

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2019. Schwerpunkt 1919: Demokratisierung, Bildungssystem und politische Bildung

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 331 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 25)



Quellenangabe/ Reference:

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2019. Schwerpunkt 1919: Demokratisierung, Bildungssystem und politische Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 331 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 25) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-214607 - DOI: 10.25656/01:21460

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-214607>

<https://doi.org/10.25656/01:21460>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

JHB 25

**Jahrbuch für Historische
Bildungsforschung 2019**

**1919:
Demokratisierung, Bildungssystem
und Politische Bildung**

Jahrbuch für
Historische Bildungsforschung
Band 25

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgegeben von der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

in Verbindung mit der
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF |
Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Herausgeberinnen und Herausgeber

Meike Sophia Baader (Hildesheim) – Esther Berner (Hamburg)
Patrick Bühler (Solothurn) – Marcelo Caruso (Berlin)
Rita Casale (Wuppertal) – Lucien Criblez (Zürich)
Edith Glaser (Kassel) – Carola Groppe (Hamburg)
Andreas Hoffmann-Ocon (Zürich) – Sylvia Kesper-Biermann (Hamburg)
Till Kössler (Halle/Saale) – Ulrike Mietzner (Dortmund)
Sabine Reh (Berlin) – Joachim Scholz (Berlin)
Michaela Vogt (Bielefeld)

Redaktion

Edith Glaser, Carola Groppe, Joachim Scholz

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 25

Schwerpunkt

1919: Demokratisierung, Bildungssystem
und Politische Bildung

Redaktion

Edith Glaser
Carola Groppe

Redaktion

Prof. Dr. Edith Glaser
Universität Kassel

Prof. Dr. Carola Groppe
Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg

Dr. Joachim Scholz
BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF |
Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt a.M. u. Berlin

Seit Band 12 hat das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“ ein peer-review-System eingerichtet. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen seitdem ein anonymes Begutachtungsverfahren.
Für weitere Informationen s. <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-1-historische-bildungsforschung/jahrbuch.html>.

Korrespondenzadresse der Redaktion:

Dr. Joachim Scholz
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Warschauer Str. 34-38, 10243 Berlin
Tel. +4930 293360-673
E-Mail: scholz@bbf.dipf.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2019.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2326-5

Inhalt

I Schwerpunkt: 1919 Demokratisierung, Bildungssystem und Politische Bildung

Edith Glaser/Carola Groppe

1919: Demokratisierung, Bildungssystem und Politische Bildung.
Einführung in den Thementeil 9

Anne Otto

Neuer Staat – Neue Schüler*innen? Konzepte demokratischen
Schüler*innen-Handelns in der frühen Weimarer Republik 18

Wilfried Göttlicher

Die Schulreform kleinarbeiten – Zur Rolle von
Lehrerarbeitgemeinschaften in der österreichischen
Schulreform nach 1918 40

Richard Pohle

Platonische Staatsbildung nach 1919 –
ein Aufbruch auch zur Demokratie? 62

Sebastian Elsbach/Ronny Noak

„Das freie Auge spricht!“ Politische Bildung in den Parteien
der Weimarer Koalition und dem Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold 87

Julika Böttcher, Sylvia Kesper-Biermann,

Ingrid Lohmann, Christine Mayer
Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und
Transformationen 114

II Abhandlungen

Kathrin Berdelmann

When the Dictionary is not enough – Translational Challenges of
Conceptual German Terms in Historical Research 160

<i>Rebecca Heinemann</i> Lernen jüdischer Identität. Jüdische Schulen in der Weimarer Republik	169
<i>Viktoria Luise Gräbe</i> Zwischen Unterrichtsprinzip und Schulfach: Lebenskundlicher Unterricht im Volksschulwesen der Weimarer Republik. Zwei konzeptionelle Exempel	191
<i>Jose Muñoz Alvis</i> The Lessons of “Gestaltung”	214
<i>Daniel Oelbauer</i> Einzelhaft, Isolierstuhl, Lehrermonolog. Strafvollzug, bauliche Gestaltung und Unterricht an bayerischen Gefängnissen des 19. und 20. Jahrhunderts	236
<i>Ulf Sauerbrey</i> Das pädagogische Wissen Friedrich Fröbels im Jahr 1817. Eine biografiewissenschaftliche Untersuchung	260

III Quelle

<i>Bettina Irina Reimers</i> Ästhetische Bildung und Arbeitsunterricht – Der deutsche Werkbund an die Teilnehmer der Reichsschulkonferenz	281
„An die Teilnehmer der Reichsschulkonferenz!“	298

IV Rückblicke und Ausblicke

<i>Hans-Ulrich Grunder</i> Pädagogisches Handeln und erziehungswissenschaftliche Argumentation in Zeiten der Beliebigkeit	302
Schriftliches Interview mit Hans-Ulrich Grunder	324

Die Redaktion des Jahrgangs 2019 bedankt sich
bei den externen Gutachterinnen und Gutachtern:

Kathrin Berdelmann
Peter Dietrich
Peter Drewek
Peter Dudek
Eckard Fuchs
Gert Geißler
Philipp Gonon
Norbert Grube
Elke Kleinau
Gerhard Kluchert
Julia Kurig
Jörg-W. Link
Eva Matthes
Jürgen Overhoff
Nisrine Rahal
Iris Schröder
Peter Stöger
Andrea deVincenti
Josefine Wähler
Michael Winkler

1919: Demokratisierung, Bildungssystem und Politische Bildung. Einführung in den Thementeil

Mit der „Woche der Demokratie“ Anfang Februar 2019 war in Weimar der Auftakt gemacht worden; das „Fest der Demokratie“ am 31. Juli 2019, ebenfalls in Weimar, setzte die öffentlichen Erinnerungsfeiern an die Konstituierung der ersten demokratischen Verfassung in Deutschland fort.¹ Dazwischen eingeschoben – und durchaus Bezüge herstellend zur Weimarer Verfassung – fanden am 23. Mai 2019 die Feierlichkeiten anlässlich des siebzigsten Jahrestags der Verkündung des Grundgesetzes² in Karlsruhe statt. In diese Verfassungen hineingeschrieben waren auch Neuordnungen des Bildungssystems und Regelungen der Erziehungsaufgaben. Die unter der Überschrift „Bildung und Schule“ zusammengefassten Paragraphen der Weimarer Verfassung fixierten juristisch teilweise ältere Regelungen und die immer wieder von der Sozialdemokratie verlangten Forderungen zu Lehrerbildung, Schulaufsicht und Schulpflicht sowie zur gemeinsamen Grundschule, zu Privatschulwesen, Erwachsenenbildung, Staatsbürgerkunde und Religionsunterricht.³ Reichsgesetzliche Regelungen für das weiterhin föderal verantwortete Bildungssystem konnten allerdings nur durch das 1920 erlassene ‚Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen‘, das sogenannte Reichsgrundschulgesetz, getroffen werden. Weitere Ordnungen für das Bildungssystem mit reichsweiter Geltung blieben aus.

Auch in der Erziehungswissenschaft werden in diesem Jahr die auf der Weimarer Verfassung basierenden bildungsstrukturellen Erneuerungen durch zahlreiche Kongresse und Tagungen,⁴ Vorlesungsreihen⁵ und Kolloquien,

1 <https://www.weimarer-republik.net/659-0-Jubilaem.html> [Abruf 24.5.2019].

2 https://www.bundesverfassungsgericht.de/DE/Homepage/_zielgruppeneinstieg/Besuchen-SieUns_node.html;jsessionid=52664B7DDEED823CE1F3FF750F73592.2_cid392 [Abruf 24.5.2019].

3 Vgl. „Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919“ (<http://www.documentarchiv.de/index.html>, Abruf 30.04.2019); Schlichting 1972/73; Tenorth 2012.

4 Die Sektion Erwachsenenbildung übertitelt ihre Jahrestagung 2019 mit „Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbil-

Festschriften⁶ und Zeitschriftenschwerpunkte⁷ gewürdigt. Damit einher gehen historisch-reflexive Erkundungen der eigenen Teildisziplin und ihrer institutionellen Entwicklung in den letzten rund 100 Jahren. Der Blick zurück ist unterschiedlich begründet: Für die einen ist es eine Würdigung der bisher pädagogisch geleisteten, vielfältigen Arbeit:

„Blickt man auf die Geschichte der Volkshochschule in Deutschland zurück, so gibt es viel zu erzählen: von Gründungsvätern und -müttern, von Emigranten und Widerstandskämpfern, von Zäsuren und Neuorientierungen, von Kursen im Strafvollzug, von Berufsverboten, von Italienisch-, Schreibmaschinen- und sogenannten ‚Afrikanerkursen‘, von neuen und alten Lernorten, von Trabantreparaturen, von einer Wehrmachtsausstellung, von Pegida und Digitalisierung.“⁸

Andere beobachten „Rethematisierungen der Geschichte und Geschichtlichkeit von Erwachsenenbildung“,⁹ in denen „sich insofern ein fortgesetzter, möglicherweise auch ein gesteigerter Bedarf an der systematischen Vergegenwärtigung von Aspekten des Vergangenen“¹⁰ widerspiegeln. Oder der Rückblick „auf die historischen Entwicklungslinien pädagogischen und fachbezogenen Denkens und Handelns in der Grundschule und in der Gesellschaft“¹¹ wird als Beitrag interpretiert, um „aktuelle Auseinandersetzungen besser zu verstehen, Positionen klarer zu begründen und sinnvolle Perspektiven für die Lehrerbildung zu gewinnen“.¹²

Auch der vorliegende Band des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung greift das Epochendatum 1919 und die ihm folgenden Jahre der demokratischen Weimarer Republik auf. Aber der Blick zurück ist nicht (nur) gesteuert vom „Geburtsmakel der Republik“¹³ (der verlorene Erste Weltkrieg und die Dolchstoßlegende, der vehement abgelehnte Versailler Friedensvertrag und die nicht selten ambivalente, zum Teil auch massiv feindliche Haltung zu

dung/Weiterbildung“(<https://eb2019.paedagogik.uni-halle.de/files/2019/01/CfP.pdf>, abgerufen am 30.4.2019).

- 5 So z.B. die Vorlesungsreihe „100 Jahre Grundschule“, veranstaltet vom Referat Interdisziplinäre Grundschulpädagogik an der Universität Kassel (<http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/zlb/ring/ring/aktuelles.html>, abgerufen am 30.4.2019) <https://tu-dresden.de/gsw/ew/iew/gspd/die-professur/ringvorlesung>.
- 6 Schrader/Rossmann 2019.
- 7 Hinzen/Meilhammer 2018.
- 8 Schrader/Rossmann 2019, Klappentext.
- 9 <https://eb2019.paedagogik.uni-halle.de/files/2019/01/CfP.pdf>, abgerufen am 30. 04.2019.
- 10 <https://eb2019.paedagogik.uni-halle.de/files/2019/01/CfP.pdf>, abgerufen am 30. 04.2019.
- 11 Flyer zur Vorlesungsreihe „100 Jahre Grundschule“, veranstaltet vom Referat Interdisziplinäre Grundschulpädagogik an der Universität Kassel.
- 12 Flyer zur Vorlesungsreihe „100 Jahre Grundschule“, veranstaltet vom Referat Interdisziplinäre Grundschulpädagogik an der Universität Kassel.
- 13 Langewiesche/Tenorth 1989, S. 2.

Demokratie und Republik) und vom immer wieder bemühten „Weimarer Schulkompromiß“.¹⁴ Dieser schlug sich in Artikel 146 Absatz 2 der Reichsverfassung nieder und machte die Volksschulen in ihrer Ausgestaltung als Konfessions-, Simultan- oder bekenntnisfreie Schulen vom Antrag der Elternschaft abhängig, statt wie im Kaiserreich grundsätzlich als Konfessionsschulen eingerichtet zu sein. Gleichzeitig gilt es, auch Pfadabhängigkeiten und Kontinuitäten zu berücksichtigen, wie z.B. die im Kaiserreich bereits umfassend ausgebaute Systemstruktur des Bildungssystems, welche z.B. durch die Integration des Mädchenschulwesens bereits vor dem Ersten Weltkrieg vertieft und fortgesetzt wurde und in der Weimarer Republik zwar weiteren Ausbau und Differenzierung, aber keinen fundamentalen Systemwechsel erfuhr.¹⁵ Kontinuitäten gab es aber ebenfalls auf der Ebene der Politisierung der deutschen Bevölkerung. Mit ‚Obrigkeitsgehorsam‘ kann die politische Haltung der Bevölkerung im Kaiserreich nur einseitig beschrieben werden, denn gleichzeitig fand im Kaiserreich eine dynamische „Fundamentalpolitisierung“¹⁶ statt. Dass der klassenübergreifenden Mehrheit der Staatsbürgerinnen und Staatsbürger die konstitutionelle Monarchie, ein starker Reichskanzler und ein Reichstag mit beschränkten Rechten dennoch als ein akzeptables politisches System erschienen, stellt einen der Spannungsbögen des Kaiserreichs dar. So nahm die Wahlbeteiligung für die Reichstagswahlen im Verlauf des Kaiserreichs deutlich zu: von 51 Prozent 1871 auf knapp 85 Prozent 1912. Parteiprogramme, Parteikandidaten, politische Auseinandersetzungen und das Werben um Stimmen in Wahlkampfveranstaltungen und Zeitungen bestimmten die Wahlen zum Reichstag, zu den Landtagen und auch kommunal. Politik wurde zu einem wichtigen Thema in der Bevölkerung. Sie war nicht mehr nur Sache ‚derer da oben‘. Diese wachsende Teilnahme war nicht zuletzt das Resultat eines flächendeckend ausgebauten staatlichen Bildungssystems und eines sich in der Gesamtgesellschaft verbessernden Bildungsniveaus. Bezieht man dies ein, wozu noch die Mobilisierung von Teilen der Bevölkerung durch die Lebensreformbewegung, die Frauenbewegung und durch die Mitwirkung oder Teilhabe an Sozialreformen traten, so muss man das Frauenwahlrecht 1919 gleichfalls als Ergebnis einer weit längeren Politisierung und Reformbereitschaft der deutschen Bevölkerung begreifen.¹⁷

Der Blick im diesjährigen Schwerpunkt des Jahrbuchs richtet sich auf die Zeitgenoss*innen und ihre Erwartungen an den neuen demokratischen Staat und an das Bildungssystem. Die Bevölkerung der neuen Weimarer Republik

14 Giesecke 1965, S. 171; vgl. Kluchert 2012.

15 Vgl. Müller/Zymek 1987; Becker/Kluchert 1993; Glaser 2008; Groppe 2013.

16 Ullmann 2010, S. 32 sowie zur Politisierung der Bevölkerung im Kaiserreich ebd., S. 32ff.

17 Vgl. dazu Richter/Wolff 2018; Richter 2017.

besaß zwei Perspektiven, die insbesondere zu Beginn der Republik in einem ambivalenten Verhältnis zueinander standen: Der Blick zurück auf das Kaiserreich und den Weltkrieg und der Blick nach vorn auf die Republik und eine grundsätzlich offene Zukunft. Wilhelm Flitner kehrte beispielsweise Ende 1918 aus dem Ersten Weltkrieg zurück. Seinen ‚Übergang‘ in die neue Republik beschrieb er wie folgt:

„Ich eilte am Morgen des 13. Dezembers mit einigen Kameraden zum Bahnhof, gelangte auch in einen überfüllten Zug, und am Abend stehe ich auf dem Eisenacher Bahnsteig und finde dort im Gedränge Elisabeth, die eben aus Jena in ebenfalls überfülltem Zug angelangt ist. Ich stelle ihr den Hauptmann Frommann vor, meinen letzten Kommandeur; wir geben ihm die Hand und trennen uns im Gewühl ohne Worte. Der Krieg war aus. Eine schwere Bürde fiel ab, und in dem winterlichen Wetter sproßten Erwartungen ebenso hell und unermesslich, wie die Stunde dunkel war.“¹⁸

Der zweite Aufbruch dieser jugendbewegten Generation – Flitner gehörte während seiner Studienzeit an der thüringischen Landesuniversität Jena der Freistudentenschaft an –, die noch im Oktober 1913 die Meißnerformel verabschiedet und sich zwischen „Freiheit“ und „eigener Verantwortung“ positioniert hatte, vollzog sich Ostern 1919 in Jena, während im benachbarten Weimar die verfassungsgebende Nationalversammlung tagte. Die freideutschen Bünde hatten sich im Volkshaus versammelt:

„Alle die in der Jugend berühmten Führer, die der Krieg übriggelassen hatte, waren zugegen. Die Diskussionen wurden leidenschaftlich, das geistige Chaos offenbarte sich erschreckend. Vormittags herrschte noch eine sachliche Atmosphäre; nachmittags gegen fünf kamen die Propheten, Zungenredner und Schwärmer zu Wort. [...] ‚Sozialismus‘ war das Lösungswort, mit dem sich die Freideutsche Jugend nun herumschlug. Die wenigen fachkundigen Sozialökonomien hatten einen schweren Stand, sich unter den Utopisten und Schwärmern mit Vernunftüberlegungen durchzusetzen. Sollten sich die Freideutschen um ein eigenes liberal-sozialistisches Programm bemühen, sie, die nicht zur Partei werden wollten und auch keinerlei Macht besaßen?“¹⁹

Konzepte gab es viele, Entscheidungen wurden keine getroffen. Der Weg in die oft neuen Berufsfelder wurde individuell gegangen.²⁰ Einig waren sich die Freideutschen aber trotzdem darin gewesen, dass die parlamentarische Demokratie „mit einem lebensreformerischen geistigen Gehalt erfüllt werden müsse“.²¹

18 Flitner 1986, S. 247.

19 Ebd., S. 257f.

20 Vgl. Glaser 1994, 2013.

21 Flitner 1986, S. 258f.

Nicht grundsätzlich anders als Wilhelm Flitner hatte ein preußischer Unternehmer, damals 57 Jahre alt, seine Sicht auf den kürzlich geendeten Ersten Weltkrieg in einem Brief an seinen zwanzigjährigen Sohn formuliert, welcher sich als Soldat auf dem Rückmarsch nach Hause befand:

„Es kommen wahrscheinlich in den nächsten Tagen Truppen durch. Wie so ganz anders hatte man sich das Kriegsende gedacht! Noch neulich, als wir in Vohwinkel [bei Wuppertal] von einander Abschied nahmen, war ich guter Hoffnung, daß wir zu annehmbaren, anständigen Bedingungen Schluß machen würden. Und nun dieser plötzliche innere Zusammenbruch, & der jähe Sturz aus lichter Höhe in dunkle Tiefen. Wie hat es nur so kommen können? Die Frage stellt man sich immer wieder & findet keine Antwort.“²²

Wut, Hoffnungslosigkeit und der Wille zum Neufanfang hielten sich im Jahr 1919 bei diesem Unternehmer die Waage, und er schrieb an einen Freund:

„Ich meine auch, man sollte sich die jetzt für gute Patrioten so schwer zu ertragenden Zeiten nicht dadurch erschweren, daß man immer wieder auf die Fehler und die Unterlassungssünden der Regierenden der Vergangenheit hinweist, ich meine man sollte an der Lösung der Frage tatkräftig mitarbeiten, wie kommen wir aus dem Sumpf, in dem wir stecken, wieder heraus [...] Die Vergangenheit muß begraben werden, Neues und Gutes ist zu schaffen, trotz der zunächst dunkelen Zukunft!“²³

Sein Sohn hatte auch den Soldatenräten und einer einzuberufenden Nationalversammlung positive Züge abgewinnen können:

„Die Soldatenratgeschichte ist soweit ja ganz gut und gegen die Einrichtungen die diese Leute treffen ist eigentlich nichts einzuwenden. Im Augenblick ist nur bei uns große Verwirrung da infolge der Rückständigkeit der Befehle, die durch die Reise hervorgerufen wird, ziemliche Unklarheit herrscht, ob die Befehle des Soldatenrates tatsächlich mit Hindenburg übereinstimmen. [...] Was die Berliner Unruhen betrifft, so hoffe ich stark, daß es der sogenannten neuen Volksregierung gelingt den Bolschewismus mit aller Gewalt zu unterdrücken denn sonst haben wir in 14 Tagen den Feind im Land. Hoffen wir, daß uns dies erspart bleibe. Wenn es der Regierung gelingt die Nationalversammlung einzuberufen so kommen auch die bürgerlichen Parteien wieder zum Wort.“²⁴

In dieser Situation richteten unterschiedlichste Protagonisten Erwartungen an das Bildungssystem. Es galt, dieses für die diversen, nicht ausschließlich demokratischen Ziele von Gruppen und Verbänden zu nutzen und das ‚window of opportunity‘ der Republikgründung entsprechend zu nutzen.

22 Paul Colsman (1861-1922) an Paul Colsman jun. (1898-1922) am 21. November 1918, zit. nach Groppe 2018, S. 479.

23 Paul Colsman an Ringwald (Vorname unbekannt), 20. September 1919, zit. nach Groppe 2018, S. 481.

24 Paul Colsman jun. an die Eltern, 25. November 1918, zit. nach Groppe 2018, S. 478f.

Aber auch die Reichs- und Landesregierungen der Weimarer Republik versuchten durch das Bildungssystem auf die Schüler*innenschaft und damit auf die jüngeren Alterskohorten als Reichsbevölkerung einzuwirken. Artikel 148 der WV legte fest, dass „in allen Schulen [...] sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben“²⁵ sind und bestimmt: „Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen.“²⁶

Wie und mit welchem Ziel Interessenverbände und Gruppen mit Bezug auf das Bildungssystem agierten, thematisieren die im Schwerpunkt versammelten Beiträge. So geht es thematisch um den „lebensreformerischen geistigen Gehalt“, welche jugend- und lebensreformbewegte Gruppen in das Bildungssystem implementieren wollten, um Schul- und Bildungsreformen, die die Partizipationsmöglichkeiten von Mädchen und jungen Frauen vergrößerten, und die die soziale Öffnung der Bildungsinstitutionen anstrebten sowie um die bisher „vergessene[n] Genese politischer Bildung, die nahtlos an aktuelle Vorstellungen eines der politischen Urteils- und Handlungskompetenz verpflichteten Demokratielernens anschließen kann“,²⁷ um deren Erfolge und auch Scheitern.

Anna Otto analysiert Verwaltungshandeln in der preußischen Kultusbürokratie auf der Meso-Ebene hinsichtlich der Demokratieerziehung in der Schule. Sie fragt dabei nach dem Bild von Schülerinnen und Schülern, welches zwischen Selbstbestimmung und treuer Pflichterfüllung für den Staat changierte. Am Beispiel der Schülerselbstverwaltung zeigt sie auf, dass die Schulleitungen dieses demokratische Gremium im beabsichtigten Sinne der Demokratieerziehung, aber auch als Disziplinierungsinstrument zu nutzen wussten.

Wilfried Göttlicher befasst sich am Beispiel der Glöckelschen Schulreform in der neuen Republik Österreich mit der Partizipation von Lehrpersonen an der Mit- und Umgestaltung der Schule als Teil demokratischer Neugestaltung. Mit Bezug auf den Bildungsforscher David Labaree arbeitet er heraus, dass die neu entstehenden Lehrerarbeitsgemeinschaften nicht nur Teil eines demokratischen Gestaltungsprozesses waren, im Zuge dessen strukturelle Neuordnungen entworfen wurden, sondern dass sie zugleich diejenigen sein sollten bzw. waren, welche die Reformen im Klassenzimmer praktisch werden lassen sollten. Neue Staatsbürgererziehung, Reform von Schulsystemstruktur

25 Vgl. Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919 (<http://www.documentarchiv.de/index.html>, Abruf 30.04.2019).

26 Vgl. Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919 (<http://www.documentarchiv.de/index.html>, Abruf 30.04.2019).

27 Busch 2015, S. 582; ausführlich Busch 2016.

und Unterricht und Emanzipationsbestrebungen der Lehrerschaft von Unterrichtsbeamten zu mitgestaltenden Akteuren im Bildungssystem konvergierten im Ziel der Demokratisierung des Bildungssystems.

Richard Pohle entwickelt für das wissenschaftliche Feld, wie an den deutschen Universitäten tätige Altphilologen und -historiker Platon und seine Schriften nicht nur konservativ und rückwärtsgerichtet bzw. präfaschistisch deuteten, sondern es auch Interpretationen und Lesarten gab, welche Platon und seinen Dialogen demokratische Lesarten abgewannen. Am Beispiel der Schriften Platons diskutiert der Autor Macht- und Kräfteverhältnisse im geisteswissenschaftlichen Feld und dessen Verhältnis zur Weimarer Republik.

Sebastian Elsbach und Ronny Noak richten ihren Fokus auf die politische Bildungsarbeit der Koalitionsparteien und die des überparteilichen ‚Reichsbanner Schwarz Rot Gold‘ als eine Form außerschulischer Erziehung zum neuen Staatsbürger. Sie weisen damit darauf hin, dass diese Aufgabe nicht nur Institutionen wie der ‚Reichszentrale für Heimatdienst‘, vergleichbar etwa mit der heutigen Bundeszentrale für politische Bildung, oder dem Unterrichtsfach Staatsbürgerkunde oblag, sondern zudem in der überparteilichen Organisation parteipolitische Bildungskonzepte sich zu einem überparteilichen Bildungsideal verwoben.

Schließlich thematisieren *Julika Böttcher, Sylvia Kesper-Biermann, Ingrid Lohmann und Christine Mayer* einen bislang weitgehend unerforschten „transnationalen Bildungsraum“, indem sie die Bildungsbeziehungen zwischen dem Deutschen und dem Osmanischen Reich, ab 1923 Republik Türkei, vor und nach 1918 untersuchen. In diesem Zusammenhang geht es einerseits um deutsche kulturpolitische Akteure und deren Einflussnahme hinsichtlich der Entwicklung eines gemeinsamen Wirtschaftsraums zwischen Deutschland und der Türkei, andererseits um die Rolle der Bildung in diesem Zusammenhang, aber auch darüber hinaus in weiteren politischen, sozialen und kulturellen Kontexten. Zugleich wird analysiert, welche Veränderungen angesichts des verlorenen Ersten Weltkriegs eintraten, die beide Staaten als Verbündete erfahren hatten. Sichtbar werden intensive Verflechtungen, welche sich nach 1918 langsam auflösten, als für die Türkei andere Vorbilder im Bildungswesen wichtiger wurden, z.B. die USA.

Die vom Reichsinnenministerium für Juni 1920 einberufene Reichsschulkonferenz sollte die Umsetzung und Ausführung der in der Verfassung und mit dem (Reichs-) Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen²⁸ festgelegten Strukturvorgaben weiter erarbeiten. Pädagogische Fachvertreter*innen, Mitarbeiter*innen der Bildungsverwaltung und der Ministerien, zahlreiche pädagogische und an der Schulreform interessierte

28 <http://www.documentarchiv.de/wr/1920/grundschulgesetz.html>, Abruf 30.04.2019.

Vereinigungen verbanden damit das Ziel, ihre Reformideen in ein für die Schulentwicklung gültiges Gesamtwerk einzubringen. *Bettina Irina Reimers* geht mit der Auswahl einer Quelle – einem Flugblatt des ‚Deutschen Werkbundes, Abteilung Unterrichtsreform‘ – auf diese bildungspolitische Versammlung ein. In dem zum Abdruck gebrachten und erläuterten Dokument wird für den Arbeitsunterricht als Schulfach und die Gleichstellung intellektueller und handwerklicher Arbeit argumentiert.

Literatur

- Becker, Hellmut/Kluchert, Gerhard (1993): Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart.
- Busch, Martin (2015): Die Anfänge politischer Bildung in der Weimarer Republik – vergessene Geburtsstunde der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 4, S. 581-591.
- Busch, Martin (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn.
- Flitner, Wilhelm (1986): Erinnerungen 1889–1945. Gesammelte Schriften, Bd. 11. Paderborn.
- Giesecke, Hermann (1965): Zur Schulpolitik der Sozialdemokraten in Preußen und im Reich 1918/19. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte, 13. Jg., Heft 2, S. 162-177.
- Glaser, Edith (1994): Was ist das Neue an der „Neuen Richtung“? Zur Erwachsenenbildung nach dem Ersten Weltkrieg. In: 1919 bis 1994. 75 Jahre Volkshochschule Jena. Hrsg. von der Volkshochschule der Stadt Jena. Jena, S. 117-136.
- Glaser, Edith (2008): Weder Eigendynamik noch Erfolgsgeschichte – Der Beitrag der Frauenbewegung zur Bildungsreform im frühen 20. Jahrhundert. In: Crotti, Claudia/Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven, 1900–1950. Bern, S. 63-82.
- Glaser, Edith (2013): Zwischen Disziplingeschichte und Biographieforschung: Das Briefnetzwerk Wilhelm Flitners. In: Grunder, Hans-Ulrich/Hoffmann-Ocon, Andreas/Metz, Peter (Hrsg.): Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive. Bad Heilbrunn, S. 203-213.
- Groppe, Carola (2013): „Die Hauptsache ist daß Sie kommen ...“. Preußische Hochschulpolitik unter Carl Heinrich Becker in der Weimarer Republik. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/Grunder, Hans-Ulrich/Metz, Peter (Hrsg.): Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive. Bad Heilbrunn, S. 94-101.
- Groppe, Carola (2018): Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871–1918. Wien/Köln/Weimar.
- Hinzen, Heribert/ Meilhammer, Elisabeth (Hrsg.) (2018): 100 Jahre Volkshochschule. Bildung und Erziehung Jg. 71, Heft 2.
- Kluchert, Gerhard (2012): Umbruch, Aufbruch, Abbruch. Schulrecht und Schulreform in der Weimarer Republik. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Bd. 60, Heft 4, S. 442-452.
- Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (1989): Bildung, Formierung, Destruktion. Grundzüge der Bildungsgeschichte von 1918–1945. In: Dies. (Hrsg.): Hand-

- buch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München, S. 1-24.
- Müller, Detlef K./Zymek, Bernd (unter Mitarb. von Herrmann, Ulrich G.) (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800–1945 = Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. II. Höhe- re und mittlere Schulen, 1. Teil. Göttingen.
- Richter, Hedwig (2017): Moderne Wahlen. Eine Geschichte der Demokratie in Preu- ßen und den USA im 19. Jahrhundert. Hamburg.
- Richter, Hedwig/Wolff, Kerstin (Hrsg.) (2018): Frauenwahlrecht: Demokratisierung der Demokratie in Deutschland und Europa. Hamburg.
- Schlichting, Uta von (1972/73): Die Weimarer Schulartikel: Ihre Entstehung und Bedeutung. In: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie- Unterricht. Bd. 14, S. 27-94.
- Schrader, Josef/Rossmann, Ernst Dieter (2019): 100 Jahre Volkshochschulen. Ge- schichte eines Alltags. Bad Heilbrunn.
- Schrader, Josef (2019): Einleitung. In: Schrader, Josef/Rossmann, Ernst Dieter: 100 Jahre Volkshochschulen. Geschichte eines Alltags. Bad Heilbrunn, S. 3-18.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): „Schulrecht“ – Perspektiven ihrer Historiographie. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Bd. 60, Heft 4, S. 399-413.
- Ullmann, Hans-Peter (2010): Politik im deutschen Kaiserreich 1871–1918. München 2. durchges. Aufl.

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Edith Glaser
Universität Kassel
Institut für Erziehungswissenschaft
Nora-Platiel-Str. 1
34109 Kassel
E-Mail: eglaser@uni-kassel.de

Prof. Dr. Carola Groppe
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften
Helmut-Schmidt-Universität, Universität der
Bundeswehr Hamburg
Postfach 700822
22008 Hamburg
E-Mail: groppe@hsu-hh.de

Anne Otto

Neuer Staat – Neue Schüler*innen? Konzepte demokratischen Schüler*innen-Handelns in der frühen Weimarer Republik¹

Zusammenfassung: Das preußische Kultusministerium formulierte kurz nach der Revolution 1918 einen Aufruf an die Schüler*innen der höheren Schulen und kündigte darin eine neue Erziehung an. Die daraufhin eröffneten Debatten über die Einrichtung von Schüler selbstverwaltung und Schülervereinen, die das Ministerium in diesem Zuge veranlasste, zeigen, wie umkämpft das Konzept einer demokratischen Erziehung in der Republik war. Zudem verdeutlichen sie, dass das vom Ministerium entworfene Bild der Schule als harmonische, unpolitische Gemeinschaft auf verschiedene Arten ausgelegt werden konnte.

In 1918, shortly after the revolution, the Prussian Ministry of Education addressed the student body of Secondary Schools in order to announce the installation of a new approach to education. The debates about the establishment of pupil self-government and student associations that followed this decree underline how contested a concept democratic education was in the Weimar Republic. Furthermore, they show that the Ministry's idea of schools representing a harmonious, non-political community could be interpreted in various ways.

Schlagnorte: Weimarer Republik, Demokratische Erziehung, Schüler selbstverwaltung, Schülervereine, Gemeinschaft

1 Für wertvolle Hinweise und Kritik danke ich den anonymen Gutachter*innen und den Herausgeberinnen sowie meinen Kolleg*innen Sara-Marie Demiriz, Jan Kellershohn und Sandra Wenk.

1 Einleitung

„An die Schüler und Schülerinnen der höheren Schulen Preußens.

Die neue Regierung des Freistaates Preußens wendet sich an Euch, die Schülerschaft der höheren Schulen Preußens [...], um Euch zu sagen, was sie der Schule und der Jugend zu bringen hat und was sie von Euch erwartet.“²

Mit diesen Worten wandte sich das preußische Kultusministerium am 27. November 1918, kurz nach der Revolution und dem Übergang vom deutschen Kaiserreich zur ersten republikanischen Demokratie, an die Schüler*innen³ sämtlicher ihm unterstellten höheren Schulen. Der von Konrad Haenisch (SPD) unterzeichnete Aufruf verkündete, dass die Schule „von dem Ungeist der toten Unterordnung, des Mißtrauens und der Lüge“ gereinigt und künftig von Ideen der Freiheit, Wahrheit und Selbstbestimmung geprägt sein sollte, für die ein „neues Verhältnis der Kameradschaft“⁴ zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen den Rahmen bilden sollte. Das Bild der Jugendlichen, das hier entworfen wurde, beschränkte sich nicht auf ihr Schüler*innen-Sein in einer umzugestaltenden (höheren) Schule, sondern benannte sie klar als Teilhabende an der „neuen Freiheit und Selbstbestimmung unseres Volkes“, die nicht länger eine „unreife und unmündige Masse“, sondern für die Mitgestaltung der „Zukunft unseres Volkes“ verantwortlich sein und „am Wiederaufbau unserer Volksgemeinschaft und an der Wiedergeburt unserer Kultur“⁵ beteiligt werden sollte.

Die Tatsache, dass die Schüler*innen zu den ersten Adressat*innen der Übergangsregierung zählten, spiegelt die Überzeugung der (bildungs-)politischen Akteur*innen wider, dass die junge Generation sowie deren Bildung und Erziehung für die Zukunft der Republik eine zentrale Rolle spielen mussten.

Das Kultusministerium knüpfte dabei, nicht zuletzt über das Engagement des Pädagogen Gustav Wyneken als Berater des Ministeriums und Mitautor des Erlasses, inhaltlich und sprachlich an Diskurse innerhalb der Reformpädagogik

2 „An die Schüler und Schülerinnen der höheren Schulen Preußens“, 27. November 1918. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 60 (1918), S. 713-16.

3 Der Beitrag ist bemüht, die Beteiligung aller Geschlechter an den im Folgenden nachgezeichneten Entwicklungen und Debatten sichtbar zu machen. Begriffe wie „Staatsbürgerkunde“, „Schülerselbstverwaltung“, „Führer“ o.Ä. werden allerdings, auch wenn sie konzeptuell alle Geschlechter umfassen, in Anlehnung an die Quellen nur in der männlichen Form gebraucht.

4 „An die Schüler und Schülerinnen der höheren Schulen Preußens“, 27. November 1918. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 60 (1918), S. 713-16.

5 Ebd.

gik und Jugendbewegung an.⁶ Deren Konzepte einer ‚neuen Erziehung‘ stellten die Basis für die Schaffung „der neuen Welt, der besseren Gesellschaft oder der vollendeten Gemeinschaft“⁷ dar, die sich vor dem Hintergrund einer sich um die Jahrhundertwende immer stärker verdichtenden Kultur- und Zivilisationskritik als (Erziehungs-)Ideal herausgebildet hatte. Kinder und Jugendliche wurden in diesem Zusammenhang teils kritisch beäugt, galten aber auch als Ausgangspunkt für den Gestaltungsoptimismus.⁸

Konkret rief der Erlass zur Abhaltung von Versammlungen auf, in denen über die Einrichtung von Schulgemeinden und Schülerräten abgestimmt werden sollte. Sie sollten Organe der Mitbestimmung im Schulleben darstellen, denen auch das Recht zugesprochen wurde, das Kultusministerium im Falle aufkommender Probleme bei der Einrichtung zu kontaktieren.⁹

Als Zeichen dafür, dass die Schulpflicht „keinerlei Beeinträchtigung staatsbürgerlicher Rechte“ bedeute, wurde den Schüler*innen zudem die Gründung von Vereinen gestattet – diese mussten allerdings unpolitisch sein. Analog dazu wurde von den Heranwachsenden auch keine Stellungnahme zur politischen Situation kurz nach der Revolution verlangt. Im Gegenteil hieß es deutlich: „Wir wollen keine politisierende Jugend“. Die proklamierte Freiheit war zudem mit Pflichten verbunden: Sie sollte nicht zur „Entfesselung niederer Triebe mißbraucht“ werden, sondern durch „Ernst und Treue“¹⁰ gerechtfertigt werden.

Das hier entworfene Schüler*innen-Bild erscheint ambivalent. Einerseits werden die Ablehnung der ‚alten Schule‘ aus dem Kaiserreich und der Anspruch, unter den neuen politischen Rahmenbedingungen auch Schüler*innen Freiheit und Selbstbestimmung zu garantieren, deutlich. Andererseits blieben die Rechte zur Vereinsbildung eingeschränkt. Während der Aufruf ein klares Bekenntnis zur neuen Republik weder nennt noch verlangt, scheinen zudem die Verhaltensnormen und Vorstellungen treuer Pflichterfüllung und sittlichen Verhaltens nahtlos an die Wert- und Erziehungsvorstellungen des Kaiserreichs anzuknüpfen.

6 Vgl. Keim/Schwerdt 2013, S. 688.

7 Oelkers 2005, S. 253. Zur Rezeption der Begriffe von „Gesellschaft“ und „Gemeinschaft“ in der Reformpädagogik vgl. Rülcker 2013.

8 Den Vertreter*innen der Pädagogik und der Kirchen, die sich am Ideal bürgerlicher Lebensführung orientierten, erschien gerade die den vermeintlichen Gefahren der modernen Gesellschaft besonders ausgesetzte Großstadtjugend als sittlich und moralisch gefährdet und machte sie zur Zielscheibe ihrer Jugendarbeit. Vgl. Speitkamp 1998, S. 129-132; Peukert 1986.

9 Vgl. „An die Schüler und Schülerinnen der höheren Schulen Preußens“, 27. November 1918. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 60 (1918), S. 713-16.

10 Ebd.

Diese Spannungen sollen im Folgenden näher analysiert werden. Anschließend an den Aufruf und seine Formulierung dessen, was die Schule den Jugendlichen künftig bieten und was sie von ihr erwarten werde, wird die Frage untersucht, ob mit dem politischen Umbruch auch eine neue Erziehung bzw. konkret eine neue Vorstellung demokratischen Handelns von Schüler*innen produziert wurde. Dem soll kein normativer Demokratie-Begriff zugrunde gelegt, sondern stattdessen analysiert werden, was die Akteur*innen in den Diskursen über Ansätze demokratischer Erziehung unter dem (Neuen und) Demokratischen verstanden.

Zentral ist dabei zum einen der Anschluss an die neuere Weimar-Forschung, die das lange Zeit dominierende Bild der Weimarer Republik als krisenhafte, schließlich scheiternde Demokratie aufbricht.¹¹ Betont wird die prinzipielle Offenheit der Republik und dass die „Krise“ von Zeitgenoss*innen nicht ausschließlich negativ und belastend, sondern als Ausgangspunkt für Handlungs- und Gestaltungsspielräume gesehen wurde.¹²

Zudem soll der Blick der Historischen Bildungsforschung erweitert werden. Diese fokussierte lange Zeit vor allem den „Weimarer Schulkompromiss“ und damit schulpolitische und institutionsgeschichtliche Fragen auf vornehmlich nationaler Ebene sowie die Zusammenhänge von politischer Erziehung und Reformpädagogik.¹³ Dem Ansatz, die Umsetzung (reform-)pädagogischer Konzepte wie der Schüler selbstverwaltung „in der schulischen Realität“¹⁴ auch der Regelschulen zu beleuchten, soll hier nachgegangen werden.

Dies erarbeitet der Beitrag vor allem anhand von Berichten der zuständigen Schulverwaltung (Provinzialschulkollegium, PSK), die u.a. aus Zusammenfassungen der Schulbehörden, Eingaben und Beschwerdeschreiben bestehen. Durch diesen Zugang ist es möglich, Positionen von Vertreter*innen der Politik und der Schulverwaltung, Pädagog*innen, Verbänden, Eltern und auch Schüler*innen zu berücksichtigen. Die Quellen bieten einen Einblick in die Vorstellungen der Zeitgenoss*innen von demokratischer Erziehung sowie den Versuch, diese in die Praxis umzusetzen.¹⁵ Es gilt, dabei die Beweggrün-

11 Zum Urteil des Scheiterns am Widerstand konservativer Kräfte und vor allem des politischen Katholizismus in Bezug auf die Schulpolitik vgl. beispielhaft Zymek 1989, S. 161-165; Geißler 2013 S. 542; Loeffelmeier 2009, S. 353-356; Schmitt 2000, S. 255.

12 Vgl. z.B. Mergel 2005; Föllmer/Graf/Leo 2005; Graf 2007; Müller/Tooze 2015; Braune/Dreyer (Hg.) 2017.

13 Vgl. z.B. Führ 1972; Becker/Kluchert 1993; Herrmann 1987; Neuhäuser/Rülcker (Hg.) 2000; Rülcker/Oelkers (Hg.) 1998.

14 Schmitt 2000, S. 247. Ein derartiges Vorgehen findet sich z.B. auch bei: Donson 2011; Loeffelmeier 2009.

15 Die Berichte beziehen sich auf Schulen aus dem Rheinisch-Westfälischen Industriegebiet. Die Auswahl ergibt sich durch das Promotionsprojekt der Autorin. Dieses ist verbunden mit einem Forschungsprojekt zur Bildungsgeschichte (ehemaliger) Montanregionen und be-

de und Argumentationen der Akteur*innen herauszuarbeiten sowie auch mögliche Impulse der Aneignung, Um- oder Neuformung von Konzepten ‚von unten‘ auszumachen.

Durch die Orientierung am Haenischen Aufruf bildet der Beitrag nur einen Ausschnitt des Diskurses um demokratische Erziehung ab. So stehen Bildungsinstitutionen im Zentrum, in denen (vornehmlich männliche) Jugendliche aus dem bürgerlichen Milieu deutlich überpräsentiert waren und die Ablehnung der Republik im Vergleich zu den Volksschulen und Lehrer*innenbildungsanstalten besonders verbreitet war.¹⁶ Während die Quellenauswahl dadurch kommunistische und sozialistische Positionen weitgehend ausblendet, bietet sie zugleich die Möglichkeit, die divergierenden Positionen der Angehörigen der höheren Schule genauer zu fokussieren.¹⁷

Die Untersuchung erfolgt in zwei Schritten und verfolgt die durch den Aufruf angestoßenen Debatten über die Einrichtungen der Schülerselbstverwaltung (Kap. 2) und die (politischen) Schülervereine (Kap. 3) in der Frühphase der Republik.

2 Schüler*innen für die Gemeinschaft – Die Schülerselbstverwaltung

Wie bereits erwähnt, entwickelten verschiedene Vertreter*innen der (Reform-)Pädagogik bereits zur Zeit des Kaiserreichs alternative Erziehungskonzepte. Grundlage dafür bildete u.a. ihre Kritik an einer die Schüler*innen in ihrer Individualität und Selbsttätigkeit unterdrückenden ‚Lernschule‘.¹⁸ Konzepte wie die der Schülerselbstverwaltung wurden dabei u.a. im Rahmen der staatsbürgerlichen Erziehung bereits erprobt, allerdings selten als Mittel demokratischer Erziehung angesehen. Vielmehr dienten sie in den meisten Fällen dazu, die Schüler*innen zu Gehorsam und Respekt vor der Autorität zu erziehen und sie an der Wahrung der Schulordnung oder -hygiene zu beteiligen, um den Lehrkörper zu entlasten.¹⁹

schäftigt sich mit dem Zusammenhang von Bildung und Demokratie in der Weimarer Republik am Beispiel des Ruhrgebiets.

16 Vgl. Speitkamp 1998, S. 202, 204f.; Lamberti 2004; Donson 2011, S. 443; Loeffelmeier 2009, S. 347-349.

17 Zu sozialistischen und kommunistischen Vorstellungen zu Kindheit, politischer Bildung und Schule vgl. z.B. Andresen 2006; Müller 2013.

18 Vgl. Herrmann 1987; Keim/Schwerdt 2013.

19 Das Urteil lässt sich trotz der Tendenzen einer Modernisierung der Schule im Kaiserreich, die die Forschung herausgearbeitet hat, konstatieren. Vgl. Donson 2011, S. 424f.; Schmitt 2000, S. 249. Hintergrund dessen ist u.a., dass die Selbstverwaltung auch in den Konzepten einiger ihrer Initiator*innen nicht grundsätzlich mit der Ermöglichung von Freiheit und

Der Versuch des preußischen Kultusministeriums, mit dem Erlass 1918 Einrichtungen der Selbstverwaltung nun in allen höheren Schulen einzuführen, erfuhr einen starken Widerhall in der Öffentlichkeit und rief eine lebhaft diskutierte Diskussion hervor, die auf drei sich teilweise überschneidenden Ebenen geführt wurde.²⁰

Erstens ging es um die Frage, ob Schüler*innen grundsätzlich als Rechtsträger*innen anerkannt werden könnten. Darin sahen einige Eltern und Lehrer*innen eine Einschränkung ihrer eigenen Autorität. Die Tatsache, dass ein derartiger Erlass ausgerechnet von der neuen, in diesen Kreisen größtenteils skeptisch oder ablehnend betrachteten sozialdemokratischen Regierung und noch dazu „strikt preußisch“²¹ angeordnet worden war, bildete einen zweiten zentralen Streitpunkt.

Stellvertretend für diese Perspektive kann eine Stellungnahme des PSK Münster herangezogen werden. Das PSK zweifelte generell an, ob „14- und 15-jährige Knaben und Mädchen wirklich schon als Staatsbürger anzusehen und zu behandeln“²² seien. Als problematisch sei zudem das Vorgehen der preußischen Regierung zu betrachten, da es unter Missachtung des in der Republik proklamierten Rechts auf freie Meinungsäußerung „von oben her Anordnungen“ getroffen habe, „die so tief in das Leben der Familien und in ihre Erziehungsaufgabe eingreifen, ohne daß die vor kurzem erst geschaffenen Elternbeiräte auch nur das Recht erhalten, ihre Bedenken geltend zu machen“.²³ „Im Namen der Freiheit“²⁴ und unter Verweis auf zahlreiche Einsprüche in einer sowieso schon unruhigen Zeit plädierte das PSK deshalb dafür, von der Einführung der Schülerräte abzusehen.

Teile der Eltern-, Lehrer*innen- und Schüler*innenschaft fühlten sich zudem besonders angegriffen durch das im Erlass gezeichnete Bild der ‚alten Schule‘. Sie beriefen sich auf die gemeinsame Kriegserfahrung und betonten, dass Lehrperson und Heranwachsende eine vertrauensvolle Gemeinschaft bilden würden.²⁵

gleichberechtigter Mitsprache von Schüler*innen gleichgesetzt werden kann. Näher dazu, auch mit Blick auf beispielsweise Wyneken vgl. Dudek 2009; Weyers 2011; Busch 2016, S. 153-160.

20 Wyneken wurde im Zuge dessen auch wieder aus dem Kultusministerium entlassen. Vgl. Keim/Schwerdt 2013, S. 689. Für eine Übersicht der an das Ministerium gerichteten Beschwerden beschreiben und eine Analyse der weiteren Entwicklung v.a. in Berlin vgl. Schmitt 2000.

21 Schmitt 2000, S. 244.

22 PSK Münster 20.12.1918, Bl. 123, GStAPK I.HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 265.

23 Ebd.

24 Ebd.

25 Vgl. Donson 2011, S. 428. Zur Bedeutung der Kriegserfahrung für den Gemeinschaftsbegriff vgl. Mergel 2005, S. 97f.

Die gesammelten Rückmeldungen der PSK zu den Erlassen über die Selbstverwaltung aus den Jahren 1921 und 1922 zeigen dann auch, dass Schüler*innen, wenn sie die Selbstverwaltung als Interessenvertretung wahrnahmen, in der Ausübung ihrer Rechte z.T. behindert wurden – z.B. wenn sie sich bei Klassensprecher*innen-Wahlen für nach Ansicht der Lehrperson ungeeignete Mitschüler*innen entschieden, oder wenn Klassengemeinden versuchten, selbstständige Sitzungen unter Abwesenheit einer Lehrperson durchzuführen:

„Sie bedeuteten Zeitverschwendung und arteten in Unfug aus. Klassen hätten über Lehrer zu Gerichte zu sitzen versucht, scharfe Erklärungen über vermeintliche Ueberlastung erlassen, über ungehörige Gegenstände, wie Antisemitismus, beraten wollen. Die minderwertigen Elemente der Klasse hätten die Führung an sich gerissen, ein grosser Teil der Schüler habe sich einfach entfernt.“²⁶

Trotz der Erklärung im Erlass von 1918, dass die Schuldisziplin die staatsbürgerlichen Rechte der Schüler*innen nicht beeinträchtige, wurden somit in den Schreiben und auch in der Praxis die Rechte der Eltern und Lehrer*innen über die der Schüler*innen gestellt. Gerade die Eltern und Kollegien, die der neuen Republik ablehnend gegenüberstanden, beriefen sich dabei auf ihre eigenen Rechte und warfen im gleichen Zuge der Regierung vor, Andersdenkende zu unterdrücken und die Meinungsfreiheit einzuschränken.²⁷

Nur einzelne Direktoren erläuterten in ihren Rückmeldungen, dass sie die Schülerselbstverwaltung begrüßten. Sie sahen sie als Mittel zum Erlernen demokratischer Grundprinzipien an, da sie Schüler*innen ermöglichten, so „die parlamentarischen Formen“²⁸ wie Antragstellung und Aussprachen einzuüben sowie „sich in zwangloser Weise vor einer größeren Versammlung zu äußern und sich an die Form der Rede und Gegenrede zu gewöhnen“.²⁹

Im Gegensatz dazu standen die Äußerungen von Eltern, „die demokratischen Formen der Schülerselbstverwaltung zögen nur zu leicht ein Maulheldentum groß, hinter dem nichts stecke“³⁰ und dass „die Schulgemeinde in den Formen der Massenaussprache zur Nachäffung des Parlamentarismus und damit zur Spielerei ausartet und zur Selbsttäuschung bei Lehrern und Schülern

26 PSK Koblenz 01.12.1921, Bl. 188-203, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 268, Beihft.

27 Näher dazu vgl. Engelhardt 2015. Schon der Begriff der Schülerräte verschärfte durch den offensichtlichen Bezug zur revolutionären Rätebewegung die ablehnende Haltung. Vgl. Donson 2011, S. 426f.

28 PSK Koblenz 01.12.1921, Bl. 188-203, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 268, Beihft.

29 PSK Münster 23.05.1921, Bl. 142-149, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 268, Beihft.

30 Ebd.

führt.³¹ Dabei wurde ein Gegensatz etabliert zwischen der parlamentarischen Form der Wahlen und Zusammenkünfte und der bisher laut Berichten gepflegten Art der Gestaltung des Schullebens. Erstere wurden als „dem Wesen einer frischen und natürlich empfindenden Jugend“³² widersprechend, „künstlich“, „von außen in die Schule hineingetragen“ sowie als „ausländische[n] Formen und Überbleibsel der Staatsumwälzung [und] nicht als normale deutsche Ordnung“³³ angesehen.

Hier schlossen auch die PSK Münster und Koblenz in ihren Stellungnahmen an, entschärften aber die Einwände der Lehrer*innen und Eltern, die die Einrichtungen als eine politische Maßnahme der sozialdemokratischen Regierung ablehnten. Sie betonten die Kontinuitäten zu Ansätzen der Selbstverwaltung im Kaiserreich und verwiesen auf positive Rückmeldungen zum Erlass von 1918, die die Einrichtung „als nützlich und fördernd für die Zucht und Ordnung innerhalb der Schulgemeinde“³⁴ bezeichneten – z.B. wenn Schüler*innen sich an der Aufsicht oder an Disziplinarausschüssen beteiligten. Unter Mithilfe von Schüler*innen bzw. der dort gegründeten Schülervereine seien darüber hinaus Schulfeiern, Sammlungen oder Vorträge erfolgreich organisiert worden.³⁵

In Bezug auf die Beurteilung von Sinn und Zweck der Schüler selbstverwaltung wird dabei drittens deutlich, dass Befürwortung und Ablehnung der Einrichtung nur zwei Pole einer Debatte darstellen, die sich nicht einfach entlang von klaren Unterstützer*innen und Gegner*innen der parlamentarischen Demokratie aufteilen lässt, sondern weitere Interpretationslinien und Demokratieverständnisse umfasst.³⁶ Die PSK betonten vor allem die Möglichkeit, mithilfe der Selbstverwaltung Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein für die schulische Gemeinschaft zu schaffen:

„Andere Schulleiter glauben beobachtet zu haben, es keime und wachse doch schon die Erkenntnis, dass den gewährten Rechten auch Pflichten entsprechen, dass Ordnung und Zucht im Leben der Schule notwendig sind, dass Schüler und Schülerinnen am Gedeihen der Schule mitbeteiligt und mitverantwortlich sind, und es rege

31 PSK Koblenz 15.12.1922, Bl. 333-337, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 268, Beiheft.

32 PSK Koblenz 01.12.1921, Bl. 188-203, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 268, Beiheft.

33 PSK Münster 26.08.1922, Bl. 321-331, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 268, Beiheft.

34 Ebd.

35 Ähnliche Beispiele finden sich z.B. auch bei Donson 2011, S. 433ff.; Loeffelmeier 2009, S. 347f.

36 Busch macht in den zeitgenössischen Schriften vier verschiedene Deutungsmuster aus: Selbstregierung als Disziplinarsystem, als Mittel sittlicher Erziehung, als Vorschule für das demokratische Staatsleben und als Interessensvertretung. Vgl. Busch 2016, S. 147f.

sich der Trieb und Sinn für Betätigung im Dienste der Mitschüler und der gesamten Schule.“³⁷

Das Idealbild für das Zusammenleben in der Schule stellte „die Familie“ dar und dass Lehrer*in und Schüler*in „wie Mensch zu Mensch zueinander stehen“, so wie es im Rahmen der bisherigen, „organisch aus dem Schulleben hervorgewachsen[en]“³⁸ Selbstverwaltung gewesen sei.

Analog zum Bild der Natürlichkeit und des organischen Wachsens galt die Selbstverwaltung daher dem PSK Münster als „zartes Pflänzlein“,³⁹ das durch die Lehrpersonen gepflegt werden müsse.

Mit dem Vergleich zwischen künstlicher Versammlung und organischer Gemeinschaft wurde dabei auch die unterschiedlich eingeschätzte Notwendigkeit zur Einrichtung von Klassen- und Schulgemeinden je nach Zusammensetzung der Schüler*innenschaft begründet. Der „loser mit Lehrer und Schule verbundenen, unabhängiger fühlenden, unternehmerischen und neuerungsfroheren Jugend der Riesenanstalten in Gross- und besonders Industriestädten“ könnten die Klassengemeinden die Möglichkeit zur Gemeinschaftsbildung bieten. In kleinstädtischen oder ländlichen Schulen dagegen, deren Jugend „starke Führung wünscht und von dem modernen Geiste der Unbotmäßigkeit noch nicht ergriffen“⁴⁰ sei, bestehe „natürlicherweise schon ein engeres Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern“,⁴¹ das eine Erweiterung der Mitspracherechte für Schüler*innen überflüssig mache. Gleiches gelte laut PSK Koblenz für Mädchenschulen, denn es liege „im weiblichen Wesen [...] begründet“, dass dort das Ziel, „ein rechtes Vertrauensverhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden zu schaffen, von jeher in höherem Grade verwirklicht war, als an den Knabenschulen.“⁴² Zudem sei „die parlamentarische Form der Mädchenart noch weniger gemäss als der Knaben- und Jünglingsart.“⁴³

Diese hier unterstellten charakterlichen Verschiedenheiten zwischen der ländlichen und städtischen bzw. der weiblichen und der männlichen Jugend sowie die Implikationen des Gemeinschaftsbegriffs schließen deutlich an

37 PSK Koblenz 01.12.1921, Bl. 188-203, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 268, Beiheft.

38 PSK Münster 26.08.1922, Bl. 321-331, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 268, Beiheft.

39 PSK Münster 23.05.1921, Bl. 142-149, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 268, Beiheft.

40 PSK Münster 26.08.1922, Bl. 321-331, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 268, Beiheft.

41 PSK Koblenz 01.12.1921, Bl. 188-203, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 268, Beiheft.

42 Ebd.

43 Ebd.

konservative Kulturkritik an.⁴⁴ Das Ideal der Gemeinschaft bzw. – so der Aufruf von 1918 – der Volksgemeinschaft wurde aber nicht nur von konservativen oder rechten Strömungen aufgerufen. Im Gegenteil, es wurde nach dem Ersten Weltkrieg nicht nur im Feld der Pädagogik oder der Politik von den verschiedensten Akteur*innen aufgegriffen und mit unterschiedlichen Implikationen gefüllt.⁴⁵ Die Sehnsucht nach der Verwirklichung einer Gemeinschaft spiegelte dabei die weit verbreitete Erwartung wider, dass es die „Aufgabe der Politik [sei], Gemeinschaft herzustellen“.⁴⁶ In diesem Sinne kann die Selbstverwaltung, wie sie in den vielen die Gemeinschaft betonenden Rückmeldungen beschrieben wurde, als pädagogisch inszenierte, die Spaltungen in der Gesellschaft kompensierende Einrichtung interpretiert werden.

Die Einrichtungen der Selbstverwaltung und ihr Nutzen für die Gemeinschaft konnten daher auch anderweitig ausgelegt werden, was beispielhaft in einem im Berliner Tageblatt erschienenen Zeitungsartikel des Geheimen Regierungsrats Friedrich Rommel deutlich wird. In Reaktion auf die Ereignisse rund um den Kapp-Putsch forderte er darin, dass es zur Stärkung der jungen Republik nötig sei, „jeden einzelnen Deutschen mit demokratisch-republikanischem Geist zu erfüllen, kurz gesagt, ihn zu politisieren, im besten Sinne des Wortes.“⁴⁷ Auch Rommel sprach von Verantwortungsgefühl und Gemeinschaft, verneinte allerdings die Idee einer Erziehung zum Gehorsam und betonte stattdessen die Selbstständigkeit der Schüler*innen:

„Sie sollen selbst suchen und finden lernen, sie sollen sich selbst ihr Urteil bilden, nicht fertige anderer übernehmen und als Dogmen glauben. [...] Die Demokratie braucht im Gegenteil selbständige, aber gemeinsinnige Menschen. Sie braucht auch Führer, aber nicht Führer, die nach ‚Instruktionen‘ handeln.“⁴⁸

Demokratische Schüler*innen sollten laut Rommel daher zwar auch im Sinne der Gemeinschaft handeln, deren Werte und Ideen aber nicht fraglos übernehmen, sondern selbst gestalten. Die hier wie an anderen Stellen formulierte Suche nach starken Führer⁴⁹ lässt sich ebenso wie die Berufung auf den Ge-

44 Vgl. Rülcker 2013, S. 540f., S. 174. Näher zur Deutung von Geschlechterrollen im konservativen Denken in Bezug auf Fragen der Politik vgl. Planert 2007.

45 Zur Vorstellung der Gemeinschaft in der bürgerlich-konservativen wie in der sozialistischen Strömung der Reformpädagogik vgl. Rülcker 2013, S. 545-549; Oelkers 2004, S. 265f.

46 Mergel 2005, S. 97. Daher muss Geigers Urteil revidiert werden, dass die staatsbürgerliche Erziehung in der Weimarer Republik durch ihren Fokus auf die Erziehung zur Volksgemeinschaft „keinen Begriff von Demokratie“ (2007, S. 176) habe vermitteln können.

47 Friedrich Rommel 28.05.1920, Bl. 179, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 268.

48 Ebd.

49 Die folgenden Ausführungen bestätigen damit auch die These Föllmers, dass die „Erwartung personifizierter Führung mit der Demokratie nicht unvereinbar war“ (2005, S. 178). Vgl. auch Mergel 2005, S. 105ff.

meinschaftsbegriff vor dem Hintergrund der Kriegserfahrung erklären. Das Bild des verlustreichen, aber zugleich einigenden Kriegs wurde von verschiedensten Parteien und Pädagog*innen aufgegriffen und in den Programmen zum Wiederaufbau der Gesellschaft bemüht.⁵⁰ Haenisch schließlich forderte in diesem Zusammenhang in einer Rede zur sozialdemokratischen Kulturpolitik 1919 „die allmähliche Heranbildung eines intellektuellen, geistig und sittlich tüchtigen Führergeschlechts“:

„[Diese] führenden Persönlichkeiten müßten mit ihrem ganzen Denken und Fühlen in dieses neue Zeitalter der Gemeinschaft hineinpassen, und sie müssen deshalb staatsbürgerlich und volkswirtschaftlich denken können, staatsbürgerliches und volkswirtschaftliches Wissen haben, und sie müssen demokratisch und sozial fühlen.“⁵¹

Dazu halte er trotz der aufgetretenen Schwierigkeiten weiter an seinem Erlass über die Schulgemeinden fest, die für ihn das geeignete Mittel darstellten, um „staatsbürgerliches und soziales Denken und Fühlen in den jungen Herzen und in den jungen Hirnen gewissermaßen schon embryonal [zu] entwickeln“.⁵² Somit entstand ein Bild von Schüler*innen (höherer Schulen), die, moralisch gebildet und tüchtig, im Gemeinsinn handeln und die Gemeinschaft so voran bringen sollten. Die Ideen der Volksgemeinschaft wie die der Führer konnten dabei auch als Inbegriff demokratischer Erziehung gelten. In den hohen Ansprüchen an die Schüler*innen zeigen sich Parallelen zu denen an die Politiker*innen der Weimarer Republik, von denen erwartet wurde, dass sie tugendhaft und selbstlos handelten und die Konflikte in der Gesellschaft durch ein „Über-sich-Hinauswachsen“⁵³ und charismatisches Auftreten zu beheben wussten. Die enge Kopplung der Zukunft der Republik bzw. der Gemeinschaft insgesamt an die Erziehung des Nachwuchses wird hier besonders deutlich.

3 Unpolitische Schüler*innen – Die Vereinsfrage

Die Debatte um schulische Vereine setzte ebenso wie die Einrichtung von Schülerelbstverwaltungen schon vor der Weimarer Republik ein. Die Vereinsfrage beschäftigte das Lehrpersonal und die Schulverwaltung seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Zahl der in außerschulischen Vereinen oder Bünden organisierten Jugendlichen nahm zu, und auch an den Schu-

50 Dies trifft auch auf die Debatten über Begabtenauslese zu. Vgl. Kössler 2016, S. 111-116.

51 Haenisch 1919, S. 19.

52 Ebd.

53 Mergel 2005, S. 108.

len gründeten sich in Anlehnung an das studentische Verbindungswesen vereinzelt Schülerverbindungen. Um die Wirkung derartiger Vereine einzudämmen und den Einfluss der Schule (und der Erwachsenenwelt insgesamt) auf die Jugend zu stärken, wurden vermehrt auch in Schulen in Form von Arbeitsgemeinschaften oder Vereinen pädagogisch kontrollierte Gegenangebote eingesetzt.⁵⁴

In außerschulischen wie in den schulischen Vereinen stand dabei die (partei-)politische Bildung der Jugendlichen im Hintergrund. Parteigebundene „Jugend“-organisationen wurden zwar Ende des 19. Jahrhunderts gegründet, allerdings vornehmlich für die jeweils „junge“ Parteigeneration im Alter zwischen ca. 20 und 40 Jahren.⁵⁵ Das Reichsvereinsgesetz von 1908 verbot zudem nicht nur Frauen, sondern auch Jugendlichen unter 18 Jahren, politischen Vereinen beizutreten oder an deren Veranstaltungen teilzunehmen – ein Schlag vor allem gegen die bereits werktätige Jugend, deren Beeinflussung durch die Sozialdemokratie so unterbunden werden sollte.⁵⁶

Als mit Eintreten der Weimarer Reichsverfassung das Gesetz aufgehoben wurde, stand somit der (partei-)politischen Bildung oder auch Organisation Jugendlicher zunächst nichts mehr im Wege – sie wurde aufgrund der Herabsetzung des Wahlalters von 25 auf 20 Jahre zudem nicht nur von den Parteien selbst als notwendig angesehen und schien eine Politisierung der schulischen Vereine in die Wege zu leiten.⁵⁷

Vor diesem Hintergrund erfuhr der Erlass des preußischen Kulturministeriums schnell und gerade von Schüler*innen höherer Schulen Kritik. Er räumte den Heranwachsenden zwar das Recht ein, unpolitische Vereine zu gründen. Politischen Vereinen beizutreten oder ihre Veranstaltungen „in derselben Weise wie alle[] übrigen Staatsbürger[]“⁵⁸ zu besuchen, wurde dagegen in einem ergänzenden Erlass nur den wahlmündigen Schüler*innen erlaubt. Den künftigen Wähler*innen wurde dadurch, so der Vorwurf, die Möglichkeit verwehrt, sich politisch zu bilden.

Als Reaktion darauf – so das PSK Koblenz – wurden in einigen Orten von „politischen Parteien sogenannte Jugendgruppen oder Staatsbürgerschulen

54 Vgl. Geißler 2013, S. 282; Dudek 1999, S. 75; Speitkamp 1998, S. 176-178.

55 Vgl. Berg 1991, S. 128; Krabbe 1995, S. 17-23.

56 Die z.T. selbst organisierten Verbände der sozialistischen Jugend konnten zwar in Angliederung an SPD und Gewerkschaftsbund weiter existieren, waren damit aber nun Erwachsenen unterstellt und galten zudem offiziell als unpolitisch. Vgl. Berg 1991, S. 129; Krabbe 1995, S. 18; Geißler 2013, S. 232.

57 Vgl. Krabbe 1995, S. 19f.

58 „Beteiligung der wahlberechtigten Schüler und Schülerinnen der höheren Lehranstalten und der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten an politischen Vereinen und Versammlungen“, 21.12.1918. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 61 (1921), S. 259f.

gebildet, zu dem Zwecke, junge Leute, auch Schülerinnen und Schüler, unter 20 Jahren in die politischen Fragen einzuführen“. Das PSK beurteilte diese Einrichtungen als „wenn nicht notwendig, so doch rätlich und statthaft“⁵⁹ und als gute Ergänzung der Staatsbürgerkunde in der Schule. Solange die Eltern ihr Einverständnis geben würden, sollten daher auch Schüler*innen ab 18 Jahren teilnehmen können. Das Kultusministerium genehmigte dieses Vorgehen und empfahl es auch den anderen PSK.⁶⁰

Das Recht auf politische Betätigung und politische Vereinigung blieb den Schüler*innen der höheren Schulen ansonsten verwehrt. Das Kultusministerium unter Haenisch schloss damit an die seit der Einführung staatsbürgerlicher Belehrung im Kaiserreich dominierende Idee der politikfreien Schule und überparteilichen Belehrung an – u.a. aus der Überzeugung heraus, die Meinung Andersdenkender in der neuen Demokratie achten zu wollen.⁶¹

Ein Zeitungsartikel Haenischs zeigt seinen Versuch auf, auch in Bezug auf die politischen Vereine einen Kompromiss in diesem Sinne zu finden. Dort hielt der preußische Kultusminister fest, dass „im demokratischen Staat [...] selbstverständlich der Jugend das Recht nicht beschränkt werden [könne und dürfe], sich politische und staatsbürgerliche Bildung anzueignen“, betonte aber die Gefahr, dass sich Jugendliche unterschiedlicher politischer Meinung in der Schule „in schroffer Kampfstellung gegenüberstehen“⁶² könnten. Um dies zu vermeiden, appellierte er an die Parteien, die ihnen nahestehenden politischen Schülervereine aufzulösen und dann gemeinsam zu überlegen, „ob und in welchen Formen parteipolitisch neutrale Jugendorganisationen mit dem Ziele politischer Jugendbildung zu schaffen sind“.⁶³

Problematisch gestaltete sich dabei allerdings die Frage, ob ein Verein als politisch anzusehen sei oder nicht. Dass dies den Umgang mit der zunehmenden Agitation der politischen Rechten gerade auch unter Schüler*innen erschwerte, zeigen beispielhaft Auseinandersetzungen mit dem Deutschnationalen Jugendbund (DNJB). Dessen Mitglieder hatten sich nicht nur an der Gegenrevolution beteiligt, sondern nutzten zugleich die ihnen auch ihm Rahmen des Schullebens nun zugesprochenen Rechte und Freiräume, indem sie die Verehrung der Monarchie und des Kaisertums in der Schule z.B. im Rahmen von Feiern, Streiks oder Protesten gegen Maßnahmen der sozialdemokratischen Regierung fortführten.⁶⁴ Der Rückgriff auf das Recht der Mei-

59 PSK Koblenz 13.03.1919, Bl. 339, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 83.

60 Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 21.05.1919, Bl. 343, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 83.

61 Vgl. Spenkuch 2012, S. 322-325.

62 Konrad Haenisch 20.10.1919, Bl. 60f. GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 83, Beiheft B, Bd. 1.

63 Ebd.

64 Vgl. Donson 2011, S. 438f.

nungsfreiheit und das Selbstverständnis als „unpolitisch“ bewahrten den DNJB somit vor einem Verbot.⁶⁵

Der Fokus auf politische Vereine blieb auch in den folgenden Ministerialerlassen bestehen. Darin wurde festgehalten, dass die Politik von der Schule fernzuhalten und jegliche Äußerung parteipolitischer Art – ob durch Wort oder durch das Tragen von Abzeichen – den Schüler*innen wie auch den Lehrer*innen untersagt sei. Als Möglichkeit der politischen Bildung wurden solche Vereine erlaubt, die „allgemeiner politischer Aussprache und Belehrung“ dienten (Abs. 1 und 2) und nicht „gegen Ordnung oder gute Sitte“⁶⁶ (Abs. 4) verstießen. Im gleichen Zuge wurde den wahlunmündigen Schüler*innen nicht nur der Beitritt zu außerschulischen politischen Vereinen, sondern auch der zuvor erlaubte Besuch ebensolcher Veranstaltungen wieder verboten. Die Kontrolle der Verbote wurde an die Schule übertragen (Abs. 5 und 6).⁶⁷

Die Reaktionen der PSK, die wiederum um Berichterstattung gebeten wurden, fielen gemischt aus. Das PSK Koblenz hielt den Erlass für zweckmäßig, um parteipolitischen Streit aus der Schule zu halten. Dem gerade von Schüler*innen hervorgebrachten Argument, mit dem Erlass gehe „eine Benachteiligung gegenüber der werktätigen Jugend“⁶⁸ einher, die bereits nach Verlassen der Schule politischen Vereinen beitreten und Versammlungen beiwohnen könne, widersprach das PSK. So wies es darauf hin, dass der Besuch einer höheren Schule für Schüler*innen bedeute, „auf ein ihnen zustehendes Recht verzichten“⁶⁹ zu müssen, solange sie den Vorteil einer weiterführenden Bildung erfahren würden. Das PSK Münster teilte diese Meinung prinzipiell, sprach sich aber insgesamt dafür aus, zumindest den Besuch von politischen Veranstaltungen durch wahlunmündige Schüler*innen zu gestatten, wenn die Eltern dem zustimmten. Eine derartige Genehmigung ab ca. 18 Jahren befürworteten auch weitere PSK. Sie waren der Überzeugung, dass den Schüler*innen nur so die Bildung eines politischen Urteils überhaupt zu ermögli-

65 Unterstützung fand der Bund dabei von konservativen Stimmen, die die Kritik an der Regierung als legitim betrachteten, allerdings die Protestform ablehnten. Die wiederum, so der Vorwurf an Haenisch, hätte dieser mit dem Aufruf von 1918 selbst erst ermöglicht. Vgl. Ebd., S. 442.

66 „Bildung von Schülervereinen“, 11.03.1920. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 62 (1920), S. 668f.

67 Vgl. ebd.

68 Schülervertretungen der höheren Schulen Düsseldorfs Juli 1920, Bl. 70, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 83. Einige Eltern und Politiker*innen sprachen in Bezug auf diese vermeintliche Benachteiligung von einer Diskriminierung der Schüler*innen der höheren Schulen aus dem bürgerlichen Milieu durch das sozialdemokratisch besetzte Ministerium. Vgl. Donson 2011, S. 442.

69 PSK Koblenz 14.02.1921, Bl. 255, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 83.

chen sei und Verbote generell selten zielführend seien.⁷⁰ Bezüglich der Frage, ob die Schule überhaupt berechtigt und in der Lage sei, einen derartigen Einfluss auf die Schüler*innen im außerschulischen Leben auszuüben, bestand größere Einigkeit. Der Großteil der PSK sah darin eine große Herausforderung, aber auch eine der Pflichten der Schulen.

Die Einwände der PSK blieben allerdings ungehört, als im Jahr 1922 in Reaktion auf den Mord an dem Reichsaußenminister Walther Rathenau die Richtlinien zur Mitwirkung der Schulen und Hochschulen zum Schutz der Republik im Jahr 1922 erarbeitet wurden. Kultusminister Otto Boelitz (DVP), der ebenfalls trotz anderweiter Vorschläge innerhalb der preußischen Unterrichtsverwaltung ein Verbot des DNJB ablehnte, untersagte den Schüler*innen stattdessen allgemein die Mitgliedschaft in Vereinen, „die sich nach ihren Satzungen oder nach ihrer Betätigung gegen den Staat und die geltende Staatsform richten [...] oder die sonst [...] die Erziehung zum Bürger der deutschen Republik im Sinne des Artikels 148 der Reichsverfassung gefährden“.⁷¹ Darüber hinaus bestätigten die Richtlinien das generelle Verbot politischer Schülervereine und schrieben so die grundsätzliche Linie einer politikfreien Schule abermals fest.

Aufgrund der Tatsache, dass damit den Unterstützer*innen der Republik Bildungsarbeit in politischen (Schüler-)Vereinen weiterhin untersagt blieb, wandten sich im Folgenden Einzelpersonen, Parteien, Vereine sowie Vertreter*innen aus Eltern-, Lehrer*innen- oder Schüler*innenkreisen, die die Republik in der Schule zu verteidigen versuchten, noch stärker als zuvor an das Kultusministerium oder die Öffentlichkeit, um auf Missstände hinzuweisen und die Schüler*innen wieder zur Ausübung ihrer staatsbürgerlichen Rechte zu ermächtigen.

Die Deutsche Friedensgesellschaft beispielsweise forderte in einem Schreiben, in dem sie auf die Gefahr der „Völker- und Rassenverhetzung“ in der Schule durch „unter ‚patriotischer‘ oder ‚nationaler‘ Flagge auftretende Vereine“ oder die Republik ablehnende Lehrer*innen hinwies, dass Schüler*innen die Chance erhalten müssten, auf Basis „politischer Betätigung ein selbstständiges Urteil über die Fragen des öffentlichen Lebens zu gewinnen“⁷².

Nach den Geschehnissen rund um die Ermordung Rathenaus wurde zudem beim Republikanischen Jugendbund Schwarz-Rot-Gold die Republikanische Beschwerdestelle (RBS) gegründet, die sich in den folgenden Jahren immer

70 Darunter waren u.a. die PSK Kassel, Breslau, Schleswig und Magdeburg. Vgl. die einzelnen Stellungnahmen in GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 83.

71 „Schülervereine“, 04.08.1922. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 64 (1922), S. 346f.

72 Deutsche Friedensgesellschaft 29.11.1922, Bl. 356, GStA PK I. HA Rep. 76 Sekt. 1z Nr. 83.

wieder mit Schreiben über Verfassungsverstöße in Schulen, Behörden oder Regierungsabteilungen an die Presse oder zuständige Verwaltungsstellen wandte.⁷³ In einer an das Kultusministerium gerichteten Denkschrift bezog diese nicht nur Stellung zur Gestaltung der Staatsbürgerkunde und der Flaggen-Frage,⁷⁴ sondern wies auch darauf hin, dass die im Schulgemeinde-Erlass festgehaltene Äußerung, die Schuldisziplin bedeute keine Einschränkung der staatsbürgerlichen Rechte, den Verboten einer Vereinsmitgliedschaft widerspreche. Den Jugendlichen werde somit ihr Recht auf Versammlungs- und Vereinsrecht genommen. Solange es dabei nicht um republikfeindliche Vereine gehe, solle die Schule daher auf die Tätigkeit der Schüler*innen außerhalb des Unterrichts auch keinen Einfluss nehmen.⁷⁵ Darüber hinaus erklärte die RBS gemeinsam mit dem Verein sozialistischer Arbeiterjugend und dem Deutsch-Demokratischen Jugendverein als Reaktion auf „diese Entrechtung der Jugend“, „erst dann von ihrer Aufklärungstätigkeit Abstand [zu] nehmen, wenn sie die Gewissheit haben, dass die Behörden die notwendigen Massnahmen ergreifen, die die Erziehung der Jugend zur Republik gewährleisten.“⁷⁶

Mit ihren Meldungen über Verfassungsverstöße und Gefährdungen der Republik stieß die RBS größtenteils auf Widerstand. Beispielhaft kann ein Schreiben des deutschen Philologenverbands an das Kultusministerium genannt werden, das noch vor der offiziellen Gründung der RBS gegen eine derartige Einrichtung Einspruch erhob, „weil sie geeignet ist, ein Denunziantentum grosszuziehen, das an die Demagogenriechei früherer Jahrzehnte erinnert und eines freiheitlichen Staatswesens unwürdig ist“.⁷⁷ Der Verband selbst verstehe sich als „unpolitische Organisation“⁷⁸ und vertrete die Auffassung, dass die Erziehungsarbeit in der Schule durch Politik gefährdet werde. Damit griff er das vom Kultusministerium vertretene Verständnis des Unpolitischen als Ausdruck der Demokratie auf und legitimierte darüber seine ablehnende Haltung gegenüber den Agitationen der RBS.

73 Näher zur RBS vgl. Jung 1987.

74 Die von der Weimarer Nationalversammlung beschlossene Ablösung der kaiserlichen schwarz-weiß-roten durch die schwarz-rot-goldene Flagge wurde von den Gegner*innen der Republik heftig kritisiert. Zum Kampf um die Nationalfarben und den damit verbundenen, in der Politik wie in der Öffentlichkeit ausgetragenen Debatten vgl. Eitz 2015.

75 Vgl. Republikanische Beschwerdestelle 23.09.1922, Bl. 10, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1cc Nr. 10.

76 Republikanische Beschwerdestelle 23.11.1922, Bl. 31, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1cc Nr. 10.

77 Deutscher Philologenverband 19.09.1922, Bl. 78, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 285.

78 Ebd.

Während der ersten Monate der Republik wurden den Schüler*innen der höheren Schulen in der politischen Bildung in (außerschulischen) Vereinen schrittweise erste Zugeständnisse gemacht, auch wenn noch an vielen Stellen Bedenken über die Unreife der Jugendlichen hervorgebracht wurden. Die Überzeugung, dass politische Information und Einübung der Meinungsbildung in der Demokratie notwendig seien, wurde aber bald durch eine zunehmende Furcht vor einer Politisierung der Jugend überdeckt. Die dominierende Vorstellung, dass die Schule freigehalten werden müsse von parteipolitischen Streitigkeiten, und das Bild einer neutralen Schule wurde demnach von einem Abwehrversuch der Revolutionsregierung gegen die Agitationen konservativer und antirepublikanischer Kräfte zu einem Instrument der Republikgegner*innen, die eine Erziehung der Schüler*innen zur Demokratie unterbinden wollten. Auf diese Problematik hatte die Freie Lehrergewerkschaft bereits 1921 nach der Ermordung Matthias Erzbergers hingewiesen, als sie konstatierte:

„Die bisher von den Schulbehörden beobachtete Neutralität hat bewiesen, dass diese Neutralität in der Praxis zum Unheil des republikanischen Staates ausschlägt. [...] Die Schule ist ein Erziehungsinstrument des Staates. Wenn daher der republikanische Staat durch seine Schulbehörden die antirepublikanische Propaganda unter der Schülerschaft duldet, so sägt er den Ast ab, auf dem er selbst sitzt. Eine Neutralität in dieser Beziehung ist daher Selbstmord.“⁷⁹

Folge der Neutralität war deshalb auch, dass das im Aufruf von 1918 entworfene Schüler*innen-Bild weiterhin breit propagiert wurde, obwohl es im Angesicht des Kampfes der Parteien und außerschulischen Verbände um die Jugend kaum aufrechtzuerhalten schien.⁸⁰ Nicht parteipolitisch beeinflusst und gespalten sollte die Jugend sein, sondern erzogen werden „zum lebendigen Staatsgefühl, zum freiwilligen Gehorsam gegen das der Rechtsidee entsprechende Staatsgesetz“⁸¹ sowie zur pflichtbewussten Beteiligung an der Aufbauarbeit. Um eine harmonische Gemeinschaft erlebbar zu machen und Spannungen zu überwinden, sollten die Schüler*innen in der Demokratie laut Kultusministerium unpolitisch sein – ein Konzept, das für die Schüler*innen sowohl Freiräume eröffnen als auch Einschränkungen mit sich bringen konnte.

79 Freie Lehrergewerkschaft Deutschlands 15.09.1921, Bl. 175, GStA PK I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 4.

80 Vgl. Geiger 22007, S. 162f.

81 „Schülervereine“, 04.08.1922. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 64 (1922), S. 346f.

4 Fazit

Die analysierten Debatten um die pädagogischen Konzepte zeigen deutlich, dass die Schule einen zentralen Aushandlungsort für die Demokratie in der Weimarer Republik darstellte und in den Kämpfen um die Deutungshoheit über die Institution verschiedene Auffassungen über die Frage, wie die Erziehung in der Demokratie gestaltet werden sollte, kollidierten. Sie verdeutlichen dabei auch den „aktiv-gestalterischen Optimismus“⁸² der Zeitgenoss*innen, der nicht nur in den verschiedenen Zukunftsentwürfen und Erwartungsformulierungen an sich, sondern auch in der hohen Zahl der Beteiligten und den permanenten Verhandlungen und Rückmeldungen zwischen den verschiedenen Verwaltungsebenen seinen Ausdruck findet. Dabei waren gerade untere (Verwaltungs-)Ebenen von Bedeutung, weil hier zentrale Konflikte und staatliche Vorgaben überhaupt erst fassbar gemacht und in der Praxis erprobt werden konnten.

Die Anforderungen an die Jugendlichen waren hoch, aber auch undefiniert. Einigkeit bestand bei dem Großteil der beteiligten Akteur*innen nur in der Überzeugung, dass die Erziehung *in* dieser Demokratie, ob sie als Staatsform nun befürwortet oder abgelehnt wurde, eine Erziehung zur Gemeinschaft sein sollte. Es galt, nach dem Krieg Ordnung wiederherzustellen und Spannungen in der Gesellschaft zu überwinden.

Welche Erziehungsvorstellungen und welche Anforderungen an Schüler*innen mit dem Gemeinschaftsideal verbunden waren, variierte. Für das preußische Kultusministerium bedeutete es vor allem die Herausbildung einer pflichtbewussten Jugend, die sich nicht durch politische Auseinandersetzungen beirren lassen, sondern als Führer Verantwortung übernehmen und im Sinne der Gemeinschaft handeln sollte.

Das vom Kultusministerium hervorgebrachte Konzept einer harmonischen, unpolitisch gedachten Schule bzw. Gemeinschaft unterlag allerdings weiterhin der Aushandlung und konnte dabei auch entgegen den Vorstellungen des Demokratischen, wie das Kultusministerium sie vertrat, ausgelegt werden.

So konnten Schulen trotz ihrer Ablehnung parlamentarischer Formen die Schüler selbstverwaltung als Mittel der Disziplinierung und Erziehung zur Achtung der Gemeinschaft und vorgegebener Tugenden nutzen. Dagegen sahen andere Akteur*innen in den Einrichtungen ein Mittel, um demokratisches Handeln und kritisches Denken einzuüben.

In Debatten über demokratische Erziehung wurden zudem demokratische Rechte gegeneinander ausgespielt und die Idee des Unpolitischen zum eigenen Vorteil ausgelegt. Initiativen der sozialdemokratischen Regierung konn-

82 Graf 2007, S. 132.

ten unter Berufung auf die Meinungsfreiheit abgelehnt und im gleichen Zuge für Agitationen gegen die demokratische Staatsform umgedeutet, Versuche der Stärkung der Republik als Missachtung der politikfreien Schule unterbunden werden.

Die insgesamt aufgeworfenen Fragen über die uneingeschränkte Anerkennung von Schüler*innen als Staatsbürger*innen und die Gestaltung ihrer Interessensvertretung, die Einflussmöglichkeiten der Schule sowie die Idee einer neutralen Schule zeigen dabei Ambivalenzen politischer Bildung auf, die keineswegs als spezifisch für die letztendlich scheiternde Demokratie der Weimarer Republik anzusehen sind. Vielmehr stellen sie bis heute notwendige Aushandlungsprozesse über die herausfordernde Frage dar, wie Schüler*innen zur Demokratie erzogen werden können.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz Berlin (GStAPK)
 I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 4.
 I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 83.
 I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 83, Beiheft B, Bd. 1.
 I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 265.
 I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 285.
 I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 268.
 I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1z Nr. 268, Beiheft.
 I. HA Rep. 76 VI Sekt. 1cc Nr. 10.

Gedruckte Quellen

- „An die Schüler und Schülerinnen der höheren Schulen Preußens“, 27.11.1918. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 60 (1918), S. 713-716.
 „Beteiligung der wahlberechtigten Schüler und Schülerinnen der höheren Lehranstalten und der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten an politischen Vereinen und Versammlungen“, 21.12.1918. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 61 (1921), S. 259f.
 „Bildung von Schülervereinen“, 11.03.1920. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 62 (1920), S. 668f.
 Haenisch, Konrad (1919): Kulturpolitische Aufgaben. Aus dem Vortrag des Preußischen Kultusministers, gehalten am 3. Februar 1919 in der Handelshochschule zu Berlin. Berlin.
 „Schülervereine“, 04.08.1922. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 64 (1922), S. 346f.

Literatur

- Andresen, Sabine (2006): Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung. München/Basel.
- Becker, Hellmut/Kluchert, Gerhard (1993): Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart.
- Berg, Christa (1991): Familie, Kindheit, Jugend. In: Berg, Christa (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 4. 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München, S. 91-145.
- Braune, Andreas/Dreyer, Michael (Hg.) (2017): Republikanischer Alltag. Die Weimarer Demokratie und die Suche nach Normalität. Stuttgart.
- Busch, Matthias (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn.
- Donson, Andrew (2011): The Teenagers' Revolution. Schüllerräte in the Democratization and Right-Wing Radicalization of Germany, 1918-1923. In: Central European History 44, H. 3, S. 420-446.
- Dudek, Peter (1999): Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn.
- Dudek, Peter (2009): „Versuchsacker für eine neue Jugend“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906-1945. Bad Heilbrunn.
- Eitz, Thorsten (2015): „Die Reichsfarben sind schwarz-rot-gold“. In: Engelhardt, Isabelle/Eitz, Thorsten (Hg.): Diskursgeschichte der Weimarer Republik Bd. 1. Hildesheim u.a., S. 32-99.
- Engelhardt, Isabelle (2015): „Bildungskrise“. Die Auseinandersetzungen um Schule zwischen Kirche, Politik, Tradition und Reform. In: Engelhardt, Isabelle/Eitz, Thorsten (Hg.): Diskursgeschichte der Weimarer Republik Bd. 2. Hildesheim u.a., S. 313-338.
- Föllmer, Moritz/Graf, Rüdiger/Leo, Per (2005): Die Kultur der Krise in der Weimarer Republik. In: Föllmer, Moritz/Graf, Rüdiger (Hg.): Die „Krise“ der Weimarer Republik. Zur Kritik eines Deutungsmusters, Frankfurt am Main, S. 9-41.
- Föllmer, Moritz (2005): Führung und Demokratie in Europa. In: Föllmer, Moritz/Graf, Rüdiger (Hg.): Die „Krise“ der Weimarer Republik. Zur Kritik eines Deutungsmusters, Frankfurt am Main, S. 177-197.
- Führ, Christoph (1972): Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsschulsausschuß (1919 bis 1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924-1933). Darstellung und Quellen. Weinheim.
- Geiger, Wolfgang (2007): Staatsbürgerliche Erziehung und Bildung in der Endphase der Weimarer Republik. In: Dithmar, Reinhard/Schwalb, Andrea (Hg.): Schule und Unterricht in der Weimarer Republik. Ludwigsfelde, S. 155-177.
- Geißler, Gert (2013): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt am Main.
- Graf, Rüdiger (2007): Optimismus und Pessimismus in der Krise. Der politisch-kulturelle Diskurs in der Weimarer Republik. In: Hardtwig, Wolfgang (Hg.): Ordnungen in der Krise. Zur politischen Kulturgeschichte Deutschlands 1900-1933. München, S. 115-140.
- Herrmann, Ulrich (1987): „Neue Schule“ und „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“ und „Neue Gesellschaft“. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): „Neue Erziehung“ „Neue Menschen“. Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim/Basel, S. 11-32.

- Jung, Otmar (1987): Verfassungsschutz privat. Die Republikanische Beschwerdestelle e. V. (1924-1933). In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 35, H. 1, S. 65-93.
- Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (2013): Schule. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Teil II Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt am Main, S. 657-775.
- Kössler, Till (2016): Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in den deutschen Bildungsdebatten seit 1900. In: Goschler, Constantin/Kössler, Till (Hg.): Vererbung oder Umwelt? Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945. Göttingen, S. 103-133.
- Krabbe, Wolfgang (1995): Die gescheiterte Zukunft der Ersten Republik. Jugendorganisationen bürgerlicher Parteien im Weimarer Staat (1918-1933). Opladen.
- Lamberti, Marjorie (2004): The Politics of Education. Teachers and School Reform in Weimar Germany. New York u.a.
- Loeffelmeier, Rüdiger (2009): Erneuerung der Schulkultur. Programm und Praxis der Weimarer Zeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 3, S. 345-356.
- Mergel, Thomas (2005): Führer, Volksgemeinschaft und Maschine. Politische Erwartungsstrukturen in der Weimarer Republik und dem Nationalsozialismus 1918-1936. In: Hardtwig, Wolfgang (Hg.): Politische Kulturgeschichte der Zwischenkriegszeit 1918-1939. Göttingen, S. 91-127.
- Müller, Heiko (2013): „Kinder müssen Klassenkämpfer werden!“. Der kommunistische Kinderverband in der Weimarer Republik 1920-1933. Marburg.
- Müller, Tim B./Tooze, Adam (2015): Demokratie nach dem Ersten Weltkrieg. In: Müller, Tim B./Tooze, Adam (Hg.): Normalität und Fragilität. Demokratie nach dem Ersten Weltkrieg. Hamburg, S. 9-33.
- Neuhäuser, Heike/Rülcker, Tobias (Hg.) (2000): Demokratische Reformpädagogik. Frankfurt am Main.
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München.
- Peukert, Detlev J. K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932. Köln.
- Planert, Ute (2007): Kulturkritik und Geschlechterverhältnis. Zur Krise der Geschlechterordnung zwischen Jahrhundertwende und „Drittem Reich“. In: Hardtwig, Wolfgang (Hg.): Ordnungen in der Krise. Zur politischen Kulturgeschichte Deutschlands 1900-1933. München, S. 191-214.
- Rülcker, Tobias/Oelkers, Jürgen (Hg.) (1998): Politische Reformpädagogik. Bern u.a.
- Rülcker, Tobias (2013): Gemeinschaft und Gesellschaft. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Teil I Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. Frankfurt am Main, S. 533-557.
- Schmitt, Hanno (2000): Schülerselbstverwaltung in der Weimarer Republik. In: Kuhn, Hans-Peter/Uhlendorff, Harald/Krappmann, Lothar (Hg.): Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit. Wiesbaden, S. 243-257.
- Spitkamp, Winfried (1998): Jugend in der Neuzeit. Deutschland vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. Göttingen.
- Spenkuch, Hartwin (2012): Die Kontroverse um staatsbürgerliche Bildung und Erziehung in Preußen (1901 bis 1933). In: Neugebauer, Wolfgang (Hg.): Acta Borussica. Fallstudien. Berlin, S. 301-343.
- Weyers, Stefan (2011): „Selbstverwaltung“, „Schulgemeinde“, „demokratische Lebensform“. Historische Perspektiven auf Strukturprobleme und Antinomien demo-

kratischer Erziehung. In: Ludwig, Luise/Luckas, Helga/Hamburger, Franz/Aufenger, Stefan (Hg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen, Diskurse, Praktiken. Opladen, S. 141-152.

Zymek, Bernd (1989): Schulen. In: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 5. 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München, S. 155-208.

Anschrift der Autorin

Anne Otto, M. Ed.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Philosophische Fakultät III –

Erziehungswissenschaften

Institut für Pädagogik

Franckeplatz 1 / Haus 4

06099 Halle (Saale)

E-Mail: anne.otto@paedagogik.uni-halle.de

Wilfried Göttlicher

Die Schulreform kleinarbeiten – Zur Rolle von Lehrerarbeitsgemeinschaften in der österreichischen Schulreform nach 1918

Zusammenfassung: Im Zuge der Schulreform der Ersten Österreichischen Republik entstanden zahlreiche sogenannte Lehrerarbeitsgemeinschaften. Ihr Charakter wird im vorliegenden Beitrag näher analysiert. Dabei wird gezeigt, dass Lehrerarbeitsgemeinschaften ein Instrument waren, das Lehrerinnen und Lehrern die Mitgestaltung von Reformprozessen ermöglichte. Zugleich förderten sie aus der Perspektive der zentralen Verwaltung das Gelingen von Reformvorhaben, indem sie Lehrpersonen zur konstruktiven Mitarbeit gewannen.

School reform in the First Austrian Republic gave birth to a great number of teacher working groups („Lehrerarbeitsgemeinschaften“). The character of these working groups is scrutinized in this article. These working groups were an institution that gave teachers a voice in the reform process. At the same time – from the administration’s point of view – by facilitating the teachers’ cooperation – they were an important factor for the success of school reform projects.

Schlagworte: Schulreform, Österreich, 1918-1933, Lehrervereinigung, Geschichte

1 Einleitung

So wie in Deutschland markierten die Jahre 1918 und 1919 auch in Österreich einen umfassenden Neubeginn. Im Fall Österreichs betraf dieser nicht nur die Staatsform, sondern mit dem Zerfall des Habsburgerreiches entstand ein territorial vollkommen neues Staatsgebilde. Der neue weitgehend deutschsprachige Kleinstaat hatte, was seine Grenzen betraf, mit dem frühe-

ren multiethnischen Großreich nicht viel gemein.¹ Während die neue territoriale Begrenzung vor allem Krisenstimmung auslöste – zweifelte man doch an der Überlebensfähigkeit des neuen Staatsgebildes – war die neue demokratische Verfassung jedenfalls in größeren Teilen des politischen Spektrums positiv besetzt. Die Reform des Schulwesens wurde dabei als Teil eines staatlichen Neubeginns verstanden.

Die Schulreform wurde, als die erste nach den Regeln der neuen Verfassung gewählte Regierung im März 1919 ihre Arbeit aufnahm, sogleich in Angriff genommen. Und sie stand nach dem Selbstverständnis der Schulreformer in einem untrennbaren Zusammenhang mit der Demokratisierung: Einerseits erschien der demokratische Umbruch Ende 1918 als Voraussetzung und Ausgangspunkt der Schulreform. Andererseits galt die Schulreform als wichtige Voraussetzung für die Demokratisierung der Gesellschaft. Der demokratische Staat setze mündige Staatsbürger voraus, und die neue Schule sollte eine Schule sein, die mündige Staatsbürger erzieht.² Mit Demokratisierung waren die zentralen Projekte der Schulreform verknüpft: sowohl die didaktische Umgestaltung der Schule im Sinne der Arbeitsschulidee als auch die angestrebte Einheitsschule bis zur achten Schulstufe.³

Demokratisierung war aber nicht nur Voraussetzung und Zielbestimmung für die Schulreform. Die Ambition der Schulreformer war es auch, die Schule selbst zu demokratisieren. Und nicht zuletzt wurde der Anspruch verfolgt, den Prozess der Schulreform nach demokratischen Maßgaben zu gestalten.⁴ Demokratisierung schloss hier Projekte zur Mitbestimmung und Mitgestaltung durch Schüler und Schülerinnen sowie Eltern, aber auch die Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern an Schuladministration und Schulpolitik ein.⁵ Dazu gehörten verschiedene Ansätze ihrer verstärkten *institutionellen* Beteiligung an Schulgesetzgebung und Schulverwaltung.⁶ Darüber hinaus waren aber die zahlreichen freiwilligen Lehrerarbeitsgemeinschaften,⁷ die sich im

1 Vgl. zur Situation in Österreich nach Zerfall der Monarchie und zur Gründung der Republik etwa Lehner 1995, S. 45ff.; Hanisch 2005, S. 263ff.

2 Vgl. dazu etwa Fischl 1926, S. 3f., 7ff.; Fadrus 1929, S. 208ff.; Forschungsliteratur: Achs 1968, S. 2f.; Engelbrecht 1988, S. 83; Göttlicher/Stipsits 2015, S. 83.

3 Vgl. etwa Fischl 1926, S. 10, 21; Fadrus 1929, S. 219f.

4 Vgl. etwa Burger 1919, S. 4ff.; Glöckel 1919, S. 5.

5 Vgl. Glöckel 1919, S. 2; Engelbrecht 1988, S. 83. Ich beziehe mich hier auf die anfangs erhobenen programmatischen Ansprüche. In der Umsetzung stießen viele dieser Vorhaben aus unterschiedlichen Gründen an Grenzen.

6 Vgl. Achs 1968, S. 53-59; Dachs 1982, S. 46-48, 59.

7 Auch wenn ich über das Ausmaß der Beteiligung von Frauen in Lehrerarbeitsgemeinschaften keine sichere Aussage machen kann, gehe ich davon aus, dass es sich im Prinzip um Arbeitsgemeinschaften handelte, die Lehrerinnen und Lehrern gleichermaßen offenstanden. Mit Rücksicht auf den historischen Charakter der Untersuchung verwende ich hier dennoch

Zusammenhang mit der Schulreform herausbildeten, ein wichtiges Forum, das Lehrerinnen und Lehrern Mitbestimmung bei der Neugestaltung des Schulwesens ermöglichte. Auf sie möchte der vorliegende Beitrag fokussieren.

Bei diesen Lehrerarbeitsgemeinschaften handelte es sich um regionale, regelmäßig stattfindende Zusammenkünfte von Lehrerinnen und Lehrern mehrerer Schulstandorte, die einerseits Fortbildungszwecken dienten, in denen sich Lehrerinnen und Lehrer aber zugleich aktiv am Reformprozess beteiligten. Ihre Existenz wurde in bisherigen Darstellungen zur Schulreform in der ersten österreichischen Republik zwar an verschiedenen Stellen beiläufig erwähnt,⁸ eine nähere Untersuchung ihrer Arbeit, ihres Zwecks und Charakters liegt aber bisher nicht vor.

Indem sie Möglichkeiten zur Mitbestimmung der Betroffenen eröffneten, waren Lehrerarbeitsgemeinschaften ein Aspekt der Demokratisierung der staatlichen Schuladministration. *Zugleich* waren sie aber, wie im Folgenden gezeigt werden soll, aus Perspektive der reformorientierten Schuladministration funktional, indem sie die konstruktive Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern an der Reform förderten.

Der weitere Beitrag gliedert sich in vier Hauptabschnitte. Zunächst wird die Entstehung der Lehrerarbeitsgemeinschaften dargestellt, die im Zusammenhang mit der Reform der Volksschule stand. Anschließend werden – in erster Linie auf Basis von Beiträgen in Lehrerzeitschriften und von Verordnungen und Erlässen der zentralen Schulverwaltung – Spuren der Tätigkeit der Lehrerarbeitsgemeinschaften zusammengetragen, wobei versucht wird, deren Charakter, Aufgaben und Funktionen und deren Verhältnis zu den zentralen Stellen näher zu fassen. Im darauffolgenden Abschnitt soll am konkreten Beispiel der von der sogenannten Reformabteilung des zentralen österreichischen Unterrichtsamtes⁹ durchgeführten „Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule“ die Interaktion zwischen zentralen Stellen und Lehrerarbeitsgemeinschaften beleuchtet werden. In einem Resümee wird schließlich eine abschließende Einschätzung des Charakters der Lehrerarbeitsgemeinschaften und ihrer Rolle im Rahmen der Schulreform vorgenommen.

Quellenbasis der Untersuchung sind neben einschlägigen Erlassen der Schulverwaltung hauptsächlich die Lehrerzeitschriften ‚Volkserziehung‘, ‚Schulre-

die in den Quellen benutzte Bezeichnung, bei der ausschließlich männliche Mitwirkende repräsentiert sind.

8 Vgl. etwa Engelbrecht 1988, S. 28, 85, 121.

9 Das zunächst beim Ressort für Inneres angesiedelte Unterrichtsamt war in den ersten Jahren der Republik die gesamtstaatliche Instanz zur Verwaltung und Gestaltung des Unterrichtswesens. Ein eigenständiges Unterrichtsministerium wurde erst im Lauf des Jahres 1923 wieder eingerichtet. Vgl. Engelbrecht 1988, S. 96.

form‘ und ‚Die Quelle‘. Bei der ‚Volkserziehung‘ handelte es sich um eine vom österreichischen Unterrichtsamt/Unterrichtsministerium herausgegebene Zeitschrift. Sie umfasste einen ‚amtlichen Teil‘, in welchem die für das Schulwesen relevanten Gesetze, Verordnungen und Erlasse veröffentlicht wurden, und einen ‚pädagogischen Teil‘, in dem aktuelle pädagogische Fragen diskutiert wurden. Der ‚pädagogische Teil‘ diente insbesondere der Diskussion geplanter Reformen. Die Zeitschriften ‚Schulreform‘ und ‚Quelle‘ waren unabhängige Zeitschriften mit dezidiert schulreformfreundlicher Blattlinie. Ihre Herausgeber (Viktor Fadrus und Karl Linke bzw. Eduard Burger) gehörten in beiden Fällen der im Folgenden noch genauer skizzierten Reformabteilung des Unterrichtsamtes an.¹⁰

2 Schulreform und Lehrerarbeitsgemeinschaften

Es ist nicht Zweck des vorliegenden Beitrags, eine Gesamtdarstellung der Schulreform in Österreich nach 1919 zu geben.¹¹ Um den Kontext zu skizzieren, müssen aber doch zumindest einige Aspekte der Schulreform angerissen werden, bevor ich auf die Entstehung der Lehrerarbeitsgemeinschaften eingehe, die in Zusammenhang mit Schulversuchen zur didaktischen Reform der Volksschule stand.

Zentrale Figur der österreichischen Schulreform war der Sozialdemokrat Otto Glöckel.¹² Er war Leiter des gesamtstaatlichen Unterrichtsressorts in der ersten regulären Regierung der neuen Republik, einer Koalition aus Christlichsozialen und Sozialdemokraten. In dieser Funktion machte er sich ausgesprochen zügig an die Umsetzung eines umfassenden Reformprogramms, dessen wichtigste Punkte die Neugestaltung des Unterrichts im Sinne der *Arbeitsschulidee* (vor allem in der Volksschule)¹³ und die Schaffung einer

10 Eine nähere Darstellung der Zeitschriften findet sich bei Göttlicher 2018, S. 39-44.

11 Kürzere Überblicksdarstellungen bieten Keim 1984; Grimm 2007; Göttlicher/Stipsits 2015; ausführlichere Darstellungen bei Achs 1968; Engelbrecht 1988, S. 9-144.

12 Zum Folgenden vgl. Göttlicher/Stipsits 2015, S. 80f. Einzelne Formulierungen und kurze Sequenzen sind mit Passagen dort ident, ohne dass sie hier als wörtliche Übernahmen gekennzeichnet würden.

13 Die österreichische Volksschule war zur damaligen Zeit einerseits die unterste Stufe in einem nach Alter gegliederten Schulsystem und als solche Einheitsschule für alle Kinder der ersten bis vierten Schulstufe. (Anders als in Deutschland existierten keine eigenständigen Zubringerschulen für die Gymnasien.) Andererseits deckte die Volksschule aber auch die fünfte bis achte Schulstufe ab und war für diese Altersstufe die niedrigste Ebene in einem nach Leistungsanforderungen und verliehenen Berechtigungen gegliederten Schulsystem.

Einheitsschule vom ersten bis zum achten Schuljahr waren.¹⁴ Weitgehend umgesetzt werden konnte in den Folgejahren die didaktische Reform der Volksschule: 1920 wurde zunächst ein Versuchslehrplan für Volksschulen im Sinne reformpädagogischer Leitideen erlassen, in den Jahren 1926 bzw. 1930 folgten dann – nach heftigen Auseinandersetzungen und mit einigen inhaltlichen Abstrichen – definitive Lehrpläne.¹⁵ Die Schaffung einer Einheitsschule bis zur achten Schulstufe gedieh dagegen nur bis zur „programmatischen Zusammenfassung“ in den „Leitsätzen für den allgemeinen Aufbau der Schule“.¹⁶ Die Koalition zwischen Sozialdemokraten und Christlichsozialen wurde nämlich schon im Juni 1920 wieder gelöst. Bei den Neuwahlen im Herbst 1920 wurden die Christlichsozialen stimmenstärkste Partei. Sie regierten von nun an bis zum Ende der Ersten Republik, fast immer in Koalition mit deutschnationalen Parteien. Die Sozialdemokraten schieden aus der Regierung aus. Damit verlor Glöckel seine Funktion als Leiter des Staatsamtes für Unterricht.¹⁷

In den Folgejahren entwickelte sich Wien zum Zentrum der Schulreform. Dort herrschte eine solide sozialdemokratische Mehrheit. 1922 wurde Wien zum selbständigen Bundesland und gewann damit eine gewisse Autonomie in schulpolitischen Fragen. Otto Glöckel wurde zum Leiter des Wiener Stadtschulrates bestellt und einige der Projekte, mit denen die Schulreformer 1919 angetreten waren, konnten in den 1920er Jahren zumindest inselhaft in Wien umgesetzt werden: so die versuchsweise Führung von Einheitsschulen (sogenannten ‚Allgemeinen Mittelschulen‘), aber auch eine Version der akademischen Volksschullehrerbildung.¹⁸

Auch wenn der Stadt Wien aufgrunddessen eine herausragende Stellung als Zentrum der Glöckelschen Schulreformen zukommt, war die Schulreform in Österreich mit dem Ausscheiden von Glöckel aus dem gesamtstaatlichen Unterrichtsamt nicht zu Ende. Zahlreiche der von Glöckel angegangenen Reformprojekte wurden zwar nicht weiterverfolgt,¹⁹ aber die von Glöckel eingesetzte Schulreformabteilung, in der enge Mitarbeiter von ihm wie Viktor Fadrus und Hans Fischl tätig waren, konnte ihre Tätigkeit zunächst im

14 Die Prinzipien „Arbeitsschule“ und „Einheitsschule“ wurden von Glöckel selbst als Grundsätze der Schulreform herausgearbeitet. Vgl. Glöckel 1919, S. 2f.; Achs 1968, S. 41.

15 Vgl. Erlaß vom 13. August 1920; „Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen“ 1930. Der definitive Lehrplan für die ein- und zweiklassigen Landschulen wurde erst 1930 fertiggestellt, die anderen Lehrpläne bereits 1926. Zu den Konflikten um die Volksschullehrpläne vgl. Achs 1968, S. 155-182; Engelbrecht 1988, S. 97ff.

16 Vgl. Achs 1968, S. 82.

17 Vgl. Achs 1968, S. 93; Engelbrecht 1988, S. 72, 95f.; Hanisch 2005, S. 287.

18 Vgl. Fischl 1926, S. 55ff., 82ff.; Achs 1968, S. 83, 100, 143f.; Engelbrecht 1988, S. 73.

19 Vgl. Engelbrecht 1988, S. 96.

Sinne ihrer ursprünglichen Stoßrichtung fortsetzen.²⁰ Diese Reformabteilung war von den üblichen administrativen Aufgaben einer Behörde befreit und hatte die ausschließliche Funktion, sich der Ausarbeitung der Reformvorhaben und der Begleitung ihrer Umsetzung zu widmen.²¹ Dabei war sie, wie an späterer Stelle noch ausführlicher gezeigt wird, das Gegenüber der Lehrerarbeitsgemeinschaften in der zentralen Schulverwaltung.

Auch den Reformprozess selbst nach demokratischen Maßgaben zu gestalten, war jedenfalls Anspruch der Schulreformer.²² (Die Kritik ihrer politischen Gegner stellte dies allerdings immer wieder in Abrede.²³) Am Beginn der Reformen standen Konzepte wie z.B. die schon erwähnten „Leitsätze für den allgemeinen Aufbau der Schule“, die Grundlagen eines breiteren Diskussionsprozesses sein sollten. Institutionalisierte Organe für diesen Diskussionsprozess waren der parlamentarische Ausschuss für Erziehung und Unterricht sowie die Lehrerkammern – zur Beratung des Unterrichtsamtes eingesetzte Vertretungen der Lehrerschaft.²⁴ Pläne, auch „die an Schulfragen interessierte Bevölkerung“ in den Diskussionsprozess einzubeziehen, konnten in der Gestalt eines zentralen Vertretungsgremiums nicht verwirklicht werden, auf lokaler Ebene waren die vielfach neugegründeten Elternvereine dafür ein mögliches Forum.²⁵

Ein wichtiges Arbeitsprinzip der österreichischen Schulreform nach 1919 war die versuchsweise Erprobung von angestrebten Innovationen im Rahmen von Schulversuchen. Bereits am 4. Juni 1919 gab Glöckel einen Erlass heraus, der die Bezirksschulinspektoren ermächtigte, besonders geeigneten Lehrern zu gestatten, „Lehrmethoden zu erproben, die auf eine größere Selbsttätigkeit der Schüler abzielen, um durch die dabei gewonnenen Erfahrungen eine möglichst sichere Grundlage für die einschlägigen Reformarbeiten zu gewinnen“ und zwar „auch ohne genaue Befolgung des vorgeschriebenen Lehrplanes“.²⁶ Bereits im Schuljahr 1919/20 wurden insgesamt 253 Versuchsklassen geführt, davon 156 in Wien.²⁷

Auf den Erlass vom 4. Juni 1919, der es „geeigneten Lehrern“ ermöglichte, neue Lehrmethoden im Sinne des Arbeitsunterrichtes auch ohne Berücksichtigung der geltenden Lehrpläne zu erproben, folgte am 2. August desselben Jahres ein Erlass „betreffend die Gründung von Arbeitsgemeinschaften der Versuchsklassenlehrer in den einzelnen Inspektionsbezirken“:

20 Vgl. Pazelt 1956, S. 13; Achs 1968, S. 131; Engelbrecht 1988, S. 96.

21 Vgl. Fischl 1926, S. 27f.; Achs 1968, S. 46ff.; Engelbrecht 1988, S. 72f.

22 Vgl. Glöckel 1919, S. 2; Engelbrecht 1988, S. 83.

23 Vgl. dazu etwa: Rotter 1922; „Blamabler Rückzug“ 1924.

24 Vgl. Glöckel 1919, S. 2; Fischl 1926, S. 24, 29f.; Achs 1968, S. 53-59

25 Vgl. Fischl 1926, S. 30f.

26 Erlaß vom 4. Juni 1919, S. 131.

27 Vgl. Fischl 1926, S. 68.

„Um nun diese Versuche in den einzelnen Schulbezirken in eine gewisse notwendige Fühlung zueinander zu bringen und um vor allem den beteiligten Lehrern und Lehrerinnen die Möglichkeit eines sicherlich erwünschten Meinungsaustausches über die in den Versuchsklassen gemachten Wahrnehmungen, besonders über etwa auftauchende Schwierigkeiten zu bieten, wird es Aufgabe der Bezirksschulinspektoren sein, die an diesen Klassen wirkenden Lehrkräfte zu regelmäßigen Besprechungen zu vereinigen. An der Hand der einschlägigen Fachliteratur werden die sich aus dem Schulbetriebe ergebenden Erfahrungen zu vergleichen und zu überprüfen sein. Auf diese Weise wird sich in den einzelnen Fällen unschwer bestimmen lassen ob und inwieweit begonnene Versuche fortgesetzt und ausgebaut oder eingeschlagene Wege verlassen werden sollen.“²⁸

Offensichtlich stieß der Gedanke eines solchen Erfahrungsaustausches aber auch bei zahlreichen anderen Lehrerinnen und Lehrern auf Resonanz, sodass acht Monate später folgender Erlass herausgegeben wurde:

„Die Unterrichtsverwaltung hat freudig die Wahrnehmung begrüßt, daß sich nicht bloß die Lehrer der Versuchsklassen zu Arbeitsgemeinschaften zusammenschließen, [...] sondern daß sich allenthalben die Lehrer der allgemeinen Volks- und Bürgerschulen zu Fortbildungszwecken vereinigen, sei es in Arbeitsgemeinschaften unter der Führung der Bezirksschulinspektoren, sei es in freien Lehrerrunden auf dem Boden der Standesvereinigungen. Diese Fortbildungsbestrebungen sind umso anerkennenswerter, als die Lehrerschaft unter den derzeit bestehenden schwierigen Verhältnissen außerordentlich zu leiden hat. Das Unterrichtsamt schätzt diese ideale Gesinnung der fortbildungseifrigen Lehrer und Lehrerinnen und ersucht den Landesschulrat, die Fortbildungsbestrebungen der Lehrerschaft nach Kräften zu fördern.“²⁹

Um die Teilnahme an solchen Veranstaltungen zu ermöglichen, solle Lehrerinnen und Lehrern bis zu einen Tag Urlaub im Monat gewährt werden. Obwohl im Erlass durchgehend von Fortbildung die Rede war, wird im Schlusssatz deutlich, dass es dabei nicht nur um die Qualifizierung der Lehrkräfte ging, sondern um die Mitarbeit an der Schulreform überhaupt:

„Die Unterrichtsverwaltung gibt sich der Erwartung hin, daß durch die angedeuteten Maßnahmen die Beteiligung der Lehrer an den Fortbildungsveranstaltungen in weitestem Ausmaße ermöglicht und so die wirksame Mitarbeit der Lehrerschaft an der Schulreform gefördert werde.“³⁰

28 Erlaß vom 2. August 1919.

29 Erlaß vom 10. April 1920.

30 Ebd.

3 Funktion und Charakter von Lehrerarbeitsgemeinschaften

Lehrerfortbildung wurde – wie der eben zitierte Erlass zeigt – in unmittelbarem Zusammenhang mit Mitarbeit an der Schulreform gedacht. Die Lehrerarbeitsgemeinschaften sollten dabei beides leisten: Lehrerinnen und Lehrer für die Arbeit im Sinne der neuen Methoden *qualifizieren* und sie zur *Mitarbeit* an der Schulreform gewinnen. Und *Mitarbeit* bedeutete wiederum ein Zweifaches: nämlich aus der Perspektive der Protagonisten der Schulreform *Rekrutierung* von Mitstreiterinnen und Mitstreitern und aus der Perspektive der in den Arbeitsgemeinschaften tätigen Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit der *Mitgestaltung*. Der polyvalente Charakter von Lehrerarbeitsgemeinschaften zwischen Fortbildung, Rekrutierung und Mitwirkung soll im Folgenden näher erörtert werden.

In den untersuchten Quellen wurde zwischen den hier angeführten Aspekten nicht präzise unterschieden, sondern sie flossen ineinander. So schrieb etwa Alois Jalkotzy über die Tätigkeit der Wiener Lehrerarbeitsgemeinschaften:

„Was schließlich von den Ag durch Veranstaltung von Vorträgen, Kursen, Wanderungen, Führungen und Ausstellungen geleistet wurde, das übersteigt alle Erwartungen. [...]

Durch diese tatsächlich beispiellose Leistung entstand eine tiefgehende Durchdringung der Gesamtlehrerschaft mit den Problemen ihrer Berufsarbeit, wie sie noch nie bestanden hat. Wird dieser Weg mit Entschlossenheit fortgegangen, dann ist die Frage nach der Lehrerfortbildung endgültig beantwortet. Hier wächst die so notwendige Einrichtung heran, die dem Junglehrer alle, [!] die Hilfen gibt, die er so dringend braucht.“³¹

Die *Durchdringung mit den Problemen der Berufsarbeit* geht über bloße Fortbildung hinaus. Sie impliziert eine innere Beteiligung. In unmittelbarem Zusammenhang findet sich aber dann der demgegenüber eher profane, auf ein praktisches Bedürfnis rekurrierende Gedanke der Hilfestellung für Junglehrer. Fortbildungen waren dabei nicht nur eine Hilfestellung für Berufsanfänger und -anfängerinnen, gerade die Arbeit im Sinne der neuen didaktischen Vorgaben setzte Fortbildung auch für bereits berufserfahrene Lehrkräfte voraus. Sie war insofern auch ganz praktisch gesehen eine Erfolgsbedingung für die Schulreform. Es gab eben nicht nur jene, „die sich infolge ihrer geistigen Beweglichkeit sofort neuen Verhältnissen anpassen“, sondern auch die

31 Jalkotzy 1921, S. 496f.

„vielen, die aus verschiedenen Ursachen sich um den Streit pädagogischer Meinungen bisher wenig kümmerten oder auch selten Gelegenheit fanden, praktisch brauchbare Aufklärungen über die neuen Anforderungen zu erhalten, und die nun ohne Unterweisungen ratlos vor der Fülle dessen stehn [!] was man von ihnen verlangt.“³²

Sehr wohl bewusst war dem zuletzt zitierten Autor dabei, dass mit dem Wie der Unterweisung auch die Frage der Akzeptanz des Neuen eng verknüpft war, denn er setzte fort:

„Dabei soll das *Umlernen* doch auch möglichst *freiwillig* sein, ja es soll sich derart gestalten, daß die Teilnehmer an dem Prozesse das Gefühl haben, mindestens ebensoviel den anderen zu *geben*, als sie selbst wieder *nehmen*.“³³

Gerade indem die Lehrerarbeitsgemeinschaften Lehrer und Lehrerinnen involvierten, sie nicht nur als Rezipienten, sondern auch als Akteure der Schulreform ansprachen, sollten sie also Widerstände vermeiden und eine Form der Fortbildung gewährleisten, die auch die Befürwortung des neu Gelernten sicherstellte.

Die Reformabteilung im Unterrichtsamt unterstützte die Fortbildungsarbeit der Lehrerarbeitsgemeinschaften durch Entsendung von Referenten, wobei sie allerdings an die Grenzen ihrer Kapazitäten stieß, sodass verschiedentlich betont werden musste, dass die Reformabteilung nicht in der Lage sei, allen von Lehrerarbeitsgemeinschaften geäußerten Anfragen nachzukommen.³⁴ Immerhin konnte der Kanzleileiter auf eine beachtliche Vortrags- und Reise-tätigkeit der Mitglieder der Reformabteilung verweisen, die z.B. Viktor Fadrus bis Februar 1922 an 38 verschiedene Orte außerhalb Wiens geführt hatte, darunter durchaus auch in weit entfernte Orte wie Zell am See in Salzburg oder Hermagor in Kärnten.³⁵ Im Jahr 1921/22 schritt man „auf Wunsch der zahlreichen freien Lehrer-Arbeitsgemeinschaften in Stadt und Land“ an die „Aufstellung eines einheitlichen Arbeitsplanes für sämtliche Lehrer-Arbeitsgemeinschaften Österreichs“, der in der amtlichen Lehrerzeitschrift ‚Volkserziehung‘ veröffentlicht wurde. Beigefügt war eine ausführliche Liste, in der geeignete Literatur zum Studium der im Arbeitsplan vorgesehenen Probleme angezeigt wurde, wobei – wie man betonte – nicht das Literaturstudium, sondern die Erörterung der praktischen Arbeit im Vordergrund der Tätigkeit der Arbeitsgemeinschaften stehen sollte.³⁶

32 Bauer 1920, S. 247. Rechtschreibung und Interpunktion im Original.

33 Ebd.

34 Vgl. „Arbeitsplan“ 1921, S. 504; Wesely 1922, S. 150.

35 Vgl. Wesely 1922, S. 150f.; auch Fadrus 1922, S. 90.

36 Vgl. Arbeitsplan 1921, S. 504. Der Arbeitsplan sah für das folgende Schuljahr die Themen „Einführung in die Jugendkunde“, „Lehrplan der Grundschule“, „die verschiedenen Möglichkeiten, um die Eltern für zeitgemäße Schulfragen zu gewinnen“, „Heimatkundliche

Aus der Aufstellung zentral vorgegebener Arbeitspläne – auch wenn dies angeblich auf Wunsch der Lehrerarbeitsgemeinschaften erfolgte – geht schon eine gewisse Tendenz zur Reglementierung ihrer Tätigkeit hervor. Diese zeigt sich auch in anderen Quellen. So finden sich in Lehrerzeitschriften Beiträge, die sich in ausgesprochen bürokratischem Duktus mit der äußeren Organisation und Struktur der Arbeitsgemeinschaften beschäftigen.³⁷ Letztendlich ergibt sich hier ein zwiespältiger Befund. Zu fragen ist nämlich, ob diese Regelungen mehr dem Wunsch zentraler Stellen nach Reglementierung entsprungen sind oder dem praktischen Regelungsbedarf der Arbeitsgemeinschaften, vielleicht auch ihrem Bedürfnis, der eigenen Tätigkeit durch solche Regelwerke mehr Legitimation zu verleihen.³⁸ Eine deutliche Tendenz zu zentraler Kontrolle zeigt sich allerdings in dem Umstand, dass vielfach die Bezirksschulinspektoren den Lehrerarbeitsgemeinschaften vorstanden.³⁹ Seinen Ursprung hat dies wohl darin, dass die Lehrerarbeitsgemeinschaften eben zuerst als begleitende Maßnahme zur Evaluierung und Steuerung der Versuchsschularbeit von zentraler Stelle ins Leben gerufen wurden und sich erst danach spontan weitere Arbeitsgemeinschaften bildeten. Dass diese durch Bezirksschulinspektoren geleitet wurden, wurde aber auch ausdrücklich kritisiert – mit dem Hinweis, dass dies im Widerspruch zur Grundidee der freien Arbeitsgemeinschaften stehe.⁴⁰ Und überhaupt wurde gerade der spontane Charakter der Arbeitsgemeinschaften, die Bedeutung der Eigeninitiative der Lehrerinnen und Lehrer in den untersuchten Texten immer wieder hervorgehoben.⁴¹

Die Tätigkeit der Lehrerarbeitsgemeinschaften beschränkte sich keineswegs auf Fortbildungsarbeit im Sinne der Schulreform. Zu ihren Aufgaben und Funktionen gehörte auch die konkrete Auswahl geeigneter Unterrichtsstoffe und die zeitliche Planung des Unterrichts in Anpassung an die jeweiligen örtlichen Verhältnisse.⁴² Die Versuchslehrpläne gaben diesbezüglich nur einen eher groben Rahmen vor, denn der Unterricht der Volksschule sollte –

Sammelarbeit“, die „Organisation der Einheitsschule“ und die „Förderung der Schwachbefähigten auf allen Unterrichtsstufen“ vor.

37 Vgl. Bauer 1920, S. 247ff.; Jalkotzy 1921, S. 494ff.

38 Gerade Hans Handl, der sich sehr für den ‚bottom-up‘-Charakter der Lehrerarbeitsgemeinschaften stark machte, beschäftigte sich im selben Beitrag etwa auch recht ausführlich mit der Organisation und Strukturierung ihrer Arbeit. Vgl. Handl 1929, S. 17. Siehe zu diesem Aspekt weiters: Jalkotzy 1921, S. 497; Arbeitsgemeinschaft der Lehrpersonen ein- und zweiklassiger Volksschulen Steiermarks 1927, S. 44ff.

39 Vgl. Bauer 1920, S. 248f.

40 Vgl. Jalkotzy 1921, S. 497.

41 Vgl. Bauer 1920, S. 253; Jalkotzy 1921, S. 496; Arbeitsgemeinschaft der Lehrpersonen ein- und zweiklassiger Volksschulen Steiermarks 1927, S. 44; Handl 1929, S. 16ff.

42 Vgl. Erlaß vom 13. August 1920, S. 526; „Arbeitsplan“ 1921, S. 500.

dem sogenannten Grundsatz der *Bodenständigkeit* zufolge – von der kindlichen Lebenswelt und damit zunächst von seiner engeren Heimat ausgehen.⁴³ In Lehrerarbeitsgemeinschaften wurden dann auch Unterlagen zur Heimatkunde für einzelne Bezirke erstellt oder geeignete heimatkundliche Lehrstoffe und Unterrichtsmaterialien gesammelt.⁴⁴

Neben diesen Tätigkeiten, die darauf abzielten, in gemeinsamer Arbeit vor Ort die entsprechenden Voraussetzungen für den neu zu gestaltenden Unterricht zu schaffen, zählte auch die Diskussion von Konzepten und Reformvorhaben zum Tätigkeitsprofil der Arbeitsgemeinschaften. „Wertvolle Ergebnisse der Beratungen in den einzelnen Arbeitsgemeinschaften“ sollten „der Reformabteilung allenfalls auch zum Abdruck in der ‚Volkserziehung‘ [sc.: der amtlichen Zeitschrift des Unterrichtsamtes] zur Verfügung gestellt werden.“⁴⁵

Lehrerarbeitsgemeinschaften waren in mehrfacher Hinsicht „Heimstätte“ einer „edlen Begeisterung für die Schulerneuerung“⁴⁶ und insofern ein zentraler Aspekt der Schulreform.⁴⁷ Lehrerinnen und Lehrer wurden über den Weg der Arbeitsgemeinschaften auf vielfältige Weise in die Schulreform involviert, was sowohl Ermöglichung von Teilhabe als auch Rekrutierung zur Beteiligung beinhaltete. Über die Bedeutung beider Aspekte und über die Bedeutung der Involvierung von Lehrpersonen als Gelingensbedingung für die Schulreform war man sich durchaus im Klaren:

„Denn die neue Schule wird nicht allein durch den Gesetzgeber geschaffen, auch nicht durch den Lehrerbildner, so wichtig beide sein mögen; die Reform wird schließlich doch nur Leben gewinnen durch die *werttätige Lehrerschaft*, die dazu nach der Lage der Sache am *meisten verpflichtet*, aber auch am *besten befähigt ist*, wenn sie nur selbst will und wenn eine *Organisationsmöglichkeit für die in ihr liegenden Kräfte geboten wird*.“⁴⁸

Bei aller Ambivalenz zwischen Teilhabe und Rekrutierung ist die Tätigkeit der Lehrerarbeitsgemeinschaften jedenfalls durch ein beachtliches Engagement vieler Lehrerinnen und Lehrer gekennzeichnet. Dafür spricht schon das Ausmaß ihrer Aktivität: Fadrus etwa zählte 1922 über 600 mindestens einmal

43 Vgl. Erlass vom 13. August 1920, S. 528ff.

44 Zu denken ist hier etwa an kindgemäße Quellen zur Heimatgeschichte, der näheren Umgebung entnommene Rechenstoffe usw. Vgl. „Arbeitsplan“ 1921, S. 500; Jalkotzy 1921, S. 496f.; Zach 1923, S. 179; Handl 1929, S. 18.

45 Vgl. „Arbeitsplan“ 1921, S. 505.

46 Handl 1929, S. 15.

47 Vgl. Bauer 1920, S. 245f.; Jalkotzy 1921, S. 499; Wesely 1922, S. 149; im Rückblick auf die Schulreform der Ersten Republik: Schleicher 1946, S. 249.

48 Bauer 1920, S. 246. Vgl. dazu auch das im Resümee wiedergegebene Zitat: ebd., S. 253; weiters: Jalkotzy 1921, S. 495.

im Monat zusammentretende Lehrerarbeitsgemeinschaften,⁴⁹ Jalkotzy berichtete im Jahr 1921 von fast 100 Veranstaltungen pro Jahr mit durchschnittlich 30 bis 40 Teilnehmenden alleine in einem Wiener Inspektionsbezirk mit 700 Lehrkräften, was, wie er vorrechnet, fünf Veranstaltungsbesuche pro Lehrperson bedeutete.⁵⁰ Vielfach erfolgte die Teilnahme an Lehrerarbeitsgemeinschaften unter schwierigen Umständen. Ein niederösterreichischer Bezirksschulinspektor etwa berichtet von Lehrern an entlegenen Landschulen, die regelmäßig stundenlange, teilweise zu Fuß zurückgelegte Reisen auf sich nahmen, um an den Arbeitsgemeinschaften teilzunehmen.⁵¹

4 Zur Interaktion zwischen Lehrerarbeitsgemeinschaften und zentralen Stellen: Das Beispiel der ‚Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule‘ (1923)

Dass die Lehrerarbeitsgemeinschaften bei allen Ambivalenzen jedenfalls *auch* Einrichtungen waren, welche die Mitsprache von Lehrerinnen und Lehrern im Reformprozess ermöglichten, soll im Folgenden am Beispiel der Debatte um die Ausgestaltung der ländlichen Volksschulen in den Jahren 1923/24 gezeigt werden:⁵² Nachdem deutlich geworden war, dass die 1920 herausgegebenen Versuchslehrpläne für Volksschulen zu einseitig an städtischen Schulverhältnissen ausgerichtet waren und sie die besonderen Gegebenheiten an den oft nur ein- oder zweiklassig geführten Landschulen zu wenig berücksichtigten, entschloss sich die Reformabteilung des Unterrichtsamtes zur Herausgabe eigener Landschullehrpläne.⁵³ Zur Vorbereitung dieses Lehrplans veröffentlichte sie 1923 in der amtlichen Lehrerzeitschrift ‚Volks-erziehung‘ eine „Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule“. In diesem Diskussionspapier wurden, wie die Reformabteilung es formulierte, „eine Anzahl grundlegender Anregungen herausgegriffen, die unter Mitarbeit der Landlehrerschaft Österreichs geklärt werden sollten“.⁵⁴ Diese „sollten in allen

49 Vgl. Fadrus 1922, S. 90.

50 Vgl. Jalkotzy 1921, S. 496.

51 Vgl. Handl 1926, S. 552f.; Handl 1931, S. 67.

52 Lehrerarbeitsgemeinschaften waren in Stadt und Land gleichermaßen anzutreffen. Dass hier das ländliche Schulwesen ins Zentrum gerückt wird, hängt nicht mit dem besonderen Charakter ländlicher Lehrerarbeitsgemeinschaften zusammen, sondern eher damit, dass aufgrund der geringeren Kenntnis der Schulverhältnisse vor Ort seitens der zentralen Stellen das Potential der Lehrerarbeitsgemeinschaften in diesem Fall besonders deutlich wird.

53 Für eine ausführlichere Darstellung der Vorgänge vgl. Göttlicher 2018, S. 87-107. Obwohl beim hier vorliegenden Beitrag ein anderer Aspekt im Fokus der Argumentation steht, sind einzelne Formulierungen und kurze Sequenzen mit dem genannten Text identisch.

54 Reformabteilung des Unterrichtsamtes 1923, S. 1.

Lehrer-Arbeitsgemeinschaften durchbesprochen und womöglich durch weitere Vorschläge ergänzt der Reformabteilung des Unterrichtsministeriums zur Verarbeitung übermittelt werden.“⁵⁵

Die Umfrage stieß auf breite Resonanz. Bis Mitte April des Jahres waren 59 Gutachten eingelangt, bis Februar 1924 132.⁵⁶ Ausgewählte Gutachten wurden in der Folge in der ‚Volkserziehung‘ und auch in der Zeitschrift ‚Schulreform‘ auszugsweise wiedergegeben bzw. zusammenfassend referiert und kommentiert.⁵⁷ Die Stellungnahmen der Lehrerarbeitsgemeinschaften erschließen sich auf Basis dieser Quellen zwar nur gebrochen durch die Autorschaft der Reformabteilung, die so die Möglichkeit hatte, den Eindruck, der von den Gutachten ausging, in ihrem Sinne zu gestalten.⁵⁸ Dennoch lässt sich aufgrund der publizierten Gutachten eine eigenständige, von den Intentionen der Reformabteilung abweichende Position der Lehrerarbeitsgemeinschaften erkennen.

Sowohl die Umfrage der Reformabteilung als auch die darauf bezogenen Stellungnahmen der Lehrerarbeitsgemeinschaften beschäftigten sich mit den Grenzen und Möglichkeiten der Anpassung der Glöckelschen Schulreform an ländliche Verhältnisse. Aber das Diskussionspapier der Schulreformabteilung interpretierte dieses Problem primär als *didaktische* Frage. Für sie stand im Vordergrund, wie Unterrichtsinhalte und -methoden auf die Möglichkeiten und Voraussetzungen einer ländlichen Umwelt abzustimmen seien. Großangelegte *strukturelle Reformen* der Landschule im Sinne einer Angleichung an städtische Gegebenheiten erschienen der Reformabteilung auf absehbare Zeit als nicht realisierbar. Dagegen nahm in den von den Lehrerarbeitsgemeinschaften eingesandten Gutachten die Frage, inwiefern ihre Arbeit durch die spezifischen Voraussetzungen ländlicher Schulen erschwert werde, auffällig breiten Raum ein. Besonders häufig thematisiert wurden dabei die sogenannten ‚Schulbesucherleichterungen‘, die es der Bevölkerung in ländlichen Regionen erlaubten, ältere Kinder, die zur Mithilfe in der Landwirtschaft benötigt wurden, unter bestimmten Voraussetzungen, während eines Teils des Jahres vom Unterricht fernzuhalten.⁵⁹ Aber auch andere Faktoren, die zur Verkürzung des Schulbesuchs führten, sowie die hohen Klassenschülerzahlen und der an Landschulen übliche Unterricht in jahrgangsübergreifenden Klas-

55 Ebd., S. 2.

56 Vgl. „Beiträge zur Ausgestaltung der Landschule“ 1923, S. 177; „Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule“ 1924, S. 1.

57 Vgl. „Beiträge zur Ausgestaltung der Landschule“ 1923; „Einige Gutachten“ 1923; „Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule“ 1924.

58 Erste Bemühungen, die Gutachten im Original ausfindig zu machen, sind ergebnislos geblieben. Weitere Recherchen dazu sind geplant, können im hier vorgelegten Beitrag aber nicht mehr berücksichtigt werden.

59 Vgl. dazu ausführlicher Göttlicher 2018, S. 57f.

sen wurden wiederholt als strukturelle Hemmnisse der Landschularbeit thematisiert.⁶⁰

Damit deuteten die Arbeitsgemeinschaften die Umfrage der Schulreformabteilung in ihrem Sinn um. Denn während die Reformabteilung Erschwernisse als Voraussetzungen behandelte, auf die man sich bei der Ausgestaltung der Landschule einzustellen hatte, wurden diese in den Gutachten der Lehrerarbeitsgemeinschaften explizit thematisiert. Die Lehrerarbeitsgemeinschaften begrüßten alle im Diskussionspapier enthaltenen Vorschläge, die auf eine materielle oder strukturelle Verbesserung des ländlichen Schulwesens hinausliefen und erweiterten diese zum Teil. Das betraf u.a. die Einrichtung von Schulgärten oder landwirtschaftlichen Versuchsflächen an Schulen, die Einführung einer Fortbildungsschule im Anschluss an die achtjährige Volksschule sowie Fortbildungsangebote für Landlehrer.⁶¹ Vorschläge, die darauf hinausliefen, für Landschulen ähnlich ambitionierte Lehrpläne zu formulieren wie für Stadtschulen, wurden dagegen mit Hinweis auf die realen Gegebenheiten der Landschularbeit zurückgewiesen. Zuerst müssten die Erschwernisse der Landschularbeit ausgeräumt werden. Solange diese bestünden, seien die Lehrplanentwürfe der Schulreformabteilung nicht zu verwirklichen. Pointiert formulierte der Zweiglehrerverein Oberlavanttal:

„Gleichheit der Bildung ist eine Idealforderung demokratischer Denkweise, die jedem Bundesbürger gleiche Pflichten auflädt und auch gleiches Wahlrecht einräumt. Gleichmaß der Bildung wird ins solange eine Utopie bleiben, bis sich nicht eine Gleichheit der Schulorganisation herausarbeitet, bloße Gleichmachung auf dem Papier gilt nicht.“⁶²

Den Erschwernissen der ländlichen Schularbeit, so die Tendenz des Oberlavanttaler Gutachtens, sei nicht durch methodische Feinessen beizukommen, sondern nur durch strukturelle Reformen. Darauf weist das Gutachten immer wieder hin:

„Die Landschule muß gegenüber der Stadtschule ihre Eigenart erhalten und daher auch ihren eigenen Lehrplan, abgestuft auf die einzelnen Schulkategorien der ein-, zwei-, drei-, vier- und fünfklassigen. Gleichstellung in Ziel und Wertung mit der Stadtschule erscheint ausgeschlossen, da diese zu einer Pflichtmittelschule umgestaltet werden soll, [...] mit Ausschluß der generellen wie individuellen Schulbesuchserleichterungen arbeitet und unter sonstigen günstigeren, wirtschaftlichen und

60 Vgl. „Einige Gutachten“ 1923, S. 126, 130-132, 134, 136, 143; „Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule“ 1924, S. 2, 14, 16.

61 Vgl. Arbeitsgemeinschaft Ottenschlag 1923, S. 136; Arbeitsgemeinschaft Purkersdorf 1923, S. 143; Hisch 1923, S. 127; Zweiglehrerverein „Oberlavanttal“ 1923, S. 131; „Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule“ 1924, S. 6, 13.

62 Zweiglehrerverein „Oberlavanttal“ 1923, S. 133. Vgl. auch Arbeitsgemeinschaft Ottenschlag 1923, S. 136; Arbeitsgemeinschaft Purkersdorf 1923, S. 143.

sozialen Verhältnissen als die in ihrer Ausgestaltung und ihrem Schulbesuch verkümmerte Landschule, in deren engem Rahmen für den Ausbau der Oberstufe kaum Raum bleibt. [...]

Eine Lehrmethode, die uns über das Krebsübel der niederen Organisation der Landschule,⁶³ über die Schulbesucherleichterungen und die überfüllten Schulklassen hinweghilft, hat sich noch nicht gefunden und wird sich nie finden. Ein Schürfen in dieser Richtung wird erfolglos bleiben. [...]

Ausgestaltung der Lehrmittelsammlungen durch Objekte der engeren und weiteren Heimat erscheint unbedingt notwendig, Lehrmittelaustausch zwischen den einzelnen Schulen kaum viel Erfolg versprechend, wohl aber die Verstaatlichung unseres gesamten Schulwesens, Befreiung der Schule aus den Fesseln des Ortsschulrates,⁶⁴ Anschaffung und Beschaffung der Lehrmittel durch den Bund, daher wir Schulmänner nach dieser Richtung hin immer wieder unsere Stimme erheben werden bis zur endlichen Erfüllung unserer Forderungen. [...]

Sollte eine Besserung der Verhältnisse, respektive ein Ausbau der Landschuloberstufe nach der von der Reformabteilung des Unterrichtsamtes geplanten Norm eintreten, dann beantragen wir Schaffung der Grundbedingungen hiezu, die in der Aufhebung sämtlicher wie immer gearteter Schulbesucherleichterungen liegen und in der Überführung der nieder organisierten Schulen in höher organisierte.⁶⁵

Kritisch waren viele Stellungnahmen in Bezug auf die von der Schulreformabteilung ausgearbeiteten Vorschläge zur Gruppierung der Schulkinder zu Klassen und Abteilungen und in Bezug auf das vorgeschlagene Wochenstundenmaß. An einem Beispiel wird dabei sehr deutlich, dass die Schulreformabteilung die tatsächlichen Gegebenheiten des ländlichen Schulwesens unzureichend berücksichtigt hatte und in ihren Vorschlägen von unrealistischen Voraussetzungen ausgegangen war. Der Entwurf der Reformabteilung sah es vor, dass bei mehrklassigen Schulen zwischen vierter und fünfter Schulstufe eine Klassenteilung erfolgen und die älteste Gruppe innerhalb der zweiten Klasse nur aus den Kindern der siebenten und achten Schulstufe gebildet werden sollte. Die vorgeschlagene Gliederung für eine zweiklassige Schule hätte z.B. wie folgt ausgesehen:

63 Gemeint ist der Umstand, dass für acht Schulstufen meist nur ein bis drei getrennte Klassen zur Verfügung standen.

64 Das waren Vertreter der Ortsgemeinde, die als Ortsschulrat sozusagen die unterste Instanz der Schulbehörden darstellten. Der Ortsschulrat war auch für die Erhaltung des Schulgebäudes, für die Ausstattung der Schulen und die Deckung des laufenden Materialbedarfs zuständig. Vielfach kritisierten Landlehrerinnen und -lehrer die schulfreundliche Haltung der Ortsschulräte und ihre geringe Bereitschaft zur ausreichenden Dotierung der Schulen.

65 Zweiglehrerverein „Oberlavantal“ 1923, S. 130ff.

Tab. 1: Gliederung für eine zweiklassige Schule⁶⁶

1. Klasse	1. Abteilung	1. Schulstufe
	2. Abteilung	2.- 4. Schulstufe
2. Klasse	1. Abteilung	5.- 6. Schulstufe
	2. Abteilung	7.- 8. Schulstufe

Eine solche Gliederung wäre angesichts der realen ländlichen Schulverhältnisse in zweierlei Hinsicht dysfunktional gewesen: Zum einen hätte die zweite Abteilung der zweiten Klasse an manchen Schulen einen Teil des Jahres über gar nicht existiert, weil dort alle Kinder dieses Alters in den Sommermonaten schulbefreit waren. Zum anderen wäre es zu sehr ungleichen Klassengrößen gekommen, weil die Oberstufenjahrgänge an Landschulen aufgrund der großen Zahl an Repetenten und Repetentinnen und aufgrund der vorzeitigen Schulentlassungen stets viel kleiner waren als die Unterstufen.⁶⁷ Hier sprachen sich zahlreiche Gutachten deutlich gegen die Entwürfe der Reformabteilung aus.⁶⁸ Ein anderer kritischer Punkt war, dass die Wochenstundenzahl in den Entwürfen zu hoch angesetzt sei. In Streusiedlungen mit langen Schulwegen seien die daraus resultierenden täglichen Unterrichtszeiten den Kindern kaum zumutbar, weil diese so im Winter auf dem Heimweg in die Dunkelheit kämen.⁶⁹

Die Reformabteilung⁷⁰ zeigte sich offen für die vorgebrachten Einwände. Die Gliederung der Schulstufen wurde dem recht einhelligen Tenor der Kritik entsprechend angepasst,⁷¹ auch wenn dafür auf eine saubere Trennung von Unter- und Oberstufe der Landschule und damit auf eine tendenzielle Annäherung der Landschuloberstufen an die von der Schulreformabteilung angestrebte Schulstruktur mit einer einheitlichen Mittelschule für alle 10- bis 14-

66 Vgl. Reformabteilung des Unterrichtsamtes 1923, S. 7f.

67 Vgl. dazu Göttlicher 2018, S. 60. Die einschlägigen gesetzlichen Regelungen verpflichteten zum Schulbesuch bis zum Alter von 14 Jahren, nicht zum erfolgreichen Absolvieren aller acht Schulstufen. Oft schieden Kinder nach mehrmaligem Nichtaufsteigen in der fünften oder sechsten Schulstufe aus, nachdem sie die Altersgrenze erreicht hatten. Die obersten Schulklassen waren aus diesem Grund deutlich schwächer besetzt.

68 Vgl. Arbeitsgemeinschaft Klösch-Tieschen (Steiermark) 1923, S. 134; Arbeitsgemeinschaft Purkersdorf 1923, S. 143; Lehrerschaft der Schulbezirke Radkersburg und Mureck 1923, S. 130; Zweiglehrerverein „Oberlavantal“ 1923, S. 132; „Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule“ 1924, S. 18.

69 Vgl. „Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule“ 1924, S. 20.

70 Genaugenommen handelte es sich mittlerweile um die ‚Schulwissenschaftliche Abteilung‘. Im Zuge einer Neuordnung des Unterrichtsressorts war die Schulreformabteilung zwischenzeitlich in eine sogenannte ‚Schulwissenschaftliche Abteilung‘ umgewandelt worden. Vgl. Achs 1968, S. 131.

71 Vgl. „Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule“ 1924, S. 14-18.

Jährigen verzichtet werden musste. Die wöchentliche Unterrichtszeit wurde für die niedrig organisierten Landschulen gegenüber dem ursprünglichen Vorschlag gleichfalls herabgesetzt.⁷²

Insgesamt ergibt sich aus der Umfrage und den publizierten Gutachten das Bild eines durchaus konstruktiven Dialogs, bei dem die Reformabteilung sich, was die Schulrealitäten vor Ort betraf, als lernbedürftig erwies und diesbezügliche Hinweise aus den Gutachten entsprechend berücksichtigte. Die Debatte um die Gestaltung der Landschullehrpläne zeigt, dass die Institution der Lehrerarbeitsgemeinschaften durchaus Möglichkeiten der Mitsprache für Lehrerinnen und Lehrer eröffnete und dabei auch ein sinnvolles Korrektiv für mangelnde Abstimmung von Reformvorhaben mit den jeweiligen lokalen Schulrealitäten war. An Grenzen stieß die Mitsprachemöglichkeit der Lehrerarbeitsgemeinschaften bei den Forderungen, welche die Bereitstellung größerer finanzieller Mittel voraussetzte, oder – wie die Beseitigung der Schulbesuchserleichterungen – den Interessen vom Akteursgruppen mit starker politischer Vertretung widersprochen hätten.

5 Resümee

In der Zusammenschau ist die Tätigkeit der Lehrerarbeitsgemeinschaften in den 1920er Jahren durch vier Aspekte gekennzeichnet: Sie waren ein Instrument der Fortbildung im Sinne der Schulreform, sie sollten Lehrerinnen und Lehrer für die Schulreform gewinnen, sie ermöglichten Lehrerinnen und Lehrern die Beteiligung an Reformprozessen und sie waren dadurch auch ein Instrument der Abstimmung zwischen zentraler Planung von Reformprozessen und deren lokaler Umsetzung. Die Lehrerarbeitsgemeinschaften verliehen Lehrerinnen und Lehrern eine Stimme bei der Umgestaltung des Schulwesens und waren insofern ein zentraler Aspekt der Demokratisierung der staatlichen Schulverwaltung.

Die Lehrerarbeitsgemeinschaften verdienen in einer Gesamtbetrachtung der Schulreform im Österreich der Ersten Republik aber auch deshalb mehr Aufmerksamkeit als ihnen bisher zuteil wurde, weil die Beteiligung von Lehrpersonen einen kritischen Faktor für das Gelingen von Schulreformen darstellt. Dieser Gedanke soll abschließend etwas näher ausgeführt werden: Folgt man dem US-amerikanischen Bildungsforscher und -historiker David F. Labaree, dann handelt es sich bei Schulreformen vielfach eher um von schmalen Eliten initiierte Prozesse, die gerade bei der Akzeptanz seitens der Lehrerinnen und Lehrer und bei der Übersetzung der Reformagenda in kon-

72 Vgl. ebd., S. 18, 20.

ketes Unterrichtshandeln an ihre Grenzen stoßen.⁷³ Die Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern erscheint in diesem Licht nicht nur als Frage der Demokratisierung, sondern auch als Erfolgsfaktor von Schulreformen. Das war Akteuren im Fall der österreichischen Schulreform offenbar durchaus bewusst, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

„[...] *wirksamer als Gesetze*, die auf dem Papier toter Buchstabe bleiben, wird die freudige Teilnahme der Lehrerschaft an dem Neubau die große Idee fördern; und fester als jeder Erlaß es vermag, schneller als alle Kurse, wird die *freiwillige, auf höchstem Verantwortlichkeitsgefühl beruhende, wohlorganisierte Mitarbeit aller Lehrerkreise an dem Reformwerk die Grundmauern aufzuführen helfen, die auch der Wandel der Zeit und der Anschauungen nicht wieder zu zerstören vermag.*“⁷⁴

Labaree unterscheidet vier Ebenen der Schulreform, wobei die Wahrscheinlichkeit von Erfolgen einer Reform mit jeder Ebene geringer wird. Die erste Ebene bezeichnet er als „*rhetoric*“.

„This is where most reform efforts begin (and frequently end), with statements of principle, educational visions, rationales for change, frameworks for representing that change, and norms for educational practice.“⁷⁵

Nur ein Teil von Reformen erreiche also überhaupt die zweite Ebene, nämlich *strukturelle* Veränderungen, die sich tatsächlich auch dezentral auswirken, „such as educational policies, curriculum frameworks, classroom textbooks, and professional development workshops“.⁷⁶ Selbst, wenn Reformen diese Ebene erreichen, müssten sie noch auf einer dritten Ebene – jener der „*classroom practice*“ – in Lehrerhandeln übersetzt werden, bevor sie schließlich die vierte Ebene – das „*student learning*“, erreichen, auf das Schulreformen in aller Regel der Intention nach eigentlich abzielen.⁷⁷

Die Lehrerarbeitsgemeinschaften der 1920er Jahre kann man als Versuch verstehen, die dritte dieser Ebenen zu traktieren. Die demokratische Beteiligung von Lehrpersonen ist unter diesem Aspekt nicht der hauptsächliche Zweck des Unternehmens, aber sie ergibt sich daraus. Was Labaree als Problem dieser dritten Ebene charakterisiert, beschreibt ziemlich genau das, was Lehrerarbeitsgemeinschaften im Rahmen der österreichischen Schulreform der 1920er Jahre leisten sollten:

„This is where reform ideas [...] need to pass through the door of the self-contained classroom in order to merge into the professional practice of teaching. The actors here are teachers, and the key issue for school reform is the extent to which these

73 Vgl. Labaree 2008.

74 Bauer 1920, S. 253. Kursivsetzungen im Original in Sperrdruck.

75 Labaree 2008, S. 107.

76 Ebd.

77 Ebd., S. 107ff.

practitioners adapt the content and process of their instruction, both to the principles of reform rhetoric and to the local structure of reform implementation. At this level we arrive at the instructional core of the educational enterprise, and reform success depends entirely on the willingness of 3 million American public school teachers in 95.000 schools (using current U.S. numbers) to take the reform agenda and put it into practice in their classrooms.⁷⁸

Ich möchte für das, was Labaree hier beschreibt, im Deutschen den Ausdruck ‚Kleinarbeiten der Schulreform‘ vorschlagen. Die Reformerrinnen und Reformer um Otto Glöckel dürften ganz richtig erkannt haben, dass hierin ein entscheidender Erfolgsfaktor liegt. Die Glöckelsche Schulreform kann insofern – und das wurde in der bisherigen Historiografie nicht wahrgenommen – als frühes Beispiel dafür interpretiert werden, wie mit der Beteiligung von Lehrpersonen an Schulreformprozessen erfolgreich umgegangen wurde. Denn Lehrerarbeitsgemeinschaften waren – soweit ich sehe – tatsächlich ein recht geeignetes Mittel zur Implementierung der Reform auf lokaler Ebene. Die Grenzen, die der Reform durch mangelnde materielle Ressourcen und fehlenden politischen Rückhalt gesetzt waren, konnten freilich auch sie nicht überwinden.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Arbeitsgemeinschaft der Lehrpersonen ein- und zweiklassiger Volksschulen Steiermarks (1927): Der Ausbau des Arbeitsgemeinschaftsgedankens. In: Schulreform 6, S. 44-47.
- Arbeitsgemeinschaft Klöch-Tieschen (Steiermark) (1923): Leitsätze zur Reform der Landschule. In: Volkserziehung, S. 134-135.
- Arbeitsgemeinschaft Ottenschlag (1923): Zur Ausgestaltung der Landschule. In: Volkserziehung, S. 135-138.
- Arbeitsgemeinschaft Purkersdorf (1923): Bericht. In: Volkserziehung, S. 142-143.
- Arbeitsplan für Lehrer-Arbeitsgemeinschaften im Schuljahre 1921/22 (1921). In: Volkserziehung, S. 500-505.
- Bauer, Franz (1920): Schulreform und Lehrer-Arbeitsgemeinschaften. In: Volkserziehung, S. 245-253.
- Beiträge zur Ausgestaltung der Landschule (1923): In: Schulreform 5, S. 177-186.
- (Ein) blamabler Rückzug. (1924): In: Österreichische Pädagogische Warte 19, S. 238-239.
- Burger, Eduard (1919): Neue Zeit – unsere Zeit. In: Monatshefte für pädagogische Reform 69, S. 1-10.

78 Ebd., S. 108.

- Einige Gutachten über die Ausgestaltung der Volksschulen auf dem Lande. (1923):
In: Volkserziehung, S. 123-144.
- Erlaß des d.ö. Unterstaatssekretärs für Unterricht vom 2. August 1919, Z. 16736,
betreffend die Gründung von Arbeitsgemeinschaften der Versuchsklassenlehrer in
den einzelnen Inspektionsbezirken. In: Volkserziehung. Amtlicher Teil, S. 255-
256.
- Erlaß des d.ö. Unterstaatssekretärs für Unterricht vom 4. Juni 1919, Z. 11267,
betreffend die Ermächtigung zur Errichtung von Versuchsklassen und
Versuchsschulen (an alle Landesschulräte). In: Volkserziehung. Amtlicher Teil, S.
130-132.
- Erlaß des mit der Leitung des Unterrichtsamtes betrauten Unterstaatssekretärs vom
10. April 1920, Z. 5921, betreffend die Förderung der Fortbildungsbestrebungen
der Lehrerschaft (an alle Landesschulräte). In: Volkserziehung. Amtlicher Teil, S.
206.
- Erlaß des mit der Leitung des Unterrichtsamtes betrauten Unterstaatssekretärs vom
13. August 1920, Z. 16047, betreffend die versuchsweise Einführung der Lehrpläne
an den allgemeinen Volksschulen. In: Volkserziehung. Amtlicher Teil, S. 525-598.
- Fadrus, Viktor (1922): Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in Österreich. Ein Rück-
und Ausblick. In: Schulreform 1, S. 89-95.
- Fadrus, Viktor (1929): Zehn Jahre Schulreform und Schulpolitik in Österreich.
Rückblick und Ausblick. In: Schulreform 8, S. 193-243.
- Fischl, Hans (1926): Sieben Jahre Schulreform in Österreich. Wien.
- Glöckel, Otto (1919): Ausführungen des Unterstaatssekretärs für Unterricht Otto
Glöckel über die nächsten Pläne der Schulverwaltung in der Sitzung des
Ausschusses für Erziehung und Unterricht am 22. April 1919. Wien.
- Glöckel, Otto (1922/1985): Antrittsrede als Stadtschulratspräsident. In: Achs, Oskar
(Hg.): Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden. Wien, S. 224-226.
- Handl, Hans (1926): Auf dem Lande unmöglich? (Gedanken zur Durchführung der
Schulreform in den Landschulen). In: Schulreform 5, S. 551-558.
- Handl, Hans (1929): Zur Arbeit in den Lehrerarbeitsgemeinschaften. In: Schulreform
8, S. 15-22.
- Handl, Hans (1931): Kein Abschluß der Schulreform. In: Schulreform 10, S. 63-71.
- Hisch, Heinz (1923): Referat in der Lokalkonferenz einer vierklassigen
Gebirgsschule. In: Volkserziehung, S. 123-129.
- Jalkotzy, Alois (1921): Die Wiener Arbeitsgemeinschaften der Volks- und
Bürgerschullehrer im Schuljahre 1920/21. In: Volkserziehung. Pädagogischer Teil,
S. 494-499.
- Lehrerschaft der Schulbezirke Radkersburg und Mureck (1923): Stellungnahme zur
Ausgestaltung der Landschule. In: Volkserziehung, S. 129-130.
- (Die) Lehrpläne für die allgemeinen Volksschulen (1930). Wien u.a.
- Pazelt, Josef (1956): Viktor Fadrus. Ein Leben für die Schule. Beiträge zur
Neugestaltung des Bildungswesens. Zu seinem 70. Geburtstag herausgegeben von
seinen Freunden und Schülern. Wien, S. 5-19.
- Reformabteilung des Unterrichtsamtes (1923): Umfrage zur Ausgestaltung der
Landschule. In: Volkserziehung, S. 1-13.
- Rotter, Ludwig (1922): Gewissenszwang oder Gewissensfreiheit in der Schule? (Dazu
das Beispiel eines wahrhaft freien Schulwesens). In: Österreichische Pädagogische
Warte 17, S. 49-53, 65-68.
- Schleicher, Hans Leo (1946): Die Landschule heute und morgen. In: Erziehung und
Unterricht 96, S. 249-254.

- Umfrage zur Ausgestaltung der Landschule (1924). In: Volkserziehung, S. 1-23.
- Wesely, August (1922): Die Vortragstätigkeit der Schulreformabteilung in den Arbeitsgemeinschaften der Lehrer. In: Die Quelle 1, S. 149-151.
- Zach, Hans (1923): Die Praxis im Wirken der freien Arbeitsgemeinschaften. In: Volkserziehung, S. 179-180.
- Zweiglehrerverein „Oberlavanttal“ (1923): Beschlüsse zur Umfrage betreffs Ausgestaltung der Landschule. In: Volkserziehung, S. 130-134.

Literatur

- Achs, Oskar (1968): Das Schulwesen in der ersten österreichischen Republik. Wien.
- Dachs, Herbert (1982): Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938. Wien.
- Engelbrecht, Helmut (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien.
- Göttlicher, Wilfried (2018): Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren. Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte. Ungedruckte Dissertation. Universität Wien.
- Göttlicher, Wilfried/Stipsits, Reinhold (2015): Schulreform als „Tor der Zukunft“. Otto Glöckels Schulreform, 1919-1934. In: Böhnisch, Lothar/Plakolm, Leonhard/Waechter, Natalia (Hg.): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. Wien, S. 78-100.
- Grimm, Gerald (2007): Demokratisierung und Liberalisierung. Zur Geschichte der Schulreform Otto Glöckels in Österreich. In: Knapp, Gerald (Hg.): Schule und soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich. Klagenfurt, S. 45-69.
- Hanisch, Ernst (2005): Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert. Wien.
- Keim, Wolfgang (1984): Die Wiener Schulreform der ersten Republik - ein vergessenes Kapitel der europäischen Reformpädagogik. In: Die deutsche Schule 76, S. 267-282.
- Labaree, David F. (2008): Limits on the Impact of Educational Reform. The Case of Progressivism and U.S. Schools, 1900-1950. In: Crotti, Claudia (Hg.): Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven. 1900-1950. Bern u.a., S. 105-133.
- Lehner, Oskar (1995): Verfassungsentwicklung. In: Tálos, Emmerich/Dachs, Herbert/Hanisch, Ernst/Staudinger, Anton (Hg.): Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933. Wien, S. 45-58.

Anschrift des Autors

Dr. Wilfried Göttlicher
Technische Universität Dresden.
Fakultät Erziehungswissenschaften.
Professur für Schulpädagogik
01062 Dresden.
E-Mail: wilfried.goettlicher@tu-dresden.de

Richard Pohle

Platonische Staatsbildung nach 1919 – ein Aufbruch auch zur Demokratie?

Zusammenfassung: Die Neuentdeckung Platons und seine pädagogisch-politische Apotheose im sog. „Dritten Humanismus“ ist bisher überwiegend der Vorgeschichte des „Dritten Reiches“ zugeschlagen worden. Der nähere Blick auf die humanistischen Programme im Umbruchsjahr 1919 zeigt jedoch, dass der platonische Aufbruch politisch und programmatisch deutlich offener war als bisher wahrgenommen. Der Beitrag untersucht darum erstmals auch die liberalen und demokratischen Stimmen dieses Platon-Diskurses und fragt nach ihrer Bedeutung im „pädagogisch-magischen Denken“ (Ernst Howald) des organisierten Humanismus.

The rediscovery of Plato as an “educator” and his pedagogical and political “apotheosis” in the so-called “Third Humanism” has so far been attributed to the prehistory of the “Third Reich”. A closer look at the various reform programs in the year of upheaval of 1919 shows, however, that the Platonic awakening was politically and programmatically much more open than previously perceived. After an overview of some intellectual and historical conditions of the recent Plato-Renaissance, the article examines for the first time the liberal and democratic voices of the Plato discourse and examines their significance in the “pedagogical-magical thinking” (Ernst Howald) of organized humanism.

Schlagworte: Dritter Humanismus, Platon-Rezeption, Demokratie, Humanistisches Gymnasium, Weimarer Republik

1 Einleitung

Ende November 1918, noch während der Arbeit am zweiten Band seiner großen Platon-Biographie, schreibt der Philologe und Nestor der deutschen Altertumswissenschaften Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff an seinen

Schüler und baldigen Nachfolger auf dem Berliner Lehrstuhl Werner Jaeger über die Revolution in Berlin. Zwar hätten bisher, so Wilamowitz in dem Brief vom 26.11.1918,¹ weder seine Nachbarschaft noch er persönlich zu leiden gehabt, weil sie in Berlin-Grunewald noch die Armeeposten zu ihrem Schutz bestechen könnten, aber er erwarte doch bald Plünderungen, wie ja auch die Berliner Akademie bereits von jener revolutionären, aus Bolschewisten und österreichischen Juden bestehenden „Bande“ verwüstet sei, die nun auch unter Studenten, außerordentlichen Professoren und Privatdozenten Anhänger und zahlreiche Spitzel finde: „In ihren Kreisen waren die üblen Elemente immer oben an. Was sich an Charakterlosigkeit und Feigheit bei den Collegen zeigt, ist entsetzlich. 1806.“ Und nach einem Hinweis auf die wenigen „aufrechten“ Kollegen folgt sogleich der Grund auch seiner eigenen Standhaftigkeit: „Band I meines Platon ist fertig; II zur Hälfte, noch geht der Druck. Ich flüchte mich in die reinen Höhen der Wissenschaft, eklipsire [sic] mich sonst, so viel ich kann. Nur den heimkehrenden Studenten will ich, wollen wir, mit allen Kräften helfen.“²

Auf Gerüchten, Ressentiments und professoralem Standesbewusstsein beruhende Schilderungen wie diese gab es viele im monarchisch-konservativen Milieu, zu dem Wilamowitz und die meisten seiner etablierten Kollegen gehörten, ebenso die Versuche, sich in die Wissenschaft zu flüchten oder das „Ewige, für das wir gelebt haben“, an neue „Priester“ und „Kämpfer“ weiterzugeben.³ Man könnte diesen Brief darum mit vielen weiteren Anklagen gegen die verhassten „Novembermänner“ schlicht als letzten Ausdruck geschlagener und verbitterter ‚Kulturkrieger‘ abtun, wäre da nicht das ebenso prägnante wie lakonische Urteil („1806“), mit dem Wilamowitz die Lage einerseits resigniert zusammenfasste, ihr zugleich aber doch einen spezifischen Sinn verlieh, den gerade Jaeger und die sich hinter ihm sammelnden Philologen und Schulhumanisten in den kommenden Jahren aufgreifen und weitertreiben sollten. So unterschiedlich auch die Umstände der beiden Niederlagen waren und wie unvergleichlich die Beteiligung der Intellektuellen an ihnen – erinnert sei nur an Goethes lapidare Bemerkung auf der Rückreise von Karlsbad 1806, dass der Streit des Bedienten und Kutschers auf dem Bocke die Reisegesellschaft mehr bewegt habe als die Spaltung des Römischen Reichs –, bezogen auf den Erfahrungsraum und das Selbstbild der meisten Humanisten war der Vergleich mit der katastrophalen Niederlage Preußens und dem Untergang des alten Reiches der archimedische – besser: der platonische – Punkt, von dem aus sich 1919 ein neuer und selbstbewusster Aufbruch speisen sollte. Denn nicht nur aktualisierte der Vergleich mit

1 Zit. nach Calder 1978, S. 323-325 (Brief Nr. 9).

2 Ebd., S. 324.

3 Vgl. dazu nur die klassische Studie von Ringer 1983.

1806 das alte humanistische Argument des 19. Jahrhunderts, nach dem Deutschland durch die fruchtbare Begegnung mit der Antike schon einmal aus tiefster Erniedrigung gerettet und zu sich selbst verholfen worden wäre; und darum auch 1918/19 ‚Staatsbildung‘ entgegen allen Forderungen nach einer ‚Einheitsschule‘ wieder nur durch eine klassisch-gymnasiale Bildung geschehen könne, mithin die Rückbesinnung auf die Griechen eine Rückkehr der im Krieg geschlagenen deutschen Kultur zu sich selbst und zu alter Größe sei.⁴ Auch der Bezug auf den durch Wilamowitz gerade als Erzieher und Politiker wiederentdeckten und in der Folge vielfach rezipierten Platon bedeutete zugleich die Konkretion, welche – eigentlich ‚unklassische‘ – Antike man dabei mehrheitlich im Sinn hatte.

Der Aufbruch und die Erneuerung des Humanismus unter dem Eindruck von Kriegsniederlage, Revolution und Gründung der Republik, die gemeinhin mit dem Begriff des ‚Dritten Humanismus‘ und den Namen Jaeger, Spranger, Kranz, Stenzel u.a. assoziiert werden, wurde so ein Aufbruch ‚unter dem Zeichen Platons‘, dem vor allem durch Wilamowitz (sowie den Platon ebenfalls für seinen ‚Staat‘ reklamierenden George-Kreis) die Ablehnung der Demokratie in Staat, Universität und Schule bald fest eingeschrieben wurde. Der nähere Blick auf die humanistischen Programme im Umbruchsjahr 1919 zeigt aber auch, dass dieser platonische Aufbruch nicht schlechthin antidemokratisch war, sondern teils durch generationelle Lagerungen teils durch das Erbe des Neukantianismus auch von demokratischen und republikanischen Positionen gekennzeichnet war, die eine vom Paradigma der ‚Selbstfascisierung‘ oder Gleichschaltung geleitete Forschung bisher weitgehend übersehen hat.⁵

Im Folgenden sollen daher zunächst noch einmal die Bedingungen der Neuentdeckung Platons und seiner Renaissance skizziert werden. In einem zweiten Schritt sind dann die humanistischen Aufbrüche um 1919 zu schildern, aber auch die baldige Engführung Platons auf ein, wie Jaeger es nannte, ‚Symbol der Unzufriedenheit‘,⁶ um schließlich, drittens, einige jener Autoren näher zu beleuchten, deren Platonrezeption gerade nicht in solcher Kulturkritik oder antimodernem Ressentiment aufging.

4 Vgl. exemplarisch Boll 1919/21, S. IVf. und Friedländer 1919a, S. 31f. Zu den Argumenten der Humanisten vgl. Landfester 1988 und Pohle 2017, S. 27ff.

5 Vgl. Preuße 1988, bes. S. 162ff, Orozco 1994, Stiewe, 2011 sowie allgemein Pohle 2017 mit weiterer Literatur.

6 Jaeger 1924, S. 82.

2 Neue Wege zu Platon

Dass Platon nach 1919 überhaupt als Erzieher und politischer Führer wiederentdeckt werden konnte, schien allerdings noch am Beginn des Krieges vielerorts kaum denkbar. Philosophisch galt er seit dem Siegeszug des Positivismus als überholt und auch die „platonische Frage“ war auf die Suche nach der Reihenfolge der Dialoge zusammengeschmolzen oder gar, wie Jaeger polemisch formulierte, im „Massengrab der ‚Stylometric‘“ versenkt.⁷ Ein humanistisches ‚Zurück zu Platon‘, gar mit ihm in die Zukunft?⁸ Dem Philosophen Paul Hensel schien 1914 schon der Gedanke absurd, selbst wenn es, wie er eingestand, in einer bis zur „Unerträglichkeit“ gesteigerten Kulturlage zuweilen idealistische „Männer von platonischem Typus“ brauche, die statt auf das Ideal zu verzichten lieber „die Wirklichkeit vor die Existenzfrage“ stellten.⁹ Dennoch war, das zeigt Hensels Verknüpfung Platons mit der als krisenhaft empfundenen Kulturlage, auch dort schon der Primat des Positivismus aufgebrochen, war das Bild Platons und der Antike zumindest in Bewegung geraten.

Auf der Suche nach den Gründen dieser Lockerung stößt man dabei zunächst auf den weiterhin schwelenden „Schulkrieg“ des Kaiserreichs, in dem sich der institutionelle Humanismus um 1900 bewegte. Stichworte wie Realismus, Historismus und neuer Nationalismus, aber auch eine durch Nietzsche inspirierte Jugendbewegung und Reformpädagogik markierten dabei nur einige der weltanschaulichen und lebensweltlichen Sinnangebote, die längst in Konkurrenz getreten waren zum gleichermaßen angestaubten wie strukturell-defensiven Antike-Bild der Schulhumanisten, die ständig darum bemüht waren, den Nutzwert der Antike und ihrer Autoren herauszustellen. Ein schönes Beispiel für den Überdruß an diesem „Zwecktaumel“ der Humanisten ist die Klage des jungen Walter Benjamin, der 1913 noch ganz im Banne Gustav Wynekens stand. Statt sich, wie er in einer der ersten Schülerzeitungen jener Jahre schrieb, mit dem „verstaubten“ Idealismus der Väter und ihrem „verwaschenen“ Humanismus zufrieden geben zu wollen – und statt das platonische Symposion immer nur (um die pikanten Stellen) gekürzt oder unter der Schulbank lesen zu müssen –, suchte er eine „andere“, wilde und gefährliche Antike, und damit auch ein anderes Gymnasium:

„Unser Gymnasium sollte sich berufen auf Nietzsche und seinen Traktat ‚Vom Nutzen und Nachteil der Historie‘. Trotzig, im Vertrauen auf eine Jugend, die ihm begeistert folgt, sollte es die kleinen modernen Reformpädagogen überrennen. Anstatt

7 Jaeger 1927, S. 135.

8 Vgl. Friedländer 1919b.

9 Hensel 1914, S.52.

modernistisch zu werden und aller Ecken eine neue, geheime Nützlichkeit des Betriebs zu rühmen. Das Griechentum dieses Gymnasiums sollte nicht ein fabelhaftes Reich der ‚Harmonien‘ und ‚Ideale‘ sein, sondern jenes frauenverachtende und männerliebende Griechentum des Perikles, aristokratisch; mit Sklaverei; mit den dunklen Mythen des Aeschylus. [...] Wie gesagt – wir kennen oder ahnen ein humanistisches Gymnasium, das wir lieben würden. In dieser Schule wäre griechische Plastik mehr als ein schmutziger Pappdruck, der gelegentlich für vier Wochen im Schulzimmer hängt. Solches Gymnasium könnte uns zum mindesten helfen. Die Pädagogen mögen sich fragen, ob sie uns diese Schule schaffen dürfen, die gegenwartsfeindlich, undemokratisch, hochgemut sein müßte und keine bequemen Kompromisse mit Oberrealschule, Realgymnasium, Reformgymnasium eingehen würde! Wenn wir aber im Namen der beiden Jahrtausende nach Christus eine solche Schule nicht haben dürfen, dann nehmen wir einen schweren, gefaßten Abschied vom Gymnasium.“¹⁰

Eine durch Nietzsche inspirierte Jugend, Archaik und neuer Mythos, Frauenverachtung und Homoerotik, Gegenwartsfeindschaft und antidemokratischer Elitismus – in diesem von Carola Groppe als *Neohumanismus* beschriebenen Rezeptionsphänomen,¹¹ das sich in Opposition zu Schul- und Universitätsphilologie entwickelte, spielte Platon anfänglich noch keine prominente Rolle. Wohl aber lockerte sich hier der Bezugsrahmen des klassischen Kanons, etablierten sich neue, antiakademische Weisen der Antikebegegnung, in denen Andacht und Feier an die Stelle von Kritik und Interpretation traten und in denen sich natürlich auch neue Fragen und methodische Zugänge herausbildeten („Neue Wissenschaft“, Dichtung und Mythos, pädagogischer Eros usw.).¹² Auch Platon wurde hier nun langsam neu zu lesen begonnen.¹³ Vereinzelte Impulse dazu gab es etwa aus dem englischen Ästhetizismus (Walter Pater) oder aus einer eher freireligiösen Nietzsche-Rezeption (Ernst Horneffer). Hinzu gekommen sein dürfte zudem die Rolle Platons als Chiffre im homosexuellen Kanon sowie, nicht zuletzt, das Engagement des Verlegers Eugen Diederichs, dessen Gespür für die intellektuellen Sehnsüchte des „Kulturbürgers“ und seine „transzendente Obdachlosigkeit“¹⁴ ihn ein Programm „Platon für die Gegenwart“ auflegen ließ. Um die Deutschen, wie er meinte, vor einer drohenden „Amerikanisierung“ zu schützen und sie ihren *eigenen* Platonismus bewahren zu helfen, brachte er so 1908 erstmals seit Schleiermacher wieder sprachlich anspruchsvolle Übersetzungen (von Rudolf Kassner) auf den Markt, die teils reißenden Absatz fanden und auch den Krieg über viel gekauft wurden – ohne dass Platon doch bereits im „Krieg der Geister“

10 Benjamin 1913, S. 40f.

11 Vgl. Groppe 2001.

12 Vgl. Aurnhammer/Pittrof 2002.

13 Siehe die Nachweise bei Pohle 2017, S. 57ff.

14 Vgl. zu diesem Topos Ulbricht 1998.

(Peter Hoeres) verheizt werden konnte, weil er politisch eben noch immer auf der Ebene der von Friedrich Kleinwächter sogenannten „Staatsromane“ (1891) verhandelt wurde und politisch somit bestenfalls als naiv galt.

Die einzigen, die sich nämlich programmatisch zwar nicht um den Politiker Platon, aber doch um den Sozialphilosophen und Erkenntnistheoretiker bemüht hatten, waren bis dahin die Marburger Neukantianer. Bei Hermann Cohen und Paul Natorp, den beiden Marburger Schulhäuptionern, war Platon dabei sogar schon vor 1900 der eigentliche Leitstern ihrer Erkenntnistheorie, und selbst in ihrer Sozialphilosophie war der „göttliche Platon“ trotz Kritik immer wieder der Ausgangspunkt. Beides jedoch, die erkenntnistheoretische Reflexion auf den Sinn der Idee als Grundlegung und Hypothese ebenso wie die Versuche, mit Platon einen sozialidealistischen Sozialismus zu vertreten, traf außerhalb ihrer Schule auf relativ wenig Resonanz. Das hatte viel mit der (erst später wieder als fruchtbar anerkannten) Einseitigkeit ihres problemgeschichtlichen Ansatzes zu tun, es lag genauso aber auch am Judentum Cohens, am offenen Wissenschaftsbegriff der beiden, sowie an ihrem Eintreten für liberale und sozialistische Ideen, so dass der Marburger Neukantianismus zwar für die philosophische Rehabilitation Platons um 1900 in seiner Bedeutung einerseits kaum zu überschätzen ist. Andererseits aber hatte er sich mit der Emeritierung Cohens 1912 zumindest als Schulzusammenhang schnell aufzulösen begonnen und existierte außerhalb der philosophischen und politischen Prägung einzelner Schüler, auf die noch zu kommen sein wird, in der Wahrnehmung zunehmend nur noch als jener philosophische ‚Pappkamerad‘ den „überwunden“ zu haben sich bald jeder Primaner rühmte, wie Arthur Salz bemerkte.¹⁵

Beim Kreis um Stefan George, wo Platon etwa ab der Zeit der ‚Jahrbücher für die geistige Bewegung‘ (1910-1912) begann, die Selbstausslegung des „Meisters“ und seiner „Jünger“ zu bestimmen, sah das deutlich anders aus. Nachdem mit Heinrich Friedemanns genialischem Platon-Buch von 1914 dieser bald zum „geistigen Gummiband“ der Kreisideologie und zum Instrument seiner „Verstaatlichung“ wurde,¹⁶ erschienen hier in der Folge mehr als zwei Dutzend Platondeutungen und kreisgemäße Übersetzungen, wobei sich v.a. Kurt Hildebrandt, Kurt Singer, Edgar Salin und Wilhelm Andreae als Platoniker des Kreises auszeichneten. Es ist hier nicht der Ort, um die unterschiedlichen Wege und Differenzen innerhalb des Kreises auch und gerade in Sachen Platon zu untersuchen, hingewiesen sei aber doch darauf, dass es zwar nicht George war, der Platon hier entdeckt hatte, er ihn sich aber durchaus anverwandeln ließ; und dass es vor allem die politischen Bruchlinien des

¹⁵ Salz 1921, S. 40.

¹⁶ Raulff 2009, S. 126. Zur neueren Literatur siehe Rebenich 2018.

Kreises waren, die auch in der vermeintlich einheitlichen Gestaltdeutung Platons ihre Spuren hinterließen.

Was zeichnete den Platon des Kreises nun aber grundsätzlich aus? War er bei Cohen und Natorp ganz der Logiker, so rückten die Deutungen hier den Dichter-Herrscher in den Mittelpunkt. In der einzigen Rezension des Friedemannschen Buches von Edith Landmann heißt es sehr treffend:

„Unser Buch stellt Platons Wesen dar als Lebensform gegenüber bloßer Wissenschaft, als herrscherlich-religiösen Willen gegenüber kühler Lehre. Platon erscheint hier nicht als der Philosoph, dem es in erster und letzter Linie um Erkenntnis zu tun ist, auch nicht als der Dichterphilosoph, welcher abstrakt Gedachtes mit phantastischem oder lebenswürdigem Bildschmuck umgibt, sondern er ist hier der mythische Führer, der Stifter eines neuen Kultes, der Menschenbildner, dessen tiefstes Schauen sich anders als dichterisch garnicht darstellen läßt, und der noch die höchste Erkenntnis und die höchste dichterische Kraft in den Dienst des einen großen Zieles stellt: der Heranbildung eines adligen Menschentumes.“¹⁷

Und damit auch das hermeneutische Prinzip ganz klar wird, heißt es weiter:

„Platon konnte so nicht verstanden werden, bevor George existierte. Wem aber bei der Lektüre der *Politeia* die Züge Stefan Georges vor Augen stehen, der hat den Schlüssel in der Hand, der ihm die Intentionen des Platonischen Geistes erschließt. Denn hier ist innerste Verwandtschaft: der Denker und der Dichter sind eines Blutes.“¹⁸

Für George bot die Orientierung an Platon, seinen Dialogen und seiner Rolle in der Akademie dabei in erster Linie ein legitimes Rollenmodell, das anders als von Nietzsche her den veränderten Anforderungen des Kreises, also seiner Vergrößerung und „Verstaatlichung“ ebenso wie seiner Akademisierung gerecht werden konnte. Dass auch dichterische Mania, die Suche nach einem neuen Mythos, vor allem aber die kleinen und großen Geheimnisse des Kreises, sprich: Homosexualität und Politik in diesem platonischen Modell ihren auch gesellschaftlich verhandelbaren Platz hatten, kam verstärkend hinzu. Im Hinblick auf die Anhänger oder „Schüler“ Georges ist zudem noch ein weiterer Aspekt wichtig, der die Attraktivität Platons hier zusätzlich zu erklären hilft. Schüler waren diese nämlich oft noch im Wortsinne, wenn sie auf George oder dieser auf sie aufmerksam wurde; ihre prägenden Erfahrungen mit dem Kreis machten sie dann meist als Studenten oder junge Akademiker. Ebenso wichtig wie die programmatischen Anknüpfungspunkte, die Platons „Erziehungsstaat“ für das Programm des Kreises zu einer umfassenden Rekonstitution der Bildung bot,¹⁹ dürfte daher auch das Bildungserlebnis gewe-

17 Landmann 1915, S. 332f., dort auch das folgende Zitat.

18 Vgl. zu den daraus folgenden „Doppelbelichtungen“ Raulff 2009, S. 120ff.

19 Vgl. Groppe 1997.

sen sein, das der Kreis bedeutete: Die jahrelange humanistische Bildung, das tiefe und gesellschaftlich zunehmend kritisch beäugte Eintauchen in Sprache und Welt der Griechen und Römer, zählte nämlich plötzlich nicht mehr nur im Hinblick auf das zu erlangende Patent, war nicht mehr nur schönes Beiwerk auf dem Weg ins ‚richtige‘, ins bürgerliche Leben, sondern dies alles schien im „hohen Leben“ um George wirklich weiter lebendig zu sein, war der verehrende Umgang mit dessen „Ahnen“, war die Beschäftigung mit Platon und Pindar, mit Hölderlin und Dante gleichermaßen Bildung des Einzelnen und des Kreises selbst. Dass aus dieser großen Bildungsveranstaltung dann wiederum Bücher und akademische Karrieren erwachsen, ist wenig überraschend, zumal ja der antiakademische Habitus Georges ebenso wie der neue Stil der Kreisbücher eher eine aufmerksamkeitsfördernde Differenz zum Wissenschaftsbetrieb markierte als eine fundamentale Abkehr hiervon.²⁰

Ein emphatisch verehrter Platon gehörte im George-Kreis also gleichsam zum Markenkern der „neuen Wissenschaft“. Es nimmt daher nicht wunder, dass der dritte große programmatische Versuch einer „Verlebendigung“ Platons, den Wilamowitz zum Ende des Krieges unternahm und der angesichts der auf Krieg und Niederlage folgenden Orientierungskrise zum Auslöser einer wahren „Plato=Mode“ (Gundolf) werden sollte, hier aufmerksam beobachtet wurde.

Wilamowitz‘ zweibändiger ‚Platon‘ kam dabei in mehrfacher Hinsicht eigentlich zu spät.²¹ Schon 1903 hatte nämlich Diederichs versucht, den berühmten Philologen für seine Reihe zu gewinnen, schließlich hielt dieser die glühendsten und noch den jungen Gundolf verzückenden Platon-Vorlesungen und seine Übersetzungen und Bemühungen um eine Aktualisierung der Antike (u.a. mit Aischylos-Aufführungen im Zirkus) galten als ebenso ‚modern‘ wie bei seinen Gegnern als berüchtigt. Wilamowitz war also ein mindestens ebenso gläubiger Platoniker wie seine schärfsten Feinde im Kreis um George, allerdings scheute er sich noch lange, seinen persönlichen ‚Gott‘ mit der Sphäre des Politischen zu vermischen.²² Erst nachdem sein eigener Sohn gefallen war und er zunehmend über den Verlauf des Krieges und den nachlassenden Idealismus an der Heimatfront verbitterte, nahm er darum den dann 1919/20 erschienenen ‚Platon‘ gleichsam als ein Bekenntnis und Vermächtnis in Angriff. Diese stark autobiographisch gefärbte „Verlebendigung“ nicht des Philosophen, sondern des „Menschen“ Platon, sollte die Deutschen Pla-

20 Vgl. Pohle 2009.

21 Vgl. Wilamowitz-Moellendorff 1920.

22 In den zahlreichen Kriegsvorträgen kommt Platon kaum zum Zuge und noch das 1918 geschriebene Vorwort zum ersten Band zeigte sich skeptisch, ob man draußen im Felde etwas von diesem hören wolle. Sein „Fidem profiteor Platoniam“ jedenfalls wiederholte er auch sonst noch mehrfach. Vgl. ebd., S. 9.

ton wieder lieben lehren, so wie Wilamowitz ihn in Schulpforta lieben gelernt hatte. In seinem national-pädagogischen Anspruch war das Buch dabei noch ganz auf das Kaiserreich gerichtet und insofern mit seinem Erscheinen wiederum ein Anachronismus, dem seine „Modernität von gestern“ spürbar anhaftete, wie Natorp spottete.²³ Seine eigentliche Innovation jedoch, dass nämlich Wilamowitz erstmals den umstrittenen siebten platonischen Brief als echt anerkannte und ihm seinen Helden und den Plot seiner Erzählung entnahm, war hochaktuell: Platon war so nämlich nicht mehr bloß der Philosoph oder Schriftsteller, sondern er wurde mit Wilamowitz zum tragisch gescheiterten Politiker und verhinderten Staatsmann, der trotz Schulgründung und philosophischer Schriftstellerei nie die Reform der Polis aus dem Blick verloren habe. Zusammen mit Kriegsniederlage und Revolution war nun diese politische Interpretation und das dabei ausgebreitete Material ein für das einsetzende „Niederlagendenken“²⁴ ungemein attraktives Angebot, war besonders der radikal biographische und tendenziell unphilosophische Zugang zu Platon ein Faktor, ohne den die breite Rezeption des in der Not verwandten „Staatsmannes“ so sicher kaum denkbar gewesen wäre.

Wilamowitz' starkes Platon-Bekenntnis am Ende des Krieges war, gerade weil es von den revolutionären Ereignissen eingeholt wurde, zu einem politischen Bekenntnis und zu einer vielbeachteten Antwort auf die „Novembermänner“ geworden. Wahrgenommen zudem als wissenschaftliches Vermächtnis des 19. Jahrhunderts und als „heilsamer Rückschlag“²⁵ der Philologie gegen den Neukantianismus und die Georganer löste es eine dynamische Debatte aus, in der mit Platon grundsätzliche gesellschaftliche und wissenschaftstheoretische Fragen verhandelt und dabei auch eine Erneuerung des Humanismus angestoßen werden sollte.

3 Mit Platon aus der Krise – humanistische Aufbrüche um 1919

Der Aufbruch des Humanismus ist ohne Frage eng mit dem Namen Werner Jaeger verbunden und mit Blick gerade auf die zweite Hälfte der Weimarer Republik schon vielfach untersucht worden.²⁶ Noch bevor dieser „Wilamowitz der Zukunft“ (Becker) aber zum anerkannten „Regulator“ der Altertumswissenschaften in der Weimarer Republik aufstieg, hatte im Frühjahr 1919 der liberale Verleger Alfred Giesecke-Teubner, der Leiter eines der

23 Natorp 1921.

24 Vgl. Schivelbusch 2001.

25 Jaeger 1927, S. 139.

26 Vgl. nur Flashar 1995 oder zuletzt King/Lo Presti 2017.

großen deutschen Wissenschaftsverlage, in Abstimmung mit zahlreichen Gymnasialvereinen und dem ‚Reichsausschuß zum Schutze des humanistischen Gymnasiums‘ zu zwei Sammelbänden aufgerufen, in denen mit Blick auf die bildungspolitischen Weichenstellungen der Nationalversammlung eine möglichst breite gesellschaftliche Unterstützung für den Erhalt des humanistischen Gymnasiums organisiert werden sollte. Die 88 Autoren des ersten Bandes (‚Das Gymnasium und die neue Zeit‘²⁷), zu denen zwar keine Sozialdemokraten zählten, bei denen sonst aber auf größtmögliche Vielfalt geachtet wurde – zu den prominentesten Intellektuellen zählten neben den Philologen, Historikern, Juristen und Pädagogen auch Ernst Troeltsch, Max Weber oder Walther Rathenau, hinzu kamen noch Schauspieler, Künstler, Ingenieure, Ärzte u.a. – bekannten sich nun in unterschiedlicher Weise (wenn auch gelegentlich mit alten Texten) zum Erhalt und zur Zukunft des Gymnasiums. Schon in diesem Sammelband zeichnete sich nun ab, dass Platon zum Symbol der neuerlichen Gymnasialbewegung werden sollte,²⁸ in besonderer Weise ließ aber aufhorchen, wie Paul Friedländer im Namen einer neuen, in den 1880er Jahren geborenen Philologengeneration die Überwindung der Krankheiten des Historismus, des Spezialistentums und, nicht zuletzt, auch des bisherigen Gymnasiums forderte und mit Platon *und* Nietzsche die griechischen „Urphänomene“ für ein neuerliches „Leben im Geist“ fruchtbar machen wollte.²⁹ An die Stelle einer Traditionen hütenden „Standesschule“ sollte dazu nämlich eine für die nach Wahrheit und Schönheit „emporstrebenden Schichten des Volkes“ offene „Begabenschule“ treten, der die Räumung humanistischer „Außenbezirke“, sprich: die Reduzierung des lateinischen Unterrichts, ja der altsprachlichen Unterstufe in der „Einheitsschule“ überhaupt, nicht schade, sondern vielmehr der reinen, bisher im „unsichtbaren Reich“ verbliebenen Idee des Gymnasiums Gestalt gebe und dieses so überhaupt erst wieder zur Schule der Deutschen werden ließe – denn: „Das Gymnasium, wie wir es wollen, war noch nie.“³⁰

27 Giesecke-Teubner 1919.

28 Vgl. besonders die Beiträge von Ernst Goldbeck, (Platon als Inbegriff des griechischen und Führer zum „deutschen Menschen“, S. 19ff.), Ottomar Wichmann (mit Platon die modernen „Weltanschauungsfragen“ lösen, S. 86-90) oder Albert Rehm (S. 171): „Was 1916 meine Überzeugung war, gilt mir erst recht 1919: lassen wir die künftigen Führer unseres Volkes Politik an Platon lernen!“

29 Friedländer 1919a. Friedländer macht auch namhaft, für wen er spricht, nämlich für Eduard Fränkel, Walther Kranz und Ernst Hoffmann. Als „Credo of a new generation“ bekannt ist auch sein berühmter Brief vom 04.07.1921 an Wilamowitz, in: Calder/Huss 1999, S. 141-151.

30 Friedländer 1919a, S. 42f. Vgl. auch noch einmal die Programme in Friedländer/Kranz 1922, wo die „Humanisierung der Philologie“ (mit Nietzsche *und* Wilamowitz) ebenso gefordert wird wie die inhaltliche und strukturelle Modernisierung und soziale Öffnung des Gymnasiums.

Tatsächlich wird im zweiten Band zur Verteidigung des Gymnasiums, an dem dann nur noch 24 Fachvertreter im engeren Sinne beteiligt waren und an dem Jaeger bereits inhaltlich den Ton vorgab, Platon noch einmal und deutlich prominenter „als sicherster Führer zum Heil“ und zum „deutschen Menschen“ hervorgehoben,³¹ und auch die kulturkritische Überwindung des bloß „ästhetischen Klassizismus“, die von Nietzsche ausging und von der historischen Wissenschaft bestätigt worden sei, ist hier in der spezifischen Spannung aufgegriffen, die den Humanismus Jaegers auch weiter auszeichnen wird. Der Impuls freilich, das humanistische Gymnasium auch sozial zu öffnen und dazu ganz auf seinen (auch von Humboldt präferierten) griechischen Kern zu konzentrieren, versandete hier schnell, selbst wenn er sich platonisch durchaus hätte begründen lassen.

Das Jaegersche Projekt einer Erneuerung des Humanismus – das im Übrigen erst ab 1924 sein ganzes bildungs- und standespolitisches Gewicht entfaltete, dann aber sehr schnell inhaltlich und personell die alten Strukturen des Gymnasialvereins überrante und bald entscheidenden Einfluss auf die Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung gewann³² – blieb stattdessen im Kern ein Elitenprojekt, das sich durch die Gründung der ‚Gesellschaft für antike Kultur‘ 1924 und die dazugehörige, nobel ausgestattete Zeitschrift ‚Die Antike‘ als solches auch deutlich zu erkennen gab.³³ Einer dezidiert bildungsbürgerlichen

31 Vgl. bes. das Geleitwort von Eduard Norden und Franz Boll, in Boll² 1921, S. Vf.: „Viele Wege führen zu ihm [dem deutschen Menschen, R.P.], und allen geraden kommt Berechtigung zu, aber dem Hellenentum wird der Vorrang des königlichen gewahrt bleiben. Platon, dessen Name der Leser neben denen Goethes und Humboldts am häufigsten genannt finden wird, muß sich uns als sicherster Führer zum Heil bewähren.“ Und weiter heißt es Wilamowitz zitierend: „Wir fühlen uns als Germanen und wollen keine Hellenen werden. Aber das Hellenentum ist für uns doch mehr als eine fremde große Kultur; es hat uns erst in seiner römischen Umgestaltung, dann selbst zur Entfaltung der unseren geholfen, ist also ein Stück unserer eigenen Vergangenheit geworden. Auch damit ist es nicht abgetan. Wir bedürfen seiner, werden seiner immer bedürfen, um Menschen zu werden, nicht bloß Germanen, aber auch um rechte Germanen zu bleiben. Wir haben es gerade jetzt dringend nötig. Darum muß Platon, er vor allen, selbst vor Homer und der Tragödie unser Erzieger bleiben, vielmehr erst recht werden; er ist es noch viel zu wenig“: diese Worte stehen auf einer der letzten Seiten eines Werkes (U. v. Wilamowitz, Platon I), das den kommenden Geschlechtern in ihrem schweren Emporringen aus dem Chaos zum Kosmos ein Leitstern werden wird.“

32 Vgl. dazu ausführlich Preuß 1988, S. 128-144 und Apel/Bittner 1994, S. 167-185 sowie Pohle 2017, S. 263-265. Schon an der Ausgestaltung der Richertschen Gymnasialreform (1924/25) hatte die neue Richtung in Person von Walter Kranz mitgewirkt, ihr Einfluss wuchs dann noch einmal durch den von Jaeger 1925 in Konkurrenz zum Gymnasialverein gegründeten Deutschen Altphilologenverband und dessen altsprachlichen „Normallehrplan“ von 1930, der als eine Art praktische Selbsthilfe von vielen Lehrern begrüßt wurde und dabei das Jaegersche Programm sowie eine ausführliche Platonlektüre im Unterricht verankerte.

33 Vgl. zu Mitgliederstruktur und Aktivitäten der Gesellschaft Pohle 2017, S. 260ff.

Krisenwahrnehmung entsprach denn auch der Problemhorizont dieses erneuerten Humanismus, der analog zur Krise der athenischen Polis im 5./4. Jh. entwickelt wurde. Auch Platon, so das 1927/28 von Jaeger breit entfaltete Argument,³⁴ habe nämlich eine „verwandte Not“ erfahren, habe schon einmal Kriegsniederlage und die anschließende demokratische Verrohung „erlebt“, habe mit Individualismus, Relativismus und sophistischer (sprich: für jeden zugänglicher und darum entwerteter³⁵) Bildung gekämpft. Er stand also für Jaeger „innerhalb der antiken Philosophie an derselben Stelle, wo in der modernen Entwicklung aus dem Bedürfnis einer erzieherischen Kultursynthese die Geschichtsphilosophie als Problem auftaucht“, und sei darum wie kein anderer berufen, mit seinem „objektiven Menschenbild“ und einem Programm der Erziehung zu Wissenschaft, Staat und Gemeinschaft abermals Führer aus dieser Not zu sein.³⁶

Weil nämlich der eigene, moderne Subjektivismus einen solch normativen Begriff des Menschen nicht mehr aus sich heraus schaffen könne, sei da also das dauernde Bedürfnis so vieler und auch Jaegers selbst, „an den Griechen wieder zum Ganzen zurückzufinden“. Und weil Platon in vergleichbarer Lage dieses Problem von der Wurzel und die Wiederherstellung von Gemeinschaft und Staat von der Idee her aufgefasst (notabene: nicht bloß intellektualistisch „erdacht“) habe, biete er sich dazu vor allen anderen als Führer auch in der Gegenwart an:

„Auch bei uns Deutschen findet der Wille zum Staat heute, wo seine traditionelle Form zerbrochen ist, in der Idee seine festeste Bindung. Plato gibt uns das Beispiel eines kritischen Denkens, das die Geschichte nicht rationalistisch auflöst, sondern aus der aufrichtigen Dialektik ihrer widerstreitenden Kräfte mit bildnerischer Gestaltungsmacht die versöhnende höhere Einheit formt. So wird Plato uns nicht nur der ewige Führer zur Philosophie und Wissenschaft in ihrem wahren und geistigen Sinne, sondern er ist uns der Erzieher zum Staat und zum bewußten Lebensaufbau, der gesetzgebende Schöpfer und Hüter des europäischen Kulturgedankens.“³⁷

Auch wenn man nun darauf hinweisen kann und sollte, dass etwa bei Julius Stenzel das hier skizzierte Konzept von platonischer Erziehung zu Staat, Ganzheit und normativem Menschenbild sehr viel weniger kulturkritisch und gemeinschaftstrunken ausgearbeitet wurde,³⁸ und auch wenn Jaeger und ein Großteil der Humanisten über 1933 hinaus zumindest am europäischen Kul-

34 Jaegers drei Münchener Gastvorlesungen über ‚Platons Stellung im Aufbau der griechischen Bildung‘ vom November 1927 sind dann verschiedentlich u.a. in der ‚Antike‘ und als Separatdruck veröffentlicht worden, hier zit. nach Jaeger 1929.

35 Vgl. zu diesem Topos Laube 2004.

36 Jaeger 1929, S. 172.

37 Ebd., S. 176, dort auch die Analogie noch einmal besonders hervorhebend.

38 Vgl. nur Stenzel 1927 und 1928 sowie dazu Pohle 2017, S. 272ff.

turgedanken festhalten sollten, so lag ein Grund für den Erfolg dieses Konzeptes doch in der vergleichsweise einfachen Denkfigur der „verwandten Not“, mit der schon Wilamowitz Platons Werk gegen den Verdacht des Intellektualismus immunisiert hatte und die noch dazu die Erinnerung an die jüngere griechisch-deutsche Beziehungsgeschichte wach hielt. Eine andere, schon früh bemerkte Ursache für die Attraktivität des Programms dürfte dagegen die inhaltliche Offenheit oder Indifferenz des platonischen Ganzheits- und Bildungsversprechens gewesen sein. Denn nicht nur Platon selbst war ja schillernd genug, um, wie nach 1900 gesehen, Anknüpfungspunkte für ganz unterschiedliche Bewegungen zu bieten, sondern auch der humanistische Aufbruch und die Paideia Jaegers waren, das hat bereits 1916/17 Ernst Troeltsch gegenüber Eduard Spranger betont, mit Blick auf das zugrunde gelegte politische Bildungsideal auffallend unbestimmt.³⁹ Trotz allem „staatsethischen“ Appell nämlich, mit dem die Gegenwartsbedeutung der Antike suggeriert und noch dazu „staatsbürgerlicher Unterricht“ simuliert werden konnte, blieb ihr Programm staatsbürgerlicher Erziehung durch den Verzicht auf das als „klassizistisch“ abgelehnte Ideal *individueller* Bildung und die fehlende inhaltliche Konkretisierung des Staates, auf den hin eigentlich erzogen werden sollte, letztlich nämlich „bloße Hexis“ oder reines Ethos (so die Kritik von Bruno Snell und Helmuth Kuhn), also recht eigentlich standpunktlose Politik, wie auch Ernst Krieck und die Nationalsozialisten 1933 sehr schnell feststellten und sich umgehend von diesem Humanismus distanzierten.⁴⁰

Eine solche Indifferenz mit Blick auf Staat und Menschenbild erhöhte also zwar zeitweilig die Chance, um die Ganzheitssehnsucht der 1920er und frühen 1930er Jahre auch „humanistisch“ bedienen und Platon als „Korrektiv der modernen Philosophie und Kultur“⁴¹ attraktiv machen zu können. Doch die Anschlussfähigkeit gerade gegenüber antidemokratischen Programmen – vom neoidealistischen Eucken-Bund über die jungkonservativen Zirkel des Ring-Kreises bis hin zur Eugenik und Rassentheorie – zeigt, dass es jenseits des Festhaltens am Ideal exakter Wissenschaftlichkeit, aus dem sich noch lange die Gegnerschaft zum Kreis um George speisen sollte, an Kriterien dafür mangelte, auf welchen Staat und auf welche Art von Gesellschaft hin denn mit Platon erzogen werden sollte. Zwar versuchte Jaeger seit Anfang der 1930er Jahre jeder parteipolitischen Vereinnahmung sowie politisch „gefährlichen Mißdeutungen und Überschärfungen“ Platons entgegenzusteuen-

39 Vgl. Troeltsch 1917.

40 Zur Ablehnung des „Dritten Humanismus“ durch Krieck, Berve u.a. und zu den politisch ambivalenten Positionen um 1933 vgl. Pohle 2017, S. 263-286 und S. 346.

41 Jaeger 1927, S. 139.

ern,⁴² doch der zunehmenden Radikalisierung und Engführung des griechischen Philosophen auf das neuerliche „Vorbild des Retters in Zeiten der Auflösung“ (Kurt Hildebrandt) hatten sie – ob sie wollten oder nicht – letztlich nichts entgegensetzen.

4 Mit Platon für Demokratie und Republik

Konnte man in Deutschland zu Beginn der 1930er Jahre Humanist oder klassischer Philologe sein und kein Platoniker? Konnte man sich unter dem Eindruck der „Kulturkrisenpsychose“⁴³ und der ihr erwachsenen neuen Platonforschung noch einen anderen Platon vorstellen als den Erzieher, Gründer oder Staatsmann, der den Weg aus den geistigen Krisen und Nöten der Gegenwart weisen sollte? Und mochte es schließlich noch irgendwo Absolventen humanistischer Gymnasien gegeben haben, die nicht mit einem solchen Platon *gegen* den materialistischen Zeitgeist und die Demokratie geimpft worden wären?

Angesichts des hier nur angedeuteten, im Vergleich zur Jahrhundertwende aber fundamentalen Wandels des Platonbildes, der Dominanz seiner Verfechter im akademischen und humanistischen Feld und der Bereitschaft, ja des Bedürfnisses gerade auch vieler Gymnasiallehrer, sich hinter einem antimodernen „Feldzeichen“ wie dem Platons zu sammeln,⁴⁴ ist solches schwer vorzustellen – und es ist mehr als bezeichnend, dass die entschiedensten Kritiker Platons und seiner Nachfolger vor und nach 1933, von Ernst Howald und Hans Kelsen über Ernst Benda bis zu Karl Popper oder Otto Neurath, sämtlich nicht aus Deutschland kamen, sondern von außen, vor allem von Österreich und der Schweiz aus auf diese deutsche Entwicklung blickten und vor ihr warnten.

42 So vor allem in der von Karl Oskar Brink (bis 1931 K. O. Levy) für und mit Jaeger besorgten bibliographischen Beilage zur ‚Antike‘ (1931–1933), in der das im Sinne der Zeitschrift „Fördernde“ angezeigt, aber auch wiederholt Stellung bezogen wurde gegen die „wissenschaftsfeindliche“ Platondeutung des George-Kreises, gegen die Verwechslung von „Drittem Humanismus“ und „Drittem Reich“ bei Lothar Helbing oder die jungkonservativen Annäherungen durch Hans Bogner. Gerade solche Abgrenzungsversuche machen deutlich, dass der „Dritte Humanismus“ Jaegers eben ein sehr spezifisches Projekt war und keineswegs für die neohumanistische „Weltanschauung“ der Zwischenkriegszeit stehen kann. Vgl. dagegen Stiewe 2015.

43 So treffend Benda 1931, S. 5.

44 Vgl. exemplarisch Lebek 1929.

Gleichwohl gab es, das deutete sich schon im Umbruchsjahr 1919 an, auch in Deutschland durchaus auch ‚gläubige‘ Platoniker,⁴⁵ die in Opposition standen zum neuen, von Wilamowitz geprägten Bild Platons als des Feindes der Demokratie und der Moderne. Schon Hans Leisegang hatte ja in seinem Panorama gegenwärtiger Platondeutungen darauf hingewiesen, dass neben „Neumystikern und Neuromantikern“, „neukonservativen Soziologen und deutschvölkischen Rassentheoretikern“ eben auch einige „neukantianisch philosophierende Demokraten“ die Nähe zu Platon suchten.⁴⁶

Und tatsächlich hat vor allem Paul Natorp nach 1918 noch einmal ein reges Wirken zum Aufbau eines rätendemokratischen bzw. sozialistischen Staates sowie eines freiheitlichen Erziehungswesens entfaltet⁴⁷ – allerdings: „unter dem Zeichen Platons“ tat er, der um die Jahrhundertwende zuweilen als „Platorp“ belächelt wurde, dies gerade nicht mehr. 1918 bekannte er nämlich vor Studenten, dass er sich seit dem August 1914 folgendermaßen äußerte:

„Was treibst du doch all die Zeit? Kann es denn dir, kann es denen, auf die du wirken sollst, genügen? Erkenntnistheorie, immer wieder Erkenntnistheorie, Plato und Kant, und Kant und Plato; kaum die Nachkantianer, und die Vorkantianer, die Alten fast nur in Rücksicht auf Kant und Plato, Plato und Kant und – Erkenntnistheorie.“⁴⁸

Solche vom Krieg noch verschärfte Selbstkritik und eine mystische, von Plotin inspirierte Vertiefung in den „Allzusammenhang“ der Ideen, die sein Spätwerk begleitete und die sich auch im „Metakritischen Anhang“ des 1920 neu aufgelegten Platon-Buches von 1902 manifestierte, verbot ihm offenbar noch einmal die unmittelbare Anknüpfung an die nun vollends als zu aristokratisch abgelehnte praktische Philosophie Platons.⁴⁹ Zwar war gerade seinem ‚Sozialidealismus‘ (1920) das beständige Ringen mit Platon auf beinahe jeder Seite zu entnehmen, war etwa seine „Herrschaft des Logos“ in Form einer „Boularchie“ (i.S. einer „autopoietischen“, sachverständigen, sich beständig von unten aus dem arbeitenden Volk ergänzenden Ratsregierung) der Versuch, die jenseitige ‚Idee des Guten‘ unmittelbar praktisch werden zu

45 Die quasireligiöse „Liebe zu Platon“, die im hier untersuchten Zeitraum bei Sozialdemokraten wie Ernst von Aster ebenso zu beobachten ist wie bei Jaeger oder Wilamowitz, für die sich aber auch im 19. Jahrhundert zahlreiche Beispiele finden lassen, verdiente es, als ein Phänomen säkularer Religiosität untersucht zu werden. Vgl. zu dieser ‚platonischen Religion‘ bisher nur unspezifisch Marchand 1996, S. 358.

46 Leisegang 1929, S. 181.

47 Vgl. dazu ausführlich Jegelka 1992.

48 Natorp 1918, S. 7.

49 Vgl. dagegen noch Natorp 1895, S. 35f., wo die „geistige Aristokratie“, und sei es eine „Aristokratie im Arbeiterkittel“, einem „Sozialismus der Bildung“ noch nicht entgegenstand.

lassen,⁵⁰ so lehnte er auf der anderen Seite doch beinahe jeden konkreten platonischen Vorschlag ab, so dass selbst noch das Prinzip der Philosophenherrschaft durchfiel („Nicht die Philosophen sollen Könige, aber Philosophie soll Königin sein.“), weil es die freie Tätigkeit und den unendlichen Bildungsprozess der Gemeinschaft wie des Einzelnen stillstellen würde.⁵¹ Natorps sozialidealistische „Boularchie“ war – ganz ähnlich den zur selben Zeit und ebenfalls explizit platonisch begründeten „Logokratien“ Kurt Hillers oder Coudenhove-Calergis⁵² – kaum mehr als ein utopisch-expressionistischer Gegenentwurf zur parlamentarischen Demokratie Weimars. Konkreter waren dagegen seine bildungspolitischen Stellungnahmen, wurde er doch zu einem vielbeachteten Fürsprecher eines freien und sozial weiter zu öffnenden Bildungssystems, in dem das humanistische Gymnasium trotz des Plädoyers für Einheits- und Volkshochschule weiterhin einen festen Platz haben sollte, wengleich ganz im Sinne Friedländers (und Walter Kranz’) mit einer Konzentration auf die Griechen sowie auf diejenigen, die hierzu als Schüler auch wirklich begabt seien.⁵³

Während Natorp sich nun also in seinem Philosophieren mit und über Platon hinaus immer weiter einem mystisch-religiösen Neuplatonismus annähern sollte, fand ein anderer Neukantianer sehr konkrete Übergänge von Platon in die Weimarer Demokratie. Der Kulturphilosoph Kurt Sternberg, der vor dem Krieg eigentlich bei Alois Riehl und Friedrich Paulsen promoviert wurde, später viel im Umfeld der Kantstudien und Arthur Lieberts publizierte – und sich daneben lange als „Wäschevertreter“ verdingen musste –, war ebenfalls an einer Öffnung der Marburger Richtung hin zu Metaphysik und Religion sowie zu pädagogischen und „staatsphilosophischen“ Fragen interessiert. Um der nach dem Krieg zur Anarchie führenden „Zersetzung der modernen Kultur“ zu begegnen, müssten, so Sternberg, nämlich dringend die Prinzipien des kritischen Idealismus von Platon und Kant in Erinnerung gebracht werden: „Diese Rückkehr darf sich aber nicht auf die wissenschaftliche Theorie beschränken; vielmehr muß der Geist, die Gesinnung jenes Idealismus die Praxis unseres gesamten Lebens durchdringen und erfüllen.“⁵⁴ Als einen solchen praktischen „Beitrag zum Wiederaufbau“ und zur Besinnung in der „Welle revolutionärer Erregung“ verstand er dabei sein 1920 und noch einmal 1924

50 Vgl. dazu und zur Kritik daran, Sieg 1994, S. 453.

51 Natorp 1920, S. 73ff. Zur Kritik am Aristokratismus, am platonischen Kastendenken sowie daran, dass sich mit Platon kein genossenschaftlicher Sozialismus für alle denken lasse, ebd., S. 133f. und S. 143ff.

52 Vgl. Coudenhove-Calergie 1919, Hiller 1921. Vgl. dazu nur Gerstner 2008, S. 259ff.

53 Vgl. Natorp 1920, S. 150 und 164. Vgl. auch schon ders. 1901.

54 Sternberg 1923, S. 25.

aufgelegtes Büchlein ‚Moderne Gedanken über Staat und Erziehung bei Platon‘.

In der Diagnose einer grundlegenden „geistigen Krise“ unterschied sich Sternberg dabei kaum von den platonischen und sonstigen intellektuellen Krisenschriften der frühen Weimarer Republik.⁵⁵ Auch er beklagte die geistige Ursache der zerklüfteten Gesellschaft, sah die Gärung des kulturellen Lebens, das vielfach mit zu eng gewordenen Formen kämpfe und das allenfalls noch dünne Band zu Kant und Platon gänzlich zu zerschneiden drohe, und auch er wies auf die Parallelen zum antiken Athen hin, das nach der verheerenden Kriegsniederlage genau wie die Gegenwart eines neuen Idealismus bedurfte.⁵⁶ Selbst das von Sternberg favorisierte Kulturstaatsmodell, nach dem der Staat eine moralische Anstalt sei, eine Ordnung auf sittlicher Grundlage, die der Volkserziehung bedürfe und die darum in Platon (und Kant) immer ihr Vorbild finden müsse, war hier noch durchaus konsensfähig.⁵⁷ Dass diese „staatsbürgerliche Erziehung“ dabei die ganze Bandbreite des platonischen Bildungsbegriffes umfassen müsse, hier also zugleich eine körperliche (v.a. im Militärdienst) wie eine seelisch-geistige Dimension habe, bei der wiederum ästhetische, intellektuelle und sittlich-religiöse Aspekte in gleicher Weise zum Tragen kommen sollten, war dagegen angesichts der Staats- und Gemeinschaftsfixierung des erneuerten Humanismus schon seltener. Was ihn jedoch fundamental vom übrigen Platondiskurs unterschied und zu einem herausragenden Beispiel für einen demokratischen Platonismus macht, war, dass er dessen Erziehungsidee mit der Revolution von 1918 gerade nicht aufgelöst, sondern vielmehr bekräftigt, ja manche ihrer Tendenzen überhaupt erst durchgesetzt sah.⁵⁸

Die Liste solch „moderner Gedanken“ und Tendenzen ist tatsächlich lang und leider, wie selbst die wohlwollenden Rezensenten einräumten,⁵⁹ oft auch recht oberflächlich. Es geht da etwa um einen geforderten sozialen Ausgleich zwischen arm und reich als der Grundbedingung eines einheitlichen Staates,

55 Vgl. nur Liebert 1923.

56 Sternberg 1924, S. 13f. und 127f.

57 Vgl. ebd., S. 74: „Die von dem Denker geforderte Ordnung des Staats vermag einzig Bestand zu haben, wenn die Bürger des Staats zu ihr, in ihrem Geist erzogen werden. Mithin ist für Plato die staatsbürgerliche Erziehung ein wesentlicher, ja, der wesentlichste Bestandteil der staatlichen Ordnung selbst.“

58 Vgl. ebd., S. 114f. Zwar befinde man sich noch in einem „Übergangsstadium“, es komme nun aber darauf an, festzuhalten und zu befestigen, „was unsere Kultur Plato und der Antike überhaupt verdankt“.

59 Von der Platonforschung weitgehend ignoriert, wurde die Schrift überwiegend in neukantianischen Kontexten rezensiert, etwa von Arthur Liebert (Vossische Zeitung vom 06.06.1920, Nr. 283), Siegfried Marck (Kant-Studien 25 (1920), S. 449f.) oder Rudolf Stolzmann (Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik 124 (1926), S. 611f.). Vgl. auch im pädagogischen Kontext Grimme 1924.

freilich ohne sozialistischen Radikalismus und eine „Kommunisierung des Besitzes“ aller, was Platon ja tatsächlich nie gefordert hatte, was ihn aber, sehr zum Bedauern Natorps, eben auch nie wirklich interessiert hatte.⁶⁰ In ganz ähnlicher Weise wird Platon ferner zum Entdecker nicht nur der Prinzipien von Arbeitsteilung und Spezialisierung. Auch das Gegengewicht dazu habe er mit seinem universalistischen Bildungssystem bereits entworfen, und was sei dann eine eben solche Paideia (!) anderes als „unser modernes Volksbildungs-, insbesondere Volkshochschulwesen“. ⁶¹ Als Erfinder der Gewaltenteilung sei er zudem der „Vorläufer Montesquieus“ und Lockes gewesen, habe er bereits erkannt, dass Kriege vor allem aus wirtschaftlichen Motiven geführt und ein „vaterländischer Aufklärungsunterricht“ bei den Truppen nötig sei, damit diese, anders als bisher in Deutschland, ein zuverlässiges Instrument des Staates würden.⁶² Auch seine Philosophenherrschaft wird auf die Verwaltung durch „[schlechtweg] wissenschaftlich Gebildete“ heruntergebrochen, weil ein „Philosoph von Sanssouci“, dem das Regieren ein sittliches Opfer gewesen sei, eben doch ein allzu seltenes Glück sei.⁶³ Und da auch Platon, solches einsehend, schon in den ‚Nomoi‘ nur noch von der Herrschaft der Besten, das meint: der „Vertrauensleute des Volkes“ gesprochen, und also letztlich eine repräsentative Demokratie befürwortet habe, sei ohne weiteres auch eine Brücke zu schlagen zwischen ihm und der Demokratie, oder, wie Sternberg es deutlich harmonistischer als Natorp formuliert:

„Es klappt kein unüberbrückbarer Riß zwischen der Demokratie und einer Aristokratie des Wissens und der Tugend. Wo das Volk seinen geistig und sittlich höchststehenden Söhnen die Leitung der Staatgeschäfte übergibt, da ist die platonische Aristokratie der intellektuellen und moralischen Tüchtigen hergestellt.“⁶⁴

Dass das übrigens nicht nur Söhne sein mussten, machte Sternberg ebenfalls klar, denn immerhin habe Platon ja „die volle Gleichberechtigung der Geschlechter, auch und gerade in politischer Beziehung“ verlangt, genauso wie er auch Säuglingsheime und Kindergärten sowie die moderne Koedukation erfunden habe.⁶⁵

Modernität also, wohin man bei Platon auch schauen sollte, und dass dieser, wie das Fazit Sternbergs es formuliert, durch ein „geistiges Band“ mit der

60 Sternberg 1924, S. 27f. und 63ff.

61 Ebd., S. 29ff.

62 Ebd., S. 34ff.

63 Ebd., S. 44f. Von einigen „guten Seiten des preußischen Militarismus“, mit dem er lange nicht brechen sollte, spricht er allerdings auch später noch und weist auch dort auf die „denkbar innigsten Beziehungen“ zu Platon hin (S. 81).

64 Ebd., S. 48f. und S. 58.

65 Ebd., S. 68f. und S. 72.

neuesten Zeit nicht nur verbunden sei, sondern die ganze Entwicklung der Kultur davon abhängen, ob sie den Weg zum „originalen Idealismus Platons“ – oder zum „modernere[n], uns Heutigen vielleicht noch angemesseneren[n]“ Kants – finde, war wiederum der Punkt, an dem Sternberg für das Gymnasium Partei ergreifen konnte.⁶⁶

Das Schicksal Sternbergs, nämlich mit einer derart modernistischen und die demokratische Gegenwart mit Platon versöhnenden Lektüre kaum einmal und schon gar nicht positiv rezipiert zu werden, war angesichts des neuen Paradigmas der Platonforschung und der Kämpfe, die um dessen Deutungshoheit geführt wurden, wenig überraschend.⁶⁷ Und es bestätigt sich auch bei anderen, durchweg demokratischen Autoren, selbst wenn deren Platonbücher weniger programmatisch, sondern oft einfach jener „Liebe zu Platon“ entsprungen waren, von der schon die Rede war, die aber, wie z.B. bei Ernst von Aster zu sehen, auch die Einseitigkeiten und philosophischen Schwachstellen des Platonismus klar benannten.⁶⁸ Exemplarisch sei hier nur der Zürcher Philologe Ernst Howald genannt, der sich immer wieder kritisch und oft psychologisierend mit Platon und allen Versuchen seiner humanistischen oder nationalistischen Wiederbelebung auseinandergesetzt hat, der im deutschen Platondiskurs aber anders als im Ausland entweder ignoriert oder, wie Eugen Täubler anmerkte, „manch gelehrte Brille [...] vor Empörung überhauen“ ließ.⁶⁹

Dass die platonische Erneuerung des Humanismus unter demokratischen Vorzeichen gleichwohl nicht nur an den Rändern des Platondiskurses möglich war, zeigt schließlich der Heidelberger Philosoph, Philologe und liberale Pädagoge Ernst Hoffmann. Mit seinem Überblick über den ‚Stand der Platonforschung‘ (1922) und wichtigen eigenen Beiträgen zu Platon und dessen mittelalterlicher Rezeption war Hoffmann zugleich ein ausgewiesener Platon-Experte wie von 1919 an auch ein engagierter Vorkämpfer für ein demokratisches Bildungswesen, einschließlich eines reformierten humanistischen Gymnasiums.⁷⁰ Unter dem Leitbegriff des „pädagogischen Humanismus“ ist

66 Ebd., S. 100, S. 114 und S. 128.

67 Vgl. Pohle 2017, S. 207ff.

68 Vgl. Aster 1925, S. VIII, der von einem nominalistischen Standpunkt aus deutlich die *eine* philosophische Entwicklungslinie des Platonismus bis zur Phänomenologie nachzeichnet, der andererseits aber auch versucht, Platon vor allzu enger politischer Auslegung zu bewahren (S. 32ff.). Von Aster hatte auch Physik studiert und war schon vor 1918 SPD-Mitglied.

69 NZZ vom 15.12.1923. Hervorzuheben sind neben zahlreichen Rezensionen ‚Die platonische Akademie und die moderne Universitas Litterarum‘ (1921), ‚Platons Leben‘ (1923), ‚Die Briefe Platons‘ (1923) und ‚Humanismus und Europäertum‘ (1930).

70 Vgl. Hoffmann 1919, wo nicht nur offensiv für die Demokratisierung der Schule, sondern außer für Kerschensteiners Arbeitsschule auch für das Ideal des „Junghumanismus“ im Sin-

Hoffmann dabei in zahlreichen Vorträgen und Artikeln mit Platon für ein individualistisches und freiheitliches Bildungsideal eingetreten, das die Demokratie als Voraussetzung habe, weil absolutistische, faschistische oder bolschewistische Staaten, wie schon von Platon in seiner Verfassungstypologie beschrieben, immer nur die ihnen entsprechenden Menschentypen hervorbrächten, nicht aber den ganzen, den „humanen Menschen“, der eine individuelle Aufgabe bleibe. Gerade ein demokratischer Staat wie der deutsche, der nach dem Krieg nicht nur von außen erzwungen, sondern in seinen Augen auch von innen gewollt war, müsse deshalb eine „Erziehungsgemeinschaft“ überhaupt erst werden, wo dann der „sittliche Wille“ der Bürger zu den Idealen dieses Gemeinwesens stets erneuert und bewahrt werden müsse: „Wo ist die Regierung, die von Platon gelernt hat, daß nicht die Erziehung aus dem Staate folgt, sondern die Politeia aus der Paideia? Wo ist der pädagogische Humanismus, der von Kant gelernt hat, daß ‚Kinder nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechtes angemessen erzogen werden sollen?‘“⁷¹ Ein darüber hinaus gehendes, „spezifisch demokratisches Erziehungsziel“ brauche man im Übrigen nicht, es sei weder an ‚sophistische‘ Überredung noch an demokratische „Demagogie“ gedacht, „sondern der demokratische Gedanke ist mit dem erzieherischen identisch“, gehe es beiden doch um den Menschen und durch ihn um die Menschheit.⁷² Auch den Gedanken eines Bildungs- oder „Wissenschaftsaristokratismus“, an dem Hoffmann mit Blick auf die Antike, die Anforderungen der Forschung (Platons ‚scholê‘) und nicht zuletzt, mit Rücksicht auf das demokratische Volk selbst, unbedingt festhalten wollte, schließe solches nicht aus, sei doch dessen Kennzeichen gerade, dass es nicht „Masse“ sei, sondern aus „lauter einzelnen individuellen Persönlichkeiten [bestehe], die nach Begabung und Eigenart Stufung erfordern, gerade um zu ihrem Recht zu kommen.“⁷³

Wie schon Sternberg, so versuchte auch Hoffmann den Erziehungsgedanken Platons, dem neben dem Motiv der Befreiung durch Erkenntnis eben auch eine Auslese nach Begabung und Entsagung eingeschrieben ist, mit Kant, mehr aber noch mit der Weimarer Demokratie und deren Verfassung in Einklang zu bringen. Dass das von ihm zugrunde gelegte Platonbild dabei allerdings deutlich im Widerspruch stand zum neuen ‚politischen Platon‘ der 1920er und 1930er Jahre, war ihm – anders als Sternberg, der 1924 noch den

ne Friedländers geworben wurde. Kerschensteiner war dabei auch bei Friedländer/Kranz 1922, S. 22 der pädagogische Bezugspunkt.

71 Hoffmann 1929, S. 163ff. und S. 170f., ders. 1930, S. 469 und S. 503f. (Zitat). Vgl. auch Hoffmann 1955.

72 Hoffmann 1930, S. 504.

73 Ebd., S. 491 und Hoffmann 1931a, S. 21f.

Marburger Standpunkt vollständig „zum Siege gelangt“ sah⁷⁴ – durchaus klar. In einer Rezension zu Kurt Singers vielbeachtetem ‚Platon der Gründer‘ (1927) bringt er dies auch auf den Punkt: „das Bild, das ich mir von Platon mache, ist ungefähr in allen Punkten das Gegenteil des Singerschen; mir ist Platons Verhältnis zum Staat höchstens eine Nebenfunktion, wenn nicht gar ein Irrtum, sein Zentrum ist mir sein Individualismus, seine Loslösung von allem Zwang, sein Freiheitsbedürfnis“.⁷⁵ Für Hoffmanns kämpferisch liberalen Standpunkt bezeichnend ist dabei, dass er Singers „diametral entgegengesetzte Anschauung“ gleichwohl gelten lassen konnte, und weil es bei dieser Deutung keine außerhalb der „Forscherpersönlichkeit“ liegenden, objektiven Kriterien gebe, konnte er sie „in ihrer Art“ sogar herausstellen als „die großartigste Platonbiographie, die bis jetzt geschrieben wurde“. Wo er indes die Voraussetzungen der Bildung zu solch freien und eigenständigen „Persönlichkeiten“ bedroht und die Schule in ihrer Freiheit zum Dienst am Leben der Nation gefährdet sah, da trat er dem, wie vor der Deutschen Lehrerversammlung 1931 in Frankfurt am Main, offen und mit aller Schärfe entgegen und rief im Namen des Idealismus Platons, Kants und Fichtes zum Kampf für die demokratischen und sozialen Ideale der Republik und gegen den um sich greifenden „Willen zur Unfreiheit“ auf.⁷⁶

5 Schluss

Etwa zur gleichen Zeit, als Ernst Hoffmann sich mit Platon zur Verteidigung von Demokratie und Republik aufschwang, unterwarf der Züricher Philologe Ernst Howald den neuen Humanismus nach 1918 einer grundsätzlichen Kritik und bescheinigte ihm, kaum über den Klassizismus des ausgehenden 18. Jahrhunderts hinausgekommen, ja eigentlich noch hinter diesen zurück gefallen zu sein. Während der „staatsethische“ Anstrich, auf den er sich so viel einbilde, nämlich nur daraus resultiere, dass seine Protagonisten „keine künstlerisch schöpferischen Figuren“ mehr seien, sondern eben einfach nur „Gelehrte“, sei der eigentliche Rückfall des Humanismus die neuerliche Fixierung auf Platon und damit auf ein „pädagogisch-magisches Denken“, das unmittelbares Heil verspreche, aber anders als um 1800 keine Toleranz mehr

74 Sternberg 1924, S.101f.

75 Hoffmann 1927, dort auch das Folgende.

76 Hoffmann 1931b. Er wandte sich dabei gegen Faschismus, Bolschewismus und Klerikalismus gleichermaßen, woraufhin ihn der Nationalsozialistische Deutsche Studentenbund mit einer Serie von Angriffen bedachte, vgl. den Auftakt in: Der Heidelberger Student (1931), Nr. 3, S. 25.

kenne.⁷⁷ Und tatsächlich: Mustert man den Platondiskurs jener Jahre, so fallen die vielen Beschwörungsformeln (des „Erziehers“, „Führers“, „Retters“) ins Auge, mit der die jeweilige geistige und politische Krise gebannt und jene gesellschaftliche (und damit auch schulische) Bedeutung suggeriert werden sollte, derer sich Philologen und Humanisten angesichts der „Platon=Mode“ nur zu gern versicherten. „Platon“ hatte hier etwas von der magischen Qualität, von der auch Ludwik Fleck in Bezug auf die „Kampfbrufe“ in relativ geschlossenen „Denkkollektiven“ sprach, deren bloße Gegenwart oftmals schon das Argument ersetzen konnte.⁷⁸ Wo aber kein Argument ist, sondern der immer gleiche und noch dazu leere Appell („reine Hexis“), dort hat es die Debatte schwer, kann die geforderte Toleranz gar nicht erst geübt werden.

Nur wenige von denen, die in ihrer meist vom Gymnasium geweckten „Liebe zu Platon“ an den Aufbruch des Humanismus nach 1919 geglaubt hatten, fanden darum wie Hoffmann, Sternberg oder von Aster auch wirklich den Weg in die Republik oder gar mit Platon die Kraft zu ihrer Verteidigung. Das neue, zunehmend elitäre und antidemokratische Paradigma der Platon-Forschung bewies hier seine durchschlagende Diskursmächtigkeit, konnten sich auch die im Umfeld Jaegers anfänglich geäußerten Ideen zur sozialen Öffnung und platonischen Umgestaltung des Gymnasiums wie zur Bedeutung einer demokratischen „Führerauslese“ (Kranz, Friedländer) letztlich nicht durchsetzen. Diese Beispiele, die sich bei näherer Untersuchung ggf. noch erweitern ließen,⁷⁹ zeigen jedoch immerhin, dass die „Selbstfaschisierung der Altphilologie“ (Orozco) unter dem Zeichen Platons sehr viel differenzierter zu betrachten ist, als es der Blick auf Werner Jaeger oder den jüngeren George-Kreis nahelegt. Platon war eben, wie Edgar Salin 1942 in Basel mit Blick auf die in „Kämpfen und Krämpfen“ sich auflösende Welt festhielt, vielen – auch demokratischen – Bildungsbürgern noch lange die „vertraute Form und Vergegenständlichung eigenen Erlebens und Empfindens“,⁸⁰ und es gehört zur Tragik des Humanismus, dass nicht nur Platon „die Präentionen seiner allzu fanatischen Verehrer“⁸¹ büßen sollte, sondern dass nach 1933 die meisten seiner hier vorgestellten Verehrer in die Emigration oder gar in die Vernichtung gingen.

77 Howald 1930.

78 Fleck 1980, S. 59.

79 Neben Julius Stenzel oder Franz Josef Brecht wäre etwa auch noch an den religiösen Sozialisten Ottomar Wichmann oder an Heinrich Barth zu denken.

80 Salin 1942, S. 148.

81 Howald 1930, S. 158.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Aster, Ernst von (1925): Platon, Stuttgart.
- Benda, Oskar (1931): Die Bildung des dritten Reiches. Randbemerkungen zum gesellschaftsgeschichtlichen Sinnwandel des deutschen Humanismus, Wien, Leipzig.
- Benjamin, Walter (1913): Über das humanistische Gymnasium, in: Der Anfang 1, S. 69-72 (= GS II/1, S. 39-42).^[1]_{S&EP}
- Boll, Franz u.a. (1919/21): Vom Altertum zur Gegenwart, Leipzig, Berlin.
- von Coudenhove-Calergie, Richard (1919): Platons Staat und die Gegenwart, in: Die Erde 1, S. 42-47.
- Friedländer, Paul (1919a): Die Idee des Gymnasiums, in: Giesecke-Teubner, Alfred: Das Gymnasium und die neue Zeit. Fürsprachen und Forderungen für seine Erhaltung und seine Zukunft, Leipzig, Berlin, S. 31-44.
- Friedländer, Paul (1919b): Vom Altertum zur Zukunft, in: Vossische Zeitung vom 10.10.1919.
- Friedländer, Paul/Kranz, Walther (1922): Die Aufgabe der klassischen Studien an Gymnasium und Universität (Schule und Leben 6), Berlin.
- Giesecke-Teubner, Alfred (1919): Das Gymnasium und die neue Zeit. Fürsprachen und Forderungen für seine Erhaltung und seine Zukunft, Leipzig, Berlin.
- Grimme, Adolf (1924): Platon und Kant, in: Monatsschrift für höhere Schulen, S. 71-75.
- Hensel, Paul (1914): Die Bedeutung der antiken Philosophie für die moderne Bildung, in: Das humanistische Gymnasium 25, S. 47-56.
- Hiller, Kurt (1921): Logokratie oder Ein Weltbund des Geistes (Der Neue Geist 25/26), Leipzig.
- Hoffmann, Ernst (1919): Die alte Schule und die neue Zeit, in: Berliner Tageblatt vom 07.08.1919, Nr. 363.
- Hoffmann, Ernst (1927): Platon der Gründer, in: NZZ 26.07.1927.
- Hoffmann, Ernst (1929): Platons Staatsphilosophie, in: Die pädagogische Hochschule 1, S. 160-174.
- Hoffmann, Ernst (1930): Pädagogische Probleme der deutschen Demokratie, in: Badische Schulzeitung 68, Nr. 30-34, S. 469-471, S. 490-492, S. 501-504.
- Hoffmann, Ernst (1931a): Die Freiheit der Forschung und der Lehre, Heidelberg.
- Hoffmann, Ernst (1931b): Weltanschauung, Erziehung, Schule, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 60, S. 485-489.
- Hoffmann, Ernst (1955): Pädagogischer Humanismus, hg. von Walter Rüegg und Arthur Stein, Zürich, Stuttgart.
- Howald, Ernst (1930): Humanismus und Europäertum, in: Neue Schweizer Rundschau 23, S. 171-184.
- Jaeger, Werner (1924): Stellung und Aufgaben der Universität in der Gegenwart, in: Ders.: Humanistische Reden und Vorträge, Berlin ²1960, S. 68-86.
- Jaeger, Werner (1927): Platons Stellung im Aufbau der Griechischen Bildung, in: Ders.: Humanistische Reden und Vorträge, Berlin ²1960, S. 117-157.
- Jaeger, Werner (1929): Die geistige Gegenwart der Antike, in: Ders.: Humanistische Reden und Vorträge, Berlin ²1960, S.158-177.

- Landmann, Edith (1915): Rez. Heinrich Friedemann, Platon. Seine Gestalt, in: Preußische Jahrbücher 161, S. 331-341.
- Lebek, Erwin (1929): Rez. Werner Jaeger, Platos Stellung im Aufbau der griechischen Bildung, in: Philologische Wochenschrift 49, S. 305-309.
- Leisegang, Hans (1929): Die Platondeutung der Gegenwart, Karlsruhe.
- Liebert, Arthur (1923): Die geistige Krisis der Gegenwart, Berlin.
- Natorp, Paul (1901): Was uns die Griechen sind, Marburg.
- Natorp, Paul (1907): Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik (1895), in: Ders. (Hg.): Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, Stuttgart, S. 1-36.
- Natorp, Paul (1918): Student und Weltanschauung, Jena.
- Natorp, Paul (1920): Sozialidealismus, Berlin.
- Natorp, Paul (1921): Rez. Ulrich v. Wilamowitz-Moellendorff, Platon, in: Frankfurter Zeitung vom 26.06.1921.
- Salin, Edgar (1942): Platon. Von Mensch und Staat, Basel.
- Salz, Arthur (1921): Für die Wissenschaft gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern, München.
- Stenzel, Julius (1927): Wissenschaft und Staatsgesinnung bei Platon, Kiel.
- Stenzel, Julius (1928): Platon der Erzieher, Leipzig.
- Sternberg, Kurt (1923): Staatsphilosophie, Berlin.
- Sternberg, Kurt (1924): Moderne Gedanken über Staat und Erziehung bei Plato, Berlin.
- Troeltsch, Ernst (1917): Humanismus und Nationalismus in unserem Bildungswesen, Berlin.
- Wilamowitz-Moellendorff, Ulrich von (²1920): Platon, 2 Bde. (1919/1920), Berlin.

Literatur

- Apel, Hans Jürgen/Bittner, Stefan (1994): Humanistische Schulbildung 1890–1945. Anspruch und Wirklichkeit der altertumskundlichen Unterrichtsfächer, Köln.
- Aurnhammer, Achim/Pittrof, Thomas (Hg.) (2002): „Mehr Dionysos als Apoll“. Antiklassizistische Antike-Rezeption um 1900, Frankfurt/M.
- William M. Calder III. (1978): The Correspondence of Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff with Werner Jaeger, in: Harvard Studies in Classical Philology 82, S. 303-347.
- Ders./Huss, Bernd (Hg.) (1999): „The Wilamowitz in me“. 100 letters between Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff and Paul Friedländer (1904-1931), Los Angeles.
- Flashar, Helmut (Hg.) (1995): Altertumswissenschaft in den 20er Jahren. Neue Fragen und Impulse, Stuttgart.
- Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv, hg. von Schäfer, Lothar/Schnelle, Thomas, Frankfurt/M.
- Gerstner, Alexandra (2008): Neuer Adel. Aristokratische Elitekonzeptionen zwischen Jahrhundertwende und Nationalsozialismus, Darmstadt.
- Groppe, Carola (1997): Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890-1933, Köln, Weimar, Wien.
- Groppe, Carola (2001): Art. Neohumanismus, in: Der neue Pauly (DNP) 15/1, S. 883-894.
- Jegelka, Norbert (1992): Paul Natorp. Philosophie, Pädagogik, Politik, Würzburg.

- King, Colin G./Lo Presti, Roberto (Hg.) (2017): Werner Jaeger: Wissenschaft, Bildung, Politik, Berlin, Boston 2017.
- Landfester, Manfred (1988): Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Darmstadt.
- Laube, Reinhard (2004): Platon und die Sophisten, in: Lehmann, Hartmut/Oexle, Otto Gerhard (Hg.): Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften Bd. 2, Göttingen, S. 139-164.
- Marchand, Suzanne L. (1996): Down from Olympus. Archaeology and philhellenism in Germany 1750–1970, Princeton.
- Orozco, Teresa (1994): Die Platon-Rezeption in Deutschland um 1933, in: Korotin, Ilse Erika (Hg.): „Die besten Geister der Nation“. Philosophie und Nationalsozialismus, Wien, S. 141-185.
- Pohle, Richard (2009): Max Weber und die Krise der Wissenschaft. Eine Debatte in Weimar, Göttingen.
- Pohle, Richard (2017): Platon als Erzieher. Platonrenaissance und Antimodernismus in Deutschland (1890–1933), Göttingen.
- Preuße, Ute (1988): Humanismus und Gesellschaft. Zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Deutschland von 1890 bis 1933, Frankfurt/M.
- Raulff, Ulrich (2009): Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben, München.
- Rebenich, Stefan (2018): „May a Ray from Hellas Shine upon Us“: Plato in the George-Circle, in: Roche, Helen/Demetriou, Kyriakos (Hg.): Brill’s Companion to the Classics, Fascist Italy and Nazi Germany, Leiden, S. 178-204.
- Ringer, Fritz (1983): Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933, Stuttgart.
- Schivelbusch, Wolfgang (2001): Die Kultur der Niederlage. Der amerikanische Süden 1865. Frankreich 1871. Deutschland 1918, Berlin.
- Sieg, Ulrich (1994): Aufstieg und Niedergang des Marburger Neukantianismus. Die Geschichte einer philosophischen Schulgemeinschaft, Würzburg.
- Stiewe, Barbara (2011): Der „Dritte Humanismus“. Aspekte deutscher Griechenrezeption vom George-Kreis bis zum Nationalsozialismus, Berlin.
- Ulbricht, Justus H. (1998): „Transzendente Obdachlosigkeit“. Ästhetik, Religion und „neue soziale Bewegungen“ um 1900, in: Braungart, Wolfgang u.a. (Hg.): Ästhetische und religiöse Erfahrungen der Jahrhundertwenden Bd. 2, Paderborn, S. 47-67.

Anschrift des Autors

Dr. Richard Pohle
 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
 Institut für Geschichte
 06099 Halle
 E-Mail: richard.pohle@geschichte.uni-halle.de

Sebastian Elsbach/Ronny Noak

„Das freie Auge spricht!“¹ Politische Bildung in den Parteien der Weimarer Koalition und dem Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold.

Zusammenfassung: Nach der Schaffung der ersten deutschen Demokratie 1918/19 musste eine umfassende Antwort auf die Frage gefunden werden, wie politische Bildung zum Erhalt dieser Regierungsform eingesetzt werden konnte und wie diese explizit auszugestalten sei. Die demokratischen Parteien der Weimarer Koalition und das Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold nahmen sich frühzeitig dieser Frage an. Dabei kam es in unterschiedlicher Ausprägung zu einer Loslösung von weltanschaulichen Grundsätzen zu Gunsten der Republikverteidigung und der Betonung von Gemeinsamkeiten zur Stärkung der demokratischen Gemeinschaft.

After the foundation of the Weimar Republic in 1918/19 it became necessary to answer the questions: What is the role of civic education in society and which conditions must be fulfilled in order for education to support the democratic political culture? The political parties of the Weimar Coalition and the Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold soon tackled this issue. The article shows that the protagonists from different parties tried to emphasize the ideas they had in common in order to strengthen the bonds within the democratic community and defend the Weimar Republic.

Schlagworte: Politische Bildung, Weimarer Koalition, Reichsbanner, Partei-schule

* Die Autoren danken den anonymen Gutachter_innen und den Herausgeber_innen für die hilfreichen Anmerkungen.

1 Mackens (1923). In: Bundesarchiv Berlin (BA B), R431/768, Bl. 16.

1 Einleitung

Als im Frühjahr 1919 in der Weimarer Nationalversammlung die verfassungsrechtlichen Grundregeln des Bildungswesens erarbeitet wurden, machte man sich an anderer Stelle bereits Gedanken über die praktische Ausgestaltung einer dezidiert demokratischen Bildungsarbeit. Dass es, im Gegensatz zum Kaiserreich, mehr bedurfte als eine Unterrichtung durch Schulbücher und das Exerzieren in der Kaserne, um Staatsbürger anstelle von Untertanen hervorzubringen, war manchen Beteiligten durchaus bewusst. So traf sich am 18. Juli 1919 der im Entstehen begriffene Jugendverband der Deutschen Demokratischen Partei (DDP) zu einer Jugendtagung. Während ein großer Teil der Referate und Aussprachen die Rolle der Jungdemokraten innerhalb der neu gegliederten Partei behandelte, befassten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch mit der Bedeutung der politischen Bildung in der neu geschaffenen ersten deutschen Demokratie. Einer der Vortragenden schloss seine Ansprache mit dem Aufruf: „Demokratie darf nicht aus Broschüren gelernt werden.“² Am exakt gleichen Tag debattierte andernorts die Deutsche Nationalversammlung die Grundsätze und den Aufbau des Schulwesens in der jungen Republik.³

Bisherige Untersuchungen zur politischen Bildung in der Weimarer Republik betrachten vor allem die staatlichen Institutionen wie die schulische Staatsbürgerkunde oder die Reichszentrale für Heimatdienst (RZfH), den Vorläufer der heutigen Bundeszentrale für politische Bildung.⁴ Doch auch zahlreiche zivilgesellschaftliche Akteure nahmen sich in den folgenden Jahren dieser Thematik an. Dieser Beitrag soll die mannigfaltigen Vorstellungen und Debatten über politische Bildung⁵ in den Parteien der *Weimarer Koalition*, be-

2 Protokoll der demokratischen Jugendtagung am 18. Juli 1919, S. 5. In: Archiv des Liberalismus (AdL) Gummersbach, NL Lothar Fuhlrott, 28181.

3 Verhandlungen der verfassungsgebenden Deutschen Nationalversammlung, 60. Sitzung, vom 18. Juli 1919, S. 1669-1719. In: http://www.reichstagsprotokolle.de/Blatt2_wv_bsb00000012_00217.html.

4 Busch 2015; Hentges 2013; Detjen 2007, S. 71-86; Wippermann 1976.

5 Zum Begriff: Detjen 2007, S. 3-11. In der Weimarer Republik existierte noch kein wissenschaftlich klar umrissener Begriff der politischen Bildung. Vielmehr wurde der wesentliche Inhalt des Konzeptes unter verschiedensten Begriffen debattiert. Nahezu synonym werden in den hier verwendeten Quellen die Termini staatsbürgerliche Bildung, Erziehungsarbeit, nationale Jugenderziehung oder Erweckung der staatsbürgerlichen Gesinnung benutzt. Selten wurde unterschieden zwischen Erziehung und Ausbildung. So bspw. bei den Windthorstbunden: Krone 1931; Eillbracht 1931 und Heinrich Vockel: Politische Bildungsarbeit. In: Archiv für Christlich-Demokratische Politik (ACDP), St. Augustin, Bestand Zentrum, VI-051-613, die politische Bildungsarbeit und Parteierziehung nahezu identisch beschreiben. Ebenso vgl. Protokoll der demokratischen Jugendtagung am 18. Juli 1919, S. 4-7. In:

stehend aus SPD, DDP und Zentrum sowie dem Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold untersuchen, dieses war ein Wehrverband, der sich aus den Anhängern der Weimarer Koalition rekrutierte.⁶ Dabei steht die Frage im Fokus, wie die betreffenden Akteure politische Bildung akzentuierten und diese in ihr Verbandswesen zu integrieren versuchten. Die Untersuchung konzentriert sich auf die mittleren Jahre sowie die Endphase der Republik, in der sich der demokratische Konsens immer häufigeren und schwerwiegenderen Angriffen ausgesetzt sah. Demgegenüber versuchten die Parteien der Weimarer Koalition auch mit politischer Bildung für die Stabilität der Demokratie Sorge zu tragen und insbesondere mündige Staatsbürger zu erziehen.⁷ Als Grundlage der Untersuchung dienen interne Publikationen sowie herausgegebene Schriften und Diskussionsbeiträge der Parteien, des Reichsbanners sowie angegliederte Jugend- bzw. Jugendwohlfahrtsverbände.⁸ Letztere sahen sogar ihren Hauptzweck in der (kooperativen oder selbstverwalteten) Erziehung zu Staatsbürgern und weniger in der Bindung an die Partei.

Ein Problem der Untersuchung ist die Quellenlage. Interne Dokumente über die Organisationsabläufe der konkreten Bildungsangebote oder Erlebnisberichte der Teilnehmenden sind kaum vorhanden. Auch zahlreiche der hier berücksichtigten programmatischen Schriften sind lediglich archivalisch verfügbar. Neben der Quellenlage macht es zudem das verbreitete Narrativ von der „krisenhaften“ Weimarer Republik schwierig, die positiven Ansätze

AdL Gummersbach, NL Lothar Fuhlrott, 28181. Hier wird beim oben erwähnten Jugendtag, die politische Erziehung, Erziehungsarbeit, politische Bildung und staatsbürgerliche Gesinnung als Aufgabe der Demokratischen Jugend von verschiedenen Rednerinnen und Rednern genannt, aber nicht ausdifferenziert. Diese begriffliche Vielfalt wird hier auf den Nenner politische Bildung gebracht.

- 6 Nicht aufgenommen werden kleinere überparteiliche Organisationen, wie die Republikanische Beschwerdestelle oder der Republikanische Studentenbund, die gleichwohl einen Beitrag zur demokratischen Bildungsarbeit leisteten. Jung 1987 u. Kreutz 2014. Ebenfalls nicht weiter berücksichtigt werden kann hier der Republikanische Reichsbund als Dachorganisation mehrerer kleinerer republikanischer Verbände. Die Bildungsideale des Reichsbundes entsprachen jedoch im Wesentlichen jenen des Reichsbanners, wobei der Reichsbund stärkeren Fokus auf die „Erziehung“ von Jung-Akademikern zu „Führern der Republik“ setzte. Vgl. Schützinger 1931, S. 14f. Zu den hier ebenfalls nicht berücksichtigten Bildungsanstrengungen in der Jugend- und der Frauenbewegung: Ciupke 2015; Richter/Wolff 2018.
- 7 Dies belegt auch ein Anstieg der zeitgenössischen Literatur zu diesem Thema, insbesondere in der Endphase der Republik. Vgl. Ziegler 1931 oder der Titel der Reichsschulungswoche des Hindenburgbundes der Deutschen Volkspartei (DVP) 1930: „Staatsbürgerliche Jugendbildung“.
- 8 Eine Unterscheidung die auf Wolfgang R. Krabbe zurückgeht und durch ihre Klassifizierung bereits Auskunft über wesentliche Inhalte der Jugendarbeit der Parteien gibt. Vgl. Krabbe 1995.

innerhalb des demokratischen Spektrums zu identifizieren.⁹ Wenn etwa die parlamentarische Krise zu Beginn der 1930er Jahre als Ausdruck einer vermeintlich allgemeinen Demokratieunfähigkeit der Parteien interpretiert wird, kann es nicht verwundern, wenn die tatsächlich unternommenen Versuche zur Verbreitung von demokratischem Gedankengut bei Erwachsenen und Jugendlichen unberücksichtigt bleiben.¹⁰ Auch das Reichsbanner als eigentlich paramilitärische Organisation geriet bislang nicht in den wissenschaftlichen Verdacht positive Beiträge zur politischen Bildung geleistet zu haben.¹¹ Dass jemand wie Friedrich Borinski (SPD), ein in der Nachkriegszeit erfolgreicher Pädagoge und Erziehungswissenschaftler, seine ersten politischen Schritte in der Bildungsarbeit des Reichsbanners tat, sollte aber wenigstens stutzig machen.¹² Die hier berücksichtigten Debatten zeigen denn auch, dass die historisch agierenden Personen ihr Handeln keineswegs als zwecklos ansahen, sondern hiervon eine fortschreitende Demokratisierung ihrer Gesellschaft erwarteten.

2 Alte und neue Staatsbürger – Politische Bildung in den Parteien der Weimarer Koalition

2.1 Die Sozialdemokratie und der Einfluss des sozialistischen Erziehungsideals

Die größten Erfahrungen in der Bildungsarbeit brachte unter den Parteien der Weimarer Koalition die SPD mit. Die schon in der Kaiserzeit etablierte Arbeiterbildung, die stets die staatlichen Verhältnisse und die Bedeutung des

9 Dieses „Krisen“-Narrativ wurde und wird auch auf die Jugend der Weimarer Republik angewendet (vgl. Sack 2016; Peukert 1987). Andererseits wurde bereits Kritik an diesem Narrativ geübt (z.B. Föllmer 2005). Allein das weite Feld der Reformpädagogik, die in den 1920ern einen enormen Auftrieb erlebte, wäre in diesem Sinne als Aktiva der Weimarer Republik zu betrachten. Heinze 2017.

10 Etwa Gonitzke 2004; Kolb/Mühlhausen 1997. Andersorts wurden die internen Schulungsangebote für Funktionäre der demokratischen Parteien als Teil eines Professionalisierungsprozesses behandelt. Dowe/Kocka/Winkler 1999.

11 Im Standardwerk von Karl Rohe wird lediglich die „technische“, d.i. paramilitärische Ausbildung besprochen. Vgl. Rohe 1966, S. 158-169. Laut Arndt Weinrich habe es im Reichsbanner zudem eine Art „Führerkult“ und eine „Soldatenverherrlichung“ gegeben. Vgl. Weinrich 2013, S. 108 u. 114. Hier kann jedoch gezeigt werden, dass auch die soldatisch orientierten Bildungs- und Führungsideale im Reichsbanner als demokratisch in Form und Inhalt zu bewerten sind.

12 Voigt 2009, S. 164ff. Borinski war jedoch zugegebenermaßen nur eine Randfigur innerhalb der Debatten von Reichsbannermitgliedern und wird hier daher nicht näher behandelt.

Bürgers im Obrigkeitsstaat thematisiert hatte, verschrieb sich auch nach 1918 einem sozialistischen Erziehungsideal.¹³ Dieses war in der SPD die Grundlage für die Erziehung von (sozialistischen) Staatsbürgern. Wenige Monate nach der Gründung der Weimarer Republik hieß es in der Arbeiterjugendzeitung dementsprechend: „Wir müssen staatsbürgerlich denken lernen“.¹⁴ Konkret sollten das Wissen um das nun demokratische Staatswesen und die weiterhin nicht-demokratischen Produktionsverhältnisse verbunden werden. Jeder Arbeiter habe

„erlebt, daß der Staat, daß die Gesellschaft für die arbeitenden Massen eine ganz andere Bedeutung hat als für die bürgerlichen Schichten! Das aber bedeutet nichts anderes, als daß auch die ideelle Grundlage, auf der das Staatsgebäude ruht, in der sozialistischen Gesellschaft ganz anders ausschauen muß.“¹⁵

Mit diesen Worten trat der spätere Redakteur des Vorwärts Hans Peiser hervor. Trotz der geänderten politischen Verhältnisse und trotz der formellen Gleichheit aller Staatsbürger musste demnach eine sozialistische Bildungsarbeit die wirtschaftliche Ungleichheit thematisieren, die aus marxistischer Sicht zwangsläufig verschiedene und sich widerstrebende Ansichten in sozialpolitischen Grundsatzfragen erzeugte. Eine dauerhafte Koalition mit bürgerlichen Parteien erschien aus dieser Perspektive nicht als politische Wunschoption. Auf dem linken Flügel der Sozialdemokratie war diese Auffassung bis zum Ende der Republik zu finden. Noch 1931 hatte Otto Jenssen in seiner Funktion als Lehrer an der sozialistisch orientierten Heimvolkshochschule Tinz betont: „Nichts ist irriger, als ein allgemeingültiges politisches Denken auch in der Demokratie anzunehmen. Es sei denn die Beziehung auf den Staat.“¹⁶ Jenssen verstand seine Bildungsarbeit dementsprechend als Beitrag zur Veränderung der gesellschaftlichen und staatlichen Gegebenheiten, aber eben nicht als eine Unterstützung des Ist-Zustandes der Republik. Er führte zusätzlich aus:

„Die Formen sind aber nur Formen, sie können den verschiedensten sozialen Inhalt bergen, und daher wird die politische Reaktion auf die demokratischen Formen höchst verschieden sein, wie die Gegenwart klassisch beweist.“¹⁷

Wo sich politische Bildung allein auf die verfassungsrechtliche Ebene bezog, war sie für Jenssen kein Orientierungspunkt. Angesichts der Krise der Republik war ihm offensichtlich, dass sehr verschiedene soziale Realitäten mit

13 Zur Tradition der Arbeiterbildung während der Weimarer Republik, in der die politische Bildungsarbeit nun eingebettet war: Scharfenberg 1984.

14 Peiser 1919, S. 115.

15 Ebd.

16 Jenssen 1931, S. 7f.

17 Ebd., S. 14.

ein und demselben Verfassungstext vereinbar sind. Jenssen verlangte daher eine inhaltlich und ideologisch kritische Auseinandersetzung mit der geltenden Verfassung unter Beachtung der marxistischen Theorie als Wesensmerkmal von politischer Bildung, die sich zwar innerhalb der Weimarer Demokratie artikulierte, diese aber auch für veränderbar hielt und radikale Veränderungen forderte.

In ähnlicher Weise argumentierte die Oberstudienrätin und Honorarprofessorin der Universität Jena Anna Siemsen (SPD). Sie hatte bereits 1926 in den jungsozialistischen Blättern auf die vermeintliche Unmöglichkeit einer allumfassenden Staatsbürgerkunde hingewiesen. Für sie bestand der Grundsatz von Erziehung darin, dass „Sozialismus und Demokratie unauflöslich zusammengehören.“ Politische Bildung konnte damit aber nur auf Basis eines sozialistischen Grundsatzes erfolgen:

„Ich kann wohl hoffen, einen deutschnationalen Beamten oder einen ländbündlerischen Kleinbauern davon zu überzeugen, daß ihre Interessen, ebenso wie die der Arbeiterschaft, den Kampf gegen den Kapitalismus fordern, und kann also hoffen, mit demokratischen Methoden zu gewinnen. Aber alle marxistische Erkenntnis in der Welt wird einen Großagrariar oder einen Kohlsyndikatsherrn nicht bestimmen, für die Sozialisierung der Produktionsmittel einzutreten. [...] [H]ier hat die Demokratie und haben demokratische Methoden ihre Grenzen, denn die Voraussetzung der Demokratie, die Gleichheit, fehlt.“¹⁸

Gegenüber dieser folgenreichen Betonung von wirtschaftlicher Ungleichheit war der rechte Parteiflügel der Sozialdemokratie stets für die Bedeutung von politischer Bildung für den Erhalt der Republik eingetreten. Vor allem während des Krisenjahres 1923 hatte sich dort die Ansicht durchgesetzt, dass mit Hilfe von politischer Bildung die Verfassung geschützt werden könne.¹⁹ So hatte der damalige preußische Innenminister Carl Severing (SPD) im April 1923 betont:

„Erziehung zur Demokratie, Erziehung zur Republik muß das Ziel dieser Betätigung unserer Partei sein. Daß dieser Abwehrkampf, der stetige methodische Abwehrkampf nur mit geistigen Waffen geführt werden kann, darüber besteht unter Sozialdemokraten wohl kaum ein Zweifel.“²⁰

Dass zu diesem Zeitpunkt der Hitler-Putsch vom November 1923 und damit der Republik eine weitere Bewährungsprobe noch bevorstand, konnte Severing zwar nicht ahnen. Bereits hier zeigt sich sein bestimmter Appell für politische Bildung als Stütze der Demokratie, die sich schließlich in seiner Aktivität im Reichsbanner ausdrücken sollte. Aber auch in der generell links-

18 Siemsen 1926, S. 92.

19 Busch 2015.

20 Severing 1923.

orientierten Arbeiterjugendbildung waren solche Überlegungen zu finden. So forderte der sozialdemokratische Politiker und Wanderlehrer²¹ Albert Rudolph, dass mit politischer Bildung die gesamte deutsche Jugend als künftigen Grundstock der Republik erfasst werden müsse.

„Wir brauchen den neuen republikanischen Staatsbürger, ohne den die deutsche Republik nicht bleiben darf, sollen nicht an ihrer Spitze auf viele Jahre hinaus Menschen mit kalten Herzen stehen, die nur ‚Vernunftrepublikaner‘ sind, denen der Volksgenosse nie Eigenzweck sein wird, die nie begreifen werden, was der zweite Satz des Artikels 1 in Deutschlands republikanischer Reichsverfassung bedeutet.“²²

Nicht das kritische Hinterfragen der wirtschaftlichen Verhältnisse stand damit im Fokus von Rudolphs Bildungsarbeit. Vielmehr sollten der Wunsch nach Beteiligung und ein Eifer für die Demokratie geweckt werden. Als Wanderlehrer widmete sich Rudolph in seinen Kursen dem Themenkomplex „Das Deutsche Reich, seine Verfassung und seine Parteien“ ebenso wie der Geschichte der Arbeiterbewegung und des Sozialismus.²³ Worauf Rudolph dabei in seinen Vorträgen hinwies, waren die Bedeutung der Demokratie als Regierungsform und die Errungenschaften der Weimarer Republik unter sozialen und wirtschaftlichen Aspekten.²⁴ Damit versuchte er politische Bildung in einen direkten Bezug zu den verfassungsrechtlichen Grundlagen der Weimarer Demokratie, aber auch der Tagespolitik zu setzen. Die übergreifende Demokratiebildung sollte so getrennt werden von parteipolitischen Grundsätzen und Zielen. Diese Forderungen stießen durchaus auf offene Ohren in der Sozialdemokratie. Rudolphs Kurse wurden von den Besuchern überwiegend positiv aufgenommen und füllten offenbar eine Leerstelle in der sozialdemokratischen Bildungsarbeit, da sie mitunter wiederholt gefordert wurden.²⁵

Insgesamt konnte eine so verstandene politische Bildung in der Sozialistischen Arbeiterjugend (SAJ), trotz der oben beschriebenen Differenzen über

21 Die SPD verfügte seit Mitte der 1920er-Jahre über Wanderlehrer, die von den einzelnen Bezirken in der gesamten Republik zu bestimmten Themen (bspw. „Grundfragen der sozialistischen Erziehung“, aber auch „Aufstieg und Verfall Roms“) zur Schulung der eigenen Mitglieder angefragt werden konnten. Neben Rudolph waren Christian Döring, Walter Fabian und Wilhelm Schack als reichsweit reisende Wanderlehrer aktiv. Vgl. Reichsausschuss für sozialistische Bildungsarbeit. Winterprogramm 1925/26. In: BA B, R 1507/3061, Bl. 153-156.

22 Rudolph 1925, S. 335.

23 Vgl. Reichsausschuss für sozialistische Bildungsarbeit. Winterprogramm 1925/26. In: BA B, R 1507/3061, Bl. 153-156.

24 Albert Rudolph, [Referatsskizze] Die Reichsverfassung und die politischen Parteien. In: BA, RY 20/II/145/24, Bl. 66.

25 Vgl. Schreiben SPD Bezirk Baden an SPD-Parteivorstand, vom 15.12.1930. In: BA, RY 20/II/145/24, Bl. 117f.

den Zweck solcher Bildungsarbeit, angesichts der Bedrohung durch die NSDAP an Zuspruch gewinnen. Die wachsende Gefahr für die Republik forderte ein stärkeres Eintreten für die Demokratie. So artikulierte der SAJ-Vorsitzende Erich Ollenhauer auf der Reichskonferenz in Lüneburg im Jahr 1930, dass politische Bildung nicht länger als Erziehung zum Sozialismus, sondern als Verteidigung der Demokratie begriffen werden müsse.²⁶ Damit stellte sich Ollenhauer auf die Seite Carl Severings. Zudem einte die beiden Männer, dass sie Ehrenmitglieder des Reichsbanners waren.²⁷

Die Sozialdemokratie hatte damit entsprechend ihrer Aufteilung in Parteiflügel ein duales Verständnis der politischen Bildung herausgebildet. Einerseits sollten die Errungenschaften der Republik gesichert und die Gegner der Demokratie abgewehrt werden. Gleichzeitig versuchte vor allem der linke Parteiflügel in Verbindung mit der SAJ, das sozialistische Erziehungsideal mit einer Fokussierung auf die Fortführung des marxistisch interpretierten Klassenkampfes aufzunehmen bzw. weiterzuführen. Die politische Bildung konnte so oder so nicht mehr allein dem Staate überlassen werden, sondern musste aus der Sozialdemokratie selbst heraus erfolgen. Gleichzeitig sorgte die Bindung führender Sozialdemokraten an das überparteiliche Reichsbanner dafür, dass der Kontakt zu Vertretern der anderen demokratischen Parteien trotz inhaltlicher Differenzen nicht abbrach.

2.2 Die Idee der „wahren Charakterbildung“²⁸ – Zentrumspartei und politische Bildung

Die Zentrumspartei als Vertreterin des politischen Katholizismus hatte in der Nationalversammlung auf die Wahrung der christlichen Religion im Schulunterricht durch die Möglichkeit der Bekenntnisschule hingewirkt und sich damit in einen klaren Gegensatz zur SPD, aber auch der DDP gebracht.²⁹ Das Ergebnis war der berüchtigte Schulkompromiss der Weimarer Verfassung.³⁰ Diese grundlegende Differenz gegenüber den anderen Parteien der Weimarer Koalition zeigte sich auch nach 1919 in der politischen Bildungsarbeit der Zentrumspartei. So hieß es in einem Bericht über einen Parteitag von 1920:

26 Vgl. o.A. 1930, S. 105-108. Daneben kam es aber auch zu Forderungen nach dem Aufbau einer proletarischen Wehrhaftigkeit als Ergänzung zur politischen Bildungsarbeit. Diese setzten sich jedoch nicht mehrheitlich durch (vgl. Uellenberg-van Dawen 2014, S. 79-93) und stattdessen wurde im Reichsbanner eine überparteiliche Wehrhaftigkeit gepflegt.

27 Eigene Zusammenstellung von S.E.

28 o.A. 1920.

29 Richtlinien der Zentrumspartei von 1922. In: ACDP, St. Augustin, Bestand Zentrum, VI-051-321.

30 Büttner 2008, S. 117f.

„Wahre Charakterbildung ohne Religion ist unmöglich und Staatsbürgerkunde losgelöst vom Lichte der Religion bildet keine zuverlässigen Staatsbürger und keine Wähler, auf die unsere Partei bauen kann.“³¹

Damit wurde vor allem auf das Verantwortungsgefühl des Einzelnen gegenüber der (christlichen) Gemeinschaft rekurriert. Von Seiten des Beirates der rheinischen Zentrumspartei wurde analog verlautet:

„Soll die praktische Schulungs- und Organisationsarbeit auf fruchtbaren Boden fallen, so muß vorher und nebenher gehen zunächst die Weckung der Staatsbürgergesinnung, der innerlichen opferfreudigen Hingebung an die Volksgemeinschaft, sodann die Bildung des politischen Sinns, d.h. des liebevollen und sachkundigen Verständnisses für das Wesen, die Lebenskräfte und Lebensbedingungen von Staat und Gemeinde, schließlich die Befähigung zum reifen politischen Urteil [...]. Das ist nicht bloß Bildung und Schulung in praktischer Tagespolitik, sondern tiefergreifende Volks- Erziehungsarbeit, die auf dem festen Fundament der religiösen Überzeugung und des religiösen Pflichtbewußtseins aufgebaut werden muß und deshalb am besten einer konfessionellen Organisation anvertraut wird.“³²

Innerhalb der Zentrumspartei wollte man folglich die politische Bildung weder dem Staate selbst noch der eigenen Parteiorganisation überlassen. Vielmehr sollte der bereits im Kaiserreich tätige *Volksverein für das Katholische Deutschland* diese Aufgabe übernehmen, der eine enge Bindung an geistliche Hierarchien aufwies. Vor allem der Zentrumspolitiker und Theologe August Pieper war in der Weimarer Zeit als Referent für den Volksverein tätig. Er stellte die Aufgabe der politischen Bildung dabei folgendermaßen dar:

„Das besagt, da der Staat die höchste irdische Lebensgemeinschaft des Volkes ist, bilden, erziehen und dann schulen. Aber von allerunterst auf, denn das organische Leben wächst aus Zellen zu Organen und zum Gesamtorganismus unter der gestaltenden Kraft einer Idee, die sich verkörpern und im Körper leben und weben will. Mit Mitteln, die auf Massenwirkung eingestellt sind, also von oben nach unten greifen, geht das nicht.“³³

Diese religiöse Konnotation von politischer Bildung schlug sich auch in den Parteistrukturen nieder. So bekannte sich bspw. der Kulturausschuss der Zentrumspartei klar zur Republik, die als politisches System den Mitgliedern näher gebracht werden sollte. Prioritär sollte aber die christliche Staatsidee, die nicht identisch mit der Demokratie sein musste, als Aufgabe der politischen Bildung behandelt werden. Daher sehe die Zentrumspartei die „Schaf-

31 o.A. 1920.

32 o.A. 1919b.

33 Pieper 1920, S. 6f.

fung einer starken Staatsautorität, die Erziehung der Bürger zu einer sittlichen Staatsidee [...] als eines ihrer Hauptziele an.“³⁴

Bereits für den *Katholischen Lehrerverband des Deutschen Reiches* ist von dem Erziehungswissenschaftler Ernst Cloer darauf hingewiesen worden, dass damit „die Überbetonung formaler Tugenden wie Pflichtbewußtsein, Opferbereitschaft, Hingabebereitschaft [...] bei vollständiger Vernachlässigung [...] der Reflexionsfähigkeit, der Urteilskraft und der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt“³⁵ stattfand. Diese Tendenz spiegelt sich auch in den hier ausgewählten Passagen wieder. Während die Zentrumsparterie zwar ein eigenes Verständnis von politischer Bildung auf religiös-sittlicher Grundlage entwickelte, übertrug sie diese Aufgabe rasch dem Volksverein und gab insofern gewisse Gestaltungsmöglichkeiten aus den Händen der Partei. Das Zentrum war als Partei dementsprechend wenig interessiert an politischer Bildung und verwies in seinen Mitteilungsblättern einzig auf die Arbeit der RZfH, wobei vorwiegend über Vorträge und Publikationen zu dem Themenfeld Staatsaufbau, Wahlverfahren und Tagespolitik berichtet wurde.³⁶

Erst der Aufbau der *Gesellschaft zur Förderung politischer Bildungsarbeit* führte seit 1927 erneut die politische Bildungsarbeit in die Zentrumsparterie zurück. Nun wurde ein deutlich parteipolitischer Bildungsbegriff entwickelt. Offenbar um das eigene Wählerinnen- und Wählerpotential stärker auszuerschöpfen und eine umfassendere Analyse der eigenen Arbeit vorzunehmen. Offensiv verlangte der politische Katholizismus hierbei eine politische Bildung nach dem Ideal einer über die Tagespolitik hinausreichenden Schulung. Kein Rasonieren oder Abwägen politischer Entscheidungen wurde in den Vordergrund gestellt, sondern die Unterstützung der Partei wurde zur Maßgabe der politischen Bildungsarbeit. So hieß es im Bericht der *Gesellschaft*:

„Bildung ist Formung des Menschen von einer Weltanschauung aus, ist weltanschauliche Beeinflussung, ist daher nur möglich von Gemeinschaftsgrundlagen; Bildung muß zur Entscheidung führen.“³⁷

Übernommen wurde zwar der Aspekt der Gemeinschaft – der sich bereits bei Pieper gezeigt hatte – allerdings in Verbindung mit einem rationalen Ziel: dem Erfolg im politischen Wettbewerb.

Hierfür beschäftigte die *Gesellschaft* fortan zwei Referenten: Friedrich Kühr und Berning.³⁸ Beide waren erfahren im Wahlkampf und bereits für den

34 Kulturpolitische Forderungen der Zentrumsparterie o.D. [zwischen 1928 und 1932]. In: ACDP, St. Augustin, Bestand Zentrum, VI-051-368.

35 Cloer 1975, S. 178.

36 Vgl. o.A. 1925, S. 191f. Zur Arbeit der Reichszentrale vgl. Wippermann 1976.

37 *Gesellschaft zur Förderung politischer Bildungsarbeit*. Jahresbericht vom 01.10.1928 bis 30.09.1929, S. 4. In: BA Koblenz, NL Karl Herold, N1176/19.

Volkverein tätig gewesen und weiteten nun ihre Tätigkeit für die Zentrums-
partei aus, indem sie – ähnlich den sozialdemokratischen Wanderlehrern – an
verschiedenen Orten des Reiches Kurse abhielten.³⁹ Dabei behandelten die
Referenten insbesondere politische und wirtschafts-/sozialpolitische Fragen.
Auffallend hierbei: die Referenten stellten ihre Darstellungen vor allem den
Ansichten dem antiparlamentarischen Stahlhelm und der rechtsoppositionel-
len Deutschnationalen Volkspartei gegenüber. Der Anstieg der antidemokra-
tischen Strömungen hatte eine verstärkte Auseinandersetzung mit ihnen of-
fenbar unausweichlich erscheinen lassen. Damit wurde die Verteidigung der
Demokratie einer Auseinandersetzung mit den politischen Mitbewerbern im
demokratischen Spektrum übergeordnet. Dies ging so weit, dass die katholi-
schen Wanderlehrer Kühn und Berning die sozialdemokratische Bildungsar-
beit als Vorbild auswiesen, was im Januar 1929 wiederum in einer Reise der
beiden nach Wien gipfelte, wo das österreichisch-sozialistische Bildungswe-
sen studiert werden sollte.⁴⁰ Diese hier sichtbar werdende großdeutsche
Konstellation spielte auch beim Reichsbanner eine zentrale Rolle.⁴¹

Als zweite Bildungsinstitution des politischen Katholizismus traten neben die
Volkvereine die *Windthorstbunde*, der Jugendverband der Zentrums-
partei. Diese versuchten, politische Bildung als ihre ureigenste Aufgabe zu definie-
ren. „Staatsbürgerliche Bildung und staatsbürgerliche Schulung muß der
Inhalt unserer Arbeit sein.“⁴² Neben der Schule sollten diesen Vorstellungen
gemäß die *Windthorstbunde* zur zweiten Instanz von politischer Jugendbil-
dungsarbeit werden. Erst später sollte im Rahmen der Mutterpartei eine par-
teipolitische Unterrichtung im engeren Sinne erfolgen.⁴³ In diesem Kontext
kam aus den Reihen der *Windthorstbunde* vermehrt der Verweis auf die ver-
meintliche Notwendigkeit der gemeinschaftsbildenden Funktion von politi-
scher Bildung im Allgemeinen und innerhalb der eigenen Reihen im Speziel-
len. So hatte der aus dem katholischen Jugendbund Quickborn stammende
Zentrumspolitiker Erwin Niffka angemerkt, dass eine einseitige Ausrichtung
der Parteien auf die eigene Agitation, „die Weckung gemeinschaftsbildender
Werte“⁴⁴ verhindere. Dieser Logik entsprach es durchaus, dass innerhalb der
Zentrumspartei die *Windthorstbunde* zu jenen Stimmen gehörten, die ein
starkes Engagement im Reichsbanner befürworteten und in diesem Sinne

38 Bernings Vorname wird in den dem Autor vorliegenden Dokumenten nicht angeführt. Es
handelt sich aber wohl um den in Zentrumskreisen tätigen August Heinrich Berning.

39 Gesellschaft zur Förderung politischer Bildungsarbeit. Jahresbericht vom 01.10 1928 bis
30.09.1929. S. 2, in: BA Koblenz, NL Herold, N1176/19.

40 Vgl. ebd.

41 Vgl. Rohe 1966, S. 227-240.

42 o.A. 1924, S. 67.

43 So auch bei Höfle 1921, S. 147 und o.A. 1920.

44 Niffka 1931, S. 2.

nicht für eine religiös exklusive Gemeinschaftsbildung eintraten. Mit ihrem Vorsitzenden Heinrich Krone stellten die Windthorstbunde innerhalb des Reichsbanners sogar einen von drei Stellvertretern des Bundesvorsitzenden.⁴⁵ Das Verhältnis des politischen Katholizismus zur politischen Bildung war damit ähnlich wie bei der SPD ambivalent. Zwar wurde durchaus auf die Notwendigkeit einer Bildung zur Demokratie hingewiesen. Selbst wollte die Zentrumsparlei diese Arbeit jedoch zunächst nicht initiieren und vertraute stattdessen auf katholische Verbände und die dahinterstehende Kirchenhierarchie. Hiermit sah man bereits ein verbindendes Band unter den Staatsbürgern geknüpft. So wurde die „Volksgemeinschaft“⁴⁶ bereits im Vorfeld der politischen Arenen geschaffen und eine übergeordnete, gemeinverbindliche Staatsbürgerkunde nur selten als Mittel eingefordert. Wo dies, wie in den Windthorstbunden, aber dennoch geschah, kam es zu einer engen Anbindung an das Reichsbanner. Umgekehrt hielten sich Zentrumspolitiker, die der Kirche besonders nahe standen, vom Reichsbanner i.d.R. fern. Verwunderlich war dies nicht. Die Fuldaer Bischofskonferenz hatte bereits 1926 eine Mitteilung herausgegeben, in der vor dem Beitritt in einen der nicht reinkatholischen Wehrverbände dringend gewarnt wurde, was explizit auch das Reichsbanner einschloss und dieses u.a. mit dem antidemokratischen Stahlhelm auf eine Stufe stellte.⁴⁷ Dies erschwerte eine gemeinsame Verteidigung der Republik durch SPD- und Zentrumsanhänger natürlich enorm. Allerdings war die linksliberale, säkular eingestellte DDP von solchen kirchlichen Warnungen nicht betroffen. Sie konnte daher weiterhin als Brücke zwischen dem sozialdemokratischen und dem katholischen Milieu fungieren. Während die politische Bildungsarbeit in SPD und Zentrum mitunter deutlich parteilich geprägt war, kam die DDP dem Ideal einer überparteilichen politischen Bildung recht nahe.

2.3 Demokratisierung durch und mit Bildung – liberale Positionen für die politische Erziehung

Die DDP versuchte, in der Frage der politischen Bildung eine – aus ihrer Sicht – unparteiliche Position einzunehmen. Sie widerstrebte dem starken Einfluss des religiösen Aspekts aus dem Zentrum genauso wie der sozialistischen Prägung der Bildungsarbeit in der SPD. Eine prominente Position nahm in diesem Kontext Anton Erkelenz ein, der sich als liberaler Gewerkschaftsführer und Vorsitzender des DDP-Parteivorstandes wiederholt der

45 Rohe 1966, S. 282ff.

46 Zur vielschichtigen Verwendung des Begriffs vgl. Retterath 2016.

47 Vogel 1989, S. 342.

politischen Bildung widmete. Erkelenz, als Teil des linksliberalen Flügels und Herausgeber der Zeitschrift *Die Hilfe*, warb offensiv für die Verbindung zwischen Partei und politischer Bildung. Schon auf dem Parteitag der DDP im Jahr 1922 argumentierte er, dass alle Parteien „zur politischen und staatsbürgerlichen Erziehung der Wähler“⁴⁸ beitragen müssten, um so die Demokratie zu stärken. Zwei Jahre später schränkte Erkelenz in einem Artikel der *Hilfe* diese Ansicht dahingehend ein, dass ausschließlich die DDP „offen, rückhaltlos, voraussetzungslos die Demokratie als die Gemeinschaft der freien Bürger“⁴⁹ vermitteln könne und damit als einzige Partei in unparteilicher Weise politische Bildung betreibe. Er kritisierte hiermit, dass SPD und Zentrum in ihrer jeweiligen Bildungsarbeit (wie oben beschrieben) sich jeweils nur einzelnen Teilen der Gesellschaft widmeten und nahm für die DDP in Anspruch, dass diese nur der gesamten Gesellschaft verpflichtet sei.

Im DDP-Parteivorstand engagierte sich Erkelenz dementsprechend für die institutionelle Etablierung einer so verstandenen politischen Bildungsarbeit. Gemeinsam mit dem Leipziger Historiker und Leiter des DDP-Kulturausschusses Walter Goetz sorgte Erkelenz für die Durchführung der *Demokratischen Herbst- und Sommerschulen*. In unregelmäßigen Abständen kamen hier Parteimitglieder zusammen, um einzelne politische Themenkomplexe auf Grundlage von Referaten zu debattieren. Die thematische Auswahl lässt sich dabei in zwei Bereiche untergliedern, die jedoch zeitlich parallel unterrichtet wurden.

Zum einen befassten sich die Schulen mit den polittheoretischen und historischen Grundlagen der Demokratie im Allgemeinen als auch ihrer speziellen Ausprägung in Form des pluralistischen Parlamentarismus der Weimarer Republik. So referierte der junge Historiker Wilhelm Mommsen über die parlamentarische Demokratie, während der Württembergische Staatspräsident a.D. Johannes von Hieber über „Staat und Parlamentarismus“ sprach. Das Demokratisierungspotential im lokalen Kontext griff der Nürnberger Oberbürgermeister Hermann Luppe auf.⁵⁰ In diesem ersten Themenbereich widmeten sich somit durchaus prominente Referenten klassischen Themen der politischen Bildung. Als zweites Element der Schulen wurden einzelne Politikfelder behandelt, wobei hier die Wirtschaftspolitik dominierte. So gab es Aussprachen zu den Themen „Der deutsche Mittelstand zwischen Großunternehmertum und Arbeiterschaft“ sowie „Die Gefahr der Konkordate“.⁵¹ Mit solchen Themen adressierte die DDP wesentlich deutlicher ihr Parteiklientel

48 Erkelenz 1925, S. 8.

49 Erkelenz 1924, S. 330.

50 Zu den Programmen vgl. Anzeige. In: *Echo der jungen Demokratie* 6, S. 203; *Echo der jungen Demokratie* 7, S. 271 u. *Echo der jungen Demokratie* 8, S. 94f.

51 Vgl. Anzeige. In: *Der Beobachter* vom 07.05.1927, S. 3.

aus der Mittelschicht und dem liberalen Großbürgertum. Die Schulen dienten somit auch der Verbreitung des DDP-Programms und nicht ausschließlich einer überparteilichen politischen Bildung.

Dieser Dualismus findet sich in der Bildungsarbeit der DDP-Jugendverbände allerdings kaum wieder. Bereits in der Frühphase der Weimarer Republik hatte die DDP die Jugend als entscheidende Anlaufstelle für die Demokratisierung der Gesellschaft benannt.⁵² Die Jugendverbände der Partei sollten daher zuvörderst der politischen Bildung dienen, „in der bei politischen und wissenschaftlichen Diskussionsabenden sich unsere Mitglieder mit dem Gedanken der Demokratie vertraut machen und politisieren.“⁵³ Innerhalb der Jugendverbände kam es daraufhin zu einer regen Debatte über die Methoden von politischer Bildung als Demokratisierungsmittel. „Es muß, um dauerhaft zu sein, der demokratische Gedanke für sich selbst wirken“⁵⁴, so knüpften zwei (namentlich nicht genannte) Autorinnen an die Idee an, dass Demokratie nicht frontal gelehrt, sondern nur durch aktives Mitmachen gelebt werden könne. Dementsprechend partizipativ musste eine erfolgreiche Jugendbildungsarbeit gestaltet werden, zumal den hieran Beteiligten eine Führungsrolle innerhalb der zukünftigen demokratischen Staatselite zudedacht wurde.⁵⁵

Eine solche Erziehung der Jugend zur Demokratie hatte auch der bereits erwähnte Hermann Luppe betont. Ihm ging es vorwiegend um das Verhältnis von Individuum und Staat, da er den demokratischen Staatsbürger als denjenigen begriff, der seine Persönlichkeit zum Wohle der Allgemeinheit oder des Staates bei Interessenkonflikten zurückstellte.⁵⁶ Auch der Schriftsteller und Lehrer Ludwig Marx hatte zwar auf die Bedeutung des Studiums der Reichsverfassung als wesentlicher Grundlage von politischer Bildung verwiesen, dieses Studium aber um die Notwendigkeit ergänzt, auch die Reichs- und Landtagsakten einzubeziehen. Hier erst würde sich das politische Leben entfalten und im Spiegel aller Parteipolitik gesehen werden können.⁵⁷ Folgerichtig gab es innerhalb der DDP auch Überlegungen dazu, welche zusätzlichen Wege politische Bildung jenseits von quasi-schulischen Erziehungsmaßnahmen einschlagen sollte. Die jährlichen Feiern zum Verfassungstag am 11. August wurden in diesem Sinne früh als Möglichkeit benannt, wie ein

52 Bereits Jens Hackes Analyse zeigte unter Bezugnahme auf (links-)liberale Autoren wie Hans Kelsen, Helmuth Plessner und Moritz Julius Bonn, dass in diesem Milieu stets die Bedeutung von politischer Bildung als Demokratisierungsinstrument betont wurde. Vgl. Hacke 2018, S. 73-75.

53 o.A. 1919a. In: BA B, R45/III/27, Bl. 107.

54 o.A. 1919c, S. 4.

55 Vgl. Eder 2015.

56 Vgl. Luppe 1920, S. 139. In ähnlicher Weise sprach Wolfgang Mommsen dem „Verantwortungsgefühl vor der Gesamtheit des Volkes“ als Bildungsziel (Mommsen 1922).

57 Vgl. Marx 1926, S. 484-486.

demokratisches Staatsbürgerbewusstsein jenseits der eigenen Parteimitglieder verbreitet werden konnte.⁵⁸ Hieraus ergab sich in späteren Jahren eine wesentliche Schnittmenge zwischen der DDP und dem Reichsbanner, wo die jährlichen Verfassungsfeiern als Massenspektakel im Zeichen von Schwarz-Rot-Gold inszeniert wurden. So beteiligten sich allein 1929 weit über 150.000 Personen aktiv an den Verfassungsfeierlichkeiten des Reichsbanners in Berlin.⁵⁹ Die DDP versprach sich von einem solchen Engagement offenkundig eine Einwirkung auf ihr ansonsten fernstehende Milieus und insbesondere die sozialdemokratische Arbeiterschaft. Angesichts des Zulaufes der Verfassungsfeiern kann durchaus von einem Erfolg dieser partizipativen Bildungsmaßnahmen gesprochen werden. Allerdings zielten solche Massenveranstaltungen kaum auf die Vermittlung von politischen Bildungsinhalten ab, sondern vielmehr auf die emotionale Prägung der Beteiligten. Ein positiver Bildungseffekt war somit von den Verfassungsfeiern höchstens indirekt über die Vermittlung von Werten zu erwarten, auch wenn sie der DDP-Forderung nach einem aktiven Erleben von Demokratie recht nahe kamen.⁶⁰ Die Wahlergebnisse der DDP zeigten jedoch, dass deren gewissermaßen selbstlose Bildungs- und Politikideale keineswegs direkt zu Stimmengewinnen führten. Ganz im Gegenteil verlor die DDP kontinuierlich an Wählergunst, wovon jedoch interessanterweise die SPD am meisten zu profitieren schien. Anlässlich der vorgezogenen Reichstagswahl von 1930 schloss sich die DDP mit dem rechtsgesinnten Jungdeutschen Orden zu einer Wahlgemeinschaft unter der Bezeichnung Deutsche Staatspartei (DSTP) zusammen. Dieses sehr anachronistische Bündnis hielt jedoch nur wenige Wochen und vergraulte Wähler wie Aktivisten der DDP gleichermaßen.⁶¹ Als prominentestes Beispiel wechselte Anton Erkelenz bereits 1930 in die SPD. Auch die übrige DSTP verschwand als Kleinstpartei im Windschatten der SPD, mit der sie bei den Reichstagswahlen 1932 und 1933 Listenverbindungen eingegangen war.

„Notwendig ist eine Gesinnungsgemeinschaft, die sich zusammenfindet, um die Gefahr, in der sich der Staat befindet, abzuwehren, und mit einem Kampfprogramm wirbt für den Aufbau des Volksstaates.“⁶²

58 Forderungen des Reichsbunds Deutscher Demokratischer Jugendvereine 1920, S. 120.

59 Rossol 2010, S. 58-79.

60 Ziemann stellt umgekehrt das sozialdemokratische Motiv hinter solchen auch in lokalen Rahmen begangenen Feierlichkeiten dar und betont die Grenzen der Einflussnahme des Reichsbanners auf (rechts-)bürgerliche Kreise. Vgl. Ziemann 2014, S.158-165. Gleichwohl wurde durch solche Aktivitäten das SPD-Milieu in einem letztlich (links-)bürgerlichen Sinne beeinflusst.

61 Büttner 2008, S. 418f.

62 o.A., 1931a.

Diese Wortäußerung auf einem Jugendtreffen der DStP hätte so auch bei einer sozialdemokratischen Veranstaltung gemacht werden können. Insbesondere die Forderung nach einem demokratischen „Volksstaat“ gehörte schon länger zum Grundvokabular der Weimarer Koalition. Insgesamt machten die Liberalen ambivalente Erfahrungen mit den Effekten von politischer Bildung. Gerade das besondere Charakteristikum der politischen Bildungsarbeit in der DStP, also deren relative parteipolitische Neutralität, sorgte dafür, dass die Adressierten weniger an die Partei als an die Republik als Ganzes gebunden wurden. Dies nützte der DStP an den Wahlurnen zwar wenig, aber auf diese Weise konnten die Liberalen ihren recht hohen Einfluss auf die Bildungsarbeit des überparteilichen Reichsbanners wahren.

3 Partei ergreifen für die Demokratie. Der „Bildungsfeldzug“⁶³ des Reichsbanners

Das Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold vereinte seit seiner Gründung 1924 Aktivisten der drei größten demokratischen Parteien in seinen Reihen und war in diesem Sinne eine Manifestierung des Geistes der *Weimarer Koalition*. Als Gründung von Weltkriegsteilnehmern verstand sich das Reichsbanner als militante Schutzorganisation der Republik und Gegengewicht zu rechts- und linksradikalen Kampfbünden. Mit uniformierten Demonstrationen, Saalschutz und paramilitärischen Übungen sollten die Feinde der Republik vor weiteren Putsch- und Aufstandsversuchen abgeschreckt werden. Notfalls wollte man an der Seite der regulären Polizei dazu beitragen, einen Putschversuch militärisch abzuwehren. Dennoch betrieb das Reichsbanner ein ausgedehntes kulturelles Engagement, etwa im Rahmen der Wahlkämpfe oder bei Gedenkveranstaltungen zum Ersten Weltkrieg.⁶⁴ Auch die „staatspolitische Schulung“ der eigenen, rein männlichen Mitgliederschaft war von Beginn an Teil des Aufgabenkreises. Bei der parteipolitisch heterogenen Zusammensetzung des Reichsbanners kann nicht verwundern, dass sich Elemente aus all den oben besprochenen demokratischen Strömungen in der Bildungsarbeit des Reichsbanners wiederfinden. Wohlgermerkt jedoch in einer sehr speziellen Mischung, die bestimmte Elemente bewusst ausschloss, während andere neu hinzukamen.

63 Albert Gebhardt, Bildungsarbeit des Reichsbanners. Unsere Bildungskonferenz. In: Das Reichsbanner Nr. 37/1928 vom 28.10.

64 Ziemann 2014. Zur Weltkriegsrezeption speziell der jugendlichen Reichsbannermitgliedern: Weinrich 2013, S. 106-120.

3.1 Überparteiliche Staatsbürger – disziplinierte Republikaner

Die Bundessatzung des Reichsbanners verbot den Einsatz für bestimmte Bildungsinhalte, die lediglich mit einer der beteiligten Parteien verbunden und somit keine einende Wirkung bzw. konsensfähigen Anspruch vorweisen konnten. „Streng verboten“ war laut Bundessatzung (§5) die „einseitige Parteipolitik“ – was in unserem Kontext primär auf marxistische (Bildungs-)Inhalte abzielte – ebenso wie die Erörterung „religiöser Fragen“. Beide Punkte stellten eine Art ‚Schutzklausel‘ für die Minderheit der katholischen „Zentrumskameraden“ gegenüber ihren meist freidenkerischen Kameraden von der SPD dar, die in einer deutlichen Mehrheit waren. Die Liberalen hatten solche Klauseln hingegen nicht nötig, da ihr inhaltlicher Einfluss trotz relativer zahlenmäßiger Schwäche überproportional hoch war.⁶⁵ Gleichzeitig fand sich in der Bundessatzung ein unmissverständlicher Bildungsauftrag (§2) an alle Organe und Mitglieder des Bundes:

„Der Bund hat die Aufgabe: [...] alle Mitglieder staatspolitisch im Sinne und Geiste der Verfassung der Republik zu schulen und zu befähigen, den republikanisch-demokratischen Staatsgedanken in Stadt und Land zu verbreiten und zu vertreten.“⁶⁶

Die aktivistische Komponente dieses Auftrages ist unübersehbar.⁶⁷ Doch was waren die konkreteren Mittel und Inhalte zur Umsetzung dieses Bildungsauftrages? Schon seit 1924 wurde mit dem Aufbau von Jugendgruppen des Reichsbanners begonnen. Im sogenannten Jungbanner sollte auch durch Bildungsangebote wie Vortragsabende, Büchereien oder Lesungen auf die Jugendlichen eingewirkt werden, wobei die zu konsumierenden Angebote für die „Jungkameraden“ durchaus verpflichtend waren. Später wurde der Fokus eher auf Mitmachangebote gelegt, wie politische Planspiele, ‚Lebende Bilder‘ und andere Laientheaterformen, die stets ein explizit politisches, „überparteiliches“ Thema aus Geschichte oder Tagesgeschehen zum Inhalt hatten.⁶⁸

65 Nachträgliche Schätzungen von Zeitzeugen schwankten stark. So sollten zwischen 60-95 Prozent der einfachen Mitglieder des Reichsbanners der SPD nahe gestanden oder angehört haben. Vgl. Rohe 1966, S. 266f. Auf der fast völlig rekonstruierbaren Führungsebene waren es hingegen etwa 60 Prozent SPD-, 30 Prozent DDP- und 10 Prozent Zentrumsmitglieder (eigene Zusammenstellung von S.E.). Zur Bedeutung liberaler Traditionen für die Arbeit des Reichsbanners vgl. Böhles 2016, S. 160-177. Dort auch regionale Beispiele aus der Bildungsarbeit ebd., S. 103ff.

66 o.A. 1931b.

67 Die Entfaltungsmöglichkeiten des Reichsbanners auf dem flachen Land waren jedoch in der Praxis begrenzt. Vgl. Schröder 2014/2015.

68 Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold (Hg.) o.J.

Neben solchen Mitteln und Inhalten, die logischerweise nicht Reichsbanner-exklusiv, sondern auch in anderen Partei- oder Verbandsrahmen Anwendung finden konnten, machten sich die Reichsbanner-AktivistInnen jedoch von Beginn an auch konzeptionelle Gedanken über die Möglichkeiten zur Verteidigung der Republik durch Bildung. Der Heidelberger Rechtswissenschaftler und vormalige Reichsjustizminister Gustav Radbruch (SPD) entwarf in Form einer Festrede beim Kieler Reichsbannergau eine systematische „Pflichtenlehre“ zur Erziehung der künftigen Staatsbürger. Diese müssten ausgehend von dem Grundwert der „Vaterlandsliebe“ konkretere Werte vermittelt bekommen, wie „Staatsbewusstsein“, „Rechtssinn“, „Verantwortungsgefühl“ bzw. „Soziälsinn“, „Toleranz“ und die „Schonung der Gesinnung Andersdenkender“ sowie die „Völkerversöhnung“.⁶⁹

Radbruchs Parteifreund, der Reichsjustizminister im ersten Kabinett Stresemann, Otto Landsberg (SPD), formulierte den „Erziehungsauftrag“ des Reichsbanners hingegen weniger als Wertekanon denn als Umsetzung eines einzelnen (demokratischen) Leitprinzips:

„Es einigt uns [die Reichsbannermitglieder mehrerer Parteien, SE/RN.] die Treue zur Demokratie. Wir alle wissen, dass die Demokratie nicht darin besteht, dass ungeschulte, undisziplinierte Menschen, die nur ihren Trieben nachgehen, die Bestimmung über das Schicksal des Volkes treffen. Die erste Aufgabe der Demokratie ist Erziehung des Volkes. Sie erkennt an, dass Führer sein müssen.“⁷⁰

Landsberg konkretisiert, dass die gemeinte Form der demokratischen Autorität sich nicht auf „Titel oder Vermögen“ stützen könne, sondern ausschließlich auf den Volkswillen.⁷¹ Das Reichsbanner wird so zur Speerspitze eines Erneuerungsprozesses stilisiert, welcher auf eine „Erziehung des Volkes“ zu Demokratie durch Disziplin abzielt. Während Landsbergs Anspruch noch sehr allgemein gehalten ist, wird ein Text des „Jungkameraden“ Kurt Hildebrand über die Rolle der Jugend konkreter bezüglich des Unterschiedes zwischen „alter“ und „neuer“ demokratischer Autorität. So habe es „die Jugend“ erfolgreich geschafft, sich von dem „reaktionären Gift verkalkter Oberlehrer und Professoren“ zu befreien. Dieses „Gift“ habe den „gesunden Geist“ der Jugend nicht töten können und diese habe in beharrlichem Ringen die „Erziehermacht“ mit ihrem „Wust von Phrasen und Legenden“ durchbrochen.⁷²

„An ihren Erziehern erstand den Jungen das Problem. Die werdenden Menschen saßen zu Füßen von Männern, die eine hohe Obrigkeit vor sie gestellt hatte. Mit all dem Vertrauen der Jugend sahen sie auf zu den Lehrstühlen. Und kalt, wie aus mo-

69 Vgl. Radbruch 1926, S. 5, 8, 10 u. 12.

70 Landsberg 1924, S. 4.

71 Ebd., S. 5.

72 Vgl. Hildebrand 1924.

derduftenden Gräbern, wurde zu ihnen gesprochen in einer Sprache, die Jugend nicht versteht, über Lehren, gegen die sich junges Wollen aufbäumt. So kam der Zweifel am Führer. Und am Zweifel erstarkten die Jungen.“⁷³

Die Reichsbanner-spezifischen Leitideen zur „Erziehung des Volkes“ und „Bildung der Jugend“ werden klarer. Die Erschütterung der alten, monarchistischen, „vermoderten“ Bildungsautoritäten sollte vollendet werden und zu einer Stärkung des zweifelnden Geistes führen. Dieser wiederum müsse eingebunden werden in der folgenden Errichtung einer neuen, „gesunden“ Autorität, verkörpert im Reichsbanner; getragen von „Millionen junger Herzen und stahlharter Arme“.⁷⁴ Andere Autoren betonten gleichfalls die Notwendigkeit der „Unterordnung in freiwilliger Disziplin“ (Fritz Koch), den Wert der „Eigendisziplin“ (Arno Scholz) oder beschworen, wie Robert Breuer, eine „vollkommene Disziplin“ der schwarz-rot-goldenen, „rollenden Phalanx von kampferprobten, kampfwilligen Männern und Jünglingen.“⁷⁵

3.2 Die Umsetzung der Bildungsarbeit mit und an den Parteien

Politische Bildung durch diszipliniertes Marschieren im Dienste der Republik? Demokratische Vergemeinschaftung durch freiwillige Führerwahl? Es wäre nicht falsch, aber doch zu kurz gegriffen, dies für die Gesamtheit der diesbezüglichen Überlegungen im Reichsbanner zu halten. Der oben erwähnte Carl Severing gab 1928 folgendes zu bedenken, was gleichsam seine älteren Standpunkte aktualisierte:

„Wir [im Reichsbanner, SE/RN] müssen uns fortentwickeln. Darum möchte ich Sie bitten zu erwägen, ob wir nicht neben Marschübungen, neben Muskel- und Nervenstählung auch noch andere Aufgaben in unser Aufgabengebiet einbeziehen können. Ich habe in der letzten Zeit verschiedenen grossen deutschen Festen beigewohnt, wie z.B. in Wien. Ich hörte, dass die deutsche Kehle und die deutschen Muskeln gut sind. Ist aber auch das Dritte, das Hirn, das staatspolitische Hirn gut? Es kommt auf den Dreiklang, Herz, Hand und Hirn an.“⁷⁶

Severings kritische Erweiterung des obigen Zweiklanges „Herz“, „Arme“ bzw. „Hände“ auf das „Hirn“ als drittes Element stieß durchaus auf offene Ohren. Insbesondere in den Jungbannergruppen, aber auch in Form von politischen Schulungen im Rahmen von Führerkursen wurde in den folgenden Jahren die politische Bildungsarbeit intensiviert. Der Generalsekretär des Reichsbanners Albert Gebhardt (SPD) machte sich zum Kopf dieses „Bil-

73 Ebd., S. 19.

74 Ebd.

75 Vgl. Löbe et al. 1925, S. 17, 20 u. 22.

76 Berliner Tageblatt, v. 13.8.1928 (Abend).

dungsfeldzuges“ und leitete die Organisation von mehreren überregionalen „Bildungskonferenzen“ der verschiedenen Reichsbannergaue mit jeweils mehreren hundert Teilnehmern ein, welche konkrete Richtlinien, Maßnahmen, Inhalte erarbeiten und Kooperationspartner benennen sollten. Hauptansprechpartner war stets die RZfH. Ferner müsse die neu aufzubauende Führerschule des Reichsbanners in Magdeburg als „Reichsbanner-Hochschule“ im Zentrum der weiteren Bildungsbemühungen stehen.⁷⁷ Finanziell subventioniert wurde die Reichsbanner-Schule mit der stattlichen Summe von 45.000 Reichsmark vom damaligen Reichsinnenminister Carl Severing.⁷⁸

Das Reichsbanner war somit keine ausschließlich militärische, tendenziell bildungsferne Organisation, sondern wurde von demokratischen Politikern wie Severing, Radbruch oder Landsberg als Resonanzverstärker für eigene, durchaus konkrete Projekte mit Bildungsanspruch genutzt. Hinzu kommt die Eigendynamik des Reichsbanners als straff organisierter Millionenorganisation, welche die Konzeption und Durchführung von Massenangeboten zu Zwecken der politischen Bildung ermöglichte.

Wenn das Reichsbanner eine Option für die Mitglieder der demokratischen Parteien zur Verbreitung ihrer notwendigerweise „überparteilichen“ Bildungsinhalte war, so stellte es gleichzeitig eine Klammer dar, welche die Parteien der Weimarer Koalition aneinander band. Dass dies freilich kein abgeschlossener, unwiderruflicher Prozess war, sondern ein weiterer „Erziehungsauftrag“, wurde ebenfalls im Reichsbanner gesehen. So forderte der Zentrumsmann Johannes Fest in einem Artikel eine „Volksgemeinschaft aller Republikaner“ ein, an welcher das Reichsbanner in hervorgehobener Stellung mitzuwirken habe.⁷⁹ Fest schließt mit folgender Metapher:

77 Vgl. Albert Gebhardt, Bildungsarbeit des Reichsbanners. Unsere Bildungskonferenz. In: Das Reichsbanner Nr. 37/1928 vom 28.10. Zur Bundesschule: o.A., Unsere Bundesschule, Das Reichsbanner Nr. 45/1928 vom 23.12. Als Beispiel einer „Bildungskonferenz“: Protokoll über die erste Bildungskonferenz für die Gaue Hamburg-Bremen-Nordhannover u. Schleswig-Holstein am 11.11.28 in Hamburg. In: ACDP, NL Franz Beyrich, 01-804-001-1. Erwähnt sei, dass Gebhardt seine politische Karriere in der Bildungsarbeit der rechtsradikalen „Antibolschewistischen Liga“ begann und erst später zu SPD und Reichsbanner stieß, wo er sich neben Organisatorischem für dezidiert republikanische Bildungsziele einsetzte. Vgl. etwa Gebhardt (1930): Das Reichsbanner und der Deutsche Republikanische Studentenbund. In: BA B, R431/768, Bl. 270f., wo die Erfüllung der Verfassung mit Leben gefordert und die Unterstützung des Reichsbanners für die hochschulpolitischen Ziele des Republikanischen Studentenbundes ausgedrückt wird.

78 Archiv der sozialen Demokratie (AdsD), Bonn, NL Carl Severing, 1/CSAB, Mappe 162, Bl. 12.

79 Vgl. Fest 1928, S. 15. Johannes Fest war der Vater des Historikers Joachim Fest.

„Parteizäune sollen durch das Reichsbanner nicht niedergerissen wohl aber etwas verkürzt werden, damit es möglich ist, die Nachbarn zu sehen und in ihrer Arbeit schätzen zu lernen.“⁸⁰

Heinrich Teipel – Redakteur der Zentrums Presse und fester Mitarbeiter der Reichsbanner-Zeitung – stieß in dasselbe Horn. In seiner Programmschrift „Wir müssen aus dem Turm heraus“ öffnete Teipel sogar den politischen Kreis dieser „Volksgemeinschaft“, wenn er mit Wilhelm Kahl einen prominenten Vertreter der DVP als potentiellen Partner, auch in Bildungsfragen, akzeptierte. Voraussetzung hierfür sei „die [freudige] Achtung der Verfassung“, welche der Jugend zu vermitteln sei. Denn (so Kahl): bei allen „Mängeln der Verfassung“ sei „deren verantwortungsvolle Achtung mit der Achtung von Staat und Nation gleichzusetzen“.⁸¹ Kahl sprach sich folgerichtig wie Teipel für die Bildung einer Großen Koalition in Abgrenzung zum Bürgerblock mit der DNVP aus. Man sieht wie sich der Kreis zu Severing als Innenminister der 1928 realisierten Großen Koalition und Förderer des Reichsbanners zu schließen beginnt, auch wenn die Versuche von Reichsbannermitgliedern zur Umwerbung der DVP nur selektive Erfolge zeitigten.⁸²

4 Fazit: Partei nehmen für die Demokratie – Vorstellungen und Umsetzungen politischer Bildungsarbeit in der Weimarer Republik

SPD, DDP und Zentrumspartei zielten gemeinsam mit dem Reichsbanner auf die Schaffung eines neuen, demokratischen Staatsbürgers innerhalb einer demokratischen Gemeinschaft ab. Bei aktiver Beteiligung am Staat sollten dessen Pluralismus anerkannt und Veränderungen über Mehrheitsbildungen im Rahmen der Weimarer Reichsverfassung akzeptiert werden. Das mag aus heutiger Sicht wenig überraschend erscheinen. In ihrer Zeit betraten die Parteien allerdings gänzlich unbekanntes Terrain und die Parteien verzichteten mitunter auf die alleinige Unterrichtung in der eigenen Weltanschauung, wobei die DDP gegenüber SPD und Zentrum eine Vorreiterin war. Dies geschah vor allem aufgrund der konstanten Angriffe auf die gemeinsam errichtete Demokratie. In dieser Hinsicht sahen die Parteien ihre Arbeit vielmals ergänzend und nicht notwendigerweise als ersetzend zu den staatlichen Formen von politischer Bildung, wie sie in der RZfH üblich waren. So traten tendenziell die Tagespolitik und der politische Wettstreit um Stimmen hinter

80 Ebd.

81 Vgl. Teipel 1925, S. 13f. Dort auch das Kahl-Zitat.

82 Vgl. Rohe 1966, S. 312f.

den Wunsch nach einer Stärkung von Demokratie und Gemeinschaftssinn innerhalb des Lagers der Weimarer Koalition zurück. Auffallend ist hierbei zudem, dass gerade die Jugendorganisationen der Parteien sich der Bildungsarbeit annahmen und in diesem Rahmen relativ frei von Parteiprämissen agieren konnten. Überparteiliche Kooperation wurde zum Gebot der Stunde und innerhalb der Parteien waren diejenigen, die sich für ein überparteiliches Bildungsideal einsetzten, auch diejenigen, die ihre Partei auf die Weimarer Koalition verpflichten wollten. Versuche, diese Koalition um die DVP zu erweitern, gab es auch im Bildungsbereich, wobei aufgrund der Quellenlage schwer abzuschätzen ist, ob es tatsächlich gelang, Anhänger der DVP zu gemeinsamen Veranstaltungen zu bewegen. Demgegenüber ist es wahrscheinlicher, dass die auch im Reichsbanner manifest gewordene Abwehrhaltung die Vernunftrepublikaner der DVP eher abschreckte.

Insgesamt ist auffällig, dass die Akteure der politischen Bildungsarbeit in den Parteien der Weimarer Koalition sich mehrheitlich stark im Reichsbanner engagierten. Dies erscheint aus unserer Perspektive als sinnvolle Ergänzung ihrer Parteiarbeit und weniger als Konkurrenz. Das Reichsbanner verfügte als überparteiliche Massenorganisation über Mittel und Möglichkeiten, die sich den einzelnen Parteien so nicht boten. Der jeweilige Bezug auf ein überparteiliches Bildungsideal diente somit auch dem Zweck, innerhalb des Reichsbanners anschlussfähig zu bleiben. Das Reichsbanner entwickelte gerade in der Frage der politischen Bildungsarbeit ein ausgeprägtes Eigenleben. Nicht nur die eigenen Mitglieder, sondern auch die demokratischen Parteien und das Volk wollte der Wehrverband erziehen, wobei dies stets einen stark appellativen Charakter hatte. Als Patentrezept des Reichsbanners wurde die Idee einer nicht erzwungenen, sondern freiwilligen Disziplin eines mündigen Staatsbürgers formuliert, der sich aus eigenem Antrieb heraus der politischen Bildung widmet.

Somit vermischten sich im Reichsbanner sinnbildlich die Bildungskonzepte des sozialdemokratischen, liberalen und zentrumsnahen Spektrums zu einem überparteilichen Bildungsideal, welches seinerseits nicht ohne Rückwirkung auf die Parteien blieb. Dieses Ideal machte die Verfassung der Weimarer Republik und die gemeinsamen Anliegen aller Demokratinnen und Demokraten zum Referenzpunkt. Den überkommenen monarchistischen Bildungsautoritäten sollten neue, demokratische Autoritäten entgegengesetzt werden. Die politische Bildung zielte auf die Befriedigung der eigenen Parteigänger ebenso wie auf die Abschreckung des politischen Gegners und die Einbindung des politischen Freundes. Die politische Dauerkrise der Weimarer Republik sollte folglich nicht allein mit repressiven Maßnahmen gelöst werden. Vielmehr wurde politische Bildung – vermehrt im Sinne einer umfassenden Schulung und Unterrichtung der Mitglieder über Staatsaufbau und Funktionsweise der

Demokratie – als ein geeignetes Mittel zur Stabilisierung des politischen Gemeinwesens betrachtet und entsprechend eingesetzt.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- Archiv der sozialen Demokratie (AdsD)
NL Carl Severing, 1/CSAB, Mappe 162.
- Archiv des Liberalismus (AdL)
NL Lothar Fuhlrott, 28167 u. 28181.
- Archiv für Christlich-Demokratischer Politik (ACDP),
NL Franz Beyrich, 01-804-001-1,
Bestand Zentrum, VI-051-321 u. 368 u. 613.
- Bundesarchiv – Berlin (BA B)
R1507/3061,
R43I/768,
R45/III/27.
RY 20/II/145/24
- Bundesarchiv – Koblenz (BA Koblenz)
NL Karl Herold, N1176/19.

Gedruckte Quellen

- Berliner Tageblatt, v. 13.8.1928 (Abend).
- Der Beobachter. Organ für deutsch-demokratische Politik und soziale Kultur im Bergischen Lande, am Niederrhein und im Ruhrgebiet 7 (1927), Nr. 19.
- Echo der jungen Demokratie. Jg. 6-8 (1924-26).
- Ellbracht, Wilhelm (1931): Partei als lebendige Gemeinschaft. Referat gehalten von Wilhelm Ellbracht in der Generalversammlung. In: Das junge Zentrum 8, H. 6/7, S. 10-12.
- Erkelenz, Anton (1924): Erziehung zur Demokratie. In: Die Hilfe. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst 30, S. 329-332.
- Ders. (1925): Die moderne Parteiorganisation der Demokratie. Referat erstattet auf dem Elbersfelder Parteitag der Demokratischen Partei Oktober 1922. In: Ders., Demokratie und Parteiorganisation. Dem Andenken an Friedrich Neumann und Wilhelm Ohr, Berlin, S. 8.
- Fest, Hans [Johannes] (1928): Zentrum und Reichsbanner. In: Republikanischer Tag des Ortsvereins Prenzlauer Berg, 21. und 22. April 1928, Berlin, S. 13-15.
- Forderungen des Reichsbunds Deutscher Demokratischer Jugendvereine (1920). In: Der Demokrat. Mitteilungen aus der Deutschen Demokratischen 1, H. 7, S. 120.
- Gebhardt, Albert (1928): Bildungsarbeit des Reichsbanners. Unsere Bildungskonferenz. In: Das Reichsbanner 1928, H.37.
- Hildebrand, Kurt (1924): Jugend und Republik. In: Reichsbanner und Potsdam, Berlin, S. 18-20.
- Hindenburgbund (1930): Staatsbürgerliche Jugendbildung. Unsere Reichsschulungswoche in Braunlage/Harz, vom 22. bis 27. April 1930, Berlin.

- Höfle, [unbekannt] (1921): Unsere Jugendbewegung. In: Das Zentrum 1, H. 8, S. 147-149.
- Jenssen, Otto (1931): Erziehung zum politischen Denken. Eine marxistische Betrachtung, Berlin.
- Krone, Heinrich (1931): Das Programm unserer Arbeit. Dr. Krone in seiner Rede am Schluß der Generalversammlung. In: Das junge Zentrum 8, H. 6/7, S. 1-2.
- Landsberg, Otto (1924): Die Wiedergeburt Deutschlands, Rede anlässlich der Tagung des Gaues Magdeburg-Anhalt im Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold am 1. Juni 1924, Magdeburg.
- Löbe, Paul/Scheidemann, Philipp/Sollmann, Wilhelm/Koch, Fritz/Breuer, Robert/Scholz, Arno/Senator Gerth u.a. (1925): Das Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold, Berlin.
- Luppe, Hermann (1920): Erziehung zur Demokratie. In: Die demokratische Jugend 2, H. 9/10, S. 136-141.
- Marx, Ludwig (1926), Erziehung zum Staatsgedanken. In: Die Hilfe. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst 32, S. 484-486.
- Mommsen, Wilhelm (1922): Politische Erziehung. In: Der Herold der demokratischen Jugend Deutschlands 3, H. 26, Kopie in: AdL Gummersbach, NL Lothar Fuhlrott, 28167.
- Niffka, Erwin (1931): Unsere Bildungsarbeit im kommenden Winter. In: Das junge Zentrum. Monatsschrift des Reichsverbandes der Deutschen Windthorstbünde 8, H. 10, S. 2-4.
- Peiser, Werner (1919): Staatsbürgerliche Erziehung. In: Arbeiter-Jugend 11, S. 114 f.
- Radbruch, Gustav (1926): Republikanische Schriftenlehre. Eine Rede zur Verfassungsfeier des Reichsbanner Gaues Schleswig-Holstein, Kiel.
- Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold (Hg.) (o.J.): Das Jungbanner. Jugendpflege im Reichsbanner, Magdeburg.
- Rudolph, Albert (1925): Die Erziehung zum republikanischen Staatsbürger. In: Arbeiter-Jugend 17, S. 335-337.
- Schützing, Hermann (1931): Der Kulturkampf um die Republik, Leipzig.
- Severing, Carl (1923): Unser Selbstschutz. In: Vorwärts. Berliner Volksblatt 40, Morgenausgabe, v. 1.4.1923.
- Siemsen, Anna (1926): Vom Geiste der Demokratie. In: Jungsozialistische Blätter 5, S. 91-93.
- Teipel, Heinrich (1925): Wir müssen aus dem Turm heraus! Gedanken zur Krise des deutschen Parteiwesens, Berlin.
- o.A. (1919b): Beirat der rheinischen Zentrumspartei, Zentrumsorganisation und Volksverein. In: Kölnische Volkszeitung, v. 3.5.1919.
- o.A. (1919c): Selbstverwaltung der Jugend. In: Demokratische Rundschau, Nr. 22, v. 28.9.1919, S. 4.
- o.A. (1920): [Bericht vom] Parteitag der preußischen Zentrumspartei. In: Germania, v. 14.12.1920.
- o.A. (1924): Zur Winterarbeit. In: Das Junge Zentrum 1, S. 66-68.
- o.A. (1925): Zentrumspartei und staatsbürgerliche Schulungsarbeit der Reichszentrale für Heimatdienst. In: Mitteilungen der Deutschen Zentrumspartei 2, S. 191 f.
- o.A. (1928): Unsere Bundesschule. In: Das Reichsbanner Nr. 45/1928 v. 23.12.
- o.A. (1930): Unsere Aufgaben im Kampf um die Jugend. Referat Erich Ollenhauers auf der Reichskonferenz in Lüneburg. In: Arbeiter-Jugend 22, 1. Beilage, S. 105-108.

- o.A. (1931a): Zweites Jugendtreffen der Staatspartei. In: Demokratischer Zeitungs-
dienst, v. 22.2.1931.
- o.A. (1931b): Bundessatzungen des Reichsbanners Schwarz-Rot-Gold, Bund Deut-
scher Kriegsteilnehmer und Republikaner e.V., Magdeburg 1931 [zuerst 1924].
- Pieper, August (1920): Zur staatsbürgerlichen Bildung und politischen Schulung,
M.Gladbach.
- Verhandlungen der verfassungsgebenden Deutschen Nationalversammlung, 60. Sit-
zung, vom 18. Juli 1919, S. 1669-1719. In: [http://www.reichstagsprotokolle.de/
Blatt2_wv_bsb00000012_00217.html](http://www.reichstagsprotokolle.de/Blatt2_wv_bsb00000012_00217.html).

Literatur

- Böhles, Marcel (2016): Im Gleichschritt für die Republik. Das Reichsbanner
Schwarz-Rot-Gold im Südwesten, 1924 bis 1933, Essen.
- Busch, Matthias (2015): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer
demokratischen Fachdidaktik, Bad Heilbrunn.
- Büttner, Ursula (2008): Weimar. Die überforderte Republik 1918 – 1933, Stuttgart.
- Cloer, Ernst (1975): Sozialgeschichte, Schulpolitik und Lehrerfortbildung der katholi-
schen Verbände im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, Ratingen/ Kas-
tellaun/Düsseldorf.
- Ciupke, Paul (2015): Gesellschaftliche Suchbewegungen und Experimentierwerkstäten.
Jugendbewegung und Volksbildung in der Weimarer Zeit. In: Stambolis, Bar-
bara (Hrsg.): Die Jugendbewegung und ihre Wirkungen. Prägungen, Vernetzungen,
gesellschaftliche Einflussnahmen, Göttingen, S. 169-194.
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutsch-
land, München.
- Dowe, Dieter/Kocka, Jürgen/Winkler, Heinrich August (1999): Parteien im Wandel.
Vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Rekrutierung, Qualifizierung, Karrieren,
München.
- Eder, Jacob S. (2015): Die zukünftigen „Ideenträger der Republik“? Linkliberale
Diskurse über Jugend und politische Bildung in den frühen 20er Jahren. In: Heuss-
Forum, Theodor-Heuss-Kolloquium 2015, URL: [www.stiftung-heuss-haus.de/
heuss-forum_thk2015_eder](http://www.stiftung-heuss-haus.de/heuss-forum_thk2015_eder), zuletzt aufgerufen am 13.03.2019.
- Föllmer, Moritz (2005): Die „Krise“ der Weimarer Republik. Zur Kritik eines Deut-
ungsmusters, Frankfurt a. M. [u.a.].
- Gonitzke, Andreas (2004): „Innerparteiliche Demokratie“ in Deutschland. Das kriti-
sche Konzept und die Parteien im 20. Jahrhundert, München.
- Hacke, Jens (2018): Existenzkrise der Demokratie. Zur politischen Theorie des Libe-
ralismus in der Zwischenkriegszeit, Berlin.
- Heinze, Peter (2017): Naturwissenschaftlicher Unterricht im Zuge der Greilschen
Schulreform (1922-1924), Jena.
- Hentges, Gudrun (2013): Staat und politische Bildung : Von der „Zentrale für Hei-
matdienst“ zur „Bundeszentrale für politische Bildung“, Wiesbaden.
- Jung, Otmar (1987): Verfassungsschutz Privat. Die Republikanische Beschwerdestelle
e.V. (1924-1933). In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 35, S. 65-93.
- Kolb, Eberhard/Mühlhausen, Walter (1997): Demokratie in der Krise. Parteien und
Verfassungssystem in der Weimarer Republik, München.
- Krabbe, Wolfgang R. (1995): Die gescheiterte Zukunft der ersten Republik. Jugend-
organisation bürgerlicher Parteien im Weimarer Staat (1918-1933), Opladen.

- Kreutz, Wilhelm (2014): Studenten im Kampf für die Weimarer Republik. Vom ‚Reichskartell der Republikanischen Studenten‘ zum ‚Republikanischen Studentenbund‘ (1922-1933). In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 17, S. 185-199.
- Peukert, Detlef J. K. (1987): Jugend zwischen Krieg und Krise. Lebenswelten von Arbeiterjungen in der Weimarer Republik, Köln.
- Retterath, Jörn (2016): „Was ist das Volk?“ Volks- und Gemeinschaftskonzepte der politischen Mitte in Deutschland, Berlin/Boston.
- Richter, Hedwig/Wolff, Kerstin (Hrsg.) (2018): Frauenwahlrecht. Demokratisierung der Demokratie in Deutschland und Europa, Hamburg.
- Rohe, Karl (1966), Das Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold. Ein Beitrag zur Geschichte und Struktur der organisierten Kampfverbände in der Weimarer Republik, Düsseldorf.
- Rossol, Nadine (2010): Performing the Nation. Sport, Spectacle and Political Symbolism, 1926-36, Basingstoke.
- Sack, Heide (2016): Moderne Jugend vor Gericht. Sensationsprozesse, „Sexualtragödien“ und die Krise der Jugend in der Weimarer Republik, Bielefeld.
- Scharfenberg, Günter (Hrsg.) (1984): Die politische Bildungsarbeit der deutschen Sozialdemokratie. Bd. 2: In der Weimarer Republik (MS), Berlin.
- Schröder, Ulrich (2014 u. 2015): „Erobert das Landgebiet!“ Das Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold in den ehemaligen Landkreisen Achim und Verden sowie dem Amt Thedinghausen 1924-1933, Teil 1 u. 2. In: Jahrbuch für den Landkreis Verden 58 u. 59, S. 260-280 bzw. 189-209.
- Uellenberg-van Dawen, Wolfgang (2014): Gegen Faschismus und Krieg. Die Auseinandersetzungen sozialdemokratischer Jugendorganisationen mit dem Nationalsozialismus, Essen.
- Vogel, Wieland (1989): Katholische Kirche und nationale Kampfverbände in der Weimarer Republik, Mainz.
- Voigt, Carsten (2009): Kampfbünde der Arbeiterbewegung. Das Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold und der Rote Frontkämpferbund in Sachsen 1924-1933, Köln [u.a.].
- Weinrich, Arndt (2013): Der Weltkrieg als Erzieher. Jugend zwischen Weimarer Republik und Nationalsozialismus, Essen.
- Wippermann, Klaus W. (1976): Politische Propaganda und staatsbürgerliche Bildung. Die Reichszentrale für Heimatdienst in der Weimarer Republik, Köln.
- Ziegler, Wilhelm (1931), Staatsbürgerliche Erziehung in der Demokratie. In: Zur Frage der politischen Erziehung in Deutschland, H. 11/12, S. 5-20.
- Ziemann, Benjamin (2014): Veteranen der Republik. Kriegserinnerung und demokratische Politik 1918-1933, Bonn.

Anschrift der Autoren

Dr. Sebastian Elsbach
Golmsdorfer Str. 24
07749 Jena
E-Mail: sebastian.elsbach@uni-jena.de

Ronny Noak, M.A.
Kahlaische Straße 53
07745 Jena
E-Mail: ronny.noak@uni-jena.de

Julika Böttcher, Sylvia Kesper-Biermann,
Ingrid Lohmann, Christine Mayer

Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen

Zusammenfassung: Gegenstand des Beitrags ist das in der pädagogischen Historiographie bislang kaum ausgeleuchtete Kapitel der deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen. In der wilhelminischen Ära bestanden zeitweilig intensive Kontakte zwischen dem Deutschen und dem Osmanischen Reich, die darauf zielten, den geplanten Aufbau einer gemeinsamen deutsch-türkischen Wirtschaftsregion kulturpolitisch zu flankieren. Das Konzept eines transnationalen Bildungsraums dient als Rahmen für die exemplarische Rekonstruktion der Rolle einiger ausgewählter kulturpolitischer Akteure auf deutscher Seite und als Hintergrund transkultureller Transfers und transnationaler Verflechtungen bei der Reform des Schul- und Unterrichtswesens auf türkischer Seite.

The topic of the following article is a hitherto unexplored chapter in the historiography of pedagogy: German-Turkish relations in the field of education in the Wilhelmine Period. During the Wilhelmine Period, the German and the Ottoman Empires aimed to establish a common German-Turkish economic region. The concept of a transnational educational space serves as a framework for the exemplary reconstruction of the role of several German cultural-political actors, and as a background for transcultural transfers and transnational links in the reform and restructuring of the education system on the Turkish side.

1 Einleitung

„Durch das Aufkommen der modernen Verkehrsmittel sind sich die Völker in einer Weise näher gerückt, deren äußere Wirkungen man jeden Tag sieht [...] Für den Verkehr und Gütertausch ist der Raum überwunden. Die Türkei ist uns so nahe gerückt wie vor hundert Jahren Köln von Elberfeld [...] Produkte aus aller Welt ge-

hören zu unserem täglichen Bedarf. Nachrichten aus den entlegensten Ländern werden uns in der Sekunde übermittelt. Die geistigen Erzeugnisse fremder Völker werden uns durch den Druck zugänglich und deren Leben erhalten wir von Reisen den geschildert. Die Völker der Erden scheinen eine große Familie geworden zu sein oder doch bald werden zu wollen“.¹

Diese optimistische Diagnose stellte der Orientalist Max Horten (1874-1945) in der ‚Pädagogischen Post‘, einer katholischen Lehrerzeitschrift, und brachte damit die seit den 1880er Jahren vorherrschende Wahrnehmung einer Beschleunigung und zunehmenden Verflechtung der Lebensbereiche zum Ausdruck. Bemerkenswert ist, dass er an dieser Perspektive auch nach 1918 noch festhielt, also zu einer Zeit, die eher mit dem Abbruch politischer, wirtschaftlicher und zivilgesellschaftlicher Kontakte, mit Desintegration und einer Krise internationaler Beziehungen verbunden wird. Das galt insbesondere für Deutschland als einem der Verlierer des Ersten Weltkriegs und schloss das Verhältnis zur Türkei² ein. Auch in Bildung und Erziehung hatten sich um 1900 auf verschiedenen Ebenen Austauschbeziehungen zwischen dem Osmanischen Reich und dem Deutschen Reich etabliert, welche die Alliierten 1918 unterbanden.

Mit unserem Beitrag zu den deutsch-türkischen Beziehungen im Bildungswesen nehmen wir Strukturen, Visionen und Transformationen um 1918 in den Blick; zugleich stellen wir Ergebnisse und Überlegungen zur Diskussion, die im DFG-Projekt ‚Das Wissen über ‚Türken‘ und die ‚Türkei‘ in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945‘ entstanden sind.³

Um die Mitte des 19. Jahrhunderts hatten Kriege mit Russland und gegen Unabhängigkeitsbewegungen auf dem Balkan das Osmanische Reich geschwächt, der ‚kranke Mann am Bosphorus‘ war zum Gegenstand imperialistischer Interessen der europäischen Großmächte geworden. Folgt man Schöllgen, so musste das Deutsche Reich seinen im Konzert der etablierten Weltmächte noch jungfräulichen Großmachtstatus geradezu zwangsläufig mit hegemonialen Ambitionen untermauern.⁴ Der junge Kaiser Wilhelm II. hielt im Gegensatz zu seinem Großvater Wilhelm I. nichts von Bismarcks behütender Diplomatie; er war gewillt, sich am Ringen um Kolonien und neue Absatzmärkte zu beteiligen. Angesichts der Enttäuschungen über die wirtschaftlich unfruchtbare deutsche Kolonialpolitik verfolgte das Auswärtige Amt (AA) „bald eine neue Strategie machtpolitischer Expansion, die bewusst ohne Kolonialverwaltung und -verantwortung Vorposten wirtschaftlicher

1 Horten 1922, S. 4.

2 Im Folgenden werden die Bezeichnungen Türkei und Osmanisches Reich wie zeitgenössisch üblich synonym verwendet.

3 Vgl. Lohmann 2016.

4 Vgl. Schöllgen 2013, S. 62f.

Auswirkung zu schaffen beziehungsweise zu erweitern suchte“.⁵ In der Wilhelminischen Ära erfuhren die deutschen wirtschaftlichen und geopolitischen Interessen gegenüber dem Osmanischen Reich also eine ausgeprägte semikoloniale Ausrichtung, die auch kulturpolitisch unterfüttert wurde.⁶ Es war die Stunde von Pädagogik und Lehrerschaft, die, stolz auf ihren Anteil an der Bildung der Nation, seit Gründung des Deutschen Reichs ein Bewusstsein zivilisatorischer Überlegenheit nährten. Die sich intensivierenden deutsch-türkischen Beziehungen eröffneten ihnen ein vielversprechendes Betätigungsfeld.

Das Interesse der osmanischen Regierung richtete sich auf die Aneignung von Modernisierungswissen für den Aufbau einer ‚neuen Türkei‘ als Nationalstaat nach westlichem Vorbild. Die 1908 an die Macht gelangten Jungtürken suchten die Zusammenarbeit, um ihre Reformpläne voranzutreiben. Aus dieser Konstellation heraus, die bis zur ‚Waffenbrüderschaft‘ im Ersten Weltkrieg reichte, entstanden deutsch-türkische Netzwerke, die die militärische, wirtschafts-, kultur- und bildungspolitische Zusammenarbeit der beiden Reiche beförderten.

1918 änderten sich die Rahmenbedingungen erheblich. Die neue türkische Regierung erklärte im November des Jahres die mit den deutschen Professoren an der Universität Konstantinopel und weiteren Lehrkräften geschlossenen Verträge für aufgehoben und komplimentierte die Gelehrten aus dem Land. Die 1923 gegründete Republik Türkei leitete tiefgreifende Maßnahmen zur Säkularisierung und Modernisierung von Staat und Gesellschaft ein, in denen das Schul- und Unterrichtswesen eine wichtige Rolle für die Nationsbildung spielte. Insbesondere die ersten Jahrzehnte der Republik werden als Phase „komplexer politischer und diplomatischer Beziehungen, kultureller Transfers und transnationaler Verflechtungen“⁷ charakterisiert. Bei der Entwicklung und Umsetzung des Reformprogramms spielten ausländische Experten zwar generell eine wichtige Rolle, doch setzte die türkische Regierung im Bildungswesen nun kaum noch auf Deutschland, sondern orientierte sich an den USA und anderen westeuropäischen Vorbildern und trieb die Einbindung in neue multilaterale Netzwerke wie den 1921 gegründeten ‚Weltbund für Erneuerung der Erziehung beziehungsweise das ‚New Education Fellowship‘ voran.

Diese Entwicklung untersucht unser Beitrag vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zum Zweiten Weltkrieg. Zunächst wird als theoretisch-methodischer Rahmen das Konzept des transnationalen Bildungsraums vorgestellt. Der anschließende Teil widmet sich Protagonisten der deutsch-türkischen Bezie-

5 Trommler 2014, S. 39.

6 Vgl. Fuhrmann 2006.

7 Röhrlich 2014, S. 146.

hungen im Bildungswesen bis 1918, ihren Zukunftsvisionen und den von ihnen eingeschlagenen Wegen der medialen Vermittlung und des Austauschs. Während hier die deutsche Perspektive interessiert, stellt der letzte Abschnitt die Reformaktivitäten seitens der türkischen Republik während der 1920er und 1930er Jahre ins Zentrum: Analysiert werden die veränderten transnationalen Kontexte und Akteure der Schul- und Bildungsreformen in der Türkei.⁸

2 Das Konzept transnationaler Bildungsräume

Um einen systematischen Rahmen für die Untersuchung der angedeuteten Prozesse von Vernetzung und Verflechtung, aber auch von Abgrenzung und Neuorientierung zu schaffen, legt der Beitrag das Konzept transnationaler Bildungsräume zugrunde. Solche empirischen Untersuchungen sind kürzlich angemahnt und im Hinblick auf den deutsch-türkischen Bildungsraum lediglich für die Zeit nach 1945 in Fallstudien umgesetzt worden.⁹ Die Bezeichnung ‚transnationaler Bildungsraum‘ hat seit Längerem Konjunktur und wird in vielfältigen Kontexten sowie unterschiedlichen Bedeutungsvarianten verwendet, häufig ohne präzise Begriffsbestimmung. In die erziehungswissenschaftliche Forschung hat er seit den 2000er Jahren Einzug gehalten, als Christel Adick und Sabine Hornberg vorgeschlagen haben, ihn als Analyseinstrument für grenzübergreifende Bildungsprozesse nutzbar zu machen.¹⁰ Sie plädieren für eine Definition, die alle zivilgesellschaftlichen, „pluri-lokal zu verortenden, jenseits bzw. quer zu nationalen und internationalen ‚Containern‘ operierenden grenzüberschreitenden Erscheinungen von Transnationalisierung im Bildungswesen“ umfasst.¹¹ Weltweite Konvergenzen im Bildungswesen bilden ihrer Meinung nach die Voraussetzung für die Entstehung von transnationalen Bildungsräumen, welche entweder ‚bottom up‘, insbesondere durch Transmigration, oder ‚top down‘ durch grenzübergreifend agierende Bildungsorganisationen entstehen. Der Fokus richtet sich also auf die Rahmenbedingungen des 21. Jahrhunderts, und somit ist das Konzept nicht ohne weiteres auf die Vergangenheit übertragbar. Die Historische Bildungsforschung beschäftigt sich zwar mit pädagogischen Grenzüberschrei-

8 Das zweite Kapitel wurde von Sylvia Kesper-Biermann, das dritte von Julika Böttcher (Abschnitte zu Schmidt und Eberhard) und Ingrid Lohmann (Abschnitte zu Becker und Schrader), das vierte von Christine Mayer verfasst, Einleitung und Fazit von allen Autorinnen gemeinsam.

9 Vgl. Küppers/Busch/Uyan Semerci 2016.

10 Vgl. zum Folgenden Adick 2008; Hornberg 2014.

11 Adick 2008, S. 175.

tungen etwa durch Transfer oder (Wissens-) Zirkulation,¹² hat jedoch das Konzept transnationaler Bildungsräume bislang noch nicht systematisch aufgegriffen.

Im Folgenden werden die bisherigen Überlegungen zu transnationalen Bildungsräumen im Hinblick auf historische Untersuchungsfelder präzisiert. Dazu werden methodische und theoretische Ansätze aus dem Bereich der geschichts-, sozial- und erziehungswissenschaftlichen Transnationalitätsforschung integriert.¹³ Das Konzept schließt an Forschungen zu transnationalen sozialen Räumen etwa von Ludger Pries an und interessiert sich dementsprechend nicht für die Sichtbarmachung einzelner Beziehungen oder Verbindungen. Vielmehr geht es um die Frage, wie unter anderem durch soziale Praktiken, Symbolsysteme und den gemeinsamen Gebrauch von Artefakten verdichtete grenzüberschreitende Räume entstanden. Der Begriff ‚transnational‘ ist nicht auf Nationen bzw. Nationalstaaten beschränkt, sondern bezeichnet allgemein die Überschreitung beispielsweise von politischen, sprachlichen oder kulturellen Grenzen beziehungsweise territorial gebundenen Sozialeinheiten,¹⁴ denn der Nationalstaat etablierte sich historisch gesehen erst langsam seit dem 19. Jahrhundert.

Nach der hier vertretenen Auffassung¹⁵ sind transnationale Bildungsräume keine im Voraus feststehenden, beispielsweise durch politische oder geographische Grenzen markierte Einheiten, sondern sie entstehen und konsolidieren sich durch soziale Beziehungen, Interaktionen, Wahrnehmungen und Deutungen. Dabei handelt es sich um ein breites Spektrum von Kommunikations-, Transfer- und Konstruktionsprozessen, die zu Verflechtungen, zur Selbstvergewisserung, aber auch zu Konkurrenzen und Abgrenzungen führen können. Bildungsräume besitzen eine gewisse Stabilität und Dauer, was Veränderungen und historischen Wandel keineswegs ausschließt. Ferner verfügen transnationale Bildungsräume über eine unterschiedliche Reichweite und Qualität. Eine solche Betrachtungsweise eröffnet grundsätzlich die Möglichkeit, andere als geographische oder politische Faktoren zugrunde zu legen, anhand derer sich Bildungsräume konstituieren können. Sie erfasst zudem transnationale Räume eigener Qualität wie internationale Kongresse, Netzwerke oder Organisationen, die in unserem Fall für die Türkei vor allem in der Zeit nach 1918 wichtig wurden, auch wenn die Anfänge internationaler zivilgesellschaftlicher Zusammenarbeit bis ins 19. Jahrhundert zurückreichen. In ihnen verdichteten sich Austausch- und Transferprozesse auf trans-

12 Vgl. z.B. Caruso u.a. 2014.

13 Vgl. u.a. Gassert 2012; Pries 2010; Adick 2018.

14 Vgl. Pries 2008.

15 Die folgenden Ausführungen basieren auf Kesper-Biermann 2013, 2018 mit weiteren Nachweisen.

nationaler Ebene über die persönlichen Kontakte einzelner hinaus.¹⁶ Institutionalierungs- oder Verrechtlichungsprozesse konnten demzufolge zur Verstetigung von Bildungsräumen beitragen. Es ist davon auszugehen, dass zu einer bestimmten Zeit jeweils mehrere, nebeneinander bestehende, sich überlappende oder auch konkurrierende Bildungsräume existierten. Das galt hinsichtlich des Osmanischen Reiches etwa für das Verhältnis zu Frankreich, das ebenfalls enge Bildungsbeziehungen zur Türkei unterhielt und dort über ein breit ausgebautes Auslandsschulwesen verfügte. Ein Vorteil des relationalen Raumkonzepts besteht in der Möglichkeit, nicht nur die verschiedenen Ausprägungen transnationaler Bildungsräume identifizieren, sondern auch die Verhältnisse und Wechselwirkungen zwischen ihnen analysieren zu können.

Das Konzept betont die Bedeutung der historischen Akteure, die durch ihre Praktiken der Interaktion, ihre Vorstellungen und Wahrnehmungen Bildungsräume erst hervorbrachten und stabilisierten. Ausgewählte Protagonisten stehen dementsprechend im Fokus des folgenden Abschnitts unseres Beitrags. Während Adick und Hornberg, wie erwähnt, transnationale Bildungsräume explizit auf den zivilgesellschaftlichen Bereich beschränken, ist eine solche Eingrenzung für eine historische Betrachtungsweise nicht sinnvoll, denn es lassen sich in der Vergangenheit oftmals keine klaren Trennlinien zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren ziehen, und gerade im Fall der deutsch-türkischen Beziehungen verschränkten sich um 1900 wirtschaftliche, politische und kulturelle Interessen, agierten die Beteiligten mal im staatlichen Auftrag, mal für eine zivilgesellschaftliche Organisation oder in eigener Initiative, ohne dass sich die Funktionen immer klar voneinander trennen ließen. So arbeitete beispielsweise die 1914 gegründete Deutsch-Türkische Vereinigung (DTV) in der auswärtigen Kulturpolitik, zu der auch der Bildungsbereich gehörte, eng mit dem AA zusammen. Das Spektrum der Akteure ist breit, zu ihnen können Angehörige von Ministerien und Bildungsverwaltungen gehören, Lehrer und Lehrerinnen unterschiedlicher Schulformen, an Bildungsfragen interessierte Geistliche oder Mediziner, Hochschullehrer, andere Bildungsexperten, aber auch diejenigen, die Bildungsangebote nachfragen.

Formen und Medien der Interaktionen wiesen ebenfalls eine große Bandbreite auf und waren von den jeweiligen Kommunikations- und Verkehrsbedingungen abhängig. Die Beschleunigung des Transports von Menschen und Informationen gegen Ende des 19. Jahrhunderts, technische Innovationen und neue Medien führten zu einer Intensivierung und Verdichtung von Austauschprozessen, wie sie Max Horten 1922 beschrieb. Zu den Beziehungen,

16 Vgl. Fuchs 2002.

die Bildungsräume konstituierten, gehören nicht zuletzt der Austausch, die Übersetzung und die Rezeption von rechtlichen Regelungen oder auch Publikationen der internationalen reformpädagogischen Bewegung. Ihnen geht der letzte Teil unseres Beitrags nach. Daneben spielten persönliche Kontakte und institutionelle Kooperationen, Kongresse, Reisen und weitere Formen von Mobilität, etwa im Feld der Bildungsmigration, eine Rolle. So kamen beispielsweise seit 1910 türkische Schüler und Lehrlinge zu Schulbesuch oder Ausbildung ins Deutsche Reich, um danach wieder in ihre Heimat zurückzukehren. Und schließlich ist darauf hinzuweisen, dass transnationale Bildungsräume nicht notwendigerweise gleichberechtigte Beziehungen voraussetzen, sondern sie können durch Ungleichheiten und Machtasymmetrien wie etwa (semi-)koloniale Abhängigkeiten geprägt sein.¹⁷

3 Protagonisten des deutsch-türkischen Bildungsraums

Im Folgenden rekonstruieren wir den deutsch-türkischen Bildungsraum in der Wilhelminischen Ära anhand vierer seiner deutschen Protagonisten, nämlich Carl Heinrich Becker (1876-1933), Friedrich Schrader (1865-1922), Franz Schmidt (1874-1963) und Otto Eberhard (1875-1966). Bis auf Schrader wurden alle Genannten Mitte der 1870er Jahre geboren. Alle vier erfuhren ihre schulische Sozialisation nach der Reichsgründung; ihre Studienjahre fielen in die „Inkubationsphase von der Bismarck’schen Bestandssicherungspolitik [...] hin zu einer Wilhelminischen Weltpolitik“;¹⁸ die Weltbilder und Diskurse ihrer Zeit prägten ihre Auffassungen. Der vielrezipierte Kolonialideologe Paul Rohrbach (1869-1956) war Gewährsmann ihrer kulturpolitischen Aspirationen. Rohrbachs Schriften, allen voran ‚Deutschland unter den Weltvölkern‘ (1903) und ‚Der deutsche Gedanke in der Welt‘ (1912), dienten der kulturimperialistischen Flankierung der geopolitischen Pläne des Kaiserreichs. Sie trugen maßgeblich zu der Vorstellung bei, deutschem Geist und deutscher Kultur in der Türkei hegemoniale Geltung verschaffen können – ein Gedanke, der auch in Pädagogik und Lehrerschaft überzeugte. Außer Eberhard gehörten die Genannten der DTV an, die 1914 von dem Publizisten Ernst Jäckh (1875-1959), dem stellvertretenden Direktor der Dresdner Bank Hjalmar Schacht (1877-1970), Rohrbach und anderen gegründet wurde. Deren Aktivitäten und Visionen wiederum befeuerten Erwartungen, die sich in Pädagogik und Lehrerschaft mit dem deutsch-türkischen Bildungsraum verbanden. 1915 erfolgte die Gründung der Türkisch-Deutschen Vereinigung

¹⁷ Vgl. Conrad/Randeria 2002, S. 18.

¹⁸ Hanisch/Loth 2014, S. 20.

(TDV), die im gleichen Sinne wirkte, z.B. indem sie die Entsendung türkischer Schüler, Studenten und Lehrlinge nach Deutschland beförderte.¹⁹

Ein Schlüsselprojekt des neuen Kurses der Reichsregierung unter Wilhelm II. war der Bau der Bagdad-Bahn, den der Sultan deutscher Leitung unterstellt hatte. Obwohl das Projekt den übrigen Großmächten als Provokation erscheinen musste, sagte der Kaiser seine Unterstützung zu. Rohrbach, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts zum meistgelesenen Kommentator deutscher Außen- und Kolonialpolitik avancierte, hatte die ambitionierten Bahnbaupläne begrüßt, aber auch gewarnt, sie würden „für die wirkliche Zukunft Deutschlands im Orient eine sehr wenig aufregende Größe werden“,²⁰ wenn es nicht gelingen sollte, entlang der Bahnstrecke durch Kulturarbeit auf „die Entstehung eines deutschen oder doch vorzugsweise deutschen Wirtschaftsgebietes vorzubereiten“.²¹ Mit seinem Konzept moralischer Eroberungen, das in breiten Schichten der wilhelminischen Gesellschaft Wurzeln schlug, buchstabierte Rohrbach die „kulturelle Durchdringung aller erstrebten Einflussgebiete“²² weiter aus. In der Publizistik ließ man die Erwartungen zum Ausdruck kommen:

„Mit der anatolischen Bahn und ihrer Fortsetzung nach Bagdad hat Deutschland den entscheidenden Schritt zur wirtschaftlichen Erschließung der wertvollsten Provinzen des osmanischen Reiches in Kleinasien getan. Sollen die Früchte der dafür aufgewandten Kapital- und Arbeitskräfte Deutschland wirklich zu Gute kommen, so muß ihre Wirkung ergänzt werden durch den Einfluß des deutschen Geistes“.²³

Der spätere Bundespräsident Theodor Heuss, der linksliberale Politiker Friedrich Naumann und DTV-Mitgründer Jäckh waren mit Rohrbach persönlich verbunden und in ihrem Verhältnis zur Türkei von seinen kulturmissionarischen Ideen stark beeinflusst.²⁴ In der Lehrerschaft erschien Rohrbachs Konzept besonders verheißungsvoll, denn es bot Gelegenheit, die Leistungsfähigkeit, wie sie deutsche Lehrerinnen und Lehrer im Umfeld der Reichsgründung mit dem Aufbau eines nationalen Bildungs- und Schulwesens erwiesen hatten, erneut zum „Nutzen deutscher Weltgeltung“²⁵ unter Beweis zu stellen. Der Topos vom Schulmeister von Königgrätz lebte wieder auf.²⁶

1908 hatte eine innerosmanische Oppositionsbewegung den autokratisch herrschenden Sultan Abdülhamid II. abgesetzt: Die Jungtürken zielten mit

19 Vgl. Gencer 2002a, b.

20 Rohrbach 1903, S. 162.

21 Ebd.

22 Rohrbach 1912, S. 186.

23 Zit. in Baum 1912, S. 39.

24 Vgl. Burger 1999, S. 51; Jäckh 1954, S. 150ff.

25 Blankenburg 1915, S. 4.

26 Vgl. Lohmann 2018, S. 45f.

ihrer Politik auf Liberalisierung, außenpolitische Stärkung und wirtschaftliche sowie kulturelle Modernisierung, kurz, auf die Bildung einer modernen Nation mit entsprechenden Zügen nationalpolitischer und ethnischer Homogenisierung. Für dieses Projekt bürgerte sich die Bezeichnung ‚neue Türkei‘ ein. Das jungtürkische Komitee für Einheit und Fortschritt, das die Regierungsgeschäfte führte, erhoffte sich „Fortdauer und Integrität des Osmanischen Reiches“²⁷ nicht zuletzt von einer Reform des Bildungswesens. Dafür fehlte es allerdings an „schultechnischer Einsicht und Erfahrung“.²⁸ Deshalb wurden westliche Vorbilder und Kenntnisse zwar gebraucht, aber ihr Einfluss sollte zugunsten einer eigenständigen nationalen Erneuerung ein begrenztes Maß nicht überschreiten.

3.1 Carl Heinrich Becker und die Vision eines deutsch-türkischen Kultur- und Wirtschaftsraums

Carl Heinrich Becker war Orientalist in Hamburg, Bonn und Berlin. Als Mitglied der DTV²⁹ war er mit Jäckh, Rohrbach und anderen Akteuren bestens vernetzt. 1921 und von 1925 bis 1930 war er preußischer Kultusminister. In den Jahren des Ersten Weltkriegs unterstützte er die Intensivierung der deutsch-türkischen Beziehungen durch scharfsinnige Beiträge über das Verhältnis Deutschlands zu seinen Kolonialgebieten, zum Islam und zur Türkei. Kennzeichnend für seine Position ist die Auffassung, dass der Ausbau der Wirtschaftsbeziehungen zum Osmanischen Reich eine stabile kulturpolitische Grundlage erfordere. Mit Rohrbach einte ihn die Auffassung, dass diese Mission dezidiert hegemonialpolitisch unterfüttert werden müsse: „uns Occidentalen fällt zweifelsohne die Aufgabe zu, die Brüder im Osten auf unsere Stufe emporzuziehen“.³⁰ An anderer Stelle strich er heraus: „Die wichtigste Eingangspforte europäischer Kultur [...] ist nicht die staatliche Verwaltung, nicht die Zollbehörde und das Warenhaus, sondern die Schule.“³¹ Es fand Anklang in Pädagogik und Lehrerschaft, dass Becker ihnen bei der Kulturmission in der Türkei somit eine zentrale Rolle zuschrieb: „Der deutsche Schulmann müsste Hand in Hand mit dem Orientalen arbeiten, nicht europäische Bildung

27 Gencer 2002a, S. 100.

28 Ebd., S. 102.

29 Vgl. Kloosterhuis 1994.

30 Becker 1904/1997, S. 49.

31 Becker 1906/1997, S. 72, vgl. S. 69; Becker unterschied den zu pflegenden Umgang mit der Türkei ausdrücklich von deutscher Kolonialpolitik; vgl. Becker 1914b, S. 6, 23f.; dens. 1916; Lohmann u.a. 2013, S. 762f.

aufzupropfen, sondern um die orientalische Bildung zu *entwickeln*“,³² referierte die ‚Pädagogische Woche‘ Beckers Bonner Rede anlässlich des Kaisergeburtstags.

Becker stand kurz vor seiner Berufung von Bonn nach Berlin, als er im Juni 1915 in der Hauptstadt seine Sicht des deutsch-türkischen Verhältnisses vortrug. Wie auch in späteren Beiträgen setzte er besonders die geopolitische Bedeutung der Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei und deren Implikationen für die angrenzenden europäischen Staaten und europäisch-osmanischen Regionen ins Licht. Bei einer geopolitischen Betrachtung³³ geht es um den Zugang zu Ressourcen und die Sicherung von Handelswegen und Warenströmen. Von dieser Warte aus beleuchtet Becker die wechselnden Interessen Großbritanniens, Frankreichs und Russlands am Osmanischen Reich und analysiert die Kräfteverhältnisse. Er verfolgt dabei vor allem ein Ziel, nämlich dass die zuständigen Regierungsinstanzen des Wilhelminischen Kaiserreichs die Interessen der deutschen Wirtschaft in der Türkei unterstützen, dabei realistische Einschätzungen walten lassen und vor allem kulturpolitische Handlungsimperative in den Mittelpunkt rücken.

Becker hat eine geopolitische Vision. Das ist Dijink zufolge eine Konzeption, die an die Frage nationaler Identität angrenzt, Aspekte der Sicherheit, der Vorteilhaftigkeit, eine gemeinschaftliche Aufgabe oder eine auswärtige kulturpolitische Strategie einschließt und das Verhältnis zwischen dem eigenen Ort sowie dem anderer Nationen betrifft; sie muss nicht in erster Linie vom Staat vertreten werden³⁴ (wie das Beispiel der DTV bestätigt). Die komplexen internationalen Bezüge des Osmanischen Reichs während des Ersten Weltkriegs stellt Becker eingehend und detailreich dar. Er attestiert dem deutsch-türkischen Bündnis, das seit 1914 ein Militärbündnis gegen die gemeinsamen Feinde bildete, „zur wahren Bundesbrüderschaft“ werden zu können, wenn „wir uns stets bewußt bleiben, daß es nicht nur Militär- und Wirtschaftspolitik, sondern in erster Linie auch Kulturpolitik zu treiben gilt.“ Eine kluge Kulturpolitik sei *die* Garantin für das „Bagdad-Berlin-Programm“, welches „auch des Blutes der Edlen wert“ sei.³⁵ Entsprechend unterstrich er wiederholt:

„Machen wir im Bildungswesen wahr, was wir politisch proklamieren, daß wir eine innerlich starke Türkei wünschen. Dazu gehört aber nicht nur eine starke Armee,

32 Aus dem Schulleben 1916, S. 162; vgl. Becker 1916; als weiteres Beispiel für die Rezeption Beckers in der Lehrerschaft vgl. Fiebig 1915 sowie bei Otto Eberhard, s. unten Abschnitt 3.4.

33 Die je nach Auffassung an politische Geographie angrenzt oder davon abgegrenzt wird; vgl. Osterhammel 1998.

34 Vgl. Dijink 1996, S. 11.

35 Becker 1915/1916, S. 81.

dazu gehört vor allem ein leistungsfähiger Volksschullehrerstand. Lehrerseminarien sind für die Türkei wichtiger, als die prächtigste Universität, der der Unterbau fehlt. Die Türken erstreben eine nationale Bildung. Die kann nur von unten wachsen.“³⁶

Worin sah Becker den besonderen Stellenwert der Beziehungen zur Türkei? Das Deutsche Reich kann und sollte, betonte er in seinen Beiträgen, gegenüber der Türkei keine im engeren Sinne kolonialpolitischen Interessen verfolgen, sondern sei für die eigene wirtschaftliche Expansion auf gute Beziehungen angewiesen. Die Beschränkung der deutschen Orientpolitik auf Wirtschaftsbeziehungen ergebe sich notwendig aus der geographischen Lage Deutschlands, das im Unterschied zu den anderen Großmächten nicht über Zugänge zum Mittelmeergebiet verfüge und deshalb grundsätzlich für die territoriale Integrität der Staaten des Orients eintrete.

„Wir erstrebten dabei nicht nur Absatzgebiete für unseren Export, sondern wir wünschten auch die letzten noch nicht unter europäisch-amerikanischer Kontrolle stehenden Rohmaterialgebiete dem freien Wettbewerb offen zu halten. Da wir das in diesen Ländern investierte Kapital nicht direkt schützen konnten, erstrebte unsere Wirtschaftspolitik überall eine Stärkung dieser orientalischen Staaten, vor allem der Türkei [...] und unsere umfangreichen Bahnbauten auf türkischem Boden fragten nicht nur nach den wirtschaftlichen Interessen der deutschen Unternehmer, sondern auch nach den strategischen Wünschen der Türkei.“³⁷

An dieser Stelle nimmt nun die Vision Gestalt an, die Becker mit weiteren namhaften Repräsentanten des deutschen Wirtschafts- und Bildungsbürgertums teilte: die eines unter dem Schlagwort „Bagdad – Berlin“ zusammengefassten, geschlossenen, sich selbst genügenden Wirtschaftsgebiets:

„Die großen deutschen Industriestaaten werden mit den Balkanstaaten und dem Agrarstaat der Türkei zu einem gewaltigen wirtschaftlichen Ganzen zusammengeschlossen, das sich gegenseitig ergänzt. Die Wichtigkeit einer geschlossenen Landverbindung durch verschiedene klimatische Zonen und durch Länder verschiedener wirtschaftlicher Struktur und mannigfacher natürlicher Bodenschätze hat der gegenwärtige Krieg wieder so recht zum Bewußtsein gebracht. Das genannte Gebiet wird, wenn es erst entwickelt ist, sich tatsächlich vollständig genügen können, da gerade die Rohmaterialien, die Deutschland in großer Menge einführt, wie Baumwolle, Seide, Petroleum usw. in den genannten Ländern unbegrenzt zu erzeugen sind, während umgekehrt Deutschland die notwendigen Kohlen und die höheren Industrie-Produkte zu liefern imstande wäre. Zu einer so weitschauenden Politik gehört aber eine Gesundung der Türkei.“³⁸

36 Becker 1916, S. 26.

37 Becker 1915/1916, S. 65f.

38 Ebd., S. 67.

Hierbei könne Deutschland Hilfestellung leisten. Denn während die Ententemächte dem Osmanischen Reich nur Beutezug-Interessen entgegenbrächten, stoße das türkische Interesse an Selbsterhaltung allein bei Deutschland, Österreich-Ungarn, Rumänien und Bulgarien auf Gegenliebe.³⁹

Mit dem Unterschied, dass in Beckers Vision die erwarteten vorteilhaften Wirtschaftsbeziehungen eine ausdrückliche Rolle spielen,⁴⁰ war in dieser Auffassung unverkennbar noch eine Variation der Thronrede des Kaisers zur Eröffnung der Sitzung des Deutschen Reichstags im Februar 1878 am Werk – und von Bismarcks Position im Vorfeld des Berliner Kongresses im selben Jahr. Nach dem regierungsoffiziellen Selbstbild von fast vier Jahrzehnten zuvor verfolgt nämlich im Unterschied zu den Großmächten nur Deutschland eine uneigennützig orient- und türkeipolitisch, ist allein Deutschland friedliebend, hegt vorwiegend handelspolitische, aber keine kriegerischen Interessen und sieht seine Rolle vor allem als die eines „ehrlichen Maklers“.⁴¹ Dieser Topos erfuhr im deutschen Türkeidiskurs des frühen 20. Jahrhunderts eine wirkmächtige Umdeutung, wobei das nunmehr unverhohlene massive Wirtschaftsinteresse auf rhetorischer Ebene den Beiklang des freundschaftlich Uneigennützigem oft genug behielt.

Mit der 1910 von ihm gegründeten ‚Der Islam. Zeitschrift für Geschichte und Kultur des islamischen Orients‘, von der er sich substanziellen Erkenntnisfortschritt und Differenzierungen im Verständnis des Islams sowie der islamisch geprägten Staaten erhoffte, strebte Becker einen weiteren Beitrag zur Festigung der deutsch-türkischen Kulturbeziehungen an, unter islamwissenschaftlich fundierter deutscher Hegemonie. Wie die anderen hier näher betrachteten Protagonisten hoffte und erwartete auch er, mit vielbeachteten Vorträgen und Abhandlungen bis zum Schluss, einen gemeinsamen Wirtschafts- und Kulturraum zu konsolidieren. Beckers Türkei-Beiträge sind insofern besonders aufschlussreich, als sie geostrategische Interessen, auch Dritter, realitätsnah und unverblümt zu benennen schienen und dennoch, wie der Ausgang des Ersten Weltkriegs zeigt, krassen Fehleinschätzungen hinsichtlich der Realisierungsaussichten eines deutsch-türkischen Großreichs im Umfeld der konkurrierenden europäischen Imperialmächte unterlagen.

39 Vgl. Becker 1914a, S. 23; Becker 1915/1916, S. 73.

40 Ein allerdings entscheidender Unterschied, wie Becker 1906/1997, S. 67, sehr wohl sah; vgl. S. 69f. zu „den Grundgedanken der deutschen Orientpolitik.“

41 Deutscher Reichstag 1878, S. 98.

3.2 Friedrich Schrader und der ‚Osmanische Lloyd‘

Der Philologe der orientalischen Sprachen, Schriftsteller und Journalist Friedrich Schrader lebte mehr als ein Vierteljahrhundert in Konstantinopel, bis er die Stadt 1918 nach dem Waffenstillstand mit der Entente verlassen musste.⁴² An seinem Beispiel kann die Materialität der Kommunikation, mittels derer der deutsch-türkische Bildungsraum überhaupt in die Welt treten konnte, nachvollzogen und exemplarisch rekonstruiert werden, wie man im Deutschland des frühen 20. Jahrhunderts überhaupt Informationen und Nachrichten über die Türkei erhielt.

Schrader hatte seit 1891 an verschiedenen internationalen höheren Schulen in und um Konstantinopel unterrichtet, bevor er Mitgründer und stellvertretender Chefredakteur der in deutscher und französischer Sprache erschienenen Tageszeitung ‚Osmanischer Lloyd‘ wurde – *dem* Medium des Auswärtigen Amts „zur Beeinflussung der öffentlichen Meinung“⁴³ im Großraum Istanbul. Die Zeitung bestand von 1908 bis 1918, in der Dekade nach der Entmachtung des Sultans im Zuge der jungtürkischen Revolution. Bezogen wurde sie von Militärs, öffentlichen und privaten Unternehmen, Handelshäusern und Banken, Hotels, Vereinen, Botschaften und Konsulaten.⁴⁴ Der ‚Osmanische Lloyd‘ stand sozusagen am Beginn der Lieferkette von Mitteilungen über die Wirtschaftsentwicklung des Osmanischen Reichs, seine politischen und Handelsbeziehungen zum Ausland, seine Reformbemühungen auf den Gebieten der Kultur, des Erziehungs- und Unterrichtswesens, über das Kriegsgeschehen und vieles mehr. Daneben diente die Zeitung der Verbreitung von Werbeanzeigen deutscher Industrie- und Handelsunternehmen sowie von privaten Annoncen. Nachdrucke von Artikeln aus dem ‚Osmanischen Lloyd‘ finden sich in deutschen Massenmedien und in der pädagogischen Presse, etwa in ‚Die Lehrerin‘, dem Verbandsorgan des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins (ADLV). Schon ab 1900 war Schrader daneben Korrespondent der ‚Frankfurter Zeitung‘, der ‚Kölnischen Zeitung‘ und weiterer gewesen. Für die deutsche Presse verfolgte er aufmerksam die Politik der Modernisierung, die das Komitee für Einheit und Fortschritt in die Wege leitete. Einer der ersten Schritte des Komitees bestand darin, die das Parlament betreffenden Bestimmungen der an westlichen Vorbildern orientierten Verfassung des Osmanischen Reichs von 1876 wieder in Kraft zu setzen.⁴⁵ In der deutschen Lehrerschaft nahm man mit Genugtuung vor allem das bildungs- und sprach-

42 Vgl. Schrader 1919, S. 1f.

43 Farah 1993, S. 97.

44 Vgl. zu den Beziehern ebd., S. 119.

45 Das Parlament war 1878 von Sultan Abdülhamid II. aufgelöst worden.

reformerische Programm des Komitees zur Kenntnis.⁴⁶ So rühmte ‚Die Lehrerin‘ während der Deutschlandreise des Unterrichtsministers Ahmed Şükrü (Schükri Bey, 1875-1926) dessen engagierten Einsatz für die Erwerbsbildung der türkischen Mädchen, die Erhöhung der Zahl der Mädchenschulen, die Verbesserung der materiellen Lage der Lehrerinnen sowie die Öffnung der Universität für Frauen.⁴⁷

Schraders Beiträge im ‚Osmanischen Lloyd‘ zeichnet aus, dass sie die Maßnahmen der jungtürkischen Regierung zur Modernisierung und Nationalbildung anerkennen und würdigen.⁴⁸ Er brachte damit in manchen Fällen weniger seine persönliche Haltung zum Ausdruck,⁴⁹ sondern in erster Linie die auslandspolitische Aufgabe, die der Zeitung vom AA gestellt war, nämlich den türkischen (und den deutschen) Eliten darzulegen, wie man die ‚neue Türkei‘ sowie die beiderseitigen Beziehungen und Entwicklungsperspektiven auf deutscher Seite einschätzte. Aufgrund seiner langjährigen Kenntnis des Landes und seiner beruflichen Position vor Ort wusste Schrader die jungtürkischen Reformen in die historischen Entwicklungsverläufe einzuordnen; er erkannte darin die Wiederaufnahme von Modernisierungsanstrengungen, die im Osmanischen Reich bereits im 19. Jahrhundert begonnen worden waren, und konnte die Schwierigkeiten der Umsetzung aus der Nähe beurteilen.

In seinem Artikel ‚Das türkische Schrifttum und der Krieg‘ (1916c) skizzierte Schrader die Lage der Literatur in der Türkei und den Streit, der um das für die Nationsbildung wichtige Thema Sprachreform entbrannt war. Darin griff er den für die Umsetzungsproblematik aufschlussreichen Topos vom Gegensatz zwischen einem weltläufig-polierten Konstantinopel und einem hinterwäldlerisch-rückständigen Anatolien auf:

„Die neue Türksprache verschmähmt zum Beispiel die Anlehnung an den geschmeidigen Stambuldialekt mit seinen reichen Vokabeln. Sie flieht in die Stille des anatolischen Dorfes, wo sie noch aus der ural[-al]taiischen Urzeit stammende, längst vergessene Wörter dem Munde der Eingeborenen entnimmt.“⁵⁰

Schrader machte Werke der türkischen Literatur im deutschen Sprachraum bekannt, darunter die der Revolutionärin und Schriftstellerin Halide Edib (1884-1964). Er übersetzte Werke von ihr ins Deutsche und veröffentlichte

46 Es wurde in der 1923 gegründeten Türkischen Republik erneut in Angriff genommen und dann auch realisiert; vgl. unten Abschnitt 4.

47 Vgl. Nossig 1916/1917; Schrader 1916/17; Treuge/Ohnesorge 1917/1918; Lohmann u.a. 2013, S. 765.

48 Vgl. etwa Schrader 1916a.

49 So kritisierte Schrader unter Pseudonym in der deutschen Presse scharf die militaristische und minderheitenpolitische Linie der Jungtürken.

50 Schrader 1916c; der Tippfehler dürfte von der ‚Frankfurter Zeitung‘ stammen, kaum von Schrader. Vgl. dens. 1916a.

sie unter anderem im ‚Osmanischer Lloyd‘.⁵¹ Überhaupt war Schrader mit den Milieus osmanischer und europäischer Kulturschaffender in Konstantinopel bestens vernetzt.⁵² Er trug mit seinen zahlreichen Beiträgen in der deutschen Tagespresse, nicht zuletzt aber auch durch seine Artikel im ‚Osmanischen Lloyd‘ wesentlich zur Meinungsbildung im deutschen Türkeidiskurs bei. In den zehn Jahren des Erscheinens dieser Zeitung konstituierte er den in Rede stehenden transnationalen Bildungsraum auf diese Weise an zentraler Stelle mit (wenn auch öfter mit vom Mainstream abweichenden Meinungen) – z.B. dadurch, dass er interessierte Leserinnen und Leser mit Daten und Fakten zum türkischen Unterrichtswesen versorgte (s. Abb. 1).⁵³



Abb. 1: ‚Osmanischer Lloyd‘ vom 6. Februar 1916, Titelseite

51 Edibs Roman ‚Yeni Turan‘ (1912/1916) in der Übersetzung Schraders veröffentlichte Ernst Jäckh.
 52 Vgl. Schweder 1916, S. 57–59.
 53 Vgl. Schrader 1916b.

Dass der Traum, den Deutsche vom Orient träumten,⁵⁴ eine tiefgründigere und vielschichtigere Dimension dieses Bildungsraums war, als sie allein auf der Ebene der Nachrichten und Informationen deutlich werden könnte, zeigt eindrucksvoll ‚Konstantinopel. Vergangenheit und Gegenwart‘ (1917), eine Sammlung zuvor im ‚Osmanischen Lloyd‘ abgedruckter Essays Schraders.⁵⁵ Die Lektüre erinnert an Richard Sennetts Buch ‚Civitas‘, das als „brillante Studie über die urbane Lebenswelt und ihre sozialen, architektonischen und existenziellen Formensprachen“ gerühmt worden ist: „Es handelt von der Funktion der Straßen und Plätze, von der Raum- und Zeiterfahrung, von Verhaltensstilen und Verständigungsmustern, von Innerlichkeit und Außenwahrnehmung in der Menge, unter Fremden.“⁵⁶

Ebendiese Attribute kennzeichnen auch Schraders literarischen Stadtpaziergang. Er schildert Facetten der Kultur, Geschichte und Umgebung Konstantinopels und hält in einem eindrucklichen Stil fest, wie er die Transition zwischen „altem Orient“ und „neuer Türkei“ wahrnimmt. Die Art seiner Schilderung bringt die Sehnsucht nach dem Anderen zum Ausdruck, wie sie in Europa ab dem 18. Jahrhundert allmählich Gestalt annahm, als das Osmanische Reich in den Augen der Europäer an Bedrohlichkeit zu verlieren begann. Schrader beschreibt den „alten Orient“ über dessen subjektive Wirkung – als eine andere Raumzeit, in der neben der Welt des Sichtbaren eine des Unsichtbaren existiert, „die erhaben über Raum und Zeit schon vor der Schöpfung dieser Welt vorhanden gewesen [ist]“.⁵⁷ Ungeachtet des Einzugs des Neuen sind deren Spuren für ihn noch allgegenwärtig.

Seine Position weicht vom Denkhorizont deutscher Kolonialpolitik deutlich ab, er enthielt sich des Modus ethnographischer Beobachtung, der die Anderen zum Objekt der Unterdrückung aufbereitete. Andererseits bewegte auch Schrader sich im Rahmen der semantischen Mittel seiner Zeit. So erscheint seine Konstruktion eines über Zeit und Raum erhabenen alten Orients nicht gänzlich unberührt von diskursiven Praktiken, die der Ethnologe Johannes Fabian als „denial of coevalness“, die Verweigerung von Gleichzeitigkeit, bezeichnet.⁵⁸ Gemeint ist die Nichtanerkennung des Sachverhalts, dass Wir und die Anderen in der gleichen Zeit leben, dass auch die zum ethnographischen Objekt Gemachten eine Gegenwart haben und nicht bloß aus der Zeit gefallene, anschauliche Überbleibsel einer älteren (sprich niedrigeren) Ent-

54 Die Formulierung ist angelehnt an Fuhrmann 2006.

55 Das Buch, 2015 in türkischer Übersetzung erschienen, wird in der Türkei derzeit lebhaft rezipiert.

56 Sennett 1991, <https://www.piper.de/buecher/civitas-isbn-978-3-8333-0622-8>. – Alle Links in diesem Beitrag wurden zuletzt am 30.10.2018 überprüft.

57 Schrader 1917, S. 19.

58 Vgl. Fabian 1983.

wicklungsstufe der Menschheitskultur darstellen. Solcherart radikale Alterisierung impliziert Fabian zufolge letztlich die Legitimation kolonialer Unterwerfung.

Obwohl Schrader diese Auffassung nicht vertrat, sah er es als unvermeidlich an, dass vieles von den altorientalischen Gebräuchen durch Adaption der „europäischen Kultur“⁵⁹ überlagert wurde. Doch diese Sicht verlieh seinem Buch auch eine gewisse melancholische Grundstimmung. Noch schwebte der Hauch des Ewigen über dem Geist des Orients.⁶⁰ Aber seit dem „heitere[n] Jahrhundert der Aufklärung“⁶¹ verbreiteten sich „Licht und Wissen“ sogar in der Mädchenbildung, und selbst „in den Medressen“ rege sich „allmählich ein neuer Geist“, der „den religiös-nationalen Grundlagen des Osmanentums zugute“ komme.⁶² Auch im Aufschwung von Buchdruck und Buchhandel in Konstantinopel sah Schrader Fortschritt am Werk, der den Handel mit Kulturgütern belebe und „den geistigen Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei“⁶³ aufhelfe.

Schraders Vision war, dass zu eigen gemachte europäische Aufklärung und die Kultur der Moderne den türkischen Orient wie auch den Islam erneuern würden. Darin bestand aus seiner Sicht die historische Mission der Jungtürken: „das Schicksal will es so, das der Türkei zur rechten Stunde die Männer der Tat gesandt hat, die ihre Mauern einrissen und in die toten Räume das Leben hineinfluten ließen.“⁶⁴

3.3 Franz Schmidt – Berater des osmanischen Unterrichtsministers

Nach der Wende zum 20. Jahrhundert schien das Auslandsschulwesen ein erheblich erweitertes Betätigungsfeld zu bieten. Zwar hatte es bereits seit den 1850er Jahren evangelische Missionsschulen im Osmanischen Reich gegeben, ab 1867 ferner deutsche Auslandsschulen, die dem Erhalt von Muttersprache und Deutschtum in den auslandsdeutschen Kolonien dienten.⁶⁵ Unabhängig davon hatten in den 1880er Jahren deutsche Erwerbsgesellschaften entlang der anatolischen Bahnstrecke sogenannte Eisenbahnschulen errichtet,

59 Schrader 1917, S. 18.

60 Vgl. ebd., S. 18-22 und passim.

61 Ebd., S. 15.

62 Ebd., S. 9f.

63 Schrader 1916d, S. 3 (im Original steht irrtümlich „zwischen Deutschland und der Artikel“).

64 Schrader 1916e.

65 Vgl. zur geschichtlichen Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens in der Türkei Schmidt 1914/1976, S. 280ff.; Fuhrmann 2006, S. 209ff.

die der Ausbildung einheimischer Angestellter vorbehalten waren.⁶⁶ „Erwägt man“, so der in Konstantinopel tätige Lehrer Paul Leonhardi, „wie viele Kinder von Ausländern auf diese Weise mit deutscher Sprache und deutschem Wesen vertraut werden, so wird man die Bedeutung dieser Anstalten für das Deutschtum im Orient begreifen“.⁶⁷ Aber erst nach 1900 rief das kulturpolitische Potential dieser Schulen Regierungskreise und sonstige Interessenten auf den Plan, die die Auslandsschulen als Mittel zur Erschließung auswärtiger Absatzmärkte erkannten. Sie gingen dazu über, im Osmanischen Reich Schulen mit „ausschließlich propagandistische[n] Aufgabe[n]“,⁶⁸ sogenannte Propagandaschulen zu errichten, die auch einheimische Schüler aufnahmen – mithin „von dem alten Grundsatz“ abrückten, „daß die deutsche Schule für die deutschen Kinder da sei.“⁶⁹ Wie DTV-Frontmann Jäckh unterstrich:

„Diese Anstalten – Schule und Waisenhaus – sind mit den deutschen Spitälern die wichtigsten Kanäle Deutschlands, durch welche philanthropische Unternehmungen auch kommerziellen Einfluß gewinnen. [...] Der Pädagoge leitet die Jugend zum Kaufmann; wer drüben in einer deutschen Schule gelernt hat, fügt sich später dem deutschen Handel ein.“⁷⁰

Bereits 1906 war beim Auswärtigen Amt ein Schulreferat neu etabliert worden, das sich dem erweiterten Gebiet der Verwaltung der Auslandsschulen widmen und speziell die Einrichtung der Propagandaschulen unter seine Fittiche nehmen sollte. Als Referatsleiter trat mit Franz Schmidt erstmals ein Schulmann den Dienst im AA an. Schmidt hatte die Volks- und Mittelschule besucht und sich anschließend bis zur Promotion hochgearbeitet,⁷¹ später war er zum Leiter (1900-1905) der Deutschen Schulen in Bukarest aufgestiegen und galt als Fachmann für das Auslandsschulwesen. Niemand personifizierte besser als er die nationale Bedeutung des Berufsstandes der Lehrerinnen und Lehrer für die angestrebte Geltung Deutschlands als Weltmacht. Maßgebliche jungtürkische Persönlichkeiten wie Enver Pascha (1881-1922) und Mehmed Nâzım (Nasim Bey, 1870-1926) hatten sich bereits für die Notwendigkeit einer besseren Volksbildung nach deutschem Vorbild stark gemacht, konnten sich jedoch mit der geplanten Berufung eines deutschen Beraters erst nach Besiegelung der deutsch-türkischen Waffenbrüderschaft durchsetzen.⁷² Im AA hatte man sich für die Entsendung nach Konstantinopel schnell auf

66 Vgl. Schmidt 1914/1976, S. 271f.

67 Leonhardi 1887, S. 597.

68 Schmidt 1914/1976, S. 272.

69 Schmidt 1929, S. 675.

70 Jäckh 1915, S. 81f.

71 Vgl. Schmidt 1961, S. 150.

72 Vgl. Schult 2014, S. 92f.

einen geeigneten Kandidaten verständigt. Mit Schmidts Eintritt in den osmanischen Staatsdienst 1915 erreichte der deutsch-türkische Bildungsraum eine neue institutionelle Qualität. In der Retrospektive, nach dem Ersten Weltkrieg und dem Sieg der Entente, die den bilateralen Beziehungen zwischen Deutschem Reich und Osmanischem Reich ein abruptes Ende setzte, lautete seine desillusionierte Einschätzung allerdings,

„daß die deutsche Reform des türkischen Bildungswesens [...] nur von wenigen Türken aufrichtig und überzeugt gewünscht wurde, daß diese wenigen zwar zu den maßgebenden politischen Persönlichkeiten gehörten, daß aber auch ihre Stellungnahme ganz wesentlich durch das sozusagen über Nacht entstandene neue politische Freundschaftsverhältnis der Türkei zu Deutschland bedingt und veranlasst war“.⁷³

Bis dahin jedoch konnte nichts der Euphorie deutscher Pädagoginnen und Pädagogen Abbruch tun. Türkei-Artikel in Lehrerzeitungen und pädagogischen Fachzeitschriften schossen wie Pilze aus dem Boden. Ihre Leserschaft erfuhr: Man sei „in Konstantinopel entschlossen, nur noch den deutschen Einfluß gelten zu lassen“;⁷⁴ ähnlich dem deutschen Soldaten werde auch der deutsche Schulmann „an der Verjüngung des osmanischen Staatswesens hervorragenden Anteil [...] nehmen“;⁷⁵ überhaupt zeigten sich „überall in dem weiten Reiche der Osmanen unbegrenzte Möglichkeiten für die Betätigung deutscher Arbeit“.⁷⁶

Die tatsächliche Reformarbeit gestaltete sich deutlich schleppender als anfänglich anzunehmen war. Schmidts Pläne zur Umgestaltung des europäisch-türkischen und kleinasiatischen Volksschulwesens fanden zwar durchweg die Zustimmung des Unterrichtsministers Şükrü Bey, ihre Umsetzung wurde aber stets mit dem Ausspruch „Après la guerre!“⁷⁷ vertagt. In der Lehrerschaft blieb man dennoch optimistisch, dass die deutsch-türkischen Kulturbeziehungen, die nun, in der Kriegszeit, einen so hoffnungsvollen Aufschwung nahmen, in der bald erwarteten Friedenszeit eine für beide Seiten fruchtbare Entfaltung erfahren würden.⁷⁸

Dem offen zutage liegenden Mangel des türkischen Erziehungswesens an modernen Volksschulen, samt entsprechend qualifizierten Lehrkräften und geeigneten Lehrerseminaren, hätte nur durch massive Finanzmittel begegnet werden können. Diese standen der Regierung des Osmanischen Reichs, das seit 1908 fast durchgängig erneut in Kriegshandlungen verwickelt und schon

73 Schmidt 1928, S. 35.

74 Die deutsche Schule in der Türkei 1915, S. 199.^[1]_{SEP}

75 Blankenburg 1915, S. 3.

76 Die deutsche Schule in der Türkei 1915, S. 199.

77 Schmidt 1928, S. 49.

78 Vgl. Eberhard 1918b, S. 356.

zuvor hoch verschuldet gewesen war, jedoch nicht zur Verfügung. Daher hoffte Schmidt auf Unterstützung seitens der deutschen Regierung. Zu diesem Zweck übermittelte er Gesuche an die DTV als größte deutsche Auslandsvereinigung, die die amtliche deutsche Kulturpolitik in der Türkei mit Hilfe kapitalträchtiger Mitglieder bereits wirkmächtig flankierte; in gleichem Sinne wirkte er in der TDV. Schmidt erreichte die Berufung von 18 deutschen Professoren an die Universität Istanbul, die Einführung der deutschen Sprache an den höheren Lehranstalten der Türkei,⁷⁹ verbunden mit der Einstellung deutscher Lehrerinnen und Lehrer, sowie die Entsendung hunderter türkischer Schüler, Lehrlinge und Seminaristen zur Ausbildung nach Deutschland. Letztere hätten „die Träger der unerläßlichen inneren Reform der türkischen Lehrerseminare werden sollen.“⁸⁰



Abb. 2: Şükrü Bey und Franz Schmidt in der Akademie für graphische Künste in Leipzig⁸¹

Schmidts Arbeit wurde zudem dadurch erschwert, dass Şükrü Bey bis dato weder deutsche Bildungsauffassungen noch -einrichtungen kennengelernt hatte. Also organisierte Schmidt mit Hilfe des AA für den Sommer 1917 eine Studienreise von Dresden über Hamburg bis München, die den Unterrichtsminister vier Wochen lang außer mit touristischen Sehenswürdigkeiten vor allem mit Institutionen und Persönlichkeiten des deutschen Bildungswesens

79 Gencer 2002a, S. 102.

80 Schmidt 1928, S. 54.

81 Quelle: Schmidt 1928, S. 65 (Ausschnitt).

bekannt machte (s. Abb. 2). Die von jenem dabei gewonnenen „großartige[n] Eindrücke“⁸² von „der hohen Entwicklungsstufe der deutschen Bildungseinrichtungen“⁸³ hätten, resümierte Schmidt in seinem Bericht ans AA, „das bisher schon befolgte deutsche Vorbild sicher gestellt.“⁸⁴

Der türkische Unterrichtsminister sollte jedoch keine Gelegenheit mehr haben, die gewonnenen Eindrücke für die eigenen Reformpläne zu adaptieren. Während der Abwesenheit Şükrü Beys hatten regierunginterne Ankläger seine Absetzung erreicht. Weil sich sein kommissarischer Nachfolger nicht auf Bildungsfragen verstand, erwirkte Schmidt beim einflussreichen, deutschfreundlichen Enver Pascha zwar noch die Neubesetzung des Unterrichtsministers mit seinem Wunschkandidaten Nâzım Bey. Doch auch diesem blieben nur noch wenige Wochen im Amt: Im November 1918 erklärte auf Drängen der Siegermächte die nach Kriegsende angetretene neue türkische Regierung die Verträge, die mit Schmidt, den deutschen Professoren und den übrigen deutschen Lehrkräften geschlossen worden waren, für aufgehoben und die deutsche Reformarbeit in der Türkei für beendet. Von seiner Rückkehr nach Deutschland sprach Schmidt später als „Deportation auf Geheiß der Entente.“⁸⁵

Den vormaligen Reichsschulreferenten schob man im Mai 1919 in das Amt eines Regierungs- und Schulrats in Magdeburg ab.⁸⁶ Im AA hatte man selbst in der 1920 neu eingerichteten kulturpolitischen Abteilung für den einstigen Pionier der deutsch-türkischen Beziehungen keine weitere Verwendung.⁸⁷ Hyperinflation und Zweiter Weltkrieg taten ihr Übriges. Schmidt erhielt über Jahre keine Pension und war von der Wohlfahrtspflege abhängig. Das Jahr 1918 stellte für ihn mithin eine massive Zäsur dar, die, wie er am Lebensende resümiert, „aus dem Zusammenbruch der Türkei und der inländischen Geringschätzung im Ausland geleisteter Arbeit“⁸⁸ resultierte.

3.4 Otto Eberhard – Beobachter der deutschen Kulturmission im Osmanischen Reich

Der evangelische Theologe, Schulrat und Seminardirektor Otto Eberhard beteiligte sich vornehmlich mit publizistischen Beiträgen an der Ausgestaltung des deutsch-türkischen Bildungsraums. Mit mindestens zwei Dutzend

82 Schmidt 1917, S. 18.

83 Ebd., S. 3.

84 Ebd., S. 5.

85 Schmidt 1961, S. 103.

86 Ebd., S. 105.

87 Vgl. ebd., S. 79.

88 Ebd., S. 148.

einschlägigen Artikeln zwischen 1915 und 1918 war Eberhard der wohl fleißigste pädagogische Beobachter der deutschen Kulturmission im Osmanischen Reich. Seine Türkei-Artikel decken ein breites Themenspektrum ab, präsentieren sich als gut informiert und um Wissenschaftlichkeit bemüht. Zum Protagonisten des deutsch-türkischen Bildungsraums wurde Eberhard durch die zahlreichen Gelegenheiten, die er von Vereinsvorständen, Herausgeberinnen und Herausgebern von Lehrerzeitungen, Zeitschriften sowie Nachschlagewerken im pädagogischen Bereich erhielt, seine Sicht darzulegen. Wenn auch persönliche Kontakte zur DTV bisher nicht bekannt sind, war offenkundig auch Eberhard gut vernetzt.

Er propagierte, dass keineswegs der Charakter des Türken, wie noch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts verbreitet angenommen, sondern der Einfluss der Franzosen (mit ihren traditionell engen Beziehungen zum Osmanischen Reich) das Land „moralisch blutarm“⁸⁹ werden ließ; die französische Sprach- und Kulturpropaganda im Osmanischen Reich habe wie ein „Feigenblatt die Blöße reiner Machtpolitik und territorialer Aspiration“⁹⁰ bedeckt. Die Orientpolitik des Deutschen Reichs hingegen, die „stets anders, uneigennütziger, eingestellt war“⁹¹ und frei „von Einverleibungs- oder Ansaugungsgelüsten“,⁹² werde dem Orient zur Entwicklung „einer wahrhaft nationalen und zugleich modern befruchteten Kultur und Bildung verhelfen“⁹³ und so zur „inneren Festigung des Osmanischen Reiches“⁹⁴ beitragen.

Für das erfolgreiche Gelingen deutscher Reformarbeit im Osmanischen Reich war nach Eberhards Auffassung „die noch zu entwickelnde Synthese zwischen einer alten, wesensfremden Kultur und der modernen Geisteslage des Abendlandes“⁹⁵ entscheidend, und so bemühte er sich um den Nachweis historischer Parallelen und kultureller Nähe zwischen ‚Adler und Halbmond.‘ Einen Artikel schloss er mit dem Wunsch:

„Möge die deutsche Schularbeit die türkische Unterrichtsreform befruchten, daß die Geschichte langjähriger Reformanläufe in der Türkei mit einer wirklichen Verjüngung abschließt und für die ‚Preußen des Orients‘ eine Erneuerung des Volksgeistes herbeiführen, ähnlich der altpreußischen in den schaffensfrohen Tagen des nationalen Erwachens nach dem Zusammenbruch von Jena.“⁹⁶

89 Eberhard 1918a, S. 261 ^[1]_{SEP}

90 Eberhard 1918a, S. 261 ^[1]_{SEP}

91 Ebd., S. 262.

92 Eberhard 1917, S. 110.

93 Eberhard 1918a, S. 268.

94 Ebd., S. 260.

95 Eberhard 1917, S. 127.

96 Eberhard 1916a, S. 1190.

Die auf Nationsbildung zielende Modernisierungspolitik der Jungtürken war aus Eberhards Sicht mithin vergleichbar mit den Stein-Hardenbergschen Reformen im Preußen des frühen 19. Jahrhunderts. Ihren rhetorischen Höhepunkt erreichte seine Wesensschau in der Bezeichnung „Preußen des Orients,“ die den türkischen Waffenbrüdern von der Aufklärung geprägte Tugenden wie Aufrichtigkeit, Bescheidenheit, Ehrlichkeit und Fleiß bescheinigte – Eigenschaften, die den diskursiven Konstruktionen fauler, rückständiger und korrupter Türken, die im 19. Jahrhundert oft noch vorwalteten, diametral entgegenstanden.

Eberhards Ausführungen weisen deutliche Parallelen zu Carl Heinrich Beckers vielrezipiertem Beitrag über ‚Das türkische Bildungsproblem‘ (1916) auf. Im Abspann seines umfangreichen Artikels ‚Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei‘ (1917) nennt Eberhard Beckers Beitrag „[e]ine gute Einführung in die Grundfragen,“⁹⁷ die auch das Fundament seiner eigenen Darstellung bildeten. Übereinstimmungen lassen sich an einigen Beispielen zeigen. Erstens: Becker hatte eindringlich davor gewarnt, dem Orient mit „herrischem Kulturdünkel“⁹⁸ zu begegnen und der Vorstellung aufzusitzen, er sei „kulturelles Neulande,“⁹⁹ auf das man „ohne weiteres unsere moderne Zivilisation übertragen oder doch gar aufpfropfen“¹⁰⁰ könne. Eberhards Mahnung an deutsche Lehrkräfte und die Kulturarbeit vor Ort folgt Beckers Ausführungen fast wortgetreu:

„Wir werden uns bei unserer Beratung und Hilfeleistung überhaupt nicht ernstlich genug davor hüten können, daß wir den Orient als jungfräuliches, von der Kultur unberührtes Neuland betrachten, in das nur die Reiser westlicher Zivilisation eingeschenkt oder aufgepfropft zu werden brauchten.“¹⁰¹

Zweitens: Die in kapitalträchtigen Kreisen wie der deutschen Hochfinanz und der Anatolischen Eisenbahngesellschaft formulierte Forderung nach einer deutsch-türkischen Hochschule im Osmanischen Reich hatte Becker zu der Aussage bewogen: „Wer eine Wiedergeburt des Orients ernstlich erhofft, muß jeden Piaster bedauern, der dem Ausbau der Volksschule entzogen wird.“¹⁰² Eberhard, der seit 1908 als Direktor des Volksschullehrerseminars in Greiz tätig war, nahm auch dieses Argument auf und widmete dem Ausbau des türkischen Volksschulwesens als der „eigentliche[n] Basis der Bildungspyramide“¹⁰³ und „Erneuerungsstätte des Geisteslebens“¹⁰⁴ einen ausführli-

97 Eberhard 1917, S. 128.

98 Becker 1916, S. 33.

99 Ebd., S. 8.

100 Ebd., S. 8f.

101 Eberhard 1916b, S. 492.

102 Becker 1916, S. 26.

103 Eberhard 1916b, S. 484.

chen Artikel. Drittens: Wie Becker warnte auch Eberhard im Hinblick auf die deutsche Reformarbeit im Osmanischen Reich vor blindem Aktionismus und forderte eine eingehende Auseinandersetzung mit dem türkischen Schulwesen. Die genaue Kenntnis der Verhältnisse sei maßgeblich, wenn die „kulturelle Arbeit im Orient nicht mißlingen oder doch Stückwerk bleiben soll“¹⁰⁵ – so Becker. Man sei sonst „dort in Gefahr, in die Luft zu bauen“¹⁰⁶ – so Eberhard.

Auch den Erwartungen Eberhards machten die Siegermächte des Ersten Weltkriegs ein Ende. An der Vision eines deutsch-türkischen Bildungsraums hielt er dennoch fest. Im Oktober 1918 schrieb er anlässlich des Rücktritts des jungtürkischen Kabinetts: In Anbetracht der jüngsten Ereignisse „haben wir keine Nötigung, die Aussaat deutscher Bildungsarbeit in der Türkei als verloren anzusehen,“ erst kürzlich sei eine Entsendung „türkischer Seminaristen“ an das „badische Lehrerseminar“¹⁰⁷ erfolgt. Mit besten Wünschen für das „badisch-türkische Kulturunternehmen“¹⁰⁸ endeten Eberhards beharrliche Bemühungen, dem deutschen Geistesleben in der Türkei Geltung zu verschaffen.

4 Zirkulation und Transfer pädagogischen Wissens – Die Türkei und die internationale pädagogische Reformbewegung nach 1918

Im Folgenden nehmen wir einen Perspektivenwechsel vor: Der Blick richtet sich auf die frühe republikanische Phase der Türkei und die in dieser Zeit angestrebten Reformen im Erziehungs- und Schulbereich, und zwar im Kontext transnationalen Austauschs und Transfers von Konzepten einer ‚neuen Erziehung.‘

4.1 Die Türkei in der Phase der Transformation

Die Jahre nach 1918 waren durch den Zusammenbruch des Osmanischen Reichs und die machtvollen Bestrebungen Mustafa Kemal Paşas (1881-1938; später Atatürk) an die politische Spitze gekennzeichnet. Nach der Ratifizierung des Lausanner Friedensabkommens 1923 erfolgten die Proklamation der

104 Ebd., S. 493.

105 Becker 1916, S. 9.

106 Eberhard 1916b, S. 477.

107 Ebd., S. 356f.

108 Ebd.

Türkischen Republik und die Wahl Kemal Paşas zum ersten Präsidenten.¹⁰⁹ Geprägt durch Lektüren, Gespräche und Reisen in europäische Städte (Paris, Wien und Berlin) war er ein entschiedener „Anhänger westlicher Lebensformen und ein wissenschaftsgläubiger Positivist“,¹¹⁰ was auch in den zahlreichen Reformen sichtbar wird, die schon in der frührepublikanischen Phase einen Wandel der traditionellen Verhältnisse regelrecht erzwingen sollten. So war es ein vordringliches politisches Ziel, Staat und Gesellschaft durch Maßnahmen der Modernisierung, Demokratisierung, Säkularisierung und Nationalisierung zu transformieren. Eine zentrale Rolle spielte in diesem Transformationsprozess wiederum die Reform des Schul- und Erziehungswesens. Schon 1924 wurde zusammen mit der Abschaffung des Kalifats das Gesetz ‚Über die Vereinheitlichung des Unterrichts‘ verabschiedet, das das islamische Schulwesen auf einen Schlag trockenlegen sollte. Medressen wurden durch staatliche Lehranstalten ersetzt und damit der Weg zu einem säkularen und modernen Schulwesen eröffnet.¹¹¹ Zu den Säkularisierungs- und Modernisierungsbestrebungen gehörte auch das 1925 erlassene Gesetz über das Tragen westlicher Kopfbedeckungen (Herrenhut mit Krempe), das den Fes als religiöses Symbol aus dem Alltag verbannen sollte. Nahezu vollständig wurde 1926 das Schweizer Zivilgesetzbuch übernommen; Handels-, Vollstreckungs- und Prozessrecht wurden auf Grundlage des italienischen Strafgesetzes sowie weiterer europäischer Gesetzbücher geregelt.¹¹² Von einschneidender Bedeutung war die 1928 gesetzlich durchgeführte Schrift- und Sprachreform: Mit der Latinisierung des Schriftwesens und der Verdrängung des arabischen Alphabets vollzog sich nicht nur eine bewusste Hinwendung zur westlichen Kultur, sondern damit verbunden war zugleich eine Abwendung von der ottomanisch-türkischen Vergangenheit, ihrer Kultur, ihrer Werte und Religion.¹¹³ Nicht weniger zentral war die 1933 nach westlichem Vorbild durchgeführte Universitätsreform, die eine Schließung der osmanischen Universität (Darülfünun) und die Neugründung der Universität Istanbul zur Folge hatte.¹¹⁴ Viele der Revolutionsgesetze und Reformmaßnahmen, die in der republikanischen Periode zur Umsetzung gelangten, waren bereits in der jungtürkischen Ära angelegt und vorbereitet worden. Was die Reformen Kemal Paşas jedoch von früheren Phasen unterschied, war – folgt man Klaus

109 Vgl. Kreiser 2012, S. 42-45; Zürcher 2013, S. 166-175.

110 Kreiser 2012, S. 21.

111 Vgl. ebd., S. 43.

112 Vgl. ebd., S. 43-46; Zürcher 2013, S. 172-173.

113 Vgl. Chapin Metz 1995, S. 92-94.

114 Vgl. Başgöz/Wilson 1968, S. 159-175.

Kreiser – die Radikalität der Maßnahmen im rechtlichen, sozialen und kulturellen Gebiet.¹¹⁵

Auch mit der Modernisierung des Erziehungs- und Unterrichtswesens wurde nicht erst in der republikanischen Ära begonnen. Es waren Kreise osmanischer, in Frankreich, Russland, der Schweiz und England ausgebildeter Intellektueller (Literaten, Soziologen, Pädagogen), die unter dem Einfluss zumeist dem Positivismus nahestehender Strömungen und angeregt durch die Schriften Spencers, Durkheims und Comtes die geistige Basis für ein modernes Wissenschafts- und Erziehungsverständnis legten und das Verhältnis von Erziehung, Nation und Staat im Hinblick auf die Probleme der spätosmanischen Gesellschaft neu zu bestimmen suchten.¹¹⁶ Sie bildeten damit zugleich die gedanklichen wie strukturellen Grundlagen für die Entwicklung eines Nationalbewusstseins, einer laizistischen Gesellschaft und einer säkularen Erziehung, wie sie in der Phase der Republik und ihren Reformen zum Tragen kamen.

Einen führenden Einfluss auf die bildungspolitischen Ziele der Modernisierung, Nationalisierung und Türkisierung des Schul- und Erziehungswesens hatte der Soziologe Ziya Gökalp (1876-1924). Er unterschied mit Rückgriff auf Ferdinand Tönnies den deutschen Begriff der ‚Kultur‘ vom französischen Begriff der ‚civilisation‘ und schuf mit einem national geprägten Verständnis von Kultur, das „die religiösen, moralischen, ästhetischen, ökonomischen und technologischen Lebensbereiche einer bestimmten Nation“ umfasste, eine Denkfigur, die es ermöglichte, individuelle Weltansichten westlicher Prägung mit politischen und ideologischen Gegensätzen zu verknüpfen.¹¹⁷ Er verschaffte so dem türkischen Nationalismus nicht nur eine theoretische Basis, sondern entwarf auch Vorstellungen zu einem Bildungs- und Erziehungswesen, die die Idee einer nationalen Erziehung mit Formen einer modernen westlichen Unterweisung verbanden.¹¹⁸

Schon in der spätosmanischen Phase orientierte man sich an Ideen zu einer ‚neuen Erziehung.‘ So vertrat Prinz Sabahattin (1878-1948), der sich während seines Aufenthalts in Frankreich (ab 1900) mit Edmond Demolins (1852-1907) anfreundete, ein Konzept von Erziehung, das auf Demolins’ einflussreiche Schrift ‚L’éducation nouvelle: L’École des Roches‘ (1898)¹¹⁹

115 Vgl. Kreiser 2004, S. 114.

116 Herbert Spencers Schrift ‚Education: Intellectual, Moral, and Physical‘ (1861) war schon 1908 ins Osmanische übersetzt; vgl. die Auflistung in Gündüzalp 1951, Bd. 1, S. 47. Wir danken İnci Orhun für ihre Hilfe bei der Beschaffung der für uns schwer zugänglichen Schrift.

117 Vgl. Gencer 2002a, S. 77; Bilgi 2016, S. 362f.

118 Vgl. Gögercin 1987, S. 88-110.

119 Schon 1912 und 1914 lagen Übersetzungen zu Demolins’ Arbeiten ins Osmanische vor; vgl. Gündüzalp 2010, S. 5.

rekurrierte und eine individualistische, auf Selbstinitiative gerichtete Erziehung zum Ziel hatte. Die neue ‚aktive‘ Schule sah man als den Bedürfnissen der Zeit entsprechend an.¹²⁰ Ab 1909 wurden türkische Pädagogen von ministerieller Seite aus zu Studienzwecken an europäische Bildungseinrichtungen entsendet. So unternahm z.B. der bekannte Pädagoge Mustafa Satı Bey (1880-1968), Direktor des 1909 unter Şükrü Bey gegründeten Istanbuler Lehrerbildungsinstituts, zwischen 1910 und 1916 mehrmonatige Reisen nach Europa, um die unterschiedlichen pädagogischen Methoden und Konzepte an Schulen in Italien, Deutschland, Frankreich, Belgien, England, Rumänien und der Schweiz kennenzulernen.¹²¹ Der nicht weniger bekannte Pädagoge Ismail Hakkı (Baltacıoğlu; 1886-1978), Lehrer am Lehrerbildungsinstitut und später Rektor der alten Istanbuler Universität (Darülfünun), reiste 1910 ebenfalls nach Europa. Nach einem Gastaufenthalt am renommierten Lehrerausbildungsinstitut École Normale de la Seine in Paris besuchte er die englischen Schulen Abbotsholme, Bedales und Clayesmore, traf sich in Belgien mit dem Arzt und Pädagogen Orvid Decroly (1871-1932) und verbrachte 1911 schließlich mehrere Monate in Berlin, wo er ebenfalls reformpädagogische Ansätze in mehreren Bildungseinrichtungen kennenlernte.¹²² Die gewonnenen pädagogischen Erkenntnisse und Erfahrungen wurden in die Lehrerausbildung eingebracht und in Zeitschriften und Büchern verbreitet. Sie inspirierten zudem zu Schulgründungen, die in einer Mischung unterschiedlicher pädagogischer Ansätze die Aktivität und Selbständigkeit von Kindern zu befördern suchten.¹²³

Partizipierte man schon zu Beginn des Jahrhunderts an Reformideen und Reformversuchen der westlichen Welt, so unterschied sich die Reformphase nach 1918 von der vorangegangenen vor allem dadurch, dass sie mit einer sich international formierenden Erziehungsreformbewegung um den 1921 gegründeten New Education Fellowship (NEF; Ligue internationale pour l'éducation nouvelle; Weltbund für Erneuerung der Erziehung) zusammenfiel. Dessen Bestrebungen waren darauf gerichtet, über die Verbreitung von

120 Vgl. Gögercin 1987, S. 73-80.

121 Vgl. Meşeci Giorgetti 2015, S. 46, 50f.; zu den Erziehungsideen Satı Beys auch Gögercin 1987, S. 68-73.

122 Vgl. Böer u.a. 2002, S. 101-106; Meşeci Giorgetti 2015, S. 46f.

123 Satı Bey eröffnete 1915 eine eigene Schule, und Baltacıoğlu gründete in Istanbul eine ‚Open-Air School‘; vgl. Meşeci Giorgetti 2015, S. 51-58. Der Pädagoge und Poet Tevlik Fikret Bey (1867-1915), Professor für Türkisch am Robert College und Lehrer am renommierten Galatasaray-Gymnasium (Galata Serai), dessen Leitung er später übernahm, war wie Satı Bey ein Verfechter der neuen Erziehungsidee. Inspiriert durch Demolins' Reformansatz entwarf er den Plan einer ‚neuen Schule‘ (Yeni Mektep), den er durch eine Schulgründung und später am Galata Serai umzusetzen versuchte. Beide Versuche scheiterten jedoch; vgl. Cobb 1914, S. 105-126; Gögercin 1987, S. 80-86.

Ideen, Konzepten und Praktiken einer ‚neuen Erziehung‘ über nationale Grenzen hinweg das Erziehungs- und Schulwesen zu erneuern.¹²⁴ An der Spitze der Organisation standen die Initiatorin Beatrice Ensor (1885-1974), die für die englischsprachigen Länder, Elisabeth Rotten (1882-1964), die für die deutschsprachigen und skandinavischen Länder, und Adolphe Ferrière (1879-1960), der für die französisch sprechenden Länder zuständig war. Die Bewegung expandierte schnell.¹²⁵ In vielen Ländern wurden Sektionen gegründet, und die Zahl der an den NEF angeschlossenen Zeitschriften erweiterte sich kontinuierlich; bis 1933 wuchs das Spektrum auf zwanzig Journale an.¹²⁶ Die Hauptzeitschriften des NEF waren ‚The New Era‘ (Hg. Beatrice Ensor), ‚Pour l’Ère Nouvelle‘ (Hg. Adolphe Ferrière) sowie ‚Das Werden Zeitalter‘ (Hg. Elisabeth Rotten und Karl Wilker). Sie dienten, ebenso wie die sechs Welt- und zahlreichen Regionalkonferenzen, der Zirkulation und dem transnationalen Austausch pädagogischen Wissens.¹²⁷ Ergänzt wurde die Bewegung durch die 1919 in den Vereinigten Staaten gegründete ‚Progressive Education Association‘ (PEA), die sich 1932 als amerikanische Sektion dem NEF anschloss.

Welche Zusammenhänge sich zwischen der internationalen Erziehungsbewegung und der Reform des Erziehungs- und Schulwesens in der Transformationsphase der Türkei ausmachen lassen, wird nachfolgend aufzuzeigen versucht. Im Fokus stehen die zu beobachtenden Verbindungen und Verflechtungen im Sinne einer transnationalen Bildungsgeschichte und weniger die wirkungsgeschichtlichen Dimensionen der Zusammenhänge.¹²⁸

4.2 Der Anschluss der Türkei an die internationale pädagogische Reformbewegung

Wie das schon 1924 erlassene Gesetz ‚Über die Vereinheitlichung des Unterrichts‘ verdeutlicht, galt die Modernisierung und Reformierung von Schule und Unterricht als eine der vordringlichsten Aufgaben der jungen türkischen Republik. Seitens der Regierung sah man es dabei als unabdingbar an, über die Einladung international bekannter Experten von dem Wissen und den Erfahrungen der westlichen Welt zu profitieren. So wies Kemal Paşa schon 1922 in einer Rede vor Lehrern in Bursa darauf hin, dass die Türkei ihren

124 Vgl. New Education Fellowship Diary 1952; Tagebuch des Weltbundes 1953; Boyd/Rawson 1965.

125 Vgl. Röhrs/Lenhardt 1994; Hofstetter/Magnin/Depaepe 2006; Hofstetter/Schneuwly 2009.

126 Vgl. The New Era, May 1933, o. S.

127 Vgl. Brehony 2004; Koslowski 2013.

128 Vgl. z.B. Saunier 2013; Caruso u.a. 2014; Mayer 2019.

Platz in der ‚zivilisierten Welt‘ „als hochentwickelte und emporgestiegene Nation“ nur über Wissenschaft und Technik einnehmen könne. „Wir werden Wissenschaft und Technik hernehmen“, heißt es in der Rede, „egal, wo diese sich befinden, und den Kopf jeden Mitbürgers damit füllen.“¹²⁹ Im avisierten Prozess nationalen Aufstiegs bildete Erziehung eine zentrale Komponente; Prozesse der Nationalisierung und der Internationalisierung schlossen sich dabei nicht aus. In diesem Sinne trugen unter den national-zentralistischen Bestrebungen Kemal Paşas die ins Land geholten Bildungsexperten zur Ausformung einer transnationalen Sphäre bei, zur Generierung eines Raums, in dem Begegnungen über Grenzen hinweg stattfanden und den Experten die spezifische Aufgabe der Zirkulation von Reformideen und -praktiken zukam.¹³⁰

Die erste Einladung des türkischen Erziehungsministers erging 1923 an John Dewey (1859-1952). Sie war nicht unumstritten, hatte der Pragmatismus doch noch nicht Einzug in das bildungstheoretische (oder besser bildungssoziologische) Denken spätosmanischer intellektueller Kreise gefunden und wurden Deweys Schriften bisher nur über Kerschensteiner und Claparède rezipiert.¹³¹ Eine Übersetzung erfolgte erst vor seiner Türkeireise 1924.¹³² Der zweimonatige Aufenthalt in der Türkei wurde von dem reichen amerikanischen Geschäftsmann und bekannten Arabisten Charles R. Crane (1858-1939) finanziell unterstützt. Dewey besuchte Bildungseinrichtungen in Ankara, Istanbul und den Provinzen, nahm an pädagogischen Tagungen und Kongressen teil und führte zahlreiche Gespräche, vor allem mit Lehrern. Seine Empfehlungen legte er in zwei Berichten vor;¹³³ daneben entstanden weitere Artikel über die Entwicklungen und Probleme der Türkei.¹³⁴

Deweys Bericht enthält konkrete Vorschläge und Empfehlungen für verschiedene Bereiche. Einen Schwerpunkt bilden die Schulen im ländlichen Bereich, deren Aus- und Aufbau zu ‚community schools‘ er mit engen Bezügen zu lokalen und regionalen Bedürfnissen und Erfordernissen vorsah. Angesichts der katastrophalen Ausstattung der Schulen schlug Dewey Wanderausstellungen mit Modellen, Wanderbibliotheken und die Einrichtung von Schulbibliotheken vor, die wie die Schule selbst zum Zentrum für das Dorf

129 Zit. nach Kurt 1989, S. 217.

130 Vgl. Rodogno u.a. 2015, S. 1-20; Saunier 2004.

131 Vgl. Bahri 2000, S. 121.

132 *School and Society* (‚Mektep ve Cemiyet‘) erschien 1924 und Teile aus seinen Werken wurden unter dem Titel ‚Children and School‘ (Çocuk ve Mektep) publiziert; vgl. Gündüzalp 2010, S. 201 und 224.

133 Vgl. seinen ‚Preliminary Report on Turkish Education‘, den er noch vor seiner Abreise abgab, und den Hauptbericht ‚Report and Recommendation upon Turkish Education‘, Dewey 1988, S. 299-307, 273-297. Dieser wurde mehrmals ins Türkische übersetzt.

134 Sie erschienen 1924/25 in ‚The New Republic‘; vgl. Dewey 1988, S. 129-149.

werden sollten. Daneben befasste er sich mit der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie der Hebung ihrer prekären sozialen und finanziellen Verhältnisse. Da Verbesserungen im Erziehungswesen nicht ohne qualifizierte Lehrkräfte zu erreichen seien, war es ihm wichtig, dass diese in der Ausbildung „with the most progressive and efficient pedagogical methods in use in other parts of the world“¹³⁵ bekannt gemacht würden. Hierfür schlug er die Übersetzung pädagogischer Literatur aus dem Ausland und deren Verbreitung vor.

Als weiterer Experte erhielt Georg Kerschensteiner (1854-1932) vom türkischen Erziehungsministerium 1925 eine Einladung. Aus Krankheitsgründen konnte er dieser jedoch nicht folgen und schlug deshalb als Experten Alfred Kühne (1873-1929) vor, Ministerialdirektor im preußischen Ministerium für Handel und Gewerbe und Herausgeber des Handbuchs für das Berufs- und Fachschulwesen (1922). Kühne, der 1925 quer durch die Türkei reiste und zahlreiche Schulen besuchte, legte 1926 einen Bericht zur Verbesserung der beruflichen Ausbildung in der Türkei vor. Seine Empfehlungen, die er mit praktischen Beispielen und Erfahrungen aus experimentellen Entwicklungen in Deutschland unterlegte, betrafen mit Blick auf die türkische Wirtschaftsentwicklung hauptsächlich den Bedarf an ausgebildeten Arbeits- und technischen Fachkräften. Da es an Institutionen und ausgebildeten Lehrern fehlte, schlug Kühne vor, die existierenden beruflichen Schulen auszubauen, Kunst- und Gewerbeschulen eng mit den lokalen Bedingungen und Bedürfnissen der Provinzen zu verknüpfen und neue Schulen für die Ausbildung von Mechanikern, Architekten und Ingenieuren zu errichten.¹³⁶

Nach Kühne lud der türkische Erziehungsminister Mustafa Necati (1894-1929) den Belgier Omar Buyse (1865-1945) ein, der ein Experte auf dem Gebiet der technischen Bildung war. Dessen Schrift ‚Méthodes Américaines d’Education général et technique‘ wurde 1925 von dem osmanisch-türkischen Intellektuellen Abdullah Cevet (1869-1932) ins Türkische übersetzt. Buyse baute seinen 1927 vorgelegten Bericht zur beruflich-technischen Ausbildung auf zahlreichen Recherchen auf und legte detaillierte Reformpläne für Schulen vor, die die Bedürfnisse und Potentiale des industriellen, landwirtschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens einzelner Regionen mit einbezogen. Seine Empfehlungen richteten sich darauf, den existierenden Kunst- und Gewerbe- sowie beruflichen Schulen eine führende Rolle in der Ausbildung technischer Experten und Lehrer zu übertragen und für eine stärker praxisbezogene landwirtschaftliche Ausbildung spezielle Schulen einzurichten. Generell forderte er jedoch zu einem Mentalitätswandel in der Bewertung von Industrie und körperlicher Arbeit auf, denn „Turkey’s intellec-

135 Dewey (Preliminary report) 1988, S. 301.

136 Vgl. Başgöz/Wilson 1968, S. 67f.

tual class and its schools are still preoccupied with the literary and philosophical forms of the past in which industry and labor are regarded as menial occupations.“¹³⁷

1928 reiste auf Einladung der Erziehungsdirektion von Smyrna der Genfer Pädagoge Adolphe Ferrière (1879-1960), einer der Direktoren des NEF und Herausgeber der Zeitschrift ‚Pour l'Ère Nouvelle‘, in die Türkei. Während seines vierwöchigen Aufenthalts in Smyrna und Konstantinopel besuchte er die verschiedensten schulischen Einrichtungen und traf sich mit Lehrern und Vertretern politischer Kreise. Die meisten seiner Aktivitäten bezogen sich jedoch darauf, Konferenzen abzuhalten und über Themen wie die ‚neuen Schulen‘ auch auf dem Lande (‚écoles nouvelles‘), Koedukation oder die ‚école active‘ zu referieren.¹³⁸ Ferrière legte seine Erfahrungen und Eindrücke über das türkische Schulwesen in einem Artikel über ‚La Turquie nouvelle et ses écoles‘ nieder, der 1929 in ‚Pour l'Ère Nouvelle‘ erschien.¹³⁹ Wie Deweys gingen auch Ferrières Vorstellungen und Empfehlungen zur türkischen Schul- und Erziehungsreform von einer dezentralen Perspektive aus.

Im April 1930 reiste der Psychologe und Pädagoge Pierre Bovet (1878-1965), Leiter des 1912 von Édouard Claparède (1873-1940) gegründeten Genfer Instituts Jean Jacques Rousseau (IJJR)¹⁴⁰ und neben Ferrière Mitgründer des 1925 in Genf errichteten Bureau international d'éducation (BIE), für zwei Wochen in die Türkei. Auch er besuchte mehrere Schulen, seine hauptsächliche Tätigkeit bestand jedoch ebenfalls darin, das neue pädagogische Wissen über Konferenzen, darunter auch an der Universität Istanbul, und Vorträge, etwa über das traditionelle und das zeitgenössische Verständnis von Erziehung oder über die Beziehung zwischen Schule, Lehrer und Schüler, zu vermitteln.¹⁴¹ Über ihre Gespräche, Vorträge und Diskussionen trugen beide Pädagogen zur Zirkulation und Verbreitung der neuen Vorstellungen und Konzepte von Erziehung in der Türkei bei.

137 Buyse, Report on the Technical-Vocational Training, zit. nach ebd., S. 69. Der Bericht wurde 1939 ins Türkische übersetzt (‚Teknik Öğretim Hakkında Rapor‘); vgl. Gündüzalp 1951, Bd. 2, S. 24f.

138 Insgesamt hielt er 22 Konferenzen ab, darunter einen Vortrag an der École normale in Smyrna mit 600 Zuhörern; vgl. AIJRR, AdF/A/111/1, Petit journal; hierzu auch Türker 2015. Wir danken Elphège Gobet vom AIJRR für ihre hilfreiche Unterstützung.

139 Der Beitrag erschien 1928 unter dem gleichen Titel auch im ‚Journal de Genève‘ und in Kurzfassung in ‚The New Era‘, S. 64.

140 Das IJRR spielte eine wichtige Rolle in der pädagogischen und kinderpsychologischen Forschung sowie in der Entwicklung der ‚Sciences de l'éducation‘. Als pädagogische Bildungs- und Ausbildungsstätte war es international bekannt; mit Gründung des International Bureau of Education (IBE) erhöhte sich der internationale Bekanntheitswert weiter; vgl. Hofstetter 2004.

141 Vgl. Şahin 2005.

Eine Reise ganz anderer Art unternahm Carleton Washburn (1889-1968), Superintendent der Schulen in Winnetka, Begründer des Winnetka Plans¹⁴² und späterer Präsident der Progressive Education Association. Seine mehrmonatige, durch den Julius Rosenwald Fund geförderte Studienreise führte ihn über Japan, Korea, China, Indien, Syrien und Ägypten auch in die Türkei. Ziel dieser Ende 1930 begonnenen Reise war es, durch Gespräche und Interviews mit Personen, die als „leaders of educational thinking“¹⁴³ die Richtung und die Intentionen pädagogischen Denkens im jeweiligen Land beeinflussen konnten, nach ihren Auffassungen und Vorstellungen von Erziehung zu befragen. Die Grundlage der Interviews bildete ein thematisch strukturierter Leitfaden, den die Gesprächspartner vorab erhielten. In der Türkei traf sich Washburne zum einen mit Vertretern des Erziehungsministeriums in Ankara, darunter Avni (Başman) Bey (1887-1965), Mitglied des Erziehungsrats und Übersetzer von Schriften John Deweys, zum anderen mit zwei Lehrern der Istanbul (Höheren) Normal Schule für Jungen, nämlich dem Direktor Sadrettin Celâl (Antel) Bey (1890-1954) sowie Professor Hızırrahman Raşit Bey (1900-1979).¹⁴⁴ Washburnes Aufzeichnungen ‚Turkey – under western influence‘ unterscheiden sich von den anderen Berichten vor allem dadurch, dass sie keine Empfehlungen enthielten, sondern türkische Regierungsvertreter und Pädagogen selbst zu Wort kommen ließen.¹⁴⁵ In den Interviews konnten sie ihre Vorstellungen zur Rolle von Erziehung und Schule in einer sich transformierenden Gesellschaft erläutern und ihre Auffassungen über nationale und individuelle Erziehung, Unterricht in nationaler Geschichte (history teaching) und die Lehrerrolle näher darlegen. Die Gespräche mit den türkischen Pädagogen ließen Washburne zu der Schlussfolgerung gelangen, dass „[h]ere, for the first time in the Orient, we find western pedagogical ideas in full swing.“¹⁴⁶ Auch Beryl Parker (1893-?), Lehrerin, Leiterin (Supervisor)

142 Im Kern zielt dieses pädagogische Konzept darauf ab, durch bestimmte Formen von ‚programmed instruction‘ und ‚common essentials‘ den kreativen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler und ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung mehr Raum und Zeit zu verschaffen. Der Winnetka Plan wurde, wie auch der Daltonplan und der Jenaplan, vor allem über die internationalen Konferenzen des NEF bekannt. Eine Fassung des Winnetka Plans (Winnetka Sistemi) lag 1938 in türkischer Übersetzung vor; vgl. Gündüzalp 1951, Bd. 2, S. 194.

143 Washburne 1932, S. 2.

144 Hier handelt es sich wahrscheinlich um Hızırrahman Raşit (Öymen, 1899-1979). Sadrettin Celâl, der unter anderem in der Schweiz seine Ausbildung erhielt, war in der Türkei einer der Pioniere, die Intelligenztests durchführten. Daneben war er Autor zahlreicher pädagogischer Schriften, Übersetzer französischer und englischer Werke, darunter von Hamaides Buch über Decroly 1926 und von Deweys ‚School of Tomorrow‘ 1938 (Yarının Mektepleri), später Professor für Pädagogik an der restrukturierten Universität Istanbul.

145 Vgl. Washburne 1932, S. 134-154.

146 Ebd., S. 154.

des Elementarschulwesens in Norfolk (Virginia) und von 1930 bis 1938 Professorin an der New York University, gehörte zum Kreis der Repräsentanten der pädagogischen Reformbewegung in den Vereinigten Staaten. Sie war mit den pädagogischen Grundsätzen John Deweys bestens vertraut und wurde auf sein Anraten von 1932 bis 1934 als Beraterin des Erziehungsministeriums für die Reform des Kindergarten- und Primarschulbereichs in die Türkei berufen. Ihre Erfahrungen und Empfehlungen legte sie 1934 in einem Bericht zur ‚First Education‘ in der Türkei vor.¹⁴⁷

Aus dem Kreis der Genfer Pädagogen erhielt 1932 Albert Malche (1876-1956), Rektor der Genfer Primarschulen, Professor für Pädagogik an der Genfer Universität und eng verbunden mit dem International Bureau of Education (IBE), von der türkischen Regierung und dem damaligen Erziehungsminister Reşit Galip (1893-1934) den Auftrag, an der Reform des Hochschulwesens mitzuwirken. Malche, der schon an der Reform des schwedischen Schulsystems beteiligt gewesen war, legte 1933 einen Bericht vor,¹⁴⁸ der die Grundlage zur Transformation der alten Universität (Darülfünun) in die strukturell wie personell reorganisierte, in Forschung und Lehre nach westlichem Vorbild modernisierte Universität Istanbul bildete.

Die Schließung der Darülfünun bewirkte allerdings, dass viele türkische Lehrende entlassen wurden. Malches Bekanntschaft mit Professor Sinai Tschulok (1875-1945), dem Schwiegervater des 1933 aus dem Hochschuldienst entlassenen und mit seiner Familie in die Schweiz geflohenen Frankfurter Pathologen Philipp Schwartz (1894-1977), führte dazu, dass die von Schwartz 1933 gegründete Notgemeinschaft deutscher Wissenschaftler im Ausland zu einem wichtigen Element der Hochschulreform wurde. Die Stellen an der neuen Universität Istanbul konnten mit deutschen Professoren besetzt werden, und die Türkei avancierte zu einem bedeutenden Exilland für deutsche akademische Flüchtlinge.¹⁴⁹

Wurden bis in die 1930er Jahre hinein vor allem Experten der internationalen Erziehungsbewegung zum Aufbau eines nationalen türkischen Erziehungswesens herangezogen, trat danach eine Wende ein. Eingeleitet wurde sie durch eine Gruppe US-amerikanischer Experten um den Ökonomen Edwin Walter Kemmerer (1875-1945), Professor an der Universität Princeton und international bekannt als Wirtschaftsberater („money doctor“) ausländischer Regierungen. Ihre Empfehlungen zur ökonomischen Entwicklung des Landes, die sie auf Einladung der türkischen Regierung erstellten, unterschieden

147 Parkers ‚Report on the First Education in Turkey‘ wurde 1939 übersetzt (Türkiye’de İlk Tahsil Hakkında Rapor); vgl. Gündüzalp 1951, Bd. 2, S. 27-29.

148 Auch der Bericht von Albert Malche wurde 1939 ins Türkische übersetzt (İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor); vgl. Gündüzalp 1951, Bd. 2, S. 14f.

149 Vgl. zuletzt Kubaseck/Seufert 2008.

sich von anderen Expertenberichten vor allem dadurch, dass sie Fragen der Erziehung eng mit ökonomischen Problemen verbanden und Schulen als Teil der zu entwickelnden institutionellen Infrastruktur betrachteten.¹⁵⁰ Mit der Intensivierung des US-amerikanisch-türkischen Verhältnisses, dem Abschluss der Handelsverträge von 1929 und 1939 sowie dem Ausbau philanthropischer Unterstützungen etwa durch die Rockefeller und Ford Foundations, nahm auch der US-amerikanische Einfluss auf das türkische Bildungswesen zu.¹⁵¹ Nach dem Zweiten Weltkrieg kamen weitere US-amerikanische Bildungsexperten in die Türkei: Watson Dickermann, Professor an der Universität Michigan, erstellte 1951 einen Bericht über das öffentliche Bildungswesen der Türkei; John Rufi, Professor an der Universität Missouri, legte im gleichen Jahr einen Bericht mit Empfehlungen im Sekundarschulbereich vor; Roben J. Maaske, Professor am Oregon College of Education, verfasste 1953 einen Bericht über die Lehrerbildung; und der Bericht von M. Costat von 1955 befasste sich mit berufsbildenden Schulen.

Folgt man Başgöz und Wilson, so hatten die Vorschläge und Empfehlungen der internationalen Bildungsexperten für den Aufbau eines nationalen Erziehungswesens – zumindest was die republikanische Frühphase betrifft – wenig Auswirkungen.¹⁵² Dies lässt sich zum einen darauf zurückführen, dass man auf türkischer Seite vorwiegend mit Problemen beschäftigt war, die sich aus der Reorganisation des Staates und der Transformation der Gesellschaft ergaben und die Zielsetzung in den Vordergrund stellten, „bringing the republic into existence, and [...] breaking the students away from the customs and beliefs of the older generation, without at the same time making it impossible for them to fit into their present environment.“¹⁵³ Zum anderen konnten die in der westlichen Welt entstandenen pädagogischen Ideen und Konzepte nicht ohne weiteres auf die türkischen Verhältnisse übertragen werden. Den meisten Experten, die nur kurze Zeit im Land weilten, fehlte der kulturelle Hintergrund, sie waren mit bestimmten Problemen der Türkei nicht vertraut, so dass einige Empfehlungen nicht realisierbar waren. Dies bedeutet allerdings nicht, dass ihre Ideen und Konzepte der ‚neuen Erziehung‘ ohne Einfluss blieben. Auf lokaler und regionaler Ebene bildeten sie eine Orientierung für Reformen und wurden, wie nachfolgend verdeutlicht werden soll, in Ansätzen auch praktisch umgesetzt.

150 Vgl. Başgöz/Wilson 1968, S. 70; Patton o.J.

151 Vgl. Şuhnaz 2015, S. 62-101; Erdem/Rose 2000.

152 Vgl. Başgöz/Wilson 1968, S. 72.

153 Saddretin Celal im Interview mit Washburne, zit. nach Washburne 1932, S. 148.

4.3 Die Vermittlerrolle Ferrières

Eine wichtige Funktion im Transfer des neuen pädagogischen Wissens kam Adolphe Ferrière zu. An ihn wandte sich die türkische Regierung schon 1926 über sein (1899 in Genf gegründetes und 1925 in das BIE aufgenommene) Bureau International des écoles nouvelles. Da in der Türkei die Intention verfolgt wurde, einige Privatschulen in „Ecoles actives“ zu transformieren, erbat man Dokumente und Materialien, „de préférence en français“¹⁵⁴, die eine Umsetzung der Methoden und Praktiken der ‚Ecole active‘ in die Schulpraxis erlaubten. Der Kontakt zwischen dem Schweizer Pädagogen und der türkischen Regierung wurde nicht nur durch die Kommunikation in französischer Sprache erleichtert, sondern unter den Repräsentanten der türkischen Erziehungsreform befanden sich auch ehemalige Schüler des Instituts Jean-Jacques Rousseau, die in den neuen Erziehungskonzepten eine Basis für die Schulreform sahen.

So wies Assim Ismet Bey, Inspektor des Primarschulwesens in Smyrna und Delegierter des Ministeriums für den öffentlichen Unterricht, 1927 in seinem Beitrag in ‚Pour l'Ère Nouvelle‘ auf die in den türkischen Schulen stattfindenden Transformationen und den Einfluss der „méthodes nouvelles“¹⁵⁵ darin hin. Und Ferrière schrieb 1928 in seinem Bericht über die neue Türkei und ihre Schulen: „The Minister of Education, the District Governor of Smyrna, the Provincial Governors, and the Head Masters and teachers in Normal Schools are all fervent believers in New Education“.¹⁵⁶ Dass die ‚neue Erziehung‘ für die Reorganisation des türkischen Erziehungswesens orientierend und inspirierend war, beschreibt auch Mustafa Rahmi Bey,¹⁵⁷ vormals Schüler Ferrières am Institut Jean-Jacques Rousseau, in seinem Beitrag ‚L'Education Nouvelle en Turquie‘.¹⁵⁸ So habe der türkische Unterrichtsminister 40 Lehrer nach Ankara eingeladen, um Unterrichtsprogramme für den Primar- und Sekundarbereich zu erstellen, die sowohl auf Wissenschaft basieren als auch die Bedürfnisse der Nation berücksichtigen sollten. Das aktuelle Programm baue auf den Methoden Decrolys („système du Dr Decroly“) und in der Frage der Schuldisziplin auf dem Konzept des „self-government“ auf.¹⁵⁹ Man setze sich umfassend mit den Ideen und Grundsätzen der ‚neuen

154 Turquie 1926, S. 198.

155 Assim 1927, S. 261.

156 Ferrière 1929b, S. 64.

157 Damals Lehrer für Philosophie und Pädagogik u.a. am Collège Americain sowie Präsident des Lehrerverbands von Smyrna.

158 Vgl. Rahmi 1929, S. 34.

159 Ebd.

Erziehung‘ auseinander und adaptiere unterschiedliche Ansätze und Methoden, so Rahmi:

„Pour former une pareille génération [qui sait collaborer, en prenant comme guide la science], nous avons adopté les bases de l'éducation nouvelle. Nous avons largement profité des œuvres des Professeurs Ed. Claparède, P. Bovet, Ad. Ferrière, Dr Decroly, John Dewey, Kilpatrick. Nous sommes très reconnaissants à ces apôtres de l'éducation nouvelle. Et nous suivons aussi de près les travaux de Vienné.“¹⁶⁰

„Pour l'Ère Nouvelle‘ informierte daneben über die Schwerpunkte des neuen Unterrichtsprogramms für die ersten drei Klassen der öffentlichen Schulen in der Türkei.¹⁶¹ Die detaillierten Ausführungen lassen erkennen, dass Konzepte der ‚neuen Erziehung‘ eingeflossen waren, die sich an der ‚école active‘ und am Prinzip der Schülerelbsttätigkeit wie auch an Decrolys Grundsatz „école pour la vie par la vie“ orientierten.¹⁶²

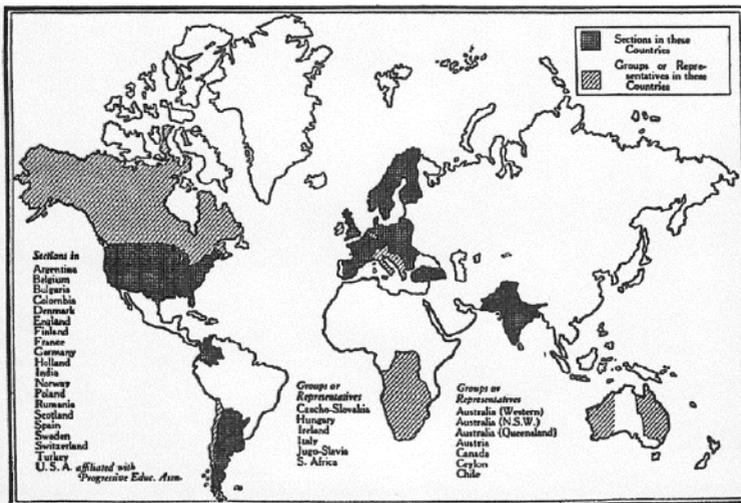


Abb. 3: Sektionen, Gruppen und Repräsentationen des NEF, 1930¹⁶³

Noch während seines Türkeibesuchs erreichte Ferrière, dass sich von Smyrna aus eine türkische Sektion des NEF bildete,¹⁶⁴ die 1928 in den Weltbund

160 Ebd.

161 Vgl. „Le programme des centres d'intérêt‘ 1929, S. 35-40.

162 Vgl. Hamaïde 1928, S. 7.

163 Quelle: The New Era 10, no. 44 (August 1930), o. S.

164 Zu den Initiatoren gehörten Mustafa Rahmi Bey, Fuat Bey, Hikmet Bey und Assim Ismet Bey.

aufgenommen wurde.¹⁶⁵ Die Türkei folgte damit dem allgemeinen Trend der Internationalisierung im Bereich der Erziehungs- und Schulreform. So nahmen nach der Heidelberger Konferenz 1925 die Teilnehmerzahlen an den NEF-Weltkonferenzen ständig zu; zählte man 1927 auf der Konferenz in Locarno 1200 Teilnehmer, so waren es auf der nachfolgenden in Helsingør (Dänemark) um die 2000.¹⁶⁶ Dementsprechend erhöhte sich auch die Zahl der Sektionsgründungen und der um den NEF sich bildenden Gruppen und Repräsentanten weltweit. 1930 setzte sich der Weltbund aus 20 Sektionen sowie 11 Gruppen und Repräsentationen zusammen. Mit ihrer Eingliederung in den NEF wurde die Türkei zugleich Teil eines weitgespannten internationalen Netzwerks auf dem Gebiet der Erziehung (vgl. Abb. 3).

Unter der Leitung von Mustafa Rahmi Bey ging aus der türkischen Sektion die Zeitschrift ‚Fikirler‘ (dt. Gedanken, Ideen) hervor und erweiterte das Spektrum der mit dem Weltbund verbundenen Zeitschriften (vgl. Abb. 4).

MAGAZINES ASSOCIATED WITH THE NEW EDUCATION FELLOWSHIP	
<i>The New Era</i> , 29 Tavistock Sq., London, W.C.1. <i>Progressive Education</i> , 716 Jackson Place, Washington, D.C., U.S.A. <i>Pour L'Ere Nouvelle</i> , 41 rue Gay-Lussac, Paris V <i>Das Werdende Zeitalter</i> , Hellerau, Dresden, Germany	
ARGENTINE: <i>Nueva Era</i> , Patagones 883, Buenos Aires.	JUGO-SLAVIA: <i>Radna Skola</i> , Rue Yanitchewo Sokatché 10, Belgrade.
BELGIUM: <i>Vers l'Ecole Active</i> , Ceroux-Mousty.	PARAGUAY: <i>La Nueva Enseñanza</i> , Consejo Nacional de Educacion, Asuncion.
BULGARIA: <i>Svobodno Vaspitanie</i> , Rue Batchokiro 13, Sofia.	PORTUGAL: <i>A Escola Primaria</i> , Avenida da Liberdade 65, Lisbon.
CZECHO-SLOVAKIA: <i>Nove Skoly</i> , Sirocti 7, Brno.	RUMANIA: <i>Pentru Inima Copiilor</i> , Strada Valeriu Braniste 60, Bucarest.
DENMARK: <i>Den Frie Skole</i> , 14 Rosengården, Copenhagen.	SPAIN: <i>Revista de Pedagogia</i> , Miguel Angel 31, Madrid 6.
HUNGARY: <i>A Jovo Utjain</i> , Tigris-Utca 41, Budapest.	SWEDEN: <i>Pedagogiska Spørsmal</i> , Eriksbergsgatan 15, Stockholm.
ITALY: <i>L'Educazione Nazionale</i> , Via Ruffini 2a, Rome (149).	TURKEY: <i>Fikirler</i> , International College, Smyrna.
JAPAN: <i>Shin-Kyoiku Zasshi</i> , 21 Huolsubishi Toricho, Kanda, Tokyo.	URUGUAY: <i>Escuela Activa</i> , Calle Charrua 1810, Montevideo.

Abb. 4: Zeitschriften der New Education Fellowship, 1931¹⁶⁷

An der vierten Weltkonferenz, die 1927 unter der Leitung Pierre Bovets in Locarno stattfand, nahmen erstmals zehn Pädagogen und Regierungsvertreter aus der Türkei teil. Auf der Konferenz ‚Towards a New Education‘ 1929 in Helsingør hatte das Thema ‚Türkei‘ auch thematisch eine stärkere Präsenz. Der erwähnte Avni Bey (Başman) stellte als Vertreter des Unterrichtsministeriums die aktuellen Entwicklungen des türkischen Bildungswesens unter dem

165 Vgl. ‚New Education Fellowship Diary‘ 1952, S. 176.

166 Vgl. Koslowski 2013, S. 64-65.

167 Quelle: The New Era 12 (December 1931), o. S.

Einfluss der ‚neuen Erziehung‘ vor und machte unter Verweis auf die Latinisierung der Schrift auf die Öffnung der Türkei in Richtung westlicher Kultur aufmerksam.¹⁶⁸ Auf der Konferenz ‚Education in a Changing Society‘ in Nizza 1932 erläuterte Sadrettin Celâl die leitenden Grundsätze der Erziehung in der modernen Türkei. Er ging detailliert darauf ein, wie unter Bezugnahme auf die türkischen Verhältnisse versucht werde, eine nationale, weltliche, demokratische und moderne Erziehung zu verwirklichen.¹⁶⁹

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass sich Carl Heinrich Becker nach seinem Ausscheiden aus dem politischen Amt als permanenter Vizepräsident des NEF verstärkt internationalen Bildungsfragen zuwandte. Auf der Konferenz in Nizza führte er nicht nur die 80 Vertreter der deutschen Delegation an, sondern hielt auch eine vielbeachtete Rede über ‚Education and Social Change from the Standpoint of National and Racial Differences‘.¹⁷⁰ Darin stellte Becker aus einer völkerpsychologischen Perspektive das Verhältnis und die Wechselwirkung von Erziehung und Gesellschaft unter kulturellen und nationalen Gesichtspunkten dar und beleuchtete vor diesem Hintergrund kritisch Vorstellungen einer einheitlichen Erziehung und Moral.

Ogleich die Ideen und Konzepte der ‚neuen Erziehung‘ in die Reform des türkischen Erziehungswesens einfließen, indem man der Selbständigkeit und aktiven Betätigung der Kinder eine stärkere Beachtung schenkte und auch die Handlungsfreiheit des Lehrers erhöhte, verlief der Transfer pädagogischen Wissens, wie Filiz Meşeci Giorgetti schon in Bezug auf die vorrepublikanische Reformphase feststellt,¹⁷¹ sehr einseitig. Von türkischer Seite nahm man zwar an transnationalen Austauschprozessen teil und partizipierte an den reformpädagogischen Ideen, Konzepten und Praktiken. Die türkischen Vertreter der ‚neuen Erziehung‘, von denen es etliche gab, brachten sich aber kaum in den pädagogischen Diskurs ein. In den vier zentralen Zeitschriften des Weltbundes erschienen unter den zahlreichen Mitteilungen anderer Sektionen so gut wie keine Informationen über den weiteren Fortgang der türkischen Sektion, und auch Beiträge über die weitere Entwicklung des türkischen Erziehungswesens sind in den Journalen kaum zu finden. Wesentlich aktiver war man hingegen bei Übersetzungen ins Türkische. Zwischen 1923 und 1938 nahmen die Arbeiten von Ferrière und Decroly hier einen Spitzenplatz ein.¹⁷²

168 Vgl. Boyd 1930, S. 91-93.

169 Vgl. Rawson 1933, S. 225-228.

170 Vgl. Becker 1932/2004; Rawson 1933, S. 196-196, 200-203.

171 Vgl. Meşeci Giorgetti 2015, S. 48.

172 Vgl. Gündüzalp 2010; 1951, Bd. 1.

5 Fazit

Mit unserem Beitrag zeigen wir, wie das Konzept des transnationalen Bildungsraums für die Untersuchung deutsch-türkischer Beziehungen heuristisch in Anspruch genommen werden kann. Es erlaubt, amtliche und nicht-amtliche, pädagogische und bildungspolitische Ebenen zugleich in Augenschein zu nehmen und als zusammengehöriges Ganzes zu explorieren. Dabei wird deutlich, dass der deutsch-türkische Bildungsraum nicht durch Beziehungen einzelner Akteure, sondern durch Netzwerke konstituiert wurde, in denen sich, wie in Bildungsräumen generell, Praktiken, Medien und Transferprozesse miteinander verweben und an denen Akteure mit unterschiedlichen Graden von Mobilität wie auch von räumlicher Nähe und Distanz beteiligt sein können: Schrader lebte in Konstantinopel, während Eberhard von Greiz auswirkte, Schmidt wechselte aus dem Auswärtigen Amt ins türkische Unterrichtsministerium, kam aber für Verhandlungen und Kontaktpflege häufig nach Berlin zurück, Becker wirkte zuletzt vor allem von Berlin aus und setzte seine Tätigkeit in der internationalen Reformbewegung fort.

Der deutsch-türkische Bildungsraum, wie wir ihn hier (re)konstruieren, bestand nicht erst in den letzten Jahren des Osmanischen Reichs und des Deutschen Reichs, aber er trat in der Epoche des Ersten Weltkriegs aufgrund spezifischer historischer Umstände und zeitweilig komplementärer Interessen der beiden Seiten besonders profiliert in Erscheinung. Hinzuweisen ist jedoch darauf, dass heute kein Geringerer als İlber Ortaylı, in seinem vielrezipierten Werk über den deutschen Einfluss im Osmanischen Reich, zu einer überwiegend negativen Einschätzung der Bildungsbeziehungen kommt, und zwar sowohl hinsichtlich der Früchte der deutschen Kulturmission in der Türkei insgesamt als auch mit Blick auf allzu geringe qualifikatorische Erträge, welche die zu Schulbesuch, Ausbildung und Studium ins Deutsche Reich entsendeten jungen Türken mitgegeben bekommen hätten.¹⁷³ Zu bedenken sind aber auch die Vorläufe der ab den 1920er Jahren ins Internationale ausweiteten türkischen Bildungsreformen in Gestalt miteinander konkurrierender transnationaler Bildungsräume, die sich zum Teil aus älteren Verflechtungen speisten, allen voran ein französisch-osmanischer, welcher der auf Suprematie bedachten reichsdeutschen Pädagogik, Bildungs- und Kulturpolitik am meisten ein Dorn im Auge war. Während Deweys Türkeireise und sein Einfluss auf das dortige Erziehungswesen aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht wurden, sind andere transnationale Beziehungen und Verbindungen der internationalen Erziehungsbewegung bisher kaum beachtet

173 Vgl. Ortaylı 1981/2018, S. 179.

worden. Nach Atatürks Tod 1938 brachen die Kontakte zur internationalen Erziehungsbewegung weitgehend ab. Die verstärkte Hinwendung zu den USA, wie sie die Auswahl der Bildungsexperten seitens der türkischen Regierung dokumentiert, verweist auf ein neues transnationales Kapitel der türkischen Bildungsgeschichte.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

AIJJR, Archives Institute Jean-Jacques Rousseau (Genf), AdF/A/111/1, Petit journal.

Gedruckte Quellen

Assim, Ismet M. (1927): La transformation de l'école. In: Pour L'Ère Nouvelle 6, no. 32 (Novembre), S. 261-262.

Aus dem Schulleben (1916). In: Pädagogische Woche 12, H. 21, S. 162-163.

Baum, Wilhelm (1912): Eine deutsche Hochschule in der Türkei. In: Akademische Rundschau. Zeitschrift für das gesamte Hochschulwesen und die akademischen Berufsstände 1, H. 1, S. 35-46.

Becker, Carl Heinrich (1904/1997): Die Stellung der Frau im islamischen Orient. In: Müller, Guido (Hg.): Carl Heinrich Becker. Internationale Wissenschaft und Nationale Bildung – Ausgewählte Schriften. Frankfurt am Main, S. 49-64.

Becker, Carl Heinrich (1906/1997): Der heutige Orient als politisches und Kultur-Problem. [Vortrag, abgedruckt in Heidelberger Zeitung vom 28.11.] In: Müller, Guido (Hg.): Carl Heinrich Becker. Internationale Wissenschaft und Nationale Bildung – Ausgewählte Schriften. Frankfurt am Main, S. 65-73.

Becker, Carl Heinrich (1914a): Deutsch-türkische Interessengemeinschaft. In: Bonner vaterländische Reden u[nd] Vorträge während des Krieges II. Bonn.

Becker, Carl Heinrich (1914b): Deutschland und der Islam. In: Jäckh, Ernst (Hg.): Der Deutsche Krieg. Politische Flugschriften 3. Stuttgart.

Becker, Carl Heinrich (1915/1916): Unser türkischer Bundesgenosse. In: Zum geschichtlichen Verständnis des großen Krieges. Vorträge von A. O. Meyer [et al.], veranstaltet durch das Victoria-Studienhaus in Berlin, Berlin, 2., durchgesehene Aufl.

Becker, Carl Heinrich (1916): Das türkische Bildungsproblem. Akademische Rede, gehalten am Geburtstag Sr. Majestät des Kaisers in der Aula der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität. Bonn.

Becker, Carl Heinrich (1932/2004): Der soziale Wandel und die Erziehung auf dem Hintergrunde der Verschiedenheit der Völker (1932). In: Kuß, Susanne (Hg.): Carl Heinrich Becker in China. Reisebriefe des ehemaligen preußischen Kultusministers 1931/32. Münster, S. 305-318.

Blankenburg, Wilhelm (1915): Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei. In: Grothe, Hugo (Hg.): Länder und Völker der Türkei. Schriften des Deutschen Vorderasienkomitees 1.

- Boyd, William (Hg.) (1930): *Towards a New Education. A Record and Synthesis of the Discussions at the Fifth World Conference of the New Education Fellowship held at Elsinore, in August 1929.* London & New York.
- Cobb, Stanwood (1914): *The Real Turk.* Boston.
- Deutscher Reichstag (1878): *Protokolle. 6. Sitzung am 19. Februar, betreffend die politische Lage im Orient.* Berlin, S. 92-116.
- Dewey, John (1988): *The Middle Works, 1899-1924, vol. 15, with an introduction by Carl Cohen.* Carbondale und Edwardsville.
- Die deutsche Schule in der Türkei (1915). In: *Pädagogische Woche. Organ des Westfälischen Provinzialvereins, des Katholischen Lehrerverbandes und der Hermann Hubertus Stiftung* 11, H. 26, S. 199-200.^[1]_{SEPT}
- Eberhard, Otto (1916a): *Unterrichtswesen in der Türkei in Gegenwart und Zukunft.* In: *Pädagogische Warte* 23, H. 24, 1181-1190.
- Eberhard, Otto (1916b): *Lehrerbildung in der Türkei. Ein wichtiges Kapitel aus der großen Schulreform des islamischen Ostens.* In: *Pädagogische Blätter. Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht* 45, H. 11, S. 477-495.
- Eberhard, Otto (1917): *Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei.* In: *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik* 49, S. 74-132.
- Eberhard, Otto (1918a): *Der türkische Nationalismus und der deutsche Unterricht an den türkischen Schulen.* In: *Neue Bahnen. Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und Unterricht* 29, H. 9, S. 260-268.
- Eberhard, Otto (1918b): *Deutsch-Türkisches aus der ottomanischen Unterrichtsverwaltung.* In: *Pädagogische Blätter. Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht* 47, H. 23, S. 353-357.
- Ferrière, Adolphe (1928): *La Turquie nouvelle et ses écoles.* In: *Journal de Genève*, 12.-13. November.
- Ferrière, Adolphe (1929a): *La Turquie nouvelle et ses écoles.* In: *Pour L'Ère Nouvelle* 8, no. 45 (Février-Mars), S. 29-33.
- Ferrière, Adolphe (1929b): *The New Turkey and Her Schools.* In: *The New Era. The Review of New Education* 9 (January), S. 64.
- Fiebig, [Paul] (1915): *Der Islam im evangelischen Religionsunterricht.* In: *Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht* 8, S. 306-312.
- Gündüzalp, M. Fuat (2010): *Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu, 1840-1928.* Ankara.
- Gündüzalp, Fuat (1951): *Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu, Bd. 1: 1928-1938, Bd. 2: 1939-1948.* Ankara.
- Hamaïde, Amélie (1928): *Die Methode Decroly.* Weimar.
- Horten, M[ax] (1922): *Weltkulturkunde und Weltpädagogik.* In: *Pädagogische Post. Katholische Zeitschrift für Erziehung und Bildung: Wissenschaft – Kunst - Politik* 1, S. 4f.
- Jäckh, Ernst (1915): *Der Aufsteigende Halbmond. Auf dem Weg zum deutsch-türkischen Bündnis.* Stuttgart, Berlin.
- Jäckh, Ernst (1954): *Der Goldene Pflug. Lebensernte eines Weltbürgers.* Stuttgart.
- Le programme des centres d'intérêt dans les trois premières classes des écoles publiques en Turquie, d'après la traduction faite par les soins d'Assim Ismet Bey (1929). In: *Pour L'Ère Nouvelle* 8, no. 45 (Février-Mars), S. 35-40.
- Leonhardi, Paul (1887): *Konstantinopolitanische Schulverhältnisse.* In: *Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus. Zentralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen* 15, S. 591-600.

- New Education Fellowship Diary, 1921-1952. A Story of Changing Ideas and Relationships in Education (1952). In: *The New Era* 33, no. 7 (July-August), S. 173-187.
- Nossig, Alfred (1916/17): Vom türkischen Mädchenschul- und Bildungswesen. [Auszüge aus: *Berliner Lokal-Anzeiger*]. In: *Die Lehrerin* 33 (A), S. 31.
- Rahmi Bey, Mustafa (1929): L'Éducation Nouvelle en Turquie. In: *Pour L'Ère Nouvelle* 8, no. 45 (Février-Mars), S. 34-35.
- Rawson, Wyatt (1933): *A New World in the Making. An International Survey on the New Education*. London.
- Rohrbach, Paul (1903): *Deutschland unter den Weltvölkern. Materialien zur auswärtigen Politik*. Berlin.
- Rohrbach, Paul (1912): *Der deutsche Gedanke in der Welt*. Königsstein.
- Schmidt, Franz (1914/1976): Geheime Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen, April. In: Düwell, Kurt: *Deutschlands auswärtige Kulturpolitik 1918-1932. Grundlinien und Dokumente*. Köln, Wien, S. 268-370.
- Schmidt, Franz (1917): Bericht über die Reise des türkischen Unterrichtsministers in Deutschland in der Zeit vom 23. Juni bis zum 15. Juli d. J. In: *Staatsarchiv Hamburg*, 132-1 I 236.
- Schmidt, Franz (1928): Vier Jahre als türkischer Schulreformer. In: ders./ Boelitz, Otto (Hg.): *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt*. Bd. 2, Außereuropa. Langensalza, S. 34-74.
- Schmidt, Franz (1929): Kulturpropaganda und deutsche Auslandsschulen. In: *Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand* 37, H. 45, S. 673-677.
- Schmidt, Franz (1961): *Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende. Lebenserinnerungen von Geheimrat Professor Dr. Franz Schmidt*. Weinheim.
- Schrader, Friedrich (1916/17): Vom Volks- und Mädchenschulwesen der Türkei. [Nachdruck aus: *Frankfurter Zeitung*]. In: *Die Lehrerin* 33 (A), S. 54-55.
- Schrader, Friedrich (1916a): Türkische Literaturgeschichte und Geschichtsliteratur. In: *Osmanischer Lloyd* 9, Nr. 36, vom 5. Februar, S. 2-3.
- Schrader, Friedrich (1916b): Eine amtliche türkische Unterrichtsstatistik. In: *Osmanischer Lloyd* 9, Nr. 37, vom 6. Februar, S. 1.
- Schrader, Friedrich (1916c): Das türkische Schrifttum und der Krieg. In: *Frankfurter Zeitung* 61, Nr. 246, vom 5. September, *Zweites Morgenblatt*, S. 1.
- Schrader, Friedrich (1916d): Buchhandel und Buchkunst in der Türkei. In: *Osmanischer Lloyd* 9, Nr. 26, vom 26. Januar, S. 2-3.
- Schrader, Friedrich (1916e): Im Herzen Stambuls. In: *Frankfurter Zeitung* 61, Nr. 268, vom 27. September, *Erstes Morgenblatt*, S. 1.
- Schrader, Friedrich (1917): *Konstantinopel. Vergangenheit und Gegenwart*. Tübingen.
- Schrader, Friedrich (1919): *Eine Flüchtlingsreise durch die Ukraine. Tagebuchblätter von meiner Flucht aus Konstantinopel*. Tübingen.
- Schweder, Paul (1916): *Im Türkischen Hauptquartier*. Leipzig.
- Tagebuch des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung 1920-1953* (1953). Sonderdruck der Deutschen Sektion im Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Wiesbaden.
- Treuge, Margarete/Ohnesorge, Franziska (1917/18): Der türkische Unterrichtsminister Schükri-Bei in Berliner Schulen. In: *Die Lehrerin* 34 (A), S. 115.
- Turquie (1926). In: *Pour L'ère Nouvelle* 5, no. 23 (Novembre), S. 198.
- Washburne, Carleton (1932): *Remakers of Mankind*. New York.

Literatur

- Adick, Christel (2008): Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. In: *Tertium Comparationis* 14, H. 2, S. 168–197.
- Adick, Christel (2018): Transnational education in schools, universities, and beyond. Definitions and research areas. In: *Transnational Social Review* 8, H. 2, S. 124–138.
- Bahri, Ata (2000): The Influence of an American Educator (John Dewey) on the Turkish Education. In: *The Turkish Yearbook of International Relations XXXI*, no. 2, S. 119–130.
- Başgöz, İlhan/Wilson, Howard E. (1968): *Educational Problems in Turkey, 1920–1940*. Bloomington.
- Bilgi, Sabiha (2014): Monuments to the Republic: Schools as a nationalising discourse in Turkey. In: *Paedagogica Historica* 50, no. 3, S. 356–370.
- Böer, Ingeborg/Haerkötter, Ruth/Kappert, Petra (2002) (Hg.): *Türken in Berlin 1871–1945. Eine Metropole in den Erinnerungen osmanischer und türkischer Zeitzeugen*. Berlin, New York.
- Boyd, William/Rawson, Wyatt (1965): *The Story of the New Education*. London.
- Brehony, Kevin J. (2004): A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921–1938. In: *Paedagogica Historica* 40, nos. 5 & 6, S. 733–755.
- Burger, Reiner (1999): *Theodor Heuss als Journalist: Beobachter und Interpret von vier Epochen deutscher Geschichte*. Münster, Hamburg, London.
- Caruso, Marcelo/Koinzer, Thomas/Mayer, Christine/Priem, Karin (Hg.) (2014): *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*. Köln, Weimar, Wien.
- Chapin Metz, Helen (1995): *Turkey, a country study*. Federal Research Division. Washington, D.C.
- Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (2002): Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In (dies.) (Hg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M., S. 9–49.
- Dijink, Gertjan (1996): *National Identity and Geopolitical Visions. Maps of Pride and Pain*. London, New York.
- Erdem, Murat/Rose, Kenneth W. (2000): American Philanthropy in Republican Turkey: The Rockefeller and Ford Foundations. In: *The Turkish Yearbook of International Relations XXXI*, S. 132–157.
- Fabian, Johannes (1983): *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object*. New York.
- Farah, Irmgard (1993): *Die deutsche Pressepolitik und Propagandatätigkeit im Osmanischen Reich von 1908–1918 unter besonderer Berücksichtigung des ‚Osmanischen Lloyd‘*. Beirut, Stuttgart.
- Fuchs, Eckhardt (2002): Räume und Mechanismen der internationalen Wissenschaftskommunikation und Ideenzirkulation vor dem Ersten Weltkrieg. In: *IASL* 27, S. 125–143.
- Fuhrmann, Malte (2006): *Der Traum vom deutschen Orient. Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851–1918*. Frankfurt am Main.

- Gassert, Philipp (2012): Transnationale Geschichte, Version: 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 29.10.2012, <http://docupedia.de/zg/gassert_transnationale_geschichte_v2_de_2012>.
- Gencer, Mustafa (2002a): Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908-1918). Münster, Hamburg, London.
- Gencer, Mustafa (2002b): Deutsch-türkische Interaktionen im Rahmen der Modernisierung, der Bildung, der Wirtschaft und des Militärs (1908-1918). In: Zeitschrift für Türkeistudien 15, H. 1-2, S. 72-98.
- Göğercin, Süleyman (1987): Die türkische Pädagogik im 20. Jahrhundert. Würzburg.
- Hanisch, Marc/Loth, Wilfried (2014): Erster Weltkrieg und Dschihad. Die Deutschen und die Revolutionierung des Orients. München.
- Hofstetter, Rita (2004): The construction of a New Science by Means of an Institute and its Communication Media: The Institute of Educational Science in Geneva (1912-1948). In: Paedagogica Historica 40, nos. 5&6, S. 657-683.
- Hofstetter, Rita/Magnin, Charles/Depaepe, Marc (Hg.) (2006): New Education: Genesis and Metamorphoses. Paedagogica Historica XLII, no. 1 & 2, special issue.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernhard (Hg.) (2009): New Education at the Heart of Knowledge Transformations. Paedagogica Historica XLV (August-Oktober), special issue.
- Hornberg, Sabine (2014): Transnational Educational Spaces. Border-Transcending Dimensions in Education. In: Vega, Leonico (Hg.): Empires, Post-Coloniality and Interculturality. New Challenges for Comparative Education. Rotterdam, Boston, Taipei, S. 171-180.
- Kesper-Biermann, Sylvia (2013): Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert, in: Esther Möller/Johannes Wischmeyer (Hg.): Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion. Göttingen, S. 21-41.
- Kesper-Biermann, Sylvia (2018): Transnationalising the History of Education. The Concept of Educational Spaces, in: David Käbisch/Johannes Wischmeyer (Hg.): Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne. Göttingen, S. 61-73.
- Kreiser, Klaus (2004): Revolution im Museum. In: Schweizer, Max (Hg.): Zwischen Ankara und Lausanne. Die Türkei unterwegs nach Europa. Zürich, S. 111-116.
- Kreiser, Klaus (2012): Geschichte der Türkei. Von Atatürk bis zur Gegenwart. München.
- Kloosterhuis, Jürgen (1994): ‚Friedliche Imperialisten‘. Deutsche Auslandsvereine und auswärtige Kulturpolitik, 1906-1918. (Diss. 1981) Frankfurt a.M., Bern, New York.
- Koslowski, Steffi (2013): Die New Era der New Education Fellowship. Ein Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn.
- Kubaseck, Christopher/Seufert Günter (Hg.) (2008): Deutsche Wissenschaftler im türkischen Exil: Die Wissenschaftsmigration in die Türkei 1933-1945. Würzburg.
- Küppers, Almut/Pusch, Barbara/Uyan Semerci, Pinar (2016): Bildung in transnationalen Räumen. Education in Transnational Spaces. Wiesbaden.
- Kurt, Cahit (1989): Die Türkei auf dem Weg in die Moderne. Bildung, Politik und Wirtschaft vom Osmanischen Reich bis heute. Frankfurt a. M.
- Lohmann, I./Begemann, B./Böttcher, J./Claas, M./Dittmann, L./Hölscher, T./Johannsen, L./ Lorenz, L. A./ Lübke, B./ Scholz, H./Stolley, M./ Vogler, F./Zeller, J. S. (2013): Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Das Türkei-Bild in

- der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, S. 751-772.
- Lohmann, Ingrid (2016): Das Wissen über ‚Türken‘ und die ‚Türkei‘ in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945. Projektbeschreibung, <http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohmann/Turkey-Images_in_Education-History/Projektbeschreibung.pdf>.
- Lohmann, Ingrid (2018): Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg – Skizze einer Diskursanalyse In: *Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Jahrbuch für Pädagogik* 2017. Berlin 2018, S. 15-59.
- Mayer, Christine (2019): Transnational and Transcultural Perspectives: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge. In: Fuchs Eckhardt/Roldán Vera, Eugenia (Hg.): *The Concept of the ‘Transnational’: Approaches – Research Areas – Challenges*. New York.
- Meşeci Giorgetti, Filiz (2015): *New School of Mustafa Satı Bey in Istanbul (1915)*. In: *Paedagogica Historica* 50, nos.1-2, S. 42-58.
- Ortaylı, İlber (1981/172018): *Osmanlı İmparatorluğu'nda Alman nüfuzu*. Istanbul.
- Osterhammel, Jürgen (1998): Die Wiederkehr des Raumes: Geopolitik, Geohistorie und historische Geographie. In: *Neue Politische Literatur* 43, S. 374-397.
- Patton, Marcie J. (o. J.): U.S. Advisory Aid to Turkey: The Hines-Kemmerer Mission, 1933-1934, <<https://www.files.ethz.ch/isn/58238/MESV3-4.pdf>>.
- Pries, Ludger (2008): Transnational societal spaces. Which units of analysis, reference and measurement? In: ders. (Hg.): *Rethinking Transnationalism. The Meso-link of organisations*. London, S. 1-20.
- Pries, Ludger (2010): *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzübergreifender Vergesellschaftung*. Wiesbaden.
- Rodogno, Davide/Struck, Bernhard/Vogel, Jacob (2015): Introduction. In: Dies. (Hg.): *Shaping the Transnational Sphere. Experts, Networks and Issues from the 1840s to the 1930s*. New York.
- Röhrlich, Elisabeth (2014): Die Moderne bauen: Deutsche, österreichische und amerikanische Experten in der frühen türkischen Republik (1923-1952). In: Arntz, Reiner/Gehler, Michael/Öncü, Mehmet Tahir (Hg.): *Die Türkei, der deutsche Sprachraum und Europa. Multidisziplinäre Annäherungen und Zugänge*. Wien, S. 143-159.
- Röhrs, Hermann/Lenhart, Volker (Hg.) (1994): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch*. Frankfurt a. M.
- Şahin, Mustafa (2005): Pierre Bovet'in Ege Konferansları ve Türk Eğitime İlişkin Düşünceleri (Pierre Bovet's Aegean conferences and thoughts concerning the Turkish education). In: *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi XXI*, no. 61, S. 203-217.
- Saunier, Pierre-Yves (2004): Circulations, connexions et espaces transnationaux. In: *Genèses* 57, no. 4, S. 110-126.
- Saunier, Pierre-Yves (2013): *Transnational History*. Basingstoke.
- Schöllgen, Gregor (2013): *Deutsche Außenpolitik. Von 1815 bis 1945*. München.
- Schult, Volker (2014): „Im Interesse der deutschen Weltgeltung“. Deutsche Bildungspolitik im Osmanischen Reich am Beispiel des Istanbul Sultanisi (Istanbul Lisesi). In: *Archiv für Kulturgeschichte* 96, H. 1, S. 81-106.
- Sennett, Richard (1991): *Civitas. Die Großstadt und die Kultur des Unterschieds*. Frankfurt am Main.
- Şuhnaz, Yılmaz (2015): *Turkish-American Relations, 1800-1952. Between the Stars, Stripes and the Crescent*. New York.

- Trommler, Frank (2014): *Kulturmacht ohne Kompass. Deutsche auswärtige Kulturbeziehungen im 20. Jahrhundert*. Köln.
- Türken in Berlin 1871-1945. Eine Metropole in den Erinnerungen osmanischer und türkischer Zeitzeugen (2002): Hg. von Böer, Ingeborg/Haerkötter, Ruth/Kappert, Petra, unter wissenschaftlicher Mitarbeit von Sabine Adatepe. Berlin, New York.
- Türker, Hasan (2015): Genevre Jean Jacques Rousseau Enstitütü Pedagoglarından Adolphe Ferriere'in İzmir Konferansları (1928) (Adolphe Ferrière's Izmir conferences, who is one of pedagogs from Jean Jacques Rousseau Institute in Geneva (1928)). In: *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi (Journal of Modern Turkish History)* XV, no. 31, S. 223-244.
- Zürcher, Erik J. (2013): *Turkey. A Modern History*. New York.

Anschrift der Autorinnen

Julika Böttcher, M.Ed.

E-Mail: julika.boettcher@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Sylvia Kesper-Biermann,

E-Mail: sylvia.kesper-biermann@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Ingrid Lohmann,

E-Mail: ingrid.lohmann@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Christine Mayer,

E-Mail: christine.mayer@uni-hamburg.de

Universität Hamburg

Fakultät für Erziehungswissenschaft, EW 1

Von-Melle-Park 8

20146 Hamburg

Kathrin Berdelmann

When the Dictionary is not enough – Translational Challenges of Conceptual German Terms in Historical Research

Summary: The possibilities of translating educational historical terminology from practical sources from German into English are investigated and problematized in the text. How conceptual terms were used in language in a certain local, cultural and situational historical practice is not necessarily congruent with the theoretical and systematic formulation of a concept in specialist literature, which is often the basis for translation.

In the text this is shown by the example of the concepts of *Vervollkommung* and *Bildsamkeit* and by sources from the 18th century: especially in close to practice – often handwritten – sources, language and the meaning of conceptual terms are generated in their practical context. There, terms like *Bildsamkeit* and *Vervollkommung* are operationalized for concrete practice and their meaning shifts in the process.

Die Möglichkeiten der Übersetzung von bildungshistorischer Terminologie aus praxinahen Quellen vom Deutschen ins Englische werden im Text eruiert und problematisiert. Wie in Sprache konzeptuelle Begriffe in einer bestimmten lokalen, kulturellen und situativen historischen Praxis genutzt wurden ist nicht ohne Weiteres kongruent mit der theoretischen und systematischen Formulierung eines Konzeptes in Fachliteratur, das häufig Grundlage für die Übersetzung ist. Im Text wird dies am Beispiel der Begriffe der *Vervollkommung* und *Bildsamkeit* und an Quellen aus dem 18. Jahrhundert gezeigt: Gerade in praxinahen – oft handschriftlichen – Quellen wird Sprache und die Bedeutung von konzeptuellen Begriffen im praktischen Kontext erzeugt. Begriffe wie *Bildsamkeit* und *Vervollkommung* werden für die konkrete Praxis operationalisiert und dabei verschiebt sich ihre Bedeutung.

Schlagworte: translation, historical terminology, shifts of meaning, sources from practice, praxeology

When conducting historical research, one has to find relevant sources, which are often few, trace down past relations and contextual factors and reconstruct nexuses out of a limited number of puzzle pieces. Often it is about finding the needle in a haystack. It seems that a large part of this kind of work needs to be done a second time when papers with historical terminology are translated into English. On the face of it, the options for translating historical German terms into English seem to be a simple choice between translation into current English or translation into historical English.¹ In both cases there will often be displacements, shifts and possibly even losses of meaning or precision.

In this paper, I shall outline some of the difficulties of transporting meaning of historical terminology from German into English language, notably, when translating conceptual terms that are utilized in the context of specific historical cultural and local practices. This is, for example, the case with historical sources produced by practitioners within and for everyday practice, where language is applied differently to the way it is applied in printed historical sources of professional discourses. Educational terminology in those documents is rather a practically operationalized version of certain notions and concepts, a specific application of terms that is anchored in a local practice and thus challenges translation to a particularly high degree.

Leaving aside the general question as to whether translation can succeed at all when challenged by historical terminology², I want to underline the productivity of problems of translation – and the potential of ‘almost untranslatable’ terms – and argue against the search for single-word-equivalents in dictionaries or computer assisted translators, even in historical dictionaries or lexicons. Thus, the main focus of this paper is on handwritten, archival sources in educational contexts and it rejects translation as a work of congruent terms and systematic fitting. Especially when working with these types of handwritten historical sources, in which language is used in different way, terms that are hard to translate stimulate considerations of the historical and cultural backgrounds that contextualize a special local usage of terms. Such considerations can result in a deeper understanding of what is currently or originally meant by the term – in both English and German – and they offer the opportunity of shaping the term or circumscribing it with more precision

1 In a growing number of publications, authors handle these issues by leaving historical terms in the original language and circumscribing and explaining them in footnotes. However, with some sources explanatory footnotes for the terms might get too dominant.

2 We find debates and essays about problems and techniques of translation of historical texts and sources already since Luther’s bible translation and Erasmus von Rotterdam’s translations of antique sources in humanism (Baier 2017). For recent historiographical considerations about translation concerning questions of reflexivity, sensitivity for language and translational parameters see e.g. Toepfer 2017; Müller 2017; Labrecque & Lemieux 2018.

in the target language of the translation. This is not only applicable for translations from German into English but for other languages too. With an example of educational terminology of the pedagogy of Enlightenment – specifically the terms *Bildsamkeit* and *Vervollkommnung* – I want to demonstrate that the meaning of terms is generated within the practical situation.

My example originates from a research-project on the history of student observation in schools (see Berdelmann 2018). The analysed sources within this project are, for the most part, handwritten ones taken directly from everyday school-practice, in which a specific historical but very practical language is used and some basic terms of Enlightenment are “pedagogically operationalized”. The following is an extract from a document created by teachers at the end of the 18th Century in a well-known pietistic school³ that was committed to Enlightenment pedagogy at that time. It is a quarterly evaluation of the students where their behavior and subject-specific progress is described, based on observations by several teachers during the previous three months. We find typical terms of the pedagogy of Enlightenment in the following two protocols:

Of the student Julius Goldhagen teachers write:

“Actually he demonstrates too little *Bildsamkeit*⁴ and is disobedient to all reminders that aim for it. He cites our greatest and most emphatic advice to educate oneself for the world -- [but] is silent and lives on as before. Will this obstinacy also lead him through the world? We have often posed this question to him. He leaves it unanswered and remains as he was. [...] Whether this is intentional or merely habit, we do not know.”⁵

And of Carl von Madai we read:

“What is honorable with the *Vervollkommnung*⁶ can validly be judged by the purity of intentions and amount of effort which, as far as humans can observe it, go along with it.”⁷

The German terms *Bildsamkeit* and *Vervollkommnung* were important concepts and illustrated a new way of thinking during that particular period of time when the modern school evolved. When looking for adequate translations for *Bildsamkeit* into English, translators and dictionaries offer “ductili-

3 Pädagogium Regium of the Francke Foundations in Halle, Germany

4 plasticity or competence to learn

5 AFSt/S A I 199, Bl. 93, Schularchiv der Franckeschen Stiftungen, Halle, translated into English by K.B.

6 in perfecting ourselves, the perfectibility

7 see above. Bl 195

ty” or “plasticity” as well as “perfectibility.”⁸ In more specialized literature one can also find the terms: “educatability” (Siljander 2012, 87f.) and “capable of learning” (English 2013, 14f.) For *Vervollkommnung* translations include: “improvement” or “completion”, “perfecting” or simply “perfectibility.”⁹ These are examples of how English professional educational literature (as opposed to practitioners’ language) refers to and translates the German concepts of *Vervollkommnung* and *Bildsamkeit*. Surprisingly, the term “perfectibility” is occasionally applied to both *Bildsamkeit* and *Vervollkommnung*, which are two very different concepts, although historically – as I show – they grew out of a single concept.

The original concept was strongly linked to Jean-Jacques Rousseau (1712-1787), who stated that perfectibility (“la perfectibilité”) is the fundamental difference between humans and animals (Rousseau 1754/ 1995 p.183f.). Perfectibility is the capacity to perfect oneself, a faculty that is able to develop all other skills one after another. The mere possibility of perfecting oneself and thus the possibility of advancement of humans towards humanity and morality is inherent to every single human being, who progresses slowly to the good, the better. An animal, in contrast, after a few months of life, will already have become what it is going to be throughout its whole life and what its species will still be in a thousand years.

With regard to the German reception of Rousseau, specifically in the anthropological and pedagogical professional discourse by the end of the 18th Century, the word “la perfectibilité” (and the connected verb “se perfectionner” – to perfect oneself) is referred to by two German terms: *Vervollkommnung*¹⁰ and *Bildsamkeit*. The German suffix “sam” of the adjective “bildsam” means that “something is well filled”¹¹ and is a compound of something that is both passive and active¹². Already Johann Gottlieb Herder’s (philosopher, theologian, translator and poet, 1744-1803) understanding of *Bildsamkeit* (Herder 1967) was connected to Rousseau’s *perfectibilité* (Ricken 2012, 332). However, it was Johann Gottlieb Fichte (philosopher, 1762-1814) who actually

8 e.g. www.dict.leo.org (31.08.2018), www.dictcc.com (31.08.2018), Langenscheidt 2017; Pons 2015

9 e.g. www.linguee.de (31.08.2018), www.dictcc.com (31.08.2018), Langenscheidt 2017; Pons 2015

10 See e.g. the German translation of Rousseau’s Discourse, p.22: the original word „perfectionner“ was translated into „vervollkommnet“ or, in first translation of Emile in “Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens”: original word „perfectionnent“ into „vervollkommen“ 1789, p. 216.

11 Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854

12 Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig (editon of 1967)

translated “la perfectibilité” into *Bildsamkeit* (Fichte 1796/1960, p. 79-80; Giesinger 2011, p.894) and shaped *Bildsamkeit* into a fundamental anthropological term (ibid.; Ricken 1999, p. 358). *Bildsamkeit* according to Fichte implies a principled openness and indefiniteness and is a fundamental human condition. It is in this condition that the human was handed over to herself or himself (Fichte 1771, p.86f). In contrast, *Vervollkommnung* – as the German reception of Rousseau defined it by the end of the 18th Century – is directed at a target: it is the act of and the striving towards becoming a higher morally, civilly educated person through the unfolding or development of nature and predispositions (Ehlers 1789¹³; Rohbeck 2018, p.118f).

So the German Rousseau reception referred to *perfectibilité* in a twofold way. The translations of the notion of perfectibilité show that the concept was split into two: firstly it was referred to as *Vervollkommnung* and secondly as *Bildsamkeit*, particularly by Fichte who shaped it into an anthropological concept. Educational theory at that time took up Fichte’s *Bildsamkeit* and rendered it more precisely as moldability by education in relation to societal requirement and through self-active involvement (Villaume 1785, 40).

Much later, in 1844, the psychologist and pedagogue Johann Friedrich Herbart declared that *Bildsamkeit* was the fundamental postulate of pedagogics. He differentiated the concept further in his theoretical writings about education as a scientific discipline (Herbart 1844). Since then, in pedagogical discourse, the notion of *Bildsamkeit* marks the precondition for the mere possibility and the potential of education (Benner & Brüggem 2004; Ricken 1999, 331). Sixty years later, Herbart’s original text was translated into English. From the first edition onwards *Bildsamkeit* was translated as ‘plasticity’. (Herbart 1901, 1). Around the same time John Dewey also addressed Herbart’s notion of *Bildsamkeit* as a form of growth within learning from experience (English 2013, p.98; Siljander 2012; Prange 2006).

This brief and certainly incomplete outline of the reception of the term ‘perfectibilité’ in German pedagogy of Enlightenment illustrates how complex the problem of translation is: there is no original or true meaning of perfectibilité and its German translations, but with every reference other specifications and slight transformations of the term occur.

Turning from the professional discourse to the contextualized use of terms by practitioners, how can *Bildsamkeit* be translated in texts like the student eval-

13 See e.g. a comment from the philanthropist Martin Ehlers under the translation of Rousseau’s *Emile*, published in “Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswe-sens” (translated by C.F: Cramer, edited by Joachim Heinrich Campe 1789): “Selbst bei einer unvollkommenen Erziehung hat man doch den zweifachen Endzweck, den zu erziehenden Menschen selbst vollkommen zu machen und in ihm der menschlichen Gesellschaft ein nützliches Mitglied zu liefern” p.42.

uations? These were written for practical purposes, and the meaning of the term becomes distinct for its practical local and as well as specific cultural and national context. Translations such as 'plasticity' and also 'educatability', as they appear in contemporary educational literature, capture only a small part of what *Bildsamkeit* meant in these sources. When taking a deeper look into how the terms are applied within the teacher's evaluations, we find that they gain their specific meaning directly within their pedagogical-practical context. More precisely, when used in student-evaluation practice, *Bildsamkeit* gains typical pedagogical connotations: it is not only a human condition or capability; it also appears as something that can be large or small and has to be demonstrated by the student. When a student showed too little *Bildsamkeit* – as was the case with Goldhagen – the evaluation reminded him of this and thus was an appeal to show more in the future. Accordingly, *Bildsamkeit* in this pedagogically situated practice was something that had to be learned or more explicitly learned to be demonstrated. The available translations, however, relate to a rather passive construction and suppress the strong central aspect of self-activity and self-building, which is of such importance for the German Enlightenment pedagogy.

This is also the case with *Vervollkommnung*. In the example above, the term *Vervollkommnung* implies that one can only truly perfect oneself (*sich vervollkommen*) when one's intentions are pure and when it is not too easy, but requires hard work. It is not only that this aspect of *Vervollkommnung* has to be understood within the pietistic context of the school, but within this pedagogical practice *Vervollkommnung* also requires that certain moral components be developed, and that effort is required to overcome obstacles in developing them.

It is quite obvious that these are typical pedagogical interpretations of Rousseau and Fichte's concepts as both of their works were important references for the teachers of Enlightenment pedagogy. However, within local educational practice, teachers have transformed these concepts and the terms are applied differently. The meaning of those terms emerges within practical contexts and situations where they are utilized, and this brings along slight displacements of meaning.¹⁴ As is the case most of the time with translations, they refer to the (theoretical) concepts and transfer only some aspects of the practical meaning and abandon others.

I want to propose the view that historical sources from practice, as discussed here, generate problems of translation that are productive because they require a deeper analysis of what the original notion meant within a specific

14 Although generally, all notions tend to transform in discourses over time, from a praxeological perspective it can be assumed that practice itself influences and slightly shifts meanings of notions while performing them (see e.g. de Certeau: *The practice of everyday life* 131ff.).

practical usage and its historical context. What references did a given term have and what was its purpose within the educational setting? How exactly did the practitioners apply it at that time? Although these questions pertain to every meticulous historical analysis, they particularly apply – on a micro level – to studies that focus on sources from practice. From a praxeological perspective, the way that language and terms are being enacted in practice is hardly congruent with the systematic shape of a theoretical concept. Initially, those translational difficulties make terms and their backgrounds accessible by opening a gap between the available familiar terms in the commonly used target language, and the otherness of the term in the source language that is not quite captured by the options available in the target language. Thinking about these problems as being of transcultural and transnational nature that cannot be resolved by simply matching terms of different languages suggests that they call for – and thus open up possibilities for – a more precise language and a more adequate explanation of what terms meant at a particular time and in a particular place. In this paper I have shown that, for historians, challenges like this surface especially with unprinted sources, those that were generated within a historical practice, where something was done in a specific way at a specific time. Thus, as Walter Benjamin has famously noted, translation proves to be a method of gaining knowledge (Benjamin 1972, 10ff.), and this seems to be especially true for translations of historical documents of practical pedagogy.

Sources and Literature

Unprinted sources

AFSt/S A I 199, Bl. 93, Schularchiv der Franckeschen Stiftungen Halle an der Saale
 AFSt/S A I 199, Bl. 195, Schularchiv der Franckeschen Stiftungen Halle an der Saale

Printed sources

- Fichte, J.G. (1790): *Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre* (1971) In: *Fichtes Werke*. Hrsg. v. I.H. Fichte. Bd. III. *Zur Rechts- und Sittenlehre I*. Berlin: de Gruyter, S. 1-385.
- Fichte, J.G. (2000) *Foundations of Natural Right according to the principles of the Wissenschaftslehre*. Trans. Michael Baur. Ed. Frederick Neuhouser. Cambridge: Cambridge University Press. (Translation of *Grundlage des Naturrechts*, 1796.)
- Herbart J. F. (1844): *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Göttingen.
- Herbart, J.F. (1901): *Outlines of Educational Doctrine*. New York, Macmillian.

- Herder, J.G. (1967): Briefe zur Beförderung der Humanität. Sammlung 1-6 (1793-1796). In: Sämtliche Werke, ed by Bernhard Suphan. Vol 17. Hildemheim: Olms.
- Rousseau J.J. (1754/1992): Discourse on the Origin and Basis of Inequality Among Men. Indiana: Hacket Publishing.
- Rousseau J.J. (1754/1995): Discours sur l'origine et les fondements de l'inegalité parmi les hommes. Paris: Edition GF Flammarion.
- Rousseau, J.-J. (1789): Emil oder über die Erziehung. Erster Teil. Aus dem Französischen übersetzt von Carl Friedrich Cramer. Mit erläuternden, bestimmenden und berichtigenden Anmerkungen der Gesellschaft der Revisoren aus dem Revisionswerk besonders abgedruckt und herausgegeben von Joachim Heinrich Campe. Braunschweig im Verlag der Schulbuchhandlung.
- Villaume, P.(1785): Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen. In: Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher, vol 4, Hamburg: Bohn, pp 3-604.

Literature

- Baier, T. (2017): Erasmus als Übersetzer. In: Toepfer et.al. (Eds.): Humanistische Antikenübersetzungen und frühneuzeitliche Poetik in Deutschland (1450-1620). Berlin und Boston: de Gruyter, pp.73-91.
- Benjamin, W. (1972): Die Aufgabe des Übersetzers. In: Ders.: Gesammelte Schriften Bd. IV/1 Frankfurt, pp. 9-21.
- Benner, D., Brüggem, F. (2004): Art. Bildsamkeit / Bildung. In: Benner, D., Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinhheim / Basel: S. 174-215.
- Berdelmann, K. (2018): Individuality in Numbers. The Emergence of Pedagogical Observation in the Context of Student Assessment in the 18th Century. In Alarcon C.; Lawn, M (Eds): Assessment Cultures. Historical Perspectives. Bern: Peter Lang, pp. 57 -86
- Certeau, M. de (1988): The Practice of Everyday Life. Berkley: University of California Press
- English, A.R. (2013): Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart and Education as Transformation. New York: Cambridge University Press.
- Giesinger, J. (2011): Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, 6, S. 894-910.
- Labrecque,S., Lemieux, R. (2018): Was Locke addressing Hobbes or Filmer? How a classical question in the history of political thought may become a tool for understanding the translation of historical texts, Translation Studies, 11:3, pp. 229-244.
- Müller, J.-D. (2017): Parameter des Übersetzens. In: Toepfer et.al. (Eds.): Humanistische Antikenübersetzungen und frühneuzeitliche Poetik in Deutschland (1450-1620). Berlin und Boston: de Gruyter, pp. 33-55.
- Prange, K. (2006): Herbart und Dewey: Pädagogische Paradigmen im Vergleich (Herbartstudien). Jena: Garamond.
- Ricken, N. (1998): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im Pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Ricken, N. (2012): Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In: Ricken, N; Balzer, N. (Eds): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 329-352.
- Rohbeck, J. (2018): Perfektibilität und Teleologie in der Geschichtsphilosophie der Aufklärung. In: Baron, K., Soboth, C. (Eds.): Perfektionismus und Perfektibilität. Theorien und Praktiken der Vervollkommung in Aufklärung und Pietismus. Studien zum 18. Jahrhundert, Bd. 39. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Siljander P. (2012): Educatebility and Bildung in Herbart's Theory of Education. In: Siljander, P. et al. (Eds.): Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies Between Educational Thinking and American Pragmatism, pp. 78-105
- Toepfer, R. (2017): Einleitung: Übersetzungsreflexion und Sprachbewusstsein. In: Toepfer et al. (Eds.): Humanistische Antikenübersetzungen und frühneuzeitliche Poetik in Deutschland (1450-1620). Berlin und Boston: de Gruyter, S. 27-31.

Anschrift der Autorin

Vertret.-Prof. Dr. Kathrin Berdelmann
Historische Bildungsforschung
Institut für Erziehungswissenschaft
Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstr. 150
44801 Bochum
Tel.: +49 (0234) 32-25731
E-Mail: kathrin.berdelmann@rub.de

Rebecca Heinemann

Lernen jüdischer Identität. Jüdische Schulen in der Weimarer Republik

Zusammenfassung: Das jüdische Schulwesen erlebte nach dem Ersten Weltkrieg eine signifikante Erneuerung. Im Zeichen der Renaissance jüdischer Kultur in der Weimarer Republik entstanden vorwiegend im orthodoxen und zionistischen Milieu neue schulische Einrichtungen, die von einer wachsenden Zahl jüdischer Kinder besucht wurden. Die Stärkung jüdischer Identität war vor dem Hintergrund wahrgenommener Funktionsverluste der jüdischen Familie und des zunehmenden Antisemitismus die zentrale Aufgabe der neuen Schulen.

The Jewish school system experienced a significant renewal after the First World War. In the sign of the renaissance of Jewish culture in the Weimar Republic new schools, which were visited by a growing number of Jewish children, emerged mainly in the Orthodox and Zionist milieu. The strengthening of Jewish identity was the central task of the new schools against the background of perceived loss of function of the Jewish family and growing Anti-Semitism.

Schlagworte: jüdisches Schulwesen, Weimarer Republik, Jüdische Renaissance, Reformpädagogik, Religionsunterricht

1 Einleitung

Die Entwicklung des jüdischen Schulwesens in der Weimarer Republik ist – wie die jüdische Schulgeschichte allgemein – von der pädagogischen Historiographie erst spät beachtet worden. Der Blick der Historischen Bildungsforschung auf jüdische Schulen im 20. Jahrhundert konzentrierte sich seit den 1990er Jahren zunächst auf die Zäsur des Jahres 1933 und die quantitativen

und qualitativen Veränderungen des jüdischen Schulwesens in der NS-Zeit.¹ Wenngleich die Anzahl jüdischer Schulen in der Weimarer Republik insgesamt gesehen rückläufig war, lässt sich die in der Literatur vielfach zu lesende Darstellung eines generellen Bedeutungsverlusts jüdischer Schulen in dieser Epoche, der lediglich den seit dem späten 19. Jahrhundert beobachtbaren Trend fortsetze², nicht aufrechterhalten. Diese Perspektive übersieht nicht nur die in den jüdischen Milieus jener Zeit geführten Debatten über die identitätsstiftende Funktion der Schule, sondern auch bedeutsame schulgeschichtliche Entwicklungen: Neue Schulgründungen bzw. die Erweiterung bestehender Schulen in urbanen Zentren, die von einer wachsenden Zahl jüdischer Kinder besucht wurden, verdeutlichen die neue Aktualität jüdischer Schulen in den 1920er Jahren. Dies ist ein Aspekt der von der neueren deutsch-jüdischen Geschichtsschreibung herausgearbeiteten „Renaissance“ jüdischer Kultur, die seit der Jahrhundertwende ihre Anfänge genommen und in der Weimarer Republik volle Entfaltung erlangt hatte. Auf der Suche nach kollektiver Identität unternahm ein Teil der deutschen Juden den umfassenden Versuch, eine jüdische Erfahrungsgemeinschaft durch kulturelle und religiöse Traditionen neu zu beleben.³ Neu geschaffene Bildungs- und Kultureinrichtungen, jüdische Theater, Verlage und Schulen, waren Ausdruck einer eigenständigen jüdischen Kultur, die den Bemühungen der Vätergeneration um „Assimilation“ entgegen gerichtet war. Die Rückbesinnung auf jüdische Traditionen zeigte sich in der intensiven Auseinandersetzung mit jüdischer Geschichte, Literatur und Mystik und in Versuchen der „Wiederaneignung jüdischen Wissens“⁴ durch das Erlernen des Hebräischen und die Erschließung religiöser Texte. Das „Streben nach Authentizität“⁵ in der Zwischenkriegszeit lässt sich dabei grundsätzlich in den unterschiedlichen Gruppen des Judentums, Orthodoxen und Liberalen, beobachten. Durch die zionistische Bewegung, insbesondere durch die zionistische Jugendbewegung,⁶ erhielt die innerjüdische Erneuerungsbewegung wichtige Impulse. Die in der Weimarer Republik gegründeten Schulen gingen vor allem auf die Initiativen von Orthodoxen, aber auch auf die Aktivitäten von Zionisten zurück, und entsprachen dem Anliegen einer – außerordentlich aktiven und engagierten – Minderheit innerhalb des deutschen Judentums. Bei aller Unterschiedlichkeit verbanden beide Strömungen das Ziel der Erziehung der Kinder zu selbstbewussten Juden in einer jüdischen Umwelt und die kritische bzw. ablehnende

1 Vgl. u.a. Feidel-Mertz 1997; Feidel-Mertz/Paetz 2009.

2 Weiss 1991, S. 12f.; Röcher 1992, S. 16f.; Koznizky-Gendler 2000, S. 32.

3 Brenner 2000; Heuberger 2005; Biemann 2014.

4 Brenner 2000, S. 81.

5 Biemann 2014, S. 177.

6 Lappin 1999; Pilarczyk 2009.

Haltung gegenüber Assimilationsversuchen. Jüdische Schulen gewannen in den 1920er Jahren aber auch in Teilen des reformorientierten Judentums an Attraktivität: Wenngleich Kinder aus orthodoxen Kreisen sowie Kinder ost-jüdischer Migranten die Mehrheit der Schülerschaft bildeten, so besuchten mit wachsender Tendenz auch Kinder aus liberalen Elternhäusern eine jüdische Schule. Für die Schulwahl spielte auch der in der Nachkriegszeit wachsende Antisemitismus, obgleich nicht Triebfeder der Jüdischen Renaissance, eine Rolle. Auch die im Schulalltag öffentlicher Schulen zunehmenden antisemitischen Übergriffe auf jüdische Schüler, über die in der jüdischen Presse der Weimarer Zeit häufig berichtet wurde,⁷ bildeten ein Motiv für Eltern, ihr Kind in eine jüdische Grundschule einzuschulen.⁸

Über eine rein quantitative Betrachtung hinaus verweisen die in den jüdischen Milieus der Weimarer Zeit geführten Debatten auf die neue Bedeutung, die jüdische Erziehung gewonnen hatte. Die Diskussionen wiesen der jüdischen Schule eine wichtige Funktion als Erziehungsinstanz zu. Aufgrund konstaterter familialer Defizite und der Tatsache, dass viele Familien infolge Akkulturation und wirtschaftlicher Not nicht mehr in der Lage waren, ihren Kindern gelebtes Judentum und eine jüdische Identität zu vermitteln, wuchs die Bedeutung des schulischen Bereichs.⁹

Im Folgenden wird das jüdische Schulwesen in der Weimarer Republik unter dem Blickwinkel der kulturellen Neubestimmung des deutschen Judentums in der Zwischenkriegszeit näher beleuchtet. Um die Besonderheiten und Problemlagen des jüdischen Schulwesens zu verdeutlichen, werden zunächst vorwiegend auf der Grundlage bestehender Forschungsliteratur die äußere schulgeschichtliche Entwicklung seit dem 19. Jahrhundert und markante Neuerungen in der Weimarer Zeit skizziert. Der zweite Teil dieses Abschnitts konzentriert sich dabei auf die urbanen Zentren, in denen große jüdische Gemeinden bestanden. Daran anschließend werden wesentliche Aspekte der Debatten über die Erneuerung jüdischen Lernens und jüdischer Erziehung in der Weimarer Zeit dargelegt, die vor allem von jüdischen Lehrern maßgeblich bestimmt wurden.¹⁰ Hierbei finden abschließend Positionen zur Reform

7 Hecht 2003.

8 Bereits vor den Veränderungen des jüdischen Schulwesens nach 1933 gewann die Idee eigener jüdischer Schulen an Bedeutung, die dem jüdischen Kind einen Schutzraum bieten und der Stärkung seiner Ich-Identität dienen sollte. Dass jüdische Schulen dem Kind das seine Entwicklung hemmende diskriminierende Erlebnis der Fremdheit und des Andersseins in einer ablehnenden nichtjüdischen Umwelt ersparen sollten, hob etwa der nichtjüdische Pädagoge Michael Müller-Claudius hervor (Müller-Claudius 1927).

9 Lappin 2000, S. 422; Miller-Kipp 2010, S. 295.

10 Demgegenüber wurde das jüdische Schulwesen in wissenschaftlichen Publikationen sehr viel weniger behandelt. So schien auch die zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstandene Wissenschaft vom Judentum „an pädagogischer Reflexion und einer Theorie jüdischer Erzie-

des Religionsunterrichts eigens Behandlung, welche unerlässlich erschien, um fortgeschrittenen Akkulturationsprozessen und der Entfremdung von jüdischer Kultur entgegen zu wirken. Als Quellengrundlage dienen neben einschlägigen in Monographieform veröffentlichten Schriften in erster Linie Beiträge in jüdischen Zeitschriften, Verbands- und Gemeindezeitungen.¹¹

2 Überblick über die Entwicklung des jüdischen Schulwesens seit Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Zeit der Weimarer Republik

Im 19. Jahrhundert war in den deutschen Staaten ein jüdisches Schulwesen entstanden, das neben einer geringen Zahl höherer Schulen eine Vielzahl kleiner Elementarschulen aufwies, die im Zuge der Einführung der allgemeinen Schulpflicht vorwiegend in ländlichen Gebieten gegründet worden waren. Die rechtlichen Rahmenbedingungen für jüdische Schulen waren uneinheitlich und konnten sich in den einzelnen Staaten z. T. erheblich unterscheiden.¹² Für jüdische Schulen, seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert von jüdischen Aufklärern und von Seiten des aufgeklärten Staates als Vehikel der Emanzipation der Juden in Deutschland intendiert, trat etwa seit Mitte des 19. Jahrhunderts die Orthodoxie ein. Sie wünschte die Erziehung der Kinder in einer geschlossenen jüdischen Lebenswelt, öffnete sich hierbei jedoch gegenüber säkularen Bildungsinhalten. Die die Mehrheit des deutschen Judentums repräsentierenden liberalen Gemeinden betrachteten die jüdische Schule indes als Relikt der Vergangenheit. Ein separates jüdisches Schulwesen bremste dieser Position folgend nicht nur den Emanzipationsprozess, sondern barg die Gefahr einer erneuten Ghettoisierung und leistete dem Antisemitismus Vorschub.

Jüdische Eltern schickten ihre Kinder besonders im urbanen Raum mehrheitlich in die allgemeinen christlich geprägten Schulen, wobei in vielen Fällen

hung als einer ihrer selbständigen Teildisziplinen weitgehend desinteressiert zu sein.“ Schröder 2000, S. 137.

11 Die Auswahl der Zeitschriften und Monographien berücksichtigt die unterschiedlichen Strömungen des Judentums. Systematisch ausgewertet wurden die zeitweise von Martin Buber herausgegebene kulturzionistische Zeitschrift *Der Jude*, die an ein orthodoxes, intellektuelles Publikum adressierte Zeitschrift *Jeschurun* und die C.V.-Zeitung als Stimme des assimilierten liberal-konservativen Judentums. Außerdem wurden Beiträge orthodoxer und liberaler Pädagogen und Rabbiner in Monographien und Gemeindezeitungen herangezogen. Ausgewertet wurde zudem die seit 1925 monatlich erscheinende *Jüdische Schulzeitung*, das Organ des Reichsverbands der jüdischen Lehrervereine, des größten jüdischen Lehrerverbands.

12 Eliav 2001, S. 412-442.

der Besuch einer höheren Schule angestrebt wurde. Der Mangel an jüdischen Gymnasien bedingte den wesentlichen Anstieg jüdischer Schüler an den allgemeinen höheren Schulen. Dass eine im Vergleich zu Kindern christlicher Familien weit überdurchschnittliche Zahl jüdischer Kinder das Gymnasium besuchte und einen höheren Schulabschluss erreichte, spiegelt die in der jüdischen Tradition tief verankerte Wertschätzung umfassender Bildung.¹³ Der soziale Aufstieg durch Bildung stellte eine prägende kollektive Erfahrung der deutschen Juden und ein Spezifikum der deutsch-jüdischen Geschichte des 19. Jahrhunderts dar.¹⁴ Die konfessionelle jüdische Schule erfuhr demgegenüber seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert einen Bedeutungsverlust, der durch die ablehnende Haltung der liberalen Gemeinden gegenüber eigenen Schulen, die rasante Urbanisierung des deutschen Judentums und auch durch rückläufige Geburtenzahlen bedingt war. Im Zeitraum zwischen 1900 und 1932 kam es vor allem in ländlichen Gegenden zu zahlreichen Schulschließungen. Wurden 1898 noch 492 jüdische Volksschulen gezählt, waren es 1913 247 und 1932 lediglich noch 141.¹⁵

Um die Jahrhundertwende gab es in Deutschland kaum eine jüdische Schule, die nicht von einer starken orthodoxen Gruppierung der Gemeinde getragen wurde.¹⁶ Neben der Orthodoxie, die die wachsende Zahl jüdischer Schüler an öffentlichen, nichtjüdischen Schulen kritisierte und besonders die Gefahr der Entweihung des Sabbats problematisierte,¹⁷ traten die jüdischen Lehrerverbände für jüdische Schulen ein.¹⁸ Dem gegenüber stand das Desinteresse der liberalen Gemeinden, mit der die meist desolate wirtschaftliche und soziale Stellung jüdischer Lehrer¹⁹ korrespondierte. Hinzu kam die Vorenthaltung gesellschaftlicher Akzeptanz seitens der deutschen Staaten, die den „Primat“ christlicher Erziehung betonten, und bis zur Weimarer Republik „größte Vorbehalte hinsichtlich der Gleichstellung der jüdischen Schulen und des jüdischen Religionsunterrichts hegten“.²⁰ Dies ging so weit, dass christliche Geistliche die Schulaufsicht ausübten, wie z.B. in den jüdischen Schulen Westfalens und Posens.²¹

13 Richarz 1989, S. 38; Walk 1991, S. 21.

14 Lässig 2004.

15 Schatzker 1988, S. 237.

16 Breuer 1986, S. 94.

17 Vor allem mit Blick auf das für jüdische Schüler am Ruhetag geltende strenge Schreibverbot.

18 Eliav 2001, S. 398 ff.

19 Ebd., S. 392 ff. Deren Position, die auch von der Lehrerpersönlichkeit abhing, konnte lokal variieren. Gruenewald 1974, p. 68.

20 Kaufmann 2003, S. 136.

21 Breuer 1986, S. 92.

Entgegen des fortgesetzten Trends des Abbaus jüdischer Schulen – von Schließungen betroffen waren in erster Linie „Zwergschulen“ mit weniger als zehn Schülern – wurden nach dem Ersten Weltkrieg in Großstädten neue jüdische Schulen ins Leben gerufen.²² Die Initiative zu diesen Schulgründungen ging hierbei in den meisten Fällen von orthodoxen und zionistischen Gruppen aus. In die „Jüdischen Volksschulen“, wie die Schulgründungen häufig benannt wurden, war die 1920 eingeführte vierjährige Grundschule eingegliedert. Im Sinne eines ganzheitlichen Schulaufbaus integrierten außerdem einige weiterführende Schulen Elementarschulen.

In Berlin, wo vor dem Ersten Weltkrieg keine jüdische Volksschule existiert hatte, entstanden zwischen 1919 und 1927 fünf neue Volksschulen, die von 20 Prozent der jüdischen Kinder Berlins besucht wurden.²³ In der Reichshauptstadt, in der die größte jüdische Gemeinde in Deutschland existierte, wuchs die Zahl der Schüler, die jüdische Schulen besuchten, in der Weimarer Zeit kontinuierlich: Gegenüber 1913 mit 1170 Schülern stieg sie bis 1930 auf 2713 an; 1932 belief sich die Zahl bereits auf nahezu 3000.²⁴ 1931/32 besuchten schätzungsweise 20 Prozent aller jüdischen Volksschüler eine private jüdische Volksschule und etwa 15 Prozent eine öffentliche jüdische Volksschule.²⁵ Neben einer orthodoxen Grund- und Mittelschule und zwei Volksschulen der Jüdischen Reformgemeinde²⁶ entstanden im Berlin der 1920er Jahre zwei zionistische, koedukativ geführte Volksschulen, die auf Initiativen des von zionistischen Eltern getragenen Jüdischen Schulvereins²⁷ zurückgingen: die 1920 gegründete Private Volksschule des Jüdischen Schulvereins, 1936 in Theodor Herzl-Schule umbenannt,²⁸ sowie die 1922 ins Leben gerufene Volksschule an der Rykestraße²⁹ im Bezirk Prenzlauer Berg, die 1927 von der jüdischen Gemeinde übernommen wurde. Die Schulen, in der in allen Klassen hebräischer Unterricht erteilt wurde, sollten dem Ziel der Erziehung der Volksschüler „zu im Judentum wurzelnden Menschen“³⁰ dienen, wie Kurt Hammerstein, Vorstandsmitglied des Jüdischen Schulvereins, hervorhob.³¹

22 Meyer 1997, S. 133; Brenner 2000, S. 72 ff.

23 Eine Übersicht über das jüdische Schulwesen in Berlin auch zur Zeit der Weimarer Republik bietet Fehrs 1993.

24 Brenner 2000, S. 73.

25 Schröder 2000, S. 119.

26 Fehrs 1993, S. 248 f., S. 258 ff.

27 Ebd., S. 264 f.

28 Ehlert 2005; Ehlert 2006; Mayer 2013.

29 Holzer 1992; Kirchhöfer 2002.

30 Hammerstein 1925.

31 Der Schulverein rief neben den genannten Volksschulen weitere Erziehungs- und Bildungseinrichtungen ins Leben, so den „Bet Ha-Midrasch La-Laschon Ha-Ivrit“ (hebr. „Lehrhaus

In München und Nürnberg gründeten orthodoxe Verbände 1921 bzw. 1924 eine jüdische Volksschule.³² Die Realisierung des Münchner Schulprojekts, das breite Unterstützung in der ortsansässigen jüdischen Bevölkerung fand,³³ hatte der Verband Ohel Jakob durchgesetzt. Frühere Initiativen für eine jüdische Volksschule in München waren am Widerstand der liberalen Gemeinde und der Behörden gescheitert.³⁴ Die Schule, die mit vier Klassen und 34 Schülern im Schuljahr 1924/25 startete, fand in der Folgezeit kontinuierlichen Zuwachs und wurde 1932/33 von 132 Schülern besucht. Angeboten wurden ein liberaler und ein orthodoxer Religionsunterricht.³⁵ Der Münchner Verein Ohel Jakob richtete 1919 außerdem eine Talmud-Thora-Schule³⁶ ein, die durch Spenden finanziert wurde und ihren Unterricht mit nahezu 400 Schülern aufnahm.³⁷ Die Schülerschaft bildeten vorwiegend Kinder osteuropäischer Migranten, die verstärkt während des Ersten Weltkriegs und in der Nachkriegszeit nach Deutschland geflohen waren.³⁸ Im Unterschied zum osteuropäischen Cheder wurden in der Münchner Talmud-Thora auch Mädchen unterrichtet. Die Jüngsten, die z.B. das hebräische Aleph Beth erlernten, waren drei Jahre, die ältesten, die sich stärker mit religiösen Fragen beschäftigten, 16 Jahre alt. Die zunächst dreiklassig geführte Jüdische Volksschule in Nürnberg wurde 1926 von der örtlichen Gemeinde übernommen. Den Bedeutungszuwachs, den das jüdische Schulwesen in der Weimarer Zeit erfahren hatte, illustriert nicht nur der Sachverhalt, dass in den beiden größten bayerischen Städten, in denen jahrzehntelang keine jüdische Schule existiert hatte, Schulen entstanden, sondern auch die zunehmende Akzeptanz, die diese neuen Einrichtungen auch in liberalen Kreisen fanden. 42 Prozent der Schü-

für die hebräische Sprache“, das seit 1925 als „Hebräische Lehranstalt“ bezeichnet wurde), in dem Jugendliche und Erwachsene die Möglichkeit erhielten, Hebräisch zu lernen. Ehrmann 2012, S. 44 f. Außerdem unterhielt der Verein vier Kindergärten in Berlin.

32 Vgl. für München Bokovoy 1994, S. 189-193.

33 Specht 2007, S. 291.

34 Prestel 1989, S. 136 f.

35 Specht 2007, S. 292.

36 Bokovoy 1994, S. 184-188; Prestel 1989, S. 135. Die in der Nachkriegszeit nicht nur in München, sondern auch in vielen anderen deutschen Städten entstandenen Talmud-Thora-Schulen stellten eine Besonderheit dar: Sie verbanden die Interessen bestehender orthodoxer Vereine mit zionistischem Erziehungsdenken, wodurch diese Schulen eine religiöse und nationale Orientierung erhielten, traditionelles Lernen transformiert und in den Dienst nationaler Erziehung gestellt wurde. Vgl. Prestel 1989, S. 371.

37 Gellermann 1919.

38 Auch an anderen jüdischen Schulen bildeten Kinder osteuropäischer Migranten einen bedeutenden Anteil (vgl. Meyer 1997, S. 134). Schüler aus osteuropäischen jüdischen Familien, die vor Pogromen in ihren Herkunftsländern nach Deutschland geflohen waren, stellten bereits im Kaiserreich einen wichtigen Teil der Schülerschaft an orthodoxen Schulen, etwa in Leipzig (vgl. Kowalzik 2002, S. 26).

ler, die die Münchner Jüdische Volksschule besuchten, kamen Ende der 1920er Jahre aus liberalen Familien,³⁹ weitere 42 Prozent waren Kinder osteuropäischer Migranten, 16 Prozent waren in Deutschland geborene orthodoxe Juden. Gleichzeitig sank im Lauf der 1920er Jahre die Zahl der Schüler, die eine nichtjüdische Volksschule besuchten, um mehr als die Hälfte.⁴⁰ Themen jüdischer Erziehung fanden in den 1920er Jahren nicht mehr bloß Erörterung in orthodoxen Kreisen, sondern stießen auf ein wachsendes Interesse in der breiteren jüdischen Öffentlichkeit. Gut besuchte Veranstaltungen der Münchner „pädagogischen Arbeitsgemeinschaft“ waren nach Meinung des Bayerischen Israelitischen Gemeindeblatts „ein deutlicher Beweis dafür, daß jüdische Erziehungsfragen das Interesse immer weiterer Kreise erregen“.⁴¹ Die Stärkung jüdischer Volksschulen verdeutlichen neben den Neugründungen in Berlin und München die Entwicklungen in Hamburg, Köln und Frankfurt a. M., wo zu Beginn der Weimarer Zeit bereits etablierte Schulen bestanden: Hier kann davon ausgegangen werden, dass jedes zweite jüdische Kind eine jüdische Volksschule besuchte.⁴²

Zu betrachten ist ferner die Erweiterung und Reform bestehender Schulen, wie sie z.B. an der Hamburger Talmud-Thora-Schule von Joseph Carlebach vorangetrieben wurde.⁴³ Carlebach, aus einer weitverzweigten Lübecker Rabbinerfamilie stammend, leitete in den Jahren 1921 bis 1926 die Hamburger Talmud Thora-Schule und unterrichtete selbst jüdische Fächer. Die 1805 als Armenschule gegründete Schule, die seit 1871 als „Höhere Bürgerschule“ mit dreiklassiger Unterstufe und darauf aufbauender sechsjähriger Sekundarstufe geführt wurde, unterzog er als neuer Direktor einer grundlegenden Reform. Die Schule am Hamburger Grindel, die in der Weimarer Zeit überwiegend von Kindern orthodoxer Familien, aber auch von Schülern aus nichtreligiösen Elternhäusern⁴⁴ besucht wurde, sollte eine Schule in jüdischer Atmosphäre sein, die allen jüdischen Kindern offen stand.⁴⁵ Die strukturelle Schulreform sah die Umwandlung der dreijährigen Vorschule in eine vierjährige Grundschule für alle Kinder vor, an die sich der weitere Besuch der „Volksschule“ oder der Realschule anschloss.⁴⁶ Die Talmud-Thora-Schule vereinte

39 Prestel 1989, 136 f.

40 Brenner 2000, S. 73.

41 Aussprache-Abend 1926.

42 Meyer 1997, S. 133.

43 Braemer 2007.

44 Gillis-Carlebach 2004, S. 120.

45 Carlebach richtete auch eine Förderklasse für Kinder mit Lernschwierigkeiten ein; leistungsschwächere Schüler sollten nach Carlebach nicht mehr durch „Sitzenbleiben“ demotiviert werden.

46 Randt 2006, S. 92.

damit Grund-, Volks- und Realschule unter einem Dach. Eine weitere Schulreform ermöglichte 1932 das Abitur.

In diesem Zusammenhang sei abschließend auf den Ausbau des höheren Schulwesens hingewiesen.⁴⁷ Zur Neugründung höherer jüdischer Schulen in Berlin, Köln und Breslau⁴⁸ kam eine entsprechende Erweiterung der seit 1912 von Ephraim Carlebach geleiteten orthodoxen Höheren israelitischen Schule in Leipzig⁴⁹ sowie des Frankfurter Philanthropins, der einzigen nichtorthodoxen höheren Schule der Weimarer Zeit.⁵⁰ Letzteres erhielt 1928 die Anerkennung als Realgymnasium. Im Frankfurter „Schulwerk“, das zudem um einen Kindergarten und eine Volksschule erweitert wurde und eine Frauenschule für Absolventinnen des Lyzeums integrierte, war die Möglichkeit der Erziehung jüdischer Kinder vom Kindergarten über die Grundschule bis zur Hochschulreife geschaffen worden, was einzigartig in Deutschland und Europa war. 900 Schüler zählten die Erziehungseinrichtungen und Schulen des Philanthropins. Zu diesem institutionellen Ausbau traten innere Reformen, die v.a. die Stärkung des Hebräischunterrichts und jüdischer Themen im Unterricht sowie die Neugestaltung des Schullebens nach reformpädagogischen Prinzipien umfassten.⁵¹ Verantwortlich für die Schulreformen zeichnete Direktor Otto Driesen, der mit Franz Rosenzweig, einer Symbolfigur der Jüdischen Renaissance, befreundet war.

3 Schlüsselemente jüdischer Erziehungsdiskurse

Als Schlüsselbegriff jüdischen Selbstverständnisses rückte das Lernen, das Zugehörigkeit zur jüdischen Gemeinschaft und Partizipation symbolisierte, seit dem Ersten Weltkrieg ins Zentrum des Bildungsdiskurses. Lernen wurde in dem für die jüdische Gemeinschaft existentiellen Sinn⁵² reaktualisiert. „[D]as neue Verlangen nach jüdischem Lernen“⁵³ und der Wille, an eine jahrtausendealte „Lernkultur“ anzuknüpfen, kamen nicht nur in den Bildungsaktivitäten des Frankfurter Lehrhauses zum Ausdruck, das zum Sinnbild der Jüdischen Renaissance geworden ist. Mit der in allen jüdischen Milieus artikulierten Forderung nach Rückbesinnung auf den „traditionellen“

47 Meyer 1997, S. 134.

48 Walk 1997, S. 27; Fehrs 1993, S. 277; Corbach 1990; Müller 2003, S. 84 ff.

49 Kowalzik 2002, S. 203 ff.

50 Schlötzauer 1990, S. 85 ff.

51 Driesen 1929.

52 Breidenbach 1999, S. 30.

53 Ehrmann 2012, S. 42. Der 2012 neu abgedruckte Text Elisier L. Ehrmanns wurde 1939 verfasst unter dem Titel „Jewish Education in Germany“. Vgl. ebd., S. 39.

ganzheitlichen jüdischen Lernbegriff war die Ablehnung eines materialistischen Bildungsverständnisses und eines bloßen, rein auf den schulischen Bereich bezogenen „Leistungslernens“ verbunden. Deutliche Kritik wurde im kulturzionistischen Milieu an stark akkulturierten Juden geäußert, welche Lernen und Bildung nur mehr als Mittel gesellschaftlichen Aufstiegs begreifen würden.⁵⁴ Als positives Gegenbild hierzu dienten jüdische Bildungseinrichtungen ost- und mitteleuropäischer Prägung, mit denen viele deutsche Juden erstmalig während des Ersten Weltkriegs in Berührung gekommen waren.⁵⁵ Ein Teil der Juden hielt dem vom assimilierten Westjudentum oftmals abfällig behandelten „Ostjudentum“ ein anderes, auch verklärend-romantisierendes Bild entgegen.⁵⁶ In osteuropäischen Gemeinden sei es gelungen, ein „ursprüngliches“ Judentum und einen ganzheitlichen Lernbegriff zu bewahren. Lernen begegnet in diesem Zusammenhang als Form der Selbstbehauptung und des geistigen Widerstands. In diesem Zusammenhang wurde auf die berühmten Talmudakademien Litauens, wo die Thora um ihrer selbst willen („Thora LiSchma“) studiert wurde,⁵⁷ oder den Cheder Bezug genommen.⁵⁸ Der von der jüdischen Aufklärungspublizistik als besonders rückständig behandelte, im osteuropäischen Raum bis ins 20. Jahrhundert existierende Cheder habe jüdische Kinder früh jüdische Gemeinschaft in „eine[r] eigene[n], vielfarbige[n], stimmungsvolle[n] Welt“⁵⁹ erleben lassen und den Juden selbst „die wirksamste Waffe zur Selbstbehauptung“⁶⁰ gegen Unterdrückung in die Hand gegeben.

Vor allem orthodoxe und zionistische Gruppen, die das Lernen als Kernelement jüdischer Identität unterstrichen, rekurrten auf das in der jüdischen Tradition verankerte Bild des lernenden Kindes. Die Einweihungsschrift der 1919 gegründeten, von vielen Kindern osteuropäischer Familien besuchten Münchner Talmud Thora-Schule betonte die für die Zukunft des Judentums existentielle Bedeutung des Thora lernenden Kindes:

„Die Welt und Israel besteht nur auf dem Hauch der Kinder des Lehrhauses, die reinen und unschuldigen Sinnes Thaurö lernen. Solange wir dafür sorgen, daß unsere Kinder in der Thora unterrichtet werden, solange ist die Zukunft des Judentums gesichert und die rohe Faust hat keine Macht über Israel.“⁶¹

54 Epstein 1917, S. 755.

55 Krochmalnik 2009, S. 82 f.

56 Ehrmann 2012, S. 42 f.

57 Grunwald 1924/25.

58 Lipschütz 1919/20.

59 Ebd., S. 414.

60 Deutschländer 1925, S. 234, auch für das folgende wörtliche Zitat.

61 Gellermann 1919, S. 16.

Kindheit galt im zionistischen⁶² und orthodoxen Milieu als Symbol der Erneuerung und des Neuanfangs. Joseph Carlebach legte in seiner programmatischen Antrittsrede als Direktor der Talmud-Thora-Schule ein dem Talmud entnommenes Bild zugrunde (Traktat Schabbat 119b). „Schulkinder sind Messiasse, Lehrer, Propheten des Messiasreiches“, wiederholte er in einer Abhandlung in der Zeitschrift „Jeschurun“, in der er sich auch überwiegend positiv mit zeitgenössischen reformpädagogischen Konzepten auseinandersetzte.⁶³ In den Aufgaben des Schülers und des Lehrers, des „Messias“ und des „Propheten“, sah Carlebach die doppelte Aufgabe jedes Juden verkörpert, die darin bestand, messianisch und prophetisch zu wirken. Die Rolle der Kinder, die sich möglichst frei entfalten sollten⁶⁴ und deren Selbsttätigkeit zu fördern war, bestand diesem Bild folgend darin, der jüdischen Gemeinschaft zu helfen, das Neue, „Messianische“, wahrzunehmen.⁶⁵ In Carlebachs Worten war die Kindeseele „ewige[r] Neubuch der Menschheit“.⁶⁶

Die Debatten über jüdische Schulen in der Weimarer Republik waren außerdem in hohem Maß durch die wahrgenommene „Krise“ der jüdischen Familie⁶⁷ bestimmt, die in den Augen vieler Autoren ihre Funktion als primärer Lernort des Kindes in religiöser Hinsicht nicht mehr erfüllen konnte. Die Lernpflicht, die als lebenslange religiöse Pflicht männlicher Juden alle anderen Pflichten, auch die des Betens und Opfern, überwiegt,⁶⁸ setzte ein in der frühen Kindheit gelegtes Fundament voraus. Fortgeschrittene Akkulturationsprozesse, aber auch neue wirtschaftliche Nöte, steigende Ehescheidungs-raten sowie konfessionelle Mischehen gefährdeten das jüdische pädagogische Ideal, das von der Einheit von Familien- und schulischer Erziehung ausging.

62 Vgl. z.B. das in der Zeitschrift „Der Jude“ abgedruckte Gedicht „Erscheinung der Kindheit“ von Chaim Nachman Bialik (Bialik 1924), einem der bedeutendsten Dichter der Jüdischen Renaissance.

63 Carlebach 1925, S. 100.

64 Dieses Denken machte sich auch in der äußeren Neugestaltung der Schule bemerkbar. Carlebach erwarb für die Grundschüler – gegen teilweisen Widerstand seitens des Lehrerkollegiums – „Kindermöbel“, welche die starre Sitzordnung auf Schulbänken ablösten: Die Kinder saßen fortan zu viert um tragbare Tische. Gillis-Carlebach 2004, S. 156.

65 Gillis-Carlebach 1995, S. 78.

66 Carlebach 1926, S. 128. Einen weiteren Blick auf das Kindbild Joseph Carlebachs gibt seine Deutung der vier Söhne der Pessah-Haggadah (hierzu Brumlik 1998; Scharf 1995; S. 286; Hyams 2001). Dem „vierten“, durch widerspenstiges Fragen provozierenden „bösen“ Sohn der noch drei weitere Typen fragender Kinder (weise, einfältig und das Kind, das noch nicht fragen kann) unterscheidenden Pessah-Erzählung verlieh er einen neuen Sinn. Dieser, von Carlebach nicht als „böse“, sondern „rebellisch“ bezeichnet, lieferte einen wichtigen Denk-anstoß zu einem religiösen Zeremoniell, das – wie Carlebach betonte – nicht mechanisch ablaufen sollte. Gillis-Carlebach 2004, S. 40; Gillis-Carlebach 2008, p. 52.

67 Gillerman 1998; Lowenstein 2006.

68 Krochmalnik 2009, S. 58.

Den Verlust religiösen Wissens und das Unvermögen jüdischer Eltern, den Kindern gelebtes Judentum und eine jüdische Identität zu vermitteln, thematisierten Lehrer und Pädagogen vorwiegend orthodoxer und zionistischer Provenienz.⁶⁹ Dass dem kleinen Kind erste religiöse Erfahrungen vorenthalten würden, für die nach jüdischer Tradition das Vorbild von Vater und Mutter maßgeblich sein sollten, beklagte aber auch ein Beitrag in der C.V.-Zeitung: „Das jüdische Elternhaus hat die ihm seit Jahrtausenden bedachte Aufgabe der jüdischen Erziehung abgegeben an die Außenwelt“.⁷⁰ Die Forderung, angesichts konstaterter Funktionsverluste der Familie den schulischen Bereich als Erziehungsinstanz zu stärken, wurde jedoch vornehmlich von orthodoxer Seite und Vertretern der Lehrerverbände erhoben: Joseph Carlebach erwies sich hierbei als einer der engagiertesten Protagonisten für die jüdische Schule, der er die entscheidende Bedeutung für die Zukunft des Judentums zuerkannte. In der liberalen C.V.-Zeitung warb er für die konfessionelle Schule, die er als „Lebens- und Schicksalsfrage“⁷¹ der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland bezeichnete, die nicht vom politischen Standpunkt⁷² aus beurteilt werden dürfe. Das zunehmende „Versagen“ des Elternhauses, das dem Kind „keine Sabbatfeier, keine jüdische Melodie, kein Tischgebet, kein jüdisches Erleben“ ermögliche, erfordere die Stärkung des schulischen Bereichs, der „ein Gegengewicht“⁷³ schaffen müsse. Diesem Ziel sollte auch die eigene Schulpraxis der bis 1926 von Carlebach geleiteten Talmud-Thora-Schule dienen, die das Kind mit der jüdischen Lebens- und Gedankenwelt vertraut machte.⁷⁴ Das Fundament des Unterrichts bildete das Lernen der hebräischen Sprache ab der ersten Klasse.⁷⁵ Vom traditionellen Religionsunterricht, der sofort nach dem Lesenlernen mit dem Übersetzen hebräischer Texte begann, unterschied sich der Hebräischunterricht nun wesentlich. Eine eigene, von den Lehrern der Hamburger Talmud-Thora-Schule, Kalman Rothschild und Chaim Mandelbaum, für die ersten beiden Klassen der Grundschule gestaltete Fibel zum Erlernen des Hebräischen⁷⁶ fand auch

69 Vgl. auch Lappin 2000, S. 422.

70 Van der Zyl 1926. Für interkonfessionelle Schulen trat in der gleichen Beilage der C.V.-Zeitung ein weiterer Beitrag ein (Vgl. Ephraim 1926).

71 Carlebach 1922, S. 233.

72 Gemeint ist die von der überwiegenden Mehrheit der Liberalen geteilte ablehnende Haltung gegenüber jüdischen Separatschulen, die in einem Artikel von Oscar Kassel in der vorhergehenden Ausgabe der C.V.-Zeitung vertreten wurde.

73 Carlebach 1926, S. 133.

74 Dieser Aufgabe sollte auch der Kunsterziehungs- und Werkunterricht dienen, den Carlebach, der neben Naturwissenschaften auch Kunstgeschichte studiert hatte, in die Hände des Lehrers Kalman Rothschild gab. Carlebach 1937.

75 An den höheren Schulen wurde das Lernen des modernen Hebräisch nach dem Vorbild Joseph Carlebachs in Hamburg zum Pflichtfach. Brenner 2000, S. 75.

76 Mandelbaum/Rothschild 1927.

in vielen anderen jüdischen Grundschulen Verwendung.⁷⁷ Die Fibel sollte die Schüler mit den Grundzügen der hebräischen Sprache vertraut machen und gleichzeitig in die hebräische Schriftsprache einführen. Dabei wurden regelmäßig religiöse Themen, z.B. jüdische Feste und deren Symbolik, behandelt, die Schüler mit den jüdischen Riten vertraut machten.

4 Reform des jüdischen Religionsunterrichts als Voraussetzung der Erneuerung

Die Reform des Religionsunterrichts bildete einen zentralen Ausschnitt jüdischer Schuldiskurse in der Weimarer Republik. Der Verlust religiösen Wissens in der Familie, die Folgen der Marginalisierung des Religionsunterrichts im Kaiserreich und die kritisierte Wirkungslosigkeit der als erstarrt und unlebendig wahrgenommenen Formen des gegenwärtigen Religionsunterrichts wurden als wichtige Faktoren problematisiert, welche die Entfremdung vom Judentum befördert hatten. „In weiten und gerade den einflußreichsten Kreisen haben sich die Dinge so entwickelt, daß die beiden meist nur einige Jahre besuchten ‚Religionsstunden‘ neben einigen Predigten zu den hohen Feiertagen die beinahe einzige Quelle ‚jüdischen Wissens‘“⁷⁸ bildeten.

„Religionsunterricht“ war dem traditionellen Judentum unbekannt und begegnet begrifflich erst seit dem späten 18. Jahrhundert.⁷⁹ Dem von der Orthodoxie als Provokation wahrgenommenen Religionsunterricht jüdischer Aufklärer⁸⁰ lagen nicht mehr biblische und talmudische Originaltexte zugrunde, sondern Schulbücher und Übersetzungen. An die Stelle traditioneller jüdischer Lehre trat die katechismusartige Vermittlung religiöser „Prinzipien“⁸¹ und ein Religionsverständnis, welches das Judentum als „Konfession“ wie den Katholizismus oder den Protestantismus betrachtete. Der „Kampf“ um den jüdischen Religionsunterricht im 19. Jahrhundert war ein zentraler, in der jüdischen Presse des Kaiserreichs oft behandelte Streitpunkt zwischen liberalen und orthodoxen Juden, in dem sich die Binnendifferenzierung des deutschen Judentums deutlich spiegelte. Liberale plädierten für Simultanschulen, in denen sie die Erziehung zu allgemeiner, nicht auf die religiöse Perspektive

77 Hinz/Topsch 2001, S. 183 ff. 1927 zunächst im Verlag der Hamburger Talmud Thora erschienen, erschien die Fibel 1932 in einer weiteren Auflage im Leipziger Verlag Kaufmann.

78 So die Kritik Rosenzweigs in seiner bekannten an Hermann Cohen adressierten Schrift „Zeit ist's“, in der er detaillierte Reformvorschläge für einen Religionsunterricht für orthodoxe, liberale und zionistische Kinder formulierte. Wörtliches Zitat: Rosenzweig 1918, S. 3.

79 Krochmalnik 2009, S. 57.

80 Eliav 2001, S. 322-324.

81 Schröder 2000, S. 116.

verenger „Humanität“ gewährleistet sahen, und strebten die Gleichstellung der jüdischen Religion mit den christlichen Konfessionen an: Diese sollte in der Einführung eines obligatorischen Religionsunterrichts ihren Ausdruck finden. Im Unterschied hierzu lehnte die für die Erhaltung einer gesetzestreu-jüdischen Erziehung eintretende Orthodoxie einzelne, als wirkungslos empfundene „Religionsstunden“ ab.⁸² Sie kritisierte den auf „Lehrbüchlein“ beruhenden Religionsunterricht, der bloß einen höchst mangelhaften Ersatz für das Lesen der biblischen Originalquellen bot und dem Schüler letztlich das zentrale Thorastudium vorenthielt. Zu diesem prinzipiellen Streit kam die desinteressierte Haltung des Staates. In der schulischen Realität entsprach die in den einzelnen Staaten uneinheitliche Regelung des jüdischen Religionsunterrichts, die zwischen obligatorischer und fakultativer Teilnahme variierte, der gleichgültigen Einstellung des Staates, der – wie von jüdischer Seite beklagt wurde – den jüdischen Religionsunterricht „ignorierte“⁸³ und dem Verantwortungsbereich der Gemeinden anheimstellte. Eine Vielzahl von Schülern, vor allem die höherer Schulen, erhielt de facto keinen oder nur wenig Religionsunterricht.⁸⁴ Bis 1919 hatten sich zwei grundsätzliche Formen entwickelt: Jüdische Kinder wurden in den seit dem frühen 19. Jahrhundert gegründeten Religionsschulen außerhalb des Regelstundenplans, meist Mittwoch nachmittags oder sonntags, von einem von der Gemeinde beauftragten und finanzierten Lehrer unterrichtet. Die Religionsschule als jüdische „Zusatzschule“ beschränkte den Unterricht auf Hebräischlesen und -schreiben, die Lektüre von Gebeten sowie einzelner Bibelstellen.⁸⁵ Seit 1871 wurde der jüdische Religionsunterricht gelegentlich auch in den Stundenplan der allgemeinen Schule integriert und fand parallel zum Religionsunterricht der christlichen Konfessionen, in der Regel zweistündig statt. Diese Form wurde in der Weimarer Republik die gesetzliche Regelform. Die schulpolitischen Bestimmungen der Weimarer Reichsverfassung brachten eine Aufwertung des schulischen Religionsunterrichts⁸⁶ insofern, als er durch Art. 149 WRV als „ordentliches Lehrfach an Schulen“ anerkannt wurde. Für die jüdische und die christlichen Konfessionen galt, dass der Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgesellschaft“ zu gestalten war.

Die Reformvorschläge jüdischer Lehrer zur Neugestaltung des Religionsunterrichts in der Weimarer Republik fokussierten den Elementarbereich. Zwar konnte und sollte die Grundschule das Versäumnis religiöser Familienerzie-

82 Breuer 1986, S. 98.

83 Bamberger 1874, S. 12.

84 Breuer 1986, S. 96.

85 Eliav 2001, S. 329.

86 Schröder 2000, S. 119 ff.

hung nicht vollständig ausgleichen oder gar ersetzen.⁸⁷ Ihr kam jedoch die zentrale Aufgabe zu, die Grundlagen für „religiöse Anschauung und religiöse Erfahrungen zu schaffen, um religiöse Impulse wachzurufen und zur Nachahmung und religiösen Betätigung anzuhalten“.⁸⁸ Die Forderungen der jüdischen Lehrerschaft zielten auf die Überwindung der bislang im Unterricht dominierenden, einseitig kognitiv und rezeptiv orientierten Lehr-Lernformen und die Stärkung der Eigenaktivitäten des Schülers und dessen religiöser Erlebnisfähigkeit. Einigkeit bestand in der Ablehnung mechanischen „Paukens“ des Hebräischen und des schlichten Auswendiglernens abstrakter Begriffe. Wie Jakob Stoll (1876-1962), der als Direktor der Würzburger Israelitischen Lehrerbildungsanstalt 1919 bis 1938 die Lehrerbildung beeinflusste,⁸⁹ hervorhob, musste Religion „auch im Zögling wieder etwas lebendigen Persönliches werden“.⁹⁰ Stoll, ein Vertreter des modern-orthodoxen Judentums, kritisierte die Herbartsche Formalstufentheorie, weil sie das Vorstellungserleben, nicht die Gefühle des Schülers fokussiere, vor allem aber den im Religionsunterricht angewandten Katechismusunterricht, der zu einer „pädagogischen Unart“⁹¹ geworden sei. Der Religionsunterricht solle das moralische Urteilsvermögen der Schüler stärken, nicht aber „eine pedantische ‚Zielangabe‘ in sie hinein[...]katechisieren“;⁹² so eine andere Stimme. Zunächst sollte der Inhalt zentraler Schriftworte vermittelt werden, der sich dem Schüler erst später im Original erschloss. Die Auswahl des Lehrstoffs müsse „sich organisch in das religiöse Wachstum des Schülers“⁹³ einfügen. Die Wortwahl verweist auf die Bedeutung, die zeitgenössischen reformpädagogischen Konzepten für die Neugestaltung des jüdischen Religionsunterrichts beigemessen wurde. In das Zentrum seiner Überlegungen rückte etwa Joseph Carlebach die Förderung geistiger Selbsttätigkeit der Schüler nach dem Konzept Hugo Gaudigs, auf das er sich explizit bezog.⁹⁴ Jüdische Lehrer

87 Freudenthal 1918, S. 5 f.

88 Rosenberg 1924, S. 18. Ein solches Fundament zu setzen, erschien umso dringlicher, als v.a. Kinder aus liberalen Elternhäusern nicht mehr mit jüdischen Festen und Bräuchen vertraut waren. „Es wäre das nicht nötig, wenn wir es nur mit Kindern aus strengreligiösen Häusern zu tun hätten, bei denen das Erlebnis der Sitten und Gebräuche vorliegt, aber wir haben in der Grundschule alle Kreise [...]“ Marx 1926, S. 4.

89 Steidle 1992.

90 Stoll 1916, S. 3.

91 Ebd., S. 9.

92 Heinemann 1919, S. 363.

93 Beermann 1926, S. 2.

94 Carlebach 1925, S. 100 ff. Wie reformpädagogische Ansätze für den jüdischen Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden konnten, hatte bereits sein früh verstorbener jüngerer Bruder David Carlebach (1885-1913) gezeigt, dessen 1913 entstandene und im Jahr 1924 erschienene Schrift „Methodik des jüdischen Religionsunterrichts“ die Anwendung der Didaktik Gaudigs im jüdischen Religionsunterricht empfahl. Das Wirken David Carlebachs wurde

wollten vor allem das reformpädagogische Konzept des Erlebnisunterrichts, welche das kindliche Erleben in den Mittelpunkt der pädagogischen Reflexion stellt, für den modernen Religionsunterricht fruchtbar machen. Im Unterschied zur traditionellen religiösen Erziehung, welche das Erlernen von Ritualen und Gesetzen in den Vordergrund stellte, sei es gegenwärtig geboten, „erst einmal die religiöse Erlebnisfähigkeit im Kinde zu wecken“,⁹⁵ die hohe emotionale Beteiligung des Kindes zu erreichen und dessen Fantasie zu fördern. Schülern sollten durch den erlebnisorientierten Unterricht die Protagonisten der biblischen Geschichte unmittelbar werden. Sie sollten sich dadurch „als Nachkommen solcher Glaubenszeugen fühlen“ und „ihr eigenes religiöses Verantwortungsgefühl vertiefen“.⁹⁶ „[N]icht Sätze und Mahnungen [...], sondern lebendige Menschen“⁹⁷ sollten vor dem Kind stehen und dessen Fantasie anregen, hob Leo Baeck hervor.

Reformpädagogische Ansätze im Religionsunterricht vertrat auch der „Reichsverband der jüdischen Lehrervereine“, der mit rund 1600 Mitgliedern, darunter vielen Religionslehrern, größte jüdische Lehrerverband.⁹⁸ Ziel der Religionspädagogik in der Grundschule, so eine Lehrerin, müsse es sein, die „Anlage des religiösen Gefühls“⁹⁹ beim kleinen Kind weiterzuentwickeln und dadurch eine emotionale Bindung an das Judentum zu bewirken. Originalquellen sollten erst im dritten oder vierten Schuljahr eingeführt werden. Jüdische Geschichte und die Ästhetik jüdischer Bräuche sollten für das Kind anschaulich und unmittelbar erfahrbar werden und an dessen konkrete Erfahrungswelt anknüpfen. Die Lehrperson sollte im Unterricht eher zurücktreten, vor allem hatte sie „jede Strafe bei Nichtkönnen – es darf gar kein Nichtkönnen geben“¹⁰⁰ und Zwang zu vermeiden: „Nein, alles muß aus den Kindern herauskommen, der Lehrer hat da nur leitend, nur zusammenfassend zu wirken, Vergleiche anzuregen.“¹⁰¹ Dass dies keineswegs das völlige Zurücktreten des Lehrers nach sich ziehen sollte, geht aus anderen Äußerungen hervor, die in diesem Kontext unterstrichen, dass die Tätigkeit des Lehrers auch „Führerschaft“¹⁰² voraussetze. Jüdische Lehrer beschrieben den Versuch, das Lehrer-Schüler-Verhältnis als Vertrauensverhältnis zu gestalten und bezogen sich hierbei auch auf eigene Traditionen, die den „lernenden Lehrer“ und die

auch unter diesem Gesichtspunkt in Nachrufen gewürdigt. David Carlebach 1924; Buch der Erinnerung 1918, S. 11; Kowalzik 2002, S. 146 ff.

95 Bergel-Gronemann 1926, S. 101.

96 Beermann 1926, S. 1.

97 Baeck 1926, S. 5.

98 Scharf 1995, S. 145 ff.

99 Marx 1926, S. 3.

100 Ebd., S. 1.

101 Ebd., S. 2.

102 Beermann 1926, S. 2; Albrecht 1931, S. 79.

Austauschbarkeit der Lehrer-Schüler-Rollen kannten.¹⁰³ Der Wunsch, jüdische Lehr-Lerntraditionen neu zu beleben, wird in dem von Lehrern und Rabbinern 1915 unterzeichneten „Aufruf des Thorabundes“ ausgedrückt: Eine dialogische Lernsituation, bei der das „fragende Kind“ wichtige Anregungen gab, wurde als vorbildhaft beschrieben. Jüdische Kinder sollten im Unterricht keine bloß passiven Rezipienten sein, sondern Lehrern und Mitschülern durch aktives Fragen wichtige Lernimpulse geben und „produktiv Wissen“¹⁰⁴ schaffen.

5 Schluss

Die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg brachte eine Erneuerung jüdischer Schulen, die sich auf das orthodoxe und zionistische Milieu konzentrierte. Neue Schulgründungen in den Städten warben dabei mit Erfolg auch Schüler aus liberalen Elternhäusern. Dass schulische Fragen und Themen jüdischer Erziehung und Bildung auch bei Liberalen ein im Vergleich zur Vorkriegszeit stärkeres Gewicht gewonnen hatten, zeigen z.B. die bildungspolitischen Initiativen Franz Rosenzweigs oder die Erweiterung und Reform des Frankfurter Philanthropins, der wohl bedeutendsten Schule des reformorientierten Judentums. Jüdische Lehrer unterstützten den Erneuerungsprozess jüdischer Schulen und riefen dazu auf, die sich in der Weimarer Republik regenden Kräfte der Jüdischen Renaissance auch für die Schule fruchtbar zu machen. Deren Gewicht stieg auch vor dem Hintergrund wahrgenommener Funktionsverluste der jüdischen Familie, die infolge fortgeschrittener Akkulturationsprozesse ihre zentrale Bedeutung als primäre religiöse Erziehungsinstanz verloren hatte. Entsprechend wurden die Lerninhalte ausgerichtet, die die Schüler in der Elementarstufe mit den Riten der jüdischen Religion und der hebräischen Sprache vertraut machen sollten. Neben diesen Aufgaben sollten jüdische Schulen eine Schutzfunktion für die Kinder wahrnehmen, die in der Weimarer Republik zunehmender Ausgrenzung in den öffentlichen Schulen ausgesetzt waren. Angesichts wirtschaftlicher Nöte wurden seit Ende der 1920er Jahre privat finanzierte jüdische Schulen von den liberalen Gemeinden übernommen. Gleichwohl blieben die meisten von ihnen bei ihrer Ablehnung gegenüber Separatschulen. Jüdische Lehrer riefen in der Weimarer Republik die Bedeutung des traditionellen jüdischen Lernbegriffs und des „lernenden Kindes“ ins Gedächtnis, die das Fundament des Judentums in der Vergangenheit darstellten und dessen Zukunft sichern sollten. Jahre vor der Ver-

103 Wilke 2003, S. 7.

104 Simon 1915, S. 2.

drängung und dem erzwungenen Ausschluss jüdischer Kinder aus den nicht-jüdischen Schulen zielte der Unterricht auf die Stärkung jüdischer Identität. Als unerlässlich galt hierbei die Reform des Religionsunterrichts, in dem die bisherige als ritualisiert und unlebendig wahrgenommene Schulpraxis überwunden und unter Bezugnahme auf traditionelle jüdische Lehr-Lernformen sowie zeitgenössische reformpädagogische Konzepte subjektorientierter und aktivierender Unterricht sowie kooperatives Lernen bevorzugt werden sollten.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Albrecht, A. (1931): Neue Erziehungsgedanken im Religionsunterricht. In: Gemeindeblatt der Israelitischen Gemeinde Frankfurt am Main, H. 4, S. 79-81.
- Aussprache-Abend der pädagogischen Arbeitsgemeinschaft am 20. Januar 1926. In: Bayerisches Israelitisches Gemeindeblatt, 1926, Nr. 2, S. 36-37.
- Baeck, Leo (1926): Religion und Erziehung. In: Der Jude, Sonderheft Erziehung, H. 2, S. 1-10.
- Bamberger, Isaak (1874): Die gesetzliche Stellung des Religionsunterrichts in Preußen und deren Folgen. Königsberg.
- Beermann (1926): Der Israelitische Religionsunterricht nach den Grundsätzen der Arbeitsschule. In: Jüdische Schulzeitung, 2, H. 7, S. 1-5.
- Bergel-Gronemann, Elfride (1926): Über religiöse Erziehung, in: Der Jude, Sonderheft Erziehung, H. 2, S. 100-105.
- Bialik, Chaim Nachman (1924): Erscheinung der Kindheit (Gedicht. Deutsch von Ernst Müller). In: Der Jude, H. 3, S. 182-185.
- Buch der Erinnerung an unseren früh verstorbenen Sohn und Bruder Dr. David Carlebach, ges. And. Berlin 1918.
- Carlebach, David (1924): Die Selbsttätigkeit der Schüler im jüdischen Religionsunterricht. Berlin.
- Carlebach, Joseph (1922): Die jüdische Schule. In: C.V.-Zeitung vom 07.09.1922 (Jg. 1, Nr. 18), S. 233.
- Carlebach, Joseph (1925): Von den Idealen der neueren Pädagogik in ihren Beziehungen zum Judentum. In: Jeschurun, 12, H. 3, S. 93-111.
- Carlebach, Joseph (1926): Zweierlei Schulformen – zweierlei Methoden. In: Jeschurun, 13, Nr. 3/4, S. 127-134.
- Carlebach, Joseph (1937): Kalman Rothschild. 25 Jahre Werklehrer in Hamburg. In: Israelitisches Familienblatt Hamburg vom 28.10.1937 (Jg. 39, Nr. 27).
- Deutschländer, Leo (1925): Die jüdische Schule. In: Kaplan, A. E./Landau, Max (Hg.): Vom Sinn des Judentums. Ein Sammelbuch zu Ehren Nathan Birnbaums. Frankfurt a. M., S. 233-243.
- Driesen, Otto (1929): Bausteine einer praktischen Pädagogik. Zum Jubiläum des 125jährigen Bestehens des Philanthropins. Frankfurt a. M.
- Ephraim, Hilde (1926): Das Kind in der Schule. In: C.V.-Zeitung vom 19.2.1926, H. 8, Beilage, S. 6.

- Epstein, Oskar (1917): Die Erziehung unserer Kinder und unser Leben. In: Der Jude, H. 12, S. 754-758.
- Freudenthal, Max (1918): Grundsätze jüdischer Erziehung. Einleitender Vortrag der Erziehungswoche zu Nürnberg am 29. April 1918. Nürnberg.
- Gellermann, Klara (1919): Einweihungsfeier der Talmud-Thora-Schule München am 23. März 1919.
- Grunwald, Max (1924/25): „Das Lernen“. Ein Ausschnitt aus dem Kulturleben der litauischen Juden. In: Jahrbuch für Jüdische Volkskunde, S. 98-110.
- Hammerstein, Kurt (1925): Die Tätigkeit des Jüdischen Schulvereins Berlin. In: Jüdische Rundschau vom 28.5.
- Heinemann, Isaak (1919): Aus dem Leben der Schule. In: Jeschurun, 6. Jg., H. 7/8, S. 359-372.
- Jonas, Simon (1915): Aufruf des Thorabundes. Frankfurt a. M.
- Lipschütz, E. M. (1919/1920): Das Leben des Kindes im Cheder. In: Der Jude, H. 9, S. 413-418; Die Methodik des Cheders. In: ebd., H. 12, S. 542-556.
- Mandelbaum, Chaim/Rothschild, Kalman (1927): Ora w'Simcha (Licht und Freude). Mit Bildern von Kalman Rothschild. Verlag Talmud Thora-Realschule. Hamburg.
- Marx, Tilly (1926): Der Arbeitsschulgedanke im Religionsunterricht der Grundschule. In: Jüdische Schulzeitung. Monatsschrift für Pädagogik und Schulpolitik, 2. Jg., H. 1, 1-4, H. 2 (Schluss), S. 1-3.
- Müller-Claudius, Michael (1927): Das jüdische Kind in der Schule. In: Der Morgen. Monatsschrift der Juden in Deutschland, 3, S. 1.
- Rosenzweig, Franz (1918): Zeit ist's... Gedanken über das jüdische Bildungsproblem des Augenblicks. Berlin/München.
- Rosenberg, Isaak (1924): Methodik des jüdischen Religionsunterrichts. Berlin.
- Rothschild, Kalman (1930): Hebräische Quadratschrift. Berlin/Leipzig.
- Stoll, Jakob (1916): Methodik des jüdischen Religions-Unterrichts. Frankfurt a. M.
- Zyl, Werner van der (1926): Gedanken zur Schulfrage. In: C.V.-Zeitung vom 19.2.1926, H. 8, Beilage, S. 7.

Literatur

- Biemann, Asher D. (2014): „Renaissance“. In: Dan Diner (Hg.): Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur, Bd. 5. Stuttgart/Weimar, S. 174-178.
- Bokovoy, Douglas (1994): Jüdisches Bildungswesen. In: Bokovoy, Douglas/Meining, Stefan (Hg.): Versagte Heimat. Jüdisches Leben in Münchens Isarvorstadt 1914-1945. München, S. 181-196.
- Braemer, Andreas (2007): Joseph Carlebach. Hamburg.
- Breidenbach, Barbara (1999): Lernen jüdischer Identität. Eine fallbezogene Studie. Weinheim.
- Brenner, Michael (2000): Jüdische Kultur in der Weimarer Republik. München.
- Breuer, Mordechai (1986): Jüdische Orthodoxie im Deutschen Reich 1871-1918. Sozialgeschichte einer religiösen Minderheit. Frankfurt a. M.
- Brumlik, Micha (1998): Liturgisches Lernen. Zur Pädagogik der Haggadah schel Pessach. In: Dieckmann, Bernhard/Sting, Stephan/Zirfas, Jörg (Hg.): Gedächtnis und Bildung. Pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge. Weinheim, S. 173-181.
- Corbach, Dieter (1990): Die Jawne zu Köln. Zur Geschichte des ersten jüdischen Gymnasiums im Rheinland und zum Gedächtnis an Erich Klibansky 1900-1942.

- Gedenkbuch zur Ausstellung im Historischen Rathaus der Stadt Köln vom 12.-26. November 1990. Köln.
- Ehlert, Martin-Heinz (2005): Paula Fürst. Aus dem Leben einer jüdischen Pädagogin. Berlin.
- Ehlert, Martin-Heinz (2006): Die zionistische Theodor-Herzl-Schule in Berlin bis 1939. In: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (Hg.): „Wir gehen gern in unsere Schule“. Die zionistische Theodor-Herzl-Schule in Berlin bis 1939. Ein dokumentarischer Katalog zur Ausstellung. Berlin.
- Ehrmann, Elieser L. (2012): Jüdische Erziehung in Deutschland. In: Osten-Sacken, Peter von der/Rozwaski, Chaim Z. (Hg.): Von Trauer zur Freude. Leitfäden und Texte zu den jüdischen Festen. Berlin, S. 39-54.
- Eliav, Mordechai (2001): Jüdische Erziehung in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung und Emanzipation (Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, Bd. 2), Münster/München u. a. (Erstveröffentlichung Jerusalem 1960).
- Fehrs, Jörg H. (1993): Von der Heidereuter Gasse zum Roseneck. Jüdische Schulen in Berlin. Berlin.
- Feidel-Mertz, Hildegard (1997): Schicksale jüdischer Lehrer/innen und Schüler/innen in Bayern. In: Liedtke, Max (Hg.): Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens. 3. Band: Geschichte der Schule in Bayern von 1918 bis 1990. Bad Heilbrunn, S. 440-452.
- Feidel-Mertz, Hildegard/Paetz, Andreas (2009): Ein verlorenes Paradies: Das jüdische Kinder- und Landschulheim Caputh (1931-1938), 3. erw. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Gillerman, Sharon (1998): The Crisis of the Jewish Family in Weimar Germany. Social Conditions and Representations. In: Brenner, Michael/Penslar, Derek J. (eds.): In Search of Jewish Community. Jewish Identities in Germany and Austria, 1918-1933. Bloomington, Indianapolis, pp. 177-199.
- Gillis-Carlebach, Miriam (2004): „Tastet die Messiasse nicht an.“ – das sind meine Schulkinder“. Joseph Carlebachs jüdische Erziehungslehre. Hamburg.
- Gillis-Carlebach, Miriam (1995): Das Erziehungsideal Joseph Carlebachs. In: dies./Wolfgang Grünberg (Hg.): „Den Himmel zu pflanzen und die Erde zu gründen“. Jüdisches Leben, Erziehung und Wissenschaft. Hamburg, S. 69-83.
- Gillis-Carlebach, Miriam (2008): Rabbi Carlebach and the Jewish child. In: Dies. (Hg.): „So spricht der Ewige ... Und die Straßen der Stadt Jerusalem sollen voll sein mit Knaben und Mädchen, die in ihren Straßen spielen. München/Hamburg, S. 50-55.
- Gruenewald, Max (1974): The Jewish Teacher. In: Leo Baeck Institute Yearbook, 19, 1, pp. 63-69.
- Hecht, Cornelia (2003): Deutsche Juden und Antisemitismus in der Weimarer Republik. Bonn.
- Heuberger, Rachel (2005): Rabbiner Nehemias Anton Nobel. Die jüdische Renaissance in Frankfurt am Main. Frankfurt a. M.
- Hinz, Renate/Topsch, Wilhelm (2001): Jüdische Grundschulbücher aus drei Jahrhunderten. In: Hyams, Helge-Ulrike (Hg.): Jüdisches Kinderleben im Spiegel jüdischer Kinderbücher. Eine Ausstellung der Universitätsbibliothek Oldenburg mit dem Kindheitsmuseum Marburg. 2. Aufl. Oldenburg, 1, S. 67-191.
- Holzer, Willi (1992): Jüdische Schulen in Berlin. Am Beispiel der privaten Volksschule an der Rykestraße. Berlin.
- Hyams, Helge-Ulrike (2001): Die Haggadah des Kindes. In: dies. (Hg.): Jüdisches Kinderleben im Spiegel jüdischer Kinderbücher. Eine Ausstellung der Universi-

- tätsbibliothek Oldenburg mit dem Kindheitsmuseum Marburg. 2. Aufl. Oldenburg, S. 161-166.
- Kaufmann, Uri R. (2003): Die Professionalisierung der jüdischen Lehrerbildung in Deutschland 1800-1933. In: Kuhlehn, Frank-Michael (Hg.): Beruf und Religion im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart u. a., S. 129-154.
- Kirchhöfer, Birgit (2002): Für und wider eine neue Schule. Die jüdische Schule in der Rykestraße 53. In: Roder, Bernd (Hg.): Schule zwischen gestern und morgen. Beiträge zur Schulgeschichte von Prenzlauer Berg. Baltmannsweiler, S. 372-394.
- Kowalzik, Barbara (2002): Das jüdische Schulwerk in Leipzig 1912-1933. Köln/Weimar/Wien.
- Koznizky-Gendler, Yehudit (2000): Die Jüdische Schule in Düsseldorf im Spiegel der zeitgeschichtlichen Entwicklung. Düsseldorf.
- Krochmalnik, Daniel (2009): Der „Lerner“ und der Lehrer. Geschichte eines ungleichen Paares. In: Schröder, Bernd/Krochmalnik, Daniel/Behr, Harry Harun (Hg.): Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen. Berlin, S. 57-90.
- Lässig, Simone (2004): Jüdische Wege ins Bürgertum. Kulturelles Kapital und sozialer Aufstieg im 19. Jahrhundert. Göttingen.
- Lappin, Eleonore (2000): Der Jude 1916-1928. Jüdische Moderne zwischen Universalismus und Partikularismus. Tübingen.
- Lappin, Eleonore (1999): Die zionistische Jugendbewegung als Familienersatz?, in: Sabine Hödl (Hg.): Die jüdische Familie in Geschichte und Gegenwart., Berlin/Bodenheim, S. 161-191.
- Lowenstein, Steven M. (2006): Reflections on Statistics. Hopes and Fears about Changes in the German Jewish Family, 1815-1939. In: Leo Baeck Institute Yearbook, 51, 1, pp. 51-59.
- Mayer, Sina Maren (2013): „Erinnerungen an die Theodor Herzl Schule in Berlin“. In: Zeitschrift für Museum und Bildung, 75, S. 25-37.
- Meyer, Michael A. (1997): Deutsch-jüdische Geschichte in der Neuzeit, Bd. 4: Aufbruch und Zerstörung. München.
- Miller-Kipp, Gisela (2010): Zwischen Kaiserbild und Palästina Karte. Die Jüdische Volksschule im Regierungsbezirk Düsseldorf (1815-1945). Archive, Dokumente und Geschichte. Köln/Weimar/Wien.
- Müller, Roland B. (2003): Das Breslauer Schulwesen in der Weimarer Republik. Dresden.
- Pilarczyk, Ulrike (2009): Gemeinschaft in Bildern. Jüdische Jugendbewegung und zionistische Erziehungspraxis in Deutschland und Palästina/Israel. Göttingen.
- Prestel, Claudia (1989): Jüdisches Schul- und Erziehungswesen in Bayern 1804-1933. Tradition und Modernisierung im Zeitalter der Emanzipation. Göttingen.
- Randt, Ursula (2006): Jüdische Schulen am Grindel. In: Wamser, Ursula/Weinke, Wilfried (Hg.): Eine verschwundene Welt. Jüdisches Leben am Grindel. Hamburg, S. 76-102.
- Richarz, Monika (1989): Bürger auf Widerruf. Lebenszeugnisse deutscher Juden 1780-1945. München.
- Röcher, Ruth (1992): Die jüdische Schule im nationalsozialistischen Deutschland 1933-1942. Frankfurt a. M. Scharf, Wilhelm (1995): Religiöse Erziehung an jüdischen Schulen in Deutschland 1933-1938. Köln.
- Schatzker, Chaim (1988): Jüdische Jugend im zweiten Kaiserreich. Sozialisations- und Erziehungsprozesse der jüdischen Jugend in Deutschland 1870-1917. Frankfurt a. M.

- Schlötzauer, Inge (1990): Das Philanthropin 1804-1942. Die Schule der Israelitischen Gemeinde in Frankfurt am Main. Frankfurt a. M.
- Specht, Heike (2007): Die Feuchtwangers. Familie, Tradition und jüdisches Selbstverständnis. Göttingen.
- Steidle, Hans (1992): Jakob Stoll und die Israelitische Lehrerbildungsanstalt – eine Spurensuche. Würzburg.
- Schröder, Bernd (2000): Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik. Leipzig.
- Walk, Joseph (1991): Jüdische Schule und Erziehung im Dritten Reich. Frankfurt a. M.
- Weiss, Yfaat (1991): Schicksalsgemeinschaft im Wandel. Jüdische Erziehung im nationalsozialistischen Deutschland 1933-1938. Hamburg.
- Wilke, Carsten (2003): Lernen durch Lehren. Temperamentvolle Gemeinsamkeiten an den alten Jeschiwot. In: Kalonymos, 6, S. 5-8.

Anschrift der Autorin

PD Dr. Rebecca Heinemann
Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Augsburg
Universitätsstraße 10
86159 Augsburg
E-Mail: Rebecca.heinemann@phil.uni-augsburg.de

Viktoria Luise Gräbe

Zwischen Unterrichtsprinzip und Schulfach: Lebenskundlicher Unterricht im Volksschulwesen der Weimarer Republik. Zwei konzeptionelle Exempel

Zusammenfassung: Der Beitrag setzt sich mit der Ausdifferenzierung des Unterrichtsfaches Lebenskunde in der Weimarer Republik vor dem Hintergrund der Diskussionen um den Religionsunterricht zu Beginn der 1920er Jahre auseinander. Schulbücher aus dem gesamten Reich werden zur Konturierung intendierter fachspezifischer Unterrichtsgestaltungen herangezogen. Anhand von zwei Unterrichtsbüchern aus dem sächsischen Raum wird einerseits der Wissenstransfer im Prozess didaktischer Reduktion nachvollzogen, andererseits werden fachspezifische Wissenskonstruktionen in Abgrenzung zum Religionsunterricht herausgearbeitet.

The article deals with the formation of the subject “Lebenskunde” in the Weimar Republic, considering the discussions about religious education at the beginning of the 1920s. Textbooks from all over the Reich are consulted to contour subject-specific methodology. The transfer of knowledge as a result of didactic reduction is comprehended on the basis of a text book from the Saxon area. Subject-specific knowledge constructions in contrast to religious instruction are outlined in a comparative analysis of textbooks for both subjects.

Schlagwörter: Lebenskunde, Religionsunterricht, Weimarer Republik, Schulbücher, Fachlichkeit

1 Einleitung

Die Schulpolitik der Weimarer Republik war insbesondere in ihrer ersten Phase (1919 bis ca. 1925)¹ geprägt von Grundsatzdiskussionen, von denen die um die Verankerung und den Charakter des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen eine zentrale Rolle spielte. Zeitgleich wurden schulische Alternativ- bzw. Ersatzangebote in Form lebenskundlichen Unterrichts zu konturieren und zu etablieren versucht, die sich vom Religionsunterricht auch auf methodischer Ebene abgrenzten.

Die Genese einzelner Unterrichtsfächer sowie die Ausdifferenzierung schulischen Unterrichts nach dem Fächerprinzip mit Anfängen um 1800 sind in jüngerer Zeit häufiger Gegenstand bildungshistorischer Arbeiten gewesen.² Sabine Reh (2017) beispielsweise hat sich mit der Geschichte des modernen Fachunterrichts aus der Perspektive von dessen subjektivierender Funktion beschäftigt und ihn als „Herstellung und Bearbeitung einer Differenz von Wissen in Praktiken“³ definiert. Reh identifiziert dabei am Beispiel des Deutschunterrichts des 19. Jahrhunderts eine Differenz und Zirkularität zwischen universitärem und schulischem Wissen, die sich im allgemeinen Befund von der Kontextabhängigkeit des Wissens auch auf andere Wissenstransfers übertragen lässt.

Der vorliegende Beitrag setzt sich hieran anschließend anhand von Unterrichtsbüchern mit fachspezifischen Wissenskonstruktionen im Spannungsfeld zwischen konfessionellem (evangelischen) Religionsunterricht und religiös ausklingender Sittenlehre in der frühen Weimarer Republik auseinander. Dazu wird zunächst lebenskundlicher Unterricht im Volksschulwesen auf Basis von schulrechtlichen Bestimmungen und Lehrplänen verortet; sodann werden besondere Bedingungen der Lehrmittelproduktion für diesen Unterricht benannt (2). Anschließend werden an ausgewählten Unterrichtskonzeptionen methodische Überlegungen zum lebenskundlichen Unterricht diskutiert (3). Das Schullehrbuch *Der Lebensführer* von Paul Barth (1919) als Beispiel aus dem sächsischen Raum zeigt im Abgleich mit konzeptionellen Schriften des Autors die Kontextspezifik des jeweils präsentierten Wissens auf (4). Ein Vergleich von Karl August Buschs Schulbuchreihe *Religion und Leben* für den Religionsunterricht mit seinem Lehrwerk *Lebenskunde*, ebenfalls in Sachsen erschienen (1921), rekonstruiert das Verhältnis beider Unter-

1 Zur Einteilung der Weimarer Bildungspolitik in drei Phasen vgl. Dieterich 2007, S. 265.

2 Vgl. exemplarisch Busch 2016 für die Staatsbürgerkunde und Reimann/Seher/Wermke 2019 für die Heimatkunde.

3 Vgl. Reh 2017, S. 155.

richtsfächer zueinander (5). Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf (6).

2 Die schulrechtliche Verankerung von Religions- und lebenskundlichem Unterricht in der Weimarer Republik

Die Geschichte des Unterrichtsfaches Lebenskunde ist von Enders (2002) in einer Monographie multiperspektivisch aufgearbeitet worden. Weitere Autoren, die sich mit dem Religionsunterricht in Kaiserreich und Weimarer Republik befassen, setzen sich zwangsläufig auch mit dem „Problem der Lebenskunde“⁴ aus religionspädagogischer Perspektive auseinander. Aus der zumindest berufsbiografisch entgegengesetzten Position rekonstruiert Groschopp (1995) v.a. die Rezeption unterschiedlicher terminologischer Konnotationen ‚der‘ Lebenskunde. Keine der genannten Publikationen bezieht Unterrichtskonzeptionen systematisch ein.⁵ Wegen des Fehlens verbindlicher Stoffpläne für den lebenskundlichen Unterricht in den 1920er Jahren⁶ – von strengen Regulationen hinsichtlich der Stoffauswahl wurde bspw. in Preußen auf Grund nur weniger Erfahrungen mit dem Unterrichtsfach abgeraten⁷ – stellen sie jedoch eine nicht zu vernachlässigende Quelle dar, die im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes daher im Fokus steht.

Die Weimarer Reichsverfassung (RV) regelte nach der Novemberrevolution das Verhältnis von Kirchen und Staat in Bezug auf Religionsunterricht an öffentlichen Schulen neu; auf der Ebene der Gesetzgebung der Länder erfolgten länderspezifische Interpretationen und Konturierungen. Mit Art. 146, 2 RV wurde einerseits formal die Simultanschule, d. h. eine gemeinsame Schule für Protestanten und Katholiken mit je getrenntem Religionsunterricht, zur Regelschule erhoben, Eltern zugleich jedoch das Recht eingeräumt, konfessionelle Schulen einzufordern. Unter Berufung auf Art. 174 RV, der die bisherige Gesetzgebung der Länder bis zur Verabschiedung eines Reichsschulgesetzes unter Schutz stellte, blieben durch das Nichtzustandekommen des

4 Roggenkamp-Kaufmann 2001, S. 642. Aus lehrplanhistorischer Perspektive vgl. insbesondere Dieterich 2007.

5 Vgl. a. Poste 1993 für Sachsen und Sandfuchs 1994.

6 Entwürfe unterschiedlicher Protagonisten existierten gleichwohl. Für Sachsen sind v.a. die Pläne des Leipziger Lehrervereins von 1920 und 1921 zu nennen (vgl. Poste 1993, S. 316) sowie die Stoffpläne von Göckel et al. 1920.

7 Zulassung von Moralunterricht für die am Religionsunterricht nicht teilnehmenden Kinder, S. 279 und Ministerialerlass vom 28.09.1920. Vgl. auch Sandfuchs 1994, S. 255. Auch der spätere Landeslehrplan für die Volksschulen in Sachsen (vermutlich 1928) distanziert sich allgemein von der Bereitstellung von Stoffplänen, denn „[e]inen Stoffplan bieten, hieße die alte Einseitigkeit des pädagogischen Positivismus verlängern“ (S. 3).

Gesetzes bis zum Ende der Weimarer Republik ca. 85 Prozent der Volksschulen konfessionell.⁸

Wenngleich in der Weimarer Republik insbesondere auf der Ebene der neu eingerichteten vierjährigen Volksschulunterstufe (sog. Grundschule) das fachunterrichtliche Prinzip zugunsten fächerübergreifender Konzeptionen im Rahmen eines Gesamtunterrichtes zurückgenommen wurde,⁹ wurde Religionsunterricht mit Art. 149,1 RV in seiner endgültigen Fassung¹⁰ ausdrücklich als eigenständiges und ordentliches *Lehrfach* an Volksschulen auf Verfassungsebene verankert. Als ein *Lehrfach*, d.h. „ein durch besondere Bezeichnung, besondere Stundenzahl, besondere Zusammenfassung und Heraushebung innerhalb des gesamten Unterrichtes als Einheit erscheinender Unterricht“,¹¹ musste Religionsunterricht im Unterschied zum *Lehrgegenstand* außer an bekenntnisfreien bzw. weltlichen Schulen prinzipiell eingerichtet und angeboten werden.

1920/21 nahmen in Leipzig weniger als die Hälfte der Volksschüler am konfessionellen Religionsunterricht teil.¹² In Sachsen insgesamt lag die Zahl der Abmeldungen vom Religionsunterricht mit 13,2 Prozent abgemeldeten Volksschülern und -schülerinnen (1922) deutlich über dem Reichsdurchschnitt.¹³ Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatten die in Folge der Industrialisierung entstandenen sozialen Probleme hier zu einem deutlichen

8 Das *Statistische Jahrbuch für das Deutsche Reich* 1931 gibt für 1926/27 16,2 Prozent der Schulen im Deutschen Reich als Simultanschulen an (S. 427). Für 1931/32 gelten vergleichbare Zahlen (15,6 Prozent „paritätische Schulen“), wobei nun zusätzlich die sog. Sammelschulen, d.h. weltliche Schulen, angeführt werden (weniger als ein Prozent) (Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich 1935, S. 527).

9 Die Widersprüchlichkeit zwischen Gesamt- und Fachunterricht kommt in Hinblick auf den Religionsunterricht dort zum Tragen, wo gesamtunterrichtliche Konzeptionen die mit Art. 149,2 RV zulässige Abmeldung vom Religionsunterricht behinderten, da der Gesamtunterricht bspw. in Sachsen auch den Religionsunterricht umfassen durfte bzw. ihn sogar ersetzen konnte (Verordnung über die Erteilung von Religionsunterricht innerhalb des Gesamtunterrichts 1921). Erst 1928 wurde verfügt, dass die Erteilung von Religionsunterricht im Rahmen des Gesamtunterrichtes nur in Schulklassen ohne vom Religionsunterricht befreite Schülerinnen und Schüler zulässig sei (Verordnung über Erteilung des Religionsunterrichts und Lebenskunde im Rahmen des Gesamtunterrichts vom 18.1.1928). Zum Konzept des Gesamtunterrichts nach Berthold Otto sowie zur Umsetzung im öffentlichen Schulwesen vgl. exempl. Kronhagel 2004, S. 94f.

10 Zur Veränderung des Art.149 RV im Verlauf seiner Lesungen vgl. Landé 1929, S. 9. Walter Landé war ab 1923 als preußischer Ministerialrat für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung maßgeblich für die preußische Schulgesetzgebung verantwortlich (vgl. Röder/Strauss 1999, S. 414).

11 Landé 1929, S. 10.

12 1922 erfolgte dann eine Gleichgewichtsverschiebung vom ethischen Ersatzunterricht zurück zum Religionsunterricht (vgl. Poste 1993, S. 354).

13 Vgl. Reichel 2014, S. 101.

Bedeutungsverlust der Kirchen geführt.¹⁴ Gleichzeitig stellte die evangelisch-lutherische Landeskirche mit ihrer herrschaftsstabilisierenden Funktion ein Hemmnis für die Durchsetzung der Interessen der Arbeiterschaft dar. Sachsen spielte deshalb eine Vorreiterrolle im Kampf um die Ablösung der geistlichen Schulaufsicht und die Abschaffung der konfessionellen Volksschule. Die 1919 in einem Gesetzesentwurf beschlossene weltliche Schule wurde 1920 jedoch unter Berufung auf Art. 174 RV als verfassungswidrig eingestuft; damit blieb auch hier die konfessionelle Volksschule der vorweimarer Zeit die Regelschule.¹⁵

Lebenskundlicher Unterricht erhielt erst vor dem Hintergrund des Scheiterns der weltlichen Schule auch in Sachsen praktische Bedeutung. Denn für vom Religionsunterricht abgemeldete Schülerinnen und Schüler war je nach Landesrecht zur Erreichung der vorgeschriebenen Wochenstunden der Besuch eines Ersatzfaches verbindlich: In Preußen 1919 noch ausdrücklich untersagt,¹⁶ wurde die Erteilung von Ersatzunterricht 1920 zugelassen.¹⁷ In Sachsen wurde im selben Jahr vom Religionsunterricht befreiten Schülerinnen und Schülern die Lektüre von „Schriftwerken gesinnungsbildenden Inhalts“¹⁸ im Rahmen eines zur Erfüllung des Wochenpensums anzubietenden Unterrichts nahegelegt (bis zu zwei Wochenstunden in der Grundschule).¹⁹ Ein Zulassungsverfahren mussten solche eigens für lebenskundlichen Unterricht zusammengestellten Lehrbücher nicht durchlaufen. 1920 bezeichnete Otto Seeling²⁰ in der *Methodik des Unterrichts in Lebens- und Bürgerkunde* dennoch oder gerade deshalb die „Lehrbuchfrage“²¹ als dringend zu lösendes Problem. Die Sammlung und Veröffentlichung einzelner Lektionen wurde von ihm vor diesem Hintergrund empfohlen und scheint in den folgenden Jahren ein probates Mittel der Weitergabe von „Stoffen“ und Erfahrungen von Lehrkraft zu Lehrkraft gewesen zu sein.²²

Der Landeslehrplan Sachsens für Volksschulen, der nach dem Scheitern des Reichsschulgesetzes (1927) im Februar 1928 verabschiedet wurde, legte

14 Vgl. Pfister 1989, S. 162.

15 Vgl. Poste 1993, v.a. S. 262, S. 277f. und S. 346f.

16 Befreiung vom Religionsunterricht, S. 644.

17 Zulassung von Moralunterricht für die am Religionsunterricht nicht teilnehmenden Kinder, S. 278-279.

18 Verordnung zur Ausführung von §18 Absatz 2 Satz 4 und 5 des Übergangsgesetzes für das Volksschulwesen vom 22. Juli 1919.

19 Vgl. exemplarisch Göckel et al. 1920, S. 3.

20 Dr. Otto Seeling (1876-1931), Lehrer und Autor zahlreicher Konzeptionen und Unterrichtsmaterialien zur Staatsbürgerkunde (vgl. Busch 2016, S. 409-410).

21 Seeling 1920, S. 95.

22 Karl August Busch warnte allerdings bereits zu Beginn der 1920er Jahre vor einem drohenden Verlust an Ernsthaftigkeit des ethischen Unterrichts durch das ausufernde Illustrationsmaterial (vgl. Busch 1921b, S. V).

alternativ zum zweistündigen Religionsunterricht eine gleichumfängliche Lebenskunde fest. Gemäß seinem Selbstverständnis, sich keinem bestimmten „Schulideal“ zu verschreiben,²³ wurden für den aus Art. 148 Abs. 1 abgeleiteten schulischen Auftrag sittlicher Bildung Beispiele „aus dem lebendigen Christentum, der Religions- und Weltgeschichte, der Literatur und dem alltäglichen Leben“ empfohlen. „In den beiden letzten Schuljahren soll eine vertiefende Lebenskunde auftreten, in der das Kind auch an die religiösen Fragen herangeführt und die Bedeutung der religiösen Persönlichkeiten für die Förderung der Sittlichkeit besonders beleuchtet wird.“²⁴

3 Zur Rekonstruktion lebenskundlicher Methodik anhand von Unterrichtskonzeptionen

Schulbücher resp. Unterrichtskonzeptionen sowie dazugehörige Lehrerhandreichungen sind nicht nur ‚Träger‘ eines fachspezifischen Wissens, sondern leisten in ihrer Funktion als Unterstützung des Lehrers Hilfestellung für die Unterrichtsgestaltung durch mehr oder weniger präzise Anweisungen. In eben dieser Funktion können die Lebenskundebücher Hinweise auf intendierte Unterrichtsgestaltungen geben, die eine fachdidaktische Perspektive auf das Unterrichtsfach sowohl in Abgrenzung zu anderen Fächern (in diesem Fall v.a. dem Religionsunterricht) als auch im Verbund mit diesen (beispielsweise im Kontext gesamtunterrichtlicher Konzeptionen) erlauben. Depaepe und Simon sehen in Schulbüchern als „relativ homogenen und konsistenten“ Quellen die Basis für eine Rekonstruktion „inhaltlicher Strukturen“ des jeweiligen Fachwissens, die erst eine Annäherung an die jeweilige fachspezifische „Grammatik des Wissenserwerbs“ ermögliche.²⁵

Auf die Lebenskunde-Lehrbücher der 1920er Jahre treffen die Kriterien ‚Homogenität‘ und ‚Konsistenz‘ auf den ersten Blick zwar nicht zu. Wenn jedoch wie in der Einführung zu Johann Grüners *Lebenskunde. Ein Lehr- und Lesebuch für die heranwachsende Jugend* als Funktion des Schulbuches formuliert wird, Lehrern wie Schülern „zeitraubende[s] Diktieren zu ersparen“,²⁶ ermöglicht dies implizite Schlüsse auf bisherige unterrichtliche Praktiken. Die Vorwörter weiterer Schulbücher geben interessante, wenngleich noch zu systematisierende Hinweise auf die „Grammatik der Wissensvermittlung“ des Unterrichtsfaches. Ein wichtiges Motiv ganz unterschiedlicher Arten von Unterrichtsbüchern für den lebenskundlichen Unterricht ist dabei

23 Landeslehrplan für die Volksschulen Sachsens o. J., S. 3.

24 Ebd., S. 21

25 Depaepe/Simon 2003, S. 73.

26 Grüner 1922, Vorwort.

das der Erzählung, der „packenden Geschichte“²⁷ oder des ‚Plauderns‘.²⁸ Die bewusste Abwendung nämlich vom strengen Formalismus insbesondere katechetischer Religionseschulbücher sowie des Religionsunterrichts selbst dürfe sich, so Walter Kluge,²⁹ nicht in einer geänderten Stoffauswahl erschöpfen. Als schulbuchdidaktisches Mittel springen die Erzählungen jedoch angesichts ihres Kontrastes zur hohen Normativität der Schulbücher ins Auge. So will Fritz Flinterhoff in der zweiten Auflage seines *Mädchenbuches* von 1919 (Erstauflage 1917) „über manch neuen Gegenstand [...] plaudern“,³⁰ gibt an zahlreichen Textstellen jedoch im Gegenteil Anweisungen oder arbeitet mit suggestiven Manipulationen.

„Du bist ein junges, gebildetes Mädchen und wirst darum, geleitet von deinem gesunden Empfinden und deinem guten Geschmack, auf die grellbunt leuchtenden Hefte und auf die Schundgeschichten mit verlockendem Titel von vornherein verzichten.“³¹

Ähnlich widersprüchlich erscheint Fritz Gansberg in seinen *Feierstunden*.³² Vielleicht weil Gansberg schlussendlich dem „erziehlischen Werte“ der Erzählungen als „Zeugnissen unserer Zeit“³³ doch nur bedingt vertraut oder aber weil er auf eine dem Lehrer abgenommene ‚Ergebnissicherung‘ insistiert, ergänzt er seine in Auszügen abgedruckten (auto-)biographischen Texte durch wertende Kommentare und Fragen.

Möglicherweise meint Flinterhoff mit ‚Plauderton‘ auch einfach die persönliche Ansprache der Leserin, ein auch von bekannten Autoren wie Friedrich

27 Göckel/Kaiser/Schmidt 1920, S. 3

28 Penzig (1918) möchte dem Lebenskundeunterricht den Charakter einer „ungezwungenen Plauderstunde“ (S. 209) geben. In den *Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für Grundschulen* werden als Mittelpunkt des Moralunterrichts „geeignete Erzählstoffe“ (S. 187) empfohlen.

29 Walther Kluge war als Redakteur der Monatsschrift „Schule und Elternhaus“ des Leipziger Lehrervereins, einem bedeutenden Verfechter des undogmatischen, rein pädagogisch orientierten Religionsunterrichts sowie der weltlichen Schule, tätig (vgl. Poste 1993). Kluge ist zudem Autor zahlreicher Abhandlungen zum Moral- und Religionsunterricht in den 1920er Jahren. Nach eigenen Angaben stellte Kluge als Mitglied in dessen Kommission für den Sittenunterricht die „Grundsätze zur Erstellung eines Lehrplans für sittliche Bildung“ zusammen (vgl. Kluge 1921, S. 2).

30 Flinterhoff 1919, S. 10. Friedrich „Fritz“ Flinterhoff, Kaplan und ab 1922 Studienrat für Religionslehre, Latein und Hebräisch am Thomaeum in Kempen.

31 Ebd., S. 44.

32 Friedrich Wilhelm „Fritz“ Gansberg (1871-1950), Volksschullehrer, Dissident, Mitglied der „Vereinigung für Schulreform“ in Bremen, Gründungsmitglied des „Roland“ und bis 1910 engagierter Repräsentant Deutschlands in der internationalen moralpädagogischen Bewegung (vgl. Enders 2002), verfasste 1929 eine Trilogie „Die Unterrichtsbücher“, deren dritter Band, die „Feierstunden“, Lebenskunde und Religionsunterricht zugleich gewidmet ist.

33 Gansberg 1929, S. 3, S. 6.

Wilhelm Foerster genutztes schulbuchdidaktisches Mittel, das Nähe evoziert und aus dem im besten Fall persönliche Betroffenheit bei Schülerinnen und Schülern resultieren kann. Für den Unterricht ist vorstellbar, dass der Lehrer entsprechende Passagen in ein „Ihr“ umwandeln und direkt vortragen konnte. Gleiches gilt für die Verwendung der „Wir“-Form,³⁴ die zudem ein Gefühl der Kollektivität weckt.

Kluge beschreibt in der *Sittlichen Lebenskunde* minutiös, in welchen Stufen das *Vorlesen* mit welchem Zweck zu erfolgen habe und warnt zugleich vor dem didaktischen Mittel der Zusammenfassung durch Schüler, die „eine schöne Geschichte am Ende doch nur mißhandelt“.³⁵ Dem Lehrervortrag kommt demnach, wenngleich euphemistisch als Erzählung bezeichnet, eine unverändert große Bedeutung zu, die vielleicht am ehesten in Barths sokratischem Dialog durchbrochen wird (s. Kapitel 3). Ob das Diktat in den Lebenskundestunden tatsächlich entfiel oder im Gegenteil die Schulbücher doch vornehmlich als Unterrichtsanzug für den Lehrer dienen, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen.³⁶

Von einer eigenen Methodik für den lebenskundlichen Unterricht kann ausgehend von den untersuchten Konzeptionen noch nicht gesprochen werden. Autoren wie Karl August Busch zogen bewusst keine klare Trennung zwischen Religionsunterricht und Lebenskunde, sondern suchten tendenziell über ‚lebenskundliche‘ Methoden und Stoffe auch eine Reform des Religionsunterrichtes und seiner Methoden anzustoßen, die sie womöglich auf Grund von Abwehrhaltungen der Kirchen nur auf diesem Weg für möglich hielten.³⁷

34 Vgl. Grüner 1922, S. 9f.

35 Kluge 1921, S. 34.

36 In Buschs *Lebenskunde* werden in Klammern Literaturhinweise und zu verwendende Illustrationen genannt. „Wie traut muten uns unsere Dörfer und unsere altertümlichen Städte, unsere Burgen, Schlösser und Ruinen an, wie stolz ragen unsere Dome! (Köln, Wartburg, Heidelberg, Rothenburg: Bilder!)“ (Busch 1921b, S. 48), aber auch Arbeitsanweisungen gegeben, die, obgleich sie Schüler adressieren, einer Verbalisierung durch den Lehrer bedürfen: Z.B. „Wir wollen auch Pflanzen und Tiere unserer Heimat recht kennen und lieben lernen. (Zähle auf!)“ (ebd.).

37 Vgl. Busch 1921b, S. IV. Zur weiteren Rezeption lebenskundlicher Ansätze im Rahmen des Religionsunterrichtes aus methodischen Gesichtspunkten vgl. Roggenkamp-Kaufmann 2001, S. 641f.

4 Paul Barth: Der Lebensführer. Ein Sittenlehrbuch für die oberste Klasse der Volksschulen und für die Fortbildungsschulen

Die für diesen und den folgenden Abschnitt ausgewählten Unterrichtsbücher repräsentieren nur *eine* Richtung aus der Vielzahl unterschiedlicher Ansätze zur Lebenskunde. Anders als z.B. jene Gansbergs sind sie nicht aus dem für die Einführung der Lebenskunde bedeutsamen Arbeiter- und Gewerkschaftsmilieu hervorgegangen, sondern von Autoren herausgegeben worden, die eine Koexistenz konfessioneller und ethischer Unterweisung in zwei separaten Unterrichtsfächern vorsahen. Dabei handelte es sich um kein spezifisch deutsches Phänomen: So haben Cha/Wong/Meyer (1992) in einer international vergleichenden Studie zur Ausdifferenzierung der Fächergruppe *values education* (Religionsunterricht, Moralkunde, Staatsbürgerkunde und *social studies*) im Verbreitungsprozess der Massenbildung zwar eine funktionale Äquivalenz der Unterrichtsfächer Moral und Religion festgestellt, zugleich jedoch konstatiert, dass im Zeitraum von 1920 bis 1944 die Curricula von knapp einem Drittel der untersuchten Länder beide Unterrichtsfächer *in Kombination* aufwiesen. Und auch wenn die im Folgenden diskutierten Schulbücher bzw. Lehrerhandreichungen für den Gebrauch an weltlichen Sammelschulen ohne Religionsunterricht strenggenommen ebenso wenig geeignet waren wie für eine Verwendung im Ethikunterricht als Ersatzfach an konfessionellen oder Simultanschulen, zeigen sie umso mehr die anfängliche Verschränktheit beider Unterrichtsfächer auf,³⁸ die möglicherweise die weitere Entwicklung des Unterrichtsfaches wesentlich mitgeprägt hat.

Der Philosoph, Pädagoge, Universitätsprofessor und einflussreiche deutsche Vertreter in der internationalen moralpädagogischen Bewegung, Dr. Paul Ernst Emil Barth (1858-1922), veröffentlichte 1919 eine theoretische Schrift, in der er sein Konzept eines systematischen, zum historisch-ethischen Religionsunterricht hinzutretenden Moralunterrichts darlegte.³⁹ Im selben Jahr erschienen der 20 Seiten starke *Lebensführer. Ein Sittenlehrbuch für die oberste Klasse der Volksschulen und für Fortbildungsschulen* sowie eine

38 Hingegen gehen andere Autoren von einer grundsätzlichen Gegensätzlichkeit beider Unterrichtsfächer aus. So bezeichnet Sandfuchs (1994) die Lebenskunde als „atheistisches Gegenstück zum Religionsunterricht“ (S. 245), benennt zugleich jedoch unterschiedliche Diskussionsstränge, die durchaus auch „freireligiöse“ (S. 253) Orientierungen enthalten hätten. Auch Enders (2002) spricht, durchaus mit Bezügen auf Sandfuchs, von Moralunterricht als säkularer „Ersatzreligion“ (S. 21).

39 Vgl. Barth 1919a, Vorwort.

fünfmal so umfangreiche dazugehörige Lehrerhandreichung *Ethische Jugendführung. Grundzüge zu einem systematischen Moralunterricht*.

Barth setzt sich in seiner theoretischen Schrift sowohl mit der Möglichkeit einer religionslosen Moral als auch mit künftigen Formen des Religionsunterrichts unter den Bedingungen einer sich weiter ausdifferenzierenden, wertpluralistischen Gesellschaft auseinander. Aus Verpflichtung gegenüber dem Prinzip der Sittlichkeit einerseits und angesichts des Faktums der konfessionell gespaltenen Gesellschaft andererseits leitet Barth ein Recht des Staates auf einen interkonfessionellen, d.h. für ihn religionsgeschichtlich an Judentum und Christentum orientierten Religionsunterricht ab,⁴⁰ zu dem wegen dessen rein historischer Ausrichtung ein Moralunterricht hinzutreten müsse. Indem Barth als wesentliches Merkmal dieses Unterrichts dessen Systematik ausmacht, wendet er sich indirekt gegen die Möglichkeit, ihn in ein gesamtunterrichtliches Konzept einzugliedern, oder, in Barths Worten, ihn als „Gegenheitsunterricht“⁴¹ durchzuführen:

„Nur der systematische Charakter des Unterrichts kann Charaktere bilden. Er lehrt nachdenken über die sittlichen Fragen, aber nicht im Sinne des Phantasierens, sondern des folgerichtigen Schließens aus den leitenden Obersätzen. [...] Der Unterricht gibt so dem Denken und dem Willen Einheit und Rückgrat. Bis jetzt glauben bei uns in Deutschland die Kinder, das Denken sei notwendig für das Rechnen, auch für das Sprachenlernen, für Physik und Chemie usw., für die sittlichen Fragen gebe es kein methodisches Forschen und Folgern; da komme es bloß an auf Gehorsam oder Religion, d.h. auf Gefühl oder Glauben, also auf dasjenige, das nur am Ende des ethischen Denkens kommen, nicht am Anfang stehen darf.“⁴²

Barths ethischer Unterricht ist demnach zunächst frei von religiösen Glaubenssätzen, mündet jedoch in eine theistische Weltanschauung.⁴³ Tatsächlich wird erst auf der letzten Seite des *Lebensführers* die Liebe zu Gott und die Liebe zu den Menschen als zweifache Quelle des Glückes eingeführt.⁴⁴ Umsetzung findet dieses Programm einer weltlichen, wissenschaftlich begründeten und an Leitsätzen orientierten systematischen Moral im *Lebensführer* in einem fiktiven Schüler-Lehrer-Dialog, der – obwohl an einen Katechismus erinnernd – vom Autor explizit von diesem abgegrenzt wird und sich auch abgrenzen lässt, da es hier der Schüler ist, der ‚echte‘ Fragen stellt.⁴⁵

40 Vgl. ebd., S. 87.

41 Ebd., S. 90.

42 Ebd., S. 91f.

43 Vgl. Gräbe/Otto 2018, S. 220.

44 Vgl. Barth 1919b, S. 20.

45 Zur zeitgenössischen Kritik am Frage-Antwort-Schema der Katechismen in der Weimarer Republik vgl. Wiater 2018, S. 210ff. Barth bspw. grenzt seinen *Lebensführer* explizit vom Katechismus ab und bezeichnet ihn als „Grundriß, den der Schüler in der Hand haben und durchdenken, der Lehrer erläutern, illustrieren und erweitern soll.“ (Barth 1919a, Vorwort)

Als eines der zeitgenössischen Moralsysteme stellt Barth in der *Notwendigkeit des systematischen Moralunterrichts* die sozialdarwinistische Evolutionstheorie Herbert Spencers (1820-1903) vor und leitet aus ihren Grundgedanken die notwendige Systematik des Guten ab. Die Idee der Entwicklung wird dabei als Sonderform des abstrakten Prinzips der Vollkommenheit vorgestellt. Obwohl nur zwei von fünf Kapiteln des *Lebensführers* auf eine entsprechende Behandlung dieser Thematik hinweisen („Das Gesetz der Entwicklung“ und „Die Idee der Entwicklung“), stellt das gesamte Büchlein im Grunde den Versuch dar, das natürliche Entwicklungsgesetz sowohl in eine soziologische Evolutionstheorie (mit Anleihen bei Durkheims Gesellschaftstheorie) als auch in eine monistische Theorie der individuellen Sittlichkeitsentwicklung zu überführen.

Warum Barth Spencers Evolutionstheorie letztlich zur Grundlage des *Lebensführers* erhebt, ohne sie hier zu benennen, zu kontextualisieren oder ihre Unvereinbarkeit etwa mit der christlichen Lehre zu thematisieren, geht weder aus dem *Lebensführer* noch aus den theoretischen Überlegungen hervor, die neben dem Evolutionismus zwei weitere philosophische Strömungen, die Kant'sche Ethik sowie den Utilitarismus, vorstellen und die jeweiligen Übereinstimmungen, aber auch Divergenzen zum Christentum herausarbeiten. Die Lehrerhandreichung *Ethische Jugendführung* empfiehlt dem Pädagogen einerseits die gleichzeitige Nutzung mehrerer ethischer Systeme im Unterricht,⁴⁶ begründet aber auch die Entscheidung für Spencers evolutionistische Theorie im Sittenunterricht mit deren Originalität gegenüber anderen Evolutionstheorien sowie mit ihrer Universalität.⁴⁷

„Wenn diese [die Sittlichkeit, V.G.] der Natur nicht zuwider ist, sondern mit den mächtigen Tendenzen der Natur übereinstimmt, ja sogar ihrem umfassendsten und innersten, von der Wissenschaft anerkannten Lebensgesetze gehorcht, dann ist die Sittlichkeit geboten durch die allmächtige Macht der Natur, dann ist sie ihr Wille, wie die Gesundheit, dann ist die Unsittlichkeit die Krankheit, der die Natur widerstrebt, dann ist die zwingendste Begründung gegeben, die möglich ist. Denn wer könnte es wagen, der allmächtigen Natur zu widerstreben? Dann ist auch das Gefühl stark beteiligt. [...] Das Prinzip der Entwicklung soll also, der Vorteile wegen, die es für die Motivierung der Sittlichkeit gewährt, der Leitstern werden, dem der weitere Gedankengang zu folgen hat.“⁴⁸

Barths didaktischer Kunstgriff der Nutzung des populären evolutionstheoretischen Konzeptes der Idee der Entwicklung und dessen Überführung in eine monistische Konzeption beruhen demnach auf der Idee, das „Warum?“ des

46 Vgl. Barth 1919c, S. 22.

47 Vgl. ebd., S. 18 u. S. 22.

48 Ebd., S. 15.

Gebotes der Sittlichkeit begründen zu können, ohne es auf Glaubenssätze zurückführen zu müssen.⁴⁹

Barth führt in der *Ethischen Jugendführung* den Fleiß als Ausdruck des starken Willens ein. Die Einführung der Schulpflicht erklärt er zu einem Meilenstein in der Gewöhnung des Kindes an den Fleiß. Das Beispiel zeigt auf, wie Barth seine theoretische Konzeption in das Schulbüchlein überführt.

„Seine [des Fleißes, V.G.] ganze Anschauung ist nur auf eine höhere Stufe zu heben durch die Erörterung, wie die Arbeit durch die Kargheit der uns umgebenden Natur notwendig ist, wie aber gerade diese uns zum Segen wird, indem sie uns zum Gebrauche unserer Kräfte und unseres Verstandes nötigt, wie dagegen die Völker der tropischen Gegenden gerade wegen der Fülle der ihnen ohne Mühe zufallenden Naturgaben stumpf und faul blieben, so daß sie uns gegenüber arm sind, wie überhaupt die Kultur nicht in den tropischen Gegenden, sondern in der gemäßigten Zone entstanden ist, so daß die Überlegenheit des Geistes über die Materie, der Kraft über den Stoff offenbar wird. Aus diesen gewaltigen Wirkungen der Arbeit für den Kulturfortschritt, für die Entwicklung überhaupt läßt sich schließen, daß in ihr das normale Leben liegt, nicht in der Trägheit, wie die Kinder sogar aus der Erfahrung ihrer Lebensstufe schon bestätigen können. Denn der Wechsel zwischen Arbeit und Ruhe erzeugt Wohlbehagen, die beständige Ruhe dagegen, deren der Faule pflegt, weckt notwendigerweise den Wunsch nach Abwechslung, der sich aber bei ihm nicht auf die Arbeit, sondern auf allerlei überflüssige, verkehrte, sogar schädliche Betätigung richtet. Daher die Wahrheit des Sprichworts: Müßiggang ist aller Laster Anfang. Nicht minder aber die Erfahrung, daß fleißige Arbeit eine Vorbedingung der seelischen Gesundheit ist. So soll die Arbeit nicht als Zwang erscheinen, sondern als ein Vorzug des Kulturmenschen vor dem Wilden. In literarischer Hinsicht bieten sich hier viele Anknüpfungen. Die biblische Sage, daß die Arbeit erst bei der Austreibung aus dem Paradiese dem Menschen auferlegt worden sei, als Strafe für die Übertretung des göttlichen Gebotes, ist zu erklären als ein Niederschlag der sozialen Verfassung ihrer Entstehungszeit, in der die Arbeit noch Sklavensache war, darum, wie wir oben auch bei den Griechen gefunden haben, nur als Last betrachtet wurde.⁵⁰ Gerade hier ist entschieden zu betonen, daß die Vorstellungen des Alten Testaments zum großen Teile primitiv, für uns nicht mehr maßgebend sind. Dagegen aus der neueren und neuesten Literatur werden viele Proben der Hochschätzung der Arbeit zu gewinnen sein.“⁵¹

Im *Lebensführer* wird dieses Bekenntnis zu Arbeit als einer mit Eigenwert versehenen Lebensform an die intellektuellen Fähigkeiten des Schülers adaptiert:

49 Vgl. ebd., S. 12.

50 Barth unternimmt im Vorfeld bereits einen Streifzug durch die Geschichte der Arbeit seit der Antike (vgl. Barth 1919c, S. 32).

51 Ebd., S. 33.

„L.: [Aber] der Mensch hat doch noch mehr zu tun als zu turnen und sich abzuhärten.

Sch.: Ja, der Mensch muß vor allem arbeiten.

L.: Was soll nun der starke Wille in der Arbeit?

Sch.: Er soll bewirken, daß wir fleißig arbeiten.

L.: Ganz recht. Der Fleiß ist für die Menschheit notwendig. Denn unsere Erde ist kein Schlaraffenland, sie besteht nicht wie dieses aus Nahrungsmitteln und Leckerbissen, sondern wir ringen ihr alles nur ab durch mühsamen Fleiß. Alle müssen arbeiten mit der Hand und mit dem Kopfe.

Sch.: Aber, wenn wir im Schlaraffenland lebten, so brauchten wir nicht zu arbeiten.

L.: Auch dann müßten wir arbeiten. Denn ohne Arbeit würden wir unglücklich. Wir wären der beständigen Ruhe bald überdrüssig bis zum Ekel.

Sch.: Das ist wahr. Die Ruhe ist nur angenehm nach der Arbeit.

L.: Der Fleißige, der die Arbeit kennt, mag mit dem Faulen nicht tauschen, zumal der Faule immer tiefer sinkt.

Sch.: Warum sinkt er tiefer?

L.: Weil die Faulheit, je länger sie dauert, den Willen immer mehr schwächt, der Fleiß dagegen ihn immer mehr stärkt. So macht uns die Arbeit auch stark gegen unsere gefährlichen Leidenschaften.“⁵²

Dieses Beispiel zeigt die Veränderung des Wissens in der Übertragung von theoretischer Konzeption in ein Unterrichtsbuch auf. Dabei scheinen die Veränderungen mehr zu sein als eine bloße didaktische Reduktion; augenscheinlich wichtige Positionen Barths werden sogar preisgegeben. So thematisiert er etwa die Überholtheit alttestamentlicher Positionen nicht, sondern erinnert im Gegenteil mit dem Motiv des ‚Abringens‘ an das biblische Bild des Menschen seit dem Sündenfall. Zugleich werden aus den „Wilden“, denen Barth in der *Ethischen Jugendführung* ob ihrer Einbettung in einen Lebens- und Kulturkreis eine kulturelle Höherentwicklung per se abspricht, „Faule“; Arbeit wird zur *Menschenaufgabe*. Übrig bleibt eine Überhöhung der Arbeit, die angesichts der von Barth vorausgesetzten Gewöhnung an den Fleiß (s.o.) eigentlich überzogen scheint.

Lehrbuch und Lehrerhandreichung stehen damit in einem ambivalenten Verhältnis. Zwar scheint die Lehrerhandreichung tatsächlich erst nach der Entstehung des *Lebensführers* erschienen zu sein;⁵³ sie liest sich jedoch nicht im strengen Sinne wie eine Erläuterung, sondern ist vielmehr Voraussetzung für eine Lektüre des *Lebensführers* im Sinne des Autors. Dies spricht für Höhnes Einschätzung von Lehrerhandreichungen als Mittel, die Wirkung des jeweiligen Schulbuches abzusichern und somit die Kontingenz, sowohl seitens der

52 Barth 1919b, S. 6f.

53 Vgl. Barth 1919a, Vorwort.

Nutzung durch die „Lehrperson als „Ko-Autor“⁵⁴ als auch in Bezug auf das, was beim Schüler tatsächlich ‚ankomme‘, zu verringern.

5 Karl August Busch: Lebenskunde als „angewandte Ethik“

Der evangelische Pfarrer Dr. Karl August Busch (1886-1952) studierte in Tübingen, Halle und an der Harvard-University in Cambridge (Massachusetts). Nach seiner ersten Anstellung als Hilfspfarrer in Bremen verfasste er als Inhaber einer Pfarrstelle in Dresden Lehrbücher für den Religionsunterricht, die in zahlreichen Auflagen erschienen.

Buschs Verhältnis zur (christlichen) Religion ist von einem ausgeprägt wissenschaftlichen, u.a. von den religionspsychologischen Ansätzen William James‘ beeinflussten Interesse.⁵⁵ Ausgehend vom zu Beginn der Weimarer Republik wütenden Kampf um den Religionsunterricht, der sich zu einem Streit um adäquate Schulformen ausdehnte, wollte Busch mit seiner *Lebenskunde* nach eigenen Angaben eine Möglichkeit der Versöhnung anbieten. Unter Bezugnahme auf Barths *Lebensführer* tritt Busch für eine religiös ausklingende Sittenlehre ein. Vermittelnd stellt er sie sich insofern vor, als sie sowohl geeignet sei für Kinder aus „bewußt unkirchlichen Familien“⁵⁶ als auch als Grundlage eines bekennenden konfessionellen Unterrichtes.

Die Verweise in der *Lebenskunde* auf die religionsunterrichtliche Anthologie *Religion und Leben* und vice versa sind sicherlich nicht (nur) als ‚Marketing-Strategie‘⁵⁷ zu bewerten, sondern auch als konsequente Umsetzung der Idee, dass beide Unterrichtsfächer „eine sehr gute Strecke weit zusammengehen können und daß sie es müssen um der geistigen Einheit der Zukunft unsres Volkes willen.“⁵⁸ Gleichwohl werden bei Busch wie bei Barth Religionsunterricht und Lebenskundeunterricht bzw. Religion und Moral in einer Hierarchie gedacht, die den Lebenskundeunterricht tendenziell auf eine religionspädagogische Propädeutik verengt. Eine reine areligiöse Behandlung ethischer Fragen ist Busch vor dem eigenen beruflichen Hintergrund nicht mög-

54 Höhne 2005, S. 74.

55 Vgl. Busch 1926, S. 12f. u. 116f. Zur Rezeption amerikanischer religionspsychologischer Ansätze im Kaiserreich vgl. Roggenkamp-Kaufmann 2001, S. 273.

56 Busch 1921b, S. IV.

57 So behauptet Hein (2002), Busch habe sich mit dem Erlös der Schulbücher Haus und Auto finanziert (vgl. S. 115).

58 Busch 1921b, S. VI.

lich und der unterschwellige christliche Geist auch der Lebenskunde „vor unsrem Kulturkreis“⁵⁹ eine Selbstverständlichkeit.

„Was Euch die Lebenskunde [hierin] bieten konnte, war nur eine Einführung in die Vergangenheit der religiösen Geschichte der Menschheit und die Hauptfragen des religiösen Lebens, ihren Sinn und ihre allgemeingültige Berechtigung. Das Leben selbst, auf das Ihr Euch hier vorbereitet, wird Euer Hauptlehrmeister werden. Der Gottesglaube ist der letzte innere Grund der Heiligkeit des Sittengesetzes, und nur seine Befolgung wird in Euch stets aufs neue das Bewußtsein vom Dasein Gottes wecken und stärken.“⁶⁰

Wie gestaltet Busch seine *Lebenskunde* nun inhaltlich und schulbuchdidaktisch, um dem konfessionellen Religionsunterricht den Weg zu ebnet? Strukturell sieht er gemäß der Lehrplanempfehlungen eine Einführung in allgemeine religionsgeschichtlich-systematische Grundlagen der höheren Religionen in Anschluss an die „sozialethischen und individualethischen Besprechungen“ der beiden letzten Schuljahre vor, um religiöse Grundfragen aufzuzeigen, die auf religionsphilosophischer Grundlage zu beantworten versucht werden. Busch ist in dieser Unterteilung seiner Lebenskunde im Übrigen wenig originell, denn sein religionspädagogischer Vierteiler zeigt eine identische Aufteilung. Die dennoch bestehende Besonderheit des in den Schulbüchern für den jeweiligen Unterricht repräsentierten Wissens lässt sich insbesondere an der Verhandlung identischer Themenkreise aufzeigen. Dies soll an Hand von zwei Beispielen geschehen; 1.) der Darstellung außerchristlicher Religionen und 2.) des Verhältnisses der Kirche(n) zum Staat.

(1) Religiöse Pluralität wird in der Schule der Weimarer Republik vor dem Hintergrund der Zulässigkeit weltanschaulicher Schulen, der Simultanschule als Regelschule und der Anwesenheit sogenannter Dissidenten auch in konfessionellen Schulen aus religionspädagogischer sowie bildungspolitischer Perspektive ein relevantes Thema. Dass Schulbücher des Religionsunterrichts je nach Standpunkt in der Darstellung außerchristlicher Religionen als Pädagogikum, als Politikum und als Konstruktivum, selten aber als Informativum⁶¹ im Sinne eines religionskundlichen oder objektiven Religionsunterrichts fungieren, verwundert vor diesem Hintergrund wenig. Busch befasst sich sowohl in *Religion und Leben* (Teil II) als auch in der *Lebenskunde* vergleichsweise ausführlich mit außerchristlichen Religionen. Gleichwohl ist auch in seinem Religionsbuch die Auseinandersetzung apologetisch motiviert: Aus der Darstellung anderer Schöpfungsberichte soll vor dem Hintergrund der Überholtheit der biblischen Schöpfungsgeschichte dennoch deren

59 Ebd.

60 Ebd., S. 127.

61 In Anlehnung an Höhne 2003, S. 64.

Überlegenheit gegenüber „alle[n] andere[n] Schöpfungsgeschichten der Völker und fremder Religionen“⁶² herausgearbeitet werden. Anders motiviert ist die Darstellung außerchristlicher Religionen in der *Lebenskunde*: Hier gilt es – und insofern gibt es durchaus Bezüge zu Paul Barth – aus einer Letztbegründung sittlicher Pflichten deren Rückbindung an religiöse Fragen aufzuzeigen; d.h. nicht die Überlegenheit *einer* Religion zu beweisen, sondern darzulegen, dass die „großen Sittenlehrer [...] stets auch zugleich die bedeutendsten Religionsstifter der Menschheit“⁶³ waren. Insofern ist Busch hier nicht zu einer ausdrücklichen Abwertung religiöser Frühformen der Menschheit – beide Bücher gehen von einer Kulturstufentheorie der Religionen mit dem Zenit im Christentum aus – gezwungen, sondern kann auch den ‚primitiven‘ Religionen Afrikas und Australiens zugestehen, dass sie erkannten, „daß in der Welt überhaupt geistige Mächte walten, daß der Geist die Herrschaft über die Natur und ihre stofflichen (materiellen) Dinge hat“⁶⁴ und damit jeder Form von Religiosität eine Überlegenheit gegenüber dem Materialismus bescheinigen.

(2) Das zweite Textbeispiel, das die Unterschiedlichkeit der Behandlung identischer Thematiken in den Schulbüchern beider Unterrichtsfächer illustriert, zeigt eine Überschneidung mit staatsbürgerkundlichen Stoffen. Bereits in den Kriegsjahren wurde die Verbindung von Nationalität und Religion in evangelischen Kreisen diskutiert.⁶⁵ In der Weimarer Republik war Religionsunterricht durch die „schulpolitisch wie pädagogisch bewußt vollzogene [...] Einführung des konfessionsbestimmten Religionsunterrichtes als ‚ordentliches Lehrfach‘ in das Ganze der öffentlichen und also auch der Schulpolitik zugänglichen Schule“⁶⁶ involviert; leistete also trotz seiner theologisch-kirchlichen Intentionen einen (wie auch immer gearteten) Beitrag auch zur staatsbürgerlichen Erziehung der ihm anvertrauten Schülerinnen und Schüler, was sich auch in den Religionsschulbüchern der 1920er Jahre widerspiegelt. Ihre Autoren befassen sich überwiegend in der abschließenden Klasse der Mittelschule (Klasse I) mit dem Verhältnis des Christen zum Vaterland und entsprechen damit dem im preußischen Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht formulierten Lernziel, das „Leben der Kirche in der Gegenwart und ihre Verfassung“⁶⁷ zu beleuchten.

Buschs *Religion und Leben* unterscheidet sich von den Religionsbüchern anderer Autoren in seiner expliziten Würdigung der neuen republikanischen

62 Busch 1921a, S. 29.

63 Busch 1921b, S. 86.

64 ebd. S. 87.

65 vgl. Roggenkamp-Kaufmann 2001, S. 618.

66 Bloth 2007, S. 259.

67 Bestimmungen über den Religions- und den Musikunterricht an Mittelschulen, S. 348.

Staatsform.⁶⁸ Auch in der *Lebenskunde* vertritt Busch im Unterkapitel „Volk und Vaterland“⁶⁹ einen deutlichen Anspruch auf staatsbürgerliche Erziehung und Bildung und gibt sachliche Informationen zur Funktionsweise sowohl der politischen Ordnung als auch zur neuen rechtlichen Verortung der Kirchen. Wenngleich auf den ersten Blick große Übereinstimmungen zwischen beiden Büchern bestehen, unterscheiden sie sich in wichtigen Details, die nicht nur mit der unterschiedlichen Ausführlichkeit der Behandlung der Thematik begründet werden können. Insgesamt vermittelt das Unterrichtsbuch für den lebenskundlichen Unterricht einen offeneren Eindruck z.B. gegenüber den Nachbarationen und setzt sich wesentlich stärker für die Idee des Weltfriedens und einen überreligiösen Humanismus ein, dessen Verwirklichung Busch mit der „seelischen Bildung der Völker“⁷⁰ kommen sieht.

„Ueber dem Ideal eines brüderlich gesinnten Volksganzen steht als höchstes das einer brüderlich gesinnten Menschheit, da jedes Volk dem anderen mit seinen Kräften und Besitztümern ehrlich und aufrichtig zu dienen gewillt ist, da auch die Völker zu einander sprechen: Wir sind nicht allein auf der Welt, unsere oberste Pflicht heißt: Liebe!“⁷¹

Buschs Verständnis von Vaterland ist sicher nicht zuletzt vor dem Eindruck des noch nachhallenden Ersten Weltkriegs ein durchaus nationalistisches, wie besonders in *Religion und Leben* deutlich wird, wo das Christentum mit dem Deutschtum aufs Engste verwoben wird⁷². Zugleich wird die diesseitige Herrschaft der jenseitigen untergeordnet und dem Ungehorsam ihr gegenüber im Falle „gottwidriger“ Gesetze die Absolution erteilt.⁷³ So verfolgt Busch auch hier die Idee einer über der Nation stehenden Menschheit, deren Verwirklichung gleichwohl mit der Verbreitung des Christentums in Verbindung gebracht wird. Nicht sittliche Bildung, wie in der *Lebenskunde*, sondern „[d]ie christliche Mission soll die Versittlichung an den nichtchristlichen Völkern vollenden,“⁷⁴ denn [w]enn alle Menschen und Völker wahrhaft christlich gestimmt wären, könnte es keinen Krieg geben.“⁷⁵

68 Vgl. Busch 1919, S. 127.

69 Busch 1921b, S. 48-52.

70 Ebd., S. 52.

71 Ebd.

72 „So ist im letzten Grunde wahre Vaterlandsliebe ein Stück echtes Christentum. Je bessere Christen, desto bessere Deutsche und umgekehrt.“ Busch 1919, S. 132.

73 Vgl. ebd., S. 131.

74 Ebd., S. 132.

75 Ebd., S. 131.

6 Fazit und Ausblick

Der Aufsatz näherte sich auf der Basis von Unterrichtsbüchern methodischen Empfehlungen und inhaltlichen Dimensionen des Unterrichtsfaches Lebenskunde zu Beginn der Weimarer Republik. Dabei stand die Rekonstruktion der Genese fachspezifischen Unterrichtswissens sowohl in Abgrenzung zum Religionsunterricht als auch im Prozess der Aufbereitung für den schulischen Gebrauch im Fokus. Wissenstransformationen im Prozess der Wanderung von einem Kontext in den anderen, sei es zwischen unterschiedlichen Ebenen der Wissensorganisation oder entlang fachlicher Wissensordnungen, konnten so an zwei Beispielen aufgezeigt werden. Dass das Unterrichtsfach konzeptionell keineswegs als Alternative zum Religionsunterricht gedacht sein musste, haben die ausgewählten Beispiele aufgezeigt.

Vor diesem Hintergrund erübrigt sich vielleicht schon die Frage, warum sich die Lebenskunde als Unterrichtsfach weder in der Weimarer Republik noch in der Nachkriegszeit flächendeckend hat durchsetzen können. Neben seiner unklaren Position gegenüber dem Religionsunterricht ist als weiterer Grund die Abwanderung sowohl religiöser als auch moralischer Unterrichtsinhalte in andere Fächer zu vermuten⁷⁶ – ein Trend, der am Beispiel des erklärt laizistischen Frankreichs der Dritten Republik bereits nachgezeichnet werden konnte.⁷⁷ Reh (2017) sieht (ebenfalls) den Erfolg (bzw. Misserfolg) eines Unterrichtsfaches nicht ausschließlich als Folge politischer Entscheidungen – die gleichwohl im vorliegenden Fall eine nicht zu unterschätzende Rolle gespielt haben dürften –, sondern führt ihn unter anderem auf die Wanderungen bzw. Wechselwirkungen zwischen Universitätsdisziplin und jeweiligem Schulfach zurück. „Das eine ist Kontext und Bedingung des anderen und umgekehrt“.⁷⁸ Für das Unterrichtsfach Lebenskunde konnte die notwendige Reibung und Wechselwirkung mit der Universitätsdisziplin auf Grund seines nicht vorhandenen Kanons womöglich nicht stattfinden – weder lässt sich die Lebenskunde eindeutig *einer* Disziplin zuordnen noch klar von anderen Unterrichtsfächern abgrenzen. Ein erster Rahmenlehrplan entstand in den 1950er Jahren, die weitere Institutionalisierung des Faches sowie die Ausbildung der Lehrer nahmen erst nach der Wiedervereinigung der beiden deutschen Länder erneut Fahrt auf.

Welche Rolle die Schulbücher als materiale Artefakte für die Entstehung einer fachlichen Wissensordnung sowie für die Akzeptanz von Lebenskunde als Unterrichtsfach in einem Kanon etablierter, aber auch neu hinzutretender

76 Vgl. ebd., S. 140.

77 Vgl. Gräbe/Otto 2018.

78 Reh 2017, S. 168.

Fächer (z.B. Staatsbürgerkunde) gespielt haben, ist dabei eine durchaus legitime Frage. Ausgehend vom derzeitigen Forschungsstand wären jedoch zunächst tatsächliche Nutzungsformen der Schulbücher in praxeologischer Ergänzung zu der hier diskutierten konzeptionellen Perspektive aufzuarbeiten, für die möglicherweise Schulprogramme ausgewählter Volksschulen eine lohnenswerte Quelle sein könnten.⁷⁹

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Barth, Paul (1919a): Die Notwendigkeit eines systematischen Moralunterrichts. Eine Denkschrift für Lehrer, Eltern und Schulbehörden. Leipzig.
- Barth, Paul (1919b): Der Lebensführer. Ein Sittenlehrbuch für die oberste Klasse der Volksschulen und für die Fortbildungsschulen. Leipzig.
- Barth, Paul (1919c): Ethische Jugendführung. Grundzüge zu einem systematischen Moralunterricht. Kommentar für Lehrer und Eltern zum „Lebensführer“ desselben Verfassers. Leipzig
- Busch, Karl August (1919): Religion und Leben. Gedanken und Materialien für anschauliche sittlich-religiöse Unterweisung in Kirche und Schule. II. Teil: Die Lebenskreise (sozialethische Besprechungen). Dresden.
- Busch, Karl August (1921a): Religion und Leben. Gedanken und Materialien für anschauliche sittlich-religiöse Unterweisung in Kirche und Schule. III. Teil: Das Gotterleben (Besprechungen über den Glauben an Gott nach induktiver Methode). Dresden.
- Busch, Karl August (1921b): Lebenskunde. Eine angewandte Ethik und allgemeine Grundlegung der Weltanschauung für den Jugendunterricht. Dresden.
- Busch, Karl August (1926): Quer durch Amerika. Ein Reisetagebuch. Dresden.
- Flinterhoff, Fritz (1919): Ein Mädchenbuch. Lebenskunde für junge Mädchen. Kevelaer.
- Foerster, Friedrich W. (1915): Lebenskunde. Ein Buch für Jungen und Mädchen.
- Gansberg, Fritz (1929): Die Unterrichtsbücher. 3. Bd.: Feierstunden. Erzählungen aus alten und neuen biographischen Werken für Lebenskunde und Religionsunterricht. 5.-8. Schuljahr. Berlin/Leipzig.
- Göckel/Kaiser/Schmidt, H. (1920): Stoffpläne zur Lebenskunde und Religionsgeschichte. Leipzig.

79 Die Herausgabe von Schulprogrammen bzw. Jahresberichten war mit einem Circularreskript von 1824 für höhere Schulen obligatorisch geworden (vgl. Neigebaur 1835, S. 314ff.). Diese enthielten auch noch in den 1920er Jahren Angaben zu genutzten Schulbüchern (vgl. Jahresberichte höherer Lehranstalten 1928, S. 77). Volksschulen gaben auf freiwilliger Basis ebenfalls Jahresberichte heraus, z.B. die 1920 gegründete, weltliche Dresdner Versuchsschule am Georgsplatz, die sittliche Erziehung und religionsgeschichtliche Themen im Rahmen des Gesamtunterrichts berücksichtigte (vgl. Schule am Georgsplatz 1922, S. 15f.).

- Grüner, Joh. (1922): Lebenskunde. Ein Lehr- und Lesebuch für die heranwachsende Jugend. I. Teil: Lebensanschauungen und praktische Lebenskunde. Stuttgart.
- Kluge, Walter (1921): Sittliche Lebenskunde. Beiträge zur schulischen Ausgestaltung der ethischen Erziehung. Leipzig.
- Landé, Walter (1929): Religionsunterricht. Sammlung der staatlichen Bestimmungen über Religionsunterricht an Volks-, mittleren und höheren Schulen, religiöse Erziehung, Moralunterricht, Konfirmandenunterricht usw. Berlin.
- Penzig, Rudolf (1918): Lebenskunde. Entwurf eines systematischen Leitfadens für Lehrer der Lebenskunde an Fortbildungsschulen und höheren Lehranstalten, in: Weltliche Schule (46), 1918, S. 209-212.
- Schule am Georgsplatz (1922): 1. Jahresbericht (1921-1922) der Schule am Georgsplatz. Unterrichtspraxis und jugendkundliche Beobachtung an der Dresdner Versuchsschule. Leipzig.
- Seeling, Otto (1920): Zur Methodik des Unterrichts in Lebens- und Bürgerkunde. Leipzig.
- Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich (1931). Elektronische Ressource: <http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?PPN514401303>. [Zugriff: 10.04.2019].
- Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich (1935). Elektronische Ressource: <http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?PPN514401303>. [Zugriff: 10.04.2019].

Regulative (in chronologischer Reihenfolge)

- Circular-Rescript des Königl. Ministeriums der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten an sämtliche Königl. Consistorien, die Gymnasial-Prüfungsprogramme betreffend, in: J.D.F. Neigebauer: Die Preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung der Verordnungen, welche den höheren Unterricht dieser Anstalten umfassen, Berlin u.a. 1835, S. 314-317.
- Verfassung des Deutschen Reiches/RV [Online-Ressource: <http://www.verfassungen.de/de19-33/verf19-i.htm>. Zugriff: 10.11.2018].
- Befreiung vom Religionsunterricht, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 61 (11) 1919, S. 643-644. [Online-Resource: http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/985843438_0061/635/LOG_0311/. Zugriff: 09.11.2018].
- Verordnung vom 15.5.1920 zur Ausführung von §18 Absatz 2 Satz 4 und 5 des Übergangsgesetzes für das Volksschulwesen vom 22.7.1919, in: Landeslehrplan für die Volksschulen Sachsens. Mit einer Einführung und einem Anhang von Dr. Weinhold, Ministerialrat im Ministerium für Volksbildung, Dresden o.J., S. 64.
- Ministerialerlass vom 28.09.1920, in: Walter Landé (1929): Religionsunterricht. Sammlung der staatlichen Bestimmungen über Religionsunterricht an Volks-, mittleren und höheren Schulen, religiöse Erziehung, Moralunterricht, Konfirmandenunterricht usw. Berlin S. 286-287.
- Zulassung von Moralunterricht für die am Religionsunterricht nicht teilnehmenden Kinder, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 62 (4) 1920, S. 278-279. [Online-Ressource: http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/985843438_0062/305/LOG_0127/. Zugriff: 09.11.2018].
- Verordnung über die Erteilung von Religionsunterricht innerhalb des Gesamtunterrichts vom 25.02.1921, in: Landeslehrplan für die Volksschulen Sachsens. Mit einer Einführung und einem Anhang von Dr. Weinhold, Ministerialrat im Ministerium für Volksbildung, Dresden o.J., S. 65.

- Ministerialerlass vom 29.11.1921, in: Walter Landé (1929): Religionsunterricht. Sammlung der staatlichen Bestimmungen über Religionsunterricht an Volks-, mittleren und höheren Schulen, religiöse Erziehung, Moralunterricht, Konfirmandenunterricht usw. Berlin S. 98-99.
- Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 63 (19) 1921, S. 185-189. [Online-Ressource: http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/985843438_0063/237/LOG_0259/. Zugriff: 09.11.2018].
- Bestimmungen über den Religions- und den Musikunterricht an Mittelschulen, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 67 (23) 1925, S. 348-365. [Online-Ressource: http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/985843438_0067/487/LOG_0479/. Zugriff: 09.11.2018].
- Jahresberichte höherer Lehranstalten, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1928, S. 77. [Online-Ressource: http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/985843438_0070/91/LOG_0124/, Zugriff am 15.04.2019].
- Verordnung über Erteilung des Religionsunterrichts und Lebenskunde im Rahmen des Gesamtunterrichts vom 18.1.1928, in: Landeslehrplan für die Volksschulen Sachsens. Mit einer Einführung und einem Anhang von Dr. Weinhold, Ministerialrat im Ministerium für Volksbildung, Dresden o.J., S. 67.
- Landeslehrplan für die Volksschulen Sachsens. Mit einer Einführung und einem Anhang von Dr. Weinhold, Ministerialrat im Ministerium für Volksbildung, Dresden o.J.

Literatur

- Bloth, Peter C. (2007): Religionsdidaktische Grundströmungen und ihre schulpolitische Auswirkung in der Weimarer Republik, in: Reinhard Dithmar/ Angela Schwalb (Hg.): Schule und Unterricht in der Weimarer Republik. Ludwigsfelde, S. 258-277.
- Busch, Matthias (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn.
- Cha, Yun-Kyung/Wong, Suk-Ying/Meyer, John W. (1992): Values Education in the Curriculum: Some Comparative Empirical Data. In: John W. Meyer/David H. Kamens/ Aaron Benavot (Hg.): School knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century. London, S. 139-151.
- Depaape, Marc/Simon, Frank (2003): Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In: Werner Wiater (Hg.): Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn, S. 65-77.
- Dieterich, Veit-Jakobus (2007): Religionslehrplan in Deutschland (1870-2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben. Göttingen.
- Enders, Susanne (2002). Moralunterricht und Lebenskunde. Bad Heilbrunn.
- Gräbe, Viktoria/Otto, Marcus (2018): Zwischen Säkularisierung und Sinnbildung? Zur schulischen Vermittlung von Religion in der Weimarer Republik und in der

- französischen Dritten Republik. In: Sylvia Schütze/Eva Matthes (Hg.): Religion und Bildungsmedien. Religion and Educational Media. Bad Heilbrunn, S. 216-226.
- Groschopp, Horst (1995): Lebenskunde: zwischen Moralunterricht und Kulturtheorie; zur Begriffs- und Konzeptdiskussion bis zur Novemberrevolution, in: Humanistischer Verband Deutschlands (Hg.): Lebenskunde - die vernachlässigte Alternative. Zwei Beiträge zur Geschichte eines Schulfaches. Dortmund, S. 7-22.
- Hein, Markus (2002): Die sächsische Landeskirche nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges (1945-1948). Neubildung der Kirchenleitung und Selbstreinigung der Pfarrerschaft. Leipzig.
- Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt/Main.
- Höhne, Thomas (2005): Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Eva Matthes/Carsten Heinze (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn, S. 65-94.
- Kronhagel, Kristian Klaus (2004): Religionsunterricht und Reformpädagogik. Otto Eberhards Beitrag zur Religionspädagogik in der Weimarer Republik. Münster.
- Pfister, Gerhard (1989): Vergessene Väter der modernen Religionspädagogik. E. Thrändorf, A. Reukauf, R. Staude. Göttingen.
- Poste, Burkhard (1993): Schulreform in Sachsen 1918-1923. Eine vergessene Tradition deutscher Schulgeschichte. Frankfurt am Main u.a.
- Reh, Sabine (2017): Statt einer pädagogischen Theorie der Schule: eine Geschichte des modernen Fachunterrichts als Geschichte subjektivierender Wissenspraktiken. In: Roland Reichenbach/Patrick Bühler (Hg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle. Weinheim, Basel, S. 152-173.
- Reichel, Andreas (2014): Die sächsische Schulreform in der Weimarer Republik. Universitätsschrift. [Online-Ressource: http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/14435/Reichel_Bd1_ed2.pdf. Zugriff: 10.11.2018].
- Reimann, Gregor/Seher, Sophie/Wermke, Michael (2019): Die Schule ‚pflegt die Verbundenheit mit der Heimat in Thüringen und in Deutschland‘ – Der Heimatbegriff im Bildungsauftrag des modernen Schulwesens. In: Edoardo Costadura/Klaus Ries/Christiane Wiesenfeldt (Hg.): Heimat global. Modelle, Praxen und Medien der Heimatkonstruktion. Bielefeld.
- Röder, Werner/Strauss, Herbert A. (1999): Biographisches Handbuch der deutschsprachigen Emigration nach 1933–1945. Bd. I. Politik, Wirtschaft, Öffentliches Leben. München.
- Roggenkamp-Kaufmann, Antje (2001): Religionspädagogik als „praktische Theologie“. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik. Leipzig.
- Sandfuchs, Uwe (1994): Der Streit um den Religionsunterricht und das Fach Lebenskunde in der Weimarer Republik, in: Max Liedtke (Hg.): Religiöse Erziehung und Religionsunterricht. Bad Heilbrunn, S. 245-258.
- Wiater, Werner (2018): Theologie, Pädagogik und Katechetik als Grundlage des Schulbuchs für den Religionsunterricht. Beispiele aus der Zeit der Reformpädagogik (1880/90-1933). In: Sylvia Schütze/Eva Matthes (Hg.): Religion und Bildungsmedien. Religion and Educational Media. Bad Heilbrunn, S. 201-216.

Anschrift der Autorin

Dr. Viktoria Gräbe
Charité – Universitätsmedizin Berlin
Institut für Gesundheits- und Pflegewissenschaft
Augustenburger Platz 1
13353 Berlin
Tel.: +49 30 450 529 074
Email: viktorija-luise.graebe@charite.de

Jose Muñoz Alvis

The Lessons of “Gestaltung”

Summary: Friedrich Fröbel's notion of natural growth and Gestaltung in relation to the philosophy and mathematics of crystallography have not yet been addressed. This paper examines Fröbel's notes, correspondence and texts about education to argue that Fröbel's notion of Gestaltung is based on a mathematical and philosophical understanding of natural growth and that a relevant aim in the lessons with the Gifts was to instil in children this notion of Gestaltung. This should offer a path to address Fröbel's work more carefully.

Friedrich Fröbels Vorstellung von natürlicher Entwicklung und Gestaltung in Bezug auf die Philosophie und Mathematik der Kristallographie wurde bisher noch nicht hinreichend erforscht. Dieser Aufsatz untersucht Fröbels Notizen, Korrespondenzen und Texte zu seinem Erziehungsprogramm, um zu argumentieren, dass Fröbels Begriff der Gestaltung auf einem mathematischen und philosophischen Verständnis der natürlichen Entwicklung beruht und das relevante Ziel im Unterricht mit den Spielgaben darin bestand, Kinder zu diesem Begriff der Gestaltung zu bringen. Dies soll einen Weg anbieten, Fröbels Arbeit sorgfältiger anzugehen.

Keywords: Friedrich Fröbel, Gestaltung, Crystallography, Nature, Gifts of kindergarten

1 Introduction

Friedrich Fröbel was a self-trained pedagogue with studies in crystallography. He is well known for his contribution to early childhood education, the invention of kindergarten (Bad Blankenburg, Germany, 1840), the development of children's learning materials called *Gifts* and *Occupations*, and the

possible influence of his educational program on the architecture and design movement in the first part of the 20th century. Less is known, however, about his time spent working as a crystallographer and the influence of mathematics on his philosophical conception of nature, the design of the Gifts and the learning activities.

A revision of Fröbel's legacy, conserved in the archive of the Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (DIPF) and the Friedrich Fröbel Museum in Bad Blankenburg, shows that Fröbel worked for a time as a crystallographer and that the mathematical and philosophical concepts of crystallography played a determinant role in his work as an educator. Fröbel was aware of the theories of crystallography developed during the last part of the 18th century and the first two decades of the 19th century, and of leading figures in the field. It is in this context that this paper locates Fröbel's original ideas that inspired the development of his program of education and the *Gifts*. In particular, this paper deals with Fröbel's notion of natural growth and the notion of Gestaltung that inspired his development of children's activities with the *Gifts*.¹ The analysis is based on Fröbel's correspondence from 1816, his notes on crystallography (1816) and the *Second Gift* (1828), the promotional texts of the *Second Gift* and the *Third Gift* (1838, 1844, 1851), his main book *Die Menschenerziehung* (The Education of Man, 1826) and his article *Der Spaziergang in der Mitte des Jenners* (The Walk in the Middle of the January), published in 1826.² This paper argues that Fröbel's notion of Gestaltung is based on a mathematical and philosophical understanding of natural growth and that a relevant aim of the lessons with the *Gifts* was to instil children in this notion of Gestaltung. Nowadays, Fröbel's education program and the activities with the *Gifts* and *Occupations* have gained increased attention with regard to their possible influences in the development of architecture, art and

1 According to the Cambridge Dictionary, the German word Gestaltung can be translated to English as “design, composition” and “constitution.” However, in order to keep concordance with Fröbel's texts the word Gestaltung will be kept and explained throughout the paper. Cambridge Dictionary, 2016.

2 The English translations from the German version of *Die Menschenerziehung*, presented in this text, were taken from the English translation by Josephine Jarvis published in 1885 and are denoted as Trans. JJ. with the page number in parentheses. Although Jarvis' version contains fewer interpretations than the translation by William Hailmann, published in 1906 and reprinted in 2012, both introduced the division of the original text into paragraphs or sections and failed to translate concepts that are fundamental in the German text. Compare in this regard § 72 in both versions with the passages in pages 203 and 204 in the original version written by Fröbel. Therefore, the author has also added Fröbel's original texts in German from the *Die Menschenerziehung* and other texts of Fröbel without grammatical corrections and style editing to allow for a closer approximation to Fröbel's work. When the author has made a translation from German to English it will be denoted as Trans. JMA. In other cases, it will be indicated in a footnote. Fröbel, 1826b, 1885.

design. A closer approximation to his concepts can help to delineate the way Fröbel's work affected the 20th century. Moreover, as the actual introduction of new technologies and devices to support learning activities has reconfigured programs and spaces of education, Fröbel's notion of *Gestaltung* should offer a historical reference and a path of reflection to address the purpose of learning materials.

2 The *Gestaltung* of nature

Fröbel's kindergarten emerged in a period influenced by the understanding of leaning as a result of experience, which had been developing since the 17th century.³ Likewise, the growth of urban populations and bourgeois society, influenced by the rapid expansion of industry, fostered an increase in the numbers of centres for children's education in Europe and the USA.⁴ In this context, the education of young children became a path for bourgeois society to achieve "social and political" status.⁵

Being aware of this fact and having the support of relevant members of German society, Fröbel opened and developed various centres of children's education before and after founding the first kindergarten.⁶ His aim was to train children to manage their own development by presenting them with opportunities to learn by doing – engaging with content, techniques and experiences – while encouraging self-reflection throughout the process.⁷ At Fröbel's kindergarten, children received lessons in mathematics, language, religion and the observation of nature, as well as spending time developing manual dexterity through activities such as building, drawing and folding. Their progress was based on their own abilities and interests and was without discrimination by gender and social class.⁸ A particular aspect of these lessons was their foundation, at different levels, on the mathematical and geometric notions of this period (as it will be shown later), which, in combination with Fröbel's notion of learning through playing and social integration, set this program as a paradigmatic vision of children's education. This liberal idea of instructing

3 The main titles presenting this vision of education during this period are Comenius, 1896; Locke, 1693; Rousseau, 1979.

4 cf. Erning, 1987, pp. 15–16; cf. Wiebé, 1869, p. 54.

5 Bowen, 2003, pp. 7–10.

6 Prior to setting up the first kindergarten, Fröbel also founded two centers for the education of young children: *The General German Educational Establishment* (Griesheim, 1816, later in Keilhau, 1817) and *The Educational Establishment* (Switzerland, 1831). cf. Franke-Meyer, 2011, pp. 116–118.

7 cf. Heiland, 2012a, p. 172.

8 cf. Allen, 2006, pp. 178–182; cf. Fröbel, 1874, cf. 1982f, pp. 258–259.

children was not well accepted by the Prussian government leading finally to the prohibition of kindergarten in 1851.⁹

Fröbel's program of education evolved throughout the 36 years that he was dedicated to the education of young children (1816-1852). However, his notion of nature, beginning in childhood and consolidated by his training in natural sciences and his interest in guiding spread out children in the observation of nature, remained constant throughout this period.

Fröbel was born in 1782, in Oberweißbach, Thüringen. As a young child, somewhat neglected by his father, he spent long periods of time alone observing the plants and forest around his hometown. At the age of 15 he began an apprenticeship as a surveyor, receiving training in observing nature and representing it in geometrical terms. His interest in nature led him to the University of Jena to study natural sciences and later to the University of Göttingen to study chemistry, physics and mathematics between 1811 and 1812. In the same year he moved to Berlin to extend his knowledge in natural sciences, first with studies in chemistry, mineralogy, crystallography, physics and geography, and later by working as an assistant (1814-1816) to Christian Samuel Weiß, one of the leading figures of the young discipline of crystallography.

At the University of Berlin, now the Humboldt University of Berlin (Fig. 1), Fröbel attended Weiß's lectures in natural sciences, principally in crystallography, and became aware of techniques for the mathematical analysis and trigonometric calculation of crystal structures.¹⁰ His understanding of Weiß's theory of crystallization and geometry of crystals, recorded in his texts, in combination with his skills in observing and classifying crystals (these skills can be identified in his correspondence during his work at Weiß's Mineralogical Collection) allow us to recognise Fröbel as one of the first crystallographers from the Humboldt University of Berlin.¹¹

9 The ban on kindergartens in Prussia ended in 1860 but in between many women from German society and kindergarten educators promoted and disseminated Fröbel's program, initially in Europe and then in North America. cf. Allen, 2006.

10 cf. Fröbel, 1815/1816.

11 Muñoz Alvis, 2019. For more information about Weiß' lectures during Fröbel's time in Berlin see: Hoppe, 1999, pp. 3–24.

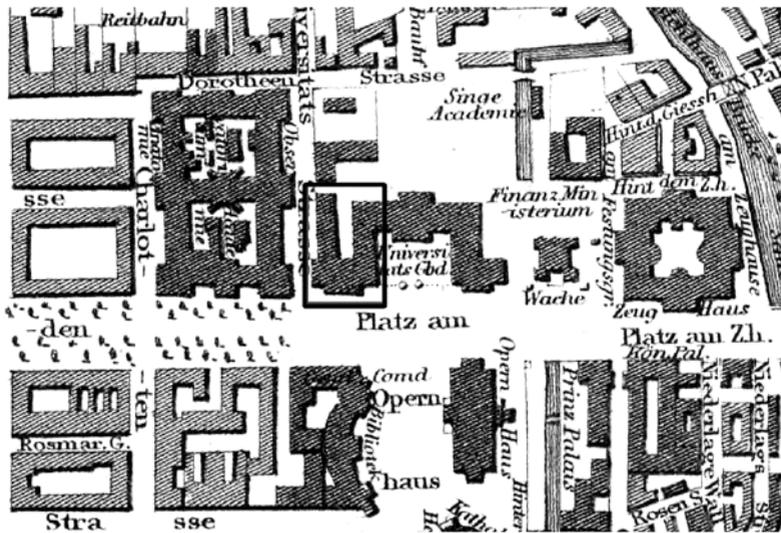


Fig.1: University of Berlin at 1830. Fröbel studied and worked in the left part of the actual main building of Humboldt University of Berlin.

Fröbel wrote about nature and natural growth in different texts during his time as an educator. The principal arguments for these concepts were compiled in the book *Die Menschenerziehung* (1826), the work in which he presented his philosophy of education in combination with instructions for educators and parents, as well as statements of children's activities and mathematical descriptions of geometric forms. In Fröbel's view, nature is a part of a dynamic system that includes "humankind and God."¹² In this pantheistic model, nature, humankind and God are presented in an ontological relationship. God was not only considered to be the creator of all things, but also an essential force that was expressed in every manifestation of the world and the cosmos, even in their internal structural compositions as well as in the external natural and artificial consolidation. In other words, Fröbel believed the creation and growth of nature to be the work of a deity that was embodied in the substance of all things.¹³ Even though Fröbel was a practising Christian,

12 Fröbel, 1826b, p. 126

13 This understanding of nature in relation to God was based on the precepts of German Idealism and generated dissimilar misinterpretations of Fröbel's pedagogical program, such as considering the kindergarten a place where children could become atheists. This argument

he believed that nature and humankind emerged and grew from the dynamic arrangement and interrelation of opposite elements, “Stoff und Kraft” (matter and force).¹⁴ Fröbel argued that matter and force are connected at a particular point, where the force that creates every manifestation of nature progressively unfolds from inside to outside in different directions, initially taking the form of a sphere.¹⁵ Although Fröbel saw the sphere as the first unperceptive manifestation of nature, he did not posit his notion of nature in terms of atomic theory in which a set of atoms, traditionally represented as spheres, are arranged into an element. Rather, he opted for a dynamic understanding of the growth of nature as the product of the arrangement and repulsion of opposite forces that unfold according to the three orthogonal directions of the axes in the sphere.

“All power [force] which makes itself known in the greatest generality by formation and expression works out from a middle with an outward and backward tendency at the same time, and thus, setting its own limits, works in an all-sided, like-sided, or radiating, linear and consequently spherical direction. But the necessary appearance of the power [force] which, unobstructed, makes itself outwardly known in all-sided, like-sided formation, is that the power [force] always works towards two sides in the like direction, and that, within the totality of all directions of power [force], each three such directions proceeding from the centre on two sides always stand in equal inclination and declination toward one another, bearing thus

was also one of the justifications used to ban the kindergarten in 1851. cf. Stübiger, 2006, pp. 42–44.

14 “All individuality- and manifoldness of the forms of Nature, every inner perception of Nature, shows that material and power [force] are inseparably one. Material and the spontaneous power [force] which, proceeding from one point, acts equally on all sides, reciprocally condition each other” Trans. JJ. (p. 105). In original: “Alle Einzelheit und Mannigfaltigkeit der irdischen und Naturgestalten, alle innere Anschauung der Natur zeigt, dass Stoff und Kraft ein in sich unzertrenntes Eins sind. Stoff (Materie) und die selbsttätige, von einem Punkte aus allseitig gleichtätige Kraft bedingen sich rein gegenseitig;” Fröbel, 1826b, p. 197. It is important to remark that translator used the word “power” as a synonym for “force.” cf. Fröbel, 1885, p. 104.

15 “The cause of the easy movability of the material is the original spherical tendency of the indwelling power [force], the original tendency of the power [force] to develop and represent itself, spontaneously proceeding from one point and with like action on all sides. [Section 69.] Now the power [force] develops and represents itself in all directions in an all-sided, free, and unimpeded manner: therefore the appearance in space, the incorporate result of it, is a sphere.” Trans. JJ. (p. 105-106) In original: “Der Grund der bis ins Kleinste hin an sich und in sich leichten Verschiebbarkeit des Stoffes ist das ursprünglich kugelige Streben der inwohnenden Kraft; ist das ursprüngliche Streben der Kraft, sich von einem Punkte aus selbsttätig, allseitig gleichtätig zu entwickeln, darzustellen. Entwickelt sich nun die Kraft und stellt sie sich nach allen Richtungen hin allseitig, frei und ungehindert dar, so ist die räumliche Erscheinung, das körperliche Erzeugnis davon eine Kugel.” Ibid. p. 197.

such a relation to one another that self-dependence and mutual dependence are in equilibrium.”¹⁶

In this account, nature grows from a central point proportionally and without impediment in three different directions and planes that are located and connected to each other in orthogonal relationship, forming the shape of the sphere (Fig. 2).¹⁷ In this sense, the sphere is not only a form but also a path that sets out the unfolding of nature. Likewise, Fröbel suggested that the linear direction in which the forces of nature spread out were not conceived as lines located at random, since the development of the three forces defined a direction and a plane of influence (“works in an all-sided, like-sided”). With this model to explain the growth of nature, Fröbel presented the laws of spherical geometry to address an ideal and speculative concept of natural growth. Moreover, this entangled excerpt shows that Fröbel's notion of nature in relation to God and humankind was based on philosophical principles and described through geometric parameters that define a systematic process of “formation and expression” of nature.¹⁸

This excerpt also shows Fröbel's approach to the concept of *Gestaltung* in terms of “formation,” a process in which nature is created from the inside to the outside and backward in constant transformation. *Gestaltung* in the words of Fröbel was: “to form from itself, and to represent, figures in purely opposite [entgegengesetzter] position and direction.”¹⁹ Here, *Gestaltung* became the principal operation of natural growth, proving that the concept of *Gestaltung* in Fröbel's work was not limited to the notion of form in terms of a final

16 Trans. JJ. (p. 109). In original: “Alle Kraft, die sich in höchster Allgemeinheit an und durch Gestaltung und Äußerung kund tut, wirkt von einer Mitte aus zugleich hervor- und zurückstrebend, und so sich in sich und durch sich als Kraft selbst Grenze setzend, allseitig, gleichseitig oder strahlend, linear und dadurch notwendig kuglig. Die notwendige Erscheinung der in allseitiger, gleichseitiger Gestaltung äußerlich ungehemmt sich kundtuenden Kraft aber ist: dass immer die Kraft nach zwei Seiten hin in gleicher Richtung wirkend hervortritt und dass innerhalb der Gesamtheit aller Krafrichtungen immer je drei solcher, von der Mitte aus doppelseitiger Richtungen nach jeder Seite und Richtung hin unter- und zueinander in ganz gleicher Zu- und Abneigung und so auf- und untereinander rechtwinklig stehen, so zueinander stehen, dass Selbständigkeit und Abhängigkeit voneinander unter sich im höchsten Gleichgewicht sind.” Ibid. p. 204.

17 Fröbel presented the relation of the forces as “rechtwinklig” or as a right angle in which two planes were located perpendicular to the horizontal plane and one to the vertical plane. Ibid.

18 Here, we can see the influence of German Idealism, basically in relation to the work of Schelling, who also influenced the work of Weiß. The analysis of this topic can be found in: Muñoz Alvis, 2019.

19 Trans. JJ. (p. 117). In original: “Gestalten in rein entgegengesetzter Lage und Richtung aus sich zu gestalten und darzustellen.” Fröbel, 1826b, p. 218.

composition and resolution.²⁰ This notion of Gestaltung as a process of constant transformation and as final form guided Fröbel to address the relationship between humankind and nature as elements of an equivalent system.²¹

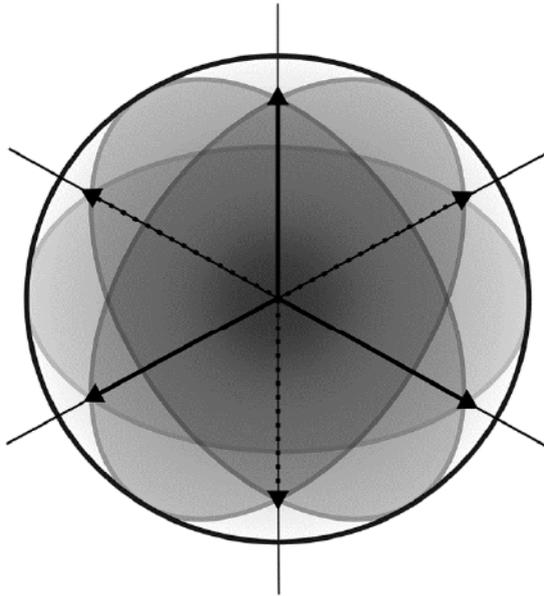


Fig. 2: Fröbel's notion of natural growth based on an isometric sphere with axes. ©

3 The source of Gestaltung

Fröbel's notion of Gestaltung was based on the idea of natural growth in constant transformation in which two different forces, arranged in a particular point, fostered the growth and consolidation of nature. This idea of natural development was introduced and defended by Weiß in one of his first publications, *Dynamische Ansicht der Kristallisation* (Dynamic Notion of Crystal-

20 A clear example of this is presented in Fröbel's *Letter to the Duke of Meiningen* from 1824, "In the variety of form and Gestaltung, I recognized the different and modified law of development and Gestaltung." Trans. JMA. In original: "In der Mannigfaltigkeit der Form und Gestaltung erkannte ich ein auf das verschiedenste modificirtes Gesetz der Entwicklung und Gestaltung". Fröbel, 1862, p. 112.

21 cf. *Ibid.*

lization), in 1804.²² In this text, Weiß proposed that crystals are formed from a fluid by chemical repulsion “+” and attraction “-” of opposite (“Entgegengesetzten”) forces characterised by a polar relationship.²³ It was only later in his dissertation (1809) and publications in 1815 that this concept was supported with a geometric approach to analyse the crystallization of nature and to classify crystals in seven systems by their level of symmetry.²⁴ In contrast to Fröbel, Weiß did not make reference to the notion of God in the crystallization of nature, nor did he assume that the structural principles of crystal growth could be applied to the development of the human body.²⁵ These aspects were introduced by Fröbel to develop his system of dynamic relationships among nature, humankind and God.

The influence of Weiß on the work of Fröbel was not limited to the notion of natural growth in terms of a dynamic system. Fröbel also depicted the different shapes of nature according to Weiß’ geometric principles for the analysis and identification of the internal structures of crystals. For this purpose, Weiß referred to spherical trigonometry, which allowed him to inscribe the form of a particular crystal into the shape of sphere to analyse the angles formed by the crystal faces in relation to a set of axes placed in the centre that defined the crystal’s levels of symmetry.²⁶ With the inscription of a crystal’s form in the shape of the sphere, crystals become a three-dimensional representation expressed in terms of points, lines and areas all related to a central point (Fig. 3). For example, in the cubic system, named by Weiß in 1815 as the “Reguläres (sphäroedrisches) System” (Regular spheroidal System), the cube is the main form with three principal axes of symmetry: two perpendicular axes that go through the surfaces in the horizontal plane and one perpendicular that goes through the surfaces in the vertical plane defining thus the four-fold symmetry of the cube (Fig. 4).²⁷ These three axes of symmetry were located in the same orthogonal relationship as the three directions and planes in

22 Weiß’ notion of crystallization introduced a new perspective to analyze crystal structures and controverted, at the same time, the ongoing atomic theory of crystallization based on the arrangement of small regular particles (molecules) to one central element, defended by Just-René Haüy during the last part of the 18th century. cf. Haüy, 1784, p. 126.

23 Weiß, 1804, pp. 371–372.

24 The seven systems of crystallization in their actual nomenclature are: *cubic*, *tetragonal*, *orthorhombic*, *monoclinic*, *triclinic*, *hexagonal* and *trigonal*. This classification is currently used in crystallography. Weiß, 1804, cf. 1809, cf. 1818.; cf. Authier, 2013, p. 340.

25 cf. Weiß, 1804, cf. 1818.

26 Weiß, 1818.

27 These three axes of four-fold symmetry in combination with the four axes of the three-fold symmetry, that cross the corners, and the six axes of the two-fold symmetry, that cross the edges, comprise the cube’s thirteen axes of symmetry, used in crystallography to analyze the morphological features of solids in the cubic system. cf. Bohm, Bautsch, & Kleber, 2010, p. 61.

which Fröbel explained the unfolding of creation forces. Moreover, Weiß named the “Regular spheroidal System” according to the observation that the addition of more faces to the shape of cube will eventually result in a solid with the similar form to that of a sphere. Thus, the sphere becomes not only the place to analyse crystals in geometric terms, but also the limit of crystal growth in the cubic system. It is in this train of logic that Fröbel understood the creation and growth of nature as illustrated in Figure 2.²⁸

Fröbel was aware of Weiß’s notion of crystallography and the leading figures of the field.²⁹ He adopted not only Weiß’ concepts of crystallization and the geometric principles for the analysis of crystal structures, but also Weiß’s vocabulary to describe his notion of natural growth and Gestaltung.³⁰ Likewise, his work in Weiß’ Mineralogical Collection, organizing, cleaning and classifying the models and specimens of minerals and crystals – in combination with managing the acquisition of new elements for the collection – provided Fröbel with the experience to observe and analyse the different shapes and modifications of nature according to Weiß’s dynamic theory of crystallization and geometric approach.³¹ It is in this context that Fröbel considered the internal and external development of nature and humankind – the Gestaltung – as a process of constant transformation.

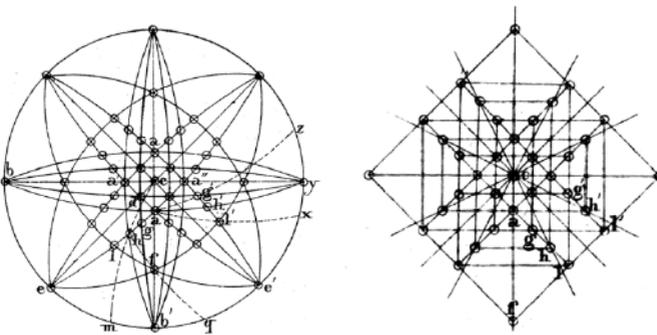


Fig. 3: Spherical projections of a vesuvianite crystal.

28 Fröbel also referred to the geometric notion of the sphere to describe the principles of his “spherical philosophy.” Muñoz Alvis, 2019.

29 cf. Fröbel, 1816.

30 clear example is the word “Entgegengesetzten,” which Fröbel applied in different variables as adjective and substantive in dissimilar texts and letters during the 36 years he was dedicated to the education of young children. See in this regard footnote 19, 23 and 32.

31 For extended analyze of Fröbel’s activities at the Mineralogical Collection see: Muñoz Alvis, 2019.

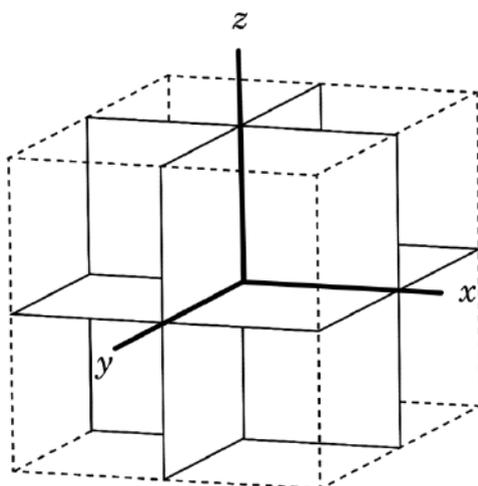


Fig. 4: Axes of four-fold symmetry and the tree planes that divide the cube ©.

4 The lessons on Gestaltung

Fröbel's notion of Gestaltung had its roots in crystallography and was comprised not only of a philosophical notion of natural growth, but also of a set of geometric parameters that indicate the way in which nature should unfold and transform. Fröbel introduced this concept in different texts between 1826 and 1851 to explain the process to observe the forms and evolution of nature as well as to describe the design and composition of Gifts. Three particular examples are the lessons to observe snowflakes, the learning activities with the Second Gift and the design of the Third Gift.

An early example of Fröbel's explanations of the Gestaltung of nature can be found in *Der Spaziergang in der Mitte des Jenners*, (The Walk in the Middle of the January), published in three issues of Fröbel's magazine, *Die erziehenden Familien* (The Educating Families), between January 28th and February 11th of 1826.

“These three rays appear [three-arm snowflakes] as basic rays, [...] as in the pure contemplation of the form, the three conditioned and derivative lines and directions that arise when you have three lines connecting in one point, and then extending

each of these three lines from the common point of connection to the opposite side.”³²

In this excerpt, Fröbel invited children to observe the form of a snowflake from the perspective of his notion of natural growth, pointing out the formation of the main three-rays in the snowflake and regarding their arrangement and repulsion from a particular point “as in the pure contemplation of the form” (three plane-lines in orthogonal relationship). In this description, the lines, formed by the main three-rays, are not located in orthogonal relationship as in the “Regular spheroidal System” proving therefore Fröbel’s focus on the dynamic theory of natural growth and his understanding of Weiß’ principles of crystallization from the trigonal system.³³ Likewise, Fröbel introduced in this description the transformation of the main three-rays to the opposite sides, generating a six-armed snowflake (Fig. 5.). Thus, the transformation of nature was not determined by a spontaneous and random process of natural growth, but by the outline of Fröbel’s notion of Gestaltung. Fröbel aimed to foster in children the contemplation of natural forms to understand their morphological features and their process of transformation under the parameters of Weiß’ theory of crystallization. More importantly, this lesson showed Fröbel’s method of addressing the growth of nature from its constitutive elements rather than studying its final composition.

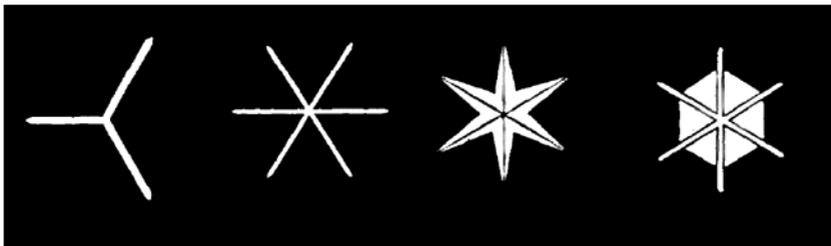


Fig. 5: Three-arms and six-arms snowflakes.

In the case of the Second Gift, Fröbel made a clear reference to Weiß’ geometric principles for the analysis of crystals in order to show children a process of form’s transformation and the outline of natural growth in which

32 Trans. JMA. In original: “Diese drey Strahlen [dreistrahligte Schneestern] erscheinen gleichsam als Grundstrahlen, [...] wie in der reinen Betrachtung der Form die drey bedingten und abgeleiteten Linien und Richtungen, welche entstehen, wenn ihr drey Linien in einem Punkte verbindet, und dann jede dieser drey Linien von dm gemeinsamen Vereinigungspunkte aus, nach der entgegengesetzten Seite verlängert.” Fröbel, 1826a. pp. 57-58.

33 cf. Weiß, 1818.

children were considered to be a part of the system of relationship between humankind and nature. The Second Gift was originally conceived of four wooden solids, each of the same height: a sphere, a cube, a cylinder and a perforated cube. The lessons with this Gift were based on children's self-acknowledgement of the morphological features of these solids as well as the transformation of form through the rotation of the solids. With the first three solids, Fröbel emphasized the morphological transition from the sphere, the solid of the First Gift, to the cube, the solid of the Third Gift, by adding the cylinder, which contains the movement of the sphere and the stillness of the cube. In addition, the rotation of the cube and the cylinder should show children new forms with radial symmetry that were contained in these two solids. This display of the new forms by the rotation of the solid was also included in the activities with the perforated cube, which had holes, throughout its corners, edges and surfaces, located in concordance to the axes of symmetry contained in the cube and proposed by Weiß to characterize the "Regular spheroidal System" (Fig. 4, Fig. 6.). This approach of the Second Gift (Fig. 6.), with regard to Fröbel's notion of *Gestaltung* and the geometric principles proposed by Weiß to deal with crystal structures, shows that Fröbel's aim with this Gift was not limited to a "basic mathematical education" based on the playful handling of geometric solids to learn a set of categories related to the form, number and name of the solids, as proposed by Helmut Heiland.³⁴ In fact, in the description of the Second Gift, Fröbel also presented the cube as the ideal pattern, a "Norm," that should guide children to acknowledge themselves as part of a system in which they are related to nature and every element of the world.

"This [the cube] is a childlike faithful pursuit of the natural, physical, and vital manifestation, according to which every object, by its appearance, always goes from and from itself to man and even more to the child."³⁵

Fröbel's explicit methods of relating children, and therefore humankind, to nature and all the elements of the world according to morphological and structural principles was demonstrated in the example of the cube, which was not reduced to the notion of an elementary body but understood as a construct

34 "Basic mathematical education for Fröbel is first of all: playful-constructive handling of the child with stereometric "normal bodies", that is, the space of elementary bodies, "pure" forms with normative character" Trans. JAM. In original: "Mathematische Grundbildung heißt für Fröbel zunächst: spielend-konstruktiver Umgang des Kindes mit stereometrischen „Normalkörpern“, also raumkundlichen Elementarkörpern, „reinen“ Formen mit Normcharakter." Heiland, 2012a, p. 174.

35 Trans. JMA. In original: "dies [der Würfel] ist kindlich treues Nachgehen der Natur-, der Sach- und Lebenserscheinung, nach welcher jeder Gegenstand durch sein Erscheinen stets aus und von sich zum Menschen und noch mehr zum Kinde." Fröbel, 1982b, p. 85.

that unfolded according to a set of geometric parameters from the dynamic arrangement of opposite forces on a particular point.³⁶ In this regard, the sphere and the cube were not considered to be “two essential mathematical body shapes that Fröbel preferred from the overall context of the crystalline forms.”³⁷ The sphere and the cube represented Fröbel’s notion of natural growth and *Gestaltung*. They embodied the directions and planes in which Fröbel understood the unfolding of the forces of creation. Moreover, Fröbel’s notion of relating the Second Gift to children’s self-development also indicated his interest in offering children a device that would help them to address nature and their own context from their constitutive elements, as a construct based on philosophical and geometric parameters and not as close categories.³⁸ This fact was clearly expressed in the Third Gift.

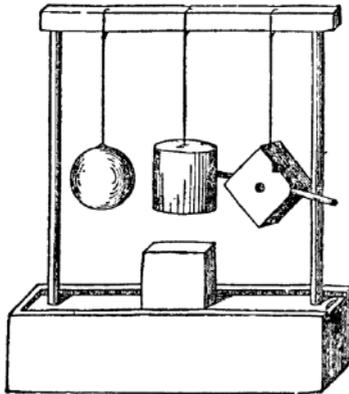


Fig. 6: The Second Gift ©.

36 “[...] in this interrelation and comparison with nature and life, yes, growing out with the whole universe, it [the child] expresses its life in *Gestaltung* and as *Gestaltung*.” Trans. JMA. In original: “[...] in dieser Wechselbeziehung und Wechselvergleichung mit Natur und Leben, ja, mit dem ganzen All herauswache, und wie es sein Leben in *Gestaltung* und als *Gestaltung* außer sich abdrücke.” Ibid.

37 Trans. JAM. In original: “Im wesentlichen hat Fröbel hier zwei mathematische Körperformen aus dem Gesamtzusammenhang der kristallinen Formen bevorzugt: Kugel (Ball) und Würfel.” Heiland, 2012c, p. 81. This argument, proposed by Heiland, can be frequently found in the secondary literature missing therefore Fröbel’s notion of natural growth. Moreover, this argument cannot be at all right since there are not yet crystals that solidify in the form of a sphere. cf. Brosterman, 1997, p. 37; cf. Zinguer, 2015, p. 51.

38 “Only life for *Gestaltung*, moving and manifest in the law and unity, paying equal attention to the individual as the whole, that gives joy and peace.” Trans. JAM. In original: “Nur Leben für *Gestaltung*, sich bewegend im Gesetze und Einheit zeigend, gleichbeachtend das Einzelne wie das Ganze, das gibt Freude und Frieden.” Fröbel, 1982e, p. 19.

In the Third Gift Fröbel explicitly embodied the geometric principles of natural growth. The design of this Gift was achieved by dividing a cube, with the approximate measure of two inches each side, from the inside to the outside according to the location of the three main orthogonal directions and planes in the centre of the cube (Fig. 7., Fig. 4.). Thus, every direction and plane cut the surfaces of the cube, thereby generating eight equal cubes (Fig. 7., down left).³⁹

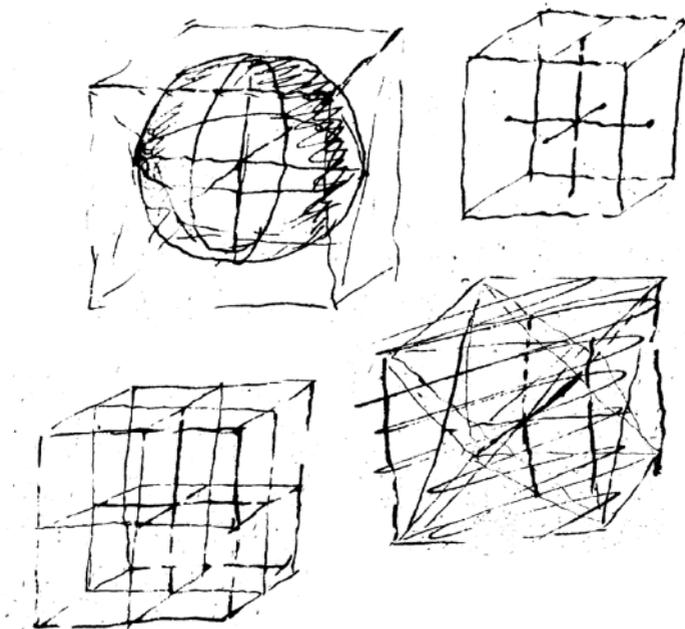


Fig. 7: Friedrich Fröbel's geometric analysis of the cube ©.

Fröbel illustrated this process in the notes of the Second Gift from 1828, eight years before he published the first description of the Third Gift (Fig. 7.).

39 "The same has the undivided cube throughout its 3 orthogonal plane-lines (Flächen-Richtungen) of division, from this, every plane of division goes through two edges in the middle of the cube. They appear in the *Third Gift* as the true surfaces of division splitting the cube in 8 cubic parts." Trans. JAM. In original: "Eben so sind nun auch in dem ungeteilten Würfel durch dessen 3 unter sich rechtwinkligen Flächen-Richtungen die 3 Teilungsebene, wovon jede gleichlaufend mit 2 Seitenflächen durch die Mitte des Würfels geht, gegeben, welche in der dritten Spielgabe als wirkliche Teilungsflächen erscheinen und so den Würfel in die schon genannten 8 Teilwürfel teilen." Fröbel, 1982c, p. 33.

This illustration compiles both: Fröbel’s notion of growth based on the three orthogonal directions of the sphere, inscribed inside of a cube (Fig. 7., first two solids), and the geometric principles to locate the three axes of four-fold symmetry proposed by Weiß in the “Regular spheroidal System” (Fig. 7., down left). This illustration also contains a fourth cube with the three orthogonal lines in the centre and transversely cut by a plane. It appears with a strikethrough indicating that it was discarded since there is no solid with these features in the materials developed by Fröbel. It is in this regard, that the cube became the main geometric solid in the Third, Fourth, Fifth and Sixth Gifts. Therefore, in Fröbel’s work the cube should not be addressed only as a simple solid, but also as the arrangement among its corners, edges and surfaces. In other words, the aim of the cubes from the building Gifts cannot be limited to the representation of a set of categories such as “whole and part.”⁴⁰

Fröbel called the learning activities with this Gift: Forms of Knowledge, Forms of Life and Forms of Beauty. While the Forms of Life focused on building abstract compositions from the elements in the children’s milieu, the Forms of Knowledge and Forms of Beauty were centred on teaching children to handle, observe and understand the mathematical and geometrical conditions of their material world and their relationship to nature. For this purpose, Fröbel suggested that every composition and operation with the blocks should be additionally related to a particular concept or “category” instilling in children the ability to recognise the morphological features of the elements in their environment, such as churches, city halls, locomotives, etc. (Fig. 8. centre.) as well as abstract concepts, such as “inside and outside,” “unity and multiplicity,” etc., while learning at the same time the language. This is what Heiland called “kategoriale Bildung” (“categorical education”), the main goal of Fröbel’s “Spielpädagogik” (“educational play”): the “Process of mutual structuring of external objective reality and childish selfhood.”⁴¹ Heiland, however, separated this “categorical education” from the mathematical “laws” presented in the Gifts considering the mathematics in Fröbel’s philosophy of education “variants” to understand and handle the material world.⁴² He did not recognize in his revision of Fröbel’s work Fröbel’s notion of Gestaltung in relation of the laws of natural growth, which were constitutive elements of the Gifts and Fröbel’s pursuit to educate children in concordance to the system to which they belong.

40 cf. Heiland, 2012c, p. 175.

41 Trans. JMA. In original: “ein Prozess der wechselseitigen Strukturierung äußerer gegenständlicher Realität und kindlichem Selbstsein.” Heiland, 2012b, p. 332.

42 Heiland, 2012a, p. 177.

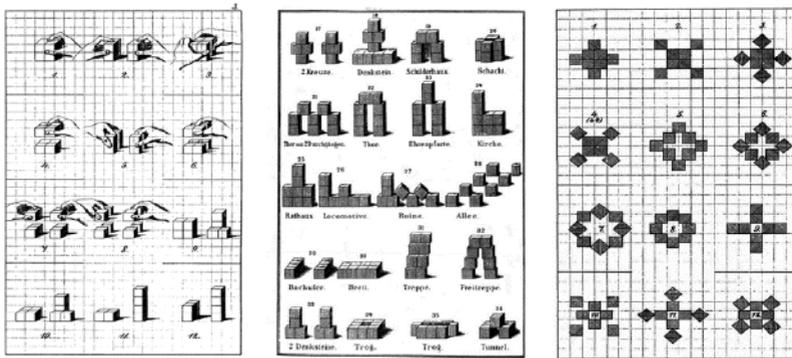


Fig. 8: Activities with the building Gifts: Forms of Life, Forms of Building and Forms of Beauty ©.

A particular example of Fröbel's notion of *Gestaltung* with regard to the principles of natural growth can be observed in the Forms of Beauty, also called the Image of the Form. This exercise consisted of achieving different and sequential compositions on a gridded surface without staking the blocks and changing the position of the blocks, always conserving the symmetric relationship between them in reference to the centre of rotation (Fig. 8. right).

“We emphasize in this example and this change of form, in order to show that in this treatment of children's games, on the emergence of its inner being in *Gestaltung* and through *Gestaltung*, one does not have to impose any constraint on the developmental course of the child, rather, as in nature, one can conceive the whole from every point and lively develop in coherence with it [the whole].”⁴³

In the “example” of the last excerpt, Fröbel referred to compositions 9 to 12 in Figure 7 (right) to express the constant self-development of children by doing compositions (“*Gestalten*”) in concordance to nature according to the principles of natural growth, the unfolding from a particular “point,” which, as presented before, was considered in geometric terms. This shows, therefore, that Fröbel's “educational play” was also constituted by a paradigmatic training in *Gestaltung*, based on the constant transformation of compositions with regard to the set of parameters within which Fröbel understood the

43 Trans. JMA. In original: “Wir heben mit Bedacht dieses Beispiel und diesen Formenwechsel hervor, um zu zeigen, daß man bei dieser Behandlung der Kinderspiele dem Entwicklungsgänge des Kindes, dem Hervorleben seines Innern in *Gestaltung* und durch *Gestalten*, gar keinen Zwang an zu legen hat, sondern, daß man, wie in der Natur, von jedem Punkte aus das Ganze erfassen und lebensvoll im Zusammenhänge fortentwickeln kann.” Fröbel, 1982a, p. 115.

growth of nature.⁴⁴ In this regard, the Gestaltung became a fundamental technique for acquiring knowledge in Fröbel's “educational play.”

It is in this context, that all the Gifts from the First to the Sixth can be understood as part of a system to express the dynamic conditions of natural growth. The Gifts were not mixed and children were encouraged to use all the elements in each individual Gift, avoiding leaving any blocks out of the composition. The Gifts were designed to show children the parameters of the continuous changing that defined the world in which they belonged, while at the same time they learned to plan and achieve different compositions, understanding the distribution of space, the morphological features of the physical elements and the concepts related to them. This is why Fröbel did not connect the material features of the Gifts and their corresponding learning activities to any cultural phenomena. Neither did he introduce any doll, stuffed animal, music instruments, objects from the adult world or even architectural toys into his educational materials.

The lack of regard for the notion of Gestaltung, in relation to the mathematics of natural growth, in the previous revisions of Fröbel's work has led to a particular misunderstanding of the six Gifts as a “system.” This is the case with Heiland's argument that the morphological differences among the First, Second and Third Gifts were evidence of Fröbel's unsuccessful attempt to develop the Gifts as a system, based on the fact that Heiland addressed the Gifts only by their characteristics as solids and their symbolic representation (categories), and not in terms of Fröbel's geometric parameters.⁴⁵ The influence of Fröbel's studies in crystallography has been identified and addressed since the 1950s and crystallography has been stated to be a “Matrix” of Fröbel's program.⁴⁶ However, Fröbel's notion of Gestaltung had mainly been considered to be an inherent characteristic of playing and building. Thus,

44 Fröbel expressed the dynamic character of natural growth in the terms of a dance that consolidates all forms of nature: “One can and should call these forms, as one speaks of the Dance of the Worlds, and of the Dance of the Seasons, the Dance of Nature in general, also dance forms, dance forms equal (=) whole forms” Trans. JMA. In original: “Man kann und könnte diese Formen, wie man vom Tanze der Welten, und vom Tanze der Jahreszeiten, dem Tanze der Natur überhaupt spricht, auch Tanzformen nennen, Tanzformen gleich (=) Ganzformen” Ibid.

45 “The ‘dominance’ of certain materials (especially the gifts 1-3) ‘damages’ the system as a whole. On the other hand, one must assume that Fröbel wanted a systematic connection of the materials, for reasons of orientation to the sphere of philosophy, which virtually enforces a unity that sets them apart.” Trans. JMA. In original: “Die ‘Dominanz’ bestimmter Materialien (vor allem der Gaben 1-3) „lädiert“ die Systematik insgesamt. Andererseits muss man schon davon ausgehen, dass Fröbel einen systematischen Zusammenhang der Materialien wollte — aus Gründen der Orientierung an der Sphärephilosophie, die einen auf Einheit abhebenden Zusammenhang geradezu erzwingt.” Heiland, 2012a, p. 183.

46 cf. Fröbel, 1951; Heiland, 2012b, p. 326; cf. Wagemann, 1959.

Fröbel's lessons on *Gestaltung* delineate children's study of the form, its observation and reproduction with the Gifts, as well as their skills for building compositions and relating them to a set of concepts.⁴⁷ In this regard, a new appreciation for Fröbel's background as a crystallographer and his notion of natural growth and *Gestaltung* should offer a path to study the history of kindergarten but most importantly, to propose alternative perspectives for the purpose of learning with materials in the current configuration of early childhood education.

5 Conclusion

Friedrich Fröbel can be considered one of the first crystallographers from Humboldt University of Berlin. His background in crystallography influenced his mathematical and philosophical notion of nature in terms of a dynamic arrangement and repulsion of opposite forces around a central point and their unfolding in three directions and planes. Based on this construct, Fröbel understood *Gestaltung* as a process of formation in constant transformation according to a set of geometric parameters and intended to train children in this logic using the Gifts. Fröbel applied this notion of *Gestaltung* to the learning activities with the Gifts, in order to help children understand the foundational parameters of the system to which they belong. Fröbel's notion of *Gestaltung* was an innovative application of learning material to the educational programs of his period. It presents Fröbel's attempt to show children the constitutive elements of their milieu, rather than only their representation and symbolic appropriations through a set of categories. In this regard, Fröbel's notion of natural growth and *Gestaltung* should offer a reflection on the actual use of learning materials and devices.

Sources and Literature

List of Figures

Fig. 1. Clarke, W. B. (1833). Berlin [1830] [Drawing].

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Berlin_1833.jpg.

Fig. 2. Muñoz Alvis, J. (2018a). *Friedrich Fröbel's notion of natural growth* [Drawing] ©.

47 cf. Heiland, 2012b, p. 322, cf. Allen, 2006, pp. 174–175; cf. Berger, 2000, pp. 15–16; cf. Brosterman, 1997, p. 37; cf. Fröbel, 1982d, p. 94; cf. Yasuhiro, 2001, p. 99.

- Fig. 3. Neumann, F. (1823). *Beiträge zur Krystallonomie* (Vol. 1). Brelin, Polen: Erns Siegfried Mittler. Tafel IV.
- Fig. 4. Muñoz Alvis, J. (2018b). *The three axes of four-fold symmetry of the cubic system* [Drawing] ©.
- Fig. 5. Warren, I. (1863). *Snow-Flakes: a chapter from the book of nature*. Boston: Geo. C. Rand & Avery. p. 11.
- Fig. 6. Muñoz Alvis, J. (2018). The Second Gift. [Figure made after originals] In Steiger, E. (1900). *Steiger's Kindergarten Catalogue. A List of the Most Complete Assortment of Material, Gifts, and Occupations* (Eighth). New York: E. Steiger & Co ©.
- Fig. 7. Muñoz Alvis, J. (2017). *Friedrich Fröbel's geometric analysis of the cube* [Photography]. In: DIPF / BBF / Archive: Nachlass Friedrich Fröbel, Fröbel “NFF 88”, Be 3 (1828) ©.
- Fig. 8. Muñoz Alvis, J. (2018). Forms of Life, Forms of Building and Forms of Beauty. [Figure made after originals] In W. Lange (Ed.), *Gesammelte pädagogische Schriften. Die Pädagogik des Kindergartens. Gedanken Friedrich Fröbel's über das Spiel und die Spielgegenstände des Kindes* (Vol. 2). Berlin: Verlag von Lh Chr. Fr.Enslin. (1862) ©.

Bibliography

- Allen, A. T. (2006). The Kindergarten in Germany and the United States, 1840–1914: A Comparative Perspective. *History of Education*, 35(2), 173–188.
- Authier, A. (2013). *Early days of X-ray crystallography*. Oxford: Oxford University Press.
- Berger, M. (2000). Friedrich Fröbels Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit. In W. Fthenakis & M. Textor (Series Ed.), *Das Jahrbuch Der Frühpädagogik Und Kindheitsforschung: Vol. 3. Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (pp. 10–22). Weinheim ; Basel: Beltz.
- Bohm, J., Bautsch, H.-J., & Kleber, W. (2010). *Einführung in die Kristallographie*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Bowen, J. (2003). *The modern west: Europe and the New World*. London: Routledge.
- Brosterman, N. (1997). *Inventing Kindergarten*. New York: Harry N. Abrams Inc.
- Cambridge Dictionary. (2016). Translation of “Gestaltung.” Retrieved February 3, 2019, from GLOBAL German–English Dictionary website: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/german-english/gestaltung>
- Comenius, J. A. (1896). *The great didactic of John Amos Comenius* (M. W. (Maurice W. Keatinge, Trans.). London: Adam and Charles Black.
- Erning, G. (Ed.). (1987). *Bilder aus dem Kindergarten: Bilddokumente zur geschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland*. Freiburg: Lambertus.
- Franke-Meyer, D. (2011). *Kleinkindererziehung und Kindergarten im historischen Prozess: ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule*. Klinkhardt.
- Fröbel, F. (1815/1816). *Kristallografie. Wintersemester 1815/16*. In: DIPF / BBF / Archive: Nachlass Friedrich Fröbel, Fröbel “NFF 337”, (1815/1816)
- Fröbel, F. (1826a). Der Spaziergang in der Mitte des Jenners. *Die Erziehenden Familien. Wochenblatt Für Die Bildung Selbstbildung Und Anderer*, 4, 50–60. In: DIPF / BBF / Archive: Nachlass Friedrich Fröbel, Fröbel 103-105, (1826).

- Fröbel, F. (1826b). *Die Menschenerziehung* (Vol. 1). Leipzig: Verlag der allgemeinen Deutschen Erziehungsanstalt.
- Fröbel, F. (1862). II. Autobiographisches. A. Aus einem Briefe an den Herzog von Meiningen. In W. Lange (Ed.), *Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften: Vol. 1,1* (pp. 32–118). Berlin: Verlag von Lh Chr. Fr. Enslin.
- Fröbel, F. (1874). Eine Vollständige Briefliche Darstellung Der Beschäftigungsmittel Im Kindergarten. In W. Lange (Ed.), *Die Pädagogik des Kindergartens* (2nd ed., pp. 559–582). Berlin: Th. Chr. Fr. Enslin.
- Fröbel, F. (1885). *The Education of Man* (J. Jarvis, Trans.). Boston: J. S. Cushing & Co.
- Fröbel, F. (1951). *Friedrich Fröbel ausgewählte Schriften. 1: Kleine Schriften und Briefe von 1809-1851* (2nd ed., Vol. 1; Erika Hoffmann, Ed.). Düsseldorf, München: Helmut Küpper vormals Georg Bondi. (Signatur: HA 4 Oa 5134-1 / Standort: Unter den Linden - Lesesaal).
- Fröbel, F. (1982a). Das dritte Spielgabe - der einmal allseitig geteilte Würfel. Das dritte Spiel des Kindes (1838). In R. Boldt, E. Knechtel, & H. König (Series Ed.), „Kommt, lasst uns unsern Kindern Leben“. *Aus dem Pädagogischen Werk eines Menschenerziehers* (Vol. 3, pp. 96–120). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Fröbel, F. (1982b). Die Kugel und der Würfel als zweites Spielzeug des Kindes (1838). In R. Boldt, E. Knechtel, & H. König (Series Ed.), „Kommt, lasst uns unsern Kindern Leben“. *Aus dem Pädagogischen Werk eines Menschenerziehers* (Vol. 3, pp. 68–91). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Fröbel, F. (1982c). Eine vollständige briefliche Darstellung der Beschäftigungsmittel im Kindergarten (nach 1844). In R. Boldt, E. Knechtel, & H. König (Series Ed.), „Kommt, lasst uns unsern Kindern Leben“. *Aus dem Pädagogischen Werk eines Menschenerziehers* (Vol. 3, pp. 26–50). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Fröbel, F. (1982d). *Friedrich Fröbel ausgewählte Schriften. 4: Die Spielgaben* (2nd ed., Vol. 4; E. Hoffmann, Ed.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fröbel, F. (1982e). I. Das Spiel (1838). In R. Boldt, E. Knechtel, & H. König (Series Ed.), „Kommt, lasst uns unsern Kindern Leben“. *Aus dem Pädagogischen Werk eines Menschenerziehers* (Vol. 3, pp. 18–20). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Fröbel, F. (1982f). Plan der Bildungsanstalt für Kinderpflegerinnen und Erzieherinnen (1847). In R. Boldt, E. Knechtel, & H. König (Series Ed.), „Kommt, lasst uns unsern Kindern Leben“. *Aus dem Pädagogischen Werk eines Menschenerziehers* (Vol. 3, pp. 254–263). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Haüy, J.-R. (1784). *Essai d'une théorie sur la structure des cristaux, appliquée à plusieurs genres de substances cristallisée*. Paris: Chez Gogué & Née de la Rochelle, Libraires.
- Heiland, H. (2012a). Der „authentische“ Fröbel (2004). In *Fröbelforschung aktuell: Aufsätze 2001-2010* (pp. 155–188). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Heiland, H. (2012b). Fröbels Pädagogik der Kindheit. Didaktische Überlegungen zu seiner Spielpädagogik (2010). In *Fröbelforschung aktuell: Aufsätze 2001-2010* (pp. 317–349). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Heiland, H. (2012c). Zur Aktualität von Fröbels Erziehungskonzept. Fröbels Konzeption der Elementarbildung (2003). In *Fröbelforschung aktuell: Aufsätze 2001-2010* (pp. 69–86). Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Hoppe, G. (1999). Zur Geschichte der Geowissenschaften im Museum für Naturkunde zu Berlin Teil 2: Von der Gründung der Berliner Bergakademie bis zur Gründung der Universität 1770-1810. *Fossil Record*, 2(1), 3–24. <https://doi.org/10.1002/mmng.1999.4860020101>
- Locke, J. (1693). *Some Thoughts Concerning Education* (1st ed.). Londres: A. and J. Churchill.
- Muñoz Alvis, J. (2019). *Building Blocks. A cultural History of Codes, Compositions and Dispositions*. Berlin: Transcript Verlag.
- Rousseau, J.-J. (1979). *Emile: Or, On education* (A. Bloom, Trans.). New York: Basic Books.
- Stübig, H. (2006). Fröbel in der deutschsprachigen Lexika und Enzyklopädien des 19. Jahrhunderts. In H. Heiland, K. Neumann, & M. Gebel (Eds.), *Perspektiven der Fröbelforschung* (pp. 35–48). Würzburg: Königshausen & Neumann. BBF 2006.3959.
- Wagemann, E.-B. (1959). *Quadrat, Dreieck, Kugel: die Elementarmathematik und ihre Bedeutung für die Pädagogik bei Pestalozzi, Herbart und Fröbel*. Weinheim: Beltz.
- Weiß, C. S. (1804). Anhang. Dynamische Ansicht der Kristallisation. In D. L. G. Karsten & C. S. Weiß (Trans.), *Lehrbuch der Mineralogie* (Vol. 1, pp. 365–389; By J.-R. Haüy). Paris, Leipzig: C. H. Reclam.
- Weiß, C. S. (1809). *De indagando formarvm crystallinarvm caractere geometrico principali dissertatio*. Leipzig: Carolvs Tavchnitz.
- Weiß, C. S. (1818). Uebersichtliche Darstellung der verschiedenen natürlichen Abtheilungen der Krystallisationssysteme. In *Abhandlungen der physikalischen Klasse der Königlich-Preussischen Akademie der Wissenschaften in Berlin us den Jahren 1814–1815* (pp. 289–336). Berlin: Realschul-Buchhandlung.
- Wiebé, E. (1869). *The paradise of Childhood*. Springfield, Mass.: Milton Bradley & Company.
- Yasuhiro, S. (2001). Die Kunde der Formen und Gestalten der Spielgaben. Fröbel und sein “Körperkasten.” In H. Heiland, E. Gutjahr, & K. Neumann (Eds.), *Fröbel-Forschung in der Diskussion. Internationale Ergebnisse zur methodologischen und rezeptionsgeschichtlichen Fragen* (pp. 88–101). Weinheim: Beltz.
- Zinguer, T. (2015). *Architecture in play: Intimations of modernism in architectural toys*. Charlottesville: University of Virginia Press.

Anschrift des Autors

Jose Muñoz Alvis
 Humboldt-Universität zu Berlin
 Unter den Linden 6
 10099 Berlin
 E-Mail: Jose.munozalvis@alumni.hu-berlin.de

Daniel Oelbauer

Einzelhaft, Isolierstuhl, Lehrermonolog. Strafvollzug, bauliche Gestaltung und Unterricht an bayerischen Gefängnissen des 19. und 20. Jahrhunderts

Zusammenfassung: Der Artikel beschäftigt sich mit dem Unterricht an bayerischen Gefängnissen im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert am Beispiel der Haftanstalten in München, Nürnberg und Straubing. Er stand in einem wechselseitigen Verhältnis zum Strafrecht, Strafvollzug und Gefängnisbau. Durch den Wandel in der Rechtsauffassung sollten Vollzug und Bauweise eine Veränderung erfahren. Anstelle der Vergeltung der Straftat stand zunehmend die Resozialisierung der Gefangenen im Vordergrund. Die Isolation der Gefangenen wurde schrittweise aufgegeben. Dies wirkte sich ebenso auf den Unterricht aus.

The article deals with education in Bavarian prisons in the 19th and early 20th centuries, using prisons in Munich, Nuremberg and Straubing as examples. There was a reciprocal relationship between prison education and criminal law, the penal system and prison construction. Due to the change in legal opinion, enforcement in the penal system and prison construction methods were undergoing change. Instead of focusing on retribution for criminal offenses, the rehabilitation of prisoners was increasingly brought to the foreground. The isolation of the prisoners was gradually abandoned. This also affected prison education.

Schlagworte: Bayern, Strafrecht, Strafvollzug, Gefängnisarchitektur, Unterricht

1 Einleitung

Neben Arbeit und Seelsorge erlangte der Unterricht Bedeutung als Bessermittel an Gefängnissen und wurde Teil des Strafvollzugs. Für diesen bildeten sich eigene Raum- und Unterrichtsformen heraus, die im 19. Jahrhundert denjenigen des staatlichen Schulwesens in Teilen folgen sollten. Als Folge der Einführung der allgemeinen Schulpflicht wurde eine über Jahrhunderte tradierte dezentrale Raumordnung in Form einer rechtwinkligen Grundstrukturierung der Raumfläche und parallel zueinander angeordneter Bankreihen zentralisiert.¹ Der Unterricht konnte somit frontal ausgerichtet, besser überwacht und kontrolliert werden. Dieses Arrangement wurde auch für den Gefängnisunterricht favorisiert. Seine Steuerung erfuhr er über den seinerzeit praktizierten Strafvollzug sowie die damit zusammenfallende architektonische Gestaltung von Gefängnissen und Unterrichtsräumen, was in der Folge zu Eigengesetzlichkeiten im Hinblick auf die Unterrichtsbedingungen führen sollte.

Am Beispiel Bayerns wird im folgenden Beitrag das Zusammenspiel von Strafvollzug und baulicher Gestaltung in seiner Beziehung zum Unterrichtswesen für den Zeitraum von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Weimarer Republik aufgezeigt. Es wird eine Entwicklungsgeschichte umrissen, bei der versucht wird, die Frage zu beantworten, inwiefern die sich wandelnden Vollzugsvorstellungen das Unterrichtsgeschehen prägten und veränderten. Wie haben sich Unterrichtspraxis und Unterrichtsinhalte verändert? Welche Bedeutung kam dabei dem Gefängnis als Gebäude und Raum zu?

Für die Beantwortung dieser Fragen wurden unterschiedliche Materialien verwendet. Die Auswertung der Forschungsliteratur erfolgte mit dem Ziel, den grundlegenden Gang der Strafvollzugsentwicklung zu veranschaulichen. Dies schließt Hinweise auf Strafrecht und bauliche Gestaltung der Gefängnisse mit ein. Darauf aufbauend wird für die Rekonstruktion des konkreten Unterrichtsgeschehens neben den einschlägigen Arbeiten von Henze² und Streng zum Münchener Zuchthaus und Nürnberger Zellengefängnis auch auf Chroniken und Jahresberichte aus dem Bestand des Bayerischen Hauptstaatsarchivs München zurückgegriffen. Diese Quellen geben mitunter einen tieferen Einblick in die ablaufenden Prozesse, müssen allerdings auch bereits als Interpretationen ihrer Verfasser gewertet werden. Sie werden an den für die Gefängnisse von München, Nürnberg und Straubing vorliegenden Hausordnungen gespiegelt, um zu abgewogeneren Ergebnissen zu gelangen. Die

1 Vgl. Göhlich 2016, S. 42.

2 Vgl. Henze 2003, Streng 1879.

genannten Einzelanstalten stehen jeweils exemplarisch für einen bestimmten Zeitabschnitt in der Entwicklung von Vollzug, Gefängnisbau und Unterricht. Der Untersuchungsgang ist deskriptiv und quellennah und in regionalgeschichtlicher Perspektive angelegt. Zur weitergehenden Kontextualisierung wurde an geeigneten Stellen auf theoretische Konzepte wie das der „totalen Institution“ von Erving Goffmann, oder auf die Analysen Michel Foucaults, zurückgegriffen. Im Folgenden gebe ich zunächst einen Überblick über die Entwicklung von Strafe, Strafvollzug und baulicher Gestaltung von Gefängnissen im mitteleuropäischen Raum seit dem 16. Jahrhundert. Im daran anschließenden Teil werden die gewonnenen Erkenntnisse auf den Unterricht bezogen. Den Abschluss bildet eine Ergebniszusammenfassung.

2 Strafe, Vollzug und bauliche Gestaltung

Bis in die Mitte des 16. Jahrhunderts dominierte in Europa die Vergeltungsstrafe mit der Unschädlichmachung des Täters, die 1532 durch die von Kaiser Karl V. (1500-1558) erlassene „Carolina“ eine rechtliche Fixierung erfuhr.³ Erst danach sollte die Freiheitsstrafe sukzessive an Bedeutung gewinnen. Die Eröffnung des Amsterdamer Zucht- und Arbeitshauses für Männer (Rasphuis) im Jahr 1595 markiert den Beginn des modernen Freiheitsstrafvollzugs.⁴ Zunächst in einer ehemaligen Klosteranlage untergebracht, entstand durch einen Neubau erstmals eine besondere Einrichtung zur Verwirklichung des angestrebten Vollzugsziels. Durch gemeinschaftliche Arbeit sollten die Inhaftierten wieder an ein ordentliches Leben herangeführt werden. Die Tätigkeit bestand im Raspeln von brasilianischem Rotholz, dessen Pulver zur Textilfärbung verwendet wurde. Der Gebäudekomplex in Form des geschlossenen Vierecks bestand aus mehreren zwei- bis dreigeschossigen Gebäuden und besaß Gemeinschaftshaft- und Einzelzellen, Arbeits- sowie Unterrichtsräume.⁵ Aufgrund der Abkehr von der bislang unterschiedslosen Verwahrung der Straffälligen entstanden in den folgenden Jahren das Zuchthaus für Frauen (1597), untergebracht im ehemaligen Ursulinenkloster, und das Zuchthaus für junge Männer (1603), das dem Rasphuis in Form eines Erweiterungsbaus angegliedert wurde. Auch bei diesen Einrichtungen stand die Erziehung durch und zur Arbeit im Vordergrund. Dazu gehörte etwa das Baumwollspinnen für weibliche Gefangene; für die jungen Männer, bei denen es sich überwiegend um ungeratene Söhne wohlhabender Bürger handelte, bestand

3 Vgl. Fennel 2006, S. 12.

4 Vgl. Schwind 1976, S. 4.

5 Vgl. Arndt 1981, S. 9ff.

die Möglichkeit, in eigens geschaffenen Unterrichts- und Ausbildungsräumen eine anerkannte Lehrlingsausbildung zu absolvieren.⁶

2.1 Die Gefängnisreformen von Howard und Wagnitz

Nach dem 30-jährigen Krieg kam es in den protestantischen Territorien Deutschlands zu einer Reihe von Gründungen nach Amsterdamer Vorbild. Die Erziehung zur Arbeit bzw. durch Arbeit und bauliche Gestaltungsmaßnahmen wurden vernachlässigt. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts waren die Gefängnisse durch ihre permanente Überfüllung dem baulichen Verfall preisgegeben. Die Gefangenensituation verschlechterte sich zusehends. Eine Reform des Gefängniswesens war unausweichlich. Ein Konzept lieferte John Howard (1727-1790). Auf seinen sieben großen Reisen durch Europa zwischen 1775 und 1790 besuchte er die seiner Ansicht nach wichtigsten Gefängnisse und Krankenhäuser. Seine Erfahrungen schrieb er in mehreren Büchern nieder. Die an den Gefängnissen herrschenden mangelhaften hygienischen Zustände und die vollkommen unterschiedslose Verwahrung der Gefangenen veranlassten ihn zur Ausarbeitung seiner Reformvorschläge. Sein Konzept sah vor, Sträflinge zu fleißigen Menschen zu erziehen, um aus ihnen ehrbare und ehrliche zu machen. Dies sollte durch die Isolierung der Gefangenen bei Tag und bei Nacht, Arbeitszwang und -belohnung, Gewährung von Hausgeld, Bildung von Rücklagen für den Tag der Entlassung, gesunde Ernährung, Herstellung guter hygienischer Zustände und die Einrichtung eines Stufenvollzugs ermöglicht werden.⁷

Die Ideen Howards erfuhren in Deutschland ihre Verbreitung durch den Theologen und Gefängnisprediger Heinrich Balthasar Wagnitz (1755-1838). Wagnitz, der an der Universität Halle sein Studium der Theologie absolviert hatte, stand der Aufklärung nahe und war nach Stationen als Hauslehrer und Prediger zum Strafanstaltspfarrer in Halle berufen worden. Er führte die Überlegungen von Howard weiter und fokussierte dabei auf den eigentlichen Strafzweck, den er in der inneren Besserung der Sträflinge erblickte. Dazu musste die Strafe gerecht, menschlich und individuell gestaltet sein.⁸ 1804 leistete Preußen mit seinem „Generalplan“ einen ersten reformerischen Vorstoß in diese Richtung, der jedoch durch die Napoleonischen Kriege ein abruptes Ende fand.⁹

6 Vgl. Graul 1965, S. 29f.

7 Vgl. Laubenthal 2008, S. 51f.

8 Vgl. Peters 1960, S. 46.

9 Vgl. Schwind 1976, S. 15

Das von Howard und Wagnitz vertretende Vollzugsverständnis konnte sich auch aus einem anderen Grund nicht durchsetzen. Zwar schuf Preußen mit dem Strafrecht des Allgemeinen Landrechts 1794 die Voraussetzungen dafür, Körper- und Lebensstrafen weitestgehend durch Freiheitsstrafen zu ersetzen. Allerdings herrschte eine Rechtsauffassung mit der Dominanz der Tatschuldvergeltung im Verständnis Immanuel Kants (1724-1804). Der Sinn der Strafe lag dabei in ihrer gerechten Vergeltung und war nicht auf bestimmte Zwecke wie Sicherung, Besserung oder Abschreckung gerichtet. Neben Kant war es Anselm von Feuerbach (1775-1833), der die Strafrechtsentwicklung des 19. Jahrhunderts nachhaltig beeinflusst hat. Feuerbach ging es weniger um den Zweck der Strafe als vielmehr um den Zweck ihrer Androhung. Strafe besaß für ihn einen generalpräventiven Charakter. Durch den von ihr ausstrahlenden psychologischen Zwang sollte der mögliche Täter von der mit Strafe bedrohten Tat abgehalten werden. Dies setzte voraus, dass alle Strafen gesetzlich angedroht und der Öffentlichkeit bekanntgegeben werden. Dieses Gesetzmäßigkeitsprinzip („nulla poena sine lege“) erfuhr erstmals im deutschen Raum im von Feuerbach entworfenen Bayerischen Strafgesetzbuch von 1813 seine gesetzliche Fixierung.¹⁰ Feuerbachs auf einer liberal-rechtsstaatlichen Strafauffassung basierendes Besserungskonzept für den Strafvollzug wurde als unzulässige Kompetenzüberschreitung des Staates beurteilt und hatte zunächst noch keine Zukunft.¹¹

Das Augenmerk blieb vorerst noch auf die sichere Verwahrung der Gefangenen gerichtet. Daher behalf sich Preußen wie Bayern weiterhin damit, leerstehende Gebäude, später auch säkularisierte Klöster behelfsmäßig zu Strafanstalten umzubauen bzw. bereits bestehende Gefängnisse zu erweitern.¹² Die auf die jeweiligen Bedürfnisse der Gefängnisse zugeschnittenen Hausordnungen bildeten einen Ersatz für die fehlende gesetzliche Regelung des Strafvollzugs. Sie boten allerdings die Chance, einen Wandel im Strafvollzug voranzutreiben, der über das geltende Strafrecht nicht durchführbar gewesen wäre, da das von Vergeltungs- und psychologischem Zwangsdenken durchzogene Rechtsverständnis Kant-Feuerbachscher Prägung noch für lange Zeit die staatlichen Kodifikationen prägte und noch am Beginn des 20. Jahrhunderts vorherrschend war.¹³

10 Vgl. Gmür/Roth 2008, S. 146ff.

11 Vgl. Schmidt 1995, S. 255.

12 Vgl. Graul 1965, S. 69; Henze 2003, S. 147.

13 Vgl. Preußisches Strafgesetzbuch von 1851, Bayerisches Strafgesetzbuch von 1861, Reichsstrafgesetzbuch von 1871.

2.2 Englisch-nordamerikanische Vollzugs(bau)konzepte

Für die weitere Entwicklung (nicht nur) auf deutschem Boden war die Orientierung an ausländischen Vollzugs(bau)konzepten von Bedeutung. Dazu gehörte das zum Ende des 18. Jahrhunderts von Jeremy Bentham (1748-1832) erschaffene Panoptikum. Bentham entwarf mit dem Panoptikum einen Gefängnisbau, bei dem die Überwachung das konstruktive Prinzip war und in dem einem Bedürfnis nach zentraler Übersicht, ständiger Kontrolle und Beaufsichtigung Rechnung getragen wurde. Das Panoptikum ist ein Rundbau, bei dem die Einzelräume an den Außenseiten eines zylindrischen Bauwerks lagen. Von einem zentralen Beobachtungspunkt aus konnten alle Zellen überwacht werden. Dabei konnte der Gefängniswärter im Gegenlicht alle Gefangenen erblicken, ohne von diesen selbst wahrgenommen zu werden.¹⁴ Die Isolation der Gefangenen erforderte bauliche Vorkehrungen wie schalldichte Zellentüren und Ventilationssysteme. Mit Hilfe von Gesichtsmasken und speziell konstruierten Sitzmöbeln in der Anstaltskirche und im Unterricht sollten sie auch an der gegenseitigen Kontaktaufnahme außerhalb der eigenen Zellen gehindert werden.¹⁵

Eine solche Gefängnisarchitektur spiegelt die Organisationsform einer totalen Institution im Verständnis von Erving Goffman (1922-1982) wider. Zu ihren Kennzeichen gehört, dass alle Lebensbereiche ihrer Insassen der umfassenden Kontrolle einer Autorität unterworfen sind. Die Regeln und Vorschriften dienen dazu, das anvisierte Ziel der Institution zu erreichen, im Falle der Gefängnisse etwa, Sühne für begangene Verbrechen zu gewährleisten, bzw. die Gefangenen zu bessern.¹⁶

Michel Foucault deutet Benthams Panoptikum darüber hinaus als Abbild der Überwachungs- und Herrschaftsstrukturen der modernen Zivilgesellschaft. Weiterführend und in Anlehnung an Bentham beschreibt er unter dem Begriff Panoptismus die zunehmenden Überwachungs- und Kontrollmechanismen in der Entwicklung westlicher Gesellschaften seit dem 18. Jahrhundert, mit denen zugleich eine gewachsene soziale Konformität des Individuums einherging. Durch veränderte Produktionsverhältnisse hin zum Kapitalismus und die Fokussierung auf den menschlichen Körper entwickelten sich neue Kontrollmöglichkeiten. Statt repressiver Maßnahmen bediente man sich wirkungsvollerer Disziplinierungsmethoden wie Hierarchisierung und Überwachung.¹⁷

14 Vgl. Graul 1965, S. 52ff.

15 Vgl. Müller-Dietz 2008, S. 145.

16 Vgl. Goffman 1981, S. 16f.

17 Vgl. Foucault 2008, S. 901-934.

Benthams Panoptikum wurde nicht erbaut. Aufbauend auf seinen Überlegungen bildeten sich in Nordamerika zwischen 1800 und 1830 zwei Systeme heraus. Beide zeichneten sich dadurch aus, dass sie auf ein striktes Kontaktverbot der Gefangenen untereinander setzten. Sie unterschieden sich im Hinblick darauf, wie die gegenseitige Kommunikation der Häftlinge unterbunden werden konnte. Das Schweigesystem wurde 1825 im Gefängnis von Auburn (New York) realisiert. Es war als Zellengefängnis errichtet. Die innere Organisation fußte darauf, dass die Häftlinge Freizeit und Nächte isoliert verbringen mussten, jedoch angehalten waren, unter der Maßgabe gegenseitigen Schweigens zusammenzuarbeiten. Das Schweigegebot ließ sich nicht durchhalten und führte zu einer Verrohung in den Anstalten, da die Gefangenen, die sich durch Zeichensprache miteinander verständigten, eine Misshandlung erfuhren.¹⁸

Im Bußsystem wurden Straftaten in erster Linie als Abwendung von Gott interpretiert. Die Strafe hatte hier die Aufgabe, den Straffälligen mit Gott zu versöhnen. Er musste Buße tun, indem er von den anderen Gefangenen isoliert wurde und nur mit dem Anstaltspersonal Kontakt halten durfte. Seine Verwirklichung fand dieses Konzept in der 1829 in Betrieb genommenen Strafanstalt Cherry Hill (Philadelphia). Die ursprüngliche Baukonzeption wurde jedoch so verändert, dass von einem planmäßigen Einzelvollzug keine Rede mehr sein konnte und das fortschrittlich geplante Gefängnis zum überdimensionierten mittelalterlichen Verwahrhaus für Einzelhaft mutieren sollte.¹⁹ Die permanente Isolation der Gefangenen verursachte dauerhafte gesundheitliche Schäden.²⁰

2.3 Die Erneuerung des Besserungsgedankens in Deutschland

Unter dem englisch-nordamerikanischen Einfluss vollzog sich in Deutschland ein Wandel, als dessen Folge der von Howard entwickelte Besserungsgedanken wieder aufleben konnte. Er zeigte sich zunächst in Einzelinitiativen. Der evangelische Pastor und spätere Begründer der Kaiserwerther Diakonie Theodor Fliedner (1800-1864) besuchte 1826 die wichtigsten Gefängnisse in der Rheinprovinz. Seine Kritik an der dort praktizierten Strafpraxis bezog sich in erster Linie darauf, dass durch die nächtliche Einschließung in Massenquartiere der kriminelle Erfahrungsaustausch der Gefangenen forciert und diese folglich nur noch weiter sozial deklassiert wurden. Die Hauptaufgabe aller Gefängnisse erblickte er daher in der Besserung, die er aufgrund

18 Vgl. Schwind 1976, S. 4f.

19 Vgl. Graul 1965, S. 64.

20 Vgl. Schwind 1976, S. 11.

seines seelsorgerischen Hintergrunds mit der Forderung nach christlicher Unterweisung verband. Nach Fliedner kam dem Strafvollzug die Aufgabe zu, eine sittlich-religiöse Erziehung im Sinne des Evangeliums umzusetzen. Zu diesem Zweck gelang es ihm nach dem Vorbild der britischen Gefängnisgesellschaften 1827, die Rheinisch-Westfälische Gefängnisgesellschaft zu gründen.²¹ Die Anstellung von Schullehrern an mehreren Gefängnissen in Rheinland-Westfalen war ein erster Schritt hin zu einer Institutionalisierung des Gefängnisunterrichts.²²

Auch von Seiten der Gefängnispraktiker wurden Vorschläge erarbeitet. Der Direktor am Münchener Zuchthaus, Georg Michael Obermaier (1789-1885) galt seinerzeit als einer der profiliertesten Gefängnisreformer überhaupt und plädierte 1835 für einen zweckentsprechenden Schulunterricht, den er als das generell bedeutendste Besserungsmittel betrachtete. Dieser sollte wenigstens eine Stunde während der Woche, an Sonn- und Feiertagen drei bis vier Stunden stattfinden und sich auf Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion, Natur- und Weltgeschichte erstrecken.²³

Ebenso trugen die im Entstehen befindlichen Gefängniswissenschaften zu einer Renaissance des Besserungsgedankens bei. Als deren Begründer gilt der Hamburger Arzt Nikolaus Heinrich Julius (1783-1862), der mit seinen 1827 in Berlin abgehaltenen zwölf Vorlesungen einen wegweisenden Entwurf geschaffen hatte.²⁴ Für die Realisierung eines guten Gefängnisses legte er einen Forderungskatalog im Hinblick auf Sicherheit, Gesundheit, Beaufsichtigung, Klassenabteilungen, Arbeit und Unterricht vor. Zusätzlich entwickelte er ein Klassifikationssystem mit fünf verschiedenen Anstaltstypen, denen die Gefangenen in Abhängigkeit von ihrem Vergehen zuzuweisen waren. Julius hoffte, mit diesen Maßnahmen die Chancen auf eine sittliche Besserung der Gefangenen zu erhöhen. Deren Erziehung sollte individuell erfolgen, Arbeit und religiös-sittlicher Unterricht waren die wichtigsten Erziehungsmittel.²⁵ Weiterhin beschäftigte er sich auch mit Fragen des Gefängnisbaus. Grundlegend war auch für ihn die panoptische Strahlenbauweise. Sein Gefängnis bestand aus drei getrennt stehenden, drei- oder viergeschossigen Haftgebäuden, deren Achsen rechtwinkelig zum quadratischen Zentralgebäude gerichtet waren. Flügel und Zentralgebäude wurden durch einen schmalen Laufsteg in einem der Flügelobergeschosse miteinander verbunden.²⁶

21 Vgl. Brandt 1985, S. 28 ff.

22 Vgl. Hammer 2013, S. 139f.

23 Vgl. Behringer 1909, S. 71.

24 Vgl. Mecklenburg 1988, S. 78f.

25 Vgl. Peters 1960, S. 48f.

26 Vgl. Julius 1828, S. 86ff.

Breitenwirkung erzielte Julius' Konzeption dadurch, dass es ihm gelang, sich bei den höchsten Repräsentanten des Staates Gehör zu verschaffen. Zu seinen Zuhörern gehörte der spätere Preußenkönig Friedrich Wilhelm IV. (1795-1861). Julius konnte ihn zum Bau von Zellengefängnissen überreden. Mit der Einführung der Einzelhaft im Jahr 1842 wurde die Weiche für den Bau des Zellengefängnisses in Berlin-Moabit gestellt, das 1849 seinen Betrieb aufnahm.²⁷ In baulicher Hinsicht handelte es sich um eine Kopie der Anstalt von Pentonville bei London, die zwischen 1840 und 1842 errichtet worden war. Im Gegensatz zu Pentonville war die Organisation des Strafvollzugs in Moabit am nordamerikanischen Bußsystem und noch nicht in Stufen organisiert, wo nach der Phase der Einzelhaft der Vollzug in eine Gemeinschaftshaft mit Fabrikarbeit übergang, an die sich bei guter Führung schließlich die Entlassung in die Freiheit anschließen konnte.²⁸

Während in Frankreich in den 1830er- und 1840er-Jahren Gefängnisse nach dem Konzept von Julius errichtet wurden, sollte Pentonville für viele andere europäische Länder zum Vorbild werden.²⁹ Einen großen Einfluss übte der 1846 in Frankfurt am Main durchgeführte erste internationale Gefängniskongress aus, bei dem man sich mehrheitlich für die Durchführung der Einzelhaft und damit für den Bau von Zellengefängnissen aussprach.³⁰ Wie in Moabit sollte das Philadelphia-System die innere Organisationsgrundlage für einen Großteil der europäischen Gefängnisse bilden.

Für die Reform der Gefängnisse bedeutete die Revolution von 1848/49 eine Zäsur. Nunmehr rückten neue Fragen in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit. So gab es in den deutschen Partikularstaaten nach der Jahrhundertmitte keine eindeutige Tendenz hinsichtlich der Haftsysteme. In Sachsen etablierte sich ein Stufenvollzug. In Bayern herrschten ebenso Vorbehalte gegenüber dem Einzelhaftsystem. Erst mit der Errichtung des Nürnberger Zellengefängnisses zwischen 1865 und 1868 zog Bayern nach. Voraussetzung hierfür war das 1861 verabschiedete Gesetz zur Einzelhaft. Sie wurde in Bayern nicht besonders forciert.³¹ Lediglich beim Neubau des Straubinger Zuchthauses (1898-1902) gab es flächendeckend Einzelzellen. Die 1862 veröffentlichte „Hausordnung für die Zuchthäuser und Gefangenenanstalten“ schuf eine erste Vereinheitlichung im bayerischen Strafvollzug und enthielt Angaben zum Unterricht. Vorbild dafür war der bereits 1860 in Preußen eingeführte Gefängnisunterricht, der sich an der Volksschule orientierte und von qualifizierten

27 Vgl. Pfeiffer 1934, S. 106.

28 Vgl. Fennel 2006, S. 22.

29 Vgl. Graul 1965, S. 72.

30 Vgl. Laubenthal 2008, S. 57.

31 Vgl. Guttenberg 1913, S. 83.

Lehrern, meist Volksschullehrern zu erteilen war.³² In der Folge bedeutete dies, dass neben einer religiösen Unterweisung vor allem elementare Gegenstände wie Lesen, Schreiben und Rechnen in den Gefängnisunterricht einzogen. Darüber hinaus sollten Methodik und Didaktik der Volksschule übernommen werden. Diese waren an herbartianischen Grundsätzen ausgerichtet und gelangten durch die seminaristische Ausbildung der Volksschullehrer in den Unterricht.

2.4 Die Entwicklung bis zum Inkrafttreten der Reichsratsgrundsätze 1923

Das Reichsstrafgesetzbuch von 1871 ersetzte länderspezifische Kodifikationen, in Bayern trat es an die Stelle des Bayerischen Strafgesetzbuches von 1861. Das Reichsstrafgesetzbuch setzte drei Strafarten sowie sieben Hauptstrafen fest. Verbrechen konnten mit Todesstrafe, Zuchthaus und Festungshaft sanktioniert werden. Für Vergehen waren Gefängnisstrafen, Festungshaft bis zu fünf Jahren und Geldstrafen vorgesehen. Übertretungen konnten mit Haft- und Geldstrafen sowie bei Jugendlichen mit einem Verweis belegt werden.

Eine gesetzliche Ausgestaltung des Strafvollzugs konnte hingegen nicht realisiert werden. Auch sollte der Strafvollzug bis zum Beginn der Weimarer Republik keine nennenswerten praktischen Reformen erleben. Trotzdem gab es Versuche, den Vollzug auf Reichsebene – zumindest auf dem Verwaltungsweg – zu vereinheitlichen. 1897 einigte man sich auf die Bundesratsgrundsätze. Sie waren allgemein gehalten, um den Ländern inhaltliche Gestaltungsspielräume zu lassen. Die Formulierung konkreter Aufgaben und Ziele des Strafvollzugs überließen sie dem Verwaltungshandeln durch den Erlass von länderspezifischen Hausordnungen.

Vereinheitlichungstendenzen vollzogen sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts auch im Gefängnisbauwesen. Die 1885 erlassenen Grundsätze für den Bau und die Einrichtung von Zellengefängnissen“ setzen künftig die Standards.³³ Aus den Grundsätzen und den gefängnisbaulichen Schriften jener Zeit entwickelten sich auch Vorgaben für die Unterrichtsräume. Bei Zellengefängnissen war es gängige Praxis, diese zwischen den Zellenflügeln des Verwaltungsgebäudes anzulegen.³⁴ Das Schulzimmer erstreckte sich über mehrere Stockwerke und konnte an die Anstaltskirche anschließen, sofern sie nicht in einem eigenen Gebäude untergebracht war. Grund für die Zweigeschossigkeit der

32 Vgl. Brandt 1985, S. 41ff.

33 Vgl. Graul 1965, S. 88; Vgl. Kolling 1988, S. 70.

34 Vgl. Pfeiffer 1934, S. 125.

Schulräume waren die sogenannten stalls, auch Isolierstühle genannt, mit denen der Schulraum bestückt werden sollte. Diese zeichneten sich durch eine erhöhte Anordnung über- und hintereinander aus, was die Sicht der Gefangenen aufeinander verhindern, den Blick auf den Lehrer aber zulassen sollte. Der Unterrichtsraum war für maximal 40 Lernende auszurichten. Bei größeren Klassenstärken waren ein sinnvoller Unterricht nicht mehr möglich und die vollständige Beaufsichtigung der Gefangenen nicht mehr zu gewährleisten.³⁵

Gefängnischulraum und Gefängnisarchitektur unterschieden sich im Hinblick auf die Zielsetzung nicht generell von den Schulräumen und -bauten des vom preußischen Vorbild geprägten Schulbaus am Ausgang des 19. Jahrhunderts. Die Schulen bestanden aus einem oder mehreren Trakten. Diese wurden von einem Flur durchzogen, von dem aus die einzelnen Klassenzimmer betreten werden konnten. Die stalls der Gefängnisse fanden ihre Entsprechung in der frontalen Sitzordnung fest installierter Bank-Tisch-Reihen in den einzelnen Klassenzimmern. Auf diese Weise konnten innerhalb von Schulgebäude und Klassenzimmern Kontrolle zentralisiert, Schülerjahrgänge und Lehrer separiert und isoliert werden. In Schulen und Gefängnissen strebte man gleichermaßen Disziplinierung, Überwachung und zentral gesteuerten, unterrichtlichen Gleichschritt an, der durch den Verlust an unterrichtlicher Flexibilität in Kauf genommen wurde.³⁶ Stille und Schweigen wurden als Elemente der schulischen Erziehungswirklichkeit begünstigt,³⁷ individuelle Lernbedürfnisse dagegen vernachlässigt.

Wie sehr die Gefängnis- und Schulraumgestaltung ein Spiegelbild der gesellschaftlichen Verhältnisse war, zeigt sich an deren Orientierung am Vorbild des Militärs während der Wilhelminischen Ära. Wie Kasernen sollten Gefängnisse und Schulbauten der erwünschten zwanghaften Regelmäßigkeit folgen und den Aufbau einer gesellschaftlichen Disziplin befördern. Die Fabrikgebäude und die in ihrem Umfeld entstandenen Mietskasernen reihten sich in diesen Kontext ein. Unter anderem gerieten über die zunehmende Verstädterung immer größere Teile der Gesellschaft in vergleichbare Disziplinierungsprozesse. Mit Foucault kann als Ziel dieser Sozialdisziplinierung die Leistungsoptimierung durch Kontrolle der ausgeübten Handlungen mittels hierarchischer Überwachung angesehen werden. Diese Kontrolle fand sich gleichermaßen in Gefängnissen, Schulen, Kasernen und Fabriken und schuf dort jeweils eigene, durchaus miteinander vergleichbare Gebäude- und Raumstrukturen. Hier wird auch der ‚Panoptismus‘ mit seinen, alle gesellschaftlichen Teilbereiche durchsetzenden Kontrollmechanismen augen-

35 Vgl. Krohne 1889, S. 299f.

36 Vgl. Göhlich 2013, S. 31ff.

37 Vgl. Bühler 2015, S. 336.

scheinlich.³⁸ Und bereits Benthams Konzeption sah vor, das panoptische Prinzip auf Kasernen und Schulen zu übertragen.

Stärker als bei Schulen bemaß sich bei den Gefängnissen die „Leistung“ darin, wie konsequent Schweigen und Stille durchgehalten werden konnten. Allerdings konkurrierten die Prinzipien der Besserung der Gefangenen einerseits und ihrer Isolation andererseits zunehmend miteinander und führten zur Aufweichung, jedoch nicht gänzlichen Abschaffung der Einzelhaft. Damit war ein neues Straf- und Vollzugsverständnis verbunden, das sich zu Beginn der 1920er-Jahre entfalten sollte.

2.5 Der Stufen- und Erziehungsvollzug in der Weimarer Republik

Eine weitere Phase in der Entwicklung des Strafvollzugs wurde in Deutschland mit den Reichsratsgrundsätzen von 1923 eingeleitet. Diese Verwaltungsvorschriften wurden auf der Länderebene durch Dienst- und Vollzugsordnungen (DVO) konkretisiert. Bayern erließ seine diesbezügliche DVO 1924 und löste damit die auf den Bundesratsgrundsätzen beruhende Hausordnung von 1907 ab. Kern der neuen Grundsätze war der Stufenvollzug, der bei längeren Haftstrafen empfohlen wurde. In den Würzburger Beschlüssen von 1924 verpflichteten sich die Länder zur Durchführung des Stufensystems.

Das Stufensystem fußte auf den Ideen von Franz von Liszt (1851-1919). Er gilt als Begründer der modernen Strafrechtsschule, die eine Resozialisierung und Erziehung des Rechtsbrechers anstrebte. Gleichzeitig ging es ihm um die Bekämpfung des Verbrechens mit Hilfe naturwissenschaftlich orientierter Ursachenforschung. Seine Strafrechtstheorie setzte auf relative Strafzwecke, bei der der Täter als Zentralgestalt der Straftat im Mittelpunkt der Betrachtung stand. Damit wandte sich Liszt von der herrschenden Theorie Kant-Feuerbachscher Prägung ab. Gleichzeitig wurde der Rahmen für eine individuelle Behandlung der Gefangenen geschaffen.³⁹

Die Wirkungen der Strafe umfassten bei Liszt Besserung, Abschreckung und Unschädlichmachung. Den Strafen wurden drei Straf- und drei Verbrechensformen zugeordnet. Während der Gewohnheitsverbrecher nicht besserungsfähig war und daher unschädlich gemacht werden musste, sollte der Gelegenheitsverbrecher durch einen „Denkzettel“ abgeschreckt werden. Das Hauptaugenmerk lag auf den Besserungsbedürftigen. Unter Besserung verstand Liszt eine Erziehung zu rechtlicher Lebensführung, die unter Zuhilfe-

38 Vgl. Foucault 2008, S. 901-934.

39 Vgl. Gmür/Roth, S. 147f, S. 222f.

nahme eines Systems der stufenweisen Lockerung des Strafvollzugs ermöglicht werden sollte.

Erst in der Weimarer Zeit konnten die Vorstellungen Liszts verwirklicht werden. Der in den Reichsratsgrundsätzen formulierte Stufenvollzug trennte die Gefangenen zunächst in Erziehbare und Schwersterziehbare. Letztere nahmen nicht am Stufenvollzug teil. Die Erziehbaren wurden anfangs der ersten Stufe zugeordnet und konnten bei guter Führung in die Stufe zwei und später in die Stufe drei aufrücken. Die Einzelhaft stellte nicht mehr den Regelfall dar, musste aber von allen Gefangenen der ersten Stufe durchlaufen werden. Mit dem Vorrücken in die nächsten beiden Stufen waren Erleichterungen und Vergünstigungen verbunden. Dazu gehörten die Teilnahme am Unterricht, weltliche Seelsorge und Freizeitaktivitäten (2. Stufe) sowie unverschlossene Zellen mit gitterlosen Fenstern, das Tragen eigener Kleidungsstücke, die individuelle Gestaltung der Zellen und der Besitz bestimmter Gegenstände (2. und 3. Stufe). Der Erziehungsvollzug blieb nicht nur auf den engeren Bereich der schulischen Erziehung bzw. Erwachsenenbildung beschränkt. Vielmehr wurde er ganzheitlich gedacht. Besondere Aufmerksamkeit schenkte man der Gefangenenfürsorge nach der Haftentlassung. Ziel war es, diese noch während der Haftzeit anzustoßen.⁴⁰

Im Vergleich zum bislang geltenden Vollzug lag dem neuen Verfahren eine Vollzugsauffassung zugrunde, die die Basis für eine zunehmende Individualisierung von Gefangenenbehandlung und Strafen legte. Die Umsetzung des Stufenvollzugs erfolgte in den einzelnen Ländern des Deutschen Reichs in unterschiedlicher Weise. In Bayern war es aufgrund strenger Aufstiegskriterien kaum möglich, die höchste Stufe zu erreichen. Bayern konnte sich neben Sachsen nicht restlos vom Vergeltungsstrafvollzug lösen.⁴¹

Das Stufenkonzept wurde 1927 in den Entwurf eines einheitlichen Strafvollzugsgesetzes integriert. Es konnte allerdings nicht mehr verabschiedet werden, da die Kodifizierung von einer Reform des Strafgesetzes abhing, die vor der Machtübernahme der Nationalsozialisten nicht mehr vollendet wurde. So blieb der Strafvollzug in der BRD bis 1977 weiterhin durch Verwaltungsvorschriften geregelt.⁴²

Spätestens mit dem Bekenntnis zum Stufenvollzug erfolgten eine Abkehr vom Einzelhaftparadigma und eine Lockerung hinsichtlich der Strahlenbauweise. Der Stufenvollzug gestaltete sich an Zellengefängnissen, insbesondere im Hinblick auf die Einrichtung der erforderlichen Gemeinschaftsräume als problematisch. Hingegen konnten bei Gefängnissen, die nicht nach dem panoptischen System errichtet wurden, mit geringem Aufwand die hierfür not-

40 Vgl. Krebs 1978, S. 156ff.

41 Vgl. Sagaster 1980, S. 15.

42 Vgl. Laubenthal 2008, S. 60, 62, 67.

wendigen räumlichen Strukturen geschaffen werden. Bezüglich der Schulräume stellte es kein großes Hindernis dar, die stalls abzubauen. Stellenweise wurde an der Wende zum 20. Jahrhundert begonnen, sie durch Schulmobiliar, bestehend aus Tischen und Stühlen, zu ersetzen.⁴³

3 Unterricht

Der Vergeltungsstrafvollzug sollte sukzessive einem Erziehungsvollzug weichen, der den Gefangenen als Individuum und Lernenden wahrnahm. Ob und inwiefern sich dies im Unterricht widerspiegelt, soll im Folgenden am Beispiel der Gefängnisse in München, Nürnberg und Straubing aufgezeigt werden.

3.1 Das Münchener Zuchthaus und der Beginn planmäßigen Unterrichts

Die Ursprünge des Münchener Zuchthauses gehen auf das Jahr 1682 zurück. Es gehörte zu den wenigen Gründungen nach Amsterdamer Vorbild auf katholischem Boden.⁴⁴ Zu Beginn des 19. Jahrhunderts erfolgte eine Verlagerung in das zwischen 1804 und 1807 für den Strafvollzug ertüchtigte ehemalige Paulanerkloster in der Au. Der Standortwechsel stand im Einklang mit dem Ziel, flächendeckend Strafanstalten in Bayern einzurichten sowie eine wachsende Anzahl an Gefangenen unterzubringen. Bis zum Inkrafttreten des Reichsstrafgesetzbuches 1871 sollten in München Ketten-, Zucht- und Arbeitshausstrafe vollzogen werden, die danach in die reichsweit einheitliche Zuchthausstrafe überführt wurden.⁴⁵

Bis Anfang der 1840er-Jahre verfiel das Zuchthaus zunehmend. Die industrielle Revolution führte zur Verelendung großer Teile der Bevölkerung und zu einem raschen Anstieg der Eigentumsdelikte, für die Freiheitsstrafen vorgesehen waren. Die Folgen waren Überfüllung des Zuchthauses und weitestgehend unterschiedslose Inhaftierung der Straftäter. Zwar wurde durch bauliche Maßnahmen an der hierfür notwendigen räumlichen Unterbringung gearbeitet. Mit dem Zustrom an Gefangenen konnte zunächst jedoch nicht Schritt gehalten werden. Dies führte dazu, dass auch der vorhandene Schulraum für die Unterbringung von Sträflingen zweckentfremdet wurde. Im Gegenzug wich man auf Arbeits- und Schlafräume sowie die Anstaltskirche aus. Ein

43 Vgl. Schäche 1992, S. 31.

44 Vgl. Endres 1981, S. 90.

45 Vgl. Henze 2003, S. 143.

geordneter Unterricht war unter diesen Umständen nur eingeschränkt möglich.⁴⁶

Ab der Jahrhundertmitte normalisierten sich die Zustände langsam wieder. In den 1850er-Jahren pendelte sich die Anzahl der Häftlinge auf 500 bis 600 ein. Die Altersstruktur blieb nahezu konstant. Dreiviertel der Häftlinge waren zwischen 21 und 40 Jahre alt. Die Mehrheit verbüßte eine Zuchthausstrafe. Ab 1858 stand auch ein eigener Unterrichtsraum dauerhaft zur Verfügung, der infolge des Neubaus eines Zellengefängnisstrakts frei und für Unterrichtszwecke umgestaltet sowie nach und nach mit Schultischen und -stühlen ausgestattet wurde.⁴⁷

Der Unterricht erfolgte auf der Grundlage eines Schulplans. Dieser wurde zusammen mit der Hausordnung 1845 erlassen. Er war der erste seiner Art für ein bayerisches Gefängnis und sah vor, dass werktags eine Stunde Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen von einem Lehrer zu erteilen war. An Sonn- und Feiertagen gab es für alle Häftlinge Religionsunterricht im Umfang von zwei Stunden. In seiner genehmigten Fassung sah der Plan einen je zweistündigen Unterricht in den Fächern Lesen, Schreiben und Rechnen vor. Der Forderung des Gefängnisdirektors nach getrennten Schulräumen für die drei zu bildenden Klassen wurde nicht entsprochen. Als Lehrmittel kamen Griffel, Steintafeln, Hefte, Federn, das Alte und Neue Testament sowie das Lehr- und Lesebuch für die mittleren Klassen der deutschen Schulen zum Einsatz. Der Unterricht wurde nicht von ausgebildeten Lehrern, sondern von Sträflingen unter der Aufsicht des Hausgeistlichen erteilt. Den geforderten Umfang erreichte er nicht. Ebenso wurde er hintereinander durchgeführt. Nichtsdestotrotz hat er im Vergleich zu den 1820er- und 1830er-Jahren, in denen jeweils nur sonn- und feiertags ein zweistündiger Elementarunterricht entweder durch Sträflinge oder Aufseher erteilt wurde, eine enorme Aufwertung erfahren.⁴⁸

Ende der 1850er-Jahre sollte der Unterricht im Münchener Zuchthaus neben der Schaffung eines dauerhaften Schulraums durch eine Reihe von weiteren Maßnahmen spürbar verbessert werden. Zunächst wurde die Unterrichtung der Gefangenen durch Sträflinge verboten und stattdessen ein qualifizierter Lehrer eingestellt, der zuvor im Volksschuldienst tätig war. Weiterhin traf man Regelungen bezüglich Schulaufnahme, Festsetzung des Schuljahrs, Abhaltung von Prüfungen sowie des Führens von Schüler- und Zensurverzeichnissen. Die Schulpflicht bestand bis zum vollendeten 36. Lebensjahr, in begründeten Fällen bis zum 40. Lebensjahr. Kettensträflinge erhielten Unterricht im Umfang von zwei, Zuchthäusler im Umfang von drei Wochenstunden.

46 Vgl. ebd., S. 252ff.

47 Vgl. ebd., S. 201, 256, 416, 420.

48 Vgl. ebd., S. 252ff.

den in drei voneinander separierten Kursabteilungen. Die Schüler mussten gemäß dem Auburnschen Vollzugsverständnis dem Unterricht unter Einhaltung gegenseitigen Schweigens folgen. Der Lehrervortrag bildete daher den Unterrichtsmittelpunkt.⁴⁹

3.2 Das Nürnberger Zellengefängnis: Unterricht im Zeichen der Isolation

Das Zellengefängnis wurde 1868 in Betrieb genommen. Es diente dem Vollzug von Gefängnisstrafen von mehr als drei Monaten Dauer. Im Zeitraum von 1868 bis 1878 verbüßte die Mehrheit der Gefangenen eine Strafe von einem Jahr und weniger. Die Gefangenenzahl lag in diesem Zeitraum bei durchschnittlich ca. 650. Mehr als die Hälfte der Gefangenen war zwischen 19 und 30 Jahre alt.⁵⁰

Das Gefängnis war in der Strahlenbauweise mit Zentralhalle im Mittelpunkt, von dort abgehenden Zellenflügeln und einer den Gebäudekomplex umgebenden Ringmauer errichtet worden. Es herrschte Einzelvollzug. Bereits bei der Planung wurde die bauliche Gestaltung der Unterrichtsräume berücksichtigt. Diese befanden sich in den an die Anstaltskirche anschließenden Winkeln zwischen dem ersten und zweiten Zellenflügel des fünfzügigen Bauwerks. Ursprünglich erstreckten sich die Schulräume nur über ein Stockwerk. Aufgrund der Aufstellung der Stühle ergab sich die Notwendigkeit, die Decke herauszunehmen und die Zimmer über zwei Stockwerke hindurchzuführen. Die Höhe der Schulzimmer bemaß sich jeweils auf 6,2 Meter.⁵¹ Die Räume besaßen eine Fläche von je 52 Quadratmetern und waren jeweils für 52 Schüler eingerichtet, die in den Stalls unterrichtet wurden. Die Anzahl der Stühle wurde Anfang der 1880er-Jahre auf 32 reduziert.⁵² Der Lehrerkatheder befand sich erhöht auf einer eigenen Ebene, die durch einen Treppenaufgang erreichbar und Teil einer Balustrade war. An der Wand im Rücken des Lehrers befanden sich Tafel und Landkarte.⁵³

Das Zellengefängnis besaß eine eigene Hausordnung. Diese enthielt bezüglich des Unterrichts weitreichendere Anforderungen als die einschlägigen Abschnitte der Hausordnung von 1862. Dazu gehörte, dass jeder Häftling statt bis zum 36. bis zum 40. Lebensjahr schulpflichtig war, sechs statt drei Klassen zu bilden waren und neben Lesen, Schreiben, Rechnen, Kirchengen-

49 Vgl. ebd., S. 201, 256, 234.

50 Vgl. Streng 1879, S. 159f.

51 Vgl. ebd., S. 43ff.

52 Vgl. Streng 1882, S. 13.

53 Vgl. Das neue Zellengefängnis in Nürnberg 1872.

sang und anderen gemeinnützigen Kenntnissen, insbesondere auch den Realien wie Arithmetik, Geometrie, Geographie, Physik, Chemie, kaufmännische Buchführung und Englisch ein sehr großer Stellenwert eingeräumt wurde. Die Zuteilung der Gefangenen auf die Klassen erfolgte nach vorheriger Feststellung der Kenntnisse durch eine aus den Hauslehrern und Hausgeistlichen bestehenden Prüfungskommission.⁵⁴ In der ersten und zweiten Klasse wurden vier, in der dritten Klasse drei und in den Klassen 4-6 jeweils zwei Stunden wöchentlicher Unterricht erteilt. Am Sonntag unterrichteten die beiden Hauslehrer auf freiwilliger Basis eine Schulstunde, beispielsweise in der Bienenzucht.⁵⁵ Prüfungen fanden am Schluss des Halbjahres statt. Charakteristisch für den Unterricht waren aber auch eine heterogene Schülerschaft, häufiger Wechsel, unterschiedliche Lebensalter und Kenntnisse. So besaß ein Viertel der knapp 400 Gefangenen im Jahr 1905 sehr geringe Kenntnisse; unter ihnen waren auch Analphabeten. Die Planmäßigkeit und Kontinuität des Unterrichts konnte zumindest angezweifelt werden.⁵⁶

Was bei der Gefängnisschule noch deutlicher als bei der Volksschule hervortrat und durch die bauliche Gestaltung der Unterrichtsräume in Folge des Einzelhaftsystems geradezu radikalisiert wurde, waren die Lehrerzentriertheit im frontal ausgerichteten Wortunterricht, der durch die herbartianische Pädagogik nicht nur im Volksschulwesen ohnehin ausgeprägt war und die daraus resultierende gesteigerte Passivität der Schüler. Einer der beiden Nürnberger Hauslehrer hielt dazu fest: „Der Unterricht im Zellengefängnis, wo die Gefangenen abgeschlossen in Isolierstühlen sitzen, ist gewiß anstrengender als in Strafanstalten mit gemeinsamer Haft, wie in letzteren Anstalten, wo die Gefangenen selbst an der Wandtafel und Landkarte beschäftigt werden können, während in einer Anstalt mit Einzelhaft jede unterrichtliche Tätigkeit vom Lehrer selbst ausgeführt werden muß.“⁵⁷ Man bediente sich der Lehrmittel der Volksschule. Neben Schulbüchern wie Lese- und Rechenbüchern kamen Karten und Modelle zum Einsatz.⁵⁸ Darüber hinaus war es den Schülern nicht gestattet, Fragen zu stellen. Dafür gab es die vom Lehrer mindestens alle 14 Tage durchzuführenden Zellenbesuche, deren Sinn darin bestand, die anzufertigenden Aufgaben zu kontrollieren, den Unterrichtsstoff nochmals zu erklären bzw. in einzelnen Fächern Nachhilfe zu erteilen sowie Wünsche und Bitten entgegenzunehmen und diese dem Anstaltsdirektor vorzutragen.

54 Vgl. BHStA, MJu 7137.

55 Vgl. Streng 1879, S. 66.

56 Vgl. BHStA, MJu 6820, Jahresbericht Hauslehrer Will, 1905.

57 Vgl. BHStA, MJu 22498, 11.6.1910.

58 Vgl. BHStA, MJu 22585, 1.11.1930.

gen. Außerdem sollten Belehrungen und wohlgemeinte Ratschläge positiv auf Gemüt und Willen der Gefangenen einwirken.⁵⁹

Die Nürnberger Gefängnisschule war eine Wiederholungsschule, die in erster Linie geistig anregen und Wissenslücken schließen sollte. Sie besaß keine weiterführende Zielsetzung.⁶⁰ Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde dem Erziehungsgedanken verstärkt Raum gegeben und die weitere Entwicklung im Gefängnisschulwesen bereits vorweggenommen.⁶¹

3.3 Das Straubinger Zuchthaus: Unterricht zwischen Tradition und Aufbruch

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts erschien eine Generalsanierung des Münchner Zuchthauses nicht mehr lohnend. Es wurde der Beschluss gefasst, außerhalb Münchens eine neue Anstalt zu errichten. Die Wahl fiel auf Niederbayern, da in diesem Regierungsbezirk noch kein größeres Gefängnis existierte. Straubing erhielt den Zuschlag und übernahm sämtliche Gefangenen, Mitarbeiter und Maschinen der Arbeitsbetriebe vom Münchener Zuchthaus, das 1901 endgültig aufgelöst wurde.⁶²

Aufgrund der zu Beginn des 20. Jahrhunderts erfolgten Lockerung des Strahlenplans wurde das 1902 fertiggestellte Straubinger Zuchthaus in Form eines doppelten Dreistrahlers erbaut. Die beiden Einheiten wurden durch Verwaltungsbau, Kirche und Schule miteinander verbunden. So konnten bis zu 1.000 Gefangene, die zu einer ein- bis 15-jährigen bzw. lebenslänglichen Zuchthausstrafe verurteilt waren, untergebracht werden.⁶³ Von den 811 am Stufenvollzug teilnehmenden Gefangenen des Jahres 1929 befanden sich allerdings auch nur 30 in der dritten und damit höchsten Stufe des Stufenstrafvollzugs.⁶⁴

Am Zuchthaus wurde anfangs ebenso wie in Nürnberg der Vollzug in Einzelhaft praktiziert. Für den Unterricht gestaltete man zwei Schulsäle mit je 50 Plätzen, die mit Isolierstühlen ausgestattet waren.⁶⁵ Der Unterricht erfolgte ab 1907 auf der Basis eines Schulplans, den die zuständige Generalstaatsanwalt-

59 Vgl. BHStA, MJu 6802, Jahresbericht Hauslehrer Troeltsch, 1900.

60 Vgl. BHStA, MJu 22496, 15.3.1930.

61 Vgl. BHStA, MJu 6784, S. 23.

62 Vgl. Justizvollzugsanstalt Straubing 2001, S. 11f.

63 Vgl. Szabo 2008, S. 210. Bis Anfang der 1930er-Jahre wurde nur vereinzelt die Zahl Tausend erreicht oder sogar überschritten. Lediglich 10 Prozent der Gefangenen verbüßten lebenslange Haftstrafen.

64 Vgl. Justizvollzugsanstalt Straubing 2011, S. 81.

65 Vgl. Justizvollzugsanstalt Straubing 2001, S. 29.

schaft als Oberaufsichtsbehörde für jede Anstalt zu genehmigen hatte.⁶⁶ Dadurch glich man den Unterricht der bayerischen Gefängnisse einander an. Eine Zäsur stellte die Einführung des Stufenvollzugs dar, mit dem neue Anforderungen an die bauliche Gestaltung und den Unterricht einhergingen. Mit dem Abbau der Isolierstühle 1925 gelang es in Straubing, den Rahmen für einen am Erziehungsgedanken orientierten Unterricht herzustellen und stattdessen Schultische und -stühle zu platzieren. Die Aufstellung konnte der jeweiligen Unterrichtssituation angepasst werden. Das Unterrichtsgeschehen blieb dennoch frontal ausgerichtet.⁶⁷

Der Erziehungsunterricht war Bestandteil des neuen Schulplans.⁶⁸ Das Wesen der Strafanstaltsschule bestand weiterhin darin, die Fähigkeiten der Gefangenen zu wecken, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, sie allgemein und beruflich fortzubilden und zu erziehen. Der Lehrplan sah eine Unterteilung in eine allgemeine und eine berufsbildende Schule vor. In der allgemeinen Strafanstaltsschule sollten sich die Gefangenen das Verständnis für den Daseinszweck, die Lebensbedingungen sowie die Mittel und Wege zur Erhaltung ihrer Lebensfähigkeit erschließen. Sie hatte Einsichten in die Lebensbereiche zu vermitteln, in denen sich der Mensch bewegt.⁶⁹ Der allgemeinbildende Abschnitt beinhaltete Deutsch-, Sach- und Rechenunterricht sowie den Schulgesang. Die durchschnittliche wöchentliche Unterrichtsdauer betrug zwei Stunden. Schulpflichtig waren alle Gefangenen, die nicht älter als 30 Jahre waren. Danach war ein freiwilliger Besuch möglich. Die berufliche Strafanstaltsschule verfolgte den Zweck, geeigneten Gefangenen, die das 30. Lebensjahr bereits überschritten hatten, Berufswissen zu vermitteln, damit sie nach der Entlassung die Arbeit im Beruf sachkundig aufnehmen konnten.⁷⁰

Trotz Abrücken vom Isolationsgedanken änderte sich der Gefängnisunterricht nicht grundsätzlich. Er orientierte sich weiterhin an der Volksschule. Die Aufteilung in eine allgemeine und eine berufliche Strafanstaltsschule entsprach derjenigen des staatlichen Schulwesens. Die Eigengesetzlichkeiten der Gefängnisschule mit ihren häufigen Schülerwechsellern und unterschiedlichen Bildungsniveaus erschwerten Bemühungen, einen durch einen Lehrplan geregelten einheitlichen Unterricht zu organisieren. Auch deshalb bildete sich an den Anstalten ein rudimentärer Unterricht aus, zu dem die fragend-entwickelnde Methode mit Lehrerzentrierung und Frontalunterricht gehörten. Ein Blick über die bayerische Landesgrenze zeigt jedoch, dass in anderen Ländern auch Alternativen praktiziert wurden. So verfolgte der Thüringer

66 Vgl. GVBl. 1907, S. 643-678.

67 Vgl. Justizvollzugsanstalt Straubing 2001, S. 63.

68 Vgl. BHStA, MJu 22496, 3.2.1930 und 7.4.1930.

69 Vgl. ebd., Nr. 10976.

70 Vgl. BHStA, MJu 22495, 3.4.1930.

Strafvollzug einen für die Umsetzung eines die Individualität der Lernenden stärker betonenden, erziehenden Unterrichts zielführenderen Weg. Die Landesstrafanstalt Untermaßfeld galt als Mustergefängnis, deren Aktivitäten auch im Ausland mit großem Interesse verfolgt wurden. Während dort in der ersten Stufe ebenso ein an der Volksschule angelehnter Unterricht erteilt wurde, erfolgte in der zweiten und dritten Stufe eine Orientierung an den im Umfeld der Volkshochschulen entstandenen Arbeitsgemeinschaften, bei denen die Lernenden dazu gebracht wurden, selbstständig eigene Themen zu erarbeiten. Ferner wurde darauf geachtet, dass die Gefangenen ihre Ansichten sachlich richtig darlegen und die Überzeugungen anderer tolerieren lernen.⁷¹ Diese Unterrichtsform sollte sich neben Thüringen nur in Ländern ohne Lehrpläne wie Hamburg, Oldenburg, Sachsen und Anhalt durchsetzen.⁷²

4 Schluss

Bereits im 16. Jahrhundert gab es Anzeichen einer Strafgesetzgebung und eines Strafvollzugs, bei denen der Besserungsgedanke im Vordergrund stand. Dieser sollte sich auf die bauliche Gestaltung der Gefängnisse auswirken, indem spezielle Unterrichtsräume gestaltet wurden. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden diese Ideen wieder aufgegriffen. Zunächst diente der Vollzug der Vergeltung begangener Straftaten und der Unschädlichmachung der Delinquenten. Die Bauweise der Gefängnisse war durch die Isolation bestimmt. Der Unterricht fand sukzessive in speziellen Räumen statt, die die Gefangenen voneinander absonderten. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts rückte man von diesem Konzept ab, indem der Vollzug nun verstärkt erzieherische Ziele verfolgte. Um den geänderten Unterrichtsanforderungen gerecht zu werden, erfolgten zweckentsprechende Umbauten.

An den Gefängnissen von München, Nürnberg und Straubing kann die Herausbildung des Unterrichts im Zusammenspiel von Strafvollzug und baulicher Gestaltung gut nachvollzogen werden. Das Münchener Zuchthaus war Motor für die Entwicklung des Unterrichts an bayerischen Gefängnissen. Aufgrund steigender Gefangenzahlen kam es zu einer anderweitigen Nutzung des für Unterrichtszwecke vorgesehenen Raumes. Diese unklare räumliche Situation wurde erst Ende der 1850er-Jahre durch die dauerhafte Einrichtung eines Schulraums behoben. Damit wurde ein kontinuierlicher Unterricht geschaffen, der sich am Volksschulwesen orientierte. Die Lehrerzentrierung wurde durch das Schweigegebot begünstigt.

71 Vgl. Wiegand 1930, S. 26.

72 Vgl. Frede 1928, S. 299.

Bereits bei der Planung des Nürnberger Zellengefängnisses wurde die Gewähr für einen kontinuierlichen Unterricht durch die Errichtung spezieller Räume übernommen. Durch Einzelhaft und Isolation trieb man hier die Verengung auf den Lehrervortrag und die Passivität der Gefangenen voran. Inhalte und Lehrmittel entsprachen denen der Volksschule. Im Vergleich zu den anderen bayerischen Gefängnissen war der Lehrstoff am Zellengefängnis wesentlich differenzierter und umfangreicher.

Der Stufenstrafvollzug führte trotz der Aufgabe des Isolationsgebots zu keinen fundamentalen Veränderungen in der Unterrichtsdurchführung, wie es am Straubinger Zuchthaus in den 1920er-Jahren beobachtet werden konnte. Die Trennung in eine allgemeine und berufsbildende Abteilung entsprach der Entwicklung im staatlichen Schulwesen. Die Inhalte orientierten sich weiterhin an denjenigen der Volksschule. Der Unterricht blieb zentral auf die Person des Lehrers ausgerichtet. Mittlerweile wurden jedoch, wie das Beispiel Thüringen zeigte, alternative Wege beschritten.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass sich der Unterricht in den Gefängnissen im Untersuchungszeitraum den Bestimmungen des Strafvollzugs und den darauf fußenden Restriktionen des Gefängnisbaus konsequent unterordnete. Allenfalls lässt sich sagen, dass es sich beim Unterricht an Gefängnissen um einen Elementarunterricht handelte, der versuchte, den speziellen Erfordernissen an Gefängnissen Rechnung zu tragen. Das unterrichtliche Handeln war an Methoden und Inhalten der Volksschule orientiert, wobei als Anstaltslehrer in der Regel ausgebildete Volksschullehrer zum Einsatz kamen.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- Bayerisches Hauptstaatsarchiv München (BHStA)
 MJu 6784. Jahresberichte Zellengefängnis Nürnberg 1891-1894.
 MJu 6802. Akten des königlichen Staatsministeriums der Justiz. Nürnberg. Jahresberichte der Strafanstalten. Jahrgang 1900. Strafanstalten N-Z.
 MJu 6820. Akten des königlichen Staatsministeriums der Justiz. Nürnberg. Jahresberichte der Strafanstalten. Jahrgang 1905. Strafanstalten N-S.
 MJu 7137. Akten des königlichen Staatsministeriums der Justiz. Nürnberg. Zellengefängnis. Hausordnung und Dienstinstruktionen 1870-1920.
 MJu 22495. Akten des Staatsministeriums der Justiz. DVO. Vollzug. Schulunterricht. Abgeschlossener Beilagenband. Jahresbericht 1926-1928.
 MJu 22496. Akten des Staatsministeriums der Justiz. DVO. Vollzug. Schulunterricht. Band II. 1930-1933.
 MJu 22498. Akten des königlichen Staatsministeriums der Justiz. Strafanstalten. Hauslehrer. Schulunterricht. 1857-1924.

MJu 22585. Akten des königlichen Staatsministeriums der Justiz. Inspektion der Strafanstalt. Nürnberg. 1893-, Die Besichtigung der Gefangenenanstalt Nürnberg.

Gedruckte Quellen

Das neue Zellengefängnis in Nürnberg (1872). Nach einer Zeichnung von Heinrich Grünewald. Nürnberg.
Gesetz- und Verordnungsplatt für Bayern (GVBl.). 1907.

Literatur

- Arndt, Jörg (1981): Strafvollzugsbau. Der Einfluß des Vollzugsziels auf den Bau von Anstalten für den Vollzug der Freiheitsstrafe (= Bochumer Studien zu sozialen Problemfeldern 2). Bochum.
- Behringer, Gustav (1909): Die Gefängnissschule. Ein Überblick über die geschichtliche Entwicklung, den heutigen Stand und die Bedeutung des Schul- und Bildungswesens in Strafanstalten. Leipzig.
- Brandt, Peter (1985): Die evangelische Strafgefangenenseelsorge. Geschichte – Theorie – Praxis. Göttingen.
- Bühler, Patrick (2015): „Krankhafte Geschwätzigkeit“ und „psychogene Stummheit“. Zur Geschichte von Reden und Schweigen in der Pädagogik. In: Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika (Hg.): Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung. Weilerswist, S. 335-357.
- Endres, Rudolf (1981): Das „Straf-Arbeitshaus“ St. Georgen bei Bayreuth. In: Sachße Christoph/Tennstedt, Florian (Hg.): Jahrbuch der Sozialarbeit 4. Geschichte und Geschichten. Reinbek bei Hamburg, S. 89–105.
- Fennel, Katja (2006): Gefängnisarchitektur und Strafvollzugsgesetz. Anspruch und Wirklichkeit am Beispiel des hessischen Vollzugs unter Einbeziehung innovativer Ideen aus England und Frankreich. Würzburg.
- Foucault, Michel (2008): Die Hauptwerke. Mit einem Nachwort von Axel Honneth und Martin Saar. Frankfurt/Main.
- Frede, Lothar (1928): Geistige und seelische Hebung der Gefangenen. In: Bumke, Erwin: Deutsches Gefängniswesen. Ein Handbuch. Berlin, S. 294-309.
- Gmür, Rudolf/Roth, Andreas (¹²2008): Grundriss der deutschen Rechtsgeschichte. Köln/München.
- Göhlich, Michael (2013): Die Entwicklung des Schulraums. Eine historische Skizze. In: Schonig, Wolfgang/Schmidtlein-Mauderer, Christina (Hg.): Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens. Bern, S. 23-41.
- Göhlich, Michael (2016): Raum als pädagogische Dimension. Theoretische und historische Perspektiven. In: Berndt, Constanze/Kalisch, Claudia/Krüger, Anja (Hg.): Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum. Bad Heilbrunn, S. 36-50.
- Goffmann, Erving (⁴1981): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/Main.
- Graul, Hans-Joachim (1965): Der Strafvollzugsbau einst und heute. Düsseldorf.
- Gutenberg, Maximilian Freiherr zu (1913): Der Strafvollzug in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung von Preußen, Bayern, Württemberg, Sachsen und Baden. Ein Beitrag zur Reform des Strafrechts. Würzburg.

- Hammer, Georg-Heinrich (2013): *Geschichte der Diakonie in Deutschland*. Stuttgart.
- Henze, Martina (2003): *Strafvollzugsreformen im 19. Jahrhundert. Gefängniskundlicher Diskurs und staatliche Praxis in Bayern und Hessen-Darmstadt (= Quellen und Forschungen zur Hessischen Geschichte 135)*. Darmstadt, Marburg.
- Julius, Nikolaus Heinrich (1828): *Vorlesungen über die Gefängniskunde oder über die Verbesserung der Gefängnisse*. Berlin.
- Justizvollzugsanstalt Straubing (2001): *100 Jahre Justizvollzugsanstalt Straubing*. Straubing.
- Kolling, Hubert (1988): *Das Gerichtsgefängnis Marburg 1811-1971. Baugeschichte und Vollzugsalltag mit einem Kapitel über den Strafvollzug in Marburg bis zum Jahr 1891 (= Marburger Stadtschriften zur Geschichte und Kultur 24)*. Marburg.
- Krebs, Albert (1976): *Franz von Liszt (1861-1919)*. In: Müller-Dietz, Heinz (Hg.): *Freiheitsentzug. Entwicklung von Praxis und Theorie seit der Aufklärung*. Berlin S. 155–169.
- Krohne, Karl (1889): *Lehrbuch der Gefängniskunde unter Berücksichtigung der Kriminalstatistik und Kriminalpolitik*. Stuttgart.
- Laubenthal, Klaus (2008): *Strafvollzug*. Berlin.
- Mecklenburg, Frank (1988): *Die Ordnung der Gefängnisse. Grundlinien der Gefängnisreform und Gefängniswissenschaft in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Deutschland*. Berlin (West).
- Müller-Dietz, Heinz (2008): *Die Justizvollzugsanstalt Leoben im Kontext der Gefängnisarchitektur*. In: *Jahrbuch der Juristischen Zeitgeschichte* 9, S. 134-155.
- Peters, Karl (1960): *Grundprobleme der Kriminalpädagogik*. Berlin.
- Pfeiffer, Hans (1934): *Neuzeitliche Gefängnisbauten und ihre Geschichte*. Stuttgart.
- Sagaster, Ursula (1980): *Die thüringische Landesstrafanstalt Untermaßfeld in den Jahren 1923-1933. Zur Methodik des Strafvollzugs in Deutschland (= Strafvollzug Randgruppen Soziale Hilfen 1)*. Frankfurt/Main.
- Schäche, Wolfgang (1992): *Das Zellengefängnis Moabit. Zur Geschichte einer preussischen Anstalt*. Berlin.
- Schmidt, Eberhard (1995): *Einführung in die Geschichte der deutschen Strafrechtspflege*. Göttingen.
- Schwind, Hans-Dieter (1976): *Kurzer Überblick über die Geschichte des Strafvollzugs*. In: Schwind, Hans-Dieter/Blau, Günther (Hg.): *Strafvollzug in der Praxis. Einführung in die Probleme und Realitäten des Strafvollzugs und der Entlassenenhilfe*. Berlin, New York, S. 1-21.
- Streng, Adolf (1879): *Das Zellengefängnis Nürnberg. Mitteilungen aus der Praxis und Studien über Gefängniswesen und Strafvollzug*. Stuttgart.
- Streng, Adolf (1882): *Das Zellengefängnis Nürnberg dessen bauliche Einrichtung und die in demselben durchgeführte Organisation des Strafvollzugs*. Nürnberg.
- Szabo, Peter (2008): *Die Entwicklung der modernen Gefängnisarchitektur am Beispiel der Strafanstalt Straubing*. In: *Jahresbericht des historischen Vereins von Straubing und Umgebung* 109, S. 163-233.
- Wiegand, Heinz (1930): *Die erzieherische Behandlung auf der II. Stufe*. In: *Gefängnisse in Thüringen. Berichte über die Reform des Strafvollzugs*. Weimar, S. 23-31.

Anschrift des Autors

Dr. Daniel Oelbauer
Kaltenbergstraße 7
94160 Ringelai
Tel.: 08555-406623
E-Mail: daniel.oelbauer@gmx.de

Ulf Sauerbrey

Das pädagogische Wissen Friedrich Fröbels im Jahr 1817. Eine biografiewissenschaftliche Untersuchung

Zusammenfassung: Mit der ‚Keilhauer Zeit‘ begann Fröbels intensive pädagogische Schaffensphase. Der Beitrag untersucht auf Basis von Briefen die Frage, über welches pädagogische Wissen Fröbel bei seiner Ankunft in Keilhau im Jahr 1817 verfügte. Im Ergebnis zeigt sich dessen pädagogisches Wissen als ein vielgestaltiger Komplex aus vor allem praktischen und oft zufälligen Erfahrungen als Hauslehrer in Frankfurt, aus der Auseinandersetzung mit pädagogischen Ideen und Methoden Pestalozzis sowie auf Basis von Texten, die Fröbel zu einer reflexiv-kritischen Auseinandersetzung drängten.

Fröbel's work in Keilhau was the beginning of his periods of intensive pedagogical activity. On the basis of letters, this article examines the question of what pedagogical knowledge Fröbel possessed when he arrived in Keilhau in 1817. His pedagogical knowledge emerges as a multifaceted complex of experiences (mainly practical, often coincidental), of his work as a tutor in Frankfurt, of the examination of Pestalozzi's pedagogical ideas and methods, of the literature that steered Fröbel in the direction of reflexive critical discussion.

Schlagnorte: Fröbel, Fröbelforschung, pädagogisches Wissen, Keilhau, Pestalozzi

1 Fröbels Ankunft in Keilhau im Jahr 1817

Im Alter von 35 Jahren zog der spätere Gründer des ersten Kindergartens, Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), mit seiner erst ein dreiviertel Jahr zuvor in Griesheim bei Stadtilm eröffneten ‚Allgemeinen Deutschen

Erziehungsanstalt‘ nach Keilhau. Die Fröbelforschung sieht in Keilhau den Beginn der intensiven pädagogischen Schaffensphase Fröbels; als Leiter der Anstalt, die durchaus Ähnlichkeiten mit den späteren Landerziehungsheimen aufwies, sammelte Fröbel zunächst schulpädagogische Erfahrungen, die seit den 1830er Jahren auch starken Einfluss auf die Entwicklung seiner Spielpädagogik und des Kindergartens haben sollten.¹ Dennoch: „Fröbels schulpädagogisches Wirken und Denken“ umfasste „den größten Teil seines Lebens“.² Seine Tätigkeit als Lehrer, Erzieher und Schulleiter in Keilhau bildete den Kulminationspunkt dieses Wirkens. Auch Fröbels pädagogisches Hauptwerk, die ‚Menschenerziehung‘ (1826), und mehrere Beiträge für die von ihm selbst herausgegebene Zeitschrift ‚Die erziehenden Familien‘ (Fröbel 1826) wurden in der ‚Keilhauer Zeit‘ verfasst. Kurzum: Wenngleich die Spielpädagogik für den Kindergarten und die Familie heute zumeist als Fröbels zentrale Leistung in der Pädagogikgeschichte angesehen wird, so bildete die Keilhauer ‚Erziehungsanstalt‘ seine „eigentliche ‚Heimat‘“³ und den Auftakt seiner intensiven (und im Folgenden biografisch nicht mehr unterbrochenen) pädagogischen Schaffensphase.

Relevant für die Auseinandersetzung mit Fröbels grundlegenden Texten, die ihn zu einem ‚Klassiker‘ der Pädagogik haben werden lassen, ist daher die Situation der Ankunft Fröbels in Keilhau.⁴ Im vorliegenden Beitrag wird daher die Frage untersucht, über welches pädagogische Wissen Fröbel im Jahr 1817 verfügte. Diese Fragestellung soll vor allem mit Blick auf Fröbels Briefe beleuchtet werden, da diese als „Ego-Dokumente“⁵ bzw. „Selbstzeugnisse“⁶ zur Beantwortung der Frage ein geeignetes empirisches Material bilden.⁷

Seinen ersten Brief aus Keilhau schreibt Fröbel im Juli 1817 an seinen Freund Heinrich Langenthal in Berlin.⁸ Er lebe nun

1 vgl. Heiland 1993; 1998; Sauerbrey/Winkler 2018.

2 Heiland 2002, S. 42.

3 Heiland 2002, S. 42.

4 Die in der Erziehungswissenschaft lebhaft diskutierte Klassikerdebatte (vgl. Tenorth 2012, S. 9ff.) kann an dieser Stelle nicht nachgezeichnet werden. Klassiker der Pädagogik werden hier nicht als Personen verstanden, sondern als von bestimmten Personen verfasste „grundlegende Texte“ (Winkler 2010, S. 40), die in einem an Erkenntnis orientierten Lesemodus eine „heuristische Funktion“ erfüllen, die auf die „Erschließung von Wissen über pädagogische Phänomene“ abzielt (ebd., S. 40). Bei der Arbeit mit solchen Klassikern bedarf es eines Interpretationsprozesses, bei dem u.a. eine „Kontextanalyse“ stattfinden muss und bei dem die „gegenstandorientierte Dimension“ eines Textes zu erschließen ist (ebd., S. 42).

5 vgl. Schulze 1996.

6 Klika 2013, S. 690.

7 vgl. dazu auch Schulz 2018, S. 30.

8 Im Beitrag wird auf historische Quellen aus mehreren Archiven, vor allen aus den drei in Deutschland zugänglichen Fröbelnachlässen, verwiesen. Die Abkürzungen der Archivnamen

„hier in Keilhau einem 20 Häuser großen Dörfchen 1½ Stunde von Rudolstadt; 1 Stunde von Blankenburg 3 Stunden von Königsee 1½ Stunde von Remda ohngefähr zwischen den genannten Städchen in der Mitte in dem so genannten Schaalthal und am oberen Ende desselben“.⁹

Ein Ende der Fröbel'schen Schaffensphase war dieser Umzug ins abgelegene Tal für Fröbel jedoch keineswegs, wie die Pädagogikgeschichte noch zeigen sollte.¹⁰ Seine „Schwägerin“, so Fröbel, habe in Keilhau „ein kleines Bauer[n]guth gekauft, und da die Erziehung der Knaben meines verstorbenen Bruders mein nächster äußerer Zweck ist, so ist dadurch auch mir dieser Raum zu meinem Leben bestimmt“.¹¹ Diese Bestimmung, eine von Fröbel offensichtlich empfundene Pflicht zur Unterstützung seiner Familie, brachte ihn 1817 zurück ins Fürstentum Schwarzburg-Rudolstadt – sein heimisches Fürstentum, in dem er 1782 im Thüringer Wald in Oberweißbach geboren worden war. Im Moment, so Fröbel in seinem Brief aus Keilhau weiter, baue er selbst noch an den Unterkünften, denn „die hier vorgefundenen Wohnungen“ waren „noch nicht sehr wohnbar“¹² und zudem trete „eben [noch] die Erndte ein“.¹³ Das Leben sei ihm daher in diesem Moment „mehr Leben als Schule“ und in der Not der alltäglichen Besorgungen sowie der notwendig noch zu leistenden Ausstattung der Unterkünfte kommt Fröbel in seinem Brief – wie so häufig, wenngleich hier nur kurz – ins Philosophieren und schreibt: „wer nicht im und durchs Leben die Bedeutung der Schule [...] gefunden hat, dem wird nie die Schule ins Leben übergehen, zum Leben werden. Denn wohl ist die Schule das höchste aber nur dann wenn sie Leben

orientieren sich dabei an der einschlägigen Fröbelforschung: „BIM“ steht dementsprechend für den Fröbelnachlass im Bad Blankenburger Friedrich-Fröbel-Museum, „BBF/DIPF/Archiv: Fröbel BN“ steht für den Berliner Nachlass im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin und „KN“ steht für den so genannten Keilhauer Nachlass, der heute in der Staatsbibliothek zu Berlin, Preußischer Kulturbesitz, archiviert ist. Die Abkürzung „ThStA“ verweist auf das Thüringer Staatsarchiv Rudolstadt.

9 Fröbel 1817, 1-1R. Hervorhebungen in den Quellenzitaten stammen, soweit sie nicht anders gekennzeichnet sind, aus dem Original. Die aus den Quellen wiedergegebenen Textstellen blieben weitgehend unverändert, so dass aus Sicht heute gültiger Rechtschreibung ‚Fehler‘ in Grammatik und Zeichensetzung enthalten sind. Der Grund für die möglichst unveränderte Wiedergabe der Textausschnitte liegt im historiografischen Anspruch höchstmöglicher Authentizität der Quellen. Sofern keine Seitenzahl vor die Ziffer gestellt wird („S.“), handelt es sich nicht um die Seite aus einer Briefedition, sondern um die Blatzzahl eines Briefes aus o.g. Archiven. Rückseiten von Briefen werden hinter der Blatzzahl zusätzlich mit „R“ gekennzeichnet. Die Zitationsweise folgt damit der einschlägigen Fröbelforschung sowie der Edition der Fröbelbriefe (vgl. Heiland/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin/DIPF 2008).

10 Vgl. Heiland 1982; 2005.

11 Fröbel 1817, 1-1R.

12 Ebd.

13 Ebd., S. 2. Auch die beiden folgenden Zitate.

ist“. Dieses durchaus bekannt gewordene Zitat Fröbels über anscheinend alltagsnahes Lernen und den Zusammenhang dieses Lernens mit Schule ist also nicht aus einer ‚weisen‘ Einsicht eines ‚alten Pädagogen‘ entstanden, sondern dient ihm als junger Erwachsener vielmehr zur Rechtfertigung seines Tuns in einer umbruchsreichen und unsicheren Zeit. Die gerade erst gegründete Erziehungseinrichtung in Griesheim musste trotz der noch widrigen Bedingungen, vor allem der noch unfertigen und dennoch bereits bezogenen Häuser in Keilhau, mit umziehen und zugleich weiter pädagogische Arbeit verrichten. Die Zöglinge hatten – wo es möglich war – selbst mit anzupacken. Die Beschreibung der Situation, in der Fröbel Mitte des Jahres 1817 lebt, hat manch Spontanes und gemessen daran, dass hier der Vorsteher einer Erziehungsanstalt spricht, sind die Umstände vor Ort doch recht chaotisch.

Mit gutem Recht also darf die Frage gestellt werden: Was wusste der 35-jährige Fröbel bei seiner Ankunft in Keilhau eigentlich über Pädagogik? Wie stand es um seine pädagogischen Kenntnisse und Erfahrungen am Beginn seiner intensiven pädagogischen Schaffensphase? Um Antworten auf diese Fragen zu finden, soll in Kap. 2 zunächst eine Annäherung an das Phänomen pädagogischen Wissens und seine Dimensionen erfolgen. Darauf folgend wird in Kap. 3 das pädagogische Wissen Fröbels anhand der Briefe, die er bis Mitte des Jahres 1817 verfasst hatte und deren Inhalt uns bis heute erhalten geblieben ist, in einer historisch-biografiewissenschaftlichen Perspektive herausgearbeitet. Untersucht werden hier – aufgrund des hohen Umfangs verfügbarer Quellen – lediglich die Briefe Fröbels aus dem Zeitraum zwischen 1801 und 1817. Abschließend folgt in Kap. 4 eine Diskussion des Forschungszugangs sowie der Ergebnisse samt Ausblicken.

2 Pädagogisches Wissen im Allgemeinen und biografiewissenschaftliche Ansätze zu seiner Erforschung

2.1 Pädagogisches Wissen

Über das Wissen eines Menschen zu sprechen und zu urteilen, ist keineswegs unproblematisch, bildet dieses doch einen geistigen Zustand und somit letztlich eine ‚black box‘. Wir können nicht mit letzter Sicherheit wissen, wie ein Mensch aus seiner Umwelt aufgenommene Informationen verarbeitet und was diese überhaupt für ihn bedeuten. Jedoch können wir anhand der Äußerungen eines Menschen zumindest annäherungsweise schlussfolgern, was er einmal erfahren und sich angeeignet haben könnte, in einigen Fällen lässt sich sogar die Art und Weise eines solchen biografischen Lernens herausar-

beiten.¹⁴ Ein weiteres Problem bei der Frage nach pädagogischem Wissen ist neben dem Wissen und seiner Kenntlichmachung das Pädagogische, das sich ebenfalls keineswegs einfach vorab definieren lässt. Je nach theoretischer Perspektive kann es mal eine Haltung (man sieht sich als ‚pädagogisch‘ wirkend an), mal eine bloße Intention (man ‚will‘ erziehen), mal eine absichtsvolle Handlung (man erzieht tatsächlich und bewusst), mal ein beiläufiges Tun (man erzieht tatsächlich und zufällig) oder auch eine Wirkung (man hat Erziehung erfahren) sein – und dies sind bloß einige der möglichen Momente pädagogischen Geschehens.

Welcher dieser unterschiedlichen Aspekte kennzeichnet *pädagogisches* Wissen? Das Wissen, wie man erzieht? Das Wissen, wie oder wohin man erziehen will? Das Wissen, dass man nicht immer erziehen kann? Vielleicht auch das Wissen, dass Erziehung scheitern kann? Das zufällige, praktische Wissen, sprich: die Erfahrung? Das Fachwissen? Und sofern letzteres der Fall sein sollte: Welches Fachwissen? Das theoretische, das evidenzbasierte oder das pragmatische, das sich bei Fröbel vor inzwischen über 200 Jahren in der Keilhauer Notsituation entwickelte? Die Fragen umschreiben Probleme des Zugangs zu pädagogischem Wissen, die sich an dieser Stelle nicht im Detail klären lassen, die aber immerhin doch auf einen gemeinsamen Sachverhalt aufmerksam machen: Pädagogisches Wissen ist mehrdimensional, könnte jedoch in einem weiten Sinne etwas mit Erziehung zu tun haben. Die Begriffe ‚pädagogisches Wissen‘ und ‚Erziehungswissen‘ werden daher im Folgenden – wie auch in Teilen der einschlägigen Forschung – äquivalent verwendet. Im privaten Kontext ist pädagogisches Wissen vor allem ein dispositioneller Komplex aus Kenntnissen, „mit dessen Hilfe Eltern ihre alltäglichen Erziehungsprobleme zu lösen versuchen und das nicht an Kriterien der wissenschaftlichen Theoriebildung und methodisch reflektierten Forschung anknüpft“.¹⁵ Pädagogisches Wissen meint nicht zwingend erziehungswissenschaftliches Wissen und ebenso kein objektiv ‚richtiges‘ oder ‚falsches‘ Wissen. Es „findet sich nicht nur exklusiv innerhalb des Wissenschaftsbetriebes, sondern an allen Orten, an denen ‚Erziehung‘ und ‚Pädagogik‘ sich ereignen“.¹⁶ Drewek verweist daher auf die Differenz von pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen – erstgenannte Wissensform weise eine genuine Funktionalität für die pädagogische Praxis auf, letztere hingegen fokussiert eher auf die Strukturen pädagogischer Praxen.¹⁷ Doch auch innerhalb der Erziehungswissenschaft finden sich verschiedene Wissensformen, die sich unter den drei Großdimensionen des Theoriewissens, des empiri-

14 vgl. dazu grundlegend Ecarius 2006.

15 Keller 2008, S. 15.

16 Oelkers/Tenorth 1991, S. 22.

17 Vgl. Drewek 2002; Oelkers/Tenorth 1991, S. 21.

sehen Erfahrungswissens und des Handlungswissens heterogen ausdifferenziert haben.¹⁸

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht kann pädagogisches Wissen schließlich auch als „thematisch einschlägiges Wissenssystem“ betrachtet werden, das „alle Informationen, Daten Argumentationsmuster, normative Vorgaben und Wissensbestände, Institutionen und Medien“ sowie weitere Quellen einschließt.¹⁹ Es ist als solches meist unterscheidbar „von anderem Wissen“ und bezeichnet die „symbolisch repräsentierbaren Sinnstrukturen, die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse jeder Art implizit oder explizit organisieren, dabei eine zeitliche, sachliche oder soziale Schematisierung einer Praxis erzeugen, die als ‚pädagogisch‘ selbst bezeichnet wird und so auch durch Beobachter beschreibbar ist“.²⁰ Pädagogisches Wissen kann daher durch Erfahrung angeeignet und als kulturell verfügbares (Fach-)Wissen erlernt werden; es kann zudem durch reflexive Auseinandersetzung überhaupt erst hervorgebracht werden.²¹

2.2 Zur biografiewissenschaftlichen Erforschung pädagogischen Wissens in Fröbels Briefen

Die verschiedenen Dimensionen pädagogischen Wissens (vgl. Kap. 2.1) bilden die für die vorliegende Untersuchung relevanten Perspektiven. Fröbels bislang durch die historiografische Forschung herausgearbeitete Biografie zeigt, dass er die selbst erfahrene Erziehung durch seinen Vater – eine Erziehung, die „von Sünde und Strafe bestimmt war und das Kind ängstigte“²² – sowie durch seine Stiefmutter ablehnte und sie als Erwachsener vielmehr in ihr Gegenteil wendete. Daran zeigt sich jedoch, dass er nicht bloß aufnahm, was er als praktische Pädagogik im Elternhaus erlebte, und sich diese Erfahrung nicht als starres, unveränderbares Wissen aneignete, sondern sich intensiv mit ihr auseinandersetzte, sie reflektierte, kritisierte und so veränderte, dass er selbst eine andere Erziehung begründen und fordern konnte. Mit einem entsprechend ‚weiten‘ und mehrdimensionalen Verständnis von pädagogischem Wissen als einem dispositionellen Komplex veränderbarer Kenntnisse über pädagogische Handlungsformen, über die Gestaltung von Inhalten, über gesellschaftliche Normen sowie auch Alltags- und Fachwissen muss daher in Fröbels Briefe geblickt werden.

18 Vgl. Vogel 1986; 1989.

19 Lüders 1994, S. 166f.

20 Oelkers/Tenorth 1991, S. 29.

21 Vgl. Hartz/Sauerbey 2018.

22 Heiland 2005, S. 10.

Gesucht wird dabei in den Briefen als von Fröbel geschaffenen Selbstzeugnissen und überlieferten Erfahrungen vor allem das „lebensgeschichtliche Lernen“.²³ Die Biografie ist dabei „[e]in wichtiges Feld, in dem Lernen außerhalb von Schule und Unterricht und in anderer Form in Erscheinung tritt“ – in ihr findet sich einerseits ein „Lernen aus Erfahrung“, in dem ein Mensch „mit seinem Leib und allen seinen Sinnen“ beteiligt ist; andererseits geht es „[b]eim lebensgeschichtlichen Lernen [...] auch um Wissen und Einsichten, mehr aber um umfassendere Einstellungen und immer in Verbindung mit Gefühlen“.²⁴ Fröbel ist in der vorliegenden Untersuchung somit das Subjekt, „das autobiographische Materialien über gelebtes Leben produziert“ hat, so dass wir durch diese „einen direkten Zugang zur Lebenswelt, den Gefühlen und Lernprozessen“²⁵ des Subjekts erhalten. Das hier fokussierte „[p]ädagogische[] Wissen in Briefen“²⁶ lässt sich zwar prinzipiell rekonstruieren, kann dabei aber vielgestaltig sein und es wird immer von der Beschaffenheit der Quellen beeinflusst. Fröbels Briefe sind wie Briefe im Allgemeinen ein „Medium der Selbstvergewisserung“ und sie tragen „nicht zuletzt auch in dieser Intention dialogischen Charakter“.²⁷ Sie sind häufig zugleich biografisch oder gar autobiografisch bedeutsam.²⁸ Dennoch muss berücksichtigt werden, in welchem Kontext die einzelnen Briefe jeweils stehen:

„Bei Nutzung des Briefes als pädagogische Erkenntnisquelle wird es wichtig sein, die gattungsspezifischen Formen (Mitteilungs-, Abschieds-, Trost-, Bekenntnisbrief oder wissenschaftlicher Brief) und Funktionen (Information, Wertung, Appell, autobiographische Funktion) bei der Analyse des Materials zu bestimmen (selten kommt eine Form oder Funktion isoliert vor) und bei der Interpretation zu berücksichtigen.“²⁹

Im Anschluss an die methodologischen Einsichten aus der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung wird hier davon ausgegangen, dass sich biografische Erfahrungen und Lernprozesse Fröbels in seinen Briefen widerspiegeln und sich in dem oben bereits beschriebenen ‚weiten‘ Sinn als erfahrenes und neu entstandenes pädagogisches Wissen herausarbeiten lassen. Briefe sind für die vorliegende Untersuchung ein geeignetes Material, da sie

23 Schulze 2002, S. 139.

24 Ebd.

25 Ecarius 2006, S. 96f.

26 Cloer 2006, S. 184.

27 Ebd.

28 Wenngleich Briefe und Autobiografien verschiedene Textsorten sind, so bilden nicht wenige Briefe Fröbels aufgrund des stark lebensgeschichtlich geprägten Erzählstils des Autors und durch die über sein Leben berichtenden Inhalte zugleich autobiografische Selbstzeugnisse (vgl. Heiland 2008; 2005; Sauerbrey 2013).

29 Cloer 2006, S. 184.

das zentrale schriftliche Kommunikationsmedium des 19. Jahrhunderts bildeten.³⁰ Briefe zu verfassen, ermöglicht es, Zeit und Raum zu überwinden. Ihre verschiedenen Funktionen erfüllen sie neben der unmittelbaren Mitteilung persönlicher Erfahrungen u.a. auch als Gelehrtenbriefe, als öffentlich verlesene Briefe oder als autobiografische Briefe. In der historisch-pädagogischen Forschung finden Briefe wie auch Tagebücher nicht selten als autobiografische Quellen Verwendung und bilden neben ikonografischem Material, Zeitschriften, Lexika, wissenschaftlichen Abhandlungen, Belletristik oder musealen Artefakten einen Teil der Breite an möglichen Zugängen zu Quellen.³¹ Vor allem in der Fröbelforschung haben Briefe in den vergangenen Jahrzehnten einen hohen Stellenwert erlangt.³² Die Gesamtausgabe der Fröbel-Briefe wurde in den 1990er Jahren von der Duisburger Fröbelforschungsstelle erarbeitet und ist heute online zugänglich über das Portal der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin.³³ Daneben liegen auch *an* Fröbel gesandte Briefe – bislang allerdings in wenigen und eher selektiven Ausgaben – vor.³⁴ Im Rahmen dieses „Briefgenus“ finden sich z.T. umfangreiche Berichte, die „im weiteren Sinne als qualitative Empirie gewertet werden können“³⁵ und die im Folgenden mit Blick auf das pädagogische Wissen untersucht werden.

Aus dem Zeitraum von 1799 (dem ersten Jahr, ab dem Fröbels Briefe überliefert sind) bis Mitte des Jahres 1817 sind insgesamt 168 von Fröbel geschriebene Briefe (entweder als Originale oder als Abschriften, zum Teil auch in mehrfacher Ausführung) erhalten geblieben.³⁶ Ab 1801 finden sich darin Hinweise auf eine Auseinandersetzung mit Pädagogik. Im anvisierten Zeitraum sind bestimmte BriefpartnerInnen Fröbels besonders präsent: Er schreibt von 1801 bis 1817 durchweg an seine Geschwister, ab 1806 auch an Caroline und Georg von Holzhausen (einige Jahre später dann auch an deren Söhne), ab 1810 an die Fürstin Karoline-Luise von Schwarzburg-Rudolstadt sowie ab 1813 an den Mineralogen Christian Samuel Weiß, ab 1816 schließlich auch an seine späteren pädagogischen Mitstreiter Heinrich Langethal und Wilhelm Middendorff. Seit 1817 besteht zudem der Briefkontakt zu Henriette Wilhelmine Klöpffer, der späteren ersten Ehefrau Fröbels. Diese BriefpartnerInnen lassen sich mit Blick auf Fröbels Biografie in fünf Adressatengruppen gliedern: 1. Familienmitglieder (Geschwister), 2. Freunde und enge Vertraute

30 Vgl. Baasner 1999.

31 Vgl. Klika 2013, S. 694.

32 Vgl. Heiland 2006; 2008; Ritzi 2008.

33 Vgl. Heiland/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin/DIPF 2008.

34 Vgl. dazu ausführlich: Sauerbrey 2018.

35 Grell 2018, S. 124.

36 Vgl. Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung/Heiland 2008; Ritzi 2008.

(Heinrich Langethal, Wilhelm Middendorff, Henriette Wilhelmine Klöpfer), 3. Vorgesetzte (Georg und Caroline von Holzhausen, Christian Samuel Weiß), 4. Zöglinge (die Holzhausen-Söhne) und 5. Adlige (die Fürstin Karoline-Luise).

Da Fröbel bis 1817 nur wenige pädagogisch relevante Aufsätze und auch noch kein entsprechendes Buch veröffentlicht hatte, lassen besonders die an diese Personengruppen verfassten Briefe Rückschlüsse darauf zu, welche pädagogischen Bedingungen, Momente und Quellen ihn bis zum Zeitpunkt des Umzugs der Allgemeinen Deutschen Erziehungsanstalt von Griesheim nach Keilhau im Juli 1817 beeinflusst haben. Darüber hinaus gibt diese Textsorte auch Hinweise darauf, wie Fröbel sein pädagogisches Wissen selbst entwickelt hat. Seine Briefe bilden aus Sicht erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung durchaus eine „Erzählung als Lerngeschichte“,³⁷ in der jedoch die explizite Wissensaneignung meist eine eher untergeordnete und nachrangige Rolle spielt. Biographische Erzählungen enthalten vorrangig „die für das Selbst bedeutsamen Interaktions- und Beziehungskonstellationen“.³⁸ Dennoch finden lebensgeschichtlich sowohl Wissenserweiterungen „als auch Veränderungen in der Art des Gelernten [...] für die BiographieträgerInnen in alltäglichen Arbeitsabläufen“ statt und auch in diesen „verbergen sich biographische Lernprozesse, die die Konstituierung des Selbstkonzepts beeinflusst haben“.³⁹ Da die Briefe Fröbels leider kaum unmittelbar erlebte Zeugnisse aus seiner Kindheit enthalten, sondern diese eher retrospektiv und damit lebensgeschichtlich überformt deuten, wird im Folgenden besonders auf diejenigen biografischen Abschnitte fokussiert, die in der Fröbelforschung als „Frankfurter Zeit“⁴⁰ und als die Zeit „[b]ei Pestalozzi“⁴¹ beschrieben werden. Beide Phasen überlappten einander und liegen zwischen 1805 und 1811. Darüber hinaus werden jedoch auch Fröbels Studium und seine Berufstätigkeit in Göttingen sowie Berlin⁴² untersucht, die zwischen 1811 bis 1817 stattfanden.

37 Ecarius 2006, S. 97.

38 Ebd., S. 98.

39 Ebd., S. 103.

40 Heiland 2005, S. 20.

41 Ebd., S. 28.

42 Vgl. ebd., S. 35ff.

3 Das pädagogische Wissen des jungen Fröbel – Einsichten aus seinen Briefen zwischen 1801 und 1817

Bis zum Jahr 1805 weisen die Briefe Fröbels kaum ein erkennbares Interesse an Pädagogik auf. Lediglich ein Brief lässt in einem Nebensatz das Thema Erziehung marginal aufscheinen: Fröbel beschwert sich im April 1801, zu diesem Zeitpunkt noch in Jena in sein erstes und letztlich unvollendetes Studium der Naturkunde und Botanik vertieft, bei seinem Bruder Christoph über den Vater, der ihn enterben wolle.⁴³ Fröbel sei sich aber keiner Schuld bewusst, er verstehe das Klagen des Vaters nicht. Er habe vielmehr über die „Vernachlässigung meiner Erziehung“⁴⁴ durch den Vater zu klagen. Solche Entbehrungserfahrungen (darunter auch die durch den frühen Verlust der Mutter und die durch die abweisende Stiefmutter), wie sie sich in späteren und ausführlichen autobiografischen Briefen noch zeigen sollten,⁴⁵ werden von der Fröbelforschung als ein zentraler Aspekt der späteren Wendung Fröbels hin zum pädagogischen Beruf betrachtet – allzumal da Fröbel hierin retrospektiv selbst einen wesentlichen Grund für seine Beschäftigung mit Pädagogik sah.⁴⁶

Im Jahr 1805 verkündete Fröbel seinem Bruder Christoph nach einem Besuch an der Pestalozzi-Musterschule in Frankfurt am Main: „*es war mir, als wäre ich schon längst Lehrer* gewesen und eigentlich zu diesem Geschäfte geboren“, und „*es schien mir, als hätte ich nie in einem andern Verhältniß als diesem leben wollen*“.⁴⁷ Vorausgegangen war diesem Erlebnis ein unstetiges Wirken des noch recht jugendlichen Fröbel: 1802 bis 1803 übte er eine Tätigkeit als Feldvermesser in Baunach bei Bamberg, Ende 1803 eine Verwaltungstätigkeit auf einem Gut in der Oberpfalz aus, 1804 bis 1805 arbeitete er als Sekretär auf einem Gut bei Neubrandenburg. Im Juni 1805 reiste Fröbel nach Frankfurt, um sich als Architekt auszubilden. Inmitten dieser offensichtlichen Suche nach einem zufriedenstellenden Beruf wurde Pädagogik als praktische Tätigkeit möglicherweise eine Art Lebensanker für Fröbel. Allerdings muss diese „Initialerfahrung des Pädagogischen“⁴⁸ mit Vorsicht betrachtet werden. In der Frankfurter Reformschule, in der Fröbel erstmals einen pädagogischen Beruf angetreten hatte, war er – wie eine Untersuchung von Krone zeigt – „mit seiner Lehrerrolle überfordert“.⁴⁹ Diese Einschätzung

43 Vgl. Fröbel 1801.

44 Ebd., 1R-2.

45 Vgl. Heiland 2005.

46 Vgl. etwa: Fröbel 1827.

47 Fröbel 1862/1805, S. 533. Hervorhebung im Original.

48 Heiland/Gebel 2004, S. 7.

49 Krone 2016, S. 47.

traf nicht nur Fröbels Zeitgenosse Anton Gruner, der ihn als Oberlehrer dieser Schule selbst angeworben hatte. Auch Fröbel selbst war im Rückblick „aufrichtig genug, um seine Mängel für den Lehrerberuf zu erkennen“.⁵⁰ Noch im gleichen Jahr, 1805, begann Fröbel mit dem Briefeschreiben an Caroline von Holzhausen, mit der er bis ins Jahr 1816 einen durchaus regen Briefverkehr haben sollte (23 Briefe von Fröbel). Die Inhalte der Kommunikation beider beziehen sich neben dem Philosophieren über Erziehung im Allgemeinen u.a. auf die Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis (1746-1827) und auf die praktische Erziehung der Kinder der Holzhausen-Familie, denn Fröbel arbeitete nach seiner gescheiterten pädagogischen Berufstätigkeit in der Frankfurter Schule als Hauslehrer bei den Holzhausens, einer prominenten Frankfurter Patrizierfamilie.⁵¹ In den Briefen an Caroline ist daher wiederholt von den drei Söhnen der Familie, Karl, Fritz und Adolph, zu lesen.⁵² Über deren Erziehung debattierte Fröbel jedoch in der überlieferten Korrespondenz zunächst weniger mit Caroline als vielmehr mit ihrem Ehemann Georg von Holzhausen, wie Briefentwürfe besonders aus den Jahren 1806 und 1807 zeigen.⁵³ Dabei wird deutlich, dass Fröbel von Georg von Holzhausen zu Berichten über die Entwicklung und Bildung der Zöglinge angehalten wurde und dass er seine Versuche des Erziehens bzw. Unterrichtens gegenüber dem Hausvater zu begründen versucht. Fröbel gibt hier erzieherische Fehlritte selbstkritisch zu, etwa seinen eigenen Vorschlag, einen „Knaben [namens] Mayer öfters in Verbindung bes[onders] mit Carl u. Fritz zu bringen“⁵⁴ – eine Verbindung, die eine „Verbesserung des Seyns der Knaben“ hervorbringen sollte. Jedoch zeigte sich die von Fröbel erhoffte vorbildhafte Einwirkung durch den Jungen zu schwach, da die beiden Holzhausen-Söhne im Benehmen zu stark von den erwarteten Normen abwichen:

„Gedankenloses elendes Geschwätz“ sowie „ihr Zänkisches Unbrüderl[iches] Wesen u. besonders Karls Eitelkeit“, seine „von sich eingenommenheit u. Brudalität“ seien „schon zu tief eingewurzelt [...] als daß sie d[urc]h eine so einseitige u. schwache Einwirkung gehoben werden könne“.⁵⁵

An seinen Bruder Christoph schreibt Fröbel über die Holzhausen-Zöglinge Karl und Fritz sogar, dass „[d]ie fürchterlichsten Einwirkungen“ diese Kinder bereits vor dem Antritt seiner Erziehertätigkeit „tief verdorben und beinahe

50 Ebd.; vgl. Fröbel 1862/1827, 15R.

51 Vgl. Lerner 1953.

52 In den historischen Quellen werden die Namen Karls bzw. Adolphs z.T. auch ‚Carl‘ bzw. Adolf geschrieben.

53 Vgl. Fröbel 1806a; 1806b; 1806c; 1807a; 1807c.

54 Fröbel 1806 und 1807, S. 38.

55 Ebd.

alle Lebenskraft derselben getödtet“ hätten.⁵⁶ Mindestens „bei dem einen [Kind] schien die Seele ganz entwichen zu sein, der Geist äußerte sich blos in Herzzerschneidenden Äußerungen und Gestalten; der Körper glich einer zwar reinlich nach dem richtigen Verhältniß erbauten, aber äußerst schwer beweglichen Maschine“.⁵⁷

Dies sind drastische Zustandsbeschreibungen der Zöglinge in Fröbels Briefen. Sie zeigen aber einen Teil der pädagogischen Realität, in der er sich als noch weitgehend unausgebildeter Pädagoge bewegt. Laut Krone erleidet Fröbel in Frankfurt daher „Schiffbruch als Berufsanfänger“.⁵⁸ Die besonderen Bedingungen, die Fröbel als Hauslehrer in der Holzhausen-Familie vorfindet, zwingen ihn jedoch regelrecht, nicht nur durch Erziehung auf die vorgefundenen Zöglingszustände zu reagieren, sondern ebenso seine pädagogischen Handlungsformen zu überdenken und zu methodisch planen. „Carl von Holzhausen[s] [...] Verrohung“ und seinem „Inhuman-Gewordensein[.]“ begegnet Fröbel daher etwa „durch eine gegenwirkend-unterstützende Zuwendung“; er „verbietet mit Strenge und fordert lobend, er stärkt die Eigenkraft Carls und entzieht ihm doch die gefühlshafte Wärme“.⁵⁹ Fröbels Briefe über praktische Erziehung werden ihm in dieser Lebensphase somit nicht nur ein Medium der Mitteilung gegenüber anderen, sondern sie dienen auch als Spiegel seiner eigenen Erziehertätigkeit, als Vergewisserung über die Zustände ‚seiner‘ Kinder, aber auch als Prüfinstrument der Möglichkeiten und Grenzen erzieherischer Einwirkung.⁶⁰

1808 reist Fröbel mit den Holzhausen-Zöglingen nach Yverdon an Pestalozzis Erziehungsinstitut im Kanton Waadt, wo er mit ihnen bis 1810 bleibt. Pestalozzi ist zu diesem Zeitpunkt bereits weit über die Schweiz hinaus bekannt für seinen neuen Ansatz einer ‚Elementarmethode‘. In einem Brief an Karoline-Luise, der Fürstin von Schwarzburg-Rudolstadt, skizziert Fröbel von Yverdon aus „Pestalozzis Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“⁶¹ und wirbt für die Einrichtung einer entsprechenden Schule im Fürstentum seiner Heimat.⁶² Die sehr ausführliche und tiefgründige Schilderung

56 Ebd., S. 49.

57 Ebd., S. 49f.; vgl. auch: Fröbel 1807b.

58 Krone 2016, S. 48.

59 Heiland 2017a, S. 196.

60 Es weist bereits allein mit Blick auf die Erfahrungen in der ‚Frankfurter Zeit‘ Fröbels einiges darauf hin, dass seine Briefe seine Auseinandersetzung mit pädagogischem Geschehen anregten (vgl. Sauerbrey 2013; Heiland 2008) und in diesem Sinne auch eine hohe Bedeutung für die Entstehung und Aneignung seines pädagogischen Wissens hatten.

61 Fröbel 1809, 136.

62 Mit solchen Unterstützungsversuchen gegenüber dem pädagogischen Lehrer war Fröbel keineswegs allein. Die Personen aus dem näheren Umkreis Pestalozzis bildeten zum Teil ein regelrecht strategisches Netzwerk, das sich als durchaus „zuverlässiges Mittel erwiesen“ hat,

der Grundsätze Pestalozzis in diesem Brief zeigt, dass Fröbel sich das entsprechende pädagogische Wissen nicht nur praktisch durch den unmittelbaren Kontakt zu Pestalozzi, sondern auch auf Basis von Texten angeeignet haben muss. Bereits 1810 jedoch baut Fröbel eine kritische Distanz zu Pestalozzis Elementarmethode auf. Fröbel geht nun bereits über „Pestalozzis Bahnen“,⁶³ in denen er theoretisch wie auch praktisch das pädagogische Denken gelernt hatte, hinaus. An Caroline schreibt er bereits im Januar 1810:

„Pestalozzi's Unterrichts Methode ist wahr, mehr kann ich von ihr nicht sagen, aber sie hätte zur größten Unwa[h]rheit zum häßlichsten Unsinn werden können wenn man sie so wie sie uns Pestalozzi gab gleich auf das früheste Alter angewendet hätte.“⁶⁴

Fröbel lehnte daher für den pädagogischen Umgang mit Kleinkindern „die Form, nicht aber [...] den Grundaspekt von Pestalozzis Methode“ ab – ein Grundaspekt, nach dem „Verstandeskategorien durch eine elementenhafte Zahlen-, Form- und Wortlehre“⁶⁵ im Kind aufgebaut werden. Als zentrale Einsicht, die auch und besonders auf seine Spielpädagogik Jahrzehnte später noch großen Einfluss haben sollte, arbeitet Fröbel in seiner Auseinandersetzung mit der Elementardidaktik Pestalozzis heraus, dass „[n]icht die Methode [...] die kindliche Entwicklung bestimmen“ solle, sondern sich die Methode „vielmehr der Entwicklung anzupassen“⁶⁶ habe. Mit Blick auf die Schule ist Fröbel von der Richtigkeit der Elementarmethode vollkommen überzeugt. Für Kinder im vorschulischen Alter hält er sie dagegen für denkbar ungeeignet.⁶⁷ An dieser Stelle kann daher mit gutem Grund von einer pädagogischen Emanzipation Fröbels von seinem Lehrer Pestalozzi und damit von einer Veränderung des pädagogischen Wissens, dem Fröbel durch Pestalozzi begegnet ist, gesprochen werden. In einem selbstkritischen Brief an die Fürstin Karolin-Luise klärt Fröbel noch im selben Jahr seinen „früherm fehlervollen Versuch einer Darstellung der Pestalozzischen Methode auf“⁶⁸ und gibt zu:

„Als ich jene Abhandlung schrieb, war der höchste Punkt, wo ich selbst von der Idee einer naturtreuen Erziehung ergriffen und von Wirkungen einzeln ausgearbei-

„wenn es darum ging, dem ‚verehrten Vater‘ seine Unterstützung und seine Loyalität zu bezeugen“ (Caluori, Horlacher, Tröhler 2012, S. 895).

63 Zimmermann 1914, S. 1.

64 Fröbel 1810a, 2.

65 Heiland 2005, S. 30.

66 Ebd.

67 Vgl. Grell/Sauerbrey 2016.

68 Fröbel 1810b, 51R.

teter Unterrichtsmittel gefangen war. Mein Urtheil konnte also nicht anders als befangen seyn“.⁶⁹

Ab Mitte 1811 lebt und studiert Fröbel in Göttingen. Zu Beginn des Jahres hatte er bereits an seine Halbschwester Juliane geschrieben:

„Viele Gründe bestimmen mich zu diesem Schritte ganz besonders aber der, daß ich doch nun in dem Alter bin um an ein bestimmtes und festes Brod in der Zukunft zu denken, und so wie ich jetzt in meinem Kennen und Wissen stehe, so kann ich als rechtschaffener Mann auf keine Anstellung im Staate Anspruch nehmen“.⁷⁰

Vergleicht man diesen Brief mit dem bereits erwähnten Brief Fröbels an seinen Bruder Christoph,⁷¹ so scheint zwischenzeitlich jegliche pädagogische Euphorie verfliegen. 1805 beschrieb sich Fröbel noch als „zu diesem Geschäfte geboren“.⁷² Nun ist offensichtlich Ernüchterung eingetreten. Erneut beginnt ein unstetes Wirken Fröbels: In Göttingen entwickelt er erste Ideen zu seiner spekulativ-mystischen und pantheistischen Philosophie der Sphäre, zieht jedoch 1812 bereits weiter nach Berlin, wo er ab 1812 am Mineralogischen Institut der Universität bei Christian Samuel Weiß arbeitet. Fröbel ist in dieser Zeit Hörer bei Johann Gottlieb Fichte,⁷³ der bereits mit seinen ‚Reden an die deutsche Nation‘ (1808) als pädagogischer Denker zeitgenössisch bekannt geworden war. Der Briefkontakt Fröbels zu Caroline von Holzhausen bleibt weiterhin bestehen. Die Briefe an sie sind in dieser Zeit die einzigen, in denen zumindest beiläufig noch explizit von Erziehung die Rede ist. Allerdings übt Fröbel in Berlin eine weitere Beschäftigung als Lehrer an der so genannten ‚Pestalozzischen Normalanstalt‘ bei Johann Ernst Plamann aus. Hier arbeitet er neben dem Studium,⁷⁴ doch diente diese Beschäftigung eher dem Broterwerb als der Befriedigung einer Auseinandersetzung mit Pädagogik.

Unterbrochen wird dieser Lebensabschnitt durch die Napoleonischen Befreiungskriege, an denen Fröbel ab 1813 im Korps der Lützower Jäger teilnimmt. Nach dem Krieg bittet Fröbel im Sommer 1814 in einem Brief an die Abteilung für Kultus und öffentlichen Unterricht im preußischen Innenministerium um die erneute „Anstellung als Gehülfe an dem Königl Mineralienkabinet der Universität“⁷⁵ in Berlin: „Ich glaube das Bewußtseyn haben zu dürfen dem preußischen Staate durch mein Betragen als Krieger einen Beweis gege-

69 Ebd.

70 Fröbel 1811, 20R.

71 Fröbel 1862/1805.

72 Ebd., S. 533.

73 Vvgl. Heiland 2005, S. 50.

74 Vgl. Fröbel 1812, 8R.

75 Fröbel 1814, 111.

ben zu haben, wie thätig und pflichttreu ich ihm auch im bürgerliches Wirken dienen werde“.⁷⁶ Der untertänigen Bitte wird stattgegeben – Fröbel arbeitet nun wieder als Mineraloge in Berlin. Mit Middendorff und Langenthal, die er bei den Lützower Jägern kennengelernt hatte, hört er in dieser Zeit an der Universität für ein Semester bei F.D.E. Schleiermacher.⁷⁷ Darüber hinaus liest er ein Buch des Theologen und Volksaufklärers Johann Christoph Greiling, das er von Middendorff erhalten hatte. Das Werk mit dem Titel „Das Leben Jesu von Nazareth“⁷⁸ weist sich im Untertitel als „Ein religiöses Handbuch für den Geist und das Herz der Freunde Jesu unter den Gebildeten“ aus. Der Vergleich mit Fröbels später in Keilhau verfasstem Buch „Die Menschenerziehung“⁷⁹ zeigt deutlich den Einfluss Greilings auf Fröbel, nicht zuletzt da dieser an vielen Stellen der ‚Menschenerziehung‘ das Leben Jesu „als urbildliches Ideal der Erziehung“⁸⁰ anführt. Auch Greiling hielt eine biografische Darstellung des Lebens Jesu für ein „Zeitbedürfnis“⁸¹, u.a. da dessen Leben die „Art und Beschaffenheit“ und Bedingungen notwendiger „Bildung“, „Selbstbildung“ und „Charakterbildung“ spiegele.⁸² Fröbels Studienerfahrungen und wohl auch der eine oder andere populäre zeitgenössische Text beeinflussten wahrscheinlich die Entstehung und Aneignung seines pädagogischen Wissens, wenngleich sich dieses hier stärker am Glauben orientiert.⁸³

Im Jahr 1816 beschließt Fröbel dann, die Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt in Griesheim zu gründen. Die Gründung erfolgt am 13. November des Jahres. Der Entschluss, sein Leben in Berlin aufzugeben und in die ländliche Provinz zurückzukehren, hat vorrangig familiäre Hintergründe: Sein „Bruder Christoph war im Dezember 1813 an Typhus gestorben und hatte drei Söhne hinterlassen“,⁸⁴ die allein von der verwitweten Schwägerin erzogen werden mussten. In der historischen Bildungsforschung wird festgehalten, dass Fröbel „die Anstalt nach dem Tod seines Brudes, des Vaters von Julius und Karl Fröbel, gegründet [hatte], um seine Neffen dort zu erziehen“.⁸⁵ Mitte des Jahres 1817 waren seit dem Tod des Bruders allerdings schon mehr als 3 ½ Jahre vergangen, so dass die Pflicht gegenüber der hinterbliebenen Schwägerin und den Neffen nicht als einziger Anlass betrachtet werden sollte. In der

76 Ebd.

77 Vgl. Fröbel 1831, S. 37; vgl. Heiland 2005, S. 57.

78 Greiling 1813.

79 Fröbel 1982/1826.

80 Heiland 2005, S. 57.

81 Greiling 1813, S. 4.

82 Ebd., S. 58ff.

83 Vgl. insbes. hierzu die Diskussion in Kap. 4.

84 Heiland 2005, S. 58.

85 Schneider 2016, S. 91.

„Berliner Zeit“ Fröbels finden sich weitere Anlässe: Nach seiner Kriegsteilnahme 1813/14 hatte er im Mineralogischen Institut von Samuel Weiß gearbeitet – eine Tätigkeit, die er „als sehr lebensfern und kontaktarm empfunden hat“.⁸⁶ Seine Arbeit besteht zu dieser Zeit aus einer weitgehend unselbstständigen Tätigkeit, da Fröbel die Führungen durch die Gesteinssammlungen nach den Vorgaben seines Vorgesetzten durchzuführen hat. Krone spricht daher in Bezug auf den Umzug nach Griesheim bzw. Keilhau von einer Flucht Fröbels „aus der Einsamkeit der musealen und versteinerten Welt seines Arbeitsplatzes“.⁸⁷ In Keilhau allerdings enden „Fröbels Lehr- und Wanderjahre“.⁸⁸ Es beginnt nun die intensive pädagogische Schaffensphase, die bis zu Fröbels Tod im Jahr 1852 anhalten sollte.

4 Fazit, Diskussion und Ausblicke

In Fröbels ersten 35 Lebensjahren zeigt sich die Entstehung pädagogischen Wissens als ein vielgestaltiger Komplex aus vor allem praktischen und oft zufälligen Erfahrungen in der Erziehung der Holzhausen-Söhne, aus der Auseinandersetzung mit pädagogischen Ideen und Methoden Pestalozzis sowie auf Basis von Texten, die Fröbel zu einer reflexiv-kritischen Auseinandersetzung drängten, die auch noch sein späteres pädagogisches Werk kennzeichnen sollte. Eine besondere Rolle in der brieflichen Auseinandersetzung mit Erziehung spielen als Adressaten neben seinem Bruder Christoph später besonders der Hausvater Georg von Holzhausen sowie Caroline von Holzhausen, zu der Fröbel eine enge Beziehung hatte.⁸⁹ Diese Einflüsse und Bedingungen seines pädagogischen Wissens sind eng mit seiner un stetigen Biografie in den ersten 35 Lebensjahren und den in ihr stattfindenden Umbrüchen verbunden. Auffällig ist außerdem der stellenweise starke Zusammenhang von pädagogischem Wissen und Glauben, die sich auch in Fröbels pantheistischer Sphäre-Philosophie widerspiegeln. Die Gründe für diese Diffusion von pädagogischem Wissen und Glauben scheinen nicht allein in der von Fröbel als Kind erfahrenen strengen Erziehung des Vaters⁹⁰ zu liegen. Sie lassen sich auch mit Blick auf das Interesse Fröbels an Greilings Werk über das Leben Jesu stärker religiös deuten, denn zeitgenössisch betrachtet waren Wissen und Glauben nicht zwingend als Gegensätze zu verstehen: Wenngleich die Aufklärung am Ausgang des 18. und zu Beginn des

86 Krone 2016, S. 66.

87 Ebd., S. 67.

88 Heiland 2017b, S. 19.

89 Vgl. Heiland 2017a.

90 Vgl. Heiland 2005, S. 10.

19. Jahrhunderts durch die individuelle und kollektive Entwicklung von Wissen und Verstand eine gewisse Abgrenzung zum Glauben vollzog, so blieb Aufklärung zugleich eng mit diesem verbunden.⁹¹

Eine Grenze der vorliegenden Untersuchung liegt in der eingeschränkten Auswahl an Briefen Fröbels. Es wurden allein die Briefe bis 1817, die nicht nur retrospektiv, sondern vor allem unmittelbar über Erlebnisse und Gedanken Fröbels berichten, untersucht. Fröbel hatte erst 1799 allmählich mit dem Verfassen von Briefen begonnen. Unmittelbare Erlebnisse aus seiner Kindheit und frühen Jugend finden sich in diesem Quellenmaterial noch nicht. Künftige Untersuchungen über die Bedingungen, Momente und Quellen, die Fröbels pädagogisches Wissen – auch im späteren Lebenslauf – beeinflussten, sollten somit auch spätere Briefe, die mittelbar Aussagen über die Entstehung und Aneignung dieses Wissens enthalten, einbeziehen. Gleichwohl geben die hier ausgewählten Briefe Einblicke in die Entstehung eines Erziehungswissens. Die starke Situationsgebundenheit der Briefe Fröbels weist im Zeitraum zwischen 1801 und 1817 jedoch textspezifisch eher Ähnlichkeiten mit dem Tagebuch als mit der Autobiografie auf.⁹²

Die hier dargestellten Einsichten verweisen auf ein zunächst nicht stringent verfolgtes, aber dennoch nicht vollständig abgebrochenes Bemühen Fröbels, sich mit Pädagogik bzw. pädagogischem Wissen auseinanderzusetzen. Durch das aus seinen Briefen hervorgehende biografische Lernen erscheint Fröbel einmal mehr als Autodidakt,⁹³ zeitweise aber auch als euphorisch, mutig, manchmal vielleicht sogar naiv gegenüber neuen pädagogischen Herausforderungen. Diese Ambivalenz, die sich auch durch die weiteren Jahrzehnte seines Lebens ziehen sollte,⁹⁴ bildet eine grundlegende Voraussetzung für die Analyse weiterer historischer Quellen in der Fröbelforschung.

Quellen und Literatur

Quellen

Fröbel, Friedrich (1801): F. an Christoph Fröbel in Eyba v. 29.4.1801 (Jena). In: BN 435, Bl 1-2.

Fröbel, Friedrich (1806 und 1807): F. an Georg von Holzhausen in Frankfurt am Main v. zw. 25.12.1806 u. Anfang 1807 (Frankfurt am Main). In: BN 494, Bl 38.

91 Idealtypisch zeigt sich dies etwa in einer frühen Reaktion Immanuel Kants auf das Erdbeben von Lissabon im Jahr 1755, dessen Grund er in „den Naturgesetzen, die Gott angeordnet hat“ (Kant 1755, S. 431), sah.

92 Vgl. Cloer 2006, S. 184.

93 Vgl. Heiland 2005.

94 Vgl. Krone 2016.

- Fröbel, Friedrich (1806a): F. an Georg von Holzhausen in Frankfurt am Main v. 2. Hälfte 1806 (Frankfurt am Main). In: BN 494, Bl. 1.
- Fröbel, Friedrich (1806b): F. an Georg von Holzhausen in Frankfurt am Main. v. Ende 1806 (Frankfurt am Main). In: BN 494, Bl 2-35.
- Fröbel, Friedrich (1807a): F. an Georg von Holzhausen in Frankfurt am Main v. <1807> (Frankfurt am Main). In: BN 494, Bl 36.
- Fröbel, Friedrich (1807b): F. an Christoph Fröbel in Griesheim v.26.3./3.4.1807. In: Lange, Wichard (Hg.): Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Erste Abteilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagog. Bd 1: Aus Fröbels Leben und erstem Streben. Berlin, S. 524-542.
- Fröbel, Friedrich (1807c): F. an Georg von Holzhausen in Frankfurt am Main v. <2. Hälfte 1807> (Frankfurt am Main). In: BN 494, Bl 37.
- Fröbel, Friedrich (1809): F. an Karoline-Luise Fürstin von Schwarzburg-Rudolstadt in Rudolstadt v. 1.-21.4.1809 (Yverdon). In: ThStA Rudolstadt, Geheimes Ratskollegium, E IX 2h Nr.1, Bl. 127, 136-186R.
- Fröbel, Friedrich (1810a): F. an Caroline von Holzhausen in Frankfurt/M. v. 17.1.1810 (Yverdon). In: KN 13,1, Bl. 1-2.
- Fröbel, Friedrich (1810b): F. an Karoline-Luise Fürstin von Schwarzburg-Rudolstadt in Rudolstadt v. 13.6.1810 (Yverdon). In: ThStA Rudolstadt, Geheimes Ratskollegium, E IX 2h Nr.1, Bl 44-59.
- Fröbel, Friedrich (1811): F. an Juliane Müller in Döllstedt v. 3.3.1811 (Frankfurt am Main). In: BN 578, Bl. 20.
- Fröbel, Friedrich (1812): F. an Adolph von Holzhausen in Frankfurt/M. v. Dez. (vor 25.12.) 1812 (Berlin). In: BN 490, Bl 5-9R.
- Fröbel, Friedrich (1814): F. an das Preußische Innenministerium, Departement für Kultus und öffentlichen Unterricht, in Berlin v. 30.7.1814 (Berlin). In: BIM II,25, Bl 111.
- Fröbel, Friedrich (1817): F. an Heinrich Langenthal in Berlin v. 1.7.1817 (Keilhau). In: KN 19,3.
- Fröbel, Friedrich (1826) (Hg.): Die erziehenden Familien. Wochenblatt für Selbstbildung und die Bildung Anderer. Keilhau-Leipzig.
- Fröbel, Friedrich (1827): F. an Bernhard II. Erich Freund Herzog von Sachsen-Meiningen in Meiningen v. <vor> 6. / 25.7.1827 (Keilhau). In: KN 108; 4 (Mappe I) und in: Lange, W. (Hg.): Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Erste Abteilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagog. Bd 1: Aus Fröbels Leben und erstem Streben, Berlin: Enslin, S. 32-116 und in: KN 108; 4 (Mappe I), Bl 1-36R.
- Fröbel, Friedrich (1831): F. an die Frauen in Keilhau v. 18.8./<vor> 21.9.1831 (Wartensee). In: BN 724, Bl 4-72.
- Fröbel, Friedrich (1862/1805): F. an Christoph Fröbel in Griesheim v. 24.8.-26.8.1805 (Frankfurt/M.). In: Lange, W. (Hg.): Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Erste Abteilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagog. Bd 1: Aus Fröbels Leben und erstem Streben, Berlin: Enslin, S. 532-533.
- Fröbel, Friedrich (1862/1827): F. an Bernhard II. Erich Freund Herzog von Sachsen-Meiningen in Meiningen v. <vor> 6. / 25.7.1827 (Keilhau). In: KN 108;4 (Mappe I), Bl. 1-36.
- Fröbel, Friedrich (1982/1826): Ausgewählte Schriften. Bd. 2: Die Menschenerziehung, Düsseldorf u.a.: Küpper.

- Greiling, Johann Christoph (1813): Das Leben Jesu von Nazareth. Ein religiöses Handbuch für den Geist und das Herz der Freunde Jesu unter den Gebildeten. Halle.
- Kant, Immanuel (1968): Geschichte und Naturbeschreibung der merkwürdigen Vorfälle des Erdbebens an dem Ende des 1755sten Jahres einen großen Teil der Erde erschüttert hat In: Kants werke. Akademie-Textausgabe. Bd 1. Berlin, S. 429-461.

Literatur

- Baasner, Rainer (1999): Briefkultur im 19. Jahrhundert. Kommunikation, Konvention, Postpraxis. In: Baasner, Rainer (Hg.): Briefkultur im 19. Jahrhundert. Tübingen, S. 1-35.
- Caluori, Barbara/Horlacher, Rebekka/Tröhler, Daniel, (2012): Publizieren als Netzwerkstrategie. Die Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis bei Cotta. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58, 6, S. 877-897.
- Cloer, Ernst (²2006): Pädagogisches Wissen in biographischen Ansätzen der Historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. Methodologische Zugänge, theoretische und empirische Erträge. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 171-204.
- Drewek, Peter (2002): Erziehungswissenschaft und pädagogisches Wissen, in: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Bd. 1: Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft. Wiesbaden, S. 59-73.
- Ecarius, Jutta (²2006): Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 91-108.
- Grell, Frithjof (2018): Klassische frühpädagogische Ansätze. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster u.a., S. 121-140.
- Grell, Frithjof/Sauerbrey, Ulf (2016): Das „ABC der Kunst“. Ästhetische Elementarbildung bei Friedrich Fröbel. In: Staege, Roswitha (Hg.): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. Weinheim, S. 14-40.
- Hartz, Stefanie/Sauerbrey, Ulf (2018): Woher wissen, wie es geht? Eine inhaltsanalytische Exploration zur Herkunft und Aneignung frühpädagogischen Wissens in Familien, in: Frühe Bildung 7, Nr. 1, S. 32-39.
- Heiland, Helmut (1982): Fröbel und die Nachwelt. Studien zur Wirkungsgeschichte Friedrich Fröbels. Bad Heilbrunn/Obb.
- Heiland, Helmut (1993): Die Schulpädagogik Friedrich Fröbels. Hildesheim u.a.
- Heiland, Helmut (1998): Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels. Hildesheim u.a.
- Heiland, Helmut (2003): Fröbelforschung heute. Aufsätze 1990-2002. Würzburg.
- Heiland, Helmut (2005): Friedrich Fröbel in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg.
- Heiland, Helmut (2006): Fröbels Briefe. In: Heiland, Helmut/Gebel, Michael/Neumann, Karl (Hg.): Perspektiven der Fröbelforschung. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 134-158.

- Heiland, Helmut (2017a): Der Hauslehrer, die Hausdame und das Frankfurter Patriziat – Friedrich Fröbel und Caroline von Holzhausen. Die Geschichte einer Beziehung. In: Heiland, Helmut: Neue Beiträge zur Fröbelforschung. Würzburg, S. 187-204.
- Heiland, Helmut (2017b): Fröbel in Keilhau. In: Ortelbach, Angela/Nauer, Robert (Hg.): Festschrift zum 200. Jubiläum der Gründung der Allgemeinen Deutschen Erziehungsanstalt durch Friedrich Fröbel in Keilhau. Rudolstadt, S. 18-28.
- Heiland, Helmut (Hg.) (2008): Friedrich Fröbel in seinen Briefen. Würzburg.
- Heiland, Helmut/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin/DIPF (Hg.) (2008): Gesamtausgabe der Briefe Friedrich Fröbels. Verfügbar unter: bbf.dipf.de/digitale-bbf/editionen/froebel/ausgabe. [Zugriff am 14.04.2017]
- Heiland, Helmut/Gebel, Michael (Hg.) (2004): „Das Streben der Menschen“. Friedrich Fröbel in seinen Briefen. Würzburg.
- Keller, Nicole (2008): Pädagogische Ratgeber in Buchform – Leserschaft eines Erziehungsmediums. Bern.
- Klika, Dorle (2013): Methodische Zugänge der historischen Kindheitsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 687-706.
- Krone, Detlef (2016): Biografische Studie zur Person und zum Werk Friedrich Fröbels. Frankfurt am Main.
- Lerner, Franz (1953): Gestalten aus der Geschichte des Frankfurter Patrizier-Geschlechtes von Holzhausen. Frankfurt am Main.
- Lüders, Christian (1994): Pädagogisches Wissen für Eltern. Erziehungswissenschaftliche Gehversuche in einem unwegsamen Gelände. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München, S. 163-184.
- Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1991): Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, Beiheft, S. 13-35.
- Ritzki, Christian (2008): Gesamtausgabe der Briefe Friedrich Fröbels als Internet-Edition. Herausgegeben von Prof. Dr. Helmut Heiland (Fröbel-Forschungsstelle der Universität Duisburg-Essen) und der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. In: Rundbrief der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 17, S. 53-56.
- Sauerbrey, Ulf (2013): Spielpädagogik Friedrich Fröbels. Eine systematische Analyse des Verhältnisses von Aneignung und Vermittlung im Kinderspiel anhand spielpädagogisch relevanter Briefe. Würzburg.
- Sauerbrey, Ulf (2018): Frühe Kindheit in den ersten Kindergärten. Eine ideen- und sozialhistorische Untersuchung anhand von Briefen. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 121-134.
- Sauerbrey, Ulf/Winkler, Michael (2018): Friedrich Fröbel und seine Spielpädagogik. Eine Einführung. Paderborn.
- Schneider, Katharina G. (2016): „Wege in das gelobte Land“. Politische Bildung und Erziehung in Vormärz, Regeneration und Deutscher Revolution 1848/49. Bad Heilbrunn.
- Schulz, Marc (2018): Qualitative Forschung. In: Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster u.a., S. 23-40.

- Schulze, Theodor (2002): Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, Beiheft 1, S. 129-146.
- Schulze, Winfried (Hg.) (1996): Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte. Berlin.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2012): Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München.
- Vogel, Peter (1986): Zum Zusammenhang pädagogischer Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62, S. 472-486.
- Vogel, Peter (1989): Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen. In: Zedler, Peter/König, Eckard (Hg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim, S. 429-445.
- Winkler, Michael (2010): Vergessen oder vernachlässigt – die Erziehungswissenschaft und ihre Klassiker. In: Koerrenz, Ralf (Hg.): Bildung und Kultur. Zwischen Tradition und Innovation. Jena, S. 27-54.
- Zimmermann, Hans (Hg.) (1914): Fröbels Kleinere Schriften zur Pädagogik. Leipzig.

Anschrift des Autors

PD Dr. Ulf Sauerbrey
Universität Erfurt
Fachbereich Grundschulpädagogik und
Kindheitsforschung
Nordhäuser Straße 63
99089 Erfurt
E-Mail: ulf.sauerbrey@uni-erfurt.de

Bettina Irina Reimers

Ästhetische Bildung und Arbeitsunterricht – Der deutsche Werkbund an die Teilnehmer der Reichsschulkonferenz

„Der Werkbund nimmt seinen Standpunkt zur Frage der Arbeitserziehung ein auf Grund von Erfahrung und lebendiger Kenntnis der Sache, ohne von irgendwelchen Standesinteressen beirrt zu sein.“¹

Bei der Quelle handelt es sich um einen auf den 21. Dezember 1919 datierten offenen Brief des Vorstandes des Deutschen Werkbundes, Abteilung für Unterrichtsreform, an die Teilnehmer der Reichsschulkonferenz, die vom 11. bis 19. Juni 1920 in Berlin stattfand. Als Betreff für das Schreiben wird „Arbeitsunterricht als Lehrfach der Schule“ angegeben, welches sich auf die Verankerung des Arbeitsunterrichts – ebenso wie die Einführung der Staatsbürgerkunde – als verbindliche Lehrfächer im Artikel 148 der Verfassung des Deutschen Reichs von 1919 bezieht.²

In dem Schreiben positionierte sich der im Oktober 1907 in München als wirtschaftskulturelle Vereinigung von Künstlern, Architekten, Unternehmern und Sachverständigen gegründete Deutsche Werkbund zu dem bildungspolitischen Vorhaben, den Arbeitsunterricht für alle Schulformen – für die Volksschule und die höheren Schulen gleichermaßen – verpflichtend zu machen. Die Mitglieder des Werkbundes³ beriefen sich auf einen Qualitätsbe-

1 Deutscher Werkbund an die Teilnehmer der Reichsschulkonferenz vom 21.12.1919. DIPF/BBF/Archiv: RÖSS 8, Bl. 4. Vgl. die im Beitrag abgedruckte Quelle.

2 Im Artikel 148 Absatz 3 der Verfassung vom 11. August 1919 heißt es: „Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen. Jeder Schüler erhält bei Beendigung der Schulpflicht einen Abdruck der Verfassung“. Zitiert nach: http://www.documentarchiv.de/wr/wrv.html#VIERTER_ABSCHNITT02 [letzter Zugriff: 01.04.2019].

3 Zu den Gründungsmitgliedern des Werkbundes gehörten neben bekannten Künstlern wie Peter Behrens, Josef Olbrich, Paul Schultze-Naumburg auch zwölf Firmeninhaber von kunsthandwerklichen Betrieben, die Gebrauchsgegenstände wie Besteck und Möbel fertigten, zudem der Verleger Eugen Diederichs und die Schriftsetzer Gebrüder Klingspor. Vgl. Chronik des Deutschen Werkbundes 1907 bis 1932 unter URL: <http://www.deutscher->

griff für Handwerk und Industrie, welcher der Materialgerechtigkeit, der Nachhaltigkeit und der Zweckmäßigkeit der Produktion verpflichtet sein sollte. Erklärtes Ziel des Vereins war die „Veredelung der gewerblichen Arbeit“, worunter nicht in erster Linie eine Qualitätssteigerung des Produktes zu verstehen war, sondern eine Verbesserung des Arbeitsprozesses im Sinne ganzheitlicher, insbesondere ästhetische Aspekte berücksichtigender Bildung und um die Aufhebung der Entfremdung des Produktes vom fertigenden Arbeiter bzw. schaffenden Handwerker. Die Vereinigung wollte einem Qualitätsverfall und der ungeschützten Massenproduktion im Kunstgewerbe entgegenwirken und sich aktiv für die ästhetische Bildung aller Bevölkerungsschichten einsetzen. Als notwendig hierfür erachteten die Gründungsmitglieder das gemeinsame Wirken von Vertretern aus Kunst, Industrie und Handwerk, vorgesehen waren Maßnahmen wie Bildungs- und Ausbildungsangebote, Informationsveranstaltungen und Vorträge, aber auch Stellungnahmen zu einschlägigen Fragen.⁴

Das frühe 20. Jahrhundert war geprägt von tiefgreifenden ökonomischen, technischen, gesellschaftlichen und politischen Veränderungen sowie den Auswirkungen des Ersten Weltkrieges. Begleitet wurde die Umbruchphase des späten Kaiserreichs zur Weimarer Republik, die von einem Teil der Gesellschaft als Bedrohung, von einem anderen Teil als Herausforderung und Fortschritt wahrgenommen wurde, durch vielfältige Reformbestrebungen.⁵ Im Zeichen dieser Bestrebungen standen zahlreiche Gründungen von Vereinigungen und Interessengruppen wie beispielsweise die des Deutschen Werkbundes, des Verbandes Deutscher Kunsterzieher, des Bundes Entschiedener Schulreformer und vieler weiterer Organisationen, die ihre spezifischen Ansätze und Anliegen bekannt machen und umsetzen wollten.⁶ Für die Neuorganisation des Bildungssystems und die pädagogische Reformdiskussion, in der u.a. die Lebensferne der Schule, die autoritäre Stellung des Lehrers sowie die auf Zwang und Leistungsorientierung basierende Unterrichtspraxis kritisiert wurde, war die Einberufung der Reichsschulkonferenz von besonderer Bedeutung. Die preußische Regierung hatte bereits im Dezember 1918

werkbund.de/wir-im-dwb/werkbund-geschichte/chronik-des-deutschen-werkbundes-1907-bis-1932/ [letzter Zugriff: 01.04.2019].

- 4 Zur Geschichte des Deutschen Werkbundes siehe grundlegend Campbell (1982) und Jung-hanns (1982).
- 5 Einen Überblick über die vielfältigen Reformbestrebungen zwischen 1880 und 1933, die nahezu alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens tangierten, gibt das Handbuch der deutschen Reformbewegungen von Kerbs/Reulecke (1998).
- 6 Die Vereinsbewegung zeichnete sich vielfach durch die Gründungspersönlichkeiten aus. Die Vereinsstruktur folgte in der Regel dem Prinzip der demokratischen Selbstverwaltung. Zur Verbreitung der Ideen wurde in der Regel ein Publikationsnetz mit Flugblättern, Plakaten, Broschüren und Zeitschriften aufgebaut.

auf die Ausrichtung der Konferenz gedrängt, die – zumindest teilweise – als Fortsetzung der beiden preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900⁷ gedacht war. Während sich die Debatte in den Jahren 1890 und 1900 auf das höhere Schulwesen – die „Bildungsangelegenheiten“ der herrschenden Klasse⁸ beschränkt hatte, sollte auf der Reichsschulkonferenz ein breites Spektrum bildungspolitischer Themen, Bildungsanstalten und deren jeweiliger Zielgruppen diskutiert werden.⁹ Die Schulkonferenz sollte „aus freiheitlich, neuzeitlich und sozial gerichteten Pädagogen und Sachverständigen bestehen und die grundlegende Erneuerung des deutschen öffentlichen Schul- und Erziehungswesens vorbereiten“.¹⁰

An der Vorbereitung der Reichsschulkonferenz wirkten Vertreter des Reichs, der Länder und der Gemeindeverbände mit. Zur Organisation der Konferenz wurde ein geschäftsführender Ausschuss gebildet, dem drei Vertreter des Reichsministeriums des Innern und zwei Vertreter des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung angehörten. Dem Ausschuss oblag die organisatorische und inhaltliche Planung, die Auswahl der Teilnehmenden aus Regierungskreisen und Fachverbänden und auch der Experten zu Einzelfragen. Über den Fortgang der Planungen und auch die zu diskutierenden Fachfragen wurde in regelmäßigen Rundschreiben und amtlichen Bekanntmachungen informiert. Schließlich wurden für 17 Fachausschüsse Vertreter*innen aus Verwaltung, Schule und gesellschaftsrelevanten Bereichen benannt und aufgefordert, Leitsätze und Stellungnahmen zu verfassen.

Der Deutsche Werkbund als Fachverband positionierte sich im Dezember 1919 in der seit dem ausgehenden Kaiserreich vielfach kontrovers diskutierten Frage des Arbeitsunterrichts¹¹ und der Bedeutung der praktischen Arbeit

7 Diese fanden vom 4. bis 17. Dezember 1890 (Dezember-Konferenz) und vom 4. bis 8. Juni 1900 (Juni-Konferenz) jeweils in Berlin statt.

8 Vgl. Heydorn/Koneffke (1973), S. 5.

9 Die Umwälzungen, die das Deutsche Reich seit 1900 durchlebt hatte, wirkten sich auch auf die Zielstellung der Reichsschulkonferenz 1920 aus. Der Hamburger Lehrer Roß thematisierte dies in seiner Stellungnahme am vierten Tag der Konferenz: „Wenn es wahr ist, was schon Lorenz von Stein erkannt hat, daß das Bildungswesen einer Zeit ein Ausdruck der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Machtverhältnisse im Staate ist und sein muß, dann ist es selbstverständlich, daß wir vor einer großen Umwälzung unseres gesamten Bildungswesens stehen.“ Die Reichsschulkonferenz 1920 (1921), S. 655.

10 Die Reichsschulkonferenz 1920 (1921), S. 11.

11 Zentrale Anstöße für den Arbeitsunterricht und die Arbeitslehre gingen bereits von der 1887 in Leipzig gegründeten Lehrerbildungsanstalt für Knabenhandarbeit aus, der erziehliche Arbeitsunterricht umfasste Papier-, Karton- und Holzarbeiten, Schnitzen, Metallarbeiten, Arbeiten mit Ton und Glas. Siehe weiterführend insbesondere Götze (1892) und Papst (1907).

als Erziehungsmittel.¹² Einer der Hauptvertreter eines Arbeitsunterrichts, der handwerkliche Arbeitsprozesse im Unterricht vorsah, war der in München tätige Stadtschulrat und königliche Schulkommissar Georg Kerschensteiner,¹³ der von 1912 bis 1919 zudem als Reichstagsabgeordneter für die linksliberale Fortschrittliche Volkspartei wirkte. Als zweiter Hauptvertreter der Arbeitsschule und des Arbeitsunterrichts gilt Hugo Gaudig,¹⁴ der seit 1900 die Höhere Städtische Mädchenschule und das der Schule angeschlossene Lehrerinnenseminar in Leipzig leitete. Kerschensteiner und Gaudig führten bereits im Oktober 1911 auf dem Deutschen Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde in Dresden eine kontroverse, erbitterte Debatte miteinander über die inhaltliche und methodische Ausgestaltung des Arbeitsunterrichts.

Aus den im Werkbundarchiv in Berlin überlieferten Dokumenten geht zweifelsfrei hervor, dass auf den Vorstandssitzungen des Werkbundes und auch in den Regionalverbänden Fragen des Arbeitsunterrichts, des Werkunterrichts, der Berufsbildung und der handwerklichen Ausbildung rege diskutiert wurden. Daher verwundert es nicht, dass dieser Fachverband aus Handwerk und Industrie einen offenen Brief zu der obligatorischen Einführung des Unterrichtsfachs in allen Schulformen verfasste, der an die Vertreter der Reichsschulkonferenz als dem zentralen beratenden Gremium in dieser Frage gerichtet war. Die Federführung bei der Formulierung dieses Positionspapiers hatte der Architekt Otto Bartning,¹⁵ der von 1919 bis 1923 dem Vorstand des Werkbundes angehörte und dort die Abteilung für Unterrichtsreform leitete.¹⁶

12 Zum Begriff der Arbeit, arbeitspädagogischen Ansätzen vor der Reformpädagogik und ihrer Entwicklung siehe ausführlich den Beitrag von Uhlir (2013).

13 Kerschensteiner (1854-1932) verstand die Arbeitspädagogik als eine vorwiegend praktische Tätigkeit und vertrat die Auffassung, dass die zuvor angeleitete manuelle Ausführung einer Arbeit den gleichen Wert für die Schulung des Denkens habe wie der rein kognitive Unterricht. Vgl. Kerschensteiner (1912), das Werk erschien in mindestens sieben Auflagen. Zu Kerschensteiner siehe Wehle (2006).

14 Gaudig (1860-1923) verstand die Arbeitspädagogik als geistige Tätigkeit und hob die Bedeutung des pädagogischen Prinzips der Selbsttätigkeit der Lernenden hervor. Seine Reformideen stellte er 1921 und 1922 im Rahmen von Pädagogischen Wochen 500 interessierten Lehrer*innen in der Leipziger Schule vor. Vgl. Gaudig (1922). Im Nachlass von Hugo Gaudig, der im Archiv der BBF verwahrt wird, finden sich weiterführende Unterlagen zur Arbeitsschulidee. Vgl. hierzu Reimers (2012). Zugang zu den Erschließungsangaben über URL: <http://archivdatenbank.bbf.dipf.de/actaproweb/archive.xhtml?id=Best++++c338b203-7816-403a-94d8-23ff22ca7362#Bestc338b203-7816-403a-94d8-23ff22ca7362> [letzter Zugriff: 01.04.2019]. Zu Gaudig siehe Flöter/Ritzi (2012); hier insbesondere der Beitrag von Pehnke (2012).

15 Obwohl der Architekt Otto Bartning (1883-1959) gemeinsam mit Walter Gropius Ende 1918 die Idee und das Programm des Bauhauses entwickelt hatte, war er an der Gründung des Bauhauses in Weimar nicht beteiligt; nach dem Umzug des Bauhauses nach Dessau im Jahr 1926 stand Bartning der neu gegründeten Staatlichen Bauhochschule Weimar von 1926 bis 1930 als Direktor vor. Als Verfechter einer sozialen Moderne konzipierte er u.a. Wohnun-

Im Schreiben wird festgehalten, dass der Werkbund in der obligatorischen Festschreibung des Arbeitsunterrichts als Lehrfach ein richtiges Signal im Hinblick auf die vom Werkbund vertretenen Forderungen einer „gleichmäßige[n] Ausbildung der gegenständlich-sinnlichen und der begrifflich-intellektuellen Anlagen des Kindes statt der bisherigen einseitig intellektuellen Schulbildung mit ihren Folgen, dem unnatürlichen Gegensatz zwischen geistiger und werktätiger Arbeit“¹⁷ sah. Nach dem Verständnis der Abteilung für Unterrichtsreform des Deutschen Werkbundes implizierte die Etablierung des Arbeitsunterrichts, dass alle Unterrichtsinhalte und Lehrstoffe der Schule „mit dem lebendigen Sinn und Wert der Arbeit“ verknüpft werden sollten. Sofern die Neuerung im Lehrplan aber darauf gerichtet sei, einen „vorzeitigen, zweckgebundenen Berufsdrill“ bereits in der Schule zu etablieren, distanzierten sich die Vertreter des Werkbundes von einer Verankerung des Arbeitsunterrichts im Lehrplan, lehnten eine solche unter Berufung auf ihre praktischen Erfahrungen sogar ab. Unter Verweis auf den unmittelbar in der Verfassung verwendeten Wortsinn forderte der Deutsche Werkbund, dass Arbeitsunterricht als Lehrfach der Schule als Unterricht in einem Handwerk zu verstehen sei. Nur durch das gründliche „werkmäßige Erlernen eines Handwerks“¹⁸ – die praktische Vermittlung, Aneignung und Ausübung – könne die Fähigkeit erworben werden, den Wert der werktätigen Arbeit überhaupt zu erfassen, zu schätzen und zu beurteilen. Zudem liege der erzieherische Wert des Handwerks „in gründlichem Können und ruhiger Ausübung“. Von Bedeutung sei hierbei nicht die Vermittlung eines speziellen Handwerks, sondern vielmehr die sachgemäße Aneignung von handwerklichen Fertigkeiten überhaupt. Für die praktische Umsetzung bedeutete dies,

gen in verschiedenen Berliner Wohnsiedlungen wie die Siemensstadt; als Vertreter des modernen Baus entwarf er 1929 das Musikheim Frankfurt/Oder als das zentrale Haus der Jugendsingbewegung, das von dem Volksschullehrer und Musiker Georg Götsch (1895-1956) initiiert und bis 1933 geleitet und von Carl Heinrich Becker (1876-1933) gefördert wurde. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Otto Bartning Leiter der Bauabteilung des Evangelischen Hilfsdienstes und war maßgeblich am Ausbau des Evangelischen Siedlungsbaus beteiligt; auch wirkte er am Wiederaufbau des Berliner Hansaviertels mit. Als Gründungsmitglied des Deutschen Ausschusses für das Bildungs- und Erziehungswesen (1953-1965) versuchte er Ideen und Impulse der historischen Jugendbewegung und der Reformpädagogik in die Bildungs- und Schulpolitik der Bundesrepublik zu übertragen. Vgl. Mitgliederliste. In: Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966), S. 12-16. Zu Leben und v.a. Werk Bartnings vgl. Durth/Pehnt/Wagner-Conzelmann 2017. Zu den Kontinuitäten in der Wissenschaftspolitik und der pädagogischen Praxis sowie zur Auseinandersetzung mit der NS-Zeit vgl. weiterführend Kersting (2008).

16 Im Werkbundarchiv (Berlin) konnten keine weiterführenden Dokumente zu der Abteilung für Unterrichtsreform ermittelt werden.

17 DIPF/BBF/Archiv: RÖSS 8, Bl. 1. Die folgenden Kurzzitate ebenda.

18 Ebda., Bl. 2. Die folgenden Kurzzitate ebenda.

dass in erster Linie eine praktische Anleitung in den am Schulort ansässigen Gewerken in Betracht kommen sollte – was unweigerlich mit der Einschränkung der Wahlmöglichkeiten verbunden war.

Mit dieser Ausrichtung des handwerklichen Unterrichts der Schule auf das ortsansässige Handwerk sollte aber keinesfalls eine Verengung auf eine zweckgebundene Berufsausbildung verbunden sein, sondern vielmehr eine umfassende „Entwicklung der gegenständlichen Anlagen des Kindes“ und die „Überleitung des natürlichen Spiel- und Gestaltungstriebes in die Arbeit“ einhergehen. Ein so verstandener Arbeitsunterricht könne genauso wenig Vorbereitung des Kindes auf einen werktätigen Beruf sein, wie der bisherige Schulunterricht Vorbereitung auf einen geistigen Beruf gewesen sei. Gefordert wird seitens des Werkbundes „kein Umschlag von geistiger in handwerkliche Einseitigkeit, sondern Ebenmaß in der Ausbildung der begrifflichen und der sinnlichen Anlagen“.

Grundsätzlich sei jeglicher Werkunterricht in der Schule eine Vorbereitung auf die praktische Berufsausbildung. Positive Effekte der Parallelführung von geistiger und handwerklicher Bildung und der Vermittlung der handwerklichen Fertigkeiten in der Schule im Rahmen einer dann länger dauernden allgemeinen Erziehung bzw. Beschulung sahen die Vertreter des Deutschen Werkbundes in dem reiferen Alter der Schüler*innen und in der längeren Dauer der Orientierungsphase in der Schule. Die dann später einsetzende Entscheidung der Schüler*innen für die handwerklichen bzw. geistigen Arbeits- bzw. Berufsfelder könne so zielsicherer erfolgen und auf ein breiteres Fundament aufbauen.

Nachdem die Bedeutung des Arbeitsunterrichts als Lehrfach der Schule und die inhaltliche Ausrichtung desselben auf den Werkunterricht zur Pflege und Vermittlung des Gegenständlichen herausgearbeitet wurde, konzentriert sich Bartning in dem offenen Brief in einem dritten Teil auf die Frage des für die Vermittlung der neuen Inhalte zuständigen Personenkreises. Hier kommt der Deutsche Werkbund zu dem Schluss, dass der bisher im Artikel 143 Absatz 2 der Verfassung festgelegte Ausbildungsgang für den Lehrer*innenberuf¹⁹ für das neue Konzept des Arbeitsunterrichts ungeeignet wäre, da „vom Besuch der höheren Lehranstalten, mindestens vorläufig, wieder nur eine einseitig begriffliche Ausbildung zu erwarten“²⁰ sei. Für die Vermittlung von Gegenständlichem im Werkunterricht bedürfe es eines geeigneten Lehrmeisters und keinesfalls eines Lehrers, der lediglich einen handwerklichen Fachkurs ab-

19 Im Artikel 143 Absatz 2 der Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919 heißt es. „Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln.“ Zitiert nach: http://www.documentarchiv.de/wr/wrv.html#VIERTER_ABSCHNITT02 [letzter Zugriff: 01.04.2019].

20 DIFP/BBF/Archiv: RÖSS 8, Bl. 3.

solviert habe. „Den Kindern die Handarbeit als Dilettantismus und Zeitvertreib des Geistigen darzubieten, hieße die Absicht in ihr Gegenteil verkehren und die bisherige Unterschätzung der Handarbeit (und damit die Kluft zwischen geistiger und werktätiger Arbeit) nur vertiefen.“²¹ Vielmehr sei der einzig angemessene Weg zur adäquaten Vermittlung der werktätigen Handarbeit in der Schule die Befähigung der Handwerker zur pädagogisch angemessenen Vermittlung der Inhalte, also die Ausbildung der Handwerker zu Erziehern durch pädagogische Schulungen. Er kam zu dem Fazit:

„Dieser Weg ist darum entscheidend vorzuziehen, weil die bisher rein intellektuelle Pädagogik weit ab vom Handwerklichen steht, während das Handwerk erfahrungsgemäß den Keim des echten Pädagogischen schon in sich trägt.“²²

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die zentralen Forderungen des Werkbundes auf die folgenden Punkte bezogen:

1. auf die Ausgewogenheit der intellektuellen und handwerklichen Bildung in der Schule,
2. auf die Einführung des Handwerks als Lehrfach der Schule,
3. auf die sachgemäße und fachlich korrekte Vermittlung der handwerklichen Fertigkeiten und
4. auf die Zulassung von Handwerkern als Lehrkräfte in der Schule.

Das Positionspapier schließt mit dem Satz:

„Der Werkbund nimmt seinen Standpunkt zur Frage der Arbeitserziehung ein auf Grund von Erfahrung und lebendiger Kenntnis der Sache, ohne von irgendwelchen Ständesinteressen beirrt zu sein. Er muss daher fordern, gehört und herangezogen zu werden.“²³

Das überlieferte Dokument stammt aus dem Nachlass von Carl Rössger,²⁴ der im Archiv der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Ab-

21 Ebd.

22 Ebd., Bl. 4.

23 Ebd.

24 Carl Rössger (1880-1960) war nach dem Besuch der Volksschule in Leipzig und des Lehrerseminars in Rochlitz, wo er im April 1900 die 1. Lehrprüfung ablegte, zunächst als Hilfslehrer an verschiedenen Schulorten in Sachsen beschäftigt. Nach der erfolgreichen 2. Lehrprüfung wechselte er 1904 nach Leipzig, wo er bis 1920 wirkte. Von 1920 bis 1924 war Rössger als Schulrat in Gotha tätig, 1924 wurde er durch die Bürgerblockregierung um Richard Leutheuser in den Wartestand versetzt, 1933 wurde er des Amtes enthoben und ein Berufsverbot wurde ausgesprochen. Nach Ende des Zweiten Weltkrieges wurde ihm im September 1945 die Leitung der Neulehrerausbildung in Gotha übertragen, im Januar 1946 übernahm er zudem die Leitung der Pädagogischen Fachschule. Von 1946 bis 1948 versah Rössger zudem einen Lehrauftrag für die Geschichte der Pädagogik an der Sozialpädagogi-

teilung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation verwahrt wird. Rössger war 1920 als Lehrer in Leipzig tätig, engagierte sich als Vorsitzender im Verein Kunstpflege und im Leipziger Lehrerverein. Als dessen Mitglied unterstützte er maßgeblich die Reformbestrebungen auf den Gebieten des Elementar- und Arbeitsunterrichts sowie der Kunsterziehung vor und nach dem Ersten Weltkrieg. Als Vertreter Sachsens war Rössger als Referent und Mitdiskutant zum Themenschwerpunkt der technischen Vereinheitlichung des Schulwesens zur Reichsschulkonferenz geladen. Dieser Umstand könnte den Fund des Dokumentes in seinem Nachlass erklären. Das Schreiben weist leichte Knicke und Gebrauchsspuren auf. Da weder ein Briefumschlag noch ein Begleitschreiben vorhanden sind, kann die tatsächliche Form der Zustellung des Schreibens nicht mit Sicherheit angegeben werden. Möglicherweise wurde das Schreiben vom Werkbund per Post versandt und der Briefumschlag vom Empfänger entfernt, dann kämen als Absender die Zentrale des Werkbundes in Berlin bzw. das Regionalbüro Sachsen in Frage. Möglicherweise erreichte Rössger das Schreiben aber auch aufgrund seiner Tätigkeit im Verein Kunstpflege, oder aber es wurde direkt an die Teilnehmer*innen der Reichsschulkonferenz mit den Tagungsunterlagen ausgehändigt, was das Fehlen des Briefumschlages erklären könnte. Der offene Brief erfüllte seinen Zweck: Der Deutsche Werkbund erhielt als Fachverband eine Einladung zur Teilnahme am 5. Ausschuss Arbeitsschule der Reichsschulkonferenz. Im Protokoll der Vorstandssitzung der Vereinigung vom 24. Februar 1920 ist festgehalten:

„Das Reichsministerium hat uns bei der Reichsschulkonferenz eine Vertretung zugesagt, für die bis jetzt Bartning in Aussicht genommen ist. Die Reichsschulkonferenz wird einigermassen skeptisch beurteilt, da befürchtet wird, dass die überwiegende Zahl ihrer Mitglieder wesentlich sich um schulpolitische Angelegenheiten kümmern wird. Immerhin soll der Versuch gemacht werden, unsere Gesichtspunkte möglichst eindrucksvoll zur Geltung zu bringen und zu erreichen, dass Versuchsschulen (wie etwa die von Osthaus) nicht unterbunden sind. Es wird Anschluss an im Unterricht erfahrene Künstler (Hasler, Tappert) für die Vorbereitung unserer Stellungnahme empfohlen.“²⁵

Der hier benannte Karl-Ernst Osthaus²⁶ war seit 1908 Mitglied des Deutschen Werkbundes und sah in der künstlerischen und ästhetischen Vermittlung eine

schen Fakultät der Universität Jena, im November 1948 folgte die Ernennung zum Direktor des Instituts für Didaktik der Universität Jena, nach der Berufung auf eine ordentliche Professur war er von 1949 bis 1952 als Direktor des Instituts für praktische Pädagogik tätig.

25 Protokoll der Vorstandssitzung des Werkbundes vom 24. Februar 1920. Werkbundarchiv: DWB 1/293.

26 Der Kunsthistoriker und Museumsgründer Karl-Ernst Osthaus (1874-1921), bekannt als Gründer des Folkwang-Museums in Hagen (heute: Karl-Ernst-Osthaus-Museum), eröffnete

zentrale Aufgabe des Museums, der ‚neuen‘ Schule und der Volksbildung.²⁷ Daher öffnete er den Hohenhof, eine 1906-1908 für seine Familie von Henry van de Velde erbaute Villa, für ein Schulexperiment und beauftragte Bruno Taut mit der baulichen Konzeption einer neuen Schule, die unter dem Namen Folkwang-Schule in den bereits bestehenden Museumsneubau in Hagen eingegliedert werden sollte. Bernhard Hasler²⁸ und Georg Tappert²⁹ waren Maler und Grafiker, die darüber hinaus als Zeichenlehrer wirkten. Daher sollten sie sicherlich aus ihrer pädagogischen Arbeit als ausübende Vertreter des Kunsthandwerks zur Argumentation beitragen. Ob die benannten Personen bei der Erarbeitung einer Stellungnahme mitgewirkt haben, lässt sich anhand der Überlieferung im Werkbundarchiv nicht belegen,³⁰ deutlich wird aber auch an dieser Stelle die enge Verflechtung von Kunst- und Arbeitserziehung bei den Vertretern des Werkbundes.³¹

Im Mitteilungsblatt des Werkbundes vom April 1920 wird angezeigt, dass Otto Bartning die Position des Werkbundes auf der Reichsschulkonferenz vertreten werde, zudem kündigte der Werkbund eine Begleitveranstaltung zur Konferenz an. Die Vorträge über „den Handfertigkeitsunterricht für Knaben und Mädchen [...], den Zeichenunterricht, die Musik und die Ausbildung des Körpers in der neuen Schule“ sollten die Notwendigkeit der „harmonischen

gemeinsam mit Werkbundmitgliedern im Jahr 1909 das Deutsche Museum für Kunst in Handel und Gewerbe in Hagen. Ausgestellt wurden hier Erzeugnisse aller Gewerbe, die in Ästhetik und Funktionalität Vorbilder darstellen konnten. Zu Osthaus siehe grundlegend Hesse-Frielinghaus (1971), zu den Museumsgründungen als soziale Aufgabe siehe Grasskamp (1981) und Welzel (2013).

27 Osthaus verfasste 1919 einen Beitrag zur notwendigen Schulreform nach dem Ersten Weltkrieg. Vgl. Osthaus (1919). Bereits 1910 hatte Osthaus Johan Thorn Prikker (1868-1932) mit der Gestaltung des Figurenfrieses „Der Künstler als Lehrer in Handel und Gewerbe“ für das Fenster in der Eingangshalle des Hagener Bahnhofs beauftragt. Das Bild fasst die Idee von Osthaus, dass Künstler und Architekten als Lehrer und Vermittler für die Moderne verstanden werden können, treffend zusammen. Abbildung und Beschreibung des Glasfensters siehe Welzel (2013), S. 226-227.

28 Bernhard Hasler (1884-1945) war Maler, Grafiker und Zeichenlehrer. 1914 wurde er mit dem Villa Romana-Preis des Deutschen Künstlerbundes ausgezeichnet. Vgl. Mitgliederliste unter URL: https://www.villaromana.org/front_content.php?idcat=24&lang=1 [letzter Zugriff: 25.04.2019].

29 Der Maler und Grafiker Georg Wilhelm Tappert (1880-1957) war ab 1906 als Lehrer einer eigenen Kunstschule in Worpsswede tätig, seit 1919 unterrichtete er an der Reimann-Schule (bis 1924). Vgl. Kurzbiografie zu Georg Wilhelm Tappert unter URL: <https://www.deutsche-biographie.de/sfz107241.html> [letzter Zugriff: 25.04.2019].

30 Eine entsprechende Stellungnahme konnte zudem nicht im Archivbestand ermittelt werden.

31 Zur Verbindung von Arbeitserziehung und Kunsterziehung siehe weiterführend Heller (1990), zur Kunsterziehung und Kunstpädagogik grundlegend Kerbs (1976).

Gesamterziehung der Kinder“ vermitteln.³² Die Veranstaltung fand am 11. Juni im Vereinshaus Deutscher Ingenieure in Berlin statt; geladen waren alle Teilnehmer*innen der Konferenz und die Ortsmitglieder des Werkbundes.³³ Um die Bedeutung der Quelle bewerten zu können, stellt sich zunächst die Frage, ob der offene Brief des Deutschen Werkbundes zum „Arbeitsunterricht als Lehrfach in der Schule“ von den Teilnehmer*innen der Reichsschulkonferenz – an die er adressiert war, rezipiert wurde bzw. sich die Forderungen in der Debatte niederschlugen.³⁴ Auf der Reichsschulkonferenz befasste sich der 5. Ausschuss am 15. und 16. Juni 1920 mit der Frage des Arbeitsunterrichts. Die Beratungen der hier versammelten Experten und Bildungspolitikern, die ihre Expertisen einbrachten und weitere Vorschläge für die Entwicklung schulgesetzlicher Regelungen des Reichs und der Länder diskutierten, fanden am fünften und sechsten Tag der Konferenz statt. Den Fachausschuss leitete der sächsische Kultusminister Richard Seyfert,³⁵ die Stellvertretung hatte Oberschulrat Jacobi aus Gotha, die Schriftführung der Sektion übernahmen der Dresdener Schulrat Sieber und der in Leipzig tätige Professor Frey. Als Experten zum Thema Arbeitsunterricht waren u.a. Hugo Gaudig, Friedrich Gansberg und Oskar Seining, die im öffentlichen Schulwesen tätig waren, Paul Geheeb als Vertreter der Landerziehungsheimbewegung, Kurt Löwenstein in seiner Funktion als Sprecher des Verbandes Sozialisti-

32 Kleine Nachrichten. In: Das Werk. Mitteilungen des DWB [Deutschen Werkbundes], April 1920, S. 13.

33 Peter Behrens leitete die Veranstaltung, Otto Bartning hielt den Vortrag zum Handfertigkeitsunterricht der Knaben, Margot Gruppe referierte zum Handarbeitsunterricht für Mädchen, Professor Philipp Franck setzte sich mit dem Zeichenunterricht in der neuen Schule auseinander; der Beitrag zur Ausbildung des Körpers von Professor Sascha Schneider entfiel krankheitsbedingt. Die Berichterstattung und die anschließende Diskussion zu den Vorträgen ist abgedruckt bei F. H.: Formgefühl und Formwille in der neuen Schule (1920), S. 3-15.

34 Zeugnisse einer Auseinandersetzung mit dem offenen Brief könnten sich in der öffentlichen Berichterstattung zur Reichsschulkonferenz, in persönlichen Briefen der an der Konferenz beteiligten Personen oder auch in den Besprechungsprotokollen des Werkbundes finden. Die Durchsicht der einschlägigen Akten im Werkbundarchiv ergab, dass weder in den Protokollen der Mitgliederversammlungen des Werkbundes aus den Jahren 1920 bis 1925 noch in der Korrespondenz der Vorstandsmitglieder eine Reaktion auf die Debatten auf der Reichsschulkonferenz überliefert ist.

35 Richard Seyfert (1862-1940) wurde nach dem Ersten Weltkrieg als Mitglied der linksliberalen Deutschen Demokratischen Partei Kultusminister der SPD-geführten Koalitionsregierung in Sachsen. Er engagierte sich als Arbeitsschulpädagoge maßgeblich in der Lehrerbildung und bekleidete seit 1922 den Vorsitz des „Deutschen Vereins für Werk tätige Erziehung“. Der Teilnachlass von Richard Seyfert wird im Archiv der BBF verwahrt. Siehe http://archivdatenbank.bbf.dipf.de/actaproweb/archive.xhtml?id=Best++++68f33ad7-bf24-4c49-bbdf-f2f09e430c5d#Best___68f33ad7-bf24-4c49-bbdf-f2f09e430c5d [letzter Zugriff: 01.04.2019].

scher Lehrer und Lehrerinnen und der Maler und Mitbegründer der Arbeitsschule in Worpsswede „Barkenhoff“ Heinrich Vogler zugegen. Führende Positionen in der Berichterstattung übernahmen neben dem Philosophen Paul Natorp³⁶ auch der Leipziger Mathematikdidaktiker und Seminaroberlehrer Johannes Kühnel und Robert Seidel aus Zürich.

Die Aussprache auf der Konferenz brachte die vor dem Ersten Weltkrieg vertretenen gegensätzlichen Positionen nochmals zur Sprache und zeigte die „babylonische Begriffsverwirrung“³⁷ in Fragen der Festlegung, was der Arbeitsunterricht konkret bedeuten und beinhalten sollte. Die Mitglieder des fünften Ausschusses verständigten sich schließlich auf zwölf Leitsätze, die keine konkreten Festlegungen enthielten, sondern als pragmatischer Kompromiss verstanden werden können. Bezogen auf die Definition des Begriffs Arbeit kamen die Anwesenden zu folgender Klärung: Arbeit galt als „schaffende, schöpferische Tätigkeit“ mit „geistigen und körperlichen Bestandteilen“, zudem einigte man sich darauf, den Arbeitsunterricht in zweifacher Hinsicht zu verstehen: als Unterrichtsprinzip und als eigenständiges Fach „Werkunterricht“.³⁸ In den Leitsätzen³⁹ wurde die Gleichwertigkeit motorischer/handwerklicher und geistiger/intellektueller Lern- und Arbeitsprozesse ebenso formuliert wie die Notwendigkeit der Auswahl von Unterrichtsmitteln und Lehrstoffen, die diesen Grundsatz zu berücksichtigen habe.⁴⁰ Die Schul-

36 Ein Teilnachlass von Paul Natorp (1854-1924) wird im Archiv der BBF verwahrt. Zugang zu den Erschließungsangaben in der Archivdatenbank über URL: http://archivdatenbank.bbf.dipf.de/actaproweb/archive.xhtml?id=Best++++9c9e603b-e875-4ba4-8ba99af60c7b-21b9#Best_9c9e603b-e875-4ba4-8ba9-9af60c7b21b9 [letzter Zugriff: 25.04.2019]

37 Otto Scheibner geht in seinem 1923 erstmals erschienen Beitrag *Der gegenwärtige Stand der Arbeitsschulbewegung und die Aufgabe ihrer führenden Zeitschrift* kurz auf die Diskussion der Reichsschulkonferenz ein. Vgl. Scheibner (1930), S. 182.

38 In der Berichterstattung zur Diskussion des Ausschusses Arbeitsunterricht von Seyfert heißt es: „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 den Worten *Lernen*, das sich wesentlich auf die geistige Tätigkeit bezieht, und in dem Begriff der *Werkätigkeit*, 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 Werkätigkeit, der Handbetätigung. Dasselbe gibt in Bezug auf die Entfaltung des Arbeitsprinzips nach Fächern. Die (geistigen) *Lehrfächer* und der *Werkunterricht* sind *nebeneinander* Begriffe.“ Die Reichsschulkonferenz 1920 (1921), S. 955-959, hier S. 955f.

39 Zusammenfassend siehe die Ergebnisse bei Seyfert (1987). Die zwölf Leitsätze zum Arbeitsunterricht sind abgedruckt in: Die Reichsschulkonferenz 1920 (1921), S. 740-742.

40 Zu den reformpädagogischen Unterrichtsvorstellungen des Arbeitsunterrichts vgl. Schwerdt (2013), hier insbesondere S. 990-998.

träger sollten auf Mindeststandards festgelegt werden bzw. – wenn diese nicht gegeben seien – verpflichtet sein, pädagogische Freiräume zu gewähren; verbindliche Lehrpläne und methodische Festlegungen wurden abgelehnt. Bartning betonte ausdrücklich die Forderung des Werkbundes, dass auch Schulen in privater Trägerschaft – wie die Folkwang-Schule in Hagen – weitgehende Freiheit bei der Umsetzung des Arbeitsschulgedankens und der Unterrichtsgestaltung zugestanden werden müsste.⁴¹ Zudem verwies er nachdrücklich darauf, dass handwerklicher Unterricht auch in den Lehrplan der oberen Klassen der Volksschulen eingeführt werden müsse.⁴² Die Einrichtung von Werkstätten und Schulküchen wurde als wünschenswert angesehen. Wenn dies nicht möglich war, sollte der Werkunterricht in den herkömmlichen Klassenzimmern realisiert werden. Paul Geheeb wies darauf hin, dass geeignete Formen des Werkunterrichts auch für Mädchen – neben der Handarbeitslehre – gefördert werden müssten.⁴³ Zudem sollte der Arbeitsunterricht als Methode und Unterrichtsprinzip in der Lehrerbildung verankert und der Werkunterricht zum Bestandteil der Fachlehrer*innenausbildung werden. Hier forderte Bartning als Vertreter des Deutschen Werkbundes die „Beschäftigung auch von ausübenden Handwerkern oder Kunsthandwerkern in diesem Unterricht“.⁴⁴

In einer später eingereichten schriftlichen Stellungnahme formulierte Bartning die Auffassung des Deutschen Werkbundes, den Handwerksunterricht als einen festen Bestandteil der Pflichtschule einzuführen, wie folgt:

„Es ist die besondere Eigenschaft des Handwerks, daß es auch in dem einfachsten Erzeugnis sich vollendet, daß in ihm ein in allen Teilen Gedachtes und Gefühltes sich restlos versinnlicht, restlos zum geformten Gegenstand wird. Das Handwerk soll Formgefühl und Formwillen im Formkönnen, nicht über den Weg der Kenntnisse entwickeln; es ist das einfachste und sicherste Mittel der ebenmäßigen Ausbildung der Sinne gegenüber der Verstandespflege.“⁴⁵

Über die Frage der technischen Anforderungen im Werkunterricht und die Frage, ob der spezielle Unterricht von Handwerkern oder Lehrern erteilt

41 Bericht 1. Tag. Dienstag, den 15. Juni 1920, Vormittagssitzung. Vgl.: Die Reichsschulkonferenz 1920 (1921), S. 735.

42 Bericht 2. Tag. Mittwoch, den 16. Juni 1920, Vgl.: Die Reichsschulkonferenz 1920 (1921), S. 739.

43 Bericht 1. Tag. Dienstag, den 15. Juni 1920, Vormittagssitzung. Vgl.: Die Reichsschulkonferenz 1920 (1921), S. 737.

44 Ebd. S. 738. Bei der Diskussion des 11. Leitsatzes „vertritt [er] erneut die Zulassung handwerklich gebildeter und für erzieherische Aufgaben der Schule geeigneter Leute zur Erteilung von Werkunterricht“. Vgl. Die Reichsschulkonferenz 1920 (1921), S. 740.

45 Berichterstattung Fachausschuss Arbeitsunterricht am 8. Tag von Staatsminister Dr. Seyfert. Vgl. Die Reichsschulkonferenz 1920 (1921), S. 955.

werden sollte, konnte auf der Reichsschulkonferenz keine Einigkeit erzielt werden. Spezielle Unterstützung beim Aufbau des Programms für den praktischen Werkunterricht sollten die Schulkollegien nicht – wie vom Werkbund gefordert – durch die Handwerker selber, sondern vielmehr durch Experten und Beratungsstellen sowie durch eine neu aufzubauende Reichsstelle für den Arbeitsunterricht erhalten.⁴⁶ Inwiefern in der Beratungsstelle auch die Expertise der Mitglieder des Deutschen Werkbundes zum Tragen kam, ist bisher nicht erforscht.

Auch die Mitwirkung von Handwerkern im 1915 gegründeten Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, das die Aufgabe der Beratungsstelle übernahm und wenigstens 66 Lehrgänge und pädagogische Wochen sowie Ausstellungen zur Theorie und Praxis der freien geistigen Schularbeit und des Arbeitsunterrichts in der Volksschule organisierte, ist bisher nicht näher untersucht worden.⁴⁷ Zur Umsetzung der Ideen des Arbeitsunterrichts verständigte man sich auf der Reichsschulkonferenz zudem auf die Einrichtung möglichst vieler Versuchsschulen im Reichsgebiet.

Zu fragen ist, ob sich die Debatten und Empfehlungen der Reichsschulkonferenz in der Schulgesetzgebung niedergeschlagen haben und ob sich konkrete Änderungen in der Schulpraxis ergaben, da die auf der Reichsschulkonferenz formulierten Leitlinien und Grundsätze lediglich einen empfehlenden Charakter hatten. Das in der Reichsverfassung vorgesehene Reichsschulgesetz und die hier angestrebten schulgesetzlichen Regelungen kamen wegen der Mehrheitsverhältnisse im Reichstag bis 1933 nicht zustande. Allerdings traten in Folge der Reichsschulkonferenz zahlreiche Verordnungen in Kraft, die es insbesondere den Volksschulen ermöglichten, reformpädagogische Unterrichtskonzepte – so auch die Idee der Arbeitsschule – im Unterricht zu etablieren, ohne das Prinzip seitens der Schulverwaltung verpflichtend zu machen. Zeitgleich zeigen auch die für die höheren Schulen in Preußen formulierten Richtlinien und Lehrpläne eine große Offenheit für die Idee der „freien geistigen Schularbeit“.⁴⁸

46 Die Beratungsstelle wurde in Kooperation mit dem Seminar des Deutschen Vereins für werktätige Erziehung in Leipzig aufgebaut. Zur kurzen Wirkungsgeschichte der Beratungsstelle siehe Denzer (1931).

47 Zum Berliner Zentralinstitut als zentraler Fortbildungseinrichtung siehe Böhme (1971). Methodisch knüpften die Lehrgänge insbesondere an die Überlegungen von Georg Kerschesteiner und Hugo Gaudig an. Die Lehrgänge 1921 und 1922 fanden in Leipzig mit ca. 500 Teilnehmer*innen statt und wurden maßgeblich von Gaudig verantwortet. Vgl. Gaudig (1922). Der Arbeitsplan der Pädagogischen Woche ist abgedruckt in: Die Arbeitsschule 36 (1922) 6, S. 231f. Zugang zum Volltext über <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-bbf-spo-401797>.

48 Zu den Auswirkungen der arbeitsunterrichtlichen Prinzipien siehe Geißler (2011), S. 442-445.

Deutlich erkennbar sind die Auswirkungen der Debatte um den „Arbeitsunterricht als Lehrfach in der Schule“, die zur Erhöhung der Eigentätigkeit der Lernenden bezogen auf die Umsetzung der Idee in der Schul- und Unterrichtswirklichkeit der Weimarer Republik beitrugen. Insbesondere in den Freien Schulen und in den – in den 1920er Jahren zahlreich eingerichteten – Versuchsschulen nahm die Idee des Arbeitsunterrichts, und somit die Verbindung von intellektueller, handwerklicher, landwirtschaftlicher und sozialer Tätigkeit (zum Teil auch berufsvorbereitend), einen beträchtlichen Aufschwung.⁴⁹ Zudem fanden die körperliche Betätigung der Schüler*innen und die produktive Arbeit zahlreiche Ausprägungen im Projekt- und Werkunterricht und nicht zuletzt im Schulgarten und der Schulküche. Vielfach wurden hier die Eltern von Schüler*innen mit eingebunden. Belastbare Untersuchungen zur Umsetzung der Ideen in der Unterrichtspraxis der Regelschulen liegen bisher nicht vor, auch ist von extrem unterschiedlichen Befunden je nach Region und nach Schultypen auszugehen.⁵⁰

Stellt man abschließend die Frage, ob die Petition des Werkbundes Erfolg hatte, kann diese in zweifacher Hinsicht beantwortet werden: In der Schulpraxis und im Bereich der Methodik wurden die Anregungen des Werkbundes aufgenommen – zumal sie nicht wirklich neu waren und den in der Schulpraxis bereits etablierten Methoden aus der Kunsterziehungsbewegung nicht fern standen. In Bezug auf die Forderung nach Zulassung von Handwerkern und Kunsthandwerkern als Lehrkräfte scheiterte die Petition, da diesen der Zugang in die staatlichen Schulen ohne ein entsprechendes Examen verwehrt wurde.

Der vorliegende offene Brief blieb für den Werkbund als Fachorganisation eher singulär. Der Werkbund beteiligte sich in den Folgejahren an der Diskussion und der Durchsetzung einer verbindlichen Ausbildungsordnung für Lehrlinge in den handwerklichen und technischen Berufen bzw. in den Fortbildungsschulen. Das Hauptinteresse des Werkbundes lag allerdings in den Folgejahren auf der Umsetzung von – auch internationalen – Werkbundaustellungen und Produktausstellungen des Handwerks und des Kunsthandwerks sowie auf der Vermittlung der Idee einer ästhetischen Bildung aller Bevölkerungsschichten durch das Kunsthandwerk.

49 Unmittelbar nach dem Ende des 1. Weltkrieges wurden erste reformpädagogische Versuchsschulen mit staatlicher Zustimmung eingerichtet. Zu ausgewählten Versuchsschulen siehe Amlung u.a. (1993) sowie Hansen-Schaberg (1999).

50 Eine für die Auswertung heranzuziehende Quelle sind die Jahresberichte der höheren Lehranstalten Preußens. Vgl. Haubfleisch/Ritzi (2011).

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv (DIPF/BBF/Archiv): Nachlass Carl Rössger, RÖSS 8, Bl. 1-4. Deutscher Werkbund an die Teilnehmer der Reichsschulkonferenz vom 21.12.1919.

Deutsches Werkbundarchiv (DWB): DWB 1/293. Protokoll der Vorstandssitzung des Werkbundes vom 24. Februar 1920.

Gedruckte Quellen

Kleine Nachrichten. In: Das Werk. Mitteilungen des DWB [Deutschen Werkbundes], April 1920, S. 13. DWB D1634.

F. H.: Formgefühl und Formwille in der neuen Schule. In: Das Werk. Mitteilungen des Deutschen Werkbundes, Juni 1920, S. 3-15. DWB D 1636.

Denzer, Hans (1931): Reichsberatungsstelle für Werkunterricht. In: Die Arbeitsschule. Monatsschrift des Deutschen Vereins für werktätige Erziehung. 45 (1931) 4, S. 281-289. Zugang zum Volltext über: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-bbf-spo-402905> [letzter Zugriff: 25.04.2019].

Die Reichsschulkonferenz 1920. Amtlicher Bericht, erstattet dem Reichsministerium des Innern. Leipzig 1921.

Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919, Zitiert nach: http://www.documentarchiv.de/wr/wrv.html#VIERTER_AB-SCHNITT_02 [letzter Zugriff: 01.04.2019].

Die Arbeitsschule. Monatsschrift des Deutschen Vereins für werktätige Erziehung und seiner Landesverbände. 36 (1922) 6, S. 231f. Zugang zum Volltext über <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-bbf-spo-401797>. [letzter Zugriff: 25.04.2019].

Literatur

Amlung, Ulrich/Haubfleisch, Dietmar/Link, Jörg/Schmitt, Hanno (1993): „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt am Main.

Böhme, Günther (1971): Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Neuburgweiler.

Campbell, Joan (1989): Der Deutsche Werkbund, 1907-1934. München.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe besorgt von Hans Bohnenkamp u.a. Stuttgart.

- Durth, Werner/Pehnt, Wolfgang/Wagner-Conzelmann, Sandra (2017) Otto Bartning – Architekt einer sozialen Moderne. Darmstadt: Justus von Liebig
- Flöter, Jonas/Ritzi, Christian (2012): Hugo Gaudig – Schule im Dienst der freien geistigen Arbeit. Darstellung und Dokumente. Bad Heilbrunn.
- Gaudig, Hugo (1922): Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Breslau.
- Geißler, Gert (2011): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt am Main.
- Götze, Woldemar (1892): Katechismus des Knabenhandarbeitsunterrichts. Ein Handbuch des erziehlichen Arbeitsunterrichts. Leipzig.
- Grasskamp, Walter (1981): Museumsgründer und Museumsstürmer. Zur Sozialgeschichte des Kunstmuseums. München.
- Hansen-Schaberg, Inge (1999): Koedukation und Reformpädagogik. Untersuchungen zur Unterrichts- und Erziehungsrealität in Berliner Versuchsschulen der Weimarer Republik. Berlin.
- Haubfleisch, Dieter/Ritzi, Christian (2011): Schulprogramme – zu ihrer Geschichte und ihrer Bedeutung für die Historiographie des Erziehungs- und Bildungswesens. In: Siebert, Irmgard (Hrsg.): Bibliothek und Forschung. Die Bedeutung von Sammlungen für die Wissenschaft. Frankfurt am Main, S. 165-205.
- Heller, Dieter (1990): Die Entwicklung des Werkens und seine Didaktik von 1880 bis 1914. Zur Verflechtung von Kunsterziehung und Arbeitserziehung. Bad Heilbrunn.
- Hesse-Frielinghaus, Herta u.a. (Hrsg.) (1971): Karl Ernst Osthaus. Leben und Werk, Recklinghausen.
- Heydorn, Heinz-Joachim/Koneffke, Gernot (1973): Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. Einleitungen zur Neuherausgabe der Preußischen Schulkonferenzen 1890/1900 und der Reichsschulkonferenz 1900. Glashütten im Taunus.
- Junghanns, Kurt (1982): Der Deutsche Werkbund. Sein erstes Jahrzehnt. Berlin.
- Kerbs, Diethard/Reulecke, Jürgen (1989): Handbuch der deutschen Reformbewegungen: 1880-1933. Wuppertal.
- Kerbs, Diethard (1976): Historische Kunstpädagogik. Quellenlage, Forschungsstand, Dokumentation. Unter Mitarbeit von Gudrun Lebede und Gisels Severin (Beiträge zur Sozialgeschichte der ästhetischen Erziehung). Köln.
- Kerschensteiner, Georg (1912): Begriff der Arbeitsschule. Leipzig/Berlin.
- Kersting, Christa (2008): Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955. Bad Heilbrunn.
- Osthaus, Karl-Ernst (1919): Zur Schulreform. In: Ders: Reden und Schriften. Folkwang – Werkbund – Arbeitsrat. Herausgegeben von Rainer Stamm. Köln 2002, S. 255f.
- Papst, Alwin (1907): Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung. Leipzig.
- Pehnke, Andreas (2012): Die Pädagogik Hugo Gaudigs im Kontext der Reformpädagogik um 1900. In: Flöter, Jonas/Ritzi, Christian (Hrsg.): Hugo Gaudig – Schule im Dienst der freien geistigen Arbeit. Darstellung und Dokumente. Bad Heilbrunn, S. 15-33.
- Reimers, Bettina Irina (2012): Der Nachlass von Hugo Gaudig. In: Flöter, Jonas/Ritzi, Christian (Hrsg.): Hugo Gaudig – Schule im Dienst der freien geistigen Arbeit. Darstellung und Dokumente. Bad Heilbrunn, S. 145-155.
- Scheibner, Otto (1930): Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestalt. Leipzig (2. Auflage).
- Schwerdt, Ulrich (2013): Unterricht. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik (1890–1933). Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt am Main, S. 949-1009.

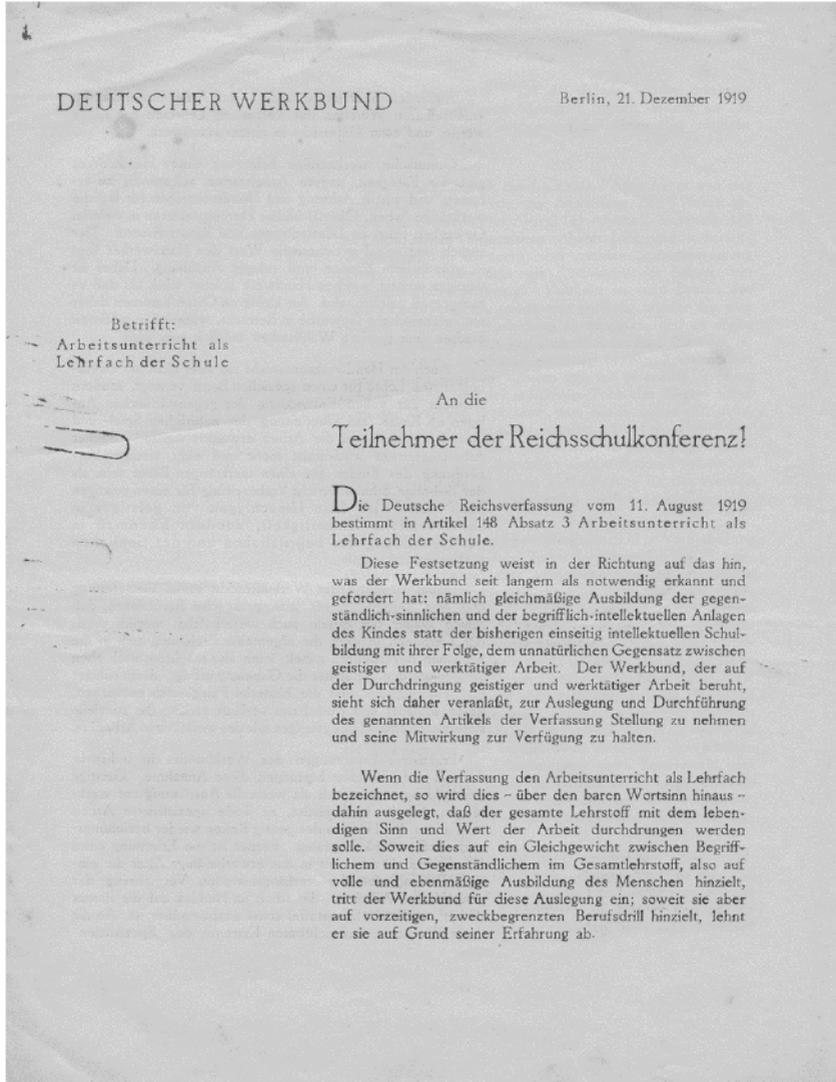
- Seyfert, Richard (1987): Der Arbeitsunterricht. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin (Hrsg.): Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen (zuerst 1920); unveränderter Nachdruck: Vaduz, S. 99-113.
- Stamm, Rainer (Hrsg.) (2002): Karl Ernst Osthaus: Reden und Schriften. Folkwang – Werkbund – Arbeitsrat. Köln.
- Tippelt, Rudolf (2006): Georg Kerschensteiner. Biographische, bildungs-, erziehungs- und lehrtheoretische Aspekte. In: Ders.: (Hrsg.): Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München. München.
- Uhlig, Christa (2013): Arbeit. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik (1890-1933). Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt am Main, S. 1012-1032.
- Wehle, Gerhard (1986): Bibliographie Georg Kerschensteiner, Bd. 1: Im Druck erschienene Schriften, Reden und nachgelassene Manuskripte. Opladen.
- Welzel, Barbara (2013): Karl Ernst Osthaus. Zur Archäologie einer Utopie. In: Imorde, Joseph/Zeising, Andreas (Hrsg.): Teilhabe am Schönen. Kunstgeschichte und Volksbildung zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weimar, S. 225-244.

Anschrift der Autorin

Dr. Bettina Irina Reimers
Warschauer Straße 34-38
10243 Berlin
030-293360-27
E-Mail: reimers@dipf.de

Quelle

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv (DIPF/BBF/Archiv): Nachlass Carl Rössger, RÖSS 8, Bl. 1-4. Deutscher Werkbund an die Teilnehmer der Reichsschulkonferenz vom 21.12.1919.



Außerdem aber ist zu fordern, daß Arbeitsunterricht im unmittelbaren Wortsinn der Verfassung Lehrfach der Schule werde, und zwar Unterricht in einem Handwerk.

Gründliche, werkmäßige Erlernung eines Handwerkes gibt die Fähigkeit, andere Arbeitsarten selbständig zu erfassen, und schafft Achtung und Urteilsvermögen für jegliche werktätige Arbeit. Oberflächliches Herumprobieren in vielerlei Gewerben führt zu Dilettantismus und Besserwisseri. Der sittlich und sozial erzieherische Wert des Handwerkes liegt in gründlichem Können und ruhiger Ausübung. Dabei ist weniger wichtig, welches Handwerk gelehrt wird, als daß es sachgemäß gelehrt wird. An kleineren Orten kommen daher nur ortsheimische Gewerbe in Betracht, während in größeren Städten eine gewisse Wahlfreiheit möglich sein wird.

Auch der Handwerksunterricht soll aber nicht zur zweckbegrenzten Lehre für einen speziellen Beruf verengt, sondern vielmehr zur vollen Entwicklung der gegenständlichen Anlagen im Kinde, zur Überleitung des natürlichen Spiel- und Gestaltungstriebes in die Arbeit erweitert werden. Solcher Arbeitsunterricht wird nicht mehr und nicht weniger Vorbereitung des Kindes für einen werktätigen Beruf sein, als der bisherige Schulunterricht Vorbereitung für einen geistigen Beruf war. Also kein Umschlagen von geistiger in handwerkliche Einseitigkeit, sondern Ebenmaß in der Ausbildung der begrifflichen und der sinnlichen Anlagen.

Dabei bedeutet der Werkunterricht soviel Vorbereitung und also Zeitgewinn für jede praktische Berufslehre, daß ruhige Dauer der Schule auch wirtschaftlich möglich wird; der Zeitpunkt, in dem die allgemeine Erziehung sich in die einzelnen Berufslehren gabelt, kann also möglichst nach oben verlegt werden. Je später die Gabelung erfolgt, desto ruhiger und eindringlicher sind die beiderlei Fähigkeiten entwickelt, desto schneller und fruchtbarer verläuft sodann die spezielle Berufslehre sowohl des geistigen wie des werktätigen Arbeiters.

Praktische Erfahrungen des Werkbundes in Industrie Technik und Gewerbe bestätigen diese Annahme. Geistige Schulbildung erweist sich als wertvolle Ausrüstung zur werktätigen Arbeit: mechanische, zu Tode spezialisierte Arbeit wird unter den Händen des geistig Reifen wieder beziehungsreich und entwicklungsfähig. Ferner ist die Erlernung eines Handwerks vor Eintritt in das erwerbsfähige Alter die einzige Rettung vor der verhängnisvollen Vermehrung der „ungelehrten Arbeiter“, die schon im Hinblick auf die immer flacher werdende Lohnstaffel sonst unabwehrbar ist. An die Stelle der beiden unfruchtbaren Extreme, des „Spezialisten“

und des „Ungelernten“, soll die Schule wieder den vollentwickelten, fruchtbaren Menschen setzen, indem sie das Begriffliche und das Gegenständliche ebenmäßig wachsen läßt in ruhiger Pflege.

Die Schule, das ist der Lehrer. Alles hängt von der Persönlichkeit, vieles von der Ausbildung des Lehrers ab. Wenn die Verfassung in Artikel 143 Absatz 2 bestimmt, daß die Lehrer aus den allgemeinen höheren Lehranstalten hervorgehen sollen, so ist damit einer sozialen Standesförderung genügt, aber nichts über die Ausbildung der Lehrer zum Gegenständlichen ausgesagt. Vielmehr ist vom Besuch der höheren Lehranstalten, mindestens vorläufig, wieder nur eine einseitig begriffliche Ausbildung zu erwarten, und es ergibt sich die Frage, wie das gegenständlich-sinnliche Element im Gesamtlehrstoff überhaupt erstmalig in den Kreislauf der Generationen eingefügt werden soll, wo es seinen Ursprung nehmen soll. - Nur der urwüchsige Trieb des Kindes selbst kann der Ursprung sein, kann, dem Kinde unbewußt, Lehrstoff und Lehrform lebendig schaffen. Der Lehrer muß hier von und mit dem Schüler lernen, nicht im Sinne einer Modephrase, sondern ganz aufrichtig. Größtmögliche Freiheit von Lehrplan und Lehrziel ist die Vorbedingung für das Werden eines Neuen, und ihr Gegenstück: größte persönliche Verantwortung des Erziehers.

Auch für den eigentlichen Werkunterricht ist Vorbedingung ein geeigneter Lehrmeister. Es wird von mancher Seite vorgeschlagen, daß Lehrer eine gemessene Zeit sich mit einem Handwerk beschäftigen und die Fachschule besuchen sollen. Der Erfolg bisheriger derartiger Kurse warnt vor diesem Wege. Auch wenn die Kurse zu einer Lehre verdichtet würden, so würde doch das bloße Gelernthaben eines Handwerkes niemals ausreichen, um es zu lehren und den sittlichen Wert der Handarbeit in der Erziehung fruchtbar zu machen. Die praktische Erfahrung zeigt vielmehr, daß ein Handwerk nicht nur gelernt und gewußt, sondern gelebt und ausgeübt sein will, wenn es mehr als bloße Handfertigkeit, wenn es ein erzieherischer und sozialer Wert sein soll. Den Kindern die Handarbeit als Dilettantismus und Zeitvertreib des Geistigen darzubieten, hieße die Absicht in ihr Gegenteil verkehren und die bisherige Unterschätzung der Handarbeit (und damit die Kluft zwischen geistiger und werktätiger Arbeit) nur vertiefen.

Der einzige Weg, auf dem zunächst die echte Handarbeit als Lehrfach in die Schule gelangen kann, ist der, daß geeignete Persönlichkeiten aus dem Handwerkerstande durch pädagogische Kurse zu Erziehern ausgebildet und an die Schulen vollberechtigt zugezogen werden. Statt also intellektuell

erzogene Pädagogen durch Handwerkskurse zu führen, sollen Handwerksmeister durch pädagogische Kurse geführt werden. Dieser Weg ist darum entschieden vorzuziehen, weil die bisher rein intellektuelle Pädagogik weit ab vom Handwerklichen steht, während das Handwerk erfahrungsgemäß den Keim des echt Pädagogischen schon in sich trägt.

Der Werkbund nimmt seinen Standpunkt zur Frage der Arbeitserziehung ein auf Grund von Erfahrung und lebendiger Kenntnis der Sache, ohne von irgendwelchen Standesinteressen beirrt zu sein. Er muß daher fordern, gehört und herangezogen zu werden.

Der Vorstand des Deutschen Werkbundes

Abteilung für Unterrichtsreform

gez. Otto Bartning

Hans-Ulrich Grunder

Pädagogisches Handeln und erziehungswissenschaftliche Argumentation in Zeiten der Beliebigkeit¹

Zusammenfassung: In drei Schritten bearbeite ich die These, wonach sich die heutige Erziehungswissenschaft um das professionelle pädagogische Handeln zu kümmern habe, indem sie die Grenzen der Problemlösefähigkeit, der eingesetzten Instrumente und des Glaubens an die Effekte pädagogischen Handelns thematisiert – was ihre bildungswissenschaftliche Position stärken würde. Nach Hinweisen auf den überbordenden Glauben an die Effekte pädagogischen Handelns diskutiere ich die skeptischen Einwände, bevor mit dem subjektwissenschaftlichen Ansatz der Bildungsaspekt des Postulats hervorzuheben ist, was schließlich zur Beschreibung der Aufgaben der pädagogischen Profession und der Erziehungswissenschaft als Disziplin führt.

Schlagnorte: Professionalisierung, pädagogisches Handeln, das ‘vermeintliche’ Technologiedefizit pädagogischen Handelns

1 Einleitung

Pädagogisch handelt, wer erzieherisch handelt. Unterstellt, Bildung sei Selbstbildung, lässt sich erst in zweiter Näherung ‚bildnerisch‘ handeln. Erzieherisches, pädagogisches Handeln, ob zielorientiert oder nicht, ist soziokulturell konnotiert, situationsabhängig, erfolgt häufig inkonsistent und ist darum fehlerbehaftet. Dass eine Zweck-Mittel-Relation realen pädagogischen Handlungsstrukturen nicht immer entspricht, gibt niemand gerne zu; schon gar nicht pädagogisch handelnde Professionals.

Mit dem Wechsel von der individuellen zur gesellschaftspolitischen Szenerie frage ich nach der Rolle, der Qualität und der Adäquatheit erziehungs- und

1 Für die Publikation überarbeitete Abschiedsvorlesung, gehalten am 13.12.2018, Universität Basel.

bildungswissenschaftlicher Argumentation – dies in Zeiten der Beliebigkeit, wo verschwimmt, was richtig oder falsch ist, wo nicht mehr Erziehungsaspekte, sondern Beziehungsaspekte zentral sind – in Zeiten, wo nach fake-news auch fake-education einziehen könnte, wo man nurmehr vorgibt, pädagogisches Agieren sei erzieherisch oder erziehend – in heutiger Zeit, wo Differenz und Kontingenzt, nicht Harmonie oder Eindeutigkeit den politischen Sektor, aber auch das pädagogische Feld dominieren (was immer auch provokativ-anregend ist, weil es kognitive und affektive Dissonanzen generiert), in der Gegenwart, wo uneindeutige Lebens- und Bewusstseinslagen eine in ihrem Selbstverständnis verunsicherte Pädagogik herausfordern.

Meine These: In Zeiten der Beliebigkeit verteidigt die Erziehungswissenschaft die Professionalität pädagogischen Handelns, wenn sie die Limiten der Problemlösekapazitäten, Vorgehensstrategien und Wirkungsaspirationen pädagogisch Agierender thematisiert. Verweist sie zudem auf die hohen Ansprüche an die Qualität pädagogisch professionellen Handelns, stärkt dies auch ihre bildungswissenschaftliche Position.

Die Suche nach einer Antwort erfolgt in drei Schritten: Nach den einleitenden Bemerkungen sind, auf der Ausgangsthese gründend, euphorische und immer neu euphorisierende Wirksamkeitsgewissheiten zu erläutern. Im zweiten Abschnitt stehen die Gegenentwürfe zur Debatte: Neben der Kontroverse um die ‚Grenze‘ stellt die Schulkritik eine weitere Katalysatorin für die Genese überbordender Ansprüche an pädagogisch-professionelles Handeln und dessen erhoffte Folgen dar (Dewe 1990; Combe, Helsper 1996). Im dritten Abschnitt skizziere ich eine daraus abgeleitete, dreiteilige Zusammenschau unter dem Blickwinkel ‚Neue Bescheidenheit, Irrelevanz, leichtfüßigere Theoriebildung?‘, bevor ich, viertens, das subjektwissenschaftliche Theoriekonzept heranziehe, das zum Bildungsaspekt des Postulats führt. Im fünften Teil beschließt diese Argumentation ein Aufruf an die pädagogische Profession und die Erziehungswissenschaft als Disziplin.

2 Euphorische und euphorisierende Wirksamkeitserwartungen

Die Pädagogik und die sie begleitende Erziehungswissenschaft sind hochgespannten Ansprüchen ausgesetzt. Weil pädagogischem Handeln Erwartungen vorausgehen und es auf Effekte abzielt, beschert dies der Pädagogik hohe Aufmerksamkeit und zugleich Renomméeverluste, sobald optimistisch be-

schworene Wirkungen pädagogischen Tuns ausbleiben. Vergleichbares gilt für die Erziehungswissenschaft.

Hohe Erwartungen

Die Reformbestrebungen der vorletzten Jahrhundertwende und die damaligen Schulerneuerer stehen exemplarisch für euphorisierende, ausufernde Aspirationen, die der Pädagogik eine Reihe von Machbarkeitsszenarien beschert haben. So stilisierten die damaligen Protagonisten der pädagogischen Erneuerung das Kind zum Hoffnungsträger einer ‚neuen Gesellschaft‘, während sie sich selber als Heiler einer erkrankten Welt verstanden. Allerdings propagierten die meisten unter ihnen allenfalls eine ‚konservative Revolution‘, indem sie eine lediglich ‚regressive Modernisierung‘ befürworteten, was erst nachträglich evident wurde. Die großen Hoffnungen in erzieherische Erfolge implodierten im November 1914, als, so zumindest die mythologisierende Darstellung, 18jährige deutsche Soldaten, unter ihnen viele Wandervögel, diese Angehörigen einer ‚neuen Jugend‘, die reformpädagogisch beeinflusst sein sollte, mit einem Lied auf den Lippen in den Gewehrsalven des Gegners bei Langemarck umkamen. Neben Siegfried Bernfeld (1925/1967) und anderen fragte Anfang der zwanziger Jahre der Schulleiter einer der Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen, William Lottig, in seinem bisher unveröffentlichten Tagebuch nach den großen Hoffnungen in pädagogisches Handeln und nach den Prämissen einer ‚neuen Erziehung‘: „Ein zentrales Thema bildet das Verhältnis von Chaos und Ordnung, einer Ordnung, die Lottig zufolge nicht mit den ‚alten Mitteln‘ etablieren sei“.² Offensichtlich kann sich das Lehrerkollegium nicht davon dispensieren, permanent um eine sinnvolle und zugleich demokratisch zustandgekommene ‚neue Ordnung‘ zu kämpfen. Allerdings liegen die Grenzen der Freiheit der Kinder Lottig zufolge zunächst bei ihnen selber und in der Persönlichkeit jedes Lehrers.“³

Im späteren 20. Jahrhundert finden sich für diese skeptische Position in Westeuropa weitere Beispiele: Der törichte Glaube totalitärer Staatspädagogiken in die Macht der Erziehung oder die überbordenden und überbürdenden Wünsche an pädagogisches Handeln beim Aufbau einer ‚neuen Gesellschaft‘ nach 1945, nach 1968, nach 1989 – nach allen gesellschaftlichen Krisen. Bezogen auf den Unterricht lassen sich weitere Sachverhalte heranziehen, etwa das Vertrauen der kybernetischen Didaktik und die von ihren Exponenten uneingelösten Versprechen in den Erfolg kleinschrittig und kontrolliert verlaufenden Lernens (Tenorth 2009) oder die ungebrochene Zuversicht in

2 Vgl. Lottig, W., Tagebuch (1919-1921), S. 27.

3 Vgl. Grunder 2014, S. 572.

den Gang von Schulentwicklung mit dem Ziel, die Schulen seien zu autonomisieren. Mit letzterem verbunden war allerdings die oft unerkannte, problematische Delegation von Komplexität von der oberen politischen auf die institutionelle untere Ebene.

Die wenigen Beispiele illustrieren, dass die Erziehungs- und Bildungspolitik den pädagogischen Sektor als ‚trouble-shooter‘ instrumentalisiert, indem sie ihn dazu verpflichtet, soziale Notlagen zu entschärfen. Was die Gesellschaft politisch beschäftigt, soll die ‚Pädagogik‘ (Tenorth 2009) bearbeiten. Damit sind pädagogische Institutionen zum Krisenmanagement gerufen, denn sie sollen nicht erfolgte oder fehlgeschlagene politische Interventionen pädagogisch begleitet nachholen – mittels institutioneller, administrativer, baulicher, schulpädagogischer, didaktischer und sozialpädagogischer Interventionen.

Im schulgeschichtlichen Kontext spiegelt der Lehrplan diesen Anspruch, wo die genannten Problemfelder⁴ nun als Unterrichtsinhalte erscheinen. Informatik-, Aids-, Verkehrs-, Aufklärungs- und Europaunterricht, Friedenserziehung, Zahnprophylaxe, Haltungsgymnastik, Telefonunterricht um 1920, früher die Handfertigkeit für Jungen, ausgangs des 19. Jahrhunderts das Schulfach Turnen: Was gesellschaftspolitisch kontrovers und nicht zu klären ist, wird dem pädagogischen Sektor überantwortet. Eine der Folgen liegt in überbürenden Erwartungen an die schulischen Lehrpläne mit ihren überbordenden Inhalten.

Soll eine gesellschaftspolitisch funktionalisierte Pädagogik nun erziehend, unterrichtend und betreuend die soziopolitischen Problemfelder entschärfen, reagiert insbesondere die Schule, neben der Familie eine der adressierten pädagogischen Institutionen, zwar häufig professionell, oft jedoch unverbindlich und in wenigen, klar abgrenzbaren, aber nachvollziehbaren Mustern. Ignoranz: ‚Das ist für uns völlig bedeutungslos‘; Akzeptanz: ‚Also gut, wir widmen uns dem Ansinnen‘; Resistenz I: ‚Wir haben es bereits bearbeitet‘; Resistenz II: ‚Wir werden dies auch künftig nicht tun‘ –, also mit Verweigerung oder Zusicherungen, *laissez-passers* und zumeist ‚Mehr vom selben‘ (Lektionen, Lehrerausbildung).⁵ Dies illustriert nebst dem Blick auf die pädagogischen Professionals auch jener auf die Schulreformen.⁶

Schulreformen

Diese schulpädagogisch durchaus sinnvollen, weil grenzenziehenden Reaktionsmodi spiegeln sowohl die unerfreuliche Lage der Schule als auch das

4 Künzli, Hopmann 1998.

5 Vgl. Grunder 1993.

6 Grunder 2015.

grundsätzliche Dilemma jedes pädagogischen Handelns.⁷ Gegenüber solcher Ansinnen oft hilflos, spaltet Schule das sie Überfordernde als ungerechtfertigte Zumutung von außen ab. Weil die Inkorporation des Unliebsamen aussichtslos erscheint,⁸ entstehen um 1900 die elitären Landerziehungsheime,⁹ die Steiner- und Montessorischulen, nach 1968 die progressiven Freien Schulen und die Freinet Schulen, in den neunziger Jahren Schulen für spezifische Begabungsprofile.¹⁰ Der Schule als Institution verbleiben aber grundsätzlich lediglich drei gleichermaßen kontaminierte Bewältigungsstrategien, die zudem problemverschärfend wirken: Entweder trennt sie die Lebenswelt ab (Schule oder Lebenswelt), was für das Gymnasium des 19. Jahrhunderts charakteristisch war, oder sie integriert sie (Schule und Lebenswelt), was die Reformvorhaben zu Beginn des 20. Jahrhunderts angestrebt haben. Eine sinnvolle, zumindest diskutabile Lösung liegt im Konzept einer Schule als Lebenswelt – ein Gedanke, der für das Selbstverständnis der Institution bis in die Gegenwart erhebliche Folgen zeitigen würde.¹¹

Allerdings ist Schule weder ‚Freizeitort‘ oder ‚Supermarkt‘ noch ‚Erlebnispark‘. Implizieren Lernen und Leben in der Schule anstrengende Arbeit an sich als Person und an der Sache, steht die Schule für ‚Programm‘. Unter diesen Prämissen ist die Idee einer ‚pädagogischen Selbstrolle der Schule‘ attraktiv, vergleichbar mit der damals von Klaus Mollenhauer propagierten ‚pädagogischen Selbstrolle des Lehrers‘, was das Selbstverständnis der pädagogischen Professionals angeht.

Pädagogische Professionals

Angesichts von Teil- oder gar Misserfolgen in ihrer Arbeit sowie der Befürchtung, es sei grundsätzlich unmöglich, auf Wünsche von außen überhaupt angemessen reagieren zu können, sind pädagogisch professionell Tätige heute bescheidener als früher, auch hinsichtlich der Beurteilung der Effekte des eigenen Handelns. Angesichts der unvermindert hohen externen Erwartungen müssen Professionals ihre Handlungskonzepte in außergewöhnlichen Kontexten situativ interpretieren, sinnvoll adaptieren und darauf differenziert reagieren,¹² ihr ‚stilles Wissen‘ aktivieren und theoretische und praktische

7 Tenorth 2002.

8 Grunder 2015.

9 Grunder 1987.

10 Grunder 2014.

11 Grunder 2001.

12 Vgl. Felten 2005, S. 35.

Wissensbestände dynamisch verschränken. Diese Fähigkeiten machen sie als pädagogisch professionell Handelnde zu ‚reflexiven Praktikern‘.¹³

Im Hinblick auf herausfordernde, aber kontingente Situationen scheint nun das Theorie-Praxis-Dilemma pädagogischer Professionals auf, zumal pädagogische Handlungen fehlende Stabilität und begrenzte Planbarkeit charakterisieren. Wer diese Unsicherheit aushält und sie produktiv zu bearbeiten weiß, ist imstand, mit Nicht-Planbarkeit und irritierenden nicht-intendierten und meist anstrengenden Nebenfolgen pädagogischer Intervention umzugehen. Dieses Bewusstsein aber schwächt übertriebene Hoffnungen in die Effekte pädagogischen Handelns.

3 Die Grenzen pädagogischen Handelns

Die Erziehungswissenschaft (der Begriff steht hier für die wissenschaftliche Beschäftigung mit pädagogischen Fragen) kennt vielerlei Deutungsangebote zur Einordnung pädagogischer Praxen. Infolgedessen haben sich notwendigerweise auch divergierende Ansätze, Modelle und Instrumente zur Analyse pädagogischen Handelns ausgebildet. In solchen Interpretationsofferten spiegelt sich seit 250 Jahren die gesellschaftspolitisch akzentuierte Position der Analyse von Erziehung und Bildung – ab 1778 in Halle, lange als Pädagogik, als Erziehungswissenschaft ab den 1970er Jahren, heute als Erziehungswissenschaft oder als Bildungswissenschaften.

Doch die Disziplin und ihre Subdisziplinen, die sich um eine klare Sicht auf das pädagogische Handeln und insbesondere um die Beurteilung von dessen Limiten bemühen sollten, zumal sie den oft rabiaten Anforderungen einer konzept-, meist rezeptbedürftigen institutionellen Praxis ausgesetzt sind,¹⁴ die Disziplin, die in schulhistorischer Optik immer wieder eindringlich auf die angesprochene ‚trouble-shooter‘-Funktion der Schule verweist, nimmt die Aufgabe, ‚Grenzen pädagogischen Handelns‘ zu thematisieren, nicht ernst. So ignoriert sie bis heute auch Bernfelds Einsicht, wonach „die Schule – als Institution –“¹⁵ erziehe, womit der Autor darauf verwies, dass die Schule bereits als Institution sozialisiere.

Ist die Erziehungswissenschaft, die solche Prozesse beobachtet, analysiert, theoretisch verortet und daraus Folgerungen zieht, für die Pädagogik kein ‚Wegweiser‘?

13 Ebd.

14 Vgl. Grunder 1995, S. 259-274.

15 Bernfeld 1925, S. 28.

Die ‚Landkartenfunktion‘

Die Pädagogik, so vor zweihundert Jahren Herbart für ein Konzept, das heute die Erziehungswissenschaft charakterisiert,¹⁶ habe die Aufgabe einer Landkarte. Die pädagogische Reflexion sei verbunden mit einer ‚künstlichen Form des Distanznehmens zur alltäglichen Erziehungspraxis‘. Darum verfehle der Anspruch ihr gegenüber, doch bitte einmal (unmittelbar) praxisrelevant zu sein, ihren Kernauftrag. Treml, zwei Jahrhunderte nach Herbart dazu: „Ebensogut könnte man erwarten, dass man Speisekarten verspeisen können müsse und Zeiger die Wege selbst gehen, auf die sie zeigen.“¹⁷ Die Erziehungswissenschaft sei gut beraten, ‚Landkarten‘ zu offerieren, nicht aber sich bei der ‚Praxis‘ anzubiedern.

Die ‚Karte‘ ist nicht das Land selbst, denn sie zeigt lediglich auf das Land, ohne es zu sein. Sie orientiert, ohne die Realität wiederzugeben, sie legt nahe, innezuhalten, Abstand zu nehmen und etwaige Vorteile von ‚Umwegen‘ abzuwägen. Das bedeutet, dass die Erziehungswissenschaft, eingedenk ihrer ‚Landkartenfunktion‘, empirisch und historisch abgesicherte Theorien pädagogischen Handelns zu konzipieren hätte. Wer dies ignoriere, verkenne die bedingte Deutungskraft pädagogischen Denkens, erzieherischen Handelns, schulpädagogischer Aktivität und didaktisch-methodischer Versprechen, leugne die ‚Grenzen der Pädagogik‘.¹⁸

Prägte die Erziehungswissenschaft jedoch eine ‚Landkartenfunktion‘ aus, könnte sie genau damit ihre Leistungsfähigkeit belegen. Im Umgang der Disziplin mit dem Topos der ‚Grenze‘ zeigt sich, dass sie diese Aufgabe bislang kaum erfüllt hat.

Ausgangs des 18. Jahrhunderts planmäßig begründet, spielt die Erziehungswissenschaft als Analysekonzept für pädagogisches Handeln die Kluft zwischen hohen Erwartungen und eingeschränkter Erklärungskraft entweder herunter oder geht ihr aus dem Weg. Einige ihrer Kontroversen zeugen von den Sackgassen komplexitätsreduzierender Problemdefinitionen, geradliniger Diskussionsstrategien, monokausaler Schlüsse und platter Theorie-Praxiswissenstransfers. Erwähnenswert sind die zögerliche Abkehr vom geisteswissenschaftlichen Paradigma infolge Heinrich Roths Ruf nach einer „realistischen Wendung in der Pädagogischen Forschung“;¹⁹ die bissigen wissenschaftstheoretischen Wortwechsel der siebziger Jahre; die nervöse Reaktion auf publikumswirksame Moden wie die ‚Antipädagogik‘; die bitteren Quereilen um den Stellenwert eines nach wie vor unzureichend aufgearbeiteten

16 Herbart 1806/1851; Brinkmann/Petersen 1998, S. 197; Treml 1987.

17 Treml 1998, S. 197.

18 Vgl. Treml 1987.

19 Roth 1962.

‚faschistischen reformpädagogischen Erbes‘ in Europa; der ironische Reflex auf die leichtfüßigen Theoretiker der Postmoderne oder auf die als irrliehrende Schadenfeuer zündelnden Perturbationen der Konstruktivisten.

Will man zu einem befriedigenden Ergebnis kommen, empfiehlt sich ein Blick auf das bildungspolitische oder das sozial- und das schulpädagogische Handeln, auf die familiäre Erziehung oder das medienpädagogische Handeln. Diese Auswahl ist deshalb attraktiv, weil die Erziehungswissenschaft dort ihre ‚Landkartenfunktion‘ ebenso vernachlässigt hat wie bei der in der Pädagogik verfochtenen naiv-euphorischen Rede vom rettenden, heilenden oder gar ‚heiligen Kind‘, in ihrem ungebrochenen Glauben an die Effekte von Lernprozessen oder in die Hoffnung auf eine spontane Korrelation von Begabung und Schulerfolg. Mit einigen schulbezogenen Äußerungen zum Thema ‚Grenze‘ ergänze ich das bisher Gesagte.

Anfangs des 20. Jahrhunderts sickert ein prononcierter Reformimpetus, sekundiert von erheblichem propagandistischem Elan, in die europäische bildungspolitische Landschaft ein. Die selbsternannten, später als ‚Reformpädagogen‘ bezeichneten Gesellschafts- und Schulkritiker bemängeln insbesondere das traditionelle Schulwesen. Schule gilt ihnen als eine nicht kindgemässe Lern-, Buch-, Pauk- und Drillanstalt – eine Kaserne, eine Presse. Sie visieren eine ‚neue‘, eine ‚aktive‘ Schule an, deren Eigenschaften die spätere Historiographie der Bildung und Erziehung gebündelt hat. Dewey, Montessori, Kerschensteiner, Reddie, Lietz, Edith und Paul Geheeb, Neill, Decroly, Dottrens, Gaudig, Ferrière, Petersen, Steiner, Glöckel, Elise und Célestin Freinet, Piaget, Parkhurst, später Alice Salomon, Minna Specht oder Wagenschein und vielen anderen geht es, bei allen Differenzen untereinander, in Erziehung und Bildung um eine vergleichbar forsche Programmatik: um ein geistig mündiges Individuum und um Menschenbildung (weniger um Wissensvermittlung). Überdies sind Interesse, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung der Kinder harmonisch zu fördern – und um Koedukation, zumindest um Ko-Instruktion.²⁰ Im praktischen Tun sollen die Kinder und Jugendlichen lernen und allgemeinbildende Inhalte sollen ein als nutzlos apostrophiertes Spezialistentum ablösen. Folgerichtig verlangt der veränderte Status der Lernenden vom ‚modernen Lehrer‘ erweiterte traditionelle und einige neue Fähigkeiten. Ebenso aufschlussreich wie der auf das Individuum bezogene Blick ist die implizite (bildungs)politische Prämisse: Setzt man auf das Kind, lässt sich anfangs des 20. Jahrhunderts der schwelende Konflikt um die Moderne abdämpfen oder gar beilegen, weil mündige Menschen, reformpädagogisch erzogen, betreut und unterrichtet, die als desaströs taxierte Weltlage entschärfen würden. In dieser pädagogischen Machbarkeitsperspektive

20 Grunder 1998.

haben besorgte Zeitgenossen mittels kulturkritischer Analysen und schulreformerischer Programmatiken reagiert auf die sie beunruhigenden, irritierenden, ja verängstigenden Modernisierungsvorgänge in der westlichen Welt. In ihrem überbordend-engagierten Gehalt gleicht diese Bewusstseinslage anderen hohen Zeiten der Pädagogik: Immer bündelt das selbstdeklarierte Neue die rezepthaft formulierte Antwort der Pädagogik auf eine als beängstigend beurteilte Werteeosion und auf Modernisierungsdruck. Dass aber etliche der Protagonisten mit ihrem Grenzen ignorierenden Absolutheitsanspruch antimoderne Reflexe ausspielen, bemerken lediglich wenige Skeptiker, unter ihnen Theodor Litt,²¹ obwohl einflussreiche deutsche Autoren in den zwanziger Jahren offen mit der nationalen Einheit liebäugeln, die Idee eines Reichs (Arthur Moeller van den Bruck) oder eines Bundes (Stefan George, Hans Blüher) propagieren oder dem Gedanken eines im Völkisch-Ursprünglichen begründeten, autoritären Ständestaats (Wilhelm Stapel) anhängen.

Echte Reformpädagogen dagegen sind immer optimistisch. Die Moderne (Bürokratisierung, Individualisierung, Technisierung, Beschleunigung), welche die Welt allmählich zu entzaubern schien (Max Weber), möchten sie pädagogisch ‚auffangen und abfedern‘.²² Allerdings liegt der zunächst schwer zu identifizierende Preis in der Überbelastung der Pädagogik. Selbst scharfen Kritikern dieser Selbstüberschätzung gelang es nicht immer, den Begriff der ‚Grenze‘ in die erziehungswissenschaftliche und noch weniger in die pädagogische Debatte einzuführen²³ – so Theodor Litt und Eduard Spranger, Siegfried Bernfeld, Friedrich Delekat, Eberhard Grisebach, Georg Simmel, Jonas Cohn, Paul Häberlin und: dank eigener Erfahrungen als Besucher der Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen, Jakob Robert Schmid, der nachmalige Berner Professor für Pädagogik.

Ein illustratives Beispiel für den Diskurs um die Grenzen pädagogischen Handelns im Kontext des erziehungswissenschaftlichen Disputs stellt eine medienpädagogische Dauerkontroverse dar. In der latenten Furcht vor Kontrollverlust etablierten sich – und etablieren sich bis heute – Eltern, Lehrkräfte und Erziehungswissenschaftler, gelegentlich spitze Federn führende Psychologen,²⁴ prächtige Philosophen,²⁵ auf Winter hoffende Therapeuten,²⁶ Larghi spielende Kinderärzte²⁷ und bubenstrafende Ex-Internatsdirektoren²⁸

21 Bast 1996.

22 Ebd., S. 6.

23 Ebd., S. 186 ff.

24 Spitzer 2012.

25 Precht 2013.

26 Winterhoff 2008.

27 Largo 2014.

28 Bueb 2005.

ein seit langem weithin entlarvendes pädagogisch-moralisierendes Abwehrdispositiv gegen Telefon, Radio, Nickelodeons, Stummfilm, Film, Fernsehen Videofilm, Computer und Internet. Die Defensivbewegungen gegenüber einem ‚neuen Medium‘ verlaufen immer dreiphasig und stereotyp: Dominiert zunächst Irritation, welche vom Bemühen, das neue Medium zu rechtfertigen, abgelöst wird, stellt sich schließlich trotz der pädagogischen Abwehrkämpfe ernüchterte Normalisierung ein.

In diesen Zusammenhang gehören ebenfalls die medienökologisch begründeten Beschwörungsformeln des amerikanischen Postmannes²⁹ über die zerstörerischen Folgen kindlichen Medienkonsums. Allerdings zeigen medienhistorische Analysen und empirische Studien, dass die Kulturpessimisten den Kampf gegen die Medien jeweils knapp nach dem Anpfiff bereits verloren haben, weil – bevor der pädagogische Zugriff erfolgt ist – das mediale Skandalon in Kinderkultur, Kinderöffentlichkeit und auch in der Schule verarbeitet, didaktisch gewendet worden, verschwunden ist oder ein anderes Erscheinungsbild angenommen hat. Erinnert sei an den kurzen, irritierend aufgeblähten und erregten Streit um den Videokonsum Jugendlicher oder um Tamagotchis.

Der bewahrpädagogische ‚Einsatz für die Grenze‘ steht zwar hier konträr zur Eingangsthese. Doch es gilt: Die Medienpädagogik kommt per definitionem immer zu spät, jedoch nicht, weil sie die ‚Grenze‘ respektierte.

Schulkritik

Seit sie existiert, wird die Schule kritisch inspiziert. Man rügte die ‚Weltferne‘ ihrer Unterrichtsformen, bemängelte die unzureichenden didaktischen und methodischen Fähigkeiten der Lehrkräfte, deren eher fach- als kindzentriertes Lehren, und den Zwangscharakter der anfangs des 19. Jahrhunderts nicht mehr kirchlichen, sondern jungen staatlichen Institution. Heute zielt Schulkritik ebenfalls auf ineffizient verlaufende schulische Lehr- und Lernprozesse, eine untaugliche und damit lehrerprofessionsschädigende Beurteilungspraxis, sozial rigide Selektionsinstrumente oder auf ein undurchlässiges, ‚versäultes‘ Bildungswesen. Die immer wieder aufflammende Stellvertreterdebatte um zu hohe Klassenfrequenzen illustriert – unter anderen Aspekten – dass in den vergangenen zweieinhalb Jahrhunderten oft ähnliche Monita herangezogen und Vorschläge zur Verbesserung des als negativ beurteilten Zustands der Institution Schule unterbreitet worden sind. Zu erinnern ist an die wegweisenden Arbeiten aus dem Kreis der experimentellen Pädagogen, etwa an jene von Ernst Meumann oder Wilhelm August Lay. Die

29 Postman 1985.

Schule, attackiert als eine ineffiziente, altertümliche, kinderfeindliche und innovationsfremde Institution, sei, so der Vorwurf, gerade für den Zweck unbrauchbar, den sie erfüllen sollte.

Den Streit über die Aufgaben der Schule und darum, was Schule und die Qualität schulischen Lernens sei, befeuerten, ich greife exemplarisch drei Beispiele heraus, nebst einem kulturell-reformerisch ausgebildeten Zeitgeist (a), ein gesellschaftskritisch-reformerischer Vorsatz (b) und ein bildungsökonomischer Einwurf (c).

a) Ausgangs des 19. Jahrhunderts entfaltete Friedrich Nietzsche eine v.a. auf das deutsche Gymnasium zielende, vernichtende Schulkritik. Der damals achtzehnjährige Maturand Edouard Claparède kanzelte das traditionsreiche Collège de Genève ebenso rüde ab wie Nietzsche zuvor das Gymnasium. Seine Kritik dokumentiert die Verve eines lernpsychologisch und didaktisch bereits versierten jugendlichen Abgängers des Collège. Der grimmig abgefasste Abituraufsatz zeigt den respektlosen Kritiker, der angesichts eines einschläfernden Gymnasialunterrichts schülerangemessene Unterrichtsmethoden einklagt. Seit Jahren diskutiere man zwar, wie Unterricht zu verbessern sei, moniert er. Allerdings erfrage man Reformideen nicht bei den Hauptbetroffenen, den Schülern. Auch den Lehrern des Collège sei Schülerkritik egal, obschon ‚die Lektion für die Schüler, nicht die Schüler für die Lektion gemacht‘ seien. Die Lehrkräfte schritten zu schnell voran, und sie planten den Unterricht für den Durchschnittsschüler, anstatt sich nach jeder Stunde zu fragen, ‚wie jeder verdaut‘ habe³⁰. Man solle Schwerpunkte bilden, irritierende Details weglassen, mehr meinungsbildend als wissensvermittelnd unterrichten und den Gymnasiasten Zeit für ihre persönliche Entwicklung gönnen: ‚Ist diese Kasernengleichheit wirklich nötig‘,³¹ fragt Claparède in seinem Pamphlet. Ähnlich wie später Adolphe Ferrière mit dem Hinweis, die Schüler agierten im Unterricht zu wenig selbsttätig, Pierre Bovet mit der Kritik am undifferenzierten Klassenunterricht und Robert Dottrens mit dem Vorwurf, die Lehrer seien unfähig, methodisch zu differenzieren, setzte sich Claparède bereits vor der Jahrhundertwende für eine schülergerechtere Schule ein, wo es mehr zu lernen und weniger zu memorieren geben sollte und wo die Gymnasiasten als verantwortungsvolle Persönlichkeiten zu gelten hätten. Neben dem Begründer der anarchistischen Ecole Ferrer in Lausanne, Jean Wintch, fasste im frankophonen Raum der Genfer Soziologe Adolphe Ferri-

30 Claparède verwendet den Begriff ‚digérer‘ aus Montaignes Essais. Den Einwurf, der Stoffplan sei ‚überbündet‘, relativiert der streitlustige künftige Medizinstudent und spätere Kollege von Bovet, Ferrière, Piaget und Dottrens an der Universität Genf und nachmaliger Mitgründer des Institut Jean-Jacques Rousseau keck.

31 Claparède 1893, S. 3.

ère Schulkritik pointiert: Den privaten Landerziehungsheimen (écoles nouvelles à la campagne, new schools, progressive schools) verbunden, bemängelte er an der traditionellen Schule auf eine wenig schmeichelhafte und schnörkellose Art die herkömmliche Wissensvermittlung, die das Kind als ein passives, nicht aber als ein aktiv handelndes Wesen auffasse. Seine Gedanken mündeten in die Konzeption einer ‚école active‘, einer schülerorientierten Schule, in deren Unterricht die Heranwachsenden interessegeleitet und aktiv handelnd Wissen und Fertigkeiten erwerben sollten.³²

b) Der aus Sachsen stammende Weber und Sozialist Robert Seidel³³ befürwortete gegen die bürgerlichen Arbeitspädagogen Ferrière und Kerschensteiner einen ‚echten‘ Arbeitsunterricht. Angesichts eines in seiner Sicht ebenfalls passivitätsfördernden Lehrbetriebs setzte er auf eine gesellschaftlich nutzbringende Tätigkeit der Jugendlichen. Anders als die Genfer Erziehungswissenschaftler, die das Kind ins Zentrum rückten, war für Seidel aber die ‚produzierende Arbeit‘ der unterrichtsdidaktische Pol.³⁴

c) Ivan Illichs schneidende Schulkritik wühlte in 1970er Jahren Lehrkräfte und Erziehungswissenschaftler auf und radikalisierte die Polemik um die Aufgaben der Schule. Zum einen monierte Illich die monopolistische Stellung der Institution als eines staatlichen Apparats zur „Vergabe von Bildungspatenten“.³⁵ Zum anderen beurteilte er die Schule als teure und ineffiziente Institution, als er exemplarisch das ‚verunglückte Fremdsprachenlernen‘ als nutzlos und unsinnig kritisierte. Schließlich beharrte er aber auf dem Aspekt der ‚Wirksamkeit von Schule‘ – einem Sachverhalt, der infolge der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA) erst ausgangs des 20. Jahrhunderts wieder ins Bewusstsein einer breiten Öffentlichkeit gerückt wurde.

Illichs Vorschläge sind bis heute weitgehend unrealisiert geblieben. ‚Bildungsgutscheine‘ (die ein Individuum irgendwo, irgendwann während seines Lebens einlösen darf), ebenso ‚Lernbörsen‘ (Zentren für die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen, zu denen alle, sowohl als Lehrende als auch als Lernende, Zugang haben) oder ‚peer matchings‘ (das Zusammenführen von Personen, die an denselben Dingen interessiert sind), existierten bis vor kurzem kaum. Was Illich vor bald fünf Jahrzehnten einforderte, ist (er würde

32 Vgl. Grunder 1986; 2007

33 Seidel 1885, 1901, 1919. – Seidel war in der Schweiz ausgebildeter Grundschul-, dann Oberstufenlehrer, nach einem pädagogischen Zusatzstudium promoviert, habilitiert und Privatdozent für Pädagogik an der Universität Zürich und der Eidgenössischen Technischen Hochschule, und schließlich, für die Sozialdemokratische Partei der Schweiz, als Nationalrat Mitglied des eidgenössischen Parlaments.

34 Grunder 1997.

35 Illich 1971, S. 12.

sich vermutlich wundern) jedoch heute dank Computer, Smartphone und Internet Realität geworden.

Illichs Fundamentalkritik, für die Institution Schule inakzeptabel, beschleunigte mit anderen, weniger radikalen Ansätzen den Schulreformprozess, zeigte die Reichweite der Schulkritik und vertiefte den Hinweis auf die Existenz von Grenzen pädagogischen Handelns.

4 Neue Bescheidenheit, Irrelevanz, leichtfüßigere Theoriebildung?

Steht die Zusammenstellung eines Aufforderungskatalogs an die Adresse der Erziehungswissenschaft an, aufgrunddessen sie sich absichtsvoll, aufklärerisch und historisch und empirisch hinreichend abgesichert in den Bereich des pädagogischen Handelns einmischen könnte, ist dafür der Gedanke einer Erziehungswissenschaft als einer selbstreflexiven Denkkofferte für eine zunehmend orientierungsunwillige, sich der Beliebigkeit unterwerfende Pädagogik leitend. Ein Blick auf zwei Instrumente zuhanden der erziehungswissenschaftlichen Korrektur unglücklich verlaufender Debatten um pädagogisches Handeln veranschaulicht die Notwendigkeit, eine solche Zusammenstellung zu anzustreben.

Erziehungswissenschaft: ein selbstreflexives Denkangebot

Angesichts ihrer gegenwärtigen Lage tut die Erziehungswissenschaft gut daran zu empfehlen, hochfliegende Erwartungen in pädagogische Effekte seien herabzumindern, Patentlösungen für pädagogische Fragen seien zu verwerfen und die Grenzen pädagogischen Handelns seien ins Blickfeld zu rücken. Verführe sie anders, müsste sie alle erziehungswissenschaftlichen Probleme als gelöst deklarieren und bildungswissenschaftliche Forschung als obsolet einstufen³⁶.

Die Aufgaben der Disziplin und der in ihr realisierten bildungshistorischen Forschungsprojekte liegen darum darin, die Wirksamkeitserwartungen an pädagogisches Handeln theorie- und empiriegestützt zu bestimmen und insbesondere die Termini ‚Technologiedefizit‘ und ‚Theorie-Praxis-Verhältnis‘, das pädagogische Handeln betreffend, zu klären. Was die pädagogisch-praktische Optik betrifft, geht es darum, das pädagogische Handeln vom

36 Was charakteristisch ist für Diktaturen, aber auch dort nur eine Chimäre sein kann.

permanenten Erfolgswang zu befreien, was auch impliziert, Fehlereingeständnisse zuzulassen.

Klärt die Erziehungswissenschaft jedoch Wirksamkeitserwartungen an pädagogisches Handeln, sind ihre Vertreterinnen und Vertreter zunächst selbst gehalten, einige eigene quasi-festgefügte und problematische Ansätze und Interpretationen, die sie, etwa aus pädagogischen Diskursen in der Öffentlichkeit, sorglos in erziehungswissenschaftliche Argumentationen und Konzepte übernommen haben, selbstkritisch und im Hinblick auf ihre Adäquatheit für erziehungswissenschaftliche Debatten zu bedenken. So stellt Rousseau Emile vorerst einmal eine Skizze eines gewollt scheiternden Gedankenexperiments dar und ist darum kein Beispiel für die Maxime ‚Zurück zur Natur‘. Die ‚Reformpädagogik‘ ist immer fortschrittlich und konservativ zugleich und nicht nur das eine der beiden. Schulreforminitiativen sind nicht nur Stufen auf der Treppe zum Ideal, sondern verursachen immer auch Abspaltungsfiguren und systemisch notwendige Extraktionen des Ungeliebten aus der alltäglichen Gegenwart.

Dass Selbstvergewisserung und Selbstbescheidung den Einfluss der Erziehungswissenschaft nicht verringern, sondern sie dadurch verlässlicher in der Außensicht, selbstbewusster in der Binnenperspektive und infolgedessen insgesamt glaubwürdiger machen, lassen vier Folgerungen aus dieser Positionierung erahnen:

- a) Einmal wird aufgrunddessen die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung anspruchsvoller als bisher, was ihre Attraktivität erhöht.
- b) Andererseits findet sich dadurch die Ratgeberliteratur in ihrer Ignoranz gegenüber den Grenzen pädagogischen Handelns und dem Anspruch, Praxisnot unmittelbar lindern zu können, in die Schranken verwiesen.
- c) Dann sollte die Disziplin korrigierend eingreifen angesichts einer Fülle von pädagogisch konnotierten unrichtigen Befunden, die in der Öffentlichkeit kursieren, wenn ihre Exponentinnen und Exponenten erziehungswissenschaftlich begründet fehlerbehaftete pädagogische Slogans als unsinnig demaskieren.³⁷ Das trifft etwa zu auf den populären, aber deshalb nicht weniger leeren Begriff ‚antiautoritäre Erziehung‘, das semantische Konstrukt eines phantasiebegabten Rowohlts-Lektors ausgangs der sechziger Jahre, auf das vielfach zerfledderte ‚Zurück zur Natur‘, das Rousseau nie so dümmlich-platt gemeint haben kann, wie jene, die es ihm zuschreiben, auf Pestalozzis ‚Kopf, Herz und Hand‘, das in seinen Schriften gerade mal in einem Brief genau so zu finden ist, auf den absonderlichen Slogan ‚Werde der Du bist‘ Geheebes, den Spruch vom ‚learning by doing‘ (der im Alltagsverständnis eher trial and error nahelegt, als das ‚Denken als Ordnen des Tuns‘), auf die Rede vom

37 Grunder 2017.

‘survival of the fittest’ als Hinweis auf die Fittesten, die überleben sollen, wo doch ‘to fit’ passen heißt und evolutionstheoretisch betrachtet überlebt, wer optimal passt, nicht aber, wer heraussticht, ob körperlich fit oder nicht.

d) Schließlich liegen in jüngsten Entwicklungen vielerlei Chancen zur Aufwertung der erziehungswissenschaftlich, insbesondere der schulpädagogischen Argumentation. So erlaubt in der Schweiz der erste, auf der Kompetenzorientierung basierende, nationale, nicht mehr kantonal verbindliche Lehrplan (,Lehrplan 21’) Lehrkräften, wiederum didaktisch professionell zu agieren, wenn sie gehalten sind, mit Rückgriff auf die ,didaktische Analyse’ unter zahlreichen Optionen jene gerade passenden Lerninhalte auszuwählen, aufgrund derer Schülerinnen und Schüler eine bestimmte Kompetenz erwerben sollen, während dies die lehrzielorientierten Vorgängerwerke von 2005 und 1995 nicht nahegelegt haben.

Die ,schlechte Lehrkraft’ und das (vermeintliche) Technologiedefizit

Pädagogisches Handeln, zwar lehr- und lern-, also professionalisierbar, ist in seinen alltäglichen beruflichen Interaktionsvorgängen charakteristischen Handlungsparadoxien unterworfen. Versteht man pädagogische Professionalität als ,habituell verdichtete Kommunikationskompetenz’, verknüpfen pädagogische Professionals diese Fähigkeit mit dem Willen, die eigene Praxis interpretierend-distanziert zu bedenken, was sie erst zu ,guten’ Sozialarbeiter/innen oder Lehrkräften macht.

Allerdings ist die Charakterisierung einer ,guten Lehrkraft’ über Eigenschaftencuster oder ,Tugendkataloge’ in diesem Kontext nicht zielführend, zumal sich über eine Hilfskonstruktion eine Möglichkeit eröffnet, die augenscheinlich anspruchsvollen, wirkungserwartungssatten und vielfältig belastenden Anforderungskataloge zu verwerfen.³⁸ Weil die Schule keine ,pädagogischen high-end Professionals’ benötigt, ist die Frage nach der ,guten Lehrkraft’ falsch gestellt. Wären alle Lehrerinnen und Lehrer zumindest ,nicht-schlechte Lehrkräfte’, verfügten sie bereits über hinreichende, aber nicht unerreichbare fachliche, didaktisch-unterrichtsmethodische und auch psychologische Kompetenzen, was ihre Arbeitszufriedenheit erhöht und ihr berufliches Prestige vergrößert.³⁹ Eine zumindest ,nicht-schlechte’ Lehrkraft ist fachkompetente Dozentin, Lehr-Moderatorin und Lern-Beraterin, aber sie vermeidet handwerklich-didaktische und kommunikationsbezogene Fehlleistungen im Unterricht, d.h., Sach- und Aufgabenfehler, Organisations-, Füh-

³⁸ Tenorth 1999, 2002.

³⁹ Grunder, Bieri 1995.

rungs- und Aufforderungsfehler, Kontroll-, Sanktionierungs- und Methodenfehler, Motivations- und Darstellungsfehler oder Fehler beim Einsatz von Unterrichtsmitteln, die aus ihr eine ‚schlechte Lehrkraft‘ machen würden – worauf Klaus Prange und Bernd Schwarz hingewiesen haben. Der 1997 veröffentlichte Katalog pädagogisch-didaktischer Fehlleistungen, die eine ‚schlechte Lehrkraft‘ kennzeichnen, wirft die grundsätzliche Frage nach dem sogenannten ‚Technologiedefizit pädagogisch Handelnder auf.⁴⁰

Erziehungswissenschaftlich besehen, ist das ‚Technologiedefizit pädagogischen Handelns‘ (ähnlich bei Tätigkeiten von Ärzten, Juristen, Architekten und Pfarrern) lediglich ein vermeintliches Technologiedefizit. Unterstellt man, professionelles Handeln sei nicht sozial-technologisches Handeln (Wenn-Dann-Konstrukte), wohnt dem Tun aller Professionals ein ‚Technologiedefizit‘ inne. Allerdings ist es für die Angehörigen einer Profession riskant zu konzedieren, ihre Tätigkeit unterliege einem ‚Technologiedefizit‘. Vermitteln Ärzte nicht eindringlich, dass, was sie unternehmen, gesund macht? Unterstellen nicht Juristen ihrer Beweisführung eine ‚Wenn-Dann-Beziehung‘? Bestehen nicht Architekten auf der strengen Relation von Planung, Plan und eingesetzten Instrumenten? Wollen Pfarrer nicht glauben lassen, dass eintreten wird, was sie verheißen? Doch Krankheiten führen nicht immer zur Heilung. Oft genug stellen sich folgenreiche ‚Kunstfehler‘ ein. Recht haben und Recht bekommen sind zwei Paar Schuhe. Baupfusch findet sich überall. Und auf den versprochenen Konnex von gutem Leben und postmortalem Himmels- oder Höllenversprechen setzt man heutzutage eher widerwillig. Darum stört der Umstand, dass angesichts dieser meistens unterschlagenen ‚Technologiedefizite‘ in den akzeptierten Professionen gerade das pädagogische Handeln ein ‚Technologiedefizit‘ charakterisieren soll. Dies mag im übrigen damit zusammenhängen, dass Lehrkräfte oft genug genötigt werden und damit gezwungen sind, zuzugeben, dass eine pädagogische Handlung nicht das erhoffte Ergebnis zeitigt hat.

Ärzte, Juristen, Architekten, Pfarrer und Lehrkräfte sind aber gleichermaßen konfrontiert mit kontingenten Situationen, komplexen Abläufen und nicht-beabsichtigten Nebeneffekten ihres Handelns.⁴¹ Genau damit umzugehen imstand zu sein, verbürgt ihre Professionalität. Hätte, wer die Problematik einer Ziel-Mittel-Relation nur schon zuließe, ihre Existenz einräumte, ein ‚Technologiedefizit‘, beträfe dies alle Professionen. Die Differenz liegt darin, dass die einen es auch als lediglich ‚vermeintliches‘ einräumen, die anderen es jedoch weit von sich weisen, was Prestige Gründen geschuldet sein mag.

40 Prange/Schwarz 1997.

41 Tenorth 2009.

5 Lernen als Weltaufschluss mit dem Ziel, sich zu bilden

In den siebziger Jahren hatte Heinz-Joachim Heydorn die traditionellen Bildungstheorien auf ihren Gehalt geprüft.⁴² Mündigkeit war die zentrale Prämisse für gelingendes Lernen, Bildungsverläufe waren Aufklärungsvorgänge. Ähnlich angelegt, beruhten Klaus Holzkamps in den neunziger Jahren veröffentlichte Maximen für ein emanzipierendes, horizonsweiterndes Lernen auf einem stark akzentuierten Lernbegriff, der zwar einen revidierten Bildungsbegriff hätte nach sich ziehen müssen, was den Psychologen Holzkamp jedoch nicht vorrangig interessiert hat.⁴³

Für Holzkamp liegt im ‚nicht-reglementierten Lernen‘⁴⁴ die Chance für Heranwachsende, selbständig zu werden, zumal Lernen oft gleichgesetzt wird mit ‚fremdinitiiertem Lernen‘, schulischem Lehr-Lernen oder Unterrichten. Gegen die bislang bekannten Lerntheorien, welche an Lernprozessen als fremdkontrollierter und fremdgesteuerter Aktivität klebten, Lernen als Zumutung einstufen, es mit einer Kontrollfunktion ausstatteten und zur außeninduzierten Aktivität erklärten, propagierte Holzkamp einen subjektzentrierten, ‚eigenmächtigen‘ Lernbegriff. Das Individuum positionierte er als ein ‚Intentionalitätszentrum‘, eine Person zur Welt, ein sinnlich-körperliches, interessantes Subjekt. Es handelt, indem es Bedeutungen generiert und dergestalt seinen gesellschaftlichen Aktionsradius erweitert. So setzt die Person, kognitiv und mental auf die Welt gerichtet, aktiv und eigensinnig ihre Handlungsoptionen um und greift handelnd in die Welt ein, um ihre Lebensbedingungen mitzugestalten. Demzufolge werden Heranwachsende allmählich fähig zu entscheiden und ihre Lebensumstände zu verändern, was ihren Zugriff auf die Welt erweitert. Holzkamp konzidiert, diese Prämissen erlaubten allerdings keine Aussagen darüber, inwieweit jemand wohlbegründet oder vernünftig handle.

Holzkamps subjektwissenschaftliche, individuumzentriert konzipierte Lernpsychologie enthält im Kern eine Bildungstheorie. Sie erweitert die komplexitätsreduzierenden psychologischen, kognitivistischen oder handlungstheoretisch-kybernetischen Lernkonzepte anderer Bildungstheorien zu einer ‚Theorie des lernenden Weltaufschlusses‘. Darum hat sie zu erläutern, wie jemand zu Bildung kommt.

Holzkamp zufolge stellen sich Lernerfordernisse ein, wenn ein Individuum ein Handlungsproblem nicht bewältigt und deshalb innehält, nach Übersicht und Distanz sucht, und fragt, wie das Handlungsproblem lernend zu lösen sei.

42 Heydorn 1972.

43 Holzkamp 1993.

44 Ebd., S. 13.

Der 'shift' von einer Handlungs- in eine Lernproblematik bedingt Dezentrierung, Standpunktwechsel, gedankliche Variation und die Veränderung der Perspektive. Bevor jedoch eine Lernanforderung zu einer Lernhandlung wird, muss das Individuum die Lernanforderung erst einmal als Lernproblematik erkennen und akzeptieren. Danach erst stellt sich die Einsicht ein, es gelte/gebe hier ‚für mich etwas zu lernen‘.

Holzcamp unterscheidet zwei auch bildungstheoretisch aufschlussreiche Lernmodi: Zum einen bemüht sich ein Subjekt lernend um Weltaufschluss, Verfügungserweiterung und erhöhte Lebensqualität. Ist seine Lebensqualität bedroht, ist es zum Lernen gezwungen, wodurch es Holzcamp als defensiv lernmotiviert erscheint. Wer dagegen einen Gegenstand oder eine Situation durchdringen, besser verstehen möchte, lernt expansiv. Der expansive Lernmodus verweist weniger auf den Spaß an der Sache als er auf das Überwinden der eigenen Isolation abzielt, weil es nun darum geht, lernend den Gegenstand zu erschließen und zugleich die gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.⁴⁵ Eine Lernproblematik entsteht im übrigen aufgrund früherer Erfahrungen und/oder infolge unmittelbar als unzureichend erlebter Sachkompetenz. Diese kognitive oder affektive Dissonanz regt ‚lernenden Weltaufschluss‘ an. Wer hingegen lediglich dafür lernt, Restriktionen zu vermeiden, erlangt Holzcamp zufolge nicht Bildung. Ausschließlich expansives Lernen führe von der Bedrohungsabwehr zur bewussten Gegenwehr gegenüber allen Kräften, die Lernen auf bestimmte Lerngegenstände einschränken möchten. Dominieren aber expansive Lernbegründungen, erhöht sich die Lebensqualität. Herrschen defensive Lernbegründungen, dient Lernen lediglich dazu, Beschränkungen und gefährdete Lebensqualität zu abzubauen.

Die distanzfördernde Ausgliederung von Handlungsproblematiken als Lernproblematiken nötigt entweder zum defensiven Lernen (oder zur Verweigerung) oder ermöglicht expansives Lernen. Aber nur das expansive Lernen gewährt laut Holzcamp einen umfassenden Zugang zum Lerngegenstand. Das Ergebnis expansiver Lernprozesse bezeichnet er als Bildung.

Warum jedoch sollten defensiv motivierte Lernanlässe, gleichsam kontraindiziert, nicht auch welterschließend sein? Und – bezogen auf die Schule: Selten determinieren persönlich bedingte Lernproblematiken den Unterricht, weil es dort vorwiegend um lehrerinitiierte Lernhandlungen, externe Anforderungen geht, um ein ‚Programm‘.

Mit Blick auf einen sinnvoll bestimmten Bildungsbegriff stellen sich, neben zahlreichen anderen, eine individuumbezogene und eine systembezogene Frage: Wie konzipiert man pädagogisch professionelles Handeln mit dem

45 Ebd., S. 191.

Ziel, Bildung zu ermöglichen, vorausgesetzt, Kinder und Jugendliche sollen sinnvoll, produktiv, expansiv lernen und sich so bilden? Welche Schulreformvorhaben sind sinnvoll, vorausgesetzt, das Maß an lernblockierendem, defensivem schulischem Lernen solle sich verringern?

Es wäre realitätsfern, sich einreden zu wollen, eine Person lerne immer eigenmotiviert, eigeninteressenorientiert und damit eigenen Zielen verpflichtet. Selbstinitiierte Lernsequenzen sind insbesondere im schulischen Unterricht weder planbar noch kontrollierbar, zumal sie dem institutionellen Homogenisierungsgebot widersprechen. Darum muss sich eine Bildungstheorie, die auf dem subjektwissenschaftlichen Konzept des expansiven Lernens fußt und von dort auf ein sich bildendes Individuum schließt, diesem Dilemma stellen. Weil der Enkulturationsauftrag der Schule damit zusammenhängt, hat sie diese Aporie bildungstheoretisch und vor dem Hintergrund heutiger schulischer und sozialpädagogischer Institutionen zu erörtern – nicht zuletzt auch mit Blick auf professionalisierte pädagogische Handlungsverläufe.

6 Schluss

Zunächst habe ich die Permanenz der überschießenden Erwartungen an den Erfolg pädagogischen Handelns thematisiert, wo Schulreformkonzepte, welche solchen Ansprüchen ausgesetzt waren oder sind, exemplarisch für hohe Hoffnungen stehen. Nach dem Hinweis auf die pädagogischen Professionalsetzte ich im zweiten Teil drei Akzente: Die Debatten um die Grenzen pädagogischen Handelns, die distanzgewährende ‚Landkartenfunktion‘ der Erziehungswissenschaft und die Schulkritik als Zweiflerin gegenüber pädagogischen Allmachtsversprechen. Diese Argumentation lässt den Schluss zu, die Erziehungswissenschaft müsse sich auf das Thema ‚Grenzen der Erziehung‘ einlassen und dabei schulkritische Kommentare als konstruktive Einwürfe einstufen. Im dritten Teil bemühte ich mich um eine weiterführende Sicht einer Erziehungswissenschaft als eines selbstreflexiven Konzepts, das sich von einer zuweilen verunsicherten, beliebig und inkonsistent agierenden Pädagogik distanziert. Darum habe die Erziehungswissenschaft aufgefordert, neben anderen, mindestens in zwei Diskursstränge im Bereich pädagogischen Handelns einzugreifen – in die Debatten um ein (vermeintliches) ‚Technologiedefizit pädagogischen Handelns‘ und in die Kontroversen um komplexe Professionalisierungsaspekte pädagogisch Handelnder. Ein an die Disziplin gerichteter, zu erweiternder ‚Aufforderungskatalog‘, der diese beiden Themen bereits enthält, wäre nun zusammenzustellen, soll sich die Disziplin mittels systematischer erziehungswissenschaftlicher Begründungen in das pädagogische Handeln einmischen – absichtsvoll, aufklärerisch und em-

pirisch-historisch abgesichert. Indem sie den Bildungsbegriff Holzkamps schärft, ausbaut und sinnvoll im Netz bildungswissenschaftlicher Begrifflichkeit verortet, stärkt die Erziehungswissenschaft ihre Position als bildungstheoretisches Theoriegefüge. Im vierten Abschnitt stufe ich das Konzept ‚weltaufschließender Lern- und Bildungsprozesse‘ als ein bildungswissenschaftlich herausforderndes Theorieangebot und den subjektwissenschaftlich perspektivierten Bildungsbegriff als erziehungswissenschaftlich bedeutsam ein, weil sie erlauben, den Topos des ‚lernenden Weltaufschlusses‘ theoretisch fundiert zu erörtern. Außerdem motivieren sie die Disziplin dazu, in einer beliebigkeitsaffinen Epoche theoretisch begründete Bildungsverläufe als Ergebnis weltaufschließender Lernprozesse zu interpretieren.

P.S. Hegt man hohe Wirkungserwartungen an die eben geäußerten Monita, ergehen sich Profession und Disziplin bald in aufgeregten Debatten um die hier veranschaulichte These. Hegt man tiefe Wirkungserwartungen an die eingebrachten Argumente, dann bleibt es in der Erziehungswissenschaft still. Ich habe mich bislang noch nicht entschieden, welche Wirkungserwartungen dieser Argumentation zuzugestehen sind.

Das Feld überlasse ich nun jenen, die es weiter beackern wollen.

Literatur

- Bast, Roland (1996): Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik Projekt. Dortmund.
- Bernfeld, Siegfried (1925/1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig, Wien, Zürich / Frankfurt am Main.
- Brinkmann, Wilhelm/Petersen, Jörg (Hg.) (1998): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth.
- Bueb, Bernhard (2005): Lob der Disziplin. Berlin.
- Claparède, Edouard: Quelques mots sur le Collège de Genève. Genf.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main.
- Dewe, Bernd (1990): Soziale Gruppenarbeit. Neuwied.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden.
- Felten, Regula, von (2005). Lernen im reflexiven Praktikum. Münster.
- Gallmann, Martin Eugen (2018): Unschärfe in der Erziehungswissenschaft. Leverkusen.
- Grunder, Hans-Ulrich (1986): Von der Kritik zu den Konzepten. ‚Aspekte einer Geschichte der Pädagogik der französischsprachigen Schweiz im 20. Jahrhundert‘. Frankfurt am Main.
- Grunder, Hans-Ulrich (1987): Das schweizerische Landerziehungsheim. Bern, New York u.a.

- Grunder, Hans-Ulrich (1993): Seminarreform und Reformpädagogik. Bern.
- Grunder, Hans-Ulrich (1995): Schule als Überbürdung - überbürdete Schule: und die Schulpädagogik? In: Apel, Hans-Jürgen/Grunder, Hans-Ulrich: Texte zur Schulpädagogik. Weinheim und München, 259-274.
- Grunder, Hans-Ulrich (1997): Zukunftsschule - Arbeitsschule. Ein Lehrstück aus der Geschichte pädagogischer Kontroversen. In: erziehen/unterrichten, Heft 3, 49-53.
- Grunder, Hans-Ulrich (1998): „Wir fordern alles“. Weibliche Bildung im 19. Jahrhundert. Grafenau.
- Grunder, Hans-Ulrich (2001): Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch. Münster.
- Grunder, Hans-Ulrich (2007): Anarchistische Erziehung als libertäre Reformpädagogik. Baltmannsweiler.
- Grunder, Hans-Ulrich (2014): Kämpfen gegen Windmühlen und reale Mächte: William Lottigs Tagebuch (1919-1921) als Ausdruck der politischen, pädagogischen und schulinternen Machtverhältnisse in einer Hamburger Gemeinschaftsschule zu Beginn der 1920er Jahre. In: Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education. 50 Jg., Heft 4, 1-9.
- Grunder, Hans-Ulrich (2015): Schulreform und Reformschulen. Bad Heilbrunn.
- Grunder, Hans-Ulrich (Hg.) (2017): Mythen, Irrtümer, Unwahrheiten – Essays über das ‚Valsche‘ in der Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- Grunder, Hans-Ulrich/Bieri, Thomas (1995): Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Bern.
- Herbart, Johann Friedrich (1806/1851): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Sämtliche Werke. Band 10, hg. von G. Hartenstein. Leipzig.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt am Main.
- Illich, Ivan (1971): Entschulung der Gesellschaft. München.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main.
- Künzli, Rudolf/Hopmann, Stefan. (Hg.) (1998): Lehrpläne: wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Zürich und Chur.
- Largo, Remo (2014): Lernen geht anders. München.
- Postman, Neil (1985): Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt am Main.
- Prange, Klaus/Schwarz, Bernd (1997): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim und Basel.
- Precht, Richard David (2013): Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München 2013.
- Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung (Antrittsvorlesung an der Universität Göttingen). In: Die Deutsche Schule. 99.Jg. 9. Beiheft: Bildungsforschung und Bildungsreform: Heinrich Roth revisited, 93-106.
- Seidel, Robert (1885): Der Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit. Tübingen (Neuaufgabe: Ders. (1910): Arbeitsschule. Arbeitsprinzip, Arbeitsmethode. Zürich.
- Seidel, Robert (1901): Die Handarbeit, der Grund- und Eckstein der harmonischen Bildung. Leipzig.
- Seidel, Robert (1919): Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Zürich.
- Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen: München.

- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Technologiedefizit der Pädagogik. Zur Kritik eines Missverständnisses. In: Fuhr, Thomas/Schultheis, Klaudia (Hg.): Zur Sache der Pädagogik. Bad Heilbrunn, 252-266.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2002): Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion der ‘Pädagogik’. In: Böhm, Winfried (Hrsg.): Pädagogik – Wozu und für Wen? Stuttgart, 70-99.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2009): Bildungstechnologie – mehr als ein Oxymoron? In: Wigger, Lothar (Hg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn, 201-227.
- Treml, Alfred K. (1987): Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart u.a. 1987.
- Treml, Alfred K. (1998): Allgemeine Pädagogik. Ein systemtheoretischer Entwurf. In: Brinkmann, Wilhelm/Petersen, Jörg (Hg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth, 196-221.
- Winterhoff, Michael (2008): Warum unsere Kinder Tyrannen werden: Oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh 2008.

Anschrift des Autors

Hans-Ulrich Grunder, Prof.em. Dr. phil. I habil
Bis 31.01.2019 Direktor des Instituts für
Bildungswissenschaften der Universität Basel
Thürliacker 41, CH-3033 Wohlen bei Bern,
Schweiz
E-Mail: hansulrich.grunder@unibas.ch

Schriftliches Interview mit Hans-Ulrich Grunder (Februar 2019)

I: Deine Berufsbiographie und auch Deine Veröffentlichungen weisen Dich aus als einen Grenzgänger zwischen Schulpädagogik und Historischer Bildungsforschung. Die Stellendenominationen waren immer vorrangig schulpädagogisch orientiert. Welcher erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin ordnest Du Dich im Rückblick zu und warum?

Grunder: Ich hole aus: An der Berner Universität habe ich Anfang der siebziger Jahre nach der bestandenen Maturität ein Lehrerstudium naturwissenschaftlicher Richtung (für das Lehramt an Sekundarschulen; für Deutschland: Realschulen) aufgenommen – mit den Fächern Mathematik, Physik, Chemie und Biologie. Dieses Studium habe ich mit Unterricht in Algebra, Geometrie und deutscher Korrespondenz (!) in der Meistersausbildung an den Lehrwerkstätten der Stadt Bern (höhere berufliche Weiterbildung) jeweils dreimal pro Woche abends zwischen 19 und 22 Uhr finanziert. Bereits während dieser Ausbildung, in der damals im übrigen fachdidaktische Inhalte eine untergeordnete Rolle spielten, weil sie im traditionellen Begriff ‚Spezielle Methodik‘ kaschiert waren, habe ich mich für alternative Schulen interessiert und, nach einem Besuch der Glocksee-Schule in Hannover, mit anderen Lehrkräften, Sozialarbeiterinnen und interessierten Eltern die Freie Volksschule Bern als Schule in freier Trägerschaft gegründet (das pädagogische Programm war ambitioniert: keine Ziffernbeurteilung, keine Versetzungen, Dreijahrgangsgruppen, Projekt-, Wochenplan- und Werkstattunterricht, Koedukation in allen Fächern, Klassenräte, Elternmitbestimmung und -mitarbeit, Integration von behinderten Kindern). Dort habe ich mehrere Jahre als Lehrer gewirkt. Allmählich ist die Motivation gewachsen, ein zweites Studium aufzunehmen, was dann auch geschah – in den damals philosophisch-historisch angelegten Fächern Pädagogik, Ethnologie und Journalismus. Nach den vielseitigen pädagogischen, didaktischen, unterrichtsmethodischen und persönlichen Erfahrungen in der alternativen Schule konnte ich nicht mehr an einer staatlichen Schule unterrichten – zu different waren damals die beiden Welten. Der akademische Weg war offen, aber beschwerlich: Über Hiwi-Stellen wurde ich Assistent in der Abteilung Systematische und Historische Pädagogik am Pädagogischen Seminar der Universität Bern, wo ich 1987 mit einer Dissertation über die Landerziehungsheime in der Schweiz promoviert wurde. Ein

amüsantes Detail und meines Wissens ein Unikum: Im 20. Jahrhundert legten zwei beinahe gleichnamige, aber nicht verwandte/verschwägte Autoren aus der Schweiz eine Dissertation zu den Landerziehungsheimen vor: Friedrich Grunder (Land-Erziehungsheime und Freie Schulgemeinden, 1916), der im Auftrag Adolphe Ferrières die europäischen Landerziehungsheime besuchte, beschrieb, in einem Dreißigpunkteraster rangierte und der in Seengen (Kanton Aargau) und später in Novazzano (Kanton Tessin) zwei solche Internate gründete, und ich, Hans-Ulrich Grunder (Das schweizerische Landerziehungsheim zu Beginn des 20. Jahrhunderts, 1987), der diese Initiativen (ab 1902) quellenmäßig erschloss und später in die in der Schweiz lange weitgehend unbekanntem zeitgenössischen Reformaktivitäten (Wandervogel, Arbeitsschule, Pädagogik ‚vom Kinde aus‘, Schulversuche) einreichte.

Während des Studiums interessierte mich ein anderes bildungshistorisches Thema, die Pädagogik der ‚Genfer Schule‘ (Bovet, Claparède, Ferrière, Dottrens, Piaget, Malche). Die Lektüre der (bis heute) weitgehend nicht ins Deutsche übersetzten Publikationen gewährte mir Einblicke in die Bewegung der französischsprachigen Reformpädagogik (éducation nouvelle). Mit der Habilitation (venia legendi: Pädagogik), wieder zu einem bildungsgeschichtlichen Thema (Seminarreform und Reformpädagogik, 1992), die Jürgen Oelkers begleitete, landete ich in der historischen Lehrerbildungsforschung und wurde 1993 wohl auch deshalb zum Vizedirektor jener Lehrerbildungsinstitution an der Universität Bern gewählt, die ich zwanzig Jahre früher durchlaufen hatte.

Es war diese Kombination von Ausbildungswegen und praktischen Erfahrungen in Schule, Unterricht und der Ausbildung von Lehrkräften, die die Tübinger Kommission überzeugt hat, mich 1995 auf den Lehrstuhl für Schulpädagogik zu berufen, nachdem Doris Knab ihn zwei Jahre zuvor altersbedingt aufgegeben hatte.

Ich definierte Schulpädagogik als eine empirisch und historisch versierte erziehungswissenschaftliche Teildisziplin und hielt neben schul- und unterrichtsrelevanten Seminaren auch bildungs-, schul- und unterrichtshistorische Lehrveranstaltungen sowie eine mehrsemestrigere Einführungsvorlesung in die Schulpädagogik für Diplompädagogen und für Gymnasiallehramtsstudierende. Ein Jahrzehnt lang bot ich – auch für angehende Gymnasiallehrkräfte – eine einstündige Vorlesung zum Thema ‚Geschichte der Schulreformen‘ an. (Daraus ist erst vor wenigen Jahren endlich der Band ‚Schulreform und Reformschule‘ entstanden). Nach meiner Rückkehr in die Schweiz (2005) wurde ich nach einem Abstecher in die Lehrerbildung der Pädagogischen Hochschule Aargau Leiter des einzigen nicht-fachdidaktisch ausgerichteten Forschungszentrums der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), wo ich ein großes Nationalfondsprojekt zum Thema

„Nachhilfe in der deutschsprachigen Schweiz“ durchführen konnte. Die Publikation der Ergebnisse dieser umfangreichsten je in der Schweiz durchgeführten Studie zur privaten Nachhilfe mit beinahe 12.000 ausgewerteten Onlinefragebögen von Kindern und Jugendlichen zwischen elf und fünfzehn Jahren zeitigte ein erhebliches mediales Echo. 2013 übernahm ich die Leitung der Vorgängerinstitution des Instituts für Bildungswissenschaften (IBW) der Universität Basel, wo bis heute ein erziehungswissenschaftliches Masterstudium angeboten wird, das gegenwärtig 120 Personen studieren. In den letzten sechs Jahren meiner akademischen Tätigkeit, in den vergangenen beiden Jahren als Direktor des IBW der Universität Basel bot ich allgemeinpädagogische und schulpädagogische Vorlesungen und Seminare an, worin die Historische Bildungsforschung immer einen prominenten Platz eingenommen hat. Was Qualifikationsarbeiten angeht, habe ich im vergangenen Vierteljahrhundert, aber insbesondere in den ‚Basler Jahren‘, in der Begleitung und Betreuung bildungs-, erziehungs- und schulhistorischer Masterarbeiten und Promotionsvorhaben viel gelernt.

Fazit: Was wissenschaftsbiografisch eher als zufallsgeneriert erscheint, hat sich seit den achtziger Jahren in der Beschäftigung mit Fragen der historischen und systematischen Pädagogik als den jeweiligen Aufgaben geschuldeten Oszillation zwischen Schulpädagogik und Allgemeiner Pädagogik manifestiert. Ich habe in meinen Lehrveranstaltungen immer schul-, bildungs- und erziehungsgeschichtliche Aspekte eingebracht, um den Studierenden zu zeigen, dass die aktuellen pädagogischen Fragen theoretisch und empirisch, aber eben auch aufgrund einer bildungs- und erziehungsgeschichtlichen Herangehensweise zu bearbeiten sind, die das, was früher war, konzeptionell einbezieht. Diesem Gedanken war bereits auch die Veröffentlichung eines Bandes zur Geschichte von Bildung, Erziehung und Schule in der Schweiz verpflichtet, der, um einen Quellenband ergänzt, 1997 erschienen ist.

Ein Wort zur forschungsmethodischen Entwicklung: Die Erweiterung der forschungsmethodischen Ausrichtung der Historischen Bildungsforschung ab dem Ende der siebziger Jahre hat dazu geführt, dass neben personen- und ideengeschichtlichen Themen auch real-, sozial-, institutionen- und mentalitätshistorische Fragen aufgeworfen werden konnten, die dank Quellenstudien zu bearbeiten waren. Gerne erinnere ich mich in diesem Zusammenhang an einen Auftritt von Berner Doktoranden (Peter Metz, Martina Späni, Hans-Ulrich Grunder) an der ersten Tagung der damaligen Historischen Kommission der DGfE, die im Ausland, nämlich in Innsbruck, stattfand, wo wir unsere quellengestützten Promotionsvorhaben präsentieren und den anwesenden Bildungshistorikern zeigen konnten, dass in der Schweiz eine ‚moderne‘ Historische Bildungsforschung existierte. Im übrigen: Erst mehr als zwei

Jahrzehnte später fand die zweite Tagung der Historischen Sektion der DGfE im Ausland, an der Universität Basel, statt ...

I: Mit „Lebensnaher Unterricht – kein Privileg von Alternativschulen?“ war der erste wissenschaftliche Aufsatz 1981 übertitelt. Es folgten 260 weitere Veröffentlichungen. Wie würdest Du Dein Oeuvre systematisieren?

Grunder: Meine Qualifikationsarbeiten, wie oben erwähnt, waren bildungs- und schulgeschichtliche Studien. Die beiden Bände über die libertären Pädagoginnen und Pädagogen bewegen sich zwar im bildungshistorischen Rahmen, doch ihre Thematik weist, wie meine Arbeiten im Kontext von Pädagogik und Utopie, bildungsphilosophische und allgemeinpädagogische Facetten auf. In ‚Schule und Lebenswelt‘, den ‚Texten zur Theorie der Schule‘ (mit Friedrich Schweitzer) und den ‚Texten zur Schulpädagogik‘ (mit Hans Jürgen Apel), den Studien zur ‚Hermeneutischen Schulentwicklungsforschung‘ in Baden-Württemberg und zum ‚Ethos in der Schule‘ (mit Friedrich Schweitzer) bewege ich mich im schulpädagogischen Bereich. Geht es um die Themen Hausaufgaben, Nachhilfeunterricht, Berufszufriedenheit von Lehrkräften (gemeinsam mit Thomas Bieri) oder allgemeindidaktische sowie unterrichtsmethodische Fragestellungen, habe ich immer versucht, didaktisch-historische Sachverhalte einzubeziehen – etwa in der Beschäftigung mit reformpädagogischen Unterrichtsmethoden, die nach wie vor als ‚neu‘ apostrophiert werden, obwohl sie häufig aus pädagogischen Konzepten herausgebrochen worden sind, ohne dass geprüft worden wäre, wie sie damals positioniert waren. Ich erwähne das Beispiel von Célestin Freinet, dessen Prämisse lautete, ‚den Kindern sei das Wort zu geben‘ (denn es ging um die demokratische Verfassung der Schulklasse, um eigenständigen Ausdruck, um freie Texte), und nicht etwa um das ‚Drucken in der Schule‘ als Selbstzweck. Die weitgehend auf Methodenfragen eingeschränkte Rezeptionsgeschichte der Freinet-Pädagogik im deutschsprachigen Raum zeigt, dass mein Engagement nach wie vor wenig erfolgreich gewesen ist.

Erwähnenswert sind, angesiedelt im Schnittbereich von Literatur, Musik, Kunst, Schulpädagogik und Allgemeiner Pädagogik die beiden Herausgeberbände zum Bild der Lehrkraft (‚Der Kerl ist verrückt!‘, ‚Und nun endlich an die Arbeit!‘), deren Argumentation in Professionalisierungskonzepte pädagogisch Handelnder mündet und die einen kecken Schluss nahelegen: Es sind nicht die vielen ‚guten Lehrkräfte‘, die das öffentlichkeitswirksame Bild der Schule konturieren, sondern die wenigen ‚schlechten‘. Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer müsste demzufolge darauf bedacht sein, nicht Superwomen oder Supermen in die Praxis zu entlassen. Wenn an den Schulen mindestens ‚nicht schlechte Lehrkräfte‘ arbeiteten, wäre der Schulalltag für

die Kinder angenehmer und Professionalisierungsprozesse ließen sich leichter optimieren.

Soweit eine Annäherung an die schwierige Frage der Systematisierung. Dazu gesellen sich zwei Aspekte:

In den vergangenen Jahren hat mich unablässig Kants Frage beschäftigt, wie man ‚bei dem Zwange erziehen‘ soll, ebenso Siegfried Bernfelds Diktum, Erziehung sei zwar ‚die gesellschaftliche Reaktion auf die Entwicklungstatsache‘, aber die damit oft verbundenen Wirkungserwartungen seien begrenzt. Existierte darauf eine klare Antwort (was glücklicherweise nicht zutrifft), gäbe es im pädagogischen Handeln weder Kontingenzen noch träten nicht-intendierte Nebeneffekte auf – und bildungswissenschaftliches Denken würde sich erübrigen.

Außerdem lässt mich mit Blick auf die Disziplin ein irritierender Sachverhalt ratlos zurück: Die Erziehungswissenschaft hat sich bislang kaum kritisch mit unklaren, irreführenden oder unzutreffenden Begriffen und tollpatschigen Slogans auseinandergesetzt, die in der Öffentlichkeit kursieren und unablässig kolportiert werden (Beispiele: ‚Zurück zur Natur‘; ‚learning by doing‘, ‚antiautoritäre Erziehung‘, ‚Kopf, Herz und Hand‘, ‚survival of the fittest‘). Dieses Manko, das die Historische Bildungsforschung mittels vertiefter Einzelstudien zu beheben imstand wäre, hat (dank der engagierten Hilfe von Andreas Klinkhardt und über dreißig Autorinnen und Autoren) zur Publikation eines Buchs zum Thema ‚Mythen, Irrtümer, Unwahrheiten (Essays über ‚das Valsche‘ in der Pädagogik)‘ geführt. Nur: Das ist nicht mehr als ein Anfang ...

I: Welche Aufgabe hat für dich die Historische Bildungsforschung im Rahmen der Lehre? Die Lehrpläne oder Prüfungsordnungen sehen in einzelnen Bundesländern explizit vor, dass man sich mit Geschichte der Schule, Geschichte pädagogischer Institutionen beschäftigen soll. Ist das alles oder hat Historische Bildungsforschung im Rahmen der Lehre für dich darüber hinaus noch weitere Aufgaben?

Grunder: Mit den Methoden der Historischen Bildungsforschung lässt sich zeigen, wie sich der status quo ante präsentiert hat, aus dem die gegenwärtige Situation entstanden ist. Ich kämpfe seit Jahren relativ erfolglos dagegen, dass künftigen Lehrkräften, aber auch künftigen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern die Beschäftigung mit bildungshistorischen Fragen verweigert wird, weil Bereiche wie ‚Geschichte der Erziehung und Bildung‘ oder ‚Geschichte der Schule‘ als unerhebliche und vernachlässigbare, als sinnlose oder gar horizontverengende und damit aus den Studienplänen zu eliminierende Bereiche behandelt werden. Wenn jedoch Lehrpläne

und Prüfungsordnungen die Geschichte der Schule und jene der pädagogischen Institutionen als zu behandelnde Sachverhalte wirklich verlangen und die Dozierenden diese Forderung ernst nehmen, möchte ich zumindest sehr genau wissen, welche Themen sie denn nun tatsächlich auswählen und bearbeiten und ob sie – wie früher in den Lehrerseminaren in der Schweiz – nicht lediglich personen- und ideengeschichtlich vorgehen: Rousseau, Pestalozzi, Montessori ...

Wo ich eine adäquate Positionierung der Historischen Bildungsforschung befördern konnte, habe ich es versucht: gemäß dem Konzept einer sowohl empirisch als auch historisch verankerten Schulpädagogik und anlässlich der Planung des erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengangs an der Universität Basel, wo ein Modul in der Vertiefungsrichtung Bildungstheorie und Bildungsforschung mit ‚Theorie und Geschichte der Erziehung, Bildung und Schule‘ überschrieben ist, neben sieben anderen Modulen (à je 8 ECTS) zur ‚Bildungs- und Erziehungsphilosophie‘ oder zu ‚Bildungsorganisation und Systemsteuerung‘.

In den vergangenen dreißig Jahren bin ich etlichen Studierenden begegnet, die, oft nach einer längeren ‚Inkubationsphase‘, aufgrund ihrer zunächst zufälligen Beschäftigung mit Quellen in einen ‚bildungshistorischen Sog‘, geraten sind, sobald sie (meist in Folge des Anstoßes durch ein aktuelles Problem) bemerkten, dass die Historische Bildungsforschung eben zu der sie beschäftigenden Frage etwas zu sagen hat und dass gegebenenfalls entsprechende Quellenrecherchen und Publikationen vorliegen. Zugegeben: Es sind wenige, aber es sind jene, die sich darauf einlassen, über die Arbeit mit Quellen aktuelle Phänomene als ‚Sachverhalte mit einer Geschichte‘ einzustufen, zu analysieren und zu klären.

I: In den letzten beiden Jahrzehnten übernehmen Graduiertenkollegs immer mehr die systematische Nachwuchsausbildung. Promotionen werden zunehmend in Drittmittelprojekten bearbeitet. Du hast noch in der „klassischen Form“ als wissenschaftlicher Assistent an der Universität Bern Dich qualifiziert. Welche Vorteile haben die unterschiedlichen Qualifizierungswege? Schwächen oder stärken sie jeweils die Historische Bildungsforschung?

Grunder: Die ‚klassische Form‘ war meiner Arbeitsweise durchaus angemessen, weil sie in einer nicht verschulden ‚dritten Phase‘ selbstgesteuerte Initiativen ermöglicht hat. Dadurch war ich gezwungen, mich mit bildungsgeschichtlich arbeitenden Kolleginnen und Kollegen zu vernetzen – noch jenseits von allen Leistungsprüfungen über ECTS, verordneten ‚Vergesellschaftungsformen‘ und Zusatzangeboten –, aber bereits damals immer mit Blick auf nationale und internationale Konferenzen. Offenkundig hat sich in der

Zwischenzeit der Druck auf die Promovierenden erhöht: An der Universität Basel werden Assistierende heute noch zu maximal 60 Prozent angestellt – und es wird erwartet, dass sie ihr Promotionsvorhaben *nicht* in der Arbeitszeit verfolgen. Diesen Druck versuchte ich zu verringern, indem ich mit einer gezielten Betreuung der Promovierenden, mit einem permanent durchgeführten Promotionskolloquium, Hinweisen auf thematisch sinnvolle Tagungen und individuelle Beratung dafür sorgte, dass ihre Themen in der Lehre über das Promotionsvorhaben fruchtbar wurden. Von der Verschulung der ‚dritten Phase‘ halte ich deshalb nichts, weil, wer promoviert, hochleistungsmotiviert Lebenszeit für diese Qualifikation aufwendet und Familien- oder Erwerbsarbeit dafür zurückstellt, wenn dies finanziell verkraftbar ist. Promovierende, die bereit sind, Mehrfachbelastungen in Kauf zu nehmen, sollte man nicht mit erwachsenenpädagogisch fragwürdigen Methoden wie dem Erwerb von ECTS und den damit verbundenen administrativen Irrläufern behelligen.

*I: Mit Deinem Wechsel von der Universität Tübingen an die PH FHNW 2005 hast Du die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Nordwestschweiz über ein Jahrzehnt begleitet. Ist der Wechsel von der seminaristischen zur akademischen Lehrer*innenbildung ein erfolgreicher Prozess gewesen?*

Grunder: Nach meinem Weggang aus Tübingen an die Pädagogische Hochschule Aargau und dann an die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (im übrigen in deutscher Perspektive ein prestigeverringertes ‚no-go‘), bin ich einmal mehr auf die traditionellen Probleme jeder Lehrerinnen- und Lehrerbildung gestoßen, die an der Universität Bern (Ausbildung von Sekundarlehrkräften) und an der Universität Tübingen (Ausbildung von Gymnasiallehrkräften) auch geherrscht haben. Da es weniger auf den Ort der Ausbildung ankommt, als auf deren Art, habe ich nie begriffen, warum man in Deutschland eine eindeutig defizitäre, letztlich schulreformfeindliche, zweiphasige Ausbildung nicht endlich abschafft. In der Schweiz ist bei der Tertiärisierung der seminaristischen Ausbildung (Primarlehrkräfte) von der Sekundarstufe II in die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen die seit über hundert Jahren bestehende einphasige Ausbildung beibehalten worden. Dasselbe gilt für die ebenfalls an den Pädagogischen Hochschulen angesiedelte Ausbildung angehender Gymnasiallehrkräfte, die im Rahmen der Tertiärisierung von den einschlägigen Interessengruppen vehement bekämpft worden ist. Allerdings hat sich in allen Ausbildungsgängen die zwar fragile und öffentlich kritisierte, aber sinnvoll austarierte Balance von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und berufswissenschaftlichen Ausbildungsanteilen auch nach der Tertiärisierung

nicht grundlegend verändert und weiterhin bewährt. Die Hauptfrage jeder Lehrerinnen- und Lehrerbildung lautet: Wie erwirbt eine angehende Lehrkraft angemessene Handlungssicherheit, aufgrund derer sie den Unterrichtsalltag vom ersten Praktikumstag im ersten Studiensemester an produktiv bewältigen kann, ohne gleichzeitig zu hohe Wirkungserwartungen an ihr eigenes pädagogisches Handeln zu hegen? Zu reden wäre dann auch (was, wie die Beschäftigung mit schulgeschichtlichen Fragen, zu selten erfolgt) über das ‚vermeintliche Technologiedefizit‘, das die Tätigkeit einer Lehrkraft charakterisiert und dem Lehrkräfte, wie die anderen Professionen, ausgesetzt sind, sowie über den Theorie-Praxis-Bezug im Bereich des pädagogischen Handelns.

Der Prozess der Tertiarisierung zeitigte insofern ein positives Ergebnis, als er (auch Kindergarten-)Lehrkräften, die in der Schweiz an einer Pädagogischen Hochschule in drei Studienjahren einen B.A.-Abschluss für den Unterricht von der ersten bis zur sechsten Klasse erworben haben, ermöglicht, entweder ein Lehrer-Masterstudium anzuschließen, um damit an einer höheren Schulstufe, etwa als Lehrerin der Oberstufe der obligatorischen Schule zu unterrichten, oder in ein erziehungswissenschaftliches Masterstudium einzutreten, das sie tendenziell vom Beruf der Lehrerin oder des Lehrers wegführt in bildungswissenschaftliche, bildungsforschende oder bildungsadministrative Tätigkeiten. Dass dieser Prozess, der parallel zu ‚Bologna‘ verlaufen ist, zu einer zwar für angehende Lehrkräfte tertiarisierten, aber für die Studierenden aller Fächer nun verschulerten Ausbildung geführt hat, ärgert mich.

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2019

Aus dem Inhalt

**Schwerpunkt – 1919: Demokratisierung,
Bildungssystem und Politische Bildung**

Redaktion: Edith Glaser, Carola Groppe

Edith Glaser/Carola Groppe: 1919: Demokratisierung,
Bildungssystem und Politische Bildung

Anne Otto: Neuer Staat – Neue Schüler*innen? Konzepte
demokratischen Schüler*innen-Handelns in der frühen
Weimarer Republik

Wilfried Göttlicher: Die Schulreform kleinarbeiten – Zur
Rolle von Lehrerarbeitsgemeinschaften in der österreichi-
schen Schulreform nach 1918

Richard Pohle: Platonische Staatsbildung nach 1919 –
ein Aufbruch auch zur Demokratie?

Sebastian Elsbach/Ronny Noak: „Das freie Auge spricht!“
Politische Bildung in den Parteien der Weimarer Koalition
und dem Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold

Julika Böttcher, Sylvia Kesper-Biermann, Ingrid Lohmann,
Christine Mayer: Deutsch-türkischer Bildungsraum um
1918 – Akteure, Visionen und Transformationen

Quelle

Bettina Irina Reimers: Ästhetische Bildung und Arbeits-
unterricht – Der deutsche Werkbund an die Teilnehmer
der Reichsschulkonferenz

978-3-7815-2326-5



9 783781 523265

ISSN 0946-3879

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung