

Wunder, Dieter

Adolf Reichwein - Pädagogik aus politischer Absicht

Die Deutsche Schule 91 (1999) 3, S. 282-298



Quellenangabe/ Reference:

Wunder, Dieter: Adolf Reichwein - Pädagogik aus politischer Absicht - In: Die Deutsche Schule 91 (1999) 3, S. 282-298 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309313 - DOI: 10.25656/01:30931

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309313>

<https://doi.org/10.25656/01:30931>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

91. Jahrgang 1999 / Heft 3

Offensive Pädagogik:

Hans-Georg Herrlitz

278

Viel Wasser, wenig Wein

Unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten Herzog hat ein „Initiativkreis Bildung“ der Bertelsmannstiftung das Memorandum „Zukunft gewinnen – Bildung erneuern“ vorgelegt. Gegen die Leichtfertigkeit dieser programmatischen Äußerungen wird mit Günter Grass das „Plädoyer für die Erlernung der Langsamkeit“ und das „Prinzip Zweifel“ gestellt – damit das Konzept „erneuerte Bildung“ nicht allzu wässrig bleibt.

Dieter Wunder

282

Adolf Reichwein – Pädagogik aus politischer Absicht

In dieser Erinnerung an den vor 100 Jahren geborenen Reformpädagogen geht es nicht nur darum, sein pädagogisches Werk zu würdigen. Vielmehr geht es um die Frage, ob wir in der Auseinandersetzung mit Reichweins bildungs- und gesellschaftspolitischen Positionen unsere eigenen aktuellen Zielsetzungen und Handlungsweisen klären könnten und schärfen sollten.

Wolfgang Böttcher und Eric Donald Hirsch jr.

299

Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums

Oder: Ohne Wissen keine Schlüsselqualifikationen

In der bildungspolitischen Diskussion kommt nach Meinung der Autoren ein Aspekt zu kurz: Es ist Aufgabe der Schule, allen Kindern jene zentralen Kompetenzen zu vermitteln, die diese zur Mitwirkung in einer demokratischen Gesellschaft benötigen. Dieser Anspruch wird in den USA erneut diskutiert und von der dortigen Lehrer-Gewerkschaft unterstützt. In einer weiten und öffentlichen Diskussion wird versucht, solche Standards eines Kern-Curriculums zu entwickeln und verbindlich zu machen – als Voraussetzung für Kooperation und Solidarität.

Trügerische Sicherheiten

Oder: Inhaltskanons machen die Schulen nicht besser

Der Forderung nach einem verbindlichen Curriculum – wie sie von Böttcher und Hirsch erhoben wird – wird hier widersprochen: Wenn Schülerinnen und Schüler nicht zum gewünschten Erfolg kommen, liegt dies nicht an mangelnder Verbindlichkeit der Inhalte, sondern daran, wie diese vermittelt werden sollen. Es fehlen didaktische Konzepte, wie die Schule auf die Unterschiedlichkeit der Kinder und ihre zum Teil dramatischen Lebensprobleme eingehen kann. Dies wird an Beispielen aus der Bielefelder Laborschule eindrucksvoll verdeutlicht.

Die Leserinnen und Leser der „Deutschen Schule“ sind herzlich eingeladen, diese Diskussion fortzuführen!

Hans-Werner Johannsen

324

Was wird aus den „Vollen Halbtagschulen“?

Zwischen Reform und Verlängerung von Unterricht

Seit gut 10 Jahren ist in Deutschland mit der „Vollen Halbtagschule“ eine Grundschulreform auf dem Weg, den Bereich der grundlegenden Bildung in einer kinder- und familienfreundlichen Primarstufenschule zukunftsweisend zu verändern. Rund 500 dieser Reformgrundschulen in Niedersachsen, Hessen und Bremen sind mit ihren kindgerecht rhythmisierten Schulvormittagen inzwischen fest in der Schulstruktur „implementiert“. Aufgrund fehlender Finanzen in den Länderhaushalten droht diese Reform allerdings steckenzubleiben oder durch Standardabsenkungen an Fahrt zu verlieren. Mit „intelligenten Lösungen“ sollte hier gegengesteuert werden.

Richard Sigel

340

Wege zu Offenem Unterricht in der Grundschule

Offenen Unterricht gestalten zu können, ist keineswegs selbstverständlich. Neue Aufgaben und Ansprüche müssen bewältigt und bearbeitet werden. Kollegialer Austausch und Fortbildung machen Schwierigkeiten, aber auch Ansätze und Erfolge deutlich.

Manfred Bönsch

351

Für alle ein Gewinn? Zum Verhältnis von Geld und Pädagogik

Sponsoring und Werbung in der Schule

Durch Sponsoring sollen Schulen die personellen und materiellen Möglichkeiten angesichts knapper öffentlicher Mittel verbessern können. Dies ist nicht ganz unproblematisch. Sinn und Unsinn, Grenzen und Möglichkeiten sind frühzeitig zu reflektieren, um das materielle Denken nicht auch in Schulen unkontrolliert zum bestimmenden Moment werden zu lassen.

Marianne Wiedenmann

359

Konzepte für Sprachförderung im Kontext von Schulentwicklung

Im Alltag (fast) aller Schulen haben Schülerinnen und Schüler immer häufiger Sprechprobleme. Die zum Teil schwierigen Symptome sollten und können nach integrativen Konzepten besser gefördert werden. An sechs Beispielen wird gezeigt, wie im 'normalen' Unterricht solchen Problemen begegnet und den Kindern geholfen werden kann.

„Themenwoche“

Fachübergreifendes Arbeiten in einem reformskeptischen Gymnasium

In einem ganz gewöhnlichen Gymnasium wurde versucht, die aktuellen Forderungen nach fächerübergreifendem Lernen nicht nur in Projekten einzelner Lehrkräfte umzusetzen, sondern in Form einer „Themenwoche“ mit der ganzen Schule zu realisieren. Der Entstehungsprozess und die Durchführung werden in der Absicht beschrieben, praktische Hinweise für einen solchen Reformschritt an einem Gymnasium zu geben.

Dieter Wunder

383

Über Gründe des Missverstehens in der deutsch-deutschen Vereinigung

Mit zwei Beiträgen in Heft 1/99 hat „Die Deutsche Schule“ eine Diskussion über die Beziehungen zwischen Ost- und Westdeutschen anstoßen bzw. vertiefen wollen. – In diesem Heft werden Rückfragen und Einwände formuliert, Tatsachen der damalige Situation in Erinnerung gerufen und Deutungen zum Verständnis der andauernden Schwierigkeiten entworfen. Die Diskussion soll fortgesetzt werden.

Neuerscheinungen:

- Sebastian Müller-Rolli (Hg.): Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918-1958. (HGH)
- Peter Meusburger: Bildungsgeographie (HGH)
- Herbert Altrichter, Wilfried Schley, Michael Schratz (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. (Schnurer)
- Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. (B.G.)
- Bertelsmann Stiftung. Forschungsgruppe Jugend und Europa (Hg.): Eine Welt der Vielfalt. (Schnurer)
- Andreas Klocke und Klaus Hurrelmann (Hg.): Kinder und Jugendliche in Armut. (Iben)
- Klaus-Jürgen Tillmann und Beate Wischer (Hg.): Schulinterne Evaluation an Reformschulen. (JöS)
- Gerhard Regenthal: Corporate Identity in Schulen. (JöS)
- Sibylle Beetz: Hoffnungsträger „Autonome Schule“ (JöS)
- Bildung auf einen Blick. (JöS)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 91, 1999, No. 3

Pedagogy on the offensive:

278

Hans-Georg Herrlitz

Much Water, Little Wine

The education initiative of the Bertelsmann foundation, under the patronage of president Herzog, has presented its memorandum: "Winning the future – renewing education". Against the carelessness of these programmatic opinions – to speak with Günter Grass, the 'learning of slowness' and the 'principle of doubt' shall be put so that concept of "renewed education" shall not remain too 'watery'.

Dieter Wunder

282

Adolf Reichwein – the political intention of pedagogy

This reminder of Reichwein's 100th anniversary not only intends to celebrate his achievement; it also puts forth the question whether we can use the efforts to come to terms with his societal and educational positions to clarify and sharpen our own current aims and actions.

Wolfgang Böttcher und Eric Donald Hirsch jr.

299

On the necessity of a mandatory core-curriculum

Or: no key-qualifications without knowledge

According to the authors, the education debate overlooks one vital aspect: it is the purpose of the public school to impart to all students those central competences they need to have to participate in a democratic society. These claims, supported by the American Federation of Teachers, is being re-discussed in the U.S. In a broad and public debate an attempt is made to develop – and make mandatory – core-curriculum standards as a condition for cooperation and solidarity.

Annemarie von der Groeben

311

Deceptive Securities

Or: Canons don't make better schools

Demands for a compulsive curriculum – as voiced by Böttcher and Hirsch are opposed here: if students don't succeed it is not due to a lack of compulsory standard of content, but rather to how this knowledge is imparted. There is a lack of didactic concepts addressing the issue of how schools are to deal with diversity and the at times dramatic problems of students. This shall be illustrated with impressive examples taken from the Bielefeld laboratory school.

*The readers of *The Deutsche Schule* are strongly encouraged to continue this debate!*

What will become of the „Volle Halbtagschule“?**Between Reform and the Prolongation of Instruction**

With the 'full half-day school' a primary school reform is on its way to fundamentally change the realm of basic instruction. Close to 500 of these reform primary schools in Lower Saxony, Hesse and Bremen with their child adequate periodization of school-mornings have been implemented. Due to a lack of finances in the state budgets the reform threatens to stagnate or to lose impact. This tendency should be countered with intelligent solutions.

Richard Sigel

340

Ways to Open Instruction in Elementary Schools

How to organize open instruction is by no means self-evident. New demands and claims have to be addressed and dealt with. Further education and interchange among colleagues illustrate the difficulties as well as successes.

Manfred Bönsch

351

Everybody Wins? The relation of Money and Pedagogy.**Sponsoring and Advertisement in Schools**

Sponsoring of schools is widely regarded to be a good opportunity to improve the financial resources for staff and equipment. But this is also problematic. Sense and senselessness, limits and possibilities are to be reflected early on to avoid uncontrolled materialistic thinking become the determining factor in schools.

Marianne Wiedenmann

359

Concepts for Language Support in the Context of School Development

Teachers are increasingly concerned with language problems of pupils, especially in primary school. More promising than additional speech-therapy are integrative concepts. Six examples shall illustrate how within the context of 'normal' instruction, these problems might be effectively addressed and the children be helped.

Ute Stock, Insa Schmidt, Jürgen Udo Pfeiffer und Jochen Riege

373

“Theme Week”**Making Reform Work: The Example of a skeptical Gymnasium**

In a conventional gymnasium the attempt has been made to realize the current demand for 'subject-overlapping' learning in the form of a school-wide 'theme week'. The various steps are described with the intention to provide practical guidelines.

Dieter Wunder

383

Reasons for Misunderstanding in German Unification

With two contributions in number 1/99, the Deutsche Schule wanted to initiate respectively deepen the discussion on the relation between East- and West Germans. – In the current issue questions and objections are being voiced, facts of that time recalled and possible interpretations for an understanding of the continuing difficulties provided. The discussion shall be continued.

Tables of content of previous issues and a list of publications reviewed are accessible by internet under <http://www.gew.de>.

Dieter Wunder

Adolf Reichwein – Pädagogik aus politischer Absicht¹

Wer sich mit Adolf Reichwein beschäftigt, erliegt der *Faszination seiner Persönlichkeit*. Sein Leben, die Dokumente sowie die Zeugnisse seiner Freunde zeigen einen einzigartigen Menschen: überwältigend in seiner Ausstrahlungskraft, seiner scheinbar unerschöpflichen Energie wie seiner Modernität, überzeugend in der Kontinuität seiner bildungspolitischen Grundvorstellungen ungeachtet unterschiedlicher Konstellationen (vgl. Koppmann 1998, S. 177), bestechend in seiner Aufrichtigkeit und Geradlinigkeit, konsequent in seiner Gegnerschaft gegen die Barbarei der Nazis.

Lässt man sich heute auf Reichwein ein, tritt man allerdings in eine *uns fremde Welt*. Seine Sprache (vgl. Huber 1987) wie viele seiner Vorstellungen verstören (auf den ersten Blick), insbesondere seit dem geistigen Wandel der (alten) Bundesrepublik in den 60er und 70er Jahren. So notwendig eine Befragung seiner Vorstellungswelt im Hinblick auf Nähe und Verschiedenheit zu Traditionslinien ist, die wir überwinden wollen oder überwunden haben, so wenig ist ein solches Verhalten geeignet, die Spezifika der 20er Jahre zu erfassen. Ein Erziehungswissenschaftler (Helmer 1987, S. 114f.) mahnt daher zu recht: „Geschichtliches Denken fordert auf zu ertragen, dass Menschen in den 20er Jahren anders sprachen und dachten als wir.“

In diesem Beitrag will ich weniger auf die inhaltlichen Vorstellungen Reichweins eingehen als eine Doppelfrage umkreisen:

- (1.) In welcher Weise war Adolf Reichwein, der nie Abgeordneter oder Minister war, bildungspolitisch tätig? – und
- (2.) Wie hat er seine bildungspolitischen Auffassungen umzusetzen versucht?

Es geht mir um den politischen Aspekt seines pädagogischen und bildungspolitischen Handelns, wobei ich Bildungspolitik sehr weit definiere, als jede Form beabsichtigter Veränderungen im Bildungssystem.² Ich muss

1 Vortrag auf der Gedenkveranstaltung zum 100. Geburtstag Adolf Reichweins, Rosbach v.d.H., 4. 10. 1998; überarbeitete Fassung

2 Der Politikwissenschaftler Horst Bahro definiert 1983: „Das Wort Bildungspolitik erscheint erstmals zu Beginn der 60er Jahre mit den Reformansätzen in Schule und Hochschule....So verstanden hat Bildungspolitik die Aufgabe, die Entwicklung jedes Menschen als eines gesellschaftlichen Wesens zu fördern, ihn zum mündigen Bürger zu machen...Somit können alle Handlungen des Staates, öffentlicher Einrichtungen, ggf. auch privater Organisationen, die über Bildung entscheiden oder sie zu beeinflussen versuchen, der Bildungspolitik zugerechnet werden.“

allerdings vorsichtigerweise hinzufügen: Bei der Ausarbeitung meiner Überlegungen bin ich auf mehr Fragen gestoßen, als ich in der Zeit, die ich mir genommen hatte, beantworten konnte. Meine Ausführungen sind also mehr Wege zur Antwort denn Antwort.

Nietzsche unterschied bekanntlich drei Arten, sich mit Geschichte zu beschäftigen. In der „*monumentalischen*“ Geschichtsschreibung suchen die Menschen nach Vorbildern in einer großen Vergangenheit. Reichwein ist einer der wenigen deutschen Pädagogen des 20. Jahrhunderts, die sich als Vorbild für eine demokratische Gesellschaft eignen. Die zweite Art der Geschichtsschreibung kennzeichnet Nietzsche als „*antiquarisch*“: ins Detail verliebt, weil mit sich und seiner Gegenwart zufrieden, sucht der Historiker die genauen Umstände der Vergangenheit aufzuklären. Solche antiquarische Sicht ist mit Sicherheit die Basis für geschichtliches Urteilen: Wüsste man die Details seines Weges nach Berlin (1921), seiner Tätigkeit bei Becker (1929/30) oder seines Bleibens in Deutschland 1933, könnte manche Beurteilung von Reichweins politischer Haltung klarer sein. Leider habe ich bisher weder in der Literatur noch in Archivalien dazu *eindeutige* Auskünfte finden können.³ Aber die bisherigen Reichweinforscher – ich darf, ohne ungerecht zu werden, Ursula Schulzens Kommentare der Briefe (Reichwein 1974) und Amlungs Biographie (1991) besonders hervorheben – haben so intensiv geforscht und nachgedacht, dass eine gute Grundlage für weitergehende Fragestellungen vorhanden ist. Die dritte Art der Geschichtsschreibung nennt Nietzsche „*kritisch*“. Sie soll uns von der Last der Vergangenheit befreien, und ich ergänze: auch von der Last mancher Aspekte der Gegenwart. Indem ich Reichweins bildungspolitisches Verhalten kritisch befrage und mit unserer Gegenwart vergleiche, indem ich nach der Bedeutung seiner Bildungspolitik für uns frage, auch, worin wir uns von ihm unterscheiden, hoffe ich nicht nur einen Beitrag zum Verständnis Reichweins zu leisten, sondern auch zum Lernen über unsere Bildungspolitik.

1. Politik

Der Freund Harro Siegel berichtet⁴ aus der Berliner Zeit 1929, als Reichwein bei Kultusminister Becker arbeitete, die persönlichen Beziehungen hätten sich gelockert, denn „er war nicht bereit, den Parteien die Achtung und Mitarbeit zu gewähren, die meines Erachtens erforderlich waren. Auch die Zurückhaltung diesen Organisationen gegenüber gehört zu seinem Wesen, das sich mehr in kleinen Zufallsgemeinschaften entfalten konnte.“ Reichwein stand dem Leuchtenburger Kreis Fritz Borinskis nahe, der die Wei-

3 In allen drei Fällen gibt es Unklarheiten. Wollten ihn C. H. Becker und seine Mitarbeiter haben (so äußert sich Reichwein in seinen „Bemerkungen zur einer Selbstdarstellung“ 1933, Reichwein 1974 I, S. 255; darauf deutet auch Ernst Robert Curtius' Erinnerung hin, Reichwein 1974 I S. 275)? Oder bewarb er sich, weil er keine Stelle als Assistent bekam (Reichwein 1974 II, S.20), und wurde ausgewählt? Worin bestand eigentlich seine Tätigkeit in Berlin 1929/30? Warum ging er zu Becker, als dieser erkennbar Verlierer wurde? Zog er 1933 die innere Emigration bewusst vor oder bekam er keine Stelle in der Türkei (so Reichwein 1974 II, S. 84f.)?

4 H. Siegel: Reichwein-Archiv (Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin), Unveröffentlichte Freundeserinnerungen (RA, UF)

marer Republik unterstützte. Dennoch urteilt Borinski im Rückblick (Borinski 1974, S. 1045), man „wollte offen sein für alle, die mit der Haltung der Jugendbewegung die demokratische Aufgabe als verbindlich bejahten, und stand kritisch zur Weimarer Republik und ihren Parteien, sofern sie dem Lebensgefühl der Jugend fremd waren.“ An E. R. Curtius schreibt Reichwein noch am 28. 11. 1931, *nachdem* er der SPD beigetreten war: „Meine Freunde wollen mich in die Politik drängen. Aber ich will nicht; vielleicht richtiger: *noch* nicht. Heute wird alles zerstampft, was dort sich aufhält. Aber vielleicht werden wir mit zerstampft? Dann aber wenigstens anständig sterben (was übrigens ein echter Politiker niemals sagen würde).“⁵

Reichweins Aversion gegen *Parteipolitik* entsprach der vorherrschenden Stimmung der Jugendbewegung und ihrer Sympathisanten. Der Lebenslauf Reichweins passt zu dieser Einstellung. Er war Pressesprecher und persönlicher Referent des parteilosen Ministers C. H. Becker, er stand – sowohl, bevor er 1930 Mitglied der SPD wurde, wie, als er es geworden war – der Opposition in der SPD nahe. Der ehemalige Jenenser Wilhelm Ruoff schreibt aus der Erinnerung: „Ich verfolgte den schweren, fast aussichtslosen Weg, den er in der sozialdemokratischen Partei verfolgte... Er war politisch und mutig genug, die Auseinandersetzung mit seiner Partei auf dem Wege, den er vor sich hatte, nicht zu fürchten.“⁶ Der Freund Hans Bohnenkamp wertet (Bohnenkamp 1949, S.21): „Er konnte schließlich keinen Menschen zum bloßen Mittel machen. Von einer politischen Funktion, die das wohl gefordert hätte, sagte er einmal: „Das kann ich nicht.“ Politik war für ihn kein „hohes Spiel“, sondern das Feld des Kampfes für die Moral.“ Wolfgang Kroug, der Gründer der Akademischen Vereinigung Marburg, urteilt: „Er lebte mit offenem Visier auf den Nächsten hin, nie bediente er sich des anderen als eines Mittels; das einmalige Sosein eines Menschen und die Freude daran waren ihm Sinnerfüllungen des Lebens.“ (Kroug 1955, S. 87). Wer sich mit den politischen Ansichten des Kreisauer Kreises, ihren Vorstellungen zum demokratischen Aufbau Deutschlands beschäftigt, wird un schwer das Ressentiment gegen die Parteien wiederfinden. Wir Bundesrepublikaner nehmen in dieser Frage eine ganz andere Haltung ein – wir wissen, wegen Weimar, wie verhängnisvoll sich die Antiparteienposition ausgewirkt hat. Dennoch wäre zu fragen, ob die Sicherheit, die den Parteien derart gegeben ist, diesen nicht zu viel an Selbstbezogenheit vermittelt, ob nicht die vor einiger Zeit geäußerte Kritik des früheren Bundespräsidenten von Weizsäcker an den Parteien von diesen konstruktiv verarbeitet werden müsste.

Bezeichnend für Reichwein ist seine *Distanz zu Machtpolitik und Standesinteressen*. Er hatte nie ein politisches Amt – erst im Kreisauer Kreis wurde, allerdings kontrovers, darüber diskutiert, ob er ein politisches Amt übernehmen sollte. Er hat nie einen Verein gegründet, er war nie Funktionär einer Organisation. „Ich habe einen Komplex gegen Verbände“, schreibt er 1928 an die Volkshochschulkollegin Gertrud Hermes in Leipzig.⁷

5 An E. R. Curtius 28. 11. 1931 (in: Reichwein 1974 I, S.116)

6 W. Ruoff, RA UF

7 An G. Hermes 27. 4. 1928 (in: Reichwein 1974 I, S. 102)

Offensichtlich hatte er seine Schwierigkeiten mit dem DLV, der Vorläuferorganisation der GEW.⁸ Er wollte sich – wie Kultusminister Becker – nicht (parteipolitisch) vereinnahmen lassen, sondern vertrat z. B. in der Verteidigung der Pädagogischen Akademien als „Linker“, der er war, eine Position, die SPD wie KPD ablehnten und die von den im DLV organisierten Volksschullehrern heftig bekämpft wurde, die aber die Zustimmung der rechten Parteien wie des Zentrums hatte (vgl. Paul 1985, Kapitel 5). Zwar könnte man mutmaßen, dass für Reichweins Position auch realpolitische Überlegungen des Kompromisses von Bedeutung waren – den Kompromiss feierte er als Tugend Beckers (Reichwein 1978, S. 77) –, galt es doch, die Brücke zwischen den Regierungsparteien Zentrum, SPD und DDP zu bauen; aber ich halte diese Begründung letztlich für sekundär, denn zu sehr entspricht die *Konzeption Beckers* über die Pädagogischen Akademien den Grundauffassungen Reichweins, die er bereits 1924/25 in Diskussionen übereinstimmend mit Becker vertrat und die im Kreisauer Kreis erneut verhandelt wurden.

Reichwein war ein unabhängiger Kopf, der sich nicht unterordnete. Er hatte viele Freunde, auch solche, die ihm politisch nicht zustimmten. Aus ihm sprach, wie bei vielen aus der Jugendbewegung, ein elitäres Bewusstsein.⁹ Zugleich war er Teil eines Netzwerkes von Pädagogen, Wissenschaftlern und Politikern, die sich alle dem Geist der Jugendbewegung verpflichtet sahen. Dabei sehe ich in den 20er Jahren gleichsam *zwei politische Kraftfelder*, in denen er sich bewegte, auf die hin er sich orientierte. Da war der preußische Kultusminister C. H. Becker, der Vertretern der Jugendbewegung gegenüber ungewöhnlich aufgeschlossen war und sie vielfach förderte. Ein Gewährsmann bezeichnet Reichwein als den Angehörigen aus der Jugendbewegung, den Becker als seinen liebsten und vertrautesten ansah.¹⁰ Zum andern waren da die *Sozialisten*, die sich in Opposition zu bürokratischen und dogmatischen Positionen befanden, teilweise religiös orientiert waren.

8 Er hatte mit dem preußischen Lehrerverein wegen seiner Unterstützung der Pädagogischen Akademien beträchtliche Probleme (1929/30). Reichweins Aversion gegen Vereine mag, zusätzlich zu den Einstellungen, die er aus der Jugendbewegung mitbrachte, mit seiner Geschäftsführertätigkeit im Ausschuss der deutschen Volksbildungsvereine (1921/23), den damals scharfe Gegensätze bestimmten, zusammenhängen (vgl. Berichte im „Volksbildungsarchiv“ Band 8-10, 1921-23).

9 Dieses Urteil sehe ich nicht nur durch sein pädagogisches Verhalten und entsprechende Äußerungen bestätigt, sondern auch durch Charakterisierungen ihm Nahestehender, z. B. Hermann Mitgaus (1951, S. 60f.): „Adolf Reichwein gehörte so zu den tragenden Kräften eines öffentlich-geheimen Gewissens, zu dem Forum jener anerkannten Richter, die da sind, ohne bestellt zu sein, die wirken und bestimmen, ohne zugegen zu sein. Nur hier und da hatte man sich eines solchen Menschen wieder zu vergewissern. Diese geistig-sittliche Rücken- deckung der Zeit offenbart sich ja im letzten nicht in einem historischen Vorbild so unmittelbar wie im Vorleben von Zeitgenossen. Reichwein war einer dieser geheimen Richter, die über die Werte unserer Generation wachten, die ein Stück öffentlichen Gewissens in sich darstellten.“

10 Hammelsbeck nach Reichwein 1974 II S.68

Ziehen wir den Vergleich zu heute, so wäre zu fragen, wäre eigentlich ein Mensch wie Reichwein in seiner Unabhängigkeit und zugleich „Parteilichkeit“ in unserem politischen System gern gesehen? Ich frage hiermit wiederum an, ob die parteipolitische Durchdringung unseres gesamten gesellschaftlichen Systems, in der Art, wie es sich heute herausgebildet hat, für die Entwicklung politischer Konzeptionen günstig ist?

Reichwein würde falsch verstanden werden, wenn ich es bei dieser distanzierten Charakterisierung seines politischen Handelns belassen würde. Sein Schulfreund Adolf Maley erzählte 1971: „Wir hatten als zwölfjährige Jungen schon politische Ambitionen und unterhielten uns viel über politische Themen“.¹¹ Wilhelm Ruoff urteilt im Rückblick 1972:¹² „Es ist, scheint mir, kein Zufall, dass ich als erste seiner Äußerungen (in Jena 1925, DW) eine politische These in der Erinnerung behalten habe. Adolf Reichwein war – und ein wenig scheint mir das in der ausgezeichneten und menschlich schönen Erinnerungsrede Bohnenkamps zu kurz zu kommen – ein *politischer Mensch* in dem weiten, in dem allerweitesten Sinn, dass er Menschen und Verhältnisse umgestalten und fortgestalten wollte. (D)och schienen sich mir alle Züge seines Wesens der moralischen Forderung unterzuordnen, einer sozialeren Welt, einem sozialeren Menschentyp voranzuhelfen ... (H)atte Reichwein ein Ziel, etwa ein politisches Ziel vor sich? Ich glaube, ja. Er verkörperte es, so merkwürdig und ungewöhnlich sein eigener Lebensgang war, an sich selbst, nämlich das Ideal eines die Bürgerlichkeit überwindenden neuen sozialen Menschen.“ Der Freund Bohnenkamp bestätigt diese Einschätzung, wenn er im Rückblick über Reichweins Rolle in der Marburger Akademischen Vereinigung kritisch, weil die Neutralität der Vereinigung störend, bemerkt: „Adolf Reichwein wollte Parteinahme anderer Art: für einen demokratischen Sozialismus und dessen pädagogische Vorbereitung und Durchsetzung.“ (Bohnenkamp 1974, S. 1348)

2. Bildungspolitik

In unseren Augen ist Reichwein ein großer Pädagoge. Er selbst hat sich in den 20er Jahren als *Ökonom* verstanden; in Kürschners Gelehrtenkalender von 1931 hat er Wirtschaftsgeographie, Geopolitik, Wirtschaftspolitik als seine Merkmale genannt. Es ist offensichtlich nicht ganz leicht, präzise zu sagen, was Reichwein eigentlich beruflich war. Ich will dies einmal bewusst in den Kategorien prüfen, die heute bei Einstellungen üblich sind. Amlung spricht vom „*Volksbildner*“ (1991, Band I, S. 116); Studienabschluss nach 6 Semestern und 2 Zwischensemestern für Kriegsteilnehmer – 23 Jahre alt – war eine Promotion mit dem (kultur)historischen Thema „China und Europa im 18. Jahrhundert.“ Weil er Geschäftsführer des Ausschusses deutscher Volksbildungsvereinigungen wurde – übrigens eines Ausschusses, der wegen interner politischer Auseinandersetzungen vor der Auflösung stand –, schloss er das begonnene Staatsexamen für das höhere Lehramt nie ab. Da der Ausschuss sich nach anderthalb Jahren auflöste, fand er für ein halbes Jahr eine neue Stelle als Abteilungsleiter des deutsch-amerikanischen

11 Reichwein 1974 II S. 7

12 W. Ruoff, a.a.O.

Kinderhilfswerks. Mit 25 Jahren wurde er für zwei Jahre Geschäftsführer der VHS Thüringen, dann vier Jahre Leiter der VHS Jena. Es folgte im Alter von 31 Jahren die kurze Ministerialtätigkeit in Berlin beim preußischen Kultusminister C. H. Becker (mit geringen Erfolgschancen, da Becker politisch von der SPD nicht mehr gewollt war). Erst danach wurde Reichwein zum ersten Mal primär pädagogisch tätig; ohne pädagogische Ausbildung wurde er mit knapp 32 Professor für staatsbürgerliche Bildung an der Pädagogischen Akademie Halle (für drei Jahre). Schließlich wurde er 35jährig – im inneren Exil – Volksschullehrer in Tiefensee, – ohne volles Staatsexamen, ihm wurde das notwendige Restexamen erlassen; es war die Zeit, die pädagogisch wohl die größte Nachwirkung hatte. Zuletzt übte er das Amt eines Leiters der Abteilung „Schule und Museum“ am Staatlichen Museum für Deutsche Volkskunde in Berlin aus. Formal könnte man resümieren: über 13 Jahre, geteilt in zwei Phasen (mehr als 8 Jahre und dann 4 Jahre), war er Geschäftsführer, Referent und Leiter, 9 Jahre Pädagoge als Professor und Lehrer. Nimmt man Veröffentlichungen und viele Tätigkeiten in den 20er Jahren, so war Reichwein tatsächlich eher als Ökonom, insbesondere der Weltwirtschaft, bekannt denn als Volksbildner; zugleich war er an vielen Aktivitäten im Umkreis von Jugendbewegung und Volksbildung beteiligt. Er passte also in kein Schema einer Laufbahn oder eines Berufes. Damals scheint die Situation im pädagogisch-politischen Bereich für Quereinsteiger sehr viel offener gewesen zu sein als heute; hätte ein Mensch wie er in unserem durchreglementierten, personalratsbestimmten Bildungswesen Chancen? Er zeigte beruflich die Flexibilität, die uns gegenwärtig für die Zukunft als notwendig vorausgesetzt wird.

Ein wichtiges Merkmal Reichweins ist seine *Vielseitigkeit*. Er übte in 23 Jahren *fünf* Berufe aus; wenn man genau nachsieht, ohne dass man von *Karriere* sprechen kann: Erwachsenenbildner, Ministerialreferent, Professor an der Pädagogischen Akademie, Volksschullehrer, Museumspädagoge. Er war in Jena im Umgang mit Arbeiterjugendlichen zugleich Sozialarbeiter, in Jena und vorher in Berlin aber auch Organisator. Es fehlen an pädagogischen Tätigkeiten eigentlich nur solche im Kindergarten und am Gymnasium. Er war auch kein Wissenschaftler in dem Sinne, dass er an einer Hochschule Forscher gewesen wäre; allerdings: sein Werk „Die Rohstoffwirtschaft der Erde“ (1928), fast nebenbei entstanden, hätte sicher jedem Ökonomen einer deutschen Hochschule gut angestanden; es wird noch heute geschätzt. Reichwein fehlte also die Spezialisierung, die uns selbstverständlich ist. Auch insofern wird bestätigt: Reichwein hat eigentlich keinen festen Beruf. Er war ein „pädagogisch engagierter Bildungspolitiker“ wie auch ein Fachmann für ökonomische Fragen.

Er war immer voller Pläne; manchmal wird dies kritisch vermerkt, denn natürlich blieb derart vieles nicht zu Ende geführt. Er war offensichtlich auch ein *Energiebündel*, der mit vielen Menschen in Kontakt stand und an vielen Orten sich herausgefordert sah. Beispielhaft scheint mir die Tagung der Akademischen Vereinigung Marburg von 1924 zu sein, wo er vier Referate hielt: Die auswärtige Politik der letzten 60 Jahre; Die Entwicklung Englands und Amerikas; Der Kampf um die Rohstoffe der Erde; Eine Skizze der Entwicklung des deutschen Bürgertums. Zudem sprach er über die Aufgaben der jungen bürgerlichen Generation von heute. Aber er war kein Über-

flieger, sondern hat in seinem jeweiligen Wirkungskreis die Dinge jeweils sehr vielseitig und systematisch angepackt. Beispielhaft nenne ich seine Volkshochschultätigkeit in Jena, wo er sich persönlich um Schaffung und Funktionieren eines Arbeiterwohnheims kümmerte, seine Lehrerbildungsarbeit in Halle, wo er das praktizierte, was er schon 1924/25 wie auch noch zur Zeit des Kreisauer Kreises als Aufgabe des Lehrerbildners ansah, und seine neuartige museumspädagogische Arbeit in Berlin, für deren Ausbreitung im Reich er systematisch und lobbyhaft arbeitete.

Natürlich haben wir immer im Kopf zu behalten: Reichwein waren nur 12 Jahre Wirken in einer Demokratie vergönnt; weitere elf Jahre musste er unter einer Diktatur arbeiten. Mit 46 Jahren beendeten die Nazis gewaltsam ein reiches Leben. Überblickt man den Lebenslauf Reichweins, so sehe ich als Konstante das Wirken Reichweins als eines *bildungspolitischen Menschen*, für den die Einwirkung auf die Gesellschaft, insbesondere in pädagogischer Absicht, zentral war. Er will die „Bildung des Gemeinwesens“, insbesondere der jungen Generation gestalten (vgl. Koppmann 1998, S. 178). Mit „Pädagogik aus politischer Absicht“ könnte man vielleicht seine Arbeit charakterisieren. „Das erzieherische Ethos war bei Reichwein eng mit seinem politischen Willen verbunden...“, urteilt der Freund Heinrich Becker in seiner Autobiographie 1972 (S. 276), „Wir waren uns beide (in den Jahren des 2. Weltkrieges, DW) einig, dass es erforderlich sei, möglichst schon von der Kindererziehung an und weiter in allen Zweigen der Bildungsarbeit bessere Einsicht und Haltung in den Menschen zu entwickeln, damit sie willig und fähig würden, eine menschlichere Ordnung in Staat und Gesellschaft aufzubauen und mit Leben zu erfüllen.“ Charakteristisch ist der Wahlspruch, den Professor Reichwein bei der Gründungsfeier der Pädagogischen Akademie Halle (1930) in ihr Stammbuch schrieb: „Die Philosophen haben die Welt interpretiert, Ihr sollt sie umgestalten!“ (Bohnenkamp 1949, S.15), eine bezeichnende Abwandlung der letzten Feuerbachthese von Karl Marx.

Schon die *Berufsentscheidung* 1917 zeigt die „bildungspolitische“ Intention Reichweins:¹³ Er gab seinen Wunsch auf, Architektur zu studieren. In seiner biographischen Skizze 1933 führt er aus: „Ich entschloss mich,... nach dem Kriege mich der volkstümlichen Bildung zu widmen. Dörfliches Leben, Jugendbewegung, Frontkameradschaft waren die drei Wurzeln, aus denen ich diese Idee nährte. Die Verwirklichung der Volksgemeinschaft durch volkstümliche Erziehung, so wie Grundtvig sie bezeugt hatte, schien mir auch der Weg des künftigen Deutschland, auf dem junge Krieger voranzugehen hätten.“ In einem Brief an seinen Vater hatte er 1922 formuliert: „Alle Kulturarbeit ist heute politisches Handeln.“¹⁴

Um Reichweins spezifische Position zu beschreiben, mag ein Vergleich hilfreich sein. Der neun Jahre ältere *Wilhelm Flitner*, anfangs Volksbildner, also Erwachsenenbildner wie Reichwein, Vorgänger Reichweins in der Volkshochschularbeit in Thüringen und Jena, einer der damaligen Wortführer der Volksbildung, war ähnlich wie Reichwein von der Bedeutung der Volks-

13 Reichwein 1974 I, S. 255

14 15. 9. 1922 (Reichwein 1974 I, S. 47)

bildung überzeugt, in der Formulierung der Ziele ist vieles ähnlich. In seinen Lebenserinnerungen, geschrieben von den 60er bis 80er Jahren, formuliert Flitner (1986, S. 260f.): „Es war ein fester Satz dieser Jungen im Mannesalter (gemeint sind die erwachsenen Jugendbewegten der 20er Jahre), dass seelische Dürre der breiten Masse die Folge der industriellen und wissenschaftlichen Entwicklung sei und dieser Zustand verändert werden müsse. Dadurch wurde, wer mit der Jugendbewegung in Berührung gekommen war, ins Pädagogische gedrängt... Schon in den Kriegsgesprächen kamen wir zu dem Schluss: wer die geistige Basis eines neuen demokratischen Staates bedachte, musste langfristig auf eine Reform des Bildungswesens, kurzfristig aber auf die augenblickliche Vertiefung der Erwachsenenbildung in allen Volksschichten dringen.“ Was Reichwein insbesondere von Flitner unterschied, war die starke politische Akzentuierung, die ja schon der Studienfreund Bohnenkamp an Reichwein beanstandete. Flitner war ganz Pädagoge und verstand, so deute ich, Pädagogik als den damals notwendigen Weg zur „Heilung“ des Volkes (vgl. Laack 1974, Burmeister 1987), Reichwein war *auch* Pädagoge, aber dies, *um* politisch zu wirken.

Adolf Reichwein war kein Theoretiker, schon gar nicht ein pädagogischer Theoretiker in dem Sinne, dass er ein System seiner Gedanken ausgearbeitet hätte, auch wenn sie sich heute von Erziehungswissenschaftlern als ein kohärentes Ganzes fassen lassen (Fricke 1974, Huber 1981, Koppmann 1998). Er war ein ungewöhnlich intensiv *reflektierender Praktiker*, man ist geneigt zu sagen: die schriftliche Darstellung dessen, was er tat und was er vorhatte, wie er Verhältnisse beurteilte, ist Teil seines praktisch-politischen Handelns gewesen. In ihm vereinigte sich – in glücklicher Weise – der Schriftsteller, der Redner, der Planer, der praktische Pädagoge, der Bildungspolitiker. Bei all dem blieb er den Impulsen und Vorstellungen der Jugendbewegung, ihren Sichtweisen, ihren Stärken und Schwächen eng verbunden. Das Lager, die Fahrt, das Abenteuer waren Teil seiner Existenz. Reichwein war der begeisterte und begeisternde *Führer* junger Menschen. Das intensive Einwirken auf andere – im Kleinen wie im Großen – gehörte zu ihm. Seine Redetätigkeit prägte ihn sein ganzes Leben. Auch sie machte ihn zum Teil des erwähnten Netzes; in der Weimarer Republik verband sie ihn mit den unterschiedlichsten Kreisen, in der Nazizeit machte sie ihm nicht nur die *Verbreitung* seiner museumspädagogischen Ideen möglich, sondern half ihm ebenso sehr, auch und gerade im Krieg, seine Beziehungen zur Entwicklung eines Gegenetzes zur herrschenden Macht zu nutzen.

In Bodenrod brachte er 1921 beispielhaft Arbeiter und Studenten zusammen; in der Arbeitsgemeinschaft – im Praktischen wie in der Theorie – sollte die Spaltung des Volkes überwunden werden. In Jena führte er Jungarbeiter in der Bildungsarbeit wie in der Fahrt zusammen. In Halle war er einer der entscheidenden Motoren in der Erziehung junger Lehrer und Lehrerinnen. In Tiefensee, jetzt allerdings unter den Bedingungen einer Diktatur, zeigte er, wie man junge Menschen zu „freien“ Menschen machen kann (Bohnenkamp 1949, S. 17). Durch Wort und Schrift verbreitete er seine Ziele und seine Erfahrungen. Er war Berater des wichtigsten Bildungsministers der Weimarer Zeit, vor der Gründung der Pädagogischen Akademien, 1924/5, dann während ihres Ausbaus, 1929/30. Er beteiligte sich an Kreisen und Zeitschriften. Er nahm an wichtigen Tagungen teil wie der internatio-

nenalen Jugendtagung in Hellerau 1923, er war am ersten Boberhauser Lager beteiligt. Er war der sozialistische Kopf im Gespräch des Leuchtenburger Kreises mit dem Tatkreis und den linken Nationalsozialisten um Otto Strasser 1932. Er war einer der wichtigen Köpfe des Kreisauer Kreises. So wie er 1932 mit dem politischen Gegner Strasser diskutierte, so knüpfte er 1944 die Beziehungen zum kommunistischen Untergrund: er war immer offen für Kontakte zu anderen; Arglosigkeit, selbst noch im Widerstand, wurde ihm vorgeworfen. Reichwein war der Mensch des Gespräches im kleinen Kreis. Er brachte sich überall mit seiner ganzen Person ein, er war zugleich ein eminent praktischer Pädagoge: wo er *pädagogisch* tätig war, beansprucht er sich wie seine „Schüler“ bis an den Rand der Erschöpfung (wie auf der Lapplandfahrt).

Was war Reichwein eigentlich? Er nannte sich selbst mehrfach einen „Freibeuter“¹⁵; nach Meyers Lexikon von 1889 sind Freibeuter „Seeräuber, die das Kriegsrecht nur als Vorwand benutzen und je nach Umständen die Flagge wechseln.“ Ich deute diese Selbstbezeichnung als Hinweis auf seine Unabhängigkeit, seine Abenteuerlust („das Wandern und Fliegen war primär“, so Curtius¹⁶) und auf die Tatsache, dass er nirgends zu Hause ist, in keiner Partei, keinem Beruf, keinem Verein, dass er aber überall, wo er es für notwendig oder möglich hält, eingreift oder einer Einladung folgt.

3. Lernen von Reichwein?

Wir können unser heutiges bildungspolitisches Verhalten und unsere Vorstellungen an Reichwein spiegeln und umgekehrt. Dabei wird man – indem man Differenzen feststellt – vielleicht zur Kritik an Reichwein kommen oder aber auch zur Kritik unseres eigenen Verhaltens.

Ein Erziehungswissenschaftler schrieb vor kurzem (Geiger 1997, S. 18): „Daher ist er (Reichwein) für mich ein Maßstab für gelebte Überzeugungen, ein *Vorbild* in dem Sinne, als wir mehr von Menschen als von Sachen lernen können.“ Ich frage kritisch: was soll das praktisch heißen? Ein Lehrer oder Professor wird, vorausgesetzt er nimmt sich Reichwein als Vorbild, sein Handeln nicht nachahmen wollen. Was könnte also Vorbildhaftigkeit in einem weiteren Sinne heißen? Was können wir von Reichwein lernen?

Zum einen sehe ich in Reichwein einen der Pädagogen und politischen Menschen, der *Praxis und Theorie* in und durch sein Leben wirklich miteinander verband. *Grundlage* scheint mir sein praktisches pädagogisches Verhalten zu sein, eine ungewöhnliche Attraktivität für jüngere Menschen, die aber immer theoretisch reflektiert wurde und weitgehende Vorstellungen einer „besseren Welt“ enthielt. In den fruchtbaren 20er Jahren gab es eine ganze Reihe solcher Pädagogen aus der Jugendbewegung. Die historisch völlig anderen Bedingungen von heute lassen solche Menschen kaum zu; immerhin könnte man systematisch darüber nachdenken, wie Außenseiter und Quereinsteiger im Bildungswesen, wo auch immer, eher eine Chance bekommen sollten (Die Bildungskommission NRW schlägt dies für die Leh-

15 Bohnenkamp 1949, S. 9, und Reichwein 1974 I, S. 90 (Brief an Curtius)

16 Reichwein 1974 I, S. 275

rerrekrutierung vor; S. 311, 313). Man könnte weitergehend fragen, ob wir nicht einen gesellschaftlichen Zustand der Erstarrung erreicht haben, der Menschen allzusehr auf festgelegte Rollen beschränkt, der den Wechsel von Tätigkeiten und Wirkungskreisen erschwert.

Zum ändern könnten wir Bedingungen begünstigen, auch durch unser eigenes Verhalten, die es interessanten Menschen ermöglichen, im Um- und Vorfeld von Bildungspolitik tätig zu werden. Ingo Richter hat vor kurzem den Vorschlag gemacht, 'bildungspolitische Clubs' quer durch die Republik einzurichten. Reichwein lebte in einem dichten *Netzwerk* von Menschen aus der Jugendbewegung, die wiederum je eigene Kontakte zu nahestehenden Menschen hatten. Dies war eine Atmosphäre, die Kreativität begünstigte.

Zum dritten wäre zu fragen, ob die Konzeption Reformpädagogik, wie sie Reichwein verkörperte, erneut, wie teilweise nach dem 2. Weltkrieg, befruchtend auf die pädagogische Diskussion und Praxis einwirken könnte (vgl. z. B. Wiechmann 1998). Reformpädagogik der 20er Jahre wird derzeit komplex diskutiert – oft allerdings nur in der Verengung auf Schulreformpädagogik -, als Vorläufer des Nationalsozialismus, als unklare Pädagogik, als Vorläufer und Stütze der Pädagogik der 70er Jahre, als Quell für innere Schulreform oder der Pädagogik von heute (vgl. insbes. Böhm/Oelkers 1995, Oelkers 1996). Soweit ich sehe, fehlt es allerdings an einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit wesentlichen, aber uns unbequemen Vorstellungen der damaligen Reformpädagogik. Unter kritischer Auseinandersetzung verstehe ich nicht die richtende oder auf nazistische Nähe verweisende Analyse, so notwendig dies auch ist, sondern die unvoreingenommene Prüfung, ob uns fremd anmutende Ideen Reichweins, ja der Reformpädagogik überhaupt in neuer Form von uns bearbeitet werden sollten.

Ich greife fünf Positionen Reichweins auf.

(1.) Adolf Reichwein war in seinem Denken ein *Realist* und *Pragmatiker*; nicht zufällig wird er zuweilen als Historiker bezeichnet. Dementsprechend konzipiert er politische Bildung bei einem Vortrag der Akademischen Vereinigung Marburg 1924: „Unsere heutige Führung der Politik und die politische Meinungsbildung“, so referiert Hans Stock Reichwein in den Ockershäusern Blättern (19. Mai 1924, S.2) über die Aufgaben der jungen bürgerlichen Generation von heute, „ist bedingt durch einen Faktor, das Ressentiment. Der politische Mensch heute befindet sich in einer Verkrampfung, die ihm den freien ungetrübten Blick in das geschichtliche Geschehen nimmt.“ Reichwein meinte damit offensichtlich Kommunisten und Nationalisten. „Aufgabe der Pädagogik ist es heute, den Lösungsprozess herbeizuführen. Wir müssen versuchen, unbeschwert von jedem Ressentiment und dgl. zu einer Naivität gegenüber der Politik zu gelangen. Naiv müssen wir uns an die Erkenntnis der Tatsachen und Gegebenheiten machen, ohne vorgefasste Meinung, und so zur Einsicht in die Notwendigkeit, was zu tun sei, kommen. Die „Dingliebe“, das Hingeben an die Dinge, so wie sie in Wirklichkeit sind, ist das wichtigste Erfordernis für politische Bildung. Es gilt, sich frei in den Strom des tatsächlichen geschichtlichen Lebens hineinzustellen, mit wissenschaftlicher Objektivität die Dinge zu erkennen su-

chen, abzuwägen und die Notwendigkeiten zu finden. Wer so dem Geschehen der Gegenwart auf den Grund zu gehen versucht und ein wissendes Verhältnis zu den gegenwärtigen Dingen hat, der wird sich auch nicht bei einer Haltung beruhigen, die eine Negativität ist und sich auf die Kritik beschränkt. Ein wissendes Verhältnis zu den Dingen besitzen, bedeutet: eine positive Stellung zu ihnen innehaben.“

Ich sehe in dieser Position eine gewisse Verwandtschaft zu seiner museumspädagogischen Arbeit: die Achtung der Eigenart der Werkstoffe (W. Huber 1981, S. 287) zeugt von dieser *Achtung vor dem „Ding“*, Anschauung war für ihn ein grundlegendes pädagogisches Prinzip, auch in seiner Medienpädagogik. Aber auch seine Vorliebe für Statistiken, die manchen befremdete, aber für ihn als Ökonomen selbstverständlich war, passt zu dieser Sichtweise. Nicht zufällig wurde die von von Erdberg und Picht geprägte Berliner Richtung der Volksbildung im Ausschuss deutscher Volksbildungsvereine Anfang der 20er Jahre, der Reichwein zuzurechnen war, der romantischen Flitners in Jena entgegengesetzt. Dem Realismus Reichweins entsprach es, einerseits ein Liebhaber der neuen Technik zu sein – er besaß zeitweise ein eigenes Flugzeug, sicherlich wäre er heute ein Computer- und Internet-Fan –, andererseits sich für die gute Form alten, vorindustriellen Handwerks als Vorbild für die Industrie einzusetzen. Er hätte v. Hentigs Forderung an die Schule „Die Sachen klären“ zustimmen können. Wichtig finde ich allerdings vor allem seine Sicht der politischen Bildung: die Verhältnisse sind so wahrzunehmen, wie sie sind, jede ideologische Perspektive ist abzulehnen.

(2.) Reichwein ging es, vor allem in den Diskussionen des Kreisauer Kreises, um die (Wieder)herstellung der *sittlichen Grundlagen* des Zusammenlebens. Dies war ein Thema der Jugendbewegung, es war auch Reichweins Thema, am bekanntesten in der Jugendschutzkampagne gegen Schmutz- und Schundliteratur; interessant ist auch hier seine Wendung gegen die „linken Parteien“, die sich für die Freiheit des Wortes einsetzten. Reichwein sympathisierte bezeichnenderweise mit den *religiösen Sozialisten*. Schon in seiner Auseinandersetzung mit den Kommunisten, wie sie der Brief an den Vater vom 15. 9. 1922 zeigt, stellt er fest, „ich glaube nicht, dass Wissen Religion ersetzen kann, vielmehr scheint mir die Religion die ursprünglichste und vollkommenste Form menschlicher Erlebnismöglichkeit.“¹⁷ Insofern stelle ich mir vor, heute im Geiste Reichweins zu denken, hieße, sich mit der manchem unangenehmen Wertediskussion konstruktiv auseinanderzusetzen. Im Textentwurf der Kreisauer Diskussionen „Lehre und Erziehung in Schule und Hochschule“, der Reichwein zugeschrieben wird, steht: „Es wird also nicht darauf ankommen, Formuliertes zu vermitteln, sondern vielmehr den jungen Menschen zu den elementarsten Selbstformulierungen zu verhelfen. Es ist wichtiger, ein gesittetes Leben erfahren und üben zu lassen, vor allem in der Arbeit selbst zum Erlebnis zu bringen, als ihnen Ethik zu dozieren... Aus dem lebendigen Anlass des Jugendgemeinschaftslebens selbst, in der erzieherischen Praxis also, sind die Voraussetzungen zu schaffen, aus denen sich das sittlich Selbstverständliche als not-

17 Reichwein 1974 I, S.46

wendig finden und erhellen lässt. Die ethische Verbindlichkeit, im Vollzug des Lebens als unmittelbar einsichtig zu machen, wird damit zum Brennpunkt einer praktischen Pädagogik, auf den sich die unterrichtlichen Inhalte zuordnen. Es kommt also entscheidend darauf an, dass Lehrer und Schüler in die Lage versetzt werden, ihre erzieherische Welt selbst mitzugestalten.“¹⁸ Kritisch ist zu bemerken, dass die Entwicklung der sittlichen Maßstäbe durchaus nebulös lebensphilosophisch vorgestellt wird. Immerhin ist die Wendung gegen das Dozieren und die Befürwortung der Eigentätigkeit charakteristisch. Das von Reichwein formulierte Problem ist durchaus auch heute ein Problem, in einer gegenüber damals sehr pluralistisch gewordenen Welt. In der Wertediskussion tun wir uns alle schwer: die einen glauben, man könne Werte predigen, und gestehen sich nicht ein, dass dies wirkungslos ist; die anderen negieren jede Notwendigkeit einer Wertedebatte, obwohl sie selber auch ihre festen Werte haben.

(3.) Reichweins geistige Welt war von der deutschen Klassik bestimmt. Ohne Bezug zu Goethe oder Wilhelm von Humboldt ist vieles nicht verständlich. 1924 schreibt er: „Wir meinen mit *Bildung* die eigenartige, wachstümliche Entfaltung, die in der menschlichen Person in möglichster Fülle und Ergänzung die einzelnen Anlagen zu einem entwickelten Ganzen verbindet.“¹⁹ Auf der schon erwähnten Arbeitstagung der Akademischen Vereinigung Marburg 1924 fasste ein Teilnehmer den Sinn der damaligen Arbeit, der Reichwein zustimmte, zusammen: „Unser letztes Ziel ist der Mensch schlechthin. Wir können ihn nicht weiter inhaltlich bestimmen. Unsere Aufgabe wird dadurch bestimmt, dass wir in der Gewalt einer Macht stehen, die diesen Menschen zu vernichten droht. Darum sagen wir dieser Macht den Kampf an: der Wirtschaft, die nur Wirtschaft, und der Macht, die nur Macht sein will.“²⁰

Sein Sozialismus hat genau mit dieser klassischen Bildungsorientierung zu tun. Er schrieb 1931 an den Freund Curtius: „Die Würde der Person ist heute nicht mehr gegen die Sozialisten und ihren Kollektivismus zu verteidigen; brauchte eigentlich – das wollte ich Dir immer schon einmal sagen – ernsthaft nie gegen dort verteidigt zu werden. Der ökonomische Kollektivismus war sogar immer – bei Lassalle und Fr. Engels sogar ausgeprägt – als die Rettung der geistigen Form Individuum gemeint.“²¹

Dieses klassische Bekenntnis zur Individualität war bei Reichwein eng mit politischen Zukunftsvorstellungen verbunden. Für ihn war klar, „dass ein Volk im Stadium entfalteter Verkehrswirtschaft und weit differenzierter Produktion nicht mehr autoritär regiert werden kann, sondern nur noch auf dem Grund autonomer Verantwortung jedes einzelnen zu führen ist.“²² Von daher schreibt er dem Lehrer eine spezifische Führungsaufgabe in der Vor-

18 Dossier, S. 102, 104f.

19 A. Reichwein 1978, S. 10 (Die Gilde. Ein Weg zur Einheit von Bildung und Arbeit)

20 Kroug S. 104

21 Reichwein 1974 I, S. 116

22 Reichwein 1978, S. 82 (Pädagogische Akademien. Gefahr in Verzug)

bereitung des Sozialismus zu. Dazu passt der von Bohnenkamp zitierte Ausspruch des Försters aus Tiefensee: Er hat unsere Kinder frei gemacht.²³

Von Hentig hat der Schule eine Doppelaufgabe zugeschrieben: „die Sachen klären, die Menschen stärken.“ Persönlichkeitsbildung wird heute von einem Teil der Pädagogen wieder als zentrale bildungspolitische Aufgabe gesehen, angesichts einer Welt, die weniger Sicherheit und weniger sichere Perspektiven denn früher bietet.

(4.) Reichweins Position zur *Lehrerbildung* irritiert, zumal die Lehrerbildung sich gegenwärtig in einer schwierigen defensiven Diskussion befindet. Die Prägung durch die Jugendbewegung erklärt allerdings seine Position: er befürwortet mit allem Nachdruck die Ausbildung an Pädagogischen Akademien und lehnt eine universitäre Ausbildung für Volksschullehrer ab. Die partielle Übereinstimmung mit Spranger²⁴ und die wohl volle Übereinstimmung mit Becker, womit er eher der Rechten als der Linken des preußischen Landtages nahestand (vgl. Paul 1985), erstaunt daher nicht, bedarf aber einer genaueren Prüfung. Noch im Kreisauer Text „Lehre und Erziehung in Schule und Hochschule“ (Dossier S. 102/114) werden dieselben Grundgedanken ausgedrückt, wie sie C. H. Becker durchgehend vertreten hat und mit ihm Adolf Reichwein. „Die *Führungsaufgabe* (Hervorhebung D.W.) der Lehrerschaft im ganzen Volk, das sich sittlich, geistig und beruflich, sozial neu zu ordnen hat, um eine neue Existenzform zu finden, in der es *leben* kann, wird von den Lehrern nur übernommen werden können, wenn sie zur Führung erzogen sind; zur Führung nicht aus Privileg, sondern aus Können.“²⁵ Dieses Idealbild stellte Reichwein in der Auseinandersetzung um das Weiterbestehen der Akademien 1931 auf – ein Idealbild, das uns heute sehr fremd anmutet: dennoch, wer genau hinsieht, weiß, Lehrer spielen zuweilen eine wichtige Rolle in ihrer jeweiligen Gemeinde, ich erinnere an die Erforschung der jüdischen Geschichte einer Gemeinde wie an manche ökologische Diskussionen. Für Reichwein war klar, dass Lehrer – im Entwurf für den Kreisauer Kreis bezieht er letztlich die Gymnasiallehrer mit ein²⁶ – in der Ausbildung für ihren erzieherischen „Führungsauftrag“ „erzogen“ werden müssen; das galt übrigens in der Endphase der Weimarer Republik – wieder in Übereinstimmung mit C. H. Becker – auch in staatsbürgerlicher Absicht, also dem Lehrauftrag, den Reichwein in Halle übernommen hatte: die Lehrerstudierenden sollten für die Demokratie gebildet werden. Im Entwurfstext für Kreisau heißt es u.a.: „Es muss ein Lehrer sein, der denkerisch und wissenschaftlich auf eigenen Beinen stehen kann. Das soll nicht heißen, dass er selbst forschend oder im strengen Sinne wissenschaftlich arbeitet, aber es soll unter allen Umständen

23 Bohnenkamp 1949, S. 17

24 Werth 1985 legt auf die Differenzen zwischen Spranger und Becker wert, im Ergebnis kommen sich beide dennoch nahe.

25 Reichwein 1978, S. 81 (Pädagogische Akademien. Gefahr in Verzug)

26 „Um den Lehrer der höheren Schule aus der fachlichen Spezialisierung und Vereinzelung herauszuführen und seiner eigentlichen, der erzieherischen Aufgabe zu erschließen, wird seine acht- bis neun-semestrigende Ausbildung sich zum Teil auf der Hochschule für Lehrerbildung...vollziehen“ (Dossier S.108f.)

heißten, dass er eine saubere wissenschaftliche Methode beherrsche und imstande ist, sich geistig selbst zu helfen.“²⁷ Der Universität steht Reichwein skeptisch gegenüber, sie zieht er des Intellektualismus²⁸. Offensichtlich traut er weder ihr noch dem jungen Menschen, der Lehrer werden will, zu, die Formung der Persönlichkeit, die Begründung eines gesitteten Lebens²⁹, zu leisten: dazu bedarf es der *Führung* wie des *gemeinschaftlichen Lebens* an einer Akademie. Solche Überlegungen ergeben sich zwanglos aus der Jugendbewegung, sind für uns aber ein harter Brocken. Gleichwohl muss es erlaubt sein, auf dem Hintergrund Reichweins kritische Fragen an unsere Lehrerausbildung zu stellen:

Wo und wie wird eigentlich ein Student zum Lehrer, eine Studentin zur Lehrerin? Wenn heute über Zentren für Lehrerbildung an den Universitäten diskutiert wird, hat das den Grund, dass bei aller Mündigkeit Studierender der Eindruck besteht, es fehle *der* Ort in der Ausbildung, in dem die verschiedenen Ausbildungsteile zusammengeführt werden und zu einer beruflichen Sicht sich finden. Wenn wir heute eine Auseinandersetzung über die Definition des Lehrerberufs führen – Bildner qua Unterricht oder zugleich Erzieher –, so steht dahinter auch eine Unklarheit über die Aufgaben der Schule und die des Lehrers. Kaum eine Universität hilft den angehenden Lehrern, dieses Berufsverständnis wirklich in den unterschiedlichen Anforderungen auszubilden. Reichweins Position erinnert also daran, dass es unerledigte Aufgaben der Lehrerbildung gibt, Aufgaben, die ins Zentrum der Berufsausübung verweisen (vgl. dazu Groothoff 1981, S. 104).

(5.) Die „*Spaltung des Volkes*“ zu überwinden war, wie schon angedeutet, sicher eines der politischen Hauptmotive Reichweins.³⁰ Ich verweise auf die Ähnlichkeit mit Wilhelm Flitner und anderen Volksbildnern. Für die 20er Jahre unmittelbar einleuchtend, scheint das Problem der „Spaltung des Volkes“ auf den ersten Blick heute obsolet zu sein. Eher liegen Verdächtigungen nationalistischen Denkens nahe. Für die Akademiker der Jugendbewegung ging es darum, Bildung zum Besitz des ganzen Volkes werden zu lassen: dafür steht Flitner in seiner ersten Schrift „Laienbildung“ (1921). Betrachten wir solche Urteile heute eher als Hochmut von Akademikern? Oder hat sich die Frage mit der gestiegenen Bildungsbeteiligung erledigt? Derartige Fragen werden selten gestellt (eine Ausnahme etwa Groothoff 1981, S.104), am ehesten noch in der Diskussion um Chan-

27 Dossier, S.106

28 Vgl. etwa Reichwein 1978, S. 75f. (C. H. Becker)

29 Dossier S. 102: dazu wird auf „Schaffendes Schulvolk“ (Reichwein 1978, S. 110f.) verwiesen.

30 Winterhager urteilt sehr kritisch (S.113): „Das Prinzip der Elitebildung und Führungsauslese war mithin kennzeichnend auch für die Kreisauer Erziehungspläne – in einem Bildungssystem, das im übrigen stark doch am Vorrang humanistischer Ideale und des Leistungsprinzips festhielt und das Bestreben, über den Erziehungssektor etwa zu einem Ausgleich sozialer Gegensätze und mehr „Gerechtigkeit in diesem Sinne zu gelangen, kaum erkennen lässt.“ Das Urteil ist gegenüber Reichwein ungerecht.

cengleichheit. Interessanterweise wird diese Frage kaum in Deutschland, allerdings international diskutiert. Im UNESCO-Bildungsbericht *Delors* „Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum“ (Deutsche UNESCO-Kommission 1997) stehen gesellschaftspolitische Überlegungen für die Entwicklung des Bildungswesens im Mittelpunkt. Der soziale Zerfall wird als eine der großen Gefahren unserer Gesellschaften beschrieben (vgl. dazu Wunder 1998). Delors gibt den Bildungseinrichtungen die wichtige Aufgabe, dem Zerfall auf dem ihm möglichen Wegen zu begegnen, im Zentrum stehen für ihn die Förderung des *sozialen Zusammenhalts* einer Gesellschaft und die Chancen eines jeden Menschen, seinen Platz in der Gesellschaft zu finden.

Die Spaltung des Volkes ist also auch in einem sich entwickelnden Europa durchaus ein Thema, das in Deutschland zudem einen brisanten Aspekt durch die bisher ungelöste Frage der Einwanderung erhält, eine Frage, die zu Reichweins Zeiten kein Thema war. Ich komme noch einmal auf die Bildungsspaltung zurück. Sie wird von Delors in der Befürchtung angesprochen, dass nicht alle Menschen Zugang zur Wissensgesellschaft finden. Schon heute lassen sich schichtspezifische Unterschiede in der Nutzung von Computer und Internet finden. Die Welt der Wissenschaft scheint zwar durch die Bildungsexpansion fast jeder Familie nahe gerückt zu sein – wer hat nicht einen Studenten oder eine Studentin in der näheren Verwandtschaft –, aber kann man wirklich davon sprechen, dass die Kultur – im Sinne von Kunst und Wissenschaft – Angelegenheit der ganzen Bevölkerung ist und dass wir uns auf eine Bildungsgesellschaft zu bewegen?

Die Beschäftigung mit Geschichte schafft Distanz zur Gegenwart; die Auseinandersetzung mit Vorbildern zwingt einen, auch andere Vorstellungen als die eigenen ernsthaft zu prüfen. Adolf Reichwein ist eine Persönlichkeit, die uns an andere Möglichkeiten als unsere erinnert, bildungspolitisch tätig zu sein. Wir sollten den Mut haben, uns einer solchen Herausforderung immer wieder zu stellen.

Literatur

- Amlung, Ullrich 1991: Adolf Reichwein 1898-1944. Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. Band I und Band II. Frankfurt am Main: dipa
- Bahro, Horst 1983: Bildungspolitik. In: Wolfgang W. Mickel in Verbindung mit Dietrich Zitzlaff: Handlexikon zur Politikwissenschaft. München: Ehrenwirth, S. 36-40
- Becker, Heinrich 1974: Zwischen Wahn und Wahrheit. Autobiographie. Berlin: Verlag der Nation 2. Aufl. (1. Aufl. 1972)
- Bildungskommission NRW 1995: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand
- Böhm, Winfried und Jürgen Oelkers (Hg.) 1995: Reformpädagogik kontrovers. Würzburg: Ergon
- Bohnenkamp, Hans 1949: Gedanken an Adolf Reichwein. Braunschweig: Westermann
- Bohnenkamp, Hans 1974: Die Akademische Vereinigung Marburg 1919-1933, Kurzchronik. In: Kindt 1974, S. 1346-1349
- Borinski, Fritz 1974: Leuchtenburgkreis, Kurzchronik. In: Kindt 1974, Seite 1045-1049

- Burmeister, Joachim 1987: Wilhelm Flitner – Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung. Biographische Studien zur Vorgeschichte reformpädagogischer Reflexion. Köln: Bochlau
- Deutsche UNESCO-Kommission 1997 (Hg.): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand (engl. und franz. Original Paris: Unesco 1996)
- Dossier: Kreisauer Kreis. 1987: Dokumente aus dem Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Aus dem Nachlass von Lothar König SJ. Hg. Roman Bleistein. Frankfurt: Knecht
- Flitner, Wilhelm 1986: Erinnerungen 1889-1945. Paderborn: Schöningh
- Fricke, Klaus 1974: Die Pädagogik Adolf Reichweins. Ihre systematische Grundlegung und praktische Verwirklichung als Sozialerziehung. Bern: Lang
- Geiger, Ekkehard 1997: Adolf Reichwein (1898-1944), Reformpädagoge und Widerstandskämpfer. Erinnerung und Bedeutung. In: Lothar Kunz (Hg.): Adolf Reichwein (1898-1944). Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Vor-Drucke Oldenburg 1997)
- Groothoff, Hans Hermann 1981: Adolf Reichwein und die Reform der Lehrerbildung in Deutschland. In: Huber/Krebs, S. 87-104
- Helmer, K. 1987: Der Topos des Führens zur Zeit der Reformpädagogik. In: Salzmann 1987
- Huber, Wilfried 1981: Museumspädagogik und Widerstand 1939-1944. Zum bildungspolitischen Aspekt im Leben von Adolf Reichwein. In: Huber/Krebs 1981, S. 303/379
- Huber, Wilfried 1987: Die Perversion reformpädagogischer Begriffe im Nationalsozialismus – unter Berücksichtigung der Sprache von Adolf Reichwein. In: Salzmann 1987
- Huber, Wilfried und Albert Krebs (Hg.): Adolf Reichwein 1898-1944. Erinnerungen, Forschungen, Impulse. Paderborn: Schöningh
- Kindt, Werner (Hg.) 1974: Die deutsche Jugendbewegung 1920 bis 1933. Die bündische Zeit. Quellenschriften. Dokumentation der Jugendbewegung III, Düsseldorf: Diederichs
- Koppmann, Jörn 1998: Adolf Reichweins Reformpädagogik. Studienbuch zum Verhältnis von Pädagogik und Politik. Neuwied: Luchterhand
- Kroug, Wolfgang (Berichterstatte) 1955: Sein zum Tode. Gedanke und Bewährung. Lebensbilder im Kampf gebliebener Mitglieder der Akademischen Vereinigung Marburg. Bad Godesberg: Voggenreiter
- Laack, Fritz 1974: Jugendbewegung und Volksbildungsarbeit, Kurzchronik. In: Kindt 1974, S. 1409ff.
- Mitgau, Hermann 1951: Gemeinsames Leben 1870 bis 1919. Der Familienpapiere andere Folge 1. Teil Braunschweig/Brüssel/München 1943/Göttingen 1951 (als Handschrift vervielfältigt)
- Ockershäuser Blätter 1924: Zeitschrift der Akademischen Vereinigung Marburg Mai 1924. Marburg
- Oelkers, Jürgen 1996: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim: Juventa 3. Aufl.
- Paul, Gernot 1985: Lehrerbildung und Politik. Eine Analyse der Auseinandersetzungen während der Weimarer Republik. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt
- Reichwein, Adolf 1974: Ein Lebensbild aus Briefen und Dokumenten. Hg. und kommentiert von Ursula Schulz. Band I und II. Wolfenbüttel: Lessing-Akademie
- Reichwein, Adolf 1978: Ausgewählte Pädagogische Schriften. Besorgt von Herbert E. Ruppert und Horst E. Wittig. Paderborn: Schöningh
- Salzmann, Christian (Hg.) 1987: Die Sprache der Reformpädagogik als Problem ihrer Reaktualisierung. Dargestellt am Beispiel von Peter Petersen und Adolf Reichwein. Zusammenfassender Bericht über das gleichnamige wissenschaftliche Sym-

- posion vom 16.-17. Nov. 1984 an der Universität Osnabrück. Heinsberg: Agentur Dieck
- Werth, Wolfgang 1985: *Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den preußischen Pädagogischen Akademien 1926-1933 – dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Akademie Halle/Saale (1930-1933)*. Frankfurt: dipa
- Wiechmann, Jürgen 1998: Das Schaffende Schulvolk Adolf Reichweins. Ein vernachlässigtes Modell der Reformpädagogik. In: *Die Deutsche Schule*. 1998, S. 401-412
- Winterhager, Wilhelm Ernst (Bearb.) 1985: *Der Kreisauer Kreis. Porträt einer Widerstandsgruppe*. Begleitband zu einer Ausstellung der Stiftung preußischer Kulturbesitz. Mainz: von Hase u. Koehler
- Wunder, Dieter 1998: Provinzielle Blindheiten? In: *Die Deutsche Schule*. 1998, S. 390- 393

Dieter Wunder, geb. 1936, Dr. phil., Gymnasiallehrer, Leiter Gesamtschule Hamburg-Mümmelmannsberg 1972-81, Vorsitzender GEW 1981-1997, Mitglied des Sachverständigenrates Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung 1997