reichwein forum

Nr. 8 Juli 2006

Inhalt

VEREIN 2

ZUR PERSON 2
Ludwig Pallat

BEITRÄGE 11
Tsushima II
Schernikau:
Jahresplan
Meinl:
Dexel in Jena
Thun:
„Bildende“ Kunst

PRAXIS 44
Schittko:
Unterrichtseinheit
Wunder:
Reformbedarf
Jungbluth:
Impulsgeber
Reichwein

KOMMENTAR 58
Eine Hand voller
Güte

PROJEKTE 61
Werkausgabe
Lingelbach:
Forschung im
Editionsvorgang

REICHWEIN
SCHULEN 73
Pretzsch

PRESSE 77

LITERATUR 79

Der Lehrer wird's schon richten,...

... scheint allzu oft die Meinung der bildungspolitischen Akteure in der aktuellen Debatte um die Ergebnisse der PISA-Studien zu sein. Da hat man 60 Jahre lang an einer neuen Schule gebastelt und ungezählte Reformen und Regelungen installiert, und nun das: Mittelmaß.

Was „Reform“ so alles bedeuten kann, lesen wir in diesem Heft bei Dieter Wunder. Aber jetzt sucht man eigentlich nicht sonderlich intensiv nach den Ursachen, sondern um so eifriger nach Flicken aus Systemen derer, die sich besser platzieren konnten, um damit die Schwachstellen der Resultate in Deutschland zu reparieren – in und mit der Schule vor allem. Die Frage nach der Ursache des Hochwassers muss schließlich nicht gestellt werden, wenn man doch die Deiche gezielt verstärkt. Und erstaunlich viele Experten, die unsere heutige Schule gestern mit gestaltet und reformiert haben, wissen nun heute plötzlich, wie sie morgen sein sollte, wie man es besser machen könnte – Experte bleibt halt Experte.

Aber wäre es denn denkbar, dass die Ursachen auch außerhalb der Schulen zu suchen und zu behandeln sind ? Da verbirgt sich vielleicht hinter dem engagierten Kommentar Uli Jungbluths in diesem Heft eine der Kernfragen der Misere: Wer legt die Messlatte eigentlich fest, anhand derer in diesen Studien gemessen wird, was da gut und schlecht ist, wer gestaltet denn dieses Bild vom erfolgreichen Mitmenschen der Zukunft, den Werten und Fähigkeiten, anhand derer er und sie jetzt beurteilt und in Tabellen sortiert werden ? Die Politik, die Medien, die Wirtschaftslobby, die Weltverbesserer ? Sozialisten, Kapitalisten, Illusionisten? Wer wäre berufen?

Jene Güte walten zu lassen, die Jungbluth anmahnt, welche Möglichkeiten, welche Freiräume hat dazu heute in einem durchorganisierten und durchgeregelten Schulalltag noch der Lehrer, demontiert durch gut gemeinte Eltern- und Schülerrechte, vom Ex-Kanzler als „fauler Sack“ diskriminiert und von der eigenen Schulleitung oft genug allein gelassen ? Tatsuo Tsushima spricht im abgedruckten zweiten Teil seiner Darstellung der Tiefenseer Schularbeit von Autorität des Lehrers, die nur aus beispielhaftem Vorleben erwachse – man könnte einmal über das Verhältnis unserer Gesellschaft zu ihren Lehrern nachdenken. Oder auch darüber, ob wir uns vielleicht gar in der Rolle jenes Bio-Gärtners befinden, der sein Obst nicht spritzt, aber die Wurmlöcher nicht bereit ist für die Gesundheit hinzunehmen? Haben wir vielleicht genau die Schüler, die wir haben wollten?

Wir bieten unseren Lesern in dieser Ausgabe sowohl die Möglichkeit nachzudenken, sich mit Vergangenem und Grundsätzlichem zu befassen, als auch Anregungen und Hilfen für die heutige Praxis zu finden. Wir lernen Reichweins Schwiegervater Ludwig Pallat, „einen Ackersmann im Felde der Pädagogik“, kennen, und was Sie schon immer über die Werkausgabe wissen wollten, aber nie zu fragen wagten, finden Sie von Ullrich Amlung und Karl Christoph Lingelbach nun gleich in zwei Beiträgen beantwortet. Die Adolf-Reichwein-Schule Pretzsch schließlich wird im Schulportrait vorgestellt. Aber was erzählen wir Ihnen das, wir möchten hier auch nicht alles vorwegnehmen. Entdecken Sie das an dieser Stelle nicht Angekündigte, lesen Sie doch einfach selbst !

Ihr Redaktionsteam

VEREIN

Herbsttagung 2006 in Osnabrück

Die Herbsttagung 2006 des Adolf-Reichwein-Vereins findet in Osnabrück statt, und zwar vom 3. - 5.November in Zusammenarbeit mit der dortigen Volkshochschule.
Die Tagung beginnt am Freitag, 3.11.; nach einem Besuch im Felix-Nussbaum-Museum am Nachmittag findet um 19.30 Uhr ein Treffen mit der Osnabrücker Adolf-Reichwein-Gesellschaft statt, bei dem diese und unser Verein sich gegenseitig mit ihren Zielen und ihrer Arbeit vorstellen.
Am Sonnabend, 4.11., werden wir uns mit dem Thema „Bohnenkamp und Reichwein“, also mit der Beziehung Reichweins zu einem seiner besten Freunde befassen. Hierbei soll auch die Öffentlichkeit (Stadt, Universität u.a.) einbezogen werden. Erörtert werden sollen drei Komplexe: die Kontakte zwischen Reichwein und Bohnenkamp und ihre Zusammenarbeit in der Marburger Akademischen Vereinigung, die Neuausgabe des „Schaffenden Schulvolks“ 1951 durch Bohnenkamp und die Beziehungen Bohnenkamps zu Reichwein in den Jahren 1930 – 1944 und seine Einstellungen zum NS-Regime, zum Krieg/Militär und zum Widerstand.
Am Sonnabend werden wir auch einen Gang zu den Stätten machen, die den Namen Adolf Reichweins tragen bzw. trugen, und wir werden einen Bericht über das Dialog-Projekt der Adolf-Reichwein-Gesellschaft hören.
Am Sonntagvormittag, 5.11., werden Projektberichte von Mitgliedern unseres Vereins vorgestellt: über „Reichwein und Copei“, über das „Amerikabild Reichweins“ und über „Reichwein und Buber“.

Klaus Schittko

ZUR PERSON

Ludwig Pallat (1867-1946)

Zum 60. Todestag des preußischen Ministerialbeamten und Unterrichtsreformers, Mitbegründers und Leiters des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin und Schwiegervaters Adolf Reichweins

Ullrich Amlung

„Er steht in Gefahr, vergessen zu werden, dieser Ackersmann im Felde der Pädagogik, aber er darf nicht vergessen werden.“[1] Diese Befürchtung, die Fritz Opitz vom Berliner Lehrerverband vor mehr als einem halben Jahrhundert auf dem Lehrerkongress 1952 in Berlin - bei gleichzeitiger Mystifizierung des Protagonisten als Ausdruck seines frommen Wunsches – aussprach, ist längst Realität geworden: Der Name Ludwig Pallat ist aus dem

[1] Ludwig Pallat 1867-1946. In: Sie wirkten in Berlin. Erinnerungsschrift, anlässlich des Kongresses der Lehrer und Erzieher in Berlin Pfingsten 1952 überreicht. Überarbeitet und zusammengestellt von Fritz Opitz. Berlin 1952, S. 72-77; hier S. 72.

pädagogischen Kollektivgedächtnis gelöscht, und mit ihm ist auch sein Lebenswerk, das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (ZI) in Berlin, aus dem Blickfeld der historischen Forschung verschwunden.[2] Waren es in den ersten Jahren nach seinem Tod im Jahre 1946 zunächst Nachrufe von ehemaligen Mitarbeitern am ZI (Heinrich Deiters, Stephan Konetzky) oder Erinnerungslyrik aus der Feder von Freunden und Kollegen aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Göttinger Prägung (Herman Nohl, Erich Weniger), die ein oft aus persönlichen Erlebnissen gefärbtes Charakterbild ihres Weggefährten zeichneten, so mutierte der ehemalige ZI-Leiter in der pädagogischen Fachöffentlichkeit mehr und mehr zur Marginalie; die Nennung Pallats kam über den Rang von Nebeneinträgen zumeist nicht mehr hinaus: Taucht sein Name überhaupt einmal auf, dann entweder im Zusammenhang mit der Herausgabe des fünfbändigen "Handbuchs für Pädagogik" (1928-1933; gemeinsam mit Herman Nohl)[3] oder in seiner Funktion als Schwiegervater des Reformpädagogen und Widerstandskämpfers Adolf Reichwein. Selbst in der Lokalgeschichte Berliner Bildungsinstitutionen und einzelner prominenter Pädagogen werden das ZI und dessen Mitbegründer und langjähriger Leiter Ludwig Pallat in der Regel ausgespart.[4]

Diese Tatsache der Nichtbeachtung erstaunt umso mehr, als Günther Böhme bereits 1971 mit seiner Monographie „Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter"[5] nicht nur eine kenntnisreiche Übersicht über die 30jährige Geschichte des ZI (1915-1945), quellenmäßig gestützt auf die in seinen Publikationsorganen kontinuierlich veröffentlichten Arbeitsberichte, sondern auch erste arbeitsbiographische Skizzen seiner beiden frühen Leiter Ludwig Pallat und Franz Hilker vorgelegt hat. Über den in Böhmes institutionsgeschichtlicher Studie erreichten Forschungsstand ist die pädagogische Historiographie in den vergangenen 35 Jahren – trotz einiger Spezialstudien zu Einzelaspekten der Arbeit des ZI[6] - nicht wesentlich hinausgekommen.[7]

Bei meinem biographischen Annäherungsversuch an Ludwig Pallat greife ich zwar auf Böhmes Vorarbeiten zurück, stütze mich aber wesentlich stärker auf folgende seinerzeit noch nicht zugängliche und hier in diesem Zusammenhang erstmals ausgewertete Quellen:

- Nachlass Dr. Ludwig Pallat im Geheimen Staatsarchiv in Berlin (Sign.: I HA Rep. 92 Pallat)[8];
- Die unveröffentlichten Memoiren von Annemarie Pallat-Hartleben, die sie 1965 im Alter von 90 Jahren innerhalb weniger Monate geschrieben hat[9];
- Die Erinnerungen von Rosemarie Reichwein, geb. Pallat.[10]

1. Vom Sohn eines emigrierten Pianisten zum Oberregierungsrat in der preußischen Kultusministerialbürokratie: Die Musterkarriere des Ministerialbeamten und Unterrichtsreformers Ludwig Pallat

Ludwig Pallat wurde am 3. Dezember 1867 in Ober-Ingelheim am Rhein geboren. Seine Eltern, der Pianist und Kapellmeister Karl Pallalat, gen. Pallat, und dessen Ehefrau Martha Elisabeth Margarete, wohnten zwar in Wiesbaden, aber die Mutter wollte gern ihr erstes Kind bei ihren Eltern in Ingelheim, wo diese als Weinbauern lebten, zur Welt bringen. Kurz nach der Geburt ihres 2. Sohnes im Mai 1870 starb Ludwigs Mutter noch im Wochenbett. In dieser schwierigen persönlichen Situation,

---

[2] Beide Stichwörter fehlen in der neuesten, von Winfried Böhm bearbeiteten Auflage des vielgelesenen "Wörterbuchs der Pädagogik" (16. Aufl. Stuttgart 2005) ebenso wie in dem von Dietrich Benner und Jürgen Oelkers 2004 herausgegebenen „Historischen Wörterbuch für Pädagogik". Selbst in dem historisch-biographischen Lexikon „Neue Deutsche Biographie", dessen 22. Band (bis „Schinkel, Karl Friedrich") 2005 erschienen ist, sucht man unter dem Buchstaben P vergeblich nach „Pallat, Ludwig".

[3] Nohl, Herman/Ludwig Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. 5 Bände und ein Registerband. Langensalza 1928-1933.

[4] Vgl. u.a.: Richter, Wilhelm: Berliner Schulgeschichte. Von den mittelalterlichen Anfängen bis zum Ende der Weimarer Republik. Berlin 1981; Schmoldt, Benno/Michael S. Schuppan (Hrsg.): Pädagogen in Berlin. Hohengehren 1991 sowie: Radde, Gerd: Schulreform in Berlin am Beispiel der Lebensgemeinschaftsschulen. In: Amlung, Ullrich/Dietmar Haubfleisch/Jörg-W. Link/Hanno Schmitt (Hrsg.): "Die alte Schule überwinden". Schul- und Unterrichtspraxis reformpädagogischer Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt/Main 1993, S. 89-106.

[5] Böhme, Günther: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Neuburgweier/Karlsruhe 1971.

[6] Vor allem unter forschungsgeschichtlichen Gesichtspunkten vgl.: Tenorth, Heinz-Elmar: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht - Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft zwischen Politik, Pädagogik und Forschung. In: Geißler, Gert/Ulrich Wiegmann (Hrsg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. Berlin 1996, S. 89-109; unter dem Aspekt der Lagerschulung des ZI nach 1936 vgl. neuerdings: Andreas Kraas: Lehrerlager 1932-1945. Politische Funktion und pädagogische Gestaltung. Bad Heilbrunn/Obb. 2004.

[7] Zum Forschungsstand vgl. Amlung, Ullrich: Ludwig Pallat (1867-1946) - Leiter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin von 1915 bis 1938. In: Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg.): "etwas erzählen" - die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Bruno Schonig zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler 1997, S. 142-153.

[8] Die im Nachlass enthaltenen 139 Tage- und Notizbücher, in denen Ludwig Pallat jeden einzelnen Tag seines Lebens zwischen 1886 und 1946 minutiös und mit geradezu an Pedanterie grenzender Genauigkeit festgehalten hat, konnten im Folgenden leider nicht ausgewertet werden.

[9] Typoskript 1965, 195 S. Ich danke Gabriele C. Pallat für die zeitweise Überlassung Ihres eigenen Exemplars.

[10] Publiziert unter dem Titel: "Die Jahre mit Adolf Reichwein prägten mein Leben". Ein Buch der Erinnerung. Herausgegeben und mit Beiträgen versehen von Lothar Kunz und Sabine Reichwein. München 1999.

die durch ökonomische Probleme zusätzlich erschwert wurde, entschloss sich Karl Pallat im Jahre 1871, Deutschland zu verlassen und nach Amerika auszuwandern, um sich bei Verwandten in Cleveland im Bundesstaat Ohio eine neue Existenz aufzubauen. Die beiden kleinen Kinder überließ er einstweilen seinen Eltern und einer älteren Tante in Wiesbaden. Hier, in den beengten Verhältnissen ihrer Großeltern verbrachten Ludwig und sein 2 Jahre jüngerer Bruder Edmund ihre Kindheit. Der Großvater war von Beruf Säcklermeister[11], der sich durch kleine Nebenrollen abends am Königlichen Theater ein wenig hinzuverdiente; die Großmutter war ebenfalls am Theater als Requisitenverwalterin und Garderobenfrau angestellt. Fast täglich nahmen sie Ludwig mit in die Abendvorstellungen, während Edmund bei der Tante blieb.

Als Ludwig 12 Jahre alt war, kam sein Vater für kurze Zeit aus Amerika zurück. Er hatte als Musiklehrer am Konservatorium in Cincinatti Fuß gefasst, eine Deutschamerikanerin geheiratet und bereits 2 Kinder, denen 3 weitere folgen sollten[12], und wollte nun seine beiden in Deutschland verbliebenen Söhne nachholen. Während Edmund mit nach Amerika ging, blieb Ludwig bei seinen Großeltern und der Tante in Wiesbaden, da er erst seinen Schulabschluss machen wollte. Ludwig besuchte weiterhin das humanistische Gymnasium, verdiente sich nebenher ein wenig Geld durch Nachhilfestunden und machte 1886 im Alter von 18 Jahren das Abitur. Als Jahrgangsbester hielt er die Schulabschlussrede - wie seinerzeit üblich: auf Lateinisch.[13]

Die Lehrer rieten Ludwig Pallat dringend zum Studieren. Doch wie sollte er das Studium finanzieren? Am liebsten wäre er Kunstmaler geworden, denn dem Zeichnen galt neben der Schule seine ganze Leidenschaft. Aber Malerei galt als brotlose Kunst. Schließlich bot ihm ein Onkel Geld zum Studium an; allerdings unter der Bedingung, dass er Philosophie studierte und Lehrer werden würde. Pallat willigte ein, wählte aber die Altertumswissenschaft, weil diese am meisten mit Kunst zu tun hatte und er heimlich hoffte, daneben doch noch Malerei betreiben zu können.

Seine bisherigen Zeichenkünste hatte er überwiegend autodidaktisch und fast ohne Lehrer entfaltet, indem er viel kopierte und besonders gern aus den Photographien seiner Freunde mit einer feinen gestrichelten Bleistifttechnik lebensgroße Portraits herstellte. Als er einmal den alten Kaiser Wilhelm bei einem Besuch in Wiesbaden gemalt hatte, bekam er von diesem als Anerkennung und zum Dank ein Goldstück und einen Malkasten geschenkt.

Noch im Jahre 1886 begann Ludwig Pallat ein Studium der klassischen Philologie und Archäologie in München, das er später in Leipzig und Berlin fortsetzte, und betrieb daneben Zeichen- und Kunststudien. Das Militär-Pflichtdienstjahr endete für ihn abrupt, da er schon nach sechs Wochen wegen zu starker Kurzsichtigkeit wieder entlassen wurde. Aus der kurzen Militärzeit stammt seine lebenslange Freundschaft zu Karl Brandi, dem später bekannten Göttinger Historiker. Ludwig Pallat promovierte 1891 in Berlin zum Thema: De fabula Ariadnaea und bestand ein Jahr später ebenfalls in Berlin die Staatsprüfung für das höhere Lehramt.

Von Herbst 1892 bis 1894 hielt sich der junge Akademiker für zwei Jahre als Stipendiat des Kaiserlich-Deutschen Archäologischen Instituts zunächst in Griechenland, wo seine – ihn zeitlebens beschäftigende – wissenschaftliche Arbeit am Erechtheion auf der Akropolis in Athen begann[14], und anschließend in Italien auf. Im Sommer 1895 ging er erneut nach Italien, um sich an der Aufnahme der Marcussäule in Rom zu beteiligen. Dort erreichte ihn völlig unerwartet ein Telegramm aus Wiesbaden mit seiner Ernennung zum Leiter des Museums Nassauischer Altertümer und zum Konservator für den Regierungs-Bezirk Wiesbaden. Wiesbaden war damals (neben Kassel) Sitz des Regierungspräsidiums der preußischen Provinz Hessen-Nassau (seit 1866). Als ehrenamtlicher Streckenkommissar der Reichs-Limeskommission leitete Pallat die Ausgrabungen des Kastells Holzhausen im Rheingau.[15]

Die entscheidende berufliche Wende in seinem Leben trat ein, als sein oberster Vorgesetzter, der Generaldirektor der Königlichen Museen in Berlin und zugleich Leiter des Kunstreferats im preußischen Kultusministerium, Richard Schöne, einen Mitarbeiter für die Reform des Zeichenunterrichts an den preußischen Schulen suchte und Pallat 1897 beauftragte, den Zeichenunterricht an den Wiesbadener Schulen zu inspizieren und darüber Bericht zu erstatten. Dieser Report gab den Anstoß zur Berufung Pallats in die Kunstabteilung des preußischen Kultusministeriums.[16]

---

[11] So hießen damals Handwerker, die Lederhosen, Jacken und Trachtenzubehör fertigten.

[12] Vgl.: Karl Pallat †. Einer der bedeutendsten hiesigen Musiker mit ihm dahingegangen. In: „Wächter und Anzeiger“ (Cleveland), Jg. 55/1907, Nr. 252 vom 29.5.1907.

[13] Vgl. hierzu und zum Folgenden: Memoiren von Annemarie Pallat-Hartleben 1965, S. 28f.

[14] Vgl.: Pallat, Ludwig: Die Friese des Erechtheion. In: Antike Denkmäler. Hrsg. vom Deutschen Archäologischen Institut (Berlin), Jg. 2/1895-98, S. 6-15.

[15] Vgl.: Pallat, Ludwig/E. Ritterling: Römische Funde in Wiesbaden. In: Annalen des Vereins für nassauische Altertumskunde und Geschichtsforschung, 1898, S. 115-169; ders.: Die diesjährige Limesforschung in Nassau. In: Mitteilungen des Vereins für Nassauische Altertumskunde und Geschichtsforschung, Jg. 2/1898-99, S. 5-7; ders.: Das Kastell Holzhausen a.d. Haide. Wiesbaden 1904.

[16] Ludwig Pallat hat dem Altphilologen und Archäologen Richard Schöne aus Dankbarkeit eine Biographie gewidmet, die postum erschienen ist: Richard Schöne – Generaldirektor der Königlichen Museen zu Berlin. Ein Beitrag zur Geschichte der

Am 1. April 1898 – zunächst noch unter Beibehaltung seines Wiesbadener Amtes – ging der 30jährige Ludwig Pallat nach Berlin und schlug damit eine mustergültige Beamtenlaufbahn ein. Die ersten Stufen auf der Karriereleiter in der Zeit bis zum Ersten Weltkrieg fasst er selbst Jahrzehnte später, im Dezember 1934, in einem Fragebogen zu biographischen Artikeln für die Redaktion von F.A. Brockhaus wie folgt zusammen: "Wurde 1898 als Hilfsarbeiter in das Preußischen Kultusministerium berufen und war dort bis 1928 tätig. Erhielt 1899 das Prädikat Professor. Wurde 1903 zum Ständigen Sekretär der Königlichen Akademie der Künste in Berlin, 1908 zum Geh. Regierungsrat und Vortragenden Rat, 1911 zum Geh. Oberregierungsrat ernannt. War Referent in der Kunstabteilung, in der Hochschulabteilung und in den Abteilungen für das Volks-, mittlere und höhere Schulwesen."[17]

Der ministerielle Auftrag für seine Tätigkeit als Leiter des Referats „Zeichnen" (später kam noch das „Kunstreferat" dazu) in der Kunstabteilung des preußischen Kultusministeriums lautete, den zeitgenössischen Zeichenunterricht an den preußischen Schulen mit seiner mechanischen, abstrakten, formalistischen Methode nach den neuen kunstpädagogischen Erkenntnissen, u.a. aus der Kunsterziehungsbewegung, zu reformieren.

Im Frühjahr 1901 unternahm Ludwig Pallat in amtlichem Auftrag gemeinsam mit dem Hamburger Schulreformer Carl Götze eine erste pädagogische Studienreise nach London. In seinem ausführlichen Reisebericht[18] erwähnt er Anregungen, die er vor allem der Begegnung mit dem englischen Kunstlehrer Ebenezer Cooke verdankte, und beschreibt sehr detailliert seine Beobachtungen an englischen Schulen. Als die Hauptmerkmale des neuen englischen Zeichenunterrichts bezeichnet Pallat zusammenfassend die Befähigung der Schüler „zur selbständigen Beobachtung und freien zeichnerischen Wiedergabe der Natur", die künstlerische Tendenz und die Bildung des Geschmacks.[19] Diese Kriterien werden auch für ihn zu den Angelpunkten der Reform des Zeichenunterrichts in Preußen.

Bereits ein Jahr zuvor, 1900, war Pallat zur Weltausstellung nach Paris gereist. Was er dort von dem Zeichenunterricht in Frankreich sah, enttäuschte ihn. Dagegen beeindruckte ihn sehr das Studium der Schülerzeichnungen aus den Vereinigten Staaten von Nordamerika, die auf der Weltausstellung zu sehen waren, und inspirierte ihn für seine weitere Tätigkeit. 1904 hielt er sich für drei Wochen in Amerika zum Besuch der Weltausstellung in St. Louis auf. Mehrere Veröffentlichungen über den Kunstunterricht in den Vereinigten Staaten, durch die er viele Anregungen bekommen hatte, gingen daraus hervor. [20] Es war ihm offenbar geworden, wieviel in Deutschland trotz aller Fortschritte, die sich anbahnten, noch zu tun war.

Gleichzeitig zu den Studienreisen ins Ausland veranstaltete Pallat zusammen mit Alfred Lichtwark, dem renommierten Repräsentanten der Kunsterziehungsbewegung und langjährigen Direktor der Hamburger Kunsthalle, und Carl Götze die drei Kunsterziehungstage zu Beginn des neuen Jahrhunderts: in Dresden 1901 über Bildende Kunst, auf den Pallat besonderen Einfluss ausgeübt hat; in Weimar 1903 über Sprache und Dichtung; in Hamburg 1905 über Musik und Gymnastik.

Die von Pallat in dieser frühen Phase ausgearbeiteten Entwürfe zur Neugestaltung des Zeichenunterrichts scheinen sich schon in den „Lehrplänen für die höheren Knabenschulen" des Jahres 1901 und dem „Lehrplan für den Zeichenunterricht in der Volksschule" von 1902 nie-

Preußischen Kunstverwaltung 1872-1905. Mit einem Vorwort des Herausgebers Prof. P.O. Rave. Berlin 1959.

[17] Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, Berlin: Nachlass Ludwig Pallat, Sign.: I. HA Rep. 92 Pallat (Karton 7, Mappe 19).

[18] Pallat, Ludwig: Über den Zeichenunterricht in Londoner Volksschulen (Reisebericht) in: Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Jg. 44/1902, S. 404-425.

[19] Ebd., S. 424.

[20] Vgl.: Pallat, Ludwig: Schule und Kunst in Amerika (I, II, III). In: Der Säemann. Monatsschrift für Jugendbildung und Jugendkunde. Organ des Bundes für Schulreform. Monatsschrift für Jugendbildung und Jugendkunde. Organ des Bundes für Schulreform (Leipzig/Berlin), Jg. 1/1905, H. 10, S. 357-366; H. 11, S. 397-408; Jg. 2/1906, H. 1, S. 357-366.

dergeschlagen zu haben.[21] Auch das Zeichnen in den „realen Lehranstalten", in den höheren Mädchenschulen, den Mittelschulen, in den Präparandenanstalten, den Lehrer-Seminaren wurde in diesem Sinne in den Folgejahren neu geregelt. Parallel dazu lief die Neuordnung der Prüfung und Anstellung von Zeichenlehrern und -lehrerinnen, beginnend mit der Prüfungsordnung vom Jahre 1902. Einen wesentlichen Fortschritt bedeutete der Erlass vom März 1912, der besagte, dass die Mittelschullehrerprüfung entweder wie bisher in zwei wissenschaftlichen Fächern oder aber in einem wissenschaftlichen Fach und - an Stelle des anderen wissenschaftlichen Faches - in Zeichnen oder Handfertigkeit abgelegt werden konnte.

Starke Impulse für diese Entwicklung waren ausgegangen von den Internationalen Kongressen für Zeichnen, Kunstunterricht und angewandte Kunst 1900 in Paris, 1904 in Bern, 1908 in London, 1912 in Dresden, an denen auch Pallat beteiligt war. Auf dem Dresdener Kongress wurde zum ersten Mal in der Öffentlichkeit die Forderung nach einem wissenschaftlichen neben dem künstlerischen Studium der Zeichenlehrer erhoben.[22] Zu einem gewissen Abschluss dieser Entwicklung kam es mit dem wesentlich von Pallat beeinflussten Erlass über die Prüfung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen vom Jahre 1922[23], der „die Gleichstellung der Lehrkräfte in den künstlerischen mit denen der wissenschaftlichen Fächer und damit die Anerkennung der Gleichrangigkeit der Kunsterziehung mit den anderen Unterrichtsfächern brachte".[24]

Pallats Bemühungen in den 1920er Jahren, auf administrativem Wege auch dem Werkunterricht, an dessen Konzeption er maßgeblich beteiligt war, eine ebenso feste Verankerung im Schulunterricht zu geben wie dem Zeichen- und Kunstunterricht[25], sind – um es kurz zu fassen - nicht so erfolgreich gewesen: Der Werkunterricht blieb wahlfreies Lehrfach.[26]

2. Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin und sein Mitbegründer und langjähriger Leiter Ludwig Pallat

In dem bereits erwähnten biographischen Fragebogen der Brockhaus-Redaktion von 1934 fährt Ludwig Pallat mit Blick auf die Stationen seines weiteren beruflichen Werdegangs fort:

„[…]. Leitete seit 1915 das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin. War 1928 bis 1932 Kurator der Universität Halle-Wittenberg und daneben weiter Leiter des Zentralinstituts. 1932 Ernennung zum Ehrensenator der genannten Universität und Rückkehr nach Berlin. Herbst 1933 nach Niederlegung der Leitung des Zentralinstituts nach Griechenland. Dort bis Frühjahr 1934 mit archäologischen Studien beschäftigt. Ende 1934 vom Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung ersucht, die Leitung des Zentralinstituts bis auf weiteres wieder zu übernehmen."[27]

Zum Zentrum seines weiteren beruflichen Wirkens entwickelte sich zweifelsohne das ZI, an dessen Gründung er maßgeblich beteiligt war und dessen Leitung er mehr als 2 Jahrzehnte innehatte.

Mit dem ZI, das im März 1915 offiziell eröffnet wurde, sollte eine zentrale pädagogische Sammel-, Auskunfts- und Arbeitsstelle für das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in Deutschland geschaffen werden. Bereits längere Zeit vorher war von staatlichen und städtischen Stellen – so auch von dem Frankfurter Pädagogik-Professor Julius Ziehen[28] - sowie von verschiedenen Lehrerverbänden über die Einrichtung eines Reichsschulmuseums als einer zentralen Stätte für die wissenschaftliche und pädagogische Förderung der Lehrerschaft verhandelt worden. Zusammengefasst wurden im ZI das städtische Schulmuseum Berlin und die Deutsche Unterrichtsausstellung auf der Weltausstellung in Brüssel von 1910, die als Dauerausstellung seit 1912 im ehemaligen Friedrichsgymnasium in Berlin aufgebaut war. Das ZI, in dem Gebäude der ehemaligen Berliner Hochschule für Musik in der Potsdamer Straße 120 in Berlin

[21] Vgl.: Pallat, Ludwig: Der Unterricht im Zeichnen. In: Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Herausgegeben von W. Lexis. Halle/Saale 1902, S. 305-311.

[22] Vgl.: Die Entwicklung des Zeichenunterrichts in Preußen. (Vortrag, gehalten im Rahmen der vom 10.-12.4.1930 im Zentralinstitut abgehaltenen Tagung „Der Zeichenunterricht"). In: Pädagogisches Zentralblatt, Jg. 10/1930, H. 7/8, S. 385-397.

[23] Vgl.: Pallat, Ludwig: Das künstlerische Lehramt an den höheren Schulen Preußens. In: Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten, Jg. 1922, S. 325-337.

[24] Böhme, Günther: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Neuburgweier/Karlsruhe 1971, S. 102.

[25] Vgl. u.a.: Pallat, Ludwig: Kunsterziehung. In: Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin, Leipzig 1920, S. 117-131; ders.: Kunsterziehung durch Zeichnen und Handarbeit. In: Jugendführer und Jugendprobleme. Festschrift zu Kerschensteiners 70. Geburtstag, München 1924, S. 135-158; ders.: Die bildnerische Erziehung. In: Die neuzeitliche deutsche Volksschule. Bericht über den Kongreß Berlin 1928. Berlin 1928, S. 179-196.

[26] Pallat, Ludwig: Die Kunsterziehung. In: Handbuch der Pädagogik. Herausgegeben von Herman Nohl und Ludwig Pallat. Band 3. Langensalza 1930, S. 408-428 sowie ders: Die Werkerziehung. In: Ebd., S. 429-443.

[27] Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, Berlin: Nachlas Ludwig Pallat, Sign.: I. HA Rep. 92 Pallat (Karton 7, Mappe 19).

[28] Die Gründung des ZI geht auf einen Plan des Frankfurter Stadtschulrats und späteren Universitätsprofessors für Pädagogik Julius Ziehen zurück. Vgl.: Ziehen, Julius: Über den Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums. Leipzig/Frankfurt a. M. 1903 sowie Ziehen, Julius: Über ein künftiges deutsches Reichsschulmuseum. In: Monatsschrift für höhere Schulen, Jg. 2/1903, S. 400-402.

untergebracht, war eine gemeinnützige pädagogische Einrichtung, die von der "Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht" getragen wurde. In ihrem Vorstand waren Vertreter des Reiches, der Länder (mit Ausnahme Bayerns), Städte, der Lehrerverbände und der "Gesellschaft der Freunde des ZI" vertreten, unter ihnen so namhafte Repräsentanten des kulturellen und pädagogischen Establishments wie Karl Brandi (Göttingen), Eduard Spranger (Berlin), Anna von Gierke (Berlin), Georg Kerschensteiner (München), Anna Siemsen (Jena), Theodor Litt (Leipzig), Julius Ziehen (Frankfurt/M.), William Stern (Hamburg), Aloys Fischer (München), Carl Götze (Hamburg). Die Leitung der Geschäfte hatte der Geheime Oberregierungsrat im Preußischen Kultusministerium, Ludwig Pallat, übernommen - gewissermaßen im Nebenamt.

Die staatliche Aufsicht über das ZI wurde unmittelbar vom Preußischen Kultusminister geführt, so dass eine besonders starke Bindung an die Preußische Unterrichtsverwaltung gegeben war. Durch die Neutralität der Trägerschaft (Stiftung) sollte jedoch die Unabhängigkeit des ZI garantiert sein.

Pallat bezeichnete es als Auftrag an das ZI, "nicht nur ein Bindeglied zwischen der Universität und der Schule, sondern auch eine Mittelstelle zwischen dem Staat einerseits und den kommunalen Verbänden, der pädagogischen Fachwelt und allen Freunden und Förderern des Erziehungswesens und der allgemeinen Volksbildung andererseits" zu sein.[29]

Dabei gehörte es nicht nur zu seinem Aufgabenbereich, die zeitgenössischen pädagogischen Phänomene zu "dokumentieren und sie registrierend zu begleiten, sondern es sollte zugleich anregen, Neues aufgreifen und zur Diskussion stellen, das jeweils Aktuelle in den Blickpunkt rücken, koordinierend wirken und der Fortbildung der Lehrerschaft ebenso dienen wie der Aufklärung der breiten Öffentlichkeit über die pädagogischen Probleme der Zeit".[30] Darüber hinaus sollte das ZI Verbindungen zu Institutionen des Auslands herstellen und das pädagogische Leben in Deutschland durch die Vorstellung neuer Konzepte, Theorien, Reformversuche der Erziehungswissenschaft anderer Länder bereichern.

Die vom ZI organisierten Veranstaltungen fanden dezentral im gesamten Deutschen Reich statt; zwangsläufig aber bildeten sich vor allem in Berlin, dem Sitz des ZI, und im Rhein-Ruhrgebiet Arbeitsschwerpunkte heraus, wo Dependancen des ZI in Essen und in Köln eingerichtet worden waren.

Die Arbeit des ZI wurde von verschiedenen Abteilungen organisiert; in den ersten Jahren nach der Gründung zunächst von 3 (Pädagogische Abteilung, Ausstellungsabteilung, Zentrale für Volksbücherei), 1919 bereits von 5 (zusätzlich: Bildstelle, Auslandsabteilung) und in den 20er Jahren dann zeitweise von 6 bzw. 7 Abteilungen gleichzeitig (neu hinzu kamen: Kunstabteilung, Verwaltungsabteilung, Rundfunkabteilung). Der Ausbau und die stetig voranschreitende Erweiterung der Abteilungen lassen sich als Indiz für die Flexibilität des ZI anführen, das so den immer neuen Herausforderungen zu entsprechen suchte.[31]

Das ZI entwickelte in den 1920er Jahren eine so immense Fülle an Aktivitäten, wie es sie besonders im Bereich der Lehrerfortbildung vorher nicht annähernd gegeben hatte. Allein bis 1925 wurden 70 Ausstellungen, die in zahlreichen Städten außerhalb Berlins gezeigt wurden, organisiert und mehr als 1.000 Vortragsveranstaltungen, Lehrgänge, Tagungen und Studienfahrten durchgeführt.[32]

Eine zeitgenössische Teilnehmerstatistik lässt den Schluss zu, dass in den Jahren bis 1925 zumindest theoretisch jede dritte Lehrkraft in Deutschland an einer Fortbildungsmaßnahme des ZI teilgenommen haben muss. Bedenkt man, dass auch die zahlreichen Publikationen des ZI, z.B. die Tagungsbände, große Verbreitung gefunden haben - allein von dem Band "Theorie und Praxis der Arbeitsschule" (1922) wurden bis 1925 an die 36.000 Exemplare verkauft - kann der Einfluss des ZI auf die Pädagogenschaft der 1920er Jahre kaum überschätzt werden.

Anhand des vielseitigen Veranstaltungsangebotes ebenso wie anhand des breitgefächerten Themenspektrums der Aufsätze und Abhandlungen in den Publikationen des ZI – zwischen 1919-1933 gab Pallat die monatlich erscheinende Zeitschrift „Pädagogisches Zentralblatt“ heraus - lässt sich leicht nachweisen, "dass das ZI nahezu allen (reform-) pädagogischen Ansätzen eine Sammel- und Fördereinrichtung war; dem 'Bund Entschiedener Schulreformer' ebenso wie der Arbeitsschulbewegung Gaudigscher oder Kerschensteinerscher Prägung oder der Kunsterziehungsbewegung".[33] Das ZI widmete sich darüber hinaus Problemen aller Schultypen von der Grund-, Mittel-, Volks-, Berufs-, Hilfsschule bis zum Gymnasium. Dabei hat das ZI auf vielen pädagogischen Gebieten eine heute fast vergessene Pionierarbeit geleistet: So etwa bei der Einführung und Verbreitung neuer technischer Medien wie Lichtbild und Rund-

[29] Pallat, Ludwig: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in den zwei ersten Jahren seines Bestehens. In: Monatsschrift für höhere Schulen, Jg. 16/1917, S. 65f.

[30] Böhme, Günther: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Neuburgweier/Karlsruhe 1971, S. 34.

[31] Vgl.: Pallat, Ludwig: Entstehung und Ausbau. In: Zehn Jahre Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1915-1925, Berlin o.J [1925], S. 9-67.

[32] Vgl.: Lampe, Felix: Zehn Jahre Zentralinstitut. In: Pädagogisches Zentralblatt, Jg. 5/1925, S. 97-100; hier S. 98.

[33] Vgl.: Jungk, Sabine: Volksschulreform und Volksschullehrerfortbildung 1918-1933. Frankfurt a. M. 1991, S. 129.

funk oder im Bereich der Auslandsabteilung, deren Leiter Franz Hilker es vor allem zu verdanken war, dass Ansätze und Erfahrungen ausländischer Schulreformkonzeptionen in Deutschland bekannt und für die Schulentwicklung im Deutschen Reich fruchtbar gemacht werden konnten.

Neben der Gesamtleitung des ZI leitete Ludwig Pallat zudem die ZI-eigene Kunstabteilung und hatte zumindest zeitweilig die Federführung für deren Unterabteilungen für Zeichen- und Werkunterricht, Kunstbetrachtung und Körpererziehung. In dieser Funktion war er u.a. auch verantwortlich für die großen, nachwirkenden Tagungen „Künstlerische Körperschulung“ 1922[34], „Jugend und Bühne“ 1924[35] und auch für die Tagung „Museum und Schule“ im Jahre 1929[36], auf die sich sein späterer Schwiegersohn Adolf Reichwein bei seiner museumspädagogischen Arbeit im Volkskundemuseum in Berlin seit 1939 wiederholt beruft.

Das Berliner ZI wurde unter der Leitung von Ludwig Pallat zur wohl wichtigsten Vermittlungsinstanz zwischen staatlicher Bildungspolitik und Schulverwaltung einerseits, Erziehungstheorie und pädagogischer Praxis andererseits in der Zeit der Weimarer Republik – und damit von außerordentlicher Relevanz für die Umsetzung reformpädagogischer Konzepte in die schulische und außerschulische Erziehungs- und Unterrichtspraxis der verschiedenen Bildungsinstitutionen in den 1920er und frühen 1930er Jahren.

Gleichwohl: Kritik an der Rolle des ZI in der Weimarer Republik wird zu Recht bereits von seinem Chronisten Böhme formuliert, der die Position des ZI gegenüber der Bildungs- und Wissenschaftspolitik der Zeit als überwiegend unkritisch charakterisiert, ohne Distanz auch gegenüber der Reformpädagogik, fern der systematischen und gesellschaftskritischen Analyse.[37] Auch Tenorth (1996) erkennt in dem Anspruch des ZI, die Wirklichkeit unverfälscht und theorielos zu dokumentieren, eines der wesentlichen Defizite in der Arbeit des ZI. "Seine Leistung liegt auf einem anderen Feld, und der Wissenstypus, den es pflegt und favorisiert, ist nicht dominant der Forschung oder der Wissenschaft im strengen Sinne, sondern primär die reformbegleitende Reflexion."[38] Tenorth spricht von der spezifischen Form der "Berichterstattung", durch die die Arbeit des ZI wesentlich repräsentiert wird: "'Berichterstattung', das scheint eine gegenüber Ideologie und Politik, auch gegenüber den Interessen der reform-orientierten Pädagogen neutrale, quasi unberührte Form der Produktion pädagogischen Wissens - die Realisierung des alten Traumes (und des Selbstmissverständnisses) der empirischen Pädagogik: Praxisbeobachtung ohne Ideologie und Theorie, 'rein' der Wirklichkeit und der pädagogischen Aufgabe verpflichtet."[39]

In der von Tenorth analysierten spezifischen Arbeitstypik des ZI könnte einer der Hauptgründe dafür liegen, dass die Geschichte des ZI auch über 1933 hinaus andauerte. Zwar ist die Zäsur deutlich markiert, sie dokumentiert sich primär in den Inhalten und ideologischen Erklärungen, auch in personeller Hinsicht: Fast alle Abteilungsleiter des ZI, unter ihnen Franz Hilker und Stephan Konetzky, werden entlassen, Pallat lässt sich beurlauben, die kommissarische Leitung des ZI übernimmt 1933/34 vorübergehend der NS-Ministerialrat Ernst Bargheer, so dass von bruchloser Kontinuität keine Rede sein kann. Pallat bleibt schließlich bis 31. Juli 1938 als Leiter im Amt, die Struktur und Funktionsweise der Arbeit des ZI scheinen nach 1933 und auch durch den letzten Institutsleiter, Ministerialrat Rudolf Benze, nach jetzigem Kenntnisstand keine radikale Änderung erfahren zu haben. Die Geschichte des ZI endet mit seiner Zerstörung in den letzten Kriegsmonaten des Jahres 1945.

3. Ludwig Pallat privat: Ehemann von Annemarie Pallat-Hartleben und Schwiegervater Reichweins

Kennen gelernt hatten sie sich kurz vor der Jahrhundertwende: Bei einem seiner Besuche bei seinem Freund, dem Archäologieprofessor Ferdinand Noack in Jena, war Ludwig Pallat auf die acht Jahre jüngere Annemarie Hartleben getroffen, deren ältere Schwester mit Noack verheiratet war. Sie fanden wohl schnell Gefallen aneinander, denn sie verlobten sich bald darauf im Mai 1900.

Annemarie Pallat, so erinnert sich später die älteste Tochter Rosemarie Reichwein an ihre Mutter, „war eine Gartenliebhaberin und hatte künstlerische Veranlagungen. Als mein Vater sie kennenlernte, machte sie gerade eine Ausbildung als Malerin, während ihre beiden älteren Schwestern in Gesang bzw. als Pianistin ausgebildet wurden. Meine Mutter war das jüngste von sechs Ge-

[34] Pallat, Ludwig/Franz Hilker (Hrsg.): Künstlerische Körperschulung. 1. Aufl. Breslau 1923.

[35] Pallat, Ludwig/Hans Lebede (Hrsg. im Auftr. d. Zentralinstituts f. Erziehung u. Unterricht): Jugend und Bühne. Breslau 1924.

[36] Pallat, Ludwig: Einleitung. In: Museum und Schule. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin 1930, S. 5-13.

[37] Vgl.: Böhme, Günther: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Neuburgweier/Karlsruhe 1971, S. 50f.

[38] Tenorth, Heinz-Elmar: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht - Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft zwischen Politik, Pädagogik und Forschung. In: Geißler, Gert/Ulrich Wiegmann (Hrsg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. Berlin 1996, S. 106.

[39] Ebd., S. 104.

schwistern. Es waren Waisenkinder, für die der Großvater mütterlicherseits sorgte. Sie lebten in Hannover, und neben dem ältesten Bruder, dem bekannten Dichter Otto-Erich Hartleben, gab es noch zwei jüngere Brüder: Otto und Leo."[40]

Bereits drei Monate nach der Verlobung, am 25. August 1900, heirateten der Hilfsarbeiter im Preußischen Kultusministerium, Ludwig Pallat, und die angehende Malerin Annemarie Hartleben in der Berliner „Kaiser Wilhelm-Gedächtnis-Kirche". Sie führte seither ganz selbstbewusst den Doppelnamen „Pallat-Hartleben". Die erste gemeinsame Wohnung befand sich am Schleswiger Ufer 16, wo 1901 der erste Sohn Peter, später Architekt und Spieleerfinder[41], geboren wurde. Ende desselben Jahres zogen Pallats nach Berlin-Halensee. Hier kam 1904 die erste Tochter, Rosemarie, später verheiratet mit Adolf Reichwein, zur Welt. Im Frühjahr 1907 bezog die vierköpfige Familie ein eigenes Wohnhaus in dem Dorf Stolpe, dem späteren Berlin-Wannsee. Es war ein von dem Architekten Blunck gebautes spitzgiebliges Haus in Wannsee-Stolpe an einer primitiven, vor dem Wald gelegenen Straße. Und weil es das erste Villenhaus in dieser Straße war, durften Pallats selbst einen Namen für die Straße vorschlagen: Sie nannten sie nach dem schon 1905 im Alter von nur 40 Jahren verstorbenen Bruder von Annemarie Pallat-Hartleben, dem Lyriker Otto-Erich Hartleben, Otto-Erich-Straße, wie sie auch heute noch heißt. Ihr Haus bekam die Nr. 9. Und erster Logiergast im neuen Domizil war der befreundete Architekt Peter Behrens, der Mitbegründer der Darmstädter Künstlerkolonie auf der Mathildenhöhe.

1910 und 1912 wurden hier die Kinder Rolf, der heute in Kanada lebt, und Marianne geboren, deren späterer Ehemann, Artur von Machui, den ersten deutschsprachigen Artikel über (seinen Schwager) Adolf Reichwein nach dem Ende des NS-Regimes veröffentlicht hat.[42]

Ludwig Pallat fuhr täglich, entsinnt sich Rosemarie Reichwein an ihren Vater, „mit der Dampfbahn von Wannsee zum Potsdamer Platz in sein Ministerium. An den Wochenenden, wenn Vater zu Hause war, herrschte Ordnung, besonders bei den Mahlzeiten. Es war dann ein patriarchalischer Haushalt. Mein Vater war Oberregierungsrat im preußischen Kultusministerium in der Wilhelmstraße, und später leitete er zusätzlich das ‚Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht' in der Potsdamer Straße, nahe dem Potsdamer Platz."[43]

1919 zog die Familie in das kleinere Nachbarhaus, Otto-Erich-Str. 8, ein, das bis 2005 in Familienbesitz verblieb. In diesen Jahren vor dem Ersten Weltkrieg trafen und besuchten sich Pallats häufig mit befreundeten und ebenfalls in Wannsee lebenden Musikern, Malern und Schriftstellern. Durch Peter Behrens wurden sie mit dem Künstlerkreis um Henry van de Velde in Hagen bekannt gemacht, vor allem mit Ernst Osthaus, dem Gründer des Folkwang-Museums. Besonders bedeutsam für Annemarie Pallat-Hartleben wurde die Begegnung mit dem Architekten Hermann Muthesius und seiner Frau.

Darüber schreibt wiederum Rosemarie Reichwein: „Meine Mutter versuchte bei ihrem ersten Kind, ohne Vorkenntnisse die Kinderkittel selbst herzustellen, und sie fand mit der Zeit immer mehr Interesse an selbstgearbeiteten Kinderkleidern. Wir trugen nur solche, im Gegensatz zu unseren Schulkameraden in Wannsee. Sie selbst trug durchgehende ‚Reformkleider' ohne Korsett, auch selbst hergestellt, und flache Absätze, damals meist Herrenhalbschuhe. Diese Vorliebe teilte sie mit der Frau des Architekten Hermann Muthesius, mit der sie befreundet war. Meine Mutter nahm später Kontakt zum Dürerhaus in Berlin auf, das ihre Schnitte für Kinder- und auch Puppenkleider mit der entsprechenden Anleitung herausbrachte. Mir gehörten die Puppen dazu, und ich hegte und pflegte sie auch später noch, um sie für neue Kleider aufzuheben, und war ganz unglücklich, als sie schließlich bei einem Dachstuhlbrand mit verbrannten."[44]

Später erhielt Annemarie Pallat-Hartleben vom Berliner "Dürerhaus" den Auftrag, einen Beschäftigungskasten für Kinder zusammenzustellen und dazu eine Anleitung zum Basteln zu schreiben. Auf diese Wiese entstand der sog. "Dürerkasten", der für 10 Mark verkauft wurde, ein damals hoher Preis. Sie selbst erhielt ein Honorar von 300 Mark. Für das Dürerhaus entwickelte sie auch den

[40] Reichwein, Rosemarie: „Die Jahre mit Adolf Reichwein prägten mein Leben". Ein Buch der Erinnerung. München 1999, S. 12.

[41] Er ist der Vater von Gabriele C. Pallat.

[42] Machui, Artur von: Dem Gedächtnis Adolf Reichweins. In: Die Sammlung, Jg. 1/1945-46, H. 1, S. 1-11.

[43] Reichwein, Rosemarie: „Die Jahre mit Adolf Reichwein prägten mein Leben". Ein Buch der Erinnerung. München 1999, S. 12.

[44] Ebd., S. 14.

sog. "Morrisrahmen", der aus einem englischen Buch, das ihr ihr Mann von der Weltausstellung in St. Louis mitgebracht hatte, entstand.[45] Es handelte sich um einen Holzrahmen, auf dem die Kinder weben, also kleine Geschenke aus Bast oder Wollfäden herstellen konnten.[46]
Annemarie Pallat-Hartleben begleitete ihren Mann auf fast allen Dienstreisen zu Tagungen und internationalen Kongressen und war immer eine kompetente und wichtige Gesprächspartnerin in allen Fragen der Unterrichtsreform in den musischen Fächern. Nach dem Ersten Weltkrieg referierte sie selbst über Kleinkindererziehung in Verbindung mit einer Wanderausstellung des ZI. Weitere Vorträge folgten, in den späten 1920er Jahren hielt sie auch Rundfunkvorträge, etwa zum Thema "Erziehung zu künstlerischer Handarbeit". Daneben veröffentlichte sie kleinere Hefte in der von ihrem Mann herausgegebenen Schriftenreihe „Handarbeit für Knaben und Mädchen“. Mitte der 1920er Jahre gab Annemarie Pallat-Hartleben auf Honorarbasis Handarbeitsunterricht in der Schule von Elizabeth Duncan, der Schwester der Tänzerin Isadora Duncan, bei der ihre Tochter Rosemarie zur gleichen Zeit Tanz- und Gymnastikunterricht nahm.
Als Ludwig Pallat 1927 zum Kurator der Universität Halle-Wittenberg ernannt wurde, verließ das Ehepaar Pallat Berlin und zog 1928 nach Halle an der Saale, Paulusstr. 2. Als Kurator vertrat er das Kultusministerium in Berlin und war dem Universitätsrektor übergeordnet. Eigentlich hätten die Pallats, so Annemarie Pallat-Hartleben in ihren unveröffentlichten Memoiren, 200 ‚Antrittsbesuche’ machen müssen, Sonntagmorgens, mit Droschke von Ort zu Ort. "Uns kam das so blödsinnig vor, dass wir beschlossen, hier Wandel zu schaffen. Wir schickten also unsere Visitenkarten einfach per Post mit dem Zusatz: 'Wir bitten, diese Sendung freundlichst als Besuch zu betrachten’. Der Erfolg war sehr aufschlussreich: Ein Teil der Leute fand es unerhört und war tief beleidigt, ein anderer zeigte sich verständnisvoll und fand es sehr vernünftig. Damit wussten wir genau, mit wem wir näheren Kontakt aufnehmen würden..."[47]
Ein wichtiges Ereignis in diesen Jahren war der Erwerb einer jahrhundertealten Fischerkate in Vitte auf der Insel Hiddensee, die Annemarie Pallat-Hartleben 1929 von einer alten Malerin für 2000 Mark gekauft hat. Die Kaufsumme hatte sie durch eigene Honorareinnahmen allein aufgebracht.[48]

Nach vierjähriger Amtszeit als Kurator der Universität Halle-Wittenberg wurde Ludwig Pallat auf Beschluss des Akademischen Senats vom Juli 1932 zum Ehrensenator ernannt. Zur selben Zeit wurde er vom preußischen Kultusminister Adolf Grimme für die Monate August und September beurlaubt und zum 1. Oktober 1932 in den Ruhestand versetzt. Er stand im 65. Lebensjahr.
Bereits Ende Juli 1932 zogen Pallats wieder zurück in ihr Häuschen in Berlin-Wannsee. Ihre Tochter Rosemarie ließen sie in Halle zurück, wo sie inzwischen als Sportdozentin an der Pädagogischen Akademie arbeitete und dort – wie bekannt - ihren Adolf Reichwein kennengelernt hatte. Am 30. Januar 1933 verlobten sich beide, zwei Monate später, am 1. April 1933, heirateten sie. Als die „rote Akademie“ Halle Ende April 1933 von den Nationalsozialisten geschlossen wurde, zogen Rosemarie und Adolf Reichwein vorübergehend zu den Eltern Pallat in die Otto-Erich-Straße 8.

Ludwig Pallats erster Weg nach seiner Rückkehr nach Berlin im Sommer 1932 führte ins ZI, wo er sich mit Franz Hilker, der die Geschäfte des ZI während seiner Tätigkeit in Halle kommissarisch geführt hatte, zu einer Besprechung traf.[49] Pallat fungierte noch bis zum 31. Juli 1938 nominell als Gesamtleiter des nach 1933 so genannten "'Deutschen’ Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht". Sein Rücktrittsgesuch vom September 1933 an den neuen NS-Kultusminister Rust blieb mehr als ein Jahr ohne Antwort. Währenddessen hielt sich das Ehepaar Pallat für sechs Monate zu archäologischen Studien in Griechenland auf.[50] Nach seiner Rückkehr nach Deutschland im Frühjahr 1934 wunderte sich Pallat darüber, dass er noch immer im Amt war. Ende November 1934 ersuchte ihn Reichserziehungsminister Bernhard

[45] William Morris, englischer Unternehmer, Sozialist, Designer- fordert „ästhetische Praxis für alle“ und stand der im Jahre 1848 in London gegründeten präraffaelitischen Bruderschaft nahe.

[46] Pallat-Hartleben, Annemarie: Morrisrahmen und Dürerkasten. In: Der Säemann. Monatsschrift für Jugendbildung und Jugendkunde. Organ des Bundes für Schulreform (Leipzig/Berlin), Jg. 3/1907, H. 11, S. 388f.

[47] Pallat-Hartleben, Annemarie: Memoiren. 1965, S. 118f.

[48] Aus ihren Memoiren wurde in die Anthologie "Hiddensee. Geschichten von Land und Leuten" (herausgegeben von Renate Seydel, Ullstein 2000) ihre Beschreibung übernommen: "Das 'Hexenhaus' - mein Haus am Süderende von Vitte". Das Haus befindet sich noch in Familienbesitz.

[49] Tagebuchnotiz Pallats vom 20.7.1932 (Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, Berlin: Nachlass Ludwig Pallat, Sign.: I. HA Rep. 92 Pallat (Karton 5).

[50] Vgl.: Pallat, Ludwig: Zum Friese der Nordhalle des Erechtheions. In: Jahrbuch des deutschen archäologischen Instituts, 52. Bd./1938, S. 17-19.

Rust offiziell um Wiederaufnahme und Fortsetzung seiner Tätigkeit als Leiter des ZI.[51]
Erst am 30. Juli 1938 schließlich teilte der Vorsitzende der "Jubiläumsstiftung" Rust dem 70jährigen Ludwig Pallat mit: "Der Gesamtleiter des Deutschen Zentralinstituts, Universitätskurator a.D. Geheimer Oberregierungsrat Professor Dr. Pallat, hat wiederholt den Wunsch geäußert, von dieser Stellung entbunden zu werden. Nachdem Geheimrat Pallat seit nahezu 25 Jahren diese Tätigkeit ehrenamtlich mit bestem Erfolg ausgeübt hat, habe ich mich nunmehr entschlossen, seiner Bitte stattzugeben. Als seinen Nachfolger habe ich den in meinem Ministerium tätigen Ministerialrat Dr. [Rudolf] Benze in Aussicht genommen, der zur Wahrnehmung dieser neuen Aufgabe von seinen Amtspflichten im Ministerium beurlaubt werden wird. Gemäß §15 Abs. 1 der Satzung der Jubiläumsstiftung [die Satzung war 1936 geändert worden] darf ich Ihr stillschweigendes Einverständnis zu der Bestellung des Dr. Benze annehmen, wenn ich nicht binnen 1 Woche eine andere Mitteilung erhalte. Geheimrat Dr. Pallat hat bisher auch das noch nicht besetzte Amt des Geschäftsführers der Jubiläumsstiftung verwaltet. Von einer endgültigen Besetzung dieses in der Satzung vorgesehenen Amtes möchte ich auch heute noch absehen. Unter der Voraussetzung Ihres Einverständnisses habe ich jedoch Kreisschulrat [Alfred] Pudelko, der sich als stellvertretender Geschäftsführer und Abteilungsleiter bei dem Zentralinstitut in den vergangenen Jahren sehr bewährt hat, mit der kommissarischen Verwaltung dieses Amtes beauftragt."[52]
Im Januar 1939 zogen Annemarie und Ludwig Pallat „auf der Enkelflucht"[53] nach Göttingen, Hoher Weg 3, wo sie in unmittelbarer Nachbarschaft zu den Freunden Karl Brandi und Herman Nohl wohnten. Ludwig Pallat starb am 22. November 1946 kurz vor seinem 79. Geburtstag, Annemarie Pallat-Hartleben am 14. September 1972 im Alter von 97 Jahren. Beide sind in Göttingen beerdigt.

[51] Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, Berlin: Nachlass Ludwig Pallat, Sign.: I. HA Rep. 92 Pallat (Karton 7, Mappe 19).

[52] Ebd.

[53] Freundliche Mitteilung von Frau Gabriele C. Pallat.

BEITRÄGE

Der „Pädagogische Widerstand" unter dem nationalsozialistischen Regime:

Reichweins Erziehungsarbeit an der Landschule in Tiefensee (Teil 2) [54]

Tatsuo Tsushima (Univ. Akita, Japan)

III. Die Erziehungsarbeit in Tiefensee — Ein Gegenplan zur NS-Erziehungsreform

1. Der Angriff der HJ auf das Schulsystem und die Landschule in Tiefensee
1.1. Als Reichwein versuchte, eine ihm eigene Haltung gegenüber der NS-Erziehung einzunehmen, sah er sich zunächst mit einem schwierigen Problem konfrontiert. Und zwar war dies der offene Konflikt zwischen der Schule und der HJ (die Auseinandersetzung zwischen der Kirche und der HJ kann im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt werden).
Wie bereits aufgezeigt, war die Jugend (Buben im Alter zwischen 10 und 18 und Mädchen im Alter zwischen 10 und 21) im NS-Erziehungswesen neben der Schule in den außerschulischen Aktivitäten der HJ — als eine ideologisch ausgerichtete Erziehungsinstitution — eingespannt, die eine sehr starke Stellung einnahm. Nach der Bekanntmachung des *HJ-Gesetzes* von 1936 und der Erhebung der HJ zur 'Staatsjugend' wurde diese staatlich-parteiliche Jugendorganisation als eine erstrangige Erziehungsinstitution neben Kirche, Elternhaus und Schule anerkannt.[55] Hierfür waren folgende Umstände maßgebend: die politischen Führer der NSDAP waren der traditionellen (intellektuellen) Schulerziehung und den als Wissensvermittler fungierenden Lehrern gegenüber misstrauisch und ablehnend eingestellt. Die Beseitigung des familiären Einflusses und die Indoktrinierung und Anpassung der Jugend an die ländliche Umwelt und die nazistische Weltanschauung durch „Marsch und Lager" waren Mittel zur Sanktionierung dieser Haltung.[56] Das nazistische Dogma verlangte sozusagen die Unterdrückung der den herkömmlichen Schulen innewohnenden intellektuellen Erziehung sowie eine Hervorhebung

[54] Wir drucken im Folgenden den zweiten Teil des Aufsatzes von Herrn Tatsuo Tsushima ab. Der erste Teil ist im ReichweinForum in Heft 6/2005 veröffentlicht (Red.).

[55] A. Klönne: Jugend im Dritten Reich. Hitlerjungend und ihre Gegner, Köln 1984, S. 50.

[56] Dito, S. 54.

von Tatendrang und Willen zur Betonung von Emotionen und Kampfgeist, was somit auf eine „strenge Schulung“ abzielte. Wie der Reichsleiter A. Rosenberg in seiner Rede „*Die Mission des deutschen Erziehers*“ gefordert hatte, solle sich anstatt „[...]trockener Wissensvermittlung eine lebendige plastische Schau“ und „ein tiefes inneres Erlebnis“ einstellen.[57] Als Antwort hierauf wurde in den Lehrreformvorschlägen wiederum akzentuiert, dass der Schwerpunkt in den nazistischen Schulen nicht auf einem „einseitigen Intellektualismus“, sondern auf den „lebendigen Wirklichkeiten“ und den „völkischen Lebensforderungen“ liegen sollte.[58]

Allerdings war das Problem hierbei, dass der Reichsjugendführer B. v. Schirach in seinen Ausführungen über den Anti-Intellektualismus der HJ gegenüber feststellte, dass die Bündische Bewegung auf dem Prinzip der „Selbstführung“ („die Jugend wird von der Jugend geführt“) basiere, wobei körperliche Ertüchtigung, Wehrfähigkeit und enthusiastische Hingabe angestrebt werden und diese Aktivitäten darüber hinaus der Schulerziehung vorgezogen würden. Die Autorität von Schule und Lehrer werde dabei zu einem Gegenstand der Beschimpfung. Im Gegensatz dazu forderte er, dass die Schule dem „Geist und Gesetz der HJ“ folgen solle (VII, S. 173 ff.). Als praktisches Beispiel dafür kann man die zwischen 1933 und 1935 von der HJ durchgeführten Kampagnen nennen, denen zufolge ältere Lehrer durch jüngere und aktive, dem Nationalsozialismus befürwortend eingestellte ersetzt werden sollen.[59] Als Folge dessen kam es nicht nur permanent zu Gegensätzlichkeiten zwischen Schulbehörde (d.h. dem Erziehungsministerium) und HJ, auch im Schulleben äußerte sich dieser ernsthafte Zwiespalt. Das heißt, von Schirach betrachtete die Schule als „Erziehung von oben“ (= Lehre) und die HJ - als davon streng unterschieden - „Erziehung von unten“ (= Führung), wobei er betonte, dass der Lehrer als solcher nicht HJ-Führer sein solle (VII, S. 169 ff.). Ferner forderte er auf der These aufbauend, dass „[...]die Jugend in einem höheren Sinne immer Recht hat, weil sie das neue Leben trägt“(S. 174), dass der Lehrer stets bestrebt sein sollte, die Autorität des HJ-Führers vor seinen Kameraden nicht unnötig herabzusetzen“ (S. 173). Andererseits regte er die Schüler an, die Lehrerautorität, d.h. die unsinnigen, ausschließlich durch ihr Lehramt die Versorgung bestreitenden „Pauker“ der alten Generation abzulehnen (S. 174). Mit den Worten von P. Stachura formuliert, die bis zur Machtergreifung als Maßnahme der NS-Bewegung bestehende Logik des „Generationenkonflikts“ wurde bis in die Lehrer-Schüler-Beziehung hineingetragen.[60] Auch institutionell wurden die Schulen im Jahre 1935 dazu verpflichtet, einen „Schuljugendwalter“ als Vertrauenslehrer der HJ einzusetzen, was wesentlich zur Verstärkung des HJ-Einflusses im Schulleben beitrug.[61] Unter diesen Umständen kam es zu einer Verzerrung der Schuldisziplin, d.h. einer Zerstörung der „pädagogischen Situation“ (P. Petersen) des Schullebens.

Reichwein sah sich hier in eine Lage versetzt, in der die Störung und Verwilderung der gesamten erzieherischen Tätigkeiten an den Schulen zu einer Gefahr wurden, die zum Zusammenbruch der Lehrer-Schüler-Beziehung überleitete und als Konsequenz zu einem vermehrten Ausscheiden von Lehrkräften aus ihrem Amt führte.[62] Hierin findet sich ein wesentliches Charakteristikum der NS-Jugendpolitik, nämlich der explizite Anti-Intellektualismus in der Schulerziehung. Sogar die betreffende Lehrerorganisation, der NS-Lehrerbund, nahm stillschweigend diese Verschlechterung hin, da sie die HJ unterstützte.[63] In diesem Zusammenhang musste Reichwein in seiner Absicht, in Opposition zur NS-Erziehung seine eigene Praxis zu entwickeln, bewusst diese Problematik mit integrieren.[64] Die im Tätigkeitsbericht der Landschule Tiefensee *Schaffendes Schulvolk* dargelegten Ansichten beinhalteten vor allem Darlegungen von Argumenten und Alltagserfahrungen, die in der pädagogischen Fachwelt Gehör finden sollten.[65] Anders formuliert heißt dies, dass er sich in seiner Schrift in betonter Weise nicht auf einen „[...]'Ausnahmefall', der durch begünstigende Umstände herausgehoben sei [...]“, bezog, sondern auf mögliche Tätigkeiten, wie sie auch in „[...] der kleinsten und verlassensten Dorfschule irgendwo im Lande [...]“ durchgeführt werden können (Vorwort zu III, S. 13). Dabei war er überzeugt davon, dass es hier insgeheim möglich sei, ein von der NS-Erziehung abweichendes Modell zu verwirklichen.

1.2. Der intellektualistisch ausgerichteten und im NS-Regime ausgeschlossenen traditionellen Schulausbildung gegenüber war auch Reichwein kritisch eingestellt. Diese Haltung wird bereits in seiner Laufbahn als Förderer der Weimarer Erziehungsreform — auf seinem Weg

[57] H. Kanz (Hrsg.): Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933-1945, Frankfurt a.M. 1990, S. 239.

[58] Z. B. NSLB, Gau Düsseldorf: Lehrplan für die Volksschule auf ganzheitlicher Grundlage, 2. Aufl. Dortmund / Breslau 1937, S. 5-6.

[59] P. D. Stachura: Das Dritte Reich und Jugenderziehung. Die Rolle der Hitlerjugend 1933-1939, in: M. Heinemann (Hrsg.), a. a. O., S. 104.

[60] Dito, S. 103.

[61] Dito, S. 105. A. Klönne, a. a. O., S. 51-53.

[62] Zur Frage des Lehrermangels vgl. z. B. R. Bölling: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart, Göttingen 1983, S. 142ff.

[63] P. D. Stachura: a. a. O., S. 107.

[64] Amlung zufolge spielte die HJ in Tiefensee zahlenmäßig nur eine untergeordnete Rolle (XV, Bd. 2, S. 357).

[65] Er schreibt in einem Brief vom 4. November 1937: "In den nächsten Tagen wird eine Schrift über meine hiesige Arbeit erscheinen: Schaffendes Schulvolk [...]. Ich will den Jungen damit Mut machen - den sie brauchen -, und zeigen, wie jede Arbeit, wenn sie ganz getan wird, zur Quelle froher Zuversicht wird"(I, S. 135).

von der frühen Jugendbewegung über die Aktivitäten in der „Akademischen Vereinigung“ in Marburg, die sich eine grundlegende Hochschulreform zum Ziel setzte, bis hin zur Beteiligung an der Gründung der Pädagogischen Akademie — deutlich. Die pädagogische Denkweise Reichweins ist nämlich unübersehbar durch die reformpädagogische Bewegung geprägt worden. Aus deren Sicht entsprach die traditionelle Schule der sog. „Lernschule“, in der „Katheder“ gewissermaßen das äußere Symbol der Lehrerautorität war (III, S. 174, 179).

In Bezug auf die im Zusammenhang mit der Landschulreform stehenden Tätigkeiten in Tiefensee war es für Reichwein unerlässlich, eine „neue“ Form der Schule zu bilden, die auf einer neuartigen Lehrer-Schüler-Beziehung beruhen sollte. Beiläufig erwähnt, war die Problematik der Lehrer-Schüler-Beziehung ursprünglich nach W. Dilthey in der Weimarer Zeit von H. Nohl, Th. Litt, W. Flitner und anderen vom Standpunkt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aus theoretisch geordnet und in der Kategorie „Pädagogischer Bezug“ erörtert worden.[66] Auch Reichwein hat sich diesbezüglich gewiss durch seinen früheren Kollegen aus der Volkshochschulbewegung W. Flitner und ferner durch seinen Schwiegervater L. Pallat, Förderer der Reformpädagogik, ebenfalls mit der schulischen Lage befasst. Wichtig ist hierbei, dass er just inmitten des NS-Regimes, unter Umständen, in denen selbst die Diskussion dieser „Pädagogischen Autonomie“ unterdrückt wurde, denken und in Aktion treten musste.[67] Die Gründung einer „neuen“ Schule war nämlich auch eine praxisbezogene Aufgabe, die vor dem Hintergrund der schweigenden Erziehungswelt gegenüber den HJ-Angriffen auf die Schule zutage trat.

Bei allen seinen Aktivitäten bemühte sich Reichwein um größtmögliche Vorsicht, so dass seine sarkastische Kritik bzw. direkte Opposition gegenüber dem Lehrreformplan und der HJ nur schwer nachzuweisen waren. Hinsichtlich seiner Aktivitäten konnte er es sich jedoch auf Grund eines ihm durch persönliche Verbindungen zuteil werdenden Schutzes, sowie der Aufmachung als Versuchsschule nicht leisten, dem NS-System gegenüber eine offene, ablehnende Kritik zu zeigen. Tatsächlich musste er seit dem Oktober 1934 eine jährliche Inspektion durch den Kreisschulrat G. Wolff hinnehmen, in dessen Rahmen diese Aktivitäten untersucht wurden (Vgl. XV, Bd. 2, S. 356-359). Aus diesem Grunde hat er in Bezug zur Begründung der Schulpraxis in Tiefensee zunächst angeführt, dass es zu „[...] einer Kluft zwischen Jugendbund (Originalausgabe von 1937: Jungvolk) und Schule [...]“ komme (III, S. 175). Unter diesen Umständen versuchte er einerseits, Möglichkeiten zur Lösung und Beruhigung zu finden, andererseits jedoch versucht er, in der gegebenen Lage für die Schule eine 'besondere Daseinsberechtigung' vorzuschlagen. Dies ist es aber gerade, was den von ihm gewählten antinazistischen „Widerstand“ ausmacht.

An dieser Stelle stehen wir nun vor dem ersten Punkt, der zur Diskussion steht: Wie kann im Zustand des Zerfalls der alten Werte und Ordnung die „Erziehungsautorität“, die der Lehrer-Schüler-Beziehung zugrunde liegt, etabliert werden?

Reichwein betont, dass gerade die modellhafte Leistung das gesunde Achtungsgefühl der Kinder hervorrufe und ihren grundlegenden Ordnungssinn forme. Er schreibt: „Ein sichtbar wirksames, überzeugendes Beispiel also, ein überlegenes Leben reizt zur Nachfolge und damit zur Folgsamkeit. Dies ist die heute allein noch mögliche Form von Autorität.“(S. 176.) Aber unter den hier angesprochenen erzieherischen Werten ist die „Folgsamkeit“ weder mit der soldatischen Haltung noch mit dem blinden Gehorsam identisch, da Kinder das Lernen als subjektive Existenz erfahren.[68] „Folgsamkeit“ im Sinne des freudigen Nacheiferns entwickele sich mithin aus der Achtung vor der Lebensleistung des Lehrers. Außerdem sei sie eine elementare Bedingung für die Anregung zur „Selbstkraft“ als Triebkraft alles Schaffens (S. 22-24, 176-177). Der Ordnungssinn und die Bescheidenheit von Kindern (S. 24), die Reichwein in Anlehnung an den volkskundlichen Terminus als ein Element der „Sitte“ nennt, seien der ursprüngliche Antrieb für das Gemeinschaftsleben und die Lernaktivitäten.

Die 'fragende Haltung' gegenüber „'mobilisierten' Kindern“ auf ihrer Suche nach Selbstverwirklichung sowie die „geistige Verbindung“, die einer unterstützenden Haltung der Lehrer gegenüber diesen Kindern entspringt, lasse eine neue „Nachbarschaft“ zwischen beiden entstehen. Zwar sei dies keine gleichberechtigte Beziehung, doch bilden sie eine gemeinsame Existenz. (S. 184.) Folglich müsse die „Autorität“ in den direkten persönlichen Eigenschaften zwischen beiden gesucht werden. Vom Lehrer werde vor allem eine „Meisterschaft des Erziehers“ erwartet und nicht einfach eine (von der HJ stetig betonte) „Verjüngung“(S. 175-176).

Wenn die „Erziehungsautorität“ im Kontext der alten wahren Werte aufs Neue betrachtet wird (S. 176), so deutet dies auf eine noch weiter vertiefte Lehrer-Schüler-Beziehung hin. In diesem Zusammenhang wird als Antwort auf die von der HJ am Lehrerberuf ausgeübten Kritik versucht, nicht ausschließlich den 'Vermittler von Wissen', sondern den Lehrer als „Erzieher“, der auch an der menschlichen Entwicklung der Kinder beteiligt ist

[66] N. Kluge (Hrsg.): Das pädagogische Verhältnis, Darmstadt 1973.

[67] G. Schiess: Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik, Weinheim 1973, S. 89ff.

[68] Er schreibt: "Die Eigenständigkeit der Erziehung bezeugte und bezeugt sich immer nur in der Unantastbarkeit ihrer Ansätze, die vom Kinde stammen, von ihm bestimmt werden, und alle gewissenhafte, behutsame Erziehung durchwirken"(III, S.17). Dieser Standpunkt unterscheidet sich jedoch vom "unreflektierten Bildungsoptimismus der frühen Reformpädagogik" (K. Chr. Lingelbach: Erziehung durch Unterricht, in: H. Rauschenberger (Hrsg.): a. a. O., S. 76) durch seine Betonung der tüchtigen Lehraktivitäten.

und diese bei der Erschließung ihrer zukünftigen Schicksale unterstützt, wieder in sein ursprüngliches Recht zu bringen.[69] Aus dieser Beziehung wurde die Logik des von der HJ zur Denunzierung der Schule verwendeten „Generationenkonflikts“ klar entfernt.

1.3. Aus der obigen Darstellung leitet sich nun die Frage ab, wie aus der Lehrer-Schüler-Beziehung eine Erziehungsform aufgebaut werden soll. Dies stellt den zweiten Diskussionspunkt dar. Hier befasst sich Reichwein mit der Gruppenbildung. Die Tatsache, dass die einklassige Schule Kinder von 6 bis14 Jahren umfasst, mag ein Grund hierfür sein. Für Reichwein lag der Zweck jedoch vielmehr darin, die Entwicklung des Kindes auf menschlicher Koexistenz basierend bewusst auf die „soziale Kraft“ auszurichten (S. 177).[70] Von diesem Standpunkt aus breite sich in der „Gruppe“ eine „Nachbarschaft“ der gesamten Schülerschaft aus, auf der eine gemeinschaftliche Arbeits- und Betätigungsform in „Kameradschaft“ (S. 189) aufgebaut werde. Wie weiter unten noch näher ausgeführt wird, stellt die dabei entstandene Gruppe eine Verschmelzung des „Werkschaffens“ als Lerntätigkeit zu einem einheitlichen Ganzen (S. 30.) dar, wobei sich diese Gruppe aus frei gestalteten, offenen „Arbeitsgruppen“ sowie der „Gruppe als Ganzes“ zusammensetzt (S. 185).

Die Anwesenheit eines 'lernbehinderten' Kindes wird im oben umrissenen Schulalltag bei der Bildung der Gemeinschaft vorausgesetzt. Dies war für eines der Kinder in Tiefensee tatsächlich erforderlich, für welches nach dem *Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* (im Juli 1933 in Kraft getreten) seit Januar 1934 die getrennte Einschulung in Hilfsschulen (= Sonderschulen) gefordert wurde (XV, Bd. 2. S. 341). Deshalb sollte die Tiefenseer Schule als „Lebenseinheit der Nachbarschaft“ charakterisiert werden (III, S. 189). Mit anderen Worten, Reichwein ist prinzipiell der Ansicht, dass die nazistische Aussonderung von Behinderten zu eugenisch-rassistischen Zwecken (d.h. rassebiologische Auslese) abzulehnen sei. Dies findet auch in den folgenden Formulierungen seinen Ausdruck: „Wert und Wirksamkeit jeder Erziehungsgemeinschaft ist untrüglich am Stande ihrer Sorgenkinder abzulesen. [...] Es darf, so schwer die Verwirklichung ohne Fördergruppen auf dem Lande auch sein mag, kein Kind vernachlässigt oder gar, angeblich 'minderen Anspruchs', aus der Nachbarschaft offen oder insgeheim ausgeschieden werden. Es gehört ja gerade zum sozialen Reichtum dieser Nachbarschaft, daß sie die Schwachen mitbesorgen und mittragen kann.“ (S. 185.)

Übrigens sind die oben beschriebenen Versuche einer Erziehungsgruppe als solche nicht unbedingt Reichweins eigene Schöpfung. Es ist sicher, dass er einen Präzedenzfall dafür in den Lebensgemeinschaftsschulbewegungen seit 1910 fand, vor allem aber in der Versuchsschule „Jena-Plan“ P. Petersens, den Reichwein während seiner Jenenser Zeit kennengelernt hatte.[71] Darüber hinaus jedoch spielt in seinen Plänen eher die Erfahrungen der frühen Jugendbewegung, die er als Sinnbild des „[...] geistigen Durchbruchs der 'Genossenschaft'“ rückblickend gelobt hat (S. 174), eine große Rolle. Er war sich darüber bewusst, dass die (Tiefenseer) Erziehungsgruppe „in einer inneren geschichtlichen Verwandtschaft zu jener Bewegung der Jugend“ steht (S. 194). In der Tat lässt sich sagen, dass sein Konzept der Entwicklung von der „Nachbarschaft“ zur „Kameradschaft“ grundsätzlich auf den im gemeinsamen Umfeld des Landlebens basierenden Erfahrungen mit dieser Bewegung aufbaut.

Hier stellt sich nun die Frage, in welcher Beziehung die Erziehungsgruppe in Tiefensee zur HJ von Schirachs als „weltanschauliche Erziehungsgemeinschaft“ (VII, S. 130.) steht. Dies liegt darin begründet, dass der mit erzieherischen Werten belegte, von Reichwein gebrauchte Begriff der „Kameradschaft“ der Jugendbewegung auch von der nazistischen Jugendführung verwendet und insbesondere in der Nachfolge der deutschen Jugendbewegung auch als organisatorische Grundvorstellung der HJ von dieser gepriesen wurde (VII, S. 77, 96). Allerdings fußten die Vorsätze der HJ zur „Selbstführung“ und „Erziehung zur Unabhängigkeit“, die auf nazistischen Führerprinzipien im Rahmen paramilitärischer, organisierter Aktivitäten beruhten, auf der Gleichung „Hierarchie = Kontrolle“. In diesem Zusammenhang wurde darauf hingewiesen, dass die Durchführung dieser Aktivitäten konsequent auf eine „Gesamtheit“ ausgerichtet war.[72] Dabei galten gegenüber dem „Ganzen“ (d.h. HJ gleichbedeutend mit „Volksgemeinschaft“) als vorgegebene Existenz für die einzelnen Mitglieder der Gruppe ausschließlich absoluter Gehorsam und Hingabe. Mit anderen Worten, die von der HJ befürwortete „Kameradschaft“ beruht auf einer vollständigen Ablehnung der „Subjektivität“, so dass der Begriff zu einem Synonym für eine totale „Gleichförmigkeit“ der Überzeugungen und Handlungen der Jugend stand.

Um den eigenen Standpunkt von der 'Substanz' der HJ zu unterscheiden, hat Reichwein darauf hingewiesen, dass „die (von der HJ geforderten; Anm. d. Verf.) sehr jungen Lehrer“ dazu neigen würden, „(zu blindem Gehorsam zwingende; Anm. d. Verf.) steinalte Formen“ einzusetzen. Im Gegensatz dazu würden sich die Aktivitäten in Tiefensee auch von den radikalpolitischen Bündischen Bewegungen unterscheiden, so dass sie eher

[69] Das Wort "Erzieher" an Stelle des "Lehrers" war ein nazistischer Modeausdruck. Diese besonderen Umstände würde Reichwein in Betracht ziehen.

[70] In diesem Zusammenhang würdigte Reichwein die Vorstellung von "Gemeinschaft" als Erziehungsgrundlage. Vgl. K. Fricke: Die Pädagogik Adolf Reichweins. Ihre systematische Grundlegung und praktische Verwirklichung als Sozialerziehung, Frankfurt a. M. 1974, S. 66 -71.

[71] Vgl. auch I. Rüttennauer: Brennpunkt Tiefensee, in: Pädagogik und Schule in Ost und West, Jg.15/1967, S. 349.

[72] A. Klönne: a. a. O., S. 55-56.

als ein Erbe der „Jugendbewegung seit dem ersten Weltkrieg“ eingeordnet werden sollten. (III, S. 175, 194.) Dies kann dahingehend verstanden werden, dass eine Heteronomie aufgegeben und die Verantwortung zur Selbstbestimmung in der Jugendbewegung betont werden. Nicht nur dies. Das „[...] Vortreiben (wie in der Tätigkeit der HJ; Anm. d. Verf.) der kindlichen Pflanzen in die 'Problematik' unserer kämpferischen Zeit“ bedeutet für ihn, dass die Kinder „[...] schließlich hilflos, aufgestört, vor diesem aufgestapelten Wirrwarr“ stehen, für den es keine brauchbaren Wertungen besaß, in der es aber je nach vorliegenden Bedingungen zu einer „mißverstandenen Gegenwartsnähe“ kommen muss (S. 181). Die „kindliche Gruppe“ solle eigentlich nicht mit dem direkten „Lebenskampf“ der Realität konfrontiert werden, und, obschon eine zukünftige „Orientierung“ aufgezeigt wird, eine „Fixierung“ noch nicht möglich sein könne (S. 29, 182).

Zwar wird der Praxisbericht *Schaffendes Schulvolk* auch im Organ der HJ *Wille und Macht* (Nr. 24, herausgegeben im Dezember 1938) unter der Rubrik „Neue Bücher“ im Zusammenhang mit der Landschulerziehung vorgestellt; das Augenmerk wird dabei insbesondere auf Inhalte gerichtet, die den Geist der Jugendbewegung betonen, da Reichweins Schulpraxis zur Grundlage für den Weg zu einer „[...] neuen Schulerziehung nach den erzieherischen Idealen der HJ [...]“ gereichen würde.[73] Aber auch wenn auf diese Weise zu einem gewissen Ausmaß eine Anerkennung erreicht wurde, stellt dies eine durch den Gebrauch derselben Termini getarnte Aussage dar, die Ergebnis einer oberflächlichen Erfassung ist. Man muss sagen, dass Reichweins wahre Absichten weit entfernt hiervon waren. Reichwein hat vielmehr auf dem geistigen Erbe der frühen Jugendbewegung beruhend das Wesen der Landschule, welche frei von den Angriffen der HJ auf die traditionelle Schule war, konzeptualisiert und keineswegs eine Abstimmung der Schularbeit auf die HJ angestrebt.

Er zieht daher in Bezug auf das Verhältnis zwischen HJ und Schule eine Schlussfolgerung, die er euphemistisch umschreibt: „Bund und Schule müßten sich auseinanderleben, wenn sie sich nach verschiedenen Gestaltgesetzen entwickeln würden“ (III, S. 176). An dieser Stelle fordert er eine relative Unabhängigkeit der Schularbeit gegenüber der HJ und bekundete somit eine gerade noch zulässige Einstellung.

Andererseits muss Reichweins Konzept aber auch von den NS-Reformlehrplänen unterschieden werden, welche die einklassige Landschule als effektive Erziehungsform ansahen. Zum Beispiel hatten der Schulrat B. Kammler (1934) und der Kreisschulrat E. Kaiser (1936) in Bezug auf die „Landschulreform“ auch den „Jena-Plan“ angesprochen und dessen praktische Anwendung empfohlen (VIII, S. 142; X, S. 11-12). In diesem Falle wurde jedoch die Gruppen- und Gemeinschaftsbildung zum Zwecke vorgebracht, um das nazistische Führerprinzip konkret im Schulleben anzuwenden. Daher ist nicht die ursprünglich von Petersen — aber auch von Reichwein — betonte Entwicklung freier menschlicher Beziehungen zwischen den Schülern vorgesehen, sondern eher die Implementierung einer auf den Grundpfeilern Disziplin und Gehorsam errichteten autoritären, künstlichen Organisation. Ein Blick auf Kammlers Ansichten zeigt, dass mindestens vom 4. Schuljahr an die Beziehung zwischen Führung und Gehorsam je Gruppe eingeführt und beispielsweise gleichzeitig für die oberen Jahrgänge (5. bis 8. Schuljahr) vorgeschlagen wird, dass Gruppen aus einem Führer und vier Personen als Gefolge bestehend geformt werden. Hierbei wird die einklassige Schule als solche als „[...] gute Gelegenheit zur Ausbildung von Führertum und Gefolgschaft [...]“ angesehen (VIII, S. 142). Diese der HJ nachempfundene Gruppierung, welche die dringliche Problematik der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler nicht berücksichtigt, erinnert bloß an die entsprechende Vorstellung der HJ über die Schule.

Wie sahen aber die erzieherischen Inhalte aus, die Reichwein in der „neuen“ Landschule in Tiefensee strukturierte? Wenn seine Praxis in seinen Aktivitäten im Rahmen der Landschulreform liegen sollte, tritt die Problematik zwischen „Heimat“ und Dorf in den Brennpunkt. Gleichzeitig wäre dies ein Ausdruck seiner ablehnenden Haltung gegenüber dem nazistischen Erziehungsplan.

2. Die „Heimat“ als Brennpunkt des Erziehungsplans

2.1. In der Tiefenseer Landschule wurde an Stelle eines um feste Fächer zentrierten Lehrplans „die Erziehung zum Werkschaffen“ anhand der ländlichen, kindlichen Welt aufgebaut (III, S. 32).

Die Begründung dieses Verfahrens führt Reichwein auf Erfahrungen basierend folgendermaßen aus: Auf den Dörfern sei die Natur nach wie vor eine natürliche Begrenzung der Arbeit und des Lebens und bestimme darüber hinaus die Wertvorstellungen der Bevölkerung. Aus diesem Grunde ergänze sich Spiel und Arbeit für die heranwachsenden Kinder und bilde ein Ganzes. In einer derartigen Lebenswelt seien die Landkinder im Gegensatz zu den Stadtkindern „[...] *schwerer im Denken“,* wohingegen sie „im Anspringen auf unmittelbare Aufgaben [...] oft sehr geschickt“ und mit einem scharfen Beobachtungssinn gesegnet seien (II, S. 96; IV, S. 217). Diese ländliche Eigenart begründe direkt die arbeitsmäßige Form des Unterrichts sowie eine Verdinglichung des Unterrichts, der hierbei sein Gewicht auf die Begegnung der Kinder mit „Dingen“ und „Sachen“ lege (IV, S. 217).

Selbstverständlich hatte er die ländliche Eigenart der „Lebensnähe“ und „Bodenständigkeit“ in seinen vorangegangenen Diskussionen bereits gesehen; insbesondere hatte er die von G. Kerschensteiner stellvertretend dargestellte Methode von Lernen durch Arbeit, d.h. das

[73] B. von Schirach (Hrsg.): Wille und Macht. Führerorgan der nationalsozialistischen Jugend, Heft 24, Berlin 1938, S. 55-56.

Konzept der „Arbeitsschule“, präzise erfasst.[74] Auf diesen Strömungen in der pädagogischen Welt der 1920er Jahre basierend wurden die theoretischen Grundlagen konkret formuliert und in den Jahresplänen (z.B. „Dorf als Lebensgemeinschaft“) so zum Ausdruck gebracht, dass sich Lernen im Sommer vorwiegend mit Naturbeobachtungen im Freien (Beobachtungen von Ordnungsvorgängen im Tierleben und Pflanzenleben, Anfertigung von topographischen Heimatkarten) und im Winter sich vorwiegend in geschlossenen Räumlichkeiten mit Themen wie beispielsweise „der gemeinschaftsbildende Mensch“ (geologische, geschichtliche Lernthemen von Produktion, Nahrung und Wohnen) befasste. In dieser Hinsicht sind die Aktivitäten in der Tiefenseer Landschule einzigartig.

Die obigen Ausführungen zeigen jedoch auch, dass Reichwein die Jugend in Tiefensee in positiver Weise als Träger des Dorflebens betrachtete. Genau gesagt charakterisierte er die Erziehungsgemeinschaft durch die „Nachbarschaft“ und war sich darüber bewusst, dass die durch das Landleben aufrecht erhaltene gemeinschaftliche Verbundenheit (gegenseitige Unterstützung) deren Urform war. Mit anderen Worten bestand das Ziel darin, durch das Schulleben den Kindern „[...] eine vorbildliche dörfliche Nachbarschaft vorzuleben“ (IV, S. 219). Darüber hinaus hoffte er hierdurch auf eine eigenständige Verjüngung der Dörfer, indem „der bedrohliche Abfluß der Energien vom Lande [...]“ gestoppt und somit eine „[...] innere Mobilisierung des Dorfes [...]“ ermöglicht werde (S. 215). In diesem speziellen Fall kann gesagt werden, dass manche Aspekte der Vorstellungen Reichweins sich mit den nazistischen Plänen zur Stärkung der Dörfer deckten, d.h.: Reichwein betrachtete das Dorf als eigenwüchsigen Kulturkreis und betonte den „[...] werkgebundenen, bäuerlich-handwerklich bestimmten Arbeitsstil“ (S. 216). Darüber hinaus plante er eine Ergänzung und Ausweitung der Aktivitäten durch Gruppierung kleinerer Schulen im Umkreis der Landschule Tiefensee (II, S. 98-99). Dies entsprach zu einem bestimmten Grade der Forderung der Abteilung des Reichsnährstands, welche nach Erhöhung der landwirtschaftlichen Produktion durch Bauernaufklärung strebte und Aufgaben der Bewegung zur Sublimation der Bauernkultur übernahm (IV, S. 220). Gerade deswegen wurde nicht nur die HJ, sondern auch die Abteilung des Reichsnährstands auf die Publikation *Schaffendes Schulvolk* aufmerksam (I, S. 146). Reichwein selbst wurde als Ehrengast zu dem im November 1938 abgehaltenen Reichsbauerntag eingeladen und wirkte vorübergehend an der Vorbereitung von Referenzmaterial für die vom Reichsnährstand veranstaltete Sondertagung „Landvolk und Schule“ mit (I, S. 149; XV, S. 381-382).[75]

2.2. Wenn Reichwein jedoch bei der Dorferziehung großen Wert auf die 'Bodenständigkeit' legte, ist dies nicht gleichzusetzen mit dem restaurativen Standpunkt in der NS-Ideologie. Wie oben bereits erwähnt, hat er in Anpassung an die industrialisierte Gesellschaft nach einer „Mobilisierung des Dorfes“ gesucht, wobei die Bemühungen dieser Landreform als „aktives Gewissen“ eine Aussicht in den Schulaktivitäten hatten (IV, S. 214). Dies wurde nicht nur vom Standpunkt der Heimatschulbewegung aus, sondern auch im Sinne einer Verbesserung der regionalen Gesellschaft als Aufgabe der Schule angesehen. Die Vorstellungen der in den 1930er Jahren in Nordamerika unter dem Konzept „Community School“ eingeleiteten Kombination der beiden Bewegungen wurde von Reichwein absorbiert und zum Aufbau seines eigenen Standpunktes verwendet (III, S. 11).

Zwar schätzte er auch „die Einfachheit in Wohnung und Gerät, die Schönheit“ sowie „bodenständige Zweckmäßigkeit der urländlichen Holzkultur“, „das gelassene Leben im Rhythmus [...]“ als „[...] alte, wahre, bäuerliche Werte“ und erkannte die praktische Bedeutung dieser volkskundlichen Überlieferungen (IV, S. 215-216, 221). An Werkaufgaben wie beispielsweise die Anfertigung von Modellen eines traditionellen Bauernholzhauses oder Wagenrades ist ersichtlich, dass ursprünglicherweise Wert auf die Bedeutung der lebensgeschichtlichen und technischen Bezüge gelegt wird (S. 221). Daher wird in seinen Schriften deutlich, dass er sich gegen die Restaurationsbewegung, die die Bauernkultur mit der „Blut–und-Boden-Ideologie“ gleichsetzte und das germanische (mythologische), patriarchalische Bauernbild sowie deren Bräuche verherrlichte, vorsichtig abgrenzt, indem er sich auf die Überlieferung durch eigene praktische Erfahrungen bezieht, um auf diese Weise eine „verstiegene Romantik“ abzulehnen (ebd.).

Aber das ist noch nicht alles: Auch den christlichen und gebräuchlichen Festen gegenüber nimmt er eine ablehnende Stellung ein, wenn diese nazistisch stilisiert oder ihnen nazistische Bedeutungen zugemessen wurden. Die „germanischen“ Staatsfeiertage, wie der Tag der Arbeit am 1. Mai und das Erntedankfest im Oktober sowie Weihnachten, das praktisch in ein nazistisches Fest der Nächstenliebe umgedeutet wurde[76], nämlich wurden als „Frühlingsfest“, „Herbstfest“ und „Mittwinterfest“ auf einzigartige Weise in die jährliche Lehrtätigkeit eingeflochten und darüber hinaus sogar auf den gesamten Bereich der von der Schule versorgten Gemeinde Tiefensee ausgedehnt (III, S. 85). Wenn bei Lerntätigkeiten um ei-

[74] Er lehnt sich mit den Ausführungen über "Werkschaffen" (z.B. soziale Gemeinschaft, Sachlichkeit usf.) hauptsächlich an Kerschensteiner an (III, S. 25ff, S. 30ff.).

[75] Aber Reichwein gab die obengenannte Planung über die Landschulreform auf. Im Grunde sah er "[...]die Zeit echter kulturpolitischer Einsätze noch nicht gekommen" (I, S. 145).

[76] K. Vondung: Magie und Manipulation. Ideologischer Kult und politische Religion des Nationalsozialismus, Göttingen 1971, S. 78ff.

ne Mitwirkung von Eltern und Einwohnern gebeten wurde (z.B. beim Bau eines Gewächshauses), wurde durch Festlichkeiten auf gleiche Weise eine Vertiefung der grundlegenden Beziehung zwischen der Schule sowie Eltern und Einwohnern angestrebt.[77] Die Feste wurden dabei aus politischen und ideologischen Zusammenhängen herausgelöst und somit zu „[...] Formen des gestaltenden Lebens [...]“ (III, S. 86), die als solche intensiv von einem menschenbildenden Blickwinkel aus verstanden werden. Das heißt: Feste sind für das Kind „[...] ein wirklicher Höhepunkt seines Daseins [...]“, bei denen es durch geistige Sublimation im Rahmen der gemeinsamen Tätigkeiten und einem vom Arbeitsablauf bestimmten Atmosphäre dazu kommt, dass das Kind „[...] über den üblichen Stand seines Lebens [...]“ erhoben wird und die Feste somit eine *„erzieherische Kraft“* beinhalten (III, S. 85). Demgegenüber sind die nazistischen Feste, wie im Praxisbericht metaphorisch ausgeführt, ein „[...] Abgleiten ins Harmlose, ins kitschig Rührende [...]“ sowie ein „[...] Abgleiten in ein bißchen weihnachtlich aufgewärmtes 'soziales Theater'“ , bei denen sich „[...] die Feier entwürdigt [...]“ und daher „[...] niemals Sache von Erziehern sein sollte“ (S. 90).
In der Problematik der „Bodenständigkeit“ der Landerziehung tritt wie oben beschrieben Reichweins antinazistischer Standpunkt latent zu Tage. Im folgenden Teil wird seine Lehrtätigkeit mit der tatsächlichen NS-Erziehungsreform in Kontrast gesetzt.

2.3. Entsprechend den Richtlinien der NS-Bauernpolitik sollte das Konzept der „Heimat“ in die Schulerziehung eingebettet werden, wovon erwartet wurde, dass „[...] die Heimat der Ausgangs- und Kernpunkt der deutschen Erziehung wird, von dem aus das gesamtdeutsche Volkstum und Heimatland begrifflich und gefühlsmäßig erschlossen und zur völkischen Gesinnung ausgewertet wird“, wie es im *„Erlass des preußischen Kultusministers vom 10. Februar 1934“* aufgezeigt wurde (IX, S. 7). Die verschiedenen Pläne zur Erziehungsreform wurden ausgehend von Anerkennung dieser „Heimat“ nach dem Prinzip vorgegeben, wonach die „Volksgenossen“ ein „völkisches Bewusstsein“ entwickeln, was somit eine gemeinsame Aufgabe bei der Konkretisierung der Erziehungspläne darstellte. Unter den Reformvorschlägen waren diejenigen für die Landschulen am besten durchdacht, was ich im Folgenden am Beispiel des vom Oberregierungs- und -schulrat P. Ingwersen vorgeschlagenen *„Bildungsplans auf ländlicher Grundlage und im Gesamtunterricht für die Oberstufe der Landschule*“ untersuchen möchte.

Ingwersen zufolge hat die Landschule folgende drei Kernziele:

(a) die Unterstützung der überlieferten Werte des Bauerntums als „Urwerte“ (Naturnähe und -verbundenheit, bodenständige Arbeitsgemeinschaft, Sitte und Brauch, Nachbarschaft, Dorf als Lebensraum, Gefühl der Stammeszugehörigkeit und dergleichen) und Pflege der Grundlagen der bäuerlichen Kultur.

(b) die Vorbildung zu einem berufstüchtigen Bauernstand, der das deutsche Volk ernähern kann.

(c) die „Ichbezogenheit des bäuerlichen Denkens“ zu korrigieren, damit dieser „[...] in die Gemeinschaft 'Deutsches Volk' [...]“ eingegliedert werden kann. (IX, S. 16-17.)

Unter diesen wird insbesondere Ziel (c) schwerpunktmäßig betrachtet, welches die Bauernethik betrifft und den psychologischen Tendenzen der Dorfjugend entspricht. Aus diesem Grunde hat Ingwersen in Bezug auf den „Gesamtunterricht“ vorgeschlagen, neben den Vermittlerkonzepten von „Heimat“ und „Volk“ zusätzlich auch die Vorstellungen von „Landschaft“ und „Stamm“ in den Lehrplan aufzunehmen. Der angeführte „Gesamtunterricht“ erfasst die verschiedensten Phänomene eindeutig als ein Ganzes und fördere die Ausbildung einer „seelischen Einstellung“, die den Einzelnen zum Handeln für das Ganze motiviere (S. 8). Hinzufügend kann gesagt werden, dass der „Gesamtunterricht“ unter allen Erziehungsreformplänen besonders gelobt wurde, was seinen Grund darin hatte, dass die „Ganzheit“ eine nazistische Interpretation erfuhr, die in der Redensweise „Du bist nichts, Dein Volk ist alles!“ seinen Ausdruck findet (ebd.).[78] Darüber hinaus sagt er, „Landschaft“ sei eine „Lebensgemeinschaft des Volksstammes“, ein „Siedlungsraum des Stammes“ und bilde insgesamt das „Vaterland“. Die überlieferten Werte des Bauernstandes („Urwerte der Heimat“) würden sich in der „Landschaft“ mit dem „Stammesvolkstum“ verbinden und formten auf diese Weise das „gesamtdeutschen Volkstum“. Die Erziehung führe von der hier angesprochenen „Heimat“ über die „Landschaft“ und den „Stamm“ hin bis zum „Vaterland“ und zum „Volk“, wobei der Heimatkundeunterricht in der Grundschule nicht ausreichend und daher in der Oberstufe beginnend eine „Einbettung in Gefühl und Willen“ möglich sei (S. 22). Aus diesem Kontext lässt sich ablesen, dass die Vorschläge zum Gesamtunterricht Fächer wie Erdkunde, Geschichte, Deutschkunde und Naturkunde umfassen (S. 23-77; nach Ordnung des Inhalts):

<u>Sechstes Schuljahr:</u> „Die Heimatlandschaft“: (Beispiel) Schleswig-Holstein

[77] In Tiefensee zielte Reichwein darauf, "[...] keine Sonderung mehr in Schule und Familie, sondern nur eine Gemeinschaft beider um das Kind" zu konstituieren (III, S. 173). Dies stellt seine ablehnende Haltung gegenüber der 1934 neueingeführten "Schulgemeinde" als Zustimmungsorganisation für NS-Erziehung dar. Vgl. O. Ottweiler: a. a. O., S. 73-80.

[78] Auch im Reformplan Kaisers wurde dieser Grundsatz betont. Kaiser sprach Sprangers Wort der "Schule des Totalitätssinnes" an und forderte folgendermaßen: die Lehrer sollten "[...]die Gegenstände nicht in ihrer stofflichen Vereinzelung, sondern als Glieder eines Ganzen [...]erfassen" (X, S. 5).

Stoffkreis: der Siedlungsraum; seine Geschichte, seine Kultur (Sprache, Sitte, Brauch, Literatur, Kunst usf.), seine Natur, Wirtschaft und Technik, Gegenwartsfragen.[79]
Besonders zu berücksichtigende Punkte:
Der heimatliche Lebensraum werde auch als ein Ganzes beobachtet. Im Unterricht werden Stammbäume verwendet, um zunächst ein Verständnis der Grundbesitztümer von Familien und Bauern zu erhalten und den Schülern auf diese Weise einen ersten Kontakt mit Stammbaum- und Erblehre zu vermitteln. Ferner sollten die Kinder zu einem 'ganzheitlichen', d.h. „volkseinheitlichen" Beobachten und Denken angeleitet werden, wobei die Heimat als 'Boden', in dem die Lebensgemeinschaft wurzelt, zu betrachten sei.

Siebtes Schuljahr: „Die deutschen Landschaften - Westelbien und Ostelbien"

Besonders zu berücksichtigende Punkte:
Ostelbien sei als Kolonialboden zu betrachten. Es gäbe keine reinen völkischen Grenzen und es bestünde die 'Gefahr' einer polnischen Unterwanderung. Die einzelnen Gebiete werden als organische Einheiten und die regionalen Lebensbereiche vor dem Hintergrund der 'Erfahrung' behandelt, um die Phänomene in den kolonialisierten Regionen als Ganzheit zu vermitteln.

Achtes Schuljahr: „Der deutsche Staats- und Volksraum und die Welt"

Besonders zu berücksichtigende Punkte:
Behandlung des deutschen Staatsraumes, insbesondere die Entstehung des dritten Reiches nach dem Weltkrieg, der kulturellen Erscheinungen der Kriegs- und Nachkriegszeit (Dekadenz und deutsche Kultur), die wirtschaftlichen Notwendigkeiten (Autarkie), die große volksdeutsche Kultureinheit und Verpflichtung ihr gegenüber im Hinblick auf den Volksraum, wobei auf „Rasse und Lebensraum", „nordische Rasse und andere Rassen", „Vererbung und Rassenpflege" besonders Wert gelegt wird. Als außenpolitische Themen werden die Situation im feindlichen Nachbarland Frankreich und Hitlers Friedensbemühungen betont. Ferner werde deutlich aufgezeigt, dass der westliche Parlamentarismus ein „Irrtum" sei, und das „Führerprinzip Hitlers" werde explizit erklärt.

Hier wird die tatsächliche Situation der Bauern als Vorhut zur „Erzeugungsschlacht" im Rahmen der Siedlungspolitik[80] mit ins Blickfeld einbezogen, wobei die Vorstellung „Heimat" im Bewusstsein der Bauernkinder in Form rassistischer Betrachtungen als „Volksbewusstsein" eingepflanzt werden soll und somit ein typisches Beispiel für die Erziehungsreform darstellt. In diesem Falle handelt es sich um eine Reform des „ichbezogenen" Bewusstseins des Bauerntums, d.h. eine Ausweitung des Heimatbildes bei Kindern bedeutet letztlich die Wahrung des „Existenzrechtes eines Volkes", zu dessen Verwirklichung sie als „bäuerliche, politische Soldaten"[81] auf chauvinistische Weise im „Volksraum" eingeschlossen werden müssen.

2.4. Andererseits hat Reichwein neben dem Bau des „Heimatreliefs" das Thema „Afrika" in den winterlichen Lehrplan aufgenommen, was im Kontrast zu der oben beschriebenen Reform steht. Er hat dieses Thema, so wie „Lebensnähe" in Verbindung mit „Bodenständigkeit" steht, gleichzeitig als eines der methodischen Prinzipien der NS-Erziehungsreform erfasst und absichtlich gewählt. Mit anderen Worten: An diesem Beispiel hat er aufgezeigt, dass „eine Erziehung, bewusst im Schicksal der engsten Heimat und des Volkes verwurzelt ist, sich auch von den fernsten Gegenständen immer wieder dorthin zurückbezieht" (III, S. 47). Hierbei wird der Lehrstoff „Afrika" erwähnt als ein Beispiel für die Brennpunkte der europäischen Kolonialfragen, deren Bedeutung für die deutsche Landwirtschaft als Ergänzungsraum der europäischen Ernährung betont hervorgehoben wird, so dass das Gesichtsfeld der Kinder durch die unterschiedlichen Anlässe (z.B. Kakao und Erdnüsse im Laden, Vogelzug und Flugverkehr) erweitert wird. Die Kinder sollen auf dem selbstgefertigten Relief aufbauend die Verteilung von Tieren und Pflanzen oder die Gebiete für die einzelnen Anbaufrüchte farbig markieren und durch diese Arbeit versinnlichen. Darüber hinaus werden anhand der schriftstellerischen und dichterischen Stoffe die Verhandlungen zwischen Europäern und Afrikanern im geschichtlichen Rahmen und der modernen Aufgabenstellung erlernt, wozu arbeitsteilig mit Bildern, statistischen Tabellen, Kartenskizzen und dergleichen als Lehrmittel gemeinsam Daten gesammelt und sortiert werden. Auf diese Weise wurde „Afrika" zu einem „plastischen Ganzen" verdichtet und für die Kinder „[...] fern doch näher als manches 'Nahe' [...]" (S. 46-47).
Reichwein beabsichtigt mit dieser Lerntätigkeit folgendes: „[...] so begreifen auch wir heute in unserer ländlichen Erziehungsgemeinschaft die Welt wieder im Bilde solcher umeinander gelagerter Kreise, die einander in der Geschichte bedingten und ergänzten und auch heute ihre Kraftströme nach Deutschland hin entladen und deutsche Kraftströme aufnehmen."(S. 47-48.) Hieraus kann klar abgelesen werden, dass er grundsätzlich eine

[79] Dieser Aufbau wird auch in den siebten und achten Schuljahren verwendet.

[80] J. E. Farquharson: a. a. O., S. 183ff.

[81] Dieses Menschenbild wurde vor allem im Landjahr gepriesen. Vgl. A. Schmidt-Bodenstedt (Hrsg.): Landjahr. Plan und Gestaltung, Leipzig 1937, S. 15.

Haltung einnimmt, welche die Vorstellung der völkischen „Heimat“ als Richtschnur der NS-Erziehungsreform zurückweist. Bei ihm gibt es keine Konzepte, nach denen er das „Heimatbewusstsein“ der Kinder in Vorstellungen wie „Volk“ und „Volksgemeinschaft“ konzentriert. Sicherlich hat er in seinem Praxisbericht den Begriff „Volk“ betont, dabei jedoch schon im Ausdruck einen eindeutigen Gegensatz zu den NS-Doktrinen sorgfältig vermieden. Aber für ihn entsprach das „Volk“, worauf H. Bohnenkampf hinweist, einem „[...] gegebenen Rahmen für die uns aufgegebene gesellschaftliche Integration [...]“(III, Geleitwort zur dritten Auflage, S. 10). Doch selbst wenn dies einer kulturellen Gemeinschaft mit gemeinsamer Sprache, Religion und gemeinsamen Bräuchen entspricht, gehören biologische Regeln wie Rasse einer anderen Dimension an, insbesondere das mythische „Absolutum“ wird dabei völlig ausgeschlossen (ebenda). Außerdem lässt sich diese Einstellung durch Reichweins Aussagen als antinazistischer Wirtschaftswissenschaftler belegen. Beispielsweise wird in einer Serie von Artikeln über die Weltwirtschaft und politische Fragen, die er damals in der fast einzigen 'selbständigen' wissenschaftlichen Monatsschrift „Deutsche Rundschau“ veröffentlicht hat, genau wie in den 1920er Jahren die internationale Kooperation einer völkischen Autarkie gegenübergestellt.[82]

Daher lässt sich aus der reziproken Weltanschauung Reichweins die in der Landschulreform hervorgehobene „Heimatgebundenheit“ als eine Ansicht einordnen, die auch ein „Fenster zur Welt“ mit einschließt (II, S. 97; III, S. 83). Damit will gesagt werden, dass er die Jugend in Tiefensee positiv als die tragende Kraft der Dorfgemeinschaft angesehen hat, was sich von den Richtlinien der NS-Landschulreform unterscheidet, nach der das zukünftige Leben dieser jungen Menschen innerhalb des dörflichen Rahmens fixiert verlaufen soll. Reichwein betont seine Ansicht diesbezüglich und den Sinn wie folgt: „Wir führen diese Jugend nicht in eine wohlbereitete Heimat, sondern in das offene Gelände einer Zukunft, die sie sich selbst mitbauen muß.“ (III, S. 21.)

Zusätzlich muss noch bemerkt werden, dass er prinzipiell die „Arbeit und Leistung“ als Grundlage der industrialisierten Gesellschaftsordnung ansah (S. 181). Er hat das neue Erziehungsmedium 'Film' in dieser Versuchschule der „Reichsstelle für den Unterrichtsfilm“ in umfangreichem Maße genutzt und auf diese Weise beispielhaft die verschiedenen Bedingungen und Charakteristiken der Großindustrie wie der Eisen- und Stahlindustrie im Lernprozess aufgezeigt (V, S. 110-129). Aufgrund dieser Erkenntnis konnte erwartet werden, dass die Dorfschule die Brücke zur Industriegesellschaft schlägt. Er nutzte bei den Kindern nämlich den Prozess der Wissensaneignung und den gleichzeitigen Erwerb technischer Fertigkeiten (Erfassen, Ausdrucks- und Werkfähigkeit und dergleichen), was als 'Verbesserung des Grundwissens' umschrieben werden kann.

Die hierdurch strukturierten Tätigkeiten, die als „Schaffen“ ihren Ausdruck finden, führten in Form eines subjektiven „Vorhabens“ zu einer Förderung dieser Fertigkeiten.[83] Damit beabsichtigte er eine elementare Vorbereitung auf diverse Arbeitsformen. Dass Reichwein bei der Gruppenbildung in der Struktur der Lehre auf deren Offenheit und Gemeinsamkeit voraussetzend die „Leistung“ als Norm definiert, liegt hierin begründet (III, S. 193). Der NS-Landschulreform mangelte es gerade an dieser Sichtweise. Auch wenn die „Lebenstüchtigkeit“ gepriesen wurde, geschah dies nur zur Korrektur des 'bäuerlichen Egoismus', d.h. man schloss daraus eine „überzeugte Eingliederung in die deutsche Volksgemeinschaft“ (IX, S. 9).

Also das Wichtige ist, wie Reichwein die „Leistung“ als Merkmal der modernen Gesellschaft interpretiert hat. Er war sich darüber wohl bewusst, dass dies im Rahmen des NS-Systems dem „nationalsozialistischen Leistungsprinzip“[84] weltanschaulich ähnlich eingeordnet werden muss. Übrigens wurde unter dem Schlagwort der „Auslese des Tüchtigsten“ versucht, die beruflichen Leistungen der Jungarbeiter zu erhöhen. Dies wiederum unterstand der direkten Regelung des durch die HJ und die „Deutsche Arbeitsfront“ gemeinsam durchgeführten „Reichsberufswettkampfs der deutschen Jugend“, der dem NS-Staat, d.h. der Volksgemeinschaft, beitragen sollte (VII, S. 113-114).

Allerdings war die Anpassung und Integration der Jugend in das bestehende NS-System nicht das Ziel Reichweins gewesen. Vielmehr war es notwendig, die Jugend vor der NS-Ideologie zu schützen. Trotzdem konnte er sich auch in den späten 1930er Jahren (= stabile Phase des NS-Systems) kein über das NS-System hinausgehendes und dieses ablösendes konkretes Gesellschaftssystem vorstellen (III, S. 182). In diesem Zusammenhang kann betont werden, dass er hier für die Menschen, die unter der „hochgradigen Technik der 'Zivilisation'“ (d.h. dem seinerzeitigen Hitler-Deutschland) leben, nach einer noch weitergehenden selbständigen „Entscheidung“ und einem „Auf-sich-selbst-angewiesensein“ (= subjektive Selbstformung) gesucht hat (S. 21-22).

Mit anderen Worten: Als er im Sinne der in seinem Praxisbericht genannten „Übung der Bereitschaft“ dennoch vorschlug, dass Kinder imstande sein sollten, „[...] ihr Können in wechselnden Lebensaltern, so wie es gerade

[82] Siehe dazu insbesondere Reichweins Artikel: Warum kämpft Japan? In: R. Pechel (Hrsg.): Deutsche Rundschau, Dezember 1937, Jg.64, Leipzig, S. 161-164.

[83] Dazu K. Chr. Lingelbach: Erziehung durch Unterricht, S. 76-81.

[84] W. Kircher zufolge wird dies folgendermaßen definiert: "Alle Leistungserziehung erhält ihre Richtung von der Leistungsgemeinschaft des Volkes und mündet wieder in sie ein [...]. Sie ist darum nicht technische Schulung, sondern weltanschauliche Ausrichtung. Leistung ist ein wesentliches Merkmal nationalsozialistischer Gesinnung und Haltung." (XI, S. 11)

gebraucht wird, aus eigenem Willen einzusetzen“ und dass das Kind „im Bereich seines persönlichen Schaffens, immer bei seinem Selbst“ sein sollte (ebenda), folgt er damit den gleichen Linien, die auch die Grundlage der Weimarer politischen Bildung („Erziehung zur Mündigkeit“) waren und somit die Oppositionsprinzipien gegenüber der NS-Ideologie enthalten. Doch nicht nur dies allein: Seine Absichten überschnitten sich auch mit dem Gedankengut des Gründers der dänischen Volkshochschule N.F.S. Grundtvig, der nach geistiger Eigenständigkeit der Bauern im Rahmen des gegenwärtigen Wiederaufbaus strebte.[85] Damit lässt sich wohl sagen, dass Reichweins Absicht im Grunde mit dem Wunsch nach 'geistigem Erwachen' des in die Unterstützung des NS-Staates integrierten Bauernstandes und einer vollständigen Landreform übereinstimmte. So betrachtet wurden die durch die Praxis an der Landschule in Tiefensee erlangten, oben beschriebenen Widerstandsprinzipien unter begrenzten Bedingungen und zukunftsgewandt der darauffolgenden jungen Generation eingepflanzt und von dieser übernommen.

3. Schlusswort

Die obige Diskussion hat sich auf die Aspekte des „Widerstands“ gegenüber der NS-Reform in Reichweins Schulpraxis in dem kleinen Straßendorf Tiefensee konzentriert, um die Realität der antinazistischen Erziehung zu einem bestimmten Grade aufzuklären. Am Schluss dieser Arbeit möchte ich die grundlegenden Merkmale der Tiefenseer Unterrichtspraxis zusammenfassend noch einmal skizzieren.

Zunächst muss gefragt werden, wie Reichweins Tätigkeiten als solche im NS-System überhaupt möglich waren. Dies ist nicht nur auf vorteilhafte äußere Umstände, d.h. persönliche Verbindungen zum Kultusministerium über Kontakte zur sog. „Becker-Gruppe“ und den dadurch gebotenen Schutz, sowie auf Lücken und die inkonsequente Durchführung der „Gleichschaltung“ im Schulsystem zurückzuführen. Wichtig ist dabei, dass Reichweins Standpunkt der NS-Erziehung ähnelte. Dieser Berührungspunkt entstand durch das „Landleben“, das als Konzept seinen Vorstellungen zugrunde lag, sowie den damit unzertrennbaren Erfahrungen mit der „Jugendbewegung“. Mit anderen Worten: Reichwein und die NS-Erziehung finden sich durch seine Vorliebe für das Dorfleben und seine Erkenntnis über eine notwendige Landschulreform (Kritik der traditionellen Schule) gewissermaßen in der gleichen Arena. Außerdem können seine auf praktischen Erfahrungen basierenden Konzepte, wie die „Gruppenbildung“ beim Lernen sowie die „Verheimatlichung“ („Lebensnähe“, „Bodenständigkeit“) als auch die Methode des „Gesamtunterrichts“, die im Rahmen der verschiedenen reformpädagogischen Strömungen entwickelt wurden, auf nazistische Weise interpretiert und gedeutet („nazifiziert“) werden, andererseits aber auch wieder voneinander getrennt werden. Auf diese Weise hatte er von Anfang an genügend Spielraum, um seine Tätigkeit in Tiefensee dem äußeren Anschein nach an die NS-Erziehungsreform anzupassen. Allerdings handelte es sich hier in der Tat um Tätigkeiten an einer Versuchsschule, die den Zweck hatte, die Reformen voranzutreiben, was ihm andersherum ermöglichte, seinen antinazistischen „Widerstand“ in seine Argumentation mit einzuschließen. Reichweins „Versuch einer pädagogischen Insel“ (W. Huber)[86] im nationalsozialistischen Deutschland konnte nur unter diesen Voraussetzungen realisiert werden.

Die zweite Frage muss in Bezug auf die Realität des „Widerstands“ in Tiefensee gestellt werden. Bei diesem Diskussionspunkt handelt es sich darum, wie Reichwein die im Rahmen der NS-Reform geförderte dualistische Jugendpolitik, auf Grund derer es zu Schwankungen der schulischen Erziehung und darüber hinaus zu deren kraftlosen gefährlichen Manifestation kam, entlang den Vorstellungen der unvollendeten Weimarer Erziehungsreform umstrukturieren wollte und in seinen Aktivitäten verwirklichte. Wie oben ausgeführt, war die „neue“ Schule = eine „Erziehungsgemeinschaft“ und fand als solche in der Tiefenseer Landschule eine charakteristische Existenz- und Aktivitätsform, in der sein der NS-Reform gegenüber oppositioneller Standpunkt deutlich sichtbar sein sollte. Dies besagt, dass die Reformpädagogik - und mit ihr die Vorstellungen und Methoden der Reformbewegung - durch Absorption und Berufung auf einer geschickten Kombination fußte und auf diese Weise ihr ganz eigene Gegenvorschläge gegenüber der Denunzierung der Schule durch die HJ und die NS-Erziehungsreform bildete. Damit kann die „ideologische Ausnutzung der pädagogischen Bewegung“ (K. Aurin)[87] in der NS-Erziehung auch als eine praktische Widerlegung aufgefasst werden. Wenn Reichweins Gegenvorschläge hingegen vom erzieherischen Inhalt her betrachtet werden, wird seine im Zusammenhang mit der „Heimat“ gegen die nazistische Ideologie opponierende grundlegende Haltung noch deutlicher. Der Gegensatz zwischen den Schemata von „'Heimat' zu 'Volk'“ und „'Heimat' zur 'offenen Welt'“ bringt dies im Besonderen zum Ausdruck. Es war eine notwendige Folge, dass Reichwein unter diesen Umständen das Motiv der „Selbständigkeit“ verwendet und versucht, im Schulleben entgegen der NS-Lehre einen so weit wie möglich freien Raum zu schaffen.

Der „Versuch einer pädagogischen Insel“ in Tiefensee endete mit seiner Versetzung an das Berliner Staatliche

[85] Siehe dazu Peter Rosbach (Pseudonym von Adolf Reichwein): Grundtvig, in: Pädagogisches Zentralblatt, 13. Jg./1933 (II, S. 22-37).

[86] W. Huber: Museumspädagogik und Widerstand 1939-1944, in: W. Huber/A. Krebs (Hrsg.): a. a. O., S. 309.

[87] K. Aurin: Die Reformpädagogik als Wegbereiter des Nazis - oder ideologische Ausnutzung der pädagogischen Bewegung durch die Nazis, in: Chr. Salzmann (Hrsg.): a. a. O., S. 356.

Museum für Deutsche Volkskunde im Mai 1939. Er wählte hierdurch nämlich den Weg des direkten politischen Widerstands gegenüber dem NS-System. Ein Vater sagte über Reichwein als Landschulreformer folgendes: „Der Professor? Wissen Sie, der hat unsere Kinder *frei* gemacht." (III, S. 8) Diese Aussage mag die in der Praxis innewohnende antinazistische Ausdrucksform der Erziehung an der Tiefenseer Landschule in symbolischer Weise widerspiegeln.

Anmerkungen

Die folgenden Schriften werden wie folgt abgekürzt:

I: Adolf Reichwein: *Ein Lebensbild aus Briefen und Dokumenten*, München 1974.

II: Adolf Reichwein: *Ausgewählte pädagogische Schriften*, Paderborn 1978.

III: Adolf Reichwein: *Schaffendes Schulvolk*, 3. Aufl. Braunschweig 1964.

IV : Adolf Reichwein: Schaffendes Schulvolk, in: *Die deutsche Volksschule. Zeitschrift der Fachschaft 4 des NSLB*, Jg. 1/ 1939.

V: Adolf Reichwein: *Film in der Schule. Vom Schauen zum Gestalten,* Braunschweig 1967.

VI: R. W. Darré: *Blut und Boden. Reden und Aufsätze*, München 1940.

VII: B. von Schirach: *Die Hitlerjugend. Idee und Gestalt*, Leipzig 1934.

VIII: B. Kammler: *Lehrplan einer Heimatschule nebst Richtlinien für die Pläne wenig gegliederter Landschulen*, Breslau 1934.

IX: P. Ingwersen: *Bildungsplan auf landschaftlicher Grundlage und im Gesamtunterricht für die Oberstufe der Landschule*, Berlin 1936.

X: E. Kaiser: *Landschulreformplan, Ausgabe B [für einklassige Schulen],* Erfurt 1936.

XI: W. Kircher: *Vom Leistungsauftrag der deutschen Volksschule*, Dortmund 1942.

XII: J. F. Dietz: *Das Dorf als Erziehungsgemeinde*, Weimar 1927.

XIII: D. Rodiek: *Der bäuerliche Lebenskreis und seine Schule. Versuch einer Neuausrichtung der Landpädagogik*, Berlin 1933.

XIV: J. L. Henderson: *Adolf Reichwein. Eine politisch-pädagogische Biographie*, Stuttgart 1958.

XV: U. Amlung: *Adolf Reichwein 1898-1944,* 2 Bde, Frankfurt a.M. 1991.

Der „Jahresplan" und die „einfachen Formen" der „Formenkunde"

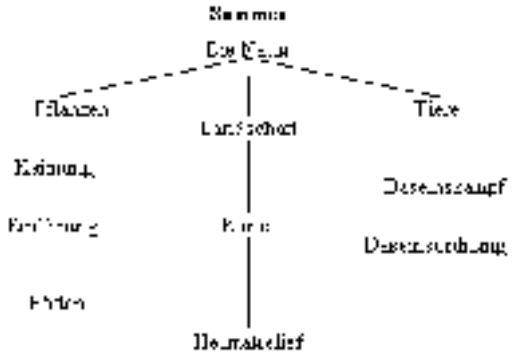
Heinz Schernikau

Dem vorliegenden Aufsatz liegt meine Untersuchung zum Thema „Die Landschule Adolf Reichweins - ein Schulmodell aus dem Geist der deutschen Klassik" zugrunde.[1] Diese ist dem Anliegen gewidmet, einen Aspekt in historischer Perspektive aufzuarbeiten, der in der Reichweinforschung bisher keine zureichende Beachtung fand. Ausgangspunkt sind die thematisch bedeutsamen Werke Herders, Alexander von Humboldts und vor allem Goethes. Der Weg des Rekonstruktionsversuches führt von diesem „Einstieg" aus zu den „heimatkundlichen" Fächern der Biologie, Geographie, Volkskunde, Geschichte und Gesellschaftskunde sowie schließlich zur fächerintegrierenden Heimat- und Lebenskunde Reichweins. Die einander ergänzenden Aspekte einer kategorialen Bildung im Horizont eines „neuen wissenschaftlichen Weltbildes" (H.Nohl) zeichnen sich ab. Dieses wird in den universalen Konzepten der Klassiker des „neuen" Denkens sowie in den sinnverwandten Fachwissenschaften und Didaktiken in den „Kategorien des Lebens" erfasst und gedeutet: „das Ganze und die Teile", „Gestalt", „Struktur", „Form", „Organismus".[2] Es ist in seiner „reinen Form"[3] kosmologisch fundiert. Mit den nachstehenden Ausführungen beabsichtige ich, erstens den in den Schulschriften dargestellten Unterricht im Spiegel des „Jahresplans" inhaltlich zu profilieren und zweitens den strukturellen Zusammenhang aufzuweisen, der diesen Unterricht mit der „Formenkunde" verbindet. Diese findet im „Jahresplan" keine Berücksichtigung. Die Sinngebung erfolgte bisher unter den Aspekten der „Geschmackserziehung"[4],der Sinnesschulung [5] und der Mediendidaktik.[6] Es wird aber zu zeigen sein, dass die „einfachen Formen" der „Formenkunde" in noch grundlegenderer Perspektive zu verstehen sind: als Formen des „Lebens" und integrales Segment kategorialer Bildung.

1. Interpretation des „Jahresplans"

Der „Jahresplan" repräsentiert in einem markanten begrifflichen und geometrischen Gefüge die Teilthemen des Unterrichts, die spezifischen Formen ihrer Verknüpfung und die jahreszeitliche Untergliederung des „Ganzen".

1. 1 Die Teilthemen des Sommers



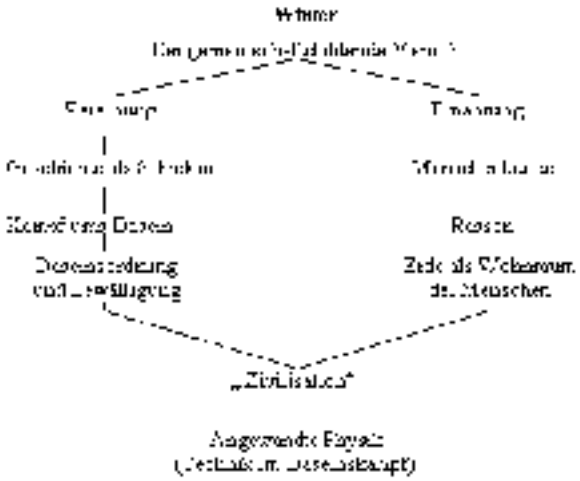
- „Pflanzen, Keimung, Ernährung, Böden“ weist auf die „Keim-, Saat- und Wachstumsversuche an Pflanzen“ als Teil einer Gartenkunde hin, die „Einsicht in den „inneren Kreislauf einer Pflanze“ vermittelt. Der Film „Entwicklung und Vermehrung der Erbse“ wurde eingesetzt, um die gartenkundlichen Kenntnisse zu festigen und in die metapraktische Perspektive des Themas „Der Kreislauf des Lebens beginnt von Neuem“ zu übersetzen. Diese Themen entsprechen dem heimatbiologischen Konzept in seiner allgemeinbiologischen Aufgabenstellung: Einführung in die „Gesetze des organischen Lebens“ (Junge), Begegnung mit den „Grundphänomenen des Lebens“. Der „Jahresplan“ ließ zugleich Raum für einen heimatbiologischen Gelegenheitsunterricht, dessen Gegenstand vor allem die außerschulischen Tierbeobachtungen der Landschulkinder waren.

- „Landschaft, Karte, Heimatrelief“ repräsentiert im Begriffsgefüge des „Jahresplans“ die Erarbeitung der „heimischen Landschaft als Gestalt“ im Wechsel von Originalbegegnung, Kartenarbeit und Reliefbau. Im Mittelpunkt stand die plastische Rekonstruktion der erd- und kulturgeschichtlichen Entwicklung des Dorfes. Damit war der Zusammenhang zwischen Natur- und Kulturlandschaft thematisiert, dem der anschließende Unterricht, ausgewählte Bereiche der Erdoberfäche aus der „Vogel- und Fliegerschau“ betrachtend, nachging.

- „Tiere, Daseinskampf, Daseinsordnung“ gibt den inhaltlichen Schwerpunkt des Themas „Bienenbeobachtung“ wieder. Es gewährte einen Einblick in das „geordnete Leben einer Tiergemeinschaft“ und legte den Tier/Menschvergleich nahe. Den „oberen Jahrgängen“ wurde überdies im Rahmen des anschließenden Rechen- und Geometrieunterrichts die Aufgabe gestellt, die Bienenwabe „als Vorbild“ nehmend, einen „Kanon von Sechseckstrukturen in der Natur zusammen(zustellen)“, um auf diesem Wege die Einsicht anzubahnen, „daß ihre Zahlen und Formen auch die Bedeutung von Formeln und Sinnbildern besitzen für den geheimnisvollen Aufbau der lebendigen Welt, mit der wir und in der wír leben.“ [7] Dieser Unterricht war ausgerichtet auf die Erschließung weniger kategorialer Grundeinsichten im Vollzug eines methodisch variablen Unterrichts mit stringenter inhaltlicher Linienführung in der Tiefendimension des Reichweinsatzes „So also vollzieht sich Leben“.

Das Sommer-Diagramm weist die drei Naturthemen als nebeneinander stehend aus. Dies ist ein Indiz dafür, dass hier nicht der landschaftsgeographische Aspekt zugrunde liegt, der auf den Zusammenhang der Phänomene gerichtet ist. Maßgeblich ist vielmehr die allgemeinbiologisch-lebenskundliche Fragestellung, in deren Perspektive der „innere Kreislauf einer Pflanze“, die „Gestalt einer Landschaft“ und das „geordnete Leben einer Tiergemeinschaft“ sich als eigenständige Themen darstellen, die es als solche in der Parallelführung der Linien des Strukturschemas zu kennzeichnen galt.

1.2 Die Teilthemen des Winters



- „Vererbung, Geschichte als Schicksal, Kampf ums Dasein, Daseinsordnung und Bewältigung“ verweist auf das Thema „Bauernhaus/Bauernkultur“ (Bau der landschaftstypischen Hausmodelle) und damit auf eine Unterrichtseinheit, die im Schnittpunkt von Kulturgeschichte und Landschaftsgeographie den Lebenskampf der Geschlechter in seiner schicksalhaften Abhängigkeit von „Landschaft, Klima, Menschenart“ thematisiert.

- „Ernährung, Menschenkunde, Rassen, Erde als Wohnraum der Menschen“ bringt zunächst eine eher biologistische Begriffs-Trias mit dem Kennwort „Rasse“. Dieses hat aber keine Entsprechung in den einschlägigen Texten der Schulschriften. Es ist daher vermutlich in seiner vorliegenden Plazierung als tarnende Anpassung an den Zeitgeist und an die Zensur zu verstehen. Den Abschluss bildet der an Herder und Ritter erinnernde Topos des „Wohnraumes“. Dieser ist Platzhalter für den landschaftsgeographischen Ansatz,

dem Reichwein auf den „großen Fahrten“ nach Ostpreußen und Schleswig-Holstein im Kern seines Unterrichts folgte. Die politisch-geographisch bzw. geopolitische Thematik der Grenzbegegnungen in Memel und Flensburg ist allerdings in diese Kontinuitätslinie nicht ohne weiteres einzuordnen.

- „Zivilisation – Angewandte Physik (Technik im Daseinskampf)“ könnte auf die Filmreihe „Kohle, Eisen, Stahl“ verweisen. Diese vermittelt einen Einblick in den technisch-ökonomischen Leistungszusammenhang, der von der Urproduktion über den Transport der Güter zu deren anschließende Verarbeitung und Veredlung führt. Oder ist hier das Datum „1830“ am Platz?: „Industrie als Großform (Krupp), rechnende Wirtschaft, Verkehrsplanung (List), Fruchtwechsel (Thaer), Stoffwechselforschung und Düngung (Liebig)...“ [8]

Das Winter-Diagramm bildet den strukturellen Zusammenhang des Unterrichts ab: Das Leitthema „Der gemeinschaftsbildende Mensch“ wird in seiner kulturgeschichtlichen und landschaftsgeographischen Verzweigung dargestellt und sodann bis zur Gegenwart durchgeflluchtet. „Zivilisation“ in der vorliegenden Positionierung an der unteren Spitze des Sechsecks steht, wenn ich recht sehe, als Kürzel für das „technisch-industrielle Zeitalter“ im Sinne des strukturgeschichtlichen Paradigmas der Nachkriegszeit . [9]

1. 3 Die Untergliederung des „Jahresplans“: „Sommer: Die Natur“, „Winter: Der gemeinschaftsbildende Mensch“

Diese Untergliederung entpricht der üblichen Einteilung des heimatkundlichen Unterrichts gemäß der Direktive im Sommerhalbjahr „mehr das Erdkundliche“, im Winterhalbjahr „mehr das Geschichtliche“. In entsprechender Weise formuliert der Landschullehrer aus Tiefensee:

> „Für die ländliche Erziehung gliedert sich das Jahr ganz natürlich in eine *sommerliche* und eine *winterliche* Hälfte. Die Ordnung der unterrichtlichen Vorhaben wird durch diese Gliederung bestimmt. Die sommerliche Zeit ist vor allem der Beobachtung draußen im Freien gewidmet, der *Naturkunde* im weitesten Sinne. Die Anschauung des pflanzlichen Werdens, der Entfaltung des tierischen Lebens, schafft eine Fülle und doch einen in sich geschlossenen Kreis von Einsichten in das natürliche Dasein. Aus dem unmittelbaren Umgang mit den Erscheinungen unserer ländlichen Umwelt ergeben sich jene Grunderfahrungen und Fragestellungen, die am Eingang zur Winterarbeit stehen. Mit der herbstlichen Ernte auf den Feldern beginnt auch für den Erzieher den Erzieher die Zeit des Sammelns und Verdichtens aller sommerlichen Ergebnisse, des Sichtens und Ordnens für den Aufbau der winterlichen *Menschenkunde*.“ [10]

Konkreter gesagt:

> „Die naturkundlichen Versuchsreihen (des Frühjahrs und des Sommers) werden auch während des Winters fortgesetzt, aber im Vordergrund stehen jetzt – innerlich schon ganz auf die Menschenkunde eingestellt – chemische Untersuchungen von Nahrungsmitteln, z.B. die einfachen Kartoffelversuche. Die Nahrungsmittelversuche stehen im engsten Zusammenhang mit der biologischen Menschenkunde. Vom Menschen aus erweitert sich auch der Blick in die Erdkunde der außerdeutschen Bereiche, je nach dem Stand der Arbeit werden Europa, Amerika, Afrika oder Asien in die Betrachtungen einbezogen.“ [11]

Die Sommer- Winter- Geometrie des Jahresplans muß also durch eine gedankliche Linie ergänzt werden, die vom Bereich „Natur“ („Pflanze, Keimung, Ernährung, Böden“) zum Bereich „Der gemeinschaftsbildende Mensch“ („Ernährung, Menschenkunde, Rassen, Erde als Wohnraum des Menschen“) führt.
Dem Natur-Mensch-Zusammenhang, den Reichwein hier am Beispiel seines Jahresplanes konkretisiert, entspricht in übergreifender geistesgeschichtlicher Perspektive das Deutungsmuster der „Erdbedingtheit“(H. Nohl) - das Verständnis des Menschen von den Naturgrundlagen her. Wegweisend war vor allem der kosmologisch-geographische und- völkerkundliche Aspekt in Herders „Philosophie der Erde“, unter dem seither in den einschlägigen Schulfächern und auch bei Reichwein die Lebensformen der Naturvölker und der naturnahen Berufe besondere Beachtung fanden.
Goethe glaubt im Sinne dieses Deutungsmusters „der Natur abgemerkt zu haben, wie sie gesetzlich zu Werke gehe, um lebendiges Gebild, als Muster alles Künstlichen, hervorzubringen.“ [12] In analoger Weise weist Reichwein wiederholt den Weg vom „natürlichen Vorbild zur technische Form“: „ So schufen wir uns Bildreihen und Bildbänder, die von den einfachsten Fluggeräten draußen in der Natur bis zum heute vollkommensten Fluginstrument des Menschen führten, von dem Flugsamen des Löwenzahns, der ‚Pusteblume’, bis zum Fallschirm, vom rotierenden Ahornsamen zum Propeller, vom Schmetterling zum schwanzlosen Flugzeug und von der Möwe zum ‚Rhönadler’ auf der Wasserkuppe.“[13]

1. 4 Die übergreifende lebenskundliche Thematik

Als die zentralen fächerübergreifenden Themen, denen sich der Autor der Schulschriften mehrfach zuwendet, sind zu nennen: Der „Kampf ums Dasein“ und „Lebensgemeinschaft am Werk sehen“.

Der „ Kampf ums Dasein“

In der Perspektive dieses Leitthemas kommen Pflanze, Tier und Mensch zur Sprache: Der Film „Entwicklung und Vermehrung der Erbse“ zeigt den Lebenskampf der Pflanze, deren Samen entweder „die Art erhalten“ oder „auf hartem Boden (eingehen).“ Die Bienenbeobachter lernen den „Kampf zwischen der einseitig auf Arbeit und produktiven Aufbau hin entwickelten, in der Wehrhaftigkeit verkümmerten aber staatlich hochwertigen Art und einer ihr geradezu entgegengesetzten, nur auf Raub, Ausbeutung und Strukturvernichtung, Schmarotzertum gerichteten, aber äußerst wehrhaften Wildform“[14] kennen. Insbesondere ist dem Film „als Führer in die wilde Natur“ die Aufgabe gestellt, Begegnungen mit dem Lebenskampf der Tiere zu vermitteln:

> „Das Kind bekäme ein sehr einseitiges Bild von der Natur, wenn sie ihm nur in ihrer gezähmten Form, in Gestalt der Haustiere, oder in ihrer Ordnung als soziales Gebilde in Familie, Volk und Staat, wie etwa bei den Bienen, erschiene. Es fehlt die Urform mit ihrer Wildheit und Tragik. Es fehlt der mitleidslose unentrinnbare Kampf des einzelnen gegen das Schicksal. Und damit jene Größe, die immer wieder eine tiefe, uns selbst geheimnisvolle Schicht unseres Wesens anzieht wie ein Magnet, packt, erregt und nie wieder ganz losläßt; selbst den kühlen, nachdenklichen, gereiften Erwachsenen, wieviel mehr das dem natürlichen Urstand noch nähere Kind...“

Der bei Reichwein immer vorhandene Tiefgang der Gedankenführung, die sehr oft Alles in Einem sagt, und der innere Zusammenhang der beiden Themen, kommen dann in folgender Formulierung zum Ausdruck:

> *„...Das Kind soll die Natur in ihrer Wildheit und unbändigen Kraft, in ihrer Fesseln sprengenden Gewalt, in ihrem Kampf um die Urfreiheit erleben*. Wenn sein Herz davon ergriffen, ja hingerissen war, wenn es schneller schlug im Einklang mit diesem Kampfgeschehen, nur dann hat es ein Recht, die ordnenden Kräfte, die im ewigen Kampf gegen die vulkanischen Triebe liegen, zu werten, zu schätzen und seinem eigenen Dasein und Wollen einzubauen. *Der tragische Einzelkampf soll neben den Gemeinschaftsaufgaben der Daseinssicherung und des Wertschaffens* (kursiv v. Verf.) das Herz unserer Kinder bewegen; so tief, daß das Bewußtsein davon sie durch ihr künftiges Leben begleitet.“[15]

Diese Sätze bestätigen die Auffassung, dass der „Kampf“, von dem Reichwein spricht, durchgehend im Dienste der Aufgabe steht, bestehende Lebensordnungen zu verteidigen und zukünftige aktiv handelnd Gestalt werden zu lassen. „Kampf“ ist nicht sozialdarwinistisch gemeint wie in der NS-Biologie, sondern eher im lebensphilosophisch-vitalistischen Sinne als eine Form gesteigerten Lebens in der Begegnung mit den Naturgewalten und mit dem politischen Gegner.

Hinsichtlich des Menschen wird der „Kampf ums Dasein“ in den Themen „Unwetter“ und „Krankheit im Dorf“ ebenso greifbar wie in einem Geschichtsunterricht, in dem „die ‚Saga’ des Erziehers“ von den Männern und Taten berichtet, „die Vorbild bleiben für die Bewältigung von Not und Widerständen.“ Von der „kämpfenden Wissenschaft“ ist gleichermaßen die Rede wie von der „Technik im Daseinskampf“.

„Lebensgemeinschaft am Werk sehen“

Dieser Leitformulierung gemäß vermittelt die Bienenbeobachtung den Kindern ein „in sich gerundetes Bild der Tierwelt, das auf Daseinskampf nach außen und gegenseitiger Hilfe nach innen begründet war“. In entsprechender Weise boten die Nistkästen des Schulgartens die Möglichkeit, den „Lebenskampf und Lebensaufbau“ der Vögel zu beobachten. Die Menschen-Thematik des Arbeitsplans steht insgesamt unter dem Motto „Der gemeinschaftsbildende Mensch“. Daher beinhaltet der Unterricht, der den „Kampf ums Dasein“ thematisiert, sowohl hinsichtlich der Dorfbewohner als auch unter landschaft-geographischem und kulturgeschichtlichem Aspekt zugleich den Bericht von gemeinschaftlicher Arbeit und „gegenseitiger Hilfe“. In grundsätzlicher Diktion gesagt: „*Unter den naturkundlichen Themen* sind von besonderer Bedeutung jene, die das Tier in Gesellschaft zeigen, familiengründend, staatsbildend, sozial geordnet. Nicht nur, weil die hierher gehörigen Filme das Tier innerhalb der Gruppe nach innen, gegen den Feind nach außen, als handelndes, wehrhaftes und kämpfendes zeigen, in einer tätig gesteigerten und darum packenden Lebensform, sondern auch, weil das sozial hochentwickelte Tier dem Erzieher Gelegenheit gibt, vielerlei Vergleiche mit unserem eigenen menschlichen Gruppen- und Gemeinschaftsleben anzustellen, die gerade dem kindlichen Anschaungsvermögen angemessen sind...“ [16]

1. 5 Der Grund-Satz

Der grundlegende Satz, der die inhaltliche Akzentuierung der Themen und den thematischen Schwerpunkt

„Lebenskampf“/“Lebensgemeinschaft“ bestimmt, lautet:

> „Unsere Erziehung ist wesentlich eine politische, d.h., wir erziehen Menschen zum Gemeinsinn, zum Sein und Handeln in der Gemeinschaft. Darum ist alle unsere Arbeit, alles Beobachten und Durchdenken von dem Bemühen durchdrungen, aufbauende, ordnende Kräfte zu entdecken, Lebensgemeinschaft am Werk zu sehen, am Modell gewissermaßen zu studieren (Saatbeet - Bienenwabe); und daran die Zusammengehörigkeit, die innere Geschlossenheit des natürlichen Daseins zu erkennen. Die Strukturen des natürlichen Seins, so wie wir sie am stellvertretenden Modell studieren, werden uns zu Sinnbildern unseres eigenen menschlichen Seins. Sie stellen die einfachen, einsichtigen, anschaubaren Fälle dar, an denen dem Kinde die ersten Ahnungen und Lichter aufgehen: So also vollzieht sich Leben.“[17]

Von den „aufbauenden und ordnenden Kräften“ und sinnbildhaften „Strukturen des natürlichen Seins“ wird im Zusammenhang mit der „Formenkunde“ noch einmal zu sprechen sein.

2. Zur „Formenkunde“ („Vom Sehen“, „Schule des Sehens“)

2. 1 Das Ensemble der „einfachen Formen“

Das Kapitel „Von den einfachen Formen“ stellt im Abschnitt „Vom Sehen“ den Basistext. Die „Schule des Sehens“ vermittelt im Rahmen ihrer mediendidaktischen Perspektive die ergänzenden Hinweise.
Der Basistext[18] der „Formenkunde“ beginnt mit der Ausformulierung des Grundsätzlichen:

> „In der Naturstoffkunde stoßen wir immer wieder auf die nahe innere Verwandtschaft der Natur- und Kunstformen. Ja, gerade die Betrachtung der Naturformen als Formwerte führt uns immer wieder von neuem zu der Entdeckung, daß jede Form in Gesetzmäßigem begründet ist.“

Es folgt die Exemplifikation an jener „geometrischen Grundform“ der Natur, der Reichwein wiederkehrend besondere Beachtung schenkt:

> „Das Sechseck-Schema, um nur ein Beispiel zu nennen, das dem Schneekristall ebenso wie dem Steingerippe eines gotischen Rundfensters zugrundeliegt, führt nach dem Gesetz dieser Grundform sowohl im natürlichen Geschehen wie im menschlichen Schaffen zu einander sehr naheliegenden Einzelformen.“

Der Fundamentalsatz der „Formenkunde“ ist in die Formulierung gefasst:

> „Und von dem einfachen Schneekristall bis zu den Großformen der lebendigen Natur stoßen wir auf vielen Wegen immer wieder auf dieselbe Erkenntnis, dass keine Form gleichgültig ist, sondern jede auf eine bestimmte Weise vorbestimmt und vorentschieden, und jede einen einmaligen Wert verkörpert.“

Das Grundsätzliche wird sodann an ausgewählten Beispielen der Natur und der Menschenwelt konkretisiert:

> „In der Erdkunde kommen wir daher immer wieder auf die Formwerte gewisser Landschaftsbildungen, auf alluviale oder vulkanische, immer aber auf innere Zusammenhänge zwischen Entstehungsgeschichte und Form. Was wir so an den Formen der Natur sehen und lesen lernen und, wie am Beispiel des Schneekristalls gezeigt, in Gedanken immer wieder mit den Kunstformen des menschlichen Schaffens verbinden, begegnet uns in der Welt, die wir Kultur nennen, auf ähnliche Weise. Auch dort entdecken wir, wenn wir den Blick ein wenig für das Wertvolle geschult haben, daß jede Formgebung an den Stoff, aus dem sie geschieht, und an den Zweck, auf den sie sich richtet, gebunden ist. Gewebe, Geräte aus Holz und Eisen, Häuser und Möbelformen, kurz alles Gegenständliche unserer Umgebung üben wir uns, mit neuen Augen zu sehen und aus einem einfachen Gefühl für das Schöne und Zweckmäßige zu werten. Was wir soeben für die Volkskunde andeuteten, gilt natürlich ebenso für die Beschäftigung mit der jüngsten und ganz gegenwärtigen Technik. Ja, genaugenommen gehört der vollendete Körper eines Motorschiffs oder das stählerne Gefüge eines Hebewerks für uns ebenso zu den Kernbeständen der deutschen Volkskunde wie die überlieferten und in ihrer letzten Gültigkeit unantastbaren Formen eines friedlichen Bauernhofs oder eines aus Ton gebrannten Krugs, in dem der Kaffee aufs Feld gebracht wird.“ [19]

Zu den „Formen der Natur“ gehören auch jene Phänomene, die in der „Schule des Sehens“ unter dem Begriff des „Erdlebens“ ihren didaktischen Ort haben:

> „Unsere heimatliche Landschaft verweist uns immer wieder auf die außerordentliche Bedeutung der vergangenen Gletscherbildung nicht

> nur für die Modellierung unserer engsten Heimat, sondern auch für das Gesicht des ganzen Europa. Wieder ein ‚Erdleben'-Problem: der Gletscher als eine lebendige, sich verändernde Erscheinung."[20]

und

> „Der Wind, die bewegte Luft, ist für das ‚Erdleben' von vielfältiger Bedeutung. Wir greifen zwei seiner Wirkungsformen heraus, die als große Formen das Auge auf sich ziehen und dank ihrer Vielgestaltigkeit eine reiche Anschauung vermitteln: Düne und Wolke. Wir suchen nach Bildgruppen, die uns durch ihr Nebeneinander den beständigen Wandel dieser Schöpfungsformen des Windes zeigen, und durch die Strukturbilder, die sie vermitteln, das Geschehen, den Vorgang deutlich, wie unsere Sprache richtig sagt: augenfällig machen."[21]

Hier interessiert nicht der mediendidaktische Kontext, in dem diese Sätze stehen. Von Bedeutung sind im vorliegenden Zusammenhang vielmehr die Phänomene und deren Beschreibung, zum Beispiel in der vitalistischen Prägung „Schöpfungsformen des Windes" sowie der Begriff des „Erdlebens" selbst.
Dieses Charakterwort ist in der Reichweinforschung bisher, wenn ich recht sehe, ohne Erwähnung oder gar Kommentierung geblieben. Die eigene Spurensuche führte von den Schulschriften zum „Kosmos" Alexander von Humboldts. Dort verweist es in unterschiedlichen Sinnzusammenhängen auf das Ganze der Lebenserscheinungen in der tellurischen Sphäre des Planeten, das Humboldt nicht nur im „allgemeinen Naturgemälde" des „Kosmos" (1845 – 1858) beschreibt, sondern vornehmlich auch in jener Passage seiner „Ansichten der Natur" (1807), in der er sich die „allverbreitete Fülle des Lebens vom „bewegten Luftmeer" bis in die „verborgenen Räume der Schöpfung" vergegenwärtigt. Carl Gustav Carus, der in den Bahnen Schellings, Goethes und Humboldts schaffende Naturforscher, Arzt und Künstler, hat diesem Begriff in seinen „Neun Briefen über Landschaftsmalerei" (1815 – 1824) und „Zwölf Briefe über das Erdleben" (1841) schärfere begriffliche und gegenständliche Konturen verliehen: „Im Sinne romantischer Naturphilosophie soll der Künstler in seinem Werk von den geheimen Kräften zeugen, die hinter den Dingen stehen, ihre Gestaltung und deren Wandel bedingen. Sie sind das, was das Wesen der dinglichen Welt, der Landschaft, des Kosmos ausmachen."[22] Den Kanon der Erdlebensphänomene umreißen folgende Sätze: „ Fester Boden, mit allen seinen vielartigen Gestalten, als Fels und Gebirg und Tal und Ebene, ruhendes und bewegtes Gewässer, Lüfte und Wolken, mit ihren mannigfaltigen Erscheinungen, dies sind ungefähr die Formen, unter welchen das Leben der Erde sich kundgibt..."[23] Der „Pflanzenwelt" wird besondere Beachtung geschenkt, dabei den goethischen Phänomenzusammenhang der Metamorphose noch weiter durchzeichnend „Sieh, wie die Pflanze langsam , aber kräftig aus dem Boden sich erhebt, wie von Stufe zu Stufe ihre Blätter sich entfalten, in stiller Entwicklung vorwärts schreitend zu Kelch und Blume sich verwandeln, und endlich im Samenkorn den Ring beschließend, zugleich wieder das Eröffnen eines neuen veranlassen."[24]
Der „Pflanzenwelt" ist auch im formenkundlichen Unterricht Reichweins wiederkehrend der Blick zugewandt:

- vermittels des Filmes: Den Kreislauf des pflanzlichen Lebens imaginiert der Film „Entwicklung und Vermehrung der Erbse"

> „Der Film zeigt zuerst das in der Erde ruhende Samenkorn, aus dem zunächst die Hauptwurzel hervorwächst, der die Nebenwurzeln bald folgen. Danach durchbricht der Stengel den Boden, nachdem die ersten grünen Blätter sich entwickelt haben. Der höher gewordene Stengel sendet Ranken aus, die in kreisenden Bewegungen nach Stützpunkten suchen. Danach erscheinen die Blüten. Von einer richtet sich zuerst die Fahne auf. Die Flügel werden ausgebreitet und ihr Zusammenhalt mit dem Schiffchen klargelegt. Durch Herabziehen der Flügel und des Schiffchens werden Stempel und Staubgefäße sichtbar. Aus den (auf der Narbe haftenden) Pollenkörnern wachsen Pollenschläuche mit lebhafter Protoplasmaströmung hervor bis zu den Samenanlagen im Fruchtknoten, wo die Befruchtung vor sich geht, auf die das Verwelken der Blüte folgt und das Wachstum der Hülse. Die reifen Samen werden fortgeschleudert und erhalten die Art oder gehen auf hartem Boden ein." [25]

- als Gegenstand der Skizze und des Scherenschnitts:

> „Unsere Scherenschnitte sind nicht nur Übung im Formen an sich oder Handfertigkeiten um ihrer selbst willen, sondern sie stellen eine innere Auseinandersetzung des formschaffenden Kindes mit der gewachsenen, natürlichen Form dar. Sie sind eine Probe darauf, ob das Kind richtig gesehen hat; nicht in dem äußerlichen Sinne, daß es jede Einzelheit im Gedächtnis behielt, sondern in dem wesentlichen Sinn, daß die Form als Ausdruck eines Wesens erfaßt und begriffen wurde (Löwenzahn, Mohn, Schneekristall). Sehen ist hier als Vorbedingung eigenen und handwerklichen Gestaltens gemeint."[26]

- durch das „Zeichnen nach Natur“.

Dieser Gestaltungsform ist das Foto einer Gruppe zeichnender Kinder gewidmet, die im Schulgarten um ein Doldengewächs mit symmetrischem Blütenstand versammelt sind. Im Kommentar heißt es, dass die Tätigkeit des Auges und der Hand nicht den Sinn des „Kopierens“ habe, sondern sie diene „dem Nachempfinden und -gestalten einer gewachsenen *Form*“. [27]

In den Zusammenhang der vorliegenden Ausführungen gehört vor allem auch das nachstehende Bild. Es nimmt in den mir bekannten Reichwein-Präsentationen fast immer eine herausgehobene Stellung ein:

Was mag die Prominenz und Repräsentanz dieses Bildes bedingen? Es zeigt Adolf Reichwein inmitten einer um ihn gescharten Gruppe seiner Landschulkinder. Eine schöne Episode sommerlichen Lernens am Rande eines Kornfeldes ist erkennbar. Der Geschlossenheit des Bildes nach außen entspricht dessen Zentrierung auf ein „Innen“, auf das aller Augen gerichtet sind: der Schaft und die Ähre eines Getreidehalmes. Diese Gemeinsamkeit des Hinschauens bestimmt das Wesen des Bildes. Der Lehrer in der prüfenden Bedachtsamkeit seiner Blickzuwendung pointiert es. Er scheint den Gegenstand für sich selbst mit Auge, Hand und Wort (die Lippen sind leicht geöffnet) abzutasten. Was mag er zu sich und den Kindern sagen? Ob wir den Auskünften des Bildkommentars eine Antwort entnehmen können? Dort heißt es:

> „ ‚Das tägliche Brot’ steht im Mittelpunkt eines sommerlichen Vorhabens. Wir verfolgen den Weg vom Korn über den Keim zur Pflanze, die aus der Grundlage von Schaft, Knoten und Ähre in den Halm schießt. Welches Wunder natürlicher ‚Technik’: der Bau eines Halmes! Das Kind ahnt und begreift, welche Fügung von Segen und Arbeit nötig ist, wieviel Besorgung jenen langen Weg von der Saat zur Mühle begleiten muß, vom Korn zum täglichen Brot. Bald singen wir: ‚Es steht ein goldenes Garbenfeld, das geht bis an den Rand der Welt. Mahle, Mühle, mahle!’ “[28]

Worüber wird sich der Sprechende geäußert haben, mit Auge und Hand der Ähre und dem Halm in eindringlicher Zwiesprache zugewandt: Lenkt er den Blick auf die Vielzahl der Körner, die im Laufe eines Sommers als „Fügung von Segen und Arbeit“ aus einem Korn erwachsen? Vergegenwärtigt er sich das „Wunder“ des Halmes? Ist er dabei, „den Weg vom Korn über den Keim zur Pflanze, die aus der Grundanlage von Korn, Schaft und Knoten in den Halm schießt“ unter dem Leitgedanken: „Geprägte Form, die lebend sich entwickelt“ zu verfolgen? Bild und Kommentar geben Anhaltepunkte für jede dieser Möglichkeiten des zum Sinngehalt hinführenden Sprechens und des gemeinsamen Schauens und Bedenkens.
Reichwein regt eine noch weiter reichende Ausdeutung der metaphysischen Perspektive des Kornähren-Phänomens mit seinem Vorschlag an, den Text „Ährenreife“ des Schriftstellers Hans Künkel als Lektüre in den Unterricht einzubeziehen. Die Grundgedanken kommen in folgender Passage zum Ausdruck:

> „Das Leben des Kornes ist ein Sinnbild für das Menschenleben. Zu beiden müssen Erde und Himmel das Ihre beitragen, wenn es wachsen soll. Wachstum und Wandlung ist das Gesetz ihres Lebens, das beiden eingeschrieben ist. Nicht Lebendiges bleibt was es war. Aus dem zarten Blättchen wird der Halm, und der Halm wird hart, wenn er die Aehre trägt. Uebergang ist alles, die Formen des Lebens wechseln, aber das Leben bleibt. Reifen heißt Samen tragen: Früchte, in denen das ganze Leben mit all seinem Formenreichtum sich in einem winzigen Kerne sammelt und zusammenzieht. Wenn alles Getreide zugrunde ginge und nur eine Getreideähre bliebe übrig, so enthielte diese doch so viel Lebenskraft in sich gesammelt, daß bald aus ihr neue Saatfelder entstehen würden. So trägt auch unser Leben seinen Samen, wenn es reif wird. Frucht tragen, Samen tragen, - das ist der Sinn aller Wandlungen. Ein neues Korn soll aus uns geboren werden. Etwas soll aus uns herauswachsen, das alle Reife und Liebe unseres Lebens in sich trägt. Wir sollen nicht in uns geschlossen bleiben, denn das Beste unseres Lebens will weiter leben – als Gedanke, als Liebestat, als Werk.“[29] .

Es sei dahingestellt, inwieweit es möglich ist, diesen Text in seinen mehrfachen Stufen sinnbildlicher Transformation in den Verstehenshorizont von Lesenden zu heben, de-

nen die Erfahrung der Reife des gelingenden Lebens noch abgeht. Auf jeden Fall aber gilt: der Gegenstand der Betrachtung ist der Schaft und die Ähre eines Halmes. Dieser wurde aus seinem Um-Feld herausgehoben. Er ist nun nicht mehr „gleichgültig“ wie in der Perspektive der Arbeits- und Verbrauchsoptik des Alltagslebens, sondern bedeutsam. Er ist von eigenem Wert als eine Grundform des vegetativen Lebens. Diese wird mit Blick auf das Ganze und seine Teile in der Schönheit und inneren Wahrheit ihrer Form erfasst. Im kontemplativen Schauen kann sich das Angeschaute in seiner metapraktischen Perspektive zeigen. Dies gilt sinngemäß auch für Beachtung und Betrachtung der übrigen „Natur- und Kunstformen“, von denen die Rede war: Jedesmal ist ein Moment des Innehaltens zu bemerken, des verweilenden Betrachtens, Beobachtens, Schauens und Bedenkens, das nach dem Wesen und Beweggrund der Erscheinung sucht.

2. 2 Der goethische Aspekt

Fassen wir den hier unterbreiteten „Kanon der Grundformen“ zugleich mit dem „Gesetzmäßigen“, das die von Reichwein genannten Naturformen und Artefakte hinsichtlich des Zusammenhanges von Inhalt und Form (Form und Funktion, Wesen und Erscheinung) verbindet, noch einmal in den Blick. Es wird dann offenkundig, dass das Dargestellte über eine auf Geschmacksbildung zielende Formenkunde noch hinausgeht. - Ohne Zweifel: Der „aus Ton gebrannte Krug“, von dem im Basistext abschließend die Rede ist, kann für den handwerklichen Formenschatz stehen, dessen Verlebendigung im Stilgefühl einer neuen Generation das besondere Anliegen des Volkskundlers Reichwein war. Aber die Ausrichtung der Grundsatzformulierungen nicht nur auf die „Kunstformen des menschlichen Schaffens“ sondern zugleich auch auf die „Formen der Natur“ und die Betonung der „nahen inneren Verwandtschaft der Natur- und Kunstformen“ hinsichtlich ihrer Begründung im „Gesetzmäßigen“ verweist mit struktureller Signifikanz auf das Natur- und Kunstverständnis Goethes.[30] Wilhelm v. Humboldt fasste diese Deutung der künstlerischen Produktion von den Wachstumsgesetzen und der Ästhetik der Naturformen her in seiner Rezension von Goethes zweitem römischen Aufenthalt in die Worte: „Goethes Dichtungstrieb, verschlungen in seinen Hang und seine Anlage zur bildenden Kunst, und sein Drang, von der Gestalt und dem äußeren Objekt aus dem inneren Wesen der Naturgegenstände und den Gesetzen ihrer Bildung nachzuforschen, sind in ihrem Prinzip eins und ebendasselbe und nur verschieden in ihrem Wirken.“ [31]

2.3 Der kosmologische Aspekt

Die Naturstudien Goethes waren auf den Umkreis der mit dem (geistigen) Auge wahrnehmbaren Phänomene zentriert. Der Morphologe sah mit „gegenständlichem“ Blick die auf das kosmologische Ganze verweisende Gestalt und „innere Form“ der Dinge des Mineral-Pflanzen- und Tierreichs. Das Weltbild Humboldts umfasste demgegenüber als Resultat einer „schöpferischen Verschmelzung Goethischer Methodik mit den Ergebnissen und der Arbeitsweise der technisch-mathematisch eingestellten Naturwissenschaft“ (W. Linden) das universale Ganze des Himmels- und Erdraumes vom Standpunkt der eigenen Forschungen und des Weltwissens seiner Zeit. Während Humboldt „die gesetzmäßige Ordnung der Himmelsräume wie abgespiegelt im Erdeleben“ sah, suchte Herder, so könnte man mit Humboldt formulieren, nach deren „Abspiegelung“ im Gang der Menschheitsgeschichte. Die physische und die moralische Welt wurden von ihm nach der „großen Analogie der Natur“ als kosmologische Einheit verstanden. Unbeschadet dieser unterschiedlichen Akzentuierungen erfolgte die Deutung der Welt bei Goethe, Herder und Humboldt als „Kosmos“ - als „Universum, als Weltordnung, als Schmuck des Geordneten“ (Humboldt) - letztlich vom Standpunkt der alteuropäischen Kosmostheorie.[32] Für das von ihr konstituierte Weltbild sind die strukturellen Begriffe „Hierarchischer Stufenbau“ (die drei Reiche der Natur und der naturbedingten Menschenwelt nach der Ordnung der scala naturae), „Allzusammenhang“ (Vernetzung, wechselseitige Abhängigkeit), „Harmonie“ (Gleichgewicht der Proportionen und Kräfte) von grundlegender Bedeutung. Für die Rückführung des universalen Ordnungsgefüges auf die Gestaltungskraft einer geistigen Potenz metaphysischen Ursprungs, die auf „Entelechie“ (Entwicklung, Metamorphose) der „inwendigen Form“ (Shaftesbury) der Dinge drängt, stehen die Begriffe der „Lebenskraft“ (Herder, Humboldt) bzw. des „Bildungstriebes“ (Goethe). Zum „Kosmos“ als „Universum, als Weltordnung, als Schmuck des Geordneten“ gehören als Insignien einer grundschichtigen Seinsdimension auch die „einfachen Formen“ der „Formenkunde“: die kristallinen und vegetativen Wuchsformen der Natur bzw. „Erdlebens“-Formen (Bienenwabe, Schneekristall, Eisblume; Gletscher, Dünen, Wolken, Pflanzen) ebenso wie die originären Zweckformen der handwerklichen Kunst (Tonkrug, Gewebe, Geräte): Sie entstammen den drei Reichen der Natur und der naturbedingten Menschenwelt. Es sind ästhetische Phänomene, deren Gestalt durch „Harmonie“ und „Gleichgewicht der Proportionen und Kräfte“ bestimmt ist. Und ihnen liegt – in goethischer Weltsicht und mit den Worten Reichweins gesagt – eine „aufbauende und ordnende“ Kraft zugrunde: „Entelechie“ („Lebenskraft“, „Bildungstrieb“).

3. Zusammenfassung

Als Antwort auf die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der „Formenkunde“ und dem übrigen Unterricht ist

hervorzuheben: Die „einfachen Formen“ gehören zu den „Kernbeständen“ einer Kategorialen Bildung, deren Gegenstand die Lebensphänomene in der Perspektive der „heimatkundlichen“ Fächer sowie der Heimat- und Lebenskunde und der „Formenkunde“ sind. Ein Sechseck, die Metaphysik der Bienenwaben-Geometrie repräsentierend, mit der Inschrift „Leben“ und „Ehrfurcht vor dem Leben“ [33] könnte die Tiefendimension und das inhaltliche „Ganze“ der Bildungsarbeit einschließlich des Ensembles der „kleinen Formen“ symbolisieren.

Und überdies: Die „einfachen Formen“ stellen sich uns als Wahr-Zeichen einer Welt dar, die im Grunde ihres Seins „in Ordnung“ ist. Sie gehören als solche zusammen mit den übrigen „Strukturen des natürlichen Seins“ in die Sinnmitte eines Schulversuchs, dem der Auftrag zugrunde lag, die Gesellschaft in ihren sozialen und ökonomischen Strukturen „in Ordnung“ zu bringen: „Kosmos“ als Sinnbild der Friedens- und Gerechtigkeitsordnung, die es zu schaffen gilt, und die „einfachen Formen“ als Stützpunkte des Weltvertrauens im Geiste Goethes. Auf dieser Grundlage konnte der Humanist und Sozialist Reichwein auch im sozialen und politischen Bereich auf die Potenz der „einfachen Formen“ setzen, auf die Gruppe als „Wuchsform alles Lebendigen“.[34]

Anmerkungen:

1 Ich bin gegenwärtig mit der abschließenden Überarbeitung dieser Untersuchung befasst, deren Veröffentlichung sodann unter dem genannten Titel, redaktionelle Änderungen vorbehalten, erfolgen wird.

2 Vgl. H. Nohl: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte 1770 – 1830, hrsg. von O. F. Bollnow u. F. Rodi, Göttingen 1970, S. 138, überdies W. Dilthey: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In: Wilhelm Diltheys gesammelte Schriften, Bd. 7, Leipzig/Berlin, S. 362 u. O.F. Bollnow: Die Lebensphilosophie. Berlin/Göttingen/ Heidelberg 1958, S. 56 ff.

3 In der hier gemeinten „reinen Form“ bleiben die Einschübe spätaufklärerischen Denkens (z.B. das „aufklärerisch-humanitäre Element“ in der Geschichtsphilosophie Herders) und die sozialdarwinistischen Verwerfungen (z.B. in der Politischen Geographie und Geopolitik) unberücksichtigt.

4 Vgl. A. Reichwein: Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften. Kommentierte Neuausgabe, hrsg. von W. Klafki u. a., Weinheim/ Basel 1993, S. 128 f.

5 Ebd. , S. 128 – 145 u. K. C. Lingelbach: Adolf Reichweins Schulpädagogik. In: J. Hüther (Hrsg.): Vom Schauen zum Gestalten. Adolf Reichweins Medienpädagogik, München 2001, S. 65 f.

6 Vgl. A. Reichwein, a.a.O., Kap. Von der Anschauung – Schule des Sehens, S.205 - 234 sowie P. Meyer: Reichweins medienpädagogisches Konzept zur Schulung des Sehens. In: J. Hüther (Hrsg.), a.a.O. , S.146 – 158.

7 Vgl. A.Reichwein, a.a.O., S.253.

8 Ebd. , S. 123f.

9 Werner Conze unterscheidet in seiner programmatischen Abhandlung „Strukturgeschichte des technisch-industriellen Zeitalters als Aufgabe für Forschung und Unterricht“ (1957) die „vorgeschichtliche Zeit“, die Zeit der „Hochkulturen“ und das „technisch-industrielle Zeitalter“ als „die drei großen Stadien der Menschheitsgeschichte“. „Das dritte Stadium wird erst in unseren Jahren des technisch-industriellen Zeitalters erreicht, dessen revolutionärer Ursprung im 18. Jahhundert europäisch gewesen ist und recht verstanden als Endziel der ‚Weltgeschichte Europas’ im Sinne Hans Freyers aufgefasst werden kann. Diese Geschichte unserer Gegenwart dürfte auch zukünftig in ganz anderem und strukturell umfassenderen Sinne eine ‚neue Zeit’ genannt werden, als es die ‚Neuzeit’ für die Gelehrten des 16. und 17. Jahrhunderts im Gegensatz zum überwundenen ‚Mittelalter’ gewesen ist“ (S.11).

10 A. Reichwein, a.a.O. , , S. 53.

11 Ebd. , S. 56.
12 Goethes Werke. Hamburger Ausgabe, Bd. 13, [11] München 1994, S. 102

13 A. Reichwein, a.a.O. , S. 74
.
14 Ebd. S. 70.

15 Ebd. , S. 262.

16 Ebd. , S.249f

17 Ebd. , S. 54.

18 Ebd. , S. 130.

19 Ebd.

20 Ebd. , S. 220.

21 Ebd. , S. 220f.

22 C. G. Carus: Neun Briefe über Landschaftsmalerei: geschrieben in den Jahren 1815 bis 1824, Edition Max Reichelt, Villingen/Schwarzwald 1947, S.15.

23 Ebd. , S. 19.

24 Ebd. , S. 20.

25 J. Laabs: Entwicklung und Vermehrung der Erbse. Beihefte der Reichsstelle für Unterrichtsfilm F4/1935, S.19f.

26 A. Reichwein, a.a.O. , S. 131.

27 A. Reichwein, a.a.O. , S. 60.

28 Ebd. , S.43.

29 Zeitschrift der NS-Volkswohlfahrt „Ewiges Deutschland“, Juni 1937, S. 3.

30 Zur Natur-Kunst-Analogie Goethes siehe u.a. H. von Einem: Goethe-Studien, München 1972, S. 72 – 88 sowie P. Menzer: Goethes Äesthetik, München 1972, S. 57 – 74.

31 Vgl. H. von Einem, a.a.O. , S.72.

32 Vgl. G, Hard: „Kosmos“ und „Landschaft“. Kosmologische und landschaftstypische Denkmotive bei Alexander von Humboldt und in der geographischen Humboldt-Auslegung des 20. Jahrhunderts. In: H. Pfeiffer (Hrsg.): Alexander von Humboldt. Werk und Weltgeltung, München 1969, S. 133 überdies W. Flitner: Goethe im Spätwerk, Paderborn 1983, S. 313 – 327 und H. D. Irmscher: Johann Gottfried Herder, Stuttgart 2001, S.129 – 131.

33 Vgl. U. Amlung: Adolf Reichwein 1898-1944. Ein Lebensbild des Reformpädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers, Frankfurt a. M. 1999, S.95f. Dort heißt es unter direktem Bezug auf Albert Schweitzers Losung „Ehrfurcht vor dem Leben“: „Sein tief im humanistischen Denken christlich-abendländischer Tradition verwurzeltes, vor allem durch intensive Lektüre seines Lieblingsautors Goethe angeregtes und durch fürchterliche Kriegserlebnisse vertieftes Menschenbild wird zum Fundament seiner gesamten pädagogisch-politischen Arbeit. Der Gedanke der Hochachtung des menschlichen Lebens im politischen, wirtschaftlichen und pädagogischen Bereich wird für ihn zur festen Überzeugung; er schließt auch das tierische und pflanzliche Leben, sogar die ganze dingliche Welt mit ein.“

34 Vgl. H. J. von Körber: Die Wirtschaft als Aufgabe im Sinne Adolf Reichweins, In: W. Huber/A. Krebs (Hrsg.): Adolf Reichwein 1898 – 1944, Paderborn u.a. 1981, S. 274: „Das zuversichtliche, auf Veränderung der herrschenden Wirtschaftsordnung gerichtete Denken und Wirken Reichweins muß als Teil seiner - von den Kampfvorstellungen des 19. Jahrhunderts entschieden abweichenden - Welt- und Gesellschaftsanschauung verstanden werden. Für ihn ist die Welt in Goethes Sinne eine Einheit. Alles Geschehen in Natur und Geisteswelt vollzieht sich nach gleichen Gesetzen aufgrund einer alles tragenden und durchdringenden bildenden Kraft, die sich in einer Vielfalt von Formen äußert. Schon in der unbelebten Natur wird diese Gestaltungskraft sichtbar, etwa in den Formationen und Gebilden der Erdgeschichte. Erst recht offenbart sich ‚organisierende’ Kraft in allen Lebenserscheinungen.
Jedes Lebewesen - auch jede aus einer Vielzahl von Geschöpfen bestehende Lebenseinheit - lebt und entwickelt sich aus dieser ihm innewohnenden Bildekraft und wird damit fähig, am Leben höherer Einheiten tätig teilzunehmen. So baut sich die Welt aus zusammenhängenden, zusammenwirkenden Gebilden und Ordnungen in Stufenform auf, angefangen vom Grobmateriellen über das organische Leben bis zum Bereich des Geistig-Sittlichen. Dieses ganzheitliche Bewußtsein, dieses Gespür für Sinn und Zusammenhang alles Geschehens (Religion) erfüllte Reichwein mit starkem Vertrauen, das ihn auch in den schwersten Stunden seines Lebens nicht verließ.
Ein lebensfähiges Gemeinwesen kann nach dieser Vorstellung nicht künstlich gemacht, ‚konstruiert’ werden - es kann nur durch Bildung entstehen, d.h. wachsen und sich entwickeln.“

Der Verein kann noch sehr günstig folgende Literatur aus Restbeständen abgeben:

Ein Pädagoge im Widerstand : Erinnerung an Adolf Reichwein zum 50. Todestag / Roland Reichwein (Hrsg.). Weinheim ; München : Juventa-Verl., 1996. (€ 4,50)

Reichwein, Adolf
Hungermarsch durch Lappland
(Langewiesche-Brandt/CVK) (€ 3,-)

'Wir sind jung, und die Welt ist schön'. Mit Adolf Reichwein durch Skandinavien. Tagebuch einer Volkshochschulreise 1928, hrsg. von Ullrich Amlung, Matthias Hoch, Kurt Meinl und Lutz Münzer,
(Jena [u.a.]: Wartburg-Verl. 1993) (€ 3,-)

Bestellungen an Annelies Piening,
Westfälische Str. 34 10709 Berlin
annelies.piening@gmx.de

Walter Dexels Leistungen für die Erwachsenenbildung *in Jena* [88]

Kurt Meinl

In der Jenaer Lokalpresse fand der Leser im vergangenen Jahr zahlreiche Berichte über den „Dexel-Raum“ in dem für den Einzug der Volkshoch-schule Jena (im Folgenden abgekürzt: VHSJ) sanierten über hundertjährigen Schulhaus in der Grietgasse 17a. Daran anknüpfend sollen die folgenden Ausführungen verdeutlichen, dass jener Raum in der damals von Professor Peter Petersen geleiteten Universitätsschule, dem Entstehungsort des weltbekannt gewordenen Jena-Plans, den Walter Dexel 1925 mit einer farbigen Wandflächengestaltung ausgestattet hat, bei weitem nicht das einzige ist, das der VHSJ als Dexel-Erbe überkommen ist.

Der in München geborene Walter Dexel (1890-1973) lernte während des Studiums der Kunstgeschichte in seiner Heimatstadt seine aus Jena stammende Kommilitonin Grete Brauckmann kennen, die er nach dem Kriegsausbruch 1914 heiratete und der er ein Jahr später nach vorzeitiger Entlassung aus dem Kriegsdienst in die Saalestadt folgte. Hier schloss er 1916 seine akademische Ausbildung mit der Promotion in seinem Fachgebiet ab.

Die folgenden Jenaer Jahre bis zur Berufung 1928 als Dozent nach Magdeburg und dem Umzug dorthin mit der Familie zwei Jahre später waren geprägt von einem vielseitigen Schaffen mit imponierender schöpferischer Tatkraft, Überzeugungstreue und Ausstrahlung.

Kunstschaffend trat er hervor als Maler einschließlich Plakatmalerei, Gebrauchsgrafiker für Werbung und Schriftgestaltung; er kreierte beleuchtete farbige Glaskörper, darunter auch farbige Leuchtsäulen für Werbezwecke, Richtungsweiser, Haltestellenanzeiger und als schmückende Kunstelemente im öffentlichen Raum, betätigte sich als Bühnen- bzw. Bühnenbildgestalter und Innenarchitekt. Sein Kunstschaffen war nach anfänglicher Verhaftung im Expressionismus später vom konstruktivistischen Kunststil geprägt; in Nachschlagewerken wird er sogar als Pionier des Konstruktivismus in Deutschland gewürdigt. Wissenschaftlich ist er als Publizist zahlreicher Beiträge, Buchautor und Herausgeber hervorgetreten.

Schließlich erreichte er mit umfangreicher kunstpropagandistischer Aktivität vor allem im Rahmen des Jenaer Kunstvereins (künftig abgekürzt: JKV) große Wirksamkeit.

Von dem an der Universität lehrenden Philosophen Eberhard Grisebach ist Dexel an den 1903 vergleichsweise spät gegründeten JKV herangeführt worden. Ob daran auch seinem Schwiegervater Dr. Karl Brauckmann ein Anteil zukommt, ist jedoch noch nicht belegt. Dr. Brauckmann, der durch seine in Jena gegründete Lehr- und Erziehungsanstalt mit Internat für Hörgeschädigte und

Leuchtsäule

Eine nach Dexels Entwürfen geschaffene Leuchtsäule im Flockenwirbel Anfang Februar 2006. Das von den Stadtwerken Jena-Pößneck von Stuttgart nach Jena gebrachte Kunstwerk, eines der nach dem Entwurf von 1926 erst 1973 geschaffenen vier Exemplare der Leuchtsäule II, hat 2001 seinen neuen Standort auf einer Freifläche vor dem neu erbauten Betriebsgebäude gefunden.

[88] Der vorliegende Beitrag war ursprünglich für eine Veröffentlichung in einer Jenaer Tageszeitung vorgesehen. Das erklärt den Verzicht des Autors auf Einzelbelege für die verwendeten Zitate. Da der Artikel in der Jenaer Lokalpresse nur in einer stark gekürzten Version hätte erscheinen können, hat sich die Redaktion im Hinblick auf die Tagung in Weimar/Jena Anfang Mai d.J. entschlossen, den ungekürzten Text von Kurt Meinl im RF abzudrucken. Der Verfasser gibt als Quellen für seinen Beitrag an: Stadtarchiv Jena, Beiträge in dem von Maria Schmid herausgegebenen Sammelband: „Dexel in Jena“. Jena: Glaux Verlag, 2002 sowie den Beitrag von H.P. Thun im letzten Forumsheft.

Ertaubte sowie durch seine zahlreichen Schriften über die von ihm entwickelten Unterweisungsmethoden für diese Klientel international hohe Anerkennung gefunden hat, war Mitglied des JKV, wollte mit einer Reihe anderer Vereinsmitglieder durch Entrichtung eines beträchtlich höheren Beitrags dessen Bemühungen zum Aufbau einer eigenen Kunstsammlung besonders fördern, trat für den JKV im Rahmen seines kunstvermittelnden Programms auch als Referent auf und war ferner für die Stadt Jena kommunalpolitisch aktiv tätig. Die Aufgabenstellung des JKV war mit schon zeitiger Orientierung auf die in jener Zeit entstandenen zahlreichen Kunstströmungen der Moderne darauf gerichtet, die Kunstentwicklung zu fördern, die Bürgerschaft mit der Kunst in Verbindung zu bringen, ihr Kunstverständnis zu heben und selbst Werke der modernen Kunst zu sammeln. Diese Programmatik war dem Künstler von Fleisch und Blut Walter Dexel wie auf den Leib geschnitten. Ab Ende Juli 1916 übertrug ihm Grisebach in seiner Eigenschaft als Geschäftsführer des JKV ehrenamtlich die Leitung des Ausstellungswesens. Ende 1918 hat ihm schließlich der Vorstand des JKV offiziell das Amt des Ausstellungsleiters anvertraut, mit dem auch die Verwaltung und Erweiterung der 1914 begründeten Kunst-Sammlung verbunden war. Nach der Suspendierung von dieser Aufgabe Ende 1920 infolge kritischer Einwände aus dem Publikum und auch von Vorstandsmitgliedern des JKV zum Ausstellungsprogramm sollte sich bald erweisen, dass auf Dexel nicht verzichtet werden kann. Die Konsequenz war, dass er im Dezember 1921 als Schriftführer (später als Geschäftsführer bezeichnet) in den Vereinsvorstand gewählt wurde und in dieser Funktion wieder für das Ausstellungswesen und die Sammlung des JKV verantwortlich war, bis er im Sommer 1928 wegen erneuter Widerstände gegen seine Ausstellungstätigkeit sowie seiner Berufung nach Magdeburg seine Mitarbeit im Vorstand des JKV beendete.

Aus publizierten Verzeichnissen der vom JKV durchgeführten Ausstellungen und anderen kunstpropagandistischen Veranstaltungen ergibt sich, dass Dexel in seiner insgesamt elfjährigen Tätigkeit für den JKV für 104 Ausstellungen, 12 auf die jeweilige Präsentation bezogene Eröffnungsvorträge, 21 der betreffenden Ausstellungsthematik gewidmete bzw. kunsthistorisch oder kunsttheoretisch orientierte Vorträge, mehrere Lesungen aus moderner Dichtung und anders geprägte Veranstaltungen verantwortlich war. Diese beeindruckende Bilanz lässt zugleich erkennen, welche ständige Einsatzbereitschaft, umfangreichen und tiefgründigen Sachkenntnisse, Konsequenz und Furchtlosigkeit im Eintreten für die moderne Kunst in allen ihren Erscheinungen, vielzähligen engen persönlichen Beziehungen zu führenden Repräsentanten aller avantgardistischen Kunstströmungen und wieviel Feingefühl für das Aufspüren neuer Tendenzen in der Kunstentwicklung, Organisationstalent und Umsichtigkeit vonnöten waren, um eine so großartige Leistung vollbringen zu können. Dabei war Dexel wiederholt mit Unverständnis und barscher Kritik gegenüber dem von ihm eingeschlagenen Weg konfrontiert. Und ebenso oft trat er den Widersachern öffentlich mit mutiger und überzeugender Erwiderung entgegen.

Ein besonders enges Verhältnis pflegte Dexel mit dem Bauhaus in Weimar und den dort tätigen Meistern für gestaltendes und bildkünstlerisches Schaffen mit ihren großen Namen in der internationalen Kunstwelt, die er alle, oft sogar mehrfach, mit Ausstellungen und Vorträgen in Jena vorstellte. Des öfteren ist Dexel in den Ausstellungen auch mit eigenen Werken in Erscheinung getreten. Regelmäßig waren Präsentationen dem Bekanntmachen von Werken aus der eigenen Sammlung des JKV vorbehalten. In zwei Ausstellungen 1922 und 1925 mit Arbeiten aus dem Kunstunterricht des Jenaer Kunstmalers Christoph Natter, der an der VHSJ neben anderen Dozenten auf dem Gebiet der Kunsterziehung wirkte und als Oberlehrer an der damaligen Oberrealschule (heute Adolf-Reichwein-Gymnasium) am Anfang der Wollnitzer Straße im Fach Zeichnen unterrichtete, hat Dexel auch auf neue Tendenzen im Bereich der Kunstpädagogik aufmerksam gemacht und eine später fortgesetzte Tradition begründet. Dexels Ausstellungsprogramm diente jedoch nicht nur der Popularisierung der modernen bildenden Kunst mit allen ihren Genres, sondern erstreckte sich auch auf neue Architektur, neue Werbung und Photographie.

Dank der guten Verbindungen zu einer Vielzahl führender Vertreter aller modernen Kunstrichtungen war es Dexel auch möglich, durch Ankäufe, Leihgaben und Schenkungen von Werken aus dem modernen Kunstschaffen die Sammlung des JKV in großem Umfang zu erweitern. Insgesamt betrachtet ist es wesentlich ihm zu verdanken, dass das schon im zweiten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts als „Kunststadt“ gefeierte Jena zu einer Schaubühne für die avantgardistische Kunst aller Richtungen sowie zu einem Podium der geistigen Auseinandersetzung damit geworden ist, was von namhaften Sachverständigen in Kunstfragen wiederholt bestätigt worden ist. In einer späteren Rückschau auf diese Schaffensperiode hat Dexel selbst auf das „Phänomen des Eindringens aktuellster Kunst in eine kleine Universitätsstadt“ verwiesen; er hätte völlig berechtigt noch hinzufügen können, dass ihm selbst ein besonders großes Verdienst an dem Zustandekommen dieses Phänomens zufällt.

Es liegt auf der Hand, dass der JKV durch sein umfangreiches kunstpropagandistisches Wirken innerhalb der Volksbildung eine wichtige Funktion erfüllt hat. Daraus dürfte es sich auch erklären, dass er ab der Eröffnung der VHSJ zum 1. April 1919 die enge Zusammenarbeit mit ihr gesucht hat. Erhärtet wird diese Annahme noch durch die Tatsache, dass die neu gegründete Stätte der Erwachsenenbildung im Rahmen ihres Lehrprogramms mit Kursen und Arbeitsgemeinschaften auf dem Gebiet

„Bildende Kunst und praktische Kunstpflege“ auf dem gleichen Terrain wie der JKV mit der Absicht tätig war, auf dem Wege der Kunstbetrachtung das Kunstverständnis und den Kunstgeschmack sowie auch eigenes künstlerisches Schaffen zu fördern. Ein anderer Grund für das Bestreben des JKV nach enger Kooperation mit der VHSJ kann darin gelegen haben, dass er nach einem Dexel schon 1921 gefällten Urteil eigentlich kein eigenes Publikum hatte, die VHSJ aber gleich nach der Gründung ihre Lehrtätigkeit mit 1000 Teilnehmern starten konnte, deren Zahl bis Herbst 1921 gar auf mehr als das Doppelte anstieg. Wenn auch danach ihre Teilnehmerquote eine mit Schwankungen rückläufige Tendenz aufwies, konnte sie doch für den JKV ein wichtiges Potential bieten, um die eigene Breitenwirksamkeit beträchtlich zu verstärken.

Die Zusammenarbeit zwischen dem JKV und der VHSJ war vielfältig, wobei jedoch erste Kontakte Dexels zu ihr erst für 1921 feststellbar sind.

Als der JKV nach einer lang gehegten Idee in äußerst ernster Notzeit 1919 das wenig aussichtsreiche und auch gescheiterte Projekt zum Bau eines Volkskunsthauses in Jena verfolgte, verwies er auf der Suche nach Finanzierungsquellen darauf, dass nach Fühlungnahme mit der VHSJ das in Aussicht genommene Bauwerk auch für deren kunsterzieherische Arbeit genutzt werden soll.

In Einzelfällen waren der JKV und die VHSJ gemeinsam Veranstalter von Ausstellungen, wie es für die zweite Präsentation mit Werken von Käthe Kollwitz 1928 zutraf. Unter dieser Bedingung bekamen die eingeschriebenen Hörer der VHSJ den Eintrittspreis für die Ausstellung ermäßigt.

Der JKV hat der VHSJ regelmäßig die Einladungskarten zu seinen Veranstaltungen zum Aushang am „Schwarzen Brett“ und somit zur Information aller Hörer übermittelt. Andererseits erhielten Besucher der Ausstellungen des JKV von Dexel Hinweise auf die Arbeit der VHSJ. Für die VHSJ bot der JKV auch gesonderte Führungen durch seine Ausstellungen an, und der Besuch derselben und anderer von ihm angebotener Veranstaltungen ist zumindest für die Teilnehmer an den im Bereich der Kunst laufenden Kurse der VHSJ sowie deren Leiter zu einem festen Bestandteil ihrer Arbeit geworden.

Nachdem Adolf Reichwein an 1. Oktober 1925 die Leitung der VHSJ von seinem Vorgänger Wilhelm Flitner übernommen hatte, wurde von Walter Dexel auf der Basis persönlicher Freundschaft mit ihm die Zusammenarbeit mit dieser Institution der Erwachsenenbildung wesentlich vertieft. Bald nach dem Eintritt in das neue Amt entwarf Reichwein den weit greifenden Plan zur Errichtung eines Volkshochschulzentrums für Jena mit einem ganzen Ensemble von Gebäuden mit unterschiedlicher Funktion. An erster Stelle sollte das aus finanziellen Gründen nicht verwirklichte zentrale Bauwerk entstehen, das insbesondere als Ort für die gemeinsamen Feste und Feiern der VHSJ dienen und nach außen die ideelle Gemeinschaft ihrer Teilnehmer und Lehrkräfte repräsentieren sollte. Die architektonische Planung des Baus übernahm im Frühjahr 1926 der Architekt Adolf Meyer, der bis zur Auflösung des Weimarer Bauhauses 1924 dort als Meister tätig war, während Walter Dexel den Bühnenentwurf erarbeitete, nach dem die Bühne in Übereinstimmung mit den Vorgaben Reichweins halb-

Wohnhaus der Familie Dexel in Jena, Fuchsturmweg 15. Eigentümer des Hauses war seinerzeit Dexels Schwiegervater Dr. Karl Brauckmann (Foto privat)

kreisförmig in den Zuschauerraum hineinragen und so die Zusammengehörigkeit der Darsteller mit den Zuschauern betonen sollte. Dexel hatte zu gleicher Zeit für die VHSJ auch den Entwurf von Plakaten und die typographische Gestaltung von Hörer- und Einladungskarten sowie der zum Druck bestimmten Schriften wie des Lehrplans für jeden Lehrabschnitt, der „Blätter der Volkshochschule Jena“ und 1928 auch der seit 1919 erschienenen „Volkshochschulblätter für Thüringen“ übernommen.

In dem von Adolf Reichwein zum 1. Mai 1926 eröffneten Volkshochschulheim für junge Arbeiter aus den Jenaer Zeiss- und Schottwerken, für das die Carl-Zeiss-Stiftung eine Etage im Haus der heutigen Beutenbergstraße 8 gemietet hatte, standen die Teilnehmer des ersten Einjahreslehrgangs vor der Aufgabe, sich das für das Heim benötigte Mobiliar in einer im Keller des Hauses eingerichteten Tischlerei selbst anzufertigen, wozu sie von Walter Dexel angeleitet wurden. Er war zu gleicher Zeit in dieser Werkstatt mit der Herstellung von Möbelentwürfen für die Serienfertigung moderner Einrichtungsgegenstände beschäftigt. Der eigenen Erkenntnis folgend, dass in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts alle die Gestaltung der Lebensumwelt der Menschen betreffenden Probleme ihr Interesse bestimmten, kam Dexel der VHSJ bei der Lehrkraftvermittlung und zeitweise selbst als Dozent für das Gebiet des neuen baulichen Gestaltens zur Hilfe. Vor allem seiner Vermittlung wird es zu verdanken sein, dass der bekannte Berliner Historiker und Theoretiker auf dem Gebiet der Kunst Adolf Behne im Frühjahr 1926 für die Übernahme einer Sonderwoche der VHSJ zum Thema „Äußere Lebensgestaltung“ gewonnen werden konnte. Mit der Blickrichtung auf die Ansprüche an die Wohnung und das Hausgerät der Menschen in jener Zeit befasste er sich besonders mit Problemen der Wohngebäude- und Innenraumarchitektur, des weiteren mit der Notwendigkeit neuer Lösungen für die Dinge des täglichen Lebens und der darauf gerichteten Zusammenarbeit von Kunst, Handwerk und Architektur. Außerdem referierte er in einem besonderen Vortrag über „Die moderne Fabrik“.

Für den Lehrabschnitt ab Januar 1926 hatte Dexel eine Arbeitsgemeinschaft zum Thema „Das Bauen“ angeboten. Die Besichtigung zweier im Bauhausstil in Jena errichteter Bauwerke, des nach Entwürfen des Begründers des Bauhauses Walter Gropius ab 1920 umgestalteten Stadttheaters und des von ihm zusammen mit Adolf Meyer projektierten Auerbachschen Wohnhauses in der Schaefferstraße 9 diente für die Teilnehmer dem Gewinnen konkreter Anschauungen vom neuen Bauen, um darauf aufbauend anhand von Zeichnungen und Modellen zu Fragen der Raumplastik und der Statik überzuleiten. Im Herbst 1927 leitete Dexel wieder eine Arbeitsgemeinschaft zum Thema „Neues Bauen“, in der die unter Beteiligung namhafter Architekten aus mehreren Ländern begonnene Stuttgarter Mustersiedlung des Werkbundes mit Ein- und Mehrfamilienhäusern anhand von Lichtbildern kritisch erläutert werden sollte. Fortgeführt wurde diese Lehrveranstaltung Dexels im Winter 1928 unter der gleichen Thematik und der Möglichkeit der Teilnahme für Neueintretende mit den Schwerpunkten „Möbel und Innenräume. Der bewegliche Grundriß des Hausinnern. Gute Industriemöbel, Typenmöbel“. Die weitere Tätigkeit Dexels für die VHSJ hatte 1928 und nach der Übernahme einer neuen Aufgabe außerhalb Jenas auch noch 1929 die Schaffung moderner, im konstruktivistischen Stil und aus ökonomischen Gründen mit einfachen Mitteln und wenig Aufwand gestalteter Bühnenbilder für Aufführungen der Spielgruppe der VHSJ im Stadttheater der Saalestadt zum Gegenstand. Seine Bühnenausstattungen verlangten von den Zuschauern große geistige Anstrengungen, um die damit angedeuteten Handlungsorte in Verbindung mit den Szenendarstellungen richtig zu erfassen. Aufgeführt wurden zu Festen und Feiern der VHSJ, mitunter auch mit Wiederholungen, „Mann ist Mann“ von Bertolt Brecht, „Die Rückkehr des verlorenen Sohnes“ von Andre Gide, „Wie es euch gefällt“ von William Shakespeare. Die Aufführungen der genannten Stücke und der dazu von Dexel angefertigten Bühnenbilder fanden in den Jenaer Tagesblättern je nach ihrer Parteizugehörigkeit recht unterschiedliche Bewertungen von direkter Ablehnung bis zu uneingeschränkter Zustimmung, wobei jedoch die positiven Urteile überwogen und der Beifall des Publikums auch dem Bühnenbildner zuteil geworden ist.

Der Weggang Walter Dexels aus Jena bedeutete für den JKV und nicht weniger für die VHSJ einen argen Verlust. Danach haben die Ausstellungen des JKV nur noch selten das hohe Niveau erreicht wie durchgängig zu Dexels Zeit. Die VHSJ verlor durch seinen Weggang einen ihre Entwicklung in vielfacher Hinsicht aktiv und konstruktiv mitgestaltenden Mitarbeiter.

Gelochter Umschlag eines Lehrplanheftes der VHSJ im Stadtarchiv Jena mit der von Walter Dexel stammenden typischen Schriftgestaltung. (Aufnahme Jürgen Jache, Stadtarchiv Jena)

Die unter dem Nationalsozialismus aufgezwungene Gleichschaltung schadete beiden Einrichtungen ungemein in gleicher Weise. Einen beson-

ders herben Tiefschlag musste der JKV erfahren, als eine Vielzahl der in den ersten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts geschaffenen Werke moderner Kunstrichtungen von den neuen Machthabern als „entartete Kunst“ diffamiert wurde. Dadurch büßte der JKV aus seinem Sammlungsbesitz über 200 wertvolle und unersetzbare Stücke ein. Walter Dexel selbst wurde wie zahlreiche andere hervorragende Künstler im „Völkischen Beobachter“ als Vertreter der „entarteten“ Kunst verfemt. In dieser für ihn schwierigen Zeit trat ihm der schon 1933 seines Lehramtes als Professor an der Pädagogischen Akademie in Halle enthobene Adolf Reichwein in einem Brief als Freund tröstend zur Seite. Im Kontrast zu der dichterischen Figur vom „Mann ohne Schatten“ betonte er, wir alle werden nicht mehr ohne Schatten leben können, womit er auf die alles beherrschende teuflische Macht des Faschismus anspielte. Sechs Jahre später musste Adolf Reichwein als Mitglied des Kreisauer Kreises die bittere Erfahrung machen, dass dieser Schatten für ihn lebenszerstörend wurde.
Die VHSJ hat aus der ersten Periode ihres Bestehens ein reiches historisches Erbe zu bewahren. Darin eingebunden sind auch die mannigfaltigen Aktivitäten und richtungweisenden Impulse, mit denen der weithin hoch geachtete Künstler Walter Dexel die Entwicklung dieser damals in Deutschland mit an führender Stelle stehenden Stätte der Erwachsenenbildung tatkräftig gefördert hat. Diese Hervorhebung möge die Reihe der zahlreichen Würdigungen ergänzen, die Walter Dexel in der Zeitspanne nach dem Herbst 1989 in Jena schon zuteil geworden sind.

Die „Bildende“ Kunst

Anmerkungen zum sozialen Aspekt in der Ästhetik bei Walter Dexel und Reichwein

Hans-Peter Thun

Was wir als Schönheit hier empfunden, wird einst als Wahrheit uns entgegengehn [89]

Diese Betrachtungen sollen das aufgreifen, was in der kurzen Biographie Walter Dexels im vorigen Heft unserer Zeitschrift nicht behandelt werden konnte, nämlich die Frage, worin diese auf uns fast unstet wirkende Vielseitigkeit der beruflichen Aktivitäten Walter Dexels eigentlich begründet ist und wieso sich Dexel so intensiv mit dem Phänomen „Form“ auseinandersetzt und seine große Braunschweiger Formsammlung aufbaut. Es soll auch gezeigt werden, warum wir die vielen Parallelen in den Standpunkten bei Dexel und Reichwein finden.

Der Begriff „Bildende Kunst“ ist selbst eine Schöpfung des 19. Jahrhunderts und fasste in seinem Ursprung die Bereiche Baukunst, Plastik, Malerei, Graphik und Kunstgewebe/ Kunsthandwerk zusammen. Der Begriff ist aber selbstverständlich nicht gemeint, wie in unserer Überschrift, im Sinne von „Bildung“ (obwohl diese Auslegung nicht fern läge, wenn man die Bemühungen Dexels und Gleichgesinnter betrachtet), sondern bezieht sich einzig auf das „Abbilden“ wobei es, das werden wir sehen, auch nicht unwichtig ist, was diese Künste abbilden. Die Einheit aber der einzelnen Sparten, auf die sich Walter Dexel später in Jena in seinem Manifest für ein neues Ausstellungsgebäude beruft, war in der Definition damals bereits vorgegeben, wenn auch nicht verwirklicht. Erst später ist die Baukunst auch aus dieser Definition wieder heraus gefallen. Hier soll exemplarisch nur auf die Bereiche Malerei und Baukunst Bezug genommen werden.

Als Walter Dexel seinen beruflichen Weg mit dem Studium der Kunstwissenschaft beginnt, ist die Bildende Kunst in Europa in einem Wandel begriffen, den man durchaus als „revolutionär“ bezeichnen kann, denn es sind nicht nur evolutionäre Anstöße, die in einem relativ kurzen Zeitraum zu einer Fülle neuer Kunststile und künstlerischer Experimente führen, es ist nicht allein die künstlerische Kreativität, die hier solch Umwälzendes bewirkt. Große gesellschaftliche Veränderungen, wirtschaftliche Umbrüche, technische Erfindungen die wir alle kennen, haben diese Zeit und ihre Menschen geprägt.
Das manifestierte sich zunächst vor allem in den großen Städten, während der ländliche Raum noch eine Art Kontrastprogramm zu bieten scheint, vielleicht eine Keimzelle, aus der heraus alles das wieder hätte gerade gerückt werden können, was in den Städten das menschliche Leben verbog. Adolf Reichwein hat an solche Möglichkeiten geglaubt.
Die Auseinandersetzung mit dem Städtischen hieß aber auch, nun den neuen urbanen Raum und seine Artikulationsformen akzeptieren zu lernen: Häuser, Verkehr, Menschen, Autos, Telefone, Zeitungen, Werbung und gesellschaftliche Auseinandersetzungen. Gegen das zu Ende gehende Jahrhundert, seine als muffig empfundene bürgerliche Welt, wurde eine neue Zivilisation eingefordert, und es formulierte sich ein Begriff von Kultur, der das Alltägliche, das Gemeine und Soziale einbeziehen sollte. Zwangsläufig und durch gesellschaftliche Ereignisse (Erster Weltkrieg, russische Revolution, Ende des Kaiserreichs) zusätzlich motiviert, entwickelt sich deshalb ein neuer Versuch, die Kunst zu sozialisieren, zu vergesellschaften. Bestehende gesellschaftliche Ordnungsmuster schienen außer Kraft gesetzt, und es galt

[89] Friedrich Schiller „Die Künstler“ 1789

offenkundig oder gab sogar die Möglichkeiten, neue und vernünftigere Ordnungen in die Welt zu setzen. Man wollte nicht mehr nur der Welt ein Kontrastprogramm der Kunst zeigen, sondern meinte schließlich, die Welt ganz praktisch durch Kunst verändern zu können.

Die Malerei

In der Malerei vollzieht sich im 19. und frühen 20.Jahrhundert eine über mehrere Jahrzehnte zu beobachtende Entwicklung, die nicht an einzelnen Stilen festzumachen ist, sondern aus vielen Stilrichtungen Künstler vereinigt, die mit unterschiedlichen Methoden einen neuen Weg gehen. Man kann das vereinfacht beschreiben als eine Abkehr vom Gegenständlichen zum Abstrakten, aber es ist nicht nur die Abstraktion der realen Natur, sondern mehr. Die Malerei von Manet bis zum Kubismus und darüber hinaus war geprägt von einer in vielen Stilrichtungen sich vollziehenden Entfernung von der Wirklichkeitsdarstellung, hin zu formalen und gestalterischen Aspekten, die zunehmend für die Qualität des Kunstwerks und des künstlerischen Schaffens als maßgeblich angesehen wurden. Die Natur wurde abstrahiert, vereinfacht, in Farben, Flächen und Linien aufgelöst, war nicht Gegenstand der Darstellung, sondern lieferte die formalen Anregungen.
Das ist also ein Abrücken von dem Ding, der Sache, die es abzubilden gilt, hin zum Stil, und den Formen zu konstatieren, in denen dieses Abbilden vonstatten geht. Die reale Natur bleibt zunächst noch erkennbar, wird benutzt, ist aber nicht mehr wichtig, nicht mehr gemeint. Die „Kunst“ des Künstlers besteht nicht mehr darin, den Gegenstand exakt, echt und kunstvoll auf die Leinwand zu bringen, ihn zu kopieren, sondern die Kunst zeigt sich darin, was der Künstler mit den Farben, Formen und Linien macht, die ihm die Natur anbietet, um sie auf seiner Leinwand umzuformen und in eine Fläche zu gestalten.

Da haben auch technische Entwicklungen eine Rolle gespielt. Die Erfindung der Fotographie, später der Farbfotographie und des Films, nahmen der Malerei Aufgaben, die zu den angestammten ihres Metiers gehörten, nämlich die Funktion, die Welt naturgetreu zu dokumentieren, Personen, Dinge und Szenen realistisch festzuhalten oder Ereignisse zu erzählen. Dafür eignete sich die neue Technik plötzlich sehr viel besser. Die Malerei war also auch praktisch aufgefordert, sich neue Ebenen des künstlerischen Ausdrucks zu erschließen.

Die Künstler, die diese Entwicklung wesentlich getragen haben, sind jene, die der englische Maler und Kunstschriftsteller Roger Fry 1910 in einer Ausstellung zusammenfasste, der er den Begriff „Postimpressionisten“ zuordnete, eine sprachliche Neuschöpfung von ihm, oft auch als willkürlich kritisiert. In dieser Ausstellung, die er 1913 wiederholte, waren Manet, Cézanne, van Gogh, und Gauguin ebenso vertreten, wie Matisse und Picasso. Er hielt vor allem Cézanne für den spiritus rector einer neuen Bewegung in der Malerei und traf sich damit in der Wertschätzung Cézannes mit Walter Dexels Lehrer Fritz Burger. Frey verstand unter diesem Begriff eben jene Künstler, welche die formalen Elemente Farbe, Linie und Komposition betonten und einsetzten für Aussagen, die nicht das visuell Sichtbare darstellten, sondern das nicht Sichtbare: Stimmungen, Emotionen, bzw. das eigentlich auf der Leinwand gar nicht Dargestellte im Auge oder Kopf des Betrachters wieder erzeugten. Sie hielten die realistische Darstellung, die Dreidimensionalität, die stimmige Perspektive für unwichtig, ihre Bilder sollten sich weder mit der neuen fotografischen Technik messen, noch sollten sie Geschichten erzählen. Das gehörte zu Aufgaben einer Malerei, die sie der Vergangen-

Dexel: Bois de Vincennes

Cézanne : Dans le Parc du Château Noir

heit zurechneten. Nach Freys Auffassung war der Gegenstand der Darstellung, also das natürliche, realistische Objekt, unwichtig für den ästhetischen Wert des Bildes. Sein Landsmann Clive Bell schuf 1914 das Schlagwort von der „significant form“. Diese „bedeutsame“ Form sollte sich gleichfalls nicht auf den Gegenstand der bildlichen Darstellung beziehen, sondern eben auf Elemente wie Komposition und Stil des vom Künstler geschaffenen Bildes.

Das beginnt schon bei den Impressionisten. Sie bilden

die Realität nicht mehr als das fertige Ergebnis unserer Sinneseindrücke ab, sondern versuchen, vor allem mir Hilfe einer geradezu wissenschaftlichen Kenntnis über die Wirkung der Farben, diese Impressionen beim Betrachter erneut zu erzeugen. Die Abbildung ist also schon hier nicht mehr Kopie der Realität, nicht mehr aus Gegenstandsmerkmalen zusammengesetzt, sondern aus Farbmolekülen, die erst beim Betrachter eine Impression der Realität hervorrufen.
Auch Expressionisten sind hier zu nennen, wie etwa Kirchner, Macke, Marc, Delauny u.s.w.

Zunächst bedeutet das allerdings nicht, dass den Farben, Formen und Flächen selbst ein bestimmter Sinn zugemessen wird, der über die Bildkomposition hinausgeht. Es sind Stilmittel und Techniken für neue Ausdrucksformen.

Cézanne als Wegbereiter

Cézanne hat sich selbst zwar immer zu den Impressionisten gezählt, ist aber, ohne das selbst so zu sehen, in seiner Entwicklung weit über den Impressionismus hinausgegangen und hat mehrere spätere Stilrichtungen angestoßen. Insofern stuft Fritz Burger seine Bedeutung für die Entwicklung der modernen Kunst wohl zu Recht sehr hoch ein. Und da Fritz Burger, einer späten Aussage Grete Dexels zufolge, für Dexel auch im Alter noch „Evangelium“ war, wird deutlich, warum Dexel so von Burgers Standpunkten geprägt wurde.
Cézanne experimentiert mit der Perspektive, verabschiedet sich von der Zentralperspektive, arbeitet nicht mit Farbpunkten, sondern farbigen Flächen, die er zueinander ordnet. Er sucht in aller Natur das geometrische Grundprinzip und leitet damit unwissentlich auch zu den Kubisten über. Seine Bilder sind kein Abbild der Natur mehr, sondern diese liefert ihm nur noch farbige und flächige Sinneseindrücke, die er aufnimmt und zu einem Bild komponiert, das eine neue Realität neben der Natur darstellt. Hier beginnt der künstlerische Ansatz Burgers und Dexels, das Nachdenken über die Relationen von Farben, Flächen und Linien zueinander, das Nachdenken über die ideale Form.

Gauguin führt als weiteres Gestaltungselement die große farbige Flächigkeit hinzu, die er noch zusätzlich mit Linien umrandet, so dass seine Bilder bisweilen an Glasmalerei erinnern. Es entstehen so Segmente, Formelemente, die dann in späteren Stilrichtungen zunehmend an Bedeutung gewinnen. Maurice Denis als Wortführer der Symbolisten steigert das, indem er das Postulat formuliert, dass das Bild vor allem eine mit Farben in bestimmter Ordnung bedeckte ebene Fläche sein müsse, und diese Ordnung das Erscheinungsbild der Gegenstände verändere durch die objektive und subjektive Deformation zugunsten dekorativer, allgemeingültiger Schönheit. Deformieren heiße ausdrucksvoll und schön sein. Hier wird also neue Form erzeugt, die Form aus ihrer Form gebracht, um sie „allgemeingültig“ zu machen, Natur wird nach dem gestalterischen Willen des Künstlers umgeformt zu einer neuen „virtuellen“ Natur. Da haben wir bereits diese neue Form, die „absolute“ Schönheit. Aber dem wohnt noch kein über das Bild hinausreichender Sinn inne, kein Zweck. Die Frage, warum der Künstler sich denn bemühen solle, eine neue Form zu erzeugen, nach der idealen Form zu suchen, wird nicht verfolgt.
Auch von einer „neuen Ordnung“ ist die Rede, aber sie führt zunächst nur zum Begriff der „Schönheit“.

Der Visionär Fritz Burger

Hier ist der Punkt, Fritz Burger [90] ins Spiel zu bringen, bei dem Walter Dexel in München Kunstwissenschaft studiert. Burgers Bedeutung für die Formkonzeption der Moderne ist viel größer, als es sein heute eher geringer Bekanntheitsgrad vermuten lässt. Ein Mann mit Charisma, der „geborene“ Jugendführer und Hochschullehrer: „...Eine sehr jugendliche, freie Gestalt, mit weiten Schritten im wehenden Mantel und braunem Hut, hell und fröhlich in den Saal tretend, so haben ihn seine Schüler in Erinnerung. Sie [...], die sich um den Namen „Fritz Burger“ wie um eine Fahne scharten [...]“ [91] „Einer, zu dem sich die Jugend drängte, die nach Feuer dürstet. [...] Man strömte in seinen Hörsaal, trampelte sich trunken und lauschte wie einer Offenbarung[...] Tausend Jungen ist er unauslöschliches Erlebnis geworden.“ [92]

Zu seinen Schülern gehörten neben Dexel u.a. die Kunstwissenschaftler Gustav Friedrich Hartlaub und Kurt Badt, Hans Finsler (Schweizerischer Werkbund), Ludwig Hirschfeld-Mack, eine der wichtigsten Persönlichkeiten am Weimarer Bauhaus, oder der spätere Chefredakteur der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, Benno Reifenberg. Burger geht es bei der Bewertung eines Kunstwerks nicht mehr um die Zuordnung zu Kunststilen oder Epo-

[90] siehe: Thun, Hans-Peter: Walter Dexel
In: reichwein-forum Nr.7, Dezember 2005, S. 6 – 11

[91] Reifenberg, Benno: Fritz Burger

In: Frankfurter Zeitung, 27.06.1916

[92] Fritz Burger

In: Berliner Tagblatt / Abend-Ausgabe, 31. 05. 1916

chen, sondern vor allem um den Relationszusammenhang der Formen und die Gestaltung der Fläche. Das ist die zentrale Herausforderung an den Künstler. Das Bild ist „das Resultat unseres vorstellenden Bewusstseins, eine anschauliche Gestaltung unserer Gesichtsvorstellungen, durch die das eine sinnliche Form erhält, was im Kunstwerk gedacht, wahrgenommen, empfunden oder geträumt worden ist. [...] Dieser Zusammenhang ist nie in der Natur vorhanden, sondern wird in jedem Falle erst geschaffen“ [93]

Burger formuliert 1913 folgende erstaunliche Aussage:
„Der Bildzusammenhang ist die Individualität, daher ist die Silhouette jeder Gestalt nicht bloß durch ihre eigene Wesenheit, sondern auch im Hinblick auf die nebenstehende bedingt, ohne Rücksicht auf irgendwelche Sonderrechte gegenständlicher Einzelheiten. Vielleicht wird eine spätere Zeit hier ein interessantes Manifest des Sozialismus auf künstlerischem Gebiet erkennen“ [94]

Was heißt das ? Es ist ein für uns zunächst schwer zugänglicher Standpunkt. Mit Burgers Bildverständnis wird die strukturelle Übersetzung des Objekts in ein Bild, für die Cézanne steht, weit überboten. Er gibt der Form, dem Stil, einen über die Kunst hinausreichenden Sinn. Burger sagt hier: Das Bild des Künstlers ist das Ergebnis seiner einzelnen Elemente, der Formen, Linien und Farben. Und sie bilden dieses Kunstwerk nicht Kraft ihrer eigenen Individualität, sondern erst dadurch, dass sie der Künstler in Bezug zueinander bringt, sie durch seinen künstlerischen Willen dazu bringt, sich harmonisch einzuordnen in das Ganze, um dieses Bild, dieses Kunstwerk herzustellen. Das Bild entsteht also praktisch durch das „soziale“ Verhalten seiner Elemente zueinander. Damit wird das künstlerische Werk zum Mikrokosmos, zum Abbild einer „sozialistischen“ Grundordnung. Was also bei den Künstlern der neuen Stilrichtungen bisher nur Bestreben war, Elemente des Gesehenen zu benutzen, um damit eine Bildfläche harmonisch zu gestalten, zu welchem Zweck auch immer, wird hier bei Burger überhöht ins Weltanschauliche. Das ist weit voraus gegriffen. Aber wir sehen die Verbindung: Wenn man einerseits von der „Sozialisierung“ der Kunst spricht, in dem Sinne, dass die Kunst in das Leben der Menschen aller Gesellschaftsschichten hineinwirken möge, und man erhofft sich davon auch etwas Positives, dann verführt der Burgersche Ansatz geradezu, weiter zu denken: Das Bild in seiner Konstruktion, in der Harmonie seiner Linien, Formen und Farben als Mikrokosmos einer Welt, so wie sie eigentlich sein sollte – ist das Bild dann nicht so etwas, wie ein „Vor-Bild“, kann das so beschaffene Kunstwerk dann nicht auch in seinem Sinne Wirkung erzeugen, beitragen zum Erschaffen eines neuen Menschen, einer neuen Gesellschaftsordnung, einer neuen Welt ?

Walter Dexel

Walter Dexel wäre wohl nie zum Maler geworden, hätte er sich nicht in Fritz Burgers Praxisübungen selbst mit den Problemen der Malerei vertraut machen können. Er merkt in einem Brief an Burgers Witwe an, dass eine Vielzahl seiner Experimente zu Problemen der Farbe und Formen mit diesen Praktika in Verbindung standen. [95] Und als Dexel mit Burger nach Florenz fährt und die italienische Landschaft kennenlernt, ruft er bei ihrem Anblick aus: „Welch ein Cézanne ! “ [96]
In einem weiteren Brief an Clara Burger merkt er an, dass mit der Berufung Kandinskys auch ein Stück „Burgerscher Gesichtsvorstellungen“ in das Bauhaus gekommen sei. [97]
Dexel hat sich Burgers Idee zu eigen gemacht. Es geht auch in seinen Bildern nicht mehr um das Objekt, sondern um dessen Balance in der Welt. „Natur“ ist in einem Ideal höherer Harmonie zu überwinden (siehe Burger). Und von der „Form“ sagt er, sie sei nur dann eine gute Form, wenn sie sich durch die gestaltende Kraft des Künstlers so weit zurücknimmt, dass sie dem Ganzen dient: „Form ist etwas für sich, ist Absonderung, Widerstand gegen die Einheit. Je stärker die Form betont wird, um so schwieriger kommt eine Einheit zustande. Je geformter, je vereinzelter, je mehr in sich beschlossen ist das Ding. [...] Die ´Villa´ von heute gleicht einer Burg. Das Haus von morgen liegt offen und frei, es will nicht auffallen, es will sich einordnen, Teil eines Ganzen sein. Nicht mehr Verteidigungsgesinnung, nicht Rüstung, nicht Mauer, nicht Kampfzone, nicht Misstrauen, sondern Vertrauen, nicht Geist des Krieges, sondern Geist des Friedens“ [98]

Aus dieser Grundhaltung kommt also Walter Dexels Bestreben, sich beständig um die ideale Form zu mühen, um das harmonische Gestalten der Fläche, die klare Aussage seiner Produkte. Die einfache Form wird aber nicht ob ihrer Schlichtheit gesucht, weil „einfach“ vielleicht volksnaher wäre, sondern weil sie die am we-

[93] Burger, Fritz: Die Deutschen Meister in der Schackgallerie München. München 1916, S. 13 ff.

[94] Burger, Fritz: Cézanne und Hodler. Einführung in die Probleme der Malerei der Gegenwart. Bd 1.2. München 1913, S. 123

[95] Walter Dexel an Clara Burger vom 1.10.1919, zitiert nach: Hauck, Rolf M.: Fritz Burger – Kunsthistoriker und Wegbereiter der Moderne. Diss. München 2005, S. 206

[96] Vitt, Walter (Hrsg.): Hommage à Dexel. Starnberg 1980, S. 7

[97] Brief vom 3.11.1922, ebd.

[98] Äußere Lebensgestaltung. Adolf Behnes Gedanken über die Kunst im Leben.
In: Walter Dexel. Der Bauhausstil – ein Mythos. Texte 1921-65, hrsg v. Walter Vitt. Starnberg 1976, S. 98 f.

nigsten verformte Form ist, die geringste Individualität der Form aufweist. Sie bietet am ehesten die Möglichkeit, der Sache zu dienen und eine Harmonie mit anderen Formen einzugehen. Die Harmonie muss nicht in der einzelnen Form liegen, nicht in ihrer geometrischen Ebenmäßigkeit oder Berechenbarkeit, obwohl sowohl Dexel, als auch Reichwein die gesetzmäßige Form aus nahe liegenden Gründen präferieren – man denke nur an Dexels Bildkonstruktionen oder Reichweins Bienenwabe. Natürlich eignen sich die ebenmäßigen einfachsten geometrischen Formen prächtig zur Gestaltung eines konstruktivistischen Objekts, aber sie bleiben doch - gerade wegen dieser Eigenart - in ihrer besonderen Qualität beschränkt auf den Mikrokosmos des Bildes oder Plakats. Sie suchen, getreu der Burgerschen Linie, nicht die Verbindung zu den Formen der Natur. Für Dexel geht es um das Umformen der Form, auch der natürlichen, durch den Künstler, um die Eignung, einen Formzusammenhang herzustellen mit anderen Formen oder mit der Sache, der diese Form Gestalt gibt. Er braucht diese Art idealer Form, weil er pädagogisch mit ihr wirken will, ebenso wie Reichwein, der aber, zumindest in seinem Schulunterricht, auf die Natur „zugeht", auch praktisch erfahrbar machen will, wie das Einzelne ins Ganze sich einfügt, aus dem Ganzen ableitbar ist – nicht nur zum Wissenserwerb, sondern um begreifbar zu machen, wie unser Kosmos, unser Leben, funktioniert. Dexels Braunschweiger Formsammlung ist „anfassbare" Anschauung, ist Beispiel, wie seine Bilder. Er bringt die-

se Konzeption der Formen, die Harmonie der Flächen, die kompromisslose Klarheit seiner Typographie in alle Bereiche seines Schaffens ein, aber er sieht das nicht als Tätigkeiten in unterschiedlichen Feldern, sondern er bewegt sich nur in einem großen Zusammenhang der Bildenden Kunst, in der sich das gleiche Grundprinzip allgemeingültig anwenden lässt. Damit steht er nicht allein, denn viele Künstler seiner Zeit mischten sich nun ein in das Leben der Gesellschaft, entwarfen Mode, Stühle, Kioske, Werbeanzeigen, neue Typographien und Gebrauchsgüter aller Art. Es ist folgerichtig, dass Dexel ein und denselben Entwurf denn auch mehrfach verwendet, im Kunstobjekt oder für die Werbung: z.B die „Dampfmaschine" (1921) im Plakat „Deutsche Gewerbeschau"(1922), die Reklamelampe „Hotel zum Löwen" (1924) in „Figuration in Weiß mit kleiner blauer Halbscheibe" (1925), „Das harte P-Bild" 1925 in „Persil bleibt Persil" (1927). Komposition auf schwarzem Grund (1927) im Plakat „Maifeier 1927". Die Reihe ließe sich fortsetzen.

Eine längere Textpassage von Walter Dexel soll seine Auffassung von „Form" verdeutlichen und den Vergleich mit Adolf Reichwein ermöglichen, von dem später ebenfalls ein längerer Text zum gleichen Thema abgedruckt wird:

„Zu den wesentlichsten Eigenschaften eines Dinges gehört neben dem Material, das zu einem Teil seine Eigenschaften bestimmt, die Form, die dem Auge in der Umrißlinie, in der Silhouette [...] sichtbar wird. [...]

Die Fähigkeit, Formen überhaupt zu sehen und zu beurteilen, haben wir uns in den letzten Jahrzehnten erst wieder erarbeiten müssen. Sie war rund hundert Jahre durch die Überschätzung und Übertreibung der Dekoration fast verschüttet gewesen. Ob diese Schmuckmotive historischen Kunststilen entlehnt waren, wie in der Gründerzeit, oder Anregungen aus den jeweils herrschenden Kunststilen (Jugendstil, Expressionismus usw.) ihren Ursprung verdanken, spielt dabei nur eine sekundäre Rolle. [...]

Das Verlangen nach der reinen Form erwuchs zunächst ganz primitiv aus dem Überdruss an der Dekoration. Mit der Abmontierung der Verzierungen war es allerdings nicht getan und der Versuch, neue einfache Formen zu erfinden, führte bekanntlich auch nicht zu befriedigenden Ergebnissen. Erst die Besinnung auf die Formen, die immer gültig gewesen waren, die folgerichtig unter den Händen des erfahrenen Handwerks gewachsen waren, gaben den Anstoß zu der erfreulichen Entwicklung, die auf dem Gebiet des Hausgeräts in den letzten Jahren zu beobachten ist. [...]

Unter dem ´unbekannten´ Handwerksgut der Vergangenheit, wie es damals nicht zu Unrecht nach genannt werden konnte, fanden sich endlich die schlichten und klaren, gesunden und brauchbaren Formen, nach denen jahrzehntelang gesucht worden war." [99]

Kunstobjekt, Typographie und Reklame behandelt Walter Dexel nach dem gleichen Prinzip. Kunst- und Schnörkelschriften lehnt er ab: zwar lenkten sie den Blick des Passanten auf sich, „aber seine Gedankengänge knüpfen sich an das Schriftbild, statt an den Inhalt des Gesagten. [...] Die Form überwiegt den Inhalt, das Mittel den Zweck, die ´Kunst´ drängt sich vor, und die Wirkung bleibt aus" [100].

---

[99] Dexel, Walter: Formsammlung der Stadt Braunschweig. Institut für handwerkliche und industrielle Formgebung. 1950

[100] Dexel, Walter: Reklame im Stadtbild
In: Das neue Frankfurt. 1929, H.4

Es erschließen sich für uns heute nicht alle Facetten der Konzeptionen Dexels und Reichweins. Wir verstehen die Idee Burgers von den "sozialen" oder „sozialistischen" Zusammenhängen der Einzelelemente eines Kunstwerkes, begreifen vor diesem Hintergrund auch die Vorstellung des „Vorbildes" für den Betrachter. Auch Burgers und Dexels Ansicht, dass sich diese idealen Verhältnisse nicht in der Natur finden, sondern erst vom Künstler im Kunstwerk geschaffen werden müssen, können wir nachvollziehen. Selbst der scheinbare Widerspruch, dass Reichwein die gesetzmäßigen Formelemente gerade in der Natur sucht, ist kein wirklicher Gegensatz, denn wenn Dexel seine „Dampfmaschine", eine Stadtlandschaft oder die „Lokomotiven" gestaltet, tut er nichts anderes als Reichwein, der Formelemente der Natur sucht, sie findet im Schneekristall, oder der Zelle einer Bienenwabe und sie dann in einem neuen Werk in neuer Ordnung umgestalten will. Der Unterschied liegt für uns eben nur darin, dass wir in den Bildern Cézannes, Dexels oder Picassos eine Vielzahl fertiger Werke sehen können, in denen diese Formvorstellungen verwirklich wurden und damit für uns sichtbar, begreifbar sind. Reichwein dagegen konnte uns kein fertiges „Werk" liefern, sondern uns nur andeuten, warum er die gesetzmäßige Form in der Natur sucht. Das Werk, an dem alle Pädagogen dieser Erde weiterarbeiten, wird niemals fertig werden, sondern sich wohl immer nur und immer erneut dem angestrebten Ziel annähern können.
Warum sich Dexel und Reichwein die ideale, echte und rechte Form vom Handwerker oder aus der langjährigen Überlieferung erwarten, wird man sich bei einigem Nachdenken über das Verhältnis des Handwerkers zu seinem Produkt und dessen Form und den Folgen langfristiger Tradierung auch noch erarbeiten können; dem wohnt zumindest eine gewisse Logik inne. Wieso aber die einfache, funktionsgebundene, „formlose" Form im Gegenstand und in der Architektur nun auch die beste, die ideale und schönste sein muss, ist logisch in Bezug auf den Menschen und seine ästhetischen Maßstäbe eigentlich nicht zu ergründen. Vielleicht verstehen wir es in philosophischer, kosmologischer Betrachtung oder aus den Zeitströmungen der Jahrhundertwende heraus.

Die Architektur

Hier haben wir eine andere Linie, die uns ebenfalls zu Dexel und schließlich Reichwein führt. Das 19. Jahrhundert bot auf dem Gebiete der Baukunst alle Schwächen, um einen Neuanfang geradezu herauszufordern. Es war das Jahrhundert der Nachahmung früherer Stilrichtungen und so beherrschten zahlreiche „Neo-ismen" die Architekturformen. Das vertrug sich nicht mehr mit den erwähnten gesellschaftlichen, technischen und wirtschaftlichen Veränderungen, die auch neue Formen verlangten. Industrialisierung, Maschinenarbeit, wachsender Straßenverkehr und neue Eisenbahnstrecken, schnell wachsende Großstädte, das wollte nicht mehr zu Bauformen und Gebäudeschmuck passen, die offensichtlich den Palästen der herrschenden Schichten und den Behausungen eines Bürgertums entlehnt waren, das sich diesen Schichten möglichst verwandt fühlen wollte. Das wirkte deplaziert bei neuen Maschinenhallen und für die Wohnareale einer ganz neu sich entwickelnden gesellschaftlichen Klasse von Industriearbeitern, die zunehmend nicht mehr im Schatten des Bürgertums blieb, sondern eigenes Selbstbewusstsein entwickelte und Teilhabe an kulturellen Errungenschaften anmahnte.
Zudem gab es nun auch ganz neue Baumaterialien, die eine solche neue Architektursprache ermöglichten, wie das Gusseisen, den Beton und das Glas.

Der Funktionalismus hat sich Aufklärung im bürgerlichen Umfeld zum Ziel gesetzt. Das richtet sich gegen Form um der Form willen, Form als zweckfreien Schmuck, gegen Plüsch, Biedermeier, schlicht gegen alles was da als überflüssig und gekünstelt gilt.
Die Suche nach neuen Formen war daher durchaus auch von dem Übereifer geprägt, so schnell wie möglich Neues zu finden. Vielen galt zunächst einmal nur die Maxime: Alles Alte ist überlebt, wenn wir das Alte rücksichtslos über Bord werfen, ist das Neue gefunden.
Eine gewisse Richtschnur gab es allerdings, geprägt 1896 durch den Amerikaner Louis H. Sullivan : ´form follows function´, dass die Form immer der Funktion folge. Das ist dann ein Grundprinzip der Bauhausästhetik geworden, obwohl es hier zunächst nur auf Bauen im Rahmen der industriellen Revolution des 19. Jahrhunderts und die Konsequenz aus der Mechanisierung der maschinellen Fabrikation zielte. Aber an diesem Prinzip haben sich in der Folge Künstler unterschiedlichster Kunstbereiche versucht und dieses – dazu können wir auch Dexel und Adolf Reichwein zählen - zur Konzeption ihrer Formvorstellungen gemacht. Der Slogan passte einfach in ihre Überlegungen. Die »Stijl«-Bewegung, Le Corbusiers frühe Postulate für eine menschenwürdige Wohnwelt und natürlich der sozialistisch bestimmte Konstruktivismus der 20er Jahre - sie alle schreiben diese Formel Sullivans auf ihre Fahnen.

Warum die Form eine so große Rolle spielte, haben wir bereits im Zusammenhang der Malerei gesehen.
Die Form, die der Funktion dient, die lange überlieferte, die vom Handwerk geschaffene, wurde nun in der Ästhetik allgemein und auch im Alltag mehr und mehr als die „gute", die „wahre", die „schöne" Form bezeichnet. Von „gutem Design" lesen wir bei Gebrauchsgegenständen, „gut" in des Sinnes doppelter Bedeutung: Damit ist Vollendung des Handwerks gemeint, ebenso, wie dieses so klassifizierte Produkt in den Stand einer Art moralischen Überlegenheit erhoben wird. Das Zweckmäßige ist, ohne rechte Logik, auch das Schöne, Gute, Ehrliche, das Echte und Vernünftige. Reichwein können wir

von dieser Haltung nicht ausnehmen. Vollkommene, ursprüngliche, reine Dinge in „rechter“, „echter“ Form sollen den Menschen umgeben, und an ihnen soll er lernen, bewusst, effizient und vernünftig mit seiner Welt umzugehen.

Das Bauhaus

Auch der Einfluss des Bauhauses auf Dexel ist deutlich. Während seine frühen Bilder – vorwiegend Landschaften und Stadtsituationen – oft Anklänge an uns bekannte Bilder und Sujets, etwa von Cezanne, Kirchner, oder den Kubisten zeigen, wird mit Gründung des Bauhauses in Weimar und seiner Bekanntschaft mit dem „de Stijl“-Begründer van Doesburg seine Malerei schnell konstruktivistisch. Seine Typographie folgt merklich der des Bauhausmeisters Herbert Bayer, der 1925 die Leitung der Abteilung „Druck und Reklame“ am Bauhaus übernimmt. Nahezu zeitgleich beginnen Dexels Aktivitäten in den Bereichen Reklame und Typographie.

Wir assoziieren das Bauhaus fälschlich immer zunächst mit Architektur. Das ist nicht richtig, denn das Bauhaus war viel mehr. Auch die von Dexel propagierte Forderung der Einheit der Künste, der Zusammenführung von Kunst und Handwerk, von Kunstakademien und Kunstgewerbeschulen, die Idee, Kunst und Künstlerausbildung der Lebenswirklichkeit näher zu bringen, alles das ist mit dem Bauhaus verbunden. Nicht in jedem Falle aber ist es originär Bauhaus, sondern Weiterführung von Strömungen, die bereits zu Anfang des 19. Jahrhunderts beginnen und an denen noch heute berühmte Namen wie Schinkel, Semper oder Beuth festgemacht werden. So die Verbindung von Material, Zweck und Form. Schon bei Semper waren z.B. Material, Zweck und Form Leitprinzipien des künstlerischen Schaffens. Das wird von vielen Zeitgenossen aufgenommen, wie etwa Julius Lessing, Direktor des Berliner Kunstgewerbemuseums, der 1894 anmerkt, dass die Geräte aus der Zweckbestimmung, aus dem Material und aus der Technik ihre Form erhalten. Wir finden das dann später auch bei Dexel und Reichwein (z.B. „Kinder werken in Holz“) wieder. Und die Vorstellung von der Einheit der Kunst und Kultur kann man, wenn´s denn sein soll, sogar auf Nietzsche zurückführen: „Kultur ist vor allem Einheit des künstlerischen Stiles in allen Lebensäusserungen eines Volkes. Vieles Wissen und Gelernthaben ist aber weder ein nothwendiges Mittel der Kultur, noch ein Zeichen derselben und verträgt sich nöthigenfalls auf das beste mit dem Gegensatze der Kultur, der Barbarei, das heisst: der Stillosigkeit oder dem chaotischen Durcheinander aller Stile“.[101] Dieses chaotische Durcheinander aber lässt sich nur verhindern, wenn alle Künste engstens zusammenwirken und an dem gemeinsamen Werk arbeiten.

Gropius: „Mit der Wiederbelebung jener erprobten Arbeitsweise [die mittelalterliche Bauhütte], die sich der neuen Welt entsprechend anpassen wird, muss das Ausdrucksbild unserer modernen Lebensäußerungen an Einheitlichkeit gewinnen, um sich wieder in kommenden Tagen zu einem neuen Stile zu verdichten“. [102]

Das Bauhaus repräsentiert aber auch keinen „Stil“, wie wir vielfach meinen, es ist viel eher eine Lehre, eine Weltsicht. Walter Dexel selbst hat die Annahme, es gäbe so etwas wie einen Bauhausstil, als Klischee und Mythos bezeichnet [103].

Das Bauhaus war vielmehr in einer gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Krisensituation, in einer Aufbruchsituation auch, der vom Künstlerischen ausgehende Entwurf einer sozialen Utopie. Dahinter stand diese Idee von einer besseren Welt und einer besseren Gesellschaft auf der Basis von Harmonie und einer neuen Brüderlichkeit unter den Menschen. Die Bauhauslehre war eine Erziehungsutopie, die an der Heranbildung eines neuen Menschen für eine neue Gesellschaft arbeitete. Insofern spricht man durchaus zu Recht auch von einer Bauhauspädagogik. Sie hatte den neuen Menschen zum Ziel, an dem auch Adolf Reichwein mit seinen Mitteln arbeitete. Schon 1921 unterstreicht Oskar Schlemmer, dass das Bauhaus nicht im Sinne der Baumeister und Architekten baue, sondern am Menschen [104], oder, wie Moholy-Nagy 1929 sagt, „nicht das Objekt, der Mensch ist das Ziel“. [105]

Diese Utopie war jener „große Bau“, an dem laut Gründungsprogramm von 1919 gearbeitet werden sollte. Das war aber nicht vordergründig architektonisch gemeint, sondern reicht darüber hinaus: "Das Endziel aller bildnerischen Tätigkeit ist der Bau. Ihn zu schmücken war einst die Aufgabe der bildenden Künste, sie waren unablösliche Bestandteile der großen Baukunst. Heute stehen sie in selbstgenügsamer Eigenheit, aus der sie erst wieder erlöst werden können durch bewußtes Mit- und Ineinanderwirken aller Werkleute untereinander. Architekten, Maler und Bildhauer müssen die vielgliedrige Gestalt des Baues in seiner Gesamtheit und in seinen Teilen wieder kennen und begreifen lernen, dann werden sich von selbst ihre Werke wieder mit architektonischem Geiste füllen, den sie in der Salonkunst verloren.

---

[101] Nietzsche, Friedrich: Unzeitgemäße Betrachtungen. Erstes Stück: David Strauss der Bekenner und der Schriftsteller.

[102] Wingler, Hans M.: Das Bauhaus 1919-1933. Bramsche 1968, S. 30

[103] Dexel, Walter: Der Bauhausstil – ein Mythos. Hrsg. v. Walter Vitt, Szarnberg 1976, S. 19

[104] Schlemmer, Oskar: Briefe und Tagebücher. Hrsg. V. Tut Schlemmer. Stuttgart 1977, S. 48

[105] Moholy-Nagy, Lazlo: Vom Material zur Architektur (=Bauhausbücher. 14.) München 1929, S. 14

Die alten Kunstschulen vermochten diese Einheit nicht zu erzeugen, wie sollten sie auch, da Kunst nicht lehrbar ist. Sie müssen wieder in der Werkstatt aufgehen. Diese nur zeichnende und malende Welt der Musterzeichner und Kunstgewerbler muß endlich wieder eine bauende werden. Wenn der jun*ge Mensch,* der Liebe zur bildnerischen Tätigkeit in sich verspürt, wieder wie einst seine Bahn damit beginnt, ein Handwerk zu erlernen, so bleibt der unproduktive "Künstler" künftig nicht mehr zu unvollkommener Kunstübung verdammt, denn seine Fertigkeit bleibt nun dem Handwerk erhalten, wo er Vortreffliches zu leisten vermag. Architekten, Bildhauer, Maler, wir alle müssen zum Handwerk zurück! [...]Der Künstler ist eine Steigerung des Handwerkers. [...] „

Und wenn wir den Begriff „Bau“ schon wörtlich im Sinne eines Gebäudes sehen wollen, dann war das, was man da eher allegorisch meinte, die gotische Kathedrale mit ihren Bauhütten und dem Gemeinschaftswerk, das in Zusammenarbeit von Baumeistern, Bildhauern, Malern und Handwerkern entstanden war – die Einheit symbolisierend der Bildenden Kunst und der Künstler, die dem gemeinsamen Werk dienen, als Modell für die Einheit des Lebens, weitergeführt zur ganzheitlichen Sicht des Lebens, vom Dorf über den Staat bis zum Kosmos. Alles gehörte zusammen, hing zusammen, bedingte sich und war voneinander abhängig. Wenn Jedes seine Aufgabe hat und nützliches Teil des Ganzen ist, dann gelingt das Werk. Das war zu entdecken, herauszuarbeiten, zu vermitteln. Erkläre das ganz Große am Zusammenhang im ganz Kleinen – Reichweins Konzept. Die Bauhauspädagogik hat ja auch Gemeinsamkeiten mit bestimmten Strömungen der Reformpädagogik. Josef Itten z.B., der das Interesse des Individuums in den Mittelpunkt des Lerninteresses stellt, hatte seine Wurzeln in der englischen 'Arts and Crafts‘ – Bewegung, die einen Zusammenhang zwischen der ästhetischen Erziehung und den sozialen Verhältnissen einer Gesellschaft sah. Danach verstand der englische Dichter, Kunsthandwerker, Maler und Sozialpädagoge William Morris den Verfall des Kunstgewerbes analog zum Verfall der Gesellschaft. Auch hier die Utopie (sie ist es geblieben), dass sich durch die Erneuerung des Kunstgewerbes auch die gesellschaftlichen Verhältnisse der Menschen ändern würden. Seine Ideen bilden aber zweifellos den Ausgangspunkt für jene Reformpädagogik, die durch John Dewey mit seinem "Learning by Doing“, eine wesentliche Grundlage der modernen Pädagogik geworden ist. Dewey war es ja auch, nebenbei bemerkt, der, als Anhänger des amerikanischen Naturalismus, gemeinsam mit seinem Landsmann Monroe die These vertrat, dass Kunst die Aufgabe habe, im Erleben harmonischer Totalität die Qualität des Lebens zu verbessern. Womit wir erneut beim Thema wären.

So sind die Grundprinzipien der Bauhauspädagogik in einem „bildungsgeschichtlich komplexen Zusammenhang [zu] sehen, der mit Namen wie Herder, Humboldt, Goethe und Schiller belegbar ist“.[106] Da sind wir wieder einmal bei Heinz Schernikaus „Goetheschem“ in Reichwein, oder mitten in Friedrich Junges Dorfteich als Lebensraum.

Was sehen wir da alles bei Burger, Dexel, Bauhaus und Reichwein?
Ist da der humanistische Bildungsgedanke vom „ganzen Menschen“ ? Ist das auch der altgriechische Kosmosbegriff, welcher Natur als "harmonisch gegliederte Ordnung", als "einheitliches Ganzes im Gegensatz zum bloßen Nebeneinander von Teilen" sieht ? Ursprung jeder schönen Erscheinung ist schon für Platon die Ordnung (Kosmos) und das Maß, das Ins-Maß-Bringen (Philebos 26b): Die Sinnliche Wirklichkeit ist als solche erst kraft ihrer Teilhabe am ordnenden Prinzip, am Schönen. Das nimmt dann ja auch Hegel auf, wenn er das Schöne in der Kunst als „sinnliches Scheinen der Idee“ bezeichnet. Oder Schiller: „Nur durch das Morgentor des Schönen / drangst du in der Erkenntnis Land“
Natürlich scheinen hier auch die Ästhetik-Ansätze Herders und Goethes sichtbar. Herder definiert ja bereits die Kunst als Abbild des menschlichen Lebens und Goethe sagt gar „Bild des Lebens“ oder „Vorempfinden der Welt“, was uns nun ganz eng an den Ästhetik-Begriff Dexels und Zeitgenossen heranzuführen scheint.
Viel humanistische Tradition steht also mit Sicherheit hinter den Konzeptionen Burgers, Dexels und Reichweins.
Die Idee des Bauhauses, künstlerische Prinzipien zu verbinden mit pädagogischen und damit auf den Menschen einzuwirken, hat ihre Wurzeln im Grunde ebenfalls in der Idee der Verbindung von Ästhetik und Pädagogik und damit eigentlich schon in der Nähe zu Herbart.

Aber müssen wir nicht doch auch berücksichtigen, dass die Ansätze um die Jahrhundertwende durch einen sehr starken Zeitbezug geprägt waren und das „Sozial“ oder gar „Sozialistisch“ (Burger) in diesem Zusammenhang ein Stückchen differenzierter zu sehen wäre, als sie nur als Ergebnis dieser Traditionen zu werten ?
Der Unterschied liegt bei den Letzteren auch darin, dass sie dem Kunstwerk bereits einen ganz bestimmten gesellschaftlich-politischen Inhalt, einen sozial bildenden Sinn, zuordnen, einen Sinn mit Zeitbezug.

Der Aspekt der „Form“ in Reichweins Schularbeit

Naturgemäß spielt die „Form“ bei Reichwein vor allem in den musischen und ästhetischen Schulthemen eine Rol-

[106] Wick, Rainer: Bauhaus-Pädagogik. Köln: 1994, S. 80

le, ist jedoch nicht darauf beschränkt. Auch zögert man überhaupt, bei ihm von musischem Unterricht zu sprechen. Reichweins Schulpädagogik ist derart ganzheitlich, übergreifend strukturiert und verwoben, dass man wohl eher von den „musischen Elementen“ seines Unterrichts oder einem musisch-ästhetischen Bildungsansatz reden sollte. Denn selbstverständlich ist die Schularbeit Reichweins in den musischen (dazu zählt er auch die Gymnastik) Lehrinhalten etwas ganz anderes, als das, was vermutlich viele von uns in der Schule als Unterricht in den klassischen musischen Fächern erlebt haben. Fächer, wie „Kunst“, „Musik“ oder „Werken“ kommen in seinem Jahresplan ja auch folgerichtig gar nicht vor. Reichweins Ästhetik-Ansatz ist nicht vordergründig, es geht ihm nicht um das zweckfrei Schöne und Harmonische, nicht darum, zum Sinn für das Schöne zu erziehen und einfach Fertigkeiten in den musischen Fächern zu vermitteln, sondern fächerübergreifend Kenntnisse, im handwerklichen Schaffen, im gemeinsamen Erleben, im Erkunden; es wird gesehen, gehört, gestaltet, begriffen. Sein ästhetische Ansatz ist ein sozialer, ist der typische sozialphilosophische des 20. Jahrhunderts, der die soziale Rolle der Kunst in den Vordergrund stellt. Das geht daher über den musisch-ästhetischen Bereich hinaus, er verwendet den Begriff „Form“ auch außerhalb der musischen Betrachtungen sehr vielfältig. Er setzt ihn nicht nur für die sichtbare Gestalt eines Objekts ein, sondern ständig auch ganz allgemein im Sinne von „Zustand“ oder „Beschaffenheit“ eines Phänomens oder Verhältnisses. Wie in all seinen Unterrichtsbemühungen bindet Reichwein die musischen Aspekte ein in die Demonstration der großen Zusammenhänge. Die „Form“ ist mehr, als bloß ästhetisches Element, sie ist sozial gedachter Ansatz, um den Kosmos im Kleinen und Großen zu demonstrieren, Form ist Bildungsmittel. Zeige stets den Wert des Einzelelements für das Ganze, ob in der Natur, im sichtbaren Kunstwerk, oder im hörbaren: Der Wert des Tons für die Melodie, für den mehrstimmigen Satz (Schaffendes Schulvolk).

Drei Beispiele, wie das alles in der Unterrichtsgestaltung miteinander verwoben wird:

Es wird auf Flöten musiziert. Aber wen wundert es, dass diese Flöten natürlich selbst gebaut werden (Werkunterricht), und als Material Sonnenblumenstiele dienen (Kenntnisse über den Bau der Pflanze: Biologie). Beim Bohren der Tonlöcher schließlich lernen wir etwas über den Einfluss des Luftstroms auf die Bildung der Töne (Physik), lernen, wie aus einzelnen Tönen unterschiedliche Melodien werden - etwas Neues entsteht.

Vor das Theaterspiel hat der Herr Lehrer den Schweiß gesetzt, es ist wieder Werken angesagt: Wir bauen Laternen für das Theaterspiel. Dabei lernen wir beim Berechnen der Flächen Geometrie, beim Errechnen der erforderlichen Zahl der Einzelteile Mathematik.

Wenn gemalt wird, dann nach Möglichkeit in der Natur, denn dort gibt es wieder mannigfach Objekte, die wir mit unserer ländlichen Umwelt und anderen Vorhabenelementen verbinden können. Der Scherenschnitt ist besonders geeignet, um Formen der Natur prägnant und abstrahierend zu erfassen – siehe Dexels „Silhouette“. Und was Reichwein im „Schaffenden Schulvolk“ über die „Form“ sagt, führt uns zurück zu Walter Dexel und der beschriebenen Utopie des Bauhauses. Dafür soll hier zum Schluss ein nur wenig gekürzter Text Reichweins stehen:

„**Vom Sehen.**

Beim Einfachsten beginnt es. Eine neue Sicherheit im Erfassen von Formen und in der Formgebung muß gewonnen werden. Die Schlichtheit und innere Geschlossenheit, die überzeugende Formkraft allen Geräts, vergangenen Hausbaus, landeigener Kleidung, kann nur durch eine Erziehung zu einfachen Formen erneuert werden. Und zwar muß dies vom Kinde her geschehen. Der Zerfall des Wertgefühls für Farbe und Form ist in allen Dingen so vollkommen, dass es von Grund auf neu erworben werden muß. Wenn wir aber auch nur die Anfänge einer ländlichen Geschmacksbildung wiedergewinnen wollen, müssen wir bei der Jugend beginnen. Denn die Kinder sind noch nicht verdorben durch Kitsch und ein landfremdes Form- und Farbenwesen. Wenn die Erneuerung einer ländlichen Wohn-, Geräte- und Kleidkultur noch einmal gelingen soll, muß sie - ebenso wie eine künftige Musik- und Gesellschaftskultur auf dem Lande - in einem neuen Wertempfinden der Jugend begründet werden. Es gehört also zu den dringenden Anliegen unserer Erziehung, durch ein häufiges Anschauen von einfachen volkstümlichen Formen, durch eine reichhaltige, immer wieder auf Form- und Farbwertigkeit bezogene Bildbetrachtung, vor dem inneren Auge des Kindes einen solchen Schatz von volkstümlichen Gestaltungen anzusammeln, daß ihm daran, auch ohne eindringendes Verstehen, ein Licht aufgeht: so schlicht und sachbezogen - so "naiv" würden wir vielleicht sagen -, so innerlich sinnvoll und zweckmäßig nach außen, so kräftig und ungeziert sollen die Gegenstände sein, mit denen ich umgehe: Kleid und Schmuck, das Haus nach außen und die Stube nach innen. Und aus dieser wiedergewonnenen Sicherheit im Urteil ergibt sich auch die neue Wertung, die ebenso streng in der Ablehnung aller Geschmäcklerei wie in der Hinwendung zu einfachem Lebensstil sein wird. [...] Immer wieder wird die Aufmerksamkeit des Auges auf die Einfachheit der Mittel gelenkt [...] Eine Schönheit, die vor allem echt ist und hingehörig, nicht nachgeäfft - und darum schlechter als die fremden Urbilder -, sondern eigenwüchsig.

[...] Es kann sich nirgends um die billige Übernahme alter und ausgelebter Formen handeln, sondern es geht um deren Erneuerung, nach den unabänderlichen Gesetzen allerdings, die den volksgebundenen Formen zugrunde liegen. [...] Es gibt schlechterdings kein Feld unserer Arbeit, das zu dieser Formenkunde nichts beizu-

steuern hätte. [...] Und von dem einfachen Schneekristall bis zu den Großformen der lebendigen Natur stoßen wir auf vielen Wegen immer wieder auf dieselbe Erkenntnis, daß keine Form gleichgültig ist, sondern jede auf eine bestimmte Weise vorbestimmt und vorentschieden, und jede einen einmaligen Wert verkörpert. [...] Was wir so an den Formen der Natur sehen und lesen lernen und, wie am Beispiel des Schneekristalls gezeigt, in Gedanken immer wieder mit den Kunstformen des menschlichen Schaffens verbinden, begegnet uns in der Welt, die wir Kultur nennen, auf ähnliche Weise. Auch dort entdecken wir, wenn wir den Blick ein wenig für das Wertvolle geschult haben, daß jede Formgebung an den Stoff, aus dem sie geschieht, und an den Zweck, auf den sie sich richtet, gebunden ist. [...] Was wir soeben für die Volkskunde andeuteten, gilt natürlich ebenso für die Beschäftigung mit der jüngsten und ganz gegenwärtigen Technik. [...] Wir erproben diese einfachen und grundlegenden Einsichten in die schöne Gesetzmäßigkeit der Form und des Formens im eigenen Schaffen, indem wir Spielzeuge bauen oder Weihnachtskrippen aus Holz oder Modelle von Segelflugzeugen. Denn eine Formenkunde kann natürlich noch weniger als anderes Wissen nur aus der Betrachtung gewonnen werden. Sie wird erst durch eigenes Gestalten, durch die Koppelung des Empfindens und Gedankens mit der schaffenden Hand, recht erschlossen. [...] Sehen ist hier als Vorbedingung eigenen und handwerklichen Gestaltens gemeint. [...]. Die Aufgabe des Erziehers ist klar abgegrenzt: was den Kindern an Formenfülle täglich zufließt, soll er bewusst machen, wenn einem wichtigen Zweck damit gedient wird, und in einer einfachen Formenkunde ordnen.“ [107]

Man könnte darüber nachdenken, welche Auswirkungen das alles auf die Gegenwart gehabt hat. Wohlgemerkt: Nicht für die Kunst, nicht für die Architektur – um l’art pour l’art ging es Dexel und Reichwein nicht - sondern für unser Leben heute.
Alles Utopie geblieben? Zweifelsohne haben die Ideen von der „sozialen Form“ auch in Sackgassen geführt, derer sich wohl alle Beteiligten bewusst geworden sind. Die sich zurücknehmende, sich einfügende Form ist spätestens da an ihre Grenzen gestoßen, wo es um das natürliche Umfeld, die Formensprache der Natur selbst ging. Die Malerei war bereits gezwungen, sich stattdessen ihre eigene „Natur“ zu schaffen. Und der Architektur des Bauhauses kann man die zurückgenommene Form sicher nicht absprechen, aber in der Natur ist sie nicht minder Fremdkörper geblieben, als die von Dexel so geschmähte „Villa“.
Wo ist Dexels Konzeption der kompromisslos klaren, emotionslosen Reklame zu finden, im Vergleich zur heutigen Medienwerbung mit ihrer hintergründigen Manipulation des Unterbewussten, ihrem Wortgeklingel und den versteckten erotischen Anspielungen ?

Hat die Malerei der Moderne nun den neuen Menschen geschaffen, eine neue Gesellschaft, oder ist sie nur deren Ausdruck ? Lässt die heutige Gebrauchsarchitektur unserer Städte erkennen, dass dahinter einhundert Jahre Nachdenken über eine neue Form stehen ? Hat die Formsprache dieser Architektur unser Leben bereichert, geprägt, empfinden wir sie (Dexel) als Symbol des „Vertrauens“ oder gar des „Friedens“, sind verspiegelte Glasfassaden offener als die vergleichsweise kleinfenstrigen der Kaiserzeit ? Bewirken Geschosshöhen von 2,51 Metern und Wohnräume von 12 Quadratmetern ein freieres Lebensgefühl als 3,75 Meter Höhe und 30 Meter im Quadrat im nachkaiserlichen Altbau ? Ist der Verzicht auf zweckfreie Form wirklich das, was den Menschen glücklicher und sozialer macht ?
Worauf würden Sie denn lieber täglich blicken: auf die Alte Pinakothek oder auf die Zentrale der Frankfurter Commerzbank?

[107] Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk. Braunschweig: Westermann 1951, S. 88-93

PRAXIS

Unterrichtseinheit „Adolf Reichwein als Wandervogel, Soldat, Pädagoge und Widerstandskämpfer (1898 – 1944)“

für die Sekundarstufe I

Klaus Schittko

0. Vorbemerkungen

In Nienburg – es liegt ca. 15 km von meinem Wohnort entfernt – gibt es zwei Gymnasien; eines davon trägt den Namen „Hindenburg Gymnasium“. In diesem Jahr hat es wieder erhebliche Diskussionen und Auseinandersetzungen um den Namen dieses Gymnasiums gegeben. Kann ein Gymnasium heute noch den Namen eines Mannes tragen, der als Reichspräsident im Januar 1933 Adolf Hitler zum Reichskanzler ernannt hat, der unfähig und nicht bereit war, der sich abzeichnenden Gewaltherrschaft in Deutschland entgegenzutreten, der vielmehr zur Legitimation und Festigung des NS-Regimes beigetragen hat? Das Kollegium der Schule hat sich für eine Namensänderung ausgesprochen, und die Stadt hat beschlossen, der Schule einen anderen Namen zu geben; inzwischen haben sich die Schule und

die Stadt für den Namen „Marion-Dönhoff-Gymnasium entschieden.[108]

Solche Probleme kann es für **Adolf-Reichwein-Schulen** nicht geben. Sie haben einen Namenspatron, der es wert ist, Namensgeber für eine Schule zu sein. Es ist eine gute Entscheidung, wenn sich eine Schule dafür ausspricht, den Namen Adolf Reichweins, eines Reformpädagogen und Widerstandskämpfers gegen das NS-Regime, zu tragen, und wenn die Kommune dem zustimmt. Der Schulalltag mit seinen Anforderungen und Problemen ist allerdings vielfach weit von den Vorstellungen eines solchen Namensgebers entfernt, selbst wenn sich das Kollegium für die pädagogische Orientierung der Schule auf ihn bezieht. Aber es ist hilfreich und wichtig, sich ab und an auf das pädagogische und politische Vermächtnis Reichweins zu besinnen und Rückfragen an die eigenen Haltungen und Handlungen im Schulalltag zu stellen.

Eine wichtige Rolle könnte dabei die Planung, Durchführung und Auswertung einer **Unterrichtseinheit** über Adolf Reichwein spielen. Sie ist der Versuch, den Schülerinnen und Schülern klar zu machen, wer dieser Mensch war und weshalb es berechtigt ist, einer Schule seinen Namen zu geben. Sie kann zugleich für die Lehrkräfte der Schule ein Anlass zur Rückbesinnung auf den Reformpädagogen und Widerstandskämpfer sein, der auch 60 Jahre nach seinem Tod als Pädagoge und politischer Mensch noch anregend sein kann. Aus Sicht des Adolf-Reichwein-Vereins ist es daher gut, wenn eine Adolf-Reichwein-Schule sich entscheidet, ihre Schülerinnen und Schüler über Adolf Reichwein zu informieren und mit ihnen nach seiner Bedeutung für uns heute zu fragen. Er begrüßt es also, dass sich das Adolf-Reichwein-Gymnasium Heusenstamm entschieden hat, für alle Klassen des 10. Schuljahrganges einen Projekttag zum Thema „Adolf Reichwein“ vorzusehen. Für den Adolf-Reichwein-Verein sollte es dann aber auch selbstverständlich sein, die Schulen – soweit erwünscht und möglich – bei einem solchen Vorhaben zu unterstützen.

Die im Folgenden vorgelegte Planung einer Unterrichtseinheit über „Adolf Reichwein als Wandervogel, Soldat, Pädagoge und Widerstandskämpfer (1898 – 1944)“ ist in diesem Sinne als ein **Angebot** gedacht für die Adolf-Reichwein-Schulen und für andere Schulen/Lehrkräfte, die die Auseinandersetzung mit Adolf Reichwein, seinem Leben und Wirken für wichtig halten. Ein Angebot soll sie in zweifachem Sinne sein:

- zum einen durch die didaktischen Überlegungen und Hinweise zur Unterrichtseinheit, also durch die Überlegungen zu den Themenschwerpunkten und Zielen der Unterrichtseinheit, zum methodischen Vorgehen und den Arbeitsformen, zu unterschiedlichen Verlaufsstrukturen einer solchen Einheit und durch die didaktischen Konkretisierungen, d. h. insbesondere durch die Arbeitsblätter für die Arbeitsgruppen;
- zum anderen durch die ausgewählten Bilder und Texte für die Lernschwerpunkte, die den Schulen zur Verfügung gestellt werden können, sodass die betreffende Lehrkraft sie für die Schülerinnen und Schüler vervielfältigen kann.

Nun als erstes zu den didaktischen Überlegungen und Hinweisen zur Unterrichtseinheit.

1. Didaktische Überlegungen im Einzelnen

1.1. Thematische Schwerpunkte und Ziele der Unterrichtseinheit

Mit dieser Unterrichtseinheit sollen Leben und Werk Adolf Reichweins thematisiert werden. Sechs Lebensphasen Reichweins stehen im Vordergrund, und zwar Adolf Reichwein

- als Wandervogel (1911 – 1917)
- als Soldat im 1.Weltkrieg (1916 – 1918)
- als Erwachsenen- und Arbeiterbildner in Jena (1923 – 1929)
- als Lehrerbildner in Halle (1930 – 1933)
- als Volksschullehrer in Tiefensee (1933 – 1939)
- als Museumspädagoge und Widerstandskämpfer (1939 – 1944).

Adolf Reichwein wird damit als ein Mensch dargestellt, der nach seiner Jugend und seiner Erschütterung im 1. Weltkrieg als engagierter Pädagoge, kritischer Demokrat, entschiedener Gegner des Nationalsozialismus und konsequenter Widerstandskämpfer gelebt hat und schließlich auf Grund seiner Widerstandstätigkeit gegen das NS-Regime im Alter von 46 Jahren zum Tode verurteilt und hingerichtet worden ist. Im Mittelpunkt stehen seine Arbeit als Pädagoge in unterschiedlichen pädagogischen Feldern, wobei er in seinen vier Berufsfeldern jeweils Hervorragendes geleistet hat, **und** sein Leben als politischer Mensch. Die Zentrierung der Unterrichtseinheit auf die Person Adolf Reichweins, sein Leben und sein Werk gibt Einblick in die Zeitgeschichte: in den 1. Weltkrieg, die Weimarer Republik, das „Dritte Reich“ und den 2. Weltkrieg; insofern handelt es sich um eine Einheit für den Geschichtsunterricht. Dieser Strang könnte noch weitergeführt werden: indem etwa der Kreisauer Kreis und weitere Widerstandsgruppen behandelt werden. Durch die Darstellung Reichweins als Demokrat, als Gegner des NS-Regimes und als Widerstandskämpfer ist es zugleich eine Einheit für die politische Bildung oder Gesellschaftslehre, in der es wesentlich um das demokratische Handeln der Person und - im Falle problematischer gesellschaftlicher Entwicklungen wie etwa

[108] Die Gesamtkonferenz der Schule hat sich am 16.01.2006 und der Rat der Stadt Nienburg am 31.01.2006 für diesen Namen entschieden,

rechtsextremer Aktivitäten – um den Widerspruch und das Widerstehen geht. Auch dieser Strang könnte weitergeführt werden: indem man sich z. B. mit rechtsextremen Aktivitäten heute befasst.

Den Schülerinnen und Schülern soll also durch die Unterrichtseinheit deutlich werden,

- dass Reichwein durch den Wandervogel und die Kriegserfahrung bzw. „Frontgemeinschaft" in seiner beruflichen Entscheidung beeinflusst worden ist,
- dass er in verschiedenen pädagogischen Feldern tätig war und dabei als Lehrer in der Landschule in Tiefensee einen auch noch heute vorbildlichen Unterricht praktiziert hat,
- dass er sich für den Erhalt der Weimarer Republik eingesetzt hat und ein entschiedener Gegner des Nationalsozialismus war,
- dass er sich als Widerstandskämpfer für das Ende des 3. Reiches ausgesprochen und für den Wiederaufbau Deutschlands nach dem Kriege mitgeplant hat,
- dass er seine Widerstandstätigkeit gegen das NS-Regime mit dem Leben bezahlen musste.

Anzumerken ist, dass man sich natürlich auch auf weniger Lebensphasen konzentrierten kann (vgl. 2.2.).

1.2. Zum methodischen Vorgehen bei der Unterrichtseinheit

Selbstverständlich kann eine solche Unterrichtseinheit mit sechs oder weniger Schwerpunkten unterrichtsmethodisch ganz unterschiedlich durchgeführt werden; das hängt nicht zuletzt auch davon ab, über welche methodischen Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler und die Lehrkraft verfügen und wie viel Zeit zur Verfügung steht. Ich verweise hier auf zwei **unterschiedliche Vorgehensweisen.** [109]

(1) Wenn die Schülerinnen und Schüler in **arbeitsteiliger Gruppenarbeit** geübt sind und auch die Lehrkraft Erfahrungen mit produktiver Gruppenarbeit gesammelt hat, bietet es sich an, die Unterrichtseinheit mit arbeitsteiliger Gruppenarbeit als vorherrschender Arbeitsform durchzuführen. Das bedeutet, dass nach einem Einstieg ins Thema z. B. an Hand von Bildern zu Reichweins Leben und Wirken die sechs oder auch weniger Lebensphasen in Form arbeitsteiliger Gruppenarbeit erarbeitet werden; jede Schülergruppe setzt sich also intensiv mit einer Lebensphase auseinander. Erforderlich werden dann die Vermittlung, Diskussion und Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse in der ganzen Klasse.

(2) Ein anderes Vorgehen ergibt sich, wenn nach dem Einstieg über Bilder die Lebensphasen nacheinander im Klassenunterricht in Form des **Unterrichtsgesprächs** erarbeitet werden; hierbei wäre natürlich auch ein zeitweiliger Einsatz von arbeitsteiliger oder arbeitsgleicher Gruppenarbeit möglich.

Im Abschnitt 2 werden die unterschiedlichen Verlaufsformen für die Unterrichtseinheit genauer beschrieben.

Wünschenswert für die Erarbeitung der Lebensphasen ist, dass die Schülerinnen und Schüler dabei ausreichend Möglichkeiten für ein **selbstständiges und kooperatives Lernen** erhalten. Von daher spricht vieles für den Einsatz von arbeitsgleicher oder arbeitsteiliger Gruppenarbeit, aber auch im Unterrichtsgespräch lassen sich unterschiedliche Grade von Selbstständigkeit und Kooperation realisieren. Im Rahmen von Gruppenarbeit müssten die Schülerinnen und Schüler einer Arbeitsgruppe etwa gemeinsam klären, wie sie vorgehen, wie sie sich mit den zur Verfügung gestellten Bildern und Texten auseinandersetzen, wie sie ihre Arbeitsergebnisse festhalten und dann der Klasse vorstellen wollen. Die gemeinsame Arbeit in der Gruppe erfordert dann von ihnen eine Fülle von Interaktionen und gemeinsamen Aktivitäten: das gegenseitige Helfen bei Schwierigkeiten, das Bemühen um eine erfolgreiche Arbeit, das Durchstehen und eventuelle Lösen von Konflikten, das Bedenken der Adressaten bei der Ergebnisvermittlung.

Dabei sind unterschiedliche Grade von Selbstständigkeit für die Arbeit der Schülerinnen und Schüler möglich: Diese könnten etwa nach einer etwas breiter angelegten Einstiegsphase und bei einem entsprechenden Zeitrahmen an der Ausgliederung von Lebensphasen [110] und an der Auswahl von Lernmaterialien und Aufgaben beteiligt werden. Das ist in dieser Unterrichtseinheit nicht vorgesehen; die Einstiegsphase beschränkt sich auf das Zeigen und Besprechen von Bildern zum Leben Adolf Reichweins oder/und auf das Ansehen und Besprechen eines Reichwein-Filmes (s. u.), die Schwerpunkte sind bereits ausgegliedert und die Lernmaterialen und Aufgaben vorgegeben. Trotzdem bleibt den Schülerinnen und Schülern in der Arbeitsgruppe noch ein erhebliches Maß an Selbstständigkeit, und das heißt auch, in eigener Regie, nicht nur von der Lehrkraft gelenkt, zu arbeiten, und dies ist für die Schülerinnen/Schülern sowie die Lehrkraft nicht wenig.

Die einzelne Arbeitsgruppe erhält nach der Entscheidung für einen Lernschwerpunkt ein Arbeitsblatt und die dazugehörigen Bilder und Texte. Mit dem **Arbeitsblatt** für die einzelne Lebensphase werden Vorgaben gemacht und zugleich Hilfen für das selbstständige und kooperative Lernen auf einem - meiner Einschätzung nach - mittleren Niveau gegeben. Es gibt zunächst Hinweise zum Inhalt der Lebensphase, zu den zur Verfü-

[109] Hierbei fließen auch meine Erfahrungen aus einem Forschungsprojekt über „Wahldifferenzierten Unterricht" mit ein, an dem ich am Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover teilgenommen habe.

[110] Vgl. den Bericht von Kern/Seelmann im Reichwein Forum Nr. 1, S. 10 – 11; vgl. auch Ekkehard Geiger: Adolf Reichwein und seine Zeit – Modelle und Materialien für den Unterricht an Reichwein-Schulen in: Reichwein-Forum Nr. 3, S. 21 -25

gung gestellten Bildern und Texten (genauere Quellenangabe als unter den Bildern und Texten). Das Wichtigste sind aus meiner Sicht jedoch die **Arbeitshinweise** in dreifacher Form:

a) Es werden einige **Fragen** zu den Sachverhalten/Problemen des Schwerpunktes angeführt; damit soll die Problemorientierung der Gruppenarbeit gewährleistet werden. Das sind beim Lernschwerpunkt „Adolf Reichwein als Volkschullehrer in Tiefensee (1933 – 1939)“ z.B. folgende Fragen: „Was ist in der Landschule Tiefensee anders als bei euch? Welchen Eindruck habt ihr vom Volksschullehrer Reichwein? Woran wird Reichweins Gegnerschaft zum NS-Regime deutlich?“

b) Die Schülerinnen und Schüler erhalten **Aufgaben** für die Gruppenarbeit, in der Regel zwei Aufgaben. Es handelt sich zum einen um eine Aufgabe, die – bezogen auf die Bilder und Texte – Analyse, Bewertung und **Gestaltung** erfordert: die Herstellung einer Collage, die in der Abschlussphase in ein „Klassenbuch“ über Adolf Reichwein aufgenommen werden soll. Es geht zum anderen um die Gestaltung einer Spielszene , die von den Schülerinnen und Schülern auch Analyse und Einfühlung erfordert. Sie kann ggf. auch als Hörszene auf Kassette aufgenommen werden, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht so gern vor der Klasse vorspielen. Als Beispiel führe ich wieder aus dem Lernschwerpunkt „Adolf Reichwein als Volksschullehrer in Tiefensee (1933 – 1939)“ die beiden entsprechenden Aufgaben an; sie lauten:

- Lest die Texte unter den genannten Fragestellungen, und stellt dann auf farbigem Karton eine Collage her: mit den Bildern von Reichwein, mit interessanten, wichtigen Aussagen aus den Texten, mit euren Kommentaren dazu (besonders gekennzeichnet) und mit eventuellen Zeichnungen von euch, dazu passenden ausgeschnittenen Überschriften/Bildern aus Zeitungen/Illustrierten usw. Die Collage soll in ein „Klassenbuch“ über Adolf Reichwein aufgenommen werden.
- Überlegt eine Szene im Anschluss an den Text 5.5., bei der am Wochenende Freunde/Bekannte bei Reichweins beim Kaffeetrinken sitzen und über die schwierige Situation im nationalsozialistischen System reden; beschreibt diese Szene in Kurzform. Spielt diese Szene euren Mitschülerinnen/Mitschülern vor.
  Ihr könnt stattdessen auch eine Szene überlegen, bei der sich Schülerinnen/Schüler Reichweins über ihren Lehrer unterhalten.

Diese Aufgaben sind also stärker handlungsorientiert als reine Analyse- und Beurteilungsaufgaben; Erkundungsaufgaben, die meist wie Gestaltungsaufgaben ebenfalls einen höheren Grad an Handlungsorientierung aufweisen, sind hier nicht vorgesehen; sie liegen bei der Art dieses Themas auch nicht nahe, genauso wenig wie direkt handwerkliche Aufgaben.

c) Die Arbeitsgruppe erhält schließlich die Aufforderung zum Nachdenken über die **Vermittlung**sfrage**,** also zu überlegen, wie die Arbeitsgruppe ihre Ergebnisse den Mitschülerinnen/Mitschülern vermitteln will. [111]

Mit der Empfehlung, arbeitsgleiche und vor allem arbeitsteilige Gruppenarbeit und damit selbstständiges und kooperatives Arbeiten zu praktizieren und zugleich problem- und handlungsorientiert vorzugehen, wird der Unterricht stärker **projektorientiert** angelegt und nähert sich damit der Arbeitsweise Reichweins in Tiefensee an.

1.3. Die Medien und Lernmaterialien für die Unterrichtseinheit

Für den **Einstieg** ins Thema sind 18 Bilder zum Leben und Wirken Adolf Reichweins vorgesehen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich zu ihnen äußern, die Lehrkraft sollte entsprechend ihren Aussagen und Fragen Stellung nehmen, nicht mehr. Eventuell kann danach auch noch der Film „Der Mut des Fliegers“ – Adolf Reichwein. Ein Pädagoge im Widerstand (Ein Dokumentarfilm von W. Brenner und K. Herrmann 1998, Dauer 45 Minuten) gezeigt und besprochen werden. Für die **Wahl** der Schwerpunkte durch die Schülerinnen und Schüler sollte die Lehrkraft eine Übersicht über die sechs Lernschwerpunkte mit jeweils knappen inhaltlichen Angaben und mit Hinweisen auf die Arbeitsblätter und die zugehörigen Lernmaterialien zeigen. [112]

Für die **Erarbeitung** ihrer Lernschwerpunkte erhalten die entsprechend den Wahlen gebildeten Arbeitsgruppen die Arbeitsblätter sowie die Bilder und Texte. Die Bilder für die sechs Lernschwerpunkte sind bis auf vier Bilder mit denen für den Einstieg identisch; sie zeigen Reichwein in seinem jeweiligen Tätigkeitsbereich und in dem entsprechenden Umfeld. Die Arbeitsgruppen können sie für die Erstellung ihrer Collage verwenden. Bei den Texten handelt es sich zum größten Teil um Briefe Reichweins und um Ausschnitte aus den „Bemerkungen zu einer Selbstdarstellung“ in dem von Gabriele C. Pallat u.a. herausgegebenen Band: Adolf Reichwein – Pädagoge und Widerstandskämpfer. Ein Lebensbild in Briefen und Dokumenten (1999) sowie um mehrere Passagen aus dem „Buch der Erinnerung“ (1999) von Rosemarie Reichwein. Dazu kommen Erinnerungen von Freunden, Mitkämpfern, Studentinnen, Jungarbeitern. Die Texte stammen also bis auf einen Text von H. Fallada von Reichwein selbst oder von Personen, die ihn selbst gekannt und erlebt haben. Sie sind nach meiner Einschätzung für Schülerinnen und Schüler des 8. – 10.

---

[111] Vgl. die Arbeitsblätter zu den Arbeitsschwerpunkten 5 (Adolf Reichwein als Volksschullehrer in Tiefensee) und 6 (Adolf Reichwein als Museumspädagoge und Widerstandskämpfer) im Anhang

[112] Vgl. die Übersicht über die Angebote zur Wahl im Anhang

Schuljahres durchaus verständlich und ermöglichen es, wichtige Informationen über Reichweins Tun und Denken zu entnehmen.
Für den **Abschluss** der Unterrichtseinheit ist der letzte Brief Reichweins, der Brief an seine Frau Rosemarie vom 20.10.1944, vorgesehen

1.4. Der Zeitrahmen für die Unterrichtseinheit
Je nach Breite der Einstiegsphase, der Verlaufsstruktur und der Anzahl der zu bearbeitenden Lebensphasen und je nach dem Grad der angestrebten Selbstständigkeit ist unterschiedlich viel Zeit für die Unterrichtseinheit erforderlich. Der Einstieg in die Unterrichtseinheit über Bilder, die Erarbeitung der sechs Lebensphasen entsprechend den Arbeitsblättern zu den Schwerpunkten in arbeitsteiliger Gruppenarbeit und die Vermittlung, Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse in der Klasse erfordern nach meiner Einschätzung 9 - 10 Unterrichtsstunden. Beschränkt man sich auf einen Einstieg über Bilder, die Erarbeitung der beiden Lebensphasen „Reichwein als Volksschullehrer in Tiefensee“ und „Reichwein als Museumspädagoge und Widerstandskämpfer“ und den Abschluss in der angegebenen Form, so werden etwa 6 - 7 Unterrichtsstunden benötigt.

2. Unterschiedliche Verlaufsstrukturen für die Unterrichtseinheit

2.1. Eine Unterrichtseinheit mit arbeitsteiliger Gruppenarbeit als vorherrschender Arbeitsform
Ich kennzeichne hierzu die drei Unterrichtsphasen mit den einzelnen Schritten und fasse damit auch die bisherigen Aussagen zur Methode und zu den Medien/Lernmaterialien zusammen, zunächst in einer Skizze, sodann durch Erläuterungen:

Skizze zur Durchführung der Unterrichtseinheit:

Strukturierungsphase	Wahl	Erarbeitungsphase mit sechs Schwerpunkten in arbeitsteiliger Gruppena.	Vermittlungs- und Reflexionsphase
18 Bilder zum Leben A. Reichweins		S 1: AR als Wandervogel	Vorstellen der Gruppenergebnisse 1. die Collage 2. die Spielszene
		S 2. AR als Soldat	
Evtl. auch Film: „Der Mut des Fliegers“		S 3: AR als Erwachsenen- und Arbeiterbildner	Brief A. Reichweins an Rosemarie Reichwein
		S 4: AR als Lehrerbildner	
Vorstellung der Angebote: sechs Lernschwerpunkte		S.5: AR als Volksschullehrer	Würdigung der Person A. Reichweins Vorstellen des „Klassenbuchs“
		S 6: AR als Museumspäd. und Widerstandskämpfer	Stellungnahme zum Unterricht: Verlauf und Ergebnisse

Erläuterungen zur Skizze:
1. Strukturierungsphase
- Das Leben Adolf Reichweins wird in 18 Bildern vorgestellt: Die Schülerinnen/Schüler äußern sich dazu und stellen Fragen, die Lehrkraft erzählt/berichtet/erläutert entsprechend den Äußerungen/Fragen.
- Danach könnte der Film: „Der Mut des Fliegers“ gezeigt und besprochen werden. (Besser ist es aber wohl, ihn am Schluss der Unterrichtseinheit zur Zusammenfassung einzusetzen.)
- Den Schülerinnen/Schülern wird mit einer Übersicht vorgestellt, welche Lebensphasen Reichweins im Folgenden bearbeitet werden können; die Lehrkraft erläutert an einem Beispiel die Angebote (Bilder, Texte, Arbeitshinweise).

2. Wahl- und Erarbeitungsphase
- Die Schülerinnen/Schüler können sich für die Auseinandersetzung mit einer der angebotenen

Lebensphasen Adolf Reichweins entscheiden und bilden danach entsprechende Arbeitsgruppen. Die Lehrkraft muss vorher entschieden haben, ob sie auf jeden Fall alle sechs Lebensphasen bearbeitet haben möchte oder ob einzelne Lebensphasen unbearbeitet bleiben oder auch von zwei oder drei Gruppen bearbeitet werden können. Aus meiner Sicht sollten auf jeden Fall die Phasen 5 und 6 – „Reichwein als Volksschullehrer in Tiefensee“ und „Reichwein als Museumspädagoge und Widerstandskämpfer“ - bearbeitet werden.

- Die einzelne Arbeitsgruppe erhält das Arbeitsblatt zu der von ihr gewählten Lebensphase mit Angaben zu Bildern und Texten sowie mit Fragen und Arbeitshinweisen sowie die entsprechenden Lernmaterialien, klärt ihr Vorgehen und setzt sich mit der Lebensphase auseinander.
- Wenn die Arbeitsgruppen ihre Collage hergestellt und die Spielszene entwickelt und geprobt haben, überlegen sie, wie sie die Ergebnisse den anderen Schülerinnen und Schülern vermitteln wollen.

3. Vermittlungs- und Reflexionsphase

- Die Arbeitsgruppen präsentieren ihre Collage, spielen ihre Szene den anderen Schülerinnen/Schülern vor, und die Ergebnisse werden diskutiert.
- Der Brief Adolf Reichweins an seine Frau Rosemarie vom 20. Oktober 1944 wird gelesen.
- Im Klassengespräch wird eine Würdigung der Person Adolf Reichweins versucht. Mögliche Fragen für das Gespräch könnten sein: Was für ein Mensch war Adolf Reichwein, wenn ihr an die Bilder, die Texte und das von den anderen Gruppen Gehörte denkt? Was findet ihr bewundernswert, was ist für euch schwer nachvollziehbar? Könnt ihr heute etwas mit Adolf Reichwein als Pädagoge und Widerstandskämpfer anfangen?
- Das „Klassenbuch“ über Adolf Reichwein wird von einer Kleingruppe zusammengestellt (mit den Collagen, den Kurzbeschreibungen der Spielszenen und der zusammenfassenden Einschätzung Reichweins) und der Klasse vorgelegt.
- Die Schülerinnen und Schüler nehmen zur Unterrichtseinheit und ihrem Verlauf Stellung.

2.2. Alternativen zur Durchführung der Unterrichtseinheit

Alternative Möglichkeiten für eine Unterrichtseinheit ergeben sich durch Veränderung der zweiten Phase (Wahl- und Erarbeitungsphase), der Einstieg bleibt also wie bei der Planung zu 2.1., der Abschluss wird entsprechend den Änderungen der 2. Phase geändert. Damit wird bei den Alternativen 2 – 4 weniger Zeit für die Unterrichtseinheit benötigt.

Alternativen für die unter 2.1. beschriebene Wahl- und Erarbeitungsphase könnten sein:

1. Die erste Lebensphase „Adolf Reichwein als Wandervogel (1911 – 1917)“ wird gemeinsam im Klassenunterricht oder in arbeitsgleicher Gruppenarbeit erarbeitet, sodass die Schülerinnen/Schüler nun wissen, „wie es geht“. Danach wählen sie zwischen den verbliebenen 5 Lebensphasen und bilden Arbeitsgruppen.
2. Es werden nur die drei letzten Lebensphasen, in denen die Auseinandersetzung Reichweins mit dem Nationalsozialismus deutlich wird, zur Bearbeitung angeboten:
   - Adolf Reichwein als Lehrerbildner in Halle (4.)
   - Adolf Reichwein als Volksschullehrer in Tiefensee (5.)
   - Adolf Reichwein als Museumspädagoge und Widerstandskämpfer (6.).

Die einzelne Lebensphase kann also von zwei oder drei Kleingruppen bearbeitet werden, so dass in dieser Phase arbeitsteilige **und** arbeitsgleiche Gruppenarbeit stattfindet.

3. Es werden nur die Lebensphasen 5 und 6 bearbeitet; die beiden Lebensphasen werden nacheinander jeweils in Form arbeitsteiliger Gruppenarbeit erarbeitet. Die Schülerinnen und Schüler erhalten unterschiedliche Bil-

Skizze zu den Alternativen 3 und 4:

Einstiegsphase	Erarbeitungsphase		Schlussphase
18 Bilder zum Leben A. Reichweins evtl. auch Film: „Der Mut des Fliegers“	S 5: AR als Volksschullehrer arbeitsteilige Ga. oder im Klassenunterr.	S 6: AR als Museumspäd./ Widerstandskämpfer arbeitsteilige GA. oder im Klassenunterricht	Brief Reichweins an Rosemarie R. Würdigung der Person A. Reichweins

der und Texte und lesen und besprechen sie in ihrer Kleingruppe.
4. Die vierte Alternative beschränkt sich ebenfalls auf die Lebensphasen 5 und 6 und verzichtet auf Gruppenarbeit. Die Texte zu den beiden Lebensphasen werden jeweils im Klassengespräch besprochen und diskutiert.

Weitere Alternativen ergeben sich vor allem, wenn die Lernschwerpunkte (die Lebensphasen) anders bestimmt werden (s. Kern/Seelmann).

3. Ein Angebot an die Schulen

Der Hauptteil des Planungsaufwandes für eine solche Unterrichtseinheit liegt in der didaktischen Konkretisierung durch Medien und Lernmaterialien; das heißt in diesem Falle durch die Auswahl der 18 Bilder und den Film für den Einstieg, durch die Übersicht der sechs Lernschwerpunkte als Angebote zur Wahl, durch die Arbeitsblätter zu den Lernschwerpunkten und insbesondere durch die Auswahl der Bilder und Texte für die Schwerpunkte.
Die hier vorgetragenen didaktischen Überlegungen und Hinweise zur Unterrichtseinheit sowie die Medien und Lernmaterialien können den Schulen auf Wunsch auf einer CD zur Verfügung gestellt werden. Dieses Angebot verbinde ich mit der Bitte um einen kurzen Erfahrungsbericht und Verbesserungsvorschläge, so dass die Einheit überarbeitet und dann in verbesserter Form als CD zugeschickt werden kann.
Die Schulen können dann auf der Grundlage der CD eine Unterrichtseinheit über Adolf Reichwein entsprechend den hier gemachten Vorschlägen oder stärker nach eigenen Vorstellungen – eventuell mit anders bestimmten Lebensphasen, mit weniger oder zusätzlichen Bildern und Texten - planen und durchführen. Es wäre dann mit reduziertem Aufwand möglich, mit allen Klassen eines Schuljahrganges einen Projekttag oder auch zwei Projekttage über Adolf Reichwein als Reformpädagogen und Widerstandskämpfer durchzuführen.
Claudia Seelmann und Michael Kern haben in der Woche vom 7. – 11.11.2005 in allen Klassen des 10. Schuljahrganges des Adolf-Reichwein-Gymnasiums in Heusenstamm einen Projekttag über Adolf Reichwein als Kriegsteilnehmer, als Abenteurer, als Pädagoge und als Widerstandskämpfer durchgeführt und dabei auch auf die hier vorgestellten didaktischen Überlegungen und Medien/Lernmaterialien zurückgegriffen.

Anhang

3.1.2. Übersicht über die Angebote zur Wahl für die Schülerinnen/Schüler: sechs Lebensphasen Adolf Reichweins

1. Adolf Reichwein als Wandervogel (1911 – 1917)
Jugendbewegung und Wandervogel

Adolf Reichwein als Wandervogel und Führer von Wandervogelgruppen

Distanz zur Erwachsenenwelt, doch für den Krieg gegen Feinde Deutschlands

2. Adolf Reichwein als Soldat (1916 – 1918)

Deutsche Soldaten ziehen mit Begeisterung in den Krieg

Adolf Reichwein meldet sich freiwillig als Soldat

Erschütterung durch die Realität des Krieges und Frontkameradschaft

Verwundung in Tankschlacht und Kriegsgegnerschaft Reichweins

3. Adolf Reichwein als Erwachsenen- und Arbeiterbildner in Jena und als Forschungsreisender (1923 – 1929)

Adolf Reichwein als Geschäftsführer der Volkshoch schule Thüringen (ab 1923)und als

Leiter der VHS Jena (ab 1925)

Gründung eines Jungarbeiterwohnheims und Aus landsfahrt mit Jungarbeitern

Als Forschungsreisender durch Nordamerika und nach Ostasien

4. Adolf Reichwein als Lehrerbildner in Halle (1930 – 1933)

Persönlicher Referent des preußischen Kultusministers C.H. Becker (1929)

Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde an der Pädagogischen Akademie Halle

Engagement gegen den Nationalsozialismus und Verteidigung der Weimarer Republik

5. Adolf Reichwein als Volksschullehrer in Tiefensee (1933 – 1939)

Reichwein als Lehrer einer einklassigen Landschule in Tiefensee bei Berlin

Reichweins Schulmodell als Gegenmodell zur nationalsozialistischen Schulerziehung

Kontakte Adolf Reichweins zu Gleichgesinnten

6. Adolf Reichwein als Museumspädagoge und Widerstandskämpfer (1939 – 1944)

Als Museumspädagoge am Staatlichen Museum für Deutsche Volkskunde in Berlin

Widerstandstätigkeit, insbesondere Mitarbeit im Kreisauer Kreis

Zuspitzung der Widerstandsarbeit 1944, Kontaktaufnahme zu einer kommunistischen Gruppe

Verhaftung Reichweins, Verhandlung vor dem Volksgerichtshof und Hinrichtung

Zu ihrem gewählten Schwerpunkt, der jeweiligen Lebensphase, erhält jede Arbeitsgruppe Lernmaterialien: ein Bild oder mehrere Bilder, einige Texte (Briefe, Berichte, Erzählungen) und Arbeitshinweise (Fragen, Aufgaben, Vermittlungshinweis).

3.2.5. Adolf Reichwein als Volksschullerer in Tiefensee (1933 – 1939)

In dieser Lebensphase geht es um Reichwein als Volksschullehrer in Tiefensee bei Berlin, um seine pädagogische Arbeit dort mit seinen Schülerinnen und Schülern in der einklassigen Landschule, um seinen pädagogischen Widerstand und um seine Kontakte zu Gleichgesinnten. Für die Auseinandersetzung mit dieser Lebensphase stehen zur Verfügung:

Vier Bilder:

(5 a) „Das tägliche Brot“ steht im Mittelpunkt eines Vorhabens (Projektes) in der Landschule in Tiefensee

(5 b) Im Gewächshaus der Tiefenseer Dorfschule wird ein Kürbis gepflanzt

(5 c) Zwei Mädchen beim Bemalen einer selbstgebastelten Papierlaterne

(5 d) Titelbild des Buches: Adolf Reichwein: Schaffendes Schulvolk 1937

Fünf Texte:

(5.1.) Adolf Reichwein: Schaffendes Schulvolk 1937/1993, 2 Ausschnitte: 1. S. 64 „Eines Tages...“ bis S. 65 „...für `alle` da sein.“ 2. S. 65 „Die Aufführung des Mauerwerks...“ bis S. 66 „...Gesang der Kinder.“

(5.2.) Adolf Reichwein: Brief vom 19.12.1938 an Rolf Gardiner; in: LBD 1999, Ausschnitt: S. 148 „Die Vorbereitungen...“ bis S. 149 „...dafür entworfen habe.“

(5.3.) Hans Bohnenkamp: Adolf Reichwein 1962; in: Johanna Harder u.a. (Hrsg.):

Herausgefordert. Aufsätze aus 25 Jahren von Hans Bohnenkamp. Osnabrück 1975, S. 237 Ausschnitt:„Ich kenne keine Stelle...“ bis „...unsere Kinder frei gemacht.`“

(5.4.) Rosemarie Reichwein: „Die Jahre mit Adolf Reichwein prägten mein Leben“ – Ein Buch der Erinnerung. München 1999, Ausschnitt: S. 36 „Wenn ich gelegentlich...“ bis S. 37 „...sich verabschiedete: `Übrigbleiben`.“

(5.5.) Elisabeth Schmidt; in: Amlung, Ullrich: Adolf Reichwein 1898 – 1944. Ein Lebensbild des Reformpädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. Frankfurt/Main 1999, S. 337 „Ich traf ihn im Garten...“ bis „...Berliner Arbeitswoche“ (S. 338)

Arbeitshinweise zur Auseinandersetzung mit der Lebensphase:

a) Fragen: Was ist hier in der Landschule Tiefensee anders als bei euch? Welchen Eindruck habt ihr vom Volksschullehrer Reichwein? Woran wird Reichweins Gegnerschaft zum NS-Regime deutlich?

b) Aufgaben:

Lest die Texte unter den genannten Fragestellungen, und stellt dann auf farbigem Karton eine Collage her: mit den Bildern von Reichwein, mit interessanten, wichtigen Aussagen aus den Texten, mit euren Kommentaren dazu (besonders gekennzeichnet) und mit eventuellen Zeichnungen von euch, dazu passenden ausgeschnittenen Überschriften/Bildern aus Zeitungen/Illustrierten usw. Die Collage soll in ein „Klassenbuch“ über Adolf Reichwein aufgenommen werden.

Überlegt eine Szene im Anschluss an den Text (5.5.), bei der am Wochenende Freunde/Bekannte bei Reichweins beim Kaffeetrinken sitzen und über die schwierige Situation im nationalsozialistischen System reden; beschreibt diese Szene in Kurzform. Spielt diese Szene euren Mitschülerinnen/Mitschülern vor.

Ihr könnt stattdessen auch eine Szene überlegen, bei der sich Schülerinnen/Schüler Reichweins über ihren Lehrer unterhalten.

Denkt an den Bau des Gewächshauses in Tiefensee: Überlegt, was ihr in eurer Klasse zur Verschönerung des Zimmers, zum Wohlfühlen im Raum oder zum besseren gemeinsamen Lernen machen oder herstellen könntet. Lässt sich dies realisieren?

c) Vermittlungshinweis: Überlegt bitte, wie ihr eure Ergebnisse den Mitschülerinnen/Mitschülern vermitteln wollt.

3.2.6. Adolf Reichwein als Museumspädgoge und Widerstandskämpfer (1939 – 1944)

In dieser letzten Lebensphase geht es um Reichweins Tätigkeit als Museumspädagoge am Staatlichen Museum für Deutsche Volkskunde in Berlin, um seine Widerstandstätigkeit, insbesondere im Kreisauer Kreis mit Helmuth von Moltke und Peter York von Wartenburg, um die Zuspitzung der Widerstandstätigkeit durch Überlegungen zum Attentat und Staatsstreich und den Kontakt zu kommunistischen Gruppen, um die Verhaftung Reichweins, die Anklage und Verhandlung vor dem Volksgerichtshof sowie seine Hinrichtung am 20.10.1944.

Für die Auseinandersetzung mit dieser Lebensphase stehen zur Verfügung:

Vier Bilder:

(6 a) Ton und Töpfer, Plakat für eine Schulausstellung 1939

(6 b) Helmuth James von Moltke und Peter Yorck von Wartenburg

(6 c) Adolf Reichwein vor dem Volksgerichtshof am 20.10.1944

(6 d) Adolf Reichwein nach der Urteilsverkündigung am 20.10.1944

Sieben Texte:

(6.1.) Adolf Reichwein: Brief vom 16.04.1940 an die Eltern; in: LBD 1999, S. 157 – 158 (ganz)

(6.2.) Rosemarie Reichwein: „Die Jahre mit Adolf Reichwein prägten mein Leben“ – Ein Buch der Erinnerung. München 1999; Ausschnitt: S. 38 „Er versuchte...“ bis S. 40 „...von zwei Seiten brennt`.“

(6.3.) Adolf Reichwein: Brief vom 11.06.1943 an Rosemarie Reichwein; in : LBD 1999, 2 Ausschnitte: 1. S.181(Briefbeginn bis Seite unten), 2. S. 182: „Am Donnerstag...“ bis Schluss

(6.4.) Rosemarie Reichwein: s.o., Ausschnitt: S. 46 „Seit Moltke verhaftet war...“ bis S. 48 „...abgeholt worden war.“

(6.5.) Rosemarie Reichwein: s.o., Ausschnitt: S. 51: „Am 10. August...“ bis S. 52 „...auf sein Gelingen gesetzt?“

(6.6.) Adolf Reichwein: Brief/Zettel vom 05.10.1944 an Rosemarie Reichwein; in: LBD 1999, S. 243 (ganz)

(6.7.) Gustav Dahrendorf; in: Amlung, Ullrich: Adolf Reichwein 1898 – 1944. Ein Lebensbild des Reformpädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. Frankfurt/Main 1999, Ausschnitt S. 480: „In der Frühe des 20. Oktobers...verfällt dem Reich.“ (S. 481)

Arbeitshinweise zur Auseinandersetzung mit dieser Lebensphase:

a) Fragen: Wie sieht ein Arbeitstag Reichweins als Museumspädagoge aus, und wie ist diese Arbeit mit der Widerstandstätigkeit verknüpft? Welche Schwierigkeiten und Probleme ergeben sich bei der Widerstandstätigkeit? Welche Gefahren und Probleme muss Reichwein während seiner Haft bewältigen? Welchen Eindruck habt ihr von Reichwein vor dem Volksgerichtshof?

b) Aufgaben:

- Lest die Texte unter den genannten Fragestellungen, und stellt dann auf farbigem Karton eine Collage her: mit den Bildern, mit interessanten, wichtigen Aussagen aus den Texten, mit euren Kommentaren (besonders gekennzeichnet)und mit eventuellen Zeichnungen von euch und dazu passenden ausgeschnittenen Überschriften/Bildern aus Zeitungen/Illustrierten usw. Die Collage soll in ein „Klassenbuch“ über Adolf Reichwein aufgenommen werden.

- Auf dem Bild (6 d) steht rechts neben Reichwein ein Polizist. Überlegt eine Szene, bei der dieser Polizist zu Hause seiner Frau und deren Schwester (oder/und einer anderen vertrauten Person) von der Verhandlung, vom Urteil und der Person Reichweins erzählt; beschreibt die Szene in Kurzform. Spielt diese Szene euren Mitschülerinnen/Mitschülern vor.

c) Vermittlungshinweis: Überlegt bitte, wie ihr eure Ergebnisse den Mitschülerinnen/Mitschülern vermitteln wollt.

Literaturangaben:

Amlung, Ullrich: Adolf Reichwein 1898 – 1944. Ein Lebensbild des Reformpädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. Frankfurt/Main 1999
Amlung, Ullrich: „ in der Entscheidung gibt es keine Umwege“ – Adolf Reichwein 1898 – 1944. Reformpädagoge, Sozialist, Widerstandskämpfer. Marburg 2003. 3. Aufl.
Pallat, Gabriele C. u. a..(Hrsg.): Adolf Reichwein: Pädagoge und Widerstandskämpfer – Ein Lebensbild in Brie-

fen und Dokumenten (1914 – 1944). Paderborn u.a. 1999 (LBD 1999)
Reichwein, Adolf: Ausgewählte Pädagogische Schriften. Hrsg. von Ruppert, Herbert E./Wittig, Horst E. Paderborn 1978
Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften – Kommentierte Neuausgabe. Weinheim-Basel 1993
Reichwein, Rosemarie: „Die Jahre mit Adolf Reichwein prägten mein Leben" – Ein Buch der Erinnerung. München 1999

„Reformbedarf und Reformansätze in den Schulen heute"

Einleitende Thesen zur Podiumsdiskussion der Schultagung des Adolf-Reichwein-Vereins am 12. 11. 2005 in Lüdenscheid[113]

Dieter Wunder

I „Reform" war in den 70er Jahren eine emphatische Parole für Gesellschafts- und Bildungspolitik. Es gab unterschiedliche Strömungen, eine mehr technokratische, eine eher sozialistische und eine reformpolitische. Gemeinsam war den meisten „Reformern" die Hoffnung auf „Fortschritt" zu mehr Freiheit und mehr Selbstbestimmung („Emanzipation") oder Mitbestimmung, mehr Solidarität und mehr Lebensmöglichkeiten für die „Menschen unten".

Im heute herrschenden Sprachgebrauch meint „Reform" angebliche oder tatsächliche Notwendigkeiten, die sich aus der Globalisierung, aus der sich ändernden Rolle des Staates, aus veränderten gesellschaftlichen Umständen (z. B. demographische Entwicklungen) ergeben. Gegenüber Einwänden, die Verwendung von „Reform" für die angedeuteten Veränderungen sei ein Missbrauch des Begriffes, halte ich dafür, dass solche Begriffsumdeutungen Ausdruck der lebendigen Sprache sind, denen man zwar politische Absichten unterstellen muss, die man aber nicht negieren kann. Wir müssen daher mit zwei unterschiedlichen Begriffen von „Reform" arbeiten.

Die Gegner dieser neuen „Reformen" fassen sie gern und vereinfachend unter dem Stichwort „neoliberale Politik" zusammen. In dieser heutigen „Reform" spielen neue Steuerungsmodelle (Eigenverantwortung, Marktbeziehungen) sowie Finanzierungsveränderungen (privat statt staatlich, Kürzungen in der sozialstaatlichen Versorgung) eine große Rolle. Mit ihr ist nur selten Enthusiasmus verbunden – außer bei Westerwelle -, wohl aber sind Unsicherheit, Hilflosigkeit und das Gefühl des Ausgeliefertseins an den Markt kennzeichnende Aspekte der Reaktion.

Kritiker der neuen Reformen neigen dazu, sie pauschal abzulehnen, wodurch sie sich der Auseinandersetzung mit den sehr unterschiedlichen Reformansätzen – Umverteilung staatlicher Mittel, Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, Bürgernähe, Neudefinition des Staates u.a. m. - entziehen.

II Pädagogisch bedeutete „Reform" in den 70er Jahren für viele die Aufhebung von sozialen und konfessionellen Benachteiligungen (auch in den Schulstrukturen), Selbstständigkeit/ Eigenverantwortung im Lernen und Leben, soziale Verantwortung, Verbindung von Leben und Praxis.

Die Berufung auf „Reformpädagogik" (im Sinne der reformpädagogischen Bewegung des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts) und die Identifizierung mit ihr wurde erst mit der Zeit populär. Heute kann man Reformpädagogik wohl als gemeinsamen Nenner der pädagogischen „Linken" bezeichnen; sie findet in manchen Aspekten auch darüber hinaus Anerkennung.

In der skizzierten Traditionslinie ist die alte Emphase des Reformbegriffes auch gegenwärtig noch lebendig. Es kommen Akzentverschiebungen und neue Themen hinzu wie die Geschlechtergerechtigkeit, die Migrantenproblematik, die Integration Behinderter, die Individualisierung des Lernens.

In der Bildungspolitik ist die OECD seit langem eine Vorreiterin von „Reformen," die heute wegen der ökonomischen Ausrichtung der OECD zu leicht und schnell mit dem Label „neoliberal" gekennzeichnet werden. In meinen Augen ist zwar die ökonomische Seite der OECD-Politik nicht zu verkennen, aber sie ist auch ein genuin eigenständiger Akteur in Bildungspolitik geworden. Unterschiedliche Themen wie Lebenslanges Lernen, Selbstverantwortung der Schulen, Evaluation, Vorschläge zur Hilfe für die Benachteiligten beleuchten das breite Spektrum der OECD. PISA ist eine hilfreiche Pionierarbeit für Deutschland geworden.

In der heutigen Entwicklung der Schule gehen traditionelle und neue Reformansätze eine enge Verbindung miteinander ein. „Autonomie" war Teil der „alten" Reform, „Selbstverantwortung der Schule" ist ein zentraler Ansatz der „neuen" Reformen. Individualisierung war kein bestimmendes Schlagwort der 70er Jahre, liegt aber in der Konsequenz von „Emanzipation". Die Lage der Benachteiligten ist nicht mehr allein ein Thema der

[113] Die Thesen wurden gegenüber der vorgetragenen Fassung überarbeitet. Wegen der Thesenform wird auf Begründungen und Nachweise verzichtet.

GEW oder progressiver Wissenschaftler, sondern der OECD, aber auch der FAZ.

In der Bewertung von Reformen jeglicher Art halte ich weder eine per se Legitimation der Reformpädagogik noch eine generelle Delegitimation neuer Reformen für sinnvoll. Es bedarf der jeweiligen Prüfung, auch im Hinblick auf ihre ‚Nachhaltigkeit'. Wie kann man erreichen, dass Reformen nicht punktuell bleiben, sondern die Schule dauerhaft umformen? Eigentliches Kriterium für jedes Urteil über eine Reform, welcher Art auch immer, muss die Förderung junger Menschen sein.

III Den heutigen Reformbedarf möchte ich aus meiner Sicht, wenn auch nur stichwortartig, andeuten:

1. Das Lernen soll sich ändern, z. B.

soll Selbstständigkeit im Lernen wichtiger werden,

soll Partizipation ein eigenständiges Moment von Schule werden,

soll Projektunterricht in der ursprünglichen Konzeption Deweys stattfinden,

soll traditionelles Bewerten der Schülerleistungen durch neue Formen wie das Portfoliosystem ersetzt werden.

2. Die Benachteiligten („Unterschichten") sollen mindestens ebenso gut gefördert werden, wie dies viele andere Länder tun (PISA hat gezeigt, dass dies möglich ist). Insbesondere Migrantinnen/Migranten (gemeint sind alle Einwanderer unabhängig von Staatsangehörigkeit und Zeitpunkt der Einwanderung, also auch solche der 2. und 3. Generation) müssen durch Schule bessere Lebenschancen gegeben werden.

3. Alle Schülerinnen und Schüler sollen zu besseren Leistungen kommen (vgl. Kritik durch PISA an bisherigen Leistungen).

4. Das Curriculum soll erneuert werden, insbesondere im Hinblick auf mehr Zukunftsfähigkeit, Lebensnähe, soziale Verantwortung, politisches Lernen.

5. Die Ganztagsschule ermöglicht eine grundsätzliche Veränderung von Schule, die bisher nicht hinreichend ausgelotet wurde.

6. Ein neues Lehrerbild verändert den Beruf: Bildung und Erziehung werden als gleichwertige Aufgaben gesehen. Die Professionalität nimmt zu. Die Lehrerausbildung muss besser werden.

7. Die Organisationsstrukturen der Schule ändern sich. Die Position des Schulleiters wird gestärkt. Für das Kollegium wird Teamarbeit unterschiedlichster Arbeit selbstverständlich.

8. Die staatliche Schule wird innerhalb von Rahmenvorgaben selbstständig. Alle Mitglieder des Kollegiums sind für die Schule insgesamt verantwortlich.

9. Eine Schule muss sich Rechenschaft über ihr Tun ablegen und dies auch durch Externe überprüfen lassen (Qualitätsentwicklung/ Evaluation).

Gutachten der letzten Jahre haben diese und ähnliche Forderungen übereinstimmend erhoben.

IV Reformansätze gibt es in allen Ländern und in vielen Schulen, sie sind teilweise koordiniert, teilweise nicht. Es fehlt ein einheitlicher Rahmen; ob die Reformen letztlich mit vergleichbaren Zielen entwickelt werden, ist offen. Einige Schulen arbeiten mehr oder weniger auf eigene Faust, einige im Rahmen von Landesprogrammen. Schulen sehen sich oft überfordert, weil Reformansätze schnell wechseln oder zu viele auf einmal stattfinden. Die Politik der Länder geht sehr unterschiedliche Wege, die Föderalismusreform wird die Auseinanderentwicklung begünstigen. Manche Reformen kann man weder der Reformpädagogik noch den neuen „Reformen" zuordnen: sie sind populistische Versuche, Beschwerden der Eltern oder Öffentlichkeit stattzugeben („kein Unterrichtsausfall", Noten statt Berichtszeugnisse, Benotung des Arbeits- und Sozialverhaltens), oder technokratische Vorhaben, den Elternwillen zu steuern oder Schulstrukturprobleme zu vermeiden (Übergangsregulierungen).

a) Ein Urteil über Reformansätze kann nur subjektiv sein, denn die Vielfalt dessen, was passiert, erschwert jede Übersicht. Im Vordergrund stehen Selbstständigkeit der Schule, Ganztagsschule, Reaktionen auf PISA, die Qualitätsentwicklung und die Evaluation. Aber auch „Strukturen" werden in vielen Ländern verändert: ich nenne etwa die schleswig-holsteinische Gemeinschaftsschule, die bayrische Realschule (6 statt bisher 4 Jahre), die brandenburgische Oberschule, die Regionalschule in Rheinland-Pfalz, das 8jährige Gymnasium, die bayrische „berufliche Oberschule."

b) Es gibt viele unterschiedliche Akteure außerhalb der Schule: die Landesregierungen, bisher die Bundesregierung, Stiftungen (wie Bertelsmann, Bosch, Hertie, Kinder- und Jugendstiftung usw.), das „Netzwerk", Club of Rome-Schulen, „Blick über den Zaun", Wettbewerbe; auch Einzelpersonen wie Reinhard Kahl.

c) Dauerhafte Veränderungen einer Schule, die sich nur auf schulinterne Meinungs- und Willensbildung stützen, scheinen eher selten zu sein. Politisch initiierte Refor-

men und autonome schulische Reformen gehören im allgemeinen eng zusammen und sind um des Erfolges willen aufeinander angewiesen. Die ideale Voraussetzung für pädagogische Reformen scheint eine Mischung von Anreizen/Anstößen von außen und internen Vorhaben/ „Antworten“ zu sein (z. B. Ganztagsschule); eine hohe Selbstständigkeit der innerschulischen Akteure ist für das Gelingen unerlässlich.

Als Beispiel wähle ich die Ganztagsschule. Sie kann ein Anhängsel an die Vormittagsschule sein, die diese kaum berührt; sie kann aber auch zu einer völlig neuen Schule (Rhythmisierter Schultag, neue Lernformen, neue Angebote) führen.

d) Ein Grundproblem der Schulreformen ist die Bildungspolitik. Ihre Ansätze sind zumeist kurzschrittig (Perspektive einer Wahlperiode oder weniger) und auf wenige Aspekte fokussiert, zuweilen auch sehr medienabhängig. Dies erzeugt in den Schulen vielfach berechtigte Abwehr. Allerdings sind Pädagoginnen und Pädagogen geneigt, die Eigengesetzlichkeit von Bildungspolitik zu verkennen; manche Kritik artet in modische Politikerbeschimpfung oder Ablehnung auch guter Vorschläge aus. Derzeit gibt es kein befriedigendes Gleichgewicht zwischen schulischen und politischen Notwendigkeiten.

V Welchen Zusammenhang kann man zwischen der Praxis und den Schriften Reichweins im Blick auf die heutigen schulpädagogischen Diskussionen und Vorhaben herstellen?

Adolf Reichwein – Impulsgeber für heute

Vortrag am 9. November 2005 in Bad Ems anlässlich des 50-jährigen Bestehens der Adolf-Reichwein-Förderschule Bad Ems

Dr. Uli Jungbluth

Meine sehr geehrten Damen und Herren, liebe Mädchen und Jungs,
hier im damaligen Ems, auf der anderen Lahnseite in der Bleichstraße, wurde vor 107 Jahren ein Mensch geboren, der nur 46 Jahre alt werden sollte. -
Denken wir einmal selbst an unsere eigene Lebensgeschichte zurück. Lassen wir einmal unser eigenes Leben bis zum 47sten Jahr Revue passieren.
Nun, was hätten wir an Impulsen aufzuweisen? An Impulsen, die gut 60 Jahre später noch Bestand hätten? Ja an Impulsen, die über die Zeiten hinweg Gültigkeit hätten?
Hand aufs Herz – fiele uns da spontan etwas ein? Oder müssten wir lange nachdenken? Vielleicht gar allzu lange?
Im Blick auf Adolf Reichwein fällt uns solch Nachdenken nicht schwer.

Stellen Sie sich vor, meine Damen und Herren, Sie würden ein viertel Jahr lang zunächst im Zuchthaus in Brandenburg-Görden und hernach im Polizeigefängnis „Lehrter Straße“ in Berlin-Moabit sitzen, weil die beim Volksgerichtshof eingegangenen Anklagepunkte des Oberreichsanwalts gegen Sie wie folgt lauteten: „Landesverrat, Feindbegünstigung, Hochverrat, Nichtanzeige eines hochverräterischen Unternehmens“.[114]
Stellen Sie sich vor, Sie würden vom Kopf bis zur Kniekehle grün und blau geschlagen; beim Schlafen wäre einer Ihrer Arme mit beiden Beinen zusammengekettet; Sie würden auf einem kleinen Zettel an Ihre Frau schreiben und um ein frisches Hemd bitten, da das alte voller Blutspuren wäre.
Stellen Sie sich vor, Sie wären sehr blass und abgemagert. Sie hätten keine Stimme mehr. Denn bei den ständigen Verhören würde Ihre Kehle zugedrückt, um Aussagen zu erzwingen, und wenn Sie halb ohnmächtig würden, würden Sie mit kaltem Wasser übergossen.
In dieser Situation hielt Reichwein stand. Er hat den angeklagten Berliner Arzt Dr. Rudolf Schmid nicht belastet. In dessen Praxis hatte sich Reichwein mit Kommunisten im Juni 1944 getroffen, um die Widerstandsbasis zu verbreitern. Wie Reichwein wenige Wochen vor seiner Verhaftung in Straßburg kommunistischen Widerstandsgruppen berichtete, seien alle Versuche zur 'Aktivierung der Feldmarschälle' gescheitert. Am 4. Juli 1944, 16 Tage vor dem 20. Juli, nimmt die Gestapo Reichwein fest. Bei der Hauptverhandlung im Oktober 1944 wird Dr. Schmid durch Reichwein entlastet, Schmid wird freigesprochen.

Stellen wir weitere Fragen.
Was würden Sie, meine Damen und Herren, in solcher Situation an Ihre älteste Tochter schreiben? Was würden Sie ihr mitgeben? Was wären die Kernsätze? Was Ihre Lebensmaxime?
Adolf Reichwein schreibt am 16. Oktober 1944 an seine Tochter Renate folgendes:
„(...) Sei auch Du hilfsbereit, wo immer du Gelegenheit hast. Denen, die es brauchen, zu helfen und zu geben, gehört zu den wichtigsten Aufgaben im Leben. Je stärker man ist, je mehr Freude man hat, je mehr man ge-

[114] Vgl. hierzu und zum Folgenden: Amlung, U.: Adolf Reichwein 1998-1944. Ein Lebensbild des Reformpädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. Frankfurt/Main 1999, S. 470-483; dort auch die Einzelbelege

lernt, um so mehr kann man helfen. Ich küsse Dich auf deinem Weg, Dein Vater."

Vier Tage später steht Reichwein vor dem „Volksgerichtshof", sein Präsident Roland Freisler führt den Vorsitz. Reichwein war durch den Gestapo-Agenten Ernst Rambow verraten worden. Rambow hatte sich unter dem Decknamen „Hermann" bei den KPD-Funktionären eingeschlichen, mit denen sich Reichwein getroffen hatte.

Bei der Verhandlung ist Reichweins Stimme kaum vernehmbar; für Sekunden sind alle Blicke auf ihn gerichtet. Ganz leise beginnt er von seiner Arbeit zu sprechen und von der 'Menschlichkeit'.

Da bricht es aus Freisler heraus: 'Menschlichkeit, menschliche Werte?' Wer das große Vertrauen so sehr geschändet habe wie Reichwein, habe kein Recht darauf, menschlich bewertet zu werden. 'Schluß, Schluß – kein Wort mehr. Verbrecher, Verbrecher ...' brüllt ihn Freisler nieder.

(Auf den Tafeln der Ausstellung, für deren Betrachtung man sich hinreichend Zeit nehmen sollte, ist Reichwein und sind andere Mitglieder des sogenannten „Kreisauer Kreises" vor dem Volksgerichtshof zu sehen; auch der Hinrichtungsschuppen.)

Am gleichen Abend des 20. Oktober 1944 wird Reichwein im Hinrichtungsschuppen des Gefängnisses Berlin-Plötzensee erhängt.

Also:

Halte menschlich stand, auch in schwierigen Situationen.
Hilf dem Nächsten, wo immer sich eine Gelegenheit ergibt.

30 Jahre vor dieser Zeit hatte sich der 16-jährige als Kriegsfreiwilliger gemeldet, wurde aber wegen seiner Jugend 1914 zurückgestellt.[115] Nach Vollendung seines 18. Lebensjahres ist es dann so weit. Nach der militärischen Ausbildung in Mainz und in Polen kommt er 1917 an die Westfront nach Frankreich.

Der Jüngling schreibt: „(...) am 1. August [1917] geht's zur Front! Ein denkwürdiger Tag, und ein gutes Vorzeichen, am 4. Jahrestag unseres siegreichen Krieges in die Reihen der Kämpfer vorne zu treten."

Albert Krebs, Unteroffizier und väterlicher Freund Reichweins, schrieb später:

„Während der (...) Kampfhandlungen erlitt die Kompanie besonders bei Ablösung aus dem vordersten Graben schwere Verluste. Die Überlebenden trugen die Verwundeten und die Toten in zusammengeknüpften Zeltbahnen eingehüllt und diese Bahnen aufgehängt in hurtig abgeholzten Birkenstämmchen aus der Kampfzone. Adolf Reichwein und ich trugen den ersten Toten, den er an der Front erlebte. (...)"

Als Reichwein im Mai 1917 zu einem Exekutionskommando befohlen wird, weigert er sich, an den Erschießungen teilzunehmen; lieber nimmt er eine Arreststrafe in Kauf.

Aus seinen Briefen wird deutlich, dass er auf Distanz geht:

1. Juli 1917: „Der hiesige Ortskommandant, seines Grades Kanonier, ein äußerst roher Mensch, hat noch in letzter Minute ohne wirklichen Grund eine der Frauen direkt mißhandelt. Ich bedauere, keine Beweise zu haben, ohne diese läßt sich bei dem Ansehen, das dieser Kerl bei Feldwebel und Ob.-Lt. [Oberleutnant] hat, nichts machen."

29. Juli 1917: „Ich wage nicht zu entscheiden, was den Krieg in höherem Maße verursacht hat, natürliche Notwendigkeit oder die Lügenarbeit der geheimen Diplomatie."

30. August 1917: „Wir sehen den Jammer hier; eine Schande für die 'kultivierte' Menschheit. Und die sittliche Verrohung nimmt von Tag zu Tag mehr überhand. Wir treiben – natürlich die anderen auch – Raubbau mit unserer Volkskraft im Felde (...) und in der Heimat: Unterernährung und Frauenarbeit in den Fabriken (!). Außerdem sollen die halbwüchsigen Jungs, wie die Urlauber erzählen, zu Hause böse Streiche machen; das ist ja kein Wunder."

Am 5. Dezember 1917 wird der 19-jährige verwundet; sein Kamerad Ernst Fraenkel (1898-1975), der später bekannte jüdische Jurist und Politologe, trägt ihn aus dem Feuer, rettet ihm das Leben. Die Splitter einer explodierenden Handgranate dringen dem Gefreiten Reichwein in die Lunge, ein feindlicher Bajonettstich bohrt sich in den rechten Unterarm. Er wird mit dem Eisernen Kreuz 2. Klasse, der untersten Stufe in der Ordenshierarchie aller Tapferkeitsmedaillen, ausgezeichnet. Mehr als ein Jahr verbleibt er bis Anfang 1919 in verschiedenen Lazaretten.

Er muß mit links schreiben lernen, der Gebrauch der rechten Hand bleibt lange eingeschränkt. Die Splitter in der Lunge machen ihm später beim Fliegen in seinem privaten Propellerflugzeug noch arg zu schaffen. Im 2. Weltkrieg ist er nicht kriegsverwendungsfähig. Der Krieg hat ihn, wie man das vornehm ausdrückt, zum Kriegsversehrten gemacht.

Im Dezember 1918 versucht der 20-jährige in Sachsenhausen junge Männer und Frauen aus verschiedenen Frankfurter Wandervogelgruppen zu einem Zusammenschluss und zu 'politischem Handeln' aufzurufen; an sich trägt er den verbrauchten feldgrauen Rock, den rechten Arm in der Binde, seelisch schwer verstört, nur stotternd kommen seine Worte.

Viele der vormals Kriegsfreiwilligen sind zu Kriegsgegnern, zu Pazifisten geworden. So auch Reichwein; er

[115] Vgl. ebd., S. 78-95; dort auch die Einzelbelege

wird zum Gegner des Militarismus, zum Gegner der Todesstrafe, zum Verächter der Gewalt überhaupt.
In Frankfurt erklärt der kriegsbeschädigte Reichwein nach dem Krieg, „daß Böses immer nur Böses erzeugt, daß ein an sich verbrecherischer Weg niemals zur Erreichung eines guten Zieles führen kann; daß die schwerste Rechtsverletzung die wider das Leben des Nebenmenschen ist."
In seinem Aufsatz mit dem Titel „Gewalt oder Gewaltlosigkeit" aus dem Jahre 1924 schreibt er: „Jeder von uns spürt täglich dieses Problem: gegenüber irgendeiner Lage Gewalt als Mittel einzusetzen oder den Weg der Güte zu wählen (...)."[116]

Sei nicht gewalttätig, Gewalt erzeugt immer nur Gewalt.
Sei gütig.
Töte nicht.

Gehen wir noch einmal in Reichweins Jugendzeit zurück. Am 13. Oktober 1913 hatten sich über 2000 junge Leute aus 13 Jugendverbänden am hohen Meißner in Hessen versammelt; sie einigten sich auf die Formel:
„Die Freideutsche Jugend will nach eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten; für diese Freiheit tritt sie unter allen Umständen geschlossen ein."[117]
Das war auch Reichweins Maxime. Als Freideutscher entschied er sich für ein bewusst jugendbewegtes, freies Leben in Deutschland, in Europa und auf der ganzen Welt. Sich selbst bestimmen, eigenverantwortlich sein, sein eigenes Leben ohne Lüge gestalten: frei sein – das sind die Leitsätze, die Reichwein verwirklichen wollte und für die er letztendlich starb.
Diese Sätze gelten auch für seine pädagogischen Aktivitäten, ob als Volkshochschullehrer, als Lehrerbildner, als Lehrer, als Museums- oder als Medienpädagoge.
Über einen Besuch in der einklassigen Volksschule Tiefensee, einem Örtchen in der Mark Brandenburg bei Berlin, in der Reichwein zur Bewährung 1933 bis 1939 eingesetzt war, berichtet ein Besucher aus England, Lord Lymington:
„(...) Kurz vor seinem fünften Schuljahr besuchten Rolf Gardiner und ich ihn. Wir kamen in ein Klassenzimmer voller buntgestrichener Pulte und einfachen, solide gezimmerten Stühlen. An der Decke hingen lustige Räder mit Lampen zur Beleuchtung des Raumes an den Winterabenden. In einem Regal stand buntes Tongeschirr. Alles war von den Kindern hergestellt.
Nach seiner Ankunft war er [Reichwein] zum Förster gegangen und hatte ihn überredet, die Klassen im Freien im Forstwesen zu unterrichten. Mit diesem alten Förster verbrachten wir einen angenehmen Nachmittag in den Wäldern, wo Buchen zwischen den überall wachsenden Kiefern der napoleonischen Kriege gepflanzt waren. Adolf war ebenfalls zum Schmied und zum Tischler gegangen, die seine Klasse ebenfalls unterrichten sollten. Er fand Tonerde und erhielt die Erlaubnis des Landeigentümers, sie zu bearbeiten, damit er den Kindern beibringen konnte, wie man selber Geschirr herstellt und bemalt. Sie lernten sich selbst zu helfen. Wie sehr hätten unsere Erzieher die Stirn darüber gerunzelt, wie wenig Zeit die Schüler mit Rechnen, Schreiben und Lesen verbrachten! Trotzdem war die Abgangsquote der Schüler Reichweins bis 1939 zur zweitbesten in ganz Deutschland geworden, und sie waren die glücklichsten Kinder, die ich je gesehen habe."[118]
Was Reichwein in Tiefensee praktiziert, ist die Sprengung des Fachunterrichts, die Aufhebung der alten Buch- und Buchstabenschule. Der Klassenraum ist weder Kaserne noch Hörsaal; er ist Werkstatt, in dem ein Werk geschaffen wird. Der methodische Ausdruck hierfür ist: Vorhaben (Projekt).
Reichweins Freund Otto Haase, Leiter der Pädagogischen Akademie in Frankfurt a.d. Oder (1930-1932), beschreibt den Vorhaben-Unterricht wie folgt:
„Sie werden bemerkt haben", spricht er zu den Studierenden", „daß eine gängige Unterrichtsform in unserem Plan fehlt, völlig ausfällt: das Schulehalten, die Lektion, der Fachunterricht. Warum verzichten wir auf diesen doch zu einem sehr stabilen Pfeiler ausgebauten Teil des Unterrichtsgebäudes? Weil Schulehalten eine mit äußeren Machtmitteln geschaffene und aufrechterhaltene Lehrsituation darstellt und auf die Dauer Lehrer und Kind zur Unfreiheit erziehen, die Schule zum Marionettentheater des Lebens machen muß. Weil zum anderen der gefächerte Unterricht, das Fachprinzip, auch in seinen klügsten Formen ein bedenkliches Surrogat der wissenschaftlichen höheren Schule bleiben wird, bedenklich deshalb, weil das Fachprinzip das sicherste Mittel ist, eine echte Formung der Volksschule aus ihrem Wesen heraus zu verhindern. (...) Die Gestaltung eines Vorhabens ist eine Form des kollektiven Arbeitsunterrichts, in dem arbeitsteilig ein bestimmtes Werk von einer Klassengemeinschaft geschaffen wird.
In der Regel muß ein ursprüngliches Bedürfnis (ein wahres Interesse) der Kinder an der Gestaltung eines aus dem kindlichen Lebensraum stammenden Werkes vorliegen.

[116] Reichwein, A.: Gewalt oder Gewaltlosigkeit (Grundgedanken einer Arbeitsgemeinschaft, die im September [1924] in Pößneck stattfand). In: Volkshochschulblätter. N. F. der „Blätter der Volkshochschule Thüringen" (Gotha), 6. Jg.,Nr. 7 (Oktober 1924), S. 71

[117] Zitiert nach: Schlemmer, H.: Der Geist der deutschen Jugendbewegung, München 1923, S. 18.

[118] Schulz, U. (Hg.): Adolf Reichwein. Ein Lebensbild aus Briefen und Dokumenten. München 1974, S. 270

Der Lehrer hat dieses Interesse zu finden, die Arbeit zu organisieren und dem Gang der Arbeit über tote Punkte hinwegzuhelfen. Von den Unterrichtsfächern werden nur diejenigen einbezogen, die sachlich von der Planung gefordert werden."[119]

Hand aufs Herz, meine Damen und Herren, haben Sie persönlich jemals etwas anderes als Schulehalten, als Fachunterricht am eigenen Leibe erlebt? Haben Sie jemals in der Schule ein Werk geschaffen, das Ihre ureigensten Kräfte zur Selbstbildung stärkte und zur Gemeinschaft erzog? Haben Sie das von Ihren eigenen Kindern gehört? Von Ihren Enkeln? Ist Schule heute eine Stätte der Muße, der Tatkraft und der Freude? Ist sie Werkstatt – oder Kaserne und Hörsaal?

Hören wir zum Schluss noch einmal Reichwein. In seinem pädagogischen Hauptwerk „Schaffendes Schulvolk" aus dem Jahre 1937 heißt es gleich zu Beginn:

„Die Gründe, aus denen unsere Erziehungsarbeit wächst, umfassen Erzieher und Kind als lebendige Einheit, als schaffende Gruppe, als Gemeinschaft. Es gibt nicht mehr jene unheilvolle Spaltung in 'wissend' und 'unwissend', 'Respekt' und 'Duldung', 'Katheder' und 'Klasse'."[120]

Weiter hinten schreibt er:

„Durch dieses Unmittelbarsein von Kind und Erzieher entsteht eine neue Nachbarschaft. (...) Jedem Kind soll er [der Erzieher] gemäß sein, und sein einzigster Maßstab ist dessen Bedürftigkeit. Wert und Wirksamkeit jeder Erziehungsgemeinschaft ist untrüglich am Stande ihrer Sorgenkinder abzulesen. (...) Es darf, so schwer die Verwirklichung ohne Fördergruppen auf dem Lande auch sein mag, kein Kind vernachlässigt oder gar, angeblich 'minderen Anspruchs', aus der Nachbarschaft offen oder insgeheim ausgeschieden werden. Es gehört ja gerade zum sozialen Reichtum dieser Nachbarschaft, daß sie die Schwachen mitbesorgen und mittragen kann."[121]

Ein gewichtiger Satz, denke ich, für Regel- wie für Förderschulen.

Verhilf den Kindern, sich selbst zu helfen.
Halte in der Schule keinen elitären Fachunterricht; biete Vorhaben für alle an.
Fördere besonders die Schwachen und die Sorgenkinder; sie sind deine Nachbarn.

Ich komme zum Schluss. Es wird nicht lange dauern, meine sehr geehrten Damen und Herren, bis auch wir wieder vor der Entscheidung stehen, in menschlicher Perspektive stand zu halten; dem Nächsten zu helfen; nicht gewalttätig, sondern gütig zu sein; den Schwachen unter die Arme zu greifen und sich um die Sorgenkinder zu kümmern.

Wir brauchen nicht weniger, wir brauchen mehr Mut.
Wir brauchen Wissen, noch mehr aber Gewissen.
Wir brauchen nicht mehr Gewalt, wir brauchen Güte.

Reichwein gehörte mit seinem Leben und Schaffen in eine Zeit, die nicht mehr unsere ist. Gleichwohl ist es angesichts der weltpolitischen Lage, in der die Gewaltherrschaft immer noch oder schon wieder eine tragische Realität darstellt, angebracht, Reichweins Impulse aufzunehmen und sie – und darauf käme es in erster Linie an – in unserem Alltag zu verwirklichen.

KOMMENTAR

Eine Hand voller Güte

Anmerkungen zur Podiumsdiskussion „Reformbedarf und Reformansätze in der Schule heute" der Schultagung des Adolf-Reichwein-Vereins am 12. November 2005 in Lüdenscheid

von Uli Jungbluth

1. In der zeitgenössischen Reformdiskussion im Bildungsbereich wird vornehmlich auf die internationale Vergleichsstudie der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) reagiert, insbesondere auf die mit dem PISA-Kürzel (Programm für internationale Schülerüberprüfungen) bekannt gewordenen. Satzungsgemäße Ziele der OECD sind die Optimierung der Wirtschaftsentwicklung und die Steigerung des Lebensstandards in ihren Mitgliedsstaaten, ferner die Förderung des Wirtschaftswachstums und die Ausweitung des Welthandels. Zum besseren Abschneiden bei diesen ausschließlich an Wirtschaftsinteressen orientierten PISA-Studien sollen in den Schulen „Qualitätsprogramme" erarbeitet und einheitliche „Bildungsstan-

[119] Haase, O.: Schlußvorlesung des Kollektivkollegs „Unterrichtslehre". In: Zwei Jahre Lehrerbildung. Dokumente aus der Arbeit der Pädagogischen Akademie Frankfurt a.d. Oder 1930-1932. Langensalza-Berlin-Leipzig 1933, S. 68f.

[120] Reichwein, A.: Schaffendes Schulvolk. Stuttgart-Berlin 1937, S. 3

[121] Ebd., S. 122f.

dards" festgelegt werden. Bildung wird klassifiziert, gemessen und kontrolliert.

2. Adolf Reichwein schreibt über seine Farm-Besuche im „Tal der bitteren Wurzel" (USA; Montana): „Die Äpfel werden mechanisch in zwölf Grade sortiert, indem sie einfach eine Rinne abwärtsrollen, so daß erst die kleinsten und zuletzt die größten ausfallen. Dies ist ja einer der charakteristischen Züge der amerikanischen Marktwirtschaft: Standardisierung. Weizen, Äpfel, Eier werden scharf klassifiziert, so daß alle Einzelkontrolle wegfällt und man im großen nur nach 'Klasse' zu kaufen braucht. Also auch in diesem einfachen 'bitter root'-Tal herrscht der Standard."[122] *In Bezug auf die amerikanische Lebensweise mit ihren Leitbegriffen 'Dienst und Erfolg' (service and succes) bemerkt Reichwein: „Welche Naivität! Als ob man neben der Standardisierung der Produkte eine Standardisierung der Ethik schaffen könnte."*[123]
Reichwein sieht das Verhältnis zwischen Erziehung und Wirtschaft sehr genau. Er betont „die Notwendigkeit einer Nachwuchserziehung in allen Zweigen der deutschen Wirtschaft. Wenn nach diesen Jahren der Not nicht einheitliche Gestaltung der Lebensordnung des Industrievolkes in Angriff genommen würde, werde man in späteren Jahren erkennen, daß für eine wirtschaftliche Erhaltung Deutschlands die menschlichen Voraussetzungen fehlen."[124]

3. Wichtigstes Ziel unter dem Aspekt der Wirtschaftlichkeit ist die Gewinnung denkbar höchster Erträge mit den geringsten Mitteln an Zeit und Kraft. Wichtigste Methode hierzu ist die Ausrichtung (Standard) und deren Überprüfung (Evaluation) am Effizienz-Kriterium. Diese Industrialisierung, diese Amerikanisierung formt alle Lebensbereiche zum Fabrikbetrieb, den Menschen zur Maschine, den Wert zum Geld.

Da Reichwein „die menschlichen Voraussetzungen" für die „wirtschaftliche Erhaltung Deutschlands" schaffen will, orientiert er sich nicht an der ökonomischen Effizienz, sondern an der humanen „Ethik", die nicht standardisierbar, gleichwohl aber Grundlage für eine am Gemeinwohl orientierte Wirtschaft ist.

Steht jemand als Technokrat vor dem Kinde, dann will er eingreifen in diese kleine Maschine, will sein Wissen züchten im Blick auf die Bildung seiner Leistungsbereitschaft für gewinnbringende fremde Zwecke. Steht jemand im ethisch-pädagogischen Bezug zu ihm, dann will er seine Selbst-Bestimmung, seine Selbst-Verantwortung und seine Wahrhaftigkeit[125] *stärken, will sein Ge-Wissen wecken im Blick auf die Steigerung seiner individuellen Möglichkeiten: um seiner selbst – nicht um anderer Zwecke – willen; dass er zu seinem Leben komme.*

4. Wirtschaftlich orientierte Organisationen möchten die Pädagogik nur als ausführendes Organ, den Erzieher nur als subalternen Beauftragten der Kirche, des Staates oder der Partei, als standardisierten Standardisierer gelten lassen. Deren Wesen ist der Wille zur (wirtschaftlichen, politischen, kulturellen) Macht. Für sie ist die pädagogische Frage eine technische, keine lebendige. Die 'Macher'

[122] Reichwein, A.: Blitzlicht über Amerika. Jena 1930, S. 55f

[123] Ebd., S. 14

[124] Schütz, H.: Das erste Lager. In: Rosenstock, E./von Trotha, C.D. (Hg.): Das Arbeitslager. Berichte aus Schlesien von Arbeitern, Bauern, Studenten. Jena o.J. (1931), S. 42

[125] Vgl. das Ziel der Jugendbewegten „aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben zu gestalten" („Meißnerformel", 1913).

stellen ihre Fragen 'vom Erwachsenen', 'vom Staat', 'von der Wirtschaftlichkeit' aus. Ihr Interesse gilt weniger dem Kind als Kind, sondern mehr dem gegenwärtigen Konsumenten und dem künftigen Erwachsenen im Konsum, im Handel und in der Produktion. Dergestalt tendiert die Schule zur gewaltigen Einrichtung einer vom materiellen Erfolg dominierten Gesellschaft, um für ihre Bedürfnisse nützliche Mitglieder zu erzeugen, tendiert zur Erziehungs-Anstalt brauchbarer Staatsbürger.

5. Dagegen engagiert sich Reichwein für eine Erziehung zur selbstbestimmten und ethisch-verantwortlichen Persönlichkeit, die nicht auf Gewalt, sondern auf Güte setzt.[126]

Nicht von 'Fächern aus auf evaluierte Fachstandards hin' ist Reichweins pädagogische Leitlinie, sondern die 'vom Kinde aus zu den Dingen und Sachverhalten der Welt, zu sich selbst und zur Gemeinschaft hin'. Nicht ein 'bestandener Test', sondern ein 'mit anderen freiwillig geschaffenes Werk' stehen für ihn im Vordergrund.[127]

Reichweins Schaffen zielt nicht auf Reformen ***in*** *der Staats-Schule, sondern auf die Reform* ***der*** *Schule als autonome Lern-, Arbeits- und Lebensstätte. Inwieweit sich seine Arbeit versatzstückweise in technokratisch orientierte staatliche Bildungssysteme einbauen lässt, bleibt abzuwarten; seinem Geist entspricht das nicht. Reichwein will eine Schule ohne Peitsche, ohne Ketten, Maulkorb und Halsband; er will eine Schule, die von Erziehern und Erzogenen freudig bejaht wird. Eine Hand voller Güte ist ihm hierbei wichtiger als ein Sack voller Standards.*

[126] Vgl. Reichwein, A.: Gewalt oder Gewaltlosigkeit. In: Volkshochschulblätter. N.F. der „Blätter der Volkshochschule Thüringen“ (Gotha), Jg. 6/1924-25, Nr. 7 (Oktober 1924), S. 71-73

[127] Vgl. Reichwein, A.: Schaffendes Schulvolk. Stuttgart 1937

Für Reichwein, und zwar den ganzen

...hat Gerhard Bauer im Forum 7 plädiert. Leider spielte uns die sensible Software wieder einmal einen Streich und hat den letzten Absatz dieses engagierten Kommentars einfach beseitigt, ohne dass es uns beim Korrekturlesen auffiel, denn auch der so neu entstandene Schluss war ein durchaus sinnvoller. So konnten wir unseren Lesern leider auch nicht den ganzen Reichwein liefern. Wir entschuldigen uns bei Gerhard Bauer, möchten aber auch unseren Lesern den kompletten Schluss seines Textes nicht vorenthalten und bringen ihn daher hier noch einmal in der vollständigen Form:

... Reichwein knüpfte an neutestamentarische Vorstellungen an und begriff, ohne Angst vor dem Skandal, sich und die Genossen seines Geistes als „das Salz der Erde“. Auf die mögliche Multiplikation kam es ihm an, in der Reformpädagogik der Weimarer Republik und in der Kryptopädagogik im „Dritten Reich“. Seine Sorge war nur, dass „die Salzkörner“ zu wenige würden und sich „in einer riesigen Wasserwüste“ auflösten, so stand es im letzten Reichwein-Forum. Hüten wir uns, dass nicht der Nachsatz des Neuen Testaments (direkt nach den Seligpreisungen, Mt. 5,13) auf uns zutrifft: „Wenn aber das Salz dumm wird, womit soll man salzen?“ Zu diesen Fragen der Führung durch Vorbildlichkeit, ja durch „Mitreißen“ (sic), zu den Fragen des Mutes, der Abenteuer- und Hazardpädagogik könnte man, eben weil sie so quer stehen zu dem, was heute diskutiert wird, eine ganze Tagung ausrichten. Günstiger aber wäre es, sie immer mitzuberücksichtigen und mit zu bedenken.

Salz pur ist gar nicht so bekömmlich.

Gerhard Bauer

PROJEKTE

Werkausgabe

Bericht zum bisherigen Verlauf und zum aktuellen Stand des DFG-Forschungs- und Editionsprojektes „Kommentierte Werkausgabe der pädagogischen Schriften Adolf Reichweins (1898-1944)“

Ullrich Amlung
Karl Christoph Lingelbach

Das im Jahre 2002 begonnene und von der DFG zunächst für 2 Jahre geförderte Reichwein-Projekt wird - nach Bewilligung des Fortsetzungsantrages durch die DFG am 16. August 2005 - seit Anfang dieses Jahres wieder in vollem Umfang fortgeführt. Während des etwa eineinhalbjährigen Interims hatte der Vorstand des Reichwein-Vereins durch Abschluss zweier Honorarverträge mit Ullrich Amlung einen möglichst kontinuierlichen Fortgang des Projektes zu sichern versucht. Der nunmehrige DFG-Bewilligungsbescheid für die Fortsetzung des Reichwein-Projektes sieht zunächst eine einjährige Förderung bis zur Vorlage der Bände III und IV der auf insgesamt 5 Bände veranschlagten Reichwein-Werkausgabe[128] vor, der sich ein weiteres Förderjahr bis zum Abschluss des Forschungsprojektes und der Vorlage der Bände I, II und V anschließt. Die bewilligte Sachbeihilfe umfasst Personalmittel für eine ganze BAT IIa- und eine stud. Hilfskraft-Stelle mit 18 Stunden pro Woche.

1. Zum Ablauf der bisherigen Arbeit

In unserem **DFG-Erstantrag vom 27. Juli 2001** hatten wir zur Realisierung der angestrebten **Hybrid-Edition** der Schriften Adolf Reichweins einen Stufenplan vorgestellt, der im Grobformat folgenden Arbeitsablauf vorsah: In zeitlich hintereinander geschalteter Abfolge sollte zunächst eine **5-bändige kommentierte Werkausgabe** der pädagogischen Schriften in Buchformat erarbeitet werden, ehe im Anschluss daran die **digitalisierte Gesamtausgabe** sämtlicher Schriften Reichweins auf einer CD-ROM hergestellt werden würde. Doch schon wenige Wochen nach **Projektbeginn am 1. Februar 2002** stellten sich Argumente ein, die – durchaus überzeugend - dafür sprachen, den ursprünglichen Arbeitsplan aus pragmatischen Gründen zugunsten einer zweigleisigen, d.h. parallel laufenden Verfahrensweise zu modifizieren: Um Zeit zu sparen und eine Dopplung der Arbeit in der Spätphase des Projektes zu vermeiden, wurde auf einer **Arbeitstagung am 20. März 2002 in der BBF** beschlossen, von Beginn an nach Möglichkeit auf beide Publikationsformen, die gedruckte und die elektronische, zugleich hinzuarbeiten (siehe auch Kapitel: 2.2. Konzeptionelle Gründe für die Modifizierung des Arbeitsplanes).

1.1. Erfassung des Textmaterials für Werk- und Gesamtausgabe

Diese früh getroffene editorische Grundsatzentscheidung und die mit ihr einhergehende Modifizierung des Arbeitsplanes für den weiteren Projektablauf bedeuteten für die Bearbeiter der Werk- und Gesamtausgabe unmittelbar, schon bei den laufenden Archiv- und Bibliotheksrecherchen in der **ersten Projektphase**, für die wir in unserem Antrag **8 Monate** avisiert hatten, über die Dokumentation der professionellen pädagogischen Aktivitäten Reichweins, die den fünf Bänden der gedruckten Werkausgabe jeweils thematisch zugeordnet werden sollen, hinaus auch jene Aktivitäten zu erfassen, die eher seinen kultur- und gesellschaftsreformerischen sowie seinen globalen politischen und ökonomischen Handlungsfeldern entstammen, um sie für eine Aufbereitung für die digitalisierte Gesamtausgabe zu sichern.
Am Ende dieser ersten Projektphase, die von intensiver **Literaturrecherche** in Bibliotheken, Archiven und Privatnachlässen geprägt war, stand ein Gesamtvolumen von ca. 300 Texten, die von Adolf Reichwein zu Lebzeiten veröffentlicht worden sind; darunter 14 bisher unbekannte Schriften, die von den Bearbeitern neu ermittelt werden konnten. Hinzu kommen 8 Werkmanuskripte bzw. Korrekturfahnen, die für die Textgenese bedeutsam sind, sowie zahlreiche Typoskripte bzw. Manuskripte von Vorträgen und amtlichen Schreiben Reichweins in seinen jeweiligen beruflichen Funktionen. Umfang und Typus der Texte sind in ihrem formalen und inhaltlichen Zuschnitt ganz unterschiedlich und reichen von redaktionellen Vorbemerkungen von nur wenigen Zeilen bis hin zu voluminösen wirtschaftswissenschaftlichen Studien

[128] Die kommentierte Werkausgabe der *"pädagogischen Schriften"* Adolf Reichweins umfasst folgende fünf Bände:

I. Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik (1. Teilband): Staatsbürgerliche und ästhetische Erziehung nach dem Ersten Weltkrieg (1918-1923)

II. Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik (2. Teilband): Von der Volksbildung zur Arbeiterbildung im Horizont von Gesellschaftsreform, Weltwirtschaft und Industriekultur (1924-1929)

III. Lehrerbildung, Schulpädagogik und "Tagespolitik" unter faschistischer Bedrohung in der sich ankündigenden Weltgesellschaft (1930-1936)

IV. Tiefenseer Schulschriften (1937-1939)

V. Museums-/Werkpädagogik und Widerstand: Bildungspolitische Aspekte gesellschaftlicher Neuordnung (1939/40-1944); Gesamtregister Werkausgabe und Repertorium (Findbuch aller Quellen); vgl.: ReichweinForum Nr.1/2002, S. 8.

mit Statistiken und Tabellen von mehreren hundert Seiten.

Ergänzt werden die **Quellentexte** durch eine Auswahl von **zeitgenössischen Dokumenten** (Rezensionen, Berichte von Veranstaltungen, Tagungsprotokolle, Tagebuchaufzeichnungen, Vorlesungsmitschriften, Zeitzeugenerinnerungen, Briefe von Dritten), die zum Verständnis der professionellen Aktivitäten Reichweins von Relevanz sind. Zu deren Sicherung waren nicht nur aufwendige **Archivrecherchen**, sondern auch z.T. umfangreiche Korrespondenzen mit Privatpersonen notwendig, die in einigen Fällen noch wertvolle ergänzende Materialien aus ihren Nachlässen zur Verfügung stellen konnten.

Parallel zu den Bibliotheks- und Archivrecherchen der beiden wissenschaftlichen Bearbeiter war in dieser **ersten Projektphase** eine studentische Hilfskraft bereits damit beschäftigt, gedruckte Texte Reichweins, soweit sie in einer modernen Schrifttype (Antiqua) vorlagen, zu scannen und mit einer OCR-Software[129] (ABBYY FineReader) im Word-Format zu bearbeiten.

1.2. Entwicklung des Editionskonzepts für die fünfbändige Werkausgabe der pädagogischen Schriften Adolf Reichweins

In der **zweiten Projektphase,** für die wir in unserem Antrag vom 27. Juli 2001 **4 Monate** veranschlagt hatten, wurde das von den Bearbeitern in Bibliotheken, Archiven und Privatnachlässen erhobene Material gesichtet und gewichtet und das **Editionskonzept** für die 5bändige Werkausgabe der pädagogischen Schriften vor dem Hintergrund der digitalisierten Gesamtausgabe entwickelt.

Bereits in unserem damaligen Antrag an die DFG hatten wir ein spezifisches Forschungsproblem thematisiert, das sich im Prozess einer Werkausgabe der Pädagogischen Schriften Adolf Reichweins stellt. Der ungewöhnlichen Weite explorativer Interessen, politischer und pädagogischer Verantwortungen des Autors entspricht das Nebeneinander unterschiedlicher Textsorten, die der vielseitige Pädagoge hinterließ. Untersuchungen weltwirtschaftlicher und weltpolitischer Entwicklungstrends, Analysen drastischer Veränderungen der politischen Konstellationen in Deutschland stehen zeitgleich neben pädagogischen Erfahrungsberichten, Reflexionen aktueller Problemlagen und modellhaften Reformkonzeptionen. Soll die Werkausgabe Rezipienten eine Serviceleistung zur Weiterführung der inzwischen erfreulich fortgeschrittenen **Reichwein-Forschung** bieten, wie wir den Editionszweck im DFG-Antrag begründet hatten, dann müssen die Beziehungsgefüge zwischen den verschiedenen Materialsorten so weit wie möglich transparent gemacht werden.

Hierzu waren Forschungsaktivitäten erforderlich, die wir als „Forschung im Editionsvorgang“ bezeichnet haben.

Dieses **spezifische Desiderat** einer Reichwein-Werkausgabe hat uns nach eingehenden Vorgesprächen mit Repräsentanten der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) bewogen, den Antrag nicht bei der Bibliotheks-, sondern der Forschungskommission Erziehungswissenschaft in der DFG einzureichen. Wie aus dem Bewilligungsbescheid hervorgeht, sind die dortigen Gutachter unserer Argumentation gefolgt.

Im Zusammenhang mit der Herstellung einer **gesicherten Textgrundlage** stellte sich das Problem des wechselseitigen Verhältnisses zwischen den verschiedenen Textproduktionen in zweierlei Hinsicht:

1. Bei der **Sammlung und Anordnung** des Materials und dem Versuch, **Lücken in der Dokumentation** der professionellen pädagogischen Aktivitäten Reichweins zu schließen und
2. bei Versuchen, die **Genese der Texte** zu rekonstruieren.

Dass zwischen den unterschiedlichen Textsorten im Nachlass Reichweins enge **Beziehungen** bestehen, die Aufschlüsse über die politischen und pädagogischen Auffassungen des Autors vermitteln, steht nach diesen Vorarbeiten außer Frage. In den weiteren Arbeitsphasen sollte es nun darum gehen, dieses Beziehungsgeflecht in den **Kommentierungen** der einzelnen Texte für Nutzer der Werkausgabe durchsichtig zu machen. Dabei stößt man auf ein spezifisches **Editionsproblem** von Reichwein-Texten, mit dem bereits Ursula Schulz konfrontiert war, als sie den 1974 publizierten Briefband besorgte[130]: Die bereits erwähnte Vielseitigkeit der Interessen, das ungewöhnlich weite Kommunikationsnetz des Autors, nicht zuletzt aber auch die Tarnsprache, zu der er sich nach dem Frühjahr 1933 gezwungen sah, bedingten einen derart hohen Informationsbedarf, dass seinerzeit der Anmerkungsapparat gegenüber den Texten überproportional anschwoll.

In der nun entstehenden 5-bändigen Werkausgabe der pädagogischen Schriften Reichweins stellt sich das Problem der **Überbürdung des Anmerkungsapparates** jetzt in verschärfter Form, und zwar in zweierlei Hinsicht:

1. Zum hohen Informationsbedarf über die in den Schriften erwähnten Namen, Fakten und historischen Daten kommen hier notwendige Klärungen **systematischer Beziehungen**, wie etwa das **Verhältnis der Weltwirtschaft zur Pädagogik**, genauer – um ein Beispiel aus dem Band 4 herauszugreifen: der **Landschulpädagogik in Deutschland** oder zentraler Begriffe, wie etwa dem der **„Werkerziehung“**. Reichweins Position im zeitgenössischen Diskurs über diese Fragen bedarf kommen-

[129] Optical Character Recognition = Texterkennung

[130] Vgl.: Schulz, Ursula (Hrsg.): Adolf Reichwein. Ein Lebensbild in Briefen und Dokumenten. München 1974; inzwischen neu herausgegeben von: Pallat, Gabriele C./Roland Reichwein/Lothar Kunz mit einer Einführung von Peter Steinbach. Paderborn 1999.

tierender Erörterungen, wenn Fehlinterpretationen vermieden werden sollen, die bis in die Editionshistorie von „Schaffendes Schulvolk“ hinein wirksam geworden sind.
2. Der Editionszweck der Werkausgabe schließt die im Briefband von Ursula Schulz aus dem Jahre 1974 genutzte Aushilfe, unterschiedliche Ausgaben für verschiedene Leserkreise vorzusehen, eindeutig aus. Vorzüglich für Forschungs- und Studienzwecke konzipiert, soll die Werkausgabe für **sämtliche** an der Reichwein-Pädagogik interessierte Leser zugänglich gehalten werden.
Es war daher erforderlich, der Ausweitungstendenz des Anmerkungsteils im **Editionskonzept** entgegenzuwirken, das **beiden** Publikationsformen zugrunde liegt: der **fünfbändigen Buchausgabe** und der **vorgesehenen digitalen Präsentation der Gesamtausgabe**. Das geschieht, indem wir den unterschiedlichen Aspekten des Editionszweckes jeweils angemessene Informationssegmente zuordnen: Probleme der Textgrundlegung, incl. der Textgenese, werden in der **Einleitung** des betreffenden Bandes erörtert, über Namen, Daten und Fakten informieren die **Anmerkungen**, Hinweise auf systematische Probleme in der Entwicklung der pädagogischen Position des Autors bleiben dagegen den **Kommentaren** vorbehalten, Erläuterungen der Texte durch zusätzliche Quellen dem **Dokumentarteil** etc.
Auf diesem Weg wird ein dichtes, in der Stärke seiner Stränge ausgewogenes **Informationsnetz** geknüpft, das die im Zentrum stehenden Texte selbst als deutlich erkennbare Serviceleistung umgibt. Durch wechselseitige Verweise zwischen den verschiedenen Informationssparten wird es für den Rezipienten leicht nutzbar.

1.3. Das Editionsmodell: Aufbau/Struktur der Einzelbände und Funktionen der jeweiligen Abschnitte

I. **Einleitung der Herausgeber**: Probleme der Textgrundlegung, incl. Rekonstruktion von Textgenesen.
II. **Quellentexte** mit bibliographisch vollständigen Angaben
III. **Apparat**
   1. **Anmerkungen und Kommentare**: Editorische Textbemerkungen, Kurzinformationen über Daten, Namen, Fakten bis hin zu ausführlicheren Klärungen politischer und pädagogischer Auffassungen, Begriffe und Prinzipien
   2. Weitere, im Textteil nicht abgedruckte, aber zu dessen Verständnis relevante **Dokumente**: Abdruck von bzw. Auszüge aus Rezensionen seiner Veröffentlichungen, Berichten über seine Arbeit, Erinnerungen von Zeitzeugen, Archivmaterialien
   3. **Kurzbiographien** häufig erwähnter Personen
IV. **Bibliographischer Anhang**
   1. Zeitgenössische Reichwein-Rezeption: Rezensionen seiner Veröffentlichungen, Berichte über seine Arbeit, Zeitzeugenberichte
   2. Reichwein-Rezeption und Reichwein-Forschung nach 1945:
      a. Primärliteratur: Nachdrucke, Neuauflagen, Übersetzungen
      b. Sekundärliteratur
   3. Quellenverzeichnis und Literatur zu historischen Kontexten der Werke
V. **Register** und Siglenverzeichnis

1.4. Vorstellung des Editionskonzeptes auf einer Expertentagung am 14. Februar 2003 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)

Ein Jahr nach Projektbeginn - unter exakter Einhaltung des in unserem DFG-Antrag vom Juli 2001 vorgesehenen Arbeitsplanes - fand am **14. Februar 2003** in der **BBF** eine **Tagung mit Bildungshistorikern und Experten für computergestützte Editionen** statt, auf der das Editionskonzept von den beiden Bearbeitern vorgestellt und dessen Umsetzung am Beispiel zweier erster digitalisierter Reichwein-Texte aus dem Band III der Werkausgabe demonstriert wurde. Grundlage für die Computeredition ist der auf SGML/XML[131] basierende Standard TEI (Text Encoding Initiative), der in diesem Projekt erstmals im Bereich bildungshistorischer Quelleneditionen angewandt wird.
An den gezeigten Reichweintexten und aus den Erfahrungen anderer Editionsprojekte (u.a. Roland Kamzelak, Schiller Nationalmuseum und Deutsches Literaturarchiv Marbach: Die Hybrid-Edition des Tagebuches von Harry Graf Kessler; Prof. Dr. Manfred Heinemann, Universität Hannover: Johann Heinrich Pestalozzi – Sämtliche Werke und Briefe auf CD-ROM) bestätigten die Teilnehmer, dass die TEI gute Möglichkeiten für die digitale Aufbereitung von Quellentexten böte. Die entscheidende Neuerung durch digitale Editionen sei die Trennung von Inhalt und Form. Im Gegensatz zum Herstellungsprozess traditioneller gedruckter Editionen könne und müsse bei **digitalen Editionen** zunächst der Inhalt im Mittelpunkt stehen. Ohne Rücksicht auf die technischen Grenzen und Kompromisse gedruckter Editionen gelte es nach den Strukturen der Dokumente, nach Benutzbarkeit und Zugriffsmöglichkeiten sowie nach sinnvollen Zusatzinformationen, die man als Herausgeber beisteuern kön-

[131] Die Standard Generalized Markup Language (SGML) ist der Standard zur Beschreibung von Dokumenten. Die Extensible Markup Language (XML) ist ein Anwendungsprofil bzw. eine eingeschränkte Form von SGML.

ne, zu fragen. Technische Lösungsmöglichkeiten, um solche komplexen Anforderungen umzusetzen, böten plattformunabhängige und standardisierte „**markup languages**“ (Auszeichnungssprachen, etwa **XML**). Vorteil dabei sei u.a.: Digitalisierte Dokumente, die einer gemeinsamen Struktur unterliegen, erlauben **verschiedene Publikationsformen**: sowohl als **Buch** als auch als **Online-Publikation** bzw. CD-ROM.
Angesichts des von der DFG vorgegebenen Zeit- und Finanzierungsrahmens wurde von einigen Tagungsteilnehmern eine „Verschlankung“ des Reichwein-Forschungs- und Editionskonzeptes empfohlen und davor gewarnt, die zeitaufwendigen Arbeiten des Korrigierens und des Auszeichnens der Texte sowie des Erstellens des Anmerkungsapparates und des Registers zu unterschätzen.

1.5. Schlussfolgerungen aus der Expertentagung für den weiteren Projektablauf in der dritten Arbeitsphase (2. Projektjahr)

In einem **Auswertungsgespräch am 27. Februar 2003 in der BBF** haben Herausgeber- und Bearbeiterteam festgelegt, den Arbeitsplan für das zweite Projektjahr dahingehend zu modifizieren, in einem ersten Arbeitsschritt zunächst die noch fehlenden Texte Reichweins, die in Frakturschrift gedruckt oder aufgrund schlechter Qualität der Druckvorlagen schwer lesbar sind und deshalb nicht gescannt werden können, computergestützt zu erfassen und die bereits im MS Word-Format gespeicherten Reichwein-Texte in XML-Format zu konvertieren – mit dem Ziel, die Reichweinschen Originaltexte zunächst einmal in ihrer Urform wiederherzustellen und sie zugleich für die weitere editorische Bearbeitung im XML-Format abzuspeichern. Erst danach solle mit der Auszeichnung der Texte nach den TEI-Editionsrichtlinien begonnen werden. Straffungen am Editionskonzept, vor allem was die Ausführlichkeit der Kommentierungen betrifft, würden angesichts des zu bewältigenden Arbeitsvolumens wohl unumgänglich sein.

1.5.1. Vollständige computergestützte Erfassung der Quellentextgrundlage für Werk- und Gesamtausgabe im XML-Format (Digitalisierung der Texte)

Entsprechend den im Auswertungsgespräch Ende Februar 2003 getroffenen Schlussfolgerungen aus den Diskussionen und Empfehlungen auf der vorangegangenen Expertentagung in der BBF wurde der Arbeitsplan für das 2. Projektjahr modifiziert: Während Herr Lingelbach die editorischen Arbeiten an den Bänden III und IV der Werkausgabe in engem wissenschaftlichen Diskurs mit Herrn Amlung fortsetzte, widmete sich Herr Amlung in dieser Projektphase vornehmlich der **Digitalisierung aller Reichwein-Texte**, d.h. der vollständigen computergestützten Erfassung der Quellentextgrundlage für Werk- und Gesamtausgabe im XML-Format.
Noch im März 2003 begann Herr Amlung mit der Entwicklung einheitlicher **Texterfassungskriterien** und verbindlicher **Editionsprinzipien** für die Textbearbeitung. Gleichzeitig hat er sich mit Unterstützung durch Herrn Dr. Stefan Cramme/BBF mit den **Techniken der Digitalisierung** vertraut gemacht, um dann - in Zusammenarbeit mit einer studentischen Hilfskraft und unter seiner Anleitung – **sämtliche ca. 300 Originaltexte** Reichweins mit einem Gesamtvolumen von mehr als 2300 Seiten auf der Basis der genannten Editionsrichtlinien sukzessive im **XML-Format** zu erfassen.
Bereits in dieser Phase fing Herr Amlung mit **Korrekturlesen** der inzwischen im XML-Format vorliegenden Quellentexte an, wobei die erfassten Texte aufgrund der hohen Fehlerquote (infolge von Scan-Ungenauigkeiten und Problemen bei der XML-Konversion) sehr genau mit dem jeweiligen Originaltext abgeglichen werden mussten. Zugleich mit der Eingabe der Korrekturen in die XML-Texte startete Herr Amlung die **Auszeichnung der Texte nach den TEI-Richtlinien**, d.h.: Um der Urfassung der Reichwein-Texte soweit wie möglich zu entsprechen, musste in diesem ersten Bearbeitungsstadium zunächst die formale Strukturierung der Quellentexte (Überschriften, Absätze usw.) sowie die Kennzeichnung von Hervorhebungen, Literaturhinweisen und Autorenanmerkungen bzw. -fußnoten im Originaltext mit Hilfe des Auszeichnungssystems der TEI wiederhergestellt werden.
Neben zahlreichen Detailfragen wurde in diesem Zusammenhang in Kooperation mit Herrn Cramme auch die XML-kompatible Implementierung von **Tabellen und grafischen Schaubildern** in die vor allem wirtschaftswissenschaftlichen Texte Reichweins so weit geklärt, dass die studentische Hilfskraft mit der Bearbeitung der ca. 460 Tabellen beginnen konnte.
Am Ende des 2. Projektjahres lagen **sämtliche** Originaltexte Reichweins (bis auf 2 Ausnahmen) vollständig **digitalisiert** und **Korrektur gelesen** vor und waren in einem ersten Bearbeitungsprozess bereits auf formaler Ebene nach den TEI-Richtlinien **ausgezeichnet**. Sie konnten, auf CD gebrannt, unserem Projekt-Fortsetzungsantrag vom Dezember 2004 als Anlage beigegeben werden. Die **Gesamtausgabe** der Schriften Adolf Reichweins umfasst mehr als 2300 Seiten, etwa die Hälfte davon (ca. 1200 Seiten) entfällt auf die 5-bändige **Werkausgabe**.

1.5.2. Editorische Arbeiten an den Bänden III und IV der Werkausgabe im 2. Projektjahr

Während Herr Amlung zusammen mit einer studentischen Hilfskraft vorrangig mit der computergestützten Erfassung der gesamten Textgrundlage für Werk- und Gesamtausgabe im XML-Format, mit Korrekturlesen und TEI-Textauszeichnungen sowie mit bibliographischen Arbeiten befasst war, konnte Herr Lingelbach im 2. Pro-

jektjahr die **editorischen Arbeiten** an den Bänden III und IV der Werkausgabe planmäßig fortsetzen.
Zum Zeitpunkt des Fortsetzungsantrages im Dezember 2004 war der Stand der editorischen Arbeiten an den beiden Bänden wie folgt:

- Band III der Werkausgabe: **Lehrerbildung und Schulpädagogik – Reichweins pädagogische Schriften 1930-1936**:
I. Der **Einleitungstext**: Probleme der **Textgrundlegung** und Rekonstruktion von **Textgenesen** lag im Entwurf vor; größere Teile wurden ausformuliert und bereits am 14. Februar 2003 auf der Expertentagung in der BBF vorgetragen.
II. Die im **Quellentextteil** erscheinenden Publikationen Reichweins aus den Jahren 1930 bis 1936 waren in Anlehnung an das o.a. Editionsmodell bereits **vollständig erfasst**[132], **textkritisch erschlossen**[133] und mit handschriftlichen **Anmerkungen und Kommentaren**[134] versehen. Die Manuskripte lagen großenteils zur Übertragung auf das einheitliche Drucksystem und als Material für die Arbeiten am „Apparat" (Kurzbiographien häufig erwähnter Personen, bibliographischer Anhang, Register) vor.
III. **Texte**, die nicht von Reichwein verfasst wurden, aber von ihm geleitete Veranstaltungen **dokumentieren**:
1. **Studienangebote** an der Pädagogischen Akademie Halle von SS 1930 bis WS 1932/33 (Auszüge); **Fundstelle**: Reichwein-Archiv, BBF
2. Karl **Elstermann**: Deutsche Industrie. WS 1931/32. Mitschrift einer Vorlesung Adolf Reichweins, **Fundstelle**: Privatarchiv Elstermann; **Schriftform**: Handschrift in Sütterlin, teilweise Kurzschrift.
3. Karl **Kühne**: Sternmarsch zum Landschulpraktikum im Landkreis Weißenfels im Juni 1931; liegt vor und zwar:
a.) als Brief vom 30.6.1931 an seine Eltern und Geschwister. **Handschriftlich**, 4 S.
b.) Teil seiner Memoiren „Ach – die liebe, heile Welt". Geschichten und Gedanken vom 23.6.1994, S. 44-49. **Typoskript**.
4. „**Politik und Erziehung**". Politischer Kurs; gehalten im Volkshochschulheim Prerow auf dem Darss vom 21.8.-3.9.1932. Leiter: Fritz Klatt, Gastdozent: Adolf Reichwein.
Fundstelle: Archiv der deutschen Jugendbewegung, Burg Ludwigstein bei Witzenhausen: Nachlass Fritz Klatt bzw. Nachlass Bettina Ostarhild. Text **erfasst und erschlossen**.
5. **Visitationsberichte des Kreisschulrats von Niederbarnim-Süd: Georg Wolff über Tiefensee**:
a.) vom 22.11.1933 (1 Seite)
b.) vom 5.12.1933 (1 Seite)
c.) vom 30.10.1934 (3 Seiten)
d.) vom 6.6.1936 (2 Seiten)
Fundstelle: Brandenburgisches Landeshauptarchiv Potsdam, Personalakte Reichwein (Pr. Br. Rep. 2A, Regierung Potsdam, II Pers. R. 250, Bll. 75-77, Bl. 96) bzw. Schulakte Tiefensee (Pr. Br. Rep. 2A, Regierung Potsdam, II O Nr. 1686, Bll. 59 u. 60).

- Band IV der Werkausgabe: **Die Tiefenseer Schulschriften – Reichweins pädagogische Schriften 1936-1939**:
I. Der **Einleitungstext** lag im Entwurf vor, endgültige Fassung **nach** Abschluss der Redaktionsarbeiten.
II. **Quellentextteil**: Adolf Reichweins Originalschriften in der Form von autorisierten Publikationen aus dem angegebenen Zeitraum konnten vollständig erfasst und erschlossen werden. Die Kommentierung der schulpädagogischen Hauptschriften: „Schaffendes Schulvolk" (1937) und „Film in der Landschule" (1938) erforderten, da es sich um die **erstmalige Edition** der von Reichwein publizierten Texte handelt, einen erheblichen Aufwand an „**Forschung im Editionsvorgang**", wie er in unserem ersten Förderantrag vom Juli 2001 erwähnt wurde. Erschwerend kam hinzu, dass **Verzerrungen** bearbeitet werden mussten, die durch Textstreichungen bereits in der von **Hans Bohnenkamp** besorgten Neuauflage von 1951 entstanden waren. Hierzu gehörte auch die relativ willkürliche Reduktion der von Reichwein in den Text integrierten Fotos, die die sorgfältigen Überlegungen des Verfassers zur Präsentation der Werke **im Medienverbund** unberücksichtigt ließ (6 **Bildfolgen** zu jeweils 8 Fotos thematisch dem Text an bestimmten Stellen zugeordnet). Gleichwohl waren die Kommentierungsarbeiten gegen Ende des 2. Projektjahres schon weit fortgeschritten.
III. **Texte**, die nicht von Reichwein verfasst wurden, aber von ihm geleitete Veranstaltungen **dokumentieren**:
1. Lis **Hasager**: Protokoll über Adolf Reichweins Vortrag: „**Rural Education in Germany**" am 5.8.1938 in der Sommerschule Springhead (Rolf Gardiner), 13 Seiten.
Fundort: Nachlass: Rolf Gardiner. Cambridge University Library. **Schriftform**: Antiqua-Druck.
2. „German Ways in Education". Bericht der "Western Gazette" über Reichweins Film-Vortrag: „**Rural Education in Germany**" vom 29.7.1938. Der Vortrag wurde am Sonnabendnachmittag, den 22.7.1938, in der Bry-

[132] D.h.: Verfasserschaft Reichweins nachgewiesen, Erscheinungsort und –zeit fixiert; Fundstellen fixiert.

[133] D.h.: Von Reichwein verfasste Texte im Hinblick auf offenkundige Schreibfehler durchgesehen und korrigiert, in Produktionsvorgängen des Verfassers verortet, im Kontext zeitgenössischer Diskurse und anderer Schriften des Verfassers interpretiert.

[134] D.h.: Anmerkungen: Namen, Daten und Fakten erfasst und knapp erörtert. Kommentare: Erörterung systematischer Probleme und Begriffe in der Entwicklung der Position des Verfassers, z.B. „Werk", „Geopolitik", „einfache Formen". Dies geschieht a.) durch Rekonstruktion zeitgenössischer Diskurse, innerhalb derer die Denkfiguren entwickelt wurden, und b.) durch eine kritische Sicht ihrer Rezeption in der Reichweinforschung.

anstone-School, Blandford gehalten. 1 Druckspalte. **Fundort**: wie oben.
3. „**Rural Education in Germany**“. Bericht des “Salisbury Journal” vom 5.8.1938 zum Lichtbilder- und Filmvortrag Reichweins in der Bryanstone-School, Blandford. 4 Druckspalten. **Fundort**: wie oben.

2. Fortsetzungsantrag vom Dezember 2004 und Bewilligung von Fördergeldern für weitere 2 Jahre durch die DFG mit Bescheid vom 16. August 2005

2.1. Überlegungen zur Textgrundlage der Reichwein-Werk- bzw. Gesamtausgabe

Bei unserem ersten DFG-Antrag vom Juli 2001 waren wir, wie bereits erwähnt, von dem Konzept einer Werkausgabe der pädagogischen Schriften Adolf Reichweins ausgegangen, die sich in der Abfolge der professionellen Aktivitäten ihres Protagonisten im zeithistorischen Kontext in 5 thematisch zusammengefasste Abschnitte gliedert. Diese Grundstruktur liegt auch der digitalisierten Gesamtausgabe zugrunde, sie bestimmt die Zusammenstellung und Zuordnung der einzelnen Quellentexte und der sie ergänzenden Dokumente.
Als sich Bearbeiter- und Herausgeberteam Ende März 2002 darauf verständigt hatten, von Beginn an – soweit möglich - parallel auf beide Publikationsformen, die **gedruckte** und die **elektronische**, hinzuarbeiten und damit vom ursprünglich vorgesehenen Stufenplan: zunächst 5-bändige Werkausgabe in 3 Jahren, dann erst in einem Anschlussprojekt eine digitalisierte Gesamtausgabe, abzuweichen, schien der durch diese Modifizierung des Arbeitsplanes erwartete Zeitgewinn mit einem leichten Arbeitsmehraufwand zunächst tatsächlich erreichbar. Vor diesem Hintergrund schien es deshalb durchaus vertretbar, im Anschluss an die Expertentagung im Februar 2003 auch im 2. Projektjahr bei der computergestützten Erfassung der Quellentextgrundlage nicht nur alle etwa 300 Reichwein-Texte systematisch aufzunehmen, sondern diese auch von Anfang an bereits im XML-Format und nach den TEI-Richtlinien auf formaler Ebene zu bearbeiten und abzuspeichern; zumal das XML-Format die attraktive Möglichkeit eröffnet, aus der digitalisierten Gesamtausgabe zeitgleich auch die fünfbändige Werkausgabe im Buchformat zu produzieren.
Am Ende des 2. Projektjahres zeigte sich, dass, betrachtet man gedruckte Werk- und digitalisierte Gesamtausgabe zusammen, die editorische Entscheidung, bereits die Reichwein-Texte für die 5-bändige gedruckte Werkausgabe zu digitalisieren, unter arbeitsökonomischen Gesichtspunkten durchaus richtig war. Rechtlich war sie gleichwohl nicht unproblematisch. Denn die Arbeiten an der Digitalisierung der Texte führte zu einem Zeitverlust für die **Editionsarbeiten an der gedruckten Werkausgabe**, auf die sich der Bewilligungsbescheid der DFG ausschließlich bezieht. Andererseits brachte die riskante Entscheidung einen nicht unerheblichen Zeitgewinn für das in einem zukünftigen Antrag zu beschreibende Anschlussprojekt einer digitalisierten Gesamtausgabe: Bereits nach Ablauf von 2 Projektjahren lagen mehr als 90 % aller Schriften Adolf Reichweins in digitalisierter Form vor. Auf die 5-bändige Werkausgabe entfallen dabei ca. 50 % der bisher ermittelten Reichwein-Texte.

2.2. Konzeptionelle Gründe für die seinerzeitige Modifizierung des Arbeitsplanes

Für die damalige Abweichung vom eingereichten Arbeitsplan sprachen indes nicht nur Erfordernisse der hybriden Gesamtausgabe, sondern auch spezifische Ansprüche des Editionsvorhabens, auf die wir bereits in unserem DFG-Antrag vom Juli 2001 hingewiesen hatten: Die Aktualität und die zeitübergreifende Bedeutung von Reichweins Lebenswerk, hatten wir dort herausgestellt, machen gerade den Reiz der besonderen Verbindung zwischen kunsthistorischen, weltwirtschaftlichen und fundierten weltpolitischen Analysen einerseits und den pädagogischen Arbeiten andererseits aus. Sollten diese Wechselbeziehungen dokumentiert und kommentiert werden, folgerten wir, könne die „Werkausgabe nur als Gesamtausgabe konzipiert werden“ (Erstantrag Juli 2001, S. 15f.). Es waren schließlich pragmatische, vor allem finanzielle Gründe, die gleichwohl für das Stufenkonzept des Editionsvorhabens sprachen.
Doch war durch diese Planungsentscheidung das Strukturproblem nicht aus der Welt geschafft. Es schlug vielmehr, wie wir bald erfuhren, in der praktischen Editionsarbeit, vor allem in den Kommentierungserfordernissen der Texte, unübersehbar durch. Tatsächlich beanspruchte die Erklärung implizierter Bezüge zu vorgängigen oder gleichzeitigen Untersuchungen Reichweins zur Entwicklung der Weltwirtschaft und Weltpolitik in seinen pädagogischen Texten, wie auch die Weiterentwicklung seiner ästhetischen Auffassungen einen erheblichen Aufwand an „**Forschung im Editionsvorgang**“. Streng genommen waren wir damit bereits in editorische Arbeiten verwickelt, die sich nach dem „Stufenkonzept“ erst während der zweiten Editionsphase stellen sollten. In der Realität der Textkommentierungsarbeit, stellte sich heraus, war die Fiktion eines zeitlichen Nacheinanders der Herausgabe pädagogischer und fachwissenschaftlicher Werke nicht durchzuhalten. Der angesetzte Zeitaufwand, insbesondere für Reichweins Schriften zur Lehrerbildung und Schulpädagogik während der 30er Jahre (Bde. III und IV), erwies sich unter diesen Umständen als zu knapp.

2.3. Korrigierte Prioritätensetzung im Fortsetzungsantrag vom Dezember 2004

In unserem Fortsetzungsantrag vom Dezember 2004 haben wir die frühere Editionsentscheidung konsequenterweise dahingehend korrigiert, als wir im weiteren Projektverlauf der **Fertigstellung der 5-bändigen Werkausgabe** der pädagogischen Schriften Adolf Reichweins

in Buchform jetzt wieder den unbedingten Vorrang vor der digitalisierten Gesamtausgabe eingeräumt haben. Da die editorischen Arbeiten an den Quellentexten für die Bände III und IV am weitesten gediehen sind, sollten in der ersten Fortsetzungsphase des Projektes die Ressourcen des **gesamten Editionsteams** genutzt werden, um zu gewährleisten, dass die beiden Bände zur Lehrerbildung und Schulpädagogik innerhalb dieses ersten Zeitabschnittes druckfertig vorliegen.
Dazu gehören:

a. die weitergehende TEI-Auszeichnung aller Quellentexte der Bände III und IV auf der mittleren Ebene von Namen, Daten und bibliographischen Angaben; gleichzeitig müssen dabei Zitate und Belege Reichweins überprüft, bibliographische Angaben vervollständigt und für Suchfunktionen vereinheitlicht werden;
b. Abschluss der Kommentierungsarbeiten an den Bänden III und IV und deren Transkription in XML;
c. Erfassung der ausgewählten Dokumente für die Bände III und IV im XML-Format;
d. Implementierung von Tabellen, Grafiken und Abbildungen (mit Bildunterschriften) in die digitalisierten Quellentexte.

In der 2. Fortsetzungsphase des Projektes beginnt mit der TEI-Auszeichnung auf der Anmerkungsebene die erste Stufe der editorischen Arbeiten an den ausgewählten Texten der Bände I, II und V für die gedruckte Werkausgabe. Auch hier ist zur Fundierung der darauf aufbauenden Kommentare „Forschung im Editionsvorgang“ zu leisten, wenn auch bei weitem nicht in dem Umfang, den die Editionsarbeiten der Bände III und IV erforderten. Zeitlich parallel zu den editorischen Arbeiten werden ebenfalls die Tabellen, Grafiken und Abbildungen in die ausgewählten digitalisierten Quellentexte eingefügt und die ausgewählten Dokumente für die Bände I, II und V im XML-Format erfasst. Geht man von den Erfahrungen bei den bisherigen Forschungsarbeiten (Anmerkungen, Kommentierungen) im Editionsvorgang für die Bände III und IV aus und berücksichtigt, dass der Kommentierungsaufwand für die Bände I, II und V ungleich niedriger liegt, ist ein Zeitrahmen von etwa 6 Monaten pro Band zu veranschlagen.
Für den erfolgreichen Abschluss des Editions- und Forschungsprojektes einer fünfbändigen Werkausgabe der pädagogischen Schriften Adolf Reichweins hielten die Antragsteller des DFG-Projektes einen Zeitrahmen von **insgesamt 2 Jahren für** erforderlich.
Das DFG-Gutachten ist der Argumentation des Projektantrags in den Grundlinien gefolgt und hat mit Bescheid vom 16. August 2005 die beantragten Fördergelder in voller Höhe genehmigt, so dass die Projektarbeiten am 1. Januar 2006 wieder in vollem Umfang aufgenommen werden konnten. Die Bereitstellung der Fördermittel für das 4. Projektjahr steht unter dem Vorbehalt, dass die Bände III und IV von den Bearbeitern druckfertig vorgelegt worden sind.

Forschung im Editionsvorgang

Das Beispiel: „Aus der Arbeit der dorfeigenen Schule“ (1938)

Karl Christoph Lingelbach

1. Zum Editionsproblem

Wie dargestellt erfordert die Werkausgabe der pädagogischen Schriften von Adolf Reichwein besondere Forschungsaktivitäten im Herausgebungsvorgang selbst. Das liegt daran, dass der Nachlass aus unterschiedlichen, thematisch weit auseinander liegenden Textsorten besteht, deren inneres Beziehungsgefüge transparent gemacht werden muss, wenn heutige Leser die Aussagen des Autors verstehen sollen. Im Schrifttum aus den 1930er Jahren findet man neben dem berühmten Schulbericht, mediendidaktische und lernbereichsdidaktische Schriften, Kommentierungen von Unterrichtsfilmen, aber auch Analysen politischer Vorgänge und Diagnosen globaler Wandlungsprozesse der Wirtschaftsstrukturen und Machtkonstellationen.

In Tiefensee prägen die vielseitigen Wirklichkeitswahrnehmungen und Gedankenkreise des Lehrers die lebendige Einheit seiner pädagogischen Praxis. Aber die Besonderheit der Reichweinpädagogik hat die Forschung bisher allenfalls in Ansätzen herausgearbeitet. Es kann auch nicht die Absicht der Werkausgabe sein, notwendige Forschung zu ersetzen. Bei der Erstellung der Materialgrundlage, der Sammlung, Sichtung und Erschließung der Texte stößt man aber auf Auseinandersetzungen des Autors mit dem Zeitgeschehen aus unterschiedlichen Zugängen als Pädagoge, Kulturpolitiker oder Weltwirtschaftsexperte, die sich wechselseitig erhellen. Transparent werden darin Denkstrukturen und durchgängig vertretene Auffassungen. Ihr Nachvollzug setzt die Herausgeber in die Lage, Fehlinformationen und Missverständnisse zu korrigieren, die durch unzureichende, oft auch nachträglich veränderte Textgrundlagen in die Reichwein-Rezeption gelangten. Dem gegenüber erlaubt die Übersicht über die Gesamtheit der Schriften die Herausarbeitung offener Fragen, die den Diskurs auf einer gesicherten Materialgrundlage weiterführen können.
Wie das funktioniert, demonstriere ich an einem Beispiel:

2. Das Beispiel

Bei dem Text: „Aus der Arbeit der dorfeigenen Schule“ geht es vor allem um die Frage, ob Reichwein ihn über-

haupt verfasst hat, wie die einschlägige Reichweinforschung behauptet (vgl. Amlung 1999, S. 353; Link 1999, S. 321). Es handelt sich um den zweiten Teil einer Broschüre, die unter dem Titel „Landvolk und Schule“ auf dem 6. Reichsbauerntag in Goslar Teilnehmern einer Sondertagung unter dem gleichen Titel verteilt wurde. (Vgl. Landvolk und Schule 1938, S. 11-23)
Tatsächlich erwähnt Reichwein in seinem Brief an Rolf Gardiner vom 19.12.1938 Tagung und Broschüre mit dem Hinweis, den zweiten Teil „der Dir übersandten Druckschrift“ habe er „im Auftrag des Reichsnährstandes“ geschrieben (Reichwein 1999, S. 149). Bei der Lektüre der amtlichen Dokumentation des Reichsbauernstages stößt man zudem auf die Bemerkung eines hohen Funktionärs, die auf den ersten Blick in die gleiche Richtung weist. Der Hauptamtsleiter van Swinderen war in Personalunion mit der Organisation des Reichsbauerntages und der Leitung der erwähnten Sondertagung: „Landvolk und Schule“ betraut worden. In seinem Einleitungsreferat erwähnt er die Broschüre und ihre Autoren: „Im ersten Teil gibt ein Angehöriger des Reichnährstandes einen kurzen Aufriss der Aufgaben der Schule, im zweiten Teil zeigt ein Landlehrer die Nutzanwendung in der Schularbeit“ (vgl. Reichsnährstand 1938, S. 159). Die Bemerkung scheint nicht nur Reichweins Outing als Textautor zu bekräftigen, sondern auch zur Beschreibung seiner Rolle in Goslar zu passen, wie er sie im Brief an Wilhelm Flitner vom 27.12.1938 schildert: Er habe Angebote, öffentlich „hervorzutreten“ abgelehnt, sei aber „beratend“ tätig geworden. (Vgl. Reichwein 1999, S. 146).

Gleichwohl weckt die Wortwahl van Swinderens Zweifel an Reichweins Urheberschaft des Textes. War Reichwein, der stets die unbeugsame Eigenständigkeit seiner Überzeugungen auch unter der NS-Herrschaft betonte, tatsächlich bereit, sein schulpädagogisches Konzept als „*Nutzanwendung*“ einer vorangestellten parteiamtlichen Richtlinie zu verkaufen?

Eine textkritische Analyse des Beitrags unter der offenen Frage nach möglichen Schreibern des Textes verstärkt den Zweifel.

- Dargestellt wird eine schulpädagogische Programmatik, die in ihren äußeren und inneren Merkmalen deutlich vom Schulmodell Tiefensee abweicht. Von den sechs Fotos des Broschürenteils zeigen die letzten beiden Ausschnitte der schulischen Arbeit in Tiefensee, die anderen aber nicht. Die hohe Gewichtung täglicher Leibesübungen wird an Aktivitäten wie Frühsport und täglichen Turnstunden festgemacht, die es in Tiefensee ebenso wenig gab wie die geforderte Anpflanzung von Maulbeerhecken.

- Zu anderen Vorschlägen, wie die Anlage des Schulgartens, findet man in Tiefensee zwar Analogien, im Modell der „dorfeigenen Schule“ (ein Konzept Franz Kades, nicht Reichweins) erhalten sie aber eine andere didaktische Funktion. Gefördert wird hier nicht wie in Tiefensee die Vielseitigkeit kindlicher Kräfte, sondern ausschließlich die Einfügung der Heranwachsenden in die tradierte bäuerliche Lebens- und Arbeitswelt. Das gilt auch für die Beschreibung der Festgestaltungen, die von den wesentlich offeneren Formen in Tiefensee unverkennbar abweichen.

- Insgesamt ist der Text in der Form schulpädagogischer Richtlinien abgefasst. Er zieht Folgerungen aus politischen Zuweisungen, die der sächsische Landesbauernführer Körner im „Geleit“ der Broschüre vom „Reichsbauernführer“ Walther Darré übernimmt. Die zentrale Aufgabe der Landschule bestehe gegenwärtig darin, der „Landflucht“ entgegen zu wirken. Gelegentlich wird dieser politische Zweck gerade in dem Reichwein zugeschriebenen Textteil mit penetranter Direktheit angesteuert: „Das ländliche Leben soll dem Kind während seiner Schulzeit als ein so reiches Feld lebendigen Tuns, ... als ein so schöner und auch an Genüssen reicher Lebensraum begegnen, dass es gerne – auch das hochbegabte, strebende Kind, Junge oder Mädchen – dieser Welt treu bleibt, und es als sinnvoll empfindet, sich in dieser Welt ein lohnenswertes Leben aufzubauen.“ (Landvolk und Schule 1938, S. 14)

- An einer Stelle distanziert sich der Textschreiber sogar von dem Großvorhaben Reichweins: „Der fliegende Mensch“. Zwar solle der Erdkundeunterricht, heißt es dort, die Wege vom Dorf zur Welt thematisieren, aber diese „Verkehrsgeographie“ solle doch stets, auch wenn sie zum „Großschiffahrtsweg und Schienenzepp“ vorstoße, „dorfbezogen“ bleiben. (Landvolk und Schule 1938, S. 22)

- Stil und Semantik der Broschüre stimmen in beiden Teilen im Wesentlichen überein. Der richtlinienartig vorschreibende Duktus lässt auf einen Schreiber aus dem Führungszirkel des Reichsnährstandes schließen. Die Anklänge an Reichweins Diktion könnten auf eine Vorlage zurückgehen, die in der Endredaktion „auf Linie“ gebracht wurde.

3. Annäherung an NS- Positionen oder taktisches Verhalten? Reichweins Einschätzung der Reichsnährstandspolitik 1938/39

Andererseits macht das Beispiel klar, dass Reichwein nach der Herausgabe seiner schulpädagogischen Hauptschriften mit dem „Reichsnährstand“, der HJ und bald auch mit dem NSLB (vgl. Reichwein 1939; Link 1999, S. 321 ff.) zwar stets distanziert, aber doch hilfreich kooperiert hat.

Was bewog den Tiefenseer Pädagogen zur Aufnahme bzw. Intensivierung dieser Kooperationsbeziehungen? Handelt es sich um einen politischen Anpassungsvorgang oder um taktisches Verhalten, das anderen Interessen diente?

Zur Beantwortung der Frage ist es erforderlich, Reichweins Einschätzung der Politik des Verbandes während der Vorkriegszeit zu rekonstruieren. Hierzu konfrontiere ich das vom „Reichsbauernführer" Walther Darré in Goslar gehaltene Hauptreferat mit Reichweins Analysen globaler ökonomischer und politischer Wandlungsprozesse nach 1933.

3.1. Walther Darre's Propagierung einer „Erzeugungsschlacht" im Rahmen des Vierjahresplanes

Vor dem Hintergrund der Kriegvorbereitung, deren konkrete Planungsdaten Hitler den Oberbefehlshabern der verschiedenen Wehrmachtsteile am 5.11.1937 bekannt gegeben hatte, wurden zugleich die Ziele des laufenden Vierjahresplanes modifiziert. Durch beschleunigte Wiederaufrüstung und Sicherung der Ernährungsgrundlage sollte die Kriegsfähigkeit des Landes in möglichst kurzer Zeit wiederhergestellt werden. Diese Orientierung der Politik an einem konkreten Ziel hatte weitreichende Folgen für den forcierten Modernisierungsprozess in sämtlichen Gesellschaftsbereichen. Die starke Betonung der „Weltanschauung" mit ihren zahlreichen Auslegungen während der Gleichschaltungsperiode trat zurück hinter den nun dringend nachgefragten Qualifikationen der Kompetenz, Effizienz und professionellen „Leistung". (Vgl. Lingelbach 2004, S. 18f.)

Darré demonstriert in seiner Rede den neuen, zielorientierten Pragmatismus. Durch Statistiken eindruckvoll untermauert, präsentiert er einen Zwischenbericht der „Erzeugungsschlacht", durch die eine möglichst weitgehende wirtschaftliche Autarkie des Landes im Rahmen des Vierjahresplanes hergestellt werden sollte. Durch weitere Anstrengungen der Bäuerinnen und Bauern solle der Führer nun in die Lage versetzt werden, *„große Politik"* zu gestalten. Wachsende Schwierigkeiten auf diesem Weg werden bemerkenswert offen thematisiert. Im Zentrum der Sorgen steht die „Überbelastung" des Landvolks, im besonderen Maße der Bäuerinnen. Es fehle an moderner Technisierung und Lagerkapazität, vor allem aber am Personal. Die „Personalnot", das ist die zentrale analytische These Darrés, sei durch *„Landflucht"* entstanden. Und dieses Übel, das ist seine zentrale programmatische Aussage, könne nur durch einen fundamentalen Bewusstseinswandel der gesamten Bevölkerung, in erster Linie des Landvolks, aber auch der Städter, eingedämmt werden. Hierzu fordert der Reichsbauernführer neben der wirtschaftlichen Besserstellung des Landvolkes, umfassende *„Erziehungsmaßnahmen"*. Um das Problem effizient und kurzfristig zu bearbeiten, führt van Swinderen aus, habe man bereits ein Bündnis zwischen drei Parteiorganisationen geschlossen: dem Reichsnährstand, der HJ und dem NSLB. Um die Landschule für die gesamtpolitische Aufgabe zu mobilisieren und zu qualifizieren, werde zum ersten Mal auf einem Reichsbauerntag die Sondertagung: „Landvolk und Schule" veranstaltet. (Vgl. Reichsnährstand 1938, S. 29 ff.; S. 155 ff.)

3.2. Reichweins typologische Beschreibung der „Vormachtspolitik" in „weltwirtschaftlichen Großräumen", seine Präferenz des amerikanischen Modells und seine Einschätzung deutscher Kriegspolitik

Auskunft über Reichweins Einschätzung dieser Erzeugungsschlachtpolitik erhalten wir in seinen Analysen weltwirtschaftlicher und geopolitischer Wandlungsprozesse, die er seit 1933 in vier Artikeln in Rudolf Pechels „Deutsche Rundschau" verfasst hat: „Rohstoffe im Kräftespiel der Zeit" (August 1936); „Umschwünge in der Wirtschaft" (Mai 1937); „Warum kämpft Japan?" (Dezember 1937) und „Amerikanischer Horizont" (Februar 1938).

Direkt angesprochen hat Reichwein das in Goslar thematisierte Verhältnis von Industrie und Landwirtschaft in: „Umschwünge der Wirtschaft" (1937). Im Rahmen längerfristiger Entwicklungsperspektiven beurteilt er den diagnostizierten „Umschlag" von einer überschätzten industriell betonten Exportwirtschaft zur „staatlich gedachten", stärker agrarisch betonten „Naturalwirtschaft" im Sinne der Wiederherstellung einer Balance zwischen beiden Produktionsbereichen des rohstoffarmen Landes durchaus positiv. (Vgl. Reichwein 1937, S. 98) Auf einer allgemeinen, von der historisch konkreten Aufrüstungspolitik absehenden Ebene gab es demnach durchaus gewisse Berührungen mit der Argumentation der Reichsnährstandsführung. Auch Problematisierungen der „Landflucht" ließen sich von hierher, wie Reichweins Vorträge in England vom Sommer 1938 belegen, auch international plausibel begründen (vgl. Berichte der Western Gazette und des Salisbury Journal über Reichweins Lichtbildervortrag in der Bryanston School Salisbury am 29.07.1938; Hasager 1938).
Aber die Berührungsflächen auf der Ebene allgemeiner volkswirtschaftlicher Argumentation hindern Reichwein nicht, die Bindung der Darré'schen „Erzeugungsschlacht" an die aktuelle Politik der Kriegsvorbereitung kompromisslos zu kritisieren.

Entfaltet hat Reichwein die Kritik in Zusammenhängen seiner Analyse weltwirtschaftlicher Wandlungsprozesse. Nach dem Zusammenbruch der Weltwirtschaft als Folge der großen Krise, lautet seine Hauptthese, zeichnen sich während der 1930er Jahre „Bilder von fünf Großräumen"

ab: Amerika, Ostasien, Britisches Weltreich, Russland, Europa. (Vgl. Reichwein 1937, S. 100).
Anders als in Zeiten marktwirtschaftlicher Expansion sei die neue Form der Wirtschaftsentwicklung gekennzeichnet durch planvolle, staatlich dirigierte, oft „wehrwirtschaftlich“ begründete „Strategien“ der jeweils machtpolitisch dominanten „Vormächte“: USA auf den amerikanischen Kontinenten, Japan in Ostasien, England im brüchig werdenden Empire, Russland im Gesamtraum der UdSSR. Und Europa?

Tatsächlich konzentriert Reichwein seine Aufmerksamkeit auf zwei der fünf Großwirtschaftsräume und deren Vormächte: Japan und USA. Die Entwicklungen des Britischen Commonwealth, der UdSSR und Europas werden eher am Rande und indirekt thematisiert. Doch erhalten die Gegenüberstellungen der „Strategien“ Japans in Ostasien und der USA in den amerikanischen Kontinenten prägnante idealtypische Konturen, die Rückschlüsse auf die Einschätzung des Autors der europäischen und im Besonderen der deutschen Verhältnisse in wünschenswerter Klarheit zulassen:
Denn Reichwein konfrontiert die imperialistische Eroberungsstrategie der kaiserlichen Regierung Japans in Ostasien mit der wesentlich offeneren marktwirtschaftlichen und politischen Durchdringung des amerikanischen Großwirtschaftsraumes durch die USA als *globale Alternativen*.

Zur Steuerung der rasant anwachsenden Überbevölkerung des extrem rohstoffarmen Landes standen der japanischen Regierung zwei Handlungsperspektiven zur Verfügung. Die erste war der Weg, durch Handelsabkommen eine Entwicklung wechselseitigen Nutzens mit machtpolitisch schwächeren Wirtschaftspartnern im ostasiatischen Großwirtschaftsraum einzuleiten. Und zwar insbesondere mit solchen, die wie China über die begehrten Rohstoffe verfügten.
Dem stand die *imperialistische Strategie* gegenüber, für die sich die japanische Regierung tatsächlich entschied. Sie zielte darauf ab, durch gewaltsame Aneignung der Rohstoffressourcen in der Mandschurei die Industrialisierung des eigenen Landes voranzutreiben und Absatzchancen japanischer Produkte militärisch abzusichern.
In detaillierten Untersuchungen zeigt Reichwein, dass diese strategische Option Japans sich als wirtschaftlich letztlich wenig effizient und politisch höchst risikoreich erwies. Die weltwirtschaftliche Abschottung, zu der sie führte, und die Provokation von Volksaufständen im unterworfenen China erhöhten das Risiko eines neuen Weltkrieges erheblich.

Dem gegenüber beurteilt Reichwein die Großraumpolitik der USA als wesentlich zukunftsreicher. Zwar entspringe auch dieses Konzept durchaus machtpolitischen Interessen, aber der Weg gehe hier, anders als der Japans, von wirtschaftlichen Unternehmungen großer Konzerne aus und die Politik folge der ökonomischen Durchdringung des Großraumes durch Handelsabkommen nach. Den dominierten Ländern werde ein gewisser wirtschaftlicher Spielraum eingeräumt. Südamerikanische Staaten, belegt Reichwein an Beispielen, seien in der Lage, eine „amerikanische Autarkie“ abzulehnen. Sie wollten „die Fäden in der Hand“ behalten und neue Beziehungen zu anderen Großräumen „hinüberspinnen“. Auch die Vormacht selbst pflege derartige Beziehungen. Allerdings, dämpft er Hoffnungen, dürften die neuen Kooperationsformen zwischen den Großräumen nicht mit der traditionellen „Weltwirtschaft“ verwechselt werden, denn es handele sich auch hier um staatlich kontrollierten „Außenhandel“.

Als Alternative zu den „wehrpolitisch“ motivierten Strategien moderner Staatswirtschaften, die Reichwein nicht nur im japanischen Prototyp, sondern auch in europäischen Nationalstaaten ortet, wird die Großraumpolitik der USA, aber auch deren interne Entwicklung dargestellt.
Unter dem Titel: „Amerikanischer Horizont“ hat Reichwein diese Untersuchung im Winter 1937/38 durchgeführt und die Befunde im Februar 1938, nahezu zeitgleich mit „Film in der Landschule“ publiziert. Beschrieben hat er dort den Mentalitätswandel der amerikanischen Bevölkerung, der sich in Roosevelts New-Deal-Politik abzeichnete. Nach dem Motto: „To make democracy working“ gelänge es hier, den traditionellen Pioniergeist amerikanischer Bürger in staatlich organisierten Großprojekten zur Behebung nationaler Notstände zu revitalisieren. Insofern waren die Entwicklungsvorhaben Tennessee-Valley, Mississippi-Valley und das ehrgeizige Unternehmen, die Versandung der großen Ebenen des Mittelwestens zu stoppen, in Reichweins Darstellung weit mehr als staatliche Beschäftigungsprogramme zur Überwindung der immer noch drückenden Arbeitslosigkeit. Beschrieben wird vielmehr der Entwicklungsweg einer modernen Gesellschaft, in der der Staat als Agent der Interessen breiter Bevölkerungsmehrheiten dem herrschenden Kapital eine humanere Perspektive gewissermaßen abtrotzt.
Offenkundig im Blick auf die europäische Gegenwart hebt Reichwein zwei Aspekte des „amerikanischen Horizonts“ hervor: Die wissenschaftliche *Folgenabschätzung* der geplanten Interventionen für die „gesamte Entwicklung der nächsten Generation“, anders ausgedrückt: „die Vorwegnahme der Zukunft“ als „Schlüssel zu einem wirksamen Plan für die beste Nutzung unserer nationalen Reserven“ (vgl. Reichwein 1938, S. 108), andererseits die *Weiträumigkeit* dieser Unternehmungen. Was hier als „nationale“ Entwicklungsaufgabe beschrieben werde, entspräche im europäischen Vergleich nicht etwa nationalen Modernisierungsprozessen, sondern einer

kontinentalen Wirtschaftplanung. (Reichwein 1938, S. 110) Kaum verdeckt wird hier die europäische Einigung gerade für das rohstoffarme Deutschland als notwendige Bedingung einer humanen Weiterentwicklung der modernen Gesellschaft bekräftigt, wie sie Reichwein bereits 1928 in der Einleitung zur „Rohstoffwirtschaft der Erde" diagnostiziert hatte. (Vgl. Lingelbach 1997)

Vor dem Hintergrund des amerikanischen Modells wird Reichweins Einschätzung der „Erzeugungsschlacht"-Propaganda des Reichsnährstandes ohne Schwierigkeiten rekonstruierbar. Nicht die politische Aufwertung der Landwirtschaft im Rahmen einer volkswirtschaftlichen Gesamtplanung trennen den Pädagogen von der Politik des NS-Verbandes, wohl aber die politischen Kontexte, innerhalb derer diese Linie hastig durchgezogen, und die Ziele, die mit ihr verfolgt wurden. Die Mobilisierung der Landbevölkerung zum Zweck der Kriegsbereitschaft ließ die Verantwortung des Konzepts vor der Zukunft der heranwachsenden Generation hier eben nicht zu. Dass Reichwein zudem die beschleunigte Vorbereitung des Zweiten Weltkrieges aus der Perspektive der Opfer, die er kosten würde, als eine schuldhafte, moralisch verwerfliche Handlung empfand, ist hinreichend belegt. (Vgl. Amlung 1999, S. 421ff.)

Einen pädagogischen Niederschlag der globalen Situationseinschätzung findet man bereits in „Schaffendes Schulvolk". Das im Zusammenhang des Vorhabens: „Der fliegende Mensch" begründete Lernziel: „Deutsches und menschliches Schicksal geopolitisch sehen lernen" (Reichwein 1937, 43f) bezieht der Lehrer keineswegs auf die propagierte Politik des Regimes. Das Ziel soll vielmehr von den Schülerinnen und Schülern im Vergleich der europäisch-afrikanischen Luftverkehrsnetze und denen der USA einschließlich ihrer unterschiedlichen räumlichen und politischen Bedingungen weitgehend selbständig erarbeitet werden. (Vgl. Lingelbach 2005, S. 19ff.) Eine Protokollbemerkung über Reichweins Vortrag am 5. August 1938 in der Springhead Summer School Rolf Gardiners deutet an, dass der Lehrer in dieser Richtung in Wirklichkeit noch weiter gegangen ist: „From clay they make models, and this teaching enables them for instance to become aware of the enormous difference between the vast national resources of America and that of Germany…". (Hasager: Protokoll 1938, S. 4)

Von einer Annäherung der politischen Auffassungen Reichweins an die des Reichsnährstandes kann demnach keine Rede sein. Ungeachtet seiner Vorstellung einer ausgewogenen Entwicklung von Industrie und Landwirtschaft in der volkswirtschaftlichen Gesamtplanung, lassen Reichweins Analysen globaler Entwicklungsprozesse keinen Zweifel, dass er der Kriegspolitik Darrés in fundamentaler Opposition gegenüber stand. Wenn er gleichwohl mit dem Reichsnährstand, der HJ und dem NSLB zeitweilig kooperierte, mussten daher *andere Gründe* vorliegen.

4. Aufbau pädagogischer Bastionen für die „Erziehungsreform" nach Hitler? Reichweins Motive für die „pflegliche Behandlung" einflussreicher Parteiorganisationen

Aus persönlichen Briefen an Freunde und Verwandte erhält man hierzu einen Hinweis. Rückblickend auf seine Kooperationen mit NS-Verbänden akzentuiert Reichwein im Brief an seinen Vater vom 05.03.1939 deren taktischen Charakter. Es ginge ihm bei diesen „Opfern" darum, sich „ins rechte Licht" zu setzen. So auch bei der „pfleglichen Behandlung des Reichsnährstandes". Aber er frage sich nun, „für wen" er diese Opfer gebracht hätte (unveröffentlichter Brief Reichweins vom 5.3.1939 an Ludwig Pallat; Transkription von Gabriele C. Pallat im Reichwein-Archiv). Dass mit den Werbungsaktionen weit mehr gemeint war als persönliche Karriere, geht aus dem Schreiben hervor, dass er am 06.11.1938, unmittelbar *vor* Beginn des Reichsbauerntages in Goslar, an seinen Schüler Paul Hensel richtete. Er sähe „die Zeit kulturpolitischer Einsätze noch nicht gekommen". Umso wichtiger sei, „sie vorzubereiten". (Reichwein 1999, S. 145) Offenkundig ging es darum, die Wirkung der beiden erfolgreichen Schulbücher durch erziehungspolitische Reformen auszuweiten. (Vgl. Amlung 1999, S. 352) Wann aber und in welcher politischen Konstellation war hierzu „die Zeit" gekommen?

Hitlers Kriegspolitik, die er in der Zuspitzung der Sudetenkrise 1938/39 nach innen und außen aggressiv demonstrierte, ließen keinen Zweifel, dass Reichweins pädagogischer „Einsatz" unter den vorgegebenen politischen Verhältnissen in Deutschland nicht möglich war. „Im Ganzen der europäischen Dinge", schreibt er am 19.12.1938 an Rolf Gardiner, „waren natürlich die letzten Wochen sehr schmerzlich….". „Ich zog mich ganz nach innen und in meine tägliche Arbeit." Und am 01.02.1939 stellt er den Zusammenhang zwischen der Hoffnung auf Wirkung des Schulberichts und der desaströsen politischen Situation direkt her: „Aber daran etwa geknüpfte Hoffnungen werden dadurch sofort gemindert, daß alle Dinge bei uns – durch uns selbst, nicht durch die ‚böse' Welt - im Tiefsten unsicher sind und man darum nie weiß, was morgen sein wird. Wenn ich Eure Schulreform verfolge, wie sie durch die beiden Reports von 1926 und 1938 geführt wird, kann ich nicht neidlos bleiben angesichts der *Stetigkeit* solchen Aufbaus….Wir sehnen uns nach solcher Stetigkeit; könnte man nur mal zehn Jahre mit kulturellen Dingen – in der Erziehung etwa – so bauen wie in weniger wichtigen Bereichen, zum Beispiel in Plätzen und Prachtfronten gebaut wird." (Reichwein 1939, S. 151)

Offenbar war es Reichwein bewusst, dass seine Zeit für stetige kulturpolitische Reformarbeit erst nach dem Ende des „Dritten Reiches“ kommen werde. So nahm er spätestens mit seinem Dienstantritt im Volkskundemuseum am 16.05.1939 Kontakte zu Freunden der „sozialistischen Aktion“, zu Carlo Mierendorff, Theo Haubach und WIli Brundert wieder auf.

5. Die offene Frage

Gegen Reichwein als Autor des Broschürenteils: „Aus der Arbeit der dorfeigenen Schule“ (1938) sprechen nach alledem nicht nur äußere und innere Merkmale des Textes. Dagegen steht ebenso Reichweins indirekt vorgetragene, aber ausführlich begründete und eindeutige Kritik an der Politik, der dieser Text diente.

Die Herausgeber der Werkausgabe haben daher entschieden, den Beitrag nicht in Reichweins pädagogische Schriften aufzunehmen, sondern ihn dem Dokumententeil zuzuweisen.

Wer aber den fraglichen Broschürenteil tatsächlich verfasst hat und wie die Vorlage Reichweins in die Endfassung eingearbeitet wurde, wissen wir nicht. Zur Beantwortung der Frage werden die Recherchen im Rahmen der Edition nicht weiter geführt. Die Frage bleibt vielmehr offen.

Oberflächlich betrachtet handelt es sich dabei lediglich um ein Detailproblem der Reichweinforschung. Tatsächlich öffnet die Frage aber den Blick auf ein weites, bisher kaum bearbeitetes Forschungsfeld. Es betrifft die Position des Tiefenseer Lehrers in der Landschulreform, die Gründe seiner distanzierten Kooperation mit NS-Verbänden nach der Publikation der Tiefenseer Schulschriften, den Zusammenhang seiner Analysen globaler Wandlungsprozesse mit seiner schulpädagogischen Argumentation und die innere Notwendigkeit, den Berufswechsel von 1939 mit der Intensivierung widerständigen Handelns zu verbinden.

Literatur:

Amlung, U.: Adolf Reichwein 1898-1944. Ein Lebensbild des Reformpädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. Frankfurt /M. 1999

Hasager, L.: Springhead Summer School 1938. Protokoll. Papers Rolf Gardiner: Cambridge University Library E 4/5, p. 1-6

Landvolk und Schule. Hg: Verwaltungsamt des Reichsbauernführers. Leipzig/Berlin o.J. (1938)

Link, J.W.: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898-1968). Hildesheim 1999

Lingelbach, K. Chr.: Vom laufenden Band der Geschichte. In: Jahrbuch für Pädagogik 1997, S. 219-230

Lingelbach, K. Chr.: Adolf Reichweins pädagogische Konzeption des Schulmodells Tiefensee. Schulentwicklung unter Ansprüchen politisch instrumentalisierter Reformpädagogik. In: Reichwein Forum Nr. 4/2004, S. 13 ff.

Lingelbach, K. Chr.: Zur Ästhetik der Erziehungskunst. In: Reichwein Forum Nr. 6/2005, S. 18 ff.

Reichsnährstand (Hg.): Der 6. Reichsbauerntag in Goslar vom 20. – 27. 11.1938; Archiv des Reichsnährstandes, Bd. 5. Berlin 1938

Reichwein, A.: Rohstoffe im Kräftespiel der Zeit. In: Deutsche Rundschau (Leipzig). 62. Jg./1935-36, H. 12 (Sept. 1936), S. 208 ff.

Reichwein, A.: Umschwünge in der Wirtschaft. In: Deutsche Rundschau (Berlin) 63. Jg./1936-37, H. 8 (Mai 1937), S. 98 ff.

Reichwein, A.: Schaffendes Schulvolk. Stuttgart/ Berlin 1937

Reichwein, A.: Warum kämpft Japan? In: Deutsche Rundschau (Leipzig) 64. Jg./1937-38 (Dez. 1937), S. 161ff.

Reichwein, A.: Amerikanischer Horizont. In: Deutsche Rundschau (Leipzig).64. Jg./1937-38, H. 5 (Febr. 1938), S. 106ff.

Reichwein, A.: Schaffendes Schulvolk. In: Die deutsche Volksschule. Zeitschrift der Fachschaft 4 des NSLB, 1. Jg./1939, H. 5, S. 214-222.

Reichwein, A.: Pädagoge und Widerstandskämpfer. Ein Lebensbild in Briefen und Dokumenten (1914-1944). Paderborn, München u.a. 1999

Salisbury Journal: Rural Education in Germany. Film Lectures at Glandford. No Belief in Central Schools. 05.08.1938

Western Gazette: Checking Drift from Land. German Ways in Education. Interesting Talk at Bryanston School Salisbury. 29.07.1938

SCHULEN

Das überregionale Förderzentrum **Adolf - Reichwein - Schule Schloss Pretzsch**

In der Adolf-Reichwein-Schule Schloss Pretzsch werden seit 1960 Kinder und Jugendliche unterrichtet. Seit 1992 ist unsere Schule eine Sonderschule mit Ausgleichsklassen.
Sie befindet sich im Landkreis Wittenberg im Schloss der Stadt Pretzsch an der B182. Unsere Schule hat ihr Gesicht nicht zuletzt durch die nun schon Jahrzehnte währende Zusammenarbeit mit dem Kinder- und Jugendheim der Salus gGmbH erhalten. Mit dieser Darstellung möchten wir Sie auf unsere Schule als überregionales Förderzentrum aufmerksam machen, die sich mit verschiedenen Kooperationspartnern den Herausforderungen eines modernen Unterrichts für eine besondere Zielgruppe stellt.

1. Lern- und Lebensraum

Unsere Schule befindet sich auf dem Gelände des Kinder- und Jugendheimes Adolf Reichwein in Pretzsch, welches eine Vielzahl von Angeboten der Hilfe zur Erziehung im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes leistet. Von den durchschnittlich 120 Schülern kommen dabei zirka 60% aus dem Kinder- und Jugendheim Pretzsch; die restlichen 40% aus den umliegenden Landkreisen. Wir unterrichten nach den Rahmenrichtlinien der Grund- und Sekundarschule Sachsen-Anhalts. Vielfältige Unterrichtsmethoden prägen dabei unseren Unterricht.

Zudem werden notwendige Bedingungen geschaffen, damit unsere Schüler das Lernen wieder lernen und schrittweise reintegriert werden können:

1.1 Räumlichkeiten

Der Klassenraum ist so ausgestaltet, dass die Schüler sich wohl fühlen, dass es ihnen Freude bereitet, dort zu lernen und dass es für sie ein Bedürfnis ist, diesen Lern- und Lebensraum sauber zu halten sowie zu gegebener Zeit gemeinsam mit dem Lehrer auszugestalten. In dem Raum gibt es mehrere funktionale Bereiche, wie z. B. Computer- und Freiarbeitsecke. Zudem bekommen die Schüler genügend Arbeitsmittel zur Verfügung gestellt, um anschaulich, abwechslungsreich und handlungsorientiert lernen zu können.
Die Fachräume sind ausreichend fachspezifisch eingerichtet und lassen genügend Platz zum Experimentieren. Die heimeigene Turnhalle und Schwimmhalle, die sich in unmittelbarer Nähe befinden, nutzen unsere Schüler schulisch und außerschulisch.

1.2 Zusammenarbeit von Heim und Schule

Die wesentlichen Instrumente der Qualitätssicherung hinsichtlich der Entwicklung unserer Schüler sind die Beratung der Lehrer gemeinsam mit den pädagogischen Mitarbeitern und den Erziehern. Hier werden aufgetretene Probleme besprochen und Wege zu deren Lösung gefunden. Regelmäßig stattfindende Hilfeplangespräche, spontane Zusammenkünfte und die konsequente Umsetzung der gestellten Ziele und Aufgaben sollen der Entwicklung unserer Schüler eine positive Richtung verleihen. Der Diagnostik kommt ebenfalls eine große Bedeutung zu. Hier wird erfasst, welche Schüler schnell, mittelfristig, langfristig oder überhaupt nicht in die Regelschule integriert werden können. Dazu ist auch die Empfehlung des Psychologen notwendig. Über den eigentlichen Unterricht sind im Heimbereich eine heilpädagogische Betreuung und verschiedene Therapien durchgeführt möglich.

1.3 Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern

Auf Grund geringer Schülerzahlen in den Klassen ist ein differenzierteres Unterrichten möglich. Der Schüler bekommt hier das Gefühl vermittelt, dort abgeholt zu werden, wo er momentan steht. Es ist wichtig, dass die Schüler ihren Lehrer nicht nur als Menschen sehen und kennen lernen, der ihnen Wissen vermitteln möchte und muss, sondern auch als Freund, der ihnen in schweren Lebenssituationen beisteht und sie unterstützt. So ist es wichtig, auch am Nachmittag gelegentlich zu helfen beziehungsweise mit den Schülern etwas zu unternehmen.

Beispiele:

- Hausaufgabenbetreuung bei besonderen Schwierigkeiten (erklären, helfen, kontrollieren)

- Nachhilfeunterricht geben bzw. Förderstunden einräumen

- Klassenarbeiten gemeinsam mit den Schülern vorbereiten

- Einräumung von Elternsprechtagen

- Begleitung zur Berufsberatung und Bewerbungstraining anbieten

- Kontakte zu Ausbildungsbetrieben herstellen und pflegen

- Planung und Durchführung fächerübergreifender Projekte

- Gestaltung von Schulhöhepunkten

- bei Interesse Organisierung gemeinsamer Nachmittage

1.4 Verantwortungsbereiche für die Schüler

Jeder unserer Schüler muss und soll merken, dass er gebraucht wird, dass er wichtig ist. Aus diesem Grunde bekommen die Schüler Aufgaben übertragen, mit bei denen sie Verantwortung übernehmen und Ergebnisse sichtbar werden.

Beispiele:

Schülersprecher
Klassensprecher

Konfliktschlichter
- unterstützen die aufsichtsführenden Lehrer und sorgen für Ordnung
- werden dort gebraucht, wo Konflikte auftreten

Klassenfunktionen
- Tafeldienst
- Blumendienst
- Verantwortung für jeweilige Unterrichtsfächer
- Sorge um Tiere, falls vorhanden, wie z.B. Fische

2. Zielgruppe

Folgende Zielgruppen gehören zu unserem überregionalen Förderzentrum:

Schülerinnen und Schüler, die einen Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung aufweisen.

Eltern dieser Schülerinnen und Schüler, die bei uns in Beratungsgesprächen Unterstützung erhalten.

Lehrerinnen und Lehrer, die mit der bereits genannten Zielgruppe arbeiten bzw. an einer der Kooperationsschulen tätig sind.[135]

3. Ziele und Inhalte

Unser überregionales Förderzentrum soll Unterricht nach den Rahmenrichtlinien der Grund- und Sekundarschule geben, der durch seine Methodenvielfalt (Unterrichtsmethoden), passende Lerngruppen und variable Zielgestaltung unsere Schüler und Schülerinnen wirklich erreicht und ihnen einen bestmöglichen Schulabschluss ermöglicht.

- für Kinder und Jugendliche, die auf Grund einer Krisensituation nicht in der Lage sind, den Unterricht zu besuchen, trotzdem ein kontinuierliches Lernen zu ermöglichen, welches sich an den Rahmenrichtlinien orientiert, aber vor allem auf die Lage der Schüler und Schülerinnen zugeschnitten ist.

- therapeutische Hilfen in den Schulalltag einfließen lassen, damit die persönlichen Voraussetzungen für den Schulbesuch verbessert werden können.

- den Eltern, die sich in schwierigen Entwicklungsphasen befinden, Möglichkeiten zur Beratung und Hilfe bieten.

- die Reintegration in andere Schulen oder berufsbildende Einrichtungen planen und in Kooperation mit den entsprechenden Einrichtungen durchführen.

- die Fachkräfte anderer Einrichtungen durch Fortbildungen und Fallbegleitung unterstützen, um ihre pädagogischen Prozesse mit ähnlichen Zielgruppen besser zu meistern. Mit einem ambulanten-mobilen Dienst, der angestrebt wird, sollen zudem Angebote der Frühförderung und Vorschulerziehung, beratende und diagnostische Tätigkeit unterbreitet werden.

4. Kooperationspartner

Voraussetzung für eine kooperative Zusammenarbeit von Schulen und anderen Einrichtungen ist, sich einem gemeinsamen Aufgabenspektrum der individuellen, sonderpädagogischen und präventiven Fördergruppe verpflichtet zu fühlen. Dafür bedarf es Partner, die den Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungsnachteilen das Lernen erleichtern. Diese Angebote sollen den Eltern einen besseren Zugang zu Beratung und Diagnostik bei Verhaltensauffälligkeiten ermöglichen.

Wesentlich ist, dass die Eigenständigkeit der Schulen und Einrichtungen, die freiwillig diese Kooperation eingehen, gewahrt bleibt. Es kommt aber darauf an, alle Teilaufträge des festgelegten Aufgabenbereiches mit-

[135] Anmerkungen:
- Das Alter dieser SchülerInnen beträgt im Regelfall 6 bis 18 Jahre.
- Die Schüler kommen aus dem Planungsbereich der Schule in Pretzsch
- wohnen bei den Eltern oder im Heim/Wohnheim Pretzsch bzw. Wartenburg

einander abzustimmen. Durch den Zusammenschluss soll eine Qualitätsverbesserung erreicht werden.

Um diesen Ansprüchen Genüge zu tragen, hat unsere Schule Kooperationsvereinbarungen bisher mit der Einrichtung der SALUS gGmbH, dem Kinderheim Wartenburg und mit der Grund- und Sekundarschule Bad Schmiedeberg abgeschlossen.

Voraussetzung hierfür ist eine hohe Motivation der Leiter vor Ort, sowie eine enge Zusammenarbeit der verantwortlichen Behörden für die Schulentwicklung. Es soll eine Kooperation der „kurzen Wege“ entstehen, die alle Beteiligten bündelt und eine Basis in unserer Einrichtung entstehen lässt, in der die Eltern eine gute Möglichkeit finden, ihre Kinder gemäß ihrem Förderbedarf aufgehoben zu wissen.

5. Schüler

Von den durchschnittlich 120 Schülern kommen zirka 60% aus dem Kinder- und Jugendheim Pretzsch; die restlichen 40% aus den umliegenden Landkreisen.

Wir haben 17 Klassen:

4 Grundschulklassen

13 Sekundarschulklasse

Die Schülerhöchstzahl einer Klasse liegt bei 12.

6. Lehrer

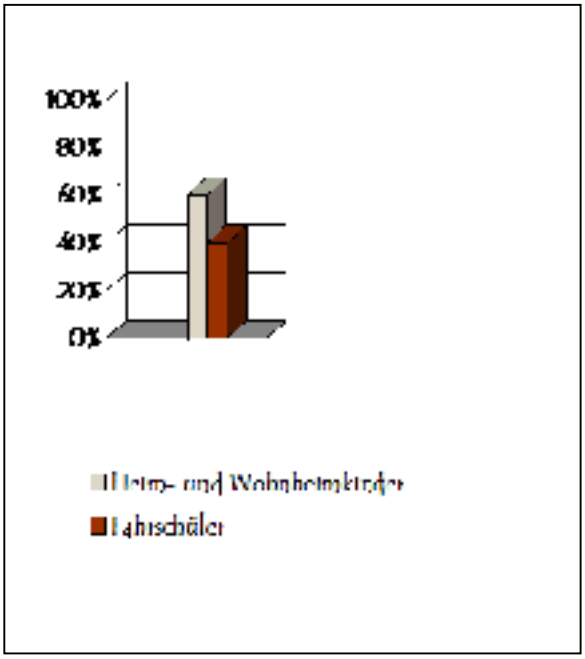
Die 17 Klassen werden von 20 Lehrerinnen und Lehrer unterrichtet, davon sind 12 im Sekundarbereich und 8 im Grundschulbereich tätig

Folgende Zusatzausbildungen sind vorhanden:

6 SonderschullehrerInnen absolvierten ein berufsbegleitendes Studium für Verhaltensgestörtenpädagogik

ein Lehrer qualifizierte sich im Bereich der Sozialpädagogik

eine Lehrerin im Schulbereich für lernbehinderte Kinder



Unterrichtet wird nach den Rahmenrichtlinien der Grund – und Sekundarschule sowie der Schule für Lernbehinderte (sofern eine Verhaltensstörung vorliegt) in den Fächern:

Kernfächer:

· Mathematik, Deutsch, Englisch (Sekundarstufe)

· Mathematik, Deutsch (Grundstufe)

Sonstige versetzungsrelevante Fächer:

· Physik, Chemie, Biologie, Geografie, Geschichte, Wirtschaft, Technik, Hauswirtschaft, Sozialkunde, Astronomie, Kunsterziehung, Sport- und Schwimmunterricht, Wahlpflichtkurs (Bauen/Gestalten, Kunst, Moderne Medien), Musik (Sekundarstufe)

· Sachkunde, Begegnungssprache Englisch, Kunsterziehung, Sport- und Schwimmunterricht, Musik (Grundschule)

7. Pädagogische Mitarbeiter

Aufgabenbereich (Teamteaching)

- individuelle Unterrichtsbegleitung
- Mitarbeit bei Schul– und Klassenprojekten
- Betreuung der Fahrschüler vor und nach dem Unterricht
- Ausgestaltung des Schulgebäudes und der Klassenräume
- Begleitung bei Wanderfahrten
- Einzelbetreuung

8. Unterrichtsmethoden

Prinzipien des Unterrichts an der Sonderschule mit Ausgleichsklassen

- Vertrauensverhältnis zwischen Schülern und Lehrern aufbauen
- Schülerpersönlichkeiten stärken
- den Schülern Erfolgerlebnisse verschaffen
- die Schüler zu selbstmotivierten Unterrichtsaktivitäten bringen

durch:

- liebevollen u. kindgerechten Frontalunterricht
- Projektunterricht
- handlungsorientierten Unterricht
- offenen Unterricht
- Werkstattarbeit
- strukturierten Unterricht

Blockunterricht (wird ev. im nächsten Jahr angestrebt)

9. Mediatoren

„Frieden kommt durch Verständigung, nicht durch Vereinbarung!“

Mediatoren sind Personen, die helfen sollen, dass Konflikte friedlich gelöst werden und zwar so, dass beide Streitparteien mit der Lösung ihres Problems zufrieden sind.

Aufgaben:

- helfen den Streitenden, eine einvernehmliche Lösung ihrer Probleme zu finden
- dabei ist es nicht die Aufgabe der Mediatoren, ein Urteil zu sprechen, sondern gemeinsam mit den Konfliktparteien eine optimale Problemlösung zu erarbeiten, die von allen akzeptiert wird
- beide Konfliktparteien sollen dabei das Gefühl bekommen, „gewonnen“ zu haben

Adolf-Reichwein-Schule-Schloss Pretzsch
Schlossbezirk 1
06909 Pretzsch

Telefon: 034926/57166
Telefax: 034926/57199

E-Mail:Adolf-Reichwein-Schule-Pretzsc@t-online.de

Zusammengestellt nach der Homepage der ARS Schloss Pretzsch
http://www.sos-reichwein.bildung-lsa.de/

Elterninfo ARG Heusenstamm

Einen erfolgreichen Auftakt hatte der neu eingeführte „Adolf-Reichwein-Tag“ am ARG.
Zentrales Anliegen dieses Tages, den jede Klasse 10 im Zeitfenster I verbracht hatte, ist es, dass sich jede Schülerin und jeder Schüler zumindest einmal in der Schulzeit mit Leben, Wirken und mit Bedeutung des Namensgebers unserer Schuler intensiv auseinandersetzt.
Dabei konnten die Schüler entdecken, dass Reichwein viel mehr ist als nur der Widerstandskämpfer, der von den Nationalsozialisten hingerichtet wurde.
Hierfür standen den Schülern in einem Zeitraum von 8 bis 14 Uhr nicht nur eine Fülle an schriftlichen Dokumenten (insbesondere: Briefe Reichweins, Erinnerungen seiner Frau, zeitgeschichtliche Dokumente wie das Todesurteil 1944) und an Bildern zur Verfügung, sondern auch eine von Schülern der Jahrgangsstufe 11 gestaltete Mediator-Präsentation auf zwei Notebooks. In einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit mit anschließender Präsentation beschäftigten sich die Schüler mit verschiedenen Schwerpunkten des Lebens Reichweins und lernten so eine sehr vielschichtige Persönlichkeit kennen, die viel mehr als nur „Widerstandskämpfer“ war: Wandervogel und Soldat im 1. Weltkrieg, Weltreisender, Pädagoge, Abenteurer …

Aus Anlass dieses ersten Reichwein-Tages besuchte am 10. November die jüngste Tochter Reichweins, Frau Sabine Reichwein (Jahrgang 1941), unsere Schule zu einem Gesprächsabend, der unter dem Leitthema „Über meinen Vater. Erinnerungen nach 1945 “stand. Über 200 Schüler nahmen an diesem Abend teil, der auch in der regionalen Presse auf reges Interesse stieß (siehe dazu den Artikel der FAZ vom 15.11.2005)

Aufgrund der überwiegend sehr positiven Rückmeldungen der beteiligten Klassen und Lehrer der Jahrgangsstufe 10 ist nun geplant, den Adolf-Reichwein-Tag 2006 für die jetzige Jahrgangsstufe 9 auf den Zeitraum von 8 bis 16 Uhr auszudehnen. Dabei geht es nicht nur darum, dass mehr Zeit für die Materialien zur Verfügung steht, unterbrochen werden soll der Tag durch ein gemeinsames und gemeinschaftliches Mittagessen, was auch ganz im Sinne des Pädagogen Adolf Reichwein wäre, hat dieser doch immer in seinen Schriften den Gedanken einer Lerngemeinschaft von Lehrern und Schülern hervorgehoben.

Für die Adolf-Reichwein-AG
Claudia Seelmann und Michael Kern

PRESSE

Polnisches Kavalierskreuz an Direktor des Museums Europäischer Kulturen - Staatliche Museen zu Berlin

Prof. Dr. Konrad Vanja, Direktor des Museum Europäischer Kulturen, erhielt in Würdigung seiner Verdienste für die deutsch-polnische Verständigung insbesondere für seine Ausstellungen zur Thematik der „Polenbegeisterung“ in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die einen der glücklichen Höhepunkte in der langen Beziehungsgeschichte von Polen und Deutschland beleuchteten, das Kavalierskreuz des Verdienstordens der Republik Polen. Der Minister für Kultur und Nationales Erbe, Kazimierz Mich & Ujazdowski, hatte das Kavalierskreuz des Verdienstordens der Republik Polen am 2. März 2006 an Konrad Vanja überreicht. Die Laudatio hielt Prof. Dr. Andrzej Tomaszewski, Präsident von ICOMOS Polen, Mitbegründer des Arbeitskreises deutscher und polnischer Kunsthistoriker und Denkmalpfleger. Insbesondere die Ausstellung „´Frühling im Herbst! Wiosna jesieniq/Le printemps en automne‘. Vom polnischen November zum deutschen Mai. Das Europa der Nationen 1830-1832“, die bisher in über 20 Städten Polens, Deutschlands und in Brüssel gezeigt wurde, erreichte ein breites Publikum. Diese Ausstellung des Museums Europäischer Kulturen - im Rahmen des Föderalen Programms der Stiftung Preußischer Kulturbesitz - wird November/Dezember 2006 in Jelenia Gora/Hirschberg, im Städtischen Museum, Dom Gerharta-Hauptmanna/Gerhart-Hauptmann-Haus gezeigt. Sie rückt die lange vergessenen, positiven Beziehungen zwischen Deutschland und Polen ins aktuelle Licht.

Aha-Erlebnis am Bach

Im Dezember hat Gabi Kaiser von der Stadt Freiburg und dem Energiedienstleister Badenova eine Auszeichnung erhalten:
Oberbürgermeister Salomon ehrte sie als eine von vier Einzelpersonen, die sich beispielhaft freiwillig engagiert haben. Darüber war sie eher erstaunt. „Ich mache das doch schon so lange. und ich habe es immer als Selbstverständlichkeit gesehen“.
Bachputzen zum Beispiel. Mit Gummistiefeln und Säcken bewaffnet durchkämmt sie mit einer Gruppe ihrer Schule, der Adolf-Reichwein-Grundschule in Weingarten, den Dietenbach. Der Müll, den sie reichlich finden, wird nicht einfach entsorgt. Er wird zu Kunstwerken verarbeitet. Lustige Gestalten aus Blechdosen, Tellern, Gummischläuchen und Autofelgen sind dabei entstanden. Gemeinsam mit dem Aktionskünstler Heinz Soucek haben die Kinder auch zwei farbenprächtige Bilder aus Joghurtdeckeln gestaltet. „Seit wir das machen, erziehen unsere Kinder ihre Eltern in Bezug auf den Umgang mit Müll! erzählt Gabi Kaiser stolz.
Seit 1997 ist sie die Ansprechpartnerin ihrer Schule für den Bereich Bachpatenschaften. Außerhalb des Unterrichts, auf freiwilliger Basis auch für die Schüler, hat sie schon unzählige Aktionen im Bereich Naturschutz organisiert und durchgeführt. Unterstützt wird sie bei ihren Aktionen nicht nur von der Schule, sondern auch vom Eigenbetrieb Stadtentwässerung, die ihre Ausrüstung und ihr Know-how zur Verfügung stellen. Hier ist auch der Förderverein Bachpatenschaften angesiedelt. Wer sich für seine Arbeit interessiert und vielleicht selbst aktiv werden möchte, findet die Adiesse unten.
Auch das Säubern von Nistkästen gehört im Herbst zum außer-schulischen Alltag. Die Lehrerin zeigt, was sie und die Schüler dabei schon alles gefunden haben. Eine Kleibermauer zum Beispiel: ein kleines, wie von Menschenhand gefügtes Kunstwerk, das nicht nur bei kindlichen Betrachtern für Verblüffung sorgt. Dann noch verschiedene Vogelnester, zum Teil mit schönen Eiern. Und mehrere Wespennester.

Förderverein Bachpatenschaften
Eigenbetrieb
Stadtentwässerung
Stadt Freiburg e.V.
Sundgauallee 25
79114 Freiburg
Tel. 0761/201 4456
www.bachpaten-freiburg.de

aus: Planet 50 plus (Magazin für Freiburg und Region) Febr./März 2006

Gedenken an Namensgeber.
Tochter des Widerstandskämpfers an Reichwein-Gymnasium

HEUSENSTAMM. An ihren Vater hat Sabine Reichwein kaum Erinnerungen, „eigentlich keine". Adolf Reichwein, der während des Dritten Reiches der Widerstandsgruppe des „Kreisauer Kreises" angehörte, wurde am 4. Juli 1944 auf dem Weg zu einem Treffen mit Vertretern der illegalen KPD in Berlin von der Gestapo verhaftet. Am 20. Oktober 1944 verurteilte ihn der Volksgerichtshof zum Tode; noch am gleichen Tag wurde Reichwein in Berlin-Plötzensee hingerichtet. Die Mutter, Rosemarie Reichwein, habe den vier Kindern damals gesagt, „der Vater ist im Krankenhaus gestorben", erinnert sich Sabine Reichwein, die 1941 gebaren wurde und die Jüngste war. Erst Anfang 1945 habe die Mutter die Wahrheit erzählt. Die kleine Sabine konnte das noch nicht so recht verstehen:
Sie sei damals durch Kreisau gelaufen, wo die Familie von 1943 bis 1945 lebte, und habe gerufen: „Der Vater ist im Himmel, der Vater ist im Himmel."
Bei einem Adoif-Reichwein-Tag, organisiert von den Lehrern Michael Kern und Claudia Seelmann, haben sich die Schüler der fünf zehnten Klassen des Adolf-Reichwein-Gymnasiums in Heusenstamm mit Leben und Werk des Schul-Namensgebers befaßt, der 1898 in Bad Ems geboren wurde und von 1904 an einige Zeit in O-ber-Rosbach lebte. Reichwein als Wandervogel und Soldat im Ersten Weltkrieg, als Erlebnis-Pädagoge und Weltreisender in den zwanziger Jahren, als Lehrerbildner in Halle und Volksschullehrer in Tiefensee und schließlich als Widerstandskämpfer — diesen Themen-Schwerpunkten gingen die Schüler nach. Mehr als 200 Zuhörer — vor allem Schüler, einige Lehrer und Eltern — nahmen am Donnerstag in der Schul-Aula an einem Gesprächsabend mit der heute 64 Jahre alten Sabine Reichwein teil, die in Berlin lebt.
Der Vater habe ihr erst gefehlt, „als ich so alt war wie Sie heute", erfuhren die Schüler von Sabine Reichwein. Am Engagement ihres Vaters im Widerstand gegen Hitler habe ihre Mutter nie gezweifelt, obwohl den Eltern bewußt gewesen sei, daß es das Leben kosten könnte. „Beide haben wohl nicht richtig daran geglaubt, daß es passieren würde". Früher habe sie Hemmungen gehabt zu sagen, „er war ein Held", fügte Reichwein hinzu; „heute kann ich das". Eher beiläufig ließ sie ihre Zuhörer wissen, daß die Mutter noch zehn Jahre nach Kriegsende keine Entschädigung für die Ermordung ihres Mannes bekam.
Ein Schüler wollte wissen, was die Familie von der Judenverfolgung mitbekommen habe. In der Nähe von Kreisau habe es das KZ Groß-Rosen gegeben; „das wußten wir schon", antwortete Reichwein. Aber sie habe früher nur wenige Juden im Freundeskreis gehabt. Auf die Frage einer Schülerin, was sie empfinde, wenn sich andere mit Adolf Reichwein beschäftigten, erwiderte Sabine Reichwein, sie könne kaum glauben, daß sich so viele Menschen dermaßen für ihren Vater interessierten. Es könne dann schon passieren, daß sie mal in Tränen ausbreche, „weil ich emotional berührt werde".
es.
aus: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 15.11.2005

Adolf-Reichwein-Schule Limburg: Erneut „Innovativste Schule Hessens"

Innovationspreis 2005 der Hessischen Unternehmerverbände und des Kultusministeriums

„KlaDoPedia" ist ein offener Austauschpool für Aufgaben auf Basis des Internets. Grundlage ist die innovative datenbankgestützte Software „KlasseDozent". Dies Programm bietet jedem Anwender die Möglichkeit, nach seinen eigenen Bedürfnissen eine individuelle, digitale Wissensbibliothek aufzubauen. Die Vernetzung dieser „Lehrer-Bibliotheken" oder „Schul-Bibliotheken" erfolgt durch „KlaDoPedia". Qualität muss sich überall messen lassen.
Gerade mit Blick auf zentrale Prüfungen, ist ein Austausch von Informationen zwischen allen Beteiligten unerlässlich, um durchgängig die Qualität der Bildung zu steigern.
„Wir sind belohnt worden für zwei Jahre sorgfältige und vorausschauende Arbeit", beschreibt Dr. Heinrich May, Schulleiter der ARS, die Leistung seiner Mitarbeiter. „Mit einem kleinen Team haben wir Großes bewegt. Der Innovationspreis spornt uns an, das, was wir gestartet haben, konsequent und erfolgreich fortzuführen. Wir werden daher die Zusammenarbeit mit anderen Schulen und Institutionen in nächster Zeit weiter verstärken.
„KlaDoPedia" ist für ein ´Mehr' an Bildungsqualität der richtige Ansatz", erläutert May.

„KlaDoPedia" – Kooperation von Wirtschaft und Schule erfolgreich fortgesetzt

„Regional handeln- überregional denken". Was in der Wirtschaft funktioniert, gilt auch für Schulen.
Die ARS pflegt seit Jahren eine intensive Zusammenarbeit mit Unternehmen aus der Region.
Dies trifft insbesondere bei der Informationstechnologie zu. Gerd Maus, Gründer des Softwarehaus Maussoft, Loreley und Entwickler von „KlasseDozent", entschied sich Anfang 2005 für die Zusammenarbeit mit der Adolf-Reichwein-Schule, da hier ein ausgeprägter Erfahrungshorizont mit moderner Kommunikationssoftware bestand. „Hier fand ich nach langer Suche den richtigen Partner für eine erfolgreiche Entwicklungs- und Zusammenarbeit", berichtet Maus. So wurde nach gemeinsamer intensiver Entwicklung Ende September 2005 das Programm „KlasseDozent" an der ARS freigeschaltet und gleichzeitig damit die Basis geschaffen für die Kommunikationsplattform „KlaDoPedia".

Für weitere Informationen zur Schule und dem Projekt „KlaDoPedia“ wenden Sie sich bitte an:
Adolf-Reichwein-Schule (ARS)
Schulleiter OSTD Dr. Heinrich May
Heinrich-von-Kleist-Straße
65549 Limburg
Tel.: 06431 – 94 60 30
Fax: 06431 – 4 40 36
Mail: presse@ars-limburg.de

Internet:: www.ars-limburg.de
www.KlaDoPedia.de
www.KlasseDozent.de

Witten, 19.05.2006

Realschule und Sasol Germany vereinbaren Lernpartnerschaft
Die Chemie stimmt - Schüler lernen das Berufsbild kennen

Adolf-Reichwein-Realschule und Sasol Germany wollen eine Lernpartnerschaft eingehen. Die Kooperationsvereinbarung soll am 19. Mai um 15 Uhr im neuen Schulgebäude in der Almstraße 11 in einer Feierstunde unterzeichnet werden.

Das Konzept wurde im Rahmen des EQUAL-Projektes des Landes NRW „Auf Kurs in die Zukunft“ vom Institut Unternehmen & Schule (UnS) entwickelt. Das Institut arbeitet bereits seit Mitte 2005 mit der städtischen Wirtschaftsförderung zusammen, das in Witten die Kontakte zu Schulen und Unternehmen herstellt. Das Projekt läuft noch bis Ende 2007. In dieser Zeit sollen im Ruhrgebiet und im Bergischen Land etwa 35 Lernpartnerschaften entstehen. „In Witten soll schon am 24. Mai noch eine weitere Kooperationsvereinbarung zwischen den Stadtwerken und der Otto-Schott-Realschule folgen“, kündigt Joachim Grüner vom Amt für Wirtschaftsförderung und Liegenschaften der Stadt Witten an.

Ziel der Lernpartnerschaften ist es, den Schülerinnen und Schülern frühzeitig Einblicke in die Arbeitswelt zu ermöglichen und sie dadurch besser auf den Einstieg ins Berufsleben vorzubereiten. Lehrkräfte gewinnen durch das Projekt zusätzliche Möglichkeiten für einen offenen und praxisnahen Unterricht, und Unternehmen erhalten einen Eindruck von ihren potentiellen Auszubildenden. Die Lernpartnerschaften werden individuell gestaltet und den unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen der beteiligten Schulen und Unternehmen angepasst.
„Wir begrüßen diese Initiative sehr und machen gern mit“, bekennt sich Dr. Stefan Schmidt, Produktionsleiter des Sasol Werks Witten zur sozialen Verantwortung seines Unternehmens. „Dies hilft den jungen Menschen bei der späteren Lehrstellensuche und uns bei der Ausbildung unserer Mitarbeiter von morgen.“

Vorgesehen ist, den Unterricht in den Fächern Chemie und Technik direkt ins Unternehmen zu verlagern. So sehen die Schülerinnen und Schüler Reaktoren, Pumpen und Filter ganz aus der Nähe in Aktion und lernen auf eine sehr anschauliche Weise die Anlagen- und Verfahrenstechnik kennen. Umgekehrt wird auch ein Experte aus dem Unternehmen in die Schule kommen, um das Berufsbild des Chemikanten detailliert vorzustellen und die Fragen der Schülerinnen und Schüler zu beantworten.

Auch auf die Praxisnähe des Mathematikunterrichts wirkt sich die Zusammenarbeit positiv aus: Textaufgaben werden künftig einen Bezug zu den Produktionsprozessen und Geschäftsfeldern des Unternehmens haben.

Weitere Auskünfte zum Konzept der Lernpartnerschaften erteilt Özgür Sezer, Projektmanagerin „Auf KURS in die Zukunft“, unter Tel. 0221-811 38 19 (mobil: 0163-684 64 70).

Leben mit der Natur: Im Wettbewerb lernen wir, wie es geht

Nordosten. Wenn graue Schulhöfe grün und Kinder zu Experten für Botanik werden, dann ist Wettbewerbszeit. „Schule und Natur“ lautet das Motto, unter dem die 1822-Stiftung jedes Jahr zum Wettstreit aufruft. 34 Frankfurter Schulen, 39 Projekte und rund 4000 Schüler traten dieses Jahr an, um Pflanzen und Tiere in ihren Schulalltag zu holen. Zwölf Schulen zeichnete die Sparkasse aus, insgesamt wurden 13 000 Euro verteilt.

Seit dem ersten Wettbewerb 1983 krempelten mehr als 80 000 Schüler die Ärmel hoch, um zu graben, pflanzen und jäten. Ein Durchgang dauert ein Schuljahr. Jedes Projekt, in dem Pflanzen „verarbeitet“ werden, kann für die Teilnahme angemeldet werden. Von der Grundschule bis zum Gymnasium, vom kleinen Klassen- bis zum aufwändigen Schulprojekt können alle Schülergruppen mitmachen.

Eine Jury aus Vertretern der 1822-Stiftung, des Schul- und des Grünflächenamtes begutachtete, wie berichtet, zwei Tage lang die Ergebnisse. Ein ordentliches Beet macht hier jedoch noch keinen Sieger. Für die Juroren ist es auch entscheidend, ob die Schüler sich mit ihrem Projekt auskennen. „Hier lernt man etwas nicht nur mit dem Kopf, sondern indem man seine Hände benutzt“, lobte Schul- und Umweltdezernentin Jutta Ebeling. Der Wettbewerb sei seit Jahren ein Termin, den sie gerne wahrnehme. „Durch die Verschönerung eurer Schulhöfe tut ihr etwas ganz Wundervolles für die Stadt.“ Die Politikerin aus der grünen Partei hob hervor, dass das Interesse der Schulen groß sei. „Im ersten Jahr haben elf Schulen teilgenommen. In den jetzt 23 Jahren hat sich die Zahl verdreifacht.“ Auch Stephan Bruhn, Vorstandsmitglied der Sparkasse, lobte die ausdauernde Arbeit der Schüler. „1983 haben wir begonnen, das Grau der Schulhöfe zu beseitigen. Heute blüht und wächst es an vielen Stellen.“
[...]
Die Adolf-Reichwein-Schule aus Zeilsheim, bereits mehrfach Preisträger des Wettbewerbs, begeisterte die Juroren mit ihrem Gesamtkonzept, das von einem Hügelbeet über die Teichanlage bis hin zum Kartoffelacker reicht. „So einen schönen Garten habe ich noch nie gesehen“, lobte Ottilie Wenzler, Geschäftsführerin der 1822-Stiftung. Besonders der von Hausmeister und Schülern gebaute Hasenstall beeindruckte die Stiftungschefin. „So entsteht ein wichtiger Bezug zu Natur und Tieren. Dies ist nur mit der Hilfe von engagierten Lehrern

möglich, die ihre Freizeit investieren.“ Hinter dem Erfolg der Schule steckt Lehrerin Barbara Frank. Vor rund zehn Jahren gründete die Pädagogin die Garten-AG, deren Mitglieder sich mindestens einmal pro Woche treffen und die grünen Schätze der Schule pflegen. Das Blumenbeet dient als Inspiration für den Kunstunterricht, der Teich als Anschauungsobjekt für Naturkunde. „Man muss selbst Spaß daran haben“, verriet Barbara Frank ihr Rezept.
[...]

(tos)

Frankfurter Neue Presse

Printausgabe vom 07.07.2006

LITERATUR

Amlung, Ulrich:
Volksbildung für Demokratie und Sozialismus: Adolf Reichwein.
In: Gelebte Ideen. Sozialisten in Thüringen. Biographische Skizzen. Herausgegeben von Mario Hesselbarth, Eberhart Schulz und Manfred Weißbecker. Jena: Rosa-Luxemburg-Stiftung Thüringen e.V., 2006,
S. 342-352.

Wunder, Dieter:
Die Bedeutung der Marburger Studienzeit für Adolf Reichwein
In: Die Philipps-Universität Marburg zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, hrsg.vom Verein für hessische Geschichte und Landeskunde e.V., Kassel 2006 (Hessische Forschungen zur geschichtlichen Landes- und Volkskunde, Band 45). VIII, 311 S., S. 123-142
ISBN 3-925 333-45-2

reichwein forum

IMPRESSUM
Herausgegeben im Auftrage der Mitgliederversammlung des Adolf-Reichwein-Vereins e.V. als Informationsblatt für die Mitglieder.
Erscheinungsweise: zweimal jährlich

Redaktionsteam: Ullrich Amlung (U.A.), Lothar Kunz (L.K.), Hans-Peter Thun (hpt)
Telefon: 06425 - 8218 02
Beiträge an: uamlung@web.de

ISSN 1612-7323

Adolf - Reichwein - Verein e.V.
Anschrift des Vereins: Dr. Klaus Schittko, Unterm Ufer 7, 27333 Schweringen
Telefon/Fax 0 42 57 9 15 33
http://people.freenet.de/reichweinverein
E-mail: reichweinverein@freenet.de
Bankverbindung: Postbank Dortmund (440 100 46) Kto 29184-468