



Inhalt

VEREIN	2
ZUR PERSON: Eva Hillmann E.M. Steinschneider	2
ERINNERUNGEN Abusch	7
BEITRÄGE Schernikau Lingelbach Gedanken über Erziehung Tsushima (I)	9
GEDENK- VERANSTALTUNGEN Ernst	34
PRESSESCHAU	41
AUSSTELLUNG	43
REICHWEIN SCHULEN Lüdenscheid	44
LITERATUR Bettina Irina Reimers	49
AM RANDE	51
MAINZER ERKLÄRUNG	

Den roten Faden

werden unsere Leserinnen und Leser im vorliegenden Heft des Forums nicht so leicht finden können, wie in den vorherigen Ausgaben, gilt es doch dieses Mal keine Tagungsbeiträge aufzuarbeiten. Die Tagung in Prerow hat uns keine hinsichtlich Länge und Inhalt geeigneten Beiträge für unsere Publikation beschert. Vielleicht werden die auf Fritz Klatt und Reichwein bezogenen Vorträge von Prerow gesondert in einer Veröffentlichung des Juventa-Verlags erscheinen.

Immerhin ist aber Heinz Schernikaus Betrachtung zur Lehrkunst, Bildung und Erziehung Reichweins eine Replik auf die lebendige Prerower Demonstration von Hans Christoph Berg und seinem Team – die für das Forum wiederum ausgeweitete Fassung eines kurzen, in Prerow vorgebrachten Statements des Verfassers, in dem aufmerksame Leser auch wieder Spuren von Schernikaus Beiträgen in Pretzsch und Blumberg entdecken werden. Eben auf diesen Blumberger Beitrag, „Die Erde aus der Vogel- und Fliegerschau“ zum „Goetheschen“ in Reichweins Naturkunde-Unterricht (Forum 4), nimmt Karl Christoph Lingelbach anschließend noch einmal Bezug. Bei ihm muss sich das Redaktionsteam übrigens noch vielmals entschuldigen: im vorigen Heft verschwand sein Name als Autor des Aufsatzes „Adolf Reichweins Pädagogik der Zukunft“ beim Formatieren des Dokuments hinter einer Grafik. Der Text stammt, wie im Editorial gesagt, natürlich von ihm.

Die bisher unveröffentlichte Einleitung zu den „Gedanken über Erziehung“ stand bereits geraume Zeit aus und wird von uns hier im Forum nun publiziert, ebenso, der erste Teil einer umfangreichen Betrachtung von Tatsuo Tsushima über Reichweins Widerstand im Tiefenseer Lehramt.

Dr. Eugen Ernst, em. Prof. für Geographie und ehemaliger Leiter des Freilichtmuseums Hessenpark bei Neu-Anspach, hat bei einer Gedenkstunde anlässlich der Eröffnung der Adolf-Reichwein-Ausstellung im Februar 2005 im Wetterau-Museum in Friedberg nach dem Vermächtnis Reichweins für heutige und künftige Generationen gefragt. Seinen Vortrag haben wir in der Rubrik „Gedenkveranstaltungen“ abgedruckt.

Die vorgestellte Schule in diesem Heft ist die Adolf-Reichwein-Gesamtschule in Lüdenscheid, Tagungsort unserer diesjährigen Schultagung im Herbst. In der Rubrik „Zur Person“ schließlich setzen wir ein seit Längerem in der Redaktion geplantes Vorhaben um. Es scheint uns angebracht, Eva Hillmann, die erste Frau Adolf Reichweins, die in der Reichwein-Literatur bislang eher als Marginalie abgehandelt ist, einmal aus dieser Kategorie einer Lebensepisode heraus und in das Licht zu holen, das dieser Frau unter Berücksichtigung ihres gesamten Lebensweges angemessen scheint. Wir stellen sie unseren Lesern gemeinsam mit ihrem zweiten Mann, Adolf Moritz Steinschneider, vor. Angefügt ist eine kleine Erinnerung aus den Memoiren von Alexander Abusch an die Zeit, in der er 1924/25 Eva und Adolf Reichwein im Hause Burgweg 8 in Jena kennengelernt hat.

Ihr Redaktionsteam wünscht auch für dieses Heft eine anregende Lektüre !

VEREIN

Schultagung in Lüdenscheid am 11./12. November 2005

Zum Ausbau der Kontakte zu und unter den Adolf-Reichwein-Schulen und zur Verbreitung der Pädagogik Adolf Reichweins ist im September 2003 eine Schultagung in Neu-Anspach in Hessen veranstaltet worden; darüber wurde im Reichwein Forum Nr. 3 berichtet. Für das Jahr 2005 ist am 11./12.11. eine Schultagung in Lüdenscheid in der dortigen **Städtischen Adolf-Reichwein-Gesamtschule**, Eulenberg 2, geplant. Mit dieser Schultagung sollen alle Adolf-Reichwein-Schulen, insbesondere aber die nordrhein-westfälischen angesprochen werden; eingeladen sind aber auch andere interessierte Schulen aus der näheren Umgebung. Die Adolf-Reichwein-Schule in Lüdenscheid ist am 1. September 1987 eingerichtet worden; sie hat in ihrer Festschrift zum zehnjährigen Bestehen auch Beiträge veröffentlicht, in dem über die „Arbeit im Sinne Adolf Reichweins“ berichtet wird.

Inhaltliche Schwerpunkte der Schultagung sollen sein:

- Reichwein als Pädagoge und Widerstandskämpfer – Eröffnung einer Reichwein-Ausstellung (Zu diesem Angebot sollen auch die Eltern der Schülerinnen und Schüler der Adolf-Reichwein-Schule Lüdenscheid eingeladen werden.)
- Einführung in die schulpädagogische Konzeption Reichweins für Lehrkräfte
- Präsentation von Arbeitsergebnissen und Berichte über die schulische Arbeit im Sinne Reichweins aus den Schulen
- Podiumsdiskussion mit Schulleiterinnen und –leitern, Lehrkräften und einer Vertreterin/einem Vertreter der Bezirksregierung Arnsberg über Reformansätze in der Schule und dabei über den Stellenwert von Reichweins Schulkonzept.

Alle **Adolf-Reichwein-Schulen** sind bereits am 03.03.2005 angeschrieben und um Teilnahme und Mitarbeit gebeten worden. Die zuständige Bezirksregierung Arnsberg ist mit dem selben Datum angeschrieben und um Unterstützung bei der Planung und Durchführung der Tagung gebeten worden. Die Adolf-Reichwein-Schulen werden Ende Juni noch einmal auf die Schultagung hingewiesen und gefragt werden, ob sie sich mit

2

einem Beitrag beteiligen werden; sie erhalten dann auch genauere Informationen zum Tagungsverlauf.

Für die Mitglieder des Adolf-Reichwein-Vereins ist es die zweite Tagung im Jahr 2005, und es wäre schön, wenn sich möglichst viele beteiligen. Bis zum Ende Juni ist auch geklärt, wieweit zusätzliche Angebote für die Vereinsmitglieder bei dieser Tagung gemacht werden.

Klaus Schittko

Habemus Consilium !

Auf der diesjährigen Jahrestagung des Vereins in Kreisau wurde turnusmäßig ein neuer Vereinsvorstand gewählt. Dr. Andreas Schuchhardt und Axel Thun haben nicht erneut kandidiert. Im Amt bestätigt wurden Dr. Klaus Schittko und Annelies Piening. Dr. Uli Jungbluth und Dr. Ullrich Amlung sind zu neuen Vorstandsmitgliedern gewählt worden.

ZUR PERSON

Eva Hillmann
(1899-1968)

die erste Ehefrau Adolf Reichweins

von Ullrich Amlung

Eva Hillmann¹ wird am 11. August 1899 in Hamburg geboren. Sie ist das vierte Kind von insgesamt fünf Kindern des protestantischen



Pfarrers Johannes Hillmann (1863-1951) und seiner Frau Lisa, geb. Hennicke (1864-1941). Ihre älteste Schwester ist Dorothea, es folgen die Brüder Hans und Kurt, die beide im Ersten Weltkrieg im Alter von nur 16

¹ Ich danke Marie-Louise Steinschneider, der Tochter Eva Hillmanns aus zweiter Ehe, dass sie mir den persönlichen Nachlass ihrer Mutter zugänglich gemacht hat und mir in verschiedenen Gesprächen in den letzten Jahren (zuletzt am 12.5.2005) weitere Auskünfte - den Lebenslauf ihrer Mutter betreffend - gegeben hat.

bzw. 18 Jahren gefallen sind. Die 1901 geborene Schwester Ilse ist das jüngste Kind der Familie. Vater Hillmann hatte in Marburg, Tübingen, Berlin und Bonn Theologie studiert und 1888 bzw. 1890 die beiden theologischen Prüfungen in Münster bestanden sowie 1889 den Grad eines Licentiaten der Theologie erworben. Von 1891 bis 1900 war er als evangelischer Pfarrer in Wesel, Braunschweig und in Hamburg tätig. In Hamburg wurde er aber wegen seiner sozialen Einstellung – er hatte sich u.a. aus einer vornehmen Hamburger Gegend in ein Arbeiterviertel versetzen lassen, weil ihm die materielle Not der Arbeiter und ihrer Familien am Herzen lag – von seinem Amt relegiert. Möglicherweise spielte dabei auch seine SPD-Mitgliedschaft eine Rolle. Ab 1907 lebt die siebenköpfige Familie – nach Zwischenstationen in Marburg, wo Johannes Hillmann nach erneutem Besuch der Universität mit seiner archivalischen Studie „Die evangelische Gemeinde Wesel und ihre Willibrordkirche“ 1902 die Staatsprüfung besteht, und Elberfeld – in Frankfurt/M.-Eschersheim, ab 1912 im eigenen Haus. Prof. lic. Johannes Hillmann ist seit Ostern 1907 Studienrat an der Klinger-Oberrealschule in Frankfurt/M., nach seiner Pensionierung wirkt er im Frankfurter Volksbildungsheim. Durch sein Engagement in der Bildungsarbeit mit jungen Menschen hat er sich auch in der Frankfurter Arbeiterbewegung einen Namen gemacht. Die älteste Schwester von Eva, Dorothea Hillmann (1893-1973), 1934 als Studienrätin von den Nationalsozialisten aus politischen Gründen in den Ruhestand versetzt, wird nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst Regierungs- und Schulrätin im hessischen Kultusministerium in Wiesbaden. 1948 kommt sie nach Marburg, wo sie bis zu ihrer Pensionierung 1961 als Direktorin der Elisabethschule, eines „neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasiums“ für Mädchen, tätig ist und sich in der Kommunalpolitik engagiert.

Eva Hillmann schließt sich als Gymnasiastin an der Frankfurter Schiller-Schule (Städtische Realgymnasiale Studienanstalt) der Wandervogel-Bewegung an und lernt dort in einer Gruppe des Altwandervogels in Sachsenhausen in der Zeit des Ersten Weltkrieges ihren ersten Mann, Adolf Reichwein, kennen. Dieser befand sich wegen einer schweren Kriegsverwundung seit Anfang 1918 in einem Frankfurter Lazarett, von wo aus er im Frühjahr 1918 sein Universitätsstudium in der Mainmetropole aufnahm. Wegen ihrer Verlobung mit Reichwein weigert sich Vater Hillmann, Eva, die im März 1919 das Abitur abgelegt hat, das angestrebte Medizinstudium zu finanzieren. Deshalb besucht sie das Lehrerinnen-Seminar in Frankfurt und macht Ostern 1920 ihr Abschlussexamen als Volksschullehrerin; allerdings hat sie in ihrem ganzen Leben nie unterrichtet.

Nach ihrer Heirat mit Reichwein im August 1920 ziehen beide in einer kleinen Studentenwohnung Am Grün 10 in Marburg zusammen. Hier unterstützt Eva die sozial- und bildungspolitischen Aktivitäten ihres Mannes. Sie nimmt u.a. auch an der vierwöchigen Arbeitsgemeinschaft mit Studenten und Arbeitern in Bodenrod im Taunus im August 1921 teil. Ende 1921 geht sie mit Adolf Reichwein, der zum Geschäftsführer des „Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereinigungen“ berufen worden ist und ab Frühjahr 1923 als Abteilungsleiter des deutsch-amerikanischen Kinderhilfswerks tätig ist, für knapp 2 Jahre nach Berlin. Im Spätsommer 1923 folgt sie ihm nach Jena, wo Reichwein zunächst die Geschäftsführung der „Volkshochschule Thüringen“, ab Herbst 1925 die Leitung der Volkshochschule Jena übernimmt. Ab 1. April 1924 wohnen Eva und Adolf Reichwein zusammen mit ihrem am 9. Oktober 1923 geborenen Sohn Gert in einem eigenen Haus mit Garten im Burgweg 8 in Jena. Wie aus einem Brief vom 27. Mai 1924 an Vater Karl Gottfried Reichwein hervorgeht, sind zur finanziellen Entlastung der jungen Hauseigentümer zwei Zimmer vermietet, und im Sommer 1924 wird zusätzlich der einjährige Sohn Thomas des Arbeiterdichters Max Barthel gegen eine „Pensionssumme“ als Gast bei ihnen im Haus aufgenommen.² Aus den Memoiren von Alexander Abusch geht hervor, dass zumindest zeitweilig auch die Mutter von Thomas, Luise (genannt: Wise) Kätzler, die sich von ihrem Ehemann Max Barthel getrennt hatte und nun mit Abusch eine Liebesbeziehung begann, und ihre Mutter Gaby Kätzler im Reichweinschen Hause wohnen.³ Vermutlich ist Gaby Kätzler⁴ ebenso wie Evas Mutter Lisa Hillmann anwesend, als der zweijährige Gert am 18. September 1925 in der Regentonne im Garten hinter dem Haus seiner Eltern ertrinkt.⁵ Im Gefolge dieses tragischen Unglücksfalls spitzt sich die bereits seit geraumer Zeit schwelende Krise in der persönlichen Beziehung zwischen den Eheleuten Reichwein zu. Im Februar 1926 trennen sich Eva und Adolf

² Vgl.: Adolf Reichwein: Pädagoge und Widerstandskämpfer. Ein Lebensbild in Briefen und Dokumenten (1914 – 1944). Herausgegeben von Gabriele C. Pallat, Roland Reichwein und Lothar Kunz. Paderborn 1999, S. 62.

³ Vgl.: Abusch, Alexander: Der Deckname. Memoiren. Berlin: Dietz, 1981, S. 138-141. Diese Passagen sind in diesem Heft des ReichweinForums in der Rubrik „Erinnerungen“ abgedruckt.

⁴ Zu Gaby Kätzlers politischem Engagement im Rahmen der revolutionären Ereignisse 1918/19 vgl.: Sternsdorf-Hauck: Brotmarken und rote Fahnen. Frauen in der bayrischen Revolution 1918/19. Frankfurt/M.: isp-Verlag, 1989, S. 67ff.

⁵ So Marie-Louise Steinschneider in: Ullrich Amlung: Adolf Reichwein 1898-1944. Ein Lebensbild des Reformpädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. Frankfurt/M. 1999, S. 516.

Reichwein, die Ehe wird am 24. November 1927 vor dem Amtsgericht Weimar geschieden.

Eva Reichwein findet ab 1. April 1926 eine Stelle als Sekretärin bei ihrem späteren zweiten Mann, dem jüdischen Rechtsanwalt Adolf Steinschneider in Frankfurt/M., der in erster Ehe mit Frida Kätzler, einer Schwester von Luise Kätzler, verheiratet ist. Steinschneider ist ein in ganz Deutschland bekannter Strafverteidiger, der 1918 dem Spartakusbund angehört hatte und dann der KPD-Opposition (KPO) nahe stand. Als Anwalt des linken politischen Spektrums (Rote Hilfe Deutschland u.ä.) führte er vor 1933 viele Prozesse

Louise, bekommen; heiraten wollen sie, als das Mädchen zur Schule kommt - zu spät: Steinschneider muss unmittelbar nach dem Reichstagsbrand im Februar 1933 fliehen. Im Sommer 1933 folgt ihm Eva mit dem Kind in die Schweiz. Dort erfährt sie, dass sie in einem politischen Prozess von einem verhafteten ehemaligen Genossen namens Wilhelm Dörter – das Geständnis ist wohl unter Folter erpresst worden - der Mittäterschaft beim Abfassen eines Flugblattes gegen die Nazis beschuldigt wurde und ihre 70jährigen Eltern, ihre Schwester Ilse und ihr Schwager Hans Petersen in Geiselhaft sind. Sie kehrt ohne Kind und ohne zu wissen, was ihr passieren könnte, nach Deutschland zurück, um die Freilassung ihrer Familie zu erreichen. In einem Prozess am 5. April 1934 vor dem Oberlandesgericht in Kassel wird Eva Reichwein wegen „Beihilfe zur Vorbereitung eines hochverräterischen Unternehmens“ zu einer Gefängnisstrafe von 5 Monaten verurteilt, die durch Anrechnung der Untersuchungshaft als nahezu verbüßt gilt. Nach ihrer Entlassung im Mai oder Juni 1934 holt sie ihre Tochter aus der Schweiz und wohnt mit dieser in Frankfurt/M.-Eschersheim bei ihren Eltern. Um Geld zu verdienen, arbeitet Eva als Stenotypistin bei verschiedenen Unternehmen, u.a. auch bei der Frankfurter Societäts-Druckerei. 1938 geht sie auf Drängen Adolf Steinschneiders zusammen mit dem Kind erneut in die Emigration, dieses Mal nach Paris, wo Steinschneider nach seiner Ausweisung aus der Schweiz 1935 hingezogen war. Die Familie lebt dort in größter Armut. Steinschneider findet als Intellektueller keine Arbeit, und Eva ist diejenige, die den Lebensunterhalt durch allerlei geringfügig bezahlte Arbeiten in der Hauptsache verdient. Während des Krieges fliehen sie weiter nach Bellac in Südfrankreich, wo Eva und Adolf Steinschneider im Januar 1942 heiraten. Im Juni 1944, einen Monat vor der Befreiung, wird Steinschneider dort von Angehörigen einer Kompanie der SS-Panzerdivision "Das Reich" auf offener Straße erschlagen.

Eva Steinschneider zieht 1945 mit ihrer Tochter wieder nach Paris, wo sie Rudolf Leonhard, Kommunist, Schriftsteller und Mitbegründer des "Deutschen Demokratischen Kulturbundes", kennen und lieben lernt. Er überzeugt sie von der Notwendigkeit, nach Deutschland zurückzukehren und im Rahmen der KPD für den Wiederaufbau zu arbeiten. 1947 kehrt sie nach Frankfurt/M. zurück, wo sie als Antifaschistin mit offenen Armen empfangen wird. Für mehrere Jahre, von 1948 bis 1952, wird sie als KPD-Abgeordnete ins Stadtparlament gewählt und ist dort

Johann Wolfgang Goethe
Universität Frankfurt a.M.

U e t t e i l : 297

Der Senat der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt a.M. hat in seiner Sitzung vom 11. Juli 1933, nachdem dem Antragssteller, dessen Aufenthalt bekannt war, Gelegenheit gegeben war, sich vor dem Senat zu vernehmen, beschlossen:

Eva Reichwein, geb. 14.10.00 in Eschberg
Peter Reichwein, geb. 14.11.02 in Wilhelmshaven
Ernst Reichwein, geb. 17.7.00 in Eschersheim

werden von den oben benannten Universitätsstudien ausgeschlossen.

Macht dem Ergebnis der Ermittlungen steht fest, daß die Angeklagten sich in den letzten Jahren während ihrer Studienstufe der Universität in kommunistischen Kreise betätigt haben. Nach dem Entschluß des Preussischen Kultusministeriums, Kunst und Volkshochschule von 1933 waren die Angeklagten demgemäß von weiteren Universitätsstudien ausgeschlossen.

Gegen diese Entscheidung ist nach § 5 der Verordnung vom 1.10.34 die Berufung nach Herrn Minister beantragt. Die Berufung ist schriftlich mit der Bezeichnung bei dem Herrn Minister als Antragssteller zu führen anzulegen. Die Frist beginnt mit dem Tage der Bekanntmachung des Beschlusses der Fakultäten. Die Berufung hat keine aufschiebende Wirkung.

- gus. K r i s t o f f
- U n g e w i s s e
- E r f o r d l i c h
- Z e n s u r
- B e r e c h t i g u n g
- P l a n k o m m i s s i o n
- S c h w a r z
- H a n d e l
- S c h i d t
- L. P. S c h a r f
- T. L. S c h a r f
- G. V. S c h i d t
- H. L. S c h i d t
- V. L. S c h a r f
- H. S c h i d t
- P. S c h a r f

Quelle: GStPK, I/IIA, Nr. 78, Nr. 168, Blt: 297

gegen Nazis. Auf seine Anregung hin beginnt Eva im Sommersemester 1928 ein Jura-Studium an der Frankfurter Universität, sie wird aber im Juli 1933 - unmittelbar vor dem ersten Examen - wegen ihrer Mitgliedschaft in der KPD-Opposition (KPO) als eine der ersten StudentInnen überhaupt von der Universität relegiert. Bereits im Juni 1927 hatten Eva Reichwein und Adolf Steinschneider eine gemeinsame Tochter, Marie-

Louise, bekommen; heiraten wollen sie, als das Mädchen zur Schule kommt - zu spät: Steinschneider muss unmittelbar nach dem Reichstagsbrand im Februar 1933 fliehen. Im Sommer 1933 folgt ihm Eva mit dem Kind in die Schweiz. Dort erfährt sie, dass sie in einem politischen Prozess von einem verhafteten ehemaligen Genossen namens Wilhelm Dörter – das Geständnis ist wohl unter Folter erpresst worden - der Mittäterschaft beim Abfassen eines Flugblattes gegen die Nazis beschuldigt wurde und ihre 70jährigen Eltern, ihre Schwester Ilse und ihr Schwager Hans Petersen in Geiselhaft sind. Sie kehrt ohne Kind und ohne zu wissen, was ihr passieren könnte, nach Deutschland zurück, um die Freilassung ihrer Familie zu erreichen. In einem Prozess am 5. April 1934 vor dem Oberlandesgericht in Kassel wird Eva Reichwein wegen „Beihilfe zur Vorbereitung eines hochverräterischen Unternehmens“ zu einer Gefängnisstrafe von 5 Monaten verurteilt, die durch Anrechnung der Untersuchungshaft als nahezu verbüßt gilt. Nach ihrer Entlassung im Mai oder Juni 1934 holt sie ihre Tochter aus der Schweiz und wohnt mit dieser in Frankfurt/M.-Eschersheim bei ihren Eltern. Um Geld zu verdienen, arbeitet Eva als Stenotypistin bei verschiedenen Unternehmen, u.a. auch bei der Frankfurter Societäts-Druckerei. 1938 geht sie auf Drängen Adolf Steinschneiders zusammen mit dem Kind erneut in die Emigration, dieses Mal nach Paris, wo Steinschneider nach seiner Ausweisung aus der Schweiz 1935 hingezogen war. Die Familie lebt dort in größter Armut. Steinschneider findet als Intellektueller keine Arbeit, und Eva ist diejenige, die den Lebensunterhalt durch allerlei geringfügig bezahlte Arbeiten in der Hauptsache verdient. Während des Krieges fliehen sie weiter nach Bellac in Südfrankreich, wo Eva und Adolf Steinschneider im Januar 1942 heiraten. Im Juni 1944, einen Monat vor der Befreiung, wird Steinschneider dort von Angehörigen einer Kompanie der SS-Panzerdivision "Das Reich" auf offener Straße erschlagen. Eva Steinschneider zieht 1945 mit ihrer Tochter wieder nach Paris, wo sie Rudolf Leonhard, Kommunist, Schriftsteller und Mitbegründer des "Deutschen Demokratischen Kulturbundes", kennen und lieben lernt. Er überzeugt sie von der Notwendigkeit, nach Deutschland zurückzukehren und im Rahmen der KPD für den Wiederaufbau zu arbeiten. 1947 kehrt sie nach Frankfurt/M. zurück, wo sie als Antifaschistin mit offenen Armen empfangen wird. Für mehrere Jahre, von 1948 bis 1952, wird sie als KPD-Abgeordnete ins Stadtparlament gewählt und ist dort

vor allem im Kultur- und sozialpolitischen Ausschuss mit großem Engagement tätig. Sie gehört zu den häufigsten RednerInnen überhaupt im Frankfurter Stadtparlament.⁶ Auch nach dem Verbot der KPD bleibt sie politisch, vor allem frauenpolitisch, aktiv und begründet eine der ersten unabhängigen linken Regionalzeitungen, den "Frankfurter Boten", der in den 60er Jahren als „Arbeiterzeitung“ erscheint. In der ersten Ausgabe ihrer Zeitung schreibt Eva Steinschneider 1958:

"Diese kleine Zeitung soll dem Frieden dienen, indem sie Menschen einander näherbringt und versucht, die Wahrheit zu erkennen. Sie soll das Denken und Handeln ihrer Leser in dem Sinne anregen, dass sie sich nicht mit Schlagworten vernebeln lassen, mit denen schon die Herren des 'Tausendjährigen' Reiches Deutschland zugrunde richteten. Wir wollen gemeinsam überlegen, was dem Menschen, der von seiner eigenen friedlichen Arbeit lebt, dient und was ihm schadet."



Eva Steinschneider

ca. 1950

denkt ihrer – trotz zahlreicher Proteste - mit keinem Wort ..., weil sie Kommunistin war.

Der Nachlass von Eva Steinschneider aus der Zeit ihrer Ehe mit Adolf Reichwein umfasst u.a. ca. 100 Briefe, die sie in unregelmäßiger, aber dennoch zeitlich dichter Abfolge überwiegend an ihre in Frankfurt/M.-Eschersheim lebende Mutter Lisa Hillmann geschrieben hat. Ein Teil der Briefe ist von Horst Olbrich/Berlin transkribiert. Sie enthalten wichtige Detailinformationen zu Adolf Reichweins Marburger Studienzeit 1920/21 und über seine ersten berufsbiographischen Aktivitäten in Berlin und Jena in den Jahren 1922 bis 1925. Über den Stand der Auswertung werden wir – gemeint sind Horst Olbrich, Uli Jungbluth und U.A. - in einer der nächsten Ausgaben des ReichweinForums berichten.

Adolf Moritz Steinschneider (1894-1944)

der zweite Ehemann von Eva Hillmann

von Horst Olbrich und Ullrich Amlung

Adolf Moritz Steinschneider wird am 20. Juni 1894 als ältester Sohn einer liberaljüdischen Familie in Döberitz



bei Berlin geboren. Er wächst in der vom Vater, Justizrat Max Steinschneider, gegründeten Villenkolonie in Döberitz auf, besucht das Französische Gymnasium in Berlin und studiert nach dem Abitur Rechts- und Wirtschaftswissenschaft

schaften in Berlin und München. 1917 zum Kriegsdienst einberufen, wird er kurz vor Kriegsende 1918 abkommandiert zum Pressearchiv des Auswärtigen Amtes. Wegen Teilnahme an den Spartakusaufständen im Revolutionswinter 1918/19 wird Steinschneider zu einer zehnmonatigen Haftstrafe verurteilt. Nach seiner Entlassung aus dem Gefängnis Berlin-Plötzensee im März 1920 setzt er die juristische Ausbildung am Berliner Kammergericht und in der Anwaltskanzlei Max Tucholski & Felix Wolff fort und beendet sie mit dem Assessorexamen 1923. Nach kurzer Anwaltstätigkeit in Celle übernimmt er 1926 die Kanzlei Dr. Seckel in Frankfurt/Main, wo er nach eigenem Bekunden „mit Politik, wirtschaftlich zusammengebrochenem Bürger- und Hochstaplerum, Proletariern, Ehescheidungen, Alimerten und Künstlerhonoraren, schließlich auch mit Strafsachen“ zu tun hat.

Privat auf der Suche nach alternativen Lebensstilen wird seine weitläufige Kanzlei am Frankfurter Untermainkai zu einem Experimentierfeld für neue Formen menschlichen Zusammenlebens. Große Anziehungskraft üben auf ihn und seine Gesinnungsgenossen Themen wie undogmatischer Sozialismus, sexuelle Befreiung, das Verhältnis der Geschlechter oder die Kritik am Totalitarismus linker und rechter Provenienz aus. In seinem persönlichen Umfeld bewegen sich in dieser Zeit bekannte Sozialisten wie etwa Paul Frölich, der Freund Rosa Luxemburgs, der Sozialtheoretiker Karl Korsch oder auch der junge Kommunist Wolfgang Abendroth.

Reichsweites Aufsehen erregt Steinschneider im Jahre 1928 mit seiner politisch und sozial akzentuierten Ver-

⁶ Vgl. zum kommunalpolitischen Engagement Eva Steinschniders neuerdings: Schüller, Elke: „Frau sein heißt politisch sein“. Wege der Politik von Frauen in der Nachkriegszeit am Beispiel Frankfurt am Main 1945-1956. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag, 2005.

teidigung des wegen Mordes angeklagten Arbeitslosen Friedrich Wiechmann, der aus sozialer Not seine Frau und seine drei Kinder umgebracht hatte. Der spektakuläre Prozess wurde als Band I der maßgeblich von Magnus Hirschfeld herausgegebenen „Schriften zur Psychologie und Soziologie von Sexualität und Verbrechen“ (Stuttgart 1928) dokumentiert.

Steinschneider ist in den 1920er Jahren u.a. als Rechtsberater der Deutschen Friedensgesellschaft tätig, engagiert sich in der Deutschen Liga für Menschenrechte, ist aktiv in der Roten Hilfe, bei deren Gründung 1920 er mitgewirkt hatte, und arbeitet als anwaltlicher Vertreter der sowjetischen Handelsmission. Als undogmatischer Marxist, der mit den politischen Zielen der Sozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands (SAP) sympathisierte, die 1931 aus einer linksoppositionellen Gruppierung der SPD hervorgegangen war, ist er in Arbeitskreisen um den Anarcho-Syndikalisten und Psychohistoriker Adrien Turels ebenso zu finden wie in Projekten des libertären Schriftstellers und Literaturwissenschaftlers Anselm Ruest (i.e. Ernst Samuel), mit dem zusammen er die Herausgabe des Briefwechsels seines Großvaters, des bedeutenden Judaisten Moritz Steinschneider (1816-1907), plante.

Als Anwalt von Sozialisten und Kommunisten in politischen Prozessen in der Endphase der Weimarer Republik – u.a. gegen den Rechtsanwalt in Kassel, Roland Freisler, den späteren Präsidenten des NS-„Volksgerichtshofes“, oder gegen den hessischen Landgerichtsrat Krebs, den späteren NSDAP-Reichsstatthalter in Hessen - und im Kampf gegen den aufziehenden Nationalsozialismus und dessen zunehmende Akzeptanz in weiten Kreisen des Bürgertums wird Steinschneider selbst, zumal als Jude, zur Zielscheibe öffentlicher Hetzkampagnen. Unmittelbar nach dem Reichstagsbrand im Februar 1933 flieht er – gewarnt von einem Polizisten – in letzter Sekunde Hals über Kopf und ohne Personalpapiere in die Schweiz.

Steinschneider wird dort als politischer Flüchtling anerkannt, erhält aber keine Arbeitserlaubnis. Die Mütter seiner beiden 1927 geborenen Kinder Marie-Louise und Stefan, Eva Reichwein (geb. Hillmann), und Frida Kätzler⁷, mit der er in erster Ehe verheiratet ist, kommen nach. Eva Reichwein, seine spätere zweite Ehefrau, muss jedoch schon bald wieder nach Frankfurt/Main

zurückkehren, nachdem ihre Familie aufgrund einer Denunziation in Geiselnhaft genommen worden war; sie wird zu einer fünfmonatigen Gefängnisstrafe verurteilt.

Unterstützung findet Steinschneider im Schweizer Exil vor allem bei Serge Turel, dem Bruder seiner Freundin Adrien Turel, in Zürich. Eine Geschäftsreise 1935 nach Paris nutzen die Schweizer Behörden, um dem politisch unbequemen Asylanten das Bleiberecht zu entziehen. Steinschneider sitzt nun völlig mittellos in Paris; er verfasst unermüdlich Essays zu politischen und sozialpsychologischen Themen sowie literarische Texte, die – in materieller Hinsicht – allesamt nichts einbringen, so dass er in diesen Jahren wesentlich auf finanzielle Hilfe seiner nach Palästina ausgewanderten Brüder Karl und Gustav angewiesen ist. 1938 kann Steinschneider Eva Reichwein überreden, mit der gemeinsamen Tochter Marie-Louise nach Paris zu kommen. Das Emigranten-schicksal wird erträglicher, nachdem es Eva aufgrund ihrer handwerklichen Fertigkeiten gelungen ist, ein wenig Geld zur Sicherung des Existenzminimums zu verdienen. Im Juni 1939 erfolgt durch deutsche Behörden Steinschneiders Ausbürgerung aus Deutschland.

Mit Kriegsbeginn im September 1939 wird Steinschneider in Frankreich vorübergehend interniert, Eva und Marie-Louise müssen Paris verlassen. 1940 gelingt allen Dreien auf getrennten Wegen die abenteuerliche Flucht vor den anrückenden deutschen Truppen quer durch Frankreich mit der Endstation Bellac bei Limoges, etwa 200 km vor der spanischen Grenze. Steinschneider wird in Vichy-Frankreich erneut interniert, muss zeitweise körperliche Schwerstarbeit leisten, bis er schließlich erkrankt und 1942 als dienstuntauglich entlassen wird. Es folgen zwei letzte, hoffnungsvolle Jahre (1942 haben Adolf Steinschneider und Eva Reichwein geheiratet), in denen Steinschneider mit Hilfe der Résistance, die seine Deportation verhindert, in Bellac bleiben kann. Er wartet auf das Ende des Krieges und die Rückkehr der Familie nach Deutschland, als er von dem SS-Massaker an der französischen Zivilbevölkerung im nur 40 km entfernten Oradour sur Glane hört. Am Tag darauf, am 11. Juni 1944, zieht dieselbe marodierende Soldateska einer Kompanie der SS-Panzerdivision „Das Reich“ durch Bellac. Bei dem Versuch, sich außerhalb des Dorfes zu verstecken, wird Adolf Moritz Steinschneider abgefangen und erschlagen – wenige Tage vor seinem 50. Geburtstag und nur wenige Wochen vor der Befreiung von der deutschen Besetzung. Der genaue Ort seines Todes und seines Grabes sind bis heute unbekannt.

Im Jahre 1999 wurde in Frankfurt/Main ein gemeinnütziger Verein: AMSTA e.V. gegründet mit dem Zweck, den umfangreichen Nachlass A. M. Steinschneiders und seiner Familie, der zu großen Teilen als Depositum im Exilarchiv der Deutschen Bibliothek in Frankfurt/M.

⁷ Genannt Fite; sie wurde 1898 als älteste Tochter Gabriele Kätzlers (geb. 1872) geboren. Ihre ein Jahr jüngere Schwester Luise (genannt: Wise) lebte 1924/25 zusammen mit ihrem einjährigen Sohn Thomas (genannt Tiki) aus ihrer ersten Ehe mit dem Schriftsteller Max Barthel und mit ihrer Mutter Gabriele (genannt Gaby) Kätzler vorübergehend bei Adolf und Eva Reichwein in Jena im Burgweg 8. Vgl. dazu auch die Angaben bei Marie-Louise Steinschneider (Amlung 1999, S. 516f.) und in der Autobiographie von Alexander Abusch, dem 2. Mann von Luise Kätzler. Die einschlägigen Passagen aus den Memoiren Abuschs sind in diesem Heft des ReichweinForums abgedruckt.

aufbewahrt wird, aufzubereiten und für wissenschaftliche Forschungen und publizistische Arbeiten nutzbar zu machen, um damit die Erinnerung an diese eindrucksvolle Persönlichkeit wach zu halten und menschliche Schicksale im Exil, wie jenes von A. M. Steinschneider, zu dokumentieren. Vorgesehen sind die Veröffentlichung von Exilbriefen sowie politischer und sozialphilosophischer Texte Steinschneiders. Im Zentrum der Forschung stehen zum einen Steinschneiders anwaltliche und politische Aktivitäten in Deutschland bis zu seiner Flucht 1933, zum anderen seine Lebensstationen im schweizerischen und französischen Exil.

Die Kontaktadresse lautet:

Adolf Moritz Steinschneider-Archiv e.V. (AMSTA), c/o M.-L. Steinschneider, Altheimstr. 10, 60431 Frankfurt/Main (Tel.: 069/511956) oder Horst Olbrich, Wissmannstr. 11, 12049 Berlin (Tel.: 0176/22059878); e-mail: horstolbrich@freenet.de

Homepage des AMSTA e.V.: www.steinschneider.net
AMSTA eröffnet mit seinen Internetseiten ein Forum, in dem sukzessive Forschungsergebnisse, Informationen sowie Texte und Briefe Steinschneiders publiziert werden.

ERINNERUNGEN

Alexander Abusch
„Der Deckname“

Aus den Memoiren von Alexander Abusch „Der Deckname“ (Berlin: Dietz, 1981) zitieren wir im Folgenden einige Passagen, die auch für die Reichwein-Forschung interessant sind.

Alexander Abusch (1902-1982; Kulturminister der DDR von 1958-1961), seit 1918 KPD-Mitglied, kam Anfang 1924 nach Jena, um im Alter von 22 Jahren den Chefredakteursposten der ab März 1924 erstmals Mal wieder legal erscheinenden „Neuen Zeitung“, des Organs der KPD für den Bezirk Groß-Thüringen, zu übernehmen. Er berichtet über diese Zeit und seine Begegnung mit Eva und Adolf Reichwein in Jena:

„... So kam es Anfang Mai 1924 zu meiner Begegnung mit Wise Barthel. Sie wurde für mich die erste große Liebe. Ihre Mutter, Gaby K[ätzler], mit der ich in der illegalen Parteiarbeit im Winter 1923/24 nahe bei Gotha



Kontakt aufnahm, hatte sie mir für die Arbeit in der Redaktion — nachträglich könnte man sagen — ‚ans Herz gelegt‘. Vorher war sie Stenosekretärin an der ‚Roten Fahne‘ gewesen; sie wollte gern ein paar Jahre weg von der Großstadt in das idyllischere Jena mit seinen grünen Hängen zur Saale und

seinen Gärten.

Die Mutter war nach Wesen und Herkunft eine originelle Frau: Tochter eines ostelbischen Freiherrn; jung mit ihrem zwanzig Jahre älteren Hauslehrer, einem linken Sozialdemokraten, durchgebrannt, gebar sie ihm sechs Kinder, von denen vier Kommunisten und zwei mit der Partei Sympathisierende wurden. Sie selbst war glühende Anhängerin von Karl Liebknecht, Rosa Luxemburg und natürlich von Clara Zetkin. Sie weilte während der Reichswehrbesetzung Thüringens zu Besuch bei einer kommunistischen Pädagogin, Frieda Winkelmann, in Gotha. Gaby K., in ihrem schlichten Äußeren fast bäuerlich, war eine sehr gefühlsbetonte Kommunistin, aber aus voller Überzeugung, und dazu eine treusorgende ‚Stammesmutter‘ ihrer Familie. Lange bevor ich Friedrich Wolf in seinem Aufstieg zum bewußten kommunistischen Dramatiker nahekam und mich mit ihm befreundete, kannte ich ihn schon als reformerischen Arzt durch sein Buch ‚Die Natur als Arzt und Helfer‘, das Gaby als eine Art Heiligtum und unanzweifelbaren Ratgeber für die ganze Familie wahrte.

Wise lebte getrennt von dem ehemals kommunistischen Arbeiterdichter Max Barthel. Im Weltkrieg zuerst durch Verse im Argonnerwald aufgefallen, hatte er dann die Revolution, Sowjetrußland und Lenin hymnisch besungen, war aber seit 1923 mit dem Rückfluten der revolutionären Volksbewegung in Deutschland gerade im Begriff, zur SPD überzuwechseln. Er tauchte in Jena einmal zu einer letzten Aussprache auf — und ich ersah aus einem Gespräch, daß er nicht nur in seiner körperlichen Gestalt Fett angesetzt hatte. ‚Er ist wirklich ein Spießler‘, urteilte Wise.

Es war historisch-politisch nicht unbedingt logisch, doch es entsprach wohl der Logik seiner charakterlichen Schwächen, daß er in den folgenden zehn Jahren — dazwischen war er Dichter für das Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold — seinen Weg zur öffentlichen Lob-

preisung der ‚nationalen Revolution‘ des Faschismus nehmen würde — feige, verräterisch, schamlos.

Wise, norddeutsche Umwandlung des Namens Luise, war von einer eigenartig slawisch oder vielleicht irländisch blonden Schönheit, literarisch interessiert, zeichnerisch begabt, tüchtig in der Arbeit. Wir waren vom ersten Tag an in der Freizeit zusammen, verstanden und stritten uns in Fragen der Dichtung und Politik, gingen an den Abenden des Mai durch die Straßen und auf die bewaldeten Höhen Jenas. Nach zwei Wochen waren wir ein Paar. Mein Zimmer in der Beethovenstraße, das ich in der Zeit der Reichswehrbesetzung gehalten hatte, erhielt von Wise halb ironisch, leicht schwärmerisch die Bezeichnung ‚unser Mondscheinkämmerchen‘, weil durch das Fenster des Alkovens das Licht des Mondes fiel. Auf den Tag ein Jahr danach stürzte ich vormittags vom fertigen Umbruch der ‚Neuen Zeitung‘ weg und hinan zur Universitätsklinik: Unsere Tochter Marianne war geboren.

Bereits in Augsburg hatte ich Gedichte von Kurt Kläber gedruckt, und 1924 suchte er mich in der Redaktion auf, als er seine in Jena lebende Mutter besuchte. Sein Gesicht war von der südlichen Sonne gebräunt, und er hatte nach den jüngsten Ereignissen keine Lust, in Deutschland zu bleiben. Er sagte: ‚Hier ist jetzt Pause — und mir politisch zu kalt‘. Anscheinend ermöglichten ihm die Erfolge seiner Frau Lisa Tetzner als Kinderbuchautorin, zeitweilig im Tessin billig zu leben und ein größeres Buch zu schreiben. Er lud Wise und mich ein, ihn dort zu besuchen. Im Sommer 1924 hatte eines Tages auf dem Gehsteig des Fürstengrabens, nahe dem Lutherplatz, ein winziger blonder Knabe mit einem weißen Lämmchen in der Sonne gespielt. Es war Wises Kind Thomas, Tiki genannt, aus ihrer noch nicht offiziell geschiedenen ersten Ehe. Ihre Mutter hatte es aus Berlin nach Jena gebracht. Linke Pädagogen vermittelten Wise mit Mutter und Kind als Untermieter in das kleine Haus des sozialdemokratischen



Volkshochschullehrers Adolf Reichwein, oberhalb der Zeiss-Wohnkolonie, jenseits der Kamnitzer Brücke, auf dem Vorberg zum Landgrafen liegend. Für Jenenser

Verhältnisse war es von der Beethovenstraße bis zu dem Reichwein-Haus ziemlich weit, Lutherplatz und Universität lagen ungefähr in der Mitte. Ich entschloß mich, ebenfalls jenseits der Brücke, am Fuße der Höhe, bei dem stadtbekanntem Genossen Merkel für einige Zeit Wohnung zu nehmen, zufällig in dem Zimmer, das Walter Ulbricht früher bewohnt hatte.

Ich war natürlich mehr oben bei Wise als unten, obwohl Genossin Merkel mich gut betreute. Da ich die Zeitung leiten und Nachwuchsredakteure ausbilden mußte, als Mitglied des Sekretariats der Bezirksleitung oft auf der Bahn lag, verlebte ich die einzig freie Zeit faktisch im Hause Reichwein.

Mit Adolf Reichwein hatte ich nicht unfreundliche, aber harte politische Diskussionen. Er war ein Mann von schmaler Gestalt, mit rötlich-blondem Haar, und obwohl wir uns stritten, zog es ihn zu Gesprächen. Ich führte ihm nachdrücklich die Verantwortung der rechten sozialdemokratischen Führer vor Augen: für den Einmarsch der Reichswehr, diesen Dolchstoß gegen die eigenen linken Genossen, und für die terroristisch vorbereiteten Wahlen, bei denen der reaktionäre Bürgerblock eine Mehrheit erpressen konnte. Zu eklatant war die Mißachtung selbst der elementarsten Spielregeln bürgerlicher Demokratie durch die gewaltsame Absetzung der sozialdemokratisch-kommunistischen Regierungen in Thüringen und Sachsen gewesen, als daß Reichwein ein besseres Argument dafür gefunden hätte, als das in der Folgezeit so verhängnisvolle Wort: ‚Um Schlimmeres zu verhüten‘. Adolf Reichwein hatte wenig marxistisches Wissen und suchte in seinem persönlichen Idealismus nach einer ‚neuen‘ politischen Konzeption zwischen den Fronten der Klassen.

Als er mit mir eiferte, um die Politik seiner Partei zu verteidigen, konnten er und auch ich nicht wissen, in welch einer Tragödie zwanzig Jahre danach seine Gestalt mit der von Kommunisten geschichtlich verbunden sein würde: 1944 im Widerstand gegen Hitler.

In jenen Monaten des Jahres 1924 fiel das zweijährige Kind von Adolf und Eva Reichwein in einem unbewachten Augenblick in eine eingegrabene, mit Wasser aus der Dachrinne gefüllte Regentonnen im Garten des Hauses und ertrank. Die Ehe zwischen den Eltern zerbrach daraufhin völlig; beide gingen ihrer Wege. Ich zog nun hinauf in das kleine Haus über dem Tal von Jena; Wise und ich, ihre Mutter, ihr Söhnchen, dann unser Baby, bald auch Wises jüngster Bruder, Lehrling bei Zeiss, bildeten 1924/25 eine Familie.“ (S. 138-141)

SONDERANGEBOT**"... in der Entscheidung gibt es keine Umwege":**

Adolf Reichwein 1898-1944 ; Reformpädagoge, Sozialist,
Widerstandskämpfer / Ullrich Amlung
3., durchges. und aktualisierte Aufl.
Marburg : Schüren 2003; 107 S. : zahlr. Ill., Kt.
Bibliogr. A. Reichwein S. 89 – 97
ISBN 3-89472-273-8 (Sonderpreis € 10,-)

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

BEITRÄGE**Lehrkunst, Bildung und Erziehung
bei Reichwein**

von Heinz Schernikau

Es ist das Verdienst Hans Christoph Bergs, den Begriff der Lehrkunst mit einer Reihe einschlägiger Publikationen¹ und aufgrund der Lehrkunst-Werkstätten, die er mit Lehrern und Lehrerinnen in Deutschland und in der Schweiz durchführte, wieder nachhaltig ins Gespräch gebracht zu haben. Für den in Marburg wirkenden Schulpädagogen waren die Lehrstücke Martin Wagenscheins Anstoß, Inspiration und Vorlage für die eigene Versuchsarbeit zugleich. In Gottfried Hausmanns „Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts“ (1959) fanden er und Theodor Schulze, der sich assoziierende „Co-Pilot“ des Projekts, eine flankierende methodengeschichtliche Abstützung. Letzterer unternahm den bisher wohl umfassendsten Versuch, die hinsichtlich ihrer didaktischen Metaphorik und Morphologie mit der Theater- und Dramentheorie in Verbindung gebrachten eigenen Lehrstücke unter Anwendung und Auslegung vor allem des Begriffs der Inszenierung (Gestaltung einer didaktisch komponierten „künstlichen Wirklichkeit“) begrifflich-systematisch zu fassen.² Wolfgang Klafki sah sich vor die Aufgabe gestellt, die von ihm vertretene Bildungstheorie, in deren Mittelpunkt die „Schlüsselprobleme der modernen Welt“ stehen, um die Dimension der *epochenübergreifenden* „Menschheitsthemen“ zu ergänzen.³ Ein weiterer Schritt zur didaktischen Ausgestaltung des Lehrkunst-Projektes bestand darin, neben der Orientierung an Martin Wagenschein als dem von der Phänomen-Physik kommenden Vertreter des „genetisch-sokratisch-exemplarischen Prinzips“

den Bezug zur Werkpädagogik Adolf Reichweins herzustellen. Der Verwirklichung dieser Absicht sollte die Tagung des Reichwein-Vereins in Prerow dienen. Das Thema, das Christoph Berg sich gestellt hatte, lautete daher: „Bildung und Lehrkunst in Blick auf Wagenschein und Reichwein“ und die genauere Formulierung: „Was Wagenschein und Reichwein voneinander – und wir mit beiden – im Diskurs über Bildung und Lehrkunst im Blick auf die Tiefenseer und Thurgauer Lehrstücke lernen können“.

Das Bemühen, das Lehrkunst-Projekt in seinem Selbstverständnis und operativen Ansatz um die didaktischen Konzepte „Wagenschein“ und „Reichwein“ zu konstituieren, ist aber nicht ohne weiteres damit zu vereinbaren, dass Schulze diese Konzepte unterschiedlichen „Produktionslinien“ bzw. „Organisationsmustern“ zuordnet.

Das Konzept „Reichwein“ wird von ihm zu Recht mit der „reformpädagogisch orientierten Produktionslinie“ identifiziert:

„Ich denke beispielsweise an die Produktionslinie des ‚natürlichen Unterrichts‘ (z.B. Berthold Otto und Johannes Kretschmann) oder an die des ‚Projektunterrichts‘ (siehe John Dewey und Adolf Reichwein oder ähnlich auch Peter Petersen und Celestin Freinet). Sie gehen aus von dem Wissensbedürfnis des Heranwachsenden, das im Umgang und in der Erfahrung entsteht; sie setzen an bei den Erfahrungen und Interessen, wie sie in den alltäglichen Gesprächen am Mittagstisch einer Familie, im Gesprächskreis des freien Gesamtunterrichts oder im Verlauf eines Vorhabens artikuliert werden; sie nehmen dann die ungeklärten Punkte, die Schwierigkeiten in den Verfahren und die auf weitergehende Klärung drängenden Themen im gefächerten und systematischeren Unterricht auf, ziehen Experten heran oder suchen Orte auf, an denen eine umfassende Information zu erwarten ist – eine Sternwarte zum Beispiel, eine Werkstatt oder eine Behörde, die bereit ist Auskunft zu geben“ (Berg/Schulze 1995, S.367).

Das Konzept „Wagenschein“ aber gehört der Produktionslinie an, „der die Didaktik der Lehrkunst folgt.“ Diese sei - so heißt es in ausdrücklicher Unterscheidung von der Dewey-Reichwein-Freinet-Linie - „noch eine andere“.

„Sie setzt an bei einem kollektiven Lernereignis der menschlichen Gattung und einer Umsetzung in eine Handlungsfigur, die es lehrbar macht, und führt über die Ausgestaltung einer didaktischen Fabel in einem Lehrstück zu einer Inszenierung des Lehr-

stücks im Unterricht. Die Abfolge entspricht in einigen Abweichungen... der Linie der Theaterproduktion, die bei einem dramatischen Stoff, einer Fabel, beginnt und über die Dichtung eines Dramas und dessen Inszenierung bis zur Aufführung vor einem Publikum gelangt“ (ebd.).

Hausmann spricht mit Blick auf die Methode und in konventioneller didaktischer Terminologie von einem „dramatischen Bildungsgeschehen“.

„Das dramatische Bildungsgeschehen entspringt einer spannungsgeladenen didaktischen Situation. Es kommt von Unklarheiten oder Gegensätzen aus in Gang und schließt sich an Werdendes, Unfertiges, noch Unabgeschlossenes und Offenes an. Es verläuft bewegt und bewegend. Es drängt seinem Ziel mit einer Mischung von Freiheit, Zufälligkeit und Zwangsläufigkeit entgegen. Dabei entstehen immer neue, unerwartete Situationen, welche die Spannung steigern oder erneuern, das Interesse wach halten und die Aufmerksamkeit fesseln. Die intendierte gerade Linie des Fortgangs wird dauernd durch punktweise Stauungen oder überraschende Umschläge unterbrochen und setzt auf neuer Ebene mit frischer Kraft wieder ein“ (Hausmann, S.145).

Ich stimme mit Schulze darin überein, dass Reichweins Didaktik der Produktionslinie des natürlichen Lernens und des Vorhabenunterrichts angehört. Ich bin aber im Unterschied zu den Protagonisten des an Wagenschein/Hausmann orientierten Lehrkunst-Verständnisses der Auffassung, dass es mit Blick zum einen auf die Landschule, zum anderen auf die Dewey-Reichwein-Freinet-Linie sowie schließlich auf die Spezifik bestimmter Reichweinscher Gestaltungsformen von Unterricht noch andere Ansätze didaktischer Könnerschaft gibt, die mit dem Prädikat „Lehrkunst“ auszuzeichnen wären. Mein Begriff der „didaktischen Könnerschaft“, das möchte ich hinzufügen, steht einer Umschreibung des Begriffs „Lehrkunst“ nahe, mit der Wolfgang Klafki dessen kunsttheoretische Auslegung, sofern diese - wie dies bei Berg und Schulze der Fall zu sein scheint - Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt, relativiert: „Das im Begriff der „Lehrkunst“ verwendete Begriffselement „Kunst“ ist nicht in dem engeren Sinne gemeint, den wir heute meistens mit diesem Wort verbinden, nämlich im Bezug auf „künstlerische“, „ästhetische“ Tätigkeiten und Werke als einer eigenständigen Dimension kulturellen Schaffens... „Kunst“ im Sinne der „Lehrkustdidaktik“ ist zunächst als Bezeichnung eines bestimmten „**Könnens**“ gemeint, analog zur Rede von der „Kunstherrlichkeit“ eines Tischlers oder eines Kochs oder einer Schneiderin. Die „Lehrkunst“ schließt jedoch einerseits ein erheblich höheres Maß an

Reflexion, an theoretischen Überlegungen über begründbare Ziele, Themen, Methoden, Medien und über die Lernenden, andererseits die Fähigkeit ein, die Lehrintentionen – als Hilfen zum Lernen – immer wieder auf kurzfristige Änderungen der Lehr- Lernsituation (zumal in der Institution Schule) hin zu konkretisieren und auf unvorhergesehene Vorfälle, auf „glückliche Wendungen“, auf Schwierigkeiten und Störungen konstruktiv zu reagieren“ (Klafki, S.18).

1. Der Lehrer der „Einklassigen“ in Tiefensee verwendet den Begriff der „Kunst“ vornehmlich hinsichtlich der Aufgabe, zentrale Bereiche des Unterrichts, wie namentlich Rechnen, Schreiben und Lesen, in die Anlage und Durchführungsform der „großen Vorhabens“ zu integrieren und zugleich die Lernaktivitäten der in Gruppen arbeitenden Kinder unterschiedlicher Alters- und Könnensstufen in leistungsdifferenzierter, letztlich individualisierter Form anstoßen und fördern zu können. Zu Recht spricht Reichwein hier vom Erzieher als „Künstler“, dem es aufgegeben sei, aufgrund „tiefer Einsicht in die Entwicklung seiner Kinder“, mit „Feingefühl für produktive Nachbarschaft“ und einer „besonderen Begabung für die Ordnung der einzelnen zum Ganzen“ den verzweigten Lernprozess als sinnvoll gefügte Einheit – dem Orgelspiel vergleichbar – zu komponieren. Setzen wir den hier angesprochenen Aspekt didaktischer Könnerschaft mit den Worten von Hans Bohnenkamp ins Bild, so zeigt sich - abgesehen von der faszinierenden Szene des werktätigen Lernens - ein Lehrer, der nicht „vor der Klasse“ normalen Unterricht macht oder gar eine Lehrstück-Inszenierung in dialogischer Interaktion mit den Schülern entwickelt, der vielmehr in scheinbar zwangloser Weise inmitten der Schar seiner arbeitenden und lernenden Kinder agiert:

„Ich kenne keine Stelle, welche die Gedanken der deutschen pädagogischen Bewegung inniger befolgt und schöner bestätigt hätte als Tiefensee. Im Sommer war der Garten mit seinen selbstgezimmernten Tischen und Bänken, aber auch mit seinen Beeten und Bäumen, und waren weiter Feld, Wald und Seeufer wichtiger als die Schulstube. Wenn man aber winters in die Klasse kam, fand man sich wie in einer Familienwerkstatt: es roch nach Leim und Spänen; Materialien und entstehende Gebilde – Brauchgut und Modelle – lagen auf Tisch und Bord. Zeichnungen und Bilder bedeckten die Wände. Von kleinen und großen Händen wurde gefalzt und geklebt, geknetet und gemalt, geschnitzt und gehobelt, gehämmert und gelötet, geschnitten und gewebt mit Fröhlichkeit und Rücksicht auf den Nebenmann. In einer Ecke stand eine Gruppe in Betrachtung oder Besprechung vertieft, während eines der großen Mädchen mit den Kleinen rechnete und schrieb. *Adolf war überall*



Adolf war überall zugleich, beantwortete Fragen, griff helfend zu, gab stumme Winke, sammelte hier und da die ganze Schar zu einem besinnlichen Gespräch und sorgte, dass die Stücke eines vielgliedrigen, elastischen Zeitplanes ohne Lücke ineinandergriffen (kursiv v. Verf.)...

Dass die Virtuosität des wechselnden didaktischen Agierens mit den Kindern nicht nur auf (Improvisations)-Talent beruhte, sondern auf gewissenhafter Arbeit, geht aus dem abschließenden Satz hervor:

„Wenn er mittags die Kinder entlassen hatte, begannen für ihn Kontrolle und Rechenschaft, Probieren und Planen. Nachmittags kamen immer Kinder, um weiter zu basteln, Stücke zu üben, den nächsten Morgen vorzubereiten, und abends saß Adolf bis in die Nacht über Büchern und Heften, Zeichnungen und Tabellen oder Schraubstock und Feile...“ (Bohnenkamp, S.16f).

2. Der „Lehrkunst“ im engeren Sinne des Begriffs, die sich in der unmittelbaren Lehrer-Schüler-Interaktion ereignet, geht in der „reformpädagogisch orientierten Produktionslinie“ eine Kunst der indirekten Lenkung und dynamischen Führung voraus, die in der theoretisch reflektierten und zugleich kreativen Einrichtung bildungsbedeutsamer Handlungs- und Erfahrungsräume ihren materialisierten Niederschlag findet: „Schule als gestalteter Erfahrungsraum“. Reichwein hat zwar nicht wie Dewey Grundsätze für die Gestaltung dieses Erfahrungsraumes⁴ und einen entsprechenden Entwurf entwickelt, der für die Laborschule Schulgarten und Schulküche, Werkstätten und Laboratorien sowie das kulturhistorische Museum und die Bibliothek vorsah, und es war ihm in Tiefensee auch nicht möglich, sein Klassenzimmer, dem Arrangement der Freinetpädagogik vergleichbar, mit einem Kanon didaktisch bedeutsamer Ateliers (Arbeitsecken) zu umgeben. Es gelang seiner Könnerschaft und Improvisationsgabe aber doch, im Klassenraum und Umfeld der Schule motivierende Lernanlässe für praktische Aufgabenstellungen dingfest zu machen, die mit dem Arbeitsplan der Landschule übereinstimmten: Schulgarten, Gewächshaus, Baumschule und Bienenbeobachtungsstand dienten der Aufgabe, vom praktischen Tun aus Lernwege in den Bereich „Natur“ in praktischer und metapraktischer Sinnrichtung zu eröffnen. Die Klassenzimmer-Werkstatt bot die Möglichkeit, die technisch-physikalischen Aspekte des Vorhabenunterrichts sowie die anstehenden geographischen und geschichtlichen Themen im Medium grundlegender oder doch begleitender Werk Tätigkeit zu erarbeiten. Klassenzimmer-Bühne und Puppentheater waren im didaktisch komponierten Erfahrungsraum der Schule die zum Handeln auffordernden hand-

greiflichen Platzhalter für den Sprachunterricht und das Darstellende Spiel. Zur kunstvollen Komposition des schulischen Erfahrungsraumes in seiner gegenständlichen Dimension trat in Tiefensee die situative Einbindung des Schullebens in das Natur- und Arbeitsleben des Dorfes hinzu. Die Mitgestaltung der jahreszeitlichen Feste (Weihnachten, 1. Mai, Erntedank) war nicht randständiges Beiwerk, sondern integraler Aufgabenbereich der Gemeinschaftserziehung und des Unterrichts. Der Kunst des Arrangeurs von gegenständlichen und situativen Lernanlässen entsprach überdies die nicht minder von meisterlichem Können zeugende Fähigkeit und Bereitschaft, von außen kommende „Anstöße“ und „Gelegenheiten“ im Sinne einer dynamischen Unterrichtsführung, die „Mitsteuerung“ der Schüler ermöglicht und „improvisatorische Akte“ dem Lehrer abverlangt, aufzugreifen und in Unterricht umzusetzen.

„Wir nennen Einfall, Anstoß und Anlass „Gelegenheiten“, weil sie uns Möglichkeiten zuspielen. Sie geben uns einen Ansatz, von dem aus wir weiter-spinnen können. Aber so wie der Weber, wenn ihm ein neues und brauchbares Motiv einfällt, dieses nicht wuchern, sondern wachsen lässt zu einem Werk, indem er dem Einfall seine ordnende Führung hinzufügt – ebenso ist der Erzieher wählerisch und fragt, ob der Einfall lohnt und auch in seinen Plan passt, ob er sofort oder später, bei besserer Gelegenheit, einzusetzen sei und wie man ihn zu einem brauchbaren Stück Unterricht gestalten könne. Auf die Frage nun, warum wir nicht ohne diese „Gelegenheiten“ auskommen wollen, ist zu antworten, dass jede dieser zündenden Begegnungen mit Gegenständen, jeder glückliche Einfall des Kindes einen Impuls entbindet, der auf die Nachbarschaft ansteckend wirkt und die unterrichtliche Vertiefung und Auswertung lebendig vorwärtstreibt. Das Wort „Gelegenheitsunterricht“ sollten wir ruhig streichen, denn es handelt sich immer um einen streng geplanten, gewissenhaft durchgeführten und immer an Gegenstände gebundenen Unterricht, der gar nichts mit minderwertiger „Gelegenheitsarbeit“ zu tun haben darf. Und dass er sich aus lebendigen Gelegenheiten ergibt, macht seine Fruchtbarkeit aus, soll aber nicht bedeuten, dass er ‚improvisiert‘ werde“ (Reichwein, S.111).

3. „Lehrkunst“ in der hier behandelten „Produktionslinie“ bedeutet vor allem aber, den Unterricht nicht als Inszenierung im Sinne der „dramaturgischen Didaktik“ zu gestalten, sondern nach einem „Muster des Lebens“, das der Alltagswelt der Kinder entstammt. Dieses beinhaltet von der Feststellung eines Bedarfs oder eines Bedürfnisses (Wir brauchen ein Gewächshaus! Wir wollen es selber bauen!) über die Planung des Bauvorhabens, die Materialbeschaffung und die

habens, die Materialbeschaffung und die Durchführung der Bauarbeiten bis zum Richtfest (dem „Fest der Arbeit“) eine eindeutige Abfolge von Arbeitsschritten.

Was ist „Lehrkunst“ - so meine Leitfrage - mit Blick auf den legendären Bau des Gewächshauses im Schulgarten der Tiefenseer Landschule?

Als Antwort auf diese Frage möchte ich im Folgenden die Hierarchie der grundsätzlichen methodischen Möglichkeiten andeuten, die im Unterricht der Schule Anwendung finden könnten:

- Dem Thema „Gewächshaus“ auf der Produktionsstufe des durch Lehrbuch vermittelten (biologischen) Fachunterrichts entspricht eine auf Text und Bild gerichtete Präsentation des Lerngegenstandes. Der Schwerpunkt liegt auf der übersichtlichen und leicht reproduzierbaren Darbietung von Informationen. Problematisch erscheint die Anwendbarkeit des weitgehend ohne konkreten Lebensbezug und des vom Rezipienten auch nur teilweise angefragten Wissens.

- Dem Thema „Gewächshaus“ im heimatkundlichen Anschauungsunterricht entspricht eine Präsentation des Lerngegenstandes auf dem Wege der durch Erkundung vermittelten Realanschauung. Das Thema gewinnt (ggf. auf Kosten der Systematik) ein Interesse weckendes gegenständliches und an Menschen gebundenes Profil. Es kann in der unmittelbaren Begegnung mit der „Sache“ in den Fragehorizont der Schüler gehoben werden. (Wenn der Gärtner dann noch, wie ich es mit meiner Grundschulklasse erlebt habe, zum Abschied eine Auswahl seiner Topfblumen mit auf den Weg gibt, ist eine hilfreiche Brücke gebaut zur Anlage eines behelfsmäßigen „Gewächshauses“ auf der Fensterbank des Klassenzimmers. Der Erkundungsunterricht entwickelte sich ansatzweise zum Vorhabenunterricht).

- Über die durch Erkundung vermittelte Realbegegnung geht der Vorhabenunterricht (Wir brauchen ein Gewächshaus! Wir wollen es selber bauen!) noch einen entscheidenden Schritt dadurch hinaus, dass er darauf angelegt ist, statt der Realbegegnung die „originale Begegnung“ zwischen Kind und Lerngegenstand zu ermöglichen. Heinrich Roths Ausführungen zu diesem auf Verstehen und Nachschaffen gerichteten Ansatz geisteswissenschaftlicher Lernpsychologie gehen von der Überlegung aus: „Wie bringe ich den Gegenstand in den Fragehorizont des Kindes? Wie mache ich ihn für das Kind fra-

genswert? Wie mache ich den Gegenstand, der als Antwort auf eine Frage zustandekam, wieder zur Frage?“ Sein Grundsatz lautet: „Kind und Gegenstand verhaken sich ineinander, wenn das Kind oder der Jugendliche den Gegenstand, die Aufgabe, das Kulturgut in seiner ‚Werdensnähe‘ zu spüren bekommt, in seiner ‚Ursprungssituation‘, aus der heraus er ‚Gegenstand‘, ‚Aufgabe‘, ‚Kulturgut‘ geworden ist. Darin scheint uns das Geheimnis und Prinzip alles Methodischen zu liegen. Indem ich nämlich – und darauf kommt es allein an – den Gegenstand wieder in seinen Werdensprozeß auflöse, schaffe ich ihm gegenüber wieder die ursprüngliche menschliche Situation und damit die vitale Interessiertheit, aus der er einst hervorgegangen ist“ (Roth, S.123f.). Durch die „Rückführung in die Originalsituation“ werde der „Gegenstand“ - so der Zusatz - „wieder das, was er einst war: Frage, Problem, Not, Schaffenslust“.

Der Sinn und die Grundfunktion des Arbeits- bzw. Lerngegenstandes war in Tiefensee für alle am Werk Beteiligten, da sie in einer konkreten Bedarfssituation bzw. in der „Ursprungssituation“ standen, ohne weiteres verständlich. Auf das „Warum?“ bedurfte es daher grundsätzlich weder der Auskünfte des Lehrbuchs noch der Formulierung einer Erkundungsfrage. Darüber hinaus ist die besondere Qualität des Lernens im Arbeitszusammenhang eines Werkvorhabens darin zu sehen, dass es die Schüler in verbindlicher Weise mit wechselnden Problemlagen und -fragen konfrontiert.

„Schon beim Ausschachten ergaben sich eine ganze Reihe von mathematischen Aufgaben. Einzelne Gruppen nahmen sie in Angriff, und ihre Bewältigung wurde vom Erzieher nur gelenkt und überwacht. Strecken- und Winkelmessungen waren notwendig, Flächen- und Raumberechnungen. Die abgetragene Sandschicht wurde sofort wieder produktiv gemacht beim Anlegen einer Sandgrube, die als ‚Sandkiste‘ verwendet wird. Die wesentlichen Fragen des Bauens drängten sich auf und wurden durchdacht, Grundwasser- und Baustoffprobleme, Festigkeits- und Druckverhältnisse führten zu Fragen des Gefüges, der Struktur“ (Reichwein, S.65).

Wer selbst nicht nur „by chalk and talk“, sondern auch mit Hammer, Maurerkelle und Spaten unterrichtet hat, dem wird die Szene des mit seinen Kindern beratenden, ausprobierenden, zupackenden, der Werkvollendung zueifernden Vorarbeiter-Lehrers vor dem inneren Auge und Ohr lebendig werden. Wie viele Fragen mag die in Aussicht genommene und dann auch ins Werk gesetzte praktische Aufgabe - die Auseinandersetzung mit dem Arbeits- und Lerngegenstand in

seiner „Entstehungs- und Ursprungssituation“ (H. Roth) - ausgelöst haben? : „Wann fangen wir an? Woher bekommen wir...? Wie machen wir das? Wer kann uns helfen? Was haben wir falsch gemacht? Wann ist es soweit, dass wir das Richtfest feiern, das Gewächshaus einrichten und in Betrieb nehmen können?“ Und auf wie viele sachkundliche Bezüge z.B. aus dem Bereich der Biologie (Wachstum der Pflanze), der Klima- und Wetterkunde, der Wärmephysik (Isolierungsprobleme, Beheizung) mag der lapidare Satz hindeuten: „Die Ergiebigkeit dieser Ansätze ist fast unbegrenzt“ (ebenda).

Es handelt sich, wenn ich recht sehe, um eine der „reformpädagogischen Produktionslinie“ eigentümliche Form der Lehrkunst im Sinne des „genetisch-sokratisch-exemplarischen Prinzips“ von Martin Wagenschein:

Genetisch: Wir erfassen und gestalten den „Gegenstand“ unseres Arbeitens und Lernens aus seiner „Entstehungs- und Ursprungssituation“ heraus.

Sokratisch: Die Auseinandersetzung mit dem „Gegenstand“ unseres Arbeitens und Lernens wirft Fragen unterschiedlicher Sinnrichtung auf, praktische und mehr theoretische.

Exemplarisch: Am konkreten Fall eines Arbeitsvorgangs oder eines Phänomens, das im Verlauf des Arbeitsprozesses wahrgenommen wurde, können allgemeine Einsichten erschlossen werden, zum Beispiel:

- die geometrischen Aufgaben des Gewächshausbaues als Einstieg in die Geometrie
(Wie macht der Handwerker den rechten Winkel? Wie konstruiert der Mathematiker den rechten Winkel?)
- die Erzeugung eines künstlichen Klimas als Schlüssel zur Wetter- und Klimakunde,
(Wie machen wir, wie macht der Gärtner ein künstliches Klima z.B. für Pflanzen aus unterschiedlichen Klimazonen? Wie reguliert die Natur das Verhältnis Klima/Pflanze?)
- vom „Türsturz“ des Gewächshauses zu anderen Möglichkeiten, die „Grundbeziehung zwischen Last und Stütze“ zu gestalten, zum Beispiel beim Rundbogen über der Stalltür oder beim Kreuzgewölbe einer Kirche.
(„Vom Kreuzgewölbe der Gotik als einem genialen Einfall ausgehend, haben wir zum Beispiel gleichzeitig im Geschichtsunterricht, durch mannigfaltige Bildbetrachtung angeregt, einige Grundformen der Architektur zu einem Kanon baulicher Möglichkeiten

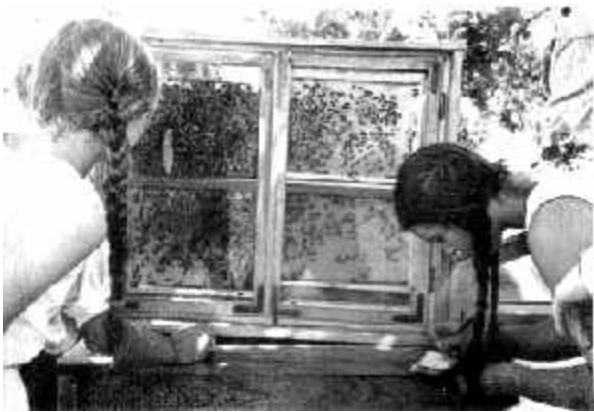
geordnet, die Grundbeziehung zwischen Last und Stütze auf verschiedene Weise zu gestalten. Am eindrucksvollsten wurde uns das beim Vergleich des Tempelbaus der Alten und der gotischen Kathedrale des Mittelalters“, ebd.).

Hier wird - so möchte ich formuliere - eine „produktive Schnittmenge“ zwischen den von Wagenschein und Reichwein vertretenen Ansätzen erkennbar, zwischen denen wir zunächst, gemäß der Produktionslinien-Systematik von Schulze, einen durchgehenden Trennungsstrich gezogen haben. Wagenschein selbst hat diese strukturelle Überschneidung und damit die Möglichkeit einer konstruktiven Verbindung seiner Phänomen-Physik mit der Werkpädagogik Reichweins gesehen.⁵ Berg setzt an dieser Nahtstelle zwischen sich ergänzenden Konzepten unterschiedlicher „Produktionslinien“ zu Recht mit seiner eingangs zitierten Frage an: „Was Wagenschein und Reichwein voneinander - und wir mit beiden - im Diskurs über Bildung und Lehrkunst... lernen können“. Wir werden auf diese Frage abschließend noch einmal zu sprechen kommen.

4. Reichwein war Werkpädagoge und Mediendidaktiker in Personalunion. Eine seine Lehrkunst stilisierende Form des Unterrichts kommt daher in der gekonnten Kombination von Werk Tätigkeit und Medieneinsatz zum Ausdruck. Unter diesem Aspekt ist zunächst der gezielte Einsatz des Werkfilmes als Anreger eigener Werk Tätigkeit zu nennen, vor allem aber die Anlage und Durchführungsform des Vorhabens „Bienenbeobachtung“. Die didaktische Analyse dieses traditionsreichen und bedeutsamen Themas unter dem Gesichtspunkt der „Erschließbarkeit“ konnte schon zu Reichweins Zeiten auf mannigfaltige Möglichkeiten der medialen Vermittlung durch Wort, Bild und Film verweisen. Der Weg des zünftigen Schulmeisters führte in der Regel zur Realbegegnung mit der Arbeit eines Imkers. Für die Verwendung eines Bienenbeobachtungsstandes und auch für dessen eigene Herstellung gab es schon damals Beispiele in der einschlägigen didaktischen Literatur. Das Spezifische und Innovative des Reichweinschen Ansatzes bestand aber in der wohl einzigartigen Kombination dieser Möglichkeiten zu einem zweipoligen Lehr-Lerngefüge, dessen didaktische Potenz zum einen durch den einleitenden Bau des Beobachtungsstandes bestimmt war, zum anderen durch den Einsatz von vier Hochschulfilmen zum Thema „Farbensinn der Bienen“, „Sprache der Bienen“, „Geschmackssinn der Bienen“, „Geruchssinn der Bienen“ mit der Absicht, in die Beobachtung „Ordnung und Methode zu bringen“.

„Zunächst musste das Beobachtungsgerät, der verglaste Bienenkasten gebaut werden. Er wurde wieder in engster Zusammenarbeit mit unserem Tisch-

ler geplant und ausgeführt. Abfälle, sogenannte Schwarten vom nächsten Sägewerk, wurden ausgesucht, zurechtgesägt und gehobelt. Wir gewannen schließlich einen geeigneten Satz von Brettern, die uns kaum Geld kosteten und für den Bau des Bienenkastens selbst, für Tisch und Stützböcke geeignet waren. Das notwendige Glas durften wir diesmal aus den Beständen der Gutsgrößerei entnehmen, und so entstanden nur ganz geringe Kosten. Ein Bauer des Dorfes, der nebenher eine Imkerei betrieb, wurde hinzugebeten und verhütete durch seinen Rat einige Fehlkonstruktionen, die, obwohl von äußerlich winzigem Ausmaß, doch nachher den freien Verkehr des Bienenvolkes im Kasten behindert hätten. Der Stand musste natürlich beim Schwärmen der Bienen fertig sein. Der eingesetzte Schwarm wurde dann vom ersten Tage an planmäßig beobachtet" (Reichwein, S. 69).



5. Ein weiteres Spezifikum Reichweinscher Lehrkunst und seiner Bildungsarbeit in ihrer inhaltlichen Struktur ist zu erkennen, betrachtet man die Bauform der Vorhaben mit dem Blick des Morphologen. Es wird dann deutlich, dass der didaktische Baumeister sie wiederkehrend nach dem Muster organisch-genetischer Naturformen, vor allem des Mineral- und Pflanzenreichs, gestaltete. Reichwein selbst deutet dieses (bisher wenig beachtete) Phänomen unter dem mehr methodischen Aspekt der Transparenz der Bauformen für den Lernenden: „Das Vorhaben ist eine Arbeitsform des erziehenden Unterrichts“, wie der Architekt formstarrer didaktischer Gebilde formuliert, „die Mannigfaltiges zur Ganzheit fügt, zu einem Gefüge rafft und webt, was sich sonst als einzelner Faden im Strom des Unterrichts verlore, zu einer Gestalt, die wie jede lebendige Einheit vom Kinde ‚angeschaut‘ und auf seine kindliche Weise auch begriffen werden kann“(ebd.,S.204). „Es kann auch“, so der bemerkenswerte Zusatz, „als geistiges Modell begriffen werden, innerhalb dessen sich all unser Wissenswerk ordnet und aufbaut“(ebd.).

Im Folgenden möchte ich diese „Gestalt“ bzw. dieses „geistige Modell“ in ihrer/ seiner organisch-genetischen Bauform am prägnanten Fall der Werkaufgabe „Faltarbeiten aus Papier“ skizzieren.⁶

Die Filme „Faltarbeiten 1“ und „Faltarbeiten 2“, die der Mediendidaktiker und Werkpädagoge Reichwein seinen Kindern vorführt, zeigen in einer Serie von Großaufnahmen acht Sequenzen geometrischer Handbetätigung. Diese beginnen wiederkehrend mit dem Falten des Rechtecks und Quadrats; sie enden jeweils mit der Erarbeitung eines gegenständlichen Faltproduktes:

- Papierhelm („Dreispeitz“),
- Zelt (Kote),
- Faltschachtel,
- Fluggleiter,
- Schwein,
- Windrad,
- Ente,
- Pferd.

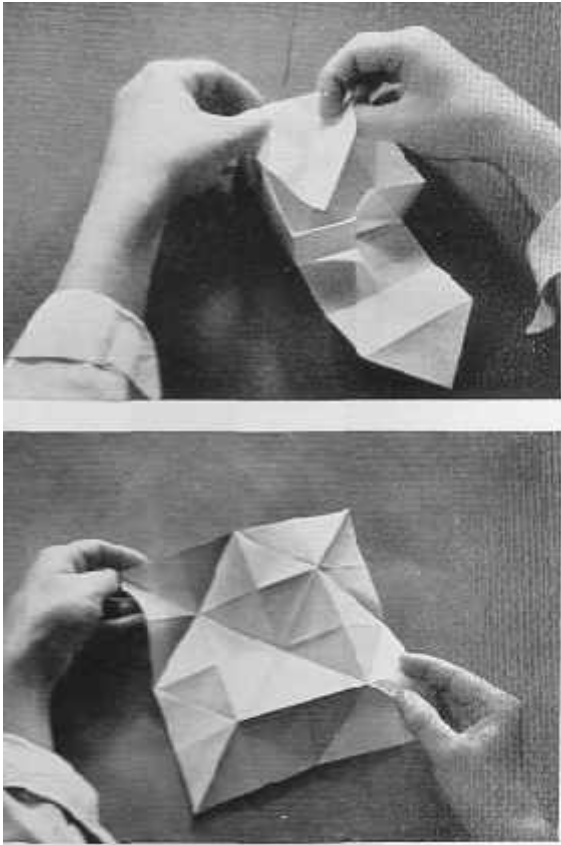
Über den Verlauf des Unterrichts in seiner Differenzierung nach Altersstufen und vor allem hinsichtlich seiner inhaltlichen Schwerpunkte und Verzweigungen geben folgende Textpassagen Auskunft:

„Alle Altersstufen falteten: Die Kleinen blieben bei den einfachen Dingen, dem Papierhelm, der Windmühle, den Schweinen. Die Größeren falteten Kästchen, Ritter und Pferde. Aus der Tätigkeit heraus begannen die Kinder selbst weiterzudenken, sie wurden im eigentlichen Sinne produktiv. Die Schweine brauchten Stall und Trog, und sofort war damit ein kleines Vorhaben zur Heimatkunde angesetzt. Von den Windrädern kamen wir zur Überlegung, ob man nicht auch etwas falten könne, das sich in die Luft erhebt, einen Drachen ohne Holz, nur aus leichter Pappe? Und siehe, es ging. Wir überrundeten also die Inhalte des Filmes und falteten zusätzlich aus leuchtend roter Pappe den leichtesten und einfachsten Drachen, den man sich denken kann. Für die Größeren schlossen sich sofort ein Paar physikalische Betrachtungen an: Wie kommt es, dass diese Windrädchen sich drehen? Von den Grundbegriffen, Luftdruck und Strömung, wurden wir weitergeführt zu den einfachsten Tatbeständen der Aerodynamik, der Windkraft und ihren Wirkungen, die wir vom Bau der Segelwagen und Segelflugmodelle schon kannten. Hier zeigt sich wieder einmal, dass erst eine breit aufgezugene Versuchs-, Werk- und Modellarbeit recht fruchtbar wird, weil sich nur in der Breite des Schaffens, wenn viele Felder überspannt werden, Zusammenhänge und

Querverbindungen ergeben und damit Denkanregungen ersten Grades“ (Reichwein, S.302 f.).

Weiterhin wird zu den Faltarbeiten der Größeren ausgeführt:

„Jene einfachsten Faltarbeiten der Kleinen brachten aber den Größeren auch manche Zusammenhänge der Flächenlehre auf neue Weise zur Anschauung: Ausgangsform war immer das Quadrat (auch beim Drachen!). Durchs Falten ergab sich die immer



wiederkehrende Grundform des rechtwinklig- gleichschenkligen Dreiecks, damit das Verhältnis der Winkel zueinander, und auf eine hübsche, einleuchtende Weise der Satz des Pythagoras...“ (ebd., S. 306).

Als Grundgefüge des Unterrichts mag schon an diesen Ausschnitten deutlich werden, dass (1.) die von den Filmen demonstrierte Reihe der Faltarbeiten die strukturelle Achse des Unterrichts bildet, von der (2.) die Falt-Aktivitäten der Kinder im Sinne des aus der Fröbelpädagogik stammenden Begriffs der „Zweit-Arbeitsübungen“ ihren Ausgang nehmen. Diese wiederum vermitteln den Ansatzpunkt (3.) für heimatkundliche, physikalische und geometrische Problemstellungen und -betätigungen, denen ihrerseits (4.) eine Ten-

denz zur Fortführung in eigener Sinnrichtung und zur Verzweigung (Interessenverzweigung) zugrunde liegt.

Die Bauform des Unterrichts entspricht der kristallinen Struktur z.B. eines Schneekristalls oder auch eines Blattes und Baumes:



Es handelt sich hier wiederum nicht um eine dramaturgische Verlaufsform von Unterricht, die das Ergebnis einer in der Interaktion entwickelten

Inszenierung wäre, sondern nochmals um die Gestaltung des Lehr-Lerngeschehens nach einem „Muster des Lebens“. Dieses entstammt im vorliegenden Beispiel aber nicht dem Alltagsleben der Kinder wie im Falle des Gewächshaus-Projektes, sondern dem Seinsbereich der Natur.



Was bedeutet dies unter dem Lehrkunst- und Bildungsaspekt?

Erstens: Die Verbindung der verschiedenen Zweige des Unterrichts erfolgte nicht nach Maßgabe einer gesamtunterrichtlichen „Klebe-Konzentration“, sondern im Vollzug eines Zusammenhang stiftenden und zugleich Ausdifferenzierung ermöglichenden Prozesses wachstümlicher Struktur. Es entsteht, nochmals mit Reichweins Worten gesagt, „eine Gestalt, die wie jede lebendige Einheit vom Kinde ‚angeschaut‘ und auf seine kindliche Weise auch begriffen werden kann.“

Zweitens: Die dem Lernen in organisch-genetischen Strukturen immanente Bildungspotenz ist darin zu sehen, dass diese Strukturen der auf Entwicklung angelegten Lebenstendenz der Lernenden grundsätzlich entsprechen: „Unser gemeinsames Vorhaben wächst wie ein Baum!“. „Wir sind (in unserem Wollen und Können) gewachsen wie ein Baum!“. „Ich kann wachsen wie ein Baum!“

6. Von entscheidender Bedeutung für die Möglichkeit, in einer Schule des zeitaufwendigen werktätigen Lernens Spielräume für die Entfaltung methodischer Kunst gewinnen zu können, ist die für Reichweins Bildungsarbeit und Lehrkunst maßgebliche inhaltliche Konzentration des Unterrichts im Sinne des exemplarischen Prinzips:

„Gerade der Zwang, sparsam mit der Zeit umzugehen, führt notwendig zu einer entschiedenen Beschränkung der Fälle auf Vorhaben in unserer Arbeit, die insgesamt wie ein Modell aufzufassen sind, in dem wir unseren Aufbau von Spiel und Werk zur Darstellung bringen. Die Beschränkung ist meisterhaft, wenn sie kein Feld der gegenwärtig wichtigen Lebensbelange unbeachtet lässt, und doch nicht überlastet, wenn sie jedes Feld mit einem wichtigen Fall belegt“ (Reichwein, S.48).

„Also bauen wir zufälliges Beobachten zum planvollen Schauen aus. Wir führen den kindlichen Blick tiefer in die Gründe und Zusammenhänge. Wir wählen wenige „Fälle“, verweilen lange und suchen sie in unseren bescheidenen Grenzen auszuschöpfen“ (ebd. S.64).

„Außer dieser Beschränkung des ‚Wissensstoffes‘ auf Kernbestände, in denen Natur- und Erdkundliches ebenso wie Geschichtliches und Politisches enthalten sind, sollen wir darauf bedacht sein, den ‚Stoff‘ in einfachen, durchsichtigen, klaren Formen zu vermitteln“ (ebd., S.127).

Reichwein war schon in den 30er Jahren zwar kein Theoretiker der Exemplarischen Lehre, wie deren akademische Anwälte zwei Jahrzehnte später, sondern der aus der Praxis kommende konzeptionelle Wegbereiter. Es gelang seiner Kunst des exemplarischen Lehrens im Vollzug vergleichsweise weniger Vorhaben und Werkaufgaben, folgende Aspekte als sich überschneidende und ergänzende Komponenten eines auf die deutsche Klassik (Herder, Goethe, Humboldt) zurückführbaren Welt-Bildes zu erschließen⁷:

- den biologischen Aspekt: landschaftstypische Pflanzen, Tiere und Lebensgemeinschaften, Grundphänomene des Lebens, der „Kampf ums Dasein“,
- den geographischen Aspekt: Länder und Landschaften, allgemeine Erdlebens-Phänomene; der „Kampf um Raum“,
- den volkskundlichen Aspekt: landschafts- und stammestypische Lebensformen und Artefakte; die „Gesetze des Lebens“,

- den volks- und kulturgeschichtlichen Aspekt: landschafts und stammestypische Lebensformen vergangener Generationen; Tradition und Fortschritt der „gesellschaftlichen Kulturarbeit“,
- den gesellschaftskundlichen Aspekt: Gesellschaft als „Kulturarbeitsgemeinschaft“.

Was bedeutet die Befragung der Welt unter diesen Aspekten für „Bildung“ und „Erziehung“?

Erstens: Die diesen Aspekten in ihrem Paradigma bzw. Curriculum entsprechenden Wissenschaften oder Fach- und Lernbereichsdidaktiken vermitteln nicht primär instrumentelle Kenntnisse, sondern Einsichten, die bedeutsam sind für das Welt- und Selbstverständnis der mit (philosophischem Hintergrund) Forschenden und der mit lebenskundlichem Interesse im Sinne „Kategorialer Bildung“ (Klafki) Lernenden.

Zweitens: Der „Gegenstand“ dieser Wissenschaften und auch der sich aus ihnen ableitenden Fach- und Lernbereichsdidaktiken wird durch die „Kategorien des Lebens“ (Dilthey) konstituiert. Die Leitfrage ist auf „die Einheit des Ganzen in den Teilen“ (Nohl) gerichtet. Mit ihr korrespondiert das Konzept der „Lebensgemeinschaft“ ebenso wie das der „Landschaft“, des „Stammes“ bzw. „Volkes“, der „Epoche“ oder der „Kulturarbeitsgemeinschaft“. Der in diesen Termini gefasste „Gegenstand“ des Unterrichts stimmt also - das ist für die Frage nach dem Stellenwert der Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ im schulpädagogischen Werk Adolf Reichweins aufschlussreich - mit dem übergreifenden Ziel der Schule des Schaffenden Schulvolks im Grundsatz überein: mit der Erziehung „zum Gemeinsinn, zum Sein und Handeln in der Gemeinschaft“.

7. Für die Zuerkennung des Prädikats „Lehrkunst“ ist auch die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler in ihrer Feinstruktur von Bedeutung. Der Text der Schulschriften aber bietet nur ansatzweise Auskünfte über die Impulsgebung und Reaktionsweisen des Lehrers. Anstelle einer Verlaufsbeschreibung steht wiederkehrend eine die Lehr-Lernsituation mehr andeutende als ausführende didaktische Profilskizze. Ist dies Nachteil oder Vorzug des Textes? Ersteres scheint es mir zu sein für die Absicht der rückblickenden wissenschaftlichen Rekonstruktion, letzteres für das Anliegen des Autors der Schulschriften, seinen Lesern nicht Musterbeispiele an die Hand zu geben, sondern ihm „lebendige Anregungen“ zu vermitteln, die „ins Bild setzen“ und zugleich das Selbst-Weiterdenken herausfordern. Sie sind darauf angelegt - dem Kunstwerk einer vollendeten

Plastik vergleichbar - den gestaltenden didaktischen Grundgedanken des Dargestellten, dessen „innere Form“, in der Anschauung zu stilisieren.

Auf dem Hintergrund des Dargestellten mag deutlich geworden sein, dass die Begriffe „Bildung“, „Erziehung“, „Lehrkunst“ als zentrale Topoi der Schulpädagogik Reichweins für ein unvergleichbares und unwiederholbares „Ganzes“ stehen. Das „Modell Tiefensee“ ist, wie Reichwein formulierte, Schulpädagogik „aus einem Guss“. Diese Feststellung schließt aber nicht aus, dass das „Konzept Reichwein“ auf seine methodische Dimension und den werkpädagogischen Kern reduziert und damit - wie von Berg beabsichtigt - nach dem Prinzip der Polarität für eine Kombination mit der „Methode Wagenschein“ verfügbar wird.

„Was Wagenschein und Reichwein voneinander - und wir mit beiden - im Diskurs über Bildung und Lehrkunst im Blick auf die Tiefenseer und Thurgauer Lehrstücke lernen können“ - der Diskussion dieser bedeutsamen Frage konnte in Prerow zu meinem Bedauern nicht genügend Zeit eingeräumt werden. Wir sollten uns dieser Frage daher - am besten auf einer der nächsten Schultagungen - noch einmal in eingehender Weise zuwenden.

Anmerkungen:

¹ Berg, Hans Christoph: Suchlinien. Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt, Neuwied u.a. 1993
Berg, Hans Christoph /Schulze, Theodor: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik, Neuwied u.a. 1995.

Berg, Hans Christoph/Schulze, Theodor (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt I, Didaktik in Unterrichtsexemplen. Neuwied u.a. 1997

Berg, Hans Christoph/Schulze, Theodor(Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt II. Berner Lehrstücke im Didaktikdiskurs, Neuwied u.a. 1998

Berg, Hans Christoph/Klafki, Wolfgang/Schulze, Theodor (Hrsg.):Lehrkunstwerkstatt III. Unterrichtsbericht, Neuwied u.a. 1999.

Berg, Hans Christoph/Klafki, Wolfgang/Schulze, Theodor (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt IV. Walter Dörfler u.a.: Menschenhaus – Gotteshaus, Unterrichtsvariationen über den heimatlichen Dom in Nürnberg, Gouda, Bern, Marburg..., Neuwied 2001

Rohde, Dirk: Was heißt lebendiger Unterricht? Faradays Kerze und Goethes Pflanzenmetamorphose in einer Freien Waldorfschule (Lehrkunstwerkstatt V, hrsg.

von Berg, Hans Christoph/Klafki, Wolfgang/Schulze, Theodor), Marburg 2003

Berg, Hans Christoph/Wildhirt, Susanne u.a.: Thurgauer Lehrstückernte 2004 . Kollegiale Lehrkunstwerkstatt in der Volksschule – ein Thurgauer Pilotmodell. (Lehrstückwerkstatt VI), Sulgen

² Schulze, Theodor: Lehrstück-Dramaturgie. In: Berg, Hans Christoph/Schulze, Theodor: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik, Neuwied u.a. 1995, S. 361 – 420.

³ Klafki, Wolfgang: Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur. In: Berg, Hans Christoph/Schulze, Theodor: Lehrkunstwerkstatt I. Didaktik in Unterrichtsexemplen, Neuwied u.a.1995, S. 13 – 35.

⁴ In: Dewey, John: The School and Society, Chicago 1925.

⁵ Vgl. Wagenschein, Martin: Die pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 1962, Abschnitt „Vorbilder und Beispiele“, S. 145 - 151, speziell S.145 - 146.

⁶ Zur organisch-genetischen Bauform des Vorhabens „Die Erde aus der Vogel- und Fliegerschau“ siehe meinen Beitrag in: reichwein forum, 4/April 2004, S.22 -28.

⁷ Dies ist das Ergebnis einer noch unveröffentlichten Untersuchung des Verfassers; vgl. dazu auch: Schernikau, Heinz: Die Lehrplanepoche der Deutschen Bewegung und die Wende der Curriculum-Revision, Frankfurt a.M/Bern 1981.

Literatur:

Bohnenkamp, Hans: Gedanken an Adolf Reichwein, Braunschweig 1949

Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Heidelberg ⁷1963

Hausmann, Gottfried: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg 1959

Reichwein. Adolf: Schaffendes Schulvolk - Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften - Kommentierte Neuausgabe, hrsg. v. Wolfgang Klafki u.a. Weinheim/Basel 1993.

Zur Ästhetik der Erziehungskunst

von Karl Christoph Lingelbach

Einleitung: Reichweins Goethe-Rezeption in den Bereichen Naturbetrachtung und Dichtung

Heinz Schernikaus Beitrag: „Die Erde aus der ‚Vogel- und Fliegerperspektive‘“ (Schernikau 2004, 28 ff.) hilft nicht nur Reichweins Konzept ästhetischer Erziehung besser zu verstehen, sondern stößt erstmals zur Interpretation der Erziehungskunst des Werkpädagogen vor, indem er nach deren ästhetischer Form fragt. Man kann sie, das ist Schernikaus zentrale These, in Analogie zum Entwicklungsgedanken deuten, den Goethe in seinen naturphilosophischen Spätwerken, insbesondere der „Metamorphose der Pflanzen“, entfaltet hat. Auch bei genauerer Betrachtung der herangezogenen Beispiele möchte ich hier meine spontane Zustimmung zur These für den Bereich der Naturbetrachtung in den Tiefenseer Schulschriften noch einmal bekräftigen. Die Übungen zur Formerfassung und „Formgebung“ von Pflanzen durch Scherenschnitte kann man durchaus im kosmologischen Sinne Goethes deuten. Das gilt auch für die Rezeption von Dichtung im Unterricht. Im Manuskript: „Vom Bildungswert der Dichtung“, das Reichwein im Zusammenhang der Neuherausgabe der Jugendschriftenreihe des Hillger-Verlages, vermutlich 1940, verfasst haben dürfte, wird diese Beziehung direkt hergestellt: „Dichtung als echtes Lebenszeugnis“, heißt es dort, „erscheint dem, der mit Goethes Augen zu sehen versucht, als sinnbildhafte, Sprache gewordener Ausdruck einer Innenwelt, die mit der Außenwelt zu einer Synthese verschmilzt, indem beides, innen und außen, nur zwei Offenbarungsarten einer Wirklichkeit sind. Dilthey hat einmal der Dichtung als Sinn und Aufgabe zugemessen, sie sei Organ des Lebensverständnisses, d.h. ein Mittel sozusagen, wie der Kosmos Mensch den Kosmos Natur und die Einheit beider begreife, für die Goethe das Symbolwort ‚Gott – Natur‘ gebildet habe.“ Dichtung zu erleben, setze beim Kind „Erlebnissfähigkeit voraus, die Bereitschaft, die Ansprechbarkeit des sittlichen Menschen durch die deutende Sprache des Dichters, der mit dem Lebensgehalt der Welt, ja eigentlich durch ihn den Lebensgehalt des Menschen zum Ausdruck bringt. Nach diesem Gehalt aber, nach einem Wort und Begriff dafür strebt der Mensch, seines Strebens noch unbewußt auch schon als Kind.“ (Reichwein 1940, unveröffentl. Ms., 3) Insoweit ist der Argumentation Schernikaus nichts hinzuzufügen.

Meine Zweifel beginnen aber, wenn der Befund, generalisiert, auf Reichweins Schulpädagogik als Ganze bezogen wird. Dieser Sicht steht Reichweins Präferenz des Erziehungsbegriffs gegenüber, mit der er bereits auf der August/September-Tagung 1932 in Prerow auf neue Herausforderungen der Gegenwart und absehbaren Zukunft reagierte. Betont wird dort die Notwendigkeit der Veränderung menschlicher Bewusstseins- und Verhaltensformen. Erforderlich sei ein Verhaltenskonzept „vorwärtstrebenden“ Handelns. Erziehung wolle nicht „Stabilisierung“, sondern „Dynamisierung“ (Vgl. Reichwein 1999, 390) Und diese Handlungsorientierung der Reichweinpädagogik, scheint mir, ist gerade in dem von Schernikau herangezogenen Großvorhaben: „Der fliegende Mensch“ nicht zu übersehen. Nachfolgend versuche ich, die These in drei Schritten zu bekräftigen:

1. Rekonstruiere ich die pädagogische Absicht Reichweins und den Lernweg, den die Tiefenseer Schülerinnen und Schüler in diesem Großvorhaben durchschreiten.
2. Erörtere ich die didaktische Komposition des Vorhabengefüges.
3. Diskutiere ich Einflüsse des Bauhauses, die sich in dem didaktischen Konzept abzeichnen.

1. Pädagogische Absicht und Lernweg

Goethes Entwicklungsgedanke entsteht aus dem Eindruck der Gesetzmäßigkeit und Abgeschlossenheit der von ihm beobachteten natürlichen Vorgänge. Nach den im Wachstumsprogramm der Pflanzen angelegten Abfolgen des Gestaltwandels gelangen sie zur Blüte, Insekten in ihrer Entwicklung zu Formen, in denen sie die Fortpflanzung vollziehen. Dann sterben sie ab. Goethes naturphilosophische Überlegungen waren darauf gerichtet, die „Urphänomene“ oder, wie es Schiller vorzog, kantianisch zu formulieren: die „Ideen“ hinter den Phänomenen, den Bauplan hinter den Erscheinungen in der wissenschaftlichen Wirklichkeitserfassung, wenn nicht sichtbar, so doch spürbar zu machen. Ihrer Form nach waren diese Forschungs- und Darstellungsbemühungen kontemplativ, entsprangen, theologisch ausgedrückt, kosmologisch-pantheistischen Verehrungsbedürfnissen. (Vgl. Goethe 1955, 64 ff., 169 ff.; Weizsäcker 1955, 537 ff.)

Betrachtet man aber den Aufbau und die Verlaufsform von Reichweins Fliegervorhaben, stößt man auf eine andere Entwicklungsstruktur und ein anderes Erkenntnisinteresse. Es betrifft die Eroberung einer historisch neuen Weltansicht, die zur Wahrnehmung eines global erweiterten Erfahrungs- und Verantwortungshorizontes führen sollte. Dem entsprechen explorative Formen der

Erkundung natürlicher und geopolitischer Bedingungen gegenwärtigen Lebens der Menschen auf diesem Planeten. Bereits in der Begründung pädagogischer Absichten, die der Tiefenseer Lehrer seiner Beschreibung des Lernweges voranstellt, den die Schulkinder in dem „Vorhaben erster Ordnung“ durchschritten, zeichnet sich dieses Erkenntnisinteresse ab.

„Eines Winters“, beginnt die berühmt gewordene Stelle, „haben wir das Fliegen und die Fliegerei zum Leitmotiv unserer erdkundlichen Arbeit gemacht.“ Mannigfaltige Vorarbeiten lagen bereit und bedurften nur der Zuordnung auf das leitende Motiv. „Ja, die Gelegenheit ließ sich noch weiter spannen: Der fliegende Mensch als geschichtliche Erscheinung, als Gestalt, ist ja bereits von unserem Wissen um die Erde nicht mehr zu trennen. Er hat teil an der endgültigen Eroberung des äußeren Bildes, er ist tausendfach verwoben in das raumpolitische Schicksal des Planeten. Im Menschenflug sind verkörpert und unlösbar verkoppelt menschlich-geschichtliches Schicksal und geopolitische Gestaltung.“ Und weiter: „Die Eroberung der dritten Dimension für das Auge des Menschen... bedeutet viel für die Bereicherung unseres Bildes von der Erde, für die anschauliche Erschließung und Verdeutlichung der Kräfte, die von der Erdgestalt als solcher auf die menschliche Gemeinschaft wirken. Erdkunde im weiten Sinne des Wortes vom fliegenden Menschen nacherleben bedeutet, deutsches und menschliches Schicksal geopolitisch sehen lernen.“ (Reichwein 1937, 43 f.)

Kein Zweifel: Das war mehr als ein fachdidaktisch begründetes Projekt. Erdkunde „im weiten Sinne des Wortes“ schloss geologische, historische und raumpolitische Aspekte ein. Gefragt wird nach Beziehungen gegenwärtig aufwachsender Menschen zum „raumpolitischen Schicksal der Erde“. Und der fliegende Mensch mit seinem Überblick über die Landschaften kann Aufschlüsse vermitteln über die neuen globalen Beziehungen zwischen den Menschen. Die Erde, wie es im abgedruckten Jahresplan heißt, ist als „Wohnraum der Menschen“ keine abstrakte Größe mehr, der „fliegende Mensch“ macht vielmehr die tatsächlichen Wohnverhältnisse sichtbar. Insofern passt der Ansatz zum Gesamthema des Winterhalbjahres: „Der gemeinschaftsbildende Mensch“.

Hans Bohnenkamps Austausch des Begriffs „Geopolitik“ durch „Weltpolitik“ ist zu abstrakt und seinerseits

interpretierbar, um Reichweins pädagogische Absicht zu treffen. Die stellt den Schulkindern die Aufgabe vor Augen, die Erschließung des in seinen Landschaften vorgefundenen und insofern kaum veränderbaren Planeten durch den „fliegenden Menschen“ raumpolitisch so anzugehen, dass die Erde als „Wohnraum des Menschen“ wahrgenommen, nicht bedroht, sondern in ihrer Qualität gehoben wird.

Und diese pädagogische Absicht wird in der Abfolge der Teilvorhaben, die Reichwein in dem Großvorhaben kombiniert, schrittweise realisiert. Auf dem Lernweg, den die Schülerinnen und Schüler durchschreiten, kann man grob vier Wegstrecken unterscheiden:

- Die Frage: „Wie sieht der Flieger eigentlich



unsere Heimat?“ führt zum Bau des 2x2 Reliefs der engsten Heimat. Über den Lehmern, die eiszzeitlich entstandene geologische Struktur der Landschaft abbildet, wird die Plastik ihrer gegenwärtigen Gestalt mit Seen, Wäldern, Straßen, Eisenbahnlinien und dann dem Dorf selbst, Haus für Haus, in mehreren Schichten aus Papier und Leim gezogen. Sie ließ sich von dem Lehmern abheben, so dass die Kinder in ihren Händen hielten und vor ihren Augen hatten, was der Flieger sieht: „Kultur in der Landschaft“. Mit ihrem Werk hatten sie zugleich ein Verfahren entwickelt, „unvermittelt“, d.h. durch eigenes Messen, Berechnen und Gestalten alle anderen Kulturlandschaften zu rekonstruieren, wie sie die Flugpiloten auf ihren langen Wegstrecken über Tiefensee hinweg, nationale und europäische Grenzen überquerend, bis in den Nachbarkontinent hinein wahrnahmen.

- Angewendet wird das Verfahren im Teilvorhaben: „Afrika“, dem Zielort, zu dem die Vogelfluglinien und die europäischen, interkontinentalen Luftverkehrslinien führten. Wieder wird der Lehnkern der geologischen Landschaftsstruktur überwölbt durch die Plastik der Kulturlandschaft, wie sie die Piloten sahen. Ins Auge fiel dabei die Aufteilung des Kontinents in „riesige Kolonialzonen“, wie der englischen im Osten, der französischen im Westen. Die Veranschaulichung der Kolonialimperien durch bunte Papierstreifen machte unübersehbar, dass das eigene Land seine Rolle als Kolonialmacht verloren hatte. Hier nun war der Lernweg an einer heiklen Weggabelung angelangt. Folgte er der ideologischen Tendenz des Haushofer'schen Geopolitikbegriffs und den Richtlinien für den Erdkundeunterricht, musste Reichwein im Fortgang des Vorhabens die Rückgabeforderungen der deutschen Kolonialpolitik thematisieren und propagieren. (Vgl. Higelke 1941, 159; Dithmar/ Schmitz 2003, 231 ff.) Davon aber ist in Reichweins Projektbeschreibung nicht die Rede. Problematisiert werden die werkpädagogisch erarbeiteten Befunde vielmehr in einer ganz anderen, global ausgreifenden Richtung. Die „Zersplitterung des europäischen Luftverkehrs“ wird mit dem „einfach gefügten, transkontinental bestimmten Luftverkehrsnetz Nordamerikas“ verglichen. Der Bau eines Reliefs des nordamerikanischen Kontinents veranschaulicht die räumliche Bedingtheit der Linienführung. Erkennt wird zugleich, dass die einfache Geradlinigkeit die politisch staatliche Einheit des Kontinents voraussetzte. „Die einfache Ost-West- und Nord-Süd- Gliederung der großen Linien“, fasst der Lehrer das geographische und raumpolitische Lernergebnis zusammen, „vermittelte das Bild eines auf den Großraum zugeschnittenen Systems. Gerade im Vergleich mit dem dichten, auf nationale Verkehrskreuzen bezogenen Liniennetz Europas wurde deutlich, wie die natürliche und politische Gestalt eines Erdteils seinen Verkehrscharakter bestimmen.“
Die Erweiterung des räumlichen Horizonts der Schulkinder erreicht mit dem interkontinentalen Vergleich der Luftverkehrsnetze ihre weiteste Ausdehnung.
- Im dritten Abschnitt des Lernweges wird ein inzwischen erreichter Lernbefund vertieft und erweitert. Die Schülerinnen und Schüler hatten festgestellt, dass die Eroberung der dritten Dimension durch das Auge des Menschen

nicht nur erstmals ermöglicht, Gliederungen weiter Landschaften als Einheit zu erfassen, sondern auch die zeithistorischen Wandlungsprozesse der Kulturlandschaften im Luftbild sichtbar zu machen. Diese Erkenntnischance wird durch Nutzung von Reliefdarstellungen und Luftbilddaufnahmen für die Erkundung deutscher Landschaften und ihrer Veränderungen seit der Industriellen Revolution, im Falle von Stadtaufnahmen historisch noch weiter zurückgreifend, angewendet. Auf erheblich erhöhtem Wissens- und Erkenntnisstand kehrt der Lernweg, der von der Lebenswelt der Kinder ausging, nun zu ihr zurück. Sie wachsen in Deutschland in einer modernen Gesellschaft auf, lernen sie, deren Siedlungsformen sich gegenwärtig in einem dynamischen Wandlungsprozess befinden. Unterschiedlich begünstigt durch die Landschaft entwickelt sich etwa das Rhein-Main-Gebiet zu einem ausufernden Industrie- und Handelszentrum, die Landschaften Württembergs zu „kleingewerblichen Bildungen“. Wachsende Großstädte findet man neben traditionellen Dorfformen, darunter das Straßendorf Tiefensee. Und jede Form ist landschaftlich bedingt und hat ihr „geschichtliches Schicksal“. Aber dieses Nebeneinander von Tradition und Fortschritt kennzeichnet offenbar den Strukturwandel nicht nur hier, sondern überall in der Welt, sogar in Afrika: „Und so warfen wir immer wieder einmal den Blick hinaus, jenseits der eigenen Volksgrenze, rissen die Fenster auf und fanden, dass auch im Entferntesten, in der fernen Welt wie in der nahen Heimat, die Formen des organisierten Lebens durch Grenzen zu Rängen gestuft und voneinander geschieden sind.“ (Reichwein 1937, 48) Den Modernisierungsprozess, den das Studium von Reliefdarstellungen und Luftbildern sichtbar machte, bezeichnet Reichwein als „Zivilisation“ und wählt damit bereits den gleichen Begriff, den der Historiker Karl Schlögel in seinem soeben erschienenen Buch über Erkenntnischancen der inzwischen längst nicht mehr obsoleten Geopolitik unter dem Titel: „Im Raume lesen wir die Zeit“ (Schlögel 2003) wieder entdeckt hat.

- Im abschließenden vierten Teilvorhaben wendet sich die Lerngruppe den Aktionsformen und Instrumenten des „fliegenden Menschen“ selbst zu. Das Wissen um die Abhängigkeit des Fliegens vom Luftdruck, von Temperaturen und Niederschlägen führt zu wetterkundlichen Untersuchungen und Einführungen in die Flugphysik im Zusammenhang des Baus von

Segelflugmodellen. Diesen Flugmodellbau kennzeichnet Reichwein als den „wirklichen Mittelpunkt“ des Vorhabens Fliegerei.

2. Didaktische Komposition des Vorhabengefüges

Die Komposition des Vorhabengefüges ist gekennzeichnet durch eine schrittweise Kompetenzsteigerung der Lernenden, vor allem in den Bereichen geographisches Wissen (Verhältnis von Natur- und Kulturlandschaft), Verfahren selbstständigen Kenntniserwerbs, Werkfähigkeit in kooperativer Gruppenarbeit, Wahrnehmung und Interpretation raumpolitischer Beziehungsverhältnisse im global erweiterten Bezugsrahmen. Erreicht werden die Lernfortschritte aber nicht durch eine triebhaft-wachstümliche Geradlinigkeit der Lernanstrengungen, sondern durch mehrfache Richtungsänderungen des Lernweges, die durch didaktische Entscheidungen des Lehrers herbeigeführt werden. Er trifft sie in der Abwägung des Spannungsverhältnisses zwischen dem jeweils erreichten Erkenntnisstand und den aus ihm hervorgehenden Fragen der Schülerinnen und Schüler zu vorab begründeten pädagogischen Absichten. Die naheliegende, durch spannende Lektüren über Abenteuer deutscher Afrikaforscher provozierte Frage nach dem Schicksal der deutschen Kolonien etwa wird abgelenkt zugunsten der Erweiterung des Blickfeldes auf einen anderen Kontinent unter dem vergleichenden Aspekt der Linienführungen von Flugverkehrsnetzen. Der Abschluss des Lernweges, symbolisiert durch die Metapher des Kristalls, basiert auf einer Einschätzung des Grades der erreichten Verfestigung und Verstetigung der unterschiedlichen, aber zusammenhängenden Lerneindrücke, die die Kinder im Verlauf des Gesamtvorhabens gewinnen konnten. Beendet ist der Lernprozess damit aber noch keineswegs. Die erworbenen Aufmerksamkeitsrichtungen und Kompetenzen boten vielmehr Ansätze zu Weiterführungen, deren Themen bereits genannt werden: interkontinentale Verbindungen durch Schifffahrtswege und Eisenbahnlinien, Einbeziehung Asiens in die moderne Erschließung der Erde. Welche pädagogische „Bauform“ (K. Prange) zeichnet sich in dieser didaktischen Struktur ab und kann man sie durch Analogien zu künstlerischen Ausdrucksformen veranschaulichen?

3. Bauhauseinflüsse

Hier führt Ullrich Amlungs Nachweis der Beziehungen Reichweins zum Bauhaus und Werkbund weiter, wie sie durch Grete und Walter Dechsel vermittelt wurden. Gundel Mattenklott und kürzlich Yasuo Imai haben auf Parallelen in Reichweins Konzeption ästhetischer Erziehung zum Bauhaus im Hinblick auf die Präferenz

von Primär- und Grundfarben, die Tendenz zur Reduktion auf die „Urelemente“ der Malerei: Linie, Farbe, Form, zur Funktionalität des künstlerischen Werks, vor allem aber zur pädagogischen Auffassung von Materialgerechtigkeit und Materialökonomie aufmerksam gemacht. In diesen Zusammenhängen wurden Beziehungen zu den Bauhausvorkursen von Johannes Itten, Moholy-Nagy und Josef Albers hergestellt. (Vgl. Mattenklott 1997, 47 ff.) Imai sieht darüber hinaus in Reichweins Konzept der Übung, das die „Wahrnehmung“ der Schulkinder anhand ihrer Bearbeitungen von Materialien thematisiert, eine Nähe zum „Vorkurs“ des Bauhauses (Imai 2004, 22).

Sicher sind auch im Vorhaben über den „fliegenden Menschen“ die Prinzipien der Materialgerechtigkeit und Materialökonomie, vor allem in den Werkarbeitsteilen nachweisbar. Die Präferenz der Grundfarben findet man in den farblichen Symbolisierungen der Reliefoberflächen, die funktionale Sachlichkeit vor allem im abschließenden Segelflugmodellbau. Aber auch in der Zuordnung der Einzelvorhaben im Gesamtprojekt stößt man auf einen funktionalen Aufbau von bemerkenswerter Stringenz. Folgt man der Analogie weiter verdichtet sich der Eindruck einer stimmigen Komposition zu dem einer planvollen Architektur. In der Phantasie entsteht der Bau eines Hauses, bei dem die Erfahrungen des 2x2 Reliefs das Fundament für ein zweistöckiges Gebäude mit großen Fenstern liefern, die einen weiten Rundblick bieten. Oben drauf befindet sich ein Penthaus mit Giebeln und Balkons, die den Blick öffnen für Wind und Wetter, Himmel und Erde. Aber wie soll man das Obergeschoss vom Fundament aus in diesem Haus erreichen? Über breite Treppen mit Windungen, Podesten mit winkligen Abzweigungen oder doch über zahlreiche Wendeltreppen? Schnell stößt man auf Grenzen derartiger Analogien zwischen Pädagogik und bildender Kunst.

4. Reichweins „schöne Kunst pädagogischen Handelns“

Die Differenz zwischen beiden Sorten der Kunst: der bildenden und der „pädagogischen“ erörtert Schiller im vierten Brief „Über die ästhetische Erziehung“ unter dem Aspekt, welche Rolle die Materie in beiden Aktivitätssorten spielt. Bleibt sie in der bildenden Kunst lediglich „Stoff“, aus dem der Handlungszweck Gestalt herausgearbeitet wird, verhält es sich „mit dem pädagogischen und politischen Künstler“ ganz anders. Denn er macht den Menschen „zugleich zu seinem Material und zu seiner Aufgabe“ „Hier kehrt der Zweck in den Stoff zurück und nur weil das Ganze den Teilen“, das sind hier die Menschen, „dient, dürfen sich die Teile dem Ganzen fügen. Mit einer ganz anderen Achtung, als diejenige ist, die der schöne Künstler gegen seine Ma-

terie vorgibt“, müsse der Pädagoge und Staatskünstler sich der seinigen nahen und „ihre Eigentümlichkeit und Persönlichkeit schonen“.

Es ist daher kein Zufall, wenn Reichweins Beschreibungen seiner Erziehungskunst auf Analogien zur bildenden Kunst verzichtet, sieht man einmal von der missglückten Metapher der „Orgelpfeifen“ ab. Die Tiefenseer Schulkinder erklimmen auf ihren Lernwegen nicht die Treppen eines fiktiven Hauses, sondern bleiben auf dieser Erde, die sie, vermittelt über eine historisch neue Blickrichtung, als „Wohnraum der Menschen“ kennen lernen. Dem Lerninhalt entspricht das Profil einer weltoffenen Schulkoooperative. Die „Kunst“ des Erziehers in ihr beschreibt Reichwein als professionelle Bearbeitung eines dreidimensionalen pädagogischen Handlungsproblems:

- Die erste betrifft die **Lernorganisation und die Lehrmethode** der einklassigen Landschule. Der Werkunterricht in den altersheterogenen Gruppen verlangte eine Strukturierung, die durch individuelle Aufgabenzuweisungen die jeweils altersgemäßen Lernantriebe und Lernvoraussetzungen der Schulkinder nicht nur berücksichtigte, sondern die Einzelnen auf ihren erfolgreichen Einsatz in der Kooperative vorbereitete. Gelingen konnten die derart individualpädagogisch geförderten Lernvorgänge allerdings nur, wenn der Lernweg der Gruppen zugleich als Erziehungsweg ausgelegt wurde. Sorgen musste der Lehrer nämlich dafür, dass die Schulanfänger im Übergang von zunächst spielerischen zu immer anspruchsvolleren Werkaufgaben allmählich jene „Werkgesinnung achtsamer Sachlichkeit“ internalisierten, wie sie die erfahrenen „Köner“ und der Lehrer in der „erziehenden Gemeinschaftsarbeit“ vorlebten.
- Die zweite Dimension des pädagogischen Handlungsproblems betrifft die **Auswahl der Lerninhalte**. Aus der Fülle der Möglichkeiten, die für die Einzelnen wie für die Gesamtgruppe jeweils „richtige“ Inhaltsauswahl zu treffen, argumentiert Reichwein, sei eine „Kunst“, die zur „Meisterschaft“ gesteigert werden könne. Didaktische Reduktionsentscheidungen für die Auswahl möglicher Fälle der größeren Werkvorhaben trifft der Pädagoge im Blick auf die „gegenwärtig wichtigen Lebensbelange“ der Heranwachsenden. Die erdräumig ausgreifende Horizonsweiterung der Landkinder als Bedingung zum Verständnis ihrer eigenen Lebenswelt im Wandel der modernen Gesellschaft hielt Reichwein zweifellos für eine dieser lebensnotwendigen Aufgaben.
- Die dritte Dimension des Handlungsproblems betrifft die **Richtungsentscheidung der Schulentwicklung und des Lernweges der Heranwachsenden** in der modernen Gesellschaft. Dabei geht es Reichwein keineswegs in erster Linie um die Verwertbarkeit erworbener Sachkompetenzen, sondern um die „Bewährung“ qualitativ gesteigerter Verhaltensformen kooperativer Werkarbeit in verantwortlichen Positionen des Erwachsenenlebens.

Anders als die Aktivitäten, die sie anregt, ist demnach die Erziehungskunst keineswegs auf die Herstellung eines funktionstüchtigen Produkts gerichtet. Sie stellt sich vielmehr als eine zur Professionalität gesteigerte, vielseitig anspruchsvolle pädagogische Hilfe zu sozial verantwortlicher Eigentätigkeit heraus, die das „Selbstdenken“ vorbereitet. Messen kann man den Erfolg der Erziehungskunst daher nicht vorzüglich an erreichten Niveaus des Kompetenzerwerbs, sondern an Anregungen, Ermunterungen, Förderungen und Wegweisungen, die den Lerneranstrengungen der Schülerinnen und Schüler zum Erfolg verhelfen. Dokumentiert wird die Ästhetik der Erziehungskunst in den 48 Fotos, die Reichwein für „Schaffendes Schulvolk“ auswählte. Angeordnet in sechs Reihen von jeweils acht Fotos wird die Mannigfaltigkeit der Lernformen sortiert, die dieser Pädagoge in Tiefensee anregte und förderte. Eindrucksvoll spiegeln vor allem die Bewegungsabläufe und die Gesichtsausdrücke der Schulkinder: ihre Neugier, Entdeckerfreude, ihre heitere Gelassenheit, gespannte Aufmerksamkeit und ihr Stolz auf gelungene Leistungen die schöne Kunst dieses Lehrers.

Literatur

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

Amlung, U. / Lingelbach, K. Chr.: Adolf Reichwein (1898-1944) In: Tenorth; H. E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 2: Von John Dewey bis Paolo Freire. München 2003, 203 ff

Dithmar, R. / Schmitz, W. (Hrsg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich. 2. Aufl. Ludwigsfelde 2001

Goethe, J. W. v.: Goethes Werke . Hamburger Ausg. Bd. 13, Hamburg 1955, 64 ff., 169 ff.

Higelke, K.: Neubau der Volksschule. Plan, Stoff und Gestaltung nach den neuen Richtlinien des Reichserziehungsministeriums. Leipzig 2.A. 1941

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

Mattenkloft, G.: Aspekte ästhetischer Erziehung im Werk Adolf Reichweins. Ein Pädagoge zwischen Avantgarde und Regression. In: Kunz, L. (Hrsg.): Adolf Reichwein (1898 – 1944). Oldenburg 1997, 35 ff.

Imai, Y.: Medienpädagogik Adolf Reichweins. Was bedeutet der Widerstand in der Pädagogik? Unveröffentlichtes Manuskript 2004, 10-13

Prange, K.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1986

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

Reichwein, A.: Vom Bildungswert der Dichtung (1940); Unveröffentl. Ms. Vorh. in: Reichwein Archiv in der BBF
Reichwein, A.: Politik und Erziehung. Prerower Protokoll. 21.08. – 03.09.1932. In: Reichwein 1999, 381 ff.
Reichwein, A.: Pädagoge und Widerstandskämpfer (1914-1944). Hrsg.: Pallat, G./ Reichwein, R. / Kunz, L. Paderborn, München 1999

Schernikau, H.: Die Erde „aus der Vogel- und Fliegerschau“. In: reichwein forum, Nr. 4/2004, 22 ff.

Schlögel, K.: Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik. München, Wien 2003
Weizsäcker, C. F v.: Nachwort. In: Goethe 1955, 537 ff.

Gedanken über Erziehung

Ausgangslage

Bei der Neuherausgabe der Briefe Adolf Reichweins 1999 (1) haben wir mit den Prerower Protokollen, der Anklageschrift vom 9.8.1944, des Todesurteils vom 20.10.1944 und der Denkschrift „Gedanken über Erziehung“ vom 18.10.1941 auch wichtige Dokumente aufgenommen. Leider wurden wir vom Verlag her gezwungen, Textkürzungen vorzunehmen. Unglücklicherweise ließen wir bei den „Gedanken über Erziehung“ den einleitenden Abschnitt „Ausgangslage“ weg, der nun im reichwein-forum Nr. 6 in voller Länge abge-

druckt wird, so dass jetzt das gesamte Dokument gelesen werden kann. In einem kurzen Kommentar erläutere ich nun einige Aspekte der „Ausgangslage“. Eine ideologiekritische Analyse müsste länger ausfallen.

Lothar Kunz

Adolf Reichwein

18.10.1941

Gedanken über Erziehung

„Ausgangslage

Das Absinken des Haltungs- und Leistungsniveaus der Schule während der letzten Jahre ist begründet in dem entscheidenden Mangel einer Glaubens- und Überzeugungsgrundlage, ohne deren strukturierende Kraft keine Erziehung möglich ist. Die uns bekannte Verschacherung des Berufsstolzes eines ganzen einstmals geachteten Berufsstandes, die Verlotterung der Erziehungsorganisation und die Abnutzung der Einsatzbereitschaft des einzelnen, verantwortlichen Lehrers bis auf diesen Nullpunkt, wäre in diesem Ausmasse niemals möglich gewesen, wenn in den Trägern der Erziehungsaufgabe, wie der Staat sie der Jugend anzubieten hat, (von ganz wenigen, wie Salzkörner in einer riesigen Wasserwüste sich auflösenden einzelnen abgesehen) noch Funken von Glaube und Hoffnung lebendig gewesen waren, und wenn mit diesen Kräften, die aus dem Bewusstsein der Überzeitigkeit unserer Existenz stammen, die erzieherische Arbeit noch jenen Aspekt gehabt hatte, ohne den sie rettungslos verdorren und verkümmern muss: nämlich der Blick auf die ewigen Werte, die allein erst alles Lernen und Lehren, Erziehen und Formen sinnvoll und lebendig machen. Man darf also die Ursachen für den Verfall unserer staatlichen Schulerziehung nicht in unwichtigen Begleiterscheinungen suchen, sondern muss sie hier beim Kern der Dinge aufspüren. Diese Lehrer, die heute in den einfachsten Handreichungen ihres Handwerks versagen, didaktisch unlebendig und unergiebig geworden sind, methodisch lasch und lahm in ihren erzieherischen Impulsen, diese selben Lehrer sind ja immerhin einmal in starker Minderheit, vielleicht sogar in ihrer Mehrheit brauchbare und tüchtige, methodisch wohlgeschulte und einsatzfrohe Männer gewesen, die an ihre Aufgabe glaubten und, von den Resten einer abendländischen Bildungstradition beflügelt, auch die ethische Kraft besaßen, diese Aufgabe anzupacken. Dass man ihnen diese Reste zerschlagen hat, ohne imstande zu sein, einen neuen Gehalt zu vermitteln, der seine Kraft und Glaubwürdigkeit aus dem Überzeitlichen bezöge, diese Ausklammerung der überlieferten sittlichen Ordnungsbezüge auf dem Verordnungswege,

ohne dass man imstande gewesen wäre, neue Koordinaten zu liefern, auf deren Wertmaßstäbe die zu vermittelnden unterrichtlichen Stoffe zu beziehen wären, diese Zerschlagung des sittlichen Systems der Erziehung ist eigentlich und entscheidend verantwortlich für den fast unglaublich schnellen inneren Zerfall unserer Schulerziehung. Das OKW hat gelegentlich beim Reichserziehungsminister Klage geführt über den Zerfall der Schulleistungen, deren Absinken die Qualität des Offiziersnachwuchses beeinträchtigte und diese Klage durch die Beifügung von Abiturientenarbeiten unterstrichen. Aber die klageführende Stelle hat nicht den Kern der Sache gesehen. Es handelte sich hier nicht um bessere oder schlechtere Unterrichtstechniken, es handelte sich nicht einmal um die so gerne angeführte Frage der Lehrerbildung; denn die Ordinarii unserer Primen sind Männer, die einst eine vollgültige, wissenschaftliche und pädagogisch-methodische Ausbildung genossen haben. Man übersah, dass das Absinken der Leistungen nur eine Begleiterscheinung des sittlichen Verfalls der Schule war; ich meine damit die Verflüchtigung und auch gewaltsame Austreibung jener abendländischen sittlich-religiösen Wertwelt, ohne die alles Unterrichten und Erziehen seiner kraftspendenden Bezüge entbehrt, taub und unfruchtbar bleibt. Dass aber die Lehrerschaft auf eine so erschütternde Weise, wie wir sehen mussten, ein allzu leichtes Opfer des an sie gestellten Ansinnens werden konnte, dass sie so leicht den Kern ihrer Aufgabe, nämlich die erzieherische, opferte, ist nur erklärbar aus ihrer eigenen inneren Haltungslosigkeit und Verlorenheit. Was die grosse Masse der Volksschullehrerschaft betrifft, so war sie bis zum Weltkriege auf eine selbstverständlich, wenn auch allzu primitive und der heutigen Problematik nicht mehr gewachsenen Weise eine, ich möchte nicht sagen, christlich geartete, aber doch wenigstens christlich ausgerichtete; und selbst dort noch, wo nicht selten einzelne sich in späteren Jahren einer philosophischen Freigeisterei ergaben, waren sie doch innerlich noch, und sei es auf dem Umweg über Kant, an die Wertwelt christlicher Herkunft gebunden. Das gibt den ältesten Lehrern, die heute noch im Amte sind in all ihrer Abgenutztheit und Müdigkeit noch einen Rest von innerer Haltung und Sicherheit. Aber die Nachwuchsschichten, die nach dem Kriege durch die Seminare und später durch die pädagogischen Akademien und noch später durch die Hochschulen für Lehrerbildung gegangen sind, haben in zunehmendem Masse erlebt, wie diese alte, einigende, sittliche Grundlage zerfiel und wurden die Opfer einer Ausbildung mehr oder minder chaotischen Natur, die höchstens noch in einzelnen Persönlichkeiten echter erzieherischer und religiös sittlicher Berufung vorübergehend gegen den völligen inneren Zusammenbruch abgestützt wurde. Schon die pädagogischen Akademien waren, wenn auch uneingestande-

nermaßen, eine Absage an die Möglichkeit, den deutschen Erziehernachwuchs, wenn nicht auf den abendländischen Glauben, so wenigstens doch auf eine von dort her bezogene und überlieferte Wertordnung zu verpflichten. Es soll nicht verkannt werden, dass der Schöpfer dieser Akademien mit der Vielgestaltigkeit der Grundsteinlegungen etwas im Sinne hatte und eine Hoffnung verband: nämlich die Hoffnung, dass sich aus dem freien, geistigen Spiel der von ihm dorthin berufenen Kräfte, an deren persönliche Lauterkeit er glaubte, im Laufe etwa einer Generation eine Form und einen Gehalt bilde, die das deutsche Bildungserbe mit den unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben der alten Lehrkörper dieser Akademien, die Übernahme einer Reihe der alten Dozenten, ihre Vermischung mit früher in den Wartestand versetzten und inzwischen renitent gewordenen, und mit ganz neuen, unerprobten, unbeschriebenen Kräften wurde nun auch selbst in den einzelnen Lehrkörpern, von denen einige wenigstens vordem eine gewisse Geschlossenheit gehabt hatten, Uneinigkeit und unfruchtbare Gärung gestiftet, die die allgemeine Verwirrung und Beziehungslosigkeit dessen, was nun auf diesen Hochschulen gelehrt wurde, bis zur letzten Konsequenz trieb. An dieser Tatsache änderte der Anspruch nichts, dass gerade jetzt erst die rechte Einheit gefunden sei. Weil an diesen Hochschulen im Geiste des Nationalsozialismus erzogen wurde; denn dieser Geist wurde – dies wurde gerade zum Beleg der allgemeinen Unsicherheit – beliebig interpretiert. Das Chaos in der Lehrerbildung wirkte sich verheerend auf die innere Struktur der Lehrerschaft in der Arbeit aus und ist mitverantwortlich für die innere Auflösung unseres staatlichen Erziehungswesens. Was hier für die Volksschullehrerschaft gesagt wurde, gilt ähnlich auf für den Nachwuchs der Lehrerschaft an höheren Schulen seit etwa 20 Jahren. Auch dort hat die Lage sich zunehmend, in den letzten Jahren vor allem, verschärft.

Der zunehmenden Verwirrung und Substanzauflösung der Lehrerschaft entspricht auf der Schulseite ein allgemeiner Verfall der Unterrichtslehre und ein gar nicht abzuschätzender Verlust an Berufsfreudigkeit. Bis auf ganz wenige Einzelausnahmen, deren Namen man kennt, sind z. Zt. alle Ansätze zu einer inneren Entwicklung der Schule durch anspruchsvolle Unterrichtstechnik und Entfaltung eines innerschulischen Gemeinschaftsgeistes (das also, was man gemeinhin Schulreform nennt) ausgelöscht. Kein Wunder also, dass unter anderem auch die technischen Schulergebnisse, die vom OKW allein kritisiert werden (obwohl sie nicht einmal das wichtigste Symptom des allgemeinen Schulverfalls sind), rapide zurückgehen.“

Kurzer Kommentar:

Das gesamte Dokument, das aus der Feder von Adolf Reichwein stammen soll und im Vorfeld der ersten Kreisauer Tagung entstand, kam nach dem Tod von Heinrich von der Gablentz über Harald Poelchau in den 70er Jahren in die Hände von Roland Reichwein. Dieser übergab es dem Reichwein-Archiv in Münster, damals von Wilfried Huber betreut. Schon Wilfried Huber hat 1981 die „Gedanken über Erziehung“ als „ein geschlossenes Konzept für eine innere und äußere Schulreform bezeichnet, die in ihrem schulpolitischen Teil bis in die sprachliche Diktion hinein, den bildungspolitischen Vorstellungen Adolf Reichweins entsprechen“. (2)

Auch Ullrich Amlung, der ja u.a. Nachfolger von W. Huber im Reichwein-Archiv in Marburg wurde, hat 1991 in seiner Dissertationsschrift die Denkschrift vom 18.10.1941 ausführlich und fundiert analysiert bzw. interpretiert. (3) Weder W. Huber noch U. Amlung haben jedoch den einleitenden Abschnitt „Ausgangslage“ (S. 1-3) näher beschrieben bzw. analysiert.

Das kann ich gut nachvollziehen, denn auch Gabriele Pallat, Roland Reichwein und ich kamen 1997 aus dem Staunen über die Formulierungen der ersten drei Seiten dieses Dokuments nicht heraus. Wir konnten uns nicht vorstellen, dass auch dieser Textabschnitt ursprünglich von Adolf Reichwein stammen soll.

Die ausschließliche Fixierung an der christlichen Glaubens- und Überzeugungsgrundlage (der abendländlich, religiös-sittlichen Werte) hinsichtlich der Erziehung irritiert ebenso wie die scharfe Kritik an den pädagogischen Akademien, die in einer Linie mit den nationalsozialistischen Hochschulen für Lehrerbildung genannt werden. (S. 2)

„Schon die pädagogischen Akademien waren, wenn auch uneingestandenermaßen, eine Absage an die Möglichkeit, den deutschen Erziehernachwuchs, wenn nicht auf den abendländlichen Glauben, so wenigstens doch auf eine von dorthin bezogene und überlieferte Wertordnung zu verpflichten.“ Wird eingangs der Mangel des christlichen Glaubens für das Absinken des Haltungs- und Leistungsniveaus der Schulen verantwortlich gemacht, wird an dieser Stelle das Chaos in der Lehrerbildung auch mit dem Glaubensverfall begründet. Die beißende Kritik an den Pädagogischen Akademien verwundert den Reichwein-Kenner deshalb so stark, weil Adolf Reichwein 1931 diese neu gegründeten Institutionen glühend verteidigt hat. Weitere Pädagogische Akademien sollten damals angesichts der Sparmaßnahmen in Preußen geschlossen werden. Reichwein postulierte die Notwendigkeit ihrer Existenz jenseits der Lehrerseminare und der zu großen Unversitäten als genuinen Ort der Ausbildung moderner

Volksschullehrer. (4) Auch seine eigene dreijährige Praxis als Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde an der Pädagogischen Akademie in Halle (1930 – 1933), sein politisch-pädagogisches Engagement und seine intensive Kooperation mit Studierenden und dem Kollegium sind klare Hinweise auf seine Wertschätzung der Pädagogischen Akademien, zumindest der in Halle. (5)

Im letzten Absatz wird der Verfall der Unterrichtslehre und der Verlust der Berufsfreudigkeit der Lehrer, beides wichtige Elemente innerer Schulreform, nachvollziehbar kritisiert. Viele Reformschulen wurden nach 1933 geschlossen bzw. aufgelöst. Manche Reform-Schulgründer(innen) gingen auch ins Exil! Dieser Sachverhalt wird auch heute in der Historiographie der deutschen Reformpädagogik von 1890 – 1933 so gesehen. Es bleibt zum Abschluss die Frage: Hat Adolf Reichwein seine Grundposition innerhalb von 10 Jahren (1931 – 1941) so stark geändert?

Adolf Reichwein hat zu Schul- und Bildungsfragen vor dem 18.10.1941 zahlreiche Gespräche mit Otto Heinrich von der Gablentz und Helmut James Moltke u.a. geführt, so dass er im Wissen um die Notwendigkeit eines späteren Kompromisses solche Formulierungen vielleicht auf Anraten Dritter aufgenommen hat. (7)

Die Beschreibung der „Ausgangslage“ wirkt auf mich heute wie eine überzogene Präambel fundamentalistisch-christlicher Provenienz.

Die anderen Abschnitte: Lehrerbildung, Schulaufbau, Religionsunterricht, Verwaltungs- und Gehaltsfragen sind dagegen sachlich-analytisch formuliert und passen ohne weiteres in Reichweins Schul- und Bildungsdenken.

W. Hubers und U. Amlungs Einschätzungen dieser Abschnitte ist zuzustimmen, wie ich das auch schon 1999 in meinem längeren Kommentar tat. (8)

Anmerkungen

- (1) Gabriele Pallat, Roland Reichwein, Lothar Kunz (Hrsg.): Adolf Reichwein: Pädagoge und Widerstandskämpfer. Ein Lebensbild in Briefen und Dokumenten (1914 – 1944), Schöningh-Verlag, Paderborn 1999.
- (2) Wilfried Huber: Museumspädagogik und Widerstand 1939 - 1944: Zum bildungspolitischen Aspekt im Leben von Adolf Reichwein, in: W. Huber/ A. Krebs (Hrsg.): Adolf Reichwein: Erinnerungen..., Paderborn 1981, S. 347 ff.

- (3) Ullrich Amlung: Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. Dipa-Verlag Frankfurt/Main 1991, Bd. 2, S. 470 ff.
- (4) Adolf Reichwein: Pädagogische Akademien – Gefahr im Verzug, in: Herbert E. Ruppert und Horst E. Wittig (Hrsg.): Adolf Reichwein: Ausgewählte Pädagogische Schriften, Schöningh-Verlag, Paderborn 1978, S. 80 ff.
- (5) Lothar Kunz: Adolf Reichwein und die Pädagogischen Akademien in Preußen – ein Reformmodell der Lehrerbildung zur Zeit der Weimarer Republik, in: Oldenburger Vordrucke 321-1997, S. 55 ff.
- (6) Wolfgang Scheibe: Die reformpädagogische Bewegung – Eine einführende Darstellung, Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1999, S. 405
- (7) Ullrich Amlung, a.a.O., S. 470/471
- (8) Gabriele Pallat u.a., a.a.O., S. 424 – 427

Der "Pädagogische Widerstand" unter dem nationalsozialistischen Regime

Reichweins Erziehungsarbeit an der Landschule in Tiefensee⁸

von Tatsuo Tsushima
(Univ. Akita, Japan)

Einleitung

Die Erforschung des sogenannten "Pädagogischen Widerstands" gegen den Nationalsozialismus, sei er als Ideologie oder als Bewegung aufgefasst, ist, obwohl bereits einige akademische Diskussionen vorangegangen sind, bis heute als Forschungsgegenstand zu großen Teilen ein noch immer offenes Thema geblieben. Dass die pädagogischen Forschungen über den Nationalsozialismus zurückgeblieben sind, mag ein Grund hierfür sein. Zum Beispiel wurde angeführt, dass die Pädagogen während der NS-Zeit, im Gegensatz zur

Widerstandsbewegung in der geistlichen Welt (Stichwort: "Kirchenkampf"), unter dem NS-Regime fast alle geschwiegen oder diesem offen zugestimmt hatten.⁹ In dieser Hinsicht kann gesagt werden, dass ein eventueller Widerstand unter den Pädagogen der NS-Zeit eher als eine Nebensache aufgefasst wurde.

Bei der Betrachtung von Adolf Reichwein (1898-1944) hingegen fällt auf, dass für diesen der "Pädagogische Widerstand" einen wesentlichen Bestandteil seiner Aktivitäten während der genannten Zeit darstellt. Es handelt sich bei Reichwein nämlich nicht nur um einen 'passiven Nonkonformismus' gegenüber dem Regime, sondern um eine 'aktive' und konsequente Logik, die sich dem Nationalsozialismus entgegenstellte, weil dieser die menschliche Existenz total zu kontrollieren versuchte. Aus dieser Perspektive können pädagogische Aktivitäten als solche das Zentrum der in der Praxis immanenten Ausdrucksform darstellen.

In der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, am Beispiel von Reichweins Tätigkeiten an der Landschule in Tiefensee bei Berlin, an die oben skizzierte Problematik heranzugehen.

Die von Reichwein während seiner studentischen Jugend übernommene Erwachsenenbildung, seine Volksschullehrerbildung an der Pädagogischen Akademie Halle (1930-33) und seine Museumspädagogik in Berlin (1939-44) sowie darüber hinaus seine Engagement in der politischen Widerstandsgruppe "Kreisauer Kreis", seine spätere Verhaftung und Hinrichtung sind verhältnismäßig gut bekannt und schon andernorts behandelt worden. Seitdem seine Tätigkeit in Tiefensee, die er nach der Entlassung als Professor an der Pädagogischen Akademie Halle aufnahm, nach dem Krieg durch seinen Freund H. Bohnenkamp bekannt gemacht wurde, sind nicht wenige Studien hierzu vorgelegt worden.¹⁰ Tiefensee gilt bis heute als äußerst seltenes Vorbild der pädagogischen Errungenschaften im Dritten Reich.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die vom Standpunkt des "Widerstands" betrachtete Zeit Reichweins in Tiefensee, insbesondere sein Arbeitsbericht *Schaffendes Schulvolk* (1937) eine weltoffene Intention

⁸ Der nachstehende Beitrag ist die geringfügig gekürzte Fassung eines in der japanischen Monatsschrift *Shisō* (November 1993 Nr. 833) veröffentlichten Aufsatzes. Meinem jungen Kollegen Johannes H. Wilhelm bin ich zu Dank verpflichtet, weil er sich maßgeblich um die Korrektur dieser Arbeit bemühte.

⁹ Zur Frage der geisteswissenschaftlichen Pädagogik insbesondere H.-U. Otto/ H. Sünker (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Faschismus*, Bielefeld 1986, S. 35-54. U. Hermann/ J. Ölkens (Hrsg.): *Pädagogik und Nationalsozialismus*, Weinheim 1989, S. 281-325.

¹⁰ H. Bohnenkamp: *Gedanken an Adolf Reichwein*, Braunschweig 1949. Als wichtige Beiträge zu diesem Thema vgl. W. Huber: Adolf Reichwein und das Erziehungsdenken im deutschen Widerstand, in: *Hamburger Mittel- und Ostdeutsche Forschungen*, Bd. 7, 1970, S. 6-128. K. Chr. Lingelbach: Erziehung durch Unterricht, in: H. Rauschenberger (Hrsg.): *Unterricht als Zivilisationsform*, Wien 1985, S. 68-99. W. Huber/A. Krebs (Hrsg.): *Adolf Reichwein 1898-1944*, Paderborn 1981.

und subjektive Selbstformung enthält, die von seiner Besprechung der Gefälligkeit gegenüber dem Nationalsozialismus unterschieden werden muss. Übrigens, Reichweinforscher W. Huber zufolge war diese Zeit eine Vorstufe zu politischen Widerstand und wird als solche als eine Stufe des "passiven Widerstands" eingeordnet.¹¹ Am wichtigsten dabei ist, dass dieser Widerstand nur auf ideologischem Niveau und in linguistisch getarnten Schriften angesprochen wird.¹² In der letzten Zeit wurde im Rahmen biographischer Forschungen durch U. Amlung dieser bisher unbekannt Bereich zwar umfassend aufgeklärt, aber die tatsächliche Situation des "pädagogischen Widerstands" ist noch nicht genügend geklärt. Mit anderen Worten: In welchem Sinne war Reichweins pädagogische Praxis antinazistisch und auf welcher Grundlage beruhte seine Haltung?

Berücksichtigt man diese Umstände, zeigt sich, dass die tatsächlich vorhandene enge Beziehung zwischen den pädagogischen Aktivitäten Reichweins mit der NS-Pädagogik bislang nicht genauer erfasst wurde. Selbstverständlich war seine Praxis als Landschullehrer durch das NS-System vorgegeben, aus dessen Rahmen ein eindeutiger Ausbruch verweigert wurde. Gerade deswegen ist es auch so entscheidend, dass Reichweins Wirken dem äußeren Anschein nach der NS-Erziehung angepasst war und deshalb der Frage nachgegangen werden muss, welche Absichten und Hoffnungen dahinter standen.

Wenn man den Zustand der Landschulen im NS-Deutschland der 1930er Jahre von diesem Standpunkt aus betrachtet, kann gesagt werden, dass die Lehrreform auf der ideologischen Basis der "Blut-und-Boden"-Erziehung mit der Agrarpolitik gekoppelt und vorangetrieben wurde. Die Tätigkeit an der Landschule in Tiefensee übernimmt dabei die Ergebnisse der Reformpädagogik, setzt diese auf innovative Weise um und bezieht sich auf diese, wobei gleichzeitig bewusst den NS-Reformen Widerstand geleistet wird. Dieser Umstand kann als grundlegender Bestandteil der 'Widerstandsproblematik' aufgefasst werden. Wesentliche Diskussionspunkte bestehen in den Fragen, wie sich der Einfluss der NS-Jugendorganisation Hitlerjugend (im Folgenden: HJ) auf die etablierte Schularbeit auswirkte, sowie die Integration des Landlebens, das als "Heimat"-Begriff eine wertbehaftete Alltagssphäre setzte.

Reichweins "Widerstand" kann daher vielleicht aus seiner Lage heraus besser verstanden werden, d.h. man sollte seine Praxis von Innen heraus aufzuklären versuchen. Ursprünglich sollte in dieser Arbeit der Schwerpunkt auf den Aspekt des Widerstands gegen die NS-Landschulreformen liegen und nicht ein Gesamtbild der Landschule in Tiefensee gezeichnet werden. Doch die Arbeit entwickelte sich dahingehend, dass nicht mehr nur die Forschung über das Individuum Reichwein betrieben, sondern darüber hinaus ein bisher übersehener Teil der NS-Erziehung behandelt wird.¹³

Im Folgenden werden zuerst die Gründe behandelt, weshalb sich Reichwein im NS-Regime für seine Aktivitäten in Tiefensee entschieden hat. Hierauf folgt eine nähere Betrachtung über die NS-Bauernpolitik im Zusammenhang mit der Lehrreform an Landschulen. Der dritte und letzte Abschnitt behandelt eingehend Reichweins Erziehungspraxis in Tiefensee und inwieweit diese ein Gegenplan zur NS-Erziehungsreform war.

I. Wahl des Lehramtes in Tiefensee

1. Nachdem Reichwein am 24. April 1933 wegen seiner Mitgliedschaft in der SPD durch Anwendung des *Berufsbeamtengesetzes* auf ihn aus seiner Professur an der Pädagogischen Akademie in Halle (Fächer Geschichte und Staatsbürgerkunde) entlassen wurde, trat er noch am 1. Oktober des gleichen Jahres sein Amt in der evangelischen, 8-jährigen einklassigen Landschule an, wo er im Folgenden bis zum 15. Mai 1939 tätig war. Zwar wurde ihm von der "Notgemeinschaft" für deutsche Wissenschaftler in der Schweiz eine Professur für Wirtschaft an der Universität Istanbul in der Türkei angeboten (XV, Bd.2, S. 317), aber er bewarb sich aus eigenem Antrieb statt dessen für eine Lehrerstelle in dem 36 km östlich von Berlin im Kreis Oberbarnim in der Mark Brandenburg gelegenen Tiefensee, einem Straßendorf mit etwa 300 Einwohnern und jährlich etwa 40 Schulkindern.¹⁴ Warum entschied er sich hierzu? Um diese Frage zu klären, ist es zunächst erforderlich aufzuzeigen, in welcher Beziehung Reichwein zur NS-Politik stand.

Es kann zunächst darauf hingewiesen werden, dass Reichwein ein überzeugter Verteidiger der Weimarer Republik sowie Förderer deren Erziehungsreform war

¹¹ W. Huber: Adolf Reichwein und das Erziehungsdenken im deutschen Widerstand, S. 79-91.

¹² W. Huber: Die Perversion reformpädagogischer Begriffe im Nationalsozialismus unter Berücksichtigung der Sprache von Adolf Reichwein, in: Chr. Salzmann (Hrsg.): *Die Sprache der Reformpädagogik als Problem ihrer Reaktualisierung. Dargestellt am Beispiel von Peter Petersen und Adolf Reichwein*, Heinsberg 1987, S. 285-354.

¹³ Die Frage zur Landschulreform im Zusammenhang mit der NS-Bauernpolitik ist noch nicht geklärt. Zur Volksschulerziehung in der NS-Zeit vgl. insbesondere K. I. Flessau: *Schule der Diktatur*, München 1977, O. Ottweiler: *Die Volksschule im Nationalsozialismus*, Weinheim 1979.

¹⁴ Reichwein zufolge stammen 20 der 40 Kinder aus Landarbeiterfamilien, die andere Hälfte verteilt sich auf Bahnarbeiter- und Handwerkerfamilien. Wenige Kinder stammen aus anderen Schichten. (III, S. 172.)

und dabei frühzeitig die Gefahr erkannte, dass diese vom Nationalsozialismus abgelehnt werden würden. Mit anderen Worten: vom 'Schützengrabenerlebnis' an der Westfront über seine kulturellen Bemühungen für Arbeiter und Landvolk während seiner Studentenzeit und die Geschäftsführung, die er an der Volkshochschule Thüringen in Jena ausführte, bis hin zu seiner Ernennung zur Teilnahme an der Planung und Gründung der Pädagogischen Akademie durch Kultusminister C. H. Becker — wirkte Reichwein während der 1920er Jahre konsequent und eifrig am Aufbau der Republik mit. Vom Standpunkt des reformistischen Sozialismus aus plädierte er für die Umgestaltung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse durch strukturelle Reformen. Tatsächlich richtete sich seine Lehrtätigkeit als Professor an der Pädagogischen Akademie Halle darauf, seinen zukünftigen Volksschullehrern die politisch-pädagogische Aufgabe als Träger der jungen Republik bewusst zu machen.¹⁵ Außerdem sympathisierte er zwar mit Modebegriffen der Nachkriegszeit wie "Volk" und "Gemeinschaft" bereits seit seinen eigenen Erfahrungen in der Vorkriegs-Jugendbewegung, doch er hielt fest an einer globalen Sicht und einer weltoffenen Anschauung (Förderung harmonischer und kooperativer Beziehungen zwischen den Völkern), die durch seine langfristigen Studienaufenthalte während der Jahre 1926-1927 in England, Nordamerika, Kanada, Japan, China, den Philippinen, Mexiko usf. untermauert wird.

Ungeachtet seiner parteipolitischen Zurückhaltung und seiner Kritik an der Parteibürokratie wurde Reichwein im Oktober 1930, unmittelbar nach dem großen Aufschwung der NSDAP bei den Septemberwahlen, Mitglied der SPD. Dies belegt ebenfalls deutlich seine republikanische, antinazistische Haltung (XV, Bd. 1. S. 283). Dabei handelte es sich jedoch nicht nur einfach um eine Opposition in politischem Sinne. Einem Brief zufolge, den er zu jener Zeit seinem Freund E. R. Curtius schrieb, sei der Nazismus ein "[...] neuer, lebensgefährlicher Kollektivismus der Blutjünger, für die Blutverehrung und Blutvergießen gleichermaßen Ersatz für Geist und Religion [...]" (I, S. 116) und somit ein "[...] Verraten alles dessen, wofür er bisher menschlich, pädagogisch und politisch eingetreten war."¹⁶

2. Als Reichwein sich trotzdem entschied, in Deutschland zu bleiben und die Lehrstelle in Tiefensee anzunehmen, wusste er, dass dies für ihn von Nachteil war. Darüber hinaus hatte er gegenüber dem Nazismus den Wunsch, aus einer "[...] sittlichen Gewißheit und dem

guten Gewissen, [...] an der Jugend, an Volk und Nation" zu wirken (I, S. 120). Diesbezüglich führt sein englischer Freund Rolf Gardiner aus: "Reichwein war entschlossen, auszuprobieren, inwieweit man Deutschlands Seele durch Pädagogik retten könnte, nachdem es sie politisch preisgegeben hatte." (XIV, S. 129) Auch hier lässt sich nur bejahend zustimmen. Aber auch wenn er auf Grund seines Lebens durch Vereinigung des pädagogischen Moments mit den eigenen Vorstellungen und Handlungen einen zähen Willen zur Zurückweisung von selbstverleugnerischen Kompromissen und Resignation hatte, ist es nicht richtig, dies als Martyrium zu beschreiben. Er musste nämlich aus familiären Gründen in Deutschland bleiben, um sich nach seiner Vermählung (im April 1933) mit Rosemarie Pallat, Kollegin und Sportlehrerin an der Pädagogischen Akademie Halle, um seine Frau und das noch ungeborene Kind zu kümmern (I, S. 250). Außerdem wurde sein Antrag auf Anleitung von zwei Lehrerassistenten in der besagten Lehrstelle bei Verhandlungen mit dem preußischen Kultusministerium, die er im Zuge seiner Anstellung in Tiefensee führte, gewährt, um eine modellhafte Schularbeit im Zusammenhang mit der Landschulreform auszuführen (I, S. 122).

Hier wird deutlich, dass die Nationalsozialisten zwar einerseits die politische Macht übernommen hatten, die damit begonnene "Gleichschaltung" im Schulsystem aber nicht unbedingt problemlos ablief. Das heißt, dass die Schwerpunkte der NS-Erziehung, die in der im Mai 1933 gehaltenen programmatischen Rede des Reichsinnenministers W. Frick unter dem Titel "*Kampfziel deutscher Schulen*" im Mai 1933 enthalten sind, als politische Aufgabe zwar formuliert wurden, doch zu diesem Zeitpunkt noch keine klare politische Richtung vorwies.¹⁷ Außerdem trug der Umstand, dass kurz nach der Machtergreifung Reichwein als ehemaliger Leiter der Pressestelle und persönlicher Referent des Kultusministers Becker (1929-30) innerhalb der Regierung, insbesondere im preußischen Kultusministerium, auch nicht-nazistische Bekannte und Freunde (der sogenannten "Becker-Gruppe") im Amt hatte, was auch zweifellos zur Genehmigung seines Antrages beitrug (I, S. 251). Ferner war sein als Förderer der Weimarer Kunsterziehungs- und Arbeitserziehungsbewegung bekannter Schwiegervater L. Pallat in dieser Zeit als Leiter des "Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin", eines Instituts für die Lehrerausbildung und Information des Kultusministeriums, tätig.

Aufgrund dieser Konstellation sah sich Reichwein im NS-System in einer verhältnismäßig bevorzugten Situation, von der er sich einen bestimmten Freiraum erhoff-

¹⁵ Vgl. T. Tsushima / N. Sato: C. H. Becker und A. Reichwein, in: *The Japanese Journal of Educational Research*, 57-1(1990), pp.101-111.

¹⁶ W. Huber: a.a. O., S. 83.

¹⁷ O. Ottweiler: Die nationalsozialistische Schulpolitik im Bereich des Volksschulwesens im Reich, in: M. Heine-

te, unabhängig davon, ob er bei seinem Schuldienst in Tiefensee offensichtliche Kompromisse einging. Allgemein ausgedrückt: da alle Schullehrer und alle Lehrkräfte der Volksbildungswerke, einschließlich der Volksschullehrerschaft, durch die Einbindung in den "NS-Lehrerbund (NSLB)" gleichgeschaltet wurden und eine ideologische Erziehung durchführen mussten, konnte Reichwein sich eine einzigartige Lehrtätigkeit erwerben. Zwar musste er aus formalen Gründen dem "Lehrerbund" beitreten (Dezember 1933), um eine Lizenz als Volksschullehrer zu erhalten, und somit Hitler gegenüber einen Diensteid als Staatsbeamter ablegen (August 1934). Doch wurde ihm die Fortzahlung seines Professorengehaltes gewährleistet, und auch der Professorentitel wurde ihm nicht aberkannt (XV, Bd.2, S. 337-338). Darüber hinaus wurde die Landschule in Tiefensee durch die Bemühungen des Leiters der "Reichsstelle für den Unterrichtsfilm in Berlin" (gegründet im Juni 1934 als zentrale Koordinierungsstelle der Schulfilmarbeit), K. Zierold, eines Mitglieds der "Becker-Gruppe", im Oktober 1934 als Versuchsschule von derselben Institution nominiert, und gleichzeitig nahm Reichwein als Berater dieser Reichsstelle an der Planung von Schulfilmen teil (S. 359-362). Gerade unter diesen Umständen, im Rahmen einer rigiden Zensur, legte Reichwein größte Sorgfalt auf den Ton seiner Ausführungen, damit sein Widerstand gegen die NS-Erziehung nicht deutlich wird, doch er hielt sich gleichzeitig die Gelegenheit zur Veröffentlichung praktischer Aufzeichnungen offen (S. 370ff.).

Nebenbei gesagt, die Zensur von Schriften wurde von dem NS-Zensurausschuss und der Reichskulturkammer unter dem Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda vorgenommen und gehörte zum Aufgabenbereich der Reichsschrifttumskammer als Abteilung der Reichskulturkammer, aber "rein wissenschaftliche Schriften" fielen in den Zuständigkeitsbereich des Kultusministeriums. Reichweins Bericht über die Landschularbeit wurde unter Ausnutzung der komplizierten Zuständigkeiten und durch die indirekte Unterstützung von Zierold in der Reichsstelle, die gleichzeitig auch als Verleger fungierte, über den Verlag Kohlhammer herausgegeben (ebd, S. 371; V, S. 12). Das im Jahre 1937 unter dem Titel "Schaffendes Schulvolk" herausgegebene Buch lehnt sich sicher an die von der NSDAP in Düsseldorf mit großem Aufwand veranstaltete Reichsausstellung zum Thema "Schaffendes Volk" an.¹⁸ Hierbei wird das Wort "Schulvolk" vermutlich parodistisch in Analogie zu dem "Jungvolk" (die jüngste Einheit der HJ) gebildet.

3. Welche Faktoren waren dann also letztlich bestimmend für Reichweins Haltung? Diese Frage lässt sich nur schwer beantworten, aber eines der wesentlichen Motive lässt sich sicher aus den Vorzügen der Landschule in dem in der Nähe von Berlin gelegenen Dorf Tiefensee ableiten. Damit will gesagt werden, dass sein Interesse an der Landarbeit und am Landvolk (Dorf-Flucht) eine für ihn typische Einstellung charakterisiert. Dies wiederum beruht auf seiner besonderen Vorliebe für den Lebensstil im ländlichen Lebenskreis und dessen Natürlichkeit, die ihm von Kind an durch seinen Vater, der selber Landschullehrer war, vermittelt wurde. Das Landleben bot ihm gerade diejenigen grundlegenden Erfahrungen, die für die Ausbildung seiner eigenen Vorstellungen bestimmend waren. Nebenbei bemerkt, nach den *Bemerkungen zu einer Selbstdarstellung*, die er am 10. Juni 1933 anlässlich seiner Bewerbung um eine Lehrstelle verfasste, kam ihm in den 1920er Jahren in seiner Heimat Hessen, in den Bergdörfern im Bereich des Taunus durch seine kulturellen Aktivitäten bis hin zu seiner Geschäftsführung der Volkshochschule Thüringen zu Bewusstsein, dass "[...] die Kluft zwischen Gelehrtentum und Volk, zwischen Arbeiter und Bauer, zwischen Volk und Staat [...]" überwunden werden müsse. Die Wurzeln, aus denen er diese Idee nährte, erwähnt er selbst: "Dörfliches Leben", die "Jugendbewegung" und die "Frontkameradschaft" (I, S. 254ff.).

Dieser Standpunkt Reichweins deutet darauf hin, dass er den nach dem im 19. Jahrhundert vollzogenen Übergang von der Agrargesellschaft zur Industriegesellschaft folgenden Aufschwung der "Agrarromantik" oder der "Heimatsbewegung" und ähnliche Zeitströmungen durch seine Teilnahme an der Vorkriegs-Jugendbewegung in sich aufgenommen hat. Dabei standen die Dörfer stellvertretend für das Konzept der "Heimat" im Gegensatz zu kosmopolitischen Städten, in denen menschliche Verbindungen verlorengegangen waren. Gerade die heimatlichen Dörfer waren es, die durch ihre Bodenständigkeit eine für den Menschen grundlegende Verwurzelung boten und dabei die Wahrung der Volkstümlichkeit und Kulturgrundlagen gewährleisten.¹⁹ Dass er unter dem Einfluss der Zeitströmung "Rückkehr in die Heimat" gestanden ist, merkt man an seiner Vorliebe für die Werke von W. H. Riehl, die als repräsentativ für die anfängliche Ideologie dieser Strömung gelten, und an seiner Sympathie für deren volkskundliche Beschreibungen des Landlebens

mann(Hrsg.): *Erziehung und Schulung im Dritten Reich*, Teil 1, Stuttgart 1980, S. 195ff.

¹⁸ H. Weidenhaupt: *Kleine Geschichte der Stadt Düsseldorf*, Düsseldorf 1962, S. 166.

¹⁹ K. Bergmann: *Agrarromantik und Großstadtfeindschaft*, Meisenheim am Glan 1970, S. 88ff. W. Schlegel: *Geschichtsbild und geschichtliche Bildung als volkspädagogische Aufgabe*, Weinheim 1961, S. 90.

(II, S. 95). Sein hier entwickeltes, volkskundliches Interesse trägt in den praktischen Inhalten in Tiefensee (Verwendung und die Beimesung der Bedeutung volkskundlicher Lehrmaterialien) seine Früchte.

Allerdings spiegelt sich die Bedeutung, die Reichwein dem Landleben beimisst, nicht im romantisierenden konservativen Denken wider, welches die Identität des Individuums im Volkstum (d.h. nur im ländlichen Volkstum) sucht. K. Chr. Lingelbach hat ebenfalls darauf hingewiesen, dass Reichwein die verschiedenen Probleme der Gegenwart als Historiker und Volkswirt im Hinblick auf historische und ökonomische Entwicklungen betrachtete und er die Fähigkeit hatte, diese Probleme durch die auf Analyse gerichtete Grundeinstellung und durch praktisch orientiertes Denken zu lösen.²⁰ In einer wirtschaftspolitischen Arbeit, die er in den 1920er Jahren verfasste, stellt er beispielsweise die bäuerlichen und landwirtschaftlichen Fragen in Beziehung zur dringenden weltweiten Lebensmittelversorgung. Dabei berücksichtigt er nicht nur die Modernisierung der Landwirtschaft im eigenen Land, sondern auch die Institutionalisierung der internationalen Hilfsorganisationen.²¹

Daher ist es erforderlich, Reichweins Standpunkt von den Ansprüchen nach exklusiver rassistischer Verabsolutierung des Bauerntums, Rückkehr zum autarken Landleben der mit dem Nationalsozialismus zusammenfließenden Strömungen wie die "Bauernhochschulbewegung" oder die antirepublikanischen, Bündischen Bewegungen, insbesondere "die Artamanenbewegung"²² zu trennen. Allerdings steht er hierbei in scharfem Kontrast zum autoritären System, das diese völkische Bewegung vertritt. Dabei ist er von der politischen Bildung überzeugt, die davon ausgeht, dass "[...]ein Volk im Stadium entfalteter Verkehrswirtschaft und weit differenzierter Produktion nicht mehr autoritär regiert werden kann, sondern nur noch auf Grund autonomer Verantwortung jedes einzelnen zu führen ist." (II, S. 82.) Dies kann als ein antinazistisches Ethos, das den Menschen in geistiger und sittlicher Hinsicht zu "Mündigkeit" und "Selbstbestimmung" führt, aufgefasst werden (XV, Bd.2, S. 338). Bei der Einordnung der pädagogischen Tätigkeiten in Tiefensee hinsichtlich der später noch zu erläuternden Aufgabe der "Erneuerung des Landlebens" zeigt sich, dass sein Festhalten an dieser Basis sicherlich in diesem Ethos verwurzelt ist.

Im Zusammenhang mit Reichweins Lehrstelle in Tiefensee muss fernerhin darauf hingewiesen werden,

dass seine Schularbeit inhaltlich in Beziehung zur Landschullehrerbildung an der Pädagogischen Akademie Halle stand. Tiefensee war nämlich eine Art Weiterentwicklung der Praxis, die er zuvor in Halle umgesetzt hatte. Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass er seine ehemalige "tüchtige jüngere Hallenserin" als eine seiner Assistenten, die je männlich und weiblich sein sollten, wählen wollte (I, S. 122). Außerdem ermöglichte die "einklassige" Schule in Tiefensee die Verwirklichung seiner oppositionellen pädagogischen Absichten gegenüber der NS-Erziehung, besonders in Verbindung mit den oben erwähnten relativ günstigen Umständen.

So betrachtet ist der Weg von der Pädagogischen Akademie Halle an die Landschule in Tiefensee für Reichwein als Aktivist der Weimarer Erziehungsreform eine natürliche Konsequenz.

Andererseits zögerten die Eltern in Tiefensee zwar nicht, die Schulkosten zu zahlen, traten ihm jedoch wegen seines Lebenslaufes — Mitglied der SPD und Professor — mit einem tief im Konservativismus verwurzelten Misstrauen und Vorurteilen, die einer dem NS-Regime freundlichen Einstellung entsprangen, entgegen. Seine Frau Rosemarie beschrieb, dass "[...] die Honoratioren des Dorfes ihrem Mann beim Umtrunk weltanschauliche Fallen zu stellen versuchten."²³ Ferner lässt die Tatsache, dass in zwei anonymen Denunziationsbriefen (im September 1935 und im Juli des darauf folgenden Jahres) an die Potsdamer Regierung seine Suspension gefordert wurde (XV, Bd.2, S. 357), auf ein latentes Misstrauen in Teilen der Elternschaft des Dorfes schließen. Dies weist darauf hin, dass vielleicht auch in bezug auf Tiefensee, das ursprünglich kein Bauerndorf war, die Forschungsthese zutrifft, dass ein "klein- und mittelständiger Bauernstand als Grundlage der Unterstützung der Nationalsozialismus durch die Massen"²⁴ sei. Aufgrund dessen schreibt Reichwein einsichtig: "Wir werden nicht mehr ohne Schatten leben können. Abfinden und seinen Weg gehen, ist der einzige Ausweg." (I, S. 133.)

So betrachtet lässt sich sagen, dass Reichwein seine Schularbeit inmitten eines Systems durchführte, das den Nationalsozialismus unterstützte. Doch solange er als Schulreformer auf dem Lande agierte, suchte er nicht die Isolation von den Eltern und der Bevölkerung, sondern vielmehr deren Mitwirkung und Zusammenarbeit. Für ihn war dies sogar eine zwingende Notwendigkeit. Er befand sich in einer antinomistischen Situation, in welcher er gewissermaßen die Klängen mit der NS-Erziehung kreuzte. An seinen Freund W. G. Oschi-

²⁰ K. Chr. Lingelbach: Adolf Reichweins Schulmodell Tiefensee, in: *Demokratische Erziehung*, Jg.4/1980, S. 90.

²¹ A. Reichwein: Weltbund der Landwirtschaft? In: *Der Eisenerne Steg* (3), Frankfurt a.M. 1926, S. 135-144.

²² Vgl. U. Treziak: *Deutsche Jugendbewegung am Ende der Weimarer Republik*, Frankfurt a. M. 1986, S. 20.

²³ Zit. nach Henderson (XIV, S. 130).

²⁴ Dazu z.B. R. Heberle: *From Democracy to Nazism. A Regional Case Study on Political Parties in Germany*, New York 1970.

lewski schrieb er: "Ich selbst stehe unentwegt in der Erziehungsfront; unter anderen Umständen, mit anderen Aufgaben wie in Jena — als wir uns kennen lernten, aber vielleicht darf ich stolz darauf sein, daß ich heute wie damals aus einem Gusse stehe, so wie ich gewachsen bin, und ohne daß ich neuer, künstlicher Glieder bedürfte, um rege zu sein und meinen Weg zu gehen." (I, S. 135.)

Welche Bedeutung hatte nun die von Reichwein angestrebte Landschulerziehung im Rahmen der nazistischen Maßnahmen, und hat diese zu Verbesserungen geführt? Dieser Aspekt wird im Folgenden untersucht.

II. Die NS-Bauernpolitik und die Lehrreform in der Landschule

1. Innerhalb des NS-Erziehungssystems wurde den bestehenden Schulsystemen eine nur geringe Bedeutung zugemessen. Denn aufgrund des Prinzips, unter dem der Staat die totale Kontrolle über die Jugend ausüben und somit deren Standardisierung im Sinne der nazistischen Weltanschauung vollziehen soll, maßten die politischen Führer der NSDAP nicht nur der Schulerziehung, sondern ferner den außerschulischen Aktivitäten der Jugendzeit über die HJ bis hin zum Arbeitsdienst ("Reichsarbeitsdienst") große Bedeutung bei. In diesem Zusammenhang wird von der Landschule eine ganz eigene Funktion erwartet.

Entsprechend dem sog. *Agrarprogramm der NSDAP* von 1930 wurden die Landwirtschaft sowie das Bauerntum im Rahmen der NS-Agrarpolitik bekanntlich als erster Stand im Staate verstanden, und Reichsbauernführer R. W. Darré machte diese Sichtweise zur Basis der "Blut-und-Boden"-Ideologie. Während Darré von der Bauernhochschulbewegung bzw. der Artamanenbewegung stark beeinflusst war, suchte er gleichzeitig Lösungen für die Landflucht und die wirtschaftlichen Probleme der Landwirtschaft, die er in einer Renaissance der direkten Verbindung zwischen völkischer Reinheit (Rasse) und dem Boden (Landwirtschaft) zu finden glaubte.²⁵ Seinen Ausführungen zufolge, wurde mit dem Beginn der Hardenbergschen Reformen "die fatale Fehlentwicklung" (wie sie etwa die Schlagworte "Verstädterung", "Industrialisierung", "westlerische Ideen" und "Weltwirtschaft" ausdrücken) eingeleitet. Darré zufolge mache erst deren Überwindung den ökonomischen, sozialen und politischen Aufschwung der "nordischen Rasse" möglich (VI, S. 124). Unter der Voraussetzung, dass die hier angesprochene "nordische Rasse" überhaupt existiert, wird eine Verwurzelung mit Grund und Boden (im Landleben) als "arteigene Bodenständigkeit" gesucht

ne Bodenständigkeit" gesucht (VI, S. 20). Von diesem Standpunkt aus betrachtet, ist das Bauerntum der "Blutquell des Volkes" und das Land die Grundlage für die Erschaffung deutscher Kultur (VI, S.196). Ferner wird bei ihm die Notwendigkeit einer Wiederbelebung der besagten "Ideen von der Gebundenheit an Blut und Boden" (ebd.) durch Landwirtschaft und Bauerntum repräsentiert. Dabei stellt er die Analogien "Blut" = "Volk" und "Boden" = "Lebensraum des Volkes" auf. Anders formuliert, zeigt er eine physiokratische Subsistenzwirtschaft auf, die den Erhalt und die Vermehrung der Landbevölkerung zur Basis macht, um die Grundlagen der Lebensmittelwirtschaft zu sichern.

Dabei betont Darré mit Blick auf Politik und Bewegung, dass das Landvolk als Träger einer wichtigen Aufgabe für das gesamte Volk und als fortsetzende Kraft eines "germanischen Lebensstils" aufgeklärt sowie deren "völkisch-historische bäuerliche Kultur" gewahrt und eine "neue Bauernethik" geschaffen werden müsse. Darüber hinaus gab es auch Bemühungen, das Verständnis der 'unwissenden' Stadtbevölkerung dieser Problematik gegenüber zu fördern.²⁶ Die "Heimat-Idee" wurde mit der Bedeutung beladen, die "Reinrassigkeit" im Landleben aufrechtzuerhalten und in Gegensatz zur unerwünschten Verstädterung und Großstadtkultur gestellt.

Aus dem oben Genannten lässt sich die in der NS-Bauernpolitik enthaltene ausgeprägte Erziehungsanforderung leicht erklären. Sie wurde hinsichtlich des als "Reichsnährstand" gleichgeschalteten Agrarwirtschaftsapparats nicht nur dessen Aktionsprogramm, das durch Lobpreisung der Bauernkultur und der bäuerlichen Lebensform²⁷ geprägt war, sondern bestimmte auch direkt die Schulerziehung. Dieser Agrarpolitik folgend, wurde das Bauerntum und das ländliche Leben auf mystische Weise idealisiert und somit zu einer Koordinatenachse bei der Ausführung der NS-Erziehung. Während die Landschulen im bisherigen Schulsystem eher missachtet worden waren, wurde deren Bedeutung nun jedoch gemäß dem neuen Paradigma in der Landwirtschafts- und somit auch Erziehungspolitik neu bewertet. Der Erklärung des Reichsfachschäftsleiters des NS-Lehrerbundes W. Kircher zufolge unterschied sich die Landschule von "[...] der Zeit, die die Güte der vermittelten Bildung nach der Zahl der Klassen der Schule und nach der Einwohnerzahl des Schulortes bemessen hat [...]" nun von der

²⁵ C. R. Lovin: Blut und Boden. The ideological Basis of the Nazi Agricultural Program, in: *Journal of the History of Ideas*, Vol.28, 1967, pp. 281-282.

²⁶ E. Rosenbrock: Die Werbung des Reichsnährstandes, in: W. Clauß (bearbeitet): *Die Deutsche Landwirtschaft*, Berlin 1939, S. 211-212. (Übersetzung ins Japanische, Shigeru Kunigo et al.: *Nachisu Nōgyouseisaku*, Sanseido Verlag 1941, S. 320-321)

²⁷ J. E. Farguharson: *The Plough and the Swastika. The NSDAP and Agriculture in Germany 1928-45*, London 1976, pp. 203-206.

heutigen Zeit, in welcher "[...]Bauerntum und bäuerliche Lebenswerte Richtwerte für das ganze Volk geworden sind". Die Landschule solle in diesem Sinne einen "pädagogischen Frontdienst" übernehmen. (XI, S. 27.)

2. Auch wenn das Landschulproblem als Korollarium der NS-Bauernpolitik an den Tag trat, wurde die betreffende Reform bereits seit der zweiten Hälfte der 1920er Jahre debattiert. Das öffentliche Interesse an einer pädagogischen Förderung der Landbevölkerung (1925 stellte diese 22,8% der Gesamtbevölkerung) stieg nämlich bereits zu einem Zeitpunkt, als sich die wirtschaftliche Lage der ländlichen Bevölkerung dramatisch zuspitzte. Letzteres hatte diverse Ursachen, wie beispielsweise der Preisverfall von Agrarprodukten, der durch steigende Konkurrenz aufgrund zunehmender Agrarimporte aus dem Ausland ausgelöst wurde. Weitere Gründe waren die durch die verschärfte Wirtschaftslage hervorgerufene wirtschaftliche Marginalisierung und die daraus resultierenden Verbesserungsversuche, aber auch die verspätete Rationalisierung der Agrarbetriebe trug wesentlich zur Misere bei. Die Landschulreform wurde also bereits zu jenem Zeitpunkt als Mittel zur Wiederbelebung thematisiert (XIII, S. 1ff.).

An dieser Stelle muss auf die Unausgewogenheit der 8-jährigen Volksschulbildung zwischen Stadt und Land hingewiesen werden. Zum Beispiel betrug im Jahre 1926 in Preußen die Schülerzahl in den Volksschulen in Landgemeinden mit einer Einwohnerzahl von weniger als 2.000 Personen (Dörfern) 2.183.713 Schüler in 27.707 Schulen, während in 5.706 städtischen Schulen 1.985.678 Schüler gezählt wurden. Ein Blick auf die Zahl der Klassen zeigt, dass auf dem Land einklassige Schulen 49% und zweiklassige Schulen 22% ausmachen, wobei normalerweise die Zahl der Lehrer 1-2 pro Schule betrug, während in den Städten 58% in achtklassigen und 7% in siebenklassigen Schulen unterrichtet wurden.²⁸ Deutschlandweit gab es im Jahre 1931 auf dem Land noch immer 47% einklassige und 26% zweiklassige Schulen, d.h. durchschnittlich 1,96 Klassen pro Schule.²⁹ Folglich war eine spezialisierte Lehrtätigkeit, wie in den nach Jahrgängen geordneten Stadtschulen an den Landschulen fast unmöglich. Kinderarbeit, die während der Erntezeit notwendig war, führte zu Gegensätzen zwischen Eltern und Lehrern, die zusammen mit dem mangelnden Interesse der Eltern an den schulischen Aktivitäten dazu führte, dass die Landschule "[...] der von Kirche und Staat in das Dorf hineingezwängte Fremdkörper [...]" war und blieb (XII, S. 130).

Selbstverständlich wurde in der pädagogischen Welt versucht, eine Brücke zwischen dem regionalen Leben und der Schulerziehung zu schlagen, indem seit Beginn des 20. Jahrhunderts die geographischen und räumlichen Verhältnisse der Schüler als "realgegebene Umwelt" unter dem Namen "Heimatkunde" zu einem Lehrstoff wurden.³⁰ Die "Preußischen Grundschulrichtlinien" von 1921 schließlich institutionalisierten das Fach "Heimatkunde" und den sog. "Gesamtunterricht" im Bereich der Elementarerziehung. Man kann also von einer "Pädagogisierung der Heimat" (E. Weniger) sprechen, wobei unter dem Einfluss der Heimatbewegung das Volkstum und seine Kultur betont wurden.³¹

Die Lösung der regionalen Isolation von Landschulen, die im Vergleich zu Stadtschulen in Hinsicht auf Erziehungsniveau und -bedingungen große Unterschiede aufwiesen, wurde in Fachkreisen zur Mode. Die Ausführungen von J. F. Dietz und D. Rodiek können hierbei als stellvertretende Beispiele aufgeführt werden. Dietz zufolge liegt eine wesentliche Ursache nicht im mangelnden Verständnis der Bauern für die Erziehung. Vielmehr sei die Schule nicht dem Leben und der Kultur auf den Dörfern angepasst. Die Landschule könne nicht einfach nur nach dem Modell der Stadtschulen geformt werden, sondern müsse den ländlichen Verhältnissen in Form einer "Heimatschule" Rechnung tragen und unter dieser Voraussetzung eine Einrichtung zur Volksbildung werden (XII, S. 97ff.). Rodiek wies ebenfalls auf die Problematik einer Dissoziation zwischen der "allgemeinen Pädagogik" und der Lage der Erziehung auf dem Lande hin und betonte, dass die Bildungsarbeit sich aus der Perspektive der Bauern und mit ihrem Lebensraum befassen müsse, um so eine erzieherische Welt aufzubauen (XIII, S. 51ff.). Von diesem Standpunkt aus haben beide Autoren die Dorf- und Bauernkultur aufgewertet, d.h. sie haben "Bodenständigkeit" und "Lebensnähe" als optionale Bildungsgüter zu elementaren Bestandteilen gemacht.

Aus dem Bisherigen kann abgeleitet werden, dass es bei der Diskussion um die Landschule um die Erneuerung des Dorfes und die Restauration der bäuerlichen Kultur ging. Es wurde weniger eine institutionelle Reform, sondern vielmehr eine inhaltliche Revision des Systems angestrebt, bei der die Problematik auf eine enge Verbindung der Bildungsarbeit insgesamt mit der "heimatlichen Umwelt" konvergiert. Diese als "Heimat-

³⁰ z.B. H. Conwentz: *Die Heimatkunde in der Schule*, Berlin 1904.

³¹ E. Weniger: *Neue Wege im Geschichtsunterricht*, 2. Aufl. Frankfurt a.M. 1957, S. 59. Vgl. Zu diesem Blickpunkt grundsätzlich E. Spranger: *Der Bildungswert der Heimatkunde* (1923), in: *Gesammelte Schriften*, Bd.11, Heidelberg 1973, S. 317-319.

²⁸ P. Lundgreen: *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick*, Teil 2, Göttingen 1981, S. 43-44.

²⁹ *Dito*, S. 43.

schulbewegung"³² bezeichnete inhaltliche Reform (d.h. Lehrreform) muss zwangsläufig mit den Mottos "Bodenständigkeit" und "Lebensnähe" verbunden werden. Zusätzlich sei angemerkt, dass Reichwein in Tiefensee einen Standpunkt vertrat, der das Dorf als "eigenwüchsigen Kulturkreis" auffasste, in welchem das Unterrichten und Lernen als Ausgangspunkte zu sehen waren. (IV, S. 218.) Er hat mit Bestimmtheit bereits während der Weimarer Republik, d.h. seit dem Ende der 1920er Jahre diese spezifische Problematik in der Elementarbildung erfasst, und seine Versuche, aktiv darauf einzugehen, fanden hier ihren Ausdruck.

3. Das Interesse der Vertreter der NS-Erziehung bestand darin, wie die Erziehung im Rahmen der obigen Schulreformen auf der "Blut-und-Boden"-Ideologie basiert werden kann. Als stellvertretendes Beispiel eines Ideologen der NS-Erziehung vor allem während der 1930er Jahre sei E. Kriek erwähnt. Dieser bevorzugte zwar die Selbstbildung der Jugend (HJ-Bewegung) vor der Schulerziehung, doch betonte er zugleich, dass der Grund für die 'Entfremdung' der Landschule vom Alltag in der Behandlung des Dorflebens als 'Fremdelement' läge, und forderte daher, dass im Rahmen der Reformbewegung der Landschulen aufgezeigt werden soll, worum es sich bei der Erziehung, die 'Blut und Boden' als Ausgangspunkt nimmt, handelt. Anders formuliert heißt dies, dass die Erziehung in der Landschule auf dieser Ideologie basieren und ihre Reform als Vorbild für die Reform der Stadtschule dienen solle.³³ Die Förderung der Volkskunde als Teil der NS-Kulturpolitik zur Verherrlichung der völkischen Bauernkultur und ferner die Flut an verklärter Agrarliteratur, die das Bauerntum mythisierte³⁴, forderten geradezu nach Argumenten, die von Darré vorgetragen wurden.

In den 1930er Jahren gab es im Rahmen der NS-Schulreform unmittelbar nach der Machtergreifung außer in bestimmten Fächern (Geschichte, Deutsch, Rassenkunde/Vererbungslehre), die als Sofortmaßnahmen verfügt wurden, keine reichseinheitliche Regelung. Als Folge dessen ergaben sich von Gau zu Gau — besonders in Einzelheiten — unterschiedliche Lehrpläne. Dies wiederum führte seit 1934 zu zahlreichen Einzelverfügungen, die im Rahmen von regionalen Reformmaßnahmen vorgelegt wurden. Diese Situation

führte dazu, dass der preußische Reichserziehungsmi-
nister B. Rust sich gezwungen sah, zunächst im April 1937 vorläufige "*Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschule*" zu erteilen. Später, im Dezember 1939, setzte er zusätzlich "*Reichsrichtlinien für die Volksschule*" in Kraft, die schließlich die regionalen Differenzen beseitigte. Die meisten Reformpläne wurden dennoch von den Gauamtsverwaltungen des NS-Lehrerbundes entworfen. Auch bei Plänen, die von Einzelpersonen entworfen wurden, waren die Autoren auf Landkreis- oder Gausebene im NS-Lehrerbund als Funktionäre oder in Schulaufsichtspositionen tätig, so dass in Bezug auf die NS-Erziehungsreform in Erziehungsanstalten diese Vorschläge bis zur Inkraftsetzung der "*Richtlinien*" faktisch als ein von der Regierung vorgegebener Lehrplan wirkten und angewandt wurden.³⁵

Richten wir unseren Blick wieder auf Reichwein, der seine Aktivitäten während der oben beschriebenen Systematisierung der NS-Erziehung aufnahm. Weniger als vier Monate nach seinem Amtsantritt in Tiefensee wurde in der Tageszeitung *Frankfurter Zeitung* (Datum: 21. Januar 1934) die auf praktischen Erfahrungen beruhende Abhandlung *Deutsche Landschule* veröffentlicht. Ferner wurde im Dezember 1937 sein zusammenfassender Bericht *Schaffendes Schulvolk* veröffentlicht. Im April 1938 folgte der auf pädagogischen und methodologischen Beobachtungen sowie Praxiserfahrungen beruhende Bericht *Film in der Landschule — Vom Schauen zum Gestalten*. Im Jahre 1939 wurde in der Zeitschrift der Fachschaft 4 des NS-Lehrerbundes *Deutsche Volksschule* (Januarausgabe) die Arbeit erneut unter dem gleichen Titel *Schaffendes Schulvolk* veröffentlicht. Durch diese Schriften vertrat er, sofern dies unter dem NS-Regime möglich war, seine eigenen Ansichten und zeigte die Lage der praktischen Arbeit auf.

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 (Land-)Schule. Vom Schauen zum Gestalten*, Braunschweig 1967.

³² Die Satzung des "Reichsbundes Heimatschule" lautet: "In unserem Unterricht muß die Heimat Ausgangs-, Mittel- und Endpunkt sein." Zit. nach E. Weniger: a.a.O., S. 60.

³³ E. Kriek: Nationalsozialistische Erziehung, in: H. H. Lammer/H. Pfundtner (Hrsg.): *Grundlagen, Aufbau und Wirtschaftsordnung des Nationalsozialistischen Staates*, Bd. I., Berlin 1936, S. 20.

³⁴ K. Bergmann, a.a. O., S. 334-335.

³⁵ O. Ottweiler: *Die Volksschule im Nationalsozialismus*, Weinheim 1979, S. 133-134.

- 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 weniggegliederter Landschulen*, Breslau 1934.
- IX : P. Ingwersen: *Bildungsplan auf landschaftlicher Grundlage und im Gesamtunterricht für die Oberstufe der Landschule*, Berlin 1936.
- X : E. Kaiser: *Landschulreformplan, Aufgabe 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 zweite Teil dieses Beitrags folgt in einer der nächsten Ausgaben des reichwein forums.

d. Red.

GEDENKVERANSTALTUNGEN

Adolf Reichwein - Widerstandskämpfer und Lehrer aus Leidenschaft

Gedenkstunde für Adolf Reichwein
am 17. Februar 2005 in Friedberg
anlässlich der Adolf-Reichwein-Ausstellung
im Wetterau-Museum

von Eugen Ernst

Adolf Reichwein - Widerstandskämpfer und Lehrer aus Leidenschaft

(Gedenkstunde für Adolf Reichwein am 17. Februar 2005 in Friedberg anlässlich der Adolf-Reichwein-Ausstellung im Wetterau-Museum)

Einen Gedenkvortrag zur Person Adolf Reichweins zu halten, tue ich nicht nur aus berufsideeller und politischer Neigung. Es ist für mich nachgerade eine liebe Pflicht gegenüber seiner Frau Rosemarie und seinem Vater.

Seine Frau Rosemarie entsprach 1966 meinem Wunsch, unsere neue Schule nach ihrem Gatten benennen zu dürfen. Sie war am 14. September 1966 bei der Einweihung der Schule in Neu-Anspach, damals Mittelpunktschule, heute Haupt-, Real- und Gymnasialschule, dabei. Ich sehe sie noch wie gestern neben dem gleich gesinnten Kultusminister Ernst Schütte und dem Regierungspräsidenten Wittrock in der vorderen Reihe des Festsaals sitzen.

Mein Vorschlag, die Schule nach ihrem Mann zu nennen, war auch ein Ergebnis vieler Gespräche, die ich bei der Entstehung meiner agrarsozialen Dissertation im Rahmen der Rhein-Mainischen Forschungen 1955/56 mit seinem Vater in Rosbach führen durfte.

Die hier Anwesenden kennen Reichweins Lebensweg, den brauche ich chronologisch nicht nachzuzeichnen. Ich frage nur nach seinem Vermächtnis, das der NS-Ideologie höchst zuwider war.

Was könnten die Nazis an ihm gefürchtet haben? Sie hatten sogar über seinen von dem Blutrichter Freisler und Konsorten verordneten gewaltsamen Tod hinaus offenbar noch Angst vor dem toten Adolf Reichwein. Sie gaben seinen Leichnam nicht zur Bestattung für die Angehörigen frei. Ich argwöhne, sie wollten keine Erinnerungsstätte zulassen. Sie wollten das Vorbild eines integren Mannes, eines politisch, kulturhistorisch, ethisch, religiös so vorbildhaften Menschen auslöschen, und zwar total. Wie alles, was sie machten, total war.

Ich denke, sie fürchteten insgeheim, dass das, was man „Humanitas“ nennt, durch ein Erinnern an Adolf Reichwein weiterleben könnte. Heute tut es das, aber es sind dazu immer wieder Gedenkstunden vonnöten. Damals hat man den durch den Strang Hingerichteten an unbekanntem Ort verscharrt. Rechtschaffenheit und einen souveränen kritischen Geist, den fürchteten die totalen Menschenverächter wie eine ansteckende Krankheit und wie der Teufel das Weihwasser.

Der Politiker

Sein politisches Vermächtnis ist Ihnen hinlänglich bekannt, deshalb nur die Kurzfassung: Reichwein kannte keine ideologische Enge. Der Erste Weltkrieg, in den er in idealistisch bündischer Wandervogel-Jugendblindheit freiwillig gezogen war, hat ihn nach einer lebensgefähr-

lichen Verletzung in der Panzerschlacht von Cambrai zum absoluten Kriegsgegner reifen lassen. In seiner sprichwörtlichen Toleranz konnte er auf der Leuchtenburg an der Saale 1932 durchaus mit dem linken, 1930 aus der NSDAP ausgetretenen NS-Vertreter Otto Strasser, dessen Bruder Gregor 1932 aus allen Parteiämtern ausschied und im Röhms-Putsch erschossen wurde, noch freundschaftlich streiten. Dabei vertrat Reichwein einen demokratischen Sozialismus.

Reichwein war kein von den Irrealitäten und Visionen des kommunistischen Endzustandes besessener Marxist. Er war erst 1930 der SPD beigetreten, um die Humanseite des Sozialismus gegen die Inhumanseite des Nationalsozialismus zu stützen.

In seiner Zeit als persönlicher Referent des preussischen Kultusministers, des in Fachkreisen international hoch geachteten Carl Heinrich Becker, sowie in seiner Funktion als Leiter der Pressestelle des Kultusministeriums hatte er viele interne Vorgänge der Politik kennen gelernt. Er hatte erlebt, was anständige Politik ist, sah aber auf den Straßen auch politischen Radikalismus und Brutalismus. Weil er ahnte, dass Fanatismus stets Ausschaltung des Geistes bedeutet, vertrat er bekennd die Kräfte der freiheitlichen Demokratie. Darum traf ihn früh, nämlich schon im April 1933, der Bannstrahl der Nazis nach der sogenannten Machtergreifung. In einer rigorosen Säuberung unter dem neuen NS-Kulturminister Rust verlor er seine Professur an der „roten“ Pädagogischen Akademie in Halle. Die Akademie war geschlossen worden.

In der „inneren Emigration“ in Tiefensee, wo er eine außerordentlich fruchtbare und über die Grenzen einer dörflichen Schule weit hinausgehende Arbeit leistete, war er politisch dennoch nicht außer Gefahr, und zwar seitens einiger Lehrer der Nachbardörfer, die längst zu den Nazis übergelaufen waren. Den Bürgermeister konnte Reichwein mit anderen im Dorf ohne laute Töne durch seine Leistungen an der Schule, vor allem durch die Kooperation zwischen Schule, Elternhaus und Lehrerwohnung zumindest beruhigen. Der Schulrat des Bezirks Potsdam hat das offenbar geahnt. Er hat sich sehr liberal verhalten.

Der Briefträger von Tiefensee war beauftragt, ihn und die Familie zu beobachten und die Post zu kontrollieren. Aber sein Vertrauen in den Lehrer seiner beiden Kinder war größer als die heimtückische Aufgabenstellung der NS-Partei. Er informierte Reichwein über diese Spitzel-Aufgabe, so dass sich die Familie diesbezüglich schützen konnte.

Von Tiefensee fuhr Reichwein wöchentlich einmal nach Berlin, um sich mit ehemaligen Freunden aus der politisch linken und halblinken Ecke zu treffen. Es war vor allem der ehemalige sozialistische Studentenführer Willi Brundert, später Oberbürgermeister in Frankfurt, und der ihm aus Darmstadt schon vor Jahren bekannte frühere SPD-Reichstagsabgeordnete Carlo Mierendorff, der 1943 bei einem Bombenangriff in Leipzig umkam und dessen Freund Theo Haubach. Beide hatten gleich nach 1933 im KZ gesessen und die Regimebrutalität am eigenen Leib erfahren. Reichwein, der sein Flugzeug u. a. auch wegen des NS-Hoheitszeichens abschaffte, konnte mit seinen Freunden die politische Unnatur nicht hinnehmen.

Auch der Kontakt zu alten Freunden aus dem freiwilligen Arbeitsdienst in Schlesien Ende der 1920er Jahre wurde wieder aufgenommen, vor allem mit Graf Helmut James von Moltke, Carl Dietrich von Trotha, Horst von Einsiedel, Artur von Machui, alles Söhne von schlesischen Gütern. Reichwein gelang es, verbindende Kraft zwischen den Regimegegnern aus verschiedenen Gesellschaftsschichten und Sichtweisen zu sein: zwischen Arbeitern und Akademikern, Christen und Atheisten, Konservativen und Fortschrittlichen, Offizieren und Nichtuniformierten.

Martin Ulner, der an Reichweins Schulfilmarbeit interessiert war, wollte 1935/36 die Filmarbeit in Russland studieren, wäre aber beinahe in den stalinschen Säuberungsnetzen hängen geblieben und umgekommen. Abends saß er öfter mit dem Lehrer von Tiefensee zusammen, und Reichwein konnte seine vergleichenden Schlüsse ziehen über Bolschewismus und Faschismus.

Von daher kam auch eine erneute Begegnung mit Wolfgang Schuchhardt, dem Freund aus der Marburger Studienzeit, der ihn an das „Museum für deutsche Volkskunde“ im Prinzessinnen-Palais nach Berlin holte. Dort fanden viele geheime Treffen statt. Reichwein lernte dort auch den Gefängnispfarrer Harald Poelchau kennen, der unerkannt aber treu im Widerstand auf seine Weise arbeitete.

Die Konturen der Zuarbeitung auf das Ende des Hitler-Regimes mit Moltke in Kreisau, wohin nach der Ausbombung der Familie im August 1943 alle Reichweins übersiedelten, festigten und erweiterten sich zunehmend. An Pfingsten 1944 bemerkte Adolf Reichwein einmal zu Freya von Moltke und Rosemarie, seiner Frau: „Jetzt habe ich Kontakt zu Kommunisten aufgenommen, wenn das schief geht, kostet es das Leben“, und es ging schief.

Moltke, mit dem er mindestens 50 Begegnungen hatte, war 1944 gegen ein so spätes Attentat, weil er die Neuauflage einer Dolchstoßlegende nach dem Krieg fürchtete. Adolf Reichwein dachte an die vielen Opfer, die es noch kosten würde, wenn man den NS-Teufeln nicht das Handwerk legen würde. In seinem Gewissenskonflikt ging es ihm weniger um eine mögliche Dolchstoßlegende. Er war zur Überzeugung gelangt, dass man das deutsche Volk und die europäische Kultur nur retten könne, wenn „entscheidende Schritte unternommen würden“. Und er fuhr fort: „Es ist wohl eine Tragödie, zu Mitteln zu greifen, die ich aus ganzer innerer Einstellung ablehne“. Er wusste um das mögliche Opfer des Lebens. Reichwein tat sich schwer, aber er hat das Attentat befürwortet, weil er Julius Leber und York von Wartenburg hinter sich wusste, neben Moltke seine wichtigsten Vertrauten.

Reichwein wollte verhindern, dass Kommunisten später zu Gegnern wurden, wiewohl er wusste, dass sie von Gestapo-Spitzeln durchsetzt waren. Leber und Reichwein hatten die Kontakte zu dem kommunistischen ZK hergestellt, das von Anton Saefkow und Franz Jacob vertreten wurde. Aber von dem Treffen am 4.7.1944 kam Adolf Reichwein nicht mehr heim. Der dritte Mann bei den Kommunisten war im KZ gewesen und hatte seine Freiheit bei der Gestapo durch Spitzeldienste erkaufte. Seine Name: Ernst Rambow, alias „Hermann“. Die Russen machten ihn 1945 in Köpenick dingfest und ließen ihn verschwinden.

Nach dem 20. Juli erlitt Reichwein in der Gefangenschaft wiederholt schlimme Misshandlungen. Er konnte kaum noch sprechen. Am 20.10.1944 wurde er zum Tode verurteilt und am gleichen Tag abends hingerichtet. Ein Abschied von seinen Angehörigen wurde nicht zugelassen, aber 300 RM Gebühr für die Urteilsprechung und 158,18 RM wurden administrativ genau für die Hinrichtung kassiert.

Der Mensch

Über den Menschen Adolf Reichwein und seine Menschlichkeit zu reden ist eigentlich überflüssig, das ergibt sich aus seinen Verlautbarungen und aus seinem Handeln in der praktischen Pädagogik, nicht nur in der Volkshochschularbeit, sondern vor allem in Tiefensee.

Aber man sollte darauf hinweisen, dass seine Toleranz, seine Verantwortungsbereitschaft, seine Zuverlässigkeit und Charakterstärke ihren Ursprung in seiner Kindheit finden, in einem - wie Ernst Wiechert gesagt haben würde - „einfachen Leben“. Seine Eltern waren sozusagen aus unbestechlich klar profiliertem Holz geschnitzt. Sie waren auf elementare Weise Vorbild. Der protestantische Vater und Lehrer Karl Reichwein und

seine katholische Mutter Anna Maria kamen aus einer bäuerlich handwerklichen Welt. Adolf Reichwein war seinem Vater sehr dankbar, dass dieser 1904 von dem mondänen Bad Ems nach Rosbach gezogen war. Er formuliert: „Mein Vater hat mir die ländliche Jugend gerettet.“ In den Ställen und Scheunen der Bauern fühlte er sich genauso wohl wie im Klassenraum, und das Klettern auf die Kirschbäume und die Eichen am Taunushang war ihm ebenso wichtig wie das Klettern am Seil im Turnsaal. Seine Ferien verbrachte er oft bei den Westerwälder Großeltern, Kleinbauern, die noch mit dem Kuhfuhrwerk hantierten und wo das spärlich gesprochene Wort Gültigkeit besaß.

Ebenso hatte seine Jugend in der Wetterau einen wichtigen Einfluss auf sein späteres Leben. 1909 in Friedberg am Realgymnasium kam er mit der Wandervogelbewegung in Berührung, die sich gegen bürgerliche Doppelmoral und hohle Etiketten gewandt hatte. Es war eine Protesthaltung der damaligen Jugend, die sich erproben wollte an den Widerständen, die sie in der Natur und in der Gesellschaft fand, die sich messen wollte am sachlich Anderen und am persönlich Anderen in der Gruppe. Da spielten zweifelsfrei Lagerfeuer- und Zupfgeigenhansel-Idylle eine Rolle, aber auch die Begegnung mit dem Kunsthandwerk, mit dem Volkslied und letzten Endes mit dem, was Albert Schweitzer zusammenfasste in dem Begriff „Ehrfurcht vor dem Leben“.

„Lieb Vaterland“, das sich Hingeben für Kaiser und Reich unter dem blasphemischen Anspruch „Gott mit uns“, diese Droge hat er im Krieg, für ihn eine Art Entziehungskur, schnell abgelegt. Dazu trug später auch sein Studium der Philosophie, der Kunstgeschichte, der Soziologie und der Wirtschaftswissenschaften bei, und das Erlernen moderner Sprachen. Seine Weltgewandtheit, seine abenteuerlichen Reisen rund um den Erdball haben einen Wissens- und Bildungsstand bei ihm erreicht, den er nicht für sich behalten wollte. Bildung als ein hohes Gut für alle: deshalb seine erste Arbeitsgemeinschaft mit Jungakademikern und Arbeitern in einem Vier-Wochenseminar in Bodenrod 1921.

Von da ging der Weg zielgerade in die Volkshochschularbeit. Reichwein wurde 1925 sogar Nachfolger von Wilhelm Flitner, dem bekannten Pädagogen in Jena. Adolf Reichwein selbst wurde ein vielgefragter Referent, der später mit einem kleinen Flugzeug schnell seine Vorstellungen vom Genossenschaftswesen, von Wirtschaftsdemokratie, von neuen pädagogischen Wegen und von wichtigen Bildungsinhalten auch denen vermitteln wollte, die wie die Arbeiterjugend keine Chance einer weiterführenden Schule hatten.

Menschliche Reife: Dazu haben zweifellos auch Nackenschläge beigetragen, wie vor allem 1925, als sein zweijähriger Bub beim Spielen im Garten erkrankte. Es war eine Erfahrung, die ihn fast in die Verzweiflung trieb, an der schließlich seine erste Ehe unter seelischem Druck zerbrach.

Einen großen Halt, aber auch einen inneren Einfluss bedeutete für ihn die Begegnung Ende der 20er Jahre mit dem Religionsphilosophen und dem religiösen Sozialisten Paul Tillich, der ähnlich wie der Theologieprofessor Karl Barth in Bonn, Göttingen und später in Basel und wie der bekannte Pfarrer Johann Christoph Blumhardt aus dem Schwäbischen für die Sozialdemokratie wirkte. Reichwein durchlitt – wie oben gezeigt – die Gewissensnot um das Attentat und das Töten gegen Gottes Gebot. Es trieb ihn die Frage um nach der Instanz, die Antwort verlangt, nachdem ihm klar war, dass es irrtumsfähige menschliche Instanzen, auch große Philosophen, letztlich nicht sein können. Antwortgeben dem, der alles geschaffen hat, das heißt Verantwortung. Vor sich selbst ist sie wohl recht brüchig.

Was das konkret bedeutet, zeigt seine Standhaftigkeit bei der Versuchung, ins Ausland zu gehen und die ihm aufgegebenen Gesellschaft und sein Tun in Deutschland zu verlassen. Nach der gewaltsamen Beendigung seiner Professorenlaufbahn an der Pädagogischen Akademie in Halle kam sehr schnell ein Angebot auf einen Lehrstuhl für Wirtschaftsgeographie an der Universität in Ankara. Schließlich hatte er ja über „China im 18. Jahrhundert“ promoviert und nach seinen Weltreisen, die eigentlich Forschungsreisen waren, 1928 ein 600seitiges Standardwerk über die „Rohstoffwirtschaft der Erde“ geschrieben und 1930 „Mexiko erwacht“ und „Blitzlicht über Amerika“. Für seine – damals nur von wenigen begriffene Weitsicht – spricht seine Vision von einer „europäischen Wirtschaftseinheit“, damals revolutionär, heute selbstverständlich

Er lehnte die Emigration, die ihn gerettet hätte, ab. Es ging ihm da ähnlich wie anderen gleichgesinnten Widerstandskämpfern, z. B. Adam von Trott zu Solz aus Imshausen in Nordost-Hessen, der leicht zu Freunden nach England hätte gehen können, oder Dietrich Bonhoeffer, der bereits in Amerika war und die politische Not in Deutschland sah und seine Brüder dort nicht allein lassen wollte und zurückkehrte. Reichweins Ausbleiben in der politischen Gefahr und Demütigung konnte seinen Mut und seine Standhaftigkeit nicht brechen.

Was Adolf Reichwein stets umtrieb war die Sorge um seine Familie. Aber Rosemarie, seine Frau, hat ihm hier unendlich viel abgenommen. 1932 hatte sie ihn ja in

Halle an der Hochschule erlebt, war begeistert von dem jungen Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde. Aber erst ein Flug mit ihm, den Rosemarie unbedingt wollte, mit seiner „Klemm“ aus Spanholz und Seide, geriet zu einem höchst waghalsigen lebensgefährlichen Unternehmen. Das Ankämpfen gegen Sturm und Regen auf dem Weg nach Potsdam über dem Fläming wäre ihnen beinahe zum Verhängnis geworden. Die Folge war ein Zusammenschweißen, ein Gehen durch Dick und Dünn durch das ganze Leben. Ohne viele Worte, aber mit unendlicher Zuneigung und Verlässlichkeit hatten beide bewiesen, dass ihre Wahl richtig getroffen war. Die gelernte Sport- und Gymnastiklehrerin, die nach ihrer pädagogischen Arbeit in der modernen Schulanstalt in Salem gereift war, hat sie nach dem Tod ihres Mannes zu einer findigen Mutter für die Kinder am Kriegsende und in der Nachkriegszeit gemacht, dann aber auch zu einer emanzipierten Frau, die ihren eigenen beruflichen Weg ausbaute und den Kindern ein gleiches Vorbild war wie das menschliche und erzieherische Format des Vaters.

Der Lehrer

Aus der „untergeordneten“ Stelle eines Landschullehrers in den weiten Wäldern des Barnim nordöstlich von Berlin, in dem kleinen Dörfchen Tiefensee, ist ein Erfahrungsbericht hervorgegangen, der bis heute hochaktuelle Grundeinsichten für Lehrer vermittelt. Der Titel „Schaffendes Schulvolk“ ist als ein sehr lohnendes Programm anerkannt, das trotz heute veränderter Schulbedingungen eine Pflichtlektüre für jeden Lehramtskandidaten sein müsste.

Ab Oktober 1933 kostete es Adolf Reichwein durchaus Mühe, seine pädagogischen Konzeptionen und seine sozialetischen Werte gegen den „Braunen Zeitgeist“ der Massenvernebelung zu festigen. Er kämpfte gegen das Verratenwerden an. Schließlich war er ja als „politisch unzuverlässig“ in dem Dörfchen angekündigt worden. Wenn jedoch die einfachen Leute in diesem abgelegenen Landstrich schon nach wenigen Monaten sagten, der Professor habe ihre Kinder „frei gemacht“, dann zeigt dies, dass Reichwein in jener einklassigen Dorfschule das „heimliche Modell einer freien Ordnung“ als bleibende Erfahrung für das ganze Dorf geschaffen hatte.

Die Kinder wurden nicht von oben sozusagen autoritär belehrt. Er setzte ihnen keinen „Nürnberger Trichter“ auf. Sie hatten das Gelernte nicht bezuglos zu reproduzieren. Das Gelernte war weithin ihr eigenes Werk, ob in Wort oder in einem selbst hergestellten Gegenstand. Es war in der „Schule der Tat“ der Kinder selbst erworbenes Wissen, Erkennen und Können und selbst gestaltete Form als eine wertvolle Bestätigung ihres Tuns.

Bei der Naturbetrachtung in der heimatlichen Gemarkung wurden Pflanzen und Tiere genau beobachtet, fotografiert, gezeichnet und Sammlungen angelegt. Beim „kleinen Bienenstudium“ kam es zur Erkenntnis tiefer Ordnungsvorgänge im Tierleben. Es blieb eben nicht nur bei der biologischen Betrachtung eines Getreidehalms und der Ähren, sondern im Mittelpunkt eines sommerlichen Projektes stand das „tägliche Brot“, nämlich Saat und Ernte und der Gang zur Mühle, bis hin zu dem Lernen und Singen von Mühlenliedern und Gedichten. Im Gewächshaus des Schulgartens konnten Vererbungsversuche bei Pflanzen während der Blüte in der Abgeschlossenheit hinter Tür und Glas durch Bestäubung mit dem Pinsel durchgeführt werden. Neben Baumschnitt und Pfropfen und Züchten von Bäumen spielte die Einsicht in den Nutzen des Obstbaus für die Erweiterung des Nahrungsspielraums der Menschen eine wichtige Rolle.

Bei alledem kam es Reichwein immer auf die Weckung des persönlichen Wissens und Gewissens gegenüber der Natur, dem Leben an, im Sinne von Albert Schweitzer. Wenn Nistkästen, ein Bienenkasten, das Relief des heimatlichen Raums gebaut und die Arbeit im Schulgarten verrichtet wurden, dann geschah das nicht, um den Belangen der Erwachsenen gerecht zu werden, sondern das Kind auf Wege zu führen, die bewusst mitten in die Welt der Erwachsenen hinein leiteten, gleichgültig ob Kinder die einzelnen Dinge später einmal beruflich verwerten würden oder nicht. Reichwein ging es bei seinem „ganzheitlich“ gestalteten Unterricht stets um das Bewusstsein einer Verantwortung in einer gesellschaftlichen Umgebung und in der Welt. Der Schulerfolg hing nicht von der sozialen Herkunft ab, wie das bis heute laut Pisa-Untersuchung bei uns wie kaum in einem anderen europäischen Land noch der Fall ist. Für Reichwein war es eine Selbstverständlichkeit, dass das Bildungsvermögen, das junge Menschen von daheim mitbringen, nicht bloß verwaltet werden darf im Sinne der Selektion, sondern dass man sich um jeden einzelnen kümmern und Lernanreize stiften muss.

Es kam ihm darauf an zu erkennen, dass die Technik niemals den Bindungen des Natürlichen entfliehen, dass man trotz der Maschinen, der künstlichen Düngung usw. die Natur nicht überfordern darf, denn sie wird, wenn man sie überreizt, zur Gegenwehr übergehen, der wir immer unterlegen sind. Manche begreifen das heute noch nicht.

Bei allen Verwurzelungen des Menschen in seiner Heimat war ihm die Öffnung für Neues, für Anderes, für Fremde wichtig, nicht die in sich abgeschlossene unahnbare bornierte Gruppe wurde, wie in der uniformierten braunen Umgebung, gepriesen, sondern die Neu-

gier auch auf das befruchtend Andere. So wurde die Nahbegegnung in dem Heimatraum durch die reale Begegnung der Ferne, z. B. bei einer Ostpreußenfahrt oder einer Schleswig-Holstein-Reise ermöglicht. Die Kinder arbeiteten gemeinsam die Programme der Fahrten aus. Sie lernten die Landschaft, das Schicksal der dort arbeitenden Menschen, die eigentümliche Stimmung einer Landschaft kennen. Auch wichtige Beispiele aus der Literatur und aus dem Liedgut eines Raumes vergaß Reichwein nicht. Das Ganzheitliche wird bei ihm eben auf alles übertragen. Auch im Bereich des Sports und der Musik wurden die Kinder „ans Werk gesetzt“.

Bei komplizierten Werkaufgaben, wie z. B. dem Bau eines Mikroskops nach einem bestimmten Bauplan konnten einfache Gesetze der Optik begriffen werden. Die Baustoffe, die er für die Werkarbeiten brauchte, standen ihm ja durch das Sammeln einfacher Gegenstände seitens der Schüler zur Verfügung, ob es Garnrollen, Zigarrenkisten, Rundhölzer (Stiele von Besen), Pappe usw. waren.

Von der Anfertigung von kleinen Windrädern und Segelschiffen war es nicht weit zur allgemeinen Wetterkunde, die durch regelmäßige Beobachtungen und Notierungen der Kinder unterbaut wurden.

Das „laufende Band der Geschichte“ an der Wand des Klassenzimmers wurde durch immer neue Holzschnitte, Stiche, Fotos, Zeitungsausschnitte bereichert, aber nicht überfrachtet. Das führte zu einem beinahe spielend erworbenen Verstehen geschichtlicher und gesellschaftlicher Vorgänge.

Reichweins Geheimnis für pädagogische Erfolge lag in der hohen Lernmotivation. Dabei spielte das Lernen in der Gruppe, wo verschiedene Talente und Begabungen fruchtbar gemacht werden können, eine entscheidende Rolle. Da gab es kein Selektieren und Stigmatisieren für den, der der fragwürdigen Norm nicht entsprach.

Der pädagogische Gestaltungsspielraum reichte also bei Adolf Reichwein weit über die Landschule hinaus. So wurde z. B. in der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm das damals neue Lehrmittel von ihm ideenreich befruchtet. Das Laufbild konnte technische Arbeitsabläufe und biologische Vorgänge eben besser wiedergeben als Worte. Der kurze Lehrfilm als Arbeitsmittel war vom erzählenden Langfilm zu unterscheiden. In Adolf Reichwein finden wir also eine spezifisch pädagogische Variante des inneren Widerstandes, eine geistige Selbstbehauptung des Erziehenden und auch der Heranwachsenden in einer Zeit ideologischer Verzerrungen und Verdummungen.

All diese Erfahrungen hat Adolf Reichwein in seiner Zeit seit 1939 am Volkskunde-Museum in Berlin dazu benutzt, um konsequent das bloße Sammeln, Bewahren und Anschauen entscheidend zu ergänzen, in dem er Museen zu Erziehungsstätten, zu außerschulischen Lernorten machen wollte. Er sagt: *„Die gegenständlichen Sammlungen unserer Museen sollen dem Unterricht als eine Welt lebendiger Anschauung erschlossen werden und es dem Lehrer ermöglichen, mit seinen Kindern jenen Weg zu gehen, der sich noch immer als der ergiebigste, kürzeste, unbeschwerteste und kindgemäßeste Weg erwiesen hat und der gelegentlich als der Weg von der Anschauung zum Begriff bezeichnet wurde.“*

Dabei ist es natürlich wichtig, dass der Lerngegenstand real in Erscheinung tritt und nicht nur abstrakt über ihn geredet wird, sondern dass man ihn sieht, anfassen, betasten, begreifen kann und dass seine soziale und wirtschaftliche Gebundenheit sichtbar wird. Dies kann das Entstehen und Verwenden eines Geräts sein, das der Wagner, der Schmied, der Drechsler, der Töpfer herstellt oder ein Arbeitsvorgang in der museumseigenen historischen Werkstatt oder im Atelier usw.

Was also die reale Begegnung zwischen Bildungssubjekt und Bildungsobjekt betrifft, so bieten Museen, in besonderer Weise Freilichtmuseen, interessante und fesselnde Anschauungsobjekte, bessere jedenfalls als die Schulstuben, wo man meist auf Ersatzobjekte oder Bilder und Schilderungen angewiesen ist. Darum müssen Reichweins pädagogische Vorstellungen mit den Möglichkeiten der Museumsarbeit verbunden werden – und dies zu einer Zeit, als Museen noch weithin elitäre Unterhaltungsräume waren, die man möglichst nur in Filzpantoffeln am Sonntagvormittag feierlich besuchte.

Das Geheimnis also allen Unterrichtens, das war Reichwein stets bewusst und hat die spätere Pädagogik reich befruchtet, liegt nicht allein in der oben zitierten Herbeiführung einer „fruchtbaren Begegnung zwischen Bildungssubjekt und Bildungsobjekt“, also zwischen Kind oder Jugendlichen einerseits und dem ausgewählten Ausschnitt der erkannten oder gestalteten Welt andererseits, sondern es liegt vor allem in dem, was Reichweins pädagogische Nachfahren die „originale Begegnung“ (Friedrich Copei) nannten.

Ich will versuchen, Reichwein mit der heutigen pädagogischen Sprache verständlich zu machen. Wenn also der Lehrer einen Lerngegenstand mit Schülern unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Verstehensfähigkeit und geistigen Reife in Beziehung setzt, dann können erstmalige, ursprüngliche, mithin originale Erkenntnisse bei dem Kind eintreten. Äußerlich zeigt sich das meist

darin, dass das Kind fragt, weil es gelernt hatte, sozusagen sich zu wundern, zu staunen, d. h. weil dem Kind die Sachlogik des Gegenstandes Fragen aufgegeben hat und weil es weiß, dass eine Antwort für es bereit gehalten wird, ohne sie auf Anhieb geben zu können.

Eine reale Begegnung des Schülers mit dem Lerngegenstand ist wichtig, aber sie allein genügt nicht, es muss eine originale Begegnung, eine subjektive Erkenntnis oder erstmalige Einsicht daraus werden. Eine wichtige Methode zu diesen Ergebnissen ist die pädagogische Vermittlung, die den Gegenstand nach Möglichkeit in seinen Werdensprozess oder in sein Wesensgefüge auflöst, d. h. die ursprüngliche Situation seiner Entstehung oder seiner Verwendung wieder erkennen lässt. Dies ist jene Situation, in der ein vitales Interesse an dem Lerngegenstand besteht.

Museen eignen sich nach Reichwein als Zielpunkt von vorbereiteten Schülerexkursionen in einer ergebnisfreudigen Weise, weil sie eine reale und originale Begegnung erlauben. Das entdeckende Lernen, wie es Reichwein immer vorgeführt hat, wird dabei möglich.

Ein zweites ist Adolf Reichwein bei seinen museumsdidaktischen Arbeiten von größter Bedeutung. Die *„Wertschätzung überlieferter Volkskunst und bäuerlich-handwerklicher Tradition soll an die kommende Generation weitergegeben werden, weil sich dadurch die Funktionalisierung der unausweichlichen Technik eher bewusst machen und andererseits ein Gefühl für überschaubare und ganzheitliche Arbeitszusammenhänge gewinnen lässt“*. Wenn also Besucher, vor allem Lehrer und Schüler, die Angebote des Museums mit Verstand nutzen, kann aus dem Schauen und Beobachten, aus dem Demonstrieren und Informieren sogar partiell ein Nachformen und Gestalten werden, das Kreativität freisetzt, z. B. im Umgang mit den Werkstoffen Ton, Garn, Holz, also durch Töpfern, Weben, Drechseln, Schnitzen usw. Es kann an einen Punkt führen, an dem einem Kind klar wird, dass „Kennen“ und „Können“ aus einer Wortwurzel stammen und erst im Zusammenspiel Erkennen und Einsehen stiften. Die Anwendung der griffigen Formel Pestalozzis von „Kopf, Herz und Hand“ kann sogar bewirken, dass zum „Kennen“ und „Können“ noch das „Künden“ hinzu tritt. Dann kann nach Reichwein sogar der pädagogische Ertrag in einem tieferen Verstehen von „Kunst“ erreicht werden.

Ein Stück lebendiger Volkskunst begegnete schon in Tiefensee den Schülern im Spinnen und Weben oder in der damit zusammenhängenden Stofftechnik. Die Kinder sollen keine Künstler werden, aber sie können etwas ahnen von dem Können, das aller Volkskunst voraus geht. Insbesondere in der Weihnachtszeit über-

raschten die Kinder ihre Eltern, Familien mit dem, was sie in der Handarbeit im Werkunterricht als persönliche Schöpfung hervorgebracht hatten. Wichtig für Adolf Reichwein war, dass alle Arbeiten sachgemäß, d. h. exakt und mit größter Genauigkeit, sozusagen werkstoffgerecht, hergestellt wurden.

Reichwein wollte mit Hilfe der alten Volkskunst, wie er es gerade in seinem Museum der deutschen Volkskunde zeigen konnte, einen wesentlichen Beitrag zu einer neuen Volkskultur leisten, an überzeugenden Vorbildern der Werkkunst Geschmacksbildung schulen. Die Volkskunst stellt für Reichwein ein wirksames Medium dar, mit dessen Hilfe eine neue „gegenständliche Kultur des täglichen Lebens“ geschaffen werden kann.

Er sah in den Museen eine Chance, eine bleibende Freude am „einfachen, gediegenen und sachgemäßen“ Gegenstand zu erzeugen und zur eigenen Sicherheit in ästhetischen Fragen zu befähigen, also ein wie er sagt „subjektives Gewappnetsein gegen Pseudokultur“ zu festigen. Dieses Ziel verfolgte Reichwein deshalb, weil er in seinen Museen die Chance sah, einen verheerenden Verfall des Form- und Farbgefühls zu thematisieren und zum Guten zu wenden.

Er sah die unaufhaltsame mathematisch-naturwissenschaftliche Durchdringung des Denkens und der technischen Prozesse, dem er die „Kunst des Gegenständlichen“ gegenüberstellen wollte, um einen Verlust der „Einheit des Lebens“ zu vermeiden. Der Mangel an Ganzheitlichkeit und Harmonie führt nach Reichwein dazu, dass unsere vornehmlich materielle und technisch erlebte Umwelt nicht mehr die wichtige psychohygienische Funktion der Ruhe und Geborgenheit ausübt. Er sucht deshalb in den Museen gerade in ästhetischer Hinsicht vorbildliche alte Volkskunst als Maßstab zu bewahren, an dem sich die Erneuerung der gegenständlichen Kultur orientieren kann.

In einer ganz besonderen Weise wurden diese Erkenntnisse von der modernen Industrie übernommen, um Kreativität zu erreichen, zu erhalten gegen die in den Arbeitsprozessen angelegte bloße Mechanik, die ihrerseits zu einer Vermassung im Sinne des Nichtmehr-Gebrauchs des menschlichen Geistes führt. Deshalb maß er auch dem Werkunterricht in den Schulen eine große Bedeutung bei. Es ging ihm um Einsichten, die er aus der Reformpädagogik nach dem Ersten Weltkrieg (Gaudig und Kerschensteiner) gelernt hatte, die er in ein schöpferisches Gestalten umformen wollte. In ähnlicher Weise müsste man auf das Phänomen des Spiels (homo ludens) bei Reichwein eingehen.

Wie weit sich der Einfluss Reichweins auf die Pädagogik und die Museumsdidaktik über das Gesagte hinaus noch ausgewirkt hätte, ist angesichts der Tatsache, dass die Kriegswirren viel vernichtet haben, vor allem aber durch seinen frühen gewaltsamen Tod eine nicht zu beantwortende Frage. Jedenfalls war ihm bewusst, dass in dem Nachkriegsdeutschland tiefgehende soziale Reformen notwendig waren, die nur auf grundlegenden Reformen der schulischen und ethischen Volksbildung zu basieren hatten. Er wäre sicher Kultusminister geworden.

Lassen Sie uns zum Schluss all diese Gedanken und dieses Gestalten und Schaffen aus seinem Wesen heraus begreifen. Und dieses Wesen wird erst voll offenbar auf der Schwelle vom Leben zum Tod. Da sieht die Welt anders aus, da bedarf es keiner Rücksichten mehr, da gilt die ganze Wahrheit.

Drum jener Brief als Schlusswort, den er kurz vor der Vollstreckung des Urteils aus Plötzensee schrieb: *„Liebe Romai, die Entscheidung ist gefallen. Zum letzten Male schreibe ich Deinen mir so teuer gewordenen Namen. In meiner letzten irdischen Stunde sind meine Gedanken noch einmal mit besonderer Innigkeit bei Dir und den vier Kindern, die Du mir geschenkt hast und die mir Jahre – die mir viele erscheinen – soviel Freude, Aufrichtung und Erbauung war.“*

Diese drei Monate sind für mich trotz aller Qual auch von großer innerer Bedeutung gewesen: Sie haben vieles klären und hoffentlich auch läutern helfen, was man gern in seiner letzten Stunde geklärt und geläutert hat. Ich scheidet ruhig, weil ich die Kinder in Deiner Hut weiß.

Seit dem 5. Juli (Tag der Verhaftung) war mein tägliches Gebet das „Vater unser“, dem sich die Fürbitte für Dich, die Kinder und die Eltern anschloss. Ich verdanke diesem Gebet tägliche Stärkung.

Möge Gott Euch stärken, das Schwere zu überwinden, ein Leben in Stärke fortzusetzen. Die Kinder in eine Zukunft hinein wachsend seien Dir Trost und später Freude. Dank Deinen Eltern, Geschwistern, Freunden für alles Gute!

Dir mein ganzes Herz!“

Memento mori Adolf Reichwein, dessen Name uns in vielen Schul- und Straßenbezeichnungen begegnet. Mögen viele, die den Namen lesen, nach seinem Träger fragen und noch besser: sich an ihm orientieren!

PRESSESCHAU

Projekttag auf der Reichweinhütte

Mit folgendem Beitrag wollen wir einmal zeigen, dass die Reichweinhütte auch als Fortbildungsstätte geeignet ist und als solche auch genutzt wird.

Ekkehard Geiger

Projekttag von Studenten der Pädagogischen Hochschule auf der Reichweinhütte

Jedes Jahr führt Herr Geiger, Diplompädagoge an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg, Projekttag mit Studierenden auf der Reichweinhütte durch. Sie dienen der Vorbereitung auf den Beruf des Lehrers.

In diesen Tagen werden unter anderem Projekte durchgeführt, die die Studenten zuvor erarbeitet haben. Sie beziehen sich auf das Erleben und Erfahren der Natur und in der Natur und beinhalten u.a. folgende Themen:

Versuche mit Wasser



Versuche mit Luft

Versuche mit Feuer



Ein weiterer Schwerpunkt dieser Projekttag ist die Planung und Durchführung des Hüttenaufenthalts als solchem. Fragen wie: „Was wird gekocht, was muss für

so viele Personen eingekauft werden? Wie sieht das Freizeitprogramm aus, usw.?" müssen im Vorfeld überlegt und geklärt werden.

Herr Geiger hat mit den Studierenden eine Dokumentation des Kompaktseminars vom Juli 2002 mit dem Titel „Projekttag auf der Hütte“ verfasst. Diese Dokumentation ist hochinteressant. Sie gibt Eltern und Lehrern Anstöße zu spielerischer und zugleich lehrreicher Beschäftigung mit ihren Kindern. „Kinder brauchen Abenteuer, weil die natürliche Umwelt ihnen diese nur noch in eingeschränkter Weise bietet. Warum entsprechen wir nicht einfach den kindlichen Bedürfnissen nach Bewegung, Abenteuer, Selbständigkeit und wilden Spielen?“ (Zitat aus dem Buch Projekttag).

Diesen kindlichen Bedürfnissen nach zu kommen, bieten zweifelsfrei Hüttenaufenthalte mit ihren vielen Möglichkeiten. Wir danken Herrn Geiger und den Studierenden sehr, dass sie ihre Dokumentation als Anregung der Schule für erlebnis- und lehrreiche Tage auf der Hütte zur Verfügung stellen. Auf Wunsch ist sie in der Schule oder beim Hüttenwart einzusehen.

Ilse Häringer (Lehrerin und Hüttenwartin)

Aus: Eltern- und Freundeskreis der Adolf-Reichwein-Schule e.V. (Hrsg.) – Vereinszeitschrift 2004

Schülerzahl erlaubt nur drei staatliche Gymnasien

Ostthüringer Zeitung 12.01.2005

Jena (OTZ/L. P.). Der OB und seine Fachleute aus der Verwaltung haben sich entschieden: Die vom Sonderausschuss Schulnetzplanung zur Auswahl gestellte Variante II bei den Gymnasien ist der beste Kompromiss.

Danach soll das Anger-Gymnasium in zwei bis drei Jahren in das dann komplett sanierte Gebäude des Adolf-Reichwein-Gymnasiums einziehen, was quasi einer Fusion gleich kommt. Alle Schüler des ARG werden in ihrem angestammten Gebäude bleiben. Zwei weitere staatliche Gymnasien soll es im Südraum Jena geben, mit dem Abbe-Gymnasium in Winzerla und dem Schott-Gymnasium in Lobeda. Das Schott-Gymnasium zieht aus seinem jetzigen Gebäude in Lobeda-Ost in das Schulhaus des bisherigen Haeckel-Gymnasiums in Lobeda-West. Diese Variante will OB Dr. Peter Röhlinger dem in der nächsten Woche tagenden Stadtrat zur endgültigen Entscheidung vorlegen. "Ich stehe auch ganz persönlich hinter dieser Variante", ergänzte der OB.

Für ihn seien drei Aspekte entscheidend: Die wissenschaftlichen Empfehlungen von Fachleuten der Uni und Fachhochschule, die strukturpolitische Entwicklung der Stadt und die finanzielle Entlastung des Haushaltes. Dass die Verwaltung den Erhalt eines Gymnasiums in Lobeda wolle, sei eine logische Folge des Umganges mit diesem Wohngebiet. Röhlinger erinnerte an den Neubau der Straßenbahn oder die Ansiedlung des Klinikums als größtem Arbeitgeber der Stadt. Auch aufgrund der Nähe zu Orten des Landkreises, etwa Zöllnitz mit seinem großen Wohnbaugebiet, wolle man sich die Türen bei einer möglichen Gebietsreform offen halten. Dritter entscheidender Faktor ist für den OB das Geld. Mit Variante II werden zusätzlich 300 000 Euro eingespart. "Das sind zehnmals 30 000 Euro, die etwa in der Jugendarbeit nicht gestrichen werden müssen", so Röhlinger. Weitere Einsparungen sollen sich mittelfristig durch die Nachnutzung des Anger-Schulgebäudes als technisches Rathaus ergeben. So ist zum Beispiel das Jugendamt derzeit noch in einem Fremdgebäude zu ungünstigen Mietkonditionen untergebracht.

Klar abgelehnt wurde gestern vom OB und seinen Dezenten die zuletzt ins Spiel gebrachte "2+2"-Variante mit zwei Gymnasien in der Stadt und zwei Gymnasien in Lobeda und Winzerla. Rene Ehrenberg, Leiter des Bildungsservice, führte anhand der Schülerzahlen vor, dass diese Rechnung nicht aufgeht. Da schon im September 2005 die Schülerzahlen der fünften Klassen nur einen Bedarf von 5,2 Klassen mit je 25 Schülern ergeben, entstünde bei vier Gymnasien eine Überkapazität von 6,8 Klassen. Sozialdezernent Dr. Albrecht Schröter bezeichnete die "2+2"-Variante als "faulen Kompromiss", der in spätestens zwei Jahren eine erneute Diskussion zur Folge hätte. "Wir wollen den Schulen bis zum Jahr 2020 Planungssicherheit bieten und rasch sanieren", so Schröter.

Einhelliges Lob gab es vom OB und seinen Dezenten für die Arbeit des Sonderausschusses Schulnetzplanung, der seit September 13 Mal tagte und die Entscheidung gut vorbereitet habe. "Anger" soll ins ARG - Schott bleibt in Lobeda

Widerstand in Hessen

Ausstellung im Reichwein-Gymnasium

Offenbach Post 21.04.05

Heusenstamm (mcr) Die im vergangenen Sommer in der Frankfurter Paulskirche erstmals gezeigte Ausstellung "...ihr Gewissen war ihr Antrieb - Der 20. Juli 1944 und Hessen" ist im Adolf-Reichwein-Gymnasium zu Gast. Die Schule will die von der Kempner-AG nach Heusenstamm geholte Ausstellung indes nicht nur

Schülern zugänglich machen. Jeder Besucher ist willkommen; Schilder weisen den Weg durchs Gebäude.



Der Titel wird dem Reichtum der Aspekte, die auf den Schautafeln nachzulesen sind, nicht ganz gerecht. Das rückte Dr. Johann Zilien, Archivoberrat im Hessischen Hauptstaatsarchiv Wiesbaden und Ausstellungsleiter, bei der Eröffnung im Gymnasium gerade. "Nur den militärischen Widerstand zu behandeln, das wäre eine zu große Einseitigkeit gewesen."

Gewehrt haben sich außer den Männern des 20. Juli, die das Attentat auf Hitler mit ihrem Leben bezahlten, viele. Die Ausstellung, erarbeitet anlässlich des 60. Jahrestages des 20. Juli '44, knüpft Verbindungen zu Menschen, die sich in Hessen oder aus Hessen stammend dem Regime entgegen stellten. Sie erhellt Hintergründe, taucht, wo möglich, in Einzelschicksale ein, ohne den Betrachter mit Informationen zu überladen.

So werden der Umsturzversuch, der sozialdemokratische und der kommunistische Widerstand, die bekennende Kirche, der Widerstand aus der katholischen Kirche, der aus bürgerlichen Traditionen, der zivile Widerstand und der der Jugend zumeist an konkreten Persönlichkeiten festgemacht.

Das schafft Nähe, und das erschöpft sich nicht in den bekannten, in unzähligen Dokumentationen beleuchteten Protagonisten wie Claus Graf Schenk von Stauffenberg, Friedrich Olbricht, Ludwig Beck. Natürlich werden Menschen wie Pfarrer Alfred Delp und Adolf Reichwein, der Namensgeber der beiden Schulen an der Leibnizstraße, gewürdigt.

Aber eben auch mutige Zeitzeugen wie Franz Kremer, 1925 in Frankfurt geboren, vom "Brüllen, Marschieren, Gleichschritt" der Hitlerjugend abgestoßen und 1941 von der Gestapo verhaftet und über Monate verhört und gefoltert, weil er sich der "Swing-Jugend" angeschlossen hatte.

Die Rolle der Hessen herauszufiltern fällt nicht immer einfach. Dokumente - wie die Titelseite der "Wiesbadener Zeitung" vom 22. Juli 1944 ("Das Komplott in 6 Stunden erledigt - Es floss nur Verräterblut") - und Fotografien wie die von der Verhaftung von rund 40 Gießener und Wiesecker Sozialdemokraten, Gewerkschaftern und Juden durch SS und SA im März 1933 verhelfen aber zu einem bedrückenden Eindruck, wie unerbittlich das Regime bis in den letzten Winkel Deutschlands drang.

Die Ausstellung "...ihr Gewissen war ihr Antrieb - Der 20. Juli 1944 und Hessen" ist bis zum 11. Mai im Adolf-Reichwein-Gymnasium, Leibnizstraße, zu sehen. Der Haupteingang ist bis zum Nachmittag geöffnet.

In den nächsten Wochen werden im Gymnasium bei zwei Veranstaltungen der Kempner-AG Zeitzeugen zu Gast sein, um direkt mit den Schülern zu diskutieren. Zudem wird es das mehrtägige Buchenwald-Gedenkstätten-Projekt der Arbeitsgemeinschaft im einstigen Konzentrationslager bei Weimar auch in diesem Jahr für die elften Klassen geben.

Schulleiter Thomas Wittholz berichtete bei der Ausstellungseröffnung vom wenige Wochen alten Brief eines Vaters, der "ein Zuviel der Beschäftigung mit dem Unheiljahrzehnt unserer Geschichte in der Öffentlichkeit im Allgemeinen und an unserem Gymnasium im besonderen beklagte." Die Antwort gab Wittholz den Schülern. "Ich beobachte viel zu häufig in der Öffentlichkeit ein hohles, rein reflexhaftes Sich-Stürzen auf dieses Thema. Dies missfällt mir. (...) Aber ein ernsthaftes, von einem inneren Gefühl heraus gestaltetes Eingehen auf diesen Teil deutscher Geschichte sollt Ihr akzeptieren und entgegen nehmen. Und genau dies geschieht an unserer Schule"

AUSSTELLUNG

Adolf Reichwein (1898 – 1944)

Reformpädagoge und Widerstandskämpfer:
Eine Ausstellung

von Ekkehard Geiger

Nach 10 Jahren Wanderschaft kehrte die Freiburger Reichwein-Ausstellung wieder an ihren Ausgangsort zurück und wurde zum 60. Todestag Reichweins am

20. Oktober 2004 erneut an der Pädagogischen Hochschule Freiburg gezeigt.

Zur Entstehungsgeschichte

Im Sommer 1994 in einem Seminar als Idee geboren, wurde die Ausstellung von der Projektgruppe „Adolf Reichwein - Erinnerung und Bedeutung“ (Konzeption und Leitung: Ekkehard Geiger) entwickelt. Erstmals wurde sie zum 50. Jahrestag der Hinrichtung des politischen Pädagogen und Regimegegners Adolf Reichwein am 20.10.1994 in der Bibliothek der Pädagogischen Hochschule gezeigt. Im Anschluss daran ging die Ausstellung auf Wanderschaft: an die Adolf-Reichwein-Schule in Freiburg, an die Pädagogische Hochschule Weingarten, Schwäbisch Gmünd und dann weiter über Berlin nach Flensburg und in andere norddeutsche Universitätsstädte. Zuletzt stand sie in der Universitätsbibliothek Siegen.

Von Brüchen und Kontinuitäten

Adolf Reichweins Leben war von Brüchen und Kontinuitäten gleichermaßen geprägt. Er hatte seine Wurzeln in der Jugendbewegung, unternahm zahlreiche Forschungsreisen, engagierte sich in der Erwachsenenbildung, später in der Lehrerbildung. Unmittelbar nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten verlor er sein Amt als Akademieprofessor, wurde Dorfschullehrer an einer einklassigen Landschule und schuf ein seine bisherigen Erfahrungen kristallisierendes Schulmodell: er wurde zu einem der interessantesten Reformpädagogen. Ab 1939 arbeitete er als leitender Museumspädagoge in Berlin und immer stärker auch im Widerstand gegen die Nazi-Diktatur. Bereits vor dem 20. Juli 1944 wurde er verhaftet und am 20. Oktober 1944 wegen seiner Zugehörigkeit zum Kreisauer Kreis hingerichtet. Das Leben Reichweins spiegelt die bewegte deutsche Geschichte der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wider bis hin zum unheilvollen und mörderischen Ende und diesem Leben spürt die Ausstellung in über 30 Text- und Bildtafeln nach. Im Vortrag zur Eröffnung der Ausstellung am 21. Oktober 2004 - von Rektor Prof. Dr. Wolfgang Schwark mit einem ausführlichen Grußwort eingeleitet - spielte vor allem folgende Frage eine Rolle: Wie war es möglich, dass der genaßregelte Akademieprofessor Adolf Reichwein in den Jahren 1933-1939 im Dorf Tiefensee nahe der Reichshauptstadt eine von den Gedanken der reformpädagogischen Bewegung inspirierte Schule gestalten sowie darüber schreiben und veröffentlichen konnte. Anhand von neueren Forschungen zu Reichwein sowie Erkenntnissen und Thesen über das totalitäre System der Nazidiktatur und dessen Nischen, zu den Phänomenen der Camouflage und des Spagats zwischen äußerer Anpassung und innerem Widerstand wurden annähernde Antworten entwickelt.

Während der dreiwöchigen Ausstellungsdauer konnte man sich ein Bild über Leben und Werk Adolf Reichweins machen. Die Ausstellung wurde von einem Begleitprogramm umrahmt, das ein Seminar über Reichweins „Pädagogik aus politischer Absicht“, einen DDR-Dokumentarfilm und den neueren Film „Der Mut des Fliegers“, einen Vortrag in der Ringvorlesung des Seniorenstudiums sowie zwei Diavorträge für die 3. und 4. Klassen der Adolf-Reichwein-Schule Freiburg-Weingarten umfasste. Die Aufmerksamkeit, das Nachfragen und die aus eigener Betroffenheit rührenden Kommentare, gerade irakischer Schülerinnen und Schüler, ergaben eine eindringliche Rückmeldung – die teilnehmenden Praktikumsgruppen bestätigten dies.



voraus. In dieser Atmosphäre hatten es Schüler, Eltern und Lehrer nicht leicht. Es dauerte seine Zeit, bis die Wunden der Auseinandersetzungen verheilt waren und Lüdenscheid die Adolf-Reichwein-Gesamtschule als ihre Gesamtschule annahm.



Eine Gesamtschule war schon lange vor ihrer Gründung ein Wunsch vieler Eltern gewesen. Die Gesamtschulpädagogik, die viele Eltern für ihre Kinder wünschten, war lange Jahre nur schwer zu erreichen. Täglich fuhren deshalb viele Lüdenscheider Kinder zur Gesamtschule nach Kierspe, die aber auch nur im Rahmen ihrer Kapazität Lüdenscheider Kinder aufnahm. So gab es viele, die zur Gesamtschule wollten, aber nicht konnten. Eine Elterninitiative gründete sich, die die Forderung nach einer eigenen Gesamtschule auf ihre Fahnen schrieb und gegen viele Anfeindungen schließlich auch durchsetzte. Die neue Gesamtschule sollte nach politischem Willen höchstens vier Züge und möglichst keine gymnasiale Oberstufe erhalten. Aber schon am ersten Tag zeigte sich, dass vier Züge illusorisch sind, und die gymnasiale Oberstufe platzt heute auch schon aus allen Nähten. Die Nachfrage der Eltern nach der integrativen Schulform "Gesamtschule" ist bis heute so groß, dass die Adolf-Reichwein-Gesamtschule ab dem zweiten Jahr die höchstzulässige Zahl von sechs Zügen aufnimmt. Dies kann nicht an ihrer Ganztagsform liegen, denn kurz vorher wurde die Hauptschule Stadtpark in eine Ganztagschule umgewandelt. Die Eltern haben also auch im Bereich Ganztagschule eine Wahlmöglichkeit.

Dieses doch recht eindeutige Elternvotum konnte auch von der Stadt Lüdenscheid nicht übersehen werden. Alle politischen Kräfte der Stadt nahmen schließlich die Adolf-Reichwein-Gesamtschule als Ihre Schule, als Schule für Lüdenscheider Kinder an. Anv-11.- Juni 1990 beschließt der Rat der Stadt Lüdenscheid nach letzten ideologischen Gefechten den Ausbau der Gesamtschule zu einer sechszügigen Ganztagschule im Sekundarbereich I mit einer dreizügigen gymnasialen Oberstufe. Während der Errichtung eines Neubauflügels und der Umgestaltung des bestehenden Gebäudekomplexes müssen die Jahrgangsstufen 5 und 6 in die Buckesfelder Hauptschule ausgelagert werden. Erst zum Schuljahr 1994/95 sind alle Gesamtschüler wieder unter einem Dach vereint. Bei Planung und Durchführung der Baumaßnahme wurde die Schule stets beteiligt. Viele ihrer Wünsche und Anregungen sind verwirklicht.

SCHULEN

Die Adolf-Reichwein-Gesamtschule Lüdenscheid

Geschichte und Orientierung

Geschichte

Der 1. September 1987 war ein Anfangs- und Endpunkt zugleich. An diesem Tag nahm die Adolf-Reichwein-Gesamtschule mit 140 Kindern und 15 Lehrkräften in fünf Klassen den Unterrichtsbetrieb auf. Endpunkt war dieses Datum insofern, als die Lüdenscheider Elterninitiative zur Gründung einer Gesamtschule nach sechs Jahren endlich am Ziel war. Diese Gründung der Gesamtschule war keinesfalls eine leichte Geburt. Heftige politische Auseinandersetzungen und schulpolitische und ideologische Glaubenskriege gingen der Gründung

licht worden, viele sind Sparzwängen zum Opfer gefallen.

Das schöne und neue Gebäude war sicherlich auch ein Grund dafür, dass die Anmeldezahlen jährlich anstiegen. Mittlerweile muss die Adolf-Reichwein-Gesamtschule fast so viele Schüler abweisen wie sie aufnehmen kann. Auch die gymnasiale Oberstufe hat bereits zum Schuljahr 1993/94 den Unterricht aufgenommen. Im 9. Jahr ihres Bestehens müssen sogar sieben Klassen aufgenommen werden, weil die Abweisungen sonst den Bedarf für eine neue vierzügige Gesamtschule ergeben hätten. Die Gründung einer zweiten Gesamtschule scheitert knapp im Februar 1996. Lüdenscheider Eltern werden weiterhin mit hohen Abweisungszahlen leben müssen, die jedoch für die Schule die Möglichkeit bieten, jedes Jahr eine gesamtschulspezifische Schülerpopulation aufnehmen zu können.

Die anfänglichen Befürchtungen, die Gründung einer so großen Gesamtschule werde die Schullandschaft Lüdenscheids gründlich durcheinander bringen, erwies sich als völlig unnötig. Neben drei Gymnasien, zwei Realschulen und drei Hauptschulen - eine davon als Ganztagschule - komplettiert die Gesamtschule hervorragend das schulische Angebot in Lüdenscheid. Die Schulformen ergänzen sich gegenseitig und arbeiten gut zusammen. Die Adolf-Reichwein-Gesamtschule hat sich einen guten Ruf über die Grenzen Lüdenscheids hinaus erworben. Das anfangs ungeliebte Kind ist heute zum Marketingfaktor geworden. In vielen Stellenausschreibungen und Prospekten wird auf das komplette Schulangebot in Lüdenscheid verwiesen, ausdrücklich wird die Existenz einer Gesamtschule erwähnt.

In ihrer noch recht jungen Geschichte hat die Adolf-Reichwein-Gesamtschule doch einige Traditionen entwickeln können. Die älteste davon ist der jährliche Adventsbasar, der schon im ersten Jahr stattfand und vom sehr aktiven Förderverein ausgerichtet wird. Regelmäßige Klassen- und Kursfahrten gehören zum Schulprogramm. Die Gesamtschule hat Partnerschulen in Frankreich und Polen, eine weitere in der Türkei ist in der Vorbereitung. Internetprojekte werden mit Schulen in Frankreich und England durchgeführt. Die SV geht jährlich einmal in Klausurtagung, Schüler des Jahrgangs 10 führen religiöse Orientierungstage durch, Schüler des Jahrgangs 6 lernen, sich in der Stadtbücherei zurecht zu finden. Die Schulmannschaften sind äußerst erfolgreich. Zahlreiche Meisterschaften und Pokale zeugen von sportlichen Erfolgen. Kurse der gymnasialen Oberstufe besonders der Fächer Kunst und Erdkunde stellen ihre Arbeiten regelmäßig der Öffentlichkeit in Ausstellungen vor. Dichterlesungen gehören genauso zur Tradition wie Zeitungsprojekte und Theateraufführungen in der Schule und im Kulturhaus. Die Gesamtschule bildet Referendare aus, Studenten aus dem In- und Ausland kommen zur Hospitation, Austauschlehrer besuchen die Schule. Enge Beziehungen werden zu zahlreichen außer-

schulischen Institutionen unterhalten. Der Umweltschutz ist der Schule ein besonderes Anliegen. Das eingeführte Streitschlichterprogramm, das auch an Universitäten Aufmerksamkeit erregt, und das Fach "Soziales Lernen" zeigen beispielhaft die pädagogische Weiterentwicklung der Schule.

Die Eltern aus der Elterninitiative, die die Gesamtschule durchsetzten, sind ihr auch nach ihrer Gründung treu geblieben und bei vielen Schwierigkeiten zur Seite gestanden. In ihrer Tradition stehen heute viele engagierte Eltern, die sich auf hohem fachkundigem Niveau für ihre Schule auf verschiedenste Art und Weise einsetzen. Sie sind ein wesentlicher Teil der Schulentwicklung. Die Adolf-Reichwein-Gesamtschule hat nicht nur das Glück, sich jedes Jahr eine gesamtschulspezifische Schülerpopulation auswählen zu können, sondern sie erhält auch stetig nachwachsend eine engagierte gesamtschulspezifische Elternschaft im besten Sinne. Zusammen mit dem Lehrerkollegium tragen sie dazu bei, dass unsere Schülerinnen und Schüler gern in ihre Adolf-Reichwein-Gesamtschule gehen.

Zur pädagogischen Orientierung unserer Schule

Alle an unserer Schule zusammenwirkenden Gruppen sind sich bewusst, dass wir die Kinder und Jugendlichen von heute nicht mit den Inhalten und Arbeitsformen von gestern auf das Leben in der Gesellschaft von morgen vorbereiten können.

Erschwerte Kindheit und Jugend

Kinder und Jugendliche wachsen heute unter vielfach geänderten Bedingungen im Vergleich zur jetzt erwachsenen Generation auf. Sie sind oft in ihrer unmittelbaren Erfahrung und ihren Bewegungsmöglichkeiten eingeschränkt, nehmen dafür aber an mittelbarer Erfahrung über ausgedehnten Medienkonsum teil. Diese im Fernsehen, auf Videokassetten, in Computerprogrammen oder Zeitschriften vermittelte Erfahrung kann von ihnen oft nicht richtig eingeordnet und verarbeitet werden.

Die heranwachsende Generation erlebt eine Vielfalt von Werten und Lebensstilen und einen Mangel an Gemeinschaft stiftenden Ritualen, was die Orientierung und Sinngebung für das eigene Leben erschwert. Verschärft wird diese Situation nicht selten durch die Auflösung der traditionellen Werte, die insbesondere die Familie trifft; verbunden ist damit ein Verlust an Geborgenheit und sozialem Lernen. Selbst in Familien, in denen noch beide Elternteile zusammenleben, fallen früher selbstverständlich gewesene soziale Erfahrungen einer weitgehenden Individualisierung des Alltages der Familienmitglieder, unklaren Erziehungsvorstellungen und einer Strategie der Konfliktvermeidung zum -Opfer.

Besonders belastend ist das Miterleben von Arbeitslosigkeit und die Ungewissheit über die eigene Teilhabe an einer sich rasch wandelnden Berufswelt. Belastend ist auch das Wissen um die Bedrohtheit der natürlichen Lebensgrundlagen und die offenbare Unfähigkeit der Erwachsenen, überzeugende neue Lebensformen zu finden, die die Ressourcen schonen. Kriminalität und Drogen verschiedener Art werden von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Gefährdungen wahrgenommen und in manchen Fällen als Lösung persönlicher Probleme angesehen. Es herrscht Verunsicherung über gesunde Ernährung, hervorgerufen durch immer neue Lebensmittelskandale und profitorientierte Werbung für Produkte, deren gesundheitlicher Wert in der Öffentlichkeit angezweifelt wird.

Erhöhte Anforderungen an Erwachsene

Dieser keineswegs leichten Kindheit und Jugend in einem der wohlhabendsten Industrieländer der Erde stehen die gestiegenen Anforderungen in der Arbeitswelt und die erschwerte Orientierung in einer hochkomplexen Gesellschaft gegenüber. Die Erwachsenen von morgen müssen selbstbewusst und flexibel sein und bereit, sich durch lebenslanges Lernen auf stets neue Situationen einzustellen. Sie müssen kommunikations- und teamfähig sein und verantwortlich Entscheidungen treffen. Sie müssen die traditionelle Rollenverteilung zwischen Mann und Frau neu bestimmen, um Beruf und Familie in Einklang bringen zu können. Als Bürger in einer multikulturell geprägten Demokratie müssen sie Toleranz, Engagement und Konfliktfähigkeit besitzen. Die Sicherung der Humanität ihrer Lebenswelt stellt sich ihnen als bleibende Aufgabe.

Gesamtschulpädagogik für das 21. Jahrhundert

Die Schule steht vor der schwersten Herausforderung seit Einführung der Schulpflicht vor mehr als 200 Jahren. Sie muss die Kluft überbrücken zwischen einer unter schwierigen Bedingungen heranwachsenden Jugend und den hohen intellektuellen wie charakterlichen Anforderungen an die erwachsene Generation des 21. Jahrhunderts. Sie wird dies nicht alleine schaffen, sondern muss mit möglichst vielen Institutionen - Jugendamt, Kirchen, Vereinen, Kultureinrichtungen, Betrieben kooperieren. Die Schule muss ihren Gestaltungsspielraum nutzen, um die vor Ort gegebenen Möglichkeiten der Lösung ihrer konkreten Probleme auszuschöpfen. Sie muss in gleichem Maße Bildungs- und Erziehungsarbeit leisten, da sie für viele Heranwachsende eine unverzichtbare Sozialisationsinstanz ist.

Wir erkennen, dass Selbstständigkeit und Lernbereitschaft personale Kompetenzen sind, die wir unseren Schülerinnen und Schülern in größtmöglichem Umfang vermitteln müssen. Dies erfordert ebenso wie die gewachsene Ver-

schiedenheit der zu uns kommenden Mädchen und Jungen offenere Formen des Lernens. Jede Schülerin und jeder Schüler soll sich als Subjekt ihres/seines Lernens erleben können und sich zunehmend für ihr/sein Lernen verantwortlich fühlen. Wir nutzen lernfreundlich gestaltete Klassenräume, moderne Fachräume, traditionelle und neue Medien. Als Ergänzung zum Erwerb von Kenntnissen legen wir Wert auf die Vermittlung dauerhafter Orientierungen. Unsere Schülerinnen und Schüler lernen, selbstständig Informationen zu gewinnen, zu bewerten und adressatenbezogen darzustellen, sie lernen die Kooperation bei der Lösung von Aufgaben durch die Gruppe, sie lernen hypothesengeleitet planvoll vorzugehen, um zu verlässlichen Ergebnissen zu kommen.

Wir bewerten nicht nur die Produkte ihrer Arbeit als Leistungen, sondern auch die individuellen Anstrengungen, den zurückgelegten Lernweg und den Einsatz in der Arbeitsgruppe.

Die Schule bietet für viele den wichtigsten Erfahrungsraum für soziale Kompetenzen. Unsere Schülerinnen und Schüler sollen demokratische Verfahren der Konfliktbewältigung als selbstverständliche Umgangsformen erwerben und die Einhaltung von Vereinbarungen und Regeln als unverzichtbare Bedingung des Lebens in der Gemeinschaft erleben. Der wöchentliche Klassenrat ist ein Parlament, das Demokratie im Kleinen erfahrbar macht. Die kulturelle und soziale Vielfalt unserer Schülerschaft ist für uns Anlass und Verpflichtung zu interkulturellem Austausch und bewusstem Umgang mit dem Anderssein. Auf Studienfahrten, Schüleraustauschen und im Internet begegnen die Schülerinnen und Schüler Gleichaltrigen aus anderen Ländern Europas zum gegenseitigen Erfahrungsaustausch.

Die Lebensfreude, die die Gemeinschaft stiftet, können sie bei Sport und Spiel, bei Feiern zu verschiedenen Anlässen des Schuljahres und bei großen Gemeinschaftsprojekten wie Theater- oder Musicalaufführungen erfahren.

Wir geben unseren Schülerinnen und Schülern Zeit und Raum zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten, besonders auch musischer und sportlicher Veranlagungen. Sie haben auch Gelegenheit, in Ruhe innezuhalten und über Erfahrungen nachzudenken und Phantasien zu entfalten. Überschaubare Lehrerteams bieten jedem Jahrgang vertraute Ansprechpartner, die für Rat und Hilfe gerne zur Verfügung stehen.

Die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung des Schullebens und des eigenen Unterrichts ist für uns eine Form demokratischer Teilhabe, die mit zunehmendem Alter der Lernenden an Umfang gewinnt. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrerschaft in ihren vielfältigen Formen ist uns wichtig.

Das Vermächtnis Adolf Reichweins
Infolge seines frühen gewaltsamen Todes hat Adolf Reichwein keine systematische Pädagogik hinterlassen. Aus

den zu verschiedenen Anlässen verfassten Texten lassen sich jedoch Grundlinien seiner Pädagogik entnehmen.

Reichweins Vorstellungen zum Lernen sind erstaunlich zeitgemäß. Ihm kommt es - modern formuliert - auf Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Sorgfalt und Zuverlässigkeit, auf Mitwirkung und Verantwortung an. Die Schule hat neben dem Bildungsauftrag, der für Reichwein schon die Unterrichtung über Zusammenhänge in Gesellschaft und Wirtschaft umfasst, auch einen Erziehungsauftrag, denn sie soll zur gesellschaftlichen Erneuerung im Sinne einer gerechten, solidarischen und humanen Lebenswelt für alle beitragen.

Beide Ziele - selbstständiges, kooperatives Arbeiten und soziale Verantwortung wahrnehmen - erreicht Reichwein, indem er z.B. in Projekten oder auf großen Fahrten Ernstsituationen schafft, die jeden beteiligten Schüler herausfordern. Jeder ist dazu angehalten, die übernommene Aufgabe, sei sie auch noch so klein, gewissenhaft auszuführen. Die Projekte dienen der Herstellung von Produkten, die den Schülerinnen und Schülern einen unmittelbaren Nutzen bringen, oder der Vorbereitung von Festen, bei denen sie sich in der Öffentlichkeit präsentieren; beides veranlasst sie dazu, selber auf die Qualität ihrer Arbeit zu achten. Das Tätigsein wird bearbeitet durch das Nachdenken über die bei der Arbeit gewonnenen Erfahrungen.

Reichwein hat damit einen Weg gefunden, auf dem er die Schülerinnen und Schüler zu Subjekten ihres Lernens macht und lebenslange Lernbereitschaft in ihnen weckt. Er hat sie durch das Lernen in Ernstsituationen zur Zusammenarbeit und zur Einordnung in die Gemeinschaft erzogen.

Schulprogramm

1.

Die Städtische Adolf-Reichwein-Gesamtschule bietet ein umfassendes Bildungsangebot im Bereich der Sekundarstufe I (Klassen 5 -10) und der Sekundarstufe II (Gymnasiale Oberstufe: Jahrgangsstufen 11 -13). Wir vermitteln alle Abschlüsse des allgemeinbildenden Schulwesens ohne Schulwechsel unter einem Dach:

- Allgemeine Hochschulreife (Abitur) in der Jahrgangsstufe 13
- Schulischer Teil der Fachhochschulreife (Fachabitur) in den Jahrgangsstufen 11 und 12
- Fachoberschulreife (Realschulabschluss) in Klasse 10 (FOR, FORQ)
- Sekundarabschluss I (Hauptschulabschluss) in Klasse 10 (HA 10)
- Hauptschulabschluss in Klasse 9 (HA 9)

2.

Die Gesamtschule Lüdenscheid bietet allen Lüdenscheider Eltern eine ortsnahe Weiterbildung ihrer Kinder. Als Angebotsschule nehmen wir auch Kinder aus Nachbargemeinden auf.

- Den Eltern wird die problematische Entscheidung am Ende des 4. Schuljahres erspart, sich für eine bestimmte Schulform mit bestimmtem Schulabschluss entscheiden zu müssen.
- Die Arbeit der Grundschule wird fortgeführt. Kleine überschaubare Lehrer(innen)-Teams mit zwei Klassenlehrer(inne)n pro Klasse unterrichten die Klassen 5 / 6.
- Im "Sozialen Lernen" lernen die Schüler(innen) von Klasse 5-8 zusammen zu leben und zu lernen.
- Der Satz des Pädagogen Adolf Reichwein "Jedes Kind soll nach seinem eigenen Rhythmus wachsen können" ist für uns Programm.
- Individuelle Leistungsstärken werden weiterentwickelt. Jedes Kind wird nach seinen Möglichkeiten zu Leistung herausgefordert.
- An die Stelle zu früher Auslese treten Förderangebote und fachbezogene Hilfen bei Leistungsschwachen. Bis Klasse 9 gibt es kein Sitzenbleiben.

3.

Die Gesamtschule Lüdenscheid ist eine leistungsfähige Schule, die allen Kindern das bietet, was sie leisten können. Sie wird im Schuljahr 2000/2001 von ca. 1250 Schüler(inne)n besucht.

- Ab Klasse 5 lernen die Schüler(innen) zunehmend selbstständiges Arbeiten mit Freiarbeit und Wochenplanaufgaben.. Englisch, Gesellschaftslehre, Biologie und Technik sind für alle Kinder neue Fächer.
- Ab Klasse 7 werden die Schüler(innen) in wichtigen Kernfächern auf zwei Anspruchsebenen unterrichtet: Grundkurse für durchschnittliche und schwächere Schüler(innen), Erweiterungskurse für leistungsstarke Schüler(innen) des jeweiligen Faches.
- Wahlpflichtfächer ab Klasse 7 und 9 berücksichtigen die Fähigkeiten und Neigungen der Schüler(innen). Sie können im Hinblick auf Schwerpunkte oder angestrebte Abschlüsse gewählt werden.
- Seit diesem Schuljahr bereitet die Profilbildung in den Klassen 9 und 10 auf die gymnasiale
- Oberstufe (Profil I) oder auf den Schulabschluss nach der 10. Klasse sowie auf die Berufstätigkeit (Profil II) vor.
- Ein bewährtes System von Abteilungsleitung und Schulberatung hilft die richtigen Schullaufbahntscheidungen zu treffen.
- Sozialpädagoginnen stehen den Schüler(inne)n neben den Klassenlehrer(inne)n und den

- Beratungslehrer(inne)n zur Seite.

4.

Die Gesamtschule Lüdenscheid ist eine Ganztagschule mit vielen Angeboten und Möglichkeiten.

- Der Unterricht umfasst außer der üblichen Halbtagsstundentafel auch Arbeitsstunden. Das entlastet die Schüler(innen) von Hausaufgaben und gibt Zeit für andere Aktivitäten. Der Umfang der Hausaufgaben liegt in den Klassen 5/6 bei 2 Stunden pro Woche, in 7/8 bei 3 Stunden, in 9/10 bei 4 Stunden.
- In der Mittagsfreizeit gibt es Gelegenheit, eine warme Mahlzeit in der Mensa einzunehmen und sich in den offenen Angeboten zu erholen. Tagsüber ist ein Kiosk und eine Cafeteria zu bestimmten Zeiten geöffnet.
- Es wird eine Vielzahl von attraktiven Arbeitsgemeinschaften an mehreren Nachmittagen angeboten, und zwar montags für die Klassen 5/6, mittwochs für die Klassen 7-10, freitags für alle Schüler(irnen).
- Eine ständig erweiterte Arbeitsbibliothek steht als Ort der Stillarbeit und des Studiums zur Verfügung.
- Die Schüler(innen) können an modernen Computerarbeitsplätzen lernen. Es gibt meist auch eine Computer-AG für Mädchen.
- Die Schüler(innen) haben außerhalb des Unterrichts oft Gelegenheit, miteinander zu reden und sich gegenseitig zu helfen. Soziale Verantwortung wird geweckt und trägt wesentlich zur Persönlichkeitsbildung bei. Das schafft ein gutes Schulklima.
- Ausgewählte Jugendliche der Klassen 9 werden ausgebildet, Schüler(inne)n der jüngeren Jahrgangsstufen bei eventueller Streitschlichtung zu helfen, und setzen dafür ihre Freizeit ein.
- Als 5-Tage-Schule ist der Samstag frei. Unterrichts-freie Nachmittage (dienstags für fast alle, freitags für die unteren Klassen) lassen Zeit für außerschulische Aktivitäten.

5.

Die Gesamtschule Lüdenscheid ist eine lebendige Schule, die sich nach außen öffnet.

- Hier erscheint eine Schülerzeitung, gibt es eine Rockband, wird Theater gespielt.
- Jedes Jahr absolvieren alle Schüler(innen) der Klasse 9 ein dreiwöchiges Betriebspraktikum in heimischen Industriebetrieben, Einzelhandelsunternehmen oder sozialen Einrichtungen. Auch in der Jahrgangsstufe 12 wird ein Schülerbetriebspraktikum durchgeführt.
- In jedem Schuljahr finden in den einzelnen Jahrgangsstufen speziell auf diese Schülergruppen zugeschnittene Projekte statt. Dies entspricht den neuen Fachrichtlinien.

- Bis zu dreimal während ihrer Schulzeit nehmen alle Schüler(innen) im Rahmen von verbindlichen Unterrichtsveranstaltungen an Schulfahrten teil. Sie erstrecken sich von der kurzen Klassenfahrt zum Kennenlernen in der Klasse 5 bis zur Rom-Fahrt des Lateinkurses oder der Studienfahrt in der gymnasialen Oberstufe.
- Seit einiger Zeit besteht ein regelmäßiger Schüleraustausch mit französischen Partnerschulen im Rahmen der Europäischen Union. Eine erfolgreiche Schulpartnerschaft mit Polen besteht seit mehr als fünf Jahren.
- Mit englischen und französischen Partnerschulen beteiligen wir uns zusammen an einem Internet-Projekt im künstlerisch-literarischen Bereich.
- Die ersten Internet- und E-mail-Erfahrungen wurden gesammelt und vertieft. Die Homepage für unsere Schule wurde gerade entwickelt.
- Ein aktiver Förderverein sorgt bei besonderen Veranstaltungen für finanzielle Unterstützung bei vielen Projekten.
- Wir sind eine Ganztagschule; Wir freuen uns über die Mitarbeit der Eltern und ermutigen sie ihre Ideen aktiv einzubringen.

6.

Die Gesamtschule Lüdenscheid ist eine Schule, in der größtmögliche Freiheit in eigener Verantwortung das Prinzip der Erziehung ist. Mitsprache und Mitwirkung von Schüler(inne)n, Eltern und Lehrer(inne)n sind keine leeren Worte.

Kontaktinformation:



Städt. Adolf-Reichwein Gesamtschule

Sekundarstufe I und Sekundarstufe II

(gymnasiale Oberstufe)

Schulleiter: Michael Lohr

Eulenweg 2

58507 Lüdenscheid

Tel. +49-(0)2351-9593-0 Fax +49-(0)2351-9593-50

Email: info@starg.de

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

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

Reichwein, Adolf

Hunger marsch 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 Ulrich Amlung, Matthias Hoch, Kurt Meinel und Lutz Münzer,
(Jena [u.a.]: Wartburg-Verl. 1993) (€ 3,-)

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

LITERATUR

Ulrich Amlung:

Bettina Irina Reimers: Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933.

(= **Geschichte und Erwachsenenbildung, Bd. 16**).

Essen: Klartext, 2003

792 S. m. zahlr. Abb.; 39,90 €

Einer der bedeutendsten Volkshochschulverbände in der Weimarer Republik und wichtiger Repräsentant und Impulsgeber der sog. „Neuen Richtung“ der Erwachsenenbildung war die „Volkshochschule Thüringen e.V.“, die Dachorganisation für zeitweilig mehr als 90 Einzelvolkshochschulen im Freistaat Thüringen. Unter ihren wechselnden Geschäftsführern finden sich so bekannte Namen wie Herman Nohl, Walter Fränzel, Reinhard Buchwald, Adolf Reichwein und Heiner Lotze. Ihr Publikationsorgan „Blätter der Volkshochschule Thüringen“³⁶ gehörte zu den meistgelesenen und einflussreichsten Periodika zu Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung zwischen 1919 und 1933.

Trotz des umfangreichen und relativ geschlossenen und inzwischen auch gut erschlossenen Aktenbestandes im Thüringischen Hauptstaatsarchiv in Weimar waren die „Volkshochschule Thüringen“ und ihr angeschlossene Erwachsenenbildungsinstitutionen bisher eher selten Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen; zudem konzentrierten sich diese – z.T. durch die Volkshochschuljubiläen Mitte der 1990er Jahren inspiriert – zumeist auf einzelne Ausschnitte ihrer Ent-

wicklung oder auf das volksbildnerische Wirken prägender Persönlichkeiten.

Mit ihrer materialreichen, historisch-deskriptiv angelegten Regionalstudie zur neuen Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933 rückt Bettina Reimers nun erstmals die Gesamtentwicklung des Vereins „Volkshochschule Thüringen“ - von seiner Gründung im Februar 1919 in Jena bis zu seiner Umwandlung in die „Deutsche Heimatschule Thüringen“ im Jahre 1933, seine Programmatik und Organisationsstruktur ebenso wie die praktische Bildungs- und Kulturarbeit mit Erwachsenen - ins Zentrum der wissenschaftlichen Betrachtung. In den Blick genommen werden dabei neben den städtischen und ländlichen Abendvolkshochschulen auch die Lebens- und Arbeitsformen in den Volkshochschulheimen Dreißigacker bei Meiningen (unter der Leitung von Eduard Weitsch und seinen Mitarbeitern Franz Angermann und Paul Steinmetz) und auf dem Beuthenberg in Jena (mit seinen Leitern Adolf Reichwein, ab 1929 Heiner Lotze). Die dort erfolgte freie, d.h. politisch und konfessionell nicht gebundene Arbeit wird zu den ebenfalls in Thüringen praktizierten Formen der sozialistischen Arbeiterbildung, etwa die Heimvolkshochschule Schloss Tinz bei Gera, und der nationalkonservativen bzw. national-völkischen „Gesinnungsarbeit“ in den Bauernhochschulen bzw. in der Deutschen Heimatschule in Bad Berka in Beziehung gesetzt. Anhand der herangezogenen Archivalien wird die seit 1930 verstärkt einsetzende Einflussnahme des nationalsozialistisch geführten Innen- und Volksbildungsministeriums unter Wilhelm Frick auf den Verein und die Unterwanderung seiner demokratisch verfassten Arbeit nachgezeichnet.

Ein zweiter Teil ihrer empirischen Studie ist der Darstellung der pädagogischen und kulturellen Praxis gewidmet. Vorgestellt wird die Kulturarbeit der „Volkshochschule Thüringen“ mit den Bereichen Tanz, Musik und Theater, die sich in der Fest- und Feierkultur der Volkshochschule manifestierte. Ebenso untersucht wird die zielgruppenorientierte Bildungsarbeit mit Frauen, Jugendlichen und Arbeitern, wobei auch die enge Verbindung zwischen Bildungsarbeit und Sozialpädagogik, etwa auf den Gebieten der Erwerbslosenbetreuung, der Gefängnisfürsorge und nicht zuletzt der pädagogischen Betreuung von Kurpatienten (Krankenkassenerholungsheim Schloss Hummelshain) herausgearbeitet wird.

All diese Aspekte werden auf der Grundlage umfangreicher, von der Verfasserin in Archiven, Bibliotheken und Privatnachsätzen sowie in Zeitzeugeninterviews z.T. neu erschlossener Quellenbestände explorativ untersucht. Ergänzt und veranschaulicht werden die Forschungsergebnisse durch bisher unveröffentlichte Photographien, Dokumente und Quellentexte. Eine besondere Serviceleistung für den Rezipienten stellen die

³⁶ 1999 ist ein Nachdruck dieses Publikationsorgans erschienen: Blätter der Volkshochschule Thüringen. März 1919 bis Juni 1933. Reprint, 2 Bde. Herausgegeben und eingeleitet von Martha Friedenthal-Haase und Elisabeth Meilhammer. Hildesheim: Georg Olms Verlag, 1999.

von der Verfasserin z.T. in detektivischer Kleinarbeit aus Archivmaterialien ermittelten biographischen Annotationen zu Frauen und Männern dar, die in der Erwachsenenbildungsarbeit in Thüringen in den 1920er und 1930er Jahren an herausragender Stelle aktiv mitgewirkt hatten, heute aber zumeist vergessen sind. Bettina Reimers für die Drucklegung leicht überarbeitete Tübinger Dissertation aus dem Jahre 2000 stellt nicht zuletzt durch ihre breite Materialbasis und deren systematische Aufbereitung einen bemerkenswerten Beitrag zur Aufarbeitung der eigenen Professionsgeschichte im Bereich der historischen Erwachsenenbildungsforschung und einen wichtigen Markstein auf dem Weg zu einer „Realgeschichte“ des Lernens und der Bildung Erwachsener dar.

Für die Reichwein-Forschung bedeutet Reimers' voluminöse Studie zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Thüringen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus zunächst einmal eine nicht unerhebliche Erweiterung von Detailkenntnissen zu einzelnen Aspekten und Aktivitätsrichtungen des volksbildnerischen Engagements Adolf Reichweins in Thüringen zwischen 1923 und 1929: So werden etwa Reichweins pädagogisch-administrative Aktivitäten in seiner Zeit als Geschäftsführer der „Volkshochschule Thüringen“ von Oktober 1923 bis September 1925 auf der Linie der kontinuierlichen Arbeit des Gesamtverbandes auf dem Gebiet der Mitarbeiterschulung (z.B. durch Kreisbildungstage und Lehrerwochen) nunmehr auch substantiell greifbar (S. 55-62; S. 115-121; S. 381f.); der Leser erfährt viel über Aufbau und Organisation des von Reichwein 1926 gegründeten Jungarbeiterheims auf dem Jenaer Beuthenberg und die praktische Erziehungs- und Bildungsarbeit während der einjährigen Lehrgänge (S. 185-204), wobei erstmals auch die Lehrpläne für die Jahreskurse in Wirtschaftslehre (Reichwein), Naturkunde (Karl von Hollander) und Staatsbürgerkunde (Erich Schwinge³⁷) ausführlich vorgestellt werden. Bettina Reimers wartet mit neuen Informationen zur Zusammenarbeit zwischen Reichwein und dem Bauhauskünstler und Leiter des Jenaer Kunstvereins Walter Dexel (S. 433-440) auf, über sein Engagement im Bereich der (wirtschafts-)politischen Bildung an Abend- und besonders Jugendvolkshochschule (S. 496; vor allem S. 556-565) und über seine Bedeutung für die Wirtschaftsschule Jena, eine vom Land Thüringen finanzierte Einrichtung zur Arbeiterschulung, deren Leitung Reichwein ab 1926 in Personalunion mit seinem Volkshochschul-Leiteramt (1925-1929) Zum anderen bietet Reimers profunde und kenntnisrei-

che Untersuchung eine sichere Grundlage für eine möglicherweise neu auszulotende politisch-pädagogische Positionsbestimmung der Jenaer Volksbildungskonzeption Adolf Reichweins im Kontext der Kultur-, Sozial- und Bildungsgeschichte der Landes Thüringen in der Weimarer Republik. Reichwein hat sich selbst nie der „neuen Richtung“ der Erwachsenenbildung um den „Hohenrodter Bund“, der auch und gerade von führenden bürgerlich-liberalen Repräsentanten der Volkshochschule Thüringen getragen wurde, zugeordnet – er lehnte deren „Neutralitäts“-Prinzip geradezu vehement ab; am ehesten hat sich Reichwein der Leipziger Arbeiterbildungskonzeption um Hermann Heller und Gertrud Hermes verbunden gefühlt. Wie diese verstand er Arbeiterbildung als politisch-gesellschaftliche Bildung, als Voraussetzung für den Kampf der Arbeiterschaft um gesellschaftliche Strukturveränderungen in Richtung Demokratisierung und Sozialisierung der bestehenden Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung. Mit seinem Festhalten an den Prinzipien der „Sachlichkeit“ und der „kritisch durchdachten Lehre“ wurde Reichwein in Jena zur Zielscheibe polemischer Angriffe sowohl von „rechts“ wie von „links“. Vor dem Hintergrund der Rechercheergebnisse von Bettina Reimers könnte das Koordinatensystem für die politisch-pädagogische Arbeit des seinerzeitigen Volkshochschulleiters Reichwein neu diskutiert werden. Einen letzten Versuch einer Gewichtung der Reichweinschen Volkshochschularbeit in den 1920er Jahren unternahm vor 8 Jahren Paul Ciupke, der Reichwein - in Anlehnung an Hans Tietgens (1994) - in einer "Zwischenposition" verortete, die aus heutiger Sicht gekennzeichnet ist von "gesellschaftspolitischer Modernität und pädagogischer Professionalität"³⁸.

Kleine Fundstücke:

Meinl, Kurt: Zum Gedenken an Adolf Reichwein
In: Tips. Das Jena-Saale-Holzlandmagazin 2004 (10), S.25

Krause-Hotopp, Diethelm:
Adolf Reichwein
In: Lehrerinnen- & Lehrerkalender 04-05, Anabas-Verlag, Frankfurt am Main 2004

³⁷ Erich Schwing (1904-1994) gehört heute wegen seiner Tätigkeit als Militär Richter der Wehrmacht im 2. Weltkrieg und seiner politisch-moralischen Unbelehrbarkeit als Jura-Professor an der Universität Marburg nach 1945 zur Kategorie der „Furchtbaren Juristen“ (Ingo Müller).

³⁸ Ciupke, Paul: "Nicht das Dogma, ... sondern die kritisch durchdachte Lehre ist unser Gegenstand". Der Beitrag Adolf Reichweins zu einer demokratischen und professionellen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Roland Reichwein (Hrsg.): „Wir sind die lebendige Brücke von gestern zu morgen“ –Pädagogik und Politik im Leben und Werk Adolf Reichweins. Weinheim u. München 1999, S. 81-106.

AM RANDE ...

Apropos Freizeit

- von den edleren Erholungsformen

„Als in Victoria (Australien) ein Gesetzentwurf eingebracht war, der die Arbeitszeit allgemein auf 8 Stunden begrenzen wollte, waren die eifrigsten Gegner dieses Gesetzentwurfs die Gastwirte, denn sie wussten, dass noch immer bisher eine Verkürzung der Arbeitszeit von den Massen nicht, wie so manche Pessimisten fürchten, zu größeren Ausschweifungen ausgenutzt worden war und nicht eine Zunahme der unedlen Vergnügungen und des Kneipenlebens zur Folge gehabt hatte, sondern dass stets eine Zunahme der edleren Erholungsformen die Folge gewesen war“.³⁹

Um diese edleren Erholungsformen, also das, was offensichtlich der arbeitende Mensch in seiner Freizeit zu tun pflegt, respektive früher zu tun pflegte, soll es hier gehen.

Viel haben die rund 35 Mitglieder und Freunde unseres Vereins über Fritz Klatt erfahren, als sie sich im Herbst 2004 an historischer Stätte in Prerow auf dem Darß zusammenfanden, um - das war ein Schwerpunkt der Tagung - etwas über die Freizeiten zu hören, die Fritz Klatt dort in den zwanziger Jahren veranstaltete. Adolf Reichwein wirkte an einigen mit. Wir haben vielerlei gehört und in Bildern gesehen über diesen Freizeitpädagogen und seine Anhängerschaft. Trotzdem möchte ich hier einmal eine kleine Ergänzung versuchen, das Thema von einer Seite her beleuchten, die eigentlich in Prerow nicht berührt wurde. Was bedeuteten Freizeit und Freizeiten damals, was heute?

1. Arbeit und Freizeit

Freizeit und Freizeiten. Freizeiten setzen Freizeit voraus, denn Freizeiten sind gestaltete Freizeit. Fritz Klatt, dem wir in Prerow begegneten, Freund oder vielleicht auch nur kongenialer Kollege Reichweins, war, das ist nicht unbedingt außerhalb der pädagogischen Szene bekannt, „Erfinder“ des Begriffs „Freizeitpädagogik“ und von ihm stammt ebenfalls der Terminus der „schöpferischen Pause“. „Freizeit“ hatte vor ihm bereits Flitner

pädagogisch zu definieren versucht.⁴⁰ Klatt aber hat dann den Begriff „Freizeitpädagogik“ mit Inhalt gefüllt. Er war also nicht nur einer aus einer Vielzahl von Freizeitpädagogen, sondern man kann ihn durchaus als den ersten sich so definierenden Freizeitpädagogen in Deutschland sehen.

Man hat unsere Gesellschaft schon mit vielen Prädikaten bedacht. Da hätten wir die Dienstleistungsgesellschaft, die Mediengesellschaft, die Fun- und Spaßgesellschaft, die Informationsgesellschaft und die Wissensgesellschaft, die Konsumgesellschaft und nun: Die Freizeitgesellschaft. Wir steuern auf die Freizeitgesellschaft zu, sagen uns die Auguren, nicht weil wir uns das wünschen, sondern weil Arbeit immer rarer wird, das Freizeitkontingent unserer Bürger immer größer. Es ist keine Freizeit mehr, die sich der Mensch mühsam und als Ausnahme vom einst Normalen, der Arbeitszeit, erkämpft, sondern die Freizeit wird zum Normalen, zur Leere. Mit allen daraus resultierenden sozialen Problemen, und die Frage ist nicht nur, wie der Mensch künftiger Jahrzehnte ohne Arbeit seinen Lebensunterhalt bestreiten, sondern, wie er seine Nicht-Arbeitszeit, seine Freizeit, sinnvoll wird füllen und gestalten können. Freizeit wird damit zum gesellschaftlichen Problem. Ergo, mag man meinen, müsste die Freizeitpädagogik doch heute wieder hochaktuell sein, müsste man von Klatts Ideen und Konzeptionen profitieren können.

Da ist es reizvoll, sich einmal kurz mit Fritz Klatt unter dem Aspekt „Freizeit“ zu befassen, und die Frage zu stellen, ob das, was Klatt und seine Mitstreiter seinerzeit bewegte, einen Nutzen für die Freizeitproblematik des 21. Jahrhunderts haben kann, bzw. – anders ausgedrückt – bedeuten ähnliche Begrifflichkeiten damals eigentlich auch Verwendbarkeit heute? Klatt füllte damals Freizeit mit Bildungsaktivitäten, aus freier Zeit wurden intensiv geplante und strukturierte „Freizeiten“, über die Klatt und andere in Prerow aktive Autoren 1929 in dem Sammelband „Freizeitgestaltung“⁴¹ berichteten und theoretisierten.

Um das Ergebnis teilweise vorwegzunehmen: Zumindest vordergründig kann man die Frage nicht bejahen. Freizeit war auch zu Klatts Zeiten ein Problem, aber eines ganz anderer Art. Fritz Klatts „Freizeit“ war rekreatives Gegenstück zur Arbeitszeit, respektive

⁴⁰ Flitner, Wilhelm: Die Abendvolkshochschule, Entwurf einer Theorie. Berlin 1924.

⁴¹ Freizeitgestaltung. Grundsätze und Erfahrungen zur Erziehung des berufsgebundenen Menschen. [Hrsg.:] Fritz Klatt. Stuttgart: Kohlhammer, 1929; 244 S. (=Schriften für Erwachsenenbildung. 2.)

³⁹ Rae, John: Der Achtstunden-Arbeitstag. Weimar: Emil Felber 1887; S. 249

rekreatives Element im Arbeitsprozess. Es ging um die Bildung des „berufsgebundenen“ Menschen. Das hat sich seit Fritz Klatt kontinuierlich gewandelt, ja droht sich nun geradezu ins Gegenteil zu verkehren zur ergotherapeutischen Maßnahme in der Freizeit des Arbeitslosen.

Aus dem Antagonismus Arbeit – Freizeit gewann seinerzeit die „Volksbildungsbewegung“ eine ihrer wesentlichsten Begründungen. Arbeit schuf Bedrohung der persönlichen Ganzheit, Freizeit den Raum, diese Ganzheit wieder zu erreichen.

Um die Bedeutung der Freizeit in der Arbeitswelt Fritz Klatts richtig einzuordnen, ist es notwendig, sich die Geschichte des Phänomens „Freizeit“ als Gegensatz zur „Arbeitszeit“ vor Augen zu führen. Als Klatt Mitte bis Ende der zwanziger Jahre in Prerow Freizeitpädagogik betrieb, hatte der Begriff „Freizeit“, insbesondere in bezug auf den Arbeiter, gerade erst den negativen Geruch des Despektierlichen abgelegt. Freizeit vom Arbeitsprozess war eine soziale Errungenschaft, das Ergebnis eines einhundertjährigen Kampfes der Arbeiterschaft und der Gewerkschaften. Der „Normalfall“ im 19. Jahrhundert hatte freilich anders ausgesehen und nicht nur für den Arbeiter der Faust, jedoch bildete dieser ein besonders krasses Beispiel.

Normal war, dass der Arbeiter seine Zeit als Arbeitszeit an den Arbeitgeber verkaufte und arbeitete. Wer nicht arbeitete, Urlaub „gewährt“ bekam, sich Freizeit „gönnerte“ (schon diese noch heute gängige Begrifflichkeit ist entlarvend), unterbrach und beeinträchtigte den Arbeitsprozess. Urlaub war ein gnädiges Geschenk von oben, und selbst der Beamte erhielt Urlaub nur auf ärztliches Attest, das ihm Erholungsbedürftigkeit bescheinigte – so fixiert in der „Verordnung über den Urlaub der Reichsbeamten“ von 1874. Dass auch körperliche Arbeit Erholungsbedarf erzeugen könne, war ein zunächst ungewöhnlicher Gedanke. So stellt noch 1906 die Chemnitzer Handelskammer fest: „Es geht viel zu weit, einen Erholungsurlaub für Leute einzuführen, die nur körperlich tätig sind. [...] Für Beamte, die geistig tätig sind und häufig Überstunden arbeiten müssen, die auch keine körperliche Ausarbeitung bei ihrer Tätigkeit haben, erscheint die Erteilung von Erholungsurlaub gerechtfertigt. Für Arbeiter dagegen ist in der Regel ein solcher Urlaub nicht erforderlich. Die Beschäftigung dieser Personen ist eine gesunde“.⁴²

Der Beginn der Industrialisierung in Deutschland war gekennzeichnet durch eine Tendenz zur Ausweitung

der Arbeitszeiten. Die neuen Dampfmaschinen in den Fabrikbetrieben brauchten hohe Auslastung – intensive Nutzung der Anlagen, billige, unqualifizierte Arbeitskräfte, möglichst ununterbrochenen Betrieb. Die nicht organisierte Arbeiterschaft hatte lange Zeit kein Mittel, sich dagegen zu wehren. Arbeitszeiten von 14 – 16 Stunden, Sonntags- und Nachtarbeit, waren keine Seltenheit. Es wird von Wochenarbeitszeiten von 80 bis teilweise 85 Stunden berichtet.

Erst in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts bahnte sich mit der Durchsetzung der Industrialisierung, der Weiterentwicklung der Maschinen und einer allgemeinen Mechanisierung der Arbeit eine Wende zu niedrigeren Arbeitszeiten an. Seit den siebziger und achtziger Jahren verringerte sich die Arbeitszeit des Industriearbeiters auf 12 und 11, teilweise 10 Stunden, die Wochenarbeitszeit sank von 80 Stunden (1860) auf 66 Stunden (1890) und die Sonntagsruhe setzte sich ab 1880 wieder durch. Die mittlere tägliche Beschäftigungszeit betrug um 1900 bis zum Ersten Weltkrieg 10 Stunden. Auch die verkürzte Sonnabend-Arbeitszeit wurde nun wieder häufiger, so dass das Wochenende an Freizeitcharakter gewann.

Bis 1900 hatten in Deutschland nur etwa 70 Firmen für ihre Arbeiter Urlaubsregelungen eingeführt, darunter – als die größte – Carl Zeiss in Jena.

Ein durchgängiger Freizeitbereich in Form eines Jahresurlaubs war allerdings vor dem Krieg in der Arbeiterschaft kaum bekannt, ein Fremdwort, von Freizeitpädagogik und schöpferischer Pause ganz zu schweigen.

Die gesellschaftlichen Verschiebungen nach 1918 führten dann zunächst zur Einführung des 8-Stundentages für alle gewerblichen Arbeitnehmer, bei freiem Samstagnachmittag und einer maximalen wöchentlichen Arbeitszeit von 48 Stunden. Auch Urlaub – wenn gleich zunächst nur wenige Tage – wurde Arbeitern nun tariflich gewährt. Allerdings gab es in diesem Jahrzehnt auch starke branchenspezifische Unterschiede und temporäres Anwachsen der Wochen-Arbeitszeiten.

Die Klientel junger Arbeiter, die der realitätsnahe Adolf Reichwein damals in die Prerower Bildungs-Freizeiten einbrachte, betrachtete also ihre Freizeit als eine neue, mühsam erkämpfte, kostbare und zu nutzende Errungenschaft. Zu nutzen nicht nur zu Spaß und Erholung, und sie befand sich damit vermutlich in einem gewissen Gegensatz zu jenen Schichten junger Damen und Herren, die der von ihnen schwärmerisch verehrte Fritz Klatt in der Anfangszeit der Prerower Arbeit um sich zu versammeln liebte. Klatt bot in Prerow zunächst offene, gemischte Kurse an, deren Teilnehmer zu 2/3 weiblich waren, erst später – und das dann mit gleichmäßiger geschlechtlicher Verteilung – berufsgebundene Semina-

³ Zitiert nach: Reulecke, Jürgen: Die Anfänge des Erholungsurlaubs für Arbeiter
In: Gewerkschaftliche Monatshefte, Jg. 1980, H. 11, S. 710-727

re für Lehrer (viele arbeitslos), Jungbuchhändler, Jungarbeiter und Studenten.

Der Freizeit gegenüber stand, weiterhin dominierend, die Arbeitswelt, noch geprägt durch ihre jüngste Vergangenheit: Der Arbeitsprozess, vor allem Maschinenarbeit, der alles beherrschende Faktor im Leben des arbeitenden Menschen, der Zeitfresser, der den Menschen einengt, ihn fokussiert und beschränkt, ihn an eigenbestimmter Entfaltung über diesen Arbeitsprozess hinaus hindert. Er schafft die unfertige Persönlichkeit.

Interessant, dass Reichwein in den Prerower Texten, prophezeit, es stehe ein Wandel kurz bevor, eine neue Zeit, da nicht mehr die Maschine den Menschen versklave, sondern der nunmehr freie Mensch die Maschine versklaven werde. Ist uns heute die Maschine untertan, beherrschen wir die Hardware-Maschinen der IT-Techniken und der multimedialen Welt, oder beherrschen sie uns? Ob Reichwein auch etwas von den Gefahren und Verführungen der neuen Maschinen geahnt hat? Er wird sich nicht haben träumen lassen, dass diese künftigen Arbeitssklaven eines Tages ihren Herren die Arbeit abnehmen würden in des Wortes doppelter Bedeutung.

2. Die neue Bildung

Die Freizeitgestaltung der Wandervögel wie der Jugendbewegung überhaupt, war Versuch der Befreiung aus der Enge, auch der des Arbeitsprozesses, sollte neue Welten erschließen, neue Gemeinschaften knüpfen und Erfahrungen eröffnen, den Menschen wieder auf eine Ganzheit hinführen. In der Begegnung von Menschen, die durch unterschiedliche Arbeits- und Sozialwelten in Klassen getrennt waren, sollte, zusammengeführt in Bildungsaktivitäten, wieder Gemeinschaft wachsen. Volkbildung durch Volksbildung.

Und auch hier, nach damaliger Definition, wieder die Polarität: Auf der einen Seite die „alte“, klassische Bildung, orientiert am Kanon der Wissenschaften, die sich seit Platon in vielen Jahrhunderten aus einer an den Idealen der Antike, an Kunst und Ästhetik orientierten humanistischen Bildung entwickelt hatte und die, nicht zuletzt unter dem Einfluss Wilhelm von Humboldts, zu einer wissenschaftsorientierten Bildung geworden war, vermittelt an den akademischen Stätten der wissenschaftlichen Lehre, den Gymnasien und Universitäten, den wissenschaftlichen Bibliotheken.

Und auf der anderen Seite diese neue, „Volksbildung“ genannte Konzeption, die im einzelnen Menschen das Maß aller Dinge sah, seine persönliche und berufliche Situation zum Ausgangspunkt individueller Bildungsbemühungen machte und ihren Ort in den neuen Real-schulen, den Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen Reichweins und Klatts, den Volksbüchereien

Walter Hofmanns und Erwin Ackerknechts, hatte. Hans Freyer definierte diese beiden Bildungsideale 1929 in den „Heften für Büchereiwesen“ ausführlich.⁴³

Nun muss allerdings angemerkt werden, dass diese Definition und Konzeption der Volksbildung auch nicht die allgemeinverbindliche war, sondern dass seit der Jahrhundertwende eine Vielzahl von Volksbildungsvorstellungen und -begründungen angeboten wurde. Die Arbeiterbildungsvereine, das Volksbüchereiwesen, die Fortbildungsschulen, die Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen, sie boten alle ihre branchenspezifischen Konzeptionen und Argumente für die Notwendigkeit und Inhalte von Volksbildung an.⁴⁴ Da gab es sowohl die noch heute vertraute Argumentation, dass die rasante Entwicklung der Wissenschaften, insbesondere der Naturwissenschaften und der Technik im 19. Jahrhundert, eine Teilhabe aller Volksschichten an diesen neuen Kenntnissen und Wissensinhalten zur Daseinsbewältigung erfordere, das „Hinauflesen“ der Bücherhallenbewegung über „gute“ Literatur, das bereits Elemente der in der heutigen PISA-Diskussion verwendeten „Lesekompetenz“ enthielt, auch Volksbildung im Sinne der politischen Bildung, aber andererseits auch zwar nachvollziehbare, aber in der Rigorosität ihrer Formulierung geradezu absurde Theorien, wie die Notwendigkeit der Volksbildung aus militärischen Gründen. Volksbildung zur Bekämpfung der Armut und, frei nach Pestalozzi, zur Förderung der Volksgesundheit. Als argumentativer Höhepunkt, wie schon eingangs angedeutet: Volksbildung als Mittel im Kampf gegen die Trunksucht. Hier setzt auch Ernst Schultze an, einer der damals führenden Volksbibliothekare: „Die vorstehenden Ausführungen haben wohl ergeben, dass ohne eine erhöhte Volksbildung dem Kneipenleben und der Trunksucht durch kein anderes Mittel wirksam entgegen getreten werden kann. [...] Verbesserung des Gesundheitszustandes, Erhöhung der Vaterlandsliebe, Abnehmen der Armenlasten, der Verbrechen und der Trunksucht [...] bleibt noch übrig die direkte Erhöhung der persönlichen Leistungsfähigkeit, eine Erscheinung, die gewiss für Industrie und Landwirtschaft, die ja stets ihre Produktion zu steigern gezwungen sind, den höchsten Wert besitzt.“⁴⁵

⁴³ Freyer, Hans: Akademische Bildung und Volksbildung. In: Hefte für Büchereiwesen, Deutsche Zentralstelle für volkstümliches Büchereiwesen, Jg. 13.1929

⁴⁴ siehe: Schultze, Ernst: Ist eine Erhöhung der Volksbildung notwendig und nützlich? In: Freie Öffentliche Bibliotheken, Volksbibliotheken und Leshallen. Stettin: Dannenberg, 1900; XX, 361 S., S. 3-32

⁴⁵ Schultze a.a.O., S.24-25

Auch im Arbeitskampf des 19. Jahrhunderts hatte der leistungssteigernde Effekt bereits eine Rolle gespielt, als u.a. Lujo Brentano, Großvater der Sozialen Marktwirtschaft, Lehrer von Theodor Heuss und Nachfolger Max Webers auf dem wirtschaftswissenschaftlichen Lehrstuhl in München, darauf aufmerksam machte, wie sich doch die Arbeitsproduktivität des Maschinenarbeiters - gar bei weniger Arbeitszeit - erhöhen ließe, wenn man ihm nur entsprechende Arbeitspausen gewährte. Hier liegen gewissermaßen die etwas unseriösen Anfänge der wachsenden Freizeit des Arbeiters.

So, wie die Vereinshäuser, Arbeiterheime oder Erholungsparks, die Schrebergartenbewegung oder die „Sommerfrische“ zunächst ihre Ursprünge nicht in dem Gedanken hatten, dem Arbeiter etwas Gutes zu tun, sondern durch Pausen im Arbeitsprozess die Produktivität des Arbeiters erhöhen zu können.

Vierzig Jahre später können wir Klatt und Reichwein nicht mehr mit solchen Vorstellungen in Verbindung bringen. Sie benutzten die neu erkämpfte freie Zeit, um sie zum Wohle des arbeitenden Menschen für einen Bildungsprozess zu nutzen. Und das Ziel dieser Freizeiten war nicht die Erhöhung der Produktivität, im Arbeitgeberinteresse, sondern einen neuen Menschen und einen neuen, mündigen Staatsbürger zu schaffen. Das alles war aber durchaus bildungsbürgerlich gegründet. Nicht die Jungarbeiter forderten mit Verve, diese neue Freizeit jetzt für Bildungsmaßnahmen nutzen zu können, sondern es waren letztlich die bereits Gebildeten, wie Klatt, Reichwein oder andere Protagonisten der Volksbildungsbewegung. Kein Fabrikarbeiter also, der da schrieb „Fünzig Wochen des Jahres seid ihr, Kameraden in den Fabriken und Kontoren, den Mitteln untertan, zwei Wochen im Jahre – und mehr, wenn es geht! – sollt ihr euch selbst Zweck genug sein. [...] Glaubt ihr nicht auch, dass uns einmal im Jahr eine Richte unserer Gedanken auf das Wesentliche not ist? Freizeit sei euch nicht nur Erholung, mehr als dies: Verwandlung eurer ganzen Menschlichkeit.“⁴⁶ So Adolf Reichwein, der ja - bis auf eine Ferienaktivität im Bergwerk - die harte Welt des Lohnarbeiters nicht aus eigener Anschauung kennengelernt hatte.

Heute sind die Prerower Texte eine nicht mehr leicht lesbare, wissenschaftlich auch wohl etwas bedenkliche Mischung aus für uns schwülstig klingenden Begrifflichkeiten und Feststellungen, bei denen wir uns fragen, ob dieses nun bloße Behauptung, übersprudelnde Vorstellung oder wirklich empirische Erkenntnis darstellte. Zu Ehren Reichweins sei gesagt, dass er noch zu den bodenständigeren Vertretern zu zählen scheint, während wir bei anderen Autoren der damaligen frühen Freizeitpädagogik doch leichte Schwierigkeiten bekommen. Begriffe, wie „Arbeiter“, „Schichten“, „Klas-

sen“, „Volkstum“, „Volksganzes“, „Volksbildung“, haben entweder im Laufe der Jahrzehnte ihre Bedeutung verloren oder begegnen uns möglicherweise nun mit anderen Inhalten oder unter neuen Bezeichnungen. Und, das sei hier zur Erheiterung eingefügt, das Bestreben nach sprachlicher Überhöhung führte auch zu köstlichen Beispielen unfreiwilligen Humors in den Prerower Texten. Hier ein paar Kostproben:

(Sozialpädagogischer Kurs:) „Männer dürfen nicht krank sein. Man sucht die Schuld in den Tagen kurz vor der Krankheit.[...] Der Durchschnittsarbeiter schiebt die Schuld auf andere ab, auf die Verhältnisse, die Umstände. Er kommt dadurch aber weder zur Krankheit, noch zum Gesundwerden. [...] Der Beamte wird im Krankheitsfalle knörgelich, er macht nicht die Gesamtheit, sondern Einzelne verantwortlich. (Familie, Vorgesetzte). Das ist heute allgemein so. Fängt bei den Kindern an.“⁴⁷

„Erfahrung, dass bereits eine umgestaltende und gemeinschaftsbildende Wirkung von den Volksbühnenveranstaltungen ausgeht. Man geht ruhiger und rücksichtsvoller an die Garderoben. Auch die großen Volks-symphoniekonzerte wirken umgestaltend. Die Großstädte sind ja in dieser Beziehung gut dran. [...] In den Kleinstädten liegt alles im Argen.“⁴⁸ Wohl dem, der nicht in Schweringen oder Rauschenberg die Garderoben benutzen muss.

Eine Teilnehmerin: „Dienstmädchen oder Hausdienst? Wir haben beides versucht: Dienstmädchen, die 'auf'n Tanzboden gingen' und fremd in unserm Haus herum-liefen und – Gott sei Dank – bald fortliefen. Und dann eben 'Hausdienst'“⁴⁹

3. Die schöpferische Pause

Warum „Hausdienst“, Gymnastik, Wanderung, strikte Mittagsruhe, frühe Nachtruhe?

Die schöpferische Pause ist ein wesentliches Element im Prerower Tagesablauf. Sie wird hier eigens behandelt. Nicht weil der Begriff von Klatt geprägt wurde, sondern weil sie die Konzeption des Prerower Tags so wesentlich prägte. Die Bildungsarbeit dort zielte auf Ganzheit. Es ging um Intellekt, Psyche und Physis gleichermaßen – mens sana in corpore sano. Es galt nicht „Eggheads“ zu züchten, sondern möglichst komplette Menschen zu bilden, und so spielt denn in den Freizeiten Prerows und ihren Programmen das Miteinander von Wissensvermittlung, Arbeit, sportlicher Betä-

⁴⁷ a.a.O., S. 199, 200

⁴⁸ a.a.O., S. 200

⁴⁹ a.a.O., S. 210

⁴⁶ Freizeitgestaltung ... S. 29 – 30

tigung, Diskussion und Muße eine große Rolle. Es waren sehr aufgelockerte Programme, in keiner Weise zu vergleichen mit denen einer herkömmlichen Tagung unseres Vereins.

Diese schöpferische Pause, das Loslassen nach konzentrierter Aktivität und komplettes Um- bzw. Ausschalten, war keine neue Entdeckung Klatts und seiner Weggefährten. Wir können viele Linien identifizieren, die uns zu diesem Phänomen führen. In der sportlichen Trainingslehre beispielsweise ist es Grundwissen, dass Leistungsfähigkeit nicht allein aus der Übung wächst, sondern aus dem planvollen Wechsel zwischen Anstrengung und Ruhephase, Wechsel der Übungseinheiten. Eine andere Linie kommt aus dem fernen Osten, dem man ja gerade um die Jahrhundertwende gesteigerte Aufmerksamkeit widmete. Reisende hatten z.B. vielfach über das Arbeitsverhalten der Balinesen berichtet, die in der Lage schienen, nahezu endlos und unermüdlich zu arbeiten, weil sie ein für Europäer undenkbares System von Arbeit und Erholungsphasen entwickelt hatten. Man wusste auch von den Meditationen der Chinesen und Japaner, die ungeahnte neue Kräfte aus der kurzfristigen, aber totalen meditativen Entrückung zu schöpfen schienen und dieses allenthalben und allerorten praktizierten, ob an der Arbeitsstätte oder im öffentlichen Verkehrsmittel.

Das alles meint aber nicht die physische und psychische Ruhephase, das Nichtstun, sondern vor allem ein aktives Umschalten auf neue Themen und Aktivitäten, aus dem sich neue schöpferische Kräfte entwickeln.

Wenn der Berliner Gewerberat 1908 die Segnungen der Pause im Arbeitsprozess hervorhebt, dann liegt die Wortwahl bereits sehr viel näher an der von Klatt und Reichwein gemeinten Wirkung der Pause, als wir es wenige Jahrzehnte zuvor mit Blick auf die Steigerung der Produktion lasen: „Neben der gesundheitlichen Stärkung ist die geistige Auffrischung nicht hoch genug anzuschlagen. Das Leben unter veränderten Verhältnissen und der Verkehr mit anderen Menschen frischen die Spannkraft auf und heben die Schaffenskraft.“⁵⁰

Klatts Freizeiten bestanden nicht nur aus einer Vielzahl solcher Pausen, sondern waren selbst eine wohlgeplante und strukturierte schöpferische Pause im Leben des berufsgebundenen Menschen.

4. Freizeitpädagogik damals wie heute ?

Hermann Giesecke stellt dazu 1964 fest: „Dass man sich heute nicht mehr an den Vorbildern der zwanziger Jahre orientieren kann, ist letztlich in den gesellschaftlichen Wandlungen seit 1950 begründet, die unter dem Stichwort ‚Konsumgesellschaft‘ zusammengefasst werden können. Die moderne ‚Freizeit‘ hat alle außerschulischen Bildungsmaßnahmen vor eine neue Lage

gestellt. Dabei ist nicht einmal die bloße Vermehrung von freier Zeit so wichtig, wie etwa das zunehmende Auseinanderdriften von Berufs- und Freizeiteinstellungen. Nimmt man die Zunahme des materiellen Wohlstands und die ebenso zunehmende Beliebigkeit des Freizeitverhaltens mit in den Blick, dann wird klar, dass eben die Gleichzeitigkeit dieser Trends zu einem qualitativen Umschlag gegenüber der Situation der zwanziger Jahre führe musste. Deshalb haben heute die Begriffe der ‚Freizeit‘ und des ‚Berufes‘ eine gegenüber früheren Vorstellungen fundamental verschiedene Bedeutung. [...] Insofern nun die meisten Maßnahmen der außerschulischen Jugendarbeit in der ‚freien‘, genauer ‚verhaltensbeliebigen‘ Zeit des Menschen stattfinden, wird die Frage um so dringender, ob die Erziehungswissenschaft nicht für diesen Bereich ganz neue Kategorien entwickeln müsse.“⁵¹

Und im Jahre 2005? Giesecke konnte vor 30 Jahren nicht ahnen, dass wir heute vor einem weiteren neuen Phänomen stehen.

Es ging damals zu Zeiten Klatts um die sinnvolle Gestaltung der Freizeit des arbeitenden Menschen. Seit 1990 überwiegt im Leben des durchschnittlichen Deutschen erstmals der Anteil der frei verfügbaren Zeit den der Arbeitszeit. Zunehmender Verlust von Arbeitsplätzen führt zu nicht mehr gewollter Freizeit. Das Problem heute heißt also: Sinnvolle Gestaltung der Freizeit des nicht arbeitenden Menschen.

Galt es seinerzeit bei Klatt, die Bildungsleere zu füllen, die der Arbeitsprozess erzeugte, geht es heute darum, die Sinnleere eines arbeitslosen Lebens zu beseitigen – Welch ein Paradigmenwandel. Heute muss, wie es Franz Pöggeler formuliert, Freizeitpädagogik davon ausgehen, dass Freizeit ihren Sinn nicht erst von der Arbeit herleitet, sondern ihren eigenen Sinn besitzt und dem Menschen neue Sinnbereiche öffnen. Aber wie verträgt sich das mit einer Politik, die dem Menschen tagtäglich suggeriert, dass Selbstverwirklichung nur im Arbeitsprozess vonstatten gehen kann? Um Ganzheit mag es heute auch gehen, jedoch wird sie nicht durch den Arbeitsprozess verhindert, sondern durch dessen Fehlen, ein Problem letztlich auch all derer, die ganz regulär aus Altersgründen aus dem Arbeitsprozess ausscheiden.

Es gibt also anderes zu tun, liebe Freizeitpädagogen im 21. Jahrhundert, als zu Zeiten Fritz Klatts, aber nicht weniger. Und Muster für freizeitpädagogische Konzepte werden sich dann wohl doch nicht aus der Jugend-

⁵⁰ Reulecke a.a.O.

⁵¹ Giesecke, Hermann: Die Tagung als Stätte politischer Bildung. Ein Beitrag zur Didaktik der außerschulischen Politischen Bildung. Diss. Kiel 1964 (Phil.Fak.), S. 3

bewegung oder den Freizeiten der zwanziger Jahre gewinnen lassen. Neue Konzepte sind gefragt.

Aber wenn ihr künftig einmal eine Teilnehmerstimme hört, wie diese einer Studentin aus dem Jahre 1929, dann wäre die Arbeit sicher gut getan:

„Zum ersten Mal war ich mit dem ganzen Leben von ein paar Wochen in einen großen Kreis von Menschen verschiedenster Herkunft und verschiedensten Alters hineingestellt. Volkshochschüler aus Thüringen waren da, mit ihrem Reichwein als Gastlehrer. In der Arbeitsgemeinschaft, die er leitete, fiel das Wort: Ford – und wir? Es wurde festgehalten als eine Frage, die in fast allen brannte. Wir saßen zusammen, auch außerhalb der planmäßigen Stunden am Nachmittag, auch am Sonntag, und gingen dieser Frage nach. [...] Da war ich auf einmal mitten in unserem gegenwärtigen Leben mit seinen Fragwürdigkeiten, Geboten und Verheißungen. Als am Abend vor Reichweins Abreise das große Feuer am Strande brannte, fühlte ich zum ersten Male dunkel etwas, was ich heute bekennen kann: Zugehörigkeit zum neuen Menschen im deutschen Volk. Es ging etwas in mir auf, senkte Wurzeln nach unten und fand das Erdreich für sich. Es ist gewachsen mit jedem Mal, wo ich wieder in Prerow war.“⁵²

hpt

Weiterführende Literatur:

Giesecke, Herrmann: Leben nach der Arbeit. Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik. Weinheim & München: Juventa, 1983

Herner, Christine: Wenn in der Seele Windstille herrscht. Von der Schwierigkeit, sich zu erholen. Wiener Zeitung, Feuilleton-Archiv
<http://www.wienerzeitung.at/frameless/lexikon.htm?ID=7017>



Mainzer Erklärung

Geschichtliche Erfahrung – Gemeinsame Verantwortung

Fast 60 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs und 15 Jahre nach der friedlichen Revolu-

tion in der DDR bewegen tiefgreifende ökonomische und gesellschaftliche Veränderungen unser Gemeinwesen. Zeiten des Wandels bieten Chancen, bergen aber auch Risiken und Unsicherheiten.

Wer, wenn nicht unsere parteiübergreifende Vereinigung, sollte an die gewählten Vertreterinnen und Vertreter unseres Volkes appellieren, um gerade jetzt auf dem Hintergrund geschichtlicher Erfahrung die gemeinsame Verantwortung der Demokraten erneut und verstärkt einzufordern?

8. Mai 1945

Der 8. Mai 1945 markiert das Ende der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft, die Europa mit unsäglichen Verbrechen überzogen hatte. Er steht außerdem für den Beginn der Demokratie auf der einen und einer neuerlichen Diktatur auf der anderen Seite eines geteilten Deutschland. 60 Jahre danach wächst ein neues Europa: Der Völkermord an den europäischen Juden und die anderen Verbrechen des Nationalsozialismus werden zunehmend nicht nur als Teil der deutschen Geschichte begriffen, sondern bleiben auch in der Erinnerung aller europäischen Länder haften. Zu den Gedenkfeiern – wie in der Normandie, in Warschau, in Moskau – werden deutsche Regierungsverantwortliche eingeladen, die zahlreichen Feierlichkeiten in Gedenkstätten zeigen: es sind europäische Orte des Gedenkens, der Erinnerung und der Auseinandersetzung. Zugleich wird uns schmerzlich bewusst, dass wir Abschied von den Zeitzeugen nehmen müssen.

Wir sind jetzt aufgerufen, neue Formen der Vergegenwärtigung ihrer Erfahrungen zu finden!

9. November 1989

Der 15. Jahrestag des Mauerfalls hat – endlich – das Bewusstsein unserer Bevölkerung wieder an jenen Sprung der Geschichte erinnert, der damals die Herzen unserer Bürger bewegt hat. Dabei war der Fall der Berliner Mauer im November 1989 bei genauerer Betrachtung ein zweiter Schritt, dem mit der großen Demonstration am 9. Oktober in Leipzig ein mutiger erster vorausging. Vor der durch den Mauerfall symbolisierten Einheit waren Freiheit und Demokratie auf der Agenda der Demokratiebewegung von 1989. Vor der Mauer fiel der Zaun in Ungarn. So ist die friedliche Revolution nicht nur ein regionales ostdeutsches Ereignis; sie ist vielmehr in die Geschichte der deutschen und europäischen Frei-

⁵² Freizeitgestaltung ... S. 220

heitsbewegungen einzuordnen. Ihre wichtigsten Daten sind erinnernd zu betonen, um so das freiheitliche Bewusstsein zu stärken. Die SED-Diktatur darf nicht verharmlost werden, in die Erinnerung müssen die politische Verfolgung und das Unrecht in der SBZ und DDR mit einbezogen sein.

Nicht Verklärung und Abgrenzung zwischen Ost und West, sondern Aufklärung und gegenseitige Offenheit lassen das Bewusstsein einer gemeinsamen Geschichte wachsen!

Gemeinsame Verantwortung

Die Kenntnis der eigenen Geschichte ist die Grundlage unseres Gemeinwesens und seiner demokratischen Kultur. Aus dieser Überzeugung befasst sich die Vereinigung „Gegen Vergessen – Für Demokratie“ als zivilgesellschaftliche Organisation mit der nationalsozialistischen Vergangenheit, aber auch mit der SED-Diktatur. Dabei gilt der von beiden Enquête-Kommissionen des Bundestags zur DDR-Vergangenheit entwickelte Konsens: NS-Verbrechen dürfen nicht durch die Auseinandersetzung mit dem Geschehen der Nachkriegszeit relativiert werden. Das Unrecht der Nachkriegszeit darf ebenso wenig mit dem Hinweis auf die NS-Verbrechen bagatellisiert werden. In der Auseinandersetzung mit diesen Vergangenheiten entwickeln sich lebendige und differenzierte Erinnerungskulturen. Sie dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden.

Wir appellieren an alle demokratischen politischen Kräfte den gemeinsam erarbeiteten antitotalitären Konsens nicht zu verlassen, sondern weiter zu stärken!

Beste aller Möglichkeiten

Der Herbst 2004 war vielerorts nicht nur Zeit der Rückschau auf 1989, sondern geprägt von Wahlergebnissen in Sachsen und Brandenburg, die mannigfaltig debattiert worden sind. Die Mitglieder unserer Vereinigung wissen: Gleichgültigkeit ist die größte Bedrohung unserer Demokratie. Der Rechtsextremismus ist eine Warnung für alle De-

mokraten. Wir benötigen ein intensiveres Zusammenwirken zwischen Politik und Bürgergesellschaft, um Nichtwähler oder Gleichgültige zu erreichen und um ihnen den Wert von demokratischen Wahlen deutlich zu machen. Die Möglichkeiten bürgerschaftlicher Beteiligung und Mitwirkung müssen gesucht und praktiziert werden!

Ein demokratisches Gemeinwesen braucht mutige Bürgerinnen und Bürger. Nicht ignorieren, nicht wegschauen, nicht verschweigen – dies erwarten wir von den politischen Akteuren auf allen Ebenen, aber auch von den Mitbürgern in unserer Nachbarschaft. Nur in der täglichen und engagierten Auseinandersetzung mit rechtsextremen Demagogen kann die Stärke der Demokratie sichtbar werden. Ohne staatsbürgerliche Leidenschaft ist auch die individuelle Freiheit bedroht! Demokratie lebt vom Bewusstsein ihrer Werte und Möglichkeiten. Sie an Jugendliche und Erwachsene zu vermitteln ist Aufgabe der politischen Bildung. Diese darf nicht Haushaltszwängen geopfert werden. Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung, aber auch Institutionen, wie etwa die Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, fördern das Verständnis für demokratische Kultur und deutsche Geschichte. Sie stärken die Bereitschaft zur aktiven politischen Mitarbeit.

Nicht Beschränkung, erst recht nicht die Schließung – wie in Niedersachsen bei der Landeszentrale für politische Bildung bereits geschehen –, sondern Erweiterung und Profilierung sind gefordert. Wer die Demokratie stärken will, braucht entsprechende Motoren!

Demokraten wissen: Demokratie ist nicht vollkommen, und doch ist sie die Ordnung, die wie keine andere Freiheit und Gerechtigkeit möglich macht!

Mainz, 20. November 2004

Einweihung einer Adolf-Reichwein-Büste auf dem Adolf-Reichwein-Platz in Osnabrück am 20. Juli 2004

Der Lehrer und Bildhauer Manfred Setzepfand hat sich auf seine Weise, die künstlerische, mit Reichwein auseinander gesetzt. Ein gar aristokratisches Gesicht, so will es scheinen, die hohe Stirn eines Mannes, der gründlich nachzudenken pflegt, der Adel bürgerlichen Feingeistes spricht aus seinen Zügen, ausdrucksstark der Mund, das verlegene Lächeln, das wir von Fotos des jungen Reichwein kennen, hier vermeint man eher ein mit großem Bedacht gesprochenes 'Nein' zu vernehmen...

Manfred Setzepfand, als Lehrer Zehnkämpfer, wie er bekundete, also ein pädagogischer Allrounder der alten Coleur, Jahrgang 29, 'weißer Jahrgang', wie er betonte, hat ihn vornehmlich als Pädagogen gesehen. Kennen gelernt hat er Reichwein während seines Studiums an der Pädagogischen Hochschule in Osnabrück, die dessen Namen trug, und zwar durch Professor Hartong.

In dessen Seminar hatte Manfred Setzepfand das 'Schaffende Schulvolk' von Reichwein referiert. Ihn, den damals schon musisch ambitionierten Studenten, der über den zweiten Bildungsweg zum Studium gekommen war, faszinierte, wie er es nannte, Reichweins praktische, nach seinem Verständnis lebensnahe und lebensbezogene Pädagogik. Ebenso an die namhafte Professorin Elisabeth Siegel erinnert sich Manfred Setzepfand, die Reichwein gut gekannt haben soll, auf die aber nicht, wie häufiger fälschlich angenommen, die Namengebung der damaligen Pädagogischen Hochschule zurückgeht. Auch die Naturverbundenheit Reichweins hat den jungen Studenten Setzepfand, wie er fast schon schwärmend berichtet, sofort angesprochen. Nachdrücklich ist ihm ein Foto im Gedächtnis geblieben, das Reichwein im Kreise seiner Schüler in freier Natur zeigt; man ist damit beschäftigt, Pflanzen zu bestimmen.

Praxisbezug und Naturverbundenheit, das sind die beiden Stichworte, die für Manfred Setzepfand anleitend für sein eigenes pädagogisches Handeln waren. So hat er den Pädagogen Reichwein in schulischen Alltag umgesetzt, und zwar in allen Fächern, die er unterrichtete.



Anlässlich der Einweihung der Adolf-Reichwein-Büste am 20. Juli 2004 sprachen Worte zur Erinnerung:

Prof. Hildegard Müller-Kohlenberg, Universität Osnabrück

Manfred Setzepfand, Bildhauer

Prof. Roland Reichwein, Sohn Adolf Reichwein

Oberbürgermeister Hans-Jürgen Fip

Prof. Arnold Schmieder, Adolf-Reichwein-Gesellschaft

Text und Bilder von der Internet-Seite der Adolf-Reichwein-Gesellschaft

reichwein forum

IMPRESSUM

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

Redaktionsteam: Ulrich 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 (140 100 46) Kto 29184-468