

A black and white portrait of Adolf Reichwein, a middle-aged man with receding hair, wearing a dark sweater over a collared shirt and tie. The portrait is the background of the entire page. A solid red rectangle is located in the top left corner.

**ADOLF REICHWEIN
IN HALLE (SAALE) UND
DIE LEHRERBILDUNG**

Wolfgang Höffken (Hrsg.)

**FRIEDRICH
EBERT** 
STIFTUNG

Landesbüro Sachsen-Anhalt

Wolfgang Höffken (Hrsg.)

ADOLF REICHWEIN IN HALLE (SAALE) UND DIE LEHRERBILDUNG

VON DER PÄDAGOGISCHEN AKADEMIE
ZUR PÄDAGOGISCHEN FAKULTÄT

Eine Veröffentlichung im Auftrag
der Friedrich-Ebert-Stiftung 2020

Impressum

© 2020 by
Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Sachsen-Anhalt
Otto-von-Guericke-Str. 65
39104 Magdeburg

Redaktion
Prof. Dr. Hartmut Wenzel
Wolfgang Höffken

Lektorat
Heiko Kastner

Titelfoto: Adolf Reichwein (ca. 1941)
© Reichwein-Familie (Wikipedia)

Foto Rückseite: Burg Giebichenstein,
im Hintergrund das Gebäude der Pädagogische
Akademie Halle, heute: Giebichensteingymnasium
„Thomas Müntzer“
© Privatarhiv Wenzel

Layout
Pellens Kommunikationsdesign GmbH, Bonn

Druck
Druckerei Brandt GmbH, Bonn

ISBN 978-3-96250-591-2

Eine gewerbliche Nutzung der von der FES
herausgegebenen Medien ist ohne schriftliche
Zustimmung durch die FES nicht gestattet.

Inhalt

Wolfgang Höffken Vorwort.....	5
Hartmut Wenzel Einleitung.....	11
Wolfgang Werth Theorie und Praxis an der Pädagogischen Akademie in Halle/Saale 1930 – 33	29
Hartmut Wenzel Adolf Reichwein in Halle und die Lehrerbildung.....	45
Hartmut Wenzel Elisabeth Blochmann als Lehrerbildnerin in Halle	67
Michael Ritter Herbert Kranz. Erlebnisorientierte Sprachbildung an der Pädagogischen Akademie Halle.....	89
Josef Walch Fritz Alexander Kauffmann, Hans Friedrich Geist, die Akademieschulen und die Kunst des Kindes an der Pädagogischen Akademie Halle	107
Malte Ebner von Eschenbach/Jörg Dinkelaker Adolf Reichweins Veranstaltung an der Volkshochschule Halle – zum Verhältnis von Einrichtungs- und Lebensgeschichten in der Erwachsenenbildung	131
Edmund Fröse/Viola Schubert-Lehnhardt Adolf Reichwein und die Weltlichen Schulen in Halle.....	159
Berthold Ebert Von der Pädagogischen Akademie zur Pädagogischen Fakultät – Hans Ahrbeck (1890–1981).....	181
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	200



Adolf Reichwein der „fliegende Professor“ vor seinem Flugzeug (um 1930)
© Bibliothek für bildungshistorische Forschung, Reichwein-Archiv, Berlin



Vorwort

Wolfgang Höffken

Die vorliegende Publikation widmet sich Adolf Reichweins herausragender Bedeutung in der Pädagogik und der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Sie ist das Produkt der Tagung „Adolf Reichwein in Halle und die Lehrerbildung. Von der Pädagogischen Akademie zur Pädagogischen Fakultät“ anlässlich seines 75. Todestages, organisiert von der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, den Franckeschen Stiftungen und dem Landesbüro Sachsen-Anhalt der Friedrich-Ebert-Stiftung am 24. Oktober 2019 in Halle (Saale). Der Band versammelt alle Beiträge der Tagung und legt einen Schwerpunkt auf das (schul-)pädagogische Wirken von Adolf Reichwein.

Gleichwohl ist die Arbeit von Adolf Reichwein untrennbar mit seiner persönlichen Geschichte verbunden, weshalb hier ein kurzer biografischer Blick auf den am 3. Oktober 1898 in Bad Ems geborenen Reformpädagogen geworfen werden soll. Sein Vater war Lehrer und Sozialdemo-

krat. Er wächst naturverbunden auf und nimmt wichtige Impulse für sein späteres Wirken aus der kurz vor der Jahrhundertwende entstandenen Wandervogelbewegung mit. Später lässt er sich von der Kriegsbegeisterung mitreißen, macht 1917 ein Notabitur und geht an die französische Front, wo er gegen Ende des selben Jahres schwer verwundet wird. Dieses Kriegstrauma prägt ihn fortan. Anschließend studiert er, sein Ziel ist die Erwachsenenbildung, die seiner Meinung nach grundlegend reformiert werden muss.

Adolf Reichwein liebte die Erziehung Heranwachsender und junger Erwachsener, so beschrieb seine Tochter Sabine Reichwein ihren Vater auf der Veranstaltung „Politiker, Reformpädagoge und Widerstandskämpfer“ des Landesbüros Sachsen-Anhalt der Friedrich-Ebert-Stiftung im November 2018 in Halle (Saale) anlässlich seines 120. Geburtstages. Er war gleichermaßen ein vielfältig interessierter Theoretiker wie auch begabter Praktiker und Reichwein fand stets Wege, beides miteinander zu verbinden.

Deutlich wird dies, wenn man Fotografien Reichweins mit seinen Schülern betrachtet. Er steht nicht vor ihnen am Pult oder an der Tafel, er befindet sich in ihrer Mitte. Eine Fotoaufnahme zeigt ihn im Freien, das Bild einer Eule in der Hand, von Mädchen und Jungen umgeben. Eine Schülerin hält eine ausgestopfte Eule, während Reichwein mit dem Finger zeigend etwas erklärt. Als Reformpädagoge lag es ihm an einer breit angelegten Vermittlung von Wissen, stets mit einer Verbindung in die Lebenswirklichkeit seiner Schülerinnen und Schüler – mehr noch, die Mitbestimmung seiner Schüler war ihm außerordentlich wichtig. Doch auch mit seinen Studierenden unternahm er als Professor an der pädagogischen Akademie in Halle (Saale) immer wieder Exkursionen, die zunächst willkürlich anmuten: auf dem Programm standen sowohl Fabriken wie landwirtschaftliche Betriebe, aber auch Arbeitsämter, Institutionen der Wohlfahrtspflege und Gefängnisse. Die von ihm unterrichteten zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer sollten das gesellschaftliche Leben in seiner Gänze kennenlernen, neuen Methoden der Wissensvermittlung offen gegenüber stehen und letztlich auch – vielleicht als wichtigster Punkt – die Lebensumstände kennen, mit denen ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler zurechtkommen mussten. All das was er lehrt, praktiziert er dabei



Unterricht im Freien an der von Adolf Reichwein geleiteten Landschule in Tiefensee
1930er Jahre. © picture alliance | VisualEYZE | H. Nolte

auch selbst. Ehemaligen Strafgefangenen gibt Reichwein beispielsweise eine zweite Chance und nimmt sie bei sich an der Volksschule in Jena auf.

Ferner erkannte er die wichtige Rolle der Eltern im Schulalltag und schloss diese in seine Arbeit mit ein, fuhr zusammen mit ihnen und den Schülern in Landschulheime.

Dabei zog es den Pädagogen, der 1923 zum Thema „China und Europa im 18. Jahrhundert“ promoviert wurde, auch selbst immer wieder in die Ferne – er unternahm Forschungsreisen nach Nordamerika, Mexiko, Lappland, heuert sogar als Offizier auf einem amerikanischen Handelsschiff an, bereist auf dem Seeweg Japan, China und die Philippinen. Erkenntnisse und Erfahrungen aus diesen Reisen veröffentlicht er. Zusammen mit seinen anderen Arbeiten sollten es letztlich gut 300 Publikationen werden, die heute seinen Namen tragen.

Gleichzeitig trieb es ihn wortwörtlich in die Höhe. Adolf Reichwein war leidenschaftlicher Flieger. Er besaß in den 1930er Jahren ein kleines Sportflugzeug vom Typ „Klemm L 25“. Während seiner Zeit als Leiter der

von ihm gegründeten Volkshochschule in Jena hatte er sich dieses gekauft. Er pendelte mit seiner Klemm regelmäßig zwischen Jena, Halle (Saale), wo er 1930 als Professor an die Pädagogischen Akademie berufen wurde, sowie Berlin, wo zuvor im Jahr 1929 als persönlicher Referent des preußischen Bildungsministers arbeitete und immer wieder als versierter Pädagoge gefragt war. Dies brachte ihm bei seinen Studierenden an der Pädagogischen Akademie den Namen „Fliegender Professor“ ein.

An der Akademie lernte er auch seine spätere Frau Rosemarie kennen, die er immer als furchtlos und mutig beschrieb. Diese Umschreibung geht auf ein Ereignis Anfang der 1930er zurück: Auf einer Feier der Hochschule trat Adolf Reichwein beim Tanzen seiner zukünftigen Frau auf die Füße, woraufhin diese einen Wunsch frei hatte. Rosemarie, die zu dieser Zeit als Dozentin für Gymnastik an der Akademie arbeitete, wollte den „Fliegenden Professor“ in Aktion erleben und so nahm dieser sie mit auf einen Flug nach Berlin. Unterwegs gerieten sie in ein heftiges Unwetter, doch Rosemarie hatte sichtlich Spaß und beeindruckte Adolf Reichwein mit ihrer Furchtlosigkeit. Die daraus entstehende Freundschaft mündete schließlich in einer Verlobung am 30. Januar 1933 – jenem Tag, an dem auch Adolf Hitler zum Reichkanzler ernannt wurde.

Der große Erfolg der NSDAP bei den Wahlen drei Jahre zuvor im September 1930 alarmierte den Reformpädagogen und er sah die Demokratie bedroht. Um sich gegen die Nationalsozialisten zu positionieren, trat er in die SPD ein. Er wurde kurze Zeit später als Hochschullehrer entlassen und arbeitete fortan mit gleichem Elan als Dorfschullehrer in Brandenburg. Das eingangs beschriebene Bild von ihm und seinen Schülern stammt aus dieser Zeit. Seinen eigenen Prinzipien als Reformpädagoge treu bleibend, entwickelte er zu dieser Zeit ein alternatives Schulmodell und widmete sich auch der Museumspädagogik.

Gleichzeitig schloss er sich als Sozialdemokrat dem Widerstand an, wurde Mitglied des „Kreisauer Kreis“. Mit Genossen, die wie er in der Mitte der Gesellschaft verortet waren, hielt er fortan Kontakt zu Gewerkschaften, der militärischen Opposition sowie anderen Widerstandszellen, wie etwa jenen von Julius Leber oder Wilhelm Leuschner.

Am 20. Juni 1944 kehrt er von einem Treffen mit kommunistischen Widerstandskämpfern in Berlin nicht mehr zurück – ein Gestapo-Spitzel hatte ihn verraten. Adolf Reichwein wurde verhaftet, vom Volksgerichtshof in Berlin-Plötzensee am 20. Oktober 1944 zum Tode verurteilt und noch am selben Tag ermordet.

Doch das Erbe des Pädagogen und Sozialdemokraten Adolf Reichwein bleibt lebendig. An seiner ehemaligen Wirkungsstätte Halle (Saale) wird regelmäßig an ihn gedacht. Seine Arbeiten und Veröffentlichungen haben bis heute Einfluss auf die Ausbildung von jungen Lehrerinnen und Lehrern, wie die nachfolgenden Beiträge veranschaulichen werden.

Nicht zuletzt tragen etwa 30 Schulen in Deutschland seinen Namen, an denen junge Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestärkt werden und die Ideale einer freien und demokratischen Gesellschaft erleben können – ganz im Geiste des „Fliegenden Professors“.



Adolf Reichwein vor dem Volksgerichtshof in Berlin am 20. Oktober 1944
© Bibliothek für bildungshistorische Forschung, Reichwein-Archiv, Berlin



Sitz der Pädagogischen Akademie Halle, Friedenstr. 33, Foto vom 5. März 1937
© Stadtarchiv Halle



Gesamtansicht des geplanten Neubaus der Pädagogischen Akademie Halle
© Stadtarchiv Halle



Einleitung

Hartmut Wenzel

Aus Anlass des 75. Todestages von Adolf Reichwein führte die Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften gemeinsam mit der Friedrich-Ebert-Stiftung Sachsen-Anhalt und den Franckeschen Stiftungen am 24. Oktober 2019 eine Tagung durch unter dem Titel: Adolf Reichwein in Halle – und die Lehrerbildung. Von der Pädagogischen Akademie zur Pädagogischen Fakultät.

Erinnert werden sollte damit zum einen an einen verdienstvollen Pädagogen, Lehrerbildner und Widerstandskämpfer, dessen Leben und Werk es insgesamt verdienen, in Erinnerung gehalten zu werden. Bei der Tagung stand vor allem Adolf Reichweins Wirken während seiner Zeit in Halle und damit sein Wirken als Lehrerbildner genauer: als Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde an der Pädagogischen Akademie in Halle im Zentrum.

Die Pädagogischen Akademien waren im Preußen der Weimarer Republik das Modell für die Volksschullehrerbildung und zwar auf der Grundlage der Weimarer Verfassung von 1919. Sie waren mit den Bestrebungen zur Schulreform im demokratischen Staat verbunden. Leider konnte dieser historisch interessante Ansatz einer neuartigen Volksschullehrerbildung nur für kurze Zeit wirksam werden. Adolf Reichwein war an der konzeptionellen Entwicklung der Pädagogischen Akademien und dann auch an ihrer inhaltlichen und personellen Ausgestaltung entscheidend beteiligt. Es wurde gerade an der Pädagogischen Akademie in Halle eine reformpädagogische Praxis entfaltet, an die leider nur selten erinnert wird.

Bei der Tagung, die hier dokumentiert wird, ist es gelungen, Referenten zu gewinnen, die sich aus unterschiedlicher Perspektive intensiv mit der Arbeit an der Pädagogischen Akademie Halle und ihrem Kollegium beschäftigt haben. Dadurch ist eine Dokumentation ermöglicht worden, in der wie selten zuvor an die anregende und innovative Arbeit an der Pädagogischen Akademie erinnert wird.



Pädagogische Hochschule Halle, erbaut auf den Fundamenten der Pädagogischen Akademie Halle von 1930 © Privatarchiv Wenzel



Das Dozentenkollegium der Pädagogischen Akademie Halle, 1932
© Bibliothek für bildungshistorische Forschung, Reichwein-Archiv, Berlin

Adolf Reichwein wurde 1930 an die neu errichtete Pädagogische Akademie Halle berufen. Er hat hier Anfang der 1930er Jahre einen für ihn beruflich und familiär höchst bedeutsamen Lebensabschnitt durchlaufen. So krönte die Berufung zum Professor seine berufliche Karriere, zudem fand er hier in seiner Kollegin Rosemarie Pallat, der Dozentin für Leibesübungen, eine zweite Liebe aus der vier Kinder hervorgingen. Er heiratete Rosemarie Pallat am 2. April 1933, kurz vor dem – durch die Nazis herbeigeführten – Ende der Pädagogischen Akademien.

Adolf Reichwein leistete in der kurzen Zeit (1930–1933), in der die Pädagogische Akademie Halle bestand, einen wesentlichen Beitrag zu ihrer Ausgestaltung und Profilierung im Sinne einer fortschrittlichen, zukunftsorientierten Lehrerbildung, natürlich im Zusammenspiel mit seinen

Kolleginnen und Kollegen. Nach der Machtergreifung durch die Nationalsozialisten wurde das Kollegium der Akademie auf der Grundlage des Gesetzes zur Wiederherstellung des deutschen Beamtentums weitgehend suspendiert und damit zerschlagen.

Zu den Suspendierten gehörten neben Adolf Reichwein vor allem Elisabeth Blochmann, die Professorin für Theoretische und Sozialpädagogik. Sie wurde von der Suspendierung besonders hart getroffen, da ihr als Halbjüdin unter den neuen Machthabern eine Weiterbeschäftigung im deutschen öffentlichen Dienst grundsätzlich versperrt wurde¹. Sie emigrierte daher nach England und kam erst 1952 nach Deutschland zurück und zwar als Professorin für Pädagogik an die Universität Marburg.

Die Pädagogische Akademie Halle wurde im Mai 1933 abrupt in eine „Hochschule für Lehrerbildung“ unter nationalsozialistischem Vorzeichen umgewandelt und 1934 nach Hirschberg in Niederschlesien verlegt. Erinnerung werden sollte mit der Tagung zugleich an die bedeutsamen Veränderungen in der Volksschullehrerausbildung vor nahezu 100 Jahren, die zu dem Modell der Pädagogischen Akademien in Preußen sowie zur Gründung der Pädagogischen Akademie Halle (1930) vor nunmehr 90 Jahren führte.

Der Untertitel der Tagung lautete: „Von der Pädagogischen Akademie zur Pädagogischen Fakultät“. Mit Pädagogischer Fakultät ist dabei nicht die heutige Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften gemeint, die im Rahmen der Lehrerausbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg für die Bildungswissenschaften und die Grundschuldidaktik verantwortlich ist. Gemeint ist vielmehr die Pädagogische Fakultät, die nach dem zweiten Weltkrieg an der Martin-Luther-Universität mit Verantwortung für alle Stufen der Lehrerbildung neu gegründet wurde. Es ist hoch interessant und sollte in Erinnerung gehalten werden, dass Hans Ahrbeck, der 1946 Gründungsdekan der neuen Pädagogischen

¹ Zu Elisabeth Blochmann vergleiche den Beitrag von H. Wenzel in diesem Band.

Fakultät wurde, 1932/33 selbst Professor an der Pädagogischen Akademie Halle und somit Kollege von Adolf Reichwein war. Er hat nachweislich dazu beigetragen, dass konzeptionelle Ideen sowie berufsfeldorientierte Praxiselemente der Pädagogischen Akademie nach dem 2. Weltkrieg in die Lehrerbildung der Pädagogischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg eingeflossen sind².

Mit der hier vorgelegten Dokumentation sollen die wesentlichen Beiträge der Reichwein-Tagung vom 24. Oktober 2019 einem breiteren Publikum zugänglich werden.

Zuvor soll ein kurzer Rückblick einige Zusammenhänge verdeutlichen, die zur Entstehung der Pädagogischen Akademien führten und somit zugleich den Hintergrund bilden für die Arbeit von Adolf Reichwein als Lehrerbildner in Halle und für das Verständnis der dann folgenden Beiträge.

1. Zur Einführung

Will man sich mit der Lehrerbildung der 1920er Jahre in Deutschland befassen, dann muss man sich in Erinnerung rufen, dass nach den revolutionären Ereignissen am Ende des 1. Weltkrieges noch mit revolutionärem Elan in Weimar 1919 eine durchaus moderne Verfassung für ein demokratisches Deutschland verabschiedet wurde. Viel Neues wurde in die Zielvorstellungen hineinformuliert, ohne dass jedoch die Machtverhältnisse und die zum Erreichen erforderlichen Voraussetzungen – etwa in den parlamentarischen Mehrheiten – nachhaltig verändert wurden. Erstmals in der deutschen Geschichte schlugen sich jedoch in der Weimarer Verfassung die Prinzipien der politischen, rechtlichen und sozialen Gleichberechtigung nieder.

² Vgl. hierzu den Beitrag von B. Ebert in diesem Band.

Zu den Bereichen, die nach Ende des Kaiserreiches einer dringenden Reform bedurften, gehörte das Bildungswesen und damit verbunden die Lehrerbildung. Die Weimarer Verfassung sah in Verbindung mit dem sogenannten „Weimarer Schulkompromiss“ die Ausbildung aller Lehrer auf akademischem Niveau vor. Sie trug damit langjährigen Forderungen des Allgemeinen Deutschen Lehrerverbandes und der Sozialdemokratie Rechnung. Mit der Annäherung der Volksschullehrerausbildung an die Gymnasiallehrerausbildung wurde vor allem eine Aufwertung und Professionalisierung der Volksschullehrer angezielt. Zugleich ging es aber auch um eine grundsätzliche Neuorientierung zukünftiger Lehrer, die mitwirken sollten am Aufbau eines demokratischen Staatswesens und eines darauf bezogenen Schulwesens. Die genaueren organisatorischen und curricularen Regelungen des Schulwesens und der Lehrerbildung sollten in einem Reichsschulgesetz geregelt werden. Es gehört aus der Perspektive der Befürworter demokratischer Reformen im Bildungswesen der Weimarer Republik zu den traurigen Wahrheiten, dass dieses Reichsschulgesetz nicht zustande kam und damit wesentliche Reformen be- oder verhindert wurden.

Die lange geforderte Reichsschulkonferenz von 1920 (vgl. Reichsinnenministerium 1921) behandelte umfangreich Reformperspektiven für das Schulwesen. Die Lehrerbildung war dabei eines ihrer Hauptthemen. Leider konnte aufgrund der politischen Kräfteverhältnisse und Interessengegensätze auch für eine neue Lehrerbildung anschließend keine reichsweit einheitliche Gesetzgebung erreicht und durchgesetzt werden, so dass die einzelnen Länder letztlich eigene Regelungen für die Lehrerbildung entwickelten.

So wurde in Preußen bereits 1922 beschlossen, die früheren Einrichtungen für die Volksschullehrerausbildung – Präparandenanstalten und Lehrerseminare – abzuschaffen. Diese bauten auf dem Besuch einer 8-jährigen Volksschule auf und zielten letztlich darauf, die bestehenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse im Kaiserreich zu sichern. Sie zielten nicht auf eine freisetzende Bildung zur Mündigkeit, sondern vielmehr, etwas zugespitzt formuliert, auf die Herstellung von willigen Untertanen.

Als neue Institutionen für die Volksschullehrerbildung wurden aufgrund der Regelungen von 1925 (vgl. Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1925) Pädagogische Akademien aufgebaut. Politischer Mentor der Idee der Pädagogischen Akademien war Carl Heinrich Becker, der in verschiedenen Funktionen im Kultusministerium und zuletzt als Kultusminister die gesetzlichen Grundlagen für die Pädagogischen Akademien aushandelte und durchs Parlament brachte. *„Er vermittelte zwischen dem progressiven Lager der Arbeiterparteien und Liberalen, die nach 1918 das Universitätsstudium für Lehrer aller Schulformen forderten, und dem Lager der Konservativen und des Zentrums, das aus unterschiedlichen Gründen die Weiterführung der Seminarlösung verlangte“* (Lingelbach 2003, S. 1)³.

Nachdem die gesetzlichen Grundlagen gelegt und die Entscheidungen für die Standorte zu treffen waren, bemühten sich Universität und Stadtverwaltung in Halle darum, dass die für die Preußische Provinz Sachsen vorgesehene Akademie nach Halle kommen sollte⁴. Der Konflikt um den Standort – Erfurt oder Halle – wurde erst beigelegt durch den Beschluss, nach Erfurt (1929) auch in Halle (1930) eine pädagogische Akademie zu errichten. Diese sollte auf einem Grundstück am linken Saaleufer hinter der „Bergschänke“ entstehen, auf dem ab 1952 das „Pädagogische Institut“, die spätere „Pädagogische Hochschule“, errichtet wurde. Für die Übergangszeit wurde die Knaben- und Mädchen-Mittelschule in der Friedenstraße 33, das heutige Giebichensteingymnasium „Thomas Müntzer“, zur Verfügung gestellt.

Für den Besuch der Akademien wurde das Abitur vorausgesetzt, was für die Volksschullehrerbildung einen gewaltigen Fortschritt bedeutete⁵. Die zuvor betriebene Lehrerbildung an Präparandenanstalten und Lehrerseminaren, die auf dem Volksschulabschluss aufbaute, konnte zu Recht

³ Die schwierige Kompromissfindung beschreibt Werth (1985).

⁴ Gemeinsam wurde eine Denkschrift verfasst, die sich für Halle als geeigneten Standort für eine Pädagogische Akademie aussprach.

⁵ Vgl. Beitrag von W. Werth in diesem Band.

als eine „Abseitsbildung“ bezeichnet werden, da eine Verbindung zur wissenschaftlichen Entwicklung nicht vorgesehen war und auch nicht stattfinden konnte. Dass nun für die zukünftigen Volksschullehrer das Abitur vorausgesetzt wurde, bedeutete eine Abkehr von der „Abseitsbildung“. Der damit verbundene Kompromiss beinhaltet, dass das Abitur bereits als eine ausreichende fachliche Qualifizierung für ein Volksschullehramt angesehen wurde.

Im anschließenden viersemestrigen Studium standen dann nicht die Grundlagen der Unterrichtsfächer im Zentrum, sondern die pädagogische und didaktische Vorbereitung auf die Lehrertätigkeit. Die Volksschullehrerausbildung erhielt in Preußen somit den Status einer höheren Fachbildung. Aufgebaut wurde eine eigenständige, von der Universität unabhängige Einrichtung – vergleichbar den technischen Hochschulen – mit fortschrittlichen reformpädagogischen Intentionen.

Die Konzeption der Pädagogischen Akademien enthält somit zwei bedeutsame Entscheidungen: 1. die Schulpraxis und ihre theoretische Fundierung wird in das Zentrum des Lehrerstudiums gerückt und 2. die moderne Reformpädagogik erhält Priorität gegenüber der damals noch vorherrschenden Tradition der „Lernschule“. Angezielt wird also *„die Förderung von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung der Kinder gegen herrschende Tendenzen der Fremdbestimmung bzw. die Förderung aufgabenbezogener Kompetenzen gegen die unreflektierte Weiterführung der Wissenskultur ohne Bezug zu den praktischen Aufgaben in der Lebenswelt der heranwachsenden Generation“* (Lingelbach 2003, S. 7).

Im Zentrum der Akademieausbildung stand das Basisfach „Wissenschaftliche Pädagogik“; ihm ordnete man die Fachdidaktiken der Schulfächer theoretisch zu. Eine Vertiefung erfuhr das praxisorientierte Studium durch ein Wahlfach, das die Studierenden in die Methodik wissenschaftlichen Arbeitens einführte. Wesentliches Ziel der Pädagogischen Akademien war es, die Studierenden zu befähigen, später als Lehrer an der Gestaltung einer lebendigen Demokratie mitzuwirken. Insbesondere das Akademieleben sollte der Ort der staatsbürgerlichen Bildung sein.

Reichwein hat die halleische Pädagogische Akademie ganz wesentlich in diesem Sinne mitgeprägt: inhaltlich durch ein modernes Geschichtsbild, das demjenigen der Kaiserzeit klar widersprach, kommunikativ durch seine Diskussionsbereitschaft und sein Eintreten für einen demokratischen Akademiestil. Adolf Reichwein hat mit seinen Kollegen hier in Halle ganz klar reformpädagogische Ziele vertreten und praktiziert auf der Grundlage eines neuen Verständnisses im Verhältnis von Theorie und Praxis⁶.

Es gibt eine Reihe von Ideen, die an den Pädagogischen Akademien und insbesondere von Adolf Reichwein, aber auch vom Kollegium insgesamt vertreten wurden. Dazu gehörte selbsttätiges, arbeitsunterrichtliches und projektartiges Arbeit sowie eine Bereitschaft, die Schule und das Studium für das Leben zu öffnen. Dazu gehörte ebenfalls, dass die Studierenden einen Einblick in die Arbeitswirklichkeit der Eltern ihrer Schüler erhalten sollten. Durch die Besichtigung von industriellen und landwirtschaftlichen Betrieben wurde dieses Ziel im Rahmen der sogenannten Gegenwartskunde verfolgt, und zwar durch den Besuch von sozialpädagogischen Einrichtungen sowie bei verschiedenen Praktika. Eine weitere Idee wurde praktiziert, die Idee der Vorwegnahme. Die Studierenden sollten im Akademieleben demokratische Verhaltensweisen kennenlernen, die in einer zukünftigen Gesellschaft Allgemeingut werden sollten. Zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis wurden neuartige Elemente in die Ausbildung einbezogen: Exkursionen, pädagogischer Anschauungsunterricht, Sozialpraktikum und Schulhelferzeit, Unterrichtsdemonstrationen, Blockpraktika, Landschulpraktikum, Zeltlager-Schulpraktikum.

Den Pädagogischen Akademien waren „Akademieschulen“ angeschlossen⁷. Mit und an ihnen sollte das Ziel erreicht werden, gute Praxis erleben sowie reflektieren und auch in ersten Unterrichtsversuchen selbst

⁶ Vgl. hierzu auch Werth (1985) und den Beitrag in diesem Band.

⁷ Die Giebichensteinschule für Mädchen (Friedenstraße) und die Giebichensteinschule für Jungen (Große Brunnenstraße), die in unmittelbarer Nähe des Akademiestandortes lagen, wurden als Akademieschulen zugeteilt. Die vorhandene Doppelturnhalle wurde gemeinsam genutzt.

gestalten zu können. Dazu bildeten die Akademieschulen einen eigenen Schulaufsichtsbezirk. Die Schulaufsicht wurde einem Mitglied des Lehrkörpers der Akademie übertragen. Damit wurde der Akademieleitung ein Einfluss auf die Auswahl der Lehrkräfte der Akademieschulen ermöglicht und natürlich auch die Organisation von Hospitationen und Unterrichtsversuchen erleichtert⁸.

Vergleicht man die Ausbildung an den Pädagogischen Akademien mit derjenigen an den früheren preußischen Lehrerseminaren, so ist neben der völlig unterschiedlichen allgemeinen Zielsetzung inhaltlich eine deutliche Verschiebung des Ausbildungsschwerpunktes hin zu grundwissenschaftlichen Inhalten sowie auf die Herausbildung professioneller Handlungskompetenzen festzustellen.

Die Pflege der Gemeinschaft der Lehrenden und Studierenden hatte an den Akademien einen hohen Stellenwert, sie wurden deswegen bewusst klein gehalten. Vom Gemeinschaftsleben der Akademien wurde eine bildende Wirkung auf die Studierenden erwartet, die über den reinen Lehrbetrieb hinaus und vielleicht noch stärker als dieser für die Erziehung des Erziehers und dessen staatsbürgerliche Bildung von Bedeutung sein sollte. Wesentlich für die Gemeinschaftsbildung war die Pflege des musischen Bereiches, in dem sich die Kunsterziehungsbewegung in all ihren Funktionen auswirkte, nicht zuletzt in den Akademiefesten, die Höhepunkte des musischen Lebens und der Gemeinschaftsbildung wurden.

In diesem Zusammenhang sei noch auf eine Besonderheit in der Konzeption der Pädagogischen Akademien verwiesen. Diese bestand darin, dass bei der Gründung der Pädagogischen Akademien die vom Kultusministerium benannten Direktoren einen großen Einfluss auf die Zusammensetzung des Kollegiums nehmen konnten, um bei der großen Zerrissenheit

8 Werth (1985) arbeitet heraus, dass hiermit zwar ermöglicht wurde, im Studium „gute Praxis“ zu erleben und zu erproben, dass damit aber noch nicht das Problem des „Praxischocks“ gelöst war, das beim Übergang vom Studium in den Alltag einer weitgehend noch nicht reformierten Schule zu erwarten ist.

in der Gesellschaft möglichst eine einheitliche, wenig konflikthafte Atmosphäre innerhalb des Kollegiums zu gewährleisten. Direktor der Pädagogischen Akademie Halle wurde Julius Frankenberger, der politisch als linksliberal eingeschätzt wurde. Er war zuvor am Studienseminar in Frankfurt tätig und von 1929 bis 1930 Professor an der Pädagogischen Akademie Hannover. Er hat sich bemüht, ein Kollegium zusammenzustellen, das den reformorientierten Zielen und Erwartungen gerecht werden konnte.

Die Pädagogische Akademie Halle wurde offiziell am 10. Mai 1930 als evangelische Pädagogische Akademie für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer an städtischen und ländlichen Volksschulen im Beisein des Kultusministers eröffnet. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Folgen der Weltwirtschaftskrise auch Halle erreicht. Wachsende Arbeitslosigkeit und eine Verschärfung der politischen Konflikte durch die enorme Polarisierung rechter und linker politischer Kräfte prägten die Atmosphäre in der Stadt. Nationalsozialistische Studenten gewannen in der Universität zunehmend an Bedeutung. Die Pädagogische Akademie Halle blieb von nationalsozialistischen Ausschreitungen verschont.

2. Zu den nun folgenden Beiträgen

Der Beitrag von Wolfgang Werth „Theorie und Praxis an der Pädagogischen Akademie Halle“ geht darauf ein, dass die Preußischen Pädagogischen Akademien entwickelt wurden vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung um die Organisation der Volksschullehrerbildung nach Ende des Kaiserreiches. Politisch gefordert wurde auf Basis der Weimarer Verfassung eine akademische Bildung für alle Arten von Lehrern. Wo diese aber stattfinden sollte, war umstritten und ist es bis heute. Dabei geht es – so Werth – im Kern um die Frage, in welchem Verhältnis pädagogische Theorien und deren Vermittlung zu den Erfordernissen in der pädagogischen Praxis stehen. Vor diesem Hintergrund setzt sich Werth mit dem Konzept der Pädagogischen Akademien und dessen Realisierung an der

Pädagogische Akademie zu Halle

Vom Lehrerseminar zur Pädagogischen Akademie

Die Weichen werden für die Pädagogische Akademie durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie. Die Ausbildung zum Lehrerberuf ist eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule. Die Weichen werden durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie. Die Ausbildung zum Lehrerberuf ist eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule.

Der neuen Hochschule zum Geleit

Die Lehrerschaft hat sich die Hochschulausbildung ihres Nachwuchses in Jahrestausenden Ringen nicht eigentlich erkaufte. Wir sind gewiß, daß die Zukunft zeigend wird, daß nicht so wohl der hoch schulische Aufwuchs einer großen Pädagogischen Hochschule, sondern die Notwendigkeit geworden ist: wer dem neuen Volkstaat will, muß das neue Bildungswesen, seine Schule ist das unmittelbare Organ der Volk-Bildung. Die Formung des neuen Lehrers, seiner Auszubildung auf die Gestaltung der Volkshochschule.

Die praktische Ausbildung des Lehrers
Von Professor und Schulleiter Adolf Kriebenberg
Die Pädagogische Akademie soll nach dem Plan der Weichen der Volkshochschule zu Halle, die praktische Ausbildung des Lehrers. Die praktische Ausbildung des Lehrers. Die praktische Ausbildung des Lehrers.

Die Weichen werden durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie. Die Ausbildung zum Lehrerberuf ist eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule. Die Weichen werden durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie.

Die Weichen werden durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie. Die Ausbildung zum Lehrerberuf ist eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule. Die Weichen werden durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie.

Ausbildung zum pädagogischen Beruf

Die Weichen werden durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie. Die Ausbildung zum Lehrerberuf ist eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule. Die Weichen werden durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie.

Die Weichen werden durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie. Die Ausbildung zum Lehrerberuf ist eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule. Die Weichen werden durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie.

Der Neubau der Akademie

Von Dr.-Ing. Kluge, leitender Baumeister

Der Neubau der Akademie wird durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie. Die Ausbildung zum Lehrerberuf ist eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule. Die Weichen werden durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie.

Der Neubau der Akademie wird durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie. Die Ausbildung zum Lehrerberuf ist eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule. Die Weichen werden durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie.

Die Aufgaben der Pädagogischen Psychologie

Die Aufgaben der Pädagogischen Psychologie sind durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie. Die Ausbildung zum Lehrerberuf ist eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule. Die Weichen werden durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie.

Am 10. Mai wird in Anwesenheit des Kultusministers Dr. Grimme die Pädagogische Akademie zu Halle feierlich eröffnet. Wir widmen der neuen Hochschule diese Beilage. Die Redaktion.

Die praktische Ausbildung des Lehrers

Die praktische Ausbildung des Lehrers ist eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule. Die Weichen werden durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie. Die Ausbildung zum Lehrerberuf ist eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule.

Die praktische Ausbildung des Lehrers ist eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule. Die Weichen werden durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie. Die Ausbildung zum Lehrerberuf ist eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule.

Die praktische Ausbildung des Lehrers ist eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule. Die Weichen werden durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie. Die Ausbildung zum Lehrerberuf ist eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule.

Erziehung zur Sprache

Erziehung zur Sprache ist eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule. Die Weichen werden durch die Überlegung der Notwendigkeit der pädagogischen Berufsbildung in einem einheitlichen Seminare und in der Pädagogischen Akademie. Die Ausbildung zum Lehrerberuf ist eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule.

Pädagogischen Akademie Halle auseinander. Er stellt dabei den konzeptionellen Ansatz und an Beispielen die in Halle realisierte Praxis vor. Er gibt so einen informativen historischen Einblick in den Lösungsversuch für ein auch heute noch virulentes Problem der Lehrerbildung, der in Halle unter wesentlicher Mitwirkung von Adolf Reichwein erarbeitet wurde.

In seinem Beitrag „Adolf Reichwein und die Lehrerbildung“ schildert Hartmut Wenzel, welchen Beitrag Adolf Reichwein zur Entwicklung der Konzeption der Pädagogischen Akademien geleistet hat, wie er seine Lehre als Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde gestaltete und nicht zuletzt welchen bedeutsamen Beitrag er zur Entfaltung des demokratieorientierten Akademielebens leistete. Dabei kommen Zeitzeugenberichte zu Wort, die Reichweins Wirken würdigen und insbesondere betonen, dass es sein Verdienst gewesen ist, dass bis zum Ende der Pädagogischen Akademie Halle im April 1933 dort eine konstruktive Arbeitsatmosphäre erhalten blieb ohne nationalsozialistische Exzesse und Ausschreitungen. Herausgestellt wird zudem, dass diese hoffnungsvolle, reformorientierte Praxis durch den nahezu vollständigen Austausch der Dozentenschaft und die Immatrikulation neuer Studenten abgebrochen wurde. Unter dem Namen Hochschule für Lehrerbildung entstand eine völlig veränderte Institution, die Lehrerbildung unter nationalsozialistischem Vorzeichen betrieb.

In dem Beitrag „Elisabeth Blochmann als Lehrerbildnerin in Halle“ widmet sich Hartmut Wenzel dem Wirken Elisabeth Blochmanns an der Pädagogischen Akademie Halle. Elisabeth Blochmann wurde wie Reichwein 1930 an die neu errichtete Akademie nach Halle berufen und zwar als Professorin für Theoretische Pädagogik und Sozialpädagogik. Sie hatte mit ihrer Fachkombination an der Akademie eine zentrale Funktion, da Pädagogik das konzeptionelle Zentrum für die neue Lehrerbildung liefern sollte. Im Beitrag wird der pädagogische Hintergrund Elisabeth Blochmanns und ihre Verbindung zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik Nohlscher Prägung dargestellt, die als theoretischer Ansatz ihrer Lehre zugrunde lag.

Herausgearbeitet wird vor allem auf der Grundlage von Briefen Blochmanns an Hermann Nohl und Erich Weniger, an welchen vielfältigen Aktivitäten Elisabeth Blochmann in ihrer haller Zeit an der Akademie und darüber hinaus z. B. an dem Staatlich-Akademischen Kurs für technische Lehrerinnen beteiligt war, und wie sie sich zunehmend mit Fragen weiblicher Bildung auseinandersetzte. Dargestellt wird ebenfalls, wie existenziell Elisabeth Blochmann als Halbjüdin nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten von deren Rassen- und Ausgrenzungspolitik betroffen war. Ihre anfänglichen Hoffnungen, dass der mit ihr befreundete Philosoph Martin Heidegger sich mit seinen politischen Verbindungen zu Nazigrößen für sie einsetzen würde, zerstoßen. Danach sah sie für sich im damaligen Deutschen Reich keine sinnvolle Perspektive mehr für pädagogische Lehre und Forschung und emigrierte nach England. Dort fand sie in Oxford am Mädchen-College Lady Margaret Hall freundliche Aufnahme und begann eine neue akademische Karriere, die mit dazu beitrug, dass sie 1952 einen Ruf auf eine Pädagogik-Professur an die Universität Marburg erhielt. Sie wurde damals die erste Pädagogik-Professorin an einer westdeutschen Universität.

Im Beitrag des Kunstdidaktikers Josef Walch wird die Arbeit der Pädagogischen Akademie Halle an einem fachlich-inhaltlichen Bereich exemplarisch vertieft, dem des Faches Gestaltung bzw. der Kunsterziehung. Gewürdigt wird insbesondere die den reformpädagogischen Zeitgeist widerspiegelnde Lehre des Kunstdidaktikers Fritz Alexander Kauffmann sowie die an Elementen des Bauhauses orientierte Unterrichtspraxis des Kunstlehrers an den Akademieschulen Hans Friedrich Geist. Es gehört zu den Besonderheiten der Pädagogischen Akademien, dass ihnen gewissermaßen als Anschauungs- und Erprobungsstätten die Akademieschulen überantwortet wurden. Damit war aber zugleich die Möglichkeit geschaffen zu zukunftsorientiertem Unterricht. Umfangreiches Anschauungsmaterial aus der Praxis des Unterrichts von Hans Friedrich Geist untermalt den Beitrag.

Dr. Viola Schubert-Lehnhardt und Dr. Edmund Fröse vom Humanistischen Regionalverband beschreiben – ausgehend von der Verbindung zwischen Adolf Reichwein und Hugo Görsch – Entwicklung, Aufbau und Zielsetzungen der Weltlichen Schulen in Halle bzw. in Preußen sowie die Bedeutung und Praxis der Jugendweihen, die damals entwickelt wurden und noch heute für viele das Ende der Kindheit signalisieren. Sie führen in ihrem Beitrag aus, dass Hugo Görsch Rektor der Weltlichen Schule Halle Nord war. Diese befand sich in unmittelbarer Nähe zur Pädagogischen Akademie Halle und war als Versuchsschule mit reformpädagogischem Profil anerkannt. Hugo Görsch war in Halle ein profilierter Vertreter sozialdemokratischer Schul- und Bildungspolitik und wichtiger Förderer der Jugendweihe. Er pflegte intensive Kontakte zu Adolf Reichwein. Reichwein trat in Halle 1930 in die SPD ein und kam damit, speziell aber durch seine Kontakte zu Hugo Görsch, in Verbindung mit dem dortigen Netzwerk der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung.

Im folgenden Beitrag befassen sich Jörg Dinkelaker und Malte Ebner von Eschenbach aus der Erwachsenenbildung mit der Ankündigung Reichweins für eine Veranstaltungsreihe, die er 1932 an der Volkshochschule in Halle durchführte. Sie unterziehen diese Ankündigung einer eingehenden Betrachtung im Horizont des Verhältnisses von Einrichtungs- und Lebensgeschichten in der Erwachsenenbildung. Gefragt wird, wie die Ankündigung einerseits durch Reichweins volksbildnerische Biographie geprägt ist und welche Bedeutung ihr andererseits für die Entwicklung des Programms der halleschen Volkshochschule zukommt. Es geht also um den Kreuzungspunkt, in dem die Einrichtungsgeschichte der Volkshochschule Halle mit der Lebensgeschichte des Dozenten Reichwein interferieren. Dabei arbeiten die Verfasser interessante Besonderheiten dieser Veranstaltungsankündigung – es blieb die einzige Veranstaltung Reichweins an der halleschen Volkshochschule – im Spektrum des sonstigen Angebots heraus.

Im vorletzten Beitrag stellt Michael Ritter (Grundschuldidaktik Deutsch) Herbert Kranz vor, der von 1930–1933 als Professor für Deutsch an der

Pädagogischen Akademie Halle wirkte. Er zieht dazu Aufsätzen von Kranz heran, die dieser in der vom Direktor der Pädagogischen Akademie Halle, Julius Frankenberger, herausgegebenen Zeitschrift „Volksschule“ veröffentlicht hat. Ritter stellt dabei verdienstvollerweise die Reformideen von Kranz für einen modernen Deutschunterricht in den Rahmen der damaligen Reformdiskussion. In den Mittelpunkt stellt er dabei Beiträge zum Aufsatzunterricht. Dabei stellt Ritter heraus, dass die Reformbemühungen für den Deutschunterricht stark von der Diskussion in der Kunsterzieherbewegung und der Arbeitsschulbewegung beeinflusst wurden. Er kommt zu dem Schluss, dass Kranz schon Anfang der 1930er Jahre Fragen aufgeworfen und zu lösen versucht hat, die auch noch in der neueren Diskussion um den Aufsatzunterricht von Bedeutung sind.

Abschließend untersucht der hallesche Bildungshistoriker Berthold Ebert den Einfluss der Pädagogischen Akademie Halle auf die Lehrerausbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg nach 1946. Wesentliches Verbindungsglied zwischen der Pädagogischen Akademie und der ab 1946 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg neu etablierten Pädagogischen Fakultät war Hans Ahrbeck. Hans Ahrbeck lehrte als Professor für Deutsch und Deutschdidaktik an der Pädagogischen Akademie Breslau. Mit seiner Versetzung 1932 nach Halle gehörte er zusammen mit Adolf Reichwein zum Kollegium der Pädagogischen Akademie Halle. 1933 wurde Ahrbeck zurückversetzt in den Status eines Gymnasiallehrers, wirkte in Magdeburg an der 2. Phase der Gymnasiallehrrausbildung mit und nach Ende des 2. Weltkrieges an den ersten Neulehrerkursen. 1946 erhielt er einen Ruf an die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und wurde zugleich mit dem Aufbau der für die Lehrerausbildung neu erstellten Pädagogischen Fakultät betraut. Ebert arbeitet heraus, dass in die Konzeption der Lehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät umfangreiches Ideengut für die Ziele und Praxis der Lehrerausbildung von der Konzeption der Pädagogischen Akademien übernommen wurden. Für Hans Ahrbeck waren Adolf Reichwein mit seiner Einstellung zur Gestaltung der Lehrerbildung und die Praxis der Ausbildung an der Pädagogischen Akademie Halle gewichtige Vorbilder.

Literaturverzeichnis

- Lingelbach, K.-Chr. (2003). Adolf Reichwein und Lehrerbildung heute. Festvortrag anlässlich der Zehnjahresfeier des Adolf-Reichwein-Studienseminars Westerbürg am 23.09.2003. Westerbürg: Adolf-Reichwein-Studienseminar.
- Preußisches Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1925). Denkschrift: Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen. Wieder abgedruckt in H. Kittel (Hrsg.)(1965), Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I) (S.76 ff.). Weinheim: Beltz.
- Reichsministerium des Innern (1921). Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Werth, W. (1985). Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den Preußischen Pädagogischen Akademien 1926–1933 – dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Akademie Halle/Saale (1930–1933). Frankfurt: dipa Verlag.



Theorie und Praxis an der Pädagogischen Akademie in Halle/Saale 1930–33

Wolfgang Werth

1. Zum Hintergrund

„Zukünftige Lehrer sollten an einer Akademie ausgebildet werden ...“ (Brodkorb et al. 2019), ein Zitat, das vom Beginn der Weimarer Republik stammen könnte, als es um die Reform der Volksschullehrerbildung ging. Tatsächlich ist es vom Dezember 2019 aus einem Beitrag in DIE ZEIT, in dem eine einphasige Lehrerbildung zur konsequenten Verbindung von Theorie und Praxis in unabhängigen staatlichen Lehrinstituten gefordert wird (vgl. Brodkorb et al. 2019). Die Diskussion um die institutionelle Gestaltung der Lehrerbildung ist auch nach 100 Jahren und durchgängiger Akademisierung nicht abgeschlossen, sondern ringt noch immer um eine, die Lehrerpersönlichkeit nachhaltig bildende, Verbindung von

Theorie und Praxis im Studium. Dies war auch die erkenntnisleitende Frage, die sich mir 1980 stellte, als ich mit meiner Untersuchung der Geschichte der Lehrerbildung begann, um herauszufinden, ob die historischen Vorläufer andere Modelle der Theorie-Praxis-Integration verfolgten und welche Ziele damit verbunden waren. Im Kern ging und geht es bis heute um die zentrale Frage, die von Erich Weniger bereits in seiner Antrittsvorlesung 1929 an der Pädagogischen Akademie Kiel aufgeworfen wurde: in welchem Verhältnis stehen pädagogische Theorien zu den Handlungserfordernissen in der Praxis (vgl. Ricken 2019, S. 33)? Um hierauf Antworten zu finden, wurden ab 1926 in Preußen die Vorläuferinstitutionen der heutigen Pädagogischen Hochschulen, die Pädagogischen Akademien als neue Form der Lehrerbildung institutionalisiert, die ins Zentrum meiner historisch-systematischen Untersuchung rückten. Es stellte sich heraus, dass die Zusammensetzung der Lehrkörper der Pädagogischen Akademien einen großen Einfluss auf die praktische Umsetzung der Rahmenkonzeption hatten und an der Pädagogischen Akademie in Halle/Saale auch für die Nachkriegspädagogik ab 1945 sehr einflussreiche Pädagogen ihre Laufbahn als Lehrende starteten (Elisabeth Blochmann/Georg Geissler).

Vor diesem Hintergrund der heute noch nicht abgeschlossenen Reformdiskussion um die Lehrerbildung erhält das Gedenken an den 75-jährigen Todestag von Adolf Reichwein und seinen Beitrag zur Lehrerbildung am Ende der Weimarer Republik eine besondere Aktualität. Als persönlicher Referent des preußischen Kultusministers Carl Heinrich Becker und als Professor für Gegenwartskunde an der 1930 gegründeten Pädagogischen Akademie Halle/Saale nahm auch er Einfluss auf die Gestaltung dieser neuen Form der Lehrerbildung, deren Ziel es war, reformorientierte Lehrkräfte in der noch jungen Demokratie zur Veränderung der autoritär geprägten Schule des vergangenen Kaiserreichs hervorzubringen.

2. Historische Ausgangslage: Die seminaristische Ausbildung

Der Ausbildungsweg zum Volksschullehrer vor der Gründung der preußischen Pädagogischen Akademien war in ganz Deutschland geprägt durch die sogenannte ‚Abseitsbildung‘, die gewährleistete, dass angehende Volksschullehrer ohne Berührung mit dem höheren Bildungswesen und den oberen Schichten der Gesellschaft zur Wahrnehmung ihrer Funktionen in der Volksschule qualifiziert wurden.

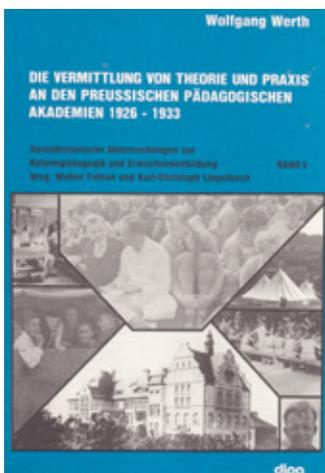
Diese gesellschaftspolitische Funktion wurde durch die innere Organisation der Ausbildung und die präskriptive Interpretation des Theorie-Praxis-Verhältnisses verstärkt. Die Vermittlung fachlicher Kompetenzen war inhaltlich durch die Lehrplanbestimmungen von 1901 weitgehend normiert, die eine enge Abstimmung zwischen den Bildungsstoffen der Volksschule, der Präparandenausbildung und dem Lehrerseminar vorsahen. Die in der Schule zu unterrichtenden Inhalte wurden in den Lehrerseminaren des deutschen Reiches enzyklopädisch vermittelt. Das Unterrichten selbst wurde kanonisiert an Übungsschulen trainiert und theoretisch mit der Kulturstufentheorie in didaktischer Hinsicht und mit der herbartianischen Formalstufentheorie in unterrichtsmethodischer Hinsicht legitimiert (vgl. Werth 1985, S. 167ff.).

Zu Beginn der Weimarer Republik wurde die Weiterführung dieser Form der Lehrerbildung vor allem aus standespolitischen Gründen kritisiert. Insbesondere die Lehrerverbände drängten auf eine Reform mit dem Ziel der Akademisierung der Volksschullehrerbildung und der damit angestrebten Annäherung an die Besoldung der Gymnasiallehrer. Aus Sicht des preußischen Unterrichtsministeriums unter dem damaligen Kultusminister Hänisch wäre jedoch eine Universitätslösung, wie z. B. in Hamburg, im Rahmen der vorherrschenden Finanzrestriktionen zu Beginn der zwanziger Jahre nicht durchsetzbar gewesen. Aber aus bildungspolitischer Sicht sollte das bisherige Ausbildungssystem für Volksschullehrer auf jeden Fall nicht fortgeführt werden. So wurden 1921 die sog. Präparandenanstalten, das waren die Vorbereitungsinstitutionen für die

Lehrerseminare, in Preußen geschlossen. Die Lehrerseminare für angehende Lehrer wurden mit Beendigung der letzten Jahrgänge 1925 ebenfalls geschlossen. Ein Lehrermangel drohte Mitte der zwanziger Jahre nicht. Die Mehrheit der jungen Seminarabsolventen war arbeitslos und hatte die Perspektive einer z. T. zehnjährigen Wartezeit auf eine freiwerdende Lehrerstelle (vgl. Bölling 1992).

3. Das institutionelle Konzept der Pädagogischen Akademie, ihre Ziele und Entwicklung

Wie die Regierungskonzeption zur Lehrerbildungsreform bereits 1922 in Grundzügen erkennen ließ, sollten die zeitgenössischen Theorien zur Reform der Erziehung und Bildung vermittelt werden. Dabei sollten die Reformprinzipien die Akademie wie auch die Schulen – sog. die Akademieschulen – umfassen, an denen die auszubildenden Lehrer zur Praxiserprobung eingesetzt werden sollten. Sie sollten die Praxis der Vermittlung ebenso prägen wie das Akademieleben. Durch diese Vorwegnahme der Reformprinzipien von Erziehung und Bildung auf allen Ebenen des Lehrerbildungsprozesses sollten diese theoretisch und praktisch gesichert werden (vgl. Werth 1985, S. 169).



Ideen der Reformpädagogik (z. B. aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik von Herman Nohl et al.) und aus der Erwachsenenbildung (der ‚Neuen Richtung‘ W. Flitner/Hohenrodter Bund/E. Weitsch) sollten helfen, die junge Demokratie durch eine reformierte Volksbildung zu stärken. Entsprechend pädagogisch-politisch umsichtig wurden Personalentscheidungen bei der Besetzung der Leitungsfunktionen der

Titelblatt der Arbeit von Wolfgang Werth
© Privataarchiv Wenzel

Akademien getroffen, da diese wiederum ihren Lehrkörper selbst zusammenstellen sollten (vgl. Werth 1985, S. 63).

Vor allem mit der Veränderung des Bildungsweges der zukünftigen Lehrer, die aus der Einführung der höheren Reife als Zugangsvoraussetzung zur Pädagogische Akademie entstand, wurden wesentliche Charakteristika der seminaristischen Abseitsbildung verändert:

- der Sozialisationszirkel ‚aus der Volksschule in die Volksschule‘ wurde aufgebrochen,
- die enge Lehrplanverzahnung mit der Volksschule sollte durch eine akademische Fachbildung ersetzt werden, sodass die angehenden Lehrer nicht nur den später in der Schule benötigten Stoff lernen sollten,
- die Permanenz konfessioneller Sozialisation wurde mit dem Besuch der höheren Schule, die auch nicht konfessionell gebunden sein konnte, unterbrochen,
- die Berufsentscheidung im Alter von 14 Jahren wurde ersetzt durch das Abitur und dessen Abschluss mit ca. 18 Jahren,
- mit der Höheren Reife wurde der Zutritt zu Universitäten sichergestellt und damit die Immobilität nach Abschluss des bisherigen Bildungswegs beendet.

Eine weitere Veränderung war die zur Regel erhobene Voraussetzung der wissenschaftlichen Qualifikation der Dozentschaft Pädagogischer Akademien, die ein Aufbrechen des Rekrutierungszirkels der Lehrenden des Seminars zur Folge hatte (nur 10% der Lehrenden am bisherigen Seminar wurde übernommen).

Treibende Kraft bei der Einführung der Pädagogischen Akademien war der seit 1925 amtierende Kultusminister Carl Heinrich Becker. *„Die zeitgenössische Reformpädagogik und die Jugendbewegung sah Becker als ein Reservoir von Kräften an, das er für die Arbeit nützen wollte. Becker kam nicht selber aus der Jugendbewegung, aber er erkannte sie als das eigentliche Potential einer pädagogischen Erneuerung. Und er wußte (was unter seinen Nachfahren wieder*



Carl Heinrich Becker (1876 – 1933)
 © Bibliothek für bildungshistorische
 Forschung, Reichwein-Archiv, Berlin

in Vergessenheit geriet), daß man Reformen im Bildungswesen nicht von Behörden aus in Gang bringen, sondern nur durch Freisetzen der bestehenden Reformkräfte in der Lehrerschaft einleiten könne. Becker hat sich selber auf die Suche nach originellen, reformpädagogisch orientierten Leitern und Lehrern für diese Akademien gemacht“ (Flitner 1983). 1925 wurde die schrittweise Gründung von 15 Pädagogischen Akademien beschlossen und ab 1926 mit der Gründung der katholischen Pädagogischen Akademie in Bonn und der evangelischen Pädagogischen Akademien in Elbing (Westpreußen) und Kiel begonnen. Die erste simultane, also überkonfessionelle, Ausbildung, die auch Juden offenstand,

fand ab 1927 in Frankfurt am Main statt. Weitere Akademiegründungen folgten insbesondere im Jahr 1930, nachdem man Erfahrungen mit der praktischen Umsetzung des Ursprungskonzepts gesammelt hatte. Zu nennen sind hier die Pädagogischen Akademien Stettin, Altona, Breslau, Cottbus, Erfurt, Frankfurt (Oder), Hannover, Kassel, Beuthen, Dortmund und Halle (Saale). 1932 wurden wegen der Weltwirtschaftskrise acht Akademien wieder geschlossen (vgl. Werth 1985, S. 85).

Die hier im Zentrum der Untersuchung stehende Pädagogische Akademie in Halle/Saale war von der Schließungswelle nicht betroffen, aber sie wurde ab Frühjahr 1933 in eine Hochschule für Lehrerbildung umgewandelt. Der Lehrkörper wurde im Zuge der politischen Gleichschaltung weitgehend ausgetauscht und an seine Stelle rückten dem NS-System nahestehende Dozenten (vgl. Werth 1985, S. 233f.).

4. Die Vermittlung von Theorie und Praxis an der Pädagogischen Akademie Halle/Saale – vier Säulen

Schon die Ausbildung der Lehrer am der Pädagogischen Akademie vorgängigen Lehrerseminar war gekennzeichnet von dem Bestreben, möglichst die theoretisch zu vermittelnden Inhalte widerspruchsfrei in der Unterrichtspraxis umzusetzen. Etwas überzeichnet bedeutete dies, dass der einzelne Lehrer nicht viel mehr zu wissen brauchte als der Schüler, den er unterrichtete. Auch die Anordnung der Lehrinhalte im Unterricht wurde staatlicherseits nicht dem Zufall überlassen, sondern war gemäß der vorherrschenden Kulturstufentheorie im Lehrplan vorgegeben. Dank der als sicher angenommenen psychologischen Gesetzmäßigkeiten war auch das methodische Vorgehen des Lehrers bei der Behandlung der Unterrichtsinhalte durch das Formalstufen-Schema vorgegeben. Die Theorie war in dieser Ausbildung das Rezept, das es galt, durch Repetition in der Praxis einzuüben.

Wie die seminaristische Ausbildungskonzeption wurden auch die hallenser Ansätze der Pädagogischen Akademie von dem Gedanken der Einheit zwischen Theorie und Praxis geleitet. Allerdings war das Ziel der hallenser Bestrebungen im Unterschied zum Lehrerseminar, den angehenden Volksschullehrer zur eigenständigen Entscheidung pädagogischer Handlungsprobleme und zur Entwicklung eines selbstverantworteten pädagogischen Handlungskonzepts und schließlich zur Reform des Unterrichts und der Schule zu befähigen.

4.1 Erste Säule – die grundwissenschaftliche Bildung

Hierzu bot die grundwissenschaftliche Ausbildung die Möglichkeit, indem sie auf eine präskriptive Interpretation pädagogischer Situationen und hierin begründeter Handlungsschemata verzichtete. Stattdessen wurde dem angehenden Lehrer die Chance gegeben, in theoretisch reflektierter, selbstständiger Auseinandersetzung mit historischen Theorieansätzen und modernen, zeitgenössischen ‚reformpädagogischen‘ Strömungen der Erziehungswirklichkeit und soziologischen Fragestellungen

sein eigenes Konzept der Lehrertätigkeit herauszubilden. Angebotene Themen waren:

Übungen zum Begriff der Kulturkritik, zum Jugendbegriff (Psychologie des Jugendalters/Spranger), zum ‚Gemeinschaftsgedanken‘, zur ‚Arbeitschule‘ (Georg Kerschensteiner, Fritz Karsen), zur Selbsttätigkeit oder historisch-systematischen Auseinandersetzung mit den Themen ‚Strafe‘, ‚Führung‘, ‚Disziplin‘ oder historischen Ansätzen von Pestalozzi, Herbart, Schleiermacher, Fichte, Rousseau, Fröbel.

Im Rahmen der soziologischen Gegenwartskunde unternahm Adolf Reichwein den Versuch, die Verantwortung der Lehrerschaft als Volkserzieher und Volksbildner zu verdeutlichen. Sowohl die städtische als auch die ländliche Erziehungswirklichkeit und die Arbeitsbedingungen galt es theoretisch wie auch in Felderkundungen zu erschließen.

Wie die Seminar Mitschriften der Studierenden verdeutlichten, war die didaktisch-methodische Gestaltung der theoretischen Veranstaltungen so ausgerichtet, dass Diskussionen über die Denkansätze, ihren pädagogischen Gehalt und praktischen Nutzen entstanden und sich die individuelle Urteilskraft der Studierenden in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Positionen entwickeln konnte. Für manche Studierende war es auch irritierend, dass es nicht die eine ‚wahre Theorie‘ gab, sondern pädagogische Situationen jeweils individuell zu reflektieren und zu interpretieren waren (vgl. Werth 1985, S. 88ff.).

4.2 Zweite Säule – Einbeziehung von (Reform)Praxis in den Bildungsprozess

Ebenfalls unterstützt wurde dieses Ziel durch ein verändertes Verständnis von Praxis innerhalb der Ausbildung. Diente die Praxis an den Übungsschulen des Lehrerseminars als Vorlage, die es nachzumachen galt, so wurde in der Pädagogischen Akademie Halle die Erziehungswirklichkeit (in Stadt- und Landschulen, in Horten und Pflegeeinrichtungen) mit dem Ziel aufgesucht, einen wechselseitigen Prozess der Theorie- und Praxiser-



Zeltlager zum Landschulpraktikum 1931 in Langendorf
© Bibliothek für bildungshistorische Forschung, Reichwein-Archiv, Berlin

hellung zu fördern. Die Studierenden erhielten hier die Gelegenheit, sich kritisch mit der wilhelminischen ‚Lernschule‘ und den Erziehungspraktiken in Heimen auseinanderzusetzen.

Mit diesem Ziel wurden Zeltlager für Studierende und Dozenten in Weißenfels installiert, denn man wusste an der Pädagogischen Akademie, dass man die (meist einklassigen) Landschulen neben den mehrzügigen Akademieschulen unbedingt kennenlernen musste, denn dies würde der spätere Arbeitsplatz sein. Aber alle Studierenden konnten nicht zur gleichen Zeit eine Landschule besuchen. Also musste organisiert werden, dass viele solcher Schulen besichtigt werden konnten und man trotzdem die Möglichkeit bekam, sich nachmittags zu treffen, um alle Erfahrungen aus allen Schulen auszutauschen und mit den Dozenten – die verpflichtet waren, an diesen Zeltlagern teilzunehmen – zu diskutieren: Was bedeuten diese Praxiserfahrungen für die Pädagogik? Was heißt das für die eigene Vorstellung von Pädagogik? Also in diesen reflexiven Prozess einzutreten und auch den Unterricht für den nächsten Tag vorzubereiten. Offenbar hatten alle auch sehr hohen Gewinn von dem dreiwöchigen Aufenthalt ganz in der Tradition der Jugendbewegung. Sogar die örtliche Zeitung berichtete darüber (vgl. Werth 1985, S. 287f.).

Um darüberhinausgehend auch alternative Möglichkeiten der Gestaltung institutioneller Erziehung und Bildung erleben und gestalten zu können, waren den Pädagogischen Akademien sogenannte Akademie-schulen zugewiesen, die unter der Leitung der Pädagogischen Akademie arbeiteten und deren Lehrkörper in eigener Regie von den Akademien unter Reformgesichtspunkten zusammengestellt werden konnten und wurden. Mitverantwortlich für die Entwicklung der Pädagogik an der Hallenser Akademieschule war Georg Geißler (vgl. Werth 1985, S. 271), der in seinen Vorlesungen sein Buch ‚Das Problem der Methode‘ nutzte, um viele mögliche Facetten der Schul- und Unterrichtsgestaltung zu beschreiben und somit einen inhaltlichen Gegenpol zur Didaktik der Kulturstufentheorie und der Formalstufen-Methode des Lehrerseminars zu setzen. Dieses Buch umfasst ganze Schulkonzepte. Es werden der Steiner'sche Ansatz der Waldorfschule vorgestellt, Montessoris Lernprinzipien erörtert, der naturalistische Ansatz von Waltraud Neubert und die Projektmethode nach Kilpatrick sowie weitere Lehr-Lernmethoden beschrieben (vgl. Geißler 1929). Diese Konzepte der pädagogischen Reformbewegung konnten den Studierenden Impulse zur eigenen Unterrichtsgestaltung geben. Darüber hinaus lieferten sie auch Antworten auf Möglichkeiten der methodischen Weiterentwicklung der kleinen Land-schulen, die von den Absolventen der Akademien alleine geführt und gestaltet werden mussten. Beispielhaft gelang dies z.B. ihrem Dozenten für soziologische Gegenwartskunde, Adolf Reichwein, der nach seiner Entlassung aus der Akademie aus politischen Gründen ab 1933 in Tiefensee mit seinem ‚schaffenden Schulvolk‘ die Methode des Projektunterrichts überzeugend praktizierte (vgl. Reichwein 1937).

4.3 Dritte Säule – die fachdidaktisch-methodische Ausbildung

Trotz eng begrenzter Ausbildungszeit von vier Semestern wurde den Studierenden die Möglichkeit zu einer Vertiefung in zwei Wahlfächern geboten, um Kompetenzen zu selbstständiger Aneignung von Fachkenntnissen zu erlangen sowie die Bedeutung der gewählten Fächer im Hinblick auf die Volksschule zu klären. In begrenztem Umfang wurden auch Unterrichtsfertigkeiten vermittelt, wobei dies allerdings – im Unterschied

zum Lehrerseminar – auf dem Weg der Erprobung selbstbegründeter und selbstverantworteter Konzepte geschah.

Im künstlerisch-technischen Bereich wurden die erforderlichen Kompetenzen, die die gymnasiale Vorbildung nicht umfasst hatte, praxisnah vermittelt.

Im Rahmen der von Reichwein vertretenen soziologischen Gegenwartskunde, die als Fach im vorgängigen Lehrerseminar überhaupt nicht vorkam, unternahm er den Versuch, die Verantwortung der Lehrerschaft als Volkserzieher und Volksbildner zu verdeutlichen. Sowohl die städtische als auch die ländliche Erziehungswirklichkeit und die Arbeitsbedingungen der Eltern der zukünftigen Schulkinder galt es theoretisch wie auch durch Felderkundungen zu erschließen. Ergänzt wurde das Angebot durch Aufenthalte im Landheim in Prerow bei Fritz Klatt, wo Reichwein mit seinen Studierenden die angespannte politische und wirtschaftliche Situation im Jahr 1932 diskutierte und so die politische Bildung der angehenden Lehrer unterstützte (vgl. Werth 1985, S. 136ff.).

4.4 Vierte Säule – die (Selbst)Erziehung der Erzieher

Im Gegensatz zur autoritären Sozialisation im Lehrerseminar bot das Akademieleben einen Erfahrungsraum reformpädagogischer Lehr-/Lerngemeinschaften, die gegenüber den dominanten zeitgenössischen Mustern institutioneller Erziehung an öffentlichen Schulen und Heimen eine progressive Subkultur darstellten. Diese Lehr-/Lerngemeinschaften sollten nach dem Vorbild der ‚Arbeitsgemeinschaften‘, wie sie in der ‚Neuen Richtung‘ der Erwachsenenbildung (Hohenrodter Bund) entwickelt worden waren, den gerade für die seminaristische Lehrerausbildung charakteristischen autoritären Sozialisationszirkel durchbrechen helfen.

Unter der Zielperspektive des selbstverantwortlichen Lehrers in einer nach demokratischen Grundsätzen zu führenden Schule war die inhaltliche Orientierung des Akademielebens auf der Basis von demokratischen Entscheidungsprozessen entsprechend den verschiedenen Interessen

aller Akademieangehörigen entwickelt worden und bot vielfältigen Entfaltungsspielraum, wie die verschiedenen Formen größerer und kleinerer Gruppenaktivitäten zum Ausdruck brachten (z.B. Akademiefahrten, Skifreizeiten, Festgestaltungen) (vgl. Werth 1985, S. 134ff.).

Dies brachte auch die an der Pädagogischen Akademie Halle entwickelte ‚Akademieverfassung‘ (vgl. Werth 1985, S. 320f.) zum Ausdruck. Darin sind die Mitbestimmungsrechte der Studierenden gegenüber der Hochschule, also dem Direktorium geregelt. *„Stimmt die Mehrheit der Dozentenschaft gegen den Antrag, der die Mehrheit der Akademieversammlung hat, so gilt der Antrag als Beschluss der Studentenschaft“* (Werth 1985, S. 321).

Die Akademieverfassung wurde aber aufgrund des politischen Umbruchs in Deutschland nicht mehr durch das Unterrichtsministerium in Kraft gesetzt. Es existieren noch Varianten, in denen das Unterrichtsministerium eine ähnliche Akademieverfassung schriftlich kommentiert hat. Es ist vor allem politisch aufschlussreich, auf welchen Gebieten sich das Kultusministerium seine Rechte letztendlich vorbehalten wollte gegenüber diesen Verfassungen, die versuchten, sich an den Verfassungen der ‚autonomen‘ Universitäten zu orientieren (vgl. Werth 1985, S. 312ff.).

5. Zeitgenössische Probleme der 2. Phase der Lehrerbildung und Lösungsansätze

Trotz dieser vielfältigen Bildungsimpulse, die die Pädagogische Akademie den Studierenden ermöglichte, muss man sich immer wieder klarmachen, dass es sich um eine 4-semestrige Ausbildung handelte, die bei allem Reformenthusiasmus nur eine begrenzte Wirkung entfalten konnte, wie die Beschreibung der Erfahrungen nach dem Abschluss an der Pädagogischen Akademie deutlich machte.

Die Berichte der Absolventen aus Halle bzw. die der Pädagogischen Akademie Altona, die im Rahmen dieser Untersuchung ausgewertet wurden, zeigen, dass verschiedene Wege für das berufspraktische Jahr eingeschla-

gen wurden. Noch am ehesten mit den Reformgedanken der Akademie verbunden waren die Einsätze in den Akademieschulen und dem Akademie-Hort in Halle, die von bereits aus dem Studium bekannten Mentoren begleitet wurden.

Doch die meisten Absolventen aus Halle bzw. aus Altona arbeiteten in regulären Schulen und Fürsorgeeinrichtungen. Viele klagten über Durchsetzungsprobleme bei Schülern und bei Jugendlichen in den Heimen, die es gewohnt waren, von ‚Prügelpädagogen‘ traktiert zu werden. Mit ihrer an der Akademie erlernten weichen Pädagogik würden sie nicht ernst genommen werden.

Eine Begleitung des schulpraktischen Jahres durch staatliche Fortbildung war eher die Ausnahme und wenn sie stattfand, dann nicht im Geiste der Pädagogik an den Akademien. Die Altonaer Absolventen organisierten sich ihre Fortbildung selbst z. B. in Prerow bei Fritz Klatt unter Anwesenheit von Erich Weniger. Aber diese Anstrengungen waren nur begrenzt wirksam angesichts des Anpassungsdrucks, der von der vorherrschenden obrigkeitstaatlichen Schulwirklichkeit ausging (vgl. Werth 1985, S. 146ff.). Vielmehr bestand die Gefahr, dass die Akademieabsolventen ihre Reformorientierung aufgeben mussten und damit ohne die entsprechende Unterstützung auch das Ziel einer Reform der Schulwirklichkeit auf dem Weg der Lehrerbildung nicht erreichbar war. Die ab 1933 einsetzende Gleichschaltung durch eine nationalsozialistische Erziehung machte den Reformanstrengungen schließlich ein nachhaltiges Ende.

6. Was bleibt?

Die curriculare Verzahnung der theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalte, wie sie die Praxis der Pädagogischen Akademie zur Förderung der eigenständigen Entscheidungs- und Handlungskompetenz der angehenden Lehrer zum Ausdruck brachte, erscheint mir nach wie vor zukunftsweisend. Auch wenn sie damals den Umständen geschuldet viel zu kurz war.

Aber auch der Ansatz zur ‚Erziehung der Erzieher‘ Pädagogischer Akademien wirft die Frage auf, inwieweit heutige Formen der Lehrerbildung – selbst wenn ihr Ziel nicht eine Reform der vorherrschenden schulischen Erziehungs- und Bildungspraxis wäre – den Aspekt pädagogisch geprägter Sozialisation unberücksichtigt lassen dürfen.

Hier sind die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg auch heute noch im Vorteil gegenüber den Universitäten, da sie die angestrebte pädagogische Grundhaltung stärker betonen können, was aber nur Studierenden der Primar- und Sekundarstufe I zugutekommt. Die Pädagogik spielt in der Qualifikation der Sekundarstufen II-Lehrer bis heute eine untergeordnete Rolle gegenüber einer Dominanz der Fachwissenschaften.

Schließlich werfen die damaligen Fortbildungsprobleme im Anschluss an die reformorientierte Ausbildung an Pädagogischen Akademien die gegenwärtig ebenfalls ungelöste Frage auf, ob die in der ersten Phase erworbenen pädagogischen, didaktischen und methodischen Einsichten überhaupt eine Überlebenschance haben, wenn nicht auch die zweite Ausbildungsphase in ihrer Zielsetzung sowie ihren Mitteln an der akademischen Bildung in der ersten Phase ausgerichtet wird. Ein weiteres Entwicklungsfeld wäre schließlich eine, mit der ersten und zweiten Phase korrespondierende berufsbegleitende Fortbildung.

Schließlich – und vielleicht noch zentraler – kann aus der Entwicklung gelernt werden, dass es nicht ausreicht die Ausbildung zu verändern und Lehrer dann in unveränderte Schulen zu entlassen. Vielmehr müssen gleichzeitig die Schulen reformiert und in eine demokratiebasierte, praxis- und theorieorientierte neue Form entwickelt werden.

Literaturverzeichnis

- Brodkorb, M., Koch, K. & Zierer, K. (2019). Verbeamtung schon im Studium. DIE ZEIT, Nr. 52/2019.
- Bölling, R. (1992). Reformmaßnahmen in der Lehrerbildung zwischen pädagogischer Innovation und arbeitsmarktpolitischer Funktion. In Pädagogische Hochschule Erfurt/Mühlhausen (Hrsg.), *Erziehung, Lehre und Wissenschaft zwischen Tradition und Innovation* (S. 156–170). Erfurt.
- Flitner, A. (1983). Carl Heinrich Becker: Reformers in Weimar, DIE ZEIT, Nr. 12/83.
- Geißler, G. (1929). Das Problem der Methode in der Schule. *Kleine pädagogische Texte*, Heft 18. Langensalza: Beltz.
- Reichwein, A. (1937). *Schaffendes Schulvolk*. Stuttgart, Berlin: Kohlhammer.
- Ricken, N. (2019). Aspekte einer Praxeologie. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession* (S. 29–48). Wiesbaden: Springer VS.
- Werth, W. (1985). *Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den preussischen pädagogischen Akademien 1926–1933*. Frankfurt am Main: dipa-Verlag.



Band der Geschichte
© Bibliothek für bildungshistorische Forschung, Reichwein-Archiv, Berlin



Adolf Reichwein in Halle und die Lehrerbildung

Hartmut Wenzel

1. Adolf Reichwein und die Lehrerbildung

Als Adolf Reichwein im Februar 1930 den Ruf als Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde an die neugegründete Pädagogische Akademie Halle erhielt, war er 31 Jahre alt und nach dem Scheitern seiner ersten Ehe seit 1927 geschieden, somit familiär ungebunden. Er war unmittelbar vor seiner Berufung nach Halle Leiter der Pressestelle im Preußischen Kultusministerium und zugleich Persönlicher Referent des parteilosen Preußischen Kultusministers Carl Heinrich Becker. Diesen kannte Reichwein bereits seit Anfang der 1920er Jahre als er in Berlin in der Volkshochschulbewegung arbeitete. Dadurch kannte wiederum Carl Heinrich Becker Adolf Reichwein mit seinen Aktivitäten in der Jugendbewegung, den Erlebnissen im Weltkrieg einschließlich der gravierenden Kriegsverletzung, der Promotion sowie seiner Mitwirkung in der Marburger Akademischen Vereinigung zur Arbeiterbildung und letztlich auch die

traurige Geschichte über den Unfalltod von Reichweins Sohn aus erster Ehe sowie Reichweins weiteren Lebenslauf mit Tiefen und Höhen, den er freundschaftlich begleitete¹.



Carl Heinrich Becker | © Wikipedia

Carl Heinrich Becker war derjenige Politiker, der es verstand, in verschiedenen Funktionen, zuletzt als preußischer Kultusminister, die Neuordnung der Volksschullehrerbildung durch die Fähnische der politischen Auseinandersetzungen in Preußen bis zu deren Realisierung zu führen. Da Carl Heinrich Becker Wert darauf legte, dass Vertreter der Jugendbewegung mit ihren modernen Bildungsvorstellungen bei der Konzeptentwicklung der Pädagogischen Akademien mitwirkten, wurde Reichwein verschiedentlich zusammen mit weiteren Vertretern der Volkshochschulbewegung zu

Besprechungen über die Konzeption der Lehrerbildung eingeladen. Diese Gruppe um Reichwein und Klatt erarbeitete Ende 1924 eine Denkschrift zur Lehrerbildung. In diesem Zusammenhang referierte Reichwein im Frühjahr 1925 im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht über „Weltwirtschaftskunde“². Carl Heinrich Becker schätzte Reichwein und seine Erfahrungen in der Volkshochschularbeit sehr. Er verhalf ihm zu einem Forschungsstipendium für eine „schöpferische Pause“, in der Reichwein ökonomische und soziologische Studien in Übersee betreiben konnte, die er anschließend publizierte und die dann neben der Dissertation den wissenschaftlichen Hintergrund für seine Lehre in Geschichte und Staatsbürgerkunde bildeten.

¹ Zur Biographie Reichweins vgl. die ausführliche Darstellung in Amlung (1991).

² Vgl. Die Briefe von Elisabeth Blochmann an Herman Nohl befinden sich in der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek, Nachlass Herman Nohl, COD. MS. H. NOHL 29: 1–2, Elisabeth Blochmann an Herman Nohl.

Im Frühjahr 1929 wurde Reichwein als Leiter der Pressestelle ins Kultusministerium berufen und wirkte – wie bereits erwähnt – zugleich als Persönlicher Referent des Kultusministers Carl Heinrich Becker. In dieser Funktion war er direkt an der organisatorischen und personellen Ausgestaltung der sieben Pädagogischen Akademien beteiligt, die im Frühjahr 1930 u. a. in Halle eröffnet wurden.

Dass Adolf Reichwein 1930 aus dem Kultusministerium ausschied, hatte folgenden Hintergrund: der parteilose Carl Heinrich Becker musste Anfang 1930 nach einer Kabinettsumbildung aus dem Kabinett des sozialdemokratischen Ministerpräsidenten Braun ausscheiden, sein Nachfolger wurde Adolf Grimme von der SPD. Daraufhin gab Reichwein – damals auch parteilos – seine Stelle im Kultusministerium auf. Es gelang ihm jedoch – gewissermaßen als Quereinsteiger –, in das bereits weitgehend zusammengestellte Kollegium der Pädagogischen Akademie Halle berufen zu werden. Für Adolf Reichwein war dies ein Höhepunkt seiner beruflichen Karriere und zugleich sein Eintritt in den beamteten Staatsdienst. Dieser Rückblick verdeutlicht, dass Reichwein sich mit dem Konzept der Pädagogischen Akademien identifizierte. Er lehnte einerseits die Fortführung der traditionellen Lehrerseminare ab, andererseits aber auch die Verlagerung der Volksschullehrerbildung an Universitäten, letzteres vor allem wegen der *„Zerfaserung in dem spezialwissenschaftlichen Labyrinth der heutigen Universität“* (Reichwein 1931, S. 235). Er hielt – wie Becker – die Universitäten für die Volksschullehrerbildung für völlig ungeeignet. Für Becker waren die Pädagogischen Akademien *„besser geeignet, die Anliegen der Volksschulreform und der reformpädagogischen Bewegung in die Lehrerausbildung mit aufzunehmen sowie eine positive Einstellung zur Weimarer Republik zu vermitteln“* (Becker 1984, S. 13). Die Pädagogischen Akademien waren *„Hochschulen ganz eigenen Charakters: Erzieherhochschulen“* (Becker 1984, S. 137).

Adolf Reichwein wurde nicht als Pädagoge berufen, sondern als Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde und damit für einen inhaltlichen Bereich (Staatsbürgerkunde), der durch die Weimarer Verfassung als neues Schulfach gefordert und eingeführt wurde, aber erst noch inhaltlich

ausgestaltet und im Volksschul-Curriculum verankert werden musste. Dieser inhaltlichen Aufgabe stellte sich Reichwein mit Kreativität und großem Engagement. Er baute dabei auf seinen vorausgehenden ökonomischen und soziologischen Studien über die Rohstoffwirtschaft und die gesellschaftlichen Entwicklungen, die er auf seinen Auslandsreisen in USA, Japan und Mexiko betrieben und auch mit gutem Erfolg publiziert hatte.

Die Tantiemen aus seinen Veröffentlichungen ermöglichten es Adolf Reichwein, sich 1928 ein kleines Flugzeug anzuschaffen, durch das er in Halle als der „fliegende Professor“ bekannt wurde.

Adolf Reichwein kam nicht aus der universitären pädagogischen Diskussion, sondern vielmehr aus der Volkshochschulbewegung, die aber ebenfalls durch Jugendbewegung und Reformpädagogik stark beeinflusst wurde. Hier hatte er bereits pädagogisch gearbeitet und sein Verständnis von Bildung entwickelt, in dem das Zusammenführen von Menschen unterschiedlicher Herkunft eine große Rolle spielte.

Adolf Reichwein kam zu einem Zeitpunkt nach Halle, zu dem die Strudel der Weltwirtschaftskrise Deutschland bereits erreicht hatten. Das führte zu dramatisch wachsender Arbeitslosigkeit und politisch zu einem enormen Anwachsen der Stimmen der NSDAP bei den verschiedenen Wahlen. Für Halle muss zudem festgehalten werden, dass sich hier seit Anfang der Weimarer Republik eine starke militante Rechte und eine ebenfalls starke und militante Linke gegenüberstanden. Die Auseinandersetzungen während des Kapp-Putsches und der Märzaufläufe von 1920 verstärkten die politischen Konflikte und führten anhaltend zu einer angespannten politischen Atmosphäre.

Die Wahlerfolge der NSDAP bei den Reichstagswahlen im September 1930 führten Adolf Reichwein dazu, dass er im Oktober 1930 in Halle in die SPD eintrat. Er bezeugte damit sein Bekenntnis für die Weimarer Republik und auch seine Bereitschaft, sich für deren konstruktive Entwicklung einzusetzen. Es kam aber auch die Erkenntnis zum Ausdruck,

dass ein politischer Einfluss auf die bildungspolitische Entwicklung ohne Bindung an eine politische Kraft nicht mehr möglich war.

2. Eröffnung der Pädagogischen Akademie Halle

Am 25. Februar 1930 kam das neu zusammengesetzte Kollegium der Pädagogischen Akademie Halle zur konstituierenden Sitzung zusammen. Durch einen Brief von Elisabeth Blochmann an Hermann Nohl³ bekommen wir einen Eindruck von dieser Sitzung.

„Van den Driesch hat die etwas feierliche Einführung heute morgen sehr hübsch gemacht, ganz ordentlich ‚geknetet‘, wenn er auch fast nur Allgemeinheiten gesagt hat und die Autonomie der Pädagogik, mit der er glaubte sich auseinanderzusetzen zu müssen, nicht richtig versteht. Aber die Bedeutung der „Nohlschen Schule“ hat er gebührend hervorgehoben!

Von 11 Uhr an hatte dann Frankenberger das Regiment, und er hat es wirklich ausgezeichnet gemacht, klug, mit klarer Linie, nett im Verhandlungston. Da es aber auch den ganzen Nachmittag noch ging, war man schließlich zu müde. Aber der ganze Plan mußte ja durchgesprochen werden. Und die Menschen waren eigentlich alle erfreulich, (so weit man sie eben bis jetzt sieht). Und Reichweins schwacher Punkt war auch schon deutlich, obgleich er sich doch in dem Konzert des Ganzen nicht schlecht ausnimmt“ (Blochmann an Nohl, 25. Februar 1930).

Anfang Mai 1930 nahm die Pädagogische Akademie Halle den Lehrbetrieb auf. Zuvor mussten die schließlich zugelassenen 83 Studentinnen und Studenten unter den ca. 1.000 Bewerberinnen und Bewerbern ausgewählt werden. Zudem galt es, die als vorläufiger Standort ausgewählte Knaben- und Mädchen-Mittelschule Wittekind in der Friedenstraße 33 in

³ Die Briefe von Elisabeth Blochmann an Herman Nohl befinden sich in der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek, Nachlass Herman Nohl, COD. MS. H. NOHL 29: 1–2, Elisabeth Blochmann an Herman Nohl.



1. Vorlesungsverzeichnis der Pädagogischen Akademie Halle (1930) | © Universitätsarchiv Halle-Wittenberg (UAHW)

kurzer Zeit für die neue Nutzung vorzubereiten und auszustatten. Dazu wurden u. a. im Keller des Gebäudes unter Mitwirkung eines Orgelbauers Übungsräume für die Musikausbildung eingebaut. Weiterhin galt es, eine Bibliothek einzurichten, die anfangs vor allem mit Bibliotheksbeständen aus früheren Lehrerseminaren bestückt wurde.

Die offizielle Eröffnungsfeier fand am 10. Mai 1930 unter Anwesenheit des Preußischen Kultusministers Adolf Grimme statt. Der Sportdozent Moldenhauer berichtete in einem Brief über diese Eröffnung:

„Die Einweihungsfeier war ein großes Ereignis für alle Beteiligten und für die ganze Stadt... Den Anfang der Feierlichkeiten machte ein Festgottesdienst in der Moritzkirche mit Händelschen und Bachschen Orgelwerken, mit Kantaten und Kanons, von einem tüchtigen Kinderchor gesungen, und mit einer gewaltigen Festpredigt des Generalsuperintendenten Schöttler. Diese alten Kleriker, von denen mehrere zu sehen waren, sind eine Rasse für sich... Von der Kirche gingen wir in Cut und Zylinder über den Markt, wo ein lebhaftes Geschäft in Blumenkohl abgewickelt wurde, ins Theater zum Festakt. Dort sprachen Grimme, der Stadtschulrat Truschel von Halle, der Generalsuperintendent Stolze, Vertreter der Lehrer, Mittelschullehrer-Lehrerinnen- und Studienratsorganisationen und zum Schluß Frankenberger. ... am besten (sprach) Frankenberger. Auch Grimme redete gut. Das Theater war voll besetzt, der musikalische Teil wurde vom Stadttheaterorchester und vom Lehrergesangsverein bestritten. Anschließend fand in einem sehr schönen runden Saal in der Moritzburg im kleinen Kreis von etwa 40 Mann ein warmes Frühstück statt, zu dem die Stadt eingeladen hatte. Dann besichtigte der Minister die Akademie, und zum Schluß war eine sehr fidele Kaffeetafel... Die ganze Feierei lief wie am Schnürchen und hat in der Stadt, in der sich schon mancherlei Gerede und Gerüchte um die Akademie gebildet hatten, einen sehr günstigen Eindruck gemacht“ (Moldenhauer 1930/2011, S. 435 f.)⁴.

⁴ Die Reden der Festveranstaltung sind abgedruckt in: Die Volksschule 26, Heft 5 (1930).

3. Adolf Reichwein als Professor an der Pädagogischen Akademie Halle

Grundlage für die Arbeit an den Pädagogischen Akademien war das reformpädagogisch beeinflusste Konzept, das in der Denkschrift des Preussischen Kultusministeriums 1925 (vgl. Kultusministerium 1925) dargelegt worden war. Reichwein hatte, wie bereits erwähnt, an Diskussionen zur Vorbereitung dieser Denkschrift im Kultusministerium teilgenommen und stand klar hinter dem Konzept.

Darin wurde als Hauptziel ausgeführt:

„Die berufsethische Aufgabe der Akademien liegt in der Heranbildung von Lehrerpersönlichkeiten, die zum Dienst an der Gemeinschaft geeignet und bereit sind. Dazu genügen die besten Lehreinrichtungen nicht, dazu bedarf es des gemeinsamen Ringens nach einem in gemeinsamer Welt- und Lebensanschauung begründeten Berufsideals“ (Kultusministerium 1925, S. 80).

Reichwein beschreibt den „Studienaufbau“, der sich in den Pädagogischen Akademien entwickelte, wie folgt:

- Studium der Pädagogik und Psychologie sowie der Gegenwartskunde,
- Beschäftigung in einem Wahlfach, in dem die Studenten sich „an einer Stelle“ mit „wissenschaftlicher Forschung“ befassen und dabei „wissenschaftlich denken lernen sollen“,
- Methodisch-didaktische Ausbildung in den Unterrichtsfächern und damit verbunden „Hospitationen“, „eigene Unterrichtsversuche“ und Praktika (ein Landschulpraktikum und zwei Stadtschulpraktika),
- Ausbildung in musischen Dingen: Musik, Leibesübungen, Handfertigkeit,
- Erziehung durch das Gemeinschaftsleben (vgl. Reichwein 1931/2011, S. 233).

Deutlich wird darin, dass die Schulpraxis und ihre theoretische Fundierung im Zentrum stehen.

3.1 Zu Reichweins Konzept von Gegenwartskunde und Geschichte

Reichweins Schwerpunkt war die Staatsbürgerkunde, die im halleschen Lehrangebot als Gegenwartskunde ausgewiesen war und zu den Grundlagenfächern zählte. Aufgabe der Gegenwartskunde sei, so Reichwein, „dem Studenten ... ein Bild von dem sozialen Aufbau des deutschen Volkes“ zu geben „und zwar aus den Kräften von Volk, Raum und jüngster Geschichte“ (Reichwein 1931/2011, S. 233). Das waren diejenigen Bezugspunkte, die er selbst in seinem Mexiko-Buch zur Analyse genutzt hatte.

Dieses Ziel bildete gewissermaßen den Kern von Reichweins Lehrtätigkeit in Halle. In seinen Lehrveranstaltungen versuchte Reichwein, den zukünftigen Volksschullehrern einen soziologischen Aufriss der gegenwärtigen Verhältnisse in Deutschland zu vermitteln. Die Fächergrenzen zwischen Staatsbürgerkunde und Geschichte waren dabei fließend. Karl Christoph Lingelbach kommt in einer Auseinandersetzung mit Reichweins konzeptionellen Überlegungen bezüglich der Fächer Staatsbürgerkunde und Geschichte zu folgendem Fazit:

„Anders als der zeitübliche staatsbürgerliche Unterricht versteht Reichwein die Lehraufgabe seines Faches darin, Lehrerstudentinnen und Studenten das theoretische Rüstzeug zur Analyse und Reflexion gegenwärtiger Lebensprobleme der arbeitenden Bevölkerungsmehrheit zu vermitteln, aus der sie selbst stammen und mit der sie in ihrer Berufstätigkeit in Beziehung treten würden. Der soziologische Ansatz rückt die ökonomischen Strukturen der Arbeitswelt ins Zentrum der Erkundungen, wobei die damals noch erheblichen Unterschiede zwischen der städtisch-industriellen und den ländlich-bäuerlichen Lebenswelten von Anfang an berücksichtigt wurden. Unter den historisch vorgegebenen Bedingungen aber wurden die Nöte und Sorgen der Menschen vor Ort erst im Zusammenhang krisenhafter Entwicklungen der Weltwirtschaft wirklich greifbar. Und in der Reflexion der Zusammenhänge treten die politischen Herausforderungen hervor, wenn man nach der Entstehung der gegenwärtigen Krise fragte und diese Frage über die Gegenwart hinaus in die absehbare Zukunft verlängerte“ (Lingelbach 2003, S. 6).

Eine Begründung für seinen Ansatz lieferte er in dem Beitrag von 1931 in der Auseinandersetzung um die Schließung einiger Pädagogischer Akademien „Gefahr im Verzug“ (vgl. Reichwein 1931): *„Diejenigen, die das Seminar in irgendeiner Form wiederhaben wollen, die Ausbildung von Unteroffizieren für die Schule unserer Kinder, übersehen, dass ein Volk im Stadium entfalteter Verkehrswirtschaft und weit differenzierter Produktion nicht mehr autoritär regiert werden kann, sondern nur noch auf dem Grund autonomer Verantwortung jedes einzelnen... Wirtschaftlicher Zwang, politisches Können, erzieherisches Wollen sind parallel geschaltet; zwar trägt die Erziehung ihre eigene Verantwortung in sich, aber sie kann nur zur Volkserziehung werden, wenn sie in den Prozess sozialer Gestaltung einmündet“* (Reichwein 1931/1978, S. 32).

Reichwein versuchte, die Themen der Lehrveranstaltungen mit konkreter Anschauung zu verbinden. Dafür wurde der mitteldeutsche Raum genutzt und zwar zu regelmäßigen Exkursionen in die industriellen Bezirke im Winter und die ländlichen Räume im Sommer. Damit sollten die für Reichwein zentralen Lebensräume Landwirtschaft und Industrie erfahren und analysiert werden. Zudem lag Reichwein daran, mit den Lehrern politische Konstellationen zu diskutieren, um so im Bewusstsein möglicher Handlungsalternativen zu eigenen Entscheidungen zu gelangen und sich gegebenenfalls einzumischen.

Reichweins Lehrangebot im Wahlfach Geschichte und Staatsbürgerkunde umfasste folgenden Themen:

- Der Bauernkrieg mit besonderer Berücksichtigung Mitteldeutschlands,
- Zur Vorgeschichte des Weltkrieges,
- Die Vorgeschichte der deutschen Einigung von 1871,
- Das Bild der Nation im politischen Schrifttum der Gegenwart,
- Deutsche Volksgeschichte,
- Das Bild des Volkes bei Justus Möser und Wilhelm Heinrich Riehl.

Wolfgang Werth kommt zu der Einschätzung, dass Adolf Reichwein mit diesen Angeboten das vermutlich konservative Geschichtsbild der Studenten, das sie im Gymnasium vermittelt bekommen hatten, zu korrigieren versuchte⁵.

3.2 Zum didaktisch-methodischen Bereich in Reichweins Akademielehre

Aufgrund der konzeptionellen Weichenstellung für die Pädagogischen Akademien war es die Hauptaufgabe des Lehrerstudiums, grundlegende Erfahrungen professionellen Lehrerhandelns zu vermitteln und zwar in den Bereichen Unterricht, Schulleben und Schulgemeinde. Daher ging Reichweins Tätigkeit an der Pädagogischen Akademie über die fachbezogene Lehrtätigkeit hinaus in den didaktisch-methodischen Veranstaltungen, in den Sommer- und Winterlagern, in der besonderen Form des Zeltlager-Landschulpraktikums und durch seine aktive Mitwirkung am Akademieleben.

Die didaktisch-methodischen Veranstaltungen umfassten Hospitationen im sogenannten pädagogischen Anschauungsunterricht sowie die Vorbereitung und Betreuung von Studierenden während der Stadt- und Landschulpraktika. Für den pädagogischen Anschauungsunterricht übernahm Reichwein auch selbst teilweise den Geschichtsunterricht etwa einer Abschlussklasse der Akademieschule und entwickelte dort in projektartigem Ansatz das „Band der Geschichte“, das er später auch als Lehrer an der Landschule in Tiefensee mit den Schülern bearbeitete. Gewonnen werden sollten in den Praktika über die Hospitationen hinaus unterrichtliche Ersterfahrungen, die theoretisch geklärt und gefördert werden sollten. Es ging darum, ein unterrichtsbezogenes Problembewusstsein zu entwickeln, das in die Lage versetzt, in der späteren Praxis eigenverantwortlich und begründet Entscheidungen zu treffen.

⁵ Vgl. hierzu: Werth (1985).

Wesentlich auf Anregung Reichweins fand das Landschulpraktikum im 3. Semester in der jugendbewegten Form eines Zeltlagers statt. Der gesamte Jahrgang wurde im Süden Sachsen-Anhalts in Langendorf bei Weißenfels in Zelten untergebracht. Tagsüber wurden Landschulen in der Umgebung aufgesucht, nachmittags der Unterricht gemeinsam mit Dozenten kritisch und konstruktiv ausgewertet und der Unterricht für den nächsten Tag vorbereitet. Attraktiv daran war die große Vielfalt der Gruppenbeziehungen, die dieses Setting bot: kollegiale Manöverkritik, individuelle Beratung, Diskussion über Erziehungsfragen. Im Zusammenhang mit dem Zeltlager-Landschulpraktikum ergab sich auch die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung am kulturellen Leben der Gemeinde bei den Festen und Feiern, die veranstaltet wurden. Hier wurde, wie es Reichwein später formulierte, ansatzweise die Schulpädagogik ins „*Volkserzieherische*“ weitergeführt.

Große Bedeutung für das Konzept der Pädagogischen Akademien hatte das sogenannte Akademieleben. Reichwein organisierte und leitete zusammen mit dem Sportdozenten Moldenhauer „Winterlager“ zum Schifahren im Riesengebirge und Sommerlager an der Ostsee in Verbindung mit Fritz Klatt an dessen Ferienheim in Prerow, wo er 1932 den Kurs „*Politik und Erziehung*“ leitete. An diesem Kurs nahmen junge Leute ganz unterschiedlicher sozialer Herkunft teil. Durch die spartanische Ausstattung sollten Tugenden wie Einordnung und Disziplin, Entsagung und Freude des gemeinschaftlichen Lebens gefördert werden.

Darüber hinaus beteiligte sich Adolf Reichwein an festlichen und sportlichen Veranstaltungen der Akademie und führte „*freiwillige Wandergruppen*“ während der Semesterferien.

Schließlich lud er regelmäßig zu Treffen in seine Privatwohnung, wo im Kreise seiner Studenten, aber auch mit Akademieschullehrern oder Dozenten-Kollegen aktuelle politische Fragen erörtert wurden.

In einem Beitrag von 2003 „*Adolf Reichwein und die Lehrerbildung heute*“ (vgl. Lingelbach 2003) kommt der intime Reichwein-Kenner Karl Christoph Lingelbach in einem Fazit zu folgender Einschätzung:



Harzwanderung mit Adolf Reichwein (links)

© Bibliothek für bildungshistorische Forschung, Reichwein-Archiv, Berlin

„Die gesellschaftlichen Ansprüche an die Lehrerbildung lassen sich nach Reichweins Auffassung in drei miteinander verknüpften Hauptaufgaben zusammenfassen:

- *Förderung **politischer Urteilsbildung und Entscheidungskompetenz,***
- *Vermittlung grundlegender **Erfahrungen professionellen Lehrerhandelns** in den Bereichen Unterricht, Schulleben und Schulgemeinde; Förderung des reformpädagogisch akzentuierten beruflichen Selbstbewusstseins,*
- *Anbahnung gesellschaftspolitischer Erziehungskompetenz durch **demokratische Selbsterziehung** der Studierenden in Veranstaltungen des akademischen Studiums.*

Ihren inneren Bezugspunkt finden diese Aufgabenfelder in Reichweins materiell ausgelegtem Autonomiepostulat. In der modernen Industriegesellschaft können Menschen nach Reichweins Überzeugung nicht mehr autoritär, sondern nur noch in Formen eigenverantwortlicher Entscheidungen regiert werden. An der Hervor-

bringung der hierzu erforderlichen Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensformen sind Lehrer führend beteiligt. Lehrerbildung in modernen demokratisch verfassten Gesellschaften kann sich daher nach Reichweins Überzeugung der dreifachen Herausforderung kaum entziehen“ (Lingelbach 2003, S. 6).

4. Kontakte über die Pädagogische Akademie hinaus

Adolf Reichwein hatte vor seinem Parteibeitritt in Halle bereits einen der bildungspolitisch aktivsten Vertreter der halleschen SPD kennen und schätzen gelernt, den Rektor der Weltlichen Schule Nord⁶ (Brunnenschule), die ihren Standort in unmittelbarer Nähe der Pädagogischen Akademie hatte: Hugo Görsch.

Die Kinder von Hugo Görsch – sie besuchten selbst die Brunnenschule – konnten sich an wiederholte Besuche Reichweins bei der Familie Görsch erinnern. So wurde auch weitergegeben, dass Adolf Reichwein mit seinen Studenten lieber in der weltlichen Schule hospitierte als in den offiziellen Akademieschulen. Hugo Görsch nahm zudem wiederholt teil an den Teeabenden, die Adolf Reichwein in seiner Wohnung Landrain 144 veranstaltete.

Mit dem Kontakt zu Hugo Görsch und den weltlichen Schulen hatte Adolf Reichwein auch Kontakt zu dem Netzwerk der halleschen Arbeiterkultur- und Sportvereine, deren Mitglieder die wesentlichen Träger der weltlichen Schulen waren. Zu diesem Netzwerk gehörten insbesondere die Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrerinnen und Lehrer, die Freidenker, die Naturfreunde, die Kinderfreunde⁷, die Arbeiterwohlfahrt. Adolf Reichwein nahm selbstverständlich auch Kontakt auf zur halleschen Volkshochschule, wo er als Referent auftrat⁸.

6 Zu den Weltlichen Schulen in Halle vergleiche den Beitrag von Fröse/Lenhard-Schubert in diesem Band.

7 Auf Vermittlung von Adolf Reichwein nahmen Studierende der Pädagogischen Akademie Halle 1931 als Helfer an der von der Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde veranstalteten „Kinderrepublik Lahntal“ teil, was als Sozialpraktikum anerkannt wurde. Siehe hierzu: K. Elstermann: Lager. In Lingelbach & Amlung (2011).

8 Vgl. hierzu den Beitrag Dinkelaker/Ebner von Eschenbach in diesem Band.

5. Reichweins neue familiäre Bindung: Rosemarie Pallat

Neben der beruflichen gab es für Adolf Reichwein in Halle im privat-familiären Bereich eine hoch bedeutsame und nachhaltige Entwicklung. Adolf Reichwein lernte im Sommer 1932 seine spätere Frau, Rosemarie Pallat, kennen. Sie war im Frühjahr 1932 nach Halle gekommen. Hier hatte die Schulleiterin der Frauenoberschule, Dr. A. Mager, an deren Schule Rosemarie Pallat in Wiesbaden bereits als Dozentin für Sport in der Lehrerinnenausbildung wirkte, die Leitung der Frauenoberschule, der Helene-Lange-Schule, übernommen. Halle war aber für Rosemarie Pallat auch dadurch interessant, weil hier ihr Vater, Ludwig Pallat, Kurator der Universität war⁹ und zudem ihr Bruder Peter hier studierte. Rosemarie Pallat hatte eine Stelle als Sportlehrerin angetreten und als Dozentin die Ausbildung der Lehrerinnen für Turnen und Sport an der Pädagogischen Akademie übernommen. In ihrer autobiographischen Schrift „Die Jahre mit Adolf Reichwein prägten mein Leben“ schreibt sie:

„dass in der Pädagogischen Akademie ein junger Professor Geschichte und Staatsbürgerkunde lehrte, an dessen Vorlesungen ich teilnahm. Er war gegen die nationalsozialistische Bewegung, so wie auch meine Familie. ... Der junge Professor, auf den ich aufmerksam wurde, war Adolf Reichwein. Er war bei den Studenten sehr beliebt und ließ sie auch zu sich in seine Wohnung kommen, um mit ihnen aktuelle Fragen zu diskutieren. Sie nannten ihn „Edolf“. ...

In der Akademie sorgte er für Landschulpraktika im Sommer mit den werdenden Lehrern, und im Winter fuhr er mit ihnen zu Skilagern ins Riesengebirge. Dazu kam, dass er ein eigenes kleines Sportflugzeug flog, eine „Klemm“ aus Spanholz und Seide mit nur zwei offenen Sitzen hintereinander. Er hatte schon einige heikle Flüge hinter sich gebracht und schwärmte von Nachtflügen. Bei einer Tanzveranstaltung¹⁰ mit den Dozenten und ihren Frauen, die mein Bruder

⁹ Ludwig Pallat war von 1931–1932 als Vertreter des Preußischen Kultusministeriums auch Mit-Direktor der Franckeschen Stiftungen.

¹⁰ Elisabeth Blochmann geht in einem Brief vom 13. Juli 1932 an Hermann Nohl auf diese Tanzveranstaltung ein und verbindet sie damit, dass Ludwig Pallat aus dem Dienst als Kurator der halleschen Universität ausscheidet.



Im Zeltlager beim Landschulpraktikum 1931 in Langendorf
© Bibliothek für bildungshistorische Forschung, Reichwein-Archiv, Berlin

und ich veranlaßt hatten, trat er mir aus Versehen auf den Fuß und fragte, womit er das gutmachen könnte. Ich verlangte einen Nachtflug. Da wurde er stutzig, fand das doch zu riskant und versprach einen Tagflug“ (Reichwein 1999, S. 25).

Es kam tatsächlich im Herbst 1932 zu gemeinsamen Flugerlebnissen, die zum Ausgangspunkt für Liebe und Ehe wurden. Die Verlobung fand am 30. Januar 1933 in Berlin statt, am Tag der Machtergreifung durch die Nazis. Die Hochzeit fand dann am 2. April 1933 statt. Als das jungvermählte Paar von der Hochzeitsreise, die sie nach Italien führte, zurückkam, fanden sie ihre „einstweilige Beurlaubung“ vor.

6. Bedrohung und Ende der Pädagogischen Akademie Halle

Bedauerlicherweise konnte die Pädagogische Akademie nicht in Ruhe ihre reformorientierte und auch heute noch interessante Studienpraxis entfalten. In Preußen endete die intensive Auf- und Ausbauphase der Pädagogischen Akademien abrupt, als die Zweite Sparverordnung 1931 vorschrieb, dass auch die Pädagogischen Akademien in ihrer Zahl zu verringern sind.

Schon im zweiten Jahr ihrer Existenz stand die halesche Pädagogische Akademie unter massiven Sparzwängen und war als eine von fünf Akademien von der Schließung bedroht. Die äußere Bedrohung führte im Kollegium zu einem gemeinsamen Abwehrkampf, der Ende 1931 erst einmal erfolgreich war. In diesem Zusammenhang veröffentlichte Adolf Reichwein einen Beitrag mit dem Titel „Pädagogische Akademien – Gefahr im Verzug“ (vgl. Reichwein 1931) für die Zeitschrift „Sozialistische Monatshefte“, in dem er aus seiner Sicht die große Bedeutung der Pädagogischen Akademien für die Lehrerbildung und die zukünftige inhaltliche Gestaltung des Schulwesens hervorhob.

Die Pädagogische Akademie Halle wurde 1932 nicht geschlossen. Allerdings wurde im Frühjahr 1932 kein neuer Studentenjahrgang aufgenommen. Es kamen vielmehr Studenten des zweiten Jahrgangs aus anderen Akademien nach Halle (insbesondere aus Cottbus und Erfurt), die dann im März 1933 gemeinsam mit den in Halle zuvor Immatrikulierten ihre Examina absolvierten. Ebenso wurde der Lehrkörper durch Dozenten und Professoren aus anderen Pädagogischen Akademien ergänzt. Unter diesen war auch Hans Ahrbeck, der ab 1946 die Pädagogische Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg leitete und damit für den Aufbau der Lehrerbildung in Halle nach dem 2. Weltkrieg große Bedeutung erlangte¹¹. Dabei nutzte er offensichtlich die Erfahrungen aus seiner Zeit als Professor an der Pädagogischen Akademie.

¹¹ Vgl. hierzu den Beitrag von Berthold Ebert in diesem Band.

In Halle wurden im April 1933 bis auf zwei Dozenten alle anderen aufgrund des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums einstweilig beurlaubt bzw. versetzt. Darunter auch Adolf Reichwein, Elisabeth Blochmann und Hans Ahrbeck. Die Pädagogische Akademie wurde in „Hochschule für Lehrerbildung“ umbenannt. Neue, linientreue Dozenten wurden eingestellt, ein neuer Studentenjahrgang wurde immatrikuliert. Lehrerbildung wurde weiterhin betrieben, aber nun auf der Grundlage nationalsozialistischer Ideologie. 1934 wurde die Hochschule für Lehrerbildung aus Halle nach Hirschberg in Niederschlesien verlegt.

7. Zum Abschluss

Am 5. Mai 1933 schrieb Adolf Reichwein noch aus Halle an seinen Freund Robert Curtius:

„Das letzte Semester hier war sehr anstrengend, ich kam kaum zu persönlichen Dingen. Die kargen Ferien, d.h. den April habe ich benutzt, um mit meiner Frau – wir haben am 2. April geheiratet – nach Italien zu reisen. Es war etwas von Flucht dabei, und es hat köstlich wohl getan. Rom war wieder überwältigend für mich, wie immer.

Nun bin ich beurlaubt und werde wohl demnächst – ohne Pension übrigens – entlassen. Es ist schon ein merkwürdiges Schicksal bei solcher Leidenschaft für Wirken an der Jugend, an Volk und Nation. Aber der totale Staat macht ganze Arbeit. Wir sind bei alledem aber beide heiter und gelassen. Ich spüre mächtiger denn je, was sittliche Gewißheit und gutes Gewissen einem bedeuten können, wieviel Kraft einem von da kommen kann.

Mein Koordinatensystem ist unerschüttert, mein Lieber; es tut wohl, einige Menschen zu wissen, die noch in Ordnung sind“ (Reichwein 1933/1999, S. 120)¹².

¹² Brief Reichwein an Robert Curtius. In: Pallat et al.(1999).

Das Ehepaar Reichwein löste die erst neu eingerichtete Wohnung auf und zog zunächst zu den Eltern/Schwiegereltern Pallat nach Wannsee. Damit endete die Zeit Adolf Reichweins in Halle und seine direkte Mitwirkung in der Lehrerausbildung. Es begann eine äußerst interessante persönliche Entwicklung mit Höhen und Tiefen, die letztlich zur Mitwirkung am Widerstand gegen Hitler führte und leider durch Verrat zur Verhaftung, Verurteilung und Hinrichtung. Sie soll hier nicht mehr verfolgt werden.

An der Pädagogische Akademie Halle und den zugeordneten Akademie-schulen wurde in der kurzen Zeit ihrer Existenz ein fortschrittliches Modell der Volksschullehrerausbildung realisiert. Ein engagiertes Kollegium entwickelte ein anregungshaltiges Studium und ein vielfältiges Akademieleben und fand damit Antworten zu grundlegenden, noch heute virulenten Problemen der Lehrerbildung. An der Ausgestaltung hat Adolf Reichwein in seinen hallenser Jahren prägend mitgewirkt.

Reichweins Kollegin Elisabeth Blochmann schrieb 1950 über Reichwein:

„Es war bezeichnend, dass sein Fach die Gegenwartskunde war, die er sich recht eigentlich erschuf. Keiner von uns anderen hat einen ebenso starken und einen so guten Einfluss auf die Studenten der Pädagogischen Akademie Halle gehabt. Ich glaube darüber bestand im Kollegium kein Zweifel. Seiner Wachheit, seinem tapferen Realismus, seiner Wahrhaftigkeit, die sich selbst nichts vormachte, und die auch bösen Dingen frei ins Auge sehen konnte, verdankten wir es, dass in dem kritischen Winter 1932–33, unserem letzten Semester, nicht ein unangenehmer Zwischenfall sich ereignete. Gewiss, auch bei uns gab es eine nationalsozialistische Studentengruppe, aber sie umfasste bis zuletzt nicht mehr als ein Viertel der Studenten – schon das ungewöhnlich günstig damals – und was wichtiger war, sie behielt den anständigen Ton freier Diskussion bei, der in der Akademie herrschte, und für den Reichwein wesentlich verantwortlich war. Er war der geborene Führer der Jugend, weil er jung und reif zugleich war. Er war der Typus des Erziehers, den man in jenen Jahren mehr als je gebraucht hätte, weil er politisch sah und doch den Menschen nichts vergass, weil er die Welt im Grossen kannte und die internationalen Spannungen verstand und sich doch der nahen Aufgabe der Erziehung deutscher Erzieher mit Leib und Seele widmete“ (Blochmann 1950 zitiert nach Lingelbach et al. 2011, S. 443).



Adolf Reichwein mit Studenten
© Bibliothek für bildungshistorische Forschung, Reichwein-Archiv, Berlin

Die ehemalige hallenser Studentin Gertrud Penner schrieb später über die menschlichen Qualitäten Adolf Reichweins als Lehrerbildner und über die Ausstrahlung seiner Persönlichkeit:

„Ich glaube, gerade seine jugendliche Kühnheit, sein alle Schwierigkeiten überwindender Wille, sein Drang, immer Neues kennenzulernen – die ganze Welt – und der Hauch von tatsächlich erlebten Abenteuern, der ihn umwehte, machten uns jungen Menschen den „Flugzeugprofessor“ anziehend. Daß er mit uns lebte, alles mit uns teilte, unser Kamerad war, gab ihm den Einfluß, den er auf uns hatte“ (zitiert nach Henderson 1958, S. 123).



Bild links: Rosemarie Pallat und Elisabeth Blochmann 1932

Bild rechts: Rosemarie Pallat/Reichwein und Adolf Reichwein am Hochzeitstag 2. April 1933

© beide Bilder: Bibliothek für bildungshistorische Forschung, Reichwein-Archiv, Berlin

Literaturverzeichnis:

Archivmaterial:

Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek; Nachlass Nohl
Blochmann an Nohl: Signatur: Cod. Ms. H. Nohl 29: 1–2

Literatur:

- Amlung, U. (1991). Adolf Reichwein, 1898–1944: ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. Frankfurt: dipa-Verlag.
- Becker, H. (1984). Die verspätete Lehrerbildung. In H. Becker & H. von Hentig (Hrsg.), *Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation* (S. 9 – 24). Frankfurt u. a.: Ullstein Taschenbuchverlag.
- Blochmann, E. (1950). Adolf Reichwein als Professor an der Pädagogischen Akademie Halle 1930–1933. In K.Ch. Lingelbach & U. Amlung (Hrsg.), *Adolf Reichwein. Pädagogische Schriften. Kommentierte Werkausgabe in fünf Bänden* (2011, Bd. 3, S. 443). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Elstermann, K. (o.J.): Lager. In: *Ehemalige Pädagogische Akademie Halle/S.*, Rundbrief Nr. 58, 7–8., wieder abgedruckt in: K.Ch. Lingelbach & U. Amlung (Hrsg.), *Adolf Reichwein. Pädagogische Schriften. Kommentierte Werkausgabe in fünf Bänden* (2011, Bd. 3, S. 449–450). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henderson, J.L. (1958): *Adolf Reichwein. Eine politisch-pädagogische Biographie*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Lingelbach, K.Ch. (2003). *Adolf Reichwein und Lehrerbildung heute*. Festvortrag anlässlich der Zehnjahresfeier des Adolf-Reichwein-Studienseminars Westerbürg am 23.09.2003. Westerbürg: Adolf-Reichwein-Studienseminar.
- Lingelbach, K.Ch. & Amlung, U. (2011). *Adolf Reichwein. Pädagogische Schriften. Kommentierte Werkausgabe in fünf Bänden* (Bd. 3). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moldenhauer, H. (1930). *Pädagogische Akademie Halle 1930–1933 [Auszüge aus zeitgenössischen Notizen, Tagebuchaufzeichnungen und Briefen]*. In K.Ch. Lingelbach & U. Amlung (Hrsg.), *Adolf Reichwein. Pädagogische Schriften. Kommentierte Werkausgabe in fünf Bänden* (2011, Bd. 3, S. 435f). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pallat, G.C., Reichwein, R. & Kunz, L. (1999). *Adolf Reichwein: Pädagoge und Widerstandskämpfer. Ein Lebensbild in Briefen und Dokumenten (1914–1944)*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Kultusministerium) (1925). *Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen*. Berlin: Weidmann.
- Reichwein, A. (1931). *Pädagogische Akademien – Gefahr im Verzug*. In K.Ch. Lingelbach & U. Amlung (Hrsg.), *Adolf Reichwein. Pädagogische Schriften. Kommentierte Werkausgabe in fünf Bänden* (2011, Bd. 3, S. 229–235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichwein, A. (1933). *Brief Reichwein an Robert Curtius*. In C. Pallat, R. Reichwein & L. Kunz, (Hrsg.), *Adolf Reichwein: Pädagoge und Widerstandskämpfer. Ein Lebensbild in Briefen und Dokumenten (1914–1944)* (1999, S. 120), Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Reichwein, R. (1999). „Die Jahre mit Adolf Reichwein prägten mein Leben“. Ein Buch der Erinnerung. München: C.H. Beck.
- Werth, W. (1985). *Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den Preußischen Pädagogischen Akademien 1926–1933 dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Akademie Halle/Saale (1930–1933)*. Frankfurt am Main: dipa-Verlag.



Elisabeth Blochmann (1892 – 1972) | © Wikipedia



Elisabeth Blochmann als Lehrerbildnerin in Halle

Hartmut Wenzel

1. Zur Einführung

Eine Auseinandersetzung mit der Pädagogischen Akademie Halle bliebe unvollständig, wenn dabei nicht an Leben und Werk von Elisabeth Blochmann (1892–1972) erinnert würde. In diesem Beitrag soll vor allem derjenige biographische Ausschnitt behandelt werden, der mit ihrer Tätigkeit als Professorin für Theoretische Pädagogik und Sozialpädagogik in Halle verbunden ist¹.

Unter Berücksichtigung früherer Beiträge zu Elisabeth Blochmann sollen hier stärker ihre Briefe aus den Jahren 1930 bis 1934 an Herman Nohl,

¹ Über das akademische Wirken Elisabeth Blochmanns in Halle gibt es nur relativ wenige Publikationen. Dazu gehören vor allem Werth (1985), Müller (1993), Klafki (1994), Klafki & Müller (1992), Klafki & Brockmann (2002).

Erich Weniger und Martin Heidegger herangezogen werden sowie Materialien aus dem Stadtarchiv Halle, die bisher in anderen Publikationen kaum berücksichtigt wurden. Die Briefe Elisabeth Blochmanns an Herman Nohl und Erich Weniger befinden sich bei der Universitäts- und Landesbibliothek in Göttingen², die an Heidegger wurden 1989 von Lothar Storck herausgegeben (vgl. Storck 1989).

2. Zum Bildungsgang

Als Elisabeth Blochmann zum 1. April 1930 an die neu gegründete Pädagogische Akademie Halle berufen wurde, war das für die damals 38-Jährige ein Höhepunkt ihrer beruflichen Karriere. Sie gehörte mit dieser Berufung zu den wenigen Frauen, die es zu jener Zeit zu akademischen Würden brachten. Mädchen wurden in Preußen ja erst seit 1908 zum Universitätsstudium zugelassen und erhielten somit erst daran anschließend Zugang zu akademischen Karrieren.

Die Bildungsbiographie Elisabeth Blochmanns entsprach um die Jahrhundertwende derjenigen von Mädchen aus „gutem Haus“. Ihr Marburger Kollege Wolfgang Klafki stellte ihre Bildungsbiographie folgendermaßen dar:

„Elisabeth Blochmann (geb. am 14.04.1892 in Apolda) wuchs mit zwei Schwestern seit 1899 in Weimar – in einer bildungsbürgerlichen, kulturell anregenden Atmosphäre auf; ihr Vater war promovierter Jurist, Geheimrat und Staatsanwalt. Nach dem Besuch des Großherzoglichen Sophienstifts in Weimar, dem Abschluss des Oberlyzeums und einer Ausbildung zur Hilfsschwester beim Deutschen Roten Kreuz in den Jahren 1912/13 absolvierte sie die einjährige Ausbildung am Lehrerinnenseminar in Wiesbaden. Ab 1915 unterrichtete sie an dem ihr aus der eigenen Schulzeit vertrauten Sophienstift. 1917 begann sie das Studium der Fächer Deutsch, Geschichte und Romanistik, ergänzt durch den Besuch von Veranstaltungen in Philosophie, Pädagogik und Soziologie an den Universitäten in Jena, Straßburg, Marburg und – vom Wintersemester

² Blochmann an Nohl, Blochmann an Weniger

1919/20 ab – in Göttingen. Dort legte sie 1922 ihr Staatsexamen³ in den drei zuerst genannten Fächern ab und wurde ein Jahr später in Geschichte promoviert. Die bedeutendste wissenschaftliche und menschliche Erfahrung der Göttinger Zeit war jedoch ihre Begegnung mit dem Pädagogen und Philosophen Hermann Nohl, der dort seit 1920 als Extraordinarius für Praktische Philosophie lehrte, ab 1922 als Inhaber der neu geschaffenen, selbstständigen Professur für Pädagogik“ (Klafki 1994, S. 133).

Elisabeth Blochmann schrieb ihre Doktorarbeit nicht bei Nohl, erhielt jedoch durch ihn die Anregung dazu (vgl. Blochmann 1923b). Durch ihn verlagerte sich ihr Interesse auf den Bereich der Pädagogik und besonders der Sozialpädagogik. Sie gewann über Herman Nohl auch den Einstieg in dessen Interpretation der durch Wilhelm Dilthey grundgelegten geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die Verbindung zu Nohl war äußerst nachhaltig. Sie dauerte über den Tod Nohls (1960) hinaus sogar noch weiter, da Elisabeth Blochmann aus dessen Nachlass eine Biographie Nohls erstellte (vgl. Blochmann 1969).

1923 übernahm Elisabeth Blochmann eine Dozentinnenstelle an der Wohlfahrtsschule bzw. Sozialen Frauenschule in Thale am Harz. 1926 wechselte sie als Studienleiterin an das von Alice Salomon gegründete Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin und damit an eine anerkannte Ausbildungsstätte für „weibliche Sozialberufe“.

Elisabeth Blochmann war also Anfang 1930 gut qualifiziert für eine Professur für Theoretische und Sozialpädagogik an einer Pädagogischen Akademie. Sie hatte ein Lehrerinnenexamen (1913) und das Staatsexamen (1922), sie war promoviert (1923), hatte Lehrerfahrungen sowohl an Schulen sowie in der Ausbildung für pädagogische Berufe (Wohlfahrtsschule Thale, Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin), sie stand in kontinuierlicher Beziehung zur aktuellen pädagogischen Diskussion durch ihre Mitwirkung an der Herausgabe der Zeitschrift „Erziehung“, durch die Begleitung der

3 Die Staatsexamensarbeit wurde veröffentlicht: Blochmann 1923a.

Herausgabe des „Handbuch[s] Pädagogik“ (vgl. Nohl & Pallat 1928–1933), durch die Mit-Herausgabe der Reihe „Kleine Pädagogische Texte“, durch die Teilnahme an Tagungen und Kongressen.

Elisabth Blochmann gehörte zu dem Freundeskreis, der sich seit Ende der 1920er Jahre um Herman Nohl bildete und der in dem Landheim in Lippoldsberg einen häufig besuchten Treffpunkt entwickelte. Elisabeth Blochmann hat auch nach 1933 an Treffen in Lippoldsberg teilgenommen⁴.

3. Zum Einfluss der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf die Pädagogische Akademie Halle

Die Regierungskonzeption von 1925 (vgl. Kultusministerium 1925) rückte die pädagogische Ausbildung ins Zentrum des viersemestrigen Studiengangs für Volksschullehrer_innen. Diese allgemeine Orientierung war durch die Praxis der bereits seit 1926 existierenden Pädagogischen Akademien bereits konkretisiert worden. So konnte man sich in Halle an dem „Kieler Plan“ orientieren, den Wilhelm Flitner während seiner Zeit als Direktor der bereits 1926 eröffneten Pädagogischen Akademie Kiel für den Bereich der Pädagogik erarbeitet hatte. Dieser wurde in Halle als Strukturierungshilfe für den pädagogischen Studienbereich herangezogen. Bearbeitet werden sollten demnach folgende, zu studierende Elemente:

- ein historischer Ansatz,
- ein pädagogischer Zentralbegriff,
- eine historisch-systematische Auseinandersetzung,
- Bedeutung pädagogischer Ideen für zeitgenössische Bestrebungen.

Durch die Berücksichtigung dieser Strukturierung und zudem durch die berufenen Professoren gewann die geisteswissenschaftliche Pädagogik in

⁴ Zum Nohlschen Freundeskreis und der Verbindung Elisabeth Blochmanns zu diesem siehe: Klafki, W. & Brockmann, J.-L. (2002).

der Prägung durch Nohl und Flitner in Halle großen Einfluss. Der Akademiendirektor Julius Frankenberger war seit seiner Studienzeit in Jena mit Nohl bekannt. Er suchte beim Aufbau der Pädagogischen Akademie in Halle gezielt den Kontakt zu Nohl und beriet mit ihm die Auswahl für die Professoren- und Dozentenstellen. Frankenberger vertrat selbst die Praktische Pädagogik. Für Theoretische und Sozialpädagogik konnte er Elisabeth Blochmann gewinnen, die – wie bereits erwähnt – seit 1926 am renommierten Pestalozzi-Fröbelhaus als Studienleiterin in der Ausbildung von Erzieherinnen mitwirkte und nebenamtlich auch am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Personell wurde der Einfluss der Nohl-schen Pädagogik 1931 noch verstärkt. Zu diesem Zeitpunkt wurde Georg Geißler berufen, der 1929 bei Nohl in Göttingen promoviert worden war und danach 2 Jahre als Assistent bei Wilhelm Flitner an der Universität in Kiel arbeitete.

4. Zur Lehrtätigkeit Blochmanns in Halle

Die Prägung der pädagogischen Grundorientierung, die Elisabeth Blochmann in die Arbeit an der Pädagogischen Akademie in Halle einbrachte, geht deutlich hervor aus einem Beitrag Elisabeth Blochmanns für die Hal-lischen Nachrichten zum Tag der feierlichen Eröffnung der Pädagogi-schen Akademie:

„ ... es muß [im Studium] etwas gespürt werden von den Realitäten des Lebens selber, dieser Wirklichkeit, die [sich] jedem von uns heute und hier ‚stellt‘. Und so wird die Akademie in ihrem Bemühen, den Studenten ein echtes Verhältnis zu diesem Leben gewinnen zu lassen, auch die Hilfe von Menschen und Organi-sationen brauchen, die nicht unmittelbar zu ihr gehören, denn die großen Mächte des Lebens begegnen uns am stärksten in den Menschen, in denen diese Mächte wirksam sind, und in den Einrichtungen, die ihren Aufgaben dienen. So wird uns, um nur eines zu nennen, daran gelegen sein müssen, daß der künftige Lehrer über seinen persönlichen Umkreis hinaus die sozialen und wirtschaft-lichen Gewalten sehen lernt, die das Leben seiner Schulkinder weit mächtiger als er selber formen, und er wird Staat und Gemeinde in ihren Funktionen,

besonders da, wo sie die eigene öffentliche Funktion berühren, also etwa die Jugendfürsorge (deren vorbildliche Ausgestaltung in Halle wir als besonderen Glücksumstand für uns ansehen), ganz neu erfassen lernen müssen. ... Wir brauchen, um es noch einmal zu sagen, das Entgegenkommen von Menschen, Behörden, Anstalten usw., und wir haben begründete Hoffnung, daß es uns in Halle wie in der Provinz großzügig gewährt wird, damit die Akademie ihren bescheidenen, aber eigentümlichen Teil dazu beitrage, daß das ewige und ewig sich wandelnde Ziel der Pädagogik verwirklicht werde: ‚Der neue Mensch‘ – aktiv, klar und innerlich zielvoll“ (vgl. Blochmann 1930).

Klafki schätzte auf der Grundlage dieser Äußerungen die Schwerpunkte des Rahmenkonzepts ein, die zur Orientierung der Arbeit an der Pädagogischen Akademie Halle dienen sollten:

- *„Die Beziehung der akademischen Lehre, des hochschulinternen Akademielebens und der vorbereitenden schulpraktischen Ausbildung auf Realerfahrungen in der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit, und daraus folgend*
- *Die Öffnung der Akademie zum gesellschaftlich-politischen Umfeld;*
- *Das Bewußtmachen der Einbettung von Schulunterricht und Schulerziehung in übergreifende Sozialisationszusammenhänge;*
- *Die Entwicklung des Bewußtseins angehender Lehrerinnen und Lehrer für sozialpädagogische Aufgaben der Schule und die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit außerschulischen sozialpädagogischen Initiativen“ (Klafki 1994, S. 138f.).*

In den sechs Semestern zwischen 1930 und 1933 hat Elisabeth Blochmann ihr Lehrangebot innerhalb dieses Rahmenkonzeptes ausgestaltet. Klafki erläutert dies wie folgt:

- *„Übergreifende Zusammenhänge im Sinne einer Problem- und Realgeschichte der Pädagogik: Frau Blochmann hielt mehrmals eine Vorlesung über ‚Bildungsgeschichte des deutschen Volkes‘ und einmal eine Vorlesung über den ‚Wandel des Frauenideals und das Problem der weiblichen Bildung‘.*
- *Ausgewählte Klassiker der Pädagogik, deren Fragestellungen und Kerngedanken immer wieder neu vergegenwärtigt werden sollten. Die Vorlesungs-*



Elisabeth Blochmann lehrt in Halle
© Bibliothek für bildungshistorische Forschung, Reichwein-Archiv, Berlin

verzeichnisse weisen Vorlesungen und vor allem Übungen (im Sinn von Seminaren) zu folgenden Themen aus: ‚Grundzüge der Pädagogik Pestalozzis‘, ‚Herbart und die methodischen Versuche der Gegenwart‘, ‚Die Pädagogik Friedrich Fröbels‘, ‚Platos Staat‘ und ‚Kerschensteiners Grundfragen der Schulorganisation‘,

- Probleme der zeitgenössischen Pädagogik im historisch-systematischen Zusammenhang: mehrfach hielt sie Semestervorlesungen zur ‚Pädagogik der Gegenwart‘ und bot Übungen über folgende Themen an: ‚Die pädagogische Autorität‘, ‚Das Problem der Strafe‘, ‚Der neue Jugendbegriff in der Pädagogik‘, ‚Das Kind in der industriellen Gesellschaft‘ und ‚Ausgewählte Kapitel der pädagogischen Soziologie‘“ (Klafki 1994, S. 141).

Dieses Angebot zeigt, dass Elisabeth Blochmann neben den Überblicken zur deutschen Bildungsgeschichte schon damals sozialwissenschaftliche Themen in ihre Lehre einbezog und damit programmatische Ziele aus dem zuvor zitierten Zeitungsartikel konkretisierte. Zudem liegt ihr daran, Aspekte weiblicher Bildung in die Lehre einzubeziehen. Bei den Aufnahmeprüfungen hatte sie sich bereits dafür eingesetzt, dass über die ursprünglich 15 zuzulassenden Studentinnen hinaus fünf weitere zugelassen wurden.

Zu Elisabeth Blochmanns Kollegen gehörten beispielsweise Adolf Reichwein, der die Fächer Geschichte und Staatsbürgerkunde vertrat, und Martin Rang, der das Fach Theologie unterrichtete. Mit ihnen verstand sie das pädagogische Handeln als ein gemeinsames und ausschlaggebendes Moment im Alltag der Lehrenden und Lernenden; trotz unterschiedlicher wissenschaftlicher Akzentsetzungen, die durch die einzelnen Fachgebiete gegeben waren, sollte mittels eines Gesamtstudienplanes das übergreifende Ziel der Pädagogischen Akademie Halle erschlossen werden: Die Lehrenden und Lernenden versuchten, die wichtigsten Momente des pädagogischen Alltags in den jeweils aktuellen Konstellationen historischer und gesellschaftlicher sowie wirtschaftlicher und kultureller Entwicklungen durchschaubar zu machen. Gemeinsame Studienerfahrungen sollten den Studenten wie auch den Dozenten die exemplarische Bedeutung ihres Handelns erschließen.

Festgehalten werden muss hier, dass sich Elisabeth Blochmann natürlich auch an den Aktivitäten des Akademielebens beteiligte, also den Festen und Feiern, dem Zeltlager-Schulpraktikum und weiteren Zusatzveranstaltungen, die sich ergaben. Hier soll anhand einer Mitteilung an Erich Weniger vom 6. Dezember 1930 gezeigt werden, dass sich Elisabeth Blochmann im Studienalltag als Ansprechpartnerin der Studentinnen verstand und diese im Studium selbst einen gewissen Emanzipationsprozess durchliefen.

Sie schrieb: „Ich bin immer wieder froh, wieviel Glück wir bei der Auswahl unserer Studentinnen gehabt haben. Sie haben diese Woche einen weiblichen Abend gemacht, die Dozentenfrauen und Dozentinnen zu einem sehr schönen Adventsabend eingeladen. Die Vorgeschichte war sehr lustig. Sie hatten gern noch vor der Weihnachtsfeier einen gemeinsamen geselligen Abend haben wollen. Die Studenten fanden aber, das würde jetzt „zu viel“. Darauf haben sie gesagt: nun dann machen wir allein etwas. Und als die Studenten das dann wirklich werden sahen, standen sie betäubt und kopfschüttelnd dabei und waren erst wieder oben, als sie beschlossen hatten, nächstes Mal einen Männerabend zu machen, wofür die verlassenen Ehemänner dann auch lebhaft waren. Das Ganze war aber eine sehr lustige Angelegenheit und ohne jede Animosität natürlich. Es geht freilich nicht alles so harmlos zu – auch gut“ (Blochmann an Weniger 06. Dezember 1930).

5. Bedeutung Nohls für Elisabeth Blochmann und die Pädagogische Akademie Halle

Folgt man dem Briefwechsel zwischen Hermann Nohl und Elisabeth Blochmann bzw. genauer: den Briefen, die Elisabeth Blochmann an Nohl schrieb⁵, dann geht daraus u. a. hervor, dass sich Hermann Nohl nicht nur in der Aufbauphase der Pädagogischen Akademie Halle durch Briefwechsel

⁵ Diese Briefe befinden sich im Nohlarchiv bei der Universitäts- und Landesuniversität Göttingen. Dort befinden sich auch Briefe von Elisabeth Blochmann an Erich Weniger sowie Briefe von Julius Frankenberger und Georg Geißler an Nohl.

und Gespräche etwa bezüglich der Stellenbesetzungen beratend einbrachte, sondern wiederholt selbst in Halle war, z. B. am 10. Mai 1930 zur Eröffnung der Pädagogischen Akademie sowie am 6. Juni 1931 zu einem Vortrag. Darüber hinaus kam es bei Fahrten Nohls zu Terminen in Berlin hin und wieder zu kurzen Treffen mit Elisabeth Blochmann am Bahnhof in Halle. Nohl war aufgrund der Informationen durch den Akademiedirektor Julius Frankenberger sowie durch die Briefe von Elisabeth Blochmann und (ab 1931) Georg Geißler durchgängig über die Entwicklung der Pädagogischen Akademie Halle informiert. Er hat sich – auch u. a. auf Bitten aus Halle – im Rundfunk zu Fragen der Pädagogik und der Lehrerbildung an den Pädagogischen Akademien geäußert. Er nahm im November 1931 dezidiert Stellung gegen die Absicht, Pädagogische Akademien zu schließen. Noch am 12. November 1932 setzte sich Nohl in einer Rundfunkansprache in Berlin trotz aller Sparzwänge für die Weiterführung der Pädagogischen Akademien sowie für pädagogische Reformen ein.

Durch den von Nohl initiierten Freundeskreis und dessen Diskussionen in dem Landheim in Lippoldsberg, aber auch durch die Zusammenarbeit für die Zeitschrift „Die Erziehung“ sowie die gemeinsame Herausgabe der



(von links) Erich Weniger, Elisabeth Blochmann, Herman Nohl vor dem Tagungsheim in Lippoldsberg | © Bibliothek für bildungshistorische Forschung, Nachlass Blochmann, Berlin

Reihe „Kleine Pädagogische Texte“ und nicht zuletzt die Mitwirkung an dem von Herman Nohl und Ludwig Pallat herausgegebenen „Handbuch Pädagogik“ entstand zwischen Nohl und Blochmann eine besondere freundschaftliche Beziehung, in der über den Austausch zu Aufsätzen, Vorträgen und Lehrveranstaltungen hinaus auch Sorgen und Nöte verhandelt wurden, was deutlich über die reine Kollegialität hinausging.

In der Zeit nach der Suspendierung Blochmanns wurde Herman Nohls Funktion als väterlicher Freund und wichtiger Berater noch einmal intensiviert. Mit ihm besprach sie brieflich aber auch bei Treffen in Lippoldsborg und Göttingen wichtige Entscheidungen und plante dann auch Ende 1933 mit ihm eine Erkundungsreise nach Holland und England, bei der Möglichkeiten einer beruflichen Zukunft im Ausland erkundet wurden. Zudem fand sie bei ihrem Neuanfang in Oxford wichtige Unterstützung durch Nohls Tochter Marie, die zu der Zeit mit ihrem jüdischen Mann in Oxford lebte – bereits in der Emigration.

6. Staatlich-akademischer Kurs für Technische Lehrerinnen

Beim Studium der Briefe an Nohl wird in Nebensätzen mehrfach Bezug genommen auf Technische Lehrerinnen und einen „Akademischen Kurs“ für solche Lehrerinnen. Ich bin diesen Hinweisen nachgegangen und habe anhand der Unterlagen im Stadtarchiv festgestellt, dass in Halle ebenfalls im Mai 1930 unter Anwesenheit des Kultusministers Grimme ein „Staatlicher Akademischer Kurs zur Ausbildung von Fachlehrerinnen für Nadelarbeit, Hauswirtschaft, Leibesübungen und Werkunterricht“ begonnen wurde. Die Regelung der Weimarer Verfassung forderte ja eine akademische Qualifizierung für alle Lehrkräfte und folglich auch für Lehrkräfte der Fächer Nadelarbeit, Leibesübungen, Hauswirtschaft und Werken. Um deren Qualifizierung verfassungskonform zu verwirklichen wurde für Preußen versuchsweise in Halle ein zweijähriger staatlich-akademischer Lehrgang eingerichtet. Für die personelle Absicherung dieses Lehrgangs wurde eine Vereinbarung getroffen zwischen dem Kultusministerium, der Pädagogischen Akademie Halle, dem städtischen Schul-

amt und dem staatlich-städtischen Werklehrerseminar. Ein Inhalt dieser Vereinbarung bestand darin, dass sich die Pädagogische Akademie verpflichtete, die Lehrveranstaltungen für die Bereiche Pädagogik und Psychologie zu übernehmen. Insofern erstreckte sich die pädagogische Lehre von Elisabeth Blochmann über die Angebote in der Akademie hinaus auf die 24 Teilnehmerinnen an dem Staatlich-Akademischen Kurs. Aus den Unterlagen im Stadtarchiv Halle lassen sich die Angebote von Dozenten der Pädagogischen Akademie für diesen Kurs rekonstruieren. Im Studienjahr 1930/31 lehrten im Bereich Pädagogik Julius Frankenberger und Elisabeth Blochmann. Im Studienjahr 1931/32 wurden die Anteile von Julius Frankenberger durch Georg Geißler übernommen, der – wie bereits erwähnt – im Frühjahr 1931 als Professor für Praktische Pädagogik nach Halle berufen wurde. Inhaltlich orientierte sich das Lehrangebot an den für die Studierenden der Pädagogischen Akademie vorgesehenen Schwerpunkten nach dem „Kieler Plan“. Die Vorlesungen fanden zumeist gemeinsam für beide Ausbildungsgänge statt, während in den Übungen stärker die Spezifik der jeweiligen Fächer berücksichtigt wurde. Aus Berichten geht hervor, dass die Teilnehmerinnen am Staatlich-Akademischen Kurs wiederholt an Festen und Feiern der Pädagogischen Akademie und der Akademieschulen teilnahmen.

Im Zusammenhang mit den Sparmaßnahmen 1931 wurde beschlossen, den Staatlich-Akademischen Kurs für Technische Lehrerinnen nicht weiterzuführen. Der hallesche Kurs blieb somit eine einmalige Ausnahme. Festgehalten werden soll aber noch, dass das staatlich-städtische Werklehrerseminar, das an dem Kurs für die technischen Lehrerinnen maßgeblich beteiligt war, seine Werklehrerkurse weiterführte.

7. Aktivitäten über die Lehrtätigkeit hinaus

Aus den Briefen an Nohl geht hervor, dass Elisabeth Blochmann während ihrer Zeit in Halle kontinuierlich an zwei Publikationsprojekten beteiligt war. Zum einen an der Herausgabe der Zeitschrift „Die Erziehung“ zum

anderen an der im Beltz-Verlag erschienenen Reihe „Kleine Pädagogische Texte“. Die Verantwortung für diese Reihe lag in den Händen von Blochmann, Nohl, Flitner und Weniger (später wurde Georg Geißler in den Herausgeberkreis aufgenommen). Darüber hinaus nahm Elisabeth Blochmann wiederholt Stellung zu Artikeln von Herman Nohl vor deren Veröffentlichung. Das gilt insbesondere für grundsätzliche Artikel im Handbuch Pädagogik (vgl. Nohl & Pallat 1928–1933). Umgekehrt sandte sie auch Vortrags- und Aufsatztexte zum kritischen Gegenlesen an Nohl. In ihren Stellungnahmen und Änderungshinweisen zu Nohls Beiträgen ging sie insbesondere darauf ein, dass in Nohls Beschreibungen über Entwicklungen im Bildungsbereich die Mädchen- und Frauenbildung und deren starke Entwicklung seit der Jahrhundertwende mehr Aufmerksamkeit verdiene.

Überhaupt wird in vielen Einzelheiten deutlich, dass ihr die Mädchen- und Frauenbildung zunehmend ein tiefes Anliegen wurde. Sie berichtete von Tagungen zu Frauenoberschulen (FOS), engagierte sich dafür, dass der FOS-Abschluss als Voraussetzung eines Studiums an den Pädagogischen Akademien gewertet werden sollte, beriet mit Nohl über personelle Veränderungen an der Wohlfahrtsschule in Thale und im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin und versuchte in Kooperation mit Nohl, Gertrud Bäumer zu einem Einsatz für die Pädagogischen Akademien im Reichstag zu bewegen.

Elisabeth Blochmann engagierte sich ab 1932 auch im Zusammenhang des Nohlschen Osthilfe-Planes (vgl. Nohl 1933) sowie an den Überlegungen zum Aufbau eines Freiwilligen Arbeitsdienstes (FAD). Sie besuchte im Zusammenhang mit dem Osthilfe-Plan mit Nohl im Sommer 1932 Einrichtungen in Pommern und später ein Artam-Mädelheim in Spören, dessen Leiterin als Experte für Landhilfe-Projekte galt. Das Heim in Spören (bei Zörbig) galt als ein Vorbild für Arbeitsdienstlager, war allerdings – wie Blochman im Bericht an Nohl ausführte – deutlich am rechten Rand angesiedelt und stimmte von den Zielvorstellungen her mit denen des Nohlschen Kreises überhaupt nicht überein.

Als auch aus Kreisen an der Pädagogischen Akademie die Idee verfolgt und unterstützt wurde, arbeitslosen Absolventen der Pädagogischen Akademie eine Berufsperspektive im Zusammenhang mit der Organisation und Leitung von Lagern im Rahmen des Freiwilligen Arbeitsdienstes zu öffnen, wirkte Elisabeth Blochmann zusammen mit anderen Kollegen der Pädagogischen Akademie⁶ im Oktober 1932 als Gastdozentin mit an einem Einführungslager für Junglehrer in den FAD in Egendorf bei Weimar und unterstützte den organisatorischen Aufbau von Arbeitsdienstlagern in Wettin. Das dortige Lager für junge Frauen im April 1933, an dessen Vorbereitung Elisabeth Blochmann noch mitwirkte, leiteten Absolventinnen der Pädagogischen Akademie Halle (Blochmann an Nohl).

8. Belastende Momente und Schwierigkeiten an der Akademie

Aus den Briefen Elisabeth Blochmanns an Nohl geht hervor, dass sie stolz darauf war, die Professur in Halle erhalten zu haben und nun gewissermaßen Kollegin ihres akademischen Vorbilds zu sein. Sie berichtet gelegentlich auch darüber, welche Mühen es sie kostete, ihre Lehrveranstaltungen inhaltlich anspruchsvoll vorzubereiten. Probleme benannte sie speziell hinsichtlich nationalsozialistisch beeinflusster Studenten. So schrieb sie am 23. November 1930:

„Ich habe viel Sorgen und Mühe mit meinem Kolleg, habe das Gefühl, daß es nicht glückt. Das ist ein schlimmer Zustand. Aber zu diesen nationalsozialistischen Jungen heute als Frau über die Jugendbewegung reden, das ist auch ein Kunststück“ (Blochmann an Nohl, 23. November 1930).

Festzuhalten ist allerdings in diesem Zusammenhang, dass es in den ersten beiden Jahren der Pädagogischen Akademie Halle – anders als an der Universität – zu keinen größeren Auseinandersetzungen mit national-

⁶ Gastdozenten dieses Lagers waren: Bondy, Blochmann, Jannasch, Kranz, Hoffmann, Reichwein (vgl. Lingelbach K.-Ch. & Amlung, U. (2011), S. 450).



Kollegium der Pädagogischen Akademie 1932
© Bibliothek für bildungshistorische Forschung, Reichwein-Archiv, Berlin

sozialistischen Studierenden gekommen ist. Ein Angriff von außen durch einen Bericht in einer Beilage der nationalsozialistischen Zeitung „Kampf“ gegen die Pädagogische Akademie wegen ihres Faschingsfestes wurde gemeinsam von Kollegium und Studentenschaft abgewehrt⁷.

Als sich im Winter 1931 die wirtschaftliche Lage weiter zuspitzte, sah sich das Kollegium der Pädagogischen Akademie veranlasst, eine Notmensa einzurichten. Elisabeth Blochmann übernahm hierfür die Verantwortung, was Frankenberger in einem Brief an Nohl sehr positiv anmerkte.

Eine Tragik in der kurzen Geschichte der Pädagogischen Akademie Halle bestand darin, dass sie eigentlich überhaupt keine Zeit zu einem geruh-samen Auf- und Ausbau hatte. Bereits bevor der erste viersemestrige Kurs beendet war, entstand aufgrund der Sparerfordernisse reichsweiter Not-

⁷ Vgl. hierzu auch den Beitrag von Walch.

verordnungen der Druck, einige der erst 1929 bzw. 1930 neu gegründeten Akademien wieder schließen zu müssen. In den Briefen Elisabeth Blochmanns an Nohl und Weniger wird deutlich, welche Aktivitäten und Ängste diese Bedrohungssituation auslöste. In der Auseinandersetzung darüber, welche Akademien geschlossen werden sollten, ist es durch eine gezielte Lobby gelungen, Halle, die einzige Pädagogische Akademie im mitteldeutschen Raum, einstweilen zu erhalten. Da aber die Akademie in Altona geschlossen wurde, deren Direktor, Erich Weniger, aus dem Nohl-schen Freundeskreis kam, bestand bei Elisabeth Blochmann neben der Freude über die Weiterexistenz Halles auch die Trauer und Betroffenheit über das Schicksal von Erich Weniger und der Altonaer Akademie.

Sehr zur Freude auch der Stadt Halle blieb die hallesche Akademie erst einmal erhalten, aber die Bedrohung war damit nicht vorüber. Denn es wurde beschlossen, dass die weiterbestehenden Akademien 1932 keine neuen Erstsemester aufnehmen konnten. Die Studierenden des 2. Studienjahres sowie die Dozenten aus den zu schließenden Akademien wurden auf weiterbestehende aufgeteilt. So erhöhte sich für das Studienjahr 1932/33 die Studierendenzahl auf über 200. Nachdem im Sommer 1932, nach dem sogenannten Preußenschlag, die Regierung in Preußen von der Reichsregierung kommissarisch übernommen wurde und erhebliche personelle Veränderungen im Kultusministerium stattfanden, stiegen auch in Halle die Unsicherheiten im Hinblick auf die weitere Entwicklung der Pädagogischen Akademie. Die Gerüchte signalisierten bald eine Reduzierung der zukünftigen Aufnahme auf 50 und die Beendigung der Zulassung von Studentinnen. Das erlebte Elisabeth Blochmann prinzipiell aber auch individuell als Bedrohung, verstand sie sich doch in erheblichem Ausmaß als Kontaktpartner der Studentinnen. Diese Funktion wäre dann aber überflüssig. Es bestand Anfang 1933 auch bei Elisabeth Blochmann eine wachsende Unsicherheit bezüglich der Zukunft der halleschen Akademie und damit auch bezüglich der eigenen beruflichen Perspektive.

9. Suspendierung des Kollegiums und Beendigung der Pädagogischen Akademie Halle

Was allerdings dann nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten (30. Januar 1933) und der darauf folgenden Übernahme des Kultusministeriums durch den Nationalsozialisten Rust Anfang April 1933 folgte, kam doch völlig überraschend. Aufgrund des Gesetzes zur Wiederherstellung des Beamtentums wurde eine sofortige Beurlaubung fast des gesamten Kollegiums der halleschen Akademie ausgesprochen, verbunden mit dem Hinweis auf eine endgültige Entscheidung über eine Verwendung im Staatsdienst innerhalb der nächsten sechs Monate.

Auf diese Weise wurde die Pädagogische Akademie personell faktisch beendet und kurz darauf auch formal aufgelöst. Die Lehrerbildungseinrichtung wurde unter dem Namen Hochschule für Lehrerbildung am 12. Mai 1933 feierlich neu eröffnet und mit neuer Studentenschaft weitergeführt. Neuer Direktor wurde der Nationalsozialist Freudenthal.

Diese Situation war für alle betroffenen Kollegen äußerst einschneidend. Für Elisabeth Blochmann galt dies in noch stärkerem Maße, weil eine genauere Lektüre des Gesetzes deutlich erklärte, dass zukünftig für Nicht-Arier die Arbeit im Beamtenstatus nicht mehr möglich sei. Die Erkenntnis der damit verbundenen existentiellen Bedrohung war für Elisabeth Blochmann, deren Mutter Jüdin war, niederschmetternd. Im Brief an Nohl vom 10. April 1933 schrieb sie:

„Das Gesetz, dessen Wortlaut ja nun vorliegt, läßt keinen Zweifel mehr. Das Gefühl kann es nicht fassen, was einen nun selbst getroffen hat und die vielen, vielen anderen Menschen. Ich muss auch so an Ihre Kinder denken⁸ – daß Christel noch so jung ist, ist ein Glück. Aber Nanni und Mariele – was sollen sie machen?

⁸ Zwei Töchter Nohls hatten jüdische Ehemänner.

Daß ich nie mehr ein deutsches Kind, einen jungen deutschen Menschen soll unterrichten – was heißt das eigentlich? Denn jetzt aus dieser Arbeit ausgeschlossen werden, heißt ja, nirgends in einer ähnlichen Tätigkeit heute und in 10 Jahren ankommen! Selbst eine jüdische Privatschule ist ausgeschlossen, weil die armen Menschen nicht aus noch ein wissen werden. – Das einzige, was ich im Augenblick tun kann, ist: versuchen, dass ich überhaupt eine Pension bekomme (d.h. 35 %). Selbst das ist (nach dem Gesetz u. allem, was ich höre) durchaus unsicher“ (Blochmann an Nohl 10. April 1933).

In einem Brief an Elfriede und Martin Heidegger vom 18. April 1933 schrieb sie:

„Ich habe sehr schwere Tage hinter mir, hatte mir doch nicht vorstellen können, daß ein solches Ausgestoßenwerden möglich sei. Ich habe vielleicht zu naiv in der Sicherheit einer tiefen Zugehörigkeit des Geistes und des Gefühls gelebt – so war ich zuerst ganz wehrlos und sehr verzweifelt. Denn die Härte dieses Gesetzes ist ja so groß, daß es einen faktisch nicht nur von der augenblicklichen Arbeit ausschließt, sondern auf absehbare Zeit doch von jeder Mitarbeit an der deutschen Erziehung“ (Blochmann an Heidegger, 18. April 1933, in Storck 1989, S. 64).

Ihr Schreiben verband Sie mit der Bitte an Martin Heidegger, sich beim neuen, für Preußen zuständigen nationalsozialistischen Kultusminister Rust für ein Verbleiben im Staatsdienst einzusetzen. Allerdings ist rückblickend festzustellen, dass Heidegger seinen Einfluss bei nationalsozialistischen Größen für Elisabeth Blochmann nicht eingesetzt hat, was sie mit großer Enttäuschung feststellen musste.

Von April bis September 1933 durchlief Elisabeth Blochmann ständige Wechsel zwischen Hoffen und Bangen, bis ihr dann nach einem Gespräch im Kultusministerium mit Schreiben vom 14. September 1933 definitiv mitgeteilt wurde, dass sie aus dem Staatsdienst entlassen bleibt und auch kein Anrecht auf Pensionszahlungen hat.

In einem Schreiben an Martin Heidegger kommen die daraus resultierenden Probleme recht klar zum Ausdruck:

„Lieber Martin, Ich muß Sie noch einmal bitten, mir zu helfen. Da es ja trotz aller Überlegungen keine Arbeitsmöglichkeiten mehr für mich in Deutschland gibt und da ich ja kein Pensionsanrecht habe (nach der Ergänzung[s]bestimmung v. 19.VI.) muß ich mir, so wahnsinnig schwer mir das auch wird, im Ausland eine neue Lebens- und Arbeitsmöglichkeit zu schaffen versuchen. In der Familie ist es ja auch so, daß wir nach meines Vaters Tod (er ist 71) ganz hilflos dastehen, denn es ist ja in unserem Fall die ganze Generation der Familie betroffen. Und so unabhängig man sich auch vom Geld machen kann (und ich glaube, ich kann das sehr weit); man braucht einen Platz unter der Sonne, an dem noch eine sinnvolle Leistung von einem erwartet wird“ (Blochmann an Heidegger, nach Storck 1989, S. 75).

10. Auf der Suche nach einem Neuanfang

Nach der endgültigen Entlassung aus dem Preußischen Staatsdienst begann für Elisabeth Blochmann – das geht deutlich aus den Briefen an Nohl und Weniger hervor – eine Phase des Eruiens von Aktivitäts- und Beschäftigungsmöglichkeiten im In- und Ausland. Dabei wurden vor allem Möglichkeiten in Großbritannien in den Blick genommen (z. B. die Errichtung eines Internats für jüdische Kinder aus Deutschland) und mit Personen aus dem Nohlschen Freundeskreis (vor allem mit Herman Nohl, Curt Bondy und Erich Weniger) mit ihren Auslandskontakten beraten. Aus den verschiedenen Planungen entwickelte sich dann Anfang Januar 1934 eine Erkundungsreise, die Elisabeth Blochmann über Stationen in Holland nach London und Oxford führte. Dort wohnte zu dieser Zeit eine Tochter Nohls (Mariele) mit ihrem jüdischen Ehemann. Hier fand Elisabeth Blochmann eine freundschaftlich-familiäre Anlaufstelle für Besuche bei verschiedenen Bildungseinrichtungen.



Lady Margaret Hall Oxford, Talbot Hall | © Wikipedia

Gleich bei ihrem ersten Besuch in Oxford lernte sie Helena Deneke kennen, die damals Dozentin für Deutsch am Mädchen-College Lady Margaret Hall war, das zur University of Oxford gehört. Die Dozentinnen des Colleges hatten sich entschieden, in der für Nicht-Arier so problematisch gewordenen Situation in Deutschland Emigrantinnen eine Unterstützung bei ihrem Neuanfang in England zukommen zu lassen. So boten sie Elisabeth Blochmann an, sie könne im College unentgeltlich wohnen und sich als Repetitrice am dortigen Deutschunterricht beteiligen und so einen Einstieg in das englische College-System erhalten. Obwohl das Angebot des Colleges anfangs nicht sehr attraktiv erschien, enthielt es doch einen soliden Hintergrund und zudem eine Perspektive, die zu einem universitären Berufsleben führen könnte.

Bevor Elisabeth Blochmann das Angebot letztlich annahm, ventilerte sie noch eine Reihe anderer Optionen, die aber zu riskant in der Verwirklichung waren (Gründung eines eigenen Internats oder Übernahme eines Erziehungsheims der Quäker für jüdische Kinder aus Deutschland) oder sich aus anderen Gründen zerschlugen (keine Sicherheit für Nicht-Arier).

Elisabeth Blochmann nahm also das Angebot aus Oxford an und begann bereits Ende Februar 1934 im College Lady Margaret Hall ihre Tätigkeit.

Aus den ersten Anfängen zur Unterstützung von jungen Frauen in der Auseinandersetzung mit deutscher Sprache und Literatur entwickelte sich ein festes Arbeitsverhältnis als Tutorin und nach Abschluss eines Master of Arts lehrte sie am College über deutsche Sprache und Literatur sowie an der Pädagogischen Abteilung der Universität über deutsche Erziehung.

11. Abschluss

Elisabeth Blochmann lehrte nur für kurze Zeit an der Pädagogischen Akademie Halle. Im Rückblick war dies für sie eine „glückliche Vergangenheit“, auch wenn sie schneller endete als erwünscht. Diese Zeit war für sie zugleich bis zu diesem Zeitpunkt der Höhepunkt ihrer Karriere. Es war zweifellos eine Zeit intensiver Arbeit als Hochschullehrerin der Pädagogik. Für ihre weitere Biographie hatte diese Zeit ausschlaggebende Bedeutung, war sie doch gewissermaßen eine Bewährungsprobe, ohne die sie 1952 den Ruf an die Marburger Philipps-Universität als Professorin für Pädagogik vermutlich nicht erhalten hätte. Die Universitäten waren damals noch weitgehend männer-dominierte Einrichtungen. Die Professur, die sie in Marburg besetzte, war dort die erste selbstständige Professur für Pädagogik. Elisabeth Blochmann wurde damit zugleich die erste Professorin für Pädagogik, allerdings nicht nur in Marburg sondern darüber hinaus in der Bundesrepublik. Ihr gebührt ein ehrendes Andenken.

Literaturverzeichnis:

Archivmaterial:

Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek; Nachlass Nohl

Blochmann an Nohl: Signatur: Cod. Ms. H. Nohl 29: 1–2

Frankenberger an Nohl: Signatur Cod. Ms. H. Nohl 138

Geißler an Nohl: Signatur: Cod. Ms. H. Nohl 155

Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek; Nachlass Weniger

Blochmann an Weniger: Cod. MS. E. Weniger 1: 71A

Literatur:

- Blochmann, E. (1923a). Die Deutsche Volksdichtungsbewegung in Sturm und Drang und Romantik. *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, 1. Jg., 419–452.
- Blochmann, E. (1923b). Die Flugschrift ‚Gedencke daß du ein Teutscher bist‘. Ein Beitrag zur Kritik der Publizistik und der diplomatischen Aktenstücke. In K. Brandt & H. Breslau (Hrsg.), *Archiv für Urkundenforschung*, Band 8 (S. 328–366). Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter und Co.
- Blochmann, E. (1930). Ausbildung zum pädagogischen Beruf. In: *Hallische Nachrichten*. 42./1,31g.,9.5.193A, Nr. 108, 13.
- Blochmann, E. (1969). Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit 1879–1960. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Klafki, W. (1994): Elisabeth Blochmann als Reformpädagogin in Halle. In H. Röhrs & A. Pehnke (Hrsg.), *Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme* (S. 133–153). Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.
- Klafki, W. & Brockmann, J.-L. (2002). Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932–1937, eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung. Weinheim [etc.]: Beltz Verlag.
- Klafki, W. & Müller, H.-G. (1992). Elisabeth Blochmann (1892–1972). Die erste Professorin für Pädagogik an der Philipps-Universität Marburg. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
- Lingelbach, K. Chr. & Amlung, U. (Hrsg.)(2011): Adolf Reichwein. Pädagogische Schriften. *Kommentierte Werkausgabe in fünf Bänden, Bd. 3*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, H.-G. (1993). Elisabeth Blochmann (1892–1972) Professorin für Pädagogik. In A. Haase & H. Kieser (Hrsg.), *Können, Mut und Phantasie. Portraits schöpferischer Frauen aus Mitteldeutschland* (S. 183–198). Weimar u. a.: Böhlau.
- Nohl, H. (1933). Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik. Leipzig: Quelle und Meyer.
- Nohl, H. & Pallat, L. (1928–1933). *Handbuch der Pädagogik*. Langensalza: Beltz.
- Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Kultusministerium) (1925). *Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen*. Berlin.
- Storck, J. W. (Hrsg.)(1989): Martin Heidegger, Elisabeth Blochmann. Briefwechsel 1918–1969. Marbach am Neckar: Deutsche Schillergesellschaft (Marbacher Schriften, 33).
- Werth, W. (1985). Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den Preußischen Pädagogischen Akademien: 1926–1933 dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Akademie Halle/Saale (1930–1933). Frankfurt am Main: dipa-Verlag.



Herbert Kranz – Erlebnisorientierte Sprachbildung an der Pädagogischen Akademie Halle

Michael Ritter

1. Biographisches¹

In Erinnerung geblieben ist der 1891 im thüringischen Nordhausen geborene und 1973 in Braunschweig gestorbene Herbert Kranz wenn überhaupt als Schriftsteller, weniger als Pädagoge. Aufgewachsen in Berlin studierte er Germanistik, Philosophie und Geschichte in Berlin und Leipzig, bevor es ihn wie viele seiner Zeitgenossen – auch das verbindet ihn mit Adolf Reichwein – als Kriegsfreiwilligen in den Ersten Weltkrieg zog. Krankheitsbedingt wird er bereits 1916 aus dem Heeresdienst entlassen, im selben Jahr hat er seine Dissertationsschrift über „Christian Gotthilf Salzmanns Roman ‚Carl von Carlsberg oder über das menschliche Elend‘“

¹ Der biographische Überblick folgt Hesse (vgl. 1995), ergänzt um Informationen der Internetseiten <http://www.herbert-kranz.de> (Stand: 31.01.2020) und https://de.wikipedia.org/wiki/Herbert_Kranz (Stand: 31.01.2020).



Herbert Kranz (1891 – 1980) | © Kranz-Homepage (<http://www.herbert-kranz.de/>)

erfolgreich verteidigt. Gutachter waren Albert Köster und Eduard Spranger. Interessant ist, dass das Promotionsverfahren erst am 8. Februar 1934 beendet und die Promotion erst dann rechtsgültig wird. Zu dieser Zeit liegt seine Hallenser Zeit schon in der Vergangenheit. Über die genaueren Umstände dieser langen Verzögerung ist nichts bekannt.

Der Neuanfang nach dem Kriegsdienst im Deutschland des Jahres 1916 ist allerdings nicht einfach. Zunächst ist Herbert Kranz beschäftigungslos, er arbeitet dann als wissenschaftlicher

Hilfsarbeiter im Städtischen Jugendamt von Frankfurt am Main in der Fürsorge jugendlicher Obdachloser; am Kriegsende und in der Nachkriegszeit sicherlich ein virulentes Problem. In dieser Zeit entstehen auch seine ersten expressionistischen Dramen, als deren erstes „Die Richterin“ am 4. November 1919 am Schauspielhaus Düsseldorf uraufgeführt wird. Für sein Stück „Freiheit“ erhält er 1920 den Volkstheaterpreis der Stadt Wien, 1920–22 ist er Dramaturg und stellvertretender Direktor am Schauspielhaus Düsseldorf und Schriftleiter der Theaterzeitschrift „Masken“.

Ab 1922 ist er Leiter der Verwaltung und der Kunstabende des Rheinisch-Mainischen Verbandes für Volksbildung in Frankfurt, ab 1923 hält er in dieser Funktion zunehmend regelmäßig Vorträge vor Lehrer_innen der linksrheinischen Gebiete des Deutschen Reiches. Als freier Mitarbeiter arbeitet er zudem beim Reichssender Frankfurt. Nun entstehen auch erste Werke für Kinder, und er tritt als Autor der sogenannten „Kinderzeitung“ auf. Weiterhin ist seine freie Mitarbeit als Autor der pädagogischen Fachzeitschrift „Volksschule“ dokumentiert. Zum 1. April 1930 wird er als Professor für Deutsch an die Pädagogische Akademie Halle berufen, wo er

bis zu seiner Beurlaubung im April 1933 arbeitet. Als Grund für die Entlassung wird seine mangelnde Qualifikation angegeben. Weder verfügt er über ein Lehramtsexamen, noch über schulpraktische Erfahrungen. Seine liberalen Ansichten dürften aber auch ein nicht unwesentlicher Grund für die Freistellung gewesen sein.

Im Folgenden lebt er in Bad Homburg und später in Vachendorf in Oberbayern. Er arbeitet als Redakteur und Kriegsberichterstatter, schreibt zunehmend Kinder- und Abenteuerbücher, aber auch populärwissenschaftliche Sachbücher, er gibt Legenden- und Anekdotensammlungen heraus, übersetzt etc. Nach dem zweiten Weltkrieg ist er in Gebersheim ansässig und ab 1970 in Traunstein im Taunus.

2. Bedeutung als Autor von Kinder- und Jugendliteratur

Herbert Kranz kann durchaus als erfolgreicher, heute aber weitgehend vergessener, Kinder- und Jugendbuchautor bezeichnet werden. Zu Lebzeiten verkauft er über eine Million seiner zahlreichen Bücher. Anfangs sind das beschauliche Tieridyllen wie schon die folgenden Titel belegen: „Schnucki-Has und Miesemau“ (1929), „Bei den Osterhasen“ (1934) oder „Von Mutz und Stropp und dem Häslein Hopp-Hopp“ (1938). Andere Titel wenden sich eher den veränderten Lebenswelten einer zunehmend technisierten Wirklichkeit zu. Dabei scheint es besonders die Mobilität Herbert Kranz angetan zu haben: „Mit Vollgas“ (1929), „So fahren wir“ (1937) und „Die tolle Autofahrt“ (1938).

Besonders erfolgreich ist seine zwischen 1953 und 1959 in zehn Bänden erschienene UBIQUE-TERRARUM-Reihe, die bis heute auf dem Buchmarkt zu erhalten ist – bzw. wieder, seit der Wiederauflage durch seinen Enkel Georg Kranz im Jahr 2004. Sie erzählen die Abenteuer einer fiktiven sechsköpfigen, international besetzten und ausgesprochen fähigkeitsheterogenen Männergruppe, deren deutsches Mitglied Dr. Peter Geist – genannt G.G., der Große Geist – eine Reminiszenz an Adolf Reichwein sein soll. Kranz etabliert in seinen Romanen den Typus der Helden-

gemeinschaft, die nicht aufgrund einzelner Superfähigkeiten, sondern im Zusammenspiel ganz verschiedener, eher normaler Befähigungen außergewöhnliche Erfolge erzielen kann. Weiterhin eröffnet er Blickwinkel auf in den 1950er-Jahren noch weitgehend unbekannte Kulturkreise, und er thematisiert in die Abenteuer geschichten verpackt wichtige moralische Fragen seiner Gegenwart. Dass Kranz hier nicht nur Unterhaltungsgeschichten schreiben, sondern Bildungsangebote in ästhetischer Form darbieten wollte, belegen die umfangreichen alphabetischen Anhänge der Bücher, die Informationen zu den faktualen Elementen wie Ländern, Orten und Personen sowie zu den verwendeten Ausdrücken und Sprachen enthalten.

Es folgen historische Romane zu bekannten Figuren der Weltgeschichte und freie Nacherzählungen klassischer internationaler Romane und andere Werke.

3. Pädagogisch-didaktische Entwicklung

Die Ausführlichkeit, mit der hier auf die Biographie Herbert Kranz' und sein literarisches Schaffen geblickt wird, auch über seine Zeit an der Pädagogischen Akademie Halle hinaus, hat zum Ziel, eine Bewegung zu veranschaulichen. Kranz kommt von den Geisteswissenschaften, der Germanistik, Philosophie und Geschichte und erschließt sich dabei wissenschaftlich wie künstlerisch-produktiv die ästhetischen Spielformen der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit. Das führt ihn jedoch in den 20er-Jahren zunehmend in den pädagogischen Kontext, der mit der Kunsterzieherbewegung als einer reformpädagogischen Strömung eine seit den 1890er-Jahren etablierte institutionelle Gelenkstelle zwischen Kunst und Volksschulpädagogik anbietet (vgl. Ritter 2008, S. 43 ff.). Diese Gelenkstelle nutzt Kranz zur Erarbeitung einer eigenen kunstpädagogischen Expertise, die ihn schon bald zum Lehrerfortbildner und schließlich zum Pädagogikprofessor macht. Dem abrupten Ende dieser Karriere folgt dann eine Rückwärtsbewegung in Richtung der ästhetischen Formen, die Kranz aber auch Zeit seines Lebens als pädagogische Instrumentarien der Aufklärung durch Bildung zu nutzen versucht. Man könnte also vermuten,

dass der zeitlich befristete institutionelle Ausflug von Kranz in die Welt der Pädagogik Spuren in seiner berufsbiographischen Entwicklung hinterlassen hat, die auch in seiner ästhetischen Produktivität nachhaltig erkennbar bleiben. Für den folgenden Text möchte ich an dieser Stelle eher die Fragen in den Mittelpunkt stellen, wie Kranz' eigener ästhetischer Zugang zum Gegenstand Sprache in seinen deutschdidaktischen Positionen aufzufinden ist.

Die weiteren Ausführungen beziehen sich auf zwei Beiträge von Herbert Kranz, die während seiner Zeit als Professor für Deutsch in der pädagogischen Fachzeitschrift „Volksschule“ veröffentlicht wurden und die sich thematisch mit dem Aufsatzunterricht beschäftigen, damals einer der zentralen Diskussionsgegenstände der deutschdidaktischen Reformbemühungen².

4. Aufsatzdidaktische Positionierung³

Im ersten Text „Ein falsches Aufsatzthema und die Folgen“, den Kranz offenbar noch vor seiner Berufung erarbeitet hat, der aber 1930 erscheint, geht Kranz von einer Unterrichtsbeobachtung aus. Wie er zu dieser kommt bleibt unklar. Ein Lehrer einer dritten Grundschul-Mädchenklasse erteilt nach der Lektüre von Paula Dehmels Kurzgeschichte „Weihnachten in der Speisekammer“ (vgl. Neuauflage 2019) die Aufgabe für einen Hausaufsatz unter dem Titel „Wie die Tiere Weihnachten feiern“. Kranz kritisiert in seinem Beitrag einmal den Originärtext der gerade in der Jugendschriftenbewegung rund um den Hamburger Volksschullehrer Heinrich Wolgast etablierten Autorin Paula Dehmel als „verfehlt“, han-

2 Weitere „Volksschule“-Beiträge Herbert Kranz' aus dieser Zeit richten sich stärker auf die Frage der Lektüreauswahl im Literaturunterricht und werden von mir in diesem Rahmen nicht weiter berücksichtigt.

3 Die folgenden Ausführungen gehen auf die Aufsätze Kranz (vgl. 1930) und Kranz (vgl. 1932a; 1932b) zurück. Da es sich um eine exzerptartige Darstellung handelt, wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf detaillierte Quellenverweise weitgehend verzichtet, da die Quellenlage eindeutig ist.

dele es sich doch um eine sehr eingeschränkte Perspektive auf das Weihnachtsfest, da die Mäuse in der Speisekammer die kulturellen Traditionen lediglich auf das Fressen verengen würden. Das Aufsatzthema wird dann ebenso kritisch hinterfragt, da sich eine logische Antwort auf die Frage nicht erarbeiten lasse, da Tiere ja nun einmal nicht Weihnachten feierten. Anhand von Beispielen aus Schülertexten zeigt Kranz dann, wie die Kinder die vermeintlich fehlgeleitete Aufgabe bewältigen: Zum Beispiel durch die Adaption des Themas als Erlebnisaufsatz, durch die Transformation der Vorbildgeschichte in intertextueller Referenz, durch unerlaubte Hilfestellung durch die Eltern oder – so die Pointe des Textes – durch elternunterstütztes häusliches Vermeidungsverhalten. Das Mädchen Lieselotte hält die Aufgabe für unlösbar – sie wisse doch nicht, wie die Tiere Weihnachten feierten – und lässt sich von der Mutter bescheiden, sie habe Kopfschmerzen gehabt und nicht schreiben können. Da Kranz' Tochter Marianne im Entstehungszeitraum im einschlägigen Alter ist, liegt nahe, dass sie oder eine ihrer Freundinnen sich hinter der besagten Lieselotte verbirgt.

Beim zweiten vorliegenden Aufsatz handelt es sich um den Text „Der Aufsatz in der Landschule“, der in den Ausgaben 9 und 11 der „Volksschule“ des Jahres 1932 erscheint und in mehrere Teile untergliedert ist. Zuerst erfolgt eine didaktisch-konzeptionelle Standortbestimmung, dann ein Textteil zur Stilform Bericht. Offensichtlich waren weitere Kapitel zu den weiteren Stilformen des deutschen Aufsatzes geplant, die aber wegen der Machtergreifung der Nationalsozialisten und der Entlassung Kranz' nicht zustande kamen.

Kranz versucht sich hier an einer grundsätzlichen Neubestimmung des Aufsatzunterrichts in der Volksschule, der sich – wie noch zu zeigen sein wird – wieder einmal in einer Zeit starker paradigmatischer Umwälzungen befindet. Besonders konzentriert er sich dabei auf die lebensweltliche Einbettung des Schreibens auf dem Lande. Ausgehend von einem pragmatischen Ansatz zum Schreiben führt er aus, dass das Schreiben der Erwachsenen entweder kommunikative oder archivarische Gründe habe, dass dem Schreiben der Erwachsenen immer aber ein Anlass als Initiator

vorgeschaltet sei, der nicht nur den Grund für das Schreiben biete, sondern auch den Stoff und im Stoff eben auch die Form. Den Aufsatz als schulische Lernform hingegen stellt Kranz dialektisch diesem lebendigen Schreiben des Alltags gegenüber, indem er vorführt, wie am Beispiel des Erlebnis-aufsatzes aus Mangel an „echten Erlebnissen“ eher alltägliche Begebenheiten zum Thema würden. Während das Erlebnis, so Kranz, aus seinem Stoff heraus die sprachliche Form sozusagen zwingend hervorbringt, könnte zwar auch die alltägliche Begebenheit sprachlich aufbereitet werden, das sei aber eine „ästhetisch-literarische“ Herausforderung. Das gipfelt in der auch typografisch hervorgehobenen Aussage Kranz': „Wir wollen unsere Bauernkinder doch nicht zu Schriftstellern erziehen!“ Diese Abgrenzung vom literarästhetischen Lernen begründet Kranz mit einer Abgrenzung der Landschule vom ästhetischen Anspruch des Gymnasiums. Dabei übersieht er jedoch, dass die literarästhetische Bildung durchaus auch im Rahmen der Aufsatzreformbewegung der Volksschule, die ja Teil der Kunsterzieherbewegung rund um den Leiter der Hamburger Kunsthallen Alfred Lichtwark war, ein wichtiger Bezugspunkt für das Sprachhandeln der Lernenden war (vgl. Ritter 2008, S. 120 f.).

Stattdessen eröffnet Kranz ein bildungsbezogenes Spannungsfeld zwischen Unbefangenheit und Formklarheit, für das er neben dem Erlebnis-aufsatz, dem er eine schriftermächtigende Rolle in der Grundschule zugesteht, weitere Stilformen des Aufsatzes vorschlägt. Anders als die Formenlehre des gebundenen Aufsatzes des 19. Jahrhunderts nimmt Kranz dabei aber eine konsequent pragmatische Haltung ein und eine Orientierung an der „natürlichen“ Sprachentwicklung der Schüler_innen. So sei die Stillehre immer an den Gesetzmäßigkeiten der jeweiligen Sache festzumachen – zum Beispiel des Berichts –, ihr sei aber keine Eigengesetzlichkeit zuzugestehen. Das Konzept der Textsorte als Lernform, also als spezifisch schulische Textgattung mit transitorischem Normverständnis innerhalb des Bildungsganges – eine Idee, die auch heute immer wieder in die Diskussion gerät (vgl. Pohl & Steinhoff 2010) – lehnt Kranz konsequent ab. Vielmehr bemüht er sich um die Einbettung der Sprachhandlungen in ein lebendiges Klassenleben. So können die erstellten Berichte der Kinder Teil einer Schulchronik werden. Dabei geht

er von einer wechselseitigen Formung von Kindern und Sprache aus, mit erstaunlich weitreichenden Konsequenzen:

„Von hier aus gesehen scheint eine Formung der Kinder durch den Aufsatz [...] keine verstiegene Idee, sondern eine Wirklichkeit – und ob man ihr zur Wirkung verhilft oder sich ihr verschließt, das kann das Schicksal des Volkes mitbestimmen“ (Kranz 1932b, S. 547).

Einwurf: Der Text entsteht wenige Monate vor der Machtergreifung der Nazis. Der gesellschaftliche Aufruhr dieser Zeit wird hier bereits spürbar!

5. Kranz' erlebnisorientierte Sprachbildung im Kontext der Aufsatzreformbewegung

Um die Kranz'schen Überlegungen zum Aufsatzunterricht nun angemessen einordnen zu können, braucht es einige Informationen zum Diskurs seiner Zeit. Dazu möchte ich ein wenig ausholen und zurückgehen in der Zeit, denn das Selbstverständnis der volksschulbezogenen Sprachbildung im muttersprachlichen Unterricht speist sich auch im beginnenden vierten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts maßgeblich aus den paradigmatischen Umwälzungen der Jahrhundertwende. Dazu ein kurzer skizzenhafter Exkurs:

Man könnte noch früher anfangen, ich möchte bei Rudolf Hildebrand beginnen, der mit seinem 1867 erschienen Grundsatzband „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt“ maßgeblich den Weg für eine Erneuerung des muttersprachlichen Unterrichts ebnete. Für Hildebrand waren es besonders vier Forderungen, die eine Reform des Umgangs mit Sprache in ihren medialen Spielarten betrafen:

- „1. Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen.*
- 2. Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen.*

3. *Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene.*
4. *Das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluss an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache“ (Hildebrand 1908 [EA 1867], S. 6 f.).*

Besonders die ersten beiden Punkte waren es dann, die sich ca. ab 1890 zu Triebkräften der Aufsatzreform in der Volksschule entwickelten.

Die Praxis des Aufsatzunterrichts dieser „niederen Schulform“ kann konzeptionell mit dem Begriff des gebundenen Aufsatzes bestimmt werden. Hier ging es um das Einüben fester Formmerkmale und -elemente von Texten. Markant bringt das die Württembergische Schulordnung von 1782 auf den Punkt, die Gustav Adolf Lindner in seinem „Encyclopädischen Handbuch der Erziehungskunde“ 1884 immer noch als maßgebliche Referenz zitiert:

„Denen, die im Schreiben sich bereits gefasst haben, kann unterweilen etwas aus dem Gedruckten abzuschreiben oder vom Diktieren nachzuschreiben oder zuletzt auch aus eigenem Kopf etwa einen auswendig gelernten Spruch zu Papier zu bringen aufgegeben werden, damit sie nicht nur nachzumalen, sondern selbst etwas zu schreiben lernen, wie dann auch wohlgetan, wenn sie von freien Stücken einen Brief an Eltern oder christliche Freunde guter Manier zu schreiben angehalten und ihnen die dazugehörige Anleitung, wie sie anzufangen und zu schließen haben, gegeben wird“ (Lindner 1956 [EA 1884], S. 73).

Die dazugehörigen kindheitstheoretischen Vorstellungen liefert Friedrich Nadler in seinem „Ratgeber für Volksschullehrer“, der erstmals 1890 erscheint:

„Wirkliche Produktionen aber sind in der Volksschule besonders deshalb unmöglich, weil das Kind nicht Vorstellungen haben kann, wenn sie ihm nicht zugeführt sind. Das Kind ist weder Forscher noch Philosoph, sondern eben Schüler, der empfängt und wiedergibt, was er aufgenommen hat“ (Nadler 1956 [EA 1890], S. 413).

Der Unterricht im schriftlichen Sprachgebrauch sollte sich also als eine formalisierte Einübung von relevanten Textsorten darstellen. Der reproduktive und normorientierte Ansatz war auch deshalb nötig, weil den Schüler_innen der Volksschule eine eigenständige Vorstellungsbildung sowie deren sprachstrukturelle Transformation als Grundlage des schriftlichen Ausdrucks nicht zugetraut wurde. Die Konsequenz war ebenso einfach, wie Paul Geyer noch 1906 plakativ zusammenfasst:

„Der Aufsatz ist Formübung“ (Geyer 1911 [EA 1906], S. 20).

Von dieser Konzeption des gebundenen Aufsatzes grenzten sich ab den 1890er-Jahren zunehmend als Aufsatzreformer organisierte Volksschullehrer_innen ab, die sich im Fahrwasser Alfred Lichtwarks und der Kunst-erzieherbewegung für eine künstlerische Bildung bereits in der Volksschule einsetzten. „Schaffensfreude“ und „Schöpferium“ wurden pädagogisch-didaktische Leitvokabeln, die nicht nur auf einen veränderten Unterricht rekurrierten, sondern grundlegend ein andere Entwicklungsvorstellungen ihren Überlegungen zugrunde legten. Markant beschreiben das die Hamburger Lehrer Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus 1910 in ihrer vielgelesenen Streitschrift „Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat“:

„Wie äußerlich doch beobachtet: vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Fernen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Gehen zum Laufen, eine wundervolle Reihe, nur sie stimmt nicht. So wie die leibhaftigen Kinder erst leibhaftig trippeln und laufen müssen, um das Gleichgewicht zu finden und nach und nach zum schwierigen Rhythmus des ruhigen Schreitens gelangen, um als Höchstleistung bürokratischer Exaktheit den Parademarsch zu lernen, wie die Kinder durch das Laufen zum Gehen zu beruhigen, so ist es auch mit dem Sprachgefühl. Es trippelt, es läuft, es jubelt auf, es kreischt beim Laufen vor Entzücken, es trudelt und kugelt sich und überschlägt sich, ohne Schaden zu nehmen, und aus dem Laufen heraus erlernt es die Balance des sicheren Gleichtakts“ (Jensen & Lamszus 1910, S. 14).

Rudolf Hildebrands Maßstab des Lernens „aus sich selbst heraus“ wurde hier didaktisch konkretisiert, wie Emil Schädel in der Sächsischen Schulzeitung 1912 beispielsweise schreibt:

„Der echte Lehrer [...] kann allerdings seinen Schülern weder Arme noch Füße, weder Augen noch Ohren, noch sonstige Sinne und Anlagen liefern, aber er kann die vorhandenen Gaben und Fähigkeiten wecken und entwickeln und den richtigen Gebrauch derselben lehren“ (Schädel 1912, S. 277).

Dementsprechend musste auch der Aufsatz als schulisches Artefakt neu bestimmt werden. Nicht mehr die Form des sprachlichen Gebrauchs, sondern seine pragmatische Beziehung zum Kind rückt dabei in den Mittelpunkt:

„Ein Aufsatz ist eine sprachliche Ausdrucksform, die das Kind anwendet, um ein ihm lebendig gewordenes Gedankenganzes, das von einem einheitlichen Gesamtgefühl getragen wird und das zum Ausdruck drängt, mündlich oder schriftlich darzustellen“ (Seyfert 1905, S. 103).

Für den Bremer Volksschullehrer Fritz Gansberg war damit die Grundlage geschaffen, Kindern über den sogenannten freien Aufsatz eine Möglichkeit zu bieten, das individuelle Welterlebnis zum Gegenstand des Schreibens zu machen und damit im Umkehrschluss in den Texten auch eine authentische Ausdrucksform der kindlichen Sicht auf die Dinge zu erkennen.

„So können wir lesen und lesen, jedes Blatt ein kleines ausgeprägtes Persönchen – das Ganze aber ein großer Streifzug durch die Welt der Kinder, ein tiefer Einblick in die Natur des kindlichen Geistes“ (Gansberg 1909, S. 47).

Leitkonzept des freien Aufsatzes war die Erlebniserzählung. Was das Kind persönlich erlebt habe und was zum Ausdruck dränge, das solle zum Gegenstand des Aufsatzschreibens werden, so die zentrale Forderung. Das macht auch der neue Lehrplan für die sächsischen Volksschulen deutlich, in dem 1913 zu lesen ist:

„Nur das, was das Kind klar erkennt, deutlich geschaut und beobachtet und innerlich empfunden und erlebt hat, soll von ihm niedergeschrieben werden“ (Friedemann 1913, S. 43).

Auf die vielfältigen Verknüpfungen dieser Entwicklung mit den Kunst-erzieher_innen, mit der Arbeitsschulbewegung und den Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüssen für Jugendschriften etc. möchte ich an dieser Stelle aus Zeitgründen nicht mehr eingehen. Wichtig ist, dass mit dem Ersten Weltkrieg in dieser vehement geführten Diskussion eine Zäsur erfolgt und nach dem Weltkrieg der Faden nicht in der Form wieder aufgenommen wird.

Mitte der 1920er-Jahre setzen dann Restaurationstendenzen ein, die besonders von der gymnasialen Oberstufe forciert eine Überwindung des freien Aufsatzparadigmas forderten. Mit dem Begriff des sprachschaffenden oder auch sprachgestaltenden Aufsatzes wurde hier eine neue Ära der Aufsatzschulung eingeläutet. Walter Seidemann formuliert so einen Ansatz einer „inneren Sprachbildung“ folgendermaßen:

„Der sprachschaffende Aufsatz hat demnach seine Grundlage nicht im Erlebnis überhaupt, sondern im sprachlichen Gestaltungserlebnis. [...] Es ist gewiss nicht gleichgültig, worüber das Kind schreibt; die sprachliche Gestaltung hat auch eine inhaltliche Seite; aber wesentlich ist es, dass dieser Inhalt sprachlich geformt worden ist, dass das Kind sich im Aufsatz an einen der verschiedenen Wege des Sprachschaffens gewagt hat. Sprache schaffen bedeutet, für eigene Erlebnisse den eigenen Ausdruck finden, und er wird gefunden, wenn sich das Kind von dem Füreinander von Inhalt und Form, von der inneren Sprachform, leiten lässt, wenn es ‚in‘ der Sprache lebt“ (Seidemann 1952 [EA 1927], S. 86).

Und Wilhelm Schneider hatte schon ein Jahr früher in seinem vielbeachteten Werk „Deutscher Stil und Aufsatzunterricht“ 1926 markiert:

„Das Leben bietet Wissensstoff genug, aber nicht zugleich die Mittel ihn zu gewinnen. Die Mittel muss die Schule geben, und eines der Mittel ist der Erlebnis- und Beobachtungsaufsatz, weil er den Schüler zum genauen Beobachten und gründlichen Durchdenken des Beobachteten zwingt“ (Schneider 1926, S. 54).

Dass es sich dabei keineswegs um nur um eine Weiterentwicklung des freien Aufsatzes handelt wird deutlich, wenn man bei Schneider weiterliest. So zeigt sich, dass sein Bild des Schriffterwerbs ein ganz anderes ist als das der Aufsatzreformer:

„Wenn man es recht bedenkt und sich nicht rosaroten Pädagogenträumen hingibt, dann muss man sich zu der bescheidenen Einsicht bekehren, dass es im Grunde nicht viel mehr als eine negative Arbeit ist, die man als Lehrer des deutschen Sprachstils leistet: Auswüchse abschneiden, Fehlerquellen verstopfen, zur Erkenntnis des Fehlerhaften, Verstiegengen, Geschmacklosen führen. Alles andere ist weniger eine sprachlich-ästhetische als eine moralische Angelegenheit“ (Schneider 1926, S. 69).

6. Synthese: Herbert Kranz als Aufsatzreformer?

Mit diesen Standortbestimmungen ist nun der Kontext wenigstens angedeutet, in den sich die konzeptionelle Überlegungen Herbert Kranz' zum Aufsatz in der Grund- und Volksschule einordnen lassen. Und es ergeben sich auch sichtbare Referenzen zu den angedeuteten Diskursen.

Kranz' Ablehnung einer „ästhetisch-literarischen“ Unterwanderung des Muttersprachenunterrichts ist oben bereits zitiert worden. Damit stellt er sich auch gegen die spätromantische Verbrämung und Überhöhung des kindlichen Sprachhandelns als pseudokünstlerischen Tuns. Kritisch diskutiert er die Unverfügbarkeit des kindlichen Erlebens und die Unangemessenheit einer sprachlichen Verarbeitung der zur Trivialität oder Floskelhaftigkeit neigenden alltäglichen Begebenheit. Auch wird in seinen Ausführungen eine gewisse Sympathie zur stilistischen Formübung des gebundenen Aufsatzes sichtbar, die jedoch an den Maßstäben der entwicklungsbezogenen Vernunft orientiert bleibt:

„In der Mittel- und Oberstufe wird man Wert darauf legen, daß Anrede und Unterschrift in den bei uns üblichen Wendungen abgefaßt sind; es scheint mir auch empfehlenswert, für immer wiederkehrende Briefsituationen, z.B. die

Empfangsbestätigung eines Briefes, gute Sätze zu prägen und sie dann als feste Formen verwenden zu lassen. Damit soll nicht der ganze Brief formelhaft werden; wohl aber erleichtert die sichere Verwendung solcher Formeln oft den Briefanfang und bringt den Schreiber in Fahrt“ (Kranz 1932a, S. 413).

Hier ergeben sich sichtbare Bezüge zu Seidemann und Schneider und ihrer Idee eines systematischen Lehrgangs des sprachgestaltenden Aufsatzes. Inhalt braucht Form, Stoff braucht Sprache zur Darstellung. Doch was bei Seidemann und Schneider sozusagen die äußere Strukturierung des innerlichen Stoffes, des diffus Erlebten ist, das ist bei Kranz ein wechselseitiger und rekursiver Prozess. Denn Kinder brauchen nicht nur sprachliche Formen, um ihre Schreibintentionen sprachgestaltend realisieren zu können. Kranz betont auch, dass die Formen letztendlich in den Stoffen enthalten, sozusagen „natürlich“ eingeschrieben sind. Das belegen die folgenden Aussagen Kranz'. So stellt er fest:

„..., daß das Gelingen des „Erlebnis-Aufsatzes“ nicht eigentlich in die Hand des Schreibenden gelegt ist, sondern im Stoff liegt, wie er zufällig gegriffen wird: hat er in sich einen stark gegliederten, ja gesteigerten Ablauf, dann wird auch die Niederschrift gegliedert und steigert sich und wird damit gut“ (Kranz 1932a, S. 415).

Demgegenüber kritisiert er einerseits die Künstlichkeit fingierter Beispieltex-te, wie sie im Sprachunterricht zu finden sind:

„In den Schulheften der Kinder treten immer noch andere fingierte Briefe auf, in denen etwa ein Bauernkind das andere einlädt, anlässlich seine Geburtstages ‚unter der Linde den Kaffee einzunehmen‘, und bemerkt ‚daß mir Dein Kommen den Tag besonders verschönen wird‘; hier wird deutlich wie, im Gegensatz zum echten Spiel, eine unechte Fiktion unnatürliche und alberne Formen zeitigt“ (Kranz 1932a, S. 413).

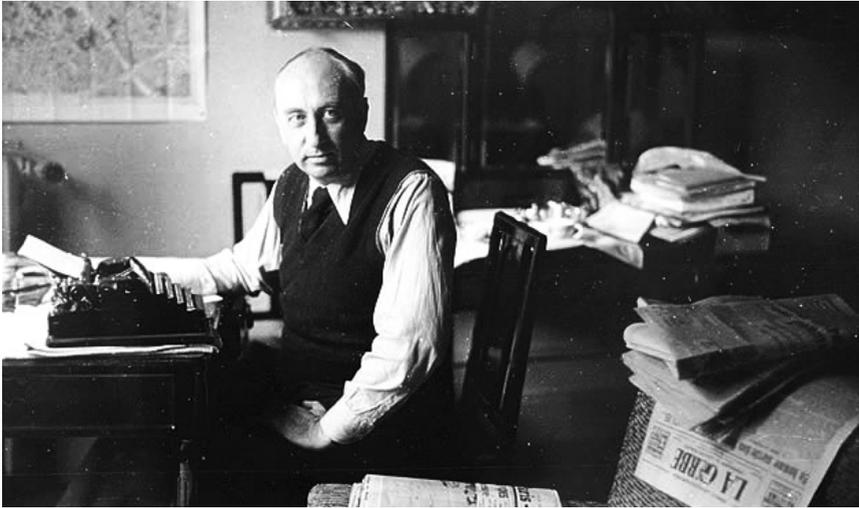
Andererseits richtet Kranz seine Kritik aber auch in die Richtung einer seiner Meinung nach kontraproduktiven und übergriffigen Vereinnahmung des individuellen Erlebens:



Herbert Kranz lehrt in Halle | © Kranz-Homepage (<http://www.herbert-kranz.de/>)

„Was einem begegnet, wird bald nur noch ein Anlaß, um darüber zu schreiben; unvergeßlich ist mir ein Neunjähriger, der die Grundschule eines Landstädtchens besuchte und mitten in der Weihnachtsbescherung plötzlich mit wahrhaft gramvollem Gesichtsausdruck rief: ‚Wenn wir jetzt bloß nicht drüber schreiben müssen‘“ (Kranz 1932a, S. 414).

Es ist also keinesfalls so, dass Herbert Kranz mit seiner Neufassung der Aufsatzdidaktik in eins der bekannten und etablierten Hörner bläst. Vielmehr zeigt sich seine strukturierte Auseinandersetzung mit der Praxis des Aufsatzunterrichts in der Volksschule, dass er nach sachgerechten Wegen der Auflösung der Widersprüche sucht, die er zu erkennen glaubt. Dabei richtet er seine kritische Reflexion ebenso auf die programmatische Reinform des freien Aufsatzes, wie er vor dem Ersten Weltkrieg etabliert und in der Volksschule in der Breite auch in die Lehrpläne aufgenommen wurde. Gleichzeitig bestätigt er aber die schreibtheoretischen Grundsätze der Reformpädagog_innen, die den Anlass des Schreibaktes immer im konkreten Erleben verankerten. Für Kranz bedeutet das, dass die Schule Situationen schaffen müsse, die ein konkretes und sinnvolles Sprachhandeln auf natürliche und lebendige Weise ermöglichen könnten. Damit nimmt er eine zentrale Forderung der neuerlichen Aufsatzreformen ab 1970 vorweg, die unter den Schlagworten des kommunikativen Aufsatzes und dann – nicht ganz zufällig terminologisch ähnlich – des freien



Herbert Kranz bei der Arbeit 1941 | © Kranz-Homepage (<http://www.herbert-kranz.de/>)

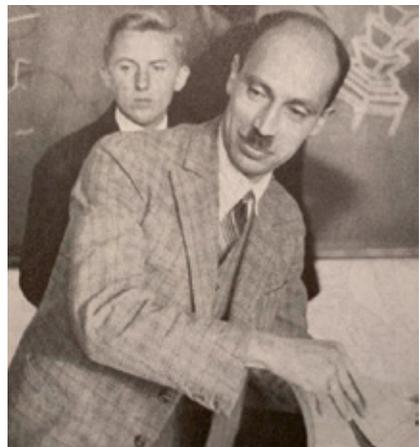
Schreibens und des kreativen Schreibens diskutiert werden (vgl. Ritter 2008, S. 124 ff.). In seiner kurzen und fragmentarisch gebliebenen Abhandlung über den Deutschen Aufsatz in der Volksschule wirft er Fragen auf, die auch heute noch diskutiert werden. Die Bedeutung einer intertextuellen Betrachtung des Schreibens (vgl. Dehn et al. 2011) und des Erwerbs literaler Procedures (vgl. Feilke 2010; Ritter 2020) als Strukturmittel des eigenen Schreibens sind erst vor wenigen Jahren wieder intensiv diskutiert worden. Auch wenn man heute davon ausgeht, dass solche sprachlichen Mittel eher beiläufig erworben werden, zeigt sich, dass Kranz in seiner Zeit einen differenzierten Blick auf seinen Gegenstandsbereich entwickeln konnte – und eine eigene Position sich andeutete, in der ich eher den Versuch der Rehabilitierung der seit Schneider und Seidemann heftig in die Kritik geratenen Positionen der Aufsatzreformer_innen zu erkennen glaube. Denn die Grundsätze des freien Aufsatzes erkennt Kranz an und auch die grundsätzliche Beheimatung des Erlebnisaufsatzes im Deutschunterricht stellt er nicht in Frage, wohl aber seine singuläre Bedeutung für den Aufsatzunterricht. Vor diesem Hintergrund ist sehr zu bedauern, dass Kranz seine ja größer angelegte Abhandlung des Themas nicht vollenden konnte. Sie hätte sicherlich interessante Impulse geben können, die einige Entwicklungen nach 1945 vielleicht auf andere Gleise gebracht hätten.

Literaturverzeichnis

- Dehn, M., Merklinger, D. & Schüler, L. (2011). Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Feilke, H. (2010). „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. Zugriff am 31. Januar 2020 http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf.
- Friedemann, P. (1913). Der neue Lehrplan für die sächsischen Volksschulen. Leipzig.
- Gansberg, F. (1909). Produktive Arbeit. Beiträge zur neuen Pädagogik. Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung.
- Geyer, P. (1911). Der deutsche Aufsatz (2. Auflage). München: Beck.
- Hesse, A. (1995). Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademie (1926–1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933–1941). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Hildebrand, R. (1908). Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt (11. Auflage). Leipzig: Klinkhardt.
- Jensen, A. & Lamszus, W. (1910). Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium. Hamburg: Janssen.
- Kranz, H. (1930). Ein falsches Aufsatzthema und seine Folgen. *Die Volksschule*, 23/1930, 1078–1082.
- Kranz, H. (1932a). Der Aufsatz in der Landschule. *Die Volksschule*, 9/1932, 412–416.
- Kranz, H. (1932b). Der Aufsatz in der Landschule: Der Bericht. *Die Volksschule*, 11/1932, 539–548.
- Lindner, G.A. (1956). Aufsätze. In Geffert, H. (Hrsg.), Deutscher Aufsatz und Stilunterricht. Quellen zur Unterrichtslehre (Heft 1, S: 17–19). Weinheim: Beltz.
- Nadler, F. (1956). Das Ziel der Aufsatzübungen. In Geffert, H. (Hrsg.), Deutscher Aufsatz und Stilunterricht. Quellen zur Unterrichtslehre (Heft 1, S: 19–21). Weinheim: Beltz.
- Pohl, T. & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. Zugriff am 31. Januar 2020 <https://core.ac.uk/download/pdf/157772126.pdf>.
- Ritter, M. (2008). Wege ins Schreiben. Eine Studie zur Schreibdidaktik in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ritter, M. (2020). Poetische Strukturen als ‚Lerngerüste‘ beim kreativen Schreiben. Formatierte Sprache als Gegenstandsbereich einer ‚Didaktik der Literarizität‘. In R. Riedner & S. Schiedermaier (Hrsg.), *Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive (i.Dr.)*. München: iudicium 2020.
- Schädel, E. (1912). Der gegenwärtige Stand der Kinderseelenforschung. *Sächsische Schulzeitung*, 17/1912, 277–230.
- Schneider, W. (1926). Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht. Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Seidemann, W. (1952). Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung (2. Auflage). Heidelberg: Verlag Quelle und Meyer.
- Seyfert, R. (1905). Zum Aufsatzunterricht in der Volksschule. *Zeitschrift für den deutschen Unterricht*, 2/1905, 103–122.



Hans Friedrich Geist mit Schülern der Giebichensteinschule | © KArchiv Jonas Geist, Berlin



Fritz Alexander Kauffmann (1891 – 1945)
© Deutsches Literaturarchiv Marbach



Fritz Alexander Kauffmann, Hans Friedrich Geist, die Akademieschulen und die Kunst des Kindes an der Pädagogischen Akademie Halle

Josef Walch

Im Mittelpunkt meines Beitrags werden zwei Persönlichkeiten stehen, zwei Kunstpädagogen, die mit der Pädagogischen Akademie Halle verbunden waren¹.

Der eine (Abb. links oben), Hans Friedrich Geist, war Zeichenlehrer an der Pädagogischen Akademie und (Abb. links unten) Fritz Alexander Kauffmann, er wurde 1931 als Professor für Kunstpädagogik an die Pädagogische Akademie Halle berufen. Er kam aus Baden-Württemberg, aus dem schwäbischen Pfullingen nach Halle.

¹ Der Vollständigkeit halber sei noch erwähnt, dass es ein Zwischenspiel gab, das ich noch erwähnen muss. 1930 wurde die Berliner Kunsterzieherin Erna Dreieck berufen, blieb aber nur ein Jahr in Halle. Als später in Berlin eine Pädagogische Akademie gegründet wurde, ist sie zurück. Sie soll hier nicht weiter behandelt werden.

Meine Beschäftigung mit der Pädagogischen Akademie Halle und den beiden genannten Kunstpädagogen, von denen mir aus der Historischen Kunstpädagogik Hans Friedrich Geist bekannt war, begann damit, dass der Kollege Reinhard Wick, Professor für Didaktik der Kunsterziehung in Wuppertal und Bauhaus-Spezialist, sich 2003 meldete. Er ist Autor des Standardwerkes über die Bauhaus-Pädagogik und hat eine Bauhaus-Sammlung an der Universität Wuppertal aufgebaut. Seine Meldung bestand darin, dass er mitteilte, er hätte ca. 300 Kinderzeichnungen angeboten bekommen aus einem Antiquariat in der Nähe von Heidelberg, mit dem Hinweis, sie seien im Umfeld des Bauhauses entstanden. Er war der Meinung, dass das Konvolut in Halle entstanden sein könnte.

Es war nun insofern ein komfortabler Ausgangspunkt für weitere Recherchen, dass die Kunstpädagogen und ihr Verband, der Bund Deutscher Kunsterzieher (BDK), ihre Fachgeschichte sehr gut aufgearbeitet haben im Kontext von Projekten zur „historischen Kunstpädagogik“. In den 1960er Jahren gab es eine große Ausstellung „Kind und Kunst“ (vgl. BDK 1976), die als erste Ausstellung ihrer Art an vielen Orten der Bundesrepublik gezeigt wurde. Ich selbst habe an der Vorbereitung damals mitgearbeitet. In dieser Ausstellung wurde die Geschichte der Kunstpädagogik seit Mitte des 19. Jahrhunderts erstmals verfolgt und dokumentiert, bis in die damalige aktuelle Diskussion in der Kunstpädagogik, den damals aktuellen Fachkonzepten Ästhetische Erziehung und Visuellen Kommunikation.

1. Hans Friedrich Geist

Im Katalog zur Ausstellung widmet sich ein ausführlicher Teil dem Kunstpädagogen Hans Friedrich Geist. Diese 300 Arbeiten, die dem Kollegen Wick angeboten worden sind – das war relativ schnell deutlich –, waren im Unterricht von Hans Friedrich Geist in Halle an den sogenannten Akademieschulen im Umfeld der Pädagogischen Akademie entstanden. Das war natürlich ein unglaublicher und überraschender Fund und Fundus. Als die eigentliche Forschungsarbeit begann, stellte es sich ebenfalls heraus, dass der Sohn von Hans Friedrich Geist, Jonas Geist (1936–2009),

noch lebte. Er war Architekturprofessor an der Universität der Künste Berlin und besaß das ganze Archiv seines Vaters mit einer umfangreichen Sammlung an Schülerarbeiten, Fotografien, Literatur und anderen Dokumenten aus der Zeit der kunstpädagogischen Tätigkeit seines Vaters in Halle und Meuschwitz. So konnte eine intensive Auseinandersetzung beginnen, ohne dass eine weitere Suche in spezialisierten Archiven notwendig war. Gemeinsam mit Jonas Geist wurde dann für 2003 eine Ausstellung vorbereitet und dazu ein umfassender Katalog (vgl. Wick 2003) erarbeitet, der heute noch in Antiquariaten angeboten wird.

Dieser Katalog ist die umfassendste Biografie, die es überhaupt zu einem Kunstpädagogen gibt. 13 Autoren haben daran mitgearbeitet, die ganze Lebensgeschichte von Geist erfasst, auf die ich in kurzen Zügen eingehen möchte.

Geist, der auf den ersten Blick linke und engagierte Reformpädagoge, ist schon 1933 ins Nazi-Lager umgefallen und hat dann das entscheidende Buch für die Kunstpädagogik der Nazi-Zeit geschrieben. Das hat er schon in Halle geschrieben, das muss er schon geschrieben haben als er an der Pädagogischen Akademie arbeitete und dort als linker Reformpädagoge angesehen wurde. Dies ist ein Phänomen, das man in der damaligen Zeit häufig findet, dass linke Reformpädagogen nach 1933 relativ schnell ins Nazilager übergelaufen sind, dazu gibt es umfangreiche Forschungsprojekte.

Dem Katalog „Hans Friedrich Geist und die Kunst des Kindes“ liegt eine CD-ROM bei, auf der alle 300 historischen Schülerarbeiten, die von Rainer Wick erworben wurden, präsentiert werden. Produziert wurde diese CD-ROM mit dem von mir geleiteten Institut für Software Consulting ISCE an der Kunsthochschule Burg Giebichenstein Halle.

Ich selbst war damals zu Beginn des Projektes lange irritiert von dem Begriff der „Akademieschulen Halle“. Wenn man heute bei google auf die Seite über Hans Friedrich Geist geht und dann dem Verweis auf „Akademieschule“ folgt, dann wird sofort auf die Burg Giebichenstein als Kunst-



Giebichensteinschule für Mädchen (heutige Ansicht) | © Privataarchiv Wenzel



Giebichensteinschule für Jungen (heutige Ansicht) | © Privataarchiv Wenzel

hochschule oder Kunstakademie verwiesen. Aktuelle Fotografien zeigen die „Akademieschulen“, das waren die Giebichensteinschule für Knaben und die Giebichensteinschule für Mädchen, beide in direkter Nähe zur Pädagogischen Akademie in der Friedenstraße 33, dem Hauptgebäude des heutigen Giebichenstein-Gymnasiums „Thomas Müntzer“. Daher meinen auch heute noch viele Leute, dass beides zusammenhängt, was allerdings nicht stimmt. Beide Institutionen haben damals übrigens nie zusammengearbeitet, außer dass die spätere Ehefrau von Hans Friedrich Geist eine Ausbildung als Buchbinderin an der Burg Giebichenstein absolvierte. Es gibt keinen Hinweis darauf, dass die Pädagogische Akademie mit der damaligen Kunstgewerbeschule Burg Giebichenstein kooperiert hätte.

Die ersten Hinweise auf Hans Friedrich Geist fand ich in der Monographie über den Maler Fritz Winter, einem der bekanntesten Maler der Abstraktion in der Nachkriegszeit. Er war nach dem 2. Weltkrieg Professor an der Werkkunstschule Kassel, sowohl bei der documenta 1, als auch bei der documenta 2 in Kassel wurden seine Arbeiten ausgestellt.

Hans Friedrich Geist hat in den späten 1920er Jahren Fritz Winter, der damals Student am Dessauer Bauhaus bei Paul Klee war und bei dem auch Geist Student war, kennengelernt. Beide begegneten sich dort am Dessauer Bauhaus wohl erstmals. Das Interessante ist, dass Fritz Winter ein „berühmter“ Student am Bauhaus war, weil er als Bergmann im Ruhrgebiet gearbeitet hat, ehe er Schüler von Klee und nach dem Krieg der berühmte und bekannte Maler wurde. Geist hatte Winter nach Halle geholt mit dem Versprechen, dass er als Lehrer an der Akademieschule eingestellt wird. Dies geht aus Notizen des Musikers Hellmuth Christian Wolff hervor, der damals in Halle lebte. Wolf soll übrigens auch Bilder von Winter vertont haben, die ich leider bisher nicht ausfindig machen konnte.

Hellmuth Christian Wolff schreibt in seinen Erinnerungen: „In dem Moritzburgmuseum in Halle [es geht um das Jahr 1929, Anm. d. A.] war ein Zentrum für moderne Malerei entstanden und an der Burg, der heutigen Hochschule wurde moderne Kunst gepflegt. Neue Bestrebungen auch die

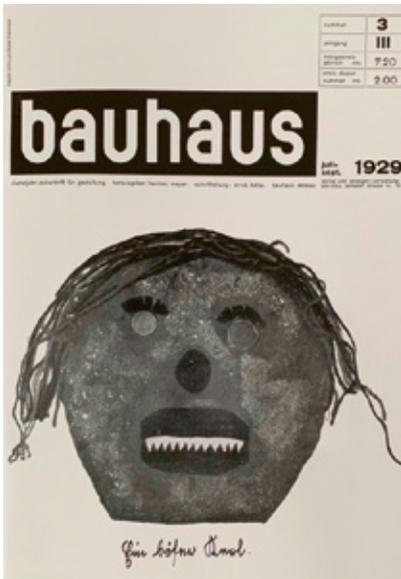
Volksbildung mit praktischen und theoretischen Kenntnissen für moderne Malerei zu versehen, tauchten in Halle auf“ (Walch 2003, S. 77). Hans Friedrich Geist hat Schülerarbeiten aus seinem Kunstunterricht sehr früh in der Volkshochschule in Halle ausgestellt. Es ist ein Kennzeichen seiner Biographie, dass er ungemein umtriebiger war und in ganz Deutschland ausgestellt hat, aber immer nur unter dem Namen Geist und nicht unter der Institution, in der er ab 1930 arbeitete, der Pädagogischen Akademie bzw. den Akademieschulen in Halle. Geist war wahrscheinlich in der Weimarer Republik der bekannteste Kunstpädagoge in Deutschland. Er ist durch seine vom Bauhaus inspirierten Schülerarbeiten bekannt geworden, die auf den ersten Blick ungemein innovativ erschienen, es aber nicht waren.

„Der Zeichenlehrer Hans Friedrich Geist setzte sich für Winter ein, veranstaltete Ausstellungen von Kinderzeichnungen und holte im Frühjahr 1932 seinen Freund Fritz Winter vom Bauhaus in Dessau nach Halle. Er sollte hier als Lehrer an der Pädagogischen Akademie wirken und zugleich auch an einer herrlichen Muster-Volksschule unterrichten“, womit die Akademieschulen gemeint sind. „So war dann Winter in Halle und lebte mit Hans Friedrich Geist zusammen. Das Dritte Reich brach an und Geist entdeckte sehr schnell seine Sympathien für die Nazis, was zu einem sofortigen Bruch zwischen ihm und Fritz Winter führte“ (Walch 2003, S. 77), so der Musiker Wolff in seiner Biografie.

Hier sei eine kleine Anekdote eingefügt. In seiner Hallenser Zeit fuhr Fritz Winter zweimal zu Ernst Ludwig Kirchner nach Davos und brachte beim zweiten Besuch 24 Aquarelle Kirchners mit, die sind seitdem verschwunden. Ich habe im Stadtarchiv, im Einwohnermeldeamt alle Adressen recherchiert, wo die beiden, Winter und Geist, gewohnt haben in der Zeit und habe diese Häuser abgesucht. Von den vier Häusern standen noch drei und eins war zerstört worden. Ich gehe davon aus, dass sich dieser große Schatz in diesem Haus befunden hat. Diese Aquarelle Kirchners werden wohl nie mehr auftauchen.

Von großer Bedeutung für die damalige kunstpädagogische Diskussion in Deutschland waren die Publikationen des damaligen Mannheimer Kunsthallendirektors Georg Friedrich Hartlaub, der das legendäre Buch „Der Genius im Kinde“ (vgl. Hartlaub 1922) geschrieben hat. Dieser Buchtitel ist zu einem programmatischen Begriff für die ganze Kunsterziehungsbe-
 wegung in dieser Zeit geworden. Hartlaub hat schon 1921 eine Ausstel-
 lung gemacht für den Freien Bund „Der Genius im Kinde“, wo er von
 ihm international gesammelte Kinderzeichnungen ausgestellt hat. Er hat
 damals ein einzigartiges Archiv für Kinderzeichnungen angelegt, das sich
 bis heute in der Kunsthalle Mannheim befindet und nie wissenschaftlich
 aufgearbeitet wurde. Unter anderem hat er auch Kinderzeichnungen von
 Kindern von Künstlern gesammelt, was ein spannendes Kapitel für sich
 ist, so u. a. ein ganzes Konvolut von Kinderzeichnungen von Alfred Kub-
 in und dem durch seine 2010 veröffentlichte Streitschrift „Empört Euch!“
 international bekannt gewordenen Stéphane Hessel (1917–2013).

*„In der Kunsterziehung der Weimarer Republik gewann der Gesichtspunkt der
 schöpferischen Gestaltungskraft des Kindes programmatischen Charakter. Er
 manifestierte sich zuerst in einer Ausstellung von Kinderzeichnungen und -ar-
 beiten welche 1921 die Mannheimer Kunsthalle unter dem Titel Der Genius im
 Kinde veranstaltete“* (BDK 1976, S. 109). Dieser Gesichtspunkt wurde dann
 vertieft in dem damals vielfach aufgelegten Buch „Der Genius im Kinde“
 (vgl. Hartlaub 1922): „Das Wort Genius bezeichnete die Naturkraft
 des Naiven in seiner Totalität vor Einbruch der Pubertät. Diese Kraft soll-
 te durch eine kindbezogene Kunstpädagogik freigesetzt und ‚als heilen-
 der Born‘ gegen eine technisierte und entseelte Umwelt möglichst lange
 erhalten bleiben“ (BDK 1976, S. 109). Geist hat schon 1929 – also bevor
 die Pädagogische Akademie und die Akademieschulen gegründet waren –
 über seine Arbeit 1929 eine ganze Ausgabe der Bauhaus-Zeitschrift gestaltet.



Titelbild der Bauhaus-Zeitschrift 1929
© Archiv Jonas Geist, Berlin

Das Titelbild der Bauhaus-Zeitschrift zeigt eine Schülerarbeit mit dem Titel „Ein böser Kerl“, die auch in der Werk-Monographie von Fritz Winter abgedruckt ist und dort neben ein Winter-Bild gestellt wurde. Das war ein Spezifikum von Geists Kunstunterricht, dass er Arbeiten von bekannten Künstlern, auch Originale von Paul Klee, mit in die Schule in seinen Kunstunterricht genommen hat, sie nachempfinden ließ und die Schüler darüber schreiben ließ, zunächst in Meuselwitz, dann in Halle.

Da gibt es viele Dokumente, unter anderem über das berühmte Bild „Engel der Geschichte“ von Paul Klee, das Geist seinen Schülern im Kunstunterricht gezeigt hat, die dann über dieses Bild Texte geschrieben haben. Was Geist 1929 in der Bauhaus-Zeitschrift zu seiner Arbeit schreibt, ist programmatisch für das, was er dann in Halle in seinem Kunstunterricht lehrte. Überschriften ist der Text mit „Schöpferische Erziehung“.

„Der Gestaltungsunterricht hat die Aufgabe, die freischaffende zeichnerisch-malerische und plastische Äußerungsfähigkeit des Kindes zu entwickeln und zu entfalten. Das Kind soll, je nach Maß seiner schöpferischen Kräfte, befähigt werden, sich mit zunehmender Lust am Gestalten der Realität in Formen und Farben zu bemächtigen und die Kräfte der Fantasie zu betätigen.“

Der Gestaltungsunterricht betrachtet das Kind in all seinen Äußerungen als eine organische Einheit. Er steht bewusst gegen die intellektuellen Methoden der ‚Arbeitsschule‘, die zum Teil ein guter Beginn waren aber unter den Händen verknöchelter Pedanten jeglichen Alters (armselige Opfer einer verkalkten Erziehung) zu einer einseitigen toten Begriffsvermittlung geworden sind, bei denen

die Kinder nichts anderes zu tun haben, als die Verstandesexerzierübungen der Schulmeister in bildliche oder plastische Darstellung zu übersetzen“ (vgl. BDK 1976, S. 117).

Geist äußert sich teilweise sehr aggressiv in seinen Texten gegenüber der seiner Meinung nach überholten pädagogischen Praxis. Das wurde ihm später von den Schulbehörden vorgeworfen und bereite Schwierigkeiten bei seiner Einstellung in Halle.

Geist schreibt: „Das Kind in der Arbeitsschule, ein Abrichtungsobjekt, dessen eigengesetzlich, organische Entwicklung systematisch zerstört wird zugunsten einer lebensstörenden Mechanisierung mit Unterstützung der staatlichen Schulbürokratie, die nach einigen freiheitlichen Verpflichtungen nunmehr frohen Herzens zum alten System übergegangen ist. (...) Der Gestaltungsunterricht hat im weiteren die Aufgabe die schöpferischen Kräfte im Kind für das Leben zu erhalten und fruchtbar zu machen, denn der Mensch soll von klein auf dazu erzogen werden, das zu tun und zu gestalten, was seinem eigenen Erlebnis, seiner eigenen intuitiven Erkenntnis entspricht“ (BDK 1976, S. 117f.).

Was damals auffiel bei Geist, waren sogenannte Materialarbeiten. Zu diesen Arbeiten ist er durch Josef Albers am Bauhaus angeregt worden. Albers war einer der Lehrer am Bauhaus für die Grundlagenübungen, bei dem das Material und das Experimentieren mit unterschiedlichsten Materialien eine große Rolle gespielt haben. Geist hat begeistert mit seinen Schülern die unterschiedlichsten Materialien (häufig sogenannte Abfallmaterialien) gesammelt und daraus für die damalige Zeit ganz außergewöhnliche Materialkompositionen von seinen Schülerinnen und Schülern herstellen lassen. Geist schreibt dazu: *„Die Materialkompositionen sind nur ein Beispiel für kompositorische Gestaltungen, bei denen die zeichnerisch-malerischen und plastischen Fähigkeiten der Kinder zur vollen Entfaltung kommen. Meist wird es ja so sein, dass dem Zeichenunterricht Kinder mit vollkommenen lahmegelegten schöpferischen Kräften übergeben werden. Sie haben große Hemmungen, wissen nicht, was sie wollen und warten auf ein erlösendes Kommando“.* Und: *„Die Materialstoffe haben die Kinder selber gesammelt und Dinge zusammengetragen, von denen sich Erwachsenenweisheit nichts träu-*

men lässt. Zunächst wurde ein Abfallmarkt eröffnet und anschließend mit Material komponiert. Erst später wurden die Kompositionen auf Pappe oder Papier geklebt oder plastisch stehend verarbeitet. Die Bildthemen wurden von den Kindern bestimmt. Anregungen zu einzelnen Arbeiten gaben wir nicht. Themen waren unter anderem Märchen von Hans Christian Andersen und Oscar Wilde. Die Arbeiten haben außer dem Leim nichts gekostet. Wir hatten damals kein Geld. Sie sind zum Teil auf alten Zeichenblöcken montiert, vergangene Arabesken aus vergangenen Jahrhunderten. Darauf sind diese Arbeiten aufgeklebt (neues Leben blüht aus den Ruinen)“ (Geist 1929, S. 14).



Kinder der Giebichensteinschule tragen Material | © Archiv Jonas Geist, Berlin

Auf zeitgenössischen Fotografien sieht man die Kinder wie sie in die Akademieschule gehen, mit Kisten voller Materialien, die er natürlich ganz systematisch sortiert hat. Man sieht die Kinder beim Zeichnen mit Kohle. Was für die damalige Zeit ungewöhnlich war: Geist dokumentierte seinen Kunstunterricht und die Schülerarbeiten umfassen fotografisch, auch mit Bildern seiner zahlreichen Ausstellungen, so auch der Ausstellung in der Volkshochschule in Halle 1929. Man sieht eine Arbeit aus der Grundschule, die aus Streichholzschachteln zusammengesetzte archi-

tektonische Gebilde zeigen. Vergleicht man Arbeiten aus dem Grundlagen-Unterricht von Josef Albers am Dessauer Bauhaus mit Arbeiten aus dem Kunstunterricht von Geist, so wird der Vorbildcharakter der Arbeiten der Studenten Albers für die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht von Geist sofort bewusst.

Geist hat seinerzeit umfassend publiziert, um die Arbeiten aus seinem Unterricht und seine „Methode“ bekannt zu machen. Beispiel dafür ist das „Buch vom Zirkus“ (vgl. Geist 1930). Geist hat einen langen Text geschrieben über die „furchtbaren“ Kinderbücher seiner Zeit und hat mit seinen Schülern Kinderbücher gemacht, indem ein umfassendes Thema so aufbereitet hat, dass immer ein Schüler einen Aspekt des Themas aus der ganzen inhaltlichen Reihe übernommen hat und dann hinterher ein Buch aus ganz unterschiedlichen, individuellen Schülerarbeiten (Linolschnitte) zusammenkommt. Da gibt es auch das Buch vom Zoo, um 1930 entstanden: Es zeigt den Weg der Kinder zum Zoo, man fährt im Bus, kommt zum Zoo, das heute noch existierende Gebäude am Eingang des Zoos ist dabei zu sehen, bevor die Tiere in ihrem Lebensraum dargestellt werden.



Titelblatt der Broschüre: Das Buch vom Zoo | © Stadtmuseum Halle

Die Schülerarbeiten in einem Buch zusammenzufassen und dann zu publizieren, das ist natürlich eine für die damalige Zeit innovative, interessante und originelle Idee.

Bei meinen Recherchen bin ich auch auf ein Bild aus dem Unterricht von Geist gestoßen, was ich aber erst später in seiner Relevanz erkannt habe. Man sieht im Unterricht von Geist ein Kind mit Bausteinen arbeiten, schaut man genauer hin, handelt es sich um Fröbel-Spielgaben (Baukästen). Die waren an der Akademieschule wohl auch eingeführt. Und – was ja gerade jetzt interessant ist im Kontext „100 Jahre Bauhaus“, das ist der Einfluss von Fröbel aufs Bauhaus – Geist erwähnt diesen bedeutenden Reformpädagogen, der ihn sicher auch bei den Materialarbeiten der Schüler beeinflusst hat, in keiner seiner Schriften!

Und dann tauchten Schülerarbeiten im Unterricht von Geist auf, Fotomontagen, wo eindeutig und unmittelbar der Einfluss des Bauhauses sichtbar wird, u. a. Fotomontagen von Moholy-Nagy, der später mit und durch diese Arbeiten berühmt wurde. Geist hatte sie wohl am Bauhaus gesehen. Das war in der damaligen Zeit so überraschend, dass auf der fachlichen Ebene der Kunstpädagogik ein großer Streit einsetzte, wie weit ist das eigentlich von Kindern gemacht oder wie weit ist die Anleitung und der Einfluss des Kunstpädagogen Geist so groß, dass es nur noch um ein bestimmtes Ergebnis ging, eben das Flugzeug. Adolf Reichwein, der „fliegende Professor“ an der Pädagogischen Akademie Halle, hat sich sicher über die Collage „Flugtag Halle September ...“ gefreut.

Viele weitere Collagen aus dem Unterricht von Geist, in der Grundschule 3. Klasse entstanden, zeigen eine „große Nähe“ zu Collagen von Moholy-Nagy und den heute berühmten Collagen von Paul Citroen. Dass solche Collagen und Bildvorstellungen nicht mit Kindern damaliger 3. Klassen zusammengebracht werden können, wird zum Gegenstand der Kritik, die Geist eine stark gelenkte Unterrichtsmethode vorwirft und den kreativen Freiraum der Kinder in Frage stellt. „Die Stimme der Kritiker“ beschreibt Rainer K. Wick ausführlich in „Hans Friedrich Geist und die Kunst des Kindes“ (vgl. Wick 2003, S. 56).

Geist hat diese Arbeiten 1930 in Frankfurt ausgestellt und Frankfurt war ja damals parallel zum Dessauer Bauhaus auch ein Zentrum des Neuen Bauens. Es gab eine avantgardistische Zeitschrift in Frankfurt von dem Architekten Ernst May herausgegeben „Das Neue Frankfurt“. Geist hat darin auch seine kunstpädagogischen Konzepte wie in der Bauhaus-Zeitschrift erklärt. Damals gab es die erste Kritik und zwar von einem Kunstpädagogen, der an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt tätig war, Emil Betzler, der auch noch nach dem Krieg eine große Rolle in der Kunstpädagogik spielte, und schrieb zu diesen Arbeiten von Geist in der Zeitschrift – „Das Neue Frankfurt“ – es ist eine scharfe Kritik –: *„Geist übersieht das Kind, vor dessen Eigenwollen er Achtung zu haben erklärt, um eines ästhetischen Effektes willen“* (Betzler 1932, zitiert nach Walch 2003, S. 86). Und darum ging es in vielen dieser Arbeiten vor allem auch bei den Materialienarbeiten. Betzler kritisierte weiter: *„Plötzlich sind jetzt die ungegenständlichen Bilder da. Die Kinder malen, nageln, kleben und kitten da abstrakte Gebilde zusammen, die wie schlechte, völlig falsch verstandene Nachahmungen etwa der Schwitters, Klee, Arp anmuten! Natürlich fehlt auch die aktuelle Technik der Photomontage nicht, wiewohl sie wahrhaftig gänzlich unkindlich ist und hier zu Resultaten führt, die nichts als Spielerei sind. Wie ist es möglich, dass die gleichen Kinder, die noch soeben ihre Männer und Bäume – [die wir in den Bildern vorhin gesehen haben, J.W.] – zeichneten, auf einmal diese ihre eigenste gegenständliche Welt aufgeben, um sich ‚abstrakt‘ zu gebärden?“* (Walch 2003, S. 82).



Porträts: Schülerarbeiten aus dem Unterricht von Hans Friedrich Geist, 1930/31
© Bergische Universität Wuppertal

Die Methode Geists war ein stark gelenkter, auf das Ergebnis ausgerichteter Unterricht, ein ganz genau geplanter Unterricht, obwohl Geist immer behauptet und publiziert hat, dass die Kinder bei ihm völlig frei arbeiten. Ihm ging es eigentlich nur um diese Selbstdarstellung. In dem Band „Hans Friedrich Geist und die Kunst des Kindes“ (vgl. Wick 2003) gibt es eine minutiöse Analyse von Dieter Heller, einem Mitarbeiter von Rainer K. Wick, über die Geist-Arbeiten und er schreibt: *„Wie dieser Unterricht konkret ausgesehen haben dürfte entgegen der von Geist [so Heller, J.W.] in zahlreichen Publikationen zumeist Zeitschriftenaufsätzen gebetsmühlenartig wiederholten Behauptungen, er habe die Kinder sich weitgehend frei und unbeeinflusst entfalten lassen, kommt man zum Ergebnis, dass im Gestaltungsunterricht durchaus systematisch gelehrt und gelernt wurde“* (Heller 2003, S. 87). Dies ist ein Befund, der auch durch die bisher unveröffentlichten Manuskripte von Geist bestätigt wird, in denen von genauester Planung der kunstunterrichtlichen Prozesse die Rede ist. Diese Planungen bezogen sich sowohl auf die Themen, die von den Schülerinnen und Schülern im Gestaltungsunterrichts zu bearbeiten waren, als auch auf die anzuwendenden Prinzipien der Gestaltung und der einzusetzenden künstlerischen Techniken. Das wird vor allem bei diesen avantgardistisch anmutenden Collagen ganz deutlich.

Ein „Höhepunkt“ der publizistischen Arbeit von Geist war eine mehrseitige Beilage in der damals bedeutenden und auflagenstarken „Vossischen Zeitung“ in Berlin. Da berichtet er aus der Werkstatt der Meuselwitzer Kinder, als er noch Lehrer in Meuselwitz gewesen ist, bevor er nach Halle kam. Das Interessante ist, dass das Ganze in eine Reichstagsdiskussion über „Kulturbolschewismus“ eingegangen ist. Ich zitiere aus dem Reichstagsprotokoll: *„Wenn wir uns gegen den ‚Kulturbolschewismus‘ wenden, meinen wir damit auch Auswüchse, die sich neuerdings im Schulwesen zeigen. Ein Lehrer lässt seinen Schülern neuerdings die Freiheit, zu zeichnen, was sie wollen, und mit diesen unbeholfenen Zeichnungen füllt die ‚Vossische Zeitung‘ ihre illustrierte Beilage. Dabei ergibt sich aus den mitabgedruckten Briefen, dass die Schüler mit der Orthographie und Grammatik auf Kriegsfuß stehen“* (Walch 2003, S. 78). Am Ende des Reichstagsprotokolls steht: *„Beifall bei der Bayerischen Volkspartei“*.

Bezug genommen wird hier auf die Äußerungen von Schülern zu ihren Bildern. Dass Geist keine Fehler, weder in der Grammatik noch in der Orthographie korrigierte, schien natürlich ungemein originell. Diese Schüleräußerungen wurden dann an Paul Klee geschickt.

Einer, der sich dann später von Geist distanziert hat, war der Bauhaus-Lehrer Josef Albers, indem er noch einmal klar gemacht hat, was ihm seine Materialstudien bedeuten im Gegensatz zu dem, was Geist mit den Kindern im Unterricht machte.

Geist hat dann bereits 1934 das Buch „Zur Wiedergeburt des Künstlers aus dem Volk“ (vgl. Geist 1934) herausgegeben, das zentrale Buch für den Nationalsozialismus. Dieses Buch muss er spätestens 1932 angefangen haben. Wenn man beides gegenüberstellt, seine früheren Publikationen und dieses neue Buch, da findet man keine avantgardistischen Materialcollagen, Bilder nach dem Vorbild des Bauhauses, die Rede ist nicht mehr vom „Genius des Kindes“, sondern das Buch ist voll von Scherenschnitten. In der Widmung schreibt er: „Ich widme dieses Buch den Kindern, mit denen ich gearbeitet habe. Ich hoffe, dass sie das Versprechen ihres Lebens einlösen, indem sie für ihren Teil Neues schaffen im Sinne einer lebendigen Überlieferung des deutschen Volkstums“ (Geist 1934, o.S.). Die kunstpädagogische Konzeption, die er in diesem Buch entwickelt, passt genau zur nationalsozialistischen Bildungsideologie.

2. Fritz Alexander Kauffmann

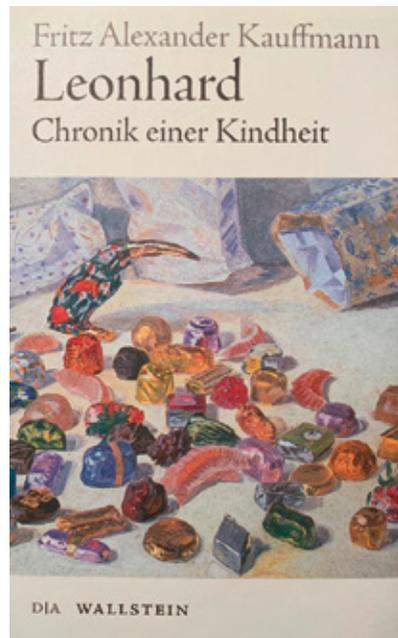
Fritz Alexander Kauffmann, von dem ich bis zum Beginn des Projektes überhaupt nichts wusste, der in keiner kunstpädagogischen historischen Dokumentation auftaucht, wurde 1931 an die Pädagogische Akademie berufen. Kurz zur Biografie: Kauffmann wurde 1891 im Kloster Denkendorf bei Esslingen in Württemberg geboren und ist in Ebersbach an der Fils aufgewachsen. Er stammt aus einer reichen Familie. Die Eltern hatten in Denkendorf die ehemalige Klosterruine als Produktionsstätte für Essig, Gurken und alles Mögliche ausgebaut. Das Klostergelände war von 1830

bis 1907 im Privatbesitz der Familie. Kauffmann studierte Romanistik, Anglistik und Kunstgeschichte an der Universität Tübingen, in Paris und London. Er war also im Vergleich zu Geist sehr weltgewandt. Im Ersten Weltkrieg erlitt er das gleiche Schicksal wie Reichwein. Er wurde schwer verletzt bei einem Gasangriff. Nach dem Ersten Weltkrieg trat er in den höheren Schuldienst ein. Er ist Autor eines Lesebuchs für den Deutschunterricht, das lange in Gebrauch war. Er wurde dann Studienrat, ging nach Pfullingen und wurde Mitglied der Deutschen Demokratische Partei DDP. Sein Ziel war es, Politik mitzugestalten, so kandidierte er für die DDP bei Kommunalwahlen, wurde allerdings nicht gewählt. Er war insbesondere an Kultur- und Bildungspolitik interessiert. Er wurde 1919 zunächst Studienassessor in Stuttgart und dann 1922 Studienrat an der Realschule in Pfullingen, die er ab 1928 leitete. Kauffmann war mit Carl von Ossietzky befreundet und auch Mitglied in der Deutschen Liga für Menschenrechte (August 1924 bis August 1932), was ihm später große Probleme bereiten sollte. Kauffmann hat viel publiziert, in Fachzeitschriften, in Standeschriften der Philologen über Kunsterziehung, auch über Bildungspolitik. Er wurde 1931 als Professor an die Pädagogische Akademie Halle berufen, weil man seine Schriften kannte und der Auffassung war, dass er gut in das Profil des Kollegiums passte. Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933 wurde er, wie viele seiner Kollegen an der Pädagogischen Akademie, sofort entlassen. Er wurde allerdings mit einer Pension in den Ruhestand versetzt, aber diese Entlassung hat ihn innerlich so getroffen und gedemütigt, dass er damit nicht zurechtkam.

Wir haben gehört, dass Adolf Reichwein an eine Dorfschule zurückgegangen ist. Das war eine Möglichkeit, aber so etwas kam für Kauffmann wohl nicht in Frage, dass er an seine ehemalige Schule in Pfullingen zurückgegangen wäre und dort versucht hätte weiterzuführen, was er an der Pädagogischen Akademie gelehrt hatte. Er hat Dutzende von Anträgen geschrieben für seine Wiederverwendung und Wiedereinstellung, hat dann auch mit Publikationen versucht, sich wieder ins Gespräch zu bringen. Es ist ihm nicht gelungen. Kauffmann empfand die zwangsweise Trennung vom Lehrbetrieb an einer Hochschule als Demütigung. Alle Anträge auf Wiederverwendung wurden von der nationalsozialistischen

Regierung abgelehnt. In einem Nachruf auf Fritz Alexander Kauffmann in der Monatszeitschrift „Merkur“ schrieb sein Freund Joachim Günther 1947 in Zusammenhang mit Kauffmanns Tätigkeit in Halle von: *„(...) drei Jahren erfüllten Lebens in jenem Wissenschaft, Kunst und Pädagogik vereinen- den Sinne, wie er Kauffmann als eigentliches Ideal seiner Existenz vorschwebte und auch nach der Auflösung der Pädagogischen Akademien im Schicksalsjahr 1933 nicht verlassen hat (...). Die Verwendung oder richtiger Nichtverwendung reicht über die ganze Periode der ‚neuen Zeit‘ und damit auch über den Rest seines Lebens, und sie zerbricht dieses Leben, soweit es geradezu eine leiden- schaftliche Begierde nach unmittelbarer Menschenbildung gewesen ist. Wieweit dieses unausgeheilte Trauma dazu beigetragen hat, seinen Geist vom sichtbaren Forum zu lösen und ihm das Wort als Ausdrucksmittel über das Pädagogisch- Rhetorische ins eigentlich Literarische emporzuläutern, wird kaum mehr auszu- machen sein“* (Walch 2003, S. 76).

Von Theodor Fontane wissen wir, dass er während einer schweren Er- krankung dem Rat der Ärzte folgte und seine Kindheitserinnerungen nie- derschrieb. Fritz Alexander Kauff- mann verarbeitete den für ihn so schweren Konflikt zu einem erst posthum 1956 erschienenen Roman mit dem Titel „Leonhard, Chronik einer Kindheit“, der in ganz unter- schiedliche literarische Traditionen gestellt wird als Kindheitsbuch und Bildungsroman. In epischer Breite wird in diesem Buch in „Er“-Form Kauffmanns Kindheit vom zweiten bis zum zwölften Jahr erzählt, die Wahrnehmung der schwäbischen Heimat, der elterlichen Fabrik in einer Klosterruine, Natur, Kultur, Men-



„Leonhard: Chronik einer Kindheit“ von Fritz Alexander Kauffmann | © Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, Darmstadt

schen, mit allen Sinnen. Heute wird man auch von „mit allen Sinnen lernen“ sprechen. Der Enkel von Fritz Alexander Kauffmann, Prof. Dr. Kai Kauffmann (Professor für Literaturwissenschaft an der Universität Bielefeld), bearbeitete das Buch als Herausgeber 2018 neu (vgl. Kauffmann 2018). Dazu schreibt der Verlag in einer diese neue Edition begleitenden Information: „Die Ausgabe enthält den kompletten Text der Erstausgabe sowie unveröffentlichte Teile aus dem Nachlass“. Immer wieder ist Fritz Alexander Kauffmanns (1891–1945) „Leonhard“ mit Marcel Prousts „Auf der Suche nach der verlorenen Zeit“ verglichen worden. In beiden Werken wird mit einer seismographischen Präzision der dichterischen Sprache von einer inzwischen untergegangenen Welt an der Wende zum 20. Jahrhundert erzählt. Thematisch steht der „Leonhard“ allerdings Walter Benjamins Chronik „Berliner Kindheit um 1900“ näher. In der posthum erschienenen Buchausgabe des „Leonhard“ von 1956 bricht Kauffmanns Kindheitsgeschichte abrupt im 12. Lebensjahr ab. In seinem Nachlass hat sich jedoch eine Manuskriptfassung des Schlussteils erhalten, die sein Enkel Kai Kauffmann in dieser neuen Edition erstmals veröffentlicht. Mit diesem Schlussteil erschließt sich nun die gesamte Konstruktion der autobiographischen Erzählung und das ihr zugrundeliegende Programm einer „ästhetischen Selbsterziehung“. In seinem Nachwort führt Kai Kauffmann in Leben und Werk des Autors ein, der ein begeisterter Reformpädagoge und Kunsterzieher war und erst nach seiner Zwangspensionierung durch die Nazis zum Schriftsteller wurde“ (Wallenstein Verlag 2018). Der Schriftsteller Peter Härtling schrieb in seinem Buch „Vergessene Bücher“ über dieses Buch von Fritz Alexander Kauffmann:

„Kauffmann hat diesem historischen Gespinst des Wachsens nicht allein im Leonhard poetische Form verliehen. Sein im letzten Krieg erschienenenes, in seiner Art unvergleichliches Rom-Buch vollzieht die Schritte des architektonischen Gedeihens detailbesessen nach: selten sind das Organische, die lebendige Wiederholung, der bewegliche Bau des Urbanen so hingebend evoziert worden. Und im Leonhard, Kauffmanns letztem, unvollendet gebliebene Werk, wird derart mit einer einzigen Seele verfahren. Die Umwelt baut den Geist mit; sie teilt sich jedoch in unzählige, einzelne Regungen, deren Grundmelodie wie von einer Stimme gesungen ist (...). In diesem Buch wird die Seele ganz und gar zeitgenössische

gerechtfertigt: Die Psychologie ist nicht alles – hinter ihrem erklärbaren Repertoire wuchert eine unerklärliche Formenwelt. Sie entzieht sich jeglicher Fixierung, sie öffnet sich wohlgerne dem Geheimnis“ (Walch 2003, S. 74).

Seine Antrittsvorlesung an der Pädagogischen Akademie Halle hielt Fritz Alexander Kauffmann am 17. Mai 1931 zum Thema „Der Begriff der Qualität und der Kunstunterricht“. Kauffmann ging dabei auf einen anthropozentrisch fundierten Qualitätsbegriff ein. Qualitäten entstehen – so Kauffmann – durch die Nähe der organischen und künstlerischen Form. Der Mensch orientiere sich in seinen schöpferischen Einfällen an der Natur und führe bewusst oder unbewusst Vorbilder und Strukturen der Natur in eigenen technischen oder architektonischen Entwürfen fort. Kunstvermittlung bedeutete, wie Kauffmann ausführte, das Entwickeln einer Sensibilität für Formen als Grundlage subjektiver künstlerische Gestaltung und wörtlich *„Sofern der Mensch ein entwickeltes Formgefühl hat, gewinnt er auch zu bestimmten Zufallsformen der Natur zu Wellenkämmen, Gebirgslinien, Luftströmungen, Wolken und anderen gelegentlich ein Verhältnis nämlich dann, wenn sie Gestalten enthalten, als neue Einfälle wirken oder menschlicher Rhythmik besonders aufgeschlossen sind.“* Der Vortrag endet er mit folgenden Sätzen: *„Das Erlebnis der Qualität, also der totalen menschlichen Wertigkeit, wie sie unmittelbar von dem Eigenleben hochkomplizierte Formen herweht hat das Gewicht unbedingter Gewissheit. Ich habe das Gefühl, dass man in einer Zeit, wo alles relativiert scheint, den Gewissheiten der Qualität die äußerste Beachtung schenken muss. Ganz bestimmt aber weiß ich, dass das deutliche Wissen und das Besorgtsein um Qualität, – mit anderen Worten, das spezielle Verantwortungsgefühl für menschlichen Gesamtwert – die bis heute einzigberechtigte Grundlage des Gestaltungsanspruchs einer Elite sein kann, und ich denke, dass wir an dieser Akademie in diesem Sinne arbeiten werden“ (Walch 2003, S. 74).*

Der ganze Nachlass Kauffmanns liegt heute im Deutschen Literaturarchiv in Marbach in großen Teilen noch unbearbeitet, Tausende von Seiten. Kauffmann hat neben der Tätigkeit in Halle noch eine 1.000-seitige „Formwissenschaft“ verfasst, die nicht zum Druck gekommen ist und nun im Marbacher Archiv liegt.

Was mich besonders an Kauffmanns Tätigkeit in Halle interessiert hat, ist die von ihm entwickelte Idee einer Sammlung. Da wir uns bei dieser Tagung in den Franckeschen Stiftungen befinden und oben dieses einmalige, bedeutende und wunderbare Naturalienkabinett als pädagogische Einrichtung, der Anschauung der Objekte verpflichtet, sich befindet, könnte man ganz viele Bezüge zwischen Kauffmanns Idee und dieser Sammlung herstellen. Ich habe versucht irgendwelche Hinweise von Kauffmann auf diese Sammlung zu finden, das bleibt aber bisher ergebnislos.

Sammeln als ästhetische Kategorie und didaktische Kategorie spielt heute in die kunstpädagogischen Theorien eine wichtige Rolle. In Marbach liegen hunderte von kleinen Zetteln zu Objekten, die Kauffmann für seine Sammlung ins Auge gefasst hatte. Diese Texte waren als Begleittexte zu den Objekten gedacht. Das, was Kauffmann abstrakt über Form schreibt, sollte in der Aufstellung demonstriert und visualisiert werden. Er schreibt dazu: *„Hauptzweck der Sammlung ist die Ausstellung beispielhafter (exemplarischer) Formwertreihen möglichst aus der Welt der alltäglichsten Gegenstände“* (Walch 2003, S. 75).

Das ist übrigens eine Idee, die der Deutsche Werkbund in den 1960er Jahren aufgenommen hat mit seinem „Museum der Dinge“ und den sogenannten „Werkbund-Kisten“, Kisten mit exemplarischen, unter dem



Bild links: Materialarbeit im Sandkasten „Wir bauen einen Zoo“, Unterricht Hans Friedrich Geist, 1930, Bild rechts: Klassenraum von Hans Friedrich Geist mit sortierten Materialien, um 1930 | © Bergische Universität Wuppertal

Aspekt „gute Form“ ausgewählten Designobjekten, die Schulen als Medien für einen anschaulichen Design-Unterricht ausleihen konnten. Aus der „Werkbundkiste“ konnte einen exemplarischen Mittagstischservice oder ein exemplarisches Kaffeeservice von Rosenthal oder Arzberg herausgenommen und im Unterricht aufgebaut werden.

Kauffmann schreibt: *„Es sind ja grundsätzlich zwei Typen von Reihen zu unterscheiden:*

(a) Wertreihen innerhalb einer gegebenen Grundform – dies sind pädagogisch die bedeutsamsten.

(b) Wertreihen hinsichtlich des tatsächlichen Ranges der Form zwischen verschiedenen formalen Grundtypen“ (Kauffmann, zitiert nach Walch 2003, S. 75).

Da gehört für Kauffmann auch der „Kitsch“ dazu. Er hatte dann die Idee, bedeutende Formen wie zum Beispiel eine wunderbare Muschel mit irgendwelchen Kitschobjekten daneben in den Ausstellungen als Lehrbeispiel und Anschauungsbeispiel zu konfrontieren, er wollte tradierte Handwerksproduktionen industriellen Massengütern gegenüberstellen.

Kauffmann sammelte dazu u.a. Segelschiffe, Gefäße, Spielzeug, Textilarbeiten u. a. Auf einem Zettel steht z. B.: *„Ein Warenhausblender. Lange leere Linien, keine geschlossene Form. Alle Teile gesägt. Das hierdurch entstehende Kantige und Kahle wirkt auf uns heute als kubischer Reiz. Die Öde der Formen steht im Einklang mit den papiersteifen Segeln, deren Zahl sozusagen multipliziert erscheint und von denen noch beliebig mehr kommen könnten. Beweis, dass keine echte Spannung entsteht“* (Kauffmann, zitiert nach Walch 2003, S. 75).

Kauffmann hatte in Halle den Auftrag erhalten, einen Lehrplan für Kunsterziehung zu entwickeln. Auch mit diesen Fragen setzte er sich intensiv theoretisch auseinander. Das endete damit, dass er sinngemäß schreibt, er könne zwar einen tollen Lehrplan schreiben, aber die Lehrer sind nicht dafür qualifiziert, diesen Lehrplan in die Praxis umzusetzen.

Eine besondere Bedeutung wurde mit der Aufnahme des Lehrbetriebs der Pädagogischen Akademie Halle dem „Akademieleben“ und „Gemeinschaftsleben“ eingeräumt: Ausflüge, Wanderungen, Sportveranstaltungen

gen, mehrtägige Sommer- und Winterlager und Feste. Adolf Reichwein hat sich mehrfach dazu geäußert und dabei der künstlerischen Ausbildung (Musik und Bildende Kunst) an der Pädagogischen Akademie im Kontext der Feste eine besondere Rolle eingeräumt: *„Musik und handwerkliches Können (in Kohle, Pappe und Papier) geben auch den Festen der Akademie ein Stück Form und Inhalt“* (Walch 2003, S. 73). Man kann hier Vergleiche zum Bauhaus im nahegelegenen Dessau ziehen. Auch dort spielten die Bauhaus-Feste mit einer eigenen Bauhauskapelle seit der Gründung des Bauhauses in Weimar 1919 eine besondere Rolle, wie Ausstellungen und Publikationen zum 100-jährigen Bauhausjubiläum 2019 dokumentierten. Gerade diese Feste wurden zum Angriffspunkt von rechten, konservativen und nationalsozialistischen Kreisen und Organisationen, sowohl am Bauhaus als auch an der Pädagogischen Akademie Halle, *„eine Einrichtung des novemberlichen Deutschland, die dem falschverstandenen ‚höheren Drang‘ des sozialdemokratischen Teiles der Lehrerschaft zu verdanken ist“*, wie es in der Beilage *„Die Klinge“* der nationalsozialistischen Zeitschrift *„Der Kampf“* schon im Februar 1931 zu lesen war. In einem Artikel mit der Überschrift *„Was geht in der Pädagogischen Akademie Halle vor – Der Bürger im Schlafrock – Weder Seminar noch Universität – Tanzabende statt Lehrbücher – Maskenball in der Aula“* war zu lesen:

„Am 18. Februar fand zum Zwecke der Förderung des Gemeinschaftslebens in der Akademie ein Maskenball statt. Dieses Fest, das die ernste Auffassung der gesamten Pädagogischen Akademie widerspiegelt, wurde von einem unserer Mitarbeiter besucht. Er schildert es folgendermaßen: Vom Vorbau der Orgel herunter führte eine Rutschbahn in die Aula [Eine Orgel befand sich nachweislich nicht in der Aula, J.W.]. Diesen Weg mußten sämtliche Damen nehmen, ob sie wollten oder nicht, um so das Fest zu eröffnen. Von Akademie war nichts zu verspüren: der Raum war vollständig auf Maskenbetrieb eingestellt. Die Wände waren mit grotesken Bildern, Türen und Pfeiler mit Gold- und Silberpapier, Fenster und Beleuchtungskörper mit Vorhängen verkleidet. Phantasiekostüme aller Art waren vertreten, Dozenten und Professoren also kaum kenntlich. Die laute, wenig schöne Musik bestand natürlich aus Jazz – waschechte Negermusik. Bei den kleinen Aufführungen, die zwischendurch stattfanden, konnten bezeichnenderweise noch nicht einmal die Professoren Ruhe schaffen. Disziplin

ist verpönt, dafür Freiheit und Gleichheit nach moderner Auffassung! Oftmals wurde der Saal merklich leer. Die heißgetanzten Paare suchten Abkühlung. Und draußen auf den Gängen, in anderen Räumen und Ecken, gab es genügend Gelegenheit. Das Fest, eine Orgie des neuen Deutschland, hat bis 6 Uhr morgens andauert. Wie wir hören, lagen zuletzt einige Herren beschwipst auf der Treppe und erbrachen sich“ (Die Klinge 1931).

Im März 1931 erschien im „Volksblatt“ Halle ein mit „Ein Student“ unterzeichneter Artikel, der sich mit der Diffamierung der Pädagogischen Akademie durch den „Kampf“ („dieses traurige Kapitel nationalsozialistischer Demagogie“) auseinandersetzte, der mit folgendem Absatz endet: „Was nun tatsächlich in der PA ‚vorgeht‘. Da in nur vier Semestern die ganze theoretische und teilweise auch praktische Ausbildung der Studenten erfolgt, haben wir tatsächlich sehr viel Arbeit. Zu den 30 Pflichtstunden, die sich auf fünf Tage verteilen, kommen freiwillige Vorlesungen, Übungen, weiterhin Exkursionen, Vorträge, Unterrichtsbesuche und vieles andere. In den Ferien nehmen die Semesterarbeiten, Schul- und Jugendhelferzeiten die volle Kraft in Anspruch. Was innerhalb dieses Arbeitsbetriebes die wenigen ‚Bunten Abende und Feste‘ bedeuten, kann sich wohl jeder selbst denken. Doch wichtiger als die Frage nach dem Wieviel ist die Frage nach dem Wie der Arbeit und hier kann ich mir nur wünschen, daß alle deutschen Hochschulen die irgendwie künftige ‚Volkslehrer‘ ausbilden, einen solchen Grad von Entwicklungsfreiheit und Lebensnähe besäßen wie die PA hier in Halle. Denn hier erfahren die Studenten eben nicht nur theoretische Ausbildung, sondern man führt sie außerdem in die Fabrik, das Büro, das Gefängnis, das Warenhaus, das Bergwerk und vieles andere mehr und zeigt ihnen so das Leben in allen Erscheinungsformen. Und erst mit dieser Lebens- und Volksnähe gibt man die Grundlage für echte Volks-erziehung“ (Volksblatt 1931).

Elisabeth Blochmann, Professorin für Sozialpädagogik an der Pädagogischen Akademie, ging auf diese nationalsozialistischen Angriffe und Verleumdungen der Pädagogischen Akademie in zwei Briefen an Hermann Nohl (Jena) ein: „Der nat.soz. ‚Kampf‘ hat heute einen wüsten Artikel über die P.A. Halle: ‚Maskenbälle und Tanzabende als Lehrfächer‘ oder so ähnlich mit vielem, peinlichem Detail, im ganzen aber entsetzlich plump“ (Blochmann an

Nohl, 27.2.1931). Und: „Die Aktion gegen den ‚Kampf‘ ist auch zur Zufriedenheit ausgegangen. Das Semester schloss mit einem glücklichen Solidaritätsgefühl“ (Blochmann an Nohl 4.3.1931). Zweieinhalb Jahre sollten den Professoren der Pädagogischen Akademie wie Elisabeth Blochmann, Adolf Reichwein oder Fritz Alexander Kauffmann noch für ihre Arbeit bleiben, bevor sie von den Nationalsozialisten entlassen wurden.

Literatur

- Betzler, E. (1932). Neue Bildungsaufgaben der Volksschule? Eine Auseinandersetzung mit dem Gestaltungsunterricht von H.F. Geist. In *Rhein-Mainische Volkszeitung 1932 (Nachlass Geist)*.
- Bund Deutscher Kunsterzieher (BDK) (1976). Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. Berlin: Bund Deutscher Kunsterzieher.
- Geist, H.-F. (1929). Schöpferische Erziehung. *Bauhaus*, 3, 17f.
- Geist, H.-F. (1930). Das Buch vom Zirkus. Halle.
- Geist, H.-F. (1934). Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk. Leipzig: A.E. Seemann Verlag.
- Hartlaub, G.F. (1922). Der Genius im Kinde. Breslau: F. Hirt.
- Heller, D. (2003). Schülerarbeiten aus dem Unterricht von Hans Friedrich Geist. In R. K. Wick (Hrsg.), *Hans Friedrich Geist und die Kunst des Kindes. Bauhaus, Drittes Reich, Nachkriegszeit (87–100)*. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal.
- Kauffmann, F.A. (2018). Leonhard. Chronik einer Kindheit. Darmstadt: Wallstein.
- Walch, J. (2003). Die Pädagogische Akademie Halle, die Akademieschulen und Hans Friedrich Geist 1930 bis 1933. In R. K. Wick (Hrsg.), *Hans Friedrich Geist und die Kunst des Kindes. Bauhaus, Drittes Reich, Nachkriegszeit (65–86)*. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal.
- Wick, R.K. (2003). Geist, die Reformpädagogik und das Bauhaus. In R. K. Wick (Hrsg.), *Hans Friedrich Geist und die Kunst des Kindes. Bauhaus, Drittes Reich, Nachkriegszeit (39–64)*. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal.

Archivmaterial:

Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek; Nachlass Nohl
 Blochmann an Nohl: Signatur: Cod. Ms. H. Nohl 29: 1–2.

Zeitungsartikel

Die Klinge, Nr. 6, Beilage des „Kampf“, Halle, Februar 1931.
 Volksblatt Halle, Nr. 53, 4. März 1931.



Adolf Reichweins Veranstaltung an der Volkshochschule Halle – zum Verhältnis von Einrichtungs- und Lebensgeschichten in der Erwachsenenbildung

Malte Ebner von Eschenbach & Jörg Dinkelaker

Halle markiert in Adolf Reichweins Berufsbiographie einen Wendepunkt, weil mit dieser Station seines Wirkens ein Wechsel seines Tätigkeitsschwerpunkts von der Volks- zur Lehrerbildung verbunden ist. Auch wenn er in seiner Arbeit als Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde an der pädagogischen Akademie Halle in vielfacher Weise an die didaktischen und inhaltlichen Überlegungen anknüpft, mit denen er im Rahmen seiner Tätigkeit im Ausschuss der deutschen Volksbildungsvereinigungen und an der Volkshochschule Thüringen pädagogische Erfahrungen gesammelt hat, ist doch der mit dieser neuen Position einhergehende Wechsel des von ihm betreuten Adressat_innenkreises einschneidend. In diesem Zusammenhang bemerkenswert ist die Ankündigung

einer Veranstaltung durch Adolf Reichwein an der Abendvolkshochschule Halle/Saale im Jahr 1932. Sie markiert den Versuch einer erneuten Annäherung an die Erwachsenenbildung, resp. Arbeiterbildung, nach der Unterbrechung durch den Umzug nach Halle.

Im vorliegenden Beitrag wird diese Ankündigung einer eingehenderen Betrachtung unterzogen und im Horizont von Überlegungen zu einer Empirie des Verhältnisses von Einrichtungs- und Lebensgeschichten in der Erwachsenenbildung diskutiert. Gefragt wird danach, wie die vorliegende Ankündigung einerseits durch Reichweins volksbildnerische Biographie geprägt ist und welche Bedeutung ihr andererseits für die Entwicklung des Programms der Volkshochschule zukommt. Aus der Perspektive der historischen Programmforschung nehmen wir damit die Veranstaltungsankündigung Reichweins als Kreuzungspunkt ins Visier, in dem die Einrichtungsgeschichte der Volkshochschule und Lebensgeschichte des Dozenten Reichweins interferieren und widmen uns der Frage, in welches Verhältnis Veranstaltungsangebot und Biographie des Dozenten zueinander geraten.

Eine Brisanz erfahren die vorliegenden Betrachtungen dadurch, dass die besagte Ankündigung die einzige bleiben wird, die von Reichwein im Programm der Volkshochschule Halle zu finden ist. Was aus Sicht auf die Biographie Reichweins als ein vorübergehendes Wiederaufgreifen einer langjährigen pädagogischen Praxis erscheint, kommt damit aus Sicht der Einrichtungsgeschichte der Volkshochschule als eine letztlich zu vernachlässigende, folgenlose Fluktuation in den Blick¹.

Wir werden in den folgenden Ausführungen zeigen, dass Reichweins Veranstaltungsankündigung als eine Fortführung seiner Arbeit aus Jena zu

¹ Erst deutlich später wird der Name Adolf Reichweins im Rahmen der Programme der Volkshochschule Halle wieder eine Rolle spielen: der Einrichtung wurde auf Beschluss des Stadtrates im Jahr 2007 sein Name verliehen. Retrospektiv wird damit ein Berührungspunkt der Volkshochschule mit Reichwein eindeutig positiv wieder aufgegriffen, der zur damaligen Zeit keine dauerhafte Beziehung gründete und durchaus mit Ambivalenzen behaftet war [<https://www.vhs-halle.de/ihre-vhs/leben-und-wirken-von-adolf-reichwein/>]. (25.05.2020)]

interpretieren ist, die er mit geringfügigen Adaptionen in die Hallenser Verhältnisse einpasst. Anhand des Vergleichs seiner Ankündigung mit anderen Ankündigungen im selben Arbeitsplan der Volkshochschule werden wir zudem herausarbeiten, dass sich die von ihm angebotene Veranstaltung im Stil sehr deutlich von den anderen Angeboten an dieser Einrichtung abhebt. Die so klar heraustretende habituelle Fremdheit interpretieren wir im Horizont des Wissens um die Einmaligkeit dieses Angebots als einen Moment der Abstoßung zwischen der von Reichwein gelebten pädagogischen Praxis und der Praxis, die die Volkshochschule Halle in der Weimarer Zeit prägt. Die in der erziehungswissenschaftlichen Analyse von Erwachsenenbildung virulente Frage nach den Dynamiken der Verschränkung von Institutionsgeschichte und Lebensgeschichte in Bildungsangeboten kommt in diesem einmaligen Angebotsereignis damit aus einer Perspektive des Scheiterns dauerhafter Verschränkungen in den Blick.

Der Umstand, dass zahlreiche Untersuchungen zu Werk und Wirken Adolf Reichweins in der Volks- und Erwachsenenbildung vorliegen (vgl. z.B. Friedenthal-Haase 1999) und auch seine Auseinandersetzung mit Fragen und Problemstellungen der Volks- und Erwachsenenbildung umfassend zusammengetragen wurden (vgl. z.B. Amlung 2011), erlaubt es uns, anhand dieses für die Volkshochschule Halle nebensächlichen Ereignisses, einen Einblick in die Vorgänge zu bekommen, in denen sich das Angebot eines Lehrenden eben nicht im Programm einer Volkshochschule dauerhaft etabliert.

1. Die Frage nach dem Verhältnis von Einrichtungs- und Lebensgeschichten in der Historischen Programmforschung

Die Untersuchung von Arbeitsplänen von Einrichtungen der Erwachsenenbildung hat sich in der empirischen Erwachsenenbildungsforschung in den letzten Jahren zunehmend etabliert. Mit ‚Programmforschung‘ ist dieser Ansatz auf den Begriff gebracht, bei dem vor allem der sogenannten Programmanalyse eine zentrale Rolle zugeeignet wird. Dieser Einsatz

begründet sich in einem stärker gewordenen Forschungs- und Erkenntnisinteresse an der sogenannten ‚Realität‘ der Erwachsenenbildungsarbeit im Zuge einer zunehmenden Kritik an den großen Erzählungen ideengeschichtlicher Provenienz in der Historiografie der Erwachsenenbildung (vgl. Dräger 1984). Er ist eng verknüpft mit der Sammlung und Archivierung der Programmpläne von Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung². Der Ausbau der Forschungsinfrastrukturen und die damit verbundene Erhöhung der Zugangsmöglichkeiten zu Quellen der ‚alltäglichen‘ Arbeit von Einrichtungen der Erwachsenenbildung als empirisches Material befördert so das Aufspannen neuer Erkenntnishorizonte.

Der Rückgriff auf Arbeitspläne als Quellen eröffnet auch eine Möglichkeit, bisherige Wissensbestände der Historiografie der Volkshochschule in der Weimarer Zeit kontingent zu setzen (vgl. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019). Nicht länger allein der enorme „Umfang literarischer Auseinandersetzung“ (Tietgens 2010, S. 37) mit konzeptionellen Überlegungen, sondern auch die Spuren der zwischen den Einrichtungen und ihren Adressat_innen etablierten Angebotskommunikation kommen in den Blick und lassen die Entwicklungen der Volkshochschulen in einem neuen Licht erscheinen (vgl. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020). Möglich wird es dabei auch nachzuvollziehen, wer zu welchem Zeitpunkt mit welchen Themen Angebote an einer bestimmten Einrichtung angekündigt hat.

Auch das Ansinnen, die Beziehung zwischen Einrichtungsgeschichten von Anbietern und Lebensgeschichten von Dozent_innen in den Blick zu nehmen, ist in der Erwachsenenbildungsforschung keinesfalls ein neues

2 Neben dem (zunehmend digitalisierten) Bestand von Programmen des ‚Volkshochschul-Programmachivs‘ in Bonn, zählen noch das ‚Österreichische Volkshochschularchiv‘ in Wien sowie die Sammlung des ‚Weiterbildungsprogramm-Archivs Berlin/Brandenburg‘ in Berlin zu den wichtigen Forschungsinfrastrukturen in diesem Forschungsfeld. Bislang existiert allerdings noch kein explizit ausgewiesener Ort, der die dispersen Arbeitspläne der Volkshochschulen in der Weimarer Zeit zusammenbringt. Diese Situation ist von Gewicht, weil sich in den letzten Jahren der Fokus der (historischen) Erwachsenenbildungsforschung auf die Volkshochschulen in der Weimarer Zeit verschob und die Ermangelung dieser wichtigen Forschungsinfrastruktur für empirische Forschung deutlich vor Augen führt.

Unterfangen. Die bisherigen Arbeiten nehmen allerdings dieses Verhältnis vorrangig aus der Perspektive von Akteuren in der Erwachsenenbildung in den Blick und untersuchen es anhand von biographischen Interviews (vgl. Seitter 1999). In der Programmforschung spielt das Verhältnis zwischen Biographien und Programmen dagegen bislang eine untergeordnete Rolle. Diese fokussiert überwiegend auf Reihen oder Konstellationen von Veranstaltungen, um Aussagen über Dynamik, Relevanzsetzung und Entwicklung von Programmen oder auch von Institutionen treffen zu können (vgl. als Überblick Nolda 1998). Während Themenkonjunkturen und institutionelle Entwicklungen so gut aufgearbeitet werden können, bleibt die Rolle der Lehrenden für das Zustandekommen von Bildungsveranstaltungen systematisch unterbelichtet. Aus dem Blick gerät, welche Rolle Lehrendenbiographien als eine Ressource der Angebotsgestaltung spielen und in welchem Verhältnis Biographie und Einrichtung in Veranstaltungsprogrammen zueinanderstehen.

Sollen auch Arbeitspläne als Quellen für die Analyse des Verhältnisses von Einrichtungs- und Lebensgeschichten herangezogen werden, zeigt sich eine Schwierigkeit darin, dass dafür über die Veranstaltungsankündigungen hinaus auch Dokumente zu den Biographien der Lehrenden in die Analyse mit einbezogen werden müssen (vgl. auch Ganglbauer et al. 2010). Die Quellenlage für eine solche Analyse ist im von uns untersuchten Fall besonders günstig: einerseits kann auf umfangreiche Publikationen zu Biographie eines Lehrenden zurückgegriffen werden, die aufgrund seiner Prominenz in der pädagogischen Öffentlichkeit gut erschlossen sind; andererseits kann auf umfangreiches Archivmaterial zu den Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle zurückgegriffen werden (vgl. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2019; 2020).

Diese Voraussetzungen erlauben es, eine Spur aufzunehmen, die bislang in der historischen Programmforschung so noch nicht sichtbar werden konnte, weil entweder der Einrichtungsgeschichte oder der Lebensgeschichte der Dozent_innen in der Forschung ein Primat zugeschlagen wurde. Methodologisch stellen wir den Ereignischarakter der Veranstaltungsankündigung ins Zentrum der Analyse, um sie als Kreuzungspunkt zweier Serien – der Lebensgeschichte Reichweins und der Geschichte

der Volkshochschule Halle – entfalten zu können. Eine historische Programmforschung, die über eine Veranstaltungsankündigung beide Seiten im Spiel hält, vermag – so unsere Hoffnung – eine neue Akzentsetzung für ‚andere‘ Geschichten ermöglichen.

2. „daß man [...] herauskommt aus der gefährlichen Illusion, daß eine neue Gesellschaft aus aufgeklärter Einsicht gestaltet werden könne“ – Zur Bedeutung der Veranstaltungsankündigung im Horizont der Biographie Adolf Reichweins

2.1 Erste Sichtung der Veranstaltungsankündigung

Abbildung 1 zeigt die Ankündigung der Veranstaltung Reichweins an der Volkshochschule Halle, wie sie im Arbeitsplan des 1. Trimesters 1932 abgedruckt ist. Wir betrachten sie in diesem Kapitel zunächst losgelöst vom restlichen Programm und fragen danach, wie sich in ihr die biographischen Erfahrungen Reichweins niederschlagen:

Abbildung 1: **Die Veranstaltungsankündigung Reichweins im Arbeitsplan 1.1932 der Volkshochschule Halle/Saale**



Die Veranstaltung wird für sechs Donnerstagabende in den ersten Monaten des Jahres 1932 angekündigt. Sie ist mit einer Frage übertitelt, die vom Anspruch ausgeht, dass allen Menschen auf der Erde Raum zum Leben zusteht und vor diesem Hintergrund das Problem aufwirft, inwiefern sich daraus global gesehen eine Knappheitsproblem ergibt. Nicht die

Einführung in ein Wissens- oder Themengebiet, sondern die Suche nach der Antwort auf eine Frage, wird von Reichwein durch diese Überschrift in Aussicht gestellt. Direkt unter dem Titel wird die Arbeitsform dokumentiert, in der die angekündigte Themenstellung behandelt werden soll. Es wird Vorträge geben und es soll sich zugleich eine Arbeitsgemeinschaft bilden. Im Horizont der didaktischen Diskussion der damaligen Zeit ist diese Verknüpfung durchaus ungewöhnlich, da eigentlich eine scharfe Gegenüberstellung, ja die Betonung der Unvereinbarkeit der Formen Vortrag und Arbeitsgemeinschaft üblich ist (vgl. Kapitel 3.1). Anschließend werden in knappen Stichworten Themen umrissen, die in der Veranstaltung eine Rolle spielen. Da fünf Themen genannt, aber sechs Abende angekündigt werden, wird die Erwartung geweckt, dass nach einem einführenden ersten Treffen jeden Abend eines der Themen als nächster Schritt der Bearbeitung der im Titel genannten Fragestellung bearbeitet wird. Anhand dieser Stichworte lässt sich eine Spur der Beantwortung der aufgeworfenen Fragestellung erahnen. Das im Titel angesprochene Knappheitsproblem wird als ein Verteilungsproblem in den Blick genommen, das sich aus der kapitalistischen Wirtschaftsweise ergibt. Arbeitslosigkeit und Rohstoffversorgung sind entscheidende Größen beim Verständnis dieser Problematik. Von diesem Einsatz ausgehend scheinen für Reichwein zwei zentrale Problembereiche auf – Organisation und Planung –, die es für die Zukunft zu fokussieren gilt. Ob der Planet Erde, Raum – und das heißt Rohstoffe und Ressourcen – für ‚alle‘ besitzt, ist letztlich abhängig davon, wie man sich zu diesem Verteilungsproblem verhält. Der aufmerksame Leser, kann damit in der Ankündigung schon eine Antwort auf die im Titel aufgeworfene Frage erahnen. Wie die in Aussicht gestellte, letztlich optimistische und handlungsermächtigende Antwort im Einzelnen aussieht, dies wird allerdings nur denjenigen zugänglich, die sich für eine Teilnahme an der Veranstaltung entscheiden.

2.2 Einordnung des gewählten Angebotsformats

Wir lässt sich diese Veranstaltungsankündigung in die Biographie Adolf Reichweins einordnen? Welche Bedeutung kommt ihr im Horizont seiner bisherigen volksbildnerischen Arbeit zu? Eine erste Antwort auf diese

Frage erhalten wir, wenn wir die Positionen in den Blick nehmen, die Reichwein im Laufe seiner Betätigung im Feld der Volkshochschularbeit eingenommen hat. Einen Überblick hierzu gibt Abbildung 2 (vgl. Reimers 2003):

Abbildung 2: **Die von Reichwein übernommenen Positionen in der Volkshochschularbeit**

Reichweins Aufgaben im Volkshochschulwesen	
1921	Geschäftsführer des „Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereinigungen“ (Berlin)
1923	Geschäftsführer der „Volkshochschule Thüringen“ (Jena) – Durchführung von Veranstaltungen an der Abendvolkshochschule Jena
1925–1929	Leiter der städtischen Abendvolkshochschule Jena – Gründung des städtischen Volkshochschulheims und – Leitung der Jungarbeiterlehrgänge – Gründung der Jugendvolkshochschule Jena und – Leitung der Ausspracheabende
1926–1929	Leiter der Wirtschaftsschule Jena

Noch vor dem Abschluss seiner Dissertation wurde Reichwein 1921 Geschäftsführer des „Ausschusses der dt. Volksbildungsvereinigungen“ im Referat für Volksbildung bei Robert von Erdberg. Zwei Jahre später wurde er Geschäftsführer an der „Volkshochschule Thüringen“ und wechselte damit das Lager im damals schon voll entbrannten Richtungsstreit zwischen „Berliner“ und „Thüringer Richtung“. Zunächst war er dort neben organisatorischen Aufgaben mit der Durchführung von Veranstaltungen an der Abendvolkshochschule Jena betraut, dem zentralen Standort der Flächen-Volkshochschule. 1925 löste er Wilhelm Flitner als Leiter der Volkshochschule Jena ab. Unmittelbar nach Antritt dieser Position setzte er weitreichende Pläne zur Erweiterung dieser Einrichtung um, die er bereits zuvor ausgearbeitet hatte. Ihm ging es dabei um die Etablierung von Formaten der pädagogischen Arbeit, in denen der intensive Austausch, das gemeinsame Zusammenleben und die demokratische Verständigung über die Regeln dieses Zusammenlebens im Vordergrund stehen.

Welche pädagogischen Vorstellungen diesem Engagement zu Grunde liegen, lässt sich anhand programmatischer Texte Reichweins aus dieser Zeit nachvollziehen. In einem seiner zahlreichen Beiträge zur Zeitschrift der Volkshochschule Thüringen schreibt er beispielsweise:

„Die Volkshochschule ist ein Treffpunkt zu freier Aussprache. Die wichtigsten Fragen der Gegenwart werden dort, unter Leitung sachlich Unterrichtender, so erörtert, daß Belehrung sich mit eigener Denkschulung, mit Schärfung des persönlichen Anschauungsvermögens verbindet. Darum tritt an die Stelle des Vortrags die Arbeitsgemeinschaft der Gruppe“ (Reichwein 1928/1929b, S. 3).

Reichwein betont hier, dass es in der Volkshochschule darum geht, aktuelle Fragen anzusprechen und dass dies nicht allein in der Form der Belehrung, sondern auch in der Form der Übung realisiert werden soll. Die Arbeitsform des Vortrags soll daher von der Arbeitsform der Arbeitsgemeinschaft abgelöst werden.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Ankündigung der Veranstaltung in Halle, lässt sich einerseits erkennen, dass er in der Art seiner Themenstellung einem Ideal entspricht, dem er auch in seiner Volkshochschularbeit in Jena gefolgt war: er belehrt nicht, sondern formuliert Fragen, die es gemeinsam zu bearbeiten gilt. In der Arbeitsform dagegen weicht Reichwein von seinen Überlegungen ab. Trotz seiner Einwände gegenüber dem Format des Vortrags, kündigt er genau solche in seinem Angebot mit an. Nicht nur in der Wahl des Vortrags, sondern bereits darin, dass er eine Abendveranstaltung mit lediglich sechs Treffen plant, tritt Reichwein mit seinem Angebot in Halle hinter die Ansprüche zurück, die er in Jena verfolgt hatte. Im Volkshochschulheim hatte Reichwein eine Institutionalfom zur Verfügung, in der neue Formen des Zusammenlebens eingeübt wurden. Darüber hinaus führte er zum Abschluss der zweijährigen Lehrgänge Abschlussreisen durch, in denen sich die sich entwickelten Formen des gemeinsamen Handelns bewähren müssen (vgl. Reichwein 1941). Gegenüber diesen Formaten einer intensiven, existentiellen Auseinandersetzung mit Lebensherausforderungen stellt eine Veranstaltung über lediglich sechs Abende hinweg, mit erheblichen

Vortragsanteilen eine enorme Einschränkung pädagogischer Möglichkeiten dar. Dies wiegt deswegen umso schwerer, weil Reichwein an anderer Stelle schreibt, dass Formate einer nur oberflächlichen Aufklärung sogar eine Gefährdung darstellen können:

„Wir hatten zu Hause schon gelernt, daß die Formel ‚Wissen ist Macht!‘ nur eine der Formeln ist, die wir brauchen; daß daneben, wahrscheinlich sogar über der Wissensschulung, die Übung der seelischen Tatkraft und die Schärfung des persönlichen Willens stehen muß. ... Und gerade dieses stellt sich mir als das Hauptproblem der Jungarbeitererziehung heute dar: das man auf der breiten Front herauskommt aus der gefährlichen Illusion, daß eine neue Gesellschaft aus aufgeklärter Einsicht gestaltet werden könne“ (Reichwein 1928/1929a, S. 29).

Trotz dieser inhaltlichen Vorbehalte, die Reichwein vor dem Hintergrund seiner pädagogischen Erfahrungen formulieren könnte, kündigt er in Halle ein Angebot an, das dem Ziel einer vertieften Willensübung nicht gerecht werden kann. Was ihn dazu bewog, wissen wir nicht. Denkbar wäre, dass er diese Veranstaltung als einen Auftakt für möglicherweise daran anschließende intensivere Formen der Volksbildungsarbeit verstanden hat, als einen Versuch der Etablierung einer Arbeitsgemeinschaft, die sich über das Trimester hinaus fortsetzt und so zusehends Eigenständigkeit entwickelt. Denkbar wäre auch, dass Reichwein das gewählte Angebot als eine Art Kompromiss verstand, der es ihm ermöglichte, Teilnehmende aus der Arbeiterschaft in Halle in ihren existentiellen Fragen anzusprechen, trotz institutionell und personell beschränkter Möglichkeiten. Fest steht, dass sich Reichwein mit seinem Angebot dem angleicht, was an der Abendvolkshochschule Halle sonst auch üblich war: kurzfristige Abendveranstaltungen mit hohem Vortragsanteil. Lediglich in der Art und Weise, in der er das Thema aufwirft, im fragenden Titel setzt Reichwein seine didaktische Vorstellung einer über reine Belehrung hinausgehenden intensiven Befassung mit existentiellen Fragen kompromisslos um. Was den Umgang mit dem Inhalt der Veranstaltung betrifft, macht er – wie wir im Folgenden noch sehen werden – keine Abstriche, spitzt vielmehr sogar seine bisherigen inhaltlichen Arbeiten angesichts der besonderen Situation im Jahr 1932 in Halle sogar zu.

2.3 Einordnung der gewählten inhaltlichen Ausgestaltung

Reichweins Auseinandersetzung mit volkswirtschaftlichen Fragen reichen bis in sein Studium zurück. Über sein gesamtes Engagement in der Volkshochschularbeit hinweg, stellt diese Auseinandersetzung den inhaltlichen Schwerpunkt seiner Arbeit dar. In Abbildung 3 sind einige Stationen der Behandlung dieser Thematik in Volkshochschulkontexten aufgeführt:

Abbildung 3: **Durchgeführte Bildungsveranstaltungen zu volkswirtschaftlichen Themen** (Auswahl)

Von Reichwein durchgeführte Veranstaltungen zu volkswirtschaftlichen Themen	
1923	Arbeitsgemeinschaften an der Abendvolkshochschule Jena
1924	Durchführung der „Volkswirtschaftswochen“ auf der Burg Lauenburg
1925	Durchführung eines Sonderprogramms der Volkshochschule Jena für Erwerbslose
1925 – 1929	Lehrplananteil Volkswirtschaft in den Jungarbeiterlehrgängen Ausspracheabende an der Jugendvolkshochschule
1926 – 1929	Lehre an der Wirtschaftsschule Jena

Welche Fragen ihn im Rahmen des Themenfelds Volkshochschule bewegen, wird anhand der Schriften deutlich, die er diesbezüglich veröffentlicht hat. In Abbildung 4 sind die wichtigsten auf dieses Themenfeld bezogenen Veröffentlichungen von ihm aufgelistet:

Abbildung 4: **Veröffentlichungen zum Thema Rohstoffwirtschaft**

Veröffentlichungen Reichweins zu volkswirtschaftlichen Themen
Die Rohstoffe der Erde im Bereich der Wirtschaft. Hrsg. v.d. Werkgemeinschaft der Volkswirtschaftsschule des Landes Thüringen. Weimar: In Komm. Thueringer Staatsverl. 1924, 100 S. m. 8 Karten auf 4 Tafeln.
Die Rohstoffwirtschaft der Erde. Jena: Fischer 1928, XI, 639 S. m. zahlr. Abb, Skizzen u. Tab.
Rohstoffe im Kräftespiel der Zeit. In: Deutsche Rundschau (Leipzig), 62. Jg./1935–36, Band 218, Heft 12 (September 1936). S. 208–219.
Holz – Torf – Kohle. Der Weg der Energie. In: Wilhelm Helmbrecht: RdfU-Filme im Unterricht. Schriftenreihe der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm, Heft 14, Stuttgart/Berlin 1938, S. 68–88
Deutsche Kamerun-Bananen. Stuttgart u. a.: Kohlhammer 1938 Reichsstelle für den Unterrichtsfilm <Berlin>: [Beihefte der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm / F]; 187.

Durch diese Publikationsliste zieht sich das besondere Interesse an Fragen der Rohstoffwirtschaft. Zudem zeigt sich in den Publikationen ein besonderes Interesse an der didaktischen Bearbeitung dieser rohstoffwirtschaftlichen Themen. Bereits seine erste Monografie „Die Rohstoffe der Erde im Bereich der Wirtschaft“ ist als Unterrichtsmaterial zum Thema Rohstoffwirtschaft konzipiert und entstand im Zusammenhang der von ihm geleiteten Arbeitsgemeinschaften in der Volkshochschule Jena.

Einen Einblick in die inhaltliche Ausgestaltung seiner Veranstaltungen gibt der folgende Ausschnitt aus dem Lehrplan, den Reichwein für den volkswirtschaftlichen Anteil an den Jungarbeiterlehrgängen im Volkshochschulheim entwickelt hat (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5: **Inhalte des Lehrplans für die Jungarbeiterbildung im Volkshochschulheim Jena im Bereich Volkswirtschaftslehre**

Aus dem Lehrplan des städtischen Volkshochschulheims Jena
• Geschichtliche Betrachtung der verschiedenen Typen der menschlichen Wirtschaft (von der Hauswirtschaft zur entfalteten Verkehrswirtschaft)
• Aufbau der hochkapitalistischen Wirtschaft (theoretisch)
• Aufbau der heutigen Weltwirtschaft (praktisch)
• Die Weltwirtschaftskrise und das Problem der künftigen Bedarfswirtschaft (Gemeinwirtschaft).

Vergleicht man die im Lehrplan angesprochenen Themengebiete mit den von Reichwein in Halle angekündigten Themen, so wird deutlich, dass er hier im Wesentlichen Themenstellungen aufgreift, die er bereits an anderer Stelle verfolgt hatte. Reichwein entwickelt für die Volkshochschule Halle also kein inhaltlich neues Angebot, sondern greift vielmehr auf das von ihm bereits erarbeitete Repertoire zurück.

Lediglich an einer Stelle können wir eine inhaltliche Variation erkennen, die in dieser Weise neu ist: im Veranstaltungstitel. Die Rede vom „Raum für alle“ findet sich nicht in den Quellen aus der Jenaer Zeit. Es scheint, als habe Reichwein an dieser Stelle seine Themenstellung auf die besondere Situation in Halle zugeschnitten. Dort sind, schon seit Anfang der

1920er Jahr völkische Gruppen stark, so auch der „Stahlhelm, Bund der Frontsoldaten“ und die „Deutschnationale Volkspartei (DNVP)“, die für die Deutschen die Eroberung von Lebensraum im Osten fordern, mit der Begründung, dass die volkswirtschaftlichen Probleme der Zeit auf eine Knappheit an Raum zurückzuführen sei (vgl. Kühnl 1986, S. 54). Reichweins Titelfrage „Hat die Erde Raum für alle?“ kann insofern als Reaktion auf das seit Beginn der 1930er Jahre gerade in Halle besonders virulente, weitere Erstarren faschistischer, nationalistischer und antirepublikanischer Strömungen und Parteien verstanden werden, als Etablierung einer alternativen volkswirtschaftlichen Frageweise angesichts der zunehmenden Dominanz einer national-sozialistischen Lesart der wirtschaftlichen Notlage (vgl. Schmuhl 2006).

3. „Programmbereich D: Volkswirtschaft, Länderkunde“ – zur Bedeutung der Veranstaltungsankündigung im Horizont der Geschichte der Volkshochschule Halle/Saale

3.1 Bemerkungen zur Geschichte der städtischen Abendvolkshochschule Halle

Die städtische Abendvolkshochschule Halle an der Saale wurde am 11. Oktober 1919 gegründet. Diese Gründung ist im Zusammenhang mit der Welle von Volkshochschulgründungen im Jahre 1919 zu sehen, die auch polemisch als ‚Volkshochschulrummel‘ benannt wurde. Die Idee der Volkshochschule wurde in Deutschland schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts bekannt, erlangte aber erst am Ende des Ersten Weltkriegs und insbesondere mit der Gründung der ersten demokratisch verfassten Republik eine umfängliche Aufmerksamkeit. Dieser Aufmerksamkeitschub wurde immens durch die verfassungsrechtliche Verankerung der Volkshochschulen in der sogenannten ‚Weimarer Reichsverfassung‘ vom 11. August 1919 in Art. 148 Abs. 4 befördert. Die Volkshochschulen im deutschsprachigen Raum wurden überwiegend verbunden mit der Zielstellung gegründet, den nicht (bildungs-)bürgerlich geprägten Ständen, insbesondere der Arbeiterschaft, Bildungsangebote zu unterbreiten. Nach

dem Ersten Weltkrieg wurde vonseiten des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vor allem die Integrationsfunktion beschworen, um die unterschiedlichen Bevölkerungskreise im Sinne der geistig-kulturellen und nationalen Erneuerung zu versammeln und zu einem Volk zu bündeln (vgl. Olbrich 2001, S. 146).

Träger der Volkshochschule Halle war – und ist – die Stadt Halle. Organisiert wurde sie von Vertretern der Schulbehörde, inhaltlich wesentlich gestaltet durch Angehörige der Universität. Bis Anfang der 1930er Jahre verfügte die Volkshochschule über keine ‚eigene‘ Bildungsstätte bzw. Bildungshaus. Ihre Veranstaltungsangebote wurden in den Abendstunden in den Räumen der Universität Halle angeboten. Eine Vielzahl der Dozent_innen waren Wissenschaftler_innen und/oder entstammten einem akademischen Kontext (vgl. Wittsack & Ostwald 1930b).

Die konzeptionellen Schriften, die die Entwicklung der Volkshochschulen in der Weimarer Zeit begleiteten, rechneten sich selbst einer ‚Neuen Richtung‘ zu. Die zentrale Differenz zur von ihr abgrenzenden so genannten ‚Alten Richtung‘ wurde im veränderten didaktischen Ideal der „Arbeitsgemeinschaft“ ausgemacht, mit der nicht allein ein verändertes Angebotsformat gemeint war (der Vortrag wurde als Format der überkommenen ‚Alten Richtung‘ zugeordnet und abgelehnt), sondern auch für ein verändertes Prinzip der Bildungsarbeit: nicht die möglichst weite Verbreitung von Wissen und Kultur im ‚einfachen Volk‘, sondern die möglichst intensive Auseinandersetzung mit Bildungsfragen zwischen den ‚Suchenden‘ aus allen Ständen war das Ziel, dem die Arbeit dienen sollte. Die Positionen der Neuen Richtung waren in der Volksbildung der Weimarer Zeit unangefochten. Gleichwohl tobte eine Auseinandersetzung darüber, in welche Richtung sich die Neue Richtung entwickeln soll. Der Anfang der 1920er Jahre entbrannte Streit verläuft zwischen der sogenannten ‚Berliner‘ (z.B. Robert von Erdberg, Werner Picht) und der ‚Thüringer Richtung‘ (z.B. Hermann Nohl, Wilhelm Flitner, Adolf Reichwein (!), Eduard Weitsch, Reinhard Buchwald und Gertrud Hermes). Die Verständigungsversuche wurden im von Theodor Bäuerle beförderten Fo-

rum des sogenannten ‚Hohenrodter Bunds‘ ausgetragen. Die Treffen in diesem Forum wurden regelmäßig durchgeführt, um den Gesprächsfaden trotz unüberbrückbaren Differenzen nicht abreißen zu lassen. Die beiden Richtungen unterschieden sich zunehmend in ihren Zielgruppen, Arbeitsweisen und Organisationsformen: die ‚Berliner Richtung‘ vertrat einen wissenschaftlichen und rationalistischen Ansatz und optierte „für eine systematische Bildung der Arbeiter, eine ‚ernste Arbeit in gesicherter wissenschaftlicher Höhenlage‘, und den Aufbau von ‚hochschulartigen Institutionen‘ (...)“ (Reimers 2003, S. 64f.). Die ‚Thüringer Richtung‘ hingegen vertrat die „Idee der Neutralität einer freien, unabhängigen und bürgerchaftlichen EB, organisiert nach dem Prinzip der Selbstverwaltung und innerverbandlichen Demokratie unter Beteiligung von Fachleuten der EB und Laien“ (Friedenthal-Haase 2010, S. 287). Die in der ‚Thüringer Richtung‘ favorisierte ‚Laienbildung‘ war vor allem auf (nationale) kulturschöpferische Arbeit gerichtet, was von den Vertreter_innen der ‚Berliner Richtung‘ als „Bildungsromantik und ... ‚Luftschaukel‘ der Thüringer“ (Reimers 2003, S. 65) kritisiert und polemisiert wurde.

In den wenigen uns vorliegenden Ausführungen zur Konzeption der Volkshochschule Halle – z.B. den Selbstdarstellungen (vgl. Wittsack & Ostwald 1930a) oder in den veröffentlichten Arbeitsplänen sowie in den Thematisierungen in der damaligen Tagespresse – ist kein expliziter Bezug auf die programmatischen Schriften der Zeit zu erkennen. Weder wird das von der ‚Neuen Richtung‘ propagierte didaktische Format der „Arbeitsgemeinschaft“ in besonderer Weise betont, noch das mit ihr einhergehende Prinzip einer standesübergreifenden Verständigung. Im Vordergrund stand vielmehr der Gedanke, der „werk tätigen Bevölkerung“ ein Angebot zu machen (vgl. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020), mit dem es in seinem Bildungsstreben unterstützt wird. Auch für eine Auseinandersetzung mit dem bald nach der Gründung der Einrichtung auf Reichsebene einsetzende Richtungstreit finden sich keine Spuren in den uns vorliegenden Quellen. Die Entwicklung der Volkshochschule Halle scheint eher durch lokale Besonderheiten geprägt zu sein, einerseits durch das Engagement des weit über die Universität

hinaus (aber nicht in der Volkshochschularbeit) vernetzten zentralen Gründungsfigur Prof. Paul Menzer, der zugleich Leiter des sogenannten ‚Spirituskreises‘ der Universität Halle war (vgl. Meyer 2017), andererseits durch die Anfang der 1920er Jahre einsetzenden, bürgerkriegsähnlichen Auseinandersetzung zwischen extremen Linken und extremen Rechten, in denen zahlreiche Tote auf beiden Seiten zu beklagen waren (vgl. Schmuhl 2006; Schumann 2019).

Die Angebotsstruktur der Volkshochschule war – wie in der ‚Berliner Richtung‘ gefordert – stark durch akademische Themenstellungen geprägt. Dabei dominiert – anders als in der ‚Berliner Richtung‘ propagiert – die Form des Vortrags. Zwar wurden mehrere Veranstaltungen auch mit „Arbeitsgemeinschaft“ überschrieben. Doch war ihrer Mindestgröße (ab 30 Personen) und auch der inhaltlichen Ausrichtung nach zu urteilen auch in ihnen das der Neuen Richtung eigene Prinzip einer gleichberechtigten Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden nicht prägend.

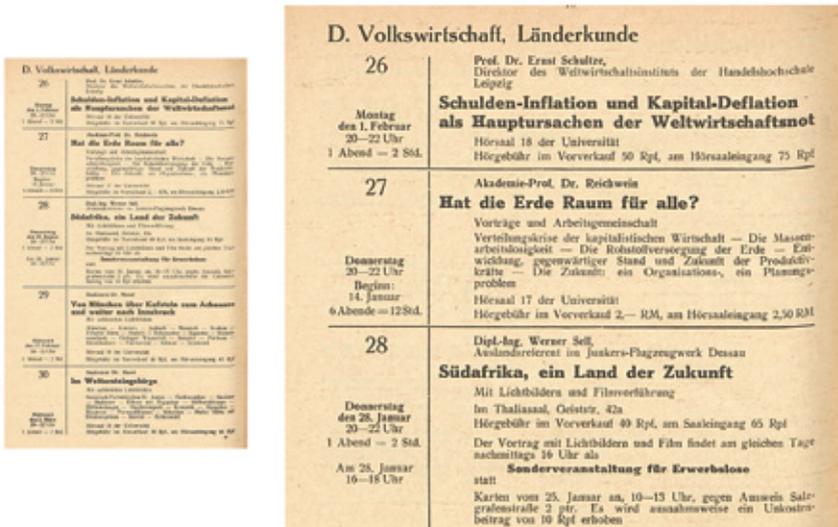
Nach anfänglichen weitreichenden Verschiebungen in der Adressierungsstruktur des Angebots (vgl. Ebner von Eschenbach & Dinkelaker 2020) erlebt die Volkshochschule Halle in den Jahren 1922 bis 1933 eine relativ stabile Phase mit lediglich kleinen Verschiebungen, auch was die in den Arbeitsplänen angebotenen Inhalte angeht. Das Angebot wurde von einem stabilen Stamm an Lehrenden getragen, die über die Jahre hinweg immer wieder Angebote einbrachten. Die Veranstaltungen waren im Jahr 1932 den folgenden Programmbereichen zugeordnet: „A. Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Religion“, „B. Literatur, Kunst“, „C. Gymnastik“, „D. Volkswirtschaft, Länderkunde“, „E. Frauenkurse“, „F. Medizin, Naturwissenschaften“, „G. Unterrichtskurse“, „H. Führungen, Besichtigungen“, „J. Sonderveranstaltungen“. Im Wesentlichen handelt es sich um dieselbe Programmstruktur, wie sie 1922 etabliert wurde. Lediglich die Bereiche „Gymnastik“ und „Frauenkurse“ kamen zwischenzeitlich hinzu und wurden in das Programmschema eingegliedert.

3.2 Analyse der Verortung der Veranstaltungsankündigung im Arbeitsplan

(a) *Inhaltlicher Vergleich mit angrenzenden Ankündigungen im Arbeitsplan*

Indem die Verortung der Veranstaltungsankündigung Reichweins im Arbeitsplan der Volkshochschule untersucht wird, lassen sich Interferenzen zwischen der Lebensgeschichte Reichweins und der Geschichte der Volkshochschule Halle beobachten. Reichweins Veranstaltung wurde von den Programmplanern der Volkshochschule Halle dem Bereich ‚D. Volkswirtschaft, Länderkunde‘ zugeordnet. Aufgrund dieser Zuordnung wird das von Reichwein konturierte Thema in den Kontext der anderen Veranstaltungen gestellt, die dem selben Programmbereich zugeordnet werden. Sein Angebot gewinnt Konturen aufgrund der Differenzen und Entsprechungen gegenüber den anderen Angeboten in diesem Programmbereich. Abbildung 6 zeigt die Seite im Arbeitsplan, in der diese abgedruckt waren:

Abbildung 6: **Veranstaltungsankündigungen im Programmbereich „D. Volkswirtschaft, Länderkunde“ im Arbeitsplan 1.1932 der Volkshochschule Halle/Saale**



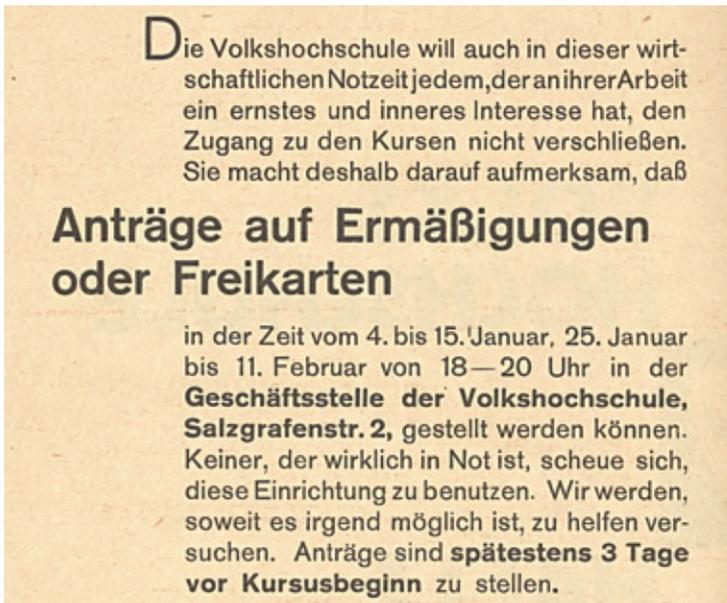
Reichweins Veranstaltung wird im Programmbereich D an zweiter Stelle aufgeführt, nach der Veranstaltung „Schulden-Inflation und Kapital-Deflation als Hauptursachen der Weltwirtschaftsnot“ sowie vor der Veranstaltungsankündigung „Südafrika, ein Land der Zukunft“. Die seiner Ankündigung vorangestellte Veranstaltung behandelt eine volkswirtschaftliche Thematik, die ihr nachgestellte eine landeskundliche. Auch die weiteren Veranstaltungen mit den Nummer 29 und 30 behandeln landeskundliche Fragen. Reichweins Themenstellung erscheint insofern als Brücke zwischen der vorangehenden und der nachfolgenden: in ihr wird einerseits wie bei der Veranstaltung von Professor Schultze eine volkswirtschaftliche Thematik angesprochen. Andererseits werden, wie in der Veranstaltung von Diplom-Ingenieur Sell, die Blicke auf globale Zusammenhänge und Perspektiven gelenkt. Thematisch gesehen wird die Ankündigung also an dieser Stelle geschickt eingepasst, weil sich in ihr Themen angrenzender Veranstaltungen so spiegeln, dass sie aufeinander beziehbar werden.

Vergleicht man die inhaltliche Schwerpunksetzung der Ankündigung Reichweins mit der der beiden nebenstehenden Ankündigungen eingehender, so werden auch darüber hinaus Entsprechungen erkennbar. Wie in der landeskundlichen Veranstaltung über Südafrika geht es auch bei Reichwein um Zukunftsfragen, die in einem globalen Zusammenhang betrachtet werden. Während allerdings in der Veranstaltung Werner Sells diese Zukunft als Potenzial eines fremden Landes in den Blick kommt, das man von außen betrachten, aber selbst nicht mitgestalten kann, wird bei Reichwein die Zukunft als eine gemeinsame Gestaltungsaufgabe konturiert, die intellektueller und koordinierender kollektiver Anstrengungen bedarf.

Beide angrenzenden Veranstaltungen gehen zudem auf die gegenwärtige Not- und Krisenlage ein. In der vorangehenden Veranstaltung von Ernst Schultze wird diese selbst zum Gegenstand und wird im Horizont geldtheoretischen Überlegungen analysiert. In der danach abgedruckten Ankündigung wird sie zwar nicht zum Veranstaltungsthema. Die aus der Krise entstehende Not der Betroffenen wird aber als ein Problem der

Adressat_innen angesprochen, dem im Angebot Rechnung getragen wird. Es wird eine „Sonderveranstaltung für Erwerbslose“ angeboten. Dies entspricht einem Angebotsprinzip, das sich in diesem Arbeitsplan auch an anderer Stelle niederschlägt. So ist beispielsweise auf 2. Seite des Arbeitsplans zu lesen (vgl. Abb. 7).

Abbildung 7: **Zweite Seite des Arbeitsplans des 1.1932 der Volkshochschule Halle/Saale**



Mit allem Nachdruck wird hier betont: „Keiner, der wirklich in Not ist, scheue sich, diese Einrichtung zu benutzen“. Die wirtschaftliche Not im Kreis der Adressat_innen wird hier dezidiert zum Thema gemacht und es wird ihr dadurch begegnet, dass Bildungszugänge eröffnet bleiben. Die Art und Weise, in der die Volkshochschule (und die Veranstaltungsankündigung des Dozenten Werner Sell) auf die Notlage ihrer Adressat_innen eingeht, unterscheidet sich allerdings von der Art und Weise, in der Reichwein auf die Krise reagiert. Die Volkshochschule antwortet, indem

sie eine Teilnahme am organisierten Bildungsgeschehen auch denjenigen möglich macht, die nicht über entsprechende finanzielle Mittel verfügen. Reichwein antwortet, indem er die von ihm wahrgenommenen Hintergründe der Notsituation zum Thema macht und mögliche Auswege aus ihr aufzeigt. In dieser Hinsicht ähnelt Reichweins Themenstellung der des Angebots von Ernst Schultze. Auch Schultze bietet Erklärungsansätze an, die es zu verstehen erlauben, wie es zur gegenwärtigen Notsituation kommen konnte. Allerdings liegen die Lösungen, die Schultze anbietet, in geldpolitischen Maßnahmen und damit außerhalb der Handlungsspielräume der Teilnehmenden.

(b) Formaler Vergleich

Während inhaltliche Anschlüsse so deutlicher werden, sticht die Ankündigung Reichweins in ihrer formalen Struktur an dieser Stelle besonders scharf heraus. Auffällig ist die zunächst die abweichende Form des Titels. Während Reichwein in der Überschrift eine Frage formuliert – „Hat die Erde Raum für alle?“ –, sind die beiden anderen Überschriften in der Form von Thesen ausgestaltet. In beiden Varianten „Schulden-Inflation und Kapital-Deflation als Hauptursachen der Weltwirtschaftsnot“ und „Südafrika, ein Land der Zukunft“ wird so die Erwartung stark gemacht, dass in der Veranstaltung eine pointierte inhaltliche Aussage erläutert und begründet wird. Teilnehmende erhalten die Gelegenheit, die von den Dozierenden entfalteten Argumente nachzuvollziehen und gegebenenfalls kritisch zu prüfen. In Reichweins Ankündigung scheint die Themenstellung noch nicht abschließend geklärt zu sein. Vielmehr soll sie zum Ausgangspunkt einer gemeinsamen Erörterungsbewegung werden. Diese Besonderheit der formalen Struktur zeichnet den Veranstaltungstitel auch gegenüber allen anderen Ankündigungen im vorliegenden Arbeitsplan aus. Ohne Ausnahme haben alle anderen Veranstaltungsankündigungen im Arbeitsplan des 1. Trimesters 1932 die Form einer Aussage, keine andere ist als eine Frage formuliert.

Eine zweite formale Differenz betrifft die zur Behandlung der Themenstellung gewählte Arbeitsform. Während Reichwein – wie oben schon diskutiert – als Arbeitsform der Veranstaltung „Vorträge und Arbeitsge-

meinschaft“ angibt, findet sich eine solche Angabe in den beiden nebenstehenden Ankündigungen nicht. Aus den weiteren Angaben zu den Veranstaltungen lässt sich allerdings erschließen, dass beide als Vorträge geplant sind. Zwar kündigt auch Reichwein an, Vorträge zu halten, und kommt damit den Erwartungen zum üblichen Vorgehen in diesem Programmbereich entgegen. Er will aber darüber hinaus eine Arbeitsgemeinschaft etablieren, was in den angrenzenden Veranstaltungen schon allein dadurch nicht naheliegt, als dass die Art der Themenstellung (Begründung einer pointierten These) in einer solchen Arbeitsform nicht verfolgt werden könnte.

Das von Reichwein gewählte didaktische Prinzip sticht damit gerade durch die Platzierung in diesem Programmbereich besonders heraus. Arbeitsgemeinschaften erweisen sich dort als die Ausnahme. In anderen Programmbereichen, etwa in Kunst- und Literaturfragen wird dagegen von „Arbeitsgemeinschaften“ gesprochen. Allein Reichwein verlässt aber in volkswirtschaftlichen und landeskundlichen Fragen die Position hinter dem Katheder und positioniert sich stattdessen als Mit-Fragender.

Als knappes Fazit ließe sich damit zuspitzen, dass die Veranstaltungsankündigung zwar im Inhalt Thematisierungsspuren der Volkshochschule folgt, sich aber in der Form der Thematisierung – und damit in der pädagogischen Intention – von den anderen Veranstaltungen deutlich abhebt.

4. Hat die Volkshochschule Halle Raum für Adolf Reichwein? – zum Ausbleiben weiterer Veranstaltungsankündigungen

Eine Fortführung des Engagements Reichweins hätten im Horizont der obenstehenden Analysen nicht nur eine inhaltliche Ergänzung des Volkshochschulprogramms bedeutet, sondern wäre auch mit der Etablierung einer neuen, bislang dieser Volkshochschule fremden Form von Volksbildungsarbeit einhergegangen. Reichwein hätte es daher in weiteren Ankündigungen mit der Herausforderung zu tun, diese von ihm gewählte Form der Volksbildungsarbeit gegen anders geprägte Selbstverständlich-

keitserwartungen der Teilnehmer- und Dozierendenschaft durchzusetzen und aufrecht zu erhalten. Die Volkshochschule Halle wiederum bekäme es mit der legitimatorischen Herausforderung zu tun, sich entweder dieser neuen Form anzuzähneln oder aber als eine Einrichtung aufzutreten, in der plurale, nur bedingt kompatible didaktische Formen nebeneinander praktiziert werden.

In die Verlegenheit, dieses Spannungsverhältnis auszutarieren, geraten Reichwein und die Volkshochschule Halle nicht. Es bleibt vielmehr bei einer einzigen Veranstaltungsankündigung Reichweins, auf die keine weiteren folgen. Die zunächst naheliegende Vermutung, dass eine solches Ausbleiben weiterer Ankündigungen in eben dieser – ja auch erst für die Beteiligten – durch das Angebot erfahrbar gewordenen Fremdheit pädagogischen Grundhaltungen begründet liegt, muss angesichts der sehr dynamischen und unübersichtlichen Konstellation im Jahr 1932 mit Vorsicht betrachtet werden. Am Ausbleiben weiterer Ankündigungen Reichweins wird zunächst einmal nur erkennbar, dass diese Differenz nicht im Sinne weiterer institutioneller und biographischer Entwicklungen produktiv wurde, sondern letztlich in einem Modus der unvermittelten Fremdheit verblieben ist.

Über die konkreten Gründe des Ausbleibens weiterer Ankündigungen lassen sich dagegen bei der bestehenden Quellenlage nur Vermutungen anstellen:

War Adolf Reichwein schlicht die Zeit für diese Nebentätigkeit abhanden gekommen? So mussten in der Pädagogischen Akademie Halle im Jahr 1932 Student_innen aufgenommen werden, die zuvor in den nun geschlossenen Pädagogischen Akademien in Erfurt und Cottbus betreut wurden. Reichwein war zudem aufgrund seiner überregionalen politischen Aktivitäten und Vernetzungen (Strasser-Flügel, Leuchtenburg-Kreis) deutlich stärker vor dem Hintergrund der sich zuspitzenden Situation am Ausgang der Weimarer Republik tätig. Konnte er sich möglicherweise deswegen kein weiteres Engagement an der Volkshochschule Halle leis-

ten? Hatte er eventuell auch zunehmende familiäre Verpflichtungen (er lernte in diesem Jahr seine zukünftige zweite Frau kennen)?

Oder war das Angebot Reichweins schlicht auf wenig Resonanz gestoßen? Sind Teilnehmende ausgeblieben oder hat sich keine Arbeitsgemeinschaft gebildet, weil die Teilnehmenden den Vorträgen gelauscht, sich aber nicht eingebracht haben? Zeigt sich das Interesse der Teilnehmenden möglicherweise beschränkt auf die sechs Abende und wünsch-ten diese keine Fortsetzung der thematischen Auseinandersetzung?

War möglicherweise im Gegenteil die Resonanz auf Reichweins Angebot zu groß und wurde dies als Gefahr innerhalb der Volkshochschule wahrgenommen, die zwar die Beteiligung des prominenten Dozierenden durchaus begrüßte, aber doch Widerstände gegenüber einer didaktischen Überwältigung durch den auf Reichsebene gut vernetzten Volksbildner sah? Gab es möglicherweise über die Volkshochschule hinaus in der Stadtöffentlichkeit inhaltliche Einwände gegen das Engagement Reichweins? Oder wurde sein Engagement an der Volkshochschule gar von Seiten seines Dienstherrn, der Pädagogischen Akademie mit Argwohn betrachtet?

Möglicherweise waren es mehrere dieser oder auch ganz andere Gründe, die zum Abbruch dieses möglichen Auftakts geführt haben. Eine 1932 in Halle bereits sehr virulente Tendenz spielt aber sicherlich – on the long run – eine entscheidende Rolle: die erhebliche Verschiebung der politischen Machtverhältnisse die letztlich auch zu einer Absetzung Reichweins von seiner Position als Akademieprofessor und zu seinem Weggang aus Halle führte. Angesichts der bekannten Interventionen nationalsozialistisch orientierter Gruppen an der Universität Halle und an der pädagogischen Akademie (vgl. Schumann 2010) wäre es durchaus konsequent, wenn es auch Interventionen von dieser Seite gegen das pointiert anti-nationalistisch ausgerichtete Angebot Reichweis an der Volkshochschule gegeben hätte. Es wäre insofern sogar denkbar, dass das Angebot Reichweins sowohl von ihm als auch von der Volkshochschule als ein Erfolg

wahrgenommen wurde, dass sich aber dieses Engagement nicht zur produktiven Begegnung zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten der Volksbildung weiterentwickelt hat, weil die politischen Bedingungen eine inhaltlich in dieser Weise ausgerichtete Arbeit verunmöglicht haben.

5. Schlussbemerkungen und weiterführende Fragen

Lassen Sie uns abschließend noch einmal die Frage nach dem Verhältnis von Lebens- und Einrichtungsgeschichte in Programmen der Erwachsenenbildung aufgreifen, um den Ertrag der vorliegenden Analyse sowie einige offene Fragen festzuhalten. Deutlich wird, dass sich die Bedeutung eines Veranstaltungsangebots weder allein aus den biographischen Hintergründen des Lehrenden heraus erschließen lässt, noch allein aus der institutionellen Ausgestaltung eines Programms. In der Umsetzung von Angeboten ist die Einrichtung vielmehr angewiesen auf die habituellen Möglichkeiten der Dozierenden, deren Ankündigungen sie in ihr Programm aufnehmen. Welche Bedeutung dem konkreten Angebot eines Lehrenden im Programm zukommt, ist aber umgekehrt nicht durch die Lehrenden selbst zu kontrollieren. Vielmehr ergibt sie sich erst im Horizont des Gesamtprogramms, in das hinein das Angebot gestellt ist. Das Angebot wird in seiner Spezifik erst erfahrbar durch seine Platzierung an einer konkreten Position im Kontext des Programms. Zugleich prägt aber auch jede einzelne Veranstaltung das Programm mit. Politiken der Aufnahme und der Zurückweisung von Ankündigungen haben daher Auswirkungen auf die Entwicklung eines spezifischen Stils einer Einrichtung, mit weitreichenden Auswirkungen für die Konstruktion der Adressat_innen und der Problemstellungen, die diesen angeboten werden.

Um die Verschränkung beider Perspektiven zu rekonstruieren, sind wir in der hier vorgeführten exemplarischen Analyse mikroperspektiv von dem einzelnen Ereignis ausgegangen, das der Abdruck der Veranstaltungsankündigung im Arbeitsplan 1932 darstellt. Diesem Ereignis konnte sowohl

in der Lebensgeschichte Reichweins als auch in der Geschichte der Volkshochschule Halle eine Bedeutung zugemessen werden. Nimmt man die aus der Analyse einzelner Veranstaltungsankündigungen heraus einsichtig werdenden Eigentümlichkeiten der Verschränkung von Einrichtungs- und Lebensgeschichten zum Ausgangspunkt, ergeben sich weitreichende, bislang ungeklärte Fragen: Welche Muster der Entsprechung und Abstoßung, der Berührung und Verschränkung von Einrichtungs- und Lebensgeschichten lassen sich ausmachen? Sind in unterschiedlichen Einrichtungen unterschiedliche Verschränkungsmuster dominant? Wie schlagen sie sich in Veranstaltungsprogrammen und in Biographien von Lehrenden nieder? Wie häufig sind in der Geschichte der Volkshochschule Fälle wie der hier beobachtete, in denen Lehrende ein von ihnen unterbreitetes Angebot nicht wiederholen, in denen sich ein Engagement nicht fortsetzt? Welche Rolle spielen dabei Fragen der Passung zwischen der pädagogischen Grundhaltung der Einrichtung und der Dozierenden? Welche (weiteren) Gründe für Abbrüche des Lehrens lassen sich erkennen? Welche Auswirkungen haben solche Abbrüche für die Entwicklung einzelner Einrichtungen, für die Entwicklung der Einrichtungslandschaft und für die Biographie der von solchen Abbrüchen betroffenen Dozierenden? Eine solche ‚Dropout-Forschung‘ auf Dozent_innen-Seite ließe sich vor diesem Hintergrund als bislang unerschlossenes epistemisch besonders reizvolles Forschungsfeld historischer Erwachsenenbildungsforschung ausmachen.

Wir würden uns freuen, wenn die hier exemplarisch vorgenommene Analyse von Veranstaltungsankündigungen auf der einen und biografischen Daten auf der anderen Seite, Anregungen für die weitere Verfolgung entsprechender Fragestellungen enthalten würden.

Quellenverzeichnis

Arbeitspläne der Volkshochschule Halle/Saale. Berlin, SBB (Staatsbibliothek zu Berlin) Ah 11942

Literaturverzeichnis

- Amlung, U. (2011). Adolf Reichwein Frühschriften zur Erwachsenenbildung, 1920–1925 *Pädagogische Schriften. Bd. 1*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dräger, H. (1984). Historiographie und Geschichte der Erwachsenenbildung. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Band 11. Erwachsenenbildung* (S. 76–94.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2019). Arbeitspläne als Quellen zur Geschichte der Volkshochschulen in der Weimarer Republik. *SPURENSUCHE. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 28, 77–89.
- Ebner von Eschenbach, M. & Dinkelaker, J. (2020). „Die Volkshochschule will in erster Linie dem Lern- und Bildungsbedürfnis der werktätigen Bevölkerung dienen“. Explorationen zur Historiographie erwachsenenpädagogischer Angebotskommunikation anhand von Arbeitsplänen der Volkshochschule Halle zu Beginn der 1920er Jahre (i.E.).
- Ganglbauer, S., Stifter, C. & Streibel, R. (2010). Kein Ort des Verdrängens. Die Auseinandersetzung mit Austrofaschismus und Nationalsozialismus an Volkshochschulen. In Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hrsg.), *Jahrbuch 2009* (S. 143–185). Wien/Berlin: LIT.
- Friedenthal-Haase, M. (1999). Beobachtungen zu Adolf Reichweins Stil als Erwachsenenbildner. In M. Friedenthal-Haase (Hrsg.), *Adolf Reichwein – Widerstandskämpfer und Pädagoge: Gedenkveranstaltung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, 15. Oktober 1998* (S. 109–124). Erlangen: Palm & Enke.
- Friedenthal-Haase, M. (2010). Thüringer Richtung der Erwachsenenbildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 287–288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kühnl, R. (1986). *Der deutsche Faschismus in Quellen und Dokumenten*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Meyer, R. (2017). Der Spirituskreis an der halleschen Universität – eine Form universitärer Geselligkeit. In M. Asche & D. Klenke (Hrsg.), *Von Professorenzirkeln, Studentenknäulen und akademischen Networking. Universitäre Geselligkeiten von der Aufklärung bis zur Gegenwart* (S. 65–84). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Nolda, S. (1998). Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte* (S. 139–235). Frankfurt/M.

- Olbrich, J. (2001). Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen: Leske+Budrich.
- Reichwein, A (1928/1929a). Jungarbeitererziehung. *Blätter der Volkshochschule Thüringen*, 10(6/7), 28–30.
- Reichwein, A. (1928/1929b). 10 Jahre unser Weg. *Blätter der Volkshochschule Thüringen*, 10(8), 1–3.
- Reichwein, A. (1941). Hungermarsch durch Lappland. Berlin: Aufwärts-Verlag.
- Reimers, B.I. (2003). Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919–1933. Essen: Klartext.
- Schumann, D. (2010). Politische Gewalt in der frühen Weimarer Republik (1919–1923) und ihre Repräsentation in der politischen Tagespresse. In U. Daniel, I. Marszolek, W. Pyta & T. Welskopp (Hrsg.), *Politische Kultur und Medienwirklichkeiten in den 1920er Jahren*. (S. 279–310). München: Oldenbourg Verlag.
- Schuhl, H.-W. (2006). Halle in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. In W. Freitag & K. Minner (Hrsg.), *Geschichte der Stadt Halle. Band 2, Halle im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 237–302). Halle: Mitteldeutscher Verlag.
- Schumann, D. (2019). Anfangsgewalten. Gewalterfahrungen und ihre Nachwirkungen in der Weimarer Republik. In M. Hettling & P. Wagner (Hrsg.), *Revolutionäre Zeiten an Saale und Elbe. Das heutige Sachsen-Anhalt in den Anfangsjahren der Weimarer Republik* (S. 217–238). Halle: Mitteldeutscher Verlag.
- Seitter, W. (1999). Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tietgens, H. (2010). Geschichte der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 25–41). Wiesbaden: VS Verlag.
- Wittsack, R. & Ostwald, W. (1930a). 10 Jahre Volkshochschule Halle. *Festschrift. Halle: Hallische Nachrichten*.
- Wittsack, R. & Ostwald, W. (1930b). Verzeichnis der Dozenten und Themen seit 1919. In R. Wittsack & W. Ostwald (Hrsg.), *10 Jahre Volkshochschule Halle. Festschrift* (S. 29–63). Halle: Hallische Nachrichten.



Gebäude der Brunnenschule Anfang der 1950er Jahre | © Privatarhiv Wenzel



Schüler der Brunnenschule 1928 | © Privatarhiv Wenzel



Adolf Reichwein und die Weltlichen Schulen in Halle

Edmund Fröse/Viola Schubert-Lehnhardt

1. Vorbemerkung

In dieser Abhandlung soll auf eine bisher wenig zur Kenntnis genommene Verbindung zwischen dem Reformpädagogen Adolf Reichwein und den reformpädagogischen Bestrebungen in den beiden Weltlichen Schulen in Halle (Saale) während der Weimarer Republik aufmerksam gemacht werden. In dieser trat an die Stelle des Religionsunterrichts das Unterrichtsfach „Lebenskunde“. In der Tradition der Freidenkerbewegung stehend setzt sich der Humanistische Verband Deutschlands nach wie vor für die Errichtung eines Lehrfaches „Lebenskunde“ statt eines verpflichtenden Lehrfachs „Religionsunterricht“ in den Schulen ein.

Um den pädagogischen Beitrag Reichweins und den Zusammenhang mit den reformpädagogischen Bestrebungen der Weltlichen Schulen zu

erschließen, machen sich eine Reihe von vorangehenden historischen Überlegungen notwendig – zum einen über die Geschichte der Bemühungen zur Trennung von Staat und Kirche einschließlich von Schule und Religionsunterricht in Deutschland und zum anderen über die allgemeine Entwicklung der Weltlichen Schulen.

2. Eine unvollendete Geschichte

Nachdem die liberal-demokratische Forderung einer Trennung von Staat und Kirche und damit von Schule und Religion bereits vor ca. 150 Jahren laut geworden ist, ist es in der Bundesrepublik bis heute nur zu einer unvollständigen Trennung gekommen, obgleich sich der Staat als religiös neutral und säkular versteht. Obwohl das Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht (Artikel 7 Abs. 1 GG), ist der christliche Religionsunterricht noch immer und in den neuen Bundesländern wieder ordentliches Lehrfach in den öffentlichen Schulen. Die christliche Tradition bestimmt weiterhin wesentlich das bestehende gesellschaftliche Wertesystem. Angeblich bietet sie den Menschen die einzig richtige moralische Orientierung. So ist die derzeitige Kulturstatsministerin Frau Monika Grütters der Auffassung, dass die Entchristlichung zu einer „kulturlosen Unbehaustheit“ führe und sie erkennt darin ein „Zerrbild einer spirituell abstinenten, bindungslosen, genussüchtigen Gesellschaft“, das dem „Zusammenleben in einer modernen Gesellschaft nicht zuträglich“ ist (vgl. Grütters 2018).

Der alte lautstarke und vielstimmige Ruf der Trennung von Staat und Kirche und von Schule und Religionsunterricht „ist heutzutage kaum noch hörbar und wird retrospektiv kaum noch wahrgenommen. In der einschlägigen pädagogischen Literatur nimmt die Frage, wie Religion in der öffentlichen Schule unterrichtet werden soll, gegenüber der Frage ob Religion dort überhaupt als ordentliches Lehrfach einen Platz haben soll, eine vorrangige Stellung ein“ (Ulig 2006, S. 163). Wäre es nicht angesichts der zunehmenden multikulturellen und multireligiösen Zusam-

mensetzung der Bevölkerung eine sinnvolle Perspektive für die öffentlichen Schulen, den Religionsunterricht von diesen zu trennen und stattdessen einen für alle Schulkinder allgemeinen Unterricht über die weltweiten verschiedensten religiösen und mythischen Vorstellungen einzuführen. Damit erhielten Schulkinder die Möglichkeit, Menschen anderer Konfessionen kennenzulernen und gemeinsam den Unterricht zu gestalten und Toleranz tatsächlich zu leben, statt nur darüber zu sprechen.

3. Zum Begriff „weltliche Schule“

Eine Vorbemerkung zum Begriff ist notwendig, da sich das Schulmodell „Weltliche Schule“ sowohl in der Literatur als auch in der Gesetzgebung der Weimarer Republik unter verschiedensten Namen findet. Einige Autoren benutzen den Begriff „freie Schulen“ oder auch „bekenntnisfreie Schulen“ für ein Schulsystem der Volksschulen während der Weimarer Zeit, das vom kirchlichen Einfluss frei ist. Eine freie Schule im heutigen Verständnis wäre eine „private Ersatzschule“ bzw. eine „Schule in nicht-öffentlicher Trägerschaft“. Trotz der Unterschiede im Selbstverständnis lässt sich eine Gemeinsamkeit der Weltlichen Schulen feststellen: die „Forderung nach Freiheit von einer die pädagogische Wirksamkeit vermeintlich oder tatsächlich hindernden Bindung“ – der behindernde Einfluss von Religion und Kirche (vgl. Behrens-Cobet et al. 1986, S. 13). Während der reformpädagogischen Diskussionen der 1920er Jahre standen die Begriffe „Weltliche Schule“ sowie der der „Lebenskunde“ als Oberbegriffe für verschiedene Vorstellungen über Lehrinhalte und Lehrmethoden. Die Spannweite reichte von einer Schule ohne Bekenntnisunterricht aber mit einem Unterrichtsfach Lebenskunde, in der die Sinnstiftung offen sein soll und in alle Weltanschauungen gleichermaßen neutral eingeführt werden, über ein weltanschaulich bekenndes Unterrichtsfach, als Bürgerkunde oder als Sozialkunde, über die traditionelle Morallehre bis zu einem reformpädagogischen lebensreformerischen Unterricht (vgl. Groschopp 2002, S. 5).

4. Die Säkularisierung und die Trennung von Kirche und Staat

Die Forderung der Trennung von Staat und Kirche sowie von Religionsunterricht und Schule sind Ausdruck der fortschreitenden Säkularisierung des kulturellen Lebens. Die weltdeutende Vorherrschaft und das Menschenbild der christlichen Religion wurden durch die Erkenntnisse der Wissenschaften zurückgedrängt.

1817 wurde in Preußen das erste deutsche Kultusministerium geschaffen. „Es regelte die äußeren evangelischen Kirchensachen, die katholischen Angelegenheiten, das gesamte Wissenschafts-, Bildungs- und Schulwesen“, die damit der kirchlichen Hoheit entzogen wurden (vgl. Groschopp 1997, S. 321). Mit dem Schulaufsichtsgesetz des preußischen Kultusministeriums aus dem Jahr 1872 wurde in Preußen, zu dem auch die Stadt Halle an der Saale gehörte, alle Volksschulen der staatlichen Aufsicht unterstellt. 1873 wurde das Gesetz zur Erleichterung des Kirchenaustritts erlassen, der Kirchenaustritt rechtlich legitimiert und ein Übertritt in eine andere Religionsgemeinschaft war nicht mehr erforderlich (vgl. Groschopp 1997, S. 104).

Diejenigen, die keiner vom Staat offiziell anerkannten Religionsgemeinschaft angehörten, sich aber dennoch als Christen verstanden, wurden als Dissidenten bezeichnet. Aber auch diejenigen, die als Freigeister keiner Religionsgemeinschaft angehörten, wurden als Dissidenten bezeichnet (vgl. Groschopp 1997, S. 17 f.). Für die Ersten bedeutete Freiheit, Freiheit in der Wahl ihrer Religion, für die Zweiten Freiheit von jeglicher Religion. Ein Teil dieser Dissidenten oder auch der Freidenker organisierten sich 1881 im *Deutschen Freidenkerverband*. Sie gingen von dem Grundsatz aus, dass die ethische Lebensführung auch unabhängig von den Ansprüchen einer Religion begründet werden kann (vgl. Osuch 2002, S. 5). Daneben entstanden weitere kulturelle Organisationen wie die *Deutsche Gesellschaft für Ethische Kultur* 1892 und der *Deutsche Monistenbund* 1906, deren Mitglieder eine monistische wissenschaftliche Auffassung von der Welt und dem Menschen vertraten. In der *Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur* verstand man unter Kultur alle Bestrebungen,

„die auf die Veredlung der Gesinnung und die Förderung und Stärkung des Charakters gerichtet sind'. Dabei fußten die ethischen Gesellschaften auf der Überzeugung ,das die Pflege hochherziger Gesinnung und edlen Charakters weder an eine bestimmte philosophische Weltanschauung noch an ein religiöses Glaubensbekenntnis gebunden ist“ (Groschopp 1997, S. 137). Die Zivilehe 1874 und das Reichspersonenstandsgesetz von 1875 entzogen den beiden christlichen Kirchen weitere soziale Kompetenzen. „1877 fegte schließlich das Gerichtsverfassungsgesetz (§ 15 Abs. III) auch die letzten Überbleibsel geistiger Gerichtsbarkeit hinweg“ (Groschopp 1997, S. 106). Die Säkularisierung des Rechts verknüpfte sich mit der Entmythologisierung des Politischen und der Verwissenschaftlichung des Weltlichen.

Diese gesellschaftlichen Veränderungen, die mit einem neuen Menschenbild und einem neuen Bild vom Kind verbunden waren, führten zu neuen pädagogischen und schulpolitischen Herausforderungen. Durch die Hereinnahme einer Vielzahl von praktischen Lehrinhalten als „Realien“ und gemeinnütziger Kenntnisse in den Unterricht veränderte sich das alte Schulsystem. Die Glaubensvermittlung trat hinter der Verbreitung nützlichen Wissens zurück und der Religionsunterricht wurde ein Lehrfach neben anderen. Nicht unterschlagen werden soll, dass auch in kirchlichen Kreisen eine Debatte zur Reform des Religionsunterrichts einsetzte. Allerdings setzten sich die katholische Kirche und die Zentrumspartei vehement gegen eine Reformierung des Religionsunterrichts zur Wehr (vgl. Osuch 2000, S. 60f).

Mit der einsetzenden Urbanisierung und Industrialisierung veränderte sich im Deutschen Reich wie auch in der Stadt Halle die soziale Struktur der Gesellschaft; es entstand eine neue soziale Schicht, die Arbeiterklasse, die sich sowohl gewerkschaftlich als auch politisch organisierte und ihre Interessen politisch einforderte. In Halle vollzog sich ein Wandel „von einer mittleren Provinzstadt mit Universität zu einer industriellen Großstadt“ (Freitag & Minner 2006, Bd. 2, S. 24). Mit dem Anschluss an die Eisenbahn 1840 entwickelte sich die Stadt zu einem Wirtschafts-, Handels- und Bildungszentrum im mitteldeutschen Raum. Die Einwohner-

zahl stieg von 1870 mit 60.000 auf rund 180.000 im Jahr 1910 (vgl. Freitag & Minner 2006, Bd. 2, S. 34). Es wurden neue Wohnquartiere errichtet und acht Volksschulen neu gebaut.

Die organisierte Arbeiterbewegung wandte sich verstärkt Fragen der Bildung und Erziehung zu, es entstanden Bildungsvereine und die Arbeiterschaft entwickelte eine eigenständige kulturelle Tradition wie die proletarische Jugendweihe oder die Feuerbestattung. 1907 wurde vom 1890 gegründeten Sozialdemokratische Verein für Halle der Volkspark als Haus kultureller und politischer Bildungsarbeit eröffnet. Die Bildungsvereine traten in Konkurrenz zum christlichen Bildungskanon. In der Stadt Halle prallten auf exemplarische Weise progressive und konservative Tendenzen und politische Kräfte aufeinander.

1869 forderte auch die SPD in ihrem Eisenacher Programm die Trennung von Staat und Kirche und auf dem Parteitag in Mannheim 1906 sprach sie sich für eine Einheitsschule auf weltlicher Grundlage aus. Vehement vertrat Clara Zetkin die Forderung nach einer Einheitsschule und die volle Weltlichkeit des gesamten Schulsystems. Die KPD wandte sich dann in der Weimarer Republik gegen die Errichtung einzelner weltlicher Schulen oder weltlicher Sammelklassen, da diese die Weltlichkeit des gesamten Schulsystems nicht vorbereite, sondern behindere und verzögere (vgl. Zetkin 1927). Hintergrund dieser Debatten war die Verabschiedung des Volksschulunterhaltungsgesetzes 1906, das festlegte, dass Volksschulen von den Gemeinden unterhalten werden, und die evangelische oder katholische Bekenntnisschule wurde zur Regelschule erklärt.

Nachdem die Diskussion über Sinn und Zweck des konfessionellen Unterrichts, bei dem die Schulkinder nach Religion voneinander separiert werden, eine breitere gesellschaftliche Öffentlichkeit errang, setzte sich auch der *Deutsche Lehrerverein* wie auch der 1923 gegründete *Bund der freien Schulgesellschaften Deutschlands* für die Entkonfessionalisierung der Schulen ein. In der Emanzipation von kirchlicher Bevormundung sahen Pädagogen Vorteile für die Entwicklung der Schulen, eine höhere Allgemeinbildung und nicht zuletzt eine Aufwertung pädagogischer Kom-

petenzen. Bekannt geworden ist der Bremer Schulstreik von 1905, bei dem die Lehrkräfte die Abschaffung des Religionsunterrichts forderten (vgl. Ulig 2006, S. 166f). Dieser sollte durch einen „Sittenunterricht“ ersetzt werden (vgl. Osuch 2000, S. 60).

Auf einer 1912 vom *Deutschen Bund für weltliche Schulen und Moralunterricht* organisierten Konferenz über die sittliche Willensbildung in den Schulen wurden weitreichende und mutige Vorschläge zur Reform des Unterrichts unterbreitet, die in der Öffentlichkeit kaum auf Verständnis stießen. Der Bund forderte „die Verwirklichung der weltlichen Schule und die Einführung eines rein menschlich-natürlichen Moralunterrichts“ (Groschopp 2005, S. 227). Mit der Forderung „nach Trennung von Kirche bzw. Weltanschauungsverbänden und Staat einerseits und Gleichberechtigung von Kirchen und anderen Weltanschauungsverbänden andererseits entwarfen die Autoren auf der Konferenz schon sehr früh ein Konzept, das freidenkerische und sozialliberale Prinzipientreue, Toleranz- und Dialogfähigkeit sowie Pragmatismus auf intelligente und weitsichtige Weise miteinander verbanden“ (Osuch 2000, S. 72). Dieser Vorschlag entsprach im Kern jenen Regelungen, die in die Weimarer Reichsverfassung Eingang fanden und die Einführung von „Lebenskunde“ ermöglichte.

Nach 1918 versuchten die freireligiösen Verbände erneut, ihre Kinder vom obligatorischen konfessionellen Unterricht zu befreien. Die Lehrerin Maria Krusche stellte beim Ministerium einen Antrag auf Genehmigung eines eigenen Unterrichts anstelle des Religionsunterrichts, der es 1919 der Gemeinde erlaubte „Religionsunterricht und Unterricht in Lebenskunde für die Jugend einzurichten“. Damit war zu Beginn des Schuljahres 1919 nicht nur erstmals für eine freidenkerisch-dissidentische Gruppe die pflichtige schulische Unterweisung in Religion gänzlich abgeschafft, sondern auch die Chance gegeben, diese Erlaubnis auszudehnen (vgl. Groschopp 2001, S. 32).

5. Die „Weltliche Schule“ der Weimarer Republik

1918 standen in Preußen zwei ausgewiesene Vertreter der freireligiösen bzw. freidenkerischen Bewegung Adolph Hoffmann und Konrad Haenisch an der Spitze des Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Beide vertraten die Auffassung einer radikalen Trennung von Kirche und Staat und von Religionsunterricht und Schule und erließen im November/Dezember 1918 entsprechende Erlasse (vgl. Osuch 2000, S. 67). Entsprechend dieser Erlasse ist eine Verpflichtung der Schüler seitens der Schule zum Besuch von Gottesdiensten oder andere religiösen Veranstaltungen unzulässig (vgl. Schmidt 2009, S. 126). Zugleich legte das Ministerium Wert darauf, „dass sich ‚die Lebenskunde als Ersatz für Religionsunterricht in der Schule‘ keinesfalls als ‚ein Fremdkörper in der Schule‘ entwickeln sollte und ‚als Teil des allgemeinen Schulunterrichts wie der gesamte Schulunterricht der staatlichen Aufsicht‘ unterliegen müsse“ (Osuch 2000, S. 83).

Die ministeriellen Erlasse lösten eine mächtige Protestwelle der beiden christlichen Kirchen, der Deutschen Demokratischen Partei, der Deutschen Volkspartei sowie der Zentrumspartei aus. Für die christlich-konservativen Kreise und Parteien stand die Illegitimität der freidenkerischen Positionen nicht nur außer Zweifel – „„sie befanden sich außerhalb jeder Kultur““ (Groschopp 1997, S. 405). In einem Hirtenbrief vom Dezember 1918 wandten sich die preußischen Bischöfe entschieden gegen die Gesetzesentwürfe. Eine Schule ohne Gott und Religion werde zu entsetzlichen Verwüstungen im Erziehungs- und Schulwesen und im ganzen Volk führen (vgl. Schmidt 2009, S. 127). Diese radikalen Verordnungen und Erlasse wurden zurückgenommen.

Im Artikel 173 der Weimarer Reichsverfassung (WRV) wurde die Trennung von Kirche und Staat formal vollzogen und Verfassungswirklichkeit. Zugleich wurde festgeschrieben, dass die Religionsgemeinschaften diejenigen Vereinigungen gleichgestellt sind, ‚die sich der gemeinschaftlichen Pflege einer Weltanschauung zur Aufgabe machen‘. Durch diesen Passus konnten freigeistige und weltanschauliche Verbände den Status einer Körperschaft mit den entsprechenden Rechten erwirken. Da dieser

Artikel in die Verfassung der Bundesrepublik übernommen wurde, bildet er auch heute die verfassungsrechtliche Grundlage für die Einführung des Fachs „Humanistische Lebenskunde“ in der Trägerschaft einer Weltanschauungsgemeinschaft.

Gemäß Artikel 149 WRV blieb der Religionsunterricht ein ordentliches Lehrfach an den Volksschulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen. Den Erziehungsberechtigten war es allerdings erlaubt, ihre Kinder vom Religionsunterricht und von kirchlichen Schulfeiern abzumelden. Nach Art. 146 Abs. 2 WRV konnten auf Antrag der Erziehungsberechtigten (Volks-)Schulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung eingerichtet werden. Dies ermöglichte auch die Einrichtung sowohl weltlicher als auch freidenkerischer Schulen.

Die Einrichtung bekenntnisfreier Schulen sollte durch ein noch zu erlassendes Reichsschulgesetz geregelt werden, dass aber nicht zustande kam. Bis zum Erlass eines solchen Reichsschulgesetzes bleibt es nach Artikel 174 WRV bei der bestehenden Rechtslage nach dem die christliche Bekenntnisschule Regelschule ist, was die Zementierung der Vorkriegsverhältnisse bedeutete (vgl. Keim 2009, S. 128).

Auf Grund dieser widersprüchlichen Rechtslage sahen sich die Eltern gezwungen, ihre Forderungen mittels des Schulstreiks, Eingaben, Beschwerden oder des Schulboykotts durchzusetzen. Um die freidenkerischen Eltern vorläufig zum Schweigen zu bringen, wurde vom Kultusminister in Aussicht gestellt, die vom Religionsunterricht abgemeldeten Kinder in gesonderten Sammelklassen zusammenzufassen. Dabei behalf sich der Minister mit einem Trick: er legitimierte die Zulassung spezieller weltlicher Sammelklassen und Sammelschulen damit, dass diese keine neuen Schulen seien, sondern lediglich evangelische oder katholische Schulen ohne Religionsunterricht (vgl. Behrens-Cobet et al. 1986, S. 26). Trotz zahlreicher Hemmnisse sowohl von christlich-konservativen Kreisen als auch von der KPD entstanden in den Großstädten Preußens zahlreiche Weltliche Schulen. Allein in Berlin gab es bis 1932 51 Sammelschulen mit bis zu 14.037 Schulkindern (vgl. Breyvogel & Kamp 1993, S. 194f).

6. Die Weltlichen Schulen als Sammelschulen in Halle (Saale)

Im April 1920 wurde mit Unterstützung der Arbeitsgemeinschaft sozialistischer Elternbeiräte von der USPD die Einrichtung weltlicher Schulen bei der Stadt beantragt, weil viele Eltern ihre Kinder vom Religionsunterricht abgemeldet hatten. Der Antrag wurde an das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in Berlin weitergeleitet, das die Zuständigkeit an die Stadt zurückverwies. Die Stadt zögerte mit Verweis auf das noch zu erlassende Reichsschulgesetz. Erst nach einem Schulstreik im Januar 1921 beschloss die Stadt die Einrichtung zweier achtstufiger weltlicher Schulen zu Beginn des neuen Schuljahres am 1. April 1921. Allerdings reichte die Zahl der gemeldeten Kinder nicht für die Eröffnung zweier weltlicher Schulen aus. Daraufhin wurden drei weltliche Sammelklassen in der Giebichensteinschule im Norden der Stadt eröffnet. Als Ersatz für den Religionsunterricht wurde auf Antrag der Eltern ein Lebenskundeunterricht durchgeführt. Leiter der weltlichen Sammelklassen wurde Hugo Goersch, der später auch Leiter der weltlichen Schule Nord wurde.



Eröffnung der Brunnenschule 1926 | © Privatarhiv Wenzel

Nachdem das Interesse der Eltern an der Errichtung weltlicher Schulen durch die zugespitzte politische Situation, durch bürgerkriegsähnliche Zustände im März 1920 in der Stadt, nachgelassen hatte, gründete sich 1925 eine Ortsgruppe des *Bundes freier Schulgesellschaften*. Dieser stellte 1926 wiederholt den Antrag auf Eröffnung zweier weltlicher Schulen. Diesem Antrag wurde mit der Eröffnung einer Schule im Norden und einer im Süden der Stadt mit Schuljahresbeginn 1926 stattgegeben. Leiter der weltlichen Schule Süd wurde Edwin Bernhardt. Die offizielle Eröffnungsfeier für beide weltlichen Schulen fand am 16. April 1926 auf Einladung des *Bundes freier Schulgesellschaften* im Volkspark statt (vgl. Markwort 1999, S. 38).

Im gesamten Regierungsbezirk Merseburg existierten bis 1933 drei weltliche Schulen, eine weitere wurde in Zeitz eröffnet. Insgesamt gab es im Regierungsbezirk Merseburg 1927 1.273 Volksschulen mit insgesamt 156.617 Volksschulkindern von denen 3.091 Kinder vom Religionsunterricht abgemeldet wurden (vgl. Breyvogel & Kamp 1993, S. 193).

Tabelle: **Entwicklung der Schülerzahlen an Weltlichen Schulen im Regierungsbezirk Merseburg**

Schuljahr	Sammelschul- klassen der WS	Schüler gesamt der WS	Volksschüler gesamt	% Anteil der Sammelschüler
1926/27	19	757	15.431	5,5
1927/28	31	1.177	16.445	7,2
1928/29	31	1.207	17.338	7,0
1929/30	30	1.212	17.861	6,8
1930/31	31	1.272	18.391	6,9
1931/32	31	1.266	19.188	6,6
1932/33	31	1.251	20.108	6,0
1933/34	4	171	20.786	0,8

Bei der Eröffnung der weltlichen Sammelschulen lag die Zahl der gemeldeten Kinder weit unter den ursprünglichen Erwartungen. In der Sammelschule Süd kam es nur zu 384 Einschulungen (vgl. Markwort 1999,

S. 37). In der Sammelschule Nord wurden 373 Schüler und Schülerinnen eingeschult (vgl. Schoof 1982, S. 52). Insgesamt wurden 757 Schüler und Schülerinnen auf den weltlichen Sammelschulen 1926 eingeschult. In den folgenden Jahren erhöhte sich die Anzahl der Schulkinder an den beiden weltlichen Schulen (WS) in Halle und, wie die obige Tabelle zeigt, blieb die Anzahl der Schulkinder die von 1927 bis 1933 eine weltliche Schule besuchten relativ konstant (vgl. Markwort 1999, S. 37). Von den in Preußen unterrichtenden Lehrern und Lehrerinnen waren nicht einmal zwei Prozent bekenntnisfrei *„und davon unterrichteten fast neunzig Prozent an weltlichen Schulen“* (Groschopp 2001, S. 34).

Eine ministerielle Aufwertung erfuhren die weltlichen Schulen in Halle, als sie per Ministererlass vom 23. März 1929 mit Beginn des Schuljahres 1929 den offiziellen Status von Versuchsschulen erhielten. *„Mit dem Status der Versuchsschule bekamen die Lehrer einen größeren Handlungsspielraum in ihrer erzieherischen und schulischen Arbeit und waren nicht mehr an die Lehrpläne der evangelischen Volksschulen gebunden. Sie wurden jedoch argwöhnisch von der Schulverwaltung beobachtet und durch ständige Hospitationen kontrolliert“* (Markwort 1999, S. 58).



Gebäude der Brunnenschule (heutige Ansicht) | © Privatarchiv Wenzel

Die formale Genehmigung zweier weltlicher Sammelschulen ist nur die eine Seite, die räumliche Unterbringung dieser Schulkinder eine ganz andere Sache und war angesichts der bestehenden räumlichen Probleme sowie der kulturellen Vorbehalte der Menschen eine große Herausforderung für Schulkinder und Lehrkräfte. Für die Schulkinder der Sammelschule Nord konnte das gesamte Schulgebäude in der Brunnenstraße 4 bezogen werden. An dieser Schule war z.B. die Namensgebung ein Gegenstand heftigster Debatten. Entschieden wurde sich letztendlich für den Namen „Brunnenschule“, um ein politisches Bekenntnis durch den vorgeschlagenen Namen „Fichteschule“ zu vermeiden.

Ein einzelnes Gebäude stand für die weltliche Sammelschule Süd nicht zur Verfügung und die Schulklassen wurden auf vier verschiedene Schulen aufgeteilt, was von Seiten der Eltern und der Lehrkräfte dieser Schulen energische Proteste und Eingaben an den Magistrat und die Regierung in Merseburg nach sich zog. Die Schulkinder der weltlichen Sammelschule Süd mussten beim Betreten und Verlassen der Schulgebäude, wenn vorhanden, separate Ein- und Ausgänge benutzen und die Lehrkräfte achteten streng darauf, dass die Kontakte zu den Schulkindern der weltlichen Schule auf ein Minimum beschränkt blieb. *„Teilweise wurden von ihnen Bemerkungen über die ‚Gottlosen‘ oder ‚Abtrünnige‘ gemacht, welche von den Kindern übernommen wurden“* (Markwort 1999, S. 40).

Gerade zu jener Zeit, als Hugo Goersch Leiter der weltlichen Sammelschule Nord war, wurde ganz in der Nähe, praktisch nur durch den Schulhof getrennt, 1930 die Pädagogische Akademie zur Ausbildung der Volksschullehrer eröffnet. Adolf Reichwein war als persönlicher Referent des Kultusministers sowohl an der Gründung dieser Akademie beteiligt als auch später dort als Dozent für Geschichte und Staatsbürgerkunde tätig. Durch diese örtliche Nähe trat er mit dem praktisch tätigen Reformpädagogen in der weltlichen Sammelschule in einen persönlichen Kontakt. Es war jedoch nicht nur die räumliche Nähe, die Goersch und Reichwein zusammenführte – beide vertraten fortschrittliche pädagogische und schulpolitische Auffassungen und die Forderungen nach lebensnaher, praxisbezogener Lehrerausbildung. *„Adolf Reichwein schickte seine Studenten...*

zu Hospitationen und Praktika an die Schule von Goersch. Er muss wohl erkannt haben“, so Werner Lange, „dass das von Goersch verwirklichte Schulkonzept seinen Intentionen in der Lehrerbildung entsprach“ (Lange 2004, S. 34f.). Es wird berichtet, dass beide befreundet waren und eng zusammenarbeiteten. „Hugo Goersch und andere Lehrer der weltlichen Schule nahmen oft an den berühmten Teeabenden bei Adolf Reichwein teil, auf denen heiß über aktuelle politische und wirtschaftliche Themen diskutiert wurde“ (Lange 2004, S. 34).

Eine weitere Gemeinsamkeit beider Personen besteht in der Orientierung an den pädagogischen Überlegungen von Peter Petersen, der in Jena die Jena-Plan-Schule aufbaute, während Reichwein dort 1926/27 Leiter der Volkshochschule war. Auch in den weltlichen Sammelschulen Halle orientierte man sich an der Unterrichtsarbeit und dem Stundenplan der Jena-Plan-Schule. Zeitweise war der frühere Mitarbeiter Petersens, Hans Wolff, an den weltlichen Sammelschulen und konnte hier seine Erfahrungen aus Jena einbringen. Diese reformpädagogischen Gedanken bildeten die Grundlage des vom Lehrerkollegium ausgearbeiteten, eigenständigen Lehrplanrahmens beider weltlicher Schulen (vgl. Schoof 1982, S. 76). Die reformpädagogischen Überlegungen fielen in Halle auf fruchtbaren Boden, da sich das Lehrerkollegium an den reformpädagogischen Vorstellungen von P. Oesterreich, G. Kirchsteiner, W. Paulsen, A. Diesterweg und M. Montessori orientierten (vgl. Markwort 1999, S. 49).

Bevor das inhaltliche Konzept dieser Schulen erläutert werden soll, sei hier erst noch auf das Ende dieser reformpädagogischen Idee hingewiesen: unmittelbar nach der Machtübernahme am 30. Januar 1933 durch die Nationalsozialisten wurden die weltlichen Schulen, sowie die gewerkschaftlichen Bildungseinrichtungen geschlossen. Hugo Goersch wurde am 29. April 1933 beurlaubt und am 12. September 1933 aus dem öffentlichen Schuldienst entlassen. Die freie Stelle des Leiters der Sammelschule Süd wurde nicht wiederbesetzt und der Unterricht in Lebenskunde eingestellt. Das Lehrerkollegium wurde zwangsversetzt und gemäßregelt. Gegen Goersch wurde ein Dienststrafverfahren auf der

Grundlage des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums von 1933 angestrebt jedoch nicht eingeleitet, da er am 20. Oktober 1934 verstarb. Die Brunnenschule wurde wieder in Giebichensteinschule umbenannt, die Schüler wurden in die Klassen zurückversetzt, aus denen sie kamen und waren Schikanen ausgesetzt. Reichwein wurde am 24. April 1933 mit sofortiger Wirkung aus dem Professorenamt entlassen und die pädagogische Akademie in Halle geschlossen. Er wurde im Oktober 1933 als Lehrer mit Beamtenstatus an der evangelischen Landschule in Tiefensee in der Mark Brandenburg eingestellt (vgl. Amlung 1993, S. 269).

7. Reformpädagogische Lehrinhalte und Unterrichtsmethoden

Welche Kriterien benannte Reichwein für eine reformpädagogische Praxis? Ein großer Teil seines Unterrichts erfolgte in heterogenen Arbeitsgruppen, in denen sich Möglichkeiten der individuellen und schöpferischen Selbstentfaltung des Kindes bieten, und die Schule war nicht in Jahrgangsklassen eingeteilt, sondern in Arbeitsgruppen. Fächerübergreifende Projekte sind Bestandteil des Lehrplanes. Der Ausgangspunkt seiner Pädagogik bildet die Mobilisierung der Selbstkraft, die Weckung der geistigen Spontaneität sowie der Entwicklung handwerklicher Fähigkeiten der Kinder verbunden mit sozialer Verantwortung (vgl. Amlung 1993, S. 275). Die Kinder sollen sich selbsttätig mit dem Unterrichtsstoff auseinandersetzen. Für ihn hatte die Entwicklung einer schulischen Feierkultur, an deren Vorbereitung die Kinder selbst beteiligt sind, große Bedeutung. *„Auch bezieht er außerschulische Experten als Lehrmeister in den Unterricht mit ein und erweitert die Schule zu einem großen sozialen und kulturellen Erfahrungsraum“* (Amlung 1993, S. 273). Die Schulausflüge bedeuteten eine Öffnung der Schule nach außen und dienten *„sowohl der geistigen Horizonterweiterung der Schülerinnen und Schüler über die Dorfbarriere hinaus, als auch der Sozialerziehung des einzelnen im Gemeinschaftsleben der Gruppe“* (vgl. Amlung 1993 S. 280). Dazu hat er auch mehrfach publiziert, u.a. über seine Reisen nach den USA und durch Lappland (vgl. Reichwein 1930; 1941).

Ein wesentliches Charakteristikum der Weltlichen Schulen war der Lebenskundeunterricht, der einen Umfang von vier Wochenstunden umfasste, der sich aber wie ein roter Faden durch den gesamten schulischen und auch außerschulischen Unterricht zog und fächerübergreifend an andere Unterrichtsfächer wie Geschichte und Geographie anknüpfte (vgl. Markwort 1999, S. 65). In diesem Unterricht wurde über das politische und wirtschaftliche Geschehen in der Welt diskutiert und auch die unter den Kindern auftretenden Probleme wurden hier besprochen. Die Kinder beurteilten ihr Verhalten selbst, denn die gegenseitige Erziehung der Kinder war ein wesentliches pädagogisches Ziel. Die Kinder lernten *„aufeinander Rücksicht zu nehmen“* und, wenn solche Aussprachen nicht halfen, *„hatten die Schulen noch ein ‚Schülergericht‘, welches dann versuchte, ihre Mitschüler zur Einsicht zu bewegen“* (Markwort 1999, S. 55). Den Abschluss des Lebenskundeunterrichts und der Höhepunkt des jeweiligen Schuljahres war die Jugendweihe, mit der die Kinder in den Kreis der Erwachsenen aufgenommen wurden. Die letzte Jugendweihe wurde in Halle am 9. April 1933 *„gegen 10:00 Uhr heimlich und unter Absicherung von Mitgliedern der KPD im halleschen Stadtwald, am Heidefriedhof, abgehalten, an der etwa 20 Jugendliche teilnahmen“* (Markwort 1999, S. 70).

Zu den Neuerungen im Unterricht gehörte weiterhin, dass Mädchen und Jungen gemeinsam unterrichtet, die festen Sitzreihen aufgelöst, kindgerechte Möbel angeschafft und die Zimmer umgestaltet wurden. Der Wochenarbeitsplan wurde gemeinsam von den Lehrkräften und den Schulkindern aufgestellt. *„Dieser Wochenarbeitsplan umschloss den Kernunterricht, den Kursunterricht, die freie Arbeit, die sich jeder Schüler selbst einteilen konnte und die Arbeitsgemeinschaften“* (Markwort 1999, S. 59). Der klassendifferenzierte Unterricht wurde eingestellt und die Schüler wurden gemeinsam jahrgangsübergreifend unterrichtet. Die Lehrkraft unterrichtete zwei oder drei Klassenstufen im gleichen Unterrichtsfach und in einem Raum gemeinsam. Daraus ergab sich, dass es keine Sitzenbleiber gab, weil die Kinder ihre Klassenstufe nicht verließen, sondern einfach am Unterricht der niederen Stufe teilnahmen. Kinder, die in einem Fach besonders gut waren, konnten dann bis zu zwei Schuljahre in diesem

Fach nach oben „befördert“ werden (vgl. Markwort 1999, S. 62). Auch wurde in Gruppenkreisen unterrichtet, in denen die Kinder gemeinsam und selbstständig Aufgaben lösen mussten.

Neben dem Kernunterricht, der in Unterrichtsstunden von 90 Minuten stattfand, kam noch fakultativ der Kursunterricht hinzu, zu dem der Werk-, Hauswirtschaftsunterricht, Stenographie, Schreibmaschineschreiben oder auch ein Literaturkurs gehörten. Kinder, die ein Musikinstrument erlernen wollten, konnten von der Schule das Instrument erwerben und die Eltern konnten dann die Kosten monatlich abzahlen. Ab 1929 wurde an den Sammelschulen der tägliche Turnunterricht eingeführt. Hierbei standen vor allem Gymnastik, Schwimmen und Gemeinschaftsspiele im Vordergrund. *„Der Grundgedanke war, einen Ausgleich zu den zum Teil oft sehr schlechten Wohn- und Hygieneverhältnissen der Kinder zu schaffen und die gesundheitlichen Schäden abzuwenden bzw. zu mildern indem man den Kindern die Möglichkeit bot, sich nach dem Sportunterricht duschen zu können“* (Markwort 1999, S. 59).

Nach dem Unterricht konnten sich die Kinder in einer Vielzahl unterschiedlichster Arbeitsgemeinschaften, wie einer Theatergruppe, einem Chor oder dem Schulorchester betätigen. Außerdem stellte die Stadt Halle der Schule Grund und Boden, auf dem ein Schulgarten angelegt wurde. Die beim Verkauf erzielten Einkünfte wurden zur Finanzierung von Schulveranstaltungen und Ausflügen verwendet, wodurch die Kinder kaufmänni-



Titelblatt der Schulzeitung der
Brunnenschule vom Dezember 1931
© Privatarchiv Wenzel

sche Grundkenntnisse erwarben. Der theoretische Unterricht wurde ergänzt durch Unterrichtsstunden außerhalb der Schule, bei Exkursionen und Wanderungen an Wochenenden rund um Halle, an denen auch die Eltern der Kinder teilnahmen. In besonderer Erinnerung blieb den ehemaligen Schulkindern (die sich bis vor einigen Jahren noch beim Humanistischen Regionalverband Halle-Saalkreis e.V. regelmäßig trafen) mehrtägige Ausflüge oder das vierwöchige Projekt „Schule auf Rädern“, bei dem die Kinder auch den Schriftsteller Gerhard Hauptmann besuchen durften (vgl. Schoof 1982, S. 79).

Die beiden weltlichen Schulen in Halle, die den offiziellen Status einer Versuchsschule erhielten, waren eine kurze, aber angesichts der äußeren widrigen Umstände, ein beeindruckendes Ereignis in der Geschichte der Schulreformen. Dies war dem engagierten Einsatz beider Schulleiter, wie des gesamten Lehrerkollegiums und vieler Eltern, die trotz Armut ihre Kinder in hohem Maße unterstützten, zu verdanken. Es entstand ein großes Maß an Solidarität zwischen Eltern und Lehrkräften, das von



Klassen der Lehrerin Hoffmeister und des Lehrers Dr. Wolf 1928 vor der Baracke der Brunenschule | © Privatarhiv Wenzel

Respekt gegenüber den Kindern gekennzeichnet war. Der Schulalltag förderte die Kreativität der Kinder, ihre Selbstständigkeit und gab ihnen Selbstvertrauen, was sich auch darin zeigt, dass sich die ehemaligen Schulkinder auch nach vielen Jahren noch immer trafen. Zum 60. Todestag Hugo Goerschs am 20. Oktober 2004 fand auf dem Friedhof in Kröllwitz eine Gedenkstunde mit einem anschließenden Treffen der ehemaligen weltlichen Schulkinder statt. Mit den reformpädagogisch orientierten Weltlichen Schulen konnte an eine lange reformpädagogische Tradition der Stadt, die von A.H. Francke, zu A.H. Niemeyer und E.Chr. Trapp reichte, angeknüpft werden.

8. Schlussbetrachtungen – Ist der Weimarer Schulkompromiss das letzte Wort?

Gegenwärtig wird das Schulfach „Humanistische Lebenskunde“ in Berlin, Brandenburg und in Bayern von den jeweiligen Humanistischen Landesverbänden als Alternative zum Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen angeboten. Rund 67.000 Schülerinnen und Schüler nehmen derzeit an dem Schulfach teil. Die aus der Tradition der Freidenker hervorgegangene Jugendweihe bzw. Jugendfeiern werden sowohl von den Jugendweihevereinen als auch von den Humanistischen Landesverbänden deutschlandweit angeboten.

Die in der Weimarer Verfassung enthaltenen Bestimmungen zu Fragen der Erziehung und Bildung bestimmen *„bis heute die Grundstrukturen unseres Bildungssystems“*, aber sie schufen Freiräume für eine beachtliche Zahl von Reformschulen. Die Festschreibung des dreigliedrigen Schulsystems muss heute als hoffnungslos antiquiert gelten und widerspricht den Vorstellungen *„einer gerechten und humanen Gesellschaft der Vielfalt und Gleichheit“* (Keim 2009, S. 119 ff). Dem humanistischen Anspruch an Bildung, der nicht auf Ausbildung oder Vermittlung von „Kernkompetenzen“ oder „Basiswissen“ reduziert werden darf, steht die aktuelle Bildungspolitik entgegen, die dem gesamtgesellschaftlichen neoliberalen

Trend folgend (z.B. der Bologna-Prozess) immer mehr Exzellenz und Elite, am besten schon in der Kinderkrippe und der Vorschule, in den Mittelpunkt stellt, was unter eindeutig sozialdarwinistischen Vorzeichen stattfindet (vgl. Keim 2009, S. 143).

Auch die Bestrebungen der Privatisierung des Bildungswesens, wie sie vom Aktionsrat für Bildung propagiert wird, stehen der Chancengleichheit, dem gemeinsamen Lernen in der Vielfalt und dem gelebten Umgang mit Differenzen entgegen. Ihrer Auffassung nach spricht nichts dagegen, „auch Schulen als rechtsfähige Anstalten zu etablieren und die Schulaufsicht auf die Rechtsaufsicht zu beschränken“ (vbw 2010, S. 21). Die Privatisierung begünstigt neben einer Differenzierung und Segmentierung der Lernenden nach Religiosität auch noch eine nach ihrem wirtschaftlichen und sozialen Status. Sollten wir es zulassen, dass „Bildungsprozesse in Eigentumsprozesse mit Wissen als Ware“ (vgl. Lohmann 2001, S. 1) umgewandelt werden?

Literaturverzeichnis

- Amlung, U. (1993). Adolf Reichweins Alternativschulmodell Tiefensee 1933–1939. Ein reformpädagogisches Gegenkonzept zum NS-Erziehungssystem. In U. Amlung, D. Haubfleisch, J.-W. Link & H. Schmitt (Hrsg.), *Die alte Schule Überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus* (1. Auflage, S. 268–288). Frankfurt/Main: dipa-Verlag.
- Behrens-Cobet, H., Schmidt, E. & Bajohr, F. (1986). *Freie Schulen. Eine vergessene Bildungsinitiative*. Essen: Klartext.
- Breyvogel, W. & Kamp, M. (1993). Weltliche Schulen in Preußen und im Ruhrgebiet. Forschungsstand und statistische Grundlagen. In U. Amlung, D. Haubfleisch, J.-W. Link & H. Schmitt (Hrsg.), *Die alte Schule Überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus* (1. Auflage, S. 185–220). Frankfurt/Main: dipa-Verlag.
- Freitag, W. & Minner K. (2006). *Geschichte der Stadt Halle. 2 Bände*. Halle (Saale): Mitteldeutscher Verlag.
- Groschopp, H. (1997). *Dissidenten, Freidenkerei und Kultur in Deutschland*. Berlin: Dietz Verlag.
- Groschopp, H. (2001). Lebenskunde als Weltanschauungsunterricht. Am historischen Ausgangspunkt eines aktuellen Streits. *Zeitschrift für Kultur und Weltanschauung, humanismus aktuell*, 8, 26–37.

- Groschopp, H. (2002). Freigeister und Humanistische Lebenskunde. Zur politischen Geschichte eines Unterrichtsprinzips bis zur endgültigen Zulassung in West-Berlin 1984. Zugriff am 07. August 2019 www.horst-groschopp.de.
- Groschopp, H. (2005). Zum Kulturkampf um die Schule, Historische Anmerkungen zum Streit um den Religionsunterricht. *Jahrbuch für Pädagogik, Religion – Staat – Bildung*, 225–234.
- Grütters, M. (2018). Wie viel Religion verträgt die Demokratie. Zugriff am 28.06.2019 <https://www.zeit.de/2018/christentum-religion-demokratie-monika-gruetters/komplettansicht>.
- Keim, W. (2009). Chancengleichheit im Bildungswesen. Ideal der Weimarer Verfassung – politischer Auftrag heute. In Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Thüringen (Hrsg.), *Die Weimarer Verfassung. Wert und Wirkung für die Demokratie*. (S. 119–143). Berlin: Wagemann Medien GmbH.
- Lange, W. (2004). Adolf Reichwein und Hugo Goersch. Ihr Wirken als Reformpädagogen in Halle. *reichwein forum*, Nr. 5, 34–35.
- Lohmann, I. (2001). After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den ‚freien Markt‘ überleben? In Lohmann I. & Rilling R. (Hrsg.), *Die verkaufte Bildung. Kritik Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*. (S. 89–107). Opladen: Springer VS.
- Markwort, S. (1999). Die weltliche Schule in der Weimarer Republik am Beispiel der Sammelschule-Süd in Halle. Diplomarbeit Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale): unveröffentlicht.
- Osuch, B. (2000). Zur Bedeutung von Erich Fromm für das Schulfach Humanistische Lebenskunde. Ein Beitrag zur Didaktik der Wertebildung. Zugriff am 27. Juni 2019 http://opus4.kobv/opus4-Fromm/files/1760/Osuch_b_2000-3.pdf.
- Osuch, B. (2002). Humanismus-Lebenskunde-Erich Fromm. Tradition und Perspektiven eines kaum bekannten Schulfaches. Zugriff am 27. Juni 2019 <http://www.fromm-gesellschaft.eu/images/pdf-dateien/Osuch-B-2002a.pdf>.
- Reichwein, A. (1930). Blitzlicht über Amerika. Jena: Urania-Verlagsgesellschaft M.B.H.
- Reichwein, A. (1941). Hungermarsch durch Lappland. Schrobenshausen: MB Verlagsdruck.
- Schmidt, M. (2009). Adolf Hoffmann und die Trennung von Schule und Kirche in der Novemberrevolution, in: Horst Groschopp (Hrsg.): Los von der Kirche, Adolf Hoffmann und die Staat-Kirche-Trennung in Deutschland. *Schriftenreihe der Humanistischen Akademie Berlin, Band 2*. Aschaffenburg.
- Schoof, M. (1992). Die „weltliche Schule“ als Reformmodell in der Weimarer Republik dargestellt am Beispiel der „städtischen Versuchsschule Sammelschule Nord“ in Halle/Saale. Diplomarbeit, Frankfurt/Main: unveröffentlicht.
- Ulig, Chr. (2006). Die Trennung von Schule und Kirche – ein ungelöstes Problem deutscher Bildungsgeschichte. *Jahrbuch für Pädagogik, Religion – Staat – Bildung*, 163–176.
- vbw-Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (2010). Bildungsautonomie: zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. *Jahresgutachten Aktionsrat Bildung (1. Auflage)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zetkin, C. (1927). Gegen das Schulverpaffungsgesetz und seine sozialdemokratischen Schrittmacher. Rede im Reichstag am 19. Oktober 1927. Zugriff am 16. August 2019 <https://sites.goggle.com/site/sozialistischeklassiker2punkt0/zetkin>.



Hans Ahrbeck im Hörsaal | © Privatarchiv Ebert



Von der Pädagogischen Akademie zur Pädagogischen Fakultät – Hans Ahrbeck (1890–1981)

Berthold Ebert

Die Gedenkveranstaltung zum 75. Todestag von Adolf Reichwein fand im Hans-Ahrbeck-Haus der Franckeschen Stiftungen, die Tagung zu seinem Wirken als Lehrerbildner in Halle fand im Hauptgebäude der Franckeschen Stiftungen statt. Natürlich wäre das ehemalige Gebäude der Pädagogischen Akademie in Halle, das heutige Giebichenstein-Gymnasium, der anschaulichere Tagungsort gewesen. Aber in der realen Situation steckt auch viel Symbolik:

Erstens dadurch, dass die Franckeschen Stiftungen der Ort der Lehrerbildung waren und sind. So haben die beiden Lehrerseminare Franckes – das Seminarium praeceptorum (1698) und das Seminarium selectum praeceptorum (1707) – 1881 wiederbelebt durch Otto Frick (1832–1892) –, ihren festen, unbestrittenen Platz in der Geschichte der Lehrerbildung. Im Lyzeum der Franckeschen Stiftungen bildete am Anfang des 20. Jahrhunderts u.a. der Reformpädagoge Hugo Gaudig Lehrerinnen aus.

Zweitens findet die 1946 gegründete Pädagogische Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg hier ihre Heimstatt. Zunächst ist es Peter Petersen (1884–1952), der Begründer der Jena-Plan-Schulen, der als erster Dekan der Pädagogischen Fakultät an der Martin-Luther-Universität seine reformpädagogischen Intentionen mit Umbauplänen der Schulzimmer zu Schulwohnstuben in der Mittelschule der Stiftungen deutlich macht, ehe nach seinem vieldiskutierten Verzicht Hans Ahrbeck (1890–1981) zum wirklichen Gründungsdekan der Pädagogischen Fakultät berufen wird und dieses Amt mit einer kurzen Unterbrechung bis zur Schließung der Pädagogischen Fakultäten in der DDR im Jahr 1955 inne hat. Seine Fortsetzung findet der pädagogisch-psychologische Teil der Lehrerbildung an der Universität im Institut für Pädagogik, später der Sektion Erziehungswissenschaft, seit 1990 wieder im neugegründeten Institut für Pädagogik innerhalb der Philosophischen Fakultät. Standort ist immer die Franckesche Stiftung. Hans Ahrbeck beginnt seinen Weg in die Lehrerbildung mit seiner Berufung an die Pädagogische Akademie Breslau 1929 und von 1932 bis 1933 in Zusammenarbeit mit Adolf Reichwein (1898–1944) und den geisteswissenschaftlich geprägten Elisabeth Blochmann (1892–1972), Georg Geissler (1902–1980) und Herbert Kranz (1891–1973) an der Pädagogischen Akademie Halle, nachdem er von 1920 bis 1929 als Gymnasiallehrer (Studienassessor, Studienrat) in Magdeburger Schulen tätig war.

1. Biographischer Werdegang Hans Ahrbecks

Am 19. Mai 1890 wird er als einziges und spätes Kind des Apothekers Adolf Ahrbeck und seiner Ehefrau Clara, geborene Sträter, in Hannover-Linden geboren. Einerseits wohl behütet, andererseits frühzeitig gefordert, wächst er in einem bürgerlich wohlstuierten Elternhaus auf, das eigene Ansprüche markiert und ihm zugleich Raum zur Entfaltung gibt. In der Tradition des deutschen Bildungsbürgertums besucht er ab 1896 das Gymnasium. In seinen handschriftlichen autobiografischen Skizzen beschreibt er die Schulzeit als „unglücklich“. Er habe sich „gegen die Schule tot gestellt“. Nachdem er sich anfänglich für „Unkräuter“, „Mine-

ralien“, „Schmetterlinge“ sowie China und die Arktis interessiert (vgl. Ahrbeck 1970/71, S. 104, 106), entdeckt er in seiner späteren Gymnasialzeit unter dem Einfluss seines Onkels, des Gymnasialprofessors Edmund Sträter, das „Reich der Wörter“, gewinnt das „Interesse für Schöngeistiges“ die Oberhand (vgl. Ahrbeck 1970/71, S. 105, 124). So nimmt Ahrbeck nach dem Abitur 1910 ein Studium in den Fächern Germanistik, Geschichte, Philosophie, Religions- und Musikwissenschaft mit dem Ziel des Staatsexamens für das Höhere Lehramt in Leipzig, Gießen und Göttingen auf. Die schwankende Berufswahl zwischen Gärtner und Lehrer war entschieden. In einer Rede zur Auflösung der Studienseminare 1947 äußert er sich noch einmal dazu: *„Eigentlich wollte ich... Pflanzenzüchter werden. Mein Traum war, dass eine Pflanze nach mir benannt würde. Offenbar sind doch Gärtner und Pädagoge nahe Verwandte“. Aber sein Schwiegervater sagte zu ihm: „Mein lieber Junge, viel schöner als so ein Mistbeet von vegetabilen Kohlköpfen ist doch eine Klasse mit menschlichen Kohlköpfen, denen Du die Zeit aufschließen sollst, die Du zur Klarheit und zur Humanität bilden kannst...“* (Ahrbeck 1947a, S. 4).

Auf die Einberufung zum Wehrdienst wartend heiratet er 1915 die Tochter seines Onkels und geistigen Förderers Edmund Sträter. Aus dieser Ehe gehen die Kinder Hans und Gisela hervor. Am 1. Weltkrieg nahm er als Artillerist an der Westfront teil, lehnte es aber ab „Offizier zu werden“, konnte aber im April 1918 den Aufstieg zum Vizewachtmeister nicht verhindern¹. Von Januar 1919 bis Februar 1920 setzt er sein Studium fort und beendet es mit der „Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Höheren Schulen“ für die Fächer Geschichte, Deutsch und evangelische Religion an der Universität Göttingen. Eindrucksvoll ist die Reihe der Professoren, bei denen Hans Ahrbeck sich sein wissenschaftliches Rüstzeug erworben hat. Sie reicht vom Psychologen Wilhelm Wundt über die Germanisten Eduard Sievers und Edward Schröder, den Kirchenhistoriker Albert Hauck, den Religionshistoriker Hermann Gunkel bis zu den Historikern Karl Lamprecht, Karl Brandi und Max Lehmann. Zwischen 1920

1 Lebenslauf vom 5. September 1966 – UAHW-Päd. Fak., PA 00261-Hans Ahrbeck

und 1929 ist Hans Ahrbeck – wie schon anfangs angemerkt – nacheinander als Referendar am Städtischen Reform-Realgymnasium, als Studien-assessor am privaten Elisabeth-Rosenthal-Lyzeum und der Städtischen Deutschen Oberschule in Magdeburg und daselbst von 1926–1929 als Studienrat tätig. Zwischenzeitlich hatte er am 6. November 1926 seine literaturhistorische Dissertation mit dem Thema „Wilhelm Raabes ‚Stopfkuchen‘. Studie zu Gehalt und Form von Raabes Erzählungen“ an der Universität Göttingen verteidigt.

Ahrbeck hatte also die pädagogische Praxis, die „Mühen der Ebene“ in unterschiedlichen höheren Schulen kennengelernt, ehe er den Weg in die Lehrerbildung geht. An der Pädagogischen Akademie in Halle erschließt sich ihm „erst die ganze Weite des pädagogischen Horizonts, insofern nun auch die Volks- und Hilfsschule in den Blickpunkt“ seines Interesses traten². Auf die Akademietätigkeit komme ich zurück.

Mit der durch die Nationalsozialisten verordneten Schließung der „roten“ Akademie ging Ahrbeck zurück nach Magdeburg und arbeitete dort als Studienrat an der Berthold-Otto-Schule, der Luise-Schule und der Wilhelm-Raabe-Schule, alles Gymnasien verschiedener Art. Heinrich Deiters, mit dem sich Ahrbeck in wissenschaftlich-pädagogischen und universitätspolitischen Fragen verbunden fühlte, beschreibt das Jahr 1933 im Lebensgang Hans Ahrbecks: *„Die neuen nationalsozialistischen Machthaber enthoben ihn seines akademischen Lehramtes, mit ihm neben dem Direktor der Akademie auch Adolf Reichwein. Da zu einer weitergehenden Maßregelung keine Handhabe vorhanden war, wurde er in den höheren Schuldienst gleichsam zurückversetzt“* (Deiters 1966, S. 388). In die Funktion eines Lehrerbildners kehrt er mit seiner Tätigkeit seit dem 1. April 1937 im Staatlichen Bezirksseminar zur Ausbildung von Studienreferendaren in Magdeburg zurück. Hier betreute er u. a. den Referendar Albert Reble (1910–2000), den späteren Verfasser der in 19 Auflagen erschienenen „Geschichte der Pädagogik“. Reble wird später über diese Zeit sagen: „Ge-

2 Lebenslauf ohne Datum – UAHW-Päd.Fak., PA 00261–Hans Ahrbeck

führt wurden die Sitzungen und die ganze Ausbildung noch dazu in einer mich sehr ansprechenden und politisch höchst moderaten Tönung, ja in größter Zurückhaltung von dem sehr tüchtigen praktischen Pädagogen und Wissenschaftler Hans Ahrbeck. Er war wie ich kein Parteigenosse...“ (Reble 1993, S. 302). Ahrbeck wird ihn nach vorheriger Empfehlung Peter Petersens 1946³ in die hallesche Pädagogische Fakultät holen, die Reble nach politischer Bedrängnis durch den Bildungssoziologen Max Gustav Lange 1949 fluchtartig verlässt, wie ich aus einem Zeitzeugengespräch anlässlich des 50. Gründungsjubiläums der Fakultät 1996 von ihm erfuhr.



Hans Ahrbeck (1890–1981)
© Privataarchiv Ebert

In der Zeit des Nationalsozialismus bewahrte sich Hans Ahrbeck seine humanistische Gesinnung in Lebenspraxis und Lehre, seine Auffassung von Würde und Freiheit des Menschen, *„die, nicht gebunden an eine bestimmte Epoche, zu allen Zeiten einzelne Menschen unterschiedlicher Herkunft und Bildung“* (Melzer 1988, S. 42f.) auszeichnet, so seine Assistentin Dora Melzer in einem Aufsatz 1988. Zwar Mitglied im NS-Lehrerbund, verweigert er sich der Mitgliedschaft in der NSDAP und hilft Not leidenden Juden, unterstützt die Familie des 1945 hingerichteten kommunistischen Lehrers Martin Schwantes, ermöglicht in seiner Wohnung illegale Versammlungen der Pfarrer der Bekennenden Kirche der Provinz Sachsen, in der er selbst Mitglied ist. So gerät er in Überwachung durch die Gestapo, seine Frau Elisabeth wird zu Verhören abgeholt⁴.

³ Brief H. Ahrbecks an den Kurator der Universität v. 11.9. 1946, UAHW, PA 12852-Albert Reble.

⁴ Darüber berichtet H. Ahrbeck in verschiedenen Lebensläufen und Fragebögen: UAHW-Päd. Fak., PA 00261–Hans Ahrbeck.

Das Ende des 2. Weltkrieges und die Zerschlagung der nationalsozialistischen Diktatur erlebte Ahrbeck mit der Zerstörung Magdeburgs. Zum 10. Jahrestag der Wiedereröffnung der Martin-Luther-Universität reflektierte der nunmehrige Senator Ahrbeck in seiner Festrede darüber: *„Schlimm war die äußere Zerstörung, schlimm, viel schlimmer die moralische Verwüstung. Seit Jahren brannte in unseren Herzen die Scham über die Schande, mit der das Hitlerregime den deutschen Namen befleckt hatte. Jetzt atmete man frei, der furchtbare Druck des Schreckensregimes und des Krieges hörte auf. Hitler, wie ein böser Geist aus dem Nichts aufgetaucht, verschwand wieder im Nichts. Ein neues besseres Leben gedachten wir in unserem Vaterlande aufzubauen, ein Leben der Freiheit, der Völkerversöhnung, der Menschlichkeit, der Demokratie“* (Ahrbeck 1956a, S. 763).

In diesem Sinne stellte sich Ahrbeck dem Aufbau eines antifaschistisch-demokratischen Bildungswesens in der damaligen Sowjetischen Besatzungszone zur Verfügung. Zunächst wird er im Sommer 1945 Oberschulrat in Magdeburg und ist an der politischen Prüfung der Lehrer für die neue im Oktober 1945 zu eröffnende Schule beteiligt, organisiert die Prüfung der Hilfslehrer und Referendare und wird zugleich Leiter eines Neulehrerkurses. Es folgt am 1. April 1946 der schon erwähnte Ruf als Professor für Pädagogik an die in Gründung befindliche Pädagogische Fakultät der Martin-Luther-Universität – mit Wissen und Unterstützung des scheidenden Peter Petersen, der Ahrbeck in einem Brief vom 7. Mai 1946 an Magnifizienz Prof. Dr. Eißfeldt als *„einen tüchtigen und geistvollen, der Universität und ihrem eigentümlichen Leben ganz hingeebenen Mann“* empfiehlt (UAHW, PA 12362–Peter Petersen).

2. Von der Pädagogischen Akademie Halle zur Pädagogischen Fakultät an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Wolfgang Werth hat in seinem Buch *„Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den preußischen Pädagogischen Akademien 1926–1933“* (Werth 1985) und in seinem heutigen Vortrag zu Theorie und Praxis an der Pädagogischen Akademie Halle Inhalte, Methoden und Organisation der Volksschullehrerausbildung erläutert. Ich werde versuchen, anhand eini-

ger aus meiner Sicht wesentlicher Kennzeichen der halleschen Akademieausbildung von Volksschullehrern zu zeigen, welche Erfahrungen an den Pädagogischen Akademien Breslau (1929–1932) und Halle (1932–1933) Hans Ahrbeck in die Lehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät 1946–1955 eingebracht hat. Es ist ja zu berücksichtigen, dass er, aus einem bildungsbürgerlichen Haus stammend, bis zu seiner Tätigkeit an den Pädagogischen Akademien die klassische Ausbildung eines Gymnasiallehrers im Kaiserreich und der Weimarer Republik erhalten hat, also nicht gerade für die Volksschullehrerausbildung prädestiniert war.

Diese Erfahrungen sind gebunden an die Lehrstruktur der halleschen Pädagogischen Akademie: – Allgemeine Pädagogik und Psychologie – Historische Pädagogik – Soziologische Gegenwartskunde – Theorie und Praxis der Schularbeit – Fachwissenschaften – Musikerziehung – Bildende Kunst, Handwerk, Hauswerk – Leibesübungen⁵.

Diese Ausbildungsstruktur realisierte sich in einer vor allem von Reichwein angestrebten und realisierten Bildungs- und Erziehungsgemeinschaft zwischen Lehrenden und Studierenden und zielte auf die Vermittlung einer realistischen Sichtweise gesellschaftlicher Zusammenhänge (vgl. Werth 1985, S. 96). Dabei spielte das Theorie-Praxis-Verhältnis eine entscheidende Rolle, was neben dem pädagogischen Anschauungsunterricht (vgl. Werth 1985, S. 114) in den Akademieschulen durch Unterrichtshospitationen und -versuche vor allem durch die von Reichwein angeregten Sozialpraktika (vgl. Werth 1985, S. 114f.) sowie die Stadt- und Landschulpraktika (vgl. Werth 1985, S. 117–121) bestimmt wurde.

Diese aus dem Vorlesungsverzeichnis der Pädagogischen Akademie Halle für das Sommerhalbjahr 1932 ausgewählten Ausbildungsbereiche für das Studium der Volksschullehrer an der Pädagogischen Akademie werden natürlich nicht der Gesamtkonzeption gerecht. Sie sind für mich Anhaltspunkte, um Ahrbecks Anknüpfungen in der Arbeit seiner Pädagogischen Fakultät aufzusuchen.

⁵ Vgl. Vorlesungsverzeichnis der Päd. Akademie Halle für das Sommerhalbjahr 1932 und das Winterhalbjahr 1932/33 – PAE

Die Ausgangssituation für Ahrbeck bestimmt der Befehl Nr. 205 des Obersten Chefs der SMAD vom 12. Juli 1946:

„Zur Heranbildung von qualifiziertem pädagogischen Personal aus demokratisch zuverlässigen Kreisen, die geeignet sind, die in der gegenwärtigen Zeit von den örtlichen deutschen Selbstverwaltungsorganen begonnene demokratische Umbildung der deutschen Schulen und der deutschen Erziehung zu vollenden und zu vertiefen, befehle ich dem Leiter der Deutschen Verwaltung für Volksbildung: 1. bei den in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands tätigen Universitäten pädagogische Fakultäten zur Heranbildung von Lehrern für die mittleren Klassen der deutschen Einheitsschule zu bestätigen. Die pädagogischen Fakultäten haben einen dreijährigen Ausbildungsgang zu umfassen. Mit der Eröffnung der Fakultäten und mit dem regulären Unterricht ist mit dem Anfang des Herbst/Wintersemesters 1946/47 zu beginnen“ (Bundesarchiv DX 1, Sammlung SMAD-Befehle/134).

Der Gründung der Pädagogischen Fakultät in Halle waren Auseinandersetzungen um die künftige Struktur der Lehrerbildung zwischen der Universität und dem Referat Lehrerbildung der Provinzialverwaltung der Provinz Sachsen unter Max Heinemann (in meiner Studentenzeit 1961–1964/65 Direktor des Institutes für Pädagogik) vorausgegangen, in deren Folge die Universität schon am 26.11.1945 „trotz schwerer Bedenken“, also vor dem Befehl 205, die Errichtung einer Pädagogischen Fakultät prinzipiell befürwortete. Am 4. Dezember 1945 ordnet der Präsident der Provinz Sachsen die Errichtung der Pädagogischen Fakultät an und übergibt ihr die Franckeschen Stiftungen als „pädagogisches Institut“ (vgl. Gebhardt 1988, S. 13). In der Nachfolge des ursprünglich berufenen Peter Petersen wurde am 1. April 1946 Hans Ahrbeck zum Professor für Praktische Pädagogik berufen und Anfang Mai 1946 mit der Wahrnehmung der Geschäfte des Dekans der Pädagogischen Fakultät betraut (vgl. UAHW, PA 00261, Hans Ahrbeck) und stand nun vor diesem Hintergrund, konkretisiert durch das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ in der Sowjetischen Besatzungszone vom 12. Juni 1946, in dessen Mittelpunkt die achtjährige gemeinsame Grundschule für alle Kinder steht, vor der Aufgabe die Lehrerausbildung zu organisieren. Er

geht seinen eigenen Weg – angeregt durch seine Tätigkeit an den Pädagogischen Akademien. Entgegen dem Berliner Plan, der die Ausbildung in zwei wissenschaftlichen Fächern für die Grundschullehrerausbildung anstrebt, und auch in gewissem Gegensatz zu Peter Petersen in Jena, der das „Pädagogische“, das „Didaktische“, den Gesamtunterricht nach dem Muster des Jena-Plans in den Mittelpunkt stellen will (vgl. Gebhardt 1988, S. 17), strebt Ahrbeck den „Einheitslehrer“ für die Einheitsschule an. Dieser Lehrer sollte in einem wissenschaftlichen Fach ein Niveau erreichen, das dem des Nebenfaches eines Oberschullehrers entspricht und ihm erlaubt, auch in der Oberschule zu unterrichten. Hinsichtlich des Zweitfaches forderte er prinzipiell „Didaktik der Unterstufe“, zu der auch die Ausbildung in musisch-technischen Fächern (Zeichnen, Werken, Gartenarbeit, Kochen, Hauswirtschaft) gehören. Ein so vorbereiteter Lehrer sei dann in der Lage, künftig in allen Klassenstufen, sowohl in der Anfangsklasse wie auch in der Abiturklasse der demokratischen Einheitsschule zu unterrichten (vgl. Gebhardt 1988, S. 17). Ahrbeck lehnt damit zunächst die Ausbildung in zwei wissenschaftlichen Fächern ab, da dadurch lediglich „Miniaturstudienräte“ herangebildet würden, die den praktischen Anforderungen in der Grundschule hilflos gegenüberstehen (Ahrbeck 1947b, S. 1). Es steckt das subjektiv ehrliche Bemühen dahinter, die Kluft zwischen Volksschullehrern und Lehrern an höheren Schulen zu überwinden. Das gesamte Studium müsse „*energisch unter dem leitenden Gesichtspunkt des Pädagogischen organisiert*“ (vgl. Ahrbeck 1947b, S. 1) sein. Die Besinnung auf seine Erfahrungen in der Akademiarbeit und deren Fortführung sind offensichtlich.



Hans Ahrbeck (1890-1981), Öl auf Leinwand
 von Conrad Felixmüller, 1950
 © Archiv der Franckeschen Stiftungen

Ehe wir uns einigen Details der Fakultätsarbeit zuwenden, erlaube ich mir das geistig-moralische Zentrum der Ahrbeckschen Pädagogischen Fakultät in den Mittelpunkt zu stellen. Unter dem direkten, unmittelbaren Eindruck der nationalsozialistischen Diktatur, der schrecklichen Folgen des 2. Weltkrieges, auch der Hinrichtung seines vormaligen Kollegen Adolf Reichwein, auch seines eigenen Schicksals, versucht Hans Ahrbeck in der Festrede zur Eröffnung der Pädagogischen Fakultät der Martin-Luther-Universität im Februar 1947 dieses geistig-moralische Zentrum zu bestimmen. Reichweins Credo – die Erziehung junger Menschen zu geistig und sittlich mündigen, d.h. zu sozial verantwortungsbewussten, urteils- und entscheidungsfähigen Staatsbürgern als „Kernstück in einer auf freiheitliche Demokratisierung zielenden Bildungspolitik“ (Amlung 1994, S. 43) – gilt auch für Ahrbeck. In direkter Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Zeit formuliert er sein politisch-pädagogisches Bekenntnis:

„Außer den Trümmern, Not und Elend hat uns die vergangene Epoche... eine ungeheure Enttäuschung am Menschen, mehr noch: das Entsetzen vor den Menschen hinterlassen... Wie war es doch? Als die Zeit der Bewährung kam, da sah es so aus, als wenn die Ideale der Gerechtigkeit, der Wahrhaftigkeit, der Humanität ihre Wirkkraft verloren hätten. Trägheit des Herzens duldet achselzuckend, dass sie verbogen, aufgelöst, ihres Sinnes entleert wurden. Wir erlebten einen Abfall von uns selbst... Nicht einmal die Berufsehre hielt den Angriffen dunkler Gewalt stand. Da waren Ärzte, die nicht heilten und Leben retteten, sondern töteten und verstümmelten,... Da waren Lehrer, die wissenschaftlich Unwahrheit lehrten; da waren Erzieher, die den Samen des Hasses und der Verachtung gegen die Humanität aussäten, weil es so befohlen war“ (Ahrbeck 1947c, S. 6).

In einer Auseinandersetzung mit Pestalozzis „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ hebt er heraus, dass dem „Tiersinn der Macht“ der höhere sittliche Zustand des Menschen gegenüber treten muss, vorgelebt werden muss, der korrespondierende „Tiersinn der Angst“ überwunden werden muss – in der Hilfe für die Bedürftigen, dem selbstlosen Dienst am Kinde. Diese Flam-

me müsse gehütet und gepflegt werden, denn Lehrer heißt für andere da sein. Er beschließt den Gedanken: *„So haben wir keinen Anlass, am Menschen schlechthin zu verzweifeln, auch nicht am Deutschen. Wir haben die Pflicht, die nationalsozialistische Menschenverachtung zu liquidieren... Auf ein besseres Deutschland hoffen wir, denn wir können unser Dasein zutiefst erst dann als befriedigend erleben, wenn es eingebettet ist in dem großen Lebenszusammenhang eines von Grund auf erneuerten, sittlich gesunden, friedlichen, geeinigten Vaterlandes... Daher haben wir den Mut, zu leben und zu erziehen...“* (Ahrbeck 1947c, S. 23). Reichwein hätte das unterschrieben.

In diesem Sinne war Ahrbeck Professor für Pädagogik, Erziehungshistoriker, Förderer einer „fortschrittlich demokratischen Pädagogik“, wie er es in einem Lebenslauf selbst charakterisiert.

Ahrbeck ist zu dieser Zeit 56 Jahre alt, muss also ein anderes Verhältnis zu seinen Studierenden finden als der „junge“ Reichwein mit seiner jugendbewegten Vergangenheit. Aber das Wissen von der Bildungsgemeinschaft, wie er sie an den Akademien erlebt hat, wie sie vornehmlich Reichwein gelebt hat, führt Ahrbeck zu einem für seine Herkunft erstaunlichen pädagogischen Verhältnis. Die Universität helfe den Studierenden im „Ring um Erkenntnis“. „Mit ihnen zusammen stehen ihre Professoren und Dozenten unter dem Gebot der Wahrheitssuche. Unter ihm gibt es kein Vorgesetztenverhältnis, sondern nur ein gemeinsames Streben, ein wechselseitiges Geben und Nehmen. Hier haben wir uns zu bewähren, hier müssen wir zueinander Vertrauen gewinnen“ (Ahrbeck 1947c, S. 19).

Rektor Eißfeldt würdigte in einem Schreiben vom 31. Januar 1947, dass es Ahrbeck gelungen sei „eine Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden zu schaffen, die arbeitsfähig ist und zu den besten Hoffnungen berechtigt“ (UAHW, PA 00261 – Hans Ahrbeck). 1954 bei der Verabschiedung der Absolventen der Pädagogischen Fakultät greift Ahrbeck diesen Gedanken noch einmal auf: „Das Lernen geschieht aber im Miteinander der Menschen, ich meine: lernen in der tieferen Bedeutung des gemeinsamen Suchens nach Klarheit und Wahrhaftigkeit“ (Ahrbeck

1954, S. 3). Den Studierenden legt er ans Herz, dass „die Neigung zum Kinde“ und die „Lust am Lehren“ die „Wesensmitte des Erziehers“ bilden müsse, dass gründliches Fachwissen und Beherrschung der „Kunst des Unterrichtens“, Wissen über das Wissen und über die Methode für den Lehrberuf entscheidend seien (vgl. Ahrbeck 1947c, S. 19f.). Hier begegnen sich Studienrat und Volksschullehrer.

So hören es die 200 Studierenden des Erstsemesters an ihrer Pädagogischen Fakultät, die schon von ihrer sich entwickelnden Struktur viele Parallelen zur Akademie aufweist und typische Merkmale der Akademieausbildung aufgreift und widerspiegelt. Im vorläufigen Arbeitsplan für die ersten Tage des Semesters vom 30. September 1946, den Ahrbeck an Oberregierungsrat Max Heinemann schickt, wird ausgewiesen, dass ab 7. Oktober 1946 jeweils in der Zeit von 9–12 Uhr Unterricht in fünf Gruppen – Deutsch/Geschichte, Mathematik/Physik, Erdkunde/Heimatkunde, Biologie/Chemie, Didaktik der Unterstufe – stattfindet. Hinzu kommen wöchentliche Schulbesuche unter möglicher Berücksichtigung der Gruppenfächer mit anschließender Besprechung ab 14. Oktober 1946⁶. Aus diesen bescheidenen Anfängen entwickelt sich eine Fakultät, an der bald 500 Studierende immatrikuliert waren.

Das Vorlesungsverzeichnis der Pädagogischen Fakultät im Sommersemester 1948 ist wie folgt strukturiert:

1. Geschichte der Pädagogik,
2. Allgemeine Pädagogik und Psychologie,
3. Schulpraktische Ausbildung (Einführung in die Erziehungspraxis), unterrichtsmethodische Ausbildung in den Fächern Deutsch, Geschichte, Mathematik, Biologie, Chemie, Erdkunde, Physik, Russisch, Englisch, Französisch, Latein (für Oberstufen- und Grundschullehrer),

6 Vorläufiger Arbeitsplan für die ersten Tage des Semesters (vom 30. September 1946) – Ahrbeck an Provinzialverwaltung Sachsen-Anhalt – Oberregierungsrat Max Heinemann. Staatsarchiv Magdeburg, Rep. K MVb, Nr. 785 (59).

4. Didaktik der Unterstufe für Grundschullehrer (Einführung in Gesamtunterricht), Sprechen-Lesen-Schreiben (Bedeutung für sprachliche und geistige Entwicklung), Deutsch, Rechnen, Heimatkunde, Kindergartenpädagogik, Musik, Zeichnen, Kuntschrift, Handbetätigung und Werkarbeit, Wandtafelzeichnen (Prof. Felixmüller), Körpererziehung (Gymnastik und Spiele),
5. Sprecherziehung,
6. Körperliche Erziehung und Schulhygiene,
7. Kunsterziehung,
8. Musikerziehung,
9. Sprachkurse⁷.

Wenn hier auch die methodische Ausbildung der Oberstufenlehrer einbezogen ist und wir beachten müssen, dass der Grundschullehrer der demokratischen Einheitsschule bis 1951 (Gründung der IfL für Lehrer der 1. bis 4. Kl.) als Lehrer für die 1. bis 8. Klasse ausgebildet wurde, so finden wir dennoch direkte Parallelen zum Studienplan der Pädagogischen Akademie. Die Reichweinsche soziologische Gegenwartskunde bzw. Staatsbürgerkunde, die sehr verkürzt das Verständnis der gesellschaftlichen Wirklichkeit anstrebte, findet mit der Gründung des Soziologischen Instituts (1948 – Max Gustav Lange) und dem nachfolgenden Gesellschaftswissenschaftlichen Institut für Pädagogik (1950 – Walter Lindemann) und in den ab Wintersemester 1949/50 zunächst „Allgemeine Vorlesungen“ genannten Lehrveranstaltungen zu Grundproblemen der sozialen und politischen Fragen der Gegenwart und zur Einführung in den dialektischen und historischen Materialismus ihre formale Entsprechung. Einen Beitrag dazu leisteten auch die Abteilungen für Theorie und Methodik der Pionierarbeit (1949) und für Familienerziehung (1951) im Institut für Praktische Pädagogik unter Prof. Dr. Becker.

Das wichtigste Strukturmerkmal in diesen Jahren der Suche nach der „richtigen“ Lehrerbildung ist wohl die von Anfang an praktizierte Form

⁷ Personal- und Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester 1948 der Martin-Luther-Universität in Halle (Saale) – PAE.

der einphasigen Lehrerbildung, die Zusammenführung von theoretischer und praktischer Ausbildung sowohl im Bereich der Unterrichtsfächer wie in der pädagogisch-psychologischen Ausbildung. Sinnfälliger Ausdruck dieses Ansatzes für die universitäre Ausbildung der Grundschullehrer wie der Oberstufenlehrer ab 1947 (Auflösung der Studienseminare) ist das Institut für Praktische Pädagogik, in dessen Händen z. B. die bereits 1948 erstmalig durchgeführten dreiwöchigen Landschulpraktika (habe ich im WS 1964/65 übrigens während meines Studiums von 1961 bis 1965 auch noch absolviert), die sozialpädagogischen Praktika und die späteren Stadtschulpraktika lagen. Wir haben von den legendären Praktika gleichen Namens an der Pädagogischen Akademie Halle gehört, die auch Hans Ahrbeck kennenlernte. Er war aber auch schon an der Breslauer Akademie vor allem mit „soziologischen Praktika“ in Berührung gekommen, wie aus seinen im Archiv befindlichen Notizbüchern 1929/30 und 1930 hervorgeht. In Breslau hatte das soziologische Praktikum die Aufgabe Jugendgerichte, Wohlfahrtsämter, Berufsberatungsstellen, die Gewerkschaften, die Kinderfreundebewegung, die Aufgaben der Landlehrer kennen zu lernen (vgl. DIPF/BBF/Archiv. AHRB, Sign.nr. 2p).

Mit den genannten Praktika greift die Ahrbecksche Pädagogische Fakultät also Traditionen der Lehrerbildung an der Pädagogischen Akademie Halle auf. Das Ziel des Landschulpraktikums war u. a. so bestimmt: *„Die Studierenden sollen während einer mehrwöchigen Tätigkeit an Landschulen die Probleme der ländlichen Erziehungswirklichkeit kennenlernen. Sie sollen die wenig gegliederte Landschule und die ländliche Zentralschule in ihrem innigen Bezug zur Ganzheit des dörflichen Lebens sehen und sich der Verflochtenheit der schulischen Erziehung auf dem Lande mit der gesellschaftlichen und kulturellen Lage der Landbewohner bewusst werden“* (Becker 1949a, S. 135).

Das dreiwöchige sozialpädagogische Ferienpraktikum, erstmals in den Sommerferien 1948 durchgeführt, hatte den Sinn, *„dem Lehrer einen Einblick in jene Seite des Lebens seiner Schüler zu vermitteln, die er meist nicht genügend beachtet oder gar nicht kennt. Es soll ihm ermöglichen, das Kind in seiner sozialen Verflochtenheit kennenzulernen... Darüber hinaus erhält der zukünftige Lehrer einen Einblick in die vielseitige Arbeit der Jugend- und Sozialämter, und damit wird die Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusam-*

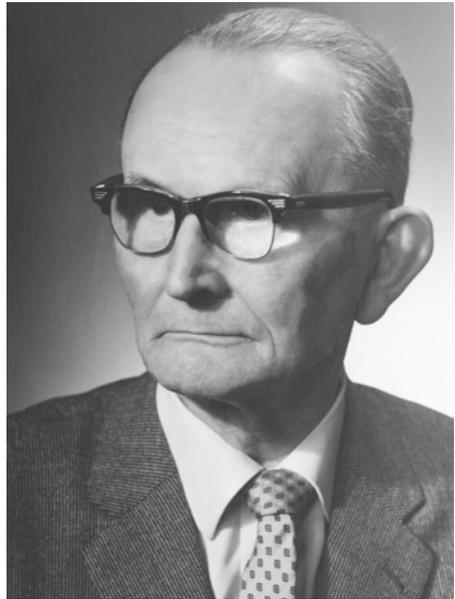
menarbeit zwischen der Schule und diesen Ämtern geschaffen, die für die Jugenderziehung gerade unserer Zeit besonders notwendig ist“ (Becker 1949b, S. 315).

Eine weitere anfängliche Parallele in der Verbindung von Theorie und Praxis zwischen Akademie- und Fakultätsausbildung zeigt sich in der Auffassung des versierten Schulmannes Ahrbeck, der um die Bedürfnisse einer praxisnahen Ausbildung von Pädagogen aus eigener pädagogischer Praxis wusste, dass immer die Gefahr im Auge zu behalten sei, die eine Isolierung vom lebendig pulsierenden Schulleben mit sich bringen könne. So nutzt die Pädagogische Fakultät die der Universität mit der Übergabe der Franckeschen Stiftungen in ihre Verwaltungshoheit übergebenen Schulen der Stiftungen direkt als Übungsschulen für das Institut für Pädagogik, was leider 1950 durch die Stadt aufgehoben wurde (vgl. Ahrbeck 1956b, S. 137). Aber so konnte zunächst ähnlich der Giebichenschule als Übungsschule der Pädagogischen Akademie ortsnah hospitiert und auch unter Aufsicht der Lehrer unterrichtet, Schulwirklichkeit erlebbar gemacht werden.

Die fruchtbare Arbeit der Pädagogischen Fakultät unter ihrem Dekan Hans Ahrbeck zeigt sich auch in ihrer äußeren Entwicklung. 1947 aus dem Institut für Theoretische Pädagogik unter Ahrbeck, dem Institut für Didaktik und Methodik des Unterrichts unter Becker und dem Institut für körperliche Erziehung und Schulhygiene unter Hinsche bestehend, bilden 1952 folgende Institute die Fakultät: Institut für Theoretische Pädagogik (Ahrbeck), Institut für Praktische Pädagogik (Becker), Institut für Sonderschulpädagogik (Prautzsch), Institut für Landwirtschaftliche Pädagogik (Nagel), Institut für Musikerziehung (Reuter), Institut für Sprecherziehung (Wittsack/Krech), Institut für Körpererziehung (Lukas), Institut für Psychologie (Winnefeld).

In diesen Instituten werden Grund-, Mittel- und Oberstufenlehrer sowie Sonderschullehrer von 10 Professoren, 14 Dozenten, 8 Lektoren, 3 Oberassistenten, 27 Assistenten und 35 Lehrbeauftragten ausgebildet (vgl. Ahrbeck 1952, S. 16f.).

Die Arbeit der Pädagogischen Fakultät gerät zunehmend unter Druck durch den auf dem IV. Pädagogischen Kongress forcierten Übergang zur sozialistischen Entwicklung des Bildungswesens und die zunehmende Orientierung an der Sowjetpädagogik. In einer Stellungnahme von Ahrbeck, Becker und Reble (1947) zum Dokument „Die neue Schule. Ein deutsches demokratisches Erziehungsprogramm“ fordern sie ein positiveres Verhältnis zur Reformpädagogik und lehnen eine „Verquickung von allgemeinen Gedanken über die deutsche Erziehung mit parteipolitischen Gesichtspunkten“ ab. Das bringt ihnen den Vorwurf ein, eine „autonome Pädagogik“ auf idealistischer Grundlage zu vertreten (vgl. Geißler 2002, S. 31). Die Entwicklung zum sozialistischen Lehrer ist nicht aufzuhalten. Höhepunkt ist die 2. Parteikonferenz der SED im Juli 1952, die die planmäßige Errichtung der Grundlagen des Sozialismus beschließt. Auf diesem Hintergrund kommt es zur inhaltlichen und organisatorischen Veränderung in der Bildungs- und Schulpolitik, in der pädagogischen Wissenschaft und der Lehrerbildung. Sowjetische Pädagogik, das systematische Studium der Klassiker des Marxismus-Leninismus, die Diskussion um pädagogische Grundbegriffe und das System der pädagogischen Wissenschaft führten zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit und theoretischen Abgrenzung von der bürgerlichen Pädagogik. In der Folge eskaliert der „Revisionismustreit“ mit den halleischen Pädagogen, auf dessen Höhepunkt Walter Ulbricht am 12. April 1958 nach Halle kommt und den „Revisionisten“ vorwirft, die Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder vernachlässigt zu haben, die reaktionäre bürgerliche Theorie der



Hans Ahrbeck nach der Emeritierung
© Privatarchiv Ebert

Begabtenauslese zu vertreten, die Trennung der Schule vom sozialistischen Leben zu betreiben, die Einführung des polytechnischen Unterrichts zu hintertreiben. Der „theoretische Kopf des Revisionismus“ Becker verlässt daraufhin die DDR, Ahrbeck – außerdem durch die führende Mitgliedschaft im „Spirituskreis“ stark belastet und im Visier der Staatsicherheit stehend – 1957 emeritiert, geht 1958 endgültig in den Ruhestand. 1981 kurz vor Vollendung des 91. Geburtstages stirbt er.

Von Hans Ahrbeck bleibt – neben der großartigen, nicht zu überschätzenden organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung der Lehrerbildung in der Pädagogischen Fakultät bis zu ihrer Schließung 1955, seinen erziehungshistorischen Forschungen vor allem zu Jan Amos Komensky, August Herrmann Francke, August Herrmann Niemeyer u. a. – vor allem die Erinnerung an die legendären Vorlesungen zur Bildungs- und Erziehungsgeschichte im Hörsaal XX des Melanchthonianums. Sein erster Assistent, Martin Kühnel, charakterisierte die Vorlesung in einer Laudatio zum 80. Geburtstag Ahrbecks: *„Den größten Hörsaal brauchten Sie, weil sich die Studenten drängten, um zu lernen... Sie verstanden es, der akademischen Jugend der Nachkriegsjahre zu geben, wonach sie düsterte. Sie lasen „nur“ Geschichte der Pädagogik und entwarfen ein großartiges Bild der Entwicklung des menschlichen Geistes, der denkerischen Probleme von der Antike bis zur Gegenwart und vermittelten so im besten humanistischen Sinne Allgemeinbildung. Damit lehrten Sie die jungen Menschen sowohl Achtung vor allem geistigen Bemühen als auch bedachte Kritik gegenüber anmaßenden ideologischen Ansprüchen“* (Kühnel 2002, S. 61).

Literaturverzeichnis:

- Ahrbeck, H. (1947a). Rede anlässlich der Auflösung der Studienseminare zur pädagogischen Qualifizierung der Lehrer an höheren Schulen. DIPF/BBF/Archiv. AHRB, vorl. Sign. Nr. 15 (Aufsätze, Vorträge, Gutachten, Manuskripte u. Sonderdrucke).
- Ahrbeck, H. (1947b). Lehrerbildung und Pädagogische Fakultät. Vortrag auf der Versammlung der Schulräte des Landes Sachsen-Anhalt am 22. Oktober 1947. UAHW, Rep. 31 B, Nr. 84. Päd. Fakultät 1946/47, Ansprachen, Festreden.
- Ahrbeck, H. (1947c). Festrede zur Eröffnung der Pädagogischen Fakultät am 1. Februar 1947. In Projektgruppe „Pädagogikstudium Halle“ (Hrsg.), „Student sein, das war was.“ – Die Anfänge der Pädagogischen Fakultät in Halle von 1945–1955, (S. 17–24). Halle: UAHW, Rep. 21 B, Nr. 84, Päd. 1946. Ansprachen und Festreden. Erstdruck (1998).
- Ahrbeck, H. (1952). Die Entwicklung der Pädagogischen Fakultät seit 1945. In Autorenkollektiv (Hrsg.), 450 Jahre Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Bd. 3 (1. Aufl., S. 15–17). Halle: Selbstverlag der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Ahrbeck, H. (1954). Rede zur Verabschiedung von Absolventen der Pädagogischen Fakultät. DIPF/BBF/Archiv. AHRB, vorl. Sign. Nr. 15 (Aufsätze, Vorträge, Gutachten, Manuskripte u. Sonderdrucke).
- Ahrbeck, H. (1956a). Festrede zur Feier des 10. Jahrestages der Wiedereröffnung der Universität Halle-Wittenberg. Wiss. Z. Univ. Halle (Gesellschafts- u. sprachwissenschaftliche Reihe), 5(5), 763–768.
- Ahrbeck, H. (1956b). Fakultätsberichte: Pädagogische Fakultät. Wiss. Z. Univ. Halle (Gesellschafts- u. sprachwissenschaftliche Reihe), 4(1), 137–154.
- Ahrbeck, H. (1970/71). Lebenserinnerungen. DIPF/BBF/Archiv. AHRB, vorl. Sign. Nr. 83 A.
- Amlung, U. (1994). „... in der Entscheidung gibt es keine Umwege“. Adolf Reichwein (1898–1944) – Reformpädagoge, Sozialist, Widerstandskämpfer. Marburg: Schüren Presseverlag GmbH.
- Becker, H.-H. (1949a). Das Landschulpraktikum der Pädagogischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Pädagogik, 4(3), 135–139.
- Becker, H.-H. (1949b). Das sozialpädagogische Ferienpraktikum der Pädagogischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Pädagogik, 4(6), 315–317.
- Deiters, H. (1966). Hans Ahrbeck zum 75. Geburtstag. Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, 5/6, 387–390.
- Gebhardt, J. (1988). Die Pädagogische Fakultät im Prozess der revolutionären Umgestaltung im Bildungswesen. In J. Gebhardt (Hrsg.), Die Pädagogische Fakultät im Prozess der revolutionären Umgestaltung im Bildungswesen (1. Aufl., S. 5–30), Halle: Martin-Luther-Universität.
- Geißler, G. (2002). Hans Ahrbeck und die Schuldiskussion in der SBZ und frühen DDR. In B. Ebert & Franckesche Stiftungen (Hrsg.), Hans und Rosemarie Ahrbeck. Den Lehrern vieler Lehrer (1. Aufl. S. 29–36). Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen.

- Kühnel, M. (2002). Rede zum 80. Geburtstag von Hans Ahrbeck: *Multum dabis, etiamsi nihil dederis praeter exemplum* (Seneca). In B. Ebert & Franckesche Stiftungen (Hrsg.), Hans und Rosemarie Ahrbeck. Den Lehrern vieler Lehrer (1. Aufl., S. 55–64). Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen.
- Melzer, D. (1988). Hans Ahrbeck – der langjährige Dekan der Pädagogischen Fakultät. In J. Gebhardt (Hrsg.), *Die Pädagogische Fakultät im Prozess der revolutionären Umgestaltung im Bildungswesen* (1. Aufl., S. 41–53). Halle: Martin-Luther-Universität.
- Reble, A. (1993), *Erfahrungen in der Lehrerausbildung 1930–1980*. In P. J. Wynands (Hrsg.), *Geschichte der Lehrerausbildung in autobiographischer Sicht* (1. Aufl., S. 293–328). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Werth, W. (1985). *Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den Preußischen Pädagogischen Akademien 1926–1933* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: dipa-Verlag.

Benutzte Archive:

Archiv der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg – UAHW

Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF/BBF/Archiv (Der Nachlass Hans und Rosemarie Ahrbeck – AHRB – hat nur vorläufige Signaturnummern)

Staatsarchiv Magdeburg

Privatarchiv Ebert – PAE

Die Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Jörg Dinkelaker ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Dr. Berthold Ebert ist ehemaliger Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Malte Ebner von Eschenbach ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philosophischen Fakultät III Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Dr. Edmund Fröse ist Mitarbeiter beim Humanistischen Regionalverband in Halle

Wolfgang Höffken ist Referent im Landesbüro Sachsen-Anhalt der Friedrich-Ebert-Stiftung

Prof. Dr. Michael Ritter ist Professor für Grundschuldidaktik Deutsch/ästhetische Erziehung an der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Dr. habil. Viola Schubert-Lehnhardt ist ehem. wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl Ethik und Geschichte der Medizin der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, sie arbeitet für die Rosa-Luxemburg-Stiftung in Sachsen-Anhalt

Prof. Josef Walch ist emeritierter Professor für Kunstdidaktik an der Kunsthochschule „Burg Giebichenstein“ Halle

Prof. Dr. Hartmut Wenzel ist emeritierter Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Dr. Wolfgang Werth ist freischaffender Coach und Trainer und arbeitet als Dozent und Coach an der Universität Tübingen, der Universität der Bundeswehr in München sowie der Hochschule München



Reichwein-Gedenkrelief am Haupteingang des Giebichensteingymnasiums „Thomas Müntzer“
© Privatarchiv Wenzel



ISBN 978-3-96250-591-2