

#### 2.8.4 John Deweys Einfluß auf die Projektmethode

John Dewey wird in Deutschland immer wieder als der Vater des Projektunterrichts definiert, weil er der Gründer der Laborschule von Chicago ist. Knoll hat in seinen Schriften darauf hingewiesen, daß Dewey den Projektbegriff zwar nicht zuerst gebraucht hat, aber er ihn theoretisch begründet habe (vgl. Knoll 1992, S. 89). Wenn Dewey von Projektunterricht spricht, dann versteht er das Projekt nicht als "herzhaftes absichtsvolles Tun", wie es William H. Kilpatrick bezeichnet oder als eine "spezifische Unterrichtsmethode", sondern er meint damit eine generelle "Methode der Höherentwicklung von Mensch und Welt", wie es Dagmar Hänsel definiert (Knoll 1992, S. 90). Der Projektbegriff ist das erste Mal in den Schriften "Democracy and Education" (1916) erwähnt worden, indem Dewey den Werkunterricht kritisierte: "Die Gefahr, daß die Kinder - wenn sie sich allzu komplexe Projekte vornehmen - nur herumfuschen und nichts Rechtes zustande bringen ..., ist groß" (Dewey 1916, S. 205, zit. nach Knoll 1992, S. 92). In diesem Zitat wird der Projektbegriff als Vorhaben verstanden. In der deutschen Übersetzung von Hylla wird "project" demgegenüber als Aufgabe definiert (Dewey 1964, S. 261).

Welche Vorstellung Dewey von einer Projektmethode hat, kann man erahnen, wenn man einen Einblick in das Unterrichtsgeschehen der Laborschule von Chicago hat.

Dewey kritisierte den Werkunterricht von Woodwards. Bei dieser Gelegenheit stellte er ihm die Theorie der Erfahrung vor, die die Grundlage für den Unterrichtsprozeß der Laborschule bildete. "Die einzige wahre Erziehung" argumentiert Dewey, "kommt dann zustande, wenn die Kräfte des Kindes durch die sozialen Situationen herausgefordert werden, in denen es sich befindet" (Dewey 1897, S. 84, zit. nach Knoll 1992, S. 93). Beschäftigung als Aktivität, die aus einer sozialen Situation heraus entsteht, ist also ein echtes Dewey-Erziehungskonzept. In der Laborschule, die Schäfer aufgezeichnet hat, konnten die Schüler ihre praktischen Aktivitäten aus der Erfahrung heraus in einer sozialen Umgebung durchführen (vgl. Schäfer 1985, S. 226). Der damalige Unterricht verlief ganzheitlich und aktiv in der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Deshalb war der Unterricht auch nicht nur auf das geistige Niveau beschränkt. Deweys Anliegen war es, den Dualismus von Theorie und Praxis, von alter und neuer Erziehung zu überwinden.

Welche Kriterien muß ein Projekt aufweisen, wenn es für Dewey erzieherisch sein soll?

- Das Projekt muß aus der Aktivität der Schüler erfolgen und in einem sozialen Kontext eingebunden sein.
- Es muß in ganzheitlichen Situationen verlaufen, indem sich der Schüler mit seiner Umwelt auseinandersetzt.
- Es soll in die Theorie der Erfahrung eingebunden sein, d. h. es muß die Erfahrungen und Probleme aufnehmen, die die Schüler außerhalb der Schule kennen und für die sie Interesse zeigen.
- Es soll das theoretische sowie praktische Wissen verbinden und somit den Dualismus überwinden.
- Problemsituationen sollen an die Erfahrungen und Interessen der Schüler anknüpfen.
- Zur Arbeit des Projektes gehört die Fähigkeit, die Grenzen der eigenen Tätigkeit zu erkennen und danach zu handeln.

Insgesamt soll es eine aktive, soziale und konstruktive Beschäftigung werden. Fest steht, daß Dewey sein Projektkonzept aus der pragmatistischen Theorie der Erfahrung aufgebaut hat.

"Daß Dewey die Projektarbeit als "konstruktives" Tun verstand", wird von Katherine C. Mayhew und Anna C. Edwards bestätigt. Sie berichteten von folgenden konstruktiven "Projekten der Schüler: Mobilierung eines Zimmers der Kolonialzeit, ... Anlage einer Farm, Bau eines Clubhauses" (Mayhew / Edwards 1936, S. 264, zit. nach Knoll 1992, S. 94). Unter konstruktiver Beschäftigung verstand Dewey "Tätigkeiten im technischen Werken". "Die konstruktiven Beschäftigungen", schrieb er 1933, "haben in den letzten Jahren zunehmend ihren Weg in das Klassenzimmer gefunden. Sie sind üblicherweise als "Projekte" bekannt" (Dewey 1933, S. 291, zit. nach Knoll 1992, S. 94). Die anderen Interessen und Beschäftigungen wie zum Beispiel das Forschen und soziales Handeln erwähnte Dewey in Verbindung mit dem Projektbegriff nicht. Das "Projekt" ist bei ihm "eine spezielle Methode", der das "Problem" als umfassende Kategorie übergeordnet war" (Apel / Knoll 2001, S. 37). Das Projekt wird also als eine gemeinsame Aktivität von Schülern und Lehrern dargestellt. Das konstruktive Interesse der Schüler wird dabei berücksichtigt.



In den Schriften von 1931 spricht Dewey von einer Methode, die er "Projekt" - "Problem" oder "Situations-Methode" (Dewey 1931, S. 85, zit. nach Knoll 1992, S. 94) nennt. Von unterschiedlichen Autoren wurde gerätselt, ob es sich bei den o. g. Methoden um drei Methoden oder um ein didaktisches Prinzip handelt. Trotz unterschiedlicher Gewichtung stand für die meisten Autoren fest, daß Dewey einen didaktischen Projektansatz verfolgt. Das Prinzip ist dem Problem übergeordnet.

Was versteht Dewey aber unter der "Projekt-Problem- oder Situations-Methode"?

Das Gemeinsame dieser "Projekt-Problem-Situations-Methode" und der traditionellen Methode ist, daß sie neue Stoffe und neues Wissen vermitteln. Der Unterschied dieser beiden Methoden liegt darin, daß bei der "Projekt-Problem-Situations-Methode" der Lernstoff nicht von vornherein bestimmt ist. Der Unterricht findet hier in Situationen statt. Der Stoff verändert sich also mit der Durchführung von Projekten und Lösung von Problemen.

Weiter verlangt die "Problemmethode" nach einer geistigen Aktivität. Der Stoff wird nicht wie im herkömmlichen Sinne rezeptiv aufgenommen, sondern muß erarbeitet werden. Dewey spricht dann von einem "wahren Projekt", wenn ein Zusammenschluß von praktischen und geistigen Tätigkeiten vorhanden ist (vgl. Knoll 1992, S. 95 f.).

Unter der Methode der "bildenden Erfahrung" ordnet Dewey das Denken ein (Dewey 1964, S.218). Seine Meinung dazu ist folgende: "Standardisierte oder generelle Methoden ... sind wertvoll, wenn sie dem Schüler seine eigene Reaktion einsichtiger machen, und schädlich, wenn sie ihn dazu verführen, sich um eigenes Denken und Urteilen zu drücken" (Dewey 1916, in: MW 9, S. 179, zit. nach Knoll 1992, S. 100). Für Dewey gab es keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Arten von Methoden. Wichtig für ihn war nur, daß der Erfahrungsraum des Schülers durch sie erweitert wurde. Aber alle Methoden mußten den folgenden Anforderungen genügen:

- "Sie mußten "Unmittelbarkeit" sicherstellen: der Schüler sollte sich nicht mit Schulaufgaben auseinandersetzen, die fern des Lebens waren, sondern mit Problemsituationen, die innerhalb seiner Erfahrung lagen.
- Sie mußten "geistige Offenheit" fördern: der Schüler sollte in seiner Arbeit Anstöße und Anregungen erhalten und nicht durch Vorschriften und Regeln gegängelt werden.

- Sie mußten "ganze Hingabe" ermöglichen: der Schüler sollte seine eigenen Interessen und Bedürfnisse einbringen können, damit er in seiner Aufmerksamkeit nicht durch unterdrückte Wünsche und Neigungen abgelenkt wurde.
- Sie mußten "Verantwortung" entwickeln: der Schüler sollte das Problem gründlich durchdenken und so sorgfältig lösen, daß er guten Gewissens für die Folgen seines Handelns eintreten konnte" (Dewey 1916, in: MW 9, S. 180 ff., zit. nach Knoll 1992, S. 100).

Wenn der Schüler sich diesen dargelegten Anforderungen stellt, hat er die Basis für eine Denk- und Urteilsfähigkeit geschaffen.

### **2.8.5 Zusammenfassung**

Die Projektmethode beinhaltet ein Erziehungskonzept, das dazu beiträgt, die traditionellen Bildungsvorstellungen zu überwinden und demokratische Mitverantwortung zu entfalten. Obwohl die Projektmethode schon eine lange Tradition hat, kann durch ihre kontroversen Unterscheidungen in ihren Maßnahmen keine einheitliche Begriffsbestimmung erfolgen. Für Dewey, Kilpatrick, Kerschensteiner, Frey, Knoll, Odenbach, Karsten usw., die sich alle intensiv mit der Projektmethode beschäftigt haben, konnte nur im weiteren Sinne eine einheitliche Begriffsbestimmung darin erzielt werden, daß es eine Maßnahme ist, in der Schüler eine Gruppe bilden und gemeinsam etwas tun. Das "praktische Tun" soll also in den Unterrichtsprozeß integriert werden, aber aus unterschiedlicher Sichtweise. Nach Dewey und Kilpatrick soll durch die Handlung ein Ziel bestimmt werden, in der der Erfahrungswert seine Anwendbarkeit findet und das Problem gelöst wird. Beide Aspekte tragen damit zur Vergrößerung des Wissensbestandes bei. "Planvolles Handeln aus ganzem Herzen heraus in einer sozialen Situation" (Kilpatrick 1935, S. 178) hat Kilpatrick als eine wichtige Funktion für das Kind angesehen. Im Gegenteil zum früheren zwangvollen Schulsystem erlangen die Schüler durch die Form des Projektunterrichts, der ein zielgerichtetes Planen zugrunde legt, die Gewißheit der Befriedigung. Dadurch wird die Lernmotivation und das Sozialverhalten gesteigert. Wird die geplante Zielsetzung erreicht, dann kann sie als Mittel zur Fortsetzung von neuen Plänen betrachtet werden, die den Wissensbestand vergrößern. Im Projektunterricht wirkt der Schüler aktiv, ist eingebettet in einem sozialen Kontext und erhält vom Lehrer nur eine spärliche Anweisung für seinen Plan.

## 2.9 Unterrichtsprozeß nach John Dewey

Der Lehrer hat die Möglichkeit, die Schüler durch den Unterrichtsprozeß zu lenken, d. h. er kann für ihre Beobachtungen richtungsweisend sein, Sprachgewohnheiten beeinträchtigen und Voraussetzungen herstellen, die für die geistige Entwicklung nützlich sind.

### 2.9.1 Die Beobachtung und die Kenntnisvermittlung

Das Ordnen der Denkinhalte ist eine unumgängliche Voraussetzung für eine didaktische Unterrichtsmethode. Umfangreiche und undurchsichtige Materialien beeinflussen die Denkgewohnheiten ungünstig, während aber durch eine präzise Lenkung mit Hilfe von Personen oder Lehrmaterialien der Denkprozeß positiv verlaufen kann.

Welche Wege müssen dazu eingeschlagen werden? Anstelle der persönlichen Beobachtung, die den unmittelbaren Kontakt mit den realen Dingen ausschaltet, sollte der Umgang mit den Objekten, der vom konkreten Denken begleitet ist, angestrebt werden. Niemals hat Dewey die Beobachtung selbst als das Ziel betrachtet. Vielmehr liefert sie ungeordnetes Rohmaterial für das spätere unreflektierende angewendete Denken. Der Wunsch, mit Dingen in Verbindung zu treten, ist wesentlich größer als "das bewußte Interesse an der Beobachtung um ihrer selbst willen" (Dewey 1951, S. 201). Solche Sinneswahrnehmungen bestimmen vielmehr den Erfolg von Handlungen. Deshalb sollte immer bei der Schulung der Beobachtung die Frage nach den Motiven und Zielen im Mittelpunkt stehen.

Welche Beobachtungsmethoden sollen im Unterricht angewandt werden? Einige Methoden geben einen richtigen Hinweis dafür, daß die Beobachtung ein aktiver Prozeß ist, der sowohl Unbekanntes als auch Verborgenes entdeckt. Deweys Stellungnahme dazu ist folgende: Es muß "irgendeine Bedeutung schon erfaßt sein, damit Denken stattfinden kann" (Dewey 1951, S. 125). Allerdings darf Beobachten nicht gleichgestellt werden mit Erkennen. Dies ist im Gegensatz zur Beobachtung, die durch Abwechslung, Veränderung oder Bewegung angeregt wird, eine passive Angelegenheit. Der Bereich der unmittelbaren Beobachtung im Schulprozeß ist eher beschränkt, weil der große Teil des Stoffes, der für die Schule verwendet wird, aus Informationswissen wie Bücher, Meinungsaustausch usw. besteht (vgl. Schäfer 1985, S. 234). Der Stoff, der aus Büchern

entnommen wird, präsentiert den Theoriezusammenhang. "Er soll helfen, den Aufstieg von der primären zur sekundären Erfahrung zu bewältigen" (Schäfer 1985, S. 233). Einerseits wird im Schulunterricht die Handlung gefordert, die als primäre Erfahrung bezeichnet wird. Andererseits entsteht ein Übergang vom Handeln zum Wissen, von der primären zur sekundären Erfahrung, von der Praxis zur Theorie. Diesen Übergang definiert Dewey mit der Begriffsbestimmung der "direkten Modi der Expression" und der "abgeleiteten Modi der Expression". Expression bedeutet Ausdruck. Der Mensch drückt sich aus in seinem praktischen Tun, in seinem Denken (vgl. Schäfer, 1985, S. 234). Das praktische Tun in Küche und Garten zählt zu den "direkten Modi der Expression", während Schreiben, Lesen usw. "abgeleitete Modi der Expression" sind. Beide Modi werden für den Schulprozeß dringend benötigt, weil sie die Funktion der Verarbeitung sowie der Überwachung und Prüfung der Produkte erfüllen. Das gesamte pädagogische Schulkonzept muß also von manuellem Tun sowie auch von praktischem Umgang mit Materialien durchdrängt werden. Aber all diese Funktionen genügen nicht, um einen Unterricht fruchtbar zu machen. Zum praktischen Handeln muß das Denken, wie auf Seite 60 aufgezeigt, hinzukommen, damit Zusammenhänge erkenntlich und edukativ gemacht werden.

### **2.9.2 Unterrichtsvorbereitung**

Lehrer sollten generell auf eine Unterrichtsvorbereitung nicht verzichten. Jedoch kann eine strikte Unterrichtsvorbereitung bei dem Schüler den Eindruck erwecken, daß spezielle Kenntnisse überprüft werden. Diesem Vorurteil kann man durch das Aufgreifen einer speziellen Thematik entgegenreten.

Wieweit sind die Schüler in der Lage, eine spezielle Thematik zu behandeln?

Welche eigenen Erfahrungswerte lassen sich mit diesem Thema verbinden? Welche Hilfsmittel sind für die Darbietung erforderlich? Welche Vergleiche können angestellt werden? Welches Hauptprinzip ist für die Diskussion wichtig? Wie soll das Gelernte umgesetzt werden? Solche und ähnliche Fragen sind die Voraussetzung für eine gute Unterrichtsvorbereitung. Die Vorgehensweise nach den fünf aufgezeigten Stufen kann dabei eine wichtige Rolle spielen.

Die beste Vorbereitung besteht allerdings darin, die Schüler anzuregen, um etwas wahrzunehmen, das geklärt werden muß. Darunter versteht Dewey "das Gewährwerden

eines Problems, das das Denken zwingt, Vergangenes kritisch zu überblicken, um die Bedeutung einer Frage zu verstehen" (Dewey 1951, S. 221).

Es wird für einen Lehrer nicht immer einfach, Erlebnisse aus der Erfahrung der Schüler mit in den Unterricht einzubeziehen. Diesbezüglich müssen Vorschriften beachtet werden:

1. Die Vorbereitung muß kurz gehalten werden, damit das Interesse der Schüler nicht nachläßt.
2. Neues Material soll mit Hilfe von Gewohnheiten aufgenommen werden.

Die Zielangabe ist ein weiterer absolut notwendiger Bestandteil der Vorbereitung. Während in erster Linie für den Lehrer die Zielangabe notwendig ist, hat der Schüler wenig Sinn für das, was er lernen soll. Wenn der Lehrer allerdings der Zielangabe uneingeschränkt Priorität einräumt, dann wird er die Verantwortung für die selbständige Problementwicklung der Schüler blockieren.

Neben der Vorbereitung ist die Materialbeschaffung für die Problemlösung zu treffen. Der Lehrer muß die Verantwortung für das Herstellen einer vernünftigen Idee auf den Schüler übertragen. Das kann durch Vergleichen und Gegenüberstellung erfolgen. Jedoch ist es wichtig, daß beim Vergleich ein bestimmter Gegenstand im Mittelpunkt der Betrachtung steht und nicht durch eine Vielzahl von Objekten abgelenkt wird.

Der Gegenstand soll typisch sein. Was versteht man darunter? "Das Material ist dann typisch, wenn es leicht und in großer Zahl zu Prinzipien führt, die für eine ganze Klasse von Tatsachen Gültigkeit haben" (Dewey 1951, S. 224). Prinzipien allgemeiner Art bauen die Einzelheiten in ein System ein.

Eine Bedeutung, die erkannt wird, führt zur Verallgemeinerung. Dennoch ist sie ein Bestandteil des gesamten Unterrichts. Jeder Schritt, der zu einer Idee führt, verallgemeinert. Um aber eine Bedeutung klar zu erfassen, muß man die Voraussetzung des Formulierens erfüllen. Durch die Formulierung soll der Prozeß der Deutlichkeit erlangt werden.

Die Begriffe Anwendung und Verallgemeinerung sind kaum zu trennen. Jedoch gibt es hier Unterscheidungen. Ohne Gewinnung allgemeiner Begriffe können die erworbenen



Fähigkeiten nicht auf Tatsachen angewendet werden, die andersartig sind. Nur eine gereinigte Bedeutung ist auf neue Fälle anzuwenden.

Das Anwenden von Prinzipien und Regeln im Unterricht soll eine Richtschnur sein für das Wahrnehmen von Ideen. Aber um Tatsachen zu bewerten, muß eine Idee vorhanden sein, die dies möglich macht. Eine echte Idee ist immer diejenige, die in Bewegung gerät. John Deweys Ansicht dazu ist folgende: "So wie das Beobachten von Einzeltatsachen und Handlungen die Voraussetzung für das Entstehen des reflektierenden Denkens ist, so bedarf es dieser Faktoren auch zu seiner vollen Entfaltung" (Dewey 1951, S. 227). Es ist also Aufgabe des Lehrers, für die Anwendungsprozesse im Unterricht günstige Voraussetzungen zu schaffen. Man kann allerdings davon ausgehen, daß das Denken des Schülers nicht komplett vorbereitet werden kann.

### 2.9.3 Unterrichtsmethoden

Das Denken ist die einzige Methode, die darauf ausgerichtet ist, eine Aufgabe erfolgreich in Angriff zu nehmen. Ganz gleich, ob in der Grundschule den Schülern das Rechnen beigebracht werden soll oder ein Student wissenschaftlich orientiert ist, sind immer die Stufen anzuwenden, z. B. die Vorbereitung, die Darbietung, Vergleichen und die Umsetzung der Verallgemeinerung auf besondere neue Fälle.

Beispiele für diese Methode

1. Stufe:

Man stellt Fragen, die dem Schüler vertraute Erfahrungen ins Gedächtnis rufen. Bekanntes hilft Unbekanntes zu verstehen. Wenn das Denken durch verwandte Ideen angeregt wird, wird der Prozeß, Neues zu erkennen, gefördert.

2. Stufe:

Nach dem Aktivieren früheren Wissens folgt ein neuer Stoff. Man zeigt Bilder von Flüssen und gibt eine Beschreibung ab.

3. und 4. Stufe:

Die Stufen sind darauf ausgerichtet, zu allgemeinen Prinzipien und Begriffen zu gelangen. Es werden Vergleiche hergestellt. Ein bekannter Fluß wird zum Beispiel mit einem unbekannten verglichen und die Idee "Fluß" hergestellt. Diese Elemente werden gesammelt und formuliert.

### 5. Stufe:

Die Anwendung der Denkprinzipien auf andere Flüsse wird vorgenommen.

Lehrstoff und Methode bilden eine Einheit. Zwischen ihnen besteht eine enge Beziehung. Der Geist steht einerseits, "die Welt der Dinge und Personen andererseits" (Dewey 1964, S. 219). Diese zwei voneinander getrennten Aspekte sind der Theorie des Dualismus zuzuordnen. Für Dewey ist es aber oberstes Gebot, den Dualismus zu überwinden. Die "Methode ist niemals etwas außerhalb des Stoffes", betont Dewey (Dewey 1964, S. 220). Die Aktivität umschließt das Individuum sowie die Umwelt. "Erfahrung ist nicht ein Zusammenkommen von Geist und Welt, Subjekt und Objekt, Methode und Stoff, sondern ein einheitlicher Prozeß der Wechselwirkungen einer sehr großen Vielheit von Kräften" (Dewey 1964, S. 222).

Der Lehrstoff soll insbesondere aus den Dingen bestehen, die für das Gemeinschaftsleben von Bedeutung sind. Das können ebenso vergangene Gemeinschaftserfahrungen wie unmittelbare Erfahrungen sein. Wichtig ist nur, daß der Stoff den Sinngehalt fördert.

Demgegenüber hat die Methode die Aufgabe, den Gehalt des Lehrstoffes so wirksam und fruchtbar wie möglich zu machen. Dazu gehört die Methode des geradlinigen Vorgehens, das praktische und geistige Interesse und die Übernahme von Verantwortung für die Folgen des eigenen Denkens und Handelns.

### **Die allgemeine Methode**

Die allgemeine Methode des Unterrichts ist nach Dewey die Methode "eines verständigen Handelns" mit Blick auf ein Ziel (Dewey 1964, S. 226). Tatbestände wie Vergangenheitswissen, Technik der Gegenwart, Materialien sowie die Wege, auf denen man zu den besten Erkenntnissen gelangt, sind der Stofflieferant für die Methodik. Insbesondere verlangt die Erziehung nach einer "allgemeinen Methode". Diese gilt sowohl für den Lehrer als auch für den Schüler. Die Auffassung, daß Schüler oder Studenten "Mustermethoden" erhalten, die sie nur zu befolgen brauchen, unterliegt einem Irrtum. Vielmehr muß jeder Einzelne auf den dargebotenen Stoff reagieren und durch den eigenen Denkprozeß zum Urteil gelangen.

Dewey unterscheidet zwischen einer allgemein gültigen Methode und einem Rezept. "Das Rezept gibt unmittelbare Anweisungen für das Handeln; die "allgemeine Methode" aber wirkt unmittelbar durch das Licht, das sie auf Zwecke und Mittel wirft" (Dewey

1916, S. 228). Die von außen her auferlegten Folgen müssen der Verständnismethode weichen. Was versteht man unter einer Verständnismethode?

Dazu ein Beispiel:

Ein Arzt kennt die bewährte Methode der Diagnose. Die Fälle sind zwar ähnlich, aber nicht gleich. Selbst wenn ein Verfahren sich noch so sehr bewährt hat, muß es trotzdem der Notwendigkeit des besonderen Falles angepaßt werden. Ein bewährtes Verfahren kann immer nur eine Richtschnur sein. Überträgt man dieses Beispiel auf den Lehrer, dann können daraus konstruktive Werte erzielt werden. Insbesondere, weil der Lehrer selbst die Verantwortung für sein Handeln trägt, hängt viel davon ab, inwieweit er die gewachsenen Erfahrungen für sich nutzbar macht.

Dewey hat "den Begriff eines "Geistes im allgemeinen", einer für alle gleichen intellektuellen Methode entwickelt" (Dewey 1964, S. 229). Somit werden die Menschen in bezug auf die Quantität vom Geist unterschieden. Daraus wird ersichtlich, daß es hochbegabte sowie durchschnittliche Schüler gibt. Diese Tatsache ist zunächst für die Arbeit des Lehrers ohne Bedeutung, solange jeder einzelne Schüler die Möglichkeit hat, sich sinnvoll zu betätigen. Wenn der Lehrer aber für alle gleich eine traditionelle Methode aufzwingt, dann kann vorwiegend die besondere Begabung erstickt werden.

Die Methode des Lernens bleibt trotz vieler Hilfen von außen eine persönliche Angelegenheit. Im folgenden sollen einige Aspekte aufgezeigt werden, die für die Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff bedeutsam sind. Dazu zählen nach Dewey "die Unmittelbarkeit, die geistige Aufnahmebereitschaft, die Ganzheit der Hingabe und das Bewußtsein der Verantwortlichkeit" (Dewey 1964, S. 231).

Den Begriff der "Unmittelbarkeit" hat Dewey eher negativ als positiv dargelegt. Von Einengung und Zwang wird die Unmittelbarkeit bedroht, das heißt, daß der Schüler sich mit dem Stoff nicht unmittelbar befaßt. Wird der Schüler durch die Lehrmethode von seiner Aufgabe abgelenkt "und auf seine eigene Haltung gegenüber dieser Aufgabe hingelenkt", wird die Unmittelbarkeit des Handelns beeinträchtigt (Dewey 1964, S. 232). Wenn aber eine solche Methode über einen größeren Zeitraum praktiziert wird, dann wird das ziellose Umherschweifen dauerhaft werden.

Im weiteren Sinne hat Dewey das Wort "Unmittelbarkeit" auch auf den Begriff "Sicherheit" bezogen. Sicherheit wird mit "Geradlinigkeit" gleichgestellt, mit der man seinen Aufgabenbereich erfüllt. Nicht die eigene Schaffenskraft soll hier in den Mittelpunkt gestellt werden, sondern Vertrauen auf seine Fähigkeiten.

Die "geistige Aufnahmebereitschaft" ist ein weiterer wichtiger Aspekt für die Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff. Sie bedeutet, daß man für alle Sachlagen zugänglich ist, die sowohl ein richtiges als auch falsches Handeln erkenntlich machen. Auch ein minder aufnahmefähiger Geist kann bestimmte Ziele erreichen. Aber wenn geistiges Wachstum gefördert werden soll, muß die Bereitschaft bestehen, fremde Stellungnahmen zu hinterfragen, Betrachtungen anzustellen, um somit geltende Zwecke zu verändern. Vorurteile müssen abgebaut werden, denn sie unterbrechen jede Fortentwicklung. Die geistige Aufnahmebereitschaft wird in der Schule von zwei Feinden bedroht: Einerseits ist es der Wunsch nach Gleichförmigkeit, andererseits das Verlangen nach meßbaren Ergebnissen. Aufnahme ist das Gegenteil von geistiger Leere. Nicht nur richtige Antworten sind ein Maßstab für geistiges Wachstum, sondern auch die Beschaffenheit der geistigen Abläufe.

Der Begriff der "ganzen Hingabe" kann mit "geistiger Geschlossenheit" gleichgestellt werden. Er soll zwei Dinge zum Ausdruck bringen: Einerseits die Gesamtheit des Menschen mit all seinen Kräften für den Einsatz eines Zweckes, andererseits eine geistige Geschlossenheit, z. B. "ein völliges Sichversenken in den Lehrstoff um seiner selbst willen" (Dewey 1964, S. 234).

Unter "Verantwortlichkeit" als ein Aspekt geistiger Haltung versteht Dewey, daß man bereit ist, die wahrscheinlich auftretenden Folgen in einem Prozeß vorher zu erwägen, anzunehmen und danach zu handeln (vgl. Dewey 1964, S. 237). Insofern sind geistige Inhalte in ihrem Wesen Methoden, mit deren Hilfe die auftretenden Schwierigkeiten behoben werden. Es wäre ratsam, wenn man sich beim Unterrichtsvorgehen auf wenige Tatsachen beschränken würde. Eine Überfüllung des Lehrplanes führt zur geistigen Überanstrengung und somit zu nachhaltigen Folgen. Sie können sich so auswirken, daß der Schüler nicht in der Lage ist, sich eine bestimmte Meinung anzueignen. Deshalb ist es wichtig, gerade in dieser Hinsicht, strenge Maßstäbe zu setzen, die dem Begriff der "geistigen Verantwortlichkeit" Rechnung tragen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Verantwortlichkeit ist die Gründlichkeit. Sie besagt, daß eine Tatsache voll erkannt werden muß. Die Einheit eines Zweckes muß den Mittelpunkt bilden, dem sich alle Einzelheiten unterordnen. Diese Art von Gründlichkeit unterscheidet sich von der rein äußerlichen Art, in der alle Einzelheiten eines Lehrstoffes mechanisch eingeübt werden (vgl. Dewey 1964, S. 239).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß die Methode als solche verstanden werden kann, in der der stoffliche Gehalt einer Erfahrung seine volle Wirksamkeit erhält. Die nachfolgenden vier aufgestellten Thesen können die Voraussetzung, Bedeutung und Notwendigkeit der Methode unterstreichen.

These 1: Die Entdeckung einer Methode ohne die Erfahrung von Einzelfällen ist nicht möglich. Im Unterricht besteht aber selten Gelegenheit dazu, unmittelbare Erfahrungen zu machen. Deshalb muß eine Umgebung geschaffen werden, welche die Schüler zur Aktivität herausfordert.

These 2: Eine vom Stoff abgesonderte Methode setzt eine falsche Bildung voraus. Man muß also versuchen, zwischen Stoff und Methode eine Beziehung herzustellen, die von vornherein nicht vorhanden war.

These 3: Der Lernvorgang wird bewußt zum Selbstzweck gemacht. Man lenkt die Aufmerksamkeit des Schülers nicht auf die Tatsache des Lernzwangs, sondern auf ein Tun, woraus ein Lernprozeß entsteht.

These 4: Jede Theorie, die den Geist von der Aktivität trennt, wird zur Routine und somit zu einem mechanischen passiven Ablauf (vgl. Dewey 1964, S. 218 ff.).

#### **2.9.4 Der Lehrstoff**

Der Bildungsstoff hat sich in der Geschichte der Erziehungswissenschaft in zwei Richtungen bewegt. Einerseits gibt es den herkömmlichen Bildungsstoff, der auf der Autorität des Lehrers beruht und die Aufnahme des Stoffes passiv erfolgt, andererseits wird im Laufe der Zeit dieses autoritäre Bildungssystem durch eine formale Bildung ersetzt, in der die Welt den Stoff liefert und der Geist darauf einwirkt. Die herkömmliche Stoffvermittlung hat somit die wirkliche Welt des Schülers nicht erreicht. Die Widersprüche gegen bloße Gedächtnisarbeit, Lehrstoff, Überfütterung, Einpauken von Tatsachen, falsch verstandenen Regeln und Grundsätzen, "Erkenntnisse der anderen" werden immer schärfer.

Die heutigen Aufgaben des Erziehers im Erziehungsprozeß bestehen einerseits darin, für eine geeignete Umgebung zu sorgen und den Heranwachsenden in seinem Lernen zu begleiten. Andererseits ist die soziale Umgebung der Ort, in dem der Stoff durch seine



sozialen Wechselbeziehungen den Erziehungsprozeß unbeabsichtigt beeinflußt. Für den Lehrer bedeutet dies, daß er nicht nur für die Lieferung des Stoffes verantwortlich ist, sondern er den noch unreifen Stoff fruchtbar machen muß. Ungeordnete Erziehung muß geordnet werden. Was heißt das? "Geordneter Lehrstoff ist nicht Vollkommenheit oder unfehlbare Weisheit; aber er ist das Beste, was verfügbar ist für die Förderung neuer Erfahrungen". Er ist laut Dewey "die reife Frucht von Erfahrungen ähnlich der ihrigen, in denen dieselbe Welt wie die ihrige und den ihrigen ähnliche Bedürfnisse und Kräfte zur Auswirkung kommen" (Dewey 1964, S. 243). Durch einen geordneten Lehrstoff kann auf jeden Fall der Erfahrungsraum der Schüler gefördert werden. Das können die verschiedensten Lehrgegenstände sein, die die Kinder zum praktischen Handeln auffordern. Der Lehrgegenstand des Anfängers ist aber von dem der Erwachsenen zu unterscheiden. Während die Erwachsenen den sachlich geordneten Lehrstoff unmittelbar aufnehmen und dadurch den Erfahrungswert erweitern, ist das beim Anfänger nicht immer der Fall. Deshalb ist die Fruchtbarmachung des Lehrstoffes für den Lehrer eine wichtige Aufgabe. "Der Lehrer kennt und versteht die Dinge, die der Schüler erst lernt" (ebenda). Er darf sich einerseits nicht nur mit dem Lehrstoff selbst beschäftigen, sondern ebenso mit den gegenwärtigen Bedürfnissen und Fähigkeiten des einzelnen Schülers. Andererseits ist der Stoff, der eine Verknüpfung zum Betätigungsfeld bewirken soll, aus dem Umfeld der Familie, Reisen und Erzählungen des Schülers zu entnehmen und in Bezug zu seinem bisherigen Wissen fortzuentwickeln.

Dewey hat drei verschiedene Stufen in der Entwicklung des Lehrstoffes unterschieden:

1. Der Lehrstoff kommt in den gewohnten und bekannten Dingen zum Ausdruck.
2. Im späteren Verlauf wird der Stoff angereichert und überlagert durch vermitteltes Wissen und daraus folgernde Erkenntnisse.
3. Zum Schluß wird der Stoff erweitert und in logisches Material geordnet.

In der ersten Stufe wird die Erkenntnis, wie es gemacht wird, gewonnen. Dewey hat verständiges Handeln mit Erkenntnis gleichgesetzt (vgl. Dewey 1964, S. 245). Je öfters man mit den Dingen etwas tut, um so mehr wird man vertraut mit ihnen, während der Umgang mit unbekannten Dingen "abstrakt" wirkt.

Während die erste Stufe der Erkenntnis alle jene Erkenntnisse umschließt, die also nicht ein Ergebnis von planmäßigem Lernen ist, sondern mit zweckvollem Handeln einhergeht,

kommt in der zweiten Stufe die soziale Erkenntnis zum Ausdruck. Es muß versucht werden durch Agieren mit anderen, eine Beziehung aufrechtzuerhalten. Durch den ständigen Wechselverkehr wird das Lernen untereinander vertieft. Fremde Erfahrungen können in die eigenen Erfahrungen einfließen. Dabei ist das Ohr ebenso ein Organ der Erfahrung wie das Auge oder die Hand, mit denen man persönlich Erfahrungen machen kann. Diese Art von Lehrstoff bezeichnet Dewey mit "gewöhnlichem Wissen". Wenn man aber aus einem Wissen Erkenntnisse ableiten kann, die den Schüler befähigen, die Bedeutung einer Aufgabe sowie für ihre Lösung selbst Material an Kenntnissen bereit zu haben, dann kann dieses Wissen erzieherisch sein.

Als drittes muß garantiert werden, daß "Wissensstoffe" auf ihren Wert geprüft werden. Dazu muß man sich den wissenschaftlichen Methoden unterziehen. Da die Wissenschaft erlernbar ist, hat sie einen unschätzbaren Wert für die Erziehung. Niemals darf sie vom wirklichen Leben im Unterrichtsprozeß losgelöst werden. Bestimmte Methoden der Wissenschaft sind die Wissensmerkmale der Feststellung sowie der Erprobung. "Nicht daß die Erkenntnisse geordnet sind, sondern wie sie geordnet sind - nämlich mit angemessenen Methoden und unter sorgfältiger Nachprüfung - zeichnet die Wissenschaft als solche aus" (Dewey 1964, S. 253).

Die wissenschaftliche Methode der Feststellung wäre dann gegeben, wenn sie "aus anderen folgt und zu anderen führt" (ebenda).

### **2.9.5 Der Lehrplan**

Dewey hat die unmittelbaren Erfahrungen und die Fähigkeiten des Lernenden stets in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt. Deshalb ist es wünschenswert, die genannten Prinzipien in den Lehrplan aufzunehmen. Die Erfahrung hat gezeigt, daß die Kinder die Schule nicht als Last empfinden und Lernen leichter wird, wenn man die körperlichen Aktivitäten mit in den Lehrplan einschließt. Auch die Psychologie hat die grundlegenden Werte des Menschen zu Aktivitäten und Handhaben von Werkzeugen, Bauen usw. erforscht und deren Bedeutung für die Eingliederung in den Schulprozeß erkannt. Dadurch wird die Kluft zwischen dem Leben außerhalb der Schule geschlossen. "Es entstehen Antriebe zu erzieherisch sehr wertvoller, sorgsamer Beachtung einer großen Mannigfaltigkeit von Gegenständen und Vorgängen; es entstehen Gemeinschaften des Wirkens und Handelns, die dem Schulwissen einen sozialen Untergrund bereiten" (Dewey 1964, S. 258).

Ohne diese aufgezählten Aspekte kann ein erfolgreiches Lernen nicht sichergestellt werden, denn das Aneignen von Wissen entsteht aus einer Tätigkeit heraus.

Spiel und Arbeit entsprechen der ersten Stufe des Erkennens, die darin besteht, daß man etwas tut und dadurch ein Vertrauen zu den Dingen entwickelt. Die Aufgabe der Schule ist es, für eine Umgebung zu sorgen, die das Wachstum von Betätigungen wie Arbeit und Spiel begünstigt.

### **Betätigungen als erzieherischer Wert**

Es gibt eine Reihe von Betätigungen, die den Zugang in die Schule gefunden haben. Arbeiten mit Papier, Holz, Leder, Metall, Sand, Lehm und Ton sind einige der vielen Betätigungsformen. Neben den verschiedenen Sportarten und Wanderungen werden hauswirtschaftliche Fächer wie Kochen, Handarbeit, Weben usw. gelehrt. Welche Aufgaben entfallen dabei auf den Lehrer? Er muß dafür Sorge tragen, daß die Schüler manuelle Geschicklichkeiten sowie technische Fertigkeiten an der Arbeit entwickeln, die ihnen auch für ihr zukünftiges Leben Nutzen verspricht, "daß aber doch alle diese Dinge dem erzieherischen Wert der Betätigung, d. h. den intellektuellen Ergebnissen und der Entwicklung bestimmter sozialer Bereitschaften untergeordnet werden" (Dewey 1964, S. 261). Was bedeutet dies? Alle Betätigungen, die nur aus Vorschriften und Anordnungen bestehen, erfassen nicht die Zwecke, d. h. "nicht die Verwertung des eigenen Urteils bei der Auswahl und der Anpassung der Mittel" (ebenda). Außerdem muß die Möglichkeit gegeben sein, Fehler zu machen. Denn nur aus den Fehlern kann der Schüler lernen. Er erlebt die Grenzen seiner eigenen Fähigkeit und somit die daraus resultierenden Folgen, die zur Förderung seiner eigenen Entwicklung beitragen können.

Für den Lehrer ist es wichtiger, die "Schöpferkraft" des Schülers anzuregen und lebendig zu halten, als die Resultate in ihrer äußeren Vollkommenheit sicherzustellen. Außerdem ist die beste Methode der Unterrichtsvorbereitung, wenn mit der Aufbereitung des Rohstoffes begonnen wird. Deweys Ansicht dazu ist folgende: "Nur wenn wir mit dem Rohstoff beginnen und ihn zweckentsprechender Behandlung unterwerfen, erwerben wir die geistige Fähigkeit, die sich im vollendeten Gegenstand verkörpert" (Dewey 1964, S. 262).

Als weiteres stellt Dewey die Forderung, "daß die tätige Beschäftigung stets auf ein Ganzes gerichtet sein soll" (Dewey 1964, S. 263). Das Vorhandensein einer Ganzheit beruht in geistiger Hinsicht auf einem erfaßten Interesse. Es ist die Art und Weise, wie eine Sachlage die Schüler anspricht. Wird eine Übertreibung in der Förderung von

Fertigkeiten vorgenommen, so geschieht diese Vorgehensweise nur um der Übung willen und nicht, um eine sachliche Aufgabe zu erfüllen. Im Physikunterricht werden die Messungen gefordert, damit der Schüler die grundlegenden Kenntnisse der Physik kennenlernt, aber ohne Beziehung zu den Aufgaben, die für die Gesellschaft und Wirtschaft von Bedeutung sind. Oder die Arbeit verläuft in dem Maße, daß die Schüler durch Handhabungen zwar technische Fertigkeiten erlangen, aber keine Beziehung zu den Forschungszwecken herstellen. Nur die Fertigkeiten geben den Schülern ihren Sinn. In diesem Zusammenhang hat Dewey darauf hingewiesen, "daß nur die sachgemäße Entwicklung einer gegebenen Lage für geistige Zwecke ein "Ganzes" ist". ... . "Für den, der an eine Sache herangeht, ist das "Einfache" sein Zweck". ... . "Diese Zweckeinheit gibt jeder Einzelheit eine einzige und ganz bestimmte Bedeutung" (Dewey 1964, S. 264).

### 2.9.6 Zusammenfassung

Beobachtung und Kenntnisvermittlung sind wichtige Aspekte im Unterrichtsprozeß. Die Beobachtung liefert das Rohmaterial für das angewendete Denken. Es muß "irgendeine Bedeutung schon erfaßt sein, damit Denken stattfinden kann" (Dewey 1951, S. 125).

Die Unterrichtsvorbereitung ist ebenfalls ein Bestandteil des Unterrichtsprozesses. Die beste Vorbereitung ist die, die Schüler auf Probleme aufmerksam zu machen und sie zur gemeinsamen Bewältigung anzuleiten. Dazu ist die notwendige Materialbeschaffung zu treffen.

Weiter soll das Anwenden von Prinzipien und Regeln für den Unterricht vorbereitet werden. Dadurch kann die Voraussetzung geschaffen werden, Ideen wahrzunehmen.

Methode und Lehrstoff müssen immer als eine Einheit betrachtet werden. Nur durch eine Nichttrennung kann das verfolgte Ziel erreicht werden. Während der Lehrstoff aus vergangenen Gemeinschaftserfahrungen sowie unmittelbaren Erfahrungen abzuleiten ist, hat die Methode die Aufgabe, diesen Stoffgehalt zu verarbeiten. Die Kennzeichen, die eine erzieherische Methode auszeichnen, sind geistige Interessen, Verantwortungsbereitschaft für das eigene Handeln und Denken sowie eine geradlinige Vorgehensweise.

Der Lehrstoff muß geordnet werden. Dazu müssen die wichtigen Stufen, die Erkenntnis und Feststellung, die für die Entwicklung des Lehrstoffes nützlich sind, unterschieden

werden. Während die Erkenntnis aus dem Wissen, "wie es gemacht wird", hervorgeht, schließt die Feststellung die Formen des zweckvollen Handelns ein, die sich einerseits auf die Menschen, andererseits auf die Dinge beziehen. Es muß ein wechselhafter Austausch stattfinden, der die Beziehungen mit anderen aufrechterhält. Dadurch werden Erfahrungen gemacht, ausgetauscht und in die eigene Erfahrung hineingeschmolzen. Weiter muß der Wissensstoff sich den wissenschaftlichen Methoden unterziehen. Dadurch wird der Stoff in Bezug auf seine Wertigkeit garantiert.

Der Lehrstoff soll ebenfalls das Betätigungsfeld des Schülers beinhalten. Denn die Praxis ist ebenso wichtig wie die Theorie und beide dürfen nur als Ganzes betrachtet werden. Eine Praxis, die losgelöst ist von der Theorie, hat keinen erzieherischen Wert wie auch die Theorie, die nicht aus der Praxis aufgebaut ist, auf Dauer keinen Bestand haben wird. Außerdem hat die gemeinschaftliche Betätigung einen sozialen Sinngehalt.



### 3. Adolf Reichwein - Aspekte zur Biographie und Wirkungsgeschichte

#### 3.1 Das Leben auf dem Lande

Adolf Reichwein wurde am 3. Oktober 1898 in Bad Ems als Sohn des Lehrers Karl Reichwein und dessen Ehefrau Maria, die aus einer katholischen Kaufmanns- und Bauernfamilie aus Nieder-Walluf im Rheingau stammte, geboren. Die Herkunft aus dem Kleinbürgertum prägte sein Leben. In seiner Selbstdarstellung von 1933 bekannte er: "Für mein ganzes Leben entscheidend ist, daß ich von den armen Bauern des Westerwaldes abstamme" ... und mit Stolz begründete er "aus dem "Land der armen Leute" zu kommen, wie mein Landsmann Wilhelm Heinrich Riehl die Heimat meiner väterlichen Familie genannt hat" (Reichwein 1974, S. 253).

Im Alter von 6 Jahren zog Adolf mit seinen Eltern und Geschwistern nach Ober-Rosbach v. d. Höhe im heutigen Wetteraukreis, wo der Vater als Dorfschullehrer seine Arbeit fortsetzte. Hier wurde der Grundstein für Adolf Reichweins Liebe zur Natur und der schlichten aber strebsamen dörflichen Bevölkerungsschicht gelegt. Außerdem konnte er einen Einblick in die einklassige Dorfschule seines Vaters nehmen, dessen Modell er in seiner späteren Lehrer-Laufbahn in Tiefensee fortsetzte.

Ostern 1909 wechselte Adolf Reichwein von der Ober-Rosbacher Dorfschule zum Augustiner-Realgymnasium in Friedberg, das nach den Aussagen von Reichweins Vater auf Grund seiner Orientierung auf Naturwissenschaften und im sprachlichen Bereich die besten Zukunftschancen für seinen Sohn sicherte. Am 14. März 1914 legte er dort die mittlere Reifeprüfung ab. Im Anschluß daran besuchte er die Ernst-Ludwig-Oberrealschule in Bad Nauheim und erreichte dort am 9. März 1915 die Primarreife (vgl. Amlung 1991, S. 32). Noch vor Erlangung derselben stellte Reichwein selbst über seine zukünftige Schullaufbahn Überlegungen an, was aus einem Brief an seinen Vater hervorgeht. "Jetzt zur Schulfrage! Hast Du schon nach Ober-Ursel geschrieben? Der Besuch der dortigen Schule ist mit mancherlei Schwierigkeiten verknüpft. ... Dagegen dünkte ich durch Hausstudium die Sache schon zu packen" (Reichwein 1974, S. 14). Am 9. Februar 1917 erreichte Adolf Reichwein nach einer externen Prüfung das Reifezeugnis. Dadurch war der Zugang zur Universität gewährleistet.

Ende 1917 kam Adolf Reichwein nach einer schweren Kriegsverwundung ins Lazarett nach Kassel und anschließend nach Frankfurt, wo er 1918 sein Studium in den Fächern Sprache, Kunst, Geschichte, Soziologie und Volkswirtschaft begann. Obwohl er in Frankfurt lebte und studierte, war er aber nur in Rosbach daheim. Wie innig er mit seinem Dorf verbunden war, schildert er in einem Brief an Albert Krebs vom 25.12.1928: "Das Dorf tut mir wohl. Ich danke ihm soviel. Ohne meine Jugend im Dorf, wäre ich wohl in keiner Weise dankbar" (Krebs 1981, S. 18). Er fühlte sich zugehörig zur Dorfgemeinschaft. Und doch war er mehr als nur einer von ihnen. Die grassen unüberbrückbaren Gegensätze zwischen der vertrauten Dorfgemeinschaft und der offensichtlichen Zurückhaltung in der fremden Stadt Frankfurt waren überall spürbar. Aus diesem Grund wechselte er bereits nach zweijähriger Studienzeit von Frankfurt nach Marburg. Aber nicht nur das Desinteresse an der Stadt Frankfurt bewog ihn zu dieser Entscheidung, sondern auch das Nichtmitwirken an einer "volkstümlichen Bildung". Dies konnte er aber stets in Rosbach. Krebs äußerte sich in diesem Zusammenhang: "Es war das Sozialgefüge, das ihn zutiefst berührte und ihn mit zum politischen Handeln trieb" (Krebs 1981, S. 20).

Schon mit 16 Jahren durfte Adolf Reichwein seinen Vater, der wegen Kriegsverletzungen öfters ausfiel, in wichtigen Aktivitäten wie in der Volksbildungs- und Kulturarbeit vertreten. Aus vielen Briefen geht hervor, wie Adolf Reichweins Persönlichkeitsentwicklung durch seinen Vater geprägt wurde. Insbesondere durch die vielen gemeinsamen politisch-pädagogischen Diskussionen wurde der Grundstein für sein späteres pädagogisches und soziales Handeln gelegt. "Du warst mir in vielem immer ein Vorbild" (Amlung 1991, S. 39). Mit dieser Aussage bekundet Adolf Reichwein die Vorbildfunktion und die Persönlichkeitswertschätzung seines Vaters.

### 3.2 Die Jugendbewegung

Adolf Reichwein hat in seinem Artikel in "The New Student" von 1923 "Vom Gemeinschaftssinn der deutschen Jugendbewegung", der zugleich einen "Abriß ihrer Soziologie enthält", berichtet (Krebs 1981, S. 20). Schon im Text der Überschrift betont er das Wort Gemeinschaftssinn. Damit verfolgt Reichwein die Absicht zum politischen Handeln.

Er sieht in der Jugendbewegung eine Entwicklung in der Art und Weise, wie eine ganze Generation von einem einheitlichen neuen Lebensgefühl durchdrungen ist. Die neue Jugendbewegung sollte das Bild einer neuen konkreten Gemeinschaft mit gesellschaftlichen und politischen Zielen verkörpern. Alles was man tat, stand nicht im Dienste des Individuums, sondern der Gemeinschaft. Durch Wanderungen, manchmal sogar über die Landesgrenze hinaus, wollte man sich die Welt gemeinsam erschließen und erobern. Zunächst war die Jugendbewegung "nur instinkthafes Aufbäumen romantischer Natur" (Amlung 1991, S. 71). Erst die weitere Entwicklung dieser Bewegung stand unter dem Zeichen der Lebensreform. Danach gelangte man zu der dritten Säule der Jugendbewegung "die Auseinandersetzung in der politischen Ebene" (ebenda, S. 72). Dazu gehörte nach Reichweins Ansicht in erster Linie ein pädagogisches und kulturelles Engagement. In dem Brief, den er am 15. September 1922 an seinen Vater schrieb, betonte er: "Alle Kulturarbeit ist heute politisches Handeln" (Reichwein 1974, S. 47). Jedoch wurde die Jugendbewegung am stärksten durch das gemeinsame Erlebnis geprägt. Und innerhalb dieser Gemeinschaft wurde die Selbsterziehung durch Aufgabenbereiche gefördert wie die Übernahme der Verantwortung für eine Gruppe. Erziehung sollte als ein "natürlicher Wachstumsprozeß" aufgefaßt werden, "der die positiven persönlichen Strukturmerkmale in der Gemeinschaft von selbst zum Tragen brächte" (Rosenbusch 1973, S. 136).

Der größte Teil der Jugendbewegungsteilnehmer waren Gymnasiasten und Studenten, die aus dem wirtschaftlich gesicherten Mittelstand kamen. Dazu zählte auch Adolf Reichwein. "Wir gehören mit Stolz zu der großen Bewegung des Wandervogels und empfangen aus ihr das erste knabenhafte Bewußtsein deutschen Volkstums. Dieses Heranwachsen in und mit der Jugendbewegung hat mein Leben bis zum Kriege aufs Innigste mitbestimmt" (Reichwein 1974, S. 254). Mit dieser Aussage verweist Adolf Reichwein auf seine Zugehörigkeit zur Wandervogelbewegung, "daß wir die Kluft zwischen Gelehrtentum und Volk, zwischen Arbeiter und Bauer, zwischen Volk und

Staat nicht durch künstliche Überbrückung weniger spürbar machen sollten, sondern durch ein neues Leben und eine neue Lebensform wirklich überwinden" (ebenda).

Hans Fallada (1893-1947) gehörte selbst zu den begeisterten Wandervögeln und erklärte: Die Wandervogelbewegung wurde von der Jugend begründet. Sie entstand aus der Auflehnung gegen das Bürgertum. Der Wandervogel gab sich unbekümmert, sang Volkslieder, begleitet von der Gitarre und Klampfe, und zog durch die Lande. In Ställen und Scheunen wurde auf Heulager übernachtet. Man war stolz, zu den Bedürfnislosen zu gehören und aß und genoß die Mahlzeiten, die auf dem offenen Feuer zubereitet wurden. Die Eltern und Lehrer betrachteten diesen Verein mit Skepsis, der ihren Kindern nur "Sittenlosigkeit" und Verwahrlosung beibrachte. Das Verbot zur Zugehörigkeit des "Wandervogels" wurde in den meisten Fällen mißachtet und nach kurzer Dauer wieder ganz aufgehoben (vgl. Fallada 1978, S. 179 f). "Es war eine Daseinsform gegenseitigen Dienstes geschaffen" (Reichwein 1923, S. 146). In seinen Aufzeichnungen "Schaffendes Schulvolk" weist Adolf Reichwein ebenfalls immer wieder auf die Jugendbewegung hin, die für ihn eine "Erziehungsbewegung" ist.

Während seiner Studienzeit in Marburg schloß sich Adolf Reichwein der "Akademischen Vereinigung" an. Diese Korporation wurde im Jahre 1912 von einigen Wandervögeln und Studenten gegründet. Durch diese Akademische Vereinigung konnte er schon seinen lange gefaßten Plan umsetzen, Studenten und Proletarier für eine vierwöchige Arbeits- und Lebensgemeinschaft in Bodenrod im Taunus zu gewinnen. In dieser Ferienarbeit wurde der Grundstein für die "Gestaltung des Proletariats" gelegt (Krebs 1981, S. 22). Durch die Zugehörigkeit von differenzierten Jugendbewegungen entwickelte Reichwein in ihrem Geiste pädagogische und soziale Aktivitäten, die das Offensein für alle sozialen und kulturellen Zeitfragen und ein Verantwortungsgefühl für eine humane Gesellschaftsordnung einschließen. "Unser letztes Ziel ist der Mensch schlechthin. ... Unsere Aufgabe wird dadurch bestimmt, daß wir in der Gewalt einer Macht stehen, die diesen Menschen zu vernichten droht. Darum sagen wir dieser Macht den Kampf an: der Wirtschaft, die nur Wirtschaft, und der Macht, die nur Macht sein will" (Kroug 1955, S. 104 f., zit. nach Schuchhardt 1981, S. 47).

### 3.3 Die Studienzeit

Adolf Reichwein begann nach seiner Kriegsverwundung im Jahre 1918 sein Studium in Frankfurt am Main. Zunächst belegte er die Fächer in deutscher Geschichte, Kunst und Sprache, die aber zu einem späteren Zeitpunkt mit Volkswirtschaft und Soziologie ergänzt wurden. Er pflegte insbesondere starkes Interesse an politischen, wirtschaftlichen und sozialen Aufgaben, was aus der Wahl seiner Fächer ersichtlich wird. Wichtige Impulse erhielt Adolf Reichwein in diesem Zusammenhang auch durch den zusätzlichen Besuch der Volkshochschule in Darmstadt, durch die "er erstmals mit der neuen Methode der "Arbeitsgemeinschaft" bekannt" wurde, "die in der Erwachsenenbildung nach dem 1. Weltkrieg Furore gemacht und die sogenannte "Neue Richtung" der Volksbildungsbewegung in der Weimarer Zeit begründet hat" (Amlung 1991, S. 117). Um seine spartanische Lebensführung etwas finanziell aufzubessern, arbeitete er in den Semesterferien 1919 als Grubenarbeiter im Ober-Rosbacher Bergwerk. Hier konnte er das Leben der Proletarier kennenlernen, das ihm für seine spätere Arbeit nützliche Erfahrungswerte liefern konnte.

Am 17. Mai 1920 exmatrikulierte sich Adolf Reichwein an der Universität Frankfurt und setzte sein Studium an der Universität Marburg fort. Zwei Faktoren waren in seinem neuen Domizil von großer Bedeutung. Zum einen heiratete er die Pfarrerstochter Eva Hillmann. Zum andern konnte er im Gegensatz zu Frankfurt eine lang anhaltende Beziehung zu Professoren und Kommilitonen aufbauen, die noch durch die "Akademische Vereinigung" vertieft wurde. Hier konnte er an dem Aufbau einer politischen und sozialen Ordnung mitwirken. Wie stark sein Arrangement in dieser Zeit war, geht aus einem Brief an seinen Freund Albert Krebs vom 9.7.1920 hervor. "Noch nie hab ich so eifrig und begeistert zugleich gearbeitet wie jetzt" (Krebs, 1920). Am 11. Mai 1921 promovierte Adolf Reichwein über das Thema: "Chinas Einfluß auf die Europäische Kultur des 18. Jhs" (Reichwein 1974, S. 39 f.).

Nach der abgeschlossenen Promotion drängte Adolf Reichwein darauf, die im Studium gelernte Theorie in die Praxis umzusetzen.



### 3.4 Politisches und soziales Handeln

Schon während seines Studiums beschäftigte sich Reichwein mit "Parteipolitik". So war er als Geschäftsführer des Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereinigung in Berlin von 1921 bis 1923 tätig. Schon im Studium setzte er also die Idee einer volkstümlichen Bildung um. Er unterschied aber stets zwischen Politik und Parteipolitik. Dazu äußerte er sich in einem Brief an den Vater: "Ich komme übrigens in politische - wenn auch keineswegs parteipolitische - Dinge immer mehr hinein" (Reichwein 1974, S. 53). Unter anderem übernahm er das Referat über "Nationale Bewegung". In diesem Zusammenhang war sein Aufgabengebiet, über nationalistische Strömungen und deren politische Auswirkungen in allen Ländern sowie über Wirtschaftsfragen Auskunft zu geben. Außerdem wurde er gleichzeitig mit der Schriftleitung von "Vivos voco" beauftragt, einer Zeitschrift mit einem pädagogischen, politischen und wirtschaftlichen Charakter.

Im Jahre 1923 - 1925 übernahm Reichwein die Leitung der Volkshochschule in Thüringen. Seine Aufgabe sah er darin, die Verwaltung zu vereinfachen sowie die Themen wie Volksgeschichte zu lehren, die ihm am Herzen lagen. Danach übernahm er die Stellung des Leiters der Volkshochschule in Jena von 1925 bis 1929 und entschied sich somit weiter für eine Beschäftigung in der Erwachsenenbildung. Sein Ziel war, eine echte Bildungsgemeinschaft im Kleinen zu organisieren, die zu einer staatsbewußten Erziehungsgemeinschaft zusammenwachsen sollte.

"Dörfliches Leben, Jugendbewegung, Frontkameradschaft waren die drei Wurzeln", die die Idee zum politischen und sozialen Handeln nährte (Reichwein 1974, S. 255).

Adolf Reichwein setzte die als Student in Marburg begonnene Arbeiterbildung in Bodenrod im Juli 1926 im Volksschulheim "Am Beutenberg" fort. "Es kam mir vor allem darauf an, durch diese Tatgemeinschaft mit den jungen Arbeitern, ... für die große Gemeinschaft darzutun, daß persönliche Bildung erst durch den tat- und opferbereiten Einsatz füreinander geadelt wird, daß Bildung durch Erziehung gestrafft, gerichtet und der Gemeinschaft dienstbar wird" (Reichwein 1974, S. 257).

Nach Beendigung der Heimlehrgänge startete man eine Abschlußfahrt nach Skandinavien, England oder auf den Balkan.

Nach dem tödlichen Unglücksfall seines Sohnes und nach dem Scheitern seiner Ehe beschloß Reichwein eine Studienreise nach Amerika. Durch diese Reise hoffte er, genügend Distanz zu seinem Privatleben zu finden. Außerdem wollte er die begonnenen Studien über die Rohstoffe der Erde fortsetzen und zu Ende führen.

Neben seiner sozial-politischen Laufbahn, die ihm hohes Ansehen verschaffte, galt Reichwein in Kennerkreisen als Weltwirtschaftsexperte. Diesen Ruf verschaffte ihm sein wirtschaftswissenschaftliches Hauptwerk "Die Rohstoffwirtschaft der Erde", was im Oktober 1927 beendet wurde. Der Schwerpunkt seiner eigentlichen Arbeit lag nach der Rückkehr von Übersee in der Volkshochschularbeit in Jena.

Reichwein stellte die Volkshochschule in seiner vierjährigen Leitertätigkeit auf einen festen Sockel. Zu ihr zählten ca. 1300 feste Kursteilnehmer in etwa 60 Arbeitsgemeinschaften pro Trimester (vgl. Reichwein 1974, S. 256).

Im Oktober 1930 trat Reichwein der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands bei. Was war der Grund seines parteilichen Eintrittes, nachdem er ohne parteiliche Zugehörigkeit einen bis dahin glänzenden Berufsweg gemacht hatte? In seiner Selbstdarstellung vermerkte er: "Weil ich - in einer Arbeiterstadt wie Halle lebend - nicht mehr mitansehen konnte, wie die organisierte Arbeiterschaft ohne zeitgemäße geistige Führung war. ... und daß es darum Pflicht sei, ohne Rücksicht auf die politischen "Chancen" dort zu helfen, wo ich eine Bedrohung des ständischen Selbstbewußseins und der eigenwüchsigen, von unten her getragenen kulturellen Organisation befürchtete, bei der Arbeiterschaft" (Reichwein 1974, S. 261). Um aber an der Erziehung der gewerkschaftlichen Jugend mitzuwirken, brauchte Reichwein gerade das Vertrauen dieser Organisation. Er betonte ausführlich, daß er "nicht zu politischen, sondern zu ausgesprochenen Bildungszwecken" der SPD beigetreten ist (Reichwein 1974, S. 262).

### 3.5 Pädagogisches Handeln

Nach einer erfolgreichen politischen Zeit in Jena wurde Reichwein 1929 zum persönlichen Referenten des preußischen Kultusministers Carl Heinrich Becker in Berlin ernannt. Hier wurde er pädagogisch gefordert, indem er im Zuge der Reform der Volksschullehrerbildung sich mit dem Aufbau der Pädagogischen Akademien beschäftigte. Die Pädagogischen Akademien sollten als staatliche Institution die zukünftigen Lehrer zur staatlichen Verantwortung erziehen. Ein weiteres Motiv für Beckers Entscheidung war, den neuen Hochschultyp in eine breit gefächerte Bildungspolitik einzuordnen. Insbesondere wollte er durch die Integration der Jugendbewegungen neue Wege in der Konzeption für die Pädagogischen Akademien beschreiten (vgl. Becker 1965, S. 139). Die Akademie sollte im wesentlichen eine Stätte für die Lehreranwärter sein, indem die angehenden Lehrer befähigt werden, auch volkserzieherische Aufgaben zu erfüllen. Darunter verstand Becker, daß der Volksschullehrer weder ein Fachgelehrter noch ein Forscher sein muß, sondern daß er bildend tätig sein sollte. Deshalb sollten in den Akademien Praxisvermittlung, "methodisch-didaktische, künstlerisch-technische und fachwissenschaftliche Ausbildung und staatsbürgerliche Erziehung im Geiste der demokratischen Republik zusammenwirken" (Amlung 1991, S. 256).

Um diese pädagogische Umsetzung in Interaktion mit der Praxis zu gewährleisten, wurde Adolf Reichwein von Becker auserwählt.

Nach der Abdankung von Kultusminister Becker schied auch Reichwein nach einjähriger Amtszeit als Referent im Kultusministerium in Berlin aus und wurde anschließend Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde an der von ihm mitgegründeten Pädagogischen Akademie in Halle/Saale.

Im Mai 1933 nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten wurde Adolf Reichwein substituiert. Diesbezüglich schrieb er am 3.5. 1933 an seinen Freund Robert Curtius: "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" (Reichwein 1974, S. 120).

Im April 1933 hatte Reichwein die Dozentin Rosemarie Pallat geheiratet, die Tochter des Reformpädagogen Ludwig Pallat (1867-1946), der durch das gemeinsame Werk mit

Hermann Nohl das "Handbuch der Pädagogik" herausgegeben hatte (Nohl 1928-1933, Bd. 1-5, 1963). Aus dieser Ehe gingen vier Kinder hervor.

Nachdem Reichwein eine Professur in der Türkei abgelehnt hatte, nahm er die vom Regierungspräsidenten in Potsdam zugewiesene Stelle als Leiter der einklassigen evangelischen Landschule in Tiefensee in der Mark Brandenburg an. Tiefensee wurde für Reichwein und seine Familie Wohn- und pädagogische Wirkungsstätte. Trotz der schlechten Rahmenbedingungen nutzte er die Chance der Eigenverantwortung für sein pädagogisches Wirken. "Unbeirrbar und in der Sache unbeugsam" entwickelte Reichwein in der Landschule in Tiefensee zwischen 1933 und 1939 ein eigenes pädagogisches Konzept, das wenig Gemeinsames mit der nationalsozialistischen Erziehungsideologie aufzuweisen hatte (Amlung 1991, S. 327). Der Nationalsozialismus präsentierte im Vergleich zu Reichwein kein durchdachtes bildungspolitisches Konzept. Grundsätzlich hielt der NS - Staat am dreigliedrigen Schulsystem fest. Allerdings wurden die Bekenntnis- und Privatschulen verboten und der Religionsunterricht wurde durch einen Weltanschauungsunterricht im nationalsozialistischen Sinne ersetzt (vgl. Eilers 1963, S. 25). Von den Kultusverwaltungen der Länder erschienen in den Jahren 1933 bis 1939 für den gesamten Schulbereich nur sporadische Verordnungen, "die nationalsozialistischen Einfluß in Form von Ad-hoc-Verfügungen zu einzelnen Fächern oder Themen in der Schule zur Geltung brachten" (Eilers 1963, S. 13). Im Nationalsozialismus hatte die körperliche Ertüchtigung den Vorrang vor der intellektuellen Erziehung. Die gesamte damalige Erziehungsarbeit sollte sich zuerst auf das "Heranzüchten kerngesunder Körper", weiter auf die "Charakterschulung" und erst als letztes auf das "Einpumpen bloßen Wissens", also auf die geistigen Fähigkeiten richten (Hitler 1938, S. 451).

Reichwein setzte nur einen Teil der gewünschten nationalsozialistischen Pädagogik um. In dieser Schulpädagogik fehlten Reichwein die humanistischen Werte, die geistige Eigenständigkeit, die sittliche Autonomie sowie die Behandlung des Menschen als Individuum. Vielmehr stand die Frage nach der Verwertbarkeit der Schulerziehung für den NS - Staat im Vordergrund.

Die neuen Richtlinien für die Lehrpläne des gesamten Volksschulwesens wurden erst am 15.12.1939 herausgegeben. Doch zu dieser Zeit fungierte Adolf Reichwein bereits schon als Leiter der Abteilung "Schule und Museum" in Berlin. Bevor jedoch Reichwein Tiefensee verließ, faßte er die Erfahrungen und Reflexionen seiner mehrjährigen pädagogischen Arbeit an der einklassigen Schule in Tiefensee zusammen. Diese Aufzeichnungen konnten in seinem 200 Seiten starken Buch "Schaffendes Schulvolk"

veröffentlicht werden. "Als kameradschaftlicher Dienst ist diese Schrift gemeint. Sie will Mut und Lust machen zur ländlichen Erziehungsarbeit" (Reichwein 1993, S. 28). Wie oft dieser von Adolf Reichwein gewünschte Dienst nachvollzogen wurde, ist nicht bekannt. Nur kurze Zeit später leistete er mit seinen Veröffentlichungen "Film in der Landschule" und "Vom Schauen zum Gestalten" (1938) einen wichtigen medienpädagogischen Beitrag für das gesamte Schulwesen.

Die Abgeschlossenheit des Landlebens in Tiefensee bot die Möglichkeit, die politischen Veränderungen wahrzunehmen, weiter zu beobachten und seine Kontakte zu politischen und pädagogischen Freunden aufrechtzuerhalten. Somit konnte im Jahre 1939 durch Vermittlung seines langjährigen Freundes Wolfgang Schuchardt die Leitung der Abteilung Schule und Museum auf Reichwein übertragen werden. Dieses Amt war für ihn besonders interessant, weil er einerseits die Museumsbestände voll für eine Pädagogik nutzbar machen konnte, andererseits hoffte er, die Volkskunst in den Bildungsprozeß integrieren zu können.

Berlin bot, über die pädagogischen Museumsvorgänge hinaus auch politische Vorgänge kritisch zu begleiten und manchmal sogar auf die Ereignisse Einfluß nehmen zu können. In dieser Zeit keimte in Reichwein auch die Bereitschaft zum Widerstand. Er legte den Grundstein zum "Kreisauer Kreis", der aktiv die Geschicke und die Planung für ein neues Deutschland nach der Hitlerschaft lenkte. Zum Kreisauer Kreis gehörten neben Graf Helmut von Moltke auch Carlo Mierendorff, Julius Leber, Theo Haubach, Peter Stelzer usw., die einen intensiven Gedankenaustausch über bildungspolitische und pädagogische Planungsarbeiten pflegten und diese in einem Memorandum festhielten. Das Papier vom 18.10. 1941 beinhaltet drei grundlegende methodische Fragen:

"1. das Verhältnis des Lehrers zum Schüler (die Strafordnung einschließend), also die Frage des pädagogischen Bezugs und des Erziehungsstils in der Schule;

2. Grundfragen der Unterrichtsmethode (Arbeitsunterricht, Rolle der Werkerziehung usw.), die allgemeinverpflichtend geklärt werden müßten;

3. die sittlichen Grundsätze der Erziehung".

(Amlung 1991, S. 476)

Alle Ausformulierungen der Kreisauer Dokumente ergaben ein humanes Leitbild, das eine ethisch-religiöse Grundorientierung widerspiegelt.



In den Kreisauer Grundsatzserklärungen von Mai 1942 und August 1943 heißt es: "Die Charaktererziehung bildet einen anständigen Menschen religiöser Grundhaltung, der gute Sitte und Rechtlichkeit, Wahrheit und Aufrichtigkeit, Nächstenliebe und Treue vor seinem Gewissen zur Richtschnur seines Daseins zu machen imstande ist. Der so erzogene Mensch wird die Reife besitzen, selbstverantwortlich Entscheidungen zu treffen. Lernen dient der sittlichen Bildung der Persönlichkeit und der Vorbereitung auf das praktische Leben" (Grundsatzserklärungen des "Kreisauer Kreises", 1942 / 1943, abgedruckt bei Roon 1967, S. 543 bzw. 565, zit. nach Amlung 1991, S. 477). Allerdings werden in der Grundsatzserklärung vom August 1943 Reichweins angestrebte pädagogische Prinzipien, die Rolle der Werkerziehung, das praktische Lernen und den damit verbundenen Arbeitsunterricht, nicht berücksichtigt. Ebenso fanden seine Entwürfe über die Erziehungsgedanken unter Berücksichtigung von Schulverwaltung und Lehrerbildung keine besondere Beachtung. Für die Kreisauer war allerdings Reichwein als Kultusminister vorgesehen. Zum Erreichen dieses Zieles benutzte er seine volkshundlichen Vorträge, die sich auf das gesamte Reichsgebiet ausbreiteten. Außerdem arbeitete Reichwein schon an einem für die zukünftige Schulverwaltung aufbauenden Personalkonzept für Volks- und Mittelschulbildung sowie berufliche Bildung. Doch zur Umsetzung der entworfenen pädagogischen und personellen Konzeptionen kam es nicht mehr.

### 3.6 Inhaftierung

Adolf Reichwein wurde nach seiner letzten Verabredung mit dem Arbeiterführer Julius Leber und Franz Jacob am Abend des 4. Juli 1944 beim Verlassen des S - Bahnhofs Heerstraße in Berlin verhaftet.

Im Oktober 1944 wurde Reichwein zusammen mit den Mitangeklagten Julius Leber, Gustav Dahrendorf, Hermann Maass in das Gestapo - "Hausgefängnis" Prinz Albert Straße gebracht. Von hier aus durfte er zwei Briefe an seine Familie schreiben. An seine Frau verfaßte er folgende Worte: "Wie reich und schön diese Zeiten für mich gewesen sind. Das Schwere, etwa des vorigen Krieges, tritt ganz dahinter zurück. Um so stärker strahlt die ländlich gesunde ungebundene Jugend, die 10 Jahre im "Wandervogel" mit den weiten und nahen Fahrten, die Jugendfreundschaften, die glückliche Studentenzeit in Frankfurt und Marburg mit neuen unzertrennlichen Freundschaften, dann das mit Begeisterung erfüllte Berufsleben in der Volksbildung, die seltenen Lebensgeschenke meiner Reisen in Europa, Amerika, Ostasien " ... "und schließlich das Schönste und Reichste: die 12 Jahre mit Dir und den Kindern. Wieviel Anlaß dankbar zu sein. ... Dein Adolf" (Reichwein 1974, S. 246 f).

Welchen pädagogischen Wert die Jugend- und Studentenzeit sowie die Wandervogelbewegungen für Adolf Reichwein bedeuteten, wurde in diesem seiner letzten Briefe nochmals deutlich. Auch aus dem beigelegten Brief an seine Tochter hob er nochmals hervor, wie wichtig eine körperliche Betätigung für den jungen Menschen ist. "Tüchtig und fleißig sein in der Schule, wird Dir auch das Schulleben zur Freude machen. ... Daß dabei Gymnastik und Sport nicht zu kurz kommen, dafür wird Mutter schon sorgen". Den Brief beendet er mit dem Hinweis, "daß Wandern eine unerschöpfliche Quelle der Lebensfreude ist. Erwandere Dir in jungen Jahren Deutschland" (Reichwein 1974, S. 247 f.).

Reichweins Abschiedsbriefe sind ergreifende Dokumente einer Persönlichkeit, die ihr Leben für soziale Gerechtigkeit, für Gleichheit und Brüderlichkeit sowie für eine humane Pädagogik eingesetzt hat.

Den letzten Dankesbrief, der gleichzeitig aber Trost und Hoffnung für die Zukunft sein soll, schrieb Reichwein am 20. Oktober 1944 an seine Frau.

"Liebe Romai, die Entscheidung ist gefallen". ... "In meiner letzten irdischen Stunde sind meine Gedanken noch einmal mit besonderer Innigkeit bei Dir" ... . "Diese drei Monate sind für mich trotz aller Qual auch von großer innerer Bedeutung gewesen; sie haben vieles klären und hoffentlich auch läutern helfen," ... "Ich scheide ruhig, weil ich die Kinder in Deiner Hut weiß."

An demselben Tag wurde er vom Volksgerichtshof wegen Landesverrates in Berlin - Plötzensee zum Tode verurteilt.

## 4. Adolf Reichweins Pädagogik

Adolf Reichweins Wirken in fünf pädagogischen Handlungsfeldern der Schul-, der Medien-, der Erwachsenen- und der Museumspädagogik sowie der Lehrerbildung kann als ein Gesamtkonzept aufgefaßt werden. Isabella Rüttenauer bemerkt jedoch dazu, daß Reichweins Gesamtkonzept kein Vorgang ist, aus der sich eine Tätigkeit an die andere folgerichtig anschließt. Vielmehr bildet jeder Anfang etwas Selbständiges (vgl. Rüttenauer 1967, S. 348).

### 4.1 Die Erwachsenenpädagogik

Das kommende Kapitel über Adolf Reichweins Wirken in der Erwachsenenbildung wirft besondere Fragestellungen auf. Einerseits hat Adolf Reichwein als Reformpädagoge in Tiefensee aufgezeigt, wie er mit seinen pädagogischen Maßnahmen der Erziehungswissenschaft einen wichtigen Dienst geleistet hat. Andererseits hat er aufgrund seines Studiums und seiner politischen Neigung sowie Aktivitäten ein starkes Interesse am Aufbau einer Erwachsenenbildung gezeigt und an dem damit verbundenen Aufbau einer Volkshochschule. Insbesondere die Politik bezieht er in sein Bildungsvorhaben mit ein. Für Reichwein gibt es keine Erwachsenenbildung ohne Politik. Es muß ein wechselseitiger Dialog zwischen Mensch und politischem Geschehen entstehen. Aber gerade diese politisch bestimmenden Bildungsmaßnahmen sind ihm im Widerstand gegen den Nationalsozialismus zum Verhängnis geworden.

Mit seinem Kampfeswillen für soziale Gerechtigkeit und für die Erneuerung aller Gesellschaftsschichten wurde Adolf Reichwein den Nationalsozialisten zu reaktionär und damit zu unbequem. Klaus Müssig wies in seiner Arbeit auf einen Brief hin, der im Januar 1945 von dem im Kreisauer Kreis agierenden Widerstandskämpfer Jesuitenpater Alfred Delp geschrieben wurde, wie folgt: "Das Schicksal jeder kommenden Neuordnung ist abhängig davon, ob es endlich gelingt, den Arbeiter in die Gesellschaft einzugliedern. Dies bedeutet eine wirtschaftliche, eine kulturelle und eine politische Aufgabe" (Müssig 2000, S. 10 f.). Dieser Aufgabe ist Adolf Reichwein nachgegangen. Sicherlich hätte er sie zufriedenstellend bewältigen können, wenn er nicht im Widerstand hingerichtet worden wäre.

#### 4.1.1 Die Geschichte der Erwachsenenbildung

Reichwein hat sich bis zu seinem frühen Tod im Jahre 1944 mit Erwachsenenpädagogik auseinandergesetzt. Stets ist er mit der Frage beschäftigt gewesen, wie man eine Pädagogik auf die breite Masse der Bevölkerung übertragen kann. Um diese Frage zu beantworten, muß man zunächst die Jahre 1923 bis 1926 analysieren, in denen Reichwein in Berlin, Jena und auf seinen Reisen durch Norddeutschland sich dieser Aufgabe gewidmet hat. Zu diesem Zweck soll ein geschichtlicher Abriß über den Stellenwert der Erwachsenenbildung in Deutschland gegeben werden.

Die Erwachsenenbildung wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bedeutsam. Gerade in dieser Zeit erwachte auch das politische und soziale Bewußtsein der Volksschichten. Ihre Motive waren unterschiedlich. Einerseits gab es liberale und sozialistische Strömungen, die den Gedanken durchdrangen, daß jede Person Gelegenheit haben müsse, eine Bildung zu erfahren, und zwar nicht nur in der schulpflichtigen Zeit, sondern auch nach ihrer Entlassung. Andererseits benutzte man Erwachsenenbildung als ein Kampf-Instrument für eine soziale und politische Gesellschafts- und Staatsordnung.

Die deutsche Erwachsenenbildungsbewegung geht auf die seit 1863 von Lassalle gegründeten "Arbeitsbildungsvereine" zurück. Im Jahre 1871 entstand eine liberale "Gesellschaft für Volksbildung". In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts vertrat Robert von Erdberg als führender Vertreter der Erwachsenenbildung die Ansicht, daß Erwachsenenbildung "nicht verbreitende Volksbildung" sein dürfe, "sondern vielmehr "gestaltende Volksbildung", jene Bildung, bei der Männer und Frauen aus den von ihnen selbst erfahrenen Nöten und Aushilfen neues Wissen gestalten" (Henderson 1958, S. 57).

Als Leiter der Abteilung Erwachsenenbildung im preußischen Kultusministerium hatte Robert von Erdberg einen besonderen Einfluß auf das Geschehen der Erwachsenenbildung. In der von ihm geleiteten Konferenz, zu der er alljährlich nach Hohenrodt einlud, stand im Vordergrund, für die jüngere Weimarer Demokratie eine geistige Basis zu schaffen, die den Staat regierbar machen sollte. Hier muß Bildung in Wechselwirkung mit Politik gesehen werden.

Der Aufgabenkatalog entsprach dem Lehrangebot der Thüringer Volkshochschule, die am 25. Februar 1919 gegründet wurde und die im späteren Verlauf noch erläutert wird. Zunächst war man allgemein der Ansicht, daß neben der allgemeinen Schülererziehung



das Volk eine Gemeinschaft benötigte, die sich auch im weiteren Lebenslauf für eine praktische, schöpferische und geistige Tätigkeit öffnen sollte. Bildung in praktischer und künstlerischer Ausrichtung sollten die gleichen Rechte wie der theoretischen zugeschrieben werden. Solch eine Gemeinschaft war in Thüringen durch die "Volkshochschule Thüringen" geschaffen worden mit dem Leitgedanken: "Als Volkshochschule arbeitet sie im Geiste freier Wissenschaft ohne parteipolitische Stellungnahme. Als Volkshochschule wendet sie sich an alle Kreise und sucht ihre Helfer in allen Kreisen" (Flitner 1982, S. 323). Somit soll Bildung auf alle Menschen gleich welcher Herkunft, Religionszugehörigkeit oder Rasse übertragen werden.

Adolf Reichwein arbeitete 1923 als Leiter an der Volkshochschule in Thüringen und übernahm 1925 bis 1929 die Geschäftsführung der Abendvolkshochschule in Jena.

#### **4.1.2 Der Bildungsgedanke der Volkshochschule**

Adolf Reichwein hat den Bildungsgedanken der Volkshochschule von Nikolaj Frederik Severin Grundtvig und Wilhelm Flitner aufgegriffen und dieses Konzept zum Teil umgesetzt.

##### **4.1.2.1 Die Volkshochschulgedanken nach dem dänischen Muster von Grundtvig**

Den Gedanken einer volkstümlichen Hochschule nach dem dänischen Muster von N. F. S. Grundtvig hat auch die deutsche Volkshochschulbewegung in ihre Überlegungen einbezogen. Anfang des 19. Jahrhunderts ergriff Grundtvig (1783-1872) in einer Zeit des kulturellen und gesellschaftlichen Niederganges in Dänemark die Initiative zur Erneuerung einer politischen und kulturellen Gesellschaft. Er machte die starke Welle der humanistischen Bildung für ihren völkischen Verfall verantwortlich und hoffte, diese Niederlage durch eine andere Kulturentwicklung aufhalten zu können. Es schwebte ihm im Gegensatz zu einer sozial aristokratischen humanistischen Bildung eine Volkserziehung vor, welche die "Grundlage eines tatkräftig schaffenden Volkslebens ist" (Hollmann 1919, S. 3). Einen festen Plan für die Einrichtung von Volksschulen hatte Grundtvig zunächst nicht. Seine Idee entstand aus der bürgerlichen Notwendigkeit heraus, eine volkstümliche Volkshochschule zu installieren, "wo das Ziel durchaus nicht "Examen und Lebebrot" sein darf, sondern eine "Bildung und Aufklärung, die eines jeden eigene Sache ist und ihren Lohn in sich selbst trägt". Die Hauptsache soll sein, "das

Lebende, das Gemeinschaftliche, das Allgemeine, alles", womit sich der einzelne Mensch gerne beschäftigt (Hollmann 1919, S. 29 f.). Dabei wollte Grundtvig nicht das Wissen, das aus den Büchern kommt, verbannen, sondern er wollte die Persönlichkeit des Lehrers in den Vordergrund rücken. Daraus folgt, daß der Auftrag an die Erzieher gerichtet ist, motivativ auf den Bildungswillen jedes einzelnen einzuwirken. Durch alle Äußerungen Grundtvigs über die von ihm erstrebte Volkshochschule zieht sich wie ein roter Faden, daß sie "historisch-poetisch" und insbesondere "national" sein müsse (ebenda). Der Begriff national wird von Grundtvig besonders hervorgehoben, weil zu seiner Zeit das gebildete Dänemark unter dem Einfluß deutscher Kultur stand und ein national denkender Mann wie Grundtvig eine "Aufsaugung seines Volkstums" befürchtete (Hollmann 1919, S. 31). Deshalb war ihm der Umgang mit der Muttersprache so wichtig. Diese sollte eine Volkssprache werden, die im öffentlichen Leben und in der Literatur angewandt und für jedermann verständlich sein sollte. Grundtvig hat sie die "Gesindestubensprache" genannt (Hollmann 1919, S. 33). Diese wurde oft von deutschen Sprachforschern kritisiert, aber in Dänemark überaus geschätzt. Sie ersetzte die akademische Sprache. Dazu äußerte sich Grundtvig: "Diese Sprache ist es, die die Volkshochschulen bewußt anwenden und weiter bilden, und mit dieser Sprache bringen sie es fertig, wahr zu sprechen über Kleines und Großes und schlicht über alles Hohe" (Hollmann 1919, S. 34).

In seinen weiteren Schriften hob Grundtvig die Geschichtsdarstellung als ein wichtiges Bildungsmittel nicht nur für die Erwachsenen, sondern in erster Linie für die Jugend hervor.

Nebenbei soll die Volkshochschule auch praktische Kenntnisse vermitteln. Daneben soll der Themenkomplex, was die Volkswirtschaftslehre betrifft, und die damit verbundene aktuelle Auswirkung auf das Volk aufgegriffen werden. Grundtvig klammerte den Zweig der theoretischen Volkswirtschaftslehre völlig aus. Heute weiß man, daß die Wissenschaft benötigt wird, um rationale Landwirtschaft betreiben zu können. Aber Grundtvig hat seinerseits im Volkshochschulwesen der rationalen Landwirtschaftstheorie keinen Stellenwert zuerkannt. Vielmehr sollten der Jugend Praxisbezüge zu landwirtschaftlichen Betrieben und Werkstätten zugänglich gemacht werden.

Neben den dargelegten Aufgaben für eine Volkshochschule hält Grundtvig die Staatsverfassung, die Gesetzgebung und die damit verbundenen administrativen und kommunalen Verhältnisse als geeigneten Stoff für eine Volkshochschule. Die Staatsverfassung soll aber nicht parteipolitisch betrachtet werden. In diesem

Zusammenhang wünschte Grundtvig auch nicht, daß die Volkshochschule ein Ort der politischen Auseinandersetzung werden sollte. Politik sollte nur als Ausgangspunkt für ein Verständnis und zur Klärung des Zusammenhangs von politischen Verhältnissen gesehen werden. Die Jugend sollte in der Lage sein, nicht aus Unwissenheit, sondern durch Wissen sich ein politisches Urteil zu bilden.

Da Volksbildung um ihrer selbst willen gemacht werden sollte, mußte sie so beschaffen sein, "daß sie Wert und Anziehungskraft in sich selbst trug" (Hollmann 1982, S. 42). Die Bildung, die die Volkshochschule gewährt, sollte nicht auf Studien aufbauen, sondern sie sollte eine Bildungsarbeit sein, "die auf allseitige humane Entfaltung und auf Regeneration des Volkstums gerichtet war, die "Erweckung" des Menschen, das Aufschließen seines Inneren für die lebendigen Erfahrungen in der Welt - nicht allein durch Schulung der rationalen Kräfte und Ausbildung der kritischen Vernunft, aber auch keineswegs ohne sie, da er in ihnen wesentliche Elemente sah bei der "Weckung des Geistes" und des Lebens in ihrer Totalität" (Dikau 1968, S. 119).

#### **4.1.2.2 Der Volkshochschulgedanke nach Wilhelm Flitner**

Wilhelm Flitner war nach dem ersten Weltkrieg einer der Mitbegründer der Erwachsenenbildung und Leiter der Volkshochschule in Jena. Er hat durch seine umfangreichen Aufzeichnungen über die Erwachsenenbildung einen Einblick in sein Gedankengut ermöglicht. Den Begriff Erwachsenenbildung bezeichnet er als eine "pädagogische Volksbildung" (Groothoff 1982, S. 347). Eine solche Gestaltung setzte ebenso eine Bildung voraus, wie sie sie auch ermöglicht. Flitner hat dieser Bildung des Individuums sowie auch die der Gemeinschaft zwei Begriffe zugeordnet, die der "Vergeistigung" und "Versittlichung" (Groothoff 1982, S. 350). Mit dem Begriff "Vergeistigung" weist Flitner auf die kreative Arbeit des Geistes hin, durch die ein sinnvolles Leben geführt werden kann. Unter Versittlichung wird eine im Sinne der "europäischen, im wesentlichen vom Christentum begründeten Gesittung" verstanden (ebenda). Nicht nur das Individuum soll "versittlicht" werden, sondern die ganze Gesellschaft.

Insbesondere hat Flitner sich in den Dienst der Arbeiterschaft gestellt. Dazu seine Stellungnahme: "Wenn Bildung Vergeistigung und Versittlichung wie überhaupt Gestaltung des eigenen wie des gemeinsamen Lebens ermöglichen soll, dann muß die Bildung - als ein Prozeß im Leben und für das Leben - einem Lebenskreis, wie z. B. dem der Arbeiterschaft, entsprechen und durch eine Lebensgemeinschaft, die daher denn auch

als eine "Bildungsgemeinschaft" oder auch als eine "pädagogische Gemeinschaft" gekennzeichnet wird, gefördert werden" (Groothoff 1982, S. 351).

Wilhelm Flitners erwachsenpädagogisches Denken befaßt sich mit drei Grundeinsichten in Bezug auf Bildung:

Die erste Grundeinsicht verfolgt einen Einblick in die Struktur und Dynamik von Bildungsprozessen und die daraus entstehende Problematik. Gemeinsam mit Dilthey versteht Flitner unter Bildung eine "Durchbildung der gesamten psychophysischen Einheit, also nicht nur des Kopfes, sondern auch des Herzens und des Leibes, die diese Einheit befähigt, sich selbst wie auch andere zu verstehen und mit anderen zusammen in einer geschichtlichen Welt gesellschaftlich und menschlich zu leben, welcher Prozeß notwendigerweise ein Prozeß im zwischenmenschlichen und im sozialen und kulturellen Leben selbst ist" (Groothoff 1982, S. 349). Problematisch wird es dort, wo ein Mitwirken in der Gesellschaft eingeschränkt oder nicht möglich ist, denn ein Bildungsprozeß benötigt eine kommunikative, sozial orientierte Dimension in einer Gesellschaft.

Die zweite Grundeinsicht entsteht aus einer epochalen Situation heraus, die mit Veränderungen der Arbeitswelt durch die Industrialisierung einhergeht. Die dadurch verlorenen Lebensberufe und die damit verbundenen Verluste der Selbstverwirklichung rufen einen Sinneswandel hervor. Wilhelm Flitner versucht, diesem entgegenzuwirken und auf die zunehmende "Freizeit" vorzubereiten. Er spricht von einer "zweiten Arbeitswelt" (Groothoff 1982, S. 356). In diesem Sinn ist Bildung an ein Zeitgeschehen gebunden, das die geschichtliche Vergangenheit in die Zukunft mit einordnet.

Als dritte Grundeinsicht hebt Wilhelm Flitner die Notwendigkeit und die Möglichkeit hervor, die Erwachsenenbildung wissenschaftlich zu fundieren. Aber was bedeutet dies? Nach mehreren mißlungenen Versuchen in Bezug auf philosophische Ansätze hat man sich an den Naturwissenschaften orientiert, aber auch dort das gesetzte Ziel nicht in vollem Umfang erreichen können. Fest steht, daß der Begriff der "wissenschaftlichen Pädagogik" als eine "praktische Wissenschaft" definiert werden kann. "Praktische Wissenschaften unterscheiden sich ... dadurch von angewandten - theoretischen - Wissenschaften", so argumentiert Flitner, "daß sie nicht von einem Sachverhalt, sondern von einer konstitutiven Aufgabe menschlich-gesellschaftlicher Existenz ausgehen und sich zu Zwecken einer verbesserten Wahrnehmung dieser Aufgabe mit deren vorgängigem Verständnis und dessen geschichtlichen Voraussetzungen wie aber auch mit der jeweils neuen geschichtlichen Situation und mit der darin enthaltenen neuen



Aufgabenstellung und deren realen Lösungsmöglichkeiten auseinandersetzen" (Groothoff 1982, S. 359).

#### **4.1.2.3 Der Volkshochschulgedanke und die Neuordnung nach Adolf Reichwein**

Reichwein wurde von Robert von Erdberg, ein führender Vertreter der Erwachsenenbildung, nach Berlin in die Abteilung "Vereinigung der deutschen Volksbildungsvereine", die mit dem Kultusministerium verbunden war, berufen. "Meine Arbeit in diesem Verbands bestätigte meine Überzeugung, daß fruchtbare volkstümliche Bildung nur bodenbeständig gedeihen könne, und vor allem auch nur lebensnah, wie wir damals zu sagen anfangen. Es wurde mir immer deutlicher, daß bei der naturgegebenen Mannigfaltigkeit deutscher volkstümlicher Bildung, jedenfalls in ihrem Jugendalter, eine bloß zusammenfassende Organisation keine eigenen schöpferischen Kräfte entfalten könne und ich schied darum mit der Krise des Verbandes im Jahre 1923 gern, und doch dankbar für die gewonnene Reifung meiner Vorstellungen und den mir sehr willkommenen Überblick über die geistigen Kräfte und die Praxis dessen, was sich damals deutsche Volksbildung nannte, aus diesem Dienste aus" (Reichwein 1974, S. 255 f.). Reichweins Vorstellung von einer volkstümlichen Bildung war eine bodenbeständige, lebensnahe Bildung des Individuums in der Gemeinschaft.

Aus diesen Überlegungen heraus entsprach der Ruf, die Leitung der Volkshochschularbeit in Thüringen zu übernehmen, ganz seinen Wünschen. Er trat am 1. Oktober 1923 zusammen mit Hans Berlepsch-Valendas dieses Amt an. Die Volkshochschularbeit Thüringen umfaßte eine Reihe von Volkshochschulen, die sich überregional zusammengeschlossen und ihren Sitz in Jena hatten. Reichweins Bemühungen unter anderen gingen dahin, die Verwaltungsaufgaben durch eine Neuordnung zu vereinfachen.

Zu den offiziellen Aufgaben zählten in erster Linie die Ausbreitung und Erweiterung der Volkshochschulen im Lande Thüringen. Außerdem sollten alle thüringischen Volkshochschulen zur gegenseitigen Förderung und Interessenbildung zusammengeschlossen werden. Zu den praktischen Arbeiten der Geschäftsführung der Volkshochschule Thüringen gehörten die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Volkshochschullehrer. Dazu wurden innerhalb eines Jahres acht einwöchige Lehrgänge in Form von Arbeitsgemeinschaften durchgeführt. Diese beschäftigten sich vorwiegend mit politischen und volkswirtschaftlichen Themenstellungen.



Neben den organisatorischen und pädagogischen Volkshochschularbeiten veranstaltete Reichwein weitere Kurse an der städtischen Volkshochschule in Jena. Diese zusätzliche Aufgabe teilte er seinem Vater am 27. Mai 1924 mit: "Ich habe jetzt allein hier in Jena wöchentlich 4 Arbeitsgemeinschaften, die z. T. wenigstens sehr sorgfältig vorbereitet sein wollen, da es sich dabei um neuestes Material handelt. 1) Das neue Europa, seine politische Struktur, seine wirtschaftlichen Möglichkeiten. 2) Wirtschaftsgeschichte des Mittelalters und der Gegenwart. 3) Gewalt und Gewaltlosigkeit in Erziehung und Politik. 4) Die gegenwärtige Form der Wirtschaft" (Reichwein 1974, S. 62).

Die Auseinandersetzung mit der Politik benutzte Reichwein insofern, als die Weimarer Republik einen Neubeginn in der Erziehung anstrebte und versuchte, Bürger auf die demokratische Erziehung vorzubereiten. Der Zustand in Thüringen und auch im gesamten Deutschen Reich war erneuerungsbedürftig. Die alten bürgerlichen Ideale waren zerbrochen. Der Arbeiterstand war von einer Hoffnungs- und Perspektivlosigkeit geprägt. Dadurch wurde die geistige Kommunikation zwischen den einzelnen Gesellschaftsschichten noch erschwert. "So erschien Volksbildung jetzt nicht mehr allein als eine Hilfe zur Entfaltung der Individualität, sondern zugleich als "Bildung zum Volk" (Dikau 1968, S. 145). Sie war somit gestaltende Volksbildung im zweifachen Sinne: Einerseits durch ihre enge Verbindung mit der Idee des Nationalstaates, andererseits politisch orientiert durch das Demokratieverständnis (vgl. Borinski 1981, S. 82).

Es mußte ein Neuanfang gewagt werden, wenn auch unter erschwerten Bedingungen wie Wirtschafts- und Finanzkrise und die damit verbundene hohe Arbeitslosigkeit, Elend, Krankheit, katastrophale Wohnverhältnisse, die nicht zuletzt auch auf die vielen Konkurse von Handwerker- und Bauernbetrieben zurückzuführen waren. Eine allgemeine Katastrophenstimmung breitete sich in allen Bevölkerungsschichten aus.

Schwerpunkte für Reichweins Veranstaltungsthemen waren wirtschafts- und politische Fragestellungen. Im Gegensatz zu vielen anderen Pädagogen hatte er sich schon sehr früh und intensiv mit Wirtschaftsfragen beschäftigt, was aus seinem Buch "Die Rohstoffe der Erde im Bereich der Wirtschaft" ersichtlich wird. Dieses Buch ist ein Ergebnis seiner genossenschaftlichen Arbeit. Der Inhalt ist eine knappe Darstellung der wirtschaftlichen Rohstoffe und in erster Linie für junge Arbeiter und Volkshochschulen geschrieben. Indirekt hat diese Veröffentlichung auch einen politischen Charakter. Reichwein hat stets versucht, in seinen Publikationen wissenschaftliche Exaktheit mit Verständlichkeit zu verbinden. Dieses Buch hat Reichwein den Ruf als Weltwirtschaftsexperte eingebracht.

Im Jahre 1924 dankt Wilhelm Flitner, der bisherige Leiter der Jenaer Volkshochschule ab und legt die Geschicke der Volkshochschule Jena in die Hände von Adolf Reichwein und dessen Kollege Berlepsch-Valendas. Aber schon nach wenigen Monaten tritt auch Berlepsch-Valendas von seinem Amt zurück und Reichwein ist nun alleiniger Geschäftsführer der "Volkshochschule Thüringen".

Jena war Mitte der 20er Jahre insbesondere durch seine traditionsreiche Universität Mittelpunkt des geistigen Lebens in Thüringen. Zugleich war es auch Zentrum des wirtschaftlichen, sozialen und politischen Lebens. Außerdem war Jena eine Hochburg der Arbeiterbewegung. Diese besaß ein eigenes Karl-Liebknecht-Haus und wurde von einer einflußreichen sozialistischen Presse publiziert. In Jena gestaltete Reichwein die Arbeit der Volkshochschule völlig neu. Insbesondere die ortsansässige Arbeiterschaft bezog er in seine Arbeit mit ein.

Sein pädagogisches Engagement in Jena war die Gründung eines Volkshochschulheimes für Jungarbeiter, "das am 1. Mai 1926 in einer von der Carl Zeiss-Stiftung gemieteten Etage in dem Gebäude am Beuthenberg offiziell eröffnet wurde" (Amlung 1996, S. 124). Diese Einrichtung ermöglichte ihm, eine Gruppe von neun bis zwölf jungen Arbeitern im Alter von 18 bis 24 Jahren neben ihrer Berufstätigkeit an mehreren Abenden zu unterrichten und ihr Fachwissen über Wirtschaft, Staat und Gesellschaft zu vervollkommen. Dadurch versprach sich Reichwein ein Gemeinschaftsdenken und -handeln in sozialer und mitmenschlicher Verantwortung.

Schon zu Reichweins Zeiten gab es neben der Abendvolkshochschule auch Heimvolkshochschulen. Eine dieser Heimvolkshochschulen war die in Tinz bei Gera. Sie war die erste sozialistische Arbeiterhochschule in Deutschland, jedoch keine Parteischule. Der Unterricht war von einer sozialistischen Weltanschauung und marxistischen Zielvorstellungen geprägt: "Ziel des Lernens und Lebens auf Zeit in der Schule war nicht die Beförderung zum Ausstieg aus der Arbeiterklasse bzw. des individuellen Aufstiegs, sondern die Bildungsarbeit richtete sich auf die Emanzipation der Arbeiterklasse und den Dienst in der Arbeiterbewegung: Arbeiterjugend, Betriebsräte, Gewerkschaften, Arbeiterparteien, Arbeiterkultur" (Ciupke 1996, S. 143, zit. nach Müssig 2000, S. 90). Adolf Reichwein sympathisierte mit dieser sozialistisch, progressiven Gruppe. "Aber diese Befreiung - dies war das Neue - galt nicht der Emanzipation des Individuums, sondern sie galt dem neuen Leben in Gemeinschaft. Es war eine neue Daseinsform gegenseitigen Dienstes geschaffen" (Amlung 1991, S. 126).

Der Staat sollte eine demokratische und wirtschaftliche Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik im Sinne einer sozialistischen Bildungspolitik beginnen. Die Erwachsenen, die alle eine Erziehung in der Monarchie genossen hatten, benötigten eine andere Bildung als die der Schulen. Vielmehr mußte die Sicherung der nationalen Einheit auf der Basis von Demokratie und Sozialismus durch eine gemeinsame, alle sozialen Schichten und Altersgruppen umfassende Erziehung und Bildung in Angriff genommen werden.

Für Reichwein war es immer wichtig, wie er selbst formulierte, "nicht nur Gesichtspunkte bei den anderen entstehen zu lassen, sondern ihnen Gesichtspunkte zu geben" (Reichwein, 1978, S. 18). Somit war die Volkshochschule ein Ort der "Kritik- und Revisionsbereitschaft" (ebenda, S. 19). Es galt, Tatsachen zu sehen, zu prüfen, und sie evtl. anzunehmen.

Reichwein ist es gerade in Jena gelungen, die Teilnehmerzahl nicht nur zu halten, sondern sie zu erweitern und auszubauen. Diese Vorkommnisse führt er insbesondere darauf zurück, daß er sich mit den Menschen solidarisch verhielt. Die Einrichtungen am Beuthenberg, die Wirtschaftsschule, geben Zeugnis dafür. Die Forderungen, die er in diesem Zusammenhang an sich selbst stellte und 1927 in seinen Schriften darlegte, sind folgende:

- a) "Wir sind eine Schule, vereinigen forschende und erfahrene Menschen, die mehr zu erfahren wünschen. Darum ist unser Ziel: die Wahrheit. Unerbittlich sein, keine Kompromisse schließen, die jene berühmte schiefe Ebene bedeuten, soll unsere erste Forderung sein.
- b) Wir sind eine Volksschule. Das Schicksal des Volkes, der Gruppe geht uns an, die soziale Frage. Jeder Rückzug vor den unerbittlichen Tatsachen, die sie aufweist, ist verboten.
- c) Wir sind eine Schule zur Menschlichkeit, wenn man ein anderes Wort will, zur Humanität.
- d) Heute, wo die meisten, gleichgültig welcher Klasse sie angehören, sich verschließen oder resignieren, haben wir gerade die Pflicht zu rufen und zu lehren - mehr als zu debattieren.

e) Wir sollen neue Formen des menschlichen Lebens finden, denn die Lehre allein genügt nicht. In unserer eigenen Kameradschaft, Gemeinschaft, auch in unserer lockeren, weniger verpflichtenden Geselligkeit ist, wenn nicht "Gemeinschaft", so doch wenigstens "Gesellschaft" zur Schaffung, wenn auch noch so bescheidener menschlicher Beziehungen, höchster Zweck. Denn auf den Menschen kommt es an, mehr auf die Tat als auf die Worte" (ebenda).

### **Wirtschaftskunde als Grundgedanke für eine Arbeitsgemeinschaft**

Reichwein hat in "Blätter der Volkshochschule" 1924 aufgezeigt, wie er die Wirtschaftskunde als Unterrichtsstoff für die Volkshochschulteilnehmer aufbereitet hat.

Eine Wirtschaftskunde wird traditionell in zwei Teile aufgeteilt. Einerseits behandelt der erste Teil die Stoffe der Wirtschaft, ihr Vorkommen, ihre Bedeutung für den Verbraucher und die Methode, die der Mensch anwendet, um aus dem Rohstoff ein fertiges Produkt zu machen. Andererseits befaßt man sich im zweiten Teil mit dem wirtschaftenden Menschen, der die Rohstoffe auf die Nutzbarkeit innerhalb der Wirtschaft überprüft und welche Rückwirkung diese Arbeitsmethode für ihn selbst hat.

Reichwein hatte stets den ersten Teil der Wirtschaftskunde in sein Volkshochschulsystem einfließen lassen. Seine Themen bestanden vorwiegend aus Stoffgebieten und Fragestellungen, die den Volkshochschulbesuchern nicht unbekannt, sondern lebensnah waren. Der Unterricht war nicht wissenschaftlich aufgebaut, sondern es wurde ein Stoff herausgegriffen, der den Beteiligten am nächsten lag. Reichwein stellt dies wie folgt dar: Wir müssen zunächst lernen, "das vordringliche Über-die-Dinge-reden-und-schreiben etwas zurückstellen, um mehr von ihnen schreiben und sprechen zu können. Je näher man nämlich einer Sache kommt (d. h. von ihr weiß), um so freier von aller langwierigen Begründung und mittelbarer wird das Urteil" (Reichwein 1924, S. 56).

Wenn Reichwein in seiner Volkshochschule das Thema "Wirtschaft" auf den Plan stellte, so befaßte er sich nicht wie gewohnheitsmäßig zuerst mit der Theorie des Themas. Er warnte davor, mit Lehren von Karl Marx oder mit "volkswirtschaftlichen Lehrmeinungen von Gide und Rist" zu starten (ebenda). Nach Reichweins Meinung werden knappe Darstellungen benötigt, die möglichst nur den Stoff vermitteln. Die Gruppe wird sich selbst den Weg zum Thema suchen und auch finden. Selbstverständlich kann man sich den Weg auch anders erschließen, aber der Grundsatz des Aufbaues vom Stoff her muß beachtet werden.

### **4.1.3 Einflüsse der Jugendbewegung auf die Volkshochschulbewegung**

Wie hat Adolf Reichwein sein Gedankengut für die Volkshochschulbildung aufbauen können? Wie in seinen Aufzeichnungen immer wieder erwähnt, hat er sich, wie aufgezeigt, am dänischen Volksbild N.F.S. Grundtvig und an seinem Vorgänger Wilhelm Flitner, der im Herbst 1924 die Leitung der Jenaer Volkshochschule niederlegte, orientiert. Nebenbei machte er diverse praktische Erfahrungen in seiner früheren Laufbahn als Mitglied der "Akademischen Vereinigung" und als Student mit Jugendgruppen, die er als Leiter der Ferienarbeit in Bodenrod, im Jungarbeiterheim am Beutenberg, durch seine Studienfahrt nach Skandinavien und als Leiter der Volkshochschule in Jena in sein Volkshochschulkonzept integrieren konnte.

#### **4.1.3.1 Die Zugehörigkeit zur "Akademischen Vereinigung Marburg"**

Die geistige und weltanschauliche Entwicklung der "Akademischen Vereinigung" war für Reichwein bedeutsam. Nicht nur während seiner Studentenzeit nahm er aktiv am studentischen Gemeinschaftsleben teil, sondern auch als Leiter der Erwachsenenbildung stand er mit ihr in einem ständigen regen Austausch. Um die Ziele dieser Vereinigung darzulegen, erfolgt ein kurzer Überblick über die Erfassung von Prinzipien und Impulsen.

Die Akademische Vereinigung Marburg wurde am 13. Mai 1912 von Wolfgang Kroug, einem Mitglied des "Akademischen Wandervogels Marburg" gegründet. Nach Krougs Konzeption ... "sollte sie eine Erziehungsgemeinschaft sein, in der sich die Ideen der "Freien Studentenschaft" mit den Vorzügen einer straffen Organisationsform der alten Korporationen vereinigten" (Fricke 1974, S. 32). Die alten überholten Lebensformen der Korporationen sollten aus dem Geist des Wandervogels erneuert werden. Dies ist darauf zurückzuführen, weil nach Aussage von Kroug alle Gründungsmitglieder dem Wandervogel angehörten. Dies galt auch für Reichwein, der während seiner Zugehörigkeit zum Friedberger Wandervogel die Erziehungsprinzipien der Jugendbewegung kennen- und schätzengelernet hatte. Ein wichtiger Grundsatz "war die Idee der Neutralität der Gemeinschaft als Ganzes in politischen, sozialen und weltanschaulichen Fragen; als einzelner allerdings hatte der A. V. er nicht neutral zu sein, sondern für ihn, den ehemaligen Wandervogel, galt die Forderung der späteren Meißnerformel: sein "Leben nach eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, in innerer Wahrhaftigkeit gestalten" (Kroug 1963, S. 38, zit. nach Fricke 1974, S. 33 f.).



## **Das Prinzip der Toleranz**

Neben dem Erneuerungsprinzip der Akademischen Vereinigung ist das Toleranzprinzip eng verknüpft. Darunter ist eine erstrebenswerte Haltung des einzelnen zu verstehen, sich mit politischen, sozialen, aber nicht akzeptierten Wertevorstellungen sachlich auseinanderzusetzen und die in diesem Zusammenhang festgelegte Überzeugung des anderen zu achten. Fricke hat den inhaltlichen Toleranzbegriff wie folgt näher beschrieben: Nach seiner Auffassung darf man sich nicht apodiktisch in einer bestimmten Richtung festlegen und vor Einflüssen verschließen. Gegensätze sollen sich mit einer objektiven "Basis" vermischen, indem man in allen wichtigen Vorkommnissen sich mit der Sache auseinandersetzt und somit zu einer Lösung gelangt (vgl. Fricke 1974, S. 36). Mit dieser Grundhaltung der festgelegten Prinzipien der Akademischen Vereinigung hat sich Reichwein voll assoziiert. Sie wurde Bestandteil seines Erziehungskonzeptes.

In einem gewissen Zusammenhang mit dem Toleranzprinzip steht "die Idee des Menschen als Selbstzweck" (Kroug 1912, S. 16, zit. nach Fricke 1973, S. 37). In einer Programmschrift geht Wolfgang Kroug näher auf diesen Begriff ein. Er hebt hervor, daß "der Mensch kein Fachmensch ist", sondern "durch und durch Selbstzweck ist" und diese Idee bestimmt alle seine Handlungen. Das Wissen soll nicht isoliert, vom Menschen losgelöst gesehen werden, sondern ist nach Kroug immer nur "unter dem Gesichtspunkt der Beziehung auf den Menschen" zu betrachten. Nicht das alleinige Wissen soll für die Persönlichkeitsbewertung ausschlaggebend sein, sondern "die Idee des Menschen als Persönlichkeit, d. i. als Selbstzweck" (ebenda).

## **Das Prinzip der Entscheidung**

Reichwein wurde schon in frühen Jahren durch den Vater mit dem Grundsatz der Entscheidung konfrontiert, der sich doch erst durch das Neutralitätsprinzip der Akademischen Vereinigung vermehrt ausformte. Das bedeutete für ihn, nicht nur eine theoretische Diskussion über ein soziales Problem anzubahnen und weiterzuleiten, sondern auch eine Entscheidung herbeizuführen. Reichwein war als Mitglied der Akademischen Vereinigung sehr stark in sozialen und politischen Themenstellungen integriert und setzte sich verstärkt für eine Parteinahme der sozialistischen Demokratie und deren Durchsetzung und Ausdehnung ein. Es zeigt sich also deutlich, daß Reichwein nach dem 1. Weltkrieg zum aktiven politischen Teil der Jugendbewegung gehörte, der sich seiner Verantwortung für seine Entscheidungen in sozialem, gesellschaftlichem und politischem Geschehen bewußt war. Diese Verantwortung und Entscheidungskompetenz

verkörperte er auch im Lageraufenthalt mit jungen Studenten in Bodenrod, der ja durch seine Initiative zustande gekommen war. Allerdings konnte Reichwein das Entscheidungsprinzip verstärkt an die jungen Studenten weiterleiten, aber nicht unbegrenzt das Neutralitätsprinzip der Akademischen Vereinigung. Ein Mitglied der Akademischen Vereinigung beschreibt in diesem Zusammenhang die Situation folgendermaßen: "Es war Reichweins Befürchtung, die an sich so wertvolle Neutralität der Verbindung als Körperschaft könne, statt wie es im Entwurf vorgesehen war, die einzelnen zu größeren Aktivitäten und Selbständigkeit zu entfachen, ... ihnen selbst nicht bewußt abfärben und sich bei besonders kritischen und schicksalhaften Anlässen in Unentschlossenheit und kontemplativem Verhalten bestärken" (Amlung 1982, S. 109).

#### **4.1.3.2 Ferienarbeit in Bodenrod/Taunus**

Adolf Reichwein trat während seines Studiums in Marburg der "Akademischen Vereinigung" bei. Im Rahmen dieser Verbindung wurde in ihm der Plan erweckt, eine Lebensgemeinschaft von Studenten und Industriearbeitern zu gründen, die ein Gemeinschaftsbewußtsein durch Gemeinschaftserlebnisse erlangen sollten. Am 1. August zogen 11 junge Industriearbeiter und 8 Studenten in das frühere Wandervogelheim im Taunusdorf Bodenrod ein. Hier fungierte Reichwein als Leiter dieser Gruppe, die aus unterschiedlichsten Parteien mit verschiedenen Anschauungen kamen. In den bevorstehenden vier Wochen sollten die unterschiedlich geprägten jungen Menschen eine "gemeinsame Erziehung zum wahrhaft politischen Denken" erhalten (Reichwein 1978, S. 7). Aber wie sollte das geschehen?

Die alltäglichen gemeinschaftlichen Dinge wie das Einnehmen von Mahlzeiten, Waschen und Reinigen des Hauses usw. verliefen nach einem festgesetzten Ordnungsplan. Die Abende waren gemeinsamen Geselligkeiten vorbehalten, die auch Abendwanderungen einschlossen. Man versuchte, in jeder Hinsicht miteinander zu kommunizieren. Kernstücke waren die Referate, die oft mit wechselnden Kritiken die Diskussionen beflügelten. Dabei lag Reichwein jegliche Überzeugungskunst fern. Vielmehr war er daran interessiert, eine "Starre" zu beseitigen, um sich menschlich näher zu kommen.

Adolf Reichwein ging davon aus, daß eine erfolgreiche Bildungsarbeit nicht nur durch theoretisches Wissen gelingen kann. Gezielte Vermittlung von Kenntnissen, verbunden mit Gemeinschaftsleben, umfaßt den ganzen Menschen und trägt somit zur Persönlichkeitsbildung bei. Was Reichwein am Herzen lag, hat ein damaliger

Teilnehmer von Bodenrod so beschrieben: "Es lag ihm nichts daran, sogenannte Volkshochschulbildung zu betreiben, die scheinbar über aller Politik steht. Wie ihm jede lauwarme, unentschlossene Neutralität und Halbheit zuwider waren, so lag seinem vitalen Aktivismus jedweder lebensfremde Doktrinarismus fern. Alles, was in nur rationaler Begrifflichkeit der Vielfalt des wirklichen Lebens Gewalt antut, war ihm fremd. Es ging ihm bei aller klaren volkspolitischen Zielrichtung zuerst und zuletzt um den einzelnen lebendigen Menschen. Eine neue Kollektivordnung, die der Freiheit und selbstgewollten Bindung des einzelnen genügend Raum zur Entfaltung läßt - das wollte und das realisierte er in seiner kleinen pädagogischen Provinz" (Hohendorf 1967, S. 63).

Es wurden unterschiedliche Themen diskutiert:

- Ein Überblick über die Entwicklungsgeschichte des letzten Jahrhunderts.
- Der Mensch als Naturwesen
- Gesellschaft und Staat
- Erziehung (Schule und Bildungswesen)
- Politische Führung
- Aussichten einer neuen Gewerkschaftsbewegung (vgl. Reichwein 1978, S. 7)

Die Darstellung und die Betrachtungsweise eines entwicklungsgeschichtlichen politischen Überblicks wurden hart kritisiert seitens der Marxisten und Materialisten. Nach fünftätiger Auseinandersetzung mit der Thematik war jedoch noch keine Klärung in Sicht, aber wenigstens konnte eine gemeinsame Grundlage geschaffen werden, auf die man aufbauen und die man wenigstens fair diskutieren konnte.

Unter Mithilfe eines Biologen wurde das Thema der Mensch als Naturwesen von allen Teilnehmern wohlwollend aufgenommen und mit Hilfe ihrer Erfahrungen hart diskutiert. Dabei wurde auf die Abgrenzungen des freien Willens hingewiesen und der instinkthafte von der geistig bewußten Sphäre unterschieden.

Die weiteren Fragen über Gesellschaft und Staat gingen mit einem Demokratieverständnis einher. Die Thematik Erziehung wurde unterschiedlich durchleuchtet.

Bei der politischen Führung wurden vorwiegend aus den eigenen Reihen die Forderungen gestellt, die man an einen Führer hat. Auch das letzte sozial-politische Thema mit Blick auf eine mögliche Gewerkschaftsbewegung war insbesondere für die

jungen Arbeiter lehrreich, die zur Mithilfe und Übernahme von Gewerkschaftsarbeiten aufgerufen werden sollten.

Neben diesen festgelegten Referaten wurden soziologische und kulturgeschichtliche Einzelfragen aufgeworfen, die das Wesen der Parteien und die Presse betrafen. Man war auch hier bemüht, "über enge dogmatische Einstellungen hinweg durchzustößen" und sich mit den Dingen sachlich auseinanderzusetzen (Reichwein 1978, S. 8).

Nicht nur interne Begegnungen führten zu einem Gedankenaustausch, sondern auch externe mit den Bauern der Umgebung. Das Zusammentreffen dieser dritten sozialen Schicht im täglichen Arbeitsbereich, aber auch an Gesellschaftsabenden, war nicht dem Zufall überlassen, sondern in der Absicht von Reichwein. Er fand, daß durch einen Diskurs mit dem Bauernstand nicht nur wirtschaftliche und genossenschaftliche Fragen geklärt werden konnten, sondern daß auch ein Blick in die wirkliche Arbeit und die Härte mit der "Scholle" für die Heimbewohner gegeben war.

"Die akademische Jugend wird in dem künftigen Werden der neuen Geistgemeinschaft Aufgaben zu erfüllen haben, die aus der Stunde wachsen und deshalb nur mit dem Wissen um den Sinn der Stunde gelöst werden können" (Reichwein 1978, S. 5). Damit diese Aussage ihre Berechtigung hat, versuchte Reichwein, an dieser Sinnggebung für die zukünftigen Akademiker, aber insbesondere für die Proletarier mitzuwirken.

#### **4.1.3.3 Das Volkshochschulheim am Beuthenberg**

Adolf Reichwein hat stets die Volkshochschule als kleine Gruppe der Bildungsgemeinschaft verstanden. Und da er ja die Volksbildung insbesondere mit der Weiterbildung verknüpfte, schuf er das Jungarbeiterheim am Beuthenberg. Diese dort gewonnenen Erkenntnisse schloß er in sein Volkshochschulkonzept ein.

Mit dem Jungarbeiterheim und dessen Eröffnung am 1. Mai 1926 setzte Adolf Reichwein neue Akzente in seiner Volkshochschulbildung. Zusammen mit neun Jungarbeitern aus den Jenaer Zeiss- und Schaltwerken bezog er die Räume des neuen Volkshochschulheimes. Diese von dem bedeutenden Kunsthandwerker Walter Dexler eingerichtete Stätte sollte Mittelpunkt für seine pädagogische Erwachsenenbildung werden. Dexler, der dem Bauhausstil nahestand, hatte in dem Volkshochschulheim eine Tischlerwerkstatt eingerichtet, die den Heimbewohnern zur Orientierung offenstand.

Durch die Berufstätigkeit der Arbeiter, die durch ihr Einkommen einen Beitrag, "der je nach dem Lohn wöchentlich zwischen 16 Mk. und 18,50 Mk. schwankt", zur Unterhaltung der Volkshochschule leisten konnten, war die Existenz der Schule gesichert (Volkshochschule der Stadt Jena 1994, S. 175). "Diese Bildungsgemeinschaft mit den Arbeitern der Zeiss- und Schottwerke - die zugleich volks- und staatsbewußte Erziehungsgemeinschaft sein sollte - war immer ausgerichtet auf das Bild einer wirklichen Volksgemeinschaft, die ich mir nur vorstellen konnte unter der Obhut einer gerechten Volksordnung" (Amlung 1991, S. 215).

Reichwein hat im Gegensatz zur benachbarten Heimvolkshochschule, deren Leitung Eduard Weitsch innehatte, die jungen Arbeiter nicht von ihrer Berufstätigkeit befreit. Die Sicherung der Arbeitsplätze und die Verbindung zum Arbeitsleben für die Heiminsassen sollten erhalten bleiben, damit die jungen Arbeiter organisatorische und schlichtende Aufgaben bei auftretenden Mißverständnissen in den Fabriken übernehmen konnten. Der politische Grundstein zur Kampfansage gegen unsoziale Arbeitsbedingungen wurde durch die Themenbehandlungen des Unterrichts und die damit verbundenen Diskussionen gelegt und somit wirksame Vertrauensmänner für die Arbeiterschaft geschaffen. Durch das gemeinsame Zusammenleben in der Wohngemeinschaft wurden soziale Verhaltensweisen geübt wie Solidarität, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein, alles Tugenden, die für das Gelingen einer demokratischen Gesellschaftsordnung Voraussetzung sind.

Weiter wurden die Strukturen der Selbstverwaltung eingeübt, die für Reichwein Eigenverantwortung bedeuteten. Zwar hatte Reichwein durch Mitgestaltung und Mitwirkung in verschiedenen Organisationen, z. B. in Kursen in Prerow, in Tinz, in Dreißigacker u. a. schon einige Erfahrungen gesammelt, aber er war nicht der Alleinverantwortliche.

Das Heimleben am Beuthenberg wurde genossenschaftlich geführt und ein demokratisches Selbstverwaltungsparlament eingerichtet. In diesem Parlament war jeder Heimbewohner gleichberechtigtes Mitglied, der den Finanzierungsplan ebenso mitaufstellte wie die wirtschaftlichen Voraussetzungen für alle anfallenden Arbeiten in einer Internatsschule. Dazu wurden wöchentliche Vollversammlungen einberufen, die in offener Aussprache das gemeinsame Zusammenleben und die damit verbundenen Probleme diskutierten.



Neben den politischen und organisatorischen Aufgabenstellungen stand die "intellektuelle Bildung der Wissensschulung" (Volkshochschule der Stadt Jena 1994, S. 176). Unter wissenschaftlicher Schulung verstand Reichwein eine Kursausbildung, die er sich zwar mit Gastlehrern von der Abendvolkshochschule teilte, aber doch den Unterricht als "Gesamtunterricht" durchführte. Die Themenstellungen entstanden aus der gemeinsamen Erarbeitung des beruflichen Alltags und gaben einen Einblick in die Probleme und Arbeit der Arbeiterbewegung.

#### **4.1.3.4 Studienfahrt nach Skandinavien**

Im Juni 1928 beschloß Adolf Reichwein, sich mit zwölf jungen Arbeitern auf eine Studienreise zu begeben. Das Reiseziel sollte Skandinavien werden, ein krönender Abschluß, wie schon beschrieben, für die 10 Monate gemeinsamen Lebens im Volkshochschulheim am Beuthenberg. Den zehn Monaten engen Beisammenseins, die auch von Verpflichtungen und Belastungen nicht freigeblieben waren, sollte eine noch größere Belastung hinzugefügt werden. Man wollte prüfen, inwieweit die Kursteilnehmer in eigener Verantwortung das Gelernte zu verwirklichen imstande waren und wollte "alle Hüllen und Bedingtheiten, alle Verkrampfungen aus dem Kampfraum der Arbeit auch im Geiste fallen lassen. Unsere vom Arbeitsdiktat verhexten Gedanken sollen einmal im Jahr frei sich ergehen dürfen - frei vom Banne politischer Nahziele, frei vom Zwang nicht nur der Maschine, auch von dem der Partei - einmal sollt ihr euch, ohne den Stempel der Richtung am Gewand zu tragen, einfach als Menschen treffen - ... wo der Mensch, jeder Uniform entblößt, frei dem Menschen begegnet und die eindringliche Sprache der Natur uns sagt, daß nicht aus Hatz und Hysterie des Alltags, sondern zuletzt aus der gesammelten geistigen wie körperlichen Kraft von Stunden, die in sich selber ruhen, Befreiung von der zerrüttenden Spannung des Heute kommen kann" (Reichwein 1978, S. 22). Freizeit in diesem Sinne verwandelt den Menschen zur Menschlichkeit. So sah es Reichwein.

Die Reise wurde sehr sorgfältig vorbereitet. Ein ganzes Jahr lang fand für alle Fahrtteilnehmer ein Intensivkurs in Schwedisch statt. Darüber hinaus wurden Einblicke in die Geschichte, Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur, Industrie sowie Arbeits- und Lebenszusammenhänge der zu besuchenden Länder wie Dänemark, Schweden, Norwegen und Finnland gewährt. Um die Teilnehmer physisch vorzubereiten, wurden lange strapaziöse Wanderungen im Mittelgebirge durchgeführt. Da die Arbeitsplätze der jungen Arbeiter gesichert werden mußten, wurde eine Verlängerung des Jahresurlaubes

bei der Firma Zeiss beantragt, die auch genehmigt wurde. Die Reisekosten wurden aus Spenden und aus eigenen Mitteln abgedeckt. Nachdem Rucksäcke mit wetterfester Kleidung und wuchtigen Utensilien wie Zelten, Kochgeschirr und Decken gepackt waren, begab sich die Jungarbeitergruppe am 17. Juni 1928 in Jena auf die große Reise.

Die Reiseroute führte über Berlin und Lübeck nach Kopenhagen. Dieses erste angesteuerte Reiseziel mit einem mehrtägigen Aufenthalt wurde zu Erkundigungen in der näheren Umgebung genutzt. Mit dem Schiff erreichte die Gruppe am 24. Juni Oslo und fuhr von dort aus mit der Bergensbahn nach Bergen. Nach einer mehrtägigen Tour in ein Gletschergebirge erreichten sie Trodheim. Weiter ging es entlang der norwegischen Küste mit ihren naturverbundenen Fjorden und Inseln zu dem dahinter aufsteigenden, mit einer Schneedecke versehenen Gebirge. Nach fünf Tagen Schifffahrt erreichten sie Hammerfest, die nördlichste Stadt der Welt. Eines der nächsten Ziele war Kirkenes, eine mit Eisenerzgruben ausgestattete Industriestadt. Nachdem die jungen Industriearbeiter die Produktionsabläufe in Anschein genommen hatten, traten sie am 11. Juli den strapaziösesten Teil der Reise an, der durch das finnische Lappland nach Süden führte und in Helsinki endete. Von dort aus traten sie ihre Rückreise an und erreichten am 12. August nach 53-tägiger Abwesenheit ihre Heimatstadt Jena.

Reichwein verfolgte mit seinen Auslandsfahrten zwei wichtige Ziele:

1. Studienreise
2. Arbeiterbildungskonzeption und die Schärfung des Blickes für die soziale Wirklichkeit

#### 1. Studienreise

Die Auslandsreise sollte eine Studienreise sein, die Reichwein als eine "Bereicherung des geistigen Weltbildes" darstellte (Amlung 1996, S. 131). Dazu gehört die Besichtigung von Wissenschafts- und Volksbildungsinstitutionen, wirtschaftliche und ökonomische Betriebe, soziale und staatliche Einrichtungen, Museen sowie Kunstgalerien usw.. Die Reise sollte also nicht nur vom Freizeitwert bestimmt werden, sondern darüber hinaus einen individuellen Bildungsaspekt beinhalten. Reichwein ging es vor allem darum, einen Einblick in die Wirklichkeit der unterschiedlichen Länder zu bekommen. Der rechte Blickwinkel für soziale Wirklichkeiten sollte verschärft werden, um einen Vergleich mit einer völlig anderen Strukturierung der agrarischen Gesellschaft und Wirtschaftsverfassung zu erhalten. Diese unterwegs gesammelte Literatur über Gesehenes und Erlebtes wurde in gemeinsamen Aufzeichnungen und Berichten festgehalten und später für Vorbereitungen von Referaten in der Volkshochschule in Jena

verwendet. Diese Auswertung der Studienreise und die Vermittlung des unterwegs gesammelten Bildmaterials als Zeugnis einer europäischen Kultur kann als Reisepädagogik begriffen werden, pädagogisch, weil sie sich von den zu jener Zeit im größeren Umfang beginnenden kommerziellen Tourismusreisen abhob, "die nach dem Prinzip des Abhakens von sogenannten Sehenswürdigkeiten und zur Befriedigung von Sensationslust, oftmals ohne Rücksichtnahme auf die Eigenheiten und besonderen Gefühle der einheimischen Bevölkerung, veranstaltet wurden" (Amlung 1996, S. 132).

2. Arbeiterbildungskonzeption und die Schärfung des Blickes für die soziale Wirklichkeit  
Reichwein verstand Arbeiterbildung als Teil seiner Volkshochschularbeit und als politisch-gesellschaftliche Bildung, um Strukturveränderungen herbeizuführen. Um aber die internationalen Strukturen in der Arbeiterbildungskonzeption kennenzulernen und von ihr zu profitieren, hat er sich auch dieser Skandinavienfahrt bedient. Seine Arbeiterbildungskonzeption war angelehnt an Personen wie Hermann Heller, Paul Hernberg und Gertrud Hermes. Der Arbeiter sollte selbstbestimmende Eigenschaften entwickeln. Um dafür aber die Voraussetzungen zu erfüllen, mußte die Bildungsarbeit jene Prozesse der Bewußtseinsbildung fördern, die für einen gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß notwendig sind. Dazu gehört aber, daß echte Überzeugungsarbeit geleistet werden muß. Reichwein verstand darunter aber keine reine Gewerkschaftsarbeit, die im engeren Sinn ihr eine bestimmte verfassungsrechtliche, garantierte Aufgabe zuweist, sondern als Möglichkeit der Förderung des politischen Diskurs über die Regelung von Alltagsfragen hinaus als "Förderung und Entfaltung einer politischen Kultur" (Thomssen 1993, S. 99). Es sind eher allgemeine Kategorien der Gerechtigkeit, die Reichwein in sein Arbeiterbildungskonzept einbezieht: Diese für ihn notwendigen Bildungsanforderungen nicht nur als Lernende im Diskurs mit den Lehrenden zu stehen, sondern auch die Lernmethode und den Lernstoff der "Anderen" kennenzulernen. Dazu gehört das Aneignen von globalen Verständnissen und ihre Umsetzung. Um sich aber in dieser Hinsicht eine Urteilskraft zu bilden, hat Reichwein die Auslandsreisen mit ihren individuellen globalen Erfahrungsmöglichkeiten in Kraft gesetzt. So verweilte die Gruppe mehrere Tage in der Industriestadt Kerikenes. Dort besichtigte sie Eisenerzgruben und beschäftigte sich mit einer Eisenerzaufbereitungsanlage in Finnland. Die angewandten technologischen Verfahren wurden mit den deutschen verglichen. Jede Gelegenheit wurde wahrgenommen, um weitere Industrieanlagen zu besichtigen. Dabei wurde stets das Gespräch mit den Arbeitern und Angestellten gesucht und die vorgefundenen sozialen Einrichtungen genauestens registriert. Reichwein hat im Februar 1929 die Aspekte der Studienreise für einen Radiovortrag auf der "Deutschen Welle" zusammengefaßt, wie folgt: "Wir haben die Existenz des Menschen erlebt von der

höchsten zivilisierten Form in Städten wie Kopenhagen, im modernsten technischen Apparat, wie in den großen nordschwedischen Magneteisenbezirken von Gällivare und Kiruna, ... entdeckten wir in den nordischen Ländern modernste Probleme, die soziale Frage in den norwegischen Bauertälern, das Genossenschaftsproblem bei den zähen und tüchtigen Finnen, das Industrialisierungsproblem mit allen seinen gesellschaftlichen Folge-Erscheinungen in Schweden und das geistige Problem im Ringen der alten skandinavischen Bauernkultur mit der Moderne" (...) (Amlung 1996, S. 129).

#### **4.1.4 Die Pädagogik der Volkshochschule**

Eine von unterschiedlichen Teilnehmern geprägte Gruppe mit den differenzierten Vorkenntnissen und Fähigkeiten sowie einer recht erheblichen altersunterschiedlichen Teilnehmerschaft ist das charakteristische Bild einer Volkshochschule.

Die Volkshochschularbeit gliedert sich in Vorträge, Arbeitsgemeinschaften, Führungen, Wanderungen und Feiern. Anfang des 20. Jahrhunderts wurden die Vorträge durch Arbeitsgemeinschaften ergänzt. Der Vortrag soll im allgemeinen einen Überblick über einen bestimmten Stoff geben. Demgegenüber sind Arbeitsgemeinschaften Erlebnissgemeinschaften in besonders engem Sinn. Kleine Gruppen schließen sich zusammen und bearbeiten Themen durch gemeinschaftliches Lesen, Berichterstattungen, Erfahrungsaustausch usw..

Was kann eine solche Arbeitsgemeinschaft bezwecken? Um Vortragsreihen durch Arbeitsgemeinschaften zu ergänzen, gibt es folgende Gründe:

1. Politischer Hintergrund
2. Die Sicherheit des Austausches durch die Gruppe
3. Die Weckung zur Selbständigkeit
4. Erhöhung der Produktivität

##### **1. Politischer Hintergrund**

Die Gesellschaft hat politische und wirtschaftliche Interessensgebiete, die auch die Volkshochschule bei ihrer Themenstellung berücksichtigt. Die Abhandlung dieser Themen verläuft demokratisch. Jeder Teilnehmer darf sich dazu äußern. In einer

solidarisch geführten Arbeitsgemeinschaft können Meinungsverschiedenheiten analysiert und ausgeräumt werden.

## 2. Die Sicherheit des Austausches durch die Gruppe

Nur eine Arbeitsgemeinschaft kann verhindern, daß nicht "über die Köpfe hinweggesprochen" wird. Jeder Teilnehmer, ob es ein 60jähriger Hochschulabsolvent oder ein 18jähriger handwerklicher Auszubildende ist, sollte den Gedankenprozeß der jeweiligen Thematik verfolgen können. Nur durch den dauernden Kontakt im Austausch von Gesprächen kann der Lehrer wahrnehmen, inwieweit der Teilnehmer in der Lage ist, den behandelten Themen geistig zu folgen.

## 3. Weckung zur Selbständigkeit

Geistige Arbeit kann nur geleistet werden, wenn die Teilnehmer zur Selbständigkeit geweckt werden. Aber dies zu erreichen, ist ein mühsamer Prozeß, der bei einer Volkshochschularbeit nicht vorausgesetzt werden darf. Aber man kann Mittel ergreifen, die dazu führen, daß ein gut ausgearbeiteter Vortrag ebenfalls einen Wert in sich birgt. Aber dieser Wert kann nur von den Teilnehmern voll erfaßt werden, wenn eine pädagogische Vor- und Nachbereitung eines Vortrages in einer Arbeitsgruppe erfolgt.

## 4. Erhöhung der Produktivität

Durch eine lebendige Anregung und Mitteilung ausgelöste Motivation kann die Produktivität der Arbeit verstärkt werden.

Da aber, wie angedeutet, alle gesellschaftlichen Schichten mit den unterschiedlichsten Vorbildungen in den Volksschullehrgängen vorzufinden sind, so liegt es im Ermessen des Lehrers, einen Weg zu beschreiten, der die ungleiche Teilnehmerschaft zur Erarbeitung an ein Thema fesselt. Diese Bearbeitung sollte stets auf die Kenntnisse und den Wissensstand aller Teilnehmer ausgerichtet sein. Auf ungeklärte Fremdwörter sollte in diesem Zusammenhang verzichtet werden.

Alle Schultypen von der Grundschule bis zur Hochschule haben ein zweifaches Ziel. Einerseits versuchen sie, die Person durch Fachbildung "lebensvertraut" zu machen. Andererseits soll dadurch eine "höhere, innere Bildung" erzielt werden (Flitner 1982, S. 15). Die Volkshochschule vermittelt durch ihre Veranstaltungen in erster Linie das Fachwissen (Sprachen, Mathematik usw.). Die innere Bildung kann durch Lehrgänge wie Literatur, Kunst, Weltanschauung und durch die Beobachtung der Natur auf Ausflügen hervorgehoben werden.



Das Pädagogische der Volkshochschule zeigt sich in der geistigen Erarbeitung eines Themas. Reichwein hat deshalb in Jena Quellenschriften lesen lassen.

#### **4.1.4.1 Die Strukturen der Volkshochschule in Jena**

Eduard Rosenthal, Professor der Rechte, hat die Satzung der Volkshochschule in Jena entworfen. Sie ist auf dem Prinzip der Mitbestimmung und Mitverwaltung aufgebaut. Wilhelm Flitner seit 1919, Adolf Reichwein ab 1925 und Heiner Lotze seit 1929 waren für die erfolgreiche Entwicklung der Volkshochschule in Jena mitverantwortlich. Sie waren junge Wissenschaftler und engagierte Demokraten, die mit ihrem großen Einsatz die Geschichte der Volkshochschule in Jena lenkten. Jeder dieser Leiter setzte aber Schwerpunkte in seiner Lehrtätigkeit. Während Flitner sich im engeren Sinne der Ethik verschrieb, standen bei Reichwein politische und wirtschaftliche Themenstellungen im Vordergrund. Ebenso wie Reichwein wandte sich Lotz den politischen und wirtschaftlichen Fragestellungen zu und bezog seine Lehrtätigkeit insbesondere auf die Arbeiterjugend. Unter den Leitern der Volkshochschule in Jena waren Universitätsprofessoren, Lehrer, Fachlehrer aus den unterschiedlichsten Gebieten, die sich alle um ein umfangreiches, breitgefächertes Volkshochschulprogramm bemühten. Die Zugangsvoraussetzung hatte jeder Bürger ab dem 18. Lebensjahr unabhängig von Nationalität, Religion, Geschlecht, politischer und sozialer Herkunft.

Die Volkshochschule ist eine sich selbst verwaltete Institution. Finanzielle Unterstützung wird ihr durch Stadt oder Gemeinde gewährt. Jede Volkshochschule ist unabhängig. Es besteht aber die Möglichkeit, sich in einem übergeordneten Dachverband (z. B. Volkshochschulverband Thüringen) zusammenzuschließen zwecks Austausches inhaltlicher und personeller Art. Das Programm für die Vortragsreihen und die Arbeitsgemeinschaften muß sich aus den Reihen von Lehrer und Lernendem entwickeln, wie in den folgenden Abschnitten gezeigt wird.

#### **4.1.4.2 Der erste Programmverlauf der Volkshochschule in Jena**

Die Arbeit der Volkshochschule begann in Anwesenheit von 1000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Volkshaus am Carl-Zeiss-Platz. Das erste Programm der Volkshochschule war unterteilt in Vortragskurse für "Arbeitsgemeinschaften" mit

Schwerpunkten in: Rechts- und Wirtschaftskunde, Geographie, Physik, Weltanschauung und Kunst. Die Vortragsreihen wurden in einer "Studentafel" aufgezeigt und auf 6 Tage in der Woche verteilt. Neben diesen schwerpunktmäßigen Veranstaltungen reihten sich medizinische Themenstellungen und hauswirtschaftliche, die mit Gartenkunde verbunden waren, ein. Erweitert wurde das Lehrangebot durch kaufmännische und gewerbliche Veranstaltungen, die ihre Schwerpunkte auf Buchführung, Kalkulation und auf die gesamte kaufmännische Korrespondenz legten.

Das umfangreiche Angebot wurde durch Praxisbezüge ergänzt. In kleinen Gruppen wurde Gelegenheit zur Aussprache gegeben, die oft mit heftigen Diskussionen endete.

Hermann Nohl teilte bei seiner Semester-Schlußfeier der Volkshochschule in Jena folgendes mit:

"Deutschland war damals so von Feinden zerdrückt, daß man glaubte, es werde sterben müssen. Aber das Volk vertraute auf seine geistigen Kräfte, und es ging in die Schule, in die Volkshochschule, Mann und Frau, Jung und Alt, und lernte und vergeistigte seine Arbeit wie sein Leben. Und Deutschland schien damals so zerrissen wie noch nie. Der Bürgerkrieg lauerte auf jeder Straße. Aber das Volk vertraute auf seine geistigen Kräfte und fand in diesem Vertrauen eine neue Gemeinschaft, die Gemeinschaft der Volkshochschule, in der alle zusammen arbeiten konnten, die sonst so leidenschaftlich getrennt waren, Bürger und Arbeiter, Gebildete und Ungebildete, Stadt und Land" (Nohl 1919, Nr. 1, zit. nach Rölke 1994, S. 90).

#### **4.1.4.3 Die Programmplanung und Lehrplanaufstellung**

Die Volkshochschule Jena erstellte drei Programmpläne für Frühling, Herbst und Winter. Die Sommermonate (von Juli bis September) waren von Veranstaltungen ausgeschlossen. In den Lehrplänen wurden nur die naturwissenschaftlichen Fächer regelmäßig wiederholt. Ansonsten unterlag der Lehrplan einer ständig wandelnden Veränderung. Dieser war stets auf die Bedürfnisse und Wünsche der Bevölkerung ausgerichtet. Ein so auf die Teilnehmer ausgerichteter Lehrplan konnte nur entstehen, weil sich die Teilnehmerschaft aufgrund ihres Mitspracherechtes an der Programmplanung beteiligte. Die Ergebnisse und Informationen wurden ans "Schwarze Brett" im Volkshaus angeschlagen. Die Einteilung des Lehrplanes war nicht wie üblich in Vortragsreihen und Arbeitsgemeinschaften aufgeteilt, sondern in fachliche Bereiche

aufgegliedert. Führend waren die Grundkurse in den Fächern Deutsch und Mathematik. Durch den Deutschunterricht sollten die Kursteilnehmer die Möglichkeit erhalten, die deutsche Sprache schriftlich und mündlich zu erlernen. Im Herbstlehrgang 1931 wurde der Lehrplan um den Teil der Rechtschreibung und Grammatik ergänzt. Der Mathematikunterricht bestand aus den Grundrechenarten und Kenntnissen aus Algebra, Geometrie, Differential- und Integralrechnung. Das Fach Naturwissenschaft bot ein breitgefächertes Angebot in Chemie, Physik und Technik. Wissenschaftliche Naturbetrachtungen wie Astronomie, die mit Besuchen im Planetarium verbunden wurden, vermehrten das Lehrangebot. Auch standen Exkursionen, Pflanzen- und Tierkunde auf dem Plan.

Eine im Herbst 1924 ins Leben gerufene Veranstaltungsreihe wurde besonders für die Arbeiterschaft der Schott- und Zeiss-Werke angeboten. Dazu zählten die Themen der Optik, Mechanik, Metallographie und das Herstellungsverfahren für Glas, alles berufsgebundene, nützliche Themenstellungen zur Vertiefung und Verbesserung der Berufschancen. Weiter war der Lehrplan kulturgeschichtlich, baugewerblich und handwerklich ausgerichtet. Der 1919 angelegte Fachbereich Medizin und Hygiene wurde 1922 aus dem Programm genommen und durch Haus- und Familienkunde ersetzt.

Den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Arbeitsgemeinschaften wurde ein Einblick in das Genossenschaftswesen, Arbeits-, Gemeinde- und Verfassungsrecht sowie politische, sozialistische bis hin zur marxistischen Lehre gewährt.

Erst im Jahre 1925 tauchte "Körperkultur als ein Teilbereich der Reihen Musik, Bildende Kunst, Sprache" auf (Rölke 1994, S. 96). Das vielseitige Angebot wurde immer weiter ausgebaut, so daß es 1927 ein eigenständiges Fach wurde.

Aus der Programmentwicklung ist zu entnehmen, daß die Arbeitsgemeinschaften zunehmen und die Vortragsreihen rückläufig werden. Diese Entwicklung resultiert aus der Tatsache, daß der Lehrer in einer Arbeitsgemeinschaft gezielt auf jeden Einzelnen eingehen kann.

#### **4.1.5 Zusammenfassung**

Reichweins erste Wirkungsstätte war die Erwachsenenbildung. In diesem Zusammenhang nahm er im Jahre 1923 seine Tätigkeit als Leiter der Volkshochschule in Thüringen auf, die er nach seinen Vorbildern NES Grundtvig und Wilhelm Flitner ausrichtete.

Grundtvigs Volkshochschulbildung war im Gegensatz zu einer sozial aristokratischen humanistischen Bildung eine Volkserziehung mit einem "historisch poetisch" und "nationalen" Volkshochschulgedanken. Flitner verstand seine Erwachsenenbildung ebenfalls als Volksbildung. Sie umfaßte drei wichtige Aspekte wie die Einheit von Körper und Geist, Bildung als Zeitgeschehen, das die geschichtliche Vergangenheit in die Zukunft einordnete, und die Schaffung eines wissenschaftlichen Fundamentes für die Erwachsenenbildung.

Reichwein verstand unter Erwachsenenbildung eine auf alle Schichten ausgerichtete Volksbildung zur Schaffung einer demokratischen Gesellschaft. Die Volks-, Gemeinschafts- und die damit verbundene Werteerziehung waren feste Begriffe für seine Erwachsenenbildung. Unter Volkserziehung war eine Laienbildung zu verstehen, die regional institutionalisiert war. Die Gemeinschaftserziehung, die eine Werteerziehung beinhaltete, entsprach dem Prinzip der Selbsterziehung und Selbstbestimmung.

Reichweins pädagogisches Engagement war neben der Schaffung einer Abendschule die Institutionalisierung einer Heimvolkshochschule für Jungarbeiter zur Verbesserung der sozialen Verantwortung und Humanität. Die Voraussetzung für die umfangreichen Aktivitäten der Erwachsenenbildung schöpfte Reichwein aus der Zugehörigkeit zur "Akademischen Vereinigung Marburg" mit ihrer geistigen und weltanschaulichen Ausrichtung. Dies galt ebenso für die Mitgliedschaft zum "Friedberger Wandervogel", seine Tätigkeiten als Leiter des Ferienarbeitsaufenthaltes in Bodenrod sowie seine internationalen Studienfahrten. Durch Reichweins Zugehörigkeit zu den Verbänden und seine Mitverantwortung in den unterschiedlichsten Handlungsfeldern konnten die Prinzipien der Toleranz, der Entscheidung, der Neutralität usw. entwickelt und gefestigt werden.

Die Zusammensetzung einer Volkshochschule bestand aus unterschiedlichen Teilnehmern mit differenzierten Vorkenntnissen und Fertigkeiten. Die Volkshochschularbeit gliederte sich in Arbeitsgemeinschaften, die durch Vortragsreihen ergänzt wurden, auf. Ihre Zielvorstellung war die Weckung der Selbständigkeit, die Gewinnung zur Gesprächsführung, die Erhöhung der Arbeitsproduktivität sowie die Wahrnehmung von wirtschaftlichen und politischen Interessen. Reichwein hatte also in seiner Erwachsenenpädagogik drei wichtige pädagogische Begriffe, die der Volks-, Gemeinschafts- und Werteerziehung, herausgestellt. Mit der Volkserziehung verknüpfte er eine Bildung, die auf das gesamte Volk ausgerichtet war. In seiner Gemeinschaftserziehung war die Werteerziehung integriert.

## 4.2 Lehrerbildung

Adolf Reichwein übernahm ein neues Wirkungsfeld, zunächst von 1929 an als persönlicher Referent des preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Carl Heinrich Becker, in Berlin und anschließend in den Jahren 1930 bis 1933 als Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde an der Pädagogischen Akademie in Halle/Saale. Becker hatte zu Beginn der Weimarer Republik für die Volksschullehrerausbildung die Universitätsausbildung angestrebt. Aber schon nach kurzer Zeit mußte er feststellen, daß eine grundlegende Bildungsreform bei den derzeitigen gesellschaftlichen Konstellationen nicht möglich war. Deshalb verfolgte er das Ziel, für die Lehrerbildung eigenständige Pädagogische Akademien zu schaffen, die am 30. Juni 1925 durch das preußische Kabinett des Kultusministeriums die Zustimmung erhielten.

C. H. Becker verfolgte mit der Schaffung der Pädagogischen Akademien ein neues Bildungsideal, einen "neuen Humanismus, in dessen Dienst er die Pädagogischen Akademien stellen wollte" (Becker 1965, S. 139). In der Konzeption der Pädagogischen Akademien verknüpften sich das humanistische Gedankengut der Persönlichkeitsentfaltung mit der Forderung nach sozialer Verantwortung. Nach Beckers Auffassung sollten alle im Kinde noch schlummernden Fähigkeiten so entwickelt werden, daß es als erwachsener Mensch imstande ist, eine entsprechende Stelle in der Gesellschaft auszufüllen. Becker holte Adolf Reichwein, den er aus der Jugendbewegung und Erwachsenenbildung kannte und ihn auch als Wirtschaftsexperten schätzte, im Jahre 1929 als persönlichen Referenten in sein Ministerium.

Reichwein war zunächst am organisatorischen und personellen Aufbau der letzten sieben Pädagogischen Akademien beteiligt. Am 30. Januar 1930 mußte der parteilose Becker seinen Ministerposten an Otto Braun abgeben. Die SPD als stärkste Fraktion im preußischen Landtag beanspruchte dieses hohe Amt. Unmittelbar nach Beckers Rücktritt schied auch Reichwein aus seinem Referentenamt im preußischen Kultusministerium in Berlin aus und wurde Professor an der Pädagogischen Akademie in Halle, die er mitgegründet hatte. Nun konnte er das Lehrerbildungskonzept von Becker, an dessen Umgestaltung er selbst mitgearbeitet hatte, umsetzen und auch erweitern.



#### **4.2.1 Das Konzept der pädagogischen Lehrerbildung**

Reichweins oberste Zielsetzung der Akademien war die Bildung des Lehrers.

##### **4.2.1.1 Ausbildung zum Volkserzieher**

Reichwein bildete die Lehrer zu Volkserzieher aus. Auch hier tritt der Erziehungsbegriff Volkserziehung wieder auf, der sich schon in der Erwachsenenbildung als ein pädagogisches Prinzip herauskristallisiert. Der Begriff wie "Volk" oder "Kampf um eine gerechte Weltordnung" versteht Reichwein aus der politischen und wirtschaftlichen Perspektive der Lebensprobleme der abhängigen Bevölkerungsschichten insbesondere der Arbeiterschichten. Erst durch aufkommende soziale Bewegungen können Räume geschaffen werden, "in denen das Volk zu Hause ist" und sich auch so fühlt. In seiner "Selbstdarstellung" schreibt Reichwein: "denn schließlich galt ja meine ganze Erziehungs- und Bewußtseinsbildung an jungen Menschen der Verwirklichung geschichtlicher Notwendigkeit und war ausgerichtet auf den Staat, in dem das Volk zu Hause ist" (Pallat et al. 1999, S. 260).

Reichwein versuchte, den angehenden Lehrern beide Lebensräume zu vermitteln: Einerseits die Stadt mit ihrer Industrie und der Arbeiterschaft, andererseits das Land mit der Landwirtschaft und den Bauern. Und in diesen vorgegebenen Lebensräumen sollten die zukünftigen Lehrer professionelle Handlungen vornehmen.

##### **4.2.1.2 Erziehung zur Gruppenarbeit**

In der Lehrerausbildung wies Reichwein verstärkt auf die Gruppendynamik hin. "Die enge Verbindung der Gruppe führt, je unverbrüchlicher sie gelingt, um so eher zu einer Aufgeschlossenheit der Kinder untereinander" (Reichwein 1964, S. 28). Diese hatte eine doppelseitige Wirkung auf den Erziehungsprozeß. Einerseits verkörperte sie eine Arbeitsgemeinschaft, die das Endziel eines Vorhabens verfolgte. Andererseits wurde durch die Gruppe soziales Verhalten trainiert. Insbesondere wurde dem Einzelnen die Chance gegeben, mit anderen gemeinsam produktiv zu werden. Dabei erfährt er die positive Seite einer Gruppe, ihre Stärke, Aufgeschlossenheit sowie das gegenseitige Lernen. Im Gegensatz dazu muß er lernen, seine persönlichen Bedürfnisse "dem Gruppengeist unterzuordnen" (Reichwein 1964, S. 27). Weiter gehört der Wetteifer "zu

den Grundformen der gemeinschaftlichen Leistung" (Reichwein 1964, S. 25). Durch diese Disziplin wird die Arbeit des Schülers gesteigert.

Neben der Verantwortung des gemeinsamen Tuns können durch den Gruppenprozeß soziale Verhaltensweisen eingeleitet werden. Die Tugenden "Ordnung, Eifer, Sorgfalt" sorgen für "ein besseres Gelingen" (Reichwein 1964, S. 26). Reichwein zieht aus dem Verhalten zu den Kameraden folgenden Nutzen: "Nicht etwa, weil man es für sich fordere ... , sondern weil es einem selbst zugute kommt, die eigenen Möglichkeiten steigert, findet das Kind zu einer Verbundenheit mit seinen Nachbarn und Gefährten, die durch gemeinsame sachliche Aufgaben gefestigt wird" (Reichwein 1964, S. 27). Reichwein hebt stets die sparsame Sachlichkeit hervor, die der Verschwendungssucht vorbeugt. Aus einem wertlosen Gegenstand soll etwas Nützliches entwickelt werden.

Eine weitere Lernsituation in einer Gruppe ist das Voneinanderlernen. Individuelle Interessen und Begabungen sind für eine Gruppenarbeit nützlich. Insbesondere die leistungsschwachen Schüler können ihren Kenntnissen entsprechend für die Gruppe einen Beitrag leisten. Dadurch soll der schwache Schüler die Möglichkeit haben, "in der Verbundenheit mit den anderen seinen eigenen Wert zu erleben und mit emporgerissen zu werden" (Reichwein 1964, S. 185).

#### **4.2.1.3 Lager- und Wandererziehung**

Erstmals nahm Reichwein die "Lager- und Wandererziehung" in den Lehrplan der Pädagogischen Akademie in Halle auf (Kranz 1931, S. 413). Der erzieherische Wert dieser Veranstaltungen lag in der Erprobung der einfachen Lebensverhältnisse, die Werte wie Bescheidenheit, das Ertragen von Notsituationen usw. beinhalten. Erst wenn der Lehrer für sich selbst die Verhaltensformen kennt, kann er sie in sein Erziehungskonzept einbauen und weitertransportieren. Reichwein nimmt in diesem Zusammenhang Stellung in seiner Darstellung vom Frühjahr 1933: "Da ich davon überzeugt bin, daß jede Lehre erst dann erzieherisch voll wirksam werden kann, wenn sie durch Beispiele oder praktische Anwendung gültig oder versuchsweise ausgeprägt wird, hatte ich in das Leben der Akademie Halle zwei Unternehmungen eingeführt, die zur Einordnung und Disziplin, zur Entsagung und zur Freude des gemeinschaftlichen Lebens erziehen sollten" (Pallat et al. 1999, S. 260). Die beiden Unternehmungen, die Reichwein in seinem Zitat herausstellt, bestanden aus dem Winter- und Sommerlager und den Schulpraktika in Form von Zeltlager.

#### 4.2.1.4 Praxiserziehung

Der zukünftige Lehrer sollte sowohl theoretische als auch praktische Kenntnisse vermitteln. Das bedeutet aber für das Lehrerstudium, daß die noch vorherrschenden Traditionen gegen die sogenannte "Lernschule" zunächst überwunden werden müssen. Eine Wissenskultur ohne einen Bezug zu den praktischen Aufgaben in der Lebenswelt der Schüler darf zukünftig nicht Bestand einer Schulpraxis werden.

Reichwein legte in seiner Lehrerausbildung den Hauptakzent auf die Praxisorientierung. "Die Theorie ist nur und ausschließlich Mittel zur Praxis" (Reichwein 1978, S. 83). Aus diesem Zitat geht hervor, daß Reichwein dem Pragmatismus, der aus der Praxis die Theorie entstehen läßt, nahe stand.

Einen praktischen Bezug erhielt der Unterricht durch die Besichtigungen der ländlichen und industriellen Betriebe. Durch diese Exkursionen sollten die Studenten mit der Bevölkerung, deren Kinder sie später unterrichten sollten, und ihren Arbeitsweisen bekanntgemacht werden. Um nur einiges herauszugreifen, führten diese Vorhaben "vielfach schon in das Gebiet der Sozialpädagogik, über Genossenschaften und Arbeitsämter, Gefängnis und Arbeitsfürsorgen" (Reichwein 1978, S. 84 f.).

#### 4.2.1.5 Erziehung zur neuen Gesellschaftsordnung

Reichwein versuchte, in seiner Lehrerausbildung die Studenten von einer neuen schulischen Gesellschaftsordnung zu überzeugen. Sein pädagogisches Wissen, das er an der Akademie in Halle theoretisch vermittelte und praktisch erprobte, setzte er später in seiner Schule in Tiefensee verstärkt ein und vertiefte es weiter. Die Schule war für Reichwein die Institution, in der er eine neue Gesellschaftsordnung anstrebte, die den Gedanken der Humanität und Demokratie sowie eine soziale Gesellschaft aufwies. Die Schule ist für Reichwein "selbst schon eine Volkszelle" (Reichwein 1964, S. 178). Mit dieser Aussage verbindet Reichwein "einen jungen Menschen also, der in sich das Modell des Volkes so wie wir es schauen, vorausbildet" (Reichwein 1964, S. 190). "Die Teilhabe an der inneren und äußeren Entwicklung des Volkes zu einem selbstbewußten Ganzen gibt der Schule als eine Lehr- und Erprobungsstätte unserer Jugend erst die Würde, die Männer wie Pestalozzi ihr vorausahnten" (Reichwein 1964, S. 180). Mit der Jugend, für die Reichweins Erziehungslehre gedacht war, war weder das von gestern gehorsam gehaltene Kind gemeint noch eine Schule, die keine brauchbaren Erziehungsmaßstäbe

anbot. Vielmehr lag Reichweins erzieherischer Plan unter anderem im Sinne einer Schöpfung. In diesem Zusammenhang argumentierte Reichwein: "Man könnte von "Orientierung" sprechen, aber nicht von "Fixierung" und überall, wo Schöpfung ist, gibt es Spielraum" (Reichwein 1964, S. 182). Der gegebene Spielraum ließ dem Jugendlichen die Möglichkeit, zu einer eigenen Entscheidung zu gelangen.

#### **4.2.1.6 Erziehung zur Selbständigkeit**

Ein weiteres Merkmal des Reichweinschen Erziehungszieles war das Gelangen zur Selbstständigkeit. Das Selbsttätigkeitsprinzip war "ja von allem Beginn der Kindeserziehung an sein Ziel, dem Kind in den Stand tätigen Selbstdaseins zu verhelfen" (Reichwein 1964, S. 31). Dadurch versuchte Reichwein, im Kind das Bewußtsein von Können zu wecken und zu stärken. Das Kind sollte einen eigenen Weg des Selbstvertrauens einschlagen. Reichwein wies in diesem Zusammenhang auf den Pestalozzischen Begriff von "Selbstkraft" hin, die "das Element aller wirklichen Kunst" ist (Reichwein 1964, S. 177). Die Selbstkraft assoziierte Reichwein als "soziale Kraft". "Die Selbstkraft, schon im Kinde erkannt und entfaltet, schlägt nicht ins Selbst zurück, sondern zündet hinaus in die Gemeinschaft" (ebenda). In dieser Aussage spiegelte sich das Reichweinsche Erziehungsziel insofern wider, als "die individuelle und soziale Seite zusammen eine Einheit bilden" (Fricke 1981, S. 111). Reichwein, der stets das individuelle Prinzip mit dem sozialen Prinzip verband, wies in diesem Zusammenhang in seinem "Schaffendes Schulvolk" nochmals auf die Erziehungsprinzipien hin, die er den Lehrern nahe brachte. "Der Erzieher kann der Kameradschaft Sorge und Verantwortung für die Teilvorhaben überlassen. ... Er hat eine der schwierigsten Sorgen der einklassigen Schule gemeistert und eine Selbsttätigkeit im Kinde entwickelt, die auch ohne beständige Ansprache aus eigenem Impulse lebendig bleibt" (Reichwein 1964, S. 132).

#### **4.2.1.7 Erziehung zur Mündigkeit**

Ein angestrebtes Erziehungsziel Reichweins war die Erziehung zu "autonomer Verantwortung jedes einzelnen" (Reichwein 1978, S. 82), wie es Fricke betonte, eine "Erziehung des Individuums zur Mündigkeit" (Fricke 1981, S. 108). Diese Motivierung seiner Erziehung beruhte auf der gesellschaftlichen Industrialisierungsstruktur, deren Fortbestand nur dann gewährleistet werden konnte, wenn die dazugehörigen Mitarbeiter zu verantwortungsbewußten Persönlichkeiten erzogen wurden. Um aber dieses Ziel zu

erreichen, setzte Reichwein differenzierte Mittel ein. Er forderte ein entscheidungsfreudiges "Engagement" und wies auf folgendes hin: "Jedes Wagnis verlangt zuvor eine Entscheidung, und entscheidungsstark können nur Menschen sein, deren Jugend schon unter dem Stern der Zucht, der Entsagung, der täglichen Herausforderung an sich selbst gestanden hat" (Reichwein 1964, S. 21). Dieses Erziehungsziel begründete Reichwein mit Entwicklungen von Tätigkeiten, die in jedem Schüler bereit liegen. Die Schüler sollen "ihr Können in wechselnden Lebensaltern, so wie es gerade gebraucht wird, aus eigenem Willen einsetzen" (ebenda). Das hieß also für den Lehrer, daß er darauf achten mußte, daß der Schüler in seinem persönlichen Schaffensbereich seine Fähigkeiten selbst sensibilisieren kann. Und "dieses Auf-sich-selbst-angewiesen-Sein soll ihm Lust bereiten. Nur aus der Lust wachsen Leistungen, auch wenn sie Pflicht bedeuten. ... Strebt die Leistungsschule nach der Steigerung des Könnens, so schärft die Bereitschaftsschule den Sinn für den rechten Einsatz" (Reichwein 1964, S. 22). Schüler, die nach einem solchen von Reichwein gelehrtem Erziehungssystem entlassen wurden, brachten nicht nur eine Wissens- und Könnensgrundlage mit, sondern diese gesamten Disziplinen waren wichtige Bausteine für eine Brücke, die zur Arbeitswelt hinführte.

#### **4.2.1.8 Erziehung als Brücke für eine Arbeitswelt**

Ein wichtiges Erziehungsziel sah Reichwein auch darin, eine Brücke zur Berufs- und Arbeitswelt zu schaffen. Die Schule sollte ein Übungsfeld für die Ernstsituation werden. Diese Aufforderung an die Lehrer lehrte Reichwein nicht nur, sondern er startete später in Tiefensee den Versuch, die Landkinder schon während ihrer Schulzeit mit den Bedingungen einer modernen Industriegesellschaft vertraut zu machen. Dies tat er einerseits durch den Einsatz von Industriefilmen in sein Unterrichtskonzept kund, andererseits durch einen geschichtlichen Diskurs, der zur Industriegesellschaft hinführte. Reichwein versuchte stets, seine Schüler über den dörflichen Lebenskreis hinaus nicht nur mit pädagogischen, sondern auch mit wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aspekten vertraut zu machen. Neben den aufgezählten Aspekten lernten die Schüler stets in ihren Vorhaben wie beispielsweise den Bau eines Gewächshauses sowie die Festgestaltungen in den Gemeinden die Ernstsituation, die für die Arbeitswelt unerlässlich war, kennen. In diesem Zusammenhang argumentierte Reichwein: "Die jugendliche Kameradschaft ist die Übungsform für das spätere Werksschaffen des Volkes. Sie ist darum den gleichen Gesetzen unterworfen wie dieses. Verantwortungslos handelte, wer sie zur Spielerei verflachen ließe. Sie ist ernst, weil sie ein Werkziel hat, und sie ist



verpflichtend, weil sie mit Sachen umgeht, die uns nicht geschenkt, sondern überantwortet werden" (Reichwein 1964, S. 187). Reichwein wies weiter darauf hin, daß nicht die Vorhaben aufgrund ihrer selbstgeschaffenen Dinge wertvoll seien, sondern durch das Zeugnis der Übung, die eine Vorstufe für ihr späteres Berufsleben sein sollte. In diesem Zusammenhang wurde das Einbeziehen in den Unterrichtsprozeß anhand von Vorhabengestaltung erst sinnvoll, weil nicht nur der manuelle Einsatz zum Tragen kam, sondern auch bestimmte, für die spätere berufliche Lebensbewältigung zu gebrauchende Werte.

#### **4.2.2 Die erzieherische Bedeutung der Kooperation von Schule und Elternhaus**

Reichweins Forderungen in der Lehrerbildung gingen dahin, ein gutes Verhältnis von Schule und Elternhaus herbeizuführen. In Tiefensee startete er immer wieder Versuche. Jede erdenkliche Möglichkeit, sei es bei Fest- oder Feier-Gestaltungen, nahm Reichwein wahr, eine fruchtbare Kooperation zwischen beiden Institutionen von Schule und Elternhaus herbeizuführen. Selbst bei seinen Vorhaben schloß er die Mitarbeit der Eltern ein. Dies tat er alles im Interesse der Kinder. Einerseits erhoffte er sich daraus einen erzieherischen Nutzen für seine eigene Erziehungsarbeit. Andererseits bot er durch seine Erfahrungsberichte den Eltern Erziehungshilfen für den außerschulischen Bereich an. Er faßte nämlich seine einklassige Schule im Sinne von Peter Petersen als eine "echte Familienschule" (Petersen 1963, S. 21) auf. In diesem Zusammenhang findet man auch in seinen Schriften einen Hinweis: "Weil wir wie eine nach Altern gestufte Familie leben und arbeiten, wird manches von dem, was hier aus "Schulerfahrung" berichtet und unter eine erzieherische Ordnung gestellt wird, auch allen jenen Eltern nützlich sein, die sich durch Mitleben und Mitdenken bemühen, den Erziehungskreis ihrer eigenen Kinder nicht zu stören, sondern mitzurunden" (Reichwein 1964, S. 172 f.). Das Kind sollte unter den gemeinsamen Schutz der Schule und Familie gestellt werden. Dies war aber nur möglich, wenn auf beiden Seiten die schulische sowie elterliche Erziehung Offenheit zeigten für das Neue, für das Notwendige. Nur durch die gemeinsame Arbeit konnte für das Kind die Geborgenheit erwachsen, die es für seine persönliche Entfaltung brauchte.

Weiter verfolgte Reichwein die Kooperation von Elternhaus und Schule, indem er eine "mobilisierte Erziehungsgemeinschaft von Elternhaus und Schule" forderte (Reichwein 1964, S. 136). Für ihn entsprach der Wissensstand in der ländlichen Bevölkerung nicht den Anforderungen einer modernen Gesellschaft. Reichwein glaubte daran, daß eine gemeinsame "mobilisierte Erziehungsgemeinschaft" diesen Anforderungen gerecht und

die Jugend zu Engagement und Leistungen in der modernen Gesellschaft anspornen würde.

Reichwein bezog, wie schon auf Seite 105 darauf hingewiesen, in seinen Vorhaben auch die Elternarbeit mit ein. Dies wurde insbesondere am Gewächshausprojekt deutlich. Es sollte durch das Mitwirken und den Rat der Familienangehörigen darauf hingewiesen werden, daß auch die geringste Arbeit eine sachgemäße Ausführung verlangt und ein Erzieher nicht alles alleine lösen kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß für die Reichweinsche Lehrerbildung folgende Komponenten vordergründig waren:

- Die Verantwortung für das Zusammenwirken der Hochschule, für die Lehrerbildung und den Fortbestand des Bildungswesens.
- Das Zusammenschließen aller Hochschulmitglieder zu einer Bildungsgemeinschaft, in der die allgemeine und die pädagogische sowie didaktische Bildung zur Weitervermittlung für die Schülererziehung an die Studenten herangetragen wurde.
- Eine Verknüpfung von Praxis und Theorie, wobei Reichwein der Praxis den Vorzug einräumte.
- Die Ergänzung der pädagogischen Ausbildung durch eine Gegenwartskunde mit politischen sowie sozialen Themenstellungen.
- Die Ergänzung der Ausbildung in den Akademien durch Unternehmungen, durch die ein Gemeinschaftsgeist entwickelt werden sollte, der ein humanes Zusammenwirken und Zusammenleben ermöglichte.
- Der Anspruch an die Studierenden, nicht in erster Linie als Theoretiker oder Wissenschaftler ausgebildet zu werden, sondern als verantwortlicher Pädagoge mit einer großen Weitsicht (vgl. Groothoff 1981, S. 101).
- Eine Brücke zur modernen Arbeits- und Industriewelt zu schaffen.

- Das Hinführen zu einer neuen humanen und demokratischen Gesellschaftsordnung.
- Die Förderung von Werten und Charakterbildung durch Gruppenprozesse.
- Das Herbeiführen einer Kooperation zwischen den Institutionen Schule und Elternhaus.

## 4.3 Schulpädagogik in Tiefensee

### 4.3.1 Geschichtliche Zeiteinordnung

Am 30. Januar 1933, als Hitler zum Reichskanzler ernannt wurde, begann seine eigentliche "Machtergreifung", d.h. er verfügte über eine uneingeschränkte Macht in Staat und Gesellschaft. Die Nationalsozialisten feierten den "Tag der deutschen Revolution" und huldigten somit dem neuen Führerstaat. Das System der Weimarer Republik gehörte ab diesem Zeitpunkt der Vergangenheit an.

Den ungeklärten Reichsbrand am Abend des 27. Februar 1933 nahmen die Nazis zum Anlaß, durch die sogenannte "Reichstagsbrandverordnung" eine vom Reichspräsidenten von Hindenburg erlassene "Verordnung zum Schutze von Volk und Staat", um die in der Weimarer Verfassung garantierten Grundrechte wie Presse- und Meinungsfreiheit außer Kraft zu setzen. Damit war der Grundstein für das unrechte nationalsozialistische System gelegt worden. Durch die Verfassungsordnung (Ermächtigungsgesetz) erhielt die Reichsregierung die Vollmacht, auch ohne Zustimmung des Reichstages Gesetze zu erlassen. Die Beamtenschaft konnte durch das sogenannte Gesetz "zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums" von den Nationalsozialisten entlassen werden. Dieses Gesetz betraf insbesondere die Juden.

Auch Reichwein bekam die Nachwehen dieses neuen Berufsbeamtengesetzes zu spüren. Er wurde am 24. April 1933 von dem seit 4. Februar 1933 im Amt befindlichen nationalsozialistischen preußischen Minister Bernhard Rust (1883-1945) aus seinem Amt als Professor "bis zur endgültigen Entscheidung mit sofortiger Wirkung beurlaubt" (Amlung 1991, S. 316). Damit gehörte Reichwein neben jüdischen Professoren zu den ersten, die bereits im April 1933 entlassen wurden. Bis zum Jahre 1938 wurde etwa ein Drittel aller deutschen Hochschullehrer aus ihrem Amt entlassen.

Geprägt durch den Werdegang des Nationalsozialismus war es Reichwein nicht vergönnt, ein dauerhaftes berufliches Amt zu begleiten.

Aus der Not heraus und der immer bedrohlicher werdenden politischen Situation stand für Reichwein und seine Frau Rosemarie Pallat die Frage im Raum, ins Ausland zu gehen. Aus diesem Grund hatte Reichwein sich bei der Vergabestelle für deutsche Wissenschaftler in der Schweiz beworben und dabei Erfolg gehabt. Ihm wurde ein

Lehrstuhl an der Universität in Istanbul zugesichert. Reichwein hatte aber gleichzeitig zu seinem Auswanderungsgesuch beim preußischen Kultusministerium einen Versetzungsantrag gestellt. Damit wollte er sich die Möglichkeit einer weiteren Existenz in Deutschland sichern. Reichwein wollte in Deutschland präsent sein, um an der politischen Neuordnung beteiligt zu werden, wenn das brutale System in absehbarer Zeit zu Ende ginge. Auch wollte er in der schweren Zeit des Nationalismus den jungen Freunden aus der Arbeiterschaft und aus seiner Zeit der Erwachsenenbildung mit Rat und Tat zur Seite stehen.

Reichwein entschied sich für den Verbleib in Tiefensee und damit auch für den Verbleib im politisch undurchsichtigen Nazi-Deutschland. Seine Entscheidung für Tiefensee, die auch vom zuständigen Abteilungsleiter Ernst Bargheer im Kultusministerium voll akzeptiert wurde, teilte er im Oktober 1933 seinem Freund Bohnenkamp mit. Bargheer hatte gesagt: "daß Sie bleiben, wird man Ihnen hoch anrechnen" (Reichwein 1974, S. 122). Bargheer hatte allerdings gehofft, Reichwein für das nationalistische System gewinnen zu können. Aber der ersehnte Erfolg blieb aus. Jedoch war Bargheer von Reichweins pädagogischer Arbeit, die Reichwein so vorschwebte, überzeugt und sicherte ihm deshalb einen gewissen Spielraum zu.

An der einklassigen Zwergschule war Reichwein ab dem 1. Oktober 1933 der einzige Lehrer und somit nicht der Kontrolle der Lehrerkollegen ausgesetzt wie sein Freund Otto Haase, der auch vom Akademie-Professor zum Volksschullehrer straf-degradiert wurde. Trotz der für Reichwein von Bargheer zugesicherten Freiheit in seiner Arbeit blieb er von dem sozialistischen Volksschülerziehungssystem nicht verschont.

#### **4.3.2 Reichweins schulpädagogische Hauptwerke**

"Adolf Reichweins Tiefenseer Schule und die sie begründende Schulpädagogik und Didaktik", so Wolfgang Klaffki, "ist eines der eindrucksvollsten Beispiele, die aus der reformpädagogischen Bewegung hervorgegangen sind" (Klaffki 1992, S. 10). Adolf Reichweins praktizierende Schulpädagogik an einer einklassigen Landschule in Tiefensee von 1933 bis 1939 wurde in mehreren Berichten dargestellt und aufgezeigt. Seine Aufzeichnungen über den Umgang mit 6- bis 14-jährigen Kindern und ihre Erziehungsproblematik wurden zu einem seiner wichtigsten Lebenswerke. Diese Aufzeichnungen publizierte Reichwein im Jahre 1937 unter dem Titel "Schaffendes Schulvolk". Hans Christoph Berg bezeichnete dieses Werk als "pädagogisch -



literarisches Meisterstück" (Berg 1993, S. 365 ff.). Mit viel Schaffensfreude und Zielstrebigkeit ging Reichwein an sein erstes pädagogisches Schulwerk. Voller Begeisterung schrieb er am 1. Oktober 1933, am Tage seines Dienstantrittes, an seinen Freund Hans Bohnenkamp: "Tiefensee liegt 36 km von Berlin, hat 270 Einwohner und 30 Schulkinder. Kein eigentliches Bauerndorf, sondern stark auf Ausflugsverkehr eingestellt. Aber schulisch günstig. Landschaftlich sehr schön, an der Strausberger Seen - Kette, am Rande der Märkischen Schweiz. Der zuständige Schulrat ist - Georg Wolff, früherer Vorsitzender des Deutschen Lehrervereins, der stolz ist auf das neue Pferd in seinem Stall" (Reichwein 1974, S. 122).

Die professionelle Qualifikation für das Lehramt an der einklassigen Landschule brachte Reichwein aus den unterschiedlichen Erfahrungszusammenhängen mit. Einerseits war er aus der Perspektive der Lehrerbildung gründlich auf dieses Amt vorbereitet, andererseits war ihm die Landschulpädagogik als Sohn eines Landschullehrers nicht unbekannt. Außerdem verfügte er über einen großen Wissensschatz der zeitgenössischen Reformpädagogik wie den Gedanken des Projektansatzes, der Arbeitsschulbewegung, Erlebnispädagogik, Werk- und Kunsterziehung. Reichwein war von der Idee fasziniert, das Modell einer modernen einklassigen Landschule zu installieren.

Reichwein veröffentlichte in verschiedenen Fachzeitschriften für die Lehrerfortbildung die aus der Landschule gewonnenen pädagogischen Erfahrungen. Seine Schule wurde ein Modell einer humanen und lebendigen Schule. Diese ist laut Amlung "ein faszinierendes pädagogisches Gegenkonzept zum herrschenden NS - "Erziehungssystem", das konstitutive Elemente enthält, die auch für die heutige Schulpädagogik in Theorie und Praxis bedeutsam sind" (Amlung 1994, S. 53). Reichwein hat in seinen schulpädagogischen Hauptwerken "Schaffendes Schulvolk" sowie "Film in der Landschule" keine allumfassende geschlossene Erziehungs- und Unterrichtstheorie verfaßt. Vielmehr ist das ganze als "Unterrichtsgefüge" zusammengefaßt, das einen Einblick in bestimmte Unterrichtsmethoden gewährt. Allerdings hat Reichwein in seinem zweiten Werk "Film der Landschule" die erste Medienpädagogik dargelegt und seine Erfahrungen im Umgang mit dem Film sowie seinen daraus ziehenden Nutzen für den Schulunterricht kundgetan.

Die Erziehungsgemeinschaft, von der bei Reichwein immer die Rede ist, "entwuchs und entwächst einer bestimmten, kleinen dörflichen Welt, sie wurzelt in ihr; und doch ist sie auf das Gesamtschicksal unserer Nation ausgerichtet" (Reichwein 1993, S. 29).

Reichwein war der Auffassung, daß nur wenige Personen die ländliche Schulwelt kennen. Deshalb versuchte er, durch seine Schriften einen Einblick in das Innere der dörflichen Schulwelt zu gewähren.

#### **4.3.3 Das pädagogische Gefüge von Reichweins Schulmodell**

Reichwein geht zwar in seinen pädagogischen Überlegungen von der individuellen Wirklichkeitserfahrung, also vom Kinde her aus, aber er begreift die Aufgabe der Tiefensee-Schule als Weiterentwicklung "kreativer Bedürfnisse des Kindes" (Lingelbach 1996, S. 51). Er sieht in seinen pädagogischen Forderungen neben den politischen Zielen, die die soziale Ordnung herstellen, die Herstellung einer Bereitschaftsfunktion. Bereitschaft hat nichts mit "Virtuosentum" zu tun. "Denn es kann sich selbst im Falle guten Gelingens", so Reichwein, "doch nur um die grundlegende (elementare) Entwicklung, Formung und Schärfung von Fähigkeiten handeln" (Reichwein 1964, S. 21). In diesem Zusammenhang ist Reichwein der Ansicht, daß der Schüler auch in die Lage versetzt wird, sein Können in wechselnden Lebensaltern eigenwillig einzusetzen. Das Übernehmen von Eigenselbständigkeit soll in ihm ein "Lustgefühl" auslösen. In diesem Gefühl der aufkommenden Freude bei der Selbständigkeitsverwirklichung sieht Reichwein einen Erziehungsansatz.

Er vergleicht den gesunden Leistungswillen des Kindes mit einem Strom von Kräften, der gespeichert und zum passenden Zeitpunkt eingesetzt werden kann. Schüler, die eine Schule in "Übung und Bewährung" (Reichwein 1993, S. 34) absolviert haben, bringen neben den notwendigen "Könnens - Grundlagen" auch eine sittliche Verhaltensweise mit. "Das Kind hat seine Sitte, und ihr Kernstück ist die Achtung vor dem Können" (ebenda).

Was versteht man unter Sitte?

Einfach ausgedrückt versteht man unter einem sittlichen Menschen einen, der gut ist und Gutes zu tun pflegt. Sittlichkeit und Gehorsam dürfen, wie oft angenommen, nicht gleichgesetzt werden. "Der sittliche Mensch befiehlt sich selbst" (Henderson 1958, S. 143). Henderson hat in seiner Veröffentlichung über Reichwein diese Thematik wie folgt aufgezeigt: Der sittliche Mensch erteilt sich selbst keine Befehle, etwas Konkretes zu tun, sondern der Wille neigt zur Bereitschaft zu handeln, allerdings unter bestimmten Voraussetzungen. "Der sittliche Zustand sei dynamisch nicht statisch" ... "also eine Kraft nicht zum Tun, sondern zum Wollen" (Henderson 1958, S. 143). Umgekehrt findet Gehorsam statt, wenn Wollen in die Tat umgesetzt wird. Wie sehr Reichwein den Wert

der Bereitschaft hervorhebt, geht aus den folgenden Worten hervor. "Unsere Knaben und Mädchen sollen nicht nur handwerkliche Ausdrucksfähigkeiten erwerben, sondern darüber hinaus imstande sein, ihr Können in wechselnden Lebensaltern, so wie es gerade gebraucht wird, aus eigenem Willen einzusetzen" (Reichwein 1964, S. 21).

Noch weiter geht Reichwein in der Auffassung, daß das Kind seine Sitte aus der Achtung vor der Leistung entwickelt und ebenso einen Zwang nach Gehorsam. "Jedes gesunde Kind will gehorsam sein" (Reichwein 1964, S. 23). Es spürt, daß Ungehorsam schwach macht und verlangt nach Hilfe. Um diese Hilfe zu gewährleisten, schlägt Reichwein vor, daß das Kind nach seiner Kindheit in eine Jugendgemeinschaft integriert werden soll. Er bringt stets zum Ausdruck, daß echte Sitte aus einer Gemeinschaftsleistung entsteht und oft mit einer Vorbildfunktion einhergeht.

Die Basis bildet die Freuden an den Leistungen. Aus der Achtung vor diesen entwickelt das Kind den Ordnungssinn. Reichwein betont: "Es gehört zu den ersten Aufgaben jeder Erziehungsgemeinschaft, den Kindern aller Stufen für Ordnung und geordnetes Verfahren Raum und Gelegenheit zu geben" (ebenda). Ordnung ist für den Schüler die beste Voraussetzung für ein Gelingen, sei es ein Ordnen der Dinge, sei es der Umgang mit den Dingen.

Weiter sieht Reichwein im sportlichen Kampfgeist eine Übung, in der sich Kräfte messen lassen. Dieser soll auf den ganzen Lebensstil des Kindes übertragen werden. Aber die richtige das heißt angemessene Aufgabenstellung eines Schülers zu finden, ist die Aufgabe des Erziehers. Deshalb ist die Zuordnung der Aufgaben in einer Gemeinschaft, die das gesamte Alter von 6 bis 14 Jahre umfaßt, für Reichwein eine gezielte Herausforderung. "Denn die gestufte Gruppe ermöglicht erst eine Planung im größeren - konstruktiven - Sinne" (Reichwein 1964, S. 25). Durch den Erzieher erfährt erst der Schüler, wie sinngemäß Aufgaben entwickelt und aufeinander abgestimmt werden. "Der Schüler erprobt also gemeinsam mit dem Erzieher nicht nur eine sachliche Ordnung, sondern auch die persönliche Einordnung in einen sachlichen Aufgabenkreis" (ebenda).

Für Reichwein ist es wichtig, genaue Sorgfalt bei der Planung eines Vorhabens walten zu lassen. Nur so wird gewährleistet, daß das Planen auch verwirklicht werden kann. Der Nachweis von Ordnung, Eifer und Sorgfalt muß auch bei den geringsten einfachsten Papier- und Klebarbeiten gewährleistet werden. Ebenso verweist Reichwein stets auf die "sparsame Sachlichkeit" (Reichwein 1964, S. 26).

Neben den Werten der Sachlichkeit, die für die Schüler einen erzieherischen Nutzen fürs Leben haben, nutzt Reichwein auch die kameradschaftlichen Verhaltensweisen. Durch die enge Verbundenheit mit der Gruppe wird der Schüler offener und aufgeschlossener. Die Offenheit in der Gruppe signalisiert dem Schüler, daß er dazugehört. In diesem Bewußtsein der Gruppenzugehörigkeit wird der Schüler allmählich in den "Schaffensbund" der Erwachsenen übergeleitet und einbezogen.

Reichwein hat auf die vielen Festaktivitäten im Jahresverlauf hingewiesen, in dem Schüler und Erwachsene gleichsam eingebunden werden. Außerdem ermöglichen die ländlichen Lebensverhältnisse die Teilnahme der Schüler am Arbeitsleben der Eltern. Darin hat Reichwein eine wertvolle erzieherische Maßnahme gesehen.

#### **4.3.4 Werkunterricht als indirekte Erziehung**

Reichwein hat in seinen Schriften nicht eine Theorie der Schulpädagogik klar formuliert, sondern ihre Ergebnisse. Um sie aber aufzeigen zu können, müssen sie aus der Unterrichtspraxis gewonnen werden. Dazu haben die Schüler eine Menge von Wissen und Können selbständig zu erarbeiten. Das heißt, daß sie sich für den Werkunterricht haben qualifizieren müssen.

Zum anderen hat Reichwein klare Prinzipien gefordert, die für ein gemeinsames Handeln und für die Gestaltung eines geordneten Schullebens sich nützlich erweisen. Dazu zählten sittliches Verhalten, Ordnungssinn, Sparsamkeit, Genauigkeit, allgemeine Werte, die für ein gemeinsames "Werkschaffen", wenn man es zu Ende bringen will, unerläßlich sind. Er hat das Werk in seinen unterschiedlichsten Prägungen als die "Höchstform der Leistung" (Reichwein 1964, S. 30) definiert. Aber welche Voraussetzungen müssen dafür geschaffen werden? Darauf gibt Reichwein folgende Antwort: "Ein ganzer Kanon, eine Summe von einfachen Formen des Tuns müssen vorgebildet, jede von ihnen durch Übungsfolgen gefestigt und gesichert sein, damit sich im Wesen des Kindes die Fähigkeit verdichtet, erfolgreich "ans Werk" zu gehen. Es wirklich zu können, ist die Voraussetzung dafür, daß es mit Lust geschehen kann. Diese Lust aber, im spätesten Kindesalter erst in verpflichtendes Tun umsetzbar, ist die Bedingung für das Durchhalten, den "langen Atem", der zu jedem Werk gehört. All jene Kleinformen des Spiels und der Übung, die wir einsetzen, damit die Grundtugenden des Ordnungssinns, der Genauigkeit und Sauberkeit, alle das Streben nach dem Endgültigen in sich enthaltend, sich im Kinde

niederschlagen, bekommen ihren Sinn und ihre innere Rechtfertigung, ihre Brauchbarkeit erst, wenn sie auf Werkschaffen gerichtet sind" (ebenda).

Reichweins weitere Antwort besagt, daß ein Werk vollständig zu Ende geführt werden muß. Dies ist eine der wichtigsten erzieherischen Aufgaben, die er von seinen Schülern stets gefordert hat. Ein unfertiges liegengebliebenes Werk vergleicht er mit "Gift". So sehr verabscheute er halbe Arbeit. Damit aber solche Vorfälle in Grenzen gehalten werden können, ist vom Erzieher die Einzelleistung des Schülers zu überprüfen. Aber gerade diese Überprüfung setzt eine gewisse erzieherische Kompetenz voraus. Gegenständlichem sollte man gegenüber dem Abstrakten den Vorzug einräumen. Denn ein wirklichkeitssicheres Modell ist eher vorstellbar und ein Garant für eine evtl. Lösungsmöglichkeit.

#### **4.3.5 Werkunterricht als Kompetenzförderung des Kindes**

Reichweins schulische Aufgabengestaltung geht vom Können der Kinder aus, das sie in ihrem Vorschulalter schon erworben haben. Das Kind stellt sich in seinen kreativen "Eigenformen" dar, die das Kind bereits im vorschulischen Alter im Umgang mit Objekten erworben hat. Dabei sind nicht nur die Formen des spielerischen Gestaltens zu beachten, sondern auch Formen kindlicher Erfahrung. In der Schule werden diese Formen aufgegriffen und im schulischen Werk verwirklicht.

Reichwein hat fünf solche Formen hervorgehoben: "Das Wort, Melodie, Geste (Mimik), Handschrift und Zeichnen, gestaltendes Bauen" (Reichwein 1964, S. 42).

Er hat versucht, in Tiefensee die Kinder dort aufzufangen, wo ihre kindlichen Eigenformen schon Wurzeln gefaßt haben. Durch planvolles Handeln hat Reichwein diese vorschulischen Kompetenzen für das Schulsystem nutzbar gemacht und sie weiter entwickelt. Dabei hat er stets den Einfällen der Kinder und den spielerischen Ideen sowie Kreativitäten Beachtung geschenkt. Diese Qualifikationen hat er in das Gesamtvorhaben eingebracht.

Reichwein hat in seinem Werk "Schaffendes Schulvolk" (Reichwein 1964) dargestellt, wie alle Altersstufen von Schülern an einem gemeinsamen Projekt beteiligt sind. Er hat die verschiedenen Arbeitsphasen, in denen die Schüler in ihren unterschiedlichsten Entwicklungsstufen aufgefangen sind, beschrieben. Jedoch werden die Aufgaben in den verschiedensten Altersstufen immer anspruchsvoller und somit wird für jeden einzelnen Schüler die "Sache zum Erzieher" (Reichwein 1993, S. 54). Aber das Geforderte verhält



sich in Grenzen. Allerdings hat Reichwein immer wieder darauf geachtet, daß das Werk durch eigene werkliche Nachgestaltung ergänzt worden ist. Dafür ist die Geschichte ein passendes Modell, vorbereitet und anschaulich dargelegt, z. B. durch Besuche der Heimatmuseen.

Da alle Schüler in Tiefensee die gemeinsamen Schulräume nutzten, fanden auch Themendiskussionen mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus statt. Hier muß der Frage nachgegangen werden, welche Präsentation wohl angemessen war, damit jeder Schüler in seinen Kompetenzen und seinen kreativen Bedürfnissen in den jeweiligen Lernsituationen der Aufgabenstellung gerecht wurde. Dabei galt es, Fragen aufzuwerfen, Aufgabenstellungen vorzunehmen und produktive Ideen herauszufordern.

#### **4.3.6 Die Planung des Unterrichts**

Reichwein setzt voraus, daß für die individuellen Lernprozesse ein gewisser Spielraum jeweils geleistet wird, der auch außerschulische Erlebnisse sowie die Eigenaktivität der Schüler einschließt. Der Idealfall wäre, so äußert sich Reichwein, wenn sich die Unterrichtsinhalte aus den Anlässen des kindlichen Lebens den "Beobachtungen und Erfahrungen des Kindes ergeben" (Reichwein 1964, S. 61). Eine Schüleridee wie z. B. der Bau eines Gewächshauses ist ein Anlaß, den der Lehrer prüfen und gegebenenfalls in den Unterricht integrieren kann. Reichwein spricht sich jedoch gegen einen plan- und ziellosen Unterricht aus.

"Das Wort "Gelegenheitsunterricht" sollten wir ruhig streichen, denn es handelt sich immer um einen streng geplanten, gewissenhaft durchgeführten und immer an Gegenstände gebundenen Unterricht, der gar nichts mit minderwertiger Gelegenheitsarbeit zu tun haben darf. Und daß er sich aus lebendigen Gelegenheiten ergibt, macht seine Fruchtbarkeit aus, soll aber nicht bedeuten, daß er "improvisiert" werde" (Reichwein 1964, S. 120).

Aus diesem Zitat geht hervor, daß Reichwein die Planung des Unterrichts nicht nur aus den jeweiligen Situationen improvisiert hat. Sie ist immer an eine Thematik gebunden, die ohne weiteres aus einer Idee der Schüler stammen kann.

Eine der wichtigsten Aufgaben des Planens ist die Abwägung, ob eine bestimmte Werkarbeit von den Schülern auch wirklich zu leisten ist. Man kann nicht erwarten, daß

Schüler ein Modell in Pappe oder Papier bauen, wenn sie über die einfachen Schneide- und Faltentechnik nicht verfügen. Die noch so simple Aufgabe: "Falte dieses Blatt Papier" bleibt dem Siebenjährigen "leer", weil sie ihm abstrakt erscheint (Reichwein 1964, S. 31). Das Gegenständliche bleibt ihm also verborgen. Plant der Erzieher, aber Dächer aus Papier zu bauen, "dann ist zugleich der sachliche, ins Bild verdichtete Reiz gegeben, und in der Mehrzahl (Dächer!) liegt sogar die Möglichkeit des Spiels. Dächer, mit denen man spielen kann! Das in der Wirklichkeit gegebene Modell, das Dach, ist vorstellbar. Und diese Vorstellung diktiert den Händen das Verfahren" (ebenda). Eine Aufgabe, wo der Gegenstand durch Sehen erfaßt werden kann, ist für einen jüngeren Schüler schon eine erreichbare Zielvorstellung. Reichwein hat in Beispielen dargelegt, wie der Schulanfänger spielerisch zum "Werkschaffen" geleitet wird. "Wir geben dem Kind vom ersten Tag an Raum für dieses gestaltende Spiel. Es erlebt geradezu den Einzug in die jugendliche Gemeinschaft, wie in eine neue Welt, in der es nun gestalten darf. Zum erstenmal steht es unter dem Eindruck, daß es sich nicht selbst seinen Spielraum schafft, sondern daß er ihm ausdrücklich gegeben wird: du darfst!" (Reichwein 1964, S. 73). Der Erzieher sorgt dafür, daß der Spielraum zum spielenden Gestalten und zum spielenden Schaffen wird.

Jeder Anstoß und Anlaß, der vom Schüler in das Unterrichtssystem eingebracht wird, ist vom Erzieher zu lenken. Er kann Begegnungen mit Dingen schaffen und sie in den "Erfahrungskreis" des Kindes einfügen. Ebenso wie der Anstoß täglich gegeben ist, ist der Anlaß eine ebenso gelegene Möglichkeit, ein Werk zu planen. Jede Gelegenheit, sei es eine gute Wetterperiode, die zum Bau eines Gewächshauses auffordert, sei es das Mitwirken und Mitgestalten von Festen und Feiern, sollte vom Erzieher aufgegriffen und umgesetzt werden. Jede solcher "Gelegenheiten" wie Einfall, Anstoß und Anlaß sind aber nur Startlinien für ein planvolles Unterrichtsgeschehen (vgl. Reichwein 1964, S. 120).

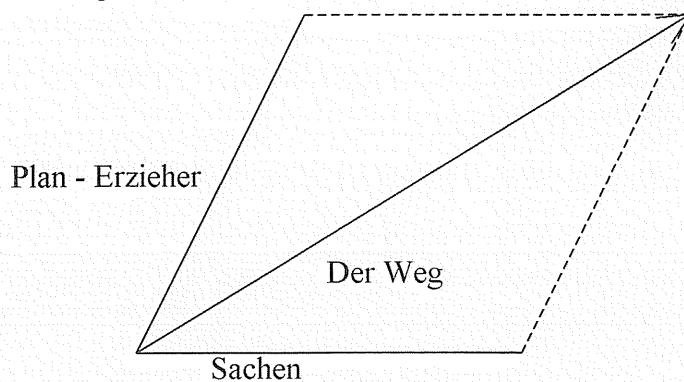
#### **4.3.7 Die Methode**

Der von Reichwein selbst zusammengefaßte "Weg" der Erziehung führt ihn "immer wieder über diese großen Vorhaben" (Reichwein 1964, S. 56). Es ist kein üblicher Weg der unterrichtlichen Arbeit, sondern aus der Notsituation einer ländlichen Schulgemeinschaft heraus, in der alle Altersstufen im gemeinsamen Unterricht zusammengeschlossen sind. Die Methode wird vom Kinde und seiner "Sache" her bestimmt. Das Kind hat täglich mit Gegenständen zu tun. Diese Erfahrungswerte nutzt Reichwein für sein Unterrichtsvorgehen. "Unterricht im üblichen Sinne stellt also einen

der Wege unserer Erziehung dar. Es ist der Weg, dessen Marksteine die Sachen sind, denen das Kind begegnet und die die Aufgaben enthalten, die es bewältigen soll" (Reichwein 1964, S. 54).

Ein Erziehungsinstrument für die Vielschichtigkeit der individuellen Kinder zu entwickeln, verlangt von einem Erzieher eine große Beobachtungsgabe und eine tiefgreifende Einfühlsamkeit. Es muß der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Entwicklung des einzelnen Kindes fortgeschritten ist und wo es in das Gesamtgefüge des Unterrichtsprozesses integriert werden kann. Diese nicht einfache Erziehungs- und Unterrichtsaufgabe vergleicht Reichwein mit der Kunst eines Orgelspielers. Der Erzieher muß als Künstler die Eigenschaft besitzen, handwerklich geschult zu sein, Gestaltungsfähigkeiten zu besitzen und das Instrument der Übertragung zu beherrschen (vgl. Reichwein 1964, S. 54).

Von einem einheitlichen Gepräge einer Methode kann also bei Reichwein keine Rede sein. Er hat aber durch Beispiele und Bilder Möglichkeiten verdeutlicht. Anhand eines "Parallelogramms von Kräften" hat er den Weg der erziehenden Gemeinschaftsarbeit zusammengefaßt:



Parallelogramm von Kräften (Reichwein, 1964, S. 61)

Die Sachen beziehen sich auf die Aufgabenstellung und Inhalte der Vorhaben, die sich aus der Beobachtung und Erfahrung der Lebenswelt des Kindes ergeben. Demgegenüber hat der planende Erzieher für die Gesamtausrichtung des Vorhabens Sorge zu tragen, insbesondere für die Herstellung der inneren Ordnung.

Während die Sache die Aufgaben und Wege des Einzelvorhabens bestimmt, ist der Erzieher für das Gesamtvorhaben verantwortlich. Nur er alleine hat das Ganze im Blickfeld. Deshalb fordert er täglich Rechenschaft von den einzelnen Gruppen, damit er evtl. Abweichungen vornehmen kann, denn das Gesamtthema für alle Gruppen muß

gesichert sein. Was Reichwein mit der Absicherung eines Gesamtthemas bezweckt, tut er im folgenden Beispiel kund.

Zehn- bis Vierzehnjährige sind mit der farbigen Gestaltung eines Reliefs der heimatlichen Landschaft beschäftigt, "die sich an den Beststellungsplan von 1937 hält. (Hafer: goldgelb, Roggen: graugelb, Kartoffel: dunkelgrün, Lupinen: mittelgrün usw.)" (Reichwein 1964, S. 55). Anschließend sollen die zwölf- bis vierzehnjährigen Schüler an diesem Vorhaben Flächenberechnungen vornehmen. Gleichzeitig sind die Zehn- bis Dreizehnjährigen mit den Vorjahresvergleichszahlen beschäftigt, damit der Frage nach den Ertragssteigerungen nachgegangen werden kann. Den acht- und neunjährigen Schülern fällt die Aufgabe der Zubringerdienste zu, während die Siebenjährigen in diesem Zusammenhang mit ihren Zeichnungen und Gestalten einen Beitrag leisten.

Mit diesem Beispiel kann sicherlich verdeutlicht werden, wie Einzelvorhaben sich zu einem Ganzen erschließen, wenn alle Beiträge der Schüler zusammenfließen. Die Methode führt also immer wieder über kleine Einzelgruppenarbeiten, an denen alle Schüler beschäftigt werden, hin zum Gesamtvorhaben.

### **Zusammenfassung**

Die äußeren Bedingungen der ärmlichen familiären Verhältnisse der Schulkinder in Tiefensee erschwerten ebenso das Schulleben wie auch das Fehlen von schulischen Hilfsmitteln. Reichwein war also zunächst als Organisator gefragt, der mit einem Minimum an verfügbaren Mitteln das Schulleben beflügelte.

In der Selbstständigkeitsverwirklichung der Schüler sah Reichwein einen Erziehungsansatz. Dazu gehörten nicht nur Könnens-Grundlagen, sondern auch sittliche Verhaltensweisen. Reichweins pädagogische Überlegungen gingen von der Wirklichkeitserfahrung also vom Kinde aus. Sein pädagogisches Ziel war, die Kreativität des Kindes weiterzuentwickeln.

Reichwein plante vorwiegend das Unterrichtsgeschehen. Aber ebenso entstand aus einem spontanen Anlaß heraus ein Unterrichts-Vorhaben. Der Inhalt des Lehrplanes setzte sich aus den individuellen Bedürfnissen der Schüler zusammen. Der Kenntnisstand der Schüler wurde überprüft und den Aufgabenstellungen angepaßt. Reichwein setzte stets die direkte Lenkung des Unterrichtsgeschehens voraus. Jeder Anstoß oder Anlaß, der von

den Schülern in das Unterrichtsgeschehen eingebracht wurde, wurde von ihm gedeutet. Seine drei pädagogischen Prinzipien waren demnach: Die Ausrichtung des Lehrplanes nach den individuellen Bedürfnissen, die Überprüfung der Vorkenntnisse der Schüler und die Lenkung des Unterrichtsprozesses durch Deutung.

#### **4.3.8 Das Vorhaben**

Adolf Reichwein praktizierte insbesondere die Vorhabenpädagogik, die schon von Otto Haase und Johannes Kretschmann vertreten wurde. Allerdings bezog sich keiner dieser Vertreter auf die amerikanische Projektpädagogik von John Dewey und William Heard Kilpatrick.

##### **4.3.8.1 Definition und Differenzierung des Vorhabens von Haase, Kretschmann und Reichwein**

Otto Haase

Der Begriff des Vorhabens wurde durch Otto Haase bekannt. Er bedauerte den Funktionsverlust der Volksschule und strebte eine Erneuerung an. Das Vorhaben soll neben Training der Kulturtechniken und dem freien Gesamtunterricht, bei dem das "organische Wachsen des kindlichen Geistes in die Welt des Seins methodisch unterstützt wird, durch Schulung und Zucht im Denken und Sprechen" die Grundschule gestalten (Odenbach 1974, S. 132). Die Schüler sollen etwas tun und Ernstsituationen entstehen lassen.

An die Vorhaben knüpft Haase folgende Bedingungen:

1. Es muß ein Werk vorliegen, daß das Kind aus eigenem Willen und Bedürfnis gestaltet und dem Lebensraum des Kindes angepaßt wird.
2. Der Lehrer ist für die Interessensfindung und Durchführbarkeit des Planes verantwortlich.
3. Nur sachliche, von der Planung geforderte Unterrichtsfächer werden einbezogen.
4. Alle Erlebnisse und vorgefundene Gegebenheiten können zum Gegenstand eines Vorhabens gemacht werden. Dabei ist zu berücksichtigen, daß "in jedem Falle die



Vollendung eines vorweisbaren Werkes angestrebt werden" muß (Odenbach 1974, S. 133).

#### Johannes Kretschmann

Auch Kretschmann praktiziert den freien Gesamtunterricht. Um dies möglich zu machen, werden ca. zwei bis drei festgelegte Planstunden zu Gesamtunterrichtsstunden umgewandelt. "Ganz allgemein", so Kretschmann, "bewirkt der Gesamtunterricht, daß die Schüler ihre Erlebnisse außerhalb der Schule nachhaltig gestalten. Sie verweilen mit Interesse bei Dingen, an denen sie sonst mit gleichgültigem Blick vorübergingen" (Kretschmann 1948, S. 15). Dieses Gestalten von Vorhaben, die sich aus Schulleben und Unterricht ergeben, weist einen praktischen Bezug auf. "Unterrichtlich geht es bei der Vorhabengestaltung unausgesprochen um die Inhalte der Lehrfächer; der erzieherische Gewinn liegt in der kameradschaftlichen Hingabe an das gemeinsame Werk" (Kretschmann 1948, S. 164) oder, wie es Kretschmann formuliert, "Sich-noch-etwas-Vornehmen im Anschluß an den Gesamtunterricht" (Kretschmann 1948, S. 127).

#### Adolf Reichwein

Reichwein definiert das Vorhaben als eine "Arbeitsform des erziehenden Unterrichts" (Reichwein 1964, S. 22).

Reichwein umfaßt in seinen Schriften "Schaffendes Schulvolk" die Erziehungsarbeit, "Erziehung und Kind als lebendige Einheit: als schaffende Gruppe, als Gemeinschaft" (Reichwein, 1964, S. 17). Anstatt Individuum wird die "Gemeinschaft" hervorgehoben. Erziehung wird getragen von ihrer Eigenständigkeit, die vom Kind stammt und zeitgebunden ist. "Sie beugt sich den Notwendigkeiten, die dem Volk als politische in jedem Jahrhundert seines Schicksals neu aufgegeben werden" (ebenda). Die Werte werden stets durch Tätigsein erprobt. Reichweins Grundsatz seiner Erziehung ist eine Gemeinschafts- und Volkserziehung. "Sie münden ineinander ... in das "Leben des Volkes" (Reichwein 1964, S. 20). Die erzieherische Übung der Bereitschaft wird gefordert. Reichweins Vorhaben steht im Kontext dieser Vorgaben, für die folgende Aspekte gelten:

- Zusammenfügen von Einzelwissen zu einem Ganzen,
- Aufbauen und Ordnen aller Wissenswerke,
- Schaffung von Könnensbewußtsein durch eine Reihe von Arbeitserfolgen, Gemeinsame Erarbeitung eines Vorhabens,
- Erzielung von sozialen und charakterlichen Werten durch gemeinsames Handeln.

Pütt stellt die Strukturmomente des Vorhabens von Reichwein zusammen. Bei Reichwein findet er die Definitionen "Planbarkeit, Ernstcharakter, Hingabe an das Werk, Vollendungswille" bestätigt (Pütt 1978, S. 61 f.).

Suin de Boutemard hebt bei Reichwein die "Sozialerziehung der Volksgemeinschaft zum didaktischen und methodischen Ordnungsprinzip des Vorhabens" heraus (Suin de Boutemard 1975, S. 38).

Fricke definiert Reichweins Vorhaben als ein "ausgezeichnetes Mittel zur sozialen Integration des einzelnen in die Erziehungsgemeinschaft" (Fricke 1974, S. 256).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß Haases und Kretschmanns Vorhaben sich aus den Bedürfnissen ungelöster Fragen und Probleme der Schüler im Zusammenhang mit dem Gesamtunterricht entwickeln. Bei Kretschmann versteht man im Gegensatz zu Haase, daß im Laufe des Unterrichtsjahres für eine gewisse Zeit der Schulunterricht durch ein Vorhaben ersetzt wird. Dieses soll aber "um seiner selbst willen" durchgeführt werden. Demgegenüber sieht Reichwein im Vorhaben eine "Arbeitsform des erziehenden Unterrichtsprozesses" (Reichwein 1967, S. 22). Seine Vorhaben entstehen aus den unterschiedlichsten Anlässen heraus und sind nicht zweckgebunden.

#### **4.3.8.2 Ansätze von Theorien des Vorhabens**

Reichwein hat im Gegensatz zu John Dewey keine philosophischen Theorien wie die der Erfahrung oder des Denkens herausgestellt. Seine Theorien sind aus den gegebenen Situationen und Begegnungen entstanden und sind nur Ansätze eines pädagogischen Schulprozesses. Wenn bei Reichwein über eine "Theorie des Interesses" berichtet wird, dann ist damit eine Zielvorstellung verbunden, in der sich der Schüler bewußt mit seiner ganzen positiven Gefühlseinstellung auf das Unterrichtsgeschehen einläßt.

Ebenso wird der "Theorie der unterrichtlichen Darstellung von Wirklichkeit" große Beachtung geschenkt (Wittenbruch 1981, S. 147). Dazu werden Arbeitsabläufe wie die Auswahl und Repräsentation von Stoffen aufgezeigt, die für die Schüler einen Bezug zur Wirklichkeit darstellen.

## **"Theorie des Interesses"**

Die pädagogische "Interessentheorie" ist ein Ansatz von Reichweins Vorhaben. Für Reichwein ist das "kindliche Interesse Voraussetzung, Wegbegleiter und Ziel von Erziehung und Unterricht" (Wittenbruch 1981, S. 146). Reichwein verknüpft die Eigenständigkeit, die nur mit "Wille" und Antrieb zu erreichen ist, mit der "Theorie des Interesses", die bei Rousseau ihren Anfang nahm und bis in die Gegenwart Bestand hat.

Nach Schiefele kann von einer "Theorie des Interesses" nur dann die Rede sein, wenn man sich bewußt und reflexiv auf Wirklichkeitsbereiche einläßt. Die "positive Gefühlseinstellung", durch die Teilnahme an Geschehnissen und Lebenswelt wissend mitgewirkt zu haben, ist eine Zielvorstellung, in der sich die Eigenständigkeit eines Schülers entwickeln kann (vgl. Schiefele 1979, S. 17 ff.).

In diesem Zusammenhang widerlegt Reichwein sein Konzept des allgemeinen Gelegenheitsunterrichts. Unterrichtsvorhaben entstehen aus den "Begegnungen mit Gegenständen" oder einem "glücklichen Einfall des Kindes", durch den Impulse freigesetzt werden. Sie fließen in "einen streng geplanten, gewissenhaft durchgeführten und immer an Gegenständen gebundenen Unterricht" ein (Reichwein 1964, S. 120).

## **Die Theorie der "Darstellung von Wirklichkeit"**

Für die Begegnung des Kindes mit der Wirklichkeit zeigt Reichwein erprobte Begegnungsabläufe auf, die laut Wittenbruch auf eine "Theorie der unterrichtlichen Darstellung von Wirklichkeit und ihrer bildenden Wirkung auf den jungen Menschen hinauslaufen" (Reichwein 1981, S. 147). Im folgenden werden sie unter den Gesichtspunkt der Auswahl und Repräsentation der im Vorhaben eingebrachten Stoffe analysiert, die Bezugspunkte von "Wirklichkeit" herstellen und für die Schüler von großer Bedeutung sind.

Die Auswahl der Stoffe erfolgt bei Reichwein nach einem "knappen Kanon klassischer Fälle" (Reichwein 1964, S. 52). Als klassisch bezeichnet Reichwein:

- "Einfache, einsichtige, anschauliche Fälle" zu finden, die von der Anstrengung konstruktiver Kräfte durchdrungen und am Modell zu praktizieren sind. Dadurch werden "die Strukturen des natürlichen Seins ... zu Sinnbildern unseres eigenen menschlichen Seins" (Reichwein 1964, S. 49).

- Handlungsfelder, "die geistig erfüllt" sind "von der Gestalt des schaffenden Menschen, der durch Leistung, geschultes Können, soziale Ordnung seiner Willenskräfte in und über der vorgegebenen Natur sein eigenes Reich schafft" (Reichwein 1964, S. 53). Diese Felder, die zu einer Gemeinschaft auffordern, setzen Impulse für pädagogische Könnensgrundlagen.

Die Repräsentation der Stoffe ist ebenso wie die Auswahl der Stoffe für Reichwein vordergründig.

- Geplante oder zufällige Begegnungssituationen sollen den Gegenstand für den Schüler sichtbar machen.
- Die Anschauung fordert zum eigenständigen Gestalten auf.

Die Welt der Dinge erlebt der Schüler als die Realität. Das Wahrgenommene ist dem Schüler nicht fremd, sondern der "eigenen inneren Anlage gemäß" (Wittenbruch 1981, S. 148). Daher ist er in der Lage, das Angeschaute zu verarbeiten und wahrzunehmen.

#### **4.3.8.3 Vorhaben-Unterrichtsmethode, Begegnung mit der Wirklichkeit**

Die Methode des Vorhabens ist eine sinnvolle Hilfe, um die Begegnung mit der Wirklichkeit pädagogisch zu gestalten. Unter "Wirklichkeit" wird "sowohl die räumlich nahe Umwelt als auch die entferntere Wirklichkeit, die Sprache und das Bild als Kündler benötigt", verstanden (Wittenbruch 1981, S. 152). Dem Schüler ist die Aufnahme des Neuen zu ermöglichen, ohne daß sich der Erzieher erklärend vordrängt. Nachdem "alle Möglichkeiten der unmittelbaren Dingerfahrung" erschöpft sind, wird die "Begegnung mit Wort und Bild" hergestellt (Reichwein 1967, S. 26). Unterrichtsmedien werden zum ergänzenden Mittel der Erziehung. Erst nachdem der Schüler das Unmittelbare in sich aufgenommen hat, setzt die Arbeit des Lehrers ein, der die Eindrücke deutet, ordnet und in das Bewußtsein des Schülers einbindet. Der Lehrer hat stets darauf zu achten, daß die Schüler in der Lage sind, die von ihm geforderten Leistungen zu erbringen. Wenn wie bei Reichwein ein Dach gebaut werden soll, muß er die Schüler mit der Vorstellung des Dachbaues vertraut machen. "Und diese Vorstellung diktiert den Händen das Verfahren" (Reichwein 1964, S. 31). Der Lehrer muß überprüfen, ob die einfachen Grundkenntnisse, die für den Dachbau benötigt werden, beim Schüler vorhanden sind.

In einer Landschule kann die Methode, die in ihrer Unterrichtsaufgabe verzweigt ist, nicht so dargelegt werden wie das Einzelvorhaben etwa des Rechenunterrichts im sechsten Schuljahr einer gegliederten Stadtschule. "Eine bis ins einzelne gehende Unterrichtslehre" ist nicht gegeben (Reichwein 1964, S. 54 f.). Dem Schüler kann aber anhand von Beispielen und Medien deutlich gemacht werden, welche methodische Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Weiter muß der Lehrer die Fragen, die dem Schüler durch neue Anstöße und Erfahrungen begegnen, beantworten.

Das Gespräch des Kindes mit seiner Umwelt darf nicht abreißen. Ebenso muß der Lehrer die Vorgänge der Schüler, "das Wechseln und Wandern der Achtsamkeit durch alle Schichten des kindlichen Daseins vom Sinnlichen ins Geistige", das Erfassen seiner neuen Umwelt in den unterschiedlichsten Altersstufen, genau kennen wie aus dem vorgegebenen Beispiel vom Fliegen (Reichwein 1964, S. 134 f.). Dieses alles sind Vorbedingungen, um im Vorhaben die Begegnung mit der Wirklichkeit herzustellen.

#### Anordnung der Stoffe

Die "Wirklichkeit als ein Sinngefüge" ist die methodische, gedankliche Voraussetzung für die Anordnung der Stoffe im Vorhaben, was am Beispiel "Afrika" ersichtlich wird (Wittenbruch 1981, S. 153).

Im Vorhaben "Afrika" sind eine Menge von Arbeiten und Ergebnissen aus unterschiedlichen Unterrichtsprozessen eingefügt. Damit wird die Gewähr für Vorarbeiten, die das Fliegen betrifft, geleistet. Der Bau eines Heimatreliefs wirft die Frage auf: Wie wird unsere Heimat aus der Perspektive des Fliegers gesehen? Es werden Vergleiche mit der Vogellinie und dem Liniennetz des Luftverkehrs hergestellt. Durch die Ergänzung von Reliefarbeiten werden "Reliefdarstellungen" von deutschen Landschaften gesammelt, die das Bild der "Landschaftscharaktere" kennzeichnen. Aus diesen bildlichen "Reliefdarstellungen deutscher Landschaften" wird aus dem Einzelnen ein Ganzes (Reichwein 1964, S. 81). Geschichtliche Kulturstätten werden zur Stadtgeschichte. Bauten aus der Renaissance und Barockzeit werden Zeugen eines starken wirtschaftlichen Wachstums. Industrielle Siedlungsformen und dörfliche, ärmliche Häuserreihen werden mit afrikanischen Negersiedlungen, aber auch mit hochentwickelten internationalen Dorfanlagen verglichen. Die Zusammenhänge des Klimas werden aus den Beobachtungen der Natur erkundet und mit den Wettervorhersagen verglichen. Aus all diesen diversen Zubringerdiensten und aus den unterschiedlichsten Ansätzen und Einzelvorhaben wird schließlich ein



großes Gesamtvorhaben gestaltet wie aus dem vorgegeben Beispiel vom Fliegen (vgl. Reichwein 1964, S. 84 f.).

Was hier am Beispiel Afrika aufgezeigt wird, hat Reichwein bis in die Gegenwart hinein dargelegt. Für ihn ist das Beispiel Afrika ein Knotenpunkt für Sammelbegriffe, die sich zu einem Wissensgefüge zusammenschließen.

Reichwein vergleicht das Gefüge im Vorhaben mit einem "Kristall", an dem die Flächen sich so aufeinander beziehen, daß es dem Schüler jene "Lehrgehalte" vermittelt, "die dem Aufbau eines durch Einsicht erhellten und von eigener Verantwortung erhöhten Lebens dienlich sind" (Reichwein 1964, S. 145).

Für Reichwein gibt es keine festgesetzten Ordnungsregeln wie bei einem traditionellen Lehrplan.

#### **4.3.8.4 Das Planen und Ordnen**

Das Planen eines Vorhabens ist ein Vorgang, der spontan vorgenommen oder geplant in Angriff genommen werden kann. Beide Fälle hat Reichwein in der Praxis durchgeführt.

Schüler und Lehrer können gleichrangig an der Planung beteiligt sein. Eine echte Planung geht aus einer Motivation hervor. Zunächst muß eine Thematik vorhanden sein, die zu einem Handeln auffordert. Dieses Handeln kann aus einem Anstoß oder einer Anregung entstehen, aber es muß an Voraussetzungen und Bedingungen anknüpfen, von denen das zu lösende Problem abhängig ist. Die sachliche Auseinandersetzung innerhalb einer Gruppe, die Suche nach Informationen und die Beurteilung sowie Bewertung der Sachlage geben der Gruppe weitere Fragen auf. Die Hypothesenbildung und ihre Umsetzung sind notwendig, um die Problemlösung herbeizuführen. Ein in Angriff genommenes Vorhaben ist nach Reichwein immer fertig zu stellen, selbst wenn es Tage oder Wochen in Anspruch nimmt.

In der Landprovinz Tiefensee ist der Unterricht auf ein festes naturkundliches Fundament aufgebaut. Das Ordnen der unterschiedlichen Vorhaben wird durch die Jahreszeiten bestimmt, die in eine Sommer- und eine Winterzeit aufgeteilt wird. Die Sommerzeit ist für die Vorhaben im Freien vorgesehen.

Im Frühling wird mit dem Säen- und Pflanzenvorhaben im Schulgarten begonnen, deren Keimen und Wachsen einer ständigen Beobachtung und Aufmerksamkeit bedürfen. Alle diese Aktivitäten sind mit genügend Fragestellungen verbunden. "Die Beobachtung der Wildpflanzen, insbesondere der Unkräuter, führt zu der Unterscheidung von Wild- und Kulturpflanzen. Durch die eigenen Pflanzenversuche stoßen wir dann zu den ersten Fragen der Pflege und Züchtung, der pflanzlichen Lebensgemeinschaften unter sich und mit dem Menschen" (Reichwein 1964, S. 48). Weitere Fragen und Antworten über Pflege und Züchtung der Tierwelt bis zur Beschaffenheit, ihre Lebensgewohnheiten und den Umgang mit Tieren und Pflanzen bedingen sich wechselseitig.

Anders als im Sommer sieht die Vorhabengestaltung im Winter aus. Durch die stürmischen und nebligen Herbst- und Wintertage werden die Vorhaben in das Innere der Schule verlegt. Selbstverständlich werden die im Sommer gestarteten naturkundlichen Versuchsreihen während der Wintermonate fortgesetzt, aber mit anderen Schwerpunkten. "Vom Menschen aus erweitert sich auch der Blick in die Erdkunde der außerdeutschen Bereiche, je nach dem Stand der Arbeit werden Europa, Amerika, Afrika oder Asien in die Betrachtung einbezogen" (Reichwein 1964, S. 52). Am Beispiel "Afrika" wird klar erkenntlich, wie Reichwein die Erdverbundenheit mit der Geschichte koppelt. Selbst alleine die überlieferten Quellen genügen ihm nicht, um die Schüler mit dem Vergangenen vertraut zu machen. Zur Vertiefung der geschichtlichen Betrachtung schließt Reichwein Besuche des Heimatmuseums und gewerblicher Betriebe ein, die mit einer konkreten Nacharbeitung einhergehen.

#### 4.3.8.5 Praxisbeispiel "Gewächshaus"

"Das Haus ist nun aus Stein und Glas,  
Genau nach Winkel und nach Maß,  
Von uns erbaut - doch ohne Meister  
Ging es beim nächsten Sturm korpheister.  
Drei Meister haben uns geführt,  
Drum ihnen unser Dank gebührt:  
Der Maurer und der Zimmermann,  
Die führten uns im Handwerk an.  
Doch nutzt das beste Handwerk nicht,  
Wenn es am Willen uns gebricht:  
Der Schulmeister gab Mut zum Plan

Bis auch der letzte Schlag getan!  
 Jetzt wollen wir alle Kuchen essen,  
 Das Kaffeetrinken nicht vergessen!" (Reichwein 1964, S. 66)

Mit diesen Reimen verabschiedeten sich die Schüler von dem fertiggestellten Vorhaben und spendeten damit gleichzeitig ihren Dank an die Handwerksmeister.

Lange hegten die Schüler schon den Wunsch, ein Gewächshaus für Unterrichtszwecke zu bauen. Eines Tages ergab sich die Gelegenheit, als ein Schornstein aus einer alten Ziegelei gesprengt wurde. In Gemeinschaftsarbeit wurden Steine aus den Trümmern geschlagen und in den Schulgarten "gekarrt". Der erste Spatenstich folgte. "Mit dem Ausschachten, vier mal sechs Meter, konnte einstweilen begonnen werden" (Reichwein 1964, S. 63). Aber schon beim Ausschachten traten eine Reihe von mathematischen Fragen auf, bedingt durch Messungen und Flächenberechnungen. Hinzu kamen Fragen über die Struktur sowie über die Problematik von Baustoffen und Grundwasser. Die extra für dieses Projekt hinzugezogenen Handwerker aus der Umgebung konnten mit Sachverstand und Fachwissen Abhilfe schaffen. Dadurch wurde der Lehrer nicht in die Rolle eines "Alleskönners" gedrängt. "Auch dieses gehört zu den Grundsätzen einer wahrhaftigen Erziehung, daß das Kind den Erzieher selbst als Fragenden erlebt" (Reichwein 1964, S. 64). Das Sachliche wurde ebenfalls mit dem Nützlichen verbunden. So entstand aus einer abgetragenen Sandschicht eine nützliche Sandkiste. Fachexperten und junge sowie ältere Schüler standen für weitere Facharbeiten und Zubringerdienste zur Verfügung. Vorgefundene Türen auf einem Dachboden mußten in einen passenden Rahmen konstruiert werden. Das Zusammentragen von Glasresten für das ausgedachte Glasdach war ein zusätzlicher Arbeitsvorgang, der von den Schülern selbst vorgenommen wurde. Mit der Beschaffung und Wiederverwendung von alten Fenstern konnten alle Beschäftigten die Sparsamkeit unter Beweis stellen. Alle an dem Vorhaben Beteiligten erfüllten die weiteren Anforderungen: "Peinliche Genauigkeit, beständige Überprüfung mit Lot und Wasserwaage, sparsamer Umgang mit dem Rohstoff Mörtel, Rücksicht und Geschicklichkeit bei der Verwendung des brüchigen Altmaterials" (ebenda). All diese Aktivitäten zeugen von Tugenden wie Sparsamkeit, Tüchtigkeit, Ausdauer und Gemeinschaftssinn.

Während der Arbeitsdurchführung des Vorhabens wurden die Schüler immer aufs Neue mit Problemen konfrontiert, die zum Nachdenken herausforderten und zu "fachspezifischen Exkursen" Anlaß gaben. Dabei wurde die Thematik der Architektur, das Herstellen von Vergleichen zwischen verschiedenen Epochen sowie geschichtliche

Details den Schülern näher gebracht. Neben Filmvorführungen konnte eine Reihe von auserlesenen Schriften und Bildmaterial als Anschauungsmaterial dienen. Somit gelang dem Schüler, neben der praktischen Tätigkeit das formale Grundwissen in einem Bild zu festigen, das sich somit zu einem Ganzen verdichtete. Ein solches geschaffenes Werk, von den Schülern selbst gestaltet und erlebt, erschloß neue Quellen für weiteres Schaffen.

#### **4.3.8.6 Das Vorhaben als Mittel zur sozialen Integration**

Um die soziale Integration in Reichweins Vorhaben deutlich zu machen, müssen wesentliche Merkmale der Vorhabengestaltung Reichweins herausgearbeitet werden. Zu den treffendsten Merkmalen gehören:

- Ernstsituation im Schulleben
- Die Gruppe als soziales Erprobungsfeld.

##### **Ernstsituation im Schulleben**

Eine Ernstsituation im Vorhaben ist dann gegeben, "wenn es gilt, eine Arbeit, die an sich Freude macht, zu vollenden oder ein Ziel kämpfend zu erreichen" (Odenbach 1974, S. 132). In all seinen Vorhaben weist Reichwein immer wieder auf die Ernstsituation hin. Stets hebt er hervor: "Das Spiel kann "abgebrochen" werden, ja es gehört zu seinem Wesen, daß es einmal "aus" ist. Das Werk aber will "vollendet" werden und einmal "fertig" sein. Es verträgt sich nicht mit einem ernsten Werkschaffen, eine Sache unfertig liegenzulassen" (Reichwein 1964, S. 30). Für Reichwein ist also von großer Wichtigkeit, daß ein Vorhaben nicht nur angefangen, sondern auch zu Ende geführt wird.

##### **Die Gruppe als soziales Erprobungsfeld**

Die Gruppe spielt für die Erarbeitung eines Vorhabens laut Fricke in dreifacher Hinsicht eine bedeutende Rolle:

- Die Gruppe als ein kooperatives Arbeitsfeld
- Die Gruppe als ein soziales Erprobungsfeld
- Der Gruppenunterricht in seiner psychischen Bedeutung

### Die Gruppe als ein kooperatives Arbeitsfeld

Reichweins Vorhaben ist für den einzelnen eine großartige Möglichkeit im Rahmen einer Gemeinschaft "produktiv zusammenzuarbeiten" (Fricke 1981, S. 113). Er zeigt auf, wie einzelne durch ihre "persönliche Einordnung in einen sachlichen Aufgabenkreis" zur Vollendung des Werkes beitragen (Reichwein 1964, S. 25). In einem derartigen Vorhaben wird dem Schüler nochmals deutlich gemacht, was ihm in der Familie schon vorgelebt wurde, daß eine solche Gemeinschaft sozial ist und auf arbeitsteiliger Leistung beruht. Dabei muß der einzelne Schüler feststellen, daß sein individueller Einsatz nicht nur der Gemeinschaft zugute kommt, sondern auch ihm selbst. In diesem Zusammenhang argumentiert Reichwein: "Es wird zur bewährten Sitte, sich dem Gruppengeist unterzuordnen. Die wie Pech und Schwefel verschweißte Gruppe erweist sich als schlagfertig. Der ihr von den einzelnen geleistete Dienst wird diesen doppelt zurückgegeben" (Reichwein 1964, S. 27).

Zu den wichtigsten Aspekten der Gemeinschaftsleistung zählt Reichwein auch den Wetteifer, der sich untereinander in der Gruppe als Höchstform des Einsatzes erweist. Dieser Wetteifer in der Gruppe wird von ihm bewußt produziert, um einerseits die individuelle Arbeitsenergie zu steigern, andererseits ist der Wetteifer ein Mittel zur Erziehung einer Leistungspyramide. In diesem Wettkampf steigert der Schüler sein Können, wächst daran und eifert "um den Sieg". Derjenige, der dem Kampf unterliegt, "soll nicht gedemütigt werden". Der "Sieger aber gewinnt Achtung, weil er überlegenes Können bewies und zur Nacheiferung antrieb" (Reichwein 1964, S. 25).

### Die Gruppe als ein soziales Erprobungsfeld

Reichwein verfolgt durch die Gruppendynamik das Einüben von sozialen Verhaltensweisen. Diese stehen im direkten Zusammenhang mit der Gemeinschaftsarbeit. Es würde eine "Verflachung kindlicher Lebensvorgänge bedeuten", wenn der Erwachsene nur durch Argumentationen das Kind sozial erziehen wolle (Reichwein 1964, S. 27). Diese Aussage wäre falsch. Vielmehr sollte das soziale Verhalten des Kindes durch eigenes Handeln erfahren und erlebt werden. Diese Möglichkeit, in einer Ernstsituation soziales Verhalten zu erlernen, zeigt sich bei Reichwein im Zusammenhang mit Wetteiferstreit, der sich aus dem Wettkampf in einer Gemeinschaft ergibt. Hier hat jeder Schüler die Möglichkeit, jedem einzelnen, dem Verlierer und dem Gewinner, mit Fairneß zu begegnen, um das soziale Verhalten zu wecken und zu fördern. Reichwein fordert stets Offenheit in einer Gemeinschaft. Peinliche Geheimnisse und Hinterhältigkeiten müssen in der Gruppe offen diskutiert werden.



Eine weitere soziale Haltung dem Mitschüler gegenüber ist für Reichwein der sogenannte "Helferdienst" (Fricke 1981, S. 115). Die Struktur einer einklassigen Landschule wie bei Reichwein ist für solche Helfersysteme besonders geeignet. Reichwein hat wiederholt in seinen Schriften "Schaffendes Schulvolk" darauf hingewiesen, wie sich die leistungsstarken Schüler den leistungsschwachen und die älteren den jüngeren Schülern annehmen.

Auch die großen Schulfahrten, die Reichwein mit seinen Schülern nach Ostpreußen und Schleswig-Holstein unternahm, hat Wolfgang Brezinska als "eine Probe der sozialen Reife" bezeichnet (Brezinska 1971, Sp. 1264).

Reichwein erkennt ebenso wie Hermann Lietz in den Schulreisen den sozialorientierten Erziehungsaspekt. In diesem Zusammenhang schreibt Reichwein: "Fahrterleben erzieht. ... Die Fahrt ist die große - leider, möchte ich sagen, einzige - Gelegenheit, wo die Gruppe ganz auf sich selbst gestellt, auf ihr Können allein angewiesen ist. ... abgeschnitten vom Rückzugsgebiet der Familie" (Reichwein 1964, S. 95). Für Reichwein war es sehr wichtig ja sogar notwendig, durch die Fahrten einen Ausgleich zu dem häuslichen Erziehungssystem zu schaffen. Das Erziehungssystem der Eltern wollte er in keiner Weise angreifen, sondern nur ein Gegenkonzept schaffen zur Geborgenheit, die "mißverstanden wird als Verwöhnung und Bewahrung vor jener strengen Lebensschulung in kleinen Dingen, die nun einmal die Bausteine einer geordneten, gemeinschaftsbestimmten Lebensführung sind und bleiben" (ebenda).

Mit der Ausrichtung der Schulfahrten verknüpft Reichwein einen erzieherischen Anspruch, indem er die Schüler zur Einfachheit und zur gegenseitigen Hilfe erzieht. Aber all diese Forderungen können nicht erwartet werden ohne das soziale Engagement der Schüler. Hier wird der Charakterzug einer Gemeinschaft darin ersichtlich, "daß eine Gemeinschaft nur in einer festen Ordnung leben kann" (Reichwein 1964, S. 96).

Die Möglichkeit zur Gruppenbildung schöpfte Reichwein für seine Schüler das ganze Jahr über aus. "So wie wir hier den Rahmen einer Weihnachtsvorbereitung umrissen, bieten sich jährlich immer wieder andere kleine Gedanken- und Versuchskreise zur Verwirklichung an. In der Auswahl dessen, was wir basteln und fertigen, soll eine Note von Gemeinsamkeit und Stil enthalten sein" ... man soll "spüren, daß ein gemeinsamer Geschmack und Gestaltungswille am Werk gewesen sind" (Reichwein 1964, S. 89 f.). Reichwein hat also immer wieder versucht, den Schülern durch die differenzierte

Teilhabe am Vorhaben und die dadurch entstehende innerliche Verwirklichung des einzelnen den psychologischen Wert der Gruppe hervorzuheben.

#### Der Gruppenunterricht in seiner psychologischen Bedeutung

Reichwein verfolgt ähnlich wie Peter Petersen, der das "freie individuelle Fortschreiten" des einzelnen in seiner Gruppe hervorhebt, einen Gruppenunterricht, der arbeitsteilig aufgebaut ist, darin, daß sich jedes Individuum gemäß seinen Anlagen entfalten kann (Petersen 1963, S. 19). Insbesondere hat der leistungsschwache Schüler die Möglichkeit, innerhalb der Gruppe einen, wenn auch geringen Betrag, zu leisten und trotzdem zu einem Selbstwertgefühl zu gelangen. Reichweins Kommentar dazu ist folgender: "Jedes Kind soll nach seinem eigenen Rythmus wachsen können. Das ergibt jene natürliche Wachstumssymphonie, in die auch der unbedeutende Ton sich einschmiegt - einschmiegen darf - , um in der Verbundenheit mit den anderen seinen eigenen Wert zu erleben und mit emporgerissen zu werden" (Reichwein 1964, S. 185).

Eine psychologische Bedeutung der Gruppe wird nach Reichwein auch dort sichtbar, wo der Schüler bei der Erledigung der Teilarbeit vor Schwierigkeiten steht, die er nicht alleine bewältigen kann. Zur Überwindung dieser Schwierigkeit erteilt Reichwein folgenden Rat: "Durch den Ansatz einer ganzen Gruppe auf eine einzige Aufgabe wie diese bekommt die Arbeit Wucht und Ausdauer. Wer unterwegs müde wird oder an Schwierigkeiten verzweifelt, den reißen die anderen mit. Keiner darf liegen bleiben auf halbem Weg. Einer eifert den nächsten an, alle lernen voneinander" (Reichwein 1964, S. 87). Und da es sich bei einer Aufgabe ja nicht um eine Serienaufgabe handelt, kann jeder die Interessen und Vorlieben für Details von den anderen übernehmen. Reichwein war stets der Ansicht, daß Kinder Mißerfolge leichter in der Gruppe überwinden.

#### 4.3.8 Zusammenfassung

Die Vorhabenpädagogik, deren Vorläufer Otto Haase und Johannes Kretschmann waren, wurde von Adolf Reichwein aufgenommen und weiter praktiziert. Während Haases Vorhaben sich als Ergänzung des Gesamtunterrichts mit schulischen Übungen auszeichnete, wurde bei Kretschmann der Unterricht im Laufe des Schuljahres durch ein Vorhaben ersetzt, das um seiner selbst willen geschah. Für Reichwein ist das Vorhaben jegliche Art des Schulunterrichts.

Die "Theorie des Interesses" sowie die Theorie der "Darstellung von Wirklichkeit" sind Ansätze von Reichweins Vorhaben. Reichwein setzt das Interesse des Schülers für das

Gelingen eines Vorhabens voraus. Wenn ein wirkliches Interesse vorhanden ist, kann sich der Schüler mit ganzer Hingabe und Bewußtsein seinem Aufgabenbereich widmen.

Mit der Theorie der unterrichtlichen Darstellung von Wirklichkeit verfolgt Reichwein die Auswahl, Gruppierung und die Repräsentation der Stoffe, die der Realität und der Wirklichkeit der Lebenswelt des Schülers angemessen sind. Die Auswahl der Stoffe erfolgt nach Reichwein nach einfachen, durchschaubaren Fällen und mit pädagogischen Grundkenntnissen. Für die Einsetzung der Stoffe hat Reichwein eine klare erprobte Vorgehensweise: Es sollen geplante oder auch nicht geplante Begegnungssituationen hergestellt und Anschauungsobjekte zur Wahrnehmung und Verarbeitung angeboten werden.

Die Methode des Vorhabens hat Reichwein so ausgewählt, daß immer eine Begegnung mit der Wirklichkeit hergestellt werden kann. Das gilt für "alle Möglichkeiten der unmittelbaren Dingerfahrungen" sowie die "Begegnung mit Wort und Bild" (Reichwein 1967, S. 26).

Das Planen eines Vorhabens hat Reichwein spontan aber auch geplant vorgenommen. Jede Planung muß an Bedingungen ansetzen wie das Handeln innerhalb einer Gruppe, Informationssuche, Hypothesenbildung sowie ihre Umsetzung. Das Ordnen der Vorhaben wird durch die Jahreszeiten Sommer- und Winterzeit bestimmt.

Reichwein hat auch das Vorhaben als ein Mittel zur sozialen Integration gesehen. Um diese Konstellation möglich zu machen, hat er die Ernstsituation im Schulleben und den sozialen Gruppenprozeß herausgestellt. Die Ernstsituation verbindet Reichwein immer mit der Wichtigkeit der Fertigstellung eines Vorhabens. Die soziale Integration eines Vorhabens verknüpft er mit einer produktiven Gruppenarbeit, die im direkten Zusammenhang mit sozialen Verhaltensweisen steht. Offenheit und Fairneß im Umgang mit der Gemeinschaft sind Reichweins Forderungen. Darüber hinaus sind die Werte der Hilfsbereitschaft, Einfachheit in der Lebensführung, die in eine feste Ordnung eingebunden sind, soziale pädagogische Aspekte seines Vorhabens.

Reichweins Erziehungsvorstellungen sind auch vom organologischen Denken durchzogen. Bei ihm ist "auch in der Formenwelt der Menschen das Individuum Glied eines größeren sozialen Organismus, des Volkes" (Wittenbruch 1981, S. 164). Reichwein macht deutlich, daß das Kind in "die große Verpflichtung seines Volkes eingefügt" ist und langsam "in den Schaffensbund des Volkes" hineinwächst (Reichwein 1964, S.28).

Das Vorhaben ist also ein Weg der Erziehung. Aus dem gemeinsamen Schaffen und Handeln wird erkennbar, was für das "Volk" erstrebenswert ist, wie ein gelebtes Sozialleben aussieht, wie jeder sein Bestes gibt und sich doch in eine Gruppe einfügen kann. Nur unter dieser Perspektive kann das von Reichwein geforderte Wertgefüge sichergestellt werden. Reichweins all umfassende These ist, daß in all seinen Vorhaben die pädagogische Ausrichtung der Volks-, Gemeinschafts- und Werteerziehung in den Mittelpunkt gerückt wird.

#### **4.3.9 Filmpädagogik**

Eine Reihe von Reformpädagogen wie Konrad Lange, Berthold Otto und Werner Richter haben Anfang des 20. Jahrhunderts sich mit der Schulfilmbewegung auseinandergesetzt, die allerdings von einer harten Kritik gekennzeichnet war. Durch ihre pädagogische Vorarbeit haben sie den schulischen Filmeinsatz unterstützt und mitgetragen.

Einer der wichtigsten Vertreter für die Einführung und Fortentwicklung der Filmpädagogik war auch Adolf Reichwein, der diese Entwicklung unter den Bedingungen großer politischer Anpassung vollzog.

##### **4.3.9.1 Der reformpädagogische Einfluß auf den Unterrichtsfilm**

Der Tübinger Kunstwissenschaftler Konrad Lange machte im Jahre 1918 eine Veröffentlichung über die "Nationale Kinoreform". Im Gegensatz zu den Kinodramen, die eine Verhinderung der ästhetischen Bildung zur Folge haben, sah er allerdings in den "belehrenden Filmen" eine große Chance für den schulischen Unterricht. Langes Ansicht dazu war folgende: "Was aber die belehrenden Filme, d. h. die Darstellung aus Erdkunde, Völkerkunde, Naturgeschichte, Technik, Industrie usw. betrifft, die für den Unterrichtszweck einen besonderen Wert haben, so soll man sie in die Hände der Schule legen, wo das lebendige Wort des Lehrers und nicht die aufgezogene Stimme eines ungebildeten Kinoangestellten die Erklärung übernimmt" (Lange 1918, S. 19). Die Unterrichtsfilme unterlagen nach Lange zwar einer harten Kritik, aber der Film als ein unterstützendes, unterrichtliches Medium wird gegenüber den Kinofilmen favorisiert. Besonders in den Naturfilmen sah er eine stützende Funktion des Unterrichts, denn die "bildliche Fixierung des natürlichen Geschehens war die wichtigste Aufgabe des



Kinematographen" (Lange 1918, S. 26). Durch ihn, der durch seine Bewegungen selbst die leblose Natur aufleben ließ, war das Filmmedium ein geschätztes, wertvolles, pädagogisches Hilfsmittel. Durch seine didaktische Methode wurden Dinge wahrgenommen nicht zuletzt durch die Zeitlupentechnik und die differenziertesten Bildeinstellungen, die sonst der Beobachtung verschlossen blieben. Lange unterstrich insbesondere, daß z. B. "das Herauskriechen des Hühnchens aus dem Ei, die Entwicklung des Schmetterlings aus der Puppe" (Lange 1918, S. 37) durch die Technik vieles besser verdeutlicht werden konnte als mit normaler Betrachtung. Die didaktischen Möglichkeiten, die Konrad Lange bereits 1918 aufgezeigt hatte, lassen sich im engeren und im erweiterten Maße bei Adolf Reichwein wiederfinden.

Auch Berthold Otto war ebenso ein wichtiger Vertreter der Schulfilm- wie auch der Gesamtunterrichtsbewegung. Im Jahre 1906 gründete er in Berlin-Lichterfelde seine sogenannte "Hauslehrerschule". Durch die Einführung des Gesamtunterrichts und die damit verbundene Aufhebung der Unterrichtsfächer sowie der Jahrgangsklassen setzte er neue pädagogische Akzente. Otto favorisierte ebenfalls wie Lange den Unterrichtsfilm, was aus seinem Artikel in der Fachzeitschrift "Der Kinematograph" (1916) unter dem Titel "Fortschritte und Aussichten der Schulkinematographie in Deutschland" hervorgeht (Otto 1959, S. 54 ff). Erst durch Otto wurde der Unterrichtsfilm innerhalb der Gesamtunterrichtsbewegung bedeutsam. Er machte allerdings in seinem geforderten Filmgespräch auf die organisatorischen Filmschwierigkeiten sowie auf die diesbezügliche mangelnde Ausbildung der Lehrer aufmerksam. Positiv hob er allerdings hervor, daß mit dem Film Anschauungen übermittelt werden, deren Darstellung ansonsten nicht gewährleistet werden kann. "So kann zum Beispiel, um gleich eines der bedeutendsten hervorzuheben, der Wellenschlag jemandem, der das Meer noch niemals gesehen hat, im Kinematographen vollständig zur Anschauung gebracht werden" (ebenda). Besonders verwies Otto auf die Anschauung des "Wachstumsvorganges", bei dem der Kinematograph das leisten kann, was sonst nicht möglich wäre.

Otto hob immer wieder in seinen Schriften die Bedeutung der Dorfschule hervor, die durch den Film eine geistige Auseinandersetzung mit der Umwelt verstärkt erlebte. Ein schuleigenes Archiv für wichtige filmrelevante Themen hielt Otto für ebenso wichtig wie die zu den Filmen notwendigen Erklärungen. "Ohne Erklärung hat manche Darstellung keinen Wert" (ebenda). Das Pädagogische des Schulfilms lag zum größten Teil in der Auseinandersetzung der Thematik, die in vielerlei Hinsicht eine Erklärung forderte.

Von Werner Richter wurde ebenfalls ein Beitrag in der Zeitschrift "Bild und Film" (III. Jahrgang 1913/14) veröffentlicht. Sein Forschungsgebiet beschränkte sich auf die Gründe für die ablehnende Haltung der Jugendbewegung gegenüber dem Filmmedium. Im



Gegensatz zu den genannten Reformpädagogen Konrad Lange und Berthold Otto wurde der Film, der seinerzeit ein belehrendes Unterrichtsmittel und immer stärker gewichtet wurde, von Richter völlig abgelehnt. "Eine Jugend, die nachts im Gebirge um das helle Feuer lagert und neuerstandene, schwermütige und lustige Volkslieder singt (...) - diese Jugend wird für Film-Moritäten, wie den "Fluch des Vaters" oder für "Schuldbuch einer gefallenen Frau, in drei Akten" nur ein gelangweiltes Achselzucken haben. Das ist gut, und diese Abneigung verdient sehr bestärkt zu werden" (Richter 1913/14, S. 232). Nach Richter erlebt der Heranwachsende durch den Filmvöllzug eine psychische Schädigung. Diese Anklage galt sowohl den Lehrern als auch der Gesellschaft. Jedoch legte Richter ein Versöhnungsangebot dar, weil die Jugendbewegung sowie die "belehrende Kinematographie" "Kulturfaktoren ersten Ranges seien" (ebenda). Dadurch erhoffte er sich ein Mitspracherecht in der "belehrenden Kinematographie" (ebenda). Durch Richters Hilfe und die der Jugendbewegung konnte eine Vielzahl von erlesenen Kunstschatzen mittels der Filmtechnik in den Unterrichtsfilm einfließen.

Die Filmdarbietungen verglich Richter mit dem "ästhetischen und stimmungsvollen Sehen" eines Wanderers (ebenda). Nur durch eine solche Vergleichsanalyse und die daraus resultierende Argumentation konnte Richter die "Jugendwanderbewegung" für die Schulfilmbewegung positiv stimmen. Außerdem sah Richter eine bedeutende Aufgabe darin, einen wichtigen Beitrag zur Herstellung von Schulfilmen zu leisten, weil insbesondere die ästhetische Gestaltung sowie die geographische Seite der Wanderbewegung nicht unbekannt war. Trotz der zunächst aus kunstästhetischen, moralischen und technologischen Gründen ablehnenden Haltung konnte nach näherer Betrachtung und Auseinandersetzung mit der Sache doch noch ein Nutzen gezogen werden.

#### **4.3.9.2 Der Film und seine Funktion in Tiefensee**

Der Film, den Reichwein in sein Erziehungskonzept eingebaut hat, hat eine besondere Bedeutung. Das heißt aber nicht, daß der Film immer und in jedes Vorhaben eingebaut wird. Für Reichwein steht fest, daß primär für den Erziehungsprozeß eines Kindes "die unmittelbare Begegnung mit der großen Wirklichkeit des Lebens" (Reichwein 1967, S. 24) benötigt wird. Darunter versteht er nicht nur die heimatliche Umgebung, sondern den weit über die Grenzen Deutschlands herausragenden Lebensbereich. Also nur da, wo der unmittelbare Bezug zur Lebenswelt nicht direkt gegeben ist, kann der Film als Ersatz eingesetzt werden. Gemäß dieser Aussage sind dem Umgang mit den Medien Grenzen

gesetzt. Filmbilder sind immer nur eine vermittelte Wirklichkeit und können deshalb nur als eine Ersatzfunktion dienen. Wir benötigen aber "Künder dieser entfernten Wirklichkeit" wenn wir eine Verknüpfung außerhalb der heimatlichen Umgebung bekommen wollen (ebenda).

Der Film hat aber nicht nur eine Informationsfunktion, sondern besitzt auch die Fähigkeit, Bildkompositionen optisch zu gliedern und eigene Inhalte in die Bildbetrachtung einzuarbeiten. Der Schüler ist also nicht nur ein passiver Rezipient, sondern wird durch das Bild zum kritischen offenen Selbstdenker. Diese pädagogische Zielsetzung verfolgte Reichwein mit seinem Filmeinsatz.

#### **4.3.9.3 Die Schule des Sehens**

Reichwein machte die Feststellung, daß auch das Filmsehen nicht erzwungen werden kann, sondern entwickelt und aufgebaut werden muß. Für das filmische Sehen ist die Voraussetzung, daß Einzelheiten und Bildgesamtheit zusammen erfaßt werden. Für den Aufbau des Sehvermögens von den linearen Formen bis zur Bildbetrachtung hält Reichwein die regelmäßige Beobachtung in der Landschaft für dringend erforderlich. Die Fülle der Formen, die dem Schüler täglich zufließen, sollen vom Erzieher geordnet und bewußt gemacht werden, weil diese Überprüfung der Formen den Schüler überfordert.

Der Bildbericht kommt bei größerem Vorhaben zum Einsatz. Durch die Vertiefung in eine Gruppe soll der Schüler angehalten werden, Bildvergleiche vorzunehmen, die sich insbesondere für das Filmsehen nützlich erweisen. Das ungeschulte Sehen kann zunächst dem Bildablauf des Films nur vereinzelt folgen, weil die Verarbeitung inhaltlicher Fülle zu problematisch wird. Deshalb soll das Einüben von Bildvergleichen vorgenommen werden, damit verschiedene Bildinhalte gleichzeitig erfaßt werden können. Neben der "vergleichenden" Bildbetrachtung mißt Reichwein der "vertiefenden" Bildbetrachtung eine große Bedeutung bei. Das vertiefende Sehen eines Schülers soll dazu dienen, nicht nur den Inhalt richtig zu lesen, sondern auch seine Bedeutung zu erkennen. Er soll den Blick schulen für das Wesentliche. Reichwein hat an bekannten Bildern aufgezeigt, was er als wesentlich bezeichnet. Zum Beispiel wird das Gesicht wie beim Selbstbildnis Albrecht Dürers "zum Zeugen des Charakters" (Reichwein 1967, S. 49). Nur ein geschärftes Auge kann sicher und schnell ein Bild erfassen.

Wie das vergleichende und vertiefende Sehen jeder Filmbetrachtung bedeutsam wird, ist die Übung im "sondernden Sehen" ebenso wichtig. Darunter versteht man das optische