

KIELER BERICHTE - NEUE FOLGE.

Beiträge aus dem Institut für Pädagogik
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Herausgegeben von

Wilhelm Brinkmann, Hans-Carl Jongebloed, Jörg Petersen.

KIELER BERICHTE - NEUE FOLGE, NR. 2

**Albert Reble:
Pädagogische Historiographie vor 50 Jahren
in der Sowjetischen Besatzungszone**

Kiel 1997



A. D. 1665

© Institut für Pädagogik der Universität zu Kiel
Olshausenstraße 40, D-24098 Kiel

Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz
Namensnennung 4.0 International veröffentlicht. Den
Vertragstext finden Sie unter:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Pädagogische Historiographie vor 50 Jahren in der Sowjetischen Besatzungszone*

Albert Reble

Dem evangelischen Religionspädagogen der Universität Kiel, Herrn Professor Dr. theol. Dr. phil. Dr. phil. habil. Klaus Kürzdörfer zum 60. Geburtstag am 11.6.1997 in herzlicher und dankbarer Verbundenheit

Sehr verehrte, liebe Kolleginnen und Kollegen!
Meine Damen und Herren!

1

Wenn man im 87. Lebensjahr steht und noch reisefähig ist, muß doch ein besonderer Grund dafür vorliegen, daß man als Reiseziel gerade Kiel wählt, so schön und einzigartig auch Kiel als Stadt und in seiner Lage ist. Sie sind mein besonderer Grund, lieber Herr Brinkmann! Unsere langjährige enge persönliche und fachliche Verbundenheit von Ihrem Studium in Würzburg über Ihre Promotion und Ihre Habilitation sowie unsere kollegialen Begegnungen bis zu Ihrer Edition von zwei der mir gewidmeten vier Festschriften haben mich sehr bedauern lassen, daß ich Ihrer früheren liebenswürdigen Einladung aus gesundheitlichen Gründen nicht folgen konnte, so daß ich beinahe glauben mußte, aus der Reise würde gar nichts mehr. Daß das nun doch noch geklappt hat, freut mich daher besonders.

Es gibt darüber hinaus für mich noch einen speziellen Umstand, der mich nach Kiel zieht. Hier leben und arbeiten von denen, die bei mir in Würzburg studiert und ihren akademischen Abschluß gemacht haben, nicht weniger als fünf Damen und Herren, meistens in gehobener wissenschaftlicher oder politischer Position (bis vor einigen Jahren waren es sogar sechs¹). Es freut mich natürlich außerordentlich, daß es auf diese Weise auch noch zu einem vielfältigen Wiedersehen für meine Frau und mich kommt. Das begrüßen wir im hohen Alter besonders dankbar. Und das darf mit als Hintergrund und Motivation für diese Reise erwähnt werden.

2

Wer im hohen Alter steht, kann viel auch von eigenen Erfahrungen berichten. Das gilt besonders dann, wenn seine berufliche Existenz sehr wechselhaft und vielverflochten war. Ich habe mich zwar in meiner ganzen Berufszeit stets primär als Lehrer gefühlt und betätigt, bin aber in den verschiedensten Schul- und Hochschularten aktiv gewesen, insgesamt ungefähr zwölf Jahre im Schuldienst² und bis zur Emeritierung ungefähr 24 Jahre im Hochschuldienst³. Dreimal gehörte es zu meinem Berufsauftrag, die Lehrerbildung an einer Hochschule mit aufzubauen: 1946 bis 1949 an der Universität in Halle/ Saale, 1961 an der Pädagogischen Hochschule Münster II (ev.) und 1962 ff. an der Universität in Würzburg. Ich war hier an der Einführung des pädagogischen Diplom-Studienganges 1972 maßgeblich beteiligt und habe mich um die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universität in Bayern stark mit bemüht. Von denen, die bei mir in Würzburg studiert und das akademische Studium abgeschlossen haben, sind jetzt gut 35 selbst Professoren, einige von ihnen bereits emeritiert, mehrere andere schon verstorben.

Die riskanteste und spannendste Episode meiner Hochschularbeit waren aber die Jahre nach 1945 in der Sowjetischen Besatzungszone. Ich habe schon an anderer Stelle breiter dargestellt, daß der Ordinarius der Erziehungswissenschaft an der Universität Jena, Peter Petersen - der Initiator des bekannten Reformschulplanes Jenaplan-Schule in den 20er Jahren -, mir bereits zum Wintersemester 1945/46 einen Lehrauftrag für das Fachgebiet Geschichte der Pädagogik an der Universität in Jena zudachte und mich zur Habilitation ermunterte⁴. Ich konnte jedoch damals wegen Arbeitsüberlastung darauf nicht eingehen, weil ich noch die Assessor-Prüfung (die „Pädagogische Prüfung“ für das Gymnasial-Lehramt) abzulegen und mich darauf vorzubereiten hatte⁵. Auf Grund von Petersens kurz danach aufkommenden Plänen zogen wir Ende Mai 1946 nach Halle in die Franckeschen Stiftungen, und als an der dortigen Universität am 1. Oktober 1946 die Pädagogische Fakultät gegründet und mit der Lehrerausbildung begonnen wurde, berief man mich in Halle zum Universitäts-Professor und betraute mich mit der Aufgabe, die Geschichte der Pädagogik und Geschichte der Erziehung in Forschung und Lehre zu vertreten.

Diese Berufung wäre nicht möglich gewesen, wenn ich in der Epoche des Nationalsozialismus Parteimitglied oder Offizier der Wehrmacht gewesen wäre.

Ich äußere mich also jetzt darüber, warum beides auf mich nicht zutraf. Zunächst zu meiner **politischen Einstellung**:

Auch mich hat Anfang 1933 die allgemeine Welle nationaler Begeisterung mit erhaben; doch die brach bei mir nicht voll durch und verebbte dann schnell. Das lag vor allem daran, daß ich im Sommer-Semester 1932 an der Universität Jena

zum engsten Schülerkreis des Philosophie-Professors Hans Leisegang gehört hatte und daß ich seit Oktober 1932 dem mir wissenschaftlich und persönlich am stärksten zugewandten und mich beeinflussenden Universitätslehrer Theodor Litt eng verbunden war.

Hans Leisegang⁶, der 1929 von der Universität Jena zur Berufung auf einen Lehrstuhl für Philosophie vorgeschlagen war, traf auf den seit Januar 1930 in Thüringen amtierenden Nationalsozialisten Wilhelm Frick, und der wollte der Universität Jena einen Rassenkundler aufzutroyieren, lehnte also Leisegang ab. Nach diesem ersten Konflikt mit den Nationalsozialisten erhielt Leisegang seinen Lehrstuhl in Jena mit einer Verzögerung erst 1930. In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, daß Hans Leisegang 1929 den vom Reichspräsidenten gestifteten Preis für eine Schrift über die Weltanschauung Lessings erhalten hat. (Das Buch erschien in Leipzig 1931). Lessing galt bei den Nationalsozialisten als „Judenfreund“, so natürlich auch der Wissenschaftler, der sich mit Lessing so eingehend beschäftigte, wie Hans Leisegang das getan hatte, um Lessing tiefer zu verstehen.

Im Sommer-Semester 1932 habe ich an sämtlichen Lehrveranstaltungen Leisegangs (12 Wochenstunden!) teilgenommen, auch an seinem Privat- und Oberseminar. Das war dem Thema „Politische Weltanschauungen“ gewidmet. Hier wurden die verschiedensten konservativen, liberalen und revolutionären Typen von Othmar Spann und den organologischen Rassentheoretikern über die katholischen Ständelehren bis zu den Marxisten und Leninisten behandelt. Da Leisegang ein sehr offenherziger Geist war, der die scharfe Auseinandersetzung liebte und sie auch gern übte, wurde dieses Oberseminar von ihm entsprechend gehalten. Das bestimmte auch meine politische Einstellung.

Leisegang selbst hatte mich zu meinem ersten Aufsatz über Theodor Litt in der von Leisegang herausgegebenen Zeitschrift „Philosophie und Schule“ veranlaßt⁷. Da ich mich schon

in meinem Volksschullehramtsstudium von 1930 bis 1932 in Erfurt mit Theodor Litt eingehend beschäftigt hatte, zog es mich zum Studium ab Oktober 1932 nach Leipzig. Ich blieb aber in enger persönlicher Verbindung auch mit Hans Leisegang. Da erschütterte es mich sehr, als Leisegang infolge einer denunzierten Äußerung bei der Trauerfeier für Hindenburg 1934 vom Sondergericht in Weimar zu sechs Monaten Gefängnis verurteilt und sofort in Haft genommen wurde. Wie Studierende in Jena sich mit einer Petition an den Rektor der Universität wandten, so sammelte auch ich unter den Leipziger Studierenden Unterschriften für eine Petition und reichte diese Liste im Dezember 1934 von Leipzig aus beim Rektor der Universität Jena ein. Natürlich hatte sie keinen Erfolg; es war aber eine Bestätigung meiner eigenen politischen Haltung und ein Versuch, für Leisegang einzutreten, für den auf das Sondergerichtsurteil selbstverständlich ein Disziplinarverfahren folgte.

Ab Oktober 1932 gehörte ich dann an der Universität Leipzig zum engsten Schülerkreis Theodor Litts und besuchte fast alle Lehrveranstaltungen von ihm. Er hat mich in jeder Hinsicht wissenschaftlich wie auch politisch und weltanschaulich stark beeinflußt. Seine philosophischen Gedanken in den 20er Jahren und Anfang der 30er Jahre konzentrierten sich vorwiegend auf gesellschafts- und kulturphilosophische Probleme, und maßgebend hatte er sie bekanntlich in seinem philosophischen Hauptwerk der 20er Jahre „Individuum und Gemeinschaft“ (3. Aufl. 1926) niedergelegt, und zwar in phänomenologisch-dialektischer Weise. Zu den sozialphilosophischen Kernthesen gehört die streng dialektisch-gleichrangige Beziehung der individuellen Existenz und der überindividuellen Lebenszusammenhänge. Litt lehnte in aller Form den Gedanken ab, den einen Pol dem anderen überzudenken oder gar den einen aus dem anderen abzuleiten. Historisch sieht er die eine Tendenz (Überordnung des individuellen Pols) in der Aufklärung modellhaft gegeben, die andere Tendenz (Überordnung des überindividuellen Pols) in der

Romantik. Er deutet sie aber als zwei Extreme und versteht sie als Irrlehren, die dialektisch aneinandergebunden, philosophisch überhöht und zusammengedacht werden müssen.

Daß diese Grundauffassung Litts für ihn nicht nur ein theoretisches Gedankengebilde war, sondern auch Lebensverantwortung und Handlungsverpflichtung in sich trug, braucht hier nicht umständlich dargelegt zu werden. Es ist schon klar genug erörtert und zwingend genug aufgewiesen worden, daß Litt seit seiner Rektoratsrede vom 31. Oktober 1931 kämpferischer Verfechter der demokratischen Grundordnung und entschiedener Gegner des Links- und Rechtsextremismus war, und wir wissen, welchen Mut er dabei gezeigt und wie er darunter persönlich zu leiden hatte⁸.

Er äußerte sich wissenschaftlich nicht so offenherzig wie Hans Leisegang, aber auch bei ihm waren in den Lehrveranstaltungen Zeitbezüge zu spüren, wenn man genau hinhörte, und das war auch bei seinen Vorträgen und in den aus ihnen entstandenen Schriften jener Jahre der Fall, wie man weiß.

Ich habe bei Litt an folgenden pädagogischen Vorlesungen und Seminaren ab Herbst 1932 teilgenommen:

Im Winter-Semester 1932/33: Vorlesung „Die pädagogische Bewegung der Gegenwart“ (2 Stunden), „Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik“ (2 Stunden philosophisch-pädagogisches Seminar).

Im Sommer-Semester 1933: „Die deutsche Bildungsidee von Leibniz bis Goethe“ (2 Stunden Vorlesung), „Wertphilosophie der Gegenwart“ (2 Stunden philosophisch-pädagogisches Seminar).

Im Winter-Semester 1933/34: „Pädagogik, Politik, Weltanschauung“ (2 Stunden Vorlesung), „Übungen zur staatsbürgerlichen Erziehung“ (2 Stunden philosophisch-pädagogisches Seminar).

Im Sommer-Semester 1934: „Die weltanschaulichen Grundlagen der Pädagogik“ (Vorlesung 2 Stunden), „Übung über Leibniz“ (philosophisch-pädagogisches Seminar 2 Stunden).

Beide Veranstaltungen waren für Litt eingetragen, wurden dann aber für ihn von Prof. Lipsius gehalten. Warum diese Verschiebung eintrat, ist mir nicht mehr erinnerlich. Zu Anfeindungen und Gegenäußerungen gegen Litt in der studentischen Presse kam es schon vorher. Der Bruch (Verbot des Wiener Rundfunk-Vortrags) ereignete sich aber erst 1936.

Schon aus der Liste von Litts Lehrveranstaltungen ist zu ersehen, daß er mit ihnen nicht bewußt auf Provokation mit den Nationalsozialisten aus war, daß er sie aber auch nicht scheute und ihr nicht aus dem Wege ging. Daß es an Schwierigkeiten nicht fehlte, ist in anderen Schriften über Litt nachzulesen. Hier geht es aber nicht um Litt, sondern um seinen engsten Schülerkreis und speziell um mich. Da ist zu sagen, daß uns manche freimüdig-unerwarteten Äußerungen Litts (z.B. am 12. Mai 1933) tief bewegt, ja erschüttert haben⁹. Natürlich stimmten wir mit ihm in seinen Grundüberzeugungen überein und waren gegenüber den nationalsozialistischen Lehren innerlich kritisch, ja klar ablehnend eingestellt. Andererseits hatten wir Sorge, ja Angst, wie weit wir das nach außen zeigen und uns auch von irgendwelchen Parteiorganisationen distanzieren konnten. Im allerengsten Schülerkreis Litts - damals war Gerhard Wechsler sein Assistent, Walter Steger sein Famulus (Steger erhielt kurz darauf die Assistentenstelle) - habe ich viel diskutiert. In ein Buch, das mir Walter Steger damals schenkte, schrieb er als Widmung „Zum Gedenken an unsere Kampfzeit“. Insbesondere beschäftigte, ja bekümmerte uns im Sommer 1933 die Frage, ob wir uns in eine „Kampforganisation“ einreihen müßten, um irgendwelchem wissenschaftlich-beruflichen Ärger zu entgehen und das „Dabeisein“ zu markieren, oder ob wir es wagen könnten, ganz „draußen“ zu bleiben und dadurch direkt „aufzufallen“. Man muß bedenken, daß damals wohl Hunderttausende in die SA, in die SS und in den „Stahlhelm“ eintraten, um ihre Beteiligung zu markieren, um auch beruflich nicht als Außenseiter zu erscheinen, sondern normal dazustehen und „voranzukommen“. Für uns drei wurde diese Frage zu einem

fast unerträglichen Problem, mit Litt aber sprachen wir darüber nicht. Eine untragbare Drucksituation und ein Entscheidungzwang entstand dadurch, daß eine Aufnahme in die genannten Organisationen nur noch bis zum 30. Juni 1933 möglich war. Ab Juli 1933 wurden sie „zugemacht“. Am allerletzten Tage, der möglich war, meldeten wir uns bei der Leipziger Hochschulgruppe des „Stahlhelm“ an. Der erschien uns noch die harmloseste der drei Organisationen zu sein. Was dann aber kam, ahnten wir nicht.

Wie allgemein wohl bekannt ist, wurde der „Stahlhelm“ stufenweise in die SA überführt. Er übernahm deren Uniformstücke und die Organisation der SA. Es half mir wenig, brachte mir jedoch eine erfreulich langwöchige Dienstunterbrechung, daß meine Übersiedlung von Leipzig nach Schkeuditz im Frühjahr 1934 mit einer bürokratischen Überweisung von einem Gau in einen anderen Gau verbunden war, was viele Wochen in Anspruch nahm. In ähnlicher Weise kostete die Überweisung von Schkeuditz nach Naumburg an der Saale 1935 viele Wochen Zeit. Als ich in der Stadt Naumburg an der Städtischen Mittelschule meinen Dienst im Januar 1935 antrat und mich beim Naumburger Oberbürgermeister meldete, der zugleich Kreisleiter der NSDAP war, tat ich das schon als SA-Mann. Das gab mir in den Augen des Oberbürgermeisters und Kreisleiters wahrscheinlich eine gewisse Sicherheit. Vielleicht wäre ein „Außenseiter-Dasein“ für mich schon hier ein existentielles Problem geworden.

Vor allem aber mußten alle SA-Leute mit routinemäßiger, ja unbedingter Überführung in die Parteimitgliedschaft rechnen. Dem wollte ich, wenn irgend möglich, entgehen. Es gab m.E. dafür aber nur eine Möglichkeit, und die ergriff ich. Der SA-Arzt wohnte ein paar Häuser neben mir in Naumburg. Zu dem ging ich nun. Ich machte ihn darauf aufmerksam, daß ich mit einer Schilddrüsen-Überfunktion zu tun hätte, deshalb 1934 mit Röntgenstrahlen behandelt worden war und doch nun keinen Tornister tragen dürfe. Er sah sich die hervorgetretene Schilddrüse an und schrieb mir ein entsprechen-

des ärztliches Attest, das ich an die SA weitergab. Noch im Dezember 1935 ging mir vom zuständigen SA-Standarten-Führer folgende Bescheinigung zu: „Der SA-Mann Albert Reble vom Sturm 40, Standort Naumburg, ist am 20. Dezember 1935 ordnungsgemäß wegen Krankheit ehrenvoll aus der SA entlassen worden!“¹⁰ Auf diese Weise entging ich auch der Mitgliedschaft der NSDAP. Daß ich kein Parteigenosse gewesen war, wurde Voraussetzung für meine Anstellung bei der Universität in Halle. Die enge Verbundenheit mit Hans Leisegang und mit Theodor Litt aber war meine innere Stütze, während des „Dritten Reiches“ wie auch während des Krieges und später.

Als Theodor Litt nach dem Verbot seines Wiener Rundfunk-Vortrages 1936 seine Emeritierung selbst beantragt hatte und sie zum 1. Oktober 1937 endlich erhielt, schrieb er mir gleich am 2. Oktober 1937 folgendes:

„Lieber Herr Reble! Ich danke Ihnen sehr für Ihr verständenes Teilnehmen an dieser in der Tat doch tief einschneidenden Wendung. Es ist wirklich ein Symptom dafür, wo wir stehen, daß ich mich von einem stets mit Freudigkeit ausgeübten Beruf mit einem Gefühl wirklicher Erleichterung trenne. Alles, was in den letzten Monaten geschehen ist, hat in mir immer mehr die Überzeugung befestigt, daß die Sache, für die unsreins seine besten Kräfte eingesetzt hat, jedenfalls auf absehbare Zeit verloren ist. Da hat es keinen Sinn mehr, sich in unaufhörlichen Kämpfen, in denen man sich vergeblich nach Bundesgenossen umsieht, aufzureiben. Man geht in die Einsamkeit und hält nur mit denen zusammen, die sich ebensowenig an das Zeitalter ausliefern wollen. Daß zu diesen letzteren vor allem der engere Kreis meiner Schüler gehört hat, das ist einer der wenigen tröstlichen Züge in dem unerfreulichen Gesamtbild. Und wenn Sie mit ihren Freunden den Wunsch haben, den Zusammenhang auch in Form eines Colloquiums aufrechtzuerhalten, so komme ich dem gerne entgegen. Hoffentlich wird nicht die üble Nachrede aufkommen, daß ich als Emeritus eine Art von Privatseminar

auftue. (Denn das Geklätsch ist ja überall auf der Lauer). Wir hoffen, Sie bald wieder einmal bei uns zu sehen, und grüßen Sie einstweilen herzlichst. Ihr Theodor Litt“¹¹.

5

Nun zu meiner „**Wehrmachts-Karriere**“. Ich war schon zu Beginn des Krieges eingezogen worden, gehörte aber zunächst zu einer Flak-Batterie, die mit ihren 8,8-cm-Geschützen in Mitteldeutschland den Raum von Staßfurt wegen der dort befindlichen Salinen zu beschützen hatte. Der Winter 1939/40 war trotzdem für uns schlimm, weil wir uns eigene Bunker in 3,50 m Tiefe zu graben, uns dort aufzuhalten und besonders die Nächte auf engstem Raum zu verbringen hatten. Als ich dort im Frühjahr 1940 Wache schieben mußte - das galt dienstlich als „Wache vor dem Feind“, und Vergehen wurden entsprechend bestraft -, da ließ einer der Geschützführer, mit dem ich mich sonst gut verstand, die ihm unterstellten Rekruten im Regen und im Dreck herumrobben. Er markierte also in übler Art ihnen gegenüber den Vorgesetzten. Da machte ich ihn vor diesen Untergebenen lächerlich. Als er mich danach beim Batterie-Chef (einem Hauptmann der Reserve, der im Zivilberuf wohl in Naumburg Oberlandesgerichtsrat war) anzeigen, bestrafe der mich mit drei Tagen geschärftem Arrest. Der Strafentor ist mir unvergeßlich, weil er juristisch so sauber durchformuliert war: „Ich bestrafe den Gefreiten Reble mit drei Tagen geschärftem Arrest, weil er im Tone scherhaft, aber in der Wirkung grob ungebührlich einem Unteroffizier in den Dienst hineingerufen hat“. Diese Haft hatte ich - bei Wasser und Brot und auf einer Holzpritsche - in der Arrestzelle der Kaserne in Aschersleben abzusitzen. Gravierend war, daß ich als „Vorbestrafter“ offenbar nicht mehr Offizier werden konnte. Obwohl bis April 1945 Soldat, hatte ich als höchsten militärischen Dienstgrad den „Feldwebel“. Das hatte jedoch die erfreuliche Folge, daß die Behör-

de bei meiner Anstellung in der Universität in Halle/ Saale an meinem Wehrmachtsdienst keinen Anstoß nahm.

6

Wie sah es schließlich mit meinen **wissenschaftlichen Vorleistungen** bis zu meiner Berufung zum Universitäts-Professor 1946 aus?

Von 1933 bis 1941 hatte ich 9 Publikationen aufzuweisen, die allerdings in ihrem wissenschaftlichen „Gewicht“ und auch in ihrem fachlichen Charakter recht unterschiedlich waren. Die umfassendste und gründlichste wissenschaftliche Untersuchung präsentierte sich in dem 253 Seiten starken Buch „Schleiermachers Kulturphilosophie“ (Erfurt 1935). Ich hatte es als Bearbeitung einer von der Leipziger Philosophischen Fakultät ausgeschriebenen Preisaufgabe am 31. Dezember 1933 eingereicht, als ich erst im 4. Universitäts-Semester stand, und es war preisgekrönt worden. Als man mich im Ausnahmefall schon nach 6 Universitätssemestern zur philosophischen Doktor-Prüfung zuließ, hat die Leipziger Philosophische Fakultät diese Arbeit als Dissertation angenommen. Sie empfahl mich wissenschaftlich natürlich in besonderem Maße, hatte aber rein philosophischen Charakter.

Daneben standen ebenfalls philosophische Leistungen, aber auch pädagogische Arbeiten und literaturgeschichtliche Schriften. Im ganzen hatte ich also wissenschaftliche Leistungen auf verschiedenen Gebieten aufzuweisen. Zu erwähnen ist aber besonders, daß die Erfurter Akademie gemeinnütziger Wissenschaften mich bereits 1936 zu ihrem auswärtigen Mitglied berief; das war eine Ehrung in besonders jungem Alter.

Zu erwähnen sind auch noch zwei Zeitschriften-Aufsätze, die ich 1936 veröffentlichte: Der eine hatte den Titel „Schleiermachers Volksbegriff“, der andere trug die Überschrift „Schleier-

machers Denkstruktur". In diesen beiden Aufsätzen habe ich schweren Herzens, weil mit persönlichen Gefahren verbunden, aber ganz bewußt jedes Zugeständnis an die nationalsozialistische Wissenschaftsauffassung rundweg abgelehnt. (Diese beiden Aufsätze sind auch 1993 in der Festschrift für Rudolf Lassahn zum 65. Geburtstag „Menschenbilder“ erschienen, der eine wurde vollständig aufgenommen, der zweite zum Teil¹²).

Auf pädagogischem Gebiet bleibt zu nennen die Sammelbesprechung „Literarische Hilfsmittel für die Weltkunde in der Schule“, erschienen in der Zeitschrift „Die Erziehung“ 1937, S. 84-89. Auch habe ich damals andere Rezensionen allgemeiner Art verfaßt. Ebenso wissenschaftlich korrekt und ohne das geringste Zugeständnis an die nationalsozialistischen Lehren erschien die Publikation „Märchen und Wirklichkeit bei Novalis“¹³.

7

Natürlich erfüllte mich von Anfang an in Halle die Sorge, daß die Besatzungsmacht auf meine wissenschaftliche Arbeit und Lehre an der Universität würde Einfluß nehmen. Doch ich hatte mich zunächst geirrt oder jedenfalls eine übertriebene Befürchtung gehabt. Sie ließ mich arbeiten. Das Merkwürdige war, daß man in der Sowjetischen Besatzungszone manches zuließ oder gar anregte, was in der Sowjetunion selbst nicht bestand. Dort wurden die Lehrer für die verschiedenen Lehrämter für die Unterrichtsstufen der Schulen in unterschiedlichen und verschiedenrangigen Instituten ausgebildet. In der deutschen Sowjetischen Besatzungszone aber wurden zunächst alle Lehrer der verschiedenen Schulstufen und der verschiedenen Schulfächer an den Universitäten ausgebildet. Hatte es in Deutschland überhaupt schon einmal solche Bestrebungen gegeben?

Jawohl, bei der Revolution von 1848 war die „linke“, die demokratische Gruppe der Volksschullehrerschaft dafür eingetreten, daß alle Lehrer an Pädagogischen Fakultäten der Universitäten ausgebildet werden würden, auch die Volksschullehrer. Es war damals der „rote Wander“, Karl Friedrich Wilhelm Wander (1803-1879), der 1849, nach dem Scheitern der Revolution, aus dem Schuldienst entlassen worden war. Nun war es, als ob die Sowjetunion in ihrer deutschen Besatzungszone diese Forderungen von 1848 wieder aufleben lassen wollte.

Mein Marburger Fachkollege Wolfgang Klaftki, den ich wissenschaftlich wie auch menschlich sehr schätze, ja verehre, hat vor langer Zeit einmal behauptet, die Sowjetunion habe für das deutsche Bildungswesen zunächst gar kein Konzept gehabt. Dem muß ich aber scharf widersprechen. Es ist darauf hinzuweisen, daß schon am 2. Mai 1945, also zwei Tage vor der endgültigen Kapitulation Berlins, die „Gruppe Ulbricht“ von Moskau nach Berlin eingeflogen wurde. Sie hatte Schlüsselstellungen zu besetzen, Selbstverwaltungsorgane zu bilden und außerdem dafür zu sorgen, daß die Richtung in der Entwicklung aller Lebensgebiete ganz im Sinne und unter ständigem Einfluß der höchsten Spitzen in der Sowjetunion erfolgte.

Zu dieser Gruppe Ulbricht, die ungefähr zwölf Mann umfaßte, gehörte als jüngstes Mitglied der Wiener Kommunist Wolfgang Leonhard. Damals 24 Jahre alt, wurde er bald abtrünnig und hat in seinen Büchern auch viel über die erste Entwicklung in der Sowjetischen Besatzungszone berichtet. Von ihm kennen wir auch den Ausspruch, den Ulbricht im Mai 1945 zu den Mitarbeitern gemacht hat: „Was wir machen, muß demokratisch aussehen. Aber wir müssen alles fest in der Hand behalten“.

Von Wolfgang Leonhard wissen wir auch, wie es zu dem Gründungsauftruf der Kommunistischen Partei Deutschlands (KPD) kam. Am 4. Juni 1945 wurden Walter Ulbricht, Anton Ackermann und Gustav Sobottka mit einem Militärflugzeug nach Moskau beordert. Die beiden anderen Funktionäre waren die Leiter der zwei anderen Aktionsgruppen, die im Mai 1945 nach Deutschland gekommen waren. Anton Ackermann hatte sein Arbeitsfeld in Sachsen und Sobottka seinen Tätigkeitsbereich in Mecklenburg.

In den folgenden Tagen wurden von diesen drei Funktionären, den höchsten sowjetischen zivilen Spitzen, die es in Deutschland gab, Gespräche in Moskau, unter anderem mit Stalin selbst, geführt, und sie brachten dann den Gründungsauftruf für die Kommunistische Partei nach Deutschland mit. Wolfgang Leonhard bezeichnet ihn als wichtige Veränderung der sowjetischen Politik und charakterisiert die neue Linie in folgender Weise¹⁴:

„Die Grundlinie des aus Moskau mitgebrachten KPD-Aufrufs vom 11. Juni lautete, daß es darum gehe, die bürgerlich-demokratische Revolution, die 1848 begonnen wurde, fortzusetzen und zu vollenden. Es gelte, die feudalen Überreste zu beseitigen und den reaktionären preußischen Militarismus zu vernichten. Die deutschen Kommunisten wollten nicht das Sowjetsystem übernehmen, sondern sich für ein antifaschistisch-demokratisches Regime einsetzen, für eine parlamentarisch-demokratische Republik mit allen demokratischen Rechten und Freiheiten für das Volk.“

Wir haben diese Stelle von Wolfgang Leonhard richtig übernommen, und Sie haben sie richtig gehört und gelesen. Es steht tatsächlich da: „*Die deutschen Kommunisten wollten nicht das Sowjetsystem übernehmen, sondern sich für ein antifaschistisch-demokratisches Regime einsetzen, für eine parlamentarisch-demokratische Republik mit allen demokra-*

tischen Rechten und Freiheiten für das Volk.“ Bei Wolfgang Leonhard heißt es dann weiter:

„Das aktuelle 10-Punkte Programm enthielt unter anderem die Liquidierung der Überreste des Hitler-Regimes; eine Reihe wirtschaftlicher und sozialer Forderungen (darunter die ‘völlig unbehinderte Entfaltung des freien Handels und der privaten Unternehmerinitiative auf der Grundlage des Privateigentums’); die Wiederherstellung freier Gewerkschaften und antifaschistisch-demokratischer Parteien sowie die Schaffung eines demokatisch-fortschrittlichen und freiheitlichen Geistes in allen Schulen; die Enteignung der Nazi-Bonzen und Kriegsverbrecher; die Bodenreform; die Übergabe der Betriebe mit lebenswichtigen Produktionen in die Hände der Selbstverwaltungsorgane der Gemeinden bzw. Provinzen und Länder; das friedliche Zusammenleben mit anderen Völkern und die Anerkennung der Pflicht zur Wiedergutmachung. Das KPD-Aktionsprogramm sollte als Grundlage zur Schaffung eines ‘Blocks der antifaschistisch-demokratischen Parteien’ gelten. Dabei wurden die Kommunistische Partei, die Sozialdemokratische Partei, die Zentrumspartei ‘und andere’ genannt“.

Man fragt sich hier doch: Wie denn, sollten also diese drei Gruppen, die von Moskau nach Deutschland als die zuverlässigsten politischen Sowjetfunktionäre eingeflogen worden waren, nun plötzlich etwas ganz anderes vertreten, als sie das bisher in der Sowjetunion gelernt und geübt hatten? Aber das Stalin-Regime in der Sowjetunion selbst wurde doch dadurch nicht etwa anders! Der mit allen, auch mit den verbrecherischsten Mitteln erzwungene Impetus der sowjetischen Soldaten, Offiziere und Marschälle blieb doch unverändert, mit allen Mitteln weiter erzwungen und durchgesetzt! Galt das alles plötzlich nicht mehr, wofür die alten deutschen KPD-Leute gekämpft hatten, die doch revolutionär, totalitär, diktatorisch und nicht etwa demokratisch sich eingesetzt hatten, die das demokratische Deutschland, die Weimarer Republik, vielmehr kaputt gemacht hatten und alle Demokraten totschla-

gen wollten? War das jetzt wegzuerfen, wofür die deutschen KPD-Emigranten in die Sowjetunion gekommen waren und wofür sie doch den Krieg gewonnen hatten? Und wie sollten die deutschen Kommunisten das im Juni 1945 in der Sowjetischen Besatzungszone aufnehmen?

Als dieser KPD-Gründungsauftrag am 11. Juni 1945 von Walter Ulbricht vor 80 bis 100 Anhängern verlesen wurde, fand er, so schreibt Wolfgang Leonhard, „keineswegs ungeteilte Zustimmung“. Es heißt bei Leonhard weiter: „Damals wurde noch recht offen gesprochen. Ein Berliner Genosse stellte die kritische Frage: 'Worin unterscheidet sich das Programm von dem irgendeiner beliebigen demokratischen Partei?' Darauf Ulbricht grinsend: 'Das wirst du schon bald merken, Genosse. Warte nur mal ein bißchen ab'.“

Ich muß gestehen, ich kann mir das Ganze nicht anders erklären als so: Nun wurde der Riesenbetrug, der in Ulrichts Grundsatz steckte („Es muß alles demokratisch aussehen“), auf die Spitze getrieben; er wurde in die KPD selbst und in alle anderen politischen Organisationen, Unternehmungen und Äußerungen hineingetragen! Nun herrschte die „Doppelsprachigkeit“! Aber die hatte die Sowjetunion ja schon im Kriege Amerika angetan und den anderen Verbündeten gegenüber benutzt. Stalin wollte ja offiziell im Kriege nicht Diktatur, sondern „Demokratie“. Und das ging in der DDR dann weiter.

9

Ist die Ausbildung aller Lehrer an den Universitäten der Sowjetischen Besatzungszone vielleicht auch in diesem großen geschichtlichen Zusammenhang oder in dieser historischen Fiktion zu sehen, daß es darum gehe, die bürgerlich-demokratische Revolution, die 1848 begonnen wurde, zu vollenden? Jedenfalls wurde die gesamte Lehrerausbildung 1951 bereits total anders, nämlich sowjetisch organisiert, auf ver-

schiedenartige und verschiedenrangige Institutionen aufgeteilt.

Mich aber ließ man 1946 bis 1948 unbehelligt. Keine sowjetische Dienststelle und keine deutsche Behörde redeten mir in meine Konzeption der Geschichte der Pädagogik hinein. Zwar wurde durch die Ostberliner Zentralverwaltung festgelegt, daß die Darstellung der Gesamtentwicklung in der Vorlesung acht Wochenstunden umfassen sollte, also in vier Semestern in je zwei Wochenstunden zu absolvieren war. Doch wie der ganze Ablauf stundenmäßig aufgeteilt wurde, in welcher Proportion etwa die Schulgeschichte und die Ideengeschichte zu stehen hätte, welche Akzente überhaupt gesetzt werden sollten, das war nicht festgelegt. Ich habe mir das alles und vieles andere selbst ausdenken, mit unserem ersten Dekan der Pädagogischen Fakultät Hans Ahrbeck wissenschaftlich erarbeiten und absprechen können.

Was das allgemeine Klima und die Arbeitsverhältnisse in Halle damals betrifft, so hat natürlich auch das sein Gewicht und kann nicht einfach übergangen werden. Aber ich habe das an anderer Stelle breiter behandelt und gehe jetzt nur kurz darauf ein¹⁵. Man muß dabei zum Beispiel bedenken, daß der Betrugsgeist und die allgemeine Verlogenheit, die ich bei dem Gründungsauftruf der KPD charakterisiert habe, alle Lebensbereiche durchdrangen. Man muß weiter beachten, daß es viel Unsicherheit und manche überraschenden Zugriffe der sowjetischen, aber auch der deutschen Stellen gab. Das Denunzieren mit politischem Hintergrund spielte eine große Rolle im Gesamtleben, aber auch in persönlichen Beziehungen, Absichten und Rückblenden. Auch ich blieb davon nicht verschont, erfuhr das sowohl im Studentenkreise wie auch durch einen Verwandten, der davon betroffen wurde. Da wäre Schlimmes zu berichten.

Von der Arbeitsatmosphäre und dem Lerneifer der Studierenden ist zu sagen, daß für sie die Sinnorientierung, die Weltanschauung und die Lebensausrichtung zusammenge-

brochen war. Sie waren zum Teil Flakhelfer oder gar bei der Wehrmacht Soldaten gewesen, hatten auf Hitler schwören müssen, vielleicht sogar an ihn geglaubt. Nun war ihnen jeder innere Halt und jede politische Sicherheit verloren gegangen. Sie standen vor dem Nichts, vielfach auch noch vor dem Verlust ihrer Heimat und ihres Eigentums. Nun suchten sie aus der Sinnleere nach einem geistigen Halt, waren enorm lernfähig und orientationseifrig. Es war wirklich eine Freude, mit ihnen zu lernen, sich auseinanderzusetzen und in ihrem Kreise zu arbeiten.

Doch das veränderte sich im Seminar jedes Semester in der gleichen Richtung. Manche der jungen Leute, die sich vorher ganz unbekümmert und gern geäußert hatten, verstummen, weil sie Angst hatten wegen der Kontrolle von anderen. Und manche, die vorher wenig gesagt hatten, versuchten das Gespräch in politische Bahnen zu leiten, weil es von offizieller, parteigebundener Seite so gewünscht, ja gefordert werden könnte. Man suchte dann nicht mehr, das aus einem Text zu erfassen, was gemeint sein könnte, sondern wollte dem Text eine bestimmte Deutung aufdrängen, marxistische Tendenzen oder Positionen ins Spiel zu bringen. Da mochte auch dem Dozenten die Lust vergehen, diese Äußerungen aus dem Seminarkreise freimütig aufzunehmen, erst recht, wenn er schon am eigenen Leibe die Erfahrung des Denunziertwerdens gemacht hatte.

10

Ich war damals eigentlich publizistisch und fachlich ebenso gut philosophisch wie pädagogisch ausgewiesen, schwankte auch eine Zeit lang, zu welchem Fach ich mich mehr wenden sollte. Da mir in Halle die Philosophische Fakultät der Universität auch einen Lehrauftrag für Philosophie gegeben hatte, den ich zum Teil sogar mit vier Wochenstunden (zwei Stunden Vorlesung und zwei Stunden Seminar) wahrmahm,

und da ich mich mit dem Fachkollegen für Philosophie, dem ehemaligen Marburger Neukantianer Paul Menzer, gut verstand, entschloß ich mich, in den Sommerferien 1947 über die „grüne Grenze“ nach Westdeutschland zu gehen und nicht nur meine Verwandten in Pforzheim und Heidelberg zu besuchen, sondern mich bei der Gelegenheit auch in Heidelberg bei Karl Jaspers vorzustellen und ihn zu fragen, ob er eventuell persönliches Interesse für meine philosophischen Arbeiten und Vorstellungen haben könnte. Jaspers nahm mich persönlich sehr vertrauensvoll auf. Er kannte sogar mein Buch „Schleiermachers Kulturphilosophie“ und entließ mich mit der Versicherung, daß er mein philosophisches Fachinteresse und meine Publikationen weiter aufmerksam verfolgen würde¹⁸. Auch mich überraschte es dann, daß Karl Jaspers kurz darauf von Paul Menzer ein Gutachten über mich erbat. Noch mehr aber überraschte es mich, daß Paul Menzer mir das übel zu nehmen schien. Er versicherte mir, er hätte in Halle an der Universität für mich etwas tun wollen und tun können; nun aber wollte ich offenbar nach dem Westen gehen, ohne doch hier in der Sowjetischen Besatzungszone etwa gefährdet zu sein. Doch Paul Menzer, der es so gut mit mir meinte, hatte seine Rechnung wohl „ohne den Wirt“ gemacht; nach einem Jahr war er nämlich selbst weg vom Fenster: Aus der Universität in Halle war er entlassen oder in den Ruhestand versetzt worden, weil er in seiner Vorlesung behauptet hatte, die allgemeinen philosophischen Werte und Normen wären überzeitlich gültig. Das war zwar im Sinne der neukantianischen Philosophie, harmonierte aber gar zu wenig mit der marxistischen Theorie, nach der alle Werte und Normen Ausdruck der gesellschaftlichen Lage und Tendenzen sind. Vielleicht war Paul Menzer denunziert worden und wurde darum nicht nach „demokratischem Stil“ behandelt.

Die Episode mit Karl Jaspers fand für mich aber vor allem deshalb keinen Fortgang, weil er kurz danach von Heidel-

berg nach Basel berufen wurde und seine Arbeit und seine Lebensbezüge sich dadurch komplett veränderten.

Ich ging auch zu dem sowjetischen Bildungsoffizier und bat ihn zu erlauben, daß ich in Westdeutschland an einem philosophischen Kongreß teilnehmen könnte. Das lehnte er aber ab, und zwar mit dem Argument: „Wir machen hier selbst bald einen Kongreß für Philosophie“. Den habe ich aber nicht erlebt.

Was meine Aktivität in der Philosophischen Fakultät in Halle betrifft, so habe ich eine zweistündige Vorlesung mit dem Thema „Kulturphilosophie“ nur einmal, nämlich im Sommer 1948, gehalten. In zweistündigen Seminaren habe ich behandelt: im Sommer 1947 „Die philosophischen Grundlagen der Geisteswissenschaften“, im Wintersemester 1947/48 „Erkenntnistheorie“, im Sommer 1948 „Leibniz“ und im Wintersemester 1948/49 „Sprachphilosophie“. Natürlich geschah das alles in enger persönlich-fachlicher Absprache mit Paul Menzer.

11

Man ließ mich damals tatsächlich unbehelligt forschen und meine eigenen Gedanken entwickeln, natürlich in engster kollegialer Verbindung mit Hans Ahrbeck, der ebenfalls wie ich das Gebiet Geschichte der Pädagogik behandelte. Wir Dozenten hatten damals jeweils vor dem Semester für die Vorlesung den Hauptinhalt, die Gliederung, die Literatur und „die eigene Stellung zum Problem“ in siebenfacher Ausfertigung einzureichen¹⁷. Aber ich habe niemals eine Reaktion darauf erfahren. Ich vermute jedoch, daß man an irgend einer Stelle diese Texte sehr wohl gelesen hat, um sie bei passender Gelegenheit auch irgendwie ins Spiel zu bringen.

Was den inhaltlichen Ablauf betrifft, so haben wir den Gesamtstoff Geschichte der Pädagogik (und Geschichte der Erziehung) folgendermaßen aufgeteilt:

- 2 Sem.-Wochenstd.: Antike und Mittelalter
- 2 Sem.-Wochenstd.: Renaissance bis Aufklärung
- 2 Sem.-Wochenstd.: von ca. 1780 bis 1848
- 2 Sem.-Wochenstd.: ca. 1848 bis zur Gegenwart.

Damit versuchten wir, einerseits der Gegenwartsnähe und Gegenwortsbedeutung der geschichtlichen Epochen einigermaßen gerecht zu werden, wobei die ältere Zeit summarischer behandelt wurde und die neuere Zeit mehr Raum bekam. Andererseits wurde Rücksicht darauf genommen, wie stark jeweils Erziehungsideen und „-Systeme“ angefallen waren, was zum Beispiel für die klassisch-idealistiche Epoche breiteren Raum erforderte, beim nachklassischen 19. Jahrhundert dagegen nur eine relative kurze Behandlung nötig machte. Wir waren uns darüber im klaren, daß dabei auch subjektive Momente eine Bedeutung hatten.

12

Aber Basis der Geschichte der Pädagogik und der Geschichte der Erziehung ist die Tatsache, daß die Erziehung selber ein *geschichtliches Phänomen* ist. Das bedeutet vor allem drei-erlei:

Sie wandelt sich geschichtlich ab, es gibt genau besehen die erziehlichen Fakten und Zusammenhänge nur einmal. Es wird immer eine bestimmte Grundtatsache der menschlichen Existenz bleiben, was man Erziehung nennt, und sie könnte nicht so bezeichnet werden, wenn es sich nicht um bestimmte beschreibbare fundamentale Tatsachen und Sinn-ausrichtungen des menschlichen Seins und Tuns handeln würde, also um dieselbe Sinnorientierung und Handlungsin-tention. Doch sie wandelt sich wie die menschliche Existenz

geschichtlich dauernd ab und kommt als das so gemeinte und beschreibbare Phänomen immer wieder anders vor, das heißt exakt so nur einmalig. Genauer: es geht um die Tatsache des Heranwachsens des Menschen zum Erwachsensein, was immer das in der betreffenden Gesellschaft und Kultur, in der er lebt, bedeuten mag, und um Hilfen und Förderung dafür, auch um Probleme und Schwierigkeiten dabei, ebenso um Probleme im Erwachsenensein, die durch das Erwachsenwerden entstehen. Da sich die menschliche Existenz das Faktum und das Bedürfnis, ja den Luxus einer relativ langen Zeit des Heranreifens bis zur Mündigkeit mit vielerlei bewußten und unbewußten Problemen und mancherlei individuellen und sozialen Zügen leistet, gibt es dabei ein ganzes und kompliziertes Bündel von entsprechenden pädagogischen Tatsachen, Phänomenen und Problemen. Die Erziehungswissenschaft versucht sie zu erfassen, sie deutlich sichtbar zu machen und im Detail aufzuklären. Sie ist dabei *Tatsachenwissenschaft* wie auch *Sollenswissenschaft*, erkennt das alles aber in geschichtlich einmaligem Charakter, wie es sich darbietet und abwandelt.

Die Phänomene sind zwar geschichtlich einmalig und präsentieren sich immer wieder in historischen Dimensionen. Sie sind aber nicht isoliert, sondern stehen immer in *geschichtlich kleineren und größeren Zusammenhängen*, in näheren und ferneren Verbindungen. In welchen, das ist geschichtlich unterschiedlich und muß ebenso konkret sichtbar gemacht werden wie der pädagogische Tatbestand und die pädagogische Aufgabe selbst. Da es zur pädagogischen Grundaufgabe in jeder Zeit und in jedem gesellschaftlichen Zusammenhang gehört, daß der Heranwachsende in alle Kultur- und Sinnbereiche des Gesamtlebens verstehend und gestaltend eingeführt wird, macht auch die historische Schau und Klärung schnell mehr als bloß pädagogische Zusammenhänge sichtbar. Es kommt dabei das ganze Gesellschafts- und Kulturleben mit all seinen jeweiligen historischen Strukturen, Ordnungen und Wandlungen ins Spiel. Eine unermeß-

lich komplizierte, weit ausgreifende und multiple Sicht! Hier gilt das allgemeine Maß und die grundsätzliche Möglichkeit des historischen Verstehens, und die systematische und die historische Erziehungswissenschaft greifen hier engstens und vielfältig ineinander.

Möglich, ja auch notwendig sind in der historischen Arbeit der Erziehungswissenschaft wie in ihrer systematischen Tätigkeit unterschiedliche Abstraktionsebenen. Zum Beispiel in der erziehungswissenschaftlichen Literatur über den Lehrer und Erzieher gibt es Untersuchungen in der allgemeineren wie auch in der konkreteren Denk- und Erkenntnisebene. Es sei etwa daran erinnert, daß Theodor Litt in seiner grundlegenden Schrift „'Führen' oder 'Wachsenlassen'?“ für seine Gedankenführung die anthropologisch-philosophische Abstraktionsebene gewählt hat und konsequent bei ihr geblieben ist¹⁸. Das gibt seinem Gedankengang und seinem Denkansatz, auch seinen Grundthesen und seinen Ansprüchen die allgemeine Bedeutung und die situationsüberlegene Gültigkeit. Aber er lässt alle konkreteren Fragen offen, spricht sie gar nicht an. Es geht ihm wirklich nur um „das pädagogische Grundproblem“. Daneben gibt es bei dem Problem und den Fakten des Lehrers und Erziehers aber viel speziellere Fragen, die auch mit anderen Methoden angegangen und wissenschaftlich erörtert und geführt werden müssen. Dazu liegt ein breites, in sich differenziertes Feld von Denk- und Frageansätzen und von wissenschaftlichen Untersuchungsmethoden vor, etwa mehr beschreibend, mehr phänomenologisch oder besonders empirisch, mehr psychologisch oder soziologisch bestimmt, speziell psychoanalytisch oder biographisch differenzierend, mehr auf ein bestimmtes Kindes- und Jugendalter bezogen oder aber etwa im Zusammenhang mit bestimmten Fächern, Lebens- und Unterrichtssituationen¹⁹. Das alles ist deshalb nicht ohne Belang, weil es an seinen Sichtweisen und Fragestellungen und in seinen möglichen Perspektiven, Erkenntnissen und Klärungen enger oder bescheidener, zeitlich oder räumlich spezieller bezogen ist. Hier

ist also die Mannigfaltigkeit der Gesichtspunkte zu betonen, so wie es beim ersten Punkt auf die Einzigartigkeit und beim zweiten Punkt auf den Zusammenhang ankam.

13

Mehr als diese drei Grundgesichtspunkte, die sich aus der Erziehung als einem geschichtlichen Phänomen ergeben, und mehr als die zeitliche Aufgliederung des historischen Feldes beschäftigte, ja quälte mich die Frage, in welcher Grundsicht und Grundstruktur ich die Gesamtdarstellung entwickeln sollte, welche Akzente nun das Ganze haben könnte. Es gab in der deutschen Tradition, die Geschichte der Pädagogik in den Griff zu nehmen, zwei konventionelle Typen der Konzeption:

- den *personengeschichtlich* bestimmten Zugriff;
- den *problemgeschichtlich* oder *ideengeschichtlich* orientierten Zugriff.

13.1

Die erste Konzeption will nicht etwa den geschichtlichen Ablauf in der pädagogischen Historiographie von den Personen ableiten, selbst nicht etwa fast alles durch die großen pädagogischen Gestalten bestimmt sehen, so als ob die großen Individuen die „Geschichte machten“. Aber sie will ihnen doch einen gewissen Rang für die Gliederung und Ordnung des Ganzen zusprechen, will zum Beispiel von einem „Zeitalter Pestalozzis“, von den überragenden Auswirkungen Fröbels oder vom beherrschenden Einfluß Herbarts und der Herbartianer sprechen, den es bei der Lehrerschaft, besonders bei der Volksschullehrerschaft ja tatsächlich gegeben hat. So könnte man auch den großen Rousseau zu einem überragenden Gliederungspunkt machen und damit unter an-

derem herausstellen, daß die deutschen Aufklärungspädagogen sich immer wieder auf ihn berufen haben, wenn auch in verschiedenen Nuancen und in unterschiedlicher Intensität sowie mit ganz unterschiedlichen Akzenten. Und jeder Große kann ja mit unterschiedlichen Betonungen als Großer hingestellt werden. Das haben die großen Geister ja so an sich, daß sie in so differenzierter Weise wirken und vielfältige Tönungen in sich tragen, die sie in sich individuell bündeln und einmalig repräsentieren, die aber in der Ausstrahlung auseinandergehen können.

Es soll auch nicht bestritten werden, daß die personengeschichtliche Gliederung und Akzentuierung des historischen Ablaufs besonders übersichtlich erscheint und eingängig sein kann, was für die erste Orientierung besonders günstig ist.

Wie steht es aber mit der Wahrheitsfindung und mit dem „Weglassen“, das zu dieser personengeschichtlichen Konzeption gehört? Jede geschichtliche Darstellung muß historische Fakten und Zusammenhänge des Gewesenen weglassen, und das umso mehr, je kürzer sie ist. Doch das darf nicht dem Belieben ausgesetzt werden, es muß sich möglichst in engen Maßen halten, muß vor allem dem Gegenstand entsprechen. Wenn uns auf erziehlichem Gebiet das Nacheinander und Miteinander der Generationen strukturell fundamental erscheint, und wenn dazu das Miteinander der verschiedenen Kultur- und Sinnbereiche bei der pädagogischen Grundaufgabe unabdingbar gehört, so scheint doch schon von vornherein eine historische Konzeption, die den Ablauf stark auf Personen hin ausrichtet und von ihnen aus gliedert und ordnet, mit besonderen Gefahren des massiven Weglassens der Zusammenhänge belastet. Die Zusammenhänge kommen dabei doch leicht zu kurz. Man kümmert sich um sie zu wenig, obwohl doch ständig nach ihnen zu fragen ist, sie in der Wirklichkeit also dabei sein müssen und in geschichtlicher Dimension gesehen und beachtet sein wollen. Natürlich soll kein Zusammenhang von der Darstellung her konstruiert, keine Kooperation von pädagogischen Phäno-

nen bloß fiktiv entwickelt und behandelt werden. Doch die personengeschichtliche Akzentuierung drängt zu sehr zurück, was zum Beispiel der übergeordneten Epoche in ihrem ja einheitlich koordinierenden Lebens- und Denkstil zugehört. Es ist doch kein Zufall, daß das Erziehungs- und Bildungsdenken sich im 17. und 18. Jahrhundert so entschieden und so vielerorts in Deutschland dem Dienste des Volkes zuwenden, während es im 15. und 16. Jahrhundert stärker dem Einzelnen oder den Eliten dienen will. Man muß doch da wohl fragen: Was hat das für epochale Gründe, wie hängt das mit anderen Lebenserscheinungen zusammen? Was macht jeweils die Einheit der betreffenden Epochen aus?

Bei der Aufgabe, die ich an der Universität in Halle übernommen hatte, sollten die einzelnen pädagogischen Gestalten, besonders natürlich die großen, weiterhin nicht zu kurz kommen. Da hatte ich also vieles überhaupt erst persönlich zu erarbeiten, schrecklich viel Primärschriften und Sekundärliteratur zu lesen, um es noch klarer in den Griff zu nehmen und schärfer auf den „Nenner“ zu bringen, was ich zwar schon kannte, aber noch souveräner und spezieller beherrschen mußte. Die Individuen sollten also nicht zu kurz kommen, und dabei stand mir Litts grundlegendes gesellschafts- und kulturphilosophisches Werk der 20er Jahre - „Individuum und Gemeinschaft“ (3. Aufl. 1926) - immer als wegweisend und maßsetzend vor Augen.

Den großen pädagogischen Gestalten hoffte ich auch besonders durch pädagogische Seminare, die ich hielt, mehr gerecht zu werden. Sie nahm ich mir vor zur Behandlung in den nächsten Semestern. In Halle habe ich auf diesem Hintergrund und in dieser Absicht folgende zweistündigen pädagogischen Seminare abgehalten: im Wintersemester 1946/47 Schleiermachers Pädagogik, im Sommersemester 1947 Pestalozzi, im Wintersemester 1947/48 Fröbel, im Sommer 1948 Herder, im Wintersemester 1948/49: Dilthey, Spranger, Litt. Daß man dabei viel breiter auf die Großen eingehen konnte, als es in der Vorlesung möglich war, hat mich sehr befriedigt.

Aber die personengeschichtliche Konzeption des ganzen geschichtlichen Ablaufs erschien mir gar zu einfach und zu wenig pädagogikgemäß.

13.2

Die andere in Deutschland gängige Konzeption der historischen Pädagogik war die ideengeschichtliche oder problemgeschichtliche. Sie beruht darauf, daß man in der grundsätzlichen Systematik der Erziehungswissenschaft ein allgemeines Konzept der Erziehung entwickeln kann. Dazu gehören zum Beispiel Grundbegriffe bzw. Phänomene wie die folgenden: der Erzieher, der Zögling, der pädagogische Bezug, Belohnung und Strafe, Ermunterung, das Spiel, die Aktivität des Lernens, die Selbständigkeit des Heranwachsenden, die Mutter-Kind-Beziehung, der Schüler, die Schule als Organisation und als gesellschaftliche Institution, der Motivationskomplex des Lernens und vieles andere. Das alles gehört jedenfalls zum Gesamtphänomen der Erziehung.

Man kann nun fragen, wann, wodurch und wie hat sich das geschichtlich entwickelt? Wann ist dieses oder jenes Grundlegende oder Peripherie historisch besonders hervorgetreten, betont und breiter beachtet worden? Und wodurch? Was ist dabei herausgekommen? Es ist zum Beispiel nicht zu bestreiten, daß Herbarts pädagogischer Denkansatz und seine ganze Theorie dem Erzieher-Zögling-Verhältnis besonderes Augenmerk geschenkt hat und daß seine Analyse in diesem Punkte in feinste Verästelungen hineingetrieben ist, während in Schleiermachers pädagogischer Sicht die Erziehung vor allem als Verhältnis der Generationen, als eine Grundaufgabe der Älteren gegenüber den Jüngeren im Vordergrund steht. Herman Nohl hat etwa vor 70 Jahren gemeint, der pädagogische Bezug sei eigentlich erst in der Goethe-Zeit entdeckt worden. Und das Kind als eigenes Lebensalter sei erst von Rousseau gesehen worden.

Man kann nun solche Phänomene zu Rang-, Gliederungs- und Ordnungspunkten im geschichtlichen Gesamtablauf erheben, die Geschichte der Pädagogik also unter die Frage stellen, welche pädagogischen Motive und geschichtlichen Tatsachen die Idee der Erziehung vorangebracht haben und für ihre Klarheit und Erkenntnis wirksam und gravierend gewesen sind. Diese Frage liegt gewissermaßen quer zu der Polarität der personenhistorischen und der überindividuellen Lebenszusammenhänge: Es geht um *Sachfragen*, und schließlich sollen dabei im geschichtlichen Ablauf, das heißt vor geschichtlichem Hintergrund, pädagogische Gesichtspunkte aufgeregelt, die wesentlichen pädagogischen Punkte und Aufgaben, Probleme und Nöte zusammengeschaut werden. Etwa aber ist daran merkwürdig: Es wird zwar Geschichtliches aufgewiesen und als Material dargetan, aber es geht letztlich nicht um geschichtliche Züge, Fakten und Zusammenhänge, sondern um eine ungeschichtliche „Idee“, um die einzelnen Bestimmungen eines Sinn- und Aufgabenbereichs, eines Kulturgebietes, in dem der Mensch lebt und schafft, sinnt und trachtet, sich abrackert und irrt, wo er dabei auch sozial oder familiär, beruflich oder allgemein existentiell stehen mag.

Gewiß, man kann sich so etwas, was dabei alles zur Erziehung gehört, historisch ausdenken und kann es geschichtlich aufweisen, wie man auch darauf reflektieren kann, daß man ihm handelnd gerecht zu werden versucht. Aber überspringt man da nicht dauernd die Geschichte? Sagen wir nicht oben in Punkt 1 unseres Drei-Punkte-Katalogs: Das geht gar nicht; denn jedes pädagogische Phänomen, jede Tatsache und jeder Zusammenhang, den es gibt, kommt im Ganzen und genau genommen nur einmal vor, aber das verändert sich alles dauernd!

Wie hält diese Konzeption der Geschichte der Pädagogik und Geschichte der Erziehung es mit dem „Weglassen“ von historischen Fakten und Zusammenhängen? Alles, was historisch dagewesen war, wird hier im Grunde reduziert auf die

Frage: Wie wurde die übergeschichtliche Idee der Erziehung vorangebracht? Wo und wann gab es große Irrtümer oder gewaltige Entdeckungen? Diese Frage ist nicht etwa ganz abwegig. Es gehört ja auch zu den gegebenen menschlichen Denk- und Fragemöglichkeiten, daß bei jedem Lebens- und Kulturbereich allgemeinste Sinnfragen gestellt werden und daß nach Normierungen übergeschichtlicher Art gesucht wird. So gehört auch dieser Problemhorizont in die existentielle Reflexion.

Doch mit der problem- oder ideengeschichtlichen Konzeption der historischen Betrachtung als ausrichtender Grundmöglichkeit konnte ich mich noch weniger befreunden als mit der personengeschichtlichen Sicht. Diese Absage bedeutet aber nicht, daß gelegentlich in der historischen Bearbeitung und Darlegung nicht auch die Frage auftreten soll: Wie steht es eigentlich mit dieser oder jener historischen Erscheinung in bezug auf die Pädagogik überhaupt? Es trifft zu, daß Rousseaus Entdeckung der kindlichen Eigenart und der Entwicklungsstufen auch gerade deshalb eine besondere geschichtliche Bedeutung hat, weil das ein überragender Gesichtspunkt in der pädagogischen Sicht überhaupt ist. Was Großes und Wichtiges entdeckt worden ist, darf nicht wieder an pädagogischer Einsicht verloren gehen. Solche Gesichtspunkte in der geschichtlichen Betrachtung zu beachten, heißt jedoch etwas anderes, als diese problemgeschichtliche Konzeption zu akzeptieren.

Kurz: die beiden gängigen deutschen Sichtweisen in der pädagogischen Historiographie, die personengeschichtliche und die problemgeschichtliche, befriedigten mich damals in Halle nicht.

Beim historischen Arbeiten wurde mir also klar, daß ich ein eigenes Konzept schaffen und ausprobieren müßte. Dabei war mir der kollegiale Zuspruch meines ersten Dekans, Hans Ahrbeck, ebenso sicher wie auch wichtig. Er wußte auch aus eigener Erfahrung, was es heißt, eine Vorlesung neu aufzubauen. Von ihm stammt die Anregung, daß ich mich im ersten Semester mit einer einstündigen Vorlesung begnügen sollte, ohne daß deshalb die Darstellung kürzer gefaßt werden müßte, als das bei der doppelten Menge (den acht Semester-Wochenstunden) dem Stoff zukam.

Prinzip wurde mir nun das *Suchen nach Zusammenhängen*. Ich wollte aber nichts vorher festlegen und fühlte mich vor allem verpflichtet, auf einlinige Abhängigkeiten zu verzichten. Weder sollte alles einlinig aus Ideen abgeleitet werden noch auf die materielle Basis zurückgeführt werden. Kein Sinnbereich sollte dem anderen in der Frage der Kooperation übergeordnet werden. Die epochalen Zusammenhänge sollten durchaus herausgearbeitet werden, wo sie sich offenkundig ergaben; aber es sollte nichts „gemacht“ und als von außen hinzugefügt erscheinen. Wo es sich zum Beispiel aufdrängte, daß das Schulwesen in seiner Gestaltung und Veränderung von bestimmten Ideen abhängig war, da wollte ich das auch sichtbar machen. Wo es aber nicht deutlich wurde, da sollte nichts darüber gesagt werden. Auf keinen Fall sollte es so erscheinen, als ob das Schul- und Bildungswesen sich ständig aus Ideen ergäbe und sozusagen der Ausfluß einer Epoche wäre. Bei den Philanthropen des 18. Jahrhunderts ist es zum Beispiel ganz anders gewesen. Auch die *Facultas Artium* bei den alten Universitäten war ja nicht etwa Ausfluß und Folgeerscheinung ihrer oberen Fakultäten. Ein später, aber weder sehr freundlicher noch sehr sachkundiger Kritiker hat an meiner „Geschichte der Pädagogik“ einmal die Kritik geäußert, sie sei irrational, das heißt sie verzichtete auf klare, einheitliche Ableitungen. Dazu kann ich nur sa-

gen: Wenn man die Ableitungen vorher einheitlich festlegt, hat man die Geschichte in ihrer Struktur eben konstruiert. Es kommt gerade darauf an, grundsätzlich alles offen zu halten und jeweils in konkreter Weise zu sehen, was sich an Koordination und Abhängigkeiten ergibt.

Im Gesamtleben kommt keinem Sinn- und Kulturbereich in Permanenz eine Leitfunktion zu. Vielmehr sind alle auf das Zusammenwirken, auf das geschichtliche Mit- und Gegeneinander angewiesen. Auch bei den sozialen Feldern muß man, aufs Ganze gesehen, wohl von übergreifenden Zusammenhängen, vom Miteinander der verschiedenen Gruppen sprechen können. Das ist im einzelnen wieder historisch aufzuzeigen und geschichtlich zu überblicken, auch in seiner Variabilität.

Theodor Litt hat sich in seinem Vortrag von 1946 in Ostberlin, wo er der Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers nachgegangen ist, breiter über seine Auffassung von der Geschichte der Pädagogik geäußert, auf die ich hier ausführlich eingehen möchte. Da heißt es bei Theodor Litt²⁰:

„Heute wissen wir, oder wir können es wenigstens wissen, daß wir zwar auf der einen Seite immer noch die vielschichtige Hinterlassenschaft einer mächtigen Kulturentwicklung in uns tragen, gleichzeitig aber, was unser *bewußtes* Verhältnis zu diesem unserem Erbe angeht, in den Zustand einer heillosen Verwirrung hineingeraten sind. Das ist ein innerer Widerspruch, der auf die Dauer nicht ertragen werden kann. Wir müssen mit uns wieder ins Reine kommen. Wir müssen, koste es, was es wolle, unseren geistigen Haushalt wieder in Ordnung bringen. Und an dieser Arbeit fällt der Erziehung ein wesentlicher Anteil zu. Denn gerade von der Haltung der heranwachsenden Generation wird es abhängen, ob und wie weit der deutsche Mensch sich mit den großen geschichtlichen Mächten, die an seinem Wesen geformt haben, wieder in das rechte Verhältnis zu setzen vermag, ob er weitblic-

kend und weitherzig genug sein wird, um den Reichtum seiner Vergangenheit unentstellt und ungeschmälert in sich zur Wirkung kommen zu lassen. Dem Geschlecht der Nach-rückenden zu dieser Aufgeschlossenheit zu verhelfen - das wird eine wesentliche Aufgabe der Lehrenden sein. Und Sa-che der pädagogischen Theorie ist es hinwiederum, diesem selbst den Ausblick in die Weite dieser geistigen Landschaft zu eröffnen. Was man herkömmlicherweise „Geschichte der Pädagogik“ nennt, das hat, wenn ich recht sehe, hierin seine wesentlichste Bestimmung. Solange es vorwiegend oder ausschließlich als Geschichte der pädagogischen Systeme und Organisationen behandelt wird, vermag es nur mäßige Teilnahme zu erwecken. Lebendige Wirkung wird es erst dann, aber dann auch ganz sicher, ausstrahlen, wenn es als Geschichte der geistigen Mächte angelegt und durchgeführt wird, unter deren Einfluß der abendländische und speziell der deutsche Geist seine Gestalt angenommen hat. Was die geistige Schöpferkraft von Hellas, Roms staatengründender Wille, das Gottsuchen der christlichen Seele, die Einheits-kultur des Mittelalters - was Renaissance und Reformation, Aufklärung und Humanitätsbewegung, der Aufstieg des neu-zeitlichen Volksstaates und die Arbeiterbewegung zum We-sen des heutigen Menschentums beigesteuert haben: das soll ein jeder wissen, der junge Deutsche von einer gewissen Altersstufe an auf das ihrer harrende Leben vorbereiten soll. Denn nur auf Grund einer solchen Horizonterweiterung wird er in sich und folgewise auch in dem ihm Anvertrauten den Geist verstehender Duldsamkeit entwickeln können, dessen das deutsche Leben bedarf, um von den ihm so tief einge-wachsenen Lastern rechthaberischen Unfehlbarkeitsdünkels und gehässiger Verfolgungssucht erlöst zu werden. Nur wenn sich dem Lehrer die Weite dieses geistigen Horizonts er-schlossen hat, wird er auch die geistigen Mächte, deren Nie-derschlag ihm als Inhalt seiner lehrenden Tätigkeit entge-gentritt, nicht wie ein undurchschaubares Fatum über sich verfügen lassen, sondern aus inniger Vertrautheit mit ihrer

Herkunft und Bedeutung in Lehre und Erziehung zur Wirkung bringen können“.

Diese Gedanken Litts und seinen Vortrag von 1946 kannte ich nicht, als ich im Herbst 1946 mein eigenes Konzept der Geschichte der Pädagogik zu beginnen hatte. Mir ging es um die Herausarbeitung geschichtlicher Zusammenhänge und großer Epochen sowie ihren Einfluß auf den deutschen Menschen der Gegenwart. Das, was Litt da ausführt, sind selbstverständlich überragende Momente des geschichtlichen Ablaufs, die jeweils dem Menschen sozusagen neue Möglichkeiten seiner Existenz zugeführt haben, ihm eine neue Seite der Existenz erschlossen haben. Jede dieser Existenzmöglichkeiten hat sich sozusagen in ihn eingeprägt. Das alles kann und darf nicht wieder verloren gehen, wenn sie sich bei Litt auch nicht wie bei Hegel in dialektisch-synthetischem Sinne aufgipfeln.

Aber meine Intention für die pädagogische Historiographie ging noch über diese Littsche Konzeption der „großen geistigen Mächte“ hinaus: Ich wollte darüber hinaus, etwa innerhalb der Epochen, Zusammenhänge aufweisen, wo sie zu finden waren, wollte etwa an Karlsruhe und Mannheim das gleiche System- und Konstruktionsprinzip deutlich machen oder beim Pietismus die heterogenen, aber zusammengehörenden Möglichkeiten des praktischen Zugriffs im Fachunterrichtsniveau, in seinen unterschiedlichen Arbeiten im Schulgarten und im Fachlehrertum aufweisen.

Meine Konzeption läßt sich vielleicht als *Geschichte der Pädagogik unter Bezogenheit auf das soziokulturelle Gesamtleben* kennzeichnen; es sollen möglichst viele Bezüge zwischen dem pädagogischen Phänomen und dem kulturellen Leben herausgestellt werden.

Dieses eigentlich anspruchsvolle Konzept mit seiner vielbezogenen Sicht kam in der Vorlesung bei den Studierenden gut an. Der damalige Dekan der pädagogischen Fakultät, Hans Ahrbeck, und ich, wir lasen beide jeweils unterschiedliche Kapitel der Geschichte der Pädagogik, und wir hatten uns darüber vorher gut verständigt.

Selbstverständlich wurden die Lehrveranstaltungen, wie in der Hochschule üblich, als Lehrangebote für die Studierenden behandelt. Es fiel uns jedoch auf, daß auf dem Studienplan, der den Studierenden als Angebot ausgehändigt wurde, auch eine zweistündige Vorlesung als Pflicht für alle Lehramtsstudierenden aller Schulstufen und Schulfächer aufgeführt war²¹. Sie wurde von dem Lehrbeauftragten Georg Mende gehalten, der später zu hohen Parteiehren aufgestiegen ist. So darf vermutet werden, daß hier von Anfang an parteieigene marxistische Indoktrination vorlag, die offiziell also getarnt wurde, entsprechend dem Grundsatz und Anspruch Walter Ulrichts vom Mai 1945: „Es muß alles demokratisch aussehen“.

Im Sommer und Herbst 1948 gab es für uns in Halle an der Universität eine radikale Veränderung, die jedoch in viel größeren Zusammenhängen stand und auch für mich persönlich zu einer Existenzbedrohung wurde. Ich berichte zunächst von dem, was ich selbst erlebt habe; im Rückblick erscheint es mir aber fast wunderbar, wie seinerzeit im kleinen Erlebnisfelde und in der großen politischen Welt die damaligen Veränderungen alle zueinander paßten. Wenn Walter Ulbricht bei dem Gründungsauftruf der KPD am 11. Juni 1945 die revolutionären kommunistischen Gemüter beschwichtigen und um Geduld bitten mußte („Genosse, warte ein bißchen“), jetzt erhielt der damals ungeduldige Genosse wohl seine Befriedigung. Es war soweit!

An der Universität in Halle war die Universitätsverfassung, die zur Weimarer Republik paßte, offenbar nur langsam erarbeitet worden, sie war nämlich erst 1931 in Kraft getreten. Dann kam ja bald der nationalsozialistische Umbruch mit entsprechenden Satzungsfolgen. Als die Universität 1946 erneut ihren Betrieb aufnahm, wurde die Universitätsverfassung von 1931 wieder für gültig erklärt. Nun wurde sie bereits im Sommer 1948, und zwar plötzlich, wieder außer Geltung gesetzt. Das löste natürlich einen Schock aus. Wenn ich mich richtig erinnere, traten damals alle Dekane aus Protest zurück. Rektor der Universität war seinerzeit der international berühmte Alttestamentler Otto Eißfeldt; auch er trat nach meiner Erinnerung im Sommer 1948 zurück. Die neuen Dekane wurden von oben und von außen bestimmt, also der Universität aufoktroyiert. Die Pädagogische Fakultät erhielt sogar einen neuen Kollegen als neuen Dekan: den Marxisten Max Gustav Lange. Der hatte sich schon in der Redaktion der ostzonalen Zeitschrift „Pädagogik“ als roter Streiter hervorgetan (z.B. gegen Theodor Litt²²). Von dem war auch für die Pädagogische Fakultät nichts anderes zu erwarten, vielmehr sehr entschiedene Aktivitäten, um die Kollegen im Sinne der SED auf Vordermann zu bringen. Ich sollte das bald auch persönlich erfahren. Denn nun wurde jede Tarnung fallen gelassen.

Während ich beim Pädagogischen Kongreß 1947 in Ostberlin noch eine offene Aussprache, ja sogar das Verharmlosen des Marxismus und das Herunterspielen seiner Theorie erlebt hatte (Paul Wandel damals: „Wir verlangen von keinem Lehrer, daß er Marxist ist“), wehte im Herbst 1948 beim Pädagogischen Kongreß in Leipzig, den ich ebenfalls miterlebt habe, ein ganz anderer Wind. Jetzt wurde nicht mehr diskutiert, sondern klar und mit höchst polemischen Spitzen wurde jetzt ein Dogma verkündet. Die Polemik richtete sich vor allem gegen jede Art der Reformpädagogik. Sie wurde in jeder Abart als bürgerlich-kapitalistisch hingestellt und scharf kritisiert, ja gebrandmarkt. Auch wenn sie sich selbst als fort-

schrittlich, gar als sozialistisch verstanden hatte, wurde sie nun in die kleinbürgerliche Ecke gestellt. Das war überholte Pädagogik, mit der in unserer Schule und in unserer Gesellschaft nicht mehr zu arbeiten war. Im Wintersemester 1948/49 konnte ich zwar meine Lehrveranstaltungen noch halten, wie ich sie geplant hatte. Man redete mir ebensowenig dazwischen, wie es in den vorhergehenden Semestern geschehen war. Doch es war klar, daß es so im Sommersemester 1949 nicht weiter gehen könnte. Jedenfalls drängte sich mir diese Sorge auf, als ich die scharfen Thesen und die plumpen Forderungen im Leipziger Pädagogischen Kongreß im Herbst 1948 vernahm.

Wie energisch man die Sowjetisierung der Lehramtsstudienfächer vorantrieb, war auch daran zu erkennen, daß nun sowjetische Lehrbücher der Pädagogik und der Psychologie, ins Deutsche übersetzt, in die deutschen Buchhandlungen gebracht und in die Universitäten der Sowjetischen Besatzungszone hineingeleitet wurden. Der eine sowjetische Autor hieß B. P. Jessipow, der andere war N. K. Gontscharow. Ihre Werke waren bestimmt luppenrein marxistisch-leninistisch. So sollten sie uns auch zeigen, wie wir wissenschaftlich zu denken hatten, und sie sollten natürlich auch die Orientierung für unsere Lehrveranstaltungen abgeben. Das war für uns wahrhaft bedrückend.

Wie es aber zu jedem totalitaristischen Regime gehört: es gab jetzt überall und oft genug Versammlungen, in denen man sich gegenseitig den rechten Geist und das Mitmachen zu versichern hatte und sich wechselseitig dabei auch kontrollierte. Und es gab auf den Straßen Halles und in den Franckeschen Stiftungen häufig politisch-motivierte Sammlungen. Ich erinnere mich, daß zum Beispiel für Mazedonien Geld gesammelt wurde. Man sollte sich dafür einsetzen, daß auch dieses Land ein marxistisch-leninistisches Regime erhielt. Und wenn nicht der Streit zwischen Tito und Stalin gekommen wäre, wäre das alles vielleicht auch so gelungen.

Dazu kam, daß nun auch in der Sowjetischen Besatzungszone, wie in der Sowjetunion selbst, die gesamte Wirtschaft bewußt zur Planwirtschaft gemacht und zunächst, für 1948 bis 1950, ein Zweijahresplan aufgestellt wurde, dem dann die Fünfjahres-Pläne der DDR folgten. Auch dafür mußte wieder das ganze Volk mobilisiert werden. Und dafür waren wieder Volksversammlungen abzuhalten.

Geradezu phänomenal war, wie die Sowjetunion gleichzeitig die Situation in Berlin veränderte, und zwar gewaltig verschärfte. Auch das geschah teilweise schon im Sommer 1948, spitzte sich aber im Herbst zusehends und lebensbedrohlich zu. Dazu seien hier nur einige Tatsachen genannt. Es gingen in Berlin zum Beispiel die Schleusen an den Wasserkanälen, die ja der Sowjetunion unterstanden, nun kaputt, und sie konnten nicht repariert werden. Da mußten zum Beispiel alle, die mit der Eisenbahn nach Berlin wollten, in Großbeeren aussteigen, und ihr Gepäck wurde kontrolliert. Es wurde die Post, die von der Sowjetischen Besatzungszone nach Westdeutschland geschickt werden durfte, auf 100 g begrenzt usw., usw. Schließlich kam die Berliner Blockade: Die Sowjetunion verhinderte, daß die Westberliner Lebensmittel und Wärme bekamen. Sie konnten nur noch aus der Luft versorgt werden. Daß das die Amerikaner, die Engländer und die Franzosen taten, hat Westberlin bekanntlich gerettet. Diese Berlin-Blockade ging bis zum 12. Mai 1949. Sie spaltete Berlin in vieler Hinsicht auf, zum Beispiel verwaltungsmäßig, aber auch hochschulmäßig (Gründung der Freien Universität, Gründung der Westberliner Pädagogischen Hochschule). Aber die Mauer in Berlin schuf Walter Ulbricht erst im Sommer 1961.

Meine Betrachtungen gehen jetzt nach Halle zurück, nach der Versammlungs-, der Sammlungs- und der Entschließungswelle, in die auch die Universität einbezogen war. Selbstverständlich hatten all diese Veranstaltungen freiwilligen Charakter, aber sie standen unter dem psychologischen Druck des sich entwickelnden SED-Totalitarismus. Ich hielt

mich von den politischen Veranstaltungen soviel wie möglich fern. Da sagte mir im November 1948 der neue, der rote Dekan in fast drohendem Ton: „Wenn Sie jetzt nicht voll mitmachen, müssen Sie die Konsequenzen tragen!“ - Das war eine Bedrohung, die ich für mich und meine Familie sehr ernst nehmen mußte.

Aber was war mit den „Konsequenzen“ wirklich gemeint? Es konnte sich natürlich um Entlassung aus meinem Universitätsamt handeln. Es konnte aber auch viel Schlimmeres in Frage kommen, wie ich das im studentischen Kreise, aber ebenso in der Verwandtschaft mit dem plötzlichen Verschwinden einer Person auch erlebt hatte. Meine Frau und ich entschlossen uns deshalb zum heimlichen Weggang aus der Sowjetischen Besatzungszone. Das war noch keine „Republikflucht“, denn die DDR wurde erst im Oktober 1949 gegründet. Aber wir brauchten dazu eine Zuzugsgenehmigung unserer Verwandten, die in Pforzheim und seiner Umgebung wohnten. Die erhielten wir (heimlich) im Januar 1949. Doch das Unternehmen war auch sonst recht schwierig; denn unsere damaligen drei Kinder waren noch klein: sechs, fünf und eineinhalb Jahre alt. Das kleinste, in der schlimmsten Notzeit im Oktober 1947 geboren, lag noch im Kinderwagen, es konnte noch nicht einmal stehen. Unser Hab und Gut mußten wir komplett, von den Möbeln bis zur Kaffeetasse, stehen und liegen lassen. Nur, was sich in ein paar Koffer packen ließ, konnte mitgenommen werden. Dazu gehörten auch - mir besonders wichtig - die Unterlagen meiner Vorlesung der Geschichte der Pädagogik.

16

So ausgerüstet, verließen wir Anfang März 1949 Halle und kamen über Berlin (von dort mit einem englischen Kohlenflugzeug nach Lübeck ausgeflogen) zu unseren Verwandten nach Pforzheim. Obwohl sie schon sehr beengt wohn-

ten, nahmen sie uns sehr liebevoll auf. Wir konnten auf dem Dachboden schlafen. Aber alle meine Versuche, in Karlsruhe, in Stuttgart und in Heidelberg, eine Tätigkeit im Schul- oder Hochschuldienst zu finden, schlugen fehl; es gab ja damals viele Tausende von Flüchtlingslehrern, aus allen verlorenen Gebieten, auf den Bewerberlisten. Ich war zunächst ein paar Monate arbeitslos.

Aber der Verlag Ernst Klett zeigte Interesse an dem Buch, das ich in geraffter Form aus den von Halle mitgebrachten Vorlesungsnotizen zusammenbastelte und zu einer Gesamtdarstellung der „Geschichte der Pädagogik“ ergänzte. Zum Teil schrieb ich den Text auf einer zusammengeklappten Nähmaschine in der Küche unserer Pforzheimer Verwandten. Das Buch erschien im Frühjahr 1951, kurz nach dem Band gleichen Titels von Fritz Blättner, den ich auch wegen seiner anderen erziehungswissenschaftlichen Arbeiten schätzte und der nun mein Konkurrent wurde. Er setzte strukturell etwas andere Akzente, aber darüber möchte ich mich hier nicht äußern²³. Damals sprach man noch nicht von „Ossis“ und „Wessis“. Das ändert jedoch nichts daran, daß ich es schwerer hatte mit dem Bekanntwerden. So erschien bei Blättners Buch die zweite Auflage schon 1952, bei meinem Buch aber erst 1955. Allerdings wurden beim „Blättner“ die einzelnen Auflagen kleiner gehalten als beim „Reble“, so daß man das beim Absatzvergleich mitberücksichtigen muß. Im Laufe der Zeit überholte der Absatz des „Reble“ den des „Blättner“, wenn auch dessen Auflagenzahl die höhere blieb. Jedenfalls wurden alle beiden Werke allmählich zu Standardwerken.

Daß ich die Darstellung zeitlich allmählich fortgeschrieben und jeweils verbessert, vor allem die Literaturangaben modernisiert habe, kann man beim Vergleich der verschiedenen Auflagen genauer feststellen. Erstaunlich ist, daß das Buch noch heute (1997) Absatz findet und inzwischen eine Gesamtverbreitung von mehr als 120.000 Exemplaren erfahren hat (1995 erschien es in 18. Auflage, im Jahre 1996

wurden noch mehr als 1.000 Exemplare abgesetzt). Und das ist die Konzeption der Geschichte der Pädagogik, die ich 1946 bis 1949 an der Universität in Halle entwickelt habe!

Natürlich ist es auf die Dauer bei einem wissenschaftlichen Werk gar nicht zu vermeiden, daß es nicht nur alt wird, sondern auch irgendwie veraltet. Auch ich habe mich manchmal gefragt, ob ich bei dem Buch nicht doch mehr verändern müßte, als ich bisher verändert habe. Aber dann wäre es nicht mehr der „Reble“. Und was könnte man sich eigentlich mehr und anderes wünschen, als daß noch immer nach ihm zur historischen Orientierung gefragt wird! Wolfgang Klafki hat sich darüber in seinem „Grußwort“ zu meinem 85. Geburtstag sehr wohlwollend und sehr sachkundig geäußert²⁴.

Zum Abschluß sei hier noch hingewiesen auf den Festvortrag, den Heinz-Elmar Tenorth bei der Feier, die mein Institut für Pädagogik an der Universität Würzburg zu meinem 85. Geburtstag gab, zur gegenwärtigen Lage der pädagogischen Historiographie gehalten hat²⁵.

Beilage A: Texte aus Halle 1946-48

Universität Halle/ Wittenberg

Pädagogische Fakultät

Prof. Dr. Albert Reble

WS 1946/47

Eingereichtes Programm der Vorlesung:

Die Bildungs- und Erziehungsidee im Goethe-Zeitalter.

1. Teil (1stündig, insgesamt 18 Stunden)

Nach der abermaligen Änderung des Studienplanes erscheint es angebracht, dieses Kolleg, das als 2-stündige Vorlesung für ein Semester geplant war, auf zwei Semester zu verteilen und nur einstündig zu lesen. Ziel ist das Verständnis dieser auch auf pädagogischem Gebiet besonders bedeutsamen Epoche des deutschen Geisteslebens aus der Gesamt situation heraus (geschichtlich, geistig, gesellschaftlich usw.), die Aufweisung des Reichtums der päd. Gedankenbewegung jener Zeit und die Herausarbeitung des Gehalts, der für uns heute und für das Erziehungsproblem an sich Bedeutung hat. Der 1. Teil umfaßt, gesamtcharakteristisch, die neuhumanistische Bewegung und die pädagogischen Anschauungen von Herder, J. Paul, Humboldt, Goethe, Schiller. Der 2. Teil (folgendes Semester) wird Fichte, Hegel, Schleiermacher sowie Pestalozzi (evtl. auch Herbart) behandeln.

In Konfrontierung gegen die Aufklärung entwickelt der erste Abschnitt die Grundzüge des neuen, organischen Weltbildes, wie es in der Goethezeit dominiert. Die Rolle der Begriffe „Gestalt“ und „Bildung“ werden daraus abgeleitet und die Prinzipien der Individualität und der Totalität, der Harmonie und der Humanität dargestellt. Dem heute verflachten und entleerten Begriff der Bildung wird seine damalige tiefe Sinn erfüllung gegeben, die Rolle der Antike im Ablauf der Bewegung besprochen. Die Frage nach der Stellung, die dem Individuum einzuräumen ist, wird als Zentralproblem aufgewie-

sen; aristokratische Enge als einschränkender Zug der päd. Bewegung der Goethezeit herausgestellt (Überwindung im Ansatz durch Schiller, Fichte, grundsätzlich durch Goethe und Schleiermacher, im vollen Sinne durch Pestalozzi).

In einem kurzen Kapitel wird dann die neuhumanistische Bewegung im gymnasialen und Hochschulwesen (Gesner, Ernesti, Heyne, Gedike, Wolf) behandelt unter Hinweis auf die Gefahren des Intellektualismus, des Abgleitens in altsprachlichen Philologismus mit Überbetonung der formalen Bildung sowie unfruchtbare Trennung von Volksschul- und Gymnasialpädagogik.

Der Schwerpunkt des 3. Kapitels liegt auf der Behandlung von Herder, Goethe und Schiller. Herders harmonisch-organisches Weltbild - im Sinne Diltheys ein „objektiver Idealismus“ - wird interpretiert, seine physiognomische Erfassung aller Erscheinungen (Zurückgehen auf den Lebensgrund), daraus seine Stellung zur Geschichte (jede Epoche ihr eigenes Zentrum), das auf den Kosmos ausgedehnte Entwicklungs- und Bildungsprinzip sind weitere Grundlagen für seine Bildungsidee der Humanität. Wie er das Wesen des Humanen als metaphysisches, ethisches und pädagogisches Prinzip faßt, wird ausführlich besprochen. Der Individualisierung des Bildungsideals (Gegensatz zu Rousseau), der Rolle der Sprache und der Antike sowie den Gedanken der Allseitigkeit und der Harmonie kommen dabei besondere Bedeutung zu (auch auf Gefahr des Intellektualismus, des Enzyklopädismus und der Zersplitterung ist hinzuweisen). Daß Herder trotz seiner schulischen Wirksamkeit und der Universalität seines Geistes den Blick im wesentlichen auf die höhere Bildung beschränkt hat und vom Ideal einer tieferen Volksbildung nicht erfaßt war, bezeichnet eine seiner Grenzen.

Die mehr auf Mütter und Familie abgestimmte Erziehungslehre Jean Pauls wird nur kurz charakterisiert. Erziehung wird hier noch weit mehr als bei Herder zu einer Förderung der Selbstentfaltung, und die Idee des Preismenschen unterstreicht noch die Individualisierung des Bildungsgedankens,

führt hier auch zu Überbetonung des Anlagentiments gegenüber schicksalformender Begegnung und Umwelt im Erziehungszusammenhang, wie auch die Kräfteschulung gegenüber der Rolle des Bildungsstoffes überbetont erscheint.

Der nächste Abschnitt behandelt die Bildungstheorie W. v. Humboldts, bei dem das ästhetische Moment (Gestaltung des Lebens zum bewußten Kunstwerk) am stärksten hervortritt und der Lebenszusammenhang radikal zum Ich hin zentriert erscheint. Die bis zum extrem aristokratischen Individualismus gesteigerte Unabhängigkeit und relative Abgeschlossenheit des Ich, die übermäßige Betonung der Selbstbildung gegenüber dem Wirken auf andere, das Überwiegen des Kontemplativen sind wesentliche Züge seiner Humanitätsidee, die sich in seinem Menschentum selbst einmalig verkörpert und zugleich die Bedingtheit seiner Auffassung erkennen lassen; dadurch wird aber seine große Bedeutung für die Entwicklung des Bildungs- und Schulwesens nicht beeinträchtigt.

Goethe dagegen verwirklicht und lehrt die ausgewogene Einheit von Schau und Tat. Seine Weltanschauung einer universalen Sympathie und seine Auffassung und Gestaltung harmonischer Totalität, die das praktische Wirken an der unmittelbaren Aufgabe des Tages betont, ja im Tätigsein als solchem den Lebensinn sieht, zeigt in schönster Gestalt jenes tiefe Vertrauen zum Leben, von dem diese ganze erziehungs-freudige Epoche erfüllt ist und das im Laufe der letzten 100 Jahre sehr erschüttert wurde. Der Gedanke, daß Gestaltung nur durch Entzagung möglich ist, daß sich erst durch Beschränkung, Hingabe an die Sache das Ich wahrhaft bildet (womit Goethes hohe Schätzung des Handwerks zusammenhängt), daß der Mensch erst als nützliches und tätiges Glied der Gesellschaft zur reinen Menschlichkeit kommt, wird eingehend dargestellt und in seiner Bedeutung gewürdigt.

Der folgende Abschnitt stellt diesen monistischen, harmonistischen Typen pädagogischen Denkens den „Idealismus

der Freiheit" (in Diltheys Sinne) gegenüber, wie er uns in Kant und Schiller entgegentritt. Hier steht der Mensch der Welt in heroischer Haltung gegenüber. Was dort als Wachstum gesehen wurde, erscheint hier als unendliche Reihe von Selbstüberwindungen; hier liegt der Ton auf dem Begriff der Erziehung, nicht auf dem der Bildung. Hier ist das Ethische dem Ästhetischen übergeordnet (zentrale Bedeutung des Pflichtbegriffes). Kurz charakterisiert wird Kants Bedeutung für die Erziehung: sie liegt hauptsächlich in dem, was er für die Herausarbeitung des Pflichtbegriffes, der Menschenwürde, der sittlichen Gemeinschaft, des Rechtsstaates geleistet hat, während seine Pädagogikvorlesungen noch ganz den Geist der Aufklärung atmen. Schillers besondere Stellung und Bedeutung in diesem Zusammenhang ergibt sich aus seinem Ringen um Überwindung jenes Dualismus, um Synthese von Ethischem und Ästhetischem. Wie sich von diesem Ansatz aus sein Humanitätsideal gestaltet, wie er die geschichtliche Entwicklung und die Kunst unter den ethisch-pädagogischen Gesichtspunkt rückt bzw. Erziehung und Bildung von der Kunst her versteht, wird ausführlich behandelt. Es handelt sich für Schiller nicht nur um die Erziehung des Einzelnen, sondern um Erziehung der Gesamtheit des Volkes zu nationaler und allgemein menschlicher Kultur - ebenso wie dieser Punkt ist freilich auch die Einseitigkeit erwähnenswert, die der Idee einer ästhetischen Erziehung trotz aller Bemühung Schillers um Synthese und Totalität anhaftet.

Zur Literatur: Außer den Quellen werden hauptsächlich herangezogen: Herder-Biographien von R. Haym und K. Kühnemann; R. Lehmann: Herder/ Schiller/ Goethe, 1921; Th. Litt: Kant und Herder, 1930; W. Münch: Jean Paul, 1907; Humboldt-Bücher von Spranger, S. Kähler und A. Leitzmann; E. Cassirer: Freiheit und Form, 1912; Schiller-Biographien von E. Kühnemann und K. Berger; K. Vorländer: Kant, Schiller, Goethe, 2. Aufl. 1923; Goethe-Bücher von Fr. Gundolf, G. Simmel, G. Brandes; H. Leisegang: Goethes Denken, 1932; A. Langguth: Goethes Pädagogik, 1886.

Universität Halle/Wittenberg
Programm für das Sommersemester 1947

Fakultät: Pädagogische
Fach: Geschichte der Pädagogik
Name des Vortragenden: Prof. Dr. Reble

Die Vorlesung ist für Studierende mit dem Berufsziel: Lehramt bestimmt.

Gesamtsumme der Stunden für das Semester: 34

Nr.	Thema und Inhalt	Theor.	Prakt.
1	Vorlesung: Pädagogik des 19. Jahrhunderts	34	—

Vorbemerkung:

Wie in einer am 13.1.47 an die Zentralverwaltung eingereichten Denkschrift der Fakultät eingehend begründet wurde, sind leitfadenhafte Vorlesungen („Überblicke“) über die Geschichte der Pädagogik abzulehnen und vielmehr gründliche, breitere Darstellungen zu fordern. Aus diesem Grunde wurde die Vorlesung „Die Bildungs- und Erziehungsidee im Goethe-Zeitalter zweistündig angesetzt. Ihr erster Teil (Gesamtcharakteristik, philologischer Neuhumanismus, Herder, J. Paul, Humboldt, Goethe, Kant, Schiller) ist im Wintersemester einstündig gelesen worden. Der zweite Teil wird Fichte, Hegel, Schlei-

ermacher und Pestalozzi behandeln. Damit aber der Anschluß an die laufende Vorlesung Herrn Professor Ahrbecks über die pädagogischen Strömungen des 20. Jahrhunderts erreicht wird, werden nun Fröbel, Diesterweg, Herbart, die Herbartianer und die Entwicklung des Schulwesens im 19. Jahrhundert hinzugenommen und dieses Kolleg im Sommersemester als „Pädagogik des 19. Jahrhunderts“ zweistündig gelesen.

Gliederung:

§ 1: Philosophie und Pädagogik des „deutschen Idealismus“.

1. Gesamtaspekt des „deutschen Idealismus“.

Kants Position - Die Ansatzpunkte der weiteren gedanklichen Entwicklung - Metaphysik des Geistes

2. Fichte.

Darstellung seines Systems - Der ethisch-pädagogische Grundzug seines Denkens - Fichte als Kritiker seiner Zeit, sein Geschichtsbild - Seine Wandlung vom Individualismus zum System strenger Staatserziehung - In seiner Pädagogik die Individualität in ihrem Recht verkürzt, das nationale und das staatliche Prinzip übersteigert, die Macht der Erziehung überschätzt, aber das Ethisch-Charakterliche (unmittelbare Selbsttätigkeit, Lernen als Schaffen, ethischer Idealismus) und der soziale Geist (Gleichheit aller Stände bei der Erziehung, Zusammenhang mit Pestalozzi) beispielhaft.

3. Hegel.

Skizzierung der philosophischen Entwicklung von Fichte über Schelling zu Hegel - Grundriß seines Systems mit Betonung der dialektischen Methode sowie seiner Geschichts- und seiner Rechtsphilosophie - Verlagerung des Schwergewichts ins Objektive, das Individuum als bloßer Träger und Vollstrekker des allgemeinen Geistes - Erziehungsziel: Kulturgemäßheit, der Mensch

soll tätiges Glied, „Organ“ der objektiven Ordnung werden. „Abarbeiten“ der Subjektivität - Zentralbegriff der „Sache“ und der Arbeit - Aber dabei Vergewaltigung des Konkreten, Überbetonung des Logos gegenüber der Bewegtheit des Lebens und den irrationalen Antrieben der Persönlichkeit und vorschnelle Rechtfertigung der Wirklichkeit. Der dialektische Denkansatz als solcher, befreit von der Logos-Metaphysik und der starren Systematik, auch für die pädagogische Theorie fruchtbar.

4. Schleiermacher.

Ethisch-kulturphilosophische Grundlage seiner Pädagogik, insbesondere seine eigentümliche elliptische Dialektik, der Aufbau der Kulturbereiche und seine soziologische Auffassung (Individuum und Gemeinschaft als gleichgewichtige Pole des Lebenszusammenhangs) - die Synthese von Individual- und Sozialpädagogik - Einbettung der Erziehung in das konkrete geschichtliche Leben - Die demokratische Ausrichtung - Das dialektische Prinzip in Schleiermachers Pädagogik - Tiefdringende Behandlung des Strafproblems - Aufbau des Schulwesens - Idee der Einheitsschule - Schleiermachers Idee der Universität und ihre Verwirklichung.

5. Einfluß des deutschen Idealismus auf die Entwicklung des Schulwesens, besonders des Gymnasiums.

Die Reformen und Pläne von Humboldt, v. Süvern, Bernhardi, Schleiermacher - Hegels Einfluß.

§ 2: Der Gedanke der Volkserziehung.

1. Pestalozzi.

Der Mensch Pestalozzi - Der Sozialreformer - Der Menschheitserzieher - Der Methodiker - Charakteristik der Hauptschriften - Pestalozzis Bild vom Menschen - Das Erziehungsideal wahrer Menschlichkeit - Bedeutung der Familie und der „Individuallage“ - Kopf, Herz,

Hand - Die Elementarmethode - Überschätzung der Methode, Bleibendes und Zeitbedingtes an seinen methodischen Gedanken - Pestalozzi als Erziehervorbild und Wegbereiter unserer Volkserziehung.

2. Fröbel.

Zusammenhang seines Denkens mit Pestalozzi und mit Schelling - Das organische Weltbild - Die „Weltbau- und Naturlebensgesetze“ als Gesetze im Kindesleben und als Gesetze der Erziehung - Philosophie des kindlichen Spieles als Grundlage des Kindergartens - Entwicklung des Kindergartengedankens seit Fröbel.

3. Diesterweg.

Sein pädagogischer und sein schulpolitischer Standort - Sein Kampf für die deutsche Volksschule, für Lehrerbildung und Lehrerstand.

4. Entwicklung des deutschen Schulwesens unter dem Einfluß der Volkspädagogik von Pestalozzi her.

§ 3: Herbart und seine Schule.

1. Herbart.

Seine Realen-Metaphysik - Die mathematisierte Verteilungspsychologie - Die Ethik der 5 praktischen Ideen und ihre Bedeutung für das Erziehungsziel - Darstellung der Pädagogik aus dem Zusammenhang mit Psychologie und Ethik heraus; entsprechend seiner Bedeutung für uns heute wird die ethische Ausrichtung herausgearbeitet gegenüber der unzureichenden mechanistischen Psychologie - Erziehung und Unterricht - Gliederung des Unterrichts - die „Formalstufen“.

2. Die Fortsetzer und Umbilder von Herbarts Pädagogik. Ziller - Stoy - Willmann, Rein - Wirkung in die Breite bis zur Beherrschung des deutschen Schulunterrichts, durch Frick auch Hineinwirken in die höhere Schule.

3. Entwicklung des Schulwesens in der 2. Hälfte des 19. Jh.

Rückschlag durch die Reaktion nach 1848 - Regulative in Preußen, Normativ in Bayern, Konkordat in Österreich - Lockerungen um 1870, Allgemeine Bestimmungen - Stärkere Durchgliederung des Schulwesens: Mittelschulen, Hilfsschulen, der Kampf um die Realschule - Die Lage um 1900.

Zur Literatur:

Außer den Quellen werden hauptsächlich herangezogen:

Zum deutschen Idealismus:

Kuno Fischer: Geschichte der neueren Philosophie. - Richard Kroner: Von Kant bis Hegel. - Nicolaus Hartmann: Die Philosophie des deutschen Idealismus. - F. Medicus: Fichte. - A. Buchenau: Die philos. Grundlagen der Fichteschen Erziehungslehre. - W. Dilthey: Jugendgeschichte Hegels. - P. Ehlert: Hegels Pädagogik. - G. Giese: Hegels Staatsidee und der Begriff der Staatserziehung. - W. Dilthey: Leben Schleiermachers. - H. Holder: Die Grundlagen der Gemeinschaftslehre Schleiermachers. - F. Kade: Schleiermachers Anteil an der Entwicklung des preuß. Bildungswesens 1868-1888. - A. Reble: Schleiermachers Kulturphilosophie. - A. Heubaum: Schleiermacher.

Zu Pestalozzi, Fröbel, Diesterweg:

A. Heubaum: Pestalozzi: - Die Pestalozzi-Bücher von F. Medicus, F. Delekat, H. Schönebaum, P. Natorp, A. Buchenau. - Die Fröbel-Bücher von J. Prüfer, F. Halfter, - Blochmann/ Nohl/ Weniger: Fröbels Theorie des Spiels. - Die Darstellungen der Geschichte der Pädagogik und des Schulwesens von Fr. Paulsen, Th. Ziegler, P. Barth, R. Leser, W. Moog.

Zu Herbart und seiner Schule:

Herbart-Bücher von R. Lehmann, Th. Fritzsch, H. Walther und G. Weiß.

Halle/ S., den 16. Mai 1947

Studienplan für das Lehramt an der Grundschule

	Semester:	I	II	III	IV	V	VI	Gesamt
Allgemeine und pädagogische Ausbildung								
1.	Politische und soziale Probleme der Gegenwart und Soziologie	2	2	2	2	2	2	204
2.	Geschichte. der Erziehung und der Pädagogik	2	2	2	2			136
3.	Philosophie und philosophisches Seminar					2	2	68
4.	Allgemeine Pädagogik					2	2	68
5.	Allgemeine Didaktik			2	2			68
6.	Pädagogisches Seminar		2	2	2	2		136
7.	Psychologie und psychologisches Seminar	2	2	2	2	2	2	204
								<u>884</u>
Schulpraktische Ausbildung:								
8.	Methodik des Unterrichts							
a)	Allgemeine methodische Einführung	2	2					68
b)	Besondere methodische Ausbildung		2	2	2		4	170
c)	Methodik des 1. Faches			2		2		68
d)	Landesmethodik				2	2		68
9.	Schulbesuche und Unterrichtsversuche	4	3	5	2	3	4	357
10.	Unterrichtstechniken	2	2		2			102
11.	Schulkunde, Sonderschulen und Schulrecht	1	1					34
								<u>867</u>
Fachstudium:								
I.	Fach	8	8	8	8	8	8	<u>816</u>
II.	Fach							<u>816</u>
1)	Methodik der Unterstufe							
a)	Gesamtunterricht			2	2	2		
b)	Lesen, Schreiben, Deutsch, Heimatkunde	2	2	2	2			2
c)	Rechnen	2	2					2
2)	Künstlerisch-technische Ausbildung							
a)	Singen	2	2	2	2			
b)	Zeichnen, Werken	2	2	2	2			
c)	Leibesübungen					2	2	
3)	Kindergarten					2		
4)	Psychologie des Kindes					2	2	
	Summe	31	34	35	34	33	32	<u>3383</u>

Beilage B: Texte aus Würzburg 1995-97

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK I
DER UNIVERSITÄT WÜRZBURG

E i n l a d u n g

Anlässlich des 85. Geburtstages von Herrn Prof. Dr. Albert Reble, dem ersten Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik an der Universität Würzburg, findet am

**Freitag, dem 10. November 1995, um 10.15 Uhr
im Hörsaal 3, Am Hubland, Philosophiegebäude**

eine akademische Feier (mit Überreichung einer Festschrift) statt.

Den Festvortrag hält

**Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth
(Humboldt-Universität Berlin)**

zum Thema

***Pädagogische Historiographie - auf dem Weg
zurück zur Pädagogik?***

Hierzu ergeht herzliche Einladung

Prof. Dr. Günther Bittner

Lob des Handwerks, Kritik der Theorie — Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland

Heinz-Elmar Tenorth, Berlin

Für Albert Reble

The article discusses the developments of three paradigms of the historiography of education in Germany: the history of ideas, the social history and the comparative-social history of education. Presenting these paradigms and their systematic assumptions, the progress in historiography and the limits of research are analyzed. In contrast to the progress that can be noticed for the status as historiography, the lack of a genuine theoretical perspective, explaining the paradox of modern education and its implications, remains as the central topic of criticism. The history of ideas is used to illustrate the possibilities, methods and issues of further research in this field.

Indizien des Fortschritts¹

Betrachtet man die Entwicklung der pädagogischen Historiographie — in Deutschland, aber auch international — lässt sich eine erstaunliche Karriere beobachten. Während diese Disziplin noch bis nach 1960 ein Schattendasein fristete, innerhalb wie außerhalb der

¹Vortrag bei der Belgisch-Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs, Utrecht, 3. November 1995.

Grundgedanken des Festvortrages von Heinz-Elmar Tenorth am 10. November 1995 in Würzburg.

Albert Reble

Tenorth hat diesen Text auch als Tagungsvortrag bei der Belgisch-Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Ovoeding en Onderwijs, Utrecht, am 3. November 1995 vorgetragen und hat ihn mit einer Widmung an mich als Aufsatz in der Zeitschrift *Paedagogica Historica* (XXXII, 1996 2, S. 343-361) publiziert. Hier hat er dem Aufsatz die Überschrift gegeben „Lob des Handwerks, Kritik der Theorie - Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland“.

Ich beschränke mich darauf, Tenorths grundlegende Gesichtspunkte wiederzugeben.

Zunächst kennzeichnet er für Deutschland, aber auch international die „erstaunliche Karriere“ der pädagogischen Historiographie. Während sie bis noch nach 1960 ein Schattensein fristete und innerhalb des Gesamtfaches Pädagogik wie auch bei den zünftigen Fachhistorikern wenig geachtet erschien und auch eine geringe Produktivität aufwies, hat sich die Situation in der Zeit danach tiefgreifend geändert. Das gilt sowohl für die Forschungsarbeit selbst wie auch für Tagungen, Übersichten und Handbücher. Dieser rasante Aufschwung betrifft auch nicht nur den Erkenntnisfortschritt, sondern ebenso das allgemeine Interesse, die lebhafte und breite Diskussion mit der Fülle von Standpunkten, dem lebhaften Miteinander und Gegeneinander der vorgebrachten Gesichtspunkte und nicht zuletzt das eifrige Suchen und Finden von neuen Sichtweisen und Methoden. Es ist dadurch ein selbstbewußtes und ergiebiges wissenschaftliches Betätigungsfeld

entstanden, das andererseits die traditionell enge Verbindung von historischer Schau und gegenwärtigem pädagogischen Handeln verloren hat.

Tenorth fragt nun danach, wie diese ebenso rasante wie auffällige Entwicklung der letzten 30 Jahre zu erklären sei. Er verzichtet hier aber bewußt darauf, die sozialen und politischen, pädagogischen und wirtschaftlichen Bedingungen zu diskutieren, mit denen dieser Wandel zusammenhängt. Seine Frage hält sich vielmehr im kognitiven Bereich. Er fragt nach bestimmenden Denkanstößen und nach dem Wandel der dominierenden Denkentscheidungen in der historischen Forschung in dieser Zeit, stellt aber auch fest, daß das Problem einer tieferen Verbindung von Forschung und pädagogischem Handeln bisher nicht befriedigend gelöst worden ist. Er hofft, auch dafür einen produktiven Beitrag geben zu können, wobei er sich auf die verschiedenen Veröffentlichungen der letzten Jahre tiefer einläßt. Ich begnüge mich jedoch damit, den Wandel der Denkauffassungen im Sinne Tenorths wiederzugeben.

Paradigmata der pädagogischen Historiographie

Nach Tenorths Auffassung waren es vor allem drei Sicht- und Arbeitsweisen, die den Wandel in der pädagogischen Historiographie herbeigeführt haben: „ein ideengeschichtliches, ein sozialgeschichtliches und ein historisch-vergleichendes Paradigma“ (a.a.O., S. 347). Diese drei Sichtweisen stellt er nun im einzelnen dar, wobei er nicht nur nach ihrer historischen Erscheinungsweise, sondern auch nach ihrer systematischen Relevanz fragt. Er ist der Auffassung, daß es sich dabei um in den letzten 30 Jahren gewonnene und vielfach einseitig herausgearbeitete methodische Bündelungen handelt, die weiter ihren bleibenden Wert haben, ja auf die auf keinen Fall in der künftigen historischen Arbeit

verzichtet werden darf, die jedoch im Zusammenhang gesehen und berücksichtigt werden müssen, die also relative Wahrheitsbringer und deshalb aufeinander angewiesen sind. Erst in ihrer Ein- und Zusammenordnung liefern sie den optimalen Beitrag. In Omnipotenz und Verabsolutierung werden sie verengt, überspannt, zu gefährlichen Bedrohungen dessen, was pädagogische Historiographie seriös zu erbringen hat. Das ist der durchgängige Gesichtspunkt bei Heinz-Elmar Tenorth.

1. Das ideengeschichtliche Paradigma

Hier stört es allerdings beim Verständnis, daß der Begriff nicht eindeutig gefaßt wird. Es ist nicht etwa das gemeint, was ich bei meiner obigen Darstellung der halleschen Überlegungen den „ideen- und problemgeschichtlichen Zugriff“ bei der Gesamtgeschichte der Pädagogik genannt habe. Der Begriff bei Tenorth will auch nicht etwa sagen, daß die pädagogische Wirklichkeit aus Ideen abgeleitet oder gar konstruiert werden soll. Seinen Gewährsleuten und auch ihm selbst gelingt keine klare Fassung, er ist sich dessen auch bewußt. Doch er verweist darauf, daß das ideengeschichtliche Paradigma innerhalb des abgesteckten Zeitraums der 30 Jahre der „traditionell erste Zugriff der pädagogischen Historiographie“ war, „noch relativ stark der konventionellen Tradition verhaftet, methodisch noch wenig reflektiert, den Selbstbeschreibungen der pädagogischen Tradition eng verhaftet“ (a.a.O., S. 348). Und er führt als Beispiel die damalige Diskussion über den Charakter und die Bedeutung der Reformpädagogik an. Dabei ist aber meines Erachtens zu bedenken, daß die radikale These von Jürgen Oelkers (Versuch der Enthistorisierung und der Entdynamisierung der Reformpädagogik, Hinweis auf frühere Reformversuche) erst viel später aufgetreten ist: in den achtziger Jahren. Tenorth faßt den Begriff der Ideengeschichte jedenfalls sehr weit. Er will vor al-

lem auch darauf hinaus, daß dieses „ältere“ Paradigma historischer Forschung - bis hin zur Relegitimierung der Herbarianer und bis hin zu den Forschungen über die Grundformen des Schulunterrichts - seine bleibende Bedeutung hat und daß es nicht zur allgemeinen Kritikbasis herabgesetzt werden darf, wie das gelegentlich geschehen ist. Tenorth richtet seine Gedanken gerade auch hier in betonter Weise gegen Einseitigkeiten, gegen Verengungen und gegen das übertriebene Feiern der allerneuesten Manieren mit der Herabsetzung der alten.

2. Das sozialgeschichtliche Paradigma

Hier wendet sich Tenorth mit großer Klarheit einem Komplex zu, der in der älteren historischen Forschung wirklich zu gering berücksichtigt worden ist, im Laufe der bewußten drei Jahrzehnte aber zeitweise das Interesse und die Bewertung der pädagogischen Historiker vielfach übermäßig angezogen hat und von ihnen zur Omnipotenz erhöht und gefeiert worden ist.

Er stellt zunächst die Eigenart und die Positiva dieser Konzeption heraus: Es wurde gesehen und unterstrichen, daß Erziehung ein gesellschaftliches Phänomen ist und daß das Modell Lehrer-Schüler-Verhältnis bzw. Erzieher-Zögling-Beziehung nur eine einzuordnende pädagogische Abstraktion darstellt, die nicht isoliert oder verabsolutiert betrachtet werden darf. Daß Erziehung eine „Funktion der Gesellschaft“ ist, bringt verschiedene andere Bezüge und pädagogische Probleme ins Forschungsblickfeld. Daß sie einen soziologischen Hintergrund haben, kann unterschiedlich geartet sein, aber dabei waren bei den letzten drei Jahrzehnten vielfach gerade auch die allgemeinen Anstöße der Marxschen Richtung im Spiel. Wenn auf diese Weise etwa die Geschichtlichkeit des Erziehungsprozesses stärker beachtet wurde,

aber auch die Benachteiligung bestimmter Gruppen im öffentlichen Schulsystem zur Sprache kam und als Problem gesehen wurde, so deutet sich hier einerseits ein wichtiger Erkenntnisfortschritt und eine nicht abzuweisende öffentliche Aufgabe an; andererseits wird hier auch eine Gefahr sichtbar, die bei Verengung und Politisierung entsteht: die Gefahr der Indoctrination. Auch das läßt sich bei dem Heraufkommen der sozialgeschichtlichen Denkweise an Arbeiten der letzten Jahrzehnte aufzeigen. Man muß sehen, daß gerade hier fruchtbare Erweiterungs- und Vertiefungsmöglichkeiten des pädagogisch-historischen Blickfeldes mit Erschließung auch neuer Quellen lagen, daß hier aber auch Provokations- und Indoctrinationsgelegenheiten aufgekommen sind. Daß Tenorth auch das sieht und davor warnt, ist mit festzuhalten. Auch in dieser Hinsicht wendet er sich gegen Einseitigkeiten und beachtet notwendige Zusammenhänge und Relativierungen.

3. Die historisch-vergleichende Perspektive als drittes Paradigma

Schon prinzipiell nicht irrelevant, aber bei unserem gegenwärtigen international so geöffneten und von Globalisierungstendenzen miterfüllten Leben entsprechend wichtig erscheint Tenorth dieses dritte Paradigma, das er schon in den bewußten drei Jahrzehnten am Aufschwung der pädagogischen Historiographie mitbeteiligt sieht. Während die allgemeine Marxistische Theorie und Lebensauffassung in aller historischen Schau dem vergleichenden Gesichtspunkt aus den dogmatischen Gründen der von ihr postulierten und angestrebten Weltrevolution und den sie anzielenden historischen Hauptphasen besondere Beachtung schenkt, läßt sich für unsere demokratische Grundordnung sagen, daß die bisher genannten Paradigmata der pädagogischen Historiographie hier eine wesentliche Ergänzung und Komplettierung erfahren. Denn

jetzt wird der Blick noch enorm geweitet und vertieft. Es wird eine vielfältige Beobachtungs- und Prüfmöglichkeit bei der Gestaltung von Erziehungsverhältnissen und pädagogischen Denkformen und Entwicklungen mit ihren gesellschaftlichen Hintergründen und Folgerungen geschaffen. Sämtliche anderen Paradigmata werden damit in eine neue Dimension hineingezogen. Ihnen wird eine zusätzliche Vertiefung und Vervielfältigung zuteil, auf die nicht verzichtet werden darf. Sie darf aber auch keinen Maßstab für eine uniforme Auffassung und Gestaltung der national gestalteten und staatlich-politischen Erziehung und ihrer Institutionen abgeben. Im Gegenteil: die nationale Enge mancher pädagogischer Konzepte wird aufgewiesen und die Borniertheit ihrer nationalen Hybris überwunden oder mindestens in die historisch-wissenschaftliche Sicht gerückt.

Grenzen der Paradigmata und Auseinandersetzung mit neuerer Literatur

Heinz Elmar Tenorth will aber nicht nur historische Tatsachen und Entwicklungen aufzeigen sowie bleibende Aufgaben markieren; er will auch Mängel und Wünsche zur Sprache bringen, und zwar in aktuell-kritischer Besprechung neuerer erziehungswissenschaftlicher Arbeiten und in kritischer Teilnahme am kollegial-produktiven Gespräch.

Das geht jedoch über mein Interesse und meine Teilnahmemöglichkeiten hinaus. Es ging mir nur darum, die gegenwärtige Auffassung eines der führenden Erziehungswissenschaftler auf der Grundlage seines Festvortrages zu vermitteln und meinen alten, jetzt lange verjährten Überlegungen zur Geschichte der Pädagogik, wie ich sie in Halle 1946 bis 1949 entwickelt habe, gegenüberzustellen. Dabei wird noch einmal in krasser Weise die Karriere deutlich, die die Geschichte der Pädagogik in den letzten Jahrzehnten gemacht

hat und mit der ich in Halle zwischen 1946 und 1948 noch nicht rechnen konnte.

Mein Schlußwort

Ich kann Tenorths Kerngedanken innerlich folgen und in den von ihm entwickelten Gesichtspunkten wichtige und notwendige Voraussetzungen für die künftige Arbeit der pädagogischen Historiographie sehen, bin ihm daher für seine überschauende Darstellung und seine zugrunde liegende hervorragende Kenntnis und geistige Abklärung sehr dankbar. Zu dem ganzen Komplex erlaube ich mir noch folgende Abschlußbemerkungen:

1. Auch mich erstaunt und bewegt im positiven Sinne der Aufschwung, den dieser Bereich der Erziehungswissenschaft mit seiner Arbeit wie mit der Vielfalt der methodischen Ansätze und der systematischen Vertiefung erfahren hat.
2. Die Vielfalt der Standpunkte und die Art, wie sie zum Teil vorgebracht und verfolgt wurden, scheint mir aber auch ein Zeichen für die Mode-Anfälligkeit der Gesamtdisziplin Pädagogik zu sein. Das Suchen, Erfassen und Ausprobieren des Neuen ist also nicht nur positiv zu beurteilen. Leicht provoziert es auch Überschwang, Übersteigerungen und Verengungen. Man beachtet dann nicht oder unterschlägt, daß die Erziehungswissenschaft als Gesamtdisziplin mehrere unterschiedliche methodische Ansätze und Erkenntnisebenen nicht nur verträgt, sondern auch benötigt.
3. Um so wichtiger und notwendiger erscheint mir die Aufgabe auch der Einordnung und Zusammenschau. Daß Tenorth sich jetzt gerade auch darum bemüht, berührt mich bei meinem eigenen Denk- und Erkenntnisstil besonders sympathisch. Sein Blick ist wirklich aufs Ganze gerichtet;

er bleibt auch gegenüber Neuerungen behutsam und auch gegenüber dem Älteren vorsichtig bewahrend.

4. Wenn ich von dem, was sich in der jüngeren Zeit ereignet hat, auf die Grundreflexionen, -auffassungen und Thesen meiner halleschen Zeit vor 50 Jahren zurückblicke, so erscheint mir der wissenschaftliche Fortschritt, der inzwischen erreicht ist, einerseits besonders eindringlich und tiefgreifend. Andererseits erscheinen mir die damaligen Thesen und ihre Folgerungen so allgemein und grundsätzlich, daß sie von den neueren Reflexionen und Arbeiten nicht berührt oder gar in Frage gestellt werden. Ich würde es eher umgekehrt sehen und beurteilen: Es tut jenen ganz allgemeinen Gesichtspunkten des Zusammenschauens, Zusammenhangbetonens und -suchens gut, wenn sie auf späterer Stufe und bei inzwischen hinzu gewonnener Erfahrung des erziehungswissenschaftlichen Denkens und Arbeitens in so fruchtbarer Weise konkreter gestaltet und erfüllt, differenziert und kompliziert werden.

- Der Vortrag mit diesem Titel wurde von mir am 6.5.1997 an der Universität Kiel und am 7.5.1997 an der Bildungswissenschaftlichen Hochschule Flensburg - Universität gehalten, und zwar frei und ohne jedes Konzept vorgetragen. Als der Text dann noch für den Druck ausgearbeitet werden mußte, schien mir bei ihm etwas mehr Eigenständigkeit gegenüber meinen beiden anderen Aufsätzen wünschenswert, die dieselbe Zeit betreffen und schon publiziert sind. Die Bezugnahme auf den Festvortrag von Heinz-Elmar Tenorth als Anhang bietet sich wegen des Themas und wegen des Anlasses an (vgl. unten Beilage B).

Meine beiden Aufsätze a) Paradoxien der Bildungspolitik in autobiographischer Perspektive. Aus den Anfängen der SBZ. In: Paradoxien des Ich. Beiträge zu einer subjektorientierten Pädagogik. Günther Bittner zum 60. Geburtstag. Hg. von Rolf Göppel und Volker Fröhlich. Würzburg 1997, S. 383-394, sowie b) Theodor Litts demokratisch-antikommunistischer Vortrag in Ostberlin 1946. In: Freiheit - Geschichte - Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Winfried Böhm zum 22. März 1997. Hg. von Wilhelm Brinkmann und Waltraud Harth-Peter. Würzburg 1997, S. 200-212.

- 1 Prof. Dr. Oswald Watzke von der Pädagogischen Hochschule in Kiel mußte aus Krankheitsgründen schon mit 58 Jahren in den Ruhestand gehen und wohnt wieder in Würzburg.
- 2 Meine Dienstzeit im Schuldienst:
1.4.1934 bis 31.12.1934 Volksschullehrer in Schkeuditz (Flughafen Halle-Leipzig);
1.1.1935 bis Kriegsausbruch Mittelschullehrer in Naumburg/ Saale;
1.10.1943 bis Ende Mai 1946 Studienassessor Oberschule Naumburg;
Ende Mai 1946 bis 31.3.1947 Gymnasiallehrer an der Höheren Schule Latina in den Franckeschen Stiftungen in Halle/ Saale; 19.5.1949 bis 31.3.1950 Studienassessor am Max-Planck-Gymnasium in Düsseldorf;
1.4.1950 bis 30.9.1954 Studienrat am Zeppelin-Gymnasium in Lüdenscheid.
- 3 Meine aktiven Dienstzeiten im Hochschulwesen:

1.10.1946 bis 31.12.1946 apl. Prof. an der Pädagogischen Fakultät der Universität in Halle/ Saale für Geschichte der Pädagogik;

1.1.1947 bis März 1949 a. o. Prof. an der Pädagogischen Fakultät der Universität in Halle/ Saale für Geschichte der Pädagogik;

ab 1.4.1947 auch Lehrauftrag für Philosophie in der Philosophischen Fakultät der Universität in Halle/ Saale;

1.10.1954 bis 31.3.1961 o. Prof. an der Pädagogischen Akademie in Bielefeld (für Pädagogik, ab 1.4.1959 für Pädagogik und Philosophie);

1.4.1961 bis 11.4.1962 o. Prof. an der Pädagogischen Hochschule Münster II (ev.) (für Pädagogik und Philosophie);

seit 12.4.1962 o. Univ.-Prof. in Würzburg (für Pädagogik);
emeritiert 1975.

⁴ Albert Reble. In: Pädagogik in Selbstdarstellungen, herausgegeben von L. J. Pongratz, Bd. III, Hamburg 1978, S. 252-302. Die zitierte Stelle steht auf Seite 263.

⁵ Folgende Prüfungen habe ich abgelegt:

1. Volksschullehrer-Prüfung an der Pädagogischen Akademie in Erfurt (März 1932);

2. Mittelschullehrer-Prüfung am Provinzialschulkollegium in Magdeburg, Fächer: Deutsch, Geschichte (Mai 1934);

3. Philosophische Doktor-Prüfung an der Universität Leipzig, Fächer: Philosophie, Germanistik, Geschichte (Juni 1935);

4. Wissenschaftliche Staatsprüfung für das Lehramt an Höheren Schulen in Jena (August bis Oktober 1939), Fächer: Deutsch, Geschichte, Philosophie;

5. Pädagogische Prüfung für das Lehramt an Höheren Schulen (April 1946) in Halle, Fächer: Deutsch, Geschichte, Philosophische Propädeutik. Auf Grund einer Kriegsbestimmung war ich schon am 1. Oktober 1943 Studienassessor geworden, mußte aber nach dem Kriege die Studienreferendarausbildung und die pädagogische Prüfung nachholen.

⁶ Zu Hans Leisegang:

Philosophisches Seminar der Freien Universität in Berlin: Festschrift für Hans Leisegang zu seinem 60. Geburtstag am 13.3.1950 (nicht im Buchhandel).

Theodor Litt: Hans Leisegang zur ersten Wiederkehr seines Todestages am 5.4.1952, in: *Zeitschrift für Philosophische Forschung* 6/ 2 (1952), S. 275-282.

Albert Reble: Hans Leisegang zum Gedächtnis, in: *Die Sammlung* 7/1952, wieder abgedruckt in: A. R.: *Pädagogische Perspektiven in unserer Zeit*, ausgewählt und herausgegeben von W. Brinkmann, Bad Heilbrunn 1995, S. 181-184.

⁷ A. R.: Theodor Litts Philosophie und Pädagogik, in: *Philosophie und Schule* 4 (1933), S. 243-255.

⁸ Friedhelm Nicolin: Theodor Litt und der Nationalsozialismus, in: *Pädagogische Rundschau* 36 (1982), Heft 2, S. 93-122.

Wolfgang Klafki: *Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung*, Königstein/ Ts. 1982.

Albert Reble: Begegnungen mit Theodor Litts Persönlichkeit und Werk, in: *Pädagogische Rundschau* 45 (1991), Heft 3, S. 267-286.

Rudolf Lassahn: Wege zur Manipulation von Wissenschaft. Täuschung und Rufmord bei der Interpretation von Litt, in: *Pädagogische Rundschau* 45 (1991), Heft 3, S. 295-305.

Albert Reble: Theodor Litt. Eine einführende Überschau, Bad Heilbrunn 1996.

Theodor Litt: *Der deutsche Geist und das Christentum*. Neuausgabe der Ausgabe von 1938, Norderstedt 1997

⁹ Über die Seminarsitzung vom 12. Mai 1933 habe ich in meinem Leipziger Gedenkvortrag für Litt am 1. Dezember 1992 berichtet. Abdruck in den *Leipziger Universitätsreden. Neue Folge*, Heft 74. Universität Leipzig 1993, S. 36.

¹⁰ Das Original dieser SA-Bescheinigung befindet sich in meinem Besitz.

¹¹ Das Original des Litt-Briefes vom 2.10.1937 besitze ich noch. Was Litt hier seinem engeren Schülerkreis anbot, hat er im Kriege realisiert. Die Schrift „*Staatsgewalt und Sittlichkeit*“, die er 1942 verfaßt hatte, hat er danach einem Hörerkreis von nur drei interessierten ehemaligen Schülern in seiner Wohnung als Kolleg vorgetragen. Einer dieser Drei war der Isländer Matthias Jónasson, der auch seine Dissertation „*Recht und Sittlichkeit in Pestalozzis Kulturtheorie*“ (erschienen 1936 in Berlin) bei Litt geschrieben hatte und der nach dem Krieg den Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität in Reykjavík innehatte. Ich konnte bei Litt nicht dabei sein, weil ich damals Soldat war.

- ¹² Clemens Menze / Gerhard P. Bunk / Birgit Ofenbach (Hg.): Menschenbilder. Festschrift für Rudolf Lassahn, Frankfurt/ M. u.a. 1993, S. 159-189. Die Publikation hat den Titel: „Es gibt keinen Menschen außerhalb seines Volkes. Zur anthropologischen Verflochtenheit von Mensch und Volk im Denken von Schleiermacher“.
- ¹³ Albert Reble: Märchen und Wirklichkeit bei Novalis, in: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, XIX (1941), S. 70-110. Das war die etwas verkürzte Fassung meiner Examensarbeit für die wissenschaftliche Staatsprüfung in Jena. Der Korektor Prof. Dr. Arthur Witte, Universität Jena, hatte mir darüber am 21.9.1939 geschrieben: „Sehr geehrter Herr Dr. Reble, mir wurde heute Ihre Staatsexamensarbeit übergeben. Ich habe sie gleich heute durcharbeiten können und habe sie mit dem Prädikat „Ausgezeichnet“ versehen! Ich beglückwünsche Sie zu dieser Leistung, die der Veröffentlichung wert ist, und hoffe, Sie bald hier zur mündlichen Prüfung zu sehen“. Die mündliche Prüfung fand am 9.10.1939 an der Universität Jena statt. Ich mußte mir dazu Urlaub von meinem Batterie-Chef erbitten und die Prüfung in Uniform absolvieren. Sie brachte mir in allen drei Fächern ein „Ausgezeichnet“.
- ¹⁴ Wolfgang Leonhard: Das kurze Leben der DDR. Berichte und Kommentare aus vier Jahrzehnten. Stuttgart 1990, S. 28 ff.
- ¹⁵ Albert Reble: Paradoxien der Bildungspolitik in autobiographischer Perspektive in den ersten Jahren der sowjetischen Besatzungszone, in: Volker Fröhlich/ Rolf Göppel (Hg.): Paradoxien des Ich. Beiträge zu einer subjektorientierten Pädagogik. Festschrift für Günther Bittner zum 60. Geburtstag, Würzburg 1997, S. 383-394.
- ¹⁶ Von meiner kritischen Rezension seines berühmten Buches „Die geistige Situation der Zeit“ habe ich Karl Jaspers 1947 nichts gesagt. Die Buchbesprechung von 1933 war noch ganz im Sinne von Hans Leisegang geschrieben, so hätte ich sie 1947 vielleicht nicht mehr ganz verantworten können. Sie ist aber von Wilhelm Brinkmann mit aufgenommen in die „Pädagogischen Perspektiven in unserer Zeit“, 1995, S. 185-188.
- ¹⁷ Was ich von diesen Einreichungen noch besitze, liegt dieser Broschüre als Beilage A bei. Es handelt sich um 6 Schreibmaschinenseiten.

- ¹⁸ Theodor Litt: „Führen“ oder „Wachsenlassen“? Leipzig und Berlin 1927; jetzt in: *Pädagogische Schriften*, Auswahl ab 1927, Studienausgabe, besorgt von Albert Reble, Bad Heilbrunn 1995, S. 9-73.
- ¹⁹ Berthold Gerner (Hg.): *Literatur über den Lehrer und Orientierung über Buchveröffentlichungen in deutscher Sprache, 1945-1970 einschl. Hochschulschriften*, Darmstadt 1975.
Berthold Gerner: *Selbstverständnis von Lehrern. Ergebnisse empirischer Forschung im deutschsprachigen Raum*, Darmstadt 1976.
Berthold Gerner: *Lehrer sein heute. Erwartungen, Stereotype, Prestige. Ergebnisse empirischer Forschung im deutschsprachigen Raum*, Darmstadt 1981.
- ²⁰ Theodor Litt: *Pädagogische Schriften* (s. o. Anm. 19), S. 74-86, Zitat S. 82 f..
- ²¹ Ich habe noch den Studienplan vom 14. Mai 1947 für das Lehramt der Grundschule (1. bis 4. Grundschuljahr) und füge es dieser Broschüre bei als Beilage B.
Dazu ist erläuternd zu sagen, daß bei der „allgemeinen und pädagogischen Ausbildung“ unter 1. die Pflichtvorlesung des Lehrbeauftragten Dr. Georg Mende genannt wurde. Jeder Studierende des Lehramtes hat außer der allgemeinen pädagogischen Ausbildung und der schulpraktischen Ausbildung zwei Unterrichtsfächer der Unterstufe (1.- 4. Schuljahr) zu studieren. Das erste war (je Semester acht Wochenstunden) z.B. Deutsch und Mathematik, das zweite Fach für diese untere Grundschule war aber in Halle so aufgegliedert, wie es in diesem Studienplan zu ersehen ist. Wir wollten damit den Aufgaben der ersten vier Grundschuljahre besser gerecht werden, als das ein beliebiges zweites Unterrichtsfach hätte werden können.
- ²² Das habe ich dargelegt in meinem Festbeitrag für Winfried Böhm: Theodor Litts demokratisch-antikommunistischer Vortrag in Ostberlin 1946. In: *Freiheit - Geschichte - Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. Winfried Böhm zum 22. März 1997. Hg. von Wilhelm Brinkmann und Waltraud Harth-Peter. Würzburg 1997, S. 200-212.
- ²³ Ausführlich hat sich darüber Eduard Spranger geäußert. Ich habe das in meinem Festschriftbeitrag für Winfried Böhm wiedergegeben. Vgl. Fußnote 23.

- ²⁴ Wolfgang Klafki: Grußwort. In: Pädagogische Perspektiven in unserer Zeit., ausgewählt und hg. von Wilhelm Brinkmann. Bad Heilbrunn 1995, S. 9-13.
- ²⁵ Heinz-Elmar Tenorth: Lob des Handwerks, Kritik der Theorie - Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. In: *Paedagogica Historica* XXXII (1996) 2, S. 343 ff. Die Einladung zu der akademischen Feier und die erste Seite des Festvortrages sind angefügt in der Beilage B, S. 52 und S. 53.