

Pädagogik als Lösungswissen

**Eine biographische Analyse der pädagogischen Semantik
Paul Oestreichs**

von

Kludia Schultheis

Klinkhardt Verlag
1991

VERLAG JULIUS KLINKHARDT - BAD HEILBRUNN/OBB.

ISBN 3-7815-0685-1

Inhaltsverzeichnis

Vorwort (Klaus Prange).....	7
Vorbemerkung der Verfasserin.....	9
I. Einleitung: Biographie und Theorie.....	11
1. Paul Oestreich als Gegenstand einer pädagogischen Biographie.....	12
2. Pädagogik im historischen Kontext.....	17
3. Lebensgeschichte und Theorie.....	26
4. Pädagogik und Biographie.....	31
II. Der lebensgeschichtliche Hintergrund: Defiziterfahrungen.....	39
1. Oestreichs Familienkindheit.....	40
2. Erfahrung des Lernens in Schule, Studium und Beruf.....	54
3. Eheerfahrung.....	72
4. Politische Erfahrungen.....	78
III. Die Transformation der Lebensgeschichte: Pädagogisches Wissen als Defizitbewältigung.....	94
1. Die Defizite im Spiegel der Schulorganisation und des Menschenbildes.....	94
A. Organisation gegen Kindheitsdefizite.....	98
B. Menschenbild als Theoretisierung der Lebenssituation.....	122
2. Das expressive Moment: Agitation als Strategie.....	132
3. Die Institution : Der Bund Entschiedener Schulreformer.....	157
4. Immunisierung und charismatische Wendung.....	168
A. Kultur- und Menschheitspolitik.....	169
B. Der Prophet.....	187
IV. Melancholie und Pädagogik.....	208
1. Melancholie als die Erfahrung der Epoche.....	209
2. Melancholie in der pädagogischen Reflexion.....	215
V. Literaturverzeichnis.....	239

<S. 7> Vorwort

Warum noch einmal Paul Oestreich? Sieht man auf das vielfältige Schrifttum zur sog. Reformpädagogik und führt man sich vor Augen, welchen Aufgaben und welchen Standards die Erziehungswissenschaft heute zu genügen hat, mag die Beschäftigung mit dem Apostel der "Lebens- und Produktionsschule" und dem Propheten der "Menschheitskultur" als historisierende Schulübung ohne systematische Bedeutung erscheinen. Tatsächlich ist ja wenig von dem geblieben, was Oestreich entworfen und sich ausgedacht hat, und auch der expressiv-heroische Gestus seiner Pädagogik gehört einer Epoche an, deren Prämissen wir nicht mehr teilen. Dennoch ist unübersehbar, dass die Entwürfe und Motive aus der Reformpädagogik noch immer einen Anschlusspunkt für die aktuelle Pädagogik bilden, zumindest dort, wo die Lebensferne der Schule beklagt und ihr mehr lebenspraktische Relevanz zugeordnet wird. Auch wenn Oestreich eher neben der bürgerlichen Hauptlinie der Schulreformer angesiedelt war, so verkörpert er doch eine Motiv- und Denkkonstellation, die für das pädagogische Räsonnieren nicht vergangen ist, sondern die sie nach wie vor begleitet. Insofern mag es sich anbieten, ein pädagogisches Programm zu vergegenwärtigen, das eben vor allem dies geblieben ist: Programm.

Genau das ist die Pointe der Studie von Klaudia Schultheis. Die pädagogische Programmatik suggeriert ein Lösungswissen, das sich intakt hält, indem es sich einer didaktischen, operationalisierten Praxis entzieht. Mit eindrucksvoller Akribie wird gezeigt, wie Oestreich Zug um Zug seine Vorschläge zur Rettung erst aus der Schul- und Lebensnot, dann aus der allgemeinen Zeit- und Kulturnot davor sichert, wirklich und damit durch die Wirklichkeit verdorben zu werden. Die Integrität der pädagogischen Idee wird durch die Utopie eines erlösten Menschenleben gerettet, so dass sich die Vermutung aufdrängt, eben darin habe für Oestreich selber die Bedeutung seiner Reformentwürfe bestanden. Das Lösungswissen, das er formuliert, ist vor einer Wirklichkeit zu bewahren, von der er weiss, dass sie am Ende den Sonntag der erzieherischen Seele eben doch dementieren könnte. Pädagogik als Ersatzheimat für die heimatlos gewordene, missratene und dauerhaft brüchige Existenz, aber nicht als praktisch wirksame Erziehung der nächsten Generation, sondern als eigene Nacherziehung im Medium einer utopischen Programmatik. Das ist der Fund, den Klaudia Schultheis gemacht hat und mit bemerkenswerter Konsequenz und detailliert vorführt.

Fürwahr keine Heldengeschichte, eher eine Leidens- und Krankengeschichte, mehr zur Warnung als zur Nacheiferung. Der Ausgangs- und Angelpunkt der Diagnose ist das "innere Kind", das die pädagogische Reflexion auf ihren Wegen und in ihren <S. 8> Konzepten allemal begleitet. Der Gedanke ist, "dass jeder, der sich mit Erziehung beschäftigt, auch selbst erzogen und in seinem pädagogischen Denken und Handeln von dieser Erziehungserfahrung in entscheidender Weise beeinflusst worden ist" (S. 26). In dieser Allgemeinheit sagt das noch nicht viel; aber in der Durchführung ergibt sich bei Oestreich das Bild des zurückgesetzten, verlassenen Kindes, des Schülers in der Außenseiterrolle, des Sonderlings und "misfit"; nirgendwo richtig zuhause, überall das Erlebnis der Marginalisierung, erst in Kindheit und Jugend, dann im Beruf und in der öffentlichen Sphäre, auf das er in einer expressiv bewegenden Weise antwortet. Das richtige Leben neben dem Leben, der revolutionäre Pädagoge neben den beamteten Studienrat, und überall der Traum von einer neuen Erziehung für jene alte, die missriete, das neue Lernen, weil das eigene nicht erfüllte, was es versprach. "Das Ressentiment einer negativen Erziehungserfahrung mündet in eine Konzeption, die alles erfahrene Leid verhindert hätte." (S. 122).

Wie das im Einzelnen zustande gekommen ist, soll hier nicht vorweggenommen werden. Festzuhalten bleibt das pädagogische Syndrom, das Klaudia Schultheis treffend indiziert, jene Anfälligkeit für Entwürfe und Programme, die nicht dieses und jenes Defizit unter den übli-

chen Limitierungen bearbeiten, die nicht nur die Differenz von mündig/unmündig, wissen/nichtwissen, können/nichtkönnen behandeln, sondern die über alle Schranken hinaus ein Reich der Zwecke behaupten, wo alle Wunden narbenlos verheilen: Pädagogik als Heilsweg, der sich nicht begründen, sondern nur verkünden löst. Ihre Semantik ist para-religiös; sie prätendiert ein Lösungswissen, das nichts löst.

Indes: ganz ohne Enttäuschung und ohne die begleitende Melancholie ist die pädagogische Reflexion nun doch nicht zu haben. Die Liebhaber der Utopie und des utopischen Motivs in der Pädagogik mag es versöhnen, dass am Ende der Zusammenhang von Melancholie und Pädagogik noch einmal für sich gewürdigt und erörtert wird. Das glückliche Kind, das die Erzieher wollen, verdankt sich eben auch dem gehemmten Lebensprozess: die Geburt der Pädagogik aus dem Geist der Melancholie - das ist ein produktiver Gedanke, der bei rechter Dosierung noch dem überschwang einen Sinn abzugewinnen vermag, auch wenn er in Oestreichs hybriden Projekten eher verdeckt und nur durch analytische Bemühung zugänglich wird. Das ermöglicht zu haben, auch darin besteht ein Verdienst der vorliegenden Arbeit.

Tübingen, im April 1991

Klaus Prange

<S. 9> Vorbemerkung der Verfasserin

Der Faszination fremder Lebensgeschichten zu erliegen ist das eine. Das andere ist die nicht weniger faszinierende Frage, warum an die Erziehung immer wieder die Erwartung gestellt wird, für gesellschaftliche Probleme Lösungen vorhalten zu können. Geht es um die Umwelt, um Frieden, um Gesundheit, Ausländer, Freizeit oder Konsum: Jede Misere der Gesellschaft generiert ein Thema der Erziehung und der pädagogischen Reflexion.

Wenn zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch den Ersten Weltkrieg für eine ganze Pädagogengeneration Erziehung zum Heil- und Rettungsmittel für die gesellschaftliche Not wird, bietet sich die biographische Perspektive geradezu an, um nach einer Antwort zu suchen.

Paul Oestreich, mit dessen Lebensgeschichte und Werk ich mich schon im Rahmen eines Seminars zur Biographischen Erzieherforschung im WS 1986/87 an der Universität Bayreuth befasste, erschien dabei von Anfang an als besonders geeignet, die Verflochtenheit von lebensgeschichtlicher Erfahrung, der Zeitnot der Epoche und der pädagogischen Theorie beispielhaft aufzuweisen. Gerade seine utopische, über alle Maßen gesteigerte Hoffnung durch eine neue Erziehung zu einer neuen, besseren Welt zu gelangen, ließ sich aus biographischer Sicht interpretieren. Aber auch die Erkenntnis, dass die Fragestellung für andere Pädagogen jener Zeit fruchtbar werden kann, eröffnet vielfältige und interessante Anschlussfragen, um dem Problem einer pädagogischen Theorie in der Funktion als Lösungswissen für gesellschaftliche Notlagen auf die Spur zu kommen.

Danken möchte ich an dieser Stelle meinem Lehrer Herrn Prof. Dr. Klaus Prange für die Betreuung und viele Denkanstöße und Anregungen, die oft meine Gedanken auf den richtigen Weg brachten. Zu Dank verpflichtet bin ich auch der Hanns-Seidel-Stiftung für die Unterstützung durch ein Promotionsstipendium, durch das der Fortgang der Arbeit wesentlich gefördert wurde.

Tübingen, April 1991

Klaudia Schultheis

<S. 11>I. Einleitung: Biographie und Theorie

Die Erziehungswissenschaft stellt sich heute im Zusammenhang der wissenschaftlichen Disziplinen als ein relativ breit und vielfältig gegliedertes Fach dar. Ihr Existenzrecht im Kreise der Geistes- und/oder Sozialwissenschaften steht nicht in Frage. Sie hat sich etabliert und im Zuge der Ausdifferenzierung des Erziehungssystems ein "pädagogisches Establishment"¹ ausgebildet, das die Phänomene der Erziehung erfasst, deutet und auslegt, demnach theoretisch aufarbeitet, sodass die Forderung HERBARTs, die Pädagogik möge sich „auf ihre einheimischen Begriffe besinnen“,² und einen eigenen Forschungskreis bilden, ebenso realisiert scheint wie für die benachbarten Disziplinen der Soziologie oder Psychologie. So gilt auch für die Erziehungswissenschaft, dass es approbierte Verfahren der Rekrutierung des wissenschaftlichen Personals, relativ feste Themenkreise und zugeordnete Studiengänge gibt. Zu diesem wenigstens von außen feststellbaren Zustand gehört, dass die wissenschaftliche Arbeit Betriebscharakter gewinnt und damit vom Engagement, dem individuellen Rang und der persönlichen Erfahrung derer unabhängig ist, die sich ihr widmen. Dies ist im Blick auf die Geschichte des Faches das Ergebnis einer langen Entwicklung und gerade für seine Anfänge nicht selbstverständlich. Nach einer langen Anlaufphase gewinnt die Pädagogik erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts ihre Anerkennung als akademische Disziplin. Der Übergang von der sporadischen, vor-institutionellen Reflexion über Erziehung zum organisierten Wissenschaftsbetrieb lässt sich an den Personen ablesen, die unter den allgemeinen zeitgeschichtlichen, aber auch besonderen lebensgeschichtlichen Bedingungen das Thema "Erziehung" wissenschaftsrelevant und damit hochschulfähig gemacht haben.

Wenn sich die folgende Studie auf jene Phase der Pädagogik als Institution im Wissenschaftsbetrieb bezieht, als sie sich anschickte, zur akademischen Disziplin zu werden, so ist dabei die These, dass in dieser Anfangszeit die lebensgeschichtlichen Umstände für die Thematisierung der Erziehung in der Form pädagogischer Theoriebildung eine wesentliche Komponente darstellen. So gilt für Berthold OTTO, Georg KERSCHENSTEINER, Anton MAKARENKO und Hermann LIETZ gleichermaßen, dass ohne die Verbindung von pädagogisch-praktischem Engagement und Erfindergeist einerseits und der theoretischen Bearbeitung ihrer Praxis andererseits die Pädagogik <S. 12> den Schritt zur akademischen Institution nicht hätte vollziehen können. Unangefochten rechnen diese "Erziehergestalten"³ noch heute zu den "Klassikern der Pädagogik".

Im folgenden soll an Paul OESTREICH gezeigt werden, wie lebensgeschichtliche Erfahrung und Theoriebildung zusammenhängen, d.h. wie sich seine Entwürfe, Gedanken und Pläne zur Erziehung der Form und dem Inhalt nach dem verdanken, was er erlebt, woran er gelitten und worauf er gehofft hat.

1. Paul Oestreich als Gegenstand einer pädagogischen Biographie

Zu Beginn der Analyse soll das Bild OESTREICHs nachgezeichnet werden, wie es sich in den gängigen Darstellungen zur Pädagogikgeschichte findet; danach wird ein Überblick über den Forschungsstand zu Paul OESTREICH gegeben und Ziel und Gang der Arbeit dargestellt.

¹ Luhmann, Niklas und Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979, S. 343

² Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Bochum 1983, S. 34

³ gemäß Herman Nohl: Erziehergestalten. Göttingen 1958. Vgl. auch Scheuerl, H. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 11. München 1979

OESTREICH bezeichnete sich selbst als "politischen Pädagogen", der sich als "roter Daniel in der Löwengrube der schulmilitärischen Reaktion"⁴ jahrzehntelang dem Kampf für die Reform des Schulwesens gewidmet habe. Er lässt sich dabei weder reiner Theorie noch allein der Praxis zuordnen. 1878 als Sohn eines Tischlers in Kolberg geboren, 1959 in Berlin gestorben, begründete OESTREICH neben seiner langjährigen Tätigkeit als Studienrat 1919 den "Bund Entschiedener Schulreformer" mit und leitete ihn bis zu seiner Auflösung im Jahre 1933. Er wirkte dabei durch seine Vortragstätigkeit, als Autor zahlreicher Bücher und Aufsätze und als Herausgeber der Zeitschrift "Die Neue Erziehung". Zu OESTREICHs bedeutenden Publikationen zählen die Monographien "Die Schule zur Volkskultur", erstmals erschienen 1923, "Der Einbruch der Technik in die Pädagogik" (1930), sowie die Aufsatzsammlung "Die elastische Einheitsschule" von 1921.⁵ 1926 erschien OESTREICHs Autobiographie "Aus dem Leben <S. 13> eines politischen Pädagogen", die er 1947 in der zweiten Auflage erheblich erweiterte.⁶ Neben den pädagogischen Veröffentlichungen entfaltete OESTREICH auf dem Fundament seiner pazifistischen, sozialistischen und demokratischen Grundhaltung eine rege publizistische Aktivität zu aktuellen wirtschafts-, bildungs-, sozial- und außenpolitischen Fragen. Eine Auswahl dieser politischen Aufsätze gab OESTREICH in drei Sammlungen 1923 und 1924 heraus.⁷ Nach dem erzwungenen Schweigen in der Zeit des Nationalsozialismus engagierte sich OESTREICH nach 1945 in der SED und trat für eine sozialistische Schulreform ein. Bei OESTREICH standen Einsatz und Erreichtes in einem krassen Missverhältnis. So hatte seine Reformarbeit inhaltlich nur bedingt Erfolg und die zahlreichen Ehrungen, die er in der DDR erfuhr, standen unter dem Schatten seines grundsätzlichen Konfliktes mit der "diktatorische(n) Demokratie der Einigungspartei".⁸

In seinem Hauptwerk "Die Schule zur Volkskultur" macht OESTREICH deutlich, dass mit der Reform des Erziehungs- und Bildungswesens die Neugestaltung von Politik, Technik, Gesellschaft und Kultur einhergehen muss. In seiner pädagogischen Reflexion verbindet er marxistische Bildungsideen mit dem klassisch-idealistischen Bildungsideal und den Forderungen fast aller Reformbestrebungen der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In das von ihm konzipierte Schulmodell gingen die Gedanken der Einheits- und Arbeitsschule ein. Seine "Lebensschule" vereint Schule, Werkstatt und Spielplatz; sie übernimmt einen Teil der erzieherischen Funktionen der Familie und weitreichende soziale Aufgaben. Der elastische Aufbau und eine allmähliche Leistungs- und Interessendifferenzierung im Kern- und Kursunterricht sollten frühzeitige Festlegungen vermeiden und zur größtmöglichen Entfaltung der Begabungen des Kindes führen. Dieses Schulmodell ist eingebettet in eine pädagogische Theorie, die, ausgehend von einer Kulturkritik, die Lösung in der Schaffung einer Welt- und Menschheitskultur sieht, in der Werte wie Harmonie, Kooperation, Genossenschaftlichkeit und sozialistische Ideen ihren Platz haben. Der Mensch dieser durch einen altruistischen Gemein <S.14> schaftswilligen stabilisierten Welt ist "total"; er hat seine Fähigkeiten und Bega-

⁴ Oestreich, Paul: Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Selbstbiographie. Berlin, Leipzig 1947, S. 27; im ff. zit. als Oestreich 1947a

⁵ Oestreich, Paul: Die Schule zur Volkskultur. München 1923. 1947(2), im ff. zit. als Oestreich 1923a; ders.: Der Einbruch der Technik in die Pädagogik. Stuttgart 1930. Spätere Auflage u.d.T.: Die Technik als Luzifer der Pädagogik. Rudolstadt 1947, im ff. zit. als Oestreich 1947b; ders.: Die elastische Einheitsschule. Lebens- und Produktionsschule. Vorträge geh. i.d. Pädagogischen Osterwoche 1921 des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht zu Berlin. Berlin 1921, im ff. zit. als Oestreich 1921

⁶ Sie erschien zuerst in: Hahn, Erich (Hg.): Die Pädagogik in Selbstdarstellungen. Leipzig 1926, S. 139-176 und als Sonderdruck im gleichen Jahr unter dem Titel: Aus dem Leben I.: eines politischen Pädagogen.

⁷ Oestreich, Paul: Es reut mich nicht! Schulpolitische Kämpfe zwischen Revolution und Kapp-Putsch. Gesammelte Aufsätze 1923, im folgenden zit. als Oestreich 1923b; ders.: Ein großer Aufwand, schmachlich!, ist verthan. Rund um die Reichsschulkonferenz. Gesammelte Aufsätze. Leipzig 1924, im ff. zit. als Oestreich 1924a; ders.: Unabhängige Kulturpolitik. Vorn graden Weg eines "Disziplinlosen". Gesammelte Aufsätze. Leipzig 1924, im ff. zit. als Oestreich 1924b

⁸ zit. n. Böhm, Winfried: Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs. Bad Heilbrunn 1973, S. 166

bungen allseitig entfalten können. Der Weg zu diesem "personalen Sozialismus" führt über Erziehung als "Religiosierung", die den auf die Gemeinschaft ausgerichteten Menschen mit genossenschaftlicher Grundeinstellung schafft. Wenn sie sich für die Erfüllung dieser großen Aufgabe auf die Wandlungen in Kultur und Gesellschaft einstellt, kann gerade die Pädagogik die Antworten auf die Probleme und Misere der Zeit bereithalten. Für OESTREICH wird Erziehung zum Allheilmittel; die ihr entsprechende pädagogische Theorie ist das zugehörige Lösungswissen.

OESTREICHs Schulmodell und seine theoretischen Gedanken über Erziehung fanden bisher wenig Interesse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. So gibt es seit 40 Jahren keine Neuauflage seiner Schriften oder eine das Gesamtwerk behandelnde Darstellung.⁹ Die Beachtung Paul OESTREICHs in der Bundesrepublik beschränkte sich lange auf die Geschichten der Pädagogik. Hier wird er in der Regel als Vertreter der Produktionsschulidee im sozialistischen Sinn zugeordnet.¹⁰ Die Arbeiten von Martin WEISE (1948) und Manfred RATKE (1962) untersuchen das Verhältnis von Politik und Pädagogik bei OESTREICH.¹¹ In den 70er Jahren entstanden einzelne Forschungsarbeiten zu OESTREICHs Leben und Wirken. In seiner Habilitationsschrift "Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs" von 1973 versucht Winfried BÖHM die Prinzipien von OESTREICHs pädagogischem Denken herauszuarbeiten und die biographische, zeit- und ideengeschichtliche Bedingtheit seines schulpolitischen Wirkens darzustellen. BÖHMs Arbeit verwendet das OESTREICH-Archiv der Universität Würzburg, das zahlreiche unveröffentlichte Materialien aus dem Nachlass OESTREICHs, wie eine umfangreiche Briefsammlung, ein autobiographisches Manuskript und persönliche Unterlagen enthält. Die Materialgrundlage für Bernhard REINTGES' Darstellung "Paul Oestreich und der Bund Entschiedener Schulreformer" (1977) bildet fast ausschließlich die Zeitschrift "Die Neue Erziehung".¹² In REINTGES' Darstellung des Bundes entsteht der Eindruck einer homogenen Vereinigung gleichgesinnter Pädagogen, deren gemeinsames Ziel die Verwirklichung von OESTREICHs Forderungen sei. Aufgrund der besseren Quellenlage ist die Dissertation von Ingrid NEUNER "Der Bund entschiedener Schulreformer" (1980)¹³ erheblich differenzierter und aufschlussreicher. NEUNER untersucht Entstehung und Aktivitäten des Bundes und die Bedeutung der einzelnen Mitglieder im Verlauf seiner Geschichte. Sie benutzt ebenfalls das OESTREICH-Archiv in Würzburg.

Die größte Relevanz für die geplante Untersuchung besitzt die Schrift von BÖHM. Indem er OESTREICHs Lebensstationen nachzeichnet, zeigt er, dass "einige zentrale Denk- und Verhaltensweisen OESTREICHs auf seine individuelle Vorgeschichte und auf bestimmte biographische Determinanten", sowie auf eine spezifische zeitgeschichtliche Konstellation zurückzuführen sind.¹⁴ Anband der Betrachtung von vier Problemkomplexen (Zeit- und Kulturkritik, Problem des allseitig gebildeten Menschen, Begriff des Sozialismus, Begriff der organischen Schule) arbeitet BÖHM diejenigen Einflüsse der Ideen- und Sozialgeschichte heraus, die sich in OESTREICHs Gedanken wiederfinden.

⁹ 1970 erschien eine kurze Textsammlung unter dem Titel "Pädagogik in Leitsätzen", herausgegeben von Manfred Hohmann. Heidelberg 1970

¹⁰ vgl. dazu Böhm 1973, S. 20

¹¹ Weise, Martin: Pädagogik und Politik in der entschiedenen Schulreform Paul Oestreichs. In: Pädagogik. Heft 2, 1948, S. 9-15. Weise erörtert hier am Oestreichs, ob politisches Engagement mit der Aufgabe und Verantwortung eines Lehrers und Erziehers in Einklang zu bringen ist. Radtke, Manfred: Paul Oestreichs Kampf für die Demokratisierung des deutschen Schulwesens. Habil.-Schr., unveröffentlicht. Greifswald 1962; hier zit. nach: Böhm 1973, S. 13. Radtke versucht Oestreichs Kampf für eine Demokratisierung des Schulwesens und seine politisch-weltanschauliche Position darzustellen, indem er Details und Stationen seines Lebensweges nachzeichnet.

¹² Reintges, Bernhard: Paul Oestreich und der Bund Entschiedener Schulreformer. Rheinstetten 1977

¹³ Neuner, Ingrid: Der Bund entschiedener Schulreformer. Bad Heilbrunn 1980

¹⁴ Böhm 1973, S. 177

Die vorliegende Arbeit baut auf diesen Erkenntnissen auf. Ihr Ziel ist es, den Zusammenhang von pädagogischer Semantik und Erfahrung zu entschlüsseln. Der Begriff "pädagogische Semantik" meint dabei das Reden über Erziehung, das sich, wie PRANGE formuliert, als "Gemengelage von Alltagswissen, *sensus communis* und *common nonsense*, Berufswissen der praktischen Pädagogen und Professionswissen"¹⁵ darstellt. Gerade bei Paul OESTREICH sind die Themen, die für ihn den Bereich der Erziehung tangieren, weit gestreut. Indem das Werk gegen die Vorgeschichte gelesen wird, zeigt sich, in welcher Weise die spezifische pädagogische Wissensform eine verdeckte Form der Verarbeitung der eigenen Lebensgeschichte, d.h. biographisch, ist. An Paul OESTREICH soll gezeigt werden, wie epochale Konstellationen und lebensgeschichtliche Bedingungen dazu führen, in der Pädagogik das Lösungswissen für die Probleme der Zeit zu sehen. Zugleich soll seine besondere, utopisch-sozialistische Variante deutlich werden.

Der Gang der Arbeit lässt sich wie folgt aufschlüsseln: Das einleitende Kapitel (I) stellt in drei Schritten Vorüberlegungen zur Analyse dar. Zunächst wird versucht, die <S.16> Wurzeln der wissenschaftlichen Pädagogik im historischen Kontext zu verorten und die Bedeutung des Ersten Weltkrieges für die Entstehung pädagogischer Motive zu klären. Der Auswirkung einer lebensgeschichtlichen Fundierung pädagogischen Denkens und Handelns auf die Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin geht der folgende Abschnitt nach und verweist auf den Forschungsertrag einer Offenlegung der biographischen Reflexe in der pädagogischen Semantik. Nachdem das methodische Vorgehen der Untersuchung geklärt worden ist, wird unter Verwendung von Erkenntnissen der Lebenslauf- und pädagogischen Biographieforschung in dem Abschnitt "Pädagogik und Biographie" behandelt, inwieweit pädagogische Semantik als autobiographisches Material betrachtet werden kann.

Nach diesen theoretischen und methodischen Vorüberlegungen wendet sich die Untersuchung der Lebensgeschichte Paul OESTREICHs zu (II.). Der erste Teil betrachtet OESTREICH bis zu seinem 40. Lebensjahr. Am Anfang steht die genaue Analyse von OESTREICHs Familienkindheit. Es geht um das, was OESTREICH erlebt, erfahren und erlitten hat. Der Blick auf die Familienkonstellation, den Kreis signifikanter Anderer und seinen kindlichen Erfahrungsraum soll Defizite und Mängel aufdecken, die Ursachen für Minderwertigkeitsgefühle und Anlässe für Kompensationsversuche wurden. Für den Fortgang der Untersuchung ist die leitende Frage, ob die erlebten Defizite in der Zeit des Lernens in der Schule, im Studium und in den ersten Berufsjahren verstärkt oder behoben wurden. Zu prüfen ist auch, ob sich weitere Defiziterfahrungen finden und ähnliche Lösungsschemata in seiner Beziehung zu Frauen und im Bereich seiner politischen Tätigkeit erkennen lassen. Damit rücken neben der Erfahrungserfahrung auch Einflüsse historischer, kultureller, sozialer und institutioneller Art auf die Lebensgeschichte ins Blickfeld. Das Interesse richtet sich darauf, inwieweit diese als Chancen genutzt wurden oder die Defizite intensivierten.

Das dritte Kapitel (III.) untersucht, wie die lebensgeschichtlichen Erfahrungen in die pädagogische Reflexion aufgenommen werden und wie diese zu einem Lösungswissen wird, das die eigenen Defizite bewältigen soll. In der Analyse der Kritik OESTREICHs an Schule und Familie, seiner Schulkonzeption und seinem Erziehungsbegriff soll deutlich werden, wie er über die Inhalte seiner Theorie Lösungen für genau die Probleme vorhält, die seine Kindheit und Jugend belasteten (III.1). Stil und Form." seines Engagements (III.2) werden ebenso wie seine Rolle im Bund Entschiedener Schulreformer (III.3.) daraufhin untersucht, wie sie als Lösungen für OESTREICHs Defizite fungieren. Den Gründen für die Ausweitung seiner Gedanken über Schule und Erziehung zum umfassenden Konzept zur Reform der Gesellschaft als "Kultur- und <S. 17> Menschheitspolitik", die sich auch in seiner Semantik nieder-

¹⁵ Prange, Klaus: Gibt es ein Naturrecht der Erziehung? Über den Rückzug der Pädagogik aus den Institutionen. In: König, Eckard und Zedler, Peter (Hg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 126

schlägt, geht der folgende Abschnitt (III.4) nach, indem er die Funktion dieser Wendung und ihre Auswirkung auf die Position OESTREICHs im Bund Entschiedener Schulreformer und dessen Struktur analysiert.

Aus der Perspektive der Epoche, also der Zeiterfahrung, blickt das letzte Kapitel (IV) auf pädagogische Lösungen. Im Begriff der Melancholie wird das Defizit gefasst, auf das die pädagogische Semantik Paul OESTREICHs, Kurt HAHNs, Rudolf STEINERs, Janusz KORCZAKs und Leonard NELSONs antwortet. Der Zusammenhang besteht darin, dass das Leiden der Zeit dazu auffordert, Stellung zu nehmen und zu handeln. Der individuelle Charakter der pädagogischen Lösungsformen hingegen entsteht dadurch, dass sich die Zeitumstände mit den ganz persönlichen Lebensbedingungen und -erfahrungen verweben. So differieren die Antworten zwar in ihrer konkreten Ausformung, stimmen aber doch darin überein, Lösungswissen für Mangellagen anzubieten.

2. Pädagogik im historischen Kontext

Die Bedeutung, die die Pädagogik in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts gewinnt und die sich in ihrer Anerkennung als einer eigenen universitären Disziplin der philosophischen Fakultäten manifestiert, lässt sich geschichtlich, und zwar im Blick auf die Zeitlage und die jeweils individuellen Umstände verstehen.

An den deutschen Universitäten wird Pädagogik seit dem 18. Jahrhundert als In- Anhang der praktischen Theologie oder innerhalb der Philosophie gelehrt und bleibt dabei auf das didaktische und methodische Feld beschränkt. Selbständiges Lehrfach war es seit 1779 nur in Halle, vertreten durch Ernst Christian TRAPP und seinem Nachfolger Friedrich August WOLF. Ihre Profilierung als eigenständige Wissenschaft steht in Zusammenhang mit tiefgreifenden politischen und gesellschaftlichen Veränderungen, die die Traditionen bürgerlichen Selbstverständnisses und die Möglichkeiten für die individuelle und kollektive Bildung der bürgerlichen Identität verändert haben. "Das pädagogische Denken hatte sich auseinanderzusetzen mit der Legitimationskrise der neuhumanistischen philologisch-historischen Bildung angesichts der Umgestaltung von Staat und Gesellschaft, der Lebenswelt und ihrer symbolischen Deutungssysteme durch neue politische Mächte und Ideologien sowie vor allem durch Naturwissenschaft und <S. 18> Technik. Die Welt- und Lebensdeutung, die die traditionelle Bildung anbot, war brüchig geworden."¹⁶

Die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Krisen des 19. Jahrhunderts¹⁷ schlugen sich in einer umfassenden Kritik an Kultur und Gesellschaft nieder. TENOR wertet den Terminus "Kulturkritik" als das semantische Indiz für eine neu entstehende Epoche der Bildungsgeschichte¹⁸, da sich die massiven strukturellen Veränderungen in der Folge der Ausdifferenzierung des gesellschaftlichen Systems auf alle Lebensbereiche, also auch auf das Erziehungssystem zu übertragen schienen. In Abkehr von einem subjektivistischen Bildungsideal, so TENOR, wurde Bildung nun primär als Besitz unter Marktkriterien ökonomisch bewertet und durch das Zertifikat ersetzt. Es entstand im Hinblick auf die Sozialstruktur ein neues, über Qualifikationen definiertes Bildungsbürgertum im Bildungssystem durch die Hierarchisierung der Lehrberufe. Gleichzeitig verlagerten sich die "Schwerpunkte sozialen Ansehens und

¹⁶ Herrmann, Ulrich: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Handbuch der Bildungsgeschichte. Bd. IV. Erscheint 1990. Hier zit. n. masch.schr. Vorlage, S. 2

¹⁷ Dazu zählt Tenorth: "die Bedrohung traditionell-bürgerlicher Vorrechte durch Demokratisierungsbewegungen, Imperialismus nach außen, Sozialimperialismus und Nationalismus nach innen; angesichts des Übergangs zum organisierten Kapitalismus nicht mehr nur beim Einzelnen oder in kleinen Gruppen, sondern gesamtgesellschaftlich ein deutlicheres und folgenreiches Bewußtsein von den Folgeproblemen von Industrialisierung, Verstärkung und der kapitalistischen Organisation des Arbeitsprozesses." (Tenorth, Heinz-Elmar: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Köln, Wien, Böhlau 1985, S. 31)

¹⁸ Tenorth 1985, S. 30

gesellschaftlicher Macht" (HERRMANN 1990, 6): Statt der Philologen, Historiker und Theologen wurden nun Techniker, Ingenieure, Unternehmer, Kaufleute, Naturwissenschaftler und Ärzte zur neuen Führungselite. Von Bedeutung war auch die Tatsache, dass die Arbeiterschaft vermehrt bildungspolitische Ansprüche erhob. Im Zuge des Demokratisierungsprozesses wurden traditionsgebundene Bedingungen hinterfragt und kritisiert. So wurde 1900 das Monopol der humanistischen Gymnasialbildung durch die Gleichstellung von Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule gebrochen. Zu Themen wurden Selektionsmechanismen und die Möglichkeit des Abbaus von Benachteiligungen bei den Bildungswegen, Chancengleichheit und die Elastizität der verschiedenen Schulformen, aber auch die Stofffülle und Lebensferne der traditionellen Schule.

Innerhalb der pädagogischen Semantik manifestiert sich die Erfahrung der Zeitumstände zunächst in der Reformpädagogik, die ab etwa 1900 von ganz verschiedenen Richtungen her erzieherische Antworten auf die "Zeitnot" sucht. Dabei gehen aus den <S. 19> sozialkritischen Gedanken die Vorschläge zur Einheitsschule mit einer gemeinsamen Grundschule hervor. Die Konzepte von TEWS, KERSCHENSTEINER und OESTREICH differieren in den Begründungen und Details. Dennoch ist die Einheitsschule das eigentliche bildungs- und schulpolitische Ziel der meisten Reformpädagogen. Die Reformabsichten sind in der Regel nicht politisch motiviert, sondern begrenzen sich auf den pädagogischen Innenraum. So besteht unter den führenden Schulkritikern und Schulreformern allgemeine Übereinstimmung darin - und hier zeigt sich ganz deutlich, wie sich das Interesse auf das Individuum richtet -, dass der Kampf nicht nur gegen Selektion und Chancenungleichheit zu führen sei, sondern vor allem gegen die traditionelle Lernschule mit ihrem verfrühten Intellektualismus und der Überbetonung kognitiver Bildung. Im Konzept der Arbeitsschule als dem zweiten großen Reformziel, wenn auch mit unterschiedlichen Tendenzen bei KERSCHENSTEINER, SCHEIBNER, GAUDIG und OESTREICH, findet sich ein gemeinsamer schulpolitischer Nenner. Die "Pädagogik vom Kinde aus" nimmt ihren Anfang mit Ellen KEYS Buch "Das Jahrhundert des Kindes" (1900) und fordert "Ehrfurcht vor dem Kind" hin- he, sichtlich seiner Persönlichkeit, seines Erlebens und seinen Fähigkeiten. Gerade in der les allseitigen Entfaltung des kindlichen Könnens, besonders im kreativen und gestalterischen Bereich, liegt der Schwerpunkt der Kunsterziehungsbewegung die (UCHTWARK, WOLGAST, GÖTZE, HARTLAUB). Das Prinzip der Lebensnähe Zu prägt die Ideen des Erlebnisunterrichts bei GANSBERG und SCHARRELMANN und die Methode des freien Gesamtunterrichts in Berthold OTTOs Hauslehrerschule. Im praktischen Miteinandertätigsein vermittelt sich eine wesentliche soziale Erfahrung: die Erfahrung der Gemeinschaft. Dieser sozialerzieherische Aspekt steht für UETZ, WYNEKEN, GEHEEB und PETERSEN beim Versuch der Umgestaltung des Schullebens mit dem Ziel, Schulgemeinden als Lebensgemeinschaft von Schülern und Lehrern zu schaffen, im Vordergrund (Landerziehungsheimbewegung).

In demselben Maße, wie die praktischen Versuche der Reformpädagogik in der In: Umsetzung ihrer Ideen Erfahrungen und Ergebnisse bereitstellen, wächst auch das Bemühen um theoretische Klärung der pädagogischen Probleme. Es ist das Bedürfnis der pädagogischen Gesamtbewegung, die nach theoretischer Fundierung sucht, genauso aber auch die Entwicklung der Psychologie und der Philosophie, die dazu beitragen, dass in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts eine breite wissenschaftliche Forschung in der Pädagogik entsteht. Die Wendung zum Menschen, besonders zum Kind, die aus den kulturkritischen Tendenzen hervorgeht und sich in den reformpädagogischen Richtungen ausprägt, nimmt zunächst besonderen Einfluss auf die Psychologie. Ausgehend <S. 20> von Wilhelm PREYERs Buch "Die Seele des Kindes" (1882) werden Kinderpsychologie " und Jugendkunde für BINET, CLAPAREDE, PIAGET, SULLY, u.v.m. zum Forschungsbereich. Nach der pädagogischen Seite erwächst aus der Psychologie die "experimentelle Pädagogik" als ein früherer Ansatz empirischer Forschung (LAY, MEUMANN). Empirisch orientiert nimmt die Arbeit von

LOCHNER, PETERSEN und KRIECK ihren Ausgang bei der Erziehungswirklichkeit oder hat wie bei FISCHER ihren Schwerpunkt in der methodologischen Reflexion.¹⁹

Starke pädagogische Impulse aus philosophischer Reflexion führen in Deutschland zu einer Dominanz der philosophischen Orientierung der Erziehungswissenschaft. Diese neue geistige Welle hat, wie LIECHTENSTEIN darlegt, im Zusammentreffen mit der pädagogischen Reformbewegung "die Aufgabenkonstellation geschaffen, die einer neuen Pädagogengeneration gestellt war, eine lebendige Kulturbewegung mit den gedanklichen Mitteln strukturtheoretischer, phänomenologischer, wertanalytischer und geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Methoden kritisch zu durchdringen und auf einer neuen historisch-systematischen Reflexionsstufe in die Form einer erziehungswissenschaftlichen Theorie zu bringen."²⁰ LIECHTENSTEIN macht hier deutlich, wie für die Generationsgemeinschaft von Herman NOHL, Aloys FISCHER, Theodor LITT, Eduard SPRANGER und Peter PETERSEN der Weg zur Pädagogik seinen Ausgang im philosophischen Raum nimmt. Bedeutend ist der Einfluss des Neukantianismus, besonders durch Paul NATORP. NATORP schreibt der Pädagogik als "konkreter Philosophie" einen ausgesprochen normativen Charakter zu und leitet seine "Idee" der Erziehung apriorisch aus dem im Bewusstsein Gegebenen ab. Ziel der Bildung sei die Durchsetzung des allgemeinen Vernunftgesetzes, den Menschen zu Wahrheit und Vernunftaktivität zu führen. Die Gemeinschaft sei dabei Ziel und Mittel der Erziehung.²¹

Über seine Schüler Eduard SPRANGER und Max FRISCHEISEN-KÖHLER wirkt sich Wilhelm DILTHEYs die hermeneutische Methode postulierende Grundlegung der Geisteswissenschaften auf die Pädagogik aus. Als neues Paradigma pädagogischer Reflexion wird sein Beitrag zur Begründung der Pädagogik als Wissenschaft wesentlich. H. NOHL, Th. LITT, E. SPRANGER, W. FLITNER und E. WENIGER knüpfen aus unterschiedlichen Intentionen an DILTHEYs Ansätze zur Geistesgeschichte <S. 21> und Kulturphilosophie, kaum jedoch an seine Pädagogik an.²² Neben DILTHEY hat die Arbeit Friedrich PAULSENS auf die Konstituierung der pädagogischen Wissenschaft den Einfluss. PAULSEN bestimmt als das Ziel von Wissenschaft und auch der Pädagogik: Und nicht allein die Bereitstellung theoretischer Erkenntnis, sondern sieht sie als Mittel der Weltveränderung und Weltverbesserung. Am unmittelbarsten scheint Eduard SPRANGER PAULSENS Schüler gewesen zu sein. 1912 ediert er PAULSENSs pädagogische Abhandlungen.²³ In seiner Darstellung der philosophischen Einflüsse auf die Pädagogik verweist UECHTENSTEIN weiter auf Wilhelm WUNDT und Rudolf EUCKEN, die in alt. Leipzig bzw. in Jena Philosophie lehren. Ihre Ideen gehen in PETERSENS spätere Grundlegung der Erziehungswissenschaft ein. Die Begegnung mit WUNDT hat, wie die ei. frühere mit Theodor LIPPS in München und Paul BARTHs "Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Bedeutung" (1911), entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung Aloys FISCHERS.²⁴

In dieses geistige Klima fällt die Erfahrung der Vorkriegszeit und des Ersten Weltkrieges. Sie wird zum Katalysator für die Hinwendung zur pädagogischen Theorie. wie So gibt der Krieg dem Leben Herman NOHLs eine neue Richtung. In den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg

¹⁹ vgl. dazu Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. Frankfurt, Berlin, Wien 1981(13), S. 338. Reble bemerkt einschränkend, dass bei Petersen und Kriek dabei die Überzeugung im Spiel sei, dass sich aus der "Seinserhellung" auch Normen für die bewusst zu planende Erziehung ableiten lassen.

²⁰ Liechtenstein, Ernst: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik In: Zeitschrift für Pädagogik. 5. Beiheft 1964, S. 14

²¹ vgl. dazu Natorp, Paul: Philosophie und Pädagogik. 1909

²² vgl. dazu Herrmann, Ulrich: Wilhelm Dilthey. In: ScheuerJ, Hans (Hg): Klassiker der Pädagogik. München 1979. Bd. 2, S. 83 und ders.: Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. Göttingen 1971. Meinberg spricht von der "Etablierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik unter den Patronat Diltheys. (Meinberg, Eckhard: Das Menschenbild in der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988, S. 17)

²³ Paulsen, Friedrich: Gesamte pädagogische Abhandlungen. Hg. von E. Spranger. 1912

²⁴ Liechtenstein gibt dazu einen umfassenden Überblick. Vgl. Liechtenstein 1964, S. 14ff

steht die Pädagogik für ihn noch ganz am Rand; er liest eine Einführung in die Pädagogik, doch der Schwerpunkt seines Interesses liegt in der Philosophie, vor allem in der Ästhetik. Während seines Kriegsdienstes bewegt ihn die Aufgabe einer "Militärpädagogik" angesichts des "Versagens des Moralischen", das er auf die Überforderung des Einzelnen und die pädagogische Inkompetenz der führenden Schichten zurückführt.²⁵ Aus der eigenen Erfahrung des militärischen Drills und der unwürdigen Behandlung werden NOHL die Defizite der Volksschulpädagogik bewusst und erwächst sein Verständnis für die Not des einfachen Volkes und sein Ausgeschlossensein von der Bildung. Genauso wird er sich aber klar über die gesunde Substanz im Volk, die nach seiner Ansicht zu wecken und zu bilden möglich sei. Damit wird es für ihn zur pädagogischen Aufgabe, den Arbeitern den Zugang zur geistigen Bildung zu öffnen. NOHL richtet den Blick auf die Chancen der Erziehung und kann unter dem <S. 22> Datum des 9. November 1918 im Vorwort zu seiner Aufsatzsammlung "Antwerpen 1918" schreiben: "Ich möchte mir mit diesem Büchlein aber auch einen ersten Grund für die Tätigkeit, an die ich nach meiner Rückkehr in das Leben meine besten Kräfte wenden möchte, die pädagogische Arbeit. Es gibt kein anderes Heilmittel für das Unglück unseres Volkes als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung."²⁶ Wie durch die kritische Zeiterfahrung der Pädagogik Lösungsmöglichkeiten zugewiesen werden, wird auch deutlich an der Diskussion über das Problem der pädagogischen Autonomie, das den Anspruch des Eigenrechts der Erziehung im Hinblick auf ihren besonderen Charakter, die soziale Kontrolle und politische Einflussnahme formuliert, und für die wissenschaftliche Forschung auf pädagogischem Gebiet in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zentral wird.²⁷ Es ist das Bewusstsein der Verantwortung der Wissenschaft für das Schicksal des Volkes, das Erziehung zur Aufgabe der Kultur und damit zum Gegenstand wissenschaftlicher, hier: pädagogischer Reflexion werden lässt. Der Zusammenbruch durch den Ersten Weltkrieg bietet die Chance, durch neue erzieherische Konzepte den "neuen Menschen" und die "neue Gesellschaft" zu schaffen.²⁸ Dass diese Erfahrung auch für Theodor LITT zum paedagogicum wird, bringt er in "Geschichte und Leben" zum Ausdruck.²⁹ LITT erhebt hier die Forderung nach einer Standortbestimmung der Schule, insbesondere nach einer neuen Erziehung zu historischem Verstehen und historischer Selbstkritik, die dem Leben zu dienen habe.³⁰ Auch für ihn wurden die Erschütterungen des Ersten Weltkrieges, verstanden als Ausdruck einer moralischen, kulturellen und außen- wie innenpolitischen Krise vor allem der europäischen Völker, zum Schlüsselmotiv seiner engagierten Hinwendung zur Philosophie und zur wissenschaftlichen Pädagogik.

Für Martin BUBER hinterlässt der Weltkrieg eine tiefe Erfahrung der Zerstörung der Menschenwürde und Missachtung des Lebens. In seiner <S. 22> in "Das Problem des Menschen" schreibt er der Frage nach dem Wesen des Menschen eine "neue, gewaltig praktische Bedeutung" zu.³¹ Ebenso begründet für Peter PETERSEN das kritische Erlebnis des Krieges die

²⁵ vgl. dazu Blochmann, Elisabeth: Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit.

Göttingen 1969, S. 75. Blochmann dokumentiert hier einen kurzen Entwurf Nohls zu einer Militärpädagogik

²⁶ Nohl, Herman: Pädagogische und politische Aufsätze. Zuerst 1918. Berlin, Leipzig 1929(2)

²⁷ vgl. dazu Herrmann, Ulrich: Pädagogische Autonomie. Ein politisch-pädagogisches Prinzip und i seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland. In: Die deutsche Schule 81 (1989), 1, Heft 3, S. 285-296

²⁸ nach dem Titel des Aufsatzes von Ulrich Herrmann: "Neue Schule" und "Neue Erziehung" - "Neue Menschen" und "Neue Gesellschaft". Pädagogische Hoffnungen und Illusionen nach dem Ersten Weltkrieg in Deutschland. In: ders. (Hg.): "Neue Erziehung" "Neue Menschen" - Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim/Basel 1987, S. 11ff.

²⁹ Litt, Theodor: Geschichte und Leben. Erstmals 1918. Leipzig/Berlin 1925(2)

³⁰ vgl. dazu Litt 1925, S. 34

³¹ Buber, Martin: Das Problem des Menschen. Heidelberg 1954, S. 84

Wende zu einer "neuen Erziehung" und zu "Gemeinschaft" und "freiem Menschentum" als den Zielen der neuen Schule.³²

Zu dieser "letzten Vorkriegsgeneration, so der Titel der biographischen Betrachtung zur Vorgeschichte Geisteswissenschaftlicher Pädagogik von Ernst LIECHTENSTEIN³³, zählen außer den Genannten auch E. SPRANGER und A. FISCHER. LIECHTENSTEIN stellt fest, dass auch sie das Ereignis und Erlebnis des Ersten Weltkrieges als bereits geistig fertige, menschlich ausgereifte Männer trifft, die in öffentlicher Verantwortung stehen. "So erfahren sie im Weltkrieg nicht wie die Generation der Jugendbewegung in einem den seelischen Grund erschütternden Trauma den Zusammenbruch einer Welt, sondern im vollen geschichtlichen Bewusstsein den unmittelbaren Aufruf zur sittlichen Tat, zur inneren Erneuerung der geistigen Substanz, zur denkerischen und aktiven Bewältigung einer offenen Situation. Das gab dieser Generation die Klarheit des Blicks, die Freiheit des Urteils, den Glauben an die Möglichkeit einer heilen Welt." (LIECHTENSTEIN 1964, 8) LIECHTENSTEIN wertet die Kriegserfahrung nicht als Verzweiflung, sondern sieht in ihr die idealistische Hoffnung auf einen absoluten Neuanfang nach dem Chaos des Krieges begründet, im Vertrauen auf die Chance, den Menschen auf den rechten Weg und über den Menschen die Gesellschaft zu ihrem Heil zu bringen. Die politische und kulturelle Krisensituation der Epoche, die besonders in der Erfahrung der gesellschaftlichen Desintegration im ausgehenden wilhelminischen Zeitalter besteht und im Ersten Weltkrieg in der Neuartigkeit der technischen Kriegsführung ihren Gipfel findet, führt nicht nur zu psychischer und physischer Bedrohung. Der Verfall traditioneller Werte lässt das Verlangen nach neuen Antworten virulent werden. Hier ist die Basis für weltanschaulich-politische Zukunfts-entwürfe zur Erneuerung der Gesellschaft. Wird der Mensch als Träger der Reformen gedacht, so bedarf es des "neuen", "richtigen" Menschen. Das ist der Ansatz für Erziehung. Pädagogische Theorie vermag Lösungen zu entwerfen. Sie wird zum Lösungswissen auf der Suche nach einer besseren Welt. Es geht dabei nicht nur um die Funktion der Erziehung in der Gesellschaft; bestimmend ist der Glaube an eine sinnstiftende Erziehung, d.h. daran, über sie die großen Ideen des wahren Menschentums verwirklichen zu können. Erziehung wird damit "hypostasiert (...) als Geschäft der Menschheitsentwicklung".³⁴ Der Glaube an die Macht der Erziehung spricht aus P. PETERSENs Bestimmung einer "allgemeinen Erziehungswissenschaft": "Ihr großer Gegenstand ist die Erziehung als eine das Volksganze mannigfach durchziehende Macht, sie, die als geistiger Urtrieb im Menschen letzten Endes das Gesamtspiel und das Zusammenspiel der Völker und Kulturen bedingt und formt."³⁵ Auf dem Weg zur neuen, besseren Gesellschaft scheinen sich auch politische Ziele über Erziehungs- und Bildungsideale erreichen zu lassen. O.F. BOLLNOW spricht später von einem "ungeheuren pädagogischen Enthusiasmus": "Nach dem Zusammenbruch einer hohl gewordenen Welt hoffte man durch eine neue Erziehung den Menschen zu schaffen, der zum Träger einer neuen Lebensordnung werden könnte. Es war ein gewaltiger Glaube an die guten Kräfte im Menschen, die durch die Erziehung wieder freigelegt werden sollten."³⁶

Diese außerordentliche Einschätzung der Möglichkeiten von Erziehung beschränkt sich nicht auf die Erziehungswissenschaft. TENORTH konstatiert diese Erwartungen auch bei Bil-

³² vgl. dazu Petersen, Peter: Jugendfürsorge als Erziehungsarbeit. Ein Versuch vom Standpunkte der "Neuen Erziehung". In: ders.: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Weimar 1925, S. 269 und S. 276ft

³³ vgl. Liechtenstein 1964

³⁴ Diese Kennzeichnung ist übernommen von Luhmann/Schorr 1979, S. 64

³⁵ Petersen, Peter: Der Bildungsweg des neuen Erziehers auf der Hochschule. 1923. In: 36 Petersen, Peter: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Weimar 1925, S. 117 Bollnow, O.F.: Erziehung wozu? Stuttgart 1956, S. 35

³⁶ Bollnow, O.F.: Erziehung wozu? Stuttgart 1956, S. 35

dungspolitikern, anderen Sozialwissenschaften und bei den Parteien.³⁷ Er spricht von einer "Strategie der 'Pädagogisierung' gesellschaftlicher Probleme" und der "Professionalisierung der Pädagogik" als "Weimar-typischer gesellschaftlicher Krisenstrategie" (TENORTH 1985, 63). Pädagogisches Denken wird damit in dem Maße aufgewertet, wie die Erziehungshoffnung in quasi kompensatorischer Funktion über andere Möglichkeiten der Neugestaltung und Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse gesetzt wird. Diese "Pädagogisierung der Politik" wird von der Erziehungswissenschaft aufgegriffen: "(...) das Favorisieren realpolitischer Lösungen und die Orientierung an der Politik statt am 'Educandus' ist während des ganzen Zeitraumes trotz aller Rhetorik des pädagogisch-Eigentlichen unübersehbar." (a.a.O., 68) So konstituiert sich zum einen der Ansatz einer pädagogischen Reflexion, wie er auf LITT, SPRANGER, NOHL, WENIGER und FLITNER zurückgeht und sich mit <S. 25> dem "Sammeletikett,³⁸ der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik fassen lässt. LIECHTENSTEIN spricht dabei vom "Werk einer nach ihren Geburtsjahrgängen, ihrer Ausgangslage, ihren geschichtlichen Grunderfahrungen zusammengehörigen Generation" (LIECHTENSTEIN 1964, 6).

Die Suche nach Lösungen und das Bereitstellen eines spezifischen pädagogischen Wissens angesichts einer unbefriedigenden Gegenwart beschränken sich jedoch nicht auf die Richtung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Auch Paul OESTREICH, der im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht, erfährt die Verantwortung der Wissenschaft für die Erziehung, der Theorie für die Praxis, erst unter dem Anruf der historischen Situation. OESTREICHs Theorieansatz repräsentiert in seiner "sozialistisch-politischen Ausrichtung" (REBLE 1981, 340) den linken Flügel der reformpädagogischen Bewegung. Sein Ausgangspunkt ist nicht die Philosophie, sondern die praktische politische Arbeit. Dabei führt sein Weg über die Verbraucherberatung im Ersten Weltkrieg zur Erkenntnis der eminenten Bedeutung der Volkserziehung für die Veränderung von Gesellschaft, Staat und Wirtschaft. OESTREICH bezeichnet die Kriegsjahre in seiner Autobiographie als die "Damaskusjahre"³⁹ (OESTREICH 1947a, 22) seines Lebens. Auch für ihn liegt die Lösung in der Erziehung: "Im Ursprünglich- Menschlichen lag letzte Rettung, harmte sich letzte, leise Hoffnung auf Neuaufbau: Erziehung tollwut-immuner Menschen!" (a.a.O., 23)

Für alle genannten pädagogischen Theoretiker gilt, dass die geschichtliche Erfahrung und die politische Herausforderung Bedeutung für ihre pädagogischen Motive erlangt. Und dennoch scheint dies nur einer der Faktoren - wenn auch ein sehr bedeutender - zu sein, der maßgeblich an der Motivgenese pädagogischer Reflexion beteiligt ist. Schon im Blick auf die geistigen Ursprünge konvergieren die Lebensrichtungen der einzelnen aus verschiedenen Bereichen auf das pädagogische Problem. Wie an Paul OESTREICH zu zeigen ist, gewinnt die Struktursituation einer Generation entscheidenden Einfluss für die Hinwendung zur pädagogischen Reflexion. Da die Erfahrung der Zeit und die Rezeption der philosophischen Wissenssysteme nicht zwingend zur pädagogischen Wendung führen müssen, scheint es eine eigentümliche Konstellation lebensgeschichtlicher, epochaler und geistiger Impulse zu sein, die zur theoretischen Beschäftigung mit Erziehungsfragen führt. So muss im Einzelnen nach der individuellen <S. 26> Rezeption von Epoche und Ideen gefragt und der Zusammenhang mit der speziellen biographischen Erfahrung erhellt werden.

³⁷ So waren die Schulbestimmungen der Weimarer Verfassung gedacht als "Mittel des geistigen Wiederaufbaus und der inneren Gesundung Deutschlands" (Führ, Christoph: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Weinheim 1970, 120) und C.H. Becker, damals Staatssekretär und später preußischer Kultusminister sah 1919 Erziehung als das Heilmittel der gegenwärtigen Krise, bedeutender als alle politischen und wirtschaftlichen Maßnahmen (vgl. dazu a.a.O., 201).

³⁸ Meinberg 1988, S. 13

³⁹ Oestreich spielt mit diesem Terminus an auf die Begegnung des Saulus mit Christus vor den Toren von Damaskus und seine Berufung zum Apostel (vgl. dazu Gall, 10-16, Apg 9,3-19)

3. Lebensgeschichte und Theorie

Die Frage danach, welche lebensgeschichtlichen Umstände dazu beitragen, ein Leben theoretisch oder praktisch der Erziehung zu verschreiben, geht von der Feststellung aus, dass jeder, der sich mit Erziehung beschäftigt, auch selbst erzogen und in seinem pädagogischen Denken und Handeln von dieser Erziehungserfahrung in entscheidender Weise beeinflusst worden ist. Diese lebensgeschichtliche Bedingtheit pädagogischer Theoriebildung wirkt sich in hohem Maße auf die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin aus.

"Da wird die Erlösung der Menschheit versprochen" schreibt BERNFELD in seinem "Sisyphos" und beklagt die mangelnde "Tatbestandsgesinnung" der Pädagogik. Sie entbehre der Wissenschaftlichkeit, zeige in Bezug auf die Erziehung zu wenig Rationalisierungsbestreben, die er als Sinn und Funktion der Pädagogik ausweist.⁴⁰ Den Grund dafür, dass die Pädagogik zu wenig Wissenschaft ist, sieht BERNFELD - im Gegensatz zur Didaktik, die einen viel höheren Grad an Rationalisierung erreicht habe - in der Abhängigkeit der Theorie vom persönlichen Charisma des "Pädagogen". Die Pädagogik sei keine Wissenschaft, da die "großen Pädagogen" aus Mangel an empirischer Basis ihre eigene Kindheitserfahrung thematisierten und in ihren Gedanken verarbeiteten. Zum anderen würde auch bei den Praktikern das Kind nicht im wissenschaftlichen Sinn beobachtet, sondern die Wirkung auf sich selbst: "Sie sehen nicht das Kind, wie es ist, sondern im Grund nur das Kind und sich selbst, eins aufs andere bezogen. Und wenn sie selbst von sich abstrahieren könnten, es interessiert sie gar nicht, wie das Kind an und für sich ist, sondern einzig, wie man aus ihm etwas anderes bilden könnte. Das Kind ist Mittel zum theologischen, ethischen, sozialutopischen Zweck." (a.a.O., 36) In einer "Scheinselbstlosigkeit" (a.a.O., 43) stellten sie sich hinter ihre Methode und sähen nicht die Einmaligkeit ihres Erfolges, der mit den Wirkungen ihrer Person und ihrem besonderen Charisma gegeben sei. Damit unterstellt BERNFELD die personale und lebensgeschichtliche Gebundenheit pädagogischer Erkenntnisse, implizite, nicht am Kind orientierte, aber "höhere" und eventuell eigennützige Intentionen und in der Folge auch eine Verschleierung der Genese pädagogischen Wissens.

PRANGE stellt im Hinblick auf PESTALOZZI, LIETZ, WIECHERN, NEILL u.a. fest, dass besonders dort, wo die Pädagogik mit einer Gründung verbunden ist, die Theorie zur Rechtfertigung nachgereicht werde und im Kern eine "Anonymisierung der lebensgeschichtlichen Eigenerfahrung"⁴¹ sei. Aber dies wird auch gewusst und ausgesprochen. Pädagogen legitimieren ihre Theorie sogar über die eigene Biographie, d.h. die Bedeutung der eigenen Erfahrung für die pädagogische Theorie wird explizit thematisiert. Paul OESTREICH beginnt seine Autobiographie mit folgenden Worten: "Ist eine Philosophie, eine Theorie, ein Programm totaler Ausdruck einer Totalität, so leit müssen ihr Inhalt und ihre Form das bezeugen, aber zu voller Wirkung kann diese Expression nur da gelangen, wo man Geschichte und Wesen dieser Totalität genau kennt und zutiefst begreift! Ist eine Ideologie nicht angenommen, erstudiert, von außen konstruiert, sondern wahrhaft mit einem persönlichen Werdegang erwachsen, so muß sie zwar auch vaterlos durch die Zeit schreiten können, aber erschüttern wird sie unmittelbar, wo Zeuger und Geschöpf zusammen vor die Welt treten." (OESTREICH 1947a, 7) Und nur, wer wie OESTREICH selbst "auf andern als den vorge-

⁴⁰ Bemfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Zuerst 1925. Frankfurt 1981(4), S. 11ff

⁴¹ Prange 1987, S. 347. Zum Prozess der "Anonymisierung der Eigenerfahrung" vgl. auch: . Prange, Klaus: Selbstreferenz in pädagogischen Situationen. In: Luhmann, Niklas und Schorr, Karl-Eberhard (Hg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1986, S. 247-274. Hier wird deutlich, wie aus der Interpretation einer einmaligen, personal gebundenen pädagogischen Situation allgemeine Regeln und Normen für die pädagogische Praxis abgeleitet werden.

schriebenen Bahnen 'ward'", wie der technische, künstlerische, politische Mensch, wird "pädagogische Wirkungen erzielen" (a.a.O., 9), denn nicht "das Studieren der Systeme, das Auf- und Abbauen eigener Intuitionen zur lückenlosen 'Wissenschaftlichkeit'", sondern der "Weg des Getriebenwerdens aus dem Erleben und Erwachen zum Erzieherischen" sei der einzige, auf dem man allenfalls nahe an die Pforte zum Menschenlande gelangen kann." (a.a.O., 8) Bei Herman NOHL heißt es in einer Notiz zu seiner geplanten (aber nie ausgeführten) Selbstdarstellung: "Wenn ich hier die Geschichte meiner Entwicklung und meiner Arbeit bringe, so ist es der Versuch, meine objektive Pädagogik gewissermaßen zu ergänzen und Sie abzurunden."⁴² So erscheint auch hier die Biographie als notwendiges Supplement zur pädagogischen Theorie. Hartmut von HENTIGs "autobiographische Textsammlung mit dem Titel "Aufgeräumte Erfahrung" enthält den le- "Versuch einer pädagogischen Autobiographie".⁴³ Von HENTIG stellt fest: "Wie ich <S. 28> Pädagoge geworden bin, ist nicht ablösbar davon, wie ich ich geworden bin. Will ich meine Pädagogik erklären, muss ich mich erklären." (HENTIG 1985, 69) Aus der "lebensgeschichtlichen Substanz" leite sich der "Maßstab" ab, nach dem Tauglichkeit und Glaubwürdigkeit seiner Pädagogik zu beurteilen sei (a.a.O, 70). Die Erläuterung des Werkes und seines Gedankenganges aus der Genese ist gängiges Motiv autobiographischer Darstellungen bei Wissenschaftlern.⁴⁴ Es ist das Problem des Verhältnisses von Person und Sache, das als wissenschaftsimmanenter Gesichtspunkt gerade für die Pädagogik zum Thema werden muss. Das BACON-Wort "De nobis ipsis silemus", das KANT der 2. Auflage seiner "Kritik der reinen Vernunft" als Motto voranstellt, symbolisiere, so KOHL, eine wichtige Voraussetzung moderner Wissenschaftsentwicklung: "die Befreiung der wissenschaftlichen Aussage aus der Autorität, der Person und damit der Tradition" (KOHLI 1981, 431). Diese Trennung von Person und Sache sei eingegangen in das neopositivistische Wissenschaftsmodell und forderte hier "die absolute Trennung von Genese und Geltung und die Beschränkung der eigentlichen wissenschaftlichen Arbeit auf die Begründung der letzteren." (a.a.O., 432) Die Genese war also kein Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung und hatte für die Beurteilung der Sache keine Bedeutung. Eben dieses Paradigma hat für die pädagogische Wissenschaft, blickt man auf die Legitimierungsversuche und Anonymisierungsstrategien bei Pädagogen, wenig Einfluss gewonnen. Wenn KOHU konstatiert, dass das Interesse an der Lebensgeschichte von Wissenschaftlern im Wachsen begriffen sei⁴⁵, so steht die Erkenntnis dahinter, dass Lebensgeschichte als wissenschaftshistorische Quelle eine Sicht "'von innen', vom intentional strukturierten Handlungsraum der Beteiligten aus" (a.a.O., 440) ermöglicht. Fruchtbar wird dieser Zugang, wenn aus der Selbstdarstellung eine Rekonstruktion des Handlungsraums möglich wird und damit auch die historische Situation Profil gewinnt.⁴⁶ Für die Pädagogik gilt damit nicht, dass der Zusammenhang zwischen Person und Sache thematisiert werden muss, um z.B. den Zugang <S. 29> zur Sache für den Leser zu erschließen.⁴⁷ Hier dreht sich die Problematik gleichsam um. Es geht um die Trennung von Person und Sache, oder anders: das Herauslösen der und Theorie aus den lebensgeschichtlichen Bezügen. KOHU verweist darauf, "dass in vielen Selbstdarstellungen von Wis-

⁴² zit. n. Blochmann 1969, S. 7

⁴³ Hentig, Hartmut v.: Aufgeräumte Erfahrung. Frankfurt, Berlin, Wien 1985, S. 68ff

⁴⁴ vgl. dazu Kohli, Martin: "Von uns selber schweigen wir." Wissenschaftsgeschichte aus Lebensgeschichten. In: Lepenies, Wolf (Hg.): Geschichte der Soziologie. Band 1. Frankfurt 1981, S. 431

⁴⁵ Kohli 1981, S. 434. Der Grund dafür liegt in der handlungstheoretischen Definition von Wissenschaft. Kohli verweist auf neuere empirische Untersuchungen des wissenschaftlichen Produktionsprozesses, die belegen, daß „Wissenschaft das Produkt handelnder Subjekte in einem institutionell strukturierten Handlungsfeld ist.“(ebd.) Kohli erwähnt die Analyse von Gusfield 1976, in der gezeigt wird, dass auch wissenschaftliche Texte als literarische Produkte und damit nach den Modellen der Rhetorik aufgefasst werden können.

⁴⁶ vgl. Kohli 1981, S. 442

⁴⁷ Kohli begründet das Interesse an Lebensgeschichten von Wissenschaftlern auch vom 'erden Interesse des Lesers her. Vgl. dazu Kohli 1981, S. 435

senschaftlern sich eine Identitätsdoktrin ausspricht, die dem e ist handelnden Subjekt, dem Ich als Organisator des Werks und als Garant von dessen Kontinuität eine besonders zentrale Stellung einräumt." (KOHLI 1981,452)

Mit der Funktion der Identitätssicherung und -vergewisserung lässt sich möglicherweise auch das Bedürfnis nach lebensgeschichtlicher Legitimation der Theorien bei Pädagogen begründen. KOHLI bestimmt den Nachweis der besonderen Rationalität der Tätigkeit als das Grundproblem für die Selbstverständigung von Wissenschaftlern über ihre Tätigkeit. Wenn so zwischen "wissenschaftlichem" und "alltagsweltlichem" Denken unterschieden würde (a.a.O., 456), neigten v.a. die Philosophen zur Ausklammerung der alltagsweltlichen Person (und "schwiegen von sich selber"), da ihnen im Gegensatz zu Juristen, Historikern und Naturwissenschaftlern etc. die institutionelle Normierung der , Die Tätigkeit als mögliches Verfahren zur Rationalitätssicherung nicht zugänglich sei.⁴⁸ Interessanterweise scheinen diese Feststellungen für Pädagogen nicht zuzutreffen: Pädagogen leugnen gerade nicht die lebensgeschichtliche Abhängigkeit ihrer Erkenntnisse, obwohl sich die Pädagogik gegen den Vorwurf mangelnder "Tatbestandsgesinnung" verteidigen muss. Diese Sachlage verweist also weniger auf das Bedürfnis der Pädagogen nach einem Nachweis des Sinns und Zwecks ihrer Tätigkeit in der thematisierten Theoriegenese als in der Theorie selbst, ihren Inhalten, wo es zur Anonymisierung der Eigenerfahrung kommt. Inwiefern es die speziellen lebensgeschichtlichen Konstellationen sind, die in Verbindung mit dem ganz besonderen Gegenstand der pädagogischen Reflexion einen höchst eigenen Weg ermöglichen können, die persönliche Identitätsfindung in der Theorie aufgehen zu lassen oder zumindest zu fördern, muss am Beispiel erörtert werden.

Für die Pädagogik scheint damit der Weg im Vergleich zu anderen Wissenschaften umgekehrt zu verlaufen. Über die Analyse der Prozesse der Theoriegenese, aus also mit dem Blick auf die lebensgeschichtliche Abhängigkeit, lässt sich die notwendige Trennung von Person und Sache, die die Pädagogik nie klar vollziehen konnte, schaffen zugunsten der Sache. In ihrem Kampf um wissenschaftliche Anerkennung gilt es im Sinn von PRANGE gerade für die Pädagogik, "Erkenntnisse bereitzustellen, die unab<S. 30>hängig von der Person, ihrer Geschichte und ihres eigentümlichen Erfahrungskreises gelten" (PRANGE 1987, 345), damit die pädagogische Praxis nicht der Beliebigkeit verfällt und die pädagogische Semantik nicht anfällig bleibt für "willkürliche und; unausgewiesene Rezeptionen aus Psychologie und Therapie, sozialpsychologischen Modellen und blanken Selbstoffenbarungen." (a.a.O., 357) Die Pädagogik muss daher mehr als andere Wissenschaften den lebensgeschichtlichen Anteil ihrer theoretischen Aussagen im Auge behalten, soll nicht hinter der Vielfalt und Beliebigkeit pädagogischer Theorieentwürfe vermutet werden, dass jede individuelle Erfahrung eine eigene Theorie bedinge.

Aus wissenssoziologischer Sicht ermöglicht die Offenlegung der "Seinsverbundenheit" des Wissens, die Erkenntnisse als Korrekturen wissenschaftlicher Ergebnisse zu nutzen.⁴⁹ Durch das Transparentmachen der Selbstreferenz des pädagogischen Denkens lässt sich der Blick auf die Sache gewinnen. Darin kann der Ertrag für die systematische Erforschung der Erziehung liegen und sich positiv auf den Grad der Rationalisierung auswirken, der von innen betrachtet, für die Pädagogik im Vergleich zu anderen Disziplinen immer noch zu wünschen übrig lässt.

Dies berührt ein Thema pädagogischer Biographie- und Lebenslaufforschung. Es gelte, wie HERRMANN formuliert, "die subjektiven Deutungssysteme und die realen Lebenssysteme

⁴⁸ ebd.; Kohli bezieht sich hier auf Klaus, E.: Die Sozialideale verschiedener deutscher akademischer Fachgemeinschaften um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. 1979

⁴⁹ Das heißt in Mannheims Worten: "(...) sofern sie hierbei. noch vage, .ungenau und übertrieben erscheinen" lassen Sie sich "auf ihren Richtigkeitskern reduzieren und dadurch der methodischen Beherrschbarkeit näher bringen." vgl. Mannheim, Karl: Ideologie und Utopie. Frankfurt 1969(5), S. 227

so miteinander in Beziehung zu setzen, daß das mehrseitige Bedingungs- und Wechselwirkungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft, Person und Institution, Selbstentwurf und Fremdbestimmung, Konsistenzerwartung bzw. -bedürfnis und Kontingenzerfahrung, das Verhältnis von Zeitlichkeit des individuellen Lebens und von Geschichtlichkeit der Lebenswelt so entschlüsselt werden kann, daß daraus auch für das pädagogische Denken und Handeln kasuistisch und systematisch gelernt werden kann.⁵⁰ Das bedeutet, dass für die Pädagogik die "Problematik der subjektiven Verarbeitung und Aneignung des Lebens-, Lern- und Erfahrungszusammenhangs im Erlebnishorizont von Kindern und Erwachsenen" (HERRMANN 1987,303) in den Mittelpunkt rückt. Gerade in der Pädagogik wächst das Interesse an Biographien zur Aufdeckung der Strukturen von Handlungsmustern, v.a. wenn Prozesse "von innen", d.h. unter dem Gesichtspunkt des Handelns der beteiligten Subjekte vergegenwärtigt werden sollen.⁵¹ <S. 31> Diese Untersuchung lässt sich als Beitrag zur biographischen Erzieherforschung in diesen Rahmen einordnen, indem sie zur Erforschung struktureller Handlungsmuster diejenigen Bedingungen erhellt, die zur pädagogischen Reflexion motivieren.

Wenn TENORTH beklagt, dass die Forschungslage zur Semantik von Erziehung und Bildung für den Zeitraum nach 1918 an "fachlicher Verengung" (TENORTH 1985, 52) kranke, so wendet sich die vorliegende Arbeit über Paul OESTREICH nicht nur einem der Außenseiter des pädagogischen Denkens zu, die bisher zu wenig Beachtung fanden. Sie strebt auch nicht eine Reinterpretation von OESTREICHs Theorie aus gegenwärtiger, aktueller Sicht an, sondern sie sucht einen Zugang, der von TENORTH als bislang unerledigtes, weiteres Forschungsdefizit beklagt wird: Die Theorie wird historisch rekonstruiert "auf diejenige Problematik im gesellschaftlichen und Erziehungskontext hin, die sie vorgefunden sowie in ihrer Theorie definiert, analysiert und bearbeitet hat." (a.a.O., 53) Wenn durch die Erforschung der sozialen Lage der Theorieproduzenten Licht fällt auf die politische und gesellschaftliche Dimension der pädagogischen Theoriebildung in der Weimarer Zeit⁵², so kann diese Untersuchung auch einen Beitrag zur bildungshistorischen Forschung leisten.

4. Pädagogik und Biographie

Die Frage, wie Leben und Werk miteinander verbunden sind, gehört seit jeher zum Ausgangspunkt geisteswissenschaftlicher Hermeneutik und biographischer Forschung. Die vorliegende Untersuchung verlangt dabei eine Hermeneutik, die in der Analyse auf Theorien der Sozialisationsforschung, Individualpsychologie und pädagogischen Biographieforschung zurückgreift. Sie betrachtet somit Verstehen und Erklären als zusammengehörig. Darauf verwies auch DILTHEY, dass allgemeine Einsichten als Sachkenntnis in jedes Verstehen eingehen⁵³, andererseits aber auch die Hermeneutik <S. 32> kausaler Erklärungen bedürfe, da jede Handlung auf einer Wechselwirkung von Individuum und Umwelt beruhe, die dem Verstehen nicht zugänglich sei.⁵⁴

⁵⁰ Herrmann, Ulrich: Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 3.1987, S. 319

⁵¹ vgl. dazu Kohli 1981

⁵² Tenorth konstatiert auch in diesem Bereich Forschungsdefizite. Vgl. dazu Tenorth 1985, S.59

⁵³ Wenn wir nun den ganzen Vorgang des Erkennens des Singularen als Einen Zusammenhang begreifen müssen, so entsteht die Frage, ob man im Sprachgebrauch Verstehen und Erklären sondern könne. Das ist unmöglich, allgemeine Einsichten durch ein der Deduktion analoges Verfahren, nur ungelöst, als Sachkenntnis in jedem Verstehen mitwirken, nicht bloß psychologische, sondern auch usw." (Dilthey, Wilhelm: Die Entstehung der Hermeneutik. Zusätze zu den Handschriften. Ges. Schriften Bd. V, S. 337)

⁵⁴ "Schon jeder einzelne seelische Zustand wird von uns nur verstanden von den äußeren Reizen aus, die ihn hervorriefen. Ich verstehe den Haß von dem schädlichen Eingriff in ein Leben. Ohne diesen Bezug wären

Das Verfahren ist dabei selektiv. Welche allgemeinen anthropologischen Erkenntnisse benutzt werden, hängt davon ab, wie sie sich im Hinblick auf OESTREICHs direktes oder indirektes Selbstverständnis belegen lassen. Entscheidend ist, und dies mag als hermeneutische Regel für die Untersuchung gelten: Abgesehen von nicht bezweifelbaren Selbstverständlichkeiten soll das als bedeutsam und biographisch "wirksam" angesehen werden, was OESTREICH selber direkt oder indirekt referiert. Die Grundlage hierfür ist das Thomas-Theorem, das besagt, dass letztlich subjektive Einstellungen die soziale Realität und ihre "Objektivität" bestimmen. So hängt das unmittelbare Verhalten eines Menschen eng mit seiner Situationsdefinition zusammen, die entweder der objektiven Wirklichkeit oder seiner subjektiven Vorstellung entsprechen kann. "Wenn die Menschen Situationen als real definieren, so sind auch die Folgen real."⁵⁵ Das Bild, das sich jemand von der Situation macht, wird damit zum wichtigen Faktor der Interpretation.

Die Einführung dieser hermeneutischen Regel ist aufgrund der eingeschränkten Datenbasis notwendig. Das Fundament der Analyse bilden zum einen die autobiographischen Zeugnisse OESTREICHs, d.h. die veröffentlichte Selbstdarstellung von 1928 und in ihrer erweiterten Form von 1947, sowie die unveröffentlichte autobiographische Handschrift von 1944/45, für die nicht ersichtlich ist, ob sie zur Veröffentlichung vorgesehen war. Ferner werden ein maschinenschriftlicher Lebenslauf vom 15. Mai 1945 und Briefe benutzt, die sich in den Akten des Bundes Entschiedener Schulreformer befinden. Zum anderen liegt der Arbeit OESTREICHs "pädagogische Semantik" zugrunde. Dazu gehören seine theoretischen Schriften, Aufsatzsammlungen und die in diversen Zeitschriften veröffentlichten Aufsätze und Resolutionen, an denen er mitgewirkt hat. Bisweilen finden sich hier auch explizit autobiographische Äußerungen. Als drittes werden Aussagen von Zeitzeugen herangezogen.

Im Rahmen der methodischen Vorüberlegungen ist eine wesentliche Unterscheidung einzuführen. Biographie ist nicht die Lebensgeschichte: "Der Ausdruck Bio<S. 33>graphie selbst sagt dies schon: Das 'Leben selbst' eines Menschen ist das, was es ist; darüber zu schreiben oder mündlich zu erzählen ist immer schon ein anderes: Eine Reduktion oder auch eine Erweiterung (auf der interpretativen Ebene etwa)."⁵⁶ Biographie ist die geschriebene oder erzählte Lebensgeschichte, die ein subjektiv gedeutetes und sprachlich interpretiertes Leben zum Thema hat, also immer Kommunikation über die Lebensgeschichte. Lebensgeschichten dagegen sind theoretische Konstrukte zur Organisation der Lebenserfahrung mit dem Ziel der Erzeugung von Identität. "Eine Lebensgeschichte besteht weder allein in den Ereignissen und Vorkommnissen, die sich in einem individuellen Leben aneinander reihen, noch in ihrer nachträglichen Beschreibung, sondern in erster Linie in der Organisation und Neuorganisation von Erfahrung."⁵⁷ "Lebensläufe" hingegen beziehen sich auf gesellschaftlich vorgezeichnete Laufbahnen und Karrieren. Entscheidend sind hier äußere Daten und Leistungen.⁵⁸

Leidenschaften von mir gar nicht vorstellbar. So ist das Milieu für das Verständnis unentbehrlich. Auf's höchste getrieben, ist Verstehen so nicht von Erklären unterschieden, sofern ein solches auf diesem Gebiete möglich ist. Und das Erklären hat wieder die Vollendung des Verstehens zu seiner Voraussetzung." (vgl. Anm.1, S. 334)

⁵⁵ Thomas, William I. und Thomas, Dorothy S.: Die Definition der Situation. In: Steinert, H. (Hg.): Symbolische Interaktion. Stuttgart 1973, S. 334

⁵⁶ Baacke, Dieter: Biographie: soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. In: Baacke, Dieter und Schulze, Theodor (Hg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim/Basel 1985, S. 10

⁵⁷ Schulze, Theodor: Autobiographie und Lebensgeschichte. In: Baacke, Dieter und Schulze, Theodor (Hg.): Aus Geschichten lernen. München 1979, S. 59

⁵⁸ Dazu zählen "Informationen, die zur Identifizierung der Person und zu ihrer Lokalisierung im gesellschaftlichen Umfeld notwendig sind", "Informationen, die eine Lokalisierung im Lebens- und Familienzyklus ermöglichen", "Aussagen über erreichte, abgelegte β und angenommene soziale Rollen", "bei besonderen Anlässen auch ausführlichere Informationen über spezifische Probleme, Handlungen oder Entwicklungen"

Bei der Analyse müssen deshalb einige Merkmale autobiographischer Kommunikation berücksichtigt werden. Autobiographische Darstellungen arbeiten stets retrospektiv. Sie sind "Rekonstruktionen der Vergangenheit aus dem Heute,"⁵⁹ oder "strukturierte Selbstbilder"⁶⁰ und werden so erzählt, dass sie der Zuhörer akzeptieren kann: Ihr Rahmen ist die "soziale Akzeptabilität" und "Verstehenserwartung" (FUCHS 1984, 66) und die Erzählbarkeit der Erfahrung. Dabei werden Fakten und Ereignisse verschwiegen, umgedeutet und Schwerpunkte gesetzt. Die zeitliche Anordnung ist nachträglich strukturiert und die lebensgeschichtliche Erzählung erfüllt immer bestimmte soziale Funktionen.⁶¹ Obwohl diese Merkmale Berücksichtigung finden müssen, sind autobiographische Erzählungen hermeneutisch verstehbar, denn sie benützen Schemata, "Orientierungsfolien" und "kulturelle Formtraditionen" (a.a.O., 30), sind also geprägt durch Tradition, aber auch durch den individuellen Stil. <S. 34>

Es stellt sich weiter die Frage, ob sich pädagogische Semantik überhaupt wie biographisches Material behandeln lässt. Pädagogische Biographieforschung, die sich als „narrative Pädagogik“⁶² versteht, hat vornehmlich Handlungsprobleme im Blickpunkt und fragt nach den Gründen für menschliches Verhalten. Ihren Gegenstand hat sie in sämtlichen Modi der Mitteilung, die das Erziehungsgeschehen "erzählen", um so den Zugang zu pädagogischen Grundproblemen zu finden. SCHULZE differenziert zweifach: Autobiographische Schriften im engeren Sinn sind zusammenhängende schriftliche Äußerungen, in denen sich Personen aus eigenem Antrieb mit ihrer Lebens- und Lerngeschichte oder mit Ausschnitten davon beschäftigen. Als autobiographische Schriften im weiteren Sinn bezeichnet er Texte "im Übergangsfeld zwischen sprachlichen Äußerungen des täglichen Umgangs und der Selbstvergewisserung, zwischen dokumentarischen Berichten, therapeutischen Explorationen und bewusst gestalteten literarischen Fiktionen.,"⁶³ Gegenstand sei hier ebenfalls die persönliche Lebens- und Lerngeschichte. Die Differenz läge in den Entstehungs- und Ausdrucksformen; sie befänden sich in einem anderen "Aggregatzustand" (ebd.). Damit wird zu "biographischem Material" alles gerechnet, was eine Sicht "von innen" ermöglichen kann, also auch Vorworte, Briefe, Tagebücher.

Diese Begriffsbestimmung erweist sich für unseren Zweck als noch zu eng gefasst. Ebenso lässt sich nicht mit der Zuordnung zu einem Texttypus oder zu bestimmten Formtraditionen, wie FUCHS sie aufzählt, arbeiten.⁶⁴ Es erscheint sinnvoll, auf den Terminus "autobiographisches Wissen", der von SWTERDUK verwendet wird, zurückzugreifen. Das Autobiographische wird hier nicht als historisch gewachsener Texttypus verstanden, sondern als eine "allgemeine subjektive Wissensstruktur", die sich in verschiedenen Textsorten manifestieren kann.⁶⁵ Pädagogische Semantik "erzählt" die persönliche Lebensgeschichte nicht direkt, sondern nimmt Bezug auf eine spezifische Wissensform, die durch die lebensgeschichtliche Erfahrung konstituiert wird. Die biographischen Erfahrungen sind die Basis der Reflexion, genauer: Sie bilden den Fundus der pädagogischen Theorie. Die erlebte Kindheit schafft eine Vorstellung von Kindheit. Mit dieser verweben sich gleichsam die Erfahrungen der Abhängigkeit und des historischen Eingebundenseins in soziale Systeme und das objektive Wissen,

(Schulze, :n Theodor: Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke/Schulze 1985, S.38)

⁵⁹ Fuchs, Wemer: Biographische Forschung. Opladen 1984, S. 63

⁶⁰ Fischer, Wolfram: Struktur und Funktion erzählter Lebensgeschichten. In: Kohli, Martin (Hg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt/Neuwied 1978, S. 319

⁶¹ vgl. dazu Fuchs 1984, S. 77ff

⁶² im Sinn von Baacke/Schulze 1985, siehe auch Baacke/Schulze 1979

⁶³ Schulze, Theodor: Autobiographie und Lebensgeschichte. In: Baacke/Schulze 1979, S. 51ff

⁶⁴ Fuchs 1984, S. 31ff

⁶⁵ Sloterdijk, Peter: Literatur und Lebenserfahrung. München 1978, S. 21ff. Sloterdijk bezieht sich mit diesem Terminus auf Georg Mischs "Geschichte der Autobiographie" (1907-1969), wo er in diesem philosophischen Sinn gebraucht wird.

das je<S. 35>weils zugänglich wird. Auf der Grundlage individuell-biographischer, allgemein-historischer und institutionell-organisatorischer Bedingtheit entsteht ein spezifisches autobiographisches Wissen, aus dem der Pädagoge schöpft. Mit anderen Worten: Aus der in pädagogischen Semantik spricht die ganz persönlich lebensgeschichtliche Erfahrung, Je die, so PRANGE, dreifach limitiert ist durch die "epochalen Bedingungen", "den Grad und die Formen der Verfaßtheit des gemeinsamen Lebens, die Institutionen" und den "unvermeidlichen und unaufhebbaren Individualitätsindex, der mit einer bestimmten Herkunft, Familienkonstellation und der eigenen Anlage gegeben ist."⁶⁶

ten Die vorliegende Studie will die Werke und theoretischen Gedanken Paul OESTREICHs als biographische Quellen lesen. Die leitende Überlegung ist, dass pädagogische Theorien durchzogen sind von lebensgeschichtlichen Erfahrungen, also Lebensgeschichte "erzählen". Das Werk wird wie ein Schlüsselroman behandelt; die Voraussetzung ist, dass pädagogische Motive tief in diesen Erfahrungen verwurzelt sind und ei- im pädagogischen Denken wiederkehren. Die Aufgabe ist also, das autobiographische lies Element in der Theorie zu entschlüsseln. Sie ist "gegen den Strich" zu lesen. Ziel der Arbeit als einer "pädagogischen Biographie" wird damit, die biographische Dimension in Faul OESTREICHs Theorie aufzuspüren. Seine pädagogische Semantik ist unter biographischen Gesichtspunkten zu analysieren, d.h. die Werke und Gedanken sollen aus dem Blickwinkel der Lebensgeschichte verstanden werden. Indem die lebensgeschichtlichen Elemente in OESTREICHs Denken durchsichtig werden, klärt sich, welchen Motiven die pädagogische Reflexion ihre Entstehung verdankt und wie ihre Ausformung als Lösungswissen im Hinblick auf die "Zeitnot" biographisch verankert ist. Es soll deutlich werden, dass das Biographische ein konstruktives Element der Theoriebildung darstellt.

Für die Analyse sind zwei Erkenntnisse der Biographieforschung übertragbar Die und fruchtbar: Autobiographische Reflexion ist motiviert und sie erfüllt stets eine Funktion. Die Motivationen im autobiographischen Prozess lassen sich klären im Blick auf von die Themen, die erinnert werden. Erzählt wird das Besondere, das Außergewöhnliche. und Es umfasst Wachstumskrisen im Sinn von ERIKSON, in der Folge der Schnittpunkte zwischen individueller Lebensgeschichte und Sozialisationsinstanzen, aber auch körperliche Ereignisse (Krankheiten, Unfälle), Begegnungen und makrohistorische Ereignisse (Kriegsbeginn, -ende).⁶⁷ Dabei sind es primär die "Störerfahrungen" die zur Reflexion führen; es werden kritische Lebensereignisse erinnert und nicht der Alltag. <S. 36>

Unter Störerfahrungen versteht SLOTERDUK alle nichtintegrierbaren Erfahrungen im Leben: "Zweideutigkeiten, Doppelmoral, Unentscheidbarkeit von Problemen, die Erfahrung mit dem Widerspruch, mit dem Konflikt, mit der Unordnung, der Abweichung, der Lüge, der Ideologie." (SLOTERDUK 1978, 112) Störerfahrungen schaffen eine Dissonanz zur bisherigen Erfahrung. In der biographischen Kommunikation wird nun zwischen den kritischen Ereignissen und einer ordnenden Weitsicht vermittelt. Krisen, Brüche, Einschnitte und Enttäuschungen werden in das Lebensganze integriert. Diese Einsicht lässt sich für die biographische Analyse pädagogischer Theorie verwerten: Auf der Suche nach biographischen Spuren muss sich der Blick auf die Verarbeitung von Krisenerfahrungen richten. Für die pädagogische Reflexion gilt nicht, wie im autobiographischen Prozess, dass Störerfahrungen reflexiv gedeutet werden in einem mehr oder weniger bewussten Vorgang. Vielmehr transformiert und verarbeitet sie die persönliche Erfahrung, genauer: die Krisenerfahrung und Defizite. Es ist gewissermaßen eine Transformation auf eine höhere Stufe. Verarbeitet werden nicht einzelne Krisenmomente, sondern die Summe der Erfahrungsdefizite. Die pädagogische Theorie wird zum Resultat der Lebenserfahrung. Diese Art der Reflexion fungiert als "Kompensati-

⁶⁶ Prange 1987, S. 358

⁶⁷ Für eine ausführliche Darstellung vgl. Baacke/Schulze 1979, S. 90ff

on⁶⁸, bzw. als "Anpassungsmechanismus"⁶⁹ und bildet gleichzeitig ein ganz spezifisches Lösungswissen für die Lebensdefizite aus. Denn es sind die Konfliktsituationen und kritischen Momente der eigenen Erfahrung von Erziehung, die mit der Krise der Zeit verschmelzen und für die unter Rückgriff auf das verfügbare Wissen eine pädagogische Antwort gesucht wird. Im autobiographischen Prozess ist der aktuelle Deutungsrahmen für die Strukturierung, Beurteilung und Interpretation der Vergangenheit entscheidend.⁷⁰ In der pädagogischen Reflexion hingegen entsteht eine mehr oder weniger bewusste, aber produktive Verbindung zwischen der aktuellen Erfahrung und dem autobiographischen Wissen, aus der sich eine neue Wissensform - das pädagogische Lösungswissen, das man in Max SCHELERS Terminologie als die Synthese eines spezifischen Bildungs- und Erlösungswissens⁷¹ bezeichnen könnte - begründen lässt. <S. 37>

Wenn man mit einem soziologischen Begriff des Wissens arbeitet, wie ihn Karl MANNHEIM bestimmt hat⁷², ist Pädagogik als Lösungswissen wie jedes theoretische Denken und Wissen in seiner konkreten Gestalt vorzahlreichen und vielfältig wirkenden theoriefremden, theoretisch und auch irrationalen Bedingungen durchdrungen. MANNHEIM spricht von der "sozialen Seinsverbundenheit" (ebd.) des Individuums, d.h. die inhaltliche Ausrichtung jeder Reflexion ist primär durch den Standort des Einzelnen im historisch-gesellschaftlichen Sozialgefüge und durch seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation determiniert. Das bedeutet in MANNHEIMS Terminologie, dass Sozialstrukturen und Seinsfaktoren konstitutiv bis in die "Aspektstruktur" des Bewusstseins, seine "kategoriale Apparatur" und seine Denkprozesse hineinwirken. Der Begriff der Seinsverbundenheit des Wissens soll hier so weit gefasst sein, dass auch die ganz persönlichen lebensgeschichtlichen Erfahrungen, wie sie oben beschrieben wurden, enthalten sind und damit in ihrer Bedeutung bestimmt werden können.

Es wird zu zeigen sein, dass die faktische Seinsverbundenheit des pädagogischen Wissens in direkter Relation zu seiner Funktion steht. Denn die Formel "Pädagogik als Lösungswissen" ist mit einem doppelten Sinn belegt. Es werden Lösungen vorgehalten für die Misere der Gesellschaft, aber auch für die eigenen Probleme.

Für Paul OESTREICH lässt sich darstellen, wie er sich in seiner Theorie auf sich selbst bezieht. Das bedeutet für die Analyse, dass die Selbstreferenz der pädagogischen Reflexion thematisiert und offengelegt werden muss.

Betrachtet man von diesem Ausgangspunkt die Funktion der pädagogischen Theorie, wird man auf den zweiten Punkt aufmerksam, in dem sich biographische Kommunikation und pädagogische Reflexion treffen: Sie erfüllen die gleiche Funktion für den Produzenten. Der lebensgeschichtlichen Erzählung liegt in der Regel nicht nur der Wunsch zugrunde, vergangene Erlebnisse bekannt zugeben. Sie ist auch ein Mittel zur Erzeugung und Präsentation von Identität.⁷³ Indem sie die eigenen Erfahrungen strukturiert, d.h. Ordnung in die Ereignisse und Handlungen bringt, sinnvolle Zusammenhänge herstellt und Widersprüchliches integriert, konstituiert sich das Bewusstsein von der eigenen Identität im sozialen Kontext. Das lebensgeschichtliche Erzählen sichert die Identität über viele unterschiedliche soziale Hand-

⁶⁸ vgl. Adler, Alfred und Furtmüller, Carl (Hg.): Heilen und Bilden. Frankfurt am Main. 1973, S. 34

⁶⁹ im Sinn von Vaillant, Georg E.: Werdegänge. Erkenntnisse der Lebenslaufforschung. Erstmals 1977, Reinbek 1980

⁷⁰ vgl. dazu: Michel, Gabriele: Biographisches Erzählen zwischen individuellem Erlebnis und kollektiver Geschichtstradition. Tübingen 1985, S. 80

⁷¹ vgl. zum Begriff der Wissensarten: Scheler, Max: Die Wissensformen und die Gesellschaft. Gesammelte Werke, Band 8. Bem, München 1960(2), S. 60ff und S. 200ff

⁷² Mannheim, Karl: Ideologie und Utopie. Frankfurt 1969(5), S. 230ff

⁷³ Die sozialen Funktionen biographischer Kommunikation beschreibt Fuchs 1984, S. 77ff. Zum Thema Identität und Lebensgeschichte vgl. auch: Maurer, Friedemann: Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie. Frankfurt 1981; Michel 1985; Schulze in Baacke/Schulze 1975

lungs- und <S. 38> Lebensbereiche hinweg.⁷⁴ Wie die gängigen Formen autobiographischer und biographischer Kommunikation entsteht pädagogische Reflexion nicht um ihrer selbst willen, sondern kann auf der Grundlage ihrer biographischen Verwurzelung und als Anpassungsmechanismus identitätsbildende Funktion übernehmen. Gerade in der Abhängigkeit ihrer Genese von der Zeitsituation und der institutionellen Einbindung ihres Produzenten wird deutlich, wie Identität über pädagogische Theoriebildung entstehen kann. Denn sie ermöglicht es, zur Zeitlage Stellung zu beziehen und den eigenen Beitrag zum Fortgang der Geschichte zu verteidigen. Im Hintergrund steht dabei, als Voraussetzung für Selbstbewusstsein, das Anerkanntwerden durch andere und natürlich auch die Erfahrung von sich selbst in der eigenen Geschichte. Identität bildet sich in den drei Dimensionen der Lebensgeschichte⁷⁵: Der Mensch erfährt sich im Leiblich-Individuellen, im institutionalen Zusammenhang, z.B. als Träger von Rollen und auf einer symbolisch-reflexiven Ebene, auf der sich seine Erfahrungen mit Erinnerungen, Entwürfen und Weltanschauungen verknüpfen.⁷⁶ Fasst man die Theorie als eine Form der Symbolisierung auf, erscheint sie als die Verarbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrung und wird zur verschlüsselten Antwort auf Situationen, die nach Deutungen verlangen. Das würde bedeuten, dass sich in der pädagogischen Semantik eigene Antworten auf persönliche Erfahrungen und Fragen abbilden und so zu ihrer spezifischen Form beitragen. Für das Vorhaben der biographischen Rekonstruktion der pädagogischen Semantik bei Paul OESTREICH heißt dies, dass zu zeigen ist, welche instrumentale Funktion eine utopische und realitätsferne Theorie für sein Selbstverständnis hat und wie umfassender Art sein spezifisches pädagogisches Lösungswissen ist. Gerade die "pädagogische Linke" scheint im Anschluss an die Weimarer Schulkompromisse und die Reichsschulkonferenz 1920, also trotz der Erfahrung, dass die euphorischen Reformbemühungen im eigentlichen gescheitert sind, an den großen Ansprüchen festzuhalten. Genau diese Diskrepanz von Erziehungshoffnung und politischer Realität der ersten Weimarer Jahre zeigt sich besonders krass bei Paul OESTREICH.⁷⁷ <S. 39>

II. Der lebensgeschichtliche Hintergrund: Defiziterfahrungen

Um den lebensgeschichtlichen Anteil seiner Erziehungsreflexion rekonstruieren und dieselbe als "Lösungswissen" interpretieren zu können, rückt zunächst OESTREICHs erste Lebenshälfte in den Mittelpunkt der Untersuchung. Wenn die eigene Erfahrung als bedeutend für die spätere pädagogische Theoriebildung zum gewertet wird, besteht die erste Aufgabe darin, die Kindheit Paul OESTREICHs einer genauen Analyse zu unterziehen und dabei klarzustellen, inwiefern sich bei ihm von defizitären Kindheitserfahrungen sprechen lässt. Neben der Kennzeichnung der Familienstruktur werden der Umkreis der "signifikanten Anderen" und der Erfahrungs- und Erlebnisraum, wie OESTREICH ihn selbst erinnert, skizziert, wobei die Momente, unter denen er gelitten hat, Konflikte, Mängel und schmerzhaft erlebte Erlebnisse, herausgearbeitet werden sollen.

Weiter ist die Geschichte seiner Persönlichkeit im Hinblick auf die Frage zu studieren, wie seine gegebene körperliche Veranlagung und Konstitution, seine Stellung zu Eltern, Ge-

⁷⁴ Paul Oestreichs Autobiographie "Aus dem Leben eines politischen Pädagogen" erschien zuerst 1926, also im Alter von 48 Jahren, in der von Erich Hahn herausgegebenen Reihe "Die Pädagogik in Selbstdarstellungen".

⁷⁵ vgl. Prange 1987

⁷⁶ vgl. dazu auch Luckmann, Thomas: Persönliche Identität und Lebenslauf. Gesellschaftliche Voraussetzungen. In: Klingenstein, Grete (Hg.): Biographie und Geschichtswissenschaft. 1979, S. 29ff

⁷⁷ Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Diskussion über die Grenzen der Erziehung bei Grisebach 1924, Bernfeld 1925, Litt 1926(2), Delekat 1927

schwistern und anderen Bezugspersonen, zu Mitschülern und Lehrern, ihn zur Ausformung einer ganz spezifischen, für seine individuellen Bedingungen charakteristischen Stellungnahme zur Welt gedrängt haben. Diese in der Kindheit ausgeprägte Haltung wirkt sich entscheidend auf die Lösung der Lebensaufgaben, die Alfred ADLER als das "Gemeinschafts-, Arbeits- und Liebesproblem"⁷⁸ fasst, aus. Im Blick auf OESTREICHs Erfahrung des Lernens in Schule, Studium und Beruf, auf sein Verhalten in den beiden Ehen und die ersten Jahre seines öffentlichen politischen Wirkens, soll an gezeigt werden, wie die Kindheitsdefizite die Lösung der Lebensprobleme beeinflussen, inwieweit die Lösungen funktionieren oder nicht, und wie sie deshalb zu weiteren Defiziten führen, die nach neuen Lösungen verlangen. Der Einschnitt erfolgt 1918 mit OESTREICHs 40. Lebensjahr, da sich nach dem Ersten Weltkrieg durch sein Engagement im Berliner Philologenverein und mit der Gründung des Bundes Entschiedener Schulreformer sein pädagogisches Interesse formiert und sich die Lösungen auf die Ebene der pädagogischen Theorie verlagern. <S. 40>

1. Oestreichs Familienkindheit

Der erste Erziehungsraum für das Kind ist herkömmlich die Familie. Bisher werden grundlegende Erfahrungen gemacht, die den weiteren Lebenslauf entscheidend prägen.

In seinen Untersuchungen zum Einfluss der Familienkonstellation auf das Sozialverhalten und die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums verweist Walt TOMAN auf eine Reihe von Einflussfaktoren, die auf eindeutig erbliche Komponente zurückgeführt werden und das Ergebnis unterschiedlicher Positionen und Geschwisterrollen in der Familie sein können.⁷⁹

Dazu zählen die "körperliche Konstitution ein Menschen, sein Aussehen, seine Sehschärfe, sein Gedächtnis, seine Intelligenz, sein Temperament, seine Frustrationstoleranz und andere Charakteristika (...)" (TOMAN 1987, 65). Das von ihm aufgestellte "Duplikationstheorem" besagt, dass der einzelne seine Erfahrungen in der Familie verallgemeinert und auf außerfamiliäre soziale Situationen überträgt, z.B. auf die Schule, auf Bekanntschaften oder auf Arbeits- und Berufssituationen.⁸⁰ Dem Einfluss der Familie scheint damit höhere Bedeutung für Sozialverhalten zugemessen werden zu müssen als dem der Schule, der peer group oder der Berufserfahrung. Die seit viel längerer Zeit wirksamen Erfahrungen in der Herkunftsfamilie dürfen, so TOMAN, nicht unterschätzt werden: "Die Wirkungen der alten Einflüsse sind oft versteckt. Sie betreffen emotionale Haltungen, elementare Motive und Interessen, deren sich der Betroffene mitunter gar nicht bewußt ist. Sie wir aber auf sein soziales Verhalten ein, und zwar oft umso nachhaltiger, je weniger sie ihm bewusst sind." (a.a.O., 14).

TOMANs Duplikationstheorem lässt sich mit Talcott PARSONS Annahmen zur Familienstruktur und zum Sozialisationsprozess stützen.⁸¹ Für PARSONS beginnt Sozialisation mit der Internalisierung sozialer Objekte, d.h. der ersten Bezugspersonen <S.41> in der Fami-

⁷⁸ Adler, Alfred: Rauschgift. In: Adler, Alfred: Psychotherapie und Erziehung, Ausgewählte Aufsätze. Band 11: 1930-1932, Frankfurt/Main 1982, S. 213. Von den drei großen Fragen des Lebens, Beruf, Liebe/Ehe und den sozialen Aufgaben spricht Adler in: Menschenkenntnis, Frankfurt/Main und Hamburg 1966, S. 210, Vgl. dazu auch Adler, Alfred: Kindererziehung, Frankfurt/Main 1976, S. 14ff

⁷⁹ Toman, Walter: Familienkonstellationen. Ihr Einfluß auf den Menschen. München 1987(4)

⁸⁰ vgl. dazu Toman 1987, S. 12 und S. 81 und v.a. Toman, Walter: The Duplic Theorem of Social Relationship as Tested in General Population. In: Psycholc Review, 78, 1971, S. 380-390

⁸¹ Brandenburg charakterisiert den Sozialisationsprozess bei Parsons als "Gesamtprozeß, durch den ein Individuum einmal die motivationale Beteiligung (commitment), zum anderen die Fähigkeiten (capacities) erlernt, 1. die allgemeinen Werte sozialer Systeme zu befolgen und 2. bestimmte Rollen in einem sozialen System auszuüben." (Brandenburg, A.G.: Systemzwang und Autonomie. Düsseldorf 19 148)

lie.⁸² Familienmitglieder werden vor allem in ihren Rollen wahrgenommen, die immer auch auf soziale Systeme außerhalb der Familie und das kulturelle System verweisen. Über solche Internalisierungen konstituiert sich das Persönlichkeitssystem des Kindes. Persönlichkeitssystem und soziales System, also zunächst die Familie, entsprechen sich in bezug auf ihre Komponenten: "His personality structure is thus in some sense a kind of 'mirror-image' of the social structures he has experienced."⁸³ Die Familie als erste und wichtigste Sozialisationsinstanz ist zu verstehen als kleines Subsystem der Gesellschaft. Über die Rollen der Eltern wird die Beziehung zu anderen Strukturen hergestellt - die Eltern fungieren als "socializing agents" (PARSONS/BALES 1956, 35). Das soziale System Familie lässt sich nach verschiedenen Subsystemen differenzieren: "(...) the mother-child subsystem. The marriage pair constitute another subsystem as may, for certain purposes, also the child with all his siblings, all the males in the family, all the females, etc." (a.a.O., 37) Dabei gilt, je kleiner die Familie, desto geringer ist die Zahl möglicher Subsysteme. Da aber mehr Rollen gelernt werden, als die Familie zugänglich macht, kommen Schule und peer group als den nächsten Sozialisationsinstanzen ebenso große Bedeutung zu.⁸⁴ Das Kind lernt also seine ersten Orientierungen und Handlungsmuster in der Kernfamilie, ehe es in komplexere soziale Systeme einbezogen wird. Auf der Grundlage der Annahme, dass die tatsächlichen Erfahrungen im Familienkontext bei der Gestaltung von neuen Situationen wirksam werden, wird zunächst OESTREICHs Familienkonstellation in den Blick genommen. Für die Analyse ist es notwendig, nach der Zusammensetzung und Struktur der Herkunftsfamilie, den Altersunterschieden und der Position in der Geschwisterkonfiguration zu fragen. An weiteren Faktoren wirken sich Wohnverhältnisse, Krankheiten und Unfälle, das Milieu und die Präsenz nicht direkt zur Kernfamilie gehörender Personen aus. Damit sind die Aspekte der Untersuchung vorgegeben, die im folgenden versucht, ein Bild der Eltern und ihrer Ehe aus der Sicht OESTREICHs zu zeichnen. Im handschriftlichen Manuskript seiner Autobiographie von 1944⁸⁵ gibt Paul OESTREICH eine detaillierte Beschreibung seiner Eltern. Seinen 1850 geborenen Vater Carl OESTREICH bezeichnet er als angesehenen Tischlermeister und charakterisiert ihn als "gewitzten Kopf", "stattlich, lebenslang ländlich-eckig-ungefügt" (OESTREICH HA, 1). Carl OESTREICHs Vater, Pauls Großvater, hatte mit seiner ersten Frau drei Söhne und eine Tochter - ein Tischler, ein Schuster, ein Tagelöhner und eine Tagelöhnerfrau, die mit ihrer Familie in den USA verscholl. Nach dem Tod der Frau heiratete er ein zweites Mal "ein törichtes Weib" und "ließ die Kinder eben aufwachsen, wie sie wurden." (ebd.) So hatte der Vater keine Schulbildung genossen⁸⁶ und wurde Viehhüter. Später absolvierte er eine Lehre als Tischler, wurde 1870 Soldat und verbrachte seine drei Dienstjahre in Frankreich. Anschließend arbeitete er in der Tischlerei REHFELD in Stöckow/Degow, wo er die Schwester des Meisters, Karoline REHFELD kennen lernte, die aus der Beziehung mit einem ehemaligen Gesellen des Vaters, der starb, eine zwölf jährige uneheliche Tochter hatte. Nach deren Geburt musste sie das Elternhaus verlassen, ging als Amme und Wirtschafterin einer Kapitänsfamilie nach Kolberg, führte aber seit dem Tod ihrer Mutter den Haushalt, bis sie 1875, mit 36 Jahren, den um elf Jahre jüngeren Carl OESTREICH heiratete. Nach den Erzählungen der Mutter sei die Beziehung der Eltern anfangs "zärtlich und glücklich" (a.a.O., 2), der Vater als junger Mann "gut, fleißig, genügsam und sparsam" (ebd.) und von dem Bestreben erfüllt gewesen, sich aus

⁸² vgl. dazu Parsons, Talcott: Family Structure and the Socialisation of the Child. In: Parsons, Talcott und Bales, Robert F.: Family, Socialization and Interaction Process. London 1956

⁸³ Parsons in: Parsons/Bales 1956, S. 54

⁸⁴ vgl. dazu Parsons in Parsons/Bales 1956, S. 38

⁸⁵ Oestreich, Paul: Handschriftliche Autobiographie 1878-1919. 121 gez. Bl., vermutlich m aus dem Jahr 1944. Dieser Arbeit liegt eine maschinenschriftliche Abschrift zugrunde, deren Seitenzahlen nicht mit dem von Böhm 1973 verwendeten Original übereinstimmen. Im ff. zit. als Oestreich HA

⁸⁶ Er konnte zwar lesen, aber nur seinen Namen schreiben und war später in schriftlichen Angelegenheiten auf seine Frau angewiesen.

der Armut emporzuarbeiten. Die Ehe litt zunehmend unter dem Altersunterschied, aufgrund dessen, wie OESTREICH formuliert, der Vater "erotisch nicht seinen Genuss" (ebd.) fand. Indem er Ersatz im Alkohol suchte und zu spielen begann, belastete er die Familie und entfernte sich von den Kindern, vor allem auch durch schwere körperliche Misshandlungen der Mutter. Die Kinder und die gemeinsame Arbeit erhielten die Ehe aufrecht. Die letzten zwanzig Ehejahre, die OESTREICH als Erwachsener erlebte, beschreibt er als harmonisch, nachdem der Vater durch Krankheit der Pflege der Frau bedürftig wurde. Damit stand die Kindheit OESTREICHs unter dem Eindruck der disharmonischen und problematischen Ehe der Eltern. Dies wirkte sich prägend auf die ersten Sozialerfahrungen aus.

Nach dem Blick auf die Elternbeziehung rückt die Geschwisterkonfiguration als weiteres Subsystem der Familienkonstellation in den Mittelpunkt der Analyse. Der Position in der Geschwisterreihe als familialem Subsystem kommt große Bedeutung für die Entwicklung des Sozialverhaltens zu. "Geschwisterpositionen können als Rollen aufgefaßt werden, welche eine Person auch außerhalb der Familie zumindest anfänglich, oft aber auch auf Dauer und mit Vorliebe einnimmt." (TOMAN 1987, 136) Wenn im <S. 43> folgenden OESTREICHs Stellung in der Geschwisterreihe bestimmt und analysiert wird, ist zu berücksichtigen, dass Faktoren wie außerdurchschnittliche Altersabstände der Geschwister, besondere Lebensumstände, Wohnverhältnisse oder Personenverluste stärkeren Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung ausüben können als die Personenzusammensetzung in der Familie.

In der Familie lebte bis zu OESTREICHs fünfzehntem Lebensjahr die außereheliche Tochter der Mutter, deren Namen OESTREICH an keiner Stelle in den der Autobiographien erwähnt. Er widmet aber u.a. ihr seine Reiseskizzen, die unter dem Titel: "Besuche im Nordland" veröffentlicht werden und nennt sie hier: "Meine getreue alte Schwester Mathilde".⁸⁷ Die Halbschwester nahm in der Familie eine Stellung zwischen Eltern und Kindern ein. Durch den Altersabstand von zehn, bzw. zu Paul von zwölf Jahren, wurde sie zur Kinderbetreuung und auch als Arbeitskraft herangezogen.⁸⁸ Obwohl sie der eigentlichen Kinderkonfiguration nicht zuzurechnen ist, war sie für Paul eine nahestehende Bezugsperson: "Sie hat (...) meine Kindheit mitbetreut und stets in und ihrer simplen Weise an mir gehangen, denn nur wir beide blieben ruhig." (OESTREICH HA, 3) Der Kontakt blieb erhalten, da sie später die Pflege der Eltern übernahm.

OESTREICHs um zwei Jahre ältere Schwester Hedwig, die er, 1876 geboren, , wie als "die Gefährtin seiner Kinderjahre" (ebd.) bezeichnet, starb im Alter von elf Jahren an der Folge eines Unfalls, bei dem sie sich das Knie oder die Hüfte verletzte. OESTREICH beschreibt ihr Leiden: "Sie wurde von einheimischen Ärzten - später von der einem homöopathischen Rentanten, einem Kurpfuscher - offenbar ganz falsch behandelt. Sie kam monatelang in einen Steckverband (...). Dann gab es bald Eiterbildungen am Hüftgelenk, die geschnitten wurden, schmerzhaftes Ausspülen mit Carbol, mit damals so viel missbrauchten Antiseptikum, Wanken an Krücken, immer neuen Eiterstellen, Achselzucken, ein fünfjähriger Abstieg zum Sterben, dem in Verzweiflung hingenommenen. Auch meine Knabenzeit wurde freudearm an diesem Elend." (OESTREICH HA, 4) Nach einer Reihe von Fehlgeburten folgten zwei Brüder, von denen der ältere als Liebling des Vaters im Alter von zwei Jahren, der jüngere nach einer Woche starb. OESTREICH beschreibt seine Kindheitserlebnisse, sowie die Beziehung zur Mutter und anderen Personen, ohne Bezug auf die Schwester⁸⁹, sondern Rollen erwähnt sie nur im Zusammenhang mit ihrer Krankheit.⁹⁰ <S. 44>

⁸⁷ Oestreich, Paul: Besuche im Nordland. Berlin 1927, S. 4

⁸⁸ Nach ihrer Heirat musste ein Hausmädchen eingestellt werden. (Oestreich HA, S. 12)

⁸⁹ Die einzige Ausnahme bildet die Erinnerung, dass er im Brandfall mit dem "Schwesterlein" stolz "blasend durch die beiden Vorstadtstraßen ziehen" (Oestreich HA, schriftlichen S. 26) durfte, da sich im Oestreich'schen Haus die Fernmeldestelle befand.

⁹⁰ vgl. dazu Oestreich HA, S. 3; S. 14 und S.40; Oestreich 1947a, S.13

Über die Auswirkung von OESTREICHs Position in der Geschwisterreihe lassen sich keine Anhaltspunkte finden. Auch wenn aufgrund der Datenlage keine weitergehende Interpretation des Verhältnisses der Geschwister zueinander möglich ist, kann später, im Zusammenhang mit seinen Ehen, noch einmal diskutiert werden, ob sich die Rolleninternalisierung in der Kernfamilie im Sinn des Duplikationstheorems mit dem späteren Sozialverhalten OESTREICHs in Verbindung bringen lässt.

Die Analyse der Struktur der Kernfamilie ist damit vollständig. Ihr Bereich kann durch Verwandte und durch von außen hinzukommende Personen erweitert werden. In seiner Untersuchung zum "Vaterbild im Lebenslauf"⁹¹ nennt Werner LOCH zahlreiche Personen, die der Konstellation der bedeutungsvollen Anderen im Lebenslauf, die sich für jeden im übrigen anders formiere, potentiell angehören können: "die Mutter, die Schwester, der Freund, der Rivale, der Onkel mütterlicherseits, dieser oder jener Lehrer, ein bewundertes Vorbild oder ein Fernseh idol, ein Vorgesetzter, den man fürchtet, eine Frau, die man liebt oder mit der man sich nicht mehr versteht, ein Kind, das man großzuziehen hat, ein Arbeitskollege, auf den man angewiesen ist, ein Verführer, von dem man sich nicht lösen kann, ein Autor, in dessen Schriften man Trost findet, ein Heiliger, den man verehrt, Gott, zu dem man betet..." (LOCH 1988, 36) Die nicht zur Kernfamilie gehörenden signifikanten Anderen, "die aus der Verwandtschaft und aus der Nachbarschaft sowie aus den Medien (den Welten des Spielzeugs und der Bilderbücher, der Märchen und des Fernsehens) auf die Bühne des kindlichen Bewusstseins treten" (a.a.O., 37), also real oder unreal sein können, bilden, so LOCH, in ihrer Konstellation eine Hierarchie. Das System der signifikanten Anderen ist dabei ständig in Bewegung. Die bedeutungsvollen Anderen realisieren im Zusammenhang "anthropologischer Grundleistungen"⁹² typische Rollen und fungieren u.a. als Beschützer, Vorbild, Mitspieler, Schiedsrichter, Kamerad, Gegner, Anreger, Verführer oder Erzieher.⁹³

Zu den ihm in der Kindheit nahestehenden Personen zählte OESTREICH einen Mieter des Hauses, seinen Paten, den Altbauern "Onkel Papel", dessen Wohnung den Kindern oft Zufluchtsort war. Seine Funktion für OESTREICH scheint vornehmlich die des Anregers gewesen zu sein. Er behob als alter und kranker Mann bis in die ersten Schuljahre Pauls ein Defizit des Elternhauses, indem er den Jungen mit Büchern, so dem "ersten Robinson" (OESTREICH HA, 11), und "viel köstlicher Lebensphilosophie" versorgte, also mit einer Form der Zuwendung, die, wie zu sehen sein wird, von den Eltern nicht geleistet wurde. OESTREICH schildert ihn folgendermaßen: "Da kamen immer viele Hellschergeschichten von Menschen, die die guten oder bösen Geister leibhaftig neben den Menschen hantieren gesehen hatten. Der derbe Bauernsinn hatte auch Freude am Erzählen von Menschen, die alles gleich wieder ausmachten, was sie zu sich nahmen." (OESTREICH HA, 16)⁹⁴

Von den anderen Nachbarn, die sich oft in dem von der Mutter betriebenen Lebensmittelladen trafen, nennt OESTREICH einen "Magistrats boten mit seiner unglücklichen, mannsüchtigen Tochter, die infolge ihrer Liebesmißfolge im Irrenhause starb" (OESTREICH HA, 17), ein alkoholabhängiges Ehepaar, einen Seemann, der gut erzählen konnte und dessen Frau "nach seinem Tode eine widerliche alte Dirne" (ebd.) wurde. Ihre Funktion als bedeutungsvolle Andere für OESTREICH ist nach seinen Äußerungen nicht zu klären.

⁹¹ Loch, Werner: Das Vaterbild im Lebenslauf. Möglichkeiten einer Rolle - Schwierigkeiten eines Seins. In: Dikow, Joachim (Hg.): Die Bedeutung biographischer Forschung für den Erzieher. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Münster 1988, S. 32-52

⁹² Loch nennt hier "Wichtiges geben oder nehmen, eröffnen oder verschließen, gebieten oder versagen, erleichtern oder erschweren, bestärken oder schwächen, aufbauen oder zerstören, verständlich oder fraglich, vertraut oder bedrohlich, verächtlich oder erstrebenswert" (Loch 1988, S. 38)

⁹³ vgl. dazu Loch 1988, S. 38 44

⁹⁴ Aus dem Nachlass Onkel Papels erstand der Vater einige Öldrucke und auf Pauls Wunsch hin, den Robinson und Missionsgeschichten von Sumatra

OESTREICH hatte auch Kontakt zu Gleichaltrigen und erwähnt zwei Freunde seiner Kindheit: Gustav, den Sohn eines Maurers und ohne Namen den Sohn des Zimmermanns. Gustav nennt er sogar seinen besten Freund in dieser Altersstufe. Er schildert die gemeinsamen Spiele und einen Unfall, bei dem er durch Gustav beinahe seinen Augapfel verlor.

Vielfältige Erfahrungen vermittelte der Kontakt zu den Gesellen und Lehrlingen des elterlichen Betriebes. OESTREICH erinnert sich an sein zwiespältiges Verhältnis: Zum einen war er gern in der Werkstatt, beschimpfte aber bei Spannungen die Lehrjungen und spielte die Rolle des Sohnes des Meisters, dem sie nichts zu tun wagten (a.a.O., 20ff). Er erlebte nicht nur die Sorge der Mutter um die Gesellen, sondern auch ihren Ärger mit den Umherziehenden, während er den Vater als tüchtigen und anerkannten Lehrherrn, aber auch als Arbeitgeber und Unternehmer, der bei Lohnstreitigkeiten hart durchgriff, sah. Da die Gesellen im Haushalt mit versorgt wurden und im Haus wohnten, waren sie ein alltäglicher Bestandteil des Familienlebens, wirkten aber als Unruhefaktor im Alltag. Die begrenzte Lehrzeit und die Abgrenzung der Rollen, die OESTREICH als Sohn des Meisters praktizierte, eventuell <S. 46> auch das Alter der Lehrjungen und Gesellen, verhinderten, dass hier intensivere Beziehungen entstanden.

Nachdem die Familienkonstellation, die Geschwisterkonfiguration und die Konfiguration der bedeutungsvollen Anderen in OESTREICHs Familie skizziert wurde, sollen im weiteren die Rollenverteilung innerhalb der Familie und diejenigen sozialen Handlungsmuster deutlich gemacht werden, die OESTREICHs Kindheit von Anfang an prägten und damit bedeutend auf die Formierung seiner Persönlichkeitsstruktur Einfluss nahmen.

Die durch die Mitarbeit in der Tischlerei hervorgerufene Arbeitsüberlastung der Mutter wirkte sich entscheidend auf die Familiensituation aus. Als "Seele des sich stets erweiternden Betriebes" (ebd.) arbeitete sie von fünf Uhr morgens bis elf Uhr abends. Sie erledigte nicht nur die schriftlichen Arbeiten für den Tischlereibetrieb, sondern besorgte neben der Erziehung und Beaufsichtigung der Kinder auch Garten, Laden und Haushalt. "So war sie abends müde zum Zusammenbrechen und wurde, zwar stets rüstig, früh verbraucht in der Erscheinung, so edel ihr Gesicht in seiner stillen, klugen Einfalt erschien." (ebd.) OESTREICHs Mutter bezahlte ihren hohen Arbeitseinsatz mit ihrer Gesundheit. "Die Mutter, von unübertrefflicher Pflichttreue und äußerster Härte gegen sich selbst, gab nur ganz selten der Müdigkeit, Schwäche oder Krankheit ins erholsame Bett nach, denn dicht um sie standen ja alle 'Versäumnisse'. Sie hatte ein überanstrengtes nervöses Herz und wurde immer dünner. alle lebenslänglichen Plagen - sie erzählte manchmal, was sie als Zwanzigjährige auf ihrem Rücken - z.B. 1 Ztr. Salz im Sack die 8 km von Kolberg nach Stöckow geschleppt habe - hielt ihr Mutterwille aus (...)." (OESTREICH HA, S. 14) OESTREICH erlebte mehrere Schwangerschaften der Mutter und den Tod zweier Brüder im Säuglingsalter. "Die Mutter mußte sozusagen im Vorübergehen gebären, bisweilen schon am ersten Tage heraus aus dem Wochenbette. Nur ihre bauerharte Natur konnte das ertragen, mit schweren Folgen für Mutter und Kind." (a.a.O., 6) Um die Situation der Mutter und die Rollenverteilung in OESTREICHs Familie zu charakterisieren und in ihren Folgen einzuschätzen, kann auf die Annahmen PARSONS zur Rolleninternalisierung in der Kernfamilie zurückgegriffen werden.

PARSONS faßt das Beziehungs- bzw. Rollensystem der Familie vereinfachend in zwei sich kreuzende Dimensionen: "(...) the main outlines of the structure of the nuclear family can be treated as a consequence of differentiation on two axes, that of hierarchy or power and that of instrumental vs. expressive function." (PARSONS/BALES 1956, 45) Symbolisiert werden die Differenzen Macht bzw. <S. 47> Autorität - Ohnmacht bzw. Abhängigkeit und instrumentelles Verhalten - expressives Verhalten durch die beiden großen Differenzen von Generation und Geschlecht. Unter diesen Voraussetzungen lassen sich vier Hauptrollen-Typen in der Familie unterscheiden: "The father role is, relative to the others high both on power and on instrumentality' - hence low on 'expressiveness'. The mother role is high on power and on

'expressiveness', thus low in instrumentality. The son role is low on power but high on instrumentality, the daughter role low on power but high on expressiveness - hence low on instrumentality." (ebd.)

Für unsere Analyse ist von Bedeutung, dass die Kernfamilie Rollen ausdifferenziert, die nach instrumenteller und expressiver Funktion zu unterscheiden sind. ZELDITCH spricht von der Differenzierung nach einem "task leader" und dem 'sociometric star" und schreibt beiden je spezielle Verhaltensweisen und Haltungen zu: 'Although there is some problem in clearly isolating the complex factors defining the task leader he seems to be associated with certain behaviors (in general terms, 'task'behaviors; more specifically in giving suggestions, directions, opinions), and certain attitudes (involving, apparently, an inhibition of emotions and the ability to accept hostile reactions from others in the process of pressing a point, etc.). (...) The sociometric star, although the term originally derives from attitudes taken toward ego by alters, also tends to show a certain pattern of behavior and attitudes, namely, the expression of emotions, supportive behavior to others, the desire to please and be liked, and a more generalized liking for the other members. The star may, of course, express negative reactions as well as positive supports; typically these are significant in releasing negative reactions (often through humor) of the group as a whole, reducing, in consequence, the general tension level."⁹⁵

Diese Aussage über soziale Systeme lässt sich, so ZELDITCH, auf den speziellen Fall der Familie übertragen. Die instrumentelle Funktion eines Systems bezieht sich auf seinen äußeren Bereich und zielt auf externe Objekte. Die expressive Funktion betrifft die internen Angelegenheiten des Systems; sie erhält die integrierenden Momente in den Beziehungen zwischen den Mitgliedern aufrecht und reguliert Spannungen.⁹⁶ In der Familie werden diese Rollen in der Regel so verteilt, dass <S. 48> der männliche Erwachsene die Rolle des instrumentellen Führers, die weibliche Erwachsene die Rolle des expressiven Führers übernimmt.⁹⁷

Nimmt man nun mit PARSONS an, dass die sich entwickelnde Persönlichkeit des Kindes in diesem Stadium die Struktur der Familie widerspiegelt, so bildet sich nicht nur das bestenfalls ausgewogene Verhältnis der expressiven und instrumentellen Komponenten ab. Es lässt sich vermuten, dass sich die Dominanz bzw. das Zurücktreten eines Bereichs graduell auf die sich entwickelnde Persönlichkeitsstruktur auswirken können. Problematisch erscheint dann auch das Fehlen eines Elternteils, da die fehlende Funktion vom lebenden Elternteil übernommen werden muss und damit das Kind mit dem widersprüchlichen Verhalten einer Person konfrontiert wird oder einer außenstehenden Person sozusagen als Ersatz angetragen wird. Es ist zunächst an dem Gedanken festzuhalten, dass jede Unausgewogenheit zwischen instrumentellen und expressiven Haltungen und Verhaltensweisen in der Familie zu Defiziten in der einen oder anderen Richtung führen kann, sich in bestimmten Eigenheiten der Persönlichkeit , manifestieren können oder sich an Kompensationsversuchen des Individuums festmachen lassen.

⁹⁵ Zelditch, Morris jr.: Role Differentiation in the Nuclear Family: A Comparative Study. In: Parsons/Bales 1956, S. 309

⁹⁶ vgl. dazu Parsons in Parsons/Bales 1956, S. 46ff

⁹⁷ vgl. dazu Zelditch in Parsons/Bales 1956, S. 315. Parsons begründet diese geschlechtsspezifische Rollenverteilung so: "In our opinion the fundamental explanation of the allocation of the roles between the biological sexes lies in the fact that the bearing and early nursing of children establish a strong presumptive primacy of the relation of mother to the small child and this in turn establishes a presumption that the man, who is exempted from these biological functions, should specialize in the alternative instrumental direction." (Parsons, Talcott: The American Family. In: Parsons/Bales 1956, S. 23) Zur Dialektik der Vater-Mutter-Rolle vgl. u.a. Adler, Alfred: Die Technik der Individualpsychologie I, S. 15 und S. 37ff. Auch Adler schreibt dem Vater eine mehr außenleitende Funktion, der Mutter mehr den inneren Bereich der Familie zu. Zum historischen Überblick über die verschiedenen Konzeptionen hierzu: Braun, Walter: Der Vater im familiären Erziehungsprozeß. Bad Heilbrunn 1980

Für Paul OESTREICHs Familiensituation lässt sich eine Dominanz der instrumentellen Funktion in der Familie feststellen, die bereits in der oben geschilderten Arbeitsüberlastung der Mutter zum Ausdruck kam. Dennoch stellt sich die große Belastung der Mutter nur als Folge eines instrumentell betonten Familienlebens dar. Die folgenden Ausführungen verdeutlichen, inwiefern es diesem an Harmonie, Zusammengehörigkeits- und Gemeinschaftsgefühl mangelte.

Im Mittelpunkt stand der elterliche Handwerksbetrieb, der zum einen durch den Ehrgeiz des Vaters, der sich den technischen Neuerungen nicht verschloss, zum andern auch wegen der zunehmenden Konkurrenz, immer mehr expandierte und in der <S. 49> Folge die Qualität vernachlässigte.⁹⁸ Der Vater, Carl OESTREICH, erwarb zwei Jahre nach Pauls Geburt ein Grundstück auf dem Gelände der ehemaligen Bastion in Kolberg und errichtete eine Bautischlerei mit einem Wohnraum. Alle Erweiterungs- und Umbaumaßnahmen, die infolge des gut florierenden Betriebes vorgenommen wurden, gingen auf Kosten des Wohnraumes der Familie.⁹⁹ "Als später der Werkstattraum zu klein und eine Kreissäge aufgestellt wurde, mussten die Nebenräume größtenteils weichen. (...) Als die Tischlerei, über der der Bretterboden mit seinem stattlichen Vorrat, zunächst auch der Heuboden - Ziegenfutter! - lag, Erweiterung verlangte, als das sich neue Einnahmewege zeigten, die Wohnung zu eng wurde, folgten allmählich Erweiterungen, die - Einengungen des Hofes bedeuteten." (OESTREICH HA, 5) Die dem Teile eines zerlegbaren Handwagens mussten zu jeder Benutzung für den Transport aus und einen Hohlraum herausgezogen, durch den Flur getragen und auf der Straße zusammengesetzt werden. "So wurde der Hof immer enger und schon die Bretterstapelei, das Umdrehen langer Bretter wurde ein Kunststück (...)." (OESTREICH HA, 5)

Alle verfügbaren Zimmer wurden als Vorratslager für Möbel und Särgen verwendet: "Unerhört waren die Anstrengungen, irgend ein eingequetschtes Stück durch die Zimmerwinkelei zur Treppe zu bringen." (a.a.O., 13) Erst als Primaner bekam Paul große einen Schlaf- und Arbeitsraum für sich allein. Dieser Raum hatte allerdings den Nachteil, dass Paul gezwungen war, Kaufverhandlungen des Vaters mit an zu hören, was ihm, wie er sagt, jeglichen Geschmack daran nahm, diese Angebote zu seinem Lebenssinn zu machen.¹⁰⁰ Vorher schlief er mit dem Vater zusammen in einer angebauten Kammer. Die Wohnung bestand nur aus einem Zimmer, "in dem der Vater und die acht Gesellen und Lehrlinge Mittags- und die Abendmahlzeit einnahmen, Bett (fünf Jahre in der lang für die kranke Schwester) und 1 Sofa (nachts der Schlafplatz der Halbschwester) standen." (a.a.O., 10) Der Gemischtwarenladen brachte gute Einnahmen und konnte die Gesellen und Lehrlinge billiger versorgen. OESTREICH spricht von einem "Kleinstadt-komplex: Handwerk, Verkauf, Gartenackerbürgeri, Beherbergung und Beköstigung eines Trupps von Gesellen und Lehrlingen, Kolonialwaren- und Viktu<S. 50>alienkleinhandel, diese Trustbildung im kleinen, fraß gerade die tüchtigsten Menschen restlos auf, weil es weder eine Abend- noch eine Sonntagsruhe gab." (OESTREICH, 1947a, 9) Diese Situation räumlicher Enge, fehlender Intimsphäre der Familie und Dominanz der Arbeit schuf in OESTREICHs Worten "lebendige Arbeitsapparate" und einen Zustand der "Erwerbsverknechtung" (a.a.O., 10). "Ich wuchs unter arbeitsüberlasteten, schwer mit dem Leben ringenden Verwandten auf, unter "Ungebildeten" im Proletarierviertel, ohne "Familienleben", denn der Vater speiste mit den Gesellen, Frau und Kinder abwechselnd in der Küche. Nur die drei großen Feste sahen uns zusammen und allein, da es weder

⁹⁸ Oestreichs ater spezialisierte sich auf die Herstellung von Särgen. "Die Totenware hatte das Gute, daß sie in der Erde verschwand und nicht auf Qualität geprüft wurde." 6, S. 23) (Oestreich HA, S. 14) Aus der Schreineri wurde später ein richtiggehendes Bestattungsinstitut.

⁹⁹ Als ein Konkurrenzbetrieb vor dem Haus Särge ausstellte, schloss sich Carl Oestreich " zu. Zum dieser Praxis an und baute einen Teil des Wohnraumes zu Ausstellungsräumen um (vgl. j Walter: Oestreich HA, S. 12).

¹⁰⁰ vgl. dazu Oestreich HA, S. 13

einen abendlichen noch einen sonntäglichen Geschäftsschluss gab." (OESTREICH 1922, 150)

So fehlte fast gänzlich ein Familienleben, das, nach innen gerichtet, stabilisierend und emotional ausgleichend wirken konnte. Durch den Mangel an festgelegte Arbeitszeiten hatte sich das Alltagsleben dem Betrieb unterzuordnen und Wohnen Miteinanderleben, Gefühle der Zusammengehörigkeit, Gemeinschaft und de Geborgenseins traten völlig in den Hintergrund. Der Mensch schien nur noch in seine Arbeitsfunktion zu existieren.

Die Dominanz des instrumentellen Moments kommt in OESTREICH Beschreibung seines Schüleralltags zum Ausdruck. Ohne eigenen Arbeitsplatz musste "im Umherziehen" lernen und während der Schularbeiten im Laden bedienen. "Ganz selbstverständlich war die volle Einspannung des Schulkindes ins häusliche Getriebe: 'Spazieren gehen' ein fremder Begriff; alles irgendwie zweckgetrieben: Garten- und Ladenhilfe, von Tertia ab die Bücherführung, wenn ich aus der Schule heimkehrt« (OESTREICH 1947a, 10)

Dass Paul OESTREICH schon in frühester Kindheit, noch vor dem Schuleintritt, auf sich gestellt war, hatte für seine körperliche und psychische Entwicklung Folgen. Die mangelnde Beaufsichtigung erhöhte zum Beispiel die Unfallgefahr, da Bereiche, die OESTREICH zum Spielen nützen konnte, vielfältige Gefahren bargen, die er auch geriet. Als kleiner Junge stürzte er beim Spielen an der Ufermauer und Wäschepülplatz mehrfach in den Holzgraben und musste gerettet werden. In Autobiographie erzählt OESTREICH, wie er als Kind zum Brandstifter wurde: "Streichhölzer - es konnte in dem 'Laden' mit seinen vielen, vielen Fächern, Schubladen, Bütteln und Tonnen ja nicht alles verschlossen sein - wurden mir so gefährlich wie jedem Kinde. Eines Tages steckte ich den Sauglappen unter der 50-100 ml Petroleumkanne an und die Flammen umzüngelten schon den Boden. die Mutter nahm es im letzten Augenblick wahr. Sie zögerte nicht einen Augenblick, griff die schwere <S. 51> Ölkanne, unter der es flammte, die jeden Moment explodieren konnte, an den beiden Henkeln und trug sie im Eilschritt auf den Hof, wo die Flamme gelöscht wurde." (OESTREICH HA, 7)

Die Vernachlässigung des Kindes verdeutlicht eine an SCHREBER'sche Methoden erinnernde Episode: "Die Arbeitshatz des Hauses hatte für mich schwere Folgen. Man hatte im Grunde keine Zeit für die Kinder. So kroch ich in allen Ecken von Haus und Keller herum und - versuchte alles, auch den Geschmack von Essig, Öl und Petroleum. Um mich am Orte festzuhalten, schnitt man aus einem viereckigen Schemel eine Rundung aus und stellte mich hinein, sodaß ich die Arme oben halten mußte. Natürlich rebellierte ich stets und fiel mit dem ganzen Apparat oft so nachdrücklich um, daß die Nase schwer aufschlug." (OESTREICH HA, 6) Die häufigen Verletzungen der Nase im Kleinkindalter führten zu starken Deformierungen, unter denen er zeitlebens litt: "So wurde allmählich aus einem geraden Gesichtserker die schiefe Nase mit verbogener Scheidewand, die mir das Leben so oft erschwert hat, die meine Jugend so bitter empfand." (ebd.)

Schlimmere, da auch organische Folgen, hatte ein Unfall im Alter von acht Jahren - OESTREICH nennt ihn selbst "lebensbestimmend" (a.a.O., 7) -, den er während eines Umbaus im Haus der Eltern erlitt. Durch die Nachlässigkeit eines Arbeiters wurde er unter Holzbalken begraben und dazu am Kopf durch eine Eisenstange verletzt. Trotz fünftägiger Bewusstlosigkeit und der Gefahr eines bleibenden geistigen Defektes, er sich neben der Schädelverletzung nur einen Knochenbruch des linken Armes zu.

Zu den Folgen äußert sich OESTREICH in seiner Autobiographie: "Und beschwert durch eine Reihe von Kinderkrankheiten, vor allem aber durch einen Unfall im achten Lebensjahr, der ein halbes Jahr lang ans Haus band: ernsteste Schädelverletzungen, mehrfacher und wiederholter Armbruch, ein Wunder fast, dass sich das Kind durch die Schmerzenskette dieser Zeiten hindurch fürchtete und sie überstand, in seiner körperlichen Entwicklung freilich schwer behindert und seelisch dauernd überschattet." (OESTREICH 1947a, 10) Der Schulbesuch entfiel infolge des Unfalls für fünf Monate. Vom Sportunterricht wurde er mehrere Jah-

re befreit.¹⁰¹ "Mein Unglücksfall in der Volksschulzeit, die lange Befreiung vom Turnunterricht, die folgende Schonung hatten mich zum schlechten, schwächlichen und zaghaften Turner gemacht." (OESTREICH HA, 26) In der Folge des Unfalls litt OESTREICH häufig an <S. 52> Kopfschmerzen, Druckempfindungen unter der großen Schädelnarbe und Wetterfühligkeit. Dazu kamen jährliche Grippeanfälle und Schwierigkeiten mit den Augen.

Auf die Bedeutung einer solchen "Organminderwertigkeit" hat Alfred ADLER in seinen Schriften verwiesen.¹⁰² Sie kann sich äußern in "Schwierigkeiten der Bewegungsfähigkeit, in Fehlern einzelner Organe, geringer Widerstandskraft des Organismus, so daß das Kind vielfach Krankheiten ausgesetzt ist."¹⁰³ Aus den Mängeln körperlicher Organe kann, wenn sie wie bei OESTREICH schon in der Kindheit auftreten, eine bestimmte Haltung entstehen, die sich als "Mißtrauen" äußern und als "Feindseligkeit des Lebens" (ADLER 1966, 46) empfunden werden kann, da das Kind nur unter erschwerten Bedingungen den Anforderungen der Umwelt nachkommt und sich dabei stets als minderwertig und unterlegen fühlt.

Natürlich gilt für Minderwertigkeiten, dass es auf die Situationen ankommt, ob sie als solche wirken.¹⁰⁴ Dies verweist auf die Bedeutung des sozialen Kontextes für die Ausbildung von Minderwertigkeitsgefühlen: Körperliche Defekte wie die aus der Deformierung der Nase resultierende Entstellung und Hässlichkeit des Gesichtes oder die körperliche Schwäche infolge der Unfälle, wie man sie bei Paul OESTREICH findet, wirken eher isolierend und beeinträchtigen daher, wenn sie als Leiden in frühester Kindheit bestehen, die Ausbildung des Sozialverhaltens.

Neben solchen Organminderwertigkeiten kommt der Rolle der Mutter in der frühen Kindheit entscheidende Funktion für die Ausbildung des "Gemeinschaftsgefühls" (ADLER 1966, 41) zu, vor allem im Hinblick auf das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes.¹⁰⁵ Im Erlebnis der ersten Zärtlichkeitsregungen in der Beziehung zur Mutter macht das Kind seine ersten sozialen Erfahrungen. "Aus seinen persönlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen aber gewinnt das Kind Eindrücke von den Bedingungen des menschlichen Zusammenlebens, als dessen erster Vermittler die Mutter anzusehen ist, und trägt ihnen in der Formung seiner Ideale und Leitlinien bis zu einem bestimmten Grade Rechnung."¹⁰⁶ So werde das Zärtlichkeitsbedürfnis zum wesentlichen Bestandteil sozialer Gefühle, weil die Befriedigung des Begehrens nach Zärtlichkeit <S. 52> nicht ganz umsonst zu erlangen ist.¹⁰⁷ So hänge von der "richtigen Führung dieses Gefühlskomplexes" (ADLER/FURTMÜLLER 1973,64) In großer Teil der Entwicklung, vor allem die Ausbildung des Gemeinschaftsgefühls ab. Eine Erziehung, die Zärtlichkeit entziehe, bewirke, dass die Sozialgefühle rudimentär bleiben, die eigene Person zum Ziel der Sehnsucht werde und die Eigenliebe im Vordergrund stehe.

Für Paul OESTREICH zeigte sich, dass er das Bedürfnis nach Zärtlichkeit in seiner Kindheit unterdrücken musste, da die expressive Funktion wie oben gezeigt nur am Rande von der Mutter wahrgenommen werden konnte. Er war der "Ungeliebte" in der Familie, eine "Last" (OESTREICH HA, 6) für die Mutter: "Zunächst kaum beliebt: Finster, still, brummig, der 'Eckenschieber', weil ich überall Haufen setzte." (ebd.) Zum Ausdruck kommt dies auch in der folgenden Schilderung seiner Kindheitserfahrung: "Ein jeder lebte für sich allein, kaum

¹⁰¹ vgl. dazu Oestereich HA, S. 8

¹⁰² vgl. vor allem Adler, Alfred: Studie über Minderwertigkeit von Organen. Erstmals München 1927. Darmstadt 1965; ders.: Die Theorie der Organminderwertigkeit und ihre Bedeutung für Philosophie und Psychologie. In: Adler, Alfred und Furtmüller, Carl: Heilen und Bilden. Herausgegeben von W. Metzger. Frankfurt/Main 1973, S. 42-52

¹⁰³ Adler, Alfred: Menschenkenntnis. Frankfurt/Main und Hamburg 1966, S. 44

¹⁰⁴ vgl. dazu Adler 1966, S. 30

¹⁰⁵ vgl. zum folgenden Adler, Alfred: Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes. In: Adler/Furtmüller .1973, S. 63-66

¹⁰⁶ Adler, Alfred: Über den nervösen Charakter. Frankfurt 1977(4), S. 65 52

¹⁰⁷ vgl. dazu Adler/Furtmüller 1973, S. 64

daß die arbeitsharten Mutterhände einmal über; Iden sorgenvollen Kinderkopf hinfahren konnten." (OESTREICH 1947a, 10) Die seltene Zuwendung genoss er. Er erwähnt mehrfach ihre Pflege und Sorge während seiner Krankheiten. So kochte die Mutter ihm nach seinem schweren Unfall im Alter von acht " Jahren seine Lieblingsessen und erleichterte ihm die schmerzhaften Verbandswechsel.¹⁰⁸

Eine frühe Störung des Gemeinschaftsgefühls lässt sich anhand folgender Äußerungen rekonstruieren. Oestreich erwähnt, dass er aufgrund seiner Sprödigkeit am Reigenspiel keine Freude fand: "Man konnte mich zur Tobsucht bringen, wenn man ihn küssen wollte (die Mutter ausgenommen, die doch so wenig Zeit hatte, den Jungen mal auf den Schoß zu nehmen.)" (OESTREICH HA, 19) Nach ADLERS Erkenntnissen kann es geradezu typisch für das vernachlässigte Kind sein, in Angriffstellung zu gehen und Aggression zur Umgebung zu zeigen.¹⁰⁹ Es bleibt gefühlsscheu und empfindet. Zärtlichkeit schließlich als lächerlich, herabsetzend und unmännlich.¹¹⁰

OESTREICHs Kindheitsdefizit lässt sich zusammenfassend als Mangel an Expressivität und affektiver Zuwendung begreifen. Obwohl er in einem anregungsreichen Milieu mit vielfältigen und verschiedenen Sozialkontakten aufwuchs und das Handwerksmilieu von Grund auf kennen lernte, fehlte in seiner Kindheit die Bezugsperson, die ihm die notwendige emotionale Zuwendung, Nähe, Wärme und Zärtlichkeit geben konnte. Durch die Arbeitsüberlastung der Mutter, die Ausrichtung des gesamten Familienlebens auf den Tischlereibetrieb und aufgrund der Disharmonie in der Ehe der Eltern erfuhr OESTREICH in seiner Kindheit ein Defizit an Expressivität <S. 54>, Harmonie und Stabilität. So wie ihm beinahe unbegrenzt Räume der Erkundung, Betätigung und Welterfahrung zugänglich waren, war er auch allen Einflüssen seiner geistigen Umwelt ausgesetzt und in der Verarbeitung seiner Erfahrungen auf sich allein gestellt. Die Familie erlebte er nur als Wohn- und Konsumgemeinschaft, da sie ihm die notwendige Zuwendung nicht bieten und sein Zärtlichkeitsbedürfnis nicht stillen konnte. Den Anforderungen der Umwelt konnte er sich auf diese Weise nicht gewachsen fühlen. Verstärkt wurde dieses Minderwertigkeitsgefühl des Kindes durch seine schwache physische Konstitution, die er sich als Folge mehrerer Unfälle, die sich aus der Situation der Vernachlässigung ergaben, zuzog.

Seine Entwicklung sieht OESTREICH entscheidend durch die Erfahrung seiner Kindheit geprägt: "Zwischen den verschiedensten Tatsachenebenen klettert so ein kleiner Mensch, den niemand 'erzieht', (weil niemand Zeit hat und kein Platz ist zur Absonderung), hin und her und wird, da das 'praktische' Leben des Austausch der realen Werte die Kinder nur als Duodez-Ausgaben von Erwachsenen brauchen kann, also ihnen unpädagogisch hüllenlos begegnet, altklug und frühreif-lebensstark oder er verpuppt sich hinter all den Lebenserfahrungen!" (OESTREICH 1947a, 17)

In diesem autobiographischen Rückblick auf die Kindheit verweist OESTREICH bereits auf die ersten Lösungsversuche seines Kindheitsdefizits, die im Zusammenhang seiner Lernerfahrungen im nächsten Abschnitt zur Sprache kommen.

2. Erfahrung des Lernens in Schule, Studium und Beruf

Nach der Kindheit nimmt der folgende Abschnitt OESTREICHs Erfahrung des Lernens in den Blick. Die Analyse seiner Schul- und Studienzeit und der ersten Jahre 4 seiner Berufstätigkeit stellt den Zusammenhang mit den Kindheitsdefiziten her und versucht zu erarbeiten, inwieweit diese verstärkt, erweitert, verlagert oder kompensiert werden. Dahinter steckt die

¹⁰⁸ vgl. dazu Oestreich HA, S. 19 und S. 9

¹⁰⁹ vgl. dazu Adler/Furtmüller 1973, S. 66

¹¹⁰ vgl. dazu Adler 1966, S. 47

Frage, ob sich eine spezifische Lösungsform, in die die Kindheitserfahrung einmündet und der OESTREICH seine Lebensprobleme angeht, herausbildet.

Bei der Schilderung seines Eintritts in die Volksschule verweist OESTREICH auf seine Schüchternheit und Verslossenheit, die er nur langsam ablegte. Gleichzeitig st: waren seine ersten Schuljahre durch Erfolg und Anerkennung geprägt, womit er seine Minderwertigkeitsgefühle ausglich: "Der scheue, unbeholfene Vorstadt junge, nur an - Umgang mit Arbeiterkindern gewöhnt, taute erst auf mit dem sachlichen Interesse an <S. 55> Buchstaben und Zahl, so dass nach einem Jahr die Mutter von der noch üblichen öffentlichen Prüfung stolz nach Hause kam, weil ihr der Klassenlehrer gesagt hatte: 'Solche Jungen können Sie uns noch ein halbes Dutzend bringen!'" (OESTREICH HA, 9) Die Aufnahmeprüfung für das Gymnasium bestand OESTREICH mit Hilfe von Privatstunden "als Erster" (a.a.O., 10). Dies wurde zum großen Moment für ihn, der als 'Eckenschieber' und "Geistesschwacher" (ebd.) in der Familie galt.¹¹¹ Der Wechsel von der Volksschule auf die höhere Schule beeinträchtigte zwar nicht seine schulischen Leistungen, markierte aber einen bedeutenden Einschnitt in seinem Leben, da sich plötzlich zwei Lebensbereiche gegenüber standen. So schreibt er im Rückblick: "Es war für mich eine ganz fremde Welt, in die ich eintrat!" (OESTREICH HA, 9) Der häuslichen Umgebung im Handwerks- und Arbeitermilieu der Vorstadt "in ihrer primitiven Ungekünsteltheit" (a.a.O., 11) stand die Schule, seine neue durch Leistung erkämpfte Umgebung gegenüber, in der er mit einer einseitig intellektuellen und theoretischen Ausbildung, die praktische und körperliche Arbeit geringschätzte, konfrontiert wurde. So verspotteten ihn die neuen Mitschüler wegen seiner Mithilfe im Laden, von der ihn die Eltern nicht entbanden, als "Heringsbändiger und Tütendreher" (OESTREICH HA, 11).

Die in der frühen Kindheit grundgelegte Erfahrung der Minderwertigkeit wurde damit in der Schulzeit verstärkt. Es waren vor allem seine proletarische Herkunft, der Mangel an Bildung und Umgangsformen, die den Gegensatz zwischen häuslichem und schulischem Milieu intensivierten. Bei den Eltern fand er kein Verständnis dafür, "daß der übliche Aufstieg des 'begabten' Sohnes aus der Volks- in die 'hohe' Schule diesen der Verkopfung auslieferte, der Verachtung der 'praktischen' Arbeit, dem 'geistigen' Hochmut der Schulweisheitsgeschwollenen (...)" (OESTREICH 1947a, 12). Am Stigma der proletarischen Herkunft litt OESTREICH bis ins Erwachsenenalter. Es fehlten ihm die gepflegte Ausdrucksweise und die elementarsten Benimmregeln: "(...) ich mußte mir das richtige Deutsch und die einfachsten Eßsitten erst mühsam und verstohlen aneignen (...)" (OESTREICH HA, 24). Dazu kamen die fehlende musische Begabung und häuslichen Förderung in diesem Bereich. "Im Singen war ich 'Erzbrummer', in den besten Zeiten 'Halbbrummer'. Die Tonwelt war mir völlig fern geblieben. In unserm Hause sang niemand, hatte niemand Zeit dazu. (...) Lernte jemand auf der Vorstadt ein Instrument spielen, so galt das als anmaßend 'fein'. Im Zeichnen endlich, im Nachzeichnen

von Vorlagen, im Skizzieren von Büsten und Reliefs, auch von Blättern und Blüten kam <S. 56> wenig heraus. Erst als das mathematische Zeichnen begann, war ich lebhaft dabei und erfolgreich." (a.a.O., 26) OESTREICH wurden erst als Obertertianer Theater- und Konzertbesuche erlaubt. In einem Aufsatz zum Begabungsproblem bezieht sich OESTREICH ausdrücklich auf die eigene Erfahrung und charakterisiert seine Situation erstaunlich scharf: "Wer gewisse Formen sicher beherrscht, wer sich ruhig in einem bestimmten Milieu bewegt, wer sich gewinnend auszudrücken weiß, wer 'richtig' sprechen kann von Hause aus, wie ungeheuer ist der in den ersten Schuljahren im Vorteil! Das ist selbst erlebt! Ich weiß, wie unermessbar mich meine proletarisches Autodidaktentum, verbunden mit scheuer, empfindlicher Psyche, im Ausdruck hemmte, wie oft schmerzhaft-vorsichtige Scham den Mund verschloss, wie oft Leistungshemmung als Selbstschutzwaffe diente, ich weiß, dass ich noch als

¹¹¹ Letztere Bemerkung zielt auf den unten beschriebenen Unfall, den Oestreich im Alter von acht Jahren erlitt.

Student das Gefühl der linkischen Minderwertigkeit gegenüber manchem schillernden Hohlkopf hatte, der als Totalität doch bald überholt wurde, ich fühlte mich noch als Probekandidat in Umfeld vielfach den milieufunkelnden, sonst ziemlich verblödeten hochadeligen Schülern gegenüber proletarisch-unbeholfen und leistungsschwach! Ich sage das alles so unverblümt, weil ich im ganzen- doch ein ziemlich wehrhafter Mensch bin - und doch stets um mehrere Stufen im Begabungsschein gegenüber den Söhnen aus 'gebildetem' Haus (oder auch ruhigem Kleinbürgerhause, in dem man so schön drillen, polieren, sich strecken kann) mich zurück empfand! Wie war da alles verpanzert, chaotisch ungeformt und doch spürte ich den Druck gebärungswilliger Kräfte!¹¹² Auf die gesteigerte Selbstbeobachtung in Situationen psychischer Unsicherheit, wie sie OESTREICHs Schilderung vermittelt, verweist ADLER.¹¹³ Die Schärfe des Rückblicks macht dabei deutlich, wie stark das Gefühl der Unzulänglichkeit für OESTREICH gewesen sein muss. Auch hier findet sich wieder der Verweis auf die Schüchternheit, scheue Zurückhaltung und Empfindlichkeit, die durch die Zurücksetzung geradezu gesteigert wurde.¹¹⁴ Das Bild des "Panzers" zeigt klar die Tendenz an: OESTREICH zog sich zurück, verschloss sich gegenüber der neuen Situation, indem er das Expressive, das er dennoch in sich spürte, unterdrückte. Das Linkische und Ungeschickte, das ADLER in Verbindung mit Linkshändigkeit bringt¹¹⁵, findet auch bei OESTREICH besondere Erwähnung: "Das Latein gab mir die Überlegenheit - die ich Linkshänder brauchte gegenüber der Vorstadtwelt, von der ich als einziger die 'hohe Schule' <S. 57>." (OESTREICH HA, 11) Gleichzeitig wird hier deutlich, dass er um Anerkennung auch gegenüber den früheren Kameraden, die ihn mieden kämpfte, indem ihm die Lateinkenntnisse zu Prestige verhalfen.

Hier bestätigt sich ADLERs These, dass Minderwertigkeitsgefühl und Überlegenheitsstreben zwei Aspekte einer Sache seien.¹¹⁶ Auch hinsichtlich der Ausbildung eines Gemeinschaftsgefühls als entscheidenden Faktor für die normale seelische Entwicklung, zeigte OESTREICH Defizite, weil er sich in seinem Bedürfnis nach Anerkennung und seinem Geltungsstreben sozial isolierte. Das in der frühen Kindheit grundlegende Motiv der Einsamkeit fand seine Fortsetzung: "Aber das Leben war fürchterlich. Fern wimmerte auf einsamem Eiland der Robinson der Pubertätsjahre, sich zergrübelnd und marternd." (OESTREICH 1922, 150) Als Aufsteiger und Emporkömmling wurde er hier wie dort zum Außenseiter marginalisiert und gehörte nirgends dazu. Was ihm an Vertrautheit und emotionaler Geborgenheit geblieben war, schwand langsam: "Aber die Vorstadtumgebung blieb doch noch lange Jahre von überwiegendem Einfluss, bis mich die Einsamkeit der Pubertät auch hier loslöste und isolierte, bis die Gefühlswerte sich aus dem Kindheitsboden rissen, fast heimatlos wurden." (OESTREICH HA, 11) Auch die folgende Stelle beschreibt, wie stark OESTREICH unter jener Situation litt: "Die Einsamkeit jeder Jugend ist groß, die des sich unter Schmerzen empor'kultivierenden' Kleinbürgersohnes ist es vervielfacht: Wurzelnd im Volk, ihm täglich fremder, mit Dingen beschäftigt, die die andern nicht verstehen, ihnen gleich sehr erhaben und feindliches, aristokratisches Prinzip dünkend, dabei belastet mit allen materiellen Mühen und Sorgen des kleinbürgerlich-produktiven Werktages, hochfliegend in Gedanken, mit Fuß und Hand in Dreck und Geschäftigkeit, wund gegen , die beneidete Welt der kunsterschlossenen Bürgerlichkeit, die im Ausgleich der eigenen Ungelecktheit 'verachtet', gehasst, gemieden wurde!" (ebd.) Hier sieht man noch einmal klar OESTREICHs polare Welterfahrung und das Leiden an der eigenen Unzulänglichkeit und Einsamkeit infolge seiner marginalen Position.

Nimmt man mit ADLER an, dass die Psyche im Mechanismus der Kompensation auf ein Gefühl der Minderwertigkeit stets mit dem Bestreben antwortet, dieses quälende Gefühl aus-

¹¹² Oestreich, Paul: Die Begabung der Begabten. In: Neue Erziehung 8(1926), S. 277-282. Hier zit. S. 280

¹¹³ Adler 1977, S. 91

¹¹⁴ vgl. Adler/Furtmüller 1973, S. 75

¹¹⁵ vgl. dazu Adler/Furtmüller 1973, S. 75

¹¹⁶ vgl. Adler 1976, S. 9

zugleichen, so lassen sich für OESTREICH geradezu typische Lösungen ausmachen, die er benutzt, um sein Gefühl der Minderwertigkeit, Hilflosigkeit und Schwäche, das aus der fehlenden emotionalen Zuwendung und Polarisierung seiner Kinderwelt entstand, zu kompensieren.¹¹⁷ So griff OESTREICH zu <S. 58> einer Lösung, in der ADLER ein häufiges Zeichen für Unsicherheit gegenüber der Schule sieht¹¹⁸: Er flüchtete sich in die Welt der Bücher und schuf sich in seiner Phantasie mit Hilfe der Lektüre von "Märchen, Robinson und Lederstrumpf, Entdecker- und Eroberer-, Menschenverächter- und Übermenschen-Geschichten" eine "immer wieder gierig aufgesuchte 'eigene' lebensferne Ersatzwelt" (OESTREICH 1947a, 11).

OESTREICH nennt Odysseus, Robinson Crusoe und Nathanael Bomper die Leitbilder seiner Kindheit.¹¹⁹ Minderwertigkeitsgefühle sind, so ADLER, häufig begleitet von Phantasien und Wünschen nach einer Helden-, Krieger- oder Räuberrolle¹²⁰. Der Sehnsucht nach Geltung entspricht die Identifikation mit Helden aus Märchen und Erzählungen, wie sie sich bei OESTREICH zeigte.¹²¹ Das Moment der Flucht in eine Eigenwelt dient dazu, von der Wirklichkeit loszukommen.¹²² "So haben schwächliche Kinder, denen das Leben so manches Üble bietet, eine verstärkte Phantasie und die Neigung, sich mit Phantasien zu beschäftigen." (ADLER 1966, 62) Häufig tauchen dabei Machtvorstellungen auf, die in der Phantasie die Macht zum Nutzen anderer wendet. Wie ADLER feststellt, reagiert die Psyche auf Minderwertigkeitsgefühle vor allem mit einem verstärkten Drang nach Geltung. So entwickle sich beim Kind ein Streben nach Macht, "das bestimmt ist, zur Überlegenheit über die Umwelt zu führen." (ADLER 1966, 72) In diesem Sinn lassen sich OESTREICHs Sehnsüchte, die er in der Autobiographie schildert, verstehen: "Noch als Primaner gehörte es zu meinen Phantasien, in aller Welt Naturschutzparks mit hohen Mauern zu umgeben und darin zu träumen. Auch die Indianerrettung hat lange Zeit meine Traumstunden erfüllt' Robinson liebte ich über alles. Als aufregendstes Buch der Art erschien mir Vernes oft gelesene "geheimnisvolle Insel", die ich später nie wieder habe erlangen können. Mich begeisterten darin die Methoden der Selbsthilfe und des Aufbaues." (OESTREICH HA, 37) Mittels der äußerst intensiven Beschäftigung mit Literatur¹²³ baute sich OESTREICH aber nicht nur seine eigene Welt, sondern konnte sich in der Schule Ansehen verschaffen. In der Oberstufe galt er als der "belesene Mann" (ebd.) <S. 59>

Die Kompensation seines "proletarischen Minderwertigkeitsgefühls" (a.a.O., 30), wie er es selbst nennt, ging über das Erreichen schulischer Höchstleistungen und decker- das Vertiefen in eine literarische Welt hinaus. OESTREICH thematisiert im Rückblick "immer sein Geltungsstreben: "Im Schulischen war ja mein Bedarf nun gestillt. Aber der Kleinbürgersohn wollte mehr Geltung, wenn auch nur vor sich und einigen Mitverschworenen." (ebd.) Damit meint OESTREICH seine Zusammenkünfte mit von Mitschülern, die in den oberen Klassen in seinem Leben eine Rolle gewannen. Diese Treffen zeichneten sich vor allem durch starken Alkoholzuspruch aus. Durch den Vater war er von frühester Kindheit an mit den negativen Folgen übermäßigen in eine Alkoholkonsums persönlich konfrontiert, durch die Nachbarschaft des Elternhauses zu einer Schankwirtschaft als Beobachter. Sein bis zu achtzehn Wo-

¹¹⁷ Auch Adler spricht im übrigen explizit von "Lösungen". Vgl. dazu Adler 1966, S. 181

¹¹⁸ Adler 1977, S. 268, Anm. 5

¹¹⁹ vgl. dazu Oestreich HA, S. 11

¹²⁰ vgl. dazu Adler/Furtmüller 1973, S. 212

¹²¹ Adler 1977, S. 186

¹²² Adler 1966, S. 159

¹²³ "Ich hatte Schiller, Goethe, Körner, Lenau, Heine, Kleist, Lessing usw. zum größten Teile - alle Dramen - verschlungen, Jules Vernes aufgefressen, historische oder Abenteuerromane aus Leihbibliotheken und von allen Seiten geliehen. (...) Brachvogels historische Romane gaben mir viel, mehr als Alexis, Dahn, Ebers, Freytag usw., die ich auch verschlang." (Oestreich HA, S. 37) Oestreich bezeichnet seine Lektüre allerdings als "unberatene Forscherfahrt" (ebd.).

chenstunden Nachhilfeunterricht verdientes Zubrot gab er aus für Bücher und finanzierte sich dabei Biertrinken "mit gelegentlich abscheulichen Folgen" (a.a.O., 24). In seinem für die Eltern "unkontrollierbaren 'Privatleben'" (a.a.O., 25) verkehrte er in verschiedenen Kneipen, der Dämmerchoppen wurde zur gewohnten Einrichtung. Er gehörte einem "Kreis der Sieben" an, der sich zu diesem Zweck regelmäßig traf. Im Spätsommer 1895 begründete er den "Colberger Pennäler-Verein 'Germania'" mit: "(...) ein blödes in der Wagnis, da die Aufdeckung die Schulverweisung zur Folge gehabt hätte. Wir ließen uns meinen Schläger und Mützen - Farben Schwarz-Weiß-Rot kommen, die wir wie Heiligtümer darin zu bewahrten und jeweilig transportierten." (a.a.O., 31) Die Hauptaktivität dieses "erfüllt geheimen Bundes" bestand in den gemeinsamen Lokalbesuchen. "Alle 8 bis 14 Tage, je nach Lokalbeschaffung und Angsthöhe, hatten wir Kneipe. Wir lernten allmählich die Hinterzimmer in einer Reihe von Lokalen (...) kennen. Es war die Pseudoromantik der Traumulus-Pennäler. Oft saßen wir in eiskalten Zimmern, in dicken Mänteln und tranken, bis uns warm wurde. Ich erinnere mich an meine Verzweiflungsanfälle, wenn Schule die anderen sich zankten. Es war doch unser 'heiliger Bund'. Die Ergebnisse waren meist übel," (ebd.) Die Hoffnung auf Freundschaft, Gemeinschaft und Harmonie, die OESTREICH an diesen Bund knüpfte und der ihm das Mittel der Kompensation seiner Einsamkeit und Lebenszerrissenheit dienen sollte, konnte sich nicht erfüllen. Deutlich wird dies im scharfen Urteil über die Mitglieder der Gruppe: "Diese Kette fast ausnahmslos brüchiger Menschenbilder gibt die typische psychische Analyse solcher Jugendverbindungen: Ein (oder einige) Romantiker gibt (geben) die Idee des Freundschaftsrausches, und um diesen Kern sammeln sich die hysterisch Anfälligen, die in Familie oder Struktur Defektiven. Oft hat mich später die Schuldfrage brennend <S. 60> überfallen." (a.a.O., 32) Durch sein massives Leiden an der eigenen Familien- und Lebenssituation rechnet sich OESTREICH dabei selbst den "Defektiven" zu.

Die Funktion der Überbrückung der Gegensätze in seinem Leben übernahm der Alkohol. Die Scheinlösung des Alkoholrausches versprach Erleichterung, war jedoch nicht mehr als ein Ausweichen und wurde selbst zum Problem. Indem die Wirkung des Alkohols darin besteht, die Kulturhemmungen zu schwächen oder aufzuheben¹²⁴, können Affekte freigesetzt werden, die sonst unter bewusster Kontrolle stehen. Der Griff zum Alkohol schien für OESTREICH in jener Zeit die einzige Möglichkeit zu expressivem Verhalten zu bieten. Emotionen und Affekte, die er im Alltagsleben unterdrücken musste, konnten im Rausch ungehemmt zum Ausdruck kommen. Nur hier ließ sich die Zerrissenheit seiner Existenz und das Gefühl der Minderwertigkeit bewältigen. So ist nicht verwunderlich, dass er seinen Kummer über sein ungeschicktes Benehmen in der Tanzstunde und in den von einem Kameraden organisierten Tanzkränzchen im Alkohol ertränkte, um schließlich den verletzten Stolz mit einem folgenreichen Schwur zu kurieren: "Ein dramatischer Tag! Ich fasste an ihm, 17-jährig, den Entschluss, 'die Weiber zu schneiden', d.h. ich grüßte kein Mädels mehr. Eine ungezogene, aber eigenartige Lösung, in deren Verfolg ich mich in der Heimatstadt selber isolierte." (OESTREICH HA, 25) Dieses Verhalten, das die Form einer rituellen Distanzierung annahm, wird von OESTREICH selbst als "Lösung" bezeichnet. Auch hier wählte er wieder eine Scheinlösung: Mit der Rechtfertigung der Isolation durch die eigene Entscheidung ließ sich die Situation zumindest nach außen hin ertragbar machen. Am eigenen Leiden, das so früh grundgelegt wurde, änderte sie nichts. So gilt für OESTREICH, was ADLER für Kinder, die eine Minderwertigkeit in sich tragen, feststellt: "Der Stachel, der ihnen in frühem Kindheitstagen eingetrieben wurde, bringen sie nicht mehr los, die Kälte, der sie begegnet sind, schreckt sie vor weiteren Annäherungsversuchen an die Umgebung ab, was damit endet, daß sie sich einer lieblosen Welt gegenüber glauben, an die eine Anknüpfung nicht möglich ist." (ADLER 1966,79)

¹²⁴ vgl. Adler 1966, S. 235 60

OESTREICH lebte weiter in seiner Literaturwelt und kompensierte das Alleinsein mit Alkohol: "Ich las und las und träumte in meiner Küche. Zeit für Mädels brauchte ich Armer ja nicht mehr, nur für alkoholische Orgien. Manchmal haben wir aus reinem Sport ein Dutzend und mehr Schnäpse ausgeknobelt. Nachher klafften große Lücken im Gedächtnis, und das Herz mußte bezahlen." (a.a.O., 38) Der Tendenz, sich physische Schmerzen aufzuerlegen und sich zu überfordern, begegnet man bei <S. 61> OESTREICH, wie zu sehen sein wird, des öfteren. Das Leiden, das der Lösungsversuch hervorruft, wird im Nachhinein zur unbewussten Demonstration und Anklage, dass die Lösung eigentlich keine ist.

Nach dem Abitur begann im Jahr 1896 ein neuer Abschnitt in OESTREICHs Leben. OESTREICH hatte keinerlei Ambitionen, den väterlichen Betrieb zu übernehmen. In seiner handschriftlichen Autobiographie kommt OESTREICH kurz auf alle diese Lebensentscheidungen zu sprechen: "Nach dem Tode meiner kranken Schwester wurde mir die Wahl meines Berufs überlassen, nachdem es sich herausgestellt hatte, dass ich keinesfalls die väterlichen Wünsche der Betriebsübernahme und -erweiterung erfüllen werden. Es wäre auch zwischen Vater und Sohn schwerlich gut ergegangen. Und doch habe ich in diesem Jahrzehnt des Dunkellebens (33-43) oft erbedauert, nicht diesen mühevollen Weg in eine gewiss auch problematische Freiheit beschritten zu haben. Meine Dämonie hätte sich auch in einem 'praktischen' Beruf durchgesetzt. Schade, dass man das Experiment nicht machen kann!" (OESTREICH HA, 40) Da er der einzige potentielle Nachfolger gewesen wäre, erlebte er in späteren Jahren als Folge seiner Entscheidung die Auflösung des elterlichen Betriebes. Die Finanzierung seines gesellschaftlichen Aufstiegs verdankte OESTREICH im Prinzip dem Tod der Schwester, zum anderen war mit seiner Entscheidung der spätere Verzicht der Eltern auf den Handwerksbetrieb, der ihre Lebensarbeit verkörperte, verbunden. Hier bildete sich die Basis für OESTREICHs spätere unbestimmte Schuldgefühle gegenüber Welt und Menschheit.

OESTREICH entschied sich für den Beruf des Oberlehrers. Dabei wirkten zum einen die bisherigen Erfahrungen durch seine Tätigkeit als Nachhilfelehrer mit, zum anderen waren es "Standesdünkel", die ihn beeinflussten: "Aber ich wollte Mathematik studieren und Oberlehrer werden, obgleich damals die Anstellungsaussichten Null erschienen und ein langes Hauslehrerdasein vorher zu winken schien. Weshalb ich es wollte? Das mathematische Gedankenpiel, das Studium mit seiner Freiheit, sie lockten. Die Oberlehrer waren in Kolberg immerhin ein angesehener Stand. Das Lehren hatte mir in meinen vielen Privatstunden oft Freude gemacht, obgleich ich ja bisher nur angeborene Lehrkunst besaß." (OESTREICH HA, 40).

OESTREICH immatrikulierte sich 1896 in Berlin in den Fächern Mathematik, Physik, Chemie, Philosophie, Pädagogik und neuere Sprachen¹²⁵, studierte aber vornehmlich die naturwissenschaftlichen Fächer. Deutlich wird an der Studienfachwahl <S. 61> OESTREICHs Affinität zum Sachlichen, Rationalen, Technischen, die mit der Prägung " durch sein unter der Dominanz des instrumentellen Moments stehenden Kindheitsmilieus zu erklären ist. OESTREICH bescheinigt sich großen Fleiß, denn er nahm regelmäßig an den belegten Vorlesungen und Übungen teil und arbeitete zu Hause einen Teil der Kollegs genauer aus. Dennoch war er mit der Organisation und Durchführung seines Studiums nicht zufrieden: "Der Mangel an Studientechnik und -disziplin war der Defekt jener Jahre. Die Schule hatte keine Anleitung gegeben, das Haus weder Ruhe noch Milieu. Und nun die kulturlose Existenz in dieser Studentenbude. Da hockte ich oft abends 4 Treppen hoch und horchte ins brausende Dunkel, ob das Erlebnis käme. Ich beneidete die Kommilitonen um die Klarheit ihres Arbeitsaufbaus. Ich mußte mir ja alles erschleichen und wurde so oft müde. Man imponierte mir so leicht." (OESTREICH HA, 43) In der neuen Umgebung verstärkte sich das Gefühl der

¹²⁵ vgl. dazu Oestreich 1947a, S.14 und Oestreich HA, S. 40. Bei Paulsen hörte er eine Einleitung in die Philosophie.

Unsicherheit, das vornehmlich aus der Diskrepanz seiner beiden Lebensmilieus resultierte. OESTREICHs Welt blieb zerrissen, er selbst war immer noch der Fremde, der nirgendwo richtig dazugehörte.

In Berlin lebte OESTREICH anfangs sehr zurückgezogen, bewohnte billige, ungepflegte Studentenquartiere und hatte kaum Kontakte. Dabei litt er unter seiner Isolation. "Solch Studentenjunge ist maßlos einsam! (...) Es war also in dieser Berliner Studentenzeit kaum Wärme um mich. Freundschaft, Verein und Wissenschaft mußten: Ersatz liefern, soviel sie eben vermochten. (...) Die Pole des Lebens waren Freundschaft und Wissenschaft." (a.a.O., 41) Sehr deutlich spricht OESTREICH hier seinen Mangel aus. Die Freundschaft zu Kommilitonen war kein Ersatz für die expressive Zuwendung, an deren Fehlen er seit seiner Kindheit litt. Im Sommer 1898 beschloss OESTREICH, sein Studium an der Universität Greifswald fortzusetzen. Als Grund für den Wechsel nennt er im Rückblick die Unzufriedenheit mit seinen Studienergebnissen. Allerdings thematisiert die Beschreibung der Studienzeit in Greifswald nicht mehr die Erfahrung der Einsamkeit, sondern seine Stigmatisierung als "Halbproletarier in seiner Beengtheit und Ungelecktheit" (a.a.O., 45) und als Folge davon den Mangel an Arbeitstechnik, verursacht durch "die Kulturlosigkeit, die Standortunsicherheit der Jugend" (a.a.O., 46). Seine bildhafte Sprache an dieser Stelle verweist darauf, wie sehr sich OESTREICH als "misfit" gefühlt haben muss. Die geographische Nähe zum Elternhaus und damit verbunden, häufigere Besuche, ließen ihn die Diskrepanz von Herkunft und dem Milieu seines sozialen Aufstiegs wieder deutlich spüren. Später beklagt OESTREICH die zunehmende Entfremdung von der Heimat und vom Elternhaus während seiner Studienzeit, die beide für ihn immer mehr den Charakter einer "Stätte der Erniedrigungen, des immer erneuten schmerzhaften Schalenabwurfes 'kulturlosen' Proletariertums" (OESTREICH 1927, 113) annahmen. Auch hier ist die Suche nach der Identität wieder in ein sprechendes Bild gefasst.

Bereits in Berlin wurde OESTREICH Mitglied im Mathematischen Verein der Universität Berlin und fand dort Freunde. Obwohl ihm Bestätigung und Sympathie zuteil wurden, fühlte er sich immer noch unsicher und ungewandt. Seine Unausgeglichenheit und Unsicherheit versuchte er durch ein bestimmtes Verhalten zu kompensieren, das nicht immer funktionierte: "Ich suchte immer aufgepulvert zu erscheinen - frozzelte gern und unermüdlich -, war aber leicht in mich zurück zu scheuchen. (...) Mir fehlten nur Schliff und ruhige Harmonie." (a.a.O., 43) Der Mathematische Verein in Greifswald hatte nur vier Mitglieder und in diesem überschaubaren Rahmen übernahm OESTREICH für zwei Semester die Vereinsgeschäfte. Der Schwerpunkt der Vereinsaktivität lag in der Geselligkeit, verbunden mit starkem Alkoholenuss: "(...) aber die Gesamtlebenshaltung war doch nicht reichlich und der Alkoholkonsum umso mehr. Die "Kneipen" endeten oft in totalem Rausch (...)." (a.a.O., 48) Zu den Vergnügungen zählten auch Wanderungen, Segeln und Rudern, jedoch meist in Verbindung mit Trinkgelagen. An Pfingsten 1899 wurde OESTREICH erster Chargierter seines Vereins am Kartelltag des Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Vereins an Deutschen - Universitäten in Jena. Die neue Situation ließ sich nur in alkoholisierter Verfassung bestehen: "Für mich sentimental Menschen, der noch dazu nun in ständiger alkoholischer Vibration stand, waren aber diese Tage das erste große Gemeinschaftserlebnis, das trotz der Depressionen über meinen Mangel an Benimm lange nachwirkte, sodaß ich noch 1901, als 'alter Herr' am Kartelltag in Göttingen, 1903 in Marburg teilnahm." (a.a.O., 50) Mittels Alkohols ließ sich seine Unsicherheit bezüglich der Umgangsformen und des angemessenen Verhaltens, seine im bürgerlichen Verständnis Stillosigkeit, in einen persönlichen Lebensstil transformieren. Bemerkenswert ist an dieser Stelle auch, dass ihm "das erste große Gemeinschaftserlebnis" als Funktionsträger einer Organisation, also im Kontakt mit ihm fremden Personen zuteil wird und nicht im persönlichen Zusammensein mit vertrauten Freunden und Kommilitonen.

Das von Kindheit an durch den permanenten Zwang zur Opposition verkümmerte Gemeinschaftsgefühl spiegelte sich in OESTREICHs mangelnder Konfliktfähigkeit wieder, die ihn bei späteren Streitigkeiten unter den Mitgliedern des Vereins zum Austritt veranlasste. Mit drei Freunden wurden die Kneipenabende im kleinen Kreis, aus dem später ein Stammtisch Nichtkorporierter aus allen Fakultäten entstand, regelmäßig fortgeführt. Trotz "gelegentlicher Verzweiflungsanfälle" bei den <S. 64> Examensvorbereitungen, "die dann in Alkohol ertränkt wurden" (a.a.O., 52), schloss OESTREICH sein Studium mit Auszeichnung ab.

Über seine Studienzeit urteilt er selbst: "Die alkoholische Romantik jener Jahre ward verzweifelt ernst genommen. Die 'Phantasien im Bremer Ratskeller' sind manchem 'wissenschaftlichen' jungen Menschen gefährlich, der nicht oder noch nicht zu einem kulturellen Selbst gekommen ist. (...) Im übrigen ward Wissen und 'Genuß' gerafft, das Leben war reich an 'Interessen', Zuckungen, Konflikten." (OESTREICH 1947a, 14)¹²⁶ Hatten die Lösungsmuster des Alkoholkonsums und die Mitgliedschaft in Studentenverbindungen schon in OESTREICHs Schulzeit versagt, so trugen sie auch während des Studiums nicht dazu bei, den Defiziterfahrungen entgegenzuwirken. Es blieb bei der oberflächlichen Kompensation seines Bedürfnisses nach Wärme und Zuneigung, der Aufhebung der Spannungen in seiner Persönlichkeit und der Unvereinbarkeit seiner Lebensbereiche. Er blieb der Heimatlose in allen Teilen. Mit dem Abschluss des Studiums begann für OESTREICH die Zeit der Berufstätigkeit, deren Analyse auf Defiziterfahrungen und Lösungsversuche hin den letzten Abschnitt im Hinblick auf OESTREICHs Erfahrung des Lernens bildet.

Nach dem Examen im Jahr 1900 zog Paul OESTREICH wieder nach Kolberg zu seinen Eltern, um sich einem Promotionsthema in Mathematik zuzuwenden. Neben vielem Feiern und Geselligkeit übernahm er die Aufgabe, eine Vereinsgeschichte des Mathematischen Vereins Berlin zu verfassen. Als dazu noch die unterrichtspraktische Arbeit kam, fühlte er sich überfordert und gab sein Promotionsthema zurück, da er seine "Isolation und seine Arbeitstechnik eingebüßt" hatte (OESTREICH HA, 55). Er spricht selbst von einer "Zeit des Versagens" (ebd.). Die Promotion in einem (natur)wissenschaftlichen Fach mit ihrer rational-sachlichen Arbeitsweise stand im Gegensatz zu seinen eigentlichen Bedürfnissen. Alkohol und Geselligkeit sollten ihm einmal mehr ersetzen, was ihm von Kindheit an versagt blieb. OESTREICH benutzte das Motiv der Flucht: Er meldete sich für den Schuldienst freiwillig nach Koblenz und trat am 1. April 1901 als Probekandidat eine Stelle in Köln an. OESTREICH kommentiert den Schritt, die Heimat zu verlassen: "Solche Entschlüsse geschahen immer halben Herzens. (...) Aber ich wollte doch und sprang schließlich stets in neue Dinge hinein, gewissermaßen mit geschlossenen Augen. Ich versetzte mich selber in Zwangslagen, um mich zur Lösung zu nötigen." (a.a.O., S. 56) Diese Äußerung gibt selbstredend Zeugnis über <S. 65< OESTREICHs permanenten Lebenskampf, seine Unruhe und seine Suche nach Lösungen für sein Problem.

Vom 16. September 1901 bis Ostern 1902 unterrichtete er in Leer (Ostfriesland).¹²⁷ Im Seminar geriet er häufiger in Konflikt mit dem Direktor, fand aber guten Kontakt zu seinen Kollegen. So erwähnt er einen wöchentlichen Kegelabend, Stammtische und gemeinsame Exkursionen. Nach dem Wechsel an die Königliche Klosterschule mit angeschlossenem Internat in Ilfeld (Harz) litt OESTREICH unter den Schikanen der Schüler und kämpfte mit Disziplinproblemen. Dennoch hatte er aufgrund seiner Unterrichtserfolge Anstellungsaussichten in Ilfeld, verpflichtete sich aber an die Oberrealschule in Barmen-Wupperfeld. Hier engagierte er sich stark unterrichtlich, indem er nachmittags kostenlos Stunden für schwache Schüler gab und sich intensiv vorbereitete. "Es war im ganzen eine erfüllte Zeit, in der jede Stunde

¹²⁶ Hier erwähnt als schönste Erlebnisse der Studienjahre Theaterabende in Berlin und in Greifswald einzelne Wanderstunden und Segelfahrten.

¹²⁷ zu den beiden Daten vgl. Böhm 1973, S. 62

voll besetzt war. Von Militarismus in der Schule keine Spur. Man half einander auch kollegial." (OESTREICH HA, 61)

Die Situation veränderte sich, als sein Freund Emil S., mit dem er seine Freizeit verbrachte und den er im Zusammenhang mit der Schilderung von Karnevalserlebnissen den "Genosse[n] solcher Orgiastik" (OESTREICH HA, 64) nennt, 1903 versetzt wurde. Von da an wandte sich OESTREICH neben der Didaktik der Politik zu. Er schreibt über diese Zeit: "Mein soziales, mitmenschliches, volksgenössisches Gewissen brannte damals lichterloh. Ich schärfte es bewußt, indem ich meine Ausgänge durch die Elendsgassen Barmens und Elberfelds lenkte und stolzer war, wenn ich einem Arbeiter die Hand drückte, als wenn ich in Fabrikantenkreisen Verkehr suchte." (OESTREICH HA, 67). OESTREICH unterstützte Streiks der Arbeiter und unternahm Fabriksbesichtigungen. So aktiver sich in seinem politischen Engagement zeigte, versuchte er auf der anderen Seite, sich gesellschaftlichen Verpflichtungen zu entziehen: "Aber in den wenigen gesellschaftlichen Zusammenkünften des Kollegiums schnitt ich schlecht ab." (a.a.O., 65) Von offizieller Seite wurde er als im Umgang mit Damen ungewandt bezeichnet und zog sich, nach seiner Schilderung aus eigenem Entschluss, in sein Junggesellendasein - die "gestaltenreiche Einsamkeit" (ebd.) zurück. Indem OESTREICH den engen Bereich seiner schulisch-didaktischen Aufgaben überschritt, gelang es ihm, den Kreis seiner sozialen Kontakte zu erweitern, zumal sein gesellschaftlicher Umgang mit den Standeskollegen ihn nach wie vor unter den Defiziten seiner Herkunft aus proletarischem Milieu leiden ließ. Die Solidarität mit der <S. 66> Arbeiterschaft, gemessen an seiner erworbenen sozialen Position gleichsam die Gegenseite, zeigt seine innere Zerrissenheit.

OESTREICH bezeichnet sein Leben als "bis zum Übermaß ausgefüllt" (a.a.O., 68). Neben Beruf und Politik verbrachte er die Ferien bei den Eltern und verband damit kürzere Reisen. Auch der Alkohol spielte in seinem Leben noch eine Rolle: "Es war stets ein Leben gesundheitlichen Raubbaus, da der unerfüllt gärende Mensch Betäubung suchte." (ebd.) An dieser Stelle erwähnt er auch Depressionen, aus denen er sich immer wieder befreien musste. Die Veranlagung zu Herzfunktionsstörungen und sein labiler Gesundheitszustand wirkten sich im Zusammenhang mit dem ausschweifenden Alkoholgenuss aus: "Damals begannen meine Herzschwierigkeiten, die mir lebenslänglich treu blieben. Zunächst Insuffizienz der Mitralis, später - in der Zeit der Politik mit spätnächtlichem Lokalsitzen - sogar Herzerweiterung, was sich in ruhigerem Leben beide Male ausglich. Im Alter blieben starke Nervosität und Herzschwäche, bis an die Existenzgrenze jahrelang, übrig." (OESTREICH HA, 27) Nachdem 1903 OESTREICHs erste Bewerbung an die Hohenzollern-Schule in Berlin-Schöneberg durch das negative Attest des Amtsarztes, der die Herzschwäche bemängelte, abgelehnt wurde, gelang es ihm 1905, an diese Schule zu wechseln, an der er 28 Jahre lang tätig war. Er setzte sein politisches Engagement bis 1909 in großem Umfang fort und geriet darüber mehrfach in Konflikt mit der Schulaufsichtsbehörde. In den Jahren vor und während des Ersten Weltkrieges wandte er sich dem Studium politischer und philosophischer Literatur und seiner Leidenschaft, dem Reisen, zu.

Bezüglich seines Verhältnisses zu den Schülern beschreibt sich Paul OESTREICH als beliebt und mit gutem Kontakt zur Jugend. "Der Verkehr mit der Jugend war mir tiefes Bedürfnis. (...) Didaktisch wurde ich in der Mathematik und Chemie sehr routiniert, sodass die Schüler gern in meine Klassen (...) kamen. Ich bildete meinen Arbeitsunterricht mehr und mehr aus, ohne irgendwie methodisch zu versteinern." (OESTREICH HA, 95) Wie BÖHM deutlich macht, sind diese didaktischen Experimente OESTREICHs nicht überzubewerten: "Solche Versuche bewegten sich auf der Linie der Zeit, die auf eine Auflockerung des erstarrten Frontalunterrichts und auf eine stärkere Eigenbeteiligung der Schüler hinzielte, eine Tendenz, die dann in der Arbeitsschulbewegung kräftig zur Wirkung kam." (BÖHM 1973,64) Diese eigenen schulpraktischen Erfahrungen haben, so BÖHM weiter, keinen entscheidenden Ein-

fluss auf sein pädagogisches Denken gewonnen. OESTREICH habe eher ein "sehr distanzier<S. 67>tes Verhältnis zu seiner eigenen Schularbeit gehabt" und immer einen "traditionellen Unterrichtsstil" gepflogen (ebd.).¹²⁸

Interpretiert man OESTREICHs Darstellung seines Lehrerdaseins, so trennte er genau zwischen den verschiedenen Bereichen dieser Tätigkeit. Im direkten Umgang war mit den Schülern schien er offen und zugänglich und war beliebt, da er sich bei Problemen für sie einsetzte. Die didaktische und methodische Arbeit hingegen betrachtete er mehr unter technischen Gesichtspunkten, nach BÖHM vornehmlich als und "nüchterne Pflichterfüllung" (a.a.O., 65). Einzelheiten dieser alltäglichen Routinearbeit dem erwähnt OESTREICH nicht, er beschreibt nur den äußeren Rahmen. So war er stets die eine Stunde vor Unterrichtsbeginn in der Schule, um Vorbereitungen und Verwaltungsarbeiten zu erledigen, auch wenn er am Vorabend nach Vorträgen erst spät in nach Hause gekommen war. Den Kontakt zu den Kollegen beschränkte er auf ein Minimum und zog sich in das chemische Laboratorium zurück, dessen Leitung und Verwaltung er auf Weisung seines vorgesetzten Direktors 1913 übernahm. Diese Aufgabe erfüllte er gern, da ihm hier "kein Vorgesetzter hineinreden und sich aufspielen konnte." (OESTREICH HA, 95)

Das Verhältnis zur Autorität wurde zu seinem Problem, das die Beziehung zum Schulleiter belastete und ihn von den Kollegen distanzierte. Seine in politischen Standeskämpfen des Berliner Philologenvereins öffentlich vertretene Position „Kollegialität statt totaler Autorität" (a.a.O., 91) forderte er kompromisslos für sich selbst. "In mir lebte wurzelhaft der autonome Mensch, ohne Vorgesetzte und Untergebene. Deshalb haßte ich jede Spur von Schulmilitarismus: Devotion gegen Vorgesetzte (...). Anstand und Verbundenheit suchte ich." (a.a.O., 96) Als ihm der Direktor " seine Freundschaft anbot, lehnte er ab, weil dieser ein "Autoritätsmensch" sei, er aber in "kollegialer Mitmenschlichkeit" (ebd.) lebe. Ohne jede Kompromissbereitschaft provozierte er mit diesem Verhalten Konflikte und trieb sich selbst zunehmend in die somit selbstverursachte Isolation. Damit scheiterte er dabei, seine Bedürfnisse nach "Autonomie und Verbundenheit" (ebd.), wie er es im Rückblick formulierte, zu vereinen. Da es seinem Streben nach Geltung und Anerkennung widersprach, sich der Autorität seiner Vorgesetzten unterzuordnen, konnte er seine sozialen Beziehungen nur im Hinblick auf die Schüler gestalten. Sein Verhalten den Kollegen gegenüber war reserviert, er war nur noch für die Schüler zugänglich. Die Lösung ist hier wie in seinem politisch-sozialen Engagement in der Arbeiterfrage die Solidarität nach unten, mit der <S. 68> Gegenseite. "Dieses Einsiedlerleben erregte zuerst Hohn, dann endlich Respekt, da ich in den Konferenzen nach wie vor am prägnantesten formulierte, trotz aller Gegensätze, über den Gegensätzen, oft der Wortführer blieb, nur in unheimlich sachlicher Kühle. Es konnte nicht ausbleiben, dass dies Leben der Distanz eine Art Mythos erzeugte." (ebd.) Der Unparteiische wurde so zum Ratgeber bei Problemen und mit schwierigen Schülerfällen betraut. Gleichzeitig ermöglichte die Position der Distanz, in Konflikten die Gegensätze zusammenzubringen, was ihm im eigenen Leben nicht gelang. Es blieb ihm nur der Rückzug auf Sachlichkeit und Kühle, da ihm nur dieses Verhaltensmuster zur Verfügung stand. Nichtsdestoweniger litt er unter der emotionalen Kälte. OESTREICH kommentiert selbst: "Es ließ sich so reinlich und wirkend leben, aber - es war ein Leben in arktischen Bezirken." (a.a.O., 97) "Und wenn ich kühl [!] ¹²⁹ durch die Hohenzollernschule ging, nur für die Schüler aufgeschlossen, so galt ich mehr und mehr als Outsider des Lebens [!], auf den man aber sehr merkte, wenn er einmal sprach." (a.a.O., 100) Die Situation wurde für OESTREICH während der Kriegsjahre noch extremer. Zu den Schülern bestanden auch während des Krieges gute Beziehungen. Wie ihm zugetragen wurde, galt er als der beliebteste Lehrer an seiner Schule. Er bekam zahlreiche Schülerbesuche und

¹²⁸ Vgl. dazu auch Oestreich 1947a, S. 21. Böhm bezieht sich hier auf ein persönliches Gespräch zwischen Rudolf Meschkat, einem engeren Mitarbeiter Oestreichs, und Rudolf Erben.

¹²⁹ Zusätze in eckigen Klammern v. Verf. 68

Feldpostbriefe. Da der größte Teil der Kollegen zum Militärdienst eingezogen wurde, wurden Klassen zusammengefasst, wodurch für OESTREICH durch die hohe Schülerzahl der Umfang der Unterrichtsvorbereitung und Korrekturarbeiten stieg. Zur Verwaltung des chemischen Labors kann die der Lehrerbibliothek. OESTREICH verbrachte häufig freie Nachmittage in der Schule und machte zahlreiche Schüler zu seinen "Assistenten" (ebd.). Sein Fleiß führte dazu, dass ihm der Schulleiter nur noch mehr Aufgaben aufbürdete, die andere nicht übernehmen wollten. Das Verhältnis der beiden blieb gespannt, und der Konflikt verstärkte sich noch, als Eltern und Schüler aufgrund seiner pazifistischen Einstellung bei OESTREICH Beratung und Unterstützung suchten. So beschreibt er sich als eine Art "Gegendirektor" in seinem "Labor-Refugium" und vertrat "die elementaren Interessen der Schüler, während der Schulleiter sich hinter seine 'Autorität' und hinter seine offiziellen Formeln verschanzte." (a.a.O., 117) In der Zeit der politischen Abstinenz übernahm die Schule trotz des immensen Zeitaufwands keine dominante Rolle für OESTREICH. Sie wurde <S. 69> nicht zur Lebensaufgabe¹³⁰, eher notwendiges Übel: "Was sich Schule nannte, das war mir widerlich geworden, - Heuchelei und Hetzerei, der ich widerstrebte!"¹³¹

Es lässt sich abschließend feststellen: Die neue Situation der Berufstätigkeit erforderte neue Lösungen. Das Problem der Polarität seines Lebens, d.h. des Auseinanderfallens zweier Lebensmilieus bestand trotz seines offiziellen gesellschaftlichen Aufstiegs weiter, da es ihm innerlich nicht möglich war, sich der bürgerlichen Welt zugehörig zu fühlen. Die Lösung, mittels Alkohol die Gegensätze zu vereinen, behielt er bei. Gegen die einseitige Zuordnung wehrte er sich, indem er zweifach Partei für die Gegenseite ergriff: über sein politisches Engagement für die Arbeiterschaft und in schulinternen Konflikten als Schiedsrichter für die Schüler. Dies erforderte eine Haltung der Distanz und emotionaler Kälte, die sein anderes Lebensproblem, das Defizit an Expressivität und Zuwendung verstärkte, statt es zu beheben. Fazit: Die Lösungen konnten nicht funktionieren. Erklärbar werden die Unruhe, die Suche nach Auswegen und das Fluchtverhalten, die in OESTREICHs Neigung zum Reisen (als weiterem Lösungsversuch) einmünden.

OESTREICH schätzte, seitdem er berufstätig war, das Reisen. Er erwähnt, dass ihm der Vater als Primaner die Finanzierung einer längeren Schulfahrt nach Rügen versagte, mit den Worten, wenn er später selbst Geld verdiene, könne er reisen. Dies verwirklichte OESTREICH tatsächlich. Seine Reiselust erklärt OESTREICH einmal damit, dass er als einziger Sohn seiner Eltern die Pläne, als Lehrer nach Mexiko oder Argentinien zu gehen, die er von 1905 bis 1907 hegte, aufgeben musste und stattdessen beschloss, so oft es ginge, zu reisen. OESTREICH schreibt: "Die Zentren dieser Jahre wurden die - sorgfältig vorbereiteten - Reisen, für die jedesmal viele Bücher durchgearbeitet wurden. Das Bild dieser Jahre wäre in der Erinnerung leer, denn die getreue und erfolgreiche Amtswaltung eines beliebten Lehrers liefert doch wenig leuchtende Einzelheiten, wenn nicht diese Reisen kräftige Farben hineinmalen! Sie waren Jahreszielpunkte!" (OESTREICH HA, 95) In die handschriftliche Autobiographie sind regelmäßig kleinere Reiseberichte eingeflochten, in denen er Ziele und Erlebnisse, aber auch Beschwerden erzählt. Die Reisen wurden für OESTREICH gleichsam zu Extremsituationen, in denen er seine Grenzen suchte.¹³² <S. 70>

Die Beschreibung einer geologischen Tour durch die dänische Insel Bornholm verdeutlicht OESTREICHs Einstellung zum Reisen: "Es war in der Glut dieser Sommertage mühselig. Wir schenkten uns nichts trotz der Sprachschwierigkeiten. (...) Das war Erholung gewesen, als welche ich in jüngeren Jahren immer nur andersartige Höchstanstrengungen ansah. Der

¹³⁰ vgl. dazu Böhm 1973, S. 82

¹³¹ Oestreich, Paul: Biographischer Abriß. In: Ludwig, Heinz (Hg.): Vom Neuen Wollen. Das Erste Jahrbuch des Ernst Oldenburg Verlages. Leipzig 1924, S. 209

¹³² So schreibt er selbst: "In den Sommerferien ging ich stets, meine Zaghaftigkeit vergewaltigend, auf große Reisen." (Oestreich HA, S. 73)

Daueraufenthalt in einem Kur- oder Badeort erschien mir auch unwürdig, ergebnislos!" (a.a.O., S. 94) Auf den häufigen, meist mit langen Wanderungen verbundenen Reisen kämpfte OESTREICH mit seiner Gesundheit. Da er sich oft zuviel zumutete, traten unterwegs immer wieder Herzschwierigkeiten auf. Dazu kamen Darmkoliken, denen er in jeder Apotheke mit einem Opiumschnaps begegnete.¹³³

In der Zeit vor 1914 entstanden mehrere Reiseskizzen, die in diversen Blättern erschienen und die OESTREICH 1927 zusammengefasst unter dem Titel "Besuche im Nordland" veröffentlichte. Dieser Sammlung vorangestellt ist ein Aufsatz, überschrieben mit: "Reisen und Individualität. 'Wer reisen will, der schweig fein still!'"¹³⁴ Hier beklagt OESTREICH, dass das Reisen, das im historischen Sinn "eine ganz individuelle Angelegenheit" (OESTREICH 1927, 8) gewesen sei, durch die Möglichkeit des billigen Massenverkehrs zur "Massen- und Modeunternehmung" (a.a.O., 9) wurde. Er rechnet hier in zynisch-sarkastischem Unterton mit dem deutschen Reisegesellschaftstourismus ab, dem er mit seiner "lärmende[n] 'Geselligkeit' und 'Unterhaltung'" (a.a.O., 16) ! Rücksichts- und Distanzlosigkeit attestiert. Notwendig sei es, so OESTREICH, auf Reisen einen "sozialen Individualismus" (a.a.O., 20) zu praktizieren, denn das Ziel des Reisens sei "Erholung und Bereicherung" des "Wissens- und Empfindungsinhaltes" (a.a.O., 10). Er differenziert so: Erholung bedeute für "Denkarme" die "Lieferung zeitfüllender Gesprächsthemen bei guter Verpflegung" (ebd.), könne aber auch andersartige Arbeit sein, nämlich "Ablösung der beruflichen Gedankengänge durch die aus einem andern Kulturkreis entspringenden" (ebd.). Ein in diesem Sinn Reisender lasse alles Gewöhnliche wie Beruf und Namen hinter sich und "sucht sich jede neue Landschaft und jedes neue Volk in ihren bestimmenden Elementen anzueignen. Dazu bedarf es der interessierten Vorbereitung und der getreuen, stillen Beobachtung." (a.a.O., S. 11) Genauso praktizierte OESTREICH auch Reisen: Zur Organisation gehöre das Studieren der Karten und Reiseführer.¹³⁵ Je nach Interesse könne Verschiedenes beobachtet werden: der Boden unter geologischen Aspekten, Flora und <S. 71> Fauna von Land und Meer, der geographische Aufbau des Landes, die soziale Gliederung und die Geschichte der Bewohner, die politische Geschichte, Literatur, Kunst, die Gewerbe usw. Eine solche Reise führe den Reisenden immer "ins Geheimnisvolle, in unerwartete seelische Erlebnisse, ist ihm mehr intensive als extensive Bereicherung, sie macht ihn, wenn er nicht ganz arm ist, immer wieder zum Romantiker und gibt ihm so frische Schnellkraft." (a.a.O., S. 11) In diesem Sinn sei Reisen "ein spezifisch geistiger Prozeß", "Verpuppung und Entfaltung", "Verjüngung und Neugestaltung", "Demaskieren aus der Alltagskruste" (ebd.). Hier thematisiert OESTREICH tatsächlich sein Reisemotiv. Reisen ermöglichte ihm die Flucht aus dem zerrissenen und polarisierten Alltag und das Hintersichlassen von "Beruf und Namen". Hier überbrückte er den Gegensatz von Instrumentalität und Expressivität, da ihm das Reisen Wissen und seelische Erlebnisse und Empfindungen vermittelte. Reisen als 'sozialer Individualismus' kam seinem Bedürfnis nach "Autonomie und Verbundenheit" entgegen, da er die sozialen Kontakte während des Reisens steuern konnte. In diesem - Sinn antwortete das Reisen auf OESTREICHs Problem, sich als "Outsider des Lebens" zu fühlen, blieb aber stets eine Lösung auf Zeit.

Neben dem Reisen wandte sich OESTREICH ab 1913, einer Zeit der Rückgezogenheit aus allen gesellschaftlichen und öffentlichen Bereichen, verstärkt der Literatur zu. Er las GOETHIE, C.F.MEYER, SPITTELER, IBSEN, BJÖRNSEN, STRINDBERG, LAGERLÖF, GEIERSTAMM UND HEIDENSTAM. Nach Partei- und Zeitschriften wagte er sich nun auch an die "volkswirtschaftlichen und politischen Fundamentalwerke"

¹³³ vgl. dazu Oestreich HA, S. 74, 87, 99. Einmal nennt Oestreich eine Fußerkkrankung

¹³⁴ Oestreich, Paul: Reisen und Individualität. Geschrieben 1913. Veröffentlicht und hier zit. n. Oestreich, Paul: Besuche im Nordland. Berlin 1927, S.10 und S. 11

¹³⁵ vgl. dazu Oestreich HA, S. 99 70

(OESTREICH 1947a, 20), an philosophische und pädagogische¹³⁶ Bücher. "Damals wuchs ich in Strindberg und Nietzsche tief hinein, und Fichte, Schopenhauer, Lagarde und Planck waren die Wecker zur Philosophie, damals rang ich in sachlicher Verdrängung der Zeit durch Darwin, Lamarck, durch Marx und Hegel, durch Müller-Lyer, Kautsky, Cunow, Bernstein mich hindurch, durch ganze Berge Weisheit, und Tolstoj, Dostojewski, Rolland, Spitteler tauchten wieder auf, nun nach der Prüfung liebender ergriffen!" (a.a.O., S. 23)¹³⁷

Die intensive Lektüre wechselte periodisch ab mit Theaterbesuchen und der Beschäftigung mit Musik, Kunst und Kultur, wobei sich die Unruhe und das Übermaß aus der Suche nach Erfüllung und Erlösung aus den Alltagsproblemen verstehen <S. 72> lassen. OESTREICH schreibt über jene Zeit: "Wir waren fleißige Theaterbesucher. Oft saßen wir zweimal in der Woche auf billigen Rangplätzen, aufgeschlossen in allen Fasern des Herzens und Hirns." (OESTREICH HA, 100) Und weiter unten heißt es: "Zum Theater kamen Kirchen- und Volkalmusik, Gemäldegalerien und Museen! Es war ein fast peinlicher Dienst an Bildung und Kultur im letzten inneren Gefühl der religiösen Leere." (a.a.O., 102) OESTREICH deutet hier selbst das Versagen seiner Lösungsversuche an. Die Beschäftigung mit Kultur konnte nicht bieten, was er suchte. Die Disharmonie in seinem Leben führte zu verzweifelten Lösungen, die in eine unbefriedigende Überkompensation mündeten.

Die Analyse der Lernerfahrungen, bezogen auf Schule, Studium und die ersten Berufsjahre soll hiermit abgeschlossen sein. In den Mittelpunkt des Interesses rücken nun OESTREICHs Beziehungen zu Frauen, vornehmlich seine beiden Ehen. Auch hier wird die Untersuchung von der Frage geleitet, wie sich in der Kindheit grundlegende Erfahrungen und Prägungen auf das Sozialverhalten auswirken.

3. Eheerfahrung

OESTREICHs vorläufiger Abschied aus der politischen Aktivität¹³⁸ lässt sich auch im Zusammenhang einer neuen Erfahrung sehen. "Allmählich aber in mein ausgepumptes Leben eine neue Note hinein: die Zuneigung zu einer Frau, einer überaus tüchtigen Bürohilfe, die aber schon lungenkrank in Davos gewesen war und nun in Berlin als kaufmännische Lehrerin und sozialpolitische Mitarbeiterin (Soziale Praxis) sich über ihre Kraft einsetzte. Wir kamen einander in Arbeit und Kampf näher (...)." (OESTREICH HA, 83) OESTREICHs Eltern lehnten die 27jährige Ilse MÜLLER zunächst wegen ihrer Armut ab. Nach der Verlobung im Juli 1908, während einer Reise durch Schweden, und infolge der Vermittlung der Schwester, waren die Eltern bereit, das Paar finanziell zu unterstützen. "Unsere Verlobung erregte Aufsehen - jeder hatte mich für einen geborenen Junggesellen gehalten!" (ebd.) Nach seinem im Alter von siebzehn Jahren gefassten Abstinenzentschluss, "die Weiber zu schneiden" (a.a.O., 26), scheint dies die erste intensive Beziehung zu einer Frau in OESTREICHs Leben zu sein, die über Sexualität hinausging, denn für die Studienzeit stellt er fest: "Die Erotik schlief, die Sexualität brandete und lief bald in trübe Gassen." (a.a.O., 41) Allerdings schreibt OESTREICH <S. 73> unbestimmt an zwei Stellen über seinen Kontakt zu Frauen. Durch die Töchter einer Vermieterin kam es zu einer "verfänglichen Atmosphäre, die zu Liebeleien führte" (a.a.O., 46) und am Ende seiner Studienzeit nahm er in Greifswald "Abschied von Freund und Mädels" (a.a.O., 54). Als Probekandidat und in der ersten Zeit seiner Berufstätigkeit galt

¹³⁶ Oestreich erwähnt Wyneken und Kerschensteiner (Oestreich 1947a, S. 24).

¹³⁷ Auch wenn diese Art der Beschäftigung mit Literatur der verschiedensten Bereiche nicht sehr systematisch gewesen ist, sollen die neuen und vielfältigen Gedanken, mit denen Oestreich sich konfrontierte, wie Böhm bemerkt, mit den Boden bereitet haben für eine Umorientierung besonders seines politischen Denkens (vgl. Böhm 1973, S. 83).

¹³⁸ Vgl. dazu Abschnitt 11.4.

OESTREICH als Junggeselle. OESTREICH kommentiert selbst: "Ich war prinzipieller Junggeselle, wollte meine Menschheitsschuld sozial und politisch abtragen. Auf meinem Programm standen: Wissen, Können, Wollen, Einfluss erringen, also Arbeiten! Freundschaft, keine Liebesbindung. Die Frau nur als Lustbringerin, die Erotik als Sexualität. Dies quasi Männerbunds-Ethos trug ich auch offen vor mir her und - beleidigte damit natürlich die Frauenwelt, zumal ich auch nicht tanzte. O, Du armer Schächer! Ich hatte ja in meinem Getriebe, ja Gehetze, das nun anhub, einfach keine Zeit für die üblichen Verhältnisbindungen oder Verlobungs- und Heiratsstillegungen der jungen Freunde. Was ich sah, war mir zu 'geistlos'. Wo man manchmal die Hand nach mir streckte, entwich ich in meine gestaltenreiche Einsamkeit." (a.a.O., 58) An dieser Stelle findet sich das Motiv der Menschheitsschuld, dessen Wurzeln, wie oben beschrieben, in der Erfahrung liegen, dass OESTREICH seinen sozialen Aufstieg dem Tod der Schwester und dem späteren Verzicht der Eltern auf ihre Lebensarbeit verdankte.

In einer Frau, die ebenso engagiert und aktiv war wie er selbst, schien OESTREICH eine adäquate Partnerin gefunden zu haben. Die Hochzeit fand am 1. Oktober 1908 - OESTREICH war inzwischen 30 Jahre alt - in Schöneberg statt. Das erste Jahr der Ehe stand im Licht der gemeinsamen politischen Arbeit. Dem entspricht die Darstellung OESTREICHs in der Autobiographie, indem er stets Berichte über - seine politischen Aktivitäten mit solchen über das Privatleben verknüpft. Auf gesellschaftliche Kontakte außerhalb der gemeinsamen politischen Bekannten lässt sich dabei nicht schließen. Einzig den Eltern OESTREICHs wurden regelmäßige Besuche zuteil. OESTREICH schildert die Beziehung zu seiner Frau zunächst sehr sachlich. Er erwähnt dabei die organisierte Haushaltsführung und das Interesse seiner Frau an der Photographie: "Vorher begann der Photographier-Einschlag des Lebens, indem ein guter Apparat 9/12 erstanden und von ILSE die photographische Technik angeeignet wurde - sie war stets novarum rerum cupida, aber (mit zunehmendem Alter immer weniger beständig); zunächst freiwillig wollte sie - zu meiner Freude - die These beweisen, dass es auch bei der Frau mehr auf Intelligenz als auf Fachschulung ankomme, kochte - nach HEDWIG HEYL - es gab ja noch alles zu kaufen - vorzüglich (mit seltenen Versagern) und - billig! Es wurde genau Buch geführt, beiderseits, und <S. 74> sorgfältig abgerechnet und der Sport war: den Durchschnitt hinabzudrücken!" (OESTREICH HA, 88)

Mit der langsamen Abkehr von der Politik entfremdeten sich die Ehepartner zunehmend voneinander. Während OESTREICH sich ins Privatleben zurückzog und sich seinen Studien widmete, setzte seine Frau ihre Tätigkeit als Sekretärin des Käuferschutzbundes fort. "Es folgten die Jahre 1912 bis 1914, reich an Bildungsvermehrung, aber unendlich einsam für - mich, da die Frau sich ihre I mitmenschlichen Beziehungen durch ihren "Käuferbund" sicherte, also von mir wegzuwachsen begann." (a.a.O., 95) Zur Isolation in der Schule, von den Kollegen, kamen I Schwierigkeiten im privaten Bereich. Es belastete die Ehe, dass sie aufgrund der früheren Lungenkrankheit der Frau kinderlos blieb. "Es war ein reiches Leben in Einsamkeit. Und doch fehlte dieser Ehe die Verankerung aus der und zur Ewigkeit: Kind und Gott! Die Frau floh immer mehr - ich merkte es lange nicht - ins Reale, in die intellektuelle und physische Eitelkeit, ich wanderte immer tiefer in die Länder der Ideen und wollte sie mitziehen, was mir nur scheinbar gelang." (a.a.O., 98) Hier verbalisiert er ein Grundthema seines Lebens: Durch die Unfähigkeit zu realem Handeln blieb ihm nur die Flucht in das Denken, in die Ideen. Stattdessen enthält der ans Absurde stoßende Ausdruck einer "Flucht ins Reale", die er seiner Frau zuschreibt, implizit den Vorwurf der Verantwortung für das Scheitern der Ehe, wohl gerade, weil sie in jener Zeit der politisch aktivere Teil war. Dabei zeigt gerade OESTREICHs Verhalten wieder seine Unfähigkeit, normale Sozialkontakte aufzunehmen. Vielmehr versuchte er, seine Frau in die eigene Isolation zu integrieren. Solange beide Partner aktiv waren, akzeptierte und wünschte OESTREICH die eigene Tätigkeit seiner Frau. Nach seinem selbstgewählten Rückzug wuchs die Unzufriedenheit mit der Situation

und entstand Neid auf den Erfolg der Frau, wie er in der folgenden Äußerung zum Ausdruck kommt. "Ende September mußte meine Frau als Sekretärin des Käuferbundes - sie blühte danach in ihrer Tätigkeit, während ich einflußlos zu Hause grübelte! - zum Kongress der Käuferliga nach Antwerpen." (a.a.O., 104) Während des Krieges beteiligte er sich an den sozialen und politischen Initiativen und Unternehmungen der Frau. Die Krise in der Beziehung der beiden Ehepartner verstärkte sich wieder, als die Interessen und die Lebensgestaltung erneut divergierten: "Sie war dann sehr viel unterwegs. Von da ab begann die Ehe immer brüchiger zu werden. Ich selber beschränkte mich nun auf die Schule mit ihren ständig wechselnden Aufgaben und auf häusliche Lektüre und Schriftstellerei. Es begann eine noch tiefere, aber aus vitaler Wurzel auch fruchtbare Einsamkeit." (ebd.) Mit "Schriftstellerei" meint OESTREICH zum einen die oben <S. 75> erwähnten Reiseskizzen, zum anderen Rezensionen pazifistischer Bücher in Eugen Diederichs Zeitschrift "Tat".¹³⁹ Nach einem Wohnungswechsel 1915 widmete sich die Frau wieder mehr dem häuslichen Bereich; sie richtete die Wohnung ein, während OESTREICH sich der Gartenarbeit auf dem Balkon zuwandte. "(...) Oestreichs kamen sich nun sehr bürgerlich vor und waren doch - einsame schöngeistige Egoisten." (a.a.O., 114) Ilse OESTREICH gab ihre sozialpolitische Tätigkeit aber nicht auf; sie wurde 1917 Geschäftsführerin des "Kriegsausschusses für Konsumenteninteressen", womit "die Zersetzung der Ehe" in ein "beschleunigtes Stadium trat" (a.a.O., 131).

Wenn man sich noch einmal die Familienkonstellation, in der OESTREICH aufgewachsen ist, vergegenwärtigt, lassen sich - mit allen Einschränkungen¹⁴⁰ - für TOMANs These, dass die sozialen Erfahrungen, die über die Geschwisterkonfiguration gemacht werden, prägend auf das spätere Sozialverhalten in Ehe und Beruf auswirken er können, einige Belege finden. TOMAN hebt die beschützende und bedienende er Funktion von älteren Schwestern hervor, in denen ein jüngerer Bruder in bezug auf die m Eltern kaum Konkurrenz hat. Einer solchen Funktion, wie sie die ältere Schwester er übernehmen könne, bedürfe dieser auch im Berufs- und Arbeitsleben. Indem er sich, selbst der "großen Linie" widme, werde er konstruktiv und unentbehrlich für die Sache und als Verantwortungsträger auch für alle Beteiligten, während bevorzugt Mitarbeiterinnen auf die Einzelheiten achten müssten. Er habe kein Interesse an Eigentum und Besitz, finde aber oft eine Frau, die sich dafür einsetze und in die eigenen Dienste einzuspannen sei. In der Beziehung zu ihr wolle er im Mittelpunkt stehen, versorgt und bemuttert werden. Anerkennung für Erfolg beanspruche er für sich allein. An Freunden und Freundeskreisen sei er weniger als andere Männer interessiert. In der Familie stehen ihm Mutter und Schwester am nächsten.¹⁴¹

Bei OESTREICH scheinen sich die Motive zu verschränken. Seine erste Frau lernte er zwar als Mitarbeiterin kennen; als Schreiberkraft befand sie sich ihm gegenüber er aber noch in einer untergeordneten Position. Verallgemeinert man dieses Motiv als den unbedingten Anspruch, die leitende Idee allein vertreten zu wollen, so begegnet man ihm bei OESTREICHs Tätigkeit im Bund Entschiedener Schulreformer wieder. Unter <S. 76> diesem Aspekt lässt sich auch OESTREICHs Verhältnis zu vorgesetzter Autorität besehen. Unterordnung ist nicht das Verhalten, das er über die Sozialisationserfahrung in der Familie gelernt hat. Bezüglich der Sozialkontakte seiner Kindheit, hier insbesondere Geschwister, Eltern und Gesellen übte er ein Dominanzverhalten ein, das ihn in Situationen, die Unterordnung oder nur Kompromissbereitschaft verlangen, in die aktive oder passive Opposition trieb. In diesem Licht lassen sich vor allem die Konflikte mit Schulleitern und Kollegen, sein Führungsverhalten als Vorstand

¹³⁹ vgl. dazu Oestreich HA, S. 110ff und das Vorwort zu Oestreich 1927

¹⁴⁰ Damit soll nicht allein dem Vorwurf der Psychologisierung entgegengetreten werden, sondern vielmehr darauf verwiesen sein, dass die Geschwisterkonfiguration in Oestreichs Herkunftsfamilie in Tomans Sinn nicht typisch ist. Die leibliche Schwester Ire starb, als Oestreich neun Jahre alt war; die Halbschwester war erheblich älter und vermutlich keine Spielgefährtin.

¹⁴¹ vgl. Toman 1987, S. 155

des Bundes Entschiedener Schulreformer, aber auch Beziehungen im privaten Bereich sehen. Oben wurde schon auf den Zusammenhang von Minderwertigkeitsgefühlen und Geltungsstreben verwiesen. Positive Erwähnung finden Aktivitäten seiner Frau, wie z.B. ihre Beschäftigung mit der Photographie oder ihre Bemühungen um die Organisation des Haushaltes, ihr sozialpolitisches Engagement dagegen nennt er meist als Ursache R für die Schwierigkeiten in der Beziehung. Das Scheitern seiner Ehen führt OESTREICH dennoch auf sich zurück: "Meine Ehen sind im Ganzen durch Arbeit, Besessenheit, Aufopferung in die Brüche gegangen." (OESTREICH HA, 141) Damit klagt er indirekt die Dominanz des instrumentellen Momentes in seinem Leben und seine Unfähigkeit, den emotionalen Bereich der Ehe zu gestalten, an.

Nach dem Krieg begann für ihn eine Zeit großer Aktivität und unter der permanenten psychischen und körperlichen Anspannung in den Jahren nach 1925 kam es zu einer erneuten Ehekrise, die 1928, also nach 20 Ehejahren, zur Scheidung führte. OESTREICH war zu diesem Zeitpunkt 50 Jahre alt. Der äußere Anlass waren dabei die Finanzgeschäfte des Bundes. OESTREICHs Frau beglich ohne das Wissen ihres Mannes ein Defizit in der Folge eines Buchführungsfehlers aus der eigenen Kasse. Daraufhin war eine Einigung nicht mehr möglich.¹⁴²

OESTREICH beschreibt diese Jahre selbst: "Eine Ehe, die Ewigkeit in sich zu tragen schien, versandete in Entfremdung und Hass, bis ich mit letzter Kraft mich losriss. Eine zweite, aus der Angst vor dem seelischen Erfrieren übereilt geschlossen, schenkte mir zwar den aus dem tiefsten Herzen ersehnten Sohn, aber nur, um mich in den Kampf um ihn zu stürzen, als sich die ungleichen Partner nach kurzer Zeit wieder trennen mussten. Immer galt es, schwere Opfer zu bringen, neu eine Lebensform zu erzwingen. Es war nur zu leisten durch oft (gegen mich) unmenschliche Askese. Ein nach allen Seiten ausstrahlender Mensch saß Tag für Tag in der eisig-glühenden Einsamkeit seiner <S. 77> Schreibstube, stand auf der Rednertribüne und - musste weltwendig im höchsten Grade sein, um die Bundesexistenz zu erhalten und zu fördern. Alles neben voller Berufstätigkeit." (OESTREICH 1947a, 66)

Wieder wird deutlich, wie zersplittert OESTREICHs Leben war und welche Kraftanstrengung nötig war für den Versuch, Beruf, politische Tätigkeit, die aus publizistischem und rhetorischem Engagement bestand, und das Privatleben in Harmonie zu verbinden. Wenn ihm dies nicht gelingen konnte, so lag es daran, dass er in der Familie seiner Kindheit nie ein ausgewogenes Verhältnis emotional-expressiver und sachlich-instrumenteller Verhaltensweisen kennen gelernt hatte, um, durch diese Erfahrung geprägt, dies auf seine eigene Lebensgestaltung übertragen zu können.

In einem Brief an Wilhelm HOEPNER schrieb OESTREICH über seine zweite Ehe: "Denn meine Familienaffären stehen viel verzweifelter als in der ersten Ehe, fast aussichtslos und unerträglich, da nun aus meiner Einsamkeit eine Höllenfolter wird. Ich werde versuchen, mich in die Arbeit zu retten."¹⁴³ OESTREICHs Sohn Ulrich wurde - 1928 geboren. Die zweite Frau denunzierte OESTREICH als Atheisten, Kommunisten und Verschwörer, um - erfolglos - das Kind zugesprochen zu bekommen.¹⁴⁴ Nach der Trennung von seiner zweiten Frau lebte OESTREICH mit Brigitte SCHOBER als Gefährtin. In der veröffentlichten Autobiographie schreibt er über die Beziehung: "Das Leben war schwer, aber - ich hatte mein Kind und ein Heim, in dem eine Kollegin-Kameradin, preisenswürdig-trefflich, viel von ih-

¹⁴² In einem Brief an Wilhelm Hoepner vom 16.6.1927 spricht Oestreich von einem Betrag von 2000 RM. Vgl. Neuner 1978, S. 255. Dieser wie alle zitierten Briefe befindet sich in einer nicht katalogisierten Briefsammlung im Würzburger Oestreich-Archiv, die 95 Leitz-Ordner mit jeweils ungefähr 600 Briefen in chronologischer Ordnung umfasst.

¹⁴³ Brief Oestreich-Hoepner vom 30.7.1928. In einem Brief vom 18.8.1928 schreibt Oestreich auch von Selbstmordgedanken. Vgl. Neuner 1980, S. 305

¹⁴⁴ vgl. Oestreich HA, S. 82

rem Leben gab, um Vater und Sohn zu betreuen, sich selber so ein echtes Lebenszentrum schaffend!" (OESTREICH 1947a, S.83)

OESTREICH gibt selbst einen zusammenfassenden Überblick über seine Beziehungen: "Die erste Frau wollte helfen, erlahmte und wollte mich dann organisieren, bis ich ausbrach. Die zweite wollte ihr 'Glück', erlahmte sofort, obgleich sie nicht helfen sollte, gebar mir nur den ersehnten und geliebten Sohn, um dann dieser 'Lebenshölle' zu entfliehen, die dritte hatte nur individuelle, keine ideelle Liebe und bewahrte sich, unter ungeheuren Leistungen in 20 Jahren, durch Sport in Hochgebirge und eine Abkapselung in Dichtungen, ohne das 'krankhafte' Treiben und Leiden neben sich im tiefsten Grunde ergriffen zu sein. Jede hat mir noch gesagt: 'Du bist eheunfähig. Du hättest allein bleiben müssen!' Aber alle erkannten es zu spät." (OESTREICH HA, 142) In aller Schärfe verweist OESTREICH hier auf seine Unfähigkeit, "normale" <S. 78> soziale Beziehungen einzugehen, die sich vor allem im Hinblick auf seine Eheerfahrung zeigt.

OESTREICHs politische Erfahrungen bis zum Alter von 40 Jahren nimmt der letzte Abschnitt dieses Kapitels in den Blick, um auch für diesen Bereich zu prüfen, wie sich seine Defiziterfahrungen und Lösungsversuche zueinander verhalten und ausformen.

4. Politische Erfahrungen

Auch OESTREICHs politische Erfahrung lässt sich unter der Defizithypothese betrachten. Als vorpolitisch werden zeitgeschichtliche Entwicklungen, die OESTREICHs Leben prägen, bevor er sich damit auseinandersetzt und politisches Bewusstsein entwickelt, aufgenommen. Im weiteren werden sein Weg in die Politik und sein politisches Engagement bis zum Ende des Ersten Weltkrieges im Jahre 1918 nachgezeichnet. Die leitende Frage ist dabei, welche Lösungsschemata OESTREICH in jener Zeit ausbildet, die seiner defizitären Erfahrung begegnen sollen und ob sie funktionieren.

OESTREICH erlebte in seiner Kindheit und Jugend die Veränderungen in Gesellschaft und Wirtschaft hautnah mit, da sich der Vater mit seinem Handwerksbetrieb der schnellen technischen Entwicklung gegenüber nicht verschloss. Er wurde so mit den Folgeproblemen konfrontiert, die die kapitalistischen Strukturen nach sich zogen. Expansion, Enge und die Dominanz der Arbeit im alltäglichen Leben, die er später beklagt, waren für ihn, wie die Analyse ergab, Kindheitserfahrung. Dazu zählt auch der Zerfall der alten Handwerkskultur zugunsten einer in der Qualität niedrigeren Massenproduktion. Neben den wirtschaftlichen Veränderungen kam es im Bildungswesen zu einer Demokratisierung, von der, gemessen an seiner Herkunft, gerade OESTREICH profitierte. Der Besuch der höheren Schule und das anschließende Studium ermöglichten ihm den Aufstieg aus dem proletarisch-handwerklichen Milieu des Elternhauses. Seine Entscheidung, nicht Beruf und Betrieb des Vaters zu übernehmen, war für jene Zeit noch ungewöhnlich und zudem abhängig von den materiellen Verhältnissen der Eltern. Diesen Bruch mit der Tradition vollzog OESTREICH selbst, indem er die Chance des Aufstiegs nutzte.

OESTREICHs Elternhaus vermittelte einige soziale Erfahrungen, die sich als protopolitisch werten lassen. So erwähnt OESTREICH die Anschreibepaxis des von <S. 79> der Mutter geführten Lebensmittelgeschäftes, durch die viele Arbeiter im Sommer ihre Schulden abzahlen mussten, die im Winter durch Arbeitslosigkeit entstanden waren. Er erlebte Lohnverhandlungen der Gesellen mit, in denen sich die Handwerksmeister, also wie auch sein Vater, als ausgesprochene "Scharfmacher" (a.a.O., S. 22) erwiesen und bei und Streitigkeiten einfach die Arbeitsgelegenheiten sperrten. In der Zeit, als OESTREICHs politisches Interesse zu entstehen begann, wählte sein Vater freisinnig. Die politische Einstellung des Vaters wandelte

sich von "konservativ-agrarisch" über eine liberalistische als handeltreibender Handwerker im Alter zu einer sozialistischen.¹⁴⁵

OESTREICH entwickelte bereits als Schüler politisches Interesse, das er später einzuordnen versuchte: "Sozialismus war noch Unterwelt. Ich hatte - aus Selbständigkeitsdrang unbedingt Demokrat - antisemitische Neigungen. Überall, in jedem Sinne die ein Aufruhr, gehorchte ich doch keiner Schablone, hatte Offiziersneigungen und war doch gegen jeden Exerzierplatzdrill. Etwa bei Deutsch-sozialer Reformpartei mit klassenkämpferischen Neigungen unterzubringen." (OESTREICH HA, 62) An anderer Stelle schreibt er: "Ich war ein unklarer Behälter von Freiheitsideen und völkischen Träumen (...)." (a.a.O., 38) Er hatte ein Abonnement für einen Broschürenlesezirkel, erweiterte dadurch seinen Horizont und gewann Sympathie für die Sozialisten. Seinen Antisemitismus erklärt er damit, dass sein "Kleinbürgergefühl" ihn "gegen die Ausbeutung vieler Bauern durch jüdische Güterschlächter und Hypothekenvermittler (a.a.O., 38) aufhetzte. Entscheidend für diese Mischung aus demokratischen, antisemitischen, sozialistischen und völkischen Neigungen scheint aber OESTREICHs Berührung mit zwei verschiedenen Gesellschaftsschichten zu sein. So charakterisiert er sich später selbst: "Der Aufstiegling war demokratischster Gleichheitsmann und der Antimilitarist, der Handwerkersohn Antisemit, der Romantiker Machtpolitiker." (OESTREICH 1947a, 17) Die Zerrissenheit seiner Lebenssituation musste sich auf die politische Haltung niederschlagen, so dass er sich keiner politischen Richtung eindeutig zuordnen konnte.

Die frühe Konfrontation mit verschiedenen, ja gegensätzlichen politischen Ausrichtungen ließ bald eine Sensibilität für politische Themen entstehen. Es bildete sich eine "revolutionäre Struktur" (a.a.O., 12) die OESTREICH für sich auf die Polarität von Anpassung oder Opposition zurückführt: "Der Aufstieg-Mensch paßt sich mit Schmiegunge an und spottet bald der überwundenen Herkunftssphären, die seine 'Tüchtigkeit' überkletterte. Hier aber ward der Stachel stets gegen die eigene Brust gerichtet und jedes Stadium, jede Hebung, jede Politur ward prometheisch hadernd, unter <S. 80> Schmerzen, mißtrauisch, gedemütigt schließlich hingenommen." (ebd.) Im Anschluss daran nennt OESTREICH seine beiden Alternativen: "Wer aus einer ‚Bildungs‘ schicht in eine andere sich emporingt, muß entweder sich behaglich seiner 'verdienten' Erfolge erfreuen, das Stockwerk- und Auslesesystem bejahen, also konservativ werden, weil er (bisweilen bitter-melancholisch-glaubenslos-ergeben) die materielle Rangstufung der Menschen als Symbol und Sicherung der Rangleiter der idealen Werte für unabwendbar hält oder - er wird Revolutionär, weil seine nicht durch Eitelmut beruhigte Heimatlosigkeit ihm Erkenntnis und tätiges Beginnen der Aufgabe 'Heimat für jeden!' auferlegt!" (a.a.O., S. 16) Hier spricht OESTREICH deutlich aus, worauf seine politische Motivation beruhte: Es war das, eigene Leiden, die Heimatlosigkeit eines sozialen Aufsteigers. Mit der Polarisierung seiner Lebenswelt bildeten sich die Alternativen aus. Seit der Schulzeit war OESTREICHs Problem die Entscheidung, durch Anpassung die Herkunft zu verleugnen und im Bewusstsein sozialer Diskrepanzen das eigene Gewissen durch den gesellschaftlichen Aufstieg zu verraten, oder als Emporkömmling in innerer Opposition zu leben. Aus dieser Position heraus ließ sich der Kampf für soziale Gerechtigkeit wagen.

In der Studienzeit vertiefte sich OESTREICHs Interesse an der Politik und als "Jugend"- und "Simplizissimus"-Leser gewann er zunehmend Einblicke in die Zusammenhänge. Im letzten Studienjahr in Berlin, also 1898, trat er dem Nationalsozialen Verein Friedrich NAUMANNs bei, der in jener Zeit stark auf die junge Generation wirkte und besonders ihre sozialen Vorstellungen beeinflusste.

Friedrich NAUMANN stellte um die Jahrhundertwende fest, dass sich die Gebildeten in den letzten Jahrzehnten immer mehr aus der aktiven Politik zurück- gezogen hatten. So beklagte er den Verlust des geistigen Verbunds zwischen Bildung und Liberalismus. 1896 gründete er

¹⁴⁵ vgl. dazu Oestreich HA, S. 22

den Nationalsozialen Verein, dessen Ziel es sein sollte, die Arbeiter durch politische und soziale Reformen zu einem Standesbewusstsein zu führen, um den inneren Frieden wahren zu können. Dies war zugleich die Voraussetzung für eine Machtentfaltung nach außen. So forderte NAUMANN die parlamentarische Demokratie als Voraussetzung für die Lösung der sozialen Frage; außenpolitisch trat er für eine imperialistische Politik ein, damit Deutschland sich auf dem Weltmarkt behaupten könne. Die sozialpolitischen Forderungen lagen nicht auf der Linie eines dogmatischen, revolutionären Marxismus, sondern soziale Reformen sollten durch <S. 81> fortgesetzte politische, gewerkschaftliche und genossenschaftliche Arbeit auf Grund der vorhandenen Verhältnisse erreicht werden.¹⁴⁶

In den bürgerlich-demokratischen Forderungen des Nationalsozialen Vereins schien OESTREICH einstweilen einen Kompromiss für seinen politischen Zwiespalt und damit eine Identifikationsmöglichkeit gefunden zu haben. Programmpunkte wie "Hebung des Lebensstandards der Arbeiter, Aufhebung des Drei-Klassen-Wahlrechts, Einführung des demokratischen Verhältniswahlrechts, Verantwortlichkeit aller Minister gegenüber dem Reichstag bzw. gegenüber den Landtagen, Einschränkung der Monopole und Unterstützung der kleinen und mittleren Betriebe"¹⁴⁷, sowie das schulpolitische Programm, das die Einheitsschule, Schulgeldersatz, eine Aufwertung des naturwissenschaftlichen Unterrichts und den Gemeinschaftsgedanken als Erziehungsprinzip forderte, kamen seinen eigenen Vorstellungen entgegen.¹⁴⁸

OESTREICHs "politisches Debut", wie er in seiner Autobiographie ein Kapitel überschreibt, setzte dann 1903 im Jahr seiner Verbeamtung in Barmen ein. Nach kurzer Mitgliedschaft in der Nationalliberalen Jugend und dem Flotten- und Kolonialverein¹⁴⁹ trat er Adolf DAMASCHKEs "Bund Deutscher Bodenreformer" bei. Ziel dieser 1898 gegründeten Organisation war nicht die Aufhebung des privaten Grundeigentums, sondern der Schutz von Grund und Boden vor Missbrauch und Bodenspekulation durch Reformen in der Steuer- und Enteignungsgesetzgebung und der Siedlungspolitik. OESTREICHs Mitgliedschaft währte bis 1908.¹⁵⁰

In jener Zeit nahm OESTREICH auch an den Zusammenkünften des Nationalsozialen Vereins teil. 1903 gab der Nationalsoziale Verein nach den erfolglosen Reichstagswahlen seine Selbständigkeit auf und fusionierte gegen OESTREICHs Willen mit Theodor BARTHs Freisinniger Vereinigung. Die Freisinnige Vereinigung ging 1893 aus der Deutschen Freisinnigen Partei hervor. Ihr gehörten vorwiegend das großstädtische Kleinbürgertum, Intellektuelle und viele Lehrer an. Zu den politischen Forderungen zählte ein liberales Wirtschaftssystem, eine parlamentarische <S. 82> Reichsverfassung. Sie wandte sich gegen die Schutzzölle, Bismarcks Sozialpolitik und die Kolonialpolitik.¹⁵¹

OESTREICH arrangierte sich mit dem Zusammenschluss: "Das 'Kaisertum' trat zu meiner Zufriedenheit völlig in den Hintergrund, die Demokratie wurde, durch BARTH insbesondere - und ich jauchzte dazu - zur tragenden Idee im 'Sozialliberalismus' von 1903 bis 1907." (OESTREICH HA, 65) Der Freisinn sah seine Aufgabe vornehmlich im Aufgreifen und Vereinigen der liberalen Strömungen und seine Hauptaktivitäten bestanden in Wahlaufufen, Resolutionen, Reden und agitatorischem Wirken. So besaß er kein schriftlich ausgearbeitetes Parteiprogramm, sondern zielte "auf die Verbreitung der Idee in weiten Kreisen, auf ihre in-

¹⁴⁶ Vgl. zu F. Naumann: Heuss, Theodor: Friedrich Naumann. 1968 (3) und bei Böhm 1973, S.68-71

¹⁴⁷ gemäß § 4 der von Naumann verfassten Erfurter Grundlinien von 1896; hier wiedergegeben nach Böhm 1973, S. 69

¹⁴⁸ vgl. dazu Böhm 1973, S. 69

¹⁴⁹ Jüngere befreundete Kollegen meldeten Oestreich in diesen Organisationen an. Mit dem Beitritt in den Bodenreform-Bund und den Nationalsozialen Verein gab er die Mitgliedschaft auf (vgl. Oestreich HA, 62).

¹⁵⁰ vgl. dazu Böhm 1973, 76

¹⁵¹ vgl. dazu Böhm 1973, 71

ner Vertiefung und auf ihre daraus sich einmal ergebende Durchsetzung" (OESTREICH 1923, 9). BÖHM verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die in der Freisinnigen Vereinigung gepflegte Art des politischen Wirkens Oestreichs gesamte spätere schul- und bildungspolitische Arbeit prägte.¹⁵²

Mit dem Engagement für die Freisinnige Vereinigung begann OESTREICHs "Agitatoren-Reiseleben" (OESTREICH HA, 65), das bis 1933 andauerte. Er litt zwar zu Beginn unter seiner rhetorischen Unsicherheit und "redete manchmal kurz, stürmisch, apodiktisch (...) in der Aussprache." (ebd.), gewann aber auch Einblick in das organisierte politische Leben, beschäftigte sich mit Schriftwesen und Mitgliederwerbung und nahm regelmäßig an Gründungs- und Propagandaversammlungen teil.

Den Schwerpunkt seiner politischen Arbeit verlegte OESTREICH in eine kleinere Organisation: "In Elberfeld und Barmen stießen einige freisinnige Einzelgänger: ein Stadtverordneter, ein bekannter Agent, einige Lehrer zu uns, die ihre Freude an uns, besonders an meinem Eifer als Leiter und Schriftleiter des 'Sozialliberalen Vereins für Elberfeld-Barmen' hatten. Auch einige Farbwerkmechaniker kamen hinzu, auch akademische und seminaristische Lehrer und - natürlich eine Reihe Juden." (a.a.O., 66) OESTREICHs politische Erfahrung lässt sich mit der Entwicklung des Vereins parallelisieren: "Hatten wir zunächst ein Jahr der Innenarbeit gewidmet, indem wir über sachliche Teilthemen im Rahmen einer Gesamtfrage durch kenntnisreiche Sachkenner referieren ließen, um dann zu debattieren, so holten wir nun zu öffentlichen Paraden und Angriffen aus." (ebd.) OESTREICHs politisches Lernen erfolgte im überschaubaren Raum, er erwarb Sachkenntnis, schulte seine rhetorischen Fähigkeiten und gewann damit die Basis für das folgende öffentliche Wirken. <S. 83> OESTREICH verweist auf seinen Einsatz und seine maßgebliche Beteiligung an den Erfolgen des Vereins. "Die kleine Gruppe machte schnell durch ihre Rührigkeit (ich gab mich ganz daran hin) Aufsehen, zumal als sie 1904 in einem läppischen Formalienkampf mit der 'Nationalliberalen Jugend' geriet." (ebd.) In diesem Rahmen konnte OESTREICH eine zentrale Rolle spielen. Die Hauptthemen waren sozialpolitischer Art. Durch die Besichtigung von industriellen Betrieben, Gesprächen mit Arbeitern über ihre Probleme und Aktionen zur Unterstützung bei Streiks - OESTREICH eröffnete eine Beitragssammelstelle für die streikenden Kohlenhauer - rückte die Arbeiterfrage in den Mittelpunkt. Das Engagement für die Kooperation von Bürgertum und Arbeiterschaft war für OESTREICH "im monarchisch-hierarchisch-autoritären Staat, der weder Sozialisten noch kirchenfeindliche Freidenker unter seinen Beamten duldet" (ebd.) keineswegs ohne Risiko. "Es lag an meiner Aufrührernatur, meiner im Wesen wurzelnden Demokratie, daß unsere Arbeit gefährlich war, daß sie so oft an Amokläuferei grenzte." (ebd.) Nach einem Konflikt mit der Nationalliberalen Jugend berief OESTREICH zu seiner Entlastung Dr. CAUER in den Vorsitz, der sich für eine Annäherung an die Sozialdemokratie einsetzte. Dadurch konsolidierte sich der Verein und wurde zu einem Faktor, den man auch zu überparteilichen Ausschüssen heranzog" (ebd.).

Allgemein- und sozialpolitische Fragen standen in jener Zeit im Mittelpunkt von OESTREICHs politischem Engagement. Schulreform und Schulpolitik waren kein Thema, wie die folgenden Sätze der Autobiographie verdeutlichen: "Wir waren unklare Sozialisten, die die gesellschaftlichen Bindungen zu einer Theorie sublimierten. Die Schule, in der wir munter wirkten, war uns doch nur Teil eines politischen Programms: weltliche, nationale Einheitschule! Eine unklare Überzeugungsforderung für uns; die pädagogischen Bewegungen der Volksschullehrer warfen kaum Wellen an unser Gestade. Die Not der Erwachsenen, ein geordnetes Deutschland, das waren die Themen." (OESTREICH 1947a, 18)

¹⁵² vgl. dazu Böhm 1973, S. 72ff

OESTREICH stürzte sich in jenen Jahren in Aktivität. Neben Beruf und Politik 'erteilte er Privatunterricht'¹⁵³, die knappe Freizeit verwendete er für Besuche bei den Eltern und kleinere Reisen. Diese Lebensgestaltung, immer noch verbunden mit häufigem Alkoholkonsum, beruhte auf der Zweiteilung seines Lebens in die Arbeit als Oberlehrer und als Politiker. Mit dem Umzug nach Berlin verstärkte sich der Dualismus. Konflikte zwischen den beiden Bereichen blieben, wie zu sehen sein wird, nicht <S. 84> aus.

1905 hatte OESTREICHs zwei Jahre zurückliegendes Versetzungsgesuch nach Berlin Erfolg, und er wechselte nach Ostern an die Oberrealabteilung der Hohenzollernschule in Berlin-Schöneberg. Um seine politische Arbeit fortzusetzen, meldete er sich beim Sozialliberalen Verein Berlin an, dessen Vorsitz Rudolf BREITSCHIED innehatte. Gleichzeitig trat er dem Freisinnigen Volkspartei-Verein Schöneberg bei, dessen Umbenennung in liberaler Verein Schöneberg auf seinen Antrag hin sofort erfolgte. Damit begann OESTREICHs Engagement in der Berliner Kommunalpolitik, das er neben der Schultätigkeit und damit verbundener Pflichten wie z.B. Fortbildungsveranstaltungen aufs intensivste betrieb: "Der Eifer war stets groß, die Kraft oft nicht ausreichend, denn - die Politik fraß mich nun mehr und mehr auf." (OESTREICH HA, 71) Im Liberalen Verein kämpfte OESTREICH gegen den langjährigen Vorsitzenden ZOBEL, einem Kollegen an seiner Schule, der im Gegensatz zu ihm selbst "zuletzt persönliche Ziele hatte"¹⁵⁴. Zudem musste er sich im Freisinnigen Verein gegen parteidogmatische jüdische Mitglieder durchsetzen, die in seinen Augen mit ihrer traditionalistischen Einstellung häufig eine sehr hemmende Rolle spielten. Trotz interner Machtkämpfe war dieser politischen Arbeit Erfolg beschieden. Die Strategie war dabei, die Bezirksvereine zu besetzen, die die Stadtverordneten kandidaten aufstellten: "Aber nachher erstimmten wir Verein auf Verein, besetzten die Vorstände, beherrschten die Debatten" (a.a.O., 72). Die Verzehnfachung der Mitgliederzahl in drei Jahren führte OESTREICH vornehmlich auf sich zurück: "Und der 'Liberaler Verein' schwoll an. In den 3 Jahren meiner Schriftleitung von 80 auf 800 Mitglieder, zum großen Teile dank meiner Werbung! (...) Unter unserem Einfluß griffen der Liberale Verein und die liberale Fraktion alle wichtigen Zeitthemen an, besonders die brennende Frage 'Großberlin', im Sinne einer gerechten Kombination von Zentralisation und Bezirksaufbau. Das geistige Berlin wurde aufmerksam auf die Schöneberger Bewegung." (OESTREICH HA, 72) Bei Nachwahlen wurde OESTREICH im Oktober 1906 Stadtverordneter. Durch diese Wahl geriet er in Konflikt mit der Schulaufsichtsbehörde. Der Direktor seiner Schule verlangte, die Wahl nicht zu bestätigen, ein Schulratsbesuch fand einen unglücklichen Ausgang nach einer durchzechten Nacht und OESTREICH wurde ständiges Opfer von Denunziationen: "Man hatte in Schöneberg eine besondere 'Bürgerzeitung' gegründet, um darin laufend die Beamten der Gegenseite zu denunzieren und diese Pamphlete angestrichen zu deren Personalakten einzusenden. (...) Denunzieren war damals auch die Hauptwaffe." (a.a.O., 73) <S. 85>

Durch diese Probleme ließ sich OESTREICH nicht von seinem Engagement der abhalten. Er setzte nicht nur die Kommunalpolitik, sondern auch die "'große' Politik" (OESTREICH HA, 75), das "Aufpeitschen und Durchdringen" (ebd.), Sammeln und Werben von Mitgliedern im Sozialliberalen Verein fort. Debatten und rein Diskussionsveranstaltungen, die Gründung von Ortsgruppen in Küstrin, Königsberg, Zossen, Buckow, Teltow und Frankfurt an der Oder, die Vorbereitung und das Abhalten von Versammlungen nahmen ihn in Anspruch. Wenn auch der große Erfolg dieser wie aufwendigen politischen Arbeit ausblieb, wertet OESTREICH sie als bedeutend für die eigene Entwicklung und seine "persönliche Reifung" (ebd.).

Mit den Reichstagswahlen 1906/1907 ließen Idealismus und Optimismus nach, denn obwohl der Wahlkampf während des Winters durch die zahlreichen Veranstaltungen, für die

¹⁵³ Privatstunden gab Oestreich aus finanziellen Gründen (vgl. Oestreich HA, S. 68)

¹⁵⁴ Zobel wollte Stadttturnrat werden (vgl. Oestreich HA, S. 81) 84

OESTREICH Wochenenden und Ferientage opferte, große Anstrengung erforderte, war dem Sozialliberalen Verein in verschiedenen Wahlkreisen kein Erfolg beschieden. Die Wahlniederlage führte zu Resignation unter den Mitgliedern. OESTREICH betont später den eigenen Lernerfolg: "Ich lernte viel, vor allem: schwungvoll reden! Not und unverwöhntes Publikum sind gute Voraussetzungen." (a.a.O.,77)

Nach dem Eintritt der Freisinnigen Vereinigung in den konservativ-liberalen BÜLOW-Block kam es erneut zu Verdrossenheit im sozialliberalen Lager des Freisinns. OESTREICH dazu: "Mir persönlich blieb ja die Kommunalpolitik, ihre Wahlkämpfe. Die absorbierten lange Zeit. Nachher erschien dem jugendlichen Idealisten vieles als ein Geschäftshuberei: Konflikte mit der persönlich-orientierten ZOBEL-Strategie! Intensive Teilnahme an den oppositionellen Unternehmungen Rudolf BREITSCHEIDS. Dazwischen Intermezzi." (ebd.) In der Folge der internen Kämpfe und Streitigkeiten¹⁵⁵ legte OESTREICH sein Mandat nieder, und trat mit der öffentlichen Erklärung im Berliner Tageblatt, dass sich nicht lohne, "in dem Quark der Bonzenpolitik Gesundheit und Existenz einzusetzen" (a.a.O., 81), aus den Bezirksvereinen aus. Im Freisinn hatte sich OESTREICH durch seine sozialliberale Orientierung unbeliebt gemacht und war permanenten Angriffen ausgesetzt¹⁵⁶. Hintergrund war dabei oft die Verwechslung mit seinem Doppelgänger gleichen Namens, eines etwa gleichaltrigen, nationalliberalen Juristen, wodurch er selbst häufig als "politischer Wechselbalg" (OESTREICH HA, 78) erschien. <S. 86>

Auf dem Parteitag der Freisinnigen Vereinigung 1908 in Frankfurt a.M., der die Spaltung der Partei brachte, erklärte OESTREICH mit BARTH, BREITSCHEID und von GERLACH seinen Austritt. Er resümiert die Vorgänge in der Autobiographie: "Die Blockpolitik zwang zur Entscheidung: Mitregierung oder Volksgrundrechte, National-Militaristisch oder Demokratisch-Menschheitlich? Der Widerwille, der sich in " dreijährigem Binnenkriege im Freisinnlager in mir gesammelt hatte, die Sehnsucht nach eigener Vertiefung jenseits dieser Mächelei, die Verzweiflung an Friedrich Naumann: Ich quittierte an einem Tage ein Dutzend Würden und Mandate, um wenigstens an dem Kulturverrat nicht teilzuhaben!" (OESTREICH 1947a, 19)

Aus dem Sozialliberalen Verein in Berlin ging als neue Partei unter dem Vorsitz von Rudolf BREITSCHEID die Demokratische Vereinigung hervor. Ihr Hauptziel wurde die Zusammenarbeit von Bürgertum und Sozialdemokratie. Sie war gegen den konservativ-liberalen Bülow-Block gerichtet. Zu ihren Forderungen zählte das allgemeine, gleiche, geheime, direkte Wahlrecht. Andere charakteristische Programmpunkte waren die Gleichberechtigung der Frau, die Ablehnung von Monopol- und Konzernbildungen, eine Bodenreform und die strikte Trennung von Staat und Kirche und Kirche und Schule¹⁵⁷. In Berlin erlangte die Partei beachtlichen Zustrom und hatte hier auch die größten Erfolge. OESTREICH beschreibt sein Engagement: "Ich hatte in diesem Wahlkampf als Leiter des Wahlbüros Unerhörtes zu leisten, neben meiner Schularbeit. Nachmittags im Büro, abends in der Regel in irgend einer Versammlung, oft weit draußen. 1000 Verdrießlichkeiten und zahllose menschliche Enttäuschungen." (OESTREICH HA, 83)¹⁵⁸ Die Arbeit für die Vereinigung zeigte auf dem Land keine Erfolge: "Es blieb eine Asphalt-Sensations-Bewegung" (a.a.O., 86) ohne Einfluss und Mandatsaussichten. Für etwa zwei Monate zog sich OESTREICH "zerarbeitet und verärgert" (ebd.) aus der Parteiarbeit zurück, um sie nach dem Tod Theodor BARTHs wiederaufzunehmen. Doch die Stimmung innerhalb der Demokratischen Vereinigung blieb gespannt.

¹⁵⁵ Es gab Schwierigkeiten bei der Kandidatenaufstellung für die Landtagswahl 1908, in die die persönlichen Ziele Zobels hineinspielten.

¹⁵⁶ vgl. dazu Oestreich HA, S. 78

¹⁵⁷ vgl. Böhm 1973, S. 81

¹⁵⁸ Aufgrund von Denunziationen wegen eines Flugblattes für die Demokratische Vereinigung kam es erneut zu Konflikten mit dem Provinzialschulkollegium (vgl. Oestreich HA, S. 85)

OESTREICH beschreibt später die Atmosphäre: "Widerliches empfing mich. Eifersüchteleien, eine gewisse tyrannische Art Rudolf Breitscheids, Unterströmungen hatten zu einer Konfliktlage in der D. V. geführt, die sich zu entladen suchte. Wir tagten in gegenseitiger Anklage mehrfach viele Stunden lang." (a.a.O., 87) OESTREICH investierte weiter Kraft- und Zeit in den Aufbau der Parteiorganisation, besorgte die Geschäftsführung und organisierte regelmäßige <S. 87> Versammlungen und Diskussionsabende. Die internen Konflikte der Gruppen untergruben jedoch die politische Durchsetzungskraft und Energie. Später schreibt OESTREICH: "(...) die Demokratische Vereinigung sammelte ein buntes, nomadisches Heer, in ihr verfloren noch ein paar Jahre programmatischer, aufbauender und verzweifelter Arbeit, verzweifelt nach dem Tode Barths. Dann ward die Halbheit dieses Gebildes völlig offenbar, und ich ward 'wild'." (OESTREICH 1947a, 20) Ab 1911 schränkte OESTREICH die Tätigkeit für die D.V. ein. Er verlagerte seine Aktivitäten in ein neues Wirkungsfeld und engagierte sich als Führer der radikalen Linken der Philologenschaft¹⁵⁹ in den Standeskämpfen der Oberlehrer im Berliner Philologenvereins gegen eine neue Dienstanweisung. Durch seine linksliberale politische Ausrichtung waren Konflikte vorprogrammiert: "Es erwies sich bald, daß da kein Menschenmaterial zum Kampfe war: Die Leute waren anderen Geistes, hatten andere Ziele als ich. Ich blieb derselbe, als ich ging." (ebd.) Als schließlich die Reichstagswahlen keine Mandate für die Demokratische Vereinigung erbrachten und BREITSCHIED zur Sozialdemokratie wechselte, verkümmerte die D. V. nach OESTREICHs Urteil zu einer "Art pazifistischer Truppe" (OESTREICH HA, 94), und er erklärte seinen Austritt. Der Eintritt in die SPD war ihm als Beamten verwehrt; OESTREICH zog sich völlig aus der politischen Arbeit zurück. "Es folgten Jahre großer Einsamkeit, in deren Ferien ich mit meiner Frau Europa weithin durchreiste, Jahre vor allem vorbehaltloser Selbstbesinnung." (OESTREICH 1947a, 20) Mit diesem "Abschied" aus der Politik war - OESTREICHs allgemeinpolitisches Engagement innerhalb einer Parteiorganisation beendet.

Auffällig ist im Rückblick die Intensität, mit der OESTREICH seine politische Arbeit betrieb. Die öffentlichen Auftritte ermöglichten ihm eine neue Form des Ausdrucks und den Aufbau sozialer Beziehungen, wobei er über die politische Gegnerschaft auch persönliche Feinde gewann. Erfolge bei Wahlkampfreden und die Wahl zum Stadtverordneten verschafften ihm zeitweise Anerkennung. Dennoch vermittelt sich in seinen Schilderungen der Eindruck, dass für OESTREICH der Kampf um die reinen Ziele und Ideale durch die reale, konkrete politische Arbeit eher gehindert als befördert wurde. Das kurzfristige Engagement im Philologenverein erscheint typisch im Hinblick auf sein Lebensproblem: Von Berufs wegen gehörte er dieser Standesorganisation zu, seine Ziele und Einstellung machten ihn aber zum Außenseiter. Misserfolg veranlasste ihn zum Rückzug auf seine Position als "Outsider des Lebens", <S. 88> indem er das Muster der Kindheit benutzte: Flucht in die Eigenwelt, in Literatur und Selbstbesinnung.

Mit dem Ersten Weltkrieg setzte eine neue Phase in OESTREICHs politischem Wirken ein, das im Zusammenhang mit den sozialpolitischen Aktivitäten seiner Frau stand, die als Sekretärin des Käuferbundes, einer Organisation "zur Hebung der sozialen Konsumentenmoral" (OESTREICH HA, 84) tätig war. Der Käuferbund wurde zur zentralen Stelle des "Kriegsausschusses für Konsumenteninteressen", zu dem sich Ende des Jahres 1914 Konsumvereine, Gewerkschaften, Beamten- und Frauenvereine zusammenschlossen. In Eigeninitiative organisierte Ilse OESTREICH zu Beginn des Krieges im Berliner Stadtteil Friedenau Frauengruppen für soziale Dienste.¹⁶⁰ Gemeinsam trat das Ehepaar in einen Ausschuss für kriegssozialpflegerische Aufgaben ein, dessen Bemühungen keinen Erfolg zeigten. "Es gab einige

¹⁵⁹ vgl. dazu Oestreich, Paul: Biographischer Abriß, In: Ludwig, Heinz (Hg.): Vom Neuen .: Wollen, Das Erste Jahrbuch des Ernst Oldenbourg Verlages, Leipzig 1924, S, 210

¹⁶⁰ Sie heftete dazu Flugblätter an Bäume. Auf den Aufruf hin erfolgten zwar zahlreiche ! Meldungen von Frauen, die jedoch zu praktischen Arbeit nicht erschienen (vgl. Oestreich HA, 108).

Wochen hingebender Mitarbeit, bis deutlich wurde, dass Bürgermeister und Hausagrariere jede ernstliche Sozialpolitik (Kinderhort und Krippen usw.), die die Gemeinde mit dauernden Lasten, bedrohten, systematisch hintertrieben." (OESTREICH HA, 108) OESTREICH legte seine Mitgliedschaft mit einem "mehr als deutlichen" Begleitbrief nieder, während seine Frau, die ihre Arbeit fortsetzte, nach seinen Angaben kurze Zeit später in Intrigen geriet, in denen er ihr nach eigenen Aussagen beistehen musste. Ab Spätsommer 1915 nahm OESTREICH an Zusammenkünften des Bundes Neues Vaterland¹⁶¹ teil. Seine Hauptaktivitäten verlagerte er mit der zunehmenden Verschlechterung der wirtschaftlichen Situation während des Krieges in den publizistischen Bereich und behandelte Fragen der Verbraucherorganisation und der Verbraucherbildung.¹⁶² Als Antwort auf die Notsituation des Krieges, die Knappheit, Verteuerung und den Qualitätsverlust der Waren, forderte OESTREICH zum Schutz des Verbrauchers Konsumentenkammern, entwarf Aufgabenkataloge auch für Friedenszeiten und betrieb konkrete Verbraucheraufklärung.¹⁶³ Große Bedeutung maß er der Erziehung des <S. 89> Verbrauchers bei, die auf "soziale Käufersitten" (OESTREICH 1917, 262) und ein vorbildliches Konsumverhalten¹⁶⁴ hinwirken sollte. Ebenso seien die "Bekämpfung übler Kino-, Alkohol- usw. 'Kultur', die Verbreitung anspruchsloser, aber ehrlicher 'Bildung', eines guten Typengeschmacks" notwendige Fortsetzungen jeder ernstlichen und konsequenten Verbraucherbewegung (ebd.). Erziehung, Aufklärung und Verbraucherschutz stellte OESTREICH in einen umfassenderen Zusammenhang: Die Verbrauchervertretung "fände ein riesiges Betätigungsfeld" (a.a.O., 263), wenn sie "aus einer bloßen Abwehrbewegung gegen Wucher, Betrug, Ausbeutung, Mißbrauch, Mangel und Unordnung" (a.a.O., 260) zu einer aufbauenden würde. Dazu müssten Verbraucherkammern neben den Kammern für Handel und Industrie, Landwirtschaft, Handwerk und Gewerbe eingerichtet werden und könnten so zu einflussreichen Faktoren der Wirtschaftspolitik werden, deren grundlegendes Problem es sei, das Bevölkerungswachstum anzukurbeln. OESTREICH koppelt die Aufgaben von Wirtschafts-, Verbraucher- und Bevölkerungspolitik: Verbraucherpolitik mache Bedarfserhebungen und sie ermittle die Ausgaben der Familie, um ausgleichende soziale Gerechtigkeit schaffen zu können. Da sich die Ausgaben auf Wohnung, Ernährung, andere Konsumgüter, Gesundheit, Kultur, Steuern erstreckten, würden vielfältige Bereiche berührt, und die Verbrauchervertretung müsse sich um die Grundlagen des allgemeinen staatsbürgerlichen Lebens kümmern, wie das Steuerrecht, die Festsetzung der Preise, das Wahlrecht, die Organisation von Behörden, Bildungsmöglichkeiten und Verkehrs- und Gesundheitsfragen.¹⁶⁵ Verbraucherpolitik in einer solchen Bestimmung beschäftigt sich mit allgemeinpolitischen Fragen aus der Sicht des Konsumenten. Letztlich mündet OESTREICHs Programmatik ins Ethische: Die Organisation des Lebens durch die Instanz der Verbraucherkammern führt zur "Herausbildung eines Gemeinschaftsgeistes" (a.a.O., 259) und zur "Harmonisierung des Ganzen" (a.a.O., 264), "damit sich darauf ein Tempel reiner und edler Kultur erheben könne" (ebd.).

¹⁶¹ Ziel des pazifistischen Engagements des Bundes Neues Vaterland waren u.a. internationale Verständigung und ein Frieden ohne Annexionen.

¹⁶² Oestreich, Paul: Verbraucherkraft gegen Verbrauchernot. In: Deutscher Wille des Kunstwarts. 30.Jhrg., 2.Juniheft 1917; ders.: Die Kriegsorganisation der Konsumenten. In: Der Türmer. 20.Jhrg., 2. Maiheft 1918, Nr. 16; ders.: Die Entwicklung der i Verbraucherbewegung. In: Das neue Deutschland. Hg. v. Dr. Adolf Grabowsky. 7.Jhg., ! 15.Juli 1919, Nr. 20

¹⁶³ Gegen Kriegsende publizierte er zahlreiche Aufsätze zu teilweise kuriosen Themen: "Wirkungen des Tabakgiftes" in: Fr. Abend-Ausg. 2(14.3.1919), Nr. 123; "Die Gefahren der Holzsohlen" in: Fr. Abend-Ausg. 2(14.3.1919), Nr. 123; "Hundehaare als Wollersatz" in: Fr. Abend-Ausg. 2(15.3.1919), Nr. 136; "Das unhygienische Papiergeld" in: Fr. Abend-Ausg. 2(21.3.1919), Nr. 136.

¹⁶⁴ Für die "richtige Verwendung der Waren, Abfälle und Überreste wird durch Kurse, Merkblätter, Vereinsvorträge, Schulbeeinflussung gesorgt, das Borgsystem bekämpft und die Erziehung des Massenverbrauchs zu vorbildlichen, von Vernunft und Kultur geprägten Formen wird durch Wanderausstellungen, Führungen, Qualitäts-'Musterkataloge' angestrebt." (Oestreich 1917,262)

¹⁶⁵ Oestreich 1917, S. 263 passim

Auf dem Weg der Nation zur "Gesamtpersönlichkeit" (ebd.) seien Aufgabe und Bedeutung der Verbraucherammern anzusiedeln. In diesen Gedanken zeichnen sich OESTREICHs spätere Lösungen bereits ab. Sie spiegeln aber auch seine <S. 90> damalige Situation wider, seine Zurückgezogenheit in den häuslichen Bereich, die Beschäftigung mit der Organisation des eigenen Haushaltes und sein Bedürfnis nach Gemeinschaft und Harmonie.

Auch der Aufsatz "Menschenökonomie!"¹⁶⁶, der ein sozialpolitisches Thema aufgreift, macht deutlich, wie sich OESTREICHs Blickrichtung änderte. Durch die Menschenverluste im Krieg, durch Krankheit, Altersschwäche, rückläufige Geburtenzahlen sinke die Bevölkerungszahl stark, und damit werde der einzelne Mensch für die Nation wertvoller. Notwendig sei deshalb, seine "Höchstleistungsfähigkeit" (OESTREICH 1916, 805) genau festzustellen und durch eine ihm individuell angepasste Tätigkeit eine hohe Arbeitsleistung zu ermöglichen und zu erhalten. Nationale Sozialpolitik müsse vorausschauend und aufbauend planen, also zukunftsorientiert sein. Dabei sei die Sorge um die junge Generation zentral: "(...) die neu in den Weltlauf eintretenden Kinder muß hütende und stählende Sorgfalt begleiten; bei ihnen ist noch alles erreichbar und an ihnen hängt unsere Zukunft." (ebd.) OESTREICH schlägt eine Reihe von Maßnahmen vor: Sozialpolitik beginne mit Wöchnerinnenpflege und Kinderschutz, notwendig seien die Einheitsschule und die Verlängerung der Schulzeit. Die Berufswahl müsse nach der physischen Disposition und bedarfsorientiert erfolgen. Dazu würden ausführliche psychische Untersuchungen vorgenommen, um grobe Missgriffe zu vermeiden (a.a.O., 808ff passim). Kriegsbeschädigte und die Witwen der Gefallenen sollten sinnvoll in das Arbeitsleben integriert werden (a.a.O., 812). OESTREICH sieht auch hier den Zusammenhang mit anderen politischen Forderungen. Zur Umgestaltung der Wirtschaft schlägt er vor: "Kali, Kohle, Elektrizität, Wasserkräfte, Werften, Waffenwerkstätten, Versicherungswesen usw. usw. sind reif für die Verstaatlichung, organisatorisch, finanziell, national ethisch." (a.a.O., 813) Dies sei, in OESTREICHs Worten, der einzige Weg zur Zukunftsgröße, aber gleichzeitig der Königsweg. Politische Neuordnung, Erziehungsgedanke und ethische Ziele verbinden sich wieder: "Der Krieg hat von Neuem bewiesen, was dem Sozialpolitiker stets die Basis seines Arbeitens war: Ein Volk ist um so weniger überwindlich, je gründlicher die Masse, die Mutterlauge aller Persönlichkeiten, gebildet, erzogen und geschult, ist, in Schule, Gewerbe, Berufs- und Gesellschaftsorganisation (...)" (a.a.O., 806).

OESTREICHs sozial- und wirtschaftspolitisches Engagement dieser Zeit war publizistischer Art und stand im Zusammenhang mit der veränderten politischen und wirtschaftlichen Situation in den Kriegsjahren. Dieser epochale Aspekt wirkte sich auch <S. 91> auf den Schulalltag aus, der für OESTREICH Reflexionsanlass wurde.¹⁶⁷ 1916 entstand h der Aufsatz "Freiheit in der Einheit", der sich mit Gedanken zur Schulreform befasst.¹⁶⁸ Schulreformvorschläge, die während des Krieges entstünden, seien Ausdruck des a Kriegshasses, wenn sie bestimmte Sprachen verwürfen oder sie erfolgten aus "einer aus Tagesnot und -bedarf geborenen Überschätzung praktischer Gesichtspunkte." (a.a.O., 11) Statt größerer Fachbetonung

¹⁶⁶ Oestreich, Paul: Menschenökonomie! Zur Frage der Berufsberatung. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik. Separater Abdruck aus Bd.41, Heft 3, ausgegeben in Tübingen 29.4.1916, S. 805-814

¹⁶⁷ Ein großer Teil der Kollegen wurde ersatzlos eingezogen, wodurch Oestreich alle vier Primen der Schule in einer Klasse unterrichtete. Einzelne Schüler kamen aus dem Feld, um ihr Notabitur abzulegen. Oestreich erhielt zahlreiche Feldpostbriefe von Schülern und wurde wegen seiner pazifistischen Gesinnung zum Ansprechpartner. Im chemischen Labor machte Oestreich didaktische Versuche, deren Ergebnisse er 1916 publiziert (Oestreich, Paul: Zur Praxis chemischer Schülerübungen. In: Zeitschrift f.d. Physikalischen und Chemischen Unterricht. Berlin. 29 (1916), S. 309-313) (vgl. hierzu " Oestreich HA, 108-121)

¹⁶⁸ Oestreich, Paul: Freiheit in der Einheit. In: Die Tat. 7(1916), S. 318-326. Oestreich nahm den Aufsatz in die Sammlung "Ein großer Aufwand, schmäählich!, ist vertan" auf, ~ um zu dokumentieren, wie lange er seine Grundgedanken schon hatte (Oestreich 1924a; ! Vorwort). Im Text selbst verweist er darauf, dass sie sich vor dem Krieg längst herauskristallisiert hätten und durch die Kriegszeit nur gefestigt worden seien (a.a.O., S. 20)

fordert OESTREICH mehr Einheitlichkeit in der Schulorganisation¹⁶⁹: "Mich drängte es, gegenüber allen Zersplitterungsforderungen die Wichtigkeit organisatorischen Denkens zu betonen. Vieles, was ideell grundstürzend erscheint, erweist sich dem schürfenden Blick als Frage der Organisation, als Formschöpfung aus der der Inhalt quellen muss." (a.a.O., 20) An seinen Vorschlag, die Schulwoche in verpflichtenden normalen und wahlfreien Unterricht einzuteilen, knüpfte er in seinem Schulmodell an, ebenso wie der Gedanke der Organisation als Mittel gegen Zersplitterung und Uneinheitlichkeit Späteres vorzeichnet.

Publikationen zu Schulorganisation und Schulreform finden sich bei OESTREICH erst wieder ab 1919. Allerdings hatte er in der Publikationstätigkeit ein neues Ausdrucksmittel entdeckt. Im Medium der Sprache ließen sich Instrumentelles und Expressives vereinbaren. Er konnte über die Sache sprechen und gleichzeitig seine Emotionen und Einstellungen vermitteln.

Zahlreiche Aufsätze, in der Mehrzahl zu wirtschaftlichen Themen, die in verschiedensten Schriften, vor allem aber in der von Eugen DIEDERICHS herausgegebenen kulturpolitischen Zeitschrift "Die Tat" gegen Kriegsende veröffentlicht wurden, zeugen von OESTREICHs fortgesetztem Interesse an der "großen Politik". OESTREICH schreibt selbst über sein Engagement in dieser Zeit: "Diese Gedanken schlugen mir damals im monatelangen Martergange des geliebten deutschen Volkes die Ideale wund. Ich las, dachte, schrieb, redete, soweit die Kraft reichte und die <S. 92> Gelegenheit sich fand." (OESTREICH HA, 126)¹⁷⁰

Im Anschluss an einen Vortrag über , das Thema "Sozialismus", den ihm ein Freund vermittelte, bekam er die Möglichkeit, innerhalb einer Reihe mit dem Titel "Dokumente der Menschlichkeit" sechs Bände mit Textauszügen von CAMPANELLA, FOURIER, MORUS, CABET, BLANC und WEITLING zu edieren. Die Zeit der Beschränkung auf den privaten Bereich, in der er vorwiegend publizistisch tätig war, währte bis zum Ende des Ersten Weltkrieges.

Die Analyse macht an diesem Punkt, also im Jahr 1918, einen Einschnitt. Rückblickend lässt sich OESTREICHs Lebenslinie (ADLER 1966, 89) bis in die Kindheit zurückverfolgen. Die fehlende Zuwendung in der Kindheit, das nicht gestillte Zärtlichkeitsbedürfnis, seine Rolle als der Ungeliebte, der der Mutter eine Last war, die Verletzungen im Kindesalter und seine schwache körperliche Konstitution, all das trug dazu bei, ein Gefühl der Minderwertigkeit und Unterlegenheit aufzubauen, das sich auf seinem weiteren Lebensweg noch verstärkte. Durch die Polarisierung seiner Lebensbereiche beim Wechsel an die höhere Schule und durch das Studium, die ihm dem sozialen Milieu des Elternhauses entfremdeten, wurden die Gegensätze für ihn ; unüberbrückbar, da er auch im bürgerlichen Milieu Außenseiter blieb. Einsamkeit, Heimatlosigkeit, Disharmonie wurden so zu Grunderfahrungen seines Lebens. Das Gefühl, "misfit" in einer bürgerlichen Umgebung zu sein, ließen ihn zum "Outsider des Lebens" werden und machten es ihm schwer, dauerhafte soziale Beziehungen aufzubauen und sein Bedürfnis nach Anerkennung zu stillen. In der Schulzeit kompensierte er mit guten Schulleistungen und der Flucht in eine Eigenwelt aus Literatur und Phantasien, in der Politik mit extremem Einsatz und expressiver Rhetorik. Daneben wurde Alkohol sein Mittel, um die Gegensätze zu überwinden.

¹⁶⁹ So auch der Untertitel: "Gedanken zu einer organisierenden Schulreform."

¹⁷⁰ In seiner Autobiographie widmet Oestreich der Situation nach der Revolution vom 9. November mehrere Seiten. Die Revolution bezeichnet er als "totale Fehlgeburt" und rechnet die Schuld den politischen Führern an, die "keine schöpferische Genealität und keine Sachkenntnis besaßen, dass sie also in die Hände getarnter, zielbewusster Reaktion gerieten (...)" (Oestreich HA, 123). Er zählt eine Reihe, seiner Meinung nach notwendig gewesener politischer Sofortmaßnahmen auf, wie die Nationalisierung von Grundbesitz, die Sozialisierung von Industriebetrieben, die Einteilung des Reiches nach Wirtschaftsprovinzen und, an letzter Stelle, die Vereinheitlichung des Bildungswesens, mit "lokal.zentralistischem" Aufbau und der Aufhebung des Schulgeldes (a.a.O., 125).

Die Intensität, Hektik und kämpferische Art und Weise, mit der er Politik betrieb, standen in krassem Missverhältnis zu seinem Erfolg. Sein Bedürfnis nach Geltung zwang ihn zu dominantem, kompromisslosem Verhalten und führte zu Konflikten und Konkurrenz und isolierten ihn schließlich. Niederlagen brachten ihn zum Rückzug aus der politischen Arbeit, der jedes Mal das Moment der Einsamkeit verstärkte. Die Suche nach Lösung trieb ihn immer wieder neu ins Engagement, zu Neuanfängen und Umorientierungen, wobei ihn seine Lebensschablone stets zu ähnlichen Lösungen greifen ließ, die nicht funktionierten. Die Publikationstätigkeit eröffnete OBSTREICH einen neuen Ausdrucksbereich, in dem er sein Defizit an Expressivität kompensieren konnte. Mit den Themen von Schule und Erziehung rührte er an tiefsitzenden Schmerz und an Erfahrungen, unter denen er gelitten hatte. Hier tat sich ein neuer Weg auf, den ungelösten Problemen beizukommen. Wie die Lösungen und die neue Strategie aussahen und wie sie funktionierten, ist Thema des nächsten Kapitels.

<S. 94> **III. Die Transformation der Lebensgeschichte: Pädagogisches Wissen als Defizitbewältigung**

Nach dem Ersten Weltkrieg, insbesondere mit seinem Engagement im Philologenverein seit 1918, begann in OESTREICHs Leben und Wirken ein neuer Abschnitt. Mit der Gründung des Bundes Entschiedener Schulreformer im Jahr 1919, an der er wesentlich partizipierte, bildete sich für ihn eine neue Ebene aus, auf der er seinen Lebensproblemen begegnen konnte. Im Bund hatte er ein Forum gefunden, auf dessen Boden und in dessen Umkreis sich seine Schulreformgedanken ausbilden und rezipiert werden konnten. Zu Lösungen wurden nicht nur die Inhalte seiner pädagogischen Reflexion und die Institution des Bundes, sondern auch die Art und Weise, mit der OESTREICH seine Theorie vertrat.

Aufgabe ist nun, diese drei Momente als Lösungen zu interpretieren und zu zeigen, worin ihre lebensgeschichtliche Fundierung besteht. Es ist zu prüfen, inwieweit sie in Beziehung zueinander stehen und wie sich diese Interdependenz auswirkt in der Modifikation der drei Lösungen, die eine inhaltliche Komponente und eine eher formal-organisatorische hinsichtlich des Bundes Entschiedener Schulreformer aufweist.

1. Die Defizite im Spiegel der Schulorganisation und des Menschenbildes

Die These, pädagogisches Wissen übernehme die Funktion, Lebensdefizite zu bewältigen, basiert auf der Annahme einer Relation zwischen der Lebenserfahrung und den späteren Lebens Äußerungen. Diese lässt sich für die theoretische Reflexion, die Erziehung zum Thema hat, spezifizieren: Erziehungsreflexion greift zurück auf die erlebte Kindheit und die eigene Erfahrungserfahrung.

Auf den generellen Zusammenhang von Lebenslauf und Erziehung verweist LOCH.¹⁷¹ Der Erziehende bleibt demnach mit seinen Erziehern im Gespräch, er führt einen "lebensgeschichtlichen Diskurs" mit ihnen, um sie zu richten oder um die eigenen Handlungen und das eigene Schicksal zu rechtfertigen.¹⁷² Gerade in der pädagogischen Reflexion wird die erinnerte eigene Kindheit zum "Apriori" (BERNFELD 1981, 32): <S. 95> "Der sachliche Zusammenhang ergibt sich daraus, daß der Pädagoge in seinem Verständnis von Erziehung sich immer auch direkt oder indirekt auf seine eigene Kindheit bezieht. Sie ist sein Thema, insofern er erzieht, und sie ist sein Fundus, auf den er sich bezieht, wenn er sich über Erziehung

¹⁷¹ vgl. Loch, Werner: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979

¹⁷² Loch 1988, S. 34

klarwerden will." (PRANGE 1987, 348) Und so kann die Rekonstruktion der Kindheit "ein Schlüssel zum Verständnis der Werke und Wirkungen" (ebd.) werden. Die Art, wie die eigene Kindheit erlebt und erinnert wird, bezeichnet PRANGE als "biographische[n] Nuance"¹⁷³, die das Bild des Kindes im direkten Umgang und in der wissenschaftlichen Analyse mitbestimmt. Die Kindheitsvorstellung ist keineswegs vollständig. Fragmente realer Ereignisse werden im Rückblick zu einem Gesamtbild Kindheit komponiert, wobei die Erinnerung an die ersten Jahre gänzlich fehlt, in das aber, wie BERNFELD feststellt, verdrängte Triebe und infantile Wünsche eingehen, die "lebendig bleiben" und "unkenntlich entstellt in Form und Ziel" nach Befriedigung verlangen (BERNFELD 1981, 33). Am Beispiel PESTALOZZI's und von HENTIG's macht PRANGE deutlich, dass es besonders die Defiziterfahrungen der Kindheit sind, die zur Genese pädagogischer Motivationen beitragen und zur lebensgeschichtlichen Fundierung der Theoriebildung führen, denn "die pädagogische Theorie schafft im Umkreis der eigenen Figuration ein Komplement für das, was sie vermissen ließ." (PRANGE 1988, 166) Man könnte im Sinn von VAILLANT auch von "Anpassungsmechanismen"¹⁷⁴ als einem subtilen, unbewussten Anpassungsverhalten sprechen, das sich als Zeichen seelischer Gesundheit, bzw. als "normale Reaktion auf abnorme Zustände" (VAILLANT 1980, 19) verstehen lässt. Mit der Annahme, dass die spezifischen Anpassungstechniken den Werdegang eines Menschen ebenso bestimmen wie sein Erbgut, seine soziale Stellung und seine Erziehung, muss man mit VAILLANT davon ausgehen, dass der Anpassungsstil die Kindheitserinnerung und diese die Wahl des Anpassungsstils beeinflusst.¹⁷⁵ Die pädagogische Semantik greift also Einschränkungen und Mängel der Kindheit auf und gibt das Programm vor, wie man es besser machen muss, um das erfahrene Leid zu vermeiden. Empirische Langzeitbeobachtungen über die Auswirkung von Kindheitserfahrungen, v.a. der unter dem Namen "elastic mind movement" bekannten amerikanischen Schule der Entwicklungspsychologie, zu der KAGAN und MUSSEN <S. 96> zählen, konnten die Annahmen der tiefenpsychologischen Traumatheorie empirisch nicht bestätigen.¹⁷⁶ Vielmehr ergab sich in der Studie von VAILLANT, dass das psychische Wohlbefinden als solches, gemessen am Grad der Lebensfreude und der sozialen Umgänglichkeit, mit der Qualität der Kindheit insgesamt, und nicht einzelner Einflüsse, in einer gewissen Beziehung stand. Das bedeutet: Lang andauernde Belastungen scheinen sich entscheidender auf das spätere Leben auszuwirken als isolierte traumatische Ereignisse. Alle Untersuchungen, die HEMMINGER heranzieht, verweisen auf einen "allgemein lerntheoretisch zu erfassenden Einfluss des kindlichen Milieus" (HEMMINGER 1986, 99), also "auf eine ganzheitlich prägende Wirkung der Kindheit und Jugend" (a.a.O., 125). HEMMINGER vermutet deshalb, dass sich langandauernde Folgen traumatischer Erfahrungen als strukturelle Änderungen in der Verhaltenssteuerung beschreiben lassen.¹⁷⁷ Um zu klären, welche Möglichkeiten sich für die Verarbeitung traumatischer Erfahrungen anbieten, greift HEMMINGER auf Annahmen der biologischen Anthropologie zurück, die zwischen vier Teilsystemen der Verhaltenssteuerung¹⁷⁸ von

¹⁷³ Prange, Klaus: Das große Kind. Zur Problematik des Kindbildes in der pädagogischen Semantik. In: Spanhel, Dieter (Hg.): curriculum vitae. Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorie. Festschrift für Werner Loch. Essen 1988, S. 161

¹⁷⁴ Vaillant, George E.: Werdegänge. Erkenntnisse der Lebenslauf-Forschung. Reinbek 1980, S. 17. Er verwendet in dieser Längsschnittstudie die psychoanalytische Terminologie und rekurriert vor allem auf die Erkenntnisse von Erikson, A. Freud, H.St. Sullivan und M. Klein.

¹⁷⁵ Vgl. dazu Vaillant 1980, S. 34. So könne, so Vaillant, die Reaktion auf eine unglückliche Kindheit das Motiv sein, anderen Menschen helfen zu wollen.

¹⁷⁶ vgl. dazu Hemminger, Hansjörg: Kindheit als Schicksal? Die Folgen frühkindlicher seelischer Verletzungen. Hamburg 1986, S. 85

¹⁷⁷ vgl. dazu Hemminger 1986, S. 160. Zu pathologischen Symptomen käme es nur bei Überforderung der Steuerungsmechanismen

¹⁷⁸ vgl. dazu Hemminger 1986, S. 137

Reaktionen auf Umwelteinflüsse differenziert: das vegetative Nervensystem, das den körperlichen Zustand beeinflusst, der affektive Zustand, d.h. die inneren Antriebe und Bereitschaften, Verhaltenstendenzen als Gewohnheitsstrukturen ohne emotionale Berührung, die auf früherer Erfahrung beruhen¹⁷⁹ und schließlich, für den Menschen arttypisch, kognitive Lern- und Entscheidungsprozesse. Damit lassen sich drei Arten von Kontrollreaktionen bestimmen, um unerwünschte Emotionen zu beeinflussen. Am häufigsten treten Maßnahmen auf, die versuchen, die Umwelt in entsprechender Weise zu verändern (umweltbeeinflussendes Verhalten).¹⁸⁰ Des Weiteren kann der Mensch seine Emotionen direkt manipulieren durch Eingriffe in das emotional-vegetative Gleichgewicht des Körpers, beispielsweise durch Drogen oder Alkohol. Die dritte, für den Menschen sehr wichtige Möglichkeit besteht darin, die inneren Bedingungen des Verhaltens direkt, d.h. durch kognitive Prozesse übergeordneter Gehirnzentren in die gewünschte Richtung zu verändern, z.B. durch Tagträume, Introvertiertheit oder innere Bilder und <S. 97> Phantasien. Wenn man zu Formen kognitiver Anpassung sprachlich fixierte Ausdrücke wie literarische Produktionen zählt, lassen sich unter der Bedingung, dass man ihre lebensgeschichtliche Komponente anerkennt, auch Erziehungstheorien einordnen.

BERNFELD bestimmt pädagogische Lehren sogar als "Kunstleistungen, Intuitionsschöpfungen" (BERNFELD 1981, 35). Der naive Kindheitsbegriff, der aus der eigenen Erfahrung und Anschauung resultiert, fundiert dann nicht nur "die Vorstellung des Pädagogen vom Kinde, sondern zugleich auch die Konsequenz dieser Vorstellung, der Grundriß des Erziehungssystems" (a.a.O., 34).

Betrachtet man Paul OESTREICHs Biographie, trifft man auf alle beschriebenen Formen von Kontrollreaktionen, die sich mit den Lebensdefiziten im ganzen, aber im besonderen mit der defizitären Kindheitserfahrung in Verbindung setzen lassen. Auf den Bereich vegetativen Anpassungsverhaltens verweisen bei OESTREICH zum einen das häufige Auftreten psychosomatischer Krankheiten und der extreme Alkohol- und Nikotingenuss. Dazu lässt sich auch das Aufsuchen der physischen Belastungsgrenze, also die übermäßigen Strapazen zählen, denen er sich auf zahlreichen Wanderungen und Reisen aussetzte. Als Kontrollverhalten, das auf die Veränderung der Umwelt in eine bestimmte Richtung abzielt, ist OESTREICHs außergewöhnlich starker Einsatz in den verschiedenen politischen Organisationen zu betrachten. Kognitive Reaktionen finden sich bei OESTREICH schon in der Kindheit, in der er sich, wie oben beschrieben, über die Lektüre von Abenteuergeschichten eine eigene Phantasiewelt aufbaute, die ihn von der Realität ablenkte. In den letzten Schuljahren beschäftigte er sich mit Robinsonaden und Reformideen wie die Errichtung von Naturschutzparks oder der Rettung der Indianer.¹⁸¹ BÖHM wertet "dieses fluchtartige Ausweichen in eine Eigenwelt, das sich später zu einer eigenen und eigenwilligen Zeit- und Weltdeutung verdichtete" (BÖHM 1973, 53) als lebensbeherrschendes Merkmal OESTREICHs. Auf der Grundlage der Annahme, dass das Ziel kognitiver Kontrollreaktionen ist, sich von der eigenen Schwäche und Hilflosigkeit abzulenken, indem realitätsgerechte, aber schmerzliche Affekte unterdrückt und angenehme hervorgerufen werden¹⁸², wird OESTREICHs Erziehungsreflexion im folgenden biographisch hinterfragt. Die referierten theoretischen Annahmen fundieren die These, dass

¹⁷⁹ "Vom Sprechen und Schreiben bis hin zum Autofahren, Kuchenbacken und Konfliktlösen setzen wir eine unüberschaubare Fülle von Verhaltensweisen situationsgerecht ein, ohne daß wir uns diesen Einsatz bewußt machen müßten und ohne daß wir emotional davon sehr berührt werden." (Hemminger 1986, 138)

¹⁸⁰ vgl. Hemminger 1986, S. 131

¹⁸¹ So heißt es in Oestreich HA, S. 37: "Noch als Primaner gehörte es zu meinen Phantasien, in aller Welt Naturschutzparks mit hohen Mauern zu umgeben und darin zu träumen. Auch die Indianerrettung hat lange Zeit meine Traumstunden erfüllt."

¹⁸² vgl. Hemminger 1986, S. 159

es für OESTREICH die negative Kindheits- und Erfahrungserfahrung ist, die ihn zur Beschäftigung mit Erziehungsfragen motiviert. <S. 98>

Die Darstellung beginnt mit OESTREICHs Urteil über die Familie als Erziehungsinstanz und seiner Kritik an der Schule. Für OESTREICHs Schulkonzept, seinen Erziehungsbegriff und sein Menschenbild muss gezeigt werden, wie in den theoretischen Gedanken die Lebenserfahrung verarbeitet und wie die eigene Lösung zur universalen verallgemeinert wird.

A. Organisation gegen Kindheitsdefizite

OESTREICHs Schulmodell basiert auf einer umfassenden Kritik an Schule und Familie. Diese ist auf dem Hintergrund seiner Kindheits- und Schulerfahrung, wie sie im zweiten Kapitel beschrieben worden ist, zu sehen. So spiegelt sich für ihn das Geschick der Menschheit im Schicksal der Familie als der biologisch-sozialen Urzelle der Gesellschaft.¹⁸³ Das Erziehungssystem weise bislang ihr die eigentliche Erziehungsaufgabe zu, die sie jedoch nicht erfüllen könne. Sie gebe dem Menschen, vor allem den Kindern nicht den nötigen Halt und sei kein "ruhiges, wohliges, erotisches Spannungsfeld" mehr, mit der Konsequenz, dass "jeder, Mädchen und Knabe, im Wirbeltanz des Lebens seelisch wundgerieben und heimatlos ist." (OESTREICH 1947b, 89) Früher bot der physische Zusammenhang der Familie in naturhafter Umgebung stabile Lebensbedingungen für das Aufwachsen des Kindes. Die industrielle und technische Expansion zog Spezialisierung und Arbeitsteilung nach sich und entfunktionalisierte die Familie. Die Ursachen für den Verfall der Familie sieht OESTREICH in der Beengtheit der Wohnverhältnisse und dem Mangel an gemeinsamen Aktivitäten. "Wenn das Kind nicht mehr im arbeitenden Vater und in seiner Arbeit den Ernst, das Gewicht, die Sittlichkeit des Lebens kennen lernt, wenn die Mutter ihre Mütterlichkeit im luftleeren Raum entfalten soll, dann ist die Basis für die bescheidenste Erziehung weggeräumt." (OESTREICH 1932, 26) Das Wohnen in Mietskasernen, die Trennung der Familie durch verschiedene Berufstätigkeiten und das Zusammensein allein in abendlicher Müdigkeit und Nervenabgespanntheit führte zu einer "krankhaften Erholungsgier der Sonn- und Festtage" (OESTREICH 1921, 37). So sei die Familie nur noch "Konsumtions- und Wohnungsgemeinschaft" und degeneriert zum gesetzlichen "Erfasstwerdensbezirk" (OESTREICH 1923a, 53). "Das Animalische, die Sexualität der Eltern, der mütterliche Eros zum Kind, gibt die Grundlage, die Versorgung hält zusammen, nachher ist es ein Miteinander<S. 99>behaftetsein, was wir 'Familie' nennen, wohl eine Blutgruppe, aber keine 'Gemeinschaft', die immer geistige Belebtheit verlangt, voraussetzt, kein Organismus, sondern oft ein Futtertrog, ein Schlafasyl, eine Unratkammer, ein Versteck, eine leibliche Burg, eine Clique, ein Vererbungsinstitut ohne konstitutionelle oder funktionelle Berechtigung!" (ebd.)

Damit deckt sich völlig die Schilderung der eigenen Familienkindheit: Die Enge des Hauses, die Dominanz der Arbeit, das Fehlen eines Familienlebens, das über die physische und materielle Sorge hinaus auch Zuwendung und Geborgenheit vermitteln könnte. Dieses vernichtende Urteil über die Familie macht OESTREICH an weiteren Details fest. Anhand selbstinitiiertem Umfragen und einfacher empirischer Untersuchungen stellt er die Zunahme der Familien mit einem Kind - in seinem Sprachgebrauch "Einkindfamilien" - fest.¹⁸⁴ Die technische Entwicklung ist auch für die Schrumpfung der Familie verantwortlich. OESTREICH sieht darin den "Ausdruck der beginnenden Lebensschwäche infolge der Begrenzung und Sperrung des Auslaufraumes" (OESTREICH 1932, 21). Doch verantwortlich für diese Entwick-

¹⁸³ vgl. dazu und für den folgenden Abschnitt: Oestreich, Paul: Menschheitsnot und Kleinkindnot. In: Oestreich Paul (Hg.): Das Kleinkind seine Not seine Erziehung. Jena 1932, S. 18

¹⁸⁴ In Oestreich 1947b, 84ff führt Oestreich Zahlenmaterial für verschiedene Schulen in Berlin, anderen Städten und ländliche Gebiete an und stellt dabei fest, dass die Zahl der Familien mit einem Kind in ländlichen und katholischen Gebieten noch nicht so stark anzutreffen, aber auch auf dem Vormarsch sei.

lung sei das Aufstiegsdenken, wie er es selbst im Elternhaus erlebt hat. Vorherrschend sei der Glaube, den Lebensstandard nur halten zu können, wenn man die Nachkommenschaft einschränke. Massiv erscheinen die Folgen für das Sozialverhalten der Kinder: "Die Mehrkinderfamilie war Regel, die Vielkinderfamilie häufig, so dass allein schon durch die Geschwister unablässig Aufgaben, Pflichten, Interessen, Konflikte entstanden, durch die das Kind Lebenswärme spürte und unmerklich zu Verantwortungsverständnis und Kraft gelangte." (OESTREICH 1947b, 83) Mit der Einkindfamilie verschwänden nicht nur die Erlebnisumwelt des Kindes, sondern auch seine Erlebnisgefährten - es drohe die Vereinsamung des Familienkindes. Genau das ist für OESTREICH eigenes Erleben. Krankheit und Tod nahmen ihm die Geschwister und verstärkten das Gefühl des Ungeliebtseins als Störfaktor in einer feindlichen Umwelt. OESTREICH reflektiert aber auch das Gegenteil. Es könne auch zur Überbehütung des Kindes kommen: "Das stets umhütete Kind wird ein 'Muster'-Exemplar, ein Gleisgänger, unter Umständen sehr leistungsfähig, aber letztthin ein Egoist: Immer stand die 'Absicht' der Eltern hinter ihm, sein Selbstwertgefühl wurde von den Windeln an übersteigert." (a.a.O., 88) Dem Kind in Problemlagen dagegen fehle es an Zuwendung und Lebenswärme: Im "ehelichen Spannungsfeld wird das Kind, das jeder 'für sich' gewinnen möchte, auf das beide ihre <S. 100> einzige 'Gemeinsamkeit', den Geltungswillen einwüten lassen, hin- und hergezerrt und rettet sich, wenn Kraft in ihm ist, aus dem Wirbel heraus, in eine Liebhaberei, einen Sport, eine Freundschaft, eine Liebe oder in die Orgie."(ebd.) In wohlhabenden Familien, so OESTREICH, versuche man den Zusammenhalt scheinbar über Familiengeschichte, Wissen, Kunst und Religion zu sichern, während in finanziell schlecht gestellten Familien die Gespanntheit der Zeit viel deutlicher hervortrete.¹⁸⁵ "Die Familie, zerfallend oder in Umwandlung begriffen, ist der konfliktschwangere und schmerzvolle Kampfboden für die Auseinandersetzungen zwischen einer wohlorganisierten, autoritativen, im Besitz der wirtschaftlichen, der Macht- und Kulturmittel befindlichen aber vergreisten Gesellschaft und einer neuen, zunächst chaotisch sich ankündigenden und empordrängenden, nach wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen Formen suchenden und um sie ringenden Menschheit." (ebd.) Die Familie habe damit ihre erziehende Funktion verloren, das Elternhaus sei erlebnisarm und nur durch den Verbrauch mit Boden und Wirtschaft verbunden. "Da, wo die Wirtschaft noch produziert, ist sie fast stets einseitig, technisiert und nicht zum ruhigen Erziehungserlebnis geeignet."¹⁸⁶ Das für die Familie konstatierte Defizit könne jedoch von der Schule nicht ausgeglichen werden. Vielmehr flüchte sie sich in den Unterricht, als sei das häusliche Milieu immer noch geeignet, die ganze Erziehung zu leisten. "Die Schule verführt durchaus gemäß Fiktionen, die der Idealisierung vergangener Realitäten entsprechen. Sie unterstellt die Erziehungskraft der Familie (...)." (OESTREICH 1921, 8) Die Misere umfasst für OESTREICH das gesamte Erziehungssystem, das an den Veränderungen im Gefolge der technischen Fortschritte und der industriellen Entwicklung laboriere. Dem Einfluss der Technik auf die Pädagogik widmet OESTREICH seine Schrift: "Die Technik als Luzifer der Pädagogik". Sie habe das Bildungswesen in die Misere geführt, die sich im "Selbstbetrug" der Pädagogik manifestiere (OESTREICH 1947b, 70 und 78). In stabilen, traditionellen Gesellschaften war der Lebensweg durch die Eltern vorbestimmt und Erziehung und Bildung auf die Bestandhaltung der Gesellschaft ausgerichtet, also vornehmlich Standeserziehung. "Die eigentliche Erziehungskunst hatte nach wie vor konservativen Charakter und erstreckte sich nur auf wenige Teile der Volksjugend. Die Gesellschaft pflanzte sich stabil fort: Kein Bedarf für eine wirkliche Volksbildung!" (OESTREICH 1947b, 14) Mit dem Aufkommen der Technik und des Fortschritts entstand ein Bedarf an ausgebildeten Arbeitskräften. <S. 101> "Produktion, Handel, Schifffahrt, Bergbau, das Heer, die kolonialen

¹⁸⁵ vgl. dazu Oestreich, Paul: Die alte und die neue Familie. In: Neue Erziehung 3 (1921), S. 304-305.

¹⁸⁶ Oestreich, Paul: Elternschaft und Schule. In: Die neue Erziehung. Heft Nr. 13 (1931), S. 281-282

Verwaltungen, sie alle gebrauchten aber 'gebildete' Funktionäre. Dieser Bedarf sprengte die ständische Bildungs-Abkantung." (a.a.O., 15) Dies brachte nicht nur Aufstiegsmöglichkeiten für die niedrigen Gesellschaftsschichten mit sich, OESTREICH spricht von "Herauspumpung der Begabten aus dem Volke" (a.a.O., 40), sondern diese entwickelten auch Bildungsansprüche und Aufstiegswillen. Folge war eine allgemeine Demokratisierung der Bildung. Damit jedoch verlor die Gesellschaftsordnung ihre Stabilität und ihre Einheit. So heißt es: "Die Unterminierung der stabilen Gesellschaft begann, die traditionelle und gesellschaftserhaltende Bildung wurde zu einer der Konkurrenz, des Aufstiegs, der Auflösung." (a.a.O., 15) Damit würden Energie, Leistung und Glück schicksalsbestimmend, nicht mehr Geburt und Stand entschieden über den Lebensweg. Die Technik schaffe veränderte Bedingungen für das Erziehungssystem, dem es aber nicht gelinge, darauf zu reagieren. Der neue Mensch müsse aber erst werden und darin habe die Pädagogik ihre Aufgabe. Zunächst noch verliere sie sich "im Selbstbetrug". Die gesellschaftliche Entwicklung fordere: "Nicht mehr das Geschick und die Bildung nach Geburt und Gnade, sondern allgemeine Volksbildung, freie Bahn der Tüchtigkeit und Staffelung nach der Leistung!" (a.a.O., 16) Den Ansturm der Massen auf die Bildung in der Folge der Einführung der allgemeinen Schulpflicht (ebd.) bewältige die "liberalistische Konkurrenzpädagogik" (a.a.O., 142), indem sie nach der Leistung selektiere. Damit betrüge sie sich selbst, verschleierte ihre Abhängigkeit von wirtschaftlichen Interessen, mache den Menschen für Gesellschaft und Wirtschaft brauchbar und ihr eigentliches Ziel, die "Bildung zu freiem Menschentum" (a.a.O., 18) ginge verloren.¹⁸⁷ Durch und nach dem Ersten Weltkrieg habe sich die Situation durch eine neue Bildungsexpansion verschärft. Dem Ansturm der Massen sei die alte Schule nicht mehr gewachsen. Ihre Organisation versage endgültig: "Aus der Bildungsproblematik 'des' in seiner Sozialität fest verankerten Menschen hat die Technik die Problematik der 'höheren Bildung' der Masse gemacht. Die Organisation für die erste Problemstellung war, sozial gestuft, gegeben. Indem diese Organisation sich dem Massenproblem gegenüber behaupten will, hebt sie sich selber auf, wird sie zum Unsinn. Die alte Organisation ist bankrott gegenüber der neuen Forderung." (a.a.O., 70) Diese Behauptung versucht OESTREICH mit zahlreichen Fakten zu belegen. <S. 102>

Die Schule sei auf der einen Seite das "'Berechtigungen'-Grab der Jugend"¹⁸⁸, zum anderen versage die Schulorganisation, da sie sich nur auf den Unterricht beschränke. Vor allem im Lehrstoff lebe sich die "Teufelei" (OESTREICH 1947b, 71) der Technik unbeschränkt aus. Hier gäbe es eine Tendenz zum Enzyklopädismus. Im Gefolge der Technik erreiche uns Wissen über andere Völker, die Erforschung der Geschichte wie der anderen Bereiche der Wissenschaft brächten ständig neue Ergebnisse. "Das Kulturgut aller Nationen wird herangeholt, uns gegenwärtig, überfällt uns: Die topographische Überfälle (...). Das Kulturgut aller Zeiten wird durch methodisch-systematische Arbeit emporgeholt (...): Die historische Überfälle. Immer neue Psycho- und andere -ologien werden durch wissenschaftliche Spezialbetonung heraufgeblättert und -gehämmert: Die Überfälle der Tiefe." (a.a.O., 137ff) Diese Forschungsexpansion führe zu einem unkontrollierbaren Anwachsen des Wissens und die Schule verliere die Fähigkeit der Auswahl. Die Folge sei Maßlosigkeit und damit die Überbetonung des Intellekts, von OESTREICH als "Verkopfung" bezeichnet.¹⁸⁹ Die immer größere Anhäu-

¹⁸⁷ "Die 'Menschenbildung' des liberalen Zeitalters war eine Fiktion, ein Erstreben des (harmonischen) Menschen (an sich), der sich stets als gebrauchter Mensch unterwarf." (Oestreich 1947b, S. 142)

¹⁸⁸ Oestreich, Paul: Bildung als Lebensform. In: Die Freude. Monatshefte für freie Lebensgestaltung. Heft 5. Jahrgang 5. S. 201- 208. Hier zit. S. 203

¹⁸⁹ "Wir sprechen von 'Verkopfung', wenn ein 'Bildungsprozeß' nicht die nach ihrer Struktur geeigneten Bildungsmittel an die dafür strukturierten Menschentypen bringt, wenn die schematisch verwendeten 'Bildungsmittel' einseitiger Art sind - also z.B. die Ausbildung der künstlerischen, technisch-werktätigen und sozialen Anlagen vernachlässigen - , und diese selbst dadurch herabwerten, daß eine methodische Intellektualisierung der Jugend innerhalb vorgeschriebener Stoffkomplexe der historischen Bestände der 'objektiven Kultur' zu dem 'Bildungsprozeß' proklamiert wird, der gleichzeitig durch seine konstitutive Durchdringung mit 'Berech-

fung von Bildungsgütern lasse Bildung zur reinen Formalbildung werden, sie führte zu Spezialisierung und zuletzt zu Impedanz. <S. 103> Diese aus der Physik nommene Metapher des Wechselstromwiderstands dient dazu, die Oberflächlichkeit als Antwort auf das Übermaß unverbundener Bildungsstoffe zu kennzeichnen. "Die Verkopfung wird epidemisch, die Einlöffelung markengepackter 'Bildungs'güter in beliebige Mäuler! (...) Der Mensch verliert im Verkopfungsbetrieb der wahllosen Quantitäten, im Hochfrequenzengeflacker der sich jagenden 'Eindrücke' die Dimension der Tiefe: Die 'rettende' Impedanz läßt alle Erregungen nur noch die Oberfläche kräuseln, die Fähigkeit zu totaler Kultur schrumpft ein, während die Oberfläche funkelt, flimmert, lügt."¹⁹⁰ Schließlich würde die Auswahl der Unterrichtsstoffe je nach ihrer Verwendbarkeit als Prüfungsthemen getroffen. OESTREICH spricht vom "Prüfungselend" (OESTREICH 1921, 17), weil die letzten Schuljahre in jeder Hinsicht auf den Abschluss ausgerichtet seien. In seinen Augen sind Prüfungen überflüssig, da die Lehrer nach jahrelanger Beobachtung ein qualifiziertes Urteil über Leistungen und Fähigkeiten der Schüler geben können müssten. "Hinter aller Schlußprüfungsverteidigung steckt der Glaube an die Notwendigkeit der Kasten und Klassen, steckt der Wunsch, aus der Verantwortung einer wesenhaften Entscheidung sich zu retten hinter formalistisches Regelwerk." (ebd.)

Besonderer Kritikpunkt der Schule ist für OESTREICH der Fremdsprachenunterricht. Auf der Grundlage der eigenen Erfahrung bewertet er die alten Sprachen als lebensfremd. Dies gelte aber auch für die Methode des Unterrichts in neueren Sprachen, die in ihrer Form damit der Einseitigkeit und Intellektualisierung des ganzen Schulbetriebes Vorschub leiste: "'Für's Leben' wollte man bilden, aber die Fremdsprachen trieb man 'wissenschaftlich', als ob alle Schüler einmal wieder Philologen werden sollten, dabei sollte der 'Geist' gesunden, ausge-rechnet an der Zerhechelung und Zerfragung antiker Feldzüge und Staatshistorie!" (OESTREICH 1923a, 111) OESTREICH stellt aber nicht nur die Methode als lebensfern in Frage. Er fordert vielmehr, das Dogma, zur Bildung und wissenschaftlichen Reife gehöre das Beherrschen einer Fremdsprache, solle fallen.¹⁹¹

OESTREICH beklagt, dass auch die Schule zu einer Zweiteilung des Lebens führt: "(...) sie [die Schule] trennt den Schulkreis, innerhalb dessen sie Abweichungen von der Norm und Widerstände gegen die Regel übel vermerkt, ohne nach den tieferen <S. 104> Gründen zu forschen, scharf von dem Lebenskreis, innerhalb dessen das Leben als eine geheimnisvolle Kraft die Charaktere schafft" (OESTREICH 1921, 8).

tigungen' fundamental verunehrt wird, wenn die Erwerbung bestimmter Wissensquanten und (bestenfalls) formaler und materieller Könnens-Funktionen klassizistischer Art zur Voraussetzung sozialer Einrangierung und materieller Bezüge gemacht wird! Wir sprechen von 'Verkopfung', wenn der 'Bildungsgang' wachsender Jugendteile subjektiv und objektiv unsachlich und unpersönlich abrollt, wenn er nicht dazu dient, das jugendliche Individuum zu seiner sozialen Totalität zu entfalten, so dass es in die Volks-, Zeit-, Menschheit-Totalität sich produktiv einschalten kann, sondern vielmehr den jungen Menschen unvollständig einseitig, veranlagungswidrig entwickelt, während kompensatorischer Anspruchsdünkel erzeugt wird!" (Die Neue Erziehung Nr. 667/1928. Hier zit. n. Kölling, Hermann (Hg.): Kerngedanken der Entschiedensten Schulreform. Aus den Schriften Paul Oestreichs. S. 13)

¹⁹⁰ Oestreich 1947b, S. 138. Zum Begriff "Impedanz" vgl. a.a.O., S. 75: "Der Elektrotechniker weiß, daß elektrische Schwingungen hoher Frequenz nicht mehr ins Innere der Drähte eindringen (so dass deren Dicke also gleichgültig wird), dass sie nur die Oberfläche entlang spielen, also den kürzesten Weg wählen. Er nennt diese Erscheinung die Impedanz."

¹⁹¹ a.a.O., S. 168. Die Kritik des Fremdsprachenunterrichts findet sich bei Oestreich schon 1916. Vgl. dazu: Oestreich, Paul: Freiheit in der Einheit. In: Oestreich 1924a und ders.: Der Umsturz in der Bildungsfabrik, a.a.O., S. 21ff. Hier nennt Oestreich Fremdsprachen "ein Mittel zur Selbstverteidigung des Bildungskapitalismus", "als Werkzeug zur Niederhaltung der Massen"(ebd.) Fremdsprachen verwirrten das Verhältnis des Kindes zur Muttersprache und führten zur Überlastung des Gedächtnisses. Den Sprachtalenten sollte es vorbehalten bleiben durch die Kenntnis der Sprachen anderer Völker zu deren Verständnis beizutragen und die Kontakte zu vermitteln.

OESTREICH greift damit in seiner Schulkritik nicht nur die eigene Erfahrung, sondern auch zahlreiche Themen der Zeit auf, denn der Kampf gegen die einseitige Intellektualisierung der Lernschule, die Mechanisierung in der Methode und ihren autoritären Erziehungsstil münden in die verschiedenen Reformansätze der Pädagogik. OESTREICH kritisiert aber auch die Reformkonzepte und diskutiert sie teilweise sehr ausführlich. Er ist der Ansicht, die Schulreformbestrebungen hätten versagt. "Alle 'Schulreformen' der letzten Jahrzehnte haben das Grundübel unseres Bildungssystems, die Überschätzung und einseitige Kultivierung eines außenseitigen Intellektualismus, nicht beseitigt oder auch nur angepackt. Soweit man künstlerische, technisch-werktätige, soziale Betätigungen in die Schulung hineingezogen hat, wurden sie - fast ausnahmslos! - intellektualisiert! Von einer tatsächlichen Durchseelung der Praxis, von einer inneren Gleichbewertung der Hand- und Kopfarbeit war keine Rede. So schwillt die Zahl der pseudo'produktiven' Kopfarbeiter."¹⁹² Als Folge der Technik sieht OESTREICH die Entwicklung psychologischer Testmethoden, die den Menschen für die genaue Begabungsfeststellung in seine körperlichen und geistigen Elemente zerlege.¹⁹³ "Diese 'Test'-Methoden stellten eine neue List und Waffe der Technik dar, um die Menschen zu mechanisieren und zu graduieren." (OESTREICH 1947b, 60)

Die besondere Kritik OESTREICHs zieht die Aufwertung des Sportunterrichts auf sich: "War es [das Turnen] bisher Medizin, Wiedergutmachung der im Bänkehocken verübten Körperschädigung, eine Medizin, die manchen so ohne eigene Schuld im Körpergefühl Entarteten bitter schmeckte, so rückt es jetzt aus der Reihe der Nichtversetzungsfächer, in denen doch die Mehrzahl aufatmete, in die der 'Wertfächer'." (OESTREICH 1921, 17) Aber auch alle anderen Versuche, die Schule zu verlebendigen, seien Makulatur: Der produktive, künstlerische Unterricht sei Bereicherung für die künstlerisch Begabten, aber eine Last für viele andere, weil er wie der Sportunterricht Versetzungsfach wurde. Auch hier wird man stark an OESTREICHs eigene Erfahrung erinnert. Naturwissenschaftliche Experimente können den Unterricht auflockern, doch die Begeisterung bliebe auf die Dauer auch nur den besonders Interessierten vorbehalten.¹⁹⁴ Die technische Denkweise spreche in Reinform aus der Einrichtung sogenannter <S. 105> Fachklassen und reichhaltig ausgestatteter Fachräume für die betreffenden Fächer. Dabei ginge es nur noch um Produktion, die Verbesserung der Arbeitsergebnisse und damit die Unterwerfung der Schüler unter die Anforderungen der Technik.¹⁹⁵ "Das Kinder- und Jugendleben wird immer weiter verschult, sozialisiert, das heißt in aufeinanderfolgenden, also organisier- und technisierbaren Funktionsvereinzelungen gemästet. Dieser Ersatz biologisch totalen Werdens ist notwendig und dankenswert, aber er bleibt - gefährlicher! - Ersatz." (OESTREICH 1947b, 79) Der Vorwurf der Lebensfremdheit und Technisierung trifft auch den Arbeitsunterricht, das Konzept der Arbeitsschule von KERSCHENSTEINER. Man arbeite der Technik zu, indem eine künstliche Wirklichkeit geschaffen würde: "Der 'Arbeitsunterricht' analysierte somit die wirkliche Welt als eine erdachte und 'schuf' eine Ersatzwelt der Grundgebilde und -formen und der Modelle." (a.a.O., 53) Im Zusammenhang mit der Kritik an den Bemühungen vor allem der Psychologie, die Selektionsverfahren immer mehr zu verfeinern, setzt sich OESTREICH ausführlich mit den Schulmodellen von KERSCHENSTEINER und TEWS auseinander. Sein Kommentar zu diesen Vorschlägen: Es sind alles "nur Milderungen im Alten zu dessen Aufrechterhaltung." (OESTREICH 1923a, 166)

¹⁹² Oestreich, Paul: Die Demokratisierung des Bildungswesens. In: Leipziger Lehrerzeitung. Organ des Leipziger Lehrervereins und der Verwaltung der Comenius-Bücherei Leipzig. 35(1928), S. 193-195. Hier zit. nach Böhm 1973, S.196

¹⁹³ vgl. dazu Oestreich 1947b, S. 58

¹⁹⁴ vgl. dazu Oestreich 1947b, S. 75

¹⁹⁵ vgl. zu dieser Passage: Oestreich 1947b, S. 75-76

Die Demokratisierung der Bildung mache notwendig, den Zugang zu höheren Schulen zu regeln und schaffe damit das Problem der Begabung, ein Thema, mit dem sich OESTREICH häufig beschäftigt hat. Er kritisiert, dass die Begabungsdifferenzierung von der sozialen Herkunft bestimmt sei. "Die Eltern haben 'Absichten' mit dem Kind, sie wollen in ihrem Kinde 'empor', oder sie wollen eine standesgemäße, eine 'gute' Erziehung."¹⁹⁶ Die Chancen der Kinder seien dabei abhängig vom Kenntnisstand und der Unterrichtetheit der Eltern über die Bildungsmöglichkeiten, von der verkehrsmäßigen Erreichbarkeit der höheren Schulen und ihrem Prestige. So gelten Gymnasium und Realgymnasium als vornehme Schulen, die Oberrealschule hingegen als Proletarierschule. Das Problem der Arbeiterkinder sei nur zum Teil ein materielles. OESTREICH kritisiert, dass sie durch die Erlassung des Schulgeldes zwar Zugang zur höheren Bildung erhielten, aber durch ihre Voraussetzungen erheblich benachteiligt seien: "(...) außerdem erscheint in den Grundschuljahren das Proletarierkind häufig schwach begabt, weil es weder gut ernährt noch gepflegt ist, und weil es neben der Überwindung von Minderwertigkeitskomplexen noch die Aufbringung ungeheurer Energien nötig hat, um das an Sicherheit und Gewandtheit, an einfachen Umgangsformen erst zu erringen, <S. 106> was die anderen von zu Hause als Geschenk mitbringen." (OESTREICH 1947b, 66) So habe sich die Schule mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht, dem Bevölkerungswachstum, der Freizügigkeit und Industrialisierung, mit der Auferlegung allgemein gültiger Prüfungs- und Berechtigungsbestimmungen und ihrer Lehrerbildung zu einem Masseninstitut entwickelt, in dem jeder Individualismus zugrundegehe.¹⁹⁷ Schuld trage dabei auch die Familie: "Die Familie, die den 'Rohstoff' hergab, war mit seiner 'Behandlung' im ganzen zufrieden. Sie war froh, wenn ihr feste Institutionen, zu denen man 'Vertrauen' haben konnte, das Nachdenken über die Bildungs- und Lebensgestaltung der Sprösslinge ersparten. Sehr viele Eltern hatten keinerlei klare Begriffe für ein Bildungsverlangen, sie übergaben die Kinder der Schule, um sie dressiert, abgestempelt und mit 'Zeugnissen' versehen, zurückzuerhalten." (OESTREICH 1923b, 69) Diese Diskrepanz, die er am eigenen Leib erfahren hatte, erlebten Proletarierkinder in extremem Maße und würden nach der gängigen Praxis der Schule für unverschuldetes, weil milieubedingtes Fehlverhalten noch bestraft. Zum Thema Schulstrafen gibt OESTREICH eine Aufsatzsammlung mit Erlebnisberichten zahlreicher Pädagogen und den Forderungen des Bundes Entschiedener Schulreformer dazu heraus.¹⁹⁸ In seinem eigenen Beitrag hierin bemängelt er, dass nicht die Ursachen des Fehlverhaltens aufgedeckt würden und damit die Kinder aus sozial benachteiligtem Milieu in ganz andere Situationen gerieten und mit anderen Problemen konfrontiert würden als Kinder behüteter Familien. Dazu kämen in den benachteiligten Schichten die Wirkung der schlechten Vorbilder, was beispielsweise Alkoholkonsum oder Rauchen betreffe. Beides wurde für OESTREICH selbst zum Problem. Die negativen Einflüsse und Milieubedingungen könnten sich besonders in der Pubertät als einer "Zeit der Gespanntheit und "inneren Chaotik" (a.a.O., 151) auswirken. Dazu spiele für Proletarierkinder die Sexualität eine andere Rolle: "Aber ahnt ihr gar nichts, ihr Würdemeier? Von engen Proletarierwohnungen, wo die Kinder Zeugen aller Verrichtungen, aller Wallungen, aller Zärtlichkeiten sind, wo Kinder sich schlafend stellend, um Furchtbares zu erlauschen?"(ebd.) Wenn solche Erlebnisse die Phantasie der Kinder anregten, reagiere die Schule aus sexuellem Schuldbewusstsein und Prüderie mit Strafen. Dabei ist die Schule in OESTREICHs Augen sogar verantwortlich für die Dominanz der Sexualität, die für einen Schüler zum Problem werden kann. Denn die Schule "zwingt das Schulkind

¹⁹⁶ Oestreich, Paul: Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule. Vorträge gehalten in der Pädagogischen Osterwoche 1921 des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht zu Berlin. Berlin 1921, S. 14

¹⁹⁷ vgl. Oestreich, Paul: Schulreform und Elternschaft. Erstmals in: Freie Deutsche Bühne Nr. 18 (1919). Hier zit. nach Oestreich 1923a, S. 69

¹⁹⁸ Oestreich, Paul (Hg.): Strafanstalt oder Lebensschule. Erlebnisse und Ergebnisse zum Thema "Schulstrafen". Karlsruhe i.B. 1922

meist sechs Stunden t,glich auf die Schulbank, verkrampft dabei die Muskeln und staut die Säfte, so dass in dieser dauern<S. 107> den Widernatürlichkeit mit dem Eintritt der Pubertät eine ebenso dauernde sexuelle Erregtheit eintreten muss, wie sie das Schicksal des jungen Industriearbeiters durch die ständige Anspannung und Gehämmertheit einer Fließarbeit in einer Geräuschhalle ist. Die Bewussttrommelung unserer Jugend durch die Impedanzierungswellen von Technik und 'Pädagogik' trommelt auch die Dämonie der Sexualität früh wach." (OESTREICH 1947b, 89) OESTREICH fordert sexuelle Aufklärung der Eltern, Verwandten und der Lehrer, damit Vertrauen und Aussprache entstehen könne, statt aus Unwissenheit, Prüderie und Dummheit zu bestrafen.¹⁹⁹ Häufig finden sich bei OESTREICH auch Seitenhiebe auf die Jugendbewegung: "Unsere Schulen werden durch kein Jugendwandern, durch keine 'Nacktkultur'-Pausen in Sommergluten entgiftet, sie werden durch solche Flucht-Gelegenheiten noch unerträglicher (...)." ²⁰⁰

Vergleicht man OESTREICHs kritische Ausführungen mit seiner Kindheitserfahrung, wie sie im zweiten Kapitel als defizitär beschrieben wurde, lässt sich mit VAILLANT abschließend sagen: "Die Ungeliebten besitzen häufig eine besondere Fähigkeit, sich einführend mit dem Schmerz und dem Leiden der Welt zu identifizieren." (VAILLANT 1980, 376) Für OESTREICH bleibt es nicht bei der "Identifikation". In seinem Schulmodell entwirft er eine Lösung. Die folgende Darstellung der Schulreformvorstellungen OESTREICHs lehnt sich in der Gliederung einer von ihm herausgegebenen Schrift an: "Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule" (1921). Indem die Analyse dieser Dreiteilung folgt, versucht sie insbesondere das Moment der Organisation in OESTREICHs Schulkonzept zu fassen. Ein erster Zugang zu OESTREICHs Schulmodell wird über den auch von ihm verwendeten Begriff der Einheitsschule möglich. Die Idee der Einheitsschule besitzt eine lange Tradition.²⁰¹ Ihr liegen nationale (im Sinn von FICHTE die Einheit des Volkes über eine einheitliche Erziehung zu schaffen) und soziale Motive (die gleiche Schule für alle, unabhängig von der sozialen Stellung) zugrunde. Durch die Reichsschulkonferenz 1920 wurde die Diskussion um die Einheitsschule neu entfacht und stellte die Frage nach der Dauer der Grundschule, die vom zugrundegelegten Begabungsbegriff abhing, in den Mittelpunkt. Die Philologenschaft forderte die vierjährige, die Volksschullehrer unter Führung von TEWS votierten für die sechsjährige Grundschule. Indem OESTREICH sowohl einen rein intellektualistischen, wie auch einen erbbiologischen²⁰² Begabungsbegriff ablehnte, <S. 108> kritisierte er an KERSCHENSTEINERS Konzept der Gabelung nach der vierjährigen Grundschule zum einen, dass Begabungen um das zehnte Lebensjahr noch nicht erkennbar seien, zum anderen, dass es keine einseitig festen, also nur naturwissenschaftliche oder ausschließlich sprachliche Begabungen gäbe.²⁰³ Wie oben bereits deutlich wurde, verwies er auf den Zusammenhang von Begabung und Milieu und damit auf die Benachteiligung von Kindern proletarischer Herkunft, an der er selbst bis ins Erwachsenenalter gelitten hatte. Zentral war für ihn die Gleichwertigkeit aller Begabungen: "'Begabt' ist jeder, der Eine sprachlich, der Andere mathematisch, der Dritte manuell, der Eine vielfach, der Andere einsträngig. 'Eingebildet' sein darf niemand darauf, daß ihn die Natur reicher versah, und 'besser' ist kein Beruf, keine Beschäftigung. Es kommt nur darauf an, daß jeder an die richtige Stelle kommt, daß er dort

¹⁹⁹ vgl. dazu Oestreich 1922, S. 155-157

²⁰⁰ Oestreich, Paul: Bildung als Lebensform. 1928, S. 205

²⁰¹ vgl. zur Geschichte des Einheitsschulgedankens Sienknecht, Helmut: Der Einheitsschulgedanke. Weinheim 1970(2) und auch Böhm 1973, S. 242ff

²⁰² vgl. seine Diskussion zu den Vorschlägen zu Wilhelm Hartnacke in Oestreich, Paul: Die Begabung der Begabten. In: Die Neue Erziehung 8 (1926). S.278ff

²⁰³ vgl. zur Auseinandersetzung mit Kerschesteiner Oestreich 1923b, S. 166-200, zur Begabungsdiskussion auch das Kapitel "Begabung und Einheitsschule" in: Oestreich 1923b, 101-118

Tüchtiges leistet, und daß er seine ganze Menschlichkeit zu entfalten Gelegenheit, Ausbildung und Freiheit erhält."²⁰⁴

Ein Schulmodell, das diesem Begabungsbegriff Rechnung tragen will, muss dem Schüler Zeit lassen, darf nicht zu früh entscheiden, sondern passt sich elastisch dem Leben und dem Menschen an und lässt die Revision von Entscheidungen zu. OESTREICHs Konzept der "elastischen Einheitsschule" wurde in diesem Sinn allen Begabungsarten gerecht und damit nicht nur dem Durchschnittsschüler, sondern auch einseitig Begabten und Früh- und Spätentwickelten. Die Einheitsschule als "Schule zur Einheit, als Schule zum Volk" (OESTREICH 1921, 28) war allen Bevölkerungsschichten zugänglich und ihr Besuch hing nicht von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht ab. "Die 'elastische Einheitsschule' vereinigt alle Kinder, sie läßt sie alle im Kernunterricht zu einem Volks- und Heimatsbewußtsein erwachsen, sie läßt sie sich in Begabungs- und Interessenkomplexen sondern, stets umstellbar, also schmiegt sie sich wirklich, soweit jeweilig durchführbar, der Fülle des Lebens an." (OESTREICH 1923, 184) OESTREICH gliederte in vier Stufen:

1. den obligatorischen Kindergarten (3. bis 7. Lebensjahr)
2. die zehnjährige Grundschule (7. bis 16. Lebensjahr), geteilt in die vierjährige Unterstufe und die fünfjährige Mittelstufe
3. die dreijährige Oberstufe oder Berufsschule (16. bis 20. Lebensjahr)
4. die Hoch- und Fachschulen.²⁰⁵ <S. 109>

Wenn die Kinder Gehen gelernt hätten, sollten sie in den Kindergarten aufgenommen werden, dessen Leitung Berufskindergärtnerinnen obläge, die in ihrer Arbeit von älteren Schülerinnen und Schülern, Müttern und Schwestern der Kinder unterstützt würden. Vom vierten bis siebten Lebensjahr sollte sich der inzwischen obligatorische Kindergarten der Schulvorbereitung widmen. OESTREICHs Vorbild waren die MONTESSORI-Kinderhäuser, und er betonte entsprechend die Notwendigkeit von kindgemäßer Einrichtung und angepasstem Mobiliar und das sich allmählich zur Arbeit steigende Spiel: "im Garten, in Wirtschaftshilfe, später in Verantwortungszuerteilung in Pflanzen- und Tierpflege, in Dingen der häuslichen Ordnung. Märchen- und Gedichtsrezitationen: Offenbarung der Gedächtnisanlage."²⁰⁶

Die Grundschule knüpfte gemäß seinem Konzept in "elastischem" Übergang an den Kindergarten an und arbeitete zunächst ohne Lehrplan. In der Form des Gesamtunterrichtes standen die Förderung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, Lesen und Schreiben, künstlerische und physische Betätigung im Vordergrund. Zu diesem sprachlich-heimatkundlichen Bereich traten Rechnen und Raumlehre, Körperbildung und künstlerische Gestaltung, um durch die langsam zunehmende Ausdifferenzierung des Unterrichts den Schüler möglichst vielseitig anzusprechen und zu fördern. Die Mittelstufe teilte den Unterricht in verbindlichen Kern- oder Minimalunterricht und in wahlfreien Kurs- oder Neigungsunterricht. Dabei wuchs beständig das Angebot an Fächern, wodurch immer mehr Interessen berücksichtigt, aber auch Neigungen und Begabungen geweckt werden konnten. Die Fremdsprachen ordnete OESTREICH ausschließlich dem Kursunterricht zu. Seine Präferenz galt dem Esperanto.²⁰⁷

²⁰⁴ zit. nach Böhm 1973, S. 257

²⁰⁵ Oestreichs ausführlichste Darstellung findet sich in Oestreich 1921, S. 29-57. Hier stellt Oestreich auch seine erste Konzeption mit Äußerer Differenzierung dar, von der er später abrückt. Beschreibungen in der Sekundärliteratur u.a. bei Böhm 1973, Dern, Karl: Der Produktionsschulgedanke der Entschiedenen Schulreform. Berlin 1926, Dietrich, Theo: Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1966, Neuner 1978, Schaffer, Gabriele: Die Bildungsplanung in der BRD und die Wiederkehr von Elementen der elastischen Einheitsschule Paul Oestreichs. Diss. München 1974, Weise, Martin: Paul Oestreich und die Entschiedene Schulreform. Leipzig 1928.

²⁰⁶ Oestreich, Paul: Die Einheitsschule als Schule der Menschenbildung. In: Oestreich, Paul (Hg.): Schöpferische Erziehung. 1920, S. 26

²⁰⁷ Zur Sonderstellung des Esperanto in Oestreichs Plänen vgl. auch Oestreich 1924a, S. 8

Der Unterrichtsstoff war nur für die Kernfächer verbindlich. In der Oberstufe, die der Schüler ab dem 16. Lebensjahr, also nach der Pubertät besuchte, konnte er nach der Art seiner bis dahin aufgedeckten Anlagen einem bestimmten Zweig zugeordnet werden: der "wissenschaftlichen" Oberstufe, einer praktisch-wirtschaftlichen Richtung für landwirtschaftlich-gärtnerisch und für handwerklich-technisch Befähigte, einem künstlerischen oder dem sozialen Zweig. Allerdings bestand OESTREICH auf Elastizität: "Ich sehe nur Stufen, Nüancen, Mischungen, nicht: Hie 'Geistige', hie 'Praktische'! <S. 110> Deshalb die 'Berufsschule' und die 'Geistigenschule' eingewoben in die elastische Gesamtschule: fließende Gruppierung, sich bündelnde und sich wieder zu neuer Bindung splitternde Gabelzinken." (OESTREICH 1923a, 199) Am Ende der Oberstufe sollte sich der Mensch ein Jahr lang in der angestrebten Tätigkeit erproben und bewähren, um danach in der Einzelberufshochschule, in Kursen oder in weiterer Berufsarbeit seine Kenntnisse zu vervollständigen. Der Zugang zu den Hoch- und Fachschulen sollte für alle Absolventen der Berufsschule möglich sein, ebenso der Wechsel von der wissenschaftlichen Oberstufe ins Praktische. Hier waren für Studierende vier Stunden Arbeit pro Tag zur Finanzierung des Studiums und zum Kennenlernen produktiver Arbeit vorgesehen.²⁰⁸

OESTREICH beschäftigte sich auch mit der Frage der Berufsberatung. Er forderte die Zusammenarbeit von Statistikern, Ärzten und Psychologen, um grobe Missgriffe zu vermeiden. "Ein ganz nervöser Jüngling von fahrigem Wesen darf z.B. keinesfalls Lehrer werden, ein Jähzorniger oder leicht zu Beeinflussender nicht Richter, ein Gedächtnisschwacher ohne Initiative nicht Arzt, ein schwankender Phantast nicht Leiter eines Großbetriebs usw."²⁰⁹ Er räumte ein, dass die Grenzen nicht zu eng gezogen werden brauchten, da innerhalb eines Berufsgebietes ganz verschiedene Tätigkeiten möglich seien und deshalb ohne Berufswechsel häufig eine geeignetere Stellung gefunden werden könnte. "Es darf nicht vorkommen, daß Kinder mit defektem Herzen sich für Berufe mit ständiger straffer Augenblicksspannung, daß solche mit tuberkulöser Disposition sich für Arbeitsleistungen in schlechter Luft entscheiden. Eine genaue ärztliche Untersuchung muß wenigstens die größte Sichtung durchführen."²¹⁰

Diese Stelle erinnert an sein eigenes Leid. OESTREICH kämpfte, wie oben erwähnt, lebenslang mit Herzfunktionsstörungen, die ihn mit ihren Folgeerscheinungen wie z.B. einem "Augenflimmern" auch bei seiner Lehrtätigkeit behinderten.²¹¹ Das Konzept der Einheitsschule sollte damit nicht nur Fehlentscheidungen, die auf einer falschen Einschätzung der Begabungen oder der physischen Konstitution beruhten, verhüten, sondern auch das Problem der sozialen Begabungsdifferenzierung lösen. Wenn jeder gemäß seiner Begabungsdisposition gefördert würde, verschwände auch die Benachteiligung von Kindern aus Familien der unteren Gesellschaftsschichten. Sein Ansatz für die Kompensation schichtenspezifischer Defizite lag aber, wie im folgenden zu <S. 111> sehen sein wird, bereits vor dem Eintritt in den Kindergarten, bei eben jener Phase, in der OESTREICHs eigene Defizite grundgelegt wurden.

Während mit dem Terminus "elastische Einheitsschule" der formale Aufbau der neuen Schule impliziert ist, bezeichnet "Lebens- und Produktionsschule" Wesen und Inhalt der Konzeption OESTREICHs.²¹² Die Funktion der Schule als Lebensschule lässt sich exakt bestimmen. Grundlage ist der Gedanke, dass Erziehung nicht auf einen festgelegten Bereich und Ort zu beschränken sei. Erziehung in OESTREICHs Sinn findet immer und überall statt: "Erzie-

²⁰⁸ vgl. zum Plan der Berufsschule Oestreich 1923a, S. 225-249

²⁰⁹ Oestreich, Paul: Menschenökonomie. Zur Frage der Berufsberatung. 1916, S. 811

²¹⁰ Oestreich, Paul: Menschenökonomie. 1916, S. 806

²¹¹ Vgl. Oestreich HA, S. 15: "Es war besonders eine Marter, wenn ich als Kandidat und junger Lehrer fast blind unterrichten mußte und doch nichts merken lassen durfte."

²¹² "Lebensschule" meint für Dern eher die objektive Seite der Schule; auch Neuner sieht unter dem Begriff die Mittel, bzw. den Hintergrund, auf dem die Erziehungsziele verwirklicht werden sollen. Beide stimmen überein, wenn sie dem Produktionsschulgedanken mehr die subjektive Seite der Erziehung zum schöpferischen Menschen zuordnen. Vgl. dazu Dern 1926, S. 28 und Neuner 1980, S. 98.

hung' ist unmittelbare und indirekte Lebensgestaltung, kann also nur als und im Leben erfolgen." (OESTREICH 1923a, 121) Diesem Prinzip tragen die Forderung nach Naturnähe und die Ausstattung der Schulen Rechnung. Im Zusammenhang seiner Schulkonzeption sprach OESTREICH in späterer Zeit mehrfach von der "pädagogischen Provinz".²¹³ Diesen Gedanken verstand er konkret, d.h. auch räumlich. So machte er genaue Angaben zur geographischen Lage der Schulen und zur Einteilung nach Einheitsschulbezirken: "Die Spitzen- und Fachschulen können ihre Schüler nur durch die Auslese aus der Jugend eines größeren Bezirks erhalten. Die Einheitsschule im engeren Sinne muss fraglos alle Kinder eines bestimmten geschlossenen Bezirks einschulen, eines Bezirks, der nicht so groß sein darf, dass er unübersehbar wird. Man wird ihm etwa die Bevölkerungszahl einer kleinen Stadt zwischen 6000 und 10000 Einwohnern geben. Auf dem Lande wären hinreichend viele benachbarte Dörfer zu einem solchen Einheitsschulbezirk zu vereinigen. Allerdings wären da, bis die Entwicklung der Verkehrsmittel die vollständige Durchführung der vorgeschlagenen Konzentration erlaubt, die Einrichtungen für die kleinsten Kinder einzeldörflich zu schaffen. - In der Großstadt wären die Schulbezirke sektorenweise auszuschneiden, so dass die Schulanlagen jedes Bezirkes am Stadtrande inmitten von Gärten liegen. In den Größt-Städten reicht solche keilweise Zerschneidung nicht aus. Dort würden die Kinder der Binnenbezirke täglich in besonderen Schulstraßenbahnzügen zu und von ihren Erziehungsheimen zu befördern sein." (OESTREICH 1920, 24). Diese Konzentration der Erziehungseinrichtungen löse das "Bildungsproblem des flachen Landes" (OESTREICH 1923, 184), da nicht mehr die Kinder, die in Städten lebten, bevorzugt wären. Das Kind <S. 112> dürfe durch den Schulbesuch nicht vom Elternhaus getrennt werden, um es nicht zu entwurzeln. Deshalb brauche die Schule "ein weites und möglichst abwechslungsreiches Gelände, das möglichst viele Formen der Benutzung und Besiedlung zulässt. Möglichst nahe bei der Ortschaft, in der die Kinder beheimatet sind, um jenen Konservatismus der Eindrücke zu sichern, der für die Ungebrochenheit des kindlichen Rhythmus erste Urbedingung ist." (a.a.O., 118) Als Erwachsener rekonstruiert OESTREICH hier das Bild seiner Kindheitsumgebung, das ihm positiv in Erinnerung ist und seinem Leben in der Großstadt Berlin gegenübersteht. Das für die Erziehung vorgesehene Landschaftsstück soll wenig feste, sondern transportable und umstellbare Gebäude in Barackenform enthalten. Dazu komme die Ausstattung mit Wasser-, Gas-, Elektrizitäts- und Kanalisationsanschlüssen.²¹⁴ "Es müssen also neben dem Unterrichtsgebäude vorhanden sein: eine Werkstatt und ein Wirtschaftsgebäude, letzteres mit Stallungen und so viel Gross- und Kleinvieh, daß dem Milch-, Butter- und Eierbedarf des Betriebes und der Schuljugend bei den Schulspeisungen (zweites Frühstück, Mittag und Vesper) genügt werden kann. Die Häuser müssen von Gärten und Spielplätzen umgeben sein, die von den Schülern zu bestellenden Äcker in erreichbarer Nähe liegen." (OESTREICH 1920, 25) Damit die Schüler frühzeitig in Einrichtungen des öffentlichen Lebens, der Technik und des Handelsverkehrs eingeübt würden, besäße <S. 113> der Schulkomplex eine eigene Druckerei für die Schulzeitung, daneben Bühne, Konzertraum, Lesehalle und Bibliothek. Dazu gehörten im Zusammenhang mit einer großen Bank eine Spar- und Depositenkasse für Schüler und Eltern, ein eigener meteorologischer Beobachtungsdienst und eine Telefonstation, um billige Nachrichtennetze für das ganze Land zu schaffen. "Die Gesamtanstalt müßte neben dem Stall-, Küchen- und Wirtschaftspersonal mindestens einen Gärtner, einen Tischler, einen Schlosser (bzw. Klempner), einen elektrotechnisch geschulten Installateur, einen Buchbinder voll beschäftigen, um die Anlagen im Hause voll zu überwachen, um die Reparaturen und notwendigen Neuanlagen auszuführen, die Schüler anzulernen, und, soweit noch Zeit bleibt, in der Nähe zugunsten der Anstaltskasse Arbeiten bei Privaten zu übernehmen. In vielen Fällen werden interessierte

²¹³ vgl. dazu Oestreich 1947b, S. 122 und S. 127. Er bezeichnet auch den Kindergarten als pädagogische Provinz (vgl. Oestreich, Paul: Menschheitsnot und Kleinkindnot. In: Oestreich 1932, S. 25

²¹⁴ vgl. dazu Oestreich 1947b, S. 121

Jugendliche dabei nach kurzer Zeit soviel gelernt haben, daß sie bei einfachen Arbeiten (gegen mäßiges Entgelt) Gehilfendienste leisten können." (a.a.O., 28) Für die Schüler soll dazu auch die Möglichkeit bestehen, in Musterbetrieben im Hinblick auf die Berufswahl Praktika abzuleisten. In der Schule werde der junge Mensch in das wirkliche Leben in seinen Grundelementen gestellt, um Erfahrungen zu machen.²¹⁵ Die Schulsiedlung im Grünen besäße mehr Lebensnähe als Schulkasernen in den Städten, weil die von ihr gebotene Vielfalt an Betätigungsmöglichkeiten zu ganzheitlicher Erfahrung des Lebens führe. Damit die Schule ein "möglichst vielseitiges Spiegelbild des flutenden Lebens" (OESTREICH 1947a, 40) sein könne, müssten Weltlichkeit und Koedukation Grundprinzip ihrer Organisation sein: "Volles unverkrampftes Leben, also gemeinsame Erziehung beider Geschlechter durch beide Geschlechter!" (ebd.)²¹⁶ Sie müsse, um für alle Erziehungsaufgaben und Veranstaltungen Zeit zu haben, Ganztageschule sein. Der so bedingte Wegfall der Hausaufgaben wirke kompensatorisch für die Kinder, denen die häusliche Betreuung fehle. Die Lebensschule gestalte das Leben der Heranwachsenden, "damit sie nicht doch nur Verkopfte, sondern ganze Menschen werden" und damit durch "Schullernen Lebenstüchtigkeit" und "Charakterfestigung" erreicht werden (OESTREICH 1947a, 39).

Die Lebensschule sei als Lebensgemeinschaft mehr als der Ort für Unterricht. Sie zeige die Grundformen menschlicher Gemeinschaftsbetätigung "in organischer Entwicklung von der kindlichen Spielgemeinschaft bis zur bewußten Arbeit in der Volksgemeinschaft und in der Menschheit." (OESTREICH 1920, 23) In der Ausrichtung auf die Gemeinschaft lerne das Kind "vernunftbeherrschte Sittlichkeit" (OESTREICH 1921, 38). In t.,glichen Besprechungen würden Erlebnisse thematisiert und Lösungen für Konflikte, die aus dem Zusammenleben erwachsen, gesucht. Sittliche Erziehung sei deshalb kein "Moralunterricht, der Regeln einpaukt" (ebd.). "Die Kinder lernen Sitte und Sittlichkeit nur im Tun, deshalb Tisch-, Arbeits-, Lern-, Spiel-, Ruhe- und Festgemeinschaft." (a.a.O, 37)²¹⁷ Die älteren Kinder würden als Gruppenführer der jüngeren beschäftigt, um ihr Solidaritäts- und Einfühlungsvermögen zu entwickeln. Diese Organisationsform ließe beides zu: die "Einsamkeits-Möglichkeit der isolierten und Gruppen-Spiel-Versunkenheit" (OESTREICH 1923a, 45).

Da die Schule nicht die einzige Erziehungsmacht sei, sondern die gesamte Umwelt des Kindes erzieherisch wirke, Erziehung also auch auf der Straße oder im Elternhaus stattfinde, müssten sich alle beteiligten Kräfte verständigen. Nicht nur die Eltern, sondern das ganze Volk sollen an der Erziehung der neuen Generation mitarbeiten: <S. 114> "Der Erziehungsgedanke muss das ganze Volk erfassen und zusammenschweißen." (OESTREICH 1923a, 45) Es geht um die "Pädagogisierung der Massen" (OESTREICH 1947a, 39), um Volkserziehung. Wenn Erziehung so zur gesellschaftlichen Aufgabe wird, beschränkt sie sich nicht mehr auf Kindheit und Jugend, sondern umfasst den Menschen in jedem Alter. Es finden sich bei OESTREICH keine eigens ausgewiesenen Konzepte einer Schul-, Erwachsenen- oder Sozialpädagogik; er entwirft vielmehr in der Form seiner "Lebensschule" ein Gesamtkonzept, das über die Organisation alle Bereiche erfasst. In diesem Sinn nennt OESTREICH seine Schule eine "Gesamterziehungsanstalt" (OESTREICH 1920, 25)

Zunächst übernimmt die Schule umfassende soziale Aufgaben: "Keine Erziehung zum Vollmenschentum ohne Eugenik, ohne Rassenhygiene, Mutter-, Kleinkindpflege, Kindergarten.

²¹⁵ Oestreich nennt als Grundelemente: "Landwirtschaft: Gartenbau, Feldbestellung, Viehzucht; Handwerk, Kunstgewerbe, Industrie; Geldwesen, Handel, Genossenschaftswesen; Haushaltung, Hygiene, Pflege; Recht, Gericht, Verwaltung; Nachrichtenwesen, Zeitung; 'Erholung': Sport, Feier, Musik, Theater; Volksbildung: Bücherei, Lesehalle, Vortragswesen usw.)" (Oestreich 1920, S. 23)

²¹⁶ vgl. dazu auch Oestreich 1923a, S. 126

²¹⁷ Auf der Reichsschulkonferenz kommentierte Kerschensteiner: "Herr Oestreich denkt sich das ganze Leben der Schule in Arbeitsgemeinschaften. Im Kindergarten sind es vor allem die Spielgemeinschaften, in der Grundschule die ersten Arbeitsgemeinschaften und im weiteren Verlaufe die durch die Lehrer und Elternschaft gebildeten Erziehungsgemeinschaften." (zit. n. Oestreich 1924a, S. 48)

Also konstitutiver Bestandteil aller Volkspädagogik die Organisierung dieser sozialpflegerischen Funktionen."(ebd.)

Die Verantwortung beginne mit der Zeugung der Kinder. OESTREICH fordert "Selbstzucht" statt Eugenik. Die Lebensführung der Eltern in den Jahren vor der Zeugung hat für ihn genetische Auswirkungen: "Gottes Segen wird schon denen zuteil, die ihn ernstlich sich auf den Knien erbitten, nämlich indem sie sich hygienisch disziplinieren, von Rauschgiften freihalten und richtig ernähren."²¹⁸ Verantwortliche Elternschaft setze bereits vor der Ehe ein: "Andere Sitte muß aufkommen, der Werbung, der Brautschaft, der Hochzeit, der Ehe, der Sitte, die an das Kind denkt." (OESTREICH 1923a, 122) "Eheschließungen müssen aus Sache des Sexus solche des Eros werden." OESTREICH 1921, 32) Im letzten Vierteljahr vor der Ehe sollten die Frauen in Haushaltung, Kinderpflege, Hygiene, Volkswirtschaft ausgebildet werden. Zur Wohlfahrtspflege gehöre auch die Beaufsichtigung schwangerer Frauen und die Vorbereitung auf ihre Aufgabe. "Für die berufstätige Frau heißt das: hinreichende Schonung, richtige Bewegung, Beschäftigung, Speisung während der Schwangerschaft. Dazu müssen für alle sonst in schwerer Handarbeit stehenden Arbeiterinnen sozialhygienische Beschäftigungen in Verbindung mit der Erziehungsanstalt (Näh-, Reparatur-, Schreibstuben usw.) eingerichtet werden, in denen sie neben der von der Anstalt vermittelten bezahlten Arbeit von Sachverständigen in den Zurichtungs- und Ausbesserungsarbeiten für den eigenen Haushalt unterwiesen, zu richtiger Haushaltsführung, zu rationeller Materialverwendung angehalten werden, wo ihr Verständnis für die Schaffung des Schönen mit einfachen Mitteln und in einfachen Formen geweckt wird. Da die Frauen in der Anstalt bespeist werden, auch ihre älteren Kinder für den größten Teil des Tages in der <S. 115> Bezirksschule hätten, so würde die Schmälerung ihres Verdienstes - zudem durch Schwangerenunterstützung ausgeglichen - sie kaum treffen." (ebd.) OESTREICH entwirft ein System zur sozialen Versorgung: Neben obligatorischen Entbindungsanstalten erhalte jede Gesamterziehungsanstalt eine bezirksärztliche Station, die auch Schularztaufgaben übernehme und über ausreichendes Pflegepersonal verfüge. Die Säuglinge würden in die Krippe der Anstalt aufgenommen, während die Mütter, in stetem Kontakt mit den Kindern, in den angegliederten Arbeitsstuben beschäftigt und in Säuglingserziehung fachmännisch unterrichtet würden. Die sozialen Einrichtungen - und das ist das Besondere - sind Bestandteil der Lebensschule: "Mutterwerkstätte, Gebärfhaus, Kinderkrippe, Kindergarten, Arzt- (Unfall-, Rettungswache, soziale Hilfs-) station, Rechtsberatung usw., all das gehört zusammen in Gebäudekomplexe der Schulsiedlung, die in Zukunft in niedrigen Einzelhäusern zwischen Gärten, Wiese, Feld, wenn es geht: am Wasser, am Rande der Stadt liegen muß." (OESTREICH 1923, 123) Gerade für die ländliche Gegend betont OESTREICH die Notwendigkeit von Kindergärten, Krippen und Horten: "Auch auf dem Lande, wo gleichfalls die primitive Totalität von Familie und Produktion weitgehend geschwunden ist, wo gleichfalls die Einkind-'Familie' Regel-Erscheinung wird, wo also auch das Kleinkind der Isolation in nicht erziehungskräftigem Milieu anheim fällt! Hier ist die Anzahl der Unfälle durch Mangel an Aufsicht besonders groß. Brandstiftungen durch Kleinkinder sind keine Seltenheit."²¹⁹ Im Kindergarten müsse die soziale Erziehung des "vereinsamen, verelendenden, unentwickelten, verkrampten Kleinkindes" (OESTREICH 1932, 22) beginnen. So könne Kindesmisshandlung, Kinderarbeit, mangelnder Pflege und hoher Sterblichkeit, besonders infolge von Armut, Einhalt geboten werden. Die Notwendigkeit ärztlicher Versorgung und ihre Einbeziehung in die Erziehungsorganisation stellt OESTREICH besonders heraus. So seien alle Kinder von Geburt an zu "erfassen" und in die öffentliche Erziehung aufzunehmen, die mit ärztlicher und pflegerischer Aufsicht beginne. Er beruft sich auf die wissenschaftliche Erkenntnis der letzten Jahrzehnte, hier besonders auf Alfred ADLER,

²¹⁸ Oestreich 1947b, S. 114. Vgl. dazu auch Oestreich 1923a, S. 72-76

²¹⁹ Oestreich, Paul: Menschheitsnot und Kleinkindnot. In: Oestreich 1932, S. 25

"daß der Mensch vorgeburtlich und durch die Betreuung seiner ersten fünf Lebensjahre für sein ganzes Leben weitgehend festgelegt ist." (OESTREICH 1932, 23)²²⁰

Falsche Sparsamkeit in der Kleinkindpflege führe folglich zu erhöhten Ausgaben in der Fürsorgeerziehung, im Krankenhaus- und Gefängnisetat. Ebenso müsse Sorge für die Waisen getragen werden. Sie sollten in die Familien der Lehrer oder der <S. 116> Wirtschaftsbeamten aufgenommen oder in einem der Schule angeschlossenen Internat erzogen werden.²²¹

Das Ziel, durch die Organisation der Lebensschule die Defizite der Familie zu kompensieren, bedeutet für OESTREICH nicht deren Auflösung oder Redundanz. Ihr kommt nach wie vor der Primat der Erziehung zu. Solange sie aber ihre Aufgabe nicht erfüllen könne oder sich soziale Aufgaben anmaße, die sie überforderten, übernehme die Schule die Erziehung und beziehe die Eltern ein als Teil einer Erziehungsgemeinschaft, wobei sich als Nebeneffekt die Erziehung der Elternschaft, die in allen Lebensbereichen das Vorbild ihrer Kinder sei, ergäbe.²²² "Die Schule ist Lebensschule, also nicht Lehrer-Amtsschule. Sie freut sich jeder Helferschaft, sie braucht Helferschaft, sie findet sie aus der Familienschaft ihres Bezirks. Die Schule wird 'soziale Sammelstelle', sozialer Zentralpunkt des Bezirks, in ihr spielt sich sein geistiges, Erholungs-, Festleben ab, so daß das Hineinwähren der 'Schulzeit' in den Nachmittag keine Verminderung der Familie bedeutet, die am Abend, am sechsten Wochentag, der für konfessionelle oder andere Sonderlebensgebiete frei bleibt, und am Sonntag nun vielmehr viel inniger miteinander sich verweben kann, da ihre Glieder von einander viel wissen (...)." (OESTREICH 1923a, 127) Wenn die Familie frei von der Belastung von ihr nicht zu leistender Aufgaben sei, "würde sie wieder der Ort heiliger Einsamkeit werden, die der Mensch brauche, wenn er nicht verflachen soll, und auch die Stätte individuellster geistiger und körperlicher Arbeit, in der sich der einzelne, von einer Aufgabe ergriffen, lustvoll betätigt." (OESTREICH 1921, 38) Diese neue Familie hütet sich davor, wieder die Frau zu versklaven.²²³

Durch die Öffnung der Schule könnten die Eltern nicht nur den Unterricht besuchen²²⁴, sie dürften in Absprache mit dem Lehrer an Spiel- und Arbeitsübungen teilnehmen und am Spätnachmittag und Abend in den Schulgebäuden gesellige und bildende Zusammenkünfte abhalten. OESTREICH stellt sich die Schule vor als Gesellschaftszentrum der Elternschaft und damit Basis für den Aufbau einer Volksbildungsanstalt. Geeignete Ergänzungskurse machen die Schule zur "Elternschule". Diese Einrichtung erinnert zwangsläufig an die mangelnde Schulbildung von OESTREICHs Vater, der nur seinen Namen schreiben konnte. Doch darauf beschränken sich seine Vorschläge zur Erwachsenenbildung nicht. Weiterbildungsmöglichkeiten würden eingerichtet, damit sich "die aus dem Ringen mit dem Leben später sich heraus<S. 117>hämmernden Geistesträger wahrlich wertvoller Art durch Abend-, Sonntags-, Urlaubsuniversitäten neben ihrer Berufstätigkeit sich die Erkenntnisse, die Universalität und ihres tiefsten Drängens Erfüllung erobern und die Volkshochschule endlich all die feinen Tüftler, Sehnsüchtler und Idealisten aus dem ganzen Volke im Tempel erkennenden und schauenden Gemeinschaftsgeistes sammelt." (OESTREICH 1923a, 248) Fachbibliotheken, die an zentralen Stellen eingerichtet würden, sollten durch die kostenlose Benutzung der Verkehrsmittel allen Interessierten oder Talentierten zugänglich gemacht werden.²²⁵

Ein Problem der neuen Schule liegt nach OESTREICHs Meinung im Personal. 1920 war Oestreichs Ideal noch der "sozialistische Lehrer": "Der sozialistische Lehrer muß vorbildlich

²²⁰ Es wäre von daher anzunehmen, daß Oestreich das eigene Leben auf diese Theorie hin reflektiert hat.

²²¹ vgl. dazu Oestreich 1920, S. 26 und Oestreich 1921, S. 33

²²² vgl. dazu Oestreich 1923a, S. 121

²²³ vgl. Oestreich 1932, S. 27

²²⁴ vgl. dazu Oestreich 1924b, S. 53 und für die folgende Passage Oestreich 1920, S. 25

²²⁵ vgl. dazu auch Oestreich 1947b, S.128

sein: tüchtig, pflichtgetreu und gerecht; Taten will er, nicht Worte." Über seine Aufgabe heißt es: "Der sozialistische Lehrer soll die Jugend und das Volk bewußt und konsequent erziehen zur sozialen Solidarität und damit den Weg öffnen zur Befreiung der Menschheit und jedes Individuums (...)"²²⁶ Zu den notwendigen Eigenschaften des Lehrers zählt er Gesundheit, Humor, Elastizität, Hingabe und Persönlichkeitskraft (ebd.). Die Lehrer sollten nach OESTREICHs Ansicht mit ihrer Familie in der Anstalt, keinesfalls in großer Entfernung von der Schule wohnen. Wichtig sei, dass sich die Lehrer nicht vom außerschulischen Leben abtrennten, so wie Verflachung und Vereinseitigung der Lehrer und Erzieher besonders Gefahren des Internatsbetriebes, den er von seiner Zeit in Ilfeld in schlechter Erinnerung hatte, seien. Er fordert weiter, der Lehrer dürfe nicht im Staatsbürgerlichen, Literarischen, Wissenschaftlichen außerhalb der Schule aufgehen. Notwendig sei es, dass der Lehrer Kontakt zum Leben halte, und in längerem Urlaub "wieder einmal eine Zeitlang ganz Welt- und Lebenskonsument" (OESTREICH 1920, 29) sein könne. Die Beschäftigung mit außerschulischen Themen erweitere den Horizont und verhindere, dass der Lehrer zum "Schulmeister" (OESTREICH 1921, 60) werde. OESTREICHs Ideen zur Lehrerbildung waren anfangs noch sehr konkret. 1919 schlug er vor, mehrere Seminare zu pädagogischen Akademien zusammenzulegen und sie in Zusammenhang mit der Universität zu bringen. Als wichtig wertete er der Besuch pädagogischer und psychologischer Übungen für Studenten des höheren Lehrfaches.²²⁷ Mit dem Gedanken der Einheitsschule trat die Forderung nach einer einheitlichen Lehrerschaft, d.h. die Aufhebung aller Rang- und Gehaltsunterschiede in den Vordergrund: "Ausbildung und Gliederung der Lehrerschaft nach der besonderen pädagogischen Eignung des einzelnen, ohne Aufrichtung von Standes- und Wertunterschieden; außerdem Heranziehung aller Erzieher Talente aus dem Volke." (OESTREICH 1923, 253) Für die Lehrerausbildung in der Übergangszeit forderte OESTREICH, dass der Junglehrer ein Jahr lang in gewerblichen Betrieben in der Landwirtschaft, Industrie, im Handwerk usw. produktiv arbeite, um "Lebenserfahrung und Wirtschaftskenntnis" (ebd.) zu gewinnen. Dieses Arbeitsjahr sei nicht mehr nötig, wenn es erst einmal die elastische Schule gebe. Hier "spüren sich die 'Lehrer'" (a.a.O., 256) schon in der Grundschule aus. Gleichzeitig heiße "Erzieher sein" nicht "Geprüft sein" (a.a.O., 257). Besondere Institutionen zur Lehrerbildung sah OESTREICH nur noch für die Lehrer der Oberstufe vor, denen eine Berufshochschule als Teil der Gesamthochschule "die 'Vollendung' ihres Wissens vom Menschen, dem Leben und von ihren 'Fach'wissenschaften zu geben suchen." (a.a.O., 256) Jede Schule dagegen würde Ort der Lehrerauswahl. Im Helfersystem der Schule, in der Gruppenarbeit und in den Betrieben der Jugend zeigten sich "alle erzieherisch getriebenen Kräfte" (a.a.O., 257) von allein. "Die Frage der Lehrer für die neue Schule ist wegen der analytischen Bildung und Geisteslage unserer Lehrerschaft außerordentlich schwer zu lösen. Man muß auch da auf stufenweise Vervollkommnung bauen." (OESTREICH 1921, 60)

Bezieht sich die Bezeichnung "Einheitsschule" auf Aufbau und Gliederung der neuen Schule, so verweist "Produktionsschule" auf die Methode.²²⁸ In Abgrenzung von KERSCHENSTEINER und BLONSKIJ²²⁹ fordert OESTREICH die "Schule zum produzierend sich findenden schöpferischen, am Leben stets beteiligten, beseelten Menschen."²³⁰ Die Hinführung zur

²²⁶ Oestreich, Paul: Der sozialistische Lehrer. In: Oestreich 1923b, S. 83ff. 1926 spricht Oestreich vom "Erzieher zur Totalität" (vgl. Oestreich, Paul: Der Erzieher zur Totalität. In: Oestreich, Paul und Tacke, Otto (Hg.): Der neue Lehrer. Die notwendige Lehrerbildung. Osterwieck 1926, S. 9-23)

²²⁷ Oestreich, Paul: Billige Reformen. Zuerst in: Vorwärts, Nr. 560, 1919. Hier zit. n. Oestreich 1923b, S. 64.

²²⁸ "Unser Schulwille hat als 'Ziel' das - religiösierte - Leben (Lebensschule), als Organisationssgedanken die 'elastische Einheitsschule', als Methode (antimethodische) die Produktion." Oestreich, Paul: Ökonomistisch orientierte Erziehung? In: Die Neue Erziehung (7)1925, S. 349

²²⁹ vgl. dazu Oestreich 1923a, S. 135-145

²³⁰ Oestreich, Paul: Von "Arbeit" und "Produktion". In: Die Neue Erziehung, (6)1924, S. 272

sinnvollen produktiven Arbeit in der Produktionsschule "ist nicht Fabrikusbeutung, sondern sinnvoll sich erweiterndes und steigerndes Schaffen im Leben, an Aufgaben, die Schule, Haus, die Wirtschaft der Heimat stellen. Dabei wird körperliche Gesundheit und Schönheit (durch die Auswahl der Arbeit) erstrebt, dabei wird der Geschmack (vollendete Zweckmäßigkeit und gefällige Form), das Qualitätsgefühl (Echtheit, Solidität, durchdachte persönliche Form), die Wirtschaftstüchtigkeit (Zusammenhänge, Einkauf, Berechnung, Wertvergleich usw.) ge<S. 119>schult, also Kulturgefühl geweckt." (OESTREICH 1923a, 148) Das Ziel ist dabei, den Menschen zu einer aktiven Haltung, in OESTREICHs Worten "tätigen Lebensgestaltung" (a.a.O., 146), zu führen. Diese steht im Gegensatz zu einer vorwiegend anschauenden, rezipierenden und passiv-erlebenden Geisteshaltung, wie sie die Unterrichtsmethode der alten Lernschule fördere und die er aus eigener Anschauung kannte. Wie GOETHE sieht OESTREICH in der Erprobung der Anlagen und Fähigkeiten durch vielseitiges Tun die Voraussetzung, um die eigene richtige Bestimmung zu erkennen. Produktion bedeutet in diesem Sinn das schöpferische Gestalten materieller, künstlerischer, aber auch geistiger Werte. "'Arbeit' und 'Produktion' im pädagogischen Sinne der 'Produktionsschule' ist alles das, was im Prozeß und Ergebnis dazu dient, den einzelnen, das Volk, die Menschheit zu einer Lebensführung zu befähigen, die erfüllt ist vom Auftrieb zu den 'Ewigkeitswerten!'"²³¹ So verstandene Arbeit umfasst in der Produktionsschule die Herstellung von Gebrauchsgegenständen wie Kleinmöbel, Geschirr, Kleidung statt wertloser Basteleien, Garten- und Feldarbeit, Kleintierpflege, die Gestaltung von Schulfeiern, das Üben sozialer Formen (Aufstellen von Ordnungen, Arbeitsplänen, Selbstverwaltung), soziale Hilfsdienste, die Anwendung wissenschaftlicher Arbeitsformen (Beobachten, Sammeln, Ordnen usw.) oder Übersetzungen aus Fremdsprachen.²³² Damit lasse sich die Jugend zu "Produktkenntnis" erziehen, sie lerne Waren nach der Qualität beurteilen, d.h. nach ihrer Solidität und nicht nach dem Geschmack der Mode. Die Schulung von Geschmack und Qualitätsgefühl ist OESTREICHs unbedingtes Anliegen.

Die Produktionsschule löse die Diskrepanz zwischen geistiger und praktischer Arbeit und damit die Geringschätzung der "Handarbeit" und die einseitige intellektuelle Ausrichtung der Schule auf. "Aber Geist und Hand sollen Brüder werden. Sie sollen beieinander bleiben. Das ist der Sinn der Versittlichung und der Vermenschlichung der Arbeit, ohne die sie Qual bleibt, mühsam ertragen und ohne Segen." (OESTREICH 1921, 47) Damit formuliert OESTREICH die Lösung für die selbsterlebte Diskrepanz zweier Milieus: des bürgerlichen, das Bildung nur als geistige, humanistische sah, und des handwerklich-proletarischen, die zu vereinbaren ihn in beiden in eine marginale Position drängte.

OESTREICH legt aber nicht nur Wert auf die Vielseitigkeit der Arbeit, sondern vor allem auf die direkte Verbindung mit dem Wirtschaftsleben. Durch die verschiedenen Tätigkeiten wie Jagen, Viehzucht, Gartenarbeit, Erntehilfe, Tierhüten, Ac<S. 120>kerbau, Werkstatt- oder Hausarbeit könne zunächst der Schulbedarf produziert werden, aber auch ein wesentlicher Prozentsatz der Unterhaltskosten für die Schulen selbst gestellt werden. Diese Forderung impliziert nicht nur wirtschaftspolitische Konsequenzen, sondern damit ist das sozialerzieherische Motiv angesprochen, von dem OESTREICHs Produktionsschulidee getragen wird. So hat die Arbeit nicht nur das Ziel der individuellen Entfaltung des Subjektes, sondern muss ein "Verpflichtungsgefühl des einzelnen gegenüber der Gemeinschaft" wecken, "dies allein adelt jegliche Arbeit in der Produktionsschule, mag sie noch so häßlich, unangenehm und ungelegen sein, daß sie aus der Erkenntnis herausgetan wird; es ist alles Dienst an der Gemeinschaft."²³³ Die Ausrichtung auf die Gemeinschaft lässt kein Konkurrenzstreben und keine

²³¹ Oestreich, Paul: Von "Arbeit" und "Produktion". In: Die Neue Erziehung, (6)1924, S. 274

²³² vgl. dazu Weise 1928, S. 81

²³³ Oestreich zit. n. Dern 1926, S. 30

Außenseiter mehr zu, sondern bindet den einzelnen über das gemeinsame Ziel an die Gemeinschaft und schafft die Gemeinsamkeit der Individuen untereinander.

Überblickt man OESTREICHs Schulkonzept im ganzen und bezieht es auf die Defizite, wie sie für seine Kindheits- und Lernerfahrung herausgearbeitet wurden, so fällt zunächst auf, dass organisatorische Bemühungen für OESTREICH absoluten Vorrang gegenüber inhaltlichen Einzelforderungen der Schulreform haben. Die Inhalte ergeben sich in der Folge organisatorischer Reformen: "Vieles, was ideell grundstürzend erscheint, erweist sich dem schürfenden Blick als Frage der Organisation, als Formschöpfung, aus der der Inhalt quellen muß." (OESTREICH 1924a, 20) So wie ihm im Rückblick das Leben der Kindheit unorganisiert erscheint, weil es keine Trennung von Arbeits- und Freizeit gab, weil der geregelte Tagesablauf den Notwendigkeiten des Tischlereibetriebes zum Opfer fiel, weil die dem Kind zustehende Zeit anderweitig verplant wurde und weil sein Bedürfnisse als Schulkind in der Alltagshektik untergingen, behebt OESTREICH alle diese Mängel, indem sein Konzept der Lebensschule nicht nur die Schul-Zeit, sondern das gesamte Leben umfasst. Das Schulmodell erscheint gleichsam als Positiv der negativen Eigenerfahrung. Die "totale" Organisation aller gesellschaftlichen Erziehungsprozesse, die Einbindung des Menschen vom Zeitpunkt der Zeugung an bis zum Tod in Institutionen und Gemeinschaften, sollten Isolation, Einsamkeit und nicht gewolltes Alleingelassenwerden mit allen negativen Folgen verhindern. Die Erziehungstheorie wird zur kognitiven Verarbeitung eines tiefliegenden Ressentiments, das immer wieder schmerzliche Gefühle hervorrief. Schon die eingangs dargestellte umfassend kritische Position ließ auf ein solches Ressentiment OESTREICHs schließen, da er die Kritik der Familie in den Mittelpunkt stellt. Es zielt auf das Erlebnis der eigenen Familiensituation, die mit ihrem Defizit an Expressivität <S. 121> die sein ganzes Leben durchwirkende Erfahrung der Einsamkeit und Marginalisierung grundlegte und ihm als das von Geburt an Mitgegebene auch für die Polarität seines Lebens verantwortlich scheinen musste. So antwortet die vollkommene Erfassung des Lebens über die Organisation von Erziehung in OESTREICHs Vorschlag auf die selbst erfahrene mangelnde Zuwendung und Pflege. Die Organisation der Lebensschule löst die Defizite der Familie, verhindert Nicht-Erziehung ebenso wie Vernachlässigung, institutionalisiert Pflege und Hygiene und entlastet die Familie von allen, insbesondere wirtschaftlichen Aufgaben, die ihre Funktion als Idylle, als "edle geistig-seelische Gemeinschaft und Feierstätte"²³⁴ beeinträchtigen. Der Überlastung der Familie und ihrer Trennung von der Schule, die er durch den Besuch des Realgymnasiums als schmerzhaften Milieuwechsel erlebte, begegnet OESTREICH mit der Idee einer Erziehungsgemeinschaft, die Lehrer, Eltern und Schüler umfasst: "Sie muß, da jedes Kindesalter zu seiner vollen Eigenart nur in seiner Altersgemeinschaft gelangt, sich im Erzieherischen fast restlos in der sich öffnenden produktiven Erziehungsgemeinschaft 'Schule' auflösen."⁶⁴ Die Ganztagessschule verhindert die Benachteiligung durch die Herkunft, indem sie das verhütet, was OESTREICHs Schulkindheit belastete: das Fehlen von Zeit und Platz für die häuslichen Schularbeiten, die Überlastung durch die Mitarbeit im elterlichen Betrieb und die mangelnde Unterstützung und Förderung des Elternhauses. Im Konzept der Lebens- und Produktionsschule wird die praktische Arbeit gegenüber der einseitigen Betonung von intellektuellen Tätigkeiten aufgewertet. In ihrer lebens- und naturnahen Ausrichtung macht sie den Sportunterricht, unter dem OESTREICH die ganze Schulzeit über litt, überflüssig. Sie verzichtet auf Sprachendrill, in dem er den Gipfel der Lebensfremdheit sah. Die Öffnung der Schule für die Eltern lässt diese nicht nur Anteil am schulischen Leben nehmen, sondern hilft, die Milieudiskrepanz zu überbrücken, indem sie den Eltern Bildungsangebote macht. Die mangelnde Bildung des Vaters verlangte OESTREICHs Mitarbeit in der Tischlerei. Ab der Tertia führte

²³⁴ Oestreich, Paul: Die alte und die neue Familie. In: Die Neue Erziehung 3(1921), S. 304-305

er die Bücher des Betriebes²³⁵. Auch einzelne, positiv erlebte Momente finden sich in der Theorie wieder. So klingt die Lagebeschreibung der Lebensschule wie <S. 122> eine Hommage an das Elternhaus in der Kolberger Vorstadt, mit dem großen Hof, Ställen und Garten, die viel Raum für Entdeckung und Abenteuer boten.¹⁵

Besonders in die Forderungen zur Kleinkinderziehung gehen OESTREICHs Kindheits-erfahrungen ein. Zentral ist hier der Plan zur ärztlichen Versorgung. Er antwortet nicht nur auf das schwere Erlebnis des Todes der Schwester, sondern auch auf OESTREICHs lebensbegleitende Disposition zur Krankheit. Die Einrichtung von besonderen Institutionen für Schwangere und Entbindungsstationen verhindert die Überlastung der Frauen, wie er sie bei der Mutter selbst sah. Diese Funktion erfüllt auch der Kindergarten, der gleichzeitig vor der Vernachlässigung des Kleinkindes und vor Gefahren schützt. Auch in die Vorstellungen zur Lehrerbildung verweben sich die eigenen Erlebnisse. Die negative Erfahrung in der Klosterschule Ilfeld führt nicht nur zu OESTREICHs Ablehnung von Internaten, sondern begründet auch die Forderung nach außerschulischer Betätigung der Lehrer, in der für ihn selbst der Lebensschwerpunkt lag, um Einseitigkeit und Isolation zu vermeiden. Damit trägt er dazu bei, durch die Institutionalisierung beider Momente das zu verhindern, was ihn lebenslang belastete. Die ständige Notwendigkeit beide Bereiche zu vereinbaren, wurde zur Belastung und evozierte Konflikte. Die Einheitsschule als Lebens- und Produktionsschule organisiert das Leben, leitet, stützt, sorgt und entlastet. Das Ressentiment einer negativen Erziehungserfahrung mündet in eine Konzeption, die alles erfahrene Leid verhindert hätte.

Das Konzept der Einheitsschule als Lebens- und Produktionsschule wird ergänzt durch OESTREICHs Menschenbild. Sein Erziehungsbegriff und seine Erziehungsziele werden im folgenden hinterfragt.

B. Menschenbild als Theoretisierung der Lebenssituation

Von den verschiedenen geistesgeschichtlichen Wurzeln, die in OESTREICHs Bildungs- und Erziehungsgedanken eingehen, stellt die Literatur zu OESTREICH den besonderen Einfluss der Ideen FICHTEs und GOETHEs heraus.²³⁶ BÖHM präzisiert im Hinblick auf die Werke, mit denen sich OESTREICH sehr wahrscheinlich intensiver beschäftigt hat und nennt FICHTEs "Reden an die deutsche Nation" und GOETHEs "Wilhelm Meister". Wenn OESTREICH in seiner Theorie, wie BÖHM nachweist, auch auf MARX, KERSCHENSTEINER und NATORP, oder nach DERN, auf PESTA<S. 123>LOZZI's Gedankengut rekurriert, so lässt sich OESTREICHs Bildungsbegriff doch mit der Formel des klassisch-idealistischen Bildungsideals näherkommen.

Bildung muss in OESTREICHs Sinn allgemein-menschlich sein und durch die allseitige Entwicklung der individuellen Neigungen, Fähigkeiten und Interessen zum ganzen und harmonischen Menschen führen. Einseitige Akzentuierungen im Bildungsprozess, also z.B. die Überbetonung der kognitiven Bildung, sind dabei unter der gleichgewichtigen Berücksichtigung und Ausprägung aller menschlichen Kräfte zu vermeiden. "'Bildung' ist persönlich, 'Bildung' besitzt ein Mensch, wenn er durch die seiner Wesenslage gemäßen Bildungsmittel zu einer möglichst reichen und starken Wesenheit gelangt." (OESTREICH 1923a, 100) Bildung wird damit auf der Grundlage der naturgegebenen Bedingungen zum "Selbstgestaltungsringen" als "der Prozeß der individuellen Auswahlformung aus einer oszillierenden

²³⁵ vgl. dazu Oestreich HA, S. 10. Auf S. 5 schreibt Oestreich: "Ich habe die, im Tertiaalter, in schmerzlicher Erinnerung, denn wenn sie ankamen und beim Abladen jedes Brett nach Länge, Breite und Dicke - damals noch in Fuß und Zoll vom Vater vermessen war, so mußte ich dann die Kubikinhalte berechnen und viele Seiten von Zahlenreihen addieren. Ergab sich beim probeweisen Nachrechnen Fehler, so hatte das peinliche Folgen für mich, da nach dem Ergebnis bezahlt wurde."

²³⁶ vgl. Dern 1926, S. 37ff; Böhm 1973, S. 201ff; Neuner 1980, S. 238ff

Mannigfaltigkeit an einer elastischen Fülle." (a.a.O., 217)²³⁷ Der Bildungsvorgang folge seinem Eigengesetz, er umfasse aber neben der natürlichen Entwicklung des Einzelnen auch das Zusammenspiel mit den äußeren Faktoren, also der erziehenden Umwelt. Der Zustand des Gebildetseins werde nicht über humanistische Bildungsideen, Lernen von objektivem Wissen, Fächern, Methoden oder der Nachahmung wesensfremder Vorbilder erreicht: "der Mensch muß sich selbst zum Menschen machen, sonst wird er es nie!" (ebd.) Entscheidend ist damit das Moment der Aktivität, der Selbsttätigkeit auf dem Weg zur Bildung. Es geht nicht um Anpassung, sondern die tätige Auseinandersetzung mit der vorhandenen Kultur: "Der Mensch erobert sich sein zeitlich Selbst erst aus seinen vielen Möglichkeiten durch Reibung an der Welt."²³⁸

Bildung sei "individual-sozial" (ebd.), also persönlich und auf die Gemeinschaft ausgerichtet. Damit ist gebildet, "wer imstande ist, seine Lebenssphäre, von da aus die Welt denkend und handelnd zu erfassen und zu erobern und sich in eigener Tüchtigkeit mit Tat und Gefühl in die Gemeinschaft einzugliedern." (OESTREICH 1924a, 110) OESTREICH schlägt den Bogen vom Individuum über das Volk zur Menschheit: "Diese Bildung ist immer 'national', d.h. heimatbestimmt, sie ist nur vollendbar in der Gemeinschaft und macht deshalb zum Gemeinschaftsbürger, zum Werker für Volk und Menschheit." (OESTREICH 1923a, 100) Der Weg zur Menschheitskultur führt über die Bildung des einzelnen, denn "'Bildung' wird Reifung zur Lebensform und die Lebensform der <S. 124> Menschheit reift aus den sich zusammenschließenden Totalitäten von Einzelwesen und Sozialität."²³⁹

OESTREICH vergleicht die Entwicklung des Menschen mit der Bildung des Kristalls, der eine glückliche Entstehung und eine mütterliche Erziehungs- und Wachstumslösung brauche, in der er frei und geborgen schweben könne, um die Eigenart seiner Existenzform unter dem Einfluss aller Sonderumstände annehmen zu können.²⁴⁰ Deshalb sei Erziehung notwendig von der Geburt des Kindes an, bis es fähig sei, sein Leben völlig selbständig zu bestimmen. Sie müsse die Persönlichkeit, wie sie aufgrund der Veranlagungen latent vorhanden sei, zur Aufdeckung und Entfaltung bringen.²⁴¹ Anstöße, Anregungen und Beratung seien nötig, da das Kind nicht Zeit habe, "um die ganze Entdeckungsfahrt der Menschheit im gleichen Tempo zu wiederholen!" (OESTREICH 1923, 78) Erziehung wäre überflüssig, wenn es keine Hindernisse gäbe und man ein ideales Milieu und optimale Vorbilder für alle Anlagen, Begabungen und Wesensarten voraussetzen könnte. Ihre ideale Aufgabe sei es, das "Menschenkind betreuend zu beobachten, aus allen Erfahrungen aus ihm an der Hand der dem Führer bekannten Menschentypen (Seelenstrukturen) durch Einfühlung und mit schauender Kraft sich von dem Kinde als einstmaliger Persönlichkeit eine lebensvolle Vorstellung zu schaffen und nun auf dies Bild zu, zu seiner Verwirklichung, die nächsten Schritte zu tun, stets und durchaus aber bereit, der etwa zunehmenden Spannung zwischen Bildannäherung und Menschenwachstum durch Einlenken zum letzteren, durch Berichtigung seines Persönlichkeitsentwurfes nachzugeben." (a.a.O., 81) Der Mensch brauche wie der Kristall Nahrung, Wärme, Freiheit und Bewegung, nur in einem anderen, höheren Sinn: "Zur Nahrung hinzu treten Kleidung und 'Hüsung', die bloße Temperatur muß 'menschlich' werden durch die Liebeswärme und dem Kinde dadurch die ausreichenden 'Umstände' zur Heimat beseelen, die 'Freiheit' muß das Abenteuer und die produktive Tätigkeit zulassen und vermitteln, damit das Ethos sich in Wagnis und Leistung herausfinden kann, und die 'Bewegung' darf - körperlich

²³⁷ So schreibt Oestreich auch: "Gebildet ist, wer seine Form um seinen Inhalt ausgeprägt hat." (Oestreich 1923a, S. 96)

²³⁸ Oestreich, Paul: Bereitwerden zur Menschheitskultur. An die Chinesen! Rudolstadt 1925, S. 29

²³⁹ Oestreich, Paul: Bildung als Lebensform. In: Die Freude. Monatshefte für freie Lebensgestaltung. Heft 5. Egestorf, 5(1928), S. 208

²⁴⁰ vgl. dazu Oestreich 1928, S. 201

²⁴¹ vgl. dazu Oestreich 1920, S. 23

und geistig - nicht so weit gehen, daß die Formung mechanisch wird." (OESTREICH 1947b, 113) OESTREICH lehnt jede Methode der Erziehung als Mechanisierung ab.²⁴² Vielmehr könne und dürfe Erziehung nur als und im Leben, als unmittelbare und indirekte Lebensgestaltung erfolgen.²⁴³ Sie müsse sich dem Wachstumsrhythmus fügen, also besonders auch die Zeit der Pubertät <S. 125> berücksichtigen²⁴⁴, sie dürfe nichts erzwingen, sondern müsse dem Kind Zeit geben, damit es sich ausprobieren könne.²⁴⁵ OESTREICH fasst die Aufgaben der Erziehung zusammen: "Die Erziehung hat den Körper auszubilden und gesund zu erhalten, das Triebleben für die Herausformung des sittlichen Ideals fruchtbar zu machen, das Gefühl auf das reine Mitschwingen mit dem Grundton im Erlebnis zu stimmen, den Willen zum Handeln aus dem Geiste des Gemeinschaftswohles zu kräftigen, den Verstand zu selbständigem Urteil zu schulen und den jungen Menschen dadurch zur Höchstentfaltung seines eigenen Wertes zu befähigen, daß sie ihm die Erarbeitung des ihm nach seiner natürlichen Veranlagung zugänglichen wissenschaftlichen, praktischen und künstlerischen Könnens ermöglicht." (OESTREICH 1921, 8) Erziehung ist in OESTREICHs Verständnis möglich und findet jederzeit statt. Er verweist jedoch auch auf ihre Grenzen: "Der Mensch ist nicht ein Programm, sondern ein Problem, die Erziehung nur ein Lösungsversuch, das Leben auf alle Fälle ein Experiment." (a.a.O., 61) Es sei zu bedenken, dass der Mensch und seine Erziehung Probleme seien, die sich nicht restlos rational erfassen ließen, so sehr das Suchen nach Annäherungswerten Aufgabe der Pädagogik sein müsse.²⁴⁶

OESTREICH verwahrt sich gegen die Festlegung abstrakter und theoretischer Erziehungsziele.²⁴⁷ Das Ziel der Erziehung liegt für ihn in der Verwirklichung des neuen Menschen. Sein Menschenbild ist auf zwei Begriffe zu bringen: Der neue Mensch muss total sein (Totalität) und er muss vollkommen auf die Gemeinschaft hin ausgerichtet sein (Religiosität), wobei OESTREICH "Religiosität" aber nicht im herkömmlichen Sinn versteht. Totalität und Religiosität lassen sich hinsichtlich ihrer Bedeutung nicht eindeutig definieren, sie überschneiden sich teilweise oder stehen für dasselbe Gemeinte, mit einer jeweils anderen Perspektive.

Totalität bedeutet zunächst Gesamtheit, Ganzheit, in der die Polaritäten nicht aufgehoben sind, sondern in ihren Spannungen erlebt und bejaht werden. Totalität sei nicht nur Erziehungsziel, sondern Menschheitsziel: "Entschiedene Schulreform ist Streben nach Totalität - von Mensch, Gesellschaft, Welt - aus dem Wundsein für die Inkongruenz von Muss und Ist, von Wille und Tat, von Leben und Sehnsucht."²⁴⁸ Totalität sei die Lösung des Kulturproblems: Sie packe alle "Urfragen der Menschheit" an:<S. 126> "Technisches Überall, und doch - Heimat und Selbsthaftigkeit, aller Dinge und Naturkräfte mächtig, und doch (und gerade) - Askese, die Güter verachten und - lieben, die enge Menschen erfüllte Erde und - tiefste persönliche Einsamkeit... Wer nicht zu tiefst begreift, daß all die majestätischen Paare immer zusammen erlebt werden müssen, der wird wohl im einen schwärmen und vom anderen vernichtet werden." (OESTREICH 1947a, 56) Durch ein bewusstes Streben zur Einheit müssen Wirtschaft, Leben und Denken so zur Harmonie gebracht werden, "daß gespannte Ruhe ein Ganzes erfüllt."²⁴⁹ Totalität als Spannungsverhältnis bedeute für den Menschen die Einheit

²⁴² vgl. dazu Oestreich 1923a, S. 217

²⁴³ vgl. dazu Oestreich 1923a, S. 121

²⁴⁴ vgl. dazu Oestreich 1923a, S. 170

²⁴⁵ vgl. dazu Oestreich 1923a, S. 70

²⁴⁶ vgl. dazu Oestreich 1921, S. 31

²⁴⁷ So heißt es in Oestreich 1923a, S. 119: "Wir werden hoffentlich bald alle lachen, wenn man uns noch aus vergilbten Pergamenten 'Erziehungsziele' aufrichten will. 'Erziehen' kann nur unmittelbar aus dem Leben seinen Sinn erhalten."

²⁴⁸ Oestreich, Paul: Sylvester-Gespenster. In: Die Neue Erziehung, (8)1926, S. 58

²⁴⁹ Oestreich, Paul (Hg.): Menschenbildung. Vorträge Entschiedener Schulreformer im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zu Berlin. Berlin 1922. Hier zit. n. Weise, Martin 1928, S. 24

von Körper, Geist und Seele²⁵⁰ und deshalb müssten alle Bereiche gleichwertig gebildet werden. "Der 'Mensch' ist im Leibe, die 'Seele' ist leib- und lebensgebunden, das Denken und Urteilen ist eine schulbare Funktion des einen, Unzertrennbaren, das nur Schulmeisterei seziiert. ... Darum schiebt nicht den Körper zur Abwechslung in den Vordergrund, es ist so wenig nütze, wie frühere 'Vergeistigung' oder 'Verseelung', Hypertrophie des Denkens oder des Empfindens! Und berechnet kein kunstvolles Gleichgewicht aus veränderter Komponentenbemessung! Sondern treibt Menschenerziehung!" (OESTREICH 1923a, 86) In der Totalität ist damit der Körper-Geist-Dualismus aufgehoben. Die Dominanz der Vernunft tritt zurück und gibt dem Leiblichen sein Recht zurück. Mit der Begrifflichkeit unserer Analyse lässt sich ebenso von der Ausgewogenheit von instrumentellen und expressiven Anteilen im Leben sprechen. Das Streben nach Totalität bedeutet also die immer stärkere Entwicklung aller "Persönlichkeitskräfte" (OESTREICH 1947a, 56). Totalität als "liebende Verbundenheit in der Vollwertigkeit aller" (OESTREICH 1947b, 70) wird als ein Grenzwert festgesetzt, dem es n.,herzukommen gilt, denn "die Lebensform der Menschheit reift aus den sich zusammenschließenden Totalitäten von Einzelwesen und Sozialität." (OESTREICH 1928, 208)

OESTREICH spricht von einer Totalitätsethik: Wenn der Mensch seine volle Entwicklung, also sein "Vollmenschentum" (OESTREICH 1947a, 39) erreicht habe, folge eine Umwertung der Moralbegriffe. Der totale Mensch in einer Gesellschaft, die im Begriff des Totalwerdens sei, sei von selber "sozial" (OESTREICH 1947a, 37). Dieses soziale Element des menschlichen Charakters fasst OESTREICH mit dem Begriff der Religiosität. Auf dem Weg zur Totalitätskultur müsse Erziehung Religiosierung sein, indem sie den Menschen zu Verantwortung und Verbundenheit gegenüber der Gemeinschaft führe. Religiosierung umfasst aber auch die "Umwandlung <S. 127> aller Macht-, Besitz-, Produktions-, Gesellschaftsverhältnisse in solcher Richtung, daß jeder einzelne sein volles Menschentum erringen, behaupten und auswirken kann, die sozialindividuale Ethisierung des Alltags."²⁵¹ Erziehung als Religiosierung führt den Menschen zu einer neuen Moral und Sittlichkeit, deren Werte Solidarität und Altruismus sind. Sie zielt auf eine genossenschaftliche Grundeinstellung des einzelnen und seine Einordnung in die Gemeinschaft, und eben diese bezeichnet OESTREICH als Religiosität. Der religiöse Mensch ist für OESTREICH der "brüderliche Mensch"²⁵². Erziehung zur Brüderlichkeit beginne mit der Selbsterziehung und wirke beispielhaft durch die Selbstverständlichkeit, Freudigkeit, Gläubigkeit der Lebensgestaltung in allen Einzelheiten, der Liebe zu Menschen und Dingen. Nur der ganze Mensch, bzw. der auf dem Weg dorthin sei, könne brüderlich sein. Dieser sei "nicht psalmodierender Sonntagsprediger, nicht Verzichtler, nicht Gefäß sich unterwerfender Hingabe, nicht lauschender Träumer im Vergangenen, nicht Asket um des Verdienstes willen. Sondern Täter, Gestalter, Erhorer und Erfühler und dann Diener und Meister des Kommenden, Asket dann, wenn er sich stärken muß zu großem Werk. Der brüderliche, religiöse Mensch ist Revolutionär, denn umwälzen muß er die Zustände, zerreißen und neuordnen die Beziehungen so, daß Brüderlichkeit möglich sei." (ebd.) Dieser neue Mensch sei getrieben vom erkannten Ideal und "von seiner Aufgabe besessen"²⁵³. Sein Charakter sei kämpferisch, heldenhaft. Er lehne sich auf, sei produktiv, revolutionär und utopiegetrieben.²⁵⁴

Damit deckt sich auch der von OESTREICH geforderte neue Lehrer. Im Gegensatz zum traditionellen Schulmeister, der über Wissen und Methode verfüge, sei er primär Erzieher, und das Fachwissen trete hinter die dafür notwendigen Qualifikationen zurück. Gerade durch die

²⁵⁰ vgl. dazu Oestreich 1947b, S. 139

²⁵¹ Oestreich, Paul: Idee, Arbeit und Existenzberechtigung des Bundes Entschiedener Schulreformer. In: Die Neue Erziehung. 9. Heft 1927, S. 551-552

²⁵² Oestreich, Paul: Der brüderliche Mensch. In: Die Neue Erziehung. (4)1922, S. 326-327

²⁵³ Oestreich, Paul: Die anständige Armut. In: Die Neue Erziehung. (8)1926, S. 510

²⁵⁴ vgl. dazu Oestreich 1947a, S. 48

Eigengesetzlichkeit des Bildungsvorganges sei seine Aufgabe eine beschränkte. Der Erzieher solle nicht allzuviel helfen wollen, da er meist nicht helfen könne²⁵⁵, weil der Mensch gerade im eigenständigen Durchstehen schwieriger Phasen reife und wachse. So fordert OESTREICH: "Selbstbescheidung des Pädagogen und der Pädagogik: Ehrfürchtiges Lauschen am Lebensstrom!" (OESTREICH 1947b, 126). Was er brauche, seien zunächst psychologisches Einfühlungsvermögen und Achtung vor dem Individuum. "Wissen um den Lebensrhythmus, um das körperlich-geistige Wachstum des Kleinkindes, um die Periodizität des Ju-<S. 128> gendalters, um die Symptome, um die 'schöpferischen' Pausen, um die Dumpfheitszeiten, um die Funktionalität der 'Moral' zum Alter." (OESTREICH 1923a, 253) Nicht was der Lehrer könne und lehre, sei entscheidend, sondern, was er ist. Er könne der Jugend nur durch das eigene Beispiel helfen und nicht durch objektive Theorien. Weil erziehen suchen heiße, "sei der Erzieher stets ein Suchender, nie ein Fertiger oder gar ein Rentner!" (OESTREICH 1921, 61) Gleichzeitig verweist OESTREICH darauf, dass das Ziel der Erziehung selbst der suchende und schöpferische, seiner selbst mächtige soziale Mensch sei (ebd.). Erziehung zur Totalität verlange vom Erzieher: "Bewährtheit (Charakter), Können (Kunst, Übung, Urteil, Entschlußkraft), Wissen (Wissenschaft), vor allem aber gezügeltes Besessenheit, Müssen (Religiosität, keinen Fanatismus)!"²⁵⁶ Dagegen brauche er keine Methode: "Die Mittelmäßigkeit bildete zu ihrem Schutze die 'Methode' aus, die Didaktik. Man wird sie in Zukunft nur noch kennen müssen, um ihr nicht anheimzufallen und nicht Mechanismenprodukte mit Menschenwerten zu verwechseln." (OESTREICH 1923a, 237)

Damit ist das Erziehen eine kaum noch lehr- und lernbare Kompetenz. Der Erzieher müsse sich berufen fühlen: "Erzieher werden gerade so weit brauchbar sein, als sie das beste Menschentum der Zeit repräsentieren und wund sind vom Gedanken kommender Notwendigkeit. (...) Der Pädagog muß alles analytische Wissen wieder unter die Bewußtheit sinken lassen können. Am besten kann er das, wenn er auf andern als den vorgeschriebenen Bahnen 'ward'." (OESTREICH 1947a, 8) An anderer Stelle gibt OESTREICH das Beispiel einer Frau in höherem Alter, die gerade mit der Erfahrung eines ganzen Lebens eine gute Erzieherin sein könne, auch wenn sie nicht das Lehrerinnenexamen gemacht habe.²⁵⁷ 1926 schreibt OESTREICH, Pädagoge solle erst werden, wer menschlich das Schwerste bestanden habe. "Der Pädagoge muß Vollmensch von erworbener und bewiesener Erlebniskraft, Aufwühlbarkeit, Einfühlungsfähigkeit, Eindrucksstärke sein, ein ringender Mensch, kein Geruhiger!" (OESTREICH/TACKE 1926, 17) Ziel sei die Selbstaulesung des pädagogischen Menschen. Als Erzieher erproben dürfen sollte sich derjenige, der die Fähigkeit besitze, "das Wesentliche zu ergreifen, kultursynthetisch zu denken und zu leben, immer die bestmögliche Sozialität zu verwirklichen." (a.a.O., 18) Der Lehrer als "Totalitätspolitiker" (OESTREICH/TACKE 1926, 22) entstehe damit nicht nach einem Bildungsschema, sondern aus kämpferischer "Sehnsucht zur Totalität" (OESTREICH 1947a, 9). Die "Lehrer der Zukunftsschule, sie müssen überorganisch, soziologisch-willensstark, ethisch-gläubig eingestellt sein!" <S. 129> (OESTREICH 1921, 59)²⁵⁸ Die Lehrer als "das beste Menschentum der Zeit" (OESTREICH 1947a, 8) müssen den totalen Menschen repräsentieren und zum Vorbild werden.

Wie Prometheus²⁵⁹ kämpfend gegen sich und die Welt werde der Mensch: "In wem das wächst, sich durchsetzt, dieser Welttrotz, der in Freiheit ausmündet, der ist gefeit, der bedarf keines 'Gesetzes', transzendental funktionierenden Gewissens, er wird getrieben von seinem

²⁵⁵ vgl. Oestreich 1923a, S. 143

²⁵⁶ Oestreich, Paul: Der Erzieher zur Totalität. In: Oestreich/Tacke 1926, S. 17

²⁵⁷ vgl. dazu: Die Reichsschulkonferenz 1920. Amtlicher Bericht, S. 537

²⁵⁸ Ein solcher Lehrer müsse autonom arbeiten dürfen, also auf eigene Verantwortung. Dies ist auch die Basis für Oestreichs Forderung der kollegialen Schulverwaltung.

²⁵⁹ Die Identifikation mit Spittellers Prometheus findet sich mehrfach. Vgl. Oestreich 1947a, 38. Indirekt: Oestreich 1922, S. 154 und 164

Weltgefühl, selber eine Welt, er erst kann der Gemeinschaft dienen, nicht der zerfließende Schwärmer, der sich selbst aufgab, bevor er sich im Kampfe fand!" (OESTREICH 1922, 154) OESTREICH meint aber nicht den ruhelosen, unausgereiften Menschen, der von Erlebnis zu Erlebnis jagt und nicht besinnlich werden kann. Wer seine Einmaligkeit begriffen habe, den "packt die Sehnsucht nach der Ruhe, Gewißheit, Ewigkeit (...)" (OESTREICH 1923a, 265) "'Weltreligiös' sein, das ist Sichfühlen im rhythmischen Pulsieren der Weltkräfte, Sichunvollkommenfühlen inmitten der Antinomien des Lebens und sich sein Gleichgewicht ringend erobern und bewahren. Das heißt also einsamer Kämpfer sein inmitten der Scharen der Mitkämpfer und doch vergemeinschaftet mit ihnen zu gleichem Leidbewußtsein, zu gleicher Kampfestapferkeit und schwebender Lust, zum Rausch gesunden Lebens." (ebd.) Das Erlebnis der Einsamkeit scheint notwendig, um die Welt ändern zu können und nur der Einsame ist fähig zur Gemeinschaft: "Einsame Menschen, damit Gemeinschaft rausche!" (ebd.) OESTREICH operiert hier nicht nur mit zwei Menschenbildern, einem negativen und einem utopischen, sondern konstruiert regelrecht eine "Philosophie des Gegensatzes mit dem Ziel der Totalität" (WEISE 1928, 23). Tatsächlich verwendet er immer wieder Gegensatzpaare, deren Elemente zueinander in Spannung stehen, aber zusammengehören.²⁶⁰ Totalität des Lebens bedeutet: "Technisches Überall, und doch - Heimat und Seßhaftigkeit, aller Dinge und Naturkräfte mächtig, und doch (und gerade) -- Askese, die Güter verachten und - lieben, die enge Menschen erfüllte Erde und - tiefste persönliche Einsamkeit (...) Wer nicht zu tiefst begreift, daß all die majestätischen Paare immer zusammen erlebt werden müssen, der wird wohl im einen schwärmen und vom anderen vernichtet werden."²⁶¹ Polarität ist für OESTREICH gleichsam Naturgesetz: <S. 130> "Wer solche 'Antinomien' für feindliche, zur Entscheidung nötigende, festliegende Verschanzungen nimmt, statt sie als gerichtete und richtende Spannungen, als ewige Kraftstromspender zu erfassen, der ist tot, ja lebensfeindlich."²⁶² Es sei notwendig, immer beide Pole jener "Feldspannung" zu bejahen, "voll Liebe die ganze Welt zu umfassen (in These und Antithese), (...) damit die Welt 'in Spannung', lebend und harmonisch werde (...)" (OESTREICH 1923a, 269)

Genau hier präsentiert sich das lebensgeschichtliche Fundament in aller Deutlichkeit. Die Grunderfahrung der Polarität führte in Paul OESTREICHs Leben zu einer fortwährenden Lebensspannung. Von Kindheit an musste er Widersprüchliches vereinbaren. Aus der Diskrepanz zweier Milieus wurde durch den sozialen Aufstieg die Diskrepanz zweier Lebensbereiche: die tägliche Berufsarbeit musste mit dem politischen Engagement, das zum Lebensschwerpunkt wurde, vereinbart werden. Durch Studium und Beruf dem Bürgertum zugehörig setzte er sich politisch ein für das Milieu seiner Herkunft. Indem er sich gegen die vollkommene Assimilation mit dem Bürgertum entschied und sich stets als Proletarier fühlte, wurde diese Polarität zum ständigen Spannungsmoment. So litt er zum einen unter diesem Defizit, sah sich aber gleichzeitig als durch das Ertragen dieser Spannung Gestärkter, der zum Vorkämpfer für die anderen werden konnte. Daraus entstand der Entwurf eines Menschen, der, wie OESTREICH, stark genug ist, diesen Zustand permanent zu meistern, also die Fähigkeit zur Spannungsbalance besitzt. OESTREICH konzipierte sein gesamtes Weltbild aus der grundlegenden Polaritätserfahrung, indem er die Welt in Differenzen und Antinomien erklärt. Seine "Philosophie des Gegensatzes", die Ideen der Totalität und Religiosität sind die Antwort auf den Schwebezustand in seiner Identität, auf seine Welterfahrung, die er zur allgemeinen erhebt. Das permanente Ausbalancieren der Spannungen wird zum Normalfall, ja

²⁶⁰ Oestreich nennt: "Einheit und Freiheit, Individuum und Gemeinschaft", "Schule und Leben", "Schule und Haus", "Praxis und Theorie, Hand und Kopf, Körper und Geist, Ordnung und Freiheit." Oestreich in: Die Neue Erziehung 8(1926), S. 174

²⁶¹ Oestreich, Paul: Einheit und Freiheit. In: Oestreich 1924a, S. 64

²⁶² Oestreich, Paul (Hg.): Menschenbildung. Vorträge Entschiedener Schulreformer im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zu Berlin. Berlin 1922, S. 6. Hier zit. n. Weise 1928, S. 23

zum Ideal erklärt. Mit seinem Menschenbild schafft sich OESTREICH die Theorie zu seinem widersprüchlichen Lebensalltag. Der "neue", "totale" und "religiöse" Mensch erträgt die Diskrepanzen, er befindet sich im Zustand "gespannter Ruhe". Einsamkeit und Ausrichtung auf die Gemeinschaft widersprechen sich nicht, sie bedingen einander als die beiden Seiten derselben Sache. Dieses Bild vom zukünftigen Menschen hat für ihn identitätsbildende Funktion, denn mit ihm erhob er ein Grundmotiv seines Lebens, an dem er litt und das ihn Kraft kostete, als Fähigkeit des idealen Menschen zum Erziehungsziel. So theoretisierte und legitimierte OESTREICH sein eigenes Dilemma, um es zu bestehen. <S. 132>

Zum Bereich kognitiven Kontrollverhaltens, wie es oben bestimmt wurde, gehört auch die Manipulation des innerlich repräsentierten Selbstbildes.²⁶³ Dabei kann das Selbstbild "irreal herabsetzend" oder "irreal perfektionistisch" (HEMMINGER 1986, 159) sein. Die Reaktion auf soziale Ängste äußert sich im Einnehmen einer unterwürfigen, beschwichtigenden Rolle, indem man sich Unfähigkeit und Schwäche zuschreibt. Sie kann aber im Gegensatz dazu auch das Festhalten an einer dominanten Rolle bedeuten, indem man sich für übertrieben stark und fähig hält. Subordination und Perfektionismus des Selbstbildes charakterisieren damit zwei Seiten derselben Störung: "Nach dieser Ansicht haben Menschen mit einem perfektionistischen Selbstbild ständig unter latenten Versagensängsten zu leiden, und Menschen mit einem herabsetzenden Selbstbild halten sich an heimlichen Größenphantasien schadlos." (a.a.O., 160) Bei Paul OESTREICH scheinen sich beide Komponenten zu vereinigen. Das Leiden an der Welt führt zu einem Selbstbild, das sich als dem Schicksal ausgeliefert ansieht. Es impliziert Schwäche, Ängste und Unterlegenheit. Gleichzeitig entsteht aber auch eine Übersteigerung, da funktionierende Wege gefunden werden, um die Probleme zu lösen. Indem die eigene Realitätserfahrung zur allgemeinen erklärt wird, lässt sich die eigene Lösungsstrategie als funktionsfähige anbieten. Das Selbstbild erfährt, dadurch, dass es in das Menschenbild projiziert wird, eine absolute Aufwertung. Das ist die Funktion des biographischen Elementes in der Formulierung der Erziehungsziele. Im Konzept des neuen Menschen entsteht also nicht ein Idealbild des eigenen Seins. Vielmehr wird, gleichsam als Aufwertung der eigenen Person, das, was die eigene Identität ausmacht, zum Erziehungsziel deklariert: Durch die Theoretisierung der Lebenssituation wird das eigene Leiden legitimiert, für normal erklärt und umgedeutet als allgemeine Lebensrealität. Der eigene Weg der Bewältigung wird zum Königsweg.

Man erkennt die Leitlinie in OESTREICHs Leben, die im Sinn von ADLER als "die Bewegungslinie, auf der sich das Leben des Menschen seit seiner Kindheit schablonenartig abspielt" (ADLER 1966, 80) gedacht werden muss. Sie ist vorzustellen als Linie, die "von einem Kindheitseindruck angefangen, bis zum vorliegenden Tatbestand führen würde" (ebd.). Die frühesten Kindheitserfahrungen veranlassen so den Menschen, auf die Fragen des Lebens auf bestimmte Weise zu antworten. Für OESTREICH gilt dabei, dass er immer wieder seinem Lebensdilemma zu entkommen und nach immer neuen Lösungen für seine Probleme suchte. Gegen seine basalen Lebenserfahrungen der Einsamkeit und "Nicht-Erziehung" in der Kindheit konzipiert er ein Schulmodell, das den Menschen nicht mehr allein lässt, ihn vielmehr völlig umfasst, indem es ihn über seine <S. 132> Organisation lebenslang in Strukturen einbindet. Die Polarität seines Lebens fasst OESTREICH symbolisch-theoretisch in seinem Menschenbild und definiert den Spannungszustand, in dem er von Kindheit an lebt, als Norm.

Der Dominanz des Instrumentellen in seinem Leben begegnet OESTREICH auf einer anderen Ebene, nämlich der sprachlichen. Der deutlich expressionistische Duktus seiner Schriften kann nicht einfach dem Zeitstil oder einzelnen Vorbildern zugeschrieben werden. Er ist als

²⁶³ vgl. Hemminger 1986, S. 159

eine Form der Problematisierung zu verstehen, d.h. als Lösung auf der sprachlich-symbolischen Ebene. Deshalb sollen im folgenden der Stil der Publikationen und OESTREICHs Strategie, seine Inhalte darzustellen und zu vermitteln, gesondert untersucht werden.

2. Das expressive Moment: Agitation als Strategie

OESTREICHs rhetorische Strategie, verstanden als die Art und Weise, wie er seine Gedanken in der Öffentlichkeit vermittelte, wird zunächst anhand des Stils seiner Publikationen untersucht. Indem sein öffentliches Auftreten damit korrespondiert, lässt sich Agitation als seine vorherrschende Strategie bestimmen. Wie er sie begründet, warum sie als Lösung interpretiert werden kann und welche Konsequenzen sie haben, zeigt die folgende Analyse.

Auffällig an OESTREICHs Publikationen ist ihr Stil²⁶⁴. Er erweist sich insgesamt als sehr flüssig und gewandt und entbehrt dabei nicht einer gewissen Derbheit und Direktheit. Weder Inhalt noch Form der Theorie lassen sich mit wissenschaftlichen Kriterien messen oder genügen ebensolchen Ansprüchen. Es fehlen sachliche Darstellungen, Begründungen und Belege. Sämtliche Texte wollen aufrütteln, provozieren; sie lesen sich wie flammende Reden zum Thema und vermitteln eine starke Dynamik. Diese entsteht zum einen auf semantischer Ebene durch die Wahl von Verben, die Bewegung, Richtung und Aktivität ausdrücken²⁶⁵, zum anderen benutzt OESTREICH disparate sprachliche, stilistische und graphische Mittel, um eine emotionale und affektive Wirkung zu erzielen. Der Leser soll wie in der politischen Rede überzeugt und gewonnen <S. 133> werden. Die folgende Analyse kennzeichnet OESTREICHs Stil als politisch-journalistischen.

OESTREICH bevorzugte kleine publizistische Formen wie Aufsätze, Zeitungsartikel, Glosse oder Kommentare. Die Bibliographie bei BÖHM verzeichnet von 1914, dem Beginn von OESTREICHs Publikationstätigkeit, bis 1947 1063 Beiträge in Zeitschriften und Zeitungen, 56 Aufsätze in Sammelwerken, sowie 35 Titel, die er ediert oder mitherausgegeben hat. An Monographien und umfangreicheren Werken sind dagegen nur "Die Schule zur Volkskultur", "Die Technik als Luzifer der Pädagogik" und seine Autobiographie zu nennen. Drei Aufsatzsammlungen enthalten in der Hauptsache Veröffentlichungen zu pädagogischen und schulpolitischen Themen. Sie vereinigen OESTREICHs "schulpolitische Kampfaufsätze"²⁶⁶; in der Sammlung "Unabhängige Kulturpolitik" finden sich auch einige frühere Aufsätze zu anderen politischen Themen. Die Bibliographie bei BÖHM zählt insgesamt 51 verschiedene Zeitungen und Zeitschriften, in denen OESTREICH seine Aufsätze veröffentlichte, in den ersten Jahren schwerpunktmäßig in der von Eugen DIEDERICHs herausgegebenen "Tat"²⁶⁷, später vornehmlich in der "Neuen Erziehung"²⁶⁸, die zum Organ des Bundes Entschiedener Schulreformer wurde.

Systematisch zeigt sich am ehesten der Band über Technik und Pädagogik. In fast dialektischem Aufbau enthält er je ein Kapitel über Technik und über Pädagogik, behandelt anschließend den Einfluss der Technik auf die Pädagogik und zieht daraus Folgerungen. Am

²⁶⁴ Zur Problematik des Stilbegriffs vgl. u.a.: Anderegg, Johannes: Stildefinition und Wissenschaftsparadigma. In: Klein, Wolfgang: Methoden der Textanalyse. Heidelberg 1977, S. 73-83

²⁶⁵ vgl. z.B. die Verben in Oestreich 1923, 68: werdend sein, erstehen, schaffen, vollenden, sinken lassen, versiegen, erstarren, sich vollenden, bluten, zeugen, fließen, schöpfen.

²⁶⁶ So schreibt Oestreich im Vorwort zu "Unabhängige Kulturpolitik". In der Autobiographie heißt es: "Auf Anregung von draußen her begann ich nun auch rückwärts zu schauen, um historische Fälschung zu hindern, und sammelte in mehreren Bändchen die Kampfaufsätze der Nachrevolutionsjahre. (...) Das meiste wird die Zeit als Tageskampf mit Recht verwehen, doch ergibt sich wohl ein lebensvoller Überblick über die Problematik des pädagogischen Aufbruchs." (Oestreich 1947a, S. 50)

²⁶⁷ Die Tat. Sozial-religiöse Monatsschrift für deutsche Kultur. Jena.

²⁶⁸ Die Neue Erziehung. Zeitschrift für Entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik. Organ des Bundes Entschiedener Schulreformer. Hg. von M.H. Baege u. S. Kawerau, ab Jg. 4 von P. Oestreich. Berlin

Ende steht die thesenhafte Formulierung von Leitsätzen. Diese Form findet sich auch im ersten Kapitel der "Schule zur Volkskultur" wieder. Mit ihren "stürmischen Skizzen" (OESTREICH 1947a) gleicht sie eher einer Aufsatzsammlung. Hier sollte OESTREICH in der von Rudolf LEHMANN herausgegebenen "Pädagogischen Reihe" eine sachliche Darstellung des Programmes des Bundes Entschiedener Schulreformer schreiben. Ergebnis wurde, so LEHMANN, eine mehr gefühlsmäßige als systematische Darbietung der Ideen des Bundes.²⁶⁹ Auch OESTREICH nennt <S. 134> seine Schrift im Vorwort nicht wissenschaftlich, sondern verweist auf mangelnde Zeit und Muße für die Ausarbeitung: Sie sei "Bekenntnis in Atempausen während der Ruhelosigkeit ununterbrochener Fehden eines kämpferischen Pazifisten." (OESTREICH 1923a, 10) "Die Schule zur Volkskultur" enthält 20 Aufsätze, davon drei längere, die meisten haben jedoch nur einen Umfang von zwei bis fünf Seiten. Die Überschriften lassen kaum Systematik erkennen. Vier sind mit Fragezeichen, drei mit Ausrufezeichen versehen. Inhaltlich behandeln sie Fragen zu Erziehung, Bildung, Kultur, Schulorganisation, Lehrerbildung und zum Menschenbild.

WEISE bemerkt, dass OESTREICHs programmatische, aphoristische Darstellungsform auf seine "sprunghafte, unmethodische Natur" und seine Ablehnung alles Systematischen zurückzuführen sei. So nennt er es tragisch, dass gerade OESTREICH, der so für das Ganze lebe, nur das Fragment gewährt sei (WEISE 1928, 13).

OESTREICHs Sprache, so WEISE, sei Spiegelbild seines Geistes. Dieser sei kein harmonischer, ruhiger, klassischer, kühl-nüchterner, sondern der "eines sprunghaften, leidenschaftlichen, getriebenen, gejagten Geistes von aphoristisch-programmatischer Tätigkeitsform." (a.a.O., 15) WEISE verweist auf OESTREICHs Neigung, Wörter nach eigenem Verständnis neu zu bilden, abzuleiten oder umzuformen, oder nach seinem Geschmack und Temperament zusammenzusetzen, bisweilen an die Grenze des Erlaubten und Erträglichen. Sein bildhafte Beschreibung ist zutreffend: "Nie ist diese Sprache schwebend, gleitend, leicht, leise. Immer ist sie wie Gestein von dieser Erde: kantig, fallend, zerschmetternd. Wie Blöcke stürzen die Worte nieder, oft sich überschlagend. Nie fließt sie einfach, im ruhigen Gleichmaß, immer überstürzen sich die Rhythmen, tönen die Akzente laut auf. '(...) Manchmal dehnt, windet, verbiegt er die Sätze, um sie hart zu machen." (a.a.O., 14) In der Sprache manifestierten sich die "Unruhe seines Wesens", "die Ausbrüche seines Geistes" und "die Zusammenballungen und Blitze der Gedanken" (ebd.).

OESTREICHs Syntax weist typische Elemente der gesprochenen Rede auf. Es finden sich einfache abgeleitete Strukturen, d.h. Satzgefüge mit Ober- und Untersätzen, wobei die Gliedsätze selbst nicht mehr zu Teilsätzen erweitert werden. Neben diesen Hypotaxen, die durch den Ausbau primärer Satzglieder entstehen, verwendet OESTREICH häufig Parataxen, also die Reihung von Grundstrukturen: "Die Zukunftslebensschule ist Abbild des Lebens, also enthält sie Spiel-, Arbeits-, Ruhe-, Speiseräume, also steht sie jedem offen, also vereinigt sie alle sozialwichtigen Einflüsse." (OESTREICH 1923a, 124) Reihungen und Aufzählungen finden sich auf allen Ebenen wieder, so auch in der Form von Kerngruppen, bei Satzgliedern und auch bei solchen, <S. 135> die zu Gliedsätzen ausgebaut sind. Diese von OESTREICH fast in jedem Satz angewandte Technik gibt seinem Satzbau den Charakter direkter Rede und wirkt, wie das folgende Beispiel zeigt, spannungssteigernd:

"Als die Götter miteinander in Berührung kamen, einander bekriegten, verschlangen oder ehelichten, als die Welt sich weitete, Raub und Krieg, Eroberung und Unterwerfung göttlich befohlen wurden, als eine sinnvolle Welt andere sinnvolle Welten in Besitz nahm, entstand die innere Unsicherheit, durch Brutalität wettgemacht." (a.a.O., 21)

²⁶⁹ vgl. Vorwort des Herausgebers in Oestreich 1923a, S. 8

Betrachtet man die Serialisierung, so ist auffällig, dass das Rhema sehr häufig in Spitzen-, also in Ausdrucksstellung²⁷⁰ steht. Für die normale Sprechsituation gilt, dass dem Hörer zunächst ein bekannter Ansatz geboten wird, der eine Satzspannung aufbaut, die dann im folgenden Teil gelöst wird.²⁷¹ In der Ausdrucksstellung hingegen rückt das Rhema an den Satzanfang:

"Daß wir in Europa den Konflikt so klar sehen müssen, ist das 'Verdienst' (...) des kapitalistischen Zeitalters." (a.a.O., 26) Hier verbunden mit einer Gruppe: " 'Welt', 'Leben', 'Kultur' sind nun Problem, sind nun Aufgabe geworden (...)." (a.a.O., 25) "Ein einmaliger 'Revolutions'akt macht es ja doch nicht! Immer sich in Selbstläuterung straffen aber ist so schwer!" (a.a.O., 33)

Die Ausdrucksstellung wird in der Regel zur Darstellung starker Affekte gewählt, und diese Funktion erfüllt sie auch bei OESTREICH.

Diese Affektivität kommt auch im Gebrauch der Satzarten zum Ausdruck. Auffällig ist die häufige Verwendung von Fragen und Ausrufen. Mit dem Ausrufesatz lassen sich spontane Gefühle äußern, er ist durch Expressivität gekennzeichnet und stärker betont. OESTREICH benutzt Ausrufesätze mit der Intention, Aufmerksamkeit zu wecken, aufzurütteln oder Einsicht zu evozieren. Oft sind sie verkürzt oder elliptisch: "Jedem das Seine! (...) Nicht Vorbild in der Form, sondern Beispiel im Wesen!" (a.a.O., 36) oder befinden sich mitten im Aussagesatz. Ebenso werden Ausrufe in Parenthesen gesetzt:

"Die Idee wogt im Äther, die Idee des Sozial-Guten, die Idee der Verbündung gegen (da hast du deinen Krieg: edler, kämpferischer, heldenhafter Mensch, den glorreichsten, den ewigen! das Heldentum sei gepriesen!) die Not, die Krankheit, den Tod (...) - und die Masse aller Länder, wissend um den Besitz und die Ungöttlichkeit der 'Oberen', giert allerorten empor: Gleichheit! (sie meint zunächst: keiner mehr als ich! Ich mehr als die andern!), Freiheit! (sie meint von fremder Gewalt! Und frei selber, andere zu beherrschen!), Brüderlichkeit! (zunächst: die andern müssen für mich sorgen! die andern müssen mich lieb haben!) Zerrbilder! gewiß! aber nie wieder im Alten sich Auflösende! (...)" (a.a.O., 39) <S. 136>

Dazu kommen zahlreiche Sperrungen im Text. Ganze Textpassagen reihen nur Ausrufe aneinander, ergänzt durch rhetorische Fragen oder Parenthesen mit der Funktion der zusätzlichen Kommentierung. Zur Begabungsproblematik heißt es:

"Wenn aber das Schulgeld fällt, was dann? Wer besucht dann die 'höheren' Schulen? Die Begabten!? Wer ist das? Das Mädchen im eleganten Kleid, der Junge mit dem richtigen 'Deutsch', die satten Ausgesuchten, die mit 'Nachhilfe'-Möglichkeit? Wer entscheidet: Stoff, Eltern, Lehrer? Wie? Ist 'begabt', wer ein Gedicht gut aufsagt, ein fehlerloses Diktat schreibt, das Einmaleins herausschleudert? Oder der kleine Bastler, die kleine Sorgerin daheim, das quicke oder das langsam-solide Menschlein?" (a.a.O., 106)

Mit dieser Technik lässt sich der Leser/Hörer direkt ansprechen, so zum Beispiel mit der Funktion des Appells an das Gewissen des Adressaten: "Habt ihr das bedacht und redet ihr dann noch von 'Kultur', von 'Fortschritt', von 'Freiheit'? Wenn ihr nur die Schmach und Gemeinheit gegenseitiger Abhängigkeit, nimmer aber (...) die tragende Weihe des Miteinander kennt?" (a.a.O., 46) "Habt ihr einmal darüber nachgedacht, daß 'Wasserleitung', Wasserverteilung, ein Bündnis mit der Natur ist (...)" (a.a.O., 45). Der Appell findet sich auch am Ende eines Kapitels, wie als Schlusssatz einer leidenschaftlichen Rede: "Gläubige aller dogmatischen Haß- und Machtwelten, habt ihr das wunde Gewissen?" (a.a.O., 76) Die Ver-

²⁷⁰ d.h. in markanter, merkmalthaltiger Position

²⁷¹ Thema-Rhema-Gliederung des Satzes: Thema ist das Bekannte, worüber etwas ausgesagt wird; Rhema das neue, als das, was über das Thema ausgesagt wird.

wendung der zweiten Person Plural macht Aufforderungen und Appelle eindringlicher: "Lernt das Ganze bedenken (...)! Also gebt den Raub auf (...), also schafft Bedarfs- und Wertwirtschaft, also baut (...) wirkliche 'Städte'!" (ebd.) Auch mit der ersten Person Plural schafft OESTREICH Verbindung zum Leser: "Wir aber haben eine Sendung: dem Menschen die Erde zu erobern! (...) Wir sind Deutsche, unsere Aufgabe ist 'deutsch, wir sind Menschen, unsere Aufgabe ist menschheitlich." (a.a.O., 65) Bisweilen nimmt OESTREICH auch Bezug auf konkrete Personen und spricht sie in den Texten persönlich an: "Das ist 'unser Bildungsniveau', Herr Boelitz!" (a.a.O., 263)

Die extreme Affektwirkung seiner Publikationen erreicht OESTREICH auch durch zahlreiche andere Stilmittel. So gebraucht er häufig Parenthesen, Einschübe mit Gedankenstrichen oder Klammern, auch eingefügte Ausrufe:

"Ist es also nicht klug, ein 'Programm'- wenn man überhaupt eins will - möglichst schlagwortartig, also kurz und elastisch-auslegbar zu fassen, und soll man sich nicht beschränken auf Forderungen, die aus der ökonomischen - und der dadurch bestimmten geistigen - Reife der Zeit unmittelbar herauspringen?" (OESTREICH 1924, 76)

Die Klimax bei Substantivgruppen verstärkt die Wirkung: "Alles andere ist nur Systematisierung, Mechanisierung, Vertodung." (OESTREICH 1947a, 46) "Den Menschen in seiner unendlichen Mannigfaltigkeit schlechthin, den totalen Einzelmenschen, <S. 137> das totale Volk, die totale Menschheit!" (a.a.O., 45) Ebenso verwendet er Parallelismen²⁷² oder Alliterationen²⁷³. Zahlreiche Sperrungen im Text sollen betonen und einhämmern, ebenso wie Anaphern oder Wiederholungen:

"Deutsch sind nicht die Gräber, deutsch ist nicht das Land, deutsch sind nicht die Meisterwerke der Kunst: die Gräber sind einmal vorddeutsch gewesen, die Meisterwerke erklärt oft nur der gelehrte Kenner als 'deutsch'. 'Deutsch' ist der Dom und 'deutsch' ist St. Gereon und ich liebe sie beide in ihrer Verschiedenheit. 'Deutsch' sind Dürer, Rembrandt und Leistikow. Aber sind sie deutsch?" (OESTREICH 1923a, 64)

Auffällig ist der permanente Gebrauch von Anführungszeichen. So verweisen die in Anführungszeichen gesetzten Wörter häufig auf einen bestimmten Verwendungszusammenhang, auf den indirekt Bezug genommen wird. Bisweilen ergänzt OESTREICH "angeblich" oder "sogenannt".²⁷⁴ Damit hinterfragt und ironisiert er gleichzeitig. Anführungszeichen stehen auch, um die eigene Bedeutung eines Begriffs von der üblichen Verwendung abzuheben, also bei Neudefinitionen oder Umdeutungen. OESTREICH setzt häufig verwendete Termini wie Welt, Kultur, Menschheit, Leben, Gemeinschaft, Erziehung, Bildung etc. meistens in Anführungszeichen. Wenn er sie in seinem Sinn gebraucht, so implizieren sie stets das in seinem Sinn Wahre und Richtige:

"Erst wenn es gelingt, unsere technischen Möglichkeiten so zu durchseelen, dass Gemeinschaftsethik und Technik so identisch werden wie es heute noch 'Technik' und 'Konkurrenz' sind, erst dann (...) wird es wieder 'Religiosität' (...), wird es 'St.,dte', 'Menschen', 'Kultur' geben." (a.a.O., 15)

²⁷² "Im Transzendentalen Freiheit; im Sichtbaren Entschlossenheit; im Elementaren unerbittliche Treue!" (Oestreich 1947a, S. 59)

²⁷³ "Unser Freisein von Partei, Kirche, Staatsdisziplin, Dogma und Doktrin gab uns die Möglichkeit zu greifen, zu ballen, zu verbinden und zu verbünden nach Bedarf oder Belieben." (Oestreich 1947a, S. 63)

²⁷⁴ "angeblich 'gesetzmäßiger' Anschauungen" (Oestreich 1923, S. 89), "des sogenannten 'Gebildeten'" (a.a.O., S. 99)

Neben diesen vor allem affektiv wirkenden Mitteln weist OESTREICHs Stil eine Reihe weiterer Eigenheiten auf. Manche Aufsätze bestehen aus einem wörtlich abgedruckten Brief und einem ergänzenden Kommentar.²⁷⁵ Bisweilen zitiert OESTREICH aus eigenen Aufsätzen²⁷⁶, schiebt Verse und Gedichte ein²⁷⁷, bezieht sich auf aktuelle Ereignisse²⁷⁸ oder auf eigene Erfahrungen²⁷⁹.

OESTREICHs Sprache ist sehr bildhaft. Er benutzt Metaphern wie das schon genannte Beispiel der "Impedanz" (OESTREICH 1947b, 74), den zu bauenden "goti<S. 138>sche[n] Volksstaatsdom Deutschland" (OESTREICH 1924b, 24), die Autoscooteranlage auf dem Volksfest als Bild für die "Lage der technisierten und sich technisierenden Welt" (OESTREICH 1947b, 94) oder vergleicht den Schüler mit einem "Kristall"²⁸⁰. In seinen Schriften ist die Rede von "der Schule der starren Fächerfront", den Großstädten als "Experimentierhüllen der Technik" (OESTREICH 1947b, 74) oder dem "Lebensstrom", der durch die Menschheit hindurch fließe (OESTREICH 1923a, 68). Eine extreme Vorliebe für phantasievolle, bildreiche Wortbildungen und Wortzusammensetzungen prägt OESTREICHs Sprache: "Menschenheimatsrhythmus" (a.a.O., 51), "Rang-Ehrgeiz-Peitsche" (a.a.O., 94), "Gedankenmechaniker" (a.a.O., 109), die Schule als "hydraulische Gehirnpresse, intellektualistischster Intellektualismus" (a.a.O., 114), "Individualitätsbestialisierung" und "Gemeinschaftsgeistzüchtung" (OESTREICH 1947a, 37), "Durchliebung" (a.a.O., 45), "Entmenschungsarbeit" (a.a.O. 48), Sportstunden als "Körpererziehungskonzessionen" (a.a.O., 53). OESTREICH trennt Komposita durch Bindestriche und akzentuiert sie damit neu: "Ehr-Furcht" (OESTREICH 1923, 21), "Not-Wendigkeit". An diesen Beispielen lässt sich auch OESTREICHs Neigung zum Nominalstil erkennen, oft verbunden mit Wortneubildungen: "Verüberflüssigung und Entheimatung" der Arbeiterschaft (OESTREICH 1947b, 22), oder geballt in der folgenden Passage:

"Die Durchsittlichung der Welt durch die Auflösung traditioneller, ”konomischer Unsittlichkeit, die Prüfung aller 'Werte' auf ihr Bestehen vor dem Forum der Gemeinschaftsnot und -veredelung, die Neuschaffung der 'objektiven Kultur' durch den Aufbau, die Erziehung der Masse zum Begreifen, Wollen, Produzieren des Notwendigen für alle vor der Zulassung oder gar Pflege luxuriöser Zivilisation für einige, die Aufschließung und Sauberhaltung der werdenden jugendlichen Persönlichkeiten für die 'religiöse Besessenheit' zu 'nüchterner'(rauschloser) Lebensführung in neuer Eroberung der verkrampften und verschütteten Lebensrhythmen (...)" (OESTREICH 1947a, 46).

Zu OESTREICHs Argumentationsstil bemerkt BÖHM: "Oestreich hat in seinem gesamten Oeuvre die dialektische Argumentation ebenso vernachlässigt wie eine empirisch fundierte oder rational gewonnene Beweisführung. Dagegen ist er stets davon ausgegangen, die widerspruchslose Darstellung einer Wahrheit wirke allein überzeugend." (BÖHM 1973, 194) OESTREICH formuliert seine Thesen häufig in Frageform, <S. 139> als rhetorische Fragen und, wie im obigen Beispiel auch negativ; die Antworten erfüllen die Funktion des Argumentes: "Sollen die Eltern entscheiden? In der kapitalistischen Gesellschaft mit kirchlich gehei-

²⁷⁵ Oestreich 1924b, S. 40; Oestreich 1923a, S. 239

²⁷⁶ Oestreich 1947b, S. 110, S. 123

²⁷⁷ Oestreich 1924b, S. 21; Oestreich 1923a, S. 129

²⁷⁸ vgl. dazu Oestreich 1924b, S. 62

²⁷⁹ vgl. dazu Oestreich 1947b, S. 57

²⁸⁰ "Der Kristall, der seine volle Form, seine strahlende Schönheit erlangen soll, braucht richtige Nahrung und Wärme, Freiheit, gemäßigte Bewegung um seinen Urkristall in der Mutterlauge (...)." Oestreich 1947b, S. 113. Als ihm der Reichsschulgesetzentwurf 1925 anonym zugesandt worden war, schreibt er für die Veröffentlichung ein Vorwort mit dem Titel: "Das Reichsschulgesetz als Höllengeschenk. Aus den Akten des Teufels Ichgrü." (Die Neue Erziehung (7)1925). Hier läßt er sich den Teufel erscheinen und gibt in Äußerst kunstvoller Sprache den fingierten nächtlichen Dialog wieder, bei dem ihm der Teufel den Gesetzestext überreicht.

ligtem Egoismus ist die Menschheit auf Vorteilsgewinnung eingeübt, die Eltern sind am weitesten zurück (...)" (a.a.O., 107)²⁸¹ Seine eigenen Gedanken entwickelt OESTREICH bisweilen in der Auseinandersetzung mit anderen. Dazu stellt er fremde Positionen dar und grenzt sich davon ab, indem er sie ergänzt oder widerlegt.²⁸²

Diese Technik übertrug OESTREICH auch auf die Tagungen des Bundes Entschiedener Schulreformer, die mit der Zeit als "Kontradiktorik"²⁸³ bezeichnet wurde. Der Begriff schien erst gegen Ende der zwanziger Jahre aufzutauchen und im Bund nicht allgemein gebräuchlich gewesen zu sein. Ihr charakteristisches Merkmal war OESTREICHs Erfindung der "Kurzrednerkette"²⁸⁴. Dabei wurde ein Thema von verschiedenen Aspekten und auch kontroversen Positionen aus durch mehrere Redner in Kurzreferaten dargestellt. HOHMANN spricht dabei von OESTREICHs Vorliebe für Thesen als Anreiz zur Diskussion, wie er sie auch häufig als Leitsätze in der Neuen Erziehung und in Tagungsberichten veröffentlichte.²⁸⁵ Diese Methode, die OESTREICH zu einer Form politischer Bildung entwickelte, hatte eher Erfolg in kleineren Städten und publikumsmäßig überschaubaren Veranstaltungen. Ihre Funktion sollte die politische Auseinandersetzung sein, "die sich dialogisch vertieft und so politisch bildend wirkt. (...) Sie fordert jeden, sei er als Redner oder Zuhörer beteiligt, zur Entwicklung eines eigenen politischen Standpunktes auf und zeigt ihm gleichzeitig die Relativität und Begrenztheit der vorgestellten Anschauungen." (HOHMANN 1971, 108) "Unsere Tagungen haben immer den Sinn, nichts Dogmatisch-Festes zu verabfolgen, sondern die Auffassungen von Menschen, die etwas zu sagen haben, unabhängig nebeneinander zu stellen und dann die schöpferische These zu vollziehen" schreibt OESTREICH in einem <S. 140> Brief.²⁸⁶ Die nachfolgende Diskussion leitete er stets selbst. Die Position des Bundes wurde bei dieser Praxis kaum deutlich und erweckte den Eindruck von Uneinheitlichkeit und Oberflächlichkeit.²⁸⁷

Die Problematik seines Stils war OESTREICH wohl bewusst. An mehreren Stellen finden sich Rechtfertigungen seiner mangelnden Wissenschaftlichkeit und seiner kämpferisch-agitatorischen Schreibweise, um sich gegen Angriffe zu verteidigen. Im Vorwort zu seiner Aufsatzsammlung von 1924 gibt OESTREICH Hinweise, wie das Buch am besten zu lesen sei: "Man lese nicht diese Aufsätze scheinbar (weil im Zeitverkürzer des Buchs zusammengeschobenen) unaufhörlichen Dreinschlagens hintereinander! Das ist unerträglich, so sehr ich sichtete (nicht strich)! Man mag die Stacheln hin und wieder ins Fleisch sich drücken!" (OESTREICH 1924a, 8) Im Vorwort von "Der Einbruch der Technik in die Pädagogik" fordert OESTREICH auf, seine Begriffe und Schlagworte erst hinzunehmen und allmählich in sie einzudringen. Klarheit würde am Ende entstehen.²⁸⁸ Er verweist auf Vitalität als den Grundzug seines Schaffens: "In jeder Arbeit bricht aus mir das Empfinden vorhandener und kommender Jugendnot, die mich viel stärker als die Jugend selbst bewegt, da ich

²⁸¹ Diese Argumentationsstruktur ließe sich so umformen: "Die Eltern sollen nicht entscheiden (These), denn in dieser Gesellschaft sind die Eltern noch nicht Menschheitsbürger, religiös (Beleg).

²⁸² In der "Schule zur Volkskultur" zitiert Oestreich Kerschensteiner und schreibt: "Das machen wir uns zu eigen und gelangen doch, hoffe ich, aus Kerschensteiners methodisch-pädagogischer Provinz in das pädagogisch-politische Leben!" (S. 135). Im folgenden bezieht er Natorp und Blonskij mit ein, um seine eigene Konzeption der Produktionsschule zu entwickeln.

²⁸³ Hohmann, M.: Kontradiktorik. Zum Stil politischer Bildung im Bund entschiedener Schulreformer.

In: Opolzer, S.: Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft, Wuppertal 1971, S. 103-111

²⁸⁴ vgl. dazu die Anmerkung zum Bericht des Allgemeinen Lehrervereins in Dresden In: Die Neue Erziehung 9 (1927), S. 894

²⁸⁵ vgl. Hohmann 1971, S. 110

²⁸⁶ Brief Oestreich-Zschimmer vom 17.1.1923. Hier zit. n. Neuner 1979, S. 112

²⁸⁷ vgl. dazu auch Neuner 1980, S. 112

²⁸⁸ So heißt es in einer Anmerkung zum Vorwort der ersten Auflage von 1930: "Intellektuelle 'Reinlichkeit' der verbalen Begriffsumschreibung hilft hier, wo es um die vitalen Fundamente geht, sehr wenig. Alle meine Begriffe sind vital-produktiv, wollen als Lebens-Formen und -Qualitäten verstanden werden."

sie umfassender und tiefer wahrnehme, durch die begriffliche Bereinigung und die Erledigung der Disposition anklagend und fordern hindurch." (OESTREICH 1947b, 8) Der Vorwurf an OESTREICH lautete auf Unwissenschaftlichkeit, sein Stil sei zu aphoristisch und journalistisch. Er charakterisiert sein Gedanken selbst als " (...) eine Architektur der Zelte, Hallen und Wolkenbogen, wo der 'Wissenschaftler' die Ausfüllung des Raumes durch wohlgegliederte Wände verlangt, wenn auch niemand dazwischen leben kann!" (OESTREICH 1947a, 50) Seine Schriften und Formulierungen nennt er steigbühelhaft und führt als Grund seine Überlastung durch die Bundesarbeit an, der er Sonntag und Ferien opferte: "Das hat sein Gutes im Durchblutetsein der Emanation, es verflucht den Hingerissenen zum Aphorismus und zur Skizze." (ebd.) Im Vorwort zur dritten Aufsatzsammlung "Unabhängige Kulturpolitik" verteidigt sich OESTREICH vorab gegen Kritiker, die ihm vorwerfen könnten, er nähme seine "Kampfesjournalistik" zu wichtig, sein "Gehämmere und Gestürme" könne auf die Dauer zu eintönig und ermüdend sein: Er habe nicht die Absicht, "für literarische Feinschmecker Speise zu liefern", sondern eher den Dokumentationswert für die schulpolitischen Kämpfe der Nachkriegszeit. <S. 141>

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass für OESTREICH der Ausdruck der eigenen Gefühle und Meinung im Vordergrund steht. Es geht ihm primär um die eigene Stellungnahme. Seine Sprache ist demzufolge nicht sachlich, sondern weist extrem emotiven, bzw. expressiven Charakter auf. Wendet man auf die Analyse Karl BÜHLERS "Organon-Modell" der Sprache²⁸⁹ an, das die Funktionen der Sprache nach Darstellung, Ausdruck und Appell differenziert, so wird deutlich, wie für OESTREICH der Schwerpunkt eindeutig in den Bereichen des Ausdrucks und des Appells liegt. Appellativ wirkt OESTREICHs Rede, indem sie versucht zu beeinflussen und zu motivieren. Völlig zurück tritt, - dies zeigt auch ganz klar seine Auffassung von wissenschaftlichem Arbeiten - was BÜHLER im Begriff der Darstellung fasst, also die Vermittlung von Informationen, Sachverhalten, bzw. die sachliche Darstellung von Zusammenhängen.

Biographisch interpretiert bedeutet dies, dass für OESTREICH das Instrumentelle, Sachlich-Nüchterne, das den Menschen von seiner vernunftmäßigen, rationalen Seite sieht, und das als Merkmal seiner Kindheit, d.h. in der Überbetonung sogar als Defizit seines Lebens, erarbeitet worden ist, hinter einer überdimensional gesteigerten Expressivität zurücktritt. Es geht ihm in erster Linie darum, Aufmerksamkeit zu wecken, Gehör und Anerkennung zu finden, jedoch nicht über die Sache und die Inhalte, sondern die Form ihrer Darstellung und der Darstellung seiner selbst.

Die Frage ist nun, ob und wie sich der in OESTREICHs Publikationen ausgemachte und als "politisch" charakterisierte Stil auf sein öffentliches Engagement überträgt.

OESTREICH bezeichnet seine Vorgehensweise selbst als "Agitation". Die Strategie der Agitation ist häufiges Thema in OESTREICHs Texten. Aufgabe sei es, durch "aufklärende Agitation" "Zustimmung und Glauben" (OESTREICH 1924b, 63) zu schaffen und die Massen zum Begreifen zu bringen. Die Termini Agitation und Kampf werden von OESTREICH synonym verwendet. "Nur unablässige Aufklärung kann einen Kreis Erkennender sammeln. Was Fichte tat, müssen auch wir tun: mit Donnerton reden, daß endlich begriffen werde, was Bildung ist und wozu ein Volk lebt. Die Jugend und die Eltern müssen geweckt und aufgepeitscht werden." (a.a.O., 69) Er vergleicht sich mit GOETHE, PESTALOZZI, BASEDOW, KERSCHENSTEINER und GAUDIG, die alle Agitatoren gewesen seien: "Wo war ihr Bestes, wenn nicht in der Glut, in dem Glauben, in dem Muß ihres Tuns, Planens, Redens?"²⁹⁰ Agitation bedeutete für OESTREICH Aufklären, Werben, Kämpfen bis zum letzten. Er war über<S. 142>zeugt von der Macht der Worte: "'Worte' sind nicht immer Geschwätz; sie kön-

²⁸⁹ Bühler, Karl: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart 1965 (2), S. 24ff

²⁹⁰ Oestreich, Paul: Agitatoren gesucht! In: Die Neue Erziehung 8(1926), S. 683

nen entzünden, können den Pfingstgeist ausgießen, der die Welt erobert; sie können die 'Gemeinde' ansammeln, aus der sich beispielhafte 'Tat' erhebt. Nicht 'die Konjunktur wahrnehmen', Stellen besetzen, (machtlose!) 'Macht' erringen heißt es jetzt, sondern sagen, was schlecht und not ist, zeugen und sammeln, schaffen am Wegebau in das Reich des Kommenden." (OESTREICH 1924a, 88) Es müssen Einsicht und Klarheit über die Gründe der Menschheitsnot und die Möglichkeit ihrer Rettung geschaffen werden. Der Bund Entschiedener Schulreformer versuche dies durch Versammlungen und Tagungen, seine Schriftenreihen, seine Zeitschrift "Die Neue Erziehung", die Mitarbeit an Zeitungen, in Vereinen und Parteien, Lehrergruppen, in der Künstlerschaft, mit Eltern, der Jugend und Arbeitern.²⁹¹

Mit Leidenschaftlichkeit und Unermüdlichkeit betrieb OESTREICH seine Aufgabe:

"Wir agitieren! Wir sind stolz darauf, daß wir in Körnerarbeit stecken und doch den Blick zum Richtungsziele immer wieder heben. (...) Wir agitieren und tun unsre Pflicht und drängen voran, wir kämpfen nicht nur, wenn die Konjunktur gut ist: Pfui Teufel! Wir kämpfen, weil es uns treibt, das Lieben und Glauben. Wir kämpfen nicht, um die Menschheit in neue Formeln und Dogmen, in Methoden und Typen zu fesseln, wir kämpfen für die Menschheit im Volk, für Gott im autonomen Menschen, für die gerechte, klassenlose Gesellschaft... Hinein ins Getümmel der pazifistischen Schlachten! - Agitatoren gesucht! Schwächlinge geht 'nach Bett!'"²⁹²

OESTREICHs Stärke waren seine öffentlichen Auftritte, bei denen er sein rhetorisches Können beweisen konnte. Er war von seiner Wirkung auf die Zuhörer überzeugt: "Ich habe in diesen Monaten Strauß auf Strauß (...) ausgefochten, es waren immer Siege, der tiefe Eindruck war immer da - auch wenn dann nachher die verlogene Hetze und Demagogie der Gegner eine einfangbare, von Haus aus reaktionäre Versammlung toben ließ." (OESTREICH 1924b, 95)²⁹³ Otto TACKE gibt in einem Aufsatz von 1928 eine Schilderung OESTREICHs als Redner. Er nennt ihn einen "Volksmann und Volksredner ganz großen Ausmaßes"²⁹⁴ und beschreibt ihn als jemanden, der sich wie kaum jemand in gefüllten Versammlungsräumen wohlfühlen konnte. "Er zerfetzte, immer in Brand, mit der Beredsamkeit des Bußpredigers die Ideologien von der objektiven Wissenschaft, der allgemeinen Bildung usw., und löste damit den <S. 143> Zuhörern die Zunge, die längst gehaut hatten, daß hier irgend etwas nicht stimme." (TACKE 1928, 108) Er habe seine Gedanken nicht langsam aufgebaut, sondern "selbst schreiend, um sich durchzusetzen, wie um sich in Schwung zu erhalten, so gewann er seine unausgesetzten Siege." (ebd.) In der Festschrift zu OESTREICHs 70. Geburtstag²⁹⁵ nennt TACKE ihn ein "akustisches Phänomen"²⁹⁶, dem Stimme und Redekraft Ausdrucksmittel seien. Seine Stimme sei dabei keine "schöne", sondern eine "bohrende", die sich einwöhle und dadurch die Hörer aufwöhle.²⁹⁷ OESTREICH, den er in Dutzenden von Versammlungen erlebt habe, sei es stets gelungen, die Zuhörer für sich zu gewinnen; er habe solange weitergeredet, bis er bei seinen Hörern den "Weichheitsgrad" erreicht hatte, der ihm die "Biegearbeit" ermöglichte (ebd.). Diese Wirkung führt TACKE zurück auf OESTREICHs persönliche Ergriffenheit, die den Zuhörer beeindruckte. Über OESTREICHs Kritiker bemerkt TACKE, dass er gehasst worden sei von denen, die er angegriffen habe. Anhänger akademischer Beredsamkeit machten OESTREICH zum Vorwurf, er würde sich un-

²⁹¹ vgl. dazu: Oestreich, Paul: Das Werden der neuen Schule. In: Die Neue Erziehung 3(1921), S. 192-193

²⁹² Oestreich, Paul: Agitatoren gesucht! In: Die Neue Erziehung 8(1926), S. 684

²⁹³ In einem am 15. Mai 1945 verfassten Lebenslauf schreibt Oestreich: "An allen kulturellen Kämpfen Deutschlands nahm ich teil, überall als wirkungsvoller und undoctrinärer Redner begehrt." zit. n. masch.schr. Abschrift, S. 2. Oestreich-Archiv, Würzburg.

²⁹⁴ Tacke, Otto: Vitalität und Produktivität - die beiden Grundpfeiler in Paul Oestreichs Lebens- und Lehrgebäude. In: Philosophie und Leben. Hg. v. A. Messer. Leipzig. Heft 4(1928), S. 106-112

²⁹⁵ Menschheitspädagogik. Paul Oestreich zum Dank. Hgg. von seinem Freundeskreis. Rudolstadt 1948

²⁹⁶ Menschheitspädagogik 1948, S. 42

²⁹⁷ vgl. dazu Menschheitspädagogik 1948, S. 42

verantwortlich wiederholen und im Endeffekt gar nichts Neues sagen. "Sie hatten kein Organ für diese Art der ganz religiösen Zungenrederei, die ihren Gegner gerade den meist von ihnen angepriesenen ersten Christen oder Reformatoren an die Seite rückte!" (ebd.) Man kritisierte nicht nur die Unerreichbarkeit der Ziele, sondern auch, dass es OESTREICHs Programm an Folgerichtigkeit und Entwicklung fehle und der Zuhörer oder Leser selbst Grundsatz und Schluss verbinden müsse.²⁹⁸

TACKE sieht in der Beschränkung auf Agitation die Tragik im Leben OESTREICHs begründet. Zum einen habe seine Art der Beredsamkeit keine Garantie für die Dauerhaftigkeit des Erfolges im selben Kreis bieten können und so musste folglich die Wirkung abnehmen. Zum anderen sei OESTREICH unfähig gewesen, "in seiner Unbestechlichkeit aus Instinkt" (TACKE 1928, 109) Konzessionen zu einzugehen und habe sich dadurch alle "nicht hundertprozentigen Freunde" und alle "Nur-Taktiker" (ebd.) zum Feinde gemacht.

In der öffentlichen Rede schien OESTREICH ein Transportmittel für seine angestauten Emotionen, für die er in seinem Leben sonst keinen Platz fand und die er höchstens im Alkoholrausch ausleben konnte. Wieder treten Inhaltliches und Sache hinter Ausdruck und Appell zurück. Es geht darum, sich expressiv zu verhalten, aber auch <S. 144> eine expressive Rückmeldung zu bekommen. Der Zuschauer musste in den Bann seiner Worte - die nicht die Sache, sondern seine inneren Gefühle vermittelten - geraten. So stellt OESTREICH während seiner Reden eine Situation her, die von Affekten getragen, ein Gefühl von Zusammengehörigkeit und Gemeinschaft ermöglichte. OESTREICH hypostasierte mit der Agitation ein Element politischer Tätigkeit. Politik bedeutete für OESTREICH den permanenten Wahlkampf; Politik machen hieß, für das Programm werben, ohne den Versuch, die Versprechungen real einzulösen. "Es kommt nicht auf heute und morgen an, wir 'herrschen' nicht, wenn wir in der Regierung sind und - unsere Ziele drangeben! Agitation! ist das Wort der Stunde. Tragt die sozialistischen Kultur-, Wirtschafts- und Weltgedanken in feinfühligster Arbeit in die Massen, redet, erklärt, gebt das persönliche Beispiel, dann wird bald, sehr bald die Mehrheit unser sein." (OESTREICH 1923a, 32) OESTREICH nannte sich selbst einen "Weltverbesserer", grenzte sich ab vom "reinen Schreibtischkonstrukteur", dem Theoretiker, aber auch vom "formalen parlamentarischen, parteipolitischen Gesetzesänderer" (OESTREICH 1947a, 145), also dem Realpolitiker. Das nach dem Studium übernommene Promotionsvorhaben scheiterte, da die sachliche Forschung über ein Thema im Gegensatz zu dem Leben stand, das er zu der Zeit in vollen Zügen genoss.²⁹⁹ Sein Programm für die neue Wissenschaft, die Abkehr von Rationalität zugunsten der Orientierung am "Leben"³⁰⁰ setzte er selbst in die Tat um. Die Ausführungen zu Erziehung und Kulturtheorie zeigen kaum Systematik und keinerlei Wissenschaftlichkeit, die er als lebensfremd ablehnte. Das konkrete Schulmodell wurde, einmal konzipiert, nach der zweiten Fassung nie mehr revidiert. Detailarbeit wie die Ausarbeitung seiner Vorschläge zum Schulsystem delegierte OESTREICH an seine Mitarbeiter³⁰¹: "Darum habe ich nicht (...) den Versuch gemacht, den Stunden-, Lehr-, Lektionen-, Methoden-, Themenplan der elastischen Produktionsschule vorzuschlagen. Es wäre der schlechteste Dienst, den ich dem deutschen Geisteskampfe leisten könnte, wenn ich eine Sammlung 'Lehrgänge und Lehrproben für die elastische Einheitsschule' zu edieren versuchte! Da sehet ihr zu, Zukunftswillige!" (OESTREICH 1923a, 251) Die "geistig-seelische Um- und Einstellung" (OESTREICH 1924b, 96) zu bewirken war das Ziel, dann würde alle Kleinarbeit hinfällig sein. OESTREICHs Thema waren die großen Zusammenhänge: die Reform von Gesellschaft und Kultur über Erziehung. Er führte den Kampf nicht um kleine realisierbare Schritte, son-

²⁹⁸ vgl. dazu Weise 1928, S. 13

²⁹⁹ 1915 erhielt er den Titel eines Gymnasialprofessors. Am 30. März 1948 ernannte ihn die Universität Greifswald zum Doktor der Pädagogik ehrenhalber

³⁰⁰ "Leben" verwendet Oestreich hier wie eine Metapher für Expressivität

³⁰¹ Die Ergebnisse veröffentlichte Oestreich in "Bausteine zur Neuen Schule". München 1923

dern für eine weitgefaste Programmatik. Diese Be<S. 145>schränkung bedeutete den Ausschluss von parlamentarisch-demokratischen Entscheidungsprozessen. Abgesehen davon, dass Schulkonzepte in der Regel Teile von Parteiprogrammen sind, sind konkrete Reformen nur über politische Entscheidungen zu erreichen, indem der parlamentarische Weg, d.h. über die Parteien, eingehalten werden muss. Politisch-parlamentarische Arbeit erfordert Taktik, Nüchternheit, Berechnung und die Bereitschaft zu Kompromissen, dazu ein Programm, das sich in der Gegenwart realisieren, zumindest operationalisieren und zur Tagespolitik machen lässt. Diese Form politischer Aktivität lehnte OESTREICH ab. Schon Martin WEISE attestiert ihm "in diesem Verzicht auf rational-organisatorische Bindungen eine an Selbstvernichtung grenzende heroische Einseitigkeit." (WEISE 1928, 11)

Diese Ablehnung jeglicher Realpolitik wirft die Frage nach OESTREICHs Einordnung auf: Ist er nun Pädagoge, Politiker oder beides? OESTREICH selbst sah seinen Schwerpunkt in der Politik: "Ich bin eigentlich ein Fremdling in dieser 'Pädagogen'reihe, denn ich bin nicht ein pädagogischer, sondern ein politischer Mensch, dem aber aller politische Gestaltungsdrang in seiner immer rücksichtsloseren Vertiefung zum Zeitlosen im Gegenwärtigen im Willen zur Menschen-, Volks- und Völkererziehung endete." (OESTREICH 1947a, 8) Paul OESTREICH als politischer Pädagoge - so charakterisiert er sich nicht nur selbst, sondern wird in seiner Zeit auch als solcher gewürdigt.³⁰² Mehrere Arbeiten beschäftigen sich mit dem Verhältnis von Politik und Pädagogik in OESTREICHs Wirken. In einem Aufsatz mit dem Titel "Pädagogik und Politik in der entschiedenen Schulreform Paul Oestreichs", der 1948 erschien, stellt Martin WEISE die Verbindung von Schulreform und einer bestimmten Vorstellung von Gesellschaft, nämlich Demokratie und Republik in OESTREICHs Konzept fest, grenzt ihn ab von Partei- und Realpolitik und zeichnet sein Bild als Programmatiker und Agitator für die Idee einer umfassenden Menschheitskultur.³⁰³ Nach BÖHMs Ansicht lässt WEISE das Verhältnis von Pädagogik und Politik nach der pädagogischen Seite ausschlagen.³⁰⁴ RADTKE hingegen bringt 1958 zu OESTREICHs 80. Geburtstag in einem Aufsatz mit dem Titel: "Paul Oestreich - ein politischer Pädagoge"³⁰⁵ OESTREICHs gesamtes Oeuvre in eine systemkonforme, antikapitalistische, d.h. marxistische Interpretation. So er<S. 146> wachse OESTREICHs schulreformerische Arbeit aus der "vernichtenden Kritik des imperialistischen Erziehungssystems", indem er "den kapitalistischen Klassencharakter der organisatorischen Struktur des preußisch-deutschen Bildungswesens" (RADTKE 1958, 176) aufdecke. Eine dritte Interpretationsmöglichkeit des Verhältnisses von Pädagogik und Politik findet sich, so BÖHM, bei DIETRICH³⁰⁶, der OESTREICHs Ideen einem "freiheitlichen Sozialismus" (BÖHM 1973, 183) zuordne. DIETRICH vertrete diesbezüglich die "These von einem durchgängig kulturethisch-revisionistischen Standpunkt" (a.a.O., 20). Wenn BÖHM selbst zu dem Schluß kommt, das dominierende Motiv bei OESTREICH sei nicht das politische Motiv im engeren Sinn, sondern der kulturkritische, utopisch-menschheitserlösende Gedanke (a.a.O., 290), so gilt diese Aussage für OESTREICH erst ab etwa 1920 mit der Entwicklung des Lebensschulgedankens. Wie eingangs dargestellt, bestimmt OESTREICH die Erfahrung des Ersten Weltkrieges als den entscheidenden Faktor für seine pädagogische Wende. Der Krieg sei zum Damaskus-Erlebnis geworden, das ihm die Bedeutung der Erziehung für die Veränderung der Gesellschaft hin zum Besseren vor Augen führte. Auch BÖHM

³⁰² So auch in der Urkunde über die pädagogische Ehrenpromotion der Universität Greifswald vom 30.3. 1948. Teilweise abgedruckt in: Menschheitspädagogik. Paul Oestreich zum Dank. Hg. von seinem Freundeskreis. Rudolstadt 1948, S. 9.

³⁰³ Weise, Martin: Pädagogik und Politik in der entschiedenen Schulreform Paul Oestreichs. In: Pädagogik 3 (1948), Heft 2, S. 9-15

³⁰⁴ vergleiche dazu Böhm 1973, S. 16

³⁰⁵ Radtke, Manfred: Paul Oestreich - ein politischer Pädagoge. Zu seinem 80. Geburtstag. In: Pädagogik. 1958, S. 175-187

³⁰⁶ Dietrich, Theo: Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1966, S. 162-183

legt in diese Zeit den "relativ gut fixierbaren Wendepunkt", "an dem Oestreich sein politisches Blickfeld deutlich einengt und von dem aus er sich dann umso intensiver mit dem Bildungsproblem beschäftigt und im Bildungsbereich seine ureigene Aufgabe erkennt" (BÖHM 1973, 9). Von da ab habe OESTREICH gesellschaftliche Reformen unter dem Aspekt der Erziehung betrachtet. Im Rückblick der Autobiographie zeichnet OESTREICH seinen Weg in die Erziehungsreflexion nach:

"Ich war nun wohl vorbereitet. Die didaktischen Schwierigkeiten der Kriegszeit hatten mich zum Nachdenken gezwungen. Die eigenen, nun schon fast 2 Jahrzehnte langen Erfahrungen halfen zur klaren Fragestellung. Als ich nach jahrelanger Lektüre der Utopisten und Sozialisten, der Schöngelster und Dramatiker mich zur Pädagogik wandte, zu Kerschensteiner, Foerster, Wyneken, Paulsen und Tews, als ich mich über die pädagogische Berufswahl unterrichtete, entstand aus der Durchdringung so verschiedener Räume eine selbständige Wertewelt, in der - ich hatte auch Müller-Lyers Gedankenwelt durchgeackert - der vollentwickelte Mensch die Grundmolekel von Staat (Volk) und Menschheit bedeutete. Er wurde also Richtungspunkt allen Strebens. In ihm erschlossen sich Individuum und Gemeinschaft, Eigennutz und Altruismus zur Kernzelle der Totalität zusammen. Das Glück des Daseins sah ich in der Höchstannäherung an die höchste Totalität an die Vollendung. So ging also all mein Denken, Versuchen, Einwirken daraufhin, den Einzelnen, jeden Einzelnen von dem Alp der toten Normalität zu erlösen, ihm seine Schule zu beschaffen, wie darauf, auch dem Lehrer die freie Wirkung, aus dem Können und aus dem Gewissen, zu sichern, damit er in Freiheit und aus Freiheit Freie erziehen könne. Der autonome Mensch aus der Kraft der Totalität wurde gedacht und kaum gedacht! - Kategorischer Imperativ. Der Gedanke der wahlfreien und also der elastischen Schule wurde geboren, zumal die Eltern und auch die Lehrerschaft sich unter Dut<S. 147>enden von 'Schultypen' nicht mehr zurechtfinden, sodaß eine artgemäße Zuordnung zwischen Schultyp und Begabungsart nicht mehr stattfinden konnte." (OESTREICH HA, 126)

Die Behauptung, seine Pädagogisierung sei ausschließlich durch die Erfahrung des Krieges, die Beschäftigung mit Literatur und durch Reflexion zustande gekommen, steht in Diskrepanz zu der Tatsache, dass OESTREICHs publizistische Aktivität zu Themen der Schulorganisation und Schulreform erst mit seinem Zugang zum Deutschen Philologenblatt und der Neuen Erziehung einsetzte. Bis dahin lag der Schwerpunkt seiner Themen im sozial- und wirtschaftspolitischen Bereich. Bei seinen zahlreichen Publikationen zu den speziellsten Themen scheint es deshalb verwunderlich, dass er mit den neu gefassten Gedanken nicht an die Öffentlichkeit trat.³⁰⁷ Es gibt einen weiteren Hinweis darauf, dass die Entstehung der pädagogischen Motivation nicht so bruchlos stattgefunden hat, wie OESTREICH sie autobiographisch darstellt. Tatsächlich hatte er sich mit dem Gedanken der Einheitsschule in einem bereits oben erwähnten Aufsatz in der Tat mit dem Titel "Freiheit in der Einheit" schon 1916 beschäftigt, ebenso auch mit dem Problem der Berufsberatung im gleichen Jahr.³⁰⁸ Auffällig ist, dass OESTREICH den Tat-Aufsatz Jahre später in seine zweite Aufsatzsammlung "Ein großer Aufwand, schmachlich!, ist vertan" von 1924 aufnimmt. Im Vorwort begründet er: "Den ersten, den 'Tat'-Aufsatz bring' ich in Erinnerung, um zu zeigen, wie lange ich - ohne Kenntnis der Literatur (Vilmars Buch las ich erst im Winter 1919 zu 1920) - schon unsere Grundgedanken mit mir trug. Er verdeutlicht, wieviel inzwischen klarer ward; ich scheu' das nicht!" (OESTREICH 1924a, 7) Auf den ersten Blick erscheint diese Äußerung nicht außergewöhnlich. Unter biographischen Gesichtspunkten kann sie aber auch dem Bedürfnis entsprechen, im Rückblick die einzelnen Lebenserfahrungen in einen kontinuierlichen, übergreifenden Sinnzusammenhang einzuordnen. "Diese Regel unseres Alltagsverständnisses erlaubt

³⁰⁷ Die Bibliographie bei Böhm verzeichnet für das Jahr 1918 32 Publikationen, darunter zwei zu schulpolitischen Themen, für 1919 98 Aufsätze, davon etwa 36 zu Schulpolitik, -organisation oder -reform. Ab 1920 befasst sich Oestreich fast ausschließlich mit Themen aus diesem Bereich.

³⁰⁸ in dem ebenfalls oben referierten Aufsatz: "Menschenökonomie" (1916).

uns, in der Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Lebenserfahrungen und Erinnerungen Ordnung zu schaffen und zu halten. Was sich damit nicht oder nicht ganz verträgt, kann zu einer Phase der Vorbereitung, des Noch-Nicht, zum Umweg auf dem Wege zum 'eigentlichen' Leben, zu Vorstufe der Hauptgeschichte usw. definiert werden." (FUCHS 1984, 75) Versteht man unter OESTREICHs Begründung für die Aufnahme des frühen Aufsatzes also eine im weiten Sinn gefasste biographische Äußerung, so kann sie die Funktion biographischer Thematisierung erfüllen, die KOHLI mit dem Begriff "Selbstvergewisserung" (KOHLI 1981, 508) um<S. 148>schreibt. Die Herstellung von Kontinuität ist demnach als konstitutiver Bestandteil von Identität zu werten.³⁰⁹ Mit OESTREICHs Äußerung kann aber auch die Intention verbunden sein, durch die "Vergegenwärtigung früherer Dienste oder Erfahrungen" (a.a.O., 508) "aktuelle und zukünftige Ansprüche" (ebd.) anzumelden. Vorsichtiger formuliert als die oben zitierten Sätze, aber ebenso Kontinuität ausdrückend, erscheint folgende Stelle in der veröffentlichten Autobiographie, die er auch in Zusammenhang mit dem Aufsatz "Freiheit in der Einheit" bringt: "Damit war ein Weg beschritten, auf dem mich nun die Zeit, die erwachte Aufmerksamkeit im Berufsgeschäft, die Konsequenz des Weitertreibens angeschnittener Problematik, in der sich Leidenschaft, Geeignetheit und Intellekt begegneten, rastlos vorwärtstrieben. Nun beherrschten all die Fragen der Volks-, der Struktur-, der Berufsbildung mehr und mehr ein Feld, das durch untergepflügte Politik, Volkswirtschaft, vielseitigste Lebens- und Berufserfahrung zu jeder Fruchtbarkeit bereitlag, die treiben mußte, wenn sie auch nicht wollte." (OESTREICH 1947a, 24) Dabei scheint der letzte Satz etwas mehr die inhaltliche Offenheit zu implizieren, mit der OESTREICH sein politisches Engagement nach dem Ersten Weltkrieg begann. Um die Wurzeln der pädagogischen Motive freizulegen, muss OESTREICHs Weg hin zur Schulpolitik hinterfragt werden.

Nach dem Kriegsende nahm OESTREICH wieder an öffentlichen Versammlungen teil; er trat aus der Kirche aus und wurde Mitglied der SPD.³¹⁰

Die SPD war während des Krieges innerlich gespalten. Neben den sogenannten Mehrheitssozialisten, die den Parteivorstand bildeten, gab es mit der USPD und dem Spartakusbund zwei Tendenzen der Opposition. Im Spartakusbund versammelten sich die radikalen Linken unter Rosa LUXEMBURG und Karl LIEBKNECHT, die gegen die Ausnutzung der politischen Möglichkeiten des Staates waren, wie die Beteiligung an Parlamentswahlen oder die Mitarbeit in den Gewerkschaften. Die USPD spaltete sich 1915 ab, als 20 Abgeordnete gegen die Kriegskredite stimmten und formierte sich 1917 als eigene Partei. Der Unterschied trat erst nach dem 9. November bei der Bildung einer Regierungskoalition zu Tage, als die MSPD für die parlamentarische Demokratie und die Nationalversammlung, die USPD für eine Kombination zwischen R.,ten und Nationalversammlung und der Spartakusbund für einen sozialistischen Staat, also eine <S. 149> reine Räteregierung votierte. Nach dem Matrosenaufstand zerbrach die Koalition und die USPD trat aus der Regierung aus.

OESTREICH warf dem Spartakusbund in einem Aufsatz mit dem Titel "Die Diktatur des Proletariats" in der "Tat" im März 1919 den Rückfall in den alten Antiparlamentarismus vor. Im Zusammenhang mit dem Spartakusaufstand heißt es hier: "Die Methoden eines terroristischen Spartakus aber treiben die Revolution abwärts, zu moralischem und ökonomischem Verfall und Untergang!" (OESTREICH 1924b, 11). Er zitiert dabei aus einer BEERFELDE-Rede, dergemäß das Ziel die seelische Erlösung der Menschheit und die Schaffung des sozialistischen Geistes sein müsse, damit sich die ökonomische Umgestaltung (z.B. die Sozialisierung) von allein vollziehe. Und an anderer Stelle kommentiert er den Aufstand als Folge der

³⁰⁹ Kohli legt folgende Definition von Identität von Däbert et al. (Hg.): Entwicklung des Ichs. Köln 1977, S. 9, zugrunde: "Identität nennen wir die symbolische Struktur, die es einem Persönlichkeitssystem erlaubt, im Wechsel der biographischen Zustände und über die verschiedenen Positionen im sozialen Raum hinweg Kontinuität und Konsistenz zu sichern." (hier zit. n. Kohli 1981, S. 509)

³¹⁰ vgl. Oestreich HA, S. 128

"Selbsterfleischung der sozialistischen Richtungen" (OESTREICH 1924b, 35ff). Der Regierung wirft er Verleumdung der Spartakisten und Übergriffe der Regierungstruppen vor und appelliert an die "Sauberen im Volke", alle jenen "unlauteren Elemente rechts und links" zu bekämpfen (ebd.). OESTREICH schwankte lange, sich einer Richtung der SPD zuzuordnen und entschied sich schließlich gegen die USPD für die SPD.³¹¹

Seine ersten öffentlichen Auftritte nach dem Krieg hatte er jedoch nicht in der SPD, sondern im Berliner Philologenverein, der in seiner konservativen Ausrichtung OESTREICHs politischer Einstellung entgegenstand. Ein befreundeter Kollege, mit dem er sich während des Krieges bei einem Briefwechsel überworfen hatte, warb um OESTREICHs rhetorische Hilfe bei einer Versammlung des Schöneberger Philologenvereins über das Thema der kollegialen Schulverwaltung und Schulleitung. OESTREICH sagte "nach langem Weigern" (OESTREICH HA, 127) zu. Sein rhetorisches Können hatte in den Standeskämpfen der Philologenschaft 1910, bei denen OESTREICH aktiv gewesen war, Eindruck hinterlassen. Er spricht selbst von seiner Fähigkeit zur Formulierung, die er zu einer "seltenen Treffsicherheit" entwickelt habe und attestiert sich eine Redeweise mit einer "leidenschaftlichen und doch gezügelten Emotionalität" (ebd.) mit entsprechender Überzeugungskraft. "So war es kein Wunder, daß Kollegen, die mich von dorthen kannten, nun nach den Novembertagen nach mir riefen. Sonst lebte ich noch in der Stille" (ebd.). Er fand für seine Vorschläge Zustimmung und wurde Vorsitzender eines neugebildeten Reformausschusses für Lehrerselbstverwaltung und Schulaufbau. In allen autobiographischen Quellen macht OESTREICH deutlich, dass die Aufgaben an ihn herangetragen wurden. "Man riß mich - der alten Kämpfe eingedenk - aus meiner stillen Klausur und - das Unglück war geschehen, denn sogleich fiel mir die Wortführerschaft zu, da nun der Zorn, die angesammelte Erbitterung unweiderstehlich ausbrach und das Offenbarwerden uneigennütziger Gläubigkeit und guten sachlichen Willens die schon unsicheren Gegner aus dem Felde schlug." (OESTREICH 1947a, 26) Leidenschaft, gezügelte Emotionalität, Zorn und Erbitterung ließen sich rhetorisch transportieren. OESTREICH fand zum ersten Mal in seinem Leben eine Möglichkeit zur expressiven Äußerung. Welche Bedeutung dies für ihn spielte, wird ersichtlich daran, dass er im Gegenzug den "sachlichen Willen" besonders herausstellt und seine Mitarbeit im Philologenverein primär unter formalen Aspekten beschreibt, als müsste er diese Seite im Nachhinein besonders betonen, weil sie im Hintergrund stand. "Kollegen zwangen mich fast mit Gewalt in die Landesversammlungen, und Wucht und Schärfe waren der Grund dafür, daß mir die Führung der radikalen Linken der Philologenschaft zufiel." (OESTREICH 1923b, 10) Bei spontanen Reden kämpfte er noch mit seiner Unsicherheit, seine Beiträge fanden in der Regel Beifall. "Hatte ich dann die Atmosphäre eingeatmet, so gelangen mir unerhörte Kraftstöße. Die Arbeit in den Ausschüssen war dann ertragreich für mich. (...) Meine leidenschaftlichen, aber streng sachlichen Auftritte übten große Wirkung aus." (OESTREICH HA, 129)

Trotz des Anklangs, den seine rhetorischen Beiträge erfuhren, blieben Konflikte zwischen der konservativen Philologenschaft und OESTREICH nicht aus. OESTREICH veröffentlichte Anfang 1919 im Philologenblatt einen Aufsatz über elastischen Schulaufbau.³¹² Er fand nach seinen Angaben Beachtung und weckte Begeisterung, seine Vorschläge wurden aber nicht in den Arbeitsbericht des Ausschusses aufgenommen.³¹³ Die Philologenschaft wünschte in der Mehrzahl eine nur dreijährige Grundschule, um das Lernpotential der Kinder in den frühen Jahren für die eigene Bildungsaufgabe auszunutzen. Sie bestand auf der altsprachlichen Ausbildung, zu der OESTREICH sein ablehnendes Verhältnis eindeutig artikuliert. Allerdings forderten die Philologen auch den von der materiellen Situation der Eltern unabhän-

³¹¹ vgl. Oestreich HA, S. 128

³¹² Oestreich, Paul: Zum Thema "Einheitsschule". In: Deutsches Philologenblatt 27(1919), S. 151-155. Vgl. auch Oestreich HA, S. 130.

³¹³ Es wird nur auf seinen "hinlänglich bekannten" Aufsatz verwiesen (vgl. Oestreich HA, S. 130).

gigen Zugang befähigter Volksschüler zu den Hochschulen.³¹⁴ In der Überschätzung von OESTREICHs Anhängerschaft verschob die Leitung des Philologenvereins mehrfach die Vorstandswahlen und hoffte auf eine gemäßigte Stimmung. Dabei ergaben sich für OESTREICH bei der Aufstellung einer eigenen Liste Schwierigkeiten, da viele Mitglie<S. 151>der in seinem Urteil die zusätzliche Aktivität scheuten und "weil sie die Gemeinschaft auf Gedeih und Verderben mit einem Manne vermeiden wollten, der inzwischen auch ein linkspolitischer, ja sozialistischer, öffentlicher Faktor geworden war." (OESTREICH HA, 131) Das Lebensmuster des Außenseiters, des Fremden, der nicht dazugehört, hatte sich ein weiteres Mal durchgesetzt. OESTREICH hatte zwar die gleiche Erfahrung schon vor dem Krieg gemacht, aber eine neue Ausdrucksmöglichkeit für seine innere Spannung gefunden und lernte sie benutzen.

Parallel zum Philologenverein engagierte sich OESTREICH seit November 1918 im Bund sozialistischer Lehrer Berlins (BSLB), an dessen Veranstaltungen er zunächst als Zuhörer teilnahm, aber mit seiner "impulsiven Rhetorik aus aufgespeichertem Grundgefühl" (a.a.O., 133) "sofort ein wesentlicher Faktor, dessen sich die Partei- und Interessen-Gruppen zu bemächtigen und zu bedienen suchten" (ebd.) wurde.³¹⁵ Im März 1919 wurde OESTREICH zum ersten Vorsitzenden gewählt, trat aber nach zwei Tagen von diesem Amt zurück. Im Rückblick der Autobiographie war die Gruppe nur "eine resolutionäre, pseudo-revolutionäre Stelle der Parteibewegung" (OESTREICH HA, 134), mit der keine autonome und produktive Arbeit möglich war. OESTREICH charakterisiert den BSLB als eine Gruppe sozialistischer Lehrer, die sich aus allen bürgerlichen Parteien zusammenfänden: jene, die durch den Krieg bekehrt seien, einfach Neugierige, und solche, die "bewußt die 'Konjunktur' greifend, deshalb den Parteiinstanzen der SPD und USP sich 'diszipliniert' unterwerfend" (a.a.O., 133), Karriereabsichten hätten. "Meist keine Struktur-, sondern Enttäuschungs-Sozialisten!" (ebd.)

Mit der Übernahme des Vorsitzes in der parteiabhängigen Organisation stellte sich die Frage nach dem Verhältnis zur Partei. "Da ich von der Mitleidensidee besessen war, da ich den Sozialismus aus dem Gewissen verstand, so gab ich mich weder den USP-Revolution-Demagogen, unter denen AUSLÄNDER, LÖWENSTEIN und PARSEVIG³¹⁶ eine Rolle spielten, noch den nach 'Stellen' schreienden SPD-'Diktatur'-Funktionären zu eigen, sondern vertrat einen praktisch-radikalen Sozialismus, der sich in der pädagogischen Provinz ausformte und hier nun durch willige Verständnislosigkeit und menschliche Enttäuschung hindurch mußte." (ebd.)

Auch in der kommunalpolitischen Arbeit, die er kurze Zeit nach dem Rücktritt als Vorstand des BSLB begann, war OESTREICHs Verhältnis zur SPD gespannt. Da er einen Kandidaten der Linken beanstandete und so der eigenen Partei in den Rücken <S. 152> fiel, wurde er in Schöneberg von der Gemeindeverordnetenliste gestrichen. Aus Mangel an geeigneten Kandidaten wurde er auf Bitten der Schöneberger Sozialdemokraten unbesoldeter Stadtrat³¹⁷ und gelangte so in den SPD-Ausschuss der Gemeindevertreter für Schul- und Erziehungsfragen, in dessen erster Sitzung er zum Vorsitzenden gewählt wurde. Heinrich SCHULZ bat ihn, bei der Gründung einer SPD-Lehrer-Arbeitsgemeinschaft (ASL) ein Referat mit dem Titel "Der sozialistische Lehrer" zu übernehmen. "Mein zitatenreicher Schwung fand reichen Beifall, die 'Tat' druckte die Rede ab (...)." (OESTREICH HA, 134) OESTREICH wurde in einen fünfköpfigen Vorstand gewählt, den er mit drei Kollegen bald niederlegte, weil sie nur "die

³¹⁴ vgl. dazu Wilhelm in Herrmann 1987, S. 183ff

³¹⁵ Er schreibt darüber auch: "Die sozialistische Lehrerbewegung riss mich an sich (...)." (Oestreich 1923b, S. 10)

³¹⁶ Dieser Name ist mit einem Fragezeichen versehen, da er scheinbar unleserlich ist.

³¹⁷ In der Autobiographie heißt es dazu: "(...) kam nach den Wahlen ein Stadtv.-Genosse zu mir in die Schule und bestürmte mich, ein Stadtratsmandat, natürlich ein unbesoldetes, zu übernehmen, da die SPD keine geeigneten Leute habe." (Oestreich HA, S. 134)

Statisten des unseligen Schulz sein sollten, dessen Schulauffassungen unklar liberalistisch-phraselogisch waren" (a.a.O., 135). Im Blick auf die spätere Kommentierung scheint es erneut die Abhängigkeit von der übergeordneten Partei gewesen zu sein, die OESTREICH nicht akzeptierte, denn er urteilt scharf: "(...) es war eine lendenlahme Wassertreterei, da doch keiner seine Beförderungschance aufgeben wollte. Trotz gelegentlicher, verpuffender Rebellionen gegen parteiliche und persönliche Mißgriffe im kulturpolitischen Gebiet: es blieb im Ganzen der unwesentliche Sammelplatz der parteigehorsamen Beförderungswilligen (die also auch als Beförderte zu keinem Einsatz für den Sozialismus willig und fähig waren)." (ebd.) Weder im Philologenverein, im BSLB, noch in der ASL, sei es seiner Meinung nach möglich gewesen, "revolutionär" zu arbeiten: "An allen 3 Stellen hätte ich meine Nervenkraft zerreiben müssen am Widerstand des 'Mittels'(des Standesdünkels, der Schlagwortdogmatik, des streberischen Untertanengeistes)." (ebd.) Im November legte OESTREICH auch den Vorsitz im Gemeindevertreterausschuss nieder und dankte als "Parteipolitiker" ab.

OESTREICHs Unfähigkeit, sich einer Organisation und ihren Zielen unterzuordnen, lässt sich an weiteren Beispielen verdeutlichen. Am 26. Januar 1919 schrieb er an den Kultusminister Konrad HAENISCH als "Sozialist an den Sozialisten", nicht über den Dienstweg, sondern als Privatmann.³¹⁸ In diesem Brief übte er scharfe Kritik an der Politik des Ministeriums.³¹⁹ Daraufhin lehnte HAENISCH den Vorschlag des Unterstaatssekretärs Martin BAEGE von der USPD, OESTREICH das Kultusministerium zu übertragen, ab. Dies schien OESTREICH zu verbittern, denn später kommentiert er das <S. 153> Ereignis von Ostern 1919 so: "Heinrich Schulz warf meiner Kritik wegen, ein Mensch kleinen Maßstabes, grimmen Hass auf mich. Er, so wenig wie Konrad Haenisch, konnte in seiner Nähe nicht Ruhestörer, Menschen von bewährter Charakterfestigkeit und unerschrockener Wahrhaftigkeit und Grundsatztreue ertragen. So ward mir denn ... jede Auswirkungsmöglichkeit für meine Energie und mein Können in Berlin verbaut und - 'abfinden' mit einem Direktorenpöstchen, grundsatzuntreu, mitschuldig machen ließ sich Paul Oestreich nicht."³²⁰

Im April 1919 bot HAENISCH an, OESTREICH als wissenschaftlichen Hilfsarbeiter ins Berliner Provinzialschulkollegium zu berufen. Seine Ablehnung begründete OESTREICH damit, dass eine solche untergeordnete Stelle seine Fähigkeiten und seine Einsatzbereitschaft lähmen würde.³²¹ Als ihm im Oktober 1921 die Direktorenstelle der Luisenstädtischen Oberrealschule angetragen wurde und das Lehrerkollegium Einspruch gegen die Berufung erhob, kam es zur Auseinandersetzung, deren Dokumente OESTREICH später veröffentlichte.³²²

Im Sommer 1919 erfolgte die Anordnung, dass die im Februar zu Stadtverordneten gewählten Lehrer nachträglich zur Mandatsübernahme die Genehmigung ihrer vorgesetzten Behörden einholen müssten. Diese Verfügung lehnte OESTREICH "in scharfer Formulierung" (OESTREICH HA, 136) ab und schrieb "eine aggressive Darstellung" (ebd.) für den "Vorwärts", mit der Folge, dass er durch diese Bestimmung unbehelligt blieb.³²³ Auf der ersten Herrenhaustagung des Bundes Entschiedener Schulreformer begann die Kontroverse mit HAENISCH, bei der OESTREICHs Kritik in der pressewirksamen Formulierung "Konrad, werde hart!" gipfelte.³²⁴

³¹⁸ Der Brief ist abgedruckt in Oestreich 1924b, S. 16ff

³¹⁹ Das Ministerium würde nicht für die konsequente Einhaltung und Durchführung der Schulreform sorgen und somit seine Autorität untergraben. Dieser Respektverlust gäbe dem reaktionären Geist Auftrieb und so bliebe am Ende alles beim Alten.

³²⁰ Oestreich, Paul: Ein Fußtritt. In: Die Neue Erziehung. 7(1925), S. 686-688, hier zit. n. Böhm 1973, S. 115. Vgl. dazu auch Oestreich 1923b, S. 11.

³²¹ vgl. dazu Böhm 1973, S. 115

³²² in: Oestreich 1924b, S. 118ff.

³²³ vgl. dazu auch Oestreich 1923b, S. 12

³²⁴ Die Rede ist abgedruckt in Oestreich 1923b, S. 52ff.

Durch seine Kompromisslosigkeit und ständige Kritik an der Führungselite der SPD kam es zum Bruch mit der Partei. "Überall häufte sich die Wut gegen mich: bei den Parteiunteroffizieren und den Oberhäuptlingen, die das Schulkompromiss verschuldeten, bei den Bundesstreibern, in der engeren Kollegenschaft, die meine Mobilisierung der Elternschaft störte. (...) In der Partei erdolchte mich immer, wenn ich abwesend war, eine Schöneberger Lügnerklique (...). Es war eine Zeit des Erbebens, von der ich heute nicht weiß, wie ich sie überstanden habe." (OESTREICH 1924b, 12ff) Bis 1921 gab OESTREICH alle SPD-Ämter ab. <S. 154>

In diesem Überblick wird deutlich, welches Verständnis OESTREICH seiner politischen Arbeit zugrundelegte. Für die in seinem Leben zu kurz gekommene Seite des Expressiven hatte er einen Platz gefunden und setzte damit Politik gleich Rhetorik. Typisch für diese Haltung war sein Verzicht auf konkrete umsetzbare Forderungen. Seine Themen waren zu unspezifisch, als dass er damit eine Position in der Partei gewinnen konnte. Gleichzeitig zeigt sich seine Unfähigkeit zu sozialem Verhalten. Durch seine permanente Kritik, die oppositionelle Haltung und die Weigerung, Kompromisse einzugehen, handelte er sich Misserfolge ein, zementierte damit seine marginale Position und musste ständig gegen das Gefühl des Versagens ankämpfen. Die Organisation in einer Partei bot nicht die Antwort auf OESTREICHs Problem.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Der Beschäftigung mit Themen zu Schulreform und Schulorganisation ging ein langjähriges allgemeinpolitisches Engagement voraus, bei dem sich OESTREICHs politische Haltung langsam ausbildete. Auf der Suche nach seinem Standpunkt näherte er sich, ausgehend von einer zunächst liberalen, einer mehr sozialistischen Ausrichtung an, die ihren Ausdruck im Beitritt zur SPD fand. Im Mittelpunkt seines Interesses standen allgemeine und wirtschaftspolitische Fragen; es lässt sich jedoch bezüglich der Themen kein Schwerpunkt ausmachen, für den er als Fachmann gelten konnte. Dies ist insofern wichtig, als nach dem Krieg das Reich in allen Bereichen neu geordnet und vom Kriegszustand in den Frieden überführt werden musste und mit dem Übergang zur parlamentarischen Demokratie besonders für den politischen Neuanfang kompetentes und aktives Engagement notwendig wurde. BÖHM vermutet, dass auch OESTREICH Ambitionen hatte, eine höhere Position zu übernehmen, obwohl aus den Quellen kein genauere Aufschluss darüber zu gewinnen sei.³²⁵ Es sprechen aber einige Argumente dafür, dass OESTREICH in seinen Erwartungen und Zielen enttäuscht wurde und dies in ein Ressentiment mündete, das seine Einstellung zu parteipolitischem Engagement entscheidend prägte und sich auf sein Konzept von der Arbeit des Bundes Entschiedener Schulreformer niederschlug.

OESTREICHs Schwierigkeit lag in der Eingliederung in eine Partei, die gerade wie die SPD eine gefestigte Struktur, Hierarchie und Disziplin vorwies, in der lange Parteizugehörigkeit und interne Schulung den Aufstieg begünstigten. So schreibt er 1918 in dem Aufsatz "Volksvotum durch Verhältniswahl"³²⁶, für eine parlamentarische Regierungsform sei das Verhältniswahlrecht absolute Vorbedingung, denn so "können auch Tüchtige emporkommen ohne sich ihre Stellung durch große Parteibeträge zu erkaufen <S. 155> oder sich in jahrzehntelangem Ausharren in den Schützengräben des Parteikommissee in der Parteidemokratie emporzudienen." Eine begeisterte Schar von Anhängern könne 30000 Stimmen ohne viele Kosten durch mündliches und briefliches Werben aufbringen und damit "ihren Propheten durchbringen". Weiter heißt es: "Dann mag wirken oder - enttäuschen und wieder verschwinden; beides ist besser als die energiefressende Verbitterung der Draußenstehenden." (OESTREICH 1924b, 18) Dies war allerdings OESTREICHs Los, da er kaum Chancen auf

³²⁵ vgl. dazu Böhm 1973, S. 114

³²⁶ Oestreich, Paul: Volksvotum durch Verhältniswahl. In: Oestreich 1924b, S. 12-23

eine Parteikarriere hatte. Dazu verhielt er sich zuwenig kompromissbereit, wie die Darstellung seines Engagements in der SPD oben deutlich machte. Dies führte zu einem Ressentiment, auf dessen Festschreibung unter anderem die späteren Konflikte im Bund Entschiedener Schulreformer zurückgingen. Seinen Eintritt in die SPD kommentiert er später folgendermaßen: "(...) aber das alles bedeutete noch keinen Sprung in die Aktivität der Bewegung. Inzwischen aber hatten Menschen geringeren Feingefühls und auch ausgemachte Überläufer die Führer- und Adjutantenstellen besetzt. So begann also mein Weg in engstem Bezirk." (OESTREICH HA, 128)

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang ein von der Textsorte her fingiertes Interview mit sich selbst, das der Aufsatzsammlung "Ein großer Aufwand, schmähdlich!, ist vertan" nachgestellt ist. Es trägt den Titel: "Ein Dialog als Epilog: Aus dem Narrenhause dieser großen Wendezeit." (OESTREICH 1924a, 127) Auf die erste Frage, warum aus ihm trotz aller Leistungen nichts geworden sei, antwortet OESTREICH seinem fiktiven Interviewpartner, dass es gut wäre, diesen Sachverhalt einmal zu klären. Seine Ablehnung als Kulturpolitiker in den Linksparteien kommentiert er folgendermaßen: "Wer Selbständigkeit, gar Hartnäckigkeit bewies, der ward befehdet - ungreifbar, unterirdisch, aber sicher wirkend! Dazu sind Leute wie ich, die der Ekel leicht packt, und die nur für andere kämpfen können, die wehrlos werden, wenn sie um ihre Position - in dem Verdacht des Eigennutzes - erst ringen sollen, nicht schwer zu morden - solange der 'Kampf' stattfindet in den Katakomben der Partei. Draußen - im richtigen, ehrlichen Kampf - ist unsereins dafür nicht tot zu kriegen!" (a.a.O., 129) Im folgenden schildert er detailgenau die Hintergründe, die zu seiner Ablehnung als Reichstagskandidaten 1920 und schließlich zu seinem Rückzug aus der aktiven Parteiarbeit führen. "Ich kann die Partei nicht wechseln wie das Hemd. Aber ich zog mich aus dieser Hölle zurück. Ich wäre seelisch zugrunde gegangen, wenn ich den Kampf gegen den Dreck aufgenommen hätte! Ich ging und bewies in folgerichtigem Handeln draußen, daß ich etwas wolle und könne." (a.a.O., 134) <S. 156>

Es lässt sich also resümieren, dass die Erfahrungen in der SPD an der Entstehung eines tiefen Ressentiments gegen jegliche Parteiarbeit und Realpolitik mitwirkten. Sie führten zu OESTREICHs grundlegender Ablehnung einer Ausrichtung auf eine Partei, die auch in der Satzung des Bundes Entschiedener Schulreformer verankert wurde. Die Erfolglosigkeit in OESTREICHs politischem Wirken bis zum Ersten Weltkrieg, bei dem sein Einsatz in völliger Diskrepanz zum Ergebnis stand, setzte sich fort, bis es ihm gelang, aus seinen Fähigkeiten Kapital zu schlagen. Erfolg stellte sich für OESTREICH erst mit dem Engagement im Berliner Philologenverein ein, zu dem er trotz seiner eher gegensätzlichen politischen Ausrichtung aufgrund seiner rhetorischen Fähigkeiten aufgefordert wurde. Hier konnte er Anerkennung erwarten, da es zunächst im Hinblick auf die Inhalte keine sonderlichen Differenzen gab. OESTREICH hatte Gelegenheit zu öffentlichen Auftritten, bei denen er rhetorisches Können beweisen konnte. In der verbalen Werbung für Inhalte, in Versammlungen zum Aufbau einer Organisation, bei der Werbung von neuen Mitgliedern zeigte OESTREICHs Engagement immer wieder Wirkung. Dieser Erfolg auf rhetorischem Gebiet zählte für ihn umso mehr, als er sich durch seine proletarische Herkunft lange Zeit gerade auf sprachlicher Ebene benachteiligt fühlte und sich seine Eloquenz mühsam erarbeiten musste. Durch den Philologenverband war die Richtung endgültig vorgegeben, Schulpolitik konnte zum zentralen Thema werden. Die Gleichung Politik = Agitation war damit nicht festgeschrieben. Die unterschiedliche politische Ausrichtung des Philologenvereins führte aber bald zu Konflikten und zur Abgrenzung, aus der der Bund Entschiedener Schulreformer entstand.

OESTREICHs "Lösungen", auf der Theorieebene die Lösung seiner Kindheitsprobleme, auf der Ebene der Vermittlung, die Möglichkeit, der entbehrten Expressivität Raum zu geben, finden im Bund Entschiedener Schulreformer einen geeigneten Rahmen. Die Geschichte des

Bundes wird deshalb im Hinblick auf die für OESTREICH bedeutsamen biographischen Elemente rekonstruiert.

<S. 157> 3. Die Institution: Der Bund Entschiedener Schulreformer

Nach knapp zwanzig Jahren mehr oder weniger intensiven politischen Engagements, wenn man die Studienzeit mitrechnet, markiert die Gründung des Bundes Entschiedener Schulreformer den Beginn eines neuen Abschnittes in OESTREICHs politisch-öffentlichem Leben. Die Gründung des Bundes ist nicht losgelöst von der schulpolitischen Situation zu Beginn der Weimarer Republik zu sehen. Die Weimarer Verfassung vom 11. August 1919 griff in ihren Schulartikeln Reformvorschläge für die Neugestaltung des staatlichen Schulwesens auf, die schon vor dem Ersten Weltkrieg diskutiert worden waren. Was an neuen pädagogischen Prinzipien und Vorschlägen zur Schulorganisa<S. 158>tion aus der Kritik am Intellektualismus und dem Drill der alten wilhelminischen Lernschule entstanden war, hatte nun Ausichten, realisiert zu werden, als die SPD zur staatstragenden Partei der Weimarer Republik wurde. Die SPD besaß zunächst kein ausgearbeitetes Konzept zur Realisierung der sozialistischen Schule.³²⁷ Zur Grundlage der sozialdemokratischen Schulpolitik wurden seit dem Mannheimer Parteitag 1906 die dort von Heinrich SCHULZ vorgetragenen Leitsätze. Sie postulierten die Trennung von Schule und Kirche, die Öffentlichkeit der Erziehung und die Beseitigung ihres Klassencharakters, Unentgeltlichkeit, Koedukation, die Einführung des Arbeitsunterrichtes und das Prinzip der Einheitsschule.³²⁸ In der ersten Weimarer Koalitionsregierung aus SPD, Zentrum und Deutscher Demokratischer Partei geriet die Schulpolitik zeitweilig in den Mittelpunkt der Diskussion, da sich alle Parteien vornehmlich als "Weltanschauungsparteien"³²⁹ verstanden und in ihren Forderungen stark voneinander abwichen. Das Zentrum bestand gegenüber der SPD auf der konfessionellen Gliederung der Volksschule und lehnte die Einheitsschule ab. Die Koalitionsverhandlungen der beiden Parteien brachten den ersten Weimarer Schulkompromiss, der die Bekenntnisschule gleichberechtigt neben die Gemeinschaftsschule und die weltliche Schule stellte. Aus den Verhandlungen mit der DDP resultierte schließlich der zweite Schulkompromiss, der die Simultanschule zur Regelschule erklärte, Konfessions- und weltliche Schule aber zuließ. Das Reich erhielt nur die Kompetenz der Rahmengesetzgebung und die reichseinheitliche Schulorganisation wurde verschoben.³³⁰ Im kleinen Reichsschulgesetz 1920 wurden die Vorschulen abgeschafft, die allgemeine Grundschule aber nur auf vier Jahre festgelegt und das weiterbildende Schulwesen blieb unverändert.

Bereits zu Beginn der Weimarer Republik war die SPD damit gezwungen, aus Koalitionsrücksichten bedeutende Forderungen ihres Schulprogramms aufzugeben. Dies bedeutete den "Verzicht auf die Einheitsschule", die "Preisgabe des Prinzips der Weltlichkeit durch die Hinnahme der Verfassungsartikel über den Religionsunterricht" und die "Abschwächung der sozialistischen Forderung nach der Verbindung von Schule und Produktion zu einem bürgerlichen Arbeitsschulprinzip" (Böhm 1976, 195) Auf dem Hintergrund dieser politischen Situation ist die Gründung des Bundes Entschiedener Schulreformer sehen. Sie hat ihre Vorge-

³²⁷ vgl. dazu Dietrich 1966, S. 95

³²⁸ Die Leitsätze des Mannheimer Parteitags von 1906 wurden von Heinrich Schulz in erweiterter Form seines Vortrages umfassend dargelegt in seinem Buch "Die Schulreform der Sozialdemokratie". Dresden 1911. Berlin 1919 (2)

³²⁹ Böhm, Winfried: Paul Oestreich und das Problem der sozialistischen Pädagogik in der Weimarer Republik. In: Heinemann, Manfred (Hg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik. Stuttgart 1976, S. 194

³³⁰ vgl. dazu Führ 1970

schichte in OESTREICHs Engagement im Berliner Philologenverein. Dabei entstand unter seiner Feder nicht nur der oben erwähnte Vorschlag zum elastischen Schulaufbau, der von der konservativen Philologenschaft abgelehnt wurde, sondern auch ein Programmwurf, der die organische, nach Anlage und Begabung differenzierte Einheitsschule, die Abschaffung des Berechtigungswesens, die Unterstützung bedürftiger Schüler, Fakultativität des Religionsunterrichts und die politische und religiöse Freiheit für alle Philologen, sowie die Einrichtung von Schulgemeinden und die kollegiale Schulverwaltung forderte.³³¹ Mit seiner eher linkspolitischen Haltung schien OESTREICH im Philologenverband nicht allein zu stehen. In den Weihnachtsferien 1919 fand sich bei einer Versammlung nach einem Referat von Otto KOCH, das sich gegen die konservative Ausrichtung des Philologenvereins richtete, eine Gruppe zusammen, der OESTREICH, KAWERAU, HILKER, BLOCH und KARSEN angehörten.³³² Nach diesem ersten Kontakt erfolgte das nächste Treffen im Januar 1919 bei OESTREICH. Er stellte sich dieser neu formierten Gruppe, die er folgendermaßen charakterisiert, rasch voran: "Es waren Menschen unpolitischer (wissenschaftlicher, auch mehrfach streberischer) oder linkspolitischer Einstellung. Die einen kamen aus einer Unzufriedenheitseinstellung, einige waren Pazifisten, andere didaktische Methodengläubige; manche suchten aus ihrer bisherigen Einsamkeit heraus und zu Gefährten zu gelangen, eine Reihe hatte einfach Freude an der Bewegung, an meinem Sturm insbesondere." (OESTREICH HA, 131) Antipathien drängte OESTREICH zurück, denn er hatte "keine 'Leute', mußte die <S. 159> Mitgänger nehmen, die sich boten." (ebd.) Im Rückblick sieht er seine Rolle zentral: "Nun galt es aber, wollte die OESTREICH-Gruppe noch zusammenbleiben, einen neuen, eigenen Sinn zu finden und zu proklamieren." (a.a.O., 133). Es wurden u.a. organisatorische Reformen im Philologenverein angestrebt, beispielsweise die Änderung des Wahlverfahrens, zu dem OESTREICH im Deutschen Philologenblatt vom 22.1.1919 eine Notiz veröffentlichte. Hier stellte er heraus, dass es durch die Einführung des Verhältniswahlrechts jeder Gruppierung möglich würde, ihr Programm zur Diskussion zu bringen.³³³ Die Reformgruppe konnte sich gegen die konservative Linie des Philologenvereins nicht durchsetzen. Im August traten OESTREICH, KARSEN, KAWERAU und WAGNER aus dem Philologenverein aus.³³⁴ OESTREICH kritisierte in seiner Austrittserklärung die Nachlässigkeit in der Geschäftsführung und warf dem Verein autoritäres und reaktionäres Verhalten vor.³³⁵ BÖHM interpretiert die Erklärung so, dass die Tatsache, mit der eigenen Gruppe keinen Einfluss im Philologenverein gewonnen zu haben, auslösendes Moment für den Austritt war.³³⁶ Im Prinzip war OESTREICHs Entscheidung durch die politisch konservative Haltung des Philologenvereins vorprogrammiert, da sein Engagement, wie oben dargestellt, nicht auf der Übereinstimmung mit den Zielen und Inhalten des Vereins beruhte. Vielmehr konnte sich seine Haltung durch die Opposition und Abgrenzung am Thema Schulpolitik ausformen und konkretisieren.

OESTREICH machte den Vorschlag zur Gründung eines Bundes³³⁷, der am 18.9.1919 im Konferenzzimmer des Werner-von-Siemens-Realgymnasiums realisiert wurde. An der Gründungssitzung nahmen laut Protokollbuch I 21 Oberlehrer teil. In den Vorstand wurden OESTREICH, WAGNER, KARSEN, KAWERAU und WEGSCHEIDER-ZIEGLER ge-

³³¹ Oestreich, Paul: Programmwurf, undatiert, Oestreich-Archiv. Neuner nennt als wahrscheinliches Entstehungsdatum den 10./11.3.1919.

³³² vgl. dazu Neuner 1980, S. 25. Oestreich nennt als Zahl 30 "reformerische Kollegen" (vgl. Oestreich HA, S. 131)

³³³ Oestreich, Paul: Das Verhältniswahlverfahren bei Vorstandswahlen. In: D.Ph.-Bl. 27(1919), S. 32-34

³³⁴ vgl. Neuner 1980, S. 29

³³⁵ vgl. dazu den Brief Oestreichs an den Vorstand der Ortsgruppe Berlin-Schönefeld des Berliner Philologenvereins vom 19.9.1919

³³⁶ vgl. Böhm 1973, S. 137

³³⁷ vgl. Oestreich HA, S. 137

wählt.³³⁸ Ein Programmentwurf, der von Franz HILKER und Felix EMMEL erarbeitet wurde, wies als Hauptaufgabe die Mitarbeit an der geistigen und sittlichen Erneuerung des Volkes, die Zurückstellung von Standesinteressen und den Ausgleich zwischen den Interessen von Allgemeinheit und Einzelpersonlichkeit aus.³³⁹ Im ersten Protokollbuch des Bundes Entschiedener Schulreformer³⁴⁰ heißt es: <S. 160> "Der Bund entschiedener Schulreformer erstrebt den Zusammenschluss aller akademisch gebildeten Lehrer und Lehrerinnen ohne Rücksicht auf die Parteistellung, soweit sie gewillt sind, mit Hintansetzung aller Standesinteressen, im Geiste der neuen Menschheitsepoche, die einen Ausgleich zwischen den Interessen der Einzelpersonlichkeit und denen der Allgemeinheit verlangt, an der sittlichen und geistigen Erneuerung unseres Erziehungs- und Bildungswesens mitzuarbeiten. Das Ziel der neuen Schule ist die Erziehung des Jugendlichen zum charaktervollen Mitglied der Volksgemeinschaft."

Zu den Mindestforderungen gehörten die differenzierte Einheitsschule mit gemeinsamem Unterbau und elastischer Oberstufe, die Achtung der individuellen Eigenart der Schüler, sowie die Forderung eines einheitlichen Lehrerstandes und eine kollegiale Schulverfassung. Die Schule sollte überparteilich, konfessionslos und eine Erziehungsgemeinschaft von Eltern, Lehrern und Schülern sein. Dazu kamen die Ablehnung der starken intellektuellen Ausrichtung der Schule und die Forderung der Arbeitsschule und die Einschränkung des Prüfungs- und Berechtigungswesens.³⁴¹ Mit der Tagung vom 4. und 5. Oktober 1919 über das Thema "Neue Ziele und Wege der Erziehung und des Unterrichts" präsentierte sich der Bund Entschiedener Schulreformer zum ersten Mal der Öffentlichkeit.³⁴² Zu den Vorträgen wurden zwei Wochen vor der Tagung täglich Dispositionen in den Lokalzeitungen veröffentlicht.³⁴³ OESTREICH, der die Eröffnungsrede der Tagung hielt, stellte in seinem Referat die erste Fassung seines Einheitsschulmodells vor, von dem er sich später distanzierte.³⁴⁴ Die einzelnen Referatsthemen behandelten Reformpläne zu grundsätzlichen Problemen des Bildungswesens. Die Tagung fand aufgrund der Kontroverse mit dem Minister für Kunst, Wissenschaft und Volksbildung Konrad HAENISCH in der Presse großes Echo. OESTREICH kritisierte HAENISCHs allgemeine kultur- und bildungspolitischen Ausführungen und forderte ihn zu einer klaren Linie auf, indem er das harte Durchgreifen der Regierung bei der Durchführung von Erlassen forderte und die zu große Nachgiebigkeit gegenüber reaktionären Kräften verurteilte. OESTREICHs Rede gipfelte in den vielzitierten Ausrufen: "Konrad, werde hart!" und "Konrad, sei Führer! Aber <S. 161> lassen wir uns nicht!"³⁴⁵ Die Kontroverse wurde mit einigen Artikeln im Vorwärts fortgesetzt, in denen HAENISCH auf die finanziellen Schwierigkeiten, die Koalitionsverpflichtungen und die ablehnende Haltung der Oberleh-

³³⁸ Oestreich schreibt: "Den ersten Vorstand bildeten außer mir Karsen, Kawerau, Wagner, Frau Wegscheider und eine andere Frau." (Oestreich HA, S. 137)

³³⁹ vgl. den Programmentwurf im Oestreich-Archiv und Neuner 1980, S. 29

³⁴⁰ Die Protokollbücher befinden sich im Oestreich-Archiv der Universität Würzburg.

³⁴¹ Die Satzung ist abgedruckt in: Die Neue Erziehung (1)1919, S. 814-815.

³⁴² Laut Oestreich meldeten sich einige 100 Teilnehmer: "Neugierige, Ehrgeizige, wenige Besessene" (Oestreich HA, S. 137).

³⁴³ vgl. Oestreich HA, S. 138

³⁴⁴ Die Referate werden in einem Buch veröffentlicht: Oestreich, Paul (Hg.): Entschiedene Schulreform. Berlin 1921. Hier ist auch Oestreichs Aufsatz "Zum Einheitsschulgedanken" enthalten. (S. 16ff)

³⁴⁵ Haenischs Rede ist abgedruckt in: Die Neue Erziehung v. 29. Oktober 1919 und in: Oestreich, Paul (Hg.): Entschiedene Schulreform. Vorträge, gehalten auf der Tagung entschiedener Schulreformer am 4. und 5. Oktober 1919. Berlin 1920. Oestreichs Reden sind aufgenommen in die Aufsatzsammlung "Es reut mich nicht!" 1923b, S. 52ff.

erschaft, aber auch auf schon Erreichtes, wie die Beseitigung der geistlichen Ortsschulaufsicht und die Einführung der kollegialen Schulleitung verwies.³⁴⁶

Durch den raschen Mitgliederzuwachs in der Anfangszeit und seine große Publikationstätigkeit wurde der Bund Entschiedener Schulreformer bald zu einem anerkannten schulpolitischen Faktor. Der Bund zeigte von Beginn an eine rege politische Aktivität. BÖHM verweist darauf, dass der Bund Entschiedener Schulreformer zu einem Zeitpunkt entstand, als die Weichen für die schulpolitische Entwicklung der Weimarer Republik bereits gestellt waren und seine Einflussmöglichkeiten von daher beschränkt waren, zumal für den Bund die kulturpolitische Ausrichtung von Anfang an im Vordergrund gestanden sei. Die Forderung wurde zwar, wie dargestellt, im Programm verankert, dennoch war die Bundesarbeit in den ersten Jahren von der Hoffnung auf eine reformoffene schulpolitische Situation getragen und die Forderungen der Anfangsphase zielten vornehmlich auf die Umgestaltung der Schule. "Die Bereitschaft zu einer schrittweisen Veränderung und vor allem die detaillierte Ausarbeitung konkreter Teilreformen können als bedeutsame Merkmale dieser ersten Phase der Bundesarbeit - im Gegensatz zu späteren Entwicklungsabschnitten (...) - angesehen werden. Alle Aktivität ist noch auf die organisatorische und inhaltliche Veränderung des Schulwesens gerichtet." (NEUNER 1980, 38) Die Hinwendung zur Kulturpolitik erfolgte schwerpunktmäßig erst nach der Erarbeitung eines Einheitschulmodells, die zunächst zentrale Aufgabe des Bundes wurde. Gleichzeitig sah man von Beginn an die Notwendigkeit, über öffentliche Proteste, Resolutionen und Stellungnahmen auf die Schulpolitik der Regierung einzuwirken.³⁴⁷ Die Strategie der Agitation wurde seit 1919 vornehmlich von OESTREICH gefordert.³⁴⁸

OESTREICHs Vorschlag zur Einheitsschule, den er auf der ersten Herrenhaustagung im Oktober 1919 vorgestellt hatte, wurde vom Bund übernommen. Er sah <S. 162> nach der vierjährigen gemeinsamen Grundschule die Differenzierung nach drei Begabungssträngen vor.³⁴⁹ Zu den Grundgedanken des Modells gehörten die Einheitlichkeit des Schulwesens und sein elastischer Aufbau, die Gleichschätzung aller Begabungsrichtungen, geistiger und körperlicher Arbeit und die Selbsttätigkeit der Schüler. OESTREICH plante die Einrichtung von Wahlfächern und Arbeitsunterricht.³⁵⁰

Der Bund Entschiedener Schulreformer wurde vom damaligen Unterstaatssekretär Heinrich SCHULZ dazu aufgefordert, einen der vier Referenten zur Frage der Einheitsschule zu stellen. Der Vorstand wählte zunächst OESTREICH zum Vertreter. Aufgrund einer Erkrankung konnte er die Leitsätze nicht innerhalb der Frist fertigstellen und beauftragte damit Fritz KARSEN. Über seine Erkrankung schreibt OESTREICH in einer Anmerkung zu seinem Aufsatz Leitsätze zur Reichsschulkonferenz: "Gleich darauf erkrankte ich zum Teil durch Schuld von 'Freunden', die mich im Stich ließen, so ernstlich (...)." (OESTREICH 1924a, 27) KARSEN, dessen Namen er in der Anmerkung nicht nennt, habe sich "aus dieser unwillig übernommenen Aufgabe" zum Schaden des Bundes "ein Piedestal des Bedeutungsnachweises für seine inzwischen aus 'höherer' Einsicht erfolgende Beförderung zu zimmern" (a.a.O., 28) versucht. Diese spätere Äußerung verweist auf persönliche Schwierigkeiten mit Fritz KARSEN und möglicherweise lässt sich OESTREICHs Verhalten auf der Reichsschul-

³⁴⁶ Vgl. die Artikel im Vorwärts vom 9./10.10.1919, vom 18.10.1919 und Oestreichs Antwort vom 17.10.1919 (Nr. 531). Letztere auch in Oestreich 1923b, S. 54-61 und u.d.T. "Oestreich antwortet" in: Kawerau, Siegfried: Das Weißbuch der Schulreform. Berlin 1920, S. 11-14.

³⁴⁷ vgl. Böhm 1976, S. 198

³⁴⁸ vgl. Oestreich, Paul: Freie Bahn fürs Zentrum! In: Oestreich 1923b, S. 32

³⁴⁹ Böhm merkt an, dass das Konzept noch von der Warte des Philologen aus gedacht sei (Böhm 1973, S. 256). Neuner wertet es als von den bestehenden Verhältnissen noch zu sehr beeinflusst (Neuner 1980, S.64).

³⁵⁰ Eine genaue Darstellung des Modells findet sich in: Oestreich 1921, S. 20-26, Neuner 1980, S. 64-66, Reintges 1977, S. 74-79). Vgl. dazu auch Böhm 1973, S. 254-256

konferenz 1920 daraufhin interpretieren. KARSEN referierte nämlich über das Schulmodell des Bundes im Ausschuss für Schulaufbau auf der Reichsschulkonferenz.³⁵¹ Die nachfolgende Kritik von GOLDBECK bezog sich vor allem auf die Erlebnismethode, die "zu sehr auf den Willen des künstlerischen Menschen eingestellt" (RSK 1920, 511) sei. In der anschließenden Diskussion distanzierte sich OESTREICH dann im Alleingang von KARSENS starker Betonung des Erlebnisgedankens und verwendete stattdessen den Begriff "Lebensschule" (a.a.O., 533-537).³⁵²

Diese Initiative OESTREICHs auf der Reichsschulkonferenz brachte im Endeffekt eine Klärung und Weiterentwicklung der Schulkonzeption des Bundes. Sie trug aber auch dazu bei, seine Stellung als Faktor in der schulpolitischen Öffentlichkeit zu festigen. KAWERAU bezeichnet OESTREICH im Zusammenhang mit der Reichsschulkonferenz als "anerkannte[n] Führer der schulpolitischen Linken" (KAWERAU 1920, 27).

OESTREICH bemängelte an der Reichsschulkonferenz zwar, dass bestimmte Fragen nicht thematisiert worden seien³⁵³, kritisierte die Unverbindlichkeit der erstellten Gutachten und wertete den Verzicht auf Abstimmungen unentschiedener Ausschüsse als Verstoß gegen die Geschäftsordnung. Dennoch beurteilte er die Bedeutung für den Bund Entschiedener Schulreformer als positiv: "Und doch ein Sieg? Jawohl, ein Sieg der neuen Zeit, der neuen Ideen, der Jugend, der Schulreform, sogar der entschiedenen Schulreform. Man lachte und man höhnte zwar, aber man mußte es doch hinnehmen, daß die Jugend, daß die Sozialisten, daß Wyneken, daß die 'Entschiedenen' ihre Anschauungen vortrugen, daß die damit als Großmächte in der Welt der Schul- und Erziehungsmeinungen anerkannt wurden. Die dicken Bände, in denen die Reichsschulkonferenz sich über die Köpfe stürzen wird, enthalten fast alles, was an schulreformerischen Thesen und Forderungen verschiedenster Richtung in Deutschland existiert. Man wird hier ein Kompendium für die Schulreformkämpfe besitzen; man wird nicht mehr ganze Ideenkomplexe und Kämpferscharen übersehen können." (OESTREICH 1924a, 54)³⁵⁴ So habe die Reichsschulkonferenz für die diversen Reformrichtungen als Sprachrohr fungiert und sei damit im "Gesamteindruck: für die 'Entschiedenen Schulreformer' ein großer Erfolg" (a.a.O., 56) gewesen.³⁵⁵

Seine erste Umgestaltung erfuhr der Bund Entschiedener Schulreformer im April 1920. OESTREICH schlug zunächst die Bildung eines zweiten Verbandes für die <S. 164> Volks- und Mittelschulen vor, damit der Bund nicht zur Standesorganisation würde.³⁵⁶ Kurz vor der Bundestagung im Oktober 1920 wurde aber unter dem Motto: "Ein Volk, eine Schule, ein

³⁵¹ vgl. Reichsschulkonferenz 1920, Amtlicher Bericht, S. 98-113, im ff. zit. als RSK 1920.

³⁵² Die Rede findet sich auch in Oestreich 1924a u.d.T. "Einheitsschule", S. 37ff.

³⁵³ So z.B. das Problem der konfessionellen oder weltlichen Schule, die Reform des Geschichtsunterrichtes, ethische Erziehung, das Verhältnis von Schule und Parteipolitik oder der Zusammenhang von "Schul- und Jugendverderbnis mit dem Krieg" (Oestreich 1924a, S. 52).

³⁵⁴ "Das Ganze ist keine Symphonie; aber ein Brausen, ein Klang von Zukunftsglauben tönt doch aus dem Grunde." (Oestreich 1924a, S. 63) Und weiter unten kommentiert er die Leistungen der Reichsschulkonferenz: "Sie schuf nichts Neues! Sie überblickte nur die Strudel und Strömungen; sie rubrizierte, erteilte Ritterschläge, riß gelbe Ghettoschleifen ab." (a.a.O., S. 64)

³⁵⁵ Zur Bedeutung der Reichsschulkonferenz vgl. auch Wilhelm, Theodor: Der reformpädagogische Impuls. In: Herrmann 1987, S. 180-182 und Führ, Christoph: Die Schulpolitik des Reiches und der Länder am Beginn der WR. In: Herrmann 1987, S. 173ff. Führ betont die Bedeutung der Konferenz für die weitere Zusammenarbeit von Reich und Ländern, die Verabschiedung von Entschließungen über Staatsbürgerkunde und über Schule und Heimat und die Einführung des Arbeitsunterrichts in den Schulen, die auf Vorarbeiten der Reichsschulkonferenz basiere. Dennoch habe sie keine Erfolge auf dem Weg zu einem einheitlichen deutschen Schulwesen gebracht: "Was blieb, ist ein mehr als tausend Seiten umfassender amtlicher Bericht, der die Vielfalt der pädagogischen Richtungen zu Beginn des dritten Jahrzehnts in Deutschland dokumentiert (...)" (ebd.).

³⁵⁶ vgl. dazu Oestreich, Paul: Die Not und die Hilfe. In: Die Neue Erziehung (2)1920, S. 37

Bund!"³⁵⁷ beschlossen, die Differenzierung nach innen zu verlegen. Es entstanden zahlreiche Landesverbände, Orts- und Junglehrergruppen.³⁵⁸ Zum Bestandteil der Bundesarbeit wurden für jeden zugängliche "freie pädagogische Hochschulkurse" und ein monatlich stattfindender öffentlicher Vortragsabend. Die Zeitschrift "Die Neue Erziehung", deren Mitherausgeber seit April 1920 KAWERAU war, nahm als regelmäßige Beilage die Mitteilungen des Bundes auf und wurde so zunehmend zu seinem Publikationsorgan. Bedeutend wurden auch zwei Schriftenreihen: Eine Folge mit dem Titel "Entschiedene Schulreform, Abhandlungen zur Erneuerung der deutschen Erziehung" gab OESTREICH mit insgesamt 51 Heften, eine andere mit dem Titel "Die Lebensschule" HILKER im Umfang von 20 Heften heraus. Zur umfangreichen Bundesliteratur zählten auch Flugblätter und Schriften, die sich mit aktuellen Zeitproblemen beschäftigten.

Neben dem Verfassen von Kundgaben, Resolutionen, Protestartikeln und zahlreichen Eingaben an die Regierung zu Schulorganisation, Lehrerbildung und Regierungsentscheidungen³⁵⁹, veranstaltete der Bund in der Regel im Herbst in Berlin Tagungen zu aktuellen Themen.³⁶⁰

Zu ständigen Einrichtungen wurden die wöchentlichen Vorstands- und vierzehntägigen Mitgliederversammlungen. Der Bund betrieb eine umfassende Bildungsarbeit, die Einzelveranstaltungen, Veranstaltungsreihen, Wochenend- und Ferienkurse in Jugendherbergen und Volkshochschulheimen umfasste. Der Schwerpunkt der inhaltlichen Arbeit lag in der Erstellung des Schulkonzeptes, dessen erste Fassung OESTREICH 1921 in der Schrift "Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule" grundsätzlich revidierte. Es brachte die "Bekehrung von der äußeren zur inneren Differenzierung der Schule" (OESTREICH 1947a, 47). "Bis 1923 erfolgte eine weitere Konkretisierung; nach dieser Zeit sind grundlegende Veränderungen am organisatorischen Konzept nicht mehr festzustellen." (NEUNER 1980, 55)

Die Schwerpunkte der Diskussionen im Bund verlagerten sich in der Folge von konkreten schulorganisatorischen und pädagogischen Fragen immer mehr in die Richtung allgemein- und bildungspolitischer Probleme. BÖHM stellt dazu fest: "Es scheint so, als wäre für Oestreich überhaupt nur in einer bestimmten und kurz bemessenen <S. 165> Phase das Problem des Schulaufbaus in den Vordergrund getreten. Von seinem gesamten Werk her kann man in der Tat sagen, daß sich das Problem der Schulorganisation stets unterzuordnen hatte unter die volkserzieherische Programmatik: den Beitrag von Erziehung und Schule zur Herstellung einer sozialhumanen Gesellschaft." (BÖHM 1973, 146).

Die Wende hin zur Kulturpolitik nahm für OESTREICH ihren Ausgang mit dem neuen, auf der Reichsschulkonferenz zum ersten Mal verwendeten Terminus "Lebensschule", der den alten der "Erlebnisschule" ersetzte. Damit war der Anstoß für OESTREICH gegeben, das Modell zur Organisation der Schule zu einer umfassenden Erziehungstheorie zu erweitern. Diese gedankliche Neuorientierung prägte die gesamte Bundesarbeit. Schon in seiner Einheitsschulrede auf der Reichsschulkonferenz zeichnete OESTREICH das Programm vor: "Die ganze Frage ist für mich nicht ohne volkswirtschaftliche Gesichtspunkte zu erledigen. Wir können mit dem Schulwesen nicht vorwärts kommen, wenn nicht die Siedlungsfrage in weitem Umfange in Angriff genommen wird (...); wir kommen nicht darum herum, dann die Bodenfrage und all diese Dinge zu berühren. Eins ist vom andern nicht abzugliedern. Alles steht in enger Beziehung zueinander. Deshalb sind diese Fragen in erster Linie auch politische Fragen, und sie sind auch Fragen der ganzen Menschheit." (OESTREICH 1924a, 44) Entscheidend war, dass sich mit dem Gedanken der "Lebensschule" die Verbindung von der Schulreform zur "großen" Politik herstellen und der enge Bereich der Schulpolitik verlassen ließ.

³⁵⁷ So der Titel eines Aufsatzes von Oestreich. In: Die Neue Erziehung (2) 1920, S. 289ff

³⁵⁸ vgl. dazu auch Neuner 1980, S. 121ff

³⁵⁹ vgl. dazu Kawerau 1920

³⁶⁰ Eine Themenauflistung der 17 Tagungen findet sich bei Reintges 1977, S. 69.

Zunächst bedeutete die veränderte Semantik eine Erweiterung des Blickfeldes. So bemerkt KAWERAU: "Mit dieser Absage und dieser Erkenntnis war der Weg zu weiterer fruchtbarer Arbeit gewonnen, und in solcher Kraft konnte Oestreich dann im Ausschuß seinen Kampf mit den Vertretern des alten Geistes führen. Schon weist er auf die Siedlungsfrage hin, auf die volkswirtschaftlichen Probleme, die dahinter stecken." (KAWERAU 1922, 28) In der Schlusserklärung der Reichsschulkonferenz postulierte OESTREICH - KAWERAU nennt es "das Stichwort der Zukunft" (ebd.)³⁶¹ - die Arbeits- und Lebensschule als Produktionsschule (RSK 1920, 1033). Im Herbst 1920 fand eine Bundestagung zum Thema Produktionsschule statt und OESTREICH schrieb im Tagungsbericht: "Zurückfindung aus einer lebensfremden Schemenwelt, einem Luxusprodukt des kapitalistischen Parasitismus, in die Natur-, Lebens- und Weltverwachsenheit, aus der traditionellen Entbindung von der Wirtschaft zur Herausbildung <S. 166> aus, zur Hereinbildung in die Produktion. Wir 'entschiedenen Schulreformer' müssen, um der Logik der Verhältnisse zu genügen, aus der Enge philologischer Opposition in die Weite ökonomisch basierter Kulturreform vorwärtsstürmen."³⁶² Damit waren bereits der Gedanke einer pädagogischen Wirtschaft, die Verbindung von Erziehung und Ökonomie über den Produktionsschulgedanken vorgezeichnet. Die Umgestaltung von Schule und Wirtschaft wurden als Voraussetzung einer umfassenden Kulturreform gedacht. Auf der Produktionsschultagung diskutierte man Fragen wie die Zusammenhänge von Siedlung und Bodenkultur.³⁶³ "Auch fiel bereits das Wort von der 'pädagogischen' Produktion an Stelle der kapitalistischen, ein Wort, das in Zukunft nicht nur für die Schule, sondern für die gesamte Gesellschaft zu gelten hat." (KAWERAU 1922, 39) In der zweiten Hälfte des Jahres 1920 begann nach dem Urteil KAWERAUs "eine Zeit gewaltiger schöpferischer Tätigkeit" (a.a.O., 42). OESTREICH arbeitete das Problem der elastischen Einheitsschule als einer Lebens- und Produktionsschule neu aus und damit fand die Schulkonzeption des Bundes bis etwa 1923 ihre endgültige Form.

In den Mittelpunkt rückte der Berufsschulgedanke, der zum Thema zweier Tagungen des Landesverband Hessen wurde und der dazu beitrug, die enge schulpolitische Fragestellung zu verlassen. Nach Ansicht des Bundes Entschiedener Schulreformer wurde ein Beruf nicht nach dem Kriterium der Eignung und Berufung, sondern nach Maßgabe der Erfordernisse der kapitalistischen Wirtschaft ergriffen. "Demgegenüber steht in Zukunft die innere Berufung zum Dienst an der Gemeinschaft. Wir brauchen also technisch und hygienisch vorbildliche Gemeinwirtschaften als Rahmen für die in verantwortlicher Arbeit abzuleistende Lehrzeit." (KAWERAU 1922, 50) Die Berufsschule wurde als Bindeglied zwischen Schule und Wirtschaft verstanden: "In diesem Sinne muß sich die Produktionsschule organisch ins flutende Wirtschaftsleben hineingliedern und mit der Berufsschule hineinwachsen." (ebd.)

Unter dem Motto "Menschenbildung und Lebensgestaltung" fand an Pfingsten 1922 eine Tagung des Bundes in Mainz statt. OESTREICH schreibt in einem Artikel im Juni dazu: "Die Menschheitsaufgabe wandert über die Erde, noch heimatlos. Ergreift sie Deutsche, ohne Gier und Anmaßung! in brünstiger Liebe! Dann schafft ihr dem Menschheitsglauben ein Haus, dann 'erobert' ihr die Erde, denn dann wird die Menschlichkeit 'deutsch', da Deutschtum nur Menschentum ist!"³⁶⁴ Solche "Zorn-, Mahn-, Weckrufe" (ebd.), die für jedes Problem den Zusammenhang mit der Kultur sehen, finden <S. 167> sich in diesen Monaten in allen Artikeln OESTREICHs, aber auch bei anderen Autoren der Neuen Erziehung. Ziel der Mainzer Pfingsttagung war es, Zeugnis abzulegen, "von der ungeheuren Not der Zeit und von

³⁶¹ Das Kapitel "Der Durchbruch des neuen Geistes" seiner Bundesgeschichte versieht Kawerau mit dem Untertitel "Produktionsschulgedanke" (Kawerau 1922, S. 33).

³⁶² hier zit. n. Kawerau 1922, S. 38

³⁶³ "In einfachen Baracken am Rande der Stadt, im Grünen, am Feldrand, zwischen Gärten, beim Walde: da beginnt." (Kawerau 1922, S. 39ff)

³⁶⁴ Oestreich, zit. n. Kawerau 1922, S. 54

dem neuen Kulturwillen. (...) Wirtschaft, Politik, Kunst, Erziehung waren die großen Themen, immer erfaßt im großen kulturellen Zusammenhang, unter menschlicher Perspektive." (ebd.) Das Pathos am Ende der Ausführungen KAWERAUs und der Aufweis des Zieles, nämlich die Schaffung der "Menschheitsgemeinde", verdeutlichen die Abkehr von einer an realen Gegebenheiten und Möglichkeiten orientierten Schulpolitik hin zu einer abstrakten Kulturpolitik. Die Demonstration der Opferbereitschaft wertet die Ziele auf: "Und dennoch wissen wir, in aller Schwäche und Niedrigkeit, daß in uns die Hoffnung und die Zukunft des deutschen Volkes gelegen ist, und daß, wenn unser Banner sinkt, Deutschland, ja Europa ein Kapitel von gestern ist. Was tuts, wenn wir zu Grunde gehen? Wir wollen über uns hinaus, denn wir sind wert, daß wir zerschlagen werden." (a.a.O., 60)

Den Gedanken der Menschheitskultur fasste OESTREICH in seine Leitsätze zur Mainzer Pflingsttagung. Sie leiten sein erstes Hauptwerk ein: "Die Schule zur Volkskultur", das er 1923 veröffentlicht. In der Bundesarbeit traten pädagogisch-wissenschaftliche Themen zurück hinter "das Gesamtproblem der Lebensgestaltung", wie Wilhelm HOEPNER sich 1926 in einem Versammlungsbericht über die Ziele des Bundes äußerte.³⁶⁵ Mit seiner Darstellung der frühen Bundesgeschichte gibt KAWERAU ein Zeugnis treuer Gefolgschaft. Die inhaltliche Neuorientierung wurde aber von den wenigsten Bundesmitgliedern, die an der Spitze standen, mitgetragen.³⁶⁶ Die Themenverlagerung von der konkret schulpädagogisch orientierten Arbeit hin zur Agitation für eine neue Gesellschaft und Kultur führte zu einer veränderten Mitgliederstruktur und zu einer Abnahme des öffentlichen Interesses. Schon 1923 waren kaum noch Philologen unter den Mitgliedern. Die Volksschullehrer hingegen waren relativ gut, pädagogisch interessierte Laien sehr zahlreich vertreten, da mit der Satzungsänderung von 1920 der Bund bereits für alle Lehrer und pädagogisch Interessierten geöffnet worden war.³⁶⁷ 1925 wurde der Bund umbenannt in "Volksbund für Neue Erziehung". Käthe FEUERSTRACK beurteilte die Konsequenzen für die Qualität der Bundesarbeit kritisch: "Wir haben doch gesehen, daß unsere Volksversammlungen mit dem üblichen Publikum ab-<S. 168> solut nichts nützen. Mir scheint, daß wir das geistige Moment doch stark unterschätzt haben, und so sind wir alle (politisch wie kulturell) langsam aber sicher Jahr für Jahr ins Hintertreffen gerückt worden."³⁶⁸ Die Abnahme des Interesses am Bund führte sie auf das abgesunkene Niveau sowohl der Veranstaltungen wie auch der "Neuen Erziehung" zurück.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Der Bund Entschiedener Schulreformer wurde in kürzester Zeit zu einem bedeutenden schulpolitischen Faktor, der durch die Reichsschulkonferenz seine Stellung weiter konsolidieren konnte. OESTREICH gewann durch seinen engagierten Einsatz nicht nur eine wichtige Position innerhalb des Bundes, indem seine Vorschläge zur Schulreform im wesentlichen übernommen wurden, sondern durch den Erfolg des Bundes nach außen auch öffentliche Anerkennung in einem größeren Rahmen. Der Bund wurde so zu einem Medium, das nach den lebensbegleitenden Misserfolgen OESTREICH endlich Erfolgserlebnisse vermittelte, die vornehmlich auf seinen Vorschlägen zur Schulreform beruhten und auf der Art und Weise, wie er diese in der Öffentlichkeit vertrat und verteidigte. Mit der Ausarbeitung des Schulkonzeptes traten für OESTREICH konkrete Maßnahmen zunehmend hinter die Agitation für eine Gesellschafts- und Kulturreform zurück. Diese Umorientierung wirkte sich entscheidend auf die Bundesarbeit aus und führte zu Konf-

³⁶⁵ Versammlungsbericht. In: Die Neue Erziehung 8(1926), S. 154.

³⁶⁶ vgl. Neuner 1980, S. 87

³⁶⁷ vgl. dazu Neuner 1980, S. 147. Damit wurde der Bund zum "Zusammenschluß aller derer, die gewillt sind, im Geiste der neuen Menschheitsepoche, die eine bewußte Einstellung der Einzelpersönlichkeit auf die Aufgaben der Allgemeinheit verlangt, an der sittlichen und geistigen Erneuerung des gesammten deutschen Erziehungs- und Bildungswesens mitzuarbeiten." Satzung §1, zit. n. Kawerau 1922, S. 64

³⁶⁸ Brief Feuerstrack-Oestreich v. 19.1.1925 oder v. 12.5.1925. Hier zit. n. Neuner 1980, S. 148

likten unter den führenden Mitgliedern. Die Hintergründe lassen sich erhellen, wenn man in den Blick nimmt, auf welche Weise sich OESTREICHs Semantik verändert hat.

4. Immunisierung und charismatische Wendung

Wie dargestellt, fungierte die Reichsschulkonferenz als Auslöser für eine inhaltliche Neuorientierung der Bundesarbeit, die in relativer Eigenmächtigkeit OESTREICHs und unter Distanzierung von Fritz KARSEN erfolgte. Diese Veränderung wurde nur von wenigen führenden Mitgliedern, wie z.B. KAWERAU mitgetragen, vielmehr wurde sie zum Anlass ständiger Kritik und Konfliktpunkt. Die Situation spitzte sich bis 1925 zu, mündete in eine massive Umstrukturierung des Bundes und führte zu seiner Beschränkung auf reine Programmatik und Agitation für eine Reform der Gesellschaft und Kultur. Die Hintergründe werden klar, wenn man untersucht, in welcher Hinsicht sich OESTREICHs Semantik veränderte, welche Funktion diese Modifikationen <S. 169> für OESTREICHs Lösungsstrategien (im hier gemeinten lebensgeschichtlichen Sinn) hatte und welche Konsequenzen sich daraus für den Bund Entschiedener Schulreformer ergaben.

A. Kultur- und Menschheitspolitik

Die Veränderung in OESTREICHs pädagogischer Semantik begann, wie dargestellt, schon in den ersten Jahren der Bundesarbeit. Indem er sein Schulmodell zur "Lebensschule" ausweitete, erhielt sein Erziehungskonzept einen umfassenden Rahmen: "Man kann nicht von 'Erziehung', von 'Reifmachung' sprechen, ohne den ganzen Aktionsbereich zu überschauen, für den sie erfolgt. Der aber umfaßt heute - und trotz allem in Zukunft erst recht - das ganze Erdenrund und die ganze Menschheit." (OESTREICH 1923a, 19) Seine Gedanken über Erziehung erhalten ihren Platz in einer Kulturtheorie, die universalen Anspruch erhebt. Die Schulreformkonzepte basieren auf der Kritik der Gegenwartskultur und der Gesellschaft und vermitteln die Idee einer neuen "Menschheitskultur". Schulreform scheint nur ein Baustein auf dem Weg zur neuen Kultur zu sein. Sie habe nur Sinn, wenn sie "Erden- und Menschheitswollen" (a.a.O., 76) sei.

In der Kritik an Gesellschaft und Kultur polarisiert OESTREICH Vergangenheit und Gegenwart. Sein Blick ist keineswegs realpolitisch, eher romantisch verklärt, wenn er Einheit und Überschaubarkeit der alten Ständegesellschaft und Bildung in Altertum und Mittelalter preist. Die Menschen, die in diesen früheren Gesellschaftsorganisationen lebten, standen in enger Wechselbeziehung zu Natur und Landwirtschaft, „so daß Degenerationen durch Verarmung an Lebenskraft nur vereinzelt eintreten konnten." (OESTREICH 1947b, 13) Trotz sozialer Ungleichheit herrschten Stabilität, Ruhe und Harmonie, eben "'Kultur': Ergriffensein des Daseins von einer Kraft, Durchflossensein alles Lebendigen von einem keine Rechenschaft schuldigem Zentrum her." (OESTREICH 1923a, 20) Der allmähliche Verlust der Ruhe und kulturellen Stabilität setzte ein mit den Entdeckungs- und Eroberungsreisen, als durch die Seefahrt die Technik ihren Aufschwung nahm. Es war das "Zeitalter der Expansion, der Konkurrenz und der Intensivierung" (a.a.O., 26), das nun anhub. Die Technik erfasste alle Gebiete des menschlichen Lebens, von der Wissenschaft bis zum Alltag. Den Gedanken, dass der Niedergang der alten Kultur seinen Ausgang mit dem Aufkommen der Technik nahm, entwickelt OESTREICH erst in späterer Zeit. In der "Schule zur Volkskultur" 1923 heißt es noch: "Als die Götter miteinander in Berührung kamen, einander bekriegten, <S. 170> verschlangen oder ehelichten, als die Welt sich weitete, Raub und Krieg, Eroberung und Unterwerfung göttlich befohlen wurden, als eine sinnvolle Welt andere sinnvolle Welten in Besitz nahm, entstand die innere Unsicherheit, durch Brutalität wettgemacht. (...) In dieser Zeit be-

gann der Kulturverfall, dieser Zwist zwischen Welt und Gott, Staat und Kirche, Macht und Freiheit, Gesamtheit und Ich (...)" (OESTREICH 1923a, 21ff). OESTREICH stellt eine Stabilität, Sicherheit und Berechenbarkeit gewährende Gesellschaftsordnung einem modernen Leben gegenüber, das genau dieser Werte entbehrt und zu Unüberschaubarkeit und Orientierungslosigkeit führt.

Mit den Stichworten "Verlarvung", "Entheimung", "Enge" und "Expansion" lässt sich der Einfluss der Technik auf den Menschen und seine Lebenswelt charakterisieren. OESTREICH beklagt, dass der Mensch durch den Verfall der Tradition und den Verlust von Stabilität seine Orientierung verliere, haltlos und damit das Opfer der Technik werde. Durch die Technik werde alles beliebig machbar und multiplizierbar: Der Mensch sei nur noch Aufseher und Verbraucher. Sie bringe auf der einen Seite Vorteile für die Menschen, Reichtümer und Erleichterungen, doch die negativen Folgen wie "Herrschaft und Genußgier, Verrat und Fluch, Maßnahmendünkel und Liebesentleertheit" (OESTREICH 1947b, 20) machten die Technik zum "Schicksalsbestimmer der Menschheit, die ihre Gestalt aufgezwungen erhalte (die Landschaft, die Lebensformen, der Geistesinhalt und die Seelenfärbung sind technisch ausschlaggebend zu beeinflussen) (...)" (ebd.) Die Technik wurde nicht "durchseelt" (a.a.O., 23): Sie setze den Schein für das Wesen. OESTREICH spricht an dieser Stelle von der "'Verlarvung' der Menschheit", weil, zwar nicht in der Funktion, aber in der Lebensweise, ein "Prolet" in jeder "Gesellschaft" den "Million,,r" markieren könne. Damit habe die Technik "die Massen entheimatet. Losgerissen von der Scholle, aus dem Sippenzusammenhang!" (ebd.). Diese "Entheimung" wird zum zentralen Kritikpunkt an der modernen Entwicklung. Denn der Mensch müsse in OESTREICHs Augen, so wie auch eine Pflanze im Boden wurzelt, "zum mütterlichen Boden, zur pulsierenden lebendigen Natur in ständiger und unmittelbarer Beziehung stehen (...)" (a.a.O., 24). Stattdessen dränge es den Menschen in andere Länder und Kontinente und vom Land in die Stadt. Der Mensch wisse nicht mehr, wo er hingehöre. Seine Aufgabe als Massenmensch sei nur noch zu konsumieren (a.a.O., 25). Da es nicht um den Menschen gehe, sondern nur um den Profit der Produktion, würden ihm ständig neue Bedürfnisse suggeriert. "(...) der die ewigen Naturkonstanten Zerkultivierende stirbt in der Unheimat seiner Zwecklosigkeit am Mangel der produktiven Liebeswärme, in der Seele und in der Fortpflanzung (...)" (ebd.) <S. 171>

Die technische Entwicklung und der rapide Anstieg der Bevölkerungszahl seien verantwortlich für die zunehmende Enge der Welt. Unkontrollierbare Expansion schränkten den Daseins- und Aktionsraum des Menschen ein: "Die Welt ist in rasender Schrumpfung begriffen." (a.a.O., 28) Durch die neuen Verkehrsmittel werde jeder Mensch jedes Menschen unmittelbarer Nachbar. OESTREICH schildert seine Vision: Verkehrsrekorde, "ununterbrochene Geräuscherfülltheit der Lebensatmosphäre", "Wirbel der Eindrücke" (a.a.O., 29). "Bald rasen überall die Autor,,der, bald wird der 'Prinz' im fliegenden Koffer aus dem Märchenlande alltägliche Begegnung sein, ein jeder hat sein 'Radio' und sein Flugzeug auf dem Balkon."³⁶⁹ Deutschland erscheint ihm als eine große Stadt, in der man mit dem Flugzeug die Peripherie erreiche. Es sei ein "Dasein der Kompensationen und der restlosen Öffentlichkeit" (a.a.O., 30). OESTREICH stellt fest, dass das Leben nur noch erträglich sei, wenn es in zwei von einander getrennte Bereiche gespalten sei: der Arbeit gegenüber Feierabend, Wochenende und Urlaub. Es sei, so OESTREICH, "die völlige Zweigeteiltheit des Lebens in Fabrikzeit und Kleingartenfreude, die Existenz in zwei Welten ohne Verbindung(...)" (OESTREICH 1947b, 32) Der Mensch finde keine Befriedigung mehr in seiner Arbeit, Fließbandarbeit und Arbeitsteilung machten es unmöglich, ein Ganzes zu schaffen. "Die langsame psychophysische Vergiftung schädige die Vitalität: Der in der sinnlosen Arbeit entnervte brauche aufpeitschende Genüsse oder ein Versinken in eine todhafte 'Ruhe', eine Lebens-

³⁶⁹ Oestreich, Paul: Besuche im Nordland. Berlin 1927, S. 118

dämmerung." (a.a.O., 31) Die Technik symbolisiert für OESTREICH das gesamte moderne Zeitalter. Sie sei das Schicksal der Menschheit und könne durchaus zu ihrem Heil führen. Bedingung sei, dass der Mensch erkenne, in welcher Gefahr er sich befindet, wenn er sich der Eigengesetzlichkeit der Technik unterwerfe und dass er die Fähigkeiten entwickeln müsse, sie zu beherrschen, um sie für seine Zwecke einzusetzen.

OESTREICHs Sichtweise und Beurteilung der gesellschaftlichen und kulturellen Realität beschränkt sich nicht auf die Gegenwart, sondern weist dem Menschen auch die Verantwortung für die Folgen seines Handelns in der Zukunft zu. So sehr manche seiner Visionen im Science-Fiction-Stil absurd erscheinen, finden sich auch Stellen, die sich aus heutiger Sicht als weitsichtig und zutreffend erweisen. So schreibt er 1930: "Wir kennen nicht die Zeit-Funktionalität unserer Errungenschaften, weder die zeitliche Konstanz moderner Baumaterialien, noch die degenerative Auswirkung moderner Großstädte mit ihrer Abtrennung vom Boden, ihrer Ernährung aus zweiter Hand, ihrem 'Tempo', noch die Fortpflanzungskraft domestizierter und doch heimatloser Massen, wissen nicht, welche geistig-seelischen Folgen nach Generationen überbetonter Sportübungen sich ergeben. Wir bestaunen die höheren Erträge gebeizter (also gereizter) Getreidekörner und wissen nicht, welche Schwachfaktoren sich für die neue Saat und die Ernährung insgeheim häufen können. Wir düngen die Äcker mit künstlichem Dünger und zerren elektrisch das Wachstum empor und wissen wieder nicht, ob nicht bei einseitiger Überernährung und unter der Lichtpeitsche sich kompensatorische Gifte im Boden sammeln, die einmal - zu unserem Staunen, wie bei modernen Einsturz-'Katastrophen' - in unser überrhythmisch gesteigertes Leben Versagungs-Epidemien tragen." (OESTREICH 1947b, 33)

Zwar polarisiert OESTREICH Gesellschaft und Gemeinschaft wie TÖNNIES, setzt aber auf die Seite der Gemeinschaft, wenn er die Kulturlosigkeit der Welt beklagt, der jedes Gesamtbewusstsein und Gesamtgefühl fehle.³⁷⁰ Darin besteht der zentrale Punkt in OESTREICHs Klage über den Verfall der Kultur: In keinem Bereich der Gesellschaft existierten mehr echte, natürliche Gemeinschaften. "'Gemeinschaft' also, naturbestimmte, ist nicht mehr da - es sei denn in einem eigenwirtschaftlich geschlossenen isländischen Bauernhof oder tibetanischen Hochlandswüstendorf (es gibt wohl beides nicht mehr)- was jetzt Anspruch erhebt, als 'Gemeinschaft' anerkannt zu werden, ist Schein- oder Zwangs- oder Oberflächen- (Fest-, Trost-) oder Einzelfunktions-Gemeinschaft und deshalb nicht geeignet, als Träger der Fortpflanzung der Gesellschaft die Erziehung der neuen Generationen für die Weltkulturzukunft in die Hand zu nehmen." (OESTREICH 1923a, 52) Gemeinschaft betrachtet OESTREICH als naturgegeben³⁷¹, sie sei einfach da oder komponiere sich von selbst. Inzwischen sei alles Fühlen und Denken irre und wirr geworden und in Musikmetaphorik beklagt er: "Als die Gemeinschaften sich loslösten vom Boden, als Naturklänge, Zivilisationsgebrüll, Gehirngepoche die Welt vertonten und zertönten, da schwoll die Fülle der Dissonanzen an und aus dem weltbehafteten Lebensrhythmus wurde der Einzelbewegungs-, -berufs-, -zeremonienrhythmus, der oft zum Takt sich mechanisierte. Nicht der Grundton, auf den alle Menscheninstrumente gestimmt sind, beherrschte mehr das Leben, sondern etwelche Ober- oder Fremdtöne drängten sich auf." (OESTREICH 1923a, 52) BÖHM vermutet, dass OESTREICH hier dem Gedankengang Paul NATORPs gefolgt ist, der die Begriffe Gemeinschaft und Gesellschaft voneinander abgrenzt und darlegt, dass nur aus der echten Gemeinschaft, in der die Mitglieder zum gemeinsamen Wirken an einem Werk fest miteinander verbunden sind, "ganzes Menschentum" erwachsen könne.³⁷² Der tech<S. 173>nische Fortschritt und im Zuge damit die Urbanisierungsprozesse in der Welt haben die ursprünglichen, echten, naturgegebenen Gemeinschaften, in denen noch die Stammeskultur organisiert war, zur leeren Hülle werden

³⁷⁰ vgl. Oestreich 1923a, S. 15

³⁷¹ "ungewollt, Existenzvorbereitung, Daseinsbehauptungsform" (Oestreich 1923a, 49)

³⁷² vgl. dazu Böhm 1973, S. 186

lassen. Der Mensch habe seine sinnvolle und durchschaubare Aufgabe für das Ganze verloren und damit seine Orientierung, seine Heimat und Bindung. "Nun schwirren alle Elemente, alle Töne chaotisch durch die Welt, es gibt keine undurchbrochene natürliche Gemeinschaft mehr und noch keine 'natur'gemäß konstruierte, gewollte Weltgemeinschaft. Deshalb ist alles Fühlen irre und alles Denken wirr und beides zieht sich in alte Gehäuse zurück, wandert in alten Gleisen, ohne Weichen und Weltfahrplan." (OESTREICH 1923a, 51) Gewerbe, Berufe und Gewerkschaften organisierten sich nicht mehr als Gemeinschaft, sondern in einer steigenden Zahl von Spezialverbänden und dies, so OESTREICH, sei der Erfolg "wissenschaftlich"-analytischer Denkschulung" (OESTREICH 1923a, 55). Arbeitsteilung und Spezialisierung in der industriellen Produktion zerstörten die Arbeitsfreude und die Befriedigung, ein Ganzes zu schaffen.³⁷³ OESTREICH kritisiert nicht nur die Lage der Arbeiterschaft, sondern die Arbeitswelt im gesamten und bringt die Entwicklung mit den Begriffen Entfremdung und Entindividualisierung auf den Punkt. Ebenso könnten Kirchen, Sekten und Logen nicht mehr Erziehungsträger sein, da sie nur noch "starr besitzerisch, rechthaberisch" seien. Die Kirchen würden sich Gemeinschaften nennen, sie tradierten aber nur den Geist der Vergangenheit. Die Jugendbewegung charakterisiert er als "Durchgangs-, Flucht-, Trotz- (...) gemeinschaften" (a.a.O., 59), sie sei ein Versprechen und eine Etappe, aber noch keine Kultur. OESTREICHs Bilanz über den Verlust der Gemeinschaftsfunktion diverser Institutionen gipfelt in der oben bereits dargestellten Kritik der Familie.

Die Kulturlosigkeit der Welt, die im Zuge der modernen Gesellschaftsentwicklung entstand, wertet er als Folge von Technisierung und Kapitalismus, dieser "Menschheitsinfektion" (OESTREICH 1923a, 14), die Konkurrenzstreben, Expansion zu geltenden moralischen Prinzipien mache, zu einer "ungeheure[n] Menschenverachtung" (OESTREICH 1923a, 32) führe und die Welt in Herren und Knechte teile.³⁷⁴ Sie prägt entscheidend das Erziehungssystem, da Erziehung als "eine sehr politische Angelegenheit" (OESTREICH 1920, 5) abhängig ist "von der Organisation und Art der Gesellschaft und Wirtschaft und von der Aufschließung und Bewertung des Individuums" (OESTREICH 1923a, 120). Von daher sieht OESTREICH die Misere des Erziehungssystems als Konsequenz dieser desolaten Gesellschaft. Reformen dürften sich deshalb <S. 174> nicht auf die Schule beschränken. Schulreform muss in seinem Sinn zur Lebensreform werden und ist deshalb verknüpft mit einer grundlegenden Umgestaltung der Lebensbedingungen in der Gesellschaft. Die neue Schule "kann nicht als etwas Fertiges und Endgültiges hingestellt, aufgebaut werden, sie kann nur im Maße und zum Zwecke der Wirtschaftsreform, mit dem geistig-seelischen Reifen des Volkes, als seine Voraussetzung und seine krönende Folge, wachsen und werden. Der entschiedene Schulreformer muss zugleich politischer, wirtschaftlicher (Boden-, Siedlungs- usw.) überhaupt Lebensreformer sein, will er die 'Schule' aus ihrem bisherigen Charakter als menschliches Rohmaterial bearbeitende lebensferne Bildungskaserne umwandeln in eine produktive Lebensgemeinschaft, in eine wahrhafte Lebensstätte der Jugend. Das Schulproblem - an sich ein unendliches - ist auch endlich, zeitgemäß, aus der Not der Gegenwart heraus, nicht isoliert zu lösen."³⁷⁵

Für den Umbau der Gesellschaft, der also parallel zur Reform der Schule stattfinden musste, machte OESTREICH genaue Vorschläge. Zu den "Umstellungs- und Produktivierungs-Aktionen" (OESTREICH 1947b, 106) sollte eine umfassende Bodenbesitzreform gehören. Durch die Enteignung von Bodenbesitz können Siedlungen besser über das Land verteilt werden und in Lebensbesitz, der nur bei Missbrauch aberkannt werden sollte, übergeben werden. "Der Bodenbesitz muß alle Erblichkeit verlieren und in Bestellung- und Wohngelände geordnet werden, so daß kein Familienhaus ohne ausreichenden Lebensraum für produkti-

³⁷³ vgl. Oestreich 1947b, S. 30

³⁷⁴ vgl. dazu Oestreich 1923a, S. 28

³⁷⁵ Oestreich, Paul: Das Werden der neuen Schule. In: Die Neue Erziehung 3(1921), S. 192-193

ve Arbeit bleibt." (OESTREICH 1947b, 133) Der Bezug zur Schulreform bestand für OESTREICH darin, dass im Zuge dieser Maßnahmen die Schulen an den Stadtrand ins Grüne verlegt werden konnten, bis Stadt und Land angenähert, das Land verstädert, die Stadt verländlicht und schließlich die Städte in Dörfer aufgelöst wären.³⁷⁶

OESTREICHs Reformideen bezogen sich auf das gesamte ökonomische System. Eine Wirtschaftsgestaltung auf genossenschaftlicher Basis³⁷⁷ könne die Energieressourcen effektiver nutzen und besser verteilen. Humanisierung der Wirtschaft bedeute nicht nur den Verzicht der Industrie auf die Herstellung schädlicher, zweck- oder sinnloser Produkte, sondern auch die Anpassung des Produktionstempos an den Menschen. Die Gestaltung der Wirtschaft sollte nach dem Maß des Menschen und nicht nach dem Diktat ökonomischer Notwendigkeiten erfolgen. OESTREICH ging es <S. 175> nicht nur um die "Pädagogisierung" der Wirtschaft (OESTREICH 1947b, 109)³⁷⁸, sondern auch um ihre "Religiosierung" (a.a.O, 110), also ihre Ausrichtung hin auf die Gemeinschaft. Wenn alle notwendige Arbeit den gleichen Rang besäße und als Freude empfunden würde, konnte sie wie bei den Utopisten zur genossenschaftlichen Verpflichtung werden. OESTREICHs Begriff der Arbeit ist, wie BÖHM nachweist, sehr weit gefasst. Er meint damit nicht nur gesellschaftliche Arbeit, sondern jede Form, in der der Mensch produktiv werden kann, so wie auch Arbeit in der Produktionsschule als Dienst an der Gemeinschaft verstanden und erzieherisch eingesetzt werden sollte.³⁷⁹ Reform der Wirtschaft heißt konkret: "Südf Früchte statt marmornen Kitsches, Baumwolle und Seide statt Schießpulver, Pflüge und Kanonen, Düngemittel statt Sprengstoffe! Intensive Vernunftwirtschaft, genossenschaftliche Verteilung, Heimatrecht aller am Boden der Erde (...) Keiner, erst recht kein Volk darf hungern und darben! Also kein wilder Freihandel, sondern regulierter zollloser Austausch! Nicht einer viele Stunden, der andere wenig 'arbeiten', sondern technisch-methodischer Ausgleich. Nicht 'die Produktion' (die dabei merkwürdigerweise zu drei Viertel Schund und Mord wurde, obgleich es so 'sachlich', statistisch, ökonomisch zugeht!), sondern der Produzent und der Konsument sind die Hauptsache! Die Arbeitsstätten, die Wohnorte sind allmählich so umzugestalten, daß 'Beruf' und Lebenssinn eins werden." (OESTREICH 1923a, 62) Durch eine positive Nutzung der Technik werde eine "menschheitliche Planwirtschaft" (OESTREICH 1947b, 104) möglich, da sie durch die modernen Verkehrs- und Transportmittel natürliche Rohstoffe leichter zugänglich, in Plantagen Produkte in beliebiger Menge herstellbar oder durch künstliche ersetzbar mache. Mitbestimmung und Teilhaberschaft müssten Rechte der Arbeiter werden: "Ohne die Unterschichten fällt keine Weltentscheidung mehr, ohne sie gibt es weder Ökonomie noch Intensität, ohne ihr tätiges Verständnis keine rettende Sozialisierung. Die Besitzer der Produktionsmittel und die 'Arbeitskräfte', sie schließen keinen Dauerfrieden mehr: Der Betriebsuntertan hat sein Recht entdeckt, der Unternehmer wird abgelöst werden! Neue Wirtschafts- und Staatsverfassungen mußten und müssen kommen, damit die Kraft zur Verantwortungsübernahme sich entwickeln kann, durch welche unter gerechtem Besitzausgleich und Vergeistigung der Arbeit der Ertrag der Wirtschaft sich vergrößern läßt und dann soziale Gerechtigkeit möglich wird (Rathenau)." (OESTREICH 1921, 52) Die Voraussetzung dazu sei aber eine "sozialsittliche" Erziehung, die schon dem Jugendlichen Einblick in die Zusammenhänge, "in den Zusammenstoß zwischen alten und neuen Produk<S. 176>tionsformen" (ebd.) gewähre und ihn so zur Verantwortung erziehe. Wirtschaftliche Gerechtigkeit, so schreibt OESTREICH an anderer Stelle, könne nur entstehen und bestehen "auf Grund wahrer und tiefer menschlicher Bildung" (OESTREICH 1920, 9). Deshalb implizierte der Terminus "Pädagogisierung der Wirtschaft" für OESTREICH auch die Annäherung von Schule und Wirtschaft in dem Sinn, dass

³⁷⁶ vgl. dazu Oestreich 1923a, S. 158 und Oestreich 1947b, S. 122

³⁷⁷ vgl. dazu Oestreich 1924b, S. 26

³⁷⁸ vgl. dazu auch Oestreich 1923a, S. 144

³⁷⁹ vgl. dazu Böhm 1973, S. 198

die Wirtschaft ein Stück weit Erziehung werden und die Schule ein Stück Wirtschaft werden musste.

Einen weiteren Reformbereich der Gesellschaft sah OESTREICH in der Wissenschaft. Der Aufsatz "Die Wissenschaft als Etappe" greift besonders die Beschränkung wissenschaftlicher Forschungen und Themen auf enge Fachgebiete an. Nach OESTREICHs Vorstellungen sollte sie stattdessen ihren Rationalismus überschreiten und zu einem totalen Weltbild finden.³⁸⁰

"'Wissenschaft' ist Leidenschaft oder keine Wissenschaft, also nicht lernbar!" bemerkt er in seinen Ausführungen zur Produktionsschule (OESTREICH 1923a, 145). "Der 'Wissenschaftler' der Lebensferne begriff nicht, daß wahre, echte 'Sachlichkeit' von Leidenschaft für sich durchflammt sein muß, daß sie sich stürmisch ins Leben ergießt, ohne freilich deshalb - wie ehemals die sogenannte 'Objektivität' so oft - andere Überzeugungen zu verbrennen, niederzuknütteln, auszuhungern! Positivität der Leidenschaft!" (a.a.O., 10) Die Aufgabe der Wissenschaft sei eine pädagogische: Wenn sie "lebenswert" sein wolle, müsse sie teilnehmen an der "Weckung der Kultursehnsucht", die erfolge durch "die wuchtige Bearbeitung der Geister, um sie zur Einsicht in unsere Lage der Kulturlosigkeit und Kulturunmöglichkeit zu bringen." (a.a.O., 16)

OESTREICHs Auffassung von Wissenschaft expliziert noch einmal deutlich, wie das instrumentelle Moment hinter das Expressive zurücktritt. Vielmehr erscheint das Sachliche hier expressiv besetzt. Nur emotional aufgewertet hat Wissenschaft Berechtigung; der Begriff "Sachlichkeit" wird expressiv umgedeutet, sie geht im Leben auf, das hier wieder als Metapher für Expressivität gebraucht ist. Schließlich steht am Ende Leidenschaft für Objektivität. OESTREICH legitimiert sein eigenes Problem. In diesem Sinn betreibt er auch, wie bereits dargestellt, Wissenschaft. Es geht nicht um die Darstellung von Inhalten, sondern um den Aufruf, den Appell, das Wecken von Emotionen und Motiven. Nicht über den Weg der sachlichen und fachlichen Qualifizierung wird man Wissenschaftler. Wie er selbst, der an seiner Doktorarbeit gescheitert war, bestimme jeder, ob er Wissenschaftler sein wolle. Die Berufung zur Wissenschaft müsse man selbst in sich spüren: "Der Wissenschaft soll dienen nur, wer sich selber die Weihen <S. 177> gibt." (a.a.O., 199) Vor allem die Pädagogik, der er sich selber widmet, brauche keine Wissenschaft: "Daß schöpferische Pädagogik 'ohne einen wissenschaftlichen Unterbau einfach nicht geht' ist 'einfach' unhistorisch. Es ist immer ohne diesen 'Unterbau' gegangen! Der wahre Unterbau war die menschlich-menschheitliche Liebes-Ergriffenheit. Die Theorie kam hinterher."³⁸¹ Die Aufgabe der Wissenschaft beschränke sich deshalb darauf, vor Irrtümern und Fehlern zu bewahren, sie könne "Methoden der Beobachtung, der Übung, der Herabsetzung der Hemmungen lehren" (OESTREICH/TACKE 1926, 17), aber die Intuition und das Menschliche nicht ersetzen.

"'Wissenschaft' als gesellschaftliches Patent müßte verfehmt werden! Sie ist Todsünde!" (ebd.) Damit ist der Begriff der Wissenschaft im herkömmlichen Sinn gänzlich umgedeutet. Zum neuen Maßstab wird der leidenschaftliche Einsatz für die bessere Welt, und nur, wer den Überblick, d.h. die Sicht auf das Ganze behalte, könne Einzelfragen richtig behandeln. So musste OESTREICH in seiner Rezension von BERNFELDS "Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung" eine Lanze für ein ganzheitlich erfasstes Leben brechen: "Wir haben niemals auch nur den Wunsch gehabt, ein lückenloses soziales oder pädagogisches Rationalisierungssystem sicheren Erfolges aufzubauen. Die widerspricht unserem Lebens-Abenteuer-Gefühl! Das Leben ist nicht einfangbar, es hört auf, wenn es restlos rationalisiert ist."³⁸² OESTREICH thematisiert sein Lebensproblem, indem er in der Metapher des "Lebens" das Moment fest-

³⁸⁰ Oestreich, Paul: Die Wissenschaft als Etappe. In: Die Neue Erziehung. 14(1932), S. 837-842. Hier zit. n. Böhm 1973, S. 283

³⁸¹ Oestreich, Paul: Irrtümer der klerikalen Kritik. In: Die Neue Erziehung 11(1929), S. 64

³⁸² Oestreich, Paul: Rezension zu S. Bernfelds Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. In: Die Neue Erziehung 8(1926), S. 388

schreibt, unter dessen Mangel er in seinem Leben litt. In der Betonung des Ganzheitlichen, Affektiven und Expressiven fordert er ein, was ihm versagt blieb. Seine Art, Wissenschaft zu betreiben, d.h. sein persönliche Lösung, wird auch hier zur allgemeinen erhoben.

OESTREICHs Reformvorschläge sind sämtlich unter der Pr.,misse zu verstehen, dass sich mit dem richtigen Glauben und Bewusstsein die Umgestaltung der Gesellschaft zwangsläufig von selbst einstellen würde. So ließ sich Erziehung unter Kulturpolitik subsumieren. Die Abgrenzung eines realpolitischen Ansatzes zu OESTREICHs kulturpolitischem Konzept fasst BÖHM in die von ihm formulierte "Oestreichsche 'Gleichung': "Realistisches Reformkonzept verhält sich zu Parteiarbeit wie totale (utopische) Menschheitserneuerungsprogrammatische Kulturpolitik (im Sinne Paul Oestreichs)." (BÖHM 1973, 284) Politik, die die Beziehungen der Staaten untereinander pflegt, würde in OESTREICHs Vorstellung überflüssig. Maßnahmen wie Schüleraustausch, internationale Schulen und Erziehung und "erpredigter Pazifismus" (OESTREICH 1923a, 94) seien abzulehnen; jedes Volk müsse erst zu sich selbst finden: <S. 178> "Man schaffe, jedes Volk bei sich, eine saubere, haßfreie Atmosphäre, lasse die Jugend in Tätigkeit, ohne 'Gloire', ohne 'Kriegsspiele', ohne Rang-Ehrgeiz-Peitsche aufwachsen, mit menschheitlicher Religiosität, mit Kultursehnsucht, dann werden die Völker von selbst übernational." (ebd.) Ein nationales Volk sei von selbst "weltsittlich" (a.a.O., 100) eingestellt. Auf der Suche nach weiteren Vorschlägen zur Neugestaltung der Gesellschaft wird klar, dass das Konzept der Schule OESTREICHs Vision der neuen Gesellschaft im Kleinen realisiert. So enthält es bereits die Organisation des sozialen Systems. Die Veränderung wesentlicher ökonomischer Bedingungen vorausgesetzt, kann die Macht der Erziehung andere Reformen von allein bewirken.

OESTREICH transzendiert in seinen Gedanken schließlich den Bereich der Gesellschaft: "Die echte, universale, totale Menschenbildung wird damit zu einer politisch-religiösen Angelegenheit: Wie sind die gesellschaftlichen Umstände zu ändern und welche Verzicht- und Produktionskräfte und -wege sind von Mensch und Menschheit zu fordern, damit eine Gesamtkultur, eine Menschlichkeit, Gerechtigkeit und Erfüllung für alle möglich wird?" (OESTREICH 1947b, 143) "Menschheitskultur in volklicher Individualisierung" (OESTREICH 1923a, 13) wird zum Ziel einer solchen die ganze Menschheit umfassenden Politik erklärt. Kultur bestehe da, wo eine gesellschaftliche Organisation zu einem "lebenvollen Organismus mit dem Auftriebe zur Unvergänglichkeit" (ebd.) werde und von einem Gesamtgefühl und Gesamtbewusstsein erfüllt sei. Der Gemeinschaftsgedanke und der Bezug auf das Ewige kennzeichnen OESTREICHs Konzept der Menschheitskultur: "'Kultur' als Bereitschaft zu gegenseitiger, aber nicht in Gütern feilschender Lebenshilfe, als Weltgestaltung in Ehrfurcht, aber in aktiver Bewußtheit, als Wille zum Unsterblichkeitsgefühl des Werkers in seinem dadurch geadelten Tun, diese Menschheitskultur kennt keine bloßen 'Objekte' mehr, keine Ausbeutung und Bearbeitung, keine Wohlfahrtspharisäer, kein Arbeiten 'an' Menschen, sondern nur Beseelung und Bürgerschaft, also Vereinbarung und freies Opfer aus der inneren Getriebenheit des aller seiner Kräfte mächtigen und von Ewigkeitswillen erfüllten Menschen." (a.a.O., 16)³⁸³ Dieses Menschheitsgefühl entstehe bei entsprechender Erziehung und durch Maßnahmen zur "Menschheitshygiene" (a.a.O., 14) von Kindheit an. Die <S. 179> ganze Welt lebe am Ende in einer Gemeinschaft: "(...) es gibt weder Verzehr-, noch Zeugungs-, noch Verkehrsgrenzen, es gibt nur (freie!) Bezirke gleicher Sprache, Wohn-

³⁸³ vgl. dazu auch folgende Stelle: "Nicht mehr Konkurrenz: Mit-, Füreinander! Nicht mehr Wetteifer, sondern Vollkommenheitsstreben! Nicht mehr Raffgier, sondern Fürsorge! Nicht mehr Sonderung nach seinem 'für Raub gehaltenen' Besitz, sondern nach seiner verschiedenen Begabung zum Dienst am Ganzen. Nicht mehr egoistische Lebenslehre und -praxis gemildert durch 'altruistische' Religionslehre und Gewissensbedrängnis, sondern Individualsozialismus, indem jeder seiner sozialen Gaben voll mächtig wird, in 'religiösem' Leben (als menschheitlicher, 'nationaler', heimatlicher Genossenschafter) aufwächst, getragen von der Gemeinschaft diese selber trägt." (Oestreich 1923a, S.42)

, Arbeits-, Fei ergemeinschaften! Die sind die Hallen, die Schiffe, die Waldräume, aus denen sich die Menschheit zusammenfügt und -wölbt." (a.a.O., 62) Die Völker sind in OESTREICHs Vision der Weltgemeinschaft nicht mehr abgeschlossen, doch der Weg dorthin führt über die Nation. Ein "wahrhaft positiv, nicht besitzerisch- neidvoll, 'nationales' Volk" (a.a.O., 100) sei dabei immer weltsittlich eingestellt, es übernehme weltkulturliche Aufgaben. Eine besondere Rolle komme dem deutschen Volk zu. Die Deutschen sollen die "Menschheitsaufgabe" (a.a.O., 66) ergreifen, da "Deutschsein" als "unerschöpflicher Energiequell" und "Sondergestalt urmenschlicher Kraft" (a.a.O., 64) für die Aufgabe, dem Menschen die Welt zu erobern, prädestiniert sei. Deutschsein bedeute, der Menschheit in Liebe zu dienen. Die Trennung Mensch, Volk, Welt sei am Ende aufgehoben.³⁸⁴ Politik und Erziehung verschmelzen ebenso: "Politik soll 'Lebenshilfe' und Welthilfe sein und 'Erziehung' hat die Aufgabe, des einzelnen, der Stämme, der Völkerschaften, der Menschheit unendliche <S. 180> Unendlichkeiten so zu reinigen von Bindungen fremder Art und so zu Kerngeburt und Gabenstrahlung aus eigenem Wollen und Können zu steigern, daß nun diese Persönlichkeiten bereit, gewillt und stark genug sind, um die Polaritäten der andern zu bejahen und miteinander die Harmonie größerer Gemeinschaft zu bilden." (a.a.O., 270) Menschheit werde schließlich die große, alle andern vereinigende Gemeinschaft. Auch in OESTREICHs Idee der Menschheitskultur findet sich der Totalitätsgedanke, der sein Menschenbild prägt, denn Harmonie könne nur "im tapferen Ringen aller Teile gelingen" (ebd.), wobei jeder Teil aber dazu fähig werden müsse.

Menschheitskultur ist ein "Plangedanke" (OESTREICH 1923a, 17). Man müsse Ideen als "Bilder zukünftig-möglicher Weltgestaltung" (a.a.O., 75) glauben. Das Schaffen der Weltharmonie sei eine "unendliche, zeitlose - momentane, gegenwärtige Aufgabe" (a.a.O., 271). Sie enthält einen Zirkel: "Die Gemeinschaft ist erst werdend und doch kann die Persönlichkeit, der Mensch, nur aus ihr, durch sie hindurch entstehen." (a.a.O., 68) Doch gerade dieser Zirkel sei das "ewige Menschheitsglück", denn "der Lebensstrom versiegt nimmer, er hat Rhythmen, hat vielleicht Ebbe und Flut, aber er erstarrt nicht, so gibt es keinen Abschluß, sondern nur eine Richtung, kein Vollendetsein, sondern nur ein Sichvollenden, so gibt es nur Gestaltungen, aber keine Verhärtungen, keine Versteinerungen im Lebensstrom." (ebd.) Das Ziel ist ein unerreichbares: Es ist "Ewigkeitsaufgabe", "unendliches Programm" (OESTREICH, 1924b, 79), "unendliche Kulturaufgabe"³⁸⁵. So sei auch die letzte Erfüllung des Schulkonzeptes heute noch nicht möglich, sondern erst, wenn alle Rangordnung verschwunden sei.³⁸⁶ OESTREICH formuliert zwar einige konkrete "Sofortforderungen" für die Schulreform, stellt aber klar: "(...) die Aufgabe ist eine unendliche, sich ständig wandelnde und vertiefende, die immer erneut zu endlicher, wandelbarer Gestaltung zu kommen suchen muß und wird." (OESTREICH 1921, 57)³⁸⁷ Die Produktionsschule sei nur ein "Symbol des Willens zum sozialen, menscheits-, erdenwilligen, also volkeskräftigen Menschen."³⁸⁸ Es handle sich um einen "ganz auf Werden und Verantwortung gerichteten pädagogischen Zukunftswillen" (OESTREICH 1947a, 51). "Wir wissen nicht, wie volklich-menschheitliche Kultur der Zukunft aussehen wird, aber wir wollen sie (...)." (a.a.O., 47) OESTREICH propagiert den absoluten Glauben an die Idee: "Die totale Idee besiegt durchliebend jedes 'Material!'" (OESTREICH 1947a, 59) Im Grunde genommen ist alles Utopie: "Ist diese Aufgabenstellung

³⁸⁴ vgl. dazu Oestreich 1923a, S. 264

³⁸⁵ Oestreich, Paul: Idee, Arbeit und Existenzberechtigung des Bundes Entschiedener Schulreformer. In: Die Neue Erziehung (8)1926, S. 552

³⁸⁶ vgl. Oestreich 1921, S. 27

³⁸⁷ "'Kultur' aber und 'Persönlichkeit', Heimat und Welt, alles ist ein unendlicher Prozeß!" (Oestreich 1923a, S. 217). "Es gibt noch keine Zukunftsgemeinschaft, sie muß erst werden, muß immer wieder neu werden, will sie Menschenwerdungs- (Erziehungs-) Bronnen sein!" (a.a.O., S. 60). "Alles schon dagewesen! Nichts ist dagewesen, alles ist möglich! kneift nicht 'philosophisch!'" (a.a.O., S. 155)

³⁸⁸ Oestreich, Paul: Die Produktionsschule als Weg zur Volkskultur. In: Die Neue Erziehung. (5)1923, S. 26

eine utopische, nun: die Utopien von gestern sind die Wirklichkeiten von morgen!" (OESTREICH 1923a, 89) Den totalen Menschen, das totale Volk und die totale Menschheit könne es gar nicht geben: "(...) es ist nur Wille zum schöpferischen Wachstum im Miteinander, in dem ein jeder liebt, woran, worin er wächst, die Heimat, das Vaterland, die Vergangenheit, das große Zukunftswerden!" (OESTREICH 1947a, 55) WEISE attestiert OESTREICH eine "zeitlose Grundstimmung" (WEISE 1928, 109). Die Idee ist nicht mit dem Maß der Zeit zu fassen: "Die Personen mögen untergehen, wenn nur unsere Bewegung nicht untergeht, wenn nur die Idee siegt." (OESTREICH 1924a, 40) Es sei, so OESTREICH, eine Sendung und ein Abenteuer ohne Ende, eine Entdeckerfahrt ins Unbegrenzte: "Ständig weiter zu realisierende Utopie, utopistische Realpolitik!" (OESTREICH 1923a, 64)

OESTREICH driftete ab in das Reich der Ideen, das zum unerreichbaren Zielpunkt des Strebens wurde. Die fehlende Einlösung der Versprechen machte erforderlich, die Strategie in die Theorie zu integrieren. Der Kampf wurde zum Bestandteil der Theorie und damit der Weg zum Ziel. "Wir gehen in einen Kulturkampf hinein, so scheußlich, so brudermörderisch, so ums Letzte unseres Volkes, daß wir es uns nicht anders ausdenken können." (OESTREICH 1924b, 96) OESTREICH spricht vom Kampf für die Idee - Gewalt und Revolution scheiden aus. Der Weg könne nur ein politischer sein und so mit politischen Mitteln geführt werden. "Jede gewaltsame Revolution - die in diesem Sinne unter Umständen unvermeidlich wird - kann nur die Gesellschaft freimachen von alten, zu Unrecht gewordenen Herrschaftsformen, aus solchen in 'geistigem' Gewande. Sie kann nicht aufbauen. Die revolutionierende Reform hat nach ihr einzusetzen (...)." ³⁸⁹ Die wahrhaftige revolutionäre Schulreform hingegen - Revolution und Reform sind für OESTREICH identisch ³⁹⁰ - müsse den Willen zur "religiösen Hingabe an die endliche Gestaltung unendlicher Menschheitsaufgaben erwecken (...)" ³⁹¹ Politische Reformen zur Umgestaltung der Gesellschaft und die Reform der Schule können nur Erfolg haben, wenn sie auf dieser ethischen Grundlage stattfinden. Es sei der "Kampf für die Sozialisierung des Geistes" ³⁹². Der Bund Entschiedener Schulreformer würde zum "Volkskampfband für Menschheitskultur" ³⁹³, die Methode sei die Religiosierung. Die Wege und Mittel des Kampfes würden nicht dogmatisiert. Der Bund spezialisieren sich dabei, der Berufung und der Wirksamkeit halber, auf das Gebiet der Erziehung. Der Kampf um die Schule sei entscheidend für die Zukunft des Volkes (OESTREICH 1924b, 66). Es sei ein Krieg, den der edle, kämpferische, heldenhafte Mensch zu bestehen habe ³⁹⁴, Sittlichkeit sei nur "im ringenden Gestalten des Lebens" (OESTREICH 1923a, 201) erwerbbar. PROMETHEUS wird zum Vorbild für den Kampf: "Ahnen: wozu, Wissen: wohin, Wollen: empor!, Schauen: Den Menschheitszug ins Prometheische, sich eingliedern in ihn, opfernd-tätiges Leben! (...) Das Leben im edelsten Kampfe für die Verbrüderlichung der Welt, die Selbstverschwendung aus seinem Kraftzentrum heraus, das wird ihm schmerzlich-göttliches 'Glück', er muß immer wieder, immer straffer versuchen, echt zu sein und zu leben, weil er sonst zerbricht; sein wundes Gewissen, sein Weltwerdensbewußtsein, seine 'Religiosität', sie lassen ihm keine Wahl mehr, er muß 'frei', d.h. getrieben sein!" (OESTREICH 1923a, 76) <S. 182>

³⁸⁹ Oestreich, Paul: Schulreform und Schulrevolution. In: Die Neue Erziehung (3)1921, S. 194

³⁹⁰ "Reform' und 'Revolution' sind identisch, wenn die 'Reform' erfolgt aus dem durch richtige Intuition geleiteten Willen, Wirtschafts-, Lebens- und Geistesformen durch schöpferische Synthese zu wahrer Kulturkongruenz zu vereinen." (Oestreich, Paul: Schulreform und Schulrevolution. In: Die Neue Erziehung (3)1921, S. 194)

³⁹¹ Oestreich, Paul: Schulreform und Schulrevolution. In: Die Neue Erziehung (3)1921, S. 194

³⁹² Oestreich, Paul: Schulreform und Schulrevolution. In: Die Neue Erziehung (3)1921, S. 194

³⁹³ Oestreich, Paul: Idee, Arbeit und Existenzberechtigung des Bundes Entschiedener Schulreformer. In: Die Neue Erziehung 8(1926), S. 552

³⁹⁴ vgl. Oestreich 1923a, S. 39

Das Moment des Kampfes wird verbunden mit der Sehnsucht: Der mit Kultursehnsucht erfüllte Mensch müsse zwangsläufig revolutionär sein.³⁹⁵ "Ihn packt die Sehnsucht nach der Ruhe, Gewißheit, Ewigkeit, nach der Erlösung in jener Götter Schoße (...), nach jenen 'Göttern', die der Sehnsucht und Leerheit antipolar Liebe und Fülle zu sein dünken, die der ernüchterten, entspannten Vernunft stets mit derselben erbarmungslosen Reglosigkeit der Vollkommenheit ins Antlitz schauen." (OESTREICH 1923a, 267) Die unerreichbaren Ziele geben nur die Richtung vor, dem Entschiedenen Schulreformer sei bereits die "tätige Sehnsucht Erfüllung"³⁹⁶. Und im folgenden wird das Visionäre, das Seherische ganz deutlich: "Die Hauptsache ist, daß wir alle singen und blasen! Einmal werden die Mauern von Jericho schon stürzen, einmal wird Zwinguri fallen. Der Mensch bleibt immer die Sehnsucht!" (OESTREICH 1922, 176)

Wie ist diese Ausweitung der Schulreformgedanken hin zur Neuordnung der Gesellschaft zu erklären? OESTREICH hatte mit seinen Vorschlägen, die weniger auf einer Basis theoretischer Erkenntnisse, als auf einem Fundament lebensgeschichtlicher Erfahrung standen, Erfolg, insofern, als sie in die öffentliche Diskussion Eingang fanden. Indem OESTREICH die eigenen Antworten auf seine Lebensprobleme zu allgemeinen Lösungen machte und diese Anerkennung gewannen, schien diese Strategie zunächst erfolgreich. Die unvorstellbare Arbeit, die er "als Redner, Schriftsteller, Herausgeber, Kritiker, Organisator und Agitator" (BÖHM 1976, 196) leistete, wird vor diesem Hintergrund verständlich, denn es ging dabei im Prinzip um ihn selbst. Das eigene Leid fiel mit dem allgemeinen zusammen: "Schrei deine Not hinaus, wenn du an ihr zu ersticken drohst. Um dich zu befreien und um der anderen willen, die ebenso leiden, und um derer willen, die in Zukunft nicht so leiden sollen!" (OESTREICH 1924a, 137) Diese Strategie war jedoch hoch sensibel. Zur Untermauerung seiner Konzepte zur Schulreform wurden zunehmend schlagkräftige Argumente erforderlich, die aus der praktischen Erprobung erwachsen mussten. Indem OESTREICH auf allgemeinpolitische Überlegungen auswich, konnte er dieser Notwendigkeit entgehen. So ließ sich auf Operationalisierbarkeit und Konkretisierung des Schulprogrammes verzichten - ein Aspekt, bei dem Misserfolge einkalkuliert, Kompromisse eingegangen oder Abstriche am eigenen Programm gemacht werden mussten. Der Schutz, die Reinerhaltung der Ideen ist nur auf dem biographischen Hintergrund zu sehen, denn mit seinen theoretischen Gedanken stand und fiel OESTREICHs Selbstkonzept. Die Immunisierung der Inhalte war durch die Ausweitung des Schulkonzeptes zur Gesellschaftsreform aber <S. 183> noch nicht ausreichend, da auf dieser Ebene immer noch die praktische Einlösbarkeit gefordert war, vornehmlich im politischen Parteiengagement. Dies bedeutete die Notwendigkeit, die Ziele auf noch abstrakterem Niveau zu formulieren, damit die Strategie auf reine Agitation beschränkt bleiben konnte und ein Höchstmaß an Immunisierung gewährleistet war. Aus der "Kulturpolitik" wird "Menschheitspolitik". Dabei schwimmt OESTREICHs Semantik: Sie wird abstrakt, religiös.

OESTREICH bewegt sich mit seiner Begrifflichkeit auf einer Ebene nichtssagender Abstraktion und macht Anleihen bei der christlich-religiösen Semantik, bei Philosophie und Metaphysik. Viele von OESTREICHs Begriffen, in die er seine Kulturtheorie und Ethik fasst, erwachsen aber auch aus der Zeit. "Volk", "Rasse", "Deutschtum" oder "Totalität", heute aufgrund der Vereinnahmung durch die Ideologie des Dritten Reiches belastet, müssen in dieser situativen Bedeutung gesehen werden, die nicht nur den Kontext der Redesituation, sondern auch den außersprachlichen Makrokontext der Kultur umfasst.³⁹⁷ "Der Wortschatz wirkt so-

³⁹⁵ vgl. Oestreich 1923a, S. 17

³⁹⁶ Oestreich, Paul: Das Werden der neuen Schule. In: Die Neue Erziehung 3(1921), S. 193

³⁹⁷ Zu den verschiedenen Arten von Bedeutung vgl. Blanke, Gustav H.: Einführung in die semantische Analyse. München 1973. Im folgenden wird nur auf die Bedeutungsaspekte Bezug genommen, an denen extralinguale Faktoren beteiligt sind, d.h. assoziative, affektive und stilistische Bedeutung stehen im Vordergrund.

mit wie ein großes Registriersystem, das all unsere Erfahrungstatsachen inventarisiert und klassifiziert.³⁹⁸

Zahlreiche Begriffe, mit denen OESTREICH seine Kulturtheorie darstellt, zeichnen sich wie "Totalität" und "Religiosierung" durch mangelnde Deutlichkeit und Trennschärfe aus, so auch "Menschheitskultur" und "Weltkultur", "Kulturkampf" und "Menschheitspolitik". Im Sinn von WITTGENSTEIN könnte man von "Wörtern mit verschwommenen Rändern"³⁹⁹ sprechen. Es geht um "Ideen" und "Ideale", "Menschheit" und "Welt", "Kultur", "Gemeinschaft", "Zukunft" und "Ewigkeit". Mit diesen "Grundbegriffen" konstruiert OESTREICH zahlreiche Komposita: "Volks-" und "Menschheitskultur", "Weltharmonie", "Welt-" und "Kultursehnsucht", "Menschheits-" oder "Ewigkeitsaufgabe", "Weltgewissen", "Welt-" und "Kulturgemeinschaft", "Erden-" und "Menschheitswollen", "Weltgestaltung", "Weltkulturzukunft", "Kulturmensch" und "Weltmensch", "Zukunftswillen" und "Ewigkeitswillen". Der Begriff "Kultur" wird dabei nur im oben referierten ethischen Sinn verwendet und meint nicht Tradition und überlieferte Kulturgüter.⁴⁰⁰ "Kultur" integriert vielmehr Mensch und Welt über die Zwischenstufe <S. 184> "Volk" im Religiosierungsprozess. Dabei ist stets der Zeitbezug der Zukunft impliziert. Dem entspricht die Verwendung von "Sehnsucht", "Ewigkeit" und "Wille/Wollen". Energie und Tatkraft, im Sinn einer Vorwärtsbewegung drücken auch, wie oben erwähnt, zahlreiche Verben und Nominalisierungen aus: "Getriebenheit", "Ergriffensein", "Durchflossensein", "Selbstentdeckung", "Ringen", "Vollkommenheitsstreben", "Kulturstreben", "Puls", "Rhythmus", "Lebensstrom", um einige Beispiele zu nennen.

Diesen mehr allgemein-lebensphilosophischen Anleihen steht die christlich-religiöse Semantik gegenüber, die für OESTREICH zum Fundus für die Darstellung der Idee der Menschheitskultur wird. Er übernimmt zahlreiche christliche Metaphern. Über die zukünftige Weltgemeinschaft heißt es: "Da öffnet sich die Pforte aus der Hölle der Konkurrenz in den Himmel der Gemeinschaft." (OESTREICH 1923a, 62) Seine 1930 erschienene Schrift "Der Einbruch der Technik in die Pädagogik" erhält bei der Neuauflage den Titel "Die Technik als Luzifer der Pädagogik". OESTREICH beschwört das "Göttliche", zu dem die Menschheit befreit werden müsse (OESTREICH 1947a, 37), es geht um "Glauben" (a.a.O., 54, OESTREICH 1923a, 95 u.a.) und "Missionierung"⁴⁰¹. Altes und Neues Testament werden zur semantischen Quelle: "Wir wollen staunende Zeugen des Weltpfingstgeistes sein: die große Predigt von der Liebe und Würde des Menschen, von Welten, die aus ihm zu erobern sind, soll immer klarer und klangvoller in die Weiten brausen. Ein Jakobsringen mag es sein." (OESTREICH 1923a, 66) Genauso spricht OESTREICH von "Auferstehung in neuer Formenverbindung" (a.a.O., 68), dem "wunden Gewissen" (a.a.O., 76), von "tragender Weihe des Miteinander" (a.a.O., 46) oder "Weltheiligung" (a.a.O., 201). In sein System gehören die "Erbsünde" (OESTREICH 1947b, 108) wie die "Versuchung durch den Teufel" (a.a.O., 147), "Priestertum im Weltgottheitsdom" (OESTREICH 1923a, 260), "Frömmigkeit" (a.a.O., 268) und "Erlösung" (a.a.O., 267), "Wüstenwanderung" oder "Verheißung" (OESTREICH 1924b, 35).

Es drängt sich die These auf, dass für OESTREICH hier, ausgehend von seinem Begriff der Religiosierung, ein semantisches Feld, d.h. als assoziativ gebildete, um einen semantischen

³⁹⁸ Ullmann, Stephen: Semantik. Eine Einführung in die Bedeutungslehre. Frankfurt/Main 1973, S. 49

³⁹⁹ Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. 1960(2), S. 34

⁴⁰⁰ "Alles Kulturgeschwätz dieser Jahrhunderte, Jahrzehnte, Jahre ist Lüge oder Dummheit oder Selbstbetrug! Wer 'Kultur' nur Wenigen zubilligt, als Grundlage der Kultur dieser Wenigen das Elend und den Schmutz der Meisten (Individuen und Völker) annimmt oder will, der mag sich klug vorkommen, er ist nur kurzsichtig, denn die 'Kultursphäre' der Wenigen schwimmt auf dem Magmagebrodel der Vernunftlosigkeit der Amorphen!" (Oestreich 1923a, S. 31)

⁴⁰¹ Oestreich zit. n. Hohmann 1971, S. 29

Kern wie ein Magnetfeld geordnete Wortmenge entstanden ist.⁴⁰² Diese Annahme ermöglicht es, die assoziative Bedeutung von OESTREICHs Begrifflichkeit zu erörtern. Schließlich erzeugt der Sender auch eine stilistische Bedeutung, "indem er <S. 184> auf Grund seiner Kenntnis des Kodes und seiner Selektionsrestriktionen des Kodes aus dem Kreis des Möglichen das auswählt, was sich für den jeweiligen Zweck am angemessensten und effektivsten mit den möglichen Sprachmitteln ausdrücken läßt" (BLANKE 1973, 152). So vermittelt "die tragende Weihe des Miteinander" einen anderen Stileffekt als das Wort "Gemeinschaftsgefühl", oder das "Glaubensmanifest der Partei" wirkt viel expressiver als "Parteiprogramm". In diesem Rahmen ist auch die Umbenennung der Schrift über Technik und Pädagogik zu sehen.

Bei OESTREICH dominieren affektive Bedeutungsmerkmale, so wie auch die Stilanalyse eine gehäufte Verwendung affektiver Stilmittel ergeben hat. Besonders literarische Texte, Predigten oder die politische Rede, deren Mittel sich in OESTREICHs Stil wiederfinden lassen, sind auf affektive Bedeutungen angewiesen. Die Gefühlskomponente in religiösen Begriffen wie Sünde, Teufel, Luzifer, Himmel, Hülle, Gewissen, Erlösung und Sehnsucht dominiert gegenüber der informativen, referentiellen Bedeutung und dies hat Auswirkung auf den Realitätsgehalt, bzw. die Rationalisierungsmöglichkeit, die auch durch den Grad der Abstraktion zurücktreten. Auf den hohen Anteil gefühlswirksamer Sprachmittel verweisen als lexikalische Faktoren auch Vergleiche und Metaphern, die OESTREICH wirkungsvoll einsetzt, wenn er davon spricht, dass der Wissenschaftler von Leidenschaft "durchflammt" sein müsse, andere Überzeugungen "zu verbrennen, niederzuknütteln, auszuhungern" (OESTREICH 1923a, 10) habe. Die Metaphern werden zum unmittelbaren Ausdruck starker Gefühle.

Damit setzt sich auch in der Semantik die Dominanz des expressiven Momentes fort. Der Gebrauch einer solchen Semantik, das ist entscheidend, impliziert einen symbolisch-spekulativen Charakter der Theorie.

Die Frage nach der Funktion der beschriebenen Semantik für OESTREICH verweist wieder auf den lebensgeschichtlichen Hintergrund. Besonders im Hinblick auf die affektive Komponente wird die Bedeutung von OESTREICHs Sprache als Lösung für seine Probleme erkennbar. HAYAKAWA verweist darauf, dass eine der wichtigsten Funktionen der Äußerung die Lösung von Spannungen, bei ARISTOTELES die Katharsis, ist.⁴⁰³ "(...) wenn es zu einer Äußerung gekommen ist, mildert sich die Spannung in größerem oder geringerem Grade - wenn auch vielleicht nur momentan." (HAYAKAWA 1972, 154) Er spricht wie Kenneth BURKE⁴⁰⁴ von einer "symbolischen Strategie", d.h. Spannungen werden symbolisch unter Kontrolle gebracht. Symbolisierungen werden als Mechanismen der Erleichterung angewandt, wenn der Druck einer Situation unerträglich wird. Die damit bezeichnete Funktion, dass Dichtung, unter die HAYAKAWA alle Formen der affektiven Sprache faßt⁴⁰⁵, die seelische Gesundheit und das innere Gleichgewicht aufrechterhält⁴⁰⁶ lässt sich im Hinblick auf OESTREICH nicht nur auf einzelne Situationen, also die Momente der Theorieproduktion, sondern auf das Ganze seines Lebens beziehen.

Dadurch, dass sich OESTREICHs Begrifflichkeit nicht mehr auf eine einlösbare, operationalisierbare Ebene heruntertransformieren lässt, wird ein Höchstmaß an Immunisierung erreicht. Im Blick auf die Semantik lässt sich für OESTREICH behaupten, dass er dermaßen von der Gültigkeit seiner Wörter überzeugt ist, dass er "automatisch das Etikettierte für exist-

⁴⁰² Der Begriff "semantisches Feld" geht zurück auf Weinrich, Harald: Linguistische Bemerkungen zur modernen Lyrik. In: Akzente 15, S. 29-47.

⁴⁰³ Hayakawa, Samuel J.: Semantik: Sprache im Denken und Handeln. Darmstadt 1972, S. 154

⁴⁰⁴ vgl. Burke, Kenneth: Dichtung als symbolische Handlung. Eine Theorie der Literatur. Frankfurt/Main 1966

⁴⁰⁵ vgl. Hayakawa 1972, S. 154

⁴⁰⁶ vgl. Hayakawa 1972, S. 158

tent" hält und "ohne weiteres an die Realität abstrakter Phänomene" (ULLMANN 1973, 49) glaubt. Nur so kann sie als Symbolisierungsstrategie fungieren und auf Dauer gestellt werden. Dergestalt kommt einer solchen Theorie aber auch noch eine andere Funktion zu, auf die BERNFELD aufmerksam macht.

Dass pädagogische Theorien keine Dichtungen sind, liegt für ihn zunächst daran, dass sie Aussagen über die Realität machen: Das Befolgen der Lehre, so werde versprochen, verändere die Wirklichkeit in die Richtung der mit der Lehre aufgestellten Ideale.⁴⁰⁷ Durch die "unüberbrückbare Kluft zwischen dem Ziel und dem Mittel" (BERNFELD 1981, 37) aber entzögen sich die Theorien der Nachprüfbarkeit und damit jeglicher Korrektur. Damit werde "das letzte sittliche, soziale, religiöse, intellektuelle Ideal" gerade gut genug (a.a.O., 38) und sei als normatives Ziel der Erziehung letztlich nur subjektiv aus dem eigenen Erleben begründbar. Bei aller Abhängigkeit von der Tradition scheint hier auch der Raum für die individuelle Komponente. Die mangelnde Einlösbarkeit der Erziehungsziele macht es möglich, nicht nur für die Menschheit, sondern, was Paul OESTREICH betrifft, auch für sich selbst zu sprechen. Er entwirft die Lösung für die Misere der Welt und für die eigene so, dass sie nicht mehr angreifbar sind. Diese Immunisierung der Inhalte macht etwas anderes erforderlich: OESTREICH muss selber als Garant der zukünftig besseren Welt eintreten. Das ist der Sinn der charismatischen Wendung. Was sich nicht politisch-sozial objektivieren lässt, muss subjektiv beglaubigt werden. Diese Kombination "Erlösung der Menschheit"- Agitation und die Notwendigkeit, die Lösungen auf Dauer zu stellen, wirkten sich entscheidend auf seine Rolle im Bund Entschiedener Schulreformer und dessen Struktur aus. <S. 187>

B. Der Prophet

Dem Anspruch, für die gesamte Menschheit sprechen zu können, muss ein ganz besonderes Selbstverständnis zugrunde liegen. Sich als divinatorischen Seher auszugeben und die Universalgeltung der eigenen Botschaft zu propagieren, heißt gleichsam göttliche Kompetenzen zu beanspruchen und wirft so die Frage nach der Legitimation auf. Die Verkündigung einer Heilserwartung und die Sammlung von Gefolgsleuten drängen sich als Merkmale der Prophetie auf.

Im Urteil zahlreicher Zeitgenossen galt OESTREICH als Prophet, so bei Martin WEISE, der Kulturpolitik und Prophetentum nur als "zwei Seiten derselben Wirkungseinheit" (WEISE 1928, 8) bestimmte. Seine Vision sei ihm zur Mission erwachsen, deren Erfüllung die Aufgabe seines Lebens wurde, schrieb Elisabeth EHRKE zu OESTREICHs 80. Geburtstag.⁴⁰⁸ Fritz HELLING attestierte ihm "die Glut des prophetischen Menschen" (Menschheitspädagogik 1948, 22). Bei OESTREICH stehe neben der Unheilsprophetie die eschatologische Heilserwartung "wie bei allen aus der Zeit Herausgerufenen, bei den alttestamentlichen Propheten sowohl wie bei Marx. Auf der einen Seite das Dunkel der drohenden Nacht, auf der anderen das Licht eines neuen Menschheitstages." (a.a.O., 23) Seine Verkündigung sei wie bei allen prophetisch Erweckten eine dreifache: Gericht, Verheißung und Forderung. Er sei in die Reihe der religiösen Kämpfer zu rechnen, ein ideebesessener Prediger, heißt es im Beitrag von Otto TACKE in dieser Schrift.⁴⁰⁹

Die soziologischen Kriterien für Prophetie gab Max WEBER in "Wirtschaft und Gesellschaft". WEBER versteht den Propheten als Sonderform des Charismaträgers, wobei er den Charisma-Begriff sehr weit fasst. Charisma kann demnach religiöser, ethischer, künstlerischer

⁴⁰⁷ vgl. Bernfeld 1981, S. 35

⁴⁰⁸ vgl. Menschheitspädagogik. Paul Oestreich zum Dank. Hgg. von seinem Freundeskreis. Rudolstadt 1948, S. 15

⁴⁰⁹ vgl. Menschheitspädagogik 1928, S. 44

scher, wissenschaftlicher oder politischer Art sein, ebenso zählen Heldentum und richterliche Weisheit dazu.⁴¹⁰ Die Anwendung der von WEBER genannten Merkmale für Prophetie auf Paul OESTREICH hinterfragt zum einen die aus geistiger Gefolgschaft erwachsene Attribuiierung des Prädikates "Prophet", wie sie in der Festschrift zu seinem 80. Geburtstag oder bei Martin WEISE 1928 zum Ausdruck kommt. Gleichzeitig erklären sich die Ursachen der Erhöhung. Die Anfälligkeit des Erziehungs<S. 187>denkens für prophetische Heilserwartungen lässt sich auf diese Weise von verschiedenen Seiten beleuchten. Im folgenden ist zunächst OESTREICHs Verhältnis zur Kirche und christlichen Religion zu thematisieren. über OESTREICHs religiöse Sozialisation in der Kindheit finden sich nur wenige Aussagen. Er bezeichnet seinen Vater als "Vulgär-Rationalisten" (OESTREICH HA, 22), der nur an Festtagen auf Bitten der Mutter mit zum Gottesdienst ging. Der Wechsel eines Superintenden-ten der Gemeinde nach Ostpreußen, um dort ein höheres Amt zu übernehmen, sei für OESTREICH der erste Anlass gewesen, sich die Frage: "Karriere oder Treue?" (a.a.O., 23) zu stellen. Nachdem der Vater später nicht mehr mit zum Abendmahl ging, erfüllte OESTREICH den Wunsch der Mutter und begleitete sie einige Male in die Kirche, bis er dies am Ende seiner Studentenzeit nicht mehr mit dem Gewissen vereinbaren konnte. Damit schien er die religiösen Gefühle seiner Mutter zu verletzen: "Ihr tat das Herze weh. Aber sie hat nie an mir gezweifelt, bis zuletzt." (ebd.) Mit dem Eintritt in die SPD brach OESTREICH offiziell mit der Kirche, und es ist zu vermuten, dass er auch diesen Schritt in einer gewissen Weise vor der Mutter zu vertreten hatte. Problematisch war für ihn eher das Verhältnis zur Kirche als zur Religion überhaupt. Sachlicher Art war es noch 1921, als er forderte, Religion als intimste seelische Einstellung des einzelnen dürfe weder Partei- noch Staatsache sein. Alle religiösen Gemeinschaften hätten das gleiche Recht freier Betätigung, daher müssten Staat und Kirche, Schule und Bekenntnis getrennt werden.⁴¹¹ Je mehr OESTREICH aber mit seiner Kultur- und Menschheitstheorie eine Sinnantwort bereitstellte, wandelte sich seine Akzeptanz der Kirche, da mit seinem eigenen Sinnangebot eine Art Konkurrenzsituation entstand. Aufschlussreich ist hierzu ein Briefwechsel mit dem Rektor des katholischen Lehrerinnen-Seminars in Erfurt, Dr. J. ADRIAN, der in der Neuen Erziehung veröffentlicht wurde. Thema war die Forderung des Bundes nach der Weltlichkeit der Schule. Zum Streitpunkt wurde der Begriff "katholisch", den OESTREICH in seinem Sinne umdeutete. Katholisch seien alle guten, d.h. in Liebe, Eifer und Selbstzucht dienenden Menschen. Er selbst sei sein ganzes Leben lang "katholisch" gewesen in seiner Sehnsucht, seinem Wandern zum Unendlichen.⁴¹² So schreibt er: "Unser 'weltliches' Schulideal ist ja das katholische, das allumfassende der Freiheit! Wir nageln das Göttliche nicht stets auf dasselbe Kreuz, wir fühlen die Menschheitsschmerzen der Gegenwart t„glich und in uns hinein flutet der Of<S. 189>fenbarungsreichtum aller Religionen, aller Zeiten, aus uns heraus der große Glaube an den Sinn brüderlichen Menschheitsringens."⁴¹³ An anderer Stelle macht OESTREICH der Kirche den Vorwurf, in Traditionen zu erstarren, zu herrschen und politischen Einfluss nehmen zu wollen.⁴¹⁴ "Ein Mensch, der so dämonisch religiös belastet ist wie der Verfasser, wendet sich doch mit Ekel ab von den Sportelerhebungsanstalten, die man Kirchen nennt! Was wollen diese 'Kirchen'? Herrschen! Sie versprechen Jenseits-Lebensversicherungsanstalten zu sein (...)."⁴¹⁵ Der Kirchenmachtkampf um Schulgesetze und

⁴¹⁰ vgl. dazu Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1985, S. 657

⁴¹¹ Oestreich, Paul: Erziehung-Jugendbewegung-Religion. In: Vorwärts. Berliner Volksblatt. 38 (26.7.1921), Nr. 348

⁴¹² Katholisch-Unkirchlich oder Katholisch und kirchlich? Briefwechsel Adrian-Oestreich. In: Die Neue Erziehung 10(1928), S. 7

⁴¹³ Briefwechsel Adrian-Oestreich. In: Die Neue Erziehung 10(1928), S. 6

⁴¹⁴ Ihr Gott sei "ein Würdegreis, der nicht aus seinen altvererbten Lederhosen heraussteigen darf." Oestreich, Paul: Die Schuld der falschen "Erziehung zur Frömmigkeit". In: Die Neue Erziehung 10(1928), S. 603

⁴¹⁵ Oestreich, Paul: "Konfessionelle" Ehrlichkeit! In: Die Neue Erziehung 11 (1929), S. 98

Konkordate sei nur verständlich aus der "Unechtheit" der Zeitgenossen. "Evangelisch" und "katholisch" seien Warenstempel, durch die man sich zum Kauf verpflichtet fühle. Viele seien dabei aufgrund der Tradition, aus Opportunismus, aus Faulheit, zur Behörde zu gehen, um den Austritt zu erklären oder aus Rückversicherung, falls es Gott doch gäbe, sich auf jeden Fall gut mit ihm zu stellen.⁴¹⁶ Gleichzeitig wertet OESTREICH aber sein Angebot auf, stellt es auf die gleiche Stufe wie das der Kirchen und macht es zur Religion, ja sogar zur Überreligion, die alle anderen in sich aufnimmt: "Die erbarmungslose Entlarvung aller historischen Epochen-Fixationen des Göttlichen in den Religions-Systemen als vergänglichen Bildern ist tiefste Ehrfurcht vor der einen ewigen göttlichen Welterfülltheit."⁴¹⁷ So sei nicht "Religionslehre", sondern "Religiosierung des Lebens" die Aufgabe.⁴¹⁸ Trotz aller transzendenten Verankerung liegt das Ziel eines solchen religiösen Engagements doch im Verfügbarkeitsbereich der Menschen. Auf der Grundlage einer "diesseitsreligiösen Einstellung" (OESTREICH 1924b, 95) wird die neue Gesellschaft zur "Menschheitskirche" (OESTREICH 1928, 206). Notwendig ist der "Glaube an die kommende Menschheitskulturgemeinschaft" (OESTREICH 1923a, 95). Die religiöse Semantik wertet OESTREICHs Gedanken auf zur umfassenden Sinnantwort auf die Probleme der Menschheit. TACKE spricht sogar von einer "Neuaufgabe der christlichen Lehren" (TACKE 1928, 112). OESTREICHs Erziehungs- und Kulturtheorie wird zur Verkündigung inhaltlicher Offenbarung, indem er vorgibt, der Menschheit den Weg weisen zu können. Seine Theorie in ihrer Überhöhung, Lösung für Menschheitsprobleme zu sein, <S. 190> übernimmt die Funktion einer Heilslehre. Die Verkündigung einer Heilslehre ist nach Max WEBER ein Kriterium für Prophetie.

Prüft man OESTREICHs Lebensgeschichte auf weitere Merkmale der Prophetie hin, so sind der historische Kontext und die Situation der Zeit, die Epoche, zu hinterfragen. Nach WEBER wird die charismatische Struktur aus der Not und der Begeisterung außerordentlicher Situationen geboren: "Die Schöpfung einer charismatischen Herrschaft in dem geschilderten 'reinen' Sinn ist stets das Kind ungewöhnlicher äußerer, speziell politischer oder ökonomischer, oder innerer seelischer, namentlich religiöser Situationen, oder beider zusammen, und entsteht aus der, einer Menschengruppe gemeinsamen, aus dem Außerordentlichen geborenen Erregung und aus der Hingabe an das Heroentum gleichviel welchen Inhalts." (WEBER 1985, 661) Situationen, in denen Charisma auftritt, sind Situationen existentieller Betroffenheit, in denen das Leben und seine Deutung auf dem Spiel stehen: Situationen der inneren Not, wenn z.B. tradierte Lebensformen zusammenbrechen oder Situationen äußerer, also sozialer und materieller Not. Hier entsteht das Bedürfnis nach einer neuen Zeitdeutung oder einer neuen Gesinnung.

Wie im einleitenden Kapitel erwähnt, kam es am Ausgang des 19. Jahrhunderts in allen Bereichen zu einer tiefgreifenden Umorientierung des Denkens. Die schwierige politische Lage in den folgenden Jahrzehnten brachte das Ende des Kaiserreiches, den Ersten Weltkrieg und die Weimarer Republik, die das Erbe des verlorenen Krieges, die "Schmach von Versailles" übernahm. Die ökonomischen Veränderungen hin zu einer kapitalistischen Organisation des Wirtschaftssystems waren begleitet von sozialen und außenpolitischen Problemen. Kulturkritik und ein "Hunger nach Ganzheit"⁴¹⁹ wurden spürbar in Philosophie, Psychologie und Pädagogik, aber auch in der Literatur, Kunst und im öffentlichen Leben.

⁴¹⁶ Oestreich, Paul: "Konfessionelle" Ehrlichkeit! In: Die Neue Erziehung 11 (1929), S. 99

⁴¹⁷ Oestreich, Paul: Irrtümer der klerikalen Kritik. In: Die Neue Erziehung 11(1929), S. 4

⁴¹⁸ Oestreich, Paul: Die Schuld der falschen "Erziehung zur Frömmigkeit". In: Die Neue Erziehung 10(1928), S. 606

⁴¹⁹ Mit diesem Terminus charakterisiert Peter Gay Geist und Kultur der Weimarer Zeit. Vgl. dazu: Gay, Peter: Hunger nach Ganzheit. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): "Neue Erziehung" - "Neue Menschen". Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim/Basel 1987, S. 35-45

Bildungspolitisch und pädagogisch wurden große Hoffnungen in die Erziehung gesetzt, indem Erziehung als ein Weg erschien, die großen Ideen verwirklichen zu können. Die pädagogische Reflexion bedurfte dennoch eines Katalysators, der nicht nur die Theorien auf den Weg brachte, sondern auch die institutionellen Voraussetzungen schuf. Entscheidend wurde in jener Zeitsituation die Erfahrung des Ersten Weltkrieges, in dem die politische und kulturelle Krisensituation gipfelte. Der totale Zusammenbruch rüttelte wach und brachte zur Einsicht. Für die Pädagogen wurde der Erste Welt<S. 191>krieg zum brennenden Dornbusch. Mit der Berufung ist ein weiteres Kriterium für Prophetie angesprochen. Der Prophet, so Max WEBER, hat ein spezifisches Sendungsbewusstsein aufgrund "persönlicher Berufung" (WEBER 1985, 268) Charakteristisch für ihn ist, dass er seine Mission nicht kraft menschlichen Auftrages übernimmt, sondern usurpiert. Die Berufung erfolgt durch göttliche Offenbarung, oder weltlicher gesprochen, durch die persönliche Einsicht oder Erkenntnis.⁴²⁰

Auch OESTREICH schreibt seine Berufung zur Erziehung in der Autobiographie dem Ersten Weltkrieg zu. In der Analyse erschien seine Wende zur Pädagogik jedoch nicht so stringent und eher zufällig als Folge seiner rhetorischen Fähigkeiten, die ihm die Möglichkeit zum Engagement im Philologenverband eröffneten. In seinen späteren Schriften deutete er seine Motivation zur Vision um: "Aus seinen Bewertungsentscheidungen, für die ihm seine Nöte die Anreger waren, erwuchs ihm ein epochal gefärbtes Daseinsbild, das ihm die Sehnsucht eingab, Verwirklicher des vollen Lebens, das sich selber weiterträgt, zu werden. Aus der Vision des Besseren, des 'Besten' (das die zeitgebundene Phantasie gebar) entstand der Gewissensdruck zum Edleren." (OESTREICH 1947b, 11) Gleichzeitig wuchs mit der Zeit auch der religiöse Charakter der Vision: "Während meiner Eröffnungsrede auf dem Bundeskongress 1931 'Jugend, Politik und Erziehung' zerriß mir ein Erkenntnisblitz das Hirn: Hier stehen wir ja vor dem Unendlichen, vor Gott!" (OESTREICH 1947a, 70)⁴²¹ Und weiter heißt es an dieser Stelle: "Diese so totale - und so einfache - Vision packte jedesmal, wenn ich sie beschwor, die Zuhörerschaft. Von hier aus begründeten sich nun alle Forderungen der 'Entschiedensten Schulreform' aus der absoluten Forderung: 'Unbestechliche Menschen!' (...) Die Kampfgenossen, die sich meine totale Erkenntnis aneigneten und sie nach ihrer Eigenart formten, es waren blutwenige, wurden im Kulturkampfe unbesieglich." (a.a.O., 72) Es gehe darum, diejenigen zu sammeln, "die den Strom in sich spüren", "die Sehnigen" (a.a.O., 252), "die starken und wertvollen Persönlichkeiten" (OESTREICH 1924b, 30), die wie Martin WEISE es nennt, "Berufungsbewußtsein" (WEISE 1928, 4) besitzen. Die Vision begründete die Mission, für die neue Welt zu kämpfen. In der Neuen Erziehung schreibt OESTREICH 1922: "Wir haben eine Sendung: Dem Menschen die Welt zu erobern, dem Menschen die Welt zu entdecken! Die Hölle aus der Welt zu vertreiben, die Hölle der Gemeinschaft durch den Himmel freudiger Schmerzen! (...) Wir ha<S. 192>ben eine Sendung und ein Abenteuer ohne Ende, eine Entdeckerfahrt ins Unbegrenzte -."⁴²² Es sei das kulturelle Gewissen der Zeit, das mahne, die Problematik vorausschauend zu begreifen.⁴²³ Glauben und Willen würden siegen, wenn sie nur prophetischer Einfühlung entspringen.⁴²⁴ Der Dienst, an der Erfüllung der Aufgabe mitzuwirken, sei "unmittelbarstes Priestertum im Weltgottheitsdom" (OESTREICH 1923a, 260). Die Berufung durch das Erlebnis des Krieges brachte die längst latent vorhandene, auf eigener Einsicht beruhende Offenbarung auf den Weg: "(...) und nur

⁴²⁰ vgl. dazu auch Weber 1985, S. 271

⁴²¹ Oestreich meint dabei die Möglichkeiten, die die technische Entwicklung eröffnete, wenn sie verantwortungsvoll genutzt würde. So heißt es: "Alles hättest Du durch Gottes Gnade, der Dir Intellekt verlieh, um seine unendliche Gabe zu verwalten, haben können, wenn Du Luzifer nicht gehorcht hättest: Aber Du - batest um Erlösung vor Gott!" (Oestreich 1947a, S. 72)

⁴²² Oestreich, Paul: Wir sind Deutsche. In: Die Neue Erziehung 4(1922), S. 162

⁴²³ vgl. Oestreich 1947a, S. 30

⁴²⁴ vgl. dazu Oestreich 1921, S. 59

der Verfluchte, den ein hartes Schicksal früh vom Baume der Erkenntnis essen ließ, der diese Kost trotz ihrer Bitterkeit nie wieder entbehren konnte, er stieß sich den Leib tausendfach wund und ward doch nicht müde, auf den Tag zu hoffen, der der Erziehung zur Männlichkeit (...) die Tore weit öffnen würde."⁴²⁵ Hier wird die eigene Erfahrung absolut gesetzt. Biographische Not und Menschheitsnot fallen zusammen und werten die Antwort zur universalen auf.

Wenn ein Prophet Erfolg mit seiner Prophetie hat, gewinnt er ständige Helfer, die ihm rein persönlich anhängen. Neben diesen aktiven Mitarbeitern gibt es Anhänger, die ihn ökonomisch unterstützen und von seiner Mission ihr Heil erwarten. Diese können sich zu einer Gemeinde vergesellschaften. Die Entstehung einer Gemeinde ist nicht notwendig, sie erfolgt aber, so Max WEBER, als Produkt der Veralltäglichung, wenn der Fortbestand der Verkündigung und die ökonomische Existenz gesichert werden sollen. "Die Umbildung der persönlichen Anhängerschaft in eine Gemeinde ist demnach die normale Form, in welcher die Lehre der Propheten in den Alltag, als Funktion einer ständigen Institution, eingeht." (WEBER 1985, 276) Diese ausschließlich religiösen Zwecken dienende Vergesellschaftung nennt WEBER "Laiengemeinde".⁴²⁶ Wendet man die Kriterien der Prophetie weiter auf Paul OESTREICH an, so übernahm die Funktion der Gemeinde für ihn der Bund Entschiedener Schulreformer. Für diese Annahme ist es notwendig, den Begriff des Charisma, wie ihn Max WEBER verwendet, zu modifizieren. In Abgrenzung zu WEBER wird ein modernes Charismaverständnis zugrundegelegt, das nicht im Gegensatz zur legalen Herrschaft steht (wie bei WEBER), sondern gerade deren Zwecken dient und sogar institutionell verankert sein kann. OESTREICH erkannte seine charismatischen Fähigkeiten, die, wie dargestellt, in seiner rhetorischen Wirkung auf die Zuhörer bestanden. Die spezifische Form der Vergesellschaftung, die der Bund Entschiedener Schulreformer bot, ließ sich nutzen, um die charismatischen Momente zu pflegen und zu inszenieren. Gleichzeitig musste der Veralltäglichung entgegengewirkt werden. Der Erfolg einer solchen Inszenierung scheint von günstigen Faktoren in drei Bereichen abzuhängen: von der Zeitsituation, von der Botschaft, die vermittelt wird und vom sozialen Kontext, dem richtigen Zugang zu Institutionen, aber auch von Kontingenzmomenten wie Begegnungen, Zufällen, Chancen. Zum Problem wird früher oder später jedoch die Bewährung, an der letztlich auch OESTREICH scheiterte. Nachgezeichnet wird im folgenden OESTREICHs Bedeutung für den Bund Entschiedener Schulreformer, um herauszustellen, wie OESTREICH dieses Medium für seine Selbstinszenierung als Prophet nutzte.

Die erste Phase der Bundesarbeit als die "fruchtbarste Zeit in der Geschichte des Bundes" (NEUNER 1980, 54) setzt Ingrid NEUNER bis etwa 1925 an. Bis 1921 stand die Erstellung des Schulmodells im Vordergrund, wobei von OESTREICHs Vorschlägen nicht nur der organisatorische Teil übernommen wurde, sondern seine Ideen auch für die inhaltliche Ausgestaltung leitend wurden.⁴²⁷ Das Konzept zur Organisation der Schule war bis 1923 abgeschlossen und erfuhr keine grundlegenden Veränderungen mehr.⁴²⁸ In der Folge setzten massive Auseinandersetzungen zwischen OESTREICH und den anderen führenden Mitgliedern des Bundes ein. Die Meinungsverschiedenheiten entstanden zum einen aus persönlichen Differenzen, zum anderen darüber, wie die Bundesarbeit generell zu gestalten sei. Hauptkonf-

⁴²⁵ Oestreich, Paul: Erzieherwürde! Hier zit. n. Oestreich 1924b, S. 31

⁴²⁶ vgl. zum Gesagten Weber 1985, S. 275ff

⁴²⁷ Was die Grundforderungen des Bundes in der ersten Hälfte des Jahres 1920 betraf, so standen sie wesentlich unter dem Ideal des Künstlertums, des Schöpferischen (Kawerau, Siegfried: Das Weißbuch der Schulreform. Berlin 1920, S. 22). Bei diesem Thema, also der Beziehung zwischen Kunst und Schule als Merkmal der Erlebnisschule, war nicht Oestreich, sondern Hilker federführend, dem sich Oestreich dabei anschloß (Neuner 1980, S. 93).

⁴²⁸ vgl. Neuner 1980, S. 55

liktpunkt war die Frage der Strategie. Es ging um OESTREICHs Beschränkung auf reine Agitation, was für ihn den Verzicht auf politisches Engagement in Parteien, die Übernahme von Ämtern und schließlich auch die Ablehnung von Schulversuchen bedeutete. Die Agitation im rhetorischen Sinn verweist auf die Predigt als Spezifikum der Prophetie, die, so Max WEBER, individuelles Charisma transportiere.⁴²⁹ OESTREICH musste sein persönliches Erfolgsmoment auf Dauer stellen, und dem entsprach am besten die Festschreibung der Agitation im Programm des Bundes Entschiedener Schulreformer. Viele Mitglieder trugen diese einseitige Ausrichtung der Bundesarbeit nicht mit. Zur entscheidenden Frage wurde, ob die Bundesarbeit aus reiner Agitation bestehen solle oder ob durch die Über<S. 194>nahme von Ämtern in anderen Organisationen die Ideen der Schulreform gefördert werden könnten. In einem Brief eines langjährigen Mitgliedes an OESTREICH heißt es: "Aber weshalb wagen Sie nicht den Schritt, der über die Propaganda hinausführt? Sie reden und reden, und schließlich ist's immer wieder nur eine neue Variation des alten Inhalts; es werden die Variationen durch die Dauer der Beschäftigung mit dem Thema nicht stärker."⁴³⁰ Die Überparteilichkeit war bei der Gründung des Bundes eigentlich nur Kompromissformel gewesen. Sie wurde in der Satzung des Bundes verankert: "Erziehung und Bildung ist kein parteipolitischer, aber ein kulturpolitischer Prozeß. (...) Eine parteimäßige Verhaftung des B.E.Sch. bedeutete sein Ende."⁴³¹ OESTREICH schloss zunächst nicht aus, dass es divergierende Meinungen in anderen Bereichen geben konnte, die zu unterschiedlichem Parteiengagement führten, solange Übereinstimmung über die pädagogischen Reformforderungen herrschte.⁴³² Das Thema Agitation stand bereits in der dritten Vorstandssitzung des Bundes vom 24. Oktober 1919 auf der Tagesordnung. Im Protokollbuch heißt es: "Oestreich ist für reine Agitation, Karsen ist unentschieden, Rommel, Wagner, Kawerau bejahen die Pflicht zur Übernahme solcher Ämter trotz der zu erwartenden Verdächtigungen. Damit ist nicht gesagt, daß die Frage auf die Alternative: hier reine Idee, dort Konzessionswesen und persönliche Eitelkeit zugespitzt werden dürfe. Ohne die praktische Kleinarbeit kommen wir nicht voran (...) Agitation darf nicht zum Selbstzweck werden. Die praktische Mitarbeit in leitenden Stellen schließt eine weitere Pflege der Agitation ja nicht aus. Im Gegenteil, wir sind entschlossen, Oestreich mit allen Kräften zu unterstützen." (Protokollbuch I, 21ff) OESTREICH selbst beendete in jener Zeit die Parteiarbeit in der SPD. Die meisten anderen Mitglieder verzichteten jedoch nicht auf das Parteiengagement und entschieden sich für die gleichzeitige Mitarbeit in anderen Organisationen. Hildegard WEGSCHEIDER-ZIEGLER geriet in massiven Konflikt mit OESTREICH, da sie als SPD-Landtagsabgeordnete der Regierung nicht in den Rücken fallen wollte und aus Loyalität die zunehmende Kritik des Bundes an Regierungsentscheidungen nicht billigte.⁴³³ Eine starke Verbindung von Pädagogik und Politik gab es auch bei Anna SIEMSEN und Siegfried KAWERAU.⁴³⁴ Die ständigen Konflikte steigerten OESTREICHs Ablehnung <S. 195> der Parteipolitik, wodurch sich die Fronten verhärteten. Er unterschied zwischen bloßen "'Reformern' durch Parteitaktik und Stellenbesetzung und den 'Revolutionären' durch Ideenagitation, Menschenänderung, Beispiel, Aufopferung." (OESTREICH 1947a, 66) Sein durch die eigene Erfahrung entstandenes Ressentiment gegen parteipolitische Strukturen kommt an folgender Stelle zum Ausdruck: "Ich habe bergehohe Gewalttat, Verleumdung, Kaltstellung für hingebungsvolle Arbeit erlitten: Die Unteroffiziere, die das - so manchem Oberen zur Freude -

⁴²⁹ vgl. dazu Weber 1985, S. 283

⁴³⁰ Brief Liesegang-Oestreich v. 5.4.1925, hier zit. n. Neuner 1980, S. 146

⁴³¹ Oestreich, Paul: Bund, Politik und Erziehung. In: Die Neue Erziehung 14(1932), S. 460

⁴³² vgl. Neuner 1980, S. 31

⁴³³ vgl. Neuner 1980, S. 43

⁴³⁴ Anna Siemsen kandidierte 1919 zur Stadtverordnetenversammlung in Düsseldorf, später wurde sie ins Volksbildungsministerium berufen. 1928 wurde sie als Kandidatin der SPD in den Reichstag gewählt. Kawerau engagierte sich in der SPD und wurde 1925 Stadtverordneter in Berlin. Vgl. dazu Neuner 1980, S. 56

verübten, die wölfisch auf ihr Gewissen es nahmen, einen unbequemen Menschen lebenslänglich zu 'erledigen', haben wohl parteipolitisch ihr Ziel erreicht, - vom andern aber, von Menschenwert, von Idee, von Treue, Volk und Zukunftsschau, was wissen diese Zahlabend-intriganten und Mandätchenehrgeizlinge davon? Sie sind verwundert in ihrer Dummheit, daß Ermordete, Niedergeschlagene immer wieder, und kräftiger, auferstehen! Sie ahnen nicht, daß sie vielleicht Werkzeuge des Schicksals waren: Das Leiden peitscht die Kraft empor!" (OESTREICH 1924a, 8) Das Negativ-Beispiel war für OESTREICH der Philologenverband. "Am schlimmsten ist die 'Gewerkschaferei' der Philologen. Hier wirken Standes'einigkeit', Standes'disziplin', Standes'angst, 'Kollegialität' (...) geradezu kulturgefährdend, und die zäh-verbissene, kurzsichtige Verteidigung des Bestehenden droht alle Schulreform gemäß unseren psychologisch-soziologischen Einsichten zum Scheitern zu bringen." (OESTREICH 1924b, 101)⁴³⁵ Auf dieser Einstellung beruhte auch OESTREICHs Kritik am Sozialismus und an der SPD. So seien in der Sozialdemokratie genauso Professoren und Unteroffiziere an der Macht, die die "Steinchenträgertechnik" (OESTREICH 1924a, 86) beherrschten. Dieses "Geschlecht der Kommentatoren" (ebd.) mache keine weitsichtige Konsumentenpolitik, keine ernste Kulturpolitik und zeige Scheu vor durchgreifenden Taten, vernachlässige alle geistigen Fragen. "Wo sind die schöpferischen Ideen und Köpfe, wo der prometheische Wagemut, der nicht seine Person in eine Staatssekretärstelle mit lebenslänglicher Versorgung retten, der 'das Opfer' bringen will?" (ebd.)⁴³⁶ OESTREICH hatte die Vorstellung einer "antiparteipolitischen <S. 196> Kulturpartei" (OESTREICH 1923, 58) auf der Basis der "körperlosen Idee" (ebd.), um die sich die "Gemeinde der Heiligen" sammeln sollte.

Die Ablehnung von Parteigebundenheit und der Übernahme von Ämtern lässt sich als weiteres Merkmal der Prophetie interpretieren. Die Beschränkung auf die Predigt als "Kollektivbelehrung über religiöse und ethische Dinge" (WEBER 1985, 283) erlaubte es, die Idee in Reinform zu vertreten, da keine Abhängigkeit von übergeordneten Meinungen und Ausrichtungen bestand, die Kompromisse notwendig machte und so zur Verwässerung hätte führen können. Reines Charisma ist nach Max WEBER wirtschaftsfremd⁴³⁷. Der Träger des Charisma muß außerhalb der Bande dieser Welt stehen, um der Sendung zu genügen.⁴³⁸ Der typische Prophet lehnt jede Verpflichtung mit dem Alltag ab⁴³⁹ und propagiert die Idee nur um ihrer selbst willen. "Es [Das reine Charisma] verschmäht und verwirft, im reinen Typus, die ökonomische Verwertung der Gnadengaben als Einkommensquelle (...)" (WEBER 1985, 142). OESTREICH war zeit seines Lebens als Oberlehrer tätig. Sein berufliches und außerberufliches Engagement war nie mit ökonomischen oder materiellen Interessen verbunden. Darauf verwies er häufig selbst, wobei er das Thema in der Regel sehr emotional behandelte. Seine Devise fasste er kurz zusammen: "Beförderung ist Beseitigung" (OESTREICH 1924b, 7). In dem oben bereits erwähnten fingierten Interview, das er mit sich selbst führt, heißt es: "Ich habe mein Leben lang leidenschaftlich Wirksamkeit begehrt. Weder Eitelkeit noch Sucht nach Beispielhaftigkeit könnten mich also abhalten, in eine irgendwie geeignete Wirkungssphäre einzutreten. Nur einen Ehrgeiz habe ich: Es muß in Ehren vor mir selber geschehen! Ämterstreberei um höheren Gehaltes willen - das ist ja die Regel, trotz aller 'sachlichen' Verschleierungen - ist mir verhaßt." (ebd.) Deswegen habe er "die Oberstadtschulratsstellen

⁴³⁵ vgl. dazu die Begründung der Abspaltung des Bundes Entschiedener Schulreformer aus dem Philologenverein: Oestreich, Paul: Eine Richtigestellung. In: Oestreich 1924b, S. 42-45

⁴³⁶ An anderer Stelle schreibt Oestreich: "Mir liegt am Sozialismus gar nichts, mir ist Kapitalismus sehr gleichgültig, aber ich rieche den Gestank von Verfall und Unrecht und will das notwendige Leben der liebenden Gerechtigkeit und schaue die Wege dahin." Hier zit. n. Weise 1928, S.11. In Oestreich 1922 heißt es auf S.175: "Sozialismus ist für mich in weitem Umfange Volksbildungskampf, nicht Cliquengedränge von Zufallsgöttern. Ein rechter Kaplan kann mir lieber sein als ein seelenloser und streberischer Sozialist!"

⁴³⁷ vgl. dazu Weber 1985, S. 142

⁴³⁸ vgl. dazu Weber 1985, S. 656

⁴³⁹ vgl. dazu Weber 1985, S. 142

mehrerer Großstädte", "ein Dutzend Direktorenstellen und auch die leitenden Stellen in der thüringischen und sächsischen Lehrerbildung, in Jena und Leipzig" (ebd.) abgelehnt. Dies würde aber nicht bedeuten, dass er keine Verantwortung übernehmen wollte, vielmehr seien ihm in der "Hauptstadt", die er nach der Bundesgründung aus Treue nicht verlassen wollte, keine Ämter angeboten worden.

OESTREICHs "Verachtung bloßer Parteipolitiker" (BÖHM 1973, 72) und die strikte Verurteilung von Karrieredenken hängt eng zusammen mit dem Motiv der Erfolglosigkeit in seinem Leben. Das aus der Erfolglosigkeit des eigenen politischen Engagement entstandene Ressentiment gegen Parteiarbeit und Parteipolitik schrieb nicht nur die Strategie fest, sondern auch die Ablehnung jeglichen Strebens nach Aufstieg und <S. 197> Beförderung, die OESTREICH selbst gemäß seinen Ansprüchen versagt geblieben sind. In der Satzung des Bundes Entschiedener Schulreformer wurde deshalb auch verankert, dass der Bund keine Standes- und Berufsinteressen vertrete, sondern nur an der Verwirklichung seiner pädagogischen Forderungen arbeitete.⁴⁴⁰ Karriereambitionen und Aufstiegsdünkel waren in OESTREICHs Sinn als egoistische Motive zu werten und gingen auf Kosten der Bundesarbeit, dem Dienst an der Idee. "Aller wahre Schulreformkampf erstickt im Schlamm, weil die Würden- und Einkommensstreberei den Menschenunrat ins Vordertreffen ruft und weil die Fähigen stets aus der Kämpferfront weggelockt und weggekauft werden, um zu 'wirken!'" (a.a.O., 7)⁴⁴¹ OESTREICH sah seine Aufgabe in der vollkommenen Hingabe an die Idee der entschiedenen Schulreform. In einem Brief an Professor HARTSTEIN schrieb er: "Ich persönlich verachte die ganze Stellenbesetzerei, weil ich noch jedes Mal erlebt habe, daß die Karrierebesetzer den Charakter verloren und für die Schulreform nichts leisteten. Es geht eben um einen lebenslangen Aufklärungskampf, und dazu fehlt den meisten (...) die Puste und Hingabe"⁴⁴². Der Kampf für die als richtig erkannte Sache wird zur Aufopferung aus Überzeugung. Macht, die nicht aus dem Opfer entsteht, wirkt in OESTREICHs Augen stets korumpierend.⁴⁴³ "Wer politisch, auch kulturpolitisch, sich einsetzt, muß wissen, was er will: angenehmes Leben, hohes Einkommen, Staats- oder Parteiorden, 'Erfolge', 'Taten' - dann muß er Schilfrohr sein, das dem Augenblickswinde gemäß rauscht und sich biegt, dann ist er 'Politiker' im Sinne der Lehre vom 'kleinsten Übel des Augenblicks' und mit der Genugtuung scheinbar großer Wirkung - oder Weltgestaltung in organischem Wachstum -, dann muß er in ungeduldiger, nimmer müder Geduld den Boden aufreißen, das Klima ändern, die Pflanzen betreuen, vor allem die Menschengärtner seelisch-geistig zu beeinflussen trachten, dann muß er die Erfolge - klingende oder titulös, Behaglichkeit und Mandat - andern überlassen, denn - ihm als einem 'Änderer', 'Weltverbesserer', Ruhestörer, als einem gesellschaftlichen Gewissen wird wohl geheime Sympathie zuteil; aber öffentlich wird er gemieden, verlassen, verkauft." (OESTREICH <S. 198> 1924a, 5) OESTREICH beklagte immer wieder, dass er die Hauptlast der Bundesarbeit trage und sein Leben für den Bund opfere; von seinen Mitsreitern erwartete er den gleichen Einsatz. Dies verweist auf die Unterscheidung zwischen ethischer und exemplarischer Prophetie bei Max WEBER.⁴⁴⁴ Ein ethischer Prophet wie z.B. Zarathustra oder Mohammed, ist ein im Auftrag eines Gottes diesen und dessen Willen (als

⁴⁴⁰ vgl. Reintges 1977, S. 65

⁴⁴¹ vgl. zu diesem Thema auch Oestreich, Paul: Unum necessarium. In: Die Neue Erziehung. 12 (1930), S. 241-245

⁴⁴² Brief Oestreich- Prof. Hartstein vom 31.3.1921, zit. n. Neuner 1980, S. 53. In diesem Sinn läßt sich auch die Stelle im masch.schr. Lebenslauf von 1945 verstehen: "Ich darf ohne Prahlerei sagen, daß ich über jedem Verdacht der Ämterstreberei stehe, weil ich 1920-33 Dutzende höherer Ämter als Direktor, Stadtschulrat (Breslau, Magdeburg), als Oberschulrat, als Universitätsprofessor, abgelehnt habe, weil ich in meinem kulturellen Kampfe völlig unangreifbar sein wollte, durch das Beispiel wirkend."

⁴⁴³ Oestreich, Paul: Idee, Arbeit und Existenzberechtigung des Bundes Entschiedener Schulreformer. In: Die Neue Erziehung 8(1926), S. 551

⁴⁴⁴ vgl. dazu Weber 1985, S. 273

konkreten Befehl oder abstrakte Norm) verkündendes Werkzeug. Er fordert kraft seines Auftrages Gehorsam als ethische Pflicht. Ein exemplarischer Prophet hingegen, wie z.B. Buddha, zeigt am eigenen Beispiel den Weg zum religiösen Heil. Er hat keinen göttlichen Auftrag, sondern wendet sich an das eigene Interesse der Heilsbedürftigen. Bei OESTREICH gingen beide Formen ineinander über. Er verkündete, machte vor und forderte bezüglich der Lebensführung das gleiche Verhalten von anderen. Der permanente Kampf, die persönliche Aufopferung, die Umdeutung des Misserfolgs als Glauben an den Sieg der Idee, wurden nicht nur als Sinn des eigenen Lebens und Wirkens gedeutet. Durch die Parallelisierung der lebensgeschichtlichen Probleme mit den Problemen der Gesellschaft und Menschheit wurde die eigene Lösung als Universallösung für alle hypostasiert und im Bund Entschiedener Schulreformer institutionalisiert.

Ein anderer Konfliktpunkt im Bund Entschiedener Schulreformer verweist auf das Problem der Bewährung der charismatischen Autorität⁴⁴⁵ und entstand erst mit der inhaltlichen Wende zu kulturpolitischen Fragestellungen: die Stellung zur praktischen Erprobung des Schulmodells in Versuchsschulen des Bundes. In der Anfangszeit herrschte über dieses Thema Einigkeit. 1920 machte OESTREICH auf der zweiten Herrenhaustagung praktische Vorschläge zur Schulreform. Im Untertitel seines Redeabdruckes heißt es: "Schafft Versuchsschulen!" (OESTREICH 1920, 22) Auf der Reichsschulkonferenz betonte er in seiner Einheitsschulrede ebenfalls die Notwendigkeit der Errichtung von Versuchsschulen⁴⁴⁶ und forderte in der Abschlusserklärung: "Die Reichsschulkonferenz - so schlagen wir vor - richtet an das deutsche Volk, Regierungen, Parlamente, Städte, Industrie, Handel, Landwirtschaft, Arbeiterschaft usw. die dringende Bitte, alsbald durch Stiftungen und Sammlungen - jeder gebe nach seinem Vermögen, viel oder wenig - einen Vielmillionenfonds für Versuchsschulen zu schaffen, damit für bedeutsame Erzieherpersönlichkeiten und neue Auffassungen von der Schule die Möglichkeit der praktischen Erprobung bestehe. Einem vom Reichstag proportional der Parteienstärke zu besetzenden Kulturrat wäre die Entscheidung über die Verteilung der zur Verfügung stehenden Summen zu übertragen. Er hätte dabei möglichst den pädagogischen Neuversuchen aller Richtungen gleichmäßig gerecht zu werden." (RSK 1920, 1034) Trotz der sehr konkreten Vorschläge an dieser Stelle lehnte OESTREICH kurze Zeit später die Übernahme von Versuchsschulen rigoros ab und räumte höchstens die Möglichkeit einer ideellen Verantwortung des Bundes ein. "(...) Auf keinen Fall eine Bundesversuchsschule: sie würde belauert. Scheiterte sie, (...) so würde die Bundesidee, die unabhängig von allen 'Versuchen' richtig ist (...), vielleicht lange verschüttet."⁴⁴⁷

Im Hinblick auf die Analyse des lebensgeschichtlichen Fundamentes von OESTREICHs Schulmodell wird die Funktion dieses Reaktionsschemas deutlich. Indem OESTREICH die konkrete Einlösung seines Konzeptes verweigert, verhindert er nicht nur potentiell Misslingen, sondern steigert auch die Reinheit seiner Ideen, indem er Kompromisse, Veränderungen und Anpassung an reale Bedingungen ausschließt.

Dieser Wandel in der Akzeptanz von Versuchsschulen hatte nach Ansicht Ingrid NEUNERs seine äußere Ursache im Engagement eines Bundesmitgliedes.⁴⁴⁸

Im Frühjahr 1920 betraute der preußische Kultusminister Konrad HAENISCH Fritz KARSEN als Mitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer mit der Leitung einer Versuchseinheitsschule, in die die ehemalige Kadettenanstalt Lichterfelde umgewandelt werden sollte. Beteiligt waren an diesem Projekt, das im April 1920 begann, neben KARSEN noch einige andere Bundesmitglieder. Der Versuch scheiterte nicht nur daran, dass HAENISCH in

⁴⁴⁵ vgl. dazu Weber 1985, S. 140

⁴⁴⁶ vgl. dazu RSK 1920, S. 535

⁴⁴⁷ Oestreich, Paul: Glossen zur Bundesarbeit. In: Die Neue Erziehung 2(1920), S. 56, hier zit. n. Böhm 1973, S. 149

⁴⁴⁸ vgl. für die Darstellung im folgenden: Neuner 1980, S. 49ff

dem Gremium, das über Veränderungen befand, nur eine Stimme hatte. Entscheidend war, dass die Schule mit dem alten kaisertreuen Lehrpersonal und den gleichen Schülern, die zum Großteil aus adligen und deutschnationalen Familien stammten, weitergeführt wurde. Damit fehlte bei der Lehrer- und Elternschaft die nötige Reformbereitschaft. Nachdem KARSEN sich mit seiner Forderung nach einer Veränderung, bzw. Verbesserung dieser Voraussetzungen nicht durchsetzen konnte, trat er von seinem Amt als Schulleiter zurück. Das Projekt wurde, wie NEUNER deutlich macht, in der Presse stets in Bezug zum Bund Entschiedener Schulreformer gebracht und als Scheitern der Bundesideen angesehen. Dazu kam, dass KARSEN den Bundesvorstand vor seiner Amtsübernahme nicht befragt hatte. In der Vorstandssitzung vom 13.6.1920⁴⁴⁹ wurde beschlossen, eine öffentliche Erklärung zu den Vorgängen abzugeben: "Es wäre die letzte Gelegenheit für den Bund, einzugreifen, wenn ein bis in den Kern auf Militarismus und Autokratie basierendes Unternehmen zu vergeben ist. <S. 200> Seine noch schwachen Kräfte gehören andren Aufgaben. Lieber nur weiter agitieren, entzünden, sammeln, als durch solche, jeder Mißdeutung ausgesetzten Experimente die Bundesfundamente unterhöhlen (...) Lichterfelde ist weder seiner Entstehungsgeschichte nach noch seiner jetzigen Struktur nach ein Bundesunternehmen, eine 'Versuchsschule'! Es handelt sich um das kühne, vielleicht überkühne Tun einiger Mitglieder."⁴⁵⁰ Der Konflikt zwischen KARSEN und OESTREICH war nach OESTREICHs Rede auf der Reichsschulkonferenz, in der er sich von KARSENs Äußerungen distanzierte, nun auf dem Höhepunkt angelangt. KARSEN, DEITERS, WAGNER und WEGSCHEIDER-ZIEGLER traten in der Folge der Streitigkeiten aus dem Vorstand aus. OESTREICH wandte sich von diesem Zeitpunkt ab entschieden gegen die Einrichtung von Versuchsschulen. Die meisten Bundesmitglieder hingegen beschränkten sich auf die Ablehnung spezieller Versuche einer Reform-Musterschule, deren Scheitern abzusehen war und votierten für die Erprobung des Schulmodells und statt der Beschränkung auf Agitation für die Gesamtreform für eine Reform der kleinen Schritte. OESTREICH sprach in dieser Hinsicht von "sozial-politische[n] Milderungs- und Rettungsmaßnahmen", die letztlich nur "Betätigung neben dem Kernpunkt" wären.⁴⁵¹ Eine Ablehnung realer Schulpolitik und der zunehmenden kulturpolitischen Ausrichtung führte zu einer problematischen Konstellation im Bund. In seiner Überidentifikation mit der Bundesarbeit leistete er mit Abstand den größten Einsatz, isolierte sich aber völlig in seinen extremen Positionen. Um potentiellen Misserfolgen in der Realisierung der Konzepte zu entgehen, musste er sich auf die Agitation für die Idee, die zunehmend abstrakter wurde, beschränken. Damit löste er zunächst das Problem der Bewährung. Die eigentliche Lösung lag aber vor allem in der zweiten Phase des Bundes Entschiedener Schulreformer in der Inszenierung seines Charisma, die ihm die führende Rolle garantierte und so auch die von ihm vertretenen Ideen und Strategien auf den Bund festschreiben konnte.

Bezeichnend dafür war OESTREICHs Verhalten bei internen Konflikten, die die Bundesarbeit ständig begleiteten. Wie in zahlreichen Briefen und Zeitungsartikeln deutlich wird, trennte er bei Widerstand oder Kritik nicht Person und Sache, sondern reagierte emotional und persönlich angegriffen.⁴⁵² Kritik hielt er stets für unberechtigt und wies sie scharf zurück. OESTREICH zeigte keinerlei Kompromissbereitschaft. Seine unversöhnliche Haltung überdauerte Jahre. Mit der Androhung seines Rücktritts <S. 201> besaß er ein wirksames Druckmittel, das insofern funktionierte, als sein Einsatz von keinem anderen Mitglied erreicht wurde und das Weiterbestehen des Bundes ohne ihn fraglich war. OESTREICHs Position im Bund war deshalb schon in den ersten Jahren zentral, da er sich mit dieser Strategie durchset-

⁴⁴⁹ Neuner datiert die Erklärung auf den 13.7.1920. Das Datum der Sitzung wird in der Neuen Erziehung wie angeführt angegeben. Die zitierte Stelle bei Neuner 1980, S. 53 ist an vier Stellen unkorrekt wiedergegeben.

⁴⁵⁰ zit. n. Die Neue Erziehung 2(1920), Mitteilungen des Reichsbundes Entschiedener Schulreformer, S. 10

⁴⁵¹ Oestreich, Paul: Zehn Jahre Bund. In: Die Neue Erziehung 11(1929), S. 766

⁴⁵² vgl. die Beispiele bei Neuner 1980, S. 44ff

zen und seine Gegner verdrängen konnte. Die einzelnen Konflikte wurden von Ingrid NEUNER rekonstruiert. 1923 trat Adolf KOCH, der sich durch die Betreuung einer Junglehrer- und Jugendgruppe im Bund eine starke Lobby geschaffen hatte, aufgrund der Konflikte mit OESTREICH aus dem Vorstand aus. OESTREICHs Vorwurf gegen ihn lautete u.a., dass er durch seine "überaktive" Arbeit das Interesse der Bundesmitglieder ablenke. Die Diskussion, bei der andere Vorstandsmitglieder zu vermitteln suchten, wurde schließlich durch OESTREICHs Rücktrittsdrohung, falls die Angelegenheit nicht in seinem Sinn entschieden würde, beendet.⁴⁵³ Persönliche Differenzen zwischen OESTREICH und KAWERAU führten dazu, dass KAWERAU aus dem Vorstand ausschied und 1925 sogar den Bund endgültig verließ. Franz HILKERs Entschluss, als Oberschulrat nach Thüringen zu gehen, wo bei den Wahlen 1921 eine sozialistische Mehrheit erreicht worden war, führte zum Bruch mit OESTREICH. Dieser warf ihm wie auch Olga ESSIG und Anna SIEMSEN "Stellenjägerei" und "Karrieresucht" vor und befürchtete im Falle des Scheiterns Nachteile für den Bund. Der Konflikt mit Franz HILKER entstand nach dessen Kritik am sinkenden wissenschaftlichen Niveau der Neuen Erziehung. Als OESTREICH HILKER vorwarf, er würde Kritik üben, sich aber an der Gestaltung der Zeitschrift nicht beteiligen, forderte HILKER, Meinungsverschiedenheiten durch offene Aussprachen und friedlichen Austrag zu lösen und nicht, wie von OESTREICH praktiziert, die eigene Ansicht im Vornhinein als unabänderlich anzusehen.⁴⁵⁴ OESTREICHs schriftliche Antwort wertet NEUNER als typische Reaktion auf eine solche Kritik: "Ich hatte gehofft, Sie würden diese Kritik, die Sie mir gestern ins Haus sandten, in der Generalversammlung aussprechen. Ich hätte Sie dann zum Vorsitzenden vorgeschlagen und wäre selber mit meiner Frau aus dem Vorstand ausgeschieden. (...) Ich muß gestehen, daß Ihre Bemerkung, daß die Neue Erziehung ihre Abonnenten verloren habe, weil sie unwissenschaftlich sei, kein Niveau hat, mich getroffen hat; Ihr Brief ist eine der Hassstaten, in denen man an mir abreagiert, weil man selber ein Unrecht fühlt (...)."⁴⁵⁵ NEUNER stellt fest, dass OESTREICH offensichtlich daran interessiert war, HILKER und KAWERAU aus dem Bund zu verdrängen.⁴⁵⁶ Zum <S. 202> Konflikt mit KAWERAU existiert ein Kommentar von E. KORTE: "Am meisten aber schadete sich P. Oestreich durch seine dünnhäutige Empfindlichkeit, mit der er noch so sachlich vorgebrachten Widerspruch persönlich nahm (...) Man bekam von Jahr zu Jahr mehr den Eindruck, daß er im Grunde ein stark egozentrischer, verkrampfter Charakter war, der in dem BeSch seine Hausmacht sah und in jeder Kritik den Versuch witterte, ihn aus seiner führenden Stellung zu verdrängen (...) Da dem Bund ein durchschlagender Erfolg im Sinne Paul Oestreichs versagt blieb, steigerte sich Oestreich immer mehr in pharisaischer Selbstgerechtigkeit und Unerträglichkeit (...) 1925 hat mir Dr. Kawerau erzählt, Oestreich habe ihm vorgeworfen: 'Sie haben neben mir gegessen mit dem Dolch in der Hand!' Ganz Oestreichs Stil, ganz seine ewige Angst um den Thron. Ich habe Kawerau selten ärgerlich, nie sonst traurig gesehen. Jetzt trauerte er über ein solches Maß an Verblendung, über ein solches Ende einer sechsjährigen Kampfgemeinschaft."⁴⁵⁷

Bis 1925 waren auch Anna SIEMSEN und Olga ESSIG aus dem Bund ausgetreten. Mit zahlreichen anderen Mitgliedern häuften sich die Konflikte und Meinungsverschiedenheiten, die meist zur Abgabe von Ämtern und Rücktritten führten. Sie entstanden vor allem dadurch, dass sich OESTREICH um alles selbst kümmerte und die anderen Mitglieder bevor-

⁴⁵³ vgl. Neuner 1980, S. 128ff

⁴⁵⁴ Brief Hilker-Oestreich v. 22.9.1924, vgl. auch Neuner 1980, S. 135

⁴⁵⁵ Brief Oestreich-Hilker v. 24.9.1924

⁴⁵⁶ vgl. Neuner 1980, S. 141

⁴⁵⁷ Bericht von Dr. E. Korte. In: Anhang zur Examensarbeit von Hedda Niederhoff: Siegfried Kawerau und sein Beitrag zur entschiedenen Schulreform, PH Berlin 1964 (unveröff.). Hier zit. n. Neuner 1980, S.142

mundete.⁴⁵⁸ Karl O. PAETEL schreibt in der Festschrift zu seinem 80. Geburtstag: "Es war nicht leicht, mit Oestreich zu arbeiten, vor allem aber weigerten sich sehr bald alle mit ihm theoretisch übereinstimmenden Leute, sich durch ihn als 'repräsentiert' zu empfinden. Sie hatten immer den leisen Verdacht, daß im Grunde Paul Oestreich nur sich vertrat, das aber ganz und ohne Rückhalt." (Menschheitspädagogik 1948, 31) Seine Entscheidungen erfolgten häufig ohne Rücksprache mit den anderen. Über seine Dominanz beschwerte sich schon 1920 ein Bundesmitglied: "Man hat keinen Platz neben Ihnen (...) Deshalb wird die ganze Bewegung aus heterogenen Einzelleistungen bestehen bleiben und nicht zur eigenschöpferischen Gemeinschaftsarbeit sich ausleben (...) ich blieb so lange (...), um abzuwarten, ob Ihre <S. 203> dauernde Versicherung demokratischer Geschäftsführung die gewichtigsten Proteste von Karsen, Ziegler und anderen zu dem Antrag einbeziehen würde. Nein! Sie entschieden wieder selbst."⁴⁵⁹ Die zahlreichen Kämpfe und Austritte lähmten die Bundesarbeit und konnten nur durch OESTREICHs extremen Arbeitseinsatz überwunden werden, den er allerdings von allen Mitgliedern erwartete. Erfolg und Misserfolg des Bundes schrieb OESTREICH sich selbst zu und verknüpfte beides mit seiner Person. Damit hintertrieb er die auch von ihm satzungsmäßig verankerte kollegiale und demokratische Struktur der Bundesorganisation. Dieser Widerspruch deutet auf die eminente Bedeutung des Bundes Entschiedener Schulreformer für OESTREICHs Selbstdefinition hin. Nur so ist zu verstehen, dass OESTREICH seine ganze Kraft in die Existenz des Bundes setzte und alle Verantwortung übernehmen musste. Schon zu Beginn wurde er federführend bei der Entwicklung des Schulmodelles und bestimmte die inhaltliche Arbeit des Bundes. Nach dem Abschluss der Konzepte drohte ihm seine führende Position zu entgleiten. Seine unflexible Haltung, was die Strategie der Bundesarbeit betraf, der Verzicht auf die realpolitische Durchsetzung des Schulmodells, wie auch die inhaltliche Neuorientierung in der Form von Kulturpolitik fungierten als Maßnahmen der Identitätssicherung. Schulversuche hätten bedeutet, das Risiko des Misslingens einzugehen. Zudem wäre die Aufgabenverteilung im Bund unüberschaubar und nicht mehr zentral zu lenken gewesen. Aufgrund der demokratischen Struktur des Bundes hätte dies für OESTREICH bedeutet, sich den anderen auszuliefern. Indem er sich durch sein großes Engagement unentbehrlich machte, unterlief er die organisatorische Struktur und benutzte seine Position, um den mehrköpfigen Vorstand auszuheben und sich die Führung zu verschaffen. So umging er zunächst das Moment der Bewährung der Bundesarbeit, verhinderte ihr Scheitern aber genauso wie ihren Erfolg. Bis 1925 war von allen Gründungsmitgliedern nur noch OESTREICH übrig. Alle 'Getreuen' der Anfangszeit, so formulierte OESTREICH, seien aus dem Bund ausgeschieden.⁴⁶⁰ Das Interesse der Öffentlichkeit für den Bund Entschiedener Schulreformer nahm in den Jahren 1923-1925 stark ab. In einem Brief OESTREICHs heißt es: "So müssen Sie sich überall die Sache so finster wie möglich vorstellen (...) Der Bund liegt überall, wie die ganze Zeit, im Sterben und flackert wohl noch dort auf, wo ich meine Knochen zu Markte trage."⁴⁶¹ Wie aus einem Brief an HOEPNER hervorgeht, akzeptierte OESTREICH die meisten <S. 204> der Vorstandsmitglieder nicht.⁴⁶² Er dachte an die Auflö-

⁴⁵⁸ In einem Brief Ilgners an Oestreich heißt es: "Wenn ich bloß wüßte, warum Sie sich soviel unnötige Sorgen und Arbeit machen und dann hinterher schimpfen, daß Sie alles auf dem Halse hätten!! Ich bin wirklich kein Vollidiot! Alles, aber auch alles ohne jede Ausnahme, was Sie mir auf der Karte vom 16. schreiben, habe ich längst von Heidelberg aus getan! (...) Am allerwenigsten sollten Sie sich über Arbeit beklagen, die Sie sich selbst aufladen, ohne daß es nötig wäre, und mir dann noch Vorwürfe deswegen machen. Denn etwas anderes kann man aus Ihren Worten wirklich nicht herauslesen als die (unberechtigte) Empörung, daß ich verreise, während Sie zu Hause sitzen müssen und 'meine Arbeit auch noch machen!'" (Brief und Karte Ilgner-Oestreich v. 20.4.1925)

⁴⁵⁹ Brief Lier-Oestreich v. 14.4.1920

⁴⁶⁰ Brief Oestreich-Emmel v. 28.10.1925

⁴⁶¹ Brief Oestreich-Könekamp v. 14.12.1925

⁴⁶² Brief Oestreich-Hoepner v. 21.1.1926

sung des Bundes, bis es durch Wilhelm HOEPNER zu gravierenden personellen Veränderungen kam. HOEPNER, der seit 1921 Mitglied des Bundes war, hatte sich aus gesundheitlichen Gründen aus der Vereinsarbeit zurückgezogen, bis ihn OESTREICH 1925 bat, sich wieder zu engagieren. Im August 1925 wurde er Vorstandsmitglied.⁴⁶³ "Er war ein überzeugter Anhänger Paul Oestreichs und versuchte stets, alles nach dessen Wünschen zu regeln. Dabei übernahm er anscheinend des öfteren auch die Einstellung Oestreichs bestimmten Personen gegenüber." (NEUNER 1980, 251) So verließen u.a. Käthe FEUERSTRACK, die OESTREICH als Intrigantin und Aufstiegsweib bezeichnete⁴⁶⁴, und DANZIGER den Vorstand. Damit waren die personellen Probleme in OESTREICHs Sinn gelöst, da er sich im Vorstand nun nicht mehr mit engagierten Mitgliedern auseinandersetzen musste. Er "war unumstrittener Führer und bestimmte die inhaltliche Arbeit" (NEUNER 1980, 253) Auch "Die Neue Erziehung" gab er inzwischen allein heraus. HOEPNER hatte zu OESTREICHs Entlastung die organisatorischen Aufgaben übernommen. Einer Helferguppe oblag der Versand von Einladungen, Vervielfältigungen von Rundschreiben oder das Kassieren von Mitgliedsbeiträgen. Ein Arbeitsausschuss diente zur Werbung von Mitgliedern und neuen Abonnenten für "Die Neue Erziehung". Eine Gruppe von 20 Mitgliedern traf sich vierzehntägig zur Diskussion, den Bezug zur Praxis stellten Pädagogische Arbeitsgemeinschaften her.⁴⁶⁵ Die Entlastung von organisatorischen Aufgaben ermöglichte es OESTREICH, sich intensiv der Vortragstätigkeit zu widmen. NEUNER zählt für den Monat November des Jahres 1926 sechs Vorträge außerhalb Berlins.⁴⁶⁶

Die Struktur des Bundes war nun auf OESTREICH zugeschnitten, und die Mitarbeiter akzeptierten seine führende Position. Damit erfolgte, wie WEBER formulierte, die "gesicherte, freie, aus Hingabe an Offenbarung, Heldenverehrung, Vertrauen zum Führer geborene, Anerkennung durch die Beherrschten." (WEBER 1985, 140) Die Anerkennung der Qualität des charismatisch Qualifizierten wird zur Pflicht und ist "psychologisch eine aus Begeisterung oder Not und Hoffnung geborene gläubige, ganz persönliche Hingabe." (ebd.) Auf einer Karte FINKENSTÄDTs an OESTREICH vom 31.12.1926 heißt es: "Soviel an uns liegt, wollen wir durch treue, fleißige Mitarbeit Ihr <S. 205> großes Werk zu fördern suchen. Hoffentlich gelingt es uns im neuen Jahr besser als im vergangenen, Sie von hemmender Nebentätigkeit zu entlasten." HOEPNER, der zu OESTREICHs Vertrautem wurde, versuchte Konflikte so gut wie möglich von ihm fern zu halten und Rücksicht zu nehmen auf seine angespannte psychische und körperliche Verfassung.⁴⁶⁷ Es traten in dieser Hinsicht selten Probleme auf, da es im Bund kaum noch profilierte Mitglieder gab, mit deren Meinung sich OESTREICH auseinandersetzen musste.⁴⁶⁸ Im Gegensatz zu den Jahren bis 1925 gab es in dieser Phase der Bundesarbeit keine Krisen mehr, da die anderen Vorstandsmitglieder sich OESTREICHs Theorie und Strategie anschlossen und sich vornehmlich organisatorischen Aufgaben widmeten.

In den Anfangsjahren kämpfte OESTREICH um seine Führungsposition, aber erst nach der personellen Umstrukturierung wurde die Bundesarbeit völlig nach seinen Vorstellungen ausgerichtet. Damit konnte sie keine neuen Anregungen und Impulse mehr aufnehmen, und der Bund verlor zunehmend an Bedeutung. Mit seinem Verbot 1933 war auch seine Geschichte beendet. Er erfuhr nach 1945 keine Fortsetzung, auch das Einheitsschulmodell wurde nicht

⁴⁶³ vgl. dazu Neuner 1980, S. 251

⁴⁶⁴ In einem Brief von Oestreich an Hoepner steht zu Käthe Feuerstrack: "Die Frauen sollen erst noch Menschen werden. Sie sind es noch nicht, wenigstens nicht diese Aufstiegsweiber." Hier zit. n. Neuner 1980, S. 305

⁴⁶⁵ vgl. dazu Neuner 1980, S. 264

⁴⁶⁶ vgl. Neuner 1980, S. 267

⁴⁶⁷ In diese Zeit fallen Oestreichs Scheidung, seine erneute Heirat und die Scheidung von der zweiten Frau.

⁴⁶⁸ Otto Tacke griff Oestreich und seine Agitationsstrategie 1930 stark an und evozierte damit eine größere Auseinandersetzung. Vgl. dazu Neuner 1980, S. 257

rezipiert. Bleibend ist die Verknüpfung von OESTREICHs Namen mit dem Bund Entschiederer Schulreformer. Das Ende des Bundes zeigt sich auch als persönliche Tragik Paul OESTREICHs. Die Struktur nach 1925 schien exakt auf seine Bedürfnisse zugeschnitten. Er konnte diejenigen Bereiche pflegen, in denen seine charismatischen Fähigkeiten zum Tragen kamen: den Anstoß zu geben für die Reflexion und die Werbung für sein Programm. Damit gelang es ihm, was Max WEBER mit dem Begriff Veralltäglichsung fasst, von sich fernzuhalten. Er konnte so ausschalten, womit er in den ersten Jahren seiner politischen Tätigkeit erfolglos kämpfte: Parteistrukturen, Karrieren, Kompromisse, Mehrheitsentscheidungen und Konkurrenzsituationen. Übrig blieb die reine Lehre. Insofern lässt sich behaupten, dass OESTREICH sich im Laufe der Zeit sein Charisma durch die geeignete Institution, die nachträgliche Herstellung von schlüssigen Zusammenhängen im Lebenslauf⁴⁶⁹ und die Anpassung der Inhalte geschaffen hatte. Die Selbstinszenierung OESTREICHs erfolgte nicht als bewusster Akt, sondern ergab sich aus dem Zusammenwirken biographischer und kontingenter Bedingungen, das seine eigene Dynamik entwickelte. <S. 206>

Nach 1945 wurde OESTREICH zum Propheten ohne Gemeinde. Er trat 1946 der SED bei, habe sich aber, so BÖHM, nie bedingungslos den Parteimaßnahmen untergeordnet, sondern kritisierte die Pressezensur und kämpfte gegen die Teilungsbestrebungen.⁴⁷⁰ Obwohl OESTREICH an der Diskussion um die Schulreform beteiligt war, legte er sein Schulmodell nicht wieder vor.⁴⁷¹ Seine Publikationen jener Jahre zeigen, dass er sich primär mit Grundsatzthemen und nicht mit Organisatorischem beschäftigte. In den Sitzungen der Berliner Schulrätekonzferenz bestand OESTREICH, so BÖHM, auf Grundsatzentscheidungen über Aufgabe und Gestalt der künftigen Einheitsschule, bevor er sich an der konkreten Ausgestaltung beteiligte.⁴⁷² Als SED-Schulrat kämpfte er in Berlin-Zehlendorf mit großem Einsatz, aber auf verlorenem Posten für die geplante Einheitsschule und wurde 1948 in den Ost-Sektor versetzt. Diese "getarnte Entlassung"⁴⁷³ führte zur Verweigerung seiner Pension durch den Westberliner Magistrat, die OESTREICH 1950 im Alter von 72 Jahren beantragte. Ein von OESTREICH angestrebter Rechtsstreit dauerte bis 1956 und endete erfolglos. OESTREICH gewann großen Einfluss auf die Beratungen der Berliner Schulrätekonzferenz, da er "aufgrund seiner Autorität im Kreise der Kollegen stark beachtet wurde" (BÖHM 1973, 171) und sich ein Großteil der sozialdemokratischen Schulräte an seinen Vorschlägen und Plänen orientierte. Der Schulgesetzentwurf für Groß-Berlin, der sich an den SED-Entwurf 1947 stark anlehnte, entsprach schließlich OESTREICHs Idealvorstellungen.⁴⁷⁴ Das Gesetz konnte durch die beginnende Spaltung aber nicht in beiden Teilen der Stadt in Kraft treten und wurde im Westen zum Mittelpunkt antisozialistischer Kritik.⁴⁷⁵ Damit war OESTREICH auch in der letzten Phase seines öffentlichen Wirkens trotz zahlreicher Ehrungen im Osten nur bedingt Erfolg beschieden. Auch dieser Neuanfang am Lebensabend, er starb am 28.2.1959, stand unter schlechten Zeichen. Er blieb der "Prediger in der Wüste", wie Fritz HELLING zu seinem 80. Geburtstag formulierte.⁴⁷⁶ Die letzten Sätze seiner Autobiographie, 1943 geschrieben, geben treffend die Bilanz seines Lebenswerkes: "Der Mensch steht immer

⁴⁶⁹ So ist in diesem Zusammenhang die relativ früh, im Alter von 48 Jahren erschiene Autobiographie bemerkenswert, wie auch die Existenz des handschriftlichen autobiographischen Manuskriptes.

⁴⁷⁰ vgl. Böhm 1973, S. 160

⁴⁷¹ Es gab nur eine Neuauflage der "Schule zur Volkskultur" 1947.

⁴⁷² vgl. Böhm 1973, S. 163

⁴⁷³ Brief v. Rechtsanwalt Dr. Kaul-Oestreich v. 2.10.1953, hier zit. n. Böhm 1973, S. 166

⁴⁷⁴ U.a. auf Oestreichs Initiative gingen die achtjährige Grundschule und die Ablehnung von Privatschulen zurück (vgl. Böhm 1973, S. 171)

⁴⁷⁵ Aufgrund dieser Diffamierung ergriff Oestreich häufig gegen den Westen Partei. Von dieser Position aus seien, so Böhm, auch alle politischen Angriffe Oestreichs seit 1949 auf die Politik der Bundesrepublik zu verstehen. (Böhm 1973, S. 174)

⁴⁷⁶ Menschheitspädagogik 1948, S. 25

zwischen Wahn und Licht, zwischen der teufl[is]chen Verführung prunkhafter 'Erfolge' und der lang<S. 207>samen, oft unsichtbaren, die Welt durchsäuernden Wirkung. Sein Glück muss errungen werden, indem er den Rausch abtut. Zu dieser politischen und religiösen, zu dieser totalen Menschheitsaufgabe die Jugend des deutschen, innig geliebten Volkes zu erziehen, zu wecken, reif zu machen, dazu zog einmal der 'Entschiedene Schulreformer' aus, in dem Hängen an dieser Sicht und Aufgabe verbrennt er seine letzte Lebenskraft." (OESTREICH 1947a, 99)

Die Melancholie dieser Schlusssätze zeugt von einem Leben, dem die Erfüllung weitgehend versagt geblieben ist. Das schwere Los der Kindheit, ihre Hypothek für die Jugend, die Diskrepanz eines hohen Einsatzes im politischen Engagement zu seinem Erfolg und die Energie, die ihn bis ins hohe Alter immer wieder zum Neuanfang und zu neuen Lösungen antrieb, prägten einen Menschen, der trotz allem den Mut nicht verlor und Bewunderung verdient. Im Licht der Biographie ließ sich OESTREICHs eigenwillige pädagogische Reflexion erläutern und aus dem historischen und persönlichen Kontext heraus verstehen.

Biographische Konstellationen pädagogischer Theoriebildung finden sich auch bei anderen Pädagogen jener Zeit. Die Antworten variieren wie die Lebensgeschichten, weisen aber doch verbindende Aspekte auf. Davon handelt das letzte Kapitel. <S. 208>

IV. Melancholie und Pädagogik

Die vorangegangene Analyse der pädagogischen Semantik Paul OESTREICHs klärte die biographischen Hintergründe auf und versuchte von daher den utopisch-spekulativen Charakter seines Erziehungsdenkens zu verstehen. So wurde am Beispiel deutlich, wie gerade Gedanken über Erziehung Zukünftiges, Erhofftes und Nicht-Reales symbolisch präsentieren können. Für Paul OESTREICH bestand die Funktion der pädagogischen Reflexion darin, dass sie zur idealen Lösung seiner Kindheitsprobleme, seiner Defiziterfahrungen und seines Leidens wurde und seine Hoffnungen symbolisch vermittelte.

Das utopische Moment des Pädagogischen darf aber nicht nur im Hinblick auf die persönlich-lebensgeschichtlichen Umstände betrachtet werden, sondern muss auch geschichtlich, d.h. in bezug auf die Epoche gesehen werden. Aus der Erfahrung und der Kenntnis einer als unbefriedigt und defizitär erlebten Gegenwart resultiert die Hoffnung auf eine lebenswerte Zukunft. Erst in der Kombination mit einem spezifischen persönlichen Hintergrund formieren sich individuelle Antworten, die die Lösung für die Misere der Zeit bereitstellen wollen. Erziehungsdanken bietet dabei in seiner ihm eigenen Kombination von "realistischem Sehen und idealistischem Wollen"⁴⁷⁷ in besonderem Maß die Möglichkeit, eine Welt ohne Defizite symbolisch vorwegzunehmen.

Das letzte Kapitel fasst die Erfahrung der Zeit im Begriff der Melancholie und fragt danach, welcher Art die historische Erfahrung ist und warum sie gerade in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg pädagogische Hoffnungen motiviert (IV.1.). Am Beispiel einiger Pädagogen jener Zeit wird dargestellt, wie Erziehungsdanken aus der Melancholieerfahrung resultiert und Lösungen für das Leiden an der Zeit bereitstellt. An Kurt HAHN, Rudolf STEINER, Janusz KORCZAK und Leonard NELSON sollen Gemeinsamkeiten und unterschiedliche Pointierungen der Lösungen deutlich werden (IV.2.). <S. 209>

⁴⁷⁷ in Anlehnung an Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/Main 1988, S. 171

1. Melancholie als die Erfahrung der Epoche

Das Utopische muss geradezu als ein "Wesenszug des Pädagogischen"⁴⁷⁸ gesehen werden. Insbesondere das Verhältnis der Generationen zueinander zeigt, wie die Erziehung im Spannungsfeld zwischen Vergangenheit und Zukunft steht. "Im Kind wird die Chance des originalen Neubeginns, die den Eltern versagt ist, gesehen." (SAUER 1964, 5) Es geht also um Lösungen für Defektives, falsch Gewordenes oder Verpasstes. Dies lässt sich auf den pädagogischen Binnenbereich beziehen, aber auch auf die Erfahrung der Welt im ganzen. Jede konstruktiv reflexive Vorwegnahme der Zukunft, so lautet die Annahme, hat ihren Ausgang in der kritischen Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Wirklichkeit. Dieses Moment fasst HEITKÄMPER in die Kategorien der "Projektion" und der "Verbesserung", die er für pädagogische Utopien erarbeitet.⁴⁷⁹

Die Frage nach der Zukunft ist eine explizit pädagogische, d.h. der pädagogischen Reflexion, und dies zeigt sich nicht nur in der besonderen Rolle die Erziehung in politischen Utopien spielt⁴⁸⁰, sondern auch in den Vorformen ihrer wissenschaftlichen Theoriebildung.⁴⁸¹ So liegt in der Pädagogik der Aufklärung der Schwerpunkt auf einem "rational-fortschrittlichen Denken" (SAUER 1964, 17), dessen Ausgangspunkt die Kritik an den Misständen der Zeit ist. In seinem Roman "Carl von Carlsberg oder über das menschliche Elend"⁴⁸² offenbart Christian Gotthilf SALZMANN seine ganz persönliche Betroffenheit über das Elend und die Not des Volkes.⁴⁸³ Die Sorge um die Landbevölkerung und ihre Lebensumstände findet sich ebenso bei ROUSSEAU, ROCHOW und PESTALOZZI. Volkserziehung wird zur großen Aufgabe der Aufklärungspädagogik: "Den scheinbar heillosen Zuständen des Landlebens tritt der Glaube an die Macht der Vernunft entgegen, die nur in der richtigen Weise befreit und eingesetzt werden muss. Das kann durch Unterrichtung über das geschehen, was dem Bauern bisher vorenthalten wurde. Das Wissen um die notwendigsten Belange seines Daseins, v.a. seines Berufes, soll ihn von seiner Unmündigkeit befreien." (SAUER 1964, 20) Aus dem Denken <S. 210> selbst entsteht eine Vision, die ein utopisches Bild der Zukunft schafft, in der alles besser sein wird. Häufig werden die pädagogischen Ideen in die literarische Form des Traumes gefasst⁴⁸⁴ und, zeitgebunden, Nützlichkeit und Brauchbarkeit zu den Zielen der Erziehung erhoben.⁴⁸⁵ Bei den Philantropen wie auch bei FICHTE liegen die Wurzeln der Erziehungshoffnung in der empirisch erfahrenen historischen Realität und den Kritik an den gegenwärtigen Zuständen. Dennoch dominieren in FICHTEs Überlegungen zum Erziehungsstaat die philosophisch-spekulativen Voraussetzungen, die die inhaltlichen Probleme, die die Zeit aufgibt, unberücksichtigt lassen und seinen Plan der Nationalerziehung den utopischen Charakter antragen.⁴⁸⁶

⁴⁷⁸ Sauer, Karl: Der utopische Zug in der Pädagogik. Weinheim 1964, S. 5

⁴⁷⁹ Heitkämper, Peter: Die Relevanz der Utopie in der Pädagogik. In: Kanz, Heinrich (Hg.): Einführung in das erziehungswissenschaftliche Studium. Stuttgart 1973, S. 31. Heitkämper legt der Analyse Platons, Goethes und Fichtes pädagogische Utopien zugrunde und wendet die erarbeiteten Kategorien der Projektion, Verbesserung, Isolation und der vollständigen Umgebung auf reformpädagogische Ansätze und moderne pädagogische Theorien an.

⁴⁸⁰ vgl. dazu Sauer 1964, besonders S. 12ff

⁴⁸¹ vgl. dazu auch Bokelmann, Hans: Zukunft - ein Bestimmungsmoment erzieherischen Handelns. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 45(1969), S. 173-206

⁴⁸² erschienen in Leipzig 1783-1787

⁴⁸³ vgl. dazu Sauer 1964, S. 18

⁴⁸⁴ so u.a. bei Salzmann und Resewitz. Vgl. dazu Sauer 1964, S. 23ff

⁴⁸⁵ vgl. dazu auch Luhmann/Schorr 1979, S. 69ff, die darauf verweisen, daß im Begriff der Brauchbarkeit die Reflexion der Leistungserwartungen der wirtschaftlichen Gesellschaft an das Erziehungssystem in den Vordergrund treten.

⁴⁸⁶ vgl. dazu Sauer 1964, S. 31

Neben diesen rationalen Ansätzen verweist SAUER auf die Bedeutung des Mythos im pädagogischen Denken und nennt die utopischen Hoffnungen der Jugendbewegung zu Beginn des Jahrhunderts das "große geschichtliche Beispiel, das Mythos und Jugend in einer politischen und pädagogisch höchst bedeutsamen Weise in einer 'Bewegung' vereinigt zeigt." (SAUER 1964, 35) Ihren Hintergrund hatte sie in der Kulturkritik, die gegen Ende des vorigen Jahrhunderts einsetzte und mit der sich eine "Lebenshaltung aus mythisch-mystischer Tiefe" (a.a.O., 37) entwickelte. Die Gedanken LANGBEHNS, LAGARDES, NIETZSCHEs, KLAGES' und auch SPENGLERs bereiteten den Boden für eine Verleugnung der Vernunft und eine Wendung zum Irrationalen. Zu Leitbildern wurden historische Helden und die idealisierte, romantisch verklärte bäuerliche Welt wurde zum Ausgang für den Mythos vom Volk. Mythos und Utopie verschmolzen aber nicht nur in der Jugendbewegung. Vielmehr brachte der Beginn des 20. Jahrhunderts eine Konjunktur chiliastischer Hoffnungen. Auch hier wurde das Unbehagen und die Unzufriedenheit mit der Zeitsituation der Anlass für die Suche nach neuen Antworten, die der Existenz wieder Sinn verleihen sollten.

Spricht man von "messianischen", "eschatologischen" Bewegungen oder von Prophetismus - das entscheidende Kriterium für eine soziologische Definition des Chiliasmus ist nach MÜHLMANN die "kollektive Aufbruchbereitschaft zur Erlangung oder Verwirklichung eines heiß ersehnten, 'paradiesischen' Glückszustandes auf Erden."⁴⁸⁷ Die situative Voraussetzung für das Auftreten von Chiliasmus ist charakterisierbar als "kritische Situation", wenn bei bestimmten Gruppen Zustände des Leidens, der Enttäuschung, Erbitterung und Gefühle der Ausweglosigkeit als real historische Erfahrungen <S. 211> zu Projektionen auf psychischer Ebene führen. Dabei spielt eine Rolle, dass die Gegenwartssituation geistig nicht bewältigt und in ihren Zusammenhängen nicht durchschaut werden kann.⁴⁸⁸ Unter psychologischen Gesichtspunkten kommt es dabei zur Resignation, weil sich die eschatologischen Hoffnungen nicht erfüllt haben. Chiliastische Bewegungen dieser Art können sich auf niedrigem Niveau stabilisieren und als Sekten formieren, die so zu einer institutionalisierten Form werden, um sich mit dem Gegebenen zu arrangieren.

Um die Jahrhundertwende entstanden in großer Zahl Gruppierungen, die sich mehr oder weniger unter diese Charakteristik subsumieren lassen. Aus einem neuen Interesse an Kulturlandungen, Mythen und religiösen Symbolen heraus bildeten sich Gruppen, die an eine Lebensreform über das Kultische glaubten oder sich als Begründer einer neuen Religion sahen, wie z.B. der Kosmiker-Kreis in München, zu dem WOLFSKEHL und KLAGES zählten, der esoterische GEORGE-Kreis oder der Monte-Verità bei Ascona, wo man den dritten Weg zwischen Kapitalismus und Sozialismus zu verwirklichen suchte durch Licht- und Luftbäder, die Wiederentdeckung des Körpers, Vegetarismus oder Theosophie, die Kultivierung ekstatischer Ausdruckstanzes oder den Bau von Tempeln. Dazu zählte auch die "Neue Gemeinschaft" der Friedrichshagener Bohème mit den Brüdern HART, Erich MÜHSAM, Gustav LANDAUER und FIDUS, die Frühlings- und Sonnenaufgangsfeste, Todes- und Freudenfeste veranstalteten. In der Lebensreformbewegung sammelte sich vornehmlich der bürgerliche Teil, es partizipierte aber auch eine andere Randgruppe an den apokalyptischen Endzeithoffnungen. Die von Ulrich LINSE als "barfüßige Propheten" oder "Kohlrabiapostel" titulierten Aussteiger, drop-outs oder Wanderheiligen verließen häufig gesellschaftliche Bahnen und Karrieren, um in freiwilliger Armut und Askese zu leben. Das propagierte Ziel auch bei dieser Gruppe war der weltimmanente Heilszustand für Individuum und Gesellschaft, also Heilserwartungen und Erlöservisionen.⁴⁸⁹

1924 erschien Carl Christian BRYs Buch "Verkappte Religionen", das den Untertitel "Kritik des kollektiven Wahns" trägt. BRY analysiert hier kritisch die damals in großer Zahl entste-

⁴⁸⁷ Mühlmann, Wilhelm: Rassen Ethnien Kulturen. Neuwied/Berlin 1964, S. 325

⁴⁸⁸ vgl. Mühlmann 1964, S. 332ff

⁴⁸⁹ Linse, Ulrich: Barfüßige Propheten. Erlöser der zwanziger Jahre. Berlin 1983

henden Heilslehren und Ausdrucksformen eines neuen Weltgefühls, die alle den Anspruch erhoben, die Lösung für die Misere bereitzuhalten. BRYs Aufzählung ist weit gestreut: Zu den verkappten Religionen zählen "Esperanto, Sexualreform, rhythmische Gymnastik, Übermenschen, Faust-Exegese, Gesundbeten, Kommunismus, Psychoanalyse, Shakespeare ist Bacon, Weltfriedensbewegung, Brechung der <S. 212> Zinsknechtschaft, Antialkoholismus, Theosophie, Heimatkunst, Bibelforschung, Expressionismus, Jugendbewegung, Genie ist Wahnsinn, Fakir-Zauber, Haß gegen Freimaurer und Jesuiten, endlich das weite Gebiet des Okkultismus, das wiederum seine eigenen siebenfachen Hexenalphabete hat."⁴⁹⁰ Verkappte Religionen sind in BRYs Verständnis auch die Abstinenzbewegung, Zahlenmystik, Astrologie, Zionismus, Antibünde, Yoga, amor fati, Wünschelrute, Atlantis oder Vegetarianismus. Hier münden alle jene "Strömungen und Wirbel" (BRY 1979, 34) ein, die die Zeit erregten und bewegten. Nach BRY spielt, in Abgrenzung zur transzendenten Sinnsuche der Religionen, für alle Bewegungen dieser Art eine Rolle, dass sie an etwas glauben, das "hinter der Welt" liegt. Doch nicht nur die Erkenntnis der noch nicht realisierten Möglichkeiten, mit Hilfe derer die alte Welt erobert werden sollte, sondern die Überzeugung, die Not "aus einem Punkte" (a.a.O., 38) kurieren zu können, lassen solche Bewegungen zur Monomanie werden, indem alles der eigenen Weltanschauung eingepasst und zu ihrer Bestätigung umgedeutet wird. Wenn der Pazifist nicht mehr nur Kriege verhindern, sondern in gleichem Maße einen friedlichen Menschentypus verwirklichen wolle, spreche er nicht mehr nur für einen Teil, sondern für die ganze Welt und leide, wie dies für die verkappten Religionen typisch sei, unter "Elephantiasis religiosa" (a.a.O., 44).

Die Tendenz, die Menschheit als ein Ganzes zu denken und vorauszusetzen, indem gleichzeitig der Bewusstseinshorizont auf ein "insulares Weltbild" (MÜHLMANN 1964, 339) eingegrenzt wird, begegnet nicht nur in den verschiedenen Ausprägungen einer Lebensreformbewegung, sondern dieser "kompensatorische Größenwahn" (ebd.) findet sich in spezifischer Form, wie am Beispiel Paul OESTREICHs zu sehen war, auch in pädagogischen Theorien wieder. Das, was nach Kompensation verlangt, ist in allen Fällen ähnlich gelagert. Weniger scharf formuliert und positiv gewendet, lässt sich dies, wie eingangs formuliert, als das utopische Moment der Pädagogik fassen. Die pädagogische Sehnsucht nach einer besseren Welt hat gerade das Leiden an der Welt zum Ausgangspunkt. Dieses bedarf der Kompensation, die, wie im oben beschriebenen Sinn als Anpassungsmechanismus an die Realität der Erfahrung fungiert: Reagiert wird zunächst nicht auf die persönlichen Defizite eines Lebenslaufes, sondern auf die der Epoche, also der Gesellschaft, der Zeit, der Politik, wie sie sich in der Lebensgeschichte auswirken.

Wie lässt sich nun das Entstehen gerade pädagogischer Hoffnungen aus der Krisenerfahrung erklären? Dazu soll zunächst auf MERTONs Differenzierung der Arten der Anpassung an Lebensgegebenheiten ("modes of individual adaptation") je nach <S. 213> "acceptance" oder "rejection of cultural goals and institutionalized means" zurückgegriffen werden.⁴⁹¹ "Retreatism", von LEPENIES mit "Rückzugsverhalten" übersetzt, wird von MERTON definiert als Ablehnung von Zielen und Mitteln, die die Kultur bereitstellt. Sie bildet die seltenste Anpassungsform und findet sich auch bei gesellschaftlichen Randgruppen, die deviantes Verhalten aufweisen. Für die als "retreatism" bezeichnete Anpassungsform konstatiert LEPENIES N.,he zum Begriff der Melancholie, da hier Gesellschaft in Frage gestellt werde, ohne sie anzugreifen. Dies bedeutet, dass Abweichung auf Passivität beruhe und, so LEPENIES, dieses Verhalten mit "Niedergeschlagenheit", "Quietismus" und "Resignation" (LEPENIES 1981, 11) umschreibbar sei.

⁴⁹⁰ Bry, Carl Christian: Verkappte Religionen. Kritik des kollektiven Wahns. München 1979, S. 34

⁴⁹¹ Merton unterscheidet "conformism", "innovation", "ritualism", "retreatism" und "rebellion". (Merton, Robert K.: Social Theory and Social Structure. New York 1968, S. 185-211)

Melancholie als "ein Zustand der Psyche" (a.a.O., 214) lässt sich damit verstehen als "verhinderten Zugang zur Welt und ihrer Bewältigung" und "bedeutet das Zurückwerfen des Menschen auf eine Situation, in welcher ihm Welt entzogen wird." (a.a.O., 162) Spezifiziert kann man mit TELLENBACH von "inkludenter Melancholie" sprechen, als einem Gefühl des Eingeschlossenwerdens oder Sich-Einschließens des depressiven Typus in Grenzen, wobei der Rahmen die Familie, Ehe, das Alleinsein, ein Umzug, eine Wohnung oder das Ich selbst sein könne.⁴⁹² Phasen inkludenter Melancholie finden sich bei Paul OESTREICH in der Zeit seiner politischen Abstinenz während des Ersten Weltkrieges oder im Hinblick auf seine Stellung und sein Verhalten im Lehrerkollegium, das sich in seiner Isolation im Labor und der Bibliothek der Schule räumlich manifestierte.

Melancholie wird hier aber umfassender verstanden als die psychische Verfassung, die aus dem Leiden an der Welt, aus der Not der Zeit resultiert und gerade auch Kompensation nach sich ziehen kann: Der Melancholiker kompensiert vornehmlich in der Phantasie.⁴⁹³ Die einzelnen Anpassungsformen müssen nach MERTON nicht trennscharf sein.⁴⁹⁴ "Retreatism" kann sich demnach auch mit anderen Anpassungsformen verbinden. Die im Rahmen der Konformität auf Ziele und Mittel hin orientierte Handlung verliert beispielsweise im Übergang zum Ritualismus die Zielorientierung und mündet schließlich in Rückzugsverhalten ein. Dies bestätigt sich im Blick auf die lebensreformerischen Gruppierungen und sektenähnlichen Vereinigungen, die sich in <S. 214> neuer Begeisterung Riten und Kulthandlungen hingaben, sich dabei aber ins Elitär-Esoterische zurückzogen.

Phantasie-Kompensationen lassen sich auch auf anderen Ebenen finden. Gerade für die Pädagogik wird Melancholie zum Motiv. Die Pädagogen jener Zeit werden kreativ im Entwerfen von Lösungen für das Melancholie-Problem. Auch ihre Rezepte für das Leiden der Welt funktionieren nur auf der Basis der Hoffnung und sind häufig mangels zeitlich befristeter Einlösbarkeit auf die ganze Menschheit anwendbar. Bestimmt man Melancholie unter Rekurs auf den Begriff der Ordnung genauer, werden bestimmte pädagogische Theorien in ihrem Bezug zur Epoche charakterisierbar. Dabei wird das Moment der Organisation in seinem Einsatz gegen Melancholie in den jeweiligen Konzepten entscheidend.

LEPENIES verweist auf den Melancholie-Begriff in Robert BURTONs erstmals 1621 erschienener "Anatomy of Melancholie"⁴⁹⁵, der ihm zur Beschreibung der menschlichen Psyche wie der Gesellschaft geeignet zu sein scheint. Während nach der antiken Auffassung der Humoralpathologie der Melancholiker am Übermaß schwarzer Galle, also der Unausgewogenheit der Körpersäfte litt, verknüpfte dagegen ARISTOTELES Melancholie mit dem Genieproblem. Melancholie erscheint bei ihm nicht unter pathologischen Aspekten, sondern als Natur. Diese beiden Melancholieauffassungen bestehen bis ins Mittelalter: die negative Wertung der Melancholie durch die Medizin und die Nobilitierung der Melancholie als Theorie des Genies.⁴⁹⁶ BURTON dehnt nun den Melancholiebegriff aus, indem er Melancholie als anthropologisches Phänomen versteht: Melancholisch können Pflanzen, Tiere, Mineralien, Königreiche und politische Organisationen sein.⁴⁹⁷ BURTONs Melancholieverständnis, so LEPENIES, sei auf dem Hintergrund seiner Rolle als Vertreter einer Übergangs- und Spät-epoche zu sehen. So sei er im elisabethanischen England seiner Zeit, das als instabile Gesellschaftsstruktur zu werten ist, "der Wasserspeier zwischen den beiden Türmen der englischen Geisteskathedrale" genannt worden, wobei mit den beiden Türmen BACON und HOBBS

⁴⁹² vgl. dazu Tellenbach nach Lepenies 1981, S. 164

⁴⁹³ vgl. Lepenies 1981, S. 11

⁴⁹⁴ "Individuals caught up in these contradictions can and do move from one type of adaptation to another." (Merton 1968, S. 206)

⁴⁹⁵ vgl. Burton, Robert: Die Anatomie der Melancholie. Mainz 1988

⁴⁹⁶ vgl. dazu Lepenies 1981, S. 24 und besonders Földényi, László F.: Melancholie. München 1988, S. 14ff

⁴⁹⁷ vgl. dazu Lepenies 1981, S. 25

gemeint waren.⁴⁹⁸ BURTON beschreibt die melancholische Gesellschaft: "Wo man viel Unzufriedenheit, allgemeine Übelstände, Beschwerden, Armut, Barbarei, Bettelei, Plagen, Kriege, Rebellionen, Aufruhr, Meutereien, Streitereien, Trägheit, Aufstand, Epikuräertum sehen kann, wo das Land unbestellt liegt, "öde, voller Sümpfe, <S. 215> Moore, Einöden und dergleichen, wo die Städte verfaulen, Ortschaften niedergedrückt und arm daliegen, Dörfer entvölkert sind und die Bevölkerung schmutzig, häßlich und unzivilisiert ist: dasjenige Königreich, dieses Land muß notwendigerweise unzufrieden und melancholisch sein, einen kranken Körper haben und dringend reformiert werden."⁴⁹⁹ Damit verknüpft BURTON Melancholie und Unordnung und bestimmt wie oben Melancholie als das Leiden an der Welt: Die "Zeitnot", Leid und Missstände lassen Melancholie entstehen. Die Kompensation erfolgt über die Utopie. Für BURTON wird die Utopie zum Heilmittel gegen den maroden, melancholischen Staat, in ihr entwirft er das Gegenbild, setzt ein Konzept der Ordnung gegen die Unordnung.

Ordnungsentwurf zu sein, ist generelles Kennzeichen der Utopie. So, wie in der antiken Medizin die unausgewogene Verteilung der Körpersäfte zur Krankheit führt, "so reflektiert die entworfene Utopie einen effizienten, auf reibungsloses Funktionieren haltenden, monarchischen, bis in Einzelteile durchgeplanten Staat, der die Unordnung der Melancholie die perfektionierte Ordnung entgegenhält, in der für Überraschungen kein Platz mehr bleibt, weil alles längst vorausgesehen ist." (LEPENIES 1981, 29) Utopien haben Ordnungscharakter, indem sie das Moment der Organisation stark in den Vordergrund rücken. Sie erfassen in ihren Institutionen den Menschen total, sie reglementieren Arbeitszeit und Freizeit und alle übrigen Bereiche des Lebens. Über Verhaltensmaßregeln, z.B. dem Gebot der Fröhlichkeit lässt sich das Melancholieverbot institutionalisieren. Unter dem Motto "organiser la fortune" (CABET) wird der Zufall eliminiert. Die perfekte Überwachung sichert die Ordnung (ORWELL).

Die drei Aspekte der Utopie, Antwort auf melancholische Unordnung und das Leiden an der Welt zu sein, als Ordnungsentwurf das positive Bild zu den bestehenden Verhältnissen und als Wunschraum⁵⁰⁰ Aussicht auf Realisierung zu bieten, erscheinen geeignet, pädagogische Theorien im Hinblick auf ihre Verklammerung mit der Epoche zu analysieren.

2. Melancholie in der pädagogischen Reflexion

Die oben für Paul OESTREICH ausgeführte These, dass sich die lebensgeschichtlichen Umstände entscheidend auf die Theoriegenese auswirken, lässt sich auf die Bedeutung der Epoche als biographischen Faktor übertragen und an weiteren Bei<S. 216>spielen belegen. Spezifiziert lautet die These, dass auf dem oben beschriebenen zeitgeschichtlichen Hintergrund pädagogische Theorien solcher Art entstehen, die das Moment der Organisation stark betonen. Melancholie als das Leiden an der Welt soll durch die Einbindung des Menschen in pädagogische und schulorganisatorische Strukturen kompensiert werden. OESTREICH verwies selbst auf seine Vorliebe für die Ordnungsentwürfe der sozialistischen Utopisten, die er in der Reihe "Dokumente der Menschlichkeit" in Textauswahlen 1919 herausgab. Sein Konzept der Lebensschule antwortet auf die Orientierungslosigkeit des Menschen, die Unordnung und Verwahrlosung der Zeit, indem es den Menschen total erfasst, ihm Halt gibt und ihn von Geburt an in Institutionen aller Art einbindet. Diese starke Betonung des Institutionellen findet

⁴⁹⁸ vgl. dazu Lepenies 1981, S. 32

⁴⁹⁹ Burton, hier zit. n. Lepenies 1981, S. 23

⁵⁰⁰ vgl. dazu Doren, A.: Wunschräume und Wunschzeiten. In: Saxl, Fritz (Hg.): Vorträge der Bibliothek Warburg 1924-1925. Leipzig/Berlin 1927, S. 158-205

sich auch in den pädagogischen Gedanken und der Schulkonzeption Kurt HAHNs (1886-1974).

HAHN suchte seine pädagogischen Ziele in der Form einer "internationalen Erziehungsrepublik"⁵⁰¹ zu verwirklichen. Eine Vielfalt von Institutionen sollte möglichst alle Jugendlichen gleich welcher Schicht oder Bildung erreichen und aktivieren. Ausgangspunkt sind die Landerziehungsheime wie Salem, Louisenlund (BRD), Gordonstoun (GB), Athenian School (USA), International School Ibadan (Nigeria) als innovative "pädagogische Werkstätten". Sie bilden "Zentren sozialen Dienstes"⁵⁰² für die Umgebung, so zum Beispiel in Gordonstoun durch sportliches Training, das Betreiben einer Seenotrettungsstation und einer angegliederten nautischen Berufsschule. Zahlreiche Projekte und Einrichtungen verschiedenster Art versuchen außerhalb Salems pädagogisch Einfluss zu nehmen. HAHN entwickelte Gedanken zur Reform der öffentlichen Schule, die er als Stadtrandschule nach den Prinzipien von Salem konzipierte. Stipendien wie das George Trevelyan Scholarship für das Studium an den Universitäten Oxford und Cambridge, das heute nicht mehr besteht und Pläne zur Einrichtung eines Alt-Landheimer-Hauses in Heidelberg oder München, das auf eigenem Grund und Boden Club- und Arbeitsräume, Sportplätze und eine Festhalle besitzen sollte, waren zur Unterstützung und Förderung der Studenten gedacht. Die United World Colleges als zweijährige Oberstufenkollegs und die Outward Bound Bewegung mit über 30 offiziellen Kurzschulen, die Schüler und Studenten in möglichst breiter sozialer Streuung in vierwöchigen Kursen körperlich trainieren, in Berg- und Seenotrettungsdienst ausbilden, wobei je nach Schwerpunkt die Betonung auf dem Abenteuer (GB), auf dem Rettungsgedanken (BRD) oder auf dem Dienst an der Gemeinschaft (Nigeria) liegt, zeigen den internationalen Charakter von HAHNs Bemühungen.⁵⁰³ Hinter dem Konzept der Kurzschulen steht die Überzeugung, dass sie, bei genügender Intensität des Übungsprogramms und der Eindrücke, ebenso wie eine jahrelange Einwirkung den jungen Menschen in seiner Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen können. Auf HAHNs Initiative hin entstanden politische und medizinische Einrichtungen wie z.B. das Institut für auswärtige Politik (gegr. 1923), die American British Foundation of European Education (gegr. 1949) oder die Medical Commission on Accident Prevention (gegr. 1963).

Die Landerziehungsheime nach dem HAHN'schen Konzept strukturieren das Gemeinschaftsleben nicht nach dem Muster der Familie, sondern als kleinen Staat.⁵⁰⁴ Die strikte Hierarchie der Selbstverwaltung geht von führenden Schülern, den Farbentragenden oder Wächtern aus, die den Salemer Gesetzen Achtung verschaffen und die Schule nach innen und außen vertreten sollen.⁵⁰⁵ Die Helfer sind verantwortlich für ein bestimmtes Ressort. Die Flügelhelfer kümmern sich um den Zustand ihres Gebäudeflügels und stehen den Zimmerführern vor. Durch das Konzept des Dienstes werden die Schüler in vielfältige Strukturen eingebunden. Die Erfüllung der zahlreichen Pflichten, vornehmlich praktischen Aufgaben, ist der bedeutendste Trainingsplanpunkt und öffnet den Weg zu den Ämtern der Selbstverwaltung. Der Trainingsplan dient dazu, sich am Abend Rechenschaft über die eigenen Versäumnisse abzugeben. Für den Tag oder für die Woche waren zu vermerken: "den Dauerlauf, soundso viele Hochsprünge, Weitsprünge, Seilsprünge, Waldläufe, nicht mehr als drei Glas Wasser am

⁵⁰¹ Knoll, Michael: Kurt Hahn - ein politischer Pädagoge. In: Ziegenspeck, Jörg (Hg.): Kurt Hahn. Erinnerungen - Gedanken - Aufforderungen. Lüneburg 1987, S. 16

⁵⁰² Von Hahn "centre of social service" genannt. Hahn, Kurt: Ten Years of Gordonstoun, hier zit. n. Schwarz, Karl: Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ratingen 1968, S. 51

⁵⁰³ vgl. dazu Schwarz, Karl: Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ratingen 1968, S. 49-57

⁵⁰⁴ vgl. dazu: Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart 1958, S. 83

⁵⁰⁵ vgl. dazu: Ewald, Marina: Der Aufbau und Ausbau Salems (1919-1933). In: Röhrs, Hermann (Hg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Heidelberg 1966, S. 117

Tag, 'keine Zwischenmahlzeiten', und anderes mehr. Hatte man etwas verfehlt, so hatte man ein 'minus' einzutragen."⁵⁰⁶

KUPFFER urteilt über seine Schulzeit in Salem: "Es handelte sich um eine totale Institution, die jeden verpflichtete."⁵⁰⁷ Dabei attestiert er der Schule faschismusartige Züge in ihrer Forderung nach Gehorsam, Betonung der Pflicht und der Hochschätzung der Gesinnung. ESSER zeigt auf, dass HAHN zwar auch ein gebührendes Maß von freier Zeit für die Kinder forderte, in der die Kinder "ihre eigenen Herren sind: um nichts zu tun oder die schöpferische Einsamkeit aufzusuchen oder zu lesen oder sich nach Laune zu betätigen" (HAHN 1958, 86). Dieser Spielraum bleibe aber insofern eingeengt, als keinem erlaubt werde, "der gemeinsamen Sache fremd zu bleiben" (a.a.O., 83). Damit stehe, so ESSER, der Schutz davor, dass "der inselhafte Sozialraum zur totalen, nein zur totalitären Institution"⁵⁰⁸ verkruste, gegen den Bereich der Verpflichtungen, wobei ein "theoretischer Hiatus einer 'Pflicht zum Gemeinsamen'" (ebd.) entstünde. An den möglichen individuellen Freiraum schließt auch das Projekt an, das zwar zeitlich auf den Samstagvormittag begrenzt sein soll, aber, zumindest im Hinblick auf die von HAHN genannten Beispiele, zeitaufwendiger ist, zum anderen Begeisterung, Arbeitsfreude, Geduld, Sorgfalt und Leidenschaft des Schaffens fordert, die den Schüler gedanklich über die vereinbarte Zeit hinaus beanspruchen. Dies ist vor allem der Fall bei den beschriebenen Gruppenprojekten wie z.B. dem Bau eines Altersheims in einem griechischen Erdbebengebiet über die Dauer von drei Wochen.⁵⁰⁹ Wahlfreiheit hat das Kind auch bei den vier Innungen, wo es sich je nach Interesse den Technikern, Naturforschern, Landwirten oder künstlerisch-musisch Interessierten zuordnen kann. Den Innungen bleibt der Samstagnachmittag vorbehalten. Wie der Wochenplan reglementiert auch der Tagesablauf die Abfolge der Tätigkeiten und beginnt beim morgendlichen Glockenschlag mit dem Dauerlauf, der Konzipierung der Pausen als Trainingspausen oder dem Vorlesen in der Mittagsruhe. Neben der mangelnden Rückzugsmöglichkeit ins Individuelle, wie sie ESSER beklagt, fällt zudem auf, dass die Freiräume genau bestimmt sind und von daher ebenso zur "Pflicht" werden, wie z.B. die Verpflichtung der Farbentragenden zum sonntäglichen zweistündigen einsamen Spaziergang.⁵¹⁰

So wird deutlich: Die Organisation erfasst den einzelnen tatsächlich "total", wie KUPFFER beschreibt, indem sie den zeitlichen Ablauf vorstrukturiert, dem Schüler die Räume für seine Aktivitäten zuweist und inhaltlich für ihn vorentscheidet. Damit ist der Rahmen für individuelle Eigenheiten und Bedürfnisse gezogen, aber auch die Grundlage dafür geschaffen, dass das Konzept funktioniert. Dass HAHN in seinem Erziehungsmodell Ordnung gegen Unordnung setzt, wird klar, wenn er seine Motive beschreibt.

Für Kurt HAHN steht die kulturkritische Argumentation am Anfang. Die Kritik an Schule, Staat und Familie basieren auf den Erfahrungen der Zeit um den Ersten Weltkrieg. HAHN sieht die Zivilisation im wesentlichen als Entartung und verwendet PLATONS Bild vom "kranken Weideland"⁵¹¹. Ziel wird für ihn, "die heutige <S. 219>, vor allem die unprivilegierte Jugend, gegen eine kranke Zivilisation zu schützen" (HAHN 1958, 68) und durch Erziehung das kranke Land, den "entzündeten Staat" (a.a.O., 65) zu heilen. So verstand sich HAHN "bei allen Kämpfen, die er für seine Gründungen führte, immer wieder als Arzt, als Heilender, auch als Heilbringender."⁵¹² In seinem Verständnis sei das Elternhaus nicht in der Lage, "die Söhne und Töchter widerstandsfähig gegen unsere kranke Gesittung zu machen."

⁵⁰⁶ Mann, Golo: Erinnerungen und Gedanken. Eine Jugend in Deutschland. Frankfurt am Main 1986, S. 136

⁵⁰⁷ Kupffer, Heinrich: Erziehung - Angriff auf die Freiheit. Weinheim 1980, S. 155

⁵⁰⁸ Esser, Werner: Vom besseren Staat im schlechteren. In: Ziegenspeck 1987, S. 95

⁵⁰⁹ vgl. dazu Hahn 1958, S. 75 und 85

⁵¹⁰ vgl. dazu: Ewald in Röhrs 1966, S. 117

⁵¹¹ Hahn, Kurt 1958, S. 29

⁵¹² Esser, Werner: Vom besseren Staat im schlechteren. In: Ziegenspeck 1987, S. 97

(HAHN 1958, 79) Vielmehr vererbten die Eltern "die Disposition zu ihrem kranken Kräfteverhältnis der Neigungen auf ihre Kinder und sind in fortgesetzter seelischer Berührung mit ihnen, sind also Dispositionsvererber und Keimvermittler zugleich." (a.a.O., 26). Hast und Ruhelosigkeit des modernen Lebens verminderten die Fähigkeit zu tiefem Erleben und echtem Mitgefühl. HAHN beklagt den fünffachen Verfall: "Wir haben den Verfall der körperlichen Tauglichkeit durch die fehlenden Antriebe zu erholsamer Bewegung; den Verfall der Sorgsamkeit und Vertiefung durch den Niedergang der geruhsam arbeitenden Berufe; den Verfall der persönlichen Initiative durch die Zuschauerkrankheit; den Verfall der Selbstzucht, gefördert durch das lockende Angebot von Reiz- und Beruhigungsmitteln; den Verfall des Erbarmens: als Folge der grausamen Pausenlosigkeit des modernen Lebens (...)." (HAHN 1958, 83) Durch die rasche Aufeinanderfolge intensiver Erfahrungen komme man nicht dazu, "einen Gedanken zu Ende zu denken oder gar ein Gefühl zu Ende zu fühlen." (a.a.O., 72)

Von HENTIG stellt fest, dass HAHNs Kritik zu allen Zeiten gleich geblieben sei. So "werden das 'Großstadtmilieu' und die Formen unserer Wirtschafts- und Sozialprozesse ('Konsumtendenken und Profitsstreben') für schlechthin negativ erklärt. Dieselbe Einordnung widerführt der Sexualität, der Technik, dem Pluralismus, ja letztlich der geistigen Grundhaltung, die uns unsere Zivilisation ermöglicht: der Wissenschaft."⁵¹³

HAHns Landerziehungsheimmodell setzt ein Gegenbild zur Not der Zeit, wird zum Lösungswissen für die Probleme der Gesellschaft, Kultur und der Politik. In ESSERs Bewertung "verhält sich HAHNs Konzeption der Landheime zum politischen Kontext wie das Modell eines politischen Neubaus zur kaum noch bewohnbaren Ruine: ein Ort für vergessen gehaltene Staatstugenden, ein Modell versinkender, versunkener politischer Formen, eine 'Sozialaristokratie' en miniature."⁵¹⁴ Mit dem Ziel der "Erziehung zur Verantwortung" formuliert HAHN sein pädagogisches Hauptanliegen: <S. 220> "Der tatkräftige, sittliche, selbstbewußte Mensch und Bürger wird gefordert, der gelernt hat, in Gemeinschaft und Staat verantwortungs- und wirkungsvoll zu handeln."⁵¹⁵ Die Schule soll in HAHNs Vorstellung nicht nur intellektuelle Bildung vermitteln, sondern auch zu Handeln und politischem Engagement führen. HAHNs Konzept einer staatsbürgerlichen Erziehung lässt sich auch gegen seine lebensgeschichtliche Erfahrung lesen und aus dem biographischen Kontext deuten. Dazu muss das Verhältnis von Politik und Pädagogik in Kurt HAHNs Leben betrachtet werden.

Von HENTIG sieht bei Kurt HAHN Politik und Pädagogik als zwei Verfahren, die Welt heil zu erhalten oder sie heil zu machen.⁵¹⁶ Sie seien für ihn beide eine Heilkunst, "die man an Gefährdetem oder Erkranktem ausübt und die man beide nicht brauchte, wenn die Welt oder die Menschen 'in (ihrer) Ordnung' wären." (ebd.) Ihr Unterschied liege nicht in ihrem Ziel, sondern nur in der Funktionsweise.

So charakterisiert Golo MANN Kurt HAHN in seinem Verhältnis zu Politik und Pädagogik: "Kurt HAHN war, man darf nicht sagen, ein gescheiterter Politiker, denn nie wünschte er, Politik zu seinem Beruf zu machen; wohl aber hatte er, im Verborgenen, oder halb Verborgenen, politisch wirken wollen. Nun, seit dem unglücklichen Verlauf und Ende des Weltkrieges sollte die Pädagogik ihm die Politik ersetzen oder sollte die menschlichen Voraussetzungen für eine neue und bessere deutsche Politik schaffen." (MANN 1986, 137) In mehrjährigen Engländeraufenthalten, aus denen auch seine Bewunderung des englischen Parlamentarismus resultierte, erwarb HAHN profunde Kenntnisse des Landes. 1914 wurde er englischer Lektor bei der dem Auswärtigen Amt angegliederten "Zentralstelle für Auslandsdienst" mit der Auf-

⁵¹³ Hentig, Hartmut von: Kurt Hahn und die Pädagogik. In: Röhrs 1966, S. 46

⁵¹⁴ Esser in Ziegenspeck 1987, S. 104. So schreibt Hahn noch 1954: "Wir brauchen in unseren Heimen eine staatliche Ordnung mit geschriebenen und ungeschriebenen Gesetzen, über deren Durchführung die der Verantwortung Würdigen unter den jungen Menschen zu wachen haben." (Hahn 1958, S. 78)

⁵¹⁵ Knoll in Ziegenspeck 1987, S. 15

⁵¹⁶ vgl. dazu von Hentig in Röhrs 1966, S. 41

gabe, die Stimmungen der feindlichen Länder, wie sie in der Presse zum Ausdruck kamen, zu studieren. Im Januar 1917 fiel HAHN beim Auswärtigen Amt in Ungnade, als er die bevorstehende Erklärung des verschärften U-Boot-Krieges als eine verhängnisvolle Fehlentscheidung bezeichnete.⁵¹⁷ Er ging in den Dienst des späteren Generals von HAEFTEN über, der die Vertretung der Obersten Heeresleitung beim Auswärtigen Amt innehatte, und erfüllte die Funktion des Beraters. Von HAEFTEN seinerseits war politischer Berater LUDENDORFFs.⁵¹⁸ In jener Zeit hielt HAHN Vorträge u.a. in der "Deutschen Gesellschaft von 1914", verfasste Memoranden und Redeentwürfe für BETHMANN-HOLLWEG, LUDENDORFF und SOLF und schrieb Glossen für die von Theodor <S. 221> HEUSS redigierte Zeitschrift "Deutsche Politik".⁵¹⁹ Er knüpfte Kontakte mit Personen verschiedenster Couleur, wie den Sozialdemokraten Eduard DAVID und Albert SÜDEKUM, mit Walter SCHÜCKING und dem pazifistischen "Bund Neues Vaterland", mit Liberalen wie Friedrich NAUMANN und Konrad HAUSSMANN. Im Januar 1919 wurde HAHN Privatsekretär des Prinzen Max von Baden⁵²⁰, dessen engster politischer Vertrauter und Mitarbeiter er längst war. Die Idee der Ernennung des Prinzen zum Reichskanzler 1918 habe "ihren Ursprung tatsächlich im Geiste Hahns" (MANN 1966, 22) gehabt, so Golo MANN. Im Februar 1919 gründeten Prinz Max von Baden und Kurt HAHN zusammen mit Max WEBER die "Heidelberger Vereinigung" (Arbeitsgemeinschaft für die Politik des Rechts), zu dem Zweck, Deutschland bei den Friedensverhandlungen Argumente zu liefern.⁵²¹ An den Versailler Verhandlungen nahm HAHN als Privatsekretär des Bankiers MELCHIOR, dem Wirtschaftsspezialisten der deutschen Delegation teil⁵²² und fungierte als Berater und ghost writer für den damaligen Außenminister BROCKDORFF-RANTZAU.⁵²³

Als Curiosum bezeichnet Golo MANN HAHNs politisches Wirken, das immer aus dem Hintergrund und sich verbergend erfolgt sei. HAHN habe sich ein "System der Beeinflussung" (MANN 1966, 15) geschaffen, über das er seine Ansicht verbreiten konnte, die Politik müsse öffentlich, ehrlich und realistisch sein und vorbereiten, was die Diplomatie ausführe.⁵²⁴ In der Beziehung zu Oberst von HAEFTEN wie zu Max von BADEN trug HAHN "das Schwergewicht der Gedanken, noch mehr der Stilisierung" (MANN 1966, 23) bei. Entscheidend prägte HAHN auch Aufbau und Stil der Erinnerungen des Prinzen Max von BADEN mit.⁵²⁵ HAHN habe, so Golo MANN, nie ins politische Rampenlicht gewollt, zuerst, weil er nicht konnte, später, weil er nicht mehr wollte. HAHN wirkte indirekt, durch "geheime Denkschriften; Mitwirken bei Reden, die andere hielten, Interviews, die andere gaben, Büchern, die andere zeichneten." (MANN 1966, 10) So stellt sich Kurt HAHN als ein Politiker dar, dessen Arbeit oft nicht eindeutig erfassbar ist und der in seinem Bemühen, wie Golo MANN mit zahlreichen Episoden belegt, "als politischer Praktiker meistens scheiterte" (a.a.O., 9). Sein politisches Denken sei immer Ordnungsdenken gewesen⁵²⁶, und so findet es Niederschlag in seiner Päd<. 222>agogik, wenn HAHN die Schule als kleinen Staat organisiert. Es geht ein in das von ihm vertretene Ziel der Erziehung zu Verantwortung, zu Handeln und politischem Engagement. Schließlich spricht der Politiker aus dem pädagogischen Wirken HAHNs, wenn er als "pädagogischer Diplomat" international für seine Sache eintritt.

⁵¹⁷ Biographische Notiz. In: Hahn 1958, S. 95

⁵¹⁸ vgl. dazu Mann, Golo: Kurt Hahn als Politiker. In: Röhrs 1966, S. 14

⁵¹⁹ vgl. dazu Knoll in: Ziegenspeck 1987, S. 12

⁵²⁰ vgl. Biographische Notiz. In: Hahn 1958, S. 95

⁵²¹ vgl. dazu auch: Mann in Röhrs 1966, S. 25

⁵²² vgl. Mann in Röhrs 1966, S. 26

⁵²³ vgl. dazu: Knoll in Ziegenspeck 1987, S. 12

⁵²⁴ vgl. dazu Mann in Röhrs 1966, S. 18

⁵²⁵ Baden, Prinz Max von (unter Mitarbeit von Hahn, Kurt): Erinnerungen und Dokumente. 1927. Vgl. auch Mann in Röhrs 1966, S. 12

⁵²⁶ vgl. dazu Mann in Röhrs 1966, S. 11

Politik ist ein Weg, gegen die Melancholie anzugehen. Den Ausweg zur "Pädagogik" aus Enttäuschung an der Politik, wählen nicht nur Paul OESTREICH und Kurt HAHN, sondern auch bei Rudolf STEINER entspringt die pädagogische Motivation eher aus politischem Misserfolg.

Wie Ulrich LINSE darstellt, versuchte STEINER 1919 in Stuttgart mit Hilfe der radikalen kommunistischen Arbeiterschaft Zugang zum Kultusministerium zu erlangen. Die Unterstützung für seine sozialpolitischen Vorstellungen fand er, als Ende März 1919 in Stuttgart erneute Arbeiteraufstände gewaltsam unterdrückt worden waren. Im April 1919 sprach STEINER vor Arbeitern in den Bosch-, Delmonte- und Daimler-Werken und gründete einen Bund zur Verbreitung seiner Lehre vom "dreigliedrigen Organismus". Im Mai 1919 war endgültig gescheitert, dass er Ministerpräsident BLOS auf Druck der Arbeiter zwingen konnte, ihn in die Regierung aufzunehmen. Er fand stattdessen Unterstützung in industriellen Kreisen in Württemberg und Baden, vor allem in Emil MOLT, dem Direktor der Zigarettenfabrik Waldorf-Astoria, der die Schulgründung ermöglichte. "Aus dem Arbeiter-Heiland wurde so, wie die Christ-Revolutionäre spotteten, 'der Waldorf-Astoria-Heiland'" (LINSE 1983, 84).

Auch bei STEINER greift der Topos der Ordnung, die über die institutionalisierte Erziehung geschaffen werden soll. Er konzipiert die Schule im umfassenden Weltbild der Anthroposophie und schafft die Möglichkeit, in das Schicksal von Welt und Menschheit einzugreifen, indem das Schulzimmer zum Mittelpunkt für den Makrokosmos wird und sich in ihm, dadurch, dass der Lehrer in das Karma-Schicksal der Kinder eingreift, das Weltgeschick vollzieht.⁵²⁷

Auf dem Moment der Organisation, wie es die referierten Schulkonzepte aufweisen, basieren in besonderem Maße auch Utopien. So existiert in der Utopie ein "eigenartiger Zusammenhang von Handlungsbetontheit, Planungsneigung und Melancholieverbot" (a.a.O., 40), den LEPENIES auch für den Futurismus feststellt.⁵²⁸ Das Verbot von Traurigkeit, Schwermut und Pessimismus wird dabei nicht nur normativ festgesetzt, sondern durch Planung und Organisation regelrecht verhindert. Das Individuum unterliegt dem System, das private Langeweile und Melancholie gar nicht einplant. Die Reglementierung der Zeit und die Verordnung der Arbeit werden in der Utopie zum vorbeugenden Mittel gegen zuviel Reflexion, die historisch als melancholieauslösend gilt.⁵²⁹

Dies verweist auf die Nähe von pädagogischem und utopischem Denken. Wie sich der Utopie als "System der totalen Institution" (a.a.O., 122) Erziehungskonzepte mit ebensolchem Charakter gegenüberstellen lassen, so finden sich Melancholieverbote auch in pädagogischen Modellen wieder. HEIDEMANN zeigt dies für PESTALOZZI und DIESTERWEG auf: "Arbeit, Sport und Spiel, jeglicher körperlicher Aktivismus auf der einen und ein Selbstreflexionsverbot auf der anderen Seite sollten die Melancholie verhindern und zum fröhlichen Kind führen."⁵³⁰ Das Mittel zur Melancholiebekämpfung schlechthin ist die Arbeit als körperliche Tätigkeit. So verhindert die Arbeit Müßiggang, Nichtstun und tiefe Gedanken, während das Spiel eher als vorbeugende Maßnahme gegen Melancholie empfohlen wurde.⁵³¹ Praktische Tätigkeiten spielen in den Konzepten von OESTREICH und HAHN, wie oben zu sehen war, aber auch bei STEINER eine große Rolle.

⁵²⁷ vgl. dazu Prange, Klaus: Erziehung zur Anthroposophie. Bad Heilbrunn 1987, S. 142

⁵²⁸ In dem von Marinetti, Settimelli und Mario Carli unterzeichneten Manifest der "Grundkenntnisse" des Futurismus heißt es: "Im Leben ist ein Futurist: (...) 4. Wer fröhlich, immer mit dem Blick auf das Morgen, handelt, ohne Gewissensbisse, ohne Pedanterie, ohne falsche Scham, ohne Mystizismus und ohne Melancholie." Hier zit. n. Lepenies 1981, S. 40

⁵²⁹ vgl. Lepenies 1981, S. 188

⁵³⁰ Heidemanns, Dorit: Das Verschwinden der Melancholie aus dem pädagogischen Diskurs. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Melancholie als Lebensform. Über den Umgang mit kulturellen Verlusten. Berlin 1989, S. 8

⁵³¹ vgl. Heidemanns in Lenzen 1989, S. 12

Oben wurde Melancholie mit Bezug auf den Begriff der Ordnung als das Leiden an der in Unordnung geratenen Welt, Reflexion dabei als eine Kompensationsform der melancholischen Stimmung definiert, indem über die Reflexion Ordnung wiederhergestellt wird. Im Blick auf die Entstehung von Utopien lässt sich noch ein Anhaltspunkt für die Genese pädagogischer Motive gewinnen. Utopien haben doppelt melancholischen Charakter, zum einen, indem sie wie dargestellt ein Melancholie-Verbot institutionalisieren, zum anderen, weil sie aus "Handlungshemmung" (LEPENIES 1981, 185) entstehen. So lässt sich Handlungshemmung mit LEPENIES als Anlass utopischen Denkens begreifen, wie beispielsweise bei CAMPANELLA, der 27 Jahre inhaftiert war und dem gestattet wurde, seine Gedanken niederzuschreiben, bei BURTON, "weil er als armer Intellektueller nie hoffen konnte, seine Gedanken in die Tat umzusetzen" (LEPENIES 1981, 190), aber auch bei PLATON, weil er nicht handeln konnte oder aus enttäuschem Handeln bei Thomas MORUS. <S. 224>

Für Kurt HAHN und Rudolf STEINER wird Handlungshemmung als reflexionsauslösendes Moment bedeutend. Das Leiden an der Welt verschmilzt mit der Erfahrung, dass für sie direktes, reales, hier: politisches Handeln erfolglos bleibt. Melancholie hat demnach nicht nur mit Unordnung zu tun, sondern auch mit Handlungshemmung und in diesem Sinn kann Handlungshemmung Ursache oder Folge von Melancholie sein.⁵³² Es ist "ein Weltverlust in dem Sinne zu beobachten, dass in Richtung auf Welt nicht mehr gehandelt werden kann." (a.a.O., 214)

Bei Paul OESTREICH scheint es im Hinblick auf die Ergebnisse der Analyse sogar angebracht, nicht nur von Handlungshemmung zu sprechen. Für ihn mündet vielmehr eine besondere Ausdruckshemmung in die Reflexion, die für ihn zum Mittel wird, der Dominanz des instrumentell-sachlichen Moments in seinem Leben zu begegnen und den Mangel an Ausdrucksmöglichkeit zu kompensieren. Darauf verwies auch die extreme Expressivität seiner öffentlichen Selbstdarstellung. Es lässt sich für OESTREICH demnach von einer "vitalen Werdenshemmung", bzw. einer "elementaren Werdensbehinderung"⁵³³ sprechen, die in die Reflexion führt.

Die Entstehung der Reflexion aus dem gehemmten Lebensprozess verdeutlicht LEPENIES an verschiedenen historischen Beispielen. So entstand im französischen Hochadel des 17. Jahrhunderts, der auf ein Leben voller Aktion hin erzogen wurde, resignatives Verhalten durch das Ausgeschlossenensein von der maßgeblichen politischen Aktion, das sich in der Form des "ennui" dokumentierte: La ROCHEFOUCAULD wird vom Soldaten zum Schriftsteller; am Hof wird die Langeweile, die aus der auf Dauer gestellten Ordnung resultiert, durch die Etikette abgefangen und in den neu entstandenen Salons kollektiv durch literarische Produktion "verarbeitet"⁵³⁴. Hier wie auch im deutschen Bürgertum des 18. Jahrhunderts ist es nicht der Ordnungsverlust, sondern eine Hypertrophie der Ordnung, die in die Melancholie führt. Zentral ist aber das "Syndrom von realer Aktionshemmung" und "Kontemplationsneigung" (a.a.O., 79), denn auch das Bürgertum ist ausgeschlossen von der realen Machtausübung und politischen Betätigung. Die Kompensation erfolgt als Flucht in die Innerlichkeit, Gefühlsschwärmerei und die Natur, als Rückzug aus der Gesellschaft und entlädt sich auch hier in der Literatur. Die "Melancholie ohne Weltflucht" (a.a.O., 72) bei La ROCHEFOUCAULD, wie auch die Melancholie als Weltflucht in der Form der Werther-Krankheit, haben beide Male <S. 225> ihre Ursache darin, daß der Weg in die Aktion in der Form einer "Handlungsbeschränkung" (a.a.O., 56) versperrt ist.

In diesem Zusammenhang ist auch die Kriegseuphorie des Ersten Weltkrieges begreifbar. Der Krieg wurde vor allem im Bürgertum zunächst zum heiligen Fest, zum Ausweg aus der

⁵³² Lepenies 1981, S. 214

⁵³³ im Sinne der konstruktiv-genetischen Psychopathologie im Anschluss an v. Gebattel. Vgl. dazu Jaspers, Karl: Allgemeine Psychopathologie. Berlin, Heidelberg, New York 1973(9), S. 453

⁵³⁴ vgl. dazu Lepenies 1981, S. 69

Alltagsroutine als seelische Hochstimmung hochstilisiert. Der Erfahrung der Trägheit, Langeweile und Sinnlosigkeit der Existenz stand der Krieg als das große Abenteuer, das dem Leben neuen Sinn gab, gegenüber. Auf der anderen Seite wurde der Krieg nach der Erfahrung der gesellschaftlichen Desintegration als Chance zur Wiederherstellung der Einheit gesehen. Beide Motive führten zu einem Begeisterungstaumel in ganz Europa, der sich in der Massenproduktion von Kriegsposie, Romanen, Verlautbarungen und Vorträgen niederschlug.⁵³⁵ Auch hier musste der Drang zur realen Aktion zunächst in die Produktion von Literatur oder in verbale Kundgebungen umgeleitet werden.

Für die genannten pädagogischen Theorien lässt sich behaupten, dass sie nicht nur aus Handlungshemmung resultieren, sondern gerade dagegen konzipiert sind: Reflexion, die zu Melancholie führen kann, wird durch die Verpflichtung zur Aktion, d.h. die Institutionalisierung der Arbeit, wie dies auch in den utopischen Entwürfen geschieht, verhindert.

Pädagogischem Denken wurde bereits eingangs der utopische Charakter attestiert, wenn es aus dem Ungenügen der kritisierten Gegenwart entspringt und die Hoffnung auf Besserung auf das Gelingen von Erziehung verlegt. Auf den Ausgang von der empirischen Erfahrung verweist auch Karl MANNHEIM, wenn er Utopien als alle jenen seinstranszendenten Vorstellungen, die transformierend auf die bestehenden Verhältnisse wirken können, wenn sie in Handeln übergehen, bestimmt.⁵³⁶ Sie müssen demnach verwirklichtbare Möglichkeiten enthalten: Die Utopien von heute können also zu den Wirklichkeiten von morgen werden.⁵³⁷ Über die Utopisten sagt LEPENIES, sie "hätten kaum nur gedacht und entworfen, wenn sie hätten handeln können." (LEPENIES 1981, 191) Für die Pädagogen lässt sich nicht behaupten, dass sie nicht handelten: Dadurch, dass sie die gegenwärtigen Missstände zu verändern versuchen, indem sie die zu<S. 226>künftigen Menschen zu besseren erziehen, handeln sie nicht real in der Gegenwart, sondern symbolisch. Symbolisch, wenn sie über die richtige Erziehung reflektieren, symbolisch in einem gewissen Sinn aber auch, wenn sie erziehen. Symbolisches Handeln beruht für die oben behandelten Pädagogen auf Handlungshemmung, wenn hierunter die Unfähigkeit zu realem, auf die Wirklichkeit bezogenen Handeln gemeint ist.

Symbolisches Handeln ist in Kenneth BURKES Worten "der getanzte Ausdruck einer bestimmten Haltung"⁵³⁸. Auf abstrakter Ebene stellt Literatur symbolisches Handeln dar, wenn jemand z.B. Gedichte schreibt, um eine rebellische gesellschaftskritische Haltung zum Ausdruck zu bringen.⁵³⁹ Damit kann Dichtung, indem sich der Dichter seiner seelischen Belastung entledigt, die Funktion des Bekenntnisses haben, also kathartische Wirkung.⁵⁴⁰ Dichtung wird zur Anwendung bestimmter Strategien, um Situationen gerecht zu werden und sie zu bewältigen. Dadurch, dass sie benannt werden, können "geistige Haltungen zum Ausdruck kommen, wie etwa Resignation, Tröstung, Rache, Erwartung, etc." (BURKE 1966, 9) BURKE zieht dabei auch formale Gesichtspunkte der Symbolisierungsstrategie in Betracht, die funktionale Bedeutung haben können.⁵⁴¹ Ähnlich argumentiert Samuel HAYAKAWA⁵⁴²,

⁵³⁵ vgl. dazu Vondung, Klaus: Propaganda oder Sinndeutung. In: Vondung, Klaus (Hg.): Kriegserlebnis. 1980, S. 11-37

⁵³⁶ vgl. dazu Mannheim 1985, S. 169ff. Seintranszendent sind jene Vorstellungen, die mit der sich auswirkenden Lebensordnung nicht zusammenfallen.

⁵³⁷ vgl. dazu Mannheim 1985, S. 177. In Anlehnung an Doreen 1927 weist Karl Mannheim auf die "menschlichen Sehnsuchtsprojektionen" zugrundeliegenden Gestaltungsprinzipien hin und differenziert nach Raum- und Zeitbildern, in die die Wünsche projiziert werden. Wunschräume bezeichnet er folglich als Utopien, Wunschzeiten als Chiliasmen.

⁵³⁸ Burke, Kenneth: Dichtung als symbolische Handlung. Eine Theorie der Literatur. Frankfurt am Main 1966, S. 14

⁵³⁹ vgl. Burke 1966, S. 17

⁵⁴⁰ vgl. Burke 1966, S. 112

⁵⁴¹ Wie gezeigt wurde, ist für Paul Oestreich die Stilanalyse sehr aufschlußreich.

⁵⁴² Hayakawa, Samuel: Semantik. Sprache im Denken und Handeln. Darmstadt 1972

wenn er, wie oben schon erwähnt, als mögliche Funktion sprachlicher Äußerungen das Lösen von Spannungen bestimmt, wie Zorn durch Ausrufen von Schimpfwörtern schwinden kann. Der Mensch symbolisiert seine Erfahrung sich selbst gegenüber und macht sich die Spannungszustände erträglich, indem er ausspricht, was ihn belastet oder beschäftigt. Der Mensch bringt seine seelischen Spannungen symbolisch unter Kontrolle. So war z.B. der Verfasser der Tarzan-Geschichten Edgar Rice BURROUGHS ans Krankenbett gefesselt und konnte sich in seinen Werken ausleben. Versteht man unter Symbol ein Zeichen, das etwas über sich hinaus meint und für etwas gilt, so bedeutet symbolisches Handeln ganz allgemein gesprochen, dass es im Sinn unserer Annahme der Handlungshemmung für die o.g. Pädagogen, eben für das nicht realisierbare politische Handeln, oder bei OESTREICH auch für die basale Ausdrucks- oder Werdenshemmung steht, mit dem Anspruch, durch Erziehung für eine bessere Welt zu wirken, bzw. Lösungen für die eigenen Probleme vorzuhalten.

Will man die pädagogische Theorieproduktion als Symbolisierung deuten, lässt sich mit Jürgen GEBHARDT sagen, dass ein Symbolismus "jenes Ensemble von Zeichen" ist, "in und durch welches der Seinsbereich Mensch sich selbst durchsichtig wird: Dies aber geschieht stets, wenn konkrete Personen ihre Existenz als sinnhaft interpretieren und über ihr Erlebnis von Ordnung und Unordnung, Wahrheit und Unwahrheit, Vollkommenheit und Unvollkommenheit sich selbst Auskunft erteilen. Symbolisierung meint also alle Akte menschlicher Selbstausslegung und Selbsterforschung, in denen sich die geistig-historische Welt konstituiert."⁵⁴³ Dahinter steht CASSIRERs Auffassung des Menschen als "animal symbolicum", wobei dieser unter "symbolischen Formen" alle Formen menschlichen Kulturlebens versteht.⁵⁴⁴ Mit Bezug auf Susanne K. LANGER⁵⁴⁵ schließt GEBHARDT, dass sich in der Struktur einer symbolischen Form die Struktur der Erfahrungswelt der Psyche abbildet.⁵⁴⁶ Auf der Grundlage dieser theoretischen Überlegungen und unserer Untersuchungen lässt sich bei pädagogischer Theorieproduktion von Symbolisierung sprechen.

Dabei gaben die Zeitsituation und die darauf beruhende Stimmung der Melancholie auch den Hintergrund ab für anders gelagerte pädagogische Theorien als die beschriebenen. Handlungshemmung muss nicht zwangsläufig auf Enttäuschung oder Misserfolgen im politischen Engagement beruhen. Symbolisches Handeln in der Form pädagogischer Theoriebildung kann man auch für die Pädagogen jener Zeit ausmachen, deren Ausgangspunkt nicht die Politik, sondern die Philosophie war. So stellt LIECHTENSTEIN fest, dass für die "pädagogische Generation" (LIECHTENSTEIN 1964, 6) um Herman NOHL, Theodor LITT, Aloys FISCHER, Eduard SPRANGER, Max FRISCHEISEN-KÖHLER, Richard MEISTER, Ernst KRIECK, Peter PETERSEN, Martin BUBER u.a. besonders "die Frage nach der Art einer im Bewußtsein einer kulturellen Krisensituation der Zeit zu erweckenden verantwortlichen Reflexion sowie die Überzeugung von der Öffentlichkeitsfunktion einer ihren eigenständigen Ort in der Gemeinschaft der pragmatischen Geisteswissenschaften der Universität suchenden Wissenschaft von der Erziehung" (a.a.O., 7) gemeinsam ist. Sie sind von Haus aus Philosophen oder Historiker, für die als Bürgerliche das Gesamtleben des Volkes und Staates in Ordnung zu sein schien. So schreibt SPRANGER: "Jedoch quälte viele unter uns eine sehr subjektive Problematik, nämlich wie wir mit uns zurechtkommen sollten. Schon damals also gab es das intime existentielle Problem, nur sah es natürlich anders aus als heute. Es fand seinen Reflex im ästhetischen Gebiet, das ganz stark im Vordergrund <S. 228> stand."⁵⁴⁷ So

⁵⁴³ Gebhardt, Jürgen: Symbolformen gesellschaftlicher Sinndeutung in der Krisenerfahrung. In: Vondung 1980, S. 43

⁵⁴⁴ Cassirer, Ernst: Was ist der Mensch? Stuttgart 1969, S. 40

⁵⁴⁵ Langer, Susanne K.: Philosophie auf neuem Wege. Erstmals 1942. Frankfurt am Main 1984

⁵⁴⁶ vgl. Gebhardt in Vondung 1980, S. 49

⁵⁴⁷ Spranger, Eduard: Pädagogische Perspektiven. Theodor Litt zum 70. Geburtstag. Heidelberg 1952 (2), S. 25ff, hier zit. n. Liechtenstein 1964, S. 9

lässt sich für die Genannten mehr oder weniger ein "ästhetisches Stadium" (LIECHTENSTEIN 1964, 11) ausmachen, indem sie ähnlich der Kunsterziehungsbewegung das "Problem der Erneuerung einer im Objektiven erstarrten Kultur zuerst im Element der Kunst und des ästhetischen Ausdrucks ergreift (...)" (ebd.). Das ästhetische Moment finde sich bei Peter PETERSEN in seinem psychologischen Interesse an Kinderzeichnungen, SPRANGER hingegen habe stets die Synthese von Wissenschaft und Kunst gesucht. So wollte er eigentlich Musiker werden, "im Klavierunterricht zu einiger Virtuosität und zu ersten Kompositionsversuchen gefördert"⁵⁴⁸. Eine seiner ersten Arbeiten schrieb er über "ästhetische Weltanschauung".⁵⁴⁹ Martin BUBER gründete 1900 in Berlin eine Sektion für jüdische Kunst und Wissenschaft, 1903 gab er die Schrift "Jüdische Künstler" heraus. Sein ästhetisches Stadium ende, so LIECHTENSTEIN, mit seiner Dissertation von 1904 zum Thema "Beiträge zur Geschichte des Individuationsproblems".⁵⁵⁰ Aloys FISCHER sah in der Begegnung mit der Kunst einen persönlichen Lebensgewinn, besonders durch den Aufenthalt in Italien von 1903-05. "Schon seine psychologische Dissertation von 1904 über die Analyse von 'symbolischen Relationen', über das Verhältnis von Eindruck und Ausdruck, von Einfühlung und Bedeutungserlebnissen, in der er die neue Husserlsche Methode der Phänomenologie erstmalig bewusst auf zentrale Gebiete des Seelenlebens anwendet, spiegelt diese Verbindung von Kunst, Leben und Wissenschaft, die dem späteren pädagogischen Werk Aloys Fischers seine universale Lebendigkeit und Weite des Verstehens gegeben hat." (LIECHTENSTEIN 1964, 12) Auch in Herman NOHLs vorpädagogischem Schaffen findet sich eine ästhetische Phase. Er pflegte lebenslang eine gute Beziehung zur Kunst und zu Künstlern, und habe, so LIECHTENSTEIN, aufgrund seiner Erlebnisstruktur eine Vorliebe für Ästhetik gehabt. So fühlte er sich von der Kunsterziehungsbewegung und dem freien, musischen Leben des Sera-Kreises angezogen. Seine Habilitationsschrift von 1908 trug das Thema: "Weltanschauungen der Malerei".⁵⁵¹

Die Frage, warum gerade eine auf der beschriebenen ästhetischen Basis gründende Pädagogik fruchtbar werden konnte - schließlich beeinflussten die Vertreter der hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Pädagogik entscheidend die Anfänge der Pädagogik als eigenständiger akademischer Disziplin - lässt sich mit dem Blick auf den Zeithintergrund beantworten. Der von NOHL unter Bezug auf DILTHEY formulierte Gedanke, dass Wirklichkeit immer in einem Lebensverhältnis gegeben sei, das vor aller begrifflichen Auseinandersetzung schon über ihren Inhalt entschieden habe⁵⁵², gibt den Anhaltspunkt. So besteht das Künstlerische, Ästhetische darin, Sinn zu vermitteln, wo das Verhältnis des Menschen zur Welt nicht mehr von verbindlichen Werten und Ordnungen bestimmt ist. "In der ästhetischen Anschauung repräsentiert sich die Theorie des Weltganzen, die in der gesellschaftlichen Praxis in ihrer zunehmend differenzierenden Arbeitsteilung fragwürdig geworden ist."⁵⁵³ Wenn dies die Entfremdung des Menschen von sich selbst bedeutet, so kommt der Ästhetik wie bei SCHILLER geradewegs eine therapeutische Funktion für die Misere zu: "Mit einem Wort: es gibt keinen anderen Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als dass man den-

⁵⁴⁸ Spranger, Eduard: Kurze Selbstdarstellungen I (1961). In: Böhr, H.W. und Wenke, Hans (Hg.): Eduard Spranger - Sein Werk und sein Leben. Heidelberg 1964, S. 14

⁵⁴⁹ Gemäß Liechtenstein 1964, S. 12 wurde der Beitrag in der Monatsschrift für die gesamte Kultur 1905 veröffentlicht.

⁵⁵⁰ Liechtenstein 1964, S. 11

⁵⁵¹ vgl. dazu Liechtenstein 1964, S. 13

⁵⁵² Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/Main 1988 (10), S. 150ff

⁵⁵³ Rösen, Jörg: Kunst und Erziehung. In: Ellwein, Thomas, Groothoff, Hans-Hermann, Rauschenberger, Hans und Roth, Heinrich: Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd.I. Berlin 1969, S. 200

selben zuvor ästhetisch macht."⁵⁵⁴ Der Zerrissenheit der Welt und des Menschen wird eine ganzheitliche Sehweise gegenübergestellt. Man verliert sich nicht im Detail, sondern richtet den Blick auf das Ganze, das Wesentliche; statt einer "Buchstabengesinnung" steht das ganzheitliche Bild im Vordergrund. Das Ästhetische wird zur Antwort auf die Kulturkritik, den Zerfall der Kultur, auf Spezialisierung und Einseitigkeit. Die Bildungstheorie, die sich bei den genannten Pädagogen im Anschluss an die ästhetische Erfahrung entwickelt, präsentierte der Zeit die Bildungsideale und das Menschenbild, derer sie bedurfte. Der Bezug auf das Ganzheitliche, das hermeneutisch aus dem Gegebenen erschließbar schien, reagierte dem "Hunger nach Ganzheit" und konnte so für die pädagogische Theorieentwicklung nach dem Ersten Weltkrieg maßgeblichen Einfluss gewinnen.

Die Mittel gegen die Melancholie der Zeit, wie sie die Pädagogen aufnehmen, tauchen in vielfältigen Kombinationen und Variationen auf. Melancholie wird auch für Janusz KORCZAK (1878-1942) zum Ausgangspunkt für das pädagogische Werk. Der Satz "Die Welt reformieren heißt, die Erziehung reformieren" wird dem Vierzehnjährigen zugeschrieben.⁵⁵⁵ Doch zunächst weist auch KORCZAKs Biographie politisches Engagement auf. Bezüglich seiner politischen Einstellung schreibt BIEWEND, KORCZAK sei "Nationalist, Demokrat und Sozialist in einem" (BIEWEND 1974, 76) <S. 230> gewesen. Als Student habe er sich sozialistischen Gruppen angeschlossen und arbeitete im Untergrund. Er war Hörer an der illegalen "Fliegenden Universität", erteilte zur Hebung der Volksbildung mittellosen Kindern Unterricht und war in Volksbüchereien tätig, wofür er zu Gefängnis verurteilt wurde. Dennoch gehörte er keiner politischen Partei an, da er sich selbst nicht einordnen ließ: "(...) den Linken gilt er als Abtrünniger, als Konterrevolutionär [aufgrund seiner patriotischen Haltung, Anm.d.V.], den Rechten fast schon als Bolschewyk." (BIEWEND 1974, 60) So nennt ihn BIEWEND "Sozialist aus Kenntnis der Armut" (a.a.O., 65). Dennoch wurde auch für ihn die Politik nicht zur Lösung.

Das Moment der Organisation findet sich wie bei den oben als politisch erfolglos charakterisierten Pädagogen auch in KORCZAKs Erziehungsmodell, vor allem bezüglich der inneren Organisation der von ihm begründeten Waisenhäuser. Eine Erziehungsanstalt stellte für KORCZAK ein Miniaturmodell der sozialen Ordnung dar.⁵⁵⁶ Das institutionelle Moment hat in der Selbstverwaltung seiner Waisenhäuser starkes Gewicht. So gibt es Einrichtungen wie den Kindersejm, den Selbstverwaltungsrat, das Schwarze Brett, die Waisenhauszeitung und das Kindergericht, das nach Gesetzen entscheiden sollte.⁵⁵⁷ Auch die Arbeit spielte in KORCZAKs Erziehungskonzept eine große Rolle. Sie beruhte auf einem System der Dienste, die von den Kindern für je einen Monat ausgewählt werden konnten. Dazu gehörte, für Sauberkeit zu sorgen, in Küche, Bibliothek, Garten, Tischlerwerkstatt oder Nähstube zu helfen. Die Dienste wurden bewertet und teilweise auch finanziell entlohnt.⁵⁵⁸ Gerade nach dem Umzug ins Warschauer Getto behielt KORCZAK die alten Einrichtungen bei als Mittel gegen Lethargie und Abstumpfung.⁵⁵⁹

Gleichzeitig zum Organisationsgedanken durchzieht die Arbeit KORCZAKs auch ein ästhetisches Element, das sich vor allem in seinen pädagogischen Schriften zeigt, die er selbst als "erzählende Pädagogik"⁵⁶⁰ bezeichnete. Das Ästhetische übernimmt bei Korczak in der Form des eigenen literarischen Schaffens schon seit der Kindheit explizit symbolische Funktion: Er

⁵⁵⁴ Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. 23. Brief. Hamburg 1946, S. 107

⁵⁵⁵ zit. n. Pelzer, Wolfgang: Janusz Korczak. Reinbek 1987, S. 43

⁵⁵⁶ vgl. dazu Jaworski, Marek: Janusz Korczak. Leipzig 1979(2), S. 96

⁵⁵⁷ vgl. dazu besonders Pelzer 1987, S. 78ff

⁵⁵⁸ vgl. dazu Jaworski 1979, S. 63

⁵⁵⁹ vgl. dazu Biewend, Edith: Lieben ohne Illusion. Leben und Werk des Janusz Korczak. Heilbronn 1974, S.

⁵⁶⁰ So der Untertitel der Textsammlung "Verteidigt die Kinder". Gütersloh 1978

schrieb Elegien, Romane wie "Kinder der Straße", "Das Salonkind", Reportagen über Ferienlageraufenthalte, Erzählungen und Literatur für Kinder. In seiner Jugend, so Edith BIEWEND, wechselten euphorische Stimmungen <S. 231> ab mit Phasen tiefster Melancholie⁵⁶¹, die sich in seinen Werken niederschlugen.⁵⁶² Besonders in seinem Roman "König Hänschen I." kommen seine Hoffnungen und Enttäuschungen der Realität zum Ausdruck: "Da er nicht an eine Erneuerung der Welt durch den solidarischen Kampf der werktätigen Massen glaubte, schuf er das Bild einer allgemeinen Solidarität der Kinder."⁵⁶³ Schreiben als Mittel gegen Depression und Melancholie wurde zur pädagogischen Maßnahme, indem er die Kinder zum Schreiben von Tagebüchern und persönlichen Aufzeichnungen ermunterte.⁵⁶⁴

Seine Literatur enthält zahlreiche autobiographische Wurzeln und Elemente, wie zum Beispiel das Problem der Erbllichkeit und des Wahnsinns in dem Drama "Senat der Tollköpfe", das in einem Irrenhaus spielt und in dem zahlreiche Geisteskranke vorgeführt werden.⁵⁶⁵ Die pädagogische Schrift "Wie man ein Kind lieben soll", ist voller Skeptizismus und Resignation. KORCZAKs "gedämpftes Vertrauen in die Einflußmöglichkeiten der Erziehung" (PELZER 1987, 55) ließ ihn dem "pädagogischen Omnipotenzwahn" (a.a.O., 48) misstrauen und kalkulierte das Scheitern pädagogischer Bemühungen mit ein. "(...) sein Traum seine Idee war: der Pädagoge als Künstler, der Künstler, der hinsehen, beobachten, betrachten kann, aber doch mittendrin ist (...)." (a.a.O., 62) Auch BIEWEND spricht von Resignation (BIEWEND 1974, 83) Skepsis, die ihn in die "Einsamkeit der Melancholie" (a.a.O., 90) trieben und so verbinden sich bei KORCZAK lebensgeschichtliche Erfahrung und die Erfahrung praktischen pädagogischen Handelns in seinem pädagogischen Denken zu einer Kombination aus Ästhetik und resignativer Stimmung.

Resignation wird für Leonard NELSON (1882-1927) ausdrücklich zum zentralen Begriff, in dem er das Melancholieproblem theoretisch fasst. In seinem Vortrag "Ethischer Realismus", den NELSON am 7. März 1921 vor Studenten in Basel hielt, wirft er die Frage "nach der Verträglichkeit des zu wählenden Ideals mit dem Leben und, genauer, nach den Bedingungen seiner Anwendbarkeit auf das Leben"⁵⁶⁶ auf. Das ideale Handeln erfordere Besonnenheit und Herrschaft der Reflexion⁵⁶⁷, und damit gilt, <S. 232> dass der Idealist auch Realist sein muss (a.a.O., 13), denn "der echte Idealist weiß sich von allen phantastischen Vorstellungen über die Verwirklichung idealer Bestrebungen frei." (a.a.O., 22) So macht er sich nicht abhängig von mystischen Spekulationen, er schwärmt nicht, sondern "er sieht die Welt an, wie sie ist, mit den Augen eines Realisten, und aus solchem Realismus erwachsen ihm seine Tatkraft und sein Mut." (ebd.) Diese Verknüpfung von Idealität und Realität verhindert Illusionen und Utopien, indem sie das Unmögliche erkennen lässt und dazu beiträgt, die Verwirklichung des Ideals nur innerhalb der Grenzen des Möglichen anzustreben. "Die Stimmung des Menschen, der die Idealität seines Verhaltens vom Zufall unabhängig macht und also ohne Rücksicht auf die Gunst oder Ungunst des Schicksals dem Ideal die Treue wahrt, die Stimmung eines solchen Menschen ist Resignation." (a.a.O., 33) So verstanden müsse Resignation zur Grundstimmung des Gebildeten werden. Es sei der "Schein-Idealismus dieser gebildeten europäischen Gesellschaft" (a.a.O., 35) gewesen, der in die Katastrophe des Krieges geführt habe.

⁵⁶¹ Biewend 1974, S. 13

⁵⁶² So trug er lange Jahre ein Röhrchen mit Tabletten mit sich, um in der Lage zu sein, Selbstmord begehen zu können (vgl. dazu Biewend 1974, S. 75)

⁵⁶³ Suchodolski, Bogdan, hier zit. n. Jaworski, Marek: Janusz Korczak. Leipzig 1979(2)

⁵⁶⁴ vgl. dazu Biewend 1974, S. 73

⁵⁶⁵ Die Motive Erbllichkeit und Wahnsinn werden autobiographisch verständlich, denn Korczaks Vater, ein in Warschau angesehener Rechtsanwalt, litt an periodisch wiederkehrenden Depressionen und wurde mehrfach in eine psychiatrische Anstalt eingeliefert. Seine Krankheit und sein Tod veränderten die materielle Situation der Familie entscheidend. (Vgl. dazu: Pelzer, Wolfgang: Janusz Korczak. Reinbek 1987, S. 16)

⁵⁶⁶ Nelson, Leonard: Ethischer Realismus. Göttingen/Hamburg 1949(3), S. 6

⁵⁶⁷ Nelson 1949, S. 11

Nur durch eine "heilige Allianz des Idealismus mit dem Realismus" (a.a.O., 36) könne die europäische Kultur noch eine Zukunft erleben.

In der Biographie Leonard NELSONs (1882-1927) verschmelzen das ästhetische und das politische Moment zu einem "System der philosophischen Ethik und Pädagogik", gemäß dem Titel einer seiner Hauptschriften. Kunst und Ästhetik prägten NELSONs Kindheit und Jugend.⁵⁶⁸ Mütterlicherseits zählten Moses MENDELSON und MENDELSSOHN-BARTHOLDY zu seinen Vorfahren. Die Mutter besaß große künstlerische Begabung, der Vater publizierte politische und literarische Arbeiten. NELSON selbst hatte eine Neigung zur Kunst, weniger zur Musik; er zeigte künstlerisches Talent und hatte eine besondere Begabung für das Zeichnen.⁵⁶⁹ Er sei, so HEYDORN, eine "ungemein empfindsame, ästhetische Natur"⁵⁷⁰ gewesen, die er zwar unterdrückt, aber in seiner Sprache, seinem "durchsichtigen, klaren, fein gebauten Stil" erkennbar war, eine "spröde Schönheit", d.h. die Schönheit der Vernunft <S. 233>.⁵⁷¹ NELSON studierte Philosophie und Mathematik in Berlin, Heidelberg und Göttingen. Seine akademische Karriere war von Misserfolgen gekennzeichnet: Die erste Dissertation wurde zurückgewiesen, die Habilitation (1909) erfolgte unter Schwierigkeiten, und NELSON wurde nie Ordinarius.⁵⁷² 1908 begann NELSONs politische Tätigkeit. Er wurde Vorsitzender der Göttinger Gruppe des Deutschen Freibundes, der als liberale Vereinigung den Kontakt zur Arbeiterschaft suchte. In seiner Schlussvorlesung "Vom Staatenbund" am 31. Juli 1914⁵⁷³ forderte NELSON entgegen der allgemein herrschenden Kriegseuphorie zum politischen Widerstand gegen den Krieg auf, in dem er einen "Ausfluß atavistischer Instinkte"⁵⁷⁴ sah. Fragen der Friedenssicherung und die sozialen Probleme bewegten ihn in der Vorkriegszeit, sie wurden Themen der Diskussionszirkel, die mit Studenten in seiner Wohnung stattfanden.

Bedeutend wurde für NELSON die Erfahrung mit der Jugendbewegung. 1913 verfasste er einen Aufruf mit dem Titel: "An die freie deutsche Jugend und ihre Freunde" zum Fest auf dem Hohen Meißner⁵⁷⁵, aus dem noch der Glaube an die Kraft der Jugend spricht, dass sie "frisches Blut in die verkalkten Adern" des "krankhaften bürgerlichen Lebens" (NELSON 1917, 19) bringen könnte. In den vier Briefen an die freideutsche Jugend von 1916 macht NELSON später der Jugendbewegung den Vorwurf des Irrationalismus und schreibt ihr einen Mangel an Zielbewusstsein und Verantwortungsgefühl zu.⁵⁷⁶ So bliebe die Jugend bei forma-

⁵⁶⁸ vgl. zur Biographie Nelsons auch Blencke, Erna: Leonard Nelsons Leben und Wirken im Spiegel der Briefe an seine Eltern, 1891-1915. In: Erziehung und Politik. Minna Specht zu ihrem 80. Geburtstag. Frankfurt/Main 1960, S. 9-76

⁵⁶⁹ "Damit berühre ich einen Zug der Persönlichkeit Nelsons, der sich nicht ohne weiteres zeigte, sondern erst nach längerem Umgang entdeckt werden konnte: sein starkes Gefühl für das Schöne. Er liebte die Kunst und übte sie selber aus. Er war ein besonders begabter Zeichner." Dehms, Alexander: Leonard Nelson und die "Walkemühle". In: Specht, Minna und Eichler, Willi (Hg.): Leonard Nelson zum Gedächtnis. Frankfurt am Main/Göttingen 1953, S. 268

⁵⁷⁰ Heydorn, Hans-Joachim: Einführung zu Nelson, Leonard: Ausgewählte Schriften. Studienausgabe. Frankfurt/Main, Köln 1974, S. 10 (im ff. zit. als Nelson 1974)

⁵⁷¹ Nelson 1974, S. 10. Seine Sorge galt auch der Pflege der Form und der Sprache, der Ausdrucksweise und dem Kampf gegen "die greuliche Sprachverderbnis" (Nelson, Leonard: Zwei Briefe an den Herausgeber einer Jugendzeitschrift. In: Nelson, Leonard: Die Reformation der Gesinnung durch Erziehung zum Selbstvertrauen. Leipzig 1917, S. 30.

⁵⁷² vgl. Nelson 1974, S. 10. Nelson war sei 1919 außerordentlicher Professor in Göttingen, wurde nie auf einen ordentlichen Lehrstuhl einer Universität berufen. (Vgl. dazu auch das biographische Vorwort zu Specht, Minna und Eichler, Willi (Hg.): Leonard Nelson zum Gedächtnis. Frankfurt am Main/Göttingen 1953, S. 7

⁵⁷³ abgedruckt in Nelson 1974, S. 211ff

⁵⁷⁴ zit. n. Nelson 1974, S. 13

⁵⁷⁵ Nelson, Leonard: An die freie deutsche Jugend und ihre Freunde. In: Nelson, Leonard: Die Reformation der Gesinnung durch Erziehung zum Selbstvertrauen. Leipzig 1917, S. 9-13

⁵⁷⁶ vgl. Nelson, Leonard: Zwei Briefe an den Herausgeber einer Jugendzeitschrift. In: Nelson 1917, S. 17

len Idealen und der Wandervogel-Romantik⁵⁷⁷ stehen, trete nicht nach außen für ihre Grundsätze ein, sondern zeige eine passive Haltung⁵⁷⁸, indem sie sich von jeder Aktion fernhalte und glaube, "durch bloße Kontemplation des Guten und in völliger Abwendung des Blicks von allem Niedrigen und Hässlichen die Menschheit zu ihrer wahren Bestimmung führen" zu können (NELSON 1917, 39). Nur mittels "planmäßiger und tatkräftiger Aktion", in "Einrichtungen und Organisationen, die ein tatkräftiges Vorgehen ermöglichen" (ebd.) ließen sich Veränderungen im Kampf gegen die "äußeren Hemmungen" der Entwicklungsmöglichkeit des Menschen bewirken, die er "in wirtschaftlicher Ausbeutung, geistlicher Bevormundung oder der Gefahr der Vernichtung durch den Krieg" (a.a.O., 40) sah.

Damit findet sich implizit auch bei NELSON GEHLENS Gedanke, dass Institutionen das Handeln des Menschen sichern, indem er die gezielte, verantwortliche Aktion wie öffentliches Agieren für den Frieden" (NELSON 1917, 43) gegen eine "mißverständene, sich den Problemen des äußeren Lebens mehr und mehr verschließende Innerlichkeit" (NELSON 1917, 20) forderte. Wie bei GEHLEN soll der Mensch handeln, um nicht in Reflexion und Melancholie zu verfallen. Für NELSON war das Problem allerdings kein anthropologisches, sondern ein ethisches, "die Folge einer gewissen künstlichen Verkehrung des ethischen Urteils und also einer seelischen Verblendung" (NELSON 1917, 44), die "in der ausschließlichen Rückwärtswendung der sittlichen Willenskraft auf das eigene Innere die Vollendung alles Guten sieht" (ebd.). Im Jahr 1917, in dem er die oben zitierten Briefe verfasste, erschien auch seine "Kritik der praktischen Vernunft" als der Versuch, eine Ethik auf wissenschaftlicher Basis zu begründen.⁵⁷⁹

Die Frage der Bildung ist für NELSON eine explizit ethische. Sein Gedanke, über Bildung eine bessere und menschlichere Welt und Gesellschaft verwirklichen zu können, beruht auf seiner Vorstellung von Bildung als Charakterbildung, wobei er unter Charakter "die Eigenschaft eines Willens, sein Handeln dem Zufall zu entziehen" fasst.⁵⁸⁰ Nur der gebildete Mensch könne sich der Irrationalität entziehen. Damit wird zum Ideal der Bildung die "vernünftige Selbstbestimmung oder Herrschaft des vernünftig bestimmten Willens über das Leben"⁵⁸¹. Es umfasst das Ideal der Wahrheitsliebe, der Gerechtigkeitsliebe und der Schönheitsliebe.⁵⁸² Aus diesen Idealen lassen sich die Ideale des öffentlichen Lebens ableiten, so aus dem Ideal der Gerechtigkeitsliebe das Ideal der gerechten Verteilung der Wohlfahrt in der Gesellschaft. Angewandt auf die Gesellschaft ist dies für NELSON das Ideal der Gleichheit⁵⁸³, vor allem hinsichtlich der Möglichkeit der Bildung. Die Forderung der allgemeinen Menschenliebe führt zum <S. 235> Ideal der Freiheit im öffentlichen Leben⁵⁸⁴, das dem einzelnen die Möglichkeit sichert, zu Bildung zu gelangen. Auch bei der Organisation der Gesellschaft, die in politischer, wirtschaftlicher und kultureller Hinsicht möglich ist, steht der Zweck im Vordergrund, solche Formen der Organisation einzuführen, durch die "der Erfolg des Handelns des einen und andern in ihrem wechselseitigen Verhalten dem Zufall entzogen wird." (NELSON 1974, 123)

Die Ausbildung der Vernunft der Menschen, um sie zu Selbstbestimmung zu führen, erfolgt durch Erziehung, die zum verbindenden Glied wird. Ihr fällt die Aufgabe zu, zu bewirken, dass das "öffentliche Interesse zum wirklichen Interesse aller einzelnen in der Gesellschaft

⁵⁷⁷ vgl. Nelson 1917, S. 20

⁵⁷⁸ vgl. Nelson 1917, S. 23

⁵⁷⁹ Nelson, Leonard: Vorlesungen über die Grundlagen der Ethik. Bd. 1: Kritik der praktischen Vernunft. Leipzig 1917

⁵⁸⁰ Nelson, Leonard: Vom Charakter. In: Nelson 1974, S. 96. Vgl. dazu: Nelson, Leonard: System der philosophischen Ethik und Pädagogik. Göttingen/Hamburg 1949(2), S. 91ff

⁵⁸¹ Nelson, Leonard: Ideale der Bildung. In: Nelson 1974, S. 108. Vgl. dazu Nelson 1949, S. 215ff

⁵⁸² vgl. dazu Nelson, Leonard: Ideale der Bildung. In: Nelson 1974, S. 106-115

⁵⁸³ vgl. Nelson, Leonard: Ideale des öffentlichen Lebens. In: Nelson 1974, S. 120. Vgl. Nelson 1949, S. 276ff

⁵⁸⁴ vgl. Nelson, Leonard: Ideale des öffentlichen Lebens. In: Nelson 1974, S. 121

wird. Die Organisation des öffentlichen Lebens kann also nur eine Organisation der Erziehung sein." (a.a.O., 125)

Zu verstehen sind die Ideale der Gemeinschaft als Aufgabe, zu deren Verwirklichung sich diejenigen, die es anerkennen, gegen anders Denkende kämpfen und einstehen und sich als Kampfgemeinschaft in der Form einer Partei in der Gesellschaft formieren: "So erhalten wir denn als die einzig mögliche unmittelbare Anwendung der Lehre von den Idealen des öffentlichen Lebens die Aufgabe für die Gebildeten in der Gesellschaft, zu einer Partei zusammenzutreten, um mit Hilfe einer hinreichend mächtigen Organisation die in der physischen Gesellschaft herrschende Macht in den Dienst der öffentlichen Zwecke zu ziehen." (a.a.O., 127) Wenn so die Gebildeten zu den "allein Berufenen zum Kampf um das Recht" (a.a.O., 129) werden, bedeutet das, dass mit jedem Zuwachs an Bildung diese Gemeinschaft an Bedeutung gewinnt. Damit hatte NELSON den Zusammenhang zwischen Bildung und Politik hergestellt, den er in seinem Wirken, in dem die Gründung von Organisationen breiten Raum einnahm, praktisch umzusetzen versuchte.

Bedeutend war hier zunächst der Internationale Jugend-Bund, mit dessen Gründung 1917 sich NELSON einer sozialistischen Politik zuwandte. Der ursprüngliche Glaube, dass die bürgerliche Jugend Veränderungen bewirken könne, mündete ein in den Kampf gegen die bürgerliche Bildung, die er selbst genoss, für die Bildung der proletarischen Jugend.⁵⁸⁵ Damit verknüpften sich für ihn praktisch Bildung und Politik. Der Weg zur Bildung des Proletariats war der des politischen Kampfes.⁵⁸⁶ NELSONs Standpunkt geriet in zunehmendem Maße durch die Kritik am Marxismus⁵⁸⁷ und die Ablehnung der parlamentarischen Demokratie in Gegensatz zur SPD, bis es Anfang November 1925 zum Unvereinbarkeitsbeschluss der Partei und zum Austritt NELSONs und seiner Anhänger kam.

Zwei Monate später gründete NELSON den Internationalen Sozialistischen Kampf-Bund mit dem Ziel "für die Verwirklichung der ausbeutungsfreien Gesellschaft" (NELSON 1974, 19) zu kämpfen. In den Aufbau des ISK investierte NELSON einen Großteil seiner Kraft. Dennoch erschien 1924 neben kleineren Publikationen das "System der philosophischen Rechtslehre und Politik" als dritter Band der Vorlesungen über die Grundlagen der Ethik. Der zweite Band zu Ethik und Pädagogik lag erst im Nachlass vor und erschien 1932. Im Jahr 1924 gründete NELSON eine "Philosophisch-politische Akademie", um Politiker und Pädagogen systematisch zu bilden.

In die gleiche Zeit fiel die Gründung der "Walkemühle" in Melsungen bei Kassel, eines Landerziehungsheims unter der Leitung von Minna SPECHT, dessen Ziel NELSON für die Kinderabteilung in der praktischen Anwendung der Grundsätze der kritischen Pädagogik und in der Abteilung erwachsener Schüler in der Heranbildung von Menschen sah, "deren Charakter gefestigt und deren Fähigkeiten ausgebildet sind zum Einsatz für die Aufgaben, die sich als die vordringlichsten im öffentlichen Leben erwiesen haben." (SPECHT/EICHLER 1953, 9) In der Walkemühle wurde die von NELSON betonte Analogie zwischen den Idealen des öffentlichen Lebens und den Idealen der Bildung" (NELSON 1974, 21 u. 93) deutlich. Die Reform des öffentlichen Lebens sollte über eine planmäßige Bildungs- und Erziehungsarbeit erfolgen, die den Charakter des Menschen bilden sollte, um ihn zur Übernahme öffentlicher Aufgaben und Verantwortung zu befähigen. Die praktischen pädagogischen Maßnahmen hatten demnach die Aufgabe, dem Menschen sittliche Handlungsfähigkeit und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung im gesellschaftlichen Rahmen vermitteln. Neben Exkursionen wurde in der Schule die Arbeit in der Werkstatt, in Haus, Hof und Garten oder bei Bauern des Dorfes als praktischer Unterricht gestaltet. Verantwortungsvolle Tätigkeiten, z.B. die Er-

⁵⁸⁵ vgl. hierzu die Rede vor Jungsozialisten in Hannover am 20.05. 1922: Vom Bildungswahn. Ein Wort an die proletarische Jugend. Leipzig 1922

⁵⁸⁶ vgl. dazu Nelson 1974, S. 17

⁵⁸⁷ Zu Nelsons Marxismus-Kritik vgl. die Darstellung von Heydorn in Nelson 1974, S. 28ff

richtung einer Turnhalle, wurden einzelnen Schülern und Gruppen übertragen. "Auch die Pflege des Schönen hatte in dieser Schule ihre Stätte. An den regelmäßig stattfindenden 'Kapellen'-Abenden wurde vorgelesen, gesungen, musiziert oder die Kunst des Laienspiels geübt."⁵⁸⁸ Besonderes Gewicht lag auf der Praktizierung der "sokratischen Methode", deren Zielsetzung in NELSONs Verständnis es war, im <S. 237> gemeinsamen Gespräch, in der Regel über Fragen der Lebens- und Weltanschauung, die Wahrheit zu suchen.⁵⁸⁹

Mit der Walkemühle wollte NELSON das praktische Beispiel geben, wie das Problem von Kultur und Gesellschaft nur durch eine Reform der Schule verändert werden konnte, und "der Bau des Ganzen" nur "von unten aus zu erneuern" (NELSON 1917, 59) war: "Nur durch eine Umgestaltung des gesamten Erziehungswesens, durch eine Reform der Schule an Haupt und Gliedern also, dürfen wir hoffen, das Übel an der Wurzel anzugreifen. die Schule darf nicht länger der Abrichtung des Menschen dienen, sondern sie soll ihn durch wahrhafte Erziehung zum Bewusstsein seiner Menschenwürde führen, auf dass keine Menschenfurcht ihn von der Erfüllung seiner Pflichten zurückschrecke, noch dass er der Menschenfurcht bedürfe, um sich zum Rechtstun antreiben zu lassen." (ebd.)

Für NELSON mussten die pädagogischen Gedanken ins realistische Handeln münden und seine Ethik praktische Konsequenz haben. Gegen Schwärmerei und Utopie wurden das Handeln und seine Ideale am Möglichen orientiert. Resignation wird damit zu einer weiteren Variante der Antwort auf das Problem der Melancholie.

Die Verknüpfung von Melancholie und Pädagogik erfolgt im Melancholieverbot. Erziehung hat ihren Platz als Mittel zur Verhütung und Bekämpfung von Melancholie und findet dabei ihre verschiedenen Formen, sei es in Organisation und Reglementierung des Lebens, Schaffung von Ausgeglichenheit durch körperliche Tätigkeiten wie Arbeit, Spiel und Sport und damit verbunden die Stärkung des Willens, oder durch ein harmonisches Menschenbild. Der Ausgangspunkt für diese Erziehungsreflexionen bleibt, wie man es wenden will, ein biographischer: Er liegt in der Erfahrung der Epoche und der ganz persönlichen Lebensgeschichte, die an die Zeitsituation geknüpft ist. Sieht man in der Melancholie ein pädagogisches Motiv, so lässt sich der Auffassung HEIDEMANNS zustimmen, dass das Melancholieverbot für die Kinder zeitlich in zwei Richtungen wirkte: "Benötigten die einen das glückliche Kind, weil und damit es Träger der besseren Zukunft sein konnte, so forderten die anderen die glückliche Kindheit, weil es nie wieder eine bessere Zeit im Leben des Menschen geben konnte als jene der Kindheit. War die Überlegung der ersteren vom gesellschaftlichen Fortschrittsdenken geprägt, so war die der anderen durch den (auto-)biographischen Rückblick und die Skepsis gegenüber der bestehenden Gesellschaft provoziert. In jedem Fall wollten sie dem Individuum wenigstens jenes Stück der Biographie zukommen lassen, daß nach ihrer <S. 238> Ansicht als einziges vom Glück bestimmt sein konnte: die Kindheit. Und wo sich diese Kindheit nicht einstellte, da schon der junge Mensch melancholisch war, mußte sie geschaffen werden." (HEIDEMANNS 1989, 18) Im Erziehungsdenken wird eine Welt vorweggenommen, in der man nicht melancholisch sein darf: Pädagogik ist der Weg, der Melancholie zu entgehen, und sie macht es möglich, das Melancholieverbot auszusprechen.

Damit wird in der pädagogischen Reflexion ein weiteres Mal die eigene Kindheit extrapoliert und "das große Kind" (PRANGE 1988) zum eigentlichen Thema. Die lebensgeschichtliche Erfahrung der Kindheit, verwoben mit der Erfahrung der Epoche, artikuliert sich in den Theorien über Erziehung. Die Angebote reichen von praktikablen Schulmodellen bis hin zu Utopien. Doch allen ist gemeinsam, dass das Wissen, das sie für den Weg aus der Misere der Gesellschaft bereithalten, aus der biographischen Not entspringt. Die Vehemenz, die in den Glauben an die Macht und Möglichkeiten der Erziehung in jener Zeit gesetzt wird, lässt sich

⁵⁸⁸ Dehms in Specht/Eichler 1953, S. 267

⁵⁸⁹ Ein Beispiel, das ein Gespräch protokolliert, gibt Heckmann in Specht/Eichler 1953, S. 203ff.

nur aus diesem Leiden verstehen. Diese Konstellation konnte in den zwanziger Jahren aber auch die Pädagogik als Wissenschaft auf den Weg bringen. Ohne damit das konstruktive Moment des "utopischen Zuges in der Pädagogik" unterschlagen zu wollen, wird es angesichts des aktuellen Bedürfnisses nach einer Wende zu "mehr" Erziehung, ein weiteres Mal wichtig, auf die Grenzen der Erziehung zu verweisen und vor allem auf die Ursachen solcher Rufe. In der Konsequenz scheint NELSONs Resignation dabei die vernünftige Einstellung für eine Erziehungs"wissenschaft" zu sein.<S. 239>

V. Literaturverzeichnis

- Adler, Alfred und Furtmüller, Carl: Heilen und Bilden. Herausgegeben von W. Metzger. Frankfurt/Main 1973
- Adler, Alfred: Studie über Minderwertigkeit von Organen. Erstmals München 1927. Darmstadt 1965
- Adler, Alfred: Menschenkenntnis. Frankfurt/Main und Hamburg 1966
- Adler, Alfred: Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes. In: Adler/Furtmüller 1973, S. 63-66
- Adler, Alfred: Die Theorie der Organminderwertigkeit und ihre Bedeutung für Philosophie und Psychologie. In: Adler, Alfred und Furtmüller, Carl: Heilen und Bilden. Herausgegeben von W. Metzger. Frankfurt/Main 1973, S. 42-52
- Adler, Alfred: Die Technik der Individualpsychologie. Teil I (1928). Frankfurt am Main 1974
- Adler, Alfred: Kindererziehung. Frankfurt/Main 1976
- Adler, Alfred: Über den nervösen Charakter. Frankfurt/Main 1977(4)
- Adler, Alfred: Rauschgift. In: Adler, Alfred: Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band II: 1930-1932. Frankfurt/Main 1982
- Anderegg, Johannes: Stildefinition und Wissenschaftsparadigma. In: Klein, Wolfgang: Methoden der Textanalyse. Heidelberg 1977, S. 73-83
- Baacke, Dieter und Schulze, Theodor (Hg.): Aus Geschichten lernen. München 1979
- Baacke, Dieter und Schulze, Theodor (Hg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim, Basel 1985
- Baacke, Dieter: Biographie: soziale Handlung; Textstruktur und Geschichten über Identität. In: Baacke, Dieter und Schulze, Theodor (Hg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim, Basel 1985
- Baden, Prinz Max von (unter Mitarbeit von Hahn, Kurt): Erinnerungen und Dokumente. 1927
- Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Zuerst 1925. Frankfurt/Main 1981(4)
- Biewend, Edith: Lieben ohne Illusion. Leben und Werk des Janusz Korczak. Heilbronn 1974
- Blanke, Gustav H.: Einführung in die semantische Analyse. München 1973
- Blencke, Erna: Leonard Nelsons Leben und Wirken im Spiegel der Briefe an seine Eltern, 1891-1915. In: Erziehung und Politik. Minna Specht zu ihrem 80. Geburtstag. Frankfurt/Main 1960, S. 9-76
- Blochmann, Elisabeth: Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit. Göttingen 1969
- Bokelmann, Hans: Zukunft - ein Bestimmungsmoment erzieherischen Handelns. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 45(1969), S. 173-206
- Bollnow, O.F.: Erziehung wozu? Stuttgart 1956
- Böhm, Winfried: Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs. Bad Heilbrunn 1973

- Böhm, Winfried: Paul Oestreich und das Problem der sozialistischen Pädagogik in der Weimarer Republik. In: Heinemann, Manfred (Hg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik. Stuttgart 1976, S. 187-201
- Brandenburg, A.G.: Systemzwang und Autonomie. Düsseldorf 1971
- Braun, Walter: Der Vater im familiären Erziehungsprozeß. Bad Heilbrunn 1980
- Bry, Carl Christian: Verknappte Religionen. Kritik des kollektiven Wahns. München 1979
- Buber, Martin: Das Problem des Menschen. Heidelberg 1954
- Burke, Kenneth: Dichtung als symbolische Handlung. Eine Theorie der Literatur. Frankfurt/Main 1966
- Burton, Robert: Die Anatomie der Melancholie. Mainz 1988
- Bühler, Karl: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart 1965 (2)
- Cassirer, Ernst: Was ist der Mensch? Stuttgart 1969
- Cassirer, Ernst: Wesen und Wirken des Symbolbegriffs. 1977(6)
- Dehms, Alexander: Leonard Nelson und die "Walkemühle". In: Specht, Minna und Eichler, Willi (Hg.): Leonard Nelson zum Gedächtnis. Frankfurt/Main, Göttingen 1953, S. 265-270
- Delekat, Friedrich: Von Sinn und Grenzen bewußter Erziehung. 1927, 1967(2)
- Dern, Karl: Der Produktionsschulgedanke der Entschiedenene Schulreform. Berlin 1926
- Die Neue Erziehung. Zeitschrift für Entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik. Organ des Bundes Entschiedener Schulreformer. Hg. von M.H. Baege u. S. Kawerau, ab Jg. 4 von P. Oestreich. Berlin.
- Die Tat. Sozial-religiöse Monatsschrift für deutsche Kultur. Jena.
- Dietrich, Theo: Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1966
- Dikow, Joachim (Hg.): Die Bedeutung biographischer Forschung für den Erzieher. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Münster 1988
- Dilthey, Wilhelm: Die Entstehung der Hermeneutik. Zusätze zu den Handschriften. Ges. Schriften Bd. V, S. 317-338
- Doren, A.: Wunschräume und Wunschzeiten. In: Saxl, Fritz (Hg.): Vorträge der Bibliothek Warburg 1924-1925. Leipzig, Berlin 1927, S. 158-205
- Döbert et.al. (Hg.): Entwicklung des Ichs. Köln 1977
- Ellwein, Thomas, Groothoff, Hans-Hermann, Rauschenberger, Hans und Roth, Heinrich: Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd.I. Berlin 1969
- Esser, Werner: Vom besseren Staat im schlechteren. In: Ziegenspeck, Jörg (Hg.): Kurt Hahn. Erinnerungen - Gedanken - Aufforderungen. Lüneburg 1987, S. 91-116
- Ewald, Marina: Der Aufbau und Ausbau Salems (1919-1933). In: Röhrs, Hermann (Hg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Heidelberg 1966, S. 108-126
- Fischer, Wolfram: Struktur und Funktion erzählter Lebensgeschichten. In: Kohli, Martin (Hg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt, Neuwied 1978, S. 311-336
- Földényi, László F.: Melancholie. München 1988
- Fuchs, Werner: Biographische Forschung. Opladen 1984
- Führ, Christoph: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Weinheim 1970
- Führ, Christoph: Die Schulpolitik des Reiches und der Länder am Beginn der Weimarer Republik. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): "Neue Erziehung" "Neue Menschen" - Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim, Basel 1987, S. 161-176
- Gay, Peter: Hunger nach Ganzheit. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): "Neue Erziehung" "Neue Menschen". Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim, Basel 1987, S. 35-45
- Gebhardt, Jürgen: Symbolformen gesellschaftlicher Sinndeutung in der Krisenerfahrung. In: Vondung, Klaus (Hg.): Kriegserlebnis. Göttingen 1980, S. 41-61

- Geißler, Erich E. und Wollersheim, Heinz-Werner: Kurt Hahns Menschenbild: Kritik an seinen Kritikern. In: Ziegenspeck, Jörg (Hg.): Kurt Hahn. Erinnerungen - Gedanken - Aufforderungen. Lüneburg 1987, S. 67-90
- Grisebach, Eberhard: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. 1924
- Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart 1958
- Hayakawa, Samuel: Semantik. Sprache im Denken und Handeln. Darmstadt 1972
- Heidemanns, Dorit: Das Verschwinden der Melancholie aus dem pädagogischen Diskurs. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Melancholie als Lebensform. Über den Umgang mit kulturellen Verlusten. Berlin 1989, S. 5-28
- Heinemann, Manfred (Hg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik. Stuttgart 1976
- Heitkämper, Peter: Die Relevanz der Utopie in der Pädagogik. In: Kanz, Heinrich (Hg.): Einführung in das erziehungswissenschaftliche Studium. Stuttgart 1973, S. 30-43
- Hemminger, Hansjörg: Kindheit als Schicksal? Die Folgen frühkindlicher seelischer Verletzungen. Hamburg 1986
- Hentig, Hartmut von: Kurt Hahn und die Pädagogik. In: Röhrs, Hermann (Hg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Heidelberg 1966, S. 41-82
- Hentig, Hartmut von: Aufgeräumte Erfahrung. Frankfurt, Berlin, Wien 1985
- Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Bochum 1983
- Herrmann, Ulrich: Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. Göttingen 1971
- Herrmann, Ulrich: Wilhelm Dilthey. In: Scheuerl, Hans (Hg.): Klassiker der Pädagogik. München 1979. Bd. 2, S. 72-84
- Herrmann, Ulrich (Hg.): "Neue Erziehung" "Neue Menschen" - Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim, Basel 1987
- Herrmann, Ulrich: "Neue Schule" und "Neue Erziehung" - "Neue Menschen" und "Neue Gesellschaft". Pädagogische Hoffnungen nach dem Ersten Weltkrieg in Deutschland. In: ders. (Hg.): "Neue Erziehung" "Neue Menschen" - Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim, Basel 1987, S. 11-32
- Herrmann, Ulrich: Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 3. 1987, S. 303-323
- Herrmann, Ulrich: Pädagogische Autonomie. Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland. In: Die deutsche Schule 81 (1989), Heft 3, S. 285-296
- Herrmann, Ulrich: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Handbuch der Bildungsgeschichte. Bd. IV. Erscheint 1990
- Heuss, Theodor: Friedrich Naumann. 1968(3)
- Heydorn, Hans-Joachim: Einführung zu Leonard Nelson: Ausgewählte Schriften. Studienausgabe. Frankfurt/Main, Köln 1974
- Hohmann, Manfred (Hg.): Paul Oestreich: Pädagogik in Leitsätzen. Heidelberg 1970
- Hohmann, Manfred: Kontradiktorik. Zum Stil politischer Bildung im Bund entschiedener Schulreformer. In: Oppolzer, S.: Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft, Wuppertal 1971, S. 103
- Jaspers, Karl: Allgemeine Psychopathologie. Berlin, Heidelberg, New York 1973(9)
- Jaworski, Marek: Janusz Korczak. Leipzig 1979(2)
- Kanz, Heinrich (Hg.): Einführung in das erziehungswissenschaftliche Studium. Stuttgart 1973
- Katholisch-Unkirchlich oder Katholisch und kirchlich? Briefwechsel Adrian-Oestreich. In: Die Neue Erziehung 10(1928), S. 1-7, S. 245-249
- Kawerau, Siegfried: Das Weißbuch der Schulreform. Berlin 1920

- Kawerau, Siegfried: Der Bund entschiedener Schulreformer. Werden und Wesen. Berlin 1922
- Klausa, E.: Die Sozialideale veraschiedener deutscher akademischer Fachgemeinschaften um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. 1979
- Klein, Wolfgang: Methoden der Textanalyse. Heidelberg 1977
- Klingenstein, Grete (Hg.): Biographie und Geschichtswissenschaft. München 1979
- Knoll, Michael: Kurt Hahn - ein politischer Pädagoge. In: Ziegenspeck, Jörg (Hg.): Kurt Hahn. Erinnerungen - Gedanken - Aufforderungen. Lüneburg 1987, S. 9-20
- Kohli, Martin (Hg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt, Neuwied 1978
- Kohli, Martin: "Von uns selber schweigen wir." Wissenschaftsgeschichte aus Lebensgeschichten. In: Lepenies, Wolf (Hg.): Geschichte der Soziologie. Band 1. Frankfurt/Main 1981, S. 428-465
- Kölling, Hermann (Hg.): Kerngedanken der Entschiedenen Schulreform. Aus den Schriften Paul Oestreichs. In: Die Neue Erziehung. 15(1933), S. 1-22
- König, Eckard und Zedler, Peter (Hg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989
- Kupffer, Heinrich: Erziehung - Angriff auf die Freiheit. Weinheim 1980
- Langer, Susanne K.: Philosophie auf neuem Wege. Erstmals 1942. Frankfurt/Main 1984
- Lenzen, Dieter (Hg.): Melancholie als Lebensform. Über den Umgang mit kulturellen Verlusten. Berlin 1989
- Lepenies, Wolf (Hg.): Geschichte der Soziologie. Band 1. Frankfurt/Main 1981
- Lepenies, Wolf: Melancholie und Gesellschaft. Frankfurt/Main 1981(2)
- Liechtenstein, Ernst: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 5.Beiheft 1964, S. 14
- Linse, Ulrich: Barfüßige Propheten. Erlöser der zwanziger Jahre. Berlin 1983
- Litt, Theodor: Geschichte und Leben. Erstmals 1918. Leipzig, Berlin 1925(2)
- Litt, Theodor: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Leipzig, Berlin 1926(2)
- Loch, Werner: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979
- Loch, Werner: Das Vaterbild im Lebenslauf. In: Dikow, Joachim (Hg.): Die Bedeutung biographischer Forschung für den Erzieher. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Münster 1988
- Luckmann, Thomas: Persönliche Identität und Lebenslauf. Gesellschaftliche Voraussetzungen. In: Klingenstein, Grete (Hg.): Biographie und Geschichtswissenschaft. München 1979
- Ludwig, Heinz (Hg.): Vom Neuen Wollen. Das Erste Jahrbuch des Ernst Oldenburg Verлагes. Leipzig 1924
- Luhmann, N. und Schorr, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979
- Luhmann, Niklas und Schorr, Karl-Eberhard (Hg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/Main 1986
- Mann, Golo: Kurt Hahn als Politiker. In: Röhrs, Hermann (Hg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Heidelberg 1966, S. 9-40
- Mann, Golo: Erinnerungen und Gedanken. Eine Jugend in Deutschland. Frankfurt/Main 1986
- Mannheim, Karl: Ideologie und Utopie. Frankfurt/Main 1969(5)
- Maurer, Friedemann: Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie. Frankfurt/Main 1981
- Meinberg, Eckhard: Das Menschenbild in der modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1988
- Menschheitspädagogik. Paul Oestreich zum Dank. Hgg. von seinem Freundeskreis. Rudolstadt 1948
- Merton, Robert K.: Social Theory and Social Structure. New York 1968

- Michel, Gabriele: Biographisches Erzählen zwischen individuellem Erlebnis und kollektiver Geschichtstradition. Tübingen 1985
- Mühlmann, Wilhelm: Rassen Ethnien Kulturen. Neuwied/Berlin 1964
- Natorp, Paul: Philosophie und Pädagogik. 1909
- Nelson, Leonard: An die freie deutsche Jugend und ihre Freunde. In: Nelson, Leonard: Die Reformation der Gesinnung durch Erziehung zum Selbstvertrauen. Leipzig 1917, S. 9-13
- Nelson, Leonard: Zwei Briefe an den Herausgeber einer Jugendzeitschrift. In: Nelson, Leonard: Die Reformation der Gesinnung durch Erziehung zum Selbstvertrauen. Leipzig 1917, S. 17-31
- Nelson, Leonard: Vorlesungen über die Grundlagen der Ethik. Bd. 1: Kritik der praktischen Vernunft. Leipzig 1917
- Nelson, Leonard: Vom Bildungswahn. Ein Wort an die proletarische Jugend. Leipzig 1922
- Nelson, Leonard: Ethischer Realismus. Göttingen, Hamburg 1949(3)
- Nelson, Leonard: System der philosophischen Ethik und Pädagogik. Göttingen, Hamburg 1949(2)
- Nelson, Leonard: Ausgewählte Schriften. Studienausgabe. Frankfurt/Main, Köln 1974
- Neuner, Ingrid: Der Bund Entschiedener Schulreformer. Bad Heilbrunn 1980
- Nohl, Herman: Pädagogische und politische Aufsätze. Zuerst 1918. Berlin, Leipzig 1929(2)
- Nohl, Herman: Pädagogik aus 30 Jahren. Frankfurt/Main 1949
- Nohl, Herman: Erziehergestalten. Göttingen 1958
- Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/Main 1988(10)
- Oestreich, Paul: Freiheit in der Einheit. In: Die Tat 7(1916), S. 318-326. Wieder abgedruckt in Oestreich 1924a, S. 11-21
- Oestreich, Paul: Menschenökonomie! Zur Frage der Berufsberatung. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik. Separater Abdruck aus Bd.41, Heft 3, ausgegeben in Tübingen 29.4.1916, S. 805-814
- Oestreich, Paul: Zur Praxis chemischer Schülerübungen. In: Zeitschrift f.d. Physikalischen und Chemischen Unterricht. Berlin. 29 (1916), S. 309-313
- Oestreich, Paul: Verbraucherkraft gegen Verbrauchernot. In: Deutscher Wille des Kunstwarts. 30.Jhrg., 2. Juniheft 1917, S. 258-264
- Oestreich, Paul: Die Kriegsorganisation der Konsumenten. In: Der Türmer. Hgg. von J.E.v.Grotthuss. Stuttgart. 20(1918), S. 157-159
- Oestreich, Paul: "Das unhygienische Papiergeld" in: Fr. Abend-Ausgabe Nr. 136 v. 21.3.1919
- Oestreich, Paul: Das Verhältniswahlverfahren bei Vorstandswahlen. In: D.Ph.-Bl. 27(1919), S. 32-34
- Oestreich, Paul: "Die Gefahren der Holzsohlen" in: Fr. Abend-Ausg. Nr. 123 v. 14.3.1919
- Oestreich, Paul: "Hundehaare als Wollersatz" in: Fr. Abend-Ausg. Nr. 136 v. 15.3.1919
- Oestreich, Paul: "Wirkungen des Tabakgiftes" in: Fr. Abend-Ausg. Nr. 123 v. 14.3.1919
- Oestreich, Paul: Billige Reformen. Zuerst in: Vorwärts, Nr. 560, 1919. Wieder abgedruckt in: Oestreich 1923, S. 62-68
- Oestreich, Paul: Die Entwicklung der Verbraucherbewegung. In: Das neue Deutschland. Hg. v. Dr. Adolf Grabowsky. 7.Jhg., 15.Juli 1919, Nr. 20, S. 397-400
- Oestreich, Paul: Glossen zur Bundesarbeit. In: Die Neue Erziehung 2(1920), S. 55-56. Hier zit. n. Böhm 1973, S. 149
- Oestreich, Paul: Die Not und die Hilfe. In: Die Neue Erziehung (2)1920, S. 33-38
- Oestreich, Paul: Die Einheitsschule als Schule der Menschenbildung. In: Oestreich, Paul (Hg.): Schöpferische Erziehung. 1920, S. 22-30
- Oestreich, Paul (Hg.): Entschiedene Schulreform. Berlin 1921 (Oestreich 1921)

- Oestreich, Paul: Das Werden der neuen Schule. In: Die Neue Erziehung 3(1921), S. 192-193
- Oestreich, Paul: Die alte und die neue Familie. In: Neue Erziehung 3 (1921), S. 304-305
- Oestreich, Paul: Die elastische Einheitsschule. Lebens- und Produktionsschule. Vorträge geh. i.d. Pädagogischen Osterwoche 1921 des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht zu Berlin. Berlin 1921 (Oestreich 1921)
- Oestreich, Paul: Erziehung-Jugendbewegung-Religion. In: Vorwärts. Berliner Volksblatt. Nr. 348, 38 (26.7.1921)
- Oestreich, Paul: Schulreform und Schulrevolution. In: Die Neue Erziehung (3)1921, S. 194-195
- Oestreich, Paul: Wir sind Deutsche. In: Die Neue Erziehung 4(1922), S. 161-163
- Oestreich, Paul: Der brüderliche Mensch. In: Die Neue Erziehung. (4)1922, S. 326-327
- Oestreich, Paul (Hg.): Strafanstalt oder Lebensschule. Erlebnisse und Ergebnisse zum Thema "Schulstrafen". Karlsruhe i.B. 1922 (Oestreich 1922)
- Oestreich, Paul: Die Produktionsschule als Weg zur Volkskultur. In: Die Neue Erziehung (5)1923, S. 333-334
- Oestreich, Paul: Die Schule zur Volkskultur. München 1923, 1947(2) (Oestreich 1923a)
- Oestreich, Paul (Hg.): Bausteine zur Neuen Schule. München 1923
- Oestreich, Paul: Es reut mich nicht! Schulpolitische Kämpfe zwischen Revolution und Kapp-Putsch. Gesammelte Aufsätze. 1923 (Oestreich 1923b)
- Oestreich, Paul: Freie Bahn fürs Zentrum! In: Oestreich 1923b, S. 21-33
- Oestreich, Paul: Schulreform und Elternschaft. In: Oestreich 1923b, S. 69-75
- Oestreich, Paul: Von "Arbeit" und "Produktion". In: Die Neue Erziehung, (6)1924, S. 270-274
- Oestreich, Paul: Volksvotum durch Verhältniswahl. In: Oestreich 1924b, S. 12-23
- Oestreich, Paul: Unabhängige Kulturpolitik. Vom graden Weg eines "Disziplinlosen". Gesammelte Aufsätze. Leipzig 1924 (Oestreich 1924b)
- Oestreich, Paul: Einheit und Freiheit. In: Oestreich 1924a, S. 63-68
- Oestreich, Paul: Eine Richtigstellung. In: Oestreich 1924b, S. 42-45
- Oestreich, Paul: Ein großer Aufwand, schmäählich!, ist vertan. Rund um die Reichsschulkonferenz. Gesammelte Aufsätze. Leipzig 1924 (Oestreich 1924a)
- Oestreich, Paul: Der Umsturz in der Bildungsfabrik. In: Oestreich 1924a, S. 21-25
- Oestreich, Paul: Biographischer Abriß. In: Ludwig, Heinz (Hg.): Vom Neuen Wollen. Das Erste Jahrbuch des Ernst Oldenburg Verlages. Leipzig 1924, S. 209-215
- Oestreich, Paul: Bereitwerden zur Menschheitskultur. An die Chinesen! Rudolstadt 1925
- Oestreich, Paul: Ein Fußtritt. In: Die Neue Erziehung. 7(1925), S. 686-688
- Oestreich, Paul: Ökonomistisch orientierte Erziehung? In: Die Neue Erziehung (7)1925, S. 347-351
- Oestreich, Paul: Sylvester-Gespenster. In: Die Neue Erziehung, (8)1926, S. 55-58
- Oestreich, Paul: Rezension zu S. Bernfelds Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. In: Die Neue Erziehung 8(1926), S. 388
- Oestreich, Paul: Idee, Arbeit und Existenzberechtigung des Bundes Entschiedener Schulreformer. In: Die Neue Erziehung 8(1926), S. 551-552
- Oestreich, Paul: Idee, Arbeit und Existenzberechtigung des Bundes Entschiedener Schulreformer. In: Die Neue Erziehung (8)1926, S. 551-552
- Oestreich, Paul: Die Begabung der Begabten. In: Neue Erziehung 8(1926), S. 277-282
- Oestreich, Paul: Agitatoren gesucht! In: Die Neue Erziehung 8(1926), S. 682-684
- Oestreich, Paul: Die anständige Armut. In: Die Neue Erziehung. (8)1926, S. 509-512
- Oestreich, Paul: Der Erzieher zur Totalität. In: Oestreich, Paul und Tacke, Otto (Hg.): Der neue Lehrer. Die notwendige Lehrerbildung. Osterwieck 1926, S. 9-23
- Oestreich, Paul: Besuche im Nordland. Berlin 1927

- Oestreich, Paul: Bildung als Lebensform. In: Die Freude. Monatshefte für freie Lebensgestaltung. Heft 5. Jahrgang 5 (1928), S. 201- 208
- Oestreich, Paul: Die Demokratisierung des Bildungswesens. In: Leipziger Lehrerzeitung. Organ des Leipziger Lehrervereins und der Verwaltung der Comenius-Bücherei Leipzig. 35(1928), S. 193-195
- Oestreich, Paul: Die Schuld der falschen "Erziehung zur Frömmigkeit". In: Die Neue Erziehung 10(1928), S. 603-607
- Oestreich, Paul: Zehn Jahre Bund. In: Die Neue Erziehung 11(1929), S. 766-768
- Oestreich, Paul: Irrtümer der klerikalen Kritik. In: Die Neue Erziehung 11(1929), S. 64-65
- Oestreich, Paul: "Konfessionelle" Ehrlichkeit! In: Die Neue Erziehung 11 (1929), S. 98-101
- Oestreich, Paul: Der Einbruch der Technik in die Pädagogik. Stuttgart 1930. Spätere Auflage u.d.T.: Die Technik als Luzifer der Pädagogik. Rudolstadt 1947 (Oestreich 1947b)
- Oestreich, Paul: Die Technik als Luzifer der Pädagogik. 1947. Erstmals 1930 u.d.T. Der Einbruch der Technik in die Pädagogik. (Oestreich 1947b)
- Oestreich, Paul: Unum necessarium. In: Die Neue Erziehung. 12 (1930), S. 241-245
- Oestreich, Paul: Elternschaft und Schule. In: Die neue Erziehung. Heft Nr. 13 (1931), S. 281-282
- Oestreich, Paul: Menschheitsnot und Kleinkindnot. In: Oestreich, Paul (Hg.): Das Kleinkind seine Not seine Erziehung. Jena 1932
- Oestreich, Paul: Die Wissenschaft als Etappe. In: Die Neue Erziehung. 14(1932), S. 837-842
- Oestreich, Paul: Bund, Politik und Erziehung. Leitsätze. In: Die Neue Erziehung 14(1932), S. 460
- Oestreich, Paul: Handschriftliche Autobiographie 1878-1919. 121 gez. Bl., vermutlich aus dem Jahr 1944. Oestreich-Archiv Würzburg.
- Oestreich, Paul: Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Selbstbiographie. Berlin/Leipzig 1947 (Oestreich 1947a)
- Oestreich, Paul: Pädagogik in Leitsätzen. Hg. v. Manfred Hohmann. Heidelberg 1970
- Oestreich, Paul und Tacke, Otto (Hg.): Der neue Lehrer. Die notwendige Lehrerbildung. Osterwieck 1926
- Oppolzer, S.: Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. Wuppertal 1971
- Parsons, Talcott: Family Structure and the Socialisation of the Child. In: Parsons, Talcott und Bales, Robert F.: Family, Socialization and Interaction Process. London 1956
- Parsons, Talcott: The American Family. In: Parsons/Bales 1956
- Paulsen, Friedrich: Gesamte pädagogische Abhandlungen. Hg. von E. Spranger. 1912
- Pelzer, Wolfgang: Janusz Korczak. Reinbek 1987
- Petersen, Peter: Der Bildungsweg des neuen Erziehers auf der Hochschule. 1923. In: Petersen, Peter: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Weimar 1925
- Petersen, Peter: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Weimar 1925
- Petersen, Peter: Jugendfürsorge als Erziehungsarbeit. Ein Versuch vom Standpunkte der "Neuen Erziehung". In: ders.: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Weimar 1925
- Prange, Klaus: Selbstreferenz in pädagogischen Situationen. In: Luhmann, Niklas und Schorr, Karl-Eberhard: Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt/Main 1986, S. 247-274
- Prange, Klaus: Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3. 1987, S. 345-362
- Prange, Klaus: Erziehung zur Anthroposophie. Bad Heilbrunn 1987
- Prange, Klaus: Das große Kind. Zur Problematik des Kindbildes in der pädagogischen Semantik. In: Spanhel, Dieter (Hg.): curriculum vitae. Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorie. Festschrift für Werner Loch. Essen 1988, S. 159-168

- Prange, Klaus: Gibt es ein Naturrecht der Erziehung? Über den Rückzug der Pädagogik aus den Institutionen. In: König, Eckard und Zedler, Peter (Hg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 125-141
- Radtke, Manfred: Paul Oestreich - ein politischer Pädagoge. Zu seinem 80. Geburtstag. In: Pädagogik. 1958, S. 175-187
- Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. Frankfurt/Main, Berlin, Wien 1981(13)
Reichsschulkonferenz 1920, Amtlicher Bericht.
- Reintges, Bernhard: Paul Oestreich und der Bund Entschiedener Schulreformer. Rheinstetten 1977(2)
- Röhrs, Hermann (Hg.): Bildung als Wagnis und Bewährung. Heidelberg 1966
- Rüsen, J'rg: Kunst und Erziehung. In: Ellwein, Thomas, Groothoff, Hans-Hermann, Rauschenberger, Hans und Roth, Heinrich: Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd.I. Berlin 1969, S. 187-209
- Sauer, Karl: Der utopische Zug in der Pädagogik. Weinheim 1964
- Schaffer, Gabriele: Die Bildungsplanung in der BRD und die Wiederkehr von Elementen der elastischen Einheitsschule Paul Oestreichs. Diss. München 1974
- Scheler, Max: Die Wissensformen und die Gesellschaft. Gesammelte Werke, Band 8. Bern, München 1960(2), S. 60ff und S. 200ff
- Scheuerl, Hans (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Bd.II. München 1979
- Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. 23. Brief. Hamburg 1946
- Schuchardt, Erika: Krise als Lernchance. Eine Analyse von Lebensgeschichten. Düsseldorf 1985
- Schulz, Heinrich: "Die Schulreform der Sozialdemokratie". Dresden 1911. Berlin 1919 (2)
- Schulze, Theodor: Autobiographie und Lebensgeschichte. In: Baacke, Dieter und Schulze, Theodor (Hg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim, Basel 1985, S. 51-98
- Schulze, Theodor: Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke/Schulze 1985, S. 29-63
- Schwarz, Karl: Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ratingen 1968
- Siebert, Horst: Lebensgeschichten aus theoretischer Sicht. Einführung zu Schuchardt, Erika: Krise als Lernchance. Eine Analyse von Lebensgeschichten. Düsseldorf 1985
- Sienknecht, Helmut: Der Einheitsschulgedanke. Weinheim 1970(2)
- Sloterdijk, Peter: Literatur und Lebenserfahrung. München 1978
- Spanhel, Dieter (Hg.): curriculum vitae. Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorie. Festschrift für Werner Loch. Essen 1988
- Specht, Minna und Eichler, Willi (Hg.): Leonard Nelson zum Gedächtnis. Frankfurt/Main, Göttingen 1953
- Spranger, Eduard: Kurze Selbstdarstellungen I (1961). In: B.,hr, H.W. und Wenke, Hans (Hg.): Eduard Spranger - Sein Werk und sein Leben. Heidelberg 1964, S. 13-25
- Spranger, Eduard: Pädagogische Perspektiven. Theodor Litt zum 70. Geburtstag. Heidelberg 1952 (2)
- Steinert, H. (Hg.): Symbolische Interaktion. Stuttgart 1973
- Tacke, Otto: Vitalität und Produktivität - die beiden Grundpfeiler in Paul Oestreichs Lebens- und Lehrgebäude. In: Philosophie und Leben. Hg. v. A. Messer. Leipzig. Heft 4(1928), S. 106-112
- Tenorth, Heinz-Elmar: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Köln, Wien, Böhlau 1985

- Thomas, William I. und Thomas, Dorothy S.: Die Definition der Situation. In: Steinert, H. (Hg.): Symbolische Interaktion. Stuttgart 1973, S. 333-335
- Toman, Walter: The Duplication Theorem of Social Relationship as Tested in General Population. In: Psychological Review, 78, 1971, S. 380-390
- Toman, Walter: Familienkonstellationen. Ihr Einfluß auf den Menschen. München 1987(4)
- Ullmann, Stephen: Semantik. Eine Einführung in die Bedeutungslehre. Frankfurt/Main 1973
- Vaillant, George E.: Werdegänge. Erkenntnisse der Lebenslauf-Forschung. Reinbek 1980
- Versamlungsbericht. In: Die Neue Erziehung 8(1926), S. 154
- Vondung, Klaus (Hg.): Kriegserlebnis. Göttingen 1980
- Vondung, Klaus: Propaganda oder Sinndeutung. In: ders. (Hg.): Kriegserlebnis. Göttingen 1980
- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1985
- Weinrich, Harald: Linguistische Bemerkungen zur modernen Lyrik. In: Akzente 15, S. 29-47
- Weise, Martin: Paul Oestreich und die Entschiedene Schulreform. Leipzig 1928
- Weise, Martin: Pädagogik und Politik in der entschiedenen Schulreform Paul Oestreichs. In: Pädagogik 3 (1948), Heft 2, S. 9-15
- Wilhelm, Theodor: Der reformpädagogische Impuls. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): "Neue Erziehung" "Neue Menschen" - Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim, Basel 1987, S. 177-199
- Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/Main 1960(2)
- Zelditch, Morris jr.: Role Differentiation in the Nuclear Family: A Comparative Study. In: Parsons/Bales 1956
- Ziegenspeck, Jörg (Hg.): Kurt Hahn. Erinnerungen - Gedanken - Aufforderungen. Lüneburg 1987