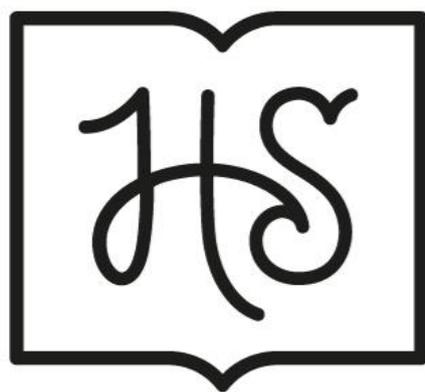


HISTORIA SCHOLASTICA



1/2019

Ročník / Volume 5

Praha / Prague 2019

Historia scholastica

Č. / No. 1/2019

Roč. / Vol. 5

Redakční rada / Editorial Board

Vedoucí redaktor / Editor-in-chief: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Zástupce vedoucího redaktora / Deputy Editor: PhDr. Markéta Pánková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filosofická fakulta University Karlovy v Praze)

Doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

Doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Mgr. Magdaléna Šustová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Doc. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)

Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

Prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

Prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

Prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

Prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

Prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

Prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (University of Macerata)

Výkonný redaktor / Executive Editor: Mgr. Lucie Krausová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Vydavatelé / Publishers:

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, www.npmk.cz

IČ 61387169

Technická univerzita v Liberci

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, www.tul.cz

IČ 46747885

ISSN 2336-680X

Historia scholastica journal is published twice a year.

This issue was published on 25th August 2019.

Historia scholastica journal has been included into Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO and ERIH Plus.

Contents

EDITORIAL	5
Tomáš KASPER, Andreas HOFFMANN-OCON, Norbert GRUBE, Andrea DE VINCENTI and Markéta PÁNKOVÁ	
<hr/>	
STUDIES:	7
1918 als Epochenschwelle? Analysen zu Reformpädagogik und bürgerlicher Familienerziehung	
Carola GROPPE	
<hr/>	
„Vom Schwarzen aus“...? Vater Hulstaerts indigenistischer Ansatz im Kongo und sein Zusammenhang mit der Reformpädagogik in Belgien	22
Marc DEPAEPE, Honoré VINCK und Frank SIMON	
<hr/>	
Wärmendes Stammesfeuer in emotional kalter Zeit – Theoretische Konzepte, Sehnsuchtsorte, gesellschaftliche Impulse in Lebensreform und Pädagogik	39
Ehrenhard SKIERA	
<hr/>	
Paul Oestreich (1878–1959) – ein untypisch typischer Reformpädagoge der Weimarer Republik	50
Esther BERNER und Julia KURIG	
<hr/>	
Landschulreform und „der Aufstieg unseres Volkes“. Reformpädagogik, Krisendiagnosen und Zukunftsentwürfe abseits vom ‚Roten Wien‘ anhand der Preisschrift des Landschulreformers August Bäunard	66
Wilfried GÖTTLICHER	
<hr/>	
The Reform of the Concept of Education and Society in Montenegro between the Two World Wars	77
Vučina ZORIĆ	
<hr/>	
Primary Education in Macedonia in the Period between the Two World Wars	90
Suzana MIOVSKA-SPASEVA	
<hr/>	
Private Female Schools between the Two World Wars in Bosnia and Herzegovina	105
Snježana ŠUŠNJARA	

Erziehung und Bildung als Bindeglieder des Sozialen? Zäsuren und Verflechtungen in Debatten über Reorganisationen im Bildungswesen, Militär und in sozialen Bewegungen der Deutschschweiz um 1918 Norbert GRUBE, Andrea DE VINCENTI und Andreas HOFFMANN-OCON	116
VARIA: Erziehung zur Gemeinschaft in Deutschland (1900 bis 1945) Jürgen OELKERS	131
BOOK REVIEW: Christoph Aichner – Brigitte Mazohl (Hg.) Die Thun-Hohenstein'schen Universitätsreformen. Konzeption – Umsetzung – Nachwirkungen. Böhlau Verlag. Wien – Köln – Weimar, 2017. 424 pp. János UGRAI	153

Paul Oestreich (1878–1959) – ein untypisch typischer Reformpädagoge der Weimarer Republik¹

Esther BERNER und Julia KURIG

ARTICLE INFO

Article history:

Received 18 February 2019

Accepted 8 May 2019

Available online 25

August 2019

Keywords:

Paul Oestreich, Reform pedagogy, technology, pedagogy of the Weimar Republic

E. Berner, J. Kurig
Helmut-Schmidt-
Universität, Universität
der Bundeswehr
Hamburg •
Fakultät für Geistes- und
Sozialwissenschaften •
Postfach 700822
22008 Hamburg •
Bundesrepublik
Deutschland •
bernere@hsu-hh.de
kurig@hsu-hh.de

ABSTRACT

Paul Oestreich (1878–1959) – Untypically Typical Reform Pedagogue from Weimar Republic

The article deals with the reform pedagogue Paul Oestreich and his educational concepts during and after First World War. The focus of the analysis is in particular Oestreich's attitude to modern technology. In the course of the Weimar Republic, this shows profound breaks and ambivalences. Although his concepts are socialistically contoured, they are interspersed with cultural-pessimistic and conservative elements. Therefore the example of Oestreich stands for the general problematic of the political-ideological assignment of reform pedagogical thinking.

Paul Oestreich gilt in der pädagogischen Historiographie im Gegensatz zu Namen wie Montessori, Lietz, Kerschensteiner oder Rudolf Steiner nicht als ‚typischer‘ Reformpädagoge. Dies hängt zusammen mit seiner Verortung im Lager der sozialistischen Erziehungs- und SchulreformerInnen, die in Übersichtswerken eher eine Außenseiterposition einnehmen (z.B. Skiera, 2010; Benner und Kemper, 2001; Röhrs, 1991; auch Oelkers, 1989). Stellt man allerdings Oestreichs Erziehungs- und Bildungsverständnis und insbesondere seine Gemeinschaftsutopie der bürgerlichen Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gegenüber, so lässt sich kaum von einem emanzipatorischen Gegenentwurf sprechen (vgl. Kluge, 2008). Also vielleicht doch ein typischer deutscher Reformpädagoge? Ausgehend von dieser

¹ Der Artikel entstand mit der Projektunterstützung International Mobilities of Researchers at the TUL, Nr. CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_027/0008493.

Fragestellung und bezugnehmend auf einen frühen, wenig bekannten Aufsatz aus dem Jahr 1916 möchten wir in unserem Beitrag den Blick für die Ambivalenzen und Brüche im Denken Paul Oestreichs schärfen. Im Zentrum stehen dabei seine sich wandelnde Einschätzung der als rasant erlebten technischen Entwicklungen nach 1918 sowie die daraus resultierenden pädagogischen und gesellschaftsreformerischen Konsequenzen. Doch so krass dieser Wandel in der Sichtweise im Fall Oestreichs sich im Folgenden auch zeigen wird, sollte dieser nicht als biografischer Sonderfall gedeutet werden.

Zweifellos haben das Ereignis und die Folgen des Ersten Weltkriegs die Sicht vieler PädagogInnen auf Individuum und Gesellschaft stark geprägt. Der Begriff der Gemeinschaft in seinen vielfältigen Deutungen nahm in der Verarbeitung der Krise, die vielfach als Modernisierungskrise gedeutet wurde, eine Schlüsselrolle ein. Der von Oestreich damals vollzogene Positionswechsel widerspiegelt – so unsere These – eine sich damals im Spannungsfeld von Fortschrittsglaube und Kulturkritik vollziehende Diskursbewegung, wenngleich in spezifischer Ausprägung. Das Beispiel Oestreich steht für eine über den besonderen Fall hinausweisende generelle Problematik der politisch-ideologischen Zuordnung reformpädagogischen Denkens. Ein fundamentaler Bestandteil des Deutungswandels bezieht sich auf die rasch voranschreitende Technisierung der Lebens- und Arbeitswelt. Bevor wir auf den erwähnten, bislang kaum beachteten Text Oestreichs mit dem Titel „Menschenökonomie“ eingehen (2.), gilt es, den Verlauf jenes Technikdiskurses am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert kurz zu skizzieren (1.). Im Anschluss sollen die Brüche zwischen Oestreichs sozialtechnologisch optimistischer Stellungnahme in „Menschenökonomie“ und der – biographisch kontextualisierten – weiteren Entwicklung von Oestreichs Konzepten im Verlauf der Weimarer Republik herausgearbeitet werden (3.). Denn beobachten lässt sich, dass sich im Verlauf politischer Enttäuschungsprozesse seine kulturkritischen Analysen radikalisieren, während technikoptimistische Perspektiven nur noch in einer immer vager werdenden sozialistischen Zukunftsutopie aufscheinen. Dabei sollen die Disparitäten und unterschiedlichen diskursiven Zugehörigkeiten von Oestreichs Entwürfen der Weimarer Republik insbesondere an seinem Technik- und Gemeinschaftsbegriff demonstriert und abschließend auf seine pädagogischen Konzepte bezogen werden (4.).

1. Der Technikdiskurs vor und nach dem Ersten Weltkrieg

Gemessen am zivilisationskritischen Gegenreflex, der nach der Jahrhundertwende in der bürgerlichen Elite deutlich spürbar wurde, standen die Jahrzehnte nach der Reichsgründung angesichts der Errungenschaften, wie sie sich im urbanen Alltagsleben wie in den Wissenschaften bemerkbar machten, durchaus im Zeichen des Fortschrittsoptimismus.²

² Diese Faszination zeigte sich auf der Weltausstellung 1900 in Paris, wo alle bedeutenden Nationen ihre technischen Errungenschaften demonstrierten (vgl. Wilding, 2000, S. 87). Für die neue Technikbegeisterung war vor allem der ‚Elektrizitätsboom‘ mit seinen zahlreichen, das Leben und Denken revolutionierenden Folgen seit dem Ende des 19. Jahrhunderts entscheidend – elektrische Beleuchtung, Straßenbahnen, beginnende Haushaltstechnisierung, Medien- und Vergnügungstechnologien, neue Kommunikationsmöglichkeiten (Telegrafie) konfrontierten mit der ‚vergnüglichen Seite‘ (Rohkrämer, 1999, S. 223) der Technik und intensivierten die Erfahrung, dass der technische Fortschritt die eigenen Lebens- und Handlungsmöglichkeiten

Mochten die Fortschrittsgläubigen noch immer in der Mehrzahl sein, so verweisen die Entwicklungen innerhalb der Pädagogik (vgl. Thiel, 2006; Tenorth, 2000) wie in anderen Wissenschaften, insbesondere in der Psychologie (vgl. Gundlach, 2012; Ash, 1985), aber auch in der Kunst (vgl. Hepp, 1992), bis zum Krieg auf ein Nebeneinander von naturwissenschaftlich-technologischem Fortschrittseuphorie und kulturkritischem Dekadenzempfinden (vgl. Doering-Manteuffel, 2003).

Nun ist Technikkritik zwar so alt wie die Technik selbst, dennoch sollte der Erste Weltkrieg mehr denn jedes andere Ereignis den Zweifel am Fortschritt anfachen (Merlio, 2000). Der Krieg und seine Folgen radikalisierten die Wahrnehmungen entlang des ganzen politischen und weltanschaulichen Spektrums, das sich nur schwer mit links und rechts, fortschrittlich und konservativ fassen lässt.³ Letzteres gilt auch für weite Teile der Kulturkritik und der als „lebensphilosophisch“ zu bezeichnenden Gedanken, die nun auf große Resonanz stießen. Bereits vor dem Krieg besonders einflussreich für Oestreich war unter den kulturkritischen Schriftstellern der Industrielle und liberale Politiker Walther Rathenau (vgl. Oestreich, 1947; Böhm, 1973). Während Rathenau in der Technik das Instrument des schwachen Zweckmenschen erkannte (vgl. Rohkrämer, 1999), gingen andere viel rezipierte Kulturkritiker wie beispielsweise Oswald Spengler über diese modernisierungsskeptische Zeitdiagnose hinaus. In Spenglers „Untergang des Abendlandes“ (1918 u. 1922/2001) kommt die Technik als Taktik des starken höheren Lebens, als Taktik des „Raubtiers“, um mit Ernst Jünger (1922/1980) zu sprechen, zu ihrer vollen Bedeutung (vgl. Merlio, 2000). Spengler, ebenso wie Jünger, lassen sich einer Strömung zuordnen, die im Anschluss an Jeffrey Herf (1984) als „reaktionärer Modernismus“ zu bezeichnen ist. Die wirtschaftliche Krise verstärkte die zunehmend nationalistische Skepsis gegenüber dem westlichen und insbesondere dem amerikanischen Fortschrittsmodell; das tayloristische Produktions- und das kapitalistische Wirtschaftsmodell ebenso wie der gesamte Lifestyle wurden nun als undeutsch kritisiert (vgl. Nolan, 1994). Wollten sie auf Akzeptanz stoßen, so hatten Verfechter der Technik nun zu erweisen, dass diese mit der abendländischen Kultur vereinbar war.

Die Linke ging mit der Kritik der sich nach dem Krieg formierenden konservativen Revolutionäre am Taylorismus konform, wenngleich sie auf anderem Weg zu dessen Ablehnung kam. Gewerkschaftliche Kreise standen der Rationalisierung und Verwissenschaftlichung der Arbeit zuerst durchaus optimistisch gegenüber (vgl. Dinçkal, 2013; Rabinbach, 1992). Die erste positive Aufnahme von Rationalisierungsmaßnahmen wurde gestützt von der marxistischen Ideologie, d.h. dem historischen Materialismus, aufgrund dessen die Entwicklungstendenzen als dialektischer Zwischenschritt auf dem Weg

erweitere. Vgl. zu den Folgen der Energielehren für das Denken der Zeit, für den Kult „energischer“ Tatkraft in Politik und Anthropologie Radkau, 1998, S. 232.

³ Makropoulos (2005) sieht die entscheidende ideologische Kluft der „krisenhaften“ 1920er Jahre ebenfalls nicht zwischen linken und rechten, progressiven oder konservativen Positionen und schlägt stattdessen als diskursives Ordnungskriterium den Umgang mit Kontingenz zwischen Kontingenzaufhebung und Kontingenztoleranz vor.

zum Klassenkampf bzw. der klassenlosen sozialistischen Gesellschaft gesehen wurden.⁴ Mit zunehmender Erfahrung und wenn es zur konkreten Arbeiterauslese kam, verwahrten sich allerdings Arbeiter und Angestellte bald dagegen, zu Objekten psychotechnischer Testreihen zu werden. 1925 entzogen die Gewerkschaften der Psychotechnik, eingeführt als humane deutsche Variante des Taylorismus, ihre Unterstützung.

2. Psychotechnik und Staatssozialismus: Technikaffirmative „Menschenökonomie“ (1916)

Auch Paul Oestreich äußerte sich während des Ersten Weltkriegs zur Psychotechnik, und zwar in deutlich positiver Weise. Der entsprechende Artikel erschien 1916 unter dem Titel „Menschenökonomie! Zur Frage der Berufsberatung“⁵ im Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, also zu einer Zeit, als er sich publizistisch überwiegend mit sozial- und wirtschaftspolitischen Themen auseinandersetzte. Mit dem Begriff der „Menschenökonomie“, den der österreichische Sozialphilosoph und Finanzsoziologe Rudolf Goldscheid 1908 eingeführt hatte (vgl. Gröning, 2010; Bröckling, 2003) und der sowohl im sozialdemokratischen wie im rechtsgerichteten Milieu gebräuchlich war (vgl. Planert, 2000), bezieht sich Oestreich auf das Problem des kriegsbedingten Verschleißes der Ressource Mensch. Dennoch weisen seine Vorstellungen deutlich über Maßnahmen hinaus, die auf die Kriegswirtschaft beschränkt waren. Leitend ist die Feststellung, dass jeder Arbeitsfähige „einen unentbehrlichen Teil des Nationalvermögens“ darstellt. Seine Kraft muss also „mit ihrem *höchsten* Werte in Rechnung gestellt werden, d.h. man muss seine *Höchstleistungsfähigkeit* genau festzustellen suchen, muss ihn dementsprechend ausbilden, ihn an die rechte Stelle bringen und dafür sorgen, dass er die nach *Quantität und Qualität* beste Arbeitsleistung auch *möglichst lange* leisten kann“ (1916, S. 805, Hervorhebungen i.O.). Selbstredend setzen diese sozial- und bevölkerungspolitischen Maßnahmen bereits beim Kind bzw. dem sittlichen und hygienischen Verhalten der zukünftigen Eltern an. Im Dienste der Zuweisung jedes Individuums zu seinem Platz kommt der Statistik, der Medizin und der Psychologie und insbesondere der Berufsberatung, der es u.a. obliegt, „psychologische Steckbriefe“ zu erstellen (S. 811), eminente Bedeutung zu. Berufswünsche der SchulabsolventInnen gelte es, so Oestreich weiter, halbjährlich zu registrieren und je nach wirtschaftlicher Bedarfslage zu lenken. Ein solches planvolles Eingreifen bedeute nicht nur keine Verletzung der Persönlichkeitssphäre, sondern sei auch den irrationalen Entscheidungen vieler junger Menschen und derer Eltern vorzuziehen (vgl. S. 807). Oestreich zeigt sich zu diesem Zeitpunkt durchaus als Verfechter von wirtschaftlicher Rationalisierung und Psychotechnik. Dies schließt auch eher primitive elementaristische Testverfahren ein, wobei er in affirmativer Weise von „eine(r) Art geistige(m) Taylorismus“ spricht (vgl., S. 810).

⁴ „In dieser Auffassung ist also jeder technische Fortschritt ohne weiteres akzeptiert und die ungünstigen Einwirkungen technischer Fortschritte auf die Arbeiterschaft sind von vornherein als zeitweise, vorübergehende bezeichnet“ (Lederer, 1914, S. 776). Auch Kurt Lewin (1920) hat in der Psychotechnik zum Teil sogar die Chance einer Vorbereitung des Überganges zum Sozialismus gesehen (Haak, 1996, S. 169).

⁵ Der Text erschien 1919 in identischer Fassung in der „Schweizerischen Zeitschrift für Gemeinnützigkeit“ (vgl. Oestreich, 1919).

Allerdings handelt es sich hierbei um eine staatssozialistische Variante, wonach die entsprechenden Einrichtungen und Agenturen in staatliche Hand gehören. Im Zusammenhang mit der Zuweisung Kriegsinvaliden – die eben nicht durch eine „jämmerliche und arbeitslose Existenz die gesamte Lebensstimmung der Volkes vergiften“ sollen (S. 812) – dringt er auf Verstaatlichung der Betriebe im Bereich der elementaren, lebensnotwendigen Güterproduktion. Doch auch in der Privatwirtschaft sei der Segen des freien Wettbewerbs höchst fragwürdig. „Nationale Hygiene“ müsse „erzungen werden“ (S. 813, Hervorhebung i.O.).

3. Von der Technikaaffirmation zur Technikkritik: Oestreichs politisch-pädagogische Entwicklung zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik

Oestreichs Verhältnis zum technischen Fortschritt und seinen Möglichkeiten trübte sich nach dem Ersten Weltkrieg deutlich ein, genauer: Zu beobachten ist in seinen Schriften der 1920er Jahre ein Bruch, der sich zwischen sozialistischer – und dabei technikaaffirmativer – Zukunftsutopie und kulturkritischer Technik- und Gegenwartskritik auftrat. Um diesen zu verstehen, ist es nötig, Oestreichs Vorstellungen in die Entwicklung seiner politisch-pädagogischen Gesamtbiographie einzuordnen. Oestreich, 1878 als Sohn eines Tischlermeister in Pommern geboren und daher mit dem Überlebenskampf des Kleinbürgertums in Zeiten ökonomischer Modernisierung vertraut⁶, hatte sich bereits im Kaiserreich im politisch–linksliberalen Spektrum engagiert, 1898 im Nationalsozialen Verein, ab 1903 in der Freisinnigen Vereinigung. Den Ersten Weltkrieg verbrachte er, dem über Realgymnasium und Studium (1896–1900 in Berlin) als Oberlehrer und Gymnasialprofessor der Aufstieg ins Bildungsbürgertum gelungen war, aufgrund schlechter körperlicher Verfassung an der ‚Heimatfront‘. Hier verschoben sich Oestreichs Orientierungen vom Primat der Politik zu dem der Pädagogik und der Schulreform. 1919 trat er in die SPD ein und schloss damit seine politische Entwicklung vom Linksliberalismus zum Sozialismus ab. Als Stadtrat der SPD in Berlin-Schöneberg und Vorsitzender des Schul- und Erziehungsausschusses der SPD-Gemeindevertretung von Groß-Berlin versuchte er, eine den Zielen der SPD (vor allem die laizistische Gemeinschaftsschule) folgende Schulentwicklung zu befördern, geriet mit seiner Partei allerdings schon bald wegen des von ihr mitgetragenen ‚Weimarer Schulkompromisses‘ aneinander. Oestreich blieb zwar bis 1931 Mitglied der SPD, das aber in deutlicher innerer Distanz. Sein schulreformerisches und bildungspolitisches Wirkungsfeld, das er von politischen Zwängen, die zu Kompromissen und ‚Real‘-Politik nötigten, frei zu halten versuchte, wurde primär der Bund der entschiedenen Schulreformer, den er mit einer Gruppe anderer reformerisch gesinnter Oberlehrer – u.a. Franz Hilker, Siegfried Kawerau, Fritz Karsen und Anna Siemsen – im September 1919 gegründet hatte. Oestreichs in diesem Zusammenhang erscheinende Publikationen der frühen 1920er Jahre (z. B. Oestreich, 1922; 1923a; 1923b) zeigen, wie sich sein sozialpolitischer

⁶ Oestreich beschreibt seine Kindheit in seiner Autobiographie von 1947 als Zeit, in der „Erwerbsverknechtung“ herrschte und „kein Raum für Kinderwerden“ (Oestreich, 1947, S. 9).

Interventionismus nach dem Ersten Weltkrieg transformierte in ein vollkommen entgrenztes pädagogisch-sozialutopisches Programm⁷ im Zeichen einer scharfen ‚Zeitenwenderhetorik‘.

Die Jahre nach 1918 zeigen die Herausforderungen, vor die die krisenhaften Entwicklungen der Weimarer Republik einen mit dem Sozialismus sympathisierenden und in der kulturellen, sozialen und pädagogischen Reformbewegung des späten Kaiserreichs verhafteten bürgerlichen Sozial- und Bildungsreformer stellten. Einerseits bot die frühe Weimarer Republik Perspektiven eines Neuanfangs – diese sind präsent in Oestreichs Konzept der ‚elastischen Einheitsschule als Lebens- und Produktionsschule‘, in dem sich liberal-individualistische Vorstellungen (Prinzip der ‚Elastizität‘ im Sinne eines breiten Angebots von Wahlfächern), Ideen einer produktionsorientierten Arbeitsschule und vor allem gemeinschaftsorientierte Aspekte durchdrangen. Die Idee einer einheitlichen und nicht klassengebundenen Erziehung für das ganze Volk stand dabei im größeren Zusammenhang einer mit pädagogischen Maßnahmen herzustellenden sozialen Ethik des Altruismus, die nach Oestreichs Vorstellungen über die Gemeinschaftsschule in eine egalitär organisierte sozialistisch-genossenschaftliche ‚Gemeinschaft‘ einmünden sollte, und zwar eine Gemeinschaft auf der „höchsten Ebene“ von „Technik und Wissenschaft“ (Oestreich, 1920, S. 23). Andererseits zeigt sich an Oestreichs Texten, wie diese Zukunftsvision im Zuge des krisenhaften Verlaufs der Weimarer Republik und der Nicht-Einlösung seiner Vorstellungen zunehmend verdrängt und überlagert wurde durch sich verschärfende Krisenwahrnehmungen. Diese äußerten sich in Deutungsmustern, die den Traditionen der sich seit den 1880er Jahren vor allem im Bildungsbürgertum ausbreitenden Kulturkritik folgten und damit auch kulturkritische Deutungsmuster der Technik enthielten, die in ein zunehmendes Spannungsverhältnis zur Vision einer sich technischer Mittel bedienenden genossenschaftlich-sozialistischen Gesellschaft traten.

4. Technik und ‚Gemeinschaft‘: Disparitäten einer Kulturkritik ‚von links‘

Oestreichs Konzepte der 1920er Jahre oszillieren zwischen bürgerlicher Kulturkritik und sozialistischer Zukunftsvision. Wenn in seinen Texten seit Beginn der 1920er Jahre die Kritik der gegenwärtigen ‚Gesellschaft‘ im Lichte einer zu bildenden ‚Gemeinschaft‘ steht, dekadente ‚mechanische‘ ‚Zivilisation‘ gegen eine von „Gesamtbewußtsein“ getragene zukünftige ‚organische‘ „Kultur“ in Stellung gebracht wird (Oestreich, 1923a, S. 15), so entfaltet er den für die Kulturkritik und die bürgerliche Reformpädagogik typischen Begriffsdualismus, mit dem sämtliche Phänomene der industriegesellschaftlichen Moderne kritisch bearbeitet und verurteilt werden. In einem wesentlichen Punkt allerdings zweigt Oestreichs Theorie der Moderne vom Mainstream bürgerlicher Kulturkritik ab. Denn als Anhänger einer sozialistischen Ordnung versucht er, die Ursachen für die Entfremdungen der Moderne in der kapitalistischen Produktionsweise zu finden. Dieser sozialistische Analyseversuch ist dabei allerdings ethisch-idealistisch akzentuiert und erinnert – passend

⁷ Vgl. den berühmten offenen Brief Theodor Litts an Oestreich von 1924, in dem er ihm ein „Versagen in der Beurteilung des Wirklichen, in der Abschätzung des Möglichen“ (Litt, 1924, S. 133) vorwarf und zu Oestreichs Programm insgesamt feststellte: „zu viel Romantik und zu wenig Hegel“ (ebd., S. 137).

zu Oestreichs Sozialisation im handwerklichen Kleinbürgertum – an Konzepte des handwerklich geprägten romantischen Frühsozialismus in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Grundlage der neuen Gemeinschaft heißt: „Nicht mehr Raffgier, sondern Fürsorge!“ (Oestreich, 1923a, S. 42).

Diese Struktur von Oestreichs politisch-pädagogischem Konzept zwischen Kulturkritik und Sozialismus kulminiert in seinem dualistisch angelegten Technikbegriff, der zwischen der Beschreibung gegenwärtiger Entfremdungsphänomene und zukünftig geradezu paradiesischer Potentiale oszilliert. Als Kulturkritiker beschreibt er die industrielle Technik einerseits als „entseelenden“ Feind des „lebenvollen Organismus“ (Oestreich, 1929, S. 170). Andererseits soll Technik durchaus die produktive Basis der zukünftigen ‚Gemeinschaft‘ sein: „Denn natürlich wollen wir in keine primitive Wirtschaft zurück, brauchen wir die höchste Ebene für Technik und Wissenschaft“ (Oestreich, 1920, S. 23). In einer für den Historischen Materialismus des 19. Jahrhunderts klassischen Weise sind bei Oestreich sozialpolitische und technische Utopie eng miteinander verknüpft. Typisch marxistisch trennt er „zwischen der Maschine und ihrer gesellschaftlichen Anwendung“ (Wulf, 1988, S. 55), zwischen der Technik als einem ‚an sich‘ neutralen Mittel und der Form seiner gesellschaftlichen Nutzung, die über den positiven oder negativen Charakter der Technik bestimmt.

Die Dissonanzen zwischen Kritik und Zukunftsvision in Oestreichs Analysen entstehen – abgesehen von der grundsätzlichen Problematik einer Deutung der Technik als ‚neutralem Mittel‘ (vgl. Rapp, 1994, S. 66ff.) – aus der Unvereinbarkeit von kulturkritischer Analyse und marxistischer Vision. Anders als die marxistische Kritik der industriellen Arbeit, die angesichts der utopischen Verheißungen technischer Potentiale die Zerstörungen des Technisierungs- und Industrialisierungsprozesses in der Regel in ein mildes Licht taucht⁸ und die entfremdenden Wirkungen moderner Technik ausschließlich zu einer Folge ihrer gesellschaftlichen Nutzung erklärt, argumentiert Oestreich in seiner Kulturkritik der Technik lebensphilosophisch, schließt an die Analysen Georg Simmels an („unheimliche Eigengesetzlichkeit“ der Technik: Oestreich, 1930, S. 18f.) und fokussiert statt der ökonomischen Basisbedingungen die gesellschaftlich übergreifenden Prozesse der Entfremdung, den inneren Zusammenhang von technischer und kultureller Entwicklung. Nach der lebensphilosophischen Lesart ist die Autonomisierung der Technik aber zu tief in den Prozess der modernen Zivilisation integriert, als dass eine Umstellung des Wirtschaftssystems, wie Oestreich sie anstrebt, den Charakter von Technik fundamental verändern könnte. Die Brüche, die dadurch in Oestreichs Konzept entstehen, verweisen auf die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Diskursen und damit auf die für die intellektuellen

⁸ Stellvertretend dafür sei Karl Kautsky zitiert: „Nachdem uns Marx diese Ausblicke in die Zukunft eröffnet, dürfen wir wohl versöhnt dem System der Maschinerie gegenüberstehen. So unermeßlich auch die Leiden sind, die es auf die arbeitenden Klassen wälzt, so sind sie wenigstens nicht vergeblich. Wir wissen, daß auf dem Felde der Arbeit, das mit Millionen von Proletarierleichen gedüngt worden, eine neue Saat aufsprießen wird, eine höhere Gesellschaftsform. Die Maschinenproduktion bildet die Grundlage, auf der ein neues Geschlecht entstehen wird“ (Karl Kautsky, zit. n. Wulf, 1988, S. 179).

Diskurse der Weimarer Republik oft typische Nähe zwischen „linker und rechter Kulturkritik“ (Merlio und Raulet, 2005, S. 16).

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch Oestreichs Gemeinschaftsbegriff, der – entsprechend dem großen Einfluss des von Ferdinand Tönnies inspirierten Gemeinschaftsmythos auf die deutsche Reformpädagogik (vgl. Steinhaus, 1998) – Oestreichs Analysen dominiert und trotz egalitärer Konnotationen durchaus jene illiberalen Züge aufweist, welche für den reformpädagogischen Gemeinschaftsbegriff, insbesondere den der Weimarer Zeit, vielfach herausgearbeitet worden sind.⁹ Trotz klarer Unterschiede, die vor allem in den pazifistischen und egalitären Elementen von Oestreichs Konzept liegen, gibt es z. T. eine erstaunliche Nähe zwischen Oestreichs Visionen und denen der Weimarer Konservativen Revolution¹⁰, die beide in ihrer organologischen Struktur Elemente politisch-utopischer Romantik enthielten, die gegen die politische Realität der Weimarer Republik in Stellung gebracht werden konnten.¹¹ Und ähnlich wie konservativ-revolutionäre Visionen musste auch Oestreichs organologisches Gemeinschaftskonzept grundsätzlich mit den Phänomenen moderner Technik kollidieren, wie zeitgenössisch bereits Helmuth Plessner analysiert hat: „Gesellschaft ohne Technik und Zivilisation ist nicht möglich, Technik im weitesten Sinne genommen. Jeder Verkehr zwischen Menschen, welcher des Werkzeugs, des künstlichen Mittels bedarf, hebt sich aus der Gemeinschaftssphäre heraus und wirkt gesellschaftlich“ (Plessner, 2002, S. 40). Oestreichs ‚Gemeinschaft‘ auf dem höchsten Stand der technischen Produktivkräfte ist ein widersprüchliches Konzept.

⁹ Vgl. Oelkers, 1989, S. 161. Die Gemeinschaft wird auch bei Oestreich als ‚urwüchsige‘, scheinbar harmonische Synthese, als Kollektiv ohne Differenzen gedacht, das zum „Höhepunkt“ des Individuums verklärt wird: „Die Gemeinschaft muß der Anfang sein, und sie bedeutet den Höhepunkt, die Brutstätte und die Grenze des Individuums“ (Oestreich, 1920, S. 21). Die antiliberalen Konsequenzen sind bei Oestreich eindeutig: „’Freiheit‘ ist: Nicht ‚ausleben und machen, was ich will‘, sondern straffes Einordnen in ein freies Ganzes, das sich selbst Gesetze gibt“ (Oestreich 1926, zit. n. Choi, 2004, S. 238). Diese Elemente werden in der Inanspruchnahme Oestreichs für Traditionen ‚progressiver‘ Pädagogik gerne übersehen (so z. B. bei Bernhard, 1999, S. 11), im Übrigen ebenso wie seine höchst problematischen Ausführungen zur Eugenik (vgl. Oestreich, 1923a, S. 72–76).

¹⁰ Auch zur ‚rechten‘ Kulturkritik gehörten die antikapitalistischen Affekte, auch hier war es die unter dem Begriff der ‚Gesellschaft‘ mit ihrem Protagonisten, dem ‚Händler‘, gefasste „brutale Geschäftemacherei“ und „Rechenhaftigkeit“, der „im Gegenbild die Seligkeit besinnungslosen Sichverschenkens“ entgegengestellt wurde (Plessner, 2002, S. 26). Zum revolutionären Konservatismus bekennt sich Oestreich im Übrigen selbst – zumindest dem Begriff nach, der während der Weimarer Zeit allerdings noch ein politisch offener war und erst 1949 von Armin Mohler (vgl. Mohler 1994) auf eine bestimmte, nämlich die rechtsrevolutionäre Richtung des Denkens festgelegt wurde: So fordert Oestreich zum Schutz des in Gefahr geratenen „Wurzelbereichs des Menschentums“ einen biologisch und psychologisch argumentierenden revolutionären „Konservatismus“ (Oestreich, 1923a, S. 146).

¹¹ Bei Oestreich gipfelt die Kritik an zivilisatorischem ‚Mechanismus‘ zwar nicht in radikalen antidemokratischen Parteinahmen wie im Lager der Konservativen Revolution, aber auch er begegnet dem „verfrühten“, „verödenden Parlamentarismus“ der Weimarer Zeit (Oestreich, 1930, S. 141) mit deutlicher innerer Distanz und konfrontiert diesen mit dem vagen Bild eines demokratischen Organs, das seine Arbeitsaufgaben „den Erlebnissen und Konflikten des täglichen produktiven Lebens“ entnimmt (ebd.).

5. Erziehung und Bildung: In Freiheit von Technik zur Beherrschung von Technik

Die Verankerung Oestreichs in unterschiedlichen Diskursen hat Konsequenzen für sein Schul- und Bildungskonzept. Denn anders als in sozialistisch-polytechnischen Konzepten spielt Technik in seiner Vision einer ‚elastischen Einheitsschule als Lebens- und Produktionsschule‘ – so weit man dies angesichts des Fehlens einer ‚einheitlichen und als verbindlich angesehenen Schulkonzeption‘ (Skiera, 2010, S. 128) bei den Entschiedenen Schulreformern feststellen kann – trotz einiger widersprüchlicher Aussagen¹² keine Rolle. Wo Oestreich konkret wird, ist seine Produktionsschule handwerklich geprägt, als Orte produktiver Arbeit zählt er z. B. ‚Garten-, Feld-, Hauswirtschaft‘ und ‚Schulwerkstatt‘ auf.¹³ Sein Produktionsschulmodell steht hier deutlich in der die Reformpädagogik prägenden, handwerklich orientierten Arbeitsschul-Tradition Georg Kerschensteiners. Oestreich bekämpfte daher auch scharf das polytechnische Modell Pavel Petrovitsch Blonskij's, das in den deutschen Diskursen der 1920er Jahre zirkulierte¹⁴ und das die Industrie in marxistisch-polytechnischer Tradition offensiv in den Bildungsprozess einbezog und durch konsequente Arbeitserziehung ‚den künftigen mächtigen Beherrscher der Natur‘ (Blonskij, 1973, S. 12) hervorbringen, ‚kleine Industrialisten‘ als Erbauer eines ‚besseren, lichten, mächtigen und einigen Lebens der Menschen‘ (ebd., S. 134) erziehen sollte. Die Blonskij'sche Vorstellung der Maschine als ‚Erlöser‘ (Oestreich, 1923a, S. 140) kritisiert Oestreich immer wieder scharf. Es sei unmöglich, dass der Mensch ‚unter Maschinen daheim‘ sein oder die Maschine ‚vermenschlichen‘ könne (ebd., S. 141). Die polytechnische Bildungsidee weist Oestreich daher zurück.

Es ist bei Oestreich erst der voll entwickelte Mensch im Rahmen einer lebensvollen Gemeinschaft, der in der Lage ist, die Technik zu beherrschen, erst dem ‚totalen Menschen‘ werde die Technik als ihrem ‚Herren‘ dienen (Oestreich, 1929, S. 188). Oestreichs Ziel hieß zwar: ‚Von den menschenfressenden Maschinen zu den maschinenmeisternden Menschen!‘ (Oestreich, 1928, S. 123), d.h. seine Gemeinschaftserziehung ist Erziehung zur Re-Instrumentalisierung einer destruktiven, eigengesetzlich gewordenen Technik im Sinne einer Wiederanbindung der technischen Entwicklung an gesellschaftliche Ziel- und Zwecksetzungen. Gerade deswegen aber darf Technik in den vorindustriell und natürlich geprägten Raum von Erziehung, Bildung und Sozialisation möglichst wenig hineinwirken, aus dem Ziel einer freien Souveränität gegenüber der Technik folgt für den Erziehungsprozess die möglichst weitgehende Freiheit von Technik: ‚Das Ziel der Erziehung ist ja nicht der

¹² So zählt Oestreich die ‚Industrie‘ neben ‚Handwerk‘ und ‚Kunstgewerbe‘ zwar zu den ‚Grundelementen‘ ‚wirklichen Lebens‘ (Oestreich, 1923c, S. 47), konzipiert den technisch-industriell-handwerklichen Bereich als einen der Leistungsfelder der zwei- bis dreijährigen Oberstufe oder Berufsschule (vgl. Reble, 1991, S. 28) und betont die Gleichwertigkeit handwerklicher, technischer und intellektueller Fähigkeiten (vgl. Oestreich, 1923a, S. 228). Aber diese Aussagen werden nicht konkretisiert, sondern eher durch kritische Aussagen zur Rolle der Technik im Bildungsprozess konterkariert.

¹³ Vgl. Oestreich, 1923c, S. 158f.

¹⁴ Blonskij hatte sein Modell, das innerhalb der gesamten Arbeitsschulbewegung dasjenige ist, welches den Prozess der Bildung am radikalsten auf das Moment der Arbeit bezog, und zwar das der industriell-technischen Arbeit, 1919 in seiner im russischen Original erschienenen Schrift ‚Die Arbeitsschule‘ dargelegt; seit 1921 lag das Werk in deutscher Übersetzung vor.

hinterwälderische Robinson, sondern der die Technik souverän beherrschende Mensch, der gerade deswegen nicht in sie hinein, sondern aus der Freiheit von ihr über sie hinaus erzogen werden muß“ (ebd., S. 131). Es war diese Haltung zur Rolle der Technik im Bildungsprozess, die Oestreich mehrfach scharfe Kritik von marxistischer Seite eingebracht hat, in den 1920er Jahren¹⁵ und auch nach 1945, als er trotz erfolgreicher Integration in das System der SBZ/DDR – als Mitglied der KPD seit 1945, der SED seit 1946 – und trotz großer Schnittmengen zwischen seinen bildungspolitischen Konzepten und denen des neuen sozialistischen Staates insgesamt doch in der Rolle eines „unangepaßte[n] Querdenker[s]“ blieb (Uhlig, 1998, S. 130).¹⁶

Oestreichs technikkritische Position verschärfte sich zum Ende der Weimarer Republik hin. In seiner Schrift „Der Einbruch der Technik in die Pädagogik“ von 1930, der das Bild eines vor dem Lärm und dem Qualm industrieller Produktion schreiend flüchtenden kleinen Jungen vorangestellt ist (vgl. Kurig, 2015, S. 123f.), wird Technik nun endgültig zum Schlüssel der historischen und pädagogischen Analysen und Konzepte.¹⁷ Die Schrift ist entstanden im Kontext von Weltwirtschaftskrise und zunehmender „Arbeitslosigkeit“ (Oestreich, 1947, S. 68), die von Oestreich – wie auch von anderen vor allem auf Seiten der politischen Linken – als Krise der „Rationalisierungsbewegung und ihres Fortschrittsglaubens“ wahrgenommen wurde (Siegel/von Freyberg, 1991, S. 14), also als Folge des „Sieges des Technik“ (Oestreich, 1947, S. 70). ‚Natur‘ und ‚Heimat‘¹⁸ werden hier zu Leitkategorien für die Gestaltung pädagogischer Räume und Prozesse. Die 1916 noch optimistisch bewertete „Psychotechnik“,

¹⁵ So kritisiert z. B. Fritz Ausländer auf der zweiten Produktionsschulstagung 1923, dass die Schule des Bundes der Entschieden Schulreformer zu sehr auf Handwerk und Landwirtschaft ausgerichtet sei und die industrielle Produktion zu wenig einbeziehe (Ausländer, F.: Zur Produktionsschulstagung des Bundes entschiedener Schulreformer, in: Der sozialistische Erzieher, 1923, S. 78, zit. n. Neuner, 1980, S. 78).

¹⁶ Mit der allmählichen ideologischen Orientierung der Pädagogik der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) an der Sowjetpädagogik seit 1948 und der Verdrängung reformpädagogischer Konzepte gerieten die technik- und kulturkritischen Anteile von Oestreichs Konzepten denn auch ins Abseits. In einem Sitzungsprotokoll des Parteivorstandes der SED vom August 1949 wurde Oestreichs Konzept scharf verurteilt: „Ein großer Teil gerade unserer Genossen Lehrer vertritt die durchaus schädliche Theorie der Arbeitsschule, wie sie ja auch von dem Professor Oestreich immer und immer wieder sogar im Zentralorgan der Partei vertreten wird.“ Die Oestreichsche Idee der Arbeitsschule aber sei „eine reaktionäre, kleinbürgerliche Utopie, die dem Marxismus fremd“ sei (Anton Ackermann: Über die Aufgaben auf dem Gebiet der Grund- und Berufsschulen. Aus dem Protokoll der Sitzung des Parteivorstandes der SED vom 23. und 24. August 1949. Abgedruckt in: Geißler/Blask/Scholze, 1996, S. 109–110, Zitat S. 109.).

¹⁷ Zur Kontinuität von Oestreichs Technikkritik zwischen dem Ende der Weimarer Republik und der frühen Nachkriegszeit vgl. Kurig, 2015, S. 239–256. Dass Technik auch nun ein Schlüssel von Oestreichs Zeitdiagnosen blieb und dabei auch der Deutung der NS-Zeit diene, zeigt die Wiederauflage von Oestreichs Schrift „Der Einbruch der Technik in die Pädagogik“ unter dem verschärften Titel „Die Technik als Luzifer der Pädagogik“ im Jahre 1947 im Greifenverlag zu Rudolstadt. Auch die 1947 wieder aufgelegte Schrift „Die Schule zur Volkskultur“ bekam nun einen neuen zweiten Teil mit dem Titel „Die luziferische Technik“.

¹⁸ Oestreichs positiver Vergleichshorizont ist die vorindustriell strukturierte Lebenswelt: „Die Burgen und Städte waren notwendige Schutz-Zentren der Bevölkerung, eingelagert in und stets in engster Wechselbeziehung mit Natur und Landwirtschaft, so dass Degenerationen durch Verarmung an Lebenskraft nur vereinzelt eintreten konnten. Die kleinstädtische Bevölkerung ward ständig vom Lande her erneuert“ (Oestreich, 1930, S. 11).

die, so Oestreich, mit Hilfe von Testverfahren lediglich die „technische Normierung der Jungmenschen“ (Oestreich, 1930, S. 64) vorangetrieben habe, verfällt nun der scharfen Kritik.

6. Fazit

Kommen wir zum Schluss zurück auf die Frage, inwiefern es sich bei Oestreich um einen „untypisch typischen Reformpädagogen“ handelt, welche Rolle bei der Beurteilung dem Ersten Weltkrieg und dessen Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Technisierung zukommt.

Deutlich wurde die desillusionierende Wirkung, die der Krieg auf Oestreichs Vision hatte, die *vorfindliche* Gesellschaft mittels Technik und Planung zu optimieren. Denn um auf diesem Weg zu einer Besserung der sozialen und wirtschaftlichen Zustände zu kommen, bedurfte es in seiner Sicht nach dem Krieg einer Gesellschaftsordnung, die nun deutlich utopische Züge angenommen hatte. Seine Skepsis gegenüber den sich unter den *realen* Umständen ergebenden Folgen der technischen Modernisierung teilt er mit dem Gros der RepräsentantInnen der Reformpädagogik, und zwar unabhängig von parteipolitischen Positionierungen. Der Krieg hatte ihm – und manchen anderen Zeitgenossen – gezeigt, dass die Macht der Technik sich mit voller Wucht *gegen* die Menschen richten konnte. Oestreich war Pazifist, und dies war maßgeblich dafür, dass er – nun im Gegensatz zu vielen anderen ReformpädagogInnen – immun geblieben ist gegenüber den sich in der Weimarer Republik zuspitzenden Nationalismen. Semantisch finden sich durchaus Anklänge an zivilisationskritische und mitunter reaktionär anmutende Gemeinschaftsutopien, praktisch waren diese aber nicht dem in pädagogischen Kreisen häufig anzutreffenden ständischen, sondern vielmehr einem mit utopischen Zügen versehenen demokratisch-genossenschaftlichen Gesellschaftsideal verpflichtet. Insofern kann man Oestreich tatsächlich als untypisch typischen Reformpädagogen der Weimarer Zeit bezeichnen. Einen guten Indikator für die Entwicklung von Oestreichs Haltung gegenüber Technik und sozialtechnologischer Gesellschaftsplanung bietet Oestreichs Verständnis von Begabung und der Frage nach deren Bestimmbarkeit. Wo immer Oestreich später auf psychologische Begabungs- und Eignungstests eingeht, geschieht dies in ausgesprochen kritischer Weise. 1923 befürwortet er Tests in „Die Schule zur Volkskultur“ (Oestreich, 1923a) zwar noch am Übergang in den Beruf zur groben Eignungsfeststellung; als „Siebungsmethode“ erkennt er darin hingegen den „Gipfel der Entmenschlichung“ (S. 107). Und in seiner Autobiographie (1947) spricht er rückwirkend von einem „Stachel im Herzen“, der zur Einsicht führte, dass die „Auslese- und Aufstiegsbildung statt zu neuem Volksgefühl zur Atomisierung führen mußte“ (S. 38). In der „Totalität“ fand er schon bald sein neues Leitkonzept, und damit in Begriffen wie Kultur, Gemeinschaft Organismus oder Persönlichkeit. Die Frage der Begabung und ihrer Bedeutung für die Organisation von Schule beschäftigte ihn immer wieder und stand auch im Kern seines Einheitsschulmodells, das eben „elastisch“ sein sollte.

Anzufügen bleibt, dass Oestreichs Technikkritik und sein überholter vorindustrieller Naturbegriff nicht nur auf kulturkritisch-reformpädagogische Denkweisen verweisen, sondern auch im Rahmen der fortschrittsskeptischen Wendung des ‚linken‘ Diskurses angesichts

abnehmender Überzeugungskraft marxistischer Theorie zum Ende der Weimarer Republik hin zu interpretieren sind. Ähnlich wie bei den Vertretern der Frankfurter Schule entfaltete sich die Technikkritik auch bei ihm zunehmend als Medien- und Konsumkritik. Entsprechende Analysen erschienen notwendig zur Erklärung des sich für die politische ‚Linke‘ immer dringlicher stellenden Problems, warum sich die Arbeiterschaft nicht in dem erhofften Maß nach ‚links‘ wandte. Daher hatten sich bereits die ‚Freudomarxisten‘ der 1920er Jahre (Wilhelm Reich, Siegfried Bernfeld, Erich Fromm) mit der im Marxismus bislang vernachlässigten Frage beschäftigt, wie die im Rahmen kapitalistischer Herrschaft funktionalen Persönlichkeitsstrukturen erzeugt werden. Eben jene neue Aufmerksamkeit für den Bereich der Psychologie des Einzelnen und der Kultur als dem Bereich der ideologischen Zurichtung der Subjekte, der im Marxismus bisher auf ein ‚Überbau‘-Phänomen reduziert wurde, findet sich bereits in Oestreichs Technikanalysen, die zugleich allgemeine politisch-ideologische Prozesse der intellektuellen Linken zum Ende der 1920er Jahre hin repräsentieren.

Quellen und Literatur

- ASH, Mitchell G., 1985. Die experimentelle Psychologie an den deutschsprachigen Universitäten von der Wilhelminischen Zeit bis zum Nationalsozialismus. In: GEUTER, Ulfried, Hg. *Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Ein Überblick*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 45–81. ISBN 978-3-322-89828-9.
- BENNER, Dietrich, KEMPER, Herwart, Hg., 2001. *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. ISBN-13 978-3892719489.
- BERNHARD, Armin, 1999. *Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschiedenem Schulreform*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. ISBN 3631328605.
- BLONSKIJ, Pavel Petrovic, 1973. *Die Arbeitsschule*. Vollständige Ausgabe und Neuübersetzung des ersten und zweiten Teiles. Besorgt von Horst E. Wittig. Paderborn: Ferdinand Schöningh. (zuerst Moskau 1919). ISBN 3506783653.
- BÖHM, Winfried, 1973. *Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 3781502090.
- BRÖCKLING, Ulrich, 2003. Menschenökonomie, Humankapital. Eine Kritik der biopolitischen Ökonomie. *Mittelweg* 36. Nr. 1, S. 3–22. ISBN 978-3-936096-06-4.
- CHOI, Jai-Jeong, 2004. *Reformpädagogik als Utopie. Der Einheitsschulgedanke bei Paul Oestreich und Fritz Karsen*. Münster: Lit Verlag. ISBN 3-8258-5937-1.
- DINÇKAL, Noyan, 2013. ‚Sport ist die körperliche und seelische Selbsthygiene des arbeitenden Volkes‘: Arbeit, Leibesübungen und Rationalisierungskultur in der Weimarer Republik. *Body Politics*. 1. Jg., Nr. 1, S. 71–97. ISSN 2196-4793.

- DOERING-MANTEUFFEL, Anselm, 2003. „Mensch, Maschine, Zeit. Fortschrittsbewußtsein und Kulturkritik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts“. *Jahrbuch des historischen Kollegs*. S. 91–119. ISBN-13 978-3486568431.
- GEIBLER, Gert, BLASK, Falk und SCHOLZE, Thomas, 1996. *Schule: Streng vertraulich. Die Volksbildung der DDR in Dokumenten*. Eine Publikation des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Berlin: BasisDruck Verlag. ISBN-13 978-3861630777.
- GRÖNING, Katharina, 2010. *Entwicklungslinien pädagogischer Beratungsarbeit: Anfänge-Konflikte-Diskurse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN 978-3-531-92405-2.
- GUNDLACH, Horst U. K., 2012. Germany. In: BAKER, David B., Hg. *The Oxford Handbook of the History of Psychology. Global Perspectives*. Oxford etc.: Oxford University Press, S. 255–288. ISBN 9780195366556.
- HAAK, René, 1996. Grundlagen und Entwicklung der Berliner Psychotechnik – Frühe Jahre des Instituts für Industrielle Psychotechnik der TH Charlottenburg/Berlin. In: GUNDLACH, Horst U. K., Hg. *Untersuchungen zur Geschichte der Psychologie und der Psychotechnik*. München, Wien: Profil, S. 165–176. ISBN-13 978-3890193977.
- HEPP, Corona, 1992. *Avantgarde. Moderne Kunst, Kulturkritik und Reformbewegung nach der Jahrhundertwende*. München: DTB. ISBN-3423045140.
- HERF, Jeffrey, 1984. *Reactionary Modernism. Technology, Culture, and Politics in Weimar and the Third Reich*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press. ISBN-13 978-0521338332.
- HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W., 1984. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a. M.: Fischer. ISBN 3518574930.
- JÜNGER, Ernst, 1980. Der Kampf als inneres Erlebnis (1922). In: ders., *Sämtliche Werke*. Bd. 7. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 9–103. ISBN 3-608-93477-4.
- KLUGE, Sven, 2008. *Vermisste Heimat? Zum emanzipativ-repressiven Doppelcharakter der Gemeinschaftsthematik innerhalb der modernen Pädagogik*. Berlin: Frank & Timme. ISBN 978-3-86596-148-8.
- KURIG, Julia, 2015. *Bildung für die technische Moderne. Pädagogische Technikdiskurse zwischen den 1920er und 1950er Jahren in Deutschland*. Würzburg: Königshausen & Neumann. ISBN 978-3-8260-5662-8.
- LEDERER, Emil, 1914. Die ökonomische und sozialpolitische Bedeutung des Taylorsystems. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*. 38, S. 769–784. ISSN 0174-819X.
- LEWIN, Kurt, 1920. *Die Sozialisierung des Taylorsystems. Eine grundsätzliche Untersuchung zur Arbeits- und Betriebspsychologie*. Berlin: Verlag Gesellschaft und Erziehung.
- LITT, Theodor, 1924. Offener Brief (an Paul Oestreich). *Die Neue Erziehung*. 6 (1924), S. 369–374. Abgedruckt in: REINTGES, Bernhard, Hg., 1975. *Paul Oestreich: Schulreform. Texte und Diskussion*. Rheinstetten: Schindele, S. 131–138. ISBN fehlt.

- MAKROPOULOS, Michael, 2005. Krise und Kontingenz. Zwei Kategorien im Modernitätsdiskurs der Klassischen Moderne. In: FÖLLMER, Moritz, GRAF, Rüdiger, Hg. *Die „Krise“ der Weimarer Republik. Zur Kritik eines Deutungsmusters*. Frankfurt a. M.: Campus. ISBN-13 978-3593377346.
- MERLIO, Gilbert, 2000. Kultur- und Technikkritik vor und nach dem Ersten Weltkrieg. In: STRACK, Friedrich, Hg. *Titan Technik. Ernst und Friedrich Georg Jünger über das technische Zeitalter*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 19–41. ISBN-13 978-3826017858.
- MERLIO, Gilbert, RAULET, Gérard, 2005, Hg. *Linke und rechte Kulturkritik. Interdiskursivität als Krisenbewußtsein*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. ISBN-13 978-3631535981.
- MOHLER, Armin, 1994. *Die Konservative Revolution in Deutschland 1918–1932. Ein Handbuch*. 4. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. ISBN-13 978-3902475022.
- NEUNER, Ingrid, 1980. *Der Bund entschiedener Schulreformer 1919–1933. Programmatik und Realisation*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. ISBN 3781504646.
- NOLAN, Mary, 1994. *Visions of Modernity: American Business and the Modernization of Germany*. New York: Oxford University Press. ISBN 8580000615524.
- OELKERS, Jürgen, 1989. *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München: Juventa. ISBN-13 9783779903444.
- OESTREICH, Paul, 1916. Menschenökonomie! Zur Frage der Berufsberatung. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* 41. Nr. 3, S. 805–814. ISSN 0174-819X.
- OESTREICH, Paul, 1919. Menschenökonomie. Zur Frage der Berufsberatung. *Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit* 58. S. 91–111.
- OESTREICH, Paul, 1920. Ziele der Schulreform. *Die neue Rundschau*. 31. Jg. der freien Bühne, Bd. I, S. 695–707. Abgedruckt in: REINTGES, Bernhard, 1975, Hg. *Paul Oestreich: Schulreform. Texte und Diskussion*. Rheinstetten: Schindele, S. 15–27.
- OESTREICH, Paul, 1922. Die Erziehungsnot und die notwendige Schule. *Menschenbildung. Ziele und Wege der entschiedenen Schulreform*. Berlin: C. A. Schwetschke & Sohn/Verlagsbuchhandlung, S. 1–28. OCLC 603688959.
- OESTREICH, Paul, 1923a. *Die Schule zur Volkskultur*. München: Rösl & Cie.
- OESTREICH, Paul, 1923b, Hg. *Bausteine zur neuen Schule. Vorschläge Entschiedener Schulreformer*. München: Rösl & Cie.
- OESTREICH, Paul, 1923c. *Die elastische Einheitsschule*. Lebens- und Produktionsschule. Vorträge gehalten in der Pädagogischen Osterwoche 1921 des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht zu Berlin. 2., durchges. Auflage. Berlin: C. A. Schwetschke & Sohn. OCLC 61000208.
- OESTREICH, Paul, 1928. Erziehung als Religiosierung. In: DERS., HOEPNER, Wilhelm. *Großstadt und Erziehung*. Berlin/Itzehoe, S. 148–155. Abgedruckt in: REINTGES, Bernhard, Hg., 1975. *Paul Oestreich: Schulreform. Texte und Diskussion*. Rheinstetten: Schindele, In: Reintges, 1975, S. 116–124.

- OESTREICH, Paul, 1929. Verantwortung und Entscheidung! In: DERS, VIEHWEG, Erich, Hg. *Beruf, Mensch, Schule*. Tagungsbuch der Entschiedenen Schulreformer. 29. September bis 2. Oktober 1928 in Dresden. Frankfurt a. M.: Neuer Frankfurter Verlag, S. 165–175.
- OESTREICH, Paul, 1930. *Der Einbruch der Technik in die Pädagogik*. Stuttgart/Berlin: J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachf.
- OESTREICH, Paul, 1947. *Selbstbiographie. Aus dem Leben eines politischen Pädagogen*. Berlin/Leipzig: Volk und Wissen. ASIN B0000BM3KM.
- PLANERT, Ute, 2000. Der dreifache Körper des Volkes: Sexualität, Biopolitik und die Wissenschaften vom Leben. *Geschichte und Gesellschaft*. 26, Nr. 4, S. 539–579. ISSN 0340-613X.
- PLESSNER, Helmuth, 2002. *Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. ISBN-13 978-3518291405.
- RABINBACH, Anson, 1992. *The Human Motor. Energy, Fatigue, and the Origins of Modernity*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press. ISBN-13 978-0520078277.
- RADKAU, Joachim, 1998. *Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler*. München/Wien: Carl Hanser. ISBN-13 978-3446193109.
- RAPP, Friedrich, 1994. *Die Dynamik der modernen Welt. Eine Einführung in die Technikphilosophie*. Hamburg: Junius. ISBN-13 978-3885062448.
- REBLE, Albert, 1991. *Paul Oestreich. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?* Lüneburg: Verlag Klaus Neubauer. ISBN-13 9783884560785.
- ROHKRÄMER, Thomas, 1999. *Eine andere Moderne? Zivilisationskritik, Natur und Technik in Deutschland 1880–1933*. Paderborn u. a.: Schöningh. ISBN-13 978-3506772688.
- RÖHRS, Hermann, 1991. *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. NEUERE AUFLAGE. (6. Auflage 2001. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag. ISBN 3-8252-8215-5).
- SIEGEL, Tilla, VON FREYBERG, Thomas, 1991. *Industrielle Rationalisierung unter dem Nationalsozialismus*. Frankfurt a. M./New York: Campus. ISBN-13 9783593343549.
- SKIERA, Ehrenhard, 2010. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. 2., durchgesehene u. korrigierte Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. ISBN-13 978-3-48659107-1.
- SPENGLER, Oswald, 1918 u. 1922/2001. *Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte*. München: Beck. ISBN 3406441963.
- STEINHAUS, Hubert, 1998. Der Gemeinschaftsmythos als Gegenideologie zur modernen Welt. Ferdinand Tönnies und die deutsche Reformpädagogik. In: RÜLCKER, Tobias, OELKERS, Jürgen, Hg. *Politische Reformpädagogik*. Bern (u. a.): Peter Lang, S. 151–183. ISBN-13 978-3906759142.
- TENORTH, Heinz-Elmar, 2000. *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. 3. Auflage. Weinheim, München: Juventa. ISBN 13 9783779915171.

THIEL, Felicitas, 2006. Die Etablierung der akademischen Pädagogik als Reflexionstheorie des Erziehungssystems. Ein anderer Blick auf die „Erfolgsgeschichte“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 9, S. 81–96. ISSN 1434-663X.

UHLIG, Christa, 1998. Zur Rezeption Paul Oestreichs in der DDR – geehrt und dennoch ungeliebt. In: KEIM, Wolfgang, WEBER, Norbert H., Hg. *Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 119–136. ISBN-13 978-3631337660.

WILDING, Peter, 2000. Verheißungen der Technik. Der Modernisierungsprozeß im Blick der technischen Eliten und ihrer Kritiker um die Jahrhundertwende (1900). In: HARING, Sabine A., SCHERKE, Katharina, Hg. *Analyse und Kritik der Modernisierung um 1900 und um 2000*. Wien: Passagen-Verlag, S. 85–107. ISBN-13 978-3851654356.

WULF, Hans Albert, 1988. „*Maschinenstürmer sind wir keine*“. *Technischer Fortschritt und sozialdemokratische Arbeiterbewegung*. Frankfurt a. M./New York: Campus. ISBN-13 978-3593338491.