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 Kudláčová, 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

STUDIES: 7

1918 als Epochenschwelle? Analysen zu Reformpädagogik und bürgerlicher Familienerziehung

Carola GROPPE

„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

Wärmendes Stammesfeuer in emotional kalter Zeit – Theoretische Konzepte, Sehnsuchtsorte, gesellschaftliche Impulse in Lebensreform und Pädagogik 39

Ehrenhard SKIERA

Paul Oestreich (1878–1959) – ein untypisch typischer Reformpädagoge der Weimarer Republik 50

Esther BERNER und Julia KURIG

Landschulreform und „der Aufstieg unseres Volkes". Reformpädagogik, Krisendiagnosen und Zukunftsentwürfe abseits vom ‚Roten Wien' anhand der Preisschrift des Landschulreformers August Bäunard 66

Wilfried GÖTTLICHER

The Reform of the Concept of Education and Society in Montenegro between the Two World Wars 77

Vučina ZORIĆ

Primary Education in Macedonia in the Period between the Two World Wars 90

Suzana MIOVSKA-SPASEVA

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 116
Norbert GRUBE, Andrea DE VINCENTI und Andreas HOFFMANN-OCON

VARIA: 131
Erziehung zur Gemeinschaft in Deutschland (1900 bis 1945)
Jürgen OELKERS

BOOK REVIEW: 153
Christoph Aichner – Brigitte Mazohl (Hg.) Die Thun-Hohenstein'schen Universitätsreformen. Konzeption – Umsetzung – Nachwirkungen. Böhlau Verlag. Wien – Köln – Weimar, 2017. 424 pp.
János UGRAI

HISTORIA SCHOLASTICA 1/2019
ISSN 2336-680X

STUDIES:

1918 als Epochenschwelle? Analysen zu Reformpädagogik und bürgerlicher Familienerziehung

Carola GROPPE

ARTICLE INFO

Article history:
Received 12 April 2019
Accepted 24 May 2019
Available online 25 August 2019

Keywords:
reform pedagogy, family education, 1890s as epochal threshold, divergence of the public and the private

C. Groppe
Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg •
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften •
Postfach 700822
22008 Hamburg •
Bundesrepublik Deutschland •
groppe@hsu-hh.de

ABSTRACT

1918 as epochal threshold? Analyzes on reform pedagogy and on family education in the bourgeoisie

The article discusses the question of pedagogical continuity and discontinuity after the end of World War I and argues for a new epochalization, which dates far-reaching changes of state, society, economy and culture to the 1890s in Germany and Europe. This is explained in six theses. Reform pedagogy is understood as a specific way of suggestive and pathetic speaking and as a conception of pedagogy as salvation. The texts of reform pedagogy were abstinent to concrete social and political questions and could therefore be used continuously since the 1890s. The First World War, on the other hand, was a turning point in family relations. Relationships between generations and the acceptance of authority changed. The article concludes that it is not sufficient to use public documents to determine epochal thresholds, but that the level of the private should also be included. Theoretically and empirically, the question of how the divergences arising in these documents should be interpreted has not yet been clarified.

1. Einleitung

Der Waffenstillstand im November 1918 läutete das Ende zweier großer mitteleuropäischer Monarchien ein, des deutschen Kaiserreichs und der Habsburger Doppelmonarchie Österreich-Ungarn. Das russische Zarenreich war bereits 1917 zusammengebrochen. Neue Staaten entstanden: die Weimarer Republik, die Republik Österreich, die neuen Republiken Tschechoslowakei, Ungarn und Polen, die Sowjetunion u.a. Das Ende des Ersten Weltkriegs veränderte die politische Landkarte in Europa fundamental. Aber welche Bedeutung hatte das Jahr 1918 für Konzepte von Bildung und Erziehung und ganz real für Prozesse des Aufwachsens? Der Erste Weltkrieg und sein Ende scheinen in Europa auf den ersten Blick

eine selbstverständliche Grenze zwischen dem ‚langen 19. Jahrhundert' (vgl. Kocka, 2001; Bauer, 2010), das die Forschung zwischen der Französischen Revolution und dem Beginn oder dem Ende (je nach Blickwinkel) des Ersten Weltkriegs verortet, und dem kurzen „Zeitalter der Extreme" (Eric J. Hobsbawm, 1995) des 20. Jahrhunderts (1914/18 bis 1990) darzustellen. Ich werde dagegen für das deutsche Kaiserreich, das im Folgenden den Rahmen meiner Untersuchungsgegenstände darstellt, von folgender These ausgehen: Zwischen den ersten beiden Jahrzehnten nach der deutschen Reichsgründung (1871–1890) und den darauffolgenden Jahrzehnten bis zum Ende des Ersten Weltkriegs (1890–1918) existierte ein deutliches Spannungsverhältnis. Während die ersten beiden Jahrzehnte in den Lebensformen der Bürgerinnen und Bürger, in Wirtschaftsweise, Kultur und Sozialstruktur weit ins 19. Jahrhundert zurückreichten, verwiesen die folgenden Jahrzehnte mit ihrer Veränderung der deutschen Gesellschaft durch Technik, Industrie, Urbanisierung, Medien usw. voraus auf ein beginnendes, neues Zeitalter. Es lassen sich dementsprechend soziale, kulturelle und industriell-ökonomische ‚Epochengrenzen' beschreiben, welche weit vor dem Ende des Kaiserreichs 1918 liegen (vgl. Groppe, 2018, S. 31–41). Die letzten beiden Jahrzehnte vor dem Ersten Weltkrieg waren aber auch gesamteuropäisch und in den USA Weichenstellungen für die Moderne: Urbanisierung, Technisierung der Lebenswelt, Politisierung und wachsende politische Partizipation der Gesamtbevölkerung, Wachstum der Universitäten und Forschungsinstitute, Aufstieg der Expertenkulturen und der technischen Disziplinen, Zunahme der Konsummöglichkeiten, rasanter Bevölkerungszuwachs und demographische Frage, Wohlfahrtsstaat und Sozialpolitik, wachsende soziale und räumliche Mobilität, Pluralisierung und Liberalisierung der Lebensformen und Diversifizierung der Lebensideale entstanden nicht nur im Kaiserreich in den letzten beiden Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg, prägten sie und unterschieden diese deutlich von früheren Jahrzehnten, sondern dies geschah auch in anderen Staaten. Jürgen Osterhammel hat sogar dafür plädiert, bereits die 1880er Jahre als ein „Schwellenjahrzehnt" zu begreifen, und insbesondere, dies weltweit zu tun (vgl. Osterhammel, 2011, S. 99ff., Zitat S. 109). Unabhängig davon, ob bereits die 1880er oder erst die 1890er Jahre als ein Übergang in eine ‚neue Zeit' interpretiert werden sollten, zeichnet sich in der Forschungsliteratur inzwischen ab, dass vor der Jahrhundertwende 1900 ein grundlegender Wandel auf vielen Gebieten und in vielen Staaten der Welt eingetreten war (vgl. Müller und Torp, 2009; Kroll, 2013).

Die ‚neue Zeit' wurde in ihrer technischen Fortschrittlichkeit, in ihren neuen Gefährdungen (Großstadt, Massen, Tempo usw.) und in ihren neuen Möglichkeiten (Mobilität, Medien usw.) zudem gesamtgesellschaftlich kontrovers diskutiert. Diese Debatten prägten ab den 1890er Jahren die europäische Kunst, die Wissenschaft und die Politik. Ich werde im Folgenden auf einer ideen- und kulturgeschichtlichen Ebene am Beispiel der Reformpädagogik und auf einer sozialisationsgeschichtlichen Ebene am Beispiel der Konzepte und Praktiken bürgerlicher Familienbeziehungen exemplarisch diskutieren, wie sich die Zeit ab 1890 mit ihren neuen Bedingungen auswirkte und ob der Erste Weltkrieg und sein Ende hier fundamentale Veränderungen hervorriefen. Ich werde dies in insgesamt sechs Thesen tun, die aus meinen Forschungen in den letzten Jahren hervorgegangen sind, wobei die erste als Leitthese bereits

vorausgehend formuliert worden ist, nämlich dass nicht das politische Datum 1918 für Fragen der Erziehung entscheidend zu sein scheint, sondern vielmehr eine Epochenschwelle, die sich um 1890 situieren lässt.

2. Reformpädagogische Ideen und Konzepte

Das historische Phänomen der Reformpädagogik lässt sich nicht auf wenige Ideengeber und auf die Landerziehungsheime reduzieren, sondern existierte im Kaiserreich und in der Weimarer Republik in vielen, höchst unterschiedlichen theoretischen Vorstellungen und Konzepten und in vielen, zum Teil kurzlebigen privaten Schul- und Internatsgründungen (vgl. Schwerdt, 1998; Keim und Schwerdt, 2013). Die durch Autoren der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie insbesondere Herman Nohl und Wilhelm Flitner ab den 1930er Jahren propagierte konzeptionelle Einheitlichkeit einer umfassenden ‚pädagogischen Bewegung' mit einheitlichem Ziel, vergleichbaren Überzeugungen und ähnlichen pädagogischen Konzepten lässt sich als eine forschungsgeschichtlich wirkungsvolle Chimäre kennzeichnen (vgl. Groppe, 2016, S. 75f.).[1] Ich gehe dagegen davon aus, dass sich eine Verbindung zwischen den sehr verschiedenartigen pädagogischen Ansätzen nicht durch eine Homogenisierung auf der Inhalts- und Konzeptebene ergeben kann, sondern durch die Beschreibung der Zugehörigkeit zu einer neuen ‚Episteme', die um 1890 entstand und nicht auf das pädagogische Feld beschränkt war. Foucault spricht in *Die Ordnung der Dinge* (1974) vom „epistemologischen Raum" von Epochen (Foucault, 1974, S. 11). Dabei geht es ihm um die Voraussetzungen und Rahmungen von Erkenntnisprozessen, als das „positive Unbewußte des Wissens" (ebd.). „Die fundamentalen Codes einer Kultur, die ihre Sprache, ihre Wahrnehmungsschemata, ihren Austausch, ihre Techniken, ihre Werte, die Hierarchie ihrer Praktiken beherrschen, fixieren gleich zu Anfang für jeden Menschen die empirischen Ordnungen, mit denen er zu tun haben und in denen er sich wiederfinden wird." (Foucault, 1974, S. 22). Lebensphilosophische und lebensreformerische Konzepte aller Art waren nach 1890 Ausdruck von Bestrebungen, in denen nicht eine analytische Durchdringung der sozialen, ökonomischen und technischen Entwicklungen dominierte, sondern eine erlebnishaft-emphatische, nach Synthesen (zeitgenössisch gesprochen: nach ‚Erlösung') suchende Grundeinstellung, die feldübergreifend von Teilen der universitären Geistes- und Sozialwissenschaften bis zu politischen Texten aus der Sozialdemokratie dieser Zeit reichte. Insgesamt handelte es sich um einen tiefgreifenden und grundlegenden Wandel im Bewusstsein und in der Haltung zur Gesellschaft (vgl. Groppe, 1997; Beßlich, 2000). Daher kann man in diesem Zusammenhang von einem neuen Welt- und Selbstverständnis, einer neuen ‚Episteme', sprechen. Diese war nicht auf die sprachliche Fassung beschränkt,

[1] Jürgen Oelkers' für die wissenschaftliche Kritik der Reformpädagogik zentrale Monographie (1989) hatte zudem den Epochencharakter der Reformpädagogik dekonstruiert, indem Vorläufer und Kontinua sichtbar gemacht wurden (vgl. Oelkers, 1989/2005, S. 27ff.). Zugleich hat er deren Idealisierung als gleichsam zeitenthobene Avantgarde ‚guter Pädagogik' kritisiert, denn: „Generell wird ‚Schulreform' mit Hilfe sehr stabiler Motive und Themen konzipiert, an die die Schulreformdiskussion nach 1890 anschließt, ohne sie zu prüfen und zu verändern. Es sind einfach fortlaufende Assoziationsketten, die immer neu aktiviert werden können, ohne auf die Veränderungen der Praxis zu achten." (Ebd., S. 40).

so dass in der historischen Analyse ein hinter der sprachlichen Fassung verborgen liegender rationaler Kern herausgearbeitet werden könnte, sondern die erlebnisorientierte Emphase und die synthetisierenden und gefühlsgeladenen Sprachformen und -formeln *waren* bereits der Inhalt. Die neue Episteme der Zeit ab 1890 sehe ich also in einer erlebnishaft-emphatischen Grundeinstellung zur Welt, mit welcher z. B. in der Reformpädagogik kindliche Entwicklungsprozesse und pädagogisches Handeln konzipiert und mit Begriffen suggestiv aufgeladen wurden. Ich komme zu meiner *zweiten These*: Ich sehe das Gemeinsame der Reformpädagogik nicht primär in inhaltlichen Aussagen, sondern in einer suggestiven Weise des Sprechens und in einer besonderen Form sprachlicher Emphase, sowie drittens in der Aufladung der Pädagogik mit Pathosformeln (vgl. Groppe, 2016, S. 77). Rationale Selbst- und Fremdkritik werden dadurch verunmöglicht, der Rezipient oder die Rezipientin kann nur mit Annahme oder Ablehnung reagieren. Wenn Gustav Wyneken, einer der öffentlichkeitswirksamsten deutschen Reformpädagogen zwischen der Vorkriegszeit und den 1920er Jahren, formulierte: „Die neue Selbstentfaltung des Lebens heißt Jugend“ (Wyneken, 1925, S. 27) und von „Größe, Schönheit und Adel“ sprach (Wyneken, 1914/1919, S. 125), welche die reformpädagogisch erzogene Jugend entwickeln und zeigen sollte, dann entsprach dies recht genau der neuen Episteme. Dies führt zu meiner *dritten These*: In den deutschen reformpädagogischen Programmschriften, aber auch international, wurde nicht nur eine allgemeine Menschheitserlösung durch Pädagogik propagiert, sondern die argumentativen Pathosformeln und Kunstfiguren des ‚Kindes‘ und der ‚Jugend‘ als sozial unberührte anthropologische Konstanten überdeckten dabei alle sozialen Differenzen und die unterschiedlichen psychischen und physischen Voraussetzungen. Auf diese Weise konnten den beiden Lebensphasen Eigenschaften und Potentiale zugeschrieben werden, welche keinerlei Einflüssen durch die Umwelt unterlagen und deshalb verändernd und heilend auf diese einwirken konnten, sofern sie pädagogisch zuvor auf die ‚richtige Weise‘ geformt worden waren.

Bereits vor der Jahrhundertwende wurde daher in so gut wie allen Lebensreformbewegungen einschließlich der Reformpädagogik Wahrheit mit Einfachheit und ‚Echtheit‘ gleichgesetzt und im individuellen Lebensvollzug der Anhänger und Führungsfiguren zur ‚Wahrhaftigkeit‘ stilisiert, als Ausdruck persönlicher Überzeugungen und Haltungen (vgl. Buchholz, 2001). Gegen eine institutionelle Rahmung sozialen Handelns wurde eine emotional aneinander gebundene Gemeinschaft gestellt, die konzeptionell nicht mehr zulassen sollte, was die funktional differenzierten europäischen Gesellschaften ermöglichten, nämlich eine kritische Distanz zu den je eingenommenen Rollen. Vielmehr ging es um ein generelles ‚Bekennen‘, um die Bekundung von Zugehörigkeiten und die Formulierung von Glaubenssätzen und um entsprechende Verhaltensweisen (vgl. Groppe, 1997, S. 341–352). Ziel war bei aller Heterogenität der vielen Gruppierungen und Visionen, die Gesellschaft durch eine Reform des Alltags bzw. der Lebensform und der Pädagogik zu verändern, zu heilen, letztlich: sie zu ‚erlösen‘ (vgl. Baader, 2005). Erst vor dem Hintergrund dieses quasi-religiösen Sendungsbewusstseins erklärt sich auch die Vehemenz des jeweiligen Geltungsanspruchs (vgl. Groppe, 2018, S. 84–88).

Bekämpfter Gegner der Reformpädagogik im deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik war die ‚Buch- und Lernschule', die als institutionalisierte Veranstaltung des Staates für die Reformpädagogen weder eine ganzheitliche Entfaltung der Kräfte des Kindes noch dessen Selbsttätigkeit zuließ. ‚Organisches Wachstum' durch die Bereitstellung vermeintlich ‚natürlicher', ganzheitlicher Umwelten sowie eine Erziehung ‚vom Kinde aus' wurden dagegen gestellt, Ellen Key schrieb in dem *Jahrhundert des Kindes* (1900, dt. Übersetzung 1902), „das größte Geheimnis der Erziehung" liege darin verborgen, „nicht zu erziehen", und die Schule solle dementsprechend ein „geistiges Speisehaus" sein, „in dem Eltern und Lehrer den für jedes Kind geeigneten Speisezettel entwerfen" sollten (Key, 1900/1905, S. 112, S. 224). Außer dem Widerspruch zwischen theoretisch freiem Wachstum und den von den Pädagogen in den Reformschulen konstruierten und überwachten Erziehungs- und Entwicklungsräumen entstanden sowohl bei den einzelnen als auch zwischen den der Reformpädagogik zuzurechnenden Protagonisten vielfache Widersprüche zwischen beabsichtigtem Gemeinschaftsleben bei gleichzeitig erwarteter Individualisierung der Heranwachsenden. Zugleich blieb in der Konzeption der Reformpädagogik die ursprüngliche Welt der Kinder den bereits sozialisierten Erwachsenen verschlossen. Also blieb nur „kunstvolles Ahnen" als Erziehungsgrundlage übrig und die Intuition ‚begnadeter Pädagogen' (Oelkers, 1989/2005, S. 104).

Meist regierten die Reformpädagogen entgegen ihren Programmatiken als unumschränkte Autoritäten in ihren Schulen. Gesinnungsbildung war in den Landerziehungsheimen des Hermann Lietz bereits vor der Jahrhundertwende Teil des Deutschunterrichts, und die Aussprachen der Schüler und Lehrer in der sogenannten ‚Kapelle' dienten nicht der freien Diskussion, sondern der Erziehung zu den Prinzipien des Gemeinschaftslebens. Im Zentrum stand eine deutsch-nationale, in völkische Denkmuster übergehende Gesinnungsbildung mit dem Ziel einer gesamtgesellschaftlichen Rückkehr zu traditionellen, ländlichen Lebensformen (vgl. Benner und Kemper, 2003, S. 67–87). 1906 hatte Gustav Wyneken nach einem der vielen, für die Reformbewegungen typischen Streitigkeiten das Lietzsche Landerziehungsheim Haubinda, an dem er als Lehrer tätig gewesen war, verlassen und gemeinsam mit dem ebenfalls in Haubinda wirkenden Lehrer Paul Geheeb die Freie Schulgemeinde Wickersdorf gegründet. Durch neue, nach Wickersdorfer Konzept errichtete Schulen sollte ‚die Jugend' Träger des ‚Kulturfortschritts' werden, dazu befähigt durch die „Kultivierung ihrer eigenen besten Instinkte" (Wyneken, 1914/1919, S. 125): Suggestive, von den jeweiligen, meist durch Inspiration zu ihrem ‚Wissen' gekommenen pädagogischen Leitern der Schulen festgelegte Zuschreibungen wie ‚Wahrhaftigkeit', ‚Tüchtigkeit', ‚jugendliche Frische', ‚Einsatzfreude' und ‚Charakterfestigkeit' wurden weitaus höher geschätzt als fachliches Wissen, Selbstdistanz und kritische Reflexion. Symptomatisch für die Geringschätzung schulischen Wissens ist folgende Szene aus Hermann Lietz' Roman *Emlohstobba* (1897): Der Protagonist Namreh sieht im Traum einen brennenden Scheiterhaufen von Büchern. Um diesen herum tanzen die Kinder, die immer neue Schulbücher ins Feuer werfen: „Zornig sucht eine Schar meist bebrillter, ziemlich grämlich dreinschauender Leute, sie in ihrem Freudenfeste zu stören. [...] Es sind die ‚Altphilologen'.

Namreh vernimmt ihren Klagegesang über das Hereinbrechen der Barbarei und des Obskurantismus, über den Weltuntergang der Wissenschaft“ (Lietz, 1897, S. 68–69). Weder die Schüler der Lietzschen Landerziehungsheime noch der Freien Schulgemeinde Wickersdorf erreichten bei schulamtlichen Überprüfungen die fachlichen Leistungen, die in den öffentlichen Schulen verlangt wurden (vgl. Dudek, 2001; Benner und Kemper, 2003, S. 89–90).

Die reformpädagogischen Pathosformeln und das emphatische Sprechen im Rahmen der neuen Episteme differierten zwischen den Einrichtungen kaum. 1920 wurde die Schule Schloss Salem am Bodensee als Reformschule in einem ehemaligen Zisterzienserkloster eröffnet, sie war wie alle reformpädagogischen Internate für eine zahlungsbereite und -fähige bürgerliche und adlige Eltern- und Schülerschaft gedacht. In den bereits vor dem Ersten Weltkrieg (zwischen 1908 und 1913) konzipierten und am Ende der 1920er Jahre publizierten *Gedanken über Erziehung* beschrieb der Schulgründer Kurt Hahn im Rahmen kulturkritischer Überzeugungen eine Erziehung zur Sittlichkeit als zentrales Ziel: „Nun sind ja die heutigen Eltern oft sehr wertvolle und prachtvolle Menschen, aber meist [...] Krüppel der Schönheit der Seele, keine tauglichen Subjekte eines jeden möglichen sittlichen Zweckes“ (Hahn, 1908/13 und 1928/30, S. 43). Richtige Erziehung, in reformpädagogischer Denkform von Hahn als „seelische Ansteckung“ (Hahn, 1908/13 und 1928/30, S. 42), also nicht als pädagogisches Fachwissen und methodisch reflektierte Vermittlung und Anleitung, definiert, konnte für ihn nur dadurch zustande kommen, dass dem Kind eine einheitliche ‚Lebensrichtung‘ aufgezeigt wurde, die in der Gemeinschaft des Internats verwirklicht werden sollte. Im Grunde beschrieb Hahn seine Schule als eine ‚totale Institution‘ (Erving Goffman), in der die Schülerinnen und Schüler nur solche Erfahrungen machen sollten, welche dem Schulleiter angemessen erschienen. Entwicklungsumwelten wurden strukturiert und begrenzt, die Sozialisationsordnung moderner, freiheitlicher Gesellschaften mit in den jeweiligen Werten, Normen und Interaktionsformen differierenden Instanzen Familie, Schule und Peergroups aufgehoben und in einer Organisation zusammengeführt (vgl. Groppe, 2013, S. 68–72). Den Eltern, nach Hahn aufgewachsen in einer deformierten Gesellschaft, wurde die Erziehungskompetenz abgesprochen. Damit wurde das Hahnsche Internat als Gegenwelt konzipiert, aus der schließlich eine neue Kultur und Gesellschaft hervorgehen sollten. Internatsgründer, Schülerinnen und Schüler und die Lehrerschaft wurden als eine neue Elite gedeutet, die als Gesinnungsaristokratie die Reform der Gesellschaft in Angriff nehmen sollte. Vergleichbar argumentierten auch diejenigen Schulreformer, welche sich nach dem Ersten Weltkrieg in Hamburg in einer Reihe von Versuchsschulen der Reform der Volksschulen widmeten: „An Einzelreformen und in persönlichen Einzelerscheinungen wächst das Ahnen von einer grundstürzenden Umwandlung der Erziehung; […] Die es nicht hören wollen, mögen es sehen, wie die Jugend sich heute zum Bewußtsein ihres Wesens ringt […] Uns ist nun nach der Schranke zwischen Leben und Schule auch die Schranke zwischen Leben und Kind endlich gefallen. Dieses Maß seiner selbst, dieses Kind ist ganze, unzerlegbare Natur [...]“ (Gläser, 1925, S. 203–205). Im pathetischen Sprechen der Reformpädagogen im Rahmen der neuen Episteme sollten die neuen Versuchsschulen auch hier jenseits aller

sozialen Bedingungen und Einflussfaktoren eine umfassende Entwicklung ‚des Kindes' oder ‚der Jugend' eröffnen (vgl. Karsen, 1923). Universale Kategorien: ‚die Schule', ‚das Leben', ‚das Kind', ‚die Jugend', ‚die Pädagogik', bestimmten vor und nach dem Ersten Weltkrieg so gut wie alle Texte der Reformpädagogik. Schülerinnen und Schüler der von den reformpädagogischen Autorinnen und Autoren pauschal diskreditierten staatlichen gymnasialen ‚Schulkasernen' mit ihren Lern- und Leistungsanforderungen, in der Regel Kinder des höheren Bürgertums sowie deren Eltern, konnten sich ebenso angesprochen fühlen wie Eltern aus der Arbeiterschicht, welche ihre Kinder in den wachsenden Großstädten die großen öffentlichen Volksschulen besuchen ließen (vgl. Groppe, 2016, S. 84). Die Versuchs- oder Gemeinschaftsschulen, die in Hamburg am Beginn der Weimarer Republik von der Hamburger Oberschulbehörde auf Volksschulebene eingerichtet wurden, wurden überwiegend durch Kinder der Arbeiterschaft und des unteren Mittelstandes besucht. Fritz Karsen, einer der Ideengeber, hielt programmatisch fest: „Gemeinschaftsschule [d. i. Versuchsschule, CG] ist die vom Leben der zur Gemeinschaft strebenden Gesellschaft durchdrungene, ihre werdende Wirklichkeit mit ihr und durch sie lebende Schule" (Karsen, 1923, S. 115). Die reformorientierten Volksschulen wurden zu ‚Heimen' verklärt, zu Schutzräumen, in denen Alternativwelten für Kinder und ihre Eltern entstehen sollten. Auch hier stand ‚Erlösung' von den existierenden gesellschaftlichen Verwerfungen im Vordergrund. Auch wenn dies vielleicht nicht explizites Ziel war: Temporäre Erlösung in der ‚Schulgemeinde' statt sozialer Emanzipation waren kennzeichnend für die pädagogischen Verlautbarungen der Hamburger Versuchsvolksschulen. Als Ziel der Arbeiterbewegung wurde folglich nicht deren soziale Emanzipation formuliert, sondern eine allgemeine ‚Erziehung zu neuen Menschen', wodurch deren soziale Ansprüche und politische Bestrebungen in den Texten aufgelöst wurden in allgemeine Erlösungspostulate und in einen universal-weltanschaulichen Diskurs der Reformpädagogik (vgl. Groppe, 2016, S. 86–87).

Eine ‚Erziehung zu neuen Menschen' bestimmte in sendungsbewusstem und sozialromantischem Duktus aber nicht nur die Texte der Hamburger Schulreformer in den 1920er Jahren, sondern ebenso die Texte Kurt Hahns oder Gustav Wynekens zur selben Zeit. Auffällig ist an so gut wie allen Texten der Reformpädagogik zwischen der Jahrhundertwende und den frühen 1920er Jahren, so lautet meine *vierte These*, dass sie kaum Bezüge zu aktuellen politischen, gesellschaftlichen oder auch bildungssystemischen Entwicklungen herstellten. Waren schon die Texte um die Jahrhundertwende vorwiegend programmatischer Natur und im Kontext der neuen Episteme mit universal gültigem Anspruch formuliert worden, änderte sich dies durch den Ersten Weltkrieg und sein Ende nicht. Vielmehr kann man zwei kontinuierlich bediente Textgattungen unterscheiden: 1. Programmatisch-emphatische Texte wie die von Ellen Key, Hermann Lietz, Gustav Wyneken, Johannes Gläser, Fritz Karsen u. a. und 2. organisationsbeschreibende, welche meist die Tagesabläufe in den Reformschulen und Besonderheiten wie Sport- und Arbeitsgruppen darstellten. Dabei hatten die organisationsbeschreibenden Texte die programmatischen zur Voraussetzung. Sie formulierten deren vermeintliche schulpraktische Konkretisierung und waren gedacht als Beglaubigung der Möglichkeit schulischer Paradiese jenseits gesellschaftlicher Bedingungen.

Hermann Lietz schrieb 1906, „daß es vor allen Dingen darauf ankomme, dem Kinde Freude an seinem Leben und seiner Tätigkeit zu verschaffen und alles das zu vermeiden, dem die kindliche Natur innerlich widerstreben muß, als etwas Fremdem, Unangemessenem, Hemmendem“ (Lietz, 1906, S. 291). Was die ‚kindliche Natur‘ sei, meinte Lietz intuitiv zu wissen, denn empirisch begründet wurde sie von ihm nicht. Vergleichbar irrational-emphatisch, trotz der vorgenommenen Abgrenzung gegenüber den Lietzschen Landerziehungsheimen, kennzeichnete Gustav Wyneken seine Freie Schulgemeinde Wickersdorf nach dem Ersten Weltkrieg: „Wickersdorf ist, wie eine Wikingergründung, entstanden als die Ansiedelung eines Führers mit seiner Gefolgschaft. Da Wickersdorf nicht die Verwirklichung eines Reformprogrammes ist, wie z. B. die Landerziehungsheime, sondern einer Idee, d. h. [...] eines Bildes vom jugendlichen, neugearteten Menschen und seiner ordensmäßigen Gemeinschaft, [...] so konnte dies Werk weder theoretisch noch praktisch durch eine Zusammenarbeit mehrerer zustande kommen. Die Anschauung hat persönlichen Charakter, sie wird einem Einzelnen in schöpferischer Stunde zuteil“ (Wyneken, 1922, S. 54). Entweder noch in derselben Schrift oder zumeist in weiteren textlichen Dokumentationen wurde dann von den Schulleitern der sogenannte ‚Alltag‘ in den Reformschulen dargestellt, wie hier am Beispiel von Lietz zur Dokumentation für seine Schüler und deren Eltern. Lietz besaß unverrückbare Vorstellungen von einem kind- und jugendgemäßen Leben: gesunde Landluft, Sport, praktische Handarbeit, eine spezifische, auf lebensreformerische Programme zurückzuführende Diätetik, die auf Alkohol, Kaffee und Tee verzichtete und auf vegetarische Kost setzte und eine praktische, gesunde Kleidung, d. h. kurze Hosen und Sandalen. Der Tagesablauf war strikt reglementiert: 5.30 Uhr aufstehen und kalt duschen, 6 Uhr Frühstück, dann Andacht, ab 7.30 Uhr Schulunterricht bis etwa 12 Uhr. Danach gab es freie Zeit bis um 13 Uhr, nach dem Essen 30 Minuten Musik und Vorlesen, ab 14.15 Uhr Handarbeit im Garten und in den Werkstätten. Ab 16.30 Uhr Schularbeiten, 18.30 Uhr Abendessen, dann bis 20 Uhr Freizeit bzw. organisiertes Ballspiel sowie eine Andacht oder Aussprache in der sogenannten ‚Kapelle‘, dann wieder kalt duschen, um 21 Uhr Bettruhe (vgl. Lietz, 1898/1995; Lietz, 1906).

Sprachform, Episteme und Erziehungsziele änderten sich in der Reformpädagogik zwischen 1890 und den frühen 1920er Jahren demnach nicht. Sogar die Protagonisten blieben überwiegend dieselben. Es war die bereits vor dem Ersten Weltkrieg reformpädagogisch tätige Klientel, welche dann nach 1918 die Chance ergriff, vormals bürgerliche Nischenprojekte zu Bestandteilen des öffentlichen Bildungssystems zu machen und – gestützt durch eine größere Offenheit der Schulbehörden – dies teils auch erreichten. So waren die Hamburger Versuchsschulen erst in der Weimarer Republik ermöglicht worden. Eine für die Entwicklung und pädagogische Umsetzung reformpädagogischer Projekte relevante Epochenschwelle stellte jedoch nicht das Ende des Ersten Weltkriegs dar als vielmehr die Jahre um 1890, welche nicht nur die Kulturkritik vehement verschärft hatten (vgl. Beßlich, 2000, S. 16–26), sondern eine Vielzahl reformpädagogischer Schulgründungen, die Jugendbewegung und die grundlegende Umgestaltung des Alltags und der Lebensformen in vielfältigsten Lebensreformbewegungen (Ernährungsreform, Kleidungsreform,

Siedlungsreform, neue Körperkultur etc.) geschaffen hatten. Am Beginn der Weimarer Republik wanderten diese bürgerlich-privaten Konzepte und Refugien in das staatliche Bildungssystem ein und erreichten nach dem Bildungs- und Wirtschaftsbürgertum des Kaiserreichs nun auch andere soziale Klassen. Das war jedoch kein Bruch, sondern vielmehr eine quantitative Erweiterung, ohne dass sich die Episteme oder die konkreten Programmpunkte und Ziele verändert hätten.

3. Bürgerliche Familienerziehung

Gelten diese Gesamttendenzen auch für die Familienerziehung? An einem skizzenhaften Fallbeispiel, einer weit verzweigten deutschen Unternehmerfamilie zwischen 1890 und 1920, lassen sich einerseits ebenfalls Kontinuitäten über den Ersten Weltkrieg hinweg erkennen, andererseits werden auch deutliche Bruchlinien am Ende des Ersten Weltkriegs sichtbar. Bei dieser Unternehmerfamilie als Verwandtschaftsfamilie handelt es sich um einen Personenbestand von rund 70 Personen im Kaiserreich und am Beginn der Weimarer Republik, in welcher zur selben Zeit mehrere Kernfamilien existierten, mit unterschiedlichen generationalen Lagerungen. Alle Ehemänner und Väter in den Kernfamilien waren Textilfabrikanten mit eigenen Unternehmen am Rande des Ruhrgebiets. Die Unternehmertradition der Familie Colsman reichte im Kaiserreich bereits über mehrere Generationen zurück. Ich habe diese Familie kürzlich anhand ihrer Briefe sozialisationshistorisch untersucht (vgl. Groppe, 2018). Die folgende kurze Skizze verfolgt mit Hilfe dieser Unternehmerfamilie den Zweck eines exemplarischen Vergleichs. Mit der Reformpädagogik wurde eine ideen- und kulturgeschichtliche Perspektive eingenommen, um Fragen von Kontinuität und Diskontinuität von Denkformen, Zielvisionen und Einstellungen gegenüber den Lebensphasen Kindheit und Jugend analysieren zu können. Auf einer erfahrungsgeschichtlichen Ebene wird am Beispiel einer bürgerlichen Familie nun die Frage nach Kontinuität und Diskontinuität für den Bereich des privaten Lebens gestellt.

Ab 1890 wurde die Familienerziehung in den untersuchten Kernfamilien der Unternehmerfamilie zunächst deutlich kindbezogener, und die Eltern-Kind-Verhältnisse wurden symmetrischer (vgl. Groppe, 2018, S. 272–290). In der Kindergeneration, die im Zeitraum der Jahrhundertwende 1900 geboren wurde, zeichneten sich anders als in deren Elterngeneration in Briefwechseln zudem keine Konfliktkonstellationen zwischen Eltern und Kindern mehr ab. Vielmehr rückten die Generationen näher zueinander und schlossen sich gegebenenfalls gegen die Institution Schule zusammen. So schrieb ein Sohn der Familie 1915 (zu der Zeit als Pensionsschüler im Haushalt des Schuldirektors lebend), als der Sohn des Schuldirektors auf Heimaturlaub von der Front im Ersten Weltkrieg nach Hause kam und von seiner Familie und dem Kreis der Pensionsschüler gefeiert wurde, trotz seiner eigenen Kriegsbefürwortung ironisch-distanziert:

> „Sohn Wolf fährt gleich um 8 Uhr fort. Es gab die ganze Woche einen Kuchen nach dem andern. Wein, Sekt und Bier wechselten ab. Heute gab es ein großartiges Abschiedsessen. Die Alte ist noch aufgeregter als sonst.“ (Paul Colsman jun. an die Eltern, 12. Dezember 1915, zit. n. Groppe, 2018, S. 276).

Auffallend an der Briefstelle ist die abfällige Sprachform, welche der Siebzehnjährige zur Beschreibung der Ehefrau des Schuldirektors wählte. Auch der Direktor selbst entging in weiteren Briefen nicht der Ironisierung. Die Kritik dieses Sohnes an der Schule und den Lehrern wurde von den Eltern, im Unterschied zum elterlichen Verhalten gegenüber Söhnen in den Jahrzehnten zwischen 1870 und 1890, kaum noch missbilligt und auch der lässig-abwertende sprachliche Ausdruck wurde akzeptiert. Diese Entwicklung zeigte sich parallel in verschiedenen Zweigen der Unternehmerfamilie (vgl. Groppe, 2018, S. 291–297). Die Erziehungsbriefe der Eltern wurden deutlich binnenorientierter; sie bezogen sich auf die Familie als primäre Instanz der emotionalen Bindungen und der Werte. In den letzten Jahren vor dem Ersten Weltkrieg tauchten in den Selbstbeschreibungen der Jugendlichen und denen der Eltern dann aber vereinzelt auch Konnotationen der Härte und Askese auf. Jetzt erst wurden Zuschreibungen an die Männlichkeit der Söhne mit Adjektiven wie „stramm“ und „tüchtig“ (zit. n. Groppe, 2018, S. 277) vorgenommen, die vorher nur für die Verhältnisse gewählt worden waren: als ‚stramme Arbeit‘ oder ‚strammer Dienst‘, also als zeitaufwendig und körperlich wie geistig fordernd. Eltern und Kinder rückten durch die beginnende Interpretation der technisierten Umwelt des deutschen Kaiserreichs als „stahlhartes Gehäuse“ (Weber, 1905/1979, S. 188) als Gefühlsgemeinschaft näher zueinander.

Der Erste Weltkrieg, so lautet meine *fünfte These*, stellte in den inneren Familienbeziehungen eine Zäsur dar. Bereits 1915 begannen in den Briefen der Eltern an ihre Freunde die Zweifel zu wachsen, ob ein Sieg überhaupt noch erreichbar sein würde. Der Unternehmer Paul Colsman (1861–1922) schrieb im Herbst 1915 an einen Freund: „Friede & ein ehrenvoller das ist der Wunsch, den wir wohl alle heute an erster Stelle im Herzen haben“ (Paul Colsman an Peter Conze, 12. September 1915, zit. n. Groppe, 2018, S. 460). Ein für das Deutsche Reich gesichtswahrender Friedensschluss, kein Siegfrieden, wurde ab da von den Eltern als Hoffnung formuliert. Im Herbst 1918 schrieb Paul Colsman an diesen Freund nach dem Tod seines ältesten Sohnes 1917 erschöpft, während sein zweitältester Sohn als Soldat an der Westfront kämpfte: „Wann nimmt der Kampf ein Ende? Momentan kann man sich von der Zukunft & den kommenden Dingen schlechter ein Bild denn je machen! Wie gerne sähe man das Ende!“ (Paul Colsman an Peter Conze, 11. September 1918, zit. n. Groppe, 2018, S. 461).

Die Sozialisationskontexte der jungen Weltkriegssoldaten an der Front waren trotz gegenläufiger Schilderungen in der Mehrzahl ihrer Briefe, welche ein Bild von Normalität in die Heimat vermitteln wollten (vgl. Reimann, 1997), vollständig anders als diejenigen der Familienmitglieder an der sogenannten ‚Heimatfront‘; es war eine beständige, lebensbedrohliche Außeralltäglichkeit (vgl. Molthagen, 2007). Der Erste Weltkrieg war zudem in vielerlei Hinsicht ein „Jugendphänomen“. Jüngere Soldaten wurden meist an den gefährlicheren Frontabschnitten eingesetzt, und sie waren gegenüber den älteren überrepräsentiert beim Feindkontakt (vgl. Audoin-Rouzeau, 2014, S. 135–136, Zitat p. 135). Die jugendlichen Soldaten an der Front bewegten sich zudem über mehrere Jahre in einem Sozialisationskontext, der weder mit dem ihrer Eltern noch dem ihrer Geschwister oder Freunde, sofern diese keine Fronterfahrung besaßen, vergleichbar war. Wie sie den Kriegseinsatz erlebten und deuteten, welche Selbstpräsentationen sie als junge Soldaten

entwickelten und welche Handlungsorientierungen für sie daraus im Krieg und nach der Rückkehr schließlich in der Weimarer Republik erwuchsen, ist bislang bildungshistorisch nicht erforscht. Quellen dazu, insbesondere Briefe, liegen zu vielen Tausenden in öffentlichen und privaten Archiven in Europa und Übersee.

Zu Kriegsende machten sich in der Unternehmerfamilie die kriegsbedingten Erfahrungsdifferenzen zwischen den Generationen bemerkbar. Nach einem jahrelangen brutalen Abnutzungskrieg und bedingt durch die Ankündigung militärisch sinnloser ‚Todesfahrten' der kaiserlichen Marine, brach Ende Oktober 1918 die Rebellion der Matrosen in Kiel aus, der sich rasch weitere Soldaten und Arbeiter anschlossen. Die Revolution konnte durch die Regierung nicht mehr aufgehalten werden. Paul Colsman jun. (1898–1922), der bis zum Kriegsende als Soldat an der Westfront gewesen war, schrieb Ende November 1918 während des Rückmarschs seines Regiments an seine Eltern: „Die Soldatenratgeschichte ist soweit ja ganz gut und gegen die Einrichtungen die diese Leute treffen ist eigentlich nichts einzuwenden. [...] Wenn es der Regierung gelingt die Nationalversammlung einzuberufen so kommen auch die bürgerlichen Parteien wieder zum Wort." (Paul Colsman jun. an die Eltern, 25. November 1918, zit. n. Groppe, 2018, S. 479) Eine solche demokratische politische Haltung gefiel seinem Vater nicht, und er schrieb an seinen Sohn und seine Tochter: „Der demokratische Ton seines [Pauls, CG] letzten Briefes vom 15 ds. war keine reine Freude. Wir wollen uns doch nun nicht dem Wahn hingeben, daß durch die Revolution und ihre traurigen Erscheinungen alle Unterschiede in der menschlichen Gesellschaft verwischt seien & es kein Autoritätsprinzip mehr gäbe." (Paul Colsman an seine Kinder Elisabeth und Paul Colsman jun., 22. Dezember 1918, zit. n. Groppe, 2018, S. 479). Aber Paul Colsman hatte auch keinen alternativen Vorschlag, wie Niederlage und Waffenstillstand in sinngebender Weise interpretiert werden könnten. Vielmehr bezog er sich in der Briefstelle auf die Bedeutung von Hierarchien und Differenzen und auf ein politisches Autoritätsprinzip, stellte mithin Deutungskategorien aus dem Kaiserreich gegen die Revolution und die neuen demokratischen Bestrebungen und appellierte an Kontinuität. Aber in einem vier Wochen zuvor an seinen Sohn geschriebenen Brief hatte sich bereits seine ganze Hilf- und Ratlosigkeit gezeigt, wie im Gefolge des Todes seines ältesten Sohnes und des Zusammenbruchs des Kaiserreichs, für das dieser Sohn in den Krieg gezogen war, eine Sinndeutung des Kriegsendes entwickelt werden sollte und was aus ihm folgen sollte. Unter dem Eindruck des zehn Tage zuvor geschlossenen Waffenstillstands und seiner kapitulationsgleichen Bedingungen schrieb er im November 1918: „Es kommen wahrscheinlich in den nächsten Tagen Truppen durch. Wie so ganz anders hatte man sich das Kriegsende gedacht! [...] Und nun dieser plötzliche innere Zusammenbruch, & der jähe Sturz aus lichter Höhe in dunkele Tiefen. Wie hat es nur so kommen können? Die Frage stellt man sich immer wieder & findet keine Antwort" (Paul Colsman an Paul Colsman jun., 21. November 1918, zit. n. Groppe, 2018, S. 479). Zugleich gab es aber kurze Zeit später Aussagen, welche auf eine optimistischere Haltung im Hinblick auf die Zukunft verwiesen. 1919 schrieb Paul Colsman an einen befreundeten Unternehmer: „[...] ich meine man sollte an der Lösung der Frage tatkräftig mitarbeiten, wie kommen wir aus dem Sumpf, in dem wir stecken, wieder heraus

[…]? Die Vergangenheit muß begraben werden, Neues und Gutes ist zu schaffen, trotz der zunächst dunkelen Zukunft!“ (Paul Colsman an Ringwald (Vorname unbekannt), 20. September 1919, zit. n. Groppe, 2018, S. 481).

Der Erste Weltkrieg, dies ist meine *sechste These*, veränderte die Generationsbeziehungen und Autoritätsverhältnisse in Familien, insbesondere in der Klasse des Bürgertums, in der die Jugendphase aufgrund der Bildungs- und Ausbildungszeiten besonders lang war. Dadurch befanden sich männliche Jugendliche zum Teil bis weit über das Mündigkeitsalter hinaus in Abhängigkeit von ihren Eltern. Jugendliche konnten sich als junge Soldaten (als Mädchen als Lazarettschwestern) in der Position fühlen, welche bislang die arbeitenden männlichen Erwachsenen ausgefüllt hatten, denn das Vaterland war in ihrem Bewusstsein von ihrer Tätigkeit im Kampf und von ihrem Erfolg abhängig. Der Kriegsdienst konnte auch Emanzipation von der bürgerlichen Welt bedeuten, er konnte insbesondere für die männlichen Jugendlichen romantisches Abenteuer und einen kampfbetonten Männlichkeitsentwurf darstellen (vgl. Groppe, 2018, S. 463). Die radikale Differenz der Kriegserfahrungen zwischen den jungen Soldaten, ihren Eltern und denjenigen jüngeren Geschwistern, welche nicht an der Front gewesen waren, hat Erich Maria Remarque in „Im Westen nichts Neues“ (1929) zu einer Sozialisationsgeschichte der jugendlichen Soldaten des Weltkriegs verarbeitet. Es wäre bildungshistorisch zu prüfen, wie stark sich diese differenten Sozialisationsprozesse und Erfahrungsräume an den Fronten des Ersten Weltkriegs auf Selbstpräsentationen und Handlungsorientierungen derjenigen heimkehrenden jungen Soldaten auswirkten, welche vor dem Krieg noch keinen Erwachsenenstatus durch Berufstätigkeit und Familiengründung erreicht hatten. Eine noch zu schreibende Sozialisationsgeschichte der Kriegserfahrungen von Jugendlichen (auch der Mädchen) könnte dann erweitert werden zu einer alterskohortenspezifischen Geschichte in der Weimarer Republik.

1918 war bezogen auf die untersuchte bürgerliche Unternehmerfamilie keine in jeder Hinsicht klar zu bestimmende Epochengrenze für Einstellungen und Verhaltensweisen. Deutlich stärker aber als im Falle der Reformpädagogik wirkte der gesamte Erste Weltkrieg von 1914 bis 1918 als Katalysator, vorbereitet durch die Entwicklungen seit 1890. So waren bereits nach der Jahrhundertwende keine schwerwiegenden Generationskonflikte in der Unternehmerfamilie mehr vorgekommen. Eltern-Kind-Beziehungen waren symmetrischer und enger geworden. Die Technisierung, die steigenden systemischen Anforderungen an den Unternehmerberuf und in der globalen Wirtschaft brachten aber auch Persönlichkeitsvorstellungen des Stählens und Strammseins bereits vor dem Ersten Weltkrieg hervor. Der Erste Weltkrieg wiederum eröffnete in seinen leeren Pathosformeln der Kriegspropaganda und in der mangelnden staatlichen und gesellschaftlichen Konkretisierung von verfolgten Kriegszielen und möglichen Friedensordnungen eine weitere Autonomisierung der Jugendlichen, die Soldaten gewesen, oder, im Falle der Mädchen, Krankenschwestern gewesen waren, und führte in der Folge zu neuen Generationskonflikten, die nun politischer wurden als vordem.

4. Fazit

Auffällig ist im Vergleich zwischen den reformpädagogischen Texten und den internen Familientexten, dass sich die politischen Ereignisse in den privaten Texten deutlicher niederschlugen als in den publizierten, sofern die Publikationen nicht dezidierte Propaganda-Texte für den Weltkrieg gewesen waren. Durch den Ersten Weltkrieg und die mit ihm verbundenen Erfahrungen änderten sich die familialen Generationsbeziehungen, während sich dies für die Konzepte von Kindheit, Jugend und Pädagogik in den reformpädagogischen Texten und Schulbeschreibungen nicht sagen lässt. Die reformpädagogischen Gegenwelten wurden vielmehr gleichsam geschichtslos positioniert. Es veränderten sich weder die sprachliche Form noch die formulierten Ziele; die Utopien des ‚neuen Menschen' und der ‚neuen Gesellschaft' wurden nach 1918 in den Texten nicht konkreter.

Es ist also keineswegs eindeutig und nicht für alle gesellschaftlichen Felder und Institutionen gleichermaßen zu sagen, dass der Erste Weltkrieg und das Jahr 1918 eine Epochenschwelle darstellten. Vielmehr ergeben sich Divergenzen. Die konkrete Erfahrungswelt der untersuchten bürgerlichen Familie und ihre Binnenbeziehungen zeigten sich stärker von den politischen Entwicklungen tangiert als die reformpädagogische Publizistik. Dies muss sich nicht widersprechen. Vielmehr lässt sich festhalten, dass die ‚Oberfläche' publizistischer Verlautbarungen nicht ausreicht, um eine Aussage zu 1918 als Epochenschwelle zu treffen. Studien, welche mit je zeitgenössischen privaten Dokumenten arbeiten, zeigen häufig Ergebnisse, welche in einem Spannungsverhältnis zu öffentlichen Diskursen und zur Politik, aber auch zu Epochengrenzen stehen. Dies wirft die bislang in der kultur-, sozial- und politikgeschichtlichen Forschung unbeantwortete Frage auf, wie mit diesen Divergenzen interpretierend verfahren werden sollte.

Quellen und Literatur

AUDOIN-ROUZEAU, Stéphane, 2014. Kinder und Jugendliche. In: HIRSCHFELD, Gerhard, KRUMEICH, Gerd und RENZ, Irina, ed. *Enzyklopädie Erster Weltkrieg.* 2. erneut aktual. und erw. Studienausgabe. Paderborn: Schöningh UTB, S. 135–141. ISBN 978-3-8252-8551-7.

BAADER, Meike Sophia, 2005. *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik.* Weinheim/München: Juventa. ISBN 3-7799-1263-5.

BAUER, Franz J., 2010. *Das ‚lange' 19. Jahrhundert (1789–1917). Profil einer Epoche.* 4. durchges. und aktual. Aufl. Stuttgart: Reclam. ISBN 978-3-15-018770-8.

BENNER, Dietrich und KEMPER, Herwart, 2003. *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Teil 2: *Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim/Basel: Beltz UTB. ISBN 3-8252-8240-6.

BEßLICH, Barbara, 2000. *Wege in den Kulturkrieg. Zivilisationskritik in Deutschland 1890–1914*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. ISBN 978-3-534-26393-6.

BUCHHOLZ, Kai, 2001. Begriffliche Leitmotive der Lebensreform. In: BUCHHOLZ, LATOCHA, Rita u.a., ed. *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*. Bd. 1. Darmstadt: Häusser, S. 41–43. ISBN 3-89552-077-2.

DUDEK, Peter, 2001. „... dass Unterricht und Erziehung von dem Geist einer ungesunden Kritik beherrscht werden.“ Gustav Wynekens Konflikt mit der Staatsregierung Sachsen-Meiningens 1909. In: BERG, Christa et al., ed. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 7. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, S. 287–303. ISBN 3-7815-1208-7.

FOUCAULT, Michel, 1974. *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften.* Frankfurt/M.: Suhrkamp. ISBN 3-518-07696-5.

GLÄSER, Johannes, 1925. Vom Kinde aus. In: PORGER, Gustav, ed. *Neue Schulformen und Versuchsschulen*. Bielefeld/Leipzig: Velhagen & Klasing, S. 203–216.

GROPPE, Carola, 1997. *Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890–1933*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau. ISBN 3-412-03397-9.

GROPPE, Carola, 2013. Erziehungsräume. In: NOHL, Arnd-Michael und WULF, Christoph, ed. *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse*. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 25. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–74. ISSN 1434-663X.

GROPPE, Carola, 2016. Reformpädagogik und soziale Ungleichheit. In: KEIM, Wolfgang, SCHWERDT, Ulrich und REH, Sabine, ed. *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 73–95. ISBN 978-3-7815-2107-0.

GROPPE, Carola, 2018. *Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871–1918.* Wien/Köln/Weimar: Böhlau. ISBN 978-3-412-50058-0.

HAHN, Kurt, 1908/13; 1928/30, 1998. Gedanken über Erziehung. Ein unvollendetes pädagogisches Werk. In: KNOLL, Michael, ed. *Kurt Hahn. Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 25–44. ISBN 978-3-608-91951-6.

HOBSBAWM, Eric J., 1995. *Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts*. München: Hanser. ISBN 978-3-446-16021-7.

KARSEN, Fritz, 1923. *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*. Leipzig: Dürr.

KEIM, Wolfgang und SCHWERDT, Ulrich, 2013. Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933) – zur Einführung. In: *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933)*. Teil 1. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 9–35. ISBN 978-3-631-62396-1.

KEY, Ellen, 1900/1905. *Das Jahrhundert des Kindes*. 8. Aufl. Studien, Berlin: Fischer.

KOCKA, Jürgen, 2001. *Das lange 19. Jahrhundert. Arbeit, Nation und bürgerliche Gesellschaft.* 10. neu bearb. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. ISBN 978-3-608-60013-1.

KROLL, Frank-Lothar, 2013. *Geburt der Moderne. Politik, Gesellschaft und Kultur vor dem Ersten Weltkrieg*. Berlin: Be Bra. ISBN 978-3-89809-401-6.

LIETZ, Hermann, 1897. *Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft*? Berlin: Dümmler.

LIETZ, Hermann, 1906. Land-Erziehungsheime. In: REIN, Wilhelm, ed. *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 5. Langensalza: Beyer, S. 290–299.

LIETZ, Herrmann, 1898/1995. Das erste Jahr im D.L.E.H. Ilsenburg. Vom 28. April – 1. Juli 1898. In: FLITNER, Wilhelm und KUDRITZKI, Gerhard, ed. *Die deutsche Reformpädagogik. Die Pioniere der pädagogischen Entwicklung*. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 78–84. ISBN 978-3-608-91284-5.

MOLTHAGEN, Dietmar, 2007. *Das Ende der Bürgerlichkeit? Liverpooler und Hamburger Bürgerfamilien im Ersten Weltkrieg*. Göttingen: Wallstein. ISBN 978-3-8353-0133-7.

MÜLLER, Sven Oliver und TORP, Cornelius, ed., 2009. *Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 978-3-525-36752-0.

OELKERS, Jürgen, 1989/2005. *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. 4. Aufl. Weinheim/München: Juventa. ISBN 978-3-7799-1525-6.

OSTERHAMMEL, Jürgen, 2011. *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. München: C. H. Beck. ISBN 978-3-406-61481-1.

REIMANN, Aribert, 1997. Die heile Welt der Stahlgewitter: Deutsche und englische Feldpost aus dem Ersten Weltkrieg. In: HIRSCHFELD, Gerhard et al., ed. *Kriegserfahrungen. Studien zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte des Ersten Weltkriegs*. Essen: Klartext, S. 129–145. ISBN 3-88474-538-7.

SCHWERDT, Ulrich, 1998. Landerziehungsheimbewegung. In: REULECKE, Jürgen und KERBS, Diethard, ed. *Handbuch der Lebensreformbewegungen 1880–1933*. Wuppertal: Peter Hammer, S. 395–409. ISBN 3-87294-787-7.

WEBER, Max, 1905/1979. Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus (1905). In: *Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung*. Johannes Winckelmann, ed. 5. durchges. und erw. Aufl. Gütersloh: Mohn, S. 27–278. ISBN 978-3-579-03798-1.

WYNEKEN, Gustav, 1914/1919. Jugendkultur (1914). In: WYNEKEN. *Ein Kampf für die Jugend. Gesammelte Aufsätze*. Jena: Eugen Diederichs, S. 122–127.

WYNEKEN, Gustav, 1922. *Wickersdorf*. Lauenburg/Elbe: Adolf Saal.

WYNEKEN, Gustav, 1925. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. In: PORGER, Gustav, ed. *Neue Schulformen und Versuchsschulen*. Bielefeld/Leipzig: Velhagen & Klasing, S. 14–58.