



His
toria
scholas
tica

2023
9

Mezinárodní časopis
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review
for History of Education

Národní pedagogické muzeum
a knihovna J. A. Komenského

Technická univerzita
v Liberci

Praha 2023

Historia scholastica

Číslo 2, prosinec 2023, ročník 9

Number 2, December 2023, Volume 9

Vedoucí redaktor *Editor-in-chief*

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (tomas.kasper@tul.cz)

Zástupkyně vedoucího redaktora *Deputy Editor*

PhDr. Markéta Pánková (pankova@nmpk.cz)

Redakční rada *Editorial Board*

prof. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)
doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)
prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)
prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)
doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)
doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze)
Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)
Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (Università di Macerata)
prof. Dr. Antonella Cagnolati (Università di Foggia)
prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)
prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)
prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)
prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)
prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)
prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnave)
prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)
prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)
prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)
prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)
prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)
prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)
prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Výkonná redaktorka *Executive Editor*

Mgr. Lucie Murár (murar@nmpk.cz)

Vydavatelé *Publishers*

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského
Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.nmpk.cz
Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká republika, IČ 46747885, www.tul.cz

Obálka a grafická úprava *Cover and Graphic Design*

Pavel Průša

Sazba *Type Setting*

Mgr. Lucie Murár

Tisk *Printed by*

Tiskárna PROTISK, s. r. o., Rudolfovská 617, 370 01 České Budějovice, Česká republika

Časopis *Historia scholastica* vychází 2x ročně.

Historia scholastica is published twice a year.

Indexováno v *Indexed in*

SCOPUS, ERIH+, DOAJ, EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory

ISSN 1804-4913 (print), ISSN 2336-680X (online)

Číslo registrace MK ČR E 22258

Obsah

Contents

- Úvodník** 7 — Tomáš Kasper & Markéta Pánková
Editorial
- Studie** 13 Jenseits der pädagogischen Illusion? Historisch-
Studies vergleichende Überlegungen zur Wirkungsgeschichte
der moralischen Bildung von Kindern und Jugendlichen
*Beyond the Pedagogical Illusion? Historical-Comparative
Reflections on the Impact History of Moral Education of Children
and Adolescents*
— Marc Depaepe
- 61 Manipulation of Time Continuity in Shared Narratives.
On the Construction of Collective “Truths” and
Its Ambivalent Function in the Social World
and in Education
— Magda Nišponská
- 89 Bewährung und Anerkennung als zentrale Elemente
in der Biografie eines reformpädagogisch bewegten
Lehrers: Willy Steiger (1894–1976), eine Fallstudie
*Proving Oneself and Being Recognised as Central Elements in
the Biography of a Reformist Teacher: Willy Steiger (1894–1976),
a Case Study*
— Wilfried Göttlicher
- 113 There’s No Riot Going on – Social Changes from Inside
Out. Discourses Surrounding Pop Culture, Authenticity,
and Forms of Life in the School Context in the German-
speaking Part of Switzerland around 1968
— Tomas Bascio
- 143 Reflection on Classroom Practice and Professional
Identity Building: Video Recordings from the Academy
of Educational Sciences in the GDR in the 1980s
— May Jehle

**Studie
Studies**

- 159 Educationalists in 1950s, 1960s Hungary: Identity and Profession through Retrospective Life (Hi)Stories
— Lajos Somogyvári
- 177 The Supervision of Schools and the Language of the Czechoslovak Administration. On the Example of School Committees in the Bilingual Moravia
— Ivan Puš
- 197 The Academic Reception of Austrian, German and Swiss Reform Pedagogy Representatives in Hungarian Educational Science in the Interwar Period. Quantitative Content Analysis of the Magyar Paedagogia (1918–1939)
— Zoltán András Szabó
- 213 Pedagogical Discourse on the Reform of General Secondary Education in Soviet Ukraine through the Prism of Child Protection in the 1920s: the Struggle against Unification
— Larysa Berezivska
- 237 Looking for the Personal and Professional-pedagogical Identification of Middle School Teachers during the Communist Period (1949–1989) in Hungary
— Beatrix Vincze
- 257 Pädagogisierung der Verletzlichkeit – Historiografische Perspektiven
Pedagogising Vulnerability – Historical Perspectives
— Carsten Heinze
- 277 Počátky studia předškolní výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v letech 1946–1950
The Beginnings of the Study of Preschool Education at the Faculty of Education of Palacký University Olomouc during 1946–1950
— Karel Konečný

Studie
Studies

- 301 K významu humanitního vzdělávání. Pohled středoškolských učitelů v meziválečném Československu

The Importance of Humanities Education. The Perspective of Secondary School Teachers in Interwar Czechoslovakia

— Dana Kasperová & Tomáš Kasper

Recenze
Book review

- 321 Ambiguities and Contradictions Surrounding the Body and Education: Thoughts inspired by S. Polenghi, A. Németh, T. Kasper (eds.). Education and the Body in Europe (1900–1950). Movements, Public Health, Pedagogical Rules and Cultural Ideas

— Gabriella Seveso

Bewährung und Anerkennung als zentrale Elemente in der Biografie eines reformpädagogisch bewegten Lehrers: Willy Steiger (1894–1976), eine Fallstudie¹



Wilfried Göttlicher^a

^a Masaryk University, Institute for Research in School Education; University of Graz, Department of Education Research and Teacher Education, Austria
wilfried.goettlicher@uni-graz.at

Received 14 December 2022

Accepted 2 June 2023

Available online 31 December 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-2-003

Abstract Proving Oneself and Being Recognised as Central Elements in the Biography of a Reformist Teacher: Willy Steiger (1894–1976), a Case Study

This paper analyses the curriculum vitae and biography of Willy Steiger (1894–1976), who is understood here as an example of a teacher committed to reform pedagogy. Based on autobiographical material and an analysis of the curriculum vitae, I point to central motifs in Steiger's life that explain both his pedagogical commitment and his acting in other contexts: the demand to prove oneself in life and the desire to be acknow-

ledged by others for one's commitment. I suggest that such central motifs can be understood as patterns of interpretation, following Oevermann. Since they are reconstructed here from biographical material, I speak of biographical patterns of interpretation. However, in order to address the central motifs identified with Steiger as patterns of interpretation not only hypothetically, they would have to be shown in a larger number of cases, since patterns of interpretation are understood as collective meanings.

Keywords Willy Steiger, reform pedagogy, teacher biography, biographical research, patterns of interpretation

1 This work was supported by the European Commission – Operational Program Research, Development and Education – “Postdoc2MUNI” (No. CZ.02.2.69/0.0/0.0/18_053/0016952).

Einleitung

Die umfangreiche Historiographie zur Reformpädagogik hat mittlerweile ihre eigene Geschichte.² Nach der Darstellung von zentralen reformpädagogischen Ideen und Konzepten sowie ihrer kanonisierten Protagonisten (siehe dazu etwa: Werner & Dühlmeier, 2017, S. 181) ist in den 1990er-Jahren eine Fokussierung auf die detaillierte realgeschichtliche Rekonstruktion der vielfältigen reformpädagogischen Praxis auch abseits dieses Kanons zu verzeichnen (Amlung et al., 1993; Haubfleisch, 1995; Schmitt, 1993a, 1993b; den Forschungsstand dazu aktuell referierend: Link, 2017). Unter der Leitlinie einer „gesellschaftlichen Kontextualisierung“ (Keim & Schwerdt, 2013c, S. 9) sowohl von Ideen und Diskursen als auch von reformpädagogischer Praxis präsentiert ein von Keim und Schwerdt herausgegebenes Handbuch (2013a, b) den jüngeren Forschungsstand.

Verhältnismäßig wenig sind aber bisher – abgesehen von biographisch orientierten Einzelabhandlungen (wegweisend: Link, 1999) – Lehrer und Lehrerinnen als Protagonisten reformpädagogischer Schulerneuerung in den Blick gekommen. Dabei haben sie nicht nur zu ihrer Zeit mehr als der zahlenmäßig sehr kleine Kreis kanonisierter Gründerfiguren zur Verbreitung reformpädagogischer Ideen beigetragen. Sie haben auch die Gestaltung des Unterrichts, vor allem der Volksschule, im Sinne dieser Ideen entschieden vorangetrieben. Das Ausmaß der Involvierung gewöhnlicher Lehrerinnen und Lehrer in die reformpädagogische Praxis und Debatte wird deutlich, wenn man etwa reformorientierte Lehrerzeitschriften der 1920er-Jahre studiert (dazu: Göttlicher, 2021, S. 137–145; zur Involvierung von Lehrpersonen allgemein auch: Göttlicher, 2019).

Ich möchte in diesem Aufsatz das Verhältnis zwischen reformbewegten Lehrern und reformpädagogisch geprägter Schulreform anhand eines Fallbeispiels näher untersuchen. Dabei betrachte ich das pädagogische Engagement im Kontext der Gesamtbiografie bzw.

2 Eine relativ aktuelle Darstellung der Debatte bei Ullrich & Idel, 2017.

des Lebenslaufs³ eines Lehrers. Mein Beispiel ist der Hellerauer Versuchsschullehrer und pädagogische Schriftsteller Willy Steiger. Ich frage danach, ob sich in den von ihm überlieferten Texten bzw. bei Betrachtung seines Lebenslaufs Deutungsmuster identifizieren lassen, die geeignet sind, sein pädagogisches Engagement und die spezifischen Formen, die dieses in seinem an politischen Wechselfällen reichen Leben angenommen hat, zu erklären.

Ich kann dabei auf der Arbeit von Andreas Pehnke aufbauen. Ihm kommt das Verdienst zu, zahlreiche Informationen zu Steigers Lebenslauf sowie eine Auswahl sowohl von Steigers pädagogischen Schriften als auch von autobiografischen Quellen veröffentlicht zu haben (2019).⁴ Ich habe keine eigenen Recherchen zu Steigers Lebenslauf durchgeführt, sondern stütze mich diesbezüglich ausschließlich auf Pehnkes Arbeit. Die im Weiteren herangezogenen publizierten Schriften von Steiger habe ich allerdings selbst eingesehen. Die im Original nicht publizierten Ego-Dokumente zitiere ich nach Pehnkes Edition, wobei mir bewusst ist, dass diese in textkritischer Hinsicht nicht ganz unproblematisch ist. Da es bei meiner Herangehensweise aber nicht auf kleine Textdetails ankommt, sondern darauf, Beobachtungen aus unterschiedlichsten Zusammenhängen in großen Linien zu einer konsistenten Interpretation zusammenzuführen, halte ich dieses Problem für vernachlässigbar. Die folgende Interpretation von Steigers Biografie ist jedenfalls alleine von mir zu verantworten. Ich habe – so viel sei vorausgeschickt – dabei auch Pehnkes Blick auf Steiger gegen den Strich gebürstet.

Die weiteren Ausführungen gliedern sich in fünf Abschnitte: Zunächst muss ich meine Herangehensweise und die damit

3 Zur Differenzierung zwischen Biografie und Lebenslauf, wie ich sie hier treffe, siehe etwa Tenorth, 1997, S. 190–191. Im Weiteren wären oft beide Begriffe in Anschlag zu bringen. Der Kürze halber verwende ich jeweils nur den *eher* zutreffenden, wobei sich gewisse Unschärfen bei meinem Zugriff nicht vermeiden lassen.

4 Die im Titel von Pehnkes Buch verwendete Bezeichnung „Biografie und Werk-auswahl“ ist meines Erachtens nicht ganz zutreffend. Ich würde eher von einer „Quellenauswahl mit biografischen Kommentaren“ sprechen. Siehe dazu Göttlicher, 2020.

verbundenen theoretischen Konzepte kurz explizieren. Es folgt eine zusammenfassende Darstellung von Steigers Lebenslauf. Darauf basierend weise ich auf einige Diskontinuitäten in diesem Lebenslauf hin, die mich veranlassten, ihn *anders* zu sehen als Pehnke das nahelegt. Schließlich präsentiere ich jene zentralen Deutungsmuster, die ich bei meiner Analyse des Falls Willy Steiger rekonstruieren konnte, und schlage eine Interpretation vor, bei der diese in einem Lebensthema zusammenlaufen. Abschließend erörtere ich, welche Einsichten zum Verständnis eines damals verbreiteten reformbewegten Lehrertyps sich aus dem Fall Steiger gewinnen lassen.

Konzeptionelle Überlegungen zur Analyse von Deutungsmustern

Willy Steiger ist ein Fall, den ich im Rahmen eines weiter gefassten Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion berufsbezogener Deutungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern in historischer Perspektive analysiert habe. Unter Deutungsmustern verstehe ich in Anlehnung an Oevermann „kollektiv verbürgte, in konkreten Milieus oder Lebenswelten verankerte Muster“ der „routinisierten Deutung“ von „objektiven Handlungsproblemen [...], die einen veralltäglichten Umgang mit diesen Problemen ermöglichen“ (2001, S. 37). Es sind „Routinen, die sich in langer Bewährung eingeschliffen haben und wie implizite Theorien verselbständigt operieren, ohne das [sic!] jeweils ihre Geltung neu bedacht werden muß“ (Oevermann, 2001, S. 42). Sie strukturieren zwar das Handeln des individuellen Subjekts, sind dabei aber sozial vermittelt und gewährleisten wiederum die soziale Eingliederung des Subjekts (ebd., 2001, S. 43).⁵

Als Quellen zur Analyse von berufsbezogenen Deutungsmustern kommen prinzipiell alle Arten von Textdokumenten, die von

5 Es liegen bisher einige historische bzw. bildungshistorische Publikationen vor, die mit dem Deutungsmuster-Begriff arbeiten, wobei darin allerdings, soweit ich sehe, unterschiedliche Akzentuierungen des Begriffs zugrunde gelegt werden und sich auch die konkreten methodischen Herangehensweisen unterscheiden. Siehe etwa Reimer, 2000; Schmeitzner, 2010; Schütze, 1991.

Lehrerinnen und Lehrern verfasst wurden, in Betracht. Solche Quellen können jeweils einer konkreten Person zugeordnet werden. Vor diesem Hintergrund kommen für eine Rekonstruktion prinzipiell zwei Herangehensweisen in Frage. Einerseits lassen sich in der Zusammenschau einer Vielzahl von Quellen verschiedene charakteristische Deutungsmuster losgelöst von ihren Trägerinnen und Trägern beschreiben. Eine zweite Herangehensweise kommt dann in Betracht, wenn von einer individuellen Person umfangreicheres Quellenmaterial vorliegt, insbesondere dann, wenn dabei eine Biografie dieser Person zu Tage tritt, wie das bei Steiger der Fall ist. Deutungsmuster lassen sich in solchen Fällen besser und sicherer rekonstruieren, weil sie sich nicht nur im isolierten Kontext eines einzelnen Textdokuments manifestieren, sondern sowohl im Handeln der Person, also in ihrem objektiven Lebenslauf, als auch (soweit es sich um autobiografisches Material handelt) im reflektierenden Nacherzählen und Ausdeuten von Lebensereignissen, also in der Biografie im engeren Sinn. Ich verwende dafür den Begriff *biografische Deutungsmuster*. Sie prägen auch, aber nicht nur, die Deutung *berufsbezogener* Handlungsprobleme.

Solche wiederkehrenden Muster, die sich sowohl im Lebenslauf als auch im von Steiger überlieferten autobiografischen Material manifestieren, werde ich im Folgenden vorstellen. Zu beachten ist dabei, dass ich mich im Rahmen dieses Beitrags auf der Ebene einer exemplarischen Fallanalyse bewege. Deutungsmuster sind allerdings „kollektive Sinngehalte, habituell verfestigte, subjektive Deutungen konstituieren noch keine Deutungsmuster“ (Lüders & Meuser, 1997, S. 59). Insofern dürfen die hier auf Basis einer einzelnen Fallstudie rekonstruierten Muster erst *hypothetisch* als *Deutungsmuster* angesprochen werden. Dass es sich tatsächlich um kollektive Sinngehalte handelt, würde sich erst in der Zusammenschau einer größeren Zahl von Fällen zeigen lassen.

Willy Steigers Lebenslauf

Steiger wurde am 8. August 1894 in einem damals noch selbständigen Dorf in der Nähe von Leipzig geboren. Er entstammt dem Handwerkermilieu. Die konkreten Vermögensverhältnisse der Familie sind unklar (Pehnke, 2019, S. 23). Von 1901 bis 1909 besuchte Steiger die achtklassige

Volksschule (ebd.), von Ostern 1909 bis August 1914 das Lehrerseminar in Leipzig-Connewitz (ebd., S. 28). Auf die Seminarzeit geht Steigers Begeisterung für das Wandern zurück, die in der Zeit der Weimarer Republik auch seine pädagogische Arbeit entscheidend prägen sollte.

1914 meldet sich Steiger als Kriegsfreiwilliger. Im März 1915 kommt er an die Westfront und dient im Stellungskrieg in der Champagne (ebd., S. 45). Im September 1915 wird er Opfer eines Giftgasangriffs. Sein mutiges und erfolgreiches Handeln während dieser Schlacht bringt ihm mehrere militärische Auszeichnungen und die Beförderung zum Unteroffizier ein (ebd., S. 10). Noch 1915 nimmt Steiger an einem Offizierslehrgang teil (ebd., S. 46). Er meldet sich freiwillig zum Asienkorps (ebd., S. 47), das die Streitkräfte des Osmanischen Reiches im Nahen Osten unterstützen sollte. Im März 1916 erfolgte die Abreise Richtung Palästina (ebd., S. 52). Im Juni 1916 zum Leutnant befördert (ebd., S. 54) übernahm Steiger von September 1916 bis Kriegsende die Führung einer Maschinengewehrkompanie (ebd., S. 55). Im September 1918 gerät er in britische Kriegsgefangenschaft (ebd., S. 61). Erst im Oktober 1919 wird er entlassen, Ende November 1919 ist er wieder in Deutschland (ebd., S. 11).

Nach dem Krieg lässt sich Steiger mit seiner Verlobten in der damals relativ neu entstandenen Gartenstadt Hellerau bei Dresden nieder.⁶ Am 21. Februar 1920 heiraten die beiden (ebd., S. 193), 1922 wird ihr Sohn Alf geboren (ebd., S. 13). Im Jänner 1920 (also kurz vor seiner Hochzeit) kann Steiger eine Hilfslehrerstelle in Dresden-Kaitz antreten, im Oktober 1920 erhält er eine ständige Stelle an der Volksschule Hellerau (ebd., S. 193). Diese wurde zu Ostern 1921 zur (öffentlichen) reformpädagogischen Versuchsschule (ebd., S. 207; Steiger, 1928a). Steiger

6 Zum speziellen kulturellen Umfeld, das die im Kontext der Lebensreformbewegung zu verortende Gartenstadt Hellerau darstellte, siehe Pehnke, 2019, S. 204–207 und die dort zitierte Literatur. Leider bleibt unklar, welchen Einfluss das spezifische Umfeld in Hellerau auf Steiger ausübte. Seine pädagogische Arbeitsweise war jedenfalls ausgesprochen progressiv, aber nicht gartenstadtspezifisch. Sie entsprach dem, was andere sehr reformorientierte Lehrerinnen und Lehrer an anderen Orten in Deutschland ohne Gartenstadt-Kontext auch machten.

strebte in der von ihm geführten Schulklasse die Verwirklichung eines Konzepts von Schule an, das herkömmliche Formen des Unterrichts in ziemlich radikaler Weise in Frage stellte. Selbsttätigkeit und Autonomie beim Lernen gingen bei ihm weiter als bei den meisten damals gängigen Arbeitsschulkonzepten. Durch den großen Stellenwert, den er dem Gelegenheitsunterricht einräumte, löste er die herkömmliche Fächergliederung und Lehrstofforientierung zeitweilig auf. Mit seiner psychologisch einfühlsamen Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler kann er als Vorreiter von Individualisierung und Inklusion bezeichnet werden. Eine zentrale Rolle in seiner pädagogischen Arbeit spielten Feste und Feiern, vor allem aber Wanderungen und teils mehrwöchige Klassenfahrten. Sie ermöglichten ein intensives Gemeinschaftsleben und einen ausgesprochen starken sozialen Zusammenhalt in der Klasse. Zugleich dienten Feste und Feiern sowie Wanderungen und Fahrten als reale Lernanlässe (Pehnke, 2019, S. 483–518; Steiger, 1925a, 1925b, 1926a, 1926b).

Steiger dokumentierte seine pädagogische Arbeit in mehreren Buchveröffentlichungen und Zeitschriftenaufsätzen⁷ und trat außerdem als Autor von Unterrichtsmaterialien in Erscheinung (Steiger, 1931a, 1931b; Steiger & Grampp, 1931). Auch außerhalb des Feldes der Schulpädagogik war Steiger schriftstellerisch tätig. 1928 erschien sein autobiografisch geprägter (Anti)-Kriegsroman „Soldat Jürgen bei den Türken“, in dem er seine Kriegserlebnisse verarbeitete. Außerdem war Steiger nebenberuflich als Lektor für einen Dresdner Verlag tätig (Pehnke, 2019, S. 435–440).

Steigers radikales Experiment dauerte anscheinend nur wenige Jahre. Die Spielräume für Versuchsschulen wurden nach der Reichsexekution gegen Sachsen (1923) zunehmend eingeschränkt (ebd., S. 196, 202f.). Steiger verfasste seinen 1925 erschienenen Praxisbericht „S' blaue Nest“, wie im Nachwort deutlich wird, bereits als wehmütigen Rückblick auf diese Etappe der Versuchsschularbeit (Steiger, 1925a, S. 157). Eine von Steiger 1928 veröffentlichte (bei Pehnke nicht wiedergegebene)

7 Eine Bibliografie findet sich bei Pehnke, 2019, S. 703–706.

Darstellung der Arbeit der Hellerauer Schule belegt einerseits die Kontinuität der Versuchsschularbeit bis zu diesem Zeitpunkt, unterscheidet andererseits klar zwei Phasen: eine Phase gekennzeichnet durch „freies, ungehemmtes Schaffen, große Begeisterung, Kraftströme aus der Jugendbewegung, pädagogischen Expressionismus“, und eine „Zeit gebundenen Schaffens“, in der die pädagogischen Freiräume der Schule zunehmend eingeschränkt wurden und sich außerdem Ressourcenmangel hemmend auswirkte (Steiger, 1928a, S. 510). Die zitierte Darstellung bezieht sich aber auf die Arbeit der Schule insgesamt und bietet nur einen allgemein gehaltenen Überblick. Konkretere Hinweise zu Steigers individueller Arbeitsweise sind ihr nicht zu entnehmen.

Nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten wurde Steiger, der seit 1925 der SPD angehört hatte, ohne politisch besonders aktiv zu werden (Pehnke, 2019, S. 209), auf Basis des Gesetzes „zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ zunächst aus dem Schuldienst entlassen. Sechs Monate später durfte er zwar seine Tätigkeit als Lehrer wiederaufnehmen, aber nicht in seine angestammte Schule in Hellerau zurückkehren (ebd., S. 541). Am 1. Februar 1941 wurde der damals schon 46jährige zur Wehrmacht einberufen. Er diente als Bahnhofsoffizier überwiegend in Frankreich, ab 1943 in der Ukraine. Ende Juni 1944 wurde er aufgrund gesundheitlicher Probleme als dauernd untauglich entlassen (ebd., S. 544). Die Bombenangriffe im Februar 1945 erlebte er in Dresden mit, wo er bis zur Unterbrechung des regulären Schulbetriebs auch wieder als Lehrer arbeitete (ebd., S. 545).

Bedauerlicherweise wird das Verhältnis Steigers zu den nationalsozialistischen Machthabern in Pehnkes Arbeit nicht befriedigend geklärt. Als gesichert kann angesehen werden, dass Steiger dem Nationalsozialismus bis 1933 ablehnend gegenüberstand, dass er auch nach 1933 Freundschaften und Kontakte zu von den Nationalsozialisten verfolgten Menschen pflegte und auch nach der Machtergreifung nicht zu deren Anhänger wurde (ebd., S. 546–550). Fraglich bleibt für mich aber, wie weit seine Anpassung nach 1933 trotzdem ging. Zwei Indizien sprechen dafür, dass Steiger in der NS-Zeit versuchte, sich zu arrangieren, und zwar in größerem Maß, als es notwendig gewesen wäre, um unmittelbare Gefahren für sich und seine Familie abzuwenden. Da

ist zum einen Steigers Anwartschaft auf Parteimitgliedschaft, die bei Pehnke erwähnt, aber nicht befriedigend erklärt wird (ebd., S. 543). Das zweite Indiz für eine gewisse Tendenz Steigers zum Arrangement stellt die bei Pehnke nicht erwähnte Neuauflage einer von Steiger verfassten Sammlung von Unterrichtsmaterialien im Jahr 1938 dar. Dort finden sich gegenüber der Erstauflage von 1931 einige Hinzufügungen, die der nationalsozialistischen Rassenhygiene gewidmet sind (Steiger & Grampp, 1938, S. 6).⁸ Es ist hier nicht der Ort zu diskutieren, welche Schlussfolgerungen im Einzelnen aus diesen Indizien zu ziehen sind. Festhalten lässt sich jedenfalls, dass – anders als Pehnkes Darstellung das nahelegt – neben Opposition bei Steiger auch ein gewisses Maß an Arrangement mit den nationalsozialistischen Machthabern zumindest in Betracht zu ziehen ist.

Im Sommer 1945 nahm Steiger seine Tätigkeit an der Volksschule Hellerau wieder auf (Pehnke, 2019, S. 567). Ende 1945 wurde er im Zuge der Entnazifizierungsverfahren (aufgrund seines oben erwähnten Antrags auf NSDAP-Mitgliedschaft) vorübergehend aus dem Schuldienst entlassen, aber rasch wieder rehabilitiert (ebd., S. 567–569). Ab Oktober 1946 wirkte er noch einmal für acht Jahre als Lehrer in Hellerau. Im September 1954 – er war damals 60 Jahre alt – wurde Steiger berufsunfähig (ebd., S. 567).

8 Die Publikation trägt den Titel „Praktische Menschenkunde“. Es handelt sich um eine Sammlung von Aufgabenstellungen zum Thema ‚der menschliche Körper‘, die einer selbständigen Erarbeitung dieses Themas im Rahmen eines Arbeitsunterrichts dienen sollten. In der Ausgabe von 1938 heißt es u.a.: ‚Erbkranker Nachwuchs. Wie fürchterlich sich bisher manche Krankheiten auf die Nachkommen übertragen, ist aus Blatt 2, V zu erkennen. Male die Kranken dieser Familie rot aus! Ist es nicht ein Segen fürs ganze Volk und für die Beteiligten selbst, wenn so belastete Menschen, wie Schwachsinnige, Irre, Gewohnheitstrinker u.a., heute keine Kinder haben sollen? (Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses).“ Eine Pointe besteht darin, dass hier mit dem inhaltlichen Zugeständnis an die neuen Zeiten auch das didaktische Niveau sinkt. Gegenüber den anspruchsvollen Aufgabenstellungen im ursprünglichen Bestand, die darauf angelegt waren, dass Schülerinnen und Schüler durch selbständig durchgeführte Beobachtungen und Experimente Einsichten erwerben, stellt die Aufforderung zum farbigen Ausmalen auf Basis vorhandener Markierungen einen banalen Pseudo-Arbeitsunterricht dar.

Auch in der SBZ/DDR betätigte sich Steiger wieder schriftstellerisch, und zwar als Autor von Gesundheits- und Erziehungsratgebern (Steiger, 1953, 1955, 1957) sowie von Aufsätzen in pädagogischen Zeitschriften. Im Zuge dessen engagierte er sich für eine wohlwollende Rezeption der Weimarer Reformpädagogik durch die DDR-Pädagogik (Pehnke, 2019, S. 574–579 sowie einige der dort auf S. 676–701 abgedruckten Aufsätze). Die Lektüre seines an Jugendliche gerichteten Gesundheitsratgebers „Fredianer und Ingensen bleiben gesund“ (1953) und seiner Erziehungsratgeber „Das nervöse Kind“ (1955) und „Benimm dich anständig!“ (1957) zeigt hingegen, wie weit sich Steiger selbst mittlerweile von seinen reformpädagogischen Ansätzen aus den 1920er-Jahren entfernt hatte. Was seine politische Haltung betrifft, war Steiger 1946 wieder der SPD beigetreten, die kurz darauf in der SED aufging (Pehnke, 2019, S. 569). Ein bei Pehnke abgedruckter Brief aus dem Jahr 1960 zeigt ihn als pflichtbewusstes SED-Parteimitglied (ebd., S. 582–583). Steiger verstarb im Mai 1976 (ebd., S. 585).

Diskontinuitäten in Steigers Lebenslauf

Diskontinuitäten verortete ich in Steigers Lebenslauf auf zwei Ebenen: Auf der Ebene seiner politischen Zugehörigkeiten bzw. Orientierungen und auf der Ebene der von ihm vertretenen pädagogischen Konzepte. Politisch wandelte sich Steiger vom kriegsbegeisterten Freiwilligen 1914 (Steiger, 1928b, S. 19) zum pazifistischen SPD-Mitglied in der Weimarer Republik, dann weiter zum Anwärter auf NSDAP-Parteimitgliedschaft und schließlich zum SED-Mitglied. Diese Diskontinuitäten sind verhältnismäßig leicht zu verstehen. Die Kriegsbegeisterung der Jugend 1914 war ein weit verbreitetes Phänomen, und der Wandel zur Kriegsgegnerschaft ist durch die Diskrepanz zwischen den Vorstellungen vom Krieg und dem realen Kriegserlebnis erklärbar. Die damit verbundene Ent-Täuschung bezüglich der in der Kaiserzeit propagierten Ideale macht auch eine Zuwendung zur Sozialdemokratie plausibel. Ein überzeugter Parteigänger der Nationalsozialisten war Steiger wohl kaum. Die Zugeständnisse an das nationalsozialistische Regime können als Reaktion auf den Anpassungsdruck, dem sich Steiger ausgesetzt sah, verstanden werden. Die SPD der Weimarer Republik

und die SED der 1960er-Jahre trennten zwar – aus der Perspektive des rückblickenden Historikers – Welten, aus der Perspektive des Zeitgenossen konnte der Übergang von der SPD zur SED aber als kontinuierliche Entwicklung erlebt werden. Gerade darin lag ja der Vorteil der Konstruktion einer „sozialistischen Einheitspartei“ aus Sicht der neuen Machthaber.

Auffälliger sind die Diskontinuitäten in Hinblick auf Steigers pädagogische Vorstellungen. In den frühen 1920er-Jahren vertrat er Konzepte, die definitiv auf eine Auflösung der herkömmlichen Grammatik des Schulehaltens hinausliefen. Noch in der Weimarer Republik verlagerte sich sein Tätigkeitsschwerpunkt als pädagogischer Schriftsteller von der Propagierung radikaler Gegenentwürfe auf die Erstellung von Unterrichtsmaterialien. In DDR-Zeiten trat er zwar für eine Rehabilitierung der als bürgerlich verfemten Reformpädagogik ein. Dies tat er aber in jener Tauwetterphase, zu der es politisch auch eher unproblematisch war. In seinen Erziehungsratgebern wird hingegen deutlich, dass er selbst nun eine Schule konventionellen Zuschnitts voraussetzt und offensichtlich als pädagogisch unbedenklich erachtet.

Aufschlussreich ist etwa seine Anleitung zur mechanischen Lehrstoffaneignung in Vorbereitung auf eine Abschlussprüfung: „Es wird gelernt und gelernt, wiederholt und wiederholt. Auch in dieser Zeit ist ein bestimmter Plan aufzustellen und einzuhalten“ (Steiger, 1955, S. 60). Im selben Büchlein kann man über die Herstellung einer geeigneten Arbeitsatmosphäre im Schulunterricht lesen:

„Erstes Gebot: Es kann immer nur einer reden

Da jede Unterweisung von vornherein unmöglich ist, wenn gleichzeitig zwei oder gar mehrere reden, ist die allererste Forderung, daß in der Schulklasse immer nur einer reden darf. Daran müssen die Kinder gewöhnt werden. Der Lehrer spricht kein Wort, solange nicht völlige Ruhe eingetreten ist. Wenn ein Kind vorträgt, müssen alle anderen schweigen.

[...]

Besonders redselige Kinder werden gleich zu Anfang des Schuljahres so gesetzt, daß sie selber wenig gestört und erregt werden und andere nicht stören können. [...] Gute Freundinnen dürfen nicht mehr nebeneinander sitzen, wenn sie sich ständig während des Unterrichts etwas zuflüstern müssen. Hier kann es keine Rücksicht geben.“ (ebd., S. 52–53)

Man könnte sagen, dass es sich hier um vernünftige Maßnahmen handelt, zu denen auch ein fortschrittlicher Pädagoge greifen kann, um überhaupt die Voraussetzungen für gelingenden Unterricht herzustellen. Die Pointe ist aber, dass Steiger 30 Jahre zuvor eine Schule propagiert hat, die derartige Maßnahmen gar nicht nötig hätte, weil sie auf individuelle Tätigkeit und produktive Unruhe setzt, nicht darauf, dass alle ihre Aufmerksamkeit auf einen Sprecher oder eine Sprecherin fokussieren. Ich zitiere, um das zu veranschaulichen, Auszüge aus der Schilderung eines Schultages aus einem 1925 erschienenen Buch:

„Ich saß an meinem Tisch. Niemand brauchte mich. Da schrieb ich folgendes auf: Eigentlich wollten wir heute zeichnen. Ich hatte dazu eine Menge Kinderspielzeug [...] mitgebracht. Wir kamen aber nicht dazu. Jeder hatte noch zu viel anderes zu tun. Eben kamen Ruth und Agathe und wollten von mir wissen, wo Siegfried, der Held der Sage wohnt [...]. Albert malt expressionistische Bilder. Er zeigt sie nicht gern den anderen, nur mir. Wir waren kürzlich in einer Ausstellung moderner Kunst. Das hat ihn angeregt. Ich habe kein Wort gesagt. So wirkt sich Albert aus. Er ist ein ganz stiller Junge. Ein paar Mädels sitzen über Bildern aus dem Deutschen Hygiene-Museum. Ich gab sie einem, jetzt beugen sich einige weit drüber, haben einen roten Kopf und studieren eifrig die Bilder von der Schwindsucht, von Arbeitshygiene, von schlechter Ernährung. [...] So lernen sie mehr und wichtigeres Wissen, als wenn sie zeichneten. Den Betreffenden macht das sowieso keine Freude. Ho fertigt eine Werkzeichnung an.

Arbeitet peinlich mit Zirkel und Winkel. [...] So ging es an diesem Tag fünf Stunden lang. [...] ⁹

So schön ist's nicht immer. Leider nicht. Immer dann nicht, wenn ich zurückfalle oder zurückfallen muss in Drillerei und Schulmeisterei, da gib's Lärm und Unlust und Zwang von mir und – fertig wird nichts! Es ist eben unmöglich, mit Sklavenarbeit dasselbe erreichen zu wollen als bei lustbetontem Schaffen.

Wenn ich aller Aufmerksamkeit auf einen von mir vorgeschriebenen Punkt gezogen hätte, sicher wäre nicht so viel geleistet, sicher nicht so viel gelernt worden.“ (Steiger, 1925a, S. 106–108)

In seinen Erziehungsratgebern legt Steiger nun großen Wert auf eine extrem gleichförmige, beständige Lebensführung, während er in den frühen Weimarer Jahren durchaus abenteuerliche Schulfahrten und -wanderungen durchgeführt hatte. Man könnte an dieser Stelle die Vermutung äußern, Steiger hätte sich aufgrund enttäuschender Ergebnisse bewusst von seinen früheren pädagogischen Konzepten abgewandt und deshalb später wieder konventionellere Ansätze vertreten. Darauf deutet aber nichts hin. Texte, in denen er seine frühen pädagogischen Vorstellungen ausdrücklich revidiert, sind mir nicht bekannt. Steigers Projekt eines grundlegenden Bruches mit herkömmlichen Formen des Unterrichts wird von außen beendet, nicht aufgrund einer Enttäuschung Steigers, und er bedauert dies ausdrücklich (Steiger, 1925a, S. 157–159). ¹⁰

9 Die bis hierher wiedergegebenen Auszüge finden sich im Original auf mehrere Absätze verteilt.

10 Der Hinweis darauf, dass Menschen mit zunehmendem Alter allgemein moderatere Positionen einnehmen reicht zur Erklärung dieses Bruches nicht aus. Vergleichbare mir bekannte Lehrerlebensläufe (Ehrentreich, 1985; Link, 1999) sprechen zwar für eine derartige Akzentverschiebung, dass Akteure dabei in direkten Widerspruch zu früheren Positionen geraten, scheint allerdings nicht die Regel zu sein.

Biografische Deutungsmuster bei Steiger

Ich werde im folgenden Abschnitt den Fokus auf bei Pehnke abgedruckte Briefe Steigers an Angehörige sowie auf seinen autobiografischen Roman „Soldat Jürgen bei den Türken“ richten und dabei eine Lesart entwickeln, welche die oben aufgezeigten Widersprüche oder Brüche in Steigers Lebenslauf erklären kann.¹¹ Ich trage zu diesem Zweck zunächst eine Reihe von Puzzlesteinen zusammen, auf die ich jeweils in mehreren Quellen Hinweise finde: Steigers *außergewöhnliche Produktivität*, sein *vielseitiges und umfassendes Interesse an der Welt*, parallel dazu ein *instrumenteller Umgang mit Wissen*, sowie eine *kritische Grundhaltung*, die zunächst im Widerspruch zu einer *Tendenz zu Konformität* zu stehen scheint. Im zweiten Schritt werde ich eine Interpretation vorschlagen, bei der die genannten Puzzlesteine auf ein in sich konsistentes übergeordnetes Deutungsmuster zurückgeführt werden können. Die gewählte Vorgangsweise bringt es mit sich, dass im Folgenden in chronologischer Hinsicht hin- und hergesprungen wird. Die Puzzlesteine entwickelten sich nicht chronologisch, sondern bestanden parallel zueinander.

Auch ohne schon auf die genannten Dokumente zurückzugreifen, fällt bei Betrachtung von Steigers Lebenslauf seine *außergewöhnliche Produktivität* ins Auge. Er hat eine große Zahl von pädagogischen Schriften hinterlassen. Dabei ist zu bedenken, dass er (abgesehen von den Kriegsjahren) bis zu seiner relativ frühen Pensionierung stets als Lehrer tätig war. Er war kein pädagogischer Berufsschriftsteller und

11 Die Inhomogenität der Quellengattungen stellt in diesem Kontext kein Hindernis dar. Die mit dem Begriff *Deutungsmuster* verknüpften Annahmen lassen erwarten, dass sich Deutungsmuster durchaus in unterschiedlichen Textsorten manifestieren. Freilich wäre bei der Bewertung von *Unterschieden* zwischen den herangezogenen Quellen der unterschiedliche Kontext, in dem diese verfasst wurden, zu bedenken. Hier geht es aber nicht um Unterschiede, sondern gerade darum, zu zeigen, dass sich in allen Quellen etwas übergeordnetes Gemeinsames manifestiert. Auch die Tatsache, dass Feldpostbriefe der Zensur unterlagen, steht der Absicht, diese nach Deutungsmustern zu befragen, nicht entgegen. Auch wenn Steiger bewusst war, dass er in diesen Briefen nicht *alles* schreiben konnte, lassen sich aus dem, was er schrieb, und wie er es schrieb, Rückschlüsse auf Deutungsmuster ziehen.

auch kein Schulmann in einer gehobenen Position, der vielleicht die Freiheit gehabt hätte, die pädagogische Schriftstellerei als Teil seiner Berufsarbeit zu betreiben. Als hätten ihn Lehrberuf und pädagogische Schriftstellerei nicht genug ausgefüllt, wird er aber auch noch in außerpädagogischen Feldern tätig. Er veröffentlicht einen autobiografischen Roman, außerdem betätigt er sich zeitweise als Lektor in einem Dresdner Verlag.

Ein aufschlussreicher Puzzlestein, den man Steigers Briefen aus den beiden Weltkriegen entnehmen kann, ist sein *vielseitiges und umfassendes Interesse an der Welt*. Wiederholt wird aus seinen Briefen deutlich, dass er den Kriegsdienst nicht zuletzt als wertvolle Gelegenheit wahrnimmt, Neues kennenzulernen. Als junger Mann im 1. Weltkrieg zeigt er sich erfreut darüber, dass seine Einheit beim Bahntransport in die Türkei fast an jedem Ort einen Tag Aufenthalt hat. „Besser kann man ja Land und Leute überhaupt nicht kennen lernen“ (Brief an die Eltern, 8. 4. 1916, S. 68).¹² Im 2. Weltkrieg berichtet er aus Frankreich: „Jetzt habe ich wirklich täglich sehr viel erlebt, gesehen und gehört. Allein die Unterhaltungen mit den Franzosen sind sehr interessant“ (Brief an Sohn Alf, 28. 6. 1942, S. 555). Manche Passagen seiner Briefe lesen sich eher wie die Berichte eines interessierten Kulturreisenden:

„Es war ein schöner Sonntag gestern. Mit dem D-Zug bin ich in das Reich meines Nachbarn gefahren. Er empfing mich außerordentlich freundlich. Bis zum Essen zeigte er mir alle Sehenswürdigkeiten der Stadt, die verschiedenen Häfen, die Schleusen sowie die Verteidigungsanlagen aus alter und aus allerneuester Zeit. Zum Mittagessen gab es außer verschiedenem Anderen zuerst Muscheln, genau solche, wie sie im Hafen zu Tausenden an den bealigten Pfählen wachsen. Sie schmeckten gar nicht übel. Wein ist dabei aber wohl unbedingt erforderlich. Jetzt ist

12 Sämtliche Briefe sind zitiert nach Pehnke 2019, worauf sich auch die Seitenangaben beziehen. Aus Platzgründen entfällt in diesem Abschnitt bei den Zitaten der Hinweis auf Pehnke. Gleichfalls aus Platzgründen werden die Briefe im Literaturverzeichnis nicht gesondert angeführt.

übrigens wieder Austerzeit. Die gibt es hier in großen Mengen und sie sind gar nicht teuer“ (Brief an Alf, 12. 10. 1942, S. 553).

Steigers Interesse gilt nicht nur der Kultur und Lebensart, sondern auch der Technik, mit der er im Kriegsdienst in Berührung kommt: „Gestern hatte ich einen 75 Tonnen schweren Wagen im Bahnhof, der 140 Tonnen transportieren kann. Die Konstruktion eines solchen Riesen ist interessant“ (Brief an Alf, 28. 10. 1942, S. 554). Bezeichnend ist auch die Bilanz, die er nach der Entlassung aus dem Wehrdienst in einem Brief an einen ehemaligen Schüler zieht:

„Ich war fast neun Jahre Soldat, davon sieben Jahre Offizier, davon drei Jahre Hauptmann, habe immer interessanten Dienst gehabt, viel gelernt und sehr, sehr viel von der Welt und den Menschen gesehen.“ (Brief an ehem. Schüler Thomas, 28. 6. 1944, S. 566)

In den bisherigen Beispielen war es eher zweckfreies Interesse, das Steiger umtrieb. Dabei bleibt es aber nicht. Ihm ist durchaus bewusst, dass *Wissen* ihm *Überlegenheit* verschaffen kann, und er investiert gerne Zeit und Mühe, sich neues Wissen anzueignen:

„Mein Fach verstehe ich jetzt natürlich gut. Mir macht keiner mehr etwas vor. Die Ortskenntnis ist wichtig. Französisch kann ich jetzt ganz gut, so dass ich damit nicht mehr sehr behindert bin. Das erleichtert auch viel. Abends im Bett lese ich immer französische Bücher.“ (Brief an Alf, 17. 4. 1942, S. 551)

Steigers vielseitiges Interesse, sein überlegenes Wissen lassen ihn auch Fehler und Gebrechen deutlich erkennen. In seinen Schriften wird immer wieder eine *kritische Haltung* deutlich – eher gegenüber anonymen Autoritäten als gegenüber unmittelbaren Vorgesetzten. So berichtet er in einem Brief an seine Verlobte nach der Gefangennahme durch britische Einheiten am Ende des 1. Weltkriegs: „In ohnmächtiger Wut durch die Unfähigkeit unserer Führung entfacht, habe ich getobt, bis

ich krank lag“. Rational analysiert er die Ursachen für die Niederlage: „Wenn man die ungeheure Überlegenheit an Material und Menschen sieht, muss man sich nur wundern, dass die Katastrophe nicht schon früher eintrat“ (Brief an Verlobte Hilda, 11. 10. 1918, S. 61).

Zugleich lässt sich bei Steiger aber auch eine Tendenz zu *Konformität* feststellen. Er ist nicht nur auf ein gutes Verhältnis zu seinen Vorgesetzten bedacht:

„Ich komme wahrscheinlich auch mit ihm, wie mit dem früheren Obersten, gut aus. Natürlich habe ich dem neuen Chef auch etliche kleine Freuden bereitet, ihm Zeitungen und einen Imbiss sowie schönes Obst in sein Abteil bringen lassen und ihm gutes deutsches Bier angeboten.“ (Brief an Alf, 10. 10. 1942, S. 553)

Er identifiziert sich auch grundsätzlich mit der Logik des Krieges und der Perspektive der Deutschen auf das Kriegsgeschehen, und zwar auch noch im 2. Weltkrieg, nachdem er sich in seinem 1928 erschienenen Kriegsroman als Pazifist hervorgetan hatte, und obwohl der Nationalsozialismus im Widerspruch zu seinen früheren und späteren politischen Vorstellungen stand.

„Hier befehlen wir, hier fügen sich die Franzosen allen unseren Anordnungen. Im unbesetzten Gebiet ist das nicht so einfach, dort sollen wir bitten. Wie sich das künftig auswirken wird, wissen wir noch nicht.“ (Brief an Alf, 25. 11. 1942, S. 557)

Seinen Sohn ermutigt er im Hinblick auf dessen Berufspläne: „Die Nahrungsmittelchemie ist jetzt wahrscheinlich noch viel aussichtsreicher als vor der Eroberung der großen Gebiete“ (Brief an Alf, 28. 10. 1942, S. 555).

Die bisher vorgelegten Puzzlesteine: die *außergewöhnliche Produktivität*, das *vielseitige Interesse*, die *Überlegenheit durch Wissen*, die Belege für eine *kritische Haltung*, wie auch für einen *Hang zu Konformität*, lassen sich – gemeinsam mit den im Folgenden noch vorzulegenden Befunden – auf ein übergeordnetes biografisches Deutungsmuster

zurückführen: Wir haben in Steiger einen intellektuell begabten Mann vor uns, dessen zentrales Lebensmotiv „*Bewährung*“ ist. „*Das Leben stellt einen vor vielfältige Herausforderungen, in denen man sich durch Wissen, Klugheit, aber auch durch Fleiß und Tüchtigkeit zu bewähren hat.*“ – So in etwa könnte man das Muster ausformulieren, nach dem Steiger die Situationen, denen er in seinem Leben begegnet, immer wieder ausdeutet.

Dieses Deutungsmuster kann nicht nur sein pädagogisches Engagement und seine schriftstellerische Produktivität erklären, sondern auch seine rasche Offizierskarriere im 1. Weltkrieg. Von „entschlossener Tatkraft und energischem Mut“ spricht nach Steigers Überlieferung sein Vorgesetzter, als er ihm für seine Verdienste in der Schlacht das Eiserne Kreuz überreicht (Brief an Eltern und Geschwister, 12. 10. 1915, S. 50). Bezeichnend ist, dass Steiger die Schrecken des Stellungskrieges in Frankreich zwar in seinen Briefen und in seinem Kriegsroman schildert, diese scheinen ihm aber nichts Schweres anzuhaben. Einen psychischen Zusammenbruch erleidet er hingegen nach seiner Gefangennahme durch die Briten, in einer Situation, in der er sich objektiv in Sicherheit befindet und die er – in einem Offiziersgefangenenlager – auch unter relativ günstigen äußeren Umständen durchleben kann: „Das längst geahnte Unglück ist nun eingetroffen. Schlimmer konnte es für mich nicht kommen“, schreibt er, der die Schrecken der Schützengräben in Frankreich er- und überlebt hat, in dieser Situation (Brief an Hilda, 11. 10. 1918, S. 61). Nicht die Konfrontation mit vielfältigem Tod und Leiden ist das Schlimmste, sondern die Gefangenschaft – eine Situation, die keine Gelegenheit zur *Bewährung*, jedenfalls nicht zu aktiver *Bewährung* im Sinne Steigers gibt.

In seinem autobiografischen Roman konstruiert Steiger einen Gegensatz zwischen der guten Moral und dem wertgeleiteten Agieren der Soldaten im Feld, das der Protagonist nach dem Eintreffen an der Front erlebt, und der schlechten Moral, den verkommenen Sitten in der Ausbildungskaserne (Steiger, 1928b, S. 35): Im Feld, wo man sich bewähren kann und muss, herrschen auch hohe moralische Standards, während sich seine scharfe antimilitaristische Kritik auf den sinnlosen Drill in der Kaserne bezieht.

Dabei ist Steiger aber nicht nur Bewährung wichtig, sondern auch *Anerkennung* – in erster Linie Anerkennung, die er direkt von anderen Menschen erfährt und als authentisch erlebt, weniger äußere Auszeichnungen.

„Am Abend fühlte ich mich hochgeehrt: Mein Hauptmann lud mich persönlich zu einem Plauderstündchen mit warmen Abendessen ein. Die Gesellschaft bestand nur aus ihm, einen [sic!] Oberleutnant, zwei Zugführern und mir. Es war schön.“
(Brief an Eltern und Geschwister, 12. 10. 1915, S. 49)

Das berichtet er über die Folgen seiner ersten großen Bewährung im Feld. Andererseits reagiert noch der alte Steiger sichtlich tief gekränkt, als er von seiner Vorgesetzten in der SED-Parteiorganisation zu Unrecht wegen Vernachlässigung übernommener Pflichten schriftlich ermahnt wird (Brief an Genossin Pinzer, 2. 12. 1960, S. 582f.): Er hatte diesen Verpflichtungen wegen einer schweren Krankheit für längere Zeit nicht nachkommen können und es verletzt ihn offensichtlich, dass die Partei diese Umstände entweder nicht kennt oder nicht berücksichtigt.

Das Bedürfnis nach Anerkennung ist es auch, das Steigers kritischer Haltung enge Grenzen setzt. Würde er dem kritischen Blick auf gesellschaftliche Missstände, zu dem er durchaus fähig ist, größeren Raum geben, dann brächte ihn das regelmäßig in Opposition zur Gesellschaft, in der er gerade lebt, und damit in eine Außenseiterrolle, in der man auch wenig Anerkennung erfahren kann. Daher tritt Steigers Kritik vornehmlich in Kontexten zutage, in denen gesellschaftlicher Ausschluss nicht zu befürchten ist: als antimilitaristische Kritik eines SPD-Mitglieds in der Weimarer Republik oder als Hinweis auf die Verdienste der Reformpädagogik in der Tauwetterphase in der DDR.

Auch pädagogisch verfolgt Steiger radikale Lösungen in einem Kontext, in dem er diese Arbeit jedenfalls bei seinen unmittelbaren Kollegen geschätzt und gefördert weiß, wo sie angesichts des Versuchsschulstatus seiner Schule offiziell sanktioniert und erwünscht ist und wo die mediale Fachöffentlichkeit durch einen breiten reformpädagogischen Diskurs geprägt ist, in den er einstimmen und dabei mit

Zustimmung vieler anderer rechnen kann. Sobald sich diese Kontextbedingungen verändern, verlagert auch Steiger sein Engagement auf andere Felder, in denen er eher mit Anerkennung rechnen kann: Auf die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und schließlich auf das Verfassen von Erziehungs- und Gesundheitsratgebern. Dabei stört es ihn anscheinend auch nicht, bzw. wird es ihm möglicherweise gar nicht bewusst, wenn er zumindest implizit in Widerspruch zu seinen früher vertretenen pädagogischen Konzepten gerät.

Steiger war zwar ausgesprochen produktiv und auch als pädagogischer Schriftsteller stets *engagiert*, diesem Engagement fehlte aber eine konsistente und beständige Richtung. Obwohl er sich über lange Zeit hinweg pädagogisch und teilweise auch politisch geäußert hat, gibt es keine große Idee, weder pädagogisch noch politisch, die er konsequent sein Leben über verfolgt hätte. Sein Engagement war mehr dem Bedürfnis nach Bewährung und Anerkennung geschuldet, nicht einer konkreten Sache.

Resümee: Willy Steiger als Vertreter eines reformpädagogisch bewegten Lehrertyps

Steiger war einer von vielen reformpädagogisch engagierten Lehrern, die um 1920 ihre Karriere begannen.¹³ Er war bis zu seiner Pensionierung praktisch als Lehrer tätig und engagierte sich nebenbei als pädagogischer Schriftsteller. Seine Schriften wurden nicht sehr breit rezipiert, sodass er nicht als reformpädagogischer Ideengeber, sondern als über seine Praxis schreibender Lehrer zu verstehen ist.

In Steigers Biografie begegnet uns ein Deutungsmuster, das sowohl sein pädagogisches Engagement als auch sein Handeln in außerpädagogischen Kontexten prägt. Für Steigers Auseinandersetzung mit vielfältigen Lebenssituationen ist der Gedanke, dass man sich bewähren soll, zentral. Das erklärt sein Engagement und seine Produktivität. Als vielseitig interessierter, intellektuell begabter, bildungsaffiner Mensch

13 Siehe als weitere Beispiele etwa Ehrentreich, 1985; Link, 1999 sowie zahlreiche der bei Göttlicher, 2021, S. 137–145 zitierten Verfasser von Beiträgen in Lehrerzeitschriften.

sucht Steiger auch einen Beruf, der ihm die Möglichkeit zu intellektueller Betätigung bietet, in dem er einen selbständigen Wirkungskreis findet, und der Anerkennung durch Mitmenschen verspricht. Da Steiger aus sozial nicht besonders privilegierten Verhältnissen stammt, ist der Volksschullehrerberuf für ihn eine der wenigen Optionen, die ihm diese Möglichkeiten eröffnen.

Steiger war mit seinem Engagement und seiner Produktivität ein herausragender Volksschullehrer. Die hier entwickelte Lesart seiner Biografie legt allerdings nahe, dass er *deshalb* ein herausragender Volksschullehrer war, weil der Gedanke, in seinem Feld Herausragendes leisten zu sollen, für ihn bestimmend war und weil sein Feld eben das Pädagogische war. Dass er aber Volksschullehrer wurde, und keinen anderen Beruf ergriff, war angesichts *der Ausgangssituation* naheliegend: die Ausbildung zum Volksschullehrer wurde von vielen begabten, aufstiegsorientierten jungen Männern mit vergleichbarer sozialer Herkunft gewählt, für die andere intellektuelle Berufe außer Reichweite lagen (Enzelberger, 2001, S. 314) Eine solche Konstellation entspricht dann aber nicht dem Topos der ‚*pädagogischen Berufung*‘, wie er in typischen pädagogischen Heldenerzählungen anzutreffen ist.

Ich habe am Fall Willy Steigers Muster der „routinisierten Deutung“ von „objektiven Handlungsproblemen“ eines reformbewegten Lehrers der Epoche der klassischen Reformpädagogik rekonstruiert, die sein Handeln und Reflektieren sowohl im Feld des Pädagogischen als auch darüber hinaus plausibel erklären können. *Engagement* war zentrales sinnstiftendes Element in Steigers Lebensentwurf, und da er Pädagoge war, war es *pädagogisches Engagement*. In Lehrern wie Steiger sehe ich in ihrer Bedeutung bisher unterschätzte Akteure der Reformpädagogik. Inwiefern die im Fall Steiger identifizierten Muster über den Einzelfall hinaus typisch waren, inwiefern man also von kollektiven Deutungsmustern sprechen kann, bzw. inwieweit der Fall Willy Steigers repräsentativ für den Typ des reformpädagogisch bewegten Lehrers überhaupt ist, muss an dieser Stelle indes offenbleiben.

Literatur und Quellen

- AMLUNG, Ullrich, HAUBFLEISCH, Dietmar, LINK, Jörg Werner & Hanno SCHMITT (Hgg.), 1993. „Die alte Schule überwinden“. *Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main: Dipa. ISBN 3-7638-0185-5
- EHRENTREICH, Alfred, 1985. *50 Jahre erlebte Schulreform. Erfahrungen eines Berliner Pädagogen*. Frankfurt am Main u.a.: Lang. ISBN 3-8204-7790-X.
- ENZELBERGER, Sabina, 2001. *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim: Juventa. ISBN 3-7799-1519-7.
- GÖTTLICHER, Wilfried, 2019. Die Schulreform kleinarbeiten – Zur Rolle von Lehrerarbeitsgemeinschaften in der österreichischen Schulreform nach 1918. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, Bd. 25, S. 40–61. ISBN 9783781524804.
- GÖTTLICHER, Wilfried, 2020. Rezension von: Pehnke, Andreas (Hg.): Willy Steiger (1894–1976), Vom Zeitzeugen des Völkermords an den Armeniern zum Reformpädagogen und Schriftsteller. Biografie und Werkauswahl. Markkleeberg: Sax Verlag 2019. EWR, 19. Online unter: <https://www.klinkhardt.de/ewr/978386729234.html>.
- GÖTTLICHER, Wilfried, 2021. *Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren. Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-2450-7.
- HAUBFLEISCH, Dietmar, 1995. „Schülerarbeiten“ als Quelle zur Erschließung der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität der Schulfarm Insel Scharfenberg (Berlin) in der Weimarer Republik. *Paedagogica historica*. Vol. 31, S. 151–180. ISSN 0030-9230.
- KEIM, Wolfgang & SCHWERDT, Ulrich (Hgg.), 2013a. *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang. ISBN 978-3-631-62396-1.
- KEIM, Wolfgang & SCHWERDT, Ulrich (Hgg.), 2013b. *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen*. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang. ISBN 978-3-631-62396-1.
- KEIM, Wolfgang & SCHWERDT, Ulrich, 2013c. Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933) – zur Einführung. In: DIESS. (Hgg.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse*. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang, S. 9–35. ISBN 978-3-631-62396-1.
- LINK, Jörg-Werner, 1999. *Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968)*. Hildesheim: Lax. ISBN 3-8269-6351-2.

- LINK, Jörg Werner, 2017. Reformpädagogik und staatliche Schulreform.
In: IDEL, Till-Sebastian & ULLRICH, Heiner (Hgg.): *Handbuch Reformpädagogik*.
Weinheim: Beltz, S. 89–104. ISBN 9783407831903.
- LÜDERS, Christian & MEUSER, Michael, 1997. Deutungsmusteranalyse.
In: HITZLER, Ronald & HONER, Anne (Hgg.). *Sozialwissenschaftliche
Hermeneutik*. Opladen: Leske + Budrich, S. 57–79.
- OEVERMANN, Ulrich, 2001. Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer
Aktualisierung. *Sozialer Sinn*. Heft 1, S. 35–81. ISSN 1439-9326.
- PEHNKE, Andreas (Hg.), 2019. *Willy Steiger (1894–1976). Biografie und Werkauswahl.
Vom Zeitzeugen des Völkermords an den Armeniern zum Reformpädagogen und
Schriftsteller*. Markkleeberg: Sax Verlag. ISSN 9783867292344.
- REIMER, Uwe, 2000. „1968“ in der Schule. *Erfahrungen Hamburger
Gymnasiallehrerinnen und -lehrer*. Hamburg: Kovač. ISBN 3-8300-0189-4.
- SCHMEITZNER, Kerstin, 2010. *Deutungsmuster von Lehrern. Eine inhaltsanalytische
Untersuchung von Lehrerautobiografien aus dem 19. und 20. Jahrhundert*.
Hamburg: Kovač. ISSN 978-3-8300-5204-3.
- SCHMITT, Hanno, 1993a. Topographie der Reformschulen in der Weimarer
Republik: Perspektiven ihrer Erforschung. In: AMLUNG, Ullrich,
HAUBFLEISCH, Dietmar, LINK, Jörg Werner & SCHMITT, Hanno (Hgg.). *“Die
alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich
und Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main: Dipa, S. 9–31. ISBN 3-7638-0185-5.
- SCHMITT, Hanno, 1993b. Versuchsschulen als Instrument schulpädagogischer
Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. *Jahrbuch für historische
Bildungsforschung*, Bd. 1, S. 153–178. ISBN 0946-3879.
- SCHÜTZE, Yvonne, 1991. *Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters
„Mutterliebe“*. Bielefeld: Kleine. ISBN 3893701133.
- STEIGER, Willy, 1925a. *S’ blaue Nest. Erlebnisse und Ergebnisse aus einer vierjährigen
Arbeit mit einer Volksschuloberstufe; mit vielen Bildern*. Dresden: Huhle.
- STEIGER, Willy, 1925b. *Unsere Alpenfahrt. Ein Schülerbriefwechsel im Spiegel einer
Schulfahrt ins österreichische Alpenland (Mit Kinder-Illustrationen)*. Wien: Österr.
Bundesverl.
- STEIGER, Willy, 1926a. *Fahrende Schule. Ein Weg vom Mechanismus Schule zur
Kraftquelle Leben*. Leipzig: Oldenburg.
- STEIGER, Willy, 1926b. *Schulfeiern im Geiste lebendiger Jugend*. Dresden: Huhle.
- STEIGER, Willy, 1928a. Erfahrungen und Ergebnisse aus der Arbeit der Hellerauer
Versuchsschule. *Sächsische Schulzeitung*, Jg. 95, S. 510–511, 539–541, 557–558,
575–576.
- STEIGER, Willy, 1928b. *Soldat Jürgen bei den Türken. Die Geschichte einer Jugend*.
Dresden: Reissner.

- STEIGER, Willy, 1931a. *Die Benzinkutsche: Arbeitsstoffe vom Auto und Motorrad*. Dresden: Sächsische Schulzeitung [Pädagogische Beilage].
- STEIGER, Willy, 1931b. *Müllers und die weite Welt*. Dresden: Sächsischer Pestalozzi-Verein.
- STEIGER, Willy, 1953. *Fredianer und Ingenesen bleiben gesund*. Berlin: Kinderbuchverl.
- STEIGER, Willy, 1955. *Das nervöse Kind. Beiträge zur Familienerziehung*. Berlin: Volk & Wissen.
- STEIGER, Willy, 1957. *Benimm dich anständig!* Berlin: Volk & Wissen.
- STEIGER, Willy & GRAMPP, Wilhelm, 1931. *Praktische Menschenkunde. In 130 Bildern zum Ausmalen und 170 einfachen Schülerversuchen*. Dresden: Huhle.
- STEIGER, Willy & GRAMPP, Wilhelm, 1938. *Praktische Menschenkunde in 130 Bildern zum Ausmalen und 170 einfachen Schülerversuchen*. Dresden: Huhle.
- TENORTH, Heinz-Elmar, 1997. Biographie und gelebtes Leben – Notizen über einige unvermeidliche Fiktionen. In: HANSEN-SCHABERG, Inge & SCHONIG, Bruno (Hgg.). „Etwas erzählen“. *Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Bruno Schonig zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 189–200. ISBN 387116898X.
- ULLRICH, Heiner & IDEL, Till-Sebastian, 2017. Einleitung zu diesem Handbuch. In: IDEL, Till-Sebastian & ULLRICH, Heiner (Hgg.). *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 8–20. ISBN 9783407831903.
- WERNER, Karen & DÜHLMEIER, Bernd, 2017. Zur Rezeption der Reformpädagogik nach 1945. In: IDEL, Till-Sebastian & ULLRICH, Heiner (Hgg.). *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 174–190. ISBN 9783407831903.