

Bibliothek der GründerInnen

Bibliographische Annäherungen an die Gründerinnen und Gründer der professionellen Sozialarbeit

Ein Produkt der Studierenden des 1. BA-Studiengangs Soziale Arbeit der Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Sozialwesen, im Wintersemester 2004/05 im Rahmen des Seminars „Geschichte der Sozialarbeit“.

Herausgegeben von Prof. Dr. Helmut Knüppel

Bearbeitet von Ulf Damerow

© Hochschulbibliothek, Fachhochschule Potsdam

Inhaltsverzeichnis

I. Die Begründer der Sozialen Arbeit aus dem religiösen Kontext

1. Johann Amos Comenius (1592 – 1670) – *Verona Laugczems*
2. August Hermann Francke (1663 – 1727) – *Eva-Maria Schulz*
3. Johann Hinrich Oberlin (1740 – 1826) – *Eliane Zache*
4. Amalie Sieveking (1794 – 1859) – *Christiane Kuhnert*
5. Johann Hinrich Wichern (1808 – 1881) – *Kristin Detke*
6. Friedrich von Bodelschwingh (1877 – 1946) – *Kerstin Ruhtz*
7. Giovanni, gen. Don Bosco (1815 – 1888) – *Tobias Lerche*
8. Wilhelm Emanuel Freiherr von Ketteler (1811 – 1877) – *Cindy Wagner*
9. Adolf Kolping (1813 – 1865) – *Marcel Henning*
10. Lorenz Werthmann (1858 – 1921) – *Diana Schmidt*
11. Bertha Pappenheim (1859 – 1936) – *Reina Bohle*
12. Lina Morgenstern (1830 – 1909) – *Juliane Mendel*

II. Die Begründer der Sozialen Arbeit aus dem humanistischen Kontext

1. Henry Dunant (1828 – 1910) – *Nina Richter*
2. Marie Juchacz (1879 – 1956) – *Aisheh Jouma*

III. Ansätze der humanistisch orientierten Professionalisierung in der Sozialarbeit

1. Mary Ellen Richmond (1861 – 1928) – *David Dumas*
2. Henrietta und Samuel Barnett (1851 – 1936 / 1844 – 1913) – *Bianca Röpnack*
3. Jane Addams (1860 – 1935) – *Gianna Lukowski*
4. Alice Salomon (1872 – 1948) – *Nicole Witt*
5. Helene Lange (1848 – 1930) – *Ariane Hauschild*
6. Gertrud Bäumer (1873 – 1954) – *Lidija Banašević*
7. Marie Baum (1874 – 1964) – *Norman Kruczek*
8. Walter Andreas Friedländer (1891 – 1984) – *Katharina Klatt*
9. Friedrich Siegmund-Schultze (1885 – 1969) – *Nuray Örnek*

IV. Professionalisierung der Sozialen Arbeit nach dem II. Weltkrieg

1. Herta Kraus (1897 – 1968) – *Naomi Knopf*
2. Marie Kamphuis (1907 – 2001) – *Katharina Kiesel*
3. Gisela Konopka (1910 – 2003) – *Peggy Quedenbaum*
4. Victor Gollancz (1893 – 1967) – *Ákos Lisius*
5. Saul Alinsky (1909 – 1972) – *Maria Hanisch*
6. Harry Specht (1929 – 1995) – *Laura Tegtmeier*
7. Hermann Gmeiner (1919 – 1986) – *Jenny Nobis*

V. Die Frühen Pädagogen

1. Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) – *Mirjam Drechsel*
2. Friedrich Fröbel (1782 – 1852) – *Katrin Begeschke*

VI. Die Vertreter der Reformpädagogik

1. Maria Montessori (1870 – 1952) – *Juliane Kuschel*
2. Rudolf Steiner (1861 – 1925) – *Nadja Triebel*
3. Adolf Reichwein (1898 – 1944) – *Nicole Hentschke*
4. Peter Petersen (1884 – 1952) – *Benjamin Köhn*
5. Fritz Karsen (1885 – 1951) – *Beate Hundertpfund*
6. Heinrich Hanselmann (1885 – 1960) – *Franziska Löffler*

7. Berthold Otto (1859 – 1933) – *Carola Hameister*
8. Klaus Mollenhauer (1928 – 1998) – *Marlies Leo*
9. Karl König (1902 – 1966) – *Sebastian Göbel*

VI. Ausländische Ansätze der Reformpädagogik

1. Anton Semyonowich Makarenko (1888 – 1939) – *Daniela Heinrich*
2. Alexander Sutherland Neill (1883 – 1973) – *Jennifer Hoffmann*
3. Janusz Korczak (1878 – 1942) – *Sebastian Singer*
4. Paulo Freire (1921 – 1997) – *Steffi Bartels*
5. Hakko Tonpüc (aka Ismail Hakki Tonguc) (1893 – 1960) – *Özlem Al*
6. Célestin Freinet (1896 – 1966) – *Claudia Kamutzki*
7. Loris Malaguzzi (1920 – 1994) – *Nadine Ganzert*

Vorwort des Herausgebers

In der Beschäftigung mit der Geschichte der Sozialarbeit stößt man nicht nur auf die Beschreibung von Not und Elend vergangener und aktueller Epochen, sondern immer auf Akteure, die sich diesen gesellschaftlichen Herausforderungen in beeindruckend engagierter und gestaltender Weise gestellt haben. Hatte alles mit der praktischen Nächstenliebe angefangen, wie diese in der Tradition des „Barmherzigen Samariters“ überliefert war, so stellte sich angesichts des massenhaften Elends in der Folge des Übergangs vom Mittelalter über die industrielle Revolution in die Neuzeit frühzeitig die Frage nach der Professionalisierung der sozialen Arbeit, die mit der Gründung der Sozialen Frauenschulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts erste Ansätze einer Beantwortung erfuhr.

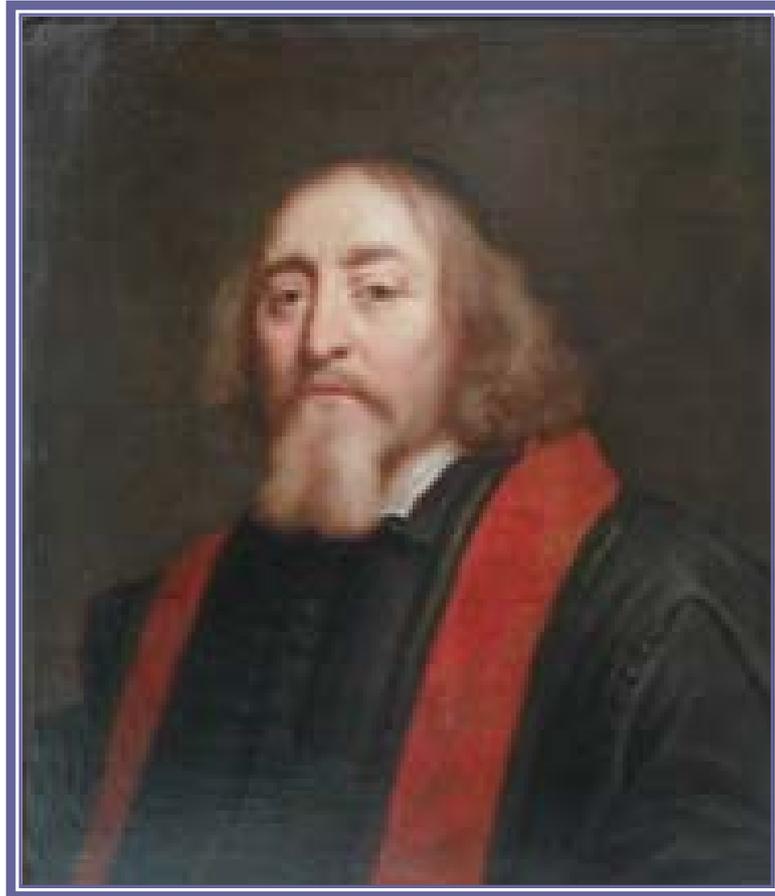
Immer waren es Persönlichkeiten, die neue Entwicklungen anstießen, neues Denken entwickelten und mit ihren Anregungen und Handlungen die Gesellschaft veränderten. In einem ersten Anlauf haben sich die Studierenden mit ihnen bekannten Autoren auseinandergesetzt, sind dann aber darüber wieder zu weiteren Arbeitsansätzen vorgestoßen, die ihnen bisher verschlossen waren. Auf der Suche nach der Motivation dieser Gründerinnen und Gründer der Sozialen Arbeit haben sich die Studierenden nicht nur daran aufgehalten, was in Deutschland auffindbar war, sondern haben verschiedene Wege der Erkenntnisvermittlung aus dem europäischen Ausland und in andere Kulturen ansatzweise verfolgt. Die hier vorliegende Arbeit ist ein erster Schritt in eine Sammlung der vorbildhaft wirkenden Persönlichkeiten der Sozialen Arbeit, die der Ausweitung und Präzisierung durch nachfolgende Studierendengenerationen harrt und einen Einstieg geben soll in die „Ahnen“-Galerie Sozialer Arbeit und Reform.

Die Beiträge der Studierenden sind so gegliedert, dass zuerst die aus der Tradition der europäischen Religionen und des Humanismus stammenden Initiatoren vorgestellt werden, in deren Gefolge sich die verbandliche Wohlfahrtspflege entwickelte. In einem zweiten Schritt erfolgt die Auseinandersetzung mit den Frauen und Männern, die die professionelle Sozialarbeit begründet haben, während in einem dritten Teil die pädagogischen und sozialpädagogischen Wurzeln des Berufs durch die Person ihrer Begründer vorgestellt werden.

Die vorliegende Publikation soll nachfolgende Studentengenerationen ermuntern, weitere Gründerinnen und Gründer der Sozialen Arbeit bekannt zu machen.

Verona Laugczems

Johann Amos Comenius (Jan Amos Komenský)
„Lehrer der Völker“



1. Lebensdaten

Biografie

- 1592 (28. März) in Niwnitz/Nivnice im südöstlichen Mähren als Sohn eines Müllers geboren
- 1602 Tod des Vaters Martin
- 1603 Tod der Mutter Anna
- 1603-1608 Unterkunft im Haus seiner Tante in Straznice, Arbeit bei einem Müller
- 1608-1611 Eintritt in die Lateinschule der Brüderunität in Prerau
- 1611-1613 Studium der Theologie und Philosophie in Herborn und Heidelberg (als Mitglied des Bundes der Brüderunität)
- 1613-1618 Nach der Rückkehr in die Heimat Ernennung zum Lehrer und Rektor an der Lateinschule in Prerau
- 1616 Ernennung zum Prediger der Böhmisches Brüderunität, Betreuung verschiedener Ämter
- 1618 Heirat mit Magdalena Vizovská (1. Ehe)
- 1618-1648** **Dreißigjähriger Krieg**
- 1618-1621 Ernennung zum Gemeindepfarrer und Lehrer in Fulnek
- 1621 Einäscherung Fulneks; C. verliert seinen Besitz; Zuflucht auf dem Gut des Karel ze Zerotína in Brandýs an der Adler
- 1621-1628 nach der Schlacht am Weißen Berg muss er sich immer wieder an z. T. geheimen Orten (u. a. Schloss Brandeis) versteckt halten
- 1622 Durch die Seuche verliert C. seine Frau seine beiden Söhne; erste „Trostschriften“
- 1624 Heirat mit Bishofstochter Dorothy Cyrillová (2. Ehe)
- 1625 Reisen im Auftrag der Brüderunität nach Polen, Brandenburg, Niederlande
- 1626 Komenský nennt sich von nun an Comenius; Geburt der Tochter Dorothea Christiana
- 1627/1628 Neue Landesordnung für Böhmen und Mähren (Rekatholisierung) - Vertreibung aller evangelischen Prediger aus Böhmen, C. flüchtet von Ort zu Ort und hält sich verborgen
- 1628 Mit vielen seiner Glaubensbrüder Auswanderung nach Lissa (Polen)
- (erste Entfaltung seiner pädagogischen Wirksamkeit)**
- 1628-1641 1. Aufenthalt in Lissa/Polen; Entstehung mehrerer pädagogischer Schriften
- 1628 Geburt der Tochter Elisabeth
- 1628 Arbeit als Lehrer am Gymnasium in Lissa/Polen
- 1632 C. wird Bischof des polnischen Zweiges der Böhmisches-Mährischen Brüderunität und leitet das Schulwesen der Brüderunität; er beginnt lateinisch zu veröffentlichen
- 1636 Ernennung zum Geistlichen und Rektor des Gymnasium von Lissa/Polen; Wahl zum Bürgersenioren
- 1638 Einladung nach Schweden, Mitarbeit an Bildungsreform
- 1641 Englische Parlament berief ihn zur Gründung von wissenschaftlichen Kollegs nach London
- 1642-1648 wieder in Schweden, wirkte C. im Auftrag des schwedischen Kanzlers Axel Oxenstierna als pädagogischer Reformers in Elbing
- 1643 Geburt der Tochter Susanna
- 1646 Geburt des Sohnes Daniel
- 1648 Tod seiner Frau Dorothea Cyrillova
- 1648-1650 2. Aufenthalt in Lissa; leitender Bischof der Unität in Lissa/Polen
- 1649 Eheschließung mit Johanna Gajusova (3. Ehe)
- 1650-1654 C. folgt der Einladung des Fürsten Georg II. Rákóczi nach Sárospatak/Ungarn (damals Siebenbürgen) Neuordnung der Lateinschule; Schulreden, Schulordnungen und -gesetze entstehen
- (seine zweite pädagogische Wirksamkeit)**
- 1653-1654 „Orbis pictus“ (Die sichtbare Welt in Bildern), „Schola ludus“ (Die Schule als Spiel)
- 1654 Tod des Fürsten Rákóczi; er muss Siebenbürgen verlassen; Rückkehr nach Lissa
- 1654-1656 3. Aufenthalt in Lissa/Polen
- 1656 Brand von Lissa wegen Schwedisch-Polnischen Krieg zerstört; C. verliert sein Vermögen und seine wertvolle Bibliothek (auch sein Manuskript eines 40 Jahre lang ersammelten Wörterbuchs der böhmischen Sprache verbrannte)
- 1656-1670 Aufenthalt in Amsterdam
- 1658 in Nürnberg Druck seiner „Orbis sensualium pictus“, C. wird in ganz Europa bekannt
- 1659 Wegen seines Gesangbuch auch als namhafter Hymnologe bekannt
- 1960 Heimatloses Umherirren; C. findet in Amsterdam bei einem reichen Gönner (Laurentius de Geer) eine Zufluchtsstätte
- 1666 Tod des Gönners Laurentius de Geer
- 1670 (15. Nov.) Tod in Amsterdam

2. Seine Zeit und Soziale Lage

Comenius wird als Bindeglied zwischen Renaissance und Aufklärung gesehen. Mit der Entwicklung der ersten systematisch aufgebauten Didaktik der Neuzeit, kann man ihn als Begründer der allgemeinen Didaktik bezeichnen.

Comenius lebte in einem von Glaubenskriegen erschütterndem Zeitalter. Der Dreißigjährige Krieg, 1618-1648, war zugleich Religionskrieg und klassischer Staatenkonflikt. Ganz Europa wurde verwüstet, die Menschen und Regierungen durch die Glaubenskämpfe entzweit.

Comenius wollte den Menschen vermitteln, dass es das Wichtigste sei die Jugend zu erziehen und zu bilden, um so u. a. den Dreißigjährigen Krieg zu beenden.

Im Schulsystem seiner Zeit herrschten schreckliche Zustände: Wenn es auf den Dörfern überhaupt Schulen gab, ging es dort chaotisch zu. Der Unterricht war oft zu schlecht um auf ein anständiges Leben vorzubereiten. Die Stadtschulen wurden beherrscht vom Latein, was so manchen Schüler oft nur sehr ungenügende Lernresultate erbringen ließ. In der Muttersprache wurde fast gar nicht unterrichtet. Die Bildung der Lehrer war sehr unterschiedlich, oft waren diese nicht genügend in allen Bereichen des Wissens geschult. Es gab schlechtes Erdkundewissen, ebenso wenig in Wirtschaft, Sozialordnung, Naturkunde, Industrie und Handwerk, wenn der Lehrer, zumeist auf dem Dorf nicht selbst ein Handwerker war, der „nebenbei“ unterrichtete. Der Schlagstock war üblich und geistig benachteiligte Schüler bekamen in der Regel keine Chance auf Bildung. Es gab keine Nachschlagewerke und auch die zur Verdeutlichung und Veranschaulichung nötigen Lehrmittel waren in kaum einer Schule zu finden. Es gab keinerlei Methodik. Die „Abhörmethode“, begleitet durch Gemurmel der Schüler und folgendes Abfragen durch den Lehrer eines jeden Schülers, war üblich. Es gab keinen einheitlich-zeitlichen Rahmen, keine feste Ordnung, kein Pensum für Schulen. Die Obrigkeit kümmerte sich nur in wenigen Fällen um die Bildung.

Eine ganz entscheidende Entwicklung zur Zeit des Comenius ist unwiderlegbar der Buchdruck. Nur so konnte seine Idee, die Bücher jedem zugänglich zu machen und in der Schule zu vereinheitlichen, verwirklicht werden.

Herausragende revolutionäre Erfindungen und Entdeckungen aus Physik und Astronomie seiner Zeit waren 1608 das Fernrohr, 1620 das erste lenkbare U-Boot sowie ein durch Galileo Galilei vertretenes völlig neuartiges Weltbild.

Comenius lebt zur Zeit Descartes (1596 - 1650), dem „Vater der neueren Philosophie“. „Descartes hat drei Gutachten über das philosophische Werk des Comenius verfaßt [...]. Die christliche Orientierung der Weltanschauung des Comenius blieb ihm jedoch fremd.“¹. Decartes empfand, dass durch Comenius die Religion zu sehr mit der Wissenschaft in Verbindung gebracht wurde. Dies missfiel ihm.

Durch seinen Einsatz für eine allgemeine Bildung erwarb er sich den Ehrentitel „Lehrer der Völker“. Mit seinen Schriften erreichte er Menschen in vielen Teilen der Welt.

¹ www.deutsche-comenius-gesellschaft.de/literatur_7.html

3. Motivation des Autors

Comenius verfolgte das universelle christliche Welt- und Menschenbild. Die christlich humanistische Lebensgestaltung stand im Mittelpunkt seines Lebens. Der Zusammenhang des Ganzen - Gott, Natur, Mensch - sind ihm am wichtigsten gewesen. Er glaubte, dass ihm seine Gedanken zu seinen Werken, und besonders zur „Didactica“, von Gott gesandt worden sind. In seiner Pädagogik sah Comenius die rettende Kraft, die der Menschheit durch Erlangen von Weisheit aus dem Elend des Dreißigjährigen Krieges helfen sollte.

Comenius sah den Menschen als „Pansoph“, d. h. als einen „Mitarbeiter Gottes“. Er war überzeugt davon, dass der Mensch nicht vollkommen ausgeliefert sei, sondern an der Verbesserung und Erneuerung des Ganzen mitwirke. Die Grundlage seiner Weltanschauung wird auch durch das Wort „Pansophie“, Allweisheit, erkennbar. Es bedeutet, dass das ganze Wissen der Menschheit sich zu einem einheitlichen System vereinigen soll.

Comenius lebenslange Zugehörigkeit zu der Brüder-Unität (Böhmische Brüder), war jedoch wohl seine größte Motivation. „Die Brüder-Unität entstand im 15. Jh. aus der evangelischen Kirche und vertrat den Glauben, dass Gottes Offenbarung nicht in der Vergangenheit sei, sondern so lang im Gange sei, wie Menschen leben und ihn hören.“²

Comenius verstand sich zu allererst als Theologe: „Was ich für die Jugend geschrieben habe, das habe ich nicht als Pädagoge, sondern als Theologe geschrieben.“ (Quelle: Comenius) Sein christlicher Glaube animierte Comenius immer wieder, sich für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen einzusetzen. Er betonte immer wieder, wie entscheidend eine gute Bildung sei, und daß die Interessen der Schüler beachtet und gefördert werden müssen. Die Interessen Comenius lagen an einer Reform des Lebens.

4. Zielrichtungen

*„Denn weise hat der gesprochen, welcher sagte, die Schulen seien Werkstätten der Menschlichkeit, indem sie eben bewirken, dass der Mensch wirklich Mensch werde [...]“
(Didactica Magna, 10. Kapitel, 3).³*

Für die Mitte des 17. Jahrhunderts hatte Comenius revolutionäre Gedanken die eine fortschrittliche Konzeption zeigten. Das Verbinden des visuellen mit dem akustischen Erfassen beim Vermitteln des Lernstoffs war eine innovative Idee seinerseits. Im Jahre 1658 in Deutschland gedruckten und veröffentlichtem „Orbis sensualium pictus“, zu deutsch, „Die sichtbare Welt“, sozusagen der ersten modernen Fibel, sind Bilder dargestellt und mit zwei Sprachen erklärt. Comenius wollte anhand dieses Bilderalphabetes durch das Betrachten des Bildes und lautes Vorlesen der Worte und trainierenden Wiederholungen, den Schülern die Muttersprache und zugleich eine neue Sprache, zumeist Latein, spielend vermitteln. Diese Methode war allein schon innovativ und sorgte für Begeisterung, nicht nur bei den Zöglingen. Nicht nur im „Orbis sensualium

² vgl. Staudt, Johann Amos Comenius 1657/1957, Festschrift, Fränkische Verlagsanstalt, Nürnberg, 1957, S. XXVI

³ Didactica Magna, 10. Kapitel, 3; von: www.deutsche-comenius-gesellschaft.de/literatur.html

pictus“ definiert Comenius was er unter Bildung versteht. Er bezeichnet Bildung als „Gegengift gegen die Rohheit“⁴ die in seiner Zeit noch üblicherweise in Schulen, auch in Form von Schlägen vorherrscht.

Comenius sieht die Schule als „ludus“, als ein Spiel. Die Jugend soll dieses Spiel genießen und sich gleichzeitig bilden. Auch in seinem Werk „Schola ludus“ (Die Schule als Spiel), spricht er von der Schule als „Werkstätte edler Menschlichkeit“. In diesem Buch wird deutlich, dass Comenius sein Wissen in spielerischer Form, fröhlich und abwechslungsreich vermitteln will. Er sieht es sogar lieber, wenn die Schüler die Natur studieren, als dass sie unentwegt in Büchern lesen.

Comenius arbeitete mit der im 17. Jahrhundert immer moderner werdenden „Methode“. Wissen zu vermitteln indem aufgegliedert, vermessen, gezählt, verglichen und berechnet wird, sah er auf Gebieten wie der Physik oder der Astronomie. Er wollte eine Erziehung schaffen die wie ein Uhrwerk läuft und übernahm dieses Schema und baute es zu seiner Methode aus. Seine Reformvorschläge bezogen sich auf ein einheitliches Bildungssystem. In seiner Vorstellung reichte dies bis in die Familienbildung und bis hin zur Altenbildung. Jede Lebensphase des Menschen sollte nach seinen Gedanken reformiert und gestaltet werden.

Letztendlich war ein Erziehungsziel die Herausbildung der Menschen zu Ebenbildern Gottes. So sah Comenius die Aufgabe der Pädagogik darin, der Menschheit, und das beginnend von frühesten Kindheit an, Glauben und Gottesfurcht, Sitten und Tugenden und sodann Wissenschaft, Sprachen und allerlei Künste zu vermitteln.

Drei Bücher wurden von Comenius immer wieder beschworen und als Anleitung für die Belehrung der Kinder gepriesen: Das Buch der Wissenschaft, das Buch der Natur und das Buch der Bibel. Wer sich an diese drei Bücher hält, dem ist es ermöglicht Frömmigkeit, Tugend und Weisheit zu erziehen und zu begreifen.

„Comenius verstand die Schöpfung [...] als einen Prozeß, der aus gestaltloser Einheit in Gott zur gottgeschaffenen, aber relativ gottfernen Mannigfaltigkeit der Welt und dann in sieben Stufen zurück zur göttlichen Einheit ins Licht führt. Die letzte Stufe (das „Friedensreich“ dessen Kommen er ganz nahe glaubte) soll angebahnt werden durch universale Lehrbücher und Enzyklopädien, durch universale Schulen für alle, durch ein universales Kollegium von Gelehrten und Seelsorgern und durch eine universale Sprache.“⁵

Nach Comenius sollte also das ganze Leben eines Menschen als Erziehungsaufgabe angesehen werden. Und um den Menschen auf sein „Friedensreich“ vorzubereiten, nannte er die Aufgabe, jedem Menschen in gelöster Atmosphäre und seiner Natur entsprechend, das Grundwissen der Welt zu vermitteln. Dies sollte in einer durchstrukturierten Schule geschehen. Die Ausbildung sollte dabei 24 Jahre umfassen und für Jungen und Mädchen verbindlich sein.

⁴ U. Hericks, M. A. Meyer, S. Neumann, Ch. Th. Scheilke, Comenius der Pädagoge, 2004, S. 19

⁵ Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 4, Bro-Cos., 1987, S. 642

Im Gegensatz zu heute, da man sich an mehrere Methoden hält, glaubte Comenius, dass es nur eine richtige Lehrmethode geben müsse. Da für ihn alles Menschliche im Gottesverhältnis begründet war, war dies seine ganze Ideologie, sein Gerüst, auf dem seine Methode aufbaute. Von der Wichtigkeit der Erziehung und Errichtung von ganzheitlichen Schulen wollte er nicht nur die Völker überzeugen, er sah es auch als Aufgabe der Staaten und der Kirche dies zu unterstützen und zu fördern, und machte es in seinen Schriften deutlich.

Die drei philosophischen Grundprinzipien der Pädagogik von Comenius sind: "omnes, omnia, omnino". Das bedeutet „alle, alles, allseitig-gründlich lehren. Er wollte allen Menschen alle Dinge der Welt in grundlegender Weise beibringen. Im 17. Jahrhundert war dieser Spruch revolutionär und wurde zunehmend moderner.

„Alle“ meint, dass jeder ein Recht auf Bildung hat. „Alles“ bedeutet, jedem, in dem Maße wie er es aufnehmen kann, das Wissen der Welt, des großen Ganzen zu vermitteln, und „allseitig-gründlich“ verweist auf sein Konzept von Schule.

Leider konnte „omnes-omnia-omnino“ bis heute nie wirklich realisiert werden, wird aber stets aufs Neue beschworen.

5. Ergebnisse

Als der Orbis pictus im Jahr 1658 von Ungarn nach Deutschland kam und gedruckt wurde, fand er einen reißenden Absatz. Schon ein Jahr später gab es die nächste Auflage und viele hundert sollten folgen. „Comenius bewies, dass diese pädagogischen Gedanken sich nicht nur im einzelnen Unterrichtsakt, sondern sogar in der umfassenden Verwaltung einer staatlich organisierten Schule umsetzen können und führte das beispielhaft vor.“⁶

Aufgrund seiner pädagogischen Gedanken und der Umsetzung derer in die Praxis, wurde Comenius als Urahn der Organisation des Schulwesens geehrt.

Der Inhaber der Nürnberger Buchdruckerei, in der auch der Orbis pictus gedruckt wurde, sagte damals: „Ganz Deutschland sei durch ihn – den Comenius – in den größten Lerneifer geraten und sei gewillt, Comenius auf dem Schulgebiet wie seinem Lehrer zu folgen.“⁷ Sicherlich, so muss man wohl hinzufügen, geschah dies nicht ganz uneigennützig, aber es verdeutlicht wohl das Ansehen, das Comenius seinerzeit besaß.

Der Anspruch Comenius' „alle Menschen alles allseitig-gründlich zu lehren, gab für Jahrhunderte den Maßstab institutionellen pädagogischen Handelns vor“⁸. Dieser Maßstab wurde nie wirklich aufgegeben und prägt bis heute die Gestaltung von Schule und Unterricht.

Seine methodisch-didaktische und seine schulorganisatorischen Arbeiten waren für seine und die folgende Zeit richtunggebend für ganz Europa. Im Sprachunterricht hat er durch seine Methode, der Verbindung von Wort und Sprache, bahnbrechend gewirkt. Im Grunde wird noch heute nach seiner Methode unterrichtet.

⁶ vgl. Staudt, Johann Amos Comenius 1657/1957, Festschrift, Fränkische Verlagsanstalt, Nürnberg, 1957, S. XIX

⁷ Staudt, Johann Amos Comenius 1657/1957, Festschrift, Fränkische Verlagsanstalt, Nürnberg, 1957, S. XIII)

⁸ U. Hericks, M. A. Meyer, S. Neumann, Ch. Th. Scheilke, Comenius der Pädagoge, Schneider Verlag, 2004, Nachwort

„Die unterschiedlichen Bereiche seines Denkens und Handelns fasste Comenius in einem einheitlichen philosophischen System, der so genannten *Pansophie* (Allweisheit) zusammen. Diese Pansophie geht vom Dreieck Gott - Mensch - Natur aus und umgreift Theologie (als Verhältnis von Gott und Mensch), Politik (als Verhältnis der Menschen untereinander) und Naturwissenschaft (als Verhältnis des Menschen zur Natur).“⁹

5a) Seine Neuerungen

Comenius vertrat Prinzipien die sich auf „Lernen durch Tun, Anschauung vor sprachlicher Vermittlung, Muttersprache vor Fremdsprache, Beispiel (Vorbild) vor die Worte.“¹⁰ Begründeten. Einfühlungsvermögen und Verständnis stellte er vor rohe Gewalt gegen Kinder und Jugendliche.

Comenius war ein radikaler Forderer der Verkürzung der täglichen Schulzeit. Nebenbei bemerkt, war er noch nicht der Radikalste. Wolfgang Ratke, einer seiner Zeitgenossen, hatte mit einem durchgesetzten 4-Stunden-Tag sehr große Lernerfolge im Lateinischen.

Comenius schulisches Konzept besteht aus der Einführung des 8-Stunden-Tages, der 48-Stunden-Woche für Schüler. Heute ist, bedenkt mal die Nachbereitung und das Selbststudium, ein 10-14-Stunden-Tag für einen Studenten einer Hochschule oder Universität nichts Seltenes. Wobei der Unterricht bei Comenius, aus pro Tag nicht mehr als 4 Stunden bestehen sollte: 2 Stunden Wissenschaft, mit Lesen, Schreiben, Rechnen und Sachkunde am Vormittag und 2 Stunden Hausarbeit und Singen am Nachmittag. Die übrige Zeit sollten sich die Schüler mit dem Studium der Natur und des Menschen beschäftigen und sich selbst kreativ beschäftigen.

5b) Comenius fordert im Einzelnen:

- Lehrplan
- ein Wochenpensum mit Tagesplanung (Stundenplan)
- Einen einheitlichen Schuljahresanfang
- Einheitliche Lehrgegenstände (Bücher, Lexika, Anschauungsbilder, Tabellen, Schreibmuster)
- Die Regelung und Überwachung seiner Vorgaben durch eine Verwaltung
- Leicht-verständliche Lerninhalte auf allen Wissensgebieten
- Unterricht in der Muttersprache um jedem den Zugang zu ermöglichen
- Chancengleichheit für Mädchen, sozial Schwache und geistig Zurückgebliebene
- Lehrbücher in Dialogform, begleitet von Bildern und Zeichnungen
- Anordnung von Pausen, in denen die Schüler kreativ sein sollen und abschalten und sich ablenken sollen (Sie sollen plaudern, spielen, musizieren.)
- Einen Schulgarten und Schulhof mit einer Schulaufsicht
- Befreiung von der Tyrannei des lateinisierten Unterrichts

⁹ www.members.aol.com/GyComenius/comenius.htm

¹⁰ www.wikipedia.org/wiki/Johann_Amos_Comenius

- „die Oberherrschaft einer wissenschaftlichen Didaktik über alle Wissenschaften.“¹¹

Jedes Lehrmittel sollte seiner Methode unterworfen sein „und keinem noch so begabten Lehrer [...] sollte es erlaubt sein von dem allgemein eingeführtem Gange abzuweichen.“¹² Ebenso verlangt er aber auch von Seitens der Schüler absolut still zu sein, wenn der Lehrer spricht.

5c) Seine Gedanken

- langes Beobachten der Schüler, der Natur und Verstehen der Naturgesetze
- Unterricht von vielen Schülern in einem großen Saal, Bild vom Lehrer, der wie die Sonne ihre Strahlen, sein Wissen von sich auf viele verteilt und weitergibt.

Mit diesem Gedanken wäre wohl die Idee des Hörsaals geboren.

Im 29. Kapitel seiner „Didactica magna“ schlägt er Fächer einer Volksschule vor: Lesen, Schreiben (Vermittlung als „Schreiblesen“), Rechnen, Messen, Singen (geistlich und weltlich), Religion, Katechismus und Biblische Geschichte, Geschichte, Erdkunde (Himmelskunde und heimatliche Naturkunde), Sozialkunde (einschl. Handwerkskunde, Wirtschaftskunde und Sittenlehre).

5d) Seine Idee von einem neuen Schulsystem

Comenius entwickelte die erste systematisch aufgebaute Didaktik der Neuzeit.

Er verstand Schule jedoch als „Schule des Lebens“ und unterteilt diese in die sieben Lebensabschnitte und entwickelte daraus sein Konzept der „Sieben Schulen“. Die Gliederung des Schulwesens wie es sich Comenius vorgestellt hatte, haben wir heute noch, zumindest in seinen Grundzügen.

An erste Stelle stellt er die „**Schule des vorgeburtlichen Lebens**“, in der sich Ehepaare der werdenden Verantwortung bewusst werden, und auf gute Lebensbedingungen achten sollen. Bis zum 6. Lebensjahr gehört das Kind in die **Mutterschule**, „Die Schule der frühen Kindheit“, „auf Mutters Schoß“. In seinen Werken („Schule der frühen Kindheit“ und „Informatorium der Mutterschul“, beide 1633) erwähnt er hier auch die sozialen Verpflichtungen der Gemeinde und spricht von der Möglichkeit der Erziehung durch Erzieher, Wärter und Paten, die bei überforderten Familien hilfreich beiseite stehen sollen. Hiermit ist wohl der Gedanke des Kindergartens entstanden.¹³ Vom 7.-12. Lebensjahr sollen alle Kinder ohne Unterschied des Geschlechts oder Intellekts, die Volksschule, eine **Muttersprachschule**, auch „Schule des Knabenalters“, besuchen. Diese Schule soll auf jedem Dorf sein und jedem Kind eine Grundbildung vermitteln. Für die, die weiter lernen können, plant er vom 13.-18. Lebensjahr die „Schule der Reifezeit“, eine **Lateinschule**, die die wissenschaftliche Vorbildung gewährleisten soll. Diese soll in jeder Kreisstadt zu finden sein. Vom 19.-24. Lebensjahr führt die **Hochschule**/Akademie, die „Schule des Jungmannalters“, das Bildungswerk zu Ende. In jeder Landeshauptstadt, bzw.

¹¹ Staudt, Johann Amos Comenius 1657/1957, Festschrift, Fränkische Verlagsanstalt, Nürnberg, 1957, S. XXIX

¹² Staudt, Johann Amos Comenius 1657/1957, Festschrift, Fränkische Verlagsanstalt, Nürnberg, 1957, S. XXIX

Provinzhauptstadt soll eine solche angesiedelt sein. Eine „**Schule des Mannesalters**“, die sich über die ganze Welt erstreckt, gibt dem Menschen die Möglichkeit, nach göttlichen Geboten weiter zu streben, sein ganzes Leben als einen Bildungsprozess zu verstehen, um sich dann auf die letzte Schule, die „**Schule des Greisenalters**“, einer das Leben abschließenden Schule anzuschließen. Hierbei geht es weniger um Betreuungsmentalität, als um Das „Auf-den-Tod-Zugehen“. Dieser sollte nicht tabuisiert, sondern als eigene Lebensaufgabe begriffen werden.¹⁴

Comenius' neue Schulstrukturierung brachte den gewünschten Erfolg. Es gab Lernerfolge und die Stimmung an den Schulen wurde zunehmend besser. Seine Idee eines erneuerten, mechanisierten, durchstrukturierten Schulwesens fanden in ganz Europa Begeisterung.

Dennoch gab es aber aufgrund der Mechanisierung bei seiner Methode auch Gegenrede. Bis heute führt zu viel starre Struktur zu Übertreibung bei der Durchsetzung einer Methode und schränkt das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit ein. Heute weiß man, dass eine „allgemeine gleichheitliche Methodisierung des Unterrichts [...] die Entfaltung der Wissenschaften und des menschlichen Geistes beeinträchtigt“.¹⁵ Im Großen und Ganzen wird jedoch Struktur und Organisation geschätzt, jedoch nur mit dem entsprechenden Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit. Noch größere Erfolge erhoffte man sich heute aus der Befreiung des Mechanischen.¹⁶ Eine gesunde Mischung aus Methodik und freier Entfaltung stellt wohl die beste Lernumgebung dar, scheint jedoch in der Umsetzung schwer. Comenius wollte durch Gedanken der Frömmigkeit, Milde und Güte daran erinnern, es nicht mit dem Zwang und der Mechanisierung zu übertreiben. Er glaubte daran, dass Gott den Menschen die Fähigkeit gegeben hat, in der Erkenntnis des Ganzen, im Einzelnen Freude zu empfinden und so nicht starre Leblosigkeit im Mechanismus entstehen kann.¹⁷ In mehreren seiner Schriften, besonders jedoch in der „Schola ludus“, findet man den Aufruf zur Milde gegenüber der Schüler und Kinder. Er ermahnt „die Lehrer, die Gewalt und den Zwang aus den Schulen zu verbannen und die nötige Zucht hauptsächlich durch Gewöhnung und Ermahnung, durch Lob und Tadel zu erreichen.“¹⁸

Der Grundsatz der noch heute verfolgt wird, heißt: organisiert und diszipliniert soll Wissen vermittelt werden, aber Freude und dem nötigen Feingefühl und Verständnis für den noch jungen, weniger erfahrenen Menschen.

Wie Allen Key später auch, verlangt er mehr Rechte für Kinder. In der Einleitung seiner „Didactica Magna“ kann man lesen:

„Wir Erwachsenen, die wir uns allein für weise halten und euch für töricht, uns allein für mündig halten und euch für kindisch, wir werden zu euch in die Schule geschickt! Ihr seid uns zu Lehrern gegeben; euer Tun soll uns Vorbild und Beispiel sein.“

¹³ vgl.: www.comenius.de/comeniuslehrer.cfm

¹⁴ vgl.: www.comenius.de/comeniuslehrer.cfm

¹⁵ Staudt, Johann Amos Comenius 1657/1957, Festschrift, Fränkische Verlagsanstalt, Nürnberg, 1957, S. XXV

¹⁶ vgl. Staudt, Johann Amos Comenius 1657/1957, Festschrift, Fränkische Verlagsanstalt, Nürnberg, 1957, S. XXV

¹⁷ vgl. Staudt, Johann Amos Comenius 1657/1957, Festschrift, Fränkische Verlagsanstalt, Nürnberg, 1957, S. XXVI

¹⁸ Staudt, Johann Amos Comenius 1657/1957, Festschrift, Fränkische Verlagsanstalt, Nürnberg, 1957, S. XXVII

Diese Forderung leitete Comenius aus Sprüchen der Heiligen Schrift ab. Er war überzeugt von der Reinheit der Kinder und der Überzeugung, dass sie noch frei wären von allen schlechten Gewohnheiten der Erwachsenen.¹⁹

6. Gegenwartsbedeutung

Comenius pädagogische Bedeutung liegt darin, dass er der Begründer der Allgemeinen Didaktik, der Theorie des Lehrens und Lernens ist. Noch im 18. Jahrhundert haben Goethe und Herder sein Werk als ihrer Zeit angemessen gerühmt. Doch uns heute Lebenden mag es wohl schwer fallen, den revolutionären Gedanken in seinen Forderungen zu erkennen. Hält man sich jedoch seine Zeit vor Augen und die Zustände wie sie herrschten kann man das große Werk des Comenius begreifen.

Heute noch arbeitet man an der Grundaufgabenstellung der Didaktik die von Comenius definiert wurde. Sein „Orbis sensualium pictus“ begründet noch heute den Typus des modernen Schulbuchs, als „Fibel“ halten ihn noch heute Erstklässler in der Hand. Die Schulorganisation wie wir sie heute haben, wurde, teilweise bis ins Detail, bereits von Comenius geplant, gefordert und umgesetzt.

Das Werk des Comenius „hält uns den Spiegel vor“²⁰:

In der Kindererziehung und Schulmethodik ist sein Denken aktueller denn je. Seine Hoffnung auf eine friedliche humane Welt, die Erziehung des Menschen zur Menschlichkeit, sind angesichts immer noch wütender Kriege, menschenunwürdiger Lebensbedingungen in einigen Ländern, unwürdige Kindererziehung und allzu strengem Schuldrill, brisanter denn je. Leider verunsichert sein Grundsatz „allen alles allseitig-gründlich lehren“ heute mehr denn je. Es ist oft ungewiss wie etwas gelehrt werden soll, ohne in Dogmatismen zu verfallen. Oder die Frage, ob man wirklich „allen“ Kindern und Jugendlichen die gleiche Bildung zusichern kann – denke man nur daran, dass man die Schulbücher und sämtliche Schulutensilien selbst finanzieren muss. Sicher, dürfte es auch bewusst werden, dass wir mit unserem heutigen Wissen nicht nur nach den Vorstellungen des Comenius leben und lehren können. Die angehenden Pädagogen sollten sich jedoch vom Grundgedanken Comenius' provozieren lassen und darüber nachdenken, was wir heute in der Erziehung für so selbstverständlich halten, was bei Comenius noch undenkbar war.²¹

Die heutige Notlage, man denke nur an das Abschneiden Deutschlands bei der Pisa-Studie, zwingt uns, dringend mit unserem Schulaufbau und der Erziehung zu beschäftigen. Die Notwendigkeit ist wieder da, Probleme zu bekämpfen, die schon Comenius als solche erkannte. Man will sich wieder mit Comenius auseinandersetzen, weil er sich schon mit Problemen beschäftigte, die auch heute für uns wieder aktuell sind. Da er das Thema der Schulproblematik erstmals wirklich kritisierte und verändert hatte und die Grundlage gab für Organisation und Struktur, fällt sein Name wieder bei Grundsatzdiskussionen, nicht nur, weil seine Gedankenwelt unerlässlich zur Wissenschaft gehört.

¹⁹ vgl. Staudt, Johann Amos Comenius 1657/1957, Festschrift, Fränkische Verlagsanstalt, Nürnberg, 1957, S. XXII

²⁰ U. Hericks, M. A. Meyer, S. Neumann, Ch. Th. Scheilke, Comenius der Pädagoge, Schneider Verlag, 2004, S. 5

Verwendete Literatur:

- Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 4, Bro-Cos., 1987
- Chr. Lost, Erlebnispädagogik und Emigration – Von J. A. Comenius bis Minna Specht, Verlag Editon Erlebnispädagogik, Lüneburg, 1993
- K. Schaller, Die Pampaedia des Johann Amos Comenius – Eine Einführung in sein pädagogisches Hauptwerk, Quelle & Meier, Heidelberg, 1957
- K. Schaller, Johann Amos Comenius – Ein pädagogisches Porträt, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin, 2004
- Staudt, Johann Amos Comenius 1657/1957, Festschrift, Fränkische Verlagsanstalt, Nürnberg, 1957
- U. Hericks, M. A. Meyer, S. Neumann, Ch. Th. Scheilke, Comenius der Pädagoge, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2004
- V.-J. Dieterich, Johann Amos Comenius, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 3. Aufl. 1999

Verwendete Internetseiten:

www.deutsche-comenius-gesellschaft.de/literatur_7.html, 28.01.2005
www.uni-jena.de/didaktik/did_02/comenius.htm, 19.01.2004
www.bautz.de/bbkl/c/comenius_j_a.shtml, 19.10.2004 (Biographisch-Bibliographische Kirchenlexikon)
www.comenius.de/comeniuslehrer.cfm, 19.10.2004
www.comenius.de/comeniusbiographie.cfm, 19.10.2004
www.wikipedia.org/wiki/Johann_Amos_Comenius, 19.10.2004
www.uni-jena.de/didaktik/did_02/comenius.htm, 19.10.2004
www.bautz.de/bbkl/c/comenius_j_a.shtml, 19.10.2004
www.comenius.de/comeniuslehrer.cfm, 19.10.2004 (Bericht aus: Deutsches Pfarrerblatt 92 Jg. (1992), H. 3, S. 98-101)
www.comenius.de/comeniusbiographie.cfm, 19.10.2004
www.deutsche-comenius-gesellschaft.de/comenius.html, 19.10.2004
www.deutsche-comenius-gesellschaft.de/comenius.html, 19.10.2004
www.schulserver.hessen.de/wiesbaden/comenius/komensky.htm, 02.01.2005
www.etrend.ch/fundgrube/win_fundgrube/comenius.htm, 02.01.2005 (Ausarbeitungen von Marco Kahlund, 2000)
www.prag.citysam.de/prag-geschichte.htm, 02.01.2005
www.wikipedia.org/wiki/Johann_Amos_Comenius, 02.01.2005
www.gwe.de, 13.01.2005
www.spiegel.de, 13.01.2005
www.ws-begemann.de/comenius/index.php, 16.01.2005
www.members.aol.com/GyComenius/comenius.htm, 18.01.2005
www.gymnasium-meschede.de/projekte/projekt12-02/deutsch/das_bildungssystem_von_heute_auf.htm, 16.01.2005
www.gymnasium-meschede.de/projekte/projekt12-02/deutsch/comenius.htm, 16.01.2005

Bildnachweis:

Comenius-Gemälde von Jurien Ovens (Schüler von Rembrandt), gemalt um 1662

²¹ vgl. U. Hericks, M. A. Meyer, S. Neumann, Ch. Th. Scheilke, Comenius der Pädagoge, Schneider Verlag, 2004, S. 6

August Hermann Francke

1. Herkunft und soziale Lage

August Hermann Francke wurde am 22.03.1663 in Lübeck geboren. Er wuchs hauptsächlich in Gotha auf, da dort sein Vater als Jurist beschäftigt war. Dieser starb bereits 1670, als August Hermann Francke sieben Jahre alt war. Von diesem Zeitpunkt an stand er sehr unter dem Einfluss seiner fünf Jahre ältere Schwester Anna, die sehr fromm war und in ihm den Glauben zu Gott erweckte.

Seine Schulbildung genoß er fast nur durch Privatlehrer. Schon im Alter von 14 Jahren erlangte er die Reife zum akademischen Studium. 1679 studierte Francke Theologie in Erfurt und erlernte dabei noch Hebräisch. Während des Studiums wechselte er nach Kiel, um dort zusätzlich Philosophie, Historie, Italienisch und Englisch zu erlernen. Um sich seinen Lebensunterhalt zu finanzieren, arbeitete er als Privatlehrer. Im Jahre 1685 erwarb Francke den Magistergrad.

Im Juli 1686 gründete er mit Magistern und Kollegen das »collegium philobiblicum«. Zweck dieser Gemeinschaft war, gemeinsam die Bibel zu lesen und in ihrer wissenschaftlichen und praktischen Auslegung gefördert zu werden. Man wollte den theologischen Nachwuchs für den Pietismus* gewinnen.

1689 nahm Francke seine Lehrtätigkeit in Leipzig wieder auf, berief aber durch seine Vorlesungen einen Konflikt mit der luth. Orthodoxie herauf. Die Fakultät untersagte ihm wenige Monate später das Halten seiner Vorlesungen.

1690 arbeitete er in Erfurt als Diakonus an der Augustinerkirche. Da er sich bei seinen Reden und Vorlesungen immer sehr streng auf den Pietismus bezog, handelte er sich viele Anfeindungen seiner Kollegen und Vorgesetzten ein, die schließlich 1691 zu seiner Entlassung führten.

Die brandenburgisch-preußische Regierung, die sehr viel Sympathie für den Pietismus hatte, berief ihn 1691 als Professor der griechischen und orientalische Sprache an der in Halle entstandenen Universität. Und zugleich wurde er als Pfarrer an der Georgenkirche in Glauchau, der Vorstadt von Halle, angestellt.

Im Juni 1694 heiratete Francke Anna Magdalena von Wurm, die schon lange zu den Sympathisanten des Pietismus gehörte. Aus dieser Ehe ging Tochter Johanna Sophia hervor.

Im Jahre 1715 wurde er Pfarrer an der Ulrichskirche in Halle.

2. Entstehung der Anstalten

Francke beschäftigte es sehr, dass nicht alle Kinder aufgrund finanzieller Not in den Genuss einer schulischen Ausbildung kommen konnten. Darum brachte er 1695 eine Armenbüchse im Pfarrhaus an und versuchte gleichzeitig in seinem Bekanntenkreis Geld zu sammeln. Er hoffte auf die Unterstützung Gottes, um die nötigen Mittel zu bekommen. Nach kurzer Zeit bekam er auch tatsächlich eine größere Summe, die es ihm ermöglichte eine Armenschule zu gründen:

Er stellte einen armen Studenten als Lehrer ein und kaufte mit dem restlichen Geld Schulbücher. Noch im selben Jahr besuchten bereits über 50 Kinder diese Schule, da auch Bürger gegen Entgelt dort ihre Kinder unterrichten lassen wollten.

Durch immer mehr Spenden wurde es Francke ermöglicht ein Waisenhaus für Kinder zu errichten.

Er bot armen Studenten zuerst einen kleinen Obolus, später einen Freitisch im Waisenhaus dafür, dass sie die Kinder unterrichten.

Francke setzte sich zudem dafür ein, dass auch Waisenkinder eine Lehre in einem handwerklichen Beruf absolvieren können und somit Zugang zum Handwerkstand bekommen.

Im Jahre 1697 kam eine Gelehrtenschule für Kinder, die für das Universitätsstudium vorbereitet werden sollten, dazu. Kurze Zeit später

eröffnete Francke ein „Pädagogium“, eine Art Internatsschule, für Kinder adliger Eltern.

Eine beispiellose Schullandschaft war entstanden, in der auch Mädchen die Möglichkeit zu einer guten Ausbildung hatten. In den höheren Schulen betrug die Zahl der täglichen Unterrichtsstunden anfangs 10, später 8 Stunden.

Um den Fortbestand der Anstalten zu gewährleisten, der bisher auf erhebliche Spenden angewiesen war, erhielt Francke keine direkten staatlichen Gelder, dafür aber gewährte man ihm umfassende Privilegien, wie zum Beispiel das Back- und Braurecht, eine Genehmigung für eine Buchdruckerei mit Buchbinderei und Buchhandlung, sowie für eine Tuchmacherei und für eine Apotheke. Zudem betrieb er eine Landwirtschaft. Es entstand ein enormer wirtschaftlicher Komplex, der dazu führte, dass sich Franckes Werk selbst tragen und finanzieren konnte. Zudem wurde das Waisenhaus von Steuerabgaben befreit. In Franckes Todesjahr (1727) wurden in seinen Anstalten mehr als 2200 Kinder von 167 Lehrern, 8 Lehrerinnen und 8 Inspektoren unterrichtet, und 250 Studenten hatten dort ihren Freitisch mit der Gelegenheit und Verpflichtung zur Mitarbeit.

3. Franckes Konzept

Die Schwerpunkte seiner Erziehung waren zum einen die Vorbildwirkung des Lehrers und Gehorsam gegenüber Erwachsenen und den Eltern zu lehren - er pflegte mit den Kindern einen freundlichen und väterlichen Umgang, verbunden mit einem abgestuften System der Disziplinierung zwecks Optimierung des Lernerfolgs. Zum anderen waren ihm Wahrheitsliebe, Gottesliebe und Gottesfurcht sehr wichtig. Ihm lag viel daran, die Kinder bei der Stärkung des eigenen Willens und des persönlichen Gewissens zu unterstützen. Sein Unterricht beinhaltete eine

lebenspraktische Ausrichtung mit Liebe zur Arbeit. Zudem hatten Tugenden wie Nächstenliebe und Dienst am Nächsten höchste Priorität. Seine Motivation lag in seinem starken Glauben und Vertrauen in Gott.

4. Franckes Verdienste

Francke hat sich um die Hebung des Volksunterrichts und die Waisenerziehung, um die Förderung des Real- und Anschauungsunterrichts, um die Einführung und Verbreitung der höheren Mädchenschulen und die fachmännische Ausbildung der Lehrer verdient gemacht.

Das damals einzigartige Werk August Hermann Franckes führte dazu, dass innerhalb kürzester Zeit auch in Königsberg, Stargard, Bautzen, Zittau, Erfurt, Lemgo, Pyrmont, Wildungen, Kassel, Bayreuth, Darmstadt und Stuttgart, und sogar in England und damaligen Russland Waisenhäuser nach seinem Vorbild gegründet wurden.

Auch das große Militärwaisenhaus in Potsdam wurde nach Franckes Ideen konzipiert.

Zudem wird er als Vater der deutschen evangelischen Mission bezeichnet und er warb für Missionare bei der Dänisch-Hallischen Mission. Francke brachte auch das erste Missionsblatt heraus und wurde als Liederdichter bekannt.

Im 19. Jahrhundert reformierte sich das Schulsystem der Franckeschen Erziehungsanstalten:

Die staatliche Unabhängigkeit der Stiftungsschulen wurde aufgegeben und das preußische Schulsystem in den Lehrplan integriert. Diese Maßnahme führte zu einem enormen Aufschwung der Schulen, dem Anstieg der Schülerzahlen und finanzieller Absicherung durch die nun staatlich reglementierte Unterstützung. Die später nach ihrem Gründer benannten Franckeschen Stiftungen haben die Entwicklung des Erziehungswesens in Deutschland nachhaltig beeinflusst.

Nach der Machtergreifung Hitlers arrangierten sich die Leiter der Einrichtungen mit dem nationalsozialistischen Regime, um den Fortbestand des Lehrbetriebs zu gewährleisten.

Seit 1945 waren die Stiftungen dann vollständig in staatlicher Hand. 1946 wurden sie aufgehoben und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit ihrem gesamten Vermögen angegliedert. Die verschiedenen Schulen der Stiftungen fasste man unter dem Namen "August Hermann Franke" zusammen. Bildung und Unterricht verloren ihren christlichen Hintergrund und Erziehung erfolgte nun im Sinne des Sozialismus.

Erst 1992, nach der Wende in der DDR, konnten die Stiftungen wieder gegründet werden.

*Pietismus: protestantischen Bewegung des späten 17. und frühen 18. Jahrhunderts. Sie verband urchristliche Ideale und Elemente der mystischen Tradition zu einer neuen Frömmigkeit. Teile der Bewegung äußerten den Vorsatz, die im Institutionellen steckengebliebene Reformation weiterführen zu wollen und gerieten in Opposition zur protestantischen Orthodoxie. Letztere fühlte sich August Hermann Francke verpflichtet, der damit außer einer tief empfundenen Frömmigkeit und Nächstenliebe auch politisch und wirtschaftliches Denken sowie Klugheit im praktischen Leben zu verbinden schien.

Die Collegia pietatis, eine Gruppe von Frommen, die sich seit 1670 in Frankfurt traf, war als Prototyp dieser Gemeinschaft gedacht. Hauptgründer war Phillip Jacob Spener.

5. Quellenverzeichnis

- Geschichte des Pietismus Band 1, herausgegeben von Martin Brecht 1993 Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- www.bautz.de
- www.didaktik.uni-jena.de

Eliane Zache

Johann Friedrich Oberlin

Johann Friedrich Oberlin wurde am 31. August 1740 als fünftes von zehn Kindern in Straßburg geboren. Sein Vater Johann Georg Oberlin wird als ein Mann von sehr festem Charakter beschrieben. Er war Professor an einem Gymnasium in Straßburg. Oberlins Vorfahren gehörten zur Zunft der Bäcker und stammten aus Colmar (Oberelsaß). Seine Mutter Maria Magdalena, ein „Engel von Sanftmut und Güte“ bemühte sich, ihre Kinder christlich zu erziehen. Von ihrem Vater sagt man, daß er visionäre Erlebnisse hatte und den Zeitpunkt seines Todes genau voraus gesagt hatte.

In seinen Sommerferien verbrachte Oberlin viel Zeit auf dem Bauernhof „Feltzengut“. Dort sammelte er landwirtschaftliche Erfahrungen und lernte das Reiten. Seine Muttersprache war deutsch. Er lernte allerdings schon als Kind Französisch, wobei ihm die Sprache immer Schwierigkeiten bereitete.

Im September 1755 begann er in Straßburg sein Studium. Oberlin besuchte sehr viele Vorlesungen, unter anderem naturwissenschaftliche, theologische und später auch medizinische. Schon als kleiner Junge legte er sich eine Sammlung von Gesteinen und präparierten Tieren an. Während seines Studiums erteilt Johann Nachhilfestunden. Von 1762-1765 war er Hauslehrer der Familie Dr. Ziegenhagen in Straßburg. Dort sammelte er erste praktische Erfahrungen in der Medizin und in der Pädagogik.

1763 erhielt er den Magistertitel und im Mai 1765 hielt er seine erste öffentliche Predigt. 1766 fragte der ehemalige Steintalpfarrer, Johann Georg Stuber, ob Oberlin in seiner Gemeinde als Pfarrer tätig sein wolle. Darauf gab er die Antwort : „Ins Steintal, unter dieses liebe welsche Volk, da ginge ich mit Jauchzen.“ (Internet)

1767 legte Oberlin sein Examen in Theologie ab und übernimmt dann auch den Titel als Steintalpfarrer. Oberlin glaubte, dass Gott ihn gerufen hätte.

Das Steintal liegt etwa 50 Kilometer südwestlich von Straßburg. Zu Fuß war es damals ein Weg von 10-12 Stunden. Als Oberlins Dienst beginnt, ist die Gemeinde sehr arm und die Äcker noch sehr ungepflegt. Ab 1704 existieren im Steintal zwei evangelische Pfarrein, Rothau und Waldersbach.

1768 kommt eine Cousine der Schwester Oberlins ins Steintal. Gott rät ihm diese Jungfer zur Frau zu nehmen. Johann möchte das nicht, aber schließlich am 5. Juni 1768 hielt er um ihre Hand an. Während der Ehe bringt Magdalene Salome Witter 9 Kinder zur Welt. Zwei sterben sehr früh. In einem Brief an seine Mutter schreibt Oberlin: „ Nun sind unsere Erstlinge beider Geschlechter in höheren Schulen und der Bildung geschickterer Hände, als es unsere sind, anvertraut, (Internet).

Oberlin unterrichtete seine Kinder schon sehr früh. Das Lernen stand für ihn immer an erster Stelle. So lehrte er seinem ältesten Sohn bereits mit 2 Jahren das Alphabet. Er bemühte sich, eine innere Beziehung zu seinen Kindern aufzubauen. Nach der Geburt des neunten Kindes stirbt Salome Witter am 18. Januar 1783. Der Tod seiner Ehefrau ist ein einschneidendes Erlebnis in seinem Leben. Oberlin kann den Tod kaum verkraften. Noch Jahre später hat er überirdische Begegnungen mit seiner Frau. Sie warnt ihn vor Gefahren und hilft ihm in schwierigen Zeiten.

Schon immer wollte er ein Schulhaus in Waldersbach bauen, stieß aber auf ständigen Widerstand. Das motivierte ihn aber noch mehr. Endlich am 31. Mai 1769 wird der erste Grundstein gelegt. Von da an entstanden auch in anderen Gemeinden Schulhäuser. Z.B. 1807 in Solbach. Es wurden in den Schulen Religion, Rechnen und Schreiben unterrichtet. Man muss dazu sagen, dass erst 100 Jahre später die gesetzliche Schulpflicht in Frankreich durchgesetzt wurde. In seinen Gottesdiensten wollte er die Kinder der Gemeinde animieren, in die Schule zu gehen. Durch Ermahnungen und Belohnungen gelang ihm dies auch. Er traf ein Mädchen, das Kinder in ihrer Stube versammelte und sie das Stricken lehrte. Aufgrund dieses Ereignisses gründet er 1770 fünf Strick- und Kleinkinderschulen.

Daraus entwickelt Oberlin in der Zeit der französischen Revolution in einem abgelegenen Tal der Vogesen ein Sozialpädagogisches Konzept. Es baut auf eine praktische, an der Lebenswelt der Kinder und Familien orientierte Vorschulerziehung auf. Die Kinder lernen frühzeitig die Zusammenhänge und Abhängigkeiten der Lebensvorgänge kennen und ordnen sich spielend in eine Gruppe ein.

Im Sommer gehen die Kinder der oberen Abteilungen um 5.00 Uhr in die Schule. Im Winter um halb 8. Die Schule dauert drei Stunden. Diese Zeit soll reichen um die Kindern all das zu lehren, was sie zu wissen nötig haben. Die kurze Schulzeit soll zum Vorteil haben, daß die Eltern ihre Kinder auch zur Schule schicken. Denn im Sommer um 8, und im Winter um 11 sind die Kinder wieder für die Hausarbeit verfügbar. Ferien gibt es nur zweimal im Jahr für jeweils zwei Wochen.

In Frankreich nennen die Franzosen ihre mütterlichen Schulen - ecole Maternelle. Sie sollen die Familienerziehung begleiten, unterstützen und gezielt auf die Schule vorbereiten. Natürlich spielen die Frauen in der Ecole Maternelle als mütterliche Erzieherin eine große Rolle.

Die praktische Ausrichtung des Konzepts zeigt sich in den Strickschulen. Die Frauen lesen aus Büchern vor und die Kinder stricken. Das soll die Bildung fördern und hilft ebenso dem Haushalt der Familie. Zu einer Zeit, als in Deutschland noch an keine Kindergärten oder Schulen zu denken war, führte man in Frankreich schon die neunjährige Schulpflicht ein.

Oberlins Ziele bei der Umsetzung des ganzheitlichen Systems waren zum einen die Vermittlung der französischen Hochsprache, das Erlernen des Strickens und Stickens, die spielerische und geistige Förderung genauso wie die Bewegungserziehung bzw. körperliche Ertüchtigung. Ein weiteres Ziel war die Naturbeobachtung und Erwerb heimatkundlichen Wissens. Die Kinder sollten also aus allen Teilbereichen etwas lernen.

Oberlin verbindet diese pädagogischen Ansätze mit sozialen Reformen. Zum gegenseitigen Nutzen wird ein dörfliches Genossenschaftswesen eingeführt. Oberlins Sozialpädagogisches Konzept gewinnt nach und nach in ganz

Europa an Bedeutung. Immer mehr Menschen aus England und Deutschland kommen in das Steintal und nehmen Anregungen mit.

Als 1826 Oberlin stirbt ist Theodor Fliedner einer der Männer die das Konzept in Deutschland umsetzt. In Düsseldorf eröffnet er 1836 das erste Deutsche Diakonissenmutterhaus.

Baron Adolph Freiherr von Bissing bringt erste Erfahrungen für die Entwicklung der Kleinkinderschulen nach Berlin.

Ich habe mich mit der Frage auseinandergesetzt, ob Oberlins Konzept auch heute noch Anwendung findet. Nicht umsonst wird Oberlin als der „Erfinder des Kindergartens“ bezeichnet. Wir finden heute viele Würdigungen des Johann Friedrich Oberlin. Ich möchte darum diese Kategorie als - Oberlin lebt weiter - bezeichnen. Einige Beispiele dafür sind 1874 die Eröffnung des Kleinkinderlehrerinnen Seminars. Was auch gleichzeitig die Geburtsstunde des Oberlinhauses in Potsdam darstellt.

Desweiteren gibt es in Berlin-Steglitz eine Oberlinstraße, zur Würdigung seiner durchaus genialen pädagogischen Ansätze.

Ganz neu hat im Jahr 2004 in Waldersbach das Museum, das Oberlins Namen mit Ehre trägt, wieder eröffnet.

Ich möchte im Weiteren etwas näher darauf eingehen. Endlich ein Museum so richtig zum Anfassen. Ganz nach dem Motto „Lernen zu spielen, spielen um zu lernen“. Das Museum wurde umgestaltet und nun ganz den Bedürfnissen neugieriger Kinder angepaßt. Mitmachen, tasten, fühlen und ständig neues Entdecken wird hier ganz groß geschrieben. Johann Friedrich Oberlin hat sich das schon vor mehr als zweihundert Jahren so gedacht. Das Oberlin-Museum, heute im Flair des 18. Jahrhunderts, ist einzigartig. Oberlin verblüffte schon zu seiner Zeit und er tut es noch immer. Oberlin interessiert sich für Astronomie, Landwirtschaft, Physik, Philosophie und noch vieles mehr. Das erstaunliche daran ist, wie er das alles unter einen Hut brachte. Oberlin war alles wichtig und nichts war nichtig. Große und kleine Augen und Finger dürfen im Museum auf Erkundungsreise gehen. Da gibt es Klappen schieben, Schubladen herausziehen und Kisten öffnen. Es kommt dort keine

akademische Langeweile auf. Die drei Etagen des alten Pfarrhauses stehen ganz im Zeichen Oberlins. Man hat das Gefühl er weilt dort noch unter den Lebenden. „Oberlins“ Museum ist natürlich komplett zweisprachig. Es ist also wahr, Oberlin lebt weiter. Die Absichten von einst sind auch Ansichten von heute. Johann Friedrich Oberlin ist einmalig und hat schon weit über seinen Tod hinaus gedacht.

Im Alter übersteht Oberlin noch einige Krankheiten, erkrankt dann doch schließlich so stark, daß er am 01.06. 1826 in Waldersbach starb und am 05.06. in Fouday begraben wird. Auf seinem Grabstein ist zu lesen : „Hier ruht die sterbliche Hülle des Johann Friedrich Oberlin, Pfarrer der Pfarrei Waldersbach. Geboren am 31. August 1740. Gestorben den 1. Juni 1826. Er war 59 Jahre der Vater des Steintals. - Die so viele zur Gerechtigkeit weisen, werden leuchten wie die Sterne immer und ewiglich.“ Auf dem schmiedeeisernen Kreuz sind die Worte „ Papa Oberlin“ geschrieben.

Ich möchte meine Arbeit mit einem Zitat von Oberlin beenden :
„Jedes Mal, wenn ich ungewiss war über die Entscheidung, was ich tun sollte, rief ich Gottes Rat an, und er erteilte ihn mir immer auf die eine oder andere Weise.“

Quellenangaben

- Pape, Friedrich-Wilhelm: Ein Ort zum Leben, 1999
- Pfersdorff, Heike: Das große Lexikon der Allgemeinbildung, 4. Band, 1. Aufl.,

Mannheim, 2003

Internetquellen

- Psczolla, Erich: Aus dem Leben des Steintalpfarrers Oberlin, 1987
- Schauer, Thierry: Johann Friedrich Oberlin

Christiane Kuhnert

Amalie Sieveking



**„Des Menschen eigentliches wahres Leben ist Wirken der Liebe,
und er lebt mehr und er lebt seliger, je freier und fröhlicher und
segensreicher er wirken kann.“**

A. Sieveking (Lutherische
Monatshefte 10/94, S. 18)

1. Vorwort

Amalie Sieveking war eine Vorreiterin der modernen Sozialarbeit in Deutschland, sie war eine der ersten Frauen, die für die soziale Arbeit von Frauen in der Öffentlichkeit eintrat. Außerdem gilt sie als Mitbegründerin der organisierten Diakonie in Deutschland. Dabei kann man sie auch als Wegbereiterin der Wertschätzung und Anerkennung der Arbeit von Frauen in der Kirche und deren Beteiligung an kirchlicher Verantwortung sehen.

Am 1. April, ihrem Todestag, ist ihr Gedenktag.

2. Wichtige Daten

1794	Geburt in Hamburg
1809	Tod der Eltern
ab 1813	Konfirmandenunterricht und Religionsunterricht
1816	Gründung einer Schule für arme Mädchen (bestand bis 1858)
1830	Choleraepidemie in Hamburg
1832	Gründung des Weiblichen Vereins für Armen- und Krankenpflege
1837	Errichtung der ersten Armenwohnungen
1840	Gründung des Amalienstifts mit angeschlossenem Krankenhaus
1859	Tod in Hamburg

3. Einordnung in die Zeit

Amalie Sieveking lebte vom 25.07.1794 bis 01.04.1859. Den größten Teil ihres Lebens verbrachte sie in Hamburg.

In dieser Zeit fand die französische Revolution (1789) statt, die Napoleonischen Kriege tobten (1803), welchen der Code Civil (1804) folgte – auch Hamburg war für eine Zeit unter französischer Besatzung.

4. Soziale Lage und Herkunft Sievekings

Amalie Sieveking wurde als Tochter einer bekannten Kaufmannsfamilie geboren. Ihr Vater war der Kaufmann und Ratsherr Heinrich Christian Sieveking und ihre Mutter Caroline Louise Sieveking, geboren Volkmann.

Amalie wurde in den feinen Künsten der Haushaltsführung, Musik, Kunst und Literatur erzogen. Sie „war bar jeder Anmut, heftig, ungeduldig, ehrgeizig,

willensstark, zeigte reges Interesse für Wissenschaft und Literatur und besaß wenig Talent für Musik und Tanz.“ (Probst 2002).

Mit dem frühen Tod ihrer Eltern 1809 wurde die zu diesem Zeitpunkt 15 jährige Amalie zur Waise ohne Geld und Ausbildung.

Aus dem öffentlichen Fonds für Senatorentöchter erhielt die junge Frau dann eine kleine Rente. Durch zusätzliche Stickereiarbeiten und spätere Zinsen aus zwei kleinen Erbschaften wurde ihr eine anspruchslose Lebensführung möglich.

In dieser Zeit lebte Sieveking bei Verwandten des Dichters und Literaturtheoretikers Friedrich Gottfried Klopstock und gab deren Nichten Unterricht, wobei sie ihr Talent als Lehrerin entdeckte.

Ab 1813 erteilte Amalie Sieveking den Konfirmandenunterricht für Mädchen aus ihrem Bekanntenkreis und nachfolgend übernahm sie auch den Religionsunterricht. Dabei hatte sie die Möglichkeit sich vertiefend mit der Bibel zu beschäftigen.

1816 gründete sie eine kleine Freischule für arme Mädchen; diese Erziehungsschule, in der sie mit Hilfskräften unterrichtete, bestand bis 1858. Das nötige Geld dafür sammelte sie bei ihrer reichen Verwandtschaft.

Zusätzlich unterrichtete die Kaufmannstochter am Sonntagnachmittag in einer Armenschule; dieser Tätigkeit blieb sie ihr Leben lang treu.

Nach dem frühen Tod ihres Bruders Gustav 1817 fand sie Halt im tiefen Glauben und wandte sich der Erweckungsbewegung zu.

5. Ihre Motivation zur sozialen Arbeit

Amalie Sieveking wurde von Thomas Kempen und August Hermann Francke stark in ihrer Frömmigkeit beeinflusst und kam u.a. durch die intensiven Studien von Kempens „Nachfolge Christi“ zu einem lebendigen Glauben, der fast schon schwärmerische Züge annahm.

1823 wollte die damals 28-Jährige sogar eine protestantische Schwesternschaft nach dem Vorbild der katholischen barmherzigen Schwestern gründen. Für sie gab es eine existentielle Verbindung zwischen dem Glauben und der Nächstenliebe. Für sie lag die tiefste Erfüllung des Glaubens in der karitativen Arbeit. Zu dieser Zeit war die Armenfürsorge durch Kirche und Staat unzureichend organisiert und daher ein wichtiges Arbeitsfeld für alleinstehende Frauen. Doch ein Treffen mit Johannes Evangelista Goßner, bei welchem er ihr nahe legte zu

warten und Demut zu lernen, statt durch ihr Dienen herrschen zu wollen, ließ sie von dem Vorhaben vorerst absehen.

Zu erwähnen sind außerdem die philanthropischen Neigungen der Lutheranerin, ihre Sympathien für den Pietismus, Katholizismus und auch der quäkerischen Glaubensformen.

1830 brach eine schreckliche Choleraepidemie in Hamburg aus. Ausgebildete Pflegekräfte waren rar und so wurde die Pflege der Kranken hauptsächlich von unausgebildeten Arbeitslosen übernommen. Auch Amalie Sieveking meldete sich als Krankenpflegerin, außerdem rief sie auch andere Hamburgerinnen aus ihrem Stand zur Mithilfe auf – jedoch vergeblich.

Eine Weile arbeitete sie im freiwilligen Krankendienst; als der leitende Arzt feststellte, dass Sieveking nicht nur gekommen war, um den Kranken zu predigen, übertrug er ihr die Aufsicht über die Pflegekräfte. Bei dieser Arbeit kam sie das erste mal mit der tiefen Armut großer Bevölkerungsteile in Berührung. Sie arbeitete von Morgens bis Abends, kannte weder Müdigkeit noch Ekel oder Furcht vor Ansteckung. Besonders liebevoll kümmerte sie sich um die Todkranken. Nach Beendigung ihrer Arbeit im Lazarett besuchte sie einige der von ihr gepflegten Menschen in deren ärmlichen Heimen. In dieser Zeit wurde ihr klar, dass sie allein nicht zu einer ausreichenden Hilfe imstande war. Aus dieser Erfahrung resultierte wohl die Entscheidung statt einer barmherzigen Schwesternschaft am 23. Mai 1832 den pietistischen „Weiblichen Verein für Armen- und Krankenpflege“ zu gründen – einen Vorläufer der Heutigen Diakonie.

6. Ergebnisse ihres Wirkens

Dieser Weibliche Verein für Armen- und Krankenpflege funktionierte auf genossenschaftlicher Basis und begann mit 12 Frauen aus dem Bürgertum. Sie gehörten zu den ersten Frauen aus dieser Schicht, welche sich der sozialen Not auf diese Weise annahmen.

„Der persönliche Besuch der Armen und Kranken wird zur Hauptaufgabe, die persönliche Fürsorge, die Erziehung zur Arbeit, die religiös-sittliche Beeinflussung als das Wesentliche betrachtet.“ (Mybes 1975, S.11).

Der Verein stellte sich die Aufgabe, in freiwilliger Mitarbeit Arme und Kranke zu besuchen zu unterstützen und zu pflegen; den Armen wurde kein Geld gegeben,

sondern Lebensmittel und Kleider ausgeteilt. Die Mitglieder des Vereins vermittelten Arbeit und Bildung und boten so Hilfe zur Selbsthilfe. Beispielsweise wurden arbeitslose Männer beauftragt Kinderwagen zu bauen und Kleinkinder der Arbeiterinnen auszufahren. Frauen sollten für die außerhäusliche Erwerbstätigkeit ausgebildet werden, so dass ihnen eine selbstständige berufliche Tätigkeit ermöglicht wurde.

Sieveking war sich dabei bewusst, dass sie mit ihrem Verein nicht die große Not bekämpfen konnte, ihr ging es eher darum dem Einzelnen Hilfe zu bringen.

Das Werk wuchs schnell durch die Mithilfe von Freunden im In- und Ausland, die regelmäßig spendeten und wurde Vorbild für viele deutsche Frauenvereine und Einrichtungen zur Krankenpflege in anderen Großstädten. Es war der erste evangelische Frauenverein, der „über die Grenzen der eigenen Heimat hinaus ein wirksames Vorbild gegeben hat. [...] Es war eine Vereinigung evangelische Jungfrauen aller Stände zu freiwilligem und doch methodischem Liebesdienst an Armen und Kranken.“ (Mybes 1975, S.11).

Unter Amalie Sievekings Wirken entstanden außerdem Initiativen zur Arbeitsbeschaffung und Berufsausbildung für Arme, auch Aktionen für den Wohnungsbau und den Bau von Spitälern wurden durchgeführt.

1837 erfolgte die Errichtung der ersten Armenwohnung, 1840 entstand der Amalienstift mit dem dazugehörigem Krankenhaus.

Des weiteren wurde ein Institut für Erzieherinnen gegründet in welchem Amalie Sieveking den Religionsunterricht erteilte.

Sieveking gilt als die Begründerin der weiblichen Diakonie, welche sie auf eine genossenschaftlich organisierte Vereinsbasis stellte. Sie entwickelte Strukturen in denen Frauen die Leitungsfunktion zukam und Männer nur Beratungsaufgaben hatten.

Ihr Weiblicher Verein für Armen- und Krankenpflege war wegweisend für die karitative, konfessionell gebundene Berufstätigkeit von Frauen im 19. Jahrhundert, außerdem gilt er als erste Organisation der freien Wohlfahrtspflege in Deutschland.

Die Lutheranerin verfasste außerdem mehrere Bibelauslegungen, theologische Abhandlungen und Publikationen über die Armenfürsorge. Ein paar Beispiele ihrer Werke sind: „Berichte des weiblichen Vereins für Armen- und Krankenpflege“ (1833-1858), „Aufruf an die christlichen Frauen und Jungfrauen Deutschlands“

(1850), „Vermächtnis für meine jungen Freundinnen“ (1856) und „Denkwürdigkeiten aus dem Leben von Amalie Sieveking“, herausgegeben von E. Poel (1860). In ihren Schriften ging es hauptsächlich um die Mitarbeit der Frau im Reich Gottes und um Emanzipation.

Amalie Sieveking starb am 1. April 1859 im Alter von 64 Jahren in Hamburg an Tuberkulose.

7. Das Frauenbild Amalie Sieveking's

Amalie Sieveking trat für eine Emanzipation des weiblichen Geschlechts im christlichen Sinne ein. Dabei betonte sie die Andersartigkeit der Frau gegenüber dem Mann, sie war von den Stärken des weiblichen Geschlechts überzeugt und setzte sich für deren Förderung ein - dennoch akzeptierte sie die Unterordnung der Frau unter den Mann. Wobei sie sagte, dass die Frau zwar schwächer sei als der Mann, aber man sie trotzdem nicht geringer schätzen sollte. Sieveking kritisierte den Mangel an Tätigkeiten der Frauen, die nicht auf die Erwerbsarbeit angewiesen waren. Sie war der Meinung, dass bei einer vernünftigen Organisation des Haushaltes genügend Zeit für karitative Arbeiten, für das Eintreten für Notleidende, die praktische Nächstenliebe und damit einen sinnerfüllten Lebensberuf wäre. In diesem Bereich sah sie auch sinnvolle Berufsfelder vor allem für unverheiratete Frauen und für junge Mädchen vor der Ehe. Damit bezog sie eindeutig Stellung gegen das zu der Zeit existierende Ideal von Weiblichkeit, welches die einzige Bestimmung der Frau in der Erfüllung ihrer Ehepflichten sah. Trotzdem bemühte sie sich nicht allzu sehr an diesem Rollenverständnis zu rütteln und äußerte ihre Kritik nur zurückhaltend. Für Sieveking konnte es eine Veränderung der Frauenrolle nur mit der Akzeptanz der Männer geben – deshalb war sie auch gegen eine politische Betätigung der Frau. Sie selbst hatte immer wieder Zweifel an ihrer eigenen Tätigkeit, die ja auch nicht dem Frauenbild der Zeit entsprach, doch dann entdeckte sie für sich als unverheiratete Frau eine sinnvolle Lebensführung durch existentielle Frömmigkeit, die sie dann auch für andere forderte. Die Pietistin versuchte auch die biblische Botschaft für Frauen anschaulich zu machen.

8. Die Bedeutung Sievekings für Heute

Nach dem Tod Amalies wurde ihre Arbeit fortgeführt und wird bis heute von der Amalie-Sieveking-Stiftung in Hamburg wahrgenommen. In einem Expertengespräch erklärte Frau Kraenzlin, die Vorsteherin der Stiftung, dass der Stiftungszweck vor allem im Seniorenbereich liegt: Es werden Wohnungen an alte Menschen mit geringem Einkommen vermietet, für bedürftige Senioren wird eine Betreuung angeboten. Dabei werden eventuell anfallende Pflegeleistungen ambulant organisiert; die Amalie-Sieveking-Stiftung beschränkt ihre Aufgaben auf die Vermietung der Räume und Moderation der Abläufe, dabei wird auch eine Beratung in persönlichen Angelegenheiten, Hilfestellung bei Anträgen und behördlichem Schriftwechsel, Unterstützung bei der Bewältigung des Alltags - besonders in gesundheitlichen Krisensituationen - Vermittlung von ambulanten Diensten, Kurzzeit- und Pflegeeinrichtungen und die Organisation eines bewohnerorientierten Kulturprogramms angeboten. In der Regel organisieren die Angehörigen die Versorgung oder sind zumindest daran beteiligt.

Die Leistungen werden pauschal durch den Betreuungszuschlag abgedeckt und von allen Bewohnern gezahlt.

Gerade entsteht die Vorstellung von einem nachbarschaftlichem Wohnprojekt für Menschen ab 60 Jahren. Die Ziele dieses Projekts sind: Gegen Vereinsamung und Vereinzelung wirken, Eigenverantwortung und –kompetenz stärken, Mitwirkungsmöglichkeiten unterstützen, Solidarität und Engagement fördern, Stadtteilbezüge nutzen und verbessern, Verantwortung im Wohnkontext wahrnehmen.

Neben der Amalie-Sieveking-Stiftung existieren heute mehrere Einrichtungen, die den Namen der Hamburgerin tragen: u.a. ein evangelisches Amalie Sieveking Krankenhaus in Hamburg, das Sonderpädagogische Förderzentrum der Amalie-Sieveking-Schule in Reinbeck und das Amalie Sieveking Haus in Lüdenscheid, welches gleichzeitig Altenheim, Hospiz und Wohnheim ist.

Quellenverzeichnis

Internet:

www.bautz.de

www.dhm.de

www.heiligenlexikon.de

www.klosterkirchberg.de

www.lexikon-definition.de

www.ub.uni-heidelberg.de

Literatur:

Ganse, Ute: Frauen und Frömmigkeit im 19. Jh., Der Aufbruch in die Öffentlichkeit.

In: Sträter, Udo (Hrsg.), Pietismus und Neuzeit – ein Jahrbuch zur Geschichte des neuen Protestantismus, Band 24, Berlin: Vandenhoeck & Ruprecht 1998

Killy, W., Vierhaus, R. (Hrsg.): Deutsche Biographische Enzyklopädie, Band 9.

München: KG Saur 1998

Killy, W., Vierhaus, R. (Hrsg.): Deutsche Biographische Enzyklopädie, Band 5.

München: KG Saur 1997

Mybes, F: Geschichte der Evangelischen Frauenhilfe in Quellen. Gladbeck:

Schriftenmissionsverlag 1975

Probst, Ernst: Superfrauen 6 – Medizin. Berlin: Verlag Ernst Probst 2002

Strzych, M., Weiß, J. (Hrsg.): Der Brockhaus, 11. Band. Leipzig-Mannheim: F.A.

Brockhaus GmbH 1998

Teske, Martin: Nächstenliebe in den Zeiten der Cholera, Amalie Sieveking's Leben

für die Armen. In: Lutherische Monatshefte. Hannover: Lutherisches Verlagshaus

Heft 10 (1994), S. 16-19

Johann Hinrich Wichern

Zeitliche Einordnung

Wichern lebte in einer Zeit des Umbruchs des gesamten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens, in der sogenannten Industriellen Revolution. Die Einwohnerzahlen stiegen mit der Wende des 18. zum 19. Jahrhundert rapide an. Mit der Aufhebung der Zünfte durch die Stein-Hardenbergschen Reformen und die Zuwanderung der Menschen vom Land in die aufstrebenden Städte war die soziale Sicherung zunehmend in Frage gestellt. Gesellen machten sich selbstständig und die traditionellen Handwerker wechselten zur neuzeitlichen Industriearbeit. Dies hatte zur Folge, dass das geordnete Familienverhältnis auf den Dörfern und die Bindungen miteinander teils zerbrachen. Die Menschen auf dem Land lebten als Magd, Knecht oder auch als Tagelöhner in einer Großfamilie und waren in eine Dorfgemeinschaft eingebunden. Durch den industriellen Umbruch waren die Menschen nun weitgehend in den anwachsenden Städten auf sich gestellt. Die nötige Sicherheit und der Halt in der familiären Gemeinschaft fielen weg. Durch den strömenden Zufluss der Gesellschaft in die Fabriken konnten entsprechende (absichernde) Löhne nicht gewährleistet werden. Das Verlangen nach mehr Kapital steigerte sich. Unmenschliche Arbeitsbedingungen waren Folge von rücksichtsloser und leistungsorientierter Arbeit in der frühen Industrialisierung. Viele Menschen wanderten in die USA und in andere europäische Länder aus, um sich eine bessere wirtschaftliche Zukunft zu sichern. Es ergaben sich auch viele andere Probleme. Die Kirche sah sich nicht durch diese Probleme gefordert:

„Vor allem aber sah sie nicht oder erkannte doch mindestens nicht öffentlich vor aller Welt an, dass damals, am Anfang der Umwandlung Deutschlands in ein Industrieland, die Forderungen der Fabrikarbeiter nach erträglichen Arbeitsbedingungen weithin berechtigt waren, und sie machte sich nicht zum Anwalt der Schwachen und Bedrückten, wie es als Christen ihre Aufgabe gewesen wäre...“¹ nach Wicherns Biograph Martin Gerhardt.

Soziale Lage und Herkunft Wicherns

Johann Hinrich Wichern wurde am 21.04.1808 in Hamburg als Ältester von sieben Geschwistern geboren. Sein Vater, Johann Hinrich Wichern Senior und seine Mutter, Caroline Maria Elisabeth, geborene Wittstock gehören zur Michaelis Gemeinde. Durch diese Dazugehörigkeit wird der Sohn auch in der lutherischen Michaelis Kirche getauft. Der Vater Wicherns hat ein Sprachstudium absolviert, war als Kontorschreiber tätig und arbeitete später als kaiserlicher Notar und vereidigter Übersetzer. Dennoch lebte die Familie in einfachen Verhältnissen. Von daher mussten sie ihr Hab und Gut zusammen sparen. 1814 mussten sie Hamburg für ½ Jahr verlassen, um vor den Befreiungskriegen Napoleons zu flüchten. In dieser Zeit erlernte Wichern durch Hilfe seines Vaters das Lesen und Schreiben. Dadurch kam er in den Genuss eine Privatschule im Alter von 6 Jahren zu besuchen. Ab 1818 besuchte er dann eine Bürgerschule, das Johanneum. Er zeigte sich als Schüler mit durchschnittlichen Leistungen.

¹ (vgl.[2] S.9).

Der Vater erkrankte an Lungenentzündung und starb im Jahr 1823. Als ältestes Kind der Familie muss Wichern Nachhilfeunterricht erteilen, um für den Lebensunterhalt der Familie zu sorgen. Der Vater war für ihn immer ein Vorbild und er fühlte sich von ihm verstanden. Mit 17 Jahren, im Jahr 1825, wurde Johann Hinrich Wichern konfirmiert.

Aus seinen Tagebüchern wird ersichtlich, dass es eine geistige und religiöse Wandlung zwischen seinem 16. und 17. Lebensjahr gegeben hat „Damals wurde mir bis vor nunmehr drei Jahren alles Lernen und Auffassen unendlich schwer, alles blieb unklar, ich schien wirklich ungeheuer beschränkt. Ich fühlte im Inneren aber so vieles, so manches durch. Der Durchbruch geschah damals, als Gottes Geist mich anfang von neuem zu gebären...“²

Durch die ärmliche Lebenslage der Familie beendete Wichern 1826 unmittelbar vor dem Abitur die Schule.

Im Jahr 1835 heiratete er Amanda Böhme und sie bekamen bis 1845 insgesamt 7 Kinder.

Wicherns Wirken in der Sozialen Arbeit

Nach Austritt aus der Schule wurde Wichern Erzieher an einem privaten Erziehungsheim für Jungen. Er war mit seinen 18 Jahren noch sehr jung und hatte zuvor keine Berührung hinsichtlich pädagogischer Arbeit. In seinen Plänen lag seit längerer Zeit ein Theologiestudium, auf das er neben seiner erzieherischen Tätigkeit hinarbeitete. In dieser Zeit regte sich bei Wichern auch schon der Gedanke, in späterer Zukunft ein Waisenhaus oder ein Kindererziehungsheim zu gründen, dass für Kinder bestimmt ist deren Eltern in Haft waren. Neben seiner Erziehertätigkeit erteilt er noch immer Nachhilfestunden. Dadurch bekam er mit Menschen aus der angesehenen Bevölkerungsschicht in Kontakt und lernt Amalie Sieveking kennen. Sie ist dahingehend von Bedeutung, da sie Wichern als einen angehenden Theologiestudenten ein Stipendium von jährlichen Bezügen zusicherte. Neben ihr gab es auch noch andere Förderer, wie Johann Wilhelm Rautenberg³. Wichern nahm neben seiner Arbeit an Veranstaltungen am Akademische Johann Gymnasium teil und absolvierte das Abitur.

Nach dessen Aushändigung begann er an der Universität in Göttingen sein Theologiestudium. Mit dieser Stadt hatte Wichern für sich eine gute Wahl getroffen und fühlt sich in ihr heimisch.

Er arbeitete sehr hart für sein Studium. Wichern erkannte die Bedeutung der geistlichen Erfahrung Gottes und war davon überzeugt, dass „ein Verstehen des Christentums nicht möglich ist ohne das Leben in demselben, und dass dieses jenem vorangeht, so dass beide, Leben und Erkennen, in Wechselwirkung tretend sich gegenseitig bedingen und begründen und immer tiefer die Wurzeln des neuen Lebens schlagen...“⁴ Er erkannte, dass der Einzelne und die Gruppe, sowie das christliche Leben und die Beziehung zu Gott von einander abhängen.

1830 setzte Wichern sein Studium an der Friedrich-Wilhelms-Universität in Berlin fort. Die Vorlesungen von dem Kirchenhistoriker August Neander, welche geschichtlich, religiös und praktisch orientiert waren weckten sein Interesse. Sein Studium endete im Jahr 1831. Am Hamburger Ministerium legte er sein theologisches Examen vor der Kirchenbehörde ab. Von diesem Zeitpunkt an konnte er sich „Kandidat der Theologie“⁵ nennen.

² (vgl.[2] S.14).

³ Johann Wilhelm Rautenberg: Pastor an St. Georg seit 1820, früherer Mann der Hamburger Erweckungsbewegung, Sonntagsschulen nach englischen Vorbild eingeführt

⁴ (vgl.[2] S.21).

⁵ (vgl.[2] S.23).

Jahrelang hatte er darauf hingearbeitet praktisch tätig zu sein. Nun konnte er damit beginnen. Seine erworbenen theologischen Erkenntnisse, seine gewonnene Glaubenserfahrung und sein religiöser Eifer unterstützten ihn dabei.

Seine praktische Initiative wies darauf hin, notleidenden Menschen zu helfen.

Mit 24 Jahren wird Wichern Oberlehrer an einer Sonntagsschule.

Wichern erlebte in den Elendsquartieren Hamburgs schockierende Bilder, wie Menschen die sich prostituieren, morden oder verdreckte und ärmliche Kinder, verzweifelte Menschen die an keinem menschenwürdigem Leben teilhatten. Er forderte daraufhin, dass die Kirche sich um diese Menschen kümmern muss und eine schnelle karitative Hilfe geboten werden muss. Er wollte damit diesen Kindern eine kirchliche Erziehung bieten und sie nicht der Obhut des Staates überlassen, denn dort wären sie in Zucht- oder Arbeitshäusern aufgewachsen. Zu diesem Zeitpunkt redete Wichern über die realistische Zukunft von Rettungshäusern. Bis dato wurde noch kein solches Amt von Theologen in ganz Deutschland geführt. Wicherns Anliegen war es, vagabundierende Kinder von der Strasse zu holen mit der Motivation den Kindern den Glauben der Arbeit zuzufügen.

Für die Gründung eines solchen Hauses wurde ein kleines baufälliges mit Stroh bedecktes Haus genommen. Es lag zur damaligen Zeit etwas entfernt von Hamburg. Das Rettungshaus wurde als „Rauhes Haus“ bezeichnet, dessen Begründer Johann Hinrich Wichern war. Wichern wurde bei dieser Planung von aktiven Christen und von zwei für ihn bedeutenden Persönlichkeiten, dem Senator Hudtwalck und Johann Wilhelm Rautenberg⁶ unterstützt. Das „Rauhe Haus“ sollte, so wurde es in einer Gründungsveranstaltung am 12.09.1833 festgelegt, eine Rettungsanstalt sein. Es sollte nicht als eine bloße Kinderbewahranstalt, als ein Waisenhaus, eine Armenschule oder als eine Jugendstrafanstalt deklariert werden. Diese Einrichtung sollte Kindern eine Erziehung bieten und als ein Zufluchtsort dienen. Gemeint waren anfangs nur Jungen und später auch Mädchen in den Jahren bis zur Konfirmation, deren Eltern nicht in der Lage waren zu erziehen. In der Erziehung sollte das Familienprinzip gelten. Wichern begann seine Aktivität aus eigener Initiative, unabhängig von Staat und Kirche.

Es waren J.H. Wicherns Familienmitglieder (Mutter, 19-jährige Schwester und der erst 14-jährige Bruder) die ihn bei seiner Arbeit unterstützten und mit ihm 1833 ins Haus einzogen. Es wurden Kinder aus den verwahrlochtesten Vierteln Hamburgs aufgenommen. Die Nachfragen für weitere Kinder häuften sich und daher musste Wichern erste Erziehungsgehilfen, wie er sie nannte, einstellen. In den folgenden Jahren wurden ihnen sogenannte Oberhelfer zugeordnet. Sie alle kamen aus der Theologie und leisteten unterstützende Arbeit als Seelsorger, Prediger oder auch als Lehrer. Eine für Wichern sehr wichtige Mitarbeiterin war seine Verlobte Amanda Böhme.

Finanziert wurde die Einrichtung durch Spenden und Gaben der Eltern, der Gemeinde und durch private Stiftungen. Daraus ist ersichtlich, dass das „Rauhe Haus“ längst Ansehen in der Bevölkerung gefunden hatte. Dadurch dass jedes Wohnmitglied des Hauses bei den ständigen anfallenden Arbeiten im Haushalt, bei der Hof- und Gartenarbeit und bei der Tierverpflegung half, hatte man keine zu hohen anfallenden Kosten. Mit diesem Prinzip sollten die Jugendlichen außerdem auf den beruflichen Alltag vorbereitet werden.

Nach und nach vergrößerte sich die Einrichtung durch große Nachfrage. Es wurden weitere Kindergruppen eingerichtet.

Wichern zielte in seinen pädagogischen Vorstellungen nicht nur zur Kinder- und Jugenderziehung, sondern integrierte die Erziehung in der Familie und durch die Familie in sein Konzept. Prinzipien und Ziele wollte Wichern praktisch erzieherisch verwirklichen. Er sprach von „Freiheit und Liebe, Befreiung und Liebe, beide um der Menschwerdung willen.“

⁶ (vgl.[2] S.27 Hudtwalck: möchte den christlichen Sinn in der Gesellschaft verbreiten, Rautenberg: Pastor, möchte der unteren Bevölkerungsschicht Hilfe verschaffen).

Allein dafür soll ein Rettungshaus da sein“.⁷ In seiner Erziehung spielte Vertrauen und Solidarität zwischen dem Erzieher und dem zu Erziehenden eine wichtige Rolle. Das Kind sollte sich in diesem Haus beherbergt fühlen. Als praktisches Ziel empfand es Wichern die Jugendlichen zur Selbstständigkeit zu erziehen und in die Bevölkerung sowie in die Kirche zu integrieren. Das Erziehen hat immer einen gesellschaftlichen und öffentlichen Hintergrund und bezieht sich nicht nur auf das private und familiäre Umfeld.

In Wicherns Erziehung griff auch immer der theologische Aspekt, der die Familie, die bürgerliche Arbeit, die Schule und die Kirche mit einbezieht.

Durch einen ständigen Zuwachs an bedürftigen Kindern und Jugendlichen versuchte Wichern durch öffentliche Seminare weitere hauptamtliche Mitarbeiter zu gewinnen, die dann als sogenannte Brüder im Erziehungsheim tätig sein sollten. Brüder dienten dem Zweck die Gehilfen dieser Einrichtung zu sein. Ihre Aufgabe bestand darin, die Kinder mit Liebe, christlicher Besinnung, Arbeitsgruppen, schulischen Unterrichts und unter einem Familienleben sowie unter spezieller Aufsicht aufwachsen zu lassen. Wichern legte besonderen Wert auf die Vermittlungen der jeweiligen erworbenen lebenspraktischen Fähigkeiten die ein jeder Bruder mitbrachte. Außerdem sollte jeder Bruder auch fähig sein den Kindern die biblische Geschichte und das Christentum nahe zu bringen, und ein jeder sollte eine seelsorgliche Betreuungsfunktion besitzen. Die Brüder wurden somit zum Vorbild für andere Diakonien und Brüderhäuser in Deutschland. Wichern entschloss sich diesen Erziehungsgehilfen eine pädagogische und theologische Ausbildung anzubieten.

1834 entstand für junge Männer die „Brüderanstalt“, in der sie zu Diakonen ausgebildet wurden.

Somit wurde das Schaffen Wicherns nach M. Gerhardt zur „Brunnenstube der Inneren Mission“.⁸ Die Innere Mission hatte mit dem Rauhen Haus in der Zeitgeschichte zuerst an Bedeutung gewonnen. Wichern war im Jahr 1848 der Begründer der Inneren Mission und nach ihm bedeutete sie „eine geordnete Arbeit der gläubigen Gemeinde in freien Vereinen, und zwar diejenige Arbeit, mit welcher der Wiederaufbau des Reiches Gottes...bezweckt wird. Die Innere Mission schließt ebenso wesentlich in sich das Bekenntnis des Glaubens durch die Tat der rettenden Liebe, als den allgemein priesterlichen Charakter...“⁹

Im Gegensatz zu Wicherns Erziehungsprinzipien sah der Staat seine Aufgabe darin, dass angesprochene Klientel in Zucht- und Arbeitshäusern unterzubringen. Demnach setzte sich Wichern für die Bildung von freien Vereinen ein, in denen sich die Gemeindeglieder frei aktiv entfalten konnten. Hamburgs Bischof Karl Witte beschrieb die Innere Mission Wicherns ein Jahrhundert nach dessen ersten vollbrachten Taten in Hamburg so: „Innere Mission ist nicht ein Komplex von Anstalten, sondern eine Haltung, eine Entscheidung, eine Reformation der Kirche, neuer Anfang und neue Sendung im Akt der Buße und ein Handeln, eine Bewegung der ganzen Kirche zum ganzen Volk hin.“¹⁰ Es entsprach demnach großer Wichtigkeit, dass er seine Gedanken und sein Vorhaben an die Öffentlichkeit trug. Eine Absicht Wicherns: „Christus will doch Staat werden, wie er vor achtzehn Jahrhunderten Mensch geworden.“¹¹ Damit drückt er einen Staat mit christlicher Gesinnung als Idealbild aus.

Sein Anliegen war es, sich auch internationaler Arbeit mit seinem Konzept zu widmen.

Begleitet wurde Wicherns Leben und Arbeit von vielen geschichtlichen und gesellschaftlichen Aspekten, wie die Revolution 1848, der Ausbruch des Hungertyphus in Oberschlesien mit vielen Todesopfern und das „Kommunistische Manifest“¹². Durch

⁷ (vgl.[2] S.42).

⁸ (vgl.[2] S.47).

⁹ (vgl.[2] S.48).

¹⁰ (vgl.[2] S.48-49).

¹¹ (vgl.[2] S.49).

¹² (vgl.[2] s. 52 Kommunistische Manifest: wichtigste Arbeit um 1900 von K. Marx und F. Engels).

Wicherns Hauszeitschrift des Rauhen Hauses rief er zur Hilfe für die in Oberschlesien verwaisten Kinder auf. Er selbst leistete in diesem Gebiet Hilfe. Doch durch die Revolution in Preußen bekam er trotz seines Hilfeaufrufes keine Unterstützung von anderer Seite. Des weiteren wurde Wichern und die Gesellschaft in dieser Zeit durch den entstehenden Kommunismus beunruhigt. Wichern rief in diesem Zusammenhang die Kirche als indirekt Mitwirkenden bei der Lösung der politischen Angelegenheiten auf. In den Predigen sollten die Angelegenheiten der Staatsoberhäupter zu Wort gebracht, sowie das Evangelium gepredigt werden. Das Ziel war es, auch die untersten Gesellschaftsklassen mit diesem Problem zu erreichen und es ihnen bewusst zu machen.

Auch wollte er Appelle an Proletarier richten. Es war in seinem Sinne, die alte Ordnung wiederherzustellen, denn er sah den Kommunismus als eine Gefahr an.

Noch im selben Jahr fand ein Kirchentag in Wittenberg statt, an dem Abgesandte der Landeskirchen, Juristen, Theologen und Kirchenbeamte teilnahmen. In den Reden kam die Not der unteren Gesellschaftsklasse zur Sprache und dass durch die Hilfe der Inneren Mission das Volk gerettet werden kann. Wicherns Anliegen war es, dass die gesamte Kirche die Verantwortung der christlichen Nächstenliebe übernahm und diese Aufgaben nicht nur Einzelnen überlassen blieb. Wichern sagte in diesem Zusammenhang: „...Die Innere Mission hat es jetzt schlechterdings mit der Politik zu tun, und arbeitet sie nicht in ihrem Sinne, so wird die Kirche mit dem Staat untergehen. Zwar ist ihre Aufgabe nicht, über Staatsformen zu urteilen und zwischen politischen Parteien als solchen zu entscheiden, aber dass die Staatsbürger mit dem christlichen Geiste erfüllt werden, gleichviel unter welcher Staatsform, das muß eine ihrer ernstesten Sorgen sein von heute an.“¹³ Im November des selben Jahres kam es auch zur Gründung des Centralausschusses, für welchen Wichern an diesem Kirchentag plädierte. Dem Centralausschuss für die Innere Mission wurde aufgetragen, die Anstalten der Inneren Mission zu fördern. Er sollte Anregungen für die Gründung neuer solcher Anstalten geben, Bildungsanstalten gründen und Schriften veröffentlichen sowie verteilen. Jedoch wurde die Innere Mission Wicherns auch kritisiert, vor allem von den Anhängern der lutherischen Kirche, denen er sich kirchlich und theologisch zugehörig fühlte. Trotz seiner Gegner konnte sich die Innere Mission weiterentwickeln.

In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass in den Jahren 1848/1849 zwei Denkschriften entstanden. Bevor die deutsche Märzrevolution 1848 ausbrach veröffentlichten Karl Marx und Friedrich Engels das Kommunistische Manifest. Wichern gibt die Innere Mission der deutschen evangelischen Kirche als Denkschrift 1849 an die deutsche Nation heraus. Beide Schriften haben unterschiedliche Ziele. Wichern war auf die Wiederherstellung der alten Ordnung bedacht. Er vertrat hier das Prinzip der „rettenden Liebe“¹⁴ Er forderte die Bekämpfung des Revolutionsgeistes welches das Volk vertrat. Wichern sah die Ursachen des Elends in der Entchristlichung der Welt. Weiterhin vertrat er die Auffassung den unteren Bevölkerungsschichten Betreuung und andere Hilfe zu gewähren, wie er es auch schon des öfteren in früheren Zeiten erwähnte. Im Gegensatz zu Wichern verfolgten Marx und Engels eine klassenlose Gesellschaft und plädierten für die Revolution und den Kommunismus.

Am Anfang des Schaffens Wicherns stand für ihn die pädagogische Arbeit des Rauhen Hauses im Vordergrund und später, im Revolutionsjahr, die Aufgabe der Inneren Mission. Auch widmete er sich der Gefängnisreform, wobei er auch in diesem Arbeitsfeld im Sinne der Inneren Mission handelte. Er sah es hier für nötig, praktisch tätig zu sein und bildete unter anderem einige seiner Mitarbeiter für den Gefängnisdienst aus. Er setzte sich dafür ein, die Unterbringung der Gefangenen zu verbessern. Im Januar 1857 wurde Wichern zum

¹³ (vgl.[2] S.62).

¹⁴ rettende Liebe: die Rückbindung des Menschen an Christus soll erneuert werden, Stabilisierung der bestehenden Ordnungen des Staates und der Kirche

Vortragenden Rat in Angelegenheiten der Strafanstalten und des Armenwesens ernannt. Bei dieser Tätigkeit konnte er nun nicht mehr frei handeln, sondern war an Regeln und Gesetze des Beamtenstatus gebunden, da er nun Beamter des preußischen Innenministeriums war. Er war dem Innenminister unterstellt und wurde zum königlichen Oberkonsistorialrat befördert. Dadurch wurde er ein Mitglied des evangelischen Oberkirchenrates von Berlin.

Sein Vorhaben, das große Zentralgefängnis in Berlin-Moabit neu zugestalten, scheiterte am Widerspruch zwischen politischen Anforderungen und seiner theologisch-sozialpädagogischen Gesinnung.

Im April 1858 gründete Wichern in Berlin-Moabit ein Brüderhaus, das später als Diakonenanstalt Johannesstift benannt wurde. Zu einem wesentlichen Gesichtspunkt in dieser Einrichtung wurde die Armenpflege. Die Brüder leisteten eine Sozialfürsorge für Menschen unterer Gesellschaftsklassen.

Nach Hamburg kehrte Wichern nach 15 Jahren geleistetem Dienst im preußischen Innenministerium zurück.

Ein Jahr darauf bat er um Entlassung aus dem Staats- und Kirchendienst, was ihm bewilligt wurde. Zu diesem Zeitpunkt hat er schon zwei Schlaganfälle erlitten, die ihm seine Kraft nahmen. Das Rauhe Haus, indem er lange Zeit abwesend war, wurde durch seinen Kollegen Rhiem geleitet. Neben Wichern, als Vorsteher des Rauhen Hauses, wurde sein zweitjüngster Sohn zum stellvertretenden Vorsteher gewählt. Damit wurde abgesichert, dass Wicherns Werk und Schaffen bestehen blieb.

Im April des Jahres 1874 erlitt Wichern einen weiteren Anfall. Zu erwarten war eine Genesung nicht mehr und er verstarb am 07. 04. 1881.

Sozialpädagogisches Konzept Wicherns

Wichern war ein bedeutender Sozialreformer des 19. Jahrhunderts. Sein Schaffen war von seiner praxisbezogenen Arbeit gekennzeichnet. Es lag in seinem Anliegen, dass sich das soziale Denken der Menschen verbesserte. Er rief zur Nächstenliebe auf und zum gemeinsamen Handeln der Kirchen. Er machte auf die unteren Bevölkerungsschichten aufmerksam und auf deren Notleiden. Seine Arbeit führte bis zum bedeutungsvollen Anliegen der Rehabilitation von Strafgefangenen.

In seinem Wirken bekräftigte er die Erziehung in einem Familienumfeld und entwickelte ältere Erziehungsmodelle weiter. Er machte deutlich, dass für ihn die Erziehung durch die Arbeit und die Erziehung zur Arbeit eine wichtige Rolle spielte. In seinem Anliegen galt es soziale Aufgaben zu verwirklichen.

Der theologische Aspekt war in seiner pädagogischen Arbeit ebenfalls von großer Bedeutung. Auch setzte er sich für Fort- und Weiterbildungen von Mitarbeitern und Fachkräften ein. Er erkannte, dass es von großer Wichtigkeit ist, sich über gesellschaftliche Abläufe auf dem Laufenden zu halten, um sich seiner Arbeit sowie seiner Handlungen besser gerecht zu werden.

Bedeutung J. H. Wicherns Arbeit für die heutige Zeit

Wichern hat Bedeutungsvolles bewirkt. Man kann ihn als „Vater der Inneren Mission“¹⁵ oder gleichermaßen als „Herold der Inneren Mission“¹⁶ bezeichnen. Durch sein Schaffen sind bis in die heutige Zeit viele Diakonien tätig. Dazu gehören die christliche Verkündigung und die Gemeinde, die kirchlichen Sonderdienste, die Betreuung behinderter und kranker Menschen, sowie das weite Spektrum der Sozialarbeit.

Der Begriff „Innere Mission“ ist auch heute noch bedeutsam. Gemeint ist damit der evangelische Gottesdienst, der auch für unsere Gesellschaft eine große Rolle spielt.

Das Rauhe Haus gibt es bis heute, auch wenn die Arbeitszweige in veränderter Form angeboten werden. Heute leben im Alten- und Pflegeheim des Rauhen Hauses, genannt „Haus Weinberg“, ältere Menschen die pflegebedürftig sind. Außerdem orientiert sich die Einrichtung auf die Behindertenhilfe, sozialpsychiatrische Hilfen und weiterhin auf die Kinder- und Jugendhilfe.

Das Rauhe Haus ist auch als Ausbildungsstätte bekannt. Es existiert eine Evangelische Fachschule für Altenpflege. Außerdem werden auch Sozialpädagogen an der Evangelischen Fachhochschule des Rauhen Hauses ausgebildet.

Literaturangabe:

1. Lindmeier, B.: Die Pädagogik des Rauhen Hauses- Zu den Anfängen der Erziehung schwieriger Kinder bei Johann Hinrich Wichern, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1998
2. Wehr, G.: Herausforderung der Liebe- Johann Hinrich Wichern und die Innere Mission, Stuttgart, Verlagswerk der Diakonie GmbH, Metzingen/Württ., Verlag Ernst Franz
3. Bosinski, P., Toasperm, P.: Wer mir dienen will- 24 Lebensbilder von Männer und Frauen im Dienst der Liebe, Berlin, Evangelische Verlagsanstalt GmbH, 1978

¹⁵ (vgl.[3] S.229)

¹⁶ (vgl.[3] S.229)

Kerstin Ruhtz

Friedrich von Bodelschwingh



Friedrich von Bodelschwingh

Friedrich von Bodelschwingh – Biografischer Abriss

Friedrich von Bodelschwingh lebte von 1831 bis 1910. Er wurde am 6 März 1831 als sechstes Kind von Ernst von Bodelschwingh und dessen Frau Charlotte in Tecklenburg geboren. Seine Familie stammt aus einem alten westfälischen Adelsgeschlecht.

Seine Kinderzeit verbrachte er mit dem preußischen Kronprinzen und späteren Kaiser Friedrich III..¹ Friedrich von Bodelschwingh entwickelte eine enge Bindung zum Hohenzollernhaus, die sein ganzes Leben lang anhielt.

Nach dem Abitur am Gymnasium absolvierte Friedrich von Bodelschwingh von 1849 – 1951 eine landwirtschaftliche Ausbildung und arbeitete danach als Gutsverwalter in Pommern. In dieser Zeit entstand sein Wunsch, Theologie zu studieren.²

Von 1854 bis 1858 studiert Friedrich von Bodelschwingh Theologie in Basel, Erlangen und Berlin. In dieser Zeit absolvierte er zudem eine Krankenpflegeausbildung.³ Nach dem Abschluss des Theologiestudiums begann er, zunächst in der Tätigkeit als Hilfsprediger, dann als Pfarrer eine deutsche Gemeinde in Paris zu betreuen.

1861 heiratete Friedrich von Bodelschwingh seine Cousine Ida von Bodelschwingh. In dieser Ehe wurden acht Kinder geboren. 1864 kehrte er mit seiner Frau Ida nach Deutschland zurück und wurde Pfarrer in Dellwig an der Ruhr. In dieser Zeit übernahm er auch die Tätigkeit als Feldprediger im Preußisch-Österreichischen Krieg.⁴

Im Januar 1869 sterben vier seiner Kinder innerhalb von 14 Tagen an Diphtherie. Dies trifft das Ehepaar Bodelschwingh schwer und stürzt sie in tiefe Trauer.⁵

Auch im Deutsch-Französischen Krieg nimmt er die Tätigkeit als Feldprediger auf.

1872 wird Friedrich von Bodelschwingh Leiter der „Rheinischwestfälischen Anstalt für Epileptische“ bei Bielefeld, dem heutigen Bethel. Weiterhin wird er Vorsteher der Diakonissenanstalt „Sarepta“, die sich neben der „Anstalt für Epileptische“ befindet.

1878 gründete er die Diakonenanstalt „Nazareth“ und ermöglicht so jungen Männern den Einsatz in der Sozialarbeit und Krankenpflege.

¹ www.dhm.de/lemo/html/biografien/BodelschwinghFriedrich/ (10.01.2005)

² www.bethel.de/page/profil (10.01.2005)

³ www.wissen.swr.de/sf/begleit/bg0033/bg_dk04a.htm (10.01.2005)

⁴ www.dhm.de/lemo/html/biografien/BodelschwinghFriedrich/ (10.01.2005)

⁵ www.wissen.swr.de/sf/begleit/bg0033/bg_dk04a.htm (10.01.2005)

1885 gründet Friedrich von Bodelschwingh den Betheler Verein „Arbeiterheim“ und errichtet eine Eigenheimsiedlung für die Mitarbeiter in Bethel.

1890 wird Friedrich von Bodelschwingh Vorstandsmitglied der „Evangelischen Missionsgesellschaft für Deutsch-Ostafrika“ und integriert diese in seine Anstaltsarbeit mit dem Namen „Bethel- Mission“. Mit dieser Arbeit entsteht in der Kolonie Deutsch-Ostafrika (dem heutigen Tansania, Burundi, Ruanda) ein Krankenhaus für Menschen mit geistiger Behinderung oder Epilepsie.

Ab 1898 kümmert sich Friedrich von Bodelschwingh verstärkt um die sogenannten Wanderarmen und ruft damit Kolonistenhöfe unter dem Motto „Arbeit statt Almosen“ ins Leben. Ein Beispiel für einen solchen Kolonistenhof ist Hoffnungstal-Lobetel bei Berlin. Sein Engagement für nichtsesshaften Menschen bringt ihn 1905 als Mitglied der „Neuen Konservativen Partei“ als Abgeordneter in den Preußischen Landtag. Dort setzt er das „Wandererarbeitenstättengesetz“ durch. Damit erhalten mittellose Wanderer durch die Errichtung von Wanderstationen, so genannten Herbergen, Verpflegung und Obdach gegen Arbeitsleistung.

Ebenfalls in diesem Jahr eröffnet Friedrich von Bodelschwingh, die schon länger geplante „Theologische Schule Bethel“ und ein Predigerseminar. Weiterhin unterstützt er die Erwachsenenbildung durch zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen und durch den Vertrieb von Zeitungen und Zeitschriften.

Am 02. April 1910 stirbt Friedrich von Bodelschwingh in Bethel. Nach dem Tod des Vaters übernahm sein Sohn Friedrich von Bodelschwingh die von Bodelschwinghschen Anstalten in Bethel und führte das Werk seines Vaters weiter.⁶

Motivation und Arbeit von Friedrich von Bodelschwingh

Friedrich von Bodelschwingh wuchs in seiner Kindheit sehr behütet auf. Sein Vater bekleidete zu dieser Zeit das Amt des preußischen Innenministers.

Im Jahre 1848 wird seine Wahrnehmung von Ordnung und Schutz durch die Revolution und die Entlassung des Vaters aus dem Staatsdienst das erste mal erschüttert.

Auch in seiner Arbeit als Gutsverwalter erschütterte ihn die Armut der dortigen Landarbeiter. So kümmert er sich bald um die Versorgung der Landarbeiter und deren Familien und half den Landarbeitern bei der Suche nach Arbeit. Auch

⁶ www.dhm.de/lemo/html/biografien/BodelschwinghFriedrich/ (10.01.2005)

versuchte er, den starken Alkoholkonsum der Landarbeiter einzuschränken. Als dann noch überraschend sein Vater starb, fängt Friedrich von Bodelschwingh an sich für Theologie und das neue Testament zu interessieren. Dies führte dazu, dass er sich an der Universität Basel für das Fach Evangelische Theologie einschrieb. Während seines gesamten Studiums engagierte er sich in der Inneren Mission (Einrichtungen freier christlicher Sozialarbeit in der evangelischen Kirche, wurde 1848 von J.H. Wichern gegründet, seit 1976 Diakonisches Werk).⁷

Als er nach seinem Studium nach Paris ging, merkte er, dass Menschen die in großer Armut lebten und aus schlechten sozialen Verhältnissen kamen, nicht viel Bereitschaft zeigten, sich mit dem christlichen Glauben auseinanderzusetzen. Mit dieser Erkenntnis und dem Ziel die Lebensumstände der Armen zu verbessern, begründete Friedrich von Bodelschwingh sein soziales Engagement.

Nach der Rückkehr nach Deutschland fiel ihm die immer stärker werdende Armut in der Gesellschaft auf. Hierfür machte er die industrielle Produktionsweise mit ihren gesellschaftsverändernden Auswirkungen verantwortlich. Dabei sah er die Arbeiterbewegung als Gegner, da diese eine Trennung von Staat und Kirche forderte. Für Friedrich von Bodelschwingh hatte jeder Mensch seinen von Gott bestimmten Platz in einer vom christlichen Glauben ausgehenden ständisch-patriarchalischen Gesellschaft. Für ihn war die Beseitigung aller Missstände nur durch die Stärkung des christlichen Glaubens zu erreichen. Die industrielle Revolution, die nach seinen Ansichten den Schwächern der Gesellschaft keine Chance gab, versuchte er entgegenzuwirken, zum Beispiel auch die Mitarbeit am Sonntagsblatt der „Westfälische Hausfreund“.

Nachdem er die Leitung der Anstalt bei Bielefeld übernahm, eröffneten sich für ihn weitere Möglichkeiten in der Arbeit gegen die sozialen Missstände in dieser Zeit. So vertrat er in der Anstalt, die ab 1874 Bethel – Haus Gottes genannt wurde, die Ansicht des Familienprinzips. Denn seiner Meinung nach konnten sich Heimatgefühle nur in einer Familie entwickeln. So wurden Menschen mit einer geistigen oder psychischen Behinderung in einer sogenannten Familie untergebracht. Dies bedeutete, dass sich acht bis zehn behinderte Menschen mit dem Pflegepersonal ein Schlaf- und Wohnzimmer teilten.⁸ Die Zuständigkeit für die

⁷ www.wissen.swr.de/sf/begleit/bg0033/bg_dk04a.htm (10.01.2005)

⁸ www.bethel.de/page/profil (10.01.2005)

Gruppe übernahm entweder ein Hausvater oder eine Hausmutter. Weiterhin sollten die Bewohner der verschiedenen Häuser mit Landarbeitern zusammenarbeiten um das Selbstwert- und Gemeinschaftsgefühl zu stärken. Auch nimmt Friedrich von Bodelschwingh in Bethel Menschen in Not egal welcher Art auf und versucht ihnen zu helfen.

Weiterhin legt er in seiner Arbeit sehr viel Wert auf die Ausbildung seiner Mitarbeiter und so entsteht neben einer Diakonissenanstalt, auch eine Diakonanstalt in der sich Christen in der Krankenpflege ausbilden lassen können.⁹ Weiterhin gründete er eine theologische Schule und ein Predigerseminar. In welchem die angehenden Pfarrer vormittags studieren und am Nachmittag praktische Erfahrungen in der Krankenhausarbeit sammeln. Auch spielt bei ihm die Fortbildung eine große Rolle, so nimmt er die Arbeit an Zeitungen und Zeitschriften wieder auf.¹⁰

Seine wohl wichtigste Arbeit sah Friedrich von Bodelschwingh in der Unterstützung der Wanderarbeiter. Deren Situation verschlechterte sich aufgrund der Industrialisierung und dem damit verbundenen Wegfall der kleineren Handwerksbetriebe stark.

Auf die Wanderschaft nach Arbeit begeben sich vor allem Landarbeiter, Kleinbauern und Tagelöhner. Mit diesem Personenkreis hatte Friedrich von Bodelschwingh schon seit seiner Ausbildung in der Landwirtschaft zu tun und fühlte sich ihnen daher auch sehr verbunden.

Zu dieser Zeit besteht bereits ein Netz von Verpflegungseinrichtungen, aber dieses Netz genügt nicht, um die hohe Anzahl von Wanderarbeitern zu versorgen. Friedrich von Bodelschwingh erkannte, dass Menschen nicht nur durch körperliche oder seelische Erkrankungen oder Behinderungen in problematische Lebenslagen kamen, sondern auch ökonomischen Faktoren eine große Rolle dabei spielten. Auf dieser Erkenntnis gründet er 1881 den „Verein zur Unterstützung arbeitslustiger, arbeitsloser Männer“ und pachtet Höfe mit Landbesitz, um dort nach belgischem Vorbild erste Arbeiterkolonien entstehen zu lassen. Dort leben die Wanderarbeiter zusammen und schaffen sich durch Arbeit ihren Lebensunterhalt. Friedrich von Bodelschwingh stellte diese Arbeit unter das Motto „Arbeit statt Almosen“.

Um weitere Unterstützungen für seine Arbeit für die Wanderarbeiter zu bekommen, tritt Friedrich von Bodelschwingh an den Kronprinz Friedrich Wilhelm heran und erhält auch Hilfe. Auch wird er 1905 Mitglied im preußischen Landtag, weil die Mittel

⁹ www.wissen.swr.de/sf/begleit/bg0033/bg_dk04a.htm (10.01.2005)

aus Spenden und Unterstützung für seine Arbeit nicht mehr ausreichen. Wo er sich stark für das „Wanderarbeitsstättengesetz“ einsetzt um eine gesetzliche Grundlage für die Versorgung von Wanderarbeitern zu schaffen. Auch bringt er Ideen für den Bau von Arbeiterwohnungen (zu vergleichen mit dem heutigen sozialen Wohnungsbau) ein, leider findet er für diese Ideen keinen finanziellen Träger. Friedrich von Bodelschwingh suchte immer nach Möglichkeiten sich Geldquellen zu erschließen. So gründete er den „Pfennigverein“, in welchem zehn Freunde von Bethel z.B. in der Woche 5 Pfennig für eine Einrichtung spendeten, eine Briefmarkensammelstelle, die Brockensammlung, in der man Kleider und Gegenstände spenden konnte u.a.. Friedrich wird von seinen Mitarbeiter „Vater Bodelschwingh“ genannt und man kennt ihn als guten Organisator, der sich an den Bedarfen der Menschen orientiert. ¹¹

Die Bedeutung der Arbeit von Friedrich von Bodelschwingh in der heutigen Zeit

Bethel und auch die damaligen Arbeiterkolonien, wie z.B. die Hoffnungstaler Anstalten Lobetal bestehen bis heute und sind Zentren der Behindertenhilfe, Altenhilfe, Jugendhilfe, Wohnungslosenhilfe, Rehabilitation und der medizinischen Versorgung im speziellen in der Epilepsiebehandlung und Forschung (siehe Anlage 1). Bethel beschäftigt heute bis zu 11.000 Mitarbeiter und betreut mehr als 14.000 Menschen in Kliniken, Heimen, Wohngruppen, Kindergärten, Schulen und Werkstätten (siehe Anlage 2). Bethel gilt als die größte diakonische Einrichtung Europas und gehört in der Behandlung und Forschung von Epilepsie zur internationalen Spitze.

Die von Friedrich von Bodelschwingh erklärten Prinzipien haben sich größten Teils bis heute erhalten.

So sind Bethel, wie auch Lobetal, bis heute in sich funktionierende Einrichtungen, die oft den Eindruck einer eigenen kleinen Stadt erwecken. Dieser Punkt ist aber auch oft in die Kritik geraten, da es den dort lebenden Menschen häufig erschwert ist, an weiteren Möglichkeiten des gesellschaftlichen Lebens außerhalb der Einrichtungen

¹⁰ www.dhm.de/lemo/html/biografien/BodelschwinghFriedrich/ (10.01.2005)

¹¹ www.wissen.swr.de/sf/begleit/bg0033/bg_dk04a.htm (10.01.2005)

und des jeweiligen Ortes teilnehmen zu können. Dies zeigt sich auch in der verkehrstechnischen Erschließung der einzelnen Orte.¹²

Daher wurden neben den Punkten der Begegnung, Würde und Verantwortung auch die Transparenz, Koordination und Perspektiven für den einzelnen Menschen in den Mittelpunkt gestellt.¹³

Weiterhin stellt die Aus- und Weiterbildung in den jeweiligen Fachbereichen immer noch eine wichtige Grundlage für die Mitarbeiter dar. So verfügen Bethel oder auch Lobetal über eigene Fachschulen für die Aus- und Weiterbildung ihrer Mitarbeiter. Dabei wurden die Zugänge auch für Menschen die nicht dem christlichen Glauben angehören, ermöglicht. Die Religion bildet aber immer noch eine wichtige Grundlage und fließt in den Unterricht mit ein. Weiterhin ist jeder Mitarbeiter verpflichtet, die christlichen Grundlagen der Einrichtungen anzuerkennen und mitzutragen.

Auch werden die fachlichen Grundsätze, die Friedrich von Bodelschwingh schon in frühen Jahren vertrat, mit aufgenommen und weiterentwickelt. So spielen die Begegnung der Menschen und deren Beziehung miteinander eine große Rolle¹⁴.

Auch zeigt sich in den verschiedenen Einrichtungen die Vielfalt der Hilfe, die auch Friedrich von Bodelschwingh schon zu seiner Zeit den Menschen anbot. So verfügen die einzelnen Standorte der von Bodelschwinghschen Anstalten in Bielefeld, Ruhrgebiet, Niedersachsen, Bremen, Berlin, Brandenburg, Düsseldorf und Leipzig über die verschiedensten Bereiche und können so eine breite Palette von Arbeitsfeldern aufweisen, die wohl auch die einzelnen Orte einzigartig in ihrer Gliederung und Aufteilung werden lassen.¹⁵

Weiterhin konnten sich von Friedrich von Bodelschwingh ins Leben gerufene Projekte bis heute erhalten. So gibt es bis heute verschiedenste Zeitungen und Zeitschriften sowie die Brockensammlung. Auch wurden die Möglichkeiten der Spenden durch sogenannte Freundeskreise beibehalten und weiterentwickelt. Und so verwundert es nicht, dass häufig Häuser und Straßen sowie verschiedene Einrichtungen nach Friedrich von Bodelschwingh benannt werden und seine Ideen weiter tragen.

¹² www.bethel.de/page/profil (10.01.2005)

¹³ www.lobetal.de/01_text/blick/leitbild.htm (10.01.2005)

¹⁴ www.bethel.de/page/profil (10.01.2005)

¹⁵ www.bethel.de/page/profil (10.01.2005)

Quellenverzeichnis

www.bethel.de/page/profil (10.01.2005)

www.bethel.de/page/profil/1-4/fs.htm (10.01.2005)

www.dhm.de/lemo/html/biografien/BodelschwinghFriedrich/ (10.01.2005)

www.lobetal.de/01_text/blick/leitbild.htm (10.01.2005)

www.wissen.swr.de/sf/begleit/bg0033/bg_dk04a.htm (10.01.2005)

Anlage 1

Unsere Angebote in den Regionen

	Bielefeld/ Ostwestfalen	Ruhrgebiet	Niedersachsen/ Bremen	Berlin/ Brandenburg	Düsseldorf	Leipzig
Allgemeinkrankenhau s	●					
Epilepsie	●	●			●	
Psychiatrie (klinisch)	●					
Behindertenhilfe	●	●		●	●	
Hilfen für Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen	●	●	●	●		
Suchtkrankenhilfe	●	●	●	●		
Jugendhilfe	●		●	●		
Wohnungslosenhilfe	●	●	●			
Altenhilfe	●		●	●		
Werkstätten	●	●	●	●		
Allgemeinbildende Schulen	●					
Sonderschulen	●		●			
Ausbildungsstätten	●		●	●		
Berufsbildungswerk	●					
Stationäres Hospiz	●	●	● *	● **		●
Zweckbetriebe	●		●	●		
Menschen mit erworbener Hirnschädigung	●	●			●	

* Kinderhospiz "Löwenherz"

** im Aufbau¹⁶

¹⁶ www.bethel.de/page/profil/1-4/fs.htm

Anlage 2

Angebotsstruktur der v. Bodelschwingschen Anstalten Bethel 2003

Stiftungsbereich/ Gesellschaft	stationäre Hilfe: 7746 Betten/Plätze	Teilstat. Hilfe: 3467 Plätze	ambulante Hilfen: 3902 Betreute/Klient.	Schule/ Ausbildung: 4362 Plätze	ambulante Hilfen Benennung der einzelnen Dienste/Einrichtungen
Stiftungsbereich Behindertenhilfe	1691		440		<ul style="list-style-type: none"> • Familienentlastender Dienst • Ambulanter Betreuungsdienst • Betreutes Wohnen
Stiftungsbereich Gemeinde- psychiatrie	606	20	190	65	<ul style="list-style-type: none"> • Ambulante Betreuung • Familienpflege • ambulante Pflege/Soziotherapie • Tageszentrum
Diakonie Freistatt	589	92 117 FreiPro GmbH	73	366	<ul style="list-style-type: none"> • Familienkriesendienst • ambulante Maßnahmen • Beratungsstelle Arche Diepholz • Nachgehende Hilfen

Stiftungs- bereich Vor Ort	475	191	39	45	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeindeorientierter Dienst • Abtissinnenhaus amb. Wohnen • Ambulante Hilfen Sucht • Ambulant Betreutes Wohnen Hagen
Stiftungsbereich Altenhilfe	731				
Stiftungsbereich proWerk		1851			<ul style="list-style-type: none"> • Integrationsfachdienst
Hoffnungstaler Anstalten Lobetal inkl. Hoffnungs- taler Werkstätten gGmbH	1142	754	1147	513	<ul style="list-style-type: none"> • Epilepsieambulanz • Ambulante Pflege • Ambulante Lebens- u. Wohnbegleitung • Suchtberatung • Jugendklub
Gebal GmbH	493	234	1933	65	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialdienst/Beratungsstelle • Aufsuchende Gesundheitsfürsorge • Ambulante Suchtkrankenfürsorge • Aufsuchende Krankenpflege • Frauenberatungsstelle • Tagesaufenthalte • Nachgehende Hilfe

					<ul style="list-style-type: none"> • Erziehungsbeistand • Flexible Betreuung
proJob. Bethel gGmbH		60			
GPVA gGmbH (a)	318	20	60		<ul style="list-style-type: none"> • Betreutes Wohnen
BBW (b)				160	
Schulen				2597	<ul style="list-style-type: none"> • Erziehungsberatungsstelle
Ev. Ausbildungsstätte für Pflegeberufe				270	
Nazareth/Sarepta				265	
Gilead gGmbH	883	48		16 (e)	<ul style="list-style-type: none"> • Institutsambulanz • Sozialpädiatrisches Zentrum • Ambulanter Pflegedienst • Tagesklinik
Mara gGmbH	214				<ul style="list-style-type: none"> • Epilepsieambulanz für Kinder und Erwachsene • Notfallambulanz • Internistische Ambulanz • HIV-Ambulanz/Mathadon-Vergabe
KEH (c)	527	80			
IGL gGmbH (d)	77		20		<ul style="list-style-type: none"> • Familienunterstützender Dienst

					<ul style="list-style-type: none">• Ambulant Betreutes Wohnen
--	--	--	--	--	---

- (a) Gemeindepsychiatrischer Verbund und Altenhilfe gGmbH
- (b) Berufsbildungswerk Bethel
- (c) Ev. Krankenhaus Königin Elisabeth Herzberge gGmbH, Berlin
- (d) In der Gemeinde leben gGmbH, Düsseldorf
- (e) 16 Plätze med.-techn. Laboratoriumsassistenten; die restlichen Ausbildungslehrgänge siehe
Ev. Ausbildungsstätten für Pflegeberufe¹⁷

¹⁷ www.bethel.de/page/profil/1-4/fs.ht

Tobias Lerche

Don Giovanni Melchiorre Bosco (1815 - 1888)



Don Giovanni Melchiorre Bosco

- 16 August 1815 in der Nähe von Turin Italien geboren
- 1827-1829 erster Unterricht bei Don Lacqua in Capriglio
- 1827-1830 Arbeit als Knecht
- 1829-1830 erster Lateinunterricht bei Don Giovanni Melchiorre Calossa
- 1830 Studium am Städtischen Kolleg in Chieri
- 1835 Eintritt ins Priesterseminar in Chieri
- 1841 Priesterweihe
- 1844 Einstellung als Leiter des Kinderheims St. Philomena
- 1846-1856 Aufbau der Oratorien (Freizeiteinrichtungen). Don Bosco widmet sich ganz den verarmten und vernachlässigten Jugendlichen; Beginn der Sonntags- und Abendschulen; Errichtung von Werkstätten
- 1859 Gründung der Ordensgemeinschaft „Societas Salesiana“
- 1875 Ausbreitung des Salesianer-Ordens in Europa (Frankreich, Spanien, England, Deutschland) und Südamerikas
- 1888 am 31. Januar stirbt Don Bosco
- 1929 Seligsprechung
- 1934 Heiligsprechung

Die Kindheit des Giovanni Bosco

Am 16. August 1815 kam Giovanni Bosco als zweiter Sohn des Kleinbauern und Tagelöhners Francesco Bosco und dessen Frau Margherita in Becchi, einem kleinen Ort in der Nähe von Turin, zur Welt. Neben dem zwei Jahre älteren Bruder hatte er den damals zwölfjährigen Halbbruder Antonio aus der ersten Ehe des Vaters. Schon 1817 starb der Vater. Damit war die 29jährige Witwe auf die Mitarbeit der drei Jungen angewiesen. Von Kindheit an mußte auch Giovanni Land- und Hausarbeit verrichten. Mit neun Jahren hatte er ein Traumerlebnis, das ihm sein späteres Lebensziel, die erzieherische Arbeit mit Jugendlichen, vorzeichnete. Mit elf Jahren äußerte er den Wunsch, in die Schule zu gehen und später Priester zu werden, um seine Kameraden, mit denen er noch spielte und raufte, im Religiösen zu begeistern. Die gütige Mutter, selbst Analphabetin und praktisch mittellos, konnte die Ausbildung nicht fördern. Eine Schulpflicht gab es in Italien damals noch nicht. Was Giovanni in seinen Kindertagen lernte, waren praktische Kenntnisse, auch über die Bauernarbeit hinaus. Er schaute den fahrenden Gauklern viele Zaubertricks und akrobatische Kunststücke ab, die er nach zähem Training rasch beherrschte. Er fertigte Vogelkäfige und Strohhüte an, sammelte Kräuter und Pilze, um mit dem Erlös Geräte für seine Zaubertricks zu kaufen. Er gab regelrechte Vorstellungen vor Publikum, die er unterbrach, um den Zuschauern Jugendlichen wie Erwachsenen kleine Predigen zu halten, mit ihnen zu beten und zu singen. Endlich ergab sich die Gelegenheit, bei Don Calosso, einem alten Priester, Lateinstunden zu nehmen. Neben der Stall und Feldarbeit lief er täglich mehrere Stunden zum Unterricht, den Hin und Rückweg benutzte er zum Lernen. Bruder Antonio, der inzwischen die Familie stark beeinflusste und des Bruders Arbeitskraft nicht verlieren wollte, versuchte mit allen Mitteln, das zur Schule gehen zu verhindern. Giovanni verließ das Haus und verdingte sich andernorts als Kleinknecht. Ans Studium war nicht mehr zu denken. Zwar ermöglichte ein Onkel die Rückkehr und die Fortsetzung des Unterrichts, doch starb bald darauf Don Calosso, ohne, wie beabsichtigt, durch eine testamentarische Verfügung Giovanni Boscoss weitere Ausbildung materiell sicherzustellen zu können.

Die Jugendzeit und seine Berufung

Im folgenden Jahr, 1830, Giovanni war 15 Jahre alt, konnte Mutter Margherita endlich ihrem Stiefsohn Antonio sein Erbteil ausbezahlen; er verließ die Familie für immer. Von dieser Zeit an unterstützte die Mutter mit allen Kräften Giovanni's Pläne. Er übersiedelte ins nächstgelegene Dorf Castelnuovo zu einem Schneider und arbeitete neben den Lateinstunden als dessen Lehrling. Im November 1831 zog er nach Chieri um, wo es ein Gymnasium und ein Priesterseminar gab. Hier bestritt er seinen Lebensunterhalt als Hausdiener und Nachhilfelehrer bei der Familie, die ihn beherbergte. Ferner erlernte er das Konditorhandwerk, arbeitete als Schneider, Kellner und Schmied. Das Schulgeld wurde dem Hochbegabten bald erlassen, so daß er auch Zeit fand, sich mit Literatur und Musik zu befassen. Am 30. Oktober 1835 trat Giovanni Bosco ins Priesterseminar ein und wurde 1841 zum Priester geweiht. Statt sich um eine Pfarrstelle zu bewerben, übersiedelte er nach Turin und trat ins Institut für Priesterfortbildung ein, das ihn in die Sozialarbeit

schickte. So lernte er die Notquartiere der Arbeiter und die mit jugendlichen Straftätern gefüllten Gefängnisse kennen.

Der Beginn seines Wirkens

Bei einer Begegnung in einer Sakristei am 8. Dezember 1841 gewann er das Vertrauen eines Waisenjungen, der zum nächsten vereinbarten Treffen bereits sechs Freunde mitbrachte. Nach einem Vierteljahr waren es schon fünfzig junge Burschen, die sich Don Bosco anschlossen, kurz darauf achtzig. Er unterrichtete sie, suchte Arbeitsplätze, spielte und musizierte mit ihnen. Wo immer er aber eine Bleibe, oft unter freiem Himmel für die zunächst nur an Sonntagen stattfindenden Treffen organisiert hatte, wurde er von mißtrauischen Nachbarn und den Behörden vertrieben. Auch die Geistlichkeit unterstützte seine Bemühungen nicht, denn er benahm sich nicht "standesgemäß", zog mit inzwischen fünfhundert Jugendlichen herum und halste sich nach Meinung seiner Mitbrüder zuviel aussichtslose Arbeit auf. Des Wahnsinns verdächtigt, konnte er sich nur mit Hilfe eines Tricks einer gewaltsamen Einweisung in eine Nervenheilanstalt entziehen.

Am Palmsonntag 1846, dem letzten Tag, an dem er mit seiner Schar auf einer Wiese geduldet war, erhielt Don Bosco das Pachtangebot für einen Streifen Land samt einem alten Schuppen. Schon am Ostermorgen wurde in dem Raum die erste Messe gefeiert und das Grundstück als Spielplatz eingeweiht. Dieses Anwesen war die Keimzelle für sein erträumtes "Oratorium", ein Haus für bedürftige Jugendliche mit Schule, Kirche, Lehrwerkstätten und Spielplatz.

Hindernisse und Probleme

Wie war es möglich, daß ein einzelner Priester einen solchen Zulauf fand und den vielen Jugendlichen gerecht werden konnte? Der Grund lag in Don Boscos überragendem Organisationstalent, seinen umfassenden handwerklichen, sportlichen und musikalischen Fähigkeiten, seinem unerschütterlichen Gottvertrauen und seinem unverwüstlichen Humor. Der kam ihm vor allem bei den vielen polizeilichen Überprüfungen und Schikanen zugute. Denn in diesen Jahren sozialer Spannungen, Aufstände und Revolutionen in Italien mußten seine Aktivitäten den Argwohn der Obrigkeit erregen. Als jedoch der Stadtpräsident von Turin mit Hilfe des Rechnungshofs das Oratorium schließen lassen wollte, verteidigte der König die Förderung der sonntäglich Versammlungen um Don Bosco.

Doch seine rastlose Arbeit forderte ihren Tribut: 1846 war er völlig erschöpft und erkrankte lebensgefährlich. Vor dem Spital bildeten sich Schlangen von jungen Menschen, die ihn noch einmal sehen wollten. Auf der Straße und in einer Wallfahrtskirche beteten sie in Tag- und Nachtschichten für seine Genesung. Er wurde wieder gesund.

Aufbau des Werkes in Turin

Nach einem Vierteljahr der Erholung in Becchi folgte ihm seine Mutter, "Mamma Margherita", nun 58 Jahre alt, nach Turin, um zu helfen. Aus einzelnen Schlafstellen für heimatlose Jugendliche entstand ein Übernachtungsheim. Die vielen Jugendlichen mußten gepflegt, ihre Kleidung geflickt oder neu geschneidert werden. Die tüchtigsten unter seinen Schülern bildete Don Bosco zu Assistenten und Lehrern aus. Auch Priester und Laien waren zur Mitarbeit bereit. Auf dem inzwischen

vergrößerten Grundstück wurden neue Bauten errichtet: eine Abendschule, ein Gymnasium, eine Gewerbeschule und die eigene Kirche, sein lang gehegter Wunschtraum. Die Finanzierung war dabei nicht nur ein Problem, sie stand meist am Rand der Katastrophe.

Doch immer wieder fanden sich Geldgeber, konnten bescheidene Erträge erwirtschaftet werden. Don Boscos Druckerei sorgte für die Verbreitung seiner Schriften. Außer Erzählungen und Lustspielen schrieb er eine Geschichte Italiens, Werke zur Kirchengeschichte, über Heilige, über Weinbau und das damals neu eingeführte Dezimalsystem. Don Bosco legte selbst die Richtlinien für die Ausbildung von Lehrlingen fest, nach denen später eigene Handwerksmeister die von ihm begonnene Lehrtätigkeit ausübten.

Die Werkstätten ließ er mit den damals modernsten Maschinen und Geräten ausstatten, besonders die Druckerei. Sein Buch "Der kluge Junge" wurde ein Bestseller, der noch zu Don Boscos Lebzeiten eine Auflage von über sechs Millionen Exemplaren erreichte, die Übersetzungen in andere Sprachen nicht eingerechnet. Don Bosco war Leiter der "Gesellschaft zur Verbreitung katholischer Bücher" und Gründer der "Italienischen Jugendbibliothek".

In jenen unruhigen Jahren seit 1848, als in der Provinz Piemont die Landflucht einsetzte und sich Turin zu einem industriellen Ballungsraum entwickelte, als Italien der politischen Vereinigung zustrebte, verschärfte sich der Gegensatz zwischen Staat und Kirche; Don Bosco und sein Werk waren Anfeindungen beider Seiten ausgesetzt. Mehrere Überfälle und Mordanschläge wurden auf ihn verübt, denen er jedoch immer entkam.

Gründung der Ordensgemeinschaften

1859 stand Don Bosco vor der Entscheidung, seinem Werk einen gesellschaftlichen Status zu verleihen, der ein Fortbestehen sichern konnte. Eine Rechtsform, die von staatlicher Gunst abhängig war, schied aus. So gründete er am 18. Dezember 1859 eine religiöse Vereinigung und machte den hl. Franz von Sales, seinem großen Vorbild, zum Schutzpatron. Diese Ordensgemeinschaft der Salesianer Don Boscos wurde 1874 von Papst Pius IX anerkannt. Außer in Turin bildeten sich auch in anderen Orten und Regionen Italiens Zentren nach dem Muster des Oratoriums von Don Bosco.

Als der Wunsch an ihn herangetragen wurde, sich auch der weiblichen Jugend anzunehmen, fand er in Maria Mazzarello die ideale Mitarbeiterin und Mitbegründerin der Ordensgemeinschaft der Don-Bosco-Schwestern.

1874 reisten auf Bitten des Erzbischofs von Buenos Aires die ersten zehn Missionare nach Lateinamerika, zwei Jahre später folgten die Don-Bosco-Schwestern.

Aus den Reihen der bedürftigen Jugendlichen, die Don Bosco einst umsorgt hatte, wuchsen zahlreiche Priester und Mitarbeiter für die inzwischen europaweite Bewegung heran. Vierzehn Bischöfe waren Schüler Don Boscos. Noch mit über 70 Jahren reiste er nach Paris, Marseille und Barcelona, wo er mit Begeisterung empfangen wurde, wo er predigte, Beichten hörte und Kranken Trost spendete.

Am 31. Januar 1888 starb Don Bosco. Am Ostersonntag 1934 wurde er von Papst Pius XI. heilig gesprochen.

Sein Werk, das sich schon zu seinen Lebzeiten in viele Länder ausgebreitet hatte, wuchs schnell weiter.

Heute sind in weit mehr als 100 Ländern der Erde in allen Kontinenten ca. 18.000 Salesianer zusammen mit vielen beruflichen und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen

und Mitarbeitern im Dienst an der Jugend tätig. Nach Deutschland kamen die ersten Salesianer im Jahr 1916, wo sie in Würzburg die erste Niederlassung gründeten.

Pädagogische Leitideen und Konzepte

Don Bosco war kein Erziehungswissenschaftler, der seine Theorien und Ansichten in schlüssigen wissenschaftlichen Sätzen formuliert hat, sondern eine begeisterter Praktiker, der leidenschaftlich engagiert der Not vor allem junger Menschen abhelfen wollte.

Sein pädagogisches Konzept war eng mit seiner Lebenspraxis verbunden. Erst nach und nach legte er für seine Arbeiter die Ansätze schriftlich nieder.

Als drei Grundpfeiler seiner Pädagogik nennt er Religion, Vernunft und Liebe.

Seine Erziehungsvorstellungen waren orientiert am christlichen Menschenbild.

Sein Erziehungsziel war ein einfaches Leben das auf Gott hin ausgerichtet war, durch sittliches und moralisches Handeln im Alltag sein Seelenheil anzustreben. Für Don Bosco war Religion der Weg ein verantwortliches und gelungenes Leben zu führen.

Vernunft war für Don Bosco die Haltung, das als richtig und gut erkannte zu tun, und somit Ausdruck einer christlichen Lebenspraxis. Dazu gehören auch die Sorge für die eigene Berufsausbildung und ein verantwortliches Leben als Staatsbürger.

Liebe bedeutete für ihn einen „verstehenden liebevollen Umgangsstil“ zu praktizieren, für eine vertrauensvolle pädagogische Atmosphäre zu sorgen.

Er bezeichnete die Liebe bzw. die Liebenswürdigkeit oder das Wohlwollen als Fundament seiner Pädagogik.

Ein Schlüsselbegriff in Don Boscos Vorstellung der pädagogischen Atmosphäre ist die „Familiarität“. Darunter verstand er keine traditionelle Familie mit Vater, Mutter und Kind, sondern das Erleben des Aufgehobenseins. Das Oratorium war für ihn „ein Haus, in dem man sich wie in einer Familie wohl fühlen kann“. Trotz karger Ausstattung, mangelnden Brennmaterial im Winter und einfach zubereiteten Essen sollten die Jugendlichen spüren, dass sie angenommen wurden, sollten sie sich zuhause fühlen können.

Neben dem Lerneifer und der Frömmigkeit gehörte die Freude unverzichtbar zu Don Boscos pädagogischem Konzept. In seinen Schriften forderte er seine Mitarbeiter auf, Freude und Fröhlichkeit zu fördern.

Das Erziehungskonzept

Don Bosco kennzeichnet sein Erziehungskonzept als „Präventivsystem“ (Erziehung durch Milde, freundlicher Zuspruch, Liebe, Vernunft, Religion) im Gegensatz zum „Repressivsystem“ (Erziehung durch Gewalt und Unterdrückung, Strafe).

Das Repressivsystem ist für ihn das alte Erziehungssystem mit strengen Gesetzen, Überwachung, Misstrauen, Strafen und unnahbaren Vorgesetzten. Das Präventivsystem besteht dagegen aus klaren erkennbaren Richtlinien, Liebe und Freundlichkeit und gütiger Führung. Den Jugendlichen soll es unmöglich gemacht werden, Fehltritte und Verbrechen zu begehen. Sie sollen lernen, sich freiwillig an die Regeln zu halten, weil sie das Richtige einsehen, Vorteil für sich erkennen und die Zuwendung und Freundlichkeit ihrer Erzieher schätzen. Das System soll sich ganz auf Vernunft, Religion und Liebenswürdigkeit stützen. Deshalb schließt es jede gewaltsame Züchtigung aus und sucht auch leichtere Strafen fernzuhalten.

Erziehungseinrichtungen

Das Oratorium: Die Not der Jugend war Ausgangspunkt für die vielfältigen Aktivitäten Don Boscos. Er begann seine Arbeit als praktischer Seelsorger, der an den Brunnen der Stadt ging, Kontakte zu den Jugendlichen suchte und sie in sein Oratorium einlud. Wir würden heute „aufsuchende Sozialarbeit“ oder „street-work“ sagen. Das erste Oratorium wurde 1846 eingerichtet und hatte die Funktion einer Jugendfreizeitstätte, ein Treffpunkt für Jugendliche zum Zeitvertreib (Sport, Spiel, Unterhaltung), aber auch mit einem Angebot an religiöser Bildung und seelsorgerischer Beratung.

Das Oratorium sollte Familienersatz bieten, ein Ort sein, an dem sich ein junger Mensch zugehörig, sicher und Zuhause fühlen sollte. Die vielfältigen Aufgaben und Rollen wurden in einem Organigramm geordnet (siehe Abb.). Entscheidende Autorität war der geistige Direktor, der vom Präfekten (Geschäftsführer) und den Spiritual (pastoraler Ansprechpartner) unterstützt wurde. Für die religiösen Bereiche gab es verschiedene Ämter, z.B. die des Katecheten, Sakristan, Ordner, Vorbeters oder des Sängers. Im Freizeitbereich wirkten Spielordner (Animateure), Schutzherrn (Ansprechpartner für Probleme am Arbeitsplatz und Arbeitsvermittlung) und Friedensstifter (Ordner).



Abendschulen und Sonntagsschulen

Abend und Sonntagsschulen ergänzten ab 1848 die Arbeit der Oratorien. Turin hatte zu dieser Zeit eine Analphabetenquote von ca. 40%, unter den Jugendlichen lag sie

oftmals noch höher. Die Abendschulen sollten die Berufschancen der jungen Menschen verbessern, sie aber auch von jugendgefährdenden Orten fernhalten.

Handwerksschulen und Werkstätten

Ab 1853 richtete Don Bosco Ausbildungsstätten für Schneider, Schriftsetzer und Schuhmacher ein und schuf Handwerkerschulen, da öffentliche Berufsschulen fehlten. Er suchte selbständige Handwerksmeister, die faire Ausbildungsbedingungen boten und vereinbarte mit ihnen schriftliche Ausbildungsverträge, was in der damaligen Zeit ungewöhnlich war.

Heime und Internate

Der Ausbau der Schulen und Werkstätten ließ auch die Zahl der jungen Menschen ansteigen, die einen Wohnplatz benötigten. Der Bedarf nahm rasch zu, so dass bald weitere Gebäude gepachtet werden mussten. Dieser Einstieg in die „Heimerziehung“ brachte bessere Erziehungserfolge, als die lockere Betreuung in einem Oratorium ermöglicht hatte.

Impulse für die heutige Erziehungspraxis

Die pädagogischen Leitideen Don Boscos sind heute in vielen Bereichen der Sozialpädagogik lebendig und werden in zahlreichen Einrichtungen der Jugendhilfe sowie in Berufsbildungswerken für Jugendliche in Deutschland, aber auch international umgesetzt. Seit der Gründung des Salesianerordens wurde eine große Zahl katholischer Priester ausgebildet, die sich ausschließlich der Jugenderziehung, Berufsausbildung und Förderung Junger Menschen widmen, die sich in schwierigen Lebenssituationen befinden.

Die Salesianer Don Boscos (SDB) sind heute anerkannte Träger der Jugendhilfe. Sie engagieren sich in der Jugendarbeit (Offene Türen, Spielplätze, pfarrliche und verbindliche Jugendgruppen, Jugendbildungsstätten, internationale Jugendarbeit, Jugendberufshilfe, pädagogisch begleitetes Wohnen, Hilfen zur Integration für Aussiedler und Immigranten, Krisenberatung, aufsuchende Jugendsozialarbeit, Schulsozialarbeit und internationale Jugendsozialarbeit). Sie engagieren sich auch in der schulischen Ausbildung junger Menschen (Internate, Schülerheime, Tagesheimen und Schulen) und bieten Tageseinrichtungen, heilpädagogische Tagesgruppen und Horte an. Hilfe zur Erziehung von Kindern in erschwerten Lebensbedingungen (z.B. unvollständige Familien, Scheidung, Drogenprobleme), pädagogische und therapeutische Fachdienste und Rehabilitationshilfen für Menschen mit Behinderung) ergänzen das Angebot.

Quellen:

www.donbosco.de/sdb/wer_wir_sind/don_bosco/

Dörfler, Peter: Der junge Don Bosco, Herder (1948), geb. Ausg.

Bosco, Madeleine: Don Bosco, Verl. Bonifacius-Dr. (1963)

Cindy Wagner

Bischof Wilhelm Emanuel Freiherr von Ketteler



"Sozialbischof" Ketteler von Mainz von 1850-1877

"Wollen wir die Zeit erkennen, so müssen wir die soziale Frage zu ergründen suchen. Wer sie begreift, erkennt die Gegenwart, wer sie nicht begreift, dem ist die Gegenwart und Zukunft ein Rätsel."

1. Name und Herkunft

Bischof Wilhelm Emanuel Freiherr von Ketteler

Am 25. Dezember 1811 wird Wilhelm Emmanuel Josef Hubert Maria Freiherr von Ketteler als sechstes von 9 Kindern als Sohn des preußischen Landrats Maximilian von Ketteler-Harkotten und seiner Ehefrau Clementine in Münster/Westfalen geboren

* Ketteler (Kettler), Uradlige westfälische Familie

2. Gesellschaftliches Umfeld und Lebenslauf

Seine Lehrlaufbahn begann mit Privatunterricht im Jesusinternat in Brig / Wallis für vier Jahre.

Im Jahr 1824 macht er sein Abitur in Münster, anschließend daran begann er das Studium der Rechts- und Staatswissenschaften in Göttingen, Berlin, Heidelberg und München. Nach Beendigung des Studiums arbeitete er 1833 als Gerichtsreferendar am Land- und Stadtgericht Münster. Dann im Jahre 1835 arbeitete er als Regierungsreferendar in Münster.

"In jeder Hinsicht zur Zufriedenheit seiner Vorgesetzten", aber ohne großen Enthusiasmus versah Ketteler seinen Dienst als Regierungsreferendar bis zu jenen Kölner Ereignisse** 1837. Dort verließ er aus Protest den preußischen Staatsdienst. Denn dieses Ereignis machte es für ihn unmöglich, weiter im Dienst eines Staates zu bleiben, der sich rücksichtslos in den Gewissensbereich seiner Bürger und das Selbstbestimmungsrecht der Kirche einmischte.

** Am 30. 11.1837 wurde der Kölner Erzbischof von Droste zu Vischering auf Veranlassung der preußischen Regierung verhaftet und gefangengesetzt. Er hatte sich verweigert die Vereinbarungen der Regierung mit den westdeutschen Bischöfen im Hinblick auf die Mischehen zu befolgen.

2.1. Der Priester Ketteler

Nach einer dreijährigen Phase der inneren Klärung bezüglich des nun einzuschlagenden Lebensweges beschloss Ketteler, Priester zu werden. 1841 – 1843 folgte das Studium der Theologie in München. Er gehörte dem Kreis um Joseph Görres an. Am 01.07.1844 wurde Ketteler in Münster zum Priester geweiht. Bereits als Kaplan in Beckum wurde sein Interesse an der „sozialen Frage“* deutlich. Auf seine Anregung hin wurde dort ein Krankenhaus für die unteren Schichten eingerichtet.

2.2. Dorfpfarrer in Hopsten / Westfalen

„Die ganze Seeligkeit seines Daseins“ hielt er für erreicht, als er 1846 zum Dorfpfarrer in Hopsten ernannt wurde und dort die verwahrloste Gemeinde übernahm. Dort war die Not mit Händen zu greifen. Neben der Seelsorge wurde Ketteler mit der bitteren Armut infolge von Missernten der Dorfbevölkerung konfrontiert. Sein unermüdlicher Einsatz galt der Linderung des durch Armut, Krankheit und mangelnde Ausbildung hervorgerufenen Elends. 1848 kandidierte Ketteler für die gesamtdeutsche Nationalversammlung und wurde in seinem Wahlkreis als Abgeordneter in die Paulskirche gewählt. Die mehrmonatige Zugehörigkeit im Frankfurter Parlament vom Juni 1848 bis zum Januar 1849 machte Ketteler auch im übrigen Deutschland bekannt. Seine Gedenkrede am Grab der im Verlauf des September – Aufstandes brutal getöteten Abgeordneten Auerswald und Lichnowsky machte den Hopstener „Bauernpastor“ über Nacht zur Berühmtheit.

Im Oktober des gleichen Jahres nahm er an einem Redebeitrag anlässlich des ersten „Katholikentages“ in Mainz die soziale Not zum Anlass, der Kirche bzw. dem christlichen Glauben bei der Lösung dieser Problematik eine entscheidende Rolle zuzuweisen. Auch die Adventspredigten im Mainzer Dom (gleichfalls 1848 gehalten) stellten die „soziale Frage“ in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen. 1849 wurde Ketteler zum Probst an St. Hedwig in Berlin berufen.

* Ist die Summe der ökonomischen Probleme, die aus der industriellen Revolution resultierten und damit das bürgerliche Leben im 19. Jahrhundert, dem Zeitalter der Industrialisierung, prägen, bezeichnet.

2.3. Bischof Wilhelm Emmanuel von Ketteler

Am 25. Juli 1850 wird Ketteler, der diesem Ruf nur auf ausdrücklichen Wunsch Papst Pius IX folgt, Bischof von Mainz. Dort entfaltete er eine überaus reiche Seelsorgetätigkeit und brachte die Mainzer Diözese zur neuen Blüte. Sein Bischofsamt ist geprägt von der religiösen administrativen Erneuerung des Bistums. Er reformierte die Priesterausbildung, bewog zahlreiche Orden zur Wiederaufnahme ihrer Arbeit und baute das Schul- und Krankenhauswesen aus. Besondere Anliegen galten der Arbeiterfrage – die zunehmende Verelendung der Arbeiterschaft prangerte er an – und der Freiheit der Kirche, die sie betreffenden Angelegenheiten selbst zu ordnen. Ketteler hatte erkannt, dass der Staat den mit der Industrialisierung verbundenen sozialen Probleme noch nicht mit einem angemessenen Instrumentarium von Absicherung und Steuerungsmaßnahmen begegnen konnte. Den Fabrikarbeitern galt die vordringliche Sorge des Mainzer Bischofs. Sozialkaritative Maßnahmen allein konnten seiner Ansicht nach nicht mehr die Lösung der „sozialen Frage“ bewirken. Die ungerechten Strukturen mussten entscheidend verändert werden, um den Arbeitern die Existenzsicherung zu gewährleisten. In der Errichtung von Produktiv – Assoziationen sah Ketteler die Lösung. Die Lösung der Arbeiterfrage war für den Mainzer Bischof auf engste mit dem in die Tat umgesetzten christlichen Glauben verbunden.

3. Würdigung

Kettelers Leben war geprägt von tiefer Religiosität und daraus erwachsendem sozialen Bewusstsein. Schon während seiner Zeit als Landpfarrer suchte er durch Gründung von Hilfsfonds die Not der Pfarrerkinder zu lindern. Als Bischof von Mainz gründete er mehrere sozial - karitative Einrichtungen. Im Lauf seines Wirkens ging er darüber hinaus von der Sozialarbeit in die Sozialpolitik. In seinen berühmten Reden vor Handwerksgesellen in Mainz, vor dem deutschen Episkopat in Fulda und vor mehrend tausend Arbeitern auf der Liebfrauenheide bei Offenbach trug der engagierte Vorkämpfer des sozialen Katholizismus immer wieder sein Programm vor. Dort forderte er auch die Pflicht des Staates zu einer entsprechenden Gesetzgebung ein.

Es waren insbesondere fünf Punkte, die einer Regelung bedurften: Erhöhung des Arbeitslohnes, die Verkürzung der Arbeitszeit, die Gewährung von Ruhetagen, das Verbot der Kinderarbeit, die Abschaffung der Fabrikarbeit von Müttern und jungen Mädchen. Trotz dieser umfassenden Programmatik wünschte der „Arbeiterbischof“ die liberalistisch geprägten Wirtschaftsstrukturen nicht im Sinne einer sozialen Revolution umzustürzen, sondern im Sinne einer auf konkrete Problemstellungen akzentuierten Sozialpolitik zu reformieren.

Ketteler war jedoch nicht nur als sozialer Bischof eine Leitfigur innerhalb des deutschen Katholizismus. In seiner Schrift „Freiheit, Autorität und Kirche“ äußerte er sich 1862 zu aktuellen Fragen seiner Zeit. Sein Kampf für das Selbstbestimmungsrecht der Kirche verhinderte mehrfach seine Berufung auf bedeutsame Bischofssitze. Auch innerkirchlich war Ketteler ein unerschrockener Kämpfer für die Freiheit.

Als Abgeordneter des Reichstages versuchte Ketteler 1871 den Kulturkampf zu verhindern, ein Vorhaben, bei dem er und die Zentrumsfraktion unterlagen. Unermüdlich im Dienste seiner Kirche und der Seelsorge wurde Ketteler zum Symbol des um die Selbstbehauptung kämpfenden deutschen Katholizismus. Sein Leben endete 1877 auf der Rückreise von Rom, wo er an den Feierlichkeiten aus Anlass des 50 jährigen Bischofsjubiläums von Papst Pius IX. teilgenommen hatte.

Quellenangabe

Literaturverzeichnis:

Abiturwissen „Deutschland im 19 Jahrhundert“ G. Bemmerlein, Klett, S.90 – 99
Kleines Lexikon "A – Z"; Enzyklopädie Leipzig; 1959
Der kleine Duden „Fremdwörterbuch“; Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich:
Dudenverlag; 3. Aufl.; 1991

Internet:

www.erziehung.uni-giessen.de : 22.11.2004, Fachhochschule Potsdam
www.bistummainz.de : 25.11.04, Brandenburg
www.bautz.de : 07.12.2004, Fachhochschule Potsdam
www.hildeso-guestphalia.de : 03.01.2005, Fachhochschule Potsdam

Anhang

1. Begriffserklärung: Katholizismus

Der Begriff unterscheidet sich von dem aus der Selbstdefinition der katholischen Kirche und umfasst alle jene geistigen, kulturellen, gesellschaftliche und politischen Auswirkungen und Lebensäußerungen, die zwar von der katholischen Kirche oder von katholischen Christen ausgehen oder davor mitgeprägt sind, die aber zum bleibendem Wesen der katholischen Kirche gehören, und gleichzeitig zeit- und kulturgeschichtliche bedingt sind.

2. Der Katholische Sozialismus: Ketteler und Leo XIII.

Der katholische Sozialismus steht trotz vieler Gemeinsamkeiten im prinzipiellen Gegensatz zum evangelischen Sozialismus. In der Katholischen Literatur wird häufig gesagt, dass bei der Auseinandersetzung der Kirchen mit dem Sozialismus des Protestantismus versagt habe, und dass der Katholizismus neben anderen namentlich in Ketteler und Leo XIII. zwei Gestalten hervorgebracht habe, die der sozialen Frage der Zeit gewachsen waren. Man hat Anfang dieses Jahrhunderts nachzuweisen versucht, dass Ketteler in seiner Schrift „die Arbeiterfrage und das Christentum“ nicht so sehr neue Wege gegangen, sondern vielmehr innerhalb der katholischen Voraussetzungen steckengeblieben sei d.h. sie kommt nicht über die karitativen Hilfsmittel hinaus.

Dass den Arbeitern nicht nur Almosen und mit Wohlfahrtseinrichtungen geholfen werden kann, wird auf katholischer Seite kaum anerkannt. Das Allheilmittel der Katholiken war und bleibt schließlich in den „Gnadenschätzen der katholischen Kirche“ gegeben. Ihre Wohlfahrtseinrichtungen sowie die christlichen Vereine waren Mittel, die dem ARBEITER DIE NOTWENDIGE Hilfe geben sollten. Der politische Hintergrund der Ausführungen Kettelers ist das von Ferdinand Lassalle beschworene „eherne Lohngesetz“.

3. Adventpredigt vom 03. Dezember 1848 von Emanuel Freiherr von Ketteler

(Aus: Sämtliche Werke und Briefe, Abteilung 1, Band I. S. 34 – 47)

„[...] Um die sozialen Übel zu heilen genügt es nicht, dass wir einige Arme mehr speisen und kleiden I und dem Armenvorstande einige Taler Geld mehr durch unsere Dienstboten zusenden, das ist nur der allerkleinste Teil unserer Aufgabe, sondern wir müssen eine ungeheure Kluft in Gesellschaft, einen tief eingewurzeltten Hass zwischen Reichen und Armen ausgleichen, wir müssen eine tiefe sittliche Versunkenheit bei einem zahlreichen Teile unserer armen Mitbrüder, die allen Glauben, alle Hoffnung, alle Liebe zu Gott und den Nebenmenschen verloren haben, wieder heilen; wir müssen die geistige Armut der leiblichen Armen wieder heben. Gerade wie bei dem Reichen, so ruht auch bei dem Armen die Quelle der sozialen Übel in der Gesinnung. Wie die Habgier, die Genusssucht, die Selbstsucht die Reichen von den Armen abgewendet hat, so hat Habgier Genusssucht und Selbstsucht, in Verbindung mit äußerer großer Not, den Hass der Armen gegen die Reichen hervorgerufen, Statt die wahren Ursachen und vielfach in dem eigenen Verschulden die Quellen der Not aufzusuchen, sehen sie nur in dem Reichen die alleinige Ursache ihres Elends, Es geht ihnen, wie es und Menschen allen so leicht geht, die Splitter bei dem Reichen sehen sie, die Balken in dem eigenen Auge sehen sie nicht; Und so erblicken wir den bei vielen unserer armen Mitbrüder einen furchtbaren Grad sittlichen Verderbens, wo Hass gegen die Mitmenschen, Genusssucht und Habgier, Arbeitscheu mit schrecklicher äußerer Not Hand in Hand gehen. Gute Lehren und Ermahnungen helfen hier ebenso wenig wie einzelne Hilfeleistungen. Diese werden angenommen und verzehrt mit dem Gedanken, dass ihnen noch weit mehr, ja alles gebühre. Hier wird eine neue Kraft erfordert zur Heilung der Gesinnung, die Kraft des Lebens und der Liebe. Die Armen müssen erst wieder fühlen, dass es eine Lehre gibt, die ihrer gedenkt, ehe sie der Lehre Glauben schenken. Dazu müssen wir die Armen und die Armut aufsuchen bis in ihre verborgensten Schlupfwinkel, ihre Verhältnisse, die Quelle ihrer Armut erforschen, ihre Leiden, ihre Tränen mit ihnen teilen, keine Verworfenheit, kein Elend darf unsere Schritte hemmen, wir müssen es ertragen können, verkannt, zurückgestoßen, mit Undank belohnt zu werden, wir müssen uns immer wieder durch die Liebe aufdrängen, bis wir die Eisdecke, unter der das Herz des Armen oft vergraben, aufgetaut und in Lebe überwunden haben. Wie

Gott den Sünder und uns alle als Sünder nicht nach der Gerechtigkeit behandelt, sondern durch das Übermaß seiner Liebe unsere Lieblosigkeit und Undankbarkeit überwindet, so müssen auch wir Gott nachahmen und unsere Nebenmenschen durch ein Übermaß seiner Liebe überwinden. Dies ist nach meiner Überzeugung und Erfahrung der einzige Weg, um die Gesinnung der nach meiner Überzeugung und Erfahrung der einzige Weg, um die Gesinnung der großen Masse der Armen wieder zu bessern. [...] „

Bischof-Ketteler-Haus

Kettelerweg 5

22457 Hamburg

Tel. 040/5598680

Telefax 040/55986880

E-Mail bischof-ketteler-haus@caritas-hamburg-gmbh.de

Wer war Adolph Kolping ? - Initiator der katholischen Sozialbewegung

1. Biographie

Am 8. Dezember 1813 wurde Adolph Kolping in Kerpen bei Köln am Rhein als Sohn eines Schäfers geboren. Zu dieser Zeit war das Rheinland noch von französischen Truppen Napoleons besetzt. Adolph wuchs in bescheidenen Verhältnissen als viertes von fünf Kindern einer armen streng katholischen Tagelöhnerfamilie auf. Er besuchte von 1820 bis zum dreizehnten Lebensjahr 1826 die Volksschule in Kerpen. Die finanzielle Lage der Familie erlaubte keinen Erwerb höherer Bildung für Adolph, auch wenn dieser dazu geneigt war.

So erlernte Adolph Kolping nach dieser Zeit von 1826 bis 1829 das Schuhmacherhandwerk und arbeitete sieben weitere Jahre in diesem Beruf. Als Geselle ging er auf Wanderschaft. Sein Weg führte ihn nach Lechenich, Düren an der Rur (Westfalen) und Köln. Adolph empfand seine Lebensverhältnisse als unbefriedigend und so reifte in ihm der Gedanke einen neuen Lebensweg einzugehen. Im Alter von 23 Jahren meldete er sich am Marzellengymnasium (benannt nach dem Papst Marcellus II., 1555) in Köln an und besuchte es vier Jahre. Seine Schulzeit war geprägt durch vielfache Krankheit und dauernde Sorge um den eigenen Lebensunterhalt. Trotzdem absolvierte er die Schule in kürzester Zeit. Kolping begleitete seit seiner Geburt der katholische Glaube und so war es nicht verwunderlich, dass er sich entschied Priester zu werden. Kolping sah es als Berufung und ging im Sommer 1841 für zunächst drei Monate zum Theologie Studium nach München.



Theologie: die wissenschaftliche Lehre von Gott. - Das wiss. - logische - Verfahren in der Theologie will nicht die theolog. Prinzipien begründen, die ja als gesetzt gelten, sondern dient der Schlussfolgerung aus diesen Prinzipien. Die kath. Theologie kennt als Quelle der geoffenbarten Wahrheit neben der Heiligen Schrift auch die mündl. überlieferte Tradition an und weiß sich gebunden an die vom Lehramt der Kirche festgelegten Lehrentscheidungen (Dogmen). (Vgl. Universal Lexikon, Bertelsmann Lexikon Verlag, 2000)

Sein Studium setzte Adolph weiter an der Bonner Universität (bis 1844) und am Kölner Priesterseminar (1844-45) fort. Am 13. April 1845 empfing Adolph Kolping in der Kölner Minoritenkirche die Priesterweihe. Er wurde somit Priester des Erzbistums Köln. Von 1845 bis 1849 war Kolping der Kaplan (Kaplan - katholischer Hilfsgeistlicher, der einer Pfarrei beigelegt ist) in Elberfeld. Elberfeld ist ein früher industrieller Ort in Wuppertal (Westfalen). Hier in Elberfeld macht er Bekanntschaft mit dem von Johann Gregor Breuer gegründeten Gesellenverein. Im Juni 1847 wird er zum zweiten Präses (Vorsteher) des Gesellenvereins nach Breuer gewählt. Am 01.04.1849 wird Kolping zum Dom - Vikar (lat., in der kath. Kirche Stellvertreter des Bischofs) des Kölner Domes befördert und dreizehn Jahre später am

01.01.1862 zum Rektor der Minoritenkirche Kölns (Minoriten, lat., eigenständiger Zweig des Franziskanerordens).

Auf Ersuchen des Kölner Kardinal Erzbischof von Geissel ernannte ihn Papst Pius IX. (Papst von 1846 - 1878) zum Geheimkämmerer (Aufseher über den Domschatz und Finanzverwalter). Mit dieser Ehrung bekundete der Papst sein Wohlwollen Kolping gegenüber.

Bis zu seinem Tod arbeitete Kolping als Dom - Vikar, Rektor, Geheimkämmerer, Schriftsteller und weiterhin als Präses des Gesellenvereins.

Sein unaufhörlicher Tatendrang hinterließ Spuren in seiner Gesundheit und so starb Adolph Kolping im Alter von nur 52 Jahren am 04.12.1865.

1866 werden seine Gebeine in die Minoritenkirche überführt. Papst Johannes Paul II. sprach Adolph Kolping am 27.10.1991 in Rom selig.

2. Die Zeit seines Wirkens

Adolph Kolping lebte in einer Zeit des Umbruchs, Amerika erreichte seine Unabhängigkeit, Afrika und Asien wurde unter den Großmächten der Welt in Kolonien aufgeteilt, in Frankreich wurde der König durch eine beispielgebende Revolution abgelöst und in Europa fand die Industrialisierung statt. Die europäischen Länder wurden aus ihren festen Strukturen gerissen. Die sozialen Verhältnisse waren einem ständigen Wandel unterworfen., Das Handwerk, in dem Kolping jahrelang arbeitete, war durch verschiedene Entwicklungen betroffen. So wurde zum Beispiel die Gewerbefreiheit zu Beginn des 19. Jahrhunderts eingeführt. Dies bedeutete das Ende des Zunftwesens. Handwerksbetriebe nahmen unkontrolliert zu, dadurch entstand ein Konkurrenzkampf. Viele Betriebe blieben auf der Strecke, aus anderen entwickelten sich große Industriebetriebe. Es begann sich eine kapitalistische Wirtschaftsgesinnung durchzusetzen. Profitstreben war der entscheidende Faktor in dieser Zeit.

Wie sah nun das Gellenleben aus? Nach der Ausbildung folgte allgemein die Zeit der Wanderschaft. Die Gesellen gingen von Ort zu Ort, um in den hiesigen Handwerksbetrieben zu arbeiten und zu lernen um später als Meister selber einen Betrieb zu gründen.

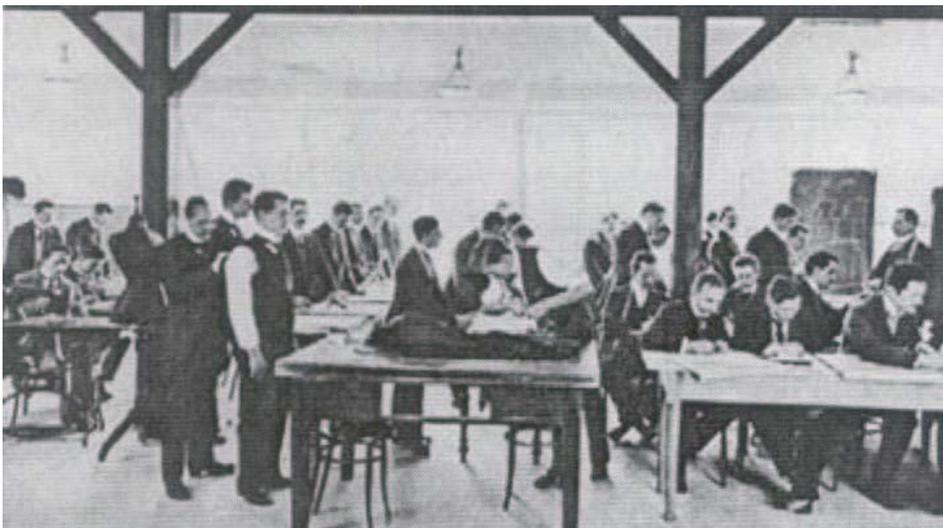
Die Gesellen waren nun außerhalb ihrer Arbeitszeit mehr und mehr auf Herbergen und Wirtshäuser angewiesen, wo sie Unterkunft fanden und ihre freie Zeit verbrachten. Früher wohnten die Gesellen im Haus des Meisters und wurden von ihm umsorgt. Dies änderte sich strikt. Die Entwicklung ging vielfach so weit, dass die Gesellen aufgrund der Wanderschaft und der äußeren Bedingungen ihres Daseins zu einer Randgruppe der Gesellschaft wurden, gemieden von den oberen Schichten der damaligen Gesellschaft. Festzuhalten ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass das Handwerk zur Zeit Kolpings noch der bedeutendste Wirtschaftszweig war, dass die Zahl der Handwerker die der Industriearbeiter noch klar überstieg. Gerade in mittleren und kleinere Orten stellten die selbstständigen Handwerksmeister noch weithin das tragende Element des Mittelstandes dar und übten damit eine gewichtige gesellschaftsprägende Funktion aus. Kolping sah daß das Gesellentum sich immer weiter in ein gesellschaftliches Elend stürzte. Dagegen wollte er etwas unternehmen und wurde zweiter Präses des Elberfelder Gesellenvereins.

3. Die Motivation und das Anliegen Adolph Kolpings

Adolph Kolpings Hauptaufgabe lag in der Betreuung der katholischen Gesellenvereine. Adolph wusste nur zu gut, wie es den jungen Männern und Gesellen erging. Aus eigenen Erfahrungen konnte er die soziale Lage der jungen Menschen verstehen. Kolping wollte den jungen Menschen Hilfestellungen geben und leisten, damit sie sich selbständig aus ihrer bedrängten Situation befreien konnten und wiederum anderen Mut machen können, es ihnen gleich zu tun. In den Gesellenvereinen sollte berufsbezogene, allgemeine und religiöse Bildung stattfinden. Durch geselliges Miteinander und Beisammensein erleben die Gesellen das Gefühl von Geborgenheit und Gemeinschaft. Die Menschen sollten sich verändern, damit ein sozialer Wandel entstehen kann, der auf den christlichen Werten beruht. Die Motivation zu seiner Arbeit nahm Adolph Kolping aus dem festen Glauben an Gott, Jesus Christus und deren Geboten.

Kolping schrieb folgende Sätze in seinem Tagebuch: "Erst will ich mich bestreben, Mensch zu sein, die hohe Bestimmung desselben begreifen lernen, zu der er geboren ward, die Pflichten des Menschen erkennen und erfüllen lernen, die ihn gerecht machten, unter seinen Brüdern zu leben und für sie zu wirken; dann, nachdem ich erkannt habe die Wege, die zur Vollendung führen, dann will ich mit festem Fuße sie betreten, will die erkannte Wahrheit festhalten und sie verteidigen, mit freier, offener Stirn bekennen, was in meiner Seele vorgeht, der Wahrheit ein Zeuge, dem Mitmenschen ein Bruder sein. Zufriedenheit will ich in dem Gedanken suchen, alles getan zu haben, was meine Kräfte und mein Wirkungskreis verlangte; außer diesem gibt es auch keine wahre Zufriedenheit, keine Ruhe für mich."

(Vgl. www.kolping.de)



4. Kolpingwerk Heute

Das Kolpingwerk will seine Mitglieder befähigen, sich als tüchtige Christen in Familie, Arbeitswelt, Kirche, Gesellschaft und Staat zu bewähren. Es fordert seine Mitglieder zum Engagement in allen wichtigen Lebensbereichen auf. Das Kolpingwerk hat sich bis heute immer wieder gewandelt und weiterentwickelt, in seinen Strukturen und in seinem Wirken hat es sich den Erfordernissen der Zeit immer neu gestellt. Die grundlegenden Elemente des Kolpingschen Wollens und Handelns sind aber nicht aufgegeben worden, sie sind und bleiben aktuell und Maßstab in Gegenwart und Zukunft. Vom Gesellenverein von damals ist äußerlich nicht mehr viel übrig: waren es früher nur junge Handwerkergehilfen, gehören heute dem Kolpingwerk Frauen und Männer, Kinder, Jugendliche und Erwachsene bis ins hohe Alter an. Der erste Gesellenverein "atholischer Jünglingsverein zu Elberfeld" nahm nur männliche Personen auf, die das achtzehnte Lebensjahr überschritten hatten. Seit 1966 sind im Kolpingwerk auch Frauen zugelassen.

Ehe und Familie stellen für das Kolpingwerk wichtige Aktionsbereiche dar. Der Verband ist lebensbegleitend, was ihn von anderen kath. Organisationen unterscheidet. Eine Mitgliedschaft ist auch für Personen anderer christlicher Konfessionen möglich.



4. 1. Kolpingwerk Deutschland

Das Kolpingwerk in der Bundesrepublik führt den Namen Kolpingwerk Deutschland. Es ist Teil des Internationalen Kolpingwerkes. Das Kolpingwerk Deutschland umfaßt gegenwärtig.

- 27 Diözesanverbände
- 2820 Kolpingsfamilien
- 274000 Mitglieder, davon sind
- 63000 in der Kolpingjugend,
- 7000 in den neuen Bundesländern,
- rund 670 Frauen und Männer als Mitglieder in den Vollversammlungen der Handwerkskammern,
- über 200 Mitglieder ehrenamtlich als Arbeits- und Sozialrichter tätig,
- etwa 580 Betriebsratsmitglieder,
- 44 Bundestags- und zahlreiche Landtagsmitglieder.

Ein wesentliches Merkmal des Kolpingwerkes seit seinen Anfängen ist der Aufbau von Einrichtungen, die für Mitglieder und Außenstehende Chancen zur Weiterbildung eröffnen sowie Lebenshilfe bieten: In den 60er Jahren wurde mit dem Aufbau von Bildungswerken begonnen. Das Kolping-Bildungswerk will mit seiner Bildungsarbeit Menschen die Möglichkeit geben, ihre Anlagen und Fähigkeiten zu formen und zu erweitern. Zur Verwirklichung dieses Zieles wurden Bildungswerke und vielfältige Einrichtungen gegründet. Dabei gibt es neben offenen Angeboten in verschiedenen Bereichen auch Maßnahmen der beruflichen Bildung. In Maßnahmen der Berufsförderung, der beruflichen Aus-, und Fortbildung sowie Umschulung erhalten jährlich in etwa 100 Einrichtungen über 30.000 meist arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte junge Menschen eine Möglichkeit zur Integration in Ausbildung und Beruf. Die jungen Menschen, die sozial benachteiligt oder lernbehindert sind, werden jährlich auf den Einstieg ins Arbeitsleben vorbereitet oder erhalten eine Berufsausbildung.

Aus dem Berufsförderungszentrum in Brakel ging 1979 das Kolping-Berufsbildungswerk hervor. Hier wird Jugendlichen ohne Schulabschluß sowohl der Hauptschulabschluß wie auch eine Berufsausbildung vermittelt. Den 250 Auszubildenden stehen rund 100 Ausbilder und Mitarbeiter zur Verfügung.

Das Kolping-Familienferienwerk ist der größte Träger-Verbund von Familienferienstätten in der Bundesrepublik Deutschland. 13 Einrichtungen mit 2.200 Betten stehen in den schönsten Gegenden

Deutschlands und bieten Familien mit Kindern einen familiengerechten und kostengünstigen Ferienaufenthalt. In den Mittelgebirgen und im Allgäu erholen sich jährlich etwa 50.000 Gäste. Außerhalb der Ferienzeiten stehen die Familienferienstätten für Seniorenereholungen und für die Durchführung von familiennahen Bildungskursen zur Verfügung.

Der Verband der Kolpinghäuser unterstützt etwa 250 Kolpinghäuser, die meist jungen Menschen, welche sich in einer Ausbildung befinden, ein Zuhause bieten.

Die Kolping-Reisen GmbH ist behilflich bei der Vorbereitung und Durchführung von Reiseprogrammen, die sich vom gewöhnlichen Massentourismus unterscheiden. Es werden auch Studien-, Bildungs- und Erholungsreisen angeboten.

4.2. Das internationale Kolpingwerk

Die Zentralverbände aller Länder sind im Internationalen Kolpingwerk zusammengeschlossen. Die Anstrengungen des Kolpingwerkes konzentrieren sich heute darauf, an der Lösung der internationalen Frage mitzuarbeiten und einen aktiven Beitrag im Bereich der Entwicklungshilfe zu leisten.

Das Internationale Kolpingwerk hat in den letzten 20 Jahren eine starke regionale Ausweitung erfahren. Zwar war der Verband seit seiner Gründung international, beschränkte sich in seiner Verbreitung aber mehr als 100 Jahre lang auf Mitteleuropa und auf deutschsprachige Auswanderergruppen in Nord- und Südamerika. Noch zu Lebzeiten Kolpings wurde der erste Gesellenverein in den USA gegründet. Seit den 70er Jahren hat sich aber das Kolpingwerk in zahlreichen Ländern der sogenannten Dritten Welt - in Lateinamerika, Asien und Afrika - entwickelt und ausgebreitet. Durch diese Initiativen sind seit 1970 mehr als tausend Kolpingsfamilien in diesen Kontinenten gegründet worden. Auch in Mittel- und Osteuropa erlebt das Kolpingwerk zur Zeit eine rasante Entwicklung. Zur Zeit hat das Internationale Kolpingwerk über 400.000 Mitglieder in etwa 4.000 Kolpingsfamilien in 52 Ländern. Internationale Solidarität ist für Kolpingsfamilien selbstverständlich. Seit Ende der 60er Jahre wird durch Geld- und Sachspenden beim Aufbau von Kolpingprojekten geholfen. Eines der Hauptziele der Kolpingprojektarbeit sind die Schaffung von Arbeitsplätzen, Handwerksförderung und berufliche Aus- und Weiterbildung. Seit 1985 gehört die Aktion "Maschinen und Werkzeuge für die Dritte Welt" zu den erfolgreichsten Initiativen des Kolpingwerkes. Gebrauchte Maschinen und Werkzeuge werden gesammelt und in einer Werkstatt der Kolping-Jugendberufshilfe in Papenburg aufbereitet und repariert. Mehr als 300 Container konnten in den letzten Jahren verschifft werden und gelangten so in die Länder der Dritten Welt. In Lateinamerika und Afrika erleichtern die Werkzeuge und Maschinen vielen tausend Handwerkern in Kolpingwerkstätten den Start in eine wirtschaftlich sichere Zukunft. Im übrigen nimmt die Werkstatt auch wichtige arbeitsmarktpolitische Aufgaben im Bereich von Ausbildung und Beschäftigung wahr. Arbeitseinsätze in Europa und Übersee, internationale Jugendbegegnungen und soziale Dienste bilden die Angebotspalette der Jugendgemeinschaftsdienste. Rund 1.200 Jugendliche beteiligen sich in jedem Jahr an den Programmen der Gemeinschaftsdienste. Weltweite Gemeinschaft im Kolpingwerk über alle Grenzen hinweg - ihren ersten Ausdruck finden sie im gemeinsamen K Zeichen, das zugleich als 'Erkennungszeichen' dient. Ein Mensch mit dem K-Abzeichen, ein Gebäude oder irgendein 'Objekt' mit dem K-Zeichen, eine von Bannern gesäumte Veranstaltung, das familiengemeinschaftliche 'Du' - all das signalisiert Zugehörigkeit und Verbundenheit zum Kolpingwerk. (www.kolping.de)

5. Das Kolpingwerk in der Zeit des Nationalsozialismus

1933 - Durch den am 30. Januar zur Macht gekommenen Nationalsozialismus wird das Kolpingwerk in Deutschland von seinem bisherigen vielfältigen Aktivitätsspektrum - unter Einschluss zahlreicher spezifischer Einrichtungen - mehr und mehr auf das rein religiöse Gebiet zurückgedrängt und in weiten Bereichen gänzlich unterdrückt.

8.-11. Juni: Erster Deutscher Gesellentag in München, der wegen des Terrors der SA vorzeitig abgebrochen werden muß

18.-19. September: 4. Deutsche Zentralversammlung in Köln. Der Deutsche Zentralverband erhält den Namen "Deutsche Kolpingsfamilie"; neben den Gesellenverein treten die Gruppe Altkolping und die Meistergruppe (bisher nur als ."Ehemalige" in lockerer Verbindung mit dem Verband). Diese Gruppen bilden nun gemeinsam die Kolping-Familie. Einführung des Stammbuches als zentrale Mitgliedererfassung in Köln und Einführung des Kolping-Gedenktages.

1934 - 21. März: Kardinal Schulte, Erzbischof von Köln, eröffnet den Seligsprechungsprozeß Adolph Kolpings

1935 - Der Generalrat beschließt, dem Gesamtverband den Namen "Kolpingwerk" zu geben

1936 - 1.Juli: Organisationsänderungen im deutschen Kolpingwerk treten im Zusammenhang mit der zunehmenden politischen Unterdrückung in Kraft: Der katholische Gesellenverein wird zur "Gruppe Kolping", die Meistergruppe geht in der "Gruppe Altkolping" auf. Die Gesellenhäuser sollen in Kolpinghäuser umbenannt werden. Im weiteren Verlauf der Entwicklungen in Deutschland müssen die Fachabteilungen, die Einrichtungen zur Arbeitsvermittlung (Arbeitsnachweis), die Krankenkassen und weitere einschlägige Einrichtungen aufgegeben werden.

1938 - 6. September: Auflösung der österreichischen Gesellenvereine, Beschlagnahme der Häuser
- Oktober: Josef Tippelt, Diözesanseniore des Diözesanverbandes Königgrätz und Verfasser des Liedes "Auf Gesellen, frisch zum Streite", wird beim Einmarsch der deutschen Truppen in das Sudetenland von der Gestapo verhaftet, im Oktober 1942 zum Tode verurteilt und am 4. März 1943 in Berlin hingerichtet. Viele weitere engagierte Präses und Mitglieder des Kolpingwerkes fallen in der Folgezeit dem Terror des Nazi-Regimes zum Opfer, u.a. Alauns Andritzky, Präses der Kolping-Familie Dresden-Zentral, Heinrich König, Präses der Kolping-Familie Gelsenkirchen-Zentral, Josef Lenzel, Präses der Kolping-Familie Berlin-Zentral, Eduard Müller, Präses der Kolping-Familie Lübeck, Heinz Richter, Präses der Kolping-Familie Köln-Zentral und Theodor Babilon, Geschäftsflührer des Kölner Kolpinghauses

1940 - Untergang der Zentralverbände in Holland und Belgien nach der deutschen Besetzung

1943 - 29. Juni: Die Minoritenkirche und das "Haus des Gesellenvereins" werden durch einen Bombenangriff zerstört

1945 - 27. September: Generalpräses Theodor Hürth stirbt als Opfer eines Fliegerangriffs im Kolpinghaus an der Breite Straße in Köln. Zu seinem Nachfolger wird Dechant Johannes Dahl gewählt (4. Oktober 1945) (www.kolping.de)

Quellenverzeichnis

Universal Lexikon, Bertelsmann Lexikon Verlag, 2000

www.kolping.de (Dezember 2004)

www.kolping.net (Dezember 2004)

www.kolping-beindersheim.de (06.10.2004)

www.mica2002.de (06.10.2004)

Diana Schmidt

Lorenz Werthmann – Der Begründer der Caritas

**→ CARITAS = Nächstenliebe
Grundlage ist die biblische Botschaft Jesu Christi
- die helfende und heilende Wirkung Gottes zum Menschen -**

Im Jahre 1856 heiraten der Gutsverwalter Johann Werthmann - ein in Kulturkampfzeiten streitbarer Gemeinderat und Kirchenvorstand - und Barbara Werthmann, geborene Blum.

Sie bekommen in den folgenden Jahren acht Kinder. Im Jahre 1858, als zweitältestes Kind, wird Lorenz Werthmann am 01. Oktober in Geisenheim im Rheingau geboren. Lorenz Werthmann war ein schwächliches und kränkliches Kind und dies blieb er auch Zeit seines Lebens.

Nach seinem Schulbesuch in Geisenheim, besucht Lorenz Werthmann ab 1873 das Bischöfliche Konvikt in Hadamar, wo er dann 1877 sein Abitur macht. Danach nimmt Lorenz Werthmann das Studium der Philosophie und Theologie, am Collegium Germanicum in Rom auf, um Priester zu werden.

Lorenz Werthmann wird 1880 Doktor der Philosophie und schließt 1884, mit der Promotion zum Doktor der Theologie, sein Studium ab. Schon zuvor wurde er am 28.10.1883 in Rom zum Priester geweiht.

Mit dem Ende seiner Studien geht er zurück nach Deutschland und wird von 1883 bis 1886 Sekretär des Limburger Bischofs Peter Josef Blum. Nach dem Tod von Bischof Blum wird Lorenz Werthmann 1884 Domkaplan am Dom in Frankfurt am Main und Privatsekretär des neuen Bischofs Johannes Christian Roos von Limburg. Kurze Zeit später wird Bischof Roos zum Erzbischof von Freiburg im Breisgau gewählt und nimmt Lorenz Werthmann als Sekretär und Hauskaplan mit nach Freiburg.

Im Jahre 1888 nimmt L. Werthmann die badische Staatsbürgerschaft (Limburg gehörte zu Preussen) an. Er macht dies als Voraussetzung zur Inkorporierung als Priester in die Erzdiözese Freiburg. Dies geschieht sehr zum Unwillen einiger hoher Geistlicher, die den cholerosen 'preussischen' Rheingauer nicht sehr schätzten. Er wird Priester der Erzdiözese Freiburg und 'Hilfsarbeiter' am Ordinariat. Lorenz Werthmann galt wegen seines - tatsächlichen oder vermeintlichen- Einflusses auf 'seinen' Bischof, als 'der kleine schwarze Erzbischof'.

(Bezieht sich auf die schwarze Kleidung der Priester im Gegenteil zur violetten der Bischöfe).

Es folgt nach dem Tod von Bischof Roos Erzbischof Thomas Nörber im Amt. Dieser fördert die Arbeit L. Werthmanns und stellt ihn von vielen Aufgaben im Bischöflichen Ordinariat frei. Seine siebenjährige Studienzeit in Rom führte Lorenz Werthmann zur Sorge für die Italienischen Saisonarbeiter und ihre Familien im ganzen Deutschen Reich. Er wird von Erzbischof Nörber mit der Seelsorge der Italienischen Saisonarbeiter betraut. In dieser Zeit holt er auch italienische Priester zeitweise in den Dienst.

-> Später dann siedelt er an der Zentrale des Caritasverbandes ein italienisches Arbeitersekretariat mit Beratung, eigener Zeitung und eigener Sparkasse an.

Im Jahr 1900 wird Lorenz Werthmann dann zum *'Commissarius für caritative Angelegenheiten'* befördert mit eben der Sonderaufgabe der Italienerpastoration. In dieser Zeit und durch diese Funktion trifft er mit vielen anderen Initiatoren caritativer Bewegungen zusammen.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts gab es auf dem Gebiet der sozialen Arbeit eine kaum noch überschaubare Fülle und Vielgestaltigkeit katholischer sozialcaritativer Gruppen, Vereine, Einrichtungen und Initiativen. Diese vielen 'Kleinen' arbeiteten zwar sehr engagiert, aber weit gehend unkoordiniert. Visionär Lorenz Werthmann verfolgte deshalb, mit großer Motivation, die Idee einer verbandlichen Organisierung der katholisch-caritativen Sozialarbeit, um t diese vielen kleinen Gruppen zu bündeln, zu koordinieren und damit schlagkräftiger und vor allem effizienter zu machen. Ebenso sollte diese Organisierung der Interessenvertretung dienen und die katholische Sozialen Arbeit in einem protestantisch dominierten Staat, in welchem die Katholiken nach Beendigung des Kulturkampfes um ein soziales und nationales Profil bemüht waren, zur Geltung bringen.

Lorenz Werthmann ist in dieser Zeit intensiv mit dem Aufbau einer katholischen Caritasorganisation in Deutschland beschäftigt.

- Studieren - Publizieren - Organisieren -

dies ist in Schlagworten das Programm für die weitere Arbeit Lorenz Werthmanns zur Erreichung seines Zieles. Die Organisation oder erst der Zusammenschluss sollte von möglichst vielen wissenschaftlich ausgebildeten Mitarbeitern getragen sein und durch regelmäßige Information in die Öffentlichkeit hinein wirken.

Am 19.08.1895 beschließt eine Versammlung von 30 Caritasfreunden aus 9 deutschen Diözesen in Bingen am Rhein (*CARITAS-COMITÉ*) die Abhaltung jährlicher *'Caritastage'* - der erste fand am 14.10.1896 in Schwäbisch-Gmünd statt - und die Herausgabe einer eigenen Caritaszeitung. Lorenz Werthmann begründet dazu 1896 auch eine Sammlung von Wohltätigkeitsliteratur - aus der sich später die international angesehene Bibliothek für Sozialwesen entwickelte. Mit diesen Vorarbeiten und mit Hilfe bekannter Wegbegleiter, vorweg des Sozialpolitikers Franz Hitze, bewerkstelligte Lorenz Werthmann am 09. November 1897 die Gründung des *'Caritasverbandes für das katholische Deutschland'* in Köln. Lorenz Werthmann gab somit den unterschiedlichen Initiativen zur Linderung der Not eine gemeinsame

Grundlage. Er wird erster Präsident des Caritasverbandes und die Stadt Freiburg im Breisgau Sitz der Zentrale.

Es folgen für Lorenz Werthmann Jahre der unermüdlichen Arbeit im In- und Ausland. Schwerpunkte waren die wissenschaftliche Behandlung, Aufarbeitung, Darstellung und breite Publikmachung der Caritasarbeit.

Caritative Fachverbände, einige älter als der Caritasverband, andere erst aufgrund des Zutuns Lorenz Werthmanns und caritative Ordensgemeinschaften werden kooperative Mitglieder. Schon im Jahr 1900 zählte der Verband 1500 Mitglieder. Für die Erzdiözese Freiburg gründet Prälat L. Werthmann 1903 den *'Caritasverband für die Erzdiözese Freiburg e.V.'*, dessen Sekretär ist er bis ins Jahr 1916.

Die deutschen Bischöfe taten sich schwer mit dem Caritasverband. Werthmanns Hang zu alleinverantwortlichem, ja eigensinnigem Handeln, sein Ungestüm und seine schier unüberschaubaren Aktivitäten weckten das Misstrauen der kirchlichen Hierarchie. Nach langem Zögern und intensiven Beratungen garantieren schließlich die deutschen Bischöfe, erst im Jahre 1916 in Fulda, durch einen *'Anerkennungsbeschluss'* - Anerkennung des Caritasverbandes als Sozialdienst der katholischen Kirche - den Bestand des Caritasverbandes. Dieser Beschluss führt endlich zur Klärung des Verhältnisses zwischen Kirche und Caritas und zur Unterstützung des Ausbaus der Organisation in alle Diözesen in Deutschland durch die Bischöfe.

Das Jahr 1916 wird somit zur herausragenden Wegmarke in Lorenz Werthmanns Leben und für sein Lebenswerk. Er sah sein Lebenswerk, in das er all seine Kraft, Geld und Ideenreichtum steckte, endlich von der Kirche angenommen.

Lorenz Werthmann richtet zum Kriegsende 1918 die *'Hauptvertretung des Caritasverbandes für das katholische Deutschland'* in Berlin ein. Damit erleichterte er den Kontakt zu den Reichsministerien und den Zentralen der Verbände des Fürsorgewesens. Lorenz Werthmann bleibt auch den katholischen Verbänden im Ausland sehr stark verbunden und besucht sie regelmäßig bis noch in sein letztes Lebensjahr.

Schon damals ist die Hauptaufgabe des Caritasverbandes die Widmung der sozialen Not. Unter der Leitung von Lorenz Werthmann engagiert sich der Caritasverband für das katholische Deutschland für alle Menschen und Gruppen, welche auf fachkundige Betreuung, Hilfe und Begleitung angewiesen sind. Dies galt für die Bereiche:

- Kleinstkindpädagogik,
- Fürsorgeerziehung,
- Frauenbewegung,
- Krankenpflege und
- Ausbildungswesen.

Ebenso aber auch für Arbeiter, Studenten, Behinderte, Süchtige, Straffällige, Prostituierte, Auswanderer und für die Bahnhofsmission.

In den ersten Jahren lagen die Schwerpunkte des Caritasverbandes und der mehr und mehr gegründeten Diözesen-Caritasverbände, bei der Trinkerfürsorge und der Linderung der schlimmsten Not nach dem ersten Weltkrieg.

Die Entwicklung und der Ausbau der Caritasarbeit und des *'Caritasverband für das katholische Deutschland'* als Dachorganisation sollte als Aufgabe Lorenz Werthmann bis zu seinem Tod ganz in Anspruch nehmen. Seine Arbeit rund um die Uhr führt bei dem seit seiner Geburt schwächlichen und gesundheitlich angeschlagenen Lorenz Werthmann zur völligen Erschöpfung.

Lorenz Werthmann stirbt am 10. April 1921 im Alter von 62 Jahren in Freiburg im Breisgau.

Prälat Lorenz Werthmann - seine Auszeichnung:

- 1800 Doktor der Philosophie
- 1884 Doktor der Theologie
- 1898 Geistlicher Rat
- 1900 Monsignore
- 1913 päpstlicher Hausprälat
- 1920 Ehrendoktor der Medizin
- 1921 Apostolischer Protonotar

Lorenz Werthmann bereitete die Grundlagen dafür, das die katholisch-caritative Sozialarbeit zu einer fachlich qualifizierten, anerkannten 'Partnerin' in der freien und öffentlichen Wohlfahrtspflege - in der Weimarer Republik - wurde.

Kurz nach seinem Tod schon im Jahre 1922, hatten alle deutschen Diözesen einen eigenen Diözesen-Caritasverband. Und trotz der vorübergehenden Einschränkung der Arbeit des Verbandes während der Zeit des Nationalsozialismus, weitete sich die Arbeit des Caritasverbandes danach weiter aus.

In den sechziger Jahren kam zu der Arbeit mit benachteiligten Menschen in Deutschland der Aufbau der internationalen Hilfe z.B.: bei Naturkatastrophen oder Kriegen.

Nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland beschloss der Zentralrat der Diözesancaritasverbände erstmals ein *'Leitbild des Deutschen Caritasverbandes'*. – hier bekennt sich der Deutsche Caritasverband zu den theologischen Grundsätzen mit dem christlichen Gott als Quelle, Jesus Christus als Auftrag und Ermutigung und dem Heiligen Geist als Lebenskraft für die Caritasarbeit. Als Ziele für die Arbeit werden festgelegt:

- Schutz der Menschenwürde
- Solidarität in einer pluralen Welt
- die Verpflichtung hierzu über Grenzen hinweg

Heute ist der Deutsche Caritasverband Dachverband von 27 Diözesan-Caritasverbänden und der anerkannten zentralen Fachverbände.

Dem Caritasverband sind 18 Fachverbände angeschlossen, z.B.:

- Kreuzbund e.V.
- Malteser Hilfsdienst
- IN VIA Katholische Mädchensozialarbeit

Zugehörig zum Caritasverband sind Einrichtungen des Gesundheitswesens, der Altenpflege, der Behindertenpflege, der Kinder- und Jugendhilfe, sowie sonstige soziale Einrichtungen.

Mit über 25000 Einrichtungen und über 1,1 Millionen Plätzen/Betten nimmt er unter den Wohlfahrtsverbänden in Deutschland einen führenden Platz ein und ist zum größten Anbieter sozialer Dienstleistungen geworden. Heute ist er mit ca. 460.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der zweitgrößte Arbeitgeber in Deutschland.

Dem Deutschen Caritasverband folgten bis heute nationale Caritasverbände in über 140 Ländern der Erde.

Der Caritasverband sieht sich hinsichtlich seiner Aufgaben zur Hilfe für Menschen in Not, sowie als Anwalt und Partner Benachteiligter verpflichtet. Als Spitzenverband der freien Wohlfahrtspflege steht der Deutsche Caritasverband in der Mitverantwortung für die sozialen Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland. Er möchte Sozial- und Gesellschaftspolitik mit gestalten und zur Qualifizierung sozialer Arbeit beitragen.

Gemäß des Leitwortes *'Not sehen und handeln'* erfüllt die Caritas eine wichtige Aufgabe in Kirche und Gesellschaft. Der Verband lässt sich vom Bild einer solidarischen und gerechten Gesellschaft leiten, in der auch Arme und Schwache einen Platz mit Lebensperspektiven finden können. Er fördert die Idee einer Sozialbewegung und arbeitet mit sozial engagierten Menschen, Initiativen und Organisationen zusammen an der Verwirklichung einer solidarischen Gesellschaft.

Quellenangaben: Lorenz Werthmann und der Deutsche Caritasverband, S. 271 - 287;
Who is Who? in der sozialen Arbeit, S. 622 - 624;
P. Kaller, *Fachlexikon der Sozialpädagogik, Geschichte der sozialen Arbeit*, S. 154;
www.caritas.de
www.caritasverband-rheingau-untertaunus.de

Reina Sophie-Charlotte Bohle

Bertha Pappenheim



Die Gründerin der Zentralwohlfahrtsstelle der deutschen Juden

Einführung: Das Leben von Bertha Pappenheim ist in zwei Abschnitte geteilt. Der erste umfasst ihre Kindheit und Jugend in Wien und ihre fast zehnjährige Krankheitsperiode. Der zweite Abschnitt ihres Lebens ist gekennzeichnet durch eine leidenschaftlich und konsequent durchgeführte feministische und sozialfürsorgliche Arbeit.

Herkunft und Kindheit Bertha Pappenheims

Bertha Pappenheim wurde am 27. Februar 1859 in Wien geboren als drittes von vier Kindern des wohlhabenden jüdischen Getreidehändlers Sigmund Pappenheim und seiner Frau Recha.

Ihre Eltern waren strenggläubige Juden und hingen noch dem traditionellen konservativen Frauenbild nach, was sich in der Erziehung ihrer Kinder widerspiegelte.

Ein Jahr nach Berthas Geburt wurde ihr - von den Eltern schon sehnlichst erwarteter - Bruder Wilhelm geboren. Durch ihren Bruder spürte Bertha erstmals wie Jungen im strengen jüdischen Glauben bevorzugt wurden. Sie sagte selbst einmal: „Das weibliche Kind wird als ein Geschöpf zweiter Güte gesehen“. Zu diesem Schluss kam sie durch die Beobachtung einer Hebamme bei der Verkündung des Geschlechts des Neugeborenen. Diese sah den Vater mit enttäuschter und mitleidiger Mine an und sagte: „Nichts nur ein Mäd!“.

Die Zurücksetzung der Mädchen bekam auch Bertha deutlich zu spüren, da ihr Bruder fürsorglich umsorgt wurde (insbesondere von der Mutter) - ganz im Gegensatz zu ihr. Da es seinerzeit noch keine jüdischen Mädchenschulen in Wien gab, besuchte Bertha eine private katholische Mädchenschule. Zusätzlich wurde sie noch zu Hause im jüdischen Glauben unterrichtet. Sie war sehr sprachbegabt, sie konnte Englisch, Französisch ebenso wie Italienisch und Jiddisch sowie Hebräisch lesen.

Nach Beendigung der Schulzeit im Alter von 16 Jahren wartete Bertha nun auf ihre standesgemäße Hochzeit. Dies war für die damalige Zeit nichts Ungewöhnliches für ein Mädchen aus höherem Hause, sondern eher ein normaler Prozess (auch ihre Eltern waren unter wirtschaftlichen Aspekten verheiratet worden).

In Hinblick auf die von den Eltern sehnlichst erwartete Hochzeit lehrte die Mutter Bertha koscheres Kochen, Handarbeiten und Klavierspielen (was sie hasste).

Krankheitsphase Bertha Pappenheims

1880 kam es zu einem Wendepunkt in Berthas Leben. Ihr Vater erkrankte schwer und so musste sie die Pflege übernehmen. Infolgedessen erlitt sie mehrere Schwächeanfälle, die aber nicht weiter von der Familie beachtet wurden. Erst als sich ihr Zustand vehement verschlechterte - sie litt unter Lähmungserscheinungen und Sprachstörungen - wurde ärztliche Hilfe geholt. Der Arzt Joseph Breuer, ein Freund Sigmund Freuds, diagnostizierte letztendlich „Hysterie“. Der Arzt erkannte schnell, dass Berthas Krankheit psychischen Ursprungs war. Er sah ihre Erkrankung als Folge ihrer ständigen übermäßigen Anstrengung sich an das Frauenideal anzupassen, das Verkümmern, Passivität und Bedürfnislosigkeit verlangte. Ihre Krankheit kann man demnach als einen stillen Protest gegen das damalige Frauenideal sehen. Sie flüchtete regelmäßig in Wachträume die sie ihr Privattheater nannte, was ich als Flucht vor ihrem Schicksal sehen würde. Ein weiterer Punkt sind ihre Sprachstörungen: So ist es doch verwunderlich, dass sie in ihrer Muttersprache Deutsch nicht auf Fragen des Arztes reagierte, jedoch wenn er sie in Französisch oder Englisch befragte, rege und interessiert antwortete. Ich vermute, dass Bertha sich dadurch von ihrer Umwelt distanzieren wollte und dies durch die Abgrenzung der Sprache schaffen wollte. Letztendlich gelang es ihrem Arzt, der sie zeitweise schon aufgeben hatte und ihr die „Erlösung durch den Tod“ wünschte, sie mit Hilfe von so genannten „talking cures“ (Redekuren) und Hypnososen zu kurieren. Er hielt ihre fast zehnjährige Leidensgeschichte unter dem für sie gewählten Pseudonym Anna O. fest. Bertha Pappenheim ging somit als Anna O. in die Geschichte der Psychoanalyse ein. Ich vermute, dass für Bertha ein erhoffter Nebeneffekt ihrer langen Krankheitsdauer das Überschreiten des gängigen Heiratsalters war. Sehr zum Bedauern ihrer Eltern konnte sie

somit einer arrangierten Ehe entgehen, in der die Eltern die einzig akzeptable Lebensweise sahen.

Bertha Pappenheims Wirken in der sozialen Arbeit

Nach dem Tod des Vaters zog sie 1888 zusammen mit der Mutter nach Frankfurt. Nach weiteren Sanatorienaufhalten in Inzersdorf und „Bellevue“ bei Kreuzlingen am Bodensee lebte Bertha für einige Zeit bei ihrer Cousine, der Schriftstellerin Anna Ettinger, die ihr schriftstellerisches Talent förderte. Dort schrieb sie anfangs noch unter dem Pseudonym Paul Berthold Märchen, Geschichten und mehrere Artikel sowie ein Schauspiel über Frauenrechte und behandelte soziale Fragen und die Probleme der Juden.

1899 übersetzte sie, immer noch unter dem Pseudonym, das Buch „Vindication of the rights of women“ von Mary Wollstonecraft. die einer ihrer Vorbilder wurde.

Die Literaturwissenschaftlerin Inge Stephan interpretierte ihre literarischen Hinterlassenschaften wie folgt: „Die Unterdrückung und die sexuelle Ausbeutung der Frau durch gewissenlose Männer sind Anklagen und Befreiungsschriften zugleich. Bertha Pappenheim setzt hier auf einer anderen Ebene fort, was sie mit ihrem Privattheater in der Redekur bei Breuer und in den frühen belletristischen Arbeiten begonnen hatte“. Bertha P. verfasste insgesamt über 130 verschiedene kämpferische Aufsätze über Prostitution und Mädchenhandel.

Bertha war nun eine unverheiratete Frau (was sie auch blieb), die nach einer Aufgabe suchte. Mit Unterstützung ihrer Verwandtschaft entschloss sie sich, sich innerhalb der jüdischen Wohlfahrtspflege zu engagieren. Das entsprach auch ihren religiösen Überzeugungen, da soziale Pflichten Hilfebedürftigen gegenüber ein wichtiger Bestandteil des jüdischen Glaubens sind (Pflicht zur „Zedeka“, übersetzt „soziale Gerechtigkeit“). Sie begann im „Hilfscomitee für die notleidenden osteuropäischen Juden“ zu arbeiten und traf dort zum ersten Mal auf das reale Elend, das sie durch ihr Höhere-Tochter-Dasein nicht kannte und dem sie noch nie begegnet war.

Ab 1895 arbeitete Bertha in einem Mädchenwaisenhaus, wo sie nach dem Tod der Leiterin zur neuen Direktorin ernannt wurde. In dem Waisenhaus lebten ca. 30 Mädchen, die sie nach den jüdischen Glaubensansichten streng erzog. Sie wollte den Charakter ihrer Zöglinge ausbilden und die Kinder sollten lernen, ihre Schwierigkeiten und Probleme selbst zu bewältigen und zu lösen. Sie unterrichtete die Mädchen im koscheren Kochen und lehrte sie waschen, flicken und die Erledigung sonstiger Hausarbeiten. Bertha versuchte ihre Zöglinge auch nach dem Verlassen des Hauses zu betreuen und beobachtete mit Freude und Stolz ihre Zukunft.

Gleichzeitig zu ihrer Tätigkeit im Waisenhaus gründete sie mehrere Flickschulen, in denen sie Mädchen und Frauen in Abendkursen das Flickerlehren lehrte und sie wiederum zu Flicklehrerinnen ausbildete.

1902 gründete sie zusammen mit Henriette Fürth den Verein „Weibliche Fürsorge“, dessen Vorsitz sie übernahm. Der Verein kümmerte sich anfänglich um aus Osteuropa eingewanderte Jüdinnen, die in Deutschland Hilfe suchten bzw. benötigten. Durch den immer größer werdenden Hilfebedarf breitete sich der Verein schnell auf zahlreiche Bahnhofshilfen, ein Wohnheim, einen Kindergarten, einen Mädchenclub und Berufsvermittlungen sowie einen Rechtsbeistand aus.

Berthas Interesse an der Frauenbewegung nahm stetig zu, insbesondere an der Hilfe jüdischen Frauen gegenüber. Daher gründete sie 1904 den Jüdischen Frauenbund (JFB), dessen Vorsitz sie übernahm. Der Bund machte es sich ebenfalls zur Aufgabe, jüdischen Arbeiterinnen,

Prostituierten und ledigen Müttern zu helfen sowie die in Osteuropa in Not lebenden Jüdinnen vor Ort zu unterstützen sowie den nach Deutschland einwandernden Jüdinnen beizustehen (insbesondere bei der Integration). Der JFB kämpfte gegen den Mädchenhandel und die Abhängigkeit vom Ehemann. Dies erreichte Bertha Pappenheim unter anderem dadurch, dass sie auf zahlreichen internationalen Frauenkongressen auf diese Probleme verstärkt hinwies und sie in der Öffentlichkeit publizierte. Der Verein wuchs schnell zu einer beachtlichen Organisation heran und hatte 1929 50.000 Mitglieder.

Unter der Trägerschaft des Jüdischen Frauenbundes eröffnete Bertha Pappenheim 1907 in Neu-Isenburg ein Heim für „gefährdete Mädchen“. Die Bezeichnung „gefährdet“ bezog sich dabei meist auf ehemalige Strafgefangene, Prostituierte und Alleinerziehende, für die es zu der damaligen Zeit wenig Anlaufstellen gab. Bertha erzog ihre Zöglinge wie schon im Mädchenwaisenhaus puritanisch und verlangte auch von ihren Mitarbeitern äußerste Disziplin. Bertha verfasste außerdem einen in der Einrichtung geltenden Regelkatalog, der z.B.: „Du sollst Mittwochs keine - wenn es deine Gesundheit nicht verlangt - Halstücher tragen“ zum Inhalt hatte. Bertha machte es sich zur Aufgabe die Frauen im jüdischen Glauben zu unterrichten und ihnen die Traditionen nahe zu bringen. Die Frauen lebten in kleinen Familieneinheiten mit ihren Kindern zusammen und bekamen die Chance eine Berufsausbildung (z.B. Hebamme) zu absolvieren. Durch die Gespräche mit ihren Zöglingen bekam sie ein immer genaueres Bild von den Machenschaften der Mädchenhändler und beschloss daraufhin in die betroffenen Länder zu reisen, um sich vor Ort ein eigenes Bild zu machen.

Bertha bereiste infolgedessen in den Jahren 1909 – 1912 viele Länder Osteuropas (u.a. Russland, Polen, Ungarn). Sie besuchte dort Bordelle und Ghettos um mit den Prostituierten und Notleidenden selbst sprechen zu können. Nach ihrer Rückkehr verfasste sie mehrere Artikel und berichtete in Vorträgen von ihren erschreckenden Reiseeindrücken. Sie hielt sich auch nicht mit Aussagen über angesehene jüdische Geschäftemacher zurück, die die Frauen ausbeuteten und sie gezwungenermaßen für sich arbeiten ließen. Dieses brachte ihr nicht nur Sympathisanten ein.

In den Jahren 1916/17 gab es eine beachtliche Anzahl von jüdischen Wohlfahrtsvereinen die sich über das ganze Land verteilten. Bertha Pappenheim wünschte sich eine bessere Zusammenarbeit und eine geregelte Organisation unter den Vereinen. 1916 verfasste sie den aufrüttelnden Artikel „Wehe dem, dessen Gewissen schläft“ und gab letztendlich mit ihrem Aufruf den entscheidenden Anstoß, der Zersplitterung innerhalb der jüdischen Wohlfahrtsvereine ein Ende zu machen. Am 09. September 1917 fand die offizielle Gründung der „Zentralwohlfahrtsstelle der deutschen Juden“ (ZWST) statt, die als Dachorganisation alle jüdischen Wohlfahrtsorganisationen zusammenfassen sollte.

Auf dem Deutsch-Israelischen Verbandstag in Berlin erklärten die drei führenden jüdischen Wohlfahrtsvereine - der Deutsch-Israelische Gemeinde-Bund (D.I.G.B.), die Großloge Bne Brith für Deutschland (U.O.B.B.) und der Jüdische Frauenbund - ihre zukünftige Zusammenarbeit. Die ZWST sollte die Belange der jüdischen Gemeindefürsorge einheitlich vertreten, um damit die Hilfesuchenden besser unterstützen zu können. Schon nach kurzer Zeit schlossen sich weitere jüdische Organisationen wie z.B. die „Zentralstelle für jüdische Wanderarmenfürsorge“ und die „Zionistische Organisation in Deutschland“ der Zentralwohlfahrtsstelle an. Damit war der Wunsch Bertha Pappenheims erfüllt und sie arbeitete engagiert an der Gestaltung der ZWST mit.

Die ZWST diente als Verteilungs- und Vermittlungsstelle der Geldmittel, die das Reich zur Verfügung stellte, und der Spenden, die vom American Jewish Joint Distribution Comitee eintrafen. Der Verband entwickelte sich zu einem der größten jüdischen Wohlfahrtsvereine der Welt, trat 1926 dem Verband der „Liga der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege“

bei und präsentierte sich dadurch als eigenständiger Träger wohlfahrtlicher Arbeit. 1917 existierten in Deutschland 40 Anstalten der Jugendwohlfahrt, 38 Alters- und Siechenheime, 14 Einrichtungen für Kranke, 5 Einrichtungen für körperlich und geistig Behinderte sowie 20 Erholungsheime für Kinder.

Nach der Machtergreifung Hitlers 1933 beendete der Nationalsozialismus diese Entwicklung zunächst durch erzwungene Umorganisationen (Die ZWST erhielt z.B. keine Winterhilfsgelder mehr). Der Verein schaffte es jedoch durch den Einsatz von Bertha Pappenheim und anderen Mitarbeitern der Wohlfahrtspflege noch einige Jahre zu existieren. Sie organisierten z.B. ihre eigene Winterhilfe. Bertha war von ihrer sozialen Arbeit so erfüllt, dass sie die Bedrohung der Nazis gar nicht realisieren konnte. Sie verteidigte sie sogar in einem Gespräch mit ihrer späteren Nachfolgerin Hanna Karminski. Sie fühlte sich als deutsche Staatsbürgerin jüdischen Glaubens und sah sich durch die Verfassung geschützt. Erst durch den Erlass der „Nürnberger Gesetze“ erkannte sie die Gefahr und brachte mehrere Kinder aus ihrem Mädchenheim nach Glasgow in Sicherheit und rief zur allgemeinen Auswanderung der Juden aus Deutschland auf. Kurz vor ihrem Tod wurde sie von der Gestapo verhört, da eines der Kinder sich angeblich abwertend über Hitler geäußert hatte, aber sie konnte die Nazis vom Gegenteil überzeugen.

Am 28. Mai 1936 starb sie in Neu-Isenburg. „Ihre Fehleinschätzung der Gefahr durch die Nationalsozialisten, die u.a. an ihrer ablehnenden Haltung gegenüber Zionismus und Auswanderung zu beobachten ist, gibt ihrem Lebensende zwar einerseits eine tragische Note, zeigt aber andererseits ihr beharrliches Festhalten an Wertvorstellungen, die ihr den größten Teil ihres Lebens zu eindrucksvollen Erfolgen ihrer Arbeit verholfen hat.“

(www.christen-und-juden.de/ Bertha Pappenheim)

Hanna Karminski wurde in der Heimarbeit sowie im Frauenbund ihre Nachfolgerin. Hanna musste im Gegensatz zu Bertha, der die Schreckensherrschaft des Naziregimes erspart blieb, den Niedergang der Demokratie und des Verfassungsschutzes mit ansehen.

Trotz der „Reichskristallnacht“, in der zwei von den insgesamt vier Häusern des Kinderheims zerstört wurden, ließen viele von ihrer Tätigkeit in der ZWST und dem JFB nicht ab und arbeiteten bis zu ihrer Deportation in meist geheimen Wohlfahrtsorganisationen. 1942 wurde das Mädchenheim endgültig aufgelöst und Hanna Karminski wurde zusammen mit ihren verbliebenen Mädchen in das Konzentrationslager Theresienstadt deportiert.

Neugründung der ZWST nach dem Krieg

Nach Ende des Krieges waren sich die noch verbliebenen jüdischen Organisationen in der Welt einig, dass es in Deutschland „nie wieder jüdische Gemeinden geben sollte“ (Zedeka, Berthold Scheller, 1992, S.142). Jedoch waren in den Zeiten des Krieges Hunderttausende Juden nach Deutschland verschleppt worden, die nun krank, entwurzelt und von den Jahren der Verfolgung gezeichnet waren.

Ihre Übersiedlung nach Palästina und in die USA sowie ihre Versorgung mussten organisiert werden. Bei der Befreiung der Konzentrationslager waren die Alliierten die ersten, die neben ihren militärischen Aktionen Wohlfahrtspflege betrieben (sie versorgten die Befreiten, so gut es ging, mit Lebensmitteln und Medikamenten). Nach Inkrafttreten des Grundgesetzes 1949, wurde in der „Allgemeinen Wochenzeitschrift der Juden“ (Zeitung der neuen jüdischen Gemeinde) der Wunsch nach einer Dachorganisation und einer Vertretung durch einen Zentralrat laut.

Der Zentralrat der Juden wurde 1950 von den Vertretern der jüdischen Gemeinden und Landesverbänden als Dachorganisation ins Leben gerufen. Er sollte alle Belange der

jüdischen Gemeinschaft auf dem Gebiet der Gesetzgebung, der Religion und der Kultur wahrnehmen. Am 20. August 1951 verkündete der Zentralrat der Juden die Neugründung der ZWST. Allerdings wurde der Name geändert, sie heißt fortan nicht mehr „Zentralwohlfahrtsstelle der deutschen Juden“, sondern „Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland“. Diese Namenswahl geht auf das Verbot Hitlers zurück, die Bezeichnung „deutsche Juden“ im Verbandsnamen zu führen. Die schon damals gewählte Ersatzbezeichnung „Juden in Deutschland“ wurde bei der Neugründung beibehalten als Mahnung gegen das Vergessen der Gräueltaten des Naziregimes.

Die Deutsche Bundespost ehrte Bertha Pappenheim 1954 mit einer Sonderbriefmarke.

Erst 1997 wurde in Neu-Isenburg eine Gedenkstätte im ehemaligen jüdischen Waisenhaus errichtet.

Bertha Pappenheims Motivation zur sozialen Arbeit und ihr sozialpädagogisches Konzept

Der Ursprung des sozialen Engagements von Bertha Pappenheim ist in ihrer Kindheit zu finden. Sie fühlte sich durch die Bevorzugung ihres Bruders Willi von den Eltern ungeliebt und als Kind „zweiter Klasse“ behandelt. Selbst als sie schwer Erkrankte schenkten die Eltern ihrer Tochter keine Aufmerksamkeit und Zuwendung. Ihre langjährige Krankheitsphase interpretiere ich als eine Auflehnung gegen die ihr zugedachte Rolle als Ehefrau und Mutter. Sie fühlte sich ohnmächtig gegenüber dem damaligen Frauenideal und schaffte es durch die Flucht in Traumwelten diesem zu entgehen. Bertha wollte gegen das Unrecht, das Frauen um die Jahrhundertwende erfuhren angehen und das Rollenbild dementsprechend verändern.

Bertha teilte die Ideale der bürgerlichen Frauenbewegung und fand dort ihre Aufgabe sich kämpferisch gegen Mädchenhandel und Prostitution zu wehren. Ebenso versuchte sie durch die Zusammenarbeit mit der bürgerlichen Frauenbewegung den schon existierenden Antisemitismus abzubauen und Freundschaften zwischen Nichtjüdinnen und Jüdinnen zu fördern. Sie soll nie Liebesbeziehungen eingegangen sein, da sie Angst hatte sich von einem Mann abhängig zu machen.

In den vielen Würdigungen der Persönlichkeit Bertha Pappenheims wird von widersprüchlichen Charakterzügen berichtet. Ihr Auftreten wird als streng, schroff und männlich beschrieben, jedoch solle sie im Umgang mit ihren Zöglingen voller Milde, Nachsicht und Wärme gewesen sein. Die Bewohner des Heims für „gefährdete“ Mädchen bauten einmal anlässlich eines Geburtstags von Bertha P. einen riesigen Gabentisch auf, vor dem sie dann voller Rührung stand und sagte: „Ich bin der Liebe so wenig gewohnt, dass sie mich leicht überwältigt“.

Ihre Mädchenheime waren für die damalige Zeit revolutionär und ähnelten unseren heutigen „Frauenhäusern“. Vielleicht erscheint der „Regelkatalog“ etwas streng und kleinlich, jedoch ist dies eine Methode, die auch heute noch z.B. in den „Glenn Mills Schools“ (für schwer erziehbare Jungen) zur Anwendung kommt.

Bertha Pappenheims Vorstellungen und Formen sozialer Arbeit sind über die jüdische Wohlfahrt hinaus von höchster Bedeutung für die soziale Arbeit in Deutschland. Bertha gehörte zu den ersten Frauen des gehobenen Bürgertums ihrer Generation die sich gegen das ihnen von der Gesellschaft vorgeschriebene Leben wehrten und aus dem Höhere-Tochter-Dasein ausbrachen. Sie versuchte als einer der Ersten, das soziale Engagement organisatorisch wie inhaltlich zu systematisieren. Sie war Begründerin des Begriffs „soziale Mütterlichkeit“. Das Bedeutsame an der „sozialen Mütterlichkeit“ ist die Trennung der mütterlichen Funktion (Kinder kriegen usw.) von der Sexualität. Sie wollte Mütterlichkeit

praktizieren ohne Sexualität zu erleben. Bertha Pappenheim entschied sich dafür ihr ganzes Leben ihrem sozialen Engagement zu widmen, um aktiv an der Umsetzung ihrer Rollenvorstellungen mitzuarbeiten.

„Sie wählte einen Beruf und nicht ein Leben in der Familie, wenngleich ihr Beruf auf Familie, Pflegen, Beschützen und Erziehen zentriert war. Damals und heute ist es für Frauen immer noch besonders schwer, die gegensätzlichen Anforderungen von Öffentlichkeit und Intimität, von Beruf und Familie zu erfüllen. Um so legitimer kann es für eine Frau sein, zumal der damaligen Zeit, sich für einen Bereich, den Beruf zu entscheiden. Allerdings um den Preis, auf Intimität verzichten zu müssen, wie Bertha Pappenheim.“ (Wahnsinnsfrauen, Sybille Duda, 1994, S.138, Suhrkamp Verlag).

Bertha Pappenheim konnte zwar einige ihrer globalen Ziele wie die Auflösung des Mädchenhandels nicht erreichen, veränderte jedoch gerade durch ihre „Kleinarbeit“ das Schicksal vieler Jüdinnen. Bertha Pappenheim war Kämpferin für die Emanzipation der jüdischen Frau im 20. Jahrhundert und war so maßgeblich an der Schaffung eines neuen Bildes der jüdischen Frau beteiligt, die sie als Trägerin von Kultur, Religion und moralischen Werten verstand und ihnen somit die Gleichstellung mit den Männern einräumt.



Quellenverzeichnis

Quellen:

(Heubach: „Bertha Pappenheim u.a. „Das unsichtbare Isenburg“, 1994, Fotosatzstudio)

(Boeßenecker: „Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege in der BRD“, 1998, Votum Verlag)

(Sybille Duda: „Wahnsinnsfrauen“, 1994, Suhrkamp Verlag)

(Heuberger, Spiegel: „Zedeka“, 1992, Stadt Frankfurt am Main)

(Altmann-Gottheiner: „Jahrbuch der Frauenbewegung“, 1912)

(Scheller: „Die Zentralwohlfahrtsstelle 1917- 1987“, 1987, Druckerei Eisenhard)

Internetadressen:

www.christen-und-juden.de

www.zwst.de

Juliane Menzel

Lina Morgenstern



Lina Morgenstern

1830-1909

1 Vorwort

Wer war eigentlich Lina Morgenstern?

Wenige kennen sie heute noch, keine Straße, kein Platz erinnert an sie, obwohl Lina eine Berühmtheit war, ohne dass sie jemals gewollt hätte, dass man sie so bezeichnete. Sie war eine bescheidene aufopferungsreiche Frau, die ohne Zögern einem Bedürftigen ihr letztes Brot angeboten hätte - oder eher: ihren letzten Teller Suppe.

Nicht umsonst wurde sie „Suppenlina“ genannt, denn Lina war eine hervorragende Köchin und die Begründerin der Volksküchen. Dort konnte sich jeder, besonders in Kriegszeiten, für ein geringes Entgelt satt essen. Später entstand aus ihren angewandten Kochkünsten ein Kochbuch mit selbst erprobten Rezepten (siehe Anhang).

Doch Lina Morgenstern war nicht nur eine große Köchin, sie war auch eine der ersten Generationen der Frauenbewegung. Sie gründete acht Fröbelkindergärten worauf viele Diskussionen über Erziehung folgten.

Bis heute noch wird sie als große Menschenfreundin bezeichnet, was auf ihrem Grabstein auf dem jüdischen Friedhof in Weißensee/Berlin nachzulesen ist.

Im Folgenden werde ich auf Lina Morgensterns Lebensgeschichte etwas näher eingehen, damit wir verstehen können, wer sie eigentlich war.

2 Herkunft

Lina wurde am 25. November 1830 in Breslau (heutiges Polen) geboren. Sie wuchs in einer Zeit, die von Aufständen und Umschwung geprägt war auf. Die industrielle Revolution zwang viele Arbeiter auf die Straße.

Linas Vater - Albert Bauer - war ein wohlhabender jüdischer Kaufmann und Möbelfabrikant; ihre Mutter Fanny, ursprünglich aus Krakau stammend, blieb Zuhause und zog die insgesamt sieben Kinder groß.

Ihre Eltern waren recht wohlhabend und so genoss Lina eine gute Erziehung. Schon früh begegnete sie Künstlern und Gelehrten, mit denen sie diskutierte und daraus viele Erkenntnisse gewann. In der Schule war Lina in den unteren Klassen eher unkonzentriert, trotzdem voller Lebhaftigkeit und Leichtigkeit. Später zählte

sie zu den besten der Klasse, da Lina sich besonders in den Fächern Geschichte, Literatur und den Naturwissenschaften ereiferte.

Die Kenntnisse der Hauswirtschaft, die sie später praktisch anzuwenden vermochte, erlangte sie durch ihre Mutter.

Erzogen wurde Lina nach den Gesetzen des jüdischen Glaubens. Jedoch waren ihre Eltern nicht orthodox, sondern dem reformierten jüdischen Glauben zugewandt, der sich besonders durch Nächstenliebe und Wohltätigkeit auszeichnet. Lina entwickelte ein ganz eigenes sensibles und soziales Gespür für ihre Umwelt, welches ihr den Weg der Zukunft ebnen sollte...

3 *Gesellschaftliches Umfeld*

Wie beschrieben, wuchs Lina Morgenstern in einem Zeitalter revolutionärer Volksbewegungen auf, in welchem sich Mitte der dreißiger Jahre die Arbeiterbewegung formierte und sich zwei Klassen bildeten: Proletariat und Bourgeoisie. Deutschland wurde zum Zentrum revolutionärer Bewegungen, Karl Marx und Friedrich Engels machten den Menschen den Widerspruch zwischen Kapital und Arbeit bewusst. Dies endete letztendlich in der bürgerlich-demokratischen Revolution von 1848/49, mit dem Ziel die Adelherrschaft abzuschaffen und einen Nationalstaat zu gründen.

Unter Otto von Bismarck führte Preußen 1866 einen Krieg gegen Österreich und 1870/71 gegen Frankreich. In beiden kamen die Deutschen dem Nationalstaat und der Neuordnung und Umgestaltung Deutschlands ein Stück näher. Mit dem Ende des Deutsch-Französischen Krieges wurde 1871 das Deutsche Reich ausgerufen.

Bismarck erließ in den achtziger Jahren die Sozialgesetzgebung, welche den Arbeitern die Kranken-/ Renten- und Unfallversicherung gewährleistete.

1890, als Bismarck gestürzt wurde, setzte sich die Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) als stärkste Partei durch.

4 Ziele und Motivation

Bereits mit 18 Jahren gründete Lina Morgenstern einen Pfennigverein zur Unterstützung armer Schulkinder. Im selben Jahr 1848 herrschte besonders große Armut und Lina wollte arme, bettelnde, auf der Straße lebende Schulkinder mit Schulbüchern und Schreibzeug aber auch mit warmer Kleidung versorgen. Finanziert wurde der Verein, indem täglich ein Pfennig gespendet wurde. Lina prüfte vorher jedoch genau, welche Kinder überhaupt bedürftig waren. Die Schulen, die sie unterstützte waren nicht nur jüdischen, sondern auch katholischen und evangelischen Glaubens. Zwischen den Menschen verschiedener Glaubensrichtungen, Kulturen und Traditionen hatte Lina nie einen Unterschied gemacht.

Gegen den Willen ihrer Eltern heiratete Lina 1854 den Kaufmann Theodor Morgenstern mit dem sie nach Berlin übersiedelte. Dieser hatte ein Warengeschäft, welches jedoch sehr bald Konkurs anmelden musste - er verlor sein gesamtes Vermögen. Zu dieser Zeit hatten beide bereits drei Kinder - zwei weitere folgten später.

Da hatte Lina die Idee, ihr literarisches Talent zu nutzen um so den Lebensunterhalt ihrer Familie zu sichern. Sie begann Kindermärchen und -geschichten zu verfassen und übersetzte polnische Nationallieder.

Von 1851-1860 war in Preußen der Kindergarten verboten. Man sprach derartigen Einrichtungen zerstörerische Absichten zu, die die Jugend zu Gottlosigkeit und zum Sozialismus erzogen. Da Lina selbst Kinder hatte, war sie besonders an Erziehungsliteratur interessiert und begann die Werke Fröbels zu lesen. Gleichzeitig engagierte sie sich im Berliner Frauenverein zur Beförderung Fröbelscher Kindergärten. Der Kindergarten erfüllte nach Linas Meinung einen Familien ergänzenden Zweck und sollte zusätzlich soziale und religiöse Spannungen zwischen der Gesellschaft vermindern.

Von 1861-1866 gründete sie mit Anderen acht Kindergärten, eröffnete eine Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen und schrieb ein Handbuch zu deren Ausbildung. Im Jahr 1861 verfasste sie ein erstes Fachbuch zur Fröbel- und Kindergartenpädagogik: Das Paradies der Kindheit. Auch in Kinderbüchern berichtete sie über den Begründer des Kindergartens.

Es kam zu einer breiten Diskussion über Erziehung, woraus sich die Anfänge der Frauenbewegung entwickelten.

1866 braute sich ein Krieg zusammen. Die meisten Männer mussten ihre Familie zurücklassen. Lina stellte sich vor, dass viele Frauen nun noch viel mehr Zeit investierten, da sie sich nun allein um den Haushalt kümmerten, die Kinder erzogen und einmal am Tag eine warme Hauptmahlzeit kochen mussten. Besonders ärmere Schichten besaßen kein Geld für Zutaten und Feuerholz und hatten oft nie kochen gelernt. Mit diesen Gedanken kam sie auf die Idee, billig Lebensmittel einzukaufen, ein warmes, nahrhaftes Gericht zu kochen und preisgünstig für jeden anzubieten. Die Volksküchen entstanden und damit der Verein der Berliner Volksküchen, der durch Spenden finanziert und durch Freiwilligenhilfe unterstützt wurde. Am 9. Juli 1866 eröffnete Lina Morgenstern ihre erste Volksküche; innerhalb der nächsten zwei Jahre wurden in Berlin zehn weitere eingerichtet. Sie verbreiteten sich außerdem in mehr als 30 Städten in ganz Deutschland. Menschen aus allen Gesellschaftsschichten kamen – viele, weil sie durch den Krieg verarmt waren. Noch lange bevor Bismarck die Sozialgesetzgebung erließ, hatte Lina ihre Angestellten und Arbeiterinnen gegen Krankheits- oder altersbedingte Arbeitsunfähigkeit abgesichert.

1868 veröffentlichte sie ein Buch über Berliner Volksküchen einschließlich darin erprobter Rezepte. Dieses wurde später zu ihrem berühmten Universalkochbuch, welches 1906 in der achten Auflage erschien und sicher heute noch bei vielen im Küchenschrank zu finden ist.

Im selben Jahr gründete Lina einen Kinderschutzverein zur Bekämpfung der hohen Säuglingssterblichkeit unehelicher Kinder.

1870 braute sich erneut ein Krieg zusammen. Lina stellte sich die Aufgabe, durch Berlin reisende Soldaten auf den Bahnhöfen mit warmen Mahlzeiten zu bewirten. Zwei Wochen arbeitete sie fast Tag und Nacht und versorgte 59 000 Mann. Sie richtete außerdem eine Feldpost ein und besorgte Verbände zur Versorgung Verwundeter. Viele freiwillige Helfer, darunter Ärzte und Pflegerinnen, und Geldspender unterstützten die Aktion.

Aus einer Volksküchenversammlung ging im Jahre 1873 der Berliner Hausfrauenverein hervor. Dieser untersuchte Nahrungsmittel im Labor und gliederte gleichzeitig eine Kochschule an. Ein Jahr später wurde die Deutsche Hausfrauenzeitung ins Leben gerufen deren Vorsitz Lina über 30 Jahre lang

hatte. Auf der Titelseite befand sich ein Frauenportrait, weiterhin gab es Artikel über die Frauenbewegung, Novellen, Gedichte und ein Forum für Fragen, die den Kindergarten und seine Pädagogik betrafen.

Vom 16. - 26. September 1896 berief Lina im Roten Rathaus in Berlin einen Internationalen Frauenkongress für Frauenwerke und Frauenbestrebungen ein. Hier ging es hauptsächlich um die Frauenbewegung, allgemeine Frauenfragen und den Weltfrieden. Schon vorher hatte sich Lina Morgenstern an Frauengruppen in Frankreich und England angeschlossen, die sich besonders mit dem Völkerfrieden auseinandersetzten. Deswegen wurde sie 1897 wohl auch Mitglied im Vorstand der Deutschen Friedensgesellschaft.

12 Jahre später - am 16. Dezember - starb Lina Morgenstern 79jährig in Berlin an einer Grippe und einem Herzschlag.

5 Bedeutung und Folgen

Durch Lina Morgensterns aufopferungsvolle Arbeit und Wohltätigkeit half sie nicht nur den Armen der Gesellschaft, sondern setzte sich gleichzeitig für Kinder und deren Erziehung ein. Dies macht sie zu einer großen Persönlichkeit der deutschen Frauenbewegung. Sie war eine durchaus sehr moderne Jüdin, hängte sie doch an maskuline Wörter in allen ihren Schriften die Endung „in“.

Ihre Ideale waren Gedankenfreiheit, Vernunft, Liebe zur Wahrheit, Gerechtigkeit und Nächstenliebe.

Ihre Volksküchen breiteten sich international aus. Im Zweiten Weltkrieg gab es Volksküchen nach ihrer Art und es entwickelten sich daraus die Küchen des Deutschen Roten Kreuzes. Sogar heute existieren Volksküchen noch.

Seit 1996 trägt die dritte Gesamtschule in Kreuzberg ihren Namen:

Lina-Morgenstern-Oberschule.

Nach ihrem Tod veröffentlichten mehrere Zeitungen Nachrufe, darunter der Berliner Lokalanzeiger:

Lina Morgenstern ist wenig begütert gestorben.
Schätze hat sie nie besessen, und hätte sie solche jemals gehabt,
so würde sie diese in ihrem gütigen Herzen
an die Bittsteller verteilt haben (zit. nach Knobloch 1997, S.196).

Quellenverzeichnis

www.berlinische-monatsschrift.de/bms/bmstxt97/9712prod.htm (11.02.05)

www.kindergartenpaedagogik.de/133.html (11.02.05)

Knobloch, Heinz: Die Suppenlina, Wiederbelebung einer Menschenfreundin. Berlin: Edition Hentrich 1997

www.lmo.cidsnet.de/lina.htm (11.02.05)

lina_morgenstern.exsugo.de/ (11.02.05)

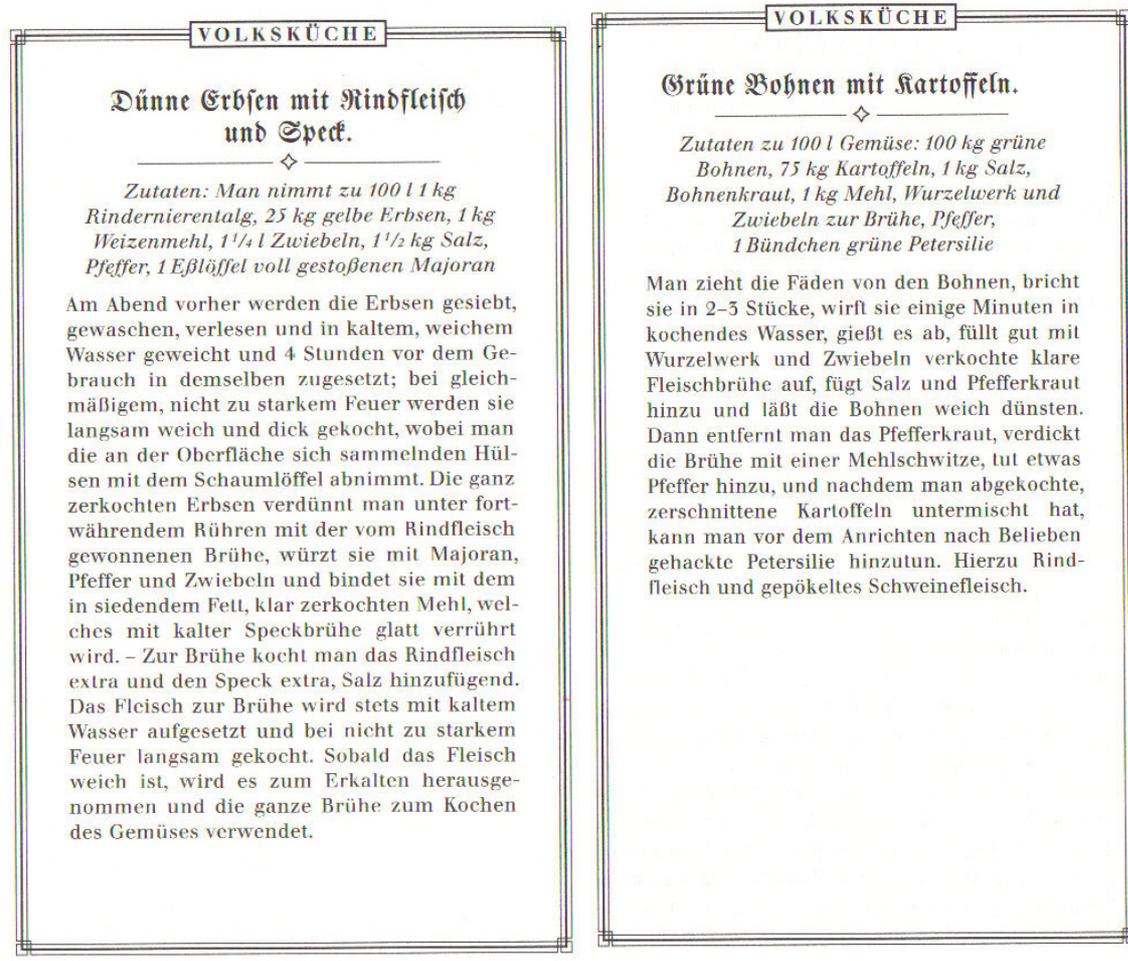
Abbildungsnachweis

Lina Morgenstern: Knobloch, Heinz: Die Suppenlina, S. 2

Anhang

Rezept 1: Knobloch, Heinz: Die Suppenlina, S. 36

Rezept 2: Knobloch, Heinz: Die Suppenlina, S. 32



Henri Dunant

Gründer des Roten Kreuzes



Elternhaus & gesellschaftliches Umfeld

Jean Henri Dunant wurde am **8. Mai 1828** als erstes von fünf Kindern in Genf geboren.

Seine Eltern, der Kaufmann Jean-Jacques Dunant und seine Frau Antoinette waren sehr sozial eingestellt und erzogen ihre Kinder im Sinne der Nächstenliebe.

Ab dem neunten Lebensjahr begleitet Henri, der in wohlhabenden und behüteten Lebensverhältnissen aufwächst, seine Mutter bei Armen- und Krankenbesuchen.

Auf einer Reise mit seinem Vater nach Toulon musste er die Qualen von Galeerenhäftlingen mit ansehen, was ihn zutiefst berührte.

Im Alter von 21 Jahren veranstaltete er mit Freunden Abende für Bedürftige, woraus in Anlehnung an das Vorbild der christlichen Vereinigung junger Männer (CVJM) in Paris, 1852 der christliche Verein junger Männer in Genf entsteht.

Es kam zur Verbindung der CVJM in den verschiedenen Ländern und drei Jahre später, im Jahr 1855 wird der Weltbund des CVJM in Paris gegründet, bei dem Henri Dunant als Delegierter des Genfer Verbandes dabei ist.

Die jungen Männer versuchten mit großem Idealismus Liebe unter den Menschen zu predigen und das in einer Zeit, in der der technische Fortschritt sich "stürmisch" entwickelte und die Menschen durch merkantiles Denken beeinflusst waren.

Viele der unterprivilegierten Menschen litten große Nöte, hatten Ausbeutung und Kinderarbeit zu ertragen.

Dunant, der vorzeitig seine Schulausbildung beendete, hatte in der Zwischenzeit eine Banklehre begonnen (1849) und zog sich aus dem CVJM zurück.

Seine Geschäfte führten ihn 1853 nach Algerien, wo er 1856 gemeinsam mit einem Freund eine Kolonialgesellschaft und zwei Jahre später eine Mühlengesellschaft gründete.

Aufgrund von Problemen mit der französischen Kolonialbehörde reist Dunant nach Italien, um bei dem französischen Kaiser Napoleon III (1808-1873) vorzusprechen und ihn um Hilfe zu bitten.

Schlacht von Solferino

Auf der Reise nach Italien kommt er am 24. Juni 1859 auf das Schlachtfeld von Solferino, auf dem die Österreicher gegen sardinische und französische Truppen kämpften.

Henri Dunant wurde Zeuge dieser schrecklichen Schlacht und war über die schlechte Versorgung tausender Verwundeter, Sterbender und Toter entsetzt.

„Es ist ein Kampf Mann gegen Mann, ein entsetzlicher, schrecklicher Kampf.

Österreicher und alliierte Soldaten treten sich gegenseitig unter die Füße, machen einander mit Kolbenschlägen nieder, zerschmettern dem Gegner den Schädel, schlitzten einer dem anderen mit Säbel und Bajonett den Bauch auf. Es gibt kein Pardon. Es ist ein allgemeines Schlachten, ein Kampf wilder, wütender, blutdürstiger Tiere. Selbst die Verwundeten verteidigen sich bis zum letzten Augenblick. Wer keine Waffen hat, packt den Gegner und zerreißt ihm die Gurgel mit den Zähnen.“¹

Dunant entschloss sich spontan zu einer Hilfsaktion auf **beiden Seiten** (unabhängig von der Nationalität) und das zu einem Zeitpunkt, in dem die Schutzrechte der Verwundeten, Kriegsgefangenen und der Zivilbevölkerung missachtet wurden.

Mit dem Aufruf „**Tutti fratelli**“ (italienisch, Wir sind alle Brüder) bewegte er die örtliche Zivilbevölkerung dazu Hilfe zu leisten.

Gemeinsam mit vielen Frauen, jungen Mädchen, Priestern, sowie englischen Touristen wandelte er Häuser und Kirchen in Lazarette um, in denen alle Verwundeten unabhängig von ihrer Nationalität gleichbehandelt und gepflegt wurden.

Dunant ließ auf seine Kosten Verbandsmaterialien und Hilfsgüter herbeischaffen.

Es gelang ihm sogar von den Franzosen gefangene österreichische Ärzte freigestellt zu bekommen.

Doch trotz dieser engagierten und bewundernswürdigen Hilfe starben noch viele der Soldaten, da nicht genügend Kräfte verfügbar waren und es vielen an den Kenntnissen der Wundversorgung fehlte.

¹ www.oppisworld.de/zeit/biograf/dunant.html

Die Idee des Roten Kreuzes entsteht

Unter diesen Eindrücken kehrt Dunant, selbst am Ende seiner Kräfte, nach Genf zurück und schreibt 1860 bis 1861 auf eigene Kosten ein Buch "**Un Souvenir de Solferino**" ("Erinnerung an Solferino").

In diesem Buch schildert er nicht nur seine Erlebnisse, sondern propagiert die Einrichtung eines internationalen Netzwerkes freiwilliger Hilfsorganisationen. Diese sollten im Kriegsfall auf beiden Seiten helfen und bei Seuchen, Überschwemmungen und anderen Katastrophen Dienst leisten.

Dunant verschenkt seine ca. 3.000 Exemplare an Freunde sowie führende Persönlichkeiten im In- und Ausland. Als dann mehrere Auflagen zum Verkauf freigegeben wurden, waren die Menschen aus fast allen europäischen Ländern von seinen Ideen begeistert.

1862 wird Henri Dunant in die Gemeinnützige Gesellschaft von Genf aufgenommen und erhält durch den Vorsitzenden Präsidenten Gustave Moynier Gelder für seine Hilfsaktionen. Ein Jahr später setzt die Gemeinnützige Gesellschaft ein ständiges Komitee ein, das sogenannte "Fünfer Komitee", welches aus Gustave Moynier, General Dufour, zwei Genfer Ärzten und Henri Dunant als Sekretär bestand.

Dieses Komitee sollte einen Sanitär und Krankenhelferverband bilden und sich mit den Vorschlägen von Henri Dunant auseinandersetzen.

Dunant reiste durch Europa und warb in der Öffentlichkeit, bei zahlreichen Fürstenthöfen und auf dem statistischen Kongress 1863 für sein Vorhaben.

Am 26. Oktober 1863 kam dann die erste **Genfer Konferenz** zustande. 36 Vertreter aus 16 Ländern verfassten ein Dokument, das die Grundlage für den internationalen Ausschuss des Roten Kreuzes und der ersten Genfer Konferenz wurde.

Im August 1864 fand in Genf die diplomatische Konferenz statt, bei der eine Konvention (völkerrechtlicher Vertrag) zustande kam.

Somit hatte das Rote Kreuz seine diplomatische Anerkennung.

An diesem Tag wurde das gemeinsame Symbol festgelegt, das rote Kreuz auf weißem Feld, die Umkehrung der Schweizer Fahne. Das Symbol ist leicht und von weitem zu erkennen (später noch der rote Halbmond für einige asiatische und afrikanische Länder und der rote Löwe mit der roten Sonne im Iran).

Auf dieser Konferenz wurde das Genfer Abkommen zur Verbesserung des Loses der Verwundeten auf dem Feld unterzeichnet, das die Neutralität des Sanitätverbandes festschreibt. Gleichzeitig wurde dem Roten Kreuz im Kriegsfall neutraler Schutz durch die Kriegsparteien zugesichert. Zahlreiche Staaten traten der Konvention bei.

Henri Dunant, der neben dem Roten Kreuz noch geschäftlich tätig war, schuldete noch mehreren Gläubigern Geld, musste im Jahr 1867 vor das Genfer Handelsgericht und wurde freigesprochen. Doch bei einer zweiten Instanz, ein Jahr später, wurde er verurteilt.

Daraufhin wird er im Jahre 1869 aus dem Internationalen Komitee des Roten Kreuzes ausgeschlossen.

Weiteres Engagement

Dunant siedelte nach seinem wirtschaftlichen Zusammenbruch nach Paris über und lebte in ärmlichen Verhältnissen.

Während des Deutsch-Französischen Krieges 1870 gründete er eine "Allgemeine Fürsorgegesellschaft" und kurz daraufhin eine "Allgemeine Allianz für Ordnung und Zivilisation".

Er forderte Abrüstungsmaßnahmen und die Einrichtung eines internationalen Gerichtshofes zur Vermittlung internationaler Konflikte.

Vergessenheit & spätes Erinnern

Henri Dunant verschuldete sich aufgrund seines Engagements weiter und lebte von 1874 - 1886 im materiellen Elend u.a. in Stuttgart, Rom, Korfu, Basel, Karlsruhe und London.

Von London aus schickte er einen Hilferuf an seine Familie in Genf und erhielt von ihnen eine monatliche Unterstützung.

1887 lässt er sich in Heiden (Schweiz) nieder und zwei Jahre später, im Alter von 58 Jahren geht er in ein Hospitz in Heiden. Dort verfasst er auf Drängen eines Freundes seine Lebenserinnerung.

Über Dunant, der mittlerweile in Vergessenheit geraten ist, zum Teil sogar tot geglaubt war, erscheint 1895 in einer Schweizer Zeitschrift ein Artikel.

Die Menschen erinnern sich wieder an ihn und er erhält von der Witwe des russischen Zaren eine jährliche Rente, sowie mehrere Geldspenden von alten Freunden, damit er sein Buch "Erinnerung an Solferino" neu drucken kann.

Henri Dunant erhält daraufhin mehrere Ehrungen und wird endlich als Gründer des Roten Kreuzes und Initiator der Genfer Konvention anerkannt.

Als 1901 der erste Friedensnobelpreis verliehen werden sollte, war Dunant als Kandidat umstritten, da einige der Meinung waren, dass die Genfer Konvention den Krieg eher attraktiv machten. Es wurde sich auf ein Kompromiss geeinigt. Henri Dunant erhält 1901 den **ersten Friedensnobelpreis** für die Gründung des Roten Kreuzes und die Initiierung der Genfer Konvention gemeinsam mit Frederic Passy, einem bekannten französischen Pazifisten. (Gründer der ersten Friedensliga in Paris 1867)

Sein Preisgeld von 104.000 Schweizer Franken nahm Dunant zum Begleichen seiner Schulden, sowie zur Spende für Wohlfahrtsverbände.

Zwei Jahre später wird ihm vom Ärzteverband der **Ehrendoktor der Medizin** verliehen.

Jean Henri Dunant stirbt am **30.Oktober 1910** im Alter von 82 Jahren in Heiden.

An seinem Geburtstag, dem 8.Mai feiert das Rote Kreuz jährlich ihm zu Ehren den Weltrotkreuztag.

Die Entwicklung des Roten Kreuzes setzte sich auch nach dem Tod von Henri Dunant fort.

Weitere wichtige Daten der Rotkreuzgeschichte

- 1921: findet die X. internationale Rotkreuz-Konferenz in Genf statt
Zusammenschluss aller deutschen Landesvereine zum Deutschen Roten Kreuz e.V. mit Sitz in Berlin
- 1922: das deutsche Rote Kreuz tritt zur Liga der Rotkreuzgesellschaft bei
- 1925: Gründung des Jugendrotkreuz in Deutschland

- 1933: Verabschiedung einer neuen Satzung des DRK
- 1937: Das DRK verliert alle seine Wohlfahrtseinrichtungen, die Organisation wird nach dem "Führerprinzip" neu gegliedert
- 1939-1945: im 2. Weltkrieg setzt das DRK ca. 800.000 Ärzte, Krankenschwestern und Helfer (-innen) ein
- 1950: Neugründung des DRK
- 1952: Anerkennung des DRK in der BRD durch das Internationale Rote Kreuz
- 1965: XX. Internationale Rotkreuz-Konferenz in Wien: Verkündung der sieben Rotkreuz Grundsätze
- 1990: Vertrag über die Herstellung der Einheit des DRKs, das DRK der DDR löst sich auf
- 1993: Verabschiedung der neuen DRK Satzung
- 1999: XXVIII. Internationale Rotkreuz - Konferenz
- 2004: das Rote Kreuz hilft mit über 15.000 Helfern bei der Flutkatastrophe in Südostasien

Das Rote Kreuz leistet viele verschiedene Dienste, wie z.B. die Erste Hilfe, Blutspendedienst, Zivildienststellen, Schwesternschaften, Suchdienste etc.

Es setzt sich mit allen seinen hauptberuflichen und ehrenamtlichen Mitarbeitern für das Leben, die Gesundheit, das Wohlergehen, den Schutz, das friedliche Zusammenleben und die Würde aller Menschen ein.

Quellenverzeichnis

- Hasler, E: Die Vision des Henry Dunant, Zürich: Nagel u. Kimche, 1994
- www.knowlex.org/lexikon/Henri_Dunant.html (22.10.2004)
- www.dhm.de/lemo/html/biografien/DunantHenri/ (22.10.2004)
- www.christentum.ch/dunant.htm (13.01.2005)
- www.oppisworld.de/zeit/biograf/dunant.html (13.01.2005)
- www.onlinekunst.de/mai/08_05_Dunant_Henri.htm (13.01.2005)
- www.drk.de/wer_wir_sind/index.htm (20.01.2005)

Marie Juchacz

Marie Juchacz - Parlamentarierin und Sozialpolitikerin war **Begründerin** der Arbeiterwohlfahrt und hatte eine bedeutende Rolle in der Geschichte der deutschen Frauenbewegung und im Kampf der Gleichberichtigung der Frauen. Sie war die erste Frau, die im deutschen Parlament das Wort ergriff.

Leben und Arbeit der Marie Juchacz

1879 wurde Marie am 15. März als Marie Gohlke in Landsberg geboren.

1893 beendete Marie mit 14 ihre Schulzeit. Eine Fortbildungsschule für Mädchen gab es damals in Landsberg nicht. Marie war eine gute und aufmerksame Schülerin. Schon in jungen Jahren schien sie stolz, diszipliniert und wissbegierig gewesen zu sein. Ihren Lebensunterhalt verdiente sie sich zunächst als Hausangestellte dann als Fabrikarbeiterin, Krankenwärterin und Näherin.

Durch ihren Bruder wurde sie mit der Gedankenwelt der Sozialdemokratie bekannt. Er regte sie an Bücher zu lesen und gab ihr so populäre Werke der Zeit, wie „Die Waffen nieder!“ von Bertha von Suttner und „Die Frau und der Sozialismus“ von August Bebel.

1903 heiratete Marie den Schneidermeister Juchacz. Im gleichen Jahr wurde Marie Juchacz Tochter Lotte geboren. Die Ehe wurde aber nicht glücklich. Marie Juchacz lernte Wilhelm Paetzel kennen. Er hatte in der Verlagsbuchhandlung des „Vorwärts“ in Berlin eine wichtige Stellung. Als Landsberger kam er oft in seine Heimatstadt, wo er einer der Hauptagitatoren der Partei und auch ihr Reichstagskandidat war.

1903 war ein erregendes Jahr. Im Juni fanden die Reichstagswahlen statt. Wählen durfte Marie Juchacz nicht.

1905 wurde ihr zweites Kind, Sohn Paul, geboren.

1906 ging Marie nach Berlin.

1908 trat Marie Juchacz der sozialdemokratischen Partei bei, in der sie bald auch als Versammlungsrednerin wirkte.

Bald darauf wurde Marie Juchacz ein Sitz im Vorstand des Neuköllner Ortsvereins der Partei angeboten. Zusammen mit der Frau des Vorsitzenden sollte sie die sozialistische Frauenbewegung organisieren. Ein Jahr später wurde sie in den Vorstand des Wahlkreisvereins Teltow-Storkow-Beeskow-Charlottenburg gewählt, zu dem auch Rixdorf gehörte. Da war sie schon ein wichtiges Glied im großen Organismus der Partei.

1911 ging Marie Juchacz auf Versammlungsreisen. Die Reisen führten sie, die bisher von der Welt nur Berlin und Landberg kannte, nach Sachsen, Thüringen, Frankfurt am Main, Bayern, Hamburg und in die obere Rheinprovinz.

1913 im März ging Marie nach Köln. Ermöglicht wurde dies durch die Bereitschaft und Hilfe ihrer Schwester Elisabeth Röhl, die vorläufig in Berlin blieb und Maries Kinder Lotte und Paul zusammen mit ihrem Sohn Fritz Michael betreute und erzog. In Köln stellte die Partei

Marie Juchacz als Frauensekretärin ein. Marie Juchacz sollte den neu in die Industrie eindringenden Frauen die Probleme, die sich für ihr wirtschaftliches und privates Leben aus der Erwerbsarbeit ergaben, erläutern. Sie sollte örtliche Frauengruppen schaffen.

Im Juli trennte sich ihre Schwester Elisabeth von ihrem Mann und zog mit den drei Kindern zu Marie nach Köln. Sie heiratete dort später den Sozialdemokraten Emil Kirschmann. Er wurde Maries vertrauter und treuer Freund.

1914 im November hielt Marie in einer Serie von Aufklärungsvorträgen der nationalen Frauengemeinschaft den Vortrag: „Die sozialen Pflichten der Frauen im Krieg“. Es war das erste mal, dass sie vor einer nicht nur aus Arbeitern und Sozialdemokraten zusammengesetzten Versammlung sprach. Der Vortrag wurde zum Erfolg. Auch die praktische private Fürsorge lernte Marie durch ihre Mitarbeit in der nationalen Frauengemeinschaft kennen.

1916, während der Parteikrise rief der Parteivorsitzende, Friedrich Ebert, Marie nach Berlin und bot ihr die Stelle einer Frauensekretärin im Parteivorstand an.

1917 ging Marie nach Berlin und übernahm als Nachfolgerin von Luise Zeitz den Posten der zentralen Frauensekretärin der SPD in Berlin und wurde im gleichen Jahr in den Parteivorstand gewählt.

1919 trat zum erstenmal in einem deutschen Parlament anlässlich der Nationalversammlung im Weimar am 6. Februar eine Frau, Marie Juchacz, an das Rednerpult.

Am 13. Dezember 1919 wurde die Arbeiterwohlfahrt gegründet.

1920, im März veröffentlicht der Hauptausschuss der Arbeiterwohlfahrt die erste vorläufige Richtlinie für seine Arbeit.

1921, am 15. September, fanden in Görlitz die Vorbereitungen im Hauptausschuss zur ersten Reichskonferenz der Arbeiterwohlfahrt statt.

1924 hat Marie mit Johanna Heymann ein Buch mit dem Titel: „die Arbeiterwohlfahrt, Voraussetzung und Entwicklung“ herausgegeben. Marie gehörte dem Reichstag weiter an.

1926 erwarb Marie mit den Kindern Lotte und Paul sowie ihrer Schwester Elisabeth, deren Sohn aus erster Ehe Fritz Michael und ihrem Schwager Emil Kirschmann ein Siedlungshaus im Stadtteil Köpenick.

1928 war das große Ereignis – die Gründung der Wohlfahrtsschule der Arbeiterwohlfahrt in Berlin. Dem Kuratorium gehörte auch Marie an.

1929 berief Marie eine Tagung unter dem Titel „Ausbildung“ Ende März 1929 nach Frankfurt am Main ein. 500 Delegierte nahmen teil. Marie erklärte in ihren einleitenden Worten die Bedeutung, die die soziale Berufsausbildung für die Arbeiterwohlfahrt hat, mit deren Haltung zum Staat.

1930 wurde zum ersten Mal ein Jahrbuch über die Tätigkeit der Arbeiterwohlfahrt herausgegeben.

Am 21. September 1930 starb Maries Schwester Elisabeth Kirschmann. Marie war vollkommen erstarrt. Sie tat schweigend ihre Arbeit. Sie übertrug einen Teil ihrer Liebe und ihres Vertrauens zu Elisabeth auf Emil Kirschmann, der Mann der Verstorbenen.

1933 wurde am 30. Januar Hitler zum Reichskanzler ernannt. Die Arbeiterwohlfahrt arbeitete auch danach noch weiter. Als aber nach dem Reichstagsbrand Ende Februar und der Reichstagswahl am 5. März der Naziterror das Land überzog und viele Mitarbeiter als Sozialdemokraten erschlagen oder verhaftet oder ihrer Ämter enthoben wurden, zerfiel die Arbeiterwohlfahrt wie alle Organisationen, die den Nazis Widerstand geleistet hatten.

Marie war 54 Jahre alt als sie aus Deutschland floh. Der Parteivorstand ging nach Prag. Marie ging mit ihren Schwager Emil Kirschmann nach Saarbrücken. Hier konnte sie den Kampf gegen den Nationalsozialismus fortsetzen wenn auch in neuen Formen. Marie arbeitete an der Saarbrücker „Volksstimme“ und danach an der „Freiheit“ mit. Sie schrieb zwar nicht, nahm aber an allen Besprechungen beratend teil. Sie eröffnete einen Mittagstisch für Flüchtlinge aus Deutschland und überbrückte somit für die Flüchtlinge den Sturz und die plötzliche Heimatlosigkeit.

1935 fiel die Abstimmung im Saargebiet zugunsten des Anschlusses an Deutschland aus. Marie konnte nicht länger bleiben. Sie ging nach Mühlhausen im Elsass und wurde zur Hausfrau. Als Paris besetzt wurde, räumten die Franzosen das Elsass von deutschen Flüchtlingen, die sie nach Südfrankreich schickten.

1941 Marie verließ Frankreich und ging in die Vereinigten Staaten. Dort traf sie mit Emil Kirschmann in New York ein.

Es gab nicht mehr die Möglichkeit an politischer Arbeit teilzunehmen. Marie gründete mit einigen Freunden ihre eigene kleine Gruppe und fand mit ihr Anschluss beim „Workmen's Circle“. Auf Wunsch der Freunde übernahm sie den Vorsitz.

Deutschlands Gegenwart und Zukunft war die Beschäftigung Maries und anderer deutscher Sozialdemokraten im Exil. Geld wurde gesammelt für Pakete für Menschen, die unter dem Naziregime litten.

1947 Marie wurde die Vizepräsidentin und 1948 die Präsidentin der New York Arbeiterwohlfahrt.

1949 am 20. Januar ging sie nach Deutschland zurück. Die Arbeiterwohlfahrt New Yorks verabschiedete sich von ihrer Präsidentin Marie Juchacz in einer großen Feier. Alle bedankten sich für ihre Arbeit.

In Oktober 1949 wurde Marie Ehrenvorsitzende der Arbeiterwohlfahrt. Das war der Platz, den sie sich gewünscht hatte, nun war sie wieder ein innerhalb der Arbeiterwohlfahrt wirkendes Mitglied.

1951 nahm sie in Fulda an der sozialdemokratischen Bundesfrauenkonferenz teil.

1953 nahm sie am 1. November an der Reichskonferenz der Arbeiterwohlfahrt in Berlin teil. Sie sagte, die Arbeiterwohlfahrt sollte ein Glied in der Arbeiterbewegung bleiben.

1954 Marie arbeitete an ihrem Buch „Sie lebten für eine bessere Welt - Lebensbilder führender Frauen des 19. und 20. Jahrhunderts“. Das Buch erschien 1956.

1955 wurde Marie schwer krank und starb am 28. Januar 1956. Auf dem Kölner Südfriedhof wurde ihre Asche in den Hügel gebettet.

Die Bedeutung Marie Juchacz Arbeit für die soziale Arbeit

Als Sozialpolitikerin hat sich Marie mit Themen wie Mutterschutz, Wohnungsbau, Volksgesundheit, Jugendpflege und Arbeitslosenfürsorge beschäftigt. Sie setzt ihre Idee, innerhalb der Parteiorganisation eine sozialdemokratische Wohlfahrtspflege zu konstituieren, durch und sie beteiligte sich maßgeblich an der Gründung der Arbeiterwohlfahrt.

Durch ihre Arbeit im Ernährungsausschuss während des ersten Weltkriegs lernte Marie in dieser Zeit einiges über das Armenrecht und die Armenverwaltung und erkannte die Notwendigkeit einer verbesserten Armenpflege durch gelernte Kräfte. Daher hat sie sich auch engagiert in der Gründung einer verbandseigenen Wohlfahrtsschule für Frauen und Männer in Berlin.

Veröffentlichungen Marie Juchacz:

Marie schrieb viele Artikel und hielt viele Reden vor dem Reichstag und zu anderen Anlässen. Aber hauptsächlich schrieb sie ein Buch mit Johanna Heymann „Die Arbeiterwohlfahrt. Voraussetzungen und Entwicklung.“ Und dann schrieb sie „Sie lebten für eine bessere Welt. Lebensbilder führender Frauen des 19. und 20. Jahrhunderts.“

Literaturhinweis:

1. Roehl, Fritz Michael: Marie Juchacz und die Arbeiterwohlfahrt. Überarbeitet von Hedwig Wachenheim. Hannover, 1961.
2. www.beepworld.de/members78/dasjournal/juchacz.htm
3. home.arcor.de/norbert.roggenbach/page5.html
4. www.awo.org/pub/archiv/juchacz/portrait_juchacz/view
5. www.awo-le.de/awo/geschichte/marie_juchacz.htm

MARY ELLEN RICHMOND

(1861-1928)

„Soziale Arbeit ist Erziehungsarbeit mit dem Ziel, die Persönlichkeit durch bewusst bewirkte, individuell-fallspezifische Anpassungsleistungen zwischen Menschen und sozialer Umwelt zu entwickeln“
(Hürtgen-Busch, 2004, S. 8)

1. Das Leben der Mary Ellen Richmond

Mary E. Richmond wird am 5. August 1861 in Illinois (USA) geboren.

Über ihre Eltern ist lediglich bekannt, dass sie aus Baltimore stammen, sehr früh an Lungentuberkulose erkrankten und daran starben. Aufgrund dieser tragischen Missstände, wächst Mary bei ihrer Großmutter und bei ihrer Tante in Baltimore auf. Es werden am Esstisch häufig Diskussionen über die Frauenbefreiung und über die Rassenfrage geführt, wobei sich Mary zwangsläufig mit diesen sozialkritischen Themen auseinandersetzt und darin eventuell ihre Motivation zur thematischen Vertiefung findet. Sie besucht das Eastern High Mädchengymnasium, welches sie 1887 abschließt. Da sie sich ein Studium nicht leisten kann, zieht sie mit sechzehn zu ihrer Tante nach New York, welche bei einem Verlag für fortgeschrittene Literatur angestellt ist. Mary, welche autodidaktisch Buchhaltung und Stenographie erlernt, wird dort als Büroangestellte eingestellt. Mary hat schon in jungen Jahren für ihr Alter eher untypische Bücher gelesen wie zum Beispiel Charles Dickens, oder andere amerikanische Klassiker. „Sie schrieb in einem Brief: sie habe in ihrer Kindheit ... nichts gelernt, außer zu lesen. Aber sie brachten mich dazu, viel zu lesen. Und ich lernte nachzudenken und zu argumentieren, meine Meinung meinen Mitmenschen offen zu sagen und deren Argumente anzuhören.“(vgl. Hürtgen-Busch, 2004, S. 1). Da Mary die Befürchtung hat, selber auch an Tuberkulose zu erkranken und sich erste Symptome bereits zeigen, sucht sie einen Arzt auf, welcher ihr rät aufs Land zu ziehen und die Arbeit aufzugeben, was

allerdings aus finanzieller Sicht nicht realisierbar ist. Stattdessen zieht sie in den Stadtteil Brooklyn und erkrankt dort an Malaria. Dieser Umstand bewegt sie zu kündigen. „Zurück in Baltimore arbeitet Mary als Buchhalterin in einem Schreibwarengeschäft. Ab 1888 in einem Familienhotel für monatlich 50 Dollar.“ (vgl. Hürtgen-Busch, 2004, S. 1)

2. Der Einstieg in die Sozialarbeit

Ihren Einstieg in die Sozialarbeit findet sie am 1. Februar 1889 durch eine Stellenanzeige der „Charity Organization Society“ (COS)¹, in welcher eine Schatzmeisterin gesucht wird. Trotz der recht großen Unerfahrenheit über die Arbeitsweise der Organisation bekommt sie auf Grund ihrer Redegewandtheit und ihrer Ausstrahlung die Stelle². Es gilt das Prinzip: „keine Almosen, aber einen Freund (No alms, but a friend)“ (vgl. Hürtgen-Busch, 2004, S. 3). Als eigentlicher „Erfinder dieses Systems gilt Thomas Chalmers, der bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Glasgow ein auf nachbarschaftlicher und ehrenamtlicher Basis basierendes System der Armenhilfe installierte. Auch in Deutschland findet sich mit dem Elberfelder System ab Mitte des 19. Jahrhunderts ein Ansatz der Armenhilfe, der auf ehrenamtliche „BesucherInnen“ zurückgreift...“ (Galuske, 2003, S. 72). „Die COS beschäftigt auch hauptberufliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Zu deren Aufgabengebiete gehört unter anderem die Zusammenarbeit mit der Kommunalverwaltung und den Wohlfahrtsorganisationen in der Kommune selbst“ (vgl. Hürtgen-Busch, 2004, S. 2). Außerdem beinhaltete das Arbeitsspektrum auch das Fortbilden und Motivieren der „friendly visitors“. Mary selbst war nebenbei als „friendly visitor“ tätig, um wie sie sagt Erfahrungen zu sammeln.

„In Hürtgen-Buschs (2004) Wortwahl ist Mary der Meinung, dass jegliche Struktur Veränderungen in der Wohlfahrtsarbeit von „innen heraus“ geschehen müssen. Die Mittel dazu seien Wissen und Management. Mary setzt ihr außerordentliches Organisationstalent und ihr Verhandlungsgeschick bewusst ein, was das Ansehen der COS und natürlich auch das ihre steigen lässt. Im April 1891 wird sie zur Generalsekretärin gewählt“.

¹ „Die COS, welche sich 1877 gegründet hat, wollte die Angebote der freien Wohltätigkeit koordinieren und vor allem sinnvoller und effizienter gestalten. In Baltimore verstand sie sich als „Clearingstelle“, was soviel bedeutet wie eine staatlich nicht reglementierte Instanz zu bilden, welche die Hilfesuchenden registriert und sie an andere Hilfsorganisationen vermittelt. Ein in diesem Zusammenhang sehr wichtiges Instrument ist der Erhebungsbogen, welcher die individuelle Lebenssituation der Bedürftigen, beziehungsweise des Bedürftigen klassifizieren und ermitteln soll“ (vgl. Hürtgen-Busch, 2004, S. 2)

² „Dies sind ehrenamtliche Mitarbeiterinnen, meist Frauen aus der wohlhabenden Bevölkerungssicht, welche alle zwei Wochen den ihnen zugeteilten Familien einen Hausbesuch abstatten. Hierbei geht es um objektive Datenerfassung, um das Erteilen von Ratschlägen zur Erziehung, Ehe und zur Haushaltsführung (counselling).“ (vgl. Hürtgen-Busch, 2004, S. 2 - 3)

3. Engagement für die Ausbildung

„Beim Engagement für die Ausbildung arbeitet Frau Hürtgen-Busch (2004) heraus, dass Mary im Zusammenhang mit ihren Vorstellungen eines geschulten Personals eine Fachbibliothek für ihre Mitarbeiterinnen gründet, Abendseminare und Lesungen hält, Kurse für das „friendly visitig“ anbietet, in welchen sie die Notwendigkeit qualifizierten Handelns deutlich macht.“ Als sie nach ihren Aufnahmekriterien gefragt wird, antwortet sie: „Ich gehe davon aus, dass jemand, der erfolgreich in der sozialen Arbeit sein will, auch fähig sein muss, anderswo erfolgreich zu sein“ (Hürtgen-Busch, 2004, S. 3).

Für die Qualifizierung sind ihrer Meinung nach Schulen unabdingbar, da sie die Philosophie vertritt, dass Helfer nicht nur praktisch tätig, sondern auch Lehrende und Lernende sein sollen.

Die erste Schule wird 1898 unter dem Namen „Summer School of Philantropy“³ in New York eröffnet.

„In diesem Zusammenhang entwickelte Mary eine Art Lehrplan, der die systematischen und rationalen Grundlagen für eine Qualifizierung der Helfer beinhaltete. Dieser basierte auf 3 Kompetenzprofilen. Zum ersten die Kunst zu Ermitteln, zum zweiten die Kunst tragfähige zwischenmenschliche Beziehungen zwischen „friendly visitor“ und Problemfamilie herzustellen, zum dritten die Kunst Familienmitglieder in Lebenslagen zu beraten“ (vgl. Puch, 2002/2003, S. 8-9).

„Mary war ebenso der Überzeugung, dass Armut das Ergebnis einer Fehlentwicklung der sozialen Beziehungen war, was durch individuelles und soziales Lernen unterbunden werden konnte (vgl. Puch, H. J., 2003/2004, S. 9). Hier sehen wir wieder ganz deutlich den hohen Stellenwert des Individuellen in den Blickwinkeln Marys, was für die damalige Zeit das neue war. Einen ihrer größten beruflichen Erfolge erzielte sie um 1900 mit der Umstrukturierung der COS Philadelphia. „Sie führte ein effektives Management ein, was eine korrekte Buchführung, die Herausgabe von Formblättern, Formularen und darüber hinaus das Erstellen eines Zentralregisters bedeutete“ (Hürtgen-Busch, 2004, S. 5). Mary dazu: „Die Wohlfahrt einer Stadt ist ein lebendes, atmendes Ding, was nicht wie Gips in eine Form geschüttet werden oder Eigenschaften von außen erhalten, sondern ehrfürchtig von innen heraus entwickelt werden sollte.“ (Hürtgen-Busch, 2004, S. 4-5). Auch hier entdecken wir wieder den individuellen Blickwinkel.

³ Philantopy : zu Deutsch Philanthropie – Menschenliebe (vgl. Wahrig 2004)

Sie ist auch auf politischer Ebene aktiv. Sie ist Mitglied der örtlichen „City-Party“, welche gegen Korruptionsfälle in der Stadterwaltung ankämpft. Sie erreicht auf kommunaler Ebene die gesetzlich verankerte Armenhilfe.

„In der Zwischenzeit beschäftige sich Mary mit vielen Fällen aus dem „friendly visiting“. Sie veröffentlichte einige ihrer Ergebnisse in Buchform. Zum Beispiel schreibt sie in „Married vagabonds“ 1895 über die Tatsache, dass viele Ehemänner auf Grund von materieller Not ihre Familien verlassen. 1925 setzt sie sich mit dem Thema der Kinderehe und den daraus resultierenden sozialen Aspekten auseinander. Es entstehen die Bücher „Child marriages“ und „Marriage and the state“. (vgl. Hürtgen-Busch, 2004, S. 4)

Durch ihre vielen Reisen erreicht sie auch außerhalb der Grenzen der USA eine recht hohe Popularität. Dies zeigte sich durch die vielen Anfragen von anderen Wohlfahrts-Organisationen, was letztendlich durch den monatlichen Erfahrungsaustausch zu der Gründung eines Dachverbandes namens „Field Department of Charities“ führt, welchem im Jahr 1907 einhundertachtzig societies angehören. Die Vereine arbeiten allerdings teils unkoordiniert, sind unterschiedlich strukturiert und eine gleich bleibende Qualität ist ebenfalls nicht zu erreichen. Mary nimmt sich der Sache an. Sie koordiniert den Informationsaustausch über die aktuelle Arbeitssituation, entwickelt Einheitsformulare und veröffentlicht eine Liste sämtlicher Wohlfahrtsorganisationen.

Den Ausbruch des ersten Weltkrieges (1914) verfolgt sie mit wachsender Anteilnahme. Sie ist mit der Nicht-Angriffs-Politik des damaligen amerikanischen Präsidenten Wilson einverstanden und verurteilt die Politik Deutschlands, spricht sogar von einer gezielten Aggression und von einer Gefahr für die gesamte Zivilisation. Als sich Amerika dann doch ins Kriegsgeschehen stürzt, sieht sie dies pragmatisch als unvermeidbar an und wirbt ganz patriotisch für Volkszusammenhalt. Verfasst dazu sogar 1917 ein Buch mit dem Titel „Stand up and take the war“. Außerdem setzt sich Mary für Kriegsdienstverweigerer ein, gründet ein Hilfscommittee für Immigrantinnen und Immigranten und einen „Home-Service“, welcher die Aufgabe hat, die Familien der Soldaten an der Front zu betreuen. Hierzu entsteht in Zusammenarbeit mit dem Roten Kreuz ein Handbuch, welches in einfacher Sprache die grundlegenden Prinzipien und Methoden ihrer Fallarbeit beinhaltet. Sie bildet auch in diesem Zusammenhang freiwillige Helferinnen für das Rote Kreuz aus und sieht in der gegenwärtigen Situation die Chance, ihre Erkenntnisse einer breiten Masse nahe zu bringen. Die Zusammenarbeit endet nach Kriegsende wieder, da das Rote Kreuz auch zu Friedenszeiten in den Stadtteilen arbeiten will, was Mary missfällt, weil ihre Leute dann ihre Aufgabe verlieren“ (vgl. Hürtgen-Busch, 2004, S. 6-7).

4. Soziale Diagnose / Auswirkungen auf die Entwicklung der Sozialarbeit

Ihr gesammeltes Material zur optimal entwickelten Fallarbeit veröffentlicht sie 1917 in dem Buch „Soziale Diagnose“, welches laut Puch (2002/2003) „die Ausbildung der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter in Amerika und in Europa nachhaltig beeinflusst hat“. Richmonds Lehrbuch „Social Diagnosis“ versucht erstmals das methodische Handeln der Fürsorgerinnen empirisch fundiert lehr- und lernbar zu machen. Sie orientiert sich dabei an medizinischen und psychologischen Modellen. Sozialarbeiterinnen als „soziale Ärztinnen“, die versuchen, mittels Anamnese, Diagnose und Intervention „soziale Erkrankungen“ von Menschen zu heilen“ (vgl. Galuske 2003, S. 74). Darin liegt auch der Kritikpunkt, „dass sie 1917 mit ihrem fundamentalen Werk Social Diagnosis den medizinisch-psychiatrischen Begriff "Diagnose" zum Grundstein der Sozialarbeit machte“ (Galuske 2003, S. 74). Einen weiteren Kritikpunkt liegt darin, dass sich „... dieses Lehrbuch heute ... ,wie ein Lehrbuch für angehende Kriminalkommissare (C.W. Müller, 1988) liest. Dieser Eindruck entsteht nicht zuletzt durch die starke Fokussierung auf die Ermittlung relevanter Daten und Fakten sowie deren „diagnostischer“ Verdichtung. Die eigentliche „Behandlung“ wird demgegenüber eher stiefmütterlich behandelt“ (Galuske, 2003, S. 74).

Und dennoch weist Mary in ihrem Buch den Zusammenhang zwischen Armut und Gesellschaft nach. Darüber hinaus schreibt sie, dass „Hilfebedürftigkeit besser und dauerhafter durch Prozesse sozialen Lernens als durch materielle Gaben beseitigt werde. Sie diskutiert das Für und Wider der Auskunftquellen, sowie der verschiedenen Formen der Ermittlung, die Frage der Vertraulichkeit der Information und des Datenschutzes.“ (Hürtgen-Busch, 2004, S. 7). Außerdem findet sich im Anhang ein Fragebogen welcher mit 110 Fragen für jeglichen Fall von sozialer Hilfebedürftigkeit (Immigration, Armut, verwahrloste Kinder, etc.) bestückt ist. „Mary warnt davor, Informationen nicht auf Grund von Vorurteilen zu suchen, sondern richtige Antworten durch richtige Fragen zu erhalten um eine Basis zur Behandlung zu schaffen“ (Hürtgen-Busch, 2004, S. 7).

Interessanterweise distanziert sie sich deutlich von der damals aktuellen „Settlement-Bewegung“ deren Kerngedanke darin lag, „...dass die Armen und Hilfebedürftigen lernen müssten, sich nicht auf milde Gaben zu verlassen, sondern ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und den zum Leben notwendigen Unterhalt durch eigene Arbeit zu verdienen. Das Fortschrittliche ... bestand darin, dass sie nicht auf Abschreckung (z.B. Arbeitshäuser), sondern auf Erziehung der Menschen setzten“ (Puch, H.J., 2003/2004, S. 5). Auch Mary „...sieht Wissen und Wissenschaft als zentrale Instrumente zur gesellschaftlichen

Veränderung, aber sie leitet die Veränderungspotentiale aus der Einzelfallarbeit ab: ‚Halten Sie am individuellen Fall fest ... Lassen Sie sich nicht davon abbringen, denn, richtig gehandhabt, haben Sie in ihm die Totalität der Sozialreform (Mary E. Richmond)‘ ” (Hürtgen-Busch, 2004, S. 3)

1922 veröffentlicht sie „What is social casework“. In diesem Buch beschreibt sie die „den Menschen als .. lernfähig und lernwillig“ (Hürtgen-Busch, 2004, S. 8). Mary dazu: „Sein Bewusstsein ist nicht etwas, was sich in seinem Kopf oder sonst wo im Raum befindet. Zu jeder Zeit ist das Ingesamt des menschlichen Bewusstseins des Ergebnis seiner natürlichen Gaben und seiner sozialen Erfahrungen und Beziehungen bis zu dieser Zeit“ (Hürtgen-Busch, 2004, S. 8). In diesem Zusammenhang entstand auch der schon oben erwähnte Satz: „Soziale Arbeit ist Erziehungsarbeit mit dem Ziel, die Persönlichkeit durch bewusst bewirkte, individuell-fallspezifische Anpassungsleistungen zwischen Menschen und sozialer Umwelt zu entwickeln“ (Hürtgen-Busch, 2004, S. 8).

„Den Höhepunkt ihres Berufslebens erreichte sie 1921, als Teilnehmerin der Gründungsversammlung zur amerikanischen „Assoziation of social workers“. Später wird Mary mit dem Titel „Master of Arts“ für den Verdienst geehrt, einen neuen Beruf auf wissenschaftlicher Basis gegründet zu haben.

Nach 1921 zieht sich Mary aus gesundheitlichen Gründen immer mehr zurück, bis sie schließlich am 12. September 1928 stirbt und in ihrer Heimatstadt Baltimore beerdigt wird“ (vgl. Hürtgen-Busch, 2004, S. 8).

5. Literaturverzeichnis

Galuske, Michael: Methoden der Sozialarbeit: Eine Einführung, 5.Aufl., Weinheim und München, 2003, S. 74

Hürtgen-Busch, Songrid: Mary Ellen Richmond (1861 - 1928), 2004

www.qualitative-sozialforschung.de/gisa/richmond.pdf (Stand: 24. November)

Puch, H. J.: Einführung in die Geschichte der Sozialen Arbeit, 2002/2003

www.evfh-nuernberg.de/data/dbfiles/skript.doc

Wahrig: Fremdwörterlexikon, München, 7. Aufl., 2004

Henrietta und Samuel Barnett

- die Gründung von Toynbee Hall -

Allgemeine Daten

Samuel August Barnett wurde in Bristol geboren und lebte dort als Sohn eines Gießereibesitzers für Eisenbettstellen väterlicherseits in normalen Verhältnissen. Seine Mutter war Diakon in der St. Mariengemeinde in Bristol. Barnett fühlte sich immer in diese Richtung gezogen und wusste schon als Kind, dass er einmal Pfarrer werden wollte, um anderen Menschen zu helfen. Er hatte großen Spaß am Konfirmandenunterricht und auch sein Geschichtsunterricht brachte allen Wissenszuwachs, da er so lebendig war.

Besonders erfolgreich waren jedoch seine sozialpädagogischen Aktivitäten als Diakon.

Während seiner Arbeit lernte er Henrietta kennen, die aus wohlhabenden Verhältnissen kam und ebenfalls ehrenamtliche Hausbesuche bei den Armen machte. Henrietta und Samuel treten in einen regen schriftlichen Kontakt und tauschen sich so über die Ursachen von Armut, über die Hilfebedürftigkeit einiger Fälle und über die Bedürftigkeit neuer Reformen in der Armenpflege aus. Er hält 1872 um die Hand von Henrietta an, die zuerst nicht sehr begeistert darüber zu sein scheint, ein Jahr später jedoch einwilligt.

Im Herbst 1872 wird er als Kandidat für die Pfarrerei in St. Jude´s in Whitechapel, im Osten Londons vorgeschlagen, die er auch in Angriff nimmt.

„Wir begannen unsere Arbeit sehr simpel und still (...)“.
Henrietta Barnett.

Sie eröffneten die Kirche, reichten milde Gaben, jedoch mit dem Gedanken, diese Abhängigkeit von Kirche- und Gaben abzubauen, fingen mit Religionsunterricht an und brachten ein Hilfs-Komitee in Gang.

Die Idee

Das Ehepaar Barnett gelangte während ihrer zehnjährigen Pfarrtätigkeit im Londoner Armenviertel Whitechapel zu einigen richtungsweisenden Einsichten, die den Umgang mit der notleidenden Bevölkerung und das System der englischen Armenhilfe reformieren sollten. Eine – und vielleicht auch die grundlegendste – dieser Überzeugungen war, dass sich die sozialen Probleme der Zeit nur lösen lassen, wenn die gebildeteren und wohlhabenderen Bevölkerungsschichten um die Lebensbedingungen in den Elendsquartieren wissen und sie zu einem gewissen Teil

auch selbst erleben. Nicht Geld, Mitleid und Reformprogramme lindern das Elend – so Barnetts These – sondern der Einsatz der vollen Person und des ganzen Lebens.

Er setzte auf die Begegnung von Arm und Reich und aus diesem Grund stellte für ihn das Zusammenleben im Stadtteil einen entscheidenden Schritt zur Lösung der Sozialen Frage dar. Das wünschenswerte Ergebnis einer so initiierten gegenseitigen Teilhabe sollte in der wechselseitigen Durchdringung der Anschauungen sowie in einem Wandel des Bewusstseins der einzelnen Schichten bestehen.

Was ist Toynbee Hall?

1884 gründeten Samuel und Henrietta Barnett die erste Universitätsniederlassung in einem Elendsviertel im Osten von London. Zu Ehren des sozial engagierten Historikers und Nationalökonomen Arnold Toynbee (1852-1883), der als einer der ersten den praktischen Versuch unternahm die Lebensbedingungen der armen Bewohner von Ost-London zu verbessern, nennen sie die neu entstandene Einrichtung „Toynbee Hall“. Der Gedanke, der hinter dem Vorhaben der Barnetts stand, war so einfach wie genial. Angehende Akademiker sollten für eine begrenzte Zeit ihrer Ausbildung in der Zweigstelle der Universität wohnen, leben, lehren und arbeiten, die nur dafür errichtet war. Auf diese Weise entstand die erste „Niederlassung Gebildeter inmitten der armen und arbeitenden Bevölkerung“, so die zeitgenössische Umschreibung für den englischen Begriff Settlement. Angeregt durch das Beispiel und das Vorgehen des Ehepaar Barnett, kam es sowohl in Großbritannien und den USA, aber auch in Deutschland zu einer regelrechten Welle von Settlement-Gründungen. Toynbee Hall markiert deshalb den Beginn der Settlement-Bewegung.

Was heißt Settlement-Bewegung?

(von to settle = sich niederlassen, sich ansiedeln)

„Settler sind diejenigen, welche ein Settlement bewohnen, die nötige Forschungsarbeit leisten, Unterricht erteilen sowie sozialpolitisch für die umwohnende Bevölkerung eintreten. In der Mehrzahl handelt es dabei um Studenten. Settler sind an anderer Stelle auch als Residents beschrieben.“

(Brockhaus-Enzyklopädie, Bd.4,1999)

„Ein Settlement ist eine Niederlassung Gebildeter in einer armen Nachbarschaft, die den doppelten Zweck verfolgen, die dortigen Lebensverhältnisse aus eigener Anschauung kennen zu lernen und zu helfen, wo Hilfe Not tut“ (Picht, 1913, S. 1).

Die Settlement-Bewegung nahm ihren Anfang in England, Ende des 19. Jahrhunderts. England war das Ursprungsland des modernen Industrialismus und deshalb traten solche Probleme dort erstmals auf, die dann später unter dem Begriff „Soziale Frage“ in allen Industrieländern zum Vorschein kamen. Der enorme Bedarf an Fabrikarbeitskräften, die völlige Umstrukturierung der Wirtschaft sowie die zunehmende Verstädterung sorgten für eine tiefgreifende Spaltung der Gesellschaft entlang der Klassengrenzen. Demnach traten mehrere für ein Ordnungsprinzip „nach

dem Grundsatz der Nächstenliebe ... unter Brechung des Konkurrenzprinzips und Verzicht auf das freie Spiel der Kräfte“ ein. (Gerth, 1975, S. 11).

Aus diesen zumeist theoretischen Ansätzen entwickelten sich schon bald studentische Initiativen. Gleichzeitig boten die bekanntesten englischen Universitäten Oxford und Cambridge ihr bis dahin gehütetes Wissen dem ganzen Volk dar, indem sie 1867 erstmals öffentliche Vorlesungen außerhalb des Universitätsgeländes veranstalteten. Im Zuge dieser Entwicklungen versucht Arnold Toynbee (1852-1883) indem er seine Ferien im Londoner Armenviertel Whitechapel inmitten der Ärmsten verbrachte, seine Vorstellungen einer gerechteren Welt in die Praxis umzusetzen. Obwohl er mit „emphatischen Idealismus viele Freunde und Studenten“ mitzog, gelang es ihm nicht, seinem Experiment eine institutionalisierte Form zu geben. (Wendt, 1995, S.153)

In Whitechapel begegnete er auch Samuel Barnett und seiner Frau Henrietta, die später in Erinnerung an den jung verstorbenen Nationalökonom und Historiker das erste Settlement „Toynbee Hall“ nennen.

Mit der Gründung der Toynbee Hall beginnt die Settlement-Bewegung.

Sie versuchten die bestehenden Klassengegensätze zu überbrücken sowie zur „sozialen und geistigen Emanzipation“ der Bewohner beizutragen (Oelschlägel in Sozial Extra, 11/91 S. 14).

Gesellschaftliche Situation

England als Mutterland der Industrialisierung war schon ab Beginn des 19. Jahrhunderts mit den Folgen des kapitalistischen Vermarktungsprinzips sowie seinen Auswirkungen auf die Lebensbedingungen der armen Bevölkerung konfrontiert. Das damals existierende System menschenunwürdiger und ungerechter Verhältnisse sprach nicht für ein schönes Leben. Um nun in diesem Zusammenhang die Fortschrittlichkeit der neuen Prinzipien beurteilen zu können, ist es hilfreich, die Lage der Armen in England des zum Ende des 19. Jahrhunderts etwas genauer zu beleuchten. Als eines der wenigen Länder in Europa verfügte England seit dem 16. Jahrhundert über eine „Armengesetzgebung“, in der im wesentlichen drei Grundsätze festgehalten waren:

1. Jeder Hilfebedürftige muss vor lebensbedrohlicher Not bewahrt werden. Die Ursachen, die zum Eintreten der Notsituation führten, sind für die Gewährung der Unterstützung nicht von Bedeutung.
2. Die Hilfe bleibt auf das absolute Minimum des zum Leben Erforderlichen begrenzt. Die Höhe der Unterstützung muss in jedem Fall unter dem liegen, was der ärmste selbständige Arbeiter zum Leben hat.
3. Mit der Erlangung der Armenunterstützung müssen für den Empfänger Nachteile verbunden sein. Sie sollen gewährleisten, dass der Bedürftige diese Hilfe nicht dauerhaft in Anspruch nimmt.

(Aschrott in Müller, 1991, S. 30)

Um jedoch eine abschreckende Wirkung auf die Armen zu erzielen und auch um sicher zu gehen, dass es nicht zur Ausnutzung kam, gab es natürlich Abstriche im alltäglichen Leben jedes Empfängers von Armenunterstützung, wie zum Beispiel dem Verlust seiner bürgerlichen Ehrenrechte und unter anderem auch eine sofortige Einweisung zur Zwangsarbeit im Armenhaus und die seiner Kinder in eine Armenschule.

Der staatlichen Armenhilfe dieser Zeit standen christlichen Wohlfahrtsorganisationen gegenüber. Während erstere durch Abschreckung gekennzeichnet war, verteilten letztere kleine milde Gaben, nach Belieben an Bedürftige ihrer Kirchgemeinde. Gerade diese Prinzipienlosigkeit im Hinblick auf die Ausgabe milder Gaben bestärkte Samuel Barnett in der Annahme, dass derartige Almosen die Selbsthilfekräfte der armen Bevölkerung lähmen und künstliche Abhängigkeiten verfestigen. Nicht nur, dass die Praxis der privaten Armenhilfe nach Meinung der Barnetts „für den Empfänger beleidigend und den Geber verächtlich sei“, sie war zudem – genau wie die staatliche Armenpflege – in einem hohen Maße erfolglos. Um diesen Tatsachen angemessen zu begegnen und ihnen gleichzeitig ein wirkungsvolleres Konzept entgegenzusetzen, kam es zur Gründung der Toynbee Hall. (Barnett zitiert in Müller, 1991, S. 37)

Ziele

Im Zentrum aller Bemühungen stand die Erweckung und Stärkung der Selbsthilfekräfte der Bewohner von Whitechapel. Eng damit zusammenhängend war der Wiederaufbau von Ressourcen, Mut und Würde sowie der Abbau von Abhängigkeiten (milde Gaben, staatliche Armenhilfe). Der bevorzugteste Weg zur Erreichung dieser Ziele war die notwendige Bildung und Erziehung der Armutsbevölkerung mit dem ebenfalls notwendigen Lernen der kultivierteren und gebildeteren Bevölkerungsschicht zu verknüpfen. Auf diese Weise sollte es allmählich zu einem Verständnis zwischen Besitzenden und Besitzlosen kommen, was damit die Hoffnung erweckte, dass sich auf kurz oder lang auch die materiellen Lebensbedingungen der Armen und Arbeiter verbesserten.

Es sollte zu einer so genannten Klassenversöhnung führen. Zu den Zielen der Universitätsniederlassung gehörte es weiterhin, den Bewohnern der Elendsquartiere durch ihr Engagement Mut und Zuversicht zu vermitteln.

Parallel dazu sollten die nötigen Sozialreformen durch die angehenden Akademiker vorangetrieben werden, indem sie als Angehörige der Mittelschicht, auch und gerade innerhalb ihres eigenen Standes, für Aufklärung und Verständigung eintraten. Damit würden die Chancen für Veränderungen auf dem gesamten Gebiet des Londoner Ostens steigen und vielleicht noch darüber hinaus.

Es kamen im Laufe der Jahre drei konkretere Zielsetzungen hinzu:

1. Bessere Schulgesetze für Frauen und Kinder
2. Maßnahmen zur Verbesserung der Lage von unehelichen Kindern
3. Beseitigung der gesetzlichen Hindernisse bei der Geburtenregelung

Umsetzung

Nachdem Vorgespräche mit Universität und Kirche abgeschlossen waren, gingen alle Beteiligten schnell daran, das Vorhaben in die Tat umzusetzen.

Der notwendige erste Schritt bestand in der Gründung eines eingetragenen Vereins. Das Startkapital von 6000 £ wurde eingeworben und die Universität übernahm die anfallenden Kosten für die Miete und die Unterhaltung des Hauses. Die Bezahlung des Leiters, Samuel Barnett, übernahm die Kirche.

Pädagogik - Sozialarbeit - kulturelle Veranstaltungen

An erster Stelle stand, ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Menschen in der Umgebung von Toynbee Hall aufzubauen. Das Arrangieren von persönlichen Begegnungen zwischen den Mitgliedern der verschiedenen sozialen Klassen wurde damit zur Hauptverantwortlichkeit. Die Methode der Barnetts bestand in der Ausrichtung einer Vielzahl von kulturellen Veranstaltungen. Das Spektrum reichte dabei von Dinnerpartys, Musikkonzerten, Kunstausstellungen - bis hin zu politischen Vorträgen. Bei diesen geselligen Treffen kam es den Veranstaltern vor allen Dingen darauf an, dass sich die Anwesenden als gleichwertige und gleichgestellte Akteure wahrnahmen. Die Teilhabe an Kultur war ein erster wichtiger Schritt auf dem Weg zur Stärkung der Selbsthilfekräfte der notleidenden Bevölkerung.

Des Weiteren wurde Bildung übermittelt - „Bildung statt milder Gaben.“ Um dieses in die Taten umzusetzen, gründeten die Bewohner der Toynbee Hall Abend- und Sonntagsschulen, sowohl für Kinder als auch für Erwachsene.

Es wurden auch hierbei neue Wege beschritten und dadurch kam das Prinzip des Clubs zur Geltung. Diese, dem heutigen Vereinsleben nicht ganz unähnliche Form der Interessenwahrnehmung, gelangte in der Toynbee Hall mit mehr als 25 verschiedenen Clubs zu ihrer wahren Blütezeit. Ganz im Sinne des Prinzips, Hilfe zur Selbsthilfe, wurden die Interessen- und Arbeitsgruppen lediglich durch die Bereitstellung von Räumen, Licht und Heizung unterstützt.

In den verschiedenen Freizeitangeboten sahen die Gründer von Toynbee Hall schließlich eine inhaltliche Abrundung ihres Konzepts. Neben der Gründung einer Leihbibliothek entstanden ebenfalls noch eine Vielzahl von Kinderspielplätzen und Treffmöglichkeiten für die jüngsten Bewohner von Whitechapel.

Historische Bedeutung

Zusammenfassend kann man festhalten, dass es dem Ehepaar Barnett als Begründer der Settlement-Bewegung als erstes gelang, einen direkten Gemeinwesenbezug herzustellen. Ihrem Beispiel ist es zu verdanken, dass auch noch viele nachfolgende Generationen versucht haben, die Erziehung und Bildung der Armen und Erwerbslosen mit der Einsicht der Wohlhabenden und Gebildeteren zu verbinden. Das Projekt, Toynbee Hall als einen Ort der Vermittlung, Geselligkeit und Bildung zu beschreiben, trifft es wohl ganz gut.

Obwohl die Barnetts aus historischer Sicht wohl eher in die sozialreformerische Kategorie einzuordnen sind, betrieben sie ihr Gerechtigkeits- und Kooperationsstreben innerhalb des Stadtviertels, aber auch innerhalb ihrer eigenen

sozialen Schicht. Toynbee Hall gilt als direktes Beispiel sowohl für Jane Adams und ihr Hull House und die Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin Ost von Friedrich Siegmund-Schultze.

Quellenverzeichnis:

- Buchlektüren:

- Aschrott in Müller, 1991, S.30 und S.37
- Gerth, 1975, S.11
- Oelschlägel in sozial Extra, 11/91 S. 14
- Brockhaus-Enzyklopädie, 1999, Bd.4, S.1132
- Müller in „Wie helfen zum Beruf wurde“, Bd.1, S.21-59
- Wendt, 1995, S.135
- Picht, 1913, S.1

Jane Addams

1. Zur Person Jane Addams

Jane Addams wurde am 06. September 1860 in Cedarville, Illinois geboren. Sie war das achte von neun Kindern. Ihre leibliche Mutter starb, als Jane 3 Jahre alt war und sie wuchs bei ihrer Stiefmutter und ihrem Vater John Addams auf. John Addams war ein erfolgreicher und anerkannter Mühlenbesitzer, Grundeigentümer, Bankier und Senator. Er schickte Jane auf eine kirchliche Frauenfachschule, die während ihres Studiums als College anerkannt wurde. Als John Addams 1881 starb, hinterließ er seiner Tochter 50 000 \$ von deren Zinsen sie einigermaßen gut leben konnte. 1881 verließ Jane das College, um ein Studium der Medizin aufzunehmen, das sie jedoch aufgrund gesundheitlicher Probleme wenig später aufgab. Während ihrer zweiten Europareise von 1887 bis 1889 lernte sie in London die Barnetts und Toynbee Hall kennen. In verschiedenen Zeitschriften hatte sie von Toynbee Hall gelesen und wollte sehen, wie die Engländer mit der Armut und dem Elend in ihrer Hauptstadt umgehen. Angeregt und inspiriert von der Idee ein offenes Haus für die von Elend und Armut geprägter Nachbarschaft zu eröffnen, beschloss Jane, sich in Chicago niederzulassen. Durch das Erbe ihres Vaters, war sie finanziell abgesichert.

Jane und ihre Freundin Ellen Starr sahen sich in den Chicagoer Einwanderer – Vierteln nach einem passenden Haus um und Jane stieß eines Tages auf ein hübsches, altes Haus. Der Grundstücksmakler Charles Hull hatte das Haus 1856 für sich und seine Frau gebaut, vermietete aber den jungen Frauen zunächst ein großes Wohnzimmer im ersten und den ganzen zweiten Stock. Ein Jahr später überließ er ihnen das ganze Gebäude für fünf Jahre mietfrei und später schenkte er es ihnen, zusammen mit dem angrenzenden Baugrund.

Am 18. November 1889 zogen Jane Addams, Ellen Starr und die Haushälterin Mary Keiser in Hull House ein.

2. Gesellschaftliche Situation

Durch die strukturellen Veränderungen im Bereich der Wirtschaft, sowie durch die fehlenden Einwanderungsbeschränkungen im 19. Jahrhundert, wuchs die Einwohnerzahl jährlich um eine Millionen Menschen, von denen wiederum die Hälfte Immigranten waren. Durch die Industrialisierung, die Erschließung des Westens und den Bau der Eisenbahn entwickelte sich die Stadt zu einem Schmelztiegel der Kulturen.

In dem Stadtviertel, in dem sich Hull House befand, lebte eine Vielzahl von Immigranten verschiedenster Herkunft unter teilweise katastrophalen Bedingungen zusammen. Die Unterschiede zwischen Besitzenden und Besitzlosen, zwischen Arm und Reich, waren nicht zu übersehen. Kinderarbeit und extreme Ausbeutung der Arbeiter waren an der Tagesordnung, wie ebenso erbärmliche und unhygienische Wohnverhältnisse.

Die Nachbarschaft von Hull House bestand im Wesentlichen aus qualifizierten europäischen Flüchtlingen, ihren Familien und intellektuellen politischen Flüchtlingen, die arbeiten wollten und auch Arbeit fanden.

Die immer schlimmer werdende Situation endete nicht selten in gewaltsamen Auseinandersetzungen zwischen der Polizei und der sich formierenden Arbeiterbewegung.

Die Kernpunkte der Klassenauseinandersetzung waren:

- Geregelte Arbeitszeiten mit einem 8 Stunden Tag
- Erträgliche Arbeitsbedingungen
- Verbot/Einschränkung von Kinderarbeit
- Fabrikgesetze
- Angemessene Löhne
- Organisations- und Streikrecht

Die Einnahmen eines Arbeiters erreichten nicht einmal die Hälfte des zum Lebensunterhalt benötigten, daher musste die ganze Familie mitarbeiten. Es gab keine Form eines sozialen Netzes. Die einzigen, die sich mit politischen Forderungen für eine Änderung der Situation der Arbeiter stark machten, waren Anarchisten, die sich meist aus deutschen und russischen Einwanderern zusammensetzten.

In dieser Situation wurde 1889 das Hull House gegründet.

3. Hull House

3.1. Ziele

Anfangs war es das Ziel, junge Akademikerinnen mit dem „wahren Leben“ bekannt zu machen. Schon bald aber verschoben sich die Prioritäten in Richtung Nachbarschaftshilfe. Neben den konkreten und praktischen Hilfen standen die Mobilisierung der Selbsthilfekräfte, sowie die politische Emanzipation der Nachbarn im Vordergrund. Die Basis dafür ist Kommunikation und gemeinsames Erleben, so Jane Addams. Ein weiteres Ziel war, Veränderungen in der Arbeitswelt der Bewohner zu erstreiten und zu sichern. Die hierzu erworbenen Daten dienten den Gewerkschaften als zusätzliches Argumentationsmaterial. Ziel war auch die Beibehaltung der Traditionen, der Kultur und der Herkunftssprache der Einwanderer; dieses sollte nicht verloren gehen und dennoch sollten sie an der amerikanischen Kultur teilhaben.

3.2. Aktivitäten

In Hull House wurde von Beginn an versucht, durch viele unterschiedliche Aktionen auf der einen Seite Kontakt zu den Menschen in der Nähe zu bekommen, auf der anderen Seite aber wollten sie in erster Linie auf die Lebenssituation Einfluss nehmen, durch Unterstützung, Beratung etc.

Jane und Ellen boten den Bewohnern eine Mischung aus Weiterbildung, Zusammenkommen, Erholung, Diskussionen und Lernen. Als eine der ersten Einrichtungen in Hull House wurde von Ellen Starr ein wöchentlicher Lesekreis gegründet, in dem aus Romanen der verschiedenen Länder vorgelesen wurde. Es wurden auch sehr schnell Handarbeitskurse eingerichtet, in denen vor allem Jugendlichen unter anderem das Nähen beigebracht wurde.

Jane und ihre Mitarbeiterinnen richteten ein Lesezimmer ein, eine Bibliothek, einen Zeichensaal und sie organisierten eine Kunstausstellung, die später zur festen Einrichtung gehörte. Im Arbeitsmuseum wurden die verschiedensten Arbeitsweisen und der Umgang mit Mineralien aus unterschiedlichen Herkunftsländern dokumentiert. Jane versuchte durch das Museum Kontakt zu den Menschen zu knüpfen und ihnen ein Stück Heimat zu geben und die Kultur ihrer Ahnen näher zu bringen.

Um die Kinder von der Straße zu holen, wurde eine Kinderkrippe gegründet. Die meist arbeitenden Mütter sollten auf diese Weise unterstützt werden. Es sollte bei den Kindern aber auch ein Gefühl für gesellschaftliches Beisammensein geweckt werden.

Als Betätigungsfelder für die Jugendlichen wurden Jugendclubs, Handwerksklassen und eine Turnhalle eingerichtet. Des Weiteren organisierte Hull House Tanzabende, Tanzkurse und Ausflüge. In erster Linie war Hull House jedoch für Erwachsene gedacht. Da die Einwanderer aus verschiedenen Kulturkreisen kamen, wurden verschiedene Abende für die einzelnen Nationalitäten eingerichtet, diese Abende wurden meist von den Einwanderern geleitet und Hull House stellte die Räumlichkeiten und Materialien.

Eine der wichtigsten Einrichtungen war das Kaffeehaus. Hier trafen Menschen aus den verschiedensten sozialen Schichten zusammen. Das Kaffeehaus war der gesellige Mittelpunkt für die Nachbarschaft.

3.3. Sozialpädagogisches Konzept

Die Aktivitäten im Hull House waren gezielt auf Immigranten, Kinder, arbeitstätige Frauen oder Erwachsene ausgerichtet. Während die vielen verschiedenen Immigranten Clubs sich mit musikalischen, künstlerischen, philosophischen oder handwerklichen Themen befassten, spiegelten die Clubs für Jugendliche eher die reformpädagogischen Auffassungen von Jane Addams wieder. Sie hoffte, durch das breite Spektrum kindgerechter Angebote die jungen Leute an Hull House zu binden und mögliche Defizite von Schule und Arbeitsplatz auf diese Weise auszugleichen.

Aber auch die Erwachsenenbildung war ein zentraler Punkt. Zu überwinden galt es die mangelnden Kommunikationsmöglichkeiten, fehlende Sprachkenntnisse und unzureichende Allgemeinbildung. Die Kunst wurde im Gesamtkonzept des Settlement großgeschrieben. Jane Addams und Ellen Starr gingen davon aus, dass jeder Mensch egal zu welchem Bildungsstand er gehörte, ein angeborenes Empfinden für Schönheit und Ästhetik besaß. Kunst sollte daher die entscheidenden Lebensbereiche Arbeit und Freizeit miteinander verbinden. Kunst wurde somit als methodisches Instrument verstanden und dementsprechend eingesetzt.

Ebenso von Bedeutung war die Analyse der Lebenssituation der Menschen. Man kann sagen, dass der sozialpädagogische Auftrag des Hull House darin bestand, die Nachbarschaft untereinander in Beziehung zu setzen und sie gleichzeitig mit einer breiten Kultur in Verbindung zu bringen. Die ganzheitliche Betrachtung der Lebenssituation sowie der ökonomische Hintergrund des Einzelnen waren hierfür die Grundlage.

3.4. Politik

Durch das fachliche Wissen und der ganz persönlichen Interessenlage der Mitarbeiter kam es in mehreren Zweigen der Sozial – und Kommunalpolitik zu hoffnungsvollen Ansätzen. Das Hauptmotiv war es, die Missstände im Stadtteil ursächlich zu bekämpfen. Zahlreiche Gewerkschaften hielten ihre Versammlungen im Hull House ab. Als es 1894 zum großen Pullmann Streik kam, wurde Jane als Vertreterin der Settlement – Bewegung und geschätzte Sozialpolitikerin, in die Schlichtungskommission berufen. Es wurde ein Settlement Konzept umgesetzt. Die Bestrebung der Settlement Frauen zur Eindämmung der Kinderarbeit mündeten 1893 in der Verabschiedung der Fabrikgesetze und ein paar Jahre später in der Einführung der Schulpflicht für Kinder unter 14 Jahren, sowie in einem Verbot für Nacharbeit für Kinder unter 14 Jahren. Die Frauen erkannten, das sie die Lebens– und Arbeitsbedingungen der Bewohner nur durch kontinuierliches, politisches Handeln verbessern konnten.

1895 bekam Jane Addams das Amt der städtischen Müllinspektorin zugesprochen. Die hygienischen Zustände in der Nachbarschaft waren katastrophal.

Jane gründete 1912 unter anderem mit dem ehemaligen Präsidenten Roosevelt die Progressive Party. Sie erarbeitete das Wahlprogramm, indem sowohl das Verbot der Kinderarbeit als auch die Forderung eines 8 Stunden Tages sowie einer 6 – Tage – Woche festgeschrieben war, wie die Wohnviertelsanierung, das Frauenwahlrecht und die Schaffung einer Sozialversicherung.

4. Weitere Projekte von Jane Addams

- **1894:** Mitbegründerin der „Chicago Federation of Settlements“
- **1903:** Vizepräsidentin der “International Women’s Trade Union League“
- **1905 – 1908:** Mitglied des “Chicago Board of Education”
- **1909:** Mitbegründerin der “National Association for the Advancement of colored people”.
- Im selben Jahr als erste Frau zur Präsidentin der “National Conference of Charities and corrections” gewählt
- **1911 – 1914:** Erste Vizepräsidentin der “ National American Woman Suffrage Association“ und erste Vorsitzende der „ National Federation of Settlement and Neighborhood Centers“

- **1915:** Begründerin der „Woman´s peace party“, und Präsidentin des „International Congress of woman“ in Den Haag
- **1919:** Mitbegründerin und bis 1934 Präsidentin der „Women´s International League for peace and freedom“
- **1920:** Mitbegründerin der „American civil liberties Union“
- **1928:** Präsidentin der „Conference of Pan – Pacific Womens Union“ auf Hawaii
- **1931:** Als erste Amerikanerin **Friedensnobelpreis** gemeinsam mit dem US-amerikanischen Publizisten und Philosophen Nicholas Murray Butler

5. Historische Bedeutung

Ohne die weiblichen Settler hätte die Geschichte der Sozialarbeit in den USA nicht geschrieben werden können. Von der anfänglichen Motivation, etwas Gutes tun zu wollen, entwickelte sich Hull House zu einer Anlaufstelle für pädagogische, sozialpolitische und wissenschaftliche Fragestellungen.

Die meisten Tätigkeiten hatten eine Verbesserung der Lebensbedingungen der Nachbarn zum Ziel. Die von den Bewohnerinnen von Hull House entwickelten Ansätze zur Integration, wurden als ein gegenseitiger Akt des Nehmens und Gebens verstanden.

Eine von Jane Addams nicht beabsichtigte Wirkung der Settlement Arbeit war die Professionalisierung des Sozialarbeiterberufs. Hull House galt, aufgrund der dort modellhaft praktizierten Gemeinwesenarbeit, für nicht wenige Konzepte, Einrichtungen und Projekte als geistiger Pate und Orientierungshilfe.

Jane Addams starb am 21. Mai 1935 in Chicago, Illinois an Krebs. Das Hull House wurde restauriert und ist heute ein Museum. Die alte Nachbarschaft von Hull House existiert nicht mehr. Die Arbeit des Settlements wird aber vom Jane Addams Center fortgesetzt, das 1963 im Norden Chicagos im Geiste der Gründer Frauen eröffnet worden ist.

Quellen:

- **C. Wolfgang Müller:** Wie helfen zum Beruf wurde: Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1883 – 1945/ Band 1, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim und Basel: Edition Sozial Beltz 1988
- www.reticon.de/lexikon (07.10.04)
- www.stadtteilarbeit.de/Seiten/lernprogramm/gwa/toynbee_hall/ (07.10.04)
- www.kfunigraz.ac.at/sozwww/agsoe/lexikon/klassiker/addams/ (07.10.04)
- www.stadtteilarbeit.de/Seiten/lernprogramm/gwa/hull_house/ (13.01.05)
- www.state.il.us/hpa/lib/edservices/janeandChildren.JPG (13.01.05)
- www.bk.fh-hannover.de/bk/projekte/M11/uw/addams1.htm (07.10.04)

Alice Salomon

Das Lehrziel ist "nicht ein besonderes Fach, sondern das Verständnis für die Menschen, für die Einzigartigkeit und Einmaligkeit und Unteilbarkeit jeder besonderen, auf Menschen bezogenen Aufgabe. Also nicht weniger als Wissenschaft, sondern noch etwas anderes neben der Wissenschaft muß getrieben und gelehrt werden. ... Sie soll Hunger nach Wissen und Erkenntnissen erregen, Verständnis für die Bedeutung, die Wissen und Erkenntnis für die Gestaltung des Lebens, für die Bewältigung praktischer Aufgaben haben und die Ehrfurcht vor der Schwierigkeit des Erkennens."

(Alice Salomon)

1 Biographie

1. 1 Kindheit und Jugend

Alice wird am 19. April 1872 als Tochter jüdischer Eltern in Berlin geboren. Ihr Vater Albert Salomon, der ein wohlhabender Kaufmann ist, und ihre Mutter Anna, geborene Potocki-Nelken, die aus einer angesehenen Bankiersfamilie stammt, sind sehr konservativ eingestellt. Alice wächst mit drei Schwestern und zwei Brüdern, von denen einer stirbt als sie acht Jahre alt ist, in einem stattlichen Haus in der Berliner Prachtstraße Königsgrätzer Straße auf. Mit sechs Jahren kommt sie in die Zimmermannsche Höhere Töchterschule, die sie leidenschaftlich gerne besucht. Um so schwerer ist es dann für sie, als sie mit 15 die Schule verlassen musste. Sie weiß mit ihrem unruhigem Temperament nicht mehr wohin und beschreibt im Nachhinein die Zeit zwischen ihrem 15. und 20. Lebensjahr als die unglücklichste ihres Lebens. Andererseits ist diese Zeit aber auch sehr entscheidend für Alices spätere Laufbahn. Nachdem ihre Schulzeit vorüber ist, muss sie mit ihrer Familie nach dem Tod ihres Vaters in eine Etagenwohnung ziehen. So ist die unbeschwertere Zeit in dem großen Haus mit dem riesigen Garten vorbei und Alice verbringt ihre Tage mit Sticken, Blumengießen und Klavierspielen. Und natürlich ist da noch das Warten auf einen Ehemann, da dies ja für die Töchter in der höheren Schicht so üblich war in dieser Zeit. Es schickte sich nicht zu arbeiten und studieren war für Frauen noch nicht erlaubt. Allerdings versucht Alice, den Beruf der Lehrerin zu ergreifen, doch ihre Familie stellt sich gegen sie. Drei Jahre nach dem Tod ihres Vaters stirbt auch noch eine Schwester von Alice, woraufhin die Mutter in eine tiefe Depression fällt. Alice selber erholt sich niemals von der Tragödie. Als Alices andere Schwestern ihr Elternhaus verlassen mussten, kümmert sich Alice von da an um ihre Mutter.

1.2 Der Wendepunkt

1893 ändert sich Alices tristes Leben, als sie Mitglied der Mädchen- und Frauengruppe für soziale Hilfsarbeit wird. Am Anfang hilft sie einmal in der Woche in einem Mädchenhort aus, dabei wird sie allerdings in keiner Weise von ihrer Familie unterstützt. Jeanette Schwerin, Vorsitzende der Mädchen- und Frauengruppe, wird für sie zur mütterlichen Mentorin. Sie wird von ihr angetrieben sich zu bilden und durch sie kommt sie in Kontakt mit der nationalen und internationalen Frauenbewegung. Außerdem bekommt sie bei ihr die Anerkennung, die sie bei ihrer Familie so vermisst.

1898 findet die Generalversammlung des Bundes Deutscher Frauenvereine (BDF) statt. Alice wird die offizielle Vertretung der erkrankten Jeanette Schwerin. Alice weitete ihre Arbeit immer mehr aus und gründet mit ihren Freundinnen das erste Berliner Clubheim für Fabrikarbeiterinnen. Nach dem Tod von Jeanette Schwerin im Jahre 1899 wird sie Vorsitzende der Berliner Gruppen. Im gleichen Jahr eröffnet sie einen Jahreskursus zur Ausbildung der sozialen Arbeit und legt somit den Grundstein zur beruflichen Sozialarbeit. Übrigens geht es ihr bei ihren Tätigkeiten nicht, wie man vermuten mag, um ihre Selbstverwirklichung als Frau, sondern um die Überwindung der Klassenunterschiede, zu denen ihrer Meinung nach vor allem die Frauen fähig seien. Diese Richtung der Frauenbewegung wurde offiziell "organisierte Mütterlichkeit" genannt.

1900 wird sie mit 29 jüngstes Mitglied des Vorstandes des Bundes Deutscher Frauenvereine, später stellvertretende Vorsitzende bis 1920. Allerdings gelingt es ihr niemals, Vorsitzende des BDF zu werden, da man sich als Nachfolgerin für Gertrud Bäumer eine "verheiratete Frau" und ebenfalls "keine Jüdin" wünschte.

1.3 Studium und Promotion

Eine weitere wichtige Entscheidung in Alices Leben ist der Beginn des Studiums. Dieser Gedanke kommt bei einem "Doktorschmaus" zu Ehren der Promotion ihrer Freundin Elisabeth Freiin Richthofen, übrigens war diese eine der ersten Frauen, die in Deutschland promovierte. Der Professor Max Sering ermutigt Alice zum Studium. Aufgrund einer Arbeit über die Geschichte der Frauenarbeit auf sozialem Gebiet, die im Handbuch der Frauenbewegung (Verlag W. Moeser) erschienen ist und mehrerer kleiner wissenschaftlicher Arbeiten erhielt sie die Erlaubnis zum Besuch der Königlich Friedrich Willhelms - Universität zu Berlin. Das Studium ist für Alice eine deutliche Pause von ihren sonstigen sozialen Pflichten. Das Geld, was sie hierfür benötigt, verdient sie sich durch literarische Tätigkeiten. Weiterhin kümmert sie sich um ihre kranke Mutter und so bleibt neben all diesen Pflichten für einen Mann, den es nie in ihrem Leben gegeben hat, keine Zeit. Obwohl Frauen zu dieser Zeit für das Studium noch nicht öffentlich zugelassen wurden teilt Alice am 18. Februar 1905 dem Dekan der Fakultät mit, dass sie mit ihrer Arbeit "Die Bestimmungsgründe der ungleichen Entlohnung gleicher Leistungen von Männern und Frauen" promovieren und in den Fächern Nationalökonomie (Hauptfach), Geschichte und Philosophie (Nebenfächer) geprüft werden möchte. Allerdings wird sie erst nach zweimaliger Ablehnung zugelassen. Als die Fakultät das Promotionsverfahren dann endlich eingeleitet hat, bittet sie die Professoren, den Staatswissenschaftler Gustav Schmoller (1838-1917), seit 1882 Professor und Max Sering (1857-1939), seit 1897 Professor in Berlin, das Gutachten über ihre eingereichte Arbeit zu verfassen.

Außerdem richtet sie am 24. Februar an das Kultusministerium den Antrag, vom Dekan Adolf Ennan (1854-1937) verfasst, auch ohne Reifezeugnis zu promovieren. Am 5. März 1906 wird sie dann endlich zur mündlichen Doktorprüfung zugelassen und promoviert zum Dr. phil.

1.4 Verwirklichung ihrer Träume, die Soziale Frauenschule und der Start der internationalen Karriere

Zuerst sah Alice ihren Dokortitel als unnützes Schmuckstück an, später jedoch erkannte sie seinen Nutzen. So konnte sie sich endlich ihren Kindheitstraum erfüllen und Lehrerin werden. Sie unterrichtet an weiblichen Fachschulen Volkswirtschaft.

1908 eröffnet sie die Soziale Frauenschule in Berlin - Schöneberg und wird deren Leiterin. Noch heute existiert diese Schule als Fachhochschule für Sozialpädagogik und Soziale Arbeit und heißt seit 1993 wieder "Alice-Salomon-Fachhochschule".

Ein Jahr später wird sie auf Veranlassung von Lady Aberdeen ehrenamtliche Schriftführerin im Internationalen Frauenbund und unternimmt ihre erste Reise in die USA. Lady Aberdeen, die sie schon 1904 kennen lernte, wird für sie zur neuen mütterlichen Mentorin. Alice besucht sie auch mehrmals in Irland, wo sie nach dem Tod ihrer Mutter zum Christentum konvertiert. In Irland wird sie vom ersten Weltkrieg überrascht, welcher sie auch zwingt, sechs Wochen dort zu bleiben. Während des Krieges leitet sie die Frauenabteilung in einem der neu geschaffenen Kriegsämter, was für sie als überzeugte Pazifistin und Humanistin sicherlich nicht einfach ist.

Bis 1920 kühlte sich das Verhältnis zu dem BDF vollständig ab (aus den vorherigen genannten Gründen) und sie tritt aus. Von 1920 bis 1933 war sie Vizepräsidentin des Internationalen Frauenbundes, unter deren Repräsentantinnen sie eher Freundinnen fand, als unter denen des deutschen Verbandes. 1925 gibt sie, aufgrund ihrer schwankenden Gesundheit, einen Teil ihrer Aufgaben als Leiterin der Sozialen Frauenschule an Charlotte Dietrich ab.

Im gleichen Jahr gründet sie aber auch die "Deutsche Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit" in den Räumen der Sozialen Frauenschule. Alice begründete dieses Projekt vor allem mit der Notwendigkeit, Frauen für Leitungsfunktionen in den verschiedenen Zweigen des öffentlichen Dienstes zu qualifizieren. Damit wollte sie einer neuen Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern entgegensteuern, die sich seit der Übernahme der Sozialarbeit von öffentlichen Körperschaften in der Weimarer Republik herausbildete. Neben verschiedenen Studien- und Fortbildungskursen richtete die Akademie eine Forschungsabteilung ein, um die besonderen Erfahrungen und Einsichten der Frau in Familie, Beruf und öffentlichem Leben auszuwerten. 1929 wird das "Internationale Komitee Sozialer Schulen" gegründet, dessen Vorsitzende ebenfalls Alice Salomon wird.

Im Jahre 1932 wird ihr die Ehrendoktorwürde der Medizin durch die medizinische Fakultät der Berliner Universität verliehen. Außerdem findet eine Ehrung durch das preußische Staatsministerium und die Umbenennung der Sozialen Frauenschule in "Alice-Salomon-Schule" anlässlich ihres 60. Geburtstages statt.

1.5 Ausweisung aus Deutschland und einsames Lebensende

1933 wird die Akademie von ihrem Vorstand selber geschlossen, da befürchtet wird, dass Nazis die Akademie selber übernehmen wollten. Als diese dann tatsächlich erscheinen, haben die Frauen die Archive sowie die Listen von Studentinnen und Mitgliedern vernichtet und damit notgedrungen die ausgereifteste Schöpfung von Alices Lebenswerk zerstört.

Im ersten halben Jahr der Naziherrschaft verliert Alice Salomon alle öffentlichen Ämter. Außer dem Vorsitz der nicht mehr vorhandenen Frauen-Akademie ist das vor allem die Leitung der Konferenz Sozialer Frauenschulen, die inzwischen "Wohlfahrtsschulen" heißen, sowie jegliche Mitarbeit an der ehemaligen "Alice-Salomon-Schule".

Von nun an arbeitet Alice in einem Hilfskomitee für jüdische Emigrantinnen und bleibt Vorsitzende des Internationalen Komitees Sozialer Schulen. Sie führt in deren Auftrag eine umfangreiche, vergleichende - und bezahlte - Untersuchung über die soziale Ausbildung in 32 Ländern durch. Es hat sich bei ihren internationalen Freunden herumgesprochen, dass sie inzwischen so verarmt ist, dass sie die Mitgliedsbeiträge mancher Organisationen nicht mehr aufbringen kann. Für diese Studie arbeitet sie 1934 sechs Monate in der Genfer Bibliothek des Internationalen Arbeitsamtes. Im Winter 1936/1937 verbringt sie noch einmal vier Monate in den USA.

Drei Monate nach ihrer Rückkehr von dieser Reise wird Alice Salomon aus Deutschland ausgewiesen. Am Ende eines vierstündigen Gestapo-Verhörs am 25. Mai 1937 über ihre Auslandsreisen und Auslandskontakte wird ihr ohne Begründung erklärt, dass sie Deutschland innerhalb von drei Wochen verlassen müsse, um zu vermeiden, dass sie in ein Schulungslager eingewiesen werde.

Trotzdem bleibt sie zunächst in Deutschland, um jüngeren Kolleginnen zur Flucht zu verhelfen. Nach zweieinhalb Wochen reist sie dann über England nach New York. Vorher dachte sie niemals daran, freiwillig zu emigrieren. Sie vertrat die Meinung, dass alle bedrohten Menschen unter Vierzig auswandern sollten, um sich außerhalb Deutschlands eine Existenz aufzubauen.

Bei ihrer Ankunft wird eine Pressekonferenz arrangiert, sie wird von Eleanor Roosevelt empfangen und anlässlich ihres siebzigsten Geburtstages geben fünf amerikanische Frauenvereine einen Empfang mit dreihundert Gästen. Gelegentlich interviewen sie auch Pressevertreter und -vertreterinnen. Da ist es schon sehr merkwürdig, dass sie in ihrer ganzen Exilzeit keine Stelle gefunden hat, weder an einer Universität noch einer Sozialen Schule oder in irgendeiner Sozialverwaltung. Zeitweise muß nun sie, die es gewöhnt war, um etwas gebeten zu werden, ihre Vorträge selbst anbieten, und sie stellt zu diesem Zweck eine Vortragsmappe zusammen, um deren

Verbreitung sie sich selbst kümmert. Außerdem schreibt sie ihre Memoiren, die aber erst 1983 unter dem Titel "Charakter ist Schicksal" veröffentlicht werden. Aber vor allem hat sie weder einen nennenswerten Einfluss auf die amerikanische Sozialarbeit noch auf die Frauenbewegung nehmen können. Ein Grund dafür ist sicher ihr hohes Alter, dazu kommt aber auch noch die Konkurrenz-Situation zwischen ihr und deutschen Emigrantinnen und eine zeitweise politische Radikalisierung der amerikanischen Sozialarbeit.

Im ersten Jahr ihres Exils ist Alice nach eigenen Aussagen bitterlich einsam gewesen. Mit ihrem Neffen Albert Salomon, dessen Familie ihr Bezugspunkt in New York gewesen war, verträgt sie sich auch aufgrund religiöser Differenzen so schlecht, dass sie bei ihm nicht wohnen konnte. So verbringt sie vier Jahre in Hotels, Heimen und Provisorien, bis sie endlich eine akzeptable Wohnung findet.

Zwei Jahre nach ihrer Emigration wird ihr die deutsche Staatsbürgerschaft aberkannt und der Dokortitel entzogen. Die amerikanische Staatsbürgerschaft erwirbt sie erst im Jahr 1944. Ein Jahr später erinnert man sich dann doch noch einmal an Alice und ernennt sie zur Ehrenpräsidentin des Internationalen Frauenbundes und der Internationalen Vereinigung der Schulen für Sozialarbeit.

Die bedeutendste deutsche Emigrantin wird 76 Jahre alt. Sie stirbt im Sommer, am 29. oder 30. August 1948, während einer der schlimmsten New Yorker Hitzeperioden und wird erst einige Tage später in ihrer Wohnung gefunden.

2 Schlussfolgerung

Alice Salomon nimmt im sogenannten gemäßigten Flügel der deutschen "bürgerlichen" Frauenbewegung neben Helene Lange und Gertrud Bäumer eine Spitzenposition ein. Mit ihrer Bindung der Frauenbewegung an soziale Arbeit gibt sie dieser Strömung ihre charakteristische Prägung.

Schade ist nur, dass diese wichtige Rolle, die sie hatte, bis heute wenig bekannt ist. Viele haben nur von ihr gehört oder gelesen, dass sie Opfer antisemitischer und nationalistischer Tendenzen im BDF gewesen sei.

Zusammenfassend möchte ich bemerken, dass es bewundernswert ist, was Alice Salomon in ihrem Leben bewerkstelligt und erreicht hat. Es ist fraglich, ob sie dieses mit einem Mann und einer Familie an ihrer Seite gekonnt hätte.

Herausstechend ist außerdem Alices soziales Engagement. Niemals ging es ihr nur vordergründig um die Emanzipation der Frau, sondern sie hatte das Bestreben, den Ärmern und Schwächeren zu helfen.

Weiterhin hat sie die schulische Grundlage dieser sozialen Tätigkeiten geschaffen, indem sie die soziale Frauenschule gegründet hat.

Quellenverzeichnis

- Hülsbergen, Henrike, "Stadtbild und Frauenleben", Band 9, Berlin, Stapp Verl. Berlin, 1997
- Brinker-Gabler, Gisela, "Frauenarbeit und Beruf", Frankfurt a.M. Fischer Taschenbuch Verl., 1979
- Schenk, Herrald, "Die feministische Herausforderung", München, Verl. C.H. Beck, 1981, 2. Aufl.
- Berger Manfred, "Alice Salomon, Pionierin der sozialen Arbeit und der Frauenbewegung", Frankfurt a.M., Brandes und Apsel Verl.
- Fassmann, Irmgard Maja „Jüdinnen in der deutschen Frauenbewegung 1865-191911, Hildesheim, Ohns Verl., 1996
- Kuhlmann, Carola, "Alice Salomon, Ihr Lebenswerk als Beitrag zur Entwicklung der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit", Weinheim, Deutscher Studien Verl., 2000

- www.alice-Salomon-Schule.de/Dateien/T_2785.htm (26.10.04)
- www.taeglich-Nr_6-11_06_1997.htm (26.10.04)
- www.alice-salomon-archiv.de/biographie.htm (26.10.04)
- www.querelles-net.de/2002-6/text12-p.htm (26.10.04)
- www.websozisinfo.htm (26.10.04)
- www.alice-Salomon2.htm (26.10.04)
- www.alice-salomon-archiv/werke.htm (26.10.04)
- www.oppisworld.de/zeit/biograf/bios/salomon.htm (26.10.04)
- www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/9900.html (26.10.04)
- www.thommyn.de/ds-frauen.html (26.10.04)
- www.asfh-berlin.de (26.10.04)
- www.sozialarbeit.de (26.10.04)

Ariane Hauschild

Helene Lange



(1848–1930)

1. Herkunft und Jugend Langes

Helene Henriette Elisabeth Lange kam am 9. April 1848 als zweites Kind des Kaufmanns Carl Theodor Lange und seiner Frau Johanne Sophie Amalie (geb. tom Dieck) in Oldenburg zur Welt. Ihre Kindheit betrachtet Helene, trotz Einschränkungen, denen sie als Mädchen unter zwei Brüdern unterlag, insgesamt als glücklich.

Als vierjährige kam sie in eine altersgemischt private Vorschule, in der Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichtet wurden und wechselte zwei Jahre später in die private Krusesche höhere Mädchenschule.

Bereits im März 1855 starb ihre Mutter an der Schwindsucht und neun Jahre darauf schließlich auch ihr Vater an einem Gehirnschlag.

Als sechzehnjährige verbrachte sie ein prägendes Jahr in einem Pfarrhaus in Eningen bei Reutlingen, wo sie die zu dieser Zeit typische Hintansetzung und Separierung des weiblichen Geschlechts erstmals bewusst erlebte. Dieses Jahr 1864 wurde im Rückblick zur Geburtsstunde der Frauenrechtlerin Helene Lange erhoben.

Nachdem ihre Bitte, das Lehrerinnenexamen ablegen zu dürfen, von ihrem Vormund abgelehnt wurde, geht sie 1866 als „au pair“ in ein französisches Mädchenpensionat im Elsaß, wodurch sie ihre Fremdsprachenkenntnisse erweitern konnte. Dieser Aufenthalt musste jedoch wegen eines Augenleidens abgebrochen werden.

Im Frühjahr 1867 trat sie eine Erzieherinnenstelle in einem Fabrikantenhaushalt in der Nähe von Osnabrück an. Nebenbei führte sie ihre autodidaktischen Studien fort, um nach Erlangen der Volljährigkeit das Lehrerinnenexamen in Angriff nehmen zu können.

2. Lehrerinnenexamen und erste Berufserfahrungen

1871 zog Lange nach Berlin, um ein Jahr später ihr Lehrerinnenexamen an der königlichen Augusta-Schule in Schöneberg machen zu können.

Neben ihrer Tätigkeit als Hauslehrerin nutzte sie die meiste Zeit, um ihren Bildungshunger in Geschichte, Latein, Griechisch zu stillen und sich sozialen und religiösen Fragen zu widmen. Zu dieser Zeit verkehrte sie viel in den bürgerlich-liberalen Kreisen, sodass sie einigen Pionierinnen der Berliner Frauenbewegung wie z.B. Henriette Tiburtius (Zahnärztin für Frauen) begegnete.

1874 unterrichtete sie Sprachen an der „Kramerschen Höheren Mädchenschule“ in Lichtenberg.

3. Langes Kampf für eine bessere Mädchenbildung

Die Mädchen der unteren Schicht waren im 19. Jahrhundert im Gegensatz zu den Töchtern des Mittel- und höheren Standes nach der Volksschule nicht dazu berechtigt eine höhere Schule zu besuchen, sie durften einer außerhäuslichen, schlecht bezahlten und kräftezehrenden Erwerbstätigkeit nachgehen. Die Mädchen, denen eine weitere Bildung offen stand, wurden in der Schule ausschließlich auf die zukünftige Rolle als Ehefrau, Mutter und Hausfrau vorbereitet. Der Abschluss berechtigte zu nichts, sondern bot nur unzureichende Voraussetzungen für den einzigen ergreifbaren Beruf für eine Tochter des Bürgertums oder des verarmten Adels: Lehrerin. Und selbst, wenn sich eine Frau in eigener Regie weiterbildet, um dieses Ziel verwirklichen zu können, wurde sie in erster Linie „Lehrergehilfin“ d.h. sie hatten weder die gleichen Rechte noch bekamen sie ein gleichwertiges Gehalt wie ihre männlichen Kollegen.

Aus diesem Grund kämpften viele Frauenrechtlerinnen, wie Helene Lange, für eine bessere Bildung, für die Eröffnung standesadäquater Berufe und für den Zugang zur Universität.

Lange wurden an der unter weiblichen Leitung stehenden Crainschen Höheren Mädchenschule, zu der sie 1876 wechselte, entschieden bessere Bedingungen geboten, sodass sie das dort entstehende Lehrerinnenseminar mit aufbauen und leiten konnte.

In den 15 Jahren, die Lange an dieser Schule verbrachte, entwickelte sie ihr pädagogisches Talent: Sie hielt den Unterricht nicht mehr nach den starr festgelegten Schema, sondern ging spontan auf die Fragen und Antworten der Schülerinnen ein, ohne das Unterrichtsziel aus den Augen zu verlieren.

Lange wollte nicht nur eine gute Lehrerin sein, sondern das Schulsystem für Mädchen grundlegend verändern. Sie strebte für Mädchen eine gleichwertige Ausbildung wie die der Jungen an und sprach sich dafür aus, die Mädchenerziehung in die Hände von Frauen zu legen.

Parallel zu ihrer Unterrichtstätigkeit engagierte sie sich als Vorstand in dem von Auguste Schmidt und Marie Calm 1869 gegründeten Berliner „Verein deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen“. In diesem Rahmen überzeugte sie sich auf der Versammlung des „Vereins höherer Mädchenschulwesens“ in Karlsruhe davon, dass Lehrerinnen überhaupt erst lernen mussten, ihre Interessen zu vertreten.

1884 wurde sie von Marie Loeper-Housselle um ihre Mitarbeit bei der Gründung eines geplanten Publikationsorgans für die Lehrerinnen der Zeitschrift „Die Lehrerin in Schule und Haus“ gebeten.

Im Januar 1888 reichte Lange zusammen mit Henriette Schrader-Breyman und Hedwig Heyl die Forderung nach einem größeren Einfluss von Lehrerinnen in den öffentlich Höheren Mädchenschulen und einer wissenschaftlichen Lehrerinnenausbildung beim preußischem Unterrichtsministerium und beim Abgeordnetenhaus ein, die jedoch abgelehnt wurde. Mit der Verfassung der Begleitschrift zu dieser Petition – der „Gelben Broschüre“, gewann Lange erstmals große Beachtung und lieferte so den Anstoß zur Reform des Mädchenschulwesens.

Im Mai 1888 fuhr Lange nach England, um sich dort ein eigenes Bild von den Bildungsanstalten für Frauen zu machen und veröffentlichte dazu die Broschüre „Frauenbildung“, in der sie die Forderung nach einer Reform der Mädchenbildung in Deutschland unter dem Verweis der weitaus fortschrittlicheren englischen Verhältnisse, wiederholte und große Resonanz erfuhr.

Im Juni 1888 gelang es Lange gemeinsam mit Minna Cauer und Franziska Tiburtius den „wissenschaftlichen Zentralverein“ zur Einrichtung von „Realkursen“ für Frauen zu bewegen und sich bei der Leitung dieser zu beteiligen.

In den am 10.10.1889 in Charlottenburg eröffneten Realkursen, sollte innerhalb von zwei Jahren eine allgemeine Bildungsgrundlage für praktische, gewerbliche und kaufmännische Berufe und für die Universität geschaffen werden. Der Stundenplan lehnte sich stark an den der Knabenschulen an.

4. Lange in der Frauenbewegung

1890 gründet Lange gemeinsam mit Auguste Schmidt und Marie Loeper-Housselle eine der erfolgreichsten überregionalen Frauenberufsorganisationen, den „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein“, der den Kristallisationspunkt der Frauenbewegung darstellt.

Den weiblichen Unterrichtenden sollte der Zugang zu einer größeren Beteiligung an der Volksbildung, zu einer besseren Ausbildung, einer höheren Beteiligung am Unterricht in den Oberklassen der Mädchenschulen gewährt und ihre praktischen Interessen gefördert werden. Lange festigte ihren Ruf als geistvoll und überzeugend argumentierende Vorkämpferin der Frauenbewegung, indem sie eine Reihe von programmatischen Schriften wie z.B. „Unsere Bestrebungen“, „Not“, „Über Frauen- und Lehrerinnenvereine“, „Die Frauenbewegung im Bewusstsein unserer Zeit“, „Die ethische Bedeutung der Frauenbewegung“, oder „Erziehungsfragen“, veröffentlichte. Dabei ging es ihr neben dem Thema der Erziehung von Mädchen durch Frauen, vor allem um die Verurteilung der in Deutschland immer stärker praktizierte Trennung einer spezifisch weiblich von einer spezifisch männlichen Bildung.

1889 reichte der „Allgemeiner Deutscher Frauenverein“ bei allen Unterrichtsministerien eine Petition ein, in der die Zulassung von Frauen zu höhern Lehramtsprüfungen und zum Arztberuf erbeten wurde. Eine beschränkte Zulassung der Frauen zu den Universitäten wurde vom ADF vorsichtig als wenig bedrohend wirkende Zwischenlösung propagiert.

1893 bis 1921 findet sich Lange im Vorstand des ADFs wider.

1894 wurde Lange zu den abschließenden Beratungen des preußischen Kulturministeriums zu der höheren Mädchenschule und der Oberlehrerinnenprüfung zugezogen, sodass es zu einer Änderung des Lehrplans an höheren Mädchenschulen und der Einführung einer wissenschaftlichen Prüfung für Oberlehrerinnen kam.

Weil die Möglichkeit der Zulassung von Frauen zu deutschen Universitäten immer näher rückte, entstanden 1893/94 in Leipzig, Karlsruhe und Berlin Kurse, in denen Frauen auf das Abitur vorbereitet wurden.

Auch Lange wandelte 1893 die Realkurse zu Gymnasialkursen um.

Am 28.11.1893 bildete eine Gruppe von fortschrittlich denkenden Politikern und Professoren zusammen mit Lange und ihren Mitstreiterinnen die „Vereinigung zur Veranstaltung von Gymnasialkursen für Frauen“.

Am 29.3.1896 bestanden die ersten sechs Absolventinnen mit guten Leistungen als Externe das Abitur, sodass es den besonders engagierten unter ihnen gelang sich in den deutschen Universitäten als Gasthörerinnen einzuschreiben. Denn erst 1908 kam es zur offiziellen Zulassung von Frauen zu den preußischen Universitäten.

Die allgemeine Kritik bezüglich der Unvereinbarkeit eines beruflichen Werdegangs der Frau mit ihrer Rolle als Ehefrau und Mutter war dabei stets aktuell.

1893 gründet Lange die Zeitschrift „Die Frau“, die sich als Wegweiser in Lebensfragen - für Frauen als Vorbereitung auf ihre neuen Aufgaben und für Männer als Überzeugungsarbeit für die Akzeptanz der Frauenbildung - zur bedeutendsten Zeitschrift der bürgerlich deutschen Frauenbewegung entwickelt.

5. Frauenorganisationen

Zwei politisch sehr verschiedene Richtungen bestimmten die Frauenbewegung im 19. Jahrhundert: Die zahlenmäßig starke, ideologisch sehr angepasste bürgerliche Richtung, die im ADF organisiert war, und die mitgliederschwache, aber auf radikale gesellschaftliche Veränderungen ausgerichtete proletarische Richtung, die in der sozialistischen Arbeiterbewegung verankert war.

1894 tritt Lange als Vorstandmitglied dem neu gegründeten „Bund deutscher Frauenvereine“ bei, dem Dachverband aller deutschen Frauenverbände. Den sozialdemokratischen Frauengruppen verweigert sie den Beitritt, da sie deren gesellschaftspolitischen Forderungen ablehnt.

Ab 1898 wohnt und arbeitet Lange mit Gertrud Bäumer zusammen und gibt von 1901 bis 1906 gemeinsam mit ihr das „Handbuch der deutschen Frauenbewegung“ heraus, das ein Standardwerk zur Frauenbewegung und der (historischen) Sozialarbeit/-pädagogik wurde.

6. Die preußische Mädchenschulreform von 1908

1906 wird Lange zusammen mit Bäumer und 20 anderen Frauen zur Beratung der preußischen Kultusverwaltung zur Reform des höheren Mädchenschulwesens zugezogen, sodass es zwei Jahre später zur Verabschiedung der preußischen Mädchenschulreform kommt, die mit der Chance für Mädchen, eine der Knabenbildung weitgehend angeglichenen Ausbildung auf direktem Weg zu erlangen, als bedeutsamer Fortschritt auf dem Gebiet der preußischen Mädchenbildung den vorläufigen Abschluss der Schulreformdiskussion im Kaiserreich markiert.

7. Der „Eintritt der Frauen in die Politik“

Nach Aufhebung der Preußischen Vereinsgesetzgebung, die Frauen die Mitgliedschaft in politischen Parteien untersagt hat, schließt sich Lange 1908 der Freisinnigen Partei an und wird noch im selben Jahr in den Vorstand gewählt.

In dieser Zeit bezog Lange, die dafür bekannt war, dass sie persönlich für die Einführung des zensusfreien Reichstagswahlrechts in Preußen plädierte, eindeutig Position zugunsten der Mitarbeit der Frauen in liberalen Parteien.

Von 1914-1918 während des Ersten Weltkrieges unterstützt Lange den vom BDF konzipierten Nationalen Frauendienst, der Frauen zur Kriegsunterstützung organisierte. Dadurch wurde die Meinung der meisten Männer, dass den Frauen mit der karitativen Sozial- und Kommunalpolitik genügend Gleichberechtigung eingeräumt worden sei, unterstützt und das erhebliche Informationsdefizit für Frauen in den Parteien beibehalten. Am 12. November 1918 führte der Rat der Volksbeauftragten schließlich das gleiche, geheime, direkte und allgemeine Wahlrecht für alle männlichen und weiblichen Personen über zwanzig Jahren ein.

8. Die Zeit in Hamburg

1916 begleitet Lange ihre Freundin und Lebensgefährtin Gertrud Bäumer, die zusammen mit Marie Baum die Leitung der Sozialen Frauenschule übernahm, nach Hamburg und unterrichtet selbst an der neugegründeten Schule Psychologie und Pädagogik.

Zu ihrem 70. Geburtstag wurde Lange von den Berliner und Hamburger Zeitungen, sowie von zahlreichen Vertreterinnen auswärtiger Frauenvereine als Reformerin der Mädchenbildung, die den Frauen die Tore zur Universität aufgestoßen hatte, und als Vertreterin der Frauenstimmrechtsforderung, gefeiert.

1918 wurde sie für die Deutsche Demokratische Partei in die erste Hamburger Bürgerschaft gewählt, die sie am 24. März 1919 als Alterspräsidentin eröffnete. 1920 tritt sie jedoch wegen des zusammen mit Bäumer bevorstehendem Umzug nach Berlin wieder aus.

9. Langes politischer Rückzug und Tod

In Berlin zieht sie sich aufgrund von Krankheit und Depressionen allmählich aus der Vereinsarbeit zurück, bleibt aber weiterhin publizistisch tätig.

Für ihre Verdienste und Leistungen wurde Lange mehrfach geehrt:

1922 wurde sie zur Ehrenbürgerin ihrer Geburts- und Heimatstadt Oldenburg ernannt,

1923 erhält sie die Ehrendoktorwürde für Staatswissenschaften der Universität Tübingen und fünf Jahre darauf wird ihr „Für Verdienste um den Staat“ die große preußische Staatsmedaille verliehen.

Helene Lange stirbt am 13. Mai 1930 in Berlin.

Literaturverzeichnis

In: Dauzenroth, Erich: Frauenbewegung und Frauenbildung, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1964

Manfred Berger: Lange, Helene-Repräsentantin der bürgerlichen Frauenbewegung

In: Maier, Hugo: Who is who der sozialen Arbeit, Freiburg im Breisgau, Lambertus, 1998,
S. 341/342

Schaser, Angelika, Helene Lange, Gertrud Bäumer: Eine politische Lebensgemeinschaft, Bd.
6, Köln: Böhlau, 2000

Sommerhoff, Babara: Frauenbewegung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1995

Internetquellen

Helene Lange: Frauenrechtlerin, Politikerin,

www.dmh.de/lemo/html/biografien/LangeHelene (30.12.2004)

Lidija Banašević

Gertrud Bäumer

Wirken einer konservativen Frauenrechtlerin

I. Lebensdaten

Gertrud Bäumer, geboren am 12. September 1873 in Hohenlimburg, in der Nähe der Industriestadt Dortmund als älteste Tochter des Pfarrers Carl Bäumer, war eine der bedeutendsten liberal-konservativen Frauenrechtlerinnen ihrer Zeit. Ihr bewegtes Leben erstreckte sich über das Kaiserreich, den 1. Weltkrieg, die Weimarer Republik, das 3. Reich und den Weltkrieg bis in die ersten Jahre der Bundesrepublik Deutschland.

Nach einer Versetzung ihres Vaters von Westfalen nach Pommern besuchte sie dort eine öffentliche Schule. Als ihr Vater im Jahre 1883 starb, zog die Familie nach Halle/Saale zu Gertruds verwitweter Großmutter und der dort lebenden ebenfalls verwitweten Tante und ihren Kindern. Die Klassenbeste Bäumer beendete dort die Volksschule und die höhere Töchterschule und absolvierte später das Lehrerinnenseminar.

In dieser Zeit verließ ihre Mutter ihre Arbeitsstelle, weshalb Gertrud gezwungen war 1892 eine Lehrerinnenstelle in Kamen anzunehmen. Zwei Jahre später nahm sie in Magdeburg - Neustadt, in einer im Industrieviertel liegenden Mädchenschule als einzige weibliche Lehrkraft eine Stelle an.

Der unerfüllte Wunsch nach höherer Bildung führte sie über eine Ausbildung zur Oberlehrerin und der danach bestanden Prüfung nach Berlin. Dort studierte sie Theologie, deutsche Literatur, Philosophie und Sozialwissenschaften und promovierte 1904. Durch die Begegnung mit Helene Lange, der damals bekanntesten Führerin der Frauenbewegung, schloss sich Bäumer dieser an und leitete mit ihr die Zeitschrift „Die Frau“. Kurz darauf wurde sie als Führerin der bürgerlichen Frauenbewegung in den Vorstand des ADLV (Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverbands) gewählt, wo sie mit Lange um eine Mädchenschulreform kämpfte.

In den Jahren 1904 – 1916 war sie Dozentin an der Alice – Salomon – Frauenschule und parallel dazu 1910 - 1919 Vorsitzende des Bundes Deutscher Frauen (BDF) und somit Vorsitzende einer gemäßigten Frauenbewegung. Während des Krieges leitete sie den „Nationalen Frauendienst“ und engagierte sich daneben publizistisch politischen, wirtschaftlichen und sozialen Problemen der damaligen Zeit. Dabei teilte sie die anfängliche allgemeine Kriegsbegeisterung und sah darin eine Chance, den Männern Fähigkeiten der Frauen zu beweisen.

In der Zeit ab 1917 gründete sie mit Marie Baum die Soziale Frauenschule und das Sozialpädagogische Institut in Hamburg, eine Ausbildungsstätte für Jugendliche. Daneben betreute sie die soziologische Abteilung der Deutschen Hochschule für Politik (DHFP) in Hamburg und war Vorstandsmitglied der deutschen Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit.

Durch die ab 1908 geltende Erlaubnis für Frauen, sich in politischen Parteien zu betätigen wurde Bäumer Mitglied der Linksliberalen Freisinnigen Vereinigung, die 1919 zu Deutschen Demokratischen Partei (DDP) und 1930 schließlich zu Deutschen Volkspartei wurde. Politisch identifizierte sie sich mit dem sozial bestimmten Liberalismus Friedrich Naumanns. Sie arbeitete mit Naumann ab 1906 eng zusammen und war ab 1912 für den Kulturteil von Naumanns Zeitschrift „Die Hilfe“ redaktionell verantwortlich. Im Jahr 1919 wurde sie Stellvertretende Vorsitzende der DDP und von 1919 bis 1932 Abgeordnete des Reichstags.

Ein Jahr später, 1920 wurde sie als Ministerialrätin in die kulturpolitische Abteilung des Reichsministeriums des Innern mit der Leitung der Referate für Jugendwohlfahrt und Schulwesen betraut. Diese praktische pädagogische Tätigkeit endete zwar mit ihrem Umzug nach Berlin, die Beziehung zu diesem Bereich in aller Vielfältigkeit blieb jedoch bestehen. Bäumer, als Referentin für Jugendwohlfahrt tätig, nahm 1932 an dem ersten großen Treffen der Hitlerjugend im Potsdamer Stadion teil und legte kurz darauf bei der Reichsauflösung am 30. Mai 1933 ihr Mandat nieder. Damit beendete sie auch ihre politische Karriere. Im gleichen Jahr zog sich Gertrud mit dem Nachlass Helene Langes auf die Insel Sylt zurück, wo sie ihre Autobiographie verfasste.

Neben all diesen Aktivitäten wirkte Bäumer weiterhin als Rednerin bei Vorträgen über religiöse, kulturelle und wirtschaftliche Themen und führte diese, entgegen einem Verbot der Gestapo, weiter. Die Zeitschrift „Die Frau“ erschien trotz der inhaltlichen Einschränkungen des Propagandaministeriums bis 1944 weiter. 1945 floh sie aus ihrem Dorf mit dem aufgenommenen Pflege Sohn nach Bamberg und verlor den gesamten Besitz von Helene Lange. Von 1945 bis 1948 in

Bamberg lebend war sie dort Gründungsmitglied der CSU (Christlich Soziale Union), ging auf Vortragsreisen, betätigte sich schriftstellerisch und wollte altersbedingt nur passiv für die Wiederherstellung „Der Frau“ und der Frauenbewegung wirken. Bäumer starb am 25. März 1954 in Bethel bei Bielefeld¹

II. Gesellschaftliches Umfeld

Die Wurzeln der Frauenbewegung stammen aus der bürgerlichen Revolution 1848 aus der Idee der Französischen Revolution mit Louise Otto Peters, die die Teilnahme der Frauen am Staat als Pflicht und ein stärkeres politisches Bewusstsein der Frau forderte. Frauen aller Schichten sollten durch Vortragsabende, oder in Industrie- und Handelsschulen für Mädchen, zur Bildung verholffen werden. Arbeiterrinnen- und Mutterschutz, Chancengleichheit im Beruf und Frauenwahlrecht waren damals wichtige Themen.² Im Jahr 1865 wurde der Allgemeine Deutsche Frauenverein (ADF) von Louise und Auguste Schmidt gegründet, der als erster das Recht auf Bildung und Arbeit auch für Frauen forderte. Der Bruch 1894 zwischen der bürgerlichen und proletarischen Frauenbewegung sorgte für das Entstehen des politisch neutralen Bundes Deutscher Frauenvereine (BDF), einem Verein nach amerikanischem Vorbild, dessen Vorsitzende zuerst Auguste Schmidt, dann Marie Schmitt und schließlich 1910 Gertrud Bäumer war. Die bürgerlichen Frauen setzten sich ein für die Verbesserung der Stellung der Frau innerhalb der Gesellschaft (auch die der Arbeiterrinnen). Frauen aus der Arbeiterschicht kämpften, zusammen mit den Männern, für eine gemeinsame Revolution um die Verbesserung der Stellung der Frau innerhalb der Gesellschaft. Durch die unterschiedlichen Interessen, Forderungen und Ansichten, aber auch durch eine langwierige Entwicklung der Frauenbewegung und die historische Umwälzung spaltete sich die Bewegung in verschiedene Richtungen, die mit gemäßigt, radikal und proletarisch umschrieben werden können. Die Zeit bis 1890 wurde als die „Konstitutionsphase der bürgerlichen Frauenbewegung“ bezeichnet, von Helena Lange wurde der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein gegründet.

Der gemäßigte Flügel war die stärkste Fraktion mit der Vorsitzenden Helene Lange an der Spitze, mit G. Bäumer als Nachfolgerin. Die Zielrichtung der Fraktion war in erster Linie eine Verbesserung der Mädchenbildung, aber auch die Verbesserung der Rechtsstellung von Ehefrauen, das Recht auf freie Persönlichkeitsentwicklung, freier Zugang zum Arbeitsmarkt für die Mittel

¹ Vgl. Hopf, Caroline: Frauenbewegung und Pädagogik – Gertrud Bäumer zum Beispiel. Bad Heilbrunn, 1997, S. 41- 61

schaft, die Etablierung der sozialen Berufe als Frauenberufe und schließlich um das Frauenstimmrecht. Das Menschenbild dieser Fraktion war dualistisch, sie sahen den Mann und die Frau als gleichwertig, aber auch verschiedenartig, die Frau sollte am öffentlichem Leben teilhaben und den Mann ergänzen, und sie sollte ihre Rechte in dieser Gesellschaft verwirklichen.

Der radikale Flügel vertrat ein egalitäres Menschenbild, dessen Forderungen über die des gemäßigten weit hinausgingen, denn es zählten die Fragen der Sexualmoral, der Abschaffung der Prostitution, die Lösung der Probleme lediger Mütter und die zentrale Forderung, nämlich das Frauenstimmrecht und die Durchsetzung der Koedukation in Realschulen und Gymnasien. Die Mittel die dieser Flügel einsetzte, waren radikal geprägt, politische Forderungen wollte man durch politische Mittel erreichen. Dies gelang auch 1918, mit der Einführung des Frauenwahlrechts. Nach erreichtem Ziel löste sich diese Bewegung weitgehend auf.

Die proletarische Frauenbewegung setzte sich ein für die Verbesserung der sozialen Lage der Arbeiterrinnen, indem sie gemeinsam mit Männern um die Befreiung ihrer Klasse kämpfte. Die Führer August Bebel und Klara Zetkin hielten eine Lösung der Frauenfrage nur im Zuge einer proletarischen Revolution für möglich.

Der BDF bestand in den Jahren 1900 – 1914 aus verschiedenen Frauenvereinen, dem sich schließlich auch der Jüdische anschloss und seine Rolle verlor, kurz nachdem das Reichsvereinsgesetz den Frauen politische Betätigung erlaubte, und die Frauen sich einer passenden Partei anschlossen. Die proletarische Frauenbewegung schloss sich der SPD, die Bürgerlichen der liberalen und die konservative einer den konfessionell-rechten Parteien an. Doch der Anteil und Einfluss der Frauen als Wählerinnen war noch immer gering, da die Frauen 1912 zu den Reichstagswahlen noch nicht zugelassen wurden, allerdings bei der Wahlkampf Vorbereitung von großer Hilfe und Bedeutung waren. Der Erste Weltkrieg war ein großer Einschnitt für die Frauenbewegung, da die Situation um 1917, trotz schlechter Arbeitsbedingungen und Wohnverhältnissen, gleichzeitig gekennzeichnet war durch eine für damalige Verhältnisse sehr hohe Erwerbsquote der Frauen. Viele Arbeitsschutzbedingungen wurden 1914 außer Kraft gesetzt, womit Nachtarbeit und längere Arbeitszeit legitimiert waren. Männer wurden in die Armee einberufen und Frauen mussten an ihrer Stelle erwerbstätig werden, wodurch die Quote erwerbstätiger Frauen von 35% auf 55% stieg. Darüber hinaus entlasteten die Frauen den Staat durch freiwillige Arbeit in Horten und Unterstützung von Schwangeren, um die Geburtsrate aufrecht zu erhalten.

² Vgl. Microsoft Encarta Enzyklopädie 2005: Frauenbewegung

Nach Kriegsende musste die Arbeit an die Männer zurückgegeben werden. In dieser Zeit entstand auch der Nationale Frauendienst unter Bäumer, wo sich die verschiedenen Frauenorganisationen mit Wohlfahrtsverbänden und Gewerkschaften vereinigten und eine Kriegswohlfahrtspflege der Frauen entstand, die eng mit der Regierung zusammenarbeitete und damit politische Bedeutung gewann.

In der Zeit der Weimarer Republik erhielten die Frauen 1918 allgemeines, gleiches, aktives und passives Wahlrecht, und somit waren erstmals Frauen Mitglieder der Nationalversammlung und danach des Reichstages. Formal waren sie damit Männern gleichgestellt, und durch den Einzug der Frauen ins Parlament verlor die Frauenbewegung an Bedeutung, da Frauen als Reichstagsabgeordnete in Gremien, Verwaltungen, in Ministerien und im Parlament vertreten, aber auch als Professorinnen tätig waren. Schwierigkeiten, in höhere Positionen aufzusteigen, gab es aber weiterhin. Bäumer gab 1919 den Vorsitz ihres Verbandes ab, da sie ihre Ziele größtenteils erreicht zu haben glaubte und da nur noch verschiedene Interessengruppen bestanden.³

Die erreichten großen Erfolge kehrten sich ins Gegenteil, da mit dem wachsenden Nationalsozialismus und der Auflösung des Bundes im Jahr 1933 Antifeminismus entstand und die Frauen als Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt gesehen wurden. Der BDF musste sich auf politische Neutralität verpflichten. Politik der NSDAP war es, Frauen aus der Öffentlichkeit zu verdrängen, es blieb nur die Wahl, sich der neu entstandenen NS-Frauenfront, einer Parteiorganisation unter Lydia Gottschewski anzuschließen, sich damit auch ihr und dem Führer der NSDAP formal unterzustellen und damit lediglich im wohlfahrtspflegerischem und fürsorglichem Bereich zu arbeiten.

Nach der Auflösung des BDF war das einzig noch Bestehende die Zeitschrift „Die Frau“, die nicht dem Bund gehörte und rein als Publikationsorgan benutzt wurde. Als solche blieb sie das einzige Instrument der Frauen.⁴

³ Vgl. Göttert, Margit: Macht und Eros: Frauenbeziehungen und weibliche Kultur um 1900 – eine neue Perspektive auf Helene Lange und Gertrud Bäumer. Königstein/Taunus 2000, S.91 - 111

⁴ Vgl. Hopf, Caroline: Frauenbewegung und Pädagogik – Gertrud Bäumer zum Beispiel. Bad Heilbrunn, 1997, S. 17 - 40

III. Ausgangspunkt, Problembeschreibung

Die Zeit, in der Bäumer gelebt hat war mit enormen Schwierigkeiten belastet. Besonders Frauen waren Schwierigkeiten ausgeliefert, die wir uns heute kaum vorstellen können.

Die gewaltige wirtschaftliche und soziale Umwälzung und die damit verbundene Revolutionen wie die bürgerliche Revolution 1848/49 in Deutschland, auch die Französische Revolution, ermutigten Frauen, die Ziele wie Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit für beide Geschlechter geltend zu machen.

In der Folge der industriellen Revolution mussten Frauen, die vorher unbezahlte Handwerks- und Hausarbeiten erledigten, als Lohnempfänger in Fabriken arbeiten. Dies war aber auch der Beginn ihrer wirtschaftlichen Unabhängigkeit, verbunden mit einem Kampf gegen vorherrschende Arbeitsbedingungen, unzureichenden Schutzbestimmungen und Wohnverhältnisse. Im Jahr 1907 waren 46% der Frauen ledig, verwitwet oder geschieden und dementsprechend auf ihr eigenes Einkommen angewiesen. Es waren 26% der verheirateten Frauen hauptberuflich tätig, da die familiäre Not ihnen keine andere Möglichkeit bot. Sie mussten trotz schlechter Entlohnung, 11 – 14 Stunden täglich arbeiten. Neben diesem wurde die Frau des Bürgertums in dieser Zeit auf die Rolle einer Hausmutter reduziert, wo die einzige Möglichkeit heraus aus diesem Bild eine Arbeit als Gouvernante, Lehrerin oder Büroangestellte war. Außerdem waren durch den weiter wachsenden Bevölkerungsteil der Frauen immer mehr Frauen auf ihr Verdienst angewiesen da die Männer lange Ausbildungszeit hatten und somit die Frauen zwischen ihrer Ausbildung und Heirat sich selbst versorgen mussten. Dabei verfügten sie meist weder über eine Berufsausbildung noch freien Zugang zum Arbeitsmarkt. Die Bildungsmöglichkeiten für Mädchen waren eingeschränkt und die wenigen Berufe die sie ausüben konnten waren oft schon besetzt, schlecht bezahlt oder erforderten einen enormen Konkurrenzkampf und die Frauen hatten somit auch wenig Aussichten Arbeit zu bekommen.

Neben diesem gab es Widerstände der Männer gegen das Eindringen der Frauen in Männerberufe. Die Frauen waren in Preußen seit dem 1850 geltenden Reichvereinsgesetz politisch völlig ausgeschaltet, sie hatten keinen Zugang zu politischen Parteien und waren nach dem Bürgerlichem Gesetzbuch von 1900 dem Mann rechtlich untergeordnet. Der Mann verfügte über ihr Vermögen und ihren Verdienst und uneheliche Kinder waren dem Vater nicht verwandt. Dieses Ver

eingesetzt wurde erst 1908 aufgehoben. Auch die römisch – katholische Kirche war gegen die Frauenbewegung, da diese ihrer Ansicht nach das Ideal der patriarchalischen Familie zerstörte. Bei einem Vergleich mit anderen Staaten wie in Großbritannien, das überwiegend protestantisch ist und wo es schneller zur Industrialisierung kam, oder den Vereinigten Staaten, muss festgestellt werden, dass der Feminismus dort erfolgreicher war. Aus diesem zeitlichen Kontext und durch das Vorbild anderer Länder, die fortschrittlicher waren, entwickelte sich in Deutschland Stück für Stück eine Frauenbewegung mit dem Ziel, die Hürden des Lebens einer Frau zu überwinden. Genau dies war der Ausgangspunkt für den Einsatz von Gertrud Bäumer, für das Wohl der Frau. Sie wusste selbst bestens aus eigener Erfahrung, wie hart der Kampf für die Verwirklichung ihrer Ziele war.⁵

IV. Anliegen, Motivation

Bäumers Bemühungen waren vielfältig. Sie bezogen sich auf die Verbesserung der Mädchenbildung und der Anthropologie der Geschlechter, und sie setzte sich ein für die staatsbürgerliche Erziehung der Frau. Sie zeichnete sich aus durch ihre schulpolitische Äußerungen, ihre Bestrebung nach sozialer Ausbildung und den sozialpädagogischen Ansatz.

Ihr Hauptanliegen war die Gleichberechtigung der Frau in einem bürgerlichen Sinn. Die Frau sollte lernen, sich in das öffentliche Leben zu integrieren, sie sollte ihre Rechte wahrnehmen und diese durch Wahrnehmung ihrer Aufgaben und Pflichten zu erfüllen. Heraus aus dem häuslichen Pflichtenkreis sollte sie gegen ihre Ausgrenzung in der Öffentlichkeit kämpfen und durch die von der Frauenbewegung organisierten Vorträge, Informationsabende und Schulungen ihren Bewusstseinshorizont im Hinblick auf gesellschaftliche Zusammenhänge erweitern.

Diese informative Seite, die Bäumer den Frauen anbot, war eine Hilfe zur Selbsthilfe und Mitarbeit, die Frau sollte ihre Persönlichkeit durch erlangte Selbstbestimmung stärken, indem sie an kultureller und praktischer Mitarbeit an Gemeinschaftsleistungen im Beruf und im öffentlichem Leben teilnimmt und sich mit den Mechanismen des öffentlichen Lebens vertraut macht. Deswegen war die damalige bürgerliche Bewegung im weitesten Sinne eine Bildungsbewegung, eine Schulung für bestehenden Verhältnisse, und deswegen auch eine pädagogische Bewegung.

⁵ Vgl. Hopf, Caroline: Frauenbewegung und Pädagogik – Gertrud Bäumer zum Beispiel. Bad Heilbrunn, 1997,

Durch die Zeitschrift „Die Frau“ wollte Bäumer Richtlinien finden und Einsichten vermitteln, Tatsachen verbreiten, Probleme erkennen und Lösungen finden und erarbeiten, um die Frauen zu informieren und damit zu ermutigen und selbstbewusster zu machen. Damit konnte sie die bis dahin unzugänglichen Sachverhalte zugänglich machen und damit ein neues Bewusstsein bei der Frau schaffen. Durch Vorträge bot sie ihnen eine Bildungsmöglichkeit an, um sich mit den Gebieten Politik, Geschichte und Literatur vertraut zu machen. Sie gab damit keine Theorie vor, sondern arbeitete im praktischen Bereich, da all diese Gegenstände die Realität der Frau berührten.

Durch das von ihr gegründete Sozialpädagogische Institut wollte sie eine Art Musteranstalt für die Ausbildung zu sozialen leitenden Positionen verhelfen, indem sie eine Weiterbildung und Erforschung von Methoden anbot. Somit erreichte sie eine Akademisierung von Sozialarbeit und damit Verknüpfung von Theorie und Praxis. Dank der auf diese Weise entstandenen sozialen Berufe, die für Männer nicht attraktiv genug waren, konnte den Frauen ein Schritt in die Öffentlichkeit ermöglicht werden. Bäumer setzte sich außerdem für eine verbesserte Mädchenbildung ein, indem sie eine öffentlich gleiche und der Knabenschule angepasste Bildung erzielen wollte. Weibliche Lehrkräfte sollten dabei eine Vorbildfigur einnehmen und der Geschlechtercharakter sollte nicht als Erziehungsnorm gelten. Mädchen sollten sich frei von Geschlechtsrichtlinien erziehen werden. Die Koedukation sah die Frauenrechtlerin als geeignetes Mittel für ein „normales“ Zusammenleben. Das Hauptanliegen war für sie, die Frauen zu ihren Mitstreiterinnen zu machen um gemeinsam für die Rechte der Frau zu kämpfen.⁶

Bäumers Motivation erschließt sich aus ihren, unter ungewöhnlich schwierig verlaufenen, Lebensumständen. Während ihrer Schulzeit besuchte sie eine öffentliche Schule, da ihr Vater sie frei von Standesüberheblichkeit erziehen wollte. Durch den Tod ihres Vaters übernahm die damals 9 jährige Gertrud als älteste Tochter, stets die verantwortungsvolle Rolle ihres Vaters. Aufgewachsen in einer fast durchgehend frauenbesetzten Familie, mit der verwitweten Mutter, Tante und ebenfalls verwitweten Großmutter, die als Älteste eine Autoritätsperson darstellte, kam sie in Kontakt mit der Macht des Zusammenhalts von Frauen. Die Not einer finanziell unversorgten und berufstätigen Witwe erlebte Gertrud im Schicksal ihrer Mutter. Diese gab ihre Arbeit auf, da sie

sich dem Berufsleben nicht gewachsen fühlte. Somit war Gertrud gezwungen, eine Lehrerinnenstelle anzunehmen, um die Familie zu unterhalten. Sie musste sich an katastrophale Schulverhältnisse anpassen, und sie merkte, wie wenig Pädagogik hilft und wie viel Kraft solche Umstände fordern. Sie war die einzige weibliche Lehrkraft und konnte die dort praktizierten körperlichen Strafmaßnahmen mit ihrem Verständnis für Pädagogik, vor allem aber mit ihrem Gewissen, nicht vereinbaren.

Ihr Streben nach höherer Bildung bietet ein Beispiel für den langwierigen Weg einer Frau zum Studium. Sie konnte nur über eine Ausbildung zur Oberlehrerin und der anschließenden Prüfung ihr Ziel zum Studium erreichen, wobei Mädchen damals kein Immatrikulationsrecht hatten. Die Begegnung mit Helene Lange, der damals bekanntesten Führerin der Frauenbewegung prägte sie sehr für ihren Weg in dieser Bewegung.

Aber auch die Freundschaft mit Friedrich Naumann inspirierte sie in ihrer politischen Karriere. Seine nationale Schule und sein nationalsoziales Programm zur Lösung sozialer Probleme auf christlicher Grundlage animierte sie.

Während der Anfänge der NS-Zeit, wo sie an Versammlungen der Hitlerjugend teilnahm, sah sie die damalige Jugend der totalen Entpersönlichung und eigener Verantwortung enthoben ausgeliefert, was Ablehnung dieses Regimes auslöste. Kurz nach Machtübernahme der Nationalsozialisten legte sie ihr Reichstagsmandat nieder. Kurze Zeit später gab es keine weiblichen Abgeordneten mehr im deutschen Reichstag.

Ihr Leben weist verschiedene Stationen auf. Durch diese wurde Bäumer geprägt und motiviert, vor allem aber durch die Erziehung zu materieller Genügsamkeit und Selbstdisziplin, dies ist ein Leitmotiv ihres Schaffens, das sie durch ihre Familie erlernte.

V. Pädagogisches und sozialpädagogisches Konzept

Bäumer sieht das neugeborene Kind – in Anlehnung an Ellen Kay und die Reformpädagogik – als ein unschuldiges, unverdorbenes Wesen, das teils schon individuelle Begabungen mit sich trägt. Mit Rücksicht auf diese natürlichen Charakteristika soll das Kind durch erzieherische Maßnahmen in kognitiver und handwerklicher Art gefördert werden. Dabei ist Erziehung nur im ge

samtgesellschaftlichen Zusammenhang, nämlich der Sozialisation denkbar, es ist die Interaktion zwischen der Naturanlage, der Erziehung und der Sozialisation, die das Kind formt. Das Verhältnis dieser drei Einflussfaktoren ist ihrer Meinung nach schwer erfassbar.

Dieser Prozess sorgt auch für die Entstehung der Geschlechterunterschiede. Somit passt sich das Kind und seine Ansprüche der ihm gegebenen Umwelt an und kann dementsprechend zu materieller Genügsamkeit und Selbstdisziplin erzogen werden. In Anlehnung an ihre eigene Erziehung misst Bäumer diesen beiden Eigenschaften einen großen Wert bei als Ziel der Erziehung. Ein weiteres Erziehungsziel ist die Förderung der individuellen Genialität des Kindes, welches für das Leben seiner Kulturgemeinschaft tauglich gemacht werden muss. Die Schule ist in diesem Zusammenhang ein großer Einschnitt im Leben eines Kindes, denn diese bildet den ersten sittlichen Raum des Kindes, die erste eigene Gesellschaft, den Mikrokosmos, in dem eine Erprobung und Vorbereitung auf das spätere Leben stattfindet. Dabei ist zu beachten, dass die Schule nicht die einzige Bildungs- und Erziehungsquelle ist. Diese Idee der Schule als Lebensgemeinschaft versuchte Bäumer während ihrer Zeit in Hamburg zu verwirklichen. Sie steht der damaligen Theorie der Pädagogik mit viel Misstrauen gegenüber, deswegen ist das Verständnis ihrer Pädagogik grundsätzlich eine anwendungs-, handlungs- und sachbezogene Sache. Sie ist eine Praxis, aus der eine Theorie entstehen kann, und die Aufgabe besteht darin, Lösungsmöglichkeiten für die Probleme der Praxis zu finden. Sie befürwortet größtenteils die Elemente der Reformpädagogik, besonders die der Mädchenschule, denn sie sieht in dieser viele Parallelen, da beide eine Zivilisationskritik ausüben, für die „Relativierung des Kopfwissens“ und ein „ganzheitliches Menschenbild“ stehen.

Diese Reformpädagogik wurde aus der Sicht der Frauenbewegung heftig kritisiert, weil man diese als reine Kulturbewegung sah, mit festgelegter Mutterrolle der Frau, was keineswegs der damaligen Realität entsprach. 1907 war jede dritte Arbeitsstelle von einer Frau besetzt. Trotzdem sieht Bäumer eine optimale Lösung in der Verbindung dieser beiden sich ergänzenden Bewegungen. Bildung soll eine humanistische sein, die Seele in Verbindung mit dem Körper formt, denn körperliche Bildung sei ein geeignetes Mittel, um Klassenunterschiede zu überwinden. Bildung ist geschlechtsunabhängig, denn Bildung soll sich nicht auf das Sein des Menschen beziehen, sondern auf das Verhältnis zum Kulturgut. Bäumer wendet sich gegen die Einheitsschule und besteht auf eine Elementarschule, die statt vier Jahre sechs Jahre dauert, damit eine gerechte Auslese stattfindet, welche sich nicht an einem sozialen Status, sondern rein an Leistung orientieren

soll. Bäumer kritisiert die „allgemeine Bildung“ als die einzige höchste Bildung, denn eine Totalität kann nach ihrer Auffassung auch in einer Fachbildung erreicht werden.

Die Sozialpädagogik für sie, in Anlehnung an Hermann Nohl, ist alles, was nicht Schule und Familie ist, sie ist die gesellschaftliche und staatliche Fürsorge, nämlich das dritte Erziehungsfeld.

Der Staat ist eine Art Wächterinstanz, der die Privatsphäre der Familie berücksichtigt und nur bei Vernachlässigung von deren Aufgaben eintritt. Sie wirkte hier als Schülerin von Hermann Nohl mit an der Schaffung des damaligen Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes. Dabei bevorzugt sie die Vereinheitlichung von Schule und Jugendwohlfahrt, die Einbindung in das öffentliche Erziehungsfeld, in dem sich die Sozialpädagogik und damit das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz rein auf Kinder und Jugendliche beziehen.⁷

VI. Bedeutung, Folgen

Bäumer war Frauenführerin, Pädagogin, Politikerin, Beamtin aber auch Schriftstellerin und Schriftleiterin, eine Persönlichkeit die vielseitig ihre Zeit bis zur Gegenwart prägte. Neben ihrem damaligen Schaffen hinterließ sie umfassende schriftliche Werke, Aufsätze in den Zeitschriften „Die Frau“ und „Die Hilfe“, Beiträge zu zahlreichen Sammelwerken, wie das „Handbuch der Frauenbewegung“, aber auch eigenständige Publikationen wie „Die Frau in der Kulturbewegung der Gegenwart“ und die 1933 erschienene Autobiographie „Lebensweg durch eine Zeitwende“.⁸

Erst 30 Jahre nach dem Krieg bildete sich eine neue Frauenbewegung, die sich unabhängig von der Alten entstand. Dabei wird deutlich, dass es gar nicht einmal so lang zurück liegt, nämlich nicht einmal 100 Jahren waren Frauen aufgrund ihres Geschlechts von der höheren Bildung ausgeschlossen. Die koedukativen höheren Schulen, setzten sich erst nach dem Zweiten Weltkrieg durch. Dies ist ein Indiz für die fortschrittliche Entwicklung in Deutschland im Laufe des 20. Jahrhunderts. Aber, die sozialen Berufe gelten heute immer noch als typische Frauenberufe, sind eher schlecht bezahlt und haben ein geringes gesellschaftliches Ansehen. Fragen nach Herkunft der nicht körperlichen Geschlechtsunterschiede, - ein Bereich, der Gertrud Bäumer eben

⁷ Vgl. Hopf, Caroline: Frauenbewegung und Pädagogik – Gertrud Bäumer zum Beispiel. Bad Heilbrunn, 1997, S. 77 – 94, S.192 – 202, S.205 - 226

⁸ Vgl. Hopf, Caroline: Frauenbewegung und Pädagogik – Gertrud Bäumer zum Beispiel. Bad Heilbrunn, 1997, S. 60, 61

falls intensiv beschäftigte, - wird heute weiterhin nachgegangen, wobei das Verhältnis des biologischen, gesellschaftlichen und erzieherischen Einflusses untersucht wird. Die Debatte zu gleichgeschlechtlicher und gemischter Schulerziehung ist immer noch aktuell, trotz der eingeführten koedukativen Bildung.⁹

Gertrud Bäumer hat viele Spuren hinterlassen, besonders Bildungsstätten, die heute noch ihren Namen tragen. So das frühere Säuglingsheim, und heute eine Einrichtung der Jugendhilfe, in Trägerschaft der Evangelischen Frauenhilfe in Michaelshoven bei Köln, sowie das Gertrud – Bäumer – Berufskolleg, gegründet 1956, früher eine Mädchenschule und heute eine Bildungsstätte im sozialen Bereich, im Märkischen Kreis. Spuren hinterließ sie auch im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, an dessen Ausarbeitung sie mitwirkte, für das sie, zusammen mit zwei anderen Autoren, das Vorwort schrieb und die wichtigsten Gesichtspunkte hervorhob. Dies war ein Einsatz Bäumers für die Jugendwohlfahrtspflege und die Verbesserung des Jugendhilfsgesetzes. Letzteres war vorher zersplittert, da es auf Länderkompetenzen beruhte. Dessen Durchführung war auf mehrere Behörden aufgeteilt. Ein neues, einheitliches Reichsgesetz, sollte die Jugendhilfe verbessern. Leider wurde 1923, trotz der Absicht zur Vereinheitlichung der Jugendämter, auf die Einrichtung eines Jugendamtes aus Kostengründen verzichtet. Heute ist das KJHG (Kinder- und Jugendhilfegesetz) Teil des SGB (Sozialgesetzbuches) und somit auch auf der Bundesebene geregelt.¹⁰ Sie gab eine neue Definition der Sozialpädagogik, in der erstmals in der Geschichte der Pädagogik, die Sozialpädagogik als differentielle Pädagogik theoretisch und historisch begründet wird.¹¹

Gertrud Bäumer war durchaus eine charismatische Persönlichkeit, eine Frau von unglaublichem Ehrgeiz, mit enormer Ausdauer und Arbeitskraft, die sie auch vielseitig einsetzte¹². Darüber hinaus war Bäumer eine Frau, die ein neues Weiblichkeitsbild entwarf, ein Leitbild für die nachfolgende Generation, das die Macht des Weiblichen verkörperte als Basis für die Entwicklung weiblicher Individualität und Selbstbehauptung. Es ist ihr gelungen, ihrer Nachfolgegeneration ein

⁹ Vgl. Hopf, Caroline: Frauenbewegung und Pädagogik – Gertrud Bäumer zum Beispiel. Bad Heilbrunn, 1997, S. 233, 234

¹⁰ Vgl. Hopf, Caroline: Frauenbewegung und Pädagogik – Gertrud Bäumer zum Beispiel. Bad Heilbrunn, 1997, S. 192 - 202

¹¹ Vgl. Tiesler, E./Rogers, T./Figge, H.: Tätigkeitsfelder sozialer Arbeit. Heidelberg: Decker & Müller Verlag 1986, S.24

¹² Vgl. Götttert, Margit: Macht und Eros: Frauenbeziehungen und weibliche Kultur um 1900 – eine neue Perspektive auf Helene Lange und Gertrud Bäumer. Königstein/Taunus 2000, S. 96 - 111

neues Selbstbewusstsein auf den Weg zu geben, eine unverzichtbare Kompetenz und eine Art Grundlage für die volle Einbindung der Frau ins gesellschaftliche Leben.

Literaturverzeichnis:

- Bach, Marie-Louise (1989): Gertrud Bäumer. Biographische Daten und Texte zu einem Persönlichkeitsbild, Weinheim
- Götttert, Margit (2000): Macht und Eros: Frauenbeziehungen und weibliche Kultur um 1900 – eine neue Perspektive auf Helene Lange und Gertrud Bäumer, Ulrike Helmer Verlag, Königstein / Taunus
- Hopf, Caroline (1997): Frauenbewegung und Pädagogik: Gertrud Bäumer zum Beispiel, Klinkhardt, Bad Heilbrunn Huber
- Microsoft Encarta Enzyklopädie (2005): Frauenbewegung
- E./Rogers, T./Figge, H.: Tätigkeitsfelder sozialer Arbeit. Heidelberg: Decker & Müller Verlag 1986, S.24
- www.dhm.de/lemo/html/kaiserreich/innenpolitik/frauen/index.html
- www.rmc.ac.at/FGS/sternzeit.htm
- www.jf.-archiv.de/archiv04/144yy46.htm
- www.hochschulstellen.de/de-info-anbieter/g/ge/gertrud_ba_umer.html
- members.aol.com/gmsbonn/gertrudbaeumer.htm

Norman Kruczek

Marie Baum

23.03.1874 - 08.08.1964



1. Marie Baums Herkunft

Marie Baum wurde am 23.03.1874 in Danzig als drittes Kind unter fünf Geschwistern geboren. Ihr Vater Wilhelm Georg Baum arbeitete als Chefarzt des städtischen Krankenhauses in Danzig, während ihre Mutter Fanni Auguste Baum zu den Gründerinnen des "Vereins Frauenwohl" gehörte und sich somit aktiv in die Frauenbewegung einbrachte. Speziell ihre Mutter achtete auf die Bildung ihrer Kinder, so besuchte Marie Baum von 1891 bis 1893 vom Frauenverein angebotene Realkurse, in denen sich Mädchen auf eine externe Abiturprüfung vorbereiten konnten.

Sie legte die Reifeprüfung ab und ging mit neunzehn Jahren nach Zürich, da die Erlangung von akademischen Bürgerrechten an deutschen Universitäten für Frauen zu dieser Zeit nicht gestattet war. Hier studierte sie sechs Jahre Chemie. In dieser für sie unbeschwert empfundenen Zeit lernte sie Persönlichkeiten wie die Schriftstellerin Ricarda Huch, Frieda Duensing und die Grafikerin und Bildhauerin Käthe Kollwitz kennen.

Ihr Vater stirbt im April 1896 in Danzig, woraufhin Baum zur Selbstfinanzierung ihres Studiums für zwei Jahre eine Assistentinnenstelle am Polytechnikum annimmt. Sie konnte ihre wissenschaftliche Arbeit fortsetzen, hatte jedoch mit Schwierigkeiten zu kämpfen, da die Besetzung der Stelle von einer Frau und Ausländerin zunächst mit einigen Schwierigkeiten verbunden war. Sie setzte sich aber dank der Unterstützung ihrer Professoren durch und promovierte im Juli 1899 zum 'Dr. rer. nat.'. In der sechsjährigen Studienzeit bildete sich Baums Selbstvertrauen aus, sie erlebte die Berufstätigkeit von Frauen und deren Solidarität und wurde dadurch nachhaltig geprägt.

Trotz der schlechten Aussichten für naturwissenschaftlich ausgebildete Frauen eine Arbeit zu finden, bewirbt sie sich erfolgreich für eine Stelle als Chemikerin in der Patentabteilung von AGFA in Berlin, die sie am 01.10.1899 antritt. Zu ihren Aufgaben gehörte das Studieren, Einordnen und Übersetzen von Patenten. Schnell entwickelte sie ein "unüberwindbares Gefühl der Fremdheit" (Marie Baum: Rückblick auf mein Leben, S.92) gegenüber ihrer Arbeit und der Millionenstadt Berlin. Sie bemerkte, dass 'die Arbeit nur an den äußeren Umkreis ihres Wesens, nicht an dessen Mittelpunkt, Anforderungen stellte'. Baums reichte in folge dessen die Kündigung ein und ihr Vertrag wurde zum 01.10.1902 aufgelöst. Der Wunsch nach einer fruchtbaren Arbeit ließ sie fortan keine Kompromisse mehr schließen. Hier liegt ihre Motivation und leitet den Weg zum sozialen Beruf ein.

2. Marie Baums Ausgangspunkt und Problembeschreibung

Baum unterzeichnete dank ihrer guten Bekanntschaft zu Alice Salomon wenig später einen Arbeitsvertrag als Fabrikinspektorin im badischen Staatsdienst. Ihre Aufgabe war die Überwachung der gesetzlichen Arbeitsschutzbestimmungen für Frauen und Jugendliche in den Fabriken. Diese waren seit 1891 festgeschrieben. Baum war nun Beamtin auf Lebenszeit und ihren männlichen Kollegen förmlich gleichgestellt und entwickelte durch die 'Berührung mit Menschen aller Schichten' (Marie Baum: Rückblick auf mein Leben, S.103) zu ihrer Arbeit eine befriedigende Beziehung.

Das politische Klima dieser Zeit ist geprägt von der Gegnerschaft protestantischer Kreise und der nationalliberalen Regierung zum Katholizismus und dessen politischer Vertretung dem Zentrum. Bismarck schuf durch die Sozialgesetzgebung eine Drei-Klassen-Fürsorge, welche bedürftige Familien ungleich behandelte. Arbeiter und Angestellte wurden gegen Krankheit, Invalidität, Alter und Arbeitslosigkeit versichert. Beamte, Kriegssopfer und deren Angehörige und Hinterbliebene konnten die staatliche Versorgung in Anspruch nehmen. Durch das Netz fielen jene die nicht Anspruch auf eine Versicherung oder staatliche Versorgung hatten. Die Arbeitsbedingungen für die Arbeiter(innen) dieser Zeit waren schlecht. Baum traf auf Kinderarbeit ab dem vierten Lebensjahr. Die Arbeitsstunden der Jugendlichen waren in der Regel 10 Stunden ohne Pausen. Für die männlichen Arbeiter gab es keine Arbeitszeitbeschränkung. Frauen mussten elf Stunden pro Tag arbeiten, welches bei Verheirateten mit Kindern zur permanenten Überbelastung führte. Bei ihren Inspektionen durch die 1600 Gemeinden Badens kämpfte Baum für bessere Arbeitsbedingungen, stieß aber auf Desinteresse der Arbeiter und Widerwillen der Leitung. Das Kinderschutzgesetz des Jahres 1904, indem zum ersten Mal der staatliche Schutz über die Haustür hinaus festgeschrieben wurde, stieß ebenfalls auf Ablehnung. Auf ihren zahlreichen Reisen durch das Land wurde sie auch auf die isolierte und ghettoartige Situation der italienischen Wanderarbeiter in Mannheim aufmerksam.

Baum unterstützte die Errichtung eines Mädchenheimes mit hauswirtschaftlichem Unterricht für junge Fabrikarbeiterinnen und übernahm weiterhin Vormundschaften, was mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts auch für Frauen möglich geworden war. Zu diesem Zeitpunkt gab es "kein Jugendamt, keine Amtsvormundschaft, keine Mütterberatungsstelle, weder Fürsorgerin noch Fürsorgearzt, keine Kinderklinik" (ebd.,127).

Baum veröffentlichte ihre erste Studie "Drei Klassen von Lohnarbeiterinnen in Industrie und Handel der Stadt Karlsruhe" im Jahre 1906, in der sie die Zusammenhänge zwischen Herkunft, Ausbildung und Belastung von Frauen darstellte und dies mit der Säuglingssterblichkeit in Verbindung brachte. So starb zu jener Zeit jedes sechste eheliche und jedes dritte nichteheliche Kind im ersten Lebensjahr. Dieser Entwicklung versuchte Baum nach dem Ausscheiden als Inspektorin in ihrer neuen Tätigkeit als Geschäftsführerin des Vereins für Säuglingsfürsorge in Düsseldorf entgegenzuwirken. Ihre neue Aufgabe bestand in der Bekämpfung der hohen Mortalitätsrate, der Mütterberatung, der Fort- und Weiterbildung von Fürsorgerinnen, sowie der Einrichtung von Familienkliniken. So verfasste sie eigene Studien, wie "Fürsorge für ortsfremde oder nicht sesshafte Jugendliche" und "Wohnweise kinderreicher Familien in Düsseldorf Stadt und Land", um an einem typischen Beispiel die gesamten äußeren Lebensbedingungen dargestellt zu sehen.

Der Verein unterhielt mehrere Kinderheime und Adoptionsabteilungen und führte Fortbildungskurse für Ärzte, Hebammen und interessierte Fürsorgerinnen durch. Die Fürsorgerinnen sollten nach Abschluss des Kurses bei Stadt- und Landkreisen beschäftigt werden, "um eine möglichst enge Verbindung in einem bestimmten Bezirk zu erreichen" (Baum 1950, 148), die durch ein im Arbeitsvertrag verankertes Mitspracherecht umgesetzt werden sollte.

1909 wurde Baum in den Hauptausschuss und später in den Vorstand des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge gewählt. Dem Verein gehörte sie bis 1933 und ab 1947 wieder an. In Düsseldorf intensivierte sie ihren Kontakt zum Bund deutscher Frauenvereine, indem sie auch leitende Positionen bekleidete. Doch schon vorher hatte sie sich um die Verbesserung der Lebens- und Arbeitssituation und die Gleichberechtigung der Frauen bemüht.

Während des ersten Weltkriegs war Baum in der Kriegswohlfahrtspflege in Brüssel tätig, wo sie an der von der Besatzungsarmee aufgebauten Fürsorgearbeit mithelfen sollte. Später organisierte sie von Düsseldorf aus eine Kinderverschickung nach Holland. Insgesamt 60.000 deutsche Kinder kamen aufgrund der deutsch-holländischen Gemeinschaftsarbeit zur Erholung nach Holland.

Im Herbst 1916 ging Marie Baum nach Hamburg, um zusammen mit Gertrud Bäumer die dort gegründete Soziale Frauenschule und sozialpädagogisches Institut zu leiten. Ihre Aufgaben reichten von der Leitung der praktischen Arbeit, bis hin zur Lehrtätigkeit in den Fächern Armen und Wohlfahrtspflege sowie Volkswirtschaftslehre und Sozialpolitik. Ihr Unterricht war ganz auf die Praxis ausgerichtet. Während Baum sich bisher nicht parteipolitisch betätigt hatte, wollte sie sich nach dem Krieg an der neu zu schaffenden Ordnung beteiligen. Sie forderte die politische Mitarbeit der Frauen insbesondere auf der kommunalen Ebene und verlangte weibliche Beteiligung in staatlichen Institutionen. Sie selbst trat wie Gertrud Bäumer der Deutschen Demokratischen Partei bei und wurde in das Parlament gewählt, nachdem auch Frauen das aktive und passive Wahlrecht in der Weimarer Republik bekamen. Hier trat sie hauptsächlich für Frauenrechte ein, betonte aber immer die Pflichten, die eine verheiratete Frau gegenüber der Frau zu erfüllen habe.

Nach achtzehn Monaten schied sie abermals aus ihrer Tätigkeit als Abgeordnete und Leiterin der Sozialen Frauenschule aus, da ihr Herz nicht an der parlamentarischen Arbeit hing und nahm 1919 eine Stelle als Referentin im badischen Arbeitsministerium an. Hier widmete sie sich der Fürsorge für Kriegsbeschädigte und Kriegshinterbliebene, der Wiederaufrichtung des "halbverhungerten Volkes" (ebd., 136) und der Wohnungsbeschaffung von Obdachlosen Familien. Unter anderem gründete sie 1920 auf einem ehemaligen Truppenübungsplatz das Kinderheim Heuberg, das bereits nach einem halben Jahr mit tausend Kindern belegt wurde und bis zur Schließung 1933 über hunderttausend Kindern die Möglichkeit zur Erholung bot. Im Sommer 1926 als ihre Mitarbeiter entlassen wurden und die finanziellen Mittel des Referats beschnitten wurden reichte Baum ihren Abschied ein und widmete sich ihren Untersuchungen zur Familienfürsorge.

3. Marie Baums sozialpädagogisches Konzept

In Folge der von Baum wahrgenommenen Probleme durch ihre wechselnden Tätigkeiten als Gewerbeinspektorin, sozialpolitisch geschulte Geschäftsführerin und Verfasserin von sozialwissenschaftlichen Studien zur Gesundheits-, Erholungs-, und Familienfürsorge versuchte sie die Gesellschaft systematisch und bleibend zu ändern. Hierbei ging sie zunächst von der Grundannahme aus, die vielschichtigen Formen von Not des Einzelnen könnten anhand von Orientierungspunkten erkannt werden. Diese sollten dann von verschiedenen Fakultäten untersucht werden, um die objektiven Kriterien zur Bewältigung auszumachen.

Hier erkennt man Baums Versuch, ihre Beobachtungen mit sozialwissenschaftlichen Kriterien zu erfassen und aus ihnen allgemeingültige Kontexte herzustellen. In ihrem Fokus standen besonders die Interessen von Frauen und Kindern für deren Rechte und verbesserten Lebensbedingungen sie sich einsetzte.

Konzeptionellen Einfluss auf die Soziale Arbeit nahm Baum durch die Entwicklung der integrierten Familienfürsorge, die sie während des ersten Weltkrieges begann und die in ihrem 1919 veröffentlichten Werk "Familienfürsorge" mündete. Bisher war die Armenpflege in einzelnen Hilfeleistungen vertreten durch verschiedene Hilfeinstitutionen, wie Jugend-, Wohlfahrts-, Gesundheits-, Pflegeamt, Schulen, Fürsorgeabteilungen für Kriegsbeschädigte und Kriegshinterbliebene, kirchliche und karitative Vereine gegliedert. Hilfebedürftige die in Not gerieten mussten sich nun der Prüfung durch mehrere Stellen unterziehen. So herrschte das Verwaltungsprinzip der Trennung von Innen- und Außendienst. So ermittelte und prüfte der Außendienst in den Wohnungen der Betroffenen, während der Innendienst aufgrund der Ermittlungsergebnisse des Außendienstes über zu gewährende Hilfeleistungen zu entscheiden hatte (Wie Helfen zum Beruf wurde, 180).

Baums Konzept einer Einheitsfürsorge sah nun die Zusammenfassung aller Zweige der Wohlfahrtspflege (Wirtschaft-, Erziehungs- und Gesundheitsfürsorge) in einer Hand vor und sollte in einem bestimmten geografischen Bereich durchgeführt werden. Dieses neue System sollte Überschneidungen und Doppelbetreuungen im Interesse der in der Fürsorge stehenden Familien vermeiden, so dass diese sich nur an eine Stelle zu wenden brauchten und die nach einem Plan vorbereitete Hilfe von einer Seite an sie herangetragen wurde.

Das Konzept folgte Baums Annahme der "Unantastbarkeit des familiären Aufwuchsraumes", wobei die öffentlichen Gewalten ihre Aufgabe in der Stärkung der familiären Kräfte sehen sollten, dessen Charakter vorbeugend, vermittelnd, heilend oder rettend sein kann. Ziel war die Stärkung der in der Familie liegenden Pflege- und Erziehungskräfte.

4. Die Bedeutung von Marie Baum

Marie Baum gehörte zu ersten Generation von akademisch ausgebildeten Frauen, denen die Sozialarbeit der Weimarer Republik entscheidende Impulse verdankt. Baum baute als Geschäftsführerin des Vereins für Säuglingsfürsorge in Düsseldorf diese erst richtig auf und berücksichtigte dabei erstmalig die pädagogischen neben den gesundheitlichen Belangen, was Beispiel für das ganze Reich wurde. Sie erweiterte die Säuglingsfürsorge zur Familienfürsorge und stellte den Zusammenhang zwischen Familienkultur und Gefährdung

des kindlichen Lebens her. Die Familienfürsorge erkannte sie als das Zentrum aller fürsorgerischen Arbeit.

In Folge dessen wurde 1924 in der Weimarer Verfassung festgehalten: "Jedem Deutschen soll die Möglichkeit gegeben werden, durch wirtschaftliche Arbeit seinen Unterhalt zu erwerben. Soweit ihm angemessene Arbeitsgelegenheiten nicht nachgewiesen werden kann, wird für seinen notwendigen Unterhalt gesorgt." Somit konnte die traditionelle Armenpflege durch eine nichtdiskriminierende Wohlfahrtspflege ersetzt werden. In den Reichsgrundsätzen über Voraussetzung, Art und Maß der öffentlichen Fürsorge vom 04.12.1924 beschrieb man weiter: "solange eine Familie natürlicherweise zusammengehört und daher als Einheit anzusehen ist, ... das Band, das die Familie zusammenhält, nicht aus verwaltungstechnischen Gründen zerschnitten werden soll."

Hier lassen sich die Ideen Baums zur Unantastbarkeit des familiären Aufwuchsraumes wieder erkennen.

5. Quellen

Baum, M.: Familienfürsorge, Karlsruhe 1927

dies.: Rückblick auf meine Leben, Heidelberg 1950

Coler, E.: Ein Lebensbild 1965

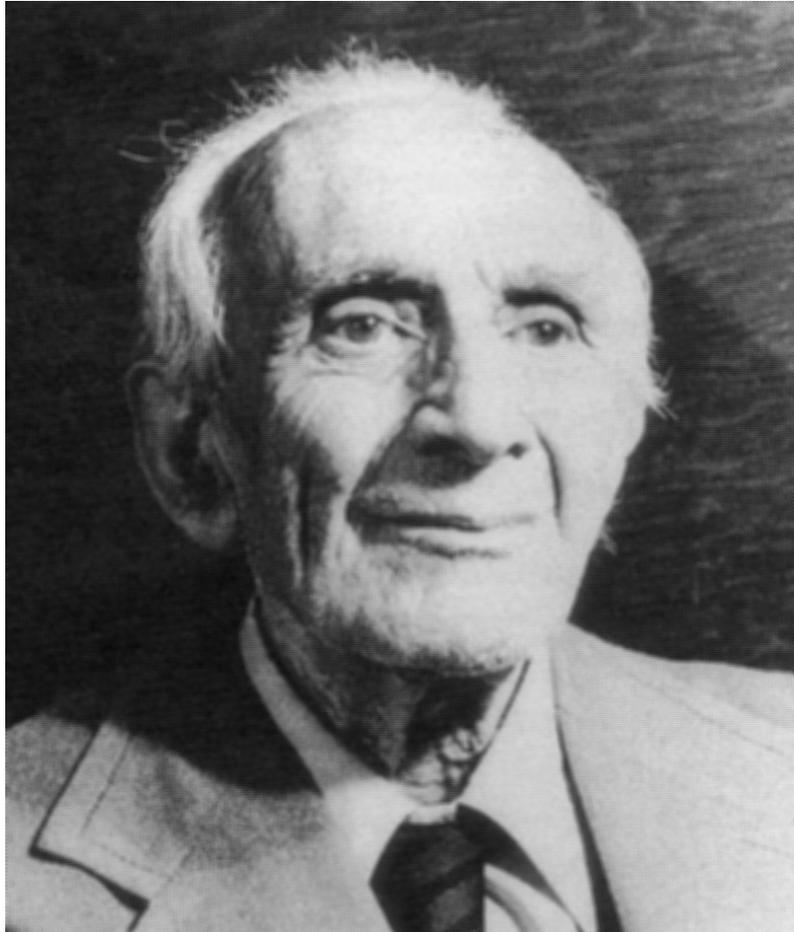
Nave-Herz, R.: Zentrale Begriffe zur Sozialen Arbeit bei Marie Baum, in Soziale Arbeit 1988, H. 2, S. 44-52

Wie Helfen zum Beruf wurde, Beltz Verlag, 1999

Katharina Klatt

Walter Andreas Friedländer

(20.09.1891-20.12.1984)



1.) Einordnung in seine Zeit

In seiner Kindheit und Jugend erfuhr Walter Andreas Friedländer den rigiden Militarismus des Wilhelminischen Staates, dessen Werte Ordnung, Disziplin, Patriotismus und der damit einhergehende Antisemitismus waren.

Durch die aufkommende Industrialisierung und damit verbundene Städtebildung kamen immer mehr soziale Konflikte auf. Anfangs reagierte der Staat in Form von starken Repressalien, wie dem Verbot der Arbeiterbewegung.

Erst im Laufe der Zeit gab es auch helfende Maßnahmen, wie die Einführung der Sozialversicherungen durch Bismarck.

Durch den Ersten Weltkrieg wurden die Anfänge sozialer Besserung jäh wieder zunichte gemacht. Deutschland war finanziell durch den Versailler Vertrag, der neben der zwangsweisen Anerkennung der alleinigen Kriegsschuld Deutschlands immense Regresszahlungen beinhaltete, nicht in der Lage ein Versorgungs- und Fürsorgesystem im notwendigen Maße zu finanzieren, welches für die zahlreichen Kriegsverletzten, Witwen und Waisen dringend nötig gewesen wäre.

Eine zusätzliche Verschärfung der prekären Lebensumstände wurde durch die Inflation von 1923 und die Weltwirtschaftskrise von 1929 hervorgerufen.

Die proletarische Bevölkerungsschicht, die um das Überleben kämpfte, konnte sich Dinge wie Bildung in beruflicher und sonstiger Hinsicht schon gar nicht leisten. Jugendliche dieser Zeit blieben ohne jegliche Ausbildung sowie Erwerbsarbeit.

In den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts hatten Sozialreformer und Sozialisten begonnen, Kampagnen gegen die Armut und für die Besserung des Gesundheitswesens zu starten. Im Fokus dieser Kampagnen standen auch die Kinder und Jugendlichen, welche nun einen eigenständigen Bereich der Fürsorge beschäftigten, was auch als „Jugendfürsorgebewegung“ (Kühn, 1994, S.8) bezeichnet werden kann. Allerdings ging es nur mühsam voran und nur sehr wenige Pläne der Kinder- und Jugendfürsorge waren bis 1918 umgesetzt worden, was wohl auch an der Unübersichtlichkeit und Zersplitterung dieses Bereiches gelegen haben mag. Vordergründig oblag bis dahin die Verantwortung für arme und verwaiste Kinder und Jugendliche den Armenämtern, in denen im Laufe der Zeit in einigen Großstädten Jugendabteilungen eingerichtet wurden.

Die „Jugendfürsorgebewegung“, mit außerfamiliärer und außerschulischer Erziehung betraut, forderte vehement die Vereinheitlichung und Verselbständigung der verschiedenen Träger sowie Teilgebiete der Jugendfürsorge, wie beispielsweise Pflegekinderwesen und Vormundschaftswesen, in einer neuen Institution, vorerst der „Zentrale für Jugendfürsorge“, später als Jugendfürsorgeamt oder Jugendamt bezeichnet, da es um die Jahrhundertwende unzählige öffentliche und freie Träger gab, deren Aufgabenfeld die Jugendfürsorge war. Die Loslösung der Jugendfürsorge von der Armenpflege wurde vollzogen.

Die erwähnte Zersplitterung, die sich durch die uneinheitlich organisierten Verwaltungsformen und gesetzlichen Grundlagen manifestierte, hielt sich bis zum Ende des I. Weltkrieges. In der Weimarer Zeit war Friedländer einer derjenigen, die sich mit diesen Problematiken auseinandersetzten und sie behoben.

2.) Aufwachsen und familiäres Umfeld

Geboren wurde Walter Andreas Friedländer als erstes Kind einer jüdischen Familie am 20.09.1891 in Berlin.

Das Einkommen der Friedländers war gering, da der Vater als Buchhalter seine Schulden abarbeiten musste, nachdem sich sein ehemaliger Geschäftspartner mit dem Kapital der eigenen Firma abgesetzt hatte.

Unter dem antisemitischen Druck stehend, war die Familie oppositionell gegen den Wilhelminischen Staat eingestellt.

Vater Friedländer fungierte als Gründungsmitglied und späterer Sekretär sowie Vorsitzender der Berliner Ortsgruppe der "Deutschen Friedensgesellschaft", einer 1892 neben Friedländer von Bertha von Suttner und Alfred Hermann Fried organisierten humanitär-ethischen und politisch unabhängigen Vereinigung, die gegen Imperialismus und Unterdrückung nationaler Minderheiten agierte.

Walter Friedländers Onkel Hugo Haase war sozialistischer Politiker und hatte bis zu seiner Ermordung im Jahr 1917 den Vorsitz der Unabhängigen Sozialistischen Partei Deutschlands (USPD) inne. Friedländer selbst beschrieb Haase neben seiner Frau Thea als „liebste Verwandte der Familie“ (Harvey, 1991, S.15) und sagte, dass Haases Tod ihn „unsagbar erschüttert“ (Harvey, 1991, S.15) habe. Er hätte mit ihm nicht nur „seinen Paten, sondern den teuersten Menschen verloren, der sein Leben mit am stärksten beeinflusst“ habe (Harvey, S.15).

Friedländers Umfeld bestand also aus Pazifisten und Sozialisten, was seinen Werdegang äußerst stark prägte, wie sein Gang in die Politik und die Sozialarbeit aufzeigte.

3.) weiterführender Werdegang

Mit Erhalt des Abiturs 1909 verließ Friedländer das Gymnasium um ein Jahr später Jura, Soziologie und Philosophie in Berlin und München zu studieren.

In Berlin trat er zu der Zeit dem "Sozialistischen Studentenbund" bei und hatte Kontakte zu Mitgliedern der Zeitschriften „Der Aufbruch“ und „Anfang“, welche vom radikalen linken Flügel der bürgerlichen Jugendbewegung verfasst wurden. Somit wurde Friedländer mit den Idealen der Jugendbewegung konfrontiert. Das waren unter anderem Solidarität, Zusammengehörigkeitsgefühl und Selbstdisziplin. Von herausragender Bedeutung für die Jugendbewegung war der Versuch der Selbsterziehung.

Nebenbei nahm Friedländer seine Arbeit als freiwilliger Bewährungshelfer auf, da er ein besonderes Interesse für das Jugendstrafrecht hegte.

1916 wurde Walter Friedländer in den aktiven Kriegsdienst berufen, von dem er allerdings im Laufe des Krieges abgezogen und daraufhin mit Rechts- und Administrativtätigkeiten in Gefangenenlagern außerhalb Berlins betraut wurde.

Im folgenden Jahr wurde Friedländer Mitglied der USPD, später SPD. Nach Kriegsende nach Berlin zurückgekehrt, begann er sich in der Kommunalpolitik zu engagieren und wurde 1920 als Abgeordneter der USPD in die Bezirksversammlung Schmargendorf gewählt.

1919 heiratete Friedländer, wie schon 1914 geplant, aber durch Kriegsbeginn verschoben, die Jüdin Li Bergmann, die ebenfalls in der Berliner Jugendbewegung aktiv war.

Zur gleichen Zeit machte er sein Abschlussexamen und schrieb seine Doktorarbeit. Seine einzige Tochter Dorothee wurde im folgenden Jahr geboren, in dem er auch promovierte.

Von 1919 bis 1921 fungierte Walter Friedländer als Abgeordneter in der Bezirksversammlung Berlin-Wilmersdorf, worauf er zum Stadtrat des Groß-Berliner Bezirkes Prenzlauer Berg berufen wurde. Dieser der acht neuen Bezirke war eines der ärmsten und dicht besiedeltesten Gebiete Berlins. Die Linksparteien hatten dort ein überdurchschnittlich starkes Machtpotential, was zur Stabilisierung der Sozialdemokratischen Regierung führte.

Vom selben Jahr an bis zu seiner Emigration 1933 war Friedländer tätig als Stadtverordneter, verantwortlich für Jugendwohlfahrt und Leiter des Jugendamtes Prenzlauer Berg, welches Friedländer neu organisierte und in seinen Funktionen mit Hilfe qualifizierter Fachkräfte aus Jugend- und Frauenbewegung, psychoanalytischer Bewegung sowie der Arbeiterwohlfahrt ausbaute. Das genannte Jugendamt galt als Musterjugendamt der Weimarer Zeit, da es die progressiven Bestrebungen der 20er Jahre widerspiegelte, zum Beispiel indem es die von Marie Baum (1874-1964) entwickelte einheitliche Familienfürsorge vorbildlich umsetzte. Friedländer sah dieses örtliche Amt als wichtigstes Organ der Jugendhilfe an. Es hatte sich seiner Auffassung nach in drei Richtungen zu behaupten. Zum einen sollte es sich als öffentliches Organ gegenüber der freien Wohlfahrtspflege bewähren, des weiteren als örtliches Organ den überörtlichen Behörden und als letztes als spezialisiertes Jugendamt den allgemeinen Gesundheitsbehörden auf örtlicher Ebene gegenüberstehen. Die Arbeit des Jugendamtes war in die Bereiche Familienfürsorge, Heilerziehung (früher Psychopathenfürsorge), die gesundheitliche und pädagogische Fürsorge für Säuglinge und Kinder, Jugendberatungsstellen sowie die Verantwortung für die Werkheime für erwerbslose

Jugendliche gegliedert. Letztgenannte Einrichtungen wurden 1926 als Ausbildungs- und Arbeitsstätten in Berlin eingerichtet.

Die neue Organisation setzte stark auf Prävention und wollte somit die Gesamtheit der Kinder und Jugendlichen des Bezirkes erfassen. Friedländer war der Überzeugung, dass nur so der Paragraph 1 des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG), "das Recht des Kindes auf leibliche, seelische und gesellschaftliche Tüchtigkeit" (Harvey, 1991, S.25), zu gewährleisten gewesen sei.

Das RJWG trat 1924, von den Sozialdemokraten beschlossen, in Kraft.

Im diesem Sinne versuchte das Jugendamt die Arbeit freier Träger zu koordinieren und damit die führende Rolle der öffentlichen Jugendfürsorge zu behaupten, indem es starke öffentliche Aufsicht über Einrichtungen der freien Jugendhilfe, zum Beispiel Krippen und Kindergärten, ausübte. Außerdem führte es Schulungsmaßnahmen für bezahlte und ehrenamtliche Kräfte der freien Vereine durch.

Seit Mitte der 20er Jahre widmete sich Friedländer der Ausbildung von Sozialarbeitern, da er durch das Bezirksamt ständig mit dem Problem unqualifizierter Arbeitskräfte konfrontiert wurde. Er unterrichtete an der Fürsorgeschule des "Jugendheimes" in Charlottenburg (1923 bis 1924), von 1925 bis 1927 am "Pestalozzi-Fröbelhaus", von 1924 bis 1933 an der Wohlfahrtsschule des sozialpolitischen Seminars der "Deutschen Hochschule für Politik" (auch "Mennicke Schule" genannt) sowie an der Wohlfahrtsschule der Arbeiterwohlfahrt (1928 bis 1933).

Weiterhin war Walter A. Friedländer Mitbegründer der Arbeiterwohlfahrt und unterstützte von 1921 bis 1933 die Leiterin Marie Juchacz als Vorstandsmitglied. In der Zeit hatte er auch Kontakt zu anderen wichtigen Vertretern der Sozialarbeit, wie beispielsweise Ella Kay, Hedwig Wachenheim, Lotte Lemke und Helene Simon. Die Leitsätze des schon erwähnten RJWG waren von der AWO ausgearbeitet worden.

Friedländers Effizienz im politischen Bereich, im Schaffensgebiet bei der AWO und bei der Leitung des Jugendamtes sind darin begründet, dass er diese miteinander verknüpfte und die Erfahrungen der einzelnen Arbeitsfelder sinnvoll in Bezug zu setzen verstand.

Ab 1926 bis zu seiner Emigration erfüllte er zusätzlich das Amt des Präsidenten der "Deutschen Zentrale für Jugendwohlfahrt", war im "International Child Welfare Council" ("Internationale Vereinigung für Kinderfürsorge") heute Unicef und auch in verschiedenen pazifistischen Organisationen tätig. Von Anfang an war er gegen das NS-Regime eingestellt und versuchte gegen deren Maßnahmen, wie die Notverordnung der Fürsorgeerziehung, in der es unter anderem darum geht, "als " unerziehbar" eingestufte Zöglinge in Arbeitshäuser zu

schicken, vorzugehen und rief öffentlich zum Widerstand gegen die Nationalsozialisten auf, wie hier in der Zeitschrift "Arbeiterwohlfahrt" (23/1931) im Dezember 1931: "*Fürsorger und Fürsorgerinnen, wo steht ihr im politischen Kampf? ... Wir sagen auch, die Gewaltherrschaft der Nazis muß verhindert werden; Zersplitterung und Müdigkeit sind es, die der Arbeiterschaft die Kampfeskraft nehmen. Die kommunistische Politik führt in den Bürgerkrieg... Darum kämpft... für eure Arbeit, eure Hilfebedürftigen... für ein freies, demokratisches und soziales Deutschland!*" (www.awo.org/pubhome-page)

Als Friedländer im März 1933 erkannte, dass alle seine Hoffnungen auf Abwehr der Herrschaft der Nationalsozialisten vergebens waren und er sich der drohenden Lebensgefahr bewusst wurde, der er sowie seine Frau und seine Tochter gegenüber standen, nutzte er eine Konferenz des bereits erwähnten "International Child Welfare Council" in Genf dazu, Deutschland zu verlassen. Seine Arbeit im Bezirksamt wurde in diesem Jahr durch die nationalistische Machtergreifung beendet, die Partei der Sozialdemokraten und die "AWO" in Deutschland am 5. Mai verboten, wobei man allerdings im Untergrund weiter agierte. Nun war Friedländer Mitbegründer und Leiter der Arbeiterwohlfahrt für drei Jahre in Paris. Die gleichen Funktionen hatte er bei dem "Sozialen und juristischen Hilfsdienst für Flüchtlinge" bei der "Liga für Menschenrechte" inne.

Im Jahre 1937 entschied er sich dann Europa ganz den Rücken zu kehren, da er nicht mehr an eine schnelle Abwendung der schon drei Jahre währenden Nationalsozialistischen Diktatur glaubte. In den USA fing er an zu forschen und dozierte. Ab 1946 führte er den Vorsitz des "International Comitee of Social Welfare" und arbeitete seit 1959 als Ausbildungsleiter für Studiengruppen von Auslandsstudenten bei internationalen Konferenzen in München und fungierte als Gastprofessor an zahlreichen Universitäten in ganz Europa sowie in den USA.

Am 20.12.1984 starb Dr.jur. et phil. Walter Andreas Friedländer in Oakland/ Californien.

4.) Motivation

Zum einen spielte für sein sehr umfangreiches Schaffen das Milieu, in dem er aufwuchs, eine immense Bedeutung. Durch die Anfeindungen und Repressionen, unter denen Juden im Kaiserreich zu leiden hatten, entwickelte sich in vielen ein besonders starker Ehrgeiz und Tatendrang. Eine starke Identifikation mit den Minderheiten und besonders Schwachen der Gesellschaft war bei vielen die Folge. Eine starke Tendenz zur liberalen und sozialistischen Politik ging mit einher. So ist zu erklären, dass so viele unter Friedländers Arbeitskollegen Juden waren. Bereits seine Kindheit war von Pazifismus und Sozialismus geprägt.

Friedländers Vater und besonders sein Onkel Hugo Haase übten starken Einfluss und Eindruck auf Walter Friedländer aus. Hinzu kommt, dass die jüdische Tradition stark die Verpflichtung des Einzelnen gegenüber der Gemeinschaft betont und mit einer humanistischen Ethik verbunden ist, was zu starkem Interesse an gesellschaftlicher Veränderung und im engeren Sinne an der Ausmerzung von Ungerechtigkeiten mit dem Ziel des Erreichens der Chancengleichheit führt.

Weiterhin hatte auch die Jugendbewegung großen Einfluss auf Friedländer, besonders die Arbeiterjugendbewegung und die sozialistischen Studentengruppen. Man versuchte in den Maßnahmen des Jugendamtes die Kinder und Jugendlichen, deren Eltern aus vielfältigen Gründen nicht für ihre Nachkommen sorgten, mit dem Konzept der Selbsterziehung durch die Gruppe wieder in die richtigen Bahnen zu lenken.

5.) Nachwirken

Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, das damals zwar in seiner Eigenwirkung durch die Kompromisslösung der Parteien nicht die gewünschte totale Umwälzung, wie durch die Sozialdemokraten geplant, brachte, hat zumindest durch Friedländers und seiner Mitstreiter erreichten Arbeit für die Jugendwohlfahrt als solide Basis für das heutige "Kinder- und Jugendschutzgesetz" (KJHG) gute Dienste erwiesen. Die heutige gesetzliche Basis wäre für die Kinder- und Jugendhilfe bei weitem nicht auf dem Stand, wie sie es dank dem RJWG ist.

Die "AWO" hat Friedländer insofern Dank für seine entscheidende Aufbauarbeit der Organisation gezollt, dass die ehemalige Jugendwerkstatt "Arbeit und Lernen" heutzutage den Namen "Friedländer Bildungswerk" trägt, wobei es nicht nur bei der Namensgebung blieb, sondern auch die von Friedländer hoch geschätzte Form der in der Gruppe ausgeübten Selbsterziehung zur Eigenverantwortung angewandt wird.

Friedländer leistete entscheidende Pionierarbeit für die Sozialdemokratische Jugendwohlfahrtspolitik und hat mit dem musterhaften Beispiel des eigenständigen Jugendamtes Prenzlauer Berges, eine Funktions- und Arbeitsweise aufgezeigt, wie sie noch heute in den Jugendämtern praktiziert wird.

Viele angehende Sozialarbeiter und Sozialpädagogen fanden in ihm entweder persönlich durch sein Amt als Ausbilder oder aber in Form seiner unzähligen Bücher Unterstützung beim Erlernen ihres Berufes, letzteres heute noch. Er schrieb auch das Buch "Child Welfare before and after Nazism", in dem er als Zeitzeuge neben Ausübung scharfer Kritik am Naziregime, auch die bedeutenden Veränderungen der Jugendsozialarbeit dokumentierte.

Literaturangaben:

Friedländer, Walter A./ Maas, Henry S./Konopka, Gisela/Carter, Genevieve W.:
Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit, 2.Aufl., Neuwied und Berlin: Luchterhand
1969

Harvey, Elizabeth: Arbeit für soziale Gerechtigkeit: Leben und Wirken von Walter
Friedländer, Berlin: Walter Friedländer Bildungswerk 1991

Kühn, Dietrich: Jugendamt-Sozialamt-Gesundheitsamt: Entwicklungslinien der
Sozialverwaltung in Deutschland, Neuwied, Kriegl, Berlin: Luchterhand 1994, S. 21-26

Müller, C. Wolfgang: Wie helfen zum Beruf wurde: Eine Methodengeschichte der
Sozialarbeit, Bd.1, Weinheim und Basel: Beltz 1999, S. 186-190

Internet:

www.awo.org/pub/home_page

FRIEDRICH SIEGMUND-SCHULTZE

Ein Pionier der Friedensbewegung

In einem Vortrag über „Die Aufgaben des Christentums in der gegenwärtigen Kulturkrise“ sagte Siegmund-Schultze: „Als Jesus sein Feuer anzündete auf Erden, wusste er, dass es eine Gegenwirkung gebe, die es löschen will. Auch heute ist ein großer Teil der kirchlichen Kreise damit beschäftigt, das Feuer Christi zu löschen, weil es ihnen gefährlich erscheint...Die Christen müssen endlich den Mut und die Kraft finden, das zu sein, was Christus von den Seinen erwartete: Salz der Erde und Licht der Welt...Auf den Dienst an den Brüdern auf sozialem und internationalem Felde, auf persönlichem und auf wirtschaftlichem Gebiet kommt es an.“

F. Siegmund-Schultze wurde am 14.06.1885 in Görlitz als Sohn eines Pfarrers geboren. Er besuchte die Gymnasien in Breslau und Magdeburg und studierte an fünf Universitäten Philosophie und Theologie.

Er war als Pfarrer, Leiter sozialer Einrichtungen und Hochschul-Lehrer tätig und setzte sich zeitlebens für die Versöhnungs-, Friedens- und Sozialarbeit ein.

1911 gründete er zusammen mit seiner Frau die Soziale Arbeitergemeinschaft Berlin-Ost (SAG). Daraus entstand die erste deutsche Nachbarschaftssiedlung.

Die überfüllten Wohnungen, die Arbeitslosigkeit, das Elend der in zerfetzten Lumpen laufenden Kinder, die an Rachitis und Tuberkulose erkrankten, die immer extremer werdenden sozialen Unterschiede veranlassten Siegmund-Schultze, Menschen in Not zu helfen.

Er war inspiriert durch die Settlement- Bewegung in England. Das erste Settlement Toynbee Hall wurde von Samuel Barnett

gegründet. Es entstand eine Siedlung und Wohngemeinschaft von Projektmitarbeitern und den dort bereits wohnenden Menschen. Ziel war es, dass Arme und Hilfebedürftige lernen sollten, ihr Leben selbst zu meistern und individuelle Verantwortung zu tragen, indem sie wieder Achtung vor sich selbst haben.

Leitgedanke sollte stets sein, zur Besserung der Lage der untersten Volksschichten beizutragen. Finanziell wurden diese Projekte durch Spenden und Zuschüsse der Universitäten unterstützt.

In der SAG entstanden mehrere Einrichtungen: Kaffeehalle für Arbeiter, Treffpunkte für Jugendliche, Frauenkolonien, Ledigenheime, Ferienkolonien für junge ArbeiterInnen, ein Heim für milieugeschädigte Kinder und eine Heilerziehungsstätte für psychopathische Kinder.

Des Weiteren entstand eine Volkshochschule. Dort veranstaltete Siegmund-Schultze Gesprächs- und Unterhaltungsabende, gab Sprach-, Stenografie- und Rechtsberatungskurse.

Ein weiteres Ziel der Gründung der SAG war es die Kirche unter den Arbeitern wieder lebendig werden zu lassen.

Im Jahre 1916 erläuterte er den Sinn der SAG: „All unser Gerede vom Deutschtum und Christentum muss in den Augen der Arbeiter

Heuchelei sein, solange wir ihnen als die Bedrücker erscheinen. Erst wenn zwischen ihnen und uns wieder eine soziale Arbeitsgemeinschaft gegründet ist, wird ihnen ein Zugang zu dem inneren Leben des deutschen Volkes wieder geöffnet sein.“

Im ersten Weltkrieg gehörte Siegmund-Schultze zu den Gründern des Weltbundes für Internationale Friedensarbeit der Kirchen, aus dem später der Internationale Versöhnungsbund hervorging

Da Siegmund-Schultze seine Beziehungen zu vielen verschiedenen Kirchen pflegte und immer wieder Treffen organisierte, bei denen alle christlichen Kirchen verschiedener Konfessionen vertreten wurden, galt ihm unter anderem ein besonderer Dank von Seiten des Ökumenischen Rates der Kirchen, der 1948 gegründet wurde.

Ziel dieser internationalen Kirchenkonferenzen war es, die kriegstreibenden „Mächte des Hasses“ zu überwinden.

1919 schrieb der Theologe: „Das Christentum...kann den organisierten Massenmord nicht heilig sprechen, sondern muss erklären, dass Kriegsführen gegen den Willen Jesu ist!“

1927 stellte er gegen Kritiker klar: „In Bezug auf die Kriegsfrage haben wir...stets hervorgehoben, dass nicht das Bluten fürs Vaterland uns irgendwelche Not mache, sondern allein das Töten fürs Vaterland.“

1917 wurde Siegmund-Schultze zum ersten Direktor des Berliner Jugendamtes berufen.

1925 übernahm er eine Professur für Jugendkunde und Jugendwohlfahrt an der Universität Berlin.

1933, als Hitler die Macht übernahm, wurde seine erfolgreiche Arbeit, die er bis zu diesem Zeitpunkt leistete, darunter auch die Arbeit im Berliner Osten, abrupt beendet durch die Nationalsozialisten.

Die SAG wurde geschlossen, und seine Büros wurden durchsucht. Er wurde außerdem inhaftiert, weil er in 93 Fällen rassistisch Verfolgten Hilfe leistete.

Siegmund-Schultze wurde unter geheimpolizeilicher Begleitung in die Schweiz ausgewiesen, wo er bis 1947 mit seiner Frau und seinen vier Kindern als Studentenpfarrer und Studentenberater lebte. Als Gastdozent war er in verschiedenen Ländern unterwegs.

Vom Schweizer Exil aus war er Geschäftsführer des Internationalen Kirchenkomitees für Flüchtlingshilfe.

Als Sprecher des deutschen Widerstandes versuchte Siegmund-Schultze 1941 mit den Alliierten zu verhandeln, was aber erfolglos blieb.

1947, nach Kriegsende, kehrte Siegmund-Schultze nach Deutschland zurück, um in Münster eine Professur für Sozialethik und Sozialpädagogik zu übernehmen.

Ein Jahr später gründete er die Jugend-Wohlfahrtsschule, das spätere Sozialpädagogische Seminar in Dortmund, eine Ausbildungsstätte für Sozialarbeiter, und blieb bis 1954 dessen Leiter. Zur selben Zeit entstand ein weiteres Nachbarschaftsheim für arbeitslose Jugendliche. In Verbindung mit dem Arbeitsamt war es eine Hilfestellung für Jugendliche eine Ausbildung zu finden.

Siegmund-Schultze war Mitglied der Gesamtdeutschen Volkspartei. Er setzte sich gegen die Wiederbewaffnung Deutschlands und für die Kriegsdienstverweigerung aus Gewissensgründen als Grundrecht ein. 1957 wurde er der erste Präsident der Zentralstelle für Recht und Schutz der Kriegsdienstverweigerer.

Seit 1994 vergibt die Evangelische Arbeitsgemeinschaft zur Betreuung der Kriegsdienstverweigerer (EAK) den Friedrich Siegmund-Schultze Förderpreis für gewaltfreies Handeln. Den Preis können Initiativen oder Personen erhalten, die sich für Gewaltfreiheit einsetzen. Er soll an die friedensethische Arbeit Siegmund-Schultzes erinnern.

Erster Preisträger war 1994 das Antikriegszentrum Belgrad, das mit Friedensgruppen der anderen Länder im ehemaligen Jugoslawien vielfältige Aktivitäten gegen den Krieg dort initiiert hat.

1958 gründete er das Ökumenische Archiv in Soest, welches er bis 1968 leitete und das später vom Zentralarchiv der EKD in

Berlin übernommen wurde. Dieses Archiv beinhaltet zahlreiche Bücher, Dokumente, Briefe, Akten und Bilder, die zur Zeit der Machtübernahme Hitlers verloren gingen bzw. von Freunden Siegmund-Schultzes aufbewahrt wurden.

Friedrich Siegmund-Schultze gilt für die heutige Zeit als Wegbereiter der modernen Sozialarbeit und zählt zu den großen Pädagogen wie Friedrich Wilhelm Foerster, Hermann Lietz, Paul Natorp und Georg Kerchensteiner.

Jedoch blieb sein Name trotz seiner erfolgreichen Arbeit kirchlich und gesellschaftlich relativ unbekannt. Ein Grund dafür war, dass es den ordentlich berufenen Kirchenvertretern nicht passte, dass Briefe von Persönlichkeiten der weltweiten Ökumene nicht bei ihnen ankamen, sondern bei Siegmund-Schultze, der dank seiner Kontaktfreudigkeit einen großen Bekanntheitsgrad in der Ökumene erreicht hatte.

Quellen:

„Friedrich Siegmund-Schultze: Ein Pionier der Friedensbewegung“, Hans Gressel, EAK (Hrsg.), VB-Materialien, Bremen, 1982

„Gewaltfrei Menschen schützen - ziviles Friedensklima schaffen“, EAK (Hrsg.), Bremen, 1996

Internet

www.bautz.de

www.fh-dortmund.de

www.berlingeschichte.de



HERTHA KRAUS

I. Lebenslauf

Hertha Kraus wurde am 11.09.1897 in Prag geboren. Ihre Herkunft und Erziehung sollten ihre Motivationsentwicklung stark beeinflussen. Bis zu ihrem fünften Lebensjahr lebte ihre Familie in Prag. Die damalige Hauptstadt Böhmens mit ca. 200 000 Einwohnern (darunter eine deutsche Minderheit von 20 000 Einwohnern) war eine kontrastreiche Kultur-, Universitäts- und Industriestadt unter Österreichisch-Habsburgerischer Monarchie. Neben dem Deutsch-Österreichisch-Tschechischen Nationalproblem entwickelten sich auch Konflikte zwischen Juden und Christen. Aus sprachlichen Gründen wurden die Juden zu dem deutschen Sektor gezählt. Sie stärkten in politischer Sicht, wirtschaftlich und intellektuell das Deutschtum. Dies war unter anderem eine Ursache für die Anfeindung durch die Tschechen. Von den Deutschen wurden Juden ebenso abgelehnt, da sie „rassenfremd“ seien. Herthas Familie war religionsliberal aber jüdisch. Ihr Vater Alois, geboren am 08.02.1863 in Cerhenic/Böhmen, wuchs in einer wohlhabenden, jüdischen Bauernfamilie auf. Er blieb sein Leben lang jüdisch, war aber kein aktives Mitglied der jüdischen Gemeinde. Ihre Mutter Hedwig (geborene Rosenfeld) wurde am 10.01.1870 in Marienwerder, Westpreußen geboren. Auch sie stammte aus einer

wohlhabenden, jüdischen Familie. Hedwig schloss keine universitäre Ausbildung ab, sie war zeitlebens Hausfrau.

Hertha wurde aufgeklärt und unreligiös erzogen. Allein die Humanität und die Vorstellung eines Schöpfers aller Menschen wurden von Alois als wesentlich angesehen und somit an seine Kinder weitervermittelt. Trotz ihrer liberalen Einstellung wurde die Familie Kraus in Prag mit der jüdisch-deutsch-tschechischen Problematik in ihrem Alltag konfrontiert, inwieweit diese aber sie selbst betraf bleibt unklar. 1902 verließen sie ihre Vier-Zimmer-Wohnung im Zentrum Prags und zogen nach Frankfurt am Main, da Alois dort eine Stelle als Oberlehrer an der neu gegründeten Frankfurter Höheren Handelsschule erhielt und nun außerdem an der ersten Hochschule Frankfurts, der Akademie für Handels- und Sozialwissenschaften lehren würde. Sie nahmen die deutsche Staatsbürgerschaft an. Mit der örtlichen Veränderung erlebte die Familie Kraus in Frankfurt/Main auch ein offeneres soziales Klima. Herthas Elternhaus war nun eng mit dem Frankfurter Kulturleben verbunden, so zum Beispiel traf man sich in bestimmten Abständen zu „schöngeistigen Gesprächsabenden“ mit bedeutenden Persönlichkeiten der Stadt. Zudem erhöhte sich auch das Gehalt Alois`. Hertha wuchs als behütete, höhere Bürgertochter heran.

Am 03.03.1905 wurde ihr Bruder Wolfgang geboren. Er sollte später ebenfalls nach Amerika immigrieren und dort als Jurist tätig sein.

Mit sechs Jahren wurde Hertha auf der Viktoriaschule eingeschult. Anschließend, von Ostern 1909 bis zu ihrem Abitur 1916, besuchte sie die Schiller-Schule, ein Mädchen-Gymnasium. Parallel nahm sie nachmittags Religionsunterricht in der Synagoge. Am 08.05.1916 immatrikulierte sie sich an der Königlichen Universität zu Frankfurt am Main für die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät. Sie wechselte von Wirtschafts- zu Fürsorgewissenschaften aufgrund des Einflusses ihres Professors Christian Jaspar Klumker, einer bedeutenden Persönlichkeit innerhalb der seinerzeit aktuellen Jugendhilfediskussion. Die besondere Abteilung „Seminar für Armenwesen und soziale Fürsorge“ führte zu einem höher bewerteten Abschluss, welcher den Zugang zu verwaltenden Spitzenpositionen im Wohlfahrtswesen darstellte. Hertha wurde noch im ersten Jahr zur Präsidentin des Studentenbundes gewählt und war außerdem Mitglied des ASTA. 1918, auf einer Studientagung des ASTA in Weimar, kam sie erstmals mit den Quäkern in Kontakt. Das AFSC (American Friends Service Committee; offizieller Name der amerikanischen Quäkergemeinschaft) gewann sie für die Quäker-Speisung (die amerikanische Hilfsorganisation „German Child Feeding Commission“ zugunsten unterernährter Kinder in Berlin und Brandenburg). Im November 1918, im Zuge ihrer Volljährigkeit, trat sie aus der jüdischen Gemeinde aus und trat den Quäkern bei. Als Gründe für ihren Beitritt gedeutet werden können die Abwesenheit jüdischer Traditionen, das sozialpolitische Engagement der Quäker oder auch die Unterstützung durch Quäker während des Ersten Weltkrieges, als Wolfgang erst in einem Quäkerlager und anschließend bei einer Quäkerfamilie in England aufgenommen wurde.

Im Juli 1919 promovierte Hertha zum Dr. der Staatswissenschaften (Dr.rer.pol.). Das Thema ihrer Dissertation war „Über Aufgaben und Wege einer Jugendfürsorgestatistik“. Ihre Dissertation sowie ihre Darstellung über „Statistische Erhebungen im Königreich Sachsen über die öffentliche Kinderversorgung“ wurden Herthas erste Publikationen (in: Zeitschrift für das Armenwesen, Januar/März 1918, herausgegeben unter Klumker). Nach ihrem Abschluss fand Hertha in Berlin ihre erste berufliche Aufgabe in der „Sozialen Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost (SAG)“ unter dem jungen Pfarrer Friedrich Siegmund-Schultze und seiner Frau Maria. Diese bot feste Gruppen, Diskussionsabende und Bildungsveranstaltungen an. Die

Aufgabe Herthas bei dem ersten deutschen Projekt der Gemeinwesenarbeit und Nachbarschaftshilfe (entsprechend der Settlementbewegung) umfasste die Bereiche Ursachen der Verwahrlosung Jugendlicher und Strategien entsprechender Hilfe. Nach einem halben Jahr wechselte sie die Stelle und wurde als Helferin, Direktorin der Quäker-Speisung und schließlich als Angestellte des Reichsernährungsministeriums tätig. Während dieser Zeit in Berlin kam Hertha mit bedeutenden Persönlichkeiten aus Politik, Kultur und sozialer Arbeit in Kontakt, wie z. B. Gertrud Bäumer, Helene Lange, Theodor Heuss und Alice Salomon. Besonders Alice Salomon faszinierte Hertha zeitlebens.

Im April 1923 zog Hertha nach Köln, wo sie trotz Protest einer Kölner Zeitung die ihr durch Konrad Adenauer angebotene Stelle als Leiterin des städtischen Wohlfahrtsamtes annahm. „Sie war mit 26 Jahren die jüngste Inhaberin einer solchen verantwortungsvollen Position in einer Stadtverwaltung Deutschlands.“ (Reinicke, 1998, S.323). Wenige Wochen später ging die jüngste deutsche Leiterin auf ihre lang geplante fünfmonatige Studienreise durch die USA. Sie festigte Kontakte zu Quäkerkollegen und -freunden und nahm an einer fachlichen Gesellschaft teil, welche sich mit der Methodik der sozialen Arbeit befasste. Spätestens von nun an legte Hertha großen Wert auf internationale Vergleiche von Politik und Wohlfahrtswesen.

Zurück in Köln wurde Hertha zusätzlich Dozentin der Wohlfahrtsschule der Stadt Köln, Mitglied des Hauptausschusses des „Deutschen Vereins“, Mitglied der Arbeiterwohlfahrt und des „Stadtverband Kölner Frauenvereine“ und unterstützte den „Deutschen Verband der Sozialbeamtinnen“. Außerdem war sie Mitglied des Empfangs- und Repräsentationsausschusses des 11. Kongresses des Weltbundes für Frauenstimmrecht und staatsbürgerliche Frauenarbeit (17.-23.6.1929).

In ihren zehn Jahren in Köln engagierte sie sich auf fast allen Gebieten der öffentlichen Fürsorge, besonders aber in der Altenpflege und Arbeitsfürsorge. Sie gründete die „Riehler Heimstätten“. Dieses Altersheim umfasste „ein Wohnstift mit selbständigen kleinen Wohnungen, einem Versorgungs- und einem Pflegeheim“ (Berger, 2004, S.2).

Am 07.04.1933 wurde Hertha aufgrund des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Beamtentums“ durch die Nationalsozialisten entlassen. Daraufhin übersiedelte sie nach Amerika. Wenige Monate später folgte auch ihre 20 Jahre ältere Lebenspartnerin Gertrud Schulz. Hertha nahm die amerikanische Staatsbürgerschaft an, wurde Dozentin am Carnegie Institute of Technology in Pittsburgh und lehrte am Margaret Morrison College. Sie verfasste verschiedene wissenschaftliche Arbeiten, u. a. die 1935 in New York erschienene Untersuchung über Arbeitslosenhilfe, „Aiding the unemployed“. Anschließend wurde sie als Professor of Social Work and Social Research an das Bryn Mawr College in Philadelphia/Pennsylvania berufen (1936-1963). Das College war damals eine Mädchenschule und ist heute eine private Hochschule der Quäker. Es gilt als eine „der bedeutendsten Ausbildungsstätte für Sozialarbeit in den USA“ (Reinicke, 1998, S.323). Neben dem Lehren war sie weiterhin in der praktischen Wohlfahrtspflege als Vorstandsmitglied des AFSC tätig u. a. als Kontaktperson für emigrierte Wohlfahrtspflegerrinnen, sowie bei der Hilfsaktion für die „Newcomers“, der Eingliederung der aus Europa Vertriebenen. Zusätzlich unterrichtete Hertha zeitweise ehrenamtlich an der Universität von Washington, der Columbia University in New York, den Quäker-Hochschulen Swarthmore und Haverford College und dem Teaching Center der United Nations Relief and Rehabilitation Center (UNRRA).

Kurz vor Kriegsende nahm Konrad Adenauer Kontakt zu ihr auf und bat sie um ihre Hilfe. Im September 1946 besuchte sie Deutschland, als „Special Representative“

des AFSC. Hier entstanden bis 1952 Nachbarschaftsheime in Köln, Ludwigshafen, Frankfurt, Darmstadt, Wuppertal, Braunschweig, Bremen und sechs in Berlin. Sie wurden von den Quäkern und anderen amerikanischen Hilfsorganisationen geleitet. Besonderheit war das Quäkerheim Mittelhof in Berlin, da zusätzlich ein Conference Center, eine Fortbildungs- und Tagungsstätte für Sozialarbeiter und Pädagogen, angegliedert wurde, in welchem die vierwöchigen internationalen Sozialarbeitertreffen von deutschen Sozialarbeitern und Wohlfahrtsbeamten der drei westlichen Besatzungsmächte stattfanden. Hertha unterstützte außerdem, innerhalb der Reorganisation der Arbeiterwohlfahrt, die „Re-Education“ von sozialen Fachkräften. Hierbei orientierte sie sich am amerikanischen Social Case-Work. Sie versuchte so eine stärkere Berücksichtigung der Individualität und Würde der Klienten zu erzielen. 1950 publizierte sie „Von Mensch zu Mensch. ‚Casework‘ als soziale Aufgabe“ und „Casework in den USA. Theorie und Praxis der Einzelhilfe“. Letzteres wurde eine vieldiskutierte Sammlung von 41 Aufsätzen, welche heute von kirchlicher Seite als sozialarbeiterisches Standardwerk verwendet wird. Auf Herthas Initiative hin konstituierte sich 1950 der „Deutsche Landesausschuss der internationalen Konferenz für Sozialarbeit“ neu. Er nahm im selben Jahr an der „V. internationalen Konferenz für Sozialarbeit“ in Paris und der „Internationalen Konferenz für Schulen und Sozialarbeit“ teil. Er ist seitdem wieder aktiver Partner internationaler Gespräche über Sozialarbeit. 1952 starb Gertrud Schulz. In den folgenden Jahren 1953/54 starben auch ihre Eltern Alois und Hedwig. Hertha bestattete sie auf einem Quäkerfriedhof in Haverford. Trotz ihrer großen Trauer blieb „der Rahmen ihres Lebens unverändert, der - seit sie erwachsen war - stets vor allem von Arbeit geprägt gewesen war.“ (Schirmmacher, 2002, S.516). 1963 ging Hertha in den Ruhestand, blieb aber weiterhin aktiv. Noch im selben Jahr reiste sie auf ihrer „Friedensmission“ nach Deutschland um zwischen den zwei deutschen Staaten zu vermitteln. Unter anderem verhandelte sie mit Walter Ulbricht und Willy Brandt. Am 16.05.1968 starb Hertha in ihrer Wohnung an den Folgen eines Bluthochdrucks. Sieben Tage später wurde sie auf dem Quäkerfriedhof in Haverford/Pennsylvania beigesetzt, in das gemeinsame Grab mit ihrer Lebenspartnerin Gertrud Schulz.

II. Die Quäker (Motivation)

Hertha Kraus` Quäker-Angehörigkeit ergab sich aus dem Zusammenwirken ihrer Erziehung, ihrer Herkunft und ihres sozialen Engagements. So trugen die religionsliberale Erziehung durch ihre Eltern, die religiöse Problematik ihrer Zeit und Herkunft, die Aufnahme ihres Bruders durch eine Quäkerfamilie während des Ersten Weltkrieges sowie das soziale Engagement der Quäker (z. B. die Quäker-Speisung) zu ihrer Religionsfindung bei. Zeit, soziale Lage und Herkunft sind also als Ursachen ihrer Glaubensentscheidung zu verstehen. Der Beitritt Herthas zu den Quäkern wiederum scheint wesentliche Quelle ihres starken Engagements und ihrer Motivation zu sein. Daher ist es notwendig, zum Nachvollziehen ihrer Motivation einen Einblick in die Idee des Quäkertums zu erhalten.

Die Radikale Neudefinition des Christentums, das Quäkertum, entwickelte sich im 17. Jahrhundert durch dessen Gründervater George Fox. Der 1624 in England geborene Sohn eines wohlhabenden Webers und einer sehr religiösen Mutter widmete sein Leben der Aufgabe seinen Glauben zu verbreiten und war aufgrund der Abgrenzung zur Kirche acht Mal im Gefängnis. Er glaubte, das ursprüngliche Christentum

wiederentdeckt zu haben. Seine Tagebücher und Schriften dienen den Quäkern bis heute als grundlegende Werke.

Fox Anhänger bezeichneten sich als Freunde der Wahrheit, da sie von sich glaubten, Freunde Jesus` zu sein. Man sagte, sie würden im religiösen Eifer zittern und beben und so nannte man sie Quäker (englisch: „Beber“). Die Freunde übernahmen den Begriff. Heute heißt die Quäkerbewegung offiziell Religiöse Gesellschaft der Freunde/Quäker.

Im Zentrum des Quäkerglaubens steht die Vorstellung des „Inneren Lichts“. Es besagt, dass ein Element Gottes Geistes sowie seiner Energie in jedem Menschen vorhanden sei. Dieses zeige die Gegenwart von Gut und Böse im Menschen und eröffne ihm die Möglichkeit zu wählen. Außerdem bringe es die Einheit aller Menschen zum Bewusstsein. Die Quäker glauben, die Kenntnis von Gott sei nur durch persönliche Erfahrungen möglich. Die Macht Gottes sei für alle Menschen, welche in seinem Sinne handeln wollen, verfügbar. In Schriften der Quäker wird von „Begegnungen mit Gott“ berichtet, über diese sie zu Taten „geleitet“ wurden, welche als Teil seiner Absicht vollbracht werden müssten. Diese Vorstellung der Erfüllung einer „höheren Aufgabe“ könnte Hertha Kraus` außergewöhnliches Engagement auf verschiedenen Gebieten und vor allem über Grenzen (staatliche, sprachliche, religiöse) hinaus erklären. Der Quäkerglauben scheint also eine sinngebende und somit motivierende Kraft in ihrem Leben gewesen zu sein.

Zeremonien und Sakramente werden von den „Freunden“ als „leere Formen“ abgelehnt. Wirkliches Sakrament sei alles, was im Geist gelebt werde. So sind primär das Gebet und die Liebe zu Gott von Bedeutung. Da auch in Herthas Elternhaus Feiertage und Feste nicht zelebriert wurden, scheint hier die Erziehung Alois an weiterer Stelle Herthas Religionsfindung beeinflusst zu haben.

Das Leben nach dem Tod wird von den Quäkern nicht als Belohnung oder Bestrafung für das Erdenleben angesehen. Manche glauben an ein Leben nach dem Tod, andere nicht. Einigkeit besteht darüber, dass ungeachtet dessen im Vordergrund die Verbesserung der menschlichen Bedingungen auf dieser Welt stehen sollte.

Für ihr Engagement in Deutschland während der Nachkriegszeit (Quäker-Speisung, Nachbarschaftsheime, Vermittlungsversuche usw.) erhielten die Quäker 1947 den Friedensnobelpreis.

III. Beitrag zur Entwicklung der Sozialen Arbeit in Deutschland

Die Methoden und Erfolge Hertha Kraus` sollten im Zusammenhang mit ihrer Herkunft und dem Quäkerglauben gesehen werden. Wie ihre Motivation standen ihre Arbeit und ihr Engagement stets in Verbindung mit ihrem Glauben.

Hertha Kraus` Beiträge (ähnlich zu Friedrich Siegmund-Schulzes) zur Entwicklung der Sozialen Arbeit in Deutschland finden heute trotz ihrer vielseitigen Aktivitäten eher geringe Beachtung. So z. B. war sie eine der „ersten deutschen Emigrantinnen, die aus den USA nach Deutschland kamen, um die durch die Hitler-Herrschaft abgeschnittene Verbindung deutscher Sozialarbeiter zur internationalen Entwicklung wiederherzustellen“ (Müller, 1988, S.74), wird aber im Zusammenhang mit der Einzelfallhilfe und Gemeinwesenarbeit selten oder mit geringer Bedeutung erwähnt. Als Gründe dafür könnten ihre eher praktische, meist im Auftrag der Quäker erfüllte, Arbeit genannt werden sowie die Tatsache, dass sie keine neue Methodik schuf, sondern diese verbreitete (z. B. Übersetzungen aus dem Englischen ins Deutsche)

und ausübte. Dennoch können als Zielrichtungen Herthas im Allgemeinen die Einzel(fall)hilfe und Gemeinwesenarbeit genannt werden.

III.1 Zielrichtungen

Hertha gehörte zu den „visiting experts“, den deutschen Emigrantinnen, welche nach 1945 aus den USA nach Deutschland als soziale „Experten“ und „Besucher“ kamen. Nachdem sie auf den von ihr angebotenen Fürsorgerinnen Fortbildungen in Sozialer Arbeit das Interesse für die amerikanische „social case work“ Methode bemerkte, veröffentlichte sie 1950 „Casework in den USA. Theorie und Praxis der Einzelhilfe“. Hierbei handelt es sich um Übersetzungen aus einem amerikanischen Reader, in welchen die Grundprinzipien des Caseworks erläutert werden. Diese Veröffentlichung führte zu einer intensiven Auseinandersetzung über die Einzel(fall)hilfe in Deutschland.

Im Sinne der Gemeinwesenarbeit unterstützte Hertha die Errichtung der 13 Nachbarschaftsheime nach Kriegsende. 1951 schlossen sich diese Nachbarschaftsheime zum „Verband Deutscher Nachbarschaftsheime“ zusammen, welcher seit 1971 als „Verband für soziokulturelle Arbeit“ die Betonung auf das Gemeinwesen, nicht nur das einzelne „Heim“ zu setzen versucht.

III.2 Ergebnisse und deren Bedeutung für Heute

Als Quäkerin war Hertha u. a. innerhalb des CRALOG (Council of Relief Agencies Licensed for Operation in Germany, 1946 unter Weisung von Truman gegründet) aktiv. Hierbei handelte es sich um die „Dachorganisation für den Versand amerikanischer Hilfsgüter nach Deutschland“ (Schirmmacher, 2002, S.338). Der AFSC war eine der elf Organisationen, welche den CRALOG bildeten. Zu erwähnen wäre auch die Errichtung der „Riehler Heimstätten“, entstanden in ehemaligen Wehrmachtskasernen nach Abzug der britischen Besatzer in Köln. Aufgrund der Wohnungsnot nach dem Ersten Weltkrieg setzte sich Hertha mit der Problematik der Obdachlosigkeit auseinander und entwickelte einen Vorgänger der heutigen Altenwohnungen und Pflegesysteme für alte Menschen. Diese Einrichtung, welche „für gesunde, zur selbständigen Wirtschaftsführung geeignete Personen unmöblierte Einzelzimmer wie auch Ehepaarzimmer mit Kochgelegenheit“ (Reinicke, 1998, S. 324) anbot war ein „nicht nur für die damalige Zeit, sondern auch heute noch als fortschrittlich einzustufendes Residenzprojekt.“ (Schirmmacher, 2002, S.107) Es „fällt besonders auf, dass Zielgruppe dieses Projektes Minderbemittelte waren und nicht Gutsituierte wie zumeist heute.“(Schirmmacher, 2002, S.108). Hertha schaffte es, das Reich zur Mitfinanzierung der Heimstätten zu bewegen und so konnten auch medizinische und soziale Betreuung, das Pflege- und Versorgungsheim, sowie Kulturveranstaltungen, Klubraum, Gärten, usw. finanziert werden. Heute befinden sich an ihrer Stelle ein Alters- und ein Behindertenzentrum. Die Straße an der sie liegen, im Kölner Stadtteil Riehl heißt nun Hertha-Kraus-Straße. 1927 unterstützte Hertha außerdem die Idee materieller Hilfe durch die öffentliche Fürsorge in Form von Bargeld anstatt der Leistungen in Naturalien. Sie wollte dem Empfänger so die Möglichkeit bieten, das Geld selbst einzuteilen und damit wirtschaften zu können. Zusätzlich sollten Arbeitsmöglichkeiten geschaffen werden, damit der Fürsorgeleistung stets eine Arbeitsleistung gegenübersteht. Auch diese Idee - ebenso wie die „Riehler Heimstätten“ - scheint angesichts der heutigen

Situation in Deutschland fortschrittlich, da nicht nur Arbeitskräfte sondern auch das Angebot von Arbeitsplätzen berücksichtigt werden sollten.

Auch gab Hertha den Impuls, ein unterschiedliches Arbeitsangebot zu entwickeln, um „für Vollarbeitsfähige, für halbe Kräfte, für körperlich und geistig Behinderte geeignete Arbeitsplätze bereit zu halten...Wir müssen den Selbstbehauptungswillen des einzelnen stärken und ihm zeigen, dass er in einigermaßen normalen Arbeitsverhältnissen noch fähig zur Verrichtung einer wertvollen Arbeit sein kann.“ (Kraus zit. nach Polligkeit 1927, S.55, zit. nach Reinicke 1998, S.324)

Als Ergebnisse sollten außerdem Herthas Vermittlungsversuche 1963 zwischen BRD und DDR, ihre Verhandlungen mit Willy Brandt und Walter Ulbricht erwähnt werden. In diesem Rahmen entstand das Kontaktbüro der DDR in der BRD. Dieses ermöglichte u. a. Versuche der Quäker auf Geschehnisse in der DDR einzuwirken, da diese nicht mehr als klassenfeindliches Handeln verstanden wurden.

Bedeutend für Heute ist ebenso die Tatsache, dass u. a. Hertha Kraus der deutschen Sozialarbeit in der Nachkriegszeit einen internationalen Anschluss ermöglichte (z. B. Neubildung des „Deutschen Landesausschuss der internationalen Konferenz für Sozialarbeit“, Reorganisation der Arbeiterwohlfahrt, Re-Education sozialer Fachkräfte).

Obwohl heute großteils wenig beachtet wären auch Herthas zahlreichen Veröffentlichungen zu erwähnen. Neben ihrer Dissertation und ihren Übersetzungen, verfasst sie u. a. Amerikanische Methoden der Gemeinschaftshilfe, in: Soziale Welt, 1951; Schulspeisungen, in: Soziale Praxis, 1922/Nr.35; Altersheime wie wir sie brauchen, in: Die Frau und ihr Haus, 1928/Heft 11; Erwerbsfragen in USA, in: Arbeiterwohlfahrt, 1932/H. 8; Sozialstatistische Materialien zur Gegenwartskunde, Frankfurt/Main 1951; Fachwörterbuch der sozialen Arbeit, Frankfurt/Main 1932; Work Relief in Germany, New York 1934; Aiding the Unemployed. A Suvey of Methods and Trends in 24 Foreign Countries, New York 1935.

Entsprechend dem Glauben der Quäker lebte Dr. Hertha Kraus für die Erfüllung ihrer „Aufgabe“, die Verhältnisse der Menschen zu verbessern und Möglichkeiten zur weiteren Selbsthilfe zu schaffen. Sie war „eine bedeutende Wegbereiterin der Sozialen Arbeit in Deutschland und in den USA“ (Berger, 2004, S.1) und ihre Impulse auf dem Gebiet der öffentlichen Fürsorge bleiben teilweise auch heute noch innovativ.

IV. Literaturverzeichnis

IV.1 Literatur

Müller, Carl Wolfgang: Wie helfen zum Beruf wurde, Bd. 2, Weinheim und Basel: Beltz-Verlag 1988

Reinicke, Peter: Kraus, Hertha – Leiterin des Kölner Wohlfahrtsamtes, in: Maier, Hugo (Hrsg.), Who is Who der Sozialen Arbeit, Freiburg im Breisgau: Lambertus 1998, S.323f

Schirmmacher, Gerd: Hertha Kraus - Zwischen den Welten: Biographie einer Sozialwissenschaftlerin und Quäkerin (1897-1968), Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften 2002

William, Steven: Being in the Middle by being at the Edge, London: Quaker Peace & Service 1994

Wolf, M., Mulo, R., Seidl, M.: Fachlexikon der sozialen Arbeit, hrsg. vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge, 5. Aufl., Stuttgart ; Köln: Kohlhammer 2002

IV.2 Internet

Berger, Manfred: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon, www.bautz.de 18.10.2004

Weening, Hans: über Quäkertum- „Begegnung im Geist“, www.quaker.org 18.10.2004

Die Historische Entwicklung der Gemeinwesenarbeit 1945-1960, www.tu-berlin.de 23.12.2004

Prof. Dr. Puch: Einführung in die Geschichte Sozialer Arbeit, www.sozw.fh-muenchen.de 23.12.2004

Entwicklung der Supervision in Deutschland, www.verlagdrkovac.de 05.01.2005

Marie Kamphuis

- 1907 in Zwolle (Niederlande) geboren
- Sozialarbeiterin
- Ausbildung:
 - o 1932 – 35 Zentralinstitut für christliche Sozialarbeit, Amsterdam
- Berufstätigkeit:
 - o 1935 – 37 Abteilung Jugendarbeit und Erwachsenenbildung (Opbouw/Drenthe)
 - o 1937 – 43 Stellvertretende Direktorin des Zentralinstitut für christliche Sozialarbeit in Amsterdam
 - o 1943 – 70 Gründerin und Direktorin der Akademie für soziale und kulturelle Arbeit in Groningen
- Fortbildung und Studienaufenthalte:
 - o 1946 – 47 und 1954 – 55 Aufenthalt und Studium in den USA (New York School of Social Work, Columbia University; Chicago School of Social Service Administration, University of Chicago)
 - o kurze Besuche an den Universitäten Nashville, Denver, Salt Lake City, Berkeley, Seattle, Minneapolis und Kennenlernen der Sozialarbeit in diesen Städten
- Tätigkeit in der Fortbildung:
 - o 1950 – 70 Vorträge in Deutschland
 - o 1953 – 70 Fortbildungen in Deutschland für Dozenten und Sozialarbeiter
 - o Vorträge interner Ebene u.a. Weltkirchenrat in Bossey, USA, England, Österreich
 - o Mitarbeit an mehreren Seminaren der IASW und IASSW
- Neben- und ehrenamtliche Tätigkeiten und Aktivitäten nach der Pensionierung:
 - o Vorsitzende, Mitglied, Beraterin mehrere Vereine, Stiftungen, Ausschüsse im Bereich der Bewährungshilfe, Familienfürsorge, Jugendarbeit, Gemeinwesenarbeit, Volkshochschule, kirchliche Arbeit etc. (auf nationaler, provinzieller und städtischer Ebene)
- Veröffentlichungen:
 - o Die persönliche Hilfe in der Sozialarbeit unserer Zeit, Stuttgart, 1963, 4.Auflage
 - o Sozial schwierige Familien in: Soziale Arbeit 3/1957
 - o Rollenspiel als didaktische Methode der Einzelhilfe in: Blätter der Wohlfahrtspflege 3/1968
 - o Neue Perspektiven in der Arbeit mit Problemfamilien, Groningen 1968, 2.erweiterte Auflage
 - o In niederländisch: 6 Bücher, über 80 Artikel und Beiträge zur Sozialarbeit, Aus- und Fortbildung
 - o In englisch: 6 Artikel



Einordnung und zeitlicher Hintergrund

Marie Kamphuis wird in die Rezeptionsphase eingeordnet. Diese Phase umfasst den Zeitraum von 1951 bis 59. Da die Nachkriegszeit dem Ende zuzuging, waren Änderungen und Reformen notwendig. Sie ist eine Wegbereiterin der Einzelfallhilfe. Bis dahin gab es kein Konzept für Europa. 1950 erschien ihr mehrfach aufgelegtes Lehrbuch „Wat is Social Casework“, welches aber erst 1963 auf deutsch übersetzt wurde und seit dem ein Standardwerk an höheren Fachschulen ist.

Der Alltag der Familien nach 1951 war durch Konsum und Individualisierung geprägt. Die Menschen die diesem Trend nicht nachkommen konnten fanden sich in Randgruppen zusammen. Aus den Flüchtlingslagern wurden Obdachlosensiedlungen. „Die Notstände, zu deren Milderung oder Behebung die Sozialarbeit um Hilfe angegangen wird, verlagern sich immer mehr von außen, vom Materiellen, nach innen, auf Schwierigkeiten des Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt“ (PFAFFENBERGER 1959, S.69, zit. nach: NEUFFER 1990, S. 99) Durch diesen Wandel wurde stärker nach adäquaten Methoden sozialer Arbeit gesucht. Die Menschen sehnten sich jetzt nach einem geordneten und existenziell gesicherten Leben. Laut Nave-Herz äußert sich diese Sehnsucht in der Familie. Wobei die Ehe in den Vordergrund rückte. Sie wurde als >Zweck- und Solidaritätsverband< angesehen, hierbei sollten Kinder dieses Lebensziel garantieren. Das Kind nimmt dabei allerdings eine weniger zentrale Position ein, da die Paarbeziehung gleichrangig gegenüber dem eigenständigen Nachwuchs war. Aus heutiger Sicht wird diese Veränderung wie folgt beschrieben: „Auch die Familien stellten sich rasch wieder als patriarchalische Kleinfamilien her, nachdem die Väter, soweit sie den Krieg überlebt hatten, zurückgekehrt waren und der extreme materielle Mangel nach der Währungsreform überwunden war.“ (SCHÜTZE in NAVE-HERZ 1988, S.98, zit. nach: NEUFFER 1990, S.97) Typisch für diese Zeit sind die >Schlüsselkinder<, da sobald die Kinder in den Kindergarten kommen die Mütter wieder arbeiten gehen. Die Erwachsenen kämpfen um ein neue deutsche Identität und die Jugend orientiert sich an Rock n´Roll und anderen amerikanischen Vorzügen, wie z.B. Coca-Cola. Der Widerspruch zwischen den verkündeten Moral- und Erziehungsvorstellungen und dem tatsächlichen Familienleben führten zu den ersten Jugendprotesten. „Und das muß man den 50er Jahren vorwerfen, sie haben die friedliebenden Teile der vom Kriege dezimierten Nachkriegsjugend verraten und verkauft... Heutige Generationskonflikte wurden in den 50er Jahren gezüchtet. Jeder, der Verstand hatte, konnte es fühlen...“ (HEISS UND KALT 1986, S.452, zit. nach: NEUFFER 1990, S.99)

Herkunft

Marie Kamphuis wächst in einem wohlhabenden bürgerlichen Milieu auf. Ihr Vater war Besitzer eines Großhandels für Baumaterialien in Zwolle. Durch ihre Mutter kommt sie das erste Mal in Kontakt mit helfender Arbeit. Sie verteilte getragene Kleidung an Hilfebedürftige.

Zielrichtung: Casework – Konzept für Europa

Sie entwickelte die ersten eigenständigen Gedanken für ein europäisches Konzept. Schon 1951 weißt sie in ihrem ersten Vortrag darauf hin, dass die europäische Gesellschaft hierarchisch gegliedert ist und das die soziale Arbeit von dem selbstverständlichen Verhalten zur Autorität geprägt ist. Welches mehr pädagogische Beeinflussung erfordert und ermöglicht. Es wäre wichtig daran anzuknüpfen, anstatt alles von den Amerikanern zu übernehmen. „Wir machen sonst einen großen Fehler, sowohl im soziologischen als im psychologischen Felde, weil wir dann mit einem Muster arbeiten, das nirgends

Anknüpfungspunkte in der Wirklichkeit der Menschen, denen wir helfen wollen, hat.“ (Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript von Marie Kamphuis 1951, S. 8, zit. nach: NEUFFER 1990, S.130) Sie legt den Schwerpunkt auf die >Ich-Psychologie<. Damit erkennt sie die Bedeutung der Psychologie an. Man sollte sie mit den Ansätzen der phänomenologischen Psychologie in Verbindung bringen. „Diese Richtung der Psychologie betrachtet das Im – Gespräch – Sein, das Angesprochen – Werden und Antworten als grundlegend im menschlichen Leben. Zweifellos liegt hier eine Möglichkeit, um sowohl unsere Diagnostik zu vertiefen, als auch unserer Gesprächstechnik andere Dimensionen zu geben... In dieser Richtung könnte also ein europäischer Beitrag zum Casework liegen, und es wird möglich sein, das zu vermeiden, was uns beim amerikanischen Casework als flach und verschlossen erscheint.“ (Vortragsmanuskript von Marie Kamphuis 1954, zit. nach: NEUFFER 1990, S.131) Außerdem bemängelt sie die einseitige Berücksichtigung der Psychologie. „Ein europäisches und damit auch deutsches Konzept müsse soziologisch fundiert werden, und zwar u.a. über die Soziologie der Familie, >Differenzierung in Klassen<, Land- und Stadtleben.“ (NEUFFER 1990, S.131) In Deutschland blieben diese Forderungen erst mal im Raum stehen. Erst in den 60er Jahren nahm man vermehrt soziologische Ansätze und Erkenntnisse auf. Ihre Definition von Casework: „Ziel der Sozialarbeit ist also: den Menschen zu helfen, die für kürzere oder längere Zeit nicht in der Lage sind, selbst ihrer sozialen Schwierigkeiten Herr zu werden, damit und bis sie von neuem eine Möglichkeit finden, in der Gemeinschaft positiv zu funktionieren...“ (Marie Kamphuis 1963, zit. nach: NEUFFER 1990, S.179)

Bedeutung für heute

Sie hielt eindrucksvolle Vorträge in Deutschland und setzte sich für ein Europäisches Casework – Konzept ein. Trotz anfänglicher Zurückhaltung sich auf Deutschland einzulassen, nahm sie 1951 die Einladung nach Burgsteinfurt an. „So wie viele Niederländer in und nach den 40er Jahren, hatte ich fast geschworen, niemals wieder nur ein Wort Deutsch zu reden; die Sprache schien für mich erledigt zu sein.“ (Kamphuis 1986, S.142, zit. nach: NEUFFER 1990, S.115) Ihre Entscheidung, doch auf deutschem Boden zu referieren, fällt sie aus ethischen Gründen und der Hoffnung auf ein gemeinsames Deutschland. Die amerikanischen Kolleginnen nennt Marie Kamphuis karikierend >Missionarinnen<, europäische Konzepte sollten nach ihrer Sicht historische Gegebenheiten mit der Methodenlehre verbinden. Ihre Ziele bringt sie Europa in zahlreichen Seminaren nahe, allein 21 Fortbildungsseminare von 1951 – 75 in Deutschland. Außerdem betreut Marie Kamphuis eine Vielzahl von deutschen Teilnehmern an Exkursionen. Eindruck und anfänglich auch Verwirrung brachte ihre >studentenzentrierte< Haltung auf ihren Fortbildungen. Durch ihr Lehrbuch >Wat is Social Casework<, welches 1963 auf deutsch übersetzt wird, findet die intensive Fortbildung ihre Ergänzung. Marie Kamphuis schafft damit ein Standardwerk für Höhere Fachschulen der Sozialarbeit.

Sie war eine Wegbereiterin für die Einzelfallhilfe wie wir sie heute kennen.

Kritik

In den 60er Jahren wird heftige Kritik an der sozialen Arbeit und ihren Methodenkonzepten geübt. Einer der Kritiker, der Soziologe Helge Peters, sucht sich stellvertretend für die Methodiker Marie Kamphuis als Kontrahentin aus. Folgende Aussagebestimmt alle Kritikpunkte von Peters: „Nicht die Probleme der Klienten, sondern die Probleme der Fürsorgeorganisationen, die sich aus ihrer sozialen Situation ergeben, bilden die letzte Ursache fürsorgerischen Handelns“ (Müller 1988b, S.136, zit. nach: NEUFFER 1990, S.202) Die Interessen der Fürsorgeorganisationen und die in ihrem Auftrag Handelnden würden

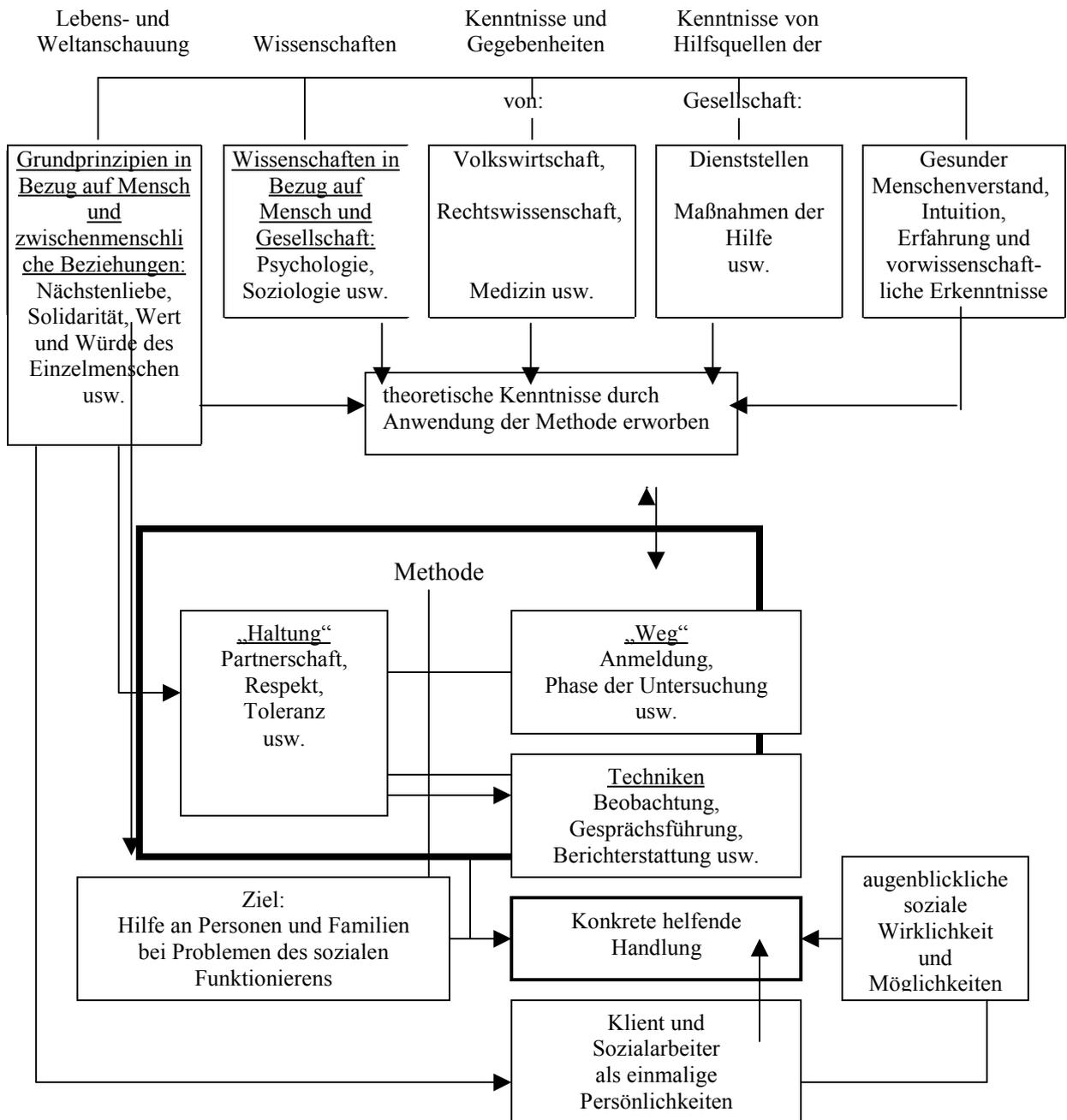
außen vor bleiben. Da benachteiligte Personen immer mehr eine gesetzliche materielle Versorgung erhalten, würde die Fürsorge überflüssig werden. Daher müsse sich die Fürsorge ein neues Feld der immateriellen, persönlichen Hilfe suchen. „Gelingt es dagegen, die Vorstellungen über fürsorgerische Leistungen zu modifizieren und damit die Existenz der Fürsorge in ihrem alten organisatorischen Bestand oder gar dessen Expansion plausibel zu machen, dürfen Vertreter der Fürsorge auf Wohlwollen oder Indifferenz des relevanten Publikums ihnen gegenüber hoffen.“ (Zit. nach Koblank 1961, S.41, zit. nach: NEUFFER 1990, S.203) Für ihn wird soziale Arbeit durch Armut und Devianz ausgelöst.

Quellen:

- NEUFFER, M (1990): Die Kunst des Helfens: Geschichte der sozialen Einzelfallhilfe in Deutschland. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Marie Kamphuis (1973): Die persönliche Hilfe in der Sozialarbeit unserer Zeit: Einführung in die Methode der Einzelfallhilfe für Praxis und Ausbildung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag
- www.mks.nl/hof/dsp_midden.asp?mwer=1 (Januar 2005)

Anlage 1: Konzept

Worauf stützt sich die helfende Handlung im Sozial Casework?



(Kamphuis 1968, S.56, nach: NEUFFER 1990, S.190)

Peggy Quedenbaum

„Mit Mut und Liebe“

Eine Jugend im Kampf gegen Ungerechtigkeit und Terror

Gisela Konopka

Familie:

Eltern: Österreich-Polnische-Immigranten
Lebensmittelgeschäft

Vater: Krakau
liebte Bücher
war gegen Unterdrückung, schloss sich Arbeiterbewegung an

Mutter: Przmysl
mit 16 Jahren kam sie nach Berlin, dort war polnisch
reden verboten

Geschwister: Ruth
Hanna
zwei Brüder, leider verloren (Fehlgeburt)

Zeitliche Einordnung von Gisela:

Geburtstag: 11.02.1910

Geburtsort: Berlin

Geburtsname: Peiper

Kindheit: zweiter Weltkrieg brach im Alter von vier Jahren aus
Vater machte sie früh mit Sozialistischen Schriftstellern
vertraut
mit 12 verbrachte sie ihre Ferien im Ferienlager mit Schwester
Hanna, schlechte Erfahrung
dadurch begann denken in die Zukunft
ging aufs Gymnasium um zu studieren
bewunderte Käthe Kollwitz

Jugendzeit: schloss sich „Gruppe“ an, dort wurde viel gelesen
wurde Führungsposition in der „Gruppe“
hasste autoritäres System an Schulen
sie und ihre Freunde waren Demokraten und Sozialisten,
waren glühende Anhänger der jungen Republik
wollte Schriftstellerin werden

- Jugendbewegung: Die "Gruppe" war eine Protestbewegung, die um die Jahrhundertwende begann richtete sich gegen die Erwachsenen, sind antiviktorianische antiautoritäre Bewegung wollte Wahrhaftigkeit in menschlichen Beziehungen Wirkung verlor in ersten Weltkrieg Kraft, da sie internationalen Anstoß geben wollte und Nationalismus gefragt war nach Weltkrieg wuchs die Bewegung und übte starken Einfluss auf Reformbewegungen aus Gisela fühlte sich dem Idealismus, dem abenteuerlichen Leben und der wunderbaren Freundschaft zugetan, deshalb war sie in der Gruppe sie war überzeugte Pazifistin 1927 traf sie sich mit einer anderen Gruppe um Erfahrungen auszutauschen Anschluss an eine politische Gruppierung
- 1927 – 1928: Gruppe war voller Leben und Hoffnung auf eine bessere Zukunft Gisela hielt Marxismus für dumm und hielt es für unbewiesen (hat Marx seine Werke gelesen) verabscheute jegliche Art von Gewalt und war dagegen trat im ISK (Internationaler-Sozialistischer-Kampfbund) ein ISK war von Leonard Nelson (Philosophie- Professor) gegründet worden Leonard Nelson gründete Schule für Führungselite, spätere Schließung durch Nazis
- Fabrikjahre 1929: war Zeit der großen Arbeitslosigkeit arbeitete in Flaschenfabrik forderte Zusammenschluss von Gewerkschaften für die Arbeiterbewegung wurde daraufhin gekündigt, die Frauen, welche teilnahmen ebenfalls nach der Arbeit in der Fabrik wurde die Arbeit im ISK wichtigster Teil in ihrem Leben
- Leben mit Paul: sahen sich die ersten Jahre nur selten 43 Jahre mit ihm zusammen gelebt war kein Jude, deshalb am Anfang keine Hochzeit möglich
- Universitätsjahre: nach der Arbeit in der Fabrik begann sie ein Studium, wurde von Freundin überzeugt, wollte eigentlich dem ISK nachgehen wurde Volksschullehrerin für Kinder mit armen Eltern 1930 an Hamburger Uni Kurt Bondy (ein Freund von ihr) in Kriegsjahren verloren, dann wieder gefunden führte mit ihm Diskussionen über soziale Gruppenarbeit bei jugendlichen Straffälligen betrachteten Gruppenarbeit als befreiende Methoden

Karl Wilker bestärkte sie in ihrer Philosophie und Überzeugung, dass jungen Menschen geholfen werden kann

- 1933: *Nazis kommen an die Macht*
hat Examen bestanden
dürfte als Lehrerin nicht arbeiten, da Jüdin ist
arbeitete aber in einigen Familien als Tagesmutter und Lehrerin
- Beginn des Widerstands: bekam 19.04.1921 deutsche Staatsbürgerschaft
am 14.07.1933 wurde ihr diese wieder abgenommen
- 1936: erstes Zusammentreffen mit der Gestapo
Verhaftung
Verhöre folgten
In den Gefängnissen wurden Menschen in stehende Säрге eingeschlossen und Gisela kam in den Keller
Konzentrationslager Fuhlsbüttel:
wurde dort in Zellen gesperrt, wegen Verbreitung illegaler Schriften des ISK
Tage der Verzweiflung folgten
bei Verhören hat sie keine Aussagen zur Gruppe getätigt
wurde entlassen, ist dann wieder nach Hause nach Berlin
- 1937: arbeitete im Untergrund
zog nach Österreich, wo die Dollfuß-Diktatur herrschte
- 1938: erneute Razzia
Verhaftung mit einer Freundin zusammen
in dem Gefängnis lernte sie menschliches Elend kennen
nach dem Verhör wurde sie freigelassen
führte daraufhin ihren Unterricht weiter
- Flucht aus Österreich: wechselte Identität
ging von Österreich, über Deutschland nach Frankreich (Paris)
traf Paul wieder
bekam über Bekannten Aufenthaltsgenehmigung für Frankreich
arbeitete als Hausmädchen im Haus einer Lehrerin
hatte eine Stelle als Gouvernante
- 1939: Kriegsbeginn in Frankreich
Scheinkrieg = „drole de guerre“ (Sept. 1939)
- 1940: Stelle als Untersuchungsbeamtin
Krieg brach in Frankreich aus
- 1941: Gisela hielt Verbindung mit dem Untergrund
half beim Schmuggel von Nachrichten ins Ausland
bekam Visum für die USA, wollte aber nicht, jeder redete ihr gut zu, auch Paul, und sie entschloss sich schließlich dorthin auszuwandern, studierte in Pittsburgh „social work“

Problemerkfassung ihres weiteren Lebens nach 1945

Gisela wurde stark von Gertrude Willson beeinflusst, die zur Entwicklung der Sozialarbeit im umfassenden Amerikanischensinne beigetragen hatte, sowie von zwei weiteren Emigranten, dem österreichischen Vertreter der Psychoanalytischenpädagogik, Fritz Redl und dem „Vater“ der Gruppendynamik Kurt Lewin. Ihre eigenen Ausführungen zum „social group work“ sind geprägt von ihren Gruppenerfahrungen in der deutschen Jugend- und Arbeiterbewegung sowie vom Reformpädagogischen Erbe.

Die Spannweite ihrer Interessen und Arbeitsgebiete ist sehr groß. Sie schließen Generationsübergreifende, Interdisziplinäre Studien und Projekte in imponierender Fülle ein. Besondere Aufmerksamkeit widmete sie Jugendlichen, insbesondere weiblichen Heimzöglingen und Straffälligen. Die Erfahrungen daraus bezieht sie aus dem deutschen Faschismus.

Durch ihre eigenen schlechten Erfahrungen ist sie sensibler gegenüber den anderen ihrer Schwächen geworden.

Sie verkörperte einen anderen Professorentyp, „sie zähmte die Gruppe“. Da sie den Gegenstand der Gruppenpädagogik nicht allein gelehrt, sondern gelebt hat.

Mit ihren Teilnehmerinnen gelang es ihr erst über die Jahre des Nationalismus zu reden, nachdem sie von ihrer Geschichte erzählte.

Ihre Arbeiten, sowie ihre Erfahrungen und ihre Ausstrahlung gerieten in Deutschland in der Fachwelt mit den Jahren nach und nach in Vergessenheit. In den USA hingegen, sowie international ist sie eine anerkannte Größe.

1978 wurde ihr zu Ehren in der Universität von Minnesota eine „Gisela Konopka Lectureship“ eingerichtet, des Weiteren ist 1990 der „Gisela Konopka day“ vom Gouverneur ernannt worden.

Am 11.02.1995, also zu ihrem 85. Geburtstag, erschien das erste Mal die deutsche Fassung von „Courage and Love“, welches ihren Lebensgefährten Paul gewidmet ist.

„Gisela Konopka verfasste diesen autobiographischen text nicht zuletzt, um dreierlei zu demonstrieren:

- dass Juden nicht nur Opfer, sondern auch aktiv am Widerstand gegen den Nationalsozialismus beteiligt waren
- dass Frauen sich in diesem Kampf engagierten und
- dass sich auf einer solchen gemeinsamen Basis eine ungewöhnliche, gute und dauerhafte Beziehung zwischen einer jüdischen Intellektuellen und einem nichtjüdischen Facharbeiter entwickeln konnte.“ („Mit Mut und Liebe“ S.283, Z.14 – 22)

Gruppenpädagogik

In dem Buch „Soziale Gruppenarbeit: Ein helfender Prozess“ bezieht G. Konopka die Sozialarbeit auf Arbeit von Mensch zu Mensch, manchmal im Kontext zu einer Gruppe und manchmal im Kontext zu einer Gesellschaft. Der Sozialarbeiter muss sich in jeder Hinsicht bei seiner Arbeit darauf beziehen und es lernen damit umzugehen. Desto besser er es versteht mit sein „Handwerk“ umzugehen, desto besser und wirkungsvoller kann er dieses ausführen. Konopka sagt, dass Gruppenarbeit eine der Methoden ist, welche in überschaubaren Gruppen angewendet wird. Weiter heißt es, dass diese Methode in Kinder-, Jugendlichen- und

Erwachsenengruppen praktiziert wird und ebenso in heilpädagogischen und in Aktionsgruppen. „Sie kann in engen institutionellen Rahmen ausgeübt werden, aber auch in freien Gemeinschaften, um Nachbarschaftsbeziehungen, eine Schulform oder eine Dorfgemeinschaft zu fördern.“ („Soziale Gruppenarbeit: Ein helfender Prozess“ S.18, Z.36 – 40)

In diesem Buch sagt die Autorin, dass Gruppenarbeit sowohl innerhalb freier als auch institutioneller Erziehungsarbeit, in der Jugendhilfe, Erwachsenenbildung und der sozialen Aktion begann. Diese Art der Gruppenarbeit entwickelte Arbeitsweisen auf den Gebieten der Therapie, des Strafvollzugs und im Kampf gegen soziale Benachteiligung, welche eine hohe Bedeutung hervorbringt. Die Anwendung dieser Arbeit bezieht sich aber nicht nur auf eben genannte Gebiete, sondern auch auf gemeindliche Entwicklungsvorhaben, Verwaltung, Jugendbewegung, wo immer Menschen Hilfe brauchen, um Selbstvertrauen zu gewinnen und leistungsfähiger zu werden.

Ihre Einführung in die „Soziale Gruppenarbeit“ war/ist nicht nur in den USA ein Klassiker geworden, auch hierzulande ist es ein begehrtes Buch.

Im folgenden Buch, „Heime Lückenbüßer oder Lebens-Chance?“ geht G. Konopka wiederholt auf Gruppenarbeit und -pädagogik ein. Dieses Buch entstand zu der Zeit, als die Gruppenpädagogik noch ohne Bedeutung war und die Gruppe an sich kein Ansehen hatte. Heutzutage hat sich die Bedeutung stark geändert und findet nicht nur unter Pädagogen und ähnlichen Gruppen großen Anklang.

„Praxisberatung (Supervisionen) besteht nicht nur in der Beobachtung dessen, was der andere tut, sondern in verständnisvoller Hilfe in Einzelgesprächen wie auch in anregenden gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen. Erzieher, Aufsichtsbeamte und Gruppenleiter sollten in Zukunft mit einer besseren fachlichen Grundlage arbeiten. Sie können vom Gruppenpädagogen im Heim ebenso lernen wie durch außerhalb stattfindende Kurse und zusätzliches Studium.“ („Heime Lückenbüßer oder Lebens-Chance?“ S.236, Z.11 – 18)

Quellen: Konopka, G.:
„Mit Mut und Liebe“. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1996
„Soziale Gruppenarbeit: ein helfender Prozess“, Deutscher Studien Verlag,
Weinheim, 2000
„Heime Lückenbüßer oder Lebens-Chance“, Hausschwalbach, Wiesbaden,
1971

Victor Gollancz (1893-1967)

Victor Gollancz wurde am 09.04.1893 in London geboren. Er war mit Ruth Lowy verheiratet und sie hatten fünf Kinder.

Seine Eltern waren Alexander und Helena Gollancz, die im 19. Jahrhundert aus Polen nach England eingewandert waren. Der Vater war ein erfolgreicher Juwelengroßhändler. Gollancz hatte noch zwei ältere Schwestern.

Schon in der frühen Jugend lehnte er sich gegen jede Art von Ungleichheit auf.

Dadurch kam es im Elternhaus immer wieder zu Auseinandersetzungen mit dem Vater, weil er die Töchter im traditionellen Sinne erzog und sie benachteiligte.

Seinen Sinn für Gerechtigkeit entwickelte Gollancz während seiner Jugend. Er entwickelte einen Gräuel vor jeder Art von Krieg und Gewalt, sowie vor Armut. Als er von 1905-1911 die St. Pauls Schule in West-London besuchte, führte der Schulweg durch die Armenviertel von London, was ihn damals sehr prägte.

Nach der Schule studierte er von 1912-1915 am „The Warden of New College“ in Oxford, Altphilologie.

Im Oktober 1915 erhielt er ein Offizierspatent und meldete sich daraufhin freiwillig als Soldat für den Ersten Weltkrieg. Hierfür brach er das Studium ohne einen Abschluss ab. Schon 1916 verließ er wieder den aktiven Dienst beim Militär, weil er an einer Offiziersschule in Repton/England eine Stelle als Lehrer für Altphilologie angeboten bekam.

An dieser Offiziersschule unterrichtete er die Jüngsten in Englisch und Kandidaten für ein Universitätsstudium in Latein. 1918 wurde er aus Repton wieder entlassen, weil er eine sogenannte „Civic Class“ einrichtete, in der man sich mit aktuellen Streitfragen wie Militarismus, Imperialismus, Sozialismus usw. auseinandersetzte.

1917 trat Gollancz der Wiederaufbau Kommission bei, die sich für den Wiederaufbau des im Ersten Weltkrieg zerstörten England einsetzte.

1921 wurde Gollancz in dem Verlag von Ernest Benn eingestellt. Gollancz schaffte es innerhalb von sieben Jahren den Umsatz des Verlages von 2000 auf 250.000 Pfund pro Jahr zu steigern. Er erkannte, dass sich Bücher durch Kritiken in Zeitungen viel besser verkaufen ließen und schloss Verträge mit verschiedenen Zeitungsverlegern, die seine veröffentlichten Bücher vorstellten.

Aufgrund von immer größeren, politischen Meinungsverschiedenheiten mit Ernest Benn, der sich in den 20er Jahren immer weiter nach rechts entwickelte, Gollancz hingegen fand immer weiter links Gleichgesinnte, kündigte er 1927 das Arbeitsverhältnis und gründete einen eigenen Verlag, den Victor-Gollancz-Verlag. Durch seine Erfahrungen im Benn Brothers Verlag konnte er schnell seinem kleinen Verlag zu großen Erfolgen verhelfen. Er benutzte den Verlag als ein politisches Sprachrohr an die Öffentlichkeit. Mit den Publikationen wollte er den Pazifismus und die Sozialdemokratie stärken, sowie sich gegen den Nationalsozialismus wenden. Den gleichen Themen wandte er sich mit dem 1936 gegründeten Left Book Club zu. Ein Leserring mit namhaften Autoren, der sich gegen die Ausbreitung des Faschismus und für den Sozialismus einsetzt. Dieser erreichte schon 1939 eine Mitgliederzahl von 57000. Durch den Left Book Club gelang es Gollancz politische Bücher preiswert in breite Bevölkerungsschichten zu tragen. Seine öffentliche verlegerische Arbeit trug entscheidend zu dem überraschenden Erfolg der Labor-Partei bei. Zeitweise wandte er sich auch kommunistischen Ideen zu, von denen er sich aber wegen des Stalin-Hitler-Paktes von 1939 aus Protest wieder abwendete.

Schon zu Beginn des dritten Reiches veröffentlichte er Bücher gegen den Nationalsozialismus und gegen das Hitlerregime. Von Beginn an dokumentierte er genauestens die Verbrechen unter Hitler, sodass in England eigentlich niemand mehr diese leugnen konnte.

Nach dem Ende des zweiten Weltkrieges wandte er sich gegen die Kollektivschuld der Deutschen, für die Freilassung von Kriegsgefangenen und gegen die Demontage der deutschen Industrie. Sofort klagte er über die Verbrechen, die jetzt an den besiegten Deutschen durchgeführt wurden. Gollancz glaubte an die Umerziehung der Deutschen,

indem man das Ideal selbst vorlebt. Er setzte sich gleichermaßen für die vertriebenen Juden und Ostdeutschen ein, sowie später für die vertriebenen Palästinenser in Israel. Gollancz bereiste 1946-47 den Westen des Nachkriegsdeutschland, um sich ein genaues Bild von dem zerstörten Land machen zu können. Die gesammelten Eindrücke bewegten Gollancz zu diversen Hilfsaktionen und Spendenaufrufen. Er organisierte eine Luftbrücke mit Hilfspaketen und Büchersendungen nach Deutschland und andere im Krieg verwüstete Länder. Gollancz organisierte Kampagnen, die eine humane Behandlung der Deutschen Zivilbevölkerung forderten. Aufgrund seines Engagement lässt die britische Regierung das Verbot von Hilfsmittelsendungen nach Deutschland fallen. Er gründet die Hilfsorganisation „Save Europe now“. Mit anderen britischen Persönlichkeiten engagierte er sich so stark, dass die britische Regierung 1946 das Verbot, Lebensmittelpakete aus England zu senden, aufhob.

Die Victor-Gollancz-Stiftung

1948 richtete sich Gollancz durch eine Rundfunkansprache an die Öffentlichkeit, beklagte darin die Lebensumstände von Jugendlichen in Deutschland und macht einen Spendenaufruf unter dem Titel: „Rettet die deutsche Jugend“. Ihm gelang es die richtigen Worte zu finden und somit viele Spender zu mobilisieren. Victor Gollancz schaffte es eine Summe von 138.000 DM zu sammeln.

Mit der gesammelten Summe unterstützte er Jugendwohnheime und beschloss eine Stiftung ins Leben zu rufen. „Sie sollte auf Wunsch von Victor Gollancz in Deutschland verwendet werden und in erster Linie zur Abhilfe der Jugendverwahrlosung beitragen. Dafür erscheint es besonders empfehlenswert bereits in der Jugendarbeit stehende begabte Kräfte besser auszubilden oder ihnen überhaupt die Ausbildung für die Jugendarbeit finanziell zu ermöglichen“ (MITTEILUNGEN DER VICTOR-GOLLANCZ-STIFTUNG e.V., S.6). Die Stiftung wurde nach seinem Namen benannt: Die Victor Gollancz Stiftung.

Anfangs förderte die Stiftung ausgesuchte und begabte Fachkräfte durch Stipendien. Da das Geld bereits 1952 ausging, wurde die Stiftung in die Förderung des Bundesjugendplanes aufgenommen und somit aus öffentlichen Geldern finanziert. Die

Stiftung hatte neben der Ausbildung noch weitere Aufträge. Die entwurzelten Werte durch den Krieg und die damit verbundenen inneren Schäden bei Kindern und Jugendlichen sollten aufgearbeitet und wiederhergestellt werden. Die Stiftung sah deshalb die Jugendfürsorge notwendiger denn je.

Den Auftrag der Bildung wollte man verwirklichen, indem die Bewerber für die Förderung genau geprüft wurden. Die Stiftung wollte motivierte und kompetente Fachkräfte ausbilden. Man achtete sorgfältig auf die inneren Beweggründe der Bewerber und den persönlichen Eindruck durch Gespräche mit den Gutachtern. Auf die Ausbildung und die Praxisnähe wurde innerhalb der Stiftung viel Wert gelegt. Die Stiftung erkannte, dass die vorhandenen Aus- und Fortbildungen den Teilnehmern nicht genug Sicherheit gaben, um später das Gelernte selbstbewusst in die Praxis umzusetzen. Man förderte die Entwicklung für länger dauernde und systematische Fortbildungen, damit mehr Tiefe in ein Thema vermittelt werden konnte.

Später wurde die Victor-Gollancz-Akademie gegründet, die ein Gegengewicht zum Fortbildungswerk des Deutschen Vereins sein sollte. Das Fortbildungswerk konzentrierte sich eher auf Fortbildungen in Organisations- und Rechtsfragen in der Sozialen Arbeit und in der Sozialverwaltung. Die Victor-Gollancz-Akademie arbeitete eher methodenzentriert.

Innerhalb der Stiftung wurde eine Gruppe Gemeinwesenarbeit gegründet, die „eine längerfristige Fortbildung für Gemeinwesenarbeit-Dozenten an Fachhochschulen entwickelte und eigene Arbeitsfeldmodelle mit Stipendiaten und in Kooperation mit regionalen Trägern schaffen sollte.“ (MÜLLER, S.125). Die Gruppe bestimmte die Rahmenbedingungen und Grundlagen für einen Lehrgang für Fachhochschullehrer der Gemeinwesenarbeit und Sozialplanung. Dieser Lehrgang wäre aber nur dann sinnvoll, wenn „die ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen kommunaler Politik und Planung“ (MÜLLER, S.127) bestimmt werden würden. Der Lehrgang dauerte zwei Jahre von 1972-1974. „Am Ende des Lehrgangs publizierte die Arbeitsgruppe Gemeinwesenarbeit der Victor-Gollancz-Stiftung ein Lesebuch zur Theorie und

Strategie von Gemeinwesenarbeit, das noch heute als die anspruchvollste Einführung in den Gegenstandsbereich "Gemeinwesenarbeit" gilt." (MÜLLER, S.129)

Die Victor-Gollancz-Stiftung wurde kurz nach dieser Veröffentlichung aufgelöst. Die Vorsitzende des Vorstandes und wenige weitere Mitglieder der Stiftung traten von ihren Ämtern zurück, unter anderem, weil sie behaupteten, es mangle an Sorgfalt und Sparsamkeit im Umgang mit den öffentlichen Geldern.

Zwei Tage später gab das Ministerium für Jugend, Familie und Gesundheit bekannt, dass die Weiterfinanzierung der Stiftung zum Ende des Jahres 1975 eingestellt werden würde. Das Ministerium nutzte diese Aussage für die Schließung der Stiftung, weil die Stiftung an sich für das Ministerium ein Dorn im Auge war. Innerhalb der Stiftung gab es unterschiedliche Strömungen, die sich mit Gemeinwesenarbeit auseinandergesetzt haben. Teilweise waren einige darunter, die eine völlige Umstrukturierung des Staates und des Systems forderten. Dies war ein wichtiger Grund für das Ministerium die Stiftung zu schließen, weil diese politisch unangenehm war und nicht im Sinne des Ministeriums.

Zurück zu Victor Gollancz. Dieser hatte sich 30 Jahre verschiedenen Aufgaben zugewendet. Darunter führte er Aktionen gegen den Faschismus und Nationalsozialismus, gegen Hunger und Armut, gegen die Todesstrafe, für Völkerverständigung durch und setzt sich für ostdeutsche Flüchtlinge ein. Er ist ein Mitbegründer der Antiatombewegung. Er „war ein Individualist, den verschiedene Weltanschauungen für sich vereinnahmen wollten.....Man wird ihm aber am ehesten gerecht, wenn man ihn einen Humanisten nennt, der auf die Freiheit und darauf vertraute, dass sich das Gute durchsetzen werde. Sein Glaube an das Gute im Menschen, auch während des zweiten Weltkrieges, ist ein exemplarisch gelebtes Beispiel für einen berufsethischen Grundsatz der Sozialen Arbeit.

Er besaß die Fähigkeit sowohl zündende Appelle zu formulieren, als auch gleichzeitig praktisch funktionierende Hilfswerke zu organisieren. Seine eindeutigen und öffentlichen Stellungnahmen gegen den Hitlerfaschismus, die Atombombe, die Todesstrafe und seine Beschäftigung mit anderen Fragen seiner Zeit mündeten immer auch in praktisch erfolgreiche Aktionen. Diese Einheit von ideeller Orientierung und politisch ausgerichtetem, effektivem Handeln in Gemeinwesen und Gesellschaft ist

beispielhaft für eine sich politisch verantwortlich fühlende Soziale Arbeit. Unmittelbar dem Aufbau einer beruflichen Sozialen Arbeit diene die Stiftung. Nicht wenige noch heute tätige Fachkräfte der Sozialen Arbeit sind durch die Victor-Gollancz-Stiftung unterstützt und weitergebildet worden.“ (Maier, S.210)

Für sein Handeln wurde Victor Gollancz erst spät geehrt. Viele Jahre lang war er öffentlichen Anfeindungen ausgesetzt, trotzdem blieb er seinen Überzeugungen zeitlebens treu und kämpfte als Verleger, Autor, Organisator und Redner von zahlreichen Kampagnen für die Opfer von Verbrechen gegen die Menschlichkeit. Heute gilt er unter anderem als ein sehr wichtiger Reinitiator der Jugendfürsorge im Nachkriegsdeutschland.

Unter anderem bekam er 1960 den Friedenspreis des deutschen Buchhandels und 1965 den Titel „Sir“ verliehen.

Victor Gollancz verstarb am 8. Februar 1967 in London.

Quellenverzeichnis:

Literatur:

- Edwards, Ruth Dudley: Victor Gollancz: A Biography. Gollancz Verlag, London, 1987.
- Gollancz, Victor: Mein lieber Timothy. Sigbert Mohn Verlag, Gütersloh, 1960.
- Krafeld, Franz Josef: Geschichte der Jugendarbeit. Beltz Verlag, 1984.
- Landwehr, Rudolf; Baron, Rüdiger (Hrsg.): Geschichte der Sozialarbeit. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1995.
- Maier, Hugo (Hrsg.): Who is Who der Sozialen Arbeit. Lambertus Verlag.
- Mitteilungen der Victor-Gollancz-Stiftung e.V.: Zehn Jahre Victor-Gollancz-Stiftung 1948-1958. Andresen, Lüneburg.
- Müller, C. Wolfgang: Wie Helfen zum Beruf wurde, Bd.2. Beltz Verlag, Weinheim, 1997.

Internet:

- www.gfbv.de/gfbv/preis/gollanz.htm (17.11.2004)
- www.swg-hamburg.de/deutschland_Journal/Victor_Gollancz_und_George_Bell.pdf (17.11.2004)
- www.thoemmes.com/dictionaries/bdm_gollanz.htm (17.11.2004)
- orwell.ru/people/gollancz/vg_en (17.11.2004)
- userpage.fu-berlin.de/~auer/FrontPage/VHS-Steglitz/biographie.htm (17.11.2004)
- www.erf.de/redaktion/bdw/2003/kw15/ (17.11.2004)

Maria Hanisch

Saul David Alinsky

1. Einleitung

Saul David Alinsky ist wohl einer der bekanntesten Praktiker der Gemeinwesenarbeit in den USA gewesen. Seine Bücher und seine Arbeit haben spätere Theorien und Praxen der Gemeinwesenarbeit (auch in Europa) beeinflusst.

Seine Einstellung und Definition zu Macht haben ein enorm großes Potential, um Probleme von Bürgern zu bekämpfen.

Das Thema um Saul Alinsky ist sehr komplex, daher beziehe ich mich in meiner Hausarbeit auf seine Strategien der Gemeinwesenarbeit und der Übertragbarkeit seines Modells auf Deutschland.

Beginnen möchte ich diese Arbeit mit der Klärung der Begriffe Gemeinwesenarbeit und Community Organisation.

2. Begriffserläuterungen

2.1 Definition Gemeinwesenarbeit

Gemeinwesenarbeit (GWA) ist eine sozialräumliche Strategie, die sich ganzheitlich auf ein Quartier, einen Stadtteil und nicht pädagogisch auf einzelne Individuen richtet.

Sie arbeitet mit den Ressourcen des Stadtteils und seiner Bewohnerinnen und Bewohner, um seine Defizite aufzuheben. (Fachlexikon der sozialen Arbeit)

2.2 Erklärung Community Organisation

Community Organisation ist der Aufbau und die Entwicklung von Bürgerinnenorganisationen durch die Schaffung von sozialen Beziehungen die Macht zum Handeln zu geben.

Diese Organisationen verfolgen zwei Ziele:

- **Veränderung von Machtbeziehungen**
- **unmittelbare Verbesserung der Lebenslage für die betroffene Gemeinschaft**

Community bezieht sich auf die soziale Dimension einer Nachbarschaft, eines Stadtteils oder einer Stadt, auf das Gemeinwesen.

3. Die Biographie des Saul David Alinsky

Saul David Alinsky wurde am 30. Januar 1909, als Sohn orthodoxer Juden, die von Russland nach Amerika emigrierten, in Chicago geboren.

Da er in einem Elendsviertel Chicagos zur Welt kam, musste er sich schon sehr früh behaupten, um sich gegen eine feindliche Umwelt zu wehren. Als Alinsky 14 Jahre alt war, ließen sich seine Eltern scheiden, und so wuchs er weiter bei seinem Vater, in einem jüdischen Ghetto auf. Armut, Kriminalität, katastrophale Wohnbedingungen und Konflikte innerhalb des Elternhauses und der unmittelbaren Nachbarschaft prägten Alinsky. Bedeutende Erfahrungen und Einsichten erwarb er durch die harte Erziehung und die religiösen Ausrichtungen seines Vaters schon in jungen Jahren. Diese haben auf sein späteres Wirken starken Einfluss genommen.

Der jungen Alinsky änderte sein Weltbild aufgrund schlechter Erfahrungen, die er im Elternhaus machte: Die Eltern zeigten keinerlei soziales Engagement, obwohl soziale Nöte vorhanden waren und lebten dagegen streng orthodox.

Später betonte Alinsky immer wieder, dass, um gegenseitige Verständigung unter Menschen zu erreichen, es notwendig sei, mit solchen Illusionen wie der größeren intellektuellen Befähigung der Juden, einer rein religiösen Identifizierung und ethnischen Mythen aufzuräumen.

Im Laufe seiner Jugend löste sich Alinskys religiöse Bindung, obwohl er sich weiterhin zum Judentum bekannte. In seiner praktischen Tätigkeit machte er sich die Identifikation von Menschen mit religiösen Ausrichtungen dagegen zunutze und wandte sich, um seine Ziele durchzusetzen, sogar an kirchliche Gruppen.

Eine weitere wichtige Lebenseinsicht, die er durch die strenge Erziehung erwarb, war, dass die Ausübung von Macht vom Glauben an diese durch den Unterdrückten abhängig ist.

Mit 18 Jahren absolvierte Alinsky seinen High-School Abschluss und schrieb sich in die „University of Chicago“ ein. Neben seinem Hauptfach Archäologie besuchte er einige Soziologiekurse, wobei er sich immer wieder über die Weltfremdheit der Soziologen beklagte.

Tief empfundenenes menschliches Mitgefühl wurde zu einem typischen Charakterzug Alinskys. Im Alter von 21 Jahren schloss er sein Studium erfolgreich ab.

In den Monaten nach seinem Studiumsabschluss, die Zeit der Weltwirtschaftskrise, machte Alinsky schwere Zeiten durch. Mit seinem Archäologieabschluss konnte er kein Geld verdienen, und auf Unterstützung seiner Eltern nicht zählen.

Glücklicherweise wurde ihm im Jahre 1930 ein Dissertationsprojekt angeboten und er erhielt ein Stipendium der „Social Science Fellowship“ in „Criminology“.

Schon nach zwei Jahren gab Alinsky sein Dissertationsvorhaben auf, um einen richtigen Job auszuüben. Er nahm eine Arbeitsstelle an der „Illinois State Division of Criminology“ an, wo er mit jugendlichen Straftätern zusammen arbeitete. Dort hatte er mehrere Aufgabenbereiche: In den Jahren 1933-1936 wurde er als Kriminologe an das „State Prison“ in Joliet/Illinois engagiert, wo er unter anderem Vorlesungen im Gefängnis hielt. Dabei entfernte Alinsky sich immer mehr von der wissenschaftlichen Betrachtungsweise, da sie für ihn zu realitätsfern war.

Seine Freizeit nutzte er für andere soziale Tätigkeiten; er unterstützte den Aufbau der Community International Organisation, indem er versuchte, Gelder aufzutreiben.

1938 wurde ihm angeboten, bei der Schaffung von Jugendkomitees in den Chicagoer Slumbezirken mitzuwirken. Alinsky versuchte sich dabei als „community organizer“ zu beweisen, indem er die gesamte Nachbarschaft eines Slumbezirkes durch das „Back of the Yards Neighborhood Council“ präsentieren ließ.

Im Jahre 1940 gründete Saul Alinsky die „Industrial Areas Foundation“ (IAF), seine erste eigene Agentur, die er durch Geldspenden, unter Anderem auch von kirchlichen Institutionen, aufbaute, um, ähnlich wie bei den „Back of the Yards-Projekt“ als „community organizer“ zu agieren.

Gegen Ende der vierziger und während der fünfziger Jahre organisierte Alinsky fünf weitere „communities“ („Community Service Organisation“ in L.A. 1947; „Chelsea Community Council“ in New York City 1956; „Citizens Federation of Lackawanna“ in New York 1957; „Organisation for a Southwest Community“ in Chicago 1959, „Citizens Council of Butte“ in Montana 1959).

Die wohl bekannteste Organisation war die „Community Service Organisation“, die aus den Bemühungen resultierte, mit den Chicanos (Mexiko-Amerikaner) zusammenzuarbeiten, die unter anderem durch den bekannten Cesar Chaves durchgeführt wurde.

Alinsky jedoch trennte sich im Jahre 1962 von der CSO, der Grund war ein schwerer Konflikt im Leitungstab.

Saul David Alinsky hatte nicht nur eine schwierige Zeit politischer Anschuldigungen in der McCarty-Ära, sondern musste auch noch viele private Schicksalsschläge tragen.

Seiner Ehe mit Helene Simon entstammten zwei Kinder (Lee David und Kathryn), zu denen er sich um ein enges Verhältnis bemühte, nachdem Helene durch einen tragischen Unfall ums Leben kam. Drei Jahre nach ihrem Tod wollte Alinsky abermals heiraten, doch seine Verlobte erkrankte an Polio und verstarb. Zum zweiten Mal heiratete er im Jahre 1952 Jean Graham, von der er sich 1969 scheiden ließ. Eine dritte Ehe ging er 1971 mit der Soziologin Dr. Irene McGinnes ein.

Im Juni 1972 starb Alinsky an einem Herzinfarkt in Kalifornien. Mitten auf der Straße brach er zusammen, ein schneller Tod, ohne großes Leiden - so hatte er es sich immer gewünscht.

4. Alinskys Strategie der Gemeinwesenarbeit

Durch seine Arbeit und Bücher hat Alinsky die Gemeinwesenarbeit zwar beeinflusst, jedoch ist er kein Begründer eines bestimmten Theorieansatzes. Er lässt sich nur schwer bis überhaupt nicht in gängige Konzepte des Gemeinwesens einordnen.

Alinskys fester Glaube besteht darin, dass ein machtvolles Volk auf Dauer die richtigen Entscheidungen trifft. Wenn sich Menschen als Teil einer Gesellschaft zusammenschließen, sich organisieren, können auch jene, die keine Macht besitzen, Macht erhalten und auch ausüben. Dadurch können sie im besten Fall in einer stabilen und durchstrukturierten Organisation auf der Grundlage eines ungefähren Inhaltes ein Programm, sowie Strategien zur Durchsetzung ihrer Interessen entwickeln.

Alinsky zeigte eine besondere Leistung in der Entwicklung von ausgeklügelten Strategien für den Aufbau und den daraus resultierenden Kampf von Bürgerorganisationen. Der Gemeinwesenarbeiter, von Alinsky Praxisberater genannt, spielt in dessen Konzept eine zentrale Rolle. Er sollte am Besten von einer Gruppierung eines Gemeinwesens gerufen werden, um eine Berechtigung für sein Auftauchen zu haben. Er sollte sich so verhalten, dass deutlich wird, dass er auf der Seite der Benachteiligten steht. Alinsky nämlich lehnt eine neutrale Vermittlerposition strikt ab.

Der oberste Grundsatz eines Praxisberaters sollte sein: Er muss dort ansetzen, wo Menschen stehen, da, wo ihr Erfahrungshorizont anfängt. Er muss ihre individuellen Hintergründe verstehen und respektieren.

Die Sitten und Bräuche eines Gemeinwesens müssen vom Praxisberater achtsam erfasst und in die Strategie eingebaut werden.

Letztlich aber müssen die vom Problem betroffenen Menschen die entscheidenden Schritte selbst tun. Ratschläge von außen allein helfen nicht, da diese nicht in den Köpfen der Betroffenen entstanden sind. Erst wenn sie erkennen, dass sie ein Problem haben, können sie ein Programm entwickeln und selbst die notwendige Organisation aufbauen.

Eine Bürgerorganisation sieht Alinsky als Konfliktgruppe. Der einzige Grund für das Entstehen einer solchen ist der Kampf gegen das soziale Unrecht. Um wahrnehmbare Veränderungen von Verhältnissen zu erreichen, muss ein Konflikt absichtlich herbeigeführt werden, denn erst beim Austragen von Konflikten können die Menschen ihr Kräftepotential entfalten und Umgestaltungen erkämpfen.

Für das Verhalten mit Konflikten hat Alinsky Regeln aufgestellt:

- ***Macht ist nicht nur das, was man hat, sondern auch das, was der Gegner von einem glaubt, dass man es habe***
- ***Verlasse niemals den Erfahrungsbereich der eigenen Leute, aber möglichst den der Gegner***
- ***Spott ist die mächtigste Waffe des Menschen. Denn er verführt die Gegner zu falschem Verhalten und deckt ihre Schwächen auf***
- ***Die eigentliche Aktion besteht in der Reaktion der Gegenpartei. Eine sorgfältig gereizte Gegenpartei wird durch ihre zornige Reaktion zur größten Stärke der Bürgerbewegung.***
- ***Es ist nur eine gute Taktik, wenn sie den Mitgliedern der Gruppe Spaß bereitet. Solange man lachen und sich freuen kann, wird der Wille zur Aktion nicht nachlassen. Ständige Aktion ist unabdingbar, denn:***
- ***Der Druck darf niemals sinken. Ständiger Druck bewirkt Fehlreaktion des Gegners und unterstützt die eigene Aktion.***
- ***Die Drohung hat in aller Regel eine abschreckendere Wirkung, als die Sache selbst. Wenn man dem Gegner geschickt Informationen zukommen lässt, was man plant, spart man sich oft die Aktion, weil der Gegner es schon vorher mit der Angst bekommt, und nachgibt.***
- ***Such dir eine Zielscheibe, personalisiere sie und schieß dich auf sie ein. Es hat keinen Sinn, anonyme Verwaltungen, Konzerne oder komplette Systeme anzugreifen, denn ein gezielter Angriff zerschellt zu leicht an den bürokratisch organisierten Vorgängen großer Einheiten. Es hilft deshalb zur Forcierung der Polarisierung, wenn man sich eine Person herausnimmt und sie von allen Seiten mit gezielten Argumenten, mit plötzlichen Aktionen oder mit langfristigen Strategien, mit Spott und Ironie beschießt.***

Diese Regeln sind, gibt Alinsky zu, nicht besonders anständig (Alinsky, 1974,113). Er meint jedoch, dass der Zweck die Mittel heilt, d.h. unter unmenschlichen Bedingungen zu leben, legitimiert ein breites Spektrum an Vorgehensweisen, um diesen Zustand zu ändern.

5. Alinskys Modell in Deutschland

Alinskys Darstellung seiner Arbeit in den Büchern „Leidenschaft für den Nächsten“ (1973) und „Die Stunde der Radikalen“ (1974) beeindruckt die deutschen Leser, doch die enorme Last der Probleme in den USA unterscheidet sich vermutlich sehr stark von denen der deutschen Gesellschaft. Die Erfahrung der Betroffenheit ist dort deutlicher als hier, so dass eine Mobilisierung der Gesellschaft leichter fällt, als in unserem wohlversorgten Gemeinwesen. Hinzu kommt die völlig anders strukturierte Form der Sozialarbeit in den Staaten. Während in Deutschland die Sozialarbeit von großen Wohlfahrtsorganisationen oder von staatlicher Seite betrieben wird, werden in den USA Sozialarbeiter hauptsächlich von örtlichen privaten Gruppen beschäftigt. Diese ermöglichen häufig ein freieres, ungebundeneres Handeln.

Deshalb geht eine Übertragung amerikanischer Strategien der Gemeinwesenarbeit auf bundesrepublikanische Verhältnisse nicht flüssig vor sich. Alinskys Strategieregeln lassen sich dennoch nutzbar machen.

Frustration, Teilnahmslosigkeit und Politikverdrossenheit machen sich auch in Deutschland immer breiter. Hier wird den Experten die Sorge um das Gemeinwohl überlassen, sie bestimmen Alles, was unser tägliches Leben betrifft. Ein Gefühl von Ohnmacht und Ausgeliefertsein macht sich langsam immer breiter.

Doch was kann helfen???

Angenommen sie sind besorgt um die Entwicklung ihrer Stadt, besorgt um die drohende Arbeitslosigkeit vieler Menschen, Drogenprobleme an Schulen, Armut und steigende Gewaltbereitschaft. Zu einer Bürgerversammlung zu diesem Thema kommen nicht nur 20, sondern 200 BürgerInnen und arbeiten aktiv an durchsetzbaren Lösungen. Die Beteiligten treffen konkrete Absprachen, welches Anliegen wann und wie gelöst wird?

Diese Veranstaltung ist demnach keine einmalige Sache, sondern schon Teil einer langfristigen und gut organisierten Kampagne. Diese Arbeit wird getragen von verschiedenen Gruppen, Kirchen, Gewerkschaften, Bürgerinitiativen, Institutionen und Verbänden. Eine neue Perspektive für die Teilhabe an der Gestaltung des öffentlichen Lebens entsteht. Zwei Aspekte dieser Vorstellung überzeugen Marion Mohrlök besonders (casa-lnz.de/co/presse-og.htm):

Zum Einen werden die Menschen hier zu Akteuren gemacht und in den Mittelpunkt gestellt, sie werden zu Experten ihrer Belange gemacht. Und zum Anderen bekommen sie dadurch die Chance, ihre eigene Lebensqualität zu verbessern.

Diese zwei Aspekte könnten der derzeitigen gesellschaftlichen Situation in Deutschland neue Impulse geben. Es wird viel über den Sozialstaatumbau, Bürgermitverantwortung und bürgerliches Engagement nachgedacht, doch leider scheinen die Bürger in dieser Diskussion nicht allzu oft vorzukommen. Man kennt hier Bürgerinitiativen, runde Tische, Stadtteilkonferenzen und Wohlfahrtsverbände, doch entweder sind sie zu kurzfristig um einen Machtfaktor darzustellen, sind nur diskussions- und nicht aktionswürdig oder sie sind zu weit vom Bürger entfernt.

Ein weiterer Punkt, der in Deutschland einiges an Überzeugungsarbeit nötig hätte, ist die Forderung nach finanzieller Unabhängigkeit. Auf der einen Seite könnte man sagen, dass Community Organisation den Staat aus seiner Pflicht entlässt, zum Anderen sind in Deutschland die Richtlinien der meisten Stiftungen so eng, dass eine Förderung für ein Projekt dieser Art nicht in Frage kommt. Die Kirchen sind es nicht gewohnt, eigene Geldmittel aufzubringen und vielen Gruppen und Initiativen ist finanzielle Unabhängigkeit unbekannt, da

sie mit Steuergeldern gefördert werden. Als Letztes könnte man noch sagen, dass hier in Deutschland im sozialen Bereich, aber auch in Teilen der Bürgerschaft ein unternehmerisches Bewusstsein fehlt, welches man für die Realisierung eines solchen Ansatzes brauchen würde.

Aber trotz alledem versucht das Forum für Community Organisation (FOCO) Alinskys Ansatz mit Hilfe des amerikanischen IAF Organisators und Kaplans Leo Penta auch in Deutschland zu etablieren. Und es sind auch schon erste Erfolge zu verzeichnen. Zum Beispiel haben sich in Berlin, Osnabrück und Saarbrücken konfessionelle Gruppen zu einem Aktionskomitee zusammengeschlossen und auch in München organisieren sich die Bürger nach Alinskys Strategien der Gemeinwesenarbeit.

Literaturverzeichnis

Alinsky, Saul D.: Leidenschaft für den nächsten, Gelnhausen/Berlin, 1973

Alinsky, Saul D.: Die Stunde der Radikalen; ein praktischer Leitfaden für realistische Radikale, Strategien und Methoden der Gemeinwesenarbeit 2, Gelnhausen/Berlin, 1974

Alinsky, Saul D.: Anleitung zum Mächtigsein, Ausgewählte Schriften, 2.Auflage, Göttingen, 1999

Hinte, Wolfgang/ Karas, Fritz: Studienbuch, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit, Neuwied/Frankfurt am Main, 1989

Wendt, Wolf Rainer: Geschichte der sozialen Arbeit, 4.Auflage, Stuttgart, 1995

Internetquellen

www.casa-luz.de/co/graswurz.pdf vom 10.12.04

www.casa-luz.de/co/presse-09.htm vom 10.12.04

www.rothschuh.bei.t-online.de vom 10.12.04

Laura Tegtmeier

DISRUPTIVE TAKTIKEN IN DER GEMEINWESENARBEIT (von H. Specht)

Harry Specht bearbeitete bereits Ende der 60iger Jahre eines der Hauptprobleme gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse: die Rolle der disruptiven Taktiken und der allgemeinen Gewalt, sowohl auf die Ursachen als auch auf Lösungsmöglichkeiten bezogen.

Er wirft den Blick auf die nord-amerikanische Repräsentativ-Demokratie und deren Verlust von Vertrauen bei den Bürgern und Bürgerinnen. Eine Gewaltbereitschaft von Seiten oppositioneller Gruppen (Studenten, Linke, Minderheitengruppen) ist feststellbar. Specht sieht dieses als Reaktion auf gesetzloses Verhalten, Korruption und Gewaltbereitschaft von Seiten sogenannter etablierter Politiker eingeschlossen der amerikanischen Außenpolitik.

Er zitiert Franz Fanon, der an die reinigende Kraft von Gewalt glaubt als eine Bedingung für gesellschaftliche Veränderungsprozesse und damit zu einer „Militarisierung“ der Gesellschaft beiträgt. Specht beschreibt Fanon als „Prediger“ von „Blut und Wut“ (1) mit einer Vernunftlosigkeit, die nicht zu verwechseln ist mit den Möglichkeiten legalen Widerspruchs.

Wenn man, wie Specht beschreibt, davon ausgeht, dass gesellschaftliche Veränderung durch Einsatz sogenannter disruptiver Taktiken herbeizuführen sind, ist die theoretische Diskussion der vorhandenen organisierten Systeme notwendig. Disruptive Taktiken werden eingesetzt als bewusst geplante Information mit strategischen Zielen vor dem Hintergrund moralischer und ethischer Diskussionen.

Strategie ist gemeint als grundsätzlicher Handlungsplan mit Reflexion der Theorie und des Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs. Taktiken sind in diesem Zusammenhang die methodischen Handlungsweisen, sozusagen die praktischen Schritte.

(1) Harry Specht „Disruptive Taktiken in der Gemeinwesenarbeit“ in „Stadtplanung und Gemeinwesenarbeit“, S. 209)

Für den genaueren Blick auf Disruption scheint es Specht nötig auf, die Beziehung zwischen verschiedenen Informationsformen einzugehen.

Er diskutiert Warren, der ebenfalls Informationsformen als taktische Kategorien nennt.

Die entscheidende Frage: Wie kommt es zu einer Reaktionsweise der Ablenkung von kämpferischen, disruptiven Taktiken? Ein Grundsatzphänomen ist dabei, dass

Wahrnehmung die Reaktion entscheidet. „Unabhängig von der Wirklichkeit ist die

Wahrnehmung eines auf Veränderung gerichteten Projektes durch die verschiedenen

Konfliktpartner in Hinblick darauf, was die Veränderung für sie bedeutet,

entscheidend bei der Bestimmung ihrer Reaktionen.“ (H. Specht „Disruptive Taktiken

in der Gemeinwesenarbeit“ in „Stadtplanung und Gemeinwesenarbeit, S. 210).

Specht veranschaulicht die Verbindung zwischen Intervention und Reaktion und den

Zusammenhang zu unterschiedlicher Wahrnehmung von gesellschaftlichen

Veränderungsprozessen.

Wenn die intendierten gesellschaftlichen

...ist die

...ist die

Interventionsform:

Veränderungen wahrgenommen werden

Reaktion:

als:

a) Reform der Ressourcen (Re-arrangement of resources)	Zustimmung	Kooperation
b) Umverteilung der Ressourcen Konkurrenzkampagne (redistribution of recourses)	Vorbehalt	
c) Veränderung der Statusbeziehungen	Ablehnung	Disruption
d) Rekonstruktion des gesamten gesellschaftlichen Systems	Aufstand	Gewalt

(3) H.Specht „ Disruptive Taktiken in der Gemeinwesenarbeit“ in „ Stadtplanung und Gemeinwesenarbeit“, S. 211.)

Ein grundsätzliches Interesse richtet sich bezüglich Gemeinwesenarbeit auf die Wirkungen, die verschiedenen Wahrnehmungsprobleme, Reaktionen und Informationsformen auf die soziale Interaktion haben.

Wahrnehmungen, Reaktionen, Interaktionen

- 1) „Kooperation“ als Informationsform legt zustimmende Reaktionen auf geplante Veränderungsprozesse fest. Nichts wird wirklich in Frage gestellt, das was verändert wird, passiert in grundsätzlicher Übereinstimmung der beteiligten Gruppen.
- 2) Es geht um Kampagne – Taktiken, die das Verhandeln und Aushandeln innerhalb der Konflikt-Gruppe ermöglichen sollen, um zu Übereinstimmung und Kompromissen zu kommen. Der professionelle Gemeinwesenarbeiter gilt als „Change agent“, der als Moderator, Begleiter zwischen den Aktionsgruppen agiert.
- 3) Kampf oder Disruption sind Ausdruck des Machtkampfes zwischenmenschlicher Beziehungen. Es geht um ein Beziehungssystem, das wenigen Menschen Macht über andere gibt. Beispiel dafür sind Status-Beziehungen, die soziale Mechanismen produzieren, die bestimmte Gruppen eher als andere belohnt oder mehr Macht einräumt. Falls es innerhalb der Gemeinde zu Wahrnehmungsprozessen kommt, die einer Gruppe mehr Macht einräumt, kann es zu Kampf und Disruption als Reaktion kommen.
Es entsteht neue gesellschaftliche Herrschaft, die auch über neue Technologie nicht in Frage gestellt wird. Eher das Gegenteil. Harry Specht zitiert Shaull: „Solange der technologische Fortschritt in das augenblicklich dominante ideologische Ethos eingebunden ist, dienen jene Entwicklungen, die alte Sozialstrukturen absolut machen, gleichzeitig dazu, diese alten Strukturen mit nahezu grenzenloser Überlebensfähigkeit auszudrücken.“ (H. Specht „Disruptiver Taktiken in der Gemeinwesenarbeit“ in „Stadtplanung und Gemeinwesenarbeit“, S. 215.)

- 4) Revolte werden die Veränderungen benannt, die die souveräne Macht des Staates überwinden sollen. Die Informationsform ist die Gewalt.

Bevor Specht einige Beispiele von Wechselbeziehungen zwischen Wahrnehmungen, Reaktionen und Informationsformen diskutiert, skizziert er kurz das grundlegende Ziel der Gemeinwesenarbeit. Die professionelle „Agentur der Veränderung“ hat die Aufgabe der Schlichtung und des Ausgleiches, also Kooperationsform zu entwickeln, die es ermöglichen, Revolte, Kampf und Konkurrenzkampagnen zu überwinden, um gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen.

Jede Strategie, die auf soziale Veränderungen gerichtet ist, muss zwangsläufig verschiedene Taktiken benutzen je nachdem in welche Organisationsform das Ganze eingebettet ist und um welche Handlungsziele es geht.

Bei der „Kooperation“ z.B. benennt Specht 3 Taktiken : 1. Gemeinsame Aktion, 2. Zusammenarbeit, 3. Information (s. S. 217).

Spechts eigener sozialer gesellschaftlicher Hintergrund waren die Rassenauseinandersetzung Ende der 60iger Jahre in Amerika. Schwarze kämpften auf der Straße um Gerechtigkeit, um Gleichheit und gegen Unterdrückung durch die Weißen. Specht fragt sich : warum sich soziale Veränderungen gerade mit disruptiven Taktiken verbinden lassen?

Er stellt fest, dass dann immer Fehlschlagen aller anderen Interventionsformen vorgelegen hat.

Der Kampf der Schwarzen („Neger“, wie Specht sie 1969 noch nennen durfte) war Ausdruck eines offenen Konflikts, an kooperative und kompetitive Informationsformen wurde nicht mehr geglaubt, vor der schwarzen Revolution warnte auch Martin Luther King.

Disruptive Taktiken

Bei der Verletzung von Verkehrssitten geht es um Aktionen die man als Abschied von den Grenzen normativen Verhaltens oder der guten Sitten nennen kann, es geht um Aktionen wie Demonstrationen, Boykotts, Streiks etc.

Ziele solcher Aktionen sind u.a. Herstellung von Bewusstsein und „Gruppengeist“.

Specht sagt dazu: „Öffentlicher Ungehorsam setzt voraus, dass die etablierten Gesetze,

so wie sie sind, ihre Verletzung moralisch rechtfertigen.“ (H. Specht „Disruptive Taktiken in der Gemeinwesenarbeit“, in „Stadtplanung und Gemeinwesenarbeit“, S. 222 ff.)

Der Hauptgrundsatz der Menschen, die sich an gewaltlosem öffentlichen Ungehorsam beteiligen, haben in der Regel einen tiefen Glauben an die Werte des Systems, sowohl politisch als auch juristisch, anders z.B. bei denen, die sich an Revolten beteiligen . Hier ist gerade das Fehlen dieses Glaubens der Motor der Aktionen.

Die Rolle der Sozialarbeit in den Prozessen ist für Harry Specht maßgeblich eine Frage der Strategie. Ihm scheint es höchst problematisch, wenn die Arbeit der professionellen Sozialarbeit dazu benutzt wird, Institutionen oder ähnliches zu bekämpfen.

Disruptive Taktiken erscheinen ihm untauglich z.B. für die Veränderung der nordamerikanischen Gesellschaft. Sozialarbeit muss im Rahmen demokratischer Prozesse positioniert werden, gelingt dieses nicht, dann “gibt es auch den Beruf des Sozialarbeiters nicht mehr.“ (H. Specht „ Disruptive Taktiken in der Gemeinwesenarbeit“, in „Stadtplanung und Gemeinwesenarbeit“, S. 226)

Specht stellt kategorisch fest, dass sozialer Wandel, also Veränderung des Gemeinwesens, nur durch die Veränderungsprozesse innerhalb der Institutionen möglich ist. Dabei spielen Gewalt und Disruption eine untergeordnete Rolle.

Quellenverzeichnis: Müller/ Nimmermann,“ Stadtplanung und Gemeinwesenarbeit“, Harry Specht in „Disruptiven Taktiken in der Gemeinwesenarbeit“, S. 208 ff.

Hermann Gmeiner

Vater der SOS-Kinderdörfer

Lebensdaten

Am 23.06.1919 wird Hermann Gmeiner im österreichischen Alberschwende in eine Bauernfamilie hinein geboren. Durch den frühen Tod seiner Mutter Angelika im März 1925 erfahren er und seine acht Geschwister am eigenen Leib den Mangel an mütterlicher Fürsorge und Liebe. Die älteste Schwester Elsa übernimmt die Mutterrolle in der Familie und lebt ihrem Bruder Hermann den Beruf der SOS-Kinderdorf-Mutter vor. Das Leid seines jüngsten Bruders Anton, der vom Onkel adoptiert und von seinen Geschwistern ferngehalten wird, beschäftigt Gmeiner stark und verdeutlicht ihm den Erziehungswert der Geschwisterlichkeit. Das Bauernleben auf dem kleinen Berghof ist sehr hart, besonders in den dreißiger Jahren, als durch die Aufwertung des Schillings, eine Bürgerschaft fast zum Verlust des Hofes führt (SOS-Kinderdorf-Verlag, 1987, S. 8).

Seine Begabung in der Dorfschule verhilft ihm zu einem Stipendium, das den Besuch des Gymnasiums in Feldkirch ab dem Herbst 1936 ermöglicht. Neben der Schule beschäftigt sich Gmeiner mit der Bibel und philosophischen Schriften Immanuel Kants und Friedrich Nietzsches, auf der Suche nach der Wahrheit des Lebens (Stadelmann, 1969, S. 35-37).

Im Februar wird er zum Kriegsdienst einberufen und in den folgenden fünf Jahren an der Front in Finnland, Russland, im Kaukasus und in Ungarn eingesetzt. In der Zeit von Wut und Hass über den Krieg, erkennt Gmeiner die Bedeutung der Kameradschaft. Er sieht seine Hauptaufgabe darin, Menschen zu trösten und ihnen zu helfen (Stadelmann, 1969, S. 48-60).

Nach der Entlassung aus dem Lazarett Bregenz im November 1945 holt er sein Abitur nach und unterstützt seinen Vater auf dem Hof. Neben dem Medizinstudium, das Gmeiner 1946 in Innsbruck beginnt, engagiert er sich auf Bitten des Kaplans der Pfarre Innsbruck - Mariahilf in der Pfarrjugend und bildet bald darauf eine eigene Gruppe für verwahrloste Jugendliche, in der Gemeinschaft an oberster Stelle geschrieben wird. Um den gesellschaftlichen Problemen gewachsen zu sein, bemüht sich Gmeiner um pädagogische und philosophische Weiterbildungen, studiert das Werk Pestalozzis und bekommt durch den Uni-Professor Breitner, der Präsident des österreichischen Roten Kreuzes ist, Einblicke in das Fürsorgewesen. Aufgrund seines erzieherischen Erfolges in der Jugendarbeit, übernimmt er im März 1948 das Amt des Dekanatsjugendführers. Schweren Herzens bricht Gmeiner sein Medizinstudium ab, das er durch seine neue Aufgabe nicht mehr bewältigen kann (Stadelmann, 1969, S. 62-65).

Gesellschaftliches Umfeld

Während Hermann Gmeiners Schülerzeit macht sich der Bundeskanzler Dollfuß zum Diktator und schlägt gewaltsam einen Sozialistenaufrüstung nieder. In der Folge der Machtergreifung des Nationalsozialismus in Deutschland, wird Österreich, nach Einmarsch deutscher Truppen im März 1938, in das deutsche Reich eingegliedert. Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges fällt Österreich im Mai 1945 in die Hände der Franzosen. Das Land ist schwer gezeichnet. Neben Zerstörung und Lebensmittelknappheit sind viele Kriegsoffer und Gefangene zu beklagen (Stadelmann, 1969, S.43).

Besonders die Not der Kinder und Jugendlichen lässt Hermann keine Ruhe. Die bestehenden Waisenhäuser und Erziehungsanstalten sind mit den verwaisten und abgeschobenen Kindern und Jugendlichen überfordert und werden einer familiennahen Erziehung nicht gerecht. Die öffentliche Fürsorge ersetzt die Eltern durch Erzieher und Aufseher, die die leiblichen Geschwister voneinander trennen und in gleichaltrige Kollektive stecken. Der Mangel an liebevoller Zuneigung und Geborgenheit stören das Kind in seiner Persönlichkeitsentwicklung. Durch die weltfremde Erziehung stehen Jugendliche, die bei erreichter Lebensgrenze, ohne weitere Unterstützung entlassen werden, unvorbereitet im Leben und sind der Gesellschaft schutzlos ausgeliefert (Stadelmann, 1969, S.66, 70).

Anliegen

Gmeiner erkennt, dass eine Reform in der Betreuung verwaister Kinder und Jugendlicher längst überfällig ist und einer Verwahrlosung dieser entgegen gewirkt werden muss. Er will das bestehende Fürsorgewesen durch eine familiennahe Betreuung ersetzen, in der das Kind die benötigte mütterliche Liebe und eine optimale Versorgung in allen Lebensbereichen, wie z.B. Bildung, kulturelle Angebote und gesundheitliche Versorgung, erhält. Ziel ist es, die Kinder auf ihrem Weg zum selbstbestimmten Erwachsenen zu begleiten, der sich aus eigener Kraft in sein gesellschaftliches Umfeld integriert und für seinen Lebensunterhalt sorgt (SOS-Kinderdorf- Verlag, 1987, S. 14).

Konzept

Während seiner Jugendarbeit reift in Gmeiners Kopf die Idee des SOS-Kinderdorfes heran. Jedes verlassene Kind soll wieder eine Mutter bekommen, die bereit ist, ihr Leben lang für das Kind da zu sein und ihm die benötigte Liebe und Geborgenheit zu geben. Eine Kinderdorf-Familie besteht aus bis zu zehn Kindern verschiedenen Alters und Geschlechts, wobei die leiblichen Geschwister zusammen bleiben. Die neue Familie lebt in einem SOS-Kinderdorf-Haus, in dem gemeinsam gekocht, gewirtschaftet und die Sorgen des Familienlebens ausgetragen werden. Das Haus soll das bleibende Daheim darstellen, zu dem man auch als Erwachsener immer wieder zurückkehren kann. Ein SOS-Kinderdorf umfasst bis zu 20 Familienhäuser und bietet dem Kind eine überschaubare Ordnung und fördert seine Kontakte zur Umwelt (Stadelmann, 1969, S.71/ 72).

Lebenswerk

Gmeiner stellt seine Idee den höheren Ämtern der Kirche und auch den weltlichen Behörden vor, in der Hoffnung auf finanzielle Unterstützung. Er stößt jedoch überall auf Ablehnung. In seiner Jugendgruppe findet Gmeiner die ersten Helfer und gründet 1949 mit vielen Mitgliedern die Societas Socialis, eine Gesellschaft zur Schaffung eines wirksamen Jugendschutzes, die später in den Verein SOS-Kinderdorf überführt wird. Das Verteilen von Werbefriefen, in denen um Hilfe gebeten wird, macht immer mehr Leute auf das Projekt aufmerksam, darunter auch die bekannteste Kinderdorf-Mutter Helene Didl, und löst eine riesige Spendenaktion aus. Die Idee, dass viele Menschen regelmäßig einen Schilling geben, funktioniert perfekt. Nach der Aufgabe von Zeitungsanzeigen erwirbt der Verein ein Grundstück in Imst und beginnt sofort mit dem Bau des ersten Hauses namens „Haus Frieden“ (Stadelmann, 1969, S. 72/ 73).

Auf der Suche nach neuen Einnahmequellen regt Helene Didl die bekannte Weihnachtskartenaktion an. Unzählige Helfer, darunter Studenten, die Dekanatsjugend, Pfadfinder, der Frauenring und ganze Schulklassen helfen beim Verschicken von über 40.000 Karten. Eine große Spendenbereitschaft ermöglicht den Bau eines zweiten Hauses. Die

Industrie übernimmt die Patenschaft für ein weiteres Haus und im Dezember 1950 steht das erste SOS-Kinderdorf mit fünf bezugsfertigen Häusern bereit. Die Suche nach neuen Mitgliedern für das Imster Vorhaben geht weiter. Durch die Bewilligung eines Eigenverlages wird es möglich, den „Kinderdorfboten“ zu drucken, ein Informationsblatt für alle aktiven und zukünftigen Förderer des Vereins. Der ständig wachsende Geldbedarf für die Erhaltung und Erweiterung des Dorfes veranlasst Hermann, von Unternehmen und Vereinen Patenschaften zu erbitten. Mit Geduld und Güte gewinnt er das Vertrauen eines ganzen Volkes und erschließt durch die Kinderdorflotterie, den Vertrieb eines eigenen Kalenders und durch Aufführungen zugunsten des Kinderdorfes immer neue Geldquellen. Mit Materialspenden vieler Firmen und Geldern aus Wien können weitere Häuser errichtet werden, darunter auch ein Gemeindehaus für Verwaltungsangelegenheiten und ein Gemeinschaftshaus mit Krankenstation, Kindergarten, Veranstaltungssaal, Bastelwerkstatt und Schneiderei (Stadelmann, 1969, S.74-86).

Die Bewerberinnen für eine Stelle als Kinderdorfmutter werden in Kursen für ihre zukünftige Aufgabe ausgebildet. Auch im Dorf sorgen Fachkräfte für die erzieherische Weiterbildung der Mütter (Stadelmann, 1969, S. 77, 81).

Hermann Gmeiner ist immer dabei, wenn ein Kind in das Dorf aufgenommen wird und er hat lange Jahre enge Bindungen zu seinen Zöglingen, deren Schicksal er kennt und deren Entwicklung er aufmerksam verfolgt. Zu Beginn des Schuljahres 1951/52 besuchen die ersten Kinderdorfkinder die allgemeine Schule in Imst. Durch die Unterstützung im beruflichen Werdegang und die Errichtung von Lehrlings- und Studentenwohnheimen wird auch die Existenz der Jugendlichen nach dem schulpflichtigen Alter gesichert. Im Jahr 1953 entsteht in Caldonazzo, Italien ein Ferienlager, das später zur internationalen Begegnungsstätte aller Dörfer wird und gleichzeitig als Ausbildungsort für angehende Dorfleiter dient (Stadelmann, 1969, S. 81, 94).

Immer größer wird das Interesse der Öffentlichkeit, besonders angeregt durch Werbung, Vorträge und Reportagen. Gmeiners Sozialwerk lockte aus aller Welt Interessenten an, um diese neue Art der Kinderfürsorge kennen zu lernen und Erfahrungen für die Errichtung von Kinderdörfern in ihren Ländern zu sammeln (Stadelmann, 1969, S.90).

Nach dem Bau weiterer Dörfer in Österreich, darunter Lienz, Altmünster, Moosburg und Hinterbrühl, wird die SOS-Kinderdorf-Idee zunächst in Frankreich und Deutschland, dann in zahlreichen anderen europäischen Ländern aufgegriffen und verwirklicht. In Deutschland entstehen zunächst die Dörfer Dießen am Ammersee und Sulzburg Schwarzwald. Zur Verwaltung der außerhalb Österreichs entstehenden Kinderdörfer gründet man in den jeweiligen Ländern SOS-Kinderdorfvereine. Im zehnten Jubiläumsjahr des ersten Dorfes Imst bestehen bereits zehn Dörfer in Europa, in denen tausend Kinder ein Heim gefunden haben. Über eine Million Menschen haben dieses großartige Werk durch regelmäßige kleine Opfer und Betreuung ermöglicht (SOS-Kinderdorf-Verlag, 1987, S.31-37).

Auf Werbereisen durch Skandinavien und die USA gewinnt Gmeiner weitere zahlreiche Freunde für eine weltweite Zusammenarbeit zum Wohle verlassener Kinder. „Eine Idee erobert die Welt“ (Stadelmann, 1969, S.102). Es sind Dörfer in Algerien, Argentinien, Australien, Brasilien, Chile, Ekuador, Japan, Pakistan, Uruguay, Arabien, Mexiko, Haiti, Südafrika und in der Türkei geplant. Mit der Goodwill-Aktie des Hermann-Gmeiner-Fonds-Deutschland e.V. und ähnlichen Fonds in anderen Ländern beginnt die Mittelbeschaffung für die Gründung von SOS-Dörfern in aller Welt. Zur Koordinierung der SOS-Kinderdorfarbeit gründet Gmeiner den Dachverband SOS- Kinderdorf-International mit Sitz in Wien. Der Verband hat die Aufgabe, alle Neugründungen zu kontrollieren und alle Vereine, besonders in den Entwicklungsländern, zu beraten und zu unterstützen (Stadelmann, 1969, S.103, 110).

Anfang 1956 erreicht Hermann Gmeiner ein Brief einer Österreicherin aus Südkorea, die sich dort um die Flüchtlingskinder aus Nordkorea bemüht. Sie bittet ihn um Unterstützung bei dem Aufbau eines SOS-Kinderdorfes für die zahlreichen kranken und unterernährten Kinder,

die kaum etwas anzuziehen haben und unter widrigsten Bedingungen leben. Die Not im Osten bedrückt Gmeiner stark, besonders die Tatsache, dass er keine Mittel hat, sie zu lindern. Da ihm selbst das Geld für eine Reise fehlt, bezahlt die Erste Österreichische Sparkasse den Flug nach Südkorea. Die Bekanntschaft mit einem armen Jungen, der ihn um eine Handvoll Reis anbettelt, bringt Gmeiner die entscheidende Idee. Nach einmonatigem Aufenthalt kehrt er mit einem Sack Reis zurück und startet sofort die Reiskorn-Werbung. Er bietet seinen Freunden in Amerika und Europa als Talisman der Nächstenliebe Reiskörner zu je einem Dollar an. Nach einer Werbeweltreise über USA, Japan, Hongkong, Philippinen und Indien kehrt er nach Südkorea zurück und gründet dort den Verein SOS-Kinderdorf Korea, der unverzüglich ein Grundstück erwirbt und mit dem Bau der ersten Familienhäuser beginnt (Stadelmann, 1969, S.105-107). Durch den Spendeneingang der Reiskornwerbung von über 450.000 Freunden und die gute finanzielle Entwicklung des Hermann-Gmeiner-Fonds in Deutschland, wird die Errichtung von vielen Dörfern in den Ländern der dritten Welt, z.B. in Indien, ermöglicht. In Folge der Anerkennung des Werkes von Hermann Gmeiner, werden die Kinderdörfer in die „Internationale Vereinigung für Jugendhilfe“, die Mitglied der UNESCO ist, aufgenommen. Dieser gehören über 90 Jugendhilfsorganisationen an, so dass sich neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit anderen Organisationen ergeben (Stadelmann, 1969, S. 119).

Die New Yorker Weltausstellung 1964 hat große Bedeutung für Südamerika. In kurzer Zeit werden 20 SOS-Kinderdorfvereine in 16 lateinamerikanischen Ländern gegründet.

Im Herbst 1966 erreicht Gmeiner ein Hilferuf aus Südvietnam. Die benötigten Mittel bekommt er vom Gmeiner-Fonds-Deutschland e.V. und auch als Entwicklungshilfe von der deutschen Bundesregierung. Trotz der Kriegsbedrohung helfen Hermann und ein Mitarbeiterteam aus Österreich, darunter Helmut Kutin, der selbst im Kinderdorf Imst aufgewachsen ist, aktiv beim Aufbau des ersten Dorfes im Go-Vap (SOS-Kinderdorf-Verlag, 1987, S.50).

Hermann Gmeiner ist auf seinen Auslandsreisen bemüht sich neben geographischen Umständen auch mit der soziokulturellen Situationen intensiv zu beschäftigen, um den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben in ihrer eigenen Kultur und Religion aufzuwachsen und sie zu leben. Die vom ihm errichteten SOS-Kinderdörfer in den Entwicklungsländern, die aus eigenen Mitteln erbaut und von eigenen Mitarbeitern lange Zeit geführt werden, sollen als Modell die einheimische Bevölkerung anregen, aus eigener Kraft Dörfer zu bauen und sie selbstständig zu verwalten. Von Anfang an werden einheimische Mitarbeiter in die SOS-Kinderdorf-Arbeit miteinbezogen, um die Idee, die dahinter steht, zu begreifen und zu übernehmen. Größtes Ziel ist es, die Dörfer weitgehend unabhängig zu machen, z.B. durch Viehzucht, Landwirtschaft, Obstgärten und Dienstleistungen. Trotzdem liegt Gmeiner viel daran, die Entwicklung der Dörfer zu verfolgen und wenn nötig hilfreich zur Seite zu stehen (Stadelmann, 1969, S.130-132).

Neben der Errichtung von Dörfern bemühen sich die SOS-Kinderdorfvereine auch um eine intensive Nachbarschaftshilfe. Oft ist das Schulsystem eines Landes mangelhaft, die medizinische Versorgung reicht nicht aus oder die berufliche Ausbildung von Jugendlichen ist nicht gewährleistet. SOS- Kinderdörfer helfen durch den Bau von Schulen, Kindergärten, Ausbildungszentren, Wohnheimen, Sozialzentren, Krankenstationen und Behinderteneinrichtungen lebenswichtige Bedingungen zu schaffen, zu denen alle Leute Zugang haben. Darüber hinaus machen es SOS- Nothilfeprogramme möglich, Menschen in Gebieten, die von Krieg und Naturkatastrophen betroffen sind, schnell und unbürokratisch zu helfen.

Die Erziehung in den Kindergärten basiert auf den Theorien von Friedrich Fröbel und Maria Montessori unter Berücksichtigung der kulturellen Einflüsse eines jeden Landes. Freies Spielen und gemeinsame Aktivitäten fördern frühzeitig geistige, körperliche und soziale Fähigkeiten. Die SOS-Hermann-Gmeiner-Schulen reichen von Primar- und Sekundarschulen

über internationale Collages bis hin zu Berufsausbildungs- und Sonderschulen. Dabei liegt eine der Hauptaufgaben von Bildung darin, die Übernahme sozialer Verantwortung in das Bewusstsein der Jugend zu rücken und ein Engagement für das eigene Land zu wecken. Um eine berufliche Integration zu sichern, werden Berufsberatungen angeboten, Arbeitsmöglichkeiten ausfindig gemacht und Kontakte zur Wirtschaft geknüpft.

Die Übersiedlung eines Jugendlichen in eine Jugendwohneinrichtung unter qualifizierter Betreuung bedeutet mehr Verantwortung zu übernehmen, eigene Entscheidungen zu treffen und den Umgang mit Behörden zu meistern. Die Nachbetreuung sichert den letzten Schritt des jungen Menschen in die Selbstständigkeit ab, um eine gesunde Loslösung vom SOS-Kinderdorf zu ermöglichen.

Ziel der Gesundheitszentren ist es, durch Impfungen und Aufklärungskampagnen präventiv zu arbeiten und Gesundheitsstandards zu verbessern. Zu den größten Herausforderungen zählen die Bekämpfung der hohen Kindersterblichkeitsrate und der HIV-Erkrankungen. Zu den Schwerpunkten der Sozialzentren gehören die Unterstützung der Eltern in der Erziehung ihrer Kinder und die Berufsausbildung von Müttern, die zum Lebensunterhalt ihrer Familie beitragen müssen (SOS-Kinderdörfer weltweit, www.sos-kinderdoerfer.de, 2004).

37 Jahre leitet Hermann Gmeiner die SOS- Kinderdörfer, bis er am 26.4.1986 in Innsbruck stirbt und Helmut Kutin seine Nachfolge antritt.

Bedeutung

Hermann Gmeiners Lebenswerk wird als eines der größten Sozialwerke der Nachkriegszeit bezeichnet. Er stellt das Kind in die Mitte der Gesellschaft, „als aufrüttelndes Mahnmal für das Gewissen der Welt“ (SOS-Kinderdorf-Verlag, 1987, S. 75). In dem starken Glauben an das Gute in der Welt und in seinen Mitmenschen, bewirkt er eine weltweite Reform in der Betreuung verwaister Kinder. Waren es 1959 noch 1000 Kinder so spricht man 1986 von 40.000 Kindern in 233 Dörfern in 85 Ländern, denen Gmeiner ein zuhause gibt. Durch seine ständige Bemühung um Frieden und Freundschaft zwischen den Ländern entsteht ein neues weltumspannendes Solidaritätsgefühl.

In Anerkennung seiner Verdienste wurde Hermann Gmeiner vielfach geehrt und ausgezeichnet. Er war unter anderem Ehrenmitglied der österreichischen Akademie der Wissenschaften und Ehrendoktor zweier Universitäten. Er war Träger des Verdienstkreuzes der Bundesrepublik Deutschland, des Wateler Friedenspreises und Ehrenbürger seiner Heimatgemeinde Alberschwende und Bethlehem (SOS-Kinderdorf-Verlag, 1987, S.106 ff).

Über seinen Tod hinaus sind Millionen von Menschen auf der ganzen Welt fest entschlossen, sein Werk weiterzuführen und im Stich gelassenen Kindern zu helfen. Bisher erreichen die SOS- Kinderdörfer in 132 Ländern der Erde über 500.000 Menschen pro Jahr. Neben den 439 SOS- Kinderdörfern, finden Kinder, Jugendliche und Erwachsene Hilfe in 1.100 ergänzenden Einrichtungen (SOS-Kinderdörfer-weltweit, www.sos-kinderdoerfer.de, 2004).

Quellenverzeichnis

SOS-Kinderdorf-Verlag (Hrsg.): Hermann Gmeiner: Vater der SOS-Kinderdörfer, 1.Aufl., Innsbruck/München, 1987

Stadelmann, K.: Hermann Gmeiner: Ein Leben für die Mutterlosen, Bad Goisern/ Salzkammergut, Neues Leben, 1969

SOS-Kinderdörfer weltweit, www.sos-kinderdoerfer.de, 08.12.2004

PESTALOZZI, Johann Heinrich (1746 – 1827)

- Schweizer Pädagoge und Reformler -

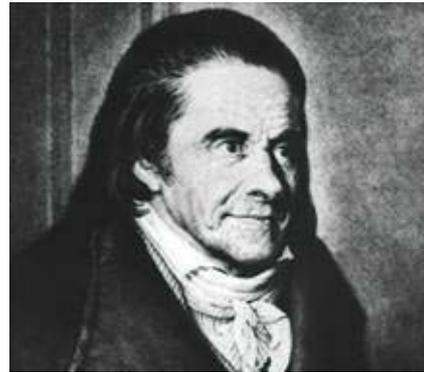
„Armenretter“, „Volksprediger“, „Waisenvater“, Volksschulgründer“ oder „Menschheitserzieher“

... Chiffren, die jeder nachwachsenden (Sozial-) Pädagogengeneration dieses imposante Pestalozzibild vermittelt sollen.

Insbesondere durch das Helfermotiv und der ihm innewohnende Selbstverzicht zum Wohle anderer, Altruismus genannt, (*„Alles für andere, für sich Nichts!“*) wurde Pestalozzi Sozialpädagogen zur geflissentlichen Beachtung anempfohlen. Von sich selbst sagte Pestalozzi: *„Denn ich bin nicht zum Schriftsteller gebildet. Mir ist wohl, wenn ich ein Kind auf meinen Armen habe.“*

1 Sein Leben

Pestalozzi wurde am 12.01.1746 in Zürich als Sohn des Chirurgen Johann Baptist Pestalozzi (1718-1751) geboren. Dieser verstarb als Pestalozzi fünf Jahre alt war. Seine Mutter, Susanne Pestalozzi, geborene Hotz, lebte von 1720 bis 1796.



Johann Heinrich Pestalozzi

Der frühe Tod des Vaters wurde auch von Pestalozzi als tiefer Einschnitt festgehalten: *„Ich mangelte von meinem 6. Jahre an in meinen Umgebungen alles, dessen die männliche Kraftfindung in diesem Alter so dringend bedarf.“*

Pestalozzi bereitete diese einseitige mütterliche Erziehung Kummer, die ihn zu einem verweichlichten Knaben werden ließ.

Eine Entscheidung, die Pestalozzis späteres Verhalten stark beeinflusste, hing mit seinem Großvater, Andreas Pestalozzi, zusammen, der Pfarrer war und für Pestalozzi die väterliche Autorität verkörperte. Von 1751 bis 1765 besuchte Pestalozzi die Elementarschule, die Lateinschule und das Collegium Carolinum in Zürich. Nachdem Pestalozzi das Carolinum früh

zeitig verlassen hatte, wollte er in die Fußstapfen des Großvaters treten und Theologe werden. Zunächst studierte er auch Theologie, schließlich Rechtswissenschaften.

1767 vollzog sich die entscheidende Wende im Leben Pestalozzis: Nach der Vollendung von „Schwanengesang“ beschloss er, sich dem Landbau zu widmen. Nach einer einjährigen Lehrzeit auf einem Berner Bauernhof erwarb Pestalozzi, unter Aufnahme von Krediten, Ländereien auf dem Birrfeld bei Brugg. Im Jahre 1769 heiratete Pestalozzi die Züricher Kaufmannstochter Anna Schultheß. Im selben Jahr gründete er seinen ersten landwirtschaftlichen Versuchshof in Neuhof im Kanton Aargau. Mit diesem scheiterte Pestalozzi bald darauf. Jedoch startete er noch einen Versuch um sein Unternehmen zu retten und stützte sich auf die Verarbeitung von Baumwolle, was zur entscheidenden pädagogischen Wende in Pestalozzis Leben führte: Für das Spinnen, Weben und Färben der Baumwolle, setzte Pestalozzi Kinder als Arbeitskräfte ein.

Im August 1770 wurde das einzige Kind Pestalozzis Hans Jakob (benannt nach Rousseau) geboren. Hans Jakob wurde nach Rousseaus Grundsätzen erzogen; jedoch machte Pestalozzi sich später selbst Vorwürfe darüber. Dieses Erziehungsprogramm habe seinen Sohn nicht hinreichend auf die Anforderungen des Berufslebens vorbereitet, und war so auch noch Schuld an der ungünstigen beruflichen und gesundheitlichen Entwicklung, die sein Sohn genommen hatte, der 1786 Symptome einer Epilepsie zeigte und 1801 daran verstarb.

Die Not der Kinder dieser Zeit, die zu solcher Arbeit gezwungen waren, und die Erfahrung, dass ihre Mitarbeit in der Baumwollindustrie sie vom Betteln abhielte, veranlasste Pestalozzi schließlich 1774 seinen Hof in eine Armenanstalt umzustrukturieren, beeinflusst durch den Philosophen *Jean-Jacques Rousseau*. Doch 1780 musste diese Einrichtung aufgrund von Geldmangel schließen. Pestalozzi versuchte in den folgenden Jahren nun stattdessen seine Vorstellungen, die sich nicht in die Praxis umsetzen ließen, ausschließlich durch schriftliche Niederlegung in seinen Erziehungstheorien literarisch darzustellen. Noch 1780 erschien „Die Abendstunde eines Einsiedlers“, in der Pestalozzi Schulen und schulische Methodik als unnatürlich ablehnte. Europäischen Ruhm trug ihm der Verhaltensroman „Lienhard und Gertrud“ ein, dessen vier Teile zwischen 1781 und 1787 erschienen waren.

Der Erfolg dieses Romans war auch Anlass, dass Pestalozzi 1792 mit Schiller, Klopstock u. a. von der Französischen Nationalversammlung zum Ehrenbürger Frankreichs ernannt wurde. Bald erkannte Pestalozzi jedoch die Ambivalenz (Doppelwertigkeit) dieses Ereignisses, an dessen Ende nicht eine Reformation, sondern eine Diktatur stand und distanzierte sich.

Mit Einzug der Liberalisierung engagierte er sich in der Schweiz. 1798, mit Übergreifen der Revolutionsbewegung in die Schweiz, endete seine Berufslosigkeit; die neue Regierung beauftragte ihn mit der Einrichtung eines Waisenhauses im Kloster zu Stans, dessen Wohnbereich eine Stätte der Verarmung und Verelendung war. Er musste die Kinder nicht nur erziehen, sondern hatte auch die Aufgabe sich rund um die Uhr um sie zu kümmern. Obwohl sein Modell der ganzheitlichen Armenerziehung 1799 erneut gescheitert war, entwickelte die Zentralregierung Interesse an seinen Methoden des Lese- und Schreibunterrichts und ermöglichte ihm daraufhin im Jahre 1799 die Übernahme einer weiteren Versuchsschule in einem Schloss in Burgdorf, bis ihm die Berner Regierung 1803 das Schloss entzog.

Nach kurzer Zwischenstation in Münchenbuchsee wechselte er 1804 zur Heimschule in Yverdon (dt. Iferten), die bald zu einem »Wallfahrtsort für pädagogisch Interessierte« wurde und z.B. auch auf die preußischen Lehrerseminare einwirkte. Dieser Ort diente ihm über 20 Jahre für die Erprobung seiner pädagogischen Theorien, bevor dann hausinterne Streitigkeiten (zwischen Johannes Niederer und Joseph Schmid) die Anstalt zerrütteten.

Nachdem 1815 seine Lebensgefährtin verstarb, entschied sich Pestalozzi seinen Lebensabend auf dem Neuhof zu beschließen, von wo ursprünglich seine Tätigkeit ausgegangen war. 1825 kehrte er schließlich dorthin zurück.

1826 erschien das sog. Testament des Erziehers „Schwanengesang“, welches angesehen als Endstadium langer Überlegungen, von der praktischen Erfahrung in Burgdorf und Iferten gehegt und von der großen Kontroverse mit Johannes Niederer über die philosophische Grundlage der Methode noch verschärft wurde. Die Kernaussage „Erziehung müsse lernen, sich selbst zu begreifen“ diente als Grundidee der Elementarbildung.

Am 17. Februar 1827 verstarb Pestalozzi in Brugg, begraben wurde er in Birr, als einer der größten Volkspädagogen der Neuzeit, als ein Mann, dem die Erziehung alles gewesen ist und der die Nöte und Leiden des niederen Volkes in sein mitfühlendes Herz aufgenommen hatte.

Auf der Grabschrift am Schulhaus zu Birr, an deren Dorfkirche er begraben liegt, steht zu lesen: *Retter der Armen auf Neuhof, Prediger des Volkes in Lienhard und Gertrud, zu Stans Vater der Waisen, zu Burgdorf und Münchenbuchsee Gründer der neuen Volksschule, in Iferten Erzieher der Menschheit. Mensch, Christ, Bürger. Alles für andere, für sich Nichts! Segen seinem Namen!*

2 Seine Lehre

Pestalozzi legte großen Wert auf die Entfaltung der in jedem Menschen angelegten positiven Kräfte, als deren Grundlage er u. a. die Familie ansah. Erziehung war für ihn nicht Wissenserhäufung, sondern Grundlage der Entwicklung von menschlichen Fähigkeiten.

Ulrich Herrmann bezeichnet Pestalozzi als den „Begründer der modernen Sozialpädagogik im Sinne des sozialen Lernens im Unterschied zur von Rousseau begründeten Individualpädagogik“. Hans Thiersch lobte, das „Konzept der Sozialpädagogik“ sei „grundlegend und bis heute gültig im Œuvre [Gesamtwerk] von Pestalozzi skizziert“ und meinte, den für Pestalozzi als Ausgangspunkt zentralen „Anspruch des Menschen auf Bildung als Mensch, auf Realisierung der in ihm angelegten Möglichkeit, sein Leben als Werk seiner selbst zu leben“. Herman Nohl (1879-1960), deutscher Pädagoge und Philosoph, fand den bemerkenswerten Satz: „Pestalozzi ist das größte pädagogische Genie, das der deutsche Raum hervorgebracht hat“

Indessen gibt es imposante Textgrundlage: 28 Werk- und 13 Briefbände, mittlerweile auf CD-ROM verfügbar – keinem Heroen der Zunft ist dermaßen viel editorischer Aufwand gewidmet worden. Ein Indiz für seine Bedeutung.

3 Seine Wirkung

JEDOCH!: Heutzutage ist Gegenwarts kritik gegenwärtig, in Form von Meinungen, wie dass die Attitüde des „Pestalozzianers“ die einige Gegenwartsinterpreten immer noch meinen, annehmen zu dürfen, nicht schon längst überholt zu sein, insbesondere, weil seine Lehre die kritische Anfrage behindert.

Fragen wie „Wird Pestalozzi überhaupt noch rezipiert, oder führt man seinen Namen im Munde, um sich der Autoritätszuweisung seitens Dritter gewiss sein zu können?“ oder „Bleibt von Pestalozzi im Bewusstsein der je nachwachsenden Pädagogengeneration tatsächlich mehr hängen als die mit ihm in Verbindung zu bringenden Schlagworte „Kopf, Herz und Hand“, die zur eigentlichen Analyse der je gegebenen pädagogischen Herausforderungen nichts beitragen? Hat die Pädagogik Pestalozzis Größe ganz bewusst und gleichfalls als Ersatz für bessere Argumente nur inszeniert? Wurden kritische Anfragen an Pestalozzis Leben und Werk unterdrückt, um die schon an Heiligenverehrung grenzende Bemühung um Pestalozzi und mithin den von ihm angebotenen Argumentersatz nicht zu stören?“ oder Ist

eine Art „Pestalozzidemontage [...] nicht schon längst überfällig, wenn denn die Pädagogik ihren Anspruch, Wissenschaft sein zu wollen, nicht gänzlich preisgeben will?

Es wäre nunmehr übertrieben, in Bezug auf Pestalozzi von Selbststilisierung oder durch seine Anhänger zu sprechen. Man muss Pestalozzi in seiner ganzen Gebrochenheit betrachten, in seiner Unterschiedlichkeit zwischen aufklärungsorientierter Schriftstellerei und der als menschenfreundlich idealisierten Praxis.

Es sind schließlich die selbst von Pestalozzi geäußerten Begehren, wie dass er ein nicht-pädagogisches Leben bzw. eines à la Rousseau bevorzugen hätte, die Pestalozzi angeblich durchgängige Sozialorientierung in Zweifel ziehen lassen und die eine andere, nach einem erfüllten Leben verlangende und jede Selbstaufopferung ablehnende Seite an ihm hervortreten ließen.

Pestalozzi wurde mit steigendem Alter alterssentimental – es ist die Rede von „Elend“, „verwirrtem Leben“, von dem Unglück, was er über seine Familie gebracht habe durch all die Versuche, Zwecke anzustreben, zu den letztlich die Mittel fehlten. Seine Bilanz ist eindeutig: *„Ich blieb für mich und die Meinigen im Elend, mit gar auch dazwischen einfallenden Gauklererscheinungen von Ehre und Ruhm, die die Wahrheit meines Elend und den Irrtum meiner Lebenstäuschung immer nur größer machten.“* Einzig das Erziehungsexperiment in Stans (1798/99) bezeichnete er als „glücklichste Tage“ seiner Pilgrimschaft auf dieser Erde.

Pestalozzis größte Bedeutung liegt eher in seiner Wirkungsgeschichte, in der er für unterschiedliche Interessen und Profilierungen in Anspruch genommen wurde und wird. Die Lehrerschaft des 19. Jahrhunderts verehrte den Methodiker, der das Lernen an das Prinzip der Anschauung knüpft. Die Reformpädagogen des 20. Jahrhunderts sahen in ihm den Erzieher, der nicht nur Wissen vermittelt, sondern allen Bedürfnissen des Kindes gerecht zu werden suchte. Religiöse Elemente spielten bei Pestalozzi eine größere Rolle, als manche Interpretationen es vermuten lassen.

4 Quellen

- „Johann Heinrich Pestalozzi, Sozialreformer – Erzieher – Schöpfer der modernen Volksschule : eine Biographie“, von Michel Soëtard, SV international / Schweizer Verlagshaus Zürich, 1987
- „Klassiker der Sozialpädagogik – Einführung in die Theoriegeschichte der Wissenschaft“ – Grundlagentexte Pädagogik, von Christian Niemeyer, Juventa Verlag, 1998
- Encarta Enzyklopädie Standard 2003, CD-ROM

Friedrich Wilhelm August Fröbel

geboren: 21. 04. 1782 in Oberweißbach

gestorben: 21. 06. 1852 in Mariental



1. Lebenslauf von Fröbel in Form einer Zeittabelle

Hier habe ich aus vielen Büchern/Internetadressen eine Lebenslaufzusammenfassung erstellt.
(verwendete Lektüre, sieheQuellennachweis)

Lebenslauf-Zeittabelle:

1782-21.April	Fröbel geboren in Oberweißbach (heute bekannter Urlaubsort im Bezirk Suhl)
1783-07.Februar	seine Mutter stirbt
1789-1796	Besuch der Elementarschule (8 Jahre lang)
1797-1799	Lehre bei einem Förster in Hirschberg/Saale
1799-1801	Studium der Naturwissenschaften in Jena
1801-1805	verschiedene Tätigkeiten in Land- und Forstwirtschaft
1802	sein Vater stirbt
1805-1806	Fröbel wird Erzieher + Lehrer an der Pestalozzi-Musterschule in Frankfurt
1806-1811	Hauslehrer bei der Familie von Holzhausen in Frankfurt
1808-1810	Aufenthalt bei Pestalozzi
1811-1813	weitere Studien in Berlin & Göttingen
1813-1814	Teilnahme am Befreiungskrieg gegen Napoleon hier lernt er W. Middendorf + H. Langenthal kennen. Es werden treue Freunde + Mitarbeiter
1814-1816	Assistent am Mineralogischen Institut der Universität Berlin
1816	Gründung der Allgemeinen Deutschen Erziehungsanstalt in Griesheim
1817	Verlegung der Anstalt nach Keilhau
1817	Fröbel wird schriftstellerisch tätig
1818	Heirat mit Wilhelmine Henriette Hoffmeister. Die Ehe blieb kinderlos.
1826	„Die Menschenerziehung“, sein literarisches Hauptwerk die Wochenschrift "Die Erziehung in Familien" ging in die Schweiz, wo er sich mehr politischen Freiraum versprach
1831-1837	Wanderjahre in der Schweiz: Fröbel wurde Leiter in der Erziehungsanstalt in Schloss Wartensee, Willsau und Burgdorf.
1828/1829	Plan einer Volkserziehungsanstalt bei Meinigen (HELBA-Plan, nicht verwirklicht)
1836	Begann er mit der Herstellung von Spielmaterial
1839	Fröbels Frau stirbt
1839	macht Fröbel Vortragsreisen
1840-28.juni	Eröffnung des Kindergartens in Blankenburg. (Rathausaal)
1842	führte Fröbel regelmäßig Kindergärtner-Kurse in Blankenburg durch
1844	Mutter- und Koselieder (Bewegungsspiele)
1849	Übersiedlung nach Bad Liebenstein

1850	Umzug nach Schloss Marienthal und Gründung der ersten Berufsschule für Frauen in Deutschland
1851	Heirat mit Luise Levin einer ehemaligen Schülerin
1851	Kindergartenverbot in Preußen & anderen Staaten -> dies brach seine Lebenskraft
1852	Teilnahme an der allgemeinen deutschen Lehrversammlung in Gotha
1852-21.juni	Fröbel stirbt in Schloss Marienthal sein Freund MIDDENDORF entwarf den ersten Grabstein-Kugel-Walze-Würfel Heute ein Symbol für Fröbel
1860	Aufhebung des Kindergartenverbots dank intensiver Bemühungen der Baronin B.v. Marenholtz-Bülow H. Schrader-Breymann und anderer Fröbel- freunde
heute	in zahlreichen Gedenkstätten werden Zeugnisse seines Lebens und Wirkens sowie wichtige Teile seines Nachlasses sorgsam bewahrt, gepflegt und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

die Keilhauer Anstalt ist heute eine Sprachheilschule

2. Fröbel Wer ist das?

Friedrich Wilhelm August Fröbel	deutscher Pädagoge + Menschenerzieher,
geboren : 21.04.1782 in Oberweißbach	ein großer Kinder- und Menschenfreund !
gestorben : 21.06.1852 in Marienthal	

3. Zur historischen Situation seiner Zeit

Fröbel lebte in einer Zeit der größten Weltbegebenheiten. Als er geboren wurde, nahte die französische Revolution und als er im biblischen Alter von 70 Jahren starb, war die bürgerlich-demokratische Revolution von 1848/49 gerade vorbei. In den dazwischen liegenden Jahrzehnten hatten sich in Europa in schweren Kämpfen und unter grossen Opfern tiefgreifende, ökonomische, soziale, politische und geistige Veränderungen vollzogen.

hierzu Bsp: 1789-1794 große bürgerliche Revolution in Frankreich (Sturm auf die Bastille)

1796	Einführung der Pockenschutzimpfung
1835	erste deutsche Eisenbahn
1839	Verbot der Kinderarbeit
1847	das Buch „Der Struwpeter“ erscheint

Erziehung + Pädagogik nahmen zu jener Zeit einen wichtigen Platz im gesellschaftlichen Umwälzungsprozess ein. Fröbel leistete innerhalb der klassisch-bürgerlichen Pädagogik seinen originalen Beitrag zur praktischen Umgestaltung und zur geistigen Durchdringung der Erziehung.

4. Die wichtigsten Arbeiten und das Wirken Fröbels (gesellschaftlicher Kontext)

- er war der jüngste Sohn von 6 Kindern,
- Vater war Pfarrer,
- Mutter starb 9 Monate nach seiner Geburt -> prägte ihn sehr und war Ursprung seiner späteren Arbeit,
- er wuchs ohne Mutterliebe auf,
- er durfte das elterliche Grundstück nicht verlassen und auch nicht mit den Dorfkindern spielen,
- dadurch gewann er ein inniges Verhältnis zur Natur, die ihm zum Ersatz für fehlende soziale

Kontakte wurde,

Zitat: "So war mein Blick nur auf 's Nahe gerichtet, und die Natur, die Pflanzenwelt und Blumenwelt wurde, soweit ich sie anschauen und begreifen konnte, bald ein Gegenstand meiner Beobachtungen und meines Nachdenkens." (Anschütz 1995 über Fröbel)

1816 Gründung der Allgemeinen Deutschen Erziehungsanstalt in Griesheim: diese verlegte er ein Jahr später nach Keilhau bei Rudolstadt. Mit dieser Gründung hatte er eine Erziehungs- und Bildungsinstitution geschaffen. Die wichtigsten Bildungs- und Erziehungsmittel waren die Selbsttätigkeit. Der Unterricht förderte das Entdecken und schöpferische Lösen, das denkende Erfassen und Anwenden.. Auch außerhalb der Schulstunden betätigten sich die Zöglinge aufs vielfältigste. Sie halfen bei der Bewirtschaftung des zur Anstalt gehörenden Gutes, arbeiteten im Garten, legten Wege an, sammelten Pflanzen, zogen Tiere auf, spielten im Freien. Kurzum, Müßiggang und Langeweile waren unbekannt.

Zitat : "Der Umgang zwischen Lehrern und Zöglingen ist partnerschaftlich. Man redet sich mit "Du" an.. Man trug eine einheitliche, einfache Kleidung, längere Haare waren üblich. Abhärtung und einfache Lebensweise sind selbstverständlich, die Kost ist ländlich und gesund. Es wird viel Sport getrieben, im Sommer Laufen, Schwimmen und Spiel, im Winter Schlittschuhlaufen und Rodeln. Jedes Jahr wird eine größere Wanderung unternommen." (Heiland 1982 S. 62)

1826 publizierte (veröffentlichte) Fröbel sein bedeutendstes, aber schwer zugängliches Werk "Die Menschenerziehung"

In der Menschenerziehung thematisiert er die Grundlage der Fröbelschen Welt und Lebensauffassung, das heißt er verfasst die Abhandlungen seiner Vorstellungen von einem idealen Menschenbild.

Breiter und tiefgründiger als je zuvor verarbeitet er philosophische Einsichten, nutzt mathematische und naturwissenschaftliche sowie sprachwissenschaftliche Erkenntnisse.

Menschenerziehung soll Erziehung in der frühkindlichen Phase auf Pflege+Duldung+Schutz beruhen, nicht aber auf Zwang und Vorschriften.

Einen großen Raum in der Menschenerziehung nehmen die Darstellungen über die Stufen des individuellen Werdens ein. So definiert er Erziehung als Anregung zur Entwicklung der Gesamtanlagen des Menschen. Somit versuchte Fröbel, die Besonderheiten einer jeden Phase zu erfassen, das Zusammenwirken der inneren und äußeren Bedingungen zu begreifen, günstige äußere Bedingungen für eine allseitige und harmonische Erziehung zu beschreiben.

1836 Herstellung der Spielmittel / Spielgabe

Spiel bedeutet für Fröbel "gesunde Entwicklung" des jungen Menschen und ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung. Spiel ist der „Schlüssel zur Außenwelt“ und zugleich das vortrefflichste „Mittel zum Wecken der Innenwelt“.

„Ein Kind, welches tüchtig, selbsttätig still, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiss ein tüchtiger, stiller, ausdauernder, Freund- und Eigenwohl und Aufopferung befördernder Mensch..“ (zit. n. Lange 1863??, S.33)

So ist die Haupttätigkeit des Kindes das Spielen, des Schulkindes das Lernen und des Erwachsenen das Arbeiten. Es bestehen enge Verbindungen zwischen Spielen und Arbeiten. Für das Kind erfüllt das Spiel viele der Funktionen, die die Arbeit für den Erwachsenen hat. "Im Spiel wird nicht nur die Außenwelt widergespiegelt, sondern im Sinne Fröbels das angelegte Göttliche entäußert ." (vgl. Friedrich Wilhelm August Fröbel: Kommt lasst uns... 1982, S: 48).

Durch das Spiel werden beim Kind auch Vorgänge des Erkennens entwickelt.

Spielmittel / Spielgabe/ Beschäftigungsmittel

Fröbel entwickelte ein System von Spielgaben und Spieltätigkeiten, welches dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes angemessen war. Somit versuchte er, reiche Betätigungsmöglichkeiten die universell einsetzbar waren, zu entwerfen, nichts durfte in fertiger Form vorgegeben werden.

Ziel war es das Kind anzuregen zum Fühlen, Denken und Erkennen, sie sollten die Phantasie und Kreativität anregen, die Geschicklichkeit des Kindes schulen, seine Voraussicht und Konzentration sowie seine sozialen Beziehungen anbahnen und entwickeln.

Am Beginn standen die Mutter-, Spiel- und Koselieder für das Kleinkind. Mit ihnen sollte die Mutter bereits erziehend auf das Kind einwirken. Diese Lieder sollten dazu beitragen den Körper des Kindes für die

Ausübung der Tätigkeit zu entwickeln. Als Beispiel sei hierfür das Lied „Längweis-kreuzweis“ genannt.

Längsweis – kreuzweis

*Für den, der liebt zu schaun Wahrheit vom Spiel umwunde;
Die doch des Kindes Sinn so wunderbar leis ahnet,
Und ihm zum Hochgewinn den Weg zum Einsehn bahnet.-
Daß alle Tätigkeit zu einem Ganzen führe,
Und das der Arbeit auch ein richtger Lohn gebühre,
Daß nichts willkürlich sei, die Sachen sich bedingen,
Daß Ebenmaß hervor aus allem gern will bringen,
Dies mach dem Kindchen schon, und im Gefühl, erfassen;
Dies ahnend, wird`s das Maß im Leben auch nicht lassen.
(Fröbel, Friedrich: Mutter- Spiel- und Koselieder...1874, S.17 und 39)*

Spiele unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades, auch hierfür einige Beispiele :

Würfel-, Lege-, Flächen- und Bauspiele, Sing-, Wort-, Farben- und Sprachspiele, Beachtungs-, Vergleichs- und somit Erkenntnissspiele, Bewegungs- und Darstellungsspiele, von denen sich viele bis heute erhalten haben.

-> Bsp: Für Fröbel Spielgaben Perlen zum Auffädeln, Reißarbeiten, Flechten etc.

Weiters Bsp: Kugel, Würfel, Walze

- * Die **K**ugel ist Ausdruck d. Bewegung
- * Der **W**ürfel ist Ausdruck d. Ruhe
- * Die **W**alze enthält beide Elemente = Grabstein (Middendorf entwarf den ersten Grabstein **K-W-W** Symbol)

Um diese Spielmittel/Spielgaben zu verbreiten unternahm er Reisen .1839 eröffnete er in Blankenburg eine „Spiel- und Beschäftigungsanstalt, er verfolgte die Absicht, die Spielmittel auch in Bewahranstalten einzuführen.

1840 Gründung des Kindergartens in Blankenburg (mit 58 Jahren)

Die industrielle Revolution, führte zur Produktionsarbeit großer Massen proletarischer Frauen und damit zur Verwahrlosung kleiner Kinder. Bei 10-12 Stunden Fabrikarbeit für niedrig Lohn fehlte es den Müttern zur Pflege ihrer Kinder, an Zeit und Geld.

Eine Reform nationalen Umfanges mußte in Angriff genommen werden .Es galt „Frauenleben und Kindheitspflege“ wieder zu vereinen und für Bedingungen zu sorgen, die den Jüngsten des Volkes freundlich und ihrer ganzheitlichen Ausbildung förderlich waren, vergleichbar einem großen Garten.

Somit erfolgte 1840 die Stiftung des „Allgemeinen deutschen Kindergartens“

Dies war Fröbels Höhepunkt in seinem Leben. (Kindergarten ~ "Garten=Paradies" ~ Kinderparadies)

In Fröbels Kindergarten herrschte reges Treiben. Unter Anleitung ausgebildeter Kräfte durften die Kinder miteinander spielen und kleine Beete bearbeiten. Auf ihren Spaziergängen erhielten sie Anregungen zur „Außenweltbetrachtung“. Sie erwarben elementare Kenntnisse, sangen, erzählten und reimten. Viele Spielgegenstände forderten sie zum schöpferischen Gestalten heraus, und das Zeichnen, Malen und Formen wurden auch nicht vergessen .

Sein Kindergarten sollte Mutter und Kind, Mutterliebe und Kinderpflege wieder zusammenführen und zwar mit Hilfe ausgebildeter Kinderpfleger und Erzieher beiderlei Geschlechts.

„Im Spiele wollen und sollen sich froh, leicht und in schöner Harmonie die Kräfte des Kindes entfalten und bewegen, bilden und erstärken. Das ist der Kindheit Trieb und Bedürfnis, das ist des Eltern Wunsch und Zweck dabei. Dem allen sucht der Kindergarten wahrhaft zu begegnen. Den Kleinen bahnt er die Möglichkeit an, alle Kräfte die in ihnen sich regen, im Einklang unter sich zu gebrauchen, durch sie das Schöne in sich zu fühlen und um sich wahrzunehmen, das reine Menschliche auf ihrer kindlichen Stufe freudig darzuleben, sich ebenso zum Aufnehmen und Erkennen alles Edlen und Guten empfänglich als zum Ausüben und Pflegen desselben geschickt zu machen...“ (Aus dem Brief Fröbels an Gräfin Brunzvik vom Januar 1842;??? 8, S.92)

1850 Gründung der ersten Berufsschule für Frauen in Deutschland

Mit der Gründung der Ausbildungseinrichtung für Kindergärtnerinnen wurde ein Beitrag zur Emanzipation der Frau, zur Schaffung von Möglichkeiten der weltlichen Berufsausbildung für Frauen geleistet. Man muß wohl hier erwähnen, daß die erste Kindergärtnerinnenschule der Welt im Marienthaler Schloßchen bei Schweina womöglich die erste Berufsschule für Frauen in Deutschland war.

Inhalt seiner Ausbildung war es:

Richtige Körperpflege, Pflege und Wartung der Kinder, die theoretische und praktische Einführung in die Fröbelsche Spielmethodik, Unterweisungen über die psychischen Besonderheiten im Kindesalter, Übungen im richtigen Umgang mit Kleinkindern. Unterweisung über Spiele zur Glieder- und Körperentwicklung und letztendlich Anleitungen zur richtigen Naturbeobachtung und Gartenpflege.

5. Zusammenfassung

Friedrich Wilhelm August Fröbel war geliebt und verehrt, aber auch verfolgt und als Narr verschrien. Er kämpfte sein Leben lang für das Wohl der Kinder. Fröbel entwickelte eine ideenreiche pädagogische Theorie und Praxis, welche die allseitige und harmonische Ausbildung aller Kinder des Volkes zum Ziel hatte. Fröbel erkannte den Wert frühzeitiger Erziehung und Bildung, schuf ausgezeichnete Spielmittel und forderte die Eigentätigkeit der Kinder in der Gemeinschaft. Das von ihm in schweren Zeiten vor gelebte Erzieherethos wird ewig Gültigkeit besitzen.

"Das ganze Leben des Menschen und der Menschheit ist ein Leben der Erziehung." (Fröbel, o.J.) damit meint er, der Mensch befinde sich sein ganzes Leben lang in einem Lernprozess. Fröbel sieht die Familie als Hauptquelle für eine gesunde körperliche und seelische Entwicklung. Die Familie ist für ihn das wichtigste Erziehungs- und Erfahrungspotential. Seine Pädagogik stellt ein in sich geschlossenes Ganzes dar.

Noch ein letztes Zitat von Fröbel:

"Das kleinste Samenkorn trägt... das große Ganze in sich und es entwickelt es im Zusammenhang mit dem großen Lebensganzen.

So trage auch ich als Mensch die ganze Vergangenheit, die Fülle der Gegenwart und den Reichtum der Zukunft in mir" (Fröbel 1851)

6. Meine Motivation

Zu Beginn fiel es mir sehr schwer einen Anfang zu finden, da ich nur zwei Dokumente aus dem Internet hatte. Diese mir aber bei weitem nicht ausreichten und in der FH-Bibliothek mir nur zwei Bücher zur Verfügung standen, alles andere war derzeit entliehen. Einige Zeit später habe ich dann aber sehr viel Material zu Fröbel gefunden. Fröbel schreibt sehr schwer verständlich, viele Textstellen musste ich mehrmals lesen, aber mein Motivation sank nicht. Ich habe viele Stunden gelesen die Tage vergingen, musste dabei feststellen, dass einige Materialien sehr auseinander gingen in ihren zeitlichen Geschehnissen. Aber ich fand Gefallen daran, erst einmal alle wichtigen Daten zu sortieren und anschließend zusammenzustellen. Erst danach habe ich mich mit seinen wichtigsten "Werken" beschäftigt und die für meiner Ansicht nach wichtigsten Erfolge zusammengetragen (in Punkt 4). Ich denke es ist mir gelungen einen kurzen Überblick über Fröbel darzustellen. Fröbel ist für mich ein bewundernswerter Mann, der bereits im 18.Jahrhundert so viel für die Welt und somit unsere Zukunft getan hat, dazu passt als Abschluß ein Spruch: "Unsere Kinder sind die Zukunft von morgen".

Quellenangabe :

- œBerger, M.: Henriette Schrader-Breyman : Leben und Wirken einer Pionierin der Mädchenbildung und des Kindergartens, 1. Aufl., Frankfurt am Main, Brandes & Apsel-Verlag, 1999
- œBühlen-Enderle, R. und Irskens, B.: Lebendige Geschichte des Kindergartens : eine „Bildungsreise“ zu Oberlin, Fröbel, Montessori und Steiner, Frankfurt am Main, Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 1989 (Materialien für die sozialpädagogische Praxis ; 19)
- œFriedrich Fröbel, hrsg. Vom Staatlichen Museum Heidecksburg Rudolstadt, 1977
- œKindlers Neues Literatur Lexikon, 1989
- œKindergartenpädagogik - Online Handbuch - Hrsg.: Martin, R. Textor,
www.kinderpaedagogik.de/131.htm (07.10.2004)
- œBrodbeck, M.: Zur Pädagogik F.W.A. Fröbels im Lichte der Gegenwart
www.froebelweb.de/research/brodbeck/rede_w2.html (15.10.2004)
- œBrodbeck, M.: Zu einigen Aspekten arbeitserzieherischen Wirkens Friedrich Wilhelm August Fröbels
www.religio.de/froebel/sci/arbbrod.html (13.10.2004)
- œBrodbeck, M. : Fröbel – Zitate
www.religio.de/froebel/keiblae/froezit1.html (19.10.2004)
- œFriedrich Wilhelm August Fröbel
www.paed.com/froebel/ (07.10.2004)

Juliane Kuschel

Montessori- und Waldorfpädagogik im Vergleich

Ende des 19. Jahrhunderts kam es zu ersten reformpädagogischen Bestrebungen im Bereich der Schulen und Kindergärten. Ausschlag gab hier unter anderem das Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ von Ellen Key, welches 1902 erschien.

Es kam zur Entstehung alternativer Erziehungsrichtungen, die nicht nur darauf abzielten das Kind zu betreuen bzw. (auf)zu bewahren, sondern die sich zur Aufgabe gemacht haben, dem Kind Bildung und Persönlichkeit zu geben. Hierbei sollen auch die Eltern und das Umfeld des Kindes mit einbezogen werden, was in den Kleinkindschulen und Kinderbewahranstalten nicht der Fall war.

Zwei dieser reformpädagogischen Ansätze sollen hier näher erklärt werden.

1. Grundlagen

1.1 Maria Montessori

Begründet ist die Montessori-Pädagogik durch die italienische Ärztin Maria Montessori (1870 – 1952). Leitspruch der Pädagogik ist: „Hilf mir es selbst zu tun!“

Als erste Frau erwarb Maria Montessori den Dokortitel und war auf verschiedenen medizinischen Gebieten erfolgreich. Auch politisch war sie engagiert, nahm davon jedoch bald Abstand, um sich für die Rechte der Kinder einzusetzen. 1907 wurde das erste Montessori-Haus gegründet.

1916 verließ sie Italien und ließ sich in Barcelona nieder, wo sie 20 Jahre lebte. Nach mehreren Reisen in den darauffolgenden Jahren zog es sie in die Niederlande. Sie engagierte sich für den Frieden und gründete eine internationale Gesellschaft. Auch bekannte sie sich zu ihrem Sohn und setzte ihn als rechtmäßigen Erben ein. Am 6. Mai 1952 starb sie in Nordwijk aan Zee in Holland.

1.2 Rudolf Steiner

Die Waldorfpädagogik ist begründet durch Rudolf Steiner (1861 – 1925). Er studierte an der Wiener Technischen Hochschule Mathematik und Naturwissenschaften, daneben Philosophie, Literatur und Geschichte. 1891 promovierte an der Universität Rostock zum Doktor der Philosophie.

Er arbeitet unter anderem als Schriftsteller und Lehrer, widmete sich aber auch politischen, soziologischen, philosophischen und sozialkritischen Fragen.

1919 wurde die erste Waldorfschule in Stuttgart gegründet. Emil Molt, der Firmenchef der stuttgarter Zigarettenfirma „Waldorf-Astoria“, beauftragte Steiner eine Schule für die Kinder der Firmenmitglieder ins Leben zu rufen.

1923 wurde die Anthroposophische Gesellschaft unter seinem Vorsitz neu gegründet. Im Jahr darauf hielt Steiner noch viele Vorträge. Er musste dies allerdings aus gesundheitlichen Gründen bald einstellen. Am 30. März 1925 starb Rudolf Steiner in Dornbach.

1.3 Pädagogische Grundlagen der Montessori-Pädagogik

Laut Montessori beruht die Erziehung auf der Erkenntnis des Menschen und somit auf dessen Individualismus.

Der Mensch entwickelt sich nach einem natürlichen Bauplan. Dieser existiert auch im Kind und bestimmt seine psychische Entwicklung. Er kann jedoch durch falsches Erziehungsverhalten des Erziehers in Unordnung gebracht oder zerstört werden.

Des Weiteren besitzt das Kind einen absorbierenden Geist, welcher erst im dritten Lebensjahr nachlässt. Er hilft Reize aus der Umgebung schnell, genau und mühelos aufzunehmen. Das Kind lernt so wichtige Verhaltensweisen des Alltags.

Außerdem durchlebt das Kind sensible Phasen. Sie leiten die Arbeit des absorbierenden Geistes und bestimmen in welchem Zeitraum welche Umweltreize besonders stark aufgenommen werden.

1.4 Pädagogische Grundlagen der Waldorf-Pädagogik

Grundlage der Waldorf-Pädagogik ist die Anthroposophie. Bei der Anthroposophie handelt es sich um eine Geisteswissenschaft, welche sich mit dem Wesen, der Wahrnehmung und dem Denken des Menschen befasst. Auf die Anthroposophie werde ich im folgenden Gliederungspunkt noch einmal zu sprechen kommen.

Steiner geht ferner davon aus, dass im Menschen vier Wesensglieder vorhanden sind. Hierbei handelt es sich um den physischen Leib (1. –7. Lebensjahr), womit der Körper selbst gemeint ist, den Äthaleib/Lebensleib (7. –14. Lebensjahr), welcher Träger der körperlichen und geistigen Eigenschaften wie Lebenskraft, Wachstum, Gedächtnis, Neigung ist, den Astralleib/Empfindungsleib (14. – 21. Lebensjahr), in welchem Gefühle verankert sind und den Ich-Leib oder schlicht das „Ich“, der den Menschen befähigt sich selbst zu erfassen und zu verwirklichen.

Diese Wesensglieder entwickeln sich im sieben-Jahres-Rhythmus. Allgemein ist Rhythmus ein bedeutender und oft umgesetzter Begriff in der Waldorf-Pädagogik. Der Mensch entwickelt sich nicht nur in einer bestimmten Regelmäßigkeit, es ist ebenso wichtig, dass sich eine Lernaufgabe oder der Tagesablauf einem gewissen Rhythmus anpassen. Außerdem existieren laut Steiner schützende Hüllen um jeden Leib.

1.4.1 Die Anthroposophie

An dieser Stelle möchte ich einen Exkurs in die Anthroposophie wagen, welcher verständlicher Weise nur kurz erfolgen kann.

Durch Rudolf Steiner begründet fußt die Anthroposophie oder auch anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft fast ausschließlich auf seinen Lehren. Ihre Ursprünge liegen in der Theosophie.

Da sich Steiner stets als Wissenschaftler verstand, benutzte er für die Anthroposophie in synonyme Weise Begriffe wie „Geheimwissenschaft“, „Göttliche Wissenschaft“ oder wie in den meisten Fällen „Geisteswissenschaft“. Nach seiner Auffassung soll sich diese Geisteswissenschaft mit dem Nicht-Sinnlichen genauso befassen, wie die Naturwissenschaft dies mit dem Sinnlichen tut.

Dabei werden Erkenntnismethoden, Erkenntnisinhalte und Lebensformen miteingeschlossen. Methoden zur Erkenntnis sind laut Steiner unter anderem, dass das Denken als ein beobachtbarer Prozess dargestellt werden kann, dass man sich die Geschichte des abendländischen Geistes wieder ins Bewusstsein hebt und dass man sein Bewusstsein nicht nur auf das Leben zwischen Geburt und Tod fixiert bzw. reduziert.

Indirekt wurde hier bereits auch auf die Erkenntnisinhalte eingegangen. Laut Steiner funktioniert die Anthroposophie in dem sie dem sogenannten „Eingeweihten“ hilft Fähigkeiten zu entwickeln, um spirituelle Realitäten unmittelbar wahrzunehmen. Diese Entwicklung bezeichnet Steiner als Prozess der Einweihung, über dessen erste Stadien er detaillierte Richtlinien aufgestellt hat. Nach Steiner verfügen manche Menschen über eine Persönlichkeit, die diese Entwicklung fördert.

In Bezug auf die Lebensformen ist hier z.B. die alternative Pädagogik in den Waldorfeinrichtungen, die pestizidfreie Landwirtschaft und die alternative Medizin zu nennen.

Als konkrete Wissenschaft gilt die Anthroposophie als umstritten, da oft die Frage aufgeworfen wird, ob sie nicht an Kriterien wie Intersubjektivität und empirischer Überprüfbarkeit scheitert.

Trotzdem ist sie eine der erfolgreichsten okkulten Bewegungen im nord- und mitteleuropäischen Raum, die sich stets neuer Anhänger erfreut.

2. Das Bild vom Kind

2.1 In der Montessori-Pädagogik

Dem Kind soll Achtung und Liebe entgegengebracht werden, wobei besonders die Bedürfnisse in den jeweiligen Phasen berücksichtigt werden sollen. Außerdem soll sich das Kind seinen Anlagen entsprechend frei entwickeln dürfen. Der Erzieher sollte hier auf die Persönlichkeit des Kindes und dessen Individualismus eingehen. Des Weiteren sollte sich der Erzieher als Helfer zur Entwicklung selbständiger Persönlichkeiten verstehen. Wie schon im Leitspruch ausgedrückt soll er dem Kind helfen sich selbst zu helfen, zu organisieren und eigenständig zu lernen oder zu spielen.

2.2 In der Waldorf-Pädagogik

Der Erzieher sollte Ehrfurcht und Respekt vor dem Wesen des Kindes haben, da das Kind ein geistiges Wesen ist. Trotzdem ist auch stets zu bedenken, dass hier zwei Individualitäten (Erzieher und Kind) aufeinandertreffen.

Die Erziehung sollte entsprechen den Anlagen und Fähigkeiten des Kindes erfolgen. Außerdem ist darauf zu achten, dass sich ein Mensch laut Steiner nach dem besagten sieben-Jahres-Rhythmus entwickelt und die Erziehung dementsprechend angepasst sein muss.

3. Einrichtungen-Kindergärten und Schulen

3.1 Montessorikindergärten und –schulen

Montessorikindergärten und –schulen sind meist Einrichtungen von Freien Trägern, Elterninitiativen oder Vereinen. Erzieher bzw. Lehrer müssen eine Zusatzausbildung vorweisen können, um dort zu arbeiten. Die Schulen, bei denen es sich oftmals um Gesamtschulen handelt, sind staatlich anerkannt. Die Klassen in den Schulen sind altersgemischt. Der Klassenlehrer, auch als Ansprech- und Bezugsperson des Schülers, bleibt 2 – 4 Jahre in der Klasse.

Freiarbeit ist ein Kernstück des Kindergartens- und Schulalltags. Die Sinnesschulung mittels entsprechend von Montessori geschaffenen Sinnesmaterialien hat elementare Bedeutung.

Auch in anderen Bereichen wird mit von Montessori entwickelten Lern- und Spielmaterialien gearbeitet. Bewegungsübungen zur Koordination der Grob- und Feinmotorik nehmen ebenfalls einen Platz im Alltag ein.

3.2 Waldorfkindergärten und –schulen

Träger der Einrichtungen sind meist eingetragene Vereine. Die Schulen sind frei, staatlich anerkannt und selbstverwaltend (z.B. in bezug auf Stundenplan, Jahresplanung, Neueinstellung von Lehrern). In den Schulen gibt es nur reine Jahrgangsklassen. Der Klassenlehrer begleitet die Schüler von der 1. – 8. Klasse. Außerdem wird Epochenunterricht gegeben. Man geht davon aus, dass sich Wissen besser einprägt, wenn man sich einen Tag lang intensiver mit einem Thema befasst, als wenn man am Tag mehr Mals zwischen verschiedenen Lernbereichen wechseln würde. Des weiteren ist ein Vorbereitungsjahr für das Abitur möglich. An der Waldorfschule kann kein Abitur gemacht werden.

In Kindergarten und Schule ist Rhythmus ein zentraler Begriff für die Tages- und Unterrichtsgestaltung. Es sollen Lerninhalte mittels Eurythmie (Rhythmus und Bewegung) erfasst werden. Ferner sollen Sinneserfahrungen durch Naturmaterialien, natürliche Urformen und selbst hergestellte Spiel- und Unterrichtsmaterialien gemacht werden.

4. Religiöse Erziehung

4.1 Religion in der Montessori-Pädagogik

Die Montessori-Pädagogik besitzt eine religiöse Grundhaltung, welche in verschiedenen Glaubensrichtungen praktiziert werden kann. Dazu werden auch religionspädagogische Unterrichtsmaterialien bereitgestellt.

4.2 Religion in der Waldorf- Pädagogik

Das Christentum gilt als Grundlage der religiösen Erziehung. Die Waldorf-Pädagogik ist bestrebt unreligiöse Grundhaltungen zu erhalten und zu fördern. Den Kindern wird Ehrfurcht vor Gott gelehrt. Der Religionsunterricht ist in verschiedenen Konfessionen möglich.

Quellenverzeichnis

- M. Seitz/U. Hallwachs „Montessori oder Waldorf“
- Hombair „Pädagogik“
- Fachlexikon der Sozialen Arbeit
- www.montessori.de/daten/montpaed
- www.rudolf.steiner.de/thema/waldorfschulen
- www.cityinfonyetz.de
- www.anthroposophie-de.com

Nadja Triebel

Rudolf Steiner

Begründer der Anthroposophie, Pädagoge und Philosoph

Rudolf Steiner wurde am 27.2.1861 im heutigen Kroatien geboren. Sein Vater war als Beamter beschäftigt und zählte zu den politischen Freidenkern. Obwohl Rudolf Steiner in sehr einfachen Verhältnissen aufwuchs, zeigte er schon frühzeitig großes Interesse an naturwissenschaftlichen Ideen und Problemen, wie zum Beispiel dem Kopernikanischen Weltbild.

In früher Jugend erlebte Steiner das Denken als Erlebnis: „Rein im Geiste etwas erfassen zu können, das brachte mir ein inneres Glück...“ Er versuchte in der realen Welt gegensätzliche Pole gedanklich zu erfassen und dialektisch zu vereinen. So unternahm er z. B. den Versuch, die Klarheit des mathematischen Denkens mit der Religionslehre in Einklang zu bringen.

Die häuslichen Verhältnisse Steiners ließen es zunächst nicht zu, dass er eine höhere Schule besuchen konnte.

Um die Werke von Fichte, Hegel oder Darwin studieren und verstehen zu können, musste er sich die lateinische Sprache im Selbststudium aneignen.

Die Leitfrage die sich Steiner in diesen Lebensabschnitt stellte, war, das Verhältnis der physikalischen zur geistigen Welt zu begreifen. Er wollte den vorherrschenden Materialismus überwinden und überzeugend beweisen, dass das naturwissenschaftliche Weltbild begrenzt und nur durch ein spirituelles zu verstehen ist. Mit diesen Thesen war Steiner seiner Zeit weit voraus.

1879 begann Steiner das Studium an der technischen Hochschule zu Wien. Sein Interesse galt den Naturwissenschaften, Mathematik, sowie auch den Geisteswissenschaften. Nebenher betrieb er umfangreiche geisteswissenschaftliche Studien.

In Karl Julius Schräer fand er einen hervorragenden Lehrer der deutschen Literatur, der ihm das Tor zu Goethes Gesamtwerk öffnete. Das weltoffene Wien gab Rudolf Steiner die einmalige Chance, mit namhaften Persönlichkeiten in gedanklichen Austausch treten zu können.

Dazu zählten unter anderen Rosa Mayreder, eine Vorkämpferin für die Gleichberechtigung der Geschlechter oder auch Otto Karl Lorenz für historische Themenkreise.

Aufbauend auf seine Goethe-Studien entwickelte Steiner 1886 die „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goethischen Weltanschauung“ 1882 schrieb er den bis heute besten Kommentar zu den botanischen und soziologischen Schriften Goethes und wurde als bereits 21-jähriger mit der Herausgabe der „Naturwissenschaftlichen Schriften Goethes“ in „Kürschners Nationalliteratur“ beauftragt.

Steiners Bemühen galt in den Jahren 1882-1896 insbesondere der philosophischen Begründung einer den Materialismus überwindender Wissenschaft vom Organischen.

1890 siedelte Rudolf Steiner nach Weimar über, um im Goethe/Schiller-Archiv intensiv mitarbeiten zu können. Gleichzeitig wurde er einer der bedeutendsten Naturwissenschaftler

seiner Zeit und veröffentlichte diesbezüglich zahlreiche Schriften.

1891 promovierte er in Rostock zum Doktor der Philosophie mit dem Thema „Die Grundfrage der Erkenntnistheorie mit der besonderen Rücksicht auf Fichtes Wissenschaftslehre“.

Schon in der Weimarer Zeit beeinflussten die beiden Philosophen Friedrich Nietzsche und Ernst Haeckel sein Denken und Schaffen. Rudolf Steiner konnte in die verschiedenen, sich widersprechenden Weltanschauungen eintreten und dieses meist besser als jene, die sie hervorbrachten. Er bemühte sich unterschiedliche intellektuelle Standpunkte und Ideen zusammenzuführen und erreicht dadurch den logischen Ausbau der Geisteswissenschaften, ohne einseitig hemmende Erkenntnisgrenzen. Das primäre Anliegen Steiners war das Postulat einer Philosophie der Freiheit, die die seelischen Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlichen Methoden verarbeitete.

1897 siedelte Steiner nach Berlin über, wo er gemeinsam mit Otto Erich Hartleben „Das Magazin für Literatur“ und die „Dramaturgischen Blätter“ herausgab.

Das Leben von Rudolf Steiner erfuhr eine neue Qualität, als er als Lehrer an der von Wilhelm Liebknecht gegründeten Arbeiter-Bildungsschule, tätig wurde. Er unterrichtete hier viel weniger nach der gängigen marxistischen-materialistischen Weltanschauung, sondern seine Vorlesungen, Reden und Schriften wurden zunehmend durch seine eigenen anthroposophischen Ideen bestimmt.

Sein weiteres Leben und Schaffen widmete Steiner der Gründung einer anthroposophischen Gesellschaft und die Umsetzung der in ihr enthaltenen Ideen in der Realität.

Dies geschah über den Umweg der indisch-angelsächsischen Theosophie. Die Leitung der „Deutschen Sektion der Theosophischen Gesellschaft“ hatte zu jener Zeit Marie von Silvers, die spätere zweite Frau Steiners.

Da aber keine endgültige Lösung der westlichen Probleme mit einer solchen östlichen Theorie erreicht werden konnte, begründete Steiner 1913 eine eigene anthroposophische Theorie. Diese resultierte aus eigenen erkenntnistheoretischen und methodisch begründeten Erfahrungen und Überlegungen, die in den Grundzügen aber noch mit denen der Theosophen übereinstimmten.

Große Inspiration hatte er von alten Philosophen aber auch von der Naturauffassung und Metamorphosenlehre Goethes.

Ihm zu Ehren errichtete er 1914 in Dornach (Schweiz) ein erstes bauliches Zentrum der Anthroposophen, das „Goetheanum“.

Die ursprünglich aus Holz gebaute Lehr- und Unterkunftseinrichtung wurde nach einem Brand in den Jahren 1924–1928 in der von Steiner vorgegebenen eigenwilligen expressiven Struktur, in Anlehnung an Goethes Metamorphosenlehre, in Stahlbeton neu errichtet.

Seitdem ist es ein viel bestauntes Besuchsobjekt, da es keinen einzigen rechten Winkel aufweist, sondern nur organisch fließende Formen.

Seit 1923 ist dort die „Freie Hochschule für Geisteswissenschaften“ untergebracht, die in verschiedenen Sektionen der Pädagogik („Waldorfschulen“), Heilpädagogik, Landwirtschaft (in biologisch dynamischer Wirtschaftsweise), Bewegungskunst (Eurhythmie) und andere künstlerische Bereiche fördert.

Bis zu seinem Tode arbeitete er rastlos an der Anthroposophie als Geisteswissenschaft.

In der von ihm herausgegebenen Zeitschrift "Luzifer Gnosis" wurden zum ersten mal die Hauptinhalte der Theorie dargestellt.

Nach Steiners Idee hatte jeder Mensch die Fähigkeit, die Geisteswissenschaft zu verstehen und auch eigene Erkenntnisse in diese Disziplin einzubringen.

Er führte darin weiter auf, dass das Leben nicht passiv hinzunehmen sei, sondern durch schöpferische Aktivität selbst gestaltet werden müsse.

In den folgenden Jahren referierte er in Berlin und anderen deutschen Großstätten das Johannes- und Lukasevangelium. In seiner Christologie wird die Geschichte von Jesus Christus unter Berücksichtigung anthroposophischer Gesichtspunkte interpretiert.

Diese revolutionäre Sichtweise Steiners legte den Grundstein für ein neues Verständnis eines modernen Christentums.

1910 führte Steiner sein erstes Mysteriendrama auf, welches den künstlerischen Aspekt seiner anthroposophischen Lehre widerspiegelt.

In Zusammenarbeit mit seiner späteren zweiten Frau Marie von Sievers (Heirat am 24.12.1914), werden insgesamt vier Mysterien-Dramen geschaffen und aufgeführt.

Während des ersten Weltkrieges engagierte sich R. Steiner in der Politik und versuchte verzweifelt, durch Gespräche mit hochrangigen Politikern der deutschen Geschichte noch eine Wende zu geben.

Nach dem Krieg forderte er in einem Aufruf das deutsche Volk die Aufgliederung des Staatengebildes in ein geistiges, politisches und ein wirtschaftliches System. Den alten Idealen der französischen Revolution wie Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit gab Steiner in jenen Tagen wieder neuen realistischen Inhalt.

1918 gründete er die Dreigliederungsbewegung. In ihr kamen Menschen aus unterschiedlichen sozialen Schichten zusammen, um die Gesundung des gesellschaftlichen Lebens zu bewirken. In zahlreichen Vortragsreihen, insbesondere über soziale Fragen, sprach er auch zu den Arbeitern der Bosch-, Delmonte- und Daimler-Werke.

Gleichzeitig unterstützte Steiner auch den Kommerzienrat und Direktor der Zigarettenfabrik "Waldorf-Astoria" in Stuttgart, Emil Molt, der freiwillig vielschichtige soziale Maßnahmen (Kinderbetreuung und Bildungsarbeit für Erwachsene) in seine Fabrik einführte, bei der Gründung einer Betriebsschule.

So entstand 1918 die erste "Freie Waldorfschule" als Betriebsschule einer Zigarettenfabrik. Dieses revolutionäre Schulmodell sollte in erster Linie einer humanistischen Allgemeinbildung der Werktätigen dienen und dadurch den Anschluss an das herrschende Berufs- und Kulturleben vollziehen. Es wurde sehr vielseitig unterrichtet.(Stricken, Buchbinden, Weben u.a.)

Im Dezember 1923 gründete er nach einer Phase der Selbstbesinnung und Reformierung, als Höhepunkt seine pädagogischen und philosophischen Schaffens die „Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft“.

Am 21. März 1920 begann in Dornach der erste medizinische Kurs für Ärzte und

Studenten auf der anthroposophischen Grundlage. Nach drei Kursen gründete Steiner im Dezember 1924 mit einem Kreis von Anhängern die medizinische Sektion des Goetheanums.

In den letzten Jahren seines Lebens hielt er noch zahlreiche pädagogische, theologische, medizinische und landwirtschaftliche Vorträge in größeren Städten Europas. Gleichzeitig war er mit der Erarbeitung seiner Selbstbiographie beschäftigt. Gemeinsam mit Dr. Ita Wegmann veröffentlichte er die „Grundlagen für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen“. Am 30. März 1925 stirbt Rudolf Steiner nach langer schwerer Krankheit.

Steiners Werk ist umstritten und gilt nahezu als unüberschaubar. Auch die Deutung des Begriffes „Anthroposophie“ ist schwierig (übersetzt: Weisheit vom Menschen).

Vereinfacht kann gesagt werden:

Die Anthroposophie ist eine von christlichen, indischem und kabbalistischen Gedankengut beeinflusste Weltanschauungslehre, in der der Mensch (wie die Welt) eine stufenweise Entwicklung nachzuvollziehen hat, um höhere seelische Fähigkeiten zu entwickeln und übersinnliche Erkenntnisse zu erlangen. Sie soll den Menschen anregen, seine Aufmerksamkeit und sein Interesse auch Phänomenen zuzuwenden, die über die materielle Welt hinaus auf geistige Realitäten hinweisen.

An Bedeutung gewann sie vor allem in Steiners pädagogischen Ideen, in der biologisch-dynamischen Landwirtschaft und im medizinischen Konzept. Trotz vieler Kritiker, haben diese Konzepte bis heute eine breite Anerkennung erlangt.

Im Mittelpunkt von Steiners Medizinkonzept steht gemäß der anthroposophischen Menschenkunde eine seelische Dreigliederung, die der traditionellen Einteilung in Körper (vegetative Seele) Seele im engeren Sinne (animalische Seele) und Geist (intellektuelle Seele) entspricht.

Steiner wollte eine Erweiterung der Medizin durch die Geisteswissenschaft, also eine Erneuerung der antiken „Mysterienmedizin“.

Für ihn war die rhythmische Ordnung der gesamten Natur von entscheidender Bedeutung.

„Rhythmisch wächst an der Pflanze ein Blatt nach dem anderen, rhythmisch sind die Blumenblätter angeordnet. Rhythmisch tritt das Fieber ein bei einer Krankheit, flutet wieder ab, rhythmisch ist das ganze Leben“.

Auch heute ist die Anthroposophie noch sehr populär. Gerade in der biologisch dynamischen Landwirtschaft, in der Pädagogik (Waldorfbewegung), Soziologie (soziale Frage und Dreigliederung des sozialen Organismus), Medizin (abgewandelte Form der Homöopathie), Arbeit mit Behinderten (Heilpädagogik) und Naturwissenschaft.

Im anthroposophischen Behandlungsprozess sollen durch verschiedene Naturheilmittel oder durch künstlerische Therapie die schöpferischen, seelischen und geistigen Kräfte des Patienten aktiviert werden. Zu den künstlerischen Therapien zählen beispielsweise Heilpädagogische Bewegungen, Musik-, Mal- und Plastiziertherapien.

Was Naturheilmittel betrifft, so hatte Steiner schon 1917 Injektionspräparate aus Mistelextrakten vorgeschlagen- eine unterstützende Therapieform, die heute mit steigender Häufigkeit bei Krebspatienten eingesetzt wird. Heutige Forschungsergebnisse bestätigen diese Annahme.

Hauptbereiche der anthroposophischen Bewegung:

Biodynamischer Landbau:

- Vorläufer der Ökobilandbau
- Anbau richtet sich nach Steiners Schriften
- sein Wissen basiert auf den Kenntnissen des Kräutersammlers und Naturheilers Felix Kogukis,
- insbesondere die Position der Sonne und des Mondes sollen das Wachstum beeinflussen
- heute wendet sich biodynamischer Landbau besonders gegen Gentechnik, Massentierhaltung, Kunstdünger u.a.

Ganzheitsmedizin:

- Vorläufer der Homöopathie
- sieht sich als Ergänzung zur Schulmedizin
- versucht Körper und Geist zu heilen, das heißt ganzheitlich, da körperliche Krankheiten Ursache der Psyche des Menschen haben sollen
- das anthroposophisch orientierte Unternehmen „Weleda“ stellt Medikamente nach Steiners Methoden her (z.B. Pendeln)
- eigene sanitäre Einrichtungen (z.B. Krankenhaus in Herdecke)
- begründete Hospizbewegung (humanes Sterben), die sich auch außerhalb der anthroposophischen Bewegung verbreitete

Waldorfpädagogik:

- basiert auf der Vorstellung, dass ein Mensch vier Lebensphasen auf der Erde durchläuft
 - * **bis zum 7. Lebensjahr:**
Physische Leib
 - * **bis zum 14. Lebensjahr:**
Ätherleib
 - * **bis zum 21. Lebensjahr:**
Astralleib
 - * **ab 21. Lebensjahr an:**
Ich (der vollständig entwickelte Mensch)
- zwischen dem Tod und der Wiedergeburt befindet sich der Mensch in einem geistigen Zustand
- Ziel der Waldorfpädagogik ist es, an die vorgeburtliche Existenz des Menschen anzuknüpfen und das Geistige im Schüler so zu wecken, das er die Erdenverhältnisse ergreifen kann. Das Geistige und Seelische soll mit dem Leiblichen in Einklang gebracht werden
- ° Hierzu ist es notwendig, dass man den Menschen als

- Dreigliederung von Geist, Seele und Leib begreift.
- Es gibt eigene Waldorfschulen und Kindergärten, die den Heranwachsenden im anthroposophischen Sinn bilden sollen.

Quellen:

www.studentshelp.de/p/referate/02/118.html

Stand: 04.01.05

www.waldorfschule-kraehenwald.de/05-Archiv/anthroposophie.shtml

Stand: 04.01.2005

www.m-ww.de/persoenlichkeiten/steiner.html

Stand: 27.10.04

www.hausarbeiten.de/faecher/hausarbeit/big/794.html

Stand: 27.10.04

www.rudolf-steiner.de/thema/biographie/index.htm

Stand: 08.10.04

Adolf Reichwein



1.

1.1 Adolf Reichwein ist am 03.10.1898 in Bad Ems in das Deutsche Reich hinein geboren.

Er ist in einer behüteten sozialdemokratischen Lehrerfamilie aufgewachsen. Aus diesem Kontext war der über alles verehrte Vater auch sein Lehrer. Ihm selbst wurde schon im Jugendalter das Lehren beigebracht. Als sein Vater in den ersten Weltkrieg zog, übernahm er dessen Aufgabe. Selbst wollte Adolf schon mit 16 Jahren in den Krieg ziehen. Er wurde jedoch wegen seines jungen Alters abgelehnt. Zu dieser Zeit war er schon aktives und angesehenes Mitglied der „Wandervögel“. Diese Vereinigung junger Menschen nahm den größten Teil seiner Jugend ein. „Wandervögel“ waren dafür bekannt, dass sie sich gegen die Weimarer Republik stellten, um alte Werte festzuhalten. Die Industrialisierung hat nämlich auch Unmut unter dem Volk aufgebracht, weil sie sich von Maschinen ersetzt fühlten.

1.2. Mit der Volljährigkeit meldete er sich wieder zum Kriegsdienst und wurde auch nicht mehr abgelehnt. Sein erstes Ziel war die Ostfront, später wurde er als Führer eines Stoßtrupps nach Frankreich an die Westfront kommandiert. Dort erlitt er einen Lungenschuss. Er musste ins Lazarett. Noch bei seiner Genesung immatrikulierte er sich mit seiner Oberrealschulreife zum Studium Generale, was die Fächer Geschichte, Germanistik, Philosophie und Nationalökonomie beinhaltete. 1919 wurde er aus dem Lazarett entlassen.

1.3. Adolf wechselte den Studiumsort von Frankfurt/Main zu Marburg. Dort wurde er aktives Mitglied der „Akademischen Vereinigung Marburg“, die durch die „Wandervögel“ geprägt war. Er schloss sein Studium mit Promotion ab. Er heiratete mit 22 Jahren seine erste Frau Eva Hillmann, die bald darauf wieder von ihm geschieden werden sollte.

1.4. Er arbeitete erst als Sekretär, dann als Direktor der Heimvolkshochschule in Jena. Das ist wie die Geschichte vom „Tellerwäscher zum Millionär“. Zu dieser Zeit schrieb er sein erstes Buch „Rohstoffe der Erde im Bereiche der Wirtschaft“. Er sollte später noch viele weitere Bücher über seine Erlebnisse im Ausland schreiben. Er besuchte nämlich in seiner Lehrzeit mit seinen Schülern den größten Teil aller Länder dieser Erde. Es kristallisierte sich ein Konzept nach dem Reichwein arbeitete heraus. Er arbeitete nach den Grundlinien Pestalozzis.

1.5. 1926 gründete er ein Jugendarbeiterwohnheim. Dies verließ er aber bald um Forschungsreisen zum Thema Weltwirtschaft zu machen. Auf seiner Reise arbeitete er zwischenzeitlich als Matrose, um noch mehr Länder zu sehen. Doch Adolf kehrte im darauf folgenden Jahr zurück nach Jena und nahm die Leitung der Volkshochschule und des Heims wieder auf. Zusätzlich übernahm er die Pressestelle für das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung.

1.6. Im Jahr 1933 heiratete er erneut und trat in die SPD ein. Seine Arbeit als Pressevertreter hatte er schon längst wieder nieder gelegt. Am 24. April 1933 wurde er als „unerwünschter Hochschullehrer“ aus seinem Amt der Schule entlassen. Er durfte nur noch in einer einklassigen, evangelischen Dorfschule unterrichten. In dieser Zeit entwickelte er das „Schulmodell Tiefensee“. Dies bestärkte er mit seinem Buch „Schaffendes Schulvolk“. Danach arbeitete er noch als Leiter der Abteilung „Schule und Museum“ im staatlichen Museum Berlin. Das war die Zeit als Adolf Hitler an die Macht kam und dem Volk versprach für Reichtum, also Arbeit zu sorgen. Durch die Verzweiflung der Menschen auf Grund der Weltwirtschaftskrise war es erst möglich, dass Hitler seine Wahl gewinnen konnte und aufstieg.

1.7. Er fand viele Freunde auf Tagungen, die er besuchte als er für das Museum arbeitete. Diese Freunde und er wurden der „Kreisauer Kreis“. Diese Widerstandsorganisation plante eine Regierung nach Adolf Hitler. Adolf Reichwein zog mit seinen Kindern und Frau Rosemarie nach Kreisau. Reichwein und andere Mitglieder schlossen sich mit einer kommunistischen Widerstandsgruppe zusammen. Dies sollte sich kurze Zeit später als Fehler herausstellen. Unter der fremden Gruppe befand sich ein Spitzel, der geheimen Staatspolizei, der den „Kreisauer Kreis“ „anschwärzte“. Reichwein und Verbündete wurden festgenommen und am 20. Oktober 1944 zum Tode verurteilt. Adolf Reichwein starb am gleichen Tag in Berlin-Plötzensee durch den Strang.

2.

2.1 Einen wichtigen und grundlegenden Einfluss hatte sein Vater. Durch die Lehrtätigkeit seines Vaters wurde Adolf Reichwein schon zeitig selbst in die Kunst des Unterrichtens eingeweiht. Sein Vater hatte zu den damaligen Verhältnissen eine moderne Einstellung zum Vermitteln des Unterrichtsstoffes. Adolf eiferte ihm nach

und sah in als Vorbild an. Oft musste er seinem Vater in der Schule vertreten und Gleichaltrige belehren. Er entwickelte sich zu einer Führungsperson.

2.2 Dies lebte er bei den „Wandervögeln“ aus. Schnell wurde er ein angesehenes Mitglied und organisierte mit jungen 15 Jahren Ausflüge für die „Ortsgruppe Friedberg“. Diese Jugendbewegung sollte ihn für sein weiteres Leben prägen. Die „Wandervögelbewegung“ beinhaltet Gemeinsamkeiten der Reformpädagogik, beispielsweise die Förderung der einzelnen Person als Individuum oder künstlerisch-spielerische Aktivitäten, und wollte sich vom Gutbürgerlichen abgrenzen.

2.3 Als Grundsatz war das „Erlebnis der Einfachheit“ gesetzt. Es sollte nicht alles nur technisiert werden. Das Spiel mit Natur und freier Entfaltungsmöglichkeit beeindruckten Adolf Reichwein so, dass er ihm später in seiner Erwachsenenbildung einen sehr hohen Status gab. Er wollte seinen Zuunterrichtenen den gleichen Halt und die gleiche Freude in der Schule vermitteln, die er genossen hat.

2.4. Neben dem Wirken des Vaters und die Prägung der „Wandervögel“ wurde Adolf noch von einem weiteren Faktor beeinflusst.

Der Krieg. Schon zeitig hat er sich freiwillig zum Wehrdienst gemeldet. Im ersten Weltkrieg war er an der Ostfront in Polen und an der Westfront in Frankreich stationiert. Dort erkannte er, dass im Nachkriegsdeutschland Veränderungen im Bildungssystem von Nöten wurden.

Als er als Anführer eines Stoßtrupps in Frankreich einen Lungenschuss erlitt, manifestierte sich der Gedanke bei ihm, Lehrer zu werden und etwas bewirken zu wollen.

2.6 In seinem Studium wurde er von Franz Oppenheimer („dem Schöpfer des liberalen Sozialismus“) und Hugo Sinzheimer („Vater des Arbeiterrechts“) unterrichtet. Auch das war eine weitere Richtweisung in seinem Leben. Er wurde Reformpädagoge.

3.

Wenn man es in einem Satz beschreiben sollte, was Adolf Reichwein mit seiner Arbeit bewirken, würde da stehen: Demokratisierung der Bildungspolitik. Doch das Durchzusetzen war in der Weimarer Republik nicht ganz einfach.

3.1 Nach dem Beenden seines Studiums mit Promotion war er als Sekretär in Jena tätig. Nach und nach übernahm er die gesamte Organisation der Thüringer Erwachsenenbildung. Er wurde zum Direktor der Heimvolkshochschule befördert. Dadurch konnte er frei agieren und lehren.

3.2 Er übernahm viele Reisen mit den jungen Erwachsenen. Sie reisten von Südeuropa bis Skandinavien, von den USA bis Asien. Diese „Abenteuerfahrten“ sollten den Horizont der Jugendlichen erweitern. Sie sollten in der Praxis Verstehen lernen. Schließlich ist ein Grundsatz der Reformpädagogik, den Bewegungsdrang und selbstständig Erfahrungen sammeln, zu fördern.

3.3 Auf den vielen Reisen und seiner Weltreise schrieb er einige Bücher über das Erlebte und welche positiven Auswirkungen es auf die Schüler hatte. Es wurden Bücher geschrieben wie: „Das schaffende Schulvolk“, „Mexiko erwacht“, „Abenteuer mit Mensch und Tier“ und „Blitzlicht über Amerika“. Diese Bücher sollten dem deutschen Volk die „große, weite Welt“ zeigen und ihnen Adolfs reformpädagogische

Ansichten nahe bringen. Schließlich sollte nicht nur ein „reformpädagogischer Ruck“ durch Thüringen, sondern auch durch ganz Deutschland gehen.

3.4 Deshalb verstand er es sich zusätzlich in der Öffentlichkeit „ins Rampenlicht“ zu setzen, zum Beispiel durch Lehren von Kritik an der Achtstundenwoche oder Aktivitäten für das Jugendschutzgesetz. Zusätzlich unterstützte er den Gedanken an eine Wirtschaftsdemokratie und thematisierte gern das Genossenschaftswesen. Er verfolgte seine ihm im ganzen Leben begleitende Einstellung zur Pädagogik.

3.5 Das Konzept von Adolf Reichwein verstand sich darin Lernen, Arbeit, Leben und Erleben als Einheit zu sehen. Es flossen musische und sportliche Grundelemente mit ein. Zuerst unterrichtete er in Jena, dann in Halle und später in Tiefensee. Dadurch bekommt sein Konzept auch den Namen „Schulmodell Tiefensee“.

3.6 Ergebnis seiner Bemühungen war eine Neubetrachtung bildungspolitischer Angelegenheiten in den Regionen wo er unterrichtete. Adolf wurde 1933 als „unerwünschter Hochschullehrer“ entlassen. Er hatte die Option nach Istanbul auszuwandern, doch dieses Angebot schlug er aus. Schlussendlich war seine aufrührerische, staatskritische Einstellung auch sein Todesurteil.

3.7 Die Nazis nahmen aber die Reformpädagogik als Vorbild und legten ihre Wertgrundsätze auf Gruppengefühl und Sport, die durch Lieder und Vereinigungen (BDM, Hitler-Jugend) untermauert wurden.

4.

4.1 Er war einer von vielen Reformpädagogen, die den Grundstein für die heutige Bildungspolitik gelegt haben. Ein paar der bekanntesten Reformpädagogen waren Maria Montessori, Ellen Key und Jean-Jaques Rousseaus mit seiner sehr zeitigen Ansicht, dass der Zuerziehende seine eigene Persönlichkeit entfalten soll. Durch diese Menschen ist die Kunst- und Musikerziehung ein fester Bestandteil im Schulunterricht. Außerdem wird jeder Schüler individuell betrachtet und möglichst auch gefördert. Sie haben mit Methoden wie Spiel und Gruppenarbeit, die Neugier der Kinder und Jugendlichen für sich ausgenutzt und ihnen damit noch eine positivere Einstellung zum Lernalltag ermöglicht.

4.2 Adolf Reichwein hat auch eine Vorbildfunktion erlangt. Indem er sich gegen das Nazi-Regime stellte, wurde er und seines Gleichen zum Zeichen dafür, dass eine Regierung nicht alles darf, dass jeder Mensch lebenswert ist und dass nicht das ganze deutsche Volk kampfflos mit zugesehen hat, wie die Nazis handelten. Außerdem kann er auch als Beispiel für eine gerechte Unterrichtsform stehen, wo kein Oben-Untendenken bestand.

4.3 Er hinterließ aber nicht nur einen „guten Eindruck“, sondern auch seine Bücher. Bücher überleben bekanntlich Generationen, solange man sie nicht verbrennt. Diese Bücher sind auch heute noch pädagogisch sehr wertvoll und lassen uns für einen Moment in die damalige Zeit zurück schauen und in das grandiose Leben von Adolf Reichwein.

Quellenverzeichnis:

Internet

www.people.freenet.de/reichweinverein

www.dhm.de/lemo/html/biografien/ReichweinAdolf/

Bücher

Das große illustrierte Lexikon - Orbisverlag

Benjamin Köhn

Peter Petersen, Begründer der Jena-Planpädagogik

1. Leben und Werk

Peter Petersen wird am 26. Juni 1884 in Großenwiehe als ältester Sohn einer Bauernfamilie geboren. Der Geburtsort liegt im Norden Deutschlands in der Nähe von Flensburg. Von 1890 an besucht er für 6 Jahre die einklassige „Landschule“ seines Dorfes, eine Zeit, die er in guter Erinnerung behalten wird. Das ländliche Leben und die dörflich-religiöse Gemeinschaft haben sein Erziehungsdenken nachhaltig, in Bezug auf seine späteren Konzeptionen des Jenaplans, geprägt.

Von 1896 bis zum Abitur 1904 besucht er das Königliche Gymnasium in Flensburg. Danach führt ihn sein Studium in verschiedene Universitätsstädte, er hat das Berufsziel Gymnasiallehrer zu werden. In Leipzig, Kiel, Posen und Kopenhagen studiert Peter Petersen u.a. Philosophie, Evangelische Theologie, Geschichte und Sprachwissenschaften.

Im Mai 1908 promoviert Petersen in Jena mit der Dissertation „Der Entwicklungsgedanke in der Philosophie Wundts“. Nach der staatlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien im Februar 1909 ist er 2 Jahre Hilfslehrer zunächst in Leipzig, bald an der renommierten „Gelehrtschule des Johanneums“ in Hamburg, an der er im Jahre 1911 eine feste Anstellung als „Oberlehrer“ erhält.

1912 wird er in den Vorstand des „Deutschen Bundes für Schulreform“ gewählt, dessen Sekretär er wird. Im selben Jahr publiziert Peter Petersen seine ersten Artikel über die Reform der Schule. Seine Arbeit im „Deutschen Bund“ und anderen reformorientierten Gremien bringen ihn in Kontakt mit allen wichtigen zeitgenössischen Strömungen der Schulreform. Sie führt in auch zur „Reichsschulkonferenz“ 1920, in der es um die Einführung der vierjährigen für alle Kinder gemeinsamen Grundschule ging, ein Anliegen, das sich bei Petersens Schulplan in wesentlich erweiterter Form wieder findet, nämlich als zehnjährige Volksschule für alle Kinder und Jugendlichen.

1920 habilitiert Petersen sich an der Universität Hamburg mit der Schrift „Geschichte der Aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland“. In Bezug auf seine spätere Konzeption des Jenaplans ist das wohl wichtigste Datum seiner Hamburger Zeit, die Mitarbeit an der neu gegründeten Lichtwarkschule. Im Jahre 1920 wechselt er an diese Schule und arbeitet dort bis zu seiner Berufung nach Jena im ersten Jahr als Schulleiter und dann als Lehrer. Bei diesem Schulversuch ist das Grundelement seines Arbeitens der Gemeinschaftsbegriff, Eltern und Schule in stetiger Zusammenarbeit.

Im August 1923 tritt Peter Petersen an der Universität Jena sein neues Amt als Professor an. Im Jahr darauf begründet er die „Erziehungswissenschaftliche Anstalt“, eine mit der Universität verbundene Übungsschule. In dieser Zeit teilt Petersen seine Schulklassen in „Stammgruppen“ ein und verfasst seinen ersten Bericht über die neue Form der Pädagogik, die da lautet: „Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaften“.

Ihm geht es in seiner neuen Lehranstalt darum, die „Lernanstalt“ abzuschaffen und eine „Erziehungsgemeinschaft“ zu bilden, die genug Platz für die freie Lernentfaltung eines jeden jungen Menschen lässt.

Der Begriff „Jenaplan“ entsteht 1927 in Locarno/Schweiz auf dem Kongress der „International New Education Fellowship“. Hier stellt Petersen seine Pläne der freien, gemeinschaftlichen Erziehung vor. Die Gesamtheit seiner Theorien wird von vielen Teilnehmern u.a. aus England mit dem Titel „Jenaplan“ bezeichnet, welchen er selber fortan akzeptiert.

In der NS-Zeit hat Peter Petersen, im Gegensatz zu vielen anderen Reformpädagogen, weiterhin die Möglichkeiten, seinen pädagogischen Bestrebungen nachzugehen. Einige seiner pädagogischen Grundprinzipien, wie z.B. der Gemeinschaftsbegriff, passen in die Theorien von Hitlers Rassenwahn.

Nach dem zweiten Weltkrieg wird Petersen von den Alliierten zum Dekan der philosophischen Fakultät, später der sozial-pädagogischen Fakultät bestimmt. Zu seinen Aufgaben gehört es, Ausgangspunkte für eine neue demokratische Schule zu schaffen.

1950 wird die Universitätsübungsschule geschlossen, die DDR-Regierung sieht in Petersen ein „Überbleibsel“ aus der Weimarer Republik. Er bleibt jedoch Hochschullehrer an der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt.

Am 21. März 1952 stirbt Peter Petersen in Jena. Seine Pädagogik ist bis heute in vielen Ländern bekannt. Große Teile seiner praktischen, pädagogischen Arbeit werden auch an vielen deutschen Schulen übernommen.¹

2. Der Jenaplan in Theorie und Umsetzung

2.1 Petersens Grundgedanken für eine neue Schulform

Zur Zeit des 19. Jahrhunderts und auch zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren die Pädagogischen Konzepte aller Schulen in Deutschland in ihren Grundelementen gleich strukturiert. Der Lehrer führte die Schulklasse mit harter Hand, die Klassenräume waren von ihrer Einrichtung her spartanisch angelegt und jeder Schüler hatte dem Wort des Lehrers zu gehorchen.

¹ vgl. Skiera, Reformpädagogik, Oldenburgverlag 2004, S. 290-293

Diesen Ansatz des klar strukturierten Schullebens ist nach Peter Petersen in Bezug auf das damalige Gesellschaftsleben zu sehen. Er warnt davor, „das Schulleben auf gesellschaftliche Grundlagen stellen zu wollen. „Es ist fast erschreckend, zu beobachten, wie schnell es eine Klassengemeinschaft satt hat, diese Ämtergeschichten, diese Beratungen, Abstimmungen, Wahlen usf. vorzunehmen“². Nur in einer Gemeinschaft, frei von äußeren Zwängen, ist eine individuelle Entwicklung des jungen Menschen möglich. Neben der Erziehung in der Gemeinschaft sieht Petersen das Wechselspiel zwischen jedem Individuum in der Gruppe als eine „kosmische Funktion“ die ebenfalls nicht durch äußere „rationale Veranstaltungen erstickt „werden darf“³.

Der Mensch steht somit in einer Art Geistdurchwirkten Gemeinschaft, eine Kette der „schöpfungsmäßigen Verbundenheit“, in einer „Ursprungsgemeinschaft“⁴.

In dieser Festlegung der Erziehungsprinzipien ist für ihn das reinste Bild des menschlichen Heranwachsens geschaffen.

Neben der Gemeinschaft sieht Petersen den Begriff des Volkes als ebenso wichtig an, beide Bereiche stehen in Austausch miteinander. Die reine Erziehung beinhaltet auch die Entwicklung des reinen Empfindens von Liebe, die im Volke die Grundkonstante bildet, die das Volk zusammenhält. So hat der Lehrende als Vorbild die nachkommenden Individuen aus reiner Liebe in seinem Reden und Handeln vorzustehen, da sie die Nachkommen, in der an oberster Stelle stehenden Ordnung, dem Volke, bilden.

3. Praktische Umsetzung der Gedanken für einen neue Schulform

3.1 Welche individuellen Eigenschaften sind zu beachten?

Um zu erreichen, dass jedes Individuum zu Beginn seines Seins natürlich in den Prozess des Heranwachsens gelangen kann, sind die Grundkräfte eines jeden Kindes zu beachten. Diese Grundkräfte lauten:

- Bewegungsdrang
- Tätigkeitsdrang
- Gesellungstrieb
- Lerntrieb

² Petersen, Peter, Führungslehre, Beltz 1937, S. 79

³ ebd. S.15

⁴ ebd. S. 227

Diese Grundkräfte sind unverzichtbar, die bisherige Art des Schullebens zerstört diese Urkräfte, das Potential im Kind wird missachtet und kann nicht wieder zurückgeholt werden⁵. In der Frage, in welcher Form die genannten Triebe des jungen Menschen in Erziehung und Bildung in der Schule umgesetzt werden können, nennt Petersen vier Formen:

- Gespräch/Unterhaltung
- Spiel
- Arbeit
- Feier⁶

In den verschiedenen Situationen der Schule kommt es darauf an, in möglichst lebens- und wirklichkeitsnaher Weise diese Formen zur Geltung zu bringen. Am Kreisgespräch beteiligt sich der Lehrer mit seinem Wissen und Können als anregender Begleiter, entwickelt es nicht so sehr im Sinne des fragend-entwickelnden Gesprächs, sondern lässt es sich entwickeln, sorgt für einen pädagogisch sinnvollen Ablauf⁷.

Das Spiel - im alten Schulsystem allenfalls in der Pause geduldet - wird als eigenwertige Bildungsgrundform bei Schularbeiten bzw. im allgemeinen Schulleben aufgenommen und in Altersangemessener Weise berücksichtigt. Die Arbeit ist als zentrale Funktion im Gesamten zu sehen. Sie soll keinen ökonomischen Zweck haben, sie soll jedem die Möglichkeit zur Entfaltung der Selbständigkeit geben. In der Gruppenarbeit und in den verschiedenen Kursen sieht Petersen also den pädagogischen Sinn der Arbeit am besten gewahrt.

Die Feier dient insbesondere der Gemeinschaftsbildung, sie hat einen „erhebenden Sinn“, zielt auf gemeinsames Erleben und in geglückter Form eine „wahre Gemeinschaft der Feiernden: der Spieler und der Zuschauer, der Redende und der Zuhörende junge Mensch“⁸.

Die folgende Übersicht nennt verschiedene pädagogische Situationen, die Petersen in seiner Jenaer Universitätsschule zu seinen wichtigsten Bildungsgrundformen zählte.

⁶ Petersen, Peter, Führungslehre, Beltz 1937, S. 33

⁷ vgl., ebd. S. 204

⁸ vgl., ebd. S. 39

Bildungsgrundformen Situationen

Korrespondierende pädagogische

Gespräch	Kreisgespräch, Berichtskreis und Vortrag.
Spiel	Freies Spiel, Lernspiele und Pausenspiele.
Arbeit	Gruppenarbeit, Kurse: Einführungs-, Niveau-, Sonder-, Einschulungskurse.
Feier	Morgenfeier, Weihnachts-, Advents-, Geburtstags-, Aufnahmefeier und pädagogische Rückschau.

Im Sprechen über, Spielen mit, Arbeiten an und Feiern von etwas wird die pädagogische Situation und der pädagogische Sinn konstituiert, indem der Lehrer seine Absicht in das „Was“ und das „Wie“ dieses „Etwas“ hineinlegt. Die möglichen pädagogischen Situationen sind immer unterschiedlicher Natur. Sie sind unbegrenzt und auf den vier Bildungsgrundformen basierend. In der heutigen Zeit beziehen sich viele Jenaplanschulen auf die Bildungsgrundformen. Zum Teil haben sie neue Elemente integriert, bzw. einige

weggelassen. Zu den neuen pädagogischen Situationen zählen z.B.: Projektarbeit, Freie Arbeit, Arbeitstechniken der Freinet-Pädagogik und Wochenplanarbeit.⁹

3.2 Wie das Kind im Lehrplan Lernen soll

Peter Petersen geht es nicht darum, die alten Schulstrukturen im Ganzen neu zu gestalten, sondern sein Ziel ist es, diese mit neuen Inhalten zu bereichern. Die drei „großen Wirklichkeiten“¹⁰ Gott, Natur und Menschenwelt sieht er als die Quellen allen Lernens an.

Um die alten, vorherrschenden Lernaufgaben in anderer Methodik besser lernen zu können, sieht Petersen hierfür die Bereitstellung von Arbeitsmitteln als notwendiges Mittel an. Hierdurch soll sich der junge Mensch frei und ungebunden entwickeln können. In seinem Arbeiten mit dem Arbeitsmittel, z.B. einem Pinsel im Malunterricht, erfährt das Kind folgende Sensibilisierungen:

⁹ vgl. Skiera, Reformpädagogik, Oldenburgverlag 2004, S.299

¹⁰ vgl. Skiera, Reformpädagogik, Oldenburgverlag 2004, S. 300

- es enthält einen Anreiz zur Beschäftigung;
- es lässt von sich aus oder nach einer Einführung erkennen, was damit zu tun ist;
- es enthält eine Kontrollfunktion für die rechte Verwendung und Lösung;
- es enthält Anreize zu Wiederholungen;
- es enthält Anreize zu Weitergehen - es muss „von sich aus weiterführen“;
- es erzieht zu einer wertvollen Arbeitshaltung;
- es bietet dem Lehrer Gelegenheit zum besseren Beobachten und Verstehen der Kinder.

Durch diese Form der gleich zu Beginn des Lernens festgelegten Eigenverantwortlichkeit eines jeden Schülers, steht das Individuum als auch das Drumherum in unmittelbarem Kontakt. In Lernbereichen, die von ihrer Struktur her für gewöhnlich ein strafferes methodisches Vorgehen benötigen, wie anfängliches Rechnen oder Lesen, werden fortan in experimenteller Form gelernt. Hat das Kind vom einen Zeichenstift bekommen, soll es aus seinen anfänglich noch unbeholfenen, eigenen Zeichnungen den Übergang zum Rechnen bzw. Schreiben finden.¹¹

Insgesamt gilt es, dem Kind nach Möglichkeit bei jedem Lehr/Lernprozess den Zusammenhang mit seinem Leben und den Sinn für sein Leben deutlich werden zu lassen.

3.3 Welche Aufgaben hat der lehrende Pädagoge?

Wie im Vorangegangenen bereits angedeutet, ist der Lehrer in Petersens Vorstellungen kein strenger Fachmann, der einzig und allein die Richtung der Klassengemeinschaft lenkt, er soll vielmehr die Klasse durch Impulse zu eigener Kreativität bringen. In der Gruppe soll er sich mit den Schülern auf einer Ebene einordnen, ihnen die Möglichkeiten geben, ihre Wünsche innerhalb des Lehrplans zu realisieren.

Zum Aufgabenbereich des Lehrers zählt:

- Vorbereiten und Leiten einer Feier;
- Vorbereiten und Leiten von Gesprächen im Kreis;
- Entwerfen und Ausführen eines Lernprogramms für ein Kind mit Lern-Schwierigkeiten/hoher Begabung;
- Aufspüren und Zusammenstellen von Lernanlässen, die die Schulumgebung der „Weltorientierung“ bietet;
- Entwerfen, Herstellen, Erproben und Verbessern von Arbeitsmitteln.¹²

¹¹ vgl. ebd., S. 301

¹² vgl. Skiera, E., a. a. O. (!982), S. 262 ff, Kapitel „Jenaplan und Lehrerausbildung“.

Damit ist eine Vielzahl von Aufgaben angesprochen, die über das herkömmliche Unterrichten hinausgehen. Die genannten Aufgaben lassen bereits vermuten, dass die Unterrichtsordnung nicht mehr dem alten Bild entsprechen kann. Vielmehr wird in Blockstunden unterrichtet, in denen sich die Schüler nicht wie bisher im einheitlichen Klassenverband befinden, sondern in Stammgruppen eingeteilt sind. Im folgenden Unterpunkt soll explizit auf die Stammgruppen eingegangen werden.

3.4 Stammgruppen ersetzen Jahresklassen

Im Jenaplan werden die Jahresklassen abgelöst durch die Stammgruppen, in denen jeweils drei oder zwei Jahrgänge zusammengefasst sind. Peter Petersen hatte in seiner Jenaer Universitätsschule folgende Gruppen:

Untergruppe:	1.- 3. Schuljahr
Mittelgruppe:	4.- 6. Schuljahr
Obergruppe:	7.- 8. Schuljahr
Jugendlichengr.:	9. -10 Schuljahr ¹³

Peter Petersen sieht in den neu gebildeten Stammgruppen eine starke Bereicherung des Gemeinschaftslebens. Sie sichert sowohl Kontinuität, da kein Schüler wie bisher sitzen bleiben konnte, wie Wandel im Bereich der sozialen Beziehungen unter den Schülern. Dadurch war die Position des Klassenbesten bzw. des Klassenschlechtesten nicht mehr vorhanden. Das Konkurrenzdenken innerhalb der jeweiligen Stammgruppe war dahin verschoben, dass jeder sich selber im Verband der Stammgruppe neuen Bereichen nähern konnte, ohne dabei eine Außenseiterposition einnehmen zu müssen. Und selbst ein längeres Verbleiben in einer Stammgruppe kann nicht in dem Maße, wie bereits erwähnt, als Degradierungen empfunden werden, bleibt das Kind doch mit dem größten Teil seiner bisherigen Mitschüler zusammen.

¹³ vgl. Skiera, Reformpädagogik, Oldenburgverlag 2004, S. 305

3.5 Schulwohnstube ersetzt Klassenzimmer

In Petersens Kritik stand die spartanisch ausgelegte Einrichtung der Klassenräume, wie sie bisher in Deutschland vorzufinden war. Aus kantigem Holz bestehende Schulbänke, alle in einer Reihe frontal zum Lehrer ausgerichtet. In dieser Umgebung kommt „einzig und allein eine traurige Ansammlung von geistiger Kraft zustande“.¹⁴ Um die inneren, geistigen Kräfte erfassen zu können, sieht Petersen die Notwendigkeit, das Klassenzimmer dem eigenen Zuhause von der Einrichtung her zu entsprechen. Als Mobiliar wurden einfache Tische ohne zusätzliche Haken oder Fächer und frei bewegbare Stühle verwendet, die leicht für neue pädagogische Situationen umgestellt werden konnten. Arbeitsmittel und sonstige Mittel sind in Schränken aufbewahrt.

Von dort wurden sie von den Kindern nach Bedarf geholt. Sie sollen sich darin üben, „auf dem Hin- und Rückweg nicht sinnwidrig ablenken zu lassen.

Zugleich soll ihnen durchaus auch Gelegenheit gegeben sein, die Arbeiten anderer Mitschüler zu beachten. Es gibt ja keinerlei verbotenes Abgucken mehr“.¹⁵

Die Kinder sind aktiv bei der Mitgestaltung des Klassenraumes integriert, sie sollen eigene Bilder von zu Hause mitbringen, damit er zu einer Art „Wohnstube“ innerhalb der Schule wird. Er ist somit ein anregender „Erfahrungsraum“.

3.5 Charakteristika statt Zensurenzeugnis

Petersen lehnt die Vergabe von Zensuren innerhalb seines Jenaplans ab. Sie kommt in den meisten Fällen einer Verteilung von Strafen gleich. Die durch den Lehrer vergebene Zensur befördert „die Einstellung des Lernens auf den Lehrer und verdirbt die eigene Arbeitslinie und verstört das eigene sittliche Urteil, die Sicherheit der eigenen Stimme im Kinde“.¹⁶

Anstelle der Vergabe von Notenzeugnisse am Jahresende, erteilt der Lehrer dem einzelnen Schüler eine verbale Charakteristik. In dieser Charakteristik ist die gesamte Persönlichkeit des jeweiligen Schülers enthalten. Mögliche Formulierungen, natürlich in erweiterter Ausführung, bilden die Grundkonstanten:

- hat Probleme selbständig erkannt.
- hat Probleme über Hinweise erkannt.
- hat Fragen entwickelt.
- hat eigene Lösungswege gefunden.
- konnte Lösungswege nachvollziehen.

¹⁴ vgl. ebd. S. 305

¹⁵ vgl. ebd. S. 305

¹⁶ vgl. ebd. S.305

4. Die Rolle Peter Petersens im Nationalsozialismus

Wie war die Rolle Peter Petersens im NS? Auf keinen Fall sollte man von Verstrickungen oder Verwobenheit sprechen, da dies ja definitiv eine passive Position voraussetzen würde. Es steht außer Frage, dass Petersen sich dem NS-Staat zumindest angepasst hat.

Schwenkt Petersen nur vordergründig ein, um seine Jenaplanschulen auf jeden Fall weiterführen zu können, da er ständig befürchten musste, dass der demokratische Hintergrund seiner Schule entdeckt würde? (Position von Retter) Oder unterstützte Petersen den NS aktiv?

Zumindest kann er ohne Zensur veröffentlichen, Auslandsreisen unternehmen und seine Schule in Jena bleibt geöffnet: Ihm wird sogar 1944 die Genehmigung erteilt, ein Hort und Schulheim aufzubauen. Gleichzeitig ist er in der HJ in Luxemburg aktiv. Die These der Angst vor der ständigen Schließung greift zu kurz, obwohl einige Schulen von Petersen ihre Arbeit nicht fortsetzten.

Wenn er doch so kosmopolitisch dachte und so viele Sprachen beherrschte, warum setzte er seine Arbeit nicht im Ausland fort? Seine Pädagogik war weltbekannt. Hoffte Petersen nicht vielleicht doch, dass sein Schulmodell zumindest teilweise im NS übernommen würde?

Petersen konnte sein Konzept national und international auch nach 1933 weiterverbreiten: Bei seinem Aufenthalt in Südafrika 1937 äußerte er sich antisemitisch und verfiel damit in ein eindeutiges NS-Vokabular. Peter Petersen betonte, „dass er kein Fremdkörper im Blut habe, die ihn ablenken könnten nach Rom oder Paris“ und versteht sich als Mann aus der nordisch bestimmten germanischen Welt. Petersen kommt dem Rassebegriff der NS damit sehr nah: Als Opfer kann Petersen nicht bezeichnet werden!¹⁷

Quellenangabe:

- Skiera: Reformpolitik, Oldenburg Verlag, 2004
- Petersen, Peter: Führungslehre, Beltz, 1937
- Skiera, E.: Jenaplan und Lehrerausbildung, 1982
- Keim, W.: Peter Petersen im NS und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft, In: Die Deutsche Schule (1989)

¹⁷ Keim, W.: Peter Petersens Rolle im NS und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft
In: Die Deutsche Schule 81(1989) S. 133-145

Fritz Karsen

1. Der Lebensweg

geboren am: 11.11.1885 (in Breslau)
gestorben am: 25.08.1951 (in Guayaquil/Ecuador)

Nach Studium, Promotion und Staatsexamen für das höhere Lehramt (u.a. mit den Fächern Deutsch und Englisch) fungierte Fritz Karsen als Oberlehrer in Liegnitz. Im Alter von 33 Jahren, der 1. Weltkrieg war noch nicht zu Ende, kam der junge Oberlehrer nach Berlin-Tempelhof, um Germanistik, Anglistik und Philosophie zu unterrichten. 1919 trat er in die SPD ein und war aktiver Mitbegründer des „Bundes entschiedener Schulreformer“, neben P. Oestereich, O. Koch und anderen Oberlehrern. Diese Schulreform sollte durch die Einführung der „Einheitsschule“ (später auch Gesamtschule genannt) realisiert werden. Innerhalb dieses Bundes fungierte er als Tagungsredner und Hauptberichterstatter der Reichsschulkonferenz 1920. Hier zeichnete sich schon ab, dass F. Karsen zu den prägenden Gestaltern der sozialistischen Reformpädagogik in der Weimarer Republik gehörte. Nach enger Zusammenarbeit mit der Bewegung „Neuer Schulen“ (Gesamtschulen), gestaltete er in Berlin-Neukölln, eine Versuchsschule als Gesellschaftsbezogene Arbeits- und Lebensstätte der Jugend. Seine pädagogischen Prinzipien basierten in erster Linie auf weitreichende Mitgestaltungsmöglichkeiten und Mitverantwortung der Schüler. Diese „Neue Schule“ wurde als Karl-Marx-Schule bekannt und stellte die praktische Realisierung dieser „Gesamtschule“ dar. Der mittlerweile einflussreiche, sozialdemokratisch engagierte Schulreformer entwickelte einen Schulkomplex, den man heute als kooperative Gesamtschule bezeichnen könnte. Weitere Impulse für seine pädagogischen Vorgehensweisen holte sich Karsen auf Studienreisen (z.B. in Russland und den USA), in einem Studium der Pädagogik des Auslandes und seinen „Vergleichenden Erziehungswissenschaften“, die auch der Grundstein für seine Tätigkeit als Lehrbeauftragter an der Universität in Berlin, Anfang der dreißiger Jahre waren.

Wie auch viele andere Persönlichkeiten, wurde Fritz Karsen als Staatsfeind geahndet und von dem Hitler-Regime 1933, aus seinem beruflichen Wirken gerissen. In der Nacht, als der Reichstag brannte, floh Karsen mit seiner Frau und der Tochter, nach Zürich und dann weiter nach Paris. Hier gründete er eine Schule für Emigrantenkinder. 1936, unter der kolumbianischen Regierung in Bogota, wurde er Bildungsberater und kümmerte sich um die Reorganisation des Schulwesens und der Lehrerbildung. Die kolumbianische Staatsbürgerschaft und die Anerkennung seiner Arbeit konnten ihn jedoch nicht davon abhalten, sein Amt nieder zu legen. Er zog mit seiner Familie in die Vereinigten Staaten, nach New York um dort als Emigrant einen Neuanfang zu wagen. Hierbei erwies sich die Freundschaft mit Dr. Wilhelm Gaede, den er aus der Berliner Zeit kannte, als sehr hilfreich. Dieser Professor für Germanistik am Brooklyn College, verschaffte Karsen eine Anstellung als Lecturer an jenem College. Es folgten erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen an verschiedenen College bis geschichtliche Ereignisse wieder eine Wende in Karsens Leben brachten...

Hitler hatte den zweiten Weltkrieg entfacht, und Japans Präventivangriff auf Pearl Harbour hatte die USA zum Eintritt in den Krieg gezwungen.

1943 gingen die Kursangebote zurück und Karsen beschränkte sich auf Leitung einer Arbeitsgemeinschaft von Historikern, die ein Lehrbuch für den Geschichtsunterricht verfassten.

Nachdem er 1944 auch die US-Staatsbürgerschaft erhielt, arbeitete er als Professor am City-College und Brooklyn-College. Während dieser Zeit (1946-1948) war er auch für die US-Regierung im Bereich des Hochschulwesens, in Deutschland tätig. 1950 stellte ihn das Brooklyn College New-York, von seiner Arbeit als Professor für Erziehungswissenschaften frei, um als Leiter einer Mission, (im Auftrag der UNESCO) das ekuadorianische Universitätswesen neu gestalten zu können. Unerwartet verstarb Fritz Karsen, kurz vor seinem 66. Geburtstag, in Ekuador.

2. Themen zur Ausgangssituation/Problembeschreibung

Die Umgestaltung des deutschen Schulwesens, im Sinne der Einheitsschulidee war das allgemeine Ziel der damaligen Reformpädagogogen.

Die „alte Kastenschule“, die starre für alle Schüler gleiche „Zwangsschule“, die „mechanisierende Lern- und bloße Unterrichtsschule“ sollte umstrukturiert werden.

Kritisch sah u.a. Karsen die veralteten Unterrichtsinhalte und Verfahrensweisen, die unsoziale Schulorganisation und die Lehreruntertänigkeit. Im Sinne der Einheitsschulbewegung wurde der Ausbau der Schule angestrebt, zu einer allumfassenden, autonomen Volksbildungs- und Volkserziehungsgemeinschaft vom Kindergarten bis zur Hochschule. Diese für alle Kinder gleichermaßen (egal welche soziale Schicht usw.) zu besuchende Schule, sollte nicht starr geschlossen, sondern nach Begabung und Interesse der Schüler entsprechend gegliedert und somit anpassungsfähig sein.

Wie diese Differenzierung und innere pädagogisch-didaktische Struktur aussehen sollte, darüber waren die Pädagogen unterschiedlicher Meinungen.

Im nachhinein und jetzt aus unserer heutigen Sicht, kamen Fritz Karsens Aufbauschulen diesen Vorstellungen am nächsten.

Er setzte z.B. den Gedanken, einer Schule als Erziehungsgemeinschaft um, die eine kollegiale Schulverwaltung und damit einer Schülerselbstverwaltung, unter Einbezug der Eltern, praktizierte.

Die Umwandlung der bisherigen Lernschule mit ihrer einseitigen Wissensbildung war ein allgemeines Ziel der Reformbewegung in dieser Zeit.

Zwischen 1923 und 1925 erschienen 4 Werke über Versuchsschulen, die diesen Anforderungen entsprechen sollten. So fungierte neben Fritz Karsen auch Franz Hilker, und Gustav Porger, als Autoren.

Fritz Karsens, besonderes und von vielen missbilligtes Anliegen war, durch eine veränderte schulische Erziehung, junge Menschen herauszubilden, die diese ebenfalls junge deutsche Weimarer Republik, mit Leben erfüllen konnten. Weniger wurde bekannt, dass er ab 1923, als erster in Deutschland den „Zweiten Bildungsweg“ in Form von „Arbeiterabiturientenkursen“ an seiner Schule einrichtete. Dieser Aspekt gewann erst rückblickend an Bedeutung.

Die Planung (gemeinsam mit Bruno Taut) und Realisierung einer neuen Gesamtschule in Berlin, scheiterte an den Folgen der Weltwirtschaftskrise.

3. Fritz Karsens: Motivation und Grundzüge der Reformpädagogischen Praxis

Die im „Bund entschiedener Schulreformer“ entwickelte planerische Idee, von einer Einheitsschule, sollte die Basis für eine „neue Erziehung aus der Struktur der werdenden Gesellschaft“ sein. Das Grundmuster sah er in der „revolutionären Schule“ nach dem Beispiel der Hamburger Gemeinschaftsschulen, mit dem offiziellen Namen „Lebensgemeinschaftsschulen“. Diese Reformpädagogik war von jugendbewegt - sozialistischem Denken geprägt. Sie bildete für Karsen die schulpolitische Plattform im Bezug auf die reformpädagogische Versuchsarbeit in Berlin-Neukölln.

Das politisch-sozial bestimmte Grundkonzept lag dem schulorganisatorischen Rahmen zugrunde. Unterricht und Schulleben standen im Zeichen einer offenen, mehr oder weniger stark vom Kinde ausgehenden, Gemeinschaftspädagogik. Das Zentrum lag zunächst in der Aufbauschule. Das Einüben in eine gewisse schöpferische und zugleich solidarische Produktivität kam zur Geltung:

- ❖ spürbar in fächerübergreifenden Gesamtunterricht
- ❖ innerhalb gemeinsame Planung z.B. einer Kunstwoche mit Inszenierungen gemeinsam dramatisierter Prosa-Texte oder ausgewählte Stücke
- ❖ zeigen von Unterrichtsergebnisse in einer schulöffentlichen Ausstellung und abschließender Diskussion und Beurteilung (herkömmliche Zensuren kannte man an der Aufbauschule nicht)
- ❖ Zeugnisse wurden geschrieben aber (im Einvernehmen mit den Eltern) nur bei Abgang von der Schule ausgehändigt
- ❖ gemeinschaftspädagogische Akzente durch Wochenendausflüge, Klassenfahrten
- ❖ Projekte wie eine Bremenfahrt, in dessen Zentrum die Begegnung mit Schülern einer Volksschule stand
- ❖ wählen eines „Sprechers“/„Wortführers“ (Moderator) innerhalb eines Faches, mit der Funktion der organisatorischen Vorbereitung des Unterrichts; Kooperation mit dem jeweiligen Fachlehrer, Beratung mit den selbstbenannten Referenten, Leitung der Diskussion, Festlegung des Protokollführers

Ab 1925 konnten rationalere Züge sich abzeichnen. Die „soziale Arbeitsschule“ entfaltete sich. Hier wurde die Unterrichtsarbeit unter systematischen Gesichtspunkten stufenmäßig gegliedert. Im Kern ging diese Vorgehensweise von den Lebensumständen der hier angesprochenen jungen Menschen aus, bezog die Arbeitsverhältnisse ihrer Familienangehörigen mit ein, neben der Einbeziehung von Politik, Wirtschaft ebenso Aspekte des Wohnens in Mietskasernen oder genossenschaftlichen Siedlungen. Es kamen Fragen des Bildungswesens und des kulturellen Lebens als Lebensgebiete in Betracht. Nach dem didaktischen Grundprinzipien von Arbeitsteilung und Kooperation, innerhalb von Projektarbeit, Referaten und Diskussionen, konnte sich ein kollektiver Arbeitsunterricht herausbilden. Als zentraler Punkt sind hier die Studienfahrten zu nennen, die als tragendes Element der „sozialen Arbeitsschule“ fungierten.

Z.B. 1932 eine Fahrt in ein ländliches Gebiet. Es wurden Dörfer mit Bauernwirtschaft und neue Siedlungshöfe bewandert, um Einsicht zu nehmen in die wirtschaftliche und soziale Funktion dieser Produktions- und Lebensstätten. Hierzu sollten selbst verfasste Fragebögen Aufschluss über Wohn-, Arbeits- und Lebensbedingungen der werktätigen Menschen und Schulbedingungen der Kinder beleuchtet werden. Dieses wurde dann im Vergleich zu den Bedingungen in den Städten gesehen.

Jene beantworteten Fragebögen wurden dann innerhalb des Unterrichts analysiert und ausgewertet. Die Lehrerin sah die Studien durch und besprach deren Inhalte mit den Verfassern. Es folgten Diskussion und letztendlich wurden die korrigierten Arbeiten, innerhalb einer Ausstellung, der Schulöffentlichkeit präsentiert.

Der reformpädagogisch geprägte Grundgedanke Karsens, „reale Lebensgebiete“ (heute lebensbezogenes Lernen genannt) zu erschließen, ist hier unschwer zu erkennen. Die Schüler konnten innerhalb dieser didaktische Vorgehensweise, Fähigkeiten zur Kommunikation und Urteilsbildung entwickeln und wurden zum eigenen Handeln, also zur Selbstständigkeit erzogen.

Als einführende Vorstufe für diese Studienreisen diente meist ein zweiwöchiger Aufenthalt in einem Landschulheim, indem sich Schulleben und Unterricht (im Stile heutiger Schullandheimpädagogik) verknüpfen ließen.

Die Komponenten der „sozialen Arbeitsschule“ bewirkten auch, dass dieses Pauker-Schüler-Verhältnis, von einem solidarisch-humanistischem Kooperationsverhältnis abgelöst wurde. Das mag auch die Erklärung für die Phänomene der Freiwilligkeit, der eigenständig-kritischen Vorgehensweise und des hohen Motivationsgrades sein.

4. Fritz Karsens Vermächtnis/Nutzen für unsere heutige Zeit

4.1 Reformpädagogischer Grundgedanke als Chance, innerhalb einer Einheitsschule

Daraus können wir lernen, dass viele dieser Reformpädagogischen Grundgedanken gerade heute in dieser Bildungsmisere (PISA usw.) Wege aufzeigen, wie die Umstrukturierung unseres Bildungswesens didaktisch aussehen könnte. Im Elementarbereich ist ja schon einiges im Ansatz wieder zu finden. Aber spätestens in der Schule sind noch viel zu oft Dogmatismus und Frontalunterricht anzutreffen.

Man kann natürlich nicht alles aus Karsens Zeit genau so umsetzen, da sich die Lebensumstände und Lebensverhältnisse geändert haben. Der Nutzen liegt einfach darin, dass wir vieles nicht mehr „neu erfinden“ brauchen und gerade Karsens Umsetzung des lebensbezogenen Lernens ist heute wichtiger denn je. Auch heute noch sind teilweise die Lebensprobleme der Schüler größer als die Schulprobleme. Eine Schulbildung ohne Einbeziehung dieser Problematik ist genau so stupide wie uneffizient.

Der Grundgedanke Karsens, des freiwilligen Lernens aus eigener Motivation, innerhalb einer Einheitsschule, veranschaulicht die Chance des intensiven und nachhaltigen Lernens. Diese pädagogischen und didaktischen Mittel könnten Wegweiser für unser heutiges Bildungswesen sein. (Auch der Aspekt dass die Lernmotivation besser ist wenn diese länger in eine Gemeinschaft zusammen lernen, spricht für „seine“ Einheitsschule.)

4.2 Die älteste staatliche Gesamtschule Deutschlands.....Fritz-Karsen-Schule Berlin

Diese Schule besteht seit 1948, nach dem Berliner Schulreformgesetz und den Namen erhielt jene 1956. Sie wird heute als Gesamtschule mit Grundstufe und gymnasiale Oberstufe geführt.

Die Schule ist trotz ihrer Größe (ca. 1200 Schüler) übersichtlich in Grundstufe (1.- 6. Klasse), Mittelstufe (7.-10.Klasse) und Oberstufe (11.-13. Klasse) gegliedert.

Aber nicht nur der Name stellt einen Bezug zu Fritz Karsen her, ein viel wichtigerer Aspekt ist der pädagogische Standard der Schule, der auf das damals revolutionäre Schulprogramm Karsens basiert. Nach wie vor sind seine Grundideen Orientierungspunkt und Vorbild, die jene Erziehung zur Demokratie, Toleranz und Solidarität mit einschließen.

4.2.1 Pädagogisches und fachliches Profil der Schule:

Eine wichtige Grundlage stellt die Kontinuität der Beziehung und die bruchlose Erziehung dar. Das heißt z.B., dass der besondere Schwerpunkt auf einen möglichst behutsamen Lehrerwechsel stattfindet. Ein neuer Klassenlehrer ist in den meisten Fällen bereits als Fachlehrer den Schülern bekannt und bei Schuljahresbeginn, wird nur maximal die Hälfte des Unterrichts mit neuen Lehrern besetzt.

Eine Leistungsdifferenzierung findet erst ab dem 7. Schuljahr, in den Fächern Mathematik und Englisch statt.

Die FKS verfolgt ein ausgewogenes Angebot an Fächern, wobei fachliche Schwerpunktsetzung im Wahlpflichtbereich und in freiwilligen Unterrichtsveranstaltungen möglich sind.

Besondere Schwerpunkte

- musische Erziehung (z.B. Literatur, Theater, Musik)
- informationstechnische Bildung (z.B. Informatik, AG zur Internetbenutzung)
- Umwelt- und Gesundheitserziehung (z.B. selbstständige Geländegestaltung und Cafeteriaverwaltung)
- internationale Kooperation (z.B. Schüleraustausch)

Obwohl die Fritz-Karsen-Schule durch ihre Struktur von den üblichen Vorgaben abweicht, werden die hier erworbenen Abschlüsse, in allen Bundesländern anerkannt.

4.3 Diskussion über Einheitsschule als aktuelles politisches Thema.....

Durch die PISA-Konsequenz fordert der Bildungssenator (SPD) die Aufgabe des gegliederten Schulsystems. Statt dessen sollten alle Schüler bis zur 10. Klasse gemeinsam voneinander und miteinander lernen. Diese zehnstufige Einheitsschule (nach skandinavischem Vorbild) sollte die individuelle Förderung ermöglichen und auch sozial benachteiligten Schülern gleiche Bildungschancen geben.

Hingegen dieser Aussagen betonte die Schulexpertin der CDU, dass weiterhin ein dreigliedriges Schulsystem (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) nötig ist. Sie betonte die Untauglichkeit der Gesamtschule, weil diese den Leistungsstand dramatisch senken könnte.

5. Fritz Karsen...einige markante Aussagen

„Ein Arbeitsbezirk wie Neukölln stellt dem Schulpolitiker die eindeutige Aufgabe, für die Massen eine Schule zu schaffen, die jedem die gleiche Lernmöglichkeit gibt. Also ist die Einheitsschule gefordert. Diese muss so gestaltet sein, dass sie jeden Schüler auf das Leben in der Gesellschaft unserer Zeit vorbereitet.“

„Wir wollten eine einheitliche Schule vom Kindergarten bis zur höheren Schule mit einer trotz verschiedener Ausbildung einheitlichen, an Volks- und Höherer Schule zusammenwirkenden Lehrerschaft.“

Karsen F., „Die Scholle“, 1928

„Diese Schule wird erstens.....eine Einheitsschule sein. In ihr gibt es nicht mehr Volks- und höhere Schule, sondern nur eine Unterstufe, eine Mittelstufe und eine Oberstufe.Diese Schule wird Arbeitsschule sein....Und zuletzt wird diese Schule eine Gemeinschaftsschule sein.“

Karsen F., „Der Plan einer Gesamtschule in Berlin-Neukölln“, 1928

www.fritz-karsen.de/fritz_karsen.html

Literaturverzeichnis

Winkel R.: Reformpädagogik konkret, 1. Aufl., Hamburg, Bergmann und Helbig, 1993

Scheibe W.: Die reformpädagogische Bewegung, 10. Aufl., Basel, 1994

Quellenverzeichnis

[File://A:/Karsen,%20Fritz%20Biografie.htm](file:///A:/Karsen,%20Fritz%20Biografie.htm)

12.12.04

www.fritz-karsen.de/start.html

24.11.04

www.fritz-karsen.de/paedagogisches_und_fachliches_pro.html

24.11.04

www.fritz-karsen.de/geschichte.html

24.11.04

www.fritz-karsen.de/fritz_karsen.html

24.11.04

www.rundschau-online.de/kr/KrCachedContentServer?ksArtikel.id=109906483

24.11.04

www.welt.de/data/2004/11/23/364496.html

24.11.04

Dr. Heinrich Hanselmann

Einleitung:

Den Namen Heinrich Hanselmann (1885-1960) hört man heutzutage immer wieder einmal in den sonderpädagogischen Kreisen anklingen, da Hanselmann nicht nur ein Verfasser wichtiger Standardwerke über Heilpädagogik war, sondern auch maßgeblich an der wissenschaftlichen Begründung dieser beteiligt gewesen ist.¹

Hanselmann gilt als „Nestor der (neuzeitlichen) Heilpädagogik“², dessen Ziel es war, Heilpädagogik wissenschaftlich zu etablieren.

Deshalb ist es um so mehr verwunderlich, dass es doch im Gegensatz zu anderen „Gründungsväter-Müttern“ so wenig Sekundärliteratur über ihn zu finden ist.

Vielleicht liegt es auch daran, dass heutzutage auf viele seiner Schriften inhaltlich kein Bezug mehr genommen wird. Trotzdem war er eine interessante Persönlichkeit und ein wirkungsvoller Pädagoge.

Um einen besseren Einstieg in die Biographie Heinrich Hanselmans zu bekommen, möchte ich noch zwei Definitionen (Heilpädagogik und Sonderpädagogik) anfügen:

Heilpädagogik:

Heilpädagogik, Spezialbereich der Pädagogik, der sich sowohl theoretisch als auch praktisch mit der Erziehung und Ausbildung behinderter und emotional bzw. geistig gestörter Kinder befasst. Der im 19. Jahrhundert eingeführte Begriff wird heute im Allgemeinen kritisch gesehen, weil hier fälschlich der Eindruck erweckt werde, Intention sei die „Heilung“. Tatsächlich richtet sich die Heilpädagogik aber auf die Integration in die Gesellschaft und die bestmögliche Ausbildung der vorhandenen Fähigkeiten, weshalb heute im Allgemeinen dem Begriff der Sonderpädagogik der Vorzug gegeben wird.³

Sonderpädagogik:

Sonderpädagogik, Theorie und Praxis der Erziehung, Bildung und Rehabilitation von Menschen, die aufgrund körperlicher, geistiger oder seelischer Schäden in ihrer Entwicklung

¹ Who is Who in der sozialen Arbeit, S.225

beeinträchtigt sind. Ziel der Sonderpädagogik ist es, Behinderten Hilfestellungen für eine bessere Lebensbewältigung zu geben und ihre Integration in die Gesellschaft zu ermöglichen³

Einordnung:

Heinrich Hanselmann, den Schweizer Heilpädagogen, könnte man als einen Klassiker der Heilpädagogik einordnen.

In seinem heilpädagogischen Denken war Pestalozzis ganzheitliche Sichtweise des Menschen mit dem Postulat von Kopf, Herz und Hand (Denken, Fühlen und Handeln) zur Grundlage seiner theoretischen Ansätze geworden. Er orientierte sich an den gleichen Grundwerten: ideologische Offenheit, Ganzheitlichkeit, Religiosität, politische Freiheit und Gemeinschaft.

Pestalozzi thematisierte in seinen Schriften das Dilemma jeder Erziehung zwischen dem individuellen Anspruch des Kindes auf eigene Gefühle und Bedürfnisse und dem gesellschaftlichen Anspruch der Erziehung auf Anpassung, Funktionalität und äußere Ordnung. Heinrich Hanselmann griff diese These in seinen heilpädagogischen Theorien mit auf. Er geht genau wie Pestalozzi von einer Utopie der Ganzheitlichkeit des Individuums und der Realität ihres Verlustes unter dem Druck der gesellschaftlicher Funktionalität.

Heinrich Hanselmann war Mitbegründer und Leiter des Heilpädagogischen Seminars in Zürich, gleichzeitig hatte er die erste europäische Professur für Heilpädagogik an der Universität Zürich inne. Sein Hauptwerk „Einführung in die Heilpädagogik“ erschien 1930. Darüber hinaus schrieb er auch einige populäre Werke wie „Vom Sinn des Leidens“ (1934) oder „Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung“ (1941), wie auch unzählige Artikel für Illustrierte wie das „Blatt für Alle“.

Heinrich Hanselmann war lange Zeit einer der führenden Vertreter der deutschsprachigen Heilpädagogik, bis 1972 Ulrich Bleidick mit seinem Buch „Pädagogik der Behinderten“ den Übergang zu einer empirisch orientierten Heilpädagogik markierte.

² Mürner, 1985, S.33

³ Microsoft® Encarta® Enzyklopädie 2000. © 1993-1999 Microsoft Corporation.

Biographie:

- erster Lehrstuhlinhaber für Heilpädagogik in Europa (Zürich)
- durch ihn wurde der Lehr- und Forschungsbereich „Heilpädagogik“ an den Universitäten integriert

15. 09. 1885	Geburt in St. Peterzell/Schweiz (bäuerlichen Verhältnisse - strenge Erziehung)
1901	als 16jähriger besuchte er das Lehrerseminar in Schiers
1905-1908	Lehrer an der Taubstummenanstalt in St. Gallen
ab 1908	Aufnahme des Studiums (Studienfächer: Psychologie, Philosophie, Logik und Erkenntnistheorie, Physiologie)
1911	Promotion mit der Dissertation „Über optische Bewegungswahrnehmung“ Assistent an der Universität Frankfurt (Psychologie)
ab 1912	Leitung einer Arbeitslehrkolonie und Beobachtungsanstalt für jugendliche Psychopaten, Schwererziehbare und Schwachsinnige in Frankfurt
1913	Heirat mit Annie Heufmann - Geburt des Kindes Annemarie
1916	Rückkehr nach Zürich/Schweiz mit seiner Familie
1917-1923	Übernahme der Stelle eines Zentralsekretärs der schweizerischen Stiftung „Pro Juventute“ in Zürich <ul style="list-style-type: none">➤ Formulierung der wesentlichen Grundlagen der „schweizerischen Jugendfürsorge“➤ Gründung einer Bibliothek und einer Zeitschrift unter dem Namen „Pro Juventute“
1924	→ Mitbegründung und Leitung des „Heilpädagogischen Seminars“ (Ausbildungsstätte), Zürich (bis 1941) → Gründung und Leitung eines Landerziehungsheims (für anlagemäßig entwicklungsgehemmte oder durch Krankheit, Unfälle und Umweltmängel entwicklungsgestörte, schwererziehbar gewordene Knaben und Jünglinge) → Habilitation an der Universität Zürich für das Gebiet der Heilpädagogik

(eine Art doppeltes Lehrdeputat - als Lehrbeauftragter an der Universität Zürich und als Seminarleiter des HPS)

- 1927 Eröffnung einer Beratungsstelle (Erziehungs- und Eheangelegenheiten)
- 1930 Publikation seines wissenschaftlichen Hauptwerks: „Einführung in die Heilpädagogik“
- 1931 Ernennung zum Professor für Heilpädagogik an der philosophischen Fakultät I der Universität Zürich
- 1939 H. wurde erster Vorsitzender der „internationalen Gesellschaft für Orthopädagogik (Heilpädagogik)“, Zürich
- 1942 Umzug nach Ascona im Tessin
- 1945 nach Ende des zweiten Weltkrieges organisierte er „internationale Studienwochen für das kriegsgeschädigte Kind“
- 1951 Verleihung des „Weltjugendhilfepreis“ der Weltstiftung Pestalozzi
- 1956 Verleihung der Ehrenpromotion der medizinischen Fakultät der Universität Zürich
- 29.2. 1960 Tod

ab 1965 die ersten Schulen in Deutschland wurden nach Hanselmann benannt, z. B. in Berlin, bei Hamburg.....

Heinrich Hanselmann wurde in St. Peterzell in der Schweiz am 15.09.1885 geboren. Sein Vater, welcher eher als streng galt und seine Mutter, die gute Seele im Hause, arbeiteten beide in der Landwirtschaft. Das bedeutet, H. Hanselmann wuchs nicht in akademischen, gehobeneren Kreisen auf, sondern eher in ländlicheren, ärmeren Verhältnissen. In einigen von Hanselmanns späteren Aufsätzen gab er an, dass dieses Leben ihn nachhaltig geprägt hat und er daher auch animiert war, etwas für Menschen zu tun - Leid zu lindern (vgl. Mürner, 1985, S.41).

Mit acht Jahren wurde Heinrich Hanselmann von seinem Taufpaten gefragt, was er den einmal werden möchte. Daraufhin wurde diesem geantwortet: „Am liebsten glücklich!“ Die umstehenden Personen reagierten mit schallendem Gelächter auf diese Aussage, nur seine Mutter tröstete ihn mit den Worten, „dass man selbst nur glücklich werden kann durch Glückmachen.“ An dieser Lehre seiner Mutter verzweifelte Hanselmann in seinen späteren Jahren beinahe, da er erkannte, dass es eine Welt ohne Leiden nicht gibt, da sich

Leben nur durch den Untergang von Lebendigen erhalten kann. Das Thema Glück und Leiden wird ihn sein ganzes Leben lang begleiten, daher ist es auch nicht verwunderlich, dass er zahlreiche Schriften zu diesem Thema herausbrachte. Und noch weniger verwunderlich ist dann, dass er den Weg des Heilpädagogen wählte, wo „Leid“ schon in dem Wort der Heilpädagogik verborgen ist (vgl. Reissel, 2000, S.275).

Nach seiner Schulzeit kann man bei Heinrich Hanselmann einen Theorie-Praxis-Rhythmus von etwa 4 Jahren erkennen. Mit 20 Jahren wurde er Lehrer, mit 23 Jahren begann er sein Studium und mit 27 Jahren wird er Heimleiter in Deutschland. Nachdem er dann mit 29 Jahren nach Zürich zurückkehrt, wird er Zentralsekretär der schweizerischen Stiftung „Pro Juventute“ (hier wirkt er entscheidend an den Grundlagen der Schweizerischen Jugendfürsorge mit), bevor er sich 1924 an der Universität Zürich mit einer Schrift über „die psychologischen Grundlagen der Heilpädagogik“ habilitierte. Durch diesen Habilitationsgesuch wurde auch die Schaffung für die erste Professur für Heilpädagogik in Europa möglich. Doch erst 6 Jahre später wurde von der philosophischen Fakultät I in Zürich einstimmig der Antrag auf eine außerordentliche Professur für Heilpädagogik beschlossen.

Zur gleichen Zeit übernahm er auch die Leitung des „Heilpädagogische Seminars“ in Zürich, welches er auch mitbegründet hatte. Diese Amt behielt er bis 1940 inne. Die Aufnahmebedingungen zu diesem Seminar waren von den Gründern festgelegt. Man wollte, dass nur Menschen dieses Seminar besuchen, welche eine ethische Haltung inne hatten. Bedingungen für eine Aufnahme waren unter anderem auch, dass die Seminaristen die praktische Arbeit wirklich wollten und nicht jene, „die mehr um des akademischen Studiums willen mitmachen, in der mühsamen Arbeit aber dann erlahmen würden“⁴. Ferner war für die Aufnahme eine abgeschlossene Lehrerausbildung und mindestens ein Jahr Praxis notwendig.

Die Seminaristen waren während des Sommersemesters an der philosophischen Fakultät in Zürich immatrikuliert, wo sie theoretischen Grundlagen erlernten. Das Wintersemester kennzeichnete sich mehr durch Seminarübungen und Praktika.

Doch nicht nur diese Arbeit lud sich Hanselmann im Jahre 1924 auf, sondern zusätzlich übernahm er noch die Leitung eines Landerziehungsheimes. Zu dieser Stelle kam er, da er mit dem vermögenden Ehepaar Reichert befreundet war, welche die Mittel für ein neuzeitlich organisiertes Jugendheim zur Verfügung stellten. Daraufhin wurde von dem Ehepaar Hanselmann die ehemalige Kuranstalt Albisbrunn eingehender betrachtet und einen Monat später gekauft.

⁴ aus den Protokollbüchern des HPS, www.heilpaedagogik.de

Die Familie Hanselmann zog im Dezember 1924 nach Albisbrunn und richtete dort ein Landerziehungsheim für 49 entwicklungsgehemmte oder durch Krankheit, Unfall und Umweltmängel entwicklungsgestörte, schwererziehbare gewordene Knaben und Jungen, ein. Das Amt des Heimleiters übernahm Heinrich Hanselmann bis 1929.

Hinter der Idee des Heimes lag das Konzept zu Grunde, dass „eine neuzeitliche Stätte für die Kinder des kleinen Mittelstands und jener Eltern geschaffen werde, die nicht in der Lage sind, auch nur die Selbstkosten für die Unterbringung zurückzuerstatten. Zu diesem Konzept veröffentlichte Hanselmann zahlreiche Schriften.

Nachdem er dann 1927 in Zürich ein Büro für Erziehungs-, Ehe- und Lebensberatung gründete, veröffentlichte er 1930 sein Hauptwerk „Einführung in die Heilpädagogik“. In diesem Buch stellte er ziemlich präzise dar, dass Heilpädagogik keine Art von Unterassistent der Medizin sei, sondern eine „eigenständige“ Pädagogik im Bereich der Erziehungswissenschaft.

Dieses Buch schreibt er auf dem Hintergrund seiner 20-jährigen Lehrtätigkeit.

Nach der Auflösung im Jahre 1933 von der 1922 gegründeten „Gesellschaft für Heilpädagogik e.V.“, Sitz in München, welche sich große Verdienste als Forschungsinstitution erworben hatte, bereitete eine kleine Gruppe ab dem Jahre 1937 von Wissenschaftlern und Heilpädagogen den I. Internationalen Kongress für Heilpädagogik in Genf vor, welcher dann 1939 stattfand. Heinrich Hanselmann wurde zum Präsidenten gewählt. An diesem Kongress nahmen über 300 Fachleute aus 32 Ländern teil.

1941 trat Hanselmann von der Leitung des Heilpädagogischen Seminars zurück und übersiedelte dann 1942 nach Ascona in den Tessin. Trotzdem behielt er aber in Zürich sein Büro weiterhin. 1945, nach Ende des 2. Weltkrieges, organisierte Hanselmann die „Internationalen Studienwochen für das kriegsgeschädigte Kind“ in Zürich. Hanselmann schrieb zu diesen Wochen in einer Illustrierten:

„Wir haben die Kollegen der kriegsführenden und der besetzten Länder eingeladen, auf Schweizer Boden und im geistigen Klima unseres Landes berufliche Erfahrungen auszutauschen und sich gegenseitig Mut zu machen. Denn alle Länder, die vom Krieg oder von der Besetzung heimgesucht worden sind, stehen vor ungeheuren schweren und unübersehbar großen Aufgaben. Es handelt sich um weit über 100 Millionen Kinder und Jugendliche, welche körperlich und seelische Kriegsschäden erlitten haben. Es genügt nicht, so unerlässlich notwendig es ist, - mit vorübergehender Zufuhr von Lebensmitteln und Kleidern helfen zu wollen.“⁵

⁵ Mürner, 1985, S.37

Mit 76 Jahren wurde ihm von der „Weltstiftung Pestalozzi“ der Weltjugendhilfepreis verliehen und mit 81 Jahren die Ehrenpromotion der Medizinischen Fakultät der Universität Zürich.

Am 29. Februar 1960 starb Heinrich Hanselmann in Ascona.

Hanselmanns pädagogischen Ansätze:

Hanselmann lehnte die Worte normal/anormal ab, da es sich nicht um wissenschaftliche Begriffe handelt, sondern um Werturteile.

Seit Hanselmanns entschiedener Ablehnung des Begriffs der Anormalität wird dieser als pädagogischer Indikationsbegriff offiziell nicht mehr verwendet. Hanselmann sprach vielmehr von dauernden Hemmungen der körperlich-seelischen Entwicklung.

„Heilpädagogik ist die Lehre vom Unterricht, von der Erziehung und Fürsorge aller jener Kinder, deren körperlich und seelische Entwicklung dauernd durch individuelle und soziale Faktoren gehemmt ist.“⁶

Dabei unterscheidet er drei Gruppen:⁷

- Mindersinnigkeit und Sinnesschwäche (Blinde, Sehschwache, Taube, Schwerhörige, taubblinde Kinder)
- Entwicklungshemmung des Zentralnervensystems (leichter-, mittel- und schwerkgeistesschwache Kinder)
- neuropathische und psychopathische Konstitution, körperliche Krankheit, Verkrüppelung, Umweltfehler

Man kann erkennen, dass es sich hierbei um Begriffe aus der Medizin handelt, welche genauso gut in einem psychiatrischen Lehrbuch erscheinen könnten. Doch Hanselmann strebte (dies ist ein bisschen verwunderlich), eine Abhebung des Pädagogischen vom Medizinischen an. Dem zum Trotz wurde er von der Nachwelt als „biologisch orientiert“ eingestuft.

Natürlich ist der biologische Aspekt in der Heilpädagogik offenkundig. Die Geschichte der Heilpädagogik ist weithin biopathologisch bestimmt gewesen. Doch es war vor allem

⁶ Hanselmann, 1976, S.12

⁷ Hanselmann, 1976, S.12

Hanselmann, der sich gegen diese einseitige Abhängigkeit gewandt hat. Er wollte zwar auch, dass Heilpädagogen sich mit einem anthropobiologischem Wissen (Wissenschaft von den Erscheinungsformen und der biologischen Beschaffenheit des Menschen) beschäftigen, doch wollte er auch, dass Heilpädagogen ihr Wissen und Interesse an pädagogisch/therapeutisch gewordenen Gegengewichte zum bloßen Verstandslernen einsetzen, z.B. Ansätze im Körperbereich (Musik-, Kunst-, Bewegungstherapie...).

Er kritisierte die maßlose Übertreibung der reinen Verstandsbildung. Er sagte, dass es Lehrer geben würde, die nur auf das denkende Verhalten einwirken möchten und denen es am liebsten wäre, wenn die Kinder nur ihren Verstand mit zur Schule brächten und alles andere zu Hause lassen würden. (vgl. Hanselmann, 1976, S. 142) „so muss die Schulstube der Spezialklasse gleichsam ihre vier Wände niederlegen. Sie muss dem Luftzug und Durchzug des Lebens sich ganz auf tun. Die Schule muss Lebenswerkstatt werden, eine Stätte in der die Kinder werken und wirken, wo sie Denken, Fühlen und Wollen...“⁸

Man kann sagen, dass dieses sehr reformhafte Denken auch mit dazu beigetragen hat, dass z.B. die schon genannten Therapien in der Pädagogik etabliert worden.

Dass das Entstehen und Bestehen von Behinderungen auch mit gesellschaftlich-ökonomischen und sozialetischen Bedingungen verknüpft ist, erkannten auch schon die Pädagogen und Wissenschaftler der traditionellen Heilpädagogik. So sagte Hanselmann, dass „selbst unheilbar Kranke leitende Individuen sind, aber leidend geworden aus Gründen der Unvollkommenheit der menschlichen Gesellschaft.“⁹

„Es hat einen Sinn derart Kranke aufzufassen als Symptome der Leiden der Gesellschaft. Sie zeigen nicht nur an, wie es um die Gesundheit eines Volkes steht, sondern sie machen uns die sozialen Pflichten und Aufgaben durch ihr Dasein erst recht anschaulich.“¹⁰

Als implizit weltanschaulich und zwar christlich fundiert gilt die schweizerische Heilpädagogik, wie sie von H. Hanselmann begründet worden war. Sie wurde dafür, d.h. wegen ihres wissenschaftlich hinderlichen „caritativen Impetus“ von seiten der deutschen Sonderpädagogik wiederholt kritisiert und abgewertet.

⁸ Hanselmann, 1976, S.156

⁹ Speck,1991, S. 135

¹⁰ Hanselmann,1976,S.129

Die Bedeutung der pädagogischen Ansätze für Heute:

Heinrich Hanselmanns pädagogische Ansätze waren in den dreißiger Jahren noch ziemlich „revolutionär“, obwohl es auch schon zu dieser Zeit verschiedene Wissenschaftler gab, die einen ähnlichen Ansatz vertraten, z.B. Rudolf Steiner. Heinrich Hanselmann wirkte an einer heilpädagogischen Theorienbildung mit, welche zur Grundlage ethische Formen und Leitsätze beherbergte.

Ob Heinrich Hanselmann Gedanken heute an Aktualität verloren haben oder nicht, lässt sich schwer beurteilen und die Meinungen von Wissenschaftlern gehen diesbezüglich stark auseinander bzw. wird sich dazu auch wenig geäußert. Jedenfalls ist eines sicher, Heinrich Hanselmann wird im allgemeinen Studium nicht mehr gelehrt, doch trotzdem wird jeder Heilpädagoge auf den Namen Heinrich Hanselmann stoßen und sei es nur, da ein anderer Autor auf Hanselmann Bezug nimmt.

Persönlich denke ich, dass gerade die ethischen Gedanken Heinrich Hanselmanns bis heute nicht an Aktualität verloren haben, so wird zum Beispiel heute in der Heilpädagogik viel mehr Wert darauf gelegt nicht nur die Krankheit einer Person zu betrachten, sondern die Person als Individuum.

Literaturhinweise:

Hanselmann, H.: Einführung in die Heilpädagogik, 9. Aufl., Zürich und Stuttgart: Rotapfel-Verlag, , 1976

Hoyningen-Süss, U.: Sonderpädagogik als Wissenschaft, Luzern: SZH, 1992

Mürner, Ch.: Die Pädagogik von Heinrich Hanselmann, Luzern: Verlag der schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik, 1985

Reissel, R.: Leiden, Erziehung und Behinderung, Bern ; Stuttgart; Wien: Haupt, 2000

Speck, O.: System der Heilpädagogik, 2. aktual. Aufl., München: E. Reinhardt, 1991

Weinmann, U.: Normalität und Behindertenpädagogik, Opladen: Leske + Budrich, 2003, Band 2

www.heilpaedagogik.de

Berthold Otto

1. Einleitung

Berthold Ottos und sein Lebenswerk hängen eng zusammen. Er wurde am 6. August 1859 als Sohn eines Gutsbesitzers in Bienowitz im Kreis Guhrau in Schlesien geboren.

Nach der Versetzung seines Vaters als aktiver Offizier nach Rendsburg besuchte Berthold Otto dort und später in Schlesien das Gymnasium bis zum Abitur. Seine Erinnerungen an diese Zeit waren durchweg positiv. Nach dem Abitur studierte Otto in Berlin und Kiel, u.a. Philosophie, alte Sprachen, Staatsrecht und Nationalökonomie, hörte Vorlesungen über Psychologie und Pädagogik bei Steinthal und Paulsen, um Hochschullehrer zu werden. Letztendlich brach er das Studium jedoch aufgrund von Schwierigkeiten mit einigen Professoren und ihrer Denk- und Arbeitsweise ab.

Statt dessen wurde er Privatlehrer: Nachhilfelehrer von Schülern Höherer Schulen, auch zweier blinder Kinder. Dieser Unterricht bedeutete ihm sehr viel mehr als die Beschaffung seines Lebensunterhalts, er nutzte ihn zum ständigen Studium der geistigen Vorgänge beim Lernen und Lehren. Es entstand sein erstes Buch „Der Lehrgang der Zukunftsschule. Zu seiner wirtschaftlichen Sicherung nahm er später eine Stelle als Zeitungsredakteur in Hamburg an, dann den Posten eines Redakteurs bei Brockhaus in Leipzig. Diese letzte Tätigkeit hat vor allem sein Denken und seine Ausdrucksfähigkeit im Hinblick auf Klarheit und Allgemeinverständlichkeit weiter gefördert. Er schrieb zudem Abhandlungen, hielt Vorträge und unterrichtete schließlich auch seine eigenen heranwachsenden Kinder, statt sie in die öffentlichen Schulen zu schicken. Zuerst wollte man ihm dies verwehren, aber nach der Veröffentlichung seines Artikels „Die Zwangs- und Strafschule“ erhielt er doch die Genehmigung. Damit war seine pädagogische Leidenschaft erwacht, und er machte sogar die Erfahrung, dass es ihm selbst gelang, neue Unterrichtsweisen zu finden.

Im Jahre 1902 zog er mit seiner Familie auf ein äußerst großzügiges Angebot des Preußischen Kulturministeriums hin nach Berlin-Lichterfelde, um sich dort seinen pädagogischen Arbeiten zu widmen. Sein Schülerkreis erweiterte sich, bis die Anzahl der Schüler so groß war, dass er 1906 eine eigene Schule eröffnete. Als seine Wohnung nicht mehr ausreichte, begann er mit dem Bau der „Hauslehrerschule“, auch „Berthold-Otto-Schule“ genannt, die er bis zu seinem Tode leitete. Sie besteht bis zur Gegenwart, weitergeführt von seinen Töchtern. Täglich hatte Otto einen Teil seines Unterrichts in seiner Schule, vor allem den Gesamtunterricht, selbst durchgeführt. Er zeigte persönliche Zurückhaltung, verbunden mit einem interessierten erstnehmenden Eingehen auf die Äußerungen der Schüler und ein eindringliches Nachgehen bei jeder weiterführenden Frage. Er besaß die Fähigkeit anzureden, zu fragen und zuzuhören.

All die Zeit über verfasste er pädagogische, politische und volkswirtschaftliche Schriften, etwa 60 Titel. „Die Schulreform im 20. Jahrhundert“ (1898), „Mütterfibel“ (1903) und „Geistiger Verkehr mit Schülern im Gesamtunterricht“ (1907) sind nur einige nennenswerte davon.

Berthold Ottos allgemeinpädagogische Grundgedanken beziehen sich wesentlich auf das Vorschulalter. Die ersten 5-6 Lebensjahre des Kindes, und hier vorwiegend die Zeit des Sprechenlernens und die weitere Sprachbildung interessieren ihn lebhaft. Damit lenkt er im Unterschied zur traditionellen Pädagogik die Aufmerksamkeit auf die Familie und ihre Bedeutung für die Bildung des Kindes, wie es einst auch Pestalozzi und Fröbel getan hatten. Aus seinen Beobachtungen dieser Bildungsvorgänge ergaben sich seine Pädagogik und mit ihr auch seine neuen schulpädagogischen Konzeptionen. Er selbst bezeichnete die psychologische Beobachtung als die Grundlage aller praktischen Erziehung und aller

1. Einleitung / 1.1. Biographie Berthold Ottos

pädagogischen Theorie. Er sagte einmal: „Pädagogik muss angewandte Psychologie werden.“ Ihm schien es wichtig, die gemachten Beobachtungen schriftlich festzuhalten, wie in dem Tagebuch seiner jüngsten Tochter „Von der Helga“. Immer wieder betonte er die ausgesprochene geistige Wahrheit jeden Kindes, seinen erstaunlichen Drang nach Erkenntnis, seine geistige Aktivität, seine spontane forschende Hinwendung zu den Menschen und Dingen in seiner Umgebung. Dies im Auge behaltend wandte er sich scharf gegen den üblichen Erwachsenenhochmut, gegen das mitleidige Lächeln - Verlachen des Kindes. Man sollte aufhören, in den Kindern nur dumme kleine Geschöpfe zu sehen, die noch viel zu lernen hätten. Das Kind ist ernst zu nehmen und als Mensch zu respektieren.

Das Hauptthema der Pädagogik Berthold Ottos war die Frage nach dem Vorgang der geistigen Bildung und damit des Erkennens, des Lernens und Lehrens. Er spottete: „Die herkömmlichen Schuleinrichtungen beruhen auf der Überzeugung, dass der Geist ein Hohlgefäß sei, das man mit würdigem Inhalt zu füllen habe, und dass der Geist die unangenehme Eigenschaft habe, sich dieser Ausfüllung heftig zu widersetzen, so dass die Prozedur ohne gelinde Gewalt unausführbar wäre.“ Demgegenüber hatte er die Vorstellung, dass alle geistige Bildung sich als ein geistiger Wachstumsprozess von innen her vollzieht. Analog dem körperlichen Wachstum unterliegt er bestimmten geistigen Entwicklungsgesetzen. Otto übertrug also den biologisch – organischen Begriff des Wachstums auf das geistige im Sinne einer organischen Lebensanschauung, wie sie besonders auch in seinem Begriff vom „Volksorganischen Denken“ und Bezeichnungen wie „natürlich“, „organisch“, „von selbst“ und „Erkenntnistrieb“ zutage trat. Jedes organische Wesen sucht sich das aus, was ihm gerade förderlich ist, und weist das zurück, was ihm schädlich ist. Als äußerst wichtig dabei nennt Berthold Otto das „Fragerecht“ des Kindes. Die Frage betrachtet er als Instrument des Kindes bei seinem Streben nach Erkenntnis. Mit ihr kommen seine geistigen Interessen zum Ausdruck, mit ihr sucht es empfundene Lücken in seinem Wissen ausfüllen. Der Gefragte soll ihm in jedem Fall antworten, nach besten Vermögen, so dass das Kind zumindest sich geistig ernst genommen fühlt und sich nicht abgespeist vorkommt.

In Berlin gab Otto eine eigene Wochenschrift heraus, den „Hauslehrer“. Hier gab er Eltern, Lehrern und Erziehern Anregung, wie man Themen aller Art allgemein behandeln könne. Er habe festgestellt, dass Kinder auch auf geistigem Gebiet ihre Fähigkeiten entwickelten, ohne dass sie dazu angehalten werden müssten. Das Erlernen der „1.

Fremdsprache“, der Muttersprache, ginge ganz ohne Lehrplan auf natürliche Weise im Kreise der Familie und der umgebenden Gesellschaft. Diese natürliche Kraft brauchte nur gestärkt und nicht gehemmt zu werden. Psychologisch geschickte Lehrer dürften zwar Anregungen geben, aber keine Zwangserkenntnisse durchsetzen versuchen:

„Erzwungene Erkenntnisse“ würden auch nicht haften.

Eltern, von Ottos Schriften und Vorträgen angeregt und überzeugt, forderten Otto auf, seine Erkenntnisse doch in einer eigenen Schule umzusetzen.

So begründete Otto 1906 eine eigene, private Berthold-Otto-Schule.

Berthold Otto starb am 29.06.1933. Sein Grab auf dem Parkfriedhof in Berlin-Lichterfelde wird von den Schülern gepflegt.

2. Berthold-Otto-Schule

Mir der kleinen Gruppe verschiedener Altersstufen fand zunächst freier Gesamtunterricht statt, praktisch eine Erweiterung des Tischgesprächs der Familie Otto. Hier ergaben sich bald Wünsche nach Vertiefung einzelner Themen und so entstand auch Fachunterricht.

Der Gesamtunterricht blieb aber als letzte Stunde des Schultages bestehen: Hier traf sich die kleine Schulgemeinde, um alle berührenden Themen zu besprechen. Toleranz gegenüber anderen Meinungen und einzelnen Religionen waren hier selbstverständlich Gesetz. Da die Schulangst nach Ottos Meinung wahres Lernen unmöglich machte, gab es keine Zwangsthemen, keine Zensuren, keine Versetzungen und kein Sitzen-bleiben.

Leistungsschwächere Schüler wurden geschützt und getröstet, wenn möglich in Fördergruppen zusammengefasst, wie ja auch Interessengruppen gebildet wurden, um schneller auffassenden Schülern gerecht zu werden. Alle aber gehörten zu der „Gemeinde“, die sich im Gesamtunterricht zusammenfand.

Die Lehrer mussten streng nach dem Prinzip der Isolierung der Schwierigkeiten vorgehen und so sprechen, dass sie von den Schülern verstanden wurden (Altersmundart^①), nie aber länger bei einem Thema verharren, als das Interesse der Schüler wach war.

Im Gesamtunterricht wurden Themen besprochen – Otto schloss grundsätzlich kein Thema aus, das von Schülern vorgetragen wurde, die in den Lehrplänen der stattlichen Schulen nicht erhalten waren. So waren Berichte über Theaterbesuch häufig, was schließlich zu einem regen Theaterleben in der Schule führte. Gemeinsame Wanderungen – es war ja die Zeit der Jugendbewegungen – wurden geplant und durchgeführt, kurz: die Schulgemeinschaft wurde oft noch in der so genannten „Freizeit“ fortgesetzt.

Berthold Otto nahm am Leben des deutschen Volkes im Krieg und Frieden engsten Anteil. Er sah das Gelddenken als einen Krebschaden an der Wirtschaft an, er entwickelte eine „Kriegsrechnenwirtschaft“, die die verfügbare Produktion und Verteilung regeln sollte, er war beteiligt an der Gründung eines Bundes für Inneren Frieden, der die Radikalität der Parteien dämpfen sollte, er gab weiter seinen „Hauslehrer“ heraus (nun unter dem Namen „Volksggeist“)

① „Einen Bruchteil dessen, was wir aus Büchern gelernt haben, was wir fest und sicher zu wissen meinen, haben wir selber nicht verstanden. Sicher, es verstanden zu haben, sind wir erst dann, wenn wir es jedem Kinde auseinander-setzen können. Sind wir uns wirklich klar über die Sache, dann gelingt es erstaunlich leicht, sie den Kindern klar zu machen.“

Ottos Idee der Altersmundart ergab sich aus seinem Aspekt „Vom Kinde aus“. Sie hat wesentlich dazu beigetragen, dass seit jenen Jahren eine Literatur entstanden ist, die der

Sprache des Kindes angepasst ist, und dass für den Erwachsenen die Forderung selbstverständlich wurde, so mit dem Kinde zu sprechen, dass es ihn versteht.

2.1. Die Schule

Im Jahre 1906 wurde die Berthold-Otto-Schule gegründet. Er verwirklichte damit einen Schulversuch, der sich damals gegen gängige Vorstellungen von der Schule abhob. Berthold Otto betrachtete die Interessen der Schüler als wichtiger als die stattlichen Lehrpläne.

② Grundsätze des „freien Gesamtunterrichts“ nach Berthold Otto

- Der Unterricht geht vom Kinde aus.
- Der Unterricht geht von der Welt aus, die nicht gefächert ist.
- Der Gesamtunterricht bildet die natürlichen Lernprozesse ab.
- Ein Lehrplan braucht staatlicherseits nicht vorgegeben werden, da das volksorganische Denken gewährleistet, dass die richtigen Themen zur Sprache kommen.
- Das Tischgespräch ist Muster für den Gesamtunterricht; der Lehrer hat dabei leitende Aufgaben.
- Der Gesamtunterricht wird durch Fachunterricht (aus dem Gesamtunterricht sich ergebende „Kurse“) vervollständigt.
- Der Gesamtunterricht ist seelenkundlich begründet. Die notwendigen seelenkundlichen Erfahrungen können durch Selbstbeobachtung (Introspektion) gewonnen werden.

Auch der Angst sollte vorgebeugt werden, darum gibt es „nur“ zum Jahresende Zeugnisse. In den Halbjahren gibt es mündliche Absprachen zwischen den Lehrern, Schülern und eventuell auch zwischen den Eltern. Erst die Schüler der neunten und zehnten Klassen bekommen zusätzlich Halbjahreszeugnisse, mit denen sie sich um Ausbildungsstellen oder um Plätze an weiterführenden Schulen bewerben können.

Ein Sitzen bleiben war bei Berthold Otto nicht möglich und auch in der heutigen Zeit wird das Wiederholen eines Jahrgangs nur in einzelnen, pädagogisch begründeten Ausnahmefällen in Erwägung gezogen. Den Kindern sollen nach Möglichkeit weder das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit noch ihre sozialen Kontakte genommen werden.

②

Diese Aufstellung ist von Wolfgang Scheibes Interpretation des Vortrags von B. Otto über den Gesamtunterricht (W. Scheibe: Berthold Otto: Gesamtunterricht. Weinhelm/B.: Beltz-Verlag, 1969) ausgegangen und wurde von P. Buck ergänzt.

2.2. Die Aufgaben der Schule

.....Berthold Otto...sah „in der naturgemäßen Entwicklung des Zöglings den Wegweiser zur rechten Erziehung und Bildung“

Otto war davon überzeugt, dass sich jedes Kind im Lauf seiner Entwicklung Sach- und Sinnzusammenhänge selbstständig oder auch mit Hilfen (z.B. Rat und Auskunft eines Erziehers, Nachschlagewerke etc.) erarbeiten möchte, da jeder Mensch dem „Erkenntnisbetrieb“ betätigt ein Individuum, wenn es auf Gegenstände oder Bereiche treffe, die ein Interesse in ihm wecken.

Otto sah es als Aufgabe der Schule an, dem Kind „vielfache Gelegenheiten zu geben, seinen Erkenntnistrieb zu bestätigen.“ Da der „Schüler nur das lernen soll, was ihn interessiert, bleibt es ihm vollständig überlassen, ob er die Gelegenheiten nutzt oder nicht“. Im Gegensatz zu Rousseau verlangte Otto aber nicht, dass dem Schüler die Möglichkeiten zur Interessenweckung in einer isolierten Umgebung dargeboten werden; vielmehr glaubte er daran, dass gerade in der vielseitig angereicherten, natürlichen Lebensumgebung der Kinder zahlreiche Situationen und Fragestellungen entwickelt werden können, die das Interesse des Kindes auf unterschiedlichste Art anregen. Diese Vieldimensionalität wäre in einer künstlich gestalteten Umwelt nicht gewährleistet; sie würde sich also eher hinderlich in der Entwicklung der Schüler erweisen, weil hier Dinge, die für das Individuum von Interesse wären, fehlten, da die Gestalter der Umwelt diese möglicherweise als bedeutungslos einstufte. Basierend auf diesen Überlegungen gründete Otto seine „Hauslehrerschule“, deren elementarsten Bestandteil der „Gesamtunterricht“ darstellte. Hier wurde der „spontane individuelle Bildungserwerb“ in Form von Gesprächen vollzogen. Während am „Gesamtunterricht der ganzen Schule“ alle Schüler der Schule als heterogene Gruppe teilnahmen, fand der „Gesamtunterricht der einzelnen Stufen“ in einer jahrgangshomogenen Lerngruppe statt. Otto führte diese Formen ein, um

- * eine entwicklungsstandshomogene Schülergruppe (alle Schüler der Schule), und
- * eine interessenheterogene Schülergruppe (gleichaltrig Lernende mit individuellen Interessen)

zu erhalten. Gerade von dieser Heterogenität versprach er sich eine anregende, „bildungsträchtige Umwelt“ für den einzelnen Schüler, die dieser für seinen „individuellen Bildungserwerb“ nutzen sollte.

Im Gesamtunterricht stellten sich die Kinder sämtliche Fragen, konnten sie sich aber nicht selber die Antwort geben, griff der Lehrer helfend ein. Ergänzt wurde dieser Gesamtunterricht durch Sonderkurse, in denen die Schüler, die gleiches Interesse im Gesamtunterricht zeigten, zusammen arbeiteten

Fraglich an diesem Konzept bleibt jedoch, wie der Schüler gesellschaftlich relevante Fähig- und Fertigkeiten erlangen und sich aneignen konnte, sofern diese außerhalb seines Interesses standen. Diese Unzugänglichkeit führt im Extremfall dazu, dass die Schule ihren Auftrag, jedem Kind „ein gemeinsames Bildungserbe zu übermitteln“, nicht erfüllen kann.

Quelle:

www.prof-kraft.de/diff/lek5_1te.htm

3. Zusammenfassung

3.1. Bedeutung Heute

Die Berthold-Ottos-Schule hat ca. 140 Schüler in zwölf Klassen. Den jeweiligen Klassenraum dürfen die Klassen selbst gestalten. Die Mithilfe der Eltern wird dabei gern gesehen. Dadurch wird das Erscheinungsbild der gesamten Schule zu einem guten Teil durch die Schüler geprägt, Verschmutzungen und Beschädigungen halten sich so in Grenzen.

Die Bindung der Schüler soll auch durch ansprechende Angebote für Aktivitäten gefördert werden:

Die Gebäude sind alle ebenerdig gebaut. Neben dem historischen Schulhaus von 1911 wurden in den Jahren 1996, 2000 und 2002 weitere Neubauten errichtet. Die Schulküche, der Werkkeller, der PC-Raum und ein Kiosk stehen ebenfalls zu Verfügung.

Auf dem Schulhof kann man Basketball spielen, weitere Sportgeräte stehen zur freien Verfügung bereit. Das „Wäldchen“ stellt eine attraktive Umgebung für viele Stadtkinder dar. Es ermöglicht den Schülern, sich schnell zurechtzufinden und sich heimisch zu fühlen.

So führen Tradition, inhaltliches Konzept und äußere Rahmenbedingungen dazu, dass der Schulalltag für Schüler und Lehrer als gemeinsame überschaubare Aufgabe erlebt wird.

Die Berthold-Ottos-Schule ist eine Schule in freier Trägerschaft. Der Trägerverein „Berthold-Otto-Schule e.V.“ existiert seit 1991. Vorsitzender ist der Enkel des Schulgründers, Herr Edzard Paulsen. Er leitete die Schule selbst von 1966 bis 1991.

Abschließend lässt sich sagen:

Berthold Otto sagte, dass man aufhören soll, in den Kindern nur dumme kleine Geschöpfe zu sehen, die noch viel zu lernen hätten. Da kann ich ihm nur Recht geben, denn das ist ja auch heute noch häufig der Fall. Nur kann ich mit dem gesamten Konzept nicht wirklich etwas anfangen. Ich finde es faszinierend, wie viel Respekt er den Kindern gegenüber bringt, nur finde ich es genauso gut, die Kinder auf das Leben in der großen weiten Welt vorzubereiten. Und da gehört es nun mal mit dazu, denn Kindern die Grenzen zu lehren. Und wo kann man es schonender beigebracht bekommen, als in der Schule!?!

Klaus Mollenhauer

„Wir sind erleichtert, wenn wir hören, dass junge Leute, sobald sie sich einen Beruf anbequemen oder eine Ehe schließen, sich in der Mehrzahl wie die Mehrheit ihrer Eltern verhalten: pflichtbewußt, kompromißbereit, mit anständigen Haarschnitt, alle vier Jahre einmal wählend, im Grunde zufrieden, für Sicherheit sorgend.“

(Klaus Mollenhauer)

Historischer Kontext:

Klaus Mollenhauer beginnt seine Ausbildung zum Volksschullehrer an der pädagogischen Hochschule in Göttingen, die kurz zuvor von Herman Nohl ins Leben gerufen wurde.

Zu der selben Zeit wurde die Bundesrepublik Deutschland gegründet und das Grundgesetz 1949 verabschiedet.

Mit seiner 1959 erschienen Dissertation wird Mollenhauer zu einen der einflußreichen Meinungsführer im sozialpädagogischen Diskurs und bleibt es bis zu seinem Tode 1998.

Die Arbeiten von Mollenhauer sind eng mit der gesamten Entwicklungsgeschichte der BRD und der Sozialpädagogik bzw. Erziehungswissenschaft verbunden.

Nach einer weit verbreiteten Auffassung macht die Sozialpädagogik auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und wissenschaftstheoretischer Strömungen in der Theoriebildung seit 1960 drei „Wendungen“ durch: diese tangieren und beeinflussen Mollenhauer nicht nur, sondern er gehört auch mit zu denen, die sie vorbereiteten und tragen:

a) realistische Wendung in den 60er Jahren:

Die traditionelle geisteswissenschaftlich-pädagogische Forschung wird durch eine empirisch arbeitende Forschung, die sich ebenfalls hermeneutischer Erkenntnisverfahren bedingt abgelöst: statt Normen zu setzen, sollen die real vorfindliche Lebenswelt empirisch erforscht werden.

b) emanzipatorische Wendung in den 70er Jahren:

Emanzipation wird zum gesellschaftskritischen Schlüsselbegriff. Eine Vermittlung von hermeneutischen, empirischen und kritischen Methoden wird angestrebt. Über den Methodenstreit geht der Kontakt zum sozialpädagogischen Handlungsfeld, dem Alltag in der Praxis verloren.

c) Wendung im Alltag in den 80er Jahren:

Der Alltag wird neu entdeckt, methodischer Ausdruck dieser neuen Orientierung ist das Konzept der Aktionsforschung die sich in ihrer Zielsetzung als emanzipatorisch, in ihrer Methode empirisch und hermeneutisch und in ihrem Objektbereich auf Probleme des Alltags gerichtet versteht.

Biographischer Kontext

- am 31.10.1928 wird er als Sohn des Fürsorgers Wilhelm Mollenhauer in Berlin geboren
- er ging in Cottbus und Nangern in Pommern zur Schule
- er war Luftwaffenhelfer
- 1945 Kriegsgefangenschaft
- 1948-1950 studierte Mollenhauer an der pädagogischen Hochschule in Göttingen
- 1950-1952 war er in Bremen als Volksschullehrer und im Bereich von Freizeit- und Heimerziehung tätig
- im Anschluss daran studierte er Pädagogik, Geschichte, Psychologie in Göttingen und Hamburg
- bei Erich Weniger, dem Nachfolger von Herman Nohl, promovierte er 1958 zum Dr. phil. mit der Dissertation über „Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft“. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns.
- Mollenhauers Dissertation (1959 veröffentlicht) und seine „Einführung in die Sozialpädagogik“ und „Probleme und Begriffe der Jugendhilfe“ (1964) stoßen eine breite Diskussion in der Fachwelt über die Ursprünge von Sozialpädagogik und Sozialarbeit an und werden zu „Klassikern der Sozialpädagogik“
- 1958-1962 war er Assistent bei Erich Weniger und Heinrich Roth am pädagogischen Seminar der Universität Göttingen
- 1962-1965 ist er Akademischer Rat an der Freien Universität Berlin und 1965/66 außerplanmäßiger Professor an der pädagogischen Hochschule in Berlin
- danach ist er drei Jahre lang Professor für Pädagogik an der Kieler Universität und dann nochmals drei Jahre an der Universität in Frankfurt am Main
- 1972 wird er Professor für allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik und Direktor am pädagogischen Seminar der Universität Göttingen. Dort blieb er bis zu seiner Pensionierung 1996
- 1986/87 ist Mollenhauer Mitglied des Wissenschaftskollegs in Berlin
- Arbeitsschwerpunkte waren allgemeine Pädagogik, ästhetische Bildung und Jugendhilfe

In den 60er Jahren verfaßt Mollenhauer polemische Skizzen über „Erziehung und Emanzipation“ (1968), veranlaßt durch praktische und theoretische Konstellationen, wo die Stichworte lauten: Kindertagesstätten, Schülerbewegung, Studentenrevolte, Hochschulreform, Entdeckung der Sozialisation als eines erziehungswissenschaftlichen Gegenstandes und wissenschaftliche Diskussion in den Sozialwissenschaften. Mit seinem Buch „Theorien zum Erziehungsprozess“ (1972) und weiteren Publikationen versucht Mollenhauer eine systematische erziehungswissenschaftliche Begründung seiner polemischen Skizzen. Sein Ziel ist es, den dreidimensionalen Begründungszusammenhang der Erziehungswirklichkeit in Anthropologie (Menschenkunde), Pädagogik und Politik wiederherzustellen.

Mitte der 80er Jahre greift Mollenhauer wieder verstärkt sozialpädagogische Fragestellungen auf, beteiligt sich an der Diskussion über das Verhältnis von

Pädagogik und Sozialpädagogik und an der Theoriebildung in der Sozialpädagogik bzw. Kinder- und Jugendhilfe.

In den zusammen mit seinem Schüler Uwe Uhlendorff herausgebrachten Büchern „Sozialpädagogische Diagnosen : über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen.“(1992) und „Sozialpädagogische Diagnose II : Selbstdeutung verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne.“ (1995) geben Mollenhauer und Uhlendorff Beispiele für eine sozialwissenschaftlich fundierte sozialpädagogische Praxis.

- 1993 wurde ihm die Ehrendoktorwürde des Fachbereiches Erziehung- und Unterrichtswissenschaften der Freien Universität Berlin verliehen
- 18.03.1998 stirbt Mollenhauer völlig unerwartet in Göttingen

Mollenhauer erlebt mehrfach am eigenen Leib die Probleme und Konflikte zwischen den Generationen, dem Wechsel der Werthaltungen, Lebensorientierungen, Einstellungen und Verhaltensformen

- a) von der Generation nach dem I. Weltkrieg und der Weimarer Republik,
- b) zu der Generation, die während des Nazi-Regimes lebt und den II. Weltkrieg mitmacht,
- c) zu der Generation, die die junge deutsche Demokratie und das Wirtschaftswunder aufbaut,
- d) zu der Generation, die gegen die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen und den Errungenschaften dieser Generation protestierten und das Ende des Kapitalismus fordert,
- d) zu der Generation des Wohlstands und der Erbschaften.

Mollenhauer stellt pädagogische Problemstellungen der europäischen Tradition für den Bereich Sozialpädagogik in den Mittelpunkt seiner Forschungen. Die Frage **„Läßt sich ein autonomes (selbstständiges), kritisches Individuum unter der Bedingung pädagogischer Heteronomie (Gesetzgebung) herstellen?“** durchzieht Mollenhauers ganzes Werk.

Weiterhin interessiert ihn das immer komplizierter werdende Verhältnis der Generationen und die Möglichkeiten, die entstehenden Konflikte zu entschärfen und die offenen Gräben zu überbrücken. Einen entscheidenden Zugang zu dieser Problematik sieht Mollenhauer in der Erforschung der Fragen:

**Was will eigentlich die ältere Generation von der jüngeren?
Wie leben Jugendliche, und was erwarten sie?**

Es sind die „Herrschaftsmomente des Erziehungsvorganges“ die Mollenhauer Unbehagen bereitet. Die Chancenungleichheit ärgert ihn und die aufklärungsfeindlichen Tendenzen in der bürgerlichen Gesellschaft erregen seinen Widerwillen. Dieses Unbehagen und dieser Widerwille bewegen Mollenhauer für den „Educandus“ und für einen Erziehungsprozess, der sich am Begriff der „Reflexion“ orientiert, Partei zu ergreifen.

Wissenschaftsverständnis

Für Mollenhauer ist die Pädagogik zunächst eine autonome (selbstständige) geisteswissenschaftliche Disziplin. Ihre grundlegende Forschungsmethode ist die Hermeneutik. Durch gesellschaftliche Veränderungen und wissenschaftstheoretischer Diskussionen öffnet sich Mollenhauer auch soziologischen und sozialgeschichtlichen Denk- und Arbeitsweisen. Mitte der 60er Jahre vertritt er eine kritische Erziehungswissenschaft mit einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse und sieht die Erziehung als „Kommunikation“, „Interaktion“, und „Reproduktion“.

Theorie

Mollenhauer greift für seine eigenen Überlegungen auf die Theorien von Nohl und Bäumer zurück und entwickelt diese weiter. Es ist mir nicht möglich, die verschiedenen „Häutungen“ Mollenhauers bei seiner Theoriebildung aufzuzeigen deswegen beschränke ich mich auf die Darstellungen seiner durchgängigen und zuletzt formulierten Positionen.

1.) Die Ursprünge der Sozialpädagogik:

Für Mollenhauer bilden der gesellschaftliche Strukturwandel und das soziale Bewußtsein in den letzten Jahrhunderten der deutschen Geschichte den Ausgangspunkt der Ursprünge der Sozialpädagogik. Nach Mollenhauer ist die Sozialpädagogik nicht nur an die industrielle, sondern an die bürgerliche Gesellschaft in ihrer ganzen Geschichte gebunden. Als Antwort auf den pädagogischen Funktionsverlust, den die herkömmlichen erziehenden Gemeinschaft aufgrund der sich wandelnden Sozialstruktur und der daraus resultierenden geänderten Erziehungsanforderungen erlitten, wurde nach Mollenhauer nun neue pädagogische Institutionen hervorgebracht. Die Auflösung einer religiösen Lebensordnung forderte eine neue pädagogische Antwort auf ein altes pädagogisches Problem: „das Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft und Gesellschaft.“ Die Diskrepanz von Individuum und Gesellschaft wurde somit zum eigentlichen und zentralen sozialpädagogischen Problem. Die sozialpädagogischen Institutionen füllten nach Mollenhauer die Lücken, die durch einzelne Sozialreformen offen gelassen wurden.

Mollenhauer definiert Sozialpädagogik indem er sagt, dass „das Entstehen von Sozialpädagogik abhängig sei von bestimmten Schwierigkeiten, die im allgemeinen pädagogischen Zusammenhang auftauchen; von der Unzulänglichkeit der schulischen Erziehung, der Familienerziehung, der pädagogischen Leistungen der Berufswelt; von der mangelhaften sozialen Bindung, dem Auftreten eines unkontrollierten Raumes im Leben der Jugend, den auftretenden Erziehungsschäden. *Die Gesamtheit der institutionellen Mittel, die bereitgestellt wurden, um diese Diskrepanz auszugleichen, ihren praktischen und theoretischen Zusammenhang, nennen wir somit die Sozialpädagogik*, da diese mit der durch eine bestimmte besonders zugespitzte Problematik – der der industriellen Gesellschaft nämlich – charakterisierten geschichtlichen Situation notwendig verbunden war und ist, von ihr ihren Anfang nahm und ihre Aufgaben erhielt“. (Mollenhauer 1987, S.55)

2.) Erziehung und Erziehungswissenschaft:

Erziehung ist für Mollenhauer „ein anthropologischer Grundsachverhalt menschlicher Existenz“ (Mollenhauer 1996a, S. 171)

Mollenhauer ist der Ansicht, dass der Mensch nicht fertig auf die Welt kommt und seine eigentümliche „Instinktoffenheit“ begründet seine Bildungsamkeit und damit die Notwendigkeit der Erziehung. Durch angeleitetes Lernen und nicht durch Reifung wird der Mensch nach Mollenhauer erwachsen, denn ohne Erziehung wäre der Mensch so wenig überlebensfähig wie ohne Arbeit. Mollenhauer nennt die Erziehung deswegen das „Insgesamt von Handlungen zwischen Erwachsenen und Unerwachsenen, die die kompetente Beteiligung am gesellschaftlichen Lebenszusammenhang zum Ziel haben“ (Mollenhauer 1996a, S. 171)

Dieses Generationsverhältniss ist mindestens in drei Momente bestimmt

1. durch das Angewiesensein des menschlichen Organismus auf Unterstützung in einem relativ lang und ungebrochenen Bildungsprozess,
2. durch die prinzipielle Offenheit dieses Prozesses im Hinblick auf seine „Bestimmung“,
3. durch die Nötigung der Erwachsenen, das Insgesamt der herrschenden Kultur durch ihre Person und ihre Handlungen in verstehbarer, sinnvoller Form der nachwachsenden Generation zu repräsentieren (Mollenhauer 1996a, S. 171)

Die Wissenschaft von der Erziehung

Ist für Mollenhauer „das Insgesamt der methodischen kontrollierten Erkenntnisbemühungen, die sich „Erziehung“ und „Bildung“ zum Gegenstand machen“ (Mollenhauer 1996b, S. 181)

Mollenhauer ist auch der Meinung, dass die Erziehung je nach vorliegender historischer und soziokultureller Situation verschieden ist und auch mißlingen kann, wenn Unterstützung ausbleibt, die Anleitung zur Dressur entartet oder in Formlosigkeit zerfließt. Die Angehörigen der Generationen verfügen über viele und vielfältige Instrumente zum Erziehen z.B. die Tätigkeit der Erwachsenen, die Werkzeuge und Materialien, die Räume, die Sprache, der Körper usw., die mehr oder weniger gelingend eingesetzt werden.

Zudem ist auch das Erziehungsverhältnis gesellschaftlich organisiert z.B. Familie, Schule, Lehre usw..

Für Mollenhauer ist Erziehung zu einem wesentlichen Teil das „Instrumentieren der Interaktion zwischen den Generationen“.

3.) Das Pädagogische in der Sozialpädagogik

Mollenhauer beschreibt pädagogische und damit auch sozialpädagogische Forschungen durch sechs Ereignisse.

1. Die Annahme, dass das Größer- und Älterwerden des Menschen ein Bildungsvorgang ist, ist der wichtigste Bezugspunkt von Pädagogik.
2. Der Bildungsvorgang stellt eine zeitliche Struktur da, in der mindestens Vergangenheit und Zukunft aufeinander bezogen sind.
3. Es gibt markante Altersklassifikationen in einer Gesellschaft. Diese Differenzen müssen im Bildungsvorgang zwischen Kindheit und Erwachsenen

bewältigt werden. Die Tatsache der Entwicklung ist ein pädagogischer Grundsachverhalt.

4. Die Entwicklungstatsache ist historisch spezifischen „Strukturen“ ausgesetzt. Zu unterscheiden ist zwischen relativ zwanghaften und relativ zwanglosen Strukturen. Pädagogische Theorie und Forschung haben die kulturell passende und dem Einzelfall oder den Falltypen gerechte, erträgliche und entwicklungsförderliche Balance zu ermitteln.
5. Pädagogik geschieht immer an einem sozialen Ort an dem Probleme gelöst, Aufgaben erfüllt und Themen behandelt werden. Pädagogisch daran ist die differentielle Anforderungs- und Antwortstruktur.
6. Das gesellschaftliche Umfeld ist immer mit im Spiel. Insofern präsentiert jedes pädagogische Milieu mindestens einen Ausläufer dessen, was auch sonst gerade gesellschaftlich kulturell und aktuell bedeutsam ist. Das jeweilige pädagogische Milieu ist als gewählte Lebensform von den Erziehenden zu verantworten und zu rechtfertigen.

Für Mollenhauer zeigt sich die Handlungskompetenz von MitarbeiterInnen der Jugendhilfe darin, dass ihre professionellen Entscheidungen *säkular* (d.h. sich nicht auf Glaubenssätze berufen); *empirisch* gehaltvoll (d.h. auf Erfahrungen gründen) und *begrifflich klar* sind. (Mollenhauer 1992b, S. 114ff.)

4.) Sozialpädagogik als Kinder- und Jugendhilfe

Mollenhauer bezeichnet das pädagogische Praxis- und Problemfeld als „kulturtheoretisch relevante deskriptive Aufgabe der Erziehungswissenschaft“.

Dies macht er deutlich mit den folgenden vier Aufgabenfeldern.

1. *Generation*: Die Abfolge der Generationen und das Generationenverhältnis sind Themen der Erziehungswissenschaft, sowohl der allgemeinen Pädagogik als auch der Sozialpädagogik. Die Jugendhilfe hat es mit kritischen sozialen Lagen, mit kritischen Lebenssituationen junger Menschen zu tun (...) (Mollenhauer/Uhlendorff 1992, 1995 ; Mollenhauer 1996d, S. 877f.)
2. *Normalitätsbalancen*: Für Mollenhauer muss es trotz aller institutionellen Differenzierungen des Erziehungs- und Bildungssystems ein Grundkonsens über die normative Orientierungen geben. Von Beginn an bestimmte zwar die Abweichung von den gesellschaftlichen herrschenden Normalitätsestwürfen die sozialpädagogischen Diskurse. Das, was als Randproblem erschien, ist nach Mollenhauer heute „fast als ein Grundzug des Heranwachsens“ beschrieben. Weiterhin sollten folgende Fragen erforscht werden: Über welche Normalitätsgewißeheiten verfügen die Jugendlichen? Wie wird der Bezug zu den institutionalisierten Normalitätsestwürfen gesehen? (Mollenhauer 1996d, S. 878f.)
3. *Armut*: Nach Mollenhauer stammt der überwiegende Teil der sozialpädagogischen Klienten solchen Bevölkerungsgruppen, die (mindestens) von der Armut bedroht sind. Sozialpädagogische Armutsforschung müsste danach fragen, welche Art von Problemen ein Milieu mit sich führt, in dem die

Sozialisationserwartungen unter dauerhafter Armut oder Armutsbedrohung stehen. Die pädagogische Problematik von Armutsmilieus und die Strategien und Folgen der Sozialhilfe sollten zu den ausgezeichneten Forschungsgegenständen der Sozialpädagogik gehören. (Mollenhauer 1996d, S. 879f.)

4. *Interkulturalität*: Generationenprobleme, Normalitätsentwürfe und Armutslagen bündeln und kumulieren sich nach Mollenhauer gleichsam angesichts der Tatsache, dass die Verschiedenheiten kultureller Herkunft nicht nur aktuellen Problemen des Erziehungssystems geworden ist, sondern vermutlich auch dessen Zukunft wesentlich mitbestimmt. Die Sozialpädagogik hat es mit den Bedingungen und Folgen von Integrations- und Assimilationserwartungen zu tun. Für die Sozialpädagogik als wissenschaftliche Aufklärung über die Probleme der Kinder- und Jugendhilfe ist die Interkulturalität somit ein relevantes Forschungsthema. (Mollenhauer 1996d, S. 880f.)

Wenige Wochen vor seinem Tod führte Mollenhauer aus:

„Die Sozialpädagogik braucht, wie jede andere Wissenschaft auch, einen Gesichtspunkt, mit dessen Hilfe sie ihr Gegenstandsfeld konstruiert, jedenfalls sofern sie nicht nur ein Sammelbecken für Verschiedenes sein will. Dieser Gesichtspunkt muss nicht den Namen „Erziehung“ tragen, aber er muss oder sollte aus dem problematisch gewordenen Umgang mit der heranwachsenden Generation innerhalb unserer Gesellschaft und Kultur gewonnen werden, denn keine andere Wissenschaft rückt dieses Thema in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit.“ (Mollenhauer in: Thole/Galuske/Gängler 1998, S. 320)

Bedeutung für heute:

Mollenhauer gehört zu den großen Theoretikern der Erziehungswissenschaft und zu den Gründungsvätern und Leitfiguren einer modernen Sozialpädagogik. Seine Publikationen haben in den sozialpädagogischen Diskussionen im deutschsprachigen Raum nach dem II. Weltkrieg ein beträchtliches Gewicht.

Mit seinem Buch „Erziehung und Emanzipation“ gab er einer ganzen Epoche entscheidende Stichworte und mit seinen Arbeiten zur Bildungstheorie formulierte er Grundlagen wie Aufgaben für die allgemeine Pädagogik. Maßgebend bestimmte er zugleich die Sozialpädagogik, die er schon mit seiner Dissertation über die „Ursprünge der Sozialpädagogik“ auf eine neue Grundlage stellte und er gab entscheidende Impulse für die Etablierung der modernen Jugendhilfe.

Literaturverzeichnis:

- Engelke, Ernst: Theorien der Sozialen Arbeit, 3. Aufl., Lambertus 2002
- Winkler, Michael ; Mollenhauer, Klaus: Ein pädagogisches Portrait, Beltz Verl.
- Niemeyer, Christian: Klassiker der Sozialpädagogik : Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft, Weinheim und München: Juventa-Verl., 1998 (Weinheim und München)

Sebastian Göbel

Dr. Karl König
Heilpädagogischer Arzt und Begründer der Camphill-
Bewegung

Karl König wurde am 25. September 1902 in Wien geboren. Seine Eltern, Besitzer eines Schuhgeschäftes und damit relativ reich, waren jüdischer Abstammung.

König war als Kind intellektuell frühreif. Schon vor Eintritt in die Schule brachte er sich selbst Lesen und Schreiben bei und entdeckte die Welt der Bücher, las sich durch erste Romane aber auch nach und nach durch die Bibliothek des Vaters. Seine außerordentlichen Begabungen und seine eher stille, in sich gekehrte Art machten es ihm aber auch nicht leicht Freunde zu finden und so wuchs er einsam als Einzelkind auf.

Schon früh begann er sich mit philosophischen, naturwissenschaftlichen und sozialen Fragen der Zeit, vor allem während des Ersten Weltkrieges, zu beschäftigen. Als Kind prägten ihn die Erfahrungen mit der Not und Armut anderer Kinder in Wien, die er im Kontrast zu seinem wohlhabenden Elternhaus wahrnahm und kleidete sich daraufhin aus Solidarität und Mitleid selbst in alten Kleidern und Lumpen. Später trat er sozialistischen Jugendgruppen bei, und traf dabei auf Julius Tandler, ein Arzt und bedeutender Sozialdemokrat, der das Wiener Wohlfahrtssystem neu formierte (das dann als „Wiener System“ weltweit bekannt wurde), mit dem er eine tiefe und prägende Freundschaft einging.

1920 schloss er die Schule mit dem Abitur ab und begann ein Vorbereitungsjahr für die Universität in Wien, da er sich über die Wahl des Berufes und Studienfaches lange Zeit noch nicht im Klaren war. Jedoch entschloss er sich dann Medizin zu studieren, um, wie er in sein Tagebuch schrieb, ein „wahrhaft gütiges Leben in Gott zu führen“. Jedoch war er mit dem Studium sehr unzufrieden. Die Lehre war ihm zu wissenschaftlich-materiell geprägt und befasste sich zuwenig mit dem Menschen an sich und dessen Heilung. Er war umfassender am Menschen interessiert, an seiner

Art, Entwicklung und am „göttlichen Funke in ihm“. So zweifelte er stark am Studium, an den Ärzten, die ihn unterrichteten und am Berufsstand selbst. Er blieb jedoch weiterhin am Studium interessiert, betrieb nebenher als wissenschaftlicher Mitarbeiter Forschung am Embryologischen Institut der Universität und bildete sich massiv autodidaktisch weiter, las Werke von Freud, Hahnemann, entdeckte die naturwissenschaftlichen Ansätze von Goethe und stieß schließlich auf die von Rudolf Steiner begründete Anthroposophie¹.

Die Werke und Vorträge Steiners, vor allem mit dem Buch „Philosophie der Freiheit“ und den darin enthaltenen Ideen zum „geistigen Streben“, spiegelten Königs eigene Gedanken wieder und er findet Antwort auf Fragen, die ihn prägten und beschäftigten. Er begann sich intensiv mit weiteren Werken Steiners zu beschäftigen, trat der „Österreichischen Anthroposophischen Gesellschaft“ bei und nahm an anthroposophischen Vorträgen und Weiterbildungen in anthroposophischer Medizin teil. Je mehr er sich mit den neuen Ideen und Gedankengebäuden auseinandersetzte, desto stärker wurde ihm bewusst, dass sein Streben in der Anthroposophie nur mit der Anteilnahme am Leben und Schicksal anderer fruchtbar sein könnte. Es ging ihm hierbei ganz stark um die Beziehung zu anderen Menschen und dabei auch immer um die Beziehung zwischen Mensch und Gott.

Nachdem König 1927 sein Studium abschloss wurde ihm, Dank seiner tiefen Erkenntnisse im Bereich der Embryonalforschung, sofort eine Professur angeboten, die er jedoch ausschlug und damit seiner akademischen Laufbahn an der Universität ein Ende setzte, jedoch in anthroposophischer Richtung vertiefte. Im Oktober desselben Jahres traf er auf die Ärztin Ita Wegmann, die ihn nach Arlesheim in der Schweiz einlud, wo er am anthroposophischen Krankenhaus erstmals durch Zufall Kontakt zur heilpädagogischen Arbeit mit Kindern bekommt.

¹ Anthroposophie: Von Rudolf Steiner um die Jahrhundertwende zum 20. Jhd entwickelte Wissenschaft von einer allumfassenden Sicht auf die menschliche Existenz und seiner Umwelt und deren gegenseitig beeinflussende Zusammenhänge. Dabei geht Steiner davon aus, dass es weitere Erscheinungen und Kräfte gibt, die über das physisch wahrnehmbare hinausgehen und auch der Mensch selbst ein spirituelles, übersinnliches Wesen besitzt, was durch Schulung von „höheren“ Sinnesorganen auch wahrnehmbar ist.

In einer kleinen Einrichtung für Kinder mit Behinderung sammelte er erste Erfahrungen in deren Pflege, befasste sich mit Steiners Schriften zur Heilpädagogik und hielt nebenbei mittlerweile selbst Vortragsreihen in der anthroposophischen Medizin, vor allem auf seinem Spezialgebiet, der Embryologie, das er durch anthroposophische Einsichten zur Embryosophie² erweiterte hatte.

In Arlesheim lernte er auch seine spätere Frau Mathilde Elisabeth Maasberg kennen, eine Krankenschwester aus Pilgrimshain in Schlesien. Sie kam zur gleichen Zeit nach Arlesheim um sich in Kursen wie Heileurythmie, Malen und Leier spielen für Ihre Arbeit in einer Einrichtung für behinderte Kinder in Schlesien weiterzubilden.

Mit ihr zusammen verließ König ein Jahr später die Schweiz und ging mit ihr zusammen zurück zu ihrer Einrichtung nach Pilgrimshain, wo sie schließlich am 5. Mai 1929 heirateten.

Königs eigentlicher Gedanke war es, als Arzt die dortige Einrichtung zu begleiten und für die Kinder zu arbeiten. Doch nach und nach suchten ihn auch Patienten von Außerhalb auf, und er wurde gebeten medizinische Vorträge für Kollegen in der Region, aber auch für die „Anthroposophische Gesellschaft“ in Berlin und Prag zu halten, was ihn in der Region sehr bekannt und angesehen machte.

In dieser Zeit war er maßgebend in der Etablierung der Heilpädagogik und sozialen Arbeit beschäftigt. Dementsprechend hielt er Vorträge über neuartige Themen wie Eheberatung oder Schwangerschaftsabbruch, eröffnete ein Institut für Heilpädagogik in Pilgrimshain und war im Jahre 1932 mitbeteiligt an der Gründung eines anthroposophischen Kurses für soziale Arbeit an der neu eröffneten „Freien Schule für soziale Arbeit“ in Prag.

Jedoch wurde im Jahre 1933 seine ärztliche Arbeit und das Leben in der Einrichtung durch die stetig wachsenden Übergriffe und Kontrollen der SA zunehmend mühseliger, gleichzeitig jedoch wollte der Ansturm neuer Patienten nicht abbrechen. Angesichts der Anfeindungen, Vorbehalte und der dauernd drohenden Gefahr der Festnahme, wurde die Situation der Familie

² König stellte anhand der Grundlage Haeckels Theorien zur Entwicklung des Embryos auf, nach denen sich an ihm in den ersten Tagen die Genesis der Welt und des Menschen nachvollziehen lässt.

König jedoch zu riskant und so flüchteten sie mit ihren vier Kindern am 7. März 1936 zurück zu König's Geburtsstadt Wien.

Vier Jahre später wurde die Einrichtung in Pilgrimshain von der GESTAPO geschlossen und das Schlösschen, in dem sie untergebracht war, niedergebrannt.

In Wien konnte König mit einer neuen Praxis erstaunlich schnell wieder Fuß fassen. Das Wartezimmer war gefüllt, und die Patienten kamen quer aus allen Schichten der Bevölkerung, teilweise sogar aus dem Ausland.

In dieser Zeit wurde König von zwei jungen Medizinstudenten angesprochen Vorträge in ihrer Jugendgruppe zu halten, die sich kritisch mit gesellschaftlichen und politischen Fragen befasste. Seine Vorträge wurden mit Begeisterung aufgenommen, wodurch er nach und nach fester Bestandteil dieser Gruppe von Studenten wurde, bis er sie schließlich anleitete und mit der Anthroposophie und seinen neuen Ideen zu einem heilpädagogischen Projekt, später verwirklicht in Camphill, vertraut machte.

Als der Naziterror auch in Österreich begann, verlässt er schließlich im August 1938 auch Wien, vorerst alleine, und kommt über Umwege und mit Hilfe ehemaliger Patienten und Kontakten (u.a. durch Ita Wegmann) über Italien nach Frankreich und am 8. Dezember 1938 schließlich mit Aufenthaltsgenehmigung nach England.

In London angekommen, nahm er nach und nach wieder Kontakt mit den Mitgliedern der Jugendgruppe aus Wien auf, die ihm bald darauf fast vollständig nach England folgten. Auch seine Familie gelangt am 30. Dezember ohne Probleme (Königs Frau war deutsch) nach England.

Umgehend machte sich König an die Umsetzung seiner neuen Ideen, mit Erfolg: Anfang 1938 erhielt er die Genehmigung mit 15 Mitarbeitern (allesamt aus der ehemaligen Wiener Jugendgruppe) eine Einrichtung für Kinder mit Behinderung zu eröffnen, bezog ein Darlehen der Kirche und bekam von Freunden Ita Wegmanns ein Anwesen in Schottland mit einem Haus, genannt Kirkton-Haus, zur Verfügung bereitgestellt.

Am Pfingstmontag, den 28. Mai 1939 begann dort offiziell die Arbeit und das Leben mit den ersten behinderten Kindern.

Das Camphill

Königs Idee von Camphill, wie man es ab Oktober 1940 mit dem Umzug in das Camphill-Haus nannte, lagen in drei heilenden Faktoren: den heilpädagogischen Übungen und Behandlungen, der Schule und dem sozialen Leben in der Gemeinschaft.

Mit den ersten Kindern begann die heilpädagogische Arbeit mit Programmen, speziellen Übungen, Gymnastik, und der Schule.

Die heilpädagogischen Programme und Methoden wurden für die Kinder speziell erarbeitet und angewandt, entwickelten sich aber erst nach und nach. Es entstanden neue und grundlegende Beiträge zur Musik-, Bewegungs-, Farbtherapie und der sogenannten Bobath-Therapie für cerebral gelähmte Kinder.

Auch die heilpädagogischen Maßnahmen in der Schule waren neuartig. Die Unterrichtsform wurde maßgebend geprägt von Rudolf Steiners Waldorfpädagogik, deren Methoden sich, wie König meinte, in leicht abgeänderter Form hervorragend auf die Heilpädagogik übertragen ließ.

Eine wichtige Innovation bedeutete in diesem Zusammenhang der integrative Unterricht, in dem König Kinder mit und ohne Behinderung bis zum elften Lebensjahr in gemeinsamen Klassen unterbrachte, was bis heute in fast allen Camphill-Schulen weitergeführt wird. An dieser Stelle muss auch erwähnt werden, dass zu damaligen Zeiten in vielen Ländern die Schulpflicht für Kinder mit Behinderung noch nicht einmal existierte.

Die Schulen wurden 1945 in einem Trägerverein „Camphill Rudolf Steiner Schools for children in need of special care“ zusammengefasst.

Laut König sollte aber das Leben in Camphill, eine zentrale Rolle für die Heilung der Kinder sorgen. Er wollte in der Gemeinschaft eine bestimmte Lebensatmosphäre schaffen, in der sich Beziehungen zwischen Menschen fruchtbar entwickeln können. Unter den Mitarbeitern sollte ein Netz und tiefe Verbundenheit entstehen und damit die Abhängigkeit aller von allen erkennbar werden. Seiner Ansicht nach sollte die Arbeit nicht um der Arbeit, beziehungsweise der Bezahlung, willen geschehen, sondern aus tiefer Überzeugung an der Barmherzigkeit und Liebe den Mitmenschen gegenüber im Namen Christi geschehen. So schrieb König im September 1939 in sein

Tagebuch: „Das Heil des Einzelnen ist umso größer, desto weniger er den Ertrag seiner Leistung für sich beansprucht, sondern aus den Leistungen anderer befriedigt wird.“ Diese Form der Gesellschaft könne nur in einer kleinen Gemeinschaft entstehen, da nur so der Einzelne die Gesamtheit, für die er arbeitet, überblicken und sich selbst dabei ein Stück weit aufgeben kann. Alle Aufgaben werden zusammen verrichtet, man arbeitet gemeinsam um zu leben.

So lernen in dieser Gemeinschaft nicht nur die Kinder praktische Fähigkeiten, wie Gartenarbeit, kochen und putzen, weben und spinnen, Holzschneiden und schnitzen, malen, singen und tanzen, sondern mit den Erwachsenen vor allem in der Gemeinschaft zu leben und sich als Persönlichkeit trotz aller Forderungen zu wahren.

Dieses intensive Zusammenleben, durchzogen von Sorgfalt, Mühe, Anstrengung, Arbeit und Verantwortungsbewusstsein, in dem das tägliche Leben im Vordergrund steht, schafft eine, so König, heilende Atmosphäre, in dem sich das Kind entfalten und seine Möglichkeiten entwickeln kann. Später bezeichnete König diesen Einfluss als „Sozialtherapie“ und war in dieser Form ein neuer Begriff in der Heilpädagogik.

Eine weitere heilpädagogische Methode Camphills entstand schon in der Anfangszeit: die so genannten „College Meetings“. Hier geht es um die Besprechung und Festlegung des weiteren Werdeganges eines Kindes. Dazu treffen sich alle Mitarbeiter, die in irgendeiner Weise mit dem Kind zu tun haben und versuchen zusammen anhand der Krankheitsgeschichte, persönlichen Beobachtungen, Eindrücken, Symptomen, Merkmalen, Leistungen und Misserfolgen ein Bild vom Kind entstehen zu lassen, um darauf aufbauend über dessen Entwicklung und weiteren therapeutischen Maßnahmen zu sprechen. In diesem Zusammenhang war Königs Arbeit und sein tiefes Verständnis für Menschen sehr von Bedeutung. So war er auch später in den anderen Camphills als beratender Arzt sehr gefragt.

Ende 1940 öffnete sich das Camphill zunehmend der schottischen Region und wuchs in das regionale Leben hinein. Die Bedeutung der Einrichtung wurde für andere Menschen zunehmend deutlicher und man begann die Arbeit, die dort geleistet wurde mehr und mehr zu schätzen. Vereinzelt kamen

auch englische Mitarbeiter hinzu und Behörden beginnen Kinder nach Camphill zu schicken.

Durch den regen Zulauf wurde das Camphill 1943 durch das Estate Heathcot Haus erweitert, wo anfangs jüngere, sehr stark behinderte Kinder lebten. 1943 betrug die Mitarbeiterzahl 32, fünf Jahre später lebten dort schon insgesamt 250 Menschen.

Da das Camphill zu klein wurde, gründete man weitere Einrichtungen in der Region, und so lebten Ende 1952 380 Menschen in den Camphills Schottlands. Zu dieser Zeit wurde das bisher privat getragene Camphill immer besser durch den Staat mitgetragen.

Von Beginn an war König darum bemüht, die Mitarbeiter in abendlichen Kursen weiterzubilden. Zu Anfang war dies im familiären Kreis noch gut möglich. Später, mit dem Anwachsen der Mitarbeiter allerdings, wurde dies schwieriger und konnte nicht mehr regelmäßig für alle stattfinden.

Die Größe der Gemeinschaft barg allerdings noch weitere Probleme, denn mit der steigenden Anzahl von Mitarbeitern wurde auch die Kommunikation zwischen den einzelnen Einrichtungen schwieriger, jedoch immer bedeutender. So richtete man das „School-Community-Meeting“ ein, eine Art Parlament, in dem Probleme und Fragen, die Camphill in ganz Schottland betraf, angesprochen werden konnten. Dieses Meeting formte später auch den zentralen Ort der so genannten Camphill-Bewegung.

1949 richtete König mit dem Camphill-Seminar eine zentrale Ausbildungsstätte für Heilpädagogik ein, die die alte Schwesternschule ablöste und mit 24 Studenten den ersten Ausbildungsjahrgang begann. Bis heute wird dort noch eine Ausbildung zum Heilerziehungspfleger angeboten, wobei diese unter anderem immer noch Lerninhalte mit anthroposophischen Themen umfassen.

König war maßgebend an der Gründung und Einrichtung Camphills beteiligt, jedoch war er nicht so stark in den täglichen Ablauf involviert. Er war eher für den Rahmen, die Organisation, die Harmonie, die ärztliche Versorgung und die Ausbildung der Mitarbeiter verantwortlich. In Aberdeen führte er von Anfang an eine kleine Praxis, wo mit der Zeit auch ein kleines Sanatorium entstand. Allerdings war er diesmal darauf bedacht, seine Aufmerksamkeit

mehr bei dem Camphill-Projekt zu belassen, was jedoch nicht hieß, dass er seine Vorträge und Forschungsarbeiten abbrach. Mit dem Hinausstreben Camphills aus Schottland und den Neugründungen in England und Nordirland, war König mehr und mehr unterwegs, um die Camphill-Bewegung zu formen und Vorträge für immer neues, offenes Publikum zu halten.

Jedoch erkrankte König 1954 so schwer an Herzproblemen, dass er sich langsam aber stetig aus der Arbeit zurückziehen musste und nur noch vereinzelt reiste, Vorträge hielt und nach und nach die Camphill-Gemeinschaften ihren eigenen Weg gehen ließ.

Am 27. März 1966 stirbt Karl König nach einer Reise in die Schweiz in Überlingen am Bodensee.

Karl Königs Wirken mag in Anbetracht seines von der Anthroposophie geprägten Welt- und Menschenbildes strittig sein. Jedoch steht fest, dass er mit seiner heilpädagogischen und medizinischen Arbeit in Camphill neue Methoden und Wege im Umgang mit Kindern mit Behinderung schuf und in vielen Bereichen Neuland betrat.

Seine Arbeit trug entscheidend dazu bei, dass sich der Begriff der Heilpädagogik als eigenständige Wissenschaft von den Rahmendisziplinen, wie der Psychologie oder der Psychiatrie, abgrenzte.

Als heilpädagogischer Arzt weitete er selbst sein Wirkungsfeld als Mediziner auf die hygienisch-soziale Dimension aus.

Der Ausgangspunkt seiner Arbeit mit den Kindern lag immer in der Entwicklung von vorhandenen Fähigkeiten, ein Begriff, der zu jener Zeit revolutionär war und neue Perspektiven öffnete, heute aber in aller Munde ist. Seine jahrelange Erfahrung gerade mit Kindern, Behinderungen und deren Therapie fasste er in verschiedenen Büchern zusammen. So schrieb er zum Beispiel 1959 ein Buch über das damals noch weitgehend unbekanntes Down-Syndrom, das noch 15 Jahre später wichtigstes Standardwerk war.

Doch letztendlich ist seine 1939 in Schottland gegründete Camphill-Bewegung die beeindruckendste Hinterlassenschaft seines Lebenswerkes. Mittlerweile gibt es fast 40 Camphills in über 15 Ländern, verstreut über den gesamten Globus.

Jedoch ist Camphill seit einigen Jahren einem stetigen Wandel unterworfen. Vor allem der Gemeinschafts-Gedanke weicht stellenweise immer mehr einer Mischform aus fest angestellten Mitarbeitern von „Ausserhalb“, die zu festen Zeiten arbeiten und Geld verdienen, und Menschen, die in Camphill immer noch eine alternative Lebensform in einem eigenen „Mikrokosmos“ mit besonderen Gemeinschaftswerten sehen.

Die Variationen scheinen unbegrenzt, so inspiriert Camphill darüber hinaus eine Vielzahl weiterer Lebens-Gemeinschaften, die vor allem in den USA aber auch Frankreich, Australien oder auch Indien entstanden und immer neu entstehen. Mittlerweile gibt es auch erstmals in Asien Bestrebungen Camphill-Einrichtungen aufzubauen.

Auch wenn sich das Gesicht vieler Camphills gewandelt hat und mittlerweile in ganz anderen gesellschaftlichen Kontexten entsteht, so wie derzeit in Korea und Japan, so lebt in ihnen doch ein Stück des Ursprungs von 1939 in Schottland weiter, mit der Gründung des ersten Camphills durch Karl König und einer Schar anthroposophiebegeisterter junger Menschen.

Literaturangabe:

Müller-Wiedemann; Hans: Karl König : eine mitteleuropäische Biographie im 20.Jahrhundert. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 1992

Anton Semjonowitsch Makarenko

Lehrer

Pädagoge

Schriftsteller

„Ich fordere Dich, weil ich Dich achte“

Einleitung

Anton Semjonowitsch Makarenko ist ohne Zweifel der namhafteste Repräsentant der sowjetischen Pädagogik, wenngleich diese Einschätzung in der Sowjetunion bis heute nicht unumstritten ist.

Deren Selbstverständnis schwankte zwischen den extremen Polen einer totalen Verurteilung vor allem gegen Ende der 20er Jahre und zu Beginn der 30er Jahre („antisowjetische“ Pädagogik) und einer hymnischen Glorifizierung nach seinem Tode („Bahnbrecher der Sowjetpädagogik“).

Ähnlich extrem, doch zeitlich versetzt, fielen die Urteile über Makarenko im Westen aus: sie schwankten zwischen dem Verdikt „pädagogischer Diktator“ (G. Möbus) und dem Prädikat „Klassiker der Pädagogik“ (L. Froese). Die Diskussion spitzte sich hier auf die Frage zu: Wenn Makarenko ein Exponent der Sowjetpädagogik ist, kann er dann auch ein pädagogischer Klassiker im herkömmlichen Sinne sein? Bezeichnet man ihn schärfer gefasst, als einen zeitgenössischen sozialpädagogischen Klassiker, inwiefern ist er dann einem Johann Hinrich Wiechern (E. Heimpel) und Hermann Lietz (H. Nohl) vergleichbar? Und schließlich umgekehrt: Weshalb ignoriert ihn die aktuelle Sozialisations-Diskussion, wenn gesagt werden kann, dass er einer ihrer frühesten und konsequentesten Exponenten ist?

Jedenfalls hat Makarenko das bedeutendste sozialistische Sozialisationsmodell in Theorie und Praxis entwickelt.¹

¹ Hans Scheuer, Klassiker der Pädagogik II, Hrsg., Froese, Leonhard, Anton Makarenko, S. 196

Wichtige Daten aus dem Leben Makarenkos

1888 1.(13.) März wurde Anton Semjonowitsch Makarenko in der ukrainischen Kleinstadt Belopolje in eine Arbeiterfamilie hineingeboren.

Sein Vater war Anstreicher in den Eisenbahnwerkstätten. Er war ein wortkarger, verschlossener Mensch und zweifellos ein entscheidendes Vorbild im Leben Makarenkos, wie vor allem auch seine diszipliniert-spartanische Erziehungskonzeption zeigten. Seine lebensfrohe Mutter gab ihm ein Beispiel für seinen optimistisch-humorvollen Grundzug seines Erziehungshandelns.

1904 beendete Makarenko die vierklassige Stadtschule in der Stadt Kremenschug.

1905 absolvierte er einen einjährigen pädagogischen Lehrgang an der o. g. Schule und erhielt den Titel Vollschnullehrer.

Von 1905 bis 1914 arbeitete Makarenko als Lehrer an einer zweiklassigen Schule für die Kinder der Eisenbahner. Eines seiner Leitbilder war Makarenkos Literaturlehrer G.P. Kaminski. Seiner Einstellung ist es zu verdanken, dass sich Makarenko nicht nur als Lehrer sah. Er nahm sich seiner Schüler auch an, nachdem die Schulstunden vorüber waren. Er lernte; las oder spielte mit Ihnen.

1914 am 01. August trat er in das Poltawer Lehrinstitut ein. In diesem Jahr schrieb Makarenko seine erste Erzählung „Ein dummer Tag“.

1916 wurde er zum Militärdienst einberufen und wurde ein knappes halbes Jahr später wegen hochgradiger Kurzsichtigkeit wieder entlassen.

1917 im Juni beendete er das Poltawer Lehrinstitut mit der goldenen Medaille. Im selben Jahr wurde er stellvertretender Direktor einer gehobenen Elementarschule in Krjukow und leitete von 1919 - 1920 die zweite städtische Elementarschule in Poltawa.

1920 wurde ihm der Auftrag erteilt, eine Kolonie für jugendliche Rechtsverletzer zu übernehmen, welche er vom 20. September des selben Jahres bis 3. September 1928 leitete.

1925 entfachte auf Initiative Makarenkos ein reger Briefwechsel zu Maxim Gorki, der ihm ein großes Vorbild war und dessen Name die von Makarenko übernommene Strafkolonie trug. Des weiteren beginnt Makarenko mit der Arbeit am „Pädagogischen Poem“.

- 1926 wurde die Gorki-Kolonie auf das Gut Kurjash, auf dem ein Kinderheim untergebracht ist, verlegt. Dieses wurde aufgelöst. Die Zöglinge von Kurjash wurden von der Kolonie übernommen.
- 1927 auf Wunsch der GPU der Ukraine nahm Makarenko an der Organisierung einer Arbeitskommune teil. Im selben Jahr arbeitete er als Leiter der Arbeitskommune „Felix Dierzynski“.
- 1928 musste M. seinen Posten als Leiter der Gorki Kolonie aufgeben. Er konzentrierte seine pädagogische Tätigkeit auf die Arbeitskommune.
- 1933 beendete Makarenko den ersten Teil des Pädagogischen Poems.
- 1934 wurde Makarenko in den Sowjetischen Schriftstellerverband aufgenommen und beendete im gleichen Jahr den zweiten Teil des „Pädagogischen Poems“.
- 1935 beendete er die Arbeit am Dritten Teil.
- 1936 arbeitete er an seinen Werken „Buch für Eltern“ und „Flaggen auf den Türmen“ - neben dem „Pädagogischen Poem“ seine bedeutendsten Werke. Bis zu seinem Tod 1939 verfasste er unzählige Artikel für Zeitungen und Erzählungen.
- 1939 starb Anton Semjonowitsch Makarenko plötzlich und unerwartet in einem Vorortzug der Belorussisch-Baltischen Eisenbahn an einem schweren Herzleiden im Alter von 51 Jahren.

Einordnung Makarenkos in die Pädagogik

Die Einordnung Makarenkos in die Pädagogik ist eine schwierige Frage.

Sein in den 20er Jahren aus der Arbeit mit jugendlichen Verwaorlosten entwickeltes Programm der Kollektiverziehung enthielt zwar Gedanken und Formen der reformpädagogischen Sozialerziehung, aber die autoritäre Struktur und das staatsbürgerliche Erziehungsziel stehen dem entgegen.

Makarenko war kein „Pädagoge vom Kinde aus“², doch sein Erziehungsoptimismus, sein Eintreten für die Erziehung des „neuen Menschen“³ und die von ihm reklamierte Verantwortlichkeit der Erziehung für die Entwicklung einer besseren, klassenlosen Gesellschaft, seine Pädagogik der Arbeit, der Mitverantwortung und der Mitbestimmung lassen ihn doch ganz anders einschätzen. Man kann sagen,

² Dr. E. Skiera, Reformpädagogik, S. 438

³ Lindner, Werner, Vertrauen erzieht, S. 18, zitiert nach Makarenko, A.S.: Werke Bd. I, S. 20, Volk und Wissen, Berlin, 1976

besonders da die Reformpädagogik ein weites Spektrum aufweist, dass er dieser zuzuordnen ist. Allerdings ist er auch der Arbeitsschulpädagogik zuzuordnen.

Der historische Hintergrund des Wirkens Makarenkos

Makarenko wirkte in der Zeit während und nach der „Großen sozialistischen Oktoberrevolution“. Russland wurde vom autoritären Zarentum befreit und es wurde eine neue, sozialistische Gesellschaftsordnung eingeführt.

Durch die Nachkriegszeit war die gesellschaftliche Gesamtsituation in Russland katastrophal. Der Krieg forderte viele Opfer und hinterließ unzählige eltern- und heimatlose Kinder und Jugendliche, die es galt aufzufangen.

Pädagogische Prinzipien und Leitlinien Makarenkos

- Kinder und Jugendliche sind Teil der Gesellschaft
- Kinder können nur in die Gesellschaft integriert werden, wenn man sie auch am gesellschaftlichen Leben teilnehmen lässt.
- Kinder sind vollwertige Staatsbürger
- Kinder und Jugendliche brauchen einen geregelten Tagesablauf, wobei die Einhaltung dieses Ablaufes von ihnen selbst überwacht wird und sich der Erzieher im Hintergrund hält.
- Kinder haben das Recht auf Freude und die Verpflichtung zur Verantwortung.
- Jeder Mensch hat die gleichen moralischen und sozialen Fähigkeiten, nur die äußeren Umstände hindern ihn, diese zum Guten der Gemeinschaft und der eigenen Person auszubilden.

Seine Erziehungsziele:

Nach der Abschaffung des Zarentums und der Einführung einer neuen – der sozialistischen – Gesellschaftsordnung, sah Makarenko in seiner Arbeit als Pädagoge ungeahnte Perspektiven⁴. Sein Ziel war es, einen „neuen Menschen“, der in und für die sozialistische Gesellschaft lebte, arbeitete und kämpfte. Er wollte einen standhaften Kämpfer, der für die Ideale des Kommunismus eintritt.

Diesen Menschen wollte er zur Selbsterziehung, Selbstbestimmung und Verantwortung für sich und andere erziehen.

⁴ Lindner, Werner: Vertrauen erzieht, S. 20, zitiert nach Makarenko, A.S., Werke Bd. VII, S. 320, Berlin, Volk und Wissen 1976

Seine Erziehung hatte stets einen politischen Hintergrund und berief sich immer auf die Maxime der großen Revolution.

Methoden und Techniken

Kollektiverziehung

Jeder Einzelne stellt seine Ansprüche unter die des Kollektivs, wobei die Individualität des Einzelnen innerhalb des Kollektivs nicht untergehen sollte. Er schuf altersübergreifende Brigaden, in denen Jüngere von Älteren lernten und die Älteren die Jüngeren miterzogen. Nicht nur der Lehrer und Erzieher erzog, sondern das gesamte Kollektiv. Alle waren gleich. Keiner war dem Anderen überlegen. Es wurde zusammen gelebt, gearbeitet, gelernt und gefeiert.

Polytechnischer Unterricht

Makarenko verband den theoretischen Unterricht mit produktiver Arbeit im Kollektiv.

Arbeit mit Traditionen

Makarenko war der Ansicht, dass ein einheitliches, selbstbewusstes Gesamtkollektiv der Schüler und Pädagogen nur erreicht werden kann, wenn man es versteht, gemeinsame Traditionen aufzubauen und zu pflegen.

„Eine Schule... ohne Traditionen kann natürlich keine gute Schule sein...“⁵

Traditionen verleihen dem Leben des Kollektivs Kontinuität, Originalität und Dauer.

Einheit und Ordnung

Alle waren gleich. Keiner hob sich von dem anderen ab. Unruhe wurde von vornherein durch strenge Regeln vorgebeugt. Es bestand die Pflicht zur Einheitskleidung und penibelste Sauberkeit jedes Einzelnen und der Räumlichkeiten.

Militärische Züge

Das straffe Marschieren mit Musik, der Fahnenappell und die Meldungen wurden von Makarenko eingeführt, um die Einheitlichkeit und den Zusammenhalt zwischen den Kolonisten zu stärken.

Explosionsmethode

Makarenko setzte unter anderen auf die heilende Wirkung der explosionsartigen, authentischen, von starken Emotionen begleitenden Reaktionen der Erzieher oder der Mitwelt gegen den widerspenstigen Jugendlichen in Form von Wutanfällen oder körperlich strafender Gewalt in einer aussichtslosen Lage.

⁵ Lindner, Werner: Vertrauen erzieht, S. 196, zitiert nach Makarenko, A.S., Werke Bd. V, S.130, Berlin, Volk

Das Kommunardengericht

Makarenko führte im Zuge seiner Kollektiverziehung in der Gorki-Kolonie das Kommunardengericht ein. Die Zöglinge konnten so über sich selbst Gericht halten und mitbestimmen, was mit Rechtsbrechern innerhalb der Kolonie geschehen sollte.

Spiele

Kinder haben ein Recht auf Freude und Spiele. Die Spiele sorgten für eine Lockerung des strengen Alltags in der Kolonie. Die Lehrer und Erzieher waren stets Teilnehmer dieser Spiele.

Vertrauen, Forderung und Achtung

Keine Erziehung funktioniert, ohne Forderungen zu stellen. Umso mehr Makarenko einen Zögling achtete, desto mehr Leistung forderte er von ihm. Die schwerste Aufgabe und höchste Anforderung war die beste Belohnung und Bestätigung. Makarenkos Position zur Forderung kann man erst in Einheit mit der Achtung vor der Persönlichkeit und mit dem Vertrauen in diese verstehen.

„Mein Grundprinzip, das ich als Prinzip aller Sowjetpädagogen ansah, war immer dies: möglichst hohe Forderungen an den Menschen, gleichzeitig aber auch möglichst hohe Achtung vor ihm. In unserer Dialektik ist dies im Grunde genommen ein und dasselbe. Von einem Menschen, den wir nicht achten, können wir nicht das Höchste verlangen. Wenn wir von einem Menschen viel fordern, besteht gerade darin unsere Achtung vor ihm...“⁶

Der Zwang

Der Zwang ist für Makarenko nichts anderes als eine besonders nachdrückliche, entschiedene und unmissverständliche Variante der Forderung und er hat sich folglich den gleichen Ansprüchen zu beugen.

Grundsätzlich gilt: Dem Lob, dem Zuspruch, der Ermutigung und Ermunterung gebührt der Vorrang vor Tadel und Strafe.

Seine gesamten Methoden entwickelte Makarenko während der Arbeit mit den jugendlichen Rechtsverbrechern in der Gorki-Kolonie. Er hatte keine festgelegte und niedergeschriebene Erziehungskonzeption, sondern entwickelte sie aus der jeweiligen Situation heraus. „...Ich habe mir meine Pädagogik nicht ausgedacht.“⁷

und Wissen, 1976

⁶ Lindner, Werner: Vertrauen erzieht, S. 55, zitiert nach Makarenko, A.S., Werke, Bd. V, S. 238, Volk und Wissen, Berlin 1976

⁷ Lindner, Werner: Vertrauen erzieht, S. 20, zitiert nach Makarenko, A.S., Werke, Bd. V, S. 473, Volk und

Die Bedeutung Makarenkos in der heutigen Zeit

Das Werk Makarenkos war zu seinen Lebzeiten keineswegs unumstritten. Doch galt er nach seinem Tode nicht nur in der Sowjetunion sondern in allen sozialistischen Ländern als Musterbeispiel für die kommunistische Erziehung. Sicherlich ist er auch für die Heimerziehung und Arbeitsschulpädagogik von großer Bedeutung. Besonders seine Verbindung von theoretischem Unterricht und praktischer Arbeit, sowie die damit verbundene frühe Integration von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft, war sowohl für die sozialistischen Länder als auch für die BRD von großer Bedeutung.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Hoffmann, Franz: Anton Semjonowitsch Makarenko, 1. Aufl., Leipzig: Urania, 1980
Sauermann, Ekkehard: Makarenko und Marx: Praktisches und Theoretisches über

die Erziehung der Arbeiterjugend, 1. Aufl., Berlin: Dietz, 1987

Lindner, Werner: Vertrauen erzieht : mit Makarenko im Gespräch, 1. Aufl., Berlin: Volk und Wissen, 1982

Scheuerl, Hans (Hrsg): Klassiker der Pädagogik II, 2., überarb. Aufl., München: Beck, 1991, S. 196

Skiera, Erhard: Reformpädagogik, Aufl. 2003, München: Oldenbourg, 2003

Alexander Sutherland Neill (1883 – 1973)

*Es gibt kein problematisches Kind, es gibt nur problematische Eltern.*¹

(Alexander Sutherland Neill)



(www.portalverde.com.br/calorhumano/gente/neill/neill.jpg)

1. Biografie

Alexander Sutherland Neill wurde am 17. Oktober 1883 in Forfar, Schottland, als viertes von insgesamt acht Kindern geboren. Sein Vater George war Schulleiter in der Nachbarstadt Kingsmuir und auch seine Mutter Mary hatte eine Ausbildung zur Lehrerin erfolgreich absolviert, sie lehrte jedoch zur Zeit seiner Geburt nicht mehr, da es verheirateten Frauen in Schottland nicht erlaubt war zu unterrichten.

Die Anstellung als Lehrer war in keiner Weise ein angesehenen Beruf, so gelang es einer schottischen Lehrerfamilie des neunzehnten Jahrhunderts kaum nicht an Geldnot zu leiden. Trotz der wirtschaftlich angespannten Lage war die Familie Neill immer sehr darauf bedacht einen Schein nach außen zu wahren, nämlich den einer angesehenen Familie: Sie ließen ihre Kinder nur in tadelloser Kleidung auf die Strasse, des weiteren war es ihnen nicht erlaubt mit ihren Freunden draußen zu spielen, dies alles hätte schließlich dem Ansehen der Familie schaden können.

Neills Situation innerhalb der Familie war im Allgemeinen sehr kompliziert, besonders das Verhältnis zum Vater. Dieser war ihm nicht sehr wohl gesonnen, er beschrieb Neill laut Überlieferungen als Nichtsnutz und Taugenichts. Die Prügelstrafe war nicht nur in

¹ www.zit.at/show_name.php3?name=576

den Schulen Alltag, auch im Hause Neill wurde mit Stock und Gürtel hantiert, wenn es darum ging, dass jemand seine Hausaufgaben nicht richtig machte. Meist war es Neill, der die Prügel einsteckte, da seine schulischen Leistung zu wünschen übrig ließen. Dies führte letztendlich auch dazu, dass er als einziges Kind der Familie keine weiterführende Schule besuchen durfte.

Nach verschiedenen Lehren, die er entweder aus gesundheitlichen Gründen oder auf Grund von Heimweh abbrach, begann er im Alter von 15 Jahren als „pupil teacher“ zu arbeiten. Dies war zur damaligen Zeit ein verbreitetes Lehrsystem, welches ältere Schüler berechnigte zu unterrichten. Diesen Beruf übte er vier Jahre lang aus, anschließend bestand er eine Hilfslehrerprüfung, die es ihm doch noch ermöglichte zu studieren. Doch plötzlich stand dem jungen Neill nicht mehr der Sinn nach Pädagogik, er begann Agrarwissenschaften zu studieren:

„Der Umstand, daß ich bereit war, Agrarwissenschaften zu studieren, zeigt, wie unsted ich war. Ich interessierte mich nicht für Landwirtschaft und wusste, daß ich mich nie dafür interessieren würde. Ich akzeptierte den Vorschlag, diese Laufbahn einzuschlagen, wie man eine Aufforderung zum Tennisspielen annimmt – weil man grad nichts Besseres vorhat.“²

Nach nicht allzu langer Zeit korrigierte er seine Studienwahl und wechselte zum englischen Institut. Parallel dazu begann er viel zu lesen um mit den anderen Studenten mithalten zu können, unter anderem las er Barrie, Shakespeare, Marlowe, Nietzsche und Ibsen.

Neills erste laute Kritik gegen das damalige Schul- und Universitätssystem findet sich in seiner Tätigkeit als Mitglied der Studentenzeitung. Schon immer hatte er sich gegen die Prügelstrafe bekannt, aus diesem Grund in seiner Zeit als „pupil teacher“ auch oft die Schulen wechseln müssen, doch durch die Presse bekam er ein wirksames Medium zur Verbreitung seiner Ansichten.

Wie im oben genannten Zitat bereits beschrieben, blieb Neill unsted und nach seinem hervorragenden Abschluss beschloss er Journalist zu werden. Doch der erste Weltkrieg verhinderte eine dauerhafte Einstellung, auch als Soldat war er untauglich, so wechselte er wieder zu seiner eigentlichen Bestimmung des Lehrers zurück und wurde Schulleiter in Gretna Green. Dies sollte für ihn eine sehr prägende Zeit sein. Es wurde ihm

² (Neill 1972, Zitat nach Kühn 1995, S.20)

ermöglicht weitestgehend seine eigene Vorstellung von Erziehung und Unterricht umzusetzen und er begann eine bezeichnende Leidenschaft für das Lehren und den Umgang mit den Schülern zu entwickeln.

Nach einem kurzen Einsatz beim Militär, bei dem er nie einen Fronteinsatz hatte, verbrachte er viel Zeit mit Homer Lane, der eine Besserungsanstalt für jugendliche Straftäter namens „Little Commonwealth“ leitete. Diese Begegnung schien für ihn ein weiterer Meilenstein auf dem Weg zur eigenen Erziehungsgestaltung werden, denn er lernte in endlosen Gesprächen mit Lane unsäglich viel über Psychologie und den Umgang mit Kindern. Er übernahm aus dieser Zeit Lanes Idee des „self-government“, der Selbstverwaltung, in der die Insassen ihre eigenen Gesetze machten und Funktionäre wie Richter und Schatzmeister selbst wählten. Dies sollte später ein wichtiger Bestandteil Neills Schule Summerhill werden.

Im Jahre 1920 wurde er dann zeitweise Journalist bei der Zeitschrift „Education for the New Era“, in der er diesmal die Möglichkeit bekam seine Ansätze und Theorien sogar einem Fachpublikum von Lehrern und weiteren Pädagogen zur Verfügung zu stellen und damit für Diskussions- und Gesprächsstoff zu führen.

In dieser Zeit unternahm er viele Bildungsreisen um Erfahrungen an verschiedenen Schulen in Europa zu sammeln und seine Ideen weiterzuentwickeln, besonders intensiv war sein Kooperation mit der Dresdner Hellerau Schule, in der er ein weiteres wichtiges Element aus der Summerhill-Erziehung ausprobierte: die „private lessons“ (PS).

1923 verließ er Deutschland und kehrte nach England zurück, gemeinsam mit seiner Bekannten Lilien Neustätter, und gründete nach langer Suche nach einem geeigneten Grundstück die Summerhill Schule.

In einem Ausschnitt aus der „New Era“ wird die Schule dem Fachpublikum vorgestellt:

„A.S. Neill, der Dominie, hat seine Internationale Schule heimgebracht und sich in Summerhill, Lyme Regis, niedergelassen. Er spezialisiert sich auf Problemkinder und sagt, daß er Jungen und Mädchen aufnehmen will, die an anderen Schulen beschwerlich, faul, träge, antisozial sind. Standhaft weigert er sich, Kompromisse einzugehen... ‚Hier ist meine Schule‘, sagt er den Eltern ‚absolute Freiheit zu arbeiten und zu spielen. Nehmt es an oder lasst es bleiben.‘“³

³ (New Era 5 1924, Heft4, Zitat nach Kühn, Axel D. 1995, S.64)

Kurze Zeit nach Eröffnung der Schule heiratete er Lilien Neustätter um ihr die britische Staatsbürgerschaft zu ermöglichen.

Mit seiner Popularität durch das Erscheinen seiner Bücher (z.B. *The Problem Child*, 1926 oder *The Problem Parent*, 1932) stieg auch die Anzahl der Schüler und Summerhill machte sich nicht nur in Fachkreisen einen Namen.

1944 starb seine Frau Lilien und nur ein Jahr später heiratete er seine Sekretärin Ena Wood, die ihm sein einziges Kind schenkte: Zoe (geb. 1946).

All die Jahre schwankten die Schülerzahlen immer wieder aus verschiedenen Gründen, aber alles in allem gingen in Summerhill immer mindestens 25 Schüler ein und aus.

Mit den Jahren verschlechterte sich sein gesundheitlicher Zustand dramatisch und nun musste Neill, obwohl er gegen die Schulmedizin eingestellt war, doch zu Medikamenten reifen um den Schulalltag zu überstehen. Er erlitt einen Schlaganfall und starb letztendlich an einem Prostataleiden am 23. September 1973 im Alter von 89 Jahren. Bis zu seinem Tod bestand seine größte Angst darin, dass die Schule nach seinem Ableben geschlossen werden würde:

„Irgendein Minister könnte sagen: ‚Wir haben diese Schule geduldet, bis der alte Mann starb, aber wir können nicht länger eine Schule akzeptieren, wo die Kinder den ganzen Tag lang spielen können, ohne am Unterricht teilzunehmen.‘“⁴

Doch dies geschah nicht, seine Frau Ena übernahm die Leitung und letztendlich führte seine Tochter ab 1985 das Lebenswerk ihres Vaters weiter, so wie er es sich gewünscht hatte: *„[...] insgeheim hatte ich den Wunsch, Zoe werde sich eines Tages meiner Arbeit und meinen Interessen zuwenden und nach mir Summerhill leiten“⁵.*

2. Sozialpädagogisches Konzept

Im Vornherein ist in Bezug auf die Überschrift „Sozialpädagogisches Konzept“ folgendes zu vermerken: A.S. Neill bestand darauf, dass es sich bei seinem pädagogischen Tun, Denken und Schreiben nie um Theorien (bzw. Konzepte) handelte.

⁴ (Neill 1972, Zitat nach Kühn 1995, S.129)

⁵ (Neill 1972, Zitat nach Kühn 1995, S.129)

Nach seinen eigenen Aussagen saß er nie zu Haus und zerbrach sich den Kopf um etwas aufs Papier zu bringen um die Fachwelt zu schockieren oder gar zu revolutionieren. Die Mehrzahl seiner Schriften sind erläuterte Erfahrungsberichte und weder theoretisches Ausschweifen noch hochtrabende pädagogische Anekdoten.

Dreh- und Angelpunkt Neills Ideale war der feste Glaube an „das Gute im Kind“⁶. Es gäbe auf dieser Welt keine Kinder, die nicht mit allen Vorraussetzungen geboren werden um glückliche und lebenslustige Menschen zu werden. Jedes Kind, welches gemein, unhöflich oder gewalttätig ist, habe diese Veranlagung weder in den Genen noch trage es diese im Herzen, sie alle seien erlernt oder durch Nachahmung übernommen.

Jegliche Arbeit die in Summerhill verrichtet wurde, sollte mit Freude, freiwillig und mit Überzeugung vollzogen werden. Für Neill hieß Glücklichessein „*am Leben interessiert sein*“⁷. Er lehnte es ab, dass Kinder Dinge tun sollten, die sie nicht auch wirklich gerne tun, denn diese würden ihre Persönlichkeit einschränken und sie nicht zu glücklichen Menschen machen - was ja sein erklärtes Ziel war.

Wesentlich für die Entwicklung einer stabilen und widerstandsfähigen Persönlichkeit sei das Augenmerk auf sowohl die „*intellektuellen*“ als auch die „*emotionalen*“ Fähigkeiten⁸. Sollten diese getrennt voneinander oder gar eines von beiden sich nur rückständig entwickeln, so käme es fast zwangsläufig zu einer Störung des inneren Gleichgewichts und somit zu einer problematischen Ausbildung des Charakters. Dieser Zustand sei eine der grundlegenden Schwierigkeiten des heutigen Systems, welches unausgeglichene Menschen hervorbringt.

Es ist die Aufgabe eines guten Pädagogen abschätzen zu können, was ein Kind in der Lage es ist zu empfinden und zu tun. Nach dieser korrekten Einschätzung fällt es nicht schwer effektiv mit dem Kind umzugehen und es nicht zu überlasten, denn sollte man etwas von ihm fordern, was es noch nicht bereit ist zu leisten, wird es das aus einem Gefühl von Zuneigung oder Respekt dem Pädagogen gegenüber eventuell vortäuschen,

⁶ (vgl. Neill, 1969, S.14)

⁷ s.o.

⁸ (vgl. Neill, 1969, S.14)

was nicht erstrebenswert ist, denn jedes geäußerte Gefühl und jede Tat sollte auch dem Wunsch und den Fähigkeiten des Kindes entsprechen.

Zwingt man das Kind bewusst etwas zu tun, wird es daraufhin zwangsläufig mit „Angst“ und „Feindseligkeit“ reagieren, dies „beeinträchtigt die gesunde seelische Entwicklung“⁹. Zwang und Untersagung ist laut Neill kontraproduktiv für die Zusammenarbeit mit dem Kind, da es den Pädagogen nicht wie eine Autorität fürchten sondern wie jeden anderen Menschen auch achten soll.

„FREIHEIT IST NICHT ZÜGELLOSIGKEIT“¹⁰. Einer der Kernpunkte von Neills Ansichten und dadurch auch der Summerhill-Ordnung.

Das Kind und der Pädagoge haben sich gegenseitig zu achten, was bedeutet, dass das Kind sich genauso an Dinge zu halten hat wie der Lehrer. Beide dürfen weder Zwänge ausüben noch dem anderen Leid antun. Also gleiche Rechte sowohl für Kinder als auch für Erwachsene. Regeln, die im Rahmen der Selbstverwaltung aufgestellt wurden, sind auch zu befolgen, bei Missachtung bestimmt auch die Selbstverwaltung gegebenenfalls über eine Strafe.

Es ist Grundvoraussetzung für das Funktionieren des Summerhill'schen Systems, dass der Pädagoge niemals das Kind anlügt. Die Ehrlichkeit ist deshalb so wichtig, weil es die Basis für eine Zusammenarbeit mit den Kindern darstellt. Des weiteren ist es moralisch absolut nachvollziehbar, dass man so mit Menschen umgehen soll, wie man von ihnen erwartet behandelt zu werden. Sollte man also die Kinder anlügen, werden sie zwangsläufig irgendwann ebenfalls lügen, ein weiterer nicht erstrebenswerter Zustand.

Die Selbstbestimmung des Kindes basiert im weiteren auf der Ablösung der „Bindung an die Eltern oder ihre[n] späteren Stellvertreter in der Gesellschaft“¹¹. Ein glückliches freies Kind sollte in der Lage sein ein Leben zu führen ohne Abhängigkeitsverhältnisse, egal in welche Richtung oder zu welchen Personen, denn nur aus glücklichen freien Kindern werden auch glückliche und gesunde Menschen.

⁹ s.o.

¹⁰ s.o.

¹¹ (vgl. Neill, 1969, S.15)

Einem Kind aus pädagogischen Gründen ein schlechtes Gewissen, Reue oder Scham einzureden sei der größte Fehler. Denn wenn ein Kind ein solches Gefühl selbstständig und frei äußert, erst dann macht es einen Sinn für die Selbstverwirklichung und Entwicklung des Kindes. Solche Gefühle dürfen nicht erzwungen werden, sonst begibt es sich wieder in die Situation der Heuchelei, die zwangsläufig zur Beschränkung des eigenen Selbst führen wird.

Religionsunterricht wird in Summerhill nicht angeboten. Dies liegt daran, dass es für unnötig gehalten wird, einem Kind eine gewisse Sichtweise zu befehlen oder es zu zwingen einen Gott anzubeten, an den es nicht vielleicht nicht aus freien Stücken glaubt.

Um Kindern Freiheit zu geben, musste Neill auf jegliche Art von Disziplinarmaßnahmen verzichten, ebenso auf Beeinflussung und Befehle. Neill sprach sich streng gegen Strafe und Belohnung aus, da dies eine der höchsten Formen der Beeinflussung sei. Ein Kind sollte nichts tun oder nicht tun, nur weil es belohnt oder bestraft würde. Es soll Dinge tun, weil es selbst eben genau das tun will, ohne das ständige Bewusstsein, dass jemand das Handeln bewerten oder tadeln wird. Nur dies führe zu einer Entfaltung des Charakters und bringe wirklich starke Menschen hervor.

Auf der anderen Seite stellt natürlich die Selbstverwaltung Regeln auf und schlägt auch Strafen bei deren Verstoß vor, jedoch sind diese in keiner Weise dafür da um ein Machtverhältnis zu demonstrieren, wie es jedoch oft in der Gesellschaft getan wird.

Jeder sollte den anderen Menschen achten und sollte ihn so behandeln, wie er selbst behandelt werden möchte. Egal ob es ein Kind, ein Erwachsener oder ein Greis ist. Dies führt auch zu der Regelung, dass Neills Stimme in der Selbstverwaltung genau so viel zählt wie die einer Fünfjährigen.

Dies alles führt natürlich zur brisantesten Regelung, dass die Anwesenheit beim Unterricht freiwillig ist. Es sei sinnlos ein Kind zur Arbeit zu zwingen, also ist es auch sinnlos, ein Kind zum Unterricht zu zwingen. Wenn ein Kind wirklich Interesse hat, etwas zu lernen, dann wird es das aus vollem Herzen tun und es wird genauso produktiv wie effektiv sein.

Neills persönlichen Sitzungen waren großer Bestandteil seiner Schule. Diese sahen so aus, dass er das betreffende Kind fragte, ob es sich mit ihm unterhalten möchte. Wenn das Kind dies bejahte, gingen beide in sein Büro und unterhielten sich. Nach und nach wurde daraus vielleicht ein festere Bindung und die Kinder sprachen über Probleme oder Sorgen. Dazu muss gesagt werden, dass Neill natürlich allen Schülern freistellte jederzeit zu ihm zu kommen, er jedoch nur gezielt die ansprach, bei denen er einen Handlungsbedarf sah, bei z.B. einer eventuell aufkeimenden Störung.

3. Bedeutung für Heute

Neills wuchs im Zeitalter des strengen Calvinismus in Schottland auf. Damals, zur Zeit der Prügelstrafe und des unumgänglichen Autoritätsverhältnisses zwischen Lehrer und Schüler, war es quasi fast utopisch zu glauben, dass die Worte „selbstbestimmtes Lernen“ jemals in die Tat umgesetzt werden könnten. Doch es war das Ziel einiger Reformpädagogen, so auch von Neill (obwohl man jeden Pädagogen als Individuum und nicht als Teil einer Bewegung ansehen sollte), eben diesen feststehenden Glauben zu erschüttern und etwas zu ändern.

Selbst Heute, über 80 Jahre nach Eröffnung von Summerhill, ist dieses Konzept mehr als umstritten und wird vielleicht zu Recht als radikal angesehen (*wahrscheinlich* sogar zu Recht, erschien doch 1969 Neills Buch „Summerhill, A RADICAL Approach to Child Rearing“ im Heart Verlag).

Doch trotz alledem hat Neills Tun Wirkung gezeigt und Eindruck hinterlassen. Auch ihm ist es zuzuschreiben, dass die Kindererziehung der heutigen Zeit kaum noch Zwänge und damit verbundene Mittel beinhaltet, und dass das Kind als solches im Mittelpunkt steht, seine Freiheit, seine Entfaltung und seine Gefühle. Es ist wichtiger ein glückliches Kind mit einer ausbalancierten Persönlichkeit zu erziehen, als aus ihm etwas zu machen.

Man könnte behaupten, dass Neills privaten Sitzungen, also die Auseinandersetzung mit dem Kind von Angesicht zu Angesicht und nicht in einer Gruppe, das Aufkommen der Einzelfallhilfe gefördert haben könnten. Sicherlich hat er eben diese nicht erfunden, doch er hat gezeigt, dass diese Vorgehensweise vor allen Dingen nicht nur als einzelstehende Methode funktioniert, sondern auch in andere erzieherische Umfelder integriert werden kann. Sein Prinzip der Selbstverwaltung (welches ja eigentlich nicht „seins“ sondern Homer Lanes war) wird auch heute noch an den meisten Schulen praktiziert, sicher nicht in der Reinform wie in Summerhill, doch ähnelt das Prinzip

eines Klassensprechers oder eines Schülerrats doch dieser sehr und wäre ohne Neill vielleicht nicht Teil einer jeden Schule geworden.

Leider steht außer Frage, dass Neills Methode eigentlich auch nur mit Neill funktioniert. Auf Grund seiner natürlichen Autorität, seiner besonderen Ausstrahlung, war es ihm möglich all dies zu bewegen. Ohne eine ähnliche charismatische Figur hat das Vorhaben Summerhill leider seinen Geist verloren.

4. Literaturverzeichnis

Kühn, Axel D.: Alexander S. Neill, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 1995

Neill, A.S.: Theorie und Praxis der anti-autoritären Erziehung: Das Beispiel Summerhill. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 1969

Neill, A.S.: Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten : Argumente Erfahrungen Ratschläge, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 1971

Peschel, Falko (Hrsg.): Summerhill – Kindern ihre Kindheit zurückgeben : Demokratie und Selbstregulierung in der Erziehung. Hohengehren, Schneider, 2000
(Grundlagen der Schulpädagogik ; 33)

www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/neille.PDF

www.zit.at/show_name.php3?name=576

Sebastian Singer

Hendryk Goldszmit

aka

Janusz Korczak

Arzt

Pädagoge

Schriftsteller

„...diese Menschen gibt es nicht mehr und wird es, wie alle Toten, auch nie wieder geben und zwar gibt es sie nicht mehr in einem viel umfangreicheren Sinn des Wortes, denn sie sind doch spurlos entfernt worden, keine Gräber vorhanden, nur die Gräber in die Lüften, und auch das ist schon zu poetisch gesagt, und das verschwunden sein dieser Leute ist ihre eigene Spur,..."

(Elfriede Jelinek; Ich kann zu den...; S.70; Steinstraße 11; I/2004)

Die Biographie von Janusz Korczak

1878 am 22.07. als Hendryk Goldszmit in Warschau geboren, im russischen Polen. Janusz Korczak wurde als Sohn eines Anwalts geboren. Er wächst in einem gut bürgerlichen Elternhaus auf, welches sich als aufgeklärt versteht und von den Traditionen der jüdischen Kultur geprägt ist. Er war ein Schriftsteller der schon 1899 in seiner Schulzeit einen literarischen Wettbewerb gewann. Damals übernahm er den Namen Janus Korczak auch als Pseudonym für seine Schriften.

Er studierte Medizin und nahm an dem russisch japanischen Krieg (von 1905-1908) als „Stabskapitän im Sanitätsdienst“ teil. Danach ließ er sich in Warschau als Kinderarzt nieder, um das „Proletariat auf den kleinen Füßen“ zu unterstützen, wie er die Kinder nannte.

1904 trat J. K. der Warschauer Wohltätigkeitsgesellschaft bei. Die Gesellschaft bestand seit 1822 und vertrat in ihrem Statut den Ansatz, dass die Kinder „Durch die Lehre der Religion, des Schreibens, des Lesens und des Rechnens dem Schoße der sozialen Not und Verwahrlosung entrissen

werden und ein Handwerk lernen sollen.“¹ In dem Verein arbeitete er in den Sommerkolonien als Kinderarzt und Erzieher mit.

In seinen Warschauer Jahren bis 1908 schrieb J. K. unzählige Essays, Artikel über die Warschauer Kinder in seiner Position als Kinderarzt in einem Krankenhaus.

Er erreichte damit auch die „gute polnische Gesellschaft“. Auf der anderen Seite wurde er ein berühmter Arzt. Von den Bürgerlichen und hohen Staatsbeamten nahm er ein hohes Honorar und die Armen behandelte er umsonst. Seine Erfahrungen fasste er zusammen in dem Buch „Eine Schule für das Leben“.

1908 gab er seine sichere Karriere als Arzt auf und wurde Direktor des neu gebauten Waisenhauses in der Krochmalna Straße. (über den Zeitpunkt gibt es unterschiedliche Aussagen)

- Mit den Kindern aus den Armenvierteln Warschaus probiert Janus Korczak eine neue Pädagogik aus, die auf Achtung und Selbstbestimmung aufbaut.

1911 Übernahme des Waisenhauses Dom Sierot

- Im ersten Weltkrieg schreibt Janus Korczak das Buch „Wie man ein Kind lieben soll.“

1914 begann der erste Weltkrieg ausgerufen durch Wilhelm den II.

1918 Unabhängigkeit Polens

1919 Errichtung eines zweiten Waisenhauses „Nasz Dom“

1926 gibt er die kleine Rundschau heraus, die von Kindern für Kinder gemacht wird.

- In dem Waisenhaus in der Krochmalna Straße entstanden viele seiner Werke, inspiriert durch seine pädagogische Arbeit.

1930 fing er an beim Radio zu arbeiten,

1934 trat er im Radio das erste mal als „Alter Doktor“ und gestaltete die Sendung Plaudereien. Dies ist die Begründung für die Veröffentlichung die „fröhliche Pädagogik“

1939 führten die Deutschen einen Angriffskrieg gegen Polen und begannen damit den zweiten Weltkrieg.

¹ vgl. Ross, Hans Einführung „Eine Schule für das Leben“, S. 24 / Janusz Korczak Begegnungen und Erfahrungen, 4., unveränd. Aufl., Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 1991 (Kleine Vandenhoeck-Reihe)]

1942 Das Waisenhaus in Warschau, aus der Krochmalna Straße, musste ins Ghetto übersiedeln, wo sich J. K. massiv für menschliche Lebensbedingungen einsetzte.

- Im Februar 1942 übernahm er zusätzlich die Aufsicht, über das Waisenhaus der jüdischen Gemeinde, im Ghetto von Warschau.
- Hier sind Tausende Kinder untergebracht. Janus Korczak nennt das „ein Leichenhaus“².
- Janus Korczak probiert, trotz des ganzen Grauens um die Kinder herum die Linien der Pädagogik aus dem Waisenhaus in der Krochmalna Straße, aufrechtzuerhalten.

1942 Ende August, wurde Janus Korczak und zweihundert Kinder in das KZ Treblinka in Auschwitz abtransportiert. Die Deutschen erlaubten dem Pädagogen zu bleiben, aber er lehnte es damals ab.

1942 wurde Janusz Korczak mit seinen Kindern in Treblinka vergast und verbrannt.

Wie ist Janusz Korczak in die Pädagogik einzuordnen?

Janus Korczak ist einzureihen, in die Gruppe der Reformpädagogen, wie Marie Montessori, Makarenko, Rudolf Steiner und Ellen Key. Allerdings entwirft J. K. kein weltanschaulich begründetes geschlossenes System, sondern arbeitet einfach mit Erfahrungen und Aphorismen aus dem pädagogischen Alltag. Er will keine pädagogische Ideologie entwerfen, sondern er kämpft gegen die traditionelle Erziehung und stumpfsinnige Autorität. Janus Korczak sieht in dem Kind den vollwertigen Menschen, das selbstbewusst und eigenverantwortlich handelt, das den Schwächeren achtet und das probiert dem anderen zu helfen.

Wie ist der gesellschaftliche Kontext zu der Zeit?

Der Arzt, Pädagoge sowie Schriftsteller, wirkt in einer Zeit der Industrialisierung Polens, mit allen schlimmen sozialen Nebenfolgen des frühen Kapitalismus. (Arbeitslosigkeit, Landflucht, Armut)

² Vgl. Dietrich Reifarth, Janusz Korczak

Polen war zu der Zeit, einer Nation welche um seine Unabhängigkeit kämpfte aber dessen Gebiet bis zum Ende des ersten Weltkrieges unter mehreren Weltmächten aufgeteilt ist. Der Widerstand in Polen wird von Arbeitern und der Bürgerlichen Intelligenz organisiert. Erst nach dem ersten Weltkrieg 1918, erreichen die Polen ihre Unabhängigkeit, bis zum zweiten Weltkrieg am ersten September 1939.

Was sind die Arbeitsweisen und Grundlagen von Janus Korczak?

1. Janusz Korczak arbeitete mit der Erziehungsdiagnostik um die Kinder im Heim, und ihr sein noch besser zu verstehen.
2. Er dokumentierte Erfahrungserfahrungen, um sie besser reflektieren zu können. (vgl. Erziehungsmomente Buch 4)
3. Die Sicht des Arztes und des Erziehungstheoretiker der eine strikte Trennung von Theorie + Praxis fordert, weil die Theorie nie die wirkliche Erziehungspraxis kennt. (doppelte pädagogische Differenz)

Was sind die pädagogischen Prinzipien?

Das Kind steht im Mittelpunkt; unerkannt teilweise nicht lesbar, ist aber ein vollwertiger Mensch. Korzcak spricht davon, dass das Kind - Mensch auf den geringsten Weg der geringsten Verletzungen der Menschen erzogen wird vom Erzieher.

Individualität des Kindes

Eingehen auf individuelle Probleme

Das Kind

Eigene Suche des Erziehers
Nach der richtigen Erziehung

Selbstbestimmung und Selbstverwaltung des Kindes

Er räumt den Kindern dabei folgende Grundrechte in dem Grundgesetz für Kinder ein:

Die Rechte der Kinder / „Magna Charta Libertatis“

1. Das Recht des Kindes auf den Tod

- Die erste Forderung richtet sich gegen eine „Überpädagogisierung“. Sie verlangt vom Erzieher, die Schaffung von freien Lebens und Entfaltungsmöglichkeiten für die Kinder. Korczak „Aus Furcht der Tod könnte uns das Kind entreißen, entziehen wir es dem Leben, um seinen Tod zu verhindern, lassen wir es nicht richtig leben.“ Und „du mußt eben den Mut aufbringen, ein bißchen Angst um sein Leben auf dich zu nehmen.“³

2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag

- Die Zweite Forderung richtet sich gegen, eine strengen und unnachgiebigen Benutzung der Kinder, um eine ferne Zukunft willen, gegen die Interessen, welche das Kind heute bewegen.

3. Das Recht des Kindes das zu sein was es ist.

- Die dritte Forderung, beinhaltet das der Erzieher nichts von außen mit Druck erreichen kann. J. K. bezeichnet dies als „...Dressur welche nur vorübergehend, ungewiß und trügerisch ist“⁴

Janusz Korczak räumt dem Kind, damit Rechte ein, die an der „Grenzlinie“ des Erziehers“ lang gehen.

Welcher Methoden und Techniken bediente sich Janus Korczak?

- Das Kameradschaftsgericht führte Janusz Korczak ein, damit die Kinder über sich selber Gericht hielten. Die Richter wurden aus der Mitte der Kinder heraus gewählt, und sollten die Schwachen in der Gemeinschaft

³ Dr. E. Skiera; Reformpädagogik, S.437

⁴ Dr. E. Skiera; Reformpädagogik, S.438

unterstützen. Janusz Korczak, brachte sich durch Selbstanzeige fünfmal vor das Kameradschaftsgericht.

- Das Parlament, war ein von Kindern des Heimes gewähltes Organ, welches selber die Gesetze für das Heim beschloss.
- Die Einbindung von Kindern in die Verantwortung, ein junger Mensch bekam eine Aufgabe wenn er ins Heim kam. Ältere Kinder übernahmen die Verantwortung für jüngere Kinder.
- Die Anschlagtafel diente als Informationsgeber. Der Pädagoge Janus Korczak, wollte damit erreichen, dass der Erzieher die Information nur einmal geben muss und die Kinder damit eine Selbstverantwortung haben sich auch zu informieren. Außerdem konnten die Kinder, auch Ihre Bedürfnisse anbringen, z.B. eine Anzeige für das Kameradschaftsgericht.
- Er gab eine Zeitung heraus zusammen, mit den Kindern des Waisenhauses aus der Krochmalna Straße, in dem die Kinder und der Pädagoge, Arzt und Schriftsteller über ihr Erleben berichteten.
- Das Radio, war für Janus Korczak ein wichtiges pädagogisches Instrument. Er erzählte hier Geschichten und Aphorismen, die er als Schriftsteller verfasst hat und über die er bei den jungen Menschen wirkte. Ein Beispiel dafür ist König Hänschen, welches die Geschichte eines kleinen Königs und seiner Ideale und Träume erzählt, an denen er zum Schluss umkommt. (König Hänschen I – König Hänschen auf der Insel, Warschau, 1923)
- Wirken in das Umfeld der Einrichtung, Exkursionen in die Dörfer der Umgebung, wo die jungen Menschen anhand einer Aufgabe probierten, anderen Kindern oder den Dorfbewohnern zu helfen.

Welche Bedeutung hat heute Janusz Korczak heute für uns?

Nach dem zweiten Weltkrieg wurden in vielen Ländern Janusz Korczak Gesellschaften gegründet. Bedeutend ist er sicherlich für die Heimerziehung und die Vorschulpädagogik. Janusz Korczak hat keine feste Pädagogik mit festen Materialien, einem festen Unterrichtsablauf wie Maria Montessori oder Rudolph Steiner entwickelt. „Seine Pädagogik ist das rücksichtslose Nachdenken über sich selbst und das einzelne Kind.“⁵

⁵ Dr. E. Skiera; Reformpädagogik, S.436



Zusammenfassung Folie

Janusz Korczak

Bild vom Kind

- Das Kind steht im Mittelpunkt; unerkannt, teilweise nicht lesbar, ist aber ein vollwertiger Mensch.

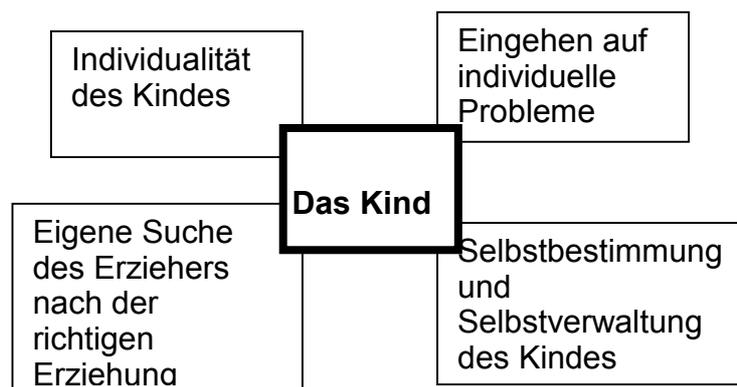
Leitlinien/ Prinzipien

1. Recht des Kindes auf den Tod
2. Recht des Kindes auf den heutigen Tag
3. Recht des Kindes das zu sein was es ist.

Methoden

- Die Selbstverantwortung in der Form des Kindergerichts und des Kinderparlaments
- Einbindung von Kindern in die Verantwortung, Ältere Kinder kümmern sich um jüngere
- Anschlagtafel als Informationsgeber
- Kinder geben eine Zeitung für Kinder heraus
- Das Radio als Erziehungsmittel
- Märchen, Geschichten die er selbst verfasst
- Wirken in das Umfeld der Einrichtung

Theorien



1. Janusz Korczak arbeitet mit der Erziehungsdiagnostik
2. Die Sicht des Arztes und des Erziehungstheoretikers der eine strikte Trennung von Theorie + Praxis fordert, weil die Theorie nie die wirkliche Erziehungspraxis kennt.
(doppelte pädagogische Differenz)

Quellen und Literaturverzeichnis

Janusz Korczak;

Sämtliche Werke;

Gütersloher Verlagshaus 1999

ISBN 3-79-02343-8

Janusz Korczak

Begegnungen und Erfahrungen

VR Kleine Vandenhoeck Reihe

4. Aufl. 1991

ISBN 3-525-33332-3

Hrsg. Walter Jens

Kindler Neues Literatur Lexikon

Band 9

Aufl. LA. 1996

ISBN 3-463-43200-5

Dr. Ehrhard Skiera

Reformpädagogik

R.Oldenbourg Verlag München Wien

Aufl. 2003

3-486-27413-9

Steinstraße 11

Ellfriede Jelinek;

Ich kann zu den...;

S.70

Verlagsbuchhandlung GmbH

I/2004)

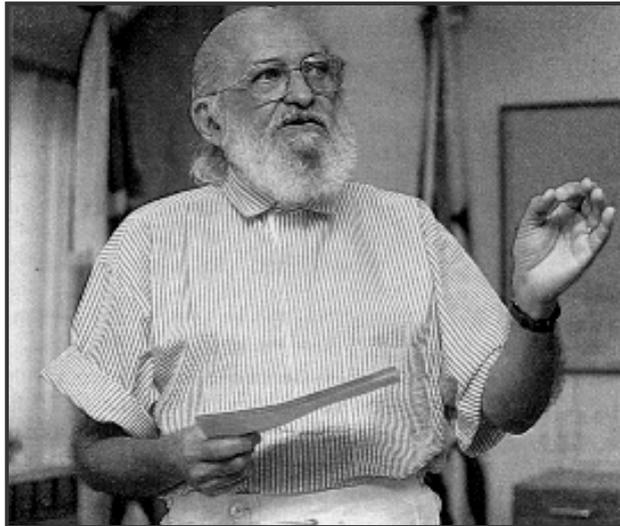
VHS: Dietrich Reifarth

Janusz Korczak

www.media-versand.de

Paulo Freire

19.09.1921 – 02.05.1997



1. Einleitende Worte

Der hier vorliegende Aufsatz beschreibt Paulo Freire in seiner Rolle als bedeutender Reformpädagoge des 20. Jahrhunderts.

Warum dieser brasilianische Pädagoge so bemerkenswert ist, um in einer schriftlichen Sammlung im Rahmen der Vorlesungsreihe „Geschichte der Sozialarbeit“ in der Bibliothek der FH Potsdam zu erscheinen, soll hier kurz von mir begründet werden.

Mit der Darstellung seiner Person versuche ich dem Leser die Bedeutung der Kenntnis seiner Arbeit und der Bedeutung für Studenten der Sozialen Arbeit plausibel zu machen, und einen Impuls zur Annäherung an Paulo Freire zu geben.

Die Kurzform dieser Betrachtung erscheint mir bei der Vielzahl der die heutige europäische Soziale Arbeit geprägten historischen Persönlichkeiten der Sozialarbeit und Sozialpädagogik sehr geeignet, um sich einen allgemeinen und verständlichen Überblick über sein Wirken zu verschaffen.

2. Die Person Paulo Freire und die Pädagogik der Unterdrückten

2.1. Biographisches im Zeitkontext

Im Nordosten Brasiliens, dem Ort Recife, wird am 19. September 1921 Paulo Freire in seine kleinbürgerliche Familie geboren. Durch den Tod des Vaters und den Beginn der Weltwirtschaftskrise 1929 verschlechtern sich die familiären Lebensverhältnisse bis zu ihrer Verarmung. Paulo selbst sagt später, daß er als Schüler nicht die Hauptstadt Englands kannte, aber durchaus mit der Geographie des Hungers bekannt war. Er gibt neben der Schule Stunden in portugiesisch, wird Lehrer für Portugiesisch an der Sekundarstufe I und studiert Jura. In diesem Metier wird er nie tätig sein.

Freire beginnt im Auftrag des Servicio Social da Industria (Arbeitgeberverband der Institution öffentlicher Fürsorge) mit der Entwicklung eines pädagogischen Alphabetisierungskonzepts und nimmt 1946 eine Tätigkeit als Lehrer für portugiesische Sprache auf (portugiesisch ist Hauptsprache zu dieser Zeit in Brasilien).

Durch seine Ehefrau Elza Maria Oliviera, einer Grundschullehrerin, wird Freire angeregt, sich intensiv mit erziehungswissenschaftlichen Fragen auseinanderzusetzen. Er entwickelt Wißbegierde und Reflexion in bezug auf die Probleme der Bildung und Erziehung, nicht zuletzt durch den regen Austausch mit seinen erwachsenen Schülern.

Nach zehn Jahren pädagogischer Arbeit in der Abteilung für Erziehung und Kultur im Sozialdienst der Industrie erkennt Paulo Freire deutlich die Grenzen seiner Lehrtätigkeit, einschließlich der Behinderung seiner demokratischen Arbeitsmethoden durch seinen Arbeitgeber.

Er promoviert 1959 mit einer Dissertation über das Unterrichten erwachsener Analphabeten. Eine Idee reift heran.

2.2. Das sozialpädagogische Konzept

Der Ausgangspunkt zur Entwicklung des sozialpädagogischen Konzeptes Paulo Freires ist die wirtschaftliche und politische Situation der Bevölkerung in Brasilien um 1960:

Im Land herrscht Oligarchie (entstanden aus der Kolonialherrschaft) und vorherrschender Produktionszweig im Land ist die Landwirtschaft mit einem weltweiten Exportanteil von 70 Prozent durch Kaffee und 30 Prozent bei Kautschuk

Viele Bauern beschließen sich genossenschaftlich in „ligas“ zusammenzuschließen, um sich gegen regierende Großgrundbesitzer für Bodenreformen und Enteignungen von Ländereien zu organisieren.

Präsident Goulart beginnt Strukturreformen zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft und der Erhöhung des Lebensstandards der Bevölkerung durchzuführen. Der Weg dorthin führt u. a. über das Recht auf Bildung für alle, da Demokratie freies Wählen beinhaltet und in Brasilien nur der wählen darf, der lesen und schreiben kann.

Autorisiert durch Goulart verbreitet sich Freires Alphabetisierungsprogramm durch ihn und seine Helfer aus dem Nordosten Brasiliens, mit dem Ziel im ganzen Land in 20.000 Kulturzirkeln, beheimatet in regionalen Kulturzentren, 2 Millionen Erwachsenen landesweit das Lesen und Schreiben beizubringen.

2.3. Exkurs: Der christliche Marxist

Diese auf den ersten Blick recht unmöglich anmutende Kombination hat durchaus ihre Richtigkeit (Freire selbst sagte, dass Christus ihn zu Marx geschickt hätte!) und bedarf der kurzen Erläuterung an diesem Platz.

Paulo Freire, aufgewachsen in einem christlich geprägten Elternhaus, ist immer ein Christ im Leben und Lehren gewesen. Er spricht vom „Sterben“ alter Lehrer-Zögling-Verhältnisse zum „Wiedergeboren werden“ eines neuen gleichberechtigten Verhältnisses.

Durch diese bildliche Wortwahl wurde Freire in den meist katholischen lateinamerikanischen Ländern gut verstanden und in den Herzen der „einfachen“ Menschen aufgenommen.

Seine anfänglich rein christliche Motivation begründet sein Handeln in Nächstenliebe, Geduld, Ehrfurcht. Untrennbar damit für ihn verbunden liest er aber auch Kritik und Empörung über bestehende gesellschaftliche Verhältnisse aus der Bibel in Verbindung mit den Schriften von Karl Marx.

Freire sagt dazu, dass Christus einer der größten Erzieher aller Zeiten gewesen wäre und ihn als Pädagogen stark beeinflusst hätte. Aber gerade Marx begeisterte ihn, er gab ihm die Werkzeuge, um die Widersprüche in der Gesellschaft zu erkennen. Er verstand sich als Marxist im freien Sinne. Jedem Brasilianer die Handlungs- und Verantwortungsfähigkeit zurück geben, tieferes Verständnis für ihre gesellschaftshistorische Realität vermitteln und mit

dieser Erkenntnis ein kritisches Bewußtsein zu entwickeln zum Kampf für einen Gesellschaftswandel – das war sein Sozialismus und seine Motivation.

3. Die Methode zur Umsetzung

3.1. Das Bankiers-Konzept

Freies Methode der Erziehung als Praxis der Freiheit in Form der Alphabetisierung schließt die bisherigen Kampagnen der Regierung, erwachsenen Landarbeitern das Schreiben und Lesen beizubringen aus. Diese bereits existierenden und fast wirkungslosen Maßnahmen erklärte Paulo Freire über das „Bankiers-Konzept“:

Der Lehrer, der als Übermittler von Wissen fungiert, füllt seine Schüler wie „Behälter“. Die Schüler werden zu „Anlage-Objekten“, die vom „Anleger“ Lehrer im behelenden Akt der „Spareinlage“ „vollgestapelt“ werden. Die Art der Wissensvermittlung spiegelt deutlich die Ideologie der Unterdrückung des Landes wider. Erkenntnis wird als eine Gabe der Wissenden betrachtet, die diese an Unwissende austeilen. Eine instrumentalisierte Bildung legt den Grundstein für folgsame Vasallen, wenn vermittelte Lerninhalte später „gewinnbringend“ für das System wieder abgerufen werden können.

Noch einmal: Erziehung ist immer politisch! Bestehende Bildungssysteme geben Normen und Werte der herrschenden Schicht weiter an Personen, die diese nicht teilen/leben, was zum Versagen der Lernenden führt. Sie orientieren sich an vorgegebenen und bestehenden Systemen, suchen den Grund für ihr Versagen in sich selbst und verinnerlichen das Bild der „Bildungsunfähigkeit“. Daraufhin verharren sie apathisch in ihrer Situation, sehen sie als gegeben an, verstummen – sie schweigen.

Diese Entmündigung und Bevormundung kann nur durch Bewusstmachung der Situation der Betroffenen und einer Hilfe bei der Entwicklung von Lösungsstrategien passieren. Bildung zu erlangen bedeutet nicht nur das mechanische Erlernen von Lese- und Schreibtechniken. Mit dem entwicklungstheoretischen Ansatz, daß jedes Individuum Akteur der eigenen Lebenspraxis ist und ein gleichberechtigtes dialogisches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler bestehen muß, beginnt Freire gegen Angst vor Wissen und für eine Erziehung als Praxis der Freiheit im brasilianischen Volk zu arbeiten.

3.2. Die Praxisbeschreibung

Am Anfang steht: Jeder Mensch ist ein soziales Wesen in einem ständigen Prozeß des Lernens, der Veränderung durch verschiedene Spannungsverhältnisse zu anderen Menschen ihrer Lebenswelt. Zu Beginn der Lehr- und Lernmethode wird eine Diskussion zwischen Lehrer und Schülern am Ort ihres Daseins, in ihrer Lebenswelt geführt. Im gleichberechtigten Gespräch miteinander werden gemeinsam generative Themen besprochen, die der Lebenssituation der Teilnehmer entstammen. Alltagssituationen und Lebensverhältnisse werden problematisiert und in 17 generativen Wörtern gemeinsam thematisiert. Diese besonders reich an Phonemen gestalteten Wörter bilden die Lernbasis für Lehrer und Schüler, sie entspringen dem Reichtum eigener Kultur, sind Ausdruck der eigenen Sprache. Die folgend aufgezählten Wörter entstammen einem schriftlichen „Wörter-Universum“, welches durch jahrelanges Sammeln von Häufigkeiten in landesweiten Lerngruppen, entstanden sind:

1. Slum (*favela*), 2. Regen (*Chuva*), 3. Pflug (*arado*),
4. Land (*terreno*), 5. Nahrung (*comida*), 6. Afro-brasilianischer Tanz (*batuque*),
7. Brunnen (*poco*), 8. Fahrrad (*bicicleta*), 9. Arbeit (*trabalho*),
10. Gehalt (*salário*) 11. Beruf (*profissao*), 12. Regierung (*governo*),
13. Sumpfland (*mangue*), 14. Zuckermühle (*engenho*), 15. Hacke (*enxada*),
16. Ziegelstein (*tijolo*), 17. Reichtum (*riqueza*)

Hieran ist ganz klar die reale Lebensverbundenheit der Teilnehmer zu ihrem Lernwortschatz zu erkennen. Um die Lernenden noch stärker an ihrem Lernprozeß teilhaben zu lassen, wurden diese Wörter von ihnen bildlich dargestellt. Im nächsten Schritt arbeitete die Gruppe Arbeitspläne zur dialogischen Unterrichtsgestaltung und Unterstützung der Koordinatoren aus. Durch die ganz individuelle Wortwerdung alltäglicher, kultureller und politischer Themen des brasilianischen Volkes in jedem einzelnen Lernzirkel, wurde es möglich, für jeden erwachsenen Bürger in 30 Tagen lesen und schreiben zu lernen. Durch Multiplikatoren konnte begonnen werden, diese erfolgreich funktionierenden Programme unkompliziert vom Norden Brasiliens erfolgreich über das gesamte Land zu tragen.

3.3. Das Exil

Im Zuge langer innenpolitischer Auseinandersetzungen um die Agrarreform im Land, setzt sich 1964 eine Militärregierung durch einen Putsch an die Regierungsspitze Brasiliens. Paulo Freire muß aus Furcht um sein und das Leben seiner Familie in das Exil Chile fliehen. Er ist dort ein geschätzter Gast (so wie in allen anderen Ländern, die er während seines Exils besucht), arbeitet im chilenischen Bildungsministerium, lehrt in den USA als Gastdozent in Harvard und ist im ökumenischen Weltkirchenrat in Genf tätig, um nur die bedeutendsten seiner Stationen zu nennen.

1980 kehrt Freire aus dem Exil in sein Heimatland zurück. Er übt u. a. wissenschaftliche und beratende Mitarbeit im Stadtrat und der Katholischen Universität in Sao Paulo aus, ist Verfasser vieler Bücher und Schriften und beteiligt sich so an der Weiterführung des von ihm ausgelösten revolutionären Bildungsprozesses.

4. Die Bedeutung seiner Arbeit heute

Unzählige erwachsene Menschen haben nach Paulo Freires Methode in Latein- und Mittelamerika und auch in Afrika lesen und schreiben gelernt. Das heißt, sie haben durch den Prozeß des Diskutierens und der Partizipation am eigenen Bildungsweg nicht nur die Fertigkeiten vollzogen. Die angestrebte Herausbildung eines eigenen Bewußtseins, die Übernahme von Verantwortung und das Ausüben von Solidarität in der Gemeinschaft ohne Furcht vor Veränderungen und gegen eine totale soziale Kontrolle der Unterdrückten war das Hauptziel der Pädagogik der Unterdrückten. Sie wurde wahrhaftig zu einer Volksbewegung mit dem Anteil am erfolgreichen Entstehen einer Demokratie in Brasilien, die in einer demokratischen Verfassung 1988 gipfelte.

Die Bedeutung von Freires Befreiungspädagogik für Europa heute wird durch die Verantwortung der sogenannten „Ersten Welt“ für die „Dritte Welt“ erklärt.

Freire spricht davon, dass sich in jeder „Ersten Welt“ die „Dritte Welt“ befindet und es unsere Aufgabe ist, das Schuldgefühl dafür abzulegen und die Freiheit dieser benachteiligten Menschen für ihre Bewußtseinsbildung in unserer und anderen Ländern stattfinden zu lassen. Paulo Freire hat kontinuierlich an der Weiterentwicklung seiner Pädagogik gearbeitet. So sind Ausführungen über die Aufgaben des dialog-orientierten progressiven Pädagogen in postmodernen Zeiten in seinem 1995 erschienenen Buch „Im Schatten des Mangobaumes“ nachzulesen.

Aktuell existiert zum Beispiel in der Fachhochschule Merseburg ein Langzeitprojekt Domino – „Zivilcourage im Rampenlicht“. Das ist eine Form des Theaters der Unterdrückten, entwickelt vom brasilianischen Theatermacher Augusto Boal, welches inspiriert durch und eng verbunden mit der Pädagogik der Unterdrückten von Paulo Freire ist.

In diesem politischen Theater werden die Lebensrealitäten der Mitwirkenden in Form von Spielen, Übungen und Techniken und mit Hilfe des Publikums in Szene gesetzt, um im gemeinsamen Dialog erste Schritte zur Veränderung zu proben.

5. Schlußwort

Der Reformpädagoge Paulo Freire hat mit seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ den Weg zu einer Pädagogik des 21. Jahrhunderts bereitet, in der Vision einer Gesellschaft ohne Ausbeutung und Unterdrückung, in Inspiration und Hoffnung auf eine schlicht gesagt bessere Welt. Seine Pädagogik birgt ohne Zweifel das Potential von Schlüsselqualifikationen für den Sozialen Arbeiter. Paulo Freire war ein moderner Revolutionär in lebenslangem Wirken für Humanismus und Menschenrechte.

Danke für Deine Arbeit.

6. Literaturverzeichnis

Freire, P.: Erziehung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg:
Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1977

Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg:
Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1973

Internetquellen:

www.globales-lernen-in-berlin.de/

- Link: Publikationen
- Link: Abschlussarbeiten zu internationalen Themen,
- Link: Magisterarbeit von Angelique Bruns

coforum.de/index.php4?Paulo_Freire

paed.com/freire/

freire.de/

www.domino-x.de/domino.htm

Ismail Hakki Tonguc

Das Dorfinstitution-Projekt von Tonguc

1. Lebensdaten

Ismail Hakki Tonguc: Der Ideengeber und Gründungsvater der Dorfinstitutionen in der Türkei

1893 ist Ismail Hakki Tonguc in Silistre heutiges Bulgarien geboren. In dieser Zeit war Bulgarien ein Teil des Osmanischen Reiches.

Zwischen 1900 und 1907 hat er sein Grundbildung in Silistre absolviert.

1914 ist er allein nach Istanbul gefahren um seine Bildung fortzusetzen. Er hat ein Stipendium von der Lehrerschule bekommen.

1918 hat er seinem Studium in der Lehrerschule absolviert und wurde mit seinen 20 Studienkollegen nach Deutschland geschickt

Zwischen 1918 und 1919 hat er an einem privaten Programm für türkische Studenten der Lehrerschule in Karlsruhe/Ettlingen teilgenommen.

1919 ist er in die Türkei zurückgekehrt und fing an als Lehrer für Leibeserziehung und Bildende Kunst in der Lehrerschule Eskisehir zu arbeiten.

1921 wurde Eskisehir von den Griechen besetzt und Tonguc entschied wieder nach Deutschland zu fahren um sein Studium zu beenden.

1922 hat er in der Akademie der Schönen Künste in Karlsruhe studiert.

1924 arbeitete er als Leiter der Lehrerschule in Ankara

1925 ist er nach Deutschland gefahren, um eine berufliche Forschung zu betreiben

Juni 1925 hat er Kerscheneiner in München kennen gelernt

1926 wurde zum Chef des lokalen Bildungsministeriums ernannt.

1926 wurde er als Leiter und Lehrer in einem beruflichen Kurs für die Grundschullehrer und Inspektoren beauftragt.

1927 hat er die Grundschullehrerin Nafia Kamil geheiratet

1929 ist sein erstes Kind Engin geboren

1930 wurde Gazi Pädagogisches Institut gegründet und Tonguc hat den Bereich der bildenden Kunst in diesem Institut aufgebaut

1935 wurde er zum Generaldirektor der Grundschulbildung ernannt

1935 hat er dem damaligen Kulturminister seinen Bericht über Dorfinstitutionen präsentiert.

1936 hat er Forschungsausflüge in verschiedene Dörfern gemacht um die Durchführbarkeit seines Berichtes zu prüfen.

1943 hat das Kabinett unter dem Präsident İnönü entschieden, dass das auf Tongucs Bericht begründete Grundbildungsaufgebot zu einem Staatsziel erhoben wird.

1945 wurden mit dem Erlass des 10jährigen Bildungsprogramms 21 Dorfinstitutionen aufgebaut.

1946 wurde er zum Generaldirektor des Ausbildungskomitees ernannt

1946 hat der Abgeordnete Emin Soysal Tonguc und Dorfinstitutionen in dem Parlament massiv kritisiert

1947 wurde die Ober-Dorfinstitution namens Hasanoglan, die Tonguc als das Herz der Dorfinstitutionen nannte, abgeschafft.

1950 hat er während seiner Generaldirektion einem Lehrer ein Buch namens "Fontamara" geschenkt und deswegen wollte das Ministerium, dass er bestraft wird. Aber das Konsultationsgericht entschied: keine zwingende Straftat.

1950 wurden die Schülerinnen und Schülern der Dorfinstitutionen getrennt und in verschiedenen Schulen geschickt.

1953 wollte er sich zu Ruhe setzen,

1954 hat das Ministerium sein Ruhestandverfahren bestätigt.

1954 wurden alle Dorf Institutionen mit einem Bildungsgesetz abgeschafft.

1956 hat er eine Fahrt nach Holland, Schweiz, Deutschland und Italien gemacht um die Bildungsbewegungen in diesen Ländern zu beobachten.

1958 wurde er wegen seiner Krankheit in Hamburg behandelt.

1960 ist er in die Türkei zurückgekehrt.

23.06.1960 ist er gestorben und wurde mit der Begleitung des damaligen Präsidenten İnönü und vielen Schülern von Dorf Institutionen beerdigt.

2. Ausgangspunkt der Dorfinstitutionen

Während der Gründung der türkischen Republik war die wichtigste ökonomische Quelle in der Türkei Landwirtschaft. Außerdem lebte 80 % der Bevölkerung in den Dörfern. Deswegen hat die Regierung viele Landwirtschaftsreformen geschaffen. Aber die waren nicht ausreichend, um die feudale Struktur in Ostteil der Türkei abzubauen und die Dorfbewohner in den Zustand der Moderne zu befördern. Das allerschwierigste war es, zwischen 1930 und

1940 in die Dörfer Dienstleistungen zu bringen. Um bei allem Erfolg zu haben, brauchte man Intellektuelle, die Bauern verstehen konnten. Diesen springenden Punkt hat als erster Tonguc, der auch ein Bauer war, entdeckt. Er hat viele Bücher von deutschen Pädagogen, die über die Ausbildung und die Handfertigkeitentwicklung von armen Kindern geschrieben haben, übersetzt und diese Methoden an die türkischen Verhältnisse von 1940 angepasst. Währenddessen hat er das Dorflehrer-Projekt ins Leben gerufen. Das Ziel war sowohl die Lehrer als auch die modernen Produktionsmittel und Landwirtschaftsmethoden für die Dörfer bereit zu stellen.

3. Pädagogisches Konzept

1940 ist das Dorfinstitutionengesetz in Kraft getreten. Mit Rücksicht auf die Bedingungen der Landwirtschaft wurde das Land in 21 Gebiete geteilt. Auf jedes der 21 Gebiete wurde eine Dorf-Institution aufgebaut. Die Schüler wurden aus näher liegenden Dörfern ausgesucht. Die Schüler wurden nach der dritten Klasse in Lehrerdienst- und Gesundheitsdienstbereiche zugeteilt. Bildungsdauer der Institutionen war fünf Jahre. Die Unterrichtung der Lehrer hat wöchentlich 44 Unterrichtsstunden in Anspruch genommen. Die Unterrichtsstunden wurden in zwei Einheiten geteilt: zum einen berufliche und Allgemeinbildung, zum anderen eine bau- und landwirtschaftliche Bildung. Jeder Absolvent hat am Ende seiner Ausbildung ein Lehrerdiplom und ein Bau- bzw. Landwirtschaftsabschluß erhalten. Alle Arbeiten in den Dorfinstitutionen wurden von den Schülern unter der Leitung der Lehrer und Meisterschüler ausgeführt. Der Bau von neuen Institutionen war auch ein Teil dieser Arbeit.

Der Tag in den Institutionen fing mit Sport an. Nach dem Frühstück begann die freie Lesestunde. Jede Institution hatte eine Bibliothek mit vielen klassischen Büchern. Jeder Schüler musste ein Musikinstrument spielen und 25 klassische Werke innerhalb eines Jahres lesen. Kunst, Bewegung und Kreativität beherrschten die gesamte Bildung. Jede Woche gab es eine musikalische Darbietung oder eine Bühnenszenierung. Diese Aktivitäten wurden den Dorfbewohnern und Familien aus der näheren Umgebung vorgestellt.

Die Bildungsmethoden, die in den Institutionen angewandt wurden, waren schülerzentriert und sollten die Effizienz der Schülerarbeit erhöhen. Gemeinschaftsarbeit und individuelle Aktivitäten waren unentbehrliche Bedingungen für die charakterliche Bildung der Schüler. Mädchen und Jungen wurden gemeinsam unterrichtet und es wurde dabei besonderer Wert auf die Gleichberechtigung der Geschlechter gelegt.

4. Bedeutung der Dorfinstitutionen

Die Lehrer, die in den Dorfinstitutionen abgeschlossen hatten, sollten nicht nur lesen und schreiben, sondern auch moderne Landwirtschaftstechniken, Schreinerei, Musik und Krankenpflege lehren. Damit wurde die Verantwortung für die Entwicklung der Dörfer den intellektuellen Absolventen der Dorfinstitutionen anvertraut. Es wurden sowohl die unentwickelten Dörfer aufgerichtet, als auch der Wander-Bewegung vorgebeugt.

Die besten Absolventen aus den Dorfinstitutionen mussten eine zentrale Prüfung ablegen und wurden erst danach an die Hasanoglan Ober-Dorfinstitution eingeladen. Sie und andere 20 Dorfinstitutionen fingen mit der Ausbildung der Dorflehrer an. Aber leider gab es keine Universität oder Hochschule, an denen die Lehrer für Dorf-Institutionen ausgebildet wurden. In dieser Zeit hat Hasanoglan diese Leere angefüllt. Es war die wichtigste Institution von den 21 Dorf Institutionen, weil sie näher an Ankara war und damit auch als Vorzeigemodell den ausländischen Diplomaten und Gästen vorgestellt werden konnte. Die Ausbildung in Hasanoglan hat 3 Jahre gedauert. Nach dem Studium mussten die Studenten eine Abschlussarbeit schreiben. Diese Abschlussarbeit konnte über die Kinderpflege in der Region, lokale Volkslieder oder Kartographie der Pflanzen in der Türkei sein.

Die Studenten von Hasanoglan haben eine Druckerei in der Institution aufgebaut und jeden vierten Monat wurde dort eine Zeitschrift veröffentlicht. Die Studenten, die in der Zeitschrift ihre Schriftstücke publiziert haben, würden nachher berühmte Schriftsteller in der Türkei werden.

Die Institution wurde des Kommunismus beschuldigt und es wurden falsche Gerüchte über die zusammen ausgebildeten Mädchen und Jungen verbreitet. Die Lehrern in den Dörfern fingen an, mit den Dorfherrn zu diskutieren und sie haben versucht gegen den Feudalismus in der Region zu kämpfen.

Leider wurde diese demokratische Vorgehensweise von manchen politischen und gesellschaftlichen Kreisen als kommunistische Gleichschaltungsstrategie verstanden, weshalb diese Institutionen auch als „kommunistische Nester“ beschimpft wurden. Der damaligen Regierung von CHP wurde klar, dass sie wegen der Gerüchte über die Dorfinstitutionen Wählerstimmen verlieren würden. Drei Monate vor der Wahl hat Präsident İnönü, der Unterstützer der Dorfinstitutionen, entschieden, auf die Institutionen zu verzichten. Die

Dorfinstitutionen wurden von der Regierung abgebaut. Zum Glück haben diese Institutionen ihre Spuren hinterlassen: es gab und gibt heute noch viele Absolventen dieser Institutionen, die als Intellektuelle das Land kulturell bereichert haben.

5. Meinungen und Erlebnisse der Absolventen von Dorfinstitutionen

Halise Apaydin (Schülerin von Cilavuz Dorfinstitution in Kars)

Durch Tongucs Rundschreiben wurden die Probleme der Dorfinstitutionen und der Verwaltung gelöst. Einer dieser Rundschreiben hat eine wichtige Debatte verursacht. Auf diesem Rundschreiben stand, dass kein Lehrer einen Schüler verprügeln oder schimpfen dürfte. Das hat eine Beunruhigung zwischen den Lehrern in den Institutionen herbeigeführt. Damit fing die erste Kritisierung der Institutionen an. Aber das war nicht so heftig wie die Kritik am zusammengelegten Unterricht der Jungen und Mädchen.

Mehmet Basaran (Schüler von Kepirtepe Dorfinstitution in Kirklareli)

Einmal hat Präsident İnönü unsere Institution besucht und da hat er eine Schülerin gefragt, was sie in ihrer Tasche habe. Sie antwortete, dass sie ihr Mahl und ein Buch namens Antigone dabei habe. An dieser Stelle sagte er zu den Anwesenden, dass das Brot und die Bücher in diesen Institutionen gleichgestellt würden und wenn diese Mentalität sich im ganzen Land durchsetzte, würde sich das Land weiterentwickeln.

Emin Güney (Schüler von Hasanoglan Dorfinstitution in Ankara)

Wir haben unsere Kenntnisse, die wir von der Schreinerei, vom Maurern, Landwirtschafts- und Kulturunterricht gelernt haben, immer praktiziert. Zum Beispiel, wir haben Phytagoras Theorie benutzt, während wir die Gebäude unserer Institution gebaut haben.

Pakize Türkoglu (Schülerin von Aksu Dorf Institution in Antalya)

Bei dem warmen Wetter hat Tonguc verboten, dass wir in den Klassen unterrichtet wurden. Bei so einem Wetter hat uns die Geschichtslehrerin auf den Trümmern von Perge, die hinter unserem Institutionsgebäude war, unterrichtet. Wir sind alle auf die höchste Stelle von Perge gestiegen. Da hat sie uns gesagt, wir sollten nachdenken, warum vor Hundert Jahren die Menschen solch wunderschöne und prachtvolle Bauwerke aufgebaut hätten und warum die Menschen heute in den Rohrhäusern wohnen würden.

Talip Apaydin (Schüler von Cifteler Dorfinstitution in Eskisehir)

Jeder Samstag war für Kritik reserviert. An diesem Tag haben sich alle Schüler, Lehrer, Köche, die Schulleitung gesammelt, haben die vorherige Woche ausgewertet und manche schlechte Anwendungen kritisiert. Alle konnten kritisiert werden: Schülern aber manchmal auch Lehrer oder sogar der Staatspräsident. Einmal hat der damaligen Präsident İnönü unsere Institution besucht. Der Koch hat für ihn ein extra Essen gekocht und diese Sonderbehandlung wurde sehr hart kritisiert. Zu seiner Verteidigung sagte der Direktor, dass der Präsident Diabetiker wäre und er dem Koch angeordnet habe, wegen seiner Krankheit für ihn ein spezielles Essen zu kochen.

Literaturquellen:

Halise Apaydin (Schülerin von Cilavuz Dorfinstitution in Kars)

Mehmet Basaran (Schüler von Kepirtepe Dorfinstitution in Kirklareli)

Emin Güney (Schüler von Hasanoglan Dorfinstitution in Ankara)

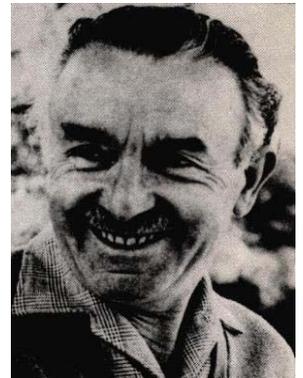
Pakize Türkoglu (Schülerin von Aksu Dorf Institution in Antalya)

Talip Apaydin (Schüler von Cifteler Dorfinstitution in Eskisehir)

Célestin Freinet

„Mein einziges Talent als Pädagoge besteht darin, daß ich mich meiner eigenen Kindheit sehr gut erinnern kann. Ich fühle und begreife als Kind die Kinder, die ich erziehe, und erkenne als Kind und Erwachsener zugleich die Irrtümer einer Wissenschaft, die ihren Ursprung vergessen hat.“

(nach Célestin Freinet)



Das Leben und Wirken von Célestin Freinet

mit kurzem Bezug auf die Zeitgeschichte und Entwicklung der Reformpädagogik

1896	Freinet wird am 15. Oktober als fünftes von acht Kindern einer Bauernfamilie in dem kleinen Dorf Gars in der Provence geboren. Seine eigene Schulzeit erlebt der aufgeweckte und freiheitsliebende Junge als Qual. Er litt sehr unter der äußerst autoritären Schule und er erkannte bereits früh die bedrückende Armut, die gesellschaftliche Benachteiligung und kapitalistische Ausbeutung der Landbevölkerung und der Arbeiter. Diese Erfahrungen prägen Anschauungen und Handeln des späteren Pädagogen ebenso wie seine enge Verbundenheit mit Natur, Land und Leuten.
1913	Beginn der Ausbildung am Lehrerbildungsseminar (Ecole Normale), mit dem Ziel: den Dorfkindern die Chance auf eine bessere Zukunft eröffnen.
1914	- Zeitgeschichte Ausbruch des 1. Weltkrieges, Kriegserklärung an Frankreich.
1915	

	<p>Zum Kriegsdienst eingezogen, erleidet Freinet eine schwere Lungenverletzung. Seine Kriegserfahrungen machen ihn zeitlebens zum überzeugten Pazifisten. Er hielt an seinem Berufsziel fest und bildete sich bereits im Sanatorium weiter. Er erkannte auch, dass das bestehende hierarchische Schulsystem und der auf Gehorsam und Konformität bauende Unterricht einen wesentlichen Beitrag zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ungerechtigkeit leistete, indem es die Würde des Kindes missachtete, seine Entfaltung und die Entwicklung kritischen Denkens behinderte.</p>
1918	<p>- Zeitgeschichte Ende des 1. Weltkrieges, Kaiser Wilhelm II dankt ab, Ausrufung der Republik</p>
1920	<p>Trotz der Verletzungsfolgen schafft es Freinet, seine erste Lehrerstelle in der winzigen, armselig ausgestatteten Dorfschule von Bar-sur-Loup anzutreten. Hier entsteht die "Freinet Pädagogik". Zusammen mit mehreren Kollegen trat er vehement für Pazifismus, Internationalismus und die Gleichberechtigung der Frau ein.</p> <p>Freinet interessiert sich sehr für die Reform-Pädagogik, lernt den Arzt und Pädagogen Ovid Decroly kennen, der schon 1907 in seiner Schule "Ecole de L'Ermitage" in Brüssel begonnen hatte Schüleraufsätze zu drucken und als Schülerzeitung herauszugeben. Von ihm angeregt entwickelt er seine Technik der Schuldruckerei.</p>
1923	<p>Freinet kauft eine Druckpresse und läßt seine Schüler freie Texte ohne vorgegebenes Thema schreiben und drucken. Die Praxis des freien Textes und der Schuldruckerei ersetzen allmählich die herkömmlichen Schulbücher. Die Druckerei wird zum Symbol der rasch wachsenden Freinet Bewegung, die untereinander durch ein Netz von Kooperation, Korrespondenz sowie Treffen und Tagungen verbunden ist.</p> <p>- Reformpädagogik Peter Petersen führt an der Übungsschule der Universität Jena einen Schulversuch durch und entwickelt den "Jenaer-Plan". Freinet lernt ihn in Hamburg kennen und bleibt in Briefaustausch. Freinet lernt Hermann Lietz und dessen Landerziehungsheim in Hamburg Altona kennen. Er trifft mit Paul Geheeb (Odenwaldschule) und dem Schweizer Adolphe Ferrière zusammen. Freinet übernimmt die Forderungen von Decroly und Kerschensteiner: "Par la vie - pour la vie" (Durch das leben - für das Leben) und macht daraus: "Par la vie - pour la vie - par le travail" (Durch das leben - für das Leben - durch Arbeit) Kontakte zu Hamburger Schulreformern: Fritz Gansberg (1871-1950) und Heinrich Scharrelmann. Bekanntschaft mit Ideen von Hugo Gaudig (1860-1923): "freier Aufsatz" und "freigeistige Schularbeit und Berthold Otto (1859-1933): "freier Gesamtunterricht" und "Hauslehrerschule"</p> <p>- Zeitgeschichte Die Franzosen besetzen das Ruhrgebiet, da Deutschland seine Reparationen nicht bezahlt.</p>

1924	<p>Freinet und zahlreiche gleichgesinnte Kollegen gründen eine "Kooperative", die pädagogische Zusammenarbeit organisiert und Arbeitsmittel und -materialien herausgibt ("Cooperative de l'Enseignement Laïc", C.E.L.), aus der allmählich die französische Lehrerbewegung der "École Moderne" ("Moderne Schule") hervorgeht. Ihr Ziel ist es, die alte Buch- und Paukschule von innen heraus umzugestalten - durch die Kooperation zwischen einer stetig wachsenden Zahl von Lehrerinnen und Lehrern. Ihre politischen Absichten unterscheiden diese Bewegung von anderen reformpädagogischen Strömungen.</p>
1925	<p>C. Freinet nahm an einer Fortbildungsreise in die junge Sowjetunion teil und berichtete euphorisch von den dortigen proletarischen Arbeitsschulen. Im selben Jahr lernte er auch die Pädagogin Elise kennen, seine spätere Frau, Weggefährtin und Zeit seines Lebens seine engste Mitarbeiterin.</p>
1926	<p>Freinet produziert seine erste eigene Schuldruckpresse und entwickelt in den Folgejahren noch einfachere, handliche Modelle, um die Schuldruckerei massenhaft verbreiten zu können. Immer mehr französische Schulklassen treten in Korrespondenz und tauschen Texte, Klassenzeitungen und Arbeitsergebnisse aus. Im gleichen Jahr heiratet er Elise. Freinet arbeitet aktiv in der Gewerkschaft und wird Mitglied der Französischen Kommunistischen Partei (tritt aber Anfang der 50er Jahre wieder aus: von Anfang an kam es zu teils heftigen Auseinandersetzungen zwischen Freinet und einzelnen Parteimitgliedern über pädagogische Richtungsfragen).</p>
1928	<p>Freinet und seine Frau wechseln nach St. Paul de Vence an eine Schule, an der beide unterrichten können. Die wachsende pädagogische Bewegung, die die Grundlagen der bestehenden Schule in Frage stellt, bringt heftige Konflikte mit der Schulbürokratie mit sich.</p> <p>Nach einigen Vorarbeiten gründete Freinet daher 1928 mit engen Weggefährten auf nationaler Ebene die eigenständige Lehrgewerkschaft Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL).</p> <p>- Reformpädagogik Freinet besucht zu Ostern einen internationalen pädagogischen Kongreß in Leipzig und trifft mit namhaften Reformpädagogen zusammen. Entwickelt nach Anregungen durch Decroly, Dewey, Montessori und Petersen eigene Materialien.</p>
1932	<p>C. Freinets konsequente Reformpädagogik, brachte zunehmend Konflikte mit der staatlichen Schulaufsicht. Als Schüler Freinets in einem freien Text über ein kirchliches Fest, bei dem drei Schüler betrunken waren berichteten, bricht ein offener Schulkampf aus, der sich bald zu einer brisanten schulpolitischen Auseinandersetzung auf nationaler Ebene entfaltet. Diese endete mit der Entlassung Freinets aus dem Schuldienst.</p>

1935	Célestin und Elise Freinet eröffnen ein privates Landerziehungsheim in Vence, das zum Zentrum praktischer pädagogischer Forschung wird. Im Zentrum der Schule steht die praktische, sinnvolle, schöpferische und das Kind entfaltende Arbeit. Mit dem Sieg der französischen Volksfront erfährt die Freinet Bewegung einen weiteren Aufschwung, bevor ihr durch die faschistischen Regierungen und den 2. Weltkrieg ein Ende gesetzt wird.
1940	Freinet wird in ein Internierungslager gebracht und schließlich unter Hausarrest gestellt. Während dieser Zeit verfaßt er grundlegende pädagogische Arbeiten. Nach seiner Entlassung organisiert er, an führender Stelle, die regionale Widerstandsbewegung ("Résistance").
1946	1946 erscheint sein Buch "L' École Moderne Francaise"(Die moderne französische Schule), in dem er seine pädagogischen Ideen zusammenfaßt.
1947	Célestin Freinet kann seine Privatschule erneut eröffnen.
1948	Freinet gründet das "Institut Coopérative de l' École Moderne" (ICEM), dessen Arbeitsschwerpunkt die Erprobung, Weiterentwicklung und der Vertrieb von Arbeitsmitteln ist und das regionale Lehrertreffen koordiniert. Zahlreiche Veröffentlichungen bis 1962.
1961	Die "Fédération Internationale des Mouvements de l' École Moderne" (FIMEM) wird ins Leben gerufen, die zur Koordinierung der Freinet Bewegungen in verschiedenen Ländern dienen soll. Aus der Kooperation weniger französischer Volksschullehrer ist eine internationale pädagogische Reformbewegung geworden, die in über 40 Ländern vertreten ist.
1962	Internationaler Freinet Kongreß in Caen mit starker deutscher Beteiligung.
1966	Am 8. Oktober stirbt Célestin Freinet in Vence.

(frei zusammengestellt aus: freinet.paed.com und Freinet, Elise: Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freints, 1. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta,1981)

Célestin Freinet war Zeit seines Lebens engagiert, das vorhandene Schulsystem zu reformieren. Er wollte es Kindern ermöglichen im Schulleben Freude zu haben, ohne Angst.

Was ist Freinet Pädagogik ?

Freinets Bild vom Kind

Freinet ging davon aus, daß Kinder lernen wollen! Er nimmt an, daß es eine natürliche Methode des Lernens gibt, mit der die Kinder lernen. Wenn das Kind kein Lust mehr hat zum Lernen muß die Unterrichtsmethode und Technik verändert werden. Die Techniken, Methoden und Materialien, der Freinet Pädagogik, sind darauf ausgelegt, dass Erfahrungen selbst gemacht werden können
Er wollte nicht, dass den Kindern vorgefertigte Texte aus Schulbüchern vorgelegt werden, die Texte für die eigene Fibel sollten selbst verfasst und gedruckt werden.

Vier Grundprinzipien nach Freinet :

1. Die freie Entfaltung der Persönlichkeit:
Beim freien Schreiben, Gestalten, Musizieren, etc. lernen die Schüler sich zu öffnen und auf andere einzugehen. Eine solche "Befreiung" ist wesentlich für die Persönlichkeitsentwicklung und stärkt die Kräfte des Menschen.
2. Die kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt:
Die Lebenswelt der Schüler und deren Bedürfnisse bilden den Ausgangspunkt für praktische Arbeitsvorhaben, Untersuchungen und Erkundungen.
3. Selbstverantwortlichkeit des Kindes:
Die Schüler sollen lernen nicht nur die eigene Situation einzuschätzen und die Arbeit nach selbst gewählten Maßstäben zu organisieren, sondern auch die persönliche Identität und die Verschiedenheit der Mitschüler zu respektieren.
4. Kooperation und gegenseitige Verantwortlichkeit:
Demokratisches Zusammenleben. Es wird gelernt in einer Atmosphäre von Vertrauen zu der die offene Diskussion von Konflikten und die gegenseitige konstruktive Kritik und Hilfe ebenso gehört wie das Hinterfragen und Neuerarbeiten von Regeln und Strukturen in der Gruppe.

Um diese Prinzipien verwirklichen zu können wurden in der Freinet Pädagogik eine Fülle von Techniken, Methoden und Arbeitsmitteln entwickelt.

Die wichtigsten sind:

- Klassenrat,
- Klassen- und individueller Wochenplan,
- Dokumentation und (individuelle bzw. gemeinsame) Bilanz der geleisteten Arbeit,
- freier Ausdruck,
- Druckerei,
- Klassenzeitung und Wandzeitung,
- Korrespondenz,
- Arbeitsateliers,
- Arbeitsbibliothek und Schülerarbeitskarteien (anstelle von Schulbüchern),
- Erkundungen und Untersuchungen außerhalb des Klassenraumes.

Freinet Pädagogik heute und morgen

Célestin Freinet gründete eine gemischte Schule für proletarische Kinder von 4 bis 14 Jahren, in der in Form eines Experimentierlaboratoriums in dem Theorien und Techniken Freinets erprobt und weiterentwickelt wurden und noch heute werden. Diese "Ecole Freinet" existiert noch heute und umfaßt etwa 65 Kinder in 3 Klassen. Seit September 1991 hat sie den Status einer "Ecole publique" und befindet sich als einzige Grundschule Frankreichs in Trägerschaft des Staates. Die "Ecole Freinet" ist nicht Regelschule der Region, sondern von den Eltern frei wählbar, dies ist ein Zugeständnis des Staates an die "Ecole Freinet".

Die Bewegung der "Ecole Moderne" ist heute eine der größten und wichtigsten französischen Reformbewegungen, insbesondere innerhalb des Primärschulsystems und in mehr als 40 weiteren Ländern der Erde verbreitet.

Die Freinet Pädagogik hat sich im europäischen Raum stark verbreitet. Regelmäßige Seminare und Treffen versuchen, die Freinet Pädagogik weiterhin zu verstärken. In Deutschland gehört sie zu den bekanntesten reformpädagogischen Bewegungen, in Österreich und der Schweiz gibt es zahlreiche Freinet Pädagogen. Alle 2 Jahre findet ein internationaler Freinet Kongress statt. Auch in den osteuropäischen Ländern, in Lateinamerika und sogar in Japan gibt es nennenswerte Freinet Gruppen.

Auf dem Freinet Kongress 2004 in Deutschland waren ca. 250 Lehrer aus 35 Nationen anwesend. In Deutschland werden Freinet Treffen (Fortbildungsveranstaltungen) von Lehrern für Lehrer durchgeführt.

Die Freinet Bewegung ist heute ebenso wichtig, wie zu Freinets Lebzeiten. In vielen Ländern muss ununterbrochen dafür gekämpft werden, dass die Kinder unter ihren Lebensbedingungen weniger leiden. In Santiago de Chile wird zum Beispiel neben schulischen Anforderungen wie Lesen, Rechnen und Schreiben auch Überlebensfähigkeit unter extremer Armut trainiert.

Freinet Lehrer beschränken sich nicht nur auf pädagogische Arbeit, sondern engagieren sich meist in Bürgerinitiativen, in gewerkschaftlichen und politischen Bewegungen, die eine Verbesserung der Lebensbedingungen der Menschen bewirken wollen.

In Deutschland findet die Freinet Pädagogik nicht nur in Regelschulen Anwendung sondern vermehrt auch in Kindergärten, Sonderschulen und in der Ausländerpädagogik. Durch das versuchsweise Herantasten, Experimentieren, durch kindgerechtes, lebensnahes lehren und lernen an und in der Natur kann diese Pädagogik für unterschiedliche Niveaus problemlos genutzt werden.

Literaturverzeichnis :

Literatur:

Freinet, Elise: Erziehung ohne Zwang: Der Weg Célestin Freinets, 1.Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta, 1981

Hagstedt, Herbert (Hrsg.): Freinet - Pädagogik Heute: Beiträge zum internationalen Célestin Freinet Symposium in Kassel. in: Horst Hörner und Hans-Christoph Berg (Hrsg.) Schriftenreihe des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung: Internationale Pädagogik-Reformpädagogik; Bd. 3. Weinheim: Beltz, 1997

Rainer Winkel (Hrsg.): Reformpädagogik konkret, 1. Aufl., Hamburg: Bergmann und Helbig, 1993

Internet:

freinet.paed.com

www.bildungsserver.de

www.kindergartenpaedagogik.de

www.kinderschule-oberhavel.de

paed.com

www.wikipedia.org

Film/Video :

Frank Haase: Europäische Reformpädagogen: Célestin Freinet. Produktion des SWR.

Die Geschichte der Reggio-Pädagogik

Ein Kind ist aus hundert gemacht
Ein Kind hat
hundert Sprachen
hundert Hände
hundert Gedanken
hundert Weisen zu denken
zu spielen und zu sprechen.
Immer hundert Weisen zuzuhören
zu staunen und zu lieben
hundert Weisen zu singen und zu verstehen
hundert Welten
zu entdecken
hundert Welten
zu erfinden
hundert Welten
zu träumen.
Ein Kind hat hundert Sprachen
doch es werden ihm neunundneunzig geraubt.
Die Schule und die Umwelt trennen ihm den Kopf vom Körper.
Sie bringen ihm bei
ohne Hände zu denken
ohne Kopf zu handeln
ohne Vergnügen zu verstehen ohne Sprechen zuzuhören
nur Ostern und Weihnachten zu lieben und zu staunen.
Sie sagen ihm, dass die Welt bereits entdeckt ist
und von hundert Sprachen rauben sie dem Kind neunundneunzig.
Sie sagen ihm dass das Spielen und die Arbeit
die Wirklichkeit und die Phantasie
die Wissenschaft und die Vorstellungskraft
der Himmel und die Erde
die Vernunft und der Traum
Dinge sind, die nicht zusammengehören.
Sie sagen also, dass es die hundert Sprachen nicht gibt.
Das Kind sagt: "Aber es gibt sie doch."

Loris Malaguzzi, Reggio Emilia 1985
(Übersetzung: Annette Dreier)¹

"Dem Kind werden (in der herkömmlichen Pädagogik) Normen gesetzt, die sich die Erwachsenen für sich selbst geschaffen haben. Dabei wird ihm sicherlich ein wichtiger Teil seiner Erfahrungen genommen, die ihm lieb sind und die es durchläuft, um sich selbst und die Dinge und Ereignisse der Welt zu erleben und zu interpretieren."
(Loris Malaguzzi)²

Die Reggio-Pädagogik basiert auf einem humanistischen Menschenbild und einer demokratischen Gesellschaftsvorstellung. Man sieht das Kind als Gesamtpersönlichkeit und wendet sich gegen die Aufspaltung der Lebenswelten, Gefühle und Erfahrungen.

Sie ist ein aus der Praxis kommendes, erfahrungsoffenes und experimentelles Konzept, das neue Lern-, Entwicklungs- und Sozialisationstheoretische Ansätze (z.B. von Piaget, Bruner oder Watzlawick) integriert.

Ziel ist es, die Autonomie, Aktivität und Kompetenz des Kindes auf intellektueller, sozialer und gefühlsbetonter Ebene zu fördern. Wichtig erscheint hierbei die Erziehung zur Demokratie, sozialen Gerechtigkeit und zur Solidarität. Diese soll durch die Verbindung der familiären und institutionellen Erfahrungsräume gesichert werden.

¹Annette Dreier, S. 15

²Senatsverwaltung für Jugend und Familie (Hrsg.) S. 166

2. Die Geschichte der Pädagogik

Alles begann mit einem Panzer!

Nach Ende des zweiten Weltkrieges im Jahre 1945 entdeckten die Bewohner von Villa Cella, eines Vorortes der norditalienischen Stadt Reggio Emilia, bei Aufräumarbeiten unter unzähligen Trümmern einen Panzer. Sie zerlegten ihn in seine Einzelteile und verkauften diese, zusammen mit anderen gefundenen Waffen, auf dem Schwarzmarkt.

Doch was sollte mit dem Erlös geschehen? Alle Dorfbewohner beratschlagten lange über dieses Thema, doch am Ende erlangte der Vorschlag der Frauen den größten Zuspruch: Es sollte davon eine Kindereinrichtung gebaut werden. Diese erschien ihnen genau die richtige Antwort auf den Kräfte zehrenden Krieg zu sein. Es sollte eine Generation von Kindern heranwachsen, die selbstbewusst und optimistisch in die Zukunft blickt.

Kurze Zeit darauf begannen also die Bauarbeiten am ersten "Volkskindergarten", dem "asilo del popolo", in Villa Cella. Dieses Projekt wurde mit viel Einsatzkraft und Tatendrang der gesamten Dorfbevölkerung, ohne weitere finanzielle Unterstützung, durchgeführt. "Ein Modell für diese Form einer gemeinschaftlichen Erziehung gibt es bisher in Italien nicht und in zahlreichen Diskussionsrunden wird immer wieder die Frage erörtert: Wohin wollen wir unsere Kinder nach dem Krieg erziehen?"³

Die Erschaffung neuer Erziehungsmethoden und -wege waren das Ziel der Eltern bzw. der Dorfgemeinschaft, um dem Faschismus demokratische und lebensbejahende Erziehungsformen entgegen zu setzen. Schon bald besuchten die ersten Kinder die Einrichtung, die von zwei Frauen ehrenamtlich betreut wurde. Die Leute der Umgebung brachten täglich allerhand Dinge zur Versorgung der Kleinen vorbei. So wurde der Kindergarten nicht nur zu einem Ort für Kinder, sondern zu einem Ort der Kommunikation.

Nachrichten dieser beispielhaften Initiative taten sich im gesamten Umland kund. So hörte auch der junge Grundschullehrer Loris Malaguzzi vom "Asilo del popolo". Seine Neugier war groß. Wie schafften es Laien ohne finanzielle Mittel ein derartiges Projekt zu organisieren und durchzuführen? Um das herauszufinden, setzte er sich auf sein Fahrrad und machte sich auf den Weg dorthin. Die Faszination über den Ehrgeiz und die Arbeit der Leute packte ihn und er entschied sich, dort zu bleiben, um den Prozess des Aufbaus zu dokumentieren. Damit war der Grundstein für die Zusammenarbeit der Bürger von Villa Cella und Loris Malaguzzi gelegt.

Er ist heute weltweit als der Begründer der Reggio-Pädagogik bekannt.

3. Der Mensch Malaguzzi – „Ein Provokateur in Sachen Kindheit“⁴



geboren 23.02.1920 in Corregio

gestorben 30.01.1994 in Reggio Emilia

Loris Malaguzzi wird am 23. Februar **1920** in Corregio, unweit der Stadt Reggio Emilia geboren. Nachdem er die Schule beendet hat, ergreift er den Beruf des Grundschullehrers und arbeitet ab **1939** als Lehrer im Hochgebirge. Dort bleibt er vier Jahre lang und wechselt **1943** an die reggianische Grundschule, in der er auch selbst einmal Schüler gewesen war. Anschließend arbeitet er drei Jahre an einer Mittelschule, deren Leiter er schließlich wird. Ab **1945** schließt er sich der Nachkriegsinitiative zur Kindererziehung in Villa Cella/Reggio Emilia an und gestaltete dort zusammen mit den Bürgern ein Erziehungskonzept, welches seinen Aussagen zufolge nicht in den "hohen Schriften der Pädagogik verzeichnet war, weil es vor allem den Dialog und die Kommunikation in den Mittelpunkt stellt und zusammenfügen wollte, was sonst in den Kindergärten getrennt war: das Kind, seine Familie und die Umgebung"⁵. Des weiteren engagierte sich Malaguzzi in einer UNESCO-Organisation, die Kinderdörfer einrichtete. **1950** bereist er zusammen mit anderen Pädagogen und Politikern als Mitglied des internationalen Verbandes von verwaisten oder im Zweiten Weltkrieg vermissten Kindern (FICE) mehrere europäische Länder. Aus dieser Zeit stammt die Idee, eine Europäische Gemeinschaft zu gründen, die sich den Belangen der Kinder widmet und sich der Sicherung ihrer Grundrechte verpflichtet fühlt. Im selben Jahr beginnt er auch die Arbeit als Berater einer psychopädagogischen Beratungsstelle in Reggio Emilia. **1951** geht er in die Erwachsenenarbeit und beschäftigt sich mit Ex-Partisanen und Kriegsheimkehrern, die ohne Beruf sind. Er belegt zudem einen sechsmonatigen Psychologie-Kurs der Universität Rom, der es ihm 1960 möglich macht zusammen mit Maria Montanini und Guiseppe Lombardo-Radice ein Zentrum für behinderte Kinder zu gründen. In diesem Zentrum ist er bis **1970** offiziell beschäftigt, auch wenn er schon viele Jahre zuvor die städtischen Kindertagesstätten in Reggio Emilia beriet. **1952** erweckt er das erste Kindertheater der Stadt zum Leben, welchem dann **1954** ein kommunaler Theaterclub folgt, in dem unter seiner Regie diverse Stücke aufgeführt werden. "in jener Zeit entwarf er seine vorschulische Erziehung, die mit dem Ziel einer umfassenden

³ Annette Dreier, S. 17

Bildung aller Kinder auch die Künste, d.h. Theater, Schauspiel, Malerei und Musik, einbeziehen müsse.⁶ Dieses Konzept wird anfangs nur in dem Zentrum für behinderte Kinder verwirklicht. Ab **1972**, als er die Leitung der kommunalen Krippen und Kindergärten der Stadt übernimmt, werden diese Ideen auch dort aufgegriffen und weiterentwickelt. Im gleichen Jahr verfasst er gemeinsam mit dem Kinderbuchautor Gianni Rodari die "Grammatik der Fantasie", die den reggianischen Kindern gewidmet wurde.

Was die Belange der Kinder angeht, so war Loris Malaguzzi auch weiterhin im In- und Ausland aktiv. Er organisierte Kongresse und Fachtagungen, war Herausgeber der Zeitschriften "Bambini" und "Zerosei", leitete die Ministerialkommission für Schule und Erziehung in Italien und war Mitglied des wissenschaftlichen Ausschusses der europäischen Stiftung zur "Förderung der Fähigkeiten aller Kinder". Den Nationalverband der Krippen und Kindergärten in Reggio gründete er im Jahre **1980**, um auf lokaler Ebene aktiv zu werden und dabei aber auch Internationale Belange im Auge zu behalten. Weiterhin war es sein Anliegen, einen überregionalen Verbund aller an der Kindererziehung beteiligten Organe ins Leben zu rufen, was er mit der Organisation zahlreicher internationaler Kongresse versuchte. **1980** entwarf er die weltweit bekannten Ausstellungen „Wenn das Auge über die Mauer springt“ und "Die hundert Sprachen der Kinder", woraufhin die amerikanische Zeitschrift Newsweek **1991** die Krippen und Kindergärten Reggios als "schönste Einrichtungen der Welt" ehrte und als Auszeichnung dafür einen Oskar vergab. **1985** gibt er die Leitung der Einrichtungen an seinen Nachfolger S. Spaggiari ab. **1992** wird Malaguzzi mit dem "Lego-Preis", den jährlich Personen oder Institutionen, die einen wichtigen Beitrag zur weltweiten Verbesserung der kindlichen Lebensbedingungen leisten, ausgezeichnet. Um "die Rechte von Kindern angesichts gesellschaftlicher Wandlungsprozesse weiterhin zu beachten und ihre Kreativität zu verteidigen"⁷ wird **1993** die Stiftung "Reggio children" ins Leben gerufen. **1993** wurde ihm zu Ehren, während seiner letzten Reise, in Washington der "Reggio-Emilia-Tag" ausgerufen.

Am 30. Januar **1994** verstarb Loris Malaguzzi in Reggio Emilia an den Folgen eines Herzinfarkts.

4. Das Bild des Kindes

Das Bild vom Kind wird geprägt von der Überzeugung, dass Kinder über ein großes Maß an Kompetenzen verfügen und interessiert sind, diese zu erweitern. Alle Kinder besitzen Forschergeist, Entdeckungsfreude und Abenteuerlust und sind "sehr empfänglich für den Genuss, den das Erstaunen bereitet"⁸. Malaguzzi vergleicht sie mit Dichtern, Musikern und Naturwissenschaftlern.

Das Kind ist nicht das unfertige Wesen oder ein zu füllender leerer Behälter, sondern eine Persönlichkeit mit einer bereits vorhandenen unerschöpflichen Vielfalt an kreativen und phantasievollen Ausdrucksmöglichkeiten, denen in der Erziehung Raum gegeben werden muss. Es lernt durch alltägliche Erfahrungen, durch Erkunden, Experimentieren und vor allem auch dadurch, dass es seine Entdeckungen, Erlebnisse, Empfindungen und Deutungen mit „hundert Sprachen“ zum Ausdruck bringt. Kinder warten laut Malaguzzi, darauf verstanden zu werden für das, was in Ihnen geschieht, denn nicht sie haben ein Problem sich auszudrücken, sondern die Erwachsenen haben das Problem, ihre Worte (hundert Sprachen) zu deuten.

Die Wertschätzung von allem, was Kinder produzieren, herstellen, phantasieren, ist ein weiterer Aspekt. Es gehört zum hohen Anspruch, die Kinder ernst zu nehmen in allem was von und aus ihnen kommt.

Das Kind ist ein vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft und Konstrukteur seiner Selbst.

L. Malaguzzi spricht von drei verschiedenen Denk- und Verhaltensformen, in denen man ein Kind sehen und behandeln kann:

⁴ Annette Dreier 1994

⁵ (vgl. Malaguzzi, 1985)

⁷ www.dialogreggio.de (29.12.2004)

⁸ Annette Dreier, S. 69

	liegend, unterdrückt, vom Erwachsenen zu „seinem Besten“ erzogen
	äußerst anstrengende Schräglage, das Kind ist vom Erwachsenen schon ein bisschen, aber noch nicht ganz losgelassen
	das aufrechte Kind, das laufen, sich frei bewegen, d.h. sich entfalten kann; das Kind kann sich seine Umwelt aktiv forschend aneignen

Quelle: www.kita-neustadt.de (30.12.2004)

5. Pädagogisches und methodisches Handeln in den Reggio-Einrichtungen

Die Planung der Arbeit, die Gestaltung der Räumlichkeiten, der oder die Atelieristin, die Dokumentation der Arbeit nach innen und außen, der Ton (plastisches Material), die Spiegel, die intensive Fachberatung durch das pädagogische Zentrum, die Ausbildung der Mitarbeiterinnen u.a.m. sind sowohl Voraussetzungen, als auch Mittel um das pädagogische Konzept in den Einrichtungen umzusetzen.

Die Übertragung der kindlichen Gedanken in die Realität wird zum einen über die Form der Projektarbeit vollzogen, zum anderen durch die Dokumentationsarbeit.

5.1. Projekte

Das Projekt ist die wichtigste Aktionsform der Reggio-Pädagogik. Projekte entwickeln sich aus Spielhandlungen, sind themengebunden und von unterschiedlicher Zeitdauer. Meist finden sich drei bis fünf Kinder mit gemeinsamen Interessen zusammen. Sie diskutieren über Ziel und Durchführung, durchleben Konflikte und Krisen, verbinden eigene Vorstellungen mit Gruppenaktivitäten und sind stolz auf das gemeinsame Werk. Nicht das Ziel, sondern der Weg ist wichtig. Das Vergnügen am Lernen, am Verstehen, am Anwenden, auch wenn es manchmal mühselige Wege gibt, steht im Vordergrund. Die Kinder verbinden hierbei verschiedene Handlungen:

- Sinnliche Wahrnehmung
- Erkunden und Experimentieren ("Forschen")
- Reflektion
- Aktivieren von Gefühlen und Erinnerungen
- Vernetzen von Wahrnehmungen, Fiktionen, Wünschen oder Ängsten
- Kommunikation mittels Sprache oder nonverbalen Mittelungsformen
- Schulung und Erprobung sinnlich-ästhetischer Darstellungs- und Ausdrucksformen
- Herstellen, Gestalten oder Verändern von Objekten⁹.

In allen Einrichtungen, ob Krippe oder Kita laufen Projektarbeiten zu vielfältigsten Themen (z.B. Licht und Schatten, Vögel, Windmaschine).

5.2. Dokumentation (sprechende Wände)

Viele der Projekte werden mittels einer Dokumentation (Veröffentlichung, Sichtbarmachung) festgehalten, d.h. sowohl der Arbeitsverlauf, als auch das Ergebnis werden z.B. auf großen Wandflächen mit Fotos oder Texten, einem Video, oder selbst gemalten Bildern dargestellt. Diese Ergebnisse dienen den Eltern, Kindern und vielen Besuchern zur Kommunikation und Information darüber, womit sich die Kinder beschäftigt haben und was sie erreicht haben.

Ziele der Dokumentation:

- Informationsquellen über Denken, Ziele, Können und Entwicklung der Kinder
- den Verlauf der „Kenntnisprozesse“ aufzudecken
- den Kindern eine wertschätzende Rückmeldung über ihre Arbeit zu geben
- transparente Kommunikation

- Unterstützung von Lernprozessen
- Erinnerung an vergangene Projekte

5.3. Der Raum - als zusätzlicher Erzieher

Die Räume der Einrichtung, das unmittelbare Umfeld, das Alltagsleben der Stadt, die Äcker, Wiesen, Teiche und Flusslandschaften wirken auf die Entwicklung der Kinder. Räume werden als „dritter Erzieher“ betrachtet. Sie geben Geborgenheit, ermöglichen Rückzug, schnelle Bewegungen, Anregungen zum Tätigwerden und zur Kontaktaufnahme.

Die Kindergärten und auch die Krippen sind so gebaut, dass sie durch viele Fenster, den Kindern eine Vielzahl von Ein- und Ausblicken gewähren.

- Die große Eingangshalle ist Mittelpunkt des Hauses, Ausgangspunkt für alle weiteren Räume und Ort der Kommunikation.
- Die Innenhöfe sind von Fenstern umgeben.
- Der Speiseraum ist abwechslungsreich eingerichtet, hat Restaurantatmosphäre.
- Jede Einrichtung hat ein Atelier. Es dient als Chance der konstruktiven Unordnung, d.h. Chance des Aufbruchs weg vom Gewohnten, hin zur experimentellen Neuordnung (und zwar gemeinsam).
- Die Küche ist wichtig und liegt deshalb zentral. Durch Fenster, die in Augenhöhe der Kinder beginnen, können die Kinder die Köchin bei der Arbeit beobachten. Porzellangeschirr und Tischdecken gehören zum Alltag.
- In den Toiletten- und Waschräumen sind Spiegel und Spiegelkacheln angebracht, dass sich die Kinder immer wieder und in jeder Bewegung sehen können.
- Die Gruppenräume sind großzügig in Funktionsbereiche unterteilt: Es gibt kuschelige Ecken, in die man sich zurückziehen kann, Möglichkeiten zum Bauen, Spielen, Verkleiden usw.
- Die Räume haben durch Treppen und Podeste verschiedene Ebenen, die unterschiedliche Raumerfahrung ermöglichen.
- Besonders charakteristisch für die Einrichtungen sind Spiegel verschiedener Form, als Erfahrungserweiterung, für ungewöhnliche Wahrnehmungen, Zauberei und Selbstbeobachtung sowie als Herausforderung und Abenteuer. Auch Verkleidungszonen, Schattentheater, Briefkästen, Projektoren und Leuchttische findet man in jeder Einrichtung.

5.4. Besonderheiten

Immer wieder werden verschiedene **Künstler** in die Kita eingeladen, so dass in Zusammenarbeit zwischen Kindern, Erzieherinnen und Künstlern für alle Beteiligten ein neues Erfahrungsfeld entsteht, aus dem alle schöpfen können.

Es gibt für alle kommunalen Einrichtungen einen angestellten **Puppenspieler**. Das Puppenspiel, wird als eine der hundert Sprachen verstanden. Es soll helfen Kontakte zu knüpfen, aufzulockern, zu animieren und die Identitätsfindung des Kindes zu unterstützen. Nicht die Vorführung fertiger Theaterstücke, sondern die Puppe als Kontaktperson im Dialog mit den Kindern steht dabei im Vordergrund.

Allen pädagogischen Einrichtungen in Reggio steht eine **Recycling-Einrichtung** (Remida) zur Verfügung, in der fein säuberlich alles erdenkliche Material aus Handwerk, Industrie oder Handel (sog. Wegwerf-Material) gesammelt wird. In ehrenamtlicher Verwaltung werden hier Abfallgüter zu einem anregenden Sammelsurium für Phantasie und Kreativität. Alle Einrichtungen machen davon regen Gebrauch.

6. Die gemeinschaftliche Erziehung

Die Kindererziehung wird in Reggio als eine gemeinschaftliche Aufgabe von Eltern, Erziehern, Fachberatern und Mitbürgern verstanden. Auf Grund der demokratischen Gesellschaftsordnung wird auch in den Einrichtungen auf eine Hierarchie verzichtet. Durch die gemeinsame Leitung aller wird die Kita zum kulturellen Kommunikationspunkt im Stadtteil.

6.1. Die Rolle der Erzieher/in:

Die Erzieherin begleitet das Kind in seiner Entwicklung. Sie sieht sich als Partner und begibt gemeinsam mit dem Kind in einen Prozess des Staunens, Nachdenkens, Fragens und Experimentierens. Die Fähigkeit, Kinder loszulassen, um ihnen die Eigenverantwortlichkeit für die eigene Entwicklung zu überlassen, erfordert eine veränderte erzieherische Haltung: Abwarten, Zuhören, Beobachten, Begleiten und Impulse geben, um eine angemessene Hilfe zu sein, denn: „wie sollen Erwachsene wissen, wann und wie sie das Kind in seinem Handeln unterstützen können, ohne zu früh, vorwegnehmend, behindernd und gängelnd einzugreifen, wenn sie nicht unaufhörlich das Denken und Fühlen und die Äußerungsformen der Kinder studieren?“¹⁰

Die Unterstützung und Ermöglichung eigener, individueller Strategien der Kinder in der Aneignung ihrer Umwelt ist sehr wichtig. Die Kita gibt ihnen Zeit, Raum und Möglichkeit diese zu erproben.

⁹ Vgl. Knauf 2001

Die Erzieher/in:

- schafft eine Atmosphäre des Wohlbefindens
- hört den Kindern zu und beobachtet sie
- stützt durch ihr eigenes Interesse und ihre aktive Begleitung die "Forschungsprozesse" der Kinder
- stellt Ressourcen für die Aktivitäten der Kinder bereit und gibt ihnen Impulse
- kommuniziert und reflektiert im Team die Erfahrungen in der Arbeit mit den Kindern
- ist Beratungspartnerin für die Eltern

6.2. Das Leistungsgremium

Das Leitungsgremium einer Einrichtung setzt sich zusammen aus den Mitarbeiterinnen und gewählten Elternvertretern, die sogar in der Mehrheit sein müssen. Hinzu können sich interessierte Bürger in dieses Führungsgremium wählen lassen. Die Eltern schätzen den Auftrag und die Ehre eines solchen Amtes sehr. Man identifiziert sich mit seinen Einrichtungen, ist in alle Vorgänge mit einbezogen, gestaltet und verwaltet gemeinsam mit dem pädagogischen und technischen Personal den Alltag der Kinder.

6.3. Das pädagogische Zentrum

Im Sinne einer Fachberatung funktioniert das Pädagogische Zentrum in Reggio. Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und die Atelieristen (Werkpädagogen) verbringen einen Tag in der Woche im Päd. Zentrum. Auftrag ist es, sowohl konzeptionell, als auch praktisch umsetzend zu arbeiten und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch kontinuierliche Fortbildung, mindestens eine Woche pro Jahr, auf die vielfältigen Entwicklungen einzustellen.

7. Die Bedeutung für Deutschland

Die Reggio-Pädagogik löst weltweit große Begeisterung aus, was nicht zuletzt auch an dem großen Erfolg der beiden Ausstellungen liegt. Mittlerweile gibt es auf der ganzen Welt Vereine, die es sich zu Aufgabe gemacht haben, die Reggio-Pädagogik im jeweiligen Land zu fördern und zu verbreiten. Auch Deutschland hat einen solchen Verein („Dialog Reggio“), der Studienreisen für interessierte Pädagogen, Informationsveranstaltungen, Fachtagungen und vieles mehr veranstaltet. „Der Wunsch nach einem solchen Verein besteht seit Jahren; denn die Zahl der Kita-Pädagog/innen, die sich in ihrer Arbeit an den Ideen der kommunalen Krippen und Kitas im norditalienischen Reggio Emilia orientieren und mehr über die Reggio-Pädagogik wissen wollen steigt kontinuierlich.“¹¹

Es hat sich gezeigt, dass sich etwas bewegt, von Rostock bis zum Bodensee. Viele Kitas arbeiten mittlerweile erfolgreich nach diesem Konzept und es wedert immer mehr. Interessant ist besonders die Arbeit des Infans-Institutes aus Berlin, das im Auftrag des Bundesministeriums und verschiedener Länderministerien den Bildungsauftrag des Kindergartens untersucht. Unterschiedliche Veröffentlichungen und Tagungen von Infans haben ein großes Interesse an den Erfahrungen in Reggio deutlich gemacht.

Quellenverzeichnis:

Literatur:

- Dreier, A.:** Was tut der Wind wenn er nicht weht?. Berlin: Fipp 1993
Dreier, A.: "Ein Provokateur in Sachen Kindheit" In TPS 3/94
Hermann, G.; Riedel, H.; Schock, R.; Sommer, B.: Das Auge schläft bis es der Geist mit einer Frage weckt. Berlin: Fipp 1993
Krieg E. (Hrsg.): Hundert Welten entdecken. Essen: Neue Deutsche Schule 1993
Knauf, T: Projekte in der Reggio-Pädagogik. In: PÄD Forum 3/2001
Senatsverwaltung für Jugend und Familie (Hrsg.): Hundert Sprachen hat das Kind. Berlin: Fipp 1992

Internet:

- www.dialoreggio.de/verein/home.html
www.kita-neustadt.de
www.infans.de
www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/fruehekindheit/texte/einfuehrung06.html
www.kindergartenpaedagogik.de/1066.html

¹⁰ Aus Elsbeth Krieg, Hundert Welten entdecken, S. 96

¹¹ www.dialoreggio.de/verein/home.html (29.12.2004)