
Denkwerkstatt
Allgemeine Pädagogik

Heft 1

Johanna Hopfner

**Aufwachsen in der Großstadt.
Einige vergessene Positionen in der Reformpädagogik.**



Die fröhliche Familie. Jan Steen, um 1670

Aufwachsen in der Großstadt.

Einige vergessene Positionen in der Reformpädagogik.

Abstract:

Growing up in big cities

Some forgotten positions in New Education

Pedagogues of New Education usually were not tired warning of the dangerous life in big cities. Other positions finding there a space for living and development are very rare. Life was sometimes really very hard for children and youngster at this time. The first part will give some insights into life in Berlin at the early 20th century, the second part presents some forgotten and inconsistent positions in New Education, preferring metropolis life to country life in extreme cases. They even give reasons from an educational point of view. At the end we will raise the question why those positions have not been recited since then?

Reformpädagogik assoziieren wir für gewöhnlich nicht unbedingt mit dem modernen Großstadtleben. Jedenfalls ist dies sicher nicht eine unserer ersten gedanklichen Verbindungen. Im Gegenteil: Eher erinnert man sich doch an die kultur- und zivilisationskritischen Äußerungen, an die Krisen- und Untergangsstimmung, die mit den industriellen Umbrüchen des 19. Jahrhunderts einher gingen. Die tiefgreifenden ökonomischen, technischen und sozialen Veränderungen bereiteten zusammen mit Vertretern des so genannten Zeitgeistes wie Langbehn, Nietzsche, Spengler u. a. den Boden für eine relativ weit verbreitete, gleichwohl zweifelhafte und letztlich unerfüllbare Sehnsucht nach einer vollkommen unberührten Natur und einem unbeschwerterem Aufwachsen und Leben in ländlicher Idylle.

Diese Stimmung war auch die Basis für reformpädagogische Bewegungen, die der Großstadt explizit den Rücken kehrten. Die Jugendbewegung Wandervogel wollte aus „grauer Städte Mauern“ ausziehen, um eine ganz neue „Welt“ zu entdecken - wie es ein Wanderlied aus der Zeit verspricht (vgl. Skiera 2003, S. 68 f.). Einige Vertreter der Schulreformbewegung gründeten nach dem Vorbild von Cecil Reddie Privatschu-

len auf dem Land. Sie waren von der wohltuenden erziehenden Wirkung des einfachen Landlebens überzeugt. An das gemeinsame Leben in ländlich abgeschiedenen Internaten knüpften sie zum Teil sehr hohe Erwartungen, die beim Gründer der deutschen Landerziehungsheimbewegung, Herrman Lietz, sogar offen völkisch - nationalistische Züge trugen (vgl. Lassahn 1997; Oelkers 2003, S. 13).

Für Pädagogen und insbesondere Reformpädagogen sind also eher Hinweise auf die Gefahren des modernen Großstadtlebens und potentielle Schäden für Körper, Geist und Moral von heranwachsenden Kindern und Jugendlichen typisch, weniger die ebenfalls gegebene Dimension der Großstadt als Lebens- und Entwicklungsraum.

Sicher finden sich viele Beispiele, die Großstadt abschreckend als wahren Moloch darstellen. An der Wende zum 20. Jahrhundert beinhaltete das Leben in den großen Städten für Kinder und Jugendliche in der Tat besondere Härten. Die realen Lebensbedingungen werden eingangs kurz skizziert, wobei hier exemplarisch Einblicke in das Berliner Großstadtleben des frühen 20. Jahrhunderts gegeben werden können. Die moralische Empörung mancher Pädagogen oder pädagogisch ambitionierter Zeitgenossen nimmt vermutlich an solchen und ähnlichen Zuständen Anstoß. Stellvertretend für viele Aussagen dieser Art, kommt hier besonders Hermann Weimer zu Wort.

Der zweite Teil konzentriert sich auf solche Beispiele, die entweder eine gespaltene Ansicht gegenüber den Entwicklungen in den Großstädten vertreten oder sogar eine positive Stellung einnehmen und das Großstadtleben selbst aus pädagogischen Gründen dem Landleben vorziehen. Abschließend wage ich eine relativ knappe Einschätzung, weshalb die widersprüchlichen Positionen bisher kaum rezipiert wurden und werden.

1. Zur Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen in den Großstädten

Abgesehen vom vorchristlichen Zeitalter finden sich vor allem im Europa des 15. und 16. Jahrhunderts bereits Städte oder Städtebünde, die Mittelpunkt für Gewerbe und Handel und zugleich Regierungssitz waren und teilweise sogar bis zu 50 000 Einwohnern zählten. Großstädtische Metropolen sind dennoch neuzeitliche Erscheinun-

gen. Mit dem Zerfall des Zunftwesens und den verstärkten industriellen und verkehrstechnischen Entwicklungen kommt es gegen Ende des 19. Jahrhunderts zu bedeutenden Vergrößerungen der Städte, die sich nun hauptsächlich ökonomischen Motiven verdanken (vgl. Battista 1918, S. 6). Ihre Basis sind „Großgewerbe und Welthandel“ (Tews 1921, S. 9). Wirtschaftliche Gründe veranlassten auch viele Menschen, in die Städte oder Vororte zu ziehen. Berlin entwickelte sich seit der Mitte des 19. Jahrhunderts zu einer der größten Industriestädte Europas. So beschäftigt etwa die Firma Siemens im Gründungsjahr 1847 gerade einmal zehn Mechaniker, 1905 jedoch bereits 4000 Arbeiter (vgl. Rückriem 1981, S. 74). Insgesamt stieg die Anzahl der abhängig Beschäftigten im Zeitraum von 1895 bis 1907 in sämtlichen Berliner Betrieben auf etwa 350 000. Täglich pendelten ca. 76 000 bis zu zwei Stunden aus den Vororten nach Berlin, den umgekehrten Weg in die Vororte nahmen ca. 20 000 Menschen. Die Wohnungssituation war für die niederen Schichten katastrophal. Es gab vor allem im Norden und Osten eine ganze Reihe von Stadtgebieten, in denen fast eine dreiviertel Million Menschen in Wohnungen lebten, die einschließlich der Küche lediglich einen heizbaren Raum besaßen. Den bewohnten sie oftmals mit 6 bis zu 13 Personen. Wilhelm Schack dokumentiert das „Wohnungselend der Großstadt“ in vielen Beispielen, die dem folgenden gleichen:

„*Großer Bahnhof 19* wohnte eine getrennt lebende Frau mit 3 Kindern unter 14 Jahren und 2 männlichen Einlogierern in einer Wohnung, bestehend aus *einem* heizbaren Zimmer, Diele und Küche“ (Schack 1903, S. 135). Er fügt hinzu: Aus jedem einzelnen Beispiel ließe sich, „ohne viel Phantasie mit Leichtigkeit eine Skizze vom Elend der Großstadt schreiben“. Außerdem wolle er jedenfalls keinen Ausblick auf die Zukunft der Kinder wagen, die in so „elende(n) Löcher(n)“ aufwachsen müssten, „für die die Bezeichnung 'Zimmer' blutiger Hohn“ sei (Schack 1903, S. 136).

Immerhin 30 000 Familien teilten diese ärmlichen Wohnverhältnisse auch noch mit Untermietern oder Schlafgängern den so genannten „Einlogierern“, so dass „2/3 aller Volksschüler ... kein eigenes 'Bett'“ besaßen (Rückriem 1981, S. 81). Vom spärlichen Lohn, der im durchschnittlichen Arbeiterhaushalt 100 Mark pro Monat betrug, zahlten die Familien alleine an Miete bis zu 30 Mark. Kinderarbeit war die Regel. Konrad Agahd - ein zeitgenössischer Kenner der Materie - schätzte die Zahl erwerbstätiger Kinder auf eine Million (vgl. Agahd 1902). Das Kinderschutzgesetz von 1903 „verbot zwar die Arbeit fremder Kinder unter zwölf Jahren ... eigner unter zehn Jahren und ...

die Arbeit der älteren Schulkinder vor dem Vormittagsunterricht“ (Rückriem 1981, S. 93), aber es sah Ausnahmen für Lieferantentätigkeiten vor. Die Laufburschen, „Messenger Boys“ oder uniformierte Botenjungen, Zeitungsverkäufer und - auch die weibliche Jugend wurde eingespannt - die „Bollemädchen“ (so genannt nach einer großen Molkerei) versahen ihre Lieferantendienste vor dem Unterricht und prägten so das Berliner Stadtbild (vgl. Wulff 1911)¹. Auch in der Heimarbeit waren viele beschäftigt, ohne stets auch nur ein geringes Taschengeld zu erhalten (vgl. Saul 1982, S. 220 f.; Duncker 1910).

Die Hinterhöfe, Straßen, Wege und unbebauten Plätze waren übliche Spielorte, zumal in den Wohnungen der Arbeiterkinder ohnehin keine Spielecken oder gar eigene Kinderzimmer, wie im Mittelstand und gehobenem Bürgertum vorgesehen waren. Eigens angelegte Spielplätze waren ebenfalls Mangelware. Weimer klagt dies vehement für deutsche Städte ein, die sich am Londoner Stadtrat orientieren sollten².

Unter Berufung auf einen „Fachmann auf dem Gebiete der Jugendspielfrage“ (Weimer 1911, S. 67), der selbst für „kleinere Scherzspiele, wie Blindkuh, schwarzer Mann ... eine völlig ungehinderte Fläche von 1/4 ha d. h. 2500qm für je 100 Kinder“ oder „auf je 25 000 Einwohner ein(en) Spielplatz von 4 ha Umfang“ vorsehe (ebd.), errechnet Weimer für Berlin einen eigentlichen Bedarf von 80 solchen Spielplätzen, die „zusammen 320 ha Bodenfläche“ einnehmen würden. Berlin besaß 1907 aber lediglich 21 Plätze „mit einer Gesamtfläche von 36 ha“ und vier Exerzierplätze, die von der Militärverwaltung für Spielzwecke zur Verfügung gestellt wurden (vgl. Weimer 1911, S. 68; vgl. auch Otto 1914, S. 179)³.

¹ Die Sozialdemokratin Frida Wulff versäumt an dieser Stelle nicht den Hinweis auf die Doppelmoral des „fromme(n) Unternehmer“: So habe der Kommerzienrat Bolle zwar seinen „Angestellten eigens eine Kirche ... bauen lassen und dazu einen besonderen Pastor angestellt“, aber zugleich nicht nur „die weibliche Arbeitskraft zu schätzen gewusst“, sondern es habe ihn noch nicht einmal „geniert, wenn hinten auf dem Wagen die Jugend beiderlei Geschlechts zusammensaß, auch wohl allerhand jugendliche Allotria“ trieb. Gedanken über „sittliche Gefahren“ seien „ihm dabei nie gekommen“. Sie kämen solchen Leuten in der Regel auch „nie, wenn sichs um ihr Geschäft handelt“, sondern „nur, wenn die Jugend sich zusammenschließt, um sich ihrer Haut zu wehren, damit ihnen diese Haut nicht von den patentierten Sittlichkeitswächtern über die Ohren gezogen wird“ (Wulff 1911, S. 238). Am entschlossenen Willen zur Ausbeutung von Jugendlichen besteht für Wulff freilich nicht der geringste Zweifel.

² London „verwaltete im Jahre 1892 bereits 6700 Plätze für Kricket und 1000 Plätze für Fußballspiel“. Es zahle „jährlich etwa 2 Millionen Mark für die Instandhaltung dieser Plätze“ und scheue vor weiteren Opfern nicht zurück, wenn es um „Neuerwerbungen für Spielzwecke“ ginge (vgl. Weimer 1911, S. 68).

³ Weimer plädiert dafür, dass sich auch Pädagogen in die Städteplanungen einmischen, wie „Hygieniker“, Sozialpolitiker und sogar Künstler dies längst täten (vgl. Weimer 1911, S. 69 f.). Er ist fest davon überzeugt, die „modernen Steinwüsten“ könnten, durch großzügige Grünflächen aufgelockert, „den luft- und bewegungsbedürftigen Erwachsenen zur Erholung und den Kindern zur Freude“ gereichen. Als Paradebeispiel nennt er „das wunderbare Großstadtprojekt ... mit dem Hermann Jansen die Berliner Städtebauausstellung des Jahres 1910“ überrascht habe (Weimer 1911, S. 70).

Weimers eigene Studien über „Haus und Leben als Erziehungsmächte“ beinhalten sogar empirische Datenerhebungen, die sich allerdings nicht auf die Metropole Berlin, sondern auf hessische Großstädte wie Wiesbaden, Frankfurt oder Mainz beziehen. Unter der Überschrift „Jugend und Vergnügen“ sammelt Weimer genaue Daten über den Besuch von Kindern und Jugendlichen in Wirtshäusern, auf Messen, Jahrmärkten und Ausstellungen⁴. Welchen Versuchungen und Gefahren Jugendliche noch ausgesetzt waren, lässt ein Blick in die Kriminalitätsstatistik ahnen: Das Statistische Jahrbuch für das Deutsche Reich weist z. B. für das Jahr 1909 alleine 49 703 Fälle auf, in denen Jugendliche gerichtlich verurteilt wurden (vgl. Statistisches Jahrbuch 1910, S. 283).

Angesichts dieser Lebenssituation liegt es für viele Pädagogen - nicht nur für Reformpädagogen - offenbar nahe, die Schattenseiten des Aufwachsens in den Großstädten besonders zu betonen. Weimers Resümee lautet dann auch hier stellvertretend für viele:

In den Großstädten „treten alle sozialen Mängel in gesteigerter Form auf“, sie „bilden darum auch den denkbar schlechtesten Boden für die leibliche und sittliche Entwicklung der Kinder. Sie liefern der sozialerzieherischen Rettungsarbeit das umfangreichste und schwierigste Material; sie umhegen die meisten jugendlichen Verbrecher, sie tragen am meisten zum Verfall des Familienlebens bei. Der moralische Schmutz in Straßen, Läden und Lokalen macht sich hier am auffälligsten breit; die Wohnungsnot ist hier am größten“ (Weimer 1911, S. 169).

Der schädliche Einfluss der Großstädte betreffe keineswegs ausschließlich die eher niedrigen sozialen Schichten: „Verderblich auf *alle* Klassen der Bevölkerung wirkt zum Beispiel das geschäftliche Treiben und Hetzen in diesen Städten. Dem Götzenverkehr wird alles geopfert: Ruhe und Schönheit, Gesundheit und Nervenkraft. Überreizt und übermüdet sind vielfach die Eltern, nervös und schwächlich ihre Kinder. Auf weiten Schulwegen durch unruhige lärmende Straßen hasten hundert flüchtige

⁴ Als Beispiel folgende Erhebungen: „In Frankfurt sah ich am 3. Juli 1910 in einem volkstümlichen Bierlokale von 37 Kindern 16 teils allein, teils in kleinen Gruppen von zweien und dreien hinter einem eigenen Glase sitzen. In einem zur Sommerzeit viel besuchten Restaurant, das der Müngstener Brücke gegenüber liegt, notierte ich mir im Oktober 1908 unter 62 Unerwachsenen 24 Biertrinker. Bei einer Rundfrage, die ich an 46 Quartaner richtete, behauptete nur einer, weder Bier noch Wein getrunken zu haben, die anderen hatten alle schon Alkohol, manche sogar mit einiger Regelmäßigkeit genossen ... Die allzufrühe Gewöhnung unserer Jugend an Alkoholgenuß ist eine unbestreitbare Tatsache“ (Weimer 1911, S. 82).

Eindrücke an ihnen vorüber. Sie stürmen unaufhaltsam auf ihre Sinne ein, halten sie in zitternder Erregung und lassen ihnen keine Zeit zur Sammlung und Verarbeitung des Geschauten und Gehörten. So werden sie vielfach zu regsamen, aber auch oberflächlichen Menschen, die tieferer Geistesarbeit und ernster Versenkung abhold sind“ (Weimer 1911, S. 169 f.).

„Eine wurzellockere Bevölkerung huldigt hier dem 'Fortschritt', und sie nennt vieles Fortschritt, was man ehrlicher nur als Abwechslung bezeichnen dürfte“ (Weimer 1911, S. 171).

2. Andere Seiten der Großstadt - andere reformpädagogische Positionen

Die Einsicht, dass die Großstadt auch ein Lebens- und Entwicklungsraum für Kinder und Jugendliche sein kann, traut man den kontinental europäischen Vertretern der Reformpädagogik im Unterschied zu amerikanischen Vertretern nicht unbedingt zu. Während etwa Jane Addams in der „Verstädterung und Industrialisierung der Gesellschaft“ durchaus auch „Chancen einer gutartigen Entwicklung“ erkannt habe, herrsche in Kontinentaleuropa die so genannte „Dekadenzliteratur“ vor (Oelkers 2003, S. 12). Dennoch finden sich auch auf dem Kontinent Pädagogen, die eher unentschieden sind. Zum Teil analysieren und reflektieren sie die besondere Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen in den Großstädten sehr gründlich und kommen zu interessanten und differenzierten Einschätzungen, die den Entwicklungen des modernen Lebens keineswegs nur ablehnend oder kultur-konservativ gegenüber stehen.

So nimmt beispielsweise Bertold Otto eine gespaltene Position ein. Im Rahmen seiner „Einrichtungen der Zukunftsschule“ entwirft Otto unter anderem einen Plan für eine Großstadtschule. Sie sollte als eine Art „pädagogische Provinz“ ein relativ großes Gelände als „Schulgebiet“ umfassen, „auf jedes Kind“ sollten „etwa hundert Quadratmeter kommen“ (Otto 1914, S. 181). In Berlin käme dafür „der Osten in Betracht“, weil das „Hauptwachstum nach Westen“ gehe (ebd.). Otto unterbreitet sehr dezidierte Vorschläge, wie diese Provinz auszugestalten sei und bezieht dafür auch die neuen (verkehrs-)technischen Möglichkeiten ein. So sei der Takt von zwei Minuten für elektrische Züge inzwischen realistisch, um die Schüler in das Schulgebiet und Arbeitende an ihre Arbeitsplätze zu bringen. Wie man daran sieht, stand er dem technischen Fortschritt also keineswegs ablehnend gegenüber. Im Gegenteil, auf

diese Weise „wäre also die Großstadt den ganzen Tag hindurch von schulpflichtigen Kindern vollständig befreit“ (Otto 1914, S. 183). Die Kinder würden am Abend wieder zu ihren Eltern zurück kehren, und beide Seiten könnten ihr „Zusammensein“ wirklich genießen (vgl. Otto 1914, S. 184). Obwohl Otto davon überzeugt ist, dass „Großstadtkinder heraus aus der Großstadt (müssen)“, und obwohl auch er ländliche Elemente, kleine „künstliche Dörfer“ oder Gehöfte in das Schulgebiet integriert sehen will (vgl. Otto 1914, S. 185 f. und S. 196 f.), täuscht er sich keinen Augenblick über die künftigen Entwicklungen. Diesen Veränderungen stellt er sich nicht grundsätzlich entgegen, sondern er greift mit seinen Plänen von der Zukunftsschule gestaltend ein, so dass Großstadtkinder das Ziel erreichen, welches der Unterricht nach Ottos Auffassung zu verfolgen hat.

Unterricht soll den Schülern das Gefühl vermitteln, „an einer für das ganze Volk nützlichen Sache mitzuarbeiten“ (Otto 1914, S. 196) und ihre „Stellung zum Gesamtleben überhaupt und ganz besonders zum geistigen Gesamtleben“ (Otto 1914, S. 195) klären helfen. Für Otto liegt darin der Sinn der Gemeinschaftserziehung. Das gelingt in den „Großstadtschuldörfern“ deshalb, weil - wie Otto aufzeigt - hier alle Momente aus den Dorf- und Kreisschulen in modifizierter Form wieder kehren. Beobachtungen der Flora und Fauna und ihrer Veränderungen sind auch in der pädagogischen Provinz möglich (Otto 1914, S. 198), genauso wie die Wetterbeobachtungen mit genauen Messgeräten (Otto 1914, S. 199). Analog zur Dorfchronik könnten die einzelnen Schulklassen Stadtteilchroniken erstellen. Und wer „nach Jahrzehnten einmal“ nach dem Aufbau oder Abriss von bestimmten Häusern und Geschäften fragte, würde „sich immer an diese Chronik wenden können und zweifellos richtige Auskunft erhalten“ (ebd.). Die Schüler aus den verschiedenen Dörfern könnten sich in den Freistunden wechselseitig besuchen, „um in neueren oder älteren Bänden dieser Chronik zu lesen“ (Otto 1914, S. 200).

Ganz ähnlich argumentiert dann auch der österreichische Reformpädagoge Ludwig Battista, der im Unterricht am Erfahrungskreis des Großstadtkindes anknüpfen will, um ein soziales Bewusstsein in den Schülern zu wecken und die Möglichkeit zu bieten, sich die Großstadt als Heimat anzueignen (vgl. Battista 1918, S. 41 f.). Für Otto ist es wesentlich, dass die Provinz sich gerade nicht gegenüber der Großstadt abschottet. Jedem Schuldorf soll ein „Freiwagen“ (ein Automobil, frei von Zugtieren) für „Fahrten durch die Stadt“ und ins Freie zur Verfügung (Otto 1914, S. 195). Die Groß-

stadt als Lebensraum, die eine Vielfalt von Identifikationsmöglichkeiten bietet und das traditionelle Verständnis von Heimat verändert und herausfordert, zeigt Beatrix Sauter an verschiedenen Autoren, die sich wie Gansberg, Endell, Classen oder Battista den reformpädagogischen Ideen verbunden fühlen (vgl. Sauter 1994).

Wie einfallsreich und sensibel Kinder sich diese komplexe Welt der Großstadt aneignen, dafür besitzen wir ein eindrucksvolles literarisches Beispiel. Walter Benjamin erinnert sich an seine Kindheit in Berlin um 1900. Er tut dies in einer sehr lebendigen und bilderreichen Sprache und in einer Weise, die lebhaft Einblicke in das geschäftige Treiben, die stillen und verbotenen Ecken, die Innenhöfe, Markthallen, Straßen, Geschäfte, Schulhöfe kurz: in eine ganze Fülle von Eindrücken gibt, die auf ein Kind aus bürgerlichem Milieu damals einströmten (vgl. Benjamin 1938/1987).

Diese Vielfalt ist es auch, an der nach Scharrelmann eine Pädagogik ansetzen müsse, „die sich erst langsam Bahn brechen will“ (Scharrelmann 1904, S. 47). Denn in der Schule werde nur fortgesetzt, „was Haus und Straße begonnen“ haben. Sie entwickelten in den „Embryonalstadien“ eine „Reihe menschlicher Kräfte“, erzeugten „eine Fülle von Anschauungen, Sprachelementen, Empfindungen und Trieben“, die „totes Kapital für den werdenden Menschen bleiben, wenn wir Schulmänner diesen Fonds kindlichen Geisteslebens vornehm ignorieren und nicht lebendig zu erhalten wissen“ (ebd.). Bisher sei dieser Fond von den Pädagogen stets als „erbärmlich, kümmerlich und ganz unbrauchbar“ eingeschätzt worden. Wer sich allerdings darauf einlasse und die vorschulischen Erfahrungen nicht in den Hintergrund dränge, könne wahre Wunder erleben⁵.

Damals und selbst heute noch wird immer wieder ein Einwand vorgetragen, der beweisen soll, dass die Lebenswelt der Großstadtkinder eingeschränkt, arm und kümmerlich sei. Schließlich habe man empirisch festgestellt, dass „von so und soviel Kindern in der Stadt so und so viel Prozent noch keinen Sonnenaufgang, noch keinen Frosch, keinen Storch u. s. w., u. s. w. gesehen haben“ (Scharrelmann 1904, S. 47 f.). Heute lautet der Einwand, Großstadtkinder glaubten, Kühe oder Berge seien lila, weil ihnen eine bekannte Schokoladensorte dies nahelege oder sie nicht wüssten, aus welchem „Stoff“ Käse gemacht werde.

⁵ Scharrelmann selbst gab ein kleines Büchlein mit Geschichten eines kleinen Jungen heraus - Mädchen und Frauen kommen darin genauso vor - , die diese Überlegungen bebildern. Sie zeigen deutlich, dass es sich um einen reichen Fundus an Erfahrungen handelt, an denen Schule anknüpfen könnte (vgl. Scharrelmann 1909; vgl. Schmidt 1914, S. 254 f.).

Solche Fälle mag es tatsächlich geben. Es wäre Unsinn, dies bestreiten zu wollen. Das versucht auch Scharrelmann nicht, aber er verwehrt sich dagegen, den „Mangel gewisser Vorstellungen“ oder das offenkundige und völlige Versagen der Stadtkinder in „elementaren *naturgeschichtlichen* Kenntnisse(n)“ mit einem „Mangel an Vorstellungen überhaupt“ gleichzusetzen (Scharrelmann 1904, S. 48). Denn: Wer sich auf die Stadtkinder wirklich konzentriert und sich „aus ihrer Welt erzählen“ lasse⁶, wird feststellen, dass „Großstadtkinder reich, überreich sind an Denkmaterial, und daß sie an Beobachtungssinn und Aufmerksamkeit und Gedächtniskraft manche Erwachsenen bei weitem übertreffen“ (ebd.). Eine Einschätzung, die Johannes Tews in seiner „Schaufensterpädagogik“ durchaus teilen kann, wie Barth und Henseler zeigen (vgl. Barth/ Henseler im vorliegenden Band).

Scharrelmann distanziert sich in dem Text „Großstadt contra 'Natur“ nicht nur ganz klar von der Defizithypothese, die damals sicher Hochkonjunktur hatte⁷ und die vermutlich ein Merkmal der reformpädagogischen „Dekadenzliteratur“ (Oelkers 2003) ist. Er legt darüber hinaus größten Wert auf folgende Feststellungen: Erstens würden die Kinder selbst im anschaulichsten Naturkundeunterricht keineswegs „zur Natur geführt werden“, und zweitens liege hier ein verkürztes Verständnis von „Natur“ zugrunde, wenn das „Leben der Menschen“ ausgenommen sei. Genau das ließe sich jedoch in der Großstadt „von jeder Straßenecke aus“ beobachten und begreifen. Und er selbst bekennt sich dazu, dass er die „Anschauungen über *Menschen* und *menschliches* Leben für unendlich wertvoller und nutzbringender“ hält, „als solche über Tiere und Pflanzen“. Und er schließt: Das „Buch vom Menschen“ sei „das überzeugendste, welches uns die *Natur* (Hervorh., J. H.) geschrieben“ habe (vgl. Scharrelmann 1904, S. 48; Tews 1921, S. 97 f.). Gerade diese Passage zeigt, dass Scharrelmann argumentativ weit über das Prinzip des „aktiven, erlebnisbezogenen Unterrichts“ (Oelkers 2003, S. 14) hinaus geht, wofür er zusammen mit Fritz Gansberg in der Retrospektive oftmals steht. Es tut sich eine durchaus grundsätzliche Differenz zu den gängigen Auffassungen über den Lebensraum Großstadt und die Kompetenzen der dort aufwachsenden und lebenden Kinder, die auch Vertreter der reformpädagogischen I-

⁶ Später wendet Martha Muchow genau dieses Verfahren an, um mehr über die Spiel-, Streif- und Lebensräume, die Beschäftigungen, Spiele, Gefahrenquellen etc. zu erfahren (vgl. Muchow/Muchow 1935/1980).

⁷ Auch Berthold Otto knüpft seine Vision von der Großstadtschule an diese allgemein verbreitete Auffassung an: „Immer wieder wird ja von Großstadtkindern berichtet, die noch nie ein Kartoffelfeld gesehen haben, die noch nie eine Anschauung davon gehabt haben, wie man der Kuh die Milch entzieht, ja, die erstaunt sind, daß es wirkliche, lebendige Schweine gibt“ (Otto 1914, S. 177).

deen teilweise völlig unreflektiert übernahmen und weitergaben. Das führt zur abschließenden Frage:

3. Wo liegen die Hindernisse für die Rezeption dieser Reformpädagogik?

Die „Idyllen der Ländlichkeit“ waren zwar „zu keinem Zeitpunkt Garanten der Erneuerung“ wie Oelkers treffend feststellt, aber sie besaßen hohe Attraktivität, auch wenn man für die Verbreitung der Reformideen, oftmals entgegen der eigenen Zielsetzungen, auf die Städte oder auf „Urbanität“ angewiesen war (vgl. Oelkers 2004, S. 792). Überhaupt scheinen beide Sichtweisen eigentlich von Anfang an aufeinander angewiesen zu sein. Yamana kommt in seiner vergleichenden Analyse der Erziehungskonzepte von Lietz und Tews, die vermeintlich beide Extreme idealtypisch vertreten, zu dem Schluss, dass sie sich „nicht nur ... gegenüberstanden“, sondern sie repräsentierten zugleich „zwei verschiedene, aber einander ergänzende Denkart um die Jahrhundertwende“ (Yamana 2000⁸) und kooperierten „bei der Ausdehnung des Netzwerks der Kinderfürsorge in der Moderne“, indem sie aus zwei Richtungen (Land und Großstadt) „in die Gebiete eingegriffen haben, die früher weder ‚pädagogisch‘ noch ‚unpädagogisch‘ angesehen wurden, und indem sie neue pädagogische Probleme in diesen Gebieten ‚entdeckt‘ sowie den Zeitgenossen eine konkrete Reaktion zur Lösung der akuten Probleme präsentiert haben“ (ebd.). Die Konzepte sind so „doppelgesichtig wie die Moderne selbst“ (ebd.) und eben auch die Reformpädagogik, die in sich offenbar beide Seiten vereinigt: Den begeisterten Aufbruch in die Moderne und eine kulturkritisch gewandte Anti-Moderne (vgl. dazu Kiss und Németh im vorliegenden Band) und so tatsächlich das Kunststück vollbringt, die vielfältigen, didaktisch höchst wirksamen Konzepte einer „relative[n] Rationalität des Milieulernens“ (Skiera 2003, S. 19) paradoxerweise aus ihrem Gegenteil – dem „Irrationalismus einer am ‚Kinde‘ orientieren Rettungspädagogik“ (ebd.) abzuleiten. Die Verbindung von scheinbar Unverträglichem ließ sich freilich nicht mühelos herstellen, aber oftmals gelang es den zeitgenössischen Vertretern reformpädagogischer Ideen sogar noch eher als uns Heutigen, die grundlegenden Neuerungen auf fast allen Gebieten

⁸ Es liegt mir eine, von Yamana verfasste Zusammenfassung seiner Dissertation in deutscher Sprache vor, auf die ich hier leider – selbst des Japanischen nicht mächtig – zurück greifen muss.

des technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Lebens in den großen Städten schlicht zu begrüßen und nicht nur oder sogar gleichzeitig zu verteufeln⁹.

Diese Ambivalenz mag schwer erträglich sein, so dass wir zumal als Pädagoginnen stets dazu neigen, das Großstadtleben eher als monotones, wenig anregendes, ja gefährdendes Treiben wahrnehmen, also letztlich wieder nur selektiv wahrnehmen. Graue Häusermeere, verkehrsreiche Straßen, viel Lärm, und ständige Gefahren für Leib, Leben und - die Moral ihrer Bewohner¹⁰ standen damals keineswegs durchgängig, stehen aber heute oftmals alleine im Vordergrund. Vielleicht veranlassen uns ja genau diese hartnäckigen Vorurteile über die Stadt als Lebensraum damals wie heute dazu, die beschriebenen anderen Seiten der Großstadt mehr oder weniger bewusst auszuklammern?

Vielleicht neigen wir ja manchmal zum Entwurf einer heilen Welt für unsere Kinder, der alle Momente des modernen, technisch geprägten, großstädtischen Lebens ausblendet?

Und - vielleicht sollten wir uns gerade deswegen die andere Seite der reformpädagogischen Tradition erstmals oder wieder aneignen, um endlich auch verstehen zu lernen, wie aufmerksam, interessiert, findig, kompetent, geschickt, phantasievoll, resilient oder resistent gegenüber Gefahren, sich unsere Kinder in der Welt der Großstädte tatsächlich bewegen?

⁹ Anna Friedmann dokumentiert in ihren Berichten über die Konferenzen der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge exakt jene beiden Seiten – die Gefahren und die Freuden der Großstadtjugend – für die im Lehrerinnenverein engagierten Praktikerinnen, für die die ländliche pädagogische Provinz mehrheitlich ohnehin nicht zur Wahl stand und die deshalb auch nicht umhin kamen, die erzieherischen Qualitäten des Großstadtlebens genauso in Betracht zu ziehen wie seine Gefahren (vgl. Friedmann 1911/12 und 1912/13). Ähnlich Doppeldeutiges findet Visser in den reformpädagogischen Diskursen über Sexualität (Visser 2004).

¹⁰ Wer der Ansicht sei, „daß die Großstadt den Charakter verderbe“, habe nach Otto die Pflicht, genau zu untersuchen, wie und mit welchen Mitteln ihr das gelinge. Wer den Bewegungsdrang der Kinder so einschränke und das Paradoxe vollbringe, mit einer Flut von Verboten zum Ungehorsam zu erziehen, müsse sich dann nicht mehr wundern (vgl. Otto 1914, S. 178). Wie oft es sich auch hier um Doppelmoral handle, zeigt Johannes Tews mit einigen Spitzen: Sonst recht tugendhafte Leute benutzten die Großstadt als unsittlichen „Abort“, was schon schlimm genug sei. Aber „noch schlimmer ist es, daß diese Tugendbolde, für die das ehrensamer bürgerliche Leben einer weniger ehrensamen Abwechslung hin und wieder bedarf, hinterher in tiefster sittlicher Entrüstung über den großstädtischen Sündenpfuhl sich ergehen“ (vgl. Tews 1921, S. 13).

Quellen:

- Agahd, K. (1897): Die Erwerbstätigkeit schulpflichtiger Kinder. Bonn, Berlin, Leipzig: Teubner.
- Agahd, K. (1902): Kinderarbeit und Gesetz gegen die Ausbeutung kindlicher Arbeitskraft in Deutschland. Jena.
- Battista, L. (1918): Großstadttheimat. Ein Wegweiser für den ersten heimatkundlichen Unterricht in der Großstadt. Wien: Schulbuchverlag.
- Benjamin, W. (1938/1987): Berliner Kindheit um neunzehnhundert. Fassung letzter Hand. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Duncker, K. (²1910): Die Kinderarbeit und ihre Bekämpfung. Stuttgart : Klett Cotta.
- Friedmann, A. (1911/12): Gefahren des Großstadt-Straßenlebens für unsere Jugend. Konferenz der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge. Bericht von Anna L. Friedmann. In: Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins 28, S. 310 - 311.
- Friedmann, A. (1912/13): Jugendfreuden der Großstadtjugend. Konferenz der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge. Bericht von Anna L. Friedmann. In: Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins 29, S. 68 - 69.
- Gansberg, F. (1909): Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder. Ein Lesebuch für Schule und Haus. Leipzig: Teubner.
- Lietz, H. (1910): Die deutschen Landerziehungsheime. Gedanken und Bilder. Leipzig: R. Voigtländers Verlag.
- Lietz, H. (1897/1997): Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft? Hrsg. v. Rudolf Lassahn. Heinsberg: Dieck.
- Otto, B. (1914): Eine Zukunftsschule im Gegenwartsstaat. Sonderdruck aus der Monatsschrift Die Zukunftsschule hg. v. G. Kerner. Berlin: Verlag des Hauslehrers.
- Schack, W. (1903): Dokumente zum Wohnungselend der Großstadt. In: Die Deutsche Volksstimme. Organ der deutschen Bodenreformer 14, S. 133 - 136.
- Scharrelmann, H. (1909): Ein kleiner Junge. Was er sah und hörte als er noch nicht zur Schule ging. Hamburg: Westermann.

- Scharrelmann, H. (1914): Die Großstadt. Spaziergänge in die Großstadt. Bd. 1, Hamburg: Jansen.
- Scharrelmann, H. (1904): Großstadt contra „Natur“. In: Pädagogische Reform. Eine Vierteljahresschrift 1, S. 46 - 49.
- Schmidt, E. W. (1914): Das Großstadtkind in seiner Welt. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, zugleich Organ der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des Deutschen Lehrer-Pensionsverbandes 66, S. 254 -255.
- Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich. Hrsg. vom Kaiserlichen Statistischen Amt. 31. Jg. Berlin 1910.
- Tews, J. (1921): Großstadterziehung. Leipzig, Berlin: Teubner
- Weimer, H. (1911): Haus und Leben als Erziehungsmächte. Kritische Betrachtungen. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Wulff, F. (1911): Großstadtjugend im Straßenverkehr. Beilage zur „Arbeiter-Jugend“. In: Arbeiter-Jugend. Organ für die geistigen und wirtschaftlichen Interessen der jungen Arbeiter und Arbeiterinnen 3, S. 236 -238.

Sekundärliteratur:

- Adam, E. (Hrsg.) (1981): Die österreichische Reformpädagogik 1918 - 1938. Symposiumsdokumentation. Wien, Köln, Graz: Böhlau.
- Behnken, I. (Hrsg.) (1990): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Konfiguration städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Opladen: Leske&Budrich.
- Flitner, A. (2001): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Weinheim, Basel: Piper.
- Muchow, M./Muchow, H. H. (1935/1980): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Mit einer Einführung von Jürgen Zinnecker. Bensheim: päd extra Buchverlag.
- Oelkers, J. (2003): Krise der Moderne und Reformer der Erziehung. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Von John Dewey bis Paulo Freire. 2. Band. München: C. H. Beck, S. 7 - 31.
- Oelkers, J. (2004): Reformpädagogik. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 783 - 806.
- Röhrs, H. (2001): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim, Basel: Beltz.

- Rückriem, G./Wiese, K. u. a. (Hrsg.) (1981): Ein Bilder-Lese-Buch über Schule und Alltag Berliner Arbeiterkinder. Von der Armenschule zur Gesamtschule 1827 bis heute. Berlin: Elefanten Press.
- Sachße, Ch./Tennstedt, F. (Hrsg.) (1983): Bettler, Gauner und Proleten. Armut und Armenfürsorge in der deutschen Geschichte. Ein Bild-Lesebuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Saul, K./ Flemming, J. u. a. (Hrsg.) (1982): Arbeiterfamilien im Kaiserreich. Materialien zur Sozialgeschichte in Deutschland 1871 - 1914. Düsseldorf: Athenäum Verlag.
- Sauter, B. (1994): Lernen in der Stadt. Eine Erinnerung an Fritz Gansberg und Heinrich Scharrelmann. In: Pädagogische Rundschau 38, S. 491 - 504.
- Scheibe, W. (1999): Die reformpädagogische Bewegung 1900 – 1932. Weinheim: Juventa.
- Skiera, E. (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München, Wien: Oldenburg.
- Visser, A. (2004): Sex, Reinheit und Reformpädagogik. Einige Bemerkungen über die Verbreitung medico-moralischer Ideen. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 10, S. 59 – 67.
- Weber-Kellermann, I. (1979): Die Kindheit. Kleidung und Wohnen. Arbeit und Spiel. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Yamana, J. (1999): Das ‚Großstadt/Land‘-Schema in der Pädagogik. Zur vergleichenden Analyse der Erziehungstheorie von J. Tews und H. Lietz. In: Japanische Gesellschaft für Ideen der Erziehung (Hrsg.): Forum moderner Erziehung. 8, S. 187 – 198.
- Yamana, J.(2000): Deutsche Landerziehungsheime – Über die Ordnungen der ‚Land‘-Typ- Internatsschule. Tokyo.
- Zinnecker, J. (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation. In: Behnken, I. (Hrsg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Konfiguration städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Opladen: Leske&Budrich, S. 142 - 162.

Der Beitrag erscheint in: Skiera, Ehrenhard (Hrsg.): Reformpädagogik und Lebensreform.