

**Zur Geschichte der Lehrer- und Lehrerinnenbildung
in Lippe von 1850 bis 1926
im Spannungsfeld von Staat, Kirche und Lehrerverein**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Bielefeld

vorgelegt von

Horst Wattenberg

Bielefeld, September 2017

Erstgutachterin: Prof. Dr. Helga Kelle

Zweitgutachter: Prof. em. Dr. Dr. h. c. Ludwig Huber

Zur Geschichte der Lehrer/innenbildung in Lippe Von 1850 bis 1926

Im Spannungsfeld von Staat, Kirche und Lehrerverein

1. Einleitung	Seite 9
2. Die Lehrerbildung in Lippe (1781-1850)	25
3. Die Lehrerbildung in Lippe (1850-1926)	47
3.1 Die Präparande	47
3.2 Die Hausordnung u. das Internat	57
3.3 Die Seminarübungsschule	79
3.4 Die Lehrmethoden	84
3.5 Der Literaturunterricht und die Seminarbibliothek	107
3.6 Der Musikunterricht	116
3.7 Der Obstbaumunterricht	122
3.8 Der Turnunterricht	126
3.9 Die Religion und der Religionsunterricht	131
3.10 Der Theologenkurs im Lehrerseminar	152
3.11 Die Taubstummschule im Lehrerseminar	155
4. Die Lehrerfortbildung in Lippe	158
5. Weitere Entwicklungen in der Lehrerbildung	189
6. Die Beendigung der geistlichen Schulaufsicht	206
7. Exkurs: War die lippische Volksschule eine 'ancilla ecclesiae'?	210
8. Die Lehrerinnenbildung in Lippe (1905-1920)	216
9. Das Ende der Lehrer/innenbildung in Lippe	244
10. Zusammenfassende Betrachtungen	262
11. Quellen und Literaturverzeichnis	271
12. Anhänge	312

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung

1.1 Zur Literatur- und Quellenlage	11
1.2 Zu den methodischen Vorüberlegungen	15
1.3 Anmerkungen zum Land Lippe	21

2. Die Lehrerbildung in Lippe (1781-1850)

2.1 Ein Vergleich der preußischen Lehrerseminare	25
2.2 Die Notwendigkeit der Lehrerseminare	26
2.3 Das Lippische Lehrerseminar im Waisenhaus	29
2.4 Das Lippische Lehrerseminar in der Pflegeanstalt	30
2.5 Das Lippische Lehrerseminar im Neubau	34
2.6 Die geringe Bedeutung Pestalozzis für die lippische Lehrerbildung	36
2.7 Der große Einfluss Dinters auf die lippische Lehrerbildung	41

3. Die Lehrerbildung in Lippe (1850-1926)

3.1 Die Präparande	47
3.1.1 Die private Präparande Burres	49
3.1.2 Die Ausbildung lippischer Lehreraspiranten in Preußen	50
3.1.3 Die Haltung des Lippischen Lehrervereins zur Lehrervorbildung	52
3.1.4 Die Entwicklung der Vorbildung in Lippe und Preußen	53
3.1.5 Die Auflösung der lippischen Präparande	55
3.2 Die Hausordnung u. das Internat	
3.2.1 Der Verpflichtungsschein	57
3.2.2 Die Hausordnungen	59
3.2.3 Die Anwendung der Hausordnungen	66
3.2.4 Das Internat	71
3.2.5 Die Verpflegung im Lehrerseminar	77
3.3 Die Seminarübungsschule	79

3.3.1	Die Übungsschule im Detmolder Lehrerseminar	79
3.3.2	Die pädagogischen Schwierigkeiten in der Übungsschule	81
3.3.3	Die Forderung nach Abschaffung der Übungsschule	83
3.3.4	Die Aufhebung der Seminarübungsschule	84
3.4	Die Lehrmethoden	
3.4.1	Die Freundlichkeit als Unterrichtsprinzip	84
3.4.2	Das Primat der Unterrichtsmethode	87
3.4.3	Die sokratische Lehrmethode	88
3.4.4	Die Formalstufen als Lehrvorgang für alle Unterrichtsfächer	89
3.4.5	Der Arbeitsunterricht in der lippischen Volksschule	94
3.4.6	Anmerkungen zu Friedrich Copeis 'Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess'	99
3.5	Der Literaturunterricht u. die Seminarbibliothek	
3.5.1	Der Literaturunterricht als Problemfach	106
3.5.2	Der verbotene Roman 'Jörn Uhl' als ein Beispiel	108
3.5.3	Die ungenügende Befolgung der Lehrordnung von 1872	110
3.5.4	Die Erinnerungen Heinrich Röhrs	111
3.5.5	Der Prozess der Säkularisierung	112
3.5.6	Anmerkungen zum Kapitel	113
3.5.7	Die Seminarbibliothek	114
3.6	Der Musikunterricht	116
3.6.1	Die Entwicklung des Unterrichtsfaches	116
3.6.2	Die Aufgaben des Unterrichtsfaches	117
3.6.3	Besonderheiten in der Musikausbildung	119
3.6.4	Die musikalischen Veranstaltungen	120

3.7	Der Obstbaumunterricht	122
3.7.1	Die Einführung der Obstbaumzucht	122
3.7.2	Die Probleme des Unterrichtsfaches	123
3.7.3	Die Eingabe des Lippischen Lehrervereins	124
3.7.4	Lippe – ein Sonderfall im Kaiserreich	125
3.8	Der Turnunterricht	126
3.8.1	Die Anfänge des Turnunterrichts in Lippe	127
3.8.2	Das Fach Turnen im Lehrplan	128
3.8.3	Die eigentliche Funktion des Turnunterrichts	128
3.8.4	Turnen - ein Unterrichtsfach ohne Mädchen	129
3.9	Die Religion und der Religionsunterricht	130
3.9.1	Die Folgen des lippischen Staatsstreichs	130
3.9.2	Das Selbstverständnis der Pfarrer (1850 – 1900)	131
3.9.3	Die Angriffe des Lippischen Volksblattes auf das Lehrerseminar	133
3.9.4	Die Kritik der Zeitschrift 'Licht und Recht' am Religionsunterricht	135
3.9.5	Die Vorschläge zur Reform des Religionsunterrichts	138
3.9.6	Die erziehende und disziplinierende Funktion der Religion	140
3.9.7	Die Vorgeschichte zum Volksschulgesetz von 1914	145
3.9.8	Die Untersuchungen des LLV zur geistlichen Schulaufsicht	150
3.10	Der Theologenkurs im Lehrerseminar	151
3.10.1	Das Amt des Schulinspektorats als Problem	151
3.10.2	Die Vorbereitung des Pfarrers auf das 2. Examen	153
3.10.3	Der Ablauf des sechswöchigen Theologenkurses	154
3.11	Die Taubstummenschule im Lehrerseminar	155

4. Die Lehrerfortbildung in Lippe	
4.1 Die Lehrerkonferenzen und Arbeitsgemeinschaften	157
4.1.1 Die Lehrgesangsvereine	157
4.1.2 Die Lehrerkonferenzen des Generalsuperintendenten Weerth	158
4.1.3 Die nicht-offiziellen Comenius-Konferenzen für Nebenlehrer	159
4.1.4 Die amtlichen Lehrerkonferenzen	160
4.1.5 Die allgemeinen Lehrerkonferenzen	162
4.1.6 Die Konferenzen jüngerer Lehrer in Lage	163
4.1.7 Die Arbeitsgemeinschaften zur Lehrerfortbildung	164
4.1.8 Aus der Hornschen Lehrerkonferenz	168
4.1.9 Aus der Helpuper Lehrerkonferenz	169
4.1.10 Aus der Detmolder Lehrerkonferenz	170
4.2 Die Lippische Lehrerzeitung	172
4.2.1 Die Lesevereine	172
4.2.2 Das Lippische Schulblatt 1867-1871	175
4.2.3 Rudolf Brockhausen, Redakteur des Schulblattes	178
4.2.4 Das Lippische Schulblatt 1895-1914	181
4.2.5 Karl Stock, Redakteur des Schulblattes	183
5. Weitere Entwicklungen in der Lehrerbildung	
5.1 Die Einführung der französischen Sprache	189
5.2 Die Anstellung eines akademisch gebildeten Oberlehrers	190
5.3 Die Forderung eines sechsten Seminarjahres	191
5.4 Die unzulängliche Ausbildung in der Volksschule	194
5.5 Die Diskussion um eine ganz neue Lehrerbildung	198

6. Die Beendigung der geistlichen Schulaufsicht

6.1	Die sich der staatlichen Schulaufsicht widersetzende Kirche	206
6.2	Das preußische Schulaufsichtsgesetz als politisches Instrument	208

7. Exkurs: War die lippische Volksschule eine 'ancilla ecclesiae'?

7.1	Die Entstehung der Bezeichnung 'ancilla ecclesiae'	210
7.2	Die Preußischen Regulative von 1854 als Ursache	211
7.3	Luthers Verständnis von Bildung und Schule	212
7.4	Die geschichtliche Entwicklung der Volksschule nach Dolch	214
7.5	Die Langlebigkeit einer Geschichtsfälschung	214

8. Die Lehrerinnenbildung in Lippe (1905-1920)

8.1	Das Gegenmodell zur Lehrerbildung: Die Lehrerinnenbildung	216
8.2	Die Abhängigkeit der Frau als Grundproblem der Frauenbildung	218
8.3	Die Vorbehalte und Einsichten zur Lehrerinnenbildung	220
8.4	Die Gutachten zur Gründung eines Lehrerinnenseminars	229
8.5	Die Frauenbildung durch die Höhere Töchterschule	232
8.6	Das Lippische Lehrerinnenseminar (1905-1920)	234
8.7	Zusammenfassende Anmerkungen	238

9. Das Ende der Lehrer/innenbildung in Lippe

9.1	Verbesserungsvorschläge für das Lehrerseminar	244
9.2	Die Fehlentwicklung des Lehrerseminars	246
9.3	Die Diskussionen auf der Reichsschulkonferenz	254
9.4	Die Aufhebung der Vorschule	256
9.5	Die Einführung der Grundschule	258
9.6	Die neue Lehrer/innenbildung in Lippe	260
9.7	Die Umwandlung des Lehrerseminars in eine Aufbauschule	261

10. Zusammenfassende Betrachtungen	262
11. Quellen- und Literaturverzeichnis	271
12. Anhänge	312
12.1 Aberglaube und Verstand	312
12.2 Zu neuen Unterrichtsmethoden	313
12.3 Der Lippische Lehrerbund	319

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit ist ein Beitrag zur lippischen Bildungs- und Schulgeschichte. Er befasst sich mit der Ausbildung¹ der lippischen Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen und ist begrenzt auf den Zeitraum von 1850 bis 1926. Um die Frage beantworten zu können, wie sich die Ausbildung im Land Lippe in diesem Zeitfenster gestaltet hat, ist es notwendig, alle Kräfte, die auf die lippische Bildungs- und Schulwirklichkeit Einfluss nehmen konnten, in die Betrachtung mit einzubeziehen. Dabei gilt es, sowohl den Einfluss der lippischen Kirche² als auch den der preußischen Schulgesetzgebung auf die lippische Lehrer/innenbildung zu untersuchen. Schließlich sollen die Bemühungen des Lippischen Lehrervereins um Begleitung und Förderung der Lehrerbildung berücksichtigt werden. Die Begrenzung des Themas der Arbeit auf den Zeitraum von 1850 bis 1926 ergibt sich dadurch, dass der Lippische Lehrerverein erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts gegründet wurde³ und der Zeitraum von 1781 bis 1850 auch bereit teilweise von verschiedenen Autoren bearbeitet worden ist. Über den Zeitraum von 1850 bis zur Auflösung des Lippischen Lehrerseminars im Jahre 1926 liegen bis auf die unten näher erläuterte Ausarbeitung von Leo Rauschenbach keine Arbeiten bzw. Veröffentlichungen vor. Auch über das Lippische Lehrerinnenseminar und die lippische Lehrerinnenbildung sowie über den lippischen Lehrerverein ist bisher noch nicht gearbeitet worden.

Bei der Bearbeitung des vorliegenden Themas ist aus folgenden Gründen der Lippische Lehrerverein von besonderer Bedeutung. Das Lippische Lehrerseminar und mithin die Seminarlehrer und Seminaristen hatten auf die

¹ Die dargestellte Lehrerbildung umfasst die Vorbildung, welche anfangs außerhalb des Lehrerseminars und später in der Präparande erfolgte, die eigentliche Ausbildung im Lippischen Lehrerseminar sowie die nach Beendigung der Ausbildung einsetzende Fortbildung als Junglehrer.

² Seit der Reformation war für das Verhältnis von Staat und Kirche grundlegend geworden, dass in den evangelischen Ländern durch die Doppelrolle des Monarchen die Antinomie aufgehoben wurde, welche bis dahin bestanden hatte. Der evangelische Fürst war immer beides zugleich: Träger der weltlichen Macht und 'summus episcopus', d.h. Inhaber des höchsten geistlichen Amtes. Diese Allianz von Thron und Altar führte dahin, dass die Kirche in den Dienst des Staates gestellt, d.h. abhängig wurde. So hatte sich auch im Fürstentum Lippe das Verhältnis von Staat und Kirche entwickelt. Der Landesherr (die Staatsregierung) führte seit 1571 die Oberaufsicht über das Konsistorium (die Kirchen- und Schulbehörde), dem wiederum das Lippische Lehrerseminar unterstand – s. die Kirchenverfassung in Lippe (1542-1915) in: Wehrmann, Volker: Die Lippische Landeskirche (1684-1984), Detmold 1984, S.143.

³ Im Jahre 1847 als 'Lippische Lehrerkonferenz'. Die Umbenennung in 'Lippischer Lehrerverein' erfolgte nach dem Beitritt zum Deutschen Lehrerverein im Jahre 1878.

Gestaltung und Entwicklung ihrer Ausbildung keinen Einfluss. Lippe war zwar ein souveräner Staat, doch kamen die wichtigen Vorgaben für die Seminar- und Volksschulbildung nicht aus Lippe selbst, sondern aus Preußen. Das hatte zur Folge, dass der lippische Staat – obschon zur Übernahme der preußischen Schulgesetze verpflichtet – die preußischen Reformen häufig nur zögerlich und nur teilweise übernahm. Der Lippische Lehrerverein fühlte sich als Anwalt sowohl der Volksschullehrer als auch der in der Ausbildung befindlichen Seminaristen berufen. Alle wesentlichen Fragen, Wünsche und Forderungen hinsichtlich der Entwicklung des lippischen Volksschulwesens und der Ausbildung der lippischen Volksschullehrer wurden stets nur von der lippischen Volksschullehrerschaft selbst gestellt. Die Bedeutung des Lippischen Lehrervereins für die vorliegende Arbeit besteht einmal darin, dass das Selbstbewusstsein und Selbstverständnis der lippischen Lehrerschaft aufgezeigt werden kann. Zum anderen dokumentiert die ständige Auseinandersetzung des Lippischen Lehrervereins mit dem lippischen Konsistorium und der lippischen Regierung, welcher Art die Wünsche, Beschwerden und Forderungen waren, wie Konsistorium und Seminarleitung darüber dachten und wie die Antworten aussahen, die zurück kamen. Die Entwicklung des Lippischen Lehrerseminars und der Lehrerbildung sowie die o.a. Auseinandersetzungen können aufgrund der vorliegenden Archivalien angemessen erschlossen, dokumentiert und in Beziehung zueinander gebracht werden. Für die Lippische Lehrerinnenbildung sind die Archivalien allerdings nur unvollständig vorhanden (s. Anmerkungen Kap. 8 Die Lehrerinnenbildung in Lippe 1905 - 1920).

Die folgenden Leitfragen zeigen das Erkenntnisinteresse auf und sollen durch die Arbeit beantwortet werden: 1. Wie sah in der Zeit von 1850 bis 1926 die Lehrer/innenbildung in Lippe aus? 2. In welcher Weise nahm die Kirche (die Religion) Einfluss auf die lippische Lehrer/innenbildung? 3. In welchem Verhältnis stand die lippische Lehrer/innenbildung zur Lehrer/innenbildung in Preußen? 4. Welche Bedeutung hatte der lippische Lehrerverein für die lippische Lehrer/innenbildung?

1.1 Zur Literatur- und Quellenlage

Über das Lippische Lehrerseminar ist bereits historiografisch gearbeitet worden⁴. Burre war von 1879 bis 1915 Seminarlehrer am Detmolder Lehrerseminar. Er konnte seine Arbeit über das Lehrerseminar leider nicht vollenden, da er 1916 plötzlich verstarb. Seine Aufzeichnungen reichen nur bis zum Jahre 1881. Die Arbeit zeichnet sich dadurch aus, dass sie Lebensbilder vieler Seminarlehrer enthält. Nach Kiewning nutzte Burre jedoch nicht alle Materialien, die ihm zur Verfügung standen⁵. Wolf berichtet in seiner Arbeit im dritten Kapitel über 'Das Zeitalter der Aufklärung und die beginnende Reform des lippischen Volksschulwesens' auch von der Gründung des Lippischen Lehrerseminars. Ansonsten stehen seine Ausführungen ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Gesetzes-, Verordnungs- und Erlasslage. Lehrerbildung und Schulwirklichkeit werden nicht dargestellt. Rauschenbach, seit 1907 Seminaroberlehrer und Prorektor am Lippischen Lehrerseminar, hinterließ ein ungedrucktes Manuskript, betitelt: 'Geschichte des lippischen Schulwesens'. Leider nennt Rauschenbach seine archivalischen Quellen nicht, gibt auch die benutzte Literatur nicht an und hat wichtige Materialien nicht bearbeitet⁶. Die Darstellungen Rauschenbachs zu den einzelnen Themen sind begrenzt und haben vielfach nur Überblicks- und Anmerkungscharakter. Wehrmann verfasste in seiner Arbeit 'Die Aufklärung in Lippe' das Kapitel 'Die Lehrerbildung – Idee und Wirklichkeit', in dem Grundsätzliches zur Lehrerbildung und zur Gründung des Lippischen Lehrerseminars für den Zeitraum bis 1850 dargestellt wird.

Die hier angegebene Literatur über das Lippische Lehrerseminar befasst sich nicht mit der eigentlichen Lehrerbildung. Die wesentlichen im Staatsarchiv Detmold aufbewahrten Akten des 1926 geschlossenen Lehrerseminars sind zum größten Teil bisher für Arbeiten oder Veröffentlichungen noch nicht benutzt worden. Scheffler stellt fest: *"Die Erforschung der Geschichte des lippischen Schulwesens im 19. und 20. Jahrhundert gehört trotz der Arbeiten von Leo Rauschenbach, Martin Wolf und Volker Wehrmann zu den Desiderata*

⁴ Burre, Wilhelm: Das Lippische Lehrerseminar, Detmold 1925 - Wolf, Martin: Die Geschichte der lippischen Volksschule, Lemgo 1964, S.40-57 - Rauschenbach, Leo: Das Seminar in Detmold als pädagogische Anstalt (1781-1926) in: Lippische Mitteilungen 35/1966, S.122-168 - Wehrmann, Volker: Die Aufklärung in Lippe, Detmold 1972, S.125-145.

⁵ Kiewning, Hans: Fürstin Pauline (1789-1830), Detmold 1930, Fußnote S.166.

⁶ Lippische Mitteilungen 32/1963, S.16 Fußnote

der neueren Regionalgeschichte"⁷. Allgemeinhistoriker zeigen nach Höing⁸ traditionell wenig Interesse an der Bildungsgeschichte. Und auch bei den Sozialhistorikern spielt die Erforschung der Lehrerbildung, besonders der seminaristischen, eher eine untergeordnete Rolle⁹. Die Darstellung einzelner Lehrerseminare in den Ländern des deutschen Bundes und im Kaiserreich aus moderner bildungshistorischer Perspektive zählt deshalb ebenfalls zu den Forschungslücken der regionalen Bildungsgeschichte¹⁰.

Für die Erarbeitung der lippischen Lehrerbildung wurden auch die vorhandenen Autobiographien herangezogen, in denen ehemalige Seminaristen in ihren Erinnerungen mitteilen, wie sie ihre Ausbildung im Detmolder Lehrerseminar erlebt haben. Zu diesen Selbstbiographien gehören Heinrich Schacht: Wahrheit und Dichtung aus einem Lehrerleben (1865), Heinrich Röhr: Stationen und Gestalten am Wege – Bilderbuch eines lippischen Lehrers (1965), Martin Wolf: Erinnerungen und Begegnungen (unveröffentlichtes Manuskript 1966/67), Wilhelm Süvern: Erinnerungen aus meinem Leben Bd. I: 1892 - 1918, Bd. II: 1919 -1979 (1979) und Wilhelm Wellmann (Wilhelm Pölert): Meine Mutter – Lebensgeschichte einer Zieglerfrau und Tagelöhnerin in Lippe (zwischen 1915 u. 1930 geschrieben, 1991 aufgefunden und veröffentlicht). Als erziehungswissenschaftliche Quellen haben diese Selbstbiographien große Bedeutung, da sie Informationen zur Verfügung stellen, die in anderer Literatur nicht zu finden sind. *"Wir können aus ihnen für den schulgeschichtlichen Bereich außerordentlich wichtige Einblicke gewinnen in alles das, was in den Schulstuben wirklich geschah und wie es in der Erinnerung der einstigen Schulkinder nachwirkte. Gerade die Unmittelbarkeit und Frische des Erlebnisberichtes spiegelt auch in allen Subjektivitäten der Wertung immerhin doch einen Kern dessen, was damals 'Wirklichkeit' gewesen ist"*¹¹.

⁷ Scheffler, Jürgen: Der Pfarrer, die Kirche und das Dorf – Pastor Georg Deppe in Hillentrup – Ein lippischer Landpfarrer und seine Gemeinde um 1900 in: Hennigs, Annette u. Linde, Roland (Hrsg.): Mitten im Dorf – Die Geschichte der Kirchengemeinde Hillentrup 1300-1900-2000, Blomberg 2000, S.186.

⁸ Höing, Hubert (Hrsg.): Zur Geschichte der Erziehung und Bildung in Schaumburg, Bielefeld 2007

⁹ Daselbst ..., S.195/196

¹⁰ Daselbst ..., S.194

¹¹ Kiehn, Ludwig: Geschichte der lippischen Volksschule – Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu dem Werke Martin Wolfs in: LippMitt 34/1965, S.139-156 - Zur 'Erinnerung' s.a. Rösen, Jörn: Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln 2013 hier: Geschichtsbewusstsein und Erinnerung, S. 223 f.

Die wegen der gegebenen Subjektivität und fehlenden Allgemeingültigkeit eingegrenzten Erinnerungen heben aber doch einen Teil der Schulwirklichkeit in den Horizont der Gegenwart. Sie stellen Situationen des Lebens dar, geben die früher gemachten Erfahrungen und bewahrten Erlebnisse jedoch nicht wieder identisch in die spätere Erinnerung zurück. Das mentale Wiedererleben – bis dahin im episodischen Gedächtnis in komprimierter Form aufbewahrt – muss aktiviert werden. Je nach Art der Erinnerung und Befindlichkeit des Autobiographen ist dies mit großer Genauigkeit möglich gewesen oder geschah mehr vage und lückenhaft. Insofern bleiben die autobiographischen Erinnerungen ihrem Wesen nach Darstellungen subjektiver Erfahrungen und Erlebnisse. Die Betrachtung der fünf Autobiographien ehemaliger Seminaristen ist für die vorliegende Arbeit aus zwei Gründen angebracht: Einmal geben sie Auskünfte über Bereiche der Lehrerbildung, die sich nicht aus anderen Quellen erschließen lassen und zum anderen kann man vermuten, durch ein Vergleichen von Befunden verschiedener Autobiographien gesichertere Erkenntnisse über Schulwirklichkeit gewinnen zu können.

Weiterhin konnten für die vorliegende Arbeit in der lippischen Landesbibliothek als Quellen eingesehen und genutzt werden: 1. Vorlagen und Protokolle des Lippischen Landtags. Sie geben Auskunft über Intentionen, Diskussionen und Meinungsbildungen und damit über die Entwicklung des lippischen Schulwesens und 2. die Gesetzsammlungen des Landes Lippe. Hier konnten die notwendigen Gesetzestexte eingesehen und ausgewertet werden. Auch standen die regionalen Tageszeitungen zur Verfügung: In ihren Beiträgen zu aktuellen Themen des lippischen Schulwesens wurde in der Regel deutlich, wie man 'von außen', d.h. in der lippischen Bevölkerung dachte.

Das Lippische Schulblatt (ab 1926 Lippische Schulzeitung) des Lippischen Lehrervereins erschien – mit Unterbrechungen – von 1867 bis 1933. Es befindet sich als Kopie vollständig im Besitz des Verfassers dieser Arbeit und stand somit zur Einsicht und Auswertung zur Verfügung. Durch das Lippische Schulblatt wurden alle Mitglieder des Lippischen Lehrervereins stets ausreichend über die Arbeit im Vorstand und in den Bezirkskonferenzen unterrichtet. Zu allen Fragen aus dem Bereich des lippischen Schulwesens und zu allen Maßnahmen der lippischen Regierung nahm der Vorstand des Lippi-

schen Lehrervereins stets eindeutige Stellung. Außerdem gab das Lippische Schulblatt regelmäßig wichtige Beiträge des Deutschen Lehrervereins aus der Deutschen Lehrerzeitung wieder, wozu es verpflichtet war.

Die Protokollbücher der Bezirkskonferenzen des Lippischen Lehrervereins lagern im Staatsarchiv Detmold, in den lippischen Stadtarchiven (Detmold, Lemgo, Horn) und im Archiv der Dokumentationsstelle des Pädagogischen Museums der Universität Bielefeld. Sie konnten dort eingesehen und ausgewertet werden. Leider sind sie nicht mehr vollzählig vorhanden. Einige Protokollbücher von kleineren Bezirkskonferenzen konnten nicht mehr aufgefunden werden. Die Einsicht in die Protokolle der Bezirkskonferenzen ist besonders aufschlussreich, weil sie wiedergeben, wie gedacht, gearbeitet und beschlossen wurde. Allerdings sind auch die Aktenbestände der Seminardirektion nicht mehr vollständig vorhanden. Nach Schließung des Detmolder Lehrerseminars 1925 sind Unterlagen verloren gegangen. Bei der Umwandlung des Lehrerseminars in eine Aufbauschule wurde festgestellt, dass Akten der vorigen Einrichtung nicht mehr vorhanden waren und ihr Verbleib auch nicht mehr aufgeklärt werden konnte (StADT 9 Detmold 3).

Über die Lehrerinnenbildung in Lippe und über das Lippische Lehrerinnenseminar (1905-1920) werden sowohl im Stadtarchiv Detmold als auch im Staatsarchiv Detmold keine Materialien aufbewahrt. Der Frauengeschichtsladen e.V. – im Jahre 1987 von Historikerinnen und historisch interessierten Frauen gegründet - bewahrt in seinem Archiv für historische Frauenforschung in einer allgemeinen Sammlung auch einen unvollständigen Restbestand an Materialien über die lippische Lehrerinnenbildung und das Lehrerinnenseminar auf. Dabei muss festgestellt werden, dass das Thema Lehrerinnenbildung oder Lehrerinnenseminar selbst niemals Gegenstand einer Betrachtung gewesen ist. Aus dort vorliegenden Berichten und Anmerkungen geht hervor, dass bereits mehrere Male – so in den vierziger Jahren des vorigen Jahrhunderts – mit diesen Materialien zur lippischen Lehrerinnenbildung gearbeitet worden ist. Da das Detmolder Lehrerinnenseminar eine private Institution war, muss angenommen werden, dass nach seiner Auflösung die vorhandenen Unterlagen in Privatbesitz verblieben sind. Im Jahre 1992 wurden alle Materialien des Frauengeschichtsladens dem Staatsarchiv Det-

mold als Depositum übergeben und über das Findbuch D 108 zugänglich gemacht. Die hier noch vorgefundenen Archivalien zum Thema Lehrerinnenbildung und Lehrerinnenseminar sind bei der Erarbeitung des Kapitels 8 ausgewertet worden.

1.2 Zu den methodischen Vorüberlegungen

Die Erforschung der Vergangenheit ist grundsätzlich eine Rekonstruktion. Halbwachs hat in seiner Gedächtnisrede nach Assmann fundamentale Grundstrukturen entwickelt, die für die Mechanismen kultureller Überlieferung gelten¹². Vergangenheit ist danach eine kulturelle Schöpfung. Damit ist gemeint, dass sich in keinem Gedächtnis die Vergangenheit als solche zu bewahren vermag, sondern dass nur das von ihr bleibt, *"was die Gesellschaft in jeder Epoche mit ihrem jeweiligen Bezugsrahmen rekonstruieren kann"*¹³. Vergangenheit wird damit fortwährend von den sich wandelnden Daseinsbedingungen der fortschreitenden Gegenwart her reorganisiert¹⁴. Die Speicherung und Pflege von Gedächtnis und das Abrufen von Erinnerung ist eine in Raum und Zeit begrenzte kulturelle Praxis, die als gesellschafts- und kontextabhängiger Konstruktionsprozess verstanden werden muss¹⁵. Es ist bemerkenswert, dass bereits im Jahre 1868 Gustav Droysen in seinen Vorlesungen zur 'Historik' diese Gedanken formuliert hat. *"Es ist", so sagt er, "eine Illusion, zu glauben, dass es ein objektives und damit endgültiges Bild der Vergangenheit gibt. Jede Gegenwart hat das Bedürfnis, sich ihr Gewordensein, ihre Vergangenheit von neuem zu rekonstruieren, d.h. in dem Licht der gewonnenen Erkenntnis, gleichsam von einem höheren Standpunkt aus, mit umso weiterem Horizont das, was ist und so geworden ist, zu begreifen"*¹⁶. Auch für Jacob Burckhardt kann das Geschehene stets nur vorläufig beschrieben werden. Die Bilder von Geschichte *"sind meist doch bloße Konstruktionen ... ja bloße Reflexe von uns selbst"*. Und er begründet die immerwährende Möglichkeit der Rekonstruktion von Geschichte damit, dass

¹² Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis, München 2007, S.46 und Halbwachs, Maurice: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, Berlin 1895, S.57-72

¹³ Assmann: Das kulturelle Gedächtnis ..., S.40

¹⁴ Jan Assmann referiert im Eingangskapitel seines Buches die Gedächtnistheorie von Halbwachs.

¹⁵ Meissner, Andrea: Die Nationalisierung der Volksschule, Berlin 2009, S.24/25

¹⁶ Droysen, Johann Gustav: Historik – Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte (1868), München 1968, S.60-84

sowohl das Geistige wie auch das Materielle wandelbar seien. Alles Geistige hat nach Burckhardt eine geschichtliche Seite, *an welcher es als Wandlung, als Bedingtes, als vorübergehendes Moment erscheint, das in ein großes, für uns unermessliches Ganzes aufgenommen ist ... und wie ... alles Geschehen eine geistige Seite hat, von welcher aus es an der Unvergänglichkeit teilnimmt ... denn der Geist hat Wandelbarkeit, aber nicht Vergänglichkeit*¹⁷. Die Wissenschaft hat nach Droysen und Halbwachs nun die Aufgabe, nicht bloß zu wiederholen, was als Geschichte überliefert vorliegt, sondern sie muss tiefer eindringen, sie muss gleichsam neue erste Quellen¹⁸ schaffen. Und das bedeutet, dass wir mit fortschreitender Kenntnis einer geschichtlichen Epoche die historischen Ereignisse besser verstehen können, als die Zeitgenossen es vermochten, und es bedeutet dann auch, dass unter Berücksichtigung dieser fortgeschrittenen Erkenntnis die Vergangenheit immer wieder neu betrachtet und beschrieben werden kann.

Es besteht nun kein Zweifel darüber, dass auch die Bearbeitung eines historischen Themas mit systematischen Vorüberlegungen beginnen muss. Bereits im Jahre 1963 weist Carl-Ludwig Furck auf den untrennbaren Zusammenhang von historischer und systematischer Einsicht hin. Nur durch die Verknüpfung des Systematischen mit dem Historischen werde die pädagogische Reflexion vor Flachheit, Verschwommenheit und Subjektivismus bewahrt. Nach Furck entscheidet allein die theoretische Klärung und Besinnung über Fragestellungen und über das zu erforschende Material und ist damit die Voraussetzung für eine wissenschaftliche Arbeit. Geschichte und Theorie bedingen sich wechselseitig¹⁹.

Systematische Betrachtung führt zur Bildung von Hypothesen, welche die Arbeit am Thema fördern. Es steigert die Rationalität der wissenschaftlichen

¹⁷ Burckhardt, Jacob: Weltgeschichtliche Betrachtungen, hrsg. v. Jakob Oeri in: Jacob Burckhardts Werke, Bd. 10 – Aus dem Nachlass, hrsg. v. Peter Ganz, München/Basel 2000, S.356

¹⁸ Nach Droysen darf man diese jedoch nicht im eigentlichen Sinne erste und ursprüngliche Quellen nennen, aber noch weniger abgeleitete Quellen. Denn 'sie geben nicht erste unmittelbare Auffassungen, aber die Auffassungen, die sie geben, sind auf so sicherem methodischen Wege gewonnen, dass sie in vieler Hinsicht höheren Wert haben als die ersten Quellen' - Droysen, Johann Gustav; Historik (1868); hrsg. v. Rudolf Hübner, München 1958, S.83/84.

¹⁹ Furck, Carl-Ludwig: Probleme einer Geschichte der Pädagogik in: Zeitschrift für Pädagogik, 9.Jg. 1963, S.262-281

Diskussion, wenn diese die Prämissen einer Arbeit, die Erkenntnisabsichten, die Methoden und die Interpretation offen darlegt²⁰. Deshalb sollte auf die Bildung von Hypothesen nicht verzichtet werden. Nach Koselleck ist es bei der Erforschung auch sehr hilfreich, das historische Betrachtungsfeld aufzuspalten in Struktur und Ereignis. Den gegebenen Zusammenhang beschreibt er so: *"Alle Ereignisse beruhen (...) auf strukturelle Vorgegebenheiten, die zwar in die jeweiligen Ereignisse eingehen, die aber diesen Ereignissen in anderer Weise voraus liegen als in einem chronologischen Sinne das Zuvor. Zu diesen Strukturen gehören Verfassungsformen und Herrschaftsweisen, die auf der Wiederholung eingespielter Regeln beruhen. (...) Oder auch geographische und räumliche Vorgegebenheiten, Gewohnheiten und Rechtssysteme"*²¹. Kosellecks These lautet nun, dass die Ereignisse niemals hinreichend durch vorausgesetzte Strukturen erklärbar sind, so wenig, wie Strukturen nur durch Ereignisse erläutert werden können. Ereignisse und Strukturen sind ineinander verschränkt, aber niemals lässt sich das eine auf das andere reduzieren²². In den über fünfundsiebzig Jahren des Betrachtungszeitraums der vorliegenden Arbeit (1850-1926) haben wesentliche strukturelle Vorgegebenheiten die historischen Abläufe überlagert und beeinflusst. Es waren insbesondere die preußischen und lippischen Gesetze und Verordnungen, welche der Entwicklung der Lehrerbildung und des Lippischen Lehrerseminars die Richtung gegeben haben²³.

Kann eine Theorie gebildet werden, dann ist sie aber auch mit Nachteilen verbunden. *"Je abstrakter, desto inhaltsleerer wird die Aussage, je allgemeiner, desto weniger gültig wird sie im Einzelfall und bedeutet auch von vornherein sowohl das Akzeptieren einer raum-zeitlichen Einschränkung als auch den Verlust der Anschaulichkeit"*²⁴. Deshalb plädiert Wehler dafür, die zweifellos vorhandenen Spannungen zwischen systematischer Analyse und nar-

²⁰ Wehler, Hans-Ulrich: Anwendung von Theorien in der Geschichtswissenschaft in: Kocka, Jürgen / Nipperdey, Thomas (Hrsg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte, Bd.3, München 1979, S.29

²¹ Koselleck, Reinhart: Moderne Sozialgeschichte und historische Zeiten in: Rossi, Pietro (Hrsg.): Theorie der modernen Geschichtsschreibung, Frankfurt/Main 1987, S.184

²² Dasselbst ..., S.185

²³ Das Gesetz über das Volksschulwesen v. 11. December 1849 (Lippe) - Die drei Preußischen Regulative v. 1., 2. u. 3. October 1854 über Einrichtung des Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts - Die Allgemeinen Bestimmungen v. 15. Oktober 1872 nebst den Prüfungsordnungen und den Erlassen über die Schulaufsicht in Preußen - Das Volksschulgesetz v. 14. Juni 1895 (Lippe) - Die Preußischen Bestimmungen v. 1. Juli 1901 - Das lippische Volksschulgesetz v. 11. März 1914

²⁴ Wehler: Anwendung von Theorien ..., S.35

rativer Darstellung aufzuheben und auch der Methode des Erzählens Raum zu geben, denn *"eine schroffe Dichotomie von theoriegeleitetem Vorgehen und Narratio führt zu einer unproduktiven rigoristischen Polarisierung"*²⁵.

Analytische Betrachtungen über Vergangenheit werden allerdings auch kritisch betrachtet. So sagt Golo Mann: *"Gesamtgeschichtliche Forschungen oder Darstellungen müssen etwas ganz anderes sein als eine Summe isolierender Analysen. Denn hier steht alles in einem ständig bewegten Zusammenhang, wirkt alles auf alles und zuletzt kommt heraus, was niemand vorausgesagt hat. Hier ist darum die Erzählung das geeignete Prinzip. Erzählung, nicht als bloße Chronik, sondern als Erzählung, die auch erklärt"*²⁶. Und er kritisiert die durch explizite Theorien gesteuerte Betrachtung mit dem Hinweis, *"dass sie viel zu wenig Sympathie für Menschen hat oder gar keine, dass sie also Hamlet ohne den Prinzen von Dänemark spielt"*²⁷. Golo Mann wirft den Befürwortern von Theoriebildung vor, dass sie Ereignisgeschichte verachten, aber stillschweigend ihre Kenntnis voraussetzen, dass Wandlungen innerhalb großer Zeitabstände in ihren Darstellungen ein zu geringes Gewicht haben und dass durch ihren theoretischen Vorgriff die ganze Sicht einseitig ist und die Fülle des Lebens nicht in ihre Betrachtungen einfließt²⁸.

Auch Lawrence Stone ist der Überzeugung, dass die nichtanalytischen Formen für historische Darstellungen die entscheidende Bedeutung haben und nennt für das Festhalten an der Erzählkunst das Interesse für Mentalitäten und das Bedürfnis, dem Leser keine trockenen analytischen Beweisführungen zuzumuten. So stellt er kritisch fest: *"Nach und nach entdeckten die strukturalistischen, analytischen und quantifizierenden Historiker, dass sie nur noch zu sich selbst und zu niemanden sonst sprechen"*²⁹. Eine grundsätzliche Bedeutung wird dem Erzählen auch von Wissenschaftstheoretikern wie Arthur C. Danto und Jörn Rüsen zugewiesen. Danto gibt der Darstellungsform der Erzählung einen prinzipiellen Stellenwert, indem er die

²⁵ Dasselbst ..., S.32

²⁶ Mann, Golo: Plädoyer für die historische Erzählung in: Kocka, Jürgen / Nipperday, Thomas (Hrsg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte, Bd.3, München 1979, S.42/43

²⁷ Dasselbst ..., S.52

²⁸ Dasselbst ..., S 46

²⁹ Stone, Lawrence: Die Rückkehr der Erzählkunst – Gedanken zu einer neuen alten Geschichtsschreibung in: Raulff, Ulrich (Hrsg.): Vom Umschreiben der Geschichte – Neue Perspektiven, Berlin 1986, S.96/97

Kernthese aufstellt: *"Die Form der Erzählung ist bereits als solche eine Form der Erklärung"*³⁰. Erklärung heißt hier die Herleitung von Ereignissen und Handlungen aus ihren strukturellen Ausgangskonstellationen bzw. das Ordnen der Ereignisse zu Verläufen³¹. Die Ebenen der Erzählung und der Erklärung werden nicht mehr getrennt verstanden und vereinigen sich in einer historiographischen Texttheorie. *"Da diese Texttheorie grundsätzlich am Problem der Narration ansetzt, erhält das Problem der historischen Erklärung zwangsläufig auch erzähltheoretische Relevanz"*³².

Erzählung und Theorie stehen zwar in einer starken Spannung zueinander, nicht jedoch in einem Entweder- Oder- Verhältnis. Für Kocka / Nipperdey wurzelt das Interesse an der Erzählform – wie bei Stone – zum einen in der Kritik an der theorie-orientierten Geschichtswissenschaft, welche die Darstellung des Lebens verfehle. Und zum anderen in der Ablehnung der allzu analytischen Denk- und Sprechweisen der Historiker, die dadurch an Verständlichkeit und Breitenwirkung verlören. Die Historiker schrieben heute eher Gutachten zur Geschichte statt Geschichte selbst³³. Nach Kocka / Nipperdey gehen die Anwälte eines stärkeren Theorie-Gebrauchs auch von einem engeren herkömmlichen Sprachgebrauch aus und verstehen unter Erzählung *"primär ein Prinzip der Darstellung, in der das zeitliche Nacheinander von Ereignissen und Handlungen im Mittelpunkt steht. Der Erzählbegriff Dantos meint jedoch etwas anderes, nämlich auch und primär einen logischen, nicht nur einen poetologischen Tatbestand. Erzählung ist dann nicht nur Darstellungsprinzip, sondern auch Prinzip der Konstitution eines geisteswissenschaftlichen Problems und seiner Erforschung"*³⁴.

Wenn nun die Erzählung *"ein logisches Apriori historischer Erkenntnis"*³⁵ ist und damit in Forschung aufgeht, sollten analytische Betrachtungen nur im Sinne partieller Erklärung von Teilbereichen in die narrative Struktur historischer Texte eingefügt werden. Und Kocka / Nipperdey stellen die Frage, ob

³⁰ Schiffer, Werner: Theorien der Geschichtsschreibung und ihre erzähltheoretische Relevanz, Stuttgart 1980, S.23

³¹ Jordan, Stefan: Lexikon Geschichtswissenschaft, Stuttgart 2002, S.81 u. 86

³² Schiffer: Theorien der Geschichtsschreibung ..., S.27

³³ Kocka, Jürgen / Nipperdey, Thomas (Hrsg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte, Bd.3, München 1979, S.8

³⁴ Dasselbst ..., S.9

³⁵ Kocka /Nipperdey: Theorie und Erzählung ..., S.11

eine Gegenüberstellung von Erzählung und Theorie überhaupt sinnvoll ist, *"wenn Forschung doch mehr oder weniger ausdrücklich immer von theoretischen Annahmen geleitet ist, (...), und wenn umgekehrt erzählerische Texte (...) theoretische, reflexive und diskursive Elemente in sich aufnehmen"*³⁶.

Die notwendige theoretische Betrachtung von Vergangenheit ist also gewöhnlich implizit in einer historischen Erzählung bereits vorhanden. Selbst Wehler räumt ein, *"dass auch die Implikate einer angeblich untheoretischen, rein narrativen Darstellung in der Regel aus einem (...) theoretischen Kontext stammen"*³⁷. Die Äußerungen von Kocka / Nipperdey weisen – wenn auch mit gegensätzlicher Gewichtung – auf eine grundsätzliche Übereinstimmung über das Zusammenspiel von Analyse und Erzählung in historischen Texten hin. Von einer implizit vorhandenen Theoriebildung in der Narratio sprechen auch Rüsen / Süßmuth, wenn sie feststellen, *"dass der allgemeine Bezugsrahmen der historischen Forschung in der Geschichtsschreibung nicht explizit entfaltet wird, sondern lediglich in der Darstellung geschichtlicher Abläufe erscheint. Man kann also von einer Dominanz impliziter Theoriebildungen sprechen"*³⁸.

Die narrative Darstellungsform ist für die Bearbeitung des vorliegenden Themas aus den vorgetragenen Gründen geeignet. Die Fragen an die Arbeit können durch das Zusammenspiel von analytischen und historischen Einsichten beantwortet werden. Das wird allerdings nicht ausschließlich möglich sein. Wo bestimmte Abläufe und Ereignisse nicht mit vorgegebenen Strukturen erklärt werden können, weil diese entweder gar nicht vorhanden oder aber wenig überzeugend sind, ist ihre Darstellung trotzdem vorteilhaft. Die historische Erzählung *"ist notwendig, weil eine Reihe von Entwicklungen und Interdependenzen entweder nur historisch beobachtet werden kann oder in unterschiedlich starkem Maß von historischen Vorgegebenheiten geprägt ist"*³⁹. Und da solch ein historischer Text stets Realgeschichte wiedergibt, ist

³⁶ Dasselbst ..., S.12

³⁷ Wehler: Die Anwendung von Theorien ..., S.32/33

³⁸ Rüsen, Jörn / Süßmuth, Hans (Hrsg.): Theorien in der Geschichtswissenschaft, Düsseldorf 1980, S.16/17

³⁹ Lundgreen, Peter: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick – Teil I: 1770-1918, Göttingen 1980, S.10 - Auch Lundgreen befürwortet die analytische Unterscheidung zwischen Struktur- und Ereignisgeschichte und befragt die Ebene der realen Entwicklung

es von Nutzen, diesen auch einzufügen, da dann sozusagen *"im zweiten Sinne ... die Kenntnis vergangener Zustände und Entwicklungen dem Verständnis der Gegenwart (dient)"*⁴⁰.

Schließlich muss noch auf die Schulwirklichkeit hingewiesen werden. Die Kenntnisse, die man über die Schulwirklichkeit zu haben glaubt, sind fast ausschließlich abgeleitet aus Gesetzen, Verordnungen, Erlassen und zeitgenössischen Kommentaren⁴¹. Das heißt im Grunde, dass die Schule dargestellt wird, wie sie sein sollte und nicht, wie sie war. Kuhlemann stellt dazu fest:

*"Vor allem aber hat man die Volksschulgeschichte lange Zeit recht einseitig als die Geschichte der staatlichen Bildungspolitik geschrieben, ohne die Schulwirklichkeit hinreichend zu berücksichtigen. Methodisch bedeutete dieses Vorgehen, vornehmlich die auf einer relativ hohen Ebene angesiedelten Akten, nicht aber die Aktenbestände <niederer< Provenienz gebührend in die Untersuchung mit einbezogen zu haben".*⁴²

Im Mittelpunkt des Arbeitens sollte jedoch das Bemühen stehen, Leben und Strukturen unterhalb der Regierungs- und der hohen Verwaltungsebene zu erfassen und zu erhellen. Das Erschließen von Quellen, die über Organisation von Schule, Unterrichtsabläufen, Umsetzung der Stoff- und Stundenpläne Auskunft geben, ist Bedingung dafür, dass über Schulwirklichkeit berichtet werden kann. Gelingt es aber, einen ertragreichen Aktenbestand zu entdecken, der bis in die einzelnen Schulen hinabführt, tritt sofort die Schwierigkeit auf,

"dass der Vorteil größtmöglicher Nähe zum Forschungsobjekt im konkreten Einzelfall und damit die besondere Eignung der betrachteten Quelle in einem

und der dahinter stehenden Interessen und die Ebene des institutionellen Handelns und der staatlichen Normierungen nach unterschiedlichen Befunden, um historische Wirklichkeit erkennen zu können.

⁴⁰ Lundgreen: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick..., S.10

⁴¹ Beispielhaft dargestellt in der Arbeit 'Geschichte der Lippischen Volksschule' von Martin Wolf – s.a. Kiehn, Ludwig: Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu dem Werk Martin Wolfs in: Lippische Mitteilungen 34/1965, S.139-158

⁴² Kuhlemann, Frank-Michael: Tradition und Innovation – Zum Wandel des niederen Bildungssektors in Preußen 1790-1918 in: Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Bd.1, München 1993, S.41

*reziproken Verhältnis zur Repräsentativität der jeweiligen singulären Aussage für die Schulwirklichkeit steht*⁴³.

Auch die Visitationsberichte stellen über die Schulwirklichkeit in der Regel nicht genügend Quellenmaterial zur Verfügung. Die lippischen Generalschulvisitationsberichte von 1854 bis 1918 geben kaum Auskünfte über den Zustand des Volksschulwesens. Die Fassungen der Visitationsberichte sind kurz und oberflächlich. Die Ermahnungen der Regierung, über Lehrpläne und Unterrichtsabläufe ausführlichere Angaben zu machen, sind zahlreich, aber erfolglos. *"Es ist kaum möglich, sich von einzelnen Schulen ein zutreffendes Bild zu machen"*, antwortet der lippische Kabinettsminister am 8. April 1878 an das lippische Konsistorium⁴⁴. Ab ca. 1900 werden fast nur noch statistische Angaben gemacht.

Auf der Grundlage dieser Ausführungen soll der Versuch unternommen werden, aus der Geschichte der lippischen Lehrer/innenbildung in der Zeit von 1850 bis 1926 zu erzählen und damit einen Beitrag zur lippischen Schulgeschichte zu leisten.

1.3 Anmerkungen zum Land Lippe

Ein nahezu kreisrundes Gebiet zwischen dem großen Weserbogen im Nordosten und dem Teutoburger Wald im Südwesten bildet das ehemalige Land Lippe. Mittelpunkt und Sitz der Landesherrschaft war die Stadt Detmold – am Nordrand des Teutoburger Waldes gelegen. Bereits im hohen Mittelalter hatte sich das lippische Territorium als ein Gebilde in der Form einer Grafschaft aus verschiedenen Gauen und Kirchspielen des Paderborner und Mindener Diözesenbereiches herausgebildet. Die Entwicklung des Landes verlief seit dem 13. Jahrhundert wie bei allen Einzelstaaten in Deutschland. Durch die Verschiebungen der Macht vom Kaiser zu den Lehnsherren betrachteten die in ihrem Gebiet Regierenden ihr Herrschaftsgebiet nicht mehr als Lehen, sondern als Eigentum und sich selbst als die Landesherrn. So entwickelte sich in Deutschland langsam eine Vielzahl von selbständigen weltlichen und geistlichen Landesherrschaften. Innerhalb dieser allgemeinen Veränderun-

⁴³ Neugebauer, Wolfgang: Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen, Berlin u. a. 1985, S.23

⁴⁴ K 75 VII Abt. Schulsachen Nr.2 – Cabinets-Acten betr. Generalschulvisitations-Berichte

gen bildete sich auch das Land Lippe heraus. Die Beschlüsse des Augsburger Religions- und Landesfriedens 1555 und des Westfälischen Friedens 1648, die den Weg zum politischen und konfessionellen Partikularismus freimachten, wirkten sich für Gesamtwestfalen auflösend aus. Lippe hingegen vermochte eine feste konfessionelle und territoriale Geschlossenheit zu erreichen und zu behaupten. Um 1530 wurde die Reformation eingeführt. Der Landesherr war jetzt nicht nur unabhängiger Souverän, sondern zugleich auch Oberhaupt seiner Landeskirche, die sich nun von den katholischen Nachbargebieten absonderte. Die Grenzen, die das Land im 15. Jahrhundert erhielt, haben sich bis in die jüngste Gegenwart hinein nicht mehr wesentlich verändert. Lippe, bis zum Jahre 1789 Grafschaft, von da ab durch eine Rangerhöhung in die Reihe der deutschen Fürstentümer aufgestiegen, war mit einer Größe von etwa 1220 Quadratkilometern eines der kleinsten Staatsgebilde in Deutschland⁴⁵.

Um dieses kleine Land herum lag in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts – an der nur 360 km langen Landesgrenze – ein Kranz von sieben anderen kleinen Staaten. Im 19. Jahrhundert veränderte sich jedoch die geographische und politische Lage um Lippe herum vollständig. Auf dem Wiener Kongress 1814/15 erhielt Preußen die Provinz Westfalen, 1866 durch Okkupation die Provinz Hannover. Damit war das Fürstentum Lippe 'am Vorabend' der Reichsgründung ausschließlich von Preußen umgeben. Die kontinuierliche Geschichte des Landes Lippe fand erst ein Ende, als es 1919 nach Abdankung des Fürsten ein Freistaat wurde. Nur zwei Mitglieder des lippischen Herrscherhauses sind für Lippe von größerer Bedeutung gewesen: Graf Simon August (1734-1782) und Fürstin Pauline (1802-1820). Simon August gelang es, die von seinen Vorgängern verursachten Verschuldungen und Verpfändungen des Landes wieder abzubauen; er gründete unter anderem 1781 das Lippische Lehrerseminar. Pauline war wegweisend im schulischen und sozialen Bereich. Sie zeigte jedoch auf anderen Gebieten nicht die Klugheit und Weitsicht, die zur Förderung ihres Landes vonnöten gewesen wäre. Da sie anfangs Kaiser Napoleon sehr verehrte, gleichzeitig der ständigen Gefahr einer möglichen Annektierung durch Preußen ausgesetzt war, schloss sie sich 1807 dem Rheinbund an. Sie konnte in der Zeit Napoleons und des

⁴⁵ Es hatte eine Bevölkerung von rd. 57 000 (1776) u. 163 000 (1925) Einwohnern.

Wiener Kongresses durch ihre geschickte Politik alle Mediatisierungsversuche abweisen und die Unversehrtheit und Selbständigkeit Lippes bewahren.

Im 19. Jahrhundert entwickelten sich in Lippe demographische und infrastrukturelle Probleme. Zunächst war es die Bevölkerungsentwicklung. Gab es 1776 noch 56 265 Einwohner, so hatte sich die Bevölkerungszahl 1848 trotz gleich bleibender Ressourcen annähernd verdoppelt. Das Verhältnis der bestehenden Existenzmittel zur Bevölkerungsdichte war bereits 1848 gestört. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts vergrößerte sich der Bevölkerungsdruck noch einmal wesentlich. Die Menschen suchten die Lösung der bedrängenden Situation in der Auswanderung oder in der Wanderarbeit⁴⁶. Diese wirtschaftliche Not für die lippische Bevölkerung entstand ab der Mitte des 19. Jahrhunderts dadurch, dass die bis dahin weithin bekannte und geschätzte lippische Leinenindustrie immer mehr zum Erliegen kam. Sie konnte mit der Maschinenkonkurrenz im benachbarten Ravensberger Land nicht Schritt halten. Besonders nachteilig war dabei der Umstand, dass die lippische Leinenindustrie im Gegensatz zu den territorialen Nachbarn kein eigenes Verlagssystem unterhielt. Zwischen den meist im Nebenerwerb arbeitenden Leinewebern und dem Verleger stand der lippische Staat, der im Lande zwei Leggen betrieb und damit die Ausbildung eines differenzierten Verlagssystems im Fürstentum verhinderte⁴⁷. Die lippische Regierung verbot sogar die Errichtung von mechanischen Spinnereien und Webereien⁴⁸. Um die Handarbeit qualitativ zu heben, förderte sie die Spinnschulen. Handwerkliche Ausbildung allein konnte jedoch eine fehlende Kapitalbildung nicht ersetzen, die zu fördern die wichtigste staatliche Aufgabe gewesen wäre⁴⁹. Besonders nachteilig für die Förderung des lippischen Landes war auch die Tatsache, dass es der lippische Staat unterließ, rechtzeitig ein Eisenbahnnetz auszubauen und damit die Anbindung an die Fernmärkte sicherzustellen.

⁴⁶ Von 1871 bis 1910 wanderten 34 000 lippische Untertanen aus, das waren 20 Prozent der Gesamtbevölkerung. Die Zahl der wandernden Ziegler betrug 1861 ca. 8 000, 1881 fast 12 000 und 1914 um 14 000.

⁴⁷ Steinbach, Peter: Anfänge der Industrialisierung im Fürstentum Lippe in: Ders.: Frühindustrialisierung in Schleswig-Holstein, anderen norddeutschen Ländern und Dänemark, Neumünster 1983, S.320

⁴⁸ Im benachbarten Bielefeld, Wirtschaftszentrum des Ravensberger Landes, wurde nach der Errichtung der mechanischen Spinnerei Bozi im Jahre 1851 durch die Bielefelder Kaufmannschaft 1857 mit dem Bau der zeitweilig drittgrößten mechanischen Spinnerei begonnen – Vogelsang, Reinhard: Geschichte der Stadt Bielefeld Bd. II, Bielefeld 1988, S.23 ff.

⁴⁹ Steinbach: Anfänge der Industrialisierung ..., S.330

len. Lippe besaß am Beginn des Ersten Weltkrieges eines der am wenigsten entwickelten Eisenbahnnetze aller deutschen Länder.

Die ausgeprägte Wanderarbeit, die erst in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts wegen der fortschreitenden Technisierung der Ziegelherstellung an Bedeutung verlor, sicherte nun einigermaßen die Existenz der lippischen Familien⁵⁰. Sie hatte allerdings auch Schattenseiten. Die Wanderarbeiter hatten es zumeist zu einem eigenen Haus mit landwirtschaftlicher Nebennutzung gebracht. Da die Ehefrauen nun vom Frühjahr bis zum Herbst allein für die Familie sorgen mussten, bedeutete dies für ihre Kinder umfangreiche Mithilfe im Haus und auf dem Feld. Somit wurde die Kinderarbeit eine weitere Voraussetzung zur Existenzsicherung. Erziehung und Schulbesuch der Kinder waren vielfach nur schwer zu gewährleisten. Schließlich bestand ein weiterer Nachteil durch die Wanderarbeit darin, dass die Wanderarbeiter von ihrem Wahlrecht kaum Gebrauch machen konnten. Die Wahlen fanden häufig in ihrer Abwesenheit statt⁵¹. Wählen durften nur Männer vom 25. Lebensjahre an, Briefwahl gab es noch nicht. Frauen erhielten erst 1919 das Wahlrecht. Die Wanderarbeiter konnten also auf Gestaltung und Entwicklung des täglichen Lebens in der Heimat wenig Einfluss nehmen.

Zusammenfassend muss festgestellt werden: Das lippische Herrscherhaus zeigte im Betrachtungszeitraum der vorliegenden Arbeit oftmals nur geringe politische Weitsicht und widersetzte sich häufig jedem Fortschritt. Es verweigerte sich allen Tendenzen einer Erweiterung von Wirtschaftsräumen und verkannte die Notwendigkeit der Freizügigkeit von Unternehmern und Arbeitnehmern für die Wohlstandsbildung⁵². In Lippe sollte die vorhandene autarke Agrarwirtschaft sichergestellt bleiben. Das bedeutete nun aber geradezu einen Weg in die Rückständigkeit und Isolierung.

⁵⁰ Um 1900 waren annähernd 40 Prozent der erwerbstätigen männlichen Bevölkerung Lippes als Ziegelbrenner oder Torfstecher von April bis Oktober jeden Jahres außerhalb der Heimat tätig - Kittel, Erich: Geschichte des Landes Lippe, Köln 1957, S.307. Das war eine einzigartige Erscheinung, die im übrigen Reich keine Parallele hatte.

⁵¹ So z.B. die Reichstagswahl 1903, die im Sommer durchgeführt wurde – Süvern, Wilhelm: Kirchspiel Hohenhausen, Lemgo 1965, S.225

⁵² Wolf, Martin: Geschichte der lippischen Volksschule, Lemgo 1964, S.165/166

2. Lehrerbildung in Lippe (1781-1850)

Die ersten Lehrerseminare entstanden im 18. Jahrhundert⁵³. Im Jahre 1732 war bereits ein staatliches Lehrerseminar in Stettin gegründet worden⁵⁴, in Wörlitz bei Dessau eine solche Anstalt im Jahre 1779, welche vielfach als erste Seminargründung in Deutschland bezeichnet wird⁵⁵. Nach Sauer ist das von Johann Julius Hecker 1748 gegründete Berliner Seminar die erste Lehrerbildungsanstalt in Preußen, die regelmäßig staatlich unterstützt wurde⁵⁶. Das im Jahre 1781 gegründete lippische Lehrerseminar in Detmold war immerhin eine der frühesten staatlichen Ausbildungsstätten für Landschullehrer in Deutschland⁵⁷. Die im 18. Jahrhundert entstandenen Lehrerseminare beeinflussten die Entwicklung der preußischen Volksschule noch nicht. Das geschah erst im 19. Jahrhundert in der eigentlichen Gründungsphase der Seminargründungen⁵⁸.

2.1 Ein Vergleich der preußischen Lehrerseminare

Die Entwicklung der Lehrerseminare verlief in Preußen homogener als in den übrigen Einzelstaaten. Es wurde eine große Angleichung der Seminare untereinander erreicht. Denn die Seminarleiter waren verpflichtet, von Zeit zu Zeit sogenannte 'Pädagogische Reisen' zu unternehmen und auswärtige Lehrerseminare und Schulen zu besuchen, um sich über den dortigen Lehrbetrieb zu informieren. Dieser pädagogische Gedankenaustausch unter den Seminardirektoren und das gegenseitige Kennenlernen der Einrichtungen führten zu einer immer stärkeren Übereinstimmung der Seminare untereinander. So berichtete Seminarlehrer Witte aus Petershagen im Jahre 1901:

⁵³ S.a. Heppe, Heinrich: Geschichte des deutschen Volksschulwesens, Bd.1, Gotha 1858 (reprographischer Nachdruck, Hildesheim 1971), S.240-247 - ebenso: Kittel, Helmuth: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926-1932, Berlin 1957, S.8

⁵⁴ Heinemann, Klaus: Zur Geschichte des Lehrerseminars zu Soest (1806-1926); Soest 1982, S.44

⁵⁵ S.a. Kloss, Heinz: Zusammenhänge der lippischen Schulgemeinde in Raum und Zeit in: Mitteilungen aus der lippischen Geschichte und Landeskunde, 21. Bd., Detmold 1952, S.51-65 – ebenso: Burre, Wilhelm: Das Lippische Lehrerseminar, Detmold 1925, S.11 – ebenso: Schiefer, Berbeli: Das Schulwesen unter der Regierung Graf Simon Augusts (1734-1782) in: LippMitt 34/1965, S.136 – s.a. Thiele, Gunnar; Geschichte der Preußischen Lehrerseminare, Teil I, Berlin 1938: Angebliche Seminargründungen (S.130-145) u. Fortentwicklung des Seminars zu einer selbständigen Organisationsform (S.202-206)

⁵⁶ Sauer, Michael: Volksschullehrerbildung in Preußen, Köln und Wien 1987, S.13

⁵⁷ Wehrmann: Die Aufklärung in Lippe ..., S.134/135 – "... von den 23 Lehrerseminaren mit szientifischem Gepräge rangiert das lippische zeitlich an zwölfte Stelle".

⁵⁸ So entstanden im Vormärz 35 neue Lehrerseminare, im Jahre 1872 waren es bereits 64 – Nipperday, Thomas: Deutsche Geschichte 1800-1866, München 1983, S.465

"Die Seminare in Preußen sind so genau nach demselben Muster eingerichtet, dass man sich darüber wundern muss. Ich könnte sofort in Hannover oder in Lüneburg in meinen Fächern – im Rechnen und in der Raumlehre – fortfahren zu unterrichten. Äußere Ordnung, Stoffauswahl, Lehrgang, Lehrbuch, alles ist so ziemlich gleich" ⁵⁹. Anders entwickelten sich die Lehrerseminare in den nichtpreußischen Einzelstaaten. "Da sich die Lehrerbildung auf einem geschichtlich höchst ungleichartig bestellten Wurzelboden abspielte", schreibt Thiele, "ist es bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts und darüber hinaus zu einer Gleichförmigkeit der deutschen Seminare wegen des gegebenen Partikularismus der deutschen Einzelstaaten nicht gekommen"⁶⁰.

2.2 Die Notwendigkeit der Lehrerseminare

In der damaligen Grafschaft Lippe regierte in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts Graf Simon August⁶¹, der seine wichtigste Aufgabe darin sah, das Bildungsniveau seiner Untertanen zu heben. Er war bestrebt, die Unwissenheit seiner Landeskinder zu beseitigen und sie durch wahre Aufklärung nicht nur gebildeter, sondern auch glücklicher zu machen. Was Simon August antrieb, seine Tätigkeit der Förderung des Unterrichtswesens und der Volksbildung zu widmen, war einmal der Gedanke, durch besseren Unterricht der Jugend die Untertanen des Landes 'industriös' machen zu können und zum anderen seine Überzeugung, durch aufklärerische Bemühungen den überall vorhandenen und grassierenden Aberglauben aus der Welt zu schaffen. Obwohl Simon August versuchte, durch besondere landesherrliche Verordnungen jede Wahrsagerei, Schatzgräberei und Teufelsbeschwörung streng zu untersagen⁶², war hier durch die Gesetzgebung allein keine Abhilfe zu schaffen. *"Dem Boden, auf dem bis dahin die Giftpflanze 'Aberglaube' wucherte, sollte das ergiebige Cultur-Gewächs 'Bildung' entwachsen, und deren Pflanzstätte die Volksschule sein"*⁶³.

⁵⁹ Heinemann: Zur Geschichte des Lehrerseminars zu Soest (1806-1926) ..., S.211

⁶⁰ Thiele: Geschichte der preußischen Lehrerseminare ..., S.228/229

⁶¹ Graf Simon August (1734-1782) – s.a. Schiefer: Das Schulwesen unter der Regierung Graf Simon Augusts ..., S.131-138 - s.a. Staercke, Max: Menschen vom lippischen Boden, Detmold 1941, S: 99/100 - s.a. Westfälische Lebensbilder, Bd. VII, Münster 1959, 67-83

⁶² Landes-Verordnungen der Grafschaft Lippe, Erster Band, Lemgo 1779, S.630/631

⁶³ LSchB Nr.1/1869, S.2

Schon Eberhard von Rochow hatte im Jahre 1773 eine Instruktion für die Landschulmeister herausgegeben und seine Lehrer ermahnt, den Aberglauben zu bekämpfen: *"Es wird ... gut seyn, wenn die Schullehrer sich mit den in ihrem Dorfe herrschenden Arten des Aberglaubens bekannt machen, und bey jeder Gelegenheit ihnen durch die fasslichsten Vorstellungen die vernünftigeren Denkungsart beizubringen suchen. Gespenstergeschichten und alles Geschwätz von Donnerkeulen, Blutregen, Besprechungen, Anhängzetteln wider das Fieber, muss man ihnen aus dem Kopfe bringen"*⁶⁴. Rochow war davon überzeugt, dass der naturkundliche Unterricht im Seminar und in der Schule den Untertan aus der Dummheit herausführte und ihn zu einem aufgeklärten Menschen machte. Und so begründete er 1778 in seinem Lektionsplan für das Seminarium Halberstadt die Beschäftigung mit der Naturgeschichte damit, dass sie vor dem so schädlichen Aberglauben bewahrt⁶⁵. Auch das Gutachten des Konrektors Voigt zur Gründung des Detmolder Lehrerseminars hielt einige Kenntnisse der Natur in Landschulen für sehr angebracht, besonders deshalb, *"weil dieser Unterricht Gelegenheit bietet, den Aberglauben zu bekämpfen"*⁶⁶. Als Mittel zur Bekämpfung sollten das Vorlesen und das Erklären aus Rochows Lesebuch 'Der Kinderfreund' dienen⁶⁷. Der endgültige Lektionsplan für das Landschullehrer-Seminarium in Detmold stellte die eigentliche Aufgabe der Naturlehre fest: *"Dieser Unterricht soll hauptsächlich zur Reinigung des Verstandes von so manchem Aberglauben und der in so mancher Hinsicht noch unter dem gemeinen Manne im Schwunge gehenden abergläubischen Furcht und abergläubischen Hoffnung durchgeführt werden"*⁶⁸.

So waren also die lippischen Untertanen von aufklärerischen Gedanken noch wenig berührt. Glaube und Aberglaube waren gleichermaßen verbreitet. Und dies wollte Simon August nun ändern. Der lippische Graf war überzeugt, dass das Bildungsniveau der Lehrer gehoben werden musste und suchte

⁶⁴ Instruktion für die Land-Schulmeister 1773 in: Rochow, Friedrich Eberhard von: Geschichte meiner Schulen, Leipzig 1890, S.56

⁶⁵ Rochow, F.E.v.: Eines hochwürdigen Domkapitels Verordnung ... in: F. E. v. Rochows sämtliche pädagogische Schriften, hrsg. v. Jones u. Wienecke, Bd.2, Berlin 1908, S.100

⁶⁶ Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.15

⁶⁷ Dasselbst ..., S.17

⁶⁸ Dasselbst ..., S.29 – s.a. den Bericht des aufgeklärten Landmanns Johann Klöpping über einen abergläubischen Lehrer – L 77 A Nr.3838 sowie die Lippischen Intelligenzblätter v.6.Oct.1792, S.316-318.

nach Wegen und Möglichkeiten, wodurch man Menschen, die wiederum andere unterrichten sollten, besser erziehen und bilden konnte. Generalsuperintendent Weerth begründete die Notwendigkeit einer Ausbildungsstätte für Lehrer so: *"Geleitet von dem Grundsatz, dass ein Blinder den Weg nicht zeigen könne, dass der ungebildete Lehrer zur Bildung des Volkes unbrauchbar sey, dachte man, als man mit der Reform des Schulwesens im Lippischen begann, vorzüglich darauf, die ersten Lehrer der Volksjugend, die Schulmeister, auf ihr wichtiges Amt vorzubereiten"*⁶⁹.

2.3 Das Lippische Lehrerseminar im Waisenhaus

Simon August hatte sein Augenmerk hauptsächlich auf das Werk des Domherrn von Rochow in Reckahn gerichtet⁷⁰. Dorthin sandte er den Rektor der Detmolder Provinzialschule, Hünefeld, um das Schulwesen kennenzulernen und die dort zu sammelnden Erfahrungen bei der Einrichtung eines Landschul-Seminars zu verwerten. Nach seiner Rückkehr verfasste Hünefeld den Entwurf eines ausführlichen Lektions- und Unterrichtsplans für ein zu errichtendes Lehrerseminar in Detmold. Hiernach sollte das gelehrt werden, *"was er vornehmlich in den Rochowschen Schulen wahrgenommen hat(te)"*⁷¹. Graf Simon August befahl nun den Aufbau eines Lehrerseminars im Waisenhaus, aufgenommen werden sollten bis zu zwölf Seminaristen bei einer Zahl von vier Freistellen. Ein Unterlehrer⁷² wurde eingestellt und erhielt mit den Freiseminaristen im Seminar freie Kost und Wohnung. Da die Stände im Landtag die Bewilligung der Kosten ablehnten⁷³, übernahm Simon August, der bereits zuvor in vorbildlicher Weise die Schullehrer unterstützt hatte⁷⁴,

69

Weerth, Ferdinand: Ueber die Elementar-Schulen im Fürstenthum Lippe, Duisburg und Essen 1810, S.4 u.41

⁷⁰ Die Gemahlin des Grafen Simon August hatte zu maßgebenden Pädagogen der Zeit Kontakte und stand mit der Frau des Schulreformers v. Rochow in Briefverbindung.

⁷¹ Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.16

⁷² Es war Simon Ernst Moritz Krücke. K. hatte Theologie und Philosophie studiert, war von 1781 bis 1785 Seminarlehrer am Detmolder Lehrerseminar und anschließend daselbst Seminarinspektor bis 1834. – s.a. Burre: Das Lippische Lehrerseminar..., S.37-40 sowie Kiewning, Hans: Fürstin Pauline zur Lippe (1789-1820), Detmold 1930, S.83 und Meier, Burkhard: Fürstin-Pauline-Stiftung, Detmold 2002, S.17

⁷³ Da im Landtag nur die Ritterschaft und die Städte vertreten waren – das platte Land war noch ausgeschlossen – ist anzunehmen, dass seitens der Landstände die geistige Hebung der Bauern nicht erwünscht war.

⁷⁴ Er hatte eine jährliche Summe von 300 Rtlrn zur Ausstellung an die Schullehrer auf dem Lande für den Unterricht armer Kinder bereitgestellt und dem Konsistorium ein Kapital von

selbst die Kosten auf seine Kammerkasse. Das Lippische Lehrerseminar war damit seiner Entstehung nach eine Stiftung des fürstlichen Hauses und führte mit Recht den Namen 'Fürstlich Lippisches Lehrerseminar'⁷⁵. Nun wurde der Lektionsplan, der u.a. den Ablauf des wöchentlichen Unterrichts und die Hausgesetze enthielt, aufgestellt und am 30. November 1781 die feierliche Eröffnung und Einweihung des Seminars im Waisenhaus vorgenommen⁷⁶. Der Unterricht begann mit vier Aspiranten⁷⁷. Die Beendigung der Ausbildung richtete sich nach dem Bedarf, d.h. nach den vakanten Lehrerstellen. Bis zu seiner Verwendung im Schuldienst blieb der Seminarist im Seminar. Die Lehrpläne wurden im Laufe der Jahre immer wieder erweitert. Die Vierteljahresberichte, die Krücke über seine Tätigkeit im Seminar und über den Stand der Ausbildungsstätte an das Konsistorium zu erstellen hatte, geben Auskunft über das Lehrverfahren, das in dem ersten Seminarunterricht angewandt wurde und die Gesichtspunkte, die man dabei im Auge hatte: *"Wo es angebracht erscheint, bedient man sich des Lehrvortrags, in anderen Fällen der fragenden Unterrichtsform"*⁷⁸, *legt Wert auf schriftliche Bearbeitung des Stoffes. Als Ziel hat man dabei die Anschaulichkeit, Deutlichkeit, die Lebendigkeit der Auffassung und die Förderung der sprachlichen Bildung im Auge"*⁷⁹. Zwanzig Jahre lang befand sich das Schullehrer-Seminar im Waisenhaus⁸⁰. Dann siedelte es im Jahre 1801 in die Pflegeanstalt über. Vergleicht man die Volksschullehrer-Ausbildung in Lippe mit der des großen Nachbarn Preußen, dann wird die besondere Leistung Lippes deutlich. Wolf stellt fest: *"Noch nicht zwanzig Jahre später, bis 1800, haben 84 Seminaristen das Detmolder Seminar verlassen. Beim Amtsantritt Weerths, im Jahre 1804, waren einhundertzehn Lehrerstellen vorhanden. Der weitaus größte Teil der*

3500 Rtlrn zur Verbesserung des Gehalts vorzüglich verdienter Lehrer angewiesen – Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.24.

⁷⁵ Erst im Jahre 1884 wurde das Lehrerseminar gegen eine kaum nennenswerte Entschädigung vom Staat übernommen und war nun eine staatliche Anstalt – Rauschenbach, Leo: Das Seminar in Detmold als pädagogische Anstalt (1781-1925) in: Lippische Mitteilungen Nr.35/1966, S.122-168.

⁷⁶ Zur Gründung des Lippischen Lehrerseminars s.a. Weerth: Ueber die Elementar-Schulen ..., S.4-58 - Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.9-34 sowie Rauschenbach: Das Seminar in Detmold als pädagogische Anstalt ..., S.124.

⁷⁷ Im Jahre 1782 waren es bereits sechzehn und 1793 achtzehn Lehreranwärter - Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S:41

⁷⁸ Die katechetische oder sokratische Methode, eine Lehrart, bei der man durch das Gespräch lehrt und durch leichte fortschreitende Fragen, so wie durch geschickte Benutzung der Antworten, die Schüler auf das, was man lehren will, dergestalt hinleitet, dass sie den Sachverhalt selbst entdecken und die Lösung selbst finden.

⁷⁹ Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.38/39

⁸⁰ Zum Waisenhaus s.a. Kiewning: Fürstin Pauline zur Lippe ..., S.85

*Lehrerstellen in Lippe war damals somit schon mit seminaristisch vorgebildeten Lehrern besetzt. Wie dieser Umstand zu bewerten ist, ersehen wir daraus, dass in Preußen bis 1830 noch nicht einmal die Hälfte der im Amt befindlichen Lehrer eine Seminausbildung erhalten hatte*⁸¹.

2.4 Das Lippische Lehrerseminar in der Pflegeanstalt⁸²

Mit dem Umzug des Lehrerseminars in die Pflegeanstalt⁸³ begann ein neuer Abschnitt seiner Entwicklung. Es war eine segensreiche und fruchtbare Zeit, denn die Fürstin Pauline⁸⁴ hatte die Regierung in Lippe übernommen. Pauline – im christlichen Glauben verwurzelt – sah ihre vornehmste Aufgabe darin, die Lebensverhältnisse ihrer Untertanen zu verbessern. Ihr Selbstverständnis zeigte sich in der *"Befürwortung eines dritten Weges zwischen Pietismus und radikaler Aufklärung"*⁸⁵. In der Verspottung der Religion oder auch nur Gleichgültigkeit ihr gegenüber sah sie den Grund für die Sittenverwahrlosung der Menschen und bekämpfte sie wegen der negativen Folgen für die Wohlfahrt der Bevölkerung. Pauline förderte das Lehrerseminar, wo sie nur konnte, besonders auch dadurch, dass sie dem Lehrerstande nicht nur Interesse, sondern auch Achtung entgegenbrachte. Sie wohnte z.B. stets den jährlichen Prüfungen bei und erschien regelmäßig bei den sich anschließenden Festen⁸⁶.

Auch Generalsuperintendent Ferdinand Weerth⁸⁷ war ein an der Hebung der Schule außerordentlich interessierter Theologe, der nach seinem Amtsantritt 1804 sogleich wesentliche Reformen durchsetzte⁸⁸. Er besuchte täg-

⁸¹ Wolf, Martin: Der Emanzipationskampf der lippischen Volksschullehrer (Manuskript), Detmold 1965, S.9

⁸² Dieser über das Jahr 1850 hinausweisende Absatz ist zum besseren Verständnis der äußeren Gesamtentwicklung des Lippischen Lehrerseminars eingefügt worden.

⁸³ Die Pflegeanstalt in der Schülerstraße wurde 1801 mit sechs selbständigen Einrichtungen (Erwerbsschule, Freiwilliges Arbeitshaus, Krankenhaus, Waisenhaus, Kinderbewahranstalt und Lehrerseminar) gegründet. Leopold II hatte die Verlegung des Seminars künftiger Schullehrer in diese neue Einrichtung verfügt. Mit dem Umzug in die neue Anstalt übernahm Seminarinspektor Krücke auch die Leitung über das Freiwillige Arbeitshaus und schließlich über die gesamte Pflegeanstalt.

⁸⁴ Zur Fürstin Pauline s.a. Meier, Burkhard: Die Fürstin-Pauline-Stiftung, Detmold 2002, S.7-40

⁸⁵ Arndt, Johannes / Nitschke, Peter (Hrsg.): Kontinuität und Umbruch in Lippe - Sozialpolitische Verhältnisse zwischen Aufklärung und Restauration 1750-1820 in: Lippische Studien, Bd.13, Detmold 1994, S. 81

⁸⁶ Rauschenbach: Das Lehrerseminar in Detmold ..., S.140

⁸⁷ S.a. Wehrmann, Volker: Die Lippische Landeskirche 1684-1984, Detmold 1984, S.140-148

⁸⁸ Weerth: Ueber die Elementar-Schulen im Fürstenthum Lippe ..., S.4-34

lich den Seminar-Unterricht und unterrichtete sehr oft auch persönlich. Er sorgte für eine Verbesserung des Lehrergehaltes⁸⁹ und für einen zinslosen Vorschuss beim Verlassen des Seminars⁹⁰. Die Aufnahme ins Seminar hing fortan von einer Aufnahmeprüfung ab⁹¹. Die bis dahin jederzeitige Aufnahme – die Bewerber meldeten sich mit verschiedener Vorbildung zu verschiedenen Zeiten an – wurde 1806 zugunsten der gleichzeitigen Aufnahme von sechs Aspiranten und der Bildung einer Klasse abgeschafft. Von den im Seminar wohnenden Seminaristen wurden weiterhin vier auf Staatskosten versorgt, die übrigen hatten freie Wohnung und mussten für die Beköstigung 200 Taler zahlen. Die Seminaristen wohnten in der Pfllegeanstalt zu zweit oder dritt auf einem Zimmer⁹². Die auswärts wohnenden Seminaristen mussten für sich selbst aufkommen. Wohlhabende Bürger gewährten einigen Seminaristen einen Freitisch, doch mussten diese in der Regel mit dem Gesinde speisen. Deshalb war diese 'mensa ambulatoria' seitens des Konsistoriums nicht gern gesehen. Im Jahre 1809 zählte das Seminar dreißig Aspiranten, zwölf wohnten im Seminar, die übrigen auf eigene Kosten auswärts, standen aber unter strenger Kontrolle. Vom Jahre 1809 liegt ein Lehrplan vor⁹³. Der Religionsunterricht nahm einen breiteren Raum ein und wurde umfänglicher vermittelt, als es der Lehrplan aufweist, da er in den Lese- und Schreibstunden ebenfalls Gegenstand der Unterweisung war⁹⁴.

Seminarinspektor Krücke⁹⁵ war nach fast fünfzigjähriger Tätigkeit am Detmolder Lehrerseminar im Jahre 1834 in den Ruhestand getreten. Sein Nach-

⁸⁹ Unter Weerth wurden die Lehrergehälter von 80 auf 120 und dann auf 150 Taler erhöht – Lippisches Schulblatt Nr.3/1868, S.20

⁹⁰ S.a. Wolf: Geschichte der lippischen Volksschule ..., S. 54-57

⁹¹ Es wurden aber noch keine hohen Anforderungen gestellt, auch erfolgte die Aufnahme unter Vorbehalt (Befristung auf ein Viertel- oder Halbjahr) – Rauschenbach: Das Lehrerseminar in Detmold ..., S.133

⁹² Dies enthielt für jeden einen Tisch, einen Stuhl, ein Bett und einen Verschluss (Spind). Für den Tisch stand eine Rüböllampe zur Verfügung. Alle notwendigen Verrichtungen fanden auf dem Zimmer statt, auch das Waschen mittels Waschschaale – Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.56.

⁹³ Rauschenbach: Das Seminar in Detmold ..., S.134

⁹⁴ Im Seminar eingeführt war das Lesebuch von Generalsuperintendent Ewald: Lesebuch für die Landschulen, auch zum Gebrauche der Landleute in ihren Häusern, Detmold 1788 – das Buch bestand aus drei Teilen, der dritte Teil erschien 1793 – s.a. Weißbrodt, Ernst: Die geschichtlich gewordene Schule in Lippe in: Lippische Post Nr.174 v. 27.Juli 1929, S.413 (Nachdruck des Vereins Alt Lemgo): "...auch das Lesebuch für die Landschulen von dem Generalsuperintendenten Ewald ist nichts anderes als eine Bibel im Volkston mit erbaulichen kleinen Betrachtungen und Sittenpredigten".

⁹⁵ S.a. Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.37-40 u. 61-65

folger wurde Adolf Dresel⁹⁶, der die Ausbildung seiner Seminaristen nach seinen Vorbildern Pestalozzi und Dinter fortsetzte. Dadurch entwickelte und verbesserte sich das Schulwesen unter der Regierung der Fürstin Pauline in so vorbildlicher Weise, dass man lesen konnte: *"Im Fürstentum Lippe - Detmold war vor 1848 das Schulwesen im Verhältnis zu den anderen Staaten musterhaft ..."*⁹⁷. Über den positiven Geist, der sogar noch in der Mitte des 19. Jahrhunderts im Detmolder Lehrerseminar herrschte, berichtet auch der ehemalige Seminarist Heinrich Schacht, der zu Ostern 1855 dort aufgenommen worden war⁹⁸: *"Das Leben im Seminar war einförmig, aber doch nicht langweilig. Die Zöglinge lebten nicht in klösterlicher Abgeschlossenheit und Zurückgezogenheit. Es war ihnen gestattet, sich ... auch in der Stadt und ihren Umgebungen frei zu bewegen. ... Zuerst war es der Director der Anstalt⁹⁹, ein Schulmann in des Wortes tiefster Bedeutung, der den Unterricht in den pädagogischen Fächern erteilte. Pestalozzi und Dinter, die Männer der wahren Humanität und Aufklärung, waren seine Ideale. Verächtlich war ihm alles scheinheilige Wesen und alle Kopfhängerei. ... Ein sehr großes Verdienst erwarb sich der Director auch dadurch, dass er seine Zöglinge hinführte in die reichen Schätze der deutschen Literatur. Es war gerade die Zeit, wo die Raumerschen Regulative¹⁰⁰ den Lehrer zu einem willenlosen Werkzeuge herabzudrücken suchten und wo man die sogenannten Kernlieder¹⁰¹ als das Höchste pries, was einem Pädagogen zur geistigen Erquickung noth sei. Welch ein Glück war es da für uns, unbehindert die goldnen Früchte der Hesperiden¹⁰² pflücken zu können"*.

⁹⁶ Dresel, Adolf war Seminarist des Detmolder Lehrerseminars (1808-1813), Volksschullehrer in Heiligenkirchen, Seminarlehrer (1822-1834) und Seminarinspektor (1834-1857). Er unterrichtete am Seminar die Fächer Gesang, Klavier und Orgel. Seiner Tüchtigkeit wegen wurde er von Fürstin Pauline nach Leipzig geschickt, um Musik zu studieren.

⁹⁷ Appens, Wilhelm: Die pädagogischen Bewegungen des Jahres 1848, Elberfeld 1935, S.19

⁹⁸ Heinrich Schacht (1840-1912) schrieb schon bald nach Eintritt in den Schuldienst für das Lippische Schulblatt die Erinnerungen an seine Ausbildungszeit zum Lehrer auf. Unter dem Leitsatz 'Wahrheit und Dichtung aus einem Lehrerleben' berichtete er aus seiner Präparanden- und Seminarzeit sowie über seine Zeit als Schulamtskandidat – Lippische Schulblatt Nr.9 (Juni), Nr.10 (Juli), Nr.12 (Sept.) und Nr.3 (Dez.) 1869.

⁹⁹ Gemeint war Adolf Dresel

¹⁰⁰ Die preußischen Regulative waren auch für das lippische Schulwesen verbindlich – s.a. Brockhausen, Rudolf: Das Schulwesen in Lippe-Detmold, Fürstenthum in: Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, hrsg.v. K.A. Schmidt, 4.Bd., Gotha 1855, S.424 – die Raumerschen oder sog. Stiehlschen Regulative v.1., 2. u.3. Oct.1854. Das 1. Regulativ betr. den Seminar-Unterricht bestimmte: ... 'Ausgenommen von der Lektüre muss die sog. klassische Literatur bleiben'.

¹⁰¹ Die wichtigsten Kirchenlieder des Gesangbuches

¹⁰² Die Hesperiden (griech.Mythos) waren Nymphen, die im Göttergarten mit dem Drachen Ladon die goldenen Äpfel des Lebens hüteten.

2.5 Das Lippische Lehrerseminar im Neubau (1891-1925)

In der Pflgeanstalt wurden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts für das Lehrerseminar die Probleme immer größer. Das Seminargebäude war äußerst baufällig und reparaturbedürftig geworden¹⁰³. Hinzu kam der erhebliche Raummangel. Der sich Ende der siebziger Jahre abzeichnende größere Bedarf an Lehrern erzwang die Aufnahme von mehr Seminar-Aspiranten als bisher¹⁰⁴. So waren 1878 Räumlichkeiten für vierundzwanzig Seminaristen vorhanden, im Jahre 1879 mussten aber Räume für dreißig zur Verfügung stehen¹⁰⁵. Ein Neubau des Seminars wurde im Lippischen Landtag beraten und der Antrag gestellt: Der Landtag wolle beschließen, den Neubau des Seminars in Lemgo auszuführen und nach dessen Fertigstellung das Seminar selbst dorthin zu verlegen¹⁰⁶. Die Begründung für diesen Antrag konnten die Lipper fünf Tage später im Lippischen Volksblatt lesen: Landtagsabgeordneter Potthoff¹⁰⁷ habe ausgeführt, dass sich Seminare meistens in kleineren Orten befänden¹⁰⁸. Der Hauptgrund sei der, dass die jungen Leute aus kleineren Orten kämen und später in kleineren Orten wieder ihr Betätigungsfeld hätten. Es sei deshalb nicht gut, dass die Seminaristen das großstädtische Leben so früh kennen lernten. Detmold habe schon etwas Großstädtisches an sich, was bei Lemgo nicht der Fall sei. Dazu komme, dass in Lemgo alles bedeutend billiger sei, nicht allein der Neubau selbst, sondern auch das Leben überhaupt... Außerdem müsse man nicht gleich das Konsistorium und eine Revision befürchten¹⁰⁹. Der Abgeordnete Potthoff wusste sicherlich, dass er sich mit seiner Feststellung, die Lehrerseminare gehörten in

¹⁰³ Rauschenbach: Das Seminar in Detmold als pädagogische Anstalt ..., S.155 (Fußnote) u.S.156

¹⁰⁴ S.a. Drake, Heinrich: Die Lippische Landesverwaltung in der Nachkriegszeit, Detmold 1932, S.381 u. Steinbach: Der Eintritt Lippes in das Industriezeitalter ..., S.170 u.172

¹⁰⁵ L 106 A – Tit.Nr.9

¹⁰⁶ Verhandlungen des Landtages des Fürstenthums Lippe – December 1884 -1888, Detmold 1888, S. 672 - 678

¹⁰⁷ Aus Lemgo

¹⁰⁸ Die Lehrerseminare sollten auf das schlichte Dorfleben vorbereiten. Es wurde deshalb seitens des Staates für zweckmäßig gehalten, solche Anstalten nur in kleineren und abgelegenen Orten einzurichten. "Die Seminaristen müssen nur an Orten angelegt werden, die nicht zu groß sind, um die Seminaristen, ohne sie in strenger Klausur zu halten, vor Zerstörung, Verführung und dem Gewöhnen an eine zu ihrem künftigen Stande nicht passende Lebensart zu bewahren ... Ist es aber besonderer Verhältnisse wegen ratsam, auch irgendeine volkreiche Stadt zum Sitze eines Seminarii zu wählen, so muss die Anstalt von dem Verkehr derselben mit möglichster Vorsicht abgesondert gehalten werden – Tews: Ein Jahrhundert preußischer Schulgeschichte ..., S.92 u. Sauer: Volksschullehrerbildung in Preußen ..., S.38.

¹⁰⁹ Lippisches Volksblatt v. 20. Dec.1887 (Vom Landtage) – s.a. Berichterstattung daselbst v. 19.-21. Dec.1887 – s.a. die Landtagsverhandlungen v. 20.Dec. 1887, S.682-687

kleinere Orte, nicht in einem Gegensatz zur Regierung befand. Es ging ihm bei seinem Antrag und seiner Begründung aber doch wohl mehr um die wirtschaftlichen Vorteile und um die kulturelle Aufwertung seiner Stadt durch eine solche Institution. Waren anfangs die Chancen, Neubau und Lehrerseminar nach Lemgo zu verlegen, durchaus vorhanden, so gaben schließlich das Plädoyer des Konsistorialrats Thelemann und die Haltung des Fürsten Waldemar, der eine Verlegung seiner ehemaligen Stiftung nach Lemgo nicht wünschte, den Ausschlag dafür, dass das Lehrerseminar in Detmold blieb¹¹⁰. Im Januar 1888 erklärte sich der Landtag mit dem Bau eines neuen Lehrerseminars einverstanden – unter der Bedingung, dass dieser die Summe von 170 000 Mark nicht überschreite und die Errichtung einer staatlichen Präparanden-Anstalt ausgeschlossen werde¹¹¹. Im Juni 1891 war der Neubau vollendet und wurde gemeinsam von Seminardirektor Sauerländer und Generalsuperintendent Crede' abgenommen. Ihr Bericht schließt mit den Worten: *"Das Gesamturteil der Unterzeichneten ... fasst sich dahin zusammen, dass in dem neuen Seminar ein Anstaltsgebäude errichtet ist, welches dem Lande zur Zierde, dem Baumeister zur Ehre und jedem Teilnehmer zur Freude gereichen muss und in dem zu wohnen und zu wirken eine Lust ist"*¹¹².

So hatte nun das Lippische Lehrerseminar innerhalb der Stadt Detmold einen merkwürdigen Weg zurückgelegt. Gegründet worden war es 1781 im Waisenhaus am Bruchtor, und zwar direkt an der Stadtmauer und neben dem Zuchthaus. Nach dem Umzug in die Pflegeanstalt an der Schülerstraße im Jahre 1801 befand es sich in der Nähe des Bürgerturms, also wiederum an der Peripherie des alten Stadtkerns und an der Stadtmauer. Und auch 1891, nach Übersiedlung in den Neubau an der Seminarstraße, fand sich das Lehrerseminar erneut am Stadtrand und in der unmittelbaren Nachbarschaft zur Landesstrafanstalt wieder¹¹³. Bemerkenswert ist auch die Tatsache, dass es noch 1894 der Magistrat der Stadt ablehnte, einen gangbaren Fußweg nach dem Seminargebäude herzustellen und von der Fürstlich Lippischen Regierung gezwungen werden musste, dieses innerhalb von vier Wochen zu

¹¹⁰ Die Stadt Lemgo hatte die unentgeltliche Überlassung eines Terrains von 5-6 Scheffel-saat und einen Bauzuschuss von 25 000 Mark geboten – L 106 A – Tit.Nr.9

¹¹¹ L 80 III Nr.138

¹¹² daselbst

¹¹³ L 106 A Nr.10

tun¹¹⁴. Erst 1910, also nahezu zwanzig Jahre später, konnte ein gepflasterter Weg zum Seminargebäude gebaut werden. Von 1914 bis 1919 diente das Seminargebäude als Lazarett für Verwundete des Ersten Weltkrieges. Das Seminar wurde ausgelagert und zog in zur Verfügung gestellte Räume des alten Ministerialgebäudes. Im November 1919 erfolgte die Rückkehr in das alte Seminargebäude. Da die Reichsverfassung 1919 für die zukünftige Lehrerausbildung die Hochschulreife festschrieb, hatte die Seminausbildung keine Perspektive mehr. Ostern 1922 fand die letzte Seminar-Aufnahmeprüfung statt, im März 1925 die letzte Abschlussprüfung. Das Detmolder Lehrerseminar wurde geschlossen.

2.6 Die geringe Bedeutung Pestalozzis für die lippische Lehrerbildung

Zunächst war Johann Heinrich Pestalozzi in den Mittelpunkt der pädagogischen Betrachtungen gerückt. Generalsuperintendent v. Cölln hatte zur Subskription auf die Schriften Pestalozzis aufgerufen¹¹⁵, der Landeskandidat der Theologie, Carl Wilhelm Passavant, war von Fürstin Pauline 1803 als Auskultant nach Burgdorf geschickt worden, um nach Ausbildung in der neuen Unterrichtsmethode und anschließender Berichterstattung¹¹⁶ am Detmolder Lehrerseminar eine kleine pestalozzische Schule einzurichten¹¹⁷. Auch hatte die Fürstin 1806 die beiden Seminarhilfslehrer Sprütten und Nieländer für sechs Wochen in die von v. Türk¹¹⁸ nach pestalozzischen Grundsätzen eingerichtete Seminarübungsschule nach Oldenburg geschickt, um die neue Unterrichtsmethode zu erlernen¹¹⁹. Schließlich stand die neue Methode auf dem Lehrplan des Detmolder Lehrerseminars¹²⁰. Es waren allerdings sehr schnell erhebliche Vorbehalte aufgetaucht. Fürstin Pauline war nicht bereit, die neue Methode allgemein einzuführen, da sie ihr *"noch nicht unbedingt vollendet zu seyn"* schien: *"Es ist ein unbeschreiblich schön blühender duf-*

¹¹⁴ L 106 A – Tit.IV Nr.6

¹¹⁵ Im Lippischen Intelligenzblatt, 5.Stück, Lemgo 1803

¹¹⁶ Passavant hatte eine Schrift verfasst mit dem Titel 'Darstellung und Prüfung der Pestalozzischen Methode nach Beobachtungen in Burgdorf', Lemgo 1804.

¹¹⁷ Weerth: Ueber die Elementar-Schulen im Fürstenthum Lippe..., S. 49-64

¹¹⁸ Der Justiz- und Konsistorialrat Wilhelm Christian v. Türk (1774-1846) hatte Pestalozzi in Burgdorf und Münchenbuchsee besucht und bei ihm in Yverdon von 1808-1811 unterrichtet. Im Jahre 1806 weilte v.Türk in Detmold, wo er der Fürstin Pauline seine 'Briefe aus Münchenbuchsee' überreichte.

¹¹⁹ Weerth: Ueber die Elementarschulen..., S. 53

¹²⁰ Rauschenbach: Das Seminar in Detmold als Pädagogische Anstalt ..., S133/134

tender Amrubaum, aber die Früchte sind noch nicht gereift – und ich will sie keine Secunde bezweifelnd erst sehen und schmecken, ehe ich unsere guten gesunden Obstbäume entwurzele, um jene zu pflanzen". So schrieb sie in einem Brief an Zeller¹²¹. Und in einem weiteren an eben diesen gebrauchte sie noch einmal ein schönes Bild, um ihre Einstellung zu Pestalozzi aufzuzeigen: "Was Sie über und von der Methode sagen, ist mit hinreißender Begeisterung geschrieben. Ich glaube, begreife aber nicht ganz. Es ist die Rede vom Nicht-Ernden und –Pflanzen. Aber man rottet den Apfelbaum, der Borstorfer trägt, nicht aus, um Calville an seine Stelle zu pflanzen, sondern man pflanzt daneben. Nur wer Holzäpfel hat, rottet aus und entwurzelt"¹²².

Generalsuperintendent v. Cölln hatte sich – wie sein Vorgänger Ewald – ganz besonders der Schulen angenommen. Ihm war vor allem die rechte religiöse Einstellung der Lehrer von größter Bedeutung¹²³. Der tugendhafte Christenlehrer – das war v. Cöllns pädagogisches Leitbild vom Erzieher. Seiner Meinung nach war die geistige und sittliche Hebung des Lehrerstandes eine Voraussetzung für pädagogische Reformen¹²⁴. Deshalb lag der Akzent schärfer auf der Gestaltung des Unterrichts im betont christlichen Sinne. Cölln gehörte zu den typischen Gestalten der Übergangszeit, deren Formulierungen immer in verschiedenen Farben schillern. Er stand sowohl mitten im Philanthropismus als auch in der Gedankenwelt Pestalozzis¹²⁵. Denn bevor er sich den Unterrichts- und Erziehungsprinzipien des Schweizers zugewandt hatte, war v. Cölln bereits 1783 mit dem preußischen Schulreformer v. Rochow in Verbindung getreten und hatte auch dessen Lesebuch 'Der Kinderfreund' im kirchlichen Unterricht eingesetzt¹²⁶.

Cölln war nach nur achtjähriger Tätigkeit gestorben. Nachfolger im Amt wurde der einunddreißigjährige Ferdinand Weerth, den die Fürstin Pauline wie folgt charakterisierte: "Er ist ein ... Mann, ...dem alles, was Schulwesen be-

¹²¹ 1809 an Carl Zeller – L77 B 24 Nr.30 (12)

¹²² In Lewald, August (Hrsg.): Europa-Chronik der gebildeten Welt, Bd.3, Stuttgart 1839

¹²³ Cölln, Ludwig Friedrich August von: Beiträge zur Beförderung der Volksbildung, 1.Stück, 1800, S.7 u. 24

¹²⁴ Wehrmann: Die Lippische Landeskirche..., S.138

¹²⁵ Copei, Friedrich: Pestalozzis Einfluss in die Entwicklung der lippischen Volksschule in: LSchZ Nr.2/1927, S.18

¹²⁶ Lippisches Intelligenzblatt, 5.Stück, Lemgo 1803, S.36 – s.a. Der Kirchbote für Religionsfreunde aller Kirchen, 2.Stück, Dessau u. Leipzig 1783, S.199-201

trifft, Hauptsache ist"¹²⁷. Weerths Freundschaft mit Männern der preußischen Reform, mit dem Oberpräsidenten v.Vinke und mit Ludwig Natorp, der zusammen mit Humboldt, Süvern und Nicolovius die Neuordnung des preußischen Schulwesens im Geiste der Humanität und der Pestalozzischen Theorie leitete, weist schon auf seine Offenheit für neue Gedanken hin¹²⁸. Er sah die philanthropische Bewegung bereits mit Abstand, als historisches Phänomen¹²⁹. Und Seminardirektor Dresel berichtete denn auch, wie stark sich Weerths Interesse dem Wirken Pestalozzis zuwandte. Pestalozzis berühmtestes Werk 'Lienhard und Gertrud' hatte einen tiefen Eindruck auf ihn gemacht und zum Teil wohl seinen Lebensweg und seine Lebensbestrebungen bestimmt¹³⁰.

So sehr sich Weerth auch mit Pestalozzi beschäftigt und die neue Unterrichtsmethode in das Ausbildungsprogramm des Lehrerseminars aufgenommen hatte, so zeigte er ebenfalls – wie auch Pauline das getan hatte – erhebliche Vorbehalte, diese neue Lehrart in den lippischen Schulen einzuführen¹³¹. Dabei berief er sich auf den Schweizer selbst, der die allgemeine Einführung in den Dorfschulen abgelehnt hatte. Seine neue Unterrichtsmethode sei noch nicht genug entwickelt und es sei deshalb besser, von der Methode gar keinen Gebrauch zu machen, als sie zu verstümmeln, wie es bisher fast allgemein geschehen¹³². Zwar beschäftigte sich Weerth noch in den 20er und 30er Jahren wiederholt mit Pestalozzi, jedoch waren in seinen Lehrerkonferenzen nicht die Schriften selbst, sondern nur Veröffentlichungen über ihn Gegenstand der Betrachtungen. So konnten die Seminaristen kaum zu einem eigenen Urteil über Pestalozzi und sein Werk gelangen. Was war wohl der Grund für die Beschäftigung mit Pestalozzi? fragte der am Detmolder Lehrerseminar lehrende Rauschenbach. "*... wahrscheinlich folgte man bei diesem Unterrichte der Zeitmeinung, richtiger gesagt, der herrschenden Mode. Jedenfalls kam die Zeitströmung den Seminaristen zustatten und half,*

¹²⁷ Briefe Paulines an Zeller in: Lewald: Europa – Chronik der gebildeten Welt ...

¹²⁸ Copei: Pestalozzis Einfluss in die Entwicklung der lippischen Volksschule ..., S.32

¹²⁹ Weerth: Ueber die Elementarschulen ..., S.52

¹³⁰ Dresel, H.A.: Die Fürstin Pauline zur Lippe und der Generalsuperintendent Weerth, Lemgo 1859, S.19

¹³¹ Weerth: Ueber die Elementarschulen ..., S.52

¹³² Wochenschrift für Menschenbildung von Heinrich Pestalozzi und seinen Freunden, 1.Bd., Aarau - Leipzig 1807, S.90/91

sie nicht im Formalismus ersticken zu lassen"¹³³. Die Pestalozzische Schule am Lehrerseminar bestand nicht lange. Passavant, der nach seiner Rückkehr aus Burgdorf die kleine Versuchsschule eingerichtet und geleitet hatte, musste seine Tätigkeit nach kurzer Zeit wieder aufgeben, da er 1805 ein Pfarramt übernahm. Die neuen Amtsgeschäfte gestatteten es ihm nicht mehr, die Schule zu leiten¹³⁴. *"So ging sie ein, ohne tiefere Spuren hinterlassen zu haben"*¹³⁵. In seiner bemerkenswerten Rede anlässlich der Einweihung der Pestalozzischen Versuchsschule am 27. Juli 1804 urteilte Seminarinspektor Krücke: *"So entschieden vorteilhaft diese Methode für häusliche Erziehung und Bildung des Kindes unter der Leitung der Mutter oder des Vaters oder überhaupt der Privaterziehung ist, so bedarf es doch mancher Rücksicht auf manche Schwierigkeiten, die sich finden könnten, ehe man eine allgemeine Änderung"*¹³⁶ *versucht"*¹³⁷.

Es war nämlich in Lippe ein Grundsatz, in allem, was die Schule betraf, nur Erprobtes anzuwenden und äußerste Vorsicht in der Nachahmung alles Neuen walten zu lassen. Im Jahre 1774 war Basedows Philanthropin in Dessau gegründet worden. Mit großem rednerischen und schriftstellerischen Aufwand hatte Basedow allgemeines Interesse zu wecken versucht. 1793 ging diese Anstalt ein und man befürchtete nun, dass es Pestalozzis weltberühmte Schule in Yverdon genauso ergehen könnte¹³⁸. Die lippische Lehrerschaft war enttäuscht, dass man bei Pestalozzi keine direkte Unterrichtsanweisung und kein brauchbares Handbuch fand. Die Ideen über vollkommene Entwicklung aller natürlichen Kräfte und Anlagen des Menschen zur vollendeten menschlichen Bildung waren revolutionär und eilten der Zeit voraus, hatte doch die lippische Volksschule nur die Aufgabe, brauchbare und nützlich-

¹³³ Rauschenbach: Das Seminar in Detmold als pädagogische Anstalt ..., S.137

¹³⁴ Weerth: Ueber die Elementarschulen ..., S.53

¹³⁵ Rauschenbach: Das Seminar in Detmold als pädagogische Anstalt ..., S.136

¹³⁶ Der Methode

¹³⁷ L 77 A 180 a Nr.1 II

¹³⁸ An der Detmolder Provinzialschule hatte man allgemeine Verwahrlosung festgestellt. Der Vorwurf, dass weder Leistung noch Disziplin vorhanden seien, war damit begründet worden, dass nach der Basedowschen Methode gelehrt und gelernt werde. Nach Krücke war durch Basedow das Spielerische in den Unterricht gekommen. Basedow habe die Schüler zu dem Irrglauben verführt, sie könnten sich die schwierigen Kenntnisse auch ohne Grammatik und System aneignen. Daher habe seiner Meinung nach dem Detmolder Gymnasium nichts so sehr geschadet, als dass man Basedows Methode zu schnell einführte, manche seiner Ideen zu schnell zu verwirklichen versuchte, indem man der Jugend Sachen und immer wieder nur Sachen beibrachte. – Kiewning, Hans: Fürstin Pauline zur Lippe (1769-1820), Detmold 1930, S.185/186.

che Untertanen heranzuziehen. Schließlich gab auch Pestalozzis eigenartige religiöse Anschauung Anlass zum Misstrauen und man befürchtete, dass seine Erziehungsmethode nicht auf das Christentum gegründet war¹³⁹. So entfernte man sich immer mehr von dem großen Schweizer. Dass Pestalozzi bereits mit großer Distanz betrachtet wurde, bestätigt auch das Protokoll der Detmolder Schulkonferenz vom 12. Oktober 1818, wenn es da heißt: *"Dass übrigens manche ein wenig misstrauisch gegen das Neue sind, ist ihnen nicht zu verargen, da viele mit Pong angekündigte Methoden, die aller Menschen Heil herbeiführen sollten, schon nach einem Quinquennium¹⁴⁰ verworfen werden. So ging es zum Beispiel mit Pestalozzis Methode" ¹⁴¹.*

War Generalsuperintendent Weerth den Unterrichtsprinzipien Pestalozzis gegenüber auch vorsichtig und kritisch eingestellt gewesen, so zeigte er jedoch gleichzeitig eine grundsätzliche und bemerkenswerte Offenheit. Copei schreibt über ihn: *"Er hält sich frei von allem Dogmatismus. Der Katechismus war unter ihm so gut wie abgeschafft. Es bedurfte in der Tat einer festen Haltung, dem neuen Gedanken¹⁴² den Weg zu bahnen gegen verbohrtens Starrsinn, war man doch in dogmatischen Kreisen durchaus misstrauisch gegen das Neue. Pestalozzi musste sich die Beschuldigung gefallen lassen, seine Arbeit sei irreligiös und frevelhaft dazu, da eine absolute Methode zu entwickeln, ein Griff nach dem Hefte Gottes sei. Weerth war alles andere als ein Dogmatiker. Er verehrte sehr den im Zusammenhang mit der Pestalozzi-Bewegung oft genannten Theologen Dinter und so trug auch der von ihm verfasste Leitfaden für den Religionsunterricht ein ganz neues Gepräge" ¹⁴³. Um nun die lippischen Lehrer mit neuen pädagogischen Einsichten und Schriften bekanntmachen zu können, richtete Weerth die sogenannten Lehrerkonferenzen¹⁴⁴ ein als wirksamstes Mittel, die Lehrer enger aneinander zu schließen, die Aussprache über Berufsfragen möglich zu machen und ein*

¹³⁹ Rauschenbach: Das Seminar als pädagogische Anstalt ..., S.136 – s.a. Stadler, Peter: Pestalozzi, Bd.2, Zürich 1993, S:333

¹⁴⁰ Ein Zeitraum von fünf Jahren

¹⁴¹ L 80 III Nr.723

¹⁴² Der Überwindung der philanthropischen Bewegung

¹⁴³ Copei: Pestalozzis Einfluss in die Entwicklung der lippischen Volksschule ..., S.32 - s.a. Dohmeier, Hans-Jürgen: Das kirchliche Leben zwischen Tradition, Aufklärung und Erweckung in: Wiersing, Erhard (Hrsg.): Lippe im Vormärz – Von bothmäßigen Untertanen und unbothmäßigen Demokraten, Detmold 1990, S.83-110

¹⁴⁴ S.a. Rauschenbach: Der Volksschullehrerstand im Alten Lippe ...in: Lippische Mitteilungen Nr.33/1964, S.204 f.

Standesgefühl der Lehrer zu entwickeln. In Detmold leitete Weerth selbst eine solche Konferenz und gab ihr damit eine besondere Bedeutung. Einige Jahre später hatten sich weitere Lehrerkonferenzen¹⁴⁵ gegründet. Diese Konferenzen verstanden sich hauptsächlich als Fortbildungsvereine. *"Vorzüglich kommt ... in diesen Konferenzen das zur Sprache, was im Gebiet der Pädagogik sich Neues ereignet hat"*¹⁴⁶. Dem Literaturstudium wurde ein breiter Raum gewidmet. Und dazu gehörten neben den Werken von Rochow, Pestalozzi und Diesterweg besonders auch die Schriften Dinters. Weerth hatte im Jahre 1816 durch ausführliche briefliche Mitteilungen eines seiner Freunde, der auf seine Veranlassung hin zweimal eine Reise zu Dinter unternommen hatte, erfahren, was dieser als Kanzelredner, als Lehrer und Erzieher und als Freund und Bildner seiner Lehrer in Görlitz leistete. Und er hatte daraufhin die von Dinter herausgegebenen Schriften gelesen, sie seinen Seminarlehrern zur näheren Prüfung und Beurteilung, was zum Besten des Seminars zu benutzen sein möchte, übergeben und den Lehrern des Landes in die Hände gelegt¹⁴⁷.

2.7 Der große Einfluss Dinters¹⁴⁸ auf die lippische Lehrerbildung

Die lippische Lehrerschaft war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vornehmlich im Geiste Dinters erzogen worden. In Lippe war dieser Rationalist *"allen Lehrern und Predigern zum Muster aufgestellt worden und man wusste zu berichten, dass die Dintersche Saat unter den Landschullehrern reiche Früchte getragen hatte"*¹⁴⁹. Die lippischen Lehrer bekannten sich in der Mitte des vorigen Jahrhunderts überwiegend zu einem aufgeklärten Rationalismus, politisch zu einem fortschrittlichen Liberalismus. Die Lehrer, die in diesen Jahren an der orthodox-kirchlichen Linie und der legitimistischen Staatsauffassung festhielten, waren in der Minderheit. Heinrich Meier schreibt in seinen Erinnerungen: *"Lehrer Kessemeier (Bellenberg) und Lehrer Rieke (Barntrup) waren meines Wissens damals die einzigen unter den jungen Lehrern, die im entschiedenen evangelischen Glauben standen. Wir übrigen steckten*

¹⁴⁵ So in Lage, Bega, Cappel, Langenholzhausen, Horn, Hillentrup, Schötmar u. Oerlinghausen

¹⁴⁶ Weerth: Ueber die Elementarschulen im Fürstenthum Lippe ..., S.71

¹⁴⁷ Dresel: Die Fürstin Pauline und der Generalsuperintendent Weerth ..., S.20.

¹⁴⁸ Gustav Friedrich Dinter (1760-1831) war evangelischer Pfarrer und von 1797-1807 Seminardirektor in Dresden, wurde 1816 als Schul- und Konsistorialrat nach Königsberg berufen und 1822 daselbst zum Professor der Pädagogik und Theologie ernannt.

¹⁴⁹ Wehrmann: Die Aufklärung in Lippe ..., S.398

tief im Dinterschen Rationalismus"¹⁵⁰. Auf die Bedeutung Dinters für die Lehrer und die Lehrerausbildung in Lippe weist auch Heinrich Schacht hin, wenn er mitteilt, dass Dinter neben Pestalozzi für den Seminardirektor das Vorbild gewesen ist¹⁵¹.

Dinter war in ganz Deutschland und darüber hinaus bekannt durch seine Schriften, die eine große Verbreitung gefunden hatten. Diese Werke, meist praktisch-brauchbaren Inhalts, hatten die Aufgabe, den Lehrern als Wegweiser zu dienen und das Unterrichten zu verbessern. Diese Bemühungen richteten sich besonders auf die Unterrichtsmethode und hierin auf das Unterrichtsgespräch. In dieser Hinsicht tat sich Dinter besonders hervor. Als höchstes Ziel der Unterrichtskunst galt ihm der geschickte Gebrauch der Katechese, die er selbst meisterhaft beherrschte. Katechisieren hieß nach Dinter, Anfänger und Unwissende durch Frage und Antwort zu unterrichten. Das Grundprinzip des Katechisierens formulierte Dinter so: *"Das Kind muss finden, was auffindbar ist, besonders durch Ablocken alles dessen, wozu die Data im Kinde liegen"*¹⁵². Seine 'Kleinen Reden' und die 'Schulkonferenzen' waren nicht nur zum Zwecke der Bildung von Lehrern verfasst worden, sondern dienten ebenso als theoretische Exkurse über die Lehrerbildung. Es ist bezeichnend, dass Konsistorialrat v. Cölln 1854 in seinem Generalvisitationsbericht an die lippische Regierung mitteilte, dass die katechetische Gewandtheit ziemlich verbreitet sei, besonders bei den älteren Lehrern¹⁵³. Dinter stand mit an der Spitze der Lehrervereinigungsbewegung in Deutschland. Durch seine erfolgreichen Bemühungen, theoretische Sachverhalte verständlicher zu machen, erreichte er, dass die Lehrer gegenüber den Pfarrern nicht mehr im Stande der völlig Unwissenden blieben und sie daher den Geistlichen selbstbewusster begegneten¹⁵⁴. Dinter zeigte in seiner Persönlichkeit

¹⁵⁰ Meier, Heinrich: Erinnerungen an Wilhelm Sauerländer, Lemgo 1903, S.8 - Wilhelm Sauerländer (1817-1899) war Lehrer in Lüdenhausen und Leiter der Hohenhausener Lehrerkonferenz gewesen – zu Wilhelm Sauerländer s.a. Wolf, Martin: Erinnerungen und Begegnungen, Detmold 1966/67, S.35 (unveröffentlichtes Manuskript).

¹⁵¹ Schacht: Wahrheit und Dichtung aus einem Lehrerleben ; S.91

¹⁵² Dinter, F.G.: Die vorzüglichen Regeln der Katechetik als Leitfaden beim Unterricht künftiger Lehrer, Königsberg 1817 in: Seidel, Fr. R. (Hrsg.): Dinters ausgewählte pädagogische Schriften, 1.Bd., Langensalza 1887, S.375-386.

¹⁵³ L 75 VII Abt. Schulsachen Nr.2

¹⁵⁴ Bennack, Jürgen: Friedrich Gustav Dinter – Seine Bedeutung für Schule und Lehrerstand, Ratingen 1975 (Diss.). 'Dinter ist von mächtiger Wirkung gewesen', schreibt auch Rosenberg, 'man darf ihn den Pädagogen des Rationalismus vulgaris nennen. Bis in die vierziger Jahre des 19. Jahrh. beherrschten seine Ideen den Geist der preußischen Volksschule' -

eine bemerkenswerte Freimütigkeit und Originalität. So befürwortete er es, wenn in seinem Seminar der Student mit einem Mädchen befreundet war¹⁵⁵. Auf eigene Rechnung gewährte er den Seminaristen Geld für Vergnügungen wie Kegelschieben und Tanz. Über ihre Freistunden brauchten die Lehramtskandidaten keine Rechenschaft abzulegen.¹⁵⁶ Köhler, ein Schüler Dinters, berichtet in seinen Erinnerungen: *"Unterricht und Erziehungsweise hatten ... etwas Liberales, der Entwicklung der Individualitäten Raumgebendes"*¹⁵⁷.

Dinter war auch ein wichtiger Förderer der Bibel als Volksbuch, und er hatte seinen größten Einfluss im Sinne des Rationalismus durch seine Schullehrer-Bibel, von der er sagte: *"Meine Schullehrer-Bibel ist Gegnerin allen Unglaubens, aber auch Gegnerin allen blinden Glaubens an unverstandenen Formeln"*¹⁵⁸. Das Buch war eines der populärsten und am meisten verbreiteten Lehrbücher. Es war auch das Standard-Lehrbuch im Detmolder Lehrerseminar¹⁵⁹. Die neunbändige Schullehrer-Bibel war von starken rationalistischen Gedanken geprägt und hat im 19. Jahrhundert bei Generationen von Volksschullehrern eine Entfremdung zwischen Kirche und Volksschule bewirkt. Sie gehörte zur Pflichtlektüre der lippischen Seminaristen. Generalsuperintendent Weerth schätzte sie besonders und achtete darauf, dass dieses pädagogische Standardwerk in den Lehrerkonferenzen regelmäßig behandelt wurde. Die Dintersche Bibelauslegung zeigte ein moralisches Auslegungsprinzip und schöpfte daraus hauptsächlich Moral und praktisches Christentum. Die großen geoffenbarten Heilslehren und Dogmen wurden in den Hintergrund gestellt¹⁶⁰. Dinters Religionsverständnis wird deutlich, wenn er sagt: *"Unter allem, worüber wir Lehrer in Bürger- und Landschulen mit unseren Zöglingen zu sprechen haben, ist nichts so wichtig, als die Religion. ... Zur Religionslehre rechne ich auch die Moral, die, man mag sie nun als Quelle*

Rosenberg, Hans: Theologischer Rationalismus und vormärzlicher Vulgärliberalismus in: Historische Zeitschrift, Bd.141, München u. Berlin 1900, S.497.

¹⁵⁵ Seidel: Dinters ausgewählte pädagogische Schriften ..., S.288

¹⁵⁶ Bennack: Friedrich Gustav Dinter ..., S.27-33

¹⁵⁷ Dasselbst ..., S.71

¹⁵⁸ Dinter, Friedrich Gustav: Schullehrer-Bibel des Alten Testaments, 5 Theile, Bd.2, Neustadt a.d. Orla 1826, S.III / IV

¹⁵⁹ Lohmeyer, Wilhelm: Die Erweckungsbewegung in Lippe im 19. Jahrhundert, Detmold 1931, S.106

¹⁶⁰ Bennack: Friedrich Gustav Dinter ..., S.81 - s.a. Wippermann, Albert: Johann August Köhler – Ein Lebensbild, Grimma 1888, S.46/47

oder als Resultat der ersteren betrachten, auf jeden Fall mit ihr in der engsten Verbindung steht"¹⁶¹. So war die zentrale Bedeutung in Dinters Elementarschul-Lehrplan die Religionsunterweisung, "die kräftigste Bildnerin des Verstandes, des Willens, des Gefühls" und diese stellte vor allem ein formales Bildungsmittel dar¹⁶². Die Lehrerschaft wusste sich in Übereinstimmung mit Dinter, wenn er vor einem Zuviel an Religionsunterricht warnte. Denn auch er meinte: "Aber eben um die Sache in ihrer Würde zu erhalten, häufe die Religionsstunden nicht zu sehr. Zu viele Religionsstunden geben zu wenig Religiosität"¹⁶³. Der spezielle Zweck des Unterrichts war für Dinter die Aufklärung. Mit den Philanthropen teilte er die Richtung, die Jugend möglichst human zu behandeln. Körperliche Züchtigung sollte der Lehrer als etwas betrachten, was ihn und die Kinder entehrte. "Von zehn Schlägen, die der Lehrer austeilt, gehören neun ihm"¹⁶⁴, war seine Überzeugung. Der Einfluss Dinters auf die Ausbildung der Detmolder Seminaristen endete formal mit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Im Jahre 1858 wurde Pastor Begemann als Seminardirektor nach Detmold berufen. "Damit war die Herrschaft Dinters in der Anstalt gebrochen"¹⁶⁵.

Der wesentliche Unterschied zwischen Dinter und Pestalozzi lag im Bereich der Unterrichtsmethode. Die zentralen Vorwürfe gegen Pestalozzi auf diesem Gebiet äußerte Dinter in seiner kleinen Schrift 'Wie Boreas die Kinder lehrt'. Der Kernpunkt seiner Kritik war die Feststellung, Pestalozzis Gedanken seien keineswegs neu. Schon Comenius, Basedow und andere hätten Ähnliches wie beispielsweise das Primat der Anschauung gefordert. Ebenso wandte sich Dinter gegen den Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Lückenlosigkeit der Pestalozzischen Methode. Sie führe zur Gängelung des Lernenden und zum Verlust der Originalität. "Verstand braucht man bey Anwendung seiner Methoden gar nicht. Man darf nur lesen und nachsagen lassen. Die Kinder lernen alles dabei, nur denken nicht". So polemisierte Dinter gegen Pestalozzis Buch 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt', wenn er schrieb: "Ich kenne ein Buch für Mütter, das keine Mutter gebrauchen kann, denn sie werden

¹⁶¹ Seidel: Dinters ausgewählte pädagogische Schriften ..., 341

¹⁶² Bennack: Friedrich Gustav Dinter ..., S.80

¹⁶³ Seidel ..., S.364

¹⁶⁴ Volkmer, (o. Vorname): Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, Habelschwerdt 1905, S.198

¹⁶⁵ Lohmeyer: Die Erweckungsbewegung in Lippe im 19. Jahrhundert ..., S.80

*sein Buch nicht sehen, nicht lesen und aus Mangel an Zeit und Lust nicht brauchen*¹⁶⁶. Die Persönlichkeit Dinters entzieht sich – genauso wie die v. Rochows – einer eindeutigen Zuordnung. Er war weder Philanthrop noch Pestalozzianer. Man kann ihn – über die orthodox-konservativen Bestrebungen um die Mitte des 19. Jahrhunderts hinweg – als ein Bindeglied zwischen der Aufklärung und den liberalen Intentionen eines Wander und Diesterweg ansehen¹⁶⁷. Mindestens bis zur Jahrhundertwende hatte Dinter einen festen Platz in den Diskussionen um Schule und Lehrerstand. Das stellt auch Nipperdey fest: *"Als die Restauration an die Macht kam, waren Rationalismus und Reformismus in der Praxis der pädagogisch tätigen Theologen eingewurzelt und allen amtlichen Anforderungen ... überlegen. Eine ganze Reihe von Seminardirektoren und eine noch viel größere Zahl der Seminarlehrer hingen diesen Tendenzen an, beharrten auf ihnen und entwickelten sie im Sinne des aufsteigenden Liberalismus weiter. ... Der Rationalismus gedieh, noch als er längst nicht mehr die dominierende Tendenz in der Theologie war, in den Bereichen der Praxis und zumal der Pädagogik fort"*¹⁶⁸.

Es ist deshalb verständlich, dass die konservativen und reaktionären Kräfte in Lippe Pestalozzi und Dinter ablehnten. Sie hielten beide für die Urheber der Entwicklungen in den Revolutionsjahren 1848/49. Pestalozzi und Dinter wurden mit verantwortlich gemacht für die Gärungen im deutschen Volke, für den Unglauben, den widerspenstigen Geist und alle Übel, mit denen die Partei des Rückschritts immer ihre Maßregeln zu begründen bereit ist. Dinters Schullehrer-Bibel wurde – mangels religiöser Wärme, wie es hieß – aus den preußischen Schulen entfernt¹⁶⁹. Der lippische Konsistorialrat Otto

¹⁶⁶ Bennack: Friedrich Gustav Dinter ..., S.159/160 - Aber auch gegen die Pädagogik Basedows wandte sich Dinter. Unter dem Leitsatz "Misstrauen gegen die, welche sich eines Alleinbesitzes der Wahrheit rühmen" schrieb er: "Als ich schon mehr als vierzig Jahre zählte, stand Basedow auf, glücklicher im Niederreißen als im Erbauen. Was er gestürzt hat, hat niemand eben neu zu bauen verlangt. Aber die spielenden Methoden, bei denen am Ende die Kinder gar vieles lernten, nur das Arbeiten nicht, wer hat sie widerlegt? Die Erfahrung." - Seidel: Dinters pädagogische Schriften..., S.364.

¹⁶⁷ Bennack:..., S.231/232

¹⁶⁸ Nipperday, Thomas: Volksschule und Revolution im Vormärz in: Hermann, Ulrich (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Basel 1977, S.124

¹⁶⁹ S.a. Fischer, Konrad: Geschichte des Deutschen Volksschullehrerstandes, Bd.2, Hannover 1892, S.231/232 - Bereits am 14.Juni 1844 erging eine Anordnung der preußischen Regierung an sämtliche Behörden betr. die Wahl der Schul- und Lehbücher für die Elementar- und Bürgerschulen, in der es hieß: "Auch haben die Schulinspektoren dahin zu wirken, dass die Lehrer in angemessener Weise vermocht werden, statt des Gebrauches der

Thelemann fühlte sich aufgefordert, im Lippischen Volksblatt mitzuteilen: *"Wahrlich, es ist endlich einmal Zeit, dass es anders werde mit Schule und Seminar. Es ist Zeit, dass die Erziehung in der Schule eine entschieden christliche werde, ihre Irrfahrten auf dem Meere menschlicher Ansichten einstelle und aufhöre, eine Sklavin von Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg usw. zu sein: sich vielmehr gründe auf der Person Christo. Es ist Zeit, dass der Religionsunterricht in den Schulen sich von der Dinterschen Anschauungsweise losmache"*¹⁷⁰. Mit der Ernennung Begemanns zum Leiter des Detmolder Lehrerseminars¹⁷¹ wurde auch in Lippe das Schulwesen auf die Ziele der preußischen Regulative von 1854 eingestellt. Diese Hinwendung sollte so nachhaltig werden, dass Rauschenbach, der das lippische Schulwesen am Beginn des 20. Jahrhunderts beurteilte, noch im Jahre 1910 feststellen musste, dass der Geist der Regulative von 1854 daselbst noch um gehe¹⁷². Dass der Einfluss Dinters auf die lippische Lehrerbildung bedeutend gewesen sein muss und dieser Lehrerbildner deshalb von den Seminaristen sehr verehrt worden ist, bezeugt auch ein Protokoll. Am 29. Februar 1860 hielt Lehrer Stedingk in der Schötmarshen Lehrerkonferenz ein Referat mit dem Thema 'Dinter, ein Lebensbild'. In das Protokollbuch trug Schriftführer Adolf Rebbe ein: *"Zu der heutigen, aus Anlass der 100jährigen Geburtstagsfeier Dinters anberaumten Conferenz hatten sich sämtliche Mitglieder derselben ... eingefunden. Die Conferenz wurde eröffnet durch die Absingung des von Dinter gestifteten und von Dresel componierten Gesanges 'Selig, selig sind die Todten'. In der Einleitung wurde darauf hingewiesen, wie sich die Mitglieder der Conferenz gern dazu entschlossen hätten, den 100jährigen Geburtstag Dinters zu feiern und dies auch nicht anders sagen könnten, da sie Verehrer Dinters seyen und da dessen Schriften im Seminar und beim späteren Selbststudium zu großen Theil ihrer Ausbildung zum Grunde gelegen hätten"*¹⁷³.

Dinterschen Schullehrer-Bibel gediegener Arbeiten sich zu bedienen" – Rönne, Ludwig von: Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates, Bd.1, Berlin 1855, S.649/650.

¹⁷⁰ Thelemann im Lippischen Volksblatt Nr.37/1849

¹⁷¹ Begemann war Seminardirektor und Konsistorialrat von 1848 bis 1852.

¹⁷² Rauschenbach: Der Volksschullehrerstand im Alten Lippe ..., S.211

¹⁷³ Protokollbuch der Schötmarshen Lehrerkonferenz v. 29.Febr.1860 – Pädagogisches Museum der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bielefeld.

3. Die Lehrerbildung in Lippe (1850-1926)

3.1 Die Präparande

Wer in Lippe Lehrer werden wollte, musste empfohlen und vorbereitet worden sein und hatte im Seminar eine Aufnahmeprüfung zu bestehen¹⁷⁴. Da zwischen Volksschulabschluss und Seminareintritt in der Regel ein Zeitraum von drei Jahren lag¹⁷⁵, musste diese Zeit genutzt werden, um die Voraussetzungen für das Bestehen der Aufnahmeprüfung zu schaffen. Meistens übernahmen Pfarrer und Lehrer der Gemeinde die Aufgabe, durch Einzelunterricht einen begabten Volksschüler auf das Seminar vorzubereiten¹⁷⁶. Dieser Weg der Vorbereitung auf das Lehrerseminar hatte eine hohe Effizienz. Er war für den Staat kostensparend und stellte darüber hinaus sicher, dass die Vorbildung im Sinne der Zielsetzungen des Lehrerseminars durchgeführt wurde. Der Unterricht war natürlich sehr individuell und oftmals auch weniger erfolgreich, gab es doch anfangs noch keine festen Prüfungskriterien. Das Maß der bei der Aufnahme ins Seminar geforderten Kenntnisse war nur unklar umrissen¹⁷⁷.

Wie in Lippe, so geschah auch in Preußen die Vorbereitung auf das Lehrerseminar durch privaten Einzelunterricht bei einem Geistlichen oder Lehrer. Allerdings waren dort im Verlaufe des 19. Jahrhunderts vereinzelt auch die ersten Präparandenanstalten entstanden, die auf privater Basis eine gemeinsame Vorbildung von zukünftigen Seminaristen möglich machten¹⁷⁸. Der Ausbau von Präparanden-Anstalten wurde allerdings durch die Preußischen Regulative von 1854 unterbunden¹⁷⁹. Da sich aber zeigte, dass sich der pri-

¹⁷⁴ L 80 III Nr.91 - s.a. Protokoll einer Seminaaraufnahmeprüfung (L80 III Nr.117) - s.a. Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.92-96

¹⁷⁵ Erst mit dem vollendeten 17. Lebensjahr konnte ein junger Mann in das Seminar aufgenommen werden.

¹⁷⁶ S.a. Burre: Das Lippische Lehrerseminar..., S.156 - s.a. Wellmann: Meine Mutter ..., S.148-153 - s.a. Schacht: Wahrheit und Dichtung ... in: Lippisches Schulblatt Nr.9/1869, S.69-71 u. Nr.10//1869, S.76-79 -

¹⁷⁷ Anfangs stellte man keine besonderen Ansprüche an die Schulbildung des Bewerbers, verlangt wurde nur, dass er gesund war, von guten Eltern abstammte und gute natürliche Anlagen besaß.

¹⁷⁸ Zur Vorbereitung auf das Lehrerseminar in Preußen s.a. Sauer, Michael: Volksschullehrerbildung in Preußen, Köln/Wien 1987, S.63-66 u. 95-104.

¹⁷⁹ Die Regulative verfügten, dass die Vorbereitung auf das Seminar nicht in geschlossenen Präparandenanstalten stattfinden dürfe, dass die preußische Regierung hinsichtlich einer zweckmäßigen Vorbildung für das Seminar auf die freiwillige Tätigkeit der Geistlichen und Lehrer rechne und dass dabei die Zahl der von einem Lehrer zur gleichen Zeit vorzubilden-

vate Einzelunterricht nicht bewährte, die Seminare durchweg über die nicht genügende Vorbildung ihrer Seminaristen klagten¹⁸⁰ und zudem die Allgemeinen Bestimmungen von 1872 neue Anforderungen an die Vorbildung stellten¹⁸¹, wurden jetzt die privaten Präparanden-Anstalten staatlicherseits immer mehr gefördert. Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts nahmen die Präparanden-Anstalten, die grundsätzlich nur privat geführt werden durften, immer mehr zu, der Einzelunterricht immer mehr ab¹⁸². Wahrscheinlich hatte man in Lippe mit der ungenügenden Vorbildung der Lehreraspiranten durch privaten Einzelunterricht ähnliche negative Erfahrungen gemacht. Jedenfalls schlug im Jahre 1880 Konsistorialrat Thelemann in einer Denkschrift vor, eine Präparande einzurichten und sie mit dem Lehrerseminar zu verbinden. Die Vorbereitungszeit sollte – wie die Seminarzeit – eineinhalb Jahre dauern¹⁸³. Dieser Gedanke wurde auch von Seminardirektor Crede' aufgenommen, der im April 1883 an das Konsistorium schrieb: *"In Anbetracht der Erfahrung, dass die meisten Seminaraspiranten sehr mittelmäßig veranlagt sind und die wenigsten eine nach allen Seiten hin ausreichende Vorbereitung erfahren haben, sowie des Umstandes, dass bei der in der Regel nicht über-großen Zahl der Aspiranten es unstatthaft erscheint, allen den Anforderungen nicht Genügenden die Aufnahme in das Seminar zu versagen, erachtet Unterzeichneter die Einrichtung einer Präparanden-Anstalt als wünschenswert und ihre Verbindung mit dem Seminar als durchaus naturgemäß"*¹⁸⁴. Der lippische Landtag lehnte jedoch die Einrichtung einer staatlichen Präparande ab.

den Präparanden sich zweckmäßig auf höchstens drei zu beschränken habe - Sauer: Volksschullehrer Bildung in Preußen ..., S.64

¹⁸⁰ Sauer: Volksschullehrerbildung in Preußen ..., S.96

¹⁸¹ Die 'Allgemeinen Bestimmungen von 1872' veranlassten eine verbesserte Ausbildung der Volksschullehrer, in dem die Zulassungsvoraussetzungen für das Lehrerseminar erhöht und weitere Unterrichtsfächer wie Psychologie und Geschichte eingeführt wurden. Außerdem enthielten sie für die Seminare eine Lehrordnung und einen Lehrplan.

¹⁸² Sauer ..., S.98

¹⁸³ Denkschrift v.13. Sept.1880 – s. Rauschenbach: Das Seminar in Detmold als pädagogische Anstalt ..., S.152.

¹⁸⁴ L 80 III Nr.79

3.1.1 Die private Präparande Burre

Im Jahre 1886 nahm Seminarlehrer Burre eine Anzahl von interessierten ehemaligen Volksschülern zusammen, um sie besser und einheitlich auf die Seminarprüfung vorzubereiten¹⁸⁵. Damit rief Burre eine private Präparandenschule ins Leben, die er neben seiner Tätigkeit als Seminarlehrer über 21 Jahre lang leitete¹⁸⁶. Der Unterricht fand anfangs im evangelischen Vereinshaus statt, im Jahre 1891 erhielt Burre für den Präparandenunterricht im neuen Seminargebäude ein Lesezimmer nebst Ausstattung zur Verfügung gestellt. Die Präparande war, wie Rauschenbach anmerkt, 'ein Zwitterding'¹⁸⁷. Bereits im Jahre 1890 war verfügt worden, dass die bestehende Privatanstalt Burre mit dem Lehrerseminar in Verbindung treten sollte, allerdings ohne ihren privaten Charakter aufzugeben¹⁸⁸. Burre musste im neuen Seminargebäude einerseits für seinen Raum die Kosten für Heizung und Beleuchtung übernehmen, erhielt andererseits aber dafür einen jährlichen Zuschuss, der weit über den tatsächlich entstehenden Kosten lag. Zudem war die Präparande der Seminarleitung unterstellt. Der Seminardirektor setzte die Lernziele fest, traf die Auswahl der Unterrichtsstoffe und der Lehrbücher und beaufsichtigte den Unterricht¹⁸⁹. Ein weiteres Verwachsen der Präparande mit dem Seminar wurde mit den neuen Preußischen Bestimmungen von 1901¹⁹⁰ erreicht, womit eine umfassende Neuordnung der Lehrerbildungsanstalt vor-

¹⁸⁵ Die Schülerquartiere, die Burre zu jeder Tag- und Nachtzeit kontrollierte, waren bei Müllers in der Krümmen Straße, bei Blomes in der Sachsenstraße, bei Lehrer Rieke und Witwe Schlefer – Röhr: Stationen und Gestalten am Wege ..., S.36 - Aus welchen Elternhäusern diese Volksschüler kamen, ist in den Zeugnisbüchern festgehalten. Im Zeugnisbuch des Detmolder Lehrerseminars sind Stand und Beruf des Vaters eingetragen (so z.B. im Zeugnisbuch des Seminars von 1898 bis 1911 – L 106 A Tit.III Nr.9). Drei Berufsgruppen werden signifikant häufig angegeben: Landwirt – Lehrer und – mit erheblichem Abstand – Ziegelmeister (bei den im Zeugnisbuch wenigen sozial höheren Berufsangaben war der Vater verstorben). Auffallend ist die insgesamt überaus hohe Anzahl der Kolone (Ein Kolon nannte – im Gegensatz zum Einlieger oder Heuerling – das Haus, das er bewohnte und einige Schefelsaat Land, das er benutzte, sein Eigentum – Steinbach: Der Eintritt Lippes in das Industriezeitalter ..., S.51). Der Besitz eines Kolonats zeigt, dass eine gewisse Unabhängigkeit und eine größere Existenzsicherheit der Familie eine Voraussetzung waren, um einen Sohn zur Ausbildung ins Lehrerseminar schicken zu können.

¹⁸⁶ Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.156 - s.a. Wolf: Erinnerungen und Begegnungen ..., S.41-43.

¹⁸⁷ Rauschenbach: Das Seminar in Detmold als pädagogische Anstalt ..., S.153

¹⁸⁸ L 106 A Tit.I Nr.16

¹⁸⁹ Daselbst... - Der Präparand musste ein Schulgeld in Höhe von 100 Mark zahlen - Verhaltensmaßregeln für die Zöglinge der Präparandenschule v. 26. Okt. 1908 s. L 80 III Nr.154.

¹⁹⁰ Die Preußischen Bestimmungen v.1.Juli 1901 enthielten Lehrpläne für Präparandenanstalten und Lehrerseminare sowie methodische Anweisungen zu beiden Lehrplänen.

genommen werden konnte¹⁹¹. Die Unterrichtsinhalte und –ziele von Seminar und Präparande wurden sowohl voneinander abgegrenzt als auch aufeinander bezogen und abgestimmt. Seminar und Präparande bildeten jetzt ein 'organisches Ganzes'¹⁹². Diese preußischen Bestimmungen waren nicht nur für die privaten Präparanden-Anstalten in Preußen, sondern auch für Lippe verbindlich. Zum Teil wurden sie hier auch sofort übernommen¹⁹³, zum Teil erfolgte allerdings keine direkte Übernahme, sondern wegen der besonderen 'historischen Entwicklung Lippes' lediglich eine Angleichung an die preußischen Bestimmungen¹⁹⁴.

3.1.2 Die Ausbildung lippischer Lehreraspiranten in Preußen

Es zeigte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aber bald, dass immer mehr lippische Lehreraspiranten ihre Ausbildung nicht in der Detmolder Präparande, sondern in den an Lippe angrenzenden preußischen Präparandenanstalten aufgenommen hatten¹⁹⁵. Schon im Jahre 1868 beklagte die Westfälische Zeitung den geringen Andrang zum Lehrerseminar in Detmold: *"Auch in unserm Land fehlt es an Lehrern ... Woher mag das kommen? ... Das geringe Einkommen der meisten unserer Lehrerstellen ist, wenn auch nicht der einzige, so doch die hauptsächlichliche Ursache des Mangels an Lehrern"*¹⁹⁶. Im Jahre 1907 berichtete die Lippische Post, dass immer mehr junge Lipper, die Lehrer werden wollten, ihre Vorbildung außerhalb der Landes-

¹⁹¹ Das war im Prinzip auch so in Preußen.

¹⁹² Minister-Erlass v.1.Juli 1901 – Neue Lehrpläne für Präparanden-Anstalten und Lehrerseminare – s. Hildebrandt / Quehl (bearb.): Verordnungen betreffend das Volksschulwesen in Preußen, Düsseldorf 1908, S.181.

¹⁹³ So bat Burre sofort um Ermäßigung seiner Unterrichtsverpflichtungen im Seminar, um sich in den erweiterten Unterrichtsstoff für Mathematik einarbeiten zu können – L 106 A Tit.I Nr.9 - Bei den Beratungen des Konsistoriums mit dem Seminarlehrerkollegium am 18. Febr.1907 wurde festgestellt: 'Die Unterrichtsstunden-Verteilung der Seminarlehrer findet unter tunlichstem Anschluss an die preußischen Bestimmungen v. 1.Juli 1901 statt' – L 106 A Tit. II Nr.15.

¹⁹⁴ So wurde die Präparande nur auf zwei Jahreskurse aufgestockt und nicht auf drei wie in Preußen.

¹⁹⁵ Sie nahmen keinen Kontakt zum Detmolder Seminar auf und gingen sogleich in die auswärtigen Einrichtungen.

¹⁹⁶ Lippisches Schulblatt Nr.1/1868, S.7 – Der Hintergrund der Klage war die Tatsache, dass sich für eine neue Seminarklasse nur sieben Bewerber, von denen fünf für befähigt zur Aufnahme erklärt wurden, beworben hatten. Seminardirektor Crede' berichtete darauf hin der Zeitung, dass sich dreizehn Aspiranten gemeldet hätten, von denen aus gesundheitlichen Gründen und aus Rücksichten ihres jugendlichen Alters drei hätten zurückgewiesen werden müssen, somit zum Herbst 1868 eine neue Seminarklasse mit zehn Aspiranten gebildet worden sei – Lippisches Schulblatt Nr.2/1868, S.16.

grenzen beginnen würden¹⁹⁷. Rinteln¹⁹⁸ und Herford waren die beiden preußischen Präparanden an den Grenzen Lippes, die wesentliche Vorteile boten: Einmal betrug das Schulgeld dort nur 34 Mark¹⁹⁹, zum anderen waren die Anforderungen nicht so hoch. Der Unterrichtsstoff wurde auf drei Jahre verteilt, was auch noch den Vorteil hatte, dass die Zeit zwischen Schulentlassung und Aufnahme in die Präparande aufgefangen wurde²⁰⁰. Natürlich waren die Aspiranten, die sich in preußischen Präparanden anmeldeten, für Lippe verloren. Die Lippische Landeszeitung wies sogar darauf hin, dass Lehrer aus dem lippischen Schuldienst austraten und nach Preußen übersiedelten²⁰¹. Gab es doch dafür gute Gründe²⁰². In Lippe war man beunruhigt und Burre wurde beauftragt, Untersuchungen zum Übergang junger Leute aus Lippe in die preußischen Präparanden-Anstalten anzustellen und darüber zu berichten²⁰³. Das Untersuchungsergebnis hielt fest, dass fünfunddreißig Lipper die Präparande in Herford besuchten. Auf die Frage, was in Lippe geschehen musste, um diesen Abwanderungen zu begegnen, glaubte man auch, eine Antwort zu wissen: Der Unterricht musste billiger und die Aufnahme leichter werden²⁰⁴. Ob diese Einsichten seitens der lippischen Regierung zu Reaktionen geführt haben, ist nicht bekannt. Wahrscheinlich liefen diese Ratschläge ins Leere. Die Kosten zu senken, dazu war das Land Lippe kaum in der Lage. Die Aufnahme leichter zu machen - möglicherweise nach dem preußischen Vorbild – das kam für das lippische Konsistorium wegen

¹⁹⁷ Lippische Post Nr.13 v.16.Jan.1907

¹⁹⁸ Die Stadt Rinteln hatte 1905 eine Präparanden-Anstalt bekommen, die bald darauf zum Lehrerseminar ausgeweitet wurde.

¹⁹⁹ In Lippe betrug es das Dreifache.

²⁰⁰ L 106 A Tit.I Nr.20

²⁰¹ LZ Nr.265 v.11.Nov.1897

²⁰² In Preußen war das Gehalt wesentlich höher, das Nebenlehrersystem war dort unbekannt, die Gemeinde und nicht die Behörde wählte den Lehrer, die Verpflichtung (der Revers) betrug lediglich fünf Jahre. Da nun in Preußen die Gemeinden den Lehrer wählten, ein junger Lehrer weniger Kosten verursachte, waren dort, da zudem auch Lehrermangel herrschte, junge Lehrer von außerhalb willkommen.

²⁰³ L 80 III Nr.140

²⁰⁴ Es war in Lippe allgemein bekannt, dass die Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen für Lehrer in Preußen erheblich günstiger waren. So wies im Jahre 1897 die Lippische Landeszeitung darauf hin, dass Lehrer aus dem lippischen Schuldienst austraten und nach Preußen übersiedeln (LZ Nr.265 v.11.Nov.1897 – Zur Auswanderung lippischer Lehrer). So war das Gehalt in Preußen um 640 Mark jährlich höher als in Lippe, nach drei Dienstjahren bereits um 20 Mark höher als in Lippe das Gehalt der in der höchsten Klasse stehenden Hauptlehrer, in Lippe hatte sich zwischen 1880 und 1897 die Zahl der Nebenlehrer um 65 Prozent erhöht, die Wartezeit betrug acht Jahre und sollte noch weiter ausgebaut werden, der Revers betrug in Lippe zwölf Jahre. Da in Preußen die Gemeinden den Lehrer selbst wählten, ein junger Lehrer weniger Kosten verursachte, waren in Preußen, da auch dort ein Lehrermangel herrschte, tüchtige Lehrer von außerhalb willkommen.

seines christlich-dogmatischen Glaubens- und Erziehungsverständnisses nicht in Frage.

3.1.3 Die Haltung des Lippischen Lehrervereins zur Lehrervorbildung

Im Sommer 1908 wurde die Detmolder Präparande verstaatlicht²⁰⁵ und war damit unmittelbar dem Seminar angegliedert²⁰⁶. Der Lippische Lehrerverein sprach sich gegen die Verstaatlichung aus²⁰⁷ und forderte, dass durch sie der Zugang von anderen Schulen zum Seminar nicht beeinträchtigt werden dürfe. Der Lehrerverein war überzeugt davon, dass die Vorbildung der begabten Volksschüler durch den Besuch einer Präparande nicht mehr ausreichend und zeitgemäß war und die Abkoppelung der gesonderten seminaristischen Vorbildung von der allgemeinen weiterführenden Schulbildung durch die Verstaatlichung noch verstärkt werden würde. Die Lehrerschaft empfand diese Präparandenbildung als 'Sackgassen- oder Abseitsbildung' oder, wie auch kritisiert wurde, als 'After- und Halbbildung'²⁰⁸ und lehnte sie innerlich ab.

Der Lippische Lehrerverein stellte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Grunde zwei Hauptforderungen an die Vorbildung der Lehrerasspiranten: Die Präparande sollte mit einem dem allgemeinen Sekundarabschluss gleichwertigen Abschluss enden und das Lehrerseminar auch Schulabgänger aus allen Schulen mit eben diesem Abschluss aufnehmen können. Die Vorbildung der Seminaristen hätte damit das Bildungsniveau der allgemeinen 'Mittleren Reife' erreicht, eine seit 1832 in Preußen und Lippe bestehende Voraussetzung für mittlere berufliche Laufbahnen. Um diesen beiden Forderungen die nötige Aufmerksamkeit und Geltung zu verschaffen, veröffentlichte der Lippische Lehrerverein bereits im Jahre 1869 seine Vorstellungen zu einer Reform des lippischen Volksschulwesens, in denen es hieß: *Für die Vorbildung der Lehrer an den Volksschulen ist eine Aspirantenschule einzu-*

²⁰⁵ S.a. die Verhandlungen des Landtags des Fürstentums Lippe aus den Jahren 1905-1908, Detmold 1909, S.605-608 (Vorlage und Begründung)

²⁰⁶ L 106 A Tit.I Nr.16 – s.a. Süvern: Erinnerungen aus meinem Leben ..., S.53-61 u. Röhr: Stationen und Gestalten ..., S.34

²⁰⁷ Lippisches Schulblatt Nr.3/1908, S.37

²⁰⁸ Enzelberger, Sabina: Sozialgeschichte des Lehrerberufs, Weinheim und München 2001, S.75

*richten, in der die allgemeine Bildung des Schulamts-Aspiranten zu vervollständigen und abzuschließen ist. Außer einem festzustellenden Grade von Religionskenntnis und musikalischer Bildung muss der Abiturient der Aspirantenschule die allgemeine Bildung eines abgehenden Sekundaners des Gymnasiums erlangt haben ... Das Seminar ist für die Fachbildung der Schulamtskandidaten bestimmt*²⁰⁹. Der Lippische Lehrerverein war überzeugt davon, dass sich unter den gegebenen Bedingungen die Ausbildung der Volksschullehrer weder entwickeln noch Fortschritte machen konnte

3.1.4 Die Entwicklung der Vorbildung in Lippe und Preußen

Die Gründe für die Forderungen des Lippischen Lehrervereins waren die folgenden: Die Vorbildung der Lehrer war begrenzt und durch die Preußischen Regulative von 1854 festgeschrieben worden. Die Preußischen Bestimmungen von 1872, welche die Regulative ablösten, erweiterten zwar die Vorbildung, veränderten sie aber in ihrer Zielsetzung nicht. Die Berufswahl, Lehrer zu werden, musste mit 14 Jahren getroffen werden²¹⁰ und war dann endgültig, was aber nicht selten verhängnisvoll sein konnte, wenn sich herausstellte, dass der Präparand für den Lehrerberuf ungeeignet war. Die Vorbildung in der Präparande war dann für jeden anderen Beruf ohne Wert. Die Entscheidung, den Volksschullehrerberuf zu erlernen, fällten auch nicht die Eltern für ihre Kinder, sondern die Volksschullehrer. Damit war die Volks-

²⁰⁹ Zur Reform des Volksschulwesens in unserem Lande in: LSchB Nr.5-12 hier Nr.11/1869, S.86/87 - s.a. Vergleichung der Ziele der Realschule und der Präparandenanstalt in: LSchB Nr.11/1897, S.99 sowie Die unzulängliche Ausbildung in der Volksschule in: LSchB Nr.13 u.14/1898 u. L 80 III Nr.149 (abgedruckt in: LSchB Nr.13 u.14/1898)

²¹⁰ Auch Eduard Spranger hielt den frühen Eintritt in die Lehrerausbildung für bedenklich: "Vor allem ist es psychologisch von wesentlichem Belang, ob die Berufswahl am Ende des 14. Lebensjahres, also ... am Schluss der gesetzlichen Schulzeit, vollzogen wird, oder erst am Ende des 18./19. Jahres. Abgesehen von der größeren allgemeinen Reife im zweiten Fall und von der umfassenderen Allgemeinbildung, die dann stattgefunden hat, bestehen für die Abiturienten der neunstufigen höheren Schulen viel reichere Auswahlmöglichkeiten als für den Volksschüler. Der Vierzehnjährige steht vor der Berufswahl in der Regel noch halb als Kind; weder ist sein Urteil reif genug, um nur entfernt die Sachlage zu überschauen, noch ist er selbständig genug, um sich dem Willen und den Suggestionen seiner Berater zu entziehen. Entwicklungspsychologisch betrachtet, liegt das Ende der gesetzlichen Schulzeit viel zu früh. Nur wirtschaftliche Gründe, die ganz realen Notwendigkeiten, rechtfertigen den Abschluss der allgemeinen Schulerziehung gerade am Beginn des erziehungsbedürftigsten Alters – wenn man dies vor dem Richterstuhl der Pädagogik eine 'Rechtfertigung' nennen darf" (Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters, Heidelberg 1960, S.208). – Spranger denkt hier wohl mehr an den Abiturienten eines Gymnasiums.

schullehrerschaft ein soziologisches Kuriosum: ein Berufsstand mit nahezu uneingeschränkter Selbstrekrutierung²¹¹.

Die Forderung der allgemeinen Mittleren Reife als Voraussetzung für den Eintritt in das Detmolder Lehrerseminar blieb seitens der Lehrerschaft bestehen und wurde immer wieder vorgetragen²¹². Im Jahre 1898 übergab der Lippische Lehrerverein eine Eingabe an das Konsistorium, in dem erneut der Sekundarabschluss als Bedingung für den Eintritt in das Seminar gefordert wurde²¹³. Das Konsistorium antwortete, *"dass die Forderung des Lippischen Lehrervereins, für die Aufnahme in das Seminar eine Bildung vorauszusetzen,, die derjenigen gleichwertig sei, welche eine sechsklassige höhere Schule vermittelt und deshalb auch Gymnasiasten der direkte Zugang zum Seminar ermöglicht,, anerkannt werde"*, allerdings mit dem Hinweis, dass einem höheren Schüler die Neigung zum Lehrerberuf abhanden komme und deshalb die Präparandenbildung unter den gegebenen Umständen die eigentliche bleiben müsse²¹⁴.

Zehn Jahre später hatte sich die Meinung des Konsistoriums geändert. Im Februar 1908 bat es den Lippischen Landtag, er möge beschließen, dass die Fürstliche Regierung nach Verstaatlichung der Präparandenschule auch geeigneten jungen Leuten, welche die Reife für die Obersekunda nachweisen, Aufnahme in das Landesseminar gewähren möge. Zugleich ersuchte es den Landtag, dahin zu wirken, dass nach Verbindung der Präparande mit dem Seminar das Internat für den einzelnen Schüler nicht über drei Jahre ausgedehnt und das Externat möglichst für die letzten Seminarjahre eingerichtet werde²¹⁵. In beiden Fällen stimmte der Landtag zu. Mit dem Ausbau der Präparande 1913 war nun gleichzeitig die Reform des Internats eingeleitet. Die

²¹¹ Enzelberger:: Sozialgeschichte des Lehrerberufs ..., S.73 - Diese Selbstrekrutierungsquote war aber nach den 1890er Jahren rückläufig, da der Volksschullehrer seinen Sohn auf das Gymnasium schicken und ihm das Abitur ermöglichen konnte. Die Söhne nahmen im steigenden Maße ein Universitätsstudium auf und ermöglichten der Familie bereits in der zweiten Generation, ins Bildungsbürgertum aufzusteigen. Der Volksschullehrerberuf wurde ein typischer 'Plattformberuf', ein Übergangsberuf zu einer anderen Sozialschicht (Dasselbst ..., S.79/80).

²¹² S. LSchB Nr.11/1897 (Vergleich der Ziele der Realschule und der Präparandenanstalt)

²¹³ L 80 III Nr.149

²¹⁴ Dasselbst

²¹⁵ L 89 III Nr.154

erste Klasse des Seminars ging von Ostern 1914 an ins Externat und der Unterrichtsraum für die dritte Präparandenklasse stand zur Verfügung²¹⁶.

Mit welcher Verzögerung preußische Vorgaben in Lippe nur umgesetzt werden konnten, wird deutlich, wenn Seminardirektor Lange seinen Bitten an das Konsistorium anfügt: *"Fürstliches Konsistorium bitte ich aber, gütigst dahin wirken zu wollen, dass unsere Präparande unbedingt von Ostern an ihre dritte Klasse erhält, da sonst die preußischen Lehrpläne von 1901 nicht durchgeführt werden können, ja ihre volle Durchführung für fünf weitere Jahre aufgeschoben werden wird. In Preußen scheinen die erwähnten Pläne bereits überholt zu sein, da schon jetzt in einzelnen Fächern Bestimmungen getroffen werden, welche über die Lehrpläne von 1901 hinausgehen"*²¹⁷. Die Einrichtung einer dritten Präparandenklasse bedeutete nun einen großen Fortschritt: Eine Erweiterung der Lehrervorbildung auf drei Jahre. Es bestand jetzt die Möglichkeit, die preußischen Lehrpläne von 1901 umzusetzen. Das lippische Konsistorium hatte inzwischen erkannt, dass sowohl der Zugang zur Lehrerausbildung geöffnet werden musste, wollte man die Präparandenbildung auf das Niveau der Mittleren Reife bringen als auch die Schaffung der dritten Präparandenklasse, um für die notwendige Allgemeinbildung den gleichen Zeitrahmen wie den der allgemeinen Schulen zur Verfügung zu haben.

3.1.5 Die Auflösung der lippischen Präparande

In Preußen verlief die Seminarvorbildung der Lehreraspiranten völlig anders. Zu verpflichtenden Regelungen von staatlicher Seite kam es grundsätzlich nicht²¹⁸. Der Zugang zum Seminar wurde bewusst offengehalten. Zur Prüfung zuzulassen, so die Prüfungsordnung selber, waren von ihrer Vorbildung her alle Bewerber, *"gleichwohl ob sie ihre Vorbildung in Volksschulen, Mittelschulen, Gymnasien, Präparandenanstalten oder privatim empfangen haben"*²¹⁹. Eine Verstaatlichung der Vorbildung wie in Lippe hielt die preußische Unterrichtsverwaltung nicht für zweckmäßig, weil sie Wert darauf legte,

²¹⁶ Bestand der Präparande (1912): 39 Schüler (1.Klasse 18 u .2.Klasse 21)

²¹⁷ L 80 III Nr.154

²¹⁸ Schon der preußische Erlass v. 16.Mai 1844 lässt die Art der Vorbildung bewusst offen (Sauer: Volksschullehrerbildung in Preußen ..., S.63)

²¹⁹ Sauer ..., S.97

dass die angehenden Seminaristen *"aus den verschiedensten Bildungskreisen kommen und im Lehrerstande die mannigfaltigsten Bildungskräfte wirksam werden"*²²⁰. Das Offenhalten der Seminarvorbildung war, wie Sauer feststellt, der typisch preußische Weg: In der Aufgabe, verschiedenartig vorgebildete Zöglinge am Seminar gemeinsam zu erziehen, liege *"ein Bildungsmoment von nicht berechenbarer Kraft"*²²¹. Obwohl auch in der preußischen Lehrerbildung die Fächer Religion und Musik im Mittelpunkt des Unterrichts standen, zeigt das preußische Konzept doch auch – und zwar ganz im Gegensatz zur lippischen Lehrervorbildung – liberale und fortschrittliche Tendenzen. Ermöglicht wurde diese Entwicklung dadurch, dass die preußischen Präparanden nicht – wie die Präparande in Lippe – unter die Aufsicht der Kirche gestellt und auch nicht verstaatlicht wurden.

Mit dem Ende des Ersten Weltkrieges wurde die Umgestaltung der gesamten Lehrerbildung eingeleitet. Im Jahre 1919 begann der letzte Präparandenjahrgang seine Vorbildung. Gleichzeitig wurden die beiden unteren Präparandenklassen aufgelöst und in sogenannte Übergangsklassen umgewandelt²²². Im Erlass der lippischen Regierung hieß es: *"In diese Übergangsklassen werden besonders befähigte Knaben und Mädchen des Landes, welche die Volksschule besucht haben, aufgenommen, um auf eine höhere Schule übergehen zu können. Es soll in erster Linie der Übergang zur Oberrealschule und zum Lyzeum, in zweiter der zum Gymnasium ermöglicht werden. Sie bieten den geweckten Kindern die Gelegenheit, ohne in die unteren Klassen der höheren Lehranstalt eintreten zu müssen, nach kürzerer Zeit zu den oberen überzugehen, da die Sprachpensen schneller durchlaufen werden können. Sie sollen ihnen aber auch die Möglichkeit lassen, für den Lehrerberuf ausgebildet zu werden. Als erste Fremdsprache wird ...französisch gelehrt, als zweite englisch"*²²³. Zu Ostern 1922 wurde die dritte Übergangsklasse anstelle der bisherigen obersten Präparandenklasse eingerichtet.

²²⁰ Dasselbst

²²¹ Dasselbst – Sauer zitiert hier einen Rückblick des preußischen Ministers Schneider 1898

²²² L 80 III Nr.159

²²³ Dasselbst... Aus diesen Übergangsklassen entstand die vom Reichsschulausschuss konzipierte Aufbauschule.

Lehrkräfte und Lehrräume wurden von der auslaufenden Präparande übernommen, der Lehrplan führte zum Untersekunda-Abschluss²²⁴.

3.2 Die Hausordnungen und das Internat

3.2.1 Der Verpflichtungsschein

Vor Eintritt in das Lippische Lehrerseminar musste sich jeder Aspirant durch einen sog. Revers verpflichten, nach seiner Ausbildung zum Volksschullehrer 12 Jahre im lippischen Schuldienst zu bleiben und bei einem vorzeitigen Ausscheiden, z.B. bei einem Wechsel vor dieser Zeit in den preußischen Schuldienst, 100 Mark für jedes fehlende Dienstjahr an die Generalkasse zurückzuzahlen. Auswärtige²²⁵ hatten das Doppelte zu entrichten. Diese Verpflichtung war im Jahre 1855 eingeführt worden und hatte Gültigkeit bis 1919²²⁶. In keinem anderen Bundesstaat gab es eine so rigorose Bestimmung wie im Fürstentum Lippe²²⁷. In Preußen, z.B. am Lehrerseminar Petershagen, wurden die Seminaristen verpflichtet, 3 Jahre in der Provinz Westfalen an der öffentlichen Schule zu dienen, oder aber die Summe von 60 Talern zu ersetzen²²⁸. Der Zweck dieser Verpflichtung bestand darin, eine mögliche Abwanderung der lippischen Junglehrer in andere Staaten, in denen in der Regel sowohl die Arbeitsbedingungen als auch die Besoldung wesentlich besser waren, zu verhindern.

Bereits im Jahre 1873 beschloss die Lemgoer Lehrerkonferenz, bei der lippischen Regierung um Beseitigung des beim Seminar eingeführten Reverses zu petitionieren: *"Eine seinerzeit eingeführte Maßregel hat die jetzige Not der Lehrer wesentlich herbeigeführt, da sonst das Land schon längst die gewünschten Lehrkräfte zu unseren Gehaltssätzen nicht mehr hätte haben können. Um dieses letztere zu erreichen, mussten die Lehrer dem Lande leib- und geistigen gemacht werden. Die hohe Behörde möchte diese unwürdige Fessel endlich wieder den Lehrern abnehmen, welche sie in ihren*

²²⁴ Die Schüler u. Schülerinnen waren dann 17 Jahre alt – Weitere Anmerkungen im Kapitel 'Das Ende der Seminarbildung'.

²²⁵ Lehramts-Aspiranten, die gebürtig nicht aus Lippe kamen

²²⁶ L 80 III Nr.89

²²⁷ S a. Rauschenbach: Der Volksschullehrerstand im Alten Lippe ..., S.211/212

²²⁸ L 80 III Nr.375

*Consequenzen zu wahren Parias der Gesellschaft zu machen droht ...*²²⁹. Und die Lehrerkonferenz appellierte zugleich auch an die Eltern derjenigen Söhne, welche jetzt in das Seminar aufgenommen werden sollten, sich zweimal zu bedenken, ehe sie den auf 12 Jahre bindenden Revers unterzeichneten. Es sei besser, dem Kinde den Wunsch, Lehrer zu werden, zu versagen, oder dasselbe mit etwas mehr Kosten in ein preußisches oder Bremer Seminar zu schicken, als es unter den jetzigen lippischen Verhältnissen fünfzehn Jahre, d.h. in der Regel zeitlebens, zu Knechten unseres kleinen Landes zu machen. Auch der Lippische Lehrerbund²³⁰ kritisierte die von jedem Seminaristen einzulösende Vorbedingung für die Aufnahme in das Lehrerseminar in einer Eingabe an die Regierung: *"...Da ferner es auch mit den großen Grundsätzen, welche für den Deutschen, seitdem er im Jahre 1866 ein einiges Vaterland wiedergefunden hat, jetzt gelten, wie sie ... in den Gesetzen über Freizügigkeit, Gewerbefreiheit usw. ihren Ausdruck gefunden, nicht vereinbar erscheint, 15 bis 17jährige Knaben auf fünfzehn Jahre²³¹ an die einundzwanzig Meilen Lippe Boden²³² zu fesseln, sie also gleichsam zu moderne Sklaven dieser kleinen Erdscholle zu machen..."*²³³, verlangte er, den Revers in eine Dienstverpflichtung zum hiesigen Dienst auf 3 Jahre zu ändern und, im Falle eines vorzeitigen Ausscheidens aus dem lippischen Schuldienst, eine Entschädigung von jährlich 50, d.h. in der Summe 150 Talern festzulegen²³⁴. Das Konsistorium vermied eine entschiedene Stellungnahme zu dieser Eingabe und versprach nur, den Antrag in Erwägung ziehen zu wollen, die übliche Redensart, mit der eine Eingabe nicht weiter bearbeitet und als erledigt betrachtet werden sollte. Es blieb auch in Zukunft alles beim alten und das Zwangsmittel, die Absolventen des Detmolder Lehrerseminars für lange Zeit an den lippischen Schuldienst zu binden, wurde erst am Ende des Ersten Weltkrieges zurückgenommen.

²²⁹ Sonntagspost Nr.11/1873 (Beilage)

²³⁰ Da sich in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts viele Lehrer noch nicht dem Lippischen Lehrerverein angeschlossen hatten, gründeten Mitglieder des Vereins im Jahre 1871 unter der Führung von Lehrer Rebbe den 'Lippischen Lehrerbund', der das ausschließliche Ziel verfolgte, die miserablen Besoldungszustände der Lehrer zu lindern. Die Mitglieder dieses Bundes (das waren sämtliche Lehrer) beschlossen, keine Lehreraspiranten mehr für das Lehrerseminar auszubilden, solange das Gehalt nicht angemessen erhöht wurde. Der Lehrerbund hatte mit dieser Drohung Erfolg und löste sich deshalb 1878 wieder auf (s.a. Text 'Der Lippische Lehrerbund' in dieser Arbeit).

²³¹ Die Seminarzeit mit eingerechnet

²³² 'an die einundzwanzig Meilen Boden' ist eine wörtliche Wiedergabe

²³³ L 80 III Nr.89

²³⁴ Dasselbst

3.2.2 Die Hausordnungen

Die erste Hausordnung für das Seminar wurde mit der Gründung des Lehrerseminars im Jahre 1781 aufgestellt. Sie war kurz und bündig gehalten²³⁵. Eine zweite legte das Konsistorium der Seminarleitung 1864 vor. Sie enthielt bereits 14 Paragraphen, die den Tagesablauf festlegten²³⁶. Der zukünftige Lehrer sollte von der Außenwelt möglichst abgeschlossen sein. Von morgens fünf, im Winter sechs, bis abends zehn Uhr war das Leben streng geregelt und unter ständige Aufsicht gestellt, nur von eins bis zwei und fünf bis sechs oder sechs bis sieben Uhr unterbrach eine kurze Freizeit den arbeitsreichen Tag. Am Mittwoch und am Sonnabend war die nachmittägliche Freizeit etwas ausgedehnter, die Aufsicht etwas weniger drückend²³⁷. Die dritte Hausordnung wurde von Konsistorialrat Thelemann entworfen und regelte ab 1869 das Leben im Seminar²³⁸. Geist und Handhabung der Hausordnung werden deutlich, wenn man über die Persönlichkeit des Konsistorialrats liest: *"Thelemann war Calvinist im theologischen Denken sowohl wie im praktischen Leben. Seine ernste calvinistische Lebensauffassung erschwerte ihm das Verständnis für den jugendlichen Schwung und Übermut, für das Bedürfnis der Jugend nach Freiheit und Lebenslust. Verhasst waren ihm alle kleinen Freuden, die nach Leichtsinn und Zeitvertreib aussahen wie Kartenspiel, Tanz, Kegelschieben und dergleichen. Die jungen Lehrer, die in ihren abgelegenen Dörfern schon beizeiten das Fahrrad zu schätzen wussten, nannte er spöttisch sein 'Leichte Kavallerie'²³⁹.*

Nach Paragraph 11 der Hausordnung war der Besuch von Gastwirtschaften in der Stadt verboten. Doch fielen immer wieder Seminaristen auf, die sich über dieses Verbot hinwegsetzten, so dass sich die lippische Regierung gezwungen sah, noch einmal ausdrücklich festzustellen: *"Das Konsistorium hat mit großem Missfallen zur Kenntnis genommen, dass sich unter den Zöglingen des Seminars ein Hang zu unerlaubtem Wirtshausbesuch bemerklich macht. Die in Frage kommenden Zöglinge sind zukünftig dem Konsistorium*

²³⁵ L 106 A – Tit.I Nr.2

²³⁶ In Unterrichts-, Übungs-, Arbeits- und Freistunden

²³⁷ Rauschenbach: Das Seminar in Detmold als pädagogische Anstalt ..., S.160

²³⁸ L 80 III Nr.67

²³⁹ Bödeker, Heinrich: Beiträge zur Geschichte der Lippischen Landeskirche 1848-1984, Detmold 1984, S.43

*mitzuteilen zwecks Entlassung aus dem Seminar*²⁴⁰. Das Verbot des Besuchs von Wirtshäusern, Konditoreien und ähnlichen öffentlichen Lokalen ohne Begleitung und Aufsicht durch Seminarlehrer wurde zwei Jahre später noch einmal wiederholt, wobei jetzt auch die Wirte durch Androhung von Strafgeld und Haft in die Pflicht genommen wurden²⁴¹. In der Tat standen die Detmolder in dem zweifelhaften Ruf, recht trinkfreudig zu sein. Es gab 1897 bereits fünfzig Lokale²⁴² in der Stadt. Aber auch die Bäcker, Metzger und Lebensmittelkaufleute betrieben im Nebenerwerb eine Schankwirtschaft und schenkten Branntwein zum unverzüglichen Verkehr aus. Selbst die Resource-Gesellschaft war im Wesentlichen ein Gastwirtschaftsbetrieb für die gehobene Gesellschaftsklasse²⁴³. Der übermäßige Besuch der Wirtschaften und die Tatsache, dass fast alle Kaufleute fleißig Branntwein ausschenkten, muss ein altes Detmolder Übel gewesen sein, was auch die damaligen Pastoren Koppen und Werdelmann in ihren Pastoralberichten über die Stadtgemeinde Detmold stets zu beklagen wussten²⁴⁴.

Im Laufe der Zeit hatte es im Detmolder Lehrerseminar eine Reihe von Veränderungen und Erneuerungen gegeben, die den Seminardirektor Sauerländer veranlassten, die gegebene Hausordnung aktualisieren zu lassen. So hatte das Konsistorium u.a. genehmigt, dass bei der Abendmahlsfeier in der reformierten Kirche nicht mehr sämtliche Seminaristen, sondern nur noch vier den Kantor im Gesang unterstützten, und zwar unter der Bedingung: *"Hier sind jedes Mal solche Seminaristen auszuwählen, welche vermöge ihres Organs befähigt sind, aber nicht brüllen"*²⁴⁵. Im November 1907 stellte

²⁴⁰ L 106 A – Tit.I Nr.2 - So wurden im April 1879 sieben Seminaristen der ersten Klasse, die ihren dreijährigen Kursus beendet hatten, wegen mehrmaligen Wirtshausbesuchs disziplinarisch aus dem Seminar entlassen - L 106 A – Tit. III Nr.5

²⁴¹ Verordnung, den verbotenen Besuch von Wirtshäusern seitens der Gymnasiasten und Seminaristen betreffend, vom 27. Juli 1880 – L 80 III Nr.67

²⁴² Bei 11 200 Einwohnern

²⁴³ Verdenhalven, Fritz: Gaststätten, Kneipen und Herbergen in Detmold des 19.Jahrhunderts in: LippMitt 52/1983, S. 137 u. 157

²⁴⁴ Dasselbst ..., S.137/138 - Auch Physikus Dr.Volkhausen beklagt in seinem Jahresbericht 1896 die zunehmende Genusssucht der Jugend und die Zunahme der Kneipen und stellt ironisch fest: "Hier im kleinen Schötmar mit 2600 Einwohnern sind in den letzten Jahren zwei Wirtschaften concessionirt. Die eine liegt am Ausgange des Ortes nach Uflen hin, die andere, eine Sommerwirtschaft, auf der Asenberger Heide. Es wäre ja auch unverantwortlich, wenn jemand nach Uflen wollte und müsste die Strecke von anderthalb Kilometern durstig zurücklegen" (L 79 Nr.4692 fol. 19-38). – Zur Branntweinverbreitung und zum Alkoholmissbrauch in Lippe s.a. Pönnighaus, Klaus: Kirchliche Vereine zwischen Rationalismus und Erweckung – Ihr Wirken und ihre Bedeutung vornehmlich am Beispiel des Fürstentums Lippe dargestellt, Frankfurt/Main 1982, S.295-298.

²⁴⁵ L 106 A – Tit. Nr.2 - Es ist anzunehmen, dass hier häufig ein stiller Protest gegen die zwangsweise Teilnahme am Gesang ausgedrückt werden sollte.

das Seminar einen Antrag auf Änderung der Hausordnung. Er lautete: *"Nur der vierte Teil der Seminaristen soll am sonntäglichen Gottesdienst in der reformierten Stadtkirche teilnehmen (und nicht mehr sämtliche nicht beurlaubten Seminaristen)"*. Das Konsistorium lehnte den Antrag ab und bestand auf vollständige Teilnahme der Seminaristen am Gottesdienst, *"damit sie sich zur Leitung und Hebung des Gemeindegesanges an demselben beteiligen"*²⁴⁶.

Mit der Verstaatlichung der Präparande und ihrer unmittelbaren Angliederung an das Seminar, die im Jahre 1908 erfolgte, erhielt auch diese eine eigene Hausordnung²⁴⁷. Eine erneute Revision der Seminar-Hausordnung von 1896 erfolgte im Jahre 1911. Um das Hauptziel, den Kontakt der Seminaristen mit der Außenwelt möglichst gering zu halten, zu erreichen, verfügte das Konsistorium: *"Es ist den Seminaristen jeder Besuch von Wirtshäusern und Konditoreien in der Stadt, sowie das missfällig beobachtete Flanieren in den Straßen der Stadt, besonders auf der Langen Straße"*²⁴⁸, *statt ordentlicher Spaziergänge zur Stadt hinaus während der Freistunden ernstlich zu untersagen"*²⁴⁹. Die Seminaristen von der Außenwelt – gemeint war die Öffentlichkeit – fernzuhalten, stand im Mittelpunkt aller Bemühungen des Konsistoriums. Um das zu erreichen, mussten Freiraum und Freizeit möglichst eingeschränkt werden. Die von Thelemann 1869 auf der Grundlage seiner calvinistischen Lebenshaltung und Lebensführung eingeführte neue Seminar-Hausordnung prägte in seiner 35jährigen Amtszeit die rigorose christlich-orthodoxe Erziehung der Seminaristen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts.

Entscheidende Impulse, die Hausordnung des Lehrerseminars den gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen, kamen bis zum Ersten Weltkrieg seitens des Seminarlehrer-Kollegiums nicht. Sie mussten von außen kommen. Im Februar 1920 verlangte das Landespräsidium von der inzwischen etablierten Schulabteilung der lippischen Regierung, *"dass die Hausordnung des Lehrerseminars darauf überprüft wird, ob gewisse Bestimmungen und*

²⁴⁶ Dasselbst

²⁴⁷ L 80 III Nr.154

²⁴⁸ Heinrich Röhr nannte diese Straße 'via triumphalis' - in Röhr, Heinrich: Die Lange Straße als 'via triumphalis' einer kleinen Residenz, Detmold 1964, S.55/56

²⁴⁹ L 106 A – Tit .I Nr.2

*Anordnungen noch zeitgemäß sind und aufrecht erhalten werden können*²⁵⁰. Auf einer Seminarlehrerkonferenz überarbeitete daraufhin das Seminar seine Hausordnung und berichtete der Schulabteilung: *"Auf Grund dieser Nachprüfung sind selbstverständliche und daher überflüssige sowie nicht mehr zeitgemäße Bestimmungen der alten Hausordnung ausgemerzt, und es ist eine neue Hausordnung von dem Lehrerkollegium aufgestellt worden. Insbesondere haben die Paragraphen 12 und 13 der alten Hausordnung in den Paragraphen 11 und 12 der neuen eine wesentliche Umänderung erfahren ..."*²⁵¹. Der Paragraph 11 legte nun fest, dass kein Seminarist mehr gezwungen war, am sonntäglichen Gottesdienst der Gemeinde teilzunehmen, dass die Teilnahme jedoch wegen des Vorbildcharakters für die Jugend wünschenswert sei und deshalb empfohlen werde. Der neue Paragraph 12 legte fest, dass den Seminaristen der ersten und zweiten Seminarklasse der Besuch besserer Wirtschaften der Stadt gestattet sei, jedoch nicht klassenweise, auch nicht in größerer Anzahl. Das waren nun keine 'wesentliche Umänderungen', sondern blieben in der Hauptsache die gegebenen Einschränkungen. Und so sah es auch das Landespräsidium. Drake antwortete: *"Auch die abgeänderte Hausordnung des Landeslehrerseminars entspricht nicht den Zeitverhältnissen. Das Landespräsidium möchte aber nicht früher entscheiden, als die zuständigen Vertreter der Lehrerschaft ihr Urteil abgegeben haben. Die Schulabteilung der Regierung wird deshalb ersucht, die abgeänderte Hausordnung beschleunigt dem Vorstande des Lehrervereins oder dem in Frage kommenden Ausschüsse des Vereins zur Prüfung und Äußerung zu überweisen und demnächst die Angelegenheit hier wieder vorzulegen"*²⁵². Der Lippische Lehrerverein antwortete daraufhin:

" Der Lippischen Regierung reichen wir den Entwurf einer Hausordnung für das Lehrerseminar mit dem Bemerken zurück, dass wir ... die Aufstellung der Hausordnung für eine innere Angelegenheit des Seminars halten, d.h. der Anstaltsleiter und der Schüler unter Oberaufsicht der Behörde. – Wir machen aber keinen Hehl daraus, dass wir manche Bestimmungen der Hausordnung für veraltet und wenig zweckdienlich halten, und dass wir es begrü-

²⁵⁰ L 89 III Nr.67

²⁵¹ Der Paragraph 12 der alten Hausordnung bestimmte, alle Zöglinge nehmen am Gottesdienst teil, der Paragraph 13 lautete: Der Besuch von Wirtschaften in der Stadt ist verboten.

²⁵² L 80 III Nr.67

ßen würden, wenn die Bestimmungen der Hausordnung etwas mehr von dem Gedanken einer gesunden Selbstverwaltung der Schüler verrieten, zumal es sich doch teilweise um junge Leute handelt, die nach einem Jahre unter voller Selbstverantwortlichkeit in die Erziehungsarbeit eintreten. – Von dieser Erwägung ausgehend, geben wir einen Entwurf für die Selbstverwaltung der Seminaristen weiter, wie er uns zugegangen ist. Wir bitten, die Vorschläge bei der notwendigen Regelung der Selbstverwaltung des Seminars zu berücksichtigen und die Hausordnung unter Beteiligung der Selbstverwaltungsorgane des Seminars neu aufzustellen²⁵³.

'Bestimmungen und Richtlinien für die Schüler-Selbstverwaltung' waren von Berlin aus an die Provinzialschulkollegien weitergegeben worden und somit auch Grundlage weiteren Handelns in der Schulabteilung der Lippischen Landesregierung. Aus diesen Vorgaben erarbeiteten die Seminaristen einen Entwurf für eine 'Seminarergemeinschaft Detmold', der 28 Paragraphen enthielt und von der lippischen Schulverwaltung bestätigt wurde. Die Aufgabe der Selbstverwaltung sollte sein: Mitwirkung an der Aufrechterhaltung der Ordnung innerhalb und außerhalb der Anstalt, an dem zeitgemäßen Ausbau des Verhältnisses von Lehrer und Schüler und an der Organisation von freien Arbeitsgemeinschaften. Als Organe der Selbstverwaltung waren vorgesehen: Ein Klassen- und ein Seminaristenausschuss. Der Klassenälteste des Oberkurses war Haussenior, der des Mittelkurses sein Stellvertreter. Der Klassenausschuss bestand aus den Klassenältesten und den Obmännern, den Seminaristenausschuss bildeten zusammen mit den Stubenältesten die vereinigten Klassenausschüsse. Sämtliche Wahlen waren unmittelbar, gleich und geheim, sie erfolgten mit einfacher Mehrheit. Nach Paragraph 28 erhielten die Bestimmungen der Selbstverwaltung Detmold aber erst Gültigkeit durch Zustimmung des Lehrerkollegiums. Zum Vertrauensmann wählten die Detmolder Seminaristen den Oberlehrer Dr. Rauschenbach, der allerdings sein Amt nach kurzer Zeit enttäuscht niederlegte²⁵⁴. Die Schüler-

²⁵³ Dasselbst

²⁵⁴ Er hatte als stellvertretender Seminarleiter aus Gründen der Disziplinierung einen besonderen Unterricht auf Samstagabend von 20 – 21 Uhr angeordnet, was Unmut und Auflehnung der Seminaristen nach sich zog.

Selbstverwaltung²⁵⁵ hatte keine große Bedeutung mehr. Die Voraussetzung zu ihrer Konstituierung war an eine gültige Hausordnung gebunden, die jedoch immer noch nicht vorlag, da die lippische Schulverwaltung die vom Seminarlehrerkollegium eingereichten Änderungen der aktuellen Hausordnung als nicht ausreichend zurückgewiesen hatte. Es ist der Eindruck nicht abzuweisen, dass das Seminarlehrerkollegium, welches sowieso wenig Einsicht für fundamentale Veränderungen der Seminarerziehung gezeigt hatte, einen Status quo erhalten und jede von oben erzwungene Änderung hinauszögern bzw. boykottieren wollte. Überdies war man allgemein schon längst zu der Überzeugung gekommen, dass die aktuelle Seminarbildung langsam dem Ende zuing.

Die neue Hausordnung im Seminar fertig zu stellen, zog sich hin. Das Landespräsidium musste mahnen. Inzwischen hatten die Seminaristen den Entwurf für eine Schülerselbstverwaltung vorgelegt. Im Mai 1921 konnte die neue Hausordnung der Regierung wieder vorgelegt werden, die aber erneut Einwände vorbrachte: *"Das Landespräsidium hat gegen das Statut für die Schülerselbstverwaltung nichts einzuwenden. Es kann sich aber mit der Hausordnung, wie sie vorliegt, nicht ohne weiteres einverstanden erklären. Im Besonderen wird auf den Paragraphen fünf hingewiesen, der dem Landespräsidium zu rigoros zu sein scheint. Für die Seminaristen müsste eigentlich die Möglichkeit gegeben sein, das Theater auch ohne Erlaubnis zu besuchen ... Für die Präparanden darf die im Paragraphen sechs festgesetzte Andacht nicht obligatorisch sein"*²⁵⁶.

Vor Inkrafttreten der neuen Hausordnung äußerte sich noch einmal der stellvertretende Seminardirektor Rauschenbach zu den Einwänden: *"Die Tatsache besteht also, dass die Schüler ihrem eigenen Geschmack folgen können in der Wahl des Theaterstücks. Das Kollegium erklärt aber, dass es in dieser Freiheit etwas Bedenkliches sieht. Die Schüler sind uns zur Erziehung übergeben, die erzieherische Einwirkung wird aber gefährdet durch zu viel Frei-*

²⁵⁵ Das war die offizielle Bezeichnung für die Selbstverwaltung der Lernenden, weil diese in der Hauptsache für das Gymnasium bestimmt war. Im Anhang dieser Bestimmungen und Richtlinien war lediglich angefügt worden, dass die Seminaristen den Gymnasiasten gleichgestellt waren.

²⁵⁶ L 80 III Nr.67

heit. *Nicht jedes Stück scheint wertvoll genug für Schüler, die das Theater doch nicht allein als Vergnügungsstätte, sondern zugleich auch und zwar in erster Linie als Bildungsstätte benutzen sollen ... Über die Zweckmäßigkeit zu ausgedehnter Freiheit ist das Kollegium anderer Meinung ...*²⁵⁷. Die Regierung nahm Rauschenbachs Kritik nur noch zur Kenntnis. Die Schulabteilung der Landesregierung genehmigte am 1. September 1921 die neue Hausordnung für das Seminar mit folgender Abänderung: Freier Ausgang für Seminaristen bis 22 Uhr, Theaterbesuch ohne Erlaubnis²⁵⁸, keine obligatorische Abendandacht mehr und Ausgehzeit für Kriegsteilnehmer ohne Beschränkung und Beeinflussung²⁵⁹.

Das Dargestellte beweist, dass die Seminarleitung zuerst und vornehmlich ihre Aufgabe darin sah, die Seminaristen zu erziehen. Das Bilden sollte erst auf dieser Grundlage erfolgen. Die Erziehung gelingt, so glaubte sie, umso erfolgreicher, je mehr diese mit einem Freiheitsentzug verbunden ist und unter ständiger Aufsicht und Kontrolle durchgeführt wird. Damit wurde den Seminaristen eine ungebundene Freizeit vorenthalten. Zwar bestätigte ihnen bereits seit 1880 eine Verordnung, dass sie den Gymnasiasten der Stadt gleichgestellt waren²⁶⁰, konnten hier allerdings aus dem Vorteil, der sich den Gymnasiasten bot, keinen Nutzen ziehen. Das Gymnasium war nicht mit einem Internat verbunden und die dortigen Schüler konnten daher außerhalb des Unterrichts über ihre Freizeit frei verfügen. Die Erziehung der Seminaristen fand damit in einem Schonraum statt, der es unmöglich machte, die vielseitigen Äußerungen des außerseminaristischen Lebens kennen zu lernen. Für Selbstverantwortung, Selbstfindung und Selbsterziehung gab es kaum Möglichkeiten. Die Seminarerziehung trug deshalb die Merkmale der Bewahrung, der Vermeidung und des Verzichts. Konsistorium und Seminarleitung zeigten bis zur Auflösung des Lehrerseminars keine Bereitschaft, inzwischen notwendig gewordene Änderungen in der Seminarerziehung vorzunehmen. Diese mussten auch hier von außen kommen. Der Vorsitzende des Lippischen Landespräsidiums, Heinrich Drake, erkannte, dass sich zuerst in der

²⁵⁷ L 80 III Nr.67

²⁵⁸ Nur mit der Pflicht, eine spätere Rückkehr anzuzeigen

²⁵⁹ L 106 A – Tit. I Nr.2

²⁶⁰ Die Verordnung, den verbotenen Besuch von Wirtshäusern seitens der Gymnasiasten und Seminaristen betreffend, v. 27.Juli 1880

Lehrerbildung etwas ändern musste, sollte die Schule auf einen neuen Weg gebracht werden und forderte die sofortige Mithilfe des Lippischen Lehrervereins in einem Beirat der lippischen Schulverwaltung ein²⁶¹ .

3.2.3. Die Anwendung der Hausordnungen

Die Präambel der Hausordnung lautete: *"Der Seminarist soll sich zu allen Zeiten und in allen Lebenslagen der hohen und heiligen Aufgabe bewusst sein, die er später als Lehrer und Erzieher der Jugend zu erfüllen hat. Die Seminarjahre sind daher eine Zeit ernster Prüfung und Vorbereitung. Fleiß und Pflichttreue im Unterricht, eine christliche, Gott wohlgefällige Lebensführung, die pünktliche und gewissenhafte Befolgung der Hausordnung, der unbedingte Gehorsam gegen die Gebote der Lehrer und ein ernstes, würdiges, höfliches und zurückhaltendes Betragen in der Öffentlichkeit: Das sind die Tugenden, die von jedem Seminaristen erwartet werden müssen"*²⁶² .

Um dieses Ziel zu erreichen, war den Seminaristen so ziemlich alles verboten, was Freude machen kann: Es war bei Strafe der Verweisung vom Seminar verboten, mit einem jungen Mädchen auszugehen bzw. überhaupt zu sprechen²⁶³. Der Besuch eines Lustspiels oder einer Operette war untersagt, die Teilnahme an allen kirchlichen Veranstaltungen wurde dagegen stets empfohlen. Da nun die ersten und wichtigen Kontakte mit dem anderen Geschlecht gerade in jenen Jahren aufgenommen werden, in denen man an die zwanzig herankommt, waren diese Hausgesetze, wie Süvern in seinen Erinnerungen feststellt, im Grunde wider die Natur. Es war deshalb folgerichtig, dass sie von einer Anzahl Seminaristen fast täglich überschritten wurden. Im Mai 1911 rügte das Konsistorium Spaziergänge der Seminaristen mit Mädchen und verfügte an die Seminardirektion: *"Es besteht die Vermutung, dass noch andere Seminaristen einen gleichen oder ähnlichen Verkehr mit jungen Mädchen gepflegt haben ... und sich dessen haben schließlich überführen lassen müssen. Ehe wir uns daher betreffs der Bestrafung bestimmt schlüssig machen, möchten wir genau untersucht haben, ob und welche*

²⁶¹ L 80 III Nr.1467

²⁶²Süvern, Wilhelm: Erinnerungen aus meinem Leben, Bd.2: 1919-1979, Lemgo 1979, S.61

²⁶³ Auch die Unterhaltung mit dem Dienstmädchen des Hausmeisters war verboten.

*Mitschuldige unter den übrigen Seminaristen aller Klassen sich noch befinden. Ob sie außer ihrer Freizeit, kenntlich durch ihre Mützen²⁶⁴, noch solche Spaziergänge oder Stelldicheins gemacht bzw. gesucht haben, insbesondere ob sogar das Seminar nach der Abendandacht noch von ihnen verlassen worden ist, soll anlässlich des Straffalles eingehender Nachforschung unterzogen werden ...²⁶⁵. Es wurde auch sogleich eine Konferenz angeordnet, damit jeder Seminarlehrer verpflichtet werden konnte, mit seinem Wissen und seinen Vorschlägen beizutragen. Ein Klassenkamerad hatte, so berichtet Süvern, eine hübsche, lebenssprühende Seminaristin zur festen Freundin, und er fand auch immer eine Möglichkeit, an bestimmten Abenden ein Stündchen mit ihr zu bummeln. Schließlich, kurz vor dem Abgang, fiel er doch einmal auf und musste ein halbes Jahr länger studieren²⁶⁶. Im Jahre 1914 schrieb Seminardirektor Lange an den Bruder eines Seminaristen, der bereits Lehrer war und sich im Schuldienst befand: *"Ihr Bruder ... ist kürzlich von zwei Seminarlehrern zweimal mit einer jungen Dame in Detmold gesehen worden. Unseren Schülern ist aber der Verkehr mit jungen Damen verboten, da sie durch Liebschaften von der ernstesten Geistesarbeit abgelenkt werden ..."*²⁶⁷.*

So war eine pädagogische Einwirkung auf die erwachende Zuneigung der jungen Seminaristen zu den Mädchen eine wichtige Aufgabe der Seminarbildung. Konsistorium und Seminarleitung versuchten jedoch, diese moralpädagogischen Probleme dadurch zu lösen, dass anstelle einer Pädagogik der Hinwendung eine solche der Ablenkung praktiziert wurde und glaubten, *"dass es Lebensfunktionen gibt, deren Gesundheit gerade darauf beruht, dass sie vor der Reflexion geschützt werden"*²⁶⁸. Diese religiös fundamentierte Sexualpädagogik sollte nicht von unten, sondern von oben aufklären: *"Sie reicht der Seele geheimnisvolle Speise, sie spricht ihr von ihrer höheren Bestimmung, lenkt sie von der unteren auf obere Welt, befreit dadurch die sexuelle Sphäre von dem Druck der Aufmerksamkeit und befreit die Seele von*

²⁶⁴ Die Mützen (Klassenmützen) für die Seminaristen waren aufgrund eines Gesuchs des Seminardirektors im Jahre 1907 eingeführt worden.

²⁶⁵ L 106 A – Tit. III Nr.5

²⁶⁶ Süvern: *Erinnerungen ...*, S.73

²⁶⁷ L 106 A - Tit. III Nr.5

²⁶⁸ Foerster, Friedrich Wilhelm: *Moralpädagogische Probleme im Schulleben* in: Prinz, P. (Hrsg.): *Zeit- genössische Pädagogen-Strömungen und -Strebungen*, Paderborn 1914, S.306

den Ausstrahlungen der sexuellen Sphäre. In der Art, wie die Religion von der oberen Welt redet, klärt sie über die Gefahren der unteren Welt auf²⁶⁹. Die beste Moral- und Sexualpädagogik sah man in einer richtigen Gesamterziehung, *"die ganz von selbst eine charaktervolle Haltung auch im Geschlechtsleben mit sich bringt ... Jede ernsthafte Charakterbildung ist schon in sich Sexualpädagogik, ist eine feste Burg gegen alle ungeordnete Triebhaftigkeit"*²⁷⁰. Nach Meinung der Theologen und Pädagogen um 1900 war die beste sexuelle Aufklärung diejenige über die unerschöpfliche Kraft des Geistes, der über die körperlichen Reize und Zustände Herr zu werden berufen war. Und diese Aufklärung war nur über einen bewussten Kampf gegen jede Art von innerer Freiheitsberaubung und im Wissen um die Tatsache, *"dass der Durchgangspunkt zu jeder echten Freiheit die Askese ist"* zu erreichen²⁷¹.

Auch in der Literatur ignorierte man das Problem der reifenden Sexualität und klammerte es von der Betrachtung aus. Ungefähr von 1850 bis 1900 wurde dieser Entwicklungsabschnitt in der Schulliteratur und in den Entwicklungsromanen zumeist einfach übersprungen. Die jungen Menschen traten mit ihren Gefühlen und Problemen in der Regel als Fünfzehnjährige ab und als Zwanzigjährige erst wieder auf, so in Wilhelm Raabes 'Hungerpastor', in Gottfried Kellers 'Frau Regel Amrain', in Hermann Sudermanns 'Frau Sorge'. Selbst in Hermann Hesses 'Unterm Rad' zeigt sich beim Thema 'Sexuelle Reifung' die größte darstellerische Zurückhaltung. Das sollte sich erst mit Frank Wedekinds 'Frühlingserwachen' und Max Halbes 'Jugend' ändern²⁷². Diese Autoren kamen jedoch im Stoffplan des Literatur-Unterrichts im Lehrerseminar nicht vor, waren in der Seminarbücherei nicht zu finden und selbstverständlich auch als Privatlektüre verboten.

Dass die Regeln der Hausordnung oftmals nicht eingehalten wurden, gibt auch Süvern zu, wenn er schreibt: *"Dass darauf"*²⁷³ *aber der eine oder der andere heimlich still und leise wieder dem Bett entschlüpfte, durchs Fenster*

²⁶⁹ Dasselbst

²⁷⁰ Dasselbst ..., S.309

²⁷¹ Foerster: Moralpädagogische Probleme im Schulleben ..., S.309

²⁷² Büniger-Kohn, Claudia: Schulkritik in der Literatur des frühen 20. Jahrhunderts, Bonn 1986, S.155

²⁷³ Nach Beginn der Bettruhe um 22 Uhr

stieg und fortrannte zu einem traulichen Stelldichein, und dass andere, schwer unter Druck, ebenfalls aufstanden und in der gut abgedunkelten Bude an dem bis zur letzten Nacht aufgeschobenen Aufsatz bohrten, oder dass sich auch eine Korona zusammenfand, auf einer abseits gelegenen Bude sich einen sturmfesten Grog baute und nach Mitternacht dann schwer bezechet wieder in die Betten wankte, dies alles sei hier nur am Rande bemerkt, damit 'die sittliche Reife' dieser Sünder nicht etwa noch jetzt bezweifelt werde²⁷⁴.

Die Seminar-Hausordnung wurde auch in anderen Bereichen nicht immer eingehalten. Im Jahre 1898 wurde Hausmeister Baars ganz überraschend entlassen²⁷⁵. Es war bekannt geworden, dass er an die Seminaristen Alkohol verkauft und ihnen das Kartenspiel ermöglicht hatte. Der für die Aufrechterhaltung der Ordnung im Seminar verantwortliche Lehrer Capelle wurde beauftragt, ehemalige Seminaristen zu befragen und einen Bericht²⁷⁶ vorzulegen. Es wurde ermittelt, dass der Hausmeister den Seminaristen zum Abendessen mitunter eine zweite Flasche Bier verkauft hatte²⁷⁷. In seiner Hausmeister-Wohnung hatte er oftmals Bier, Cognac und Zigarren angeboten und die Seminaristen Karten spielen lassen. Auch hatte er gelegentlich ein Fässchen aufgelegt und in Ausnahmefällen auch schon mal einige Flaschen Bier auf die Schlafsäle gebracht. Ermittelt wurde aber auch, dass die Herren Seminarlehrer die Hausmeister-Wohnung ebenfalls aufgesucht und 'dies und das' verlangt hatten²⁷⁸. Hausmeister Baars wurde, da er seit sieben Jahren nur provisorisch seinen Dienst versah, weder verwarnt noch mit einer Strafe belegt, sondern sofort entlassen. Man darf wohl annehmen, dass der Verkauf von Alkohol und der Kontakt der Seminaristen zu dem Hausmeister intern bekannt waren und geduldet wurde. Und auch Seminardirektor Sauerländer wird überzeugt gewesen sein, dass zum Abendessen eine zweite Flasche Bier nicht gleich ordnungswidrig und schädlich sein konnte.

²⁷⁴ Süvern: Erinnerungen ..., S.63/64 - s.a. Wolf: Erinnerungen ..., S.50

²⁷⁵ Sergeant (Vizefeldwebel) Baars war 1891 als Seminar-Hausmeister eingestellt worden. Er hatte 25 Jahre gedient und war bereits vorher Invalide gewesen. – Zur Einstellung von Hausmeistern an Lehrerseminaren s.a. Buchholz, Friedrich /Buchwald, Gerhard (Hrsg.): Die Brandenburgischen Lehrerseminare und die ihnen angegliederten Präparandenanstalten, Berlin 1961, S.291.

²⁷⁶ Heraus kam aber auch, dass der größte Teil der Befragten überhaupt keine Antwort zurücksandten.

²⁷⁷ Abends stand oftmals eine Flasche Bier auf dem Seminar-Speiseplan.

²⁷⁸ L 75 VII 3 Nr.6 – Gesuch des Hausmeisters an den lippischen Fürsten

Direktor Sauerländer war unter seinen Seminaristen hochgeachtet. Er war laut Süvern *"als Mensch und Erzieher prachtvoll und hatte ein Herz für seine Seminaristen. Ab und zu bestellte er einige von uns zur Gartenarbeit. Dann ließ er nach getaner Arbeit Bier und Brote auffahren und setzte sich mit uns zu froher Tafelrunde nieder. Zum Abschied drückte er uns dann noch einige seiner schwarzen Brasil-Zigarren in die Hand mit den Worten: Aber erst draußen, wo's keiner sieht"*²⁷⁹. Auch Röhr erinnerte sich bei Sauerländer an einen auf positivem Glaubensgrunde stehenden Christen, der ihn aber zu einer großzügigen, jede Enge ablehnenden überragenden Persönlichkeit hatte werden lassen²⁸⁰. Selbst der meist kritische und pädagogisch oft glücklose Rauschenbach konnte nicht umhin, anzuerkennen, dass es nur dem 'pädagogischen Takt' des Direktors Sauerländer zu verdanken gewesen sei, wenn die Anwendung der Hausordnung nicht zu hart empfunden wurde und keine unliebsame Gegenströmung ausgelöst hat²⁸¹. Als Sauerländer im Jahre 1912 plötzlich verstarb, ehrten ihn die Seminaristen in der Lippischen Tageszeitung mit den Worten: *"...Herr Seminardirektor Sauerländer war eine Persönlichkeit, die von vielen geschätzt und verehrt wurde, namentlich aber von seinen Schülern, denen gerade durch ihn das Internatsleben mit all seinen Schattenseiten so gestaltet wurde, dass noch mancher mit Freuden daran zurückdenkt. Es ist nämlich leicht möglich, jungen, heranwachsenden Menschen die dreijährige Seminarzeit zu einer wahren Hölle zu machen, schwerer, aber auch schöner und edler ist es, diese Zeit so zu gestalten, dass man sich oft und gern ihrer erinnert. Unser Direktor hat in dem letzteren seine schönste Aufgabe erblickt"*²⁸².

Dieser Aufgabe gerecht zu werden, war für den Seminarleiter nicht leicht. Nach seiner Dienstanweisung hatte das Konsistorium die Oberleitung und Oberaufsicht über das Lehrerseminar²⁸³ und das bedeutete geringe Bewegungsfreiheit und eingeschränkte Kompetenzen. Die Hausordnung wurde vom Konsistorium vorgegeben, der Einfluss auf ihre Gestaltung und Anwendung seitens der Seminarleitung hielt sich in engen Grenzen. Waren Vor-

²⁷⁹ Süvern: Erinnerungen ..., S.64/65

²⁸⁰ Röhr: Stationen und Gestalten am Wege ..., S.40

²⁸¹ Rauschenbach: Das Seminar in Detmold als pädagogische Anstalt ..., S.161

²⁸² Lippische Tageszeitung Nr. 55/1912

²⁸³ L 106 A – Tit. II Nr.7

kommissionen, die nicht durch die Hausordnung abgedeckt waren, im Seminar festgestellt und gemeldet worden, dann mussten sie umgehend an die geistliche Oberaufsicht, die allein alle weiteren Entscheidungen traf, weitergeleitet werden. In Preußen unterstanden die Lehrerseminare schon seit 1874 nicht mehr der kirchlichen, sondern der Aufsicht der staatlichen Schulverwaltung. Hier hatte sich deshalb bereits ein ganz anderes Denken über die Erziehung und Bildung der Seminaristen vollzogen. Und man darf wohl annehmen, dass sich in einer dortigen Hausordnung widerspiegelt hat, was ein ehemaliger Seminarist des preußischen Lehrerseminars Herford über seinen Seminardirektor in seiner Erinnerung zu bewahren wusste: *"... Die freie Welt war ja der Schauplatz, auf dem der Seminarist sich später als Mensch und Erzieher zu bewähren hatte. So drang 'der Alte vom Berge' – das war Peter Tesch, von 1903 bis 1922 Seminardirektor am Preußischen Lehrerseminar Herford – darauf, dass der Tanzkursus besucht und Tennis gespielt wurde ... dass die Seminaristen als Wandervögel auf Fahrt gingen. Sie sollten schon jetzt und erst recht später ganz in der Welt stehen"*²⁸⁴.

3.2.4 Das Internat

Das Lippische Lehrerseminar war seit seiner Gründung stets mit einem Internat verbunden. Diese Tatsache und eine strenge Hausordnung stellten sicher, dass die Seminaristen wenig Kontakt zur Außenwelt aufnehmen konnten und vom gesellschaftlichen Umfeld nur wenig berührt und beeinflusst wurden. Hier lag allerdings auch eine große Gefahr für die Ausbildung der zukünftigen Lehrer, auf die das Lippische Schulblatt bereits im Jahre 1868 hinwies: *"Das Internat ist aufzuheben. Die bisherige Abgeschlossenheit und klösterliche Zucht äußert auf Charakter und Herz der Zöglinge den nachtheiligsten Einfluss. Uebertriebene Strenge statt väterliche Erziehung, Pedanterie, Ertötung der Schülerindividualität, unwürdige Behandlung der Jünglingsnatur erzeugt nicht selten gefährliche Frömmerei, kriecherische Demuth, pharisäische Heuchelei, entehrenden Knechtsinn, zweifelhafte Sittlichkeit und beim Eintritt in das gesellige Leben ein scheues, unbeholfenes,*

²⁸⁴ Kuhlmann, Wilhelm: Der Alte und sein Seminar in: 50 Jahre Herforder Seminar – Festschrift zum Seminar-Erinnerungstreffen am 30. u. 31. Mai 1953 in Herford, Herford 1954, S.39 (Archiv d. Pädagogischen Museums der Universität Bielefeld)

*anstößiges, des Haushaltens gänzlich ungewohntes Auftreten*²⁸⁵. Auch die lippische Lehrerschaft war überzeugt davon, dass die Internatserziehung der zukünftigen Lehrer nicht mehr zeitgemäß war, und so forderte sie 1898 eine Veränderung: *"Das Internat hat ja seine Licht- und Schattenseiten, das Externat nicht minder, aber soviel steht fest, dass das reichlich lange Internat die Leute leicht abschließt vom öffentlichen Leben und sie für dieses ungenügend und einseitig macht. Später liegt für die jungen Lehrer die Gefahr nahe, dass sie die mit einem Male wieder erlangte ungewohnte Freiheit nicht richtig zu gebrauchen verstehen ... Das Externat hat auch seine Schattenseiten. Weil aber nur die Praxis ein richtiges Urteil bilden lässt, geht der Wunsch dahin, der ersten Seminarklasse, wenigstens probeweise, ihre Freiheit dahin zu erweitern, dass die Schüler derselben in der Stadt Wohnung erhalten, natürlich unter entsprechender Aufsicht der Seminarlehrer. Diese Einrichtung*²⁸⁶*würde neben einer pädagogisch taktvollen Behandlung eine größere, sittlich moralische Selbständigkeit der jungen Leute und erhöhten Eifer zum Arbeiten und für den erwählten Beruf erzeugen*²⁸⁷.

Die geforderte Einrichtung eines Externats für die erste Klasse wurde von der Seminarleitung entschieden abgelehnt, und zwar auf Grund von Erfahrungen, die in den Jahren 1886 bis 1891, in denen die erste Klasse in Stadtwohnungen untergebracht war, gesammelt worden waren²⁸⁸. Das, was die Lehrerschaft mit dem Externat erreichen wollte – nämlich die völlige Freiheit außerhalb des Seminarunterrichts - sah sich die Behörde zu genehmigen nicht in der Lage: *"Soll die Absicht, welche den Einsendern der Eingabe vorschwebt, erreicht werden, dann muss den in der Stadt wohnenden Zöglingen, wie den Gymnasiasten*²⁸⁹*, volle Freiheit gegeben werden, über ihre Zeit außerhalb des Unterrichts und der Übungsstunden nach eigenem Ermessen zu verfügen. Ob das aber für sie heilsam sein würde? Referent*²⁹⁰ *muss es*

²⁸⁵ Wiedergabe einer Petition des pädagogischen Vereins zu Chemnitz in: LSchB Nr.8/1868, S.59 – Zum Internat-Externat-Problem in Preußen s.a. Sauer: Die Volksschullehrerbildung in Preußen ..., S.79-81.

²⁸⁶ Des teilweisen Externats

²⁸⁷ Eingabe des LLV v. 26. April 1898 - L 80 III Nr.149

²⁸⁸ Die Seminaristen der ersten Klasse waren ab 1886 in einzelnen Stadtwohnungen untergebracht, vom Herbst 1889 bis 1891 wohnten sie in einem Haus in der Stadt unter Aufsicht eines gleichfalls dort wohnenden Seminarlehrers in: LSchB Nr.16/1899, S.144

²⁸⁹ Die Seminaristen waren den Gymnasiasten gleichgestellt.

²⁹⁰ Der Seminardirektor

*entschieden bezweifeln*²⁹¹. Die lippische Regierung antwortete auf die pädagogisch-taktvolle Behandlung der jungen Menschen, auf die der Lippische Lehrerverein hingewiesen hatte: "*Fehlt es beim Internat an einer solchen Behandlung nicht, dann werden unter ihrer Wirksamkeit die Seminaristen immer auch für das öffentliche Leben geschult. Denn der rechte Takt im Verkehr mit den Menschen ist die Begleiterscheinung des recht verfassten Innenlebens und dieses ist in seinem Entstehen und Bestande nicht sowohl von den äußeren Verhältnissen abhängig, als vielmehr von der regelmäßigen Einwirkung charaktvoller Persönlichkeiten*"²⁹². Dass diese in erster Linie im Lehrerkollegium des Lehrerseminars selbst zu finden waren, sollte hier sicherlich die Botschaft sein.

Erneuter Anlass, über Reform oder Abschaffung des Internats nachzudenken, ergab sich, als Berichte über desolate Zustände bezüglich Wohnung und Verpflegung im Seminar bekannt und in die Öffentlichkeit getragen wurden. Die lippische Lehrerschaft war überzeugt davon, dass es sich hier weniger um Unzulänglichkeiten, sondern um eklatante Missstände handelte. Deshalb erbat Lehrer Fritz Geise aus Lage ein medizinisches Gutachten²⁹³ des Amtsphysikus Dr. Volkhausen. Hierfür sammelte Geise umfangreiches Material. Aus den letzten sieben Seminarklassen wurde jeweils ein zuverlässiger ehemaliges Klassenmitglied, meist der ehemals Klassenbeste, beauftragt, Berichte zu verfassen. Geise handelte im Auftrag seiner Konferenz, die das Gutachten dem Lippischen Lehrerverein übergab. Der Kern der Beanstandungen bezog sich auf die Tatsache, dass in den letzten Jahren insgesamt acht Seminaristen an Tuberkulose verstorben waren und die Ursachen hierfür in den mangelhaften Zuständen im Seminar gesehen wurden. Dr. Volkhausen stellte in seinem Gutachten fest, dass die Krankheit im Internat des Seminars infolge geistiger Überbürdung²⁹⁴ erworben worden sei, und zwar "*einmal mit schlechter Wohnung, ein anderes Mal mit schlechter und ungenügender Nahrungszufuhr*". Daraufhin unterzogen im Landtag die bei-

²⁹¹ L 80 III Nr.149

²⁹² Antwort der lipp. Regierung auf die Eingabe des LLV v. 26. Apr. 1898 - L 80 III Nr.149

²⁹³ Reg. Act. betr. Physikats-Berichte im Allgemeinen (1897-1900), S.185/186 – L 79 Nr. 4692

²⁹⁴ Zur Überbürdung s.a. Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik, Weinheim 1989, S.61 sowie Petrat, Gerhard: Curriculum und Gesundheitsgefährdung . Zur Schulstress – Diskussion im 18. u. 19.Jahrhundert in: ZfP Nr. 27/1981, S.575-594

den Abgeordneten Asemissen und Bödeker die Zustände im Seminar während der letzten Zeit einer scharfen Kritik: Die Seminaristen seien bei mangelhafter und unzureichender Kost mit Arbeiten überbürdet, schlecht behandelt worden und hätten zu wenig Gelegenheit gehabt, sich Bewegung im Freien zu verschaffen. Hierüber werde in der Bevölkerung und in Lehrerkreisen seit längerer Zeit schon geredet und der Umstand, dass unter den jungen Lehrern auffallend viele kränklich und gar schwindsüchtig seien, hiermit in Verbindung gebracht²⁹⁵.

Staatsminister von Miesitscheck leitete eine Untersuchung ein. Er erklärte die Verbreitung der Krankheit durch Ansteckung an dem zuerst Verstorbenen am wahrscheinlichsten und stellte fest, dass der Gutachter Dr. Volkhausen in verschiedenen Punkten geirrt und aus richtig dargelegten Tatsachen falsche Schlüsse gezogen habe²⁹⁶. Seminardirektor Sauerländer bestätigte in seiner Stellungnahme zum Gutachten²⁹⁷, dass Geheimrat Dr. Petri ihm gegenüber wiederholt das alte Seminar²⁹⁸ als 'Brutstätte der Epidemien' bezeichnet habe und dass Pilze darin in Überfülle an den Wänden gewuchert hätten. Pilze und Bakterien erklärten nach Dr. Petri im alten Seminar die häufigsten Erkrankungen der Seminaristen, was durch das fehlende Krankenzimmer noch besonders begünstigt gewesen sei. Die ungenügende und schlechte Kost bestätigte Sauerländer nicht, sondern leitete die Beschwerden als übertrieben dargestellte Äußerungen aus Einzelsituationen ab²⁹⁹. Dass die Tuberkulose-Erkrankungen als Folge der Wohnverhältnisse im alten Seminargebäude aufgetreten waren, davon war allerdings auch Sauerländer überzeugt. Insgesamt hatte das ärztliche Gutachten Dr. Volkhausens und die daraus resultierende Landtagsdebatte Wirkung gezeigt. Man war sensibilisiert worden und hatte Verbesserungen eingeleitet, so dass Dr. Volkhausen schließlich berichten konnte: *"... der Hausverwalter ist geschwenkt, das Essen ist besser und die geradezu horrenden Anzahl der Stunden ist gekürzt. Mehr habe ich nicht gewollt. Persönlichkeiten haben mir ferne gelegen, sonst hätte ich noch leicht Äußerungen wie Lump, Schwein, Bestie, Bauernlummel, die den*

²⁹⁵ Verhandlungen des Landtags des Fürstentums Lippe vom 22. Febr. bis 5. Nov. 1900 – Protokolle, S.222

²⁹⁶ Dasselbst ..., S.379

²⁹⁷ L 75 VII Nr.8

²⁹⁸ Gemeint war das Seminargebäude in der Pflegeanstalt

²⁹⁹ Die Lippische Tageszeitung Nr. 201 v. 28. Aug. 1897 hatte berichtet, dass im Seminar ein ungenießbares Essen zubereitet werde (verdorbenes Fleisch und Kellerasseln in den Gerichten) – L 106 A- Tit.Nr.17

*Seminaristen gegenüber sogar beim Vorunterricht³⁰⁰ von autoritiver Seite gefallen sind, in mein Gutachten hineinziehen können: die Zahl der tuberkulösen Lehrer wird nun mal geringer werden ...*³⁰¹. Diese Anmerkungen zeigen doch recht anschaulich, welcher Wertschätzung sich das Lehrerseminar erfreuen durfte und wie man um 1900 mit dem Lehrerseminar und seinen Seminaristen umging.

Ein weiteres Mal griff der Lippische Lehrerverein die Frage der Abschaffung des Internats auf, als es darum ging, das Seminar aus dem bisherigen zweijährigen Kursus in einen dreijährigen umzuwandeln, was nur möglich war, wenn im Seminargebäude neuer Raum bereitgestellt werden konnte. Der Lippische Lehrerverein forderte: *"Bei der Einrichtung des Dreiklassensystems am Seminar soll das Externat für den letzten Jahrgang die Regel bilden. Dadurch wird nicht nur der Raum zur Verfügung gestellt, der dabei benötigt wird, sondern es geht dann auch ein lang gehegter Wunsch der Lehrerschaft in Erfüllung, wie er in der Eingabe vom 26. April 1898 bereits formuliert worden ist"*. Der Lippische Lehrerverein wies darauf hin, dass die Lehrerseminare in Preußen, das in Sachen Lehrerbildung ansonsten für Lippe ein Vorbild war, anders organisiert seien³⁰². Es zeigte sich aber keine Bereitschaft, den Wünschen und Argumenten des Lippischen Lehrervereins entgegenzukommen. Dem Lehrerverein wurde der Vorwurf gemacht, dass er beim Externat wesentlich nur die materiellen Vorzüge aufgezeigt, den segensreichen Einfluss des Internats auf die sittliche, religiöse Charakterbildung der Seminaristen gar nicht erwähnt habe. Und so wurde denn ablehnend darauf hingewiesen, dass das Lehrerkollegium des Seminars sich mit dem Vorschlage des Lehrervereins nur einverstanden erklären könne, die Seminaristen der ersten Klasse in das Externat zu geben, *"wenn eine hinreichende Zahl qualifizierter Familien sich fände, welche bereit wären, den Seminaristen einen Platz in ihrem Familienkreise einzuräumen und die verantwortliche Pflicht ihrer Überwachung auf sich nehmen. Doch in den Häusern, die einen*

³⁰⁰ Gemeint ist die 'Voruntersuchung'

³⁰¹ Reg. Act. betr. Physikats-Berichte (1897-1900)..., S.185/186

³⁰² In Preußen zählte man im Jahre 1897 unter 115 staatlichen Lehrerseminaren nur noch 21 reine Internate, dagegen 37 Externate und 57 Anstalten mit gemischter Einrichtung. Die Frage, ob das Internat oder Externat vorgezogen werden sollte, war im größten Staat Deutschlands schon seit Jahren endgültig entschieden. Seit dem Jahre 1890 wurden in Preußen bei Gründung von Lehrerseminaren grundsätzlich nur Externate eingerichtet – Sauer: Die Volksschullehrerbildung in Preußen ..., S.81.

*Seminaristen aufnehmen und einen Familienanschluss gestatten würden, ist dieser in der Regel nicht der Art, dass von ihnen bildender und vorzüglicher Einfluss auf die Seminaristen ausgeübt werden könnte ...*³⁰³.

Obwohl im Jahre 1911 der Lippische Lehrerverein noch einmal energisch beim Konsistorium vorstellig geworden war und erneut die Abschaffung des Internats gefordert hatte³⁰⁴, zeigte sich hinsichtlich der Internatsfrage keine Bewegung. Die lippische Regierung antwortete wiederum ablehnend, wenn auch nicht mehr kategorisch: *"Mehrere Seminarlehrer sind grundsätzlich Freunde des Externats, auch der Unterzeichnete"*³⁰⁵. *Aber im Interesse der Bildung und Erziehung der Seminaristen müssen sich sämtliche Lehrer zwar nicht gegen das Externat an und für sich, wohl aber gegen die Einrichtung desselben hier in Detmold erklären, weil dieses hier mehr einen schädigenden als einen fördernden Einfluss auf die Charakterbildung der Seminaristen ausüben würde ... Wenn Externat und Internat miteinander verglichen werden, überwiegen die Vorzüge des letzteren doch entschieden. Darum kann das Lehrerkollegium nicht für die Aufhebung des Internats stimmen"*³⁰⁶. Gemeint war hier die Stadt Detmold wegen ihrer Funktion als Residenz- und Theaterstadt. Die Seminarleitung begründete sich hier mit dem Argument, dass das Landestheater auf das Dorfleben, nicht auf das Leben in der Stadt vorzubereiten habe. An dem Prinzip, die Seminaristen während ihrer Ausbildung vom kulturellen und gesellschaftlichen Leben weitgehend auszuschließen, hielt man in der Zeit der Regulative von 1854 und der Allgemeinen Bestimmungen von 1872 sowohl in Preußen als auch in Lippe fest. Bis zum Ersten Weltkrieg fand man die Seminare und Präparanden in abgelegenen Orten, meist in Kleinstädten³⁰⁷. Auch in Lippe hatte es 1888 Bestrebungen ge-

³⁰³ L 80 III Nr.149

³⁰⁴ Eingabe des LLV zur weiteren Ausgestaltung der Lehrerbildung v. 27. Okt. 1911 – L 80 III Nr.106

³⁰⁵ Seminarleiter Sauerländer

³⁰⁶ Gutachten des Seminars v. 13. Jan. 1912 zur Eingabe des LLV v. 27. Okt. 1911 – L 80 III Nr.106. Inzwischen hatte sich die lippische Regierung bereits für das Externat eingesetzt und im Februar 1908 eine Vorlage eingebracht: Der Landtag wolle beschließen, nach Verbindung der Präparandenanstalt mit dem Seminar das Internat für die einzelnen Schüler nicht über drei Jahre auszudehnen und das Externat möglichst für die letzten Seminarjahre einzurichten - L 80 III Nr. 154.

³⁰⁷ Schon der Süvernsche Schulgesetz-Entwurf von 1817 sah vor, Lehrerseminare nur an bestimmten Orten ins Leben zu rufen, 'die nicht zu groß sind, um die Seminaristen, ohne sie in strenger Klausur zu halten, vor Zerstörung, Verführung und dem Gewöhnen an eine zu ihrem künftigen Stande nicht passende Lebensart zu bewahren ...Ist es aber besonderer

geben, das neue Lippische Lehrerseminar nicht in Detmold, sondern in der kleinen 'Ackerbürgerstadt' Lemgo anzusiedeln und damit die Lehrerbildung aus der Residenzstadt zu entfernen. Der lippische Fürst entschied jedoch – mit Unterstützung des Konsistorialrats Thelemann – für den Verbleib des Seminars in der Residenzstadt Detmold³⁰⁸.

Am 24. Februar 1913 forderte der Lippische Landtag³⁰⁹, dass die Seminaristen, besonders aber die oberste Klasse des Seminars, ihre Wohnung statt im Seminargebäude, bei geeigneten Familien nehmen³¹⁰. Da nun gleichzeitig in der Präparande die dritte Klasse eingerichtet wurde, ging die erste Klasse des Seminars von Ostern an ins Externat und stellte damit gleichzeitig den benötigten Unterrichtsraum zur Verfügung. Nach dem Tode Sauerländers verfasste der neue Seminardirektor Lange ein Gutachten, in dem er die mögliche weitere Entwicklung des Internats darlegte. In der Hauptsache stellte er noch einmal fest, *"das Internat ... aus erzieherischen und wirtschaftlichen Gründen unbedingt zu erhalten"*³¹¹. Doch diese vorgetragenen Gedanken hatten keine Bedeutung mehr, denn es zeigte sich auch unter dem Eindruck der politischen Ereignisse nach dem Ersten Weltkrieg³¹² sehr schnell, dass die Zeit der seminaristischen Lehrerbildung abgelaufen war, das Seminar und damit auch das Internat vor dem Aus standen. Mit der Auflösung des Lehrerseminars im Jahre 1926 wurde auch das Internat geschlossen.

3.2.5 Die Verpflegung im Lehrerseminar

Ursprünglich hatten die 'ordentlichen'³¹³ Seminaristen ihre Verpflegung aus der Küche des Waisenhauses erhalten. Um die 'außerordentlichen' sich zu

Verhältnisse wegen ratsam, auch irgendeine volkreiche Stadt zum Sitze eines Seminarii zu wählen, so muss die Anstalt vor dem Verkehr derselben mit möglichster Vorsicht abgesondert werden...' (Tews, Johannes: Ein Jahrhundert preußischer Schulgeschichte, Leipzig 1914, S.92) – s.a. Sauer, Michael: Volksschullehrerbildung in Preußen, Köln 1987, S.38.

³⁰⁸ Verhandlungen des Landtages des Fürstenthums Lippe, December 1884 -1888, Detmold 1888, S.672-678

³⁰⁹ Am Internat bisher festgehalten hatten Konsistorium und Seminarleitung. Der Lippische Landtag hatte jedoch mit Asemissen und Bödeker zwei Abgeordnete, die sich mit großem Engagement für eine fortschrittliche Entwicklung des Lehrerseminars einsetzten und das Einbringen einer Vorlage durchsetzten – L 80 III Nr. 154.

³¹⁰ L 106 A Nr.21

³¹¹ L 80 III Nr.106

³¹² Die Weimarer Verfassung von 1919

³¹³ Die im Internat lebenden Seminaristen

kümmern, lag anfangs keine Veranlassung vor. Der Grundsatz hieß: Der Seminarist hat für sich selbst zu sorgen. Nach Auflösung des Waisenhauses 1801 übernahm ein Privatmann gegen eine bestimmte Entschädigung die Beköstigung der Seminaristen. Morgenkaffee (ohne Brot) wurde in die Pflgeanstalt geliefert. Mittag- und Abendessen wurde im Hause des Privatmannes gereicht. Nach dem Umzug in das neue Seminargebäude 1891 übernahm der Staat die Beköstigung und setzte einen Hausmeister ein, dessen Ehefrau die Küche leitete. Nach Rauschenbach war die Verpflegung, die bis dahin immer wieder zu Klagen geführt hatte, jetzt gut. Sie war seiner Meinung nach besser als die in den Seminaren an vielen anderen Orten. Dabei waren die zur Verfügung gestellten Mittel durchaus nicht hoch. Es löst eigenartige Gedanken aus, wenn man liest, dass 1909 für einen Gefangenen täglich 95 Pfennig, für einen Seminaristen 79 Pfennig angesetzt waren³¹⁴. Süvern gibt in seinen Erinnerungen den Ablauf der täglichen Verpflegung recht anschaulich wieder: *"Morgens erhielten wir im Speisesaal in großen Emaillebechern unseren Morgenkaffee, Kornkaffee, mit einigen Kaffeebohnen etwas angereichert. Brot, Butter und Aufschnitt hielt sich jeder selbst und bewahrte es in seinem kleinen verschließbaren Spind im Speisesaal auf. Nach der zweiten Stunde war Frühstückspause. Da konnte man zu seinen eigenen Vorräten eine Tasse Milch oder Kaffee kaufen. Mittags standen die dampfenden Schüsseln im Speisesaal, das Essen war schlicht bürgerlich, aber doch gut zubereitet. Abends gab es meist Kaffee oder Tee und belegte Brote, manchmal auch Milchspeise"*³¹⁵. In der Regel holte sich der Seminarist seine notwendige Verpflegung von Zuhause, wofür er um Beurlaubung nachzusuchen hatte. Seminardirektor Sauerländer gewährte stets sehr großzügig den beantragten Urlaub, sodass ihm nach seinem Tode vom interimistischen Seminarleiter Rauschenbach der Vorwurf gemacht wurde, dass seine Sonderbeurlaubungen in der Praxis 'Massenbeurlaubungen' gewesen seien³¹⁶. Es kam auch vor, dass Eltern den Weg zum Seminar auf sich nahmen und Wäsche und Lebensmittel brachten. So berichtet Wilhelm Pöler: *"Und alle vierzehn Tage kam die Mutter mit ihrem schweren Korbe zu mir, mochte das Wetter schön oder unfreundlich sein. Dann packte sie ihre Sachen aus:*

³¹⁴ Rauschenbach: Das Seminar in Detmold als pädagogische Anstalt ..., S.159

³¹⁵ Süvern: Erinnerungen ..., S.62/63 - Süvern besuchte das Lehrerseminar von 1909 bis 1912.

³¹⁶ L 80 III Nr.110

*selbstgebackenes Brot, Butter und Wurst ...Und hier habe ich noch etwas für Dich, sagte sie. Damit drückte sie mir eine Mark in die Hand. Ich hab's noch gestern verdient mit Dreschen auf Müssen Hofe*³¹⁷.

3.3 Die Seminar-Übungsschule

3.3.1 Die Übungsschule im Lehrerseminar

Dass sich in der Lehrerbildung die Theorie mit der Praxis verbinden musste, darüber bestand im 19. Jahrhundert kein Zweifel. Ein allgemeines Problem entstand jedoch im Laufe der Zeit dadurch, dass – durch ein rasantes Bevölkerungswachstum bedingt – die Lehrerseminare immer größer wurden, weil immer mehr Lehramtsanwärter aufgenommen werden mussten. Die praktische Ausbildung der Seminaristen konnte bald nicht mehr im notwendigen Umfang durchgeführt werden. In Preußen waren bereits bei Einführung der Regulative 1854 alle Lehrerseminare mit Übungsschulen verbunden. Auch die Regulative selbst und die Allgemeinen Bestimmungen von 1872 forderten eine Seminar-Übungsschule, in der die Seminaristen in der Kunst des Unterrichts üben sollten³¹⁸. Auch dem Detmolder Lehrerseminar war eine Übungsschule angegliedert, in welcher der zukünftige Lehrer zuerst durch Hospitieren und dann durch erste Versuche in eigener Tätigkeit in die Praxis seines Berufes eingeführt wurde. In den ersten Jahren nach der Gründung des Seminars diente die Waisenhaus-Schule als Übungsfeld. Das blieb auch so, als Waisenhaus und Lehrerseminar in die Pflegeanstalt verlegt worden waren. Im Jahr 1891 zog das Lehrerseminar in ein neues Seminargebäude um und erhielt dort die Räume für die Übungsschule zugewiesen, die nun der Seminarleitung unterstellt wurden. Damit hatte der Seminardirektor die Mög-

³¹⁷ Wellmann, Wilhelm: Meine Mutter – Lebenserinnerungen einer Zieglerfrau und Tagelöhnerin in Lippe, Essen 1991, S.154 – 159. Wellmann war das Pseudonym für Wilhelm Pöler, der von 1878 bis 1880 das Lehrerseminar in Detmold besucht hatte.

³¹⁸ "Es soll die Übungsschule, zumal im letzten Jahre, der eigentliche Mittelpunkt des Seminarunterrichts werden. Sie muss die musterhafte Einrichtung einer gewöhnlichen Elementarschule haben und in ihrer Einrichtung es möglich machen, dass die Zöglinge die richtige Anschauung von dem Unterricht in einer ein- und in einer mehrklassigen Schule erhalten können" – Die drei Preußischen Regulative v.1., 2. u. 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts, bearb. v. F. Stiehl, Berlin 1858, S.7/8 sowie § 1 der Allgemeinen Preußischen Bestimmungen v. 1872: "Jedes Schullehrer-Seminar ist mit einer mehrklassigen und einer einklassigen Übungsschule organisch zu verbinden" – Giese, Gerhard: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, Göttingen 1961, S.176

lichkeit, Schule und Unterricht so zu gestalten, wie es den Belangen der Lehrerbildung entsprach. Diese völlige Einordnung der Übungsschule in die Eigengesetzlichkeit des Seminars garantierte, dass die Seminaristen auch tatsächlich das zu sehen und zu hören bekamen, was sie im Seminar gelernt hatten und dass ihre eigene Unterrichtstätigkeit nach denselben Prinzipien geleitet werden konnten, die im Seminar zur Anwendung kamen. In die Übungsschule des Detmolder Seminars gingen die Kinder aus dem Umfeld³¹⁹. Seminaristen der ersten Klasse machten hier unter der Aufsicht des Seminarlehrers ihre Unterrichtsversuche³²⁰, wobei die Klassenstärke von zwanzig nicht überschritten wurde. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass hier ausschließlich Mädchen die Übungsschule besuchten³²¹ und dass die Schülerinnen vom Schulvorstand bzw. von der Seminarleitung ausgewählt wurden³²². Noch im Jahre 1919 stellte die Leitung des Seminars den Antrag an die lippische Regierung, die weibliche Schülerschaft für die neue Klasse der Übungsschule selbst auswählen zu dürfen, und zwar mit der Begründung, dass ein negativer Einfluss auf die Seminaristen vermieden werden solle: *"Mit schwachsinnigen, sittlich verwahrlosten oder mit Gebrechen behafteten z.B. schwerhörigen, stotternden Kindern werden die Seminaristen schwerlich fertig werden"*³²³. Dem Antrag des Schulvorstandes wurde jedoch nicht entsprochen, *"da sonst die Gefahr besteht, dass die Seminarschule eine Sonder- oder Standesschule wird"*. Der Grund dafür, dass in die Übungsschule keine Schüler und nur ausgewählte Schülerinnen in besonders begrenzter Klassengröße aufgenommen wurden, ist nicht recht zu erkennen, sollte doch die Seminarschule das Abbild einer normalen ein- oder zweiklassigen Volksschule sein. Es kam noch hinzu, dass die Klassenstärke der lippischen Dorfschulen um ein Mehrfaches größer war als die der Übungsschu-

³¹⁹ Aus Meiersfeld und Eichholz, später auch aus Rödinghausen und vom Vahlhausener Weg

³²⁰ Der Unterricht fand im Sommer von 7-10 und im Winter von 8-11 Uhr statt. Die Übungsschule war später dreizügig und zuletzt sechszügig.

³²¹ In den preußischen Seminar-Übungsschulen wurde in der Regel koedukativ unterrichtet, was in der Detmolder Seminar-Übungsschule bis zur Schließung der Waisenhaus-Schule auch so gewesen war.

³²² Die Stiehlschen Regulative von 1854 waren, wie die Allgemeinen Bestimmungen von 1872, ministerielle Verordnungen (Richtlinien), nicht Ausführungsbestimmungen eines Unterrichtsgesetzes. Die Umsetzung in die Praxis erfolgte in besonderen Verfügungen der örtlichen Schulverwaltungen (in Preußen durch die Provinzialbehörden, in Lippe durch das Konsistorium).

³²³ L 80 III Nr.164

le³²⁴. Dass hier die Seminaristen in einem Schonraum auf die berufliche Wirklichkeit vorbereitet wurden, war auch für Rauschenbach *"nebensächlich, die Schule³²⁵ erfüllte ihren Zweck"*³²⁶. Nach der Instruktion von 1866 über Lehrziel und Stoffeinteilung musste jeder Seminarist der ersten Klasse an der Übungsschule täglich eine Stunde Unterricht geben, und zwar in den Fächern Religion, Deutsch, Rechnen und noch mindestens in einem weiteren Fach. Im Jahre 1883 übernahm der Nebenlehrer und zum Seminar-Unterlehrer berufene Capelle die Leitung der Übungsschule³²⁷. Er erhielt freie Wohnung im Seminargebäude und seine zusätzliche Aufgabe bestand darin, die Seminaristen rund um die Uhr zu beaufsichtigen.

3.3.2 Die pädagogischen Schwierigkeiten in der Übungsschule

Die Leistungen in der Übungsschule wurden von vielen Seminardirektoren als Aushängeschild für die Arbeit des Seminars und als Beweis für deren Qualität angesehen. Einer der bekanntesten und verdienstvollsten Seminardirektoren seiner Zeit, Adolph Diesterweg, schrieb 1849 die vielzitierten Sätze: *"Ein Seminar ohne Kinderschule wäre ein Gebäude ohne Fundament, wäre eine Lehr- oder Lern-, mitunter auch eine Schwatz-, Disputir- und Kritisir-, nur keine Bildungsanstalt für praktische Lehrer. Ein Seminar ist gerade so viel werth, als die Schule, die es besitzt, werth ist. Aechte Seminarlehrer hüten sie daher wie einen Augapfel"*³²⁸. Und auch Kehr wies in seiner 'Praxis der Volksschule' hin auf die große Bedeutung der Übungsschule für die Ausbildung der Lehrer, wenn er schrieb: *"Die Übungsschule für das Seminar ist dasselbe, was für den Mediziner die Klinik, für den Schwimmer das Wasserbassin ist, eine Anfangs- und Versuchsstation des pädagogischen Könnens und ein für angehende Lehrer bestimmtes Arbeitsfeld zur Erlernung der Kunst des Erziehens und Unterrichtens"*³²⁹.

³²⁴ Der § 8 des lippischen Volksschulgesetzes v. 14. Juni 1895 ging von einer Klassenstärke bis zu 120 Schüler/innen aus – Gesetzsammlung für das Fürstenthum Lippe, 13. Bd., 1892-1895, Detmold 1895, S.657 - Im Jahre 1901 unterrichteten z.B. die beiden Lehrer an der Hillentruper Volksschule jeweils 130 Schüler/innen (Scheffler: Der Pfarrer, die Kirche und das Dorf. Pastor Deppe in Hillentrup ..., S.180)

³²⁵ Gemeint ist die Seminar-Übungsschule

³²⁶ Rauschenbach: Das Seminar in Detmold als pädagogische Anstalt ..., S.148

³²⁷ Die Capelle bis 1920 innehatte

³²⁸ Diesterweg, Adolph: Zur Lehrerbildung, Essen 1849, S.36

³²⁹ Roloff, Ernst M.: Lexikon der Pädagogik, Bd.5, Freiburg / Breisgau 1917, S.254/255

In der Übungsschule tauchte nun eine Schwierigkeit auf, die nicht behoben werden konnte. Entweder erfüllten die Seminaristen ihre Pflichtübungen, dann hatten die Schülerinnen darunter zu leiden und der Lernfortschritt war nicht gesichert, oder man war auf das Wohl der Schülerinnen bedacht und ließ den Hauptteil des Unterrichts erfahrene Lehrer übernehmen, dann war aber die praktische Ausbildung der Seminaristen nicht hinreichend gewährleistet. Diesterweg hatte bei der Einrichtung seiner Seminarschule dieses Problem erkannt und zu umgehen versucht. Seine Übungsschule hatte deshalb die Konzeption einer Musterschule, an der in erster Linie die Seminarlehrer den Unterricht erteilten und die Seminaristen nur in geringer Zahl und in wenigen Stunden zum Unterricht zugelassen wurden. Sie wechselten auch nicht untereinander ab, wie die Lehrseminaristen einer Übungsschule, sondern blieben das ganze Jahr über in derselben Klasse³³⁰. Als nun in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Zahl der Seminaristen immer weiter anstieg³³¹, ohne dass die Übungsmöglichkeiten entsprechend vermehrt werden konnten, hatte die Übungsschule eigentlich ihre Existenzberechtigung als Mittelpunkt der praktischen Lehrerbildung verloren. Eine Aufhebung der Übungsschule hätte jedoch die Auflösung des Seminars vorausgesetzt. Auch hatten sich nach 1900 die Ideen und Gedanken der Reformpädagogik durchgesetzt. Viele Pädagogen waren inzwischen der Überzeugung, dass in der Übungsschule der erzieherische Bezug zwischen dem Lehrenden und den Schülerinnen nicht entstehen konnte. Sie sahen jetzt immer mehr ein, *"dass ein Kind in der Schule auch unterrichtlich nur da gedeihen kann, wo die ganze Persönlichkeit eines Lehrers dafür da ist, sich des Kindes anzunehmen"*³³². Doch war man noch weit entfernt davon, pädagogische Einsichten in gesellschaftspolitisches Handeln umzusetzen. Der seinerzeit sehr bekannte und einflussreiche Jenaer Pädagoge Rein formulierte die Aufgabe der Seminar-Übungsschule noch so: *"Die Übungsschule ist nicht wie andere Schulen um der Schüler willen da, sondern ... zur Schulung der angehenden Lehrer"*³³³.

³³⁰ Diesterweg, Adolph: Zweck und Einrichtung der Kgl. Seminarschule in Berlin, Berlin 1836

³³¹ Auf 90, 120 und 150

³³² Seemann: Die Schulpraxis in der Lehrerbildung ..., S.86

³³³ Rein, Wilhelm: Die allgemeine und die Berufsschule. Referat auf dem 6. allgemeinen Seminarlehrertag in Berlin v. 26. – 29. Okt. 1881 in: Pädagogische Blätter Nr.10/1881, S.592

3.3.3 Die Forderung nach Abschaffung der Übungsschule

Der erste Seminarlehrer, der für die praktische Ausbildung der Lehrer die radikale Abschaffung aller Übungsschulen forderte, war Richard Seyfert³³⁴. Er zeigte in seinen 'Vorschlägen zur Reform der Lehrerbildung' die der hochschulmäßigen Lehrerbildung adäquate Methode der praktischen Berufsausbildung auf. Anstelle der 'Abrichtung auf die Schulpraxis' in den Übungsstunden forderte er Unterrichtspraktika ausschließlich in den vorhandenen Volksschulen der Umgebung der Lehrerseminare. Seyfert hatte nämlich erkannt, dass *"in den Mittelpunkt aller Erörterungen über die Übungsschule das Kind, das die Übungsschule besucht, gestellt werden muss und dass dieses Kind nicht dazu da ist, dass es jahraus, jahrein als Versuchsobjekt für pädagogische Anfängerversuche von Hand zu Hand gegeben wird. Es hat Anspruch auf eine vollwertige Schulerziehung, die vor allem gesichert wird durch ein tiefes Persönlichkeitsverhältnis zu einem fertigen Lehrer"*³³⁵. Vor allem aber durfte das Kind nicht mehr als bloßes 'Material' betrachtet werden, das sich 'verwenden' und zu den verschiedensten Zwecken 'gebrauchen' ließ, sondern es musste in seiner spontanen Entwicklung gefördert und gelenkt werden³³⁶. Der praktische Unterrichtserfolg muss sich in der Übungsschule nicht immer eingestellt haben. So wurden erhebliche Defizite festgestellt: *"Was zunächst in die Augen fällt, das sind die unbefriedigenden Unterrichtsergebnisse in der Übungsschule, der Mangel an positivem Wissen der Kinder ... Zu festen Unterrichtsergebnissen kann es nicht kommen, wenn nicht jedes Mal das Unterrichtsergebnis festgestellt, eingepreßt, in Beziehung gesetzt wird, wenn ... die Übung, die Wiederholung fehlt ... Lehrseminaristen, die*

³³⁴ Seemann ..., S.99 - Richard Seyfert (1862 – 1940) war einer der bedeutendsten Vorkämpfer für eine einheitliche Volksschule und die hochschulmäßige Form der Volksschullehrerbildung. Er besuchte ein sächsisches Lehrerseminar, war Volksschullehrer, absolvierte noch ein Studium an der Leipziger Universität (und wurde dort bei Wundt promoviert). Anschließend war er Seminarlehrer in Annaberg und Seminarleiter in Zschopau. 1919 wurde er Mitglied der Weimarer Nationalversammlung. Die Schul- und Erziehungsparagrafen der Weimarer Verfassung sind sein Werk. Schließlich avancierte er zum sächsischen Volksbildungsminister.

Seyfert verfasste 1905 'Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung', die er an alle Lehrerseminare des Deutschen Reiches mit der Bitte um Würdigung versandte. Auf die aufschlussreiche Stellungnahme des Detmolder Seminardirektors Sauerländer wird an anderer Stelle dieser Arbeit noch eingegangen.

³³⁵ Seyfert, Richard: Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung, Leipzig 1905, S.62

³³⁶ Seemann: Die Schulpraxis in der Lehrerbildung..., S.103/104

*noch so viel mit sich selbst zu tun haben, können unmöglich die individuelle Besorgung der Schüler genügend im Auge behalten ...*³³⁷.

3.3.4 Die Aufhebung der Seminarübungsschule

Seyferts zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorgetragene Erkenntnisse fanden noch nicht genug Verständnis und Zustimmung, um angenommen zu werden. Die Detmolder Übungsschule blieb bis zum Ende der seminaren Lehrerausbildung bestehen. Als die Weimarer Nationalversammlung im Jahre 1919 die Lehrerseminare und damit die Lehrerbildung für Volksschulen einstimmig und ohne Diskussion aufhob und stattdessen eine Lehrerbildungsform "*nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten*", bestimmte, hatte sich die Existenzfrage der Seminar-Übungsschule von selbst erledigt. Der ehemalige Volksschullehrer und jetzige Seminardirektor, Dr. Seyfert, der bereits 1905 erfolglos die Aufhebung des Seminars und der Übungsschule gefordert hatte, war an der Formulierung des Artikels 143 der Reichsverfassung maßgeblich beteiligt³³⁸. Und so hatte im Jahre 1925 die Übungsschule des Detmolder Lehrerseminars, die in der Elternschaft stets sehr beliebt gewesen war – gab es doch meist viele persönliche Bindungen, da oftmals auch schon die Mütter hier Schülerinnen gewesen waren – ihre Aufgabe erfüllt. Sie wurde mit dem Seminar geschlossen und die Schülerinnen wechselten jetzt zur städtischen Bürgerschule über, um ihre Schulbildung abzuschließen.

3.4 Die Lehrmethode

3.4.1 Die Freundlichkeit als Unterrichtsprinzip

Die Erkenntnis, dass Freundlichkeit und Zuneigung des Lehrers zu seinen Schülern eine Voraussetzung für gutes und erfolgreiches Lehren und Lernen

³³⁷ Dalisda, Seminardirektor: Die Einführung der Lehrseminaristen in die Unterrichtspraxis und die Lebensinteressen der Übungsschule in: Pädagogische Blätter, 40. Jg., 3.Heft, Gotha 1911

³³⁸ Weimarer Verfassung Art. 143, Abs.2

ist, war in früherer Zeit unbekannt. Man glaubte, den Lernerfolg eher und sicherer durch Strenge und Disziplin erreichen zu können. Erst die Aufklärungspädagogik entdeckte die Bedeutung der Freundlichkeit und der Fröhlichkeit für den Schulunterricht. Versuche, für das Unterrichten feste Grundsätze aufzustellen, unternahm im Jahre 1790 der Direktor der Detmolder Schule, Friedrich Christian Kuhn. Er verfasste eine Schrift³³⁹ und stellte seine Ausführungen unter zwei zentrale Forderungen: *"Die Begreiflichkeit oder Faslichkeit ist das erste Stück, welches man zur Aufklärung des Verstandes erfordert"* und *"Die Ueberzeugung von der Wahrheit der gefassten Dinge des Unterrichts ist das zweite Stück, welches zur Aufklärung des Verstandes erfordert wird"*³⁴⁰. Hierbei ist bemerkenswert, dass Kuhn diese Forderungen sogleich mit einer Grundvoraussetzung verknüpfte: *"Ein vernünftiger Schulmann geht mit dem ihm anvertrauten jungen Zögling nicht als gestrenger Lehrer, sondern als Freund, ja selbst als Kind um; sucht ihm durch beständige unterhaltende Gespräche und Fragen mehr als durch methodischen Unterricht die nöthigen Kenntnisse beizubringen und faslich zu machen"*³⁴¹. Kuhn hatte also erkannt, dass sich in der Schule ein Unterrichtserfolg nur dann einstellen kann, wenn Freundlichkeit und Zuneigung des Lehrers seinen Schülern gegenüber das Unterrichten auszeichnen.

Auf die hohe Bedeutung von Freundlichkeit, Fröhlichkeit oder Frohsinn in der Schule ist zwar von namhaften Pädagogen oftmals hingewiesen worden, in der Schulpraxis hat man allerdings diese Voraussetzungen in der Regel missachtet oder nicht selten geradezu unterbunden. Bereits Comenius forderte in seiner Großen Didaktik *"eine Auflockerung des Lernens zu vergnüglichen Spiel"*³⁴². Bedingung für erfolgreiches Lernen ist die angst- und stressfreie Lernsituation. Sie wird erreicht durch die Fröhlichkeit und gute Laune des Lehrers. Rochow brachte diese Notwendigkeit in seiner Schrift 'Vom großen Werte des beständigen Frohsinns oder der guten Laune bei einem Schullehrer' zum Ausdruck. Er forderte darin, dass bei Besetzung der Lehrerstellen *"... vorzüglich auf Tauglichkeit, wobei ich Freundlichkeit und Froh-*

³³⁹ Kuhn, Friedrich Christian; Von der gewöhnlichen Methode wodurch auf den öffentlichen Schulen das wichtige Geschäft der Verstandesbildung bewirkt werden soll, Lemgo 1790.

³⁴⁰ Dasselbst, S. 5 u.7

³⁴¹ Dasselbst, S. 6

³⁴² Comenius, Johann Amos: Große Didaktik, hrsg. von Andreas Flitner, Düsseldorf 1954, S.227

sinn unter die wichtigsten Eigenschaften zähle, gesehen werden solle" und stellte fest, dass es nicht schwer sei, eine Schule, worin ein solcher frohsinniger Lehrer lehrt, an den offenen Gesichtern der Kinder erkennen zu können³⁴³.

Von der großen Bedeutung der Freundlichkeit und Fröhlichkeit für das Lernen in der Schule ist auch der junge Lehrer überzeugt, der im Jahre 1870 in einer Lippischen Lehrerkonferenz seine Konferenz-Arbeit³⁴⁴ vortrug: *"Dieser Frohsinn ist der ... zuverlässige Steuermann, der unser Schifflein wohlbehalten an den Klippen vorüber und durch die Wogen hindurch führt. Wohl dem Lehrer, der sich ihm anvertraut, giebt es doch so vieles, was ihn griesgrämig und verdrießlich machen kann Doch sollte man junge Leute, bei denen man nicht eine hervorragende Empfänglichkeit für die angenehmen Eindrücke der Natur und des Menschenlebens gewahrt, denen also der Sinn für die Freude fehlt – und es gibt wirklich solche Naturen – entschieden abrathen, sich dem Lehrerberufe zu widmen, denn sie sollen mit Kindern verkehren und diese sind von Natur heiter, weil des Lebens Mühe und Sorgen ihnen den Frohsinn noch nicht geraubt haben ..."*³⁴⁵.

³⁴³ Rochows sämtliche pädagogische Schriften, hrsg. v. Jonas, Fr. u. Wienecke, F., S.106 – s.a. Diesterweg, Friedrich Adolf Wilhelm: Sämtliche Werke, 1.Abt. Zeitschriftenbeiträge, I.Bd. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht 1827-29, Berlin 1956, S.344-346. - Die Lernbiologie des 20. Jahrhunderts hat die aus der Unterrichtserfahrung gewonnenen Befunde von Comenius, Rochow und Diesterweg längst bestätigt. Sind Fröhlichkeit und Frohsinn in der Schule nicht vorhanden, entstehen Angst und Stress. Durch bestimmte streßartige Erlebnisse können ganze Gruppen von Synapsen, von jenen kleinen Schaltern zwischen den vernetzten Nervenfasern, blockiert werden, indem die Transmittertätigkeit gestört wird. Man sagt, die Synapsen müssen feuern, soll ein Lehrvorgang erfolgreich abgeschlossen werden. Und genau dieser Vorgang kann durch die Streßhormone gestört oder gar unterbunden werden. Ein Lernvorgang sollte deshalb grundsätzlich stressfrei ablaufen, da er nur dann erfolgreich sein kann – Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen, München 1988, S.67f.. – s.a. Spitzer, Manfred: Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg/Berlin 2002, S.41-78.

³⁴⁴ Der Lippische Lehrerverein war untergliedert in 11 Bezirkskonferenzen, die sich eigene Satzungen gegeben hatten. Zweck der monatlichen Zusammenkünfte war u.a. die berufliche Fortbildung. Die Konferenz-Mitglieder waren verpflichtet, Referate – sog. Konferenz-Arbeiten – auszuarbeiten und vorzutragen. Die Themen waren den Mitgliedern freigestellt, sollten aber vorzugsweise aus dem Gebiet der Pädagogik gewählt werden. Der Inhalt der Referate war nach dem Vortrag Gegenstand der allgemeinen Betrachtung durch die anwesenden Mitglieder.

³⁴⁵ Wogen und Klippen im Lehrleben – Eine Konferenz-Arbeit in: LSchB Nr.10/1870, S.76.

3.4.2 Das Primat der Unterrichtsmethode

Die Seminarbildung konzentrierte sich besonders auf Methodik und Didaktik. Gegenüber der Vermittlung geistigen Wissens gehörte der Methode das Primat. *"Ich denke, dass es hier nicht so sehr auf Gelehrsamkeit ankommt als vielmehr auf eine gute Methode, die man den jungen Leuten lehren muss"*, sagte bereits Pastor Chapon zur spezifischen Aufgabe des Detmolder Seminars. Und auch Pastor Finke in Detmold, der junge Menschen, die sich für den Schuldienst meldeten, nach dieser Anweisung unterrichtete³⁴⁶, sah in der Vermittlung einer Methode die wichtigste Voraussetzung für eine gute Lehrerausbildung: *"Auf die Methode wird alles ankommen ... Ich halte es für notwendig, dass der Inspektor Hünefeld eine Methodologie entwirft, was und wie unterrichtet wird. Dieses Methodenbuch ist beständige Norm für die Seminaristen. Es ist in der Tat zur Verbesserung unserer Landschulen ebenso nötig, noch nötiger als eine bestimmte Polizeiordnung für den Staat"*³⁴⁷. Seminarinspektor Hünefeld wurde aufgetragen, den Seminaristen die Methode des Unterrichtens zu vermitteln. Da er eine Zeitlang in Reckahn gewesen war und die Rochowsche Schule persönlich kennen gelernt hatte, erhielt er die Aufgabe, das, was er hiervon bei Rochow wahrgenommen hatte, im Detmolder Seminar einzuführen und den Seminaristen bekannt zu machen³⁴⁸. Hünefeld unterrichtete nun nach einem von ihm entworfenen Methodenbuch³⁴⁹. Die Vierteljahresberichte geben einen Einblick in den Seminarunterricht. Nach Paragraph 9 seiner Dienstanweisung hatte der Kandidat Krücke regelmäßig über seine Tätigkeit im Seminar und den Stand der Schule an das Konsistorium zu berichten. In dem Lehrverfahren bediente man sich anfangs des Lehrvortrags, in anderen Fällen der fragenden Unterrichtsform, legte Wert auf schriftliche Bearbeitung des Stoffes. Als Ziel hatte man dabei die Anschaulichkeit, Deutlichkeit, die Lebendigkeit der Auffassung und die Förderung der sprachlichen Bildung im Auge³⁵⁰.

3.4.3 Die sokratische Lehrmethode

³⁴⁶ Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.13

³⁴⁷ Wehrmann: Die Aufklärung in Lippe ..., S.139

³⁴⁸ Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.16

³⁴⁹ Das Methodenbuch ist im Original nicht mehr vorhanden.

³⁵⁰ Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S:39

Die von Rochow konzipierte Lehrform³⁵¹ war in den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts unter der Bezeichnung 'Sokratische Methode' wiederentdeckt worden. Sie wurde von vielen Pädagogen als die beste Methode bezeichnet und stand im Widerspruch vor allem zu der bis dahin praktizierten 'katechetischen Methode', die sich nur auf den regelmäßigen Wechsel von Frage und Antwort aufbaute. Das Merkmal der sokratischen Lehrmethode bestand nicht darin, dass der Lehrer den Schüler fragte und dieser antwortete – mit dem Ziel, dass ein vorgegebener Stoff verstanden und behalten werden sollte, sondern darin, dass der Gegenstand der Betrachtung sachlich und seinem inneren Wesen nach in Fragen dargestellt wurde. Wer sich daher des einfachen Frageunterrichts bediente, war sehr oft weit davon entfernt, sokratisch zu verfahren. Dieses formale Fragen berührte das Wesen der echten Sokratik nicht. Es bestand vielmehr darin, dass der Lehrer den Schüler darauf vorbereitete, die Fragen selbst aufzufinden, auf deren Beantwortung es bei einem Denkvorgang ankam³⁵².

Den Seminaristen diese sokratische Methode zu vermitteln, war nach zeitgenössischer Auffassung eine Hauptaufgabe seminaristischer Lehrerbildung. *"Der Akzent dieser Lehrerbildungsform lag allerdings auf der unterrichtstechnischen Abrichtung. Es ging um die Beherrschung dieser neuen Methode, also um die Anwendung einer Unterrichtsmethode, nicht um die Einsicht in die Hintergründe von Methoden überhaupt"*³⁵³. Die Anwendung der sokratischen Methode war nicht einfach, erforderte viel Übung, vor allem ausreichende Vorbereitung. Viele Lehrer erreichten dieses Niveau der Vermittlung nicht und es kam dann meist nur zu den quälenden Frageketten des katechisierenden, fragend-entwickelnden Unterrichts. Planung bestand für sie in minutiöser logischer Aufgliederung des zu lehrenden Sachverhalts. Diese fragend-entwickelnde Methode fand besonders im Religionsunterricht des Seminars Anwendung. Die Seminaristen hatten in jedem Halbjahr eine Katechese auszuarbeiten und dem Konsistorium vorzulegen³⁵⁴.

³⁵¹ Riemann, C.F.: Beschreibung der v.Rochowschen Lehrart in: Volksschulen, Berlin/Stettin 1809, S.34-42 – s.a. Kap.1: 'Der Einfluß Dinters auf die lippische Lehrerbildung'.

³⁵² Rochow übte mit seinem Lehrer Heinrich Bruns wochenlang, um diese Lehrmethode zu beherrschen, wobei abwechselnd jeder von beiden sowohl den Lehrer als auch den Schüler darstellte – s.a. Pinloche, A.: Geschichte des Philanthropismus, Leipzig 1896, S.365.

³⁵³ Wehrmann: Die Aufklärung in Lippe ..., S.140

³⁵⁴ So z.B. Wilhelm Süvern über das 5. Gebot (Frage 77) im Jahre 1912 und Gustav Hagemann über die Vorsehung Gottes (Frage 18) im Jahre 1913 – Dokumentationsstelle des Päd. Museums der Universität Bielefeld.

Im Jahre 1854 wurden die Preußischen Regulative erlassen³⁵⁵. Nach dem ersten Regulativ – Unterricht in den Lehrerseminaren – war das Sokratisieren nicht mehr erlaubt. Begründet wurde das Verbot recht eigentümlich: *"Gott wandte bei Adam und Eva die Katechetische Methode an, daher sollen wir die Sokratische verwerfen, denn sie stammt von einem Heiden und ist nicht im Geist und Sinne der göttlichen Pädagogik"*³⁵⁶. Der restaurativen Schulpolitik des preußischen Staates ging es in der Schule nicht mehr um die Bildung der Geisteskräfte, sondern um Führung zu Zucht und Ordnung. *"Der letzte Zweck des Seminarunterrichts"*, heißt es im Regulativ, *"ist nicht, dass der Zögling lerne, sondern dass durch das im Unterricht vermittelte Lernen und Gelernte Leben geschaffen und der Zögling seinem Berufe gemäß herangebildet werde zu einem Lehrer für evangelisch-christliche Schulen, welche die Aufgabe haben, mitzuwirken, dass die Jugend erzogen werde in christlicher, vaterländischer Gesinnung und in häuslicher Tugend"*³⁵⁷.

3.4.4 Die Formalstufen als Lehrgang für alle Unterrichtsfächer

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts stand das Unterrichten in der lippischen Volksschule unter dem Einfluss des methodischen Herbartianismus. Der Schwerpunkt der schulpraktischen Anleitung lag auf der starren Einübung der Formalstufen³⁵⁸. Die Herbartianer versuchten, aus psychologischer Fundierung heraus die Allgemeingültigkeit eines Lehrverfahrens herzuleiten. Sie gingen dabei von einer statisch gedachten psychologischen Betrachtung aus, die als Grundsatz behauptete, dass im Unterricht allein über das Vorstellungsvermögen hinreichend Kenntnisse aufgebaut werden können³⁵⁹.

³⁵⁵ F. Stiehl (Hrsg.): Die drei Preußischen Regulative vom 1. 2. u. 3. October 1854, Berlin 1854.

³⁵⁶ Fertig, Ludwig (Hrsg.): Die Volksschule des Obrigkeitsstaates und ihre Kritiker, Darmstadt 1979, Einleitung S.XIX.

³⁵⁷ Stiehl: Die drei Regulative ..., S.8

³⁵⁸ Johann Friedrich Herbart (1776-1841) hatte den Lernprozess als eine Abfolge von Phasen oder Stufen entwickelt, jedoch kein Gliederungsschema für die einzelne Unterrichtsstunde entworfen. Es war Tuiskon Ziller (1817-1882), der die formalen Stufen Herbarts auf die Unterrichtspraxis übertrug und sie zu einer Unterrichtstechnik formte. Es entstanden die fünf Stufen: Analyse, Synthese, Assoziation, System und Methode. Wilhelm Rein (1847-1929) übernahm diese fünf Formalstufen und machte sie durch deutsche Bezeichnungen leichter verständlich: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung.

³⁵⁹ Rein, W./ Pickel, A./ Scheller, E. (Bearb.): Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen, Bd.I (Das erste Schuljahr), Bd.II (das achte Schuljahr), Dresden 1885 - Gräve, August (Hrsg.): Präparationen zur Behandlung deutscher Muster-

Das Rückschrittliche an dieser Konzeption war die Tatsache, dass die Welt noch nicht in ihrer Entwicklung gesehen wurde und die Einsicht noch nicht vorhanden war, dass sich Lehr- und Lernprozesse verändern und verändern müssen. So war die Suche nach einer objektiv gültigen Unterrichtsmethode am Ende nicht mehr als der Versuch, die im Stillstand gedachte gesellschaftliche Verfassung, die als der Natur des Menschen adäquat gedeutet wurde, in eine didaktische Konzeption allgemeingültiger Formalstufen umzusetzen. Mit der Festlegung einer Unterrichtsmethode stellte man den Lehrern ein handhabbares – wenn auch zugleich pedantisches und schablonenhaftes - Schema zur Strukturierung von Unterricht zur Verfügung und erreichte, *"dass die erwünschte Lenkung der Assoziation und die Begründung der rechten Gesinnung mit Sicherheit gewährleistet werden konnte"*³⁶⁰.

Weder Pestalozzi noch Herbart haben Unterrichtsmethoden entwickelt, sondern lediglich umfassende pädagogische Entwürfe, die allerdings auch eine methodische Seite hatten³⁶¹. Herbart selbst hatte den "pädagogischen Takt", der den ausgereiften Erzieher auszeichnen sollte, als das Ergebnis eines Zusammenwirkens von erziehungspraktischer Erfahrung und erziehungswissenschaftlicher Einsicht gekennzeichnet und für den Berufserzieher die 'Naturgabe' der Erziehungskunst als unzureichend erklärt. In diesem Sinne sprach er auch in seiner "Allgemeinen Pädagogik" schon im Jahre 1806 von dem 'Auge', das die wissenschaftliche Pädagogik dem Praktiker einzusetzen vermöge³⁶². Damit nahm Herbart vorweg, dass die Seminarbildung, so wie sie praktiziert wurde, entweder geändert oder mit einer wissenschaftlichen Ausbildung an der Universität verbunden werden musste. Auch an anderer Stelle wies Herbart darauf hin, dass für den angehenden Pädagogen die so

stücke in der Volksschule, Bielefeld u. Leipzig 1901 - Schneider, Emil: Lehrproben über Deutsche Lesestücke, III.Bd., Marburg 1905.

³⁶⁰ Glöckel, Hans: Die Lehre von der methodischen Stufung des Unterrichts und ihre Auswirkungen in der Schulgeschichte in: Kriss-Rettenbeck, Lenz und Liedtke, Max (Hrsg.): Erziehungs- und Unterrichtsmethoden im historischen Wandel, Bad Heilbrunn/Obb. 1986, S.201

³⁶¹ Pestalozzis Unterrichtsmethode war nicht eine Methode, sondern eine anthropologisch begründete Grundlegung der Pädagogik, welche aus einer Bestimmung elementarer Kräfte des Menschen heraus entwickelt wurde. Methode war für ihn nicht mit Manipulation verbunden, sondern bedeutete eine Erziehung, welche auf dem Mechanismus der sinnlichen Menschennatur beruhte – Moser, Heinz: Historische und institutionelle Aspekte des Zusammenhangs von Didaktik und Methodik in: Adi-Amini, Bijan (Hrsg.): Didaktik und Methodik, Weinheim 1981, S.40-42.

³⁶² Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Schriften, hrsg. v. Willmann-Fritsch, 1.Bd., Osterwieck / Harz 1913, S.236.

gestaltete Seminarausbildung nicht genüge. Er verlangte auch eine Besinnung über sein Tun, mithin eine Wissenschaft "zum Mitteilen" und eine, "deren der Erzieher für sich bedarf"³⁶³.

Die Problematik der Unterrichtsmethode war im Rahmen der historischen Entwicklung der institutionalisierten Schule entstanden. Die Schule schuf einen pädagogischen Raum, der sich in einem Zweck-Mittel-Zusammenhang strukturierte. Pädagogische Konzeptionen wie diejenige von Herbart wurden dann selektiv auf diesen neu entstandenen pädagogischen Raum hin ausgelegt, d.h., es wurden ihnen jene Elemente entnommen, welche diese Schule als technisch verwertbar schienen. Aus der anthropologischen Konzeption Pestalozzis wurde nur das schulische Prinzip der Anschauung destilliert, wie man auch von Herbart nur seine Stufen als Planungshilfe übernahm³⁶⁴. Die Unzulänglichkeit der Seminar-Methode wurde schon früh von einsichtigen und vorausschauenden Pädagogen erkannt. Bereits im Jahre 1900 wandte sich Muthesius³⁶⁵ gegen diese in allen Lehrerseminaren herrschende Vermittlungsform. Er kritisierte den Paragraphen 10 der Allgemeinen Bestimmungen von 1872, der von der Methode des Seminarunterrichts handelte³⁶⁶ und der seiner Meinung nach im Großen und Ganzen auf dem Standpunkt der Regulative stehen geblieben war. Die Methodik konnte aber nicht ein abgesondertes Fach im Seminarunterricht sein, sondern musste in dem Unterricht eines jeden Lehrers selbst liegen. „*Die Methodik jedes Unterrichtsfaches wird an und mit diesem selbst, nicht abgesondert gelehrt*“³⁶⁷. Muthesius forderte, dass die Lehrobjekte und der Standpunkt der Zöglinge die Methode bestimmen und die Wahl der Methode von der Natur des Unterrichtsstoffes und dem geistigen Standpunkt der Schüler abhängig sein sollten³⁶⁸. "Diese

³⁶³ Daselbst ..., S.237

³⁶⁴ Moser: Historische und institutionelle Aspekte des Zusammenhangs von Didaktik und Methodik ..., S.42

³⁶⁵ Muthesius, K.: Die Eigenart des Seminarunterrichts in: Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten, Gotha 1900, S. 305-324 (hier: S.317 u. 329)

³⁶⁶ Paragraph zehn der Allgemeinen Bestimmungen von 1872 lautete: "Die Unterweisung giebt überall zugleich mit dem Stoff auch die Methode".

³⁶⁷ Muthesius: Die Eigenart des Seminarunterrichts ..., S.317/318

³⁶⁸ Daselbst..., S.322

altbewährte Seminar-Methode", davon war Seminardirektor Muthesius zu tiefst überzeugt, *"ist der Krebschaden der Lehrerbildung"*³⁶⁹.

Auch Hugo Gaudig übte seinerzeit erhebliche Kritik an der Brauchbarkeit der Formalstufen als Unterrichtsmethode³⁷⁰. Die Formalstufenzeit der deutschen Volksschule sei, so Gaudig, kein Ruhmesblatt ihrer Geschichte, da sie das Denken ungezählter Lehrer in Fesseln geschlagen und die schaffende Formkraft bei vielen gelähmt habe³⁷¹. So beeinträchtigte z.B. bereits die Stufe "Zielsetzung" die Überraschung, die natürliche, dem Stoff innewohnende Kraft, zu überraschen und hindere daran, dass sich eine sonst mögliche Spannung im Unterrichtsablauf aufbauen kann: *"Die Gleichgültigkeit gegen das Gefühls- und Affektleben der Schüler muss als eine der schwersten Sünden unserer intellektualisierten Didaktik gelten"*³⁷². Die Formalstufe "Vorbereitung" zeige recht deutlich auf, dass man entweder dem Neuen nicht die Kraft zutraue, die apperzipierenden Vorstellungen zu erwecken oder aber, dass man die Schüler nicht genug für fähig halte, um ihrer Selbsttätigkeit die Apperzeption zu überlassen. Auf jeden Fall sei, so Gaudig, *„das Verfahren der Vorbereitung ein künstliches Verfahren und ein Unterrichtsverfahren, wie es das Leben gemeinhin nicht kennt, denn das Leben zwingt uns, ohne Vorbereitung zu apperzipieren"*³⁷³.

Die Forderung nach wissenschaftlicher Ausbildung der Volksschullehrer wurde Anfang des 20. Jahrhunderts durch die pädagogischen Reformen, welche zur Ablösung des methodischen Herbartianismus führten, verstärkt. Die Reformpädagogik verwarf aus einem anderen Menschenbild und Erziehungsziel heraus die bisherigen Unterrichtsmethoden, hob die aktiven und emotionalen Momente im kindlichen Lernen, die schöpferisch gestaltenden im Tun des Lehrers hervor und setzte damit neue Maßstäbe, öffnete allerdings gleichzeitig mit der Wertschätzung von Intuition und Improvisation und dem Vertrauen, dass alles *"vom Kinde aus"* geschehen solle, auch die Bahn für methodi-

³⁶⁹ Muthesius, Karl: Würdigung der neuen preußischen Lehrpläne und Prüfungsordnungen in: Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten, Bd. XXX, Gotha 1901, S.158.

³⁷⁰ Gaudig, Hugo: Didaktische Präludien, Leipzig u. Berlin 1909

³⁷¹ Dasselbst ..., S.1

³⁷² Dasselbst ..., S.2

³⁷³ Dasselbst ..., S.4

sche Willkür, Formlosigkeit und äußere Geschäftigkeit³⁷⁴. Empirische Forschung und Unterrichtserfahrung hatten immer deutlicher werden lassen, dass die Methodenfrage nicht nur am Unterrichtsfach und Unterrichtsstoff festzumachen, sondern auch nach der Eigenart der Schüler zu differenzieren war. Die Entwicklungspsychologie hatte gezeigt, dass der Mensch auf verschiedenen Altersstufen in unterschiedlicher Weise lernt. Und so war es schließlich die wissenschaftliche Fachdidaktik, die den Formalismus der Methode vollends ablöste.

Eine Weichenstellung in diese Richtung war die Diskussion um die 'Arbeitsschule', die 1911 zwischen Georg Kerschensteiner und Hugo Gaudig entfacht worden war. Kerschensteiner vertrat den Standpunkt der 'staatsbürgerlichen Erziehung', Gaudig die Idee der 'freien geistigen Schularbeit'. Beide Konzepte wurden als Arbeitsschule anerkannt, bei Kerschensteiner als systematischer fachlicher Arbeitsunterricht, der auf dem Niveau der Volksschule stark manuell geprägt sein sollte, bei Gaudig als persönlichkeitsbildende, selbständige Arbeit des Schülers. Gaudigs Konzept setzte sich zunächst durch, die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit wurde zum maßgeblichen Programm der Weimarer Reformpädagogik. Der Grund dafür war die Verträglichkeit von 'Erlebnis' und 'Institution'. Die freie, geistige Schularbeit ließ sich in allen Fächern verwirklichen, ohne die bisherige Schulstruktur in Frage stellen zu müssen. Denn für Gaudig war 'Arbeitsschule' nicht die Bezeichnung einer bestimmten Tätigkeit, sondern ein didaktisches Prinzip, das auf Eigenaktivität der Schüler abzielte und zugleich die Eigenständigkeit der Fachgebiete respektierte³⁷⁵. Schließlich setzte sich aber immer mehr das Konzept Kerschensteiners durch, weil dieser nichts von dem gefühlsbetonten irrationalen Grundzug hatte, der sonst für alle Vertreter der Reformpädagogik bezeichnend war, sondern von den Naturwissenschaften herkommend und von ihrem Geist geformt, eine nüchterne praktische Natur war. Sein Konzept Eigenständigkeit der Schüler durch handwerkliche Arbeit, Einübung von sorgfältiger Planung und Genauigkeit und Herstellen eines

³⁷⁴ Glöckel: Die Lehre von der methodischen Stufung des Unterrichts ..., S.202.

³⁷⁵ Hofer, Christine/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Schule als Erlebnis, Braunschweig 1998, S. 11/12

unmittelbaren Zusammenhangs von praktischer Arbeit mit umfassender Charakterbildung hatte überzeugt³⁷⁶.

Auch Kerschensteiner kritisierte im Bereich der Unterrichtsmethode die Anwendung der Formalstufen. Er stellte heraus, dass insbesondere die produktive Arbeit, vor allem in den Naturwissenschaften, wo sie breit entfaltet werden könne, in den deutschen Schulen zu kurz komme: *"Das 'Selbsterlebenlassen' kann mit einer Methode wie der Herbartischen nicht erreicht werden. ...Denn die geistige Kraft der Kinder wächst, wie die körperliche, nur durch Überwindung von Schwierigkeiten. Was aber dem einen Kind eine Schwierigkeit ist, ist dem anderen eine Spielerei. Man darf nicht dem Adler die gleichen Flugübungen machen lassen, die dem Sperling angemessen ist. Der allein ist der geschickteste Methodiker, der seinen Unterricht so einzurichten versteht, dass jede Begabung die ihr angemessene Schwierigkeit findet. Ich gebe zu, dass dies bei dem heutigen fast ausschließlich auf reproduktive Arbeit abzielenden Unterricht der Volksschulen bisweilen unmöglich ist. Es ist aber stets möglich da, wo für ein ausgiebiges Maß produktiver Arbeit gesorgt werden kann, wo auch der praktischen Tätigkeit die Tore geöffnet sind"*³⁷⁷.

3.4.5 Der Arbeitsunterricht in der lippischen Volksschule

Die aus der Reformpädagogik hervorgegangene Arbeitsschule hatte ihre Vorläufer im allgemeinen Handarbeits-Unterricht³⁷⁸. Handarbeit hatte unter

³⁷⁶ Gaudig und Kerschensteiner waren beide Mitglieder der Reichsschulkonferenz: Gaudig war Mitglied des 5. Ausschusses (Arbeitsunterricht), Kerschensteiner Mitglied des 2. Ausschusses (Schulaufbau) – Reichsschulkonferenz 1920. Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen, Leipzig 1921, S.733-742 u. 696-712.

³⁷⁷ Kerschensteiner, G.: Kritik der herbartianischen Methode und die produktive Arbeit als neues methodisches Prinzip in: Geißler, G.(Hrsg.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der Pädagogischen Bewegung, Weinheim 1970, S.51.

³⁷⁸ Die ungünstige wirtschaftliche Lage nach den Gründerjahren machten weite Wirtschaftskreise und die preußische Regierung geneigt, die Einrichtung eines 'Handfertigungs-Unterrichts' an den Schulen zu unterstützen. Im Jahre 1881 wurde das "Deutsche Zentral-Komitee für Handfertigungs-Unterricht und Hausfleiß" gegründet, das 1886 in den "Deutschen Verein für Knabenhandarbeits-Unterricht" überging. Dieser Verein, der sich zuletzt "Deutscher Verein für werktätige Erziehung" nannte, bestand bis zur Gleichschaltung im Jahre 1934. Seine Arbeit war nicht auf eine Umwandlung der Schule, sondern auf die Einführung des Arbeitsunterrichts als eines neuen Faches neben den anderen Schulfächern gerichtet. Alle Versuche, den Arbeitsunterricht allgemein in den Volksschulen einzuführen, scheiterten am heftigen Widerstand der Lehrerschaft. Auf den Lehrerversammlungen in Kassel (1882), Augsburg (1889) und Köln (1900) wurden Beschlüsse gefasst, die sich gegen die Aufnahme des Knabenhandfertigungs-Unterricht in den Lehrplan der Volksschule mit aller Entschiedenheit aussprachen. Bei den meisten Lehrern stand die Befürchtung obenan,

utilitaristisch-wirtschaftlichem Gesichtspunkt in der lippischen Volksschule schon einmal in der Aufklärungszeit³⁷⁹ eine Rolle gespielt, war aber durch den Neuhumanismus wieder verdrängt worden, obwohl Pestalozzi und Fröbel der Handfertigkeit in der Erziehung einen großen Wert beigemessen hatten. Nun aber gab Georg Kerschensteiner der reformpädagogischen Arbeitsschulbewegung den entscheidenden Anschlag. Die das Schulwesen betreffenden Artikel der Reichsverfassung vom August 1919 hatten im Paragraphen 148 bestimmt: "Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen"³⁸⁰. Die Eigentätigkeit des Kindes war oberstes Unterrichtsprinzip. Sie sollte *"freies Tun aus eigenem Antriebe, mit eigener Kraft und in eigener Arbeitsweise"* sein³⁸¹. Es war eine natürliche Folge, dass aus der Anwendung der verschiedenen neuen unterrichtlichen Maßnahmen, die auf Erregung der Eigentätigkeit abzielten, sich eine ganz besondere Gestaltung der Unterrichtsstunden ergeben musste. Und das sollten die drei Grundformen des Unterrichts sein: das freie Unterrichtsgespräch, die isolierende Arbeitsstunde und der arbeitsteilige Klassenunterricht. Lehr- und Lernmittel hatten nach den neuen methodischen Anschauungen ihren höchsten didaktischen Wert erst dann, wenn sie sich nicht damit begnügten, vor den Augen einer Klasse als Schaustück und Demonstrationsobjekt zu prangen, sondern wenn sie in sich die Bestimmung trugen, als ausgiebiges Gebrauchsstück in den Händen jedes Schülers zu sein³⁸². Der Lehrer der Arbeitsschule trat hinter den Schüler zurück. *"Er ist nicht Beherrscher einer Klasse; er ist Meister, Vorarbeiter und Mitarbeiter. Er glänzt nicht als Virtuos der Frage und als Künstler des Vortrags; er ist ein behutsamer Führer, Freund, Kamerad – und doch Autorität. Von ihm wird Höchstes gefordert: Selbstüberwindung"*³⁸³.

dass durch die Hereinnahme der Handarbeit das Ansehen der Schule leiden und der Charakter einer geistigen Unterrichtsstätte beeinträchtigt werden könnte. Die Handarbeit stand damals in Kreisen der 'Gebildeten' in so geringem Ansehen und es war leicht, mit Hilfe des Wortes 'Arbeit' den Arbeitsunterricht herabzusetzen, dass der 'Deutsche Verein' beschloss, den Unterricht 'Werkunterricht' zu nennen, ein Name, der bis heute als Fachbezeichnung neben 'Werkerziehung' und 'Werken' gültig geblieben ist.

³⁷⁹ S. Wehrmann: Die Aufklärung in Lippe ...S.323-354 (Kap.III: Die Erziehung zum industriösen Menschen).

³⁸⁰ Kerschensteiner hatte an den Schulartikeln der Reichsverfassung von 1919 wesentlich mitgearbeitet.

³⁸¹ Scheibner, Otto: Zwanzig Jahre Arbeitsschule, Leipzig 1930, S.92.

³⁸² Dasselbst ..., S.96-99

³⁸³ Dasselbst ..., S.105

Im Detmolder Lehrerseminar wurde die Handarbeit in der Präparande unterrichtet. Es nahmen nur wenige Schülerinnen daran teil: In der ersten Klasse fünf und in der zweiten vier. Der Unterricht fand mittwochs von 14-16 Uhr statt³⁸⁴. In einem Bericht über den Werkunterricht wurde Kritik an dem seit zwanzig Jahren an der Präparande betriebenen Handfertigkeitsunterricht geübt. Verlangt wurde eine eigene Schülerwerkstatt und es wurde der Vorschlag gemacht, dass eine systematisch klassenmäßig durchgeführte Ausbildung in der Behandlung der wichtigsten Stoffe helfen würde, die neuzeitliche Idee der Arbeitsschule zu verwirklichen³⁸⁵. Doch war die Überzeugung, die Arbeitsschule zu fördern, nicht allzu groß. Auf der Deutschen Lehrerversammlung in Berlin 1912 wurde im Anschluss an den Vortrag "Die Arbeitsschule" von der Versammlung einstimmig der Leitsatz aufgenommen: *"Die Deutsche Lehrerversammlung wendet sich gegen eine Arbeitsschule, die manuelle Tätigkeit hauptsächlich um der Handgeschicklichkeit willen und im Hinblick auf einen späteren Beruf fordert, und darum gegen die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts als beziehungsloses Fach"*³⁸⁶. Durch den Artikel 148 der Reichsverfassung war nun auch die lippische Regierung aufgefordert worden, Vorbereitungen für die Einführung des neuen Unterrichtsfaches zu treffen. Und so übergab im Juli 1921 Kreisschulrat Schwanold ein gutachterliches Schreiben³⁸⁷ an das lippische Landespräsidium, um die praktische Ausgestaltung des Unterrichts im Sinne der Arbeitsschule zu erläutern. Diese Stellungnahme hatte das Landespräsidium wahrscheinlich erbeten, um in den Landesgesetzen den im Artikel 148 der Weimarer Verfassung festgelegten Arbeitsunterricht unter Berücksichtigung der Meinung eines kompetenten Schulmannes zu verankern.

Zunächst führte Schwanold in seinem Brief die reformpädagogischen Prinzipien Kerschensteiners und Gaudigs näher aus und hob diejenigen Punkte hervor, die für die lippische Schulverwaltung von Bedeutung waren. Er verwies auf die Wichtigkeit einer neuen Einstellung der Lehrenden und in diesem Zusammenhang auf eine Reform der Lehrerbildung, da es mit der Über-

³⁸⁴ L 80 III Nr. 157 – Bericht über den Werkunterricht 1912.

³⁸⁵ Dasselbst

³⁸⁶ Vorträge auf der Deutschen Lehrerversammlung in Berlin, Pfingsten 1912 – hier: Die Arbeitsschule, S.24.

³⁸⁷ L 80 III Nr.727 – Schwanold, H.: Betr. die praktische Ausgestaltung des Volksschulunterrichts im Sinne der Arbeitsschule.

lieferung und Befolgung einzelner methodischer Vorschriften und Rezepte nicht getan sei. Vielmehr hielt er es für notwendig, durch Vorträge und Vorführungen auf Konferenzen und durch die Lektüre geeigneter Bücher und Zeitschriften der Lehrerschaft den Arbeitsschulgedanken nahe zu bringen. Neue Lehrbücher und Lehrmittel, für deren Auswahl Schwanold die Bildung eines Ausschusses empfahl, seien für die Durchführung des neuen Unterrichts unerlässlich. Die Schulverwaltung habe nun die Aufgabe, Mittel für die Anschaffung der neuen Bücher, Lehrmittel, auch pädagogischer Werke, bereitzustellen. Die bisherigen Schulbücher könnten nach Ansicht Schwanolds ohne Umarbeitung nicht für den Unterricht im Sinne der Arbeitsschule verwendet werden. Von besonderer Bedeutung sei der Arbeitsschulgedanke für die ersten vier Schuljahre, also für die Grundschule: *"An den verschiedensten Stellen des Unterrichts kann die manuelle Tätigkeit zur plastischen Vorstellung des Behandelten in Anwendung gebracht werden: Bauen und Legen mit gegebenen Formen (Klötzchen und Stäbchen), Arbeiten mit Draht, Faden und Papier (Falten de Papiers, Ausschneiden von Figuren, Schneiden und Kleben von Bildern aus Buntpapier), Formen in Ton oder Plastilin, leichte Holz- und Papparbeit. Das alles im Klassenzimmer, während des mündlichen Unterrichts"*.

Zur Durchführung dieser unterrichtlichen Tätigkeiten waren natürlich Werkräume, Werkzeuge und Werkstoffe notwendig, für deren Bereitstellung als freie Lernmittel die Schulverwaltung zu sorgen hatte. Schwanold sprach sich in diesem Zusammenhang dafür aus, dass nur derjenige Lehrer diese Lernmittel in den Unterricht einführen sollte, der seine Befähigung zum Arbeitsunterricht dem Schulaufsichtsbeamten nachgewiesen habe. Dieser Hinweis zielte darauf ab, dass vorerst nur geringe staatliche Mittel zur Verfügung gestellt werden konnten und Reformpläne nur dann Aussicht auf Verwirklichung hatten, wenn sie die Landeskasse nicht zu sehr belasteten. Die Einrichtung von neuen Schulwerkstätten, die nach Kerschensteiners Ideen zur Arbeitsschule gehörten, musste dann auch zunächst aus Kostengründen zurückgestellt werden, wie der Kreisschulrat ausdrücklich betonte. Der Unterricht in Obst- und Gartenbau dagegen ließe sich im Sinne der Arbeitsschule gestalten, da von jeher ein Stück Garten zu jeder lippischen Volksschule gehörte, zumindest im ländlichen Raum. Erwähnt wurden noch Lehrausflüge, Werk-

stattbesuche und die Besichtigung von Betrieben und Ausstellungen, da diese Bereiche ebenfalls zur Durchführung des Arbeitsunterrichts gehörten. Schwanold schloss seinen Bericht: *"Die Arbeitsschule ist das pädagogische Problem unserer Zeit; aus dem Bedürfnis unserer Zeit geboren, wird seine Lösung zur Gesundung unserer Zeit mithelfen. Unsere Lehrerschaft zur Mitarbeit hierzu aufzurufen und auszurüsten, ist Notwendigkeit und Pflicht"*.

Das neue Fach "Arbeitsunterricht" konnte sich in den lippischen Volksschulen nur beschränkt entwickeln. Es ging später als Werkunterricht in den beiden Unterrichtsfächern Werken und Handarbeit auf. Der lippische Staat war nicht in der Lage, die notwendigen und erheblichen Kosten zu tragen. Hinsichtlich der methodischen Einstellung des Lehrkörpers darf gewiss gesagt werden, dass die Gedanken der Arbeitsschulbewegung nur langsam und zögernd Eingang in die Schule fanden. Viele Berichte aus den Lehrerkonferenzen gerade im Jahrzehnt vor 1930 zeigen, wie begrenzt Einsicht und Bereitschaft waren, die Prinzipien der Arbeitsschulpädagogik im Unterricht umzusetzen. Lehrer Linke hatte bereits im Januar und Februar 1912 in der Lemgoer Lehrerkonferenz ein Referat über die Arbeitsschule gehalten. Das Protokollbuch der Konferenz fasste zusammen: *"Zunächst stellt Linke fest, dass die Lernschule doch vieles von dem Programm der Arbeitsschule bereits geleistet hat und dass die Arbeitsschule erst einmal den Beweis in größerem Umfang erbringen muss, dass sie mehr leisten kann, besonders zweifelhaft erscheint das Letztere in bezug auf die sittliche religiöse Bildung. Endlich wird die Durchführung der Arbeitsschule als Prinzip wohl scheitern an den Schwierigkeiten, welche liegen in der Schülerzahl, der Lehrerbildung (jeder Lehrer zugleich Handwerker, ja Künstler) und der Geldfrage. ...Die Konferenz äußerte in der folgenden, recht lebhaften Debatte ihre Zustimmung zu den Schlussfolgerungen des Referenten: die Arbeitsschule als Prinzip für uns abzulehnen, die schätzenswerten Anregungen und Grundsätze derselben aber nach Möglichkeit im Rahmen der jetzigen Schule zu verwirklichen"*³⁸⁸.

³⁸⁸ Protokollbuch der Lehrerkonferenz Lemgo (25. Mai 1910 - 15. Okt. 1919) – Dokumentationsstelle des Pädagogischen Museums der Universität Bielefeld.

3.4.6 Anmerkungen zu Friedrich Copeis "Der Fruchtbare Moment im Bildungsprozess"

Im Jahre 1930 verfasste der ehemalige lippische Volksschullehrer Friedrich Copei³⁸⁹ eine Dissertation mit dem Titel "Der Fruchtbare Moment im Bildungsprozeß". In dieser Arbeit ging es Copei um neue Wege, die im Unterricht betreten werden sollten³⁹⁰ und um die Frage: *"Unter welcher Bedingung können all die Lehr- und Bildungsgüter ... Besitz und Formung für den jungen Menschen werden?"* Copei stellte fest: *"Sie gehen nicht in das Leben und in die Welt des Kindes ein, weil sie nicht aus Leben und Welt des Kindes herauskommen. ... Wir müssen ... eine selbstverständliche Haltung den Dingen gegenüber erschüttern, müssen die Dinge fraglich, problematisch werden lassen"*³⁹¹.

Weil man erkannt hatte, dass das Kind ein auf Selbständigkeit und Tätigkeit angelegtes Wesen ist, sollte nun die Lernschule durch die Arbeitsschule abgelöst werden. Hierbei musste nach Copei jedoch darauf geachtet werden, dass auch die Rezeptivität geübt wurde. Der Schüler hatte auf Leistung hin zu lernen. Der alten Schule hatte man vorgeworfen, dass sie das bloß stoffliche Wissen überschätzt, dagegen versäumt habe, vom Wissen zur Bildung, d.h. *"zu einem Einschmelzen in die Persönlichkeit zu führen"*³⁹². Der Arbeitsunterricht konnte nach Copei aber auch eine Betriebsamkeit zur Folge haben, die nicht minder bedenklich war als die Passivität, die dem früheren Unterricht entsprach. Auch die Verfahrensweisen der Arbeitsschule konnten ebenso zur geistlosen Schablone werden wie der Frage-Anwort-Unterricht

³⁸⁹ Friedrich Copei kam aus der Volksschularbeit. Er hatte von 1917 bis 1923 die Präparande und das Lippische Lehrerseminar besucht und war Volksschullehrer in Bösingfeld und Haustenbeck gewesen. Sein umfangreiches und ausgedehntes weiteres Studium war ein ernsthaftes Bemühen, Fragen zu beantworten, auf die er in seiner praktischen Schularbeit gestoßen war.

³⁹⁰ "Der sehr dogmatische, enge Unterricht dieser Jahre hatte mich nicht befriedigt, schon ehe ich das Seminar verließ, stand mein Entschluß fest, sobald als möglich zu studieren. Er verstärkte sich in der Volksschularbeit. Was ich im Seminar schmerzlich empfunden hatte, die Dürre einer abstrakten Lehre, ihre Beziehungslosigkeit zum lebendigen Leben, den Mangel an Kraft zu Formung und Verpflichtung junger Menschen, die mangelnde Verbindung zum Leben des Volkes, all das trat mir in der Arbeit der Volksschule wieder entgegen, ohne daß ich die Kraft besaß, dieser Not Herr zu werden. Dabei machte mir die Arbeit mit den Landkindern viel Freude" – Friedrich Copei 1902-1945. Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule und Landeskunde, Bearb. v. Volker Wehrmann, Detmold 1982, S.9/10.

³⁹¹ Copei, Friedrich: Lernen als Entdeckung in: Knoop/Schwab: Einführung in die Geschichte der Pädagogik, Heidelberg 1981, S.258.

³⁹² Copei, Friedrich: Der Fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg 1962, 6.Aufl., S.9

der älteren Schule. Darum stellte sich für Copei die Frage, unter welchen Bedingungen und in welchen Einzelphasen sich Bildung ereignet, wie sie fruchtbar wird und nicht tot und unwirksam bleibt³⁹³.

Friedrich Copei ging bei seinen Betrachtungen über den eigentlichen Bildungsvorgang auf Sokrates zurück³⁹⁴. Dieser hatte sich nicht als Lehrer im gewöhnlichen Sinn verstanden. Ihm ging es nicht um die Vermittlung von Sachwissen durch Selbsterkenntnis. Was die innere Formung betrifft, so kann der Lehrer dem Schüler nichts geben, was dieser sich nicht selbst erwirbt. Sokrates verstand seine Tätigkeit als Mäeutik. Der Lehrer hilft nur bei der Suche nach Einsicht, die jeder selbst finden muss. Copei erkannte das didaktische Kernproblem des Unterrichtens, nahm die Gedanken der sokratischen Unterrichtsmethode wieder auf und versuchte, sie zu vertiefen. Er entdeckte das Phänomen des "fruchtbaren Moments" als eigentlichen Schöpfungsakt im Bildungsprozeß³⁹⁵. Das Wesen dieses Moments beschrieb Copei so:

*"Der Fruchtbare Moment in allen seinen Formen ist der Punkt tiefster und lebendigster Sinnerfassung und Sinngestaltung, von ihm als dem Punkte höchster Lebendigkeit, Fülle, Schöpferkraft gehen die eigentlichen umformenden Wirkungen aus, welche in der Seele als ihren Träger jene Gestalt aufbauen, die wir echte Bildung nennen. ... Was Lehre eigentlich ist, wird hier in einem ganz neuen Sinne erschlossen. Das Thema klingt auf, welches in der sokratischen Mäeutik zuerst angeschlagen wurde: dass alle Lehre und Erziehung durchstoßen müsse zu jener Wesensmitte, aus der heraus sich das echte Sein des Menschen gestaltet. Lehren heißt nicht übermitteln, es heißt den 'fruchtbaren Moment' vorbereiten, heißt, eine lebendige Bereitschaft wecken, welche im Ringen mit dem Gegenstand den Sinngehalt in sich aufzunehmen strebt"*³⁹⁶.

Das waren nun großartige und tiefsinnige Gedanken. Sie waren Neuland und zweifellos geeignet als tragfähige Basis für einen Neubau der Unter-

³⁹³ Dasselbst

³⁹⁴ Sokrates von Athen (470 - 399)

³⁹⁵ Copei, Friedrich: Der Fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Leipzig 1930 (Diss.).

³⁹⁶ Copei: Der Fruchtbare Moment ... (1962), S.101.

richtsmethodik auf allen Unterrichtsgebieten. Dieser Neubau musste aber noch geleistet und 'der große Wurf' in die methodische Gestaltung der täglichen Unterrichtsarbeit übertragen werden. Denn weder aus seiner Grundlegung noch aus seinen pädagogischen Folgerungen war herauszulesen, dass ein methodischer Weg zum 'fruchtbaren Moment' vorhanden war. Darum gab Copei *"auch dem einfachen Leben die ihm oft abgesprochene Ehre zurück und betonte die Bedeutung des pädagogisch Elementaren, das als tragende Schicht gesichert sein müsse, wenn der Unterricht sich in die Höhe erheben solle, in der sich echte Bildung ereignen könne"*³⁹⁷.

Wird der 'Fruchtbare Moment' mit einem durchschnittlichen Geistesprozeß verglichen, dann, darauf verweist Copei, ist festzuhalten, dass sich der Prozess der schöpferischen Konzeption wohl in seiner Intensität und Bedeutung, nicht aber seiner Art nach von den durchschnittlichen Geistesprozessen unterscheidet³⁹⁸. Auch vollzieht sich nach Copei die Bildung nicht ausschließlich in einer Kette von Vorgängen, in denen jeweils der 'Fruchtbare Moment' das entscheidende Ereignis darstellt. Es gibt Selbstverständlichkeiten (Ordnungen) im Leben, die nicht in Frage gestellt werden können: *"Das Selbstverständliche ist die große ruhende Kraft einer stetigen, organischen Formung, das Problematische die revolutionäre Macht des Durchbruchs neuer Erkenntnis und neuer Wertung. Das eine ist die mächtig nährenden Substanz unseres Lebens, das andere ist die Handvoll Sauerteig, deren jene zu ihrer Erneuerung und Auswirkung immer wieder bedarf. Da ist als kein Gegensatz, sondern die Polarität, die allem Leben innewohnt"*³⁹⁹.

Copei verweist auf ein notwendig neues Verständnis der Anschauung. Der Satz, dass Anschauung das Fundament aller Erkenntnis und seit Pestalozzi ein Grundaxiom der Didaktik sei, müsse erweitert werden insofern, als man unter der Durchführung dieses Prinzips oft nur – und im Gegensatz zur abstrakten Darstellung – ein rein konkretes, sinnhaftes Veranschaulichen verstehe. Echtes Sehen und Anschauen geschieht nach Copei aber nur, *"wenn ein Gegenstand oder sein Bild unter einer Grundfrage betrachtet wird, immer*

³⁹⁷ Sprenger, Hans: Erinnerungen an Friedrich Copei in: WPB Nr. 9/1962, S.350.

³⁹⁸ Copei; Der Fruchtbare Moment... (1962), S.37.

³⁹⁹ Daselbst..., S.14

*ist die Anschauung eine eminent geistige Funktion. Es kommt darauf an, dass bloße Hinsehen durch eine Frage zum echten Sehen und Erfassen zu machen. So sind Anschauung und Denken keine Gegensätze, beide unterstützen einander. Der Ausgangspunkt für solches echte Sehen ist immer wieder das Denken und Fragen*⁴⁰⁰.

Voraussetzung für einen 'Fruchtbaren Moment' ist für Copei die Begabung des Einzelnen. Keine Methode kann den Augenblick erzwingen. Es handelt sich immer nur um Aktualisierung von potentiell vorhandenen Kräften⁴⁰¹. Alle lebendigen Unterrichtsprozesse entziehen sich jeder Methodenschematik. Der rechte Lehrer spürt sie instinktiv. Aufgabe des Lehrers ist hauptsächlich, die Fragestellung zu verschärfen und auf nichtbeachtete Punkte das Augenmerk zu lenken, weiter eine geordnete Überlegung der Einzelfälle einzuleiten und bei der Analyse der Fälle durch Veranschaulichung zu helfen⁴⁰².

Copei war sich bewusst, dass er in seiner Arbeit lediglich Umrisse gegeben und damit zum Weiterdenken angeregt hatte. Eine Weiterentwicklung seiner Gedanken hatte er auch im Auge⁴⁰³, kam jedoch nicht mehr dazu. Sein Lehrstuhl wurde ihm entzogen⁴⁰⁴, kurz vor dem Ende des Zweiten Weltkrieges 1945 fiel er noch als Soldat. Der Begriff des 'Fruchtbaren Moments' wurde zwar in die pädagogische Terminologie aufgenommen, der eigentliche Erfolg blieb jedoch seiner Arbeit versagt. Die Ideen Copeis erreichten nicht mehr die methodische Unterrichtsarbeit in der Schule. *"Am Vorabend des Dritten Reiches"*, schreibt Hans Sprenger, *"war seine Schrift nicht mehr aktuell. Die derzeitige hinter der Politik herlaufende Pädagogik war damit beschäftigt, die neuen Doktrinen ins Pädagogische umzusetzen oder alte Wahrheiten im völkischen Gewande neu vorzustellen. Copeis Untersuchung über die Frage, wie bedeutende Bildungsprozesse zustande kommen, wäre wohl kaum als politisch bedenklich erklärt worden, aber sie lag gänzlich außerhalb des derzeitigen Interessenfeldes. Copeis Schrift war unaktuell ge-*

⁴⁰⁰ Copei: Der Fruchtbare Moment ... (1962), S.108/109

⁴⁰¹ Dasselbst ..., S. 67

⁴⁰² Dasselbst ..., S. 105

⁴⁰³ Sprenger, Hans: Erinnerungen an Friedrich Copei in: WPB Nr.9/1962, S.350

⁴⁰⁴ Copei wurde am 24. April 1933 aufgrund des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums mit sofortiger Wirkung beurlaubt und am 30. September aus politischen Gründen aus dem preußischen Staatsdienst entlassen.

*worden, weil eine aus ihren eigenen Fragen lebende Pädagogik im Ganzen zum Schweigen gebracht worden war*⁴⁰⁵.

Hans Sprenger, Lehrerkollege aus gemeinsamer Dienstzeit an der Haustenbecker Volksschule und persönlicher Freund Copeis, weist auf die Schwierigkeiten hin, die sich in der Unterrichtspraxis für den 'Fruchtbaren Moment' ergeben und gibt zu bedenken: Man kann keine Methode zur Herbeiführung des 'Fruchtbaren Moments' ausdenken, Man kann lediglich Bereitschaft wecken und Voraussetzungen schaffen. Jedes Suchen schlägt sich im Scheitel eines Spannungsbogens in Finden um. Ein solcher Ablauf stellt sich im Unterricht im Allgemeinen nur in reduzierten Maßen ein. Fragen des Lehrers müssen bei den Kindern Kopfzerbrechen bewirken und Kopfzerbrechen geschieht in der Zeit. Dieser Zeitfaktor darf nicht zu knapp und nicht zu ausgedehnt sein. Damit stellt sich der 'Fruchtbare Moment' nicht bei allen Schülern ein. Es bedarf einer Gesprächskultur in der Klasse. Das Gespräch ist nach Sprenger der eigentliche Nährboden des 'Fruchtbaren Moments' ⁴⁰⁶. Hier wird also nachdrücklich eingeräumt, dass der 'Fruchtbare Moment' wohl nur selten erreicht wird, da dem Lehrer einmal stets nur eine begrenzte Unterrichtszeit zur Verfügung steht und zum andern eine Gesprächskultur bei den gegebenen Klassengrößen in der Regel weder aufgebaut noch eingeübt werden kann.

Was die Anmerkungen Sprengers zum Erreichen des 'Fruchtbaren Moments' im Schulunterricht zu bedenken geben, formuliert Oelkers ausführlicher⁴⁰⁷. Der reformpädagogische Ansatz verlangt nicht nur, dass man das Kind 'da abholt, wo es steht', sondern darüber hinaus, dass der ganze Unterricht von den Bedürfnissen und Interessen des Kindes ausgehen soll. Dieser Ansatz wurde immer wieder kritisiert mit dem Hinweis, dass er gesellschaftlich nicht erwünscht und pädagogisch nicht durchführbar sei. Auch Oelkers relativiert diese pädagogische Grundannahme mit folgenden Hinweisen: Einmal, so sagt er, findet Unterricht immer unter dem Gesichtspunkt der Ökonomie

⁴⁰⁵ Sprenger, Hans: Pädagogik des 'Fruchtbaren Moments' in: WPB Nr.5/1955, S.476-477.

⁴⁰⁶ Dasselbst

⁴⁰⁷ Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik – Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim 1989, S.133-135.

statt⁴⁰⁸. Ökonomie des Lehrens und Lernens zeigt aber, dass es Fragestellungen gibt, die sich nicht 'vom Kinde aus' entscheiden lassen. Zum anderen beziehen sich reformpädagogische Methoden nur auf Situationen, nicht aber auf Prozesse. Sie setzen einfach voraus, dass Lernerfahrungen Folgen haben und unternehmen keine Anstrengungen, wie die alte Schule, Prozesse institutionell zu ermöglichen. Die dritte Schwäche besteht nach Oelkers darin, dass die Reformpädagogik auf eine Didaktik und damit auf ein System verzichtet. Sie bezieht sich nur gelegentlich auf Inhalte, weil der Bezug allein vom Schüler und seinen Interessen aus gedacht wird. Ein Lernvorgang bedarf aber eines didaktischen Ortes, und der kann nur systematisch bestimmt werden. Und Oelkers stellt fest: "Was die reformpädagogische Methodik sympathisch macht, ist ihr Versuch, tatsächlich vom Lernen des Kindes auszugehen, was sie beschränkt, ist ihre Einseitigkeit".

Oelkers wirft der reformpädagogischen Methodik vor, dass sie Lernen nur unter Bedingungen von Interesse und Bedürfnis versteht, nicht aber beschreibt, wie Lehren und Lernen verbunden werden kann, wenn Interesse, aber auch, wenn keine Interesse vorhanden ist. Die Frage des Lehrens hat in der Reformpädagogik keine Priorität und wird auf den Veranlass reduziert. Die entscheidende Frage an jede Methode ist jedoch, ob sie Lernen ohne Anlass und ohne Interessen bewirken und regulieren kann. Diese Frage lässt sich aber nur im Blick auf die Inhalte lösen, weil sich je nach dem inhaltlichen Kontext die Methode des Lehrens und die Art des Lernens anders darstellen. Allein "*vom Kinde*" ist das nicht zu denken⁴⁰⁹. Die Kritik der Reformpädagogen hat sich merkwürdigerweise kaum auf die Institution Schule bezogen. Auch Copei beschreibt keine Vorbehalte. Das öffentliche Bild der Schule änderte sich nicht in der Weise, wie das neue Bild des Kindes Platz ergriff. Es ist charakteristisch für das Problem der Reformpädagogik, dass das Monopol der Schule selten und dann kaum radikal in Frage gestellt wurde⁴¹⁰. Die Vorgaben bezüglich der Klassengrößen⁴¹¹, der Lehrpläne und der

⁴⁰⁸ Also unter dem Diktat eines geplanten und begrenzten Zeitbudgets

⁴⁰⁹ Oelkers: Reformpädagogik – Eine Dogmengeschichte ..., S.134.

⁴¹⁰ Schumacher, Eva: Theorie und Praxis der Reformpädagogik in: PR Nr.52/1998, S.158..

⁴¹¹ 1925 entfielen in Lippe auf eine Lehrkraft 47,5 Schüler, 1929 immerhin noch 40,6 – Drake: Die Lippische Landesverwaltung in der Nachkriegszeit ..., S.227.

Unterrichtsorganisationen blieben stets Hindernisse dafür, dass reformpädagogische Ideen in der lippischen Schule Eingang finden konnten.

Copei betrachtet in seiner Arbeit 'bedeutende' Bildungsprozesse, d.h. er beschreibt 'fruchtbare Momente, die im Unterricht nur die Ausnahme sein konnten. Die sokratische Mäeutik war Ausgangspunkt und Grundlage für seine Erforschung des 'Lernens als Entdeckung'. Indem er feststellte, dass sich alle lebendigen Unterrichtsprozesse jeder Methodenschematik entziehen, die Lehr- und Bildungsgüter nur dann Besitz werden, wenn sie aus dem Leben und der Welt des Kindes kommen, die Aufgabe des Lehrers hauptsächlich nur darin besteht, die Fragestellungen zu verschärfen und auf nichtbeachtete Punkte sein Augenmerk zu lenken, dann identifizierte er sich mit reformpädagogischen Grundauffassungen. Dass jedoch Rahmenbedingungen von Schule vorab zu betrachten und zu verändern waren, sollten innere Reformen überhaupt möglich sein, konnte Copei trotz seiner in der lippischen Volksschule gemachten Unterrichtserfahrungen wohl noch nicht denken⁴¹².

Copei⁴¹³ hatte sowohl den Seminarunterricht als auch den Arbeitsschulunterricht kritisiert und in seiner Dissertation für den Schulunterricht einen neuen methodischen Weg aufgezeigt. Der sollte eine Grundlage für eine Unterrichtsmethode sein, die weiterentwickelt werden musste. Die Gedanken Copeis fanden anfangs großes Interesse⁴¹⁴, das jedoch bald nachließ, als sich immer mehr die Einsicht durchsetzte, dass der neue methodische Weg in der Volksschule nicht begangen werden konnte. Copei konnte sich in der Zeit, die ihm noch verblieb, aus politischen Gründen nicht mehr mit seiner Unterrichtsmethode weiter beschäftigen. Die lippische Volksschule veränderte sich kaum. Zwar bestimmte in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts der Paragraph 8 des lippischen Volksschulgesetzes von 1914 nicht mehr die Klassengröße von 100 Schülern und der preußische Reichsminister des Innern

⁴¹² Copei schrieb seine Arbeit bei Prof. E. Spranger in Berlin – s.a. Meyer-Willner, Gerhard: Eduard Spranger und die Lehrerbildung. Die notwendige Revision eines Mythos, Bad Heilbrunn/Obb. 1986. Meyer-Willner befasst sich hier mit den Briefen Sprangers, in denen aufschlussreiche Informationen über seine schulpraktischen Erfahrungen als junger Lehrer in Berlin enthalten sind.

⁴¹³ S.a. Friedrich Copei (1902-1945) – Dokumente seiner Forschungen aus Politik, Schule und Landeskunde – zusammengestellt u. bearbeitet von Volker Wehrmann, Detmold 1982 – s.a. Knoop, Karl / Schwab, Martin: Einführung in die Geschichte der Pädagogik, Heidelberg 1981, S.263-268

⁴¹⁴ Die Dissertation hatte sechs Auflagen.

hatte 1919 der Schulabteilung des Lippischen Landespräsidiums mitgeteilt, dass die Schülerzahl einer Volksschulklasse nicht unter 10 und nicht über 20 zu betragen habe⁴¹⁵, gleichwohl lag im Jahre 1925 die durchschnittliche Klassengröße der lippischen Volksschulen noch bei 48 Schülern, was aber ein Suchen und Finden des 'Fruchtbaren Moments' nur selten möglich gemacht hätte.

3.5 Der Literaturunterricht und die Seminarbibliothek

3.5.1 Der Literatur-Unterricht als Problemfach

Zufolge der Preußischen Regulative von 1854 wurde auch im lippischen Lehrerseminar die Unterweisung in der Literatur aufgehoben⁴¹⁶. Erst der 1882 zum Seminarlehrer berufene Capelle führte die Seminaristen wieder in die Literaturkunde ein, anfangs an den Sonntagabenden, später an den Sonnabenden. Capelle tat dies vierzehn Jahre lang freiwillig und unentgeltlich. Es war ein Unterricht, der von oben geduldet, aber nicht gefördert wurde. Erst im Jahre 1896 wurden die Literaturstunden obligatorisch und als ordentliches Lehrfach in den Lehrplan aufgenommen⁴¹⁷. Capelle, der im Seminar auch die Funktion des Hausvaters ausübte und für Zucht und Ordnung zu sorgen hatte, *"war auf der Seminar-Übungsschule ein Meister seines Faches, so sehr er auch im Literatur-Unterricht des Seminars bei den 17-20jährigen jungen Menschen mangelnder Vorbildung wegen versagen musste"*⁴¹⁸. Auch Wilhelm Süvern hatte keine guten Erinnerungen: *"Noch dürrer als der Religionsunterricht war unser Unterricht in deutscher Literatur. Der Lehrer war ein alter Pedant, der von dem Geist echter Poesie nie einen Hauch verspürt hatte"*⁴¹⁹. Etwas ausführlicher berichtet Martin Wolf: *"Capelle war wohl der Lehrer, der von allen das geringste Verhältnis zur Literatur hatte. Es wurden wohl Klassiker gelesen, aber in welcher Auswahl. Von Goethe nur Egmont, der*

⁴¹⁵ Drake: Die Lippische Landesverwaltung in der Nachkriegszeit ..., S.227

⁴¹⁶ Stiehl, F.: Die drei Preußischen Regulative v. 1., 2. u. 3. October 1856, S.30

⁴¹⁷ L 80 III Nr.133

⁴¹⁸ Röhr: Stationen und Gestalten am Wege ..., S.42

⁴¹⁹ Süvern: Erinnerungen aus meinem Leben ..., S.67/68

*geschichtlichen Handlung wegen. Den dichterischen Gehalt von Goethes Schaffen zu erklären, ging über die Kräfte dieses Literaturlehrers hinaus. Vor Goethes Faust wurden wir von vornherein gewarnt, da er unmoralisch sei. Schillers Tell wurde nur daraufhin gelesen, wie viel geflügelte Worte er enthielt, die dann unterstrichen und auswendig gelernt werden mussten. Mit Goethe und Schiller war die deutsche Literatur abgeschlossen.Raabe, Storm, Gottfried Keller, Konrad Ferdinand Meyer, Fontane, Hauptmann: das waren Namen, die im Deutschunterricht nie genannt wurden*⁴²⁰. Empfohlen wurde zum weiteren Lesen das Lehrbuch 'Lehren und Erfahrungen für christliche Armenschullehrer'⁴²¹.

Martin Wolf berichtet in seinen Erinnerungen, dass der junge Hofbuchhändler Hermann Knöner sein Schaufenster ganz anders als es vorher gewesen war, dekorierte. So hätten eines Tages einige hohe Stapel des gleichen Buches in der Auslage gelegen, ein Buch mit seinem Titel vor den Stapel gestellt: Jörn Uhl von Gustav Frenssen⁴²². Der Bücherstapel sei mittags hoch, des Abends niedrig gewesen. ...Im Seminar seien sie dringend vor diesem Buchladen gewarnt worden und hätten da gehört, dieser Schriftsteller Frenssen sei ein abtrünniger Pastor mit höchst anstößigen Moralauffassungen⁴²³. Im Roman 'Jörn Uhl' geht es um einen jungen Bauern im Kampf um seine innere Unabhängigkeit. Bei der Schilderung des dörflichen Lebens stehen Kirche und Religion im Mittelpunkt der Betrachtung. So kritisiert Frenssen den Kirchengang aus Gewohnheit und nicht aus innerem Bedürfnis heraus, den alten Pastor als negative Erscheinung (S.182), den neuen als Fehlbesetzung (S.366), das Wort als Zeugnis des rechten Christentums anstelle der Tat (S.368) und

⁴²⁰ Wolf: Erinnerungen und Begegnungen ..., S.51/52

⁴²¹ Wolf: Der Emanzipationskampf der lippischen Volksschullehrer ..., S.16

⁴²² Gustav Frenssen (1863-1945) in Dithmarschen geboren, hatte Theologie studiert und war seit 1890 Dorfpfarrer in seiner Heimat. Nach ersten literarischen Erfolgen (Jörn Uhl 1901) legte er sein Amt nieder und lebte als freier Schriftsteller. Er beschäftigte sich vorwiegend mit Schilderungen von Land und Leuten in Norddeutschland und gehörte zu den erfolgreichsten deutschen Schriftstellern der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Seine Bücher erreichten eine Gesamtauflage von mehreren Millionen und wurden in 16 Sprachen übersetzt. Zunächst begrüßte er als Nationalliberaler die Weimarer Republik, schloss sich 1932 jedoch den Nationalsozialisten an und verbreitete in seinen Werken germanisch-völkisches Gedankengut – s.a. Jarchow, Klaas: Geboren 1902 – Von der Entstehung des Schriftstellers Gustav Frenssen durch den Erfolg des Romans Jörn Uhl, S.262-284 u. Adam, Karl: Vom Prediger des Evangeliums zum Gegner der Kirche – Gustav Frenssens Position in der Theologie seiner Zeit, S. 182-219 in: Dohnke, Kay / Stein, Dietrich (Hrsg.): Gustav Frenssen in seiner Zeit – Von der Massenliteratur im Kaiserreich zur Massenideologie im NS-Staat, Heide 1997

⁴²³ Wolf: Erinnerungen und Begegnungen, Detmold 1966/67, S.91

die Annahme, dass Religion und Glaube über einen Beruf vermittelbar sind (S. 482)⁴²⁴.

3.5.2 Der verbotene Roman "Jörn Uhl" als ein Beispiel

Frenssen hatte sein Studium so betrieben, wie andere das der Jurisprudenz oder der Philosophie absolvierten, weil es eben galt, etwas zu werden, weil es *"das Tor zum Amt ist, auf das er sich freut"*⁴²⁵. Aber mit der Theologie selbst, das heißt, mit der Religion als Wissenschaft, wusste er im Grunde nichts anzufangen⁴²⁶. Eine höchst bemerkenswerte Stelle in Frenssens 'Grübeleien' gibt Auskunft über seine Einstellung zum Glauben und Beruf: *"So ganz und gar mit der Seele in der rechten Lehre der Kirche stehen in unserem Volk sehr wenige. Hier im Norden Deutschlands sind es vielleicht fünf von hundert, vielleicht weniger ... Von der großen Menge des Volkes wird das rein Kirchliche abgelehnt und auch von mir, denn wie sollte ich anders sein als dies Volk, zu dem ich gehöre. Ich habe mit dem Volk eine stille Abneigung gegen das Kirchengebäude, als wenn man mich zwingen wollte, da hineinzugehen, um fromm zu sein - das ist noch der Hang von der Heidenzeit her, Gott auf den Höhen und in den Hainen zu suchen – gegen die Gottesdienste, die ich mit jedem teilen soll, gegen die Versöhnung durch sein Blut, die meinen Stolz verletzt, und gegen das Abendmahl mit seiner unwürdigen Technik ..."*⁴²⁷. Es ist einsichtig, dass Frenssens 'Jörn Uhl' als Privatlektüre im Lehrerseminar verboten war. Frenssen legte nach zehnjähriger Tätigkeit sein Amt als Gemeindepfarrer nieder und widmete sich ganz der Schriftstellerei. Es ist jedoch bemerkenswert, dass die kirchlichen Behörden seinerzeit am Inhalt des Romans keine Kritik geübt und Frenssen auch nicht als einen 'abtrünnigen Pastor mit höchst anstößigen Moralvorstellungen'⁴²⁸ aus dem Dienst gedrängt hatten. Er wurde als literarischer Repräsentant der liberalen Theologie sogar im August 1903 – und zwar zusammen mit Friedrich Naumann – von der theologischen Fakultät der Universität Heidelberg ehrenhalber zum Doktor der Theologie ernannt. In seinem 'Lebensbericht'

⁴²⁴ Frenssen, Gustav: Jörn Uhl, Berlin 1903

⁴²⁵ Das Studium der Theologie war der billigste Studiengang an den Universitäten – Enzelberger: Sozialgeschichte des Lehrerberufs..., S.79

⁴²⁶ Alberts, Wilhelm: Gustav Frenssen – ein Dichter unserer Zeit, Berlin 1922, S.72

⁴²⁷ Frenssen, Gustav: Grübeleien, Berlin 1920, S.70

⁴²⁸ S. Wolf: Erinnerungen und Begegnungen ..., S.91

schreibt Frenssen, dass er aus eigenem Entschluss und ohne jeglichen Druck seitens der Kirche aus dem Pfarramt ausgeschieden und mit Dank- und Anerkennungsschreiben aus dem Dienst entlassen worden sei⁴²⁹.

Nach Brenner trifft Frenssen mit seinem Roman 'Jörn Uhl', welcher um 1905/1906 in Deutschland das begehrteste Buch in den öffentlichen Bibliotheken war, das Bedürfnis der Mensch nach einer konservativen Reaktion auf die rationalistische, bürokratische und industrielle Gesellschaft. Dabei greife der Roman viele Literaturströmungen auf. Der Bildungsroman sei ebenso gegenwärtig wie der Roman des Realismus und schließlich die Mili-eudarstellung des Naturalismus⁴³⁰. Und da hier christliches Selbstverständnis und christliche Religion in Zweifel gezogen, ja zum Teil sogar grundsätzlich abgelehnt werden, konnte 'Jörn Uhl' als Privatlektüre für die Seminaristen selbstverständlich nicht in Frage kommen.

Der Roman 'Jörn Uhl' beschäftigt sich mit dem Glauben und der Religion und zeigt neue Sichtweisen auf. Frenssen war ein Exponent des sog. modernen Liberalismus⁴³¹, der um die Jahrhundertwende die Predigt in Deutschland weitgehend geprägt hat⁴³². Diese liberale Theologie versuchte, die Grundlagen der Religion und des Glaubens von den Dogmen, kirchlichen Traditionen und Glaubensinhalten unabhängig zu machen, was zur Folge hatte, dass sie im Lippischen Lehrerseminar der streng orthodoxen Glaubensausrichtung wegen vehement abgelehnt wurde. Seminardirektor Sauerländer fühlte sich deshalb aufgefordert, seine Seminaristen durch Verbote zu schützen, sollten sie doch weniger selbstdenkende Bildner als vielmehr folgsame christliche Erzieher werden. Das Religionsverständnis im Lippischen Lehrerseminar war nach fünfzig Jahren erneut in Gefahr geraten: Während sich um 1850 der Rationalismus gegen die Orthodoxie zu wehren hatte, musste jetzt der orthodoxe Glauben vor dem modernen Liberalismus geschützt werden.

⁴²⁹ Frenssen, Gustav: Lebensbericht, Berlin 1941, S.125

⁴³⁰ Brenner, Peter J.: Neue deutsche Literaturgeschichte, Tübingen 1996, S.196

⁴³¹ Auch als 'liberaler Protestantismus' bezeichnet

⁴³² S. Liturgie-Handbuch des ev. Gottesdienstes, hrsg. v. Müller, Karl-Ferdinand u. Blankenburg, Walter, Bd.II, Kassel 1955, S.224/335

3.5.3 Die ungenügende Befolgung der Lehrordnung von 1872

Bis zum Jahre 1872 waren für den Literatur-Unterricht die Preußischen Regulative maßgebend. Diese schlossen die sog. klassische Literatur von der Privatlektüre aus und bestimmten, dass dagegen Aufnahme finden sollte, *"was nach Inhalt und Tendenz kirchliches Leben, christliche Sitte, Patriotismus und sinnige Betrachtung der Natur zu fördern, und nach seiner volkstümlich anschaulichen Darstellung in Kopf und Herz des Volkes überzugehen geeignet sei"*⁴³³. Im Geschichtsunterricht sollte nach den Regulativen das Vaterland im Mittelpunkt stehen. Das Studium der Weltgeschichte erzeuge 'Unklarheit und Verbildung', weil die gründliche Vorbildung auf anderen Gebieten des Wissens nicht vorausgesetzt werden könne. Weltgeschichtliche Betrachtungen hatten deshalb keinen Platz in der Lehrerbildung⁴³⁴. Die Allgemeinen Bestimmungen von 1872 lösten dann aber nach achtzehn Jahren die Regulative ab. Sie zeigten Aufgeschlossenheit und waren ein Fortschritt. Der Paragraph 12 der Lehrordnung für die Schullehrer-Seminare verpflichtete nun die Seminardirektoren, Sorge zu tragen, *"dass neben den Bedürfnissen der Seminarlehrer auch diejenigen der Zöglinge in der Seminarbibliothek Berücksichtigung finden"* und *"dass den Seminaristen auch anderweitige Gelegenheit ... zu geben (ist), in privaten Vereinigungen ... eine gegenseitige Förderung ihres Bildungszweckes herbeizuführen"*⁴³⁵. Bemerkenswert war der Zusatz zu Paragraph 14 der Lehrordnung, der lautete: *"Mindestens einmal im Monat wird der Unterricht an einem vollen Schultage ausgesetzt. Die dadurch gewonnene Gelegenheit zu zusammenhängender selbständiger Beschäftigung darf nicht durch Erteilung von besonderen Aufgaben für diesen Tag verkümmert werden"*. Hier zeigen sich in den beiden Paragraphen 12 und 14 der Lehrordnung bereits Offenheit und Liberalität. Die Seminaristen sollten einmal einen grundsätzlichen Zugang zur Literatur erhalten und sich andererseits auch teilweise der Aufsicht und Kontrolle entziehen können. Im Jahre 1901 wurden neue preußische Lehrpläne für die Schullehrer-Seminare erlassen, die selbstverständlich auch für Lippe verbindlich waren. Im Fach Deutsch waren den Seminaristen in der ersten Klasse zu vermitteln *"die hervorragendsten Zeitgenossen Goethes und Schil-*

⁴³³ Stiehl: Die drei Preußischen Regulative ..., S.30

⁴³⁴ Dasselbst ..., S.31

⁴³⁵ Giese, Gerhard: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, Göttingen 1961, S. 176/177

lers, ein Zusammenhang mit ihren Werken und ihrer Zeit und einige der bedeutendsten neueren Dichter, in Einzeldarstellungen im Anschluss an die Lektüre⁴³⁶. Dass mit Einführung dieser preußischen Lehrpläne für die Schullehrer-Seminare im Lippischen Lehrerseminar eine Erweiterung oder gar Reform des Literatur-Unterrichts verbunden gewesen war, dafür gibt es keine Belege und die ehemaligen Seminaristen konnten sich daran auch nicht erinnern.

3.5.4 Die Erinnerungen Heinrich Röhrs

Aufschlussreich sind auch die Erinnerungen Röhrs⁴³⁷: *"Mit Hermann Knöner kam neues Leben in die Hofbuchhandlung. Jung und lebensfroh wie er war, aufgeschlossen all den Dingen gegenüber, die das hereinbrechende Jahrhundert wie aus einem Füllhorn bescherte, war er bald Mittelpunkt eines großen Freundeskreises, zu dem auch die Leute vom Theater, von der darstellenden Kunst und aus dem Lehrerberuf gehörten.... Es waren die Jahre des 'Kunstwarts', der 'Westermannschen Monatshefte', der 'Hilfe' Naumanns, des Pfarrers Jatho, des 'Kladderadatschs' und des 'Simplizissimus', die uns alle erregten und bewegten. Direktor Emil Becker in seinem Sommertheater im Neuen Krüge steigerte mit seinen Dramen und Schauspielen von Gerhard Hauptmann, Ibsen, Sudermann und Wedekind unsere Erregung fast bis ins Unerträgliche. Und all erst die neuen Bücher, die der junge Buchhändler uns in die Hand und auch zu kurzer Beurteilung gab, mitten im Steldichein im Knönerschen Laden⁴³⁸.Erinnert sei nur an die große Standpauke, die uns Seminardirektor Georg Sauerländer hielt, weil einige von uns 1905 bei Hermann Knöner Schillers 'Weltgeschichte', die damals als sehr kritisch galt, gekauft hatten. Diese Standpauke zog weite Kreise, setzte sich doch Hermann*

⁴³⁶ Neue preußische Lehrpläne und Prüfungsordnung von 1901 – Lehrplan für die Lehrerseminare in: Hildebrandt / Quehl (bearb.): Verordnungen betreffend das Volksschulwesen in Preußen, Düsseldorf 1908, S.196/197.

⁴³⁷ Heinrich Röhr besuchte das Lippische Lehrerseminar von 1905-1908

⁴³⁸ Diese neuen Bücher und Theateraufführungen brachten neue Sicht- und Erlebnisweisen. Naturalistische Gedanken erweiterten um die Jahrhundertwende die Lebenswirklichkeit. Im Gegensatz zum Realismus kehrte der naturalistische Darstellungsstil das Gegensätzliche zur idealistischen oder bürgerlich-konventionellen Weltauffassung und Lebensform besonders hervor. Über Frank Wedekind heißt es z.B.: "Er sah die Wendung vom Geist zum Leben kommen, vom Intellekt zu den Sinnen, vom Gehirn zum Körper ... vom Denken fort zu den Trieben, von allem Rationalen zum Irrationalen, das die ewige Grundlage ... des Lebens ist" (Fechter, Paul: Geschichte der deutschen Literatur, Bd.1, Gütersloh 1960, S.364).

Knöner, dessen Laden 'Giftbude' genannt wurde, beim Minister Gevekot energisch zur Wehr ..."⁴³⁹. Die Erinnerungen Röhrs zeigen, dass bei einem Teil der jungen Menschen ein großes Interesse bestand, auf dem Gebiete der Literatur das Neue kennen zu lernen. Viele Seminaristen waren gewiss nicht dazu bereit, denn es war gefährlich, den Anweisungen der Seminarleitung nicht zu folgen. Man konnte im gegebenen Falle sofort aus dem Lehrerseminar entlassen werden⁴⁴⁰.

3.5.5 Der Prozess der Säkularisierung

Am Ende des 19. Jahrhundert setzte ein allgemeiner Prozess der Säkularisierung ein. Der Zeitgeist ging auf Distanz zur Religion⁴⁴¹. Neue Formen säkularisierten Glaubens entstanden außerhalb der Kirche⁴⁴² und 'Weltanschauung' wurde ein Konkurrenz-begriff gegenüber der Religion, ein Begriff, "der nicht nur den Anspruch wissenschaftlicher Objektivität erhob, sondern eine Gesamtdeutung des menschlichen Lebens und der Vermittlung neuen, einheitsstiftenden Sinns versprach"⁴⁴³. Dieser Prozess der Säkularisierung erreichte zwar nicht den großen Teil der lippischen Bevölkerung, wohl aber den Freundeskreis der Hofbuchhandlung in der Residenzstadt Detmold und erregte nicht wenig Aufsehen. Er stieß, da jede Hinwendung zu Neuem mit Kritik an den religiösen Überzeugungen verbunden war, auf entschiedene Ablehnung. Seminardirektor Sauerländer ahnte sicherlich die Gefahr dieser neuen Mächte für die Religion, den Religionsunterricht und seine Seminaristen, wenn er, wie Süvern berichtet, "regelmäßig in Zornausbrüchen gegen

⁴³⁹ Röhr, Heinrich: Stationen und Gestalten am Wege, Detmold 1963

⁴⁴⁰ Martin Wolf, der von 1898 bis 1903 das Detmolder Lehrerseminar besuchte, war ebenfalls ein Mitglied des Freundeskreises um Buchhändler Knöner. Auch er berichtet in seinen Erinnerungen – und zwar ausführlicher – über diesen Kreis (Wolf: Erinnerungen und Begegnungen ..., S.91-94).

⁴⁴¹ Nipperdey, Thomas: Deutsche Geschichte 1800-1916, München 1982, S.403

⁴⁴² Zu diesen Interpreten der neuen säkularisierten Glaubensrichtungen gehörten: Haeckel, Ernst (1834-1919), Biologe, war Verfechter der Abstammungslehre Darwins und Begründer des Monismus - Harnack, Adolf (1851-1930), liberaler Theologe, interpretierte die Dogmen neu und kritisierte das Apostolikum - Tolstoi, Leo (1828-1910), kritisierte die verlogenen gesellschaftlichen Konventionen und das soziale Unrecht, bekämpfte schließlich die orthodoxe Kirche, aus der er 1910 ausgestoßen wurde - Nietzsche, Friedrich (1844-1900), Philosoph, begründete mit der Umkehr aller Werte seine Kulturkritik und seine Angriffe auf das Christentum - Ibsen, Henrik (1828-1906), norwegischer Dichter, stand mit seinen Werken im Zusammenhang mit der herrschenden sozialen und naturwissenschaftlich-kritischen Zeitströmung und war bahnbrechend für den Naturalismus.

⁴⁴³ Simon – Ritz, Frank: Die Organisation einer Weltanschauung – die freigeistige Bewegung im Wilhelminischen Deutschland, Gütersloh 1997, S.19 f.

*Haeckel, Harnack, Tolstoj, Nietzsche, Ibsen und Konsorten" verfiel, was die Seminaristen stets innerlich schmunzelnd zur Kenntnis genommen haben sollen*⁴⁴⁴.

3.5.6 Anmerkungen zum Kapitel

Obwohl der durch die Regulative 1854 entfernte Literatur-Unterricht durch die Allgemeinen Bestimmungen von 1872 wieder in den Seminarunterricht aufgenommen worden war, geschah diese Aufnahme in Lippe jedoch erst zehn Jahre später, im Jahre 1882. Offensichtlich gab es im Detmolder Seminarlehrerkollegium bis dahin keine geeignete Lehrkraft, die den Unterricht in der deutschen Literatur hätte übernehmen können. Schließlich wurde mit Seminarlehrer Capelle⁴⁴⁵ eine Person gefunden, die diesen Unterricht übernahm. Die Vermittlung von nur ausgesuchter Klassik-Literatur zum Zwecke der geschichtlichen Bildung⁴⁴⁶ und die weitgehende Reduzierung des Literaturunterrichts auf Sprichwort-Sammlungen lassen einen pragmatischen, wenig anspruchsvollen und vom Prinzip der Nützlichkeit bzw. von Beschäftigung der Seminaristen geprägten Unterricht erkennen. Eine nähere Betrachtung des Romans 'Jörn Uhl' ist sehr aufschlussreich. Die Mitteilung Wolfs, dass das Buch in der Detmolder Bevölkerung nachgefragt worden sei und einen 'reißen den' Absatz gehabt habe, musste Gründe haben. Der Roman zeigt nämlich ein neues Religions- und Glaubensverständnis: die Unabhängigkeit des Menschen von Dogmen, kirchlichen Traditionen und Glaubensinhalten. Insbesondere verweist das Buch auf eine neue Bedeutung der Gestalt Jesu, der nicht der Erlöser und Weltrichter ist und mit seinem Tod am Kreuz die Sünden der Welt gesühnt hat, sondern nur der Lehrer des Reiches Gottes, der Moral und der Religiosität ist. Jörn Uhl zeigt die Glaubensauffassungen der sogenannten 'liberalen' Theologie, die Anfang des 20. Jahrhundert überall sehr verbreitet, nicht jedoch in der Lage war, im Religionsunterricht des Lehrerseminars Jesus Christus als Erlöser der Welt den Seminaristen nahe zu bringen. Aus diesem Grunde wurde den angehenden Lehrern durch die Se-

⁴⁴⁴ Süvern: Erinnerungen aus meinem Leben ..., S.64/65

⁴⁴⁵ Friedrich Capelle war Lehrer an der Seminarübungsschule. Er wohnte im Seminar, da er eine weitere Aufgabe hatte übernehmen müssen: die Beaufsichtigung der Seminaristen außerhalb der Unterrichtszeit.

⁴⁴⁶ Das Fach 'Geschichte' war durch die Bestimmungen von 1872 als neues selbständiges Unterrichtsfach eingeführt worden.

miniarleitung verboten, die Hofbuchhandlung aufzusuchen und den Roman zu kaufen.

Es ist eigentlich nicht einsichtig, dass auch die Werke der realistischen Literaturströmung nicht im seminaristischen Literatur-Unterricht betrachtet wurden. Der bürgerliche Realismus stand nicht im Gegensatz zu den Erziehungs- und Bildungszielen des Lehrerseminars. Seine Autoren versuchten, die reale Welt objektiv zu beschreiben. Kritik an der Gesellschaft oder an der Religion wurde nicht geübt⁴⁴⁷. Die Seminarleitung hatte jedoch an der Vermittlung von Literatur kein großes Interesse, weil sie Verunsicherungen der Seminaristen befürchtete. Auch fand sich wohl lange keine Lehrkraft, die sich diesem Fach widmen wollte und sich darin einzuarbeiten bereit war. Anders stand es mit der Literatur, die um die Jahrhundertwende den Realismus ablöste und, wie Röhr beschreibt, mit großer Interesse und Begeisterung gelesen bzw. im Detmolder Sommertheater erlebt wurde: Die Werke des sog. Naturalismus, die auf exakter Naturbeschreibung beruhten, die in ihren Darstellungen auch das Negative und Irrationale des Menschen einbezogen und seinen Gefühlen und Trieben ein Darstellungsrecht einräumten. Eine transzendente Macht, die Lebenshilfe geben konnte, wurde kategorisch ausgeschlossen. Es war deshalb einsichtig, dass die Seminarleitung einen beschädigenden Einfluss auf die Seminaristen befürchtete, wenn diese Kontakt mit der neuen Literaturrechtung aufnahmen. Folgerichtig war die Hofbuchhandlung auch hier kein adäquater Raum für Besuche und Begegnungen. Es war eben eine 'Giftbude', die aufzusuchen allen Seminaristen strengstens untersagt war.

3.5.7 Die Seminarbibliothek

Es gab für den literarisch interessierten Seminaristen eigentlich nur einen Ort, an dem er sich weiterbilden konnte: die Seminarbibliothek. Hier war bis Mitte des 19. Jahrhunderts der Bücherbestand kontinuierlich gewachsen, konnte diesen dann aber in der Folgezeit nicht mehr erweitern⁴⁴⁸. Thele-

⁴⁴⁷ Wenn kritische Gedanken ausgesprochen werden sollten, geschah dies äußerst vorsichtig, hintergründig und vieldeutig, beispielsweise bei Fontane in vielen seiner Werke.

⁴⁴⁸ LSchB Nr.19/1899, S.173

mann, der jeden Neuzugang zu genehmigen hatte, schränkte die Buchanschaffungen erheblich ein. Im Jahre 1898 wurde zum Beispiel auf seine Anordnung hin kein einziges Buch der Bibliothek zugeführt⁴⁴⁹. Das hatte zur Folge, dass die Bibliothek am Ende des 19. Jahrhunderts völlig unzureichend sortiert war und die Seminaristen den Bücherbestand zur wenig nutzten. *"Woher kommt es denn, dass die Lehrer so wenig Gebrauch machen von dem Bücherschatze der Seminarbibliothek?"* fragte das Lippische Schulblatt. Es listete die Bücheranschaffungen der Bibliothek für die Zeit von 1781 bis 1894 tabellarisch auf und stellte nüchtern fest: *"Die Zahlen brauchen nicht näher erörtert werden, sie sprechen für sich; sie zeigen uns die Entwicklung der Bibliothek, bis an den Anfang der 60er Jahre steigend, von da ebenso stark fallend, mit Ausnahme der Zeitschriften. Für die Mitte des Jahrhunderts gibt die Bibliothek die meisten Schriften an. Neuere, besonders pädagogische Werke finden wir wenig, für die letzten Jahre (1860-1894) wurden jährlich durchschnittlich ca. zwei Stück angeschafft. Sie kann deshalb nicht das bieten, was sie eigentlich gewähren müsste... Die Lehrer wenden sich vernünftigerweise der Landesbibliothek zu, welche vor einigen Jahren schon 554 pädagogisch-philosophische Werke zählte, d.h. 247 mehr als die Seminarbibliothek"*⁴⁵⁰. Die geringe Benutzung der Bibliothek hielt an. Noch 1912 bemerkte Seminaroberlehrer Rauschenbach, der eine Bestandsaufnahme durchgeführt hatte, in seinem Bericht: *"Wie das geführte Buch ausweist, wird die Bibliothek herzlich wenig benutzt"*⁴⁵¹. Und das Lippische Schulblatt zeigte einen Weg zur Verbesserung der Situation auf. Die Bibliothek sollte den Charakter einer Sammelstelle, eines Schulmuseums erhalten, um damit Theorie und Praxis in der Lehrerbildung besser verbinden zu können und macht auch detaillierte Vorschläge, wie eine so aufgebaute und erweiterte Seminarbibliothek aussehen könnte⁴⁵². Die Gedanken des Lippischen Lehrervereins, am Ort der Lehrerbildung die Seminarbibliothek weiter auszubauen und sie mit einem Schulmuseum zu verbinden, fanden keine Aufmerksamkeit und wurden nicht weiter verfolgt. Die Entwicklung der Seminarbibliothek ab Mitte des 19. Jahrhunderts zeigt auf, dass das Konsistorium am Vorhandensein einer gut ausgestatteten Seminarbibliothek kein Interesse

⁴⁴⁹ L 80 III Nr.105

⁴⁵⁰ LSchB Nr.19/1899, S.173

⁴⁵¹ L 80 III Nr.105

⁴⁵² LSchB Nr.19/1899, S.174-178

hatte und eine literarische Selbstbildung der Seminaristen zu fördern nicht gewillt war.

3.6 Der Musikunterricht

3.6.1 Zur Entwicklung des Unterrichtsfaches

Der Musikunterricht war eines der wichtigsten Unterrichtsfächer im Lehrerseminar, weil er in besonderem Maße der Kirche zuarbeitete. Anfangs wurde er als Privatunterricht betrachtet und erstreckte sich nur auf das Klavier- und später auch auf das Orgelspiel⁴⁵³. Der Schulgesang beschränkte sich fast ausschließlich auf die Vorbereitung für die sonntäglichen Gottesdienste⁴⁵⁴. Erst mit Anton Heinrich Pustkuchen, einer der vier ersten Seminaristen, trat ein Aufschwung ein. Pustkuchen wurde auf Kosten der lippischen Regierung in Musik ausgebildet und anschließend 1808 als Musiklehrer am Seminar angestellt⁴⁵⁵. Die Fürstin Pauline förderte in besonderer Weise die Musikausbildung. Sie ließ den Lehrer Adolf Dresel in Leipzig musikalisch ausbilden und berief ihn 1822 ebenfalls an das Lehrerseminar. Dresel erwarb sich große Verdienste durch die Gründung des lippischen Sängervereins. An den großen Liederfesten nahmen regelmäßig über hundert Lehrer aus dem ganzen Lande teil. Neben den fest angestellten Musiklehrern wurden auch außerseminaristische Lehrkräfte auf Honorarbasis eingesetzt⁴⁵⁶. Besondere Bedeutung für die Musikerziehung am Seminar erlangten die Musiklehrer Walkerling⁴⁵⁷ und Vehmeier, die viele Konzerte auf hohem Niveau veranstalteten⁴⁵⁸ und damit immer wieder die Aufmerksamkeit der Bürger auf das Lehrerseminar richteten.

⁴⁵³ Zur geschichtlichen Entwicklung des Unterrichtsfaches und zur Bedeutung der Musik für die niedere Lehrerbildung älterer Zeit s.a. Thiele: Geschichte der preußischen Lehrerseminare..., S.115-130 – s.a. Vogelsänger, Siegfried: Musik im Lehrerseminar zu Soest (1806-1926), Soest 1973, S.27/28

⁴⁵⁴ Die Schulmusikpflege im 18.bis 20.Jahrhundert in: Geschichte der Stadt Detmold – Naturwissenschaftlicher und Historischer Verein für das Land Lippe (Hrsg.), Detmold 1953, S.299

⁴⁵⁵ daselbst, S.300

⁴⁵⁶ L 106 A – Tit. IV Nr.8 - So der Konzertmeister der Hofkapelle wie auch der Hofmusikus Greve und der Instrumenten-Fabrikant Hunke

⁴⁵⁷ s. Nachrufe in der Lippischen Landeszeitung v. 24.u.29.Dez.1894

⁴⁵⁸ s.a. Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.88-92 sowie: Geschichte der Stadt Detmold ..., S. 299-302

3.6.2 Die Aufgaben des Unterrichtsfaches

Neben diesen Erfolgen war der Musikunterricht aber auch vielfach gekennzeichnet von Mittelmäßigkeit, Misserfolg und ödem Drill, denn nicht jeder Seminarist besaß eine ausreichende musikalische Begabung. Das Ziel der musikalischen Ausbildung lag darin, dass der Lehrer allen Kindern Elementarkenntnisse in der Musiklehre und Fertigkeit im Singen einer größeren Anzahl von Kirchen- und Volksliedern vermitteln konnte. Aus den fähigsten Schülern sollte er einen Chor bilden, der sich dann später zu einem kirchlichen Chor ausbauen ließ, und er sollte später die mit den meisten Lehrerstellen verbundene Organisten- und Kantorenstelle übernehmen. Mit diesem Aufgabenkatalog waren auch die Schwerpunkte der musikalischen Ausbildung im Lehrerseminar festgelegt. Es bildete sich der Volksschullehrer heraus, der im Nebenamt Organist und Kantor war und gleichzeitig meist als Dirigent den örtlichen Gesangsvereins leitete – die für das 19. Jahrhundert typische Erscheinung des Kirchenmusikers⁴⁵⁹.

Da nun die Schule musikalisch auf den Gottesdienst vorbereiten sollte, hatten schon die preußischen Regulative *"ueber den engeren Kreis seiner unmittelbaren Thätigkeit in der Schulklasse hinaus von dem evangelischen Schullehrer eine warme und thätige Theilnahme an dem kirchlichen Leben der Gegenwart"* gefordert⁴⁶⁰. Und da im Gottesdienst die wesentliche "thätige Theilnahme" der Gemeinde am kirchlichen Leben aus dem Gesang bestand, lag eben hier auch ein Schwerpunkt der musikalischen Ausbildung im Seminar. So hieß es denn auch in den Grundzügen, welche Einrichtung und Unterricht der evangelischen einklassischen Elementarschule betrafen: *"Für den Gesang sind wöchentlich drei Stunden anzusetzen, und (es) ist darauf zu halten, dass die für den sonntäglichen Gottesdienst bestimmte Melodie jedes Mal vorher in der Schule durchgesungen wird"*⁴⁶¹. Im Gesangsunterricht sollte vor allem eine genügende Anzahl von Choralmelodien und Kirchenliedern eingeübt werden, für den weltlichen Gesang durfte nur die nach

⁴⁵⁹ Vogelsänger: Musik im Lehrerseminar zu Soest ..., S.38/39

⁴⁶⁰ Die drei Preußischen Regulative vom 1.,2.u.3.October 1854 über Einrichtung des evangelische Seminar, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts – im amtl. Auftrage zusammengestellt und zum Drucke befördert von F.Stiehl, Berlin 1858, S.23

⁴⁶¹ daselbst, S.72

Einübung der geistlichen Lieder übrige Zeit verwendet werden⁴⁶². Man hoffte, durch das Singen *"auch das roheste Gemüt für sanftere Gefühle zugänglich zu machen"* und die Kinder *"an eine Unterordnung unter allgemeine Gesetze zu gewöhnen"*⁴⁶³. Bei der Auswahl weltlicher Schullieder sollte es unbestrittene Aufgabe der Schule sein, *"die Gesinnungen der Anhänglichkeit, der Treue und des Gehorsams gegen den Landesherrn und gegen den Staat zu erwecken und zu festigen"*⁴⁶⁴. So war denn auch für die tätige Teilnahme an dem kirchlichen Leben bei den Seminaristen schon früh gesorgt worden. Nach Paragraph 10 der Hausordnung von 1864 hatten sonntags im Hauptgottesdienst alle Seminaristen vor der Orgel Platz zu nehmen. Sie hatten die Aufgabe, den Gesang der Gemeinde kräftig zu unterstützen. Im Jahre 1888 genehmigte das Konsistorium zwar, dass in der reformierten Kirche beim Abendmahl nicht mehr sämtliche Seminaristen, sondern nur noch vier den Kantor im Gesang unterstützten. Bemerkenswert war die Aufforderung des Konsistoriums, dass *"hier jedes Mal solche Seminaristen auszuwählen sind, welche vermöge ihres Organs befähigt sind, aber nicht brüllen"*⁴⁶⁵. Es ist anzunehmen, dass einerseits oftmals weniger gesangsbegabte Seminaristen ihr Bestes gegeben haben, andererseits aber sicherlich auch die angeordnete und oftmals nur unter Widerwillen erfolgte Teilnahme am Gottesdienst mit einem versteckten Protest begleitet werden sollte. Im Jahre 1896 wurde eine neue Hausordnung eingeführt, zu der die Seminarleitung im November 1907 eine Änderung dahingehend beantragte, dass nur noch der vierte Teil der im Seminar anwesenden Seminaristen am sonntäglichen Gottesdienst in der reformierten Stadtkirche teilzunehmen hatte. Der Antrag wurde vom Konsistorium mit dem Hinweis auf Paragraph 11 der Hausordnung, der die Teilnahme aller Seminaristen vorschrieb, abgelehnt. Erst im Jahre 1920 ordnete Seminardirektor Lange⁴⁶⁶ nach einer Konferenz der Seminarlehrer an, dass kein Schüler mehr gezwungen sei, am sonntäglichen Gottesdienst der Gemeinde teilzunehmen, die Teilnahme allerdings weiterhin wegen des Vorbildcharakters für die Jugend empfohlen werde⁴⁶⁷.

⁴⁶² Rönne, Ludwig von: Das Unterrichtswesen des preußischen Staates, Bd.1, Berlin 1855, S.679

⁴⁶³ daselbst, S.676

⁴⁶⁴ daselbst, S.684

⁴⁶⁵ L 106 A – Tit.I Nr.2

⁴⁶⁶ der selbst Theologe war

⁴⁶⁷ L 106 A – Tit.I Nr.2

3.6.3 Besonderheiten in der Musikausbildung

Auf den Musikunterricht im Seminar musste sich der zukünftige Seminarist gehörig vorbereiten⁴⁶⁸. Man ging bei den Anforderungen zur Aufnahme der Aspiranten im Jahre 1891 noch über die Anforderungen der Preußischen Regulative, die für die Aufnahme in das Seminar die Kenntnis von lediglich 50 Kirchenliedern forderten, hinaus⁴⁶⁹. Unterrichtet wurde im Detmolder Seminar auf den Instrumenten Geige, Klavier und Orgel. Es standen für den Unterricht 7 Musikzimmer zur Verfügung, die allerdings nur teilweise mit einem Klavier ausgestattet waren⁴⁷⁰. Für das Orgelspiel war seit 1861 eine seminareigene Orgel vorhanden, 1891 wurde eine weitere Orgel angeschafft⁴⁷¹. Stellte sich eine geringere Begabung heraus, dann konnte der Zögling vom Orgel- und Klavierunterricht befreit werden. Die Befreiungen waren zahlreich und die Gesuche wurden in der Regel genehmigt⁴⁷². Bemerkenswert ist auch die Tatsache, dass die Bedeutung des Geigenunterrichts für die Lehrerausbildung in den deutschen Seminaren nicht einheitlich gesehen wurde⁴⁷³. Als Seminarinspektor Krücke im Jahre 1787 das Landschullehrer-Seminar Cassel besuchte, wandte er sich gegen eine Violin-Ausbildung der dortigen Seminaristen: *"Ich bin eben nicht dafür, dass künftige Landschullehrer Violine spielen. Sie missbrauchen diese Gabe nur zu leicht in Schenken und auf Hochzeiten. Ich äußerte diese Bedenklichkeit. Herr Georgi gab zwei Gründe dafür an: erstens könnten die Lehrer durch Privatunterricht darin ihre Bedienungen verbessern, zweitens wäre es zur Bildung eines Singschors auf dem Lande notwendig. Ersterer Grund hat kein Gewicht. Es*

⁴⁶⁸ Anforderungen, welche hinsichtlich der Kenntnisse und Fertigkeiten an die Aspiranten zur Aufnahme in das Landes-Seminar von Fürstlichem Konsistorium festgesetzt waren (1891): Singen: Aspirant soll die Dur-Tonleiter sowie die 70 vorgeschriebenen Melodien des Gesangbuches und einige der gangbarsten Volkslieder aus dem Liederstoff der Schule auswendig singen können. Der Gesang muss korrekt und rein sein. Klavierspiel: Im Klavierspiel soll der Aspirant die Tonleiter in Dur und Moll sowie leichtere Etüden und Sonaten von Haydn und Mozart fließend und korrekt spielen können. Violinspiel: Aspirant soll einige der leichteren Tonleitern, Choräle und Volkslieder rein und rhythmisch exakt spielen können – L 80 III Nr.91

⁴⁶⁹ Rönne: Das Unterrichtswesen des preußischen Staates ..., S.53-56

⁴⁷⁰ im Neubau

⁴⁷¹ L 80 III Nr.138

⁴⁷² L 80 III Nr.150

⁴⁷³ Zu den Reformvorschlägen der Lehrerausbildung (Seyfert) gehörte auch die Neugestaltung des Musikunterrichts. "Nachdem aber von berufenen Fachleuten erwiesen und in der Praxis nachgewiesen worden ist, dass der Gesangunterricht der Volksschule der Geige nicht bedarf, da ferner gerade die Violine so schwer zu spielen ist und die Leistungen darin – vom Standpunkte der Kunst aus beurteilt – durchschnittlich untermäßig sind, sollte auch heute schon der Violinunterricht fallen gelassen werden" (Seyfert: Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung ..., 55)

werden auch immer nur Wenige auf dem Lande seyn, die darin Unterricht verlangen, letzteres mag wahr seyn"⁴⁷⁴. Für eine unbedingte Ausbildung an der Geige plädierte zum Beispiel dagegen der Moerser Seminarmusiklehrer Erk, der behauptete, dass man das Singen nicht lernen könne ohne eine Geige in der Hand. Alles Singen taue ohne Begleitung dieses Instrumentes nichts und die Schüler würden sonst nur falsch singen. Denn das Falschsingen sei Natur, das Reinsingen Kunst, die man nur nach den schneidenden, gezogenen Tönen der Geige lernen könne⁴⁷⁵. Beliebt war unter den Seminaristen das Singen im örtlichen Kirchenchor. Das hat Heinrich Röhr so in Erinnerung behalten: "*Nach 19 Uhr – auch sonntags nicht – durften wir ohne Sondererlaubnis das ‚Graue Haus‘ nicht verlassen. Nur wenn wir an den Übungsstunden des von Rektor Hermann Meyer geleiteten Kirchenchores teilnehmen, war das anders. Diese Stunden und die sich anschließende Bierrunde im Arminius-Hotel waren ein wunderbares gütiges Geschenk unseres Seminardirektors, der als Vorsitzender des Kirchenchores auf die Männerstimmen der Seminaristen nicht verzichten wollte*"⁴⁷⁶.

3.6.4 Die musikalischen Veranstaltungen

Von Zeit zu Zeit fanden im Seminar musikalische Darbietungen statt, in denen das Gelernte vorgestellt wurde. Diese Veranstaltungen waren jedoch nicht öffentlich. Eingeladen zu diesen musikalisch-deklamatorischen Abendunterhaltungen wurden die Angehörigen des Fürstenhauses, wobei in der Regel die weiblichen Mitglieder des Hofes diesen Einladungen Folge leisteten⁴⁷⁷. Höhepunkte des seminaristischen Musiklebens waren die öffentlichen Konzerte, die unter der Leitung der beiden Musiklehrer durchgeführt wurden. Doch schritt das Konsistorium sehr bald ein, weil es die Ziele des Musikunterrichts in Gefahr sah. Am 13. Februar 1911 verbot es Musikaufführungen, die "*den Charakter eines öffentlichen, allgemein zugänglichen Konzertes haben, etwa darin betreffend, dass durch Vermittlung der Buchhandlung Ein-*

⁴⁷⁴ Krücke: Eine pädagogische Reise durch einen Theil des nördlichen Teutschlands ..., S.19/20

⁴⁷⁵ Vogelsänger: Musik im Lehrerseminar zu Soest ..., S.51

⁴⁷⁶ Röhr: Stationen und Gestalten am Wege ..., S.39

⁴⁷⁷ L 106 A – Tit.V Nr.5

*trittskarten und Programme verkauft werden*⁴⁷⁸. Bereits im Jahre 1852 war in Preußen das Provinzial-Schulkollegium angewiesen worden, der Seite des Gesangunterrichts seine besondere Aufmerksamkeit dahin zuzuwenden, *"dass die Seminare bei der Auswahl der von den Zöglingen zu exekutierenden Gesangstücke den ihnen gebührenden Charakter einer ernsten und inhaltsvollen Richtung festhalten und die Grenze nicht überschreiten, welche sie von musikalischen Vereinen, die vorzugsweise den Zweck der Unterhaltung und Erheiterung haben, unterscheiden muss"*⁴⁷⁹. Und die Preußischen Regulative hatten vorgegeben, dass das Gebiet des Musikunterrichts *"ein ernstes, sittlichen Zwecken dienendes, größtenteils heiliges" (ist). Die Kunst ist im Seminar nirgends Selbstzweck. Hiermit ist der Methode und der Auswahl des Stoffes der Weg vorgezeichnet*⁴⁸⁰. An künstlerische Vollkommenheit wurde im Musikunterricht weniger gedacht – darum fehlte ihm häufig wohl auch die Verbindung zur zeitgenössischen Musik. Es ging um eine handwerklich solide, immer praxisnahe und unmittelbar zweckgerichtete musikalische Grundausbildung für alle. Man kann annehmen, dass der Musikunterricht bei den meisten Seminaristen zu einem den Umständen entsprechenden optimalen Ergebnis geführt und viele von ihnen befähigt hat, ihren Aufgaben als Musiklehrer, Organisten und Chorleiter in den überschaubaren Verhältnissen eines Dorfes oder einer Kleinstadt gerecht zu werden.

Die Kantoren- und Organistenausbildung hat in allen Lehrplänen des Detmolder Lehrerseminars bis zu seiner Auflösung eine große Rolle gespielt, hatten doch auch die Gemeinden mit Organisten- und Chorleiterstellen in der Regel die besseren Schulausstattungen und boten dem Lehrer ein zusätzliches Einkommen. Man darf wohl auch annehmen, dass diese Bindung der Schule an die Kirche, die ja ansonsten seit 1848 kritisiert und abgelehnt wurde, hierdurch gerade ständig bestätigt und erneuert wurde und die Emanzipationsbestrebungen der Lehrerschaft mittels dieser musikalischen Zusammenarbeit – wenn auch unbewusst und ungewollt – entschärft wurden.

⁴⁷⁸ daselbst

⁴⁷⁹ Rönne: Das Volksschulwesen des preußischen Staates ..., S.408

⁴⁸⁰ daselbst, S.911

3.7 Der Obstbaumunterricht

3.7.1 Die Einführung der Obstbaumzucht

In Lippe waren es anfangs zwei Erwerbszweige, die über Lehrerausbildung und Schule gefördert werden sollten: die Seiden- und die Obstbaumzucht⁴⁸¹. Während die Seidenraupenzucht keine unterrichtliche Bedeutung erlangte und nach kurzer Zeit wieder eingestellt werden musste⁴⁸², wurde die Obstbaumzucht⁴⁸³ ein fester Bestandteil der Seminar- und Schulausbildung⁴⁸⁴. Bereits im Jahre 1779 schlug Graf Simon August den Ständen vor, in jedem Schuldistrikt einen Obstgarten einrichten zu lassen, der vom Schulmeister verwaltet werden sollte⁴⁸⁵. Ein Erlass der lippischen Regierung vom 28. Febr. 1783 bezeichnete es als wünschenswert, dass jeder Lehrer auf dem Land eine Baumschule anlege, die Kinder in der Baumzucht unterrichte und die veredelten Bäume an die Baumhöfe seiner Gemeinde abgebe⁴⁸⁶. Daraufhin bemühte sich das Konsistorium, mit Hilfe der Ortspfarrer die Obstbaumzucht in den Schulen bekannt zu machen. Am 20. Februar 1786 ordnete die Behörde den Unterricht der Seminaristen in der Obstbaumzucht an⁴⁸⁷. Die Unterweisung erfolgte durch einen Hofgärtner, und zwar anfangs ausschließlich im Seminargarten⁴⁸⁸, wobei das vorhandene Schrifttum herangezogen wurde. Um sogleich die Bedeutung des neuen Unterrichtsfaches herauszustellen, legte ein Beschluss des Landtages im März 1788 fest, keinen Lehrer mehr zu befördern, der sich nicht mit Pfropfen und Okulieren junger Bäume beschäftigt hatte, keinen Schüler zur Konfirmation zuzulassen, der nicht durch Attest die Kenntnis des Pfropfens und Okulierens nachweisen konnte und keinen Schulmeister mehr ohne ein Zeugnis seiner Fähigkeiten in der

⁴⁸¹ Der Begriff 'Obstbaumzucht' (Burre) wird auch anders wiedergegeben: Obstbaumschule, Obstgarten, Baumschule, Gartenschule. 'Landwirtschaftlicher Unterricht' hieß dieses Unterrichtsfach nach 1900 und das Unterrichtsprogramm wurde erweitert – s. Lehrplan für das dreiklassige Lippische Landessemnar zu Detmold – L 80 III Nr.154, s.a. die preußischen Bestimmungen vom 1.Juli 1901, § 12 Landwirtschaftlicher Unterricht in: Hildebrandt / Quehl (bearb.): Verordnungen betr. Das Volksschulwesen in Preußen ..., S.201

⁴⁸² s. Wehrmann: Die Aufklärung in Lippe ..., S.166

⁴⁸³ die Pomologie

⁴⁸⁴ Unterrichtsfach im Lehrerseminar bis zu seiner Auflösung 1925

⁴⁸⁵ Schiefer.: Das Schulwesen unter der Regierung Graf Simon Augusts ..., S.137

⁴⁸⁶ Gegen ein Entgelt. Davon sollten Einkäufe bestritten, wie z.B. von Baumwachs, Setzlingen und Samen, ein geringer feststehender Betrag sollte jährlich an die Generalkasse abgeführt werden – L 106 A – Tit. IV Nr.1

⁴⁸⁷ L 80 III a Tit.3 Nr.2

⁴⁸⁸ Auf dem Gelände der Pflgeanstalt – 1877 übernahm das Seminar den zur Pflgeanstalt gehörenden Garten am Meiersfelder Weg als Baumschule – L 80 III Nr.82/83

Obstbaumzucht anzustellen⁴⁸⁹. Obwohl die Obstbaumschule auch Gartenland enthielt, wo nach einem Protokoll vom Mai 1820 von allen Seminaristen Kartoffeln gepflanzt wurden⁴⁹⁰, lag der Schwerpunkt des Unterrichts in der Aufzucht von Obstbäumen. In der Schrift "Ueber die Bildung des Volkes zur Industrie" hieß es: *"Am wichtigsten ist die Baumzucht für die Männer auf dem Lande. Sie bringt für die wenige Zeit, welche darauf verwendet wird, vielfachen beträchtlichen Nutzen, und stimmt überhaupt den Charakter des Bauern zur Empfänglichkeit vernünftiger Pläne auf die Zukunft"*⁴⁹¹. Der Unterrichtsplan des Seminars sah für alle Klassen wöchentlich eine Unterrichtsstunde "Baumschule" vor.

3.7.2 Die Probleme des Unterrichtsfaches

Die Arbeit im Seminargarten muss wohl weniger beliebt gewesen sein, da man feststellte, dass der Unterricht dort *"wegen immer wiederkehrender Klagen meist nicht gehalten wurde"*⁴⁹². Im Jahre 1878 wies das Konsistorium das Lehrerseminar an, keine Tagelöhner, wie bereits geschehen, sondern nur die Seminaristen in der Baumschule zu beschäftigen. In den lippischen Schulen entwickelte sich die Obstbaumzucht wenig erfolgreich. *"Dass vergleichsweise für die Beförderung dieses Zweiges der Industrie nur wenig hat geschehen können, ist zu bedauern"*, hatte bereits der Generalsuperintendent Weerth im Jahre 1811 geäußert⁴⁹³. Ebenso klagte der Seminardirektor Crede' im Jahre 1869 darüber, *"dass er von keinem einzigen Seminaristen etwas von Interesse an der Obstbaumzucht vernommen habe"*⁴⁹⁴. Als einige Chausseen mit Obstbäumen bepflanzt werden sollten, konnten die Schulen nicht die von der Regierung gewünschten Bäume liefern⁴⁹⁵. Um nun

⁴⁸⁹ So verfügte z.B. die preußische Regierung bereits 1828: "Diejenigen Lehrer, welche die Baum-Pflege mit thätigem Eifer und glücklichem Erfolge betreiben, und in dieser Hinsicht auch auf die Gemeinden vorteilhaft wirken, sollen bei Besetzung von einträglichen Schul- und Küsterstellen besonders berücksichtigt werden, wenn sie auch sonst die erforderliche Tüchtigkeit besitzen" – Rönne: Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates ..., S.696

⁴⁹⁰ L 106 A – Tit.IV Nr.1

⁴⁹¹ Wagemann, Arnold: Ueber die Bildung des Volkes zur Industrie, Göttingen 1791, S.149

⁴⁹² Rauschenbach: Das Seminar in Detmold als pädagogische Anstalt ..., S.148

⁴⁹³ L 80 III a Tit.42 Nr.1 – s.a. Weerth: Ueber die Elementar-Schulen im Fürstenthum Lippe ...,S.29

⁴⁹⁴ Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.106

⁴⁹⁵ 7.März 1881 an die Schulvorstände des Landes – Bemerkenswert sind auch die Auslassungen Sauerländers in seiner Stellungnahme zum Gutachten Dr. Volkhausens über die angeblichen Missstände im Seminar (1898): "Die Unterrichtsstunde in der Obstbaumzucht –

"Schwung und Zug in die Obstbaumsache zu bringen", wurde dem Konsistorium von der Regierung die Überwachung des den Seminaristen zu erteilenden Unterrichts in der Obstbaumschule noch einmal zur Pflicht gemacht⁴⁹⁶. Konsistorialrat Thelemann führte sofort mehrere Verbesserungen ein, u.a. bestimmte er, dass bei schlechtem Wetter der theoretische Teil des Unterrichts in einem der Lehrzimmer durchgeführt werde⁴⁹⁷ und entwarf eine Instruktion für die Lehrer der Obstbaumzucht⁴⁹⁸. Darin wurde bezeichnenderweise im Paragraphen 7 als besondere Aufgabe angegeben, bei den Seminaristen Lust und Freude an der Obstbaumzucht zu wecken.

3.7.3 Die Eingabe des Lippischen Lehrervereins

Im Jahre 1892⁴⁹⁹ deutete sich an, dass ein Teil der Seminarbaumschule wegen des Eisenbahnbaues⁵⁰⁰ abgegeben werden musste, so dass aus diesem Grunde größere Arbeiten in der Baumschule nicht mehr durchgeführt wurden. Die Obstbaumschule wurde daraufhin 1893 in den Waisenhausgarten zurückverlegt. Das neue Volksschulgesetz im Jahre 1895 schrieb den Unterricht in der Obstbaumkunde erneut fest⁵⁰¹. Im Jahre 1912 stellte Seminardirektor Lange nach Übernahme der Seminarleitung einen neuen Lehrplan auf, in dem wiederum eine intensive Ausbildung in der Obstbaum- und Gartenkunde festgelegt wurde⁵⁰². Als im Jahre 1908 die Vorlage eines neuen Volksschulgesetzes, welches ebenfalls wieder das Unterrichtsfach Obstbaumkunde auswies, im Landtag beraten wurde⁵⁰³, meldete sich der Lippische Lehrerverein zu Wort, trug Wünsche zu einem neuen Schulgesetz vor und bezog sich insbesondere auch auf die Ausbildung und auf den Unterricht

für jede Klasse im Sommer wöchentlich eine Stunde – hat früher allerdings als Freistunde gegolten und nicht als Unterricht, denn die körperliche Arbeit ist doch nur gering. Aber seit ca. 10 Jahren schon nicht mehr, vielmehr wird den Zöglingen nach derselben noch eine Stunde freigegeben zum Baden" - L 75 VII 3 Nr.8

⁴⁹⁶ Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.106

⁴⁹⁷ man darf wohl vermuten, dass bis dahin der Unterricht bei schlechtem Wetter ausfiel

⁴⁹⁸ L 106 A – Tit.IV Nr.1

⁴⁹⁹ Das Lehrerseminar hatte inzwischen einen Neubau bezogen.

⁵⁰⁰ der Bau der Eisenbahnstrecke Detmold – Altenbeken wurde vorbereitet

⁵⁰¹ Volksschulgesetz v.14.Juni 1895, §§ 81 u.116

⁵⁰² L 80 III Nr.154

⁵⁰³ s.a. Wolf: Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.137-143

in der Obstbaumzucht. Zu den Paragraphen 114 und 150⁵⁰⁴ der Vorlage nahm er wie folgt Stellung:

"Der Unterricht in der Obstbaumzucht in besonderen Stunden möge wegfallen und dafür eine Verbindung dieser Unterweisung mit der Pflanzenkunde eintreten. Begründung: Der heutige Stand der Obstbaumzucht erfordert eine fachkundige, den Obstsorten und Bodenwerten gut angepasste Aufzucht und Pflege der jungen Bäumchen, wie sie die Lehrer als Dilettanten in der Regel nicht ausführen können, zumal zu einer Obstbaumschule ein Boden erforderlich ist, wie ihn nur wenige Schulgärten haben. Die meisten Obstbaumpflanzungen bei den Schulen zeigen, wie die Bäumchen nicht sein sollen. Es möge die Aufzucht der Bäume den Berufsgärtnern überlassen bleiben, die in der Konkurrenz durch die meist kümmerlichen Pflänzlinge aus Schulgärten mit Recht eine Schädigung erblicken. Die Schule muss sich beschränken auf das Veredeln, und das kann an wenigen starkwüchsigen Buschformbäumchen Jahr um Jahr gezeigt werden in geringer Zeit. Die Baumpflege kann an Privatgärten gezeigt werden. Die Anlage einer besonderen Baumschule würde somit auch im Interesse einer guten Obstbaumzucht unterbleiben. Von allen deutschen Staaten hatte außer Lippe bis vor wenigen Jahren nur noch Sachsen-Weimar einen obligatorischen Unterricht in Obstbaumzucht. Inzwischen ist er auch dort beseitigt worden".⁵⁰⁵

3.7.4 Lippe – ein Sonderfall im Kaiserreich

Das waren nun gültige, zeitgemäße und wegweisende Ausführungen. Kritik und Wunsch des Lippischen Lehrervereins fanden jedoch kein Gehör. Die Obstbaumschule blieb bis zur Auflösung des Lehrerseminars ein fester Bestandteil seines Unterrichtsprogramms⁵⁰⁶. Dass die Obstbaumzucht im ganzen wenig erfolgreich gewesen war, lag am Widerstand der Gemeinden, die meistens nicht bereit waren, ihren Schulen das für einen Obstgarten notwen-

⁵⁰⁴ Vorlage für das Volksschulgesetz 1914: 'Für die Knaben ist ... Unterricht in der Obstbaumzucht in der Oberklasse ... obligatorisch' (§ 114) und 'Auch ist dafür zu sorgen, dass ein Garten mit einer Baumschule vorhanden ist, in welchem den Knaben Anleitung zur Anzucht und Veredlung der Obstbäume erteilt werden kann' (§ 150).

⁵⁰⁵ LSchB Nr.2/1908, S.23

⁵⁰⁶ L 80 III Nr.132 - die archivalen Unterlagen über die Obstbaumschule enden mit dem Jahr 1900

dige Land bereitzustellen. Wenn es geschah, handelte es sich in der Regel um einen weniger fruchtbaren Boden, der erfolgreiches Wachstum und Gedeihen der Pflanzen von vornherein beeinträchtigte. Auch war sinnvoller Unterricht im Schulgarten wegen der großen Klassenstärken kaum möglich⁵⁰⁷. Zudem war man im Laufe der Zeit immer weniger von der Notwendigkeit des Unterrichts in der Obstbaumkunde überzeugt. Nur die lippische Regierung hielt noch an dem aus der Aufklärungszeit stammenden Relikt der Industrieschule fest, da sie sich ausschließlich am Idealbild des autonom wirtschaftenden und seinen Bedarf deckenden Staates orientierte und glaubte, alle Menschen für den Landbau berufstüchtig machen zu müssen. Am Ende des 19. Jahrhunderts zeichnete sich aber bereits ab, *"dass sich die wirtschaftliche Entwicklung Lippes der Schwelle genähert hatte, die sie von der Industrialisierung trennte"*⁵⁰⁸. Andere Unterrichtsinhalte waren für Seminar und Schule wichtiger geworden als das Anlegen eines Seminar- und Schulgartens und die unzulängliche und von den Seminaristen abgelehnte wöchentliche Unterweisung in der Obstbaumzucht. Die Lippische Regierung konnte nicht überzeugt werden. Das Unterrichtsfach 'Obstbaumzucht' wurde im lippischen Volksschulgesetz 1914 erneut festgeschrieben und in den Lehrplan des Seminars wieder aufgenommen. Merkwürdig bleibt die Tatsache, dass seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts im ganzen deutschen Kaiserreich der Unterricht in der Obstbaumzucht und damit die Gartenarbeit in den Lehrerseminaren schon längst eingestellt worden war.

3.8 Der Turnunterricht

3.8.1 Die Anfänge des Turnunterrichts in Lippe

Zweiundzwanzig Jahre später als am Gymnasium – im Jahre 1838 . bewilligte Fürstin Pauline die Einführung des Turnunterrichts im Lehrerseminar⁵⁰⁹. Die Anregung dazu hatte Seminarinspektor Dresel gegeben, der, wie Burre hervorhebt, bei den lippischen Behörden ein freundliches Entgegenkommen gefunden hatte. Die Fürstliche Regierung hatte die Erlaubnis gegeben, einen

⁵⁰⁷ Noch im Jahre 1904 kamen im Land Lippe 91,6 Schüler und Schülerinnen auf einen Lehrer – Wolf: Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.124

⁵⁰⁸ Steinbach: Der Eintritt Lippes in das Industrie-Zeitalter ..., S.96

⁵⁰⁹ L 80 III Nr.75

Teil des Gartens der Pflegeanstalt als Turnplatz zu benutzen und war bereit, die Mittel zur Anschaffung von Turngeräten zu bewilligen⁵¹⁰. Im Jahre 1846 wurde dem Lehrerseminar die Erlaubnis erteilt, den Turnplatz, die Turnhalle und die Turngeräte des Gymnasiums in der Woche zweimal eine Stunde zu benutzen. Der Turnunterricht wurde anfangs durch Lehrende im Nebenamt erteilt⁵¹¹, bis Seminarturnlehrer Krüger eingestellt werden konnte⁵¹². Obwohl die Turnübungen am Lehrerseminar bereits im Jahre 1838 eingeführt worden waren⁵¹³, konnte das Turnen noch lange nicht in den Lehrplan der Volksschule aufgenommen werden. Die Vorstellung von der großen Bedeutung der Turnübungen⁵¹⁴ für alle Kinder war noch nicht vorhanden, die Gemeinden waren daher auch meistens wenig bereit, für ihre Schulen die Kosten für Gelände und Geräte zu übernehmen. So berichtete der Nebenlehrer Kehne an das Konsistorium: *"... Als Turnplatz kann an hiesiger Schule⁵¹⁵ nur die Chaussee benutzt werden. Natürlich ist das unangenehm für mich, da sehr häufig Störungen eintreten. Auch könnte durch Fahrzeuge ein Unfall entstehen"*⁵¹⁶ Hindernisse waren auch die großen Klassen und die Vorurteile der Eltern, die davon überzeugt waren, dass ausreichende körperliche Bewegung ihrer Kinder durch die obligatorische Mitarbeit zu Hause und in der Landwirtschaft gewährleistet sei⁵¹⁷.

⁵¹⁰ Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.109

⁵¹¹ Durch den Schriftsetzer Regenthal und die Volksschullehrer Meyer und Krome.

⁵¹² "Durch Berufung Krügers zum Seminarturnlehrer erfuhr die Pflege der Leibesübung eine starke Bereicherung. Neben dem Turnunterricht kam auch das Spiel zu seinem Recht. In den letzten Jahren vor dem Ersten Weltkrieg war die Fußballmannschaft des Seminars eine der gefürchtesten des Landes" – Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.110.

⁵¹³ S.a. Rauschenbach: Das Seminar in Detmold als pädagogische Anstalt ..., S.148

⁵¹⁴ Des "Sportunterrichts"

⁵¹⁵ Gemeint war die Volksschule Großenmarpe

⁵¹⁶ L 80 III Nr. 713 – im Ferienbericht

⁵¹⁷ In Preußen bezogen sich bis 1862 alle amtlichen Verordnungen zu Leibesübungen nur auf das Gymnasium. Turnen und Gymnastik an den Volksschulen wurden erst mit dem Erlaß des Kultusministers vom 4.Juni 1862 verbindlich und verpflichtend geregelt. Gleichzeitig war ein Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen erarbeitet worden, der in allen Volksschulen in Anwendung zu bringen war. Anders als bei der Einführung von Leibesübungen an den höheren Schulen, die fast 20 Jahre lang umstritten war, entschied sich die preußische Regierung bei den Volksschulen, wo sozusagen die 'Fußtruppen' ihre Schulbildung erhielten, für ein systematisches Körpererziehungskonzept. In Fragen des Mädchenturnens sah die preußische Regierung keinen Handlungsbedarf – Krüger, Michael: Körperkultur und Nationsbildung – Die Geschichte des Turnens in der Reichsgründerära, Schöndorf 1996, S.121/122.

3.8.2 Das Fach Turnen im Lehrplan

In den lippischen Volksschulen wurde das Turnen erst im Jahre 1885 in den Lehrplan aufgenommen. Die Verfügung des Konsistoriums "An sämtliche Schulvorstände, Herren Schulinspektoren und Lehrer des Landes" lautete: *"Nach Paragraph 29 der Volksschulordnung vom Oktober 1873⁵¹⁸ soll der Turnunterricht in denjenigen Schulen, an welchen Lehrer mit der nötigen Vorbildung für denselben angestellt sind, auf der Mittel- und Oberklasse erteilt werden. Nachdem nun die größere Hälfte der angestellten Volksschullehrer diese Vorbildung durch den im Seminar empfangenen Turnunterricht erlangt hat, wird hierdurch angeordnet, dass jene Bestimmung der Volksschulordnung von Ostern d.J. ab zur Ausführung komme. Der Turnunterricht ist während des Sommersemesters den Schülern der Mittel- und Oberklasse der betreffenden Schulen bis auf weiteres in wöchentlich je zwei halben Stunden, welche sich den übrigen Schulstunden anschließen und in den Lektionsplan aufzunehmen sind, zu erteilen und hat sich auf Freiübungen zu beschränken, wobei vorbehalten bleibt, später auch das Geräteturnen einzuführen ..."*⁵¹⁹. Der Turnunterricht wurde damit erst 12 Jahre später nach Inkrafttreten der Volksschulordnung eingeführt, bezog sich wegen der fehlenden Vorbildung vieler Volksschullehrer nur auf einen Teil der Schulen und schloss die Mädchen von der Teilnahme noch völlig aus. Wozu der Turnunterricht eigentlich vorbereiten sollte, wird auch recht deutlich: In der Amtlichen Lehrerversammlung vom 1. Okt. 1885⁵²⁰ hielt Konsistorialrat Thelemann vor einhunderteinundfünfzig Lehrern einen Vortrag über den Turnunterricht in der lippischen Volksschule. Das Protokoll hält fest:

3.8.3 Die eigentliche Funktion des Turnunterrichts

"Der Umfang des Turnunterrichts in der Volksschule sei zu beschränken auf die Frei- und Ordnungsübungen und Turnspiele. Hauptsächlich empfiehlt

⁵¹⁸ Paragraph 29: Der Turnunterricht wird in den Schulen, an welchen Lehrer mit der nötigen Vorbildung zu demselben angestellt sind, auf der Mittel- und Oberstufe erteilt. Wünschenswerth ist, daß auch auf der Unterstufe Turnspiele und Vorübungen angestellt werden. Es wird der in den preußischen Volksschulen eingeführte 'Neue Leitfaden für den Turnunterricht' (Berlin, Hertz) den Lehrern empfohlen – Volksschulordnung v.18. Okt. 1873 in: Gesetzsammlung für das Fürstenthum Lippe, Detmold 1873, S.197.

⁵¹⁹ Anschreiben und Verfügung zum Turnunterricht, vom 1. April 1885 – Pädagogisches Museum der Universität Bielefeld.

⁵²⁰ L 80 III Nr.726 – Protokoll der Lehrerversammlung

Redner die Turnspiele. Die Bedeutung des Turnens im Allgemeinen und besonders für die Volksschule: Das Turnen stählt den Körper und erhält Geist und Leib frisch und gesund. Durch das Turnen wird eine harmonische Ausbildung des Körpers erzielt, was bei den gewöhnlichen häuslichen und ländlichen Arbeiten der Kinder nicht der Fall sei. Höher aber ist der Erfolg anzuschlagen für den Geist. Es hebt die Disziplin. Der Schüler wird gezwungen zur Aufmerksamkeit, zum Gehorsam und zur pünktlichen Arbeit. Es wird die Ordnung in der Schule fördern und dazu dienen, die Herzen der Lehrer und Schüler enger mit einander zu verbinden. Eine dritte Bedeutung hat das Turnen in sozialer Beziehung, indem sie für den Militärdienst Vorbildet. Sie dient mit dazu, ein Deutsches Volk in Waffen zu schaffen und zu erhalten ...".

3.8.4 Turnen - ein Unterrichtsfach ohne Mädchen

Natürlich sah Thelemann auch die Hindernisse und Schwierigkeiten, die einem Turnunterricht im Wege standen: Den Mangel an Turn- bzw. Spielplätzen, die Lehrer, welche selbst nicht im Turnen ausgebildet waren, die Abneigung seitens der Eltern auf dem Lande gegen das Turnen. Hier wusste Thelemann den Rat zu geben, dass alle diese Gegebenheiten *"die Sache nicht aufhalten dürfen, sondern immer mehr überwunden werden müssen"*. Auf den Wunsch, auch die Mädchen mit zum Turnunterricht heranzuziehen, erwiderte er, dass die Frage des Mädchenturnens für die Volksschule noch eine offene sei und sich eine bestimmte Vorschrift noch nicht geben lasse. Höchstens seien die Mädchen zu den Turnspielen heranzuziehen, aber dann Knaben und Mädchen gesondert. Schließlich stimmte Thelemann auch dem Vorschlag zu, die Knaben turnen zu lassen, während die Mädchen Industrieunterricht erhielten⁵²¹. Das Protokoll endete auf bemerkenswerte Weise: *"Nach dem Schluss folgte eine Vorführung von Frei- und Marschübungen durch 50-60 jüngere Lehrer auf dem Hofe des Gymnasiums⁵²² unter der Leitung des Seminarturnlehrers Regenthal, bis 1 ¼ Uhr⁵²³.*

⁵²¹ L 80 III Nr.75

⁵²² Hier hatte die Amtliche Lehrerversammlung stattgefunden.

⁵²³ Ab 1907 benutzte auch das Detmolder Lehrerinnenseminar die Turnhalle des Lehrerseminars, und zwar mit zwei Turnstunden wöchentlich – L 80 III Nr.145. Von 1914 – 1919 musste das Lehrerseminar einschließlich der Turnhalle der Detmolder Garnison als Reserve-Lazarett zur Verfügung gestellt werden. Das Lehrerseminar zog in das alte Ministerialgebäude und mietete 1917 noch zusätzlich Räume in der städtischen Gewerbeschule an. Erst

3.9 Die Religion und der Religionsunterricht

3.9.1 Die Folgen des lippischen Staatsstreichs

Durch das Gesetz über das lippische Volksschulwesen vom 11. Dezember 1849 war das gesamte Schulwesen unter die Oberaufsicht und Leitung des Staates gestellt und damit die der Regierung zustehende Oberaufsicht einer einzusetzenden Oberschulbehörde übertragen worden⁵²⁴. Dies galt insbesondere auch für das Lippische Lehrerseminar⁵²⁵. Doch schon bald sollte sich zeigen, dass der Weg, den dieses Gesetz vorgezeichnete, nicht weiter beschritten werden konnte. Im Edikt vom 15. März 1853 wurde die ständische Verfassung vom 6. Juli 1836 wieder in Kraft gesetzt. Durch die 'Interimistische Verordnung' vom 24. Dezember 1855 wurde der Paragraph 22 des Volksschulgesetzes, der die örtliche Beaufsichtigung der Volksschule durch einen Beauftragten des Schulvorstandes vorsah, aufgehoben. Der neue Paragraph erhielt nunmehr folgende Neubestimmung: *"Der Pfarrgeistliche als ständiges Mitglied des Schulvorstandes übt von Amts wegen die Aufsicht der Volksschule aus"*. Die Oberaufsicht über Lehrerseminar und Schule wurde damit dem Konsistorium und damit der Kirche wieder zurückgegeben⁵²⁶, wobei das Konsistorium nunmehr die Stellung einer Abteilung der Regierung einnahm⁵²⁷. Wolf stellt dazu fest: *"Die Unterstellung unter das Konsistorium ... hat sich für eine notwendige organische Entwicklung verhängnisvoll, d.h. negativ ausgewirkt. Die kirchlichen Einflüsse waren vorherrschend. Das vorzugsweise das Schulwesen bearbeitende Mitglied des Konsistoriums war ... jeweils ein Theologe. Das Konsistorium war in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts ein schlechter Sachwalter des Schulwesens. Bei allen Veränderungen dieses Volksschulgesetzes war die gleiche Tendenz erkennbar: das, was das Gesetz als vorbildlich und fortschrittlich erscheinen ließ, war Stück für Stück beseitigt worden und die kirchlichen Einflüsse wieder veran-*

im April 1919 wurde die Lazarett-Abteilung 'Seminar' aufgelöst und die Seminaristen zogen wieder ein – L 80 III Nr.146.

⁵²⁴ Das bestimmten die Paragraphen 2 und 34 des Volksschulgesetzes

⁵²⁵ Durch den Paragraphen 36

⁵²⁶ Die Bestimmung über die einzusetzende Oberschulbehörde wurde am 22. Juni 1864 wieder aufgehoben.

⁵²⁷ Wolf: Die Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.97/98.

ker⁵²⁸. Auf der 30. Allgemeinen Lippischen Lehrerkonferenz am 30. April 1871 wurden in einem Vortrag des Lehrers Adolf Rebbe, des damals schulpolitischen Wortführers der lippischen Lehrerschaft, diese Veränderungen denn auch als "Verstümmelungen unseres Schulgesetzes vom 11. Dezember 1849" angeprangert.

Im Jahre 1857 ging Seminarinspektor Dresel nach vierundzwanzig Jahren in den Ruhestand. Damit nun aber in der Seminarleitung keine fortschrittlichen Veränderungen eingeleitet werden konnten, hatte das Konsistorium bereits vor der Berufung des Nachfolgers zur Bedingung gemacht: *dieser sollte geistlichen Standes sein und in religiöser Beziehung der positiven Richtung angehören*⁵²⁹. Berufen wurde im Jahre 1858 Pfarrer Begemann aus Cappel, ein Vertreter der kirchlichen Orthodoxie und Anhänger der Erweckungsbewegung⁵³⁰. Begemann starb allerdings schon 1862 mit fünfzig Jahren. Nachfolger wurde Otto Thelemann, "*ein Mann mit politisch reaktionärer und kirchlich orthodoxer Gesinnung*"⁵³¹. Damit hatte die Kirche wieder 'Oberwasser' bekommen und den früheren und erheblichen Einfluss auf das lippische Schulwesen zurückgewonnen.

3.9.2 Das Selbstverständnis der Pfarrer (1850 – 1900)

Die wiedererlangte Herrschaft der Kirche über die Schule musste nun gesichert werden, und zwar durch die Pfarrer selbst. In der frühprotestantischen Kirche war es darauf angekommen, das Volk beim rechten Glauben zu halten und die Heilserwartung zu stärken. Die dogmatische Seite der seelsorglichen Tätigkeit, die damit bei den Geistlichen im Vordergrund gestanden hatte, wurde dann durch die Ideen der Aufklärung verdrängt oder auch teil-

⁵²⁸ Dasselbst ..., S.98.

⁵²⁹ Wolf: Die Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.101 – Seminarinspektor Dresel ist der einzige Seminarleiter ohne theologische Ausbildung gewesen. Er hatte von 1809 bis 1813 im Lippischen Lehrerseminar eine Ausbildung zum Lehrer durchlaufen und war dasselbst von 1822 bis 1834 Seminarlehrer – zu Dresel s.a. Burre; Das Lippische Lehrerseminar ..., S.68-70.

⁵³⁰ Zu Begemann s.a. Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.80-82, zu seiner Berufung s.a. Kap. 2.9 Die Angriffe der Zeitschrift 'Licht und Recht' auf den Religionsunterricht des Lehrerseminars, Fußnote 3.

⁵³¹ Wolf: Die Geschichte des Lippischen Lehrerseminars ..., S.98 u. 101. - Thelemann führte von 1863 bis 1865 die Ämter des Seminardirektors im Lehrerseminar und des Konsistorialrats für das gesamte lippische Schulwesen in Personalunion und war deshalb von 1865 bis 1898 für das gesamte lippische Schulwesen verantwortlich.

weise geradezu aufgehoben und trat deshalb seit Beginn des 19. Jahrhunderts immer mehr in den Hintergrund, so vor allem die persönliche Gottesvorstellung, der Glaube an die Wunder und die biblische Schöpfungs idee. Der Pfarrer war in der ersten Hälfte des Jahrhunderts der einzige Gebildete unter der Landbevölkerung, der sich der Bildung des Volkes annehmen konnte und dies auch tat. Insbesondere vermittelte er dem auf seinen Beruf höchst unzureichend vorbereiteten Schulmeister das Rüstzeug, welches die Pädagogik der Aufklärung dem Lehrer und Erzieher bereitstellte⁵³². Begünstigt wurde dieser Sachverhalt durch eine drückende Überfüllungskrise mit der Folge, dass der Pfarrer nach seinem theologischen Studium in der Regel 10 bis 15 Jahre auf eine Anstellung warten musste⁵³³. Diese Wartezeit nutzte er häufig, um sie mit einer Anstellung als Hauslehrer oder Lehrer auszufüllen. Durch seine Pflicht, in seiner sonntäglichen Predigt alle Mitteilungen der lippischen Regierung an ihre Untertanen verlesen und erklären zu müssen, wurde der Geistliche immer stärker in den Prozess der inneren Staatsbildung einbezogen und erfüllte zunehmend eine Fülle von obrigkeitlichen Aufgaben. Er wurde schließlich als Staatsbeamter betrachtet und stand in einem Loyalitäts- und Dienstverhältnis zum Landesherrn. Dem entsprach das Pfarrverständnis des theologischen Rationalismus. Der Geistliche betrachtete sich nicht mehr als Seelsorger, sondern als staatlich bestellten Religions- und Tugendlehrer, Volksaufklärer und Sittenwächter⁵³⁴.

Nach der Jahrhundertmitte besaß der Geistliche nun nicht mehr das Amtsverständnis seines Vorgängers. Die Aufklärungspädagogik hatte ihr vorläufiges Ende gefunden. Die preußischen Regulative von 1854 gaben den Erziehungs- und Bildungsrahmen vor, der Pfarrer zog sich auf seinen innerkirchlichen Auftrag, auf die dogmatische Theologie, zurück. Damit veränderte sich seit der Mitte des 19. Jahrhunderts das gesellschaftliche Umfeld der Pfarrerschaft und ihr sozialer Ort im Volke in dramatischer Weise. Beeinflusst wurde dieses neue Selbstverständnis auch dadurch, dass jetzt in nahezu allen

⁵³² S.a. Wehrmann: Die Aufklärung in Lippe ..., S.110-124.

⁵³³ Titze, Hartmut: Überfüllung und Mangel im evangelischen Pfarramt seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert in: Schorn-Schütte, Luise/ Sparn, Walter (Hrsg.): Evangelische Pfarrer, Stuttgart 1997, S. 58. – Noch 1841 warteten auf der Liste der lippischen Landeskandidaten 24 Anwärter auf eine freie Stelle (Schröder, Willi: Die Rektorschule in Horn, Göttingen 1993, S.65).

⁵³⁴ Janz, Oliver: Kirche, Staat und Bürgertum in Preußen. Pfarrhaus und Pfarrerschaft im 19. und frühen 20. Jahrhundert, Stuttgart 1997, S. 131.

deutschen Landeskirchen ein erheblicher Pfarrermangel⁵³⁵ herrschte, der junge Theologe sofort nach Beendigung seiner akademischen Ausbildung Hilfspredigerdienste annehmen und theologische Weiterbildungsseminare besuchen musste. So kam es, dass alle außerkirchlichen Funktionen, wozu insbesondere die Aufsicht über die Lehrer und die Schulen gehörte, als eine vom Staat übertragene lästige Pflicht empfunden wurde, der man nur selten mit der nötigen Verantwortung nachkam. Selbstverständnis und Aufgabenbereiche des Pfarrers hatten sich somit im Laufe des 19. Jahrhunderts geradezu verkehrt. Aus dem Geistlichen, der sich in der ersten Hälfte verantwortungsvoll der Lehrerbildung und der Förderung der Schule angenommen hatte, war in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts ein für Lehrer und Schule uninteressierter Schulaufsichtsbeamter geworden, der nur noch – wenn überhaupt – inspizierte, korrigierte und disziplinierte. Dieser Sachverhalt sollte das Verhältnis zwischen Pfarrern und Lehrern immer mehr trüben. So hatte nun einerseits die Bedeutung des Gemeindepfarrers und Ortschaftsinspektors als 'staatstragende Institution' immer mehr zugenommen, andererseits aber ebenso die Ablehnung der kirchlichen Schulaufsicht durch die Lehrerschaft.

3.9.3 Die Angriffe des Lippischen Volksblattes auf das Lehrerseminar

Notwendige Reformen in Schule und Seminar konnten nur durch die Veränderung des Verhältnisses der Schule zur Kirche erreicht werden. Die sogenannte Emanzipationsfrage galt es zu beantworten. Zwar verfügte das neue Volksschulgesetz von 1849 im Paragraphen 2, dass das Schulwesen unter der Oberaufsicht und Leitung des Staates stehen sollte, doch regte sich sowohl vor als auch nach seiner Verkündung aus konservativen und besonders aus kirchlichen Kreisen erheblicher Widerstand⁵³⁶. So meldete sich das

⁵³⁵ Dieser seit der Reichsgründung, teilweise schon Jahre früher, vorhandene und einschneidende Pfarrermangel herrschte auch in Lippe und dauerte bis etwa 1890. So bat das Konsistorium darum, den 1876/77 als Einjährig-Freiwilligen dienenden und späteren Seminardirektor Georg Sauerländer vorzeitig aus dem Militärdienst zu entlassen, um eine der vakanten Pfarrstellen besetzen zu können. Die Befreiung Sauerländers vom Militärdienst wurde vom Konsistorium mehrmals vergeblich erbeten. Selbst die dann erfolgte vorzeitige Entlassung (um ein Vierteljahr) war anfangs vom Königlich-Preußischen Kriegsministerium als oberste Instanz abgelehnt worden – L 79 Nr. 6310.

⁵³⁶ Dass das Schulwesen unter die Aufsicht des Staates gehörte, war bereits am Ausgang des 18. Jahrhunderts festgeschrieben worden. Das Preußische Allgemeine Landrecht von 1794 stellte es programmatisch in die Obhut des Staates (§ 1: Schulen ... sind Veranstaltungen des Staates). Die Schulen wurden der 'Direktion der Gerichtsobrigkeit eines jeden Ortes' unterstellt, die die Geistlichkeit hinzuziehen sollte. Dass der Einfluss der Kirche auf die

Lippische Volksblatt⁵³⁷ zu Wort: *"Emanzipation ist das Losreißen der Schule von der Kirche und der Wechsel in eine Staatsanstalt. Das Recht der Beaufsichtigung der Schule soll der Kirche genommen werden. Fällt diese Beaufsichtigung weg, dann findet Erziehung der Jugend zum Staatsbürger statt. Der Religionsunterricht wird zur Nebensache. Wo aber der religiöse Sinn abnimmt, wächst die Sünde"*⁵³⁸.

Die Reorganisation der Volksschule war auch nach Meinung des Volksblattes eine unabweisbare Forderung, jedoch ohne eine Trennung von Schule und Kirche vorzunehmen, und sie sollte darin bestehen, dass lediglich die Schulberichte der Pfarrer als Ortsschulaufsicht an das Konsistorium wegfießen, dafür Bezirksaufsichtsbeamte, die eine tüchtige und pädagogische Bildung vorwiesen, aber nicht von den Lehrern gewählt werden sollten, die Schulen alle zwei Jahre zu inspizieren hatten. Das waren nun selbstverständlich Vorschläge, welche die Schulaufsicht organisatorisch kaum veränderten und insbesondere den bisherigen Einfluss der Kirche nicht in Frage stellten. Auch zu sogenannten Miss- und Übelständen in der Volksschule nahm das Volksblatt Stellung⁵³⁹. Erziehung als Wissenschaft habe Fortschritte gemacht, die praktische Erziehung liege jedoch im Argen. Es gebe viele Kenntnisschulen, aber nur wenige Erziehungsanstalten. Die Kinder würden behandelt, als hätte sie der Schöpfer nur mit Verstand und Gedächtnis begabt. Vorzugsweise sei die Volksschule jedoch eine Erziehungsanstalt. Die jetzige Volksschule *"trägt einen nicht geringen Theil der Schuld, wenn berechnender Verstand herrschend ist, wenn Frivolität, nichtswürdiger Liberalismus, Gesinnungslosigkeit und Genussucht überhand nehmen"*. Die Volksschulen seien nach Meinung des Lippischen Volksblattes zu Kenntniskrämerläden geworden und eine große Zahl der Volksschullehrer bestehe aus Kenntniskrämern, Feinden des Bibelchristentums, Religionsspöttern, Gottesleugnern und Demokraten, *"die ...republikanische (hochverräterische)*

Schule hierdurch aber nicht eingeschränkt werden konnte, wird im § 49 deutlich, wo es heißt: "Der Prediger des Ortes ist schuldig, nicht nur die Aufsicht, sondern auch durch eigenen Unterricht (eigene Unterrichtung) des Schulmeisters sowohl als der Kinder, zur Erreichung des Zweckes der Schulanstalten tätig mitzuwirken". Der § 1 des Allgemeinen Landrechts wurde also durch seinen § 49 wieder erheblich eingeschränkt.

⁵³⁷ Ein konservatives Blatt. Es vertrat die Auffassung der erweckten Kreise. – Bödeker, Heinrich: Beiträge zur Geschichte der Lippischen Landeskirche, Detmold 1984, S.26.

⁵³⁸ Lippisches Volksblatt Nr.6/1849

⁵³⁹ Dasselbst Nr.6/1849, S.15

*Tendenzen verfolgen, besonders auffallend ist es, dass fast alle jüngeren Lehrer sich der Demokratie geneigt zeigen. Die Demokratie in der Schule – das ist wahrlich eine Thatsache, die ernste Besorgnis erregen muss ...*⁵⁴⁰. Und das Volksblatt stellte fest, das Lehrerseminar trage die Hauptschuld daran, dass die meisten Seminaristen von einem bibelfeindlichen, demokratischen Geiste besessen seien und fast alle jüngeren Lehrer der Demokratie huldigten⁵⁴¹.

Unter der Überschrift 'Die Lippische Volksschule und das Seminar' beschäftigte sich das Lippische Volksblatt noch ein weiteres Mal mit dem Lippischen Lehrerseminar⁵⁴². Es wurde festgestellt, dass es dem Volksschulwesen hauptsächlich innerlich fehle und dem Schulwesen allein durch die Religion geholfen werden könne. Ohne Religion müssten die Schulen zu bloßen Abrichtungsanstalten, zu Staatsmaschinen herabsinken und es müsse deshalb die entschiedene Forderung gestellt werden, dass sich die Zöglinge im Seminar nicht nur Religionskenntnisse aneigneten, sondern Religion im Herzen hätten und Christus der Mittelpunkt sei. Der Angriff auf den Religionsunterricht des Lehrerseminars endete mit einem Appell, in dem recht deutlich wurde, wo die Konservativen die Ursachen für die gegebenen Zustände an den Volksschulen zu finden glaubten: *"Wahrlich, es ist endlich einmal Zeit, dass es anders werde mit Schule und Seminar. Es ist Zeit, dass die Erziehung in der Schule eine entschieden christliche werde, ihre Irrfahrten auf dem Meere menschlicher Ansichten einstelle und aufhöre, eine Sclavin von Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg usw. zu sein, sich viel mehr gründe auf die Person Christo. Es ist Zeit, dass der Religionsunterricht in den Schulen sich von der Dinter'schen Anschauungsweise losmache"*⁵⁴³.

3.9.4 Die Kritik der Zeitschrift 'Licht und Recht' am Religionsunterricht

Die Angriffe der Schrift 'Licht und Recht'⁵⁴⁴ geben Einblicke in den seminaristischen Religionsunterricht. Als Nachfolger von Dresel war im Jahre 1858

⁵⁴⁰ Lippisches Volksblatt Nr.15/1849, S.222

⁵⁴¹ Dasselbst ..., S.223

⁵⁴² Dasselbst

⁵⁴³ Lippisches Volksblatt Nr.37(1849), Beilage

⁵⁴⁴ Zeitschrift 'Licht und Recht' die Nrn. 14,16 u.18/1851 sowie Nr.15/1853.

Pastor Wilhelm Begemann aus Cappel zum Seminardirektor⁵⁴⁵ und Konsistorialrat berufen worden⁵⁴⁶. Er war Anhänger der Erweckungstheologie und bekämpfte in seiner Schrift 'Licht und Recht' den Rationalismus⁵⁴⁷ und seine Vertreter in Kirche und Schule. Wenige Jahre vor seiner Berufung führte er heftige Angriffe auf den seminaristischen Religionsunterricht. Die Attacken bezogen sich auf in seine Hände gelangte Diktat-Hefte aus dem Seminar. Verurteilt wurde die dort wiedergegebene Auslegung der Bibelstelle von der Auferstehung der Toten⁵⁴⁸ und von der Himmelfahrt und Wiederkehr Christi⁵⁴⁹. Im Lehrerseminar wurde die Bibel rationalistisch ausgelegt⁵⁵⁰. Bei der Auferstehung der Toten hieß es: *"Dagegen finden wir nicht allein bei den Aposteln, sondern sogar im Munde Christi selbst den Glauben ausgesprochen, dass das Gericht nicht etwa erst nach der Auferstehung des Leibes, sondern sogleich nach dem Tode erfolgen werde. Diese geistige Auffassung erscheint uns als die der Geisteslehre einzig würdige, und wir weisen deshalb jede andere zurück, als einer niedrigen Erkenntnisstufe angehörig"*⁵⁵¹. Über die Himmelfahrt Christi und seine Wiederkehr wurde im Seminar gelehrt. *"Die Zeitgenossen Christi glaubten so fest an seine leibliche Himmelfahrt, dass sie zugleich die Ueberzeugung hegten, er werde wiederkommen in den Wolken des Himmels, um das neue Reich zu begründen und zu sitzen auf dem Stuhle Davids. Dieser Irrtum währte eine geraume Zeit, bis er endlich nach Jahrhunderte langem vergeblichen Harren wieder*

⁵⁴⁵ Der Titel wurde neu eingeführt, vorher hieß er "Seminarinspektor".

⁵⁴⁶ "Die Bewerbung Begemanns wurde im Geheimen behandelt, das Konsistorium wurde nicht gefragt ... einziger Verdienst Begemanns: er gehörte der streng kirchlichen Pastoren-Phalanx an, von Lehrtalent war nichts bekannt. Aus der Durchsicht der von ihm eine Zeitlang redigierten Zeitschrift 'Licht und Recht' kann man ersehen, welche eine Sorte von Volksbildung diesem Manne als Ideal vorschwebte" – Lippische Briefe VI in: Kölner Zeitung Nr. 224 v. 14. Aug. 1858. Zwischen 1851 und 1854 führte Begemann schwere Angriffe gegen den Religionsunterricht des Lehrerseminars und verbreitete seine Kritik auch außerhalb Lippes, so in der Neuen Preußischen Zeitung. Die Angriffe führten zu Überprüfungen im Seminar und zu Untersuchungen gegen die Redaktion der Zeitschrift. Die Fürstliche Regierung nahm das Seminar in Schutz – L 80 III Nr. 81.

⁵⁴⁷ "Der theologische Rationalismus entwickelte sich ab Mitte des 19. Jahrh. in zwei Richtungen: Seine kritische Wendung gegen Wunder und Dogma, Orthodoxie und Pietismus wurde in den 40er Jahren auch im Kleinbürgertum virulent und mündete in den Prozess der Entchristianisierung. Die historischen Gegner von einst, Orthodoxie und Pietismus, schlossen sich zusammen. Sie waren die Vertreter der 'positiven Religion', 'die Positiven', wie man seit Schleiermacher sagte, vereinigt in der Erweckungsbewegung, im neuen konservativen Flügel der Kirche" – Nipperday: Deutsche Geschichte 1800-1866 ..., S. 424.

⁵⁴⁸ Johannes 5, 28 u. 29

⁵⁴⁹ Matthäus 24, 30

⁵⁵⁰ Der Rationalismus wurde als 'Leitfaden-Christentum' abgetan – s.a. Wehrmann: Die Lippische Landeskirche ..., S. 192.

⁵⁵¹ 'Licht und Recht' Nr. 13/1851, S. 10

losch⁵⁵². Dieses rationalistische Verständnis der Heiligen Schrift wurde nun heftig angegriffen: *"Es ist nicht der Geist der Frömmigkeit und des Glaubens, der im Seminar genährt wird, sondern der der Zweifelsucht und des Unglaubens; es ist ein abgelebter, scheinheiliger Rationalismus, der dort sein Wesen treibt; abgelebt sagen wir, weil der Rationalismus in der Wissenschaft längst überwunden und beseitigt ist und nachgerade jeder wissenschaftlicher Theologe sich schämt, ein Rationalist zu heißen; scheinheilig aber, weil diese Art es liebt, sich den Schein zu geben, als hielte sie die Heilige Schrift hoch in Ehren, unter diesem Scheine aber das Ansehen derselben mit Füßen tritt"*⁵⁵³.

Darüber hinaus richteten sich die Angriffe auch gegen den äußeren Ablauf des Seminarlebens. Es wurde behauptet, dass im Seminar nicht mehr gemeinschaftlich gebetet werde, weder bei Aufnahme noch Abgang noch bei Beginn und Ende des Unterrichts, noch Morgens und Abends. Dies sei mit dem christlichen Erziehungsauftrag nicht zu vereinbaren und stelle auch eine Verletzung des Schulgesetzes dar, worin der Paragraph 88 bestimme, dass der Unterricht jeden Morgen mit Gesang und Gebet zu beginnen habe⁵⁵⁴. Natürlich konnte die Lippische Regierung die so vorgetragenen Angriffe auf eine wesentliche Institution des Landes nicht hinnehmen. Es kam zu einer Untersuchung der Vorwürfe. Die Regierung, dem allgemeinen rationalistischen Religionsverständnis nahe stehend und der zu übenden Toleranz verpflichtet, verteidigte den Religionsunterricht im Lehrerseminar und stellte fest, *"daß es den Angriffen, mit welchen dieses Blatt gegen das Seminar aufgetreten ist, an allem rechtfertigenden Grunde fehlt und daß dem Verfahren des Blattes schwerlich ein anderes Motiv beigemessen werden kann als die im hiesigen Lande auf dem kirchlichen Gebiete schon bestehenden Spaltungen noch zu erweitern und das Vertrauen auf die dem Unterrichte dienenden Anstalten und Einrichtungen in dem Kreise von Lesern, für welche das Blatt bestimmt ist, zu untergraben"*⁵⁵⁵. Zugleich erstattete die Regierung Anzeige beim zuständigen Criminalgericht in Blomberg zu dem Zweck der Ein-

⁵⁵² 'Licht und Recht' Nr.15/1853, S.3

⁵⁵³ 'Licht und Recht' Nr.14/1851, S.7

⁵⁵⁴ Der Paragraph 88 des Volksschulgesetzes v. 1849 lautete: "Der Unterricht beginnt jeden Morgen mit Gesang und Gebet".

⁵⁵⁵ L 80 III Nr.81

leitung des weiteren rechtlichen Verfahrens. Begemann wurde verurteilt⁵⁵⁶, nahm das Urteil jedoch nicht an. Die Auseinandersetzung wurde erst zwei Jahre später beendet, und zwar auf dem Gnadenwege⁵⁵⁷. Sowohl die Ausführungen in der Zeitschrift "Lippisches Volksblatt" als auch die in "Licht und Recht" zeigen, dass die vor der Berufung Begemanns vom Konsistorium geforderte 'positive Richtung' im Lehrerseminar noch nicht angekommen war. Die vorgetragenen Klagen über den im Lippischen Lehrerseminar praktizierten Religionsunterricht machen deutlich, dass das Lehrerseminar noch 'tief im Rationalismus steckte'. Der Grund ist wohl darin zu suchen, dass der dem Rationalismus ergebene Seminarinspektor Dresel, der seit 1834 das Lehrerseminar leitete, noch im Amt war und erst im Jahre 1857 in den Ruhestand ging.

3.9.5 Die Vorschläge zur Reform des Religionsunterrichts

Im Jahre 1905 machte der Seminardirektor Richard Seyfert⁵⁵⁸ vielbeachtete Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung. Er verfasste dazu eine Schrift⁵⁵⁹, die er zur 'vollendeten und eingehenden' Prüfung an alle Schulbehörden der deutschen Länder schickte. Nach Seyfert musste auch der Religionsunterricht in den Lehrerseminaren eine Änderung erfahren: *"Es ist einer der unseeligsten Irrtümer, dass man gerade hier (im Religionsunterricht) so vielfach Wissen und Empfinden gleichsetzt, ja für die religiöse Bildung ansieht. ... Das religiöse Empfinden beruht auf einer deutlich gefühlten Begrenztheit unseres Denkens und Könnens. ... Zu diesem religiösen Empfinden zu erziehen, ist wesentlich Sache eines wortlosen Einflusses religiösen Geistes"*. Nur

⁵⁵⁶ Zu einer Gefängnisstrafe von drei Wochen oder Geldstrafe von 50 Rthn. und zur Tragung der Untersuchungskosten.

⁵⁵⁷ "In Gemäßheit einer höchsten Resolution Serenissimi ... benachrichtigte das Fürstlich Lippische Criminalgericht zu Detmold am 12. August das Konsistorium, daß die Untersuchungssache wider den Pastor Begemann zu Cappel wegen öffentlicher Beleidigung des Fürstlichen Consistorii, mit Ausnahme der nach Maßgabe eines Urteils der Juristen-Fakultät zu Göttingen von dem Begemann zu zahlenden Untersuchungskosten, im Wege der Gnade niedergeschlagen worden ist" – L 80 III Nr.81.

⁵⁵⁸ Seyfert, Richard (1862-1940), sächsischer Pädagoge und Politiker: Er besuchte das Dresdner Lehrerseminar und wurde Lehrer, Schuldirektor, absolvierte ein Philologie-Studium, war anschließend Seminardirektor und Direktor des Pädagogischen Instituts der THS Dresden. Als Politiker war er ein Mitglied der Weimarer Nationalversammlung und gestaltete als sächsischer Kultusminister auf der Reichsschulkonferenz die neue Lehrerbildung entscheidend mit. Seyfert galt als einer der führenden Theoretiker der Volksschulpädagogik des ausgehenden Kaiserreichs und der Weimarer Republik und trat für eine Angliederung der Volksschullehrer-Ausbildung an der Universität ein.

⁵⁵⁹ Seyfert, Richard; Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung

durch vorbildliche und beispielhafte Haltung des Lehrenden kann nach Seyfert religiöse Bildung vermittelt werden, nicht durch Erklären, Beschreiben und Auswendiglernen. Lebendiges Christentum, die gefasste Ergebung in die Fügungen des Schicksals mit tatkräftigster, aufopferndster Menschenliebe vereinigt, zu erzeugen, sollte das höchste Ziel des Religionsunterrichtes, sollte nach Seyfert das anzustrebende Bildungsziel sein.

Die Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung wurden Seminardirektor Sauerländer vom Konsistorium zur Begutachtung vorgelegt. Reformansätze, die einerseits anerkannt werden mussten, andererseits aber nicht angenommen und umgesetzt werden sollten, suchte man häufig mit dem Hinweis auf das begrenzte Territorium mit seinen begrenzten Ressourcen zurückzuweisen. Jedenfalls vermied Sauerländer hier nähere Einlassungen bis auf die Würdigung des Religionsunterrichts: *"Wenn diese Schrift auch manche begrüßenswerte Vorschläge enthält, so fehlt es doch andererseits nicht an solchen Plänen, welche den Widerspruch herausfordern. Unterzeichneter (Sauerländer) würde z.B. sich niemals einverstanden erklären können mit den Vorschlägen über die Reform des Religionsunterrichts. Ein genaueres Eingehen auf die Schrift ist wohl überflüssig, da hier im Lande die Vorbedingungen für eine auch nur versuchsweise vorzunehmende praktische Durchführung der Seyfertschen Reformideen vollständig fehlen"*⁵⁶⁰. War nun schon die Antwort Sauerländers auf die Reformvorschläge zum Religionsunterricht recht hilflos, so bedeutete sie in der Sache, dass bei einer möglichen Übernahme der Seyfertschen Reformideen in der Hauptsache gar nichts 'durchzuführen', sondern nur recht viel zu reduzieren war. Möglicherweise spielten bei der kritischen Würdigung dieser Vorschläge zur Reform des Religionsunterrichts auch persönliche und pragmatische Gründe eine Rolle. Sauerländer war Theologe. Er hätte bei einer Neugestaltung des Religionsunterrichts auf der Grundlage der Seyfertschen Vorschläge den bisherigen Stundenumfang für Religion so stark zurücknehmen müssen, dass er sich damit selbst vom Unterrichten weitgehend freigesetzt hätte⁵⁶¹.

⁵⁶⁰ L 80 III Nr.149

⁵⁶¹ Seminardirektor Sauerländer gab nach § 3 seiner Dienstvorschrift als erster Lehrer im Seminar den Religionsunterricht einschließlich der Katechetik in sämtlichen Klassen und in der Seminarübungsschule den Katechetik-Unterricht auf der Oberklasse – L 80 III Nr. 127.

Sowohl die Kritik als auch die Vorschläge Seyferts zum Religionsunterricht im Lehrerseminar sind interessant und aufschlussreich, weil zu seinen Ausführungen auch Seminardirektor Sauerländer Stellung zu nehmen hatte und die Einstellung der Seminarleitung bzw. des Konsistoriums zum Religionsunterricht besonders gut erhellt wird. Nach Seyfert hat die 'Lebenskunde'⁵⁶² die beherrschende Stellung im Schulunterricht. Dann erst ist es seiner Meinung nach möglich, einen 'Lehrplan der Zukunft' aufzustellen⁵⁶³. Aber nicht alle Belehrungen, die nötig sind, lassen sich hier einfügen. Es verbleiben 'freie Lehrstoffe', die nicht in den Verband der 'Lebenskunde' eingeführt werden können. Zu diesen 'freien Lehrstoffen' gehören die Betrachtungen der Religion, der Natur und der Kunst. Sie sollen *"gleichsam die Feierstunden im Schulleben sein und ganz auf die begeisterte Persönlichkeit des Lehrers gegründet sein"*⁵⁶⁴. Nicht das Kennenlernen, sondern das "tiefinnerliche Einfühlen ... ist das Ziel dieser Tätigkeit, die man Unterricht im eigentlichen Sinne ... nicht nennen sollte, die aber für die harmonische Ausbildung notwendig ist"⁵⁶⁵. Religion und Religionsunterricht hatten nach Seyfert deshalb mit Leistungsmessung und Notengebung nichts zu tun. Das Fach musste in der Seminarbildung der Lehrer ganz neu eingeordnet werden.

3.9.6 Die erziehende und disziplinierende Funktion der Religion

Dass die Religion eine besondere Stellung im Fächerkanon der Schule einnahm, bescheinigte bereits im Jahre 1854 der Konsistorialrat v.Cölln: *"Der Religionsunterricht als der wichtigste nimmt in der Regel den dritten Theil der wöchentlichen Unterrichtszeit ... in Anspruch, nämlich sechs Stunden von achtzehn"*⁵⁶⁶. Das war auch so im Lippischen Lehrerseminar. Die Seminarbildung ist Religionsausbildung, beklagte die Lippische Landeszeitung in einem Beitrag zu den lippischen Schulverhältnissen⁵⁶⁷. Bereits vorher hatte sie den Religionsunterricht kritisiert: *"Die Schule müsste den Religionsunterricht nach den Grundsätzen der pädagogischen Wissenschaft fruchtbringend*

⁵⁶² Das waren die Realien

⁵⁶³ Der Lehrplan des Unterrichts sollte sich zusammensetzen aus Realien, Formalien und Idealien.

⁵⁶⁴ Seyfert, Dr.: Volkserziehung – Kritiken und Vorschläge, Berlin-Zehlendorf 1910, S.104

⁵⁶⁵ Dasselbst

⁵⁶⁶ L 75 VII Schulsachen Nr.2 – gemeint ist hier die Volksschule.

⁵⁶⁷ LZ Nr. 7 v .8. Januar 1911

gestalten. Sie kann es aber nicht ..., so lange sie in ihrer Arbeit durch Bestimmungen der Kirche, die der Schulmann vom pädagogischen Standpunkte aus als Unsinn erkennt, eingeschränkt wird"⁵⁶⁸. Umfang und Vermittlung des religiösen Unterrichtsstoffes wurden schon lange nicht mehr von den Seminaristen und Lehrern akzeptiert. Die Grundlage der Stundenpläne für die preußischen Volksschulen im Fach Religion war mit den Allgemeinen Bestimmungen von 1872 gegeben worden. Während die Schulen in den norddeutschen Mittel- und Kleinstaaten im Wesentlichen den preußischen Vorgaben folgten⁵⁶⁹, ging Lippe hier sogar über die vorgesehenen Pflichtstunden hinaus. In einem umfänglichen Vergleich hatte Lemgo die meisten wöchentlichen Religionsstunden, und zwar in Mittel- und Oberstufe jeweils sechs⁵⁷⁰. Tews stellte dazu fest: *"Es ist ein großer Unterschied, ob eine Volksschule in der Oberklasse sechs oder sieben Religionsstunden hat, wie in Mainz oder Lemgo, oder zwei, wie in München und Hamburg"*⁵⁷¹.

Auch Seminardirektor Sauerländer wies in einem Gutachten⁵⁷² noch einmal auf die besondere Bedeutung des Religionsunterrichts hin: Eine Erweiterung und Vertiefung des Unterrichts in den Naturwissenschaften – wie vom Lippischen Lehrerverein verlangt – könne nur erfolgen, wenn dieselbe nicht auf Kosten des Religionsunterrichts geschehe, und er fügte daselbst noch hinzu: *"Übrigens hält es der Unterzeichnete nur für einen Gewinn, wenn die Seminaristen während ihrer Ausbildung einen reichen Schatz von Bibelsprüchen sich aneignen, denn gerade die zu memorisierenden Sprüche sind die eigentlichen Kernwerte, sind Worte des ewigen Lebens, deren Kenntnis wichtiger und heilsamer ist, als das übrige Wissen, z.B. die vom Lippischen Lehrerverein empfohlene Volkswirtschaft und Gesetzeskunde"*⁵⁷³.

⁵⁶⁸ LZ Nr. 39 v. 15. Febr.1908

⁵⁶⁹ In Unter-, Mittel- und Oberstufe jeweils vier wöchentliche Unterrichtsstunden

⁵⁷⁰ Pädagogische Zeitung Nr.9/1895, S.133

⁵⁷¹ Daselbst ..., S.134

⁵⁷² Auf die Eingabe des Lippischen Lehrervereins zur Vorbildung der Volksschullehrer vom 7. Dez.1898 – L 89 III Nr.140

⁵⁷³ Ob Sauerländer wirklich von seiner Antwort auf die Forderung des Lippischen Lehrervereins überzeugt gewesen ist, sei dahingestellt. Thelemann war gerade verstorben und Sauerländer hatte sich Hoffnungen gemacht, dass die vakante Stelle ihm angeboten würde (wie bei seinem Vorgänger im Amt). Auch Pfarrer Johann Crede´ hatte eine ähnliche Karriere gemacht. Er war von 1865 bis 1886 Seminardirektor gewesen und hatte dann das Amt des lippischen Generalsuperintendenten übernommen). Dazu bedurfte es für Sauerländer vorab größter Zurückhaltung bei allen dienstlichen Meinungsäußerungen.

Im Verlaufe der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kamen in Lippe – durch die rigorose Amtsführung Thelemanns begünstigt – Fragen auf über das Verhältnis von Staat und Kirche, über die Konfessionalität des Schulwesens, über die geistige Schulaufsicht und den Stellenwert des Religionsunterrichts⁵⁷⁴. Das war für die weitere Entwicklung der Schule nicht ungefährlich, hatte doch die Volksschule nicht nur die Aufgabe, Glaube und religiöses Wissen zu vermitteln, sondern auch jene, die Legitimierung und Stabilisierung des gesellschaftlichen und politischen status quo sicherzustellen, wobei der Religionsunterricht als ein Instrument gesellschaftspolitischer Disziplinierung eingesetzt wurde⁵⁷⁵. Die Funktion des Religionsunterrichts war somit nicht nur eine pädagogische als vielmehr auch eine politische. Aus diesem Grunde wurde die Religion staatlich gefördert, die Ausstattung der Kirche mit öffentlichen Rechten erweitert, der Religionsunterricht das zentrale Lehrfach in den Schulen. Das entscheidende Bildungsziel war nicht die Vermittlung von Elementarkenntnissen und Fertigkeiten, sondern *"die zuverlässige und auf Dauer angelegte Prägung und Gewöhnung der Kinder an die herrschende Ordnung, die Integration und Einübung in verinnerlichte Zuchtssysteme"*⁵⁷⁶.

Bildung als Weitergabe formaler Fähigkeiten hielt man nach 1848/49 für gefährlich, glaubte man doch, dass die vermittelten Fähigkeiten und erworbenen Einsichten gegen die Träger der Herrschaft selbst gewendet werden konnten. In den Regulativen von 1854 war deshalb alles Überflüssige und Irreführende, wie es hieß, aus der Volksschulbildung ausgeschieden und das Christentum wieder zum alleinigen und unverrückbaren Fundament erklärt

⁵⁷⁴ Brockhausen, Rudolf: Was will und soll die evangelische Kirche sein, und wem steht demzufolge das Regiment derselben zu? Lemgo 1864 - Brockhausen, Rudolf: Zur Frage über die Emanzipation der Volksschule von der Kirche in: LSchB Nr.3/1868, S.17-19 - Brockhausen, Rudolf: Etwas zur Beantwortung der Frage: Wem gehört die Schule? Und einige daraus gezogene Schlussfolgerungen in: LSchB Nr.8/1869, S.57-61 - Hummerjohann, Wilhelm: Ueber Emanzipation der Schule in: LSchB Nr.4/1871, S.28-30 - Steinhagen, Heinrich: Welche Folgerungen ergeben sich aus der veränderten Stellung des Staates zur Kirche betreffs der Theilnahme der letzteren an der Ordnung des Volksschulwesens in unserem Lande, Detmold 1877.

⁵⁷⁵ Die Funktion des Religionsunterrichts wurde auch im Deutschen Reichstag ausgesprochen: "Das Herrschaftssystem ... wird in seinen Fundamenten gefährdet, wenn dem entbehrenden Volk durch Verminderung des Religionsunterrichts in den Schulen die kollektiven Tröstungen entzogen werden" – Zentrumsführer Reichensberger am 5. Nov. 1889. - Der deutsche Kaiser selbst gibt 1890 an das Staatsministerium die Weisung, "dass vor allem die Religion dem Volke erhalten ...werde" – Titze, Hartmut: Die Politisierung der Erziehung, Frankfurt/Main 1973, S.232.

⁵⁷⁶ Titze: Die Politisierung der Erziehung ..., S.177

worden. Damit waren die Vorgaben für die Schule neu aufgestellt. Die Heilige Schrift begründete und begrenzte zugleich ab sofort den Lehrstoff und damit das Bildungsziel und legitimierte den vollkommenen Gehorsam als Erziehungsziel⁵⁷⁷. Das erklärte Ziel der Seminarbildung ab Mitte des 19. Jahrhunderts bestand damit in der Aufgabe, den zukünftigen Volksschullehrer zu 'befähigen', die bestehende Herrschaftsordnung des Staates – und zwar als gottgewollt – zu erhalten und zu stabilisieren. Die Religion war und blieb bis zum Ersten Weltkrieg der hauptsächliche Unterrichtsgegenstand, der im Christentum verankerte Volksschullehrer das oberste Bildungsziel. Wilhelm Süvern, der von 1909 bis 1912 das Lippische Lehrerseminar besucht hatte, beschreibt in seinen Erinnerungen das Fach Religion in der Seminarbildung, wie er es zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch erlebt hatte: *"... Im Mittelpunkt des Unterrichts stand die Religion. Die biblische Heilslehre in ihrer orthodox-protestantischen Prägung wurde in den Fächern Biblische Geschichte und Kirchengeschichte, Katechismus, Kirchenlied, Bibelkunde, Glaubens- und Sittenlehre und Unterrichtspraxis der verschiedenen religiösen Teilgebiete mit einer Gründlichkeit und Zeitbemessung betrieben, als wollte man den Volksschullehrer zu einem Theologen kleineren Formats machen, der nebenher auch noch ein bisschen von den anderen Wissenschaften mitbekommen musste, deren Anfangsgründe er ja später in seiner Berufspraxis ebenfalls zu dozieren hatte"*⁵⁷⁸.

Dass sich die Lehrerbildung in Lippe so wenig entwickeln konnte und reformerische Impulse das Lehrerseminar kaum erreichten, lag auch an der Verbundenheit des lippischen Volkes mit dem lippischen Fürstenhaus. Im Jahre 1916 erschien in Detmold die dritte Auflage des Lesebuchs für die Oberstufe der Volksschulen im Fürstentum Lippe in der Neubearbeitung des Detmolder Seminarlehrers Heinrich Schwanold. Es enthielt ein Lesestück mit dem Titel "Unser Fürstenhaus", das Schwanold selbst verfasst hatte. Den Schülern wurde das Bild einer fürstlichen Obrigkeit vermittelt, die ihren Herrschaftsan-

⁵⁷⁷ S.a. Bormann, K.: Schulkunde für evangelische Volksschullehrer, Berlin 1857, S.182

⁵⁷⁸ Süvern, Wilhelm: Erinnerungen aus meinem Leben, Bd.I, Lemgo 1979, S.64

spruch auf Altar und Tradition stützte und der Bevölkerung in dynastischer Loyalität verbunden war⁵⁷⁹:

*"Unser Fürstenhaus gehört zu den ältesten und ehrwürdigsten Herrschergeschlechtern Deutschlands. Sein Ursprung reicht weit zurück ins Dunkel der Vorzeit, und durch eine jahrhundertelange Geschichte ist es mit dem Lande und Volke unserer Heimat verbunden. Kriegsnot und Friedensglück haben sie miteinander geteilt, und niemals ist das Band, das beide verbindet, durch Fremdherrschaft gelöst worden. In Treue und Vertrauen haben darum alle Zeit die Lipper zu ihrem Landesherrn gestanden"*⁵⁸⁰.

Obwohl der lippische Kleinstaat zu den wenigen Fürstentümern gehörte, die den Prozess der Nationalstaatsbildung ohne Verlust ihrer territorialen Eigenständigkeit überstanden hatten, traf dieses Bild fortwährender dynastischer Loyalität die politische und gesellschaftliche Wirklichkeit im Jahre 1916 schon lange nicht mehr. Das Fürstentum Lippe war – besonders nach 1871 – nicht nur mit Preußen verbunden gewesen, sondern noch mehr abhängig geworden. Diese Abhängigkeit hatte sich insbesondere auch auf dem Gebiete des Schulwesens gezeigt. Der Einfluss der Sozialdemokratie hatte das demokratische Denken gefördert, der Verlauf des Ersten Weltkrieges Zweifel an der Legitimität der Monarchien ausgelöst. Im Sinne des Schwanoldschen Lesebuches zu unterrichten und zu erziehen, war systemstabilisierend und somit für die Lehrerbildung und Schule entwicklungs- und reformfeindlich. Dass die Bevölkerung des Lippischen Landes zum großen Teil die politische Wirklichkeit noch nicht verstanden hatte, musste allerdings auch die 'Volkswacht' zugeben, wenn sie feststellte, dass der Antimonarchismus im Fürstentum Lippe noch wenig Resonanz zeige: *"Nirgends ist es schwerer wie hier, gegen die Gehirnverkleisterung anzukämpfen"*⁵⁸¹.

⁵⁷⁹ Scheffler, Jürgen: Dynastischer Kult im Kleinstaat – der Thronfolgestreit und die politische Festkultur im Fürstentum Lippe in: Meynert, Joachim: Unter Pickelhaube und Zylinder, Bielefeld 1991, S.441.

⁵⁸⁰ Lesebuch für die Oberstufe der Volksschulen im Fürstentum Lippe, 3.Auflage, Detmold 1916, S.219

⁵⁸¹ Volkswacht Nr. 149 vom 29. Juni 1907 – eine seit dem 1.Juli 1890 in Bielefeld erscheinende sozialdemokratische Zeitung, die in Ostwestfalen und den beiden lippischen Fürstentümern Lippe-Detmold und Schaumburg-Lippe verbreitet war. Heinrich Drake, der spätere lippische Landespräsident, wurde wenige Jahre vor dem Ersten Weltkrieg ständiger freier Mitarbeiter der 'Volkswacht' – Rauchschalbe, Karl: Geschichte der lippischen Sozialdemokratie, Bielefeld 1979, S. 82 u. 103.

3.9.7 Die Vorgeschichte zum Volksschulgesetz von 1914

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gehörte die lippische Volksschule zu einer der besten in Deutschland. Aber so verheißungsvoll dieses Jahrhundert begonnen hatte, so trübe endete es. Schließlich war Lippe neben Schaumburg-Lippe, was den Stand der Volksschulen anging, auf den untersten Platz aller deutschen Länder geraten⁵⁸². Natürlich hatte diese verhängnisvolle lippische Sparsamkeit ihre Ursache nicht nur in der Verknüpfung des Staatshaushaltes mit dem fürstlichen Domanium, sondern auch in der großen Armut des Landes. Diese aber war wiederum weithin bedingt durch den schlechten Bildungsstand der Bevölkerung. Weil nun diese Verhältnisse im lippischen Schulwesen ausweglos geworden waren, wurde im Jahre 1904 dem Landtag der Entwurf eines neuen Schulgesetzes vorgelegt. Es sollte nun endlich das Konsistorium durch eine besondere Oberschulbehörde ersetzt werden⁵⁸³. Für die Sicherstellung eines geordneten und erfolgreichen Unterrichts war die Herabsetzung der Höchstschülerzahl, die auf eine Lehrkraft fiel, entscheidend. Der Gesetzentwurf von 1904 hielt jedoch an der bisherigen Zahl von 120 und damit an der Halbtagschule fest. Die Herabsetzung der Höchstschülerzahl wurde abgelehnt, nachdem der Vertreter der Regierung, Konsistorialrat Steinhagen, zu bedenken gegeben hatte, dass eine Herabsetzung auf 100 die Landeskasse mit jährlich 62.000 Mark mehr belasten würde. Bildung sollte also keine Kosten verursachen. Da nun die Kirche befürchtete, durch den möglichen Verlust der Schulaufsicht ihre Herrschaft über die Volksschule zu verlieren, reichte die Synode noch vor Beendigung der zweiten Lesung des Schulgesetz-Entwurfs einen Antrag ein, der *"die Neuregelung des Verhältnisses zwischen Kirche und Schule nicht zu übereilen, sondern möglichst vorher die Kirche darüber zu hören"* forderte⁵⁸⁴. Auf diesen Antrag hin vertagte sich der Landtag. Nach mehrmaliger Erinnerung antwortete der Synodalvorstand schließlich am 14. September, dass an der Stellung der Kirchenbehörde als Oberschulbehörde nicht gerüttelt werde.

⁵⁸² Von 1850 bis 1903 waren im Lehrerseminar Detmold 452 Lehrer ausgebildet worden, davon gingen in diesem Zeitraum 74 in außerlippische Dienste und 34 in andere Berufe. Also verließen wegen der unerträglichen Verhältnisse 108 Lehrer den lippischen Schuldienst, was immerhin 23 Prozent waren. Im Jahre 1906 kamen auf einen Lehrer in Lübeck 35, in Hamburg 38, in Preußen 63 und in Lippe 92 Schüler. Die Kosten, die für jeden Schüler aufgewendet wurden, betragen im Jahre 1907 in Lübeck 69, in Hamburg 74, in Preußen 48 und in Lippe 25 Mark – Wolf: Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.51.

⁵⁸³ Wie es bereits das lippische Volksschulgesetz von 1849 im § 34 festgeschrieben hatte.

⁵⁸⁴ Wolf: Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.125

Die Legislaturperiode des Landtags währte nur noch ein halbes Jahr. Die Kirche hoffte, dass die Zeit für sie arbeitete, denn die Synode wurde erst nach fünf Monaten, seitdem sie ihren Antrag gestellt hatte, einberufen⁵⁸⁵. Und dieses taktische Verhalten hatte dann auch Erfolg. Durch die Ansetzung eines so späten Termins für die Synodal-Verhandlungen hatte der Landtag keine Zeit mehr für eine dritte Lesung. Das Schulgesetz von 1904 war damit gescheitert. Das allgemeine Unbehagen über die rückständige lippische Volksschule vergrößerte sich. Die Lehrer waren enttäuscht und verbittert, die jüngeren unter ihnen wurden aktiv und nahmen an den politischen Auseinandersetzungen teil. Die Sozialdemokratie gewann an Boden, der Liberalismus lebte auf. Das führte dazu, dass sich die Mehrheitsverhältnisse des Landtags zugunsten der linken Parteien verschoben⁵⁸⁶. Die Volksschule rückte erneut in den Mittelpunkt der politischen Betrachtungen und der Entwurf eines neuen Volksschulgesetzes musste noch einmal auf den Weg gebracht werden.

Die besonderen Merkmale der Vorlage des neuen Volksschulgesetzes von 1908 waren: Unterstellung der Volksschule unter eine staatlich beaufsichtigte Oberschulbehörde, Beseitigung der Ortsschulaufsicht, Herabsetzung der Höchstschülerzahl und die Einstellung von Lehrerinnen⁵⁸⁷. Schon zu Beginn der ersten Lesung hatte Staatsminister von Gevekot auf die Möglichkeit des Scheiterns der Gesetzesvorlage wegen des Domanial-Abkommens⁵⁸⁸ hingewiesen: Die Mehrbelastung des Domaniums durch Herabsetzung der auf eine Lehrerstelle entfallenen Schülerzahl und der damit erforderlichen Vermehrung der Lehrerstellen bilde eine ernste Gefahr für das Zustandekommen des Volksschulgesetzes. Da die Besoldung der Lehrer in Preußen doppelt so hoch war wie in Lippe, setzte sich die lippische Lehrerschaft zunächst vorwiegend für eine Besoldungserhöhung, eine Verringerung der Klassenstärken und eine Minderung der Pflichtstundenzahl ein⁵⁸⁹. Hier waren aber nun hauptsächlich der Staatshaushalt und das Domanium betroffen und Gevekot versuchte, die Herabsetzung der Höchstschülerzahl auf unbestimmte

⁵⁸⁵ Dasselbst ..., S.127

⁵⁸⁶ Wolf: Die Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.135

⁵⁸⁷ Dasselbst ..., S.139/40

⁵⁸⁸ Der lippische Fürst hatte sich im Domanial-Vertrag verpflichtet, zehn Prozent zu jeder Mehrbelastung des Etat durch Gehälter beizutragen - Gesetz v. 25.März 1898.

⁵⁸⁹ Steinbach: Der Eintritt Lippes in das Industriezeitalter ..., S.34

Zeit hinauszuzögern, bis, wie er erklärte, die Domonialfrage einer Revision unterworfen worden sei. Schließlich verbündete er sich mit den Konservativen und ließ das Gesetz scheitern, indem er die Vorlage zurückzog⁵⁹⁰. Die Landtagsverhandlungen hatten gezeigt, dass man nirgendwo auf die berechtigten Wünsche und Bitten der Lehrer eingegangen war und dass man auch in Zukunft auf wesentliche Veränderungen und auf eine gesunde Entwicklung der Volksschule kaum hoffen konnte. Wegen der domanialen Verpflichtungen strebten der lippische Fürst und die fürstlich-lippische Verwaltung dahin, die Staatsausgaben für Schule und Lehrer nicht zu erhöhen. Diese Bestrebungen wurden von den Konservativen unterstützt, die ihre Repräsentanten in Thelemann und Schemmel⁵⁹¹ hatten. Schemmel befürchtete finanzielle Mehrbelastungen, die von den Bauerschaften und den Schulgemeinden aufgebracht werden mussten, Thelemann wollte dagegen vorwiegend gegen die auf Emanzipation der Schule von der Kirche gerichteten Bestrebungen einschreiten, die neben Rebbe, dem Gründer des Lehrerbundes, vor allem von dem Liberalen Hausmann und den Linksparteien propagiert wurden⁵⁹².

Zwischen der zweiten und dritten Lesung des Volksschulgesetzes von 1908 hatten die Konservativen im Bunde mit den reaktionären kirchlichen Kreisen zum letzten Sturm aufgerufen, um das Gesetz zu Fall zu bringen. Sie hatten eine Protestversammlung nach Lemgo einberufen, deren Verlauf und Reden in einer vom Lippischen Lehrerverein herausgegebenen Schrift 'Die Schule im Kampf um ihr Recht' festgehalten wurden⁵⁹³. Einer der Redner war Seminardirektor Sauerländer. Er bekannte sich zu den Schwarzen, die gegen das Schulgesetz anstürmten: *"Jawohl, wir sind die Schwarzen. Wir schämen uns unserer schwarzen Farbe nicht gegenüber der hell- und blaßroten Farbe. Wir sind diejenigen, die Gott, den Heiland, die evangelische Kirche und die Volksschule noch von Herzen lieben ...Die evangelische Kirche hat*

⁵⁹⁰ Wolf: Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.142/143 - s.a. die Darstellung der Debatte des Lippischen Lehrervereins über das Volksschulgesetz 1908 in Lemgo in: Röhr: Stationen und Gestalten am Wege ..., S.54.

⁵⁹¹ Der Gutsbesitzer Wilhelm Schemmel aus Wüsten, der auch in der Landessynode als weltlicher Synodale großen Einfluss hatte, war unbestrittener Führer der Konservativen. Als Vertreter der Bauern konnte er seinen Einfluss als Mehrheitsführer aber nur sichern, wenn er sich jeder Steuerreform und jedem Schulfortschritt, der Geld kostete, widersetzte. Er hat deshalb zu seinen Lebzeiten die Reform ... des Schulwesens zu verhindern gewusst - Wolf: Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.133.

⁵⁹² Steinbach: Der Eintritt Lippes in das Industriezeitalter ..., S.342

⁵⁹³ 'Die Schule im Kampf um ihr Recht' hrsg. v. Lippischen Lehrerverein, Detmold 1908

*Deutschland groß gemacht ... Darum muss ihr Einfluss auf Volk und Schule gewahrt bleiben, Kirche und Schule gehören nach ihrer Entwicklung und ihren Aufgaben zusammen. Sie haben beide die Aufgabe, zu Gott zu führen ... Darum muss der Einfluss der Kirche bleiben ... Der Geistliche soll auch nicht stummer Zuhörer sein, sondern Aufseher. Unsere Lehrer wünschen den Religionsunterricht zu behalten... darüber habe ich mich gefreut. Durch ihre Vorschläge haben sie die Beaufsichtigung des Religionsunterrichts aber anerkannt. Den Ortsgeistlichen will man nicht, um Reibungen zu vermeiden. Ich glaube, die entstehen gar nicht. Es soll ein freundliches Verhältnis sein*⁵⁹⁴.

Sauerländer war Theologe und zeigte hier seine bedingungslose Loyalität zur Kirche und zum Staat. Dass die Schule aber nicht nur zu Gott führen sollte, sondern auch die Aufgabe hatte, die Kinder zu bilden und zu befähigen, sah der Seminardirektor nicht. Schließlich verlangte das neue Volksschulgesetz von 1908 unter anderem die Herabsetzung der Höchstschülerzahl und damit notwendig werdende neue Lehrerstellen. In seiner Rede von Amts wegen auch auf diese Sachverhalte einzugehen, hätte für Sauerländer eigentlich ein Anliegen sein müssen. Diese konservativ-klerikale Aktion war nicht ohne Wirkung geblieben, zwar nicht bei der Landtagsmehrheit, wohl aber bei der Staatsregierung und bei dem amtierenden Staatsminister v. Gevekot. Der Lehrerschaft war es gelungen, der Öffentlichkeit zu verdeutlichen, dass die Volksschule von den bestehenden Fesseln befreit werden musste, wollte sie ihre Aufgabe in Zukunft erfüllen. Die beiden gescheiterten Gesetzentwürfe waren nützliche Vorarbeiten gewesen für den entscheidenden Volksschulgesetz-Entwurf, der nun im Frühjahr 1913 als Vorlage 19 dem Landtag zugeleitet wurde. Verfasser des Gesetzentwurfs war Schul- und Konsistorialrat Georg Deppe⁵⁹⁵. Da diesmal alles sorgfältig vorbereitet worden war und der Landtag inzwischen eine andere Zusammensetzung hatte – der ausschließliche konservative Einfluss war gebrochen⁵⁹⁶ - kamen die Verhandlungen relativ schnell zum Abschluss. Am 11. März 1914 wurde das neue lippische

⁵⁹⁴ Dasselbst ..., S.10 - Die einzelnen Abschnitte der Schrift wurden von verschiedenen Autoren verfasst, redigiert wurde die Schrift von Martin Wolf.

⁵⁹⁵ Der auch den Volksschulgesetz-Entwurf von 1908 ausgearbeitet hatte - Zu Georg Deppe s.a. Wolf: Die Geschichte der lippischen Volksschule..., S.136/137 u. Staercke: Menschen vom lippischen Boden ..., S.327/328.

⁵⁹⁶ Auch war der Führer der Konservativen im Landtag, Gutsbesitzer Schemmel aus Wüsten, 1909 verstorben.

Volksschulgesetz verabschiedet, welches nun endgültig bestimmte, dass die geistliche Schulaufsicht endete und die Leitung des lippischen Schulwesens von einer eigenen Abteilung der Regierung, der Oberschulbehörde, übernommen wurde⁵⁹⁷.

⁵⁹⁷ § 3 des Volksschulgesetzes

3.9.8 Die Untersuchungen des Lippischen Lehrervereins zur geistlichen Schulaufsicht

Die Veröffentlichung der Schrift 'Die Schule im Kampf um ihr Recht' hatte noch ein interessantes Nachspiel⁵⁹⁸. Im Abschnitt VII des Textes war die Frage aufgeworfen worden: Wurden durch das zu Fall gebrachte Schulgesetz die Rechte des Volkes und der Gemeinden wirklich beschnitten? Und die Antwort lautete: *"Das jetzige Gesetz (von 1895) überträgt leider manches dem Schulvorstande als Volks- und Gemeindevertretung zustehende Recht dem Ortsgeistlichen von Amts wegen; er leitet, und zwar mit großem Selbstbewusstsein, die Halbjahresprüfung und verfasst den Halbjahresbericht. An manchen Orten haben Schulvorstand und Lehrer diesen Bericht noch nie zu Gesicht bekommen, und ein Schulinspektor hat auch in solchen Fällen über den Ausfall der Prüfung berichtet, in denen eine solche gar nicht stattfand"*. Wegen dieser Behauptung wurde auf Antrag des Synodalvorstandes der Konsistorial- und Schulrat Deppe beauftragt, eine Ermittlung einzuleiten. Es stellte sich heraus, dass die angegebenen Sachverhalte den Tatsachen entsprachen⁵⁹⁹. Da jedoch das Konsistorium die Vorkommnisse als singulär bezeichnete und durch gewisse Redewendungen⁶⁰⁰ den Eindruck entstehen ließ, dass die gemachten Aussagen jeder tatsächlichen Unterlage entbehrten, setzte der Lippische Lehrerverein nach. Er überreichte dem Konsistorium mehrere Aussagen anderer Lehrer, nach denen sich ähnliche Vorfälle auch nach ihren Beobachtungen ereignet hatten und erklärte öffentlich, *"dass zweifellos Verfehlungen einzelner Schulinspektoren vorgekommen sind, die wir darauf zurückführen, dass sich manche Geistliche nur schwer von der Vorstellung trennen können, dass die Schule ein Zubehör der Kirche sei und sie deshalb in Gefahr stehen, ihre eigene Auffassung über die schulgesetzlichen Bestimmungen zu setzen"*⁶⁰¹. So hatte Lehrer Koch in Sabbenhausen zu Protokoll gegeben, *"dass während meiner von 1877 bis 1881 dauernden Amtstätigkeit in Heiden der zuständige Schulinspektor Pastor Meyer niemals*

⁵⁹⁸ L 80 III Nr.1393

⁵⁹⁹ Auslöser dieses Nachspiels war eine zufällige Begebenheit. Ein prüfender geistlicher Ortsschulinspektor hatte seinen Prüfungsbericht in der Schule liegen lassen. Der Lehrer hatte nach Einsicht – wozu er als Mitglied des Schulvorstandes berechtigt war – festgestellt, dass ein Fach zensiert war, in dem die Schüler nicht geprüft worden waren.

⁶⁰⁰ LZ Nr.186 v.10.Juli 1910

⁶⁰¹ Dasselbst - Der § 28 des Volksschulgesetzes v.14.Juni 1895 lautete: "...Nach beendigter Prüfung hat der Ortsschulinspektor sein Urteil über den Ausfall derselben dem Lehrer in Gegenwart des Schulvorstandes mitzuteilen. Der Halbjahresbericht ist durch den Ortsschulinspektor abzufassen und dem Schulvorstande vorzutragen...".

meinem Unterrichte beigewohnt hat, und dass diese Versäumnisse im dortigen Inspektionsbezirk keinesfalls als Ausnahme gelten, wie es der Lehrer Schneider in Benstrup und Rebbe in Lage bestätigen können", und er war mutig genug, noch anzufügen: "Es entzieht sich meiner Kenntnis, ob die betreffenden Vermerke in den Halbjahresberichten eingetragen worden sind. Jedenfalls haben wir damals nicht angenommen, dass die Oberschulbehörde eine jahrelange Unterlassung der vorgeschriebenen Schulbesuche gutgeheißen hätte"⁶⁰². Lehrer Schneider in Benstrup berichtete: "In meinen zweiundvierzig Dienstjahren sind rund achtzig Berichte von vier Pastoren und sechs Kandidaten über meine Schule und Person an das Konsistorium gelangt, von denen ich keinen gesehen habe, und das Konsistorium hat auf keinen geantwortet. Sie waren deshalb für meine Schule und für mich wertlos. Diese Geheimhaltung, auch dem Schulvorstande gegenüber, ohne jede Gelegenheit zur Kontrolle, konnte mir kein Vertrauen zu der Richtigkeit derselben einflößen, besonders jungen Kandidaten gegenüber"⁶⁰³. Pastor Thelemann in Blomberg erklärte zu der Feststellung des Lehrers Nolting, er habe die Schule in Hidesen nicht vorschriftsmäßig besucht: "...Sooft ich mich besser informieren wollte und ihm (Nolting) einen Fehler oder eine Nachlässigkeit nachwies, war das ein Stick ins Wespennest. Darum wandte ich bei manchen Schulbesuchen ein Verfahren an, dessen ich mich auch sonst damals und früher hin und wieder bediente ... nämlich dass ich draußen zuhörte, damit ich ihn hören konnte, wenn er sich unbeobachtet glaubte ..."⁶⁰⁴.

Die geistliche Ortsschulinspektion und damit das Konsistorium waren in ein mehr als zwielichtiges Bild gerückt worden. Wie sollte das Gesicht gewahrt werden? Man beschloss, auf eidliche Vernehmungen, aus Furcht vor Weiterungen, zu verzichten, so dass eine Erklärung, von Generalsuperintendent Weßel formuliert, abgegeben wurde, es habe sich nicht nachweisen lassen, dass die Mitteilung (in der Schrift) den Tatsachen entspreche, aber das Konsistorium meine, auf die nachträglichen Mitteilungen nicht mehr eingehen zu sollen. So wurden, wie Wolf anmerkt, schon 1910 peinliche Fragen auswei-

⁶⁰² L 80 III Nr.1393 - Koch wollte es dem Konsistorium überlassen, zu prüfen, ob eventuell nicht noch weitere Dienstpflichtverletzungen oder sogar Urkundenfälschungen zu ahnden gewesen waren.

⁶⁰³ Dasselbst

⁶⁰⁴ L 80 III Nr. 1393

chend beantwortet⁶⁰⁵. Dem Lehrer Kuhlemeier in Heidelberg, der den Abschnitt VIII der Schrift verfasst hatte, wurde die "ernsteste Missbilligung" ausgesprochen. Eine Disziplinarstrafe auszusprechen, wagte das Konsistorium nicht. Kuhlemeier sollte aber erfahren, dass er sich das Missfallen seiner Behörde zugezogen hatte, stellvertretend für den Lippischen Lehrerverein. Der geistliche Ortsschulinspektor, der in Ausübung seiner Pflichten sich als Lauscher an der Schultür betätigt hatte, erhielt die mildeste Ordnungsstrafe: eine "Verwarnung". Das Verhalten der Lehrer fand in der Öffentlichkeit viel Aufmerksamkeit und prägte die politische Auseinandersetzung nach 1900. Nach Steinbach hat der "Kampf der Lehrer um ihr Recht" *"die Politisierung weiterer Bevölkerungskreise vorangetrieben, denen plötzlich die Rolle der Landeskirche und die Stellung der konservativen Partei klar wurde. Gerade der Volksschulkonflikt wird vielen Wählern die Passivität der lippischen Verwaltung und den beschränkten politischen Weitblick des auf seinen Domänenbesitz wie auf Privatvermögen bedachten lippischen Fürsten verdeutlicht haben"*⁶⁰⁶.

3.10 Der Theologenkurs im Lehrerseminar

3.10.1 Das Amt des Schulinspektors als Problem

Obwohl alle lippischen Kandidaten der Theologie eines Tages als Ortsschulinspektoren die Schulaufsicht und Lehrerfortbildung mit zu übernehmen hatten, waren sie selbst hierzu meist völlig unzureichend vorgebildet. Im März 1887 stellte das Fürstliche Kabinettsministerium fest: *"Es ist ein nicht zu verkennender Uebelstand, dass unsere meisten Candidaten der Theologie mit ihrer Anstellung als Pastoren das Schulinspektoratsamt übernehmen, ohne irgendwie in das Volksschulwesen eingeführt zu sein. Die von Seiten der Lehrer schon oft laut gewordene und immer von neuem laut werdende Behauptung, wenigstens den jüngeren Pastoren fehle die zur Führung des Schulinspektoratsamtes erforderliche Qualifikation, hat vielfach guten Grund, wie denn auch gerade der Mangel dieser Qualifikation nicht selten die Ursa-*

⁶⁰⁵ Wolf: Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.146

⁶⁰⁶ Steinbach: Der Eintritt Lippes in das Industriezeitalter ..., S.344

*che des üblen Verhältnisses zwischen Pastor und Lehrer ist*⁶⁰⁷ und ordnete einen sechswöchigen Schullehrer-Seminarkursus für die Kandidaten der Theologie an⁶⁰⁸, um diesen Missstand abzustellen. In der Tat war das Verhältnis Ortspfarrer – Lehrer nicht selten getrübt. Diese Störungen ergaben sich einmal dadurch, dass der Lehrer durch den Pfarrer beaufsichtigt, geprüft und belehrt wurde, waren aber auch besonders deshalb nicht zu vermeiden, weil dem Ortsschulinspektor meistens die notwendigen Kenntnisse von Schule und Pädagogik fehlten.

3.10.2 Die Vorbereitung des Pfarrers auf das 2. Examen

Wenn zwei Jahre nach dem ersten Theologie-Examen vorüber waren und hinreichende Beweise von fortschreitender Tüchtigkeit vorlagen, konnten sich die Theologie-Kandidaten zum zweiten Examen beim Konsistorium melden⁶⁰⁹. Dann standen sie zwar bis zur zweiten Prüfung unter der Aufsicht der geistlichen Behörde, konnten jedoch selbst entscheiden, wo und wie sie ihre praktische Fortbildung gestalteten. In der Regel wurde der Kandidat einem Pfarrer als Gehilfe zugeordnet. Er konnte aber auch als Hauslehrer oder im Schuldienst⁶¹⁰ pädagogische Erfahrungen sammeln. Wer es sich leisten konnte, verbrachte die Zeit bis zur zweiten theologischen Prüfung auf der Universität, wo er seine theologischen Kenntnisse vertiefte und häufig noch ein Studium Generale absolvierte, indem er Vorlesungen von allgemeinbildender Art besuchte. Da in einer Universitätsstadt bzw. in ihrem gesellschaftlichen Umfeld die Nachfrage nach Hauslehrern immer groß war, nutzten nicht wenige Kandidaten diese Gelegenheit, um – in der Hauptsache - die eigenen Finanzen aufzubessern⁶¹¹. Für viele Theologen entstand nun aber ein Problem: Sie machten ihre pädagogischen Erfahrungen ohne Anleitung und Kontrolle, lernten den auf der professionellen Seminausbildung aufbauenden

⁶⁰⁷ Kons-Reg II 16/12 Nr.383

⁶⁰⁸ Verordnung, die Absolvierung eines sechswöchigen Kursus im hiesigen Lehrerseminar seitens der Kandidaten der Theologie betreffend in: Gesetz-Sammlung für das Fürstenthum Lippe, Detmold 1887, S.13. In Preußen war ein solcher Theologen-Kurs bereits 1847 eingeführt worden – Rönne, Ludwig von: Das Volksschulwesen des preußischen Staates, Bd.1, Berlin 1855, S.359.

⁶⁰⁹ Consistorial-Verordnung für die Kandidaten des Predigtamtes im Fürstenthum Lippe vom 18. December 1837

⁶¹⁰ Als Lehrer an einem Gymnasium, einer Rektor- oder Töcherschule. Die Volksschule kam nicht in Frage.

⁶¹¹ Wehrmann, Volker: "Unter dem Volke und mit dem Volke gelebt ...", Detmold 1988, S.33

Unterricht der Volksschullehrer und die Lebens- und Lernbedingungen in der Volksschule vor ihrem Eintritt in ein Amt nicht kennen. Es war einzusehen, dass die im Theologen-Kursus erworbenen Einsichten und Kenntnisse nicht ausreichten, um später im Amt des Ortsschulinspektors den Lehrern in ausreichendem Maße pädagogische Begleitung und Hilfestellung geben zu können. Die Theologen waren als Ortsschulinspektoren unkundig, allenfalls Autodidakten. Sie hatten bei Antritt ihres Amtes unterschrieben, dass sie *"auf die Schulen der Gemeinde fleißig achthaben, dieselbe ordnungsmäßig besuchen, die Unterweisung der Jugend nach Kräften fördern und stets darin sehen (wollten), dass die Kinder zur Schule gehalten und treulich unterrichtet (wurden) ..."*⁶¹². In der Schulwirklichkeit lief es dann meistens darauf hinaus, dass sich die Visitation des Ortsschulinspektors auf den Religionsunterricht beschränkte.

3.10.3 Der Ablauf des sechswöchigen Theologenkurses

Die neue Verordnung bestimmte nun, dass jeder lippische Kandidat der Theologie zwischen dem ersten und zweiten theologischen Examen an einem sechswöchigen Kursus im Landschullehrer-Seminar teilzunehmen hatte. Ausgenommen von dieser Verpflichtung war nur der Kandidat, welcher bereits eine Lehrerstelle an einer öffentlichen Schule bekleidet und das Konsistorium überzeugt hatte, durch diese Tätigkeit die im Theologenkurs zu erreichende Qualifikation damit bereits erworben zu haben. Die Instruktion⁶¹³ verlangte vor Eintritt in das Seminar zunächst eine sorgfältige Vorbereitung. Während des Kurses, der auf der Grundlage eines Studienplanes durchgeführt wurde, mussten die ersten drei Wochen der Theorie, die weiteren drei der Praxis gewidmet werden. Den Abschluss bildeten drei Unterrichtsproben in der Seminar-Übungsschule und die ausführliche Beurteilung durch den Seminardirektor. Die erfolgreiche Absolvierung des Seminarkurses setzte voraus, dass dem Theologie-Kandidaten "Fleiß und sorgfältige Benutzung des Kurses" bescheinigt werden konnte, und so bestanden denn auch alle angehenden Theologen dieses Praktikum mit Erfolg. Bemerkenswert, aber

⁶¹² Die Prediger-Reversalien von 1857 in: Wehrmann: "Unter dem Volke und mit dem Volke gelebt...", S.54.

⁶¹³ Instruktion, den Seminarbesuch der Kandidaten der Theologie betr. in: Kons-Reg II 16/12-383

auch nicht eigentlich überraschend ist die Tatsache, dass die pädagogischen Leistungen auf dem Gebiete des Unterrichtens stets einschränkend beurteilt wurden⁶¹⁴. Mehr als ein Einblick in die Ausbildung der Lehrer war auch sicherlich nicht zu erreichen. Die Verpflichtung zur Ableistung des Seminarkurses blieb bis 1918 bestehen. Erst dann wurde die Verbindung der Schulaufsicht mit dem Pfarramt gelöst und die Verordnung zur Ableistung eines Seminarkurses für die Kandidaten der Theologie war damit gegenstandslos geworden.

3.11 Die Taubstummenschule im Lehrerseminar

Durch die vorbildliche Regentschaft der Fürstin Pauline⁶¹⁵ war mehr Verständnis für die bis dahin meist vernachlässigten taubstummen Kinder aufgekommen. So wurde im Jahre 1821⁶¹⁶ ein vollständiges Verzeichnis der in Lippe vorhandenen Taubstummen erstellt. Die Rundfrage ergab 61 Taubstumme, von denen 15 im unterrichtsfähigen Alter zwischen 5 und 15 Jahren waren. Nachdem zunächst versucht worden war – und zwar mit geringerem Erfolg – Taubstumme durch tüchtige Landschullehrer zu unterrichten, wurde im Jahre 1827 auf Veranlassung des Generalsuperintendenten Weerth der Lehrer Flügel⁶¹⁷ auf öffentliche Kosten nach Münster geschickt, um dort die Methodik des Taubstummenunterrichts zu erlernen. Man verfolgte einen doppelten Zweck: Neben der Absicht, taubstumme Kinder fachgerecht unterrichten zu können, hielt man die Kenntnis dieses Unterrichts wegen der Un-

⁶¹⁴Die drei von ihm abgehaltenen Lehrproben sind befriedigend ausgefallen und haben bewiesen, dass es ihm an dem nötigen Lehrtalent nicht fehlt, wenngleich derselbe der methodischen Schulung noch bedarf...Wenngleich es ihm mitunter noch schwer wurde, sich zu dem geistigen Standpunkt der Kinder herabzulassen ...

....Die von ihm abgehaltenen drei Lehrproben ließen zwar, wie das nicht anders zu erwarten ist, in formaler Hinsicht manches zu wünschen übrig ...

....Die von ihm abgehaltenen Lehrproben fielen in methodischer Hinsicht noch ziemlich mangelhaft aus ...

....Die drei Unterrichtsversuche boten Anlaß zu mancherlei Ausstellungen in sachlicher und formaler Hinsicht ... der Herr Hilfsprediger hat die Schwierigkeiten des Unterrichtens nicht voll erkannt, sodaß der nachbessernden Hand des Lehrers manches überlassen blieb...

Kons-Reg II 16/12 Nr.383

⁶¹⁵ S.a. Solle, Elisabeth: Glaube und soziales Handeln der Fürstin Pauline zur Lippe (1769-1820) – hier: Soziales Handeln S.137-150 in: LippMitt 38.Bd. 1969, S.101-150 - s.a. Meier: Fürstin- Pauline-Stiftung..., S.12-38

⁶¹⁶ Fürstin Pauline war 1820 verstorben.

⁶¹⁷ Flügel war Lehrer an der Seminarübungsschule und an der Detmolder Freischule – zur Perso S.a. Burre: Das Lippische Lehrerseminar..., S.66/67

terrichtsmethode auch für jeden Volksschullehrer von Vorteil⁶¹⁸. Die Taubstummenschule wurde aus diesem Grunde mit dem Lehrerseminar verbunden⁶¹⁹. Ab 1830 unterrichtete Flügel dann im Detmolder Lehrerseminar zunächst jeweils ein taubstummes Kind, wodurch die Seminaristen befähigt werden sollten, sich später auf dem Lande taubstummer Kinder annehmen zu können. Da man aber einsehen musste, dass auf diesem Wege den meisten taubstummen Kindern keine Hilfe gegeben werden konnte, wurde durch Verordnung vom 8. November 1841 die Einrichtung einer mit dem Seminar verbundenen Taubstummenschule beschlossen. Flügel, der schon im Jahre 1841 zum Taubstummenlehrer ernannt worden war, konnte 1847 den Unterricht in einem Raum des Lehrerseminars mit vier Kindern beginnen. Das Alter der aufzunehmenden Kinder wurde auf 8-12 Jahre festgesetzt, der Unterricht war kostenlos, für eine angemessene Unterbringung der Kinder in Familien wurde, wenn notwendig, gesorgt⁶²⁰. Alle Seminaristen hatten im Rahmen ihrer Ausbildung vier Wochen lang als Hospitanten am Unterricht in der Taubstummenschule teilzunehmen. Anfang des 20. Jahrhunderts wurde immer mehr deutlich, dass der Taubstummenunterricht mit den genuinen Aufgaben des Seminars nur noch sehr wenig zu tun hatte. Die Hospitation der Seminaristen wurde aus dem Lehrplan genommen, Seminardirektor Sauerländer durfte im Jahre 1903 seine Verpflichtung zur Inspektion der Taubstummenschule niederlegen. 1905 wurde eine Taubstummenstiftung gegründet und für die Schule ein eigenes Heim gebaut⁶²¹. Damit erfolgte auch die völlige Trennung vom Seminar. Die Taubstummenanstalt bestand bis 1941. Wegen der zu gering gewordenen Kinderzahl war ein weiterer Betrieb dann aber wirtschaftlich nicht mehr sinnvoll. Die Schule wurde aufgelöst⁶²².

⁶¹⁸ Küster Sauerländer, Heiden: Beiträge zur lippischen Schulgeschichte in: Blätter für lippische Heimatkunde Nr.2/1906, S.10/11 (Beilage der Lippischen Landeszeitung)

⁶¹⁹ Auch im westlichen Preußen – in der Provinz Westfalen – waren die Taubstummenschulen stets mit den Lehrerseminaren verbunden.

⁶²⁰ Vierzig Jahre später gab das lippische Amtsblatt über die Taubstummenanstalt die folgende Auskunft: „Dieselbe wurde 1845 mit 4 Zöglingen im Pflegeanstaltsgebäude eröffnet und ein besonderer Lehrer dafür angestellt. Neben freiem Unterrichte in der Taubstummen- u. Industrieschule wird den bedürftigen Zöglingen noch teilweise freie Verpflegung und Kleidung bis zur Entlassung aus der Schule gewährt. Die Anstalt besitzt keine Fonds, sondern wird vom Lande unterhalten. Dieselbe erforderte im Jahr 1885 bei 12 männlichen und 3 weiblichen Zöglingen einen Kostenaufwand von ca. 3400 Mark“ (Amtsblatt f.d. Fürstenthum Lippe 1887 Nr.42 Beilage, S.25)

⁶²¹ An der Lageschen Straße, gegenüber der Hubertusstraße

⁶²² Kaven, Herbert von: Detmolder Kirchen und Schulen, Detmold 1953, S.239 – s.a. Rektor Wend, Heiligenkirchen: Geschichte des Taubstummenwesens in Lippe (Handschrift) – D 71 Nr.236

4. Die Lehrerfortbildung in Lippe

4.1 Die Lehrerkonferenzen und Arbeitsgemeinschaften

4.1.1 Die Lehrergesangvereine

Es erstaunt zwar, doch kann man mit einigem Recht sagen, dass, entwicklungsgeschichtlich gesehen, die lippischen Lehrergesangvereine Vorläufer des Lippischen Lehrervereins gewesen sind. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatten sich Lehrergesangvereine⁶²³ gebildet, die nicht, wie die allgemeinen Männergesangvereine, ihren Schwerpunkt auf dem musikalisch-künstlerischen oder volkspädagogischen und patriotischen Gebiet hatten, sondern sich auf den schulischen und kirchlichen Bereich konzentrierten. Im Gesang auszubildende Lehrer sollten befähigt werden, den Volksgesang in Schule und Kirche zu heben. Mittel zum Zweck war ein Liederfest, das im Oktober 1832 zum ersten Mal in Lippe gefeiert wurde und das wesentlich von lippischen Lehrergesangvereinen getragen wurde⁶²⁴. Seminarinspektor Dresel förderte die Gesangsausbildung und –übung der Lehrer und übernahm die Gesamtorganisation der einzelnen Lehrergesangvereine. Aus Anlass des 7. lippischen Liederfestes in Detmold⁶²⁵ hielt Dresel vor den versammelten Lehrern des Landes einen Vortrag und stellte fest, dass es *"in Beziehung auf den Gesang noch nicht so sei, wie es seyn sollte, vor der durch Singübungen vermehrten Geschicklichkeit des Lehrers der Schulen noch Nichts zu Gute gekommen sei"*⁶²⁶ und empfahl den Lehrern intensive eigene Fortbildung. Am Ende seines Vortrags machte Dresel zwei Vorschläge, die er in der Folgezeit beim Liederfest gern verwirklicht sähe: Einmal möchte er, um es noch nützlicher und interessanter zu gestalten, einen dazu geeigneten Mann gewinnen, vor den versammelten lippischen Lehrern einen Vortrag über ein mit dem Schulwesen näher oder entfernter zusammenhängendes Thema zu halten. Auf seine Bitte hin meldeten sich Superintendent

⁶²³ Zur Entwicklung der Lehrergesangvereine s.a. Rissmann, Robert: Geschichte des Deutschen Lehrervereins, Leipzig 1908, S.22-27.

⁶²⁴ Lippisches Magazin für vaterländische Cultur und Gemeinwohl, hrsg. v. R. Brandes u. M.L. Petri, Lemgo 1838/39, 4 Jahrg. Sp.390.

⁶²⁵ Die Liederfeste wurden jährlich in der Fürstlichen Reitbahn in Detmold veranstaltet.

⁶²⁶ Lippisches Magazin ..., S.395/396.

Volkhausen und Pastor v. Cölln dazu bereit⁶²⁷. Zum anderen würde er es begrüßen, wenn einer aus der Lehrerschaft in Gegenwart der Kollegen über irgend einen Satz unseres Leitfadens für den Religionsunterricht ... oder über eine biblische Geschichte oder auch einen Gegenstand aus den sogenannten Nebenkenntnissen eine Katechisation hielte...⁶²⁸ Das Sängerfest wurde hier also bemerkenswerter Weise gleichzeitig dazu genutzt, pädagogische Fortbildung für Lehrer zu betreiben. Wurden in den dreißiger Jahren die Versammlungen von Lehrergesangvereinen auf dem jährlichen Detmolder Liederfest als Anlass wahrgenommen, Vorträge und Gespräche über das Schul- und Unterrichtswesen zur Lehrerfortbildung zu nutzen, so traten in den fünfziger Jahren immer mehr schulpolitische Fragen in den Vordergrund. Das Verlangen nach Einfluss auf Schulgesetzgebung und Schulverwaltung löste breite Diskussionen aus⁶²⁹. Und so wurde im Jahre 1847 eine zweimal jährlich tagende 'Allgemeine Lippische Lehrerkonferenz' gegründet. Die jetzt selbstbewusst gewordene lippische Lehrerschaft versuchte, eigene schulpolitische Interessen durchzusetzen. Es waren vor allem die Lehrer, die vorher in den Lehrergesangvereinen an der Weiterbildung im Gesang gearbeitet und versucht hatten, über den Schulgesang hinaus auch den Gemeindegesang in den Kirchen zu fördern. Diese Freude am Gesang spielte auch später in den Konferenzen der Lehrer, die überall entstanden, eine wichtige Rolle. Immer wurde eine Konferenz mit dem Absingen eines Liedes sowohl begonnen als auch beendet.

4.1.2 Die Lehrerkonferenzen des Generalsuperintendenten Weerth

Da die Seminarbildung unter dem Druck der Verhältnisse eine recht dürftige war, konnte die Schule nur durch die Fortbildung der Lehrer gefördert und weiterentwickelt werden. *"Die Gelegenheit, sich weiter auszubilden, ist für einen aus dem Seminar entlassenen jüngeren Menschen schon sein Amt*

⁶²⁷ Die beiden rationalistischen Pastoren Volkhausen und v. Cölln hatten in der Aufklärungszeit im späten 18. Jahrhundert und darüber hinaus in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts großes Gewicht auf die Erziehungsaufgabe gelegt (s. Wehrmann: Die Aufklärung in Lippe ..., S.110-124) und es war kein Zufall, dass gerade sie bereit waren, auf dem Detmolder Liederfest Vorträge über das Schulwesen zu halten.

⁶²⁸ Lippisches Magazin ..., S.410-413 (Zit. Sp. 411).

⁶²⁹ S.a. Rissmann: Geschichte des Deutschen Lehrervereins ..., S.271 – Wehrmann: Die Aufklärung in Lippe ..., S.393-415 – Pönnighaus: Kirchliche Vereine ..., S.333.

*selbst. Indem er lehrt, lernt er*⁶³⁰, genügte aber nicht. Und so verfügte bereits Weerth im Oktober 1808 die Einrichtung von regelmäßig stattfindenden Konferenzen mit Lehrern seines Kirchspiels⁶³¹. Die Zusammenkünfte fanden zunächst alle vierzehn Tage, später einmal monatlich statt. Die Lehrer sollten hier Anweisungen erhalten, Auszüge aus allgemeinverständlichen Schriften hören, Probelektionen und Referate über empfohlene Bücher halten und im Winterhalbjahr Aufsätze über Gegenstände der Schulpraxis, die an das Konsistorium eingesandt wurden, anfertigen⁶³². Die Themen bezogen sich auf allgemein interessierende Gebiete, wobei aber das Pädagogische überwog⁶³³. Diese Lehrerkonferenzen hatten Vorbildcharakter, so dass Weerth feststellen konnte: *"Im Lippischen sind mehrere kleine Circel entstanden, die die Fortbildung der Schullehrer zum Zweck haben"*. Nach dem Tode Weerths lösten sich die Konferenzen auf oder fanden einfach nicht mehr statt. Sie waren nicht durch freien Zusammenschluss gegründet worden, sondern 'Amtliche' Fortbildungskurse gewesen. Anfang 1840 traten Lehrer aus Lage und Umgebung in freiem Entschlusse zusammen, um ihre beruflichen Erfahrungen auszutauschen und sich fortzubilden⁶³⁴. Im Mittelpunkt standen häufig Diesterwegs 'Rheinische Blätter'. Weitere freie Konferenzen bildeten sich in Lüdenhausen und Horn. Die Protokollberichte weisen aus, dass sich die Themen der Konferenz-Arbeiten streng auf Schule und Unterricht beschränkten. Fragen des Religionsunterrichts überwogen, Standes- oder Gehaltsfragen kamen nicht zur Besprechung, obwohl das sehr nahe gelegen hätte⁶³⁵. Das politische Bewusstsein der lippischen Lehrer war noch nicht ausreichend entwickelt. Das sollte sich jedoch bald ändern. Die Jahre 1848/49 waren nicht mehr fern.

4.1.3 Die nicht-offizielle Comenius-Konferenz für Nebenlehrer

Konsistorialrat Thelemann teilte in seiner Denkschrift vom 20. Februar 1879 zur Einführung einer amtlichen Lehrerkonferenz mit, dass er die nicht offiziel-

⁶³⁰ Weerth: Ueber Elementarschulen ..., S.70

⁶³¹ Zu Detmold gehörten 8 Kirchspiele

⁶³² Rauschenbach: Der Volksschullehrerstand im Alten Lippe ..., S.202

⁶³³ Dasselbst ..., S.204/205

⁶³⁴ 16 Lehrer, jeden Mittwoch vor Vollmond oder Vollmondsmittwoch – Rauschenbach: Der Volksschullehrerstand im Alten Lippe ..., S.205

⁶³⁵ Dasselbst – s.a. Die Lehrerkonferenz in Helpup in: LSchZ Nr.4/1926, S.36

le Comenius-Konferenz für Nebenlehrer eingerichtet habe. Sie diene der Fortbildung und habe die Aufgabe, die Nebenlehrer in theoretischer und praktischer Hinsicht anzuregen und ihnen darin Anleitung zu geben. Die Konferenz fand vierteljährlich in Detmold statt, sämtliche 49 Nebenlehrer beteiligten sich in reger Weise⁶³⁶.

4.1.4 Die Amtlichen Lehrerkonferenzen

Im Jahre 1863 war Otto Thelemann zum Schul- und Konsistorialrat berufen worden⁶³⁷. Er leitete fünfunddreißig Jahre lang das lippische Schulwesen. Da sich die bestehenden und auf freiwilliger Basis gebildeten 'Allgemeinen Lippischen Lehrerkonferenzen' seiner Aufsicht und Einflussnahme entzogen, führte Thelemann die sog. 'Amtlichen Lehrerkonferenzen' ein, an der teilzunehmen für alle Lehrer des Landes Pflicht war⁶³⁸. Bereits 1875 hatte der Konsistorialrat versucht, den Lehrerbund⁶³⁹ in den Griff zu bekommen und deshalb vorgeschlagen, diesen in eine Amtliche Konferenz umzuwandeln⁶⁴⁰. Die Bemühungen waren jedoch erfolglos geblieben, da sich der Lehrerbund inzwischen selbst aufgelöst hatte. Am 29. Oktober 1897 berief Thelemann nun eine 'Lippische Lehrerversammlung' nach Lemgo ein⁶⁴¹. Die Tagesordnung war in den lippischen Lokalblättern vorher veröffentlicht und damit zugleich angedeutet worden, dass die Besprechungen sich auf dem neutralen Boden der allgemeinen Pädagogik bewegen sollten⁶⁴². Mit der Begründung,

⁶³⁶ L 75 VII Abt. Schulsachen Nr.2 – Cabinets-Acten betr. Generalschulvisitations-Berichte 1854-1918

⁶³⁷ Er war zugleich zum Seminarinspektor berufen, von der Leitung des Lehrerseminars jedoch 1865 wieder entbunden worden.

⁶³⁸ Thelemann teilt in seiner Denkschrift vom 20. Februar 1879 zur Einführung einer amtlichen Lehrerkonferenz mit, dass er die nicht offizielle Comenius-Konferenz für Nebenlehrer eingerichtet hat. Sie dient der Fortbildung und hat die Aufgabe, die Nebenlehrer in theoretischer und praktischer Hinsicht anzuregen und ihnen darin Anleitung zu geben. Die Konferenz findet vierteljährlich in Detmold statt, sämtliche 49 Nebenlehrer beteiligen sich in reger Weise – L 75 VII Abt. Schulsachen Nr.2 Cabinets-Acten betr. Generalschulvisitations-Berichte 1854-1918.

⁶³⁹ Der Lehrerbund wird im Folgenden noch dargestellt.

⁶⁴⁰ Wolf, Martin: Der Emanzipationskampf der lippischen Volksschullehrer (Manuskript), Detmold 1965, S.18.

⁶⁴¹ Auf der von 180 lippischen Lehrern nur 104 erschienen waren.

⁶⁴² L 80 III Nr.726 – Obwohl es sich bei den von Thelemann geleiteten und damit vom Konsistorium genehmigten Versammlungen um amtliche Veranstaltungen handelte, sollte dieser Eindruck in der Öffentlichkeit vermieden werden. So verfügte das Konsistorium im Jahre 1883, dass der Aufruf an die Lehrer zur Teilnahme an den Lippischen Lehrerversammlungen nur in geeigneten Tagesblättern erfolgen sollte, nicht jedoch im Amtsblatt abgedruckt werden durfte – L 80 III Nr.721.

das Konferenzwesen sei in den letzten Jahren mehr und mehr in Verfall geraten, richtete Thelemann die Frage an die Versammlung, ob es zur Förderung desselben nicht zweckmäßig sei, wenn neben den freien auch amtliche Bezirks-Konferenzen eingeführt würden, und zwar mit einer Sitzung jährlich. Die Lehrer nahmen den Vorschlag mit wenig Beifall auf und äußerten, die Sache sei noch zu neu und käme auch zu unerwartet, um sich sofort eine Meinung darüber bilden zu können. Man möge ihnen Zeit zum Nachdenken gewähren. Die lippischen Lehrer zögerten die Einführung der Amtlichen Konferenzen noch einmal hinaus. Es herrschte in der Versammlung eine gedrückte Stimmung. Diese *"trug sich auch auf das gemeinsame sehr frugale Mahl über. Still, geräuschlos und schnell nahm es seinen Verlauf. Kein Tost wurde ausgebracht, gewiß ein Unikum bei einer Mahlzeit deutscher Männer! Unbefriedigt von den empfangenen Eindrücken sind die meisten Theilnehmer in ihre Heimat zurückgekehrt"*⁶⁴³ Die Amtlichen Konferenzen wurden dann aber und ohne Zustimmung der Lehrer eingeführt⁶⁴⁴. Dass sie bei den Lehrern nicht beliebt waren und die Einführung mit Argwohn betrachtet wurde, hatte hauptsächlich mit der Persönlichkeit Thelemanns zu tun. Der Konsistorialrat war bei den Lehrern gefürchtet, ja verhasst. Er war eine ausgeprägte Herrschernatur und vertrat überall mit innerer Überzeugung das Autoritätsprinzip. Als Theologe bevorzugte er die Religionsfächer auf Kosten des Profanunterrichts und legte allzu großen Wert auf die religiösen Memorierstoffe, die viel Zeit und Kraft erforderten, ohne großen Gewinn zu bringen. Die Lehrerschaft schüchterte er durch unwürdige Behandlung ein und gängete sie durch Verfügungen und Verordnungen, was Martin Wolf würdigend so zusammengefasst hat: *"Thelemann war fünfunddreißig Jahre lang bis 1898 Diktator und Tyrann der Volksschule und der Lehrer"*⁶⁴⁵ Was nun die Amtlichen Konferenzen betrifft, wurden sie sorgfältig vorbereitet. Stets wurde ein Programm aufgestellt, Verlauf und Ergebnis festgehalten⁶⁴⁶. Die Seminarlehrer Schwanold und Burre brachten sich oft als Referenten in die Versammlungen ein. Um den Anreiz zur Teilnahme zu erhöhen, übernahm das Fürstli-

⁶⁴³ Lippische Landeszeitung Nr. 255, 257 u.263 (1879).

⁶⁴⁴ S.a. Rauschenbach: Der Volksschullehrerstand im Alten Lippe ..., S.207.

⁶⁴⁵ Wolf: Der Emanzipationskampf der lippischen Volksschullehrer ..., S.19 - s.a. Wehrmann: Die Lippische Landeskirche ..., S.196.

⁶⁴⁶ S. z.B. das Protokoll der Lippischen Lehrerversammlung v.1.Okt.1885 – L 80 III Nr.726.

che Cabinets-Ministerium die den Lehrern entstehenden Kosten⁶⁴⁷. Die Amtlichen Konferenzen wurden bis zum Ausgang des Ersten Weltkrieges durchgeführt, ab 1919 überall eingestellt⁶⁴⁸.

4.1.5 Die Allgemeinen Lippischen Lehrerkonferenzen

"Die Lehrerschaft ist ein junger Stand – jung, gemessen an der Standesgeschichte des Geistlichen, des Arztes, des Staatsdieners, des Richters oder des Gelehrten. Noch durch das vorletzte Jahrhundert hindurch ermangelte es dem Schulmeister an allem, was jene auszeichnete. Die älteren Stände hatten ihren Rang, ihren Stolz und ihr Ansehen; sie hatten eine gehobene Auffassung von ihrem Amt und ihrer Aufgabe, sie hatten auch ein verfeinertes Gefühl für das, was den Respekt mehren oder mindern konnte. Was war dagegen der Schulmeister? Das in der Abhängigkeit und Niedrigkeit dienende Subjekt, ohne gesellschaftliche Achtung – und auch ohne Selbstachtung. Der Lehrer musste sich mühsam und gegen Widerstände erst erwerben und erstreiten, was ihm vorenthalten worden war. Aber er konnte es nicht für sich allein: Die Vielen und die Vereinzelteten mussten anfangen, sich gegenseitig zu achten, Kollegen zu werden und sich als solche zu vereinen. So steht am Anfang der Standesgeschichte die Versammlung, die Konferenz" – so begründete Sprenger die Notwendigkeit der Allgemeinen Lippischen Lehrerkonferenzen⁶⁴⁹.

Durch die politischen Entwicklungen begünstigt, verbreitete sich auch in der lippischen Lehrerschaft die Einsicht, dass ein fest gefügter Zusammenschluss für sie von großer Bedeutung sein würde. Diese Einsicht erfasste natürlich nicht sogleich alle Lehrer, sie fand sich anfangs nur bei einigen mutigen und engagierten. Lehrer Meyer in Lage lud im Jahre 1847 alle lippischen Lehrer zu einer Versammlung ein, auf der die 'Allgemeine Lippische Lehrerkonferenz' ins Leben gerufen wurde. Diese Konferenz aller lippischen Lehrer sollte von nun an regelmäßig jährlich zweimal tagen. Der Zweck war: Anre-

⁶⁴⁷ L 75 VII 1 Nr.22

⁶⁴⁸ L 80 III Nr.721

⁶⁴⁹ Sprenger, Hans: Die Konferenz in: Westermanns Pädagogischen Beiträgen 17.Jg. 1965 / 8, S.595 – Hier sprach der ehemalige lippische Volksschullehrer, spätere Regierungsrat und Rektor der Oldenburger Pädagogischen Hochschule zwar von der Standesgeschichte, die jedoch nur mit der Bildungsgeschichte verstanden werden kann.

gung und Belehrung sowie Wahrung der Gesamtinteressen der Lehrerschaft. In der bei Wagner in Lemgo herausgegebenen Zeitung 'Die Wage' wurden Artikel und Versammlungsanzeigen publiziert. Als man im Jahre 1849 im Lippischen Landtag das erste Volksschulgesetz beriet, wurden mehrere Einzelkonferenzen⁶⁵⁰ politisch aktiv und versuchten, in Petitionen Forderungen zum Schulgesetz zu unterbreiten⁶⁵¹. Diese Eingaben sind, wie Wolf vermerkt, nicht ohne Einfluss auf die endgültige Fassung des Volksschulgesetzes gewesen, mehrere Forderungen haben in dem Gesetz ihren Niederschlag gefunden. So hatte es zwar an Engagement und guten Willen, Veränderungen herbeizuführen, nicht gefehlt, wohl aber an dem einmütigen Zusammenschluss. Diesen aber brachte die Allgemeine Lippische Lehrerkonferenz nicht zustande. *"Denn sie war oft nur recht schwach besucht, kam es doch vor, dass weniger als zwanzig Teilnehmer erschienen waren. Dieser schlechte Besuch hatte seine Ursache nicht nur in allerlei widrigen Verhältnissen, namentlich wirtschaftlicher Art und der daraus entspringenden Gleichgültigkeit gegen die Einigungsbestrebungen, sondern auch in einer verbreiteten Furcht, bei den Behörden Anstoß zu erregen, letzteres hauptsächlich in der auf das Revolutionsjahr folgenden Reaktionszeit"*⁶⁵². Unter dem allgemeinen Druck der fünfziger Jahre hörte man von der Allgemeinen Lippischen Konferenz nichts mehr. Sie wurde – wie alle anderen Lehrerorganisationen auch – verboten und tauchte erst nach 1871 wieder auf⁶⁵³.

4.1.6 Die Konferenz jüngerer Lehrer in Lage

Zu den Lehrerkonferenzen gehörte noch eine weitere Form von Zusammenarbeit der Lehrer: die Konferenz jüngerer Lehrer in Lage, die in ihrer Gründung auf den Seminarlehrer Heinrich Schwanold zurückging und die den Junglehrern bei deren Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung helfen soll-

⁶⁵⁰ Die örtlichen Lehrerkonferenzen, später Bezirkskonferenzen genannt.

⁶⁵¹ Wolf: Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.75 – 78 u. 118 / 119.

⁶⁵² LSchZ Nr.3/1926, S.13 – Im Jahre 1842 wurden durch Kultusminister Eichhorn in Preußen alle Lehrervereine und Lehrerfeste verboten – Diese Vereins- und Fortbildungsmüdigkeit war auch in anderen Lehrervereinigungen des Reiches zu beobachten. So wird in den Jahresberichten der bayerischen Kreisausschüsse für das Schuljahr 1874/75 mehr oder weniger durchgängig die Klage hierüber erhoben – Sacher, Werner: Lehrerfortbildung im Spannungsfeld zwischen Staat und Lehrerorganisation in: Heinemann, Manfred (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisation, Stuttgart 1977, S.112.

⁶⁵³ Hagemann, Gustav: Der Lippische Lehrerverein – Archiv des Pädagogischen Museums der Universität Bielefeld.

te⁶⁵⁴. Die Konferenz fand alle 14 Tage im Deutschen Haus in Lage statt. Da die Teilnahme an diesen Zusammenkünften für viele der jungen Kollegen aus verkehrstechnischen Gründen äußerst schwierig war – es wurde erst allmählich möglich, dass sich die Junglehrer ein Fahrrad anschaffen konnten⁶⁵⁵ - geriet diese Konferenz bald in einen bedenklichen Tiefstand. Im Jahre 1910 übernahm Martin Wolf Vorsitz und Leitung. Er beschritt neue Wege und führte neue Methoden ein, um die Konferenzarbeit wieder mit Leben zu füllen. Jeder Teilnehmer musste sich auf den nächsten Konferenztag intensiv vorbereiten, es wurden praktische Musterlektionen bearbeitet, man beschäftigte sich mit den Schriften von Dörpfeld, Adler und Freud, erarbeitete in den Lektionen immer wieder die fünf formalen Stufen der Herbartianer heraus und hatte stets eine Schülergruppe⁶⁵⁶ zur Verfügung, mit der Unterrichtsexperimente ausprobiert werden konnten⁶⁵⁷. Die Konferenz jüngerer Lehrer arbeitete wieder erfolgreich, sie zog sogar im März 1912 erstmalig ein Lehrer-Winterfest auf, das der Vorläufer für manche Feste ähnlicher Art in den goldenen zwanziger Jahren wurde⁶⁵⁸. Lehrer Wolf verließ im Herbst 1913 den lippischen Schuldienst und übergab die Leitung der Konferenz seinem Kollegen Gustav Hagemann, der aber schon ein Jahr später in den Krieg ziehen musste. Damit war das Schicksal dieser Fortbildungseinrichtung besiegelt und die Konferenz stellte mit dem Ausbruch des Krieges ihre Arbeit ein.

4.1.7 Die Arbeitsgemeinschaften zur Lehrerfortbildung

Die Arbeitsgemeinschaften der Volksschullehrer wurden zum Zwecke der allgemeinen Fortbildung und zur Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung eingerichtet. Grundlage dafür waren die "Richtlinien für die Arbeitsgemeinschaften zur Lehrerfortbildung in Lippe"⁶⁵⁹. Durch diese Verordnung erhielt die Lehrerbildung neue Impulse und die zweite Lehrerprüfung eine aus pädagogischer Sicht erforderliche Umgestaltung. Die Arbeitsgemeinschaften entstanden durch freien Zusammenschluss. Die Teilnehmer wählten den Lei-

⁶⁵⁴ Durch die Prüfungsordnung v. 9.März 1876 wurde zur weiteren Hebung des Volksschulwesens eine zweite Prüfung für die Volksschullehrer in Lippe eingeführt.

⁶⁵⁵ Röhr: Stationen und Gestalten am Wege ..., S.78.

⁶⁵⁶ Es waren die Söhne des Lehrers Fritz Geise mit ihren Freunden.

⁶⁵⁷ Röhr: Stationen und Gestalten am Wege ..., S.78/79.

⁶⁵⁸ Dasselbst

⁶⁵⁹ Verordnung des Lippischen Landespräsidiums vom 3. Aug.1921 - L 80 III Nr.275

ter und seinen Stellvertreter. Der Vorstand bestand aus je drei Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaften, des Landeslehrer-Ausschusses und der Schulverwaltung bzw. der Schulaufsicht. Aufgabe war es, auf dem schulpraktischen Gebiet die Unterrichtskunst über die bisherige hauptsächlich fragende Lehrweise hinaus zu einer Verwirklichung der Arbeitsschule⁶⁶⁰, namentlich im geistigen Sinne, fortzubilden⁶⁶¹. In den Hauptbestimmungen über die 2. Lehrerprüfung wurde festgelegt, dass für das Ergebnis der Prüfung die in der Arbeitsgemeinschaft geleisteten theoretischen und praktischen Arbeiten ausschlaggebend sein sollten. Am 21. April 1931 gab die Oberschulbehörde eine Ergänzung und Interpretation der vorhandenen Richtlinien bekannt, in der es hieß: *"Es ist bei Meldung zur zweiten Lehrerprüfung von dem Prüfling ein ausführlicher Bericht über seine Weiterbildung zu erstatten, auf Grund dessen die Oberschulbehörde unter Heranziehung des Vorstandes der Arbeitsgemeinschaften unter pflichtmäßiger Würdigung aller Umstände über die Zulassung zur Prüfung entscheiden wird"*⁶⁶². Durch diese Vorschriften war der Druck auf die Junglehrer, an den Arbeitsgemeinschaften teilzunehmen, doch recht groß. Verantwortlich waren die beiden Kreisschulinspektoren⁶⁶³, zu deren Aufgabenbereich es gehörte, zum Zweck der methodisch-pädagogischen Fortbildung der Lehrer mit diesen regelmäßige Konferenzen abzuhalten, mindestens eine in jedem Jahr. Welchen Kriterien diese Arbeitsgemeinschaften genügen sollten, wird aus einem Bericht deutlich, den der Kreisschulinspektor Krätzer nach seiner Teilnahme an einer Sitzung der Arbeitsgemeinschaft in Fütig verfasste. Er ist sehr aufschlussreich und kündigt von einem neuen pädagogischen Verständnis:

"Im Rahmen des Ganzen empfahl ich im Anschluss an psychologische, didaktische und methodische Fragen im Zwischenraum von vier Wochen von den Leitern und Teilnehmern zu haltende Lehrproben, an denen sich eine sachgemäße und ausgiebige Besprechung anzuschließen hat. Daneben ist es wünschens- und erstrebenswert, dem Unterricht tüchtiger Praktiker beizuwohnen. Immer hat es sich um Gesinnung oder Anwendung einer be-

⁶⁶⁰ Der Arbeitsunterricht war durch Art.148 der Reichsverfassung als Schulfach eingeführt worden

⁶⁶¹ Wolf: Die Geschichte der lippischen Volksschule..., S.194

⁶⁶² Dasselbst, S.195

⁶⁶³ Seit dem 1.April 1915 im Amt - L 80 III Nr.721

stimmtes Erkenntnis zu handeln, z.B. einer bestimmten Arbeitsweise, der Heimatschulidee, des Unterrichts vom Kinde aus usw.. Außerdem werden Museen und Fabriken besucht. Die Heimat wird durch Ausflüge erarbeitet, das Leben wird in seinen mannigfachen Beziehungen durch Betrachtungen erfasst. In jedem Jahre wird eine wissenschaftlich-praktische Arbeit angefertigt, über die die Arbeitsgemeinschaften ihr begründetes Urteil abgeben. Ständig ist die Begründung auf die Psychologie und die anderen Hilfswissenschaften der Pädagogik sowie die Bezugnahme auf die Praxis im Auge zu halten. Dauernd sind die Fäden von einem Gebiet zu anderen zu knüpfen, Gegenwartsprobleme stehen im Mittelpunkt, übernehmen die Leitung: z.B. Willensprobleme, Unterricht vom Kinde aus, Gesamtunterricht, Arbeitsschule, Heimatschule. Die Teilnehmer erarbeiten sich die Stoffe und Erkenntnisse selbst, üben sich im Erkennen von Problemen, in eigenständiger Problemstellung, im Ordnen der Probleme. Es soll keine reine Bucharbeit betrieben werden. Durch möglichst selbständig gestaltete Beobachtungsaufgaben wird Stoff gesammelt für zu behandelnde Probleme. Aus vielseitiger Beobachtung heraus ist die Gesetzlichkeit selbst zu gewinnen. Es sollen nicht Kenntnisse, sondern psychologisches Denken, wirkliche Bildung erzielt werden. Durch solche Selbständigkeit der eigenen Arbeit entsteht Interesse, entwickelt sich der psychologische Blick, der pädagogische Takt. Im allgemeinen hat der Vortrag zurückzutreten. An die Berichte und Gegenberichte der Teilnehmer, die im Durchschnitt auf 20 bis 30 Minuten zu bemessen sind, schließt sich die ausgiebige Besprechung. Zu erstreben ist eine sofort zu Beginn der gemeinsamen Arbeit einsetzende Aussprache, aufgrund selbständiger häuslicher Vorbereitung. Soweit die Wiederholung sich als nötig erweist, hat sie stets von neuen Gesichtspunkten und von der Praxis aus zu erfolgen. Die Geschichte der Pädagogik wie der Psychologie muss nebenbei regelmäßig zur Wiederholung gelangen⁶⁶⁴.

Diese Grundgedanken wurden vom Kreisschulinspektor Kätzler für die weitere Arbeit der Arbeitsgemeinschaften zugrunde gelegt und zur Richtlinie erklärt. Aus den Berichten⁶⁶⁵ des Kreisschulrats⁶⁶⁶ Schwanold geht hervor,

⁶⁶⁴ L 80 III Nr.277

⁶⁶⁵ Berichte an die Oberschulbehörde (1923-.1929) - L 80 III Nr.277

⁶⁶⁶ Kreisschulinspektor u.Kreisschulrat waren identisch

dass in den sechs Jahren von den 29 Arbeitsgemeinschaften die kleineren in der Regel nur einmal, die größeren jährlich und regelmäßig von ihm besucht worden sind. Dass in der Praxis nicht immer alles zu seiner Zufriedenheit ablief, bezeugen einige Anmerkungen in seinen Berichten⁶⁶⁷. Aus diesen Mitteilungen des Kreisschulrats an die Oberschulbehörde ist abzulesen, dass seine Anwesenheit für die Lehrer nicht ohne Risiko war und oftmals versucht wurde, seine Teilnahme an den Sitzungen zu verhindern. Auch stand man den in den Richtlinien für die Arbeitsgemeinschaften verbindlich gemachten neuen Themen wie z.B. der Arbeitslehre noch reserviert gegenüber. Die noch aus der Seminarzeit resultierende unkritische Gesamthaltung, die Tendenz, auch das Problematische in ein übersichtliches System zu bringen, führte vielfach zu einem in pädagogischen Fragen fehlenden Problembewusstsein, so dass sich die Interessenbereiche vieler Arbeitsgemeinschaften völlig mit dem auf dem Lehrerseminar übermittelten Wissen deckten. Wenn Süvern schreibt, dass die Arbeitsgemeinschaften jener Jahre Bestes geleistet haben und die Ideen der Selbsttätigkeit im Geiste der Arbeitsschule bald Gemeingut der Lehrerschaft geworden seien, so ist das möglicherweise in wenigen Fällen richtig gewesen, allgemein jedoch sicherlich zu unkritisch angemerkt worden⁶⁶⁸.

⁶⁶⁷ "An der Besprechung beteiligten sich vorwiegend die älteren Lehrer, die schon die 2.Prüfung abgelegt hatten. Ich wies auf die Notwendigkeit hin, dass sich auch die jüngeren Teilnehmer an der Besprechung beteiligen" – AG Lage v.29.Aug.1923 "Lehrer Solle hielt einen Vortrag über Gansberg, der von gutem Studium seiner Werke zeigte, aber Kritik vermissen ließ. Ich besprach die hier erwähnten Punkte und gab alsdann meine Ansicht über Gansberg" – AG Schlangen v.7.Sept.1923 "Die Besprechung der Lehrprobe war befriedigend nach Umfang und Tiefe und traf in manchen Punkten das Richtige...Ich habe einige Fragen betr. Arbeitsschule erwartet und Hinweise auf Gestaltung ...gegeben. Dieser Teil der Arbeiten wird...nicht genügend gepflegt, ich hoffe aber, dass meine Anregungen gute Wirkungen haben werden, da ich meinen erneuten baldigen Besuch in Aussicht gestellt habe" – AG Elbrinxen v. 18. Nov.1923 "F. hielt einen Vortrag über Gaudig, der wieder nicht erschöpfend war. Die Besprechung war infolgedessen nicht ergiebig... Da sich leider kein älterer Herr zur Leitung bereitgefunden hat, werde ich die Sitzungen öfters besuchen" – AG Detmold v.22.Jan.1924 "Ich beabsichtigte, heute im Anschluss an den Schulbesuch in Reelkirchen die Arbeitsgemeinschaft in Blomberg zu besuchen, erfuhr aber in Reelkirchen, dass sie ihre Sitzung am Mittwoch auf den Dienstag verlegt habe. Es ist dies das dritte Mal in kurzer Zeit, dass ich vergeblich versucht habe, an der Arbeitsgemeinschaft teilzunehmen" – AG Blomberg v.18.Dez.1924 "Die Arbeitsgemeinschaft in Rischenau wollte ich gelegentlich meines Schulbesuches in Elbrinxen besuchen. Sie tagt regelmäßig am Freitag, war aber diesmal auf den Sonnabend verlegt. Eine Mitteilung von der Verlegung war mir nicht zugegangen. Ich habe dem Vorsitzenden meine Verwunderung darüber ausgesprochen" – AG Rischenau v.12.Mai 1925

⁶⁶⁸ Süvern, Wilhelm: Geschichte der Volksschule Langenholzhausen 1571-1958, Kalletal 1975, S.75

4.1.8 Aus der Hornschen Lehrerkonferenz⁶⁶⁹

Die älteste freie Lehrerkonferenz des Lipperlandes wurde 1817 durch Pastor Volckhausen in Horn gegründet. Sie war noch ohne Satzungen, führte aber ein Zirkularbuch, in das jeder seine Ansichten, Erfahrungen und Fragen zur Beantwortung eintrug. Den Hauptplatz in der Konferenz nahm anfangs die Religion ein. Bereits 1825 war es der Konferenz möglich, sog. 'Versinnlichungs-Apparate'⁶⁷⁰ für die Schulen anzuschaffen. Um 1845 erfuhr die Konferenz eine Erweiterung. Eine Reihe von Kollegen aus der Umgebung Horns traten bei⁶⁷¹. Pastor Brockhausen⁶⁷² wurde 1845 zum Vorsitzenden der Konferenz gewählt und übernahm wenig später – 1847 – die Leitung der Allgemeinen Lippischen Lehrerkonferenz. Die Hornsche Konferenz gab sich 1862 und 1875 eigene Satzungen. So wurde der Zweck der Versammlungen im Paragraphen 2 beschrieben: *"Gegenseitige Anregung und Belehrung, namentlich auf pädagogischem Gebiet und Aufheiterung"*. Paragraph 6 lautete: *"In der Regel bestimmt das Alter die Reihenfolge der Referenten"* und im Paragraphen 10 hieß es: *"Unentschuldigtes Ausbleiben wird mit fünfzig Pfennig bestraft. Dreimaliges Ausbleiben ohne Entschuldigung hat den Ausschluss zur Folge"*. Im Jahre 1864 wurde der Beschluss gefasst, dass die Konferenz am Schlusse eines jeden Semesters einem Examen in der Schule eines durch Los zu bestimmenden Konferenzmitgliedes beiwohnen solle und dass abwechselnd zwei Mitglieder über das Ergebnis der Prüfung in der Konferenz zu referieren hatten. Dieses wurde nun auch so gehandhabt, dass in den Jahren 1864 bis 1870 sämtliche Schulen des Bezirks an die Reihe kamen und dabei strenge Kritik geübt wurde. Auch zwei weitere Pastoren traten in der Folgezeit der Hornschen Lehrerkonferenz bei⁶⁷³. In späteren Jahren lud man auch vielfach auswärtige und fachfremde Referenten ein. Im Ersten Weltkrieg fanden sich die in der Heimat gebliebenen Konferenzmitglieder monatlich zusammen, *"eingedenk des pädagogischen Grundsatzes, dass Schule und Leben, Unterricht und Gegenwart in engster Verbindung stehen"* sollten. Und der Berichterstatte Hilker schließt seinen Beitrag mit den Worten Dörpfelds: *"Die Konferenzen bezeichnen in der Entwicklungsge-*

⁶⁶⁹ Hilker: Geschichte der Konferenz Horn 1817-1926 in: LSchZ Nr.8 /1926, S.90-92.

⁶⁷⁰ Globus, Mikroskop, Magnet, Kompass und Elektrisiermaschine

⁶⁷¹ Es waren 17 bis 20 Kollegen

⁶⁷² Pastor Brockhausen war 17 Jahre lang – zuletzt als Rektor an der Stadtschule Horn – im lippischen Schuldienst gewesen.

⁶⁷³ Es waren die Pastoren Piderit aus Horn und Schmidt aus Schlangen.

*schichte des Schulwesens die Stufe des erwachten Lehrerbewußtseins, des lebendigen Standessinnes. Wer darum mit ganzem Herzen ein Lehrer ist, hat auch ein Herz für die Konferenzen: er weiß, dass er ihrer ebenso sehr bedarf, wie der frischen Luft*⁶⁷⁴.

4.1.9 Aus der Helpuper Lehrerkonferenz⁶⁷⁵

Im März 1851 versammelten sich im Krüge zu Helpup 11 Lehrer der dortigen Gegend, um einen Verein zu gründen, der fortan den Namen 'Lehrerkonferenz zu Helpup' tragen sollte. Es hatte sich nämlich auch hier die Einsicht verbreitet, dass ein fest gefügter Zusammenschluss der Lehrer von unschätzbarem Wert war. Vorbilder für ihr Handeln gab es bereits. Als 1849 im Landtag das erste lippische Volksschulgesetz beraten wurde, bestanden schon mehrere Einzelkonferenzen im Lande, die in Petitionen dem Landtag ihre Forderungen zum Schulgesetz unterbreiteten und damit Einfluss auf dessen Gestaltung nehmen konnten⁶⁷⁶. Die Helpuper Lehrerkonferenz war anfangs nur schlecht besucht, befand man sich doch mitten in der auf das Revolutionsjahr folgende Reaktionszeit. Die Konferenz gab sich sogleich eine Satzung. Von den 35 Paragraphen der Statuten erklärte der Paragraph 2 den Zweck des Zusammentretens: die Vereinigung der Lehrer zu einer Korporation, die Wahrung und Förderung der Interessen des Lehrerstandes, gegenseitige Bildung und Erheiterung. Recht aufschlussreich ist es, zu lesen, wie in den Sitzungen gearbeitet wurde: "Nach Paragraph 5 versammelten sich die Mitglieder und die als Gäste eingeführten Lehrer jeden Mittwoch vor Vollmond in einem gemieteten Lokale im Helpuper Krüge. Die Konferenzen dauerten etwa 3 Stunden und begannen mit der Verlesung des Protokolls der vorigen Sitzung. Dann wurden in den ersten 1 $\frac{3}{4}$ Stunden von den Mitgliedern angefertigte Konferenzarbeiten vorgelesen und die Rezensionen der am vorhergegangenen Konferenztage vorgelesenen Arbeiten bekanntgegeben. In den folgenden $\frac{3}{4}$ Stunden wurden gestellte Anträge auf parlamentarische Art diskutiert. Die letzte halbe Stunde gehörte dem mehrstimmigen Gesang.

⁶⁷⁴ LSchZ Nr.8/1926, S.92

⁶⁷⁵ Sauerländer, Friedrich: Die Lehrerkonferenz in Helpup in den Jahren 1851-1863 in: LSchZ Nr.3/1926, S.12-14 u. Nr.4, S.35-37.

⁶⁷⁶ So die Petitionen der Schiederschen, Lagenser und Lüdenhausener Lehrerkonferenzen – LSchZ Nr.3/1926, S.12/13.

Zu den Arbeiten war jedes Mitglied verpflichtet. Die Reihenfolge richtete sich nach den Anfangsbuchstaben des Namens. Die Wahl des Themas stand frei, doch sollten *'ins Schulfach schlagende Gegenstände'* vorzugsweise berücksichtigt werden⁶⁷⁷. Jeder verlesene, selbständige Aufsatz musste einem Amtsbruder übergeben werden, der zu Hause eine Rezension über ihn ausarbeitete. Oft wurde in der Konferenz auch gemeinsam aus Büchern und Zeitschriften gelesen. Mit Vorliebe las man aus den 'Rheinischen Blättern' von Diesterweg und aus dem 'Praktischen Schulmann'. Ebenso wurden zum Zwecke der Fortbildung unter den Kollegen regelmäßig gemeinsam gekaufte Bücher und aus der Konferenzkasse bezahlte Zeitschriften ausgetauscht. Um das Gelesene für die Hörer fruchtbar zu machen, schloss sich stets eine Besprechung der aufgeworfenen Fragen in Form einer freien Diskussion an. Gelegenheit und Veranlassung zu gründlicher Aussprache gaben auch die gestellten Anträge, mit denen sich die Konferenz in reichem Maße beschäftigte. Ein vierstimmig gesungenes Lied beendete schließlich jede Sitzung".

4.1.10 Aus der Detmolder Lehrerkonferenz⁶⁷⁸

Die Detmolder Lehrerkonferenz wurde am 27. Dezember 1879 gegründet. Anlass für den Zusammenschluss waren die Umsetzung der preußischen Allgemeinen Bestimmungen von 1872 für die lippische Volksschule und die gemeinsame Vorbereitung auf die erste und zweite Lehrerprüfung⁶⁷⁹. Die Protokolle aus den ersten Jahren⁶⁸⁰ halten fest, dass an der Gründungsversammlung 19 Lehrer teilnahmen, die monatlichen Sitzungen wegen zu geringer Teilnahme anfangs oft ausfielen und sonst in der Regel fünfzehn Teilnehmer die Zusammenkünfte besuchten. Es fällt auf, dass der Zweck der Konferenz, gegenseitig Anregung und Erfrischung zu geben, insbesondere auch durch gemeinschaftlich eingeübte Gesänge erreicht werden sollte und dass bei der alljährlichen Wahl des Vorstandes der Konferenz auch die Stelle eines 'Gesangdirektors' besetzt werden musste. Wie man konferierte und diskutierte, geht aus den Protokollen recht eindrucksvoll hervor:

⁶⁷⁷ LSchZ Nr.3/1926, S.13

⁶⁷⁸ D 107 H Nr.324

⁶⁷⁹ Obschon der § 2 der Statuten der Detmolder Konferenz schlicht hieß: "Zweck der Konferenz ist gegenseitige Anregung und Erfrischung".

⁶⁸⁰ D 107 H Nr.324

" ... Führung macht den Vorschlag, die Conferenz mit Gesang anzufangen. Schneider wünscht, dass der Anfang mit dem Absingen eines Chorals eingeleitet werde. Rebbe ist der Ansicht, dass sich dies praktisch nicht gut ausführen lassen werde. Burre-Heiden ist für Beginn mit Choral und Gebet, um den Versammlungen die nöthige Weihe angedeihen zu lassen. Riechemeier erklärt darauf, dass er nicht dagegen sei, wenn die Conferenz auch mit Gebet eröffnet werde, stellt aber der Versammlung anheim, zu prüfen, ob dies in diesem Falle wünschenswert erscheine. Derselbe führt aus, dass wir uns das Beispiel unseres Herrn und Meisters ansehen sollten. Christus habe auch gebetet, aber nicht immer, sondern nur bei besonderen Gelegenheiten, woraus hervorgehe, dass er sparsam mit dem Gebet gewesen sei und stellt dann die Frage: Ist es wünschenswerth, dass die Conferenz mit Gebet eröffnet wird? Burre-Detmold ist dagegen und erzählt ein Beispiel, wie beim Abiturienten-Examen der Seminaristen auf Anordnung unseres Chefs in der Schule das sonst übliche Anfangsgebet in Wegfall gekommen sei. Rebbe: Man muss die Sache nicht mit Feierlichkeit betonen und nicht zu viel Förmlichkeit machen. Ich hätte nichts dagegen, wenn es versucht würde, die Conferenz mit Gebet zu eröffnen. Dies aber von vornherein vorzuschreiben, will mir nicht gefallen; und wenn ich nachdenke, so ist es bei anderen Conferenzen auch meistens nicht gewesen, wo es aber war, sind dennoch Zänkereien vorgekommen. Ich möchte glauben, es sei besser, nicht weiter darüber zu sprechen, sondern abzustimmen. Ein Bekenntnis würde ich nicht ablegen wollen, dann mich lieber der Abstimmung enthalten. Riechemeier sagt, dass wir nicht probieren, sondern bestimmt festsetzen sollen: so oder so. Burre-Heiden: Es hat mir wohlgethan, dass der Vorsitzende in eben gehörter Weise sich über meinen Vorschlag geäußert hat; es hat mich, ich muss es sagen, erquickt: aber ich nehme meinen Antrag zurück, da ich eingesehen habe, dass es besser ist, wenn wirs unterlassen. Eröffnung der Conferenz mit Choral wünsche ich aber sehr. Die Versammlung beschließt darauf als Zusatz zu Paragraph vier: 'Die Conferenz wird mit einem Choral eröffnet' ⁶⁸¹.

⁶⁸¹ D 107 H Nr.324 – s.a. Hildebrand, Hermann: Hundert Jahre Lehrer-Konferenz in Detmold. Ein Bericht nach alten Protokollen in: Heimatland Lippe Nr.4/1980, S.99.

4.2 Die Lippische Lehrerzeitung

4.2.1 Die Lesevereine

Bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts gab es in Lippe keine pädagogischen Fachzeitschriften⁶⁸². Als Vorläufer sind jedoch die sogenannten Lesegesellschaften anzusehen. Bereits Generalsuperintendent Ewald berichtete im Jahre 1794 über eine Lesegesellschaft für Schulmeister, die es seit 1788 in Minden gab, und er ermunterte zur Gründung einer solchen auch für die lippischen Lehrer⁶⁸³. Für Ewald war es unvermeidlich, dass die Lehrer ohne Weiterbildung „zurück kommen bei der immer etwas mechanischen Arbeit des Schulehaltens, unter dem Druck häuslicher Arbeiten, und an der Seite eines meist ungebildeten Weibs. Was soll ihnen Anstos geben, weiter nachzudenken, fortzulernen, zu beobachten was um sie her geschieht? Wie könnten sie aber etwas lesen ohne Lesegesellschaft? Woher sollten sie das Geld nehmen, sich Bücher anzuschaffen? Jeder fühlt die Nothwendigkeit dieser Anstalt ohne weiteren Beweis“⁶⁸⁴. Ob es nun dieses Impulses des Generalsuperintendenten zur Gründung von Lesegesellschaften bedurfte, um auch in Lippe tätig zu werden, sei dahingestellt. Ewald war sich jedenfalls bewusst geworden, „dass sich das Kulturleben in ständiger Entwicklung befindet, der Lehrer eng mit der allgemeinen Kulturlage verbunden ist und sich daraus die Nothwendigkeit einer ständigen Lehrerfortbildung ergibt“⁶⁸⁵. Und so entstanden auch in Lippe Lesegesellschaften. Dass zur Schulverbesserung etwas getan werden musste, erkannte auch der Nachfolger Ewalds, v. Cölln. In einer Denkschrift vom 4. März 1799 klagte er, dass die Lehrer, kaum aus dem Seminar entlassen, sich „zum Teil sehr bald vernachlässigen und nicht allein auf einen schädlichen Mechanismus im Unterricht verfallen, sondern aus Mangel an Unterhaltung auf dem Lande sich in schlechte Gesellschaft begeben und der Leidenschaft des Spiels sich ergeben“⁶⁸⁶. Um nun den Lehrern die Möglichkeit zur Weiterbildung zu geben, gründete v. Cölln eine öffentliche

⁶⁸² Appens: Die pädagogischen Bewegungen des Jahres 1848..., S. 194

⁶⁸³ Ewald, J.L.: Ueber Predigerbeschäftigung u. Predigerbetragen, 9.Heft, Lemgo 1794, S.140-157

⁶⁸⁴ daselbst, S.157

⁶⁸⁵ Schierholz, Hermann: Das Lippische Schulblatt 1867-1870, Detmold 1947, S.1 (Examensarbeit an der Pädagogischen Akademie Detmold)

⁶⁸⁶ Rauschenbach: Der Volksschullehrerstand im Alten Lippe..., S.201

Büchersammlung, aus der gegen mäßige Leihgebühr Bücher entnommen werden konnten. Anfangs hatte er den Plan zu einer Lesebibliothek für Lehrer und Prediger gemeinschaftlich aufgestellt. „*Da indessen hiermit (jedoch) mancherlei Unzuträglichkeiten verbunden waren, so sah man sich zu einer itio in partes genöthigt*“⁶⁸⁷. Die Leitung des Lesekabinetts für Lehrer übernahm v.Cölln selbst, Verwalter wurde Seminarinspektor Krücke. War nun der Bestand dieser Lehrer-Bibliothek schon nicht vielseitig – religiöse Schriften, einige Jahrgänge periodisch erscheinender Mitteilungen, Reisebeschreibungen – so wurde das Lesekabinett auch noch in den Dienst der kontrollierbaren Weiterbildung gestellt. Die Lehrer sollten Auszüge machen und sich über das Gelesene äußern, dabei die Mitwirkung des Ortsgeistlichen in Anspruch nehmen. Unter diesen Umständen war die Nutzung der Bücher bescheiden. Im Generalschulbericht hieß es denn auch, es werde das Lesekabinett „nicht so viel, auch noch nicht der Vorschrift gemäß so gut genutzt wie es sollte“⁶⁸⁸. Und Rauschenbach fügte erklärend hinzu, dass aber auch nicht jeder Geistliche die Gabe gehabt habe, anregend zu wirken, den Lehrern die Arbeit zur Lust und nicht zur Last werden zu lassen, dass andererseits auch mancher von den Alten⁶⁸⁹ nur recht mühsam hätte lesen können. Aber auch nicht alle Lesefähigen waren ein an aufklärerischen Neuerscheinungen interessiertes Lesepublikum. Neben der Verwaltung des Lesekabinetts für Lehrer leiteten Seminarinspektor Krücke und Lehrer Dresel die Detmolder Privatlesegesellschaft⁶⁹⁰, welche von 1796 bis 1843 bestand und damit eine auffallend lange Existenzdauer hatte. Die Mitglieder setzten sich aus den verschiedensten Bereichen des gehobenen Bürgertums, des Adels und aus Lehrern zusammen. Selbst Fürstin Pauline war ein aktives Mitglied⁶⁹¹.

Auch der demokratische Theologe und Lehrer Carl Volkhausen war von der Fortbildung des Menschen durch Lektüre überzeugt: *“Der rechte Demokratismus ist nur eine Frucht der Kultur, er wächst nicht wild auf dem Ackerland*

⁶⁸⁷ Steinhagen, Heinrich: Welche Forderungen ergeben sich aus der veränderten Stellung des Staates zur Kirche betreffs der Theilnahme der letzteren an der Ordnung des Volksschulwesens in serem Lande? Detmold 1877, S.17

⁶⁸⁸ Rauschenbach: Der Volksschullehrerstand im Alten Lippe ..., S.201/202

⁶⁸⁹ gemeint waren jene Lehrer (Schulmeister), die noch nicht das Lehrerseminar besucht hatten

⁶⁹⁰ L 106 A – Tit.V Nr.8

⁶⁹¹ Krispin, Stefanie: „bei seinem Vermögen in müßigen Stunden unterhalten seyn“ – Lese-gesellschaften in Detmold um 1800, Bielefeld 1999, S. 69-108

*des Bauern oder auf dem Kampe des Einliegers oder Kötters. Er war in Lippe nur vertreten durch einzelne Leute aus den höhern Ständen, größtentheils junge Juristen und Theologen, und durch eine Anzahl Volksschullehrer*⁶⁹². Und deshalb betrieb Volkhausen bereits im Jahre 1845 die Gründung eines Lesevereins, der sich von Detmold aus über fast alle Städte und Dörfer des lippischen Landes verbreitete. Der Lesestoff bestand fast ausnahmslos aus oppositionellen Schriften: *„Alles, was radikale oder entschieden freisinnige Anschauungen auf dem Gebiete der Politik, Religion oder Sozialwissenschaft vertrat, fand Aufnahme. Beamte, Advocaten, Kaufleute, Gutsbesitzer, vor Allem Lehrer, waren an dem Verein betheilig*⁶⁹³. Die lippische Lehrerschaft, hier mehr die jüngere und die hier vornehmlich an den politischen Ideen und Forderungen der Revolution von 1848 interessierte, zeigte eine große Aufgeschlossenheit für Fortbildungslektüre. Und wenn es nun bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts in Lippe auch noch keine pädagogische Fachzeitschrift gab, so waren doch schon Aufsätze, die sich mit der Reform von Schule und Unterricht befassten, veröffentlicht worden^{694 695}. So war es denn nicht überraschend, dass sich im Jahre 1848 ein neues pädagogisches Selbstverständnis entwickelte: *„Der Volksschullehrer soll sich stets die rechte Frische des Geistes und Gemütes bewahren. Schöpfen soll er aus dem lebendigen Quell des Zeitgeistes und nicht aus dem trüben der Reaktion. Sein Losungswort soll sein: Vorwärts und immer vorwärts! Man erwartet von ihm, dass er nicht blindlings einem Jeden nachspreche, sondern dass er prüfe und sichte, dass er weder krieche noch heule, sondern die Wahrheit bekenne vor der ganzen Welt. – Nur unter diesen Bedingungen kann er ein echter Volkslehrer werden! Es fehlt dem Lehrer nicht an Gelegenheit, mit dem Volke zu verkehren, er lebt ja unter dem Volke, er gehört ja selbst zum Volke. – Drum frisch heran, ihr deutschen Lehrer, ans Werk der Volksaufklärung! Steht nicht von*

⁶⁹² Volkhausen, Carl: Zur Geschichte eines kleinen Staates in: Walesrode, Ludwig (Hrsg.): Demokratische Studien, Hamburg 1861, S.447

⁶⁹³ Volkhausen, Carl: Der Lebensweg eines lippischen Demokraten in: LippMitt 24/1955, S.11

⁶⁹⁴ Welcher Art sollten die Lesebücher in unseren Volksschulen seyn? – Lippisches Magazin 1/1836 Unterricht u. Erziehung – Lippisches Magazin 40/1837, Zum Ewaldschen Lesebuch – Lippisches Magazin 41/1837

⁶⁹⁵ Zum Lippischen Magazin s.a. Süvern, Wilhelm: Lippisches Magazin, Detmold 1974 – s.a. Heimatland Lippe Nr.5 / 6 (1973) u. 1 / 3 (1974)

*fern! Schüttelt nicht den Kopf, wenn euch nicht alles nach dem Kopfe geht, verliert auch nicht den eurigen. Werdet Volkslehrer!*⁶⁹⁶

4.2.2 Das Lippische Schulblatt 1867-1871

Um nun alle Lehrer – besonders auch jene auf dem flachen Lande, welche nur geringen Kontakt untereinander hatten und vielfach unter großem Mangel an Anregung leben mussten – erreichen zu können, hielten es die Lehrerkonferenzen für notwendig, eine pädagogische Fachzeitschrift als ein alle verbindendes Band zu gründen. Bereits auf der Pfingstversammlung 1848 in Lemgo war beschlossen worden, eine solche Zeitschrift in Gestalt einer Beilage der „Wage“ herauszugeben. Dieser Beschluss konnte jedoch nicht in die Tat umgesetzt werden⁶⁹⁷. In der Frage, ob für Lippe eine eigene Schulzeitung erforderlich oder erwünscht war, gab es innerhalb der Lehrerschaft eine geteilte Meinung. Eine einheitliche Haltung gab es dagegen bei den übergeordneten Stellen. Am 12. Dezember 1852 erbat der Lehrer Meier zu Helpup⁶⁹⁸ von der Regierung die Konzession zur Herausgabe einer Schulzeitung⁶⁹⁹. Das Konsistorium wurde zu einer gutachterlichen Äußerung aufgefordert, welche sich auf die Stellungnahme von vier vertrauenswürdigen älteren Lehrern des Landes gründete. Zwei der Lehrer lehnten die Einführung einer Schulzeitung ab, weil ihrer Meinung nach darin dann vornehmlich Streitigkeiten zwischen Schule und Kirche ausgefochten würden. Der dritte Gutachter bezweifelte nur das Erreichen der wünschenswerten Höhe eines literarischen und wissenschaftlichen Standpunktes des Blattes und seine Rentabilität. Nur der vierte Lehrer begrüßte freudig den Gedanken: der Kantor Wagener in Horn. Dieser rief die Lehrer seines Kirchspiels zusammen, trug ihnen begeistert seine Ansicht vor und erreichte, dass sie einstimmig das Erscheinen der Zeitung befürworteten⁷⁰⁰. Sicherlich waren es die jüngeren und fortschrittlich denkenden Lehrer, welche in der Zeitung die große Chance sahen, ihre vorwärts drängenden Ideen in der Lehrerschaft zu verbreiten. Die Behörden fürchteten den Geist der überwundenen Revolutionszeit, zumal

⁶⁹⁶ Die Wage Nr.13/1848

⁶⁹⁷ Appens: Die pädagogischen Bewegungen des Jahres 1848 ..., S.194

⁶⁹⁸ S.a. Die Lehrerkonferenz in Helpup in den Jahren 1851-63 in: LSchZ Nr.2/1926

⁶⁹⁹ Rauschenbach: Der Volksschullehrerstand im Alten Lippe ..., S. 214

⁷⁰⁰ Daselbst

sich der Herausgeber, wie das Konsistorium gutachterlich anmerkte, „zu der extrem liberalen Partei gehalten hatte“. Die Schulaufsicht riet deshalb, die Konzession nicht zu erteilen, und die Regierung entschied entsprechend⁷⁰¹.

Fünfzehn Jahre später, im Jahre 1867, trat der Lemgoer Buchdrucker Wagner an die Regierung heran mit der Bitte um Konzession zur Herausgabe eines lippischen Schulblattes. Konsistorial- und Schulrat Thelemann, der jetzt die Schulangelegenheiten bearbeitete, konnte sich nicht zu einer Empfehlung entschließen. Seine Bedenken bewegten sich auf der gleichen Linie wie die seines Vorgängers⁷⁰², besonders bestritt er bei der hinreichenden Anzahl von vorhandenen preußischen Schulzeitungen das Bedürfnis einer besonderen für eine Gruppe von 160 lippischen Lehrern. Viel größer aber sah er die Gefahr, dass sie „ein Tendenzblatt mit negativer Richtung“ werden würde, was selbstverständlich unerwünscht war. Auch hier war wiederum die für den Schriftleiterposten in Aussicht genommene Person – diesmal ein Geistlicher⁷⁰³ - nicht recht vertrauenswürdig. "Man verstand den Pulsschlag im Leben der Lehrerschaft nicht"⁷⁰⁴. Nun zeigte sich aber, dass die lippische Regierung nicht in jedem Fall so konservativ und reaktionär dachte wie das fürstliche Konsistorium. Die auf der Allgemeinen Lippischen Lehrerkonferenz am 12. Juni 1867 auf Anregung des Lehrers Wehrmann aus Hörstmar beschlossene Herausgabe eines lippischen Schulblatts wurde genehmigt⁷⁰⁵. Die Redaktion übernahm Pastor Rudolf Brockhausen, die erste Ausgabe des Schulblattes erschien am 1. Oktober 1867.

Nur vier Jahre lang erschien das Lippische Schulblatt. Mit der Nummer 8 des Jahres 1871 wurde das Erscheinen wieder eingestellt. Die Redaktion begründete im Geleitbrief der ersten Nummer der neuen Ausgabe im Jahre 1895 die damalige Einstellung damit, dass das Blatt zu groß gewesen sei und sich die Aufgaben zu weit gesteckt habe. In einem so kleinen Kreis kann man nicht ein so oft erscheinendes Schulblatt stets mit wertvollen, originalen

⁷⁰¹ Dasselbst ...S. 215

⁷⁰² Böhmer, Pastor u. Konsistorialrat

⁷⁰³ Rudolf Brockhausen, Pastor in Horn

⁷⁰⁴ daselbst ... S.215/216

⁷⁰⁵ Sauerländer, Friedrich: Aus der Geschichte der lippischen Volksschule und des lippischen Lehrerstandes unter besonderer Berücksichtigung des Versammlungs- und Vereinswesens der lippischen Lehrer (Manuskript) – Archiv des Pädagogischen Museums der Universität Bielefeld

und neuen Mitteilungen füllen und kommt leicht zu minderwertigem und langweiligem Material, hieß es dort. Das Protokoll der Allgemeinen Lippischen Lehrerkonferenz in Lemgo vom 3. Oktober 1871 gibt die Gründe an, die zur Einstellung des Erscheinens geführt hatten. Lehrer Stock, der als Nachfolger Brockhausens das Blatt herausgab, stellte den Antrag, die Frage zu diskutieren: Wie soll es mit unserem Lippischen Schulblatt werden? Er selbst führte dazu aus, dass der Mangel an Arbeiten und an Abonnenten und das Fehlen des notwendigen Betriebskapitals große Schwierigkeiten bereiten. In der Beratung wurde die Bedürfnislage für das kleine Ländchen Lippe verneint und beschlossen, das Erscheinen des Lippischen Schulblattes einzustellen⁷⁰⁶. Aus dieser Darstellung werden die wahren Gründe sichtbar: Sie lagen in der Persönlichkeit des Herausgebers und in der finanziellen Not des Lehrerstandes. Der Lehrer musste sich bemühen, seine Familie zu ernähren und dafür alle Kräfte einsetzen. Dabei konnte er sich den Interessen und Zielen des Lehrervereins und der Konferenzarbeit kaum oder gar nicht widmen. Sauerländer beantwortet diese Frage so: *„Dass es (das Lippische Schulblatt) einging, lag zum Teil an der Ungunst der Zeitverhältnisse – geringe Gefolgschaft der führenden Lehpersönlichkeiten, mangelhaftes Zusammengehörigkeitsgefühl, materielle Notlage vieler Lehrer, Zwang zu landwirtschaftlicher Betätigung in Garten und Feld usw.- zum Teil aber auch in der Person des Schriftleiters, der es auch später nicht verstand, geeignete Mitarbeiter heranzuziehen.... So drohte unter ihm auch das zweite Schulblatt mehrere Male wegen Mangel an Stoff einzuschlafen. Es ist sicher so gewesen, dass er die Flinte ins Korn geworfen hat, als die finanziellen Schwierigkeiten bei der kleinen Abonnentenzahl zu groß wurden. Da er kein Geld für die nächste Nummer hatte, ist die Schulzeitung einfach nicht gedruckt worden. Nur so kann das formlose Abbrechen erklärt werden“*⁷⁰⁷.

⁷⁰⁶ Protokollbuch der Lippischen Lehrerkonferenz vom.3.October 1871 – Pädagogisches Museum der Universität Bielefeld

⁷⁰⁷ Protokollbuch der Lippischen Lehrerkonferenz v.3. October 1871 – Pädagogisches Museum der Universität Bielefeld

4.2.3 Rudolf Brockhausen, Redakteur des Lippischen Schulblattes

Rudolf Brockhausen⁷⁰⁸ wurde am 2. März 1805 in Lemgo geboren. Sein Vater war Pastor an der dortigen St.Nicolai-Kirche. Nach dem Besuch des Gymnasiums nahm er das Studium der Theologie an der Universität Halle auf. Diese Stadt war damals Spiegelbild der geistigen Entwicklung Deutschlands. Christian Thomasius hielt hier im Jahre 1687 die erste Vorlesung in deutscher Sprache, hier verbanden sich zwei Strömungen, die das 18. Jahrhundert wesentlich beeinflussten: der Pietismus und der Rationalismus, beide übereinstimmend in ihrem Streben nach einer praktischen Lebensführung. Hier empfing Brockhausen die Eindrücke, die für sein ganzes Leben richtungsweisend werden sollten⁷⁰⁹. Weitere Stationen seiner theologischen Ausbildung waren Basel und Marburg, wo er sein Studium vollendete. Da im Fürstentum Lippe keine Aussicht auf die Einweisung in eine freie Pfarrstelle bestand⁷¹⁰, nahm Brockhausen 1827 die Stelle des Hauslehrers⁷¹¹ ⁷¹² bei dem Oberförster Kellner auf Burg Sternberg an. Von Januar 1829 bis April 1844 war er Rektor der Rektorschule in Blomberg, seit 1839 dort zugleich auch ordiniertes Hilfsprediger. Hier hatte er nebenamtlich bei den Begräbnissen die Leichen zu begleiten und die Elementarlehrer vor ihrer Anstellung über ihre Befähigung zu prüfen⁷¹³. Die Besoldung Brockhausens war unzureichend. Im Dezember 1829 – nach nur einem Jahr als Rektor – richtete er ein Gesuch an den Magistrat der Stadt⁷¹⁴. Er wies darauf hin, „*dass es bei der größten Einschränkung unmöglich ist, mit dem Gehalte auszukommen*“ und bat um eine Gratifikation, da sich seine wöchentliche Arbeitszeit um 6 Stunden vermehrt habe und ein Einkommen von wenigstens 30 Talern ent-

⁷⁰⁸ S.a. Dreves, August: Geschichte der Kirchen, Pfarren, geistlichen Stiftungen und Geistlichen des Lippischen Landes, Lemgo 1881, S.89-90

⁷⁰⁹ S.a. Pönnighaus: Kirchliche Vereine zwischen Rationalismus und Erweckung ... , S.355-357

⁷¹⁰ noch 1841 warteten auf der Liste der Landeskandidaten 24 Anwärter auf eine freie Stelle – s. Schröder, Willi: Die Rektorschule in Horn, Göttingen 1993, S.65

⁷¹¹ Bis zur Jahrhundertmitte kam rund die Hälfte der Pfarrer ohne praktische Ausbildung und kirchliche Berufserfahrung ins Amt. Die Kandidaten waren meist Hauslehrer oder an Schulen tätig. Die Hauslehrerzeit in Familien der adligen und bürgerlichen Oberschicht galt vielen Theologen des frühen 19.Jahrh. als Schule der Umgangsformen, in der die Kandidaten das sichere Auftreten im geselligen Verkehr erlernen sollten, das für gebildete und sozial geachtete Pfarrherrn als unverzichtbar galt. Janz: Kirche, Staat und Bürgertum in Preußen ..., S.136

⁷¹² S.a. Fertig, Ludwig: Pfarrer in spe: Der evangelische Theologe als Hauslehrer in: Greifenhagen, Martin (Hrsg.): Das evangelische Pfarrhaus – Eine Kultur- und Sozialgeschichte, Stuttgart 1994, S.195-208

⁷¹³ LSchB Nr.2/1867, S.9

⁷¹⁴ Stadtarchiv Blomberg

zogen worden sei⁷¹⁵. Daraufhin erhielt er eine Zulage von 20 Talern bewilligt⁷¹⁶ 717. Brockhausen wurde – nachdem er bereits seit 1839 in Horn nebenamtlich und zusätzlich als Hilfsprediger angestellt gewesen war – im Jahre 1844 als Pfarrer an die Stadtkirche Horn berufen. Hier wirkte er noch vierzig Jahre lang, blieb bis zu seinem Tode im Amt und starb im Alter von 83 Jahren.

Siebzehn Jahre hatte Brockhausen in der Schule warten müssen, bis ihn der Ruf auf eine freigewordene Pfarrstelle erreichte⁷¹⁸. Nicht zuletzt war es seine finanzielle Situation gewesen, die ihm den Wechsel nach Horn leicht gemacht hatte. Obwohl bereits die Lippische Kirchenordnung von 1571 festschrieb, dass die Lehrer *„der Gebühr und Billigkeit nach, redliche Besoldung empfangen und ihren guten Unterhalt bekommen, denn ein Arbeiter ist seines Lohnes wert, so wollen wir allen unsern Grafschaften Untertanen auferlegt und ernstlich befohlen haben, daß ein ehrsammer Rat jeder Stadt bei den Schulämtern ehrliche und genügsame Besoldung verordne und anstelle ...“*⁷¹⁹, blieb die Lage der Lehrer trotz aller dieser wohlmeinenden Vorschriften der Kirchen- und Schulordnungen bejammernswert. Das Bedauerliche bei der ganzen Gehaltsangelegenheit an einer Lehrerstelle war der Umstand, dass der Stelleninhaber nie genau wusste, wie viel Geld ihm zur Verfügung stand. Bare Geldbezüge waren im allgemeinen nur sehr spärlich, *„so dass das Gehalt meist nur zu geringsten Teil in einem fixen Betrag bestand und sich im weiteren aus einer Menge kleiner Posten zusammensetzte, die an verschiedenen Stellen zu erheben waren: beim Schuldechen, Armendechen, Lohnherrn, Kirchendechen usw., auch von Privatpersonen. Dazu kamen die Einnahmen aus Schulgeldern, die Leichen, Akzidenzien, einige Klafter Holz,*

⁷¹⁵ Man drang auf praktische, für das Leben brauchbare Kenntnisse, und somit musste Welt- u. Naturgeschichte, Geographie und Physik in den Lehrplan aufgenommen werden, was in Folge da von die wöchentliche Stundenzahl vergrößerte – LSchB Nr.2/1867, S.9

⁷¹⁶ diese Zulage wurde dem Bittsteller aus der Armenkasse gewährt – LSchB Nr.2/1867, S.9

⁷¹⁷ Brockhausen bat im Laufe seiner Amtszeit als Rektor noch zweimal (1838 u.1839) um eine Gehaltszulage – Stadtarchiv Blomberg – Altes Archiv III / II b 1

⁷¹⁸ Die vormärzliche Überfüllungskrise übertraf nach Intensität (Wartezeiten von 10-15 Jahren) und Dauer (über zwei Jahrzehnte) alle anderen Arbeitsmarktkrisen von Akademikern der neueren deutschen Geschichte – Bormann-Heischkeil, Sigrid: Die soziale Herkunft der Pfarrer und ihrer Ehefrauen in: Greiffenhagen: Das evangelische Pfarrhaus ..., S.149-174

⁷¹⁹ Im Kapitel: Von den Schulen usw., Abs.16 – ähnlich die Kirchenordnung von 1684 im Kap.VIII wo besonders auf das Schulgeld hingewiesen wird – zit. n. Wehrhahn, K.: Die Rektoren der Blomberger Rektorenschule in: Mitteilungen aus der lippischen Geschichte und Landeskunde, Bd. VI.

*Examensgeld, freie Wohnung und dergleichen, ferner noch niedere Gefälle, Geschenke von Schülern, Eier, meist überall Ostereier, gutes Neujahr und anderes päpstliches Bettelwerk*⁷²⁰. Wenn man bedenkt, dass das Einkommen des Pastors bereits 1632 ca. vier- bis fünfmal höher war als das des Rektors, wobei noch einige Nebeneinnahmen des Pastors außer Rechnung blieben, dann wird verständlich, dass auch Brockhausen seine pädagogische Tätigkeit aufgab, als er eine Pfarrstelle in Horn übernehmen konnte. Neben seiner Amtsführung, in der er auch in irdischen Dingen das Wohl seiner Gemeinde zu fördern suchte⁷²¹, betätigte er sich – besonders in seinen jüngeren Jahren – auch als Dichter⁷²² und Schriftsteller⁷²³, war Mitarbeiter an mehreren belletristischen und wissenschaftlichen Zeitungen⁷²⁴. Seine Werke zeigen ein ausgeprägtes Nationalbewusstsein und ein großes Vertrautsein mit dem Volkstum und der nordischen Mythologie. Die pädagogischen Erfahrungen⁷²⁵ in Sternberg und Blomberg waren wohl die Voraussetzungen dafür, dass Brockhausen im Jahre 1845 zum Vorsitzenden der Hornschen Lehrerkonferenz⁷²⁶ gewählt wurde. Als die Allgemeine Lippische Lehrerkonferenz am 12. Juni 1867 beschloss, ein lippisches Schulblatt herauszugeben, wurde Pastor Brockhausen mit der Redaktion beauftragt. Er trat zwar bereits 1869 als Herausgeber zurück, weil er meinte, dass es *„thöricht wäre von einem Greise, wie der gegenwärtige Redacteur unseres Schulblattes ist, wenn er die weitere Fortführung der ihm anvertrauten Redaction für unerlässlich nöthig und*

⁷²⁰ daselbst

⁷²¹ so gründete Brockhausen u.a. eine Armen-Spinnstube, die am 20.Nov.1854 eröffnet wurde, und von der er selbst noch 18 Jahre später in seinem vertraulichen Bericht an das Fürstl.Lipp.Konsistorium mitteilen konnte, als er über die Bettelei in seinem Pfarrbezirk berichtete: „Veldrom, wo bekanntlich seit vielen Jahren eine Armen-Spinnstube besteht, kann sich sehr glücklich preisen, da diese Anstalt, welche nicht nur die Kinder speist, sondern sie auch mehrere Stunden nützlich beschäftigt und überwacht, einen höchst segensreichen Einfluss sowohl auf die leibliche als auch auf die geistige Gesundheit der dortigen Jugend übt“ – Lamprecht, K.: Chr.G. Rudolf Brockhausen in: Staercke: Menschen vom lippischen Boden ..., S.227 u. Wehrmann, Volker (Hrsg.): „Unter dem Volke und mit dem Volke gelebt ...“, Detmold 1988, S.328

⁷²² So verfasste er u.a. die Schauspiele "Louise, die Königin" u. "Die Varusschlacht"

⁷²³ Seine Schrift „Die Pflanzenwelt Niedersachsens in ihrer Beziehung zur Götterlehre und dem Aberglauben der Vorfahren“ wurde preisgekrönt

⁷²⁴ Brockhausen war Mitarbeiter an der „Encyklopädie des gesammten Erziehungs- u.Unterrichtswesens“ hrsg. v. K.A. Schmid, 4.Bd., Gotha 1865, S.422 f

⁷²⁵ Die pädagogischen Erfahrungen Brockhausens während seiner Hauslehrertätigkeit waren sicher sehr nützlich. So lagen z.B. die Wurzeln der entfalteten pädagogischen Theorie bei Herbart in seinen praktischen Erfahrungen während seiner Hauslehrertätigkeit 1797-1799 – Klattenhoff, Klaus (Hrsg.): „Knaben müssen gewagt werden“ – Johann Friedrich Herbart gestern und heute, Oldenburg 1997, S.177

⁷²⁶ Die Hornsche Lehrerkonferenz war bereits 1817 von Pastor Volkhausen gegründet worden - s. LSchZ Nr.8/1926, S.90-92

ersprießlich hielte ... Nein, nöthig ist vielmehr, dass die Redaction recht bald in jüngere, regsamere Hände übergehe⁷²⁷, bestimmte jedoch bis zum September 1871, als das Erscheinen des Blattes eingestellt wurde, den Charakter der Zeitschrift durch die Fülle seiner Veröffentlichungen. Es ist das besondere Verdienst des Theologen Brockhausen, das er in vielen Beiträgen für die Befreiung der Volksschule von der Kirche seine Stimme erhob und Reformen gefordert hat. Viele Jahre später sah er das Verhältnis zwischen Schule und Kirche allerdings wohl etwas anders. Wenn August Dreves anmerkt, dass Brockhausen im Alter die Einlösung seiner Forderungen selbst schuldig geblieben sei⁷²⁸, so verweist er auf den Streit zwischen Brockhausen und dem Horner Rektor Klein. Der Pastor Brockhausen hatte – sehr zu Unrecht – dem Philologen Klein⁷²⁹ mitgeteilt, dass sich die Schule bezüglich des Stundenplans nach dem Konfirmandenunterricht auszurichten habe und nicht umgekehrt.⁷³⁰

4.2.4 Das Lippische Schulblatt 1895 –1914

Die Protokolle der Lemgoer Lehrerkonferenz berichten verschiedentlich über die geringe Teilnahme an den Versammlungen: im Dezember 1883 fällt die Konferenz wegen nicht genügender Beteiligung aus, im Jahresrückblick 1885 wird angegeben, dass in den elf Versammlungen von siebzehn Mitgliedern durchschnittlich nur zehn anwesend waren, im November 1887 wird wegen fortwährend zu geringer Teilnahme über den Fortbestand der Konferenz diskutiert und der Jahresbericht stellt fest, dass das Leben in der Konferenz gegen das bisheriger Jahre merklich abgenommen hat. Im März 1888 referiert Lehrer Mesch über das Thema: 'Woher rührt der geringe Erfolg unserer Arbeit' und er nennt drei Hindernisse, die sich der Lehrer selbst bereitet: 1. durch die Aufnahme und Versetzung unreifer Kinder in höhere Klassen, 2. durch unpädagogische Auswahl des Unterrichtsstoffes und 3. durch große

⁷²⁷ LSchB Nr.1/1868, S.2

⁷²⁸ Dreves: Geschichte der Kirchen, Pfarren, geistlichen Stiftungen ..., S.89/90

⁷²⁹ Klein hatte nicht mehr die bis dahin übliche theologische Ausbildung durchlaufen, sondern ein Studium an der noch recht jungen philosophischen Fakultät einer Universität abgeschlossen

⁷³⁰ Schröder, Willi: Die Rektorschule in Horn - Von ihren Anfängen bis zur Auflösung im Jahre 1935, Göttingen 1993, S.135

Anzahl von Privatstunden⁷³¹. Geringe Beteiligung an den Versammlungen und eine weitgehend noch unpolitische Haltung der Lehrer waren die Ursache auch dafür, dass wesentliche Erfolge der Lehrerkonferenzen noch nicht zu sehen waren, da diese auch bis dahin nebeneinander, nicht miteinander arbeiteten. Die lippische Lehrerschaft war dennoch davon überzeugt, dass Verbesserungen der Volksschule und damit ihres Berufsstandes nur über Zusammenschluss und Fortbildung möglich sein würden. So hielt bereits im Juli 1881 Lehrer Reker, Leese, in der Lemgoer Lehrerkonferenz ein Referat über „die Fortbildung des Lehrers, insbesondere durch Conferenzen“. Im Anschluss daran befürworteten die Konferenzteilnehmer die Anschaffung von anerkannten pädagogischen Zeitschriften, und zwar mit einer genauen Zirkulationsordnung unter den Mitgliedern. Beschlossen wurde der Bezug folgender Zeitungen: die Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, das Evangelische Schulblatt und der Deutsche Schulmann⁷³².

In den 24 Jahren der Vakanz eines lippischen Schulblattes hatte sich nun vieles verändert. Die lippische Lehrerschaft hatte sich vergrößert. Mitte 1895 betrug die Zahl der Volksschullehrer in Lippe 232⁷³³. Davon waren 82 Lehrer in den Jahren 1888 – 1894 neu eingestellt worden⁷³⁴, also fast ein Drittel. Im Lippischen Lehrerverein waren 1888 113 Mitglieder organisiert⁷³⁵. Anfang 1895 waren es 154 Mitglieder. Wenn man davon ausgeht, dass sich neue Mitglieder hauptsächlich aus den Seminar-Absolventen rekrutierten, dann waren 50 Prozent der neu angestellten Lehrer auch in den Lippischen Lehrerverein eingetreten und hatten für neue Impulse gesorgt. Wie auf der Osterversammlung beschlossen, erschien am 1. Juli 1895 mit der Nummer eins des ersten Jahrgangs eine neue Folge des Lippischen Schulblatts. Damit verfügte der Lippische Lehrerverein wieder über eine Informationsplattform für seine Mitglieder und über ein Artikulationsinstrument gegenüber Staat und Gesellschaft. Das neue Schulblatt sollte nun in der Hauptsache berichten, was in den Versammlungen des Lippischen Lehrervereins geschah, sollte Mitteilung machen über die Tätigkeit des Deutschen Lehrerver-

⁷³¹ Protocolle der Lemgoer Lehrerconferenz (1881-1888) – Stadtarchiv Lemgo

⁷³² daselbst

⁷³³ LSchB Nr.1/1895, S.4

⁷³⁴ LSchB Nr.2/1895, S.15

⁷³⁵ LSchB Nr.9/1895, S.83

eins und die gemeinsamen Unternehmungen zur Förderung der Wohlfahrt unter den Mitgliedern darstellen. Mit dem Wunsche, dass das Schulblatt überall freundliche Aufnahme finden, hie und da Anregung geben und an seinem bescheidenen Teile zur Erhaltung und Förderung einer guten Volksschule in unserem zwar kleinen, aber von uns allen doch sehr geliebten schönen Heimatlande beitragen möge⁷³⁶, empfahl sich der mit der Herausgabe beauftragte Vorstand des Lippischen Lehrervereins. – Die Probleme, unter denen die Herausgabe des ersten Schulblattes von 1867-71 gelitten hatte, konnten aber auch jetzt nicht beseitigt werden. Ab 1908 erschien das Schulblatt unregelmäßig⁷³⁷. Bereits 1910 stellte Martin Wolf in einem Artikel die Schulblattfrage. Er begründete noch einmal die große Bedeutung des Blattes für die lippische Lehrerschaft und machte Vorschläge für seine bessere Gestaltung⁷³⁸. Leider konnten aber keine Kräfte mehr mobilisiert werden, die der Zeitschrift wieder einen Auftrieb und weiterhin ein Kontinuum gegeben hätten. Während des Ersten Weltkrieges ruhte die Arbeit des Lippischen Lehrervereins weitgehend. Im Jahre 1919 wurde lapidar zusammengefasst: *„Die Vertreter des Lippischen Lehrervereins wurden während der Kriegsjahre im ganzen sechzehn mal zusammengerufen, zu vier Versammlungen waren allgemeine Einladungen ergangen. Ein großer Teil der erledigten Aufgaben betraf besondere, durch den Krieg hervorgerufene Verhältnisse“*⁷³⁹.

4.2.5 Karl Stock – Redakteur des Lippischen Schulblattes

Mit der Nummer 12 des dritten Jahrgangs des Lippischen Schulblattes legte Pastor Brockhausen sein Amt als Redakteur nieder. Auf Beschluss der Allgemeinen Lippischen Lehrerkonferenz vom 30. März 1869 übernahm Karl Stock die Schriftleitung des Blattes. Stock hatte das Lippische Lehrerseminar von 1847-1850 besucht, war Lehrer an der Bürgerschule Lemgo und führte dort eine Knabenoberklasse. Seine beruflichen Aufgaben musste er wohl stets vorbildlich erfüllt haben, denn eine seinerzeitige Revision, die alle fünf

⁷³⁶ LSchB Nr.1/1895, Geleitbrief

⁷³⁷ so gab es 1908 drei, 1909 zwei, 1910 sieben, 1911 fünf, 1913 u. 1914 zwei Ausgaben des Lipp.Schulblatts

⁷³⁸ Wolf, Martin: Zur Schulblattfrage in: LSchB Nr.2/1910

⁷³⁹ LSchB Nr.1/1919 (vermutlich die einzige Ausgabe der Zeitschrift nach dem Kriege)

Jahre durchgeführt werden musste, fand die Bürgerschule in einem guten Zustand vor. Über den Befund in den Oberklassen schreibt das Konsistorium an den Lemgoer Schulvorstand, dass es aus dem Bericht des Konsistorialrats Thelemann gern ersehen habe, *"dass die beiden Klassen in ihrem bisherigen Stande sich erhalten haben, was die Tüchtigkeit und den Fleiß der Lehrer Stock (und Horst) bekundet"*⁷⁴⁰. Sauerländer charakterisiert Stock folgendermaßen: *"Die führende Persönlichkeit im Kollegium war Karl Stock, der Lehrer der Knabenoberklasse, dem man in kirchlichen und konservativen Kreisen schon deshalb nicht gewogen war, weil er als Vorsitzender des als radikal demokratisch verschrienen Lippischen Lehrervereins stets unerschrocken für Hebung und Unabhängigkeit der Volksschule eintrat.* Er huldigte einem gemäßigten Liberalismus⁷⁴¹, wurde aber verantwortlich gemacht für manchen scharfen Artikel der Lippischen Post, die damals noch Organ der Fortschrittspartei war⁷⁴². Martin Wolf erinnerte sich ein halbes Jahrhundert später an Stock so: *„Als ich 1903 die erste Hauptversammlung des Lippischen Lehrervereins in Bad Salzuflen besuchte, präsiidierte als Vorsitzender Karl Stock aus Lemgo. Er bekleidete schon einige Jahrzehnte dieses Amt und war schon über 70 Jahre alt. Er erschien als ein alter und würdiger Herr, der nicht führte und von dem keine Impulse ausgingen. Als alter Freisinniger war er der Lippischen Post als Mitarbeiter eng verbunden. Er leitete auch das Lippische Schulblatt, auf das er nicht allzu viele Mühe verwandte. Es erschien viermal im Jahr und enthielt unter seiner Redaktion kaum mehr als die in den Hauptversammlungen gehaltenen Referate"*⁷⁴³. Wolfs Beurteilung wird der Persönlichkeit Stocks nicht gerecht. Stock belebte seine Lemgoer Konfe-

⁷⁴⁰ Sauerländer, Friedrich: Geschichtliches über die Lemgoer Schulen in: LSchZ Nr.12/1931

⁷⁴¹ Das Überwiegen der freisinnig-liberalen Wähler in Lippe geht auf eine lange Tradition zurück. Die zwangsweise Einführung des neuen Katechismus (1848) und des Gesangbuches (1863) führte zu einer Protestbewegung. Daraus gründete sich die liberale Fortschrittspartei, die mit Franz Hausmann an der Spitze als politische Partei in Lippe große Bedeutung gewann. Die dritte Klasse – kleine Handwerker, Kuhbauern, Ziegler und eben auch die Lehrer – erstrebte eine Verbesserung ihrer Lage und wählte die Fortschrittspartei. Bei den Wahlen zum Deutschen Reichstag sah das Wahlergebnis in Lippe so aus: 49 % (1903), 55 % (1907), 46 % (1912). Wählen durften nur Männer vom 25. Lebensjahre an, Briefwahl gab es noch nicht, die Ziegler waren oft nicht in der Heimat, nahmen z.B. 1903 an der Wahl nicht teil, da diese im Sommer stattfand (Süvern: Das Kirchspiel Hohenhausen, S.225). Sauerländer schreibt dazu: "Lippe war fast ganz freisinnig. Nicht nur die städtische Bevölkerung, sondern auch die Bewohner des platten Landes, die Einlieger wie auch die Hofbesitzer, gehörten mit ganz wenigen Ausnahmen der lippischen Volks- und Fortschrittspartei an. Da auch die meisten Lehrer diesem Freisinn huldigten, so kann es nicht wundernehmen, dass in den Kreisen der Lehrer dem konservativen Konsistorialrat viel Misstrauen entgegengebracht wurde" (Sauerländer: Aus der Geschichte der lippischen Volksschule ..., Klade 2, S.38)

⁷⁴² Sauerländer, Friedrich: Geschichtliches über die Lemgoer Schulen in: LSchZ Nr.2/1932

⁷⁴³ Wolf: Erinnerungen und Begegnungen ..., S. 98

renz in besonderer Weise dadurch, dass er die meisten Referatsbeiträge selbst ablieferte. Seine Wertschätzung zeigte sich auch darin, dass er in den Vorstand des Lippischen Lehrerbundes gewählt wurde⁷⁴⁴.

Als Angehöriger der Lehrergeneration aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dachte Stock noch nicht politisch und schon gar nicht radikalpolitisch. *„Ein halbes Jahrhundert hatte nach der Wende von 1849 die Reaktion geherrscht. In dieser Zeit hatte ein latenter Kampf bestanden. Die Lehrerschaft hatte standgehalten, aber nur Abwehrerfolge erzielt. Das harte Regiment der Obrigkeit war nicht ohne Einfluss auf die Führung der Lehrerschaft geblieben. Die von der älteren Generation gestellten Führer waren eingeschüchtert“*⁷⁴⁵. So trug Stock im Auftrag des Lippischen Lehrervereins den vorgesetzten Behörden noch Bitten vor, während die junge Generation in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, zu der auch Wolf gehörte, Forderungen stellte und Pflichterfüllung des Staates verlangte. Selbstverständnis und Sprache des Lippischen Lehrervereins wandelten sich erst um die Jahrhundertwende. Die Allgemeine Lippische Lehrerkonferenz tagte halbjährlich und nahm vor 1900 zu politischen Sachverhalten und Vorgängen in der Regel keine Stellung. Das überließ sie den Bezirkskonferenzen. Sie begnügte sich zu sehr, Vorträge anzuhören, sorgte allerdings für Anregung und Fortbildung der Mitglieder, ohne aber in der Verfolgung sonstiger gemeinsamer Lehrerangelegenheiten ernst zu machen⁷⁴⁶. Stock referierte über schulpolitische Fragen zum ersten Mal am 2. Februar 1887 auf der Allgemeinen Lippischen Lehrerkonferenz⁷⁴⁷ in Lage, und zwar über das zu erwartende neue Schulgesetz⁷⁴⁸ ⁷⁴⁹. Eine Begründung für die weitgehend noch unkritische und devote Haltung der Lehrervereine vor der Jahrhundertwende liefert auch Heine- mann, wenn er den Lehrer und seine Organisation beschreibt: *„Die präpa- randistische und seminaristische Ausbildung, die ... einen von den Grund- sätzen des Christentums geleiteten, seinen Beruf friedfertig repräsentieren- den, in Zufriedenheit und Selbstbescheidung sich weiterbildenden Lehrer an-*

⁷⁴⁴ Wolf: Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.119

⁷⁴⁵ Wolf: Der Emanzipationskampf der lippischen Volksschullehrer ..., S.20

⁷⁴⁶ Sauerländer: Aus der Geschichte der lippischen Volksschule ..., Klade 2, S. 21 u.25

⁷⁴⁷ die sich aber bereits 1878 in den Lippischen Lehrerverein umbenannt hatte

⁷⁴⁸ Protocolle der Lemgoer Lehrerconferenz 1881-1888

⁷⁴⁹ noch am 30.Nov.1887 wurde in der Lemgoer Lehrerkonferenz beschlossen, daß die Themen für jede Versammlung vorzugsweise aus dem weiten Gebiet der Pädagogik zu wäh- len seien

strebte, ging in ihrem Vorverständnis eigentlich immer noch von den Lebens- und Erlebnisweisen der vor- und frühmodernen Welt und von einem obrigkeitlich-herrschaftlichen Sozialverständnis aus. ... Die Folge für die Lehrer war, dass sie die gesellschaftlichen Entwicklungen ... nur mit starkem Zeitverzug begriffen und als Nachzügler im Zeitalter der Interessenverbände aufgefaßt werden müssen. Erst seit den Jahren ab 1890 wird spürbar, dass die Vereine sich um eine Einwirkung auf die Unterrichtsverwaltung bemühen. Direkten Zugang zum Ministerium in Form einer Audienz erhielten sie ... erst nach 1900. Vorher wurden Wünsche auf dem Dienstweg über die Unter- und Mittelbehörden eingereicht. Kollektiveingaben blieben verboten, gegen unliebsames Verhalten von Lehrern und Vereinen wurde disziplinarisch vorgegangen⁷⁵⁰.

Liberalisierung und Demokratisierung wurden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts weitgehend unterdrückt. Der Geschichtsunterricht war mit der Verfügung der Allgemeinen Bestimmungen im Jahre 1872 als eigenständiges Fach gegründet worden und wurde nun eine wichtige Hilfe für die Gesinnungsbildung⁷⁵¹. In den Lehrerseminaren traten die pädagogischen Fragen in den Mittelpunkt: Wie erzieht die Schule zur Ehrfurcht vor Gott und König? Wie erfüllt die Schule ihre Schüler mit dem Dank gegen unser Herrscher Geschlecht, mit Liebe zum Vaterland? Mit Achtung vor den Gesetzen des Landes, vor der Sitte und den Ordnungen der Gesellschaft?⁷⁵². Die Siege des preußischen Heeres⁷⁵³ hatten zu einem Gesinnungsmilitarismus geführt, der das liberale und demokratische Denken überlagerte und die Norm- und Wertvorstellungen des Bürgertums nachhaltig beeinflussten⁷⁵⁴. Dieser militärische Zeitgeist verband sich mit einer konservativen, nationalen und monarchischen Gesinnung, welche die Gesellschaft und damit die Schulen bestimmte⁷⁵⁵ und die Kritik an den bestehenden inneren gesellschaftlichen Zuständen stark abfederte. Diese Sachverhalte bewirkten, dass vor der Jahr-

⁷⁵⁰ Heinemann: Der Lehrer und seine Organisation ..., S.53

⁷⁵¹ s.a. Kehr, C.: Die Praxis der Volksschule, Gotha 1895. S. 334

⁷⁵² Hartmann, Nyssen, Waldeyer (Hrsg.): Schule und Staat im 18.u.19.Jahrhundert, Frankfurt/Main 1979, S. 345

⁷⁵³ 1864 gegen Dänemark, 1866 gegen Österreich, 1870/71 gegen Frankreich

⁷⁵⁴ Mertens, Lothar: Das Privileg des Einjährig-Freiwilligen Militärdienstes im Kaiserreich und seine gesellschaftliche Bedeutung in: Militärgeschichtliche Mitteilungen (MGM) Nr.39/1986, S.59

⁷⁵⁵ Giese: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800 ...,S.196

hundertwende dem Lippischen Lehrerverein bei der Verfolgung seiner Ziele eine radikal-demokratische Haltung noch weitgehend fremd war. - Karl Stock leitete bis zum Jahre 1907 die Herausgabe des Lippischen Schulblattes und trat nach 56jähriger Dienstzeit in den Ruhestand.

Die lippischen Lehrerkonferenzen gaben sich Statuten und Geschäftsordnungen für ihre Arbeit. So hieß es in den Statuten der allgemeinen lippischen Lehrerkonferenz von 1868 im Paragraphen 4: *"Der Zweck der Konferenz ist die gegenseitige Anregung und Belehrung sowie gemeinschaftliche Wahrung der Gesamtinteresse der Schule"*. In den Satzungen der Hohenhauser Lehrer – Konferenz von 1889 liest man im Paragraph 3: *"Zweck der Konferenz ist außer Anregung und Belegung der Berufsfreundlichkeit und Berufstreue hauptsächlich gegenseitige Vervollkomm(n)ung in der Berufstüchtigkeit"*. Im gesamten 19. Jahrhundert gab es in Lippe in der Regel die einklassige Dorfschule⁷⁵⁶. Was nun Anregung und Fortbildung betraf, war beides kaum vorhanden. Der Lehrer lebte isoliert – umgeben vom Schulvorstand, der Ortschaftsaufsicht und einer oft schwierigen Elternschaft, damit von Institutionen, die dem Lehrer meist nicht wohlwollend gegenüberstanden. Der kollegiale Zusammenschluss der Lehrer war also die einzige Möglichkeit, diesen bedauerlichen Zustand zu ändern. So kam es, dass sich in Lippe mit der Zeit überall die sogenannten allgemeinen Lehrerkonferenzen gründeten, in denen am Ende des Jahrhunderts fast alle Lehrer Mitglied geworden waren.

Mitte des 19. Jahrhunderts hatte die lippische Lehrerschaft erreicht, was sie schon lange gefordert hatte: Die Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht. Das lippische Volksschulgesetz von 1849 stellte die Volksschule unter die Aufsicht des Staates⁷⁵⁷. Sowohl die Lehrerausbildung als auch der Schulunterricht hätten nun neu gestaltet werden können. Doch es sollte anders kommen. Die Reaktion erholte sich schnell. Im Dezember 1855 wurde die geistliche Ortsschulaufsicht in Lippe wieder hergestellt⁷⁵⁸. Ganz entscheidende Veränderungen auf dem Gebiete der lippischen Lehrerbildung brach-

⁷⁵⁶ Es entfielen auf einen Lehrer sowohl durch das VSchG v.1849 (§ 8) als auch durch das VSchG v. 1895 (§ 8) bis zu 120 Kinder. Im späteren 19. Jahrh. gab es in Lippe auch – allerdings nur wenige- zweiklassige Dorfschulen.

⁷⁵⁷ VSchG v.15.Dec.1849, §§ 2, 34 u.35

⁷⁵⁸ Durch die 'Interimistische Verordnung' v.24.Dez.1855 (Wolf: Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.95)

ten schließlich die 1854 erlassenen Preußischen Regulative⁷⁵⁹, die auch für Lippe verbindlich waren. U.a. sollte der Seminar-Unterricht zukünftig *"im Ganzen nach denselben Grundsätzen und in seinen begründenden Abschnitten theilweise in der Form gegeben werden, welche die Behandlung desselben Gegenstandes in der Elementarschule erfordert"*⁷⁶⁰. Was bisher an den Seminaren noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie usw. gelehrt wurde, war vom Lektionsplan zu entfernen und stattdessen für jeden Kursus in wöchentlich zwei Stunden 'Schulkunde' anzusetzen. Der Unterricht über 'Schulkunde' hatte sich dabei aber *"vor Abstraktionen und vor Definitionswerk"* sorgfältig zu bewahren und war möglichst praktisch und unmittelbar zu gestalten⁷⁶¹.

Die eigentliche und besondere Aufgabe der Seminarbildung stellten die Regulative bereits am Anfang ihrer Ausführungen. Sie lautete: *"Der letzte Zweck des Seminar-Unterrichts ist nicht, dass der Zögling lerne, sondern dass durch das im Unterricht vermittelte Lernen und Gelernte Leben geschaffen und der Zögling seinem Berufe gemäß herangebildet werde zu einem Lehrer für evangelisch-christliche Schulen, welche die Aufgabe haben, mitzuwirken, dass die Jugend erzogen werde in christlicher, vaterländischer Gesinnung und in häuslicher Tugend"*⁷⁶². Erziehung statt Bildung – das war die Ankündigung der Kirche. Sie hatte mit der Aufgabenbeschreibung und Zweckbestimmung der Preußischen Regulative keine Probleme, wohl aber die lippische Lehrerschaft, die von nun an die grundsätzliche Abschaffung der geistlichen Schulaufsicht forderte. Da wegen der gegebenen politischen Lage vorerst keine Wiedereinführung der staatlichen Leitung und Aufsicht des Schulwesens zu erwarten war, schlossen sich die Lehrer in sog. allgemeinen Lehrerkonferenzen zusammen, um sich gegenseitig zu bestärken, zu belehren und zu beschützen und gemeinsame Überzeugungen zu gewinnen.

⁷⁵⁹ Die drei Preußischen Regulative v. 1., 2. u. 3. Oct. 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementar-Unterrichts, hrsg. v. Fr. Stiehl, Berlin 1858

⁷⁶⁰ Die drei Regulative ..., S.10

⁷⁶¹ Dasselbst ..., S.12

⁷⁶² Die drei Preußischen Regulative ..., S.8

5. Weitere Entwicklungen in der lippischen Lehrerbildung

5.1 Die Einführung der französischen Sprache

Um über eine größere Allgemeinbildung die Stellung der Volksschullehrer zu verbessern, wandte sich der Lippische Lehrerverein im Dezember 1895 wiederum mit einer Eingabe an das Konsistorium. Er bat darum, dass in den Lehrplan des Seminars eine fremde Sprache, und zwar die französische, als fakultativer Unterrichtsgegenstand aufgenommen werde. Die Bitte wurde wie folgt begründet: *"Uns veranlasst zunächst der Zustand, dass alle Angestellten, die mit uns auf gleicher Stufe stehen, wie die Gerichtssekretäre, fremdsprachlichen Unterricht genossen haben, ja es werden Sprachkenntnisse ausdrücklich von ihnen verlangt, gewiß aus keinem anderen Grunde, weil sie ein Hauptbildungsmittel sind, und dies sollte man auch den Lehrern nicht vorenthalten. Dazu gibt es fast an jedem Orte Leute – selbst Landwirte -, die eine höhere Schule besucht und sich dort mit wenigstens einer fremden Sprache beschäftigt haben. Ihnen müßte doch der Lehrer auch in dieser Hinsicht mindestens gleich stehen, zumal in den übrigen Wissenszweigen der Unterricht im Seminar hinter andern Bildungsanstalten mit fremdsprachlichem Unterricht gewiß nicht zurücksteht"*⁷⁶³. Zugleich mit der Eingabe bat Seminarlehrer Burre um Einstellung des Lehrers Richter, um an der Präparande Unterricht in den Anfangsgründen der französischen Sprache zu erteilen. Das Konsistorium lehnte die Erweiterung des Lehrplans ab⁷⁶⁴. Wenig später jedoch, im Jahre 1896, wurde auf Beschluss des Landtages am Seminar der dritte ordentliche Lehrer angestellt, und zwar Lehrer Schwanold aus Bad Salzuflen. Jetzt wurde auch der fakultative Unterricht in der französischen Sprache in den Lehrplan aufgenommen und Lehrer Schwanold beauftragt, diesen ab Herbst des Jahres in allen Klassen des Seminars zu erteilen⁷⁶⁵.

⁷⁶³ Eingabe des Lippischen Lehrervereins zwecks Einführung der französischen Sprache in den Lehrplan des Lehrerseminars – am 1.Dez.1895 (L 80 III Nr:148)

⁷⁶⁴ L 106 A Tit.I Nr.16

⁷⁶⁵ L 80 III Nr.148 – Schwanold hielt sich im Sommer 1896 einen Monat lang in der französischen Schweiz auf, um sich eine richtige Aussprache und einige Fertigkeit im Gebrauch der französischen Sprache anzueignen. Im Sommer 1897 nahm er an dem Greifswalder Ferienkurs teil. Dieser Kurs sollte den Lehrern Gelegenheit zur Erweiterung oder Erneuerung ihrer Kenntnisse geben und ihnen Anleitung gewähren, sich wissenschaftlich fortzubilden. Schwanold hörte dort Vorlesungen über die deutsche und französische Sprache, Volkswirt-

5.2 Die Anstellung eines akademisch gebildeten Oberlehrers

Im Jahre 1906 ermächtigte der Landtag die lippische Regierung, zu Ostern 1907 einen akademisch gebildeten Seminarlehrer einzustellen und bat das Konsistorium, schon bald nach einer solchen Person Ausschau zu halten. Das Gehalt dieses Lehrers sollte dem der Oberlehrer am Gymnasium entsprechen, das des Seminardirektors jedoch nicht übersteigen⁷⁶⁶. Es war nun der Lehrerschaft bekannt geworden, dass die Seminarleitung beabsichtigte, die neue Stelle mit einem Philologen zu besetzen. Dagegen protestierte sie, da sie die Anstellung einer Lehrkraft für Mathematik und Naturwissenschaften wünschte. Der Lippische Lehrerverein wandte sich deshalb an das Konsistorium mit der Forderung, einen akademischen Oberlehrer für Mathematik und Naturwissenschaften einzustellen, und zwar mit der folgenden Begründung: *"Auf allen Gebieten des Lebens sind in den letzten Jahren die Anforderungen an die Schulbildung der Jugend gewachsen. Ganz besonders fordert die Gegenwart eine sorgfältige und gründliche Behandlung derjenigen naturwissenschaftlichen Lehrfächer, die das Verständnis für die moderne Technik des Erwerbslebens erschließen. Landwirte, Ziegler und Handwerker müssen mit den wichtigsten Errungenschaften der heutigen Naturwissenschaft bekannt sein, wenn sie die Vorteile einer zeitgemäßen Betriebsweise ausnutzen wollen. Die grundlegenden Fächer, Chemie und Physik, haben daher auch für die Volksschule und... für die gewerbliche und landwirtschaftliche Fortbildungsschule⁷⁶⁷ eine große Bedeutung gewonnen"*⁷⁶⁸. Im praktischen Leben suchten sehr oft Gewerbetreibende und Landwirte in Fragen der Physik und Chemie bei den Lehrern Rat und Hilfe, beides konnte nach Meinung des Lehrervereins wegen der fehlenden mathematisch-naturkundlichen Vorbildung nur unzureichend gegeben werden. Und da nun mathematische Vorkenntnisse und experimentelle Grundlagen fehlten, war eine autodidaktische Aneignung nicht möglich und ein besonderes Fachstudium notwendig. Wegen dieser Sachverhalte bat der Lehrerverein nun darum, die neue Oberlehrerstelle mit einer akademisch gebildeten Lehrkraft für Mathematik und Na-

schaft und Erdkunde. Im Sommer 1899 unternahm er eine Informationsreise zu anderen Lehrerseminaren – wie in Preußen im Fortbildungsprogramm angeboten – und besuchte die Seminare Gütersloh, Soest und Herdecke. Schließlich legte Schanold für das Fach Französisch die Prüfung für Mittelschulen ab und erhielt die Berechtigung, dieses Fach an höheren Schulen zu unterrichten – L 80 III Nr.148.

⁷⁶⁶ L 80 III Nr.152

⁷⁶⁷ An der Fortbildungsschule unterrichteten die Volksschullehrer, und zwar im Nebenamt.

⁷⁶⁸ L 80 III Nr.152

turwissenschaften zu besetzen. Wie viel Überzeugungskraft nun vom Gesuch des Lehrervereins ausgegangen war, bleibt dahingestellt. Anzeigen wurden aufgegeben, unter anderem in der Pädagogischen Vakanzen-Zeitung Berlin. Wegen des unbefriedigenden Echos⁷⁶⁹ wurde noch einmal in allen in Frage kommenden Zeitungen für diese Stelle annonciert. Schließlich hatte man in Dr. Leo Rauschenbach den passenden Bewerber gefunden⁷⁷⁰.

5.3 Die Forderung des sechsten Seminarjahres

Die lippische Lehrerschaft war zu der Überzeugung gelangt, dass die bisherige Ausbildungszeit im Lehrerseminar nicht mehr genügte, und zwar in Hinsicht auf die bestehenden Lehrgebiete und in Rücksicht auf die Lehrerbildung anderer Bundesstaaten. So betrug die Ausbildungszeit an allen preussischen Lehrerbildungsanstalten bereits seit 1901 sechs volle Schuljahre. Sachsen hatte schon seit fünfundvierzig Jahren die sechsjährige Seminarzeit und war dabei, die Ausbildung ab Ostern 1912 auf sieben Jahre zu erweitern. Lediglich in Lippe gab man sich immer noch mit einer Ausbildungszeit von fünf Jahren zufrieden. Der Lippische Lehrerverein wandte sich deshalb im Jahre 1911 an das Konsistorium und trug Forderungen der lippischen Lehrerschaft zur weiteren Ausgestaltung der Lehrerbildung vor⁷⁷¹. Er verlangte die Einführung des sechsten Seminarjahres auch am Detmolder Lehrerseminar, damit eine gründliche und zeitgemäße Ausbildung ermöglicht werden konnte, *"da unser aus der Volksschule hervorgehender Arbeiterstand dem wirtschaftlichen Wettbewerb außer Landes gewachsen sein muss"*. Aus diesem Grunde hatte auch Lippe seine Lehrpläne und Lehrziele den preussischen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 angenähert. Natürlich konnte man kaum erwarten, dass dieselben Bildungsziele in noch kürzerer Zeit als in Preußen erreicht wurden. *"Eine Überlastung und Überhastung im Unterrichtsbetriebe unseres Seminars müsste sonst die Folge sein und würde nur auf Kosten der Gesundheit der Schüler und der Gründlichkeit ihrer Studien zum Ziele führen"*. Den weiteren Vorteil in einer sechsjährigen Ausbildungs-

⁷⁶⁹ Die Gehaltsofferten aus Lippe lagen stets niedriger als diejenigen aus den übrigen Ländern Deutschlands.

⁷⁷⁰ Leo Rauschenbach war Volksschullehrer gewesen und hatte anschließend neben Pädagogik, Philosophie und Geschichte auch Mathematik und Naturwissenschaften studiert.

⁷⁷¹ L 80 III Nr.106

zeit sah der Lehrerverein auch darin, dass die Aufnahme in das Seminar sofort nach der Entlassung aus der Volksschule erfolgen konnte, was bisher nicht möglich war⁷⁷². Die Forderung des sechsten Ausbildungsjahres verband der Lehrerverein mit dem Wunsche, die Teilung in Präparande und Seminar ganz aufzuheben und die Lehrerbildungsanstalt damit in einen geschlossenen Organismus umzuwandeln, in dem nach dem Fachlehrerprinzip unterrichtet werden sollte. Schließlich verlangte der Lehrerverein zur weiteren Ausgestaltung der Lehrerbildung auch die Aufnahme junger Menschen mit realer oder gymnasialer Vorbildung in das Seminar so wie die Aufhebung des Internats und den Wegfall der Beköstigung.

Das Lehrerkollegium des Lehrerseminars gab im Januar 1912 zu dieser Eingabe des Lippischen Lehrervereins nach einer Konferenz eine Stellungnahme ab: Was die Einrichtung einer dritten Präparandenklasse (eines sechsten Seminarjahres) betreffe, so habe das Lehrerkollegium diese schon vor mehreren Jahren für wünschenswert, ja notwendig erklärt; es erübrige sich daher, darüber ein Wort zu sagen. Für den Vorschlag, bei Einführung eines sechsten Ausbildungsjahres das Seminar und die Präparandenschule in ein sechsklassiges Seminar zu verwandeln, könne das Lehrerkollegium sich nicht begeistern. Die Durchführung des Fachlehrersystems sei gar nicht möglich. Überall, wo es eingeführt sei, wären mindestens zwei Lehrer von demselben Fach vorhanden. Die Durchführung eines Fachlehrersystems würde daher die Anstellung von noch mehr Lehrern notwendig machen und aus diesen und anderen Gründen erhöhte Ausgaben verursachen. Darum gebe das Lehrerkollegium der jetzigen Organisation des Lehrerseminars den Vorzug. Seminar und Präparande seien schon jetzt organisch miteinander verbunden, innerlich durch den fachlichen Lehrplan und äußerlich dadurch, dass auch die Präparandenschule unter der Leitung des Seminardirektors stehe, und dass mehrere Seminarlehrer auch in der Präparandenschule unterrichteten. Das Lehrerkollegium spreche sich auch gegen die Aufhebung des Internats aus und habe damit auch schon sein Urteil abgegeben für die gewünschte Aufhebung der Beköstigung. Was schließlich den Übergang von

⁷⁷² Wer Lehrer werden wollte, musste nach seiner Entlassung aus der Volksschule ein Jahr warten, da die Aufnahme in die Präparande nicht vor dem vollendeten 15. Lebensjahre geschehen konnte.

Schülern anderer Bildungsanstalten (Realschule, Gymnasium) in das Seminar betreffe, so könne das Lehrerkollegium den in dieser Beziehung gemachten Vorschlägen der Eingabe gleichfalls nicht zustimmen. Zum Schluss wird noch ausdrücklich festgestellt, dass sämtliche Beschlüsse des Lehrerkollegiums einstimmig gefasst worden seien⁷⁷³.

Die Antwort des Konsistoriums auf die Eingabe des Lippischen Lehrervereins war wenig aufschlussreich. Die vom Lehrerverein vorgetragene Kernforderung, die preußischen Bestimmungen von 1901 umzusetzen, was allerdings nur bei Einführung des sechsten Seminarjahres möglich war, wurde weder beantwortet noch überhaupt angesprochen. Die preußischen Bestimmungen enthielten Lehrpläne für Präparanden-Anstalten und Lehrerseminar sowie methodische Anweisungen zu beiden Lehrplänen und waren auch für Lippe gültig⁷⁷⁴. Es waren seit Einführung der Bestimmungen inzwischen zehn Jahre vergangen. Wohl hatte sich Lippe den Lehrplänen und Lernzielen der preußischen Bestimmungen 'angenähert', wie es in der Eingabe des Lehrervereins hieß, doch eine vollständige Übernahme der Bestimmungen konnte nur erreicht werden, wenn die Ausbildungszeit im Detmolder Lehrerseminar verlängert wurde⁷⁷⁵. Es galt hier, einen vorhandenen Widerspruch aufzulösen, der darin bestand, neue Unterrichtsmethoden und Unterrichtsstoffe in einer dafür nicht ausreichend vorhandenen Unterrichtszeit aufzunehmen. Das Seminarlehrerkollegium wünschte offensichtlich keine Diskussion über Reformen auf dem Gebiete der Bildung und Unterrichtsplanung. Vom Lehrerseminar selbst sollten damit noch keine Impulse für Weiterentwicklungen und Veränderungen ausgehen⁷⁷⁶.

⁷⁷³ L 80 III Nr.106

⁷⁷⁴ Die preußischen Bestimmungen v.1.Juli 1901 in: Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, hrsg. in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, Jahrgang 1901, Berlin 1901.

⁷⁷⁵ Bereits im Jahre 1906 berichtete zwar das Lippische Schulblatt: "In Lippe ist die Reorganisation der Lehrerbildung seit Jahren ausgeführt, indem an unserem Seminar nach den preußischen Lehrplänen v.1.Juli 1901 unterrichtet und geprüft wird" – LSchB Nr.47/1906, S.465. Gemeint war sicherlich, daß man 'auf dem Wege' sei und sich den preußischen Bestimmungen von 1901 bisher nur angenähert habe. - Ebenso wurde am 18.Februar 1907 nach Beratungen des Konsistoriums mit dem Seminarlehrer-Kollegium mitgeteilt, daß "die Unterrichtsstunden-Verteilung der Seminarlehrer ... unter tunlichstem Anschluß an die preußischen Bestimmungen v.1.Juli 1901 stattfindet" – L 106 A – Tit. II Nr.15.

⁷⁷⁶ Die in der Antwort des Konsistoriums auf die Eingabe des Lippischen Lehrervereins nicht erfolgten Begründungen für die Ablehnung von Schülern anderer Bildungsanstalten in das Seminar werden im Kapitel 2.13, die für die Ablehnung der Auflösung des Internats im Kapitel 2.2 dargestellt.

5.4 Die unzulängliche Ausbildung in der lippischen Volksschule

Die Vorbildung der Lehrer blieb eines der wichtigsten schulpolitischen Themen der Lehrerschaft und damit des Lippischen Lehrervereins. Auf der Grundlage der Diskussionen in seinen Bezirkskonferenzen und Vorstandssitzungen überreichte der Lehrerverein im Jahre 1898 erneut eine Eingabe, die Vorbildung betreffend, der lippischen Regierung⁷⁷⁷. Es wurde darin festgestellt, dass, wenn auch Verbesserungen an den lippischen Volksschulen erfolgt waren, die Schulen anderer deutscher Staaten einen Vorsprung gewonnen hätten, der nicht leicht wieder einzuholen sei. Ursachen seien der Konfirmanden-Unterricht, der den Schülern des letzten Jahrgangs wöchentlich zwei bis vier Unterrichtsstunden wegnehme, das gänzliche Fehlen der Fortbildungsschulen auf dem Lande und die geringe Ausstattung an Lehrmitteln, die den Unterricht in bedeutender Weise fördern könnten. Die Folge davon sei, dass die Leistungen anderen Schulen gegenüber zurückblieben. Ein höherer Bildungsgrad sei notwendig⁷⁷⁸. Voraussetzung dafür, dass sich etwas ändere, könne nur die bessere Ausbildung der Volksschullehrer sein. Nach Ansicht des Lippischen Lehrervereins hatten die Seminarverhältnisse seit langen Jahren keine gründliche Verbesserung erfahren und seien deshalb bereits mehrfacher Hinsicht von anderen Seminaren überholt worden⁷⁷⁹. Und im Wissen darum, dass einen anderen nur bilden kann, wer selbst ein gebil-

⁷⁷⁷ L 80 III Nr.149 – abgedruckt im LSchB Nr.13 u.14/1898

⁷⁷⁸ "Das Ziegelgewerbe erfordert eine gute Schulbildung. Die Lipper müssen sich die Meisterstellen erhalten bzw.erwerben, dann bleibt dies Gewerbe mit gutem Verdienste in den Händen der Lipper. Auch die Landwirtschaft und das Handwerk werden durch ihre teilweise bedrängte Lage genötigt, höhere Anforderungen an die Volksschule zu stellen" – LSchB Nr.13/1898, S.117 "Junge Ziegler, die sich fortbilden wollten, konnten in Lemgo die 1897 gegründete und dem Technikum angeschlossene Zieglerschule besuchen. Der Unterricht fand in einem dreijährigen Kursus in den arbeitsfreien Wintermonaten statt und sollte sich später an den Besuch der Fortbildungsschule ihrer Heimortorte anschließen – Über den Lehrplan der Lemgoer Zieglerschule s. Lippische Post Nr.88/1900. Seit 1911 konnten junge Menschen mit guter Vorbildung am Polytechnikum Lage die Ausbildung zum Ziegelei-Ingenieur aufnehmen – Heimatland Lippe Nrn.5 u.6 /2006, S.128 - s.a. LSchB Nr.50/1907, S.497 u. Ebert, Bettina/ Vogtmeier, Michael: Der lippische Wanderarbeiter, Detmold 2005, S.67.

"Von der Bereitwilligkeit (die Schule zu fördern) ist auch wesentlich abhängig die staatliche Selbständigkeit unseres heimatlichen Staates. Sie beruht auf der Steuerkraft des Volkes. Diese wieder ist bedingt durch seine wirtschaftliche Tüchtigkeit. Hält das Schulwesen unseres Landes nicht gleichen Schritt mit den anderen Staaten, dann liegt die Gefahr vor, dass auch die wirtschaftliche Tüchtigkeit unserer Bevölkerung zurückbleibt. Es sei nur auf die Verhältnisse unserer Ziegler hingewiesen. Auch im Zieglergewerbe hat die industrielle Entwicklung Beschäftigungsarten geschaffen, die größere Verantwortung und Intelligenz erfordern und dafür bessere Bezahlung gewähren. Diese werden in Zukunft den lippischen Ziegler nur dann vorbehalten bleiben, wenn ihnen die Volksschule ihrer Heimat die hierzu notwendige Bildung gewährt" - Wolf, Martin: Gegenwart und Zukunft der lippischen Volksschule in: LZ v.20.Sept. 1912.

⁷⁷⁹ LSchB Nr.13/1898, S.118

deter Mensch ist⁷⁸⁰, forderte der Lippische Lehrerverein eine bessere Ausbildung der Volksschullehrer durch die Einführung einer obligatorischen Fremdsprache, durch einen Unterricht, der höhere Ziele und größere Vertiefung erfährt, der mehr Zeit für die Naturwissenschaften zur Verfügung stellt und der die Volkswirtschaftslehre mit Gesetzeskunde in den Lehrplan aufnimmt. Die Seminarbildung litt nach Meinung des Lehrervereins an Überbürdung, so dass Änderungen und Entlastungen notwendig waren. So sollte die Aufnahme in das Seminar eine Bildung voraussetzen, die derjenigen gleichwertig war, die eine sechsklassige höhere Schule vermittelte. Der Bildungsweg musste offen sein, die Präparande sollte von eineinhalb Jahre auf drei erweitert werden, für die Aufnahme in die Präparande waren feste Aufnahmebedingungen festzulegen, der Lehrplan hatte mit dem der Realschule deckungsgleich zu sein und die Seminarzeit war von zwei auf drei Jahre zu erweitern. Dem lippischen Staat sollten außer der Anstellung eines weiteren Seminarlehrers keine weiteren Kosten entstehen, weil der notwendige Raum zur Verfügung gestellt werden konnte, wenn die erste Seminarklasse ins Externat gehen würde.

Zu dieser Eingabe des Lippischen Lehrervereins wurde das Konsistorium bezüglich des Abschnittes, der von der Vorbildung der Volksschullehrer handelte, zu einer Stellungnahme aufgefordert⁷⁸¹. Die lippische Regierung antwortete daraufhin dem Lehrerverein im April 1898⁷⁸²: Dass der Konfirmanden-Unterricht die Kinder in einer für den Schulunterricht nachteiligen Weise in Anspruch nahm, wurde nicht geleugnet. *"Ganz abstellen lässt sich dieser Übelstand nicht, sondern nur in seinen Wirkungen dadurch mildern, daß in der Zeit des Unterrichts Fächer gelegt werden, die entweder einen Bestandteil des Religionsunterrichts ausmachen oder sonst weniger wichtig sind"*. Die Einrichtung von Fortbildungsschulen auf dem Lande sei auf Dauer nicht abzuweisen, und zwar weniger aus Rücksicht auf die Förderung der Jugend im Wissen und Können, *"als vielmehr besonders auch aus Rücksicht auf ihre über die Schulzeit hinaus gehende sittliche Beeinflussung"*. Tüchtig sei der Lehrer, der mit der entsprechenden formalen Geistesbildung ein Herz voll

⁷⁸⁰ "Einen anderen bilden kann nur, wer selbst ein gebildeter Mensch ist: Leben entzündet sich nur am Leben" in: Spranger: Schule und Lehrer ..., S.56.

⁷⁸¹ L 80 III Nr.149

⁷⁸² Abgedruckt im LSchB Nr.16/1899, S.141-146

Begeisterung für die gute Sache verbinden könne. Seine Ausbildung sei *"nicht eine in sich abgeschlossene fertige Größe, sondern vielmehr als die Fähigkeit zu verstehen, an der eigenen Fortbildung mit Interesse und Fleiß zu arbeiten"*. Der obligatorische Unterricht im Französischen werde, da er nur auf Kosten anderer wichtiger Fächer erteilt werden könne und Schüler mit weniger Sprachtalent Schaden erleiden würden, abgelehnt. Der so erteilte *"Seminarunterricht im Französischen leistet genug, wenn dadurch die Zöglinge zu selbständigem Fortarbeiten in Stand gesetzt werden"*. Ein Unterricht in den Naturwissenschaften wird kategorisch abgelehnt, weil ...bei der jetzigen Einrichtung des Seminars an eine Verwirklichung grundsätzlich nicht zu denken sei.

In seinem Gutachten hatte Seminardirektor Sauerländer darauf verwiesen, dass eine Erweiterung und Vertiefung des naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht auf Kosten des Religionsunterrichts geschehen dürfe und zur Beurteilung dieser Forderung aus einer Schrift⁷⁸³ zitiert: *"Es ist vollkommen richtig, dass wissenschaftlich gebildete Lehrer sich schwerlich dazu verstehen würden, den Kindern unserer Arbeiter und Landleute die nötigen Elementarkenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, und dass, wenn es hier und da wirklich geschähe, sie nicht entsprechend besoldet werden könnten"*. Auch die vom Lippischen Lehrerverein geforderte Einführung der Volkswirtschaftslehre mit Gesetzeskunde⁷⁸⁴ in den Lehrplan des Seminars wurde abgelehnt mit dem Hinweis, dass ihr Studium dem einzelnen für spätere Zeit, *"wenn der Geist reifer und der Blick weiter geworden sei"*, überlassen werden müsse. Sauerländer hatte gegen die Einführung dieses Stoffgebietes entschieden Einspruch erhoben mit der Begründung, die vom Lippischen Lehrerverein angeprangerte Überbürdung der Seminaristen werde noch gesteigert und *"es würde auch der Wirrwarr in den Köpfen der Seminaristen noch größer werden"*. Die Forderung des Lippischen Lehrervereins, dass für die Aufnahme in das Seminar eine Bildung vorausgesetzt werden müsse, die derjenigen gleichwertig ist, welche eine sechsklassige höhere Schule vermittelt und deshalb auch Gymnasiasten der direkte Zugang zum Seminar ermöglicht

⁷⁸³ Friese, Fr.: Vorbildung und Fortbildung der Volksschullehrer in Preußen, Breslau 1893, S.77

⁷⁸⁴ Zur Gesetzeskunde (Staatsbürgerkunde) s.a. Wehrmann, Volker: "Von dem Versuche, ein neues Schulfach einzuführen ... in: Lippische Mitteilungen Nr.50/1981, S.128-131.

werden sollte, wurde anerkannt, wenn auch mit dem Hinweis, dass *"einem höheren Schüler die Neigung zum Lehrerberuf abhanden kommt"* und deshalb die Präparanden-Ausbildung unter den gegebenen Umständen die eigentliche bleiben werde. Ebenso grundsätzlich einverstanden erklärte sich die lippische Regierung mit der Forderung des Lehrervereins nach Verlängerung des Präparanden-Kurses von eineinhalb auf drei Jahre, wie in Preußen, bzw. auch nur auf vorläufig zwei Jahre und eine Erweiterung des Seminar-Kurses von zwei auf drei Jahrgangsklassen. Der Vorschlag des Lehrervereins, die erste Seminarklasse im Externat wohnen zu lassen, wurde jedoch auf das entschiedenste abgelehnt: *"Der rechte Takt im Verkehr mit den Menschen ist eine Begleiterscheinung des recht verfassten Innenlebens, und dieses ist in seinem Entstehen und Bestande nicht von den äußeren Verhältnissen abhängig, als vielmehr von der regelmäßigen Einwirkung charaktvoller Persönlichkeiten ..."*. Und schließlich stellte die Regierung fest, dass der Wunsch des Lehrervereins, die Abgangsprüfung durch eine Zwischenprüfung in einzelnen Fächern zu entlasten, berechtigt sei und *"aus Initiative Fürstlicher Seminardirektion heraus bereits in die Wege geleitet worden ist"*⁷⁸⁵.

Und so kam die lippische Regierung zu dem Urteil, dass die Feststellung des Lippischen Lehrervereins, die hiesigen Seminarverhältnisse hätten seit langen Jahren keine grundsätzliche Verbesserung erfahren und seien deshalb bereits in mehrfacher Hinsicht von anderen Seminaren überholt worden, keine Grundlage habe: *"Aus dem Gesagten erhellt, dass sich unser Schulwesen, was die Vorbildung der Lehrer betrifft, allerdings in fortschreitender Entwicklung befindet, wie wir andererseits auch gern die Erwartung aussprechen, dass unsere Lehrer alle, ein jeder an seinem Platz, durch Fleiß und Treue dazu helfen, dass es unserem gesamten Volksschulwesen an der vorwärts treibenden und aufwärts führenden Kraft nicht fehlt"*⁷⁸⁶. Damit war es noch einmal ausgesprochen: Durch Fleiß und Treue, weniger durch Bildung sollte die aufwärts führende Kraft gewährleistet werden. Das Problem der Vorbildung der Volksschullehrer wurde nicht nur in Lippe, sondern in al-

⁷⁸⁵ Die lippische Regierung hatte sich sehr lange Zeit gelassen, auf die Eingabe des Lippischen Lehrervereins vom 26. April 1898 zu antworten. Das geschah erst am 20. Febr. 1899 und versetzte die Seminarleitung in die Lage, inzwischen sinnvolle und notwendige Veränderungen einzuleiten, ohne sich auf die Forderungen des Lippischen Lehrervereins beziehen und Rechenschaft ablegen zu müssen.

⁷⁸⁶ L 80 III Nr. 149

len deutschen Ländern diskutiert. Auf der Hauptversammlung des Deutschen Lehrervereins zu Pfingsten 1898 hielt Professor Rein aus Jena einen Vortrag und beantwortete die Frage: "Welche Forderungen stellt die Gegenwart an die Vorbildung des Lehrers?"⁷⁸⁷. Die dort dargelegten Forderungen stimmten im Wesentlichen mit den Wünschen der lippischen Lehrerschaft überein. Der Bitte des Deutschen Lehrervereins an die Lehrerschaft, Reins Forderungen und Wünsche den betreffenden Behörden zu unterbreiten, war der Lippische Lehrerverein zuvorgekommen, indem er seine Eingabe hierzu bereits am 26. April des Jahres an das Konsistorium übergeben hatte⁷⁸⁸.

5.5 Die Diskussion um eine ganz neue Lehrerbildung

Alle Bemühungen, auf dem Gebiete der Lehrerbildung nötige Reformen durchzuführen, hatte in den vier Kriegsjahren ruhen müssen. Doch nun im Jahre 1918 meldete sich der Lippische Lehrerverein mit alten Forderungen erneut zu Wort: *"Unsere Zeit mit ihren gewaltigen Umbildungen und bevorstehenden Neuerungen auf allen Lebensgebieten wird auch an die Schule neue Anforderungen stellen ... Dabei wird die Volksschule an erster Stelle mitzuwirken haben ... Der Lehrer ist die Schule im guten und im schlechten Sinne. Die Gegenwart fordert daher mehr als je dazu auf, zu prüfen und zu beraten, wie die Lehrerbildung zu gestalten ist, damit der Schule tüchtige Lehrkräfte in genügender Zahl gewonnen werden"*.⁷⁸⁹ Der Lippische Lehrerverein verwies noch einmal auf das Hauptübel in der Lehrerbildung. Während sich alle wissenschaftliche, technische und künstlerische Berufsausbildung auf das öffentliche mittlere und höhere Schulwesen aufbaut, verläuft die Lehrerbildung abseits ohne organischen Anschluss an die allgemeinen höheren Bildungsanstalten. Und da nun Seminar und Präparande ausgesproche-

⁷⁸⁷ Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung Nr.28/1898, S.275-283 - Rein hatte festgestellt, daß seit 1872 (Einführung der Allg. Bestimmungen) in Bezug auf Organisation und Einrichtung der Lehrerbildungsanstalten ein Stillstand eingetreten und seit 25 Jahren eine wesentliche und durchgreifende Änderung und Fortführung in Sachen Vorbildung der Volksschullehrer seitens des Schulregiments nicht festzustellen sei. Die wesentlichen Forderungen Reins waren: Allgemein- und Fachbildung sind voneinander zu trennen, die Allgemeinbildung ist breiter und tiefer anzulegen als bisher und darf nicht in gesonderten Anstalten vermittelt werden, das Seminar muß Fachschule werden, zur Fortbildung des Lehrerstandes sind die Universitäten zu öffnen.

⁷⁸⁸ LSchB Nr.13/1898, S.117

⁷⁸⁹ Grundsätzliche Äußerungen des Lippischen Lehrervereins zur Bildungsfrage der Volksschullehrer vom 20. Mai 1918 - L 106 A Tit. Nr.22.

ne Berufsschulen sind, die nur für das Lehramt vorbereiten, bleiben notwendig alle Schüler ausgeschlossen, die nicht schon beim Eintritt die Absicht bekunden, Lehrer werden zu wollen. Die Berufswahl muss deshalb im frühen Alter getroffen werden, was, da es dem jungen Menschen noch an Einsicht in das Wesen und die Eigenart des Lehrberufs fehlt, ein Unglück für die Schule bedeuten kann, wenn sich später herausstellt, dass Neigung und Begabung nicht ausreichend sind. Wie für andere geistige Berufe auch, sollte daher für das Volksschulamt eine Entscheidung erst im reiferen Alter gefordert werden, die Vorbildung müsse bis zu diesem Zeitpunkt nicht nur allgemein, sondern auch höherer Art sein. Die vorhandenen höheren Schulen waren nach Meinung des Lippischen Lehrervereins durchaus geeignet, den künftigen Volksschullehrern ebenso die allgemeine Bildung zu vermitteln, wie sie für alle anderen Berufe die wissenschaftliche Grundlage schaffen. Es dürfte aber trotzdem nicht zu empfehlen sein, die künftigen Lehrer ganz auf jenen Bildungsweg zu verweisen und von der Volksschule abzutrennen. Denn aus ihr werde auch weiterhin der Hauptzstrom zum Lehramt kommen. Das entspreche dem Wesen der Volksschularbeit und auch der heutigen Forderung, tüchtige Kräfte aus den breiten Volksschulschichten zu gewinnen. Noch fehle zur Zeit die Schulart, die in engem Anschluss an die Volksschule eine Weiterführung und einen Ausbau der dort vermittelten Bildung sich als Aufgabe stelle.

Nach den Vorstellungen des Lippischen Lehrervereins sollte die Vorbildung der Volksschullehrer wie folgt reformiert werden: Die neue Schulart *"soll sich von den übrigen höheren Schulen dadurch unterscheiden, dass sie ihren Unterricht auf die Volksschule aufbaut und vorwiegend deutsch-nationale Lehrstoffe verwendet. Zwar soll nicht jeglicher fremdsprachliche Unterricht ausgeschlossen sein, aber er darf nicht im Vordergrund des Unterrichtsbetriebes stehen. Deutsche Sprache und Literatur, deutsche Geschichte und Kultur, Erdkunde, Naturwissenschaft und Mathematik neben den ethisch-religiösen, technisch-künstlerischen und volkswirtschaftlich-staatsbürgerlichen Lehrstoffen werden als Lehrgut vornehmlich in Betracht kommen und nach ihrem Bildungswert und ihrer praktischen Verwendbarkeit für sehr viele Lebensberufe sogar den Vorzug verdienen"*⁷⁹⁰. Die Präparate

⁷⁹⁰ Die Einheitsschule war das eigentliche bildungs- und schulpolitische Ziel der meisten Reformpädagoginnen. Bereits 1914 hatte Georg Kerschensteiner auf der Deutschen Lehrerver-

würde bei einem weiteren Ausbau zu einer allgemeinen Unterrichtsanstalt als Oberbau der deutsch-nationalen Einheitsschule jene Aufgaben übernehmen können und sowohl für das Volksschulamt wie für andere Berufe die wissenschaftlich Vorbildung gewähren können. Die besondere berufliche Ausbildung für den Volksschullehrer sei am Schluss auf die wissenschaftliche Allgemeinbildung aufzubauen und nach Inhalt und Form dem Stande der pädagogischen Wissenschaft angemessen zu gestalten. *"Möge der Name 'Lehrerseminar' bleiben oder 'Pädagogische Hochschule' heißen, richtig und wesentlich ist ein wissenschaftlich gerichteter Unterrichtsbetrieb, der neben der methodischen praktischen Unterrichtsanweisung einführt in den Geist und die Ergebnisse der Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften und in die Methoden einer wissenschaftlichen Arbeitsweise"*⁷⁹¹. Und die grundsätzlichen Äußerungen des Lippischen Lehrervereins schlossen mit der Überzeugung: *"Der Lehrberuf wird sich wie die Heilpflege und Seelsorge überall auf die Grundlagen solider Bildung berufen müssen. Daher ist eine möglichst gründliche Durch- und Ausbildung aller Volksschullehrer im Interesse unserer Volkskultur erforderlich. Dann wird der Lehrer aber auch nicht nötig haben, für jede besondere Betätigung innerhalb des Schuldienstes seine Befähigung durch Sonderprüfungen nachzuweisen, die außerdem nach außen noch den Anschein erwecken, als ob die eigentliche Lehrerbildung minderwertig sei"*.⁷⁹²

sammlung in Kiel die Leitsätze für die nationale Einheitsschule formuliert. - Auch JohannesTews hatte bereits 1916 mit Nachdruck die Einheitsschule begründet: "Bei der Forderung der Einheitsschule handelt es sich nicht um die Wünsche eines Standes, eines Berufes, sondern um Forderungen der allgemeinen Volkserziehung, der Volksentwicklung und des Staatswohls. Die Einheitsschule, die der Deutsche Lehrerverein vertritt, ist auch nicht ein Kind nebelhafter Staats- und Gesellschaftsauffassung, und sie wird auch nicht, was von mancher Seite befürchtet wird, die Mutter des Umsturzes der heutigen Staats- und Gesellschaftsordnung werden. Die Einheitsschule, die wir erstreben, hat nichts zu tun mit sinnlosen Einebnungs- und Gleichheitsbestrebungen, ihre Vertreter stehen nicht auf dem Standpunkte, dass man aus allen alles machen könne und dass man alle zu allem erziehen könne. Sie vertreten ferner nicht die törichte Ansicht, dass man möglichst viel junges Volk in die Oberschulen und in die Hochschulen bringen müsse, sie stehen im Gegenteil auf dem Standpunkte, dass in einem Volke eine Unsumme von verschiedenen starken Kräften vorhanden ist, die sich nicht bis zu derselben Höhe und auch nicht in derselben Richtung entwickeln lassen. Sie meinen aber, dass man eben darum Entwicklungshöhe und Entwicklungsrichtung nicht vorzeitig bestimmen dürfe, dass man den sechsjährigen Buben das eine Mal nicht schon als künftigen Hochschüler in die Oberschule aufnehmen und das andere Mal als nur zu gemeiner Handarbeit tauglich in eine dürftig eingerichtete Volksschule schicken dürfe, wie es bei dem Vorhandensein von öffentlichen Vorschulen unter stillschweigender oder ausdrücklicher Billigung der staatlichen Schulverwaltung geschieht...". (Tews, Johannes: Die Deutsche Einheitsschule, Leipzig 1916, S.5.)

⁷⁹¹ L 106 A Tit.Nr.22

⁷⁹² L 106 A Tit.Nr.22

Die grundsätzlichen Äußerungen des Lippischen Lehrervereins zur Bildungsfrage der Volksschullehrer wurden Seminardirektor Lange mit der Aufforderung übergeben, Stellung zu nehmen und ein Gutachten hierzu anzufertigen⁷⁹³. Die Forderung, dass sich ein junger Mensch erst in einem reiferen Alter für einen Beruf entscheiden soll, wird vorbehaltlos anerkannt, wenn auch mit dem fragenden Hinweis, ob wohl der Achtzehnjährige einen hinreichenden Einblick in das Wesen und die Eigenart des Lehrberufs habe, und ob sich nicht auch viele Achtzehnjährige von äußeren Gründen bestimmen lassen, Lehrer zu werden? Gleichwohl wird festgestellt, dass die voraussetzende innere Neigung und Begabung für den Lehrberuf auch schon beim vierzehnjährigen Knaben erkannt werden kann. Der zukünftige Lehrer könne sechs Jahre lang für seinen zukünftigen Beruf erzogen werden. Wer erziehen wolle, müsse selbst erzogen worden sein. Am erfolgreichsten erziehe der Lehrer durch sein eigenes Vorbild. Er müsse also den Zöglingen in jeglicher Hinsicht ein Vorbild sein und *"Gottesfurcht, Nächstenliebe, Friedfertigkeit und Wahrhaftigkeit üben"*. Wie solle er ein Vorbild sein, wenn er sich nicht selbst von früh an in strenge Zucht nehme. Hier wird also deutlich ausgesprochen, dass es bei der Seminarbildung zuerst um Erziehung und erst dann um Bildung geht. Auch mit der weiteren Forderung, Gymnasial- und Oberrealschul-Abiturienten den Zutritt zum Lehreseminar zu gewähren, erklärt sich die Seminarleitung zwar prinzipiell einverstanden, äußert jedoch erhebliche Bedenken: *"Es ist nun ohne weiteres zuzugeben, dass besser vorgebildete Zöglinge ein Lehrerseminar nicht erhalten kann, als wenn Schüler in dasselbe eintreten, welche die Oberrealschule oder das Gymnasium mit gutem Erfolg absolviert haben ... Aber solche Abiturienten ergreifen selten den Beruf des Volksschullehrers ... Im allgemeinen wenden sich die Schüler, welche Prima-reife besitzen oder gar die Reifeprüfung an einem Gymnasium oder einer Oberrealschule abgelegt haben, dem Lehrerberufe nicht zu"*. Lange ist überzeugt davon, dass man *"nie und nimmer in Preußen und Lippe wird hoffen dürfen und können, die Seminare mit Gymnasial- und Oberrealschul-Abiturienten zu füllen"*. Die dritte Forderung des Lippischen Lehrervereins, die Präparande in eine allgemeine Unterrichtsanstalt und damit als Oberbau der deutsch-nationalen Einheitsschule umzugestalten, wird als unbegründet

⁷⁹³ L 106 A Tit.Nr.21

zurückgewiesen. *"Unsere heutige Präparandenschule ist ja schon eine höhere deutsch-nationale Schule, da sie außer Religion, Mathematik, Geographie und Naturwissenschaften vornehmlich deutsch-nationale Stoffe als Bildungsmittel unterrichtet. Auch werden die Präparanden in einer fremden Sprache, in der französischen, unterrichtet, und der französische Unterricht steht auch nicht im Vordergrund – alles also, wie die grundsätzlichen Äußerungen des Lippischen Lehrervereins fordern. Es wäre also nicht eine Umgestaltung, sondern höchstens eine Ausgestaltung, ein weiterer Ausbau der heutigen Präparandenschule in deutsch-nationaler Richtung notwendig"*. Lange ist überzeugt, dass auch in Zukunft die Volksschullehrer aus denselben Volksschichten hervorgehen werden wie bisher: aus den Häusern der Bauern, Handwerker, kleinen Beamten, der Ziegler und Arbeiter werden sie kommen, einige auch aus den Schulhäusern, *"aus anderen Kreisen nur solche, denen die Anlagen oder die Mittel zum Besuch höherer Schulen und der Universität fehlen"*.

Und Seminardirektor Lange resümiert weiter darüber, was für Zöglinge wohl die nach den Äußerungen des Lippischen Lehrervereins aus der jetzigen Präparande noch zu schaffenden höheren deutsch-nationalen Schule dem Lehrerseminar zuführen würde: *"Es sind solche, die dem Lehrerseminar nicht zugutekommen! ... Die höhere deutsch-nationale Schule wird vorwiegend von Schülern aus denjenigen Volksschichten besucht werden, welche ihre Söhne in die jetzige Präparandenschule schicken, also auch von einer Anzahl von gut begabten. Daher ist sehr zu befürchten, dass diese begabten Schüler, welche die jetzige Präparande dem Lehrerseminar zuführt, eben weil sie Berufsschule ist, zum größten Teil dem Volksschullehrerstande verloren gehen, wenn aus der jetzigen Präparande die höhere deutsch-nationale Schule⁷⁹⁴ geworden ist, denn jene fähigen Köpfe werden als Schüler der höheren deutsch-nationalen Schule zum großen – vielleicht größten Teil sich Berufen zuwenden, welche in der Welt höher gewertet und besser*

⁷⁹⁴ Auf der Reichsschulkonferenz 1920 wurde beschlossen, neben den bestehenden höheren Schularten eine deutsche Oberschule als gleichberechtigte neunjährige Vollanstalt mit gleichen Anforderungen und Rechten einzuführen. Dieser neue Schultyp sollte wesentlich die deutschkundlichen Fächer (Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde) vermitteln. Wahlfreier Unterricht in den drei oder vier oberen Klassen gehörte zum Unterrichtsplan. In der Regel gingen die an den Orten mit auslaufenden Lehrerbildungsanstalten gebildeten Aufbauschulen in Deutsche Oberschulen (volle Aufbauschulen) über.

bezahlt werden als der Lehrerberuf. Das Lehrerseminar wird sich aber mit den minderbegabten Schülern der höheren deutsch-nationalen Schule begnügen müssen ...Die Hoffnung auf einen stärkeren Zugang zum Volksschuldienst und darum auf eine strengere Auswahl, ja gute Auslese der künftigen Volksschulamtsanwärter, wird kaum in Erfüllung gehen".

Schließlich wird die Forderung des Lippischen Lehrervereins nach einer Ausbildung der Volksschullehrer an einer Pädagogischen Akademie mit der Begründung abgelehnt, dass dies finanziell undurchführbar sei. Bereits die Umwandlung der Präparande in eine höhere deutsch-nationale Schule würde für das Lipperland nicht genügen, da sie nicht nur den Volksschullehrern, sondern auch anderen Berufen die allgemeine Grundlage für die Fachbildung vermitteln soll. Eine zweite höhere deutsch-nationale Schule in Lemgo und eine dritte in Blomberg würden nach Lange nötig werden. Zur Genehmigung so bedeutender Mehrbelastungen des lippischen Staates würde der Lippische Landtag gewiss nicht bereit sein, der im vorigen Jahre nicht einmal eine einzige der zur Zeit vakanten Seminarlehrerstellen mit einer akademisch gebildeten Lehrkraft besetzen wollte. Seminardirektor Lange sah bei der Umwandlung der Präparande in eine höhere deutsch-nationale Schule auch noch eine besondere Gefahr für die Gewinnung von Bewerbern für die Aufnahme in das Lehrerseminar. Da viele Bürger, insbesondere die Kaufleute, ihre Söhne nur deshalb zur höheren Schule schickten, damit diese das Befähigungszeugnis für den Einjährig-Freiwilligen Militärdienst⁷⁹⁵ erwerben konnten, befürchtete Lange einen übergroßen Andrang von Bewerbern, die es einerseits wegen nur einer Fremdsprache leichter hatten, das Ziel zu errei-

⁷⁹⁵ Die Wehrpflicht umfasste in Preußen (und damit auch in Lippe) eine Militärzeit von zwei, teilweise sogar drei Jahren. Nach dem 'Gesetz betreffend die Verpflichtung zum Kriegsdienste v. 9.11.1867' konnte der Wehrdienst auf ein Jahr beschränkt werden. § 11 bestimmte: "Junge Leute von Bildung, welche sich während ihrer Dienstzeit selbst bekleiden, ausrüsten und verpflegen, und welche die gewonnenen Kenntnisse in dem vorschriftsmäßigen Umfange dargelegt haben, werden schon nach einer einjährigen Dienstzeit im stehenden Heer – vom Tage ihres Dienstantritts an gerechnet – zur Reserve beurlaubt. Sie können nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten und Leistungen zu Offizierstellen der Reserve und Landwehr vorgeschlagen werden". Dieser einjährige Wehrdienst setzte den mittleren Schulabschluss an einer höheren Schule voraus. Merkmale des Einjährig-Freiwilligen Dienstes waren freie Wahl des Truppenteils und Standortes, Wohnen außerhalb der Kaserne, Studienmöglichkeit neben dem Dienst, Befreiung vom inneren Dienst (Reinigungsdienst). Die Kosten für Selbstausrüstung und Selbstverpflegung waren erheblich, je nach Waffengattung und Standort betragen sie 2000 – 3000 RM - Zum Vergleich: das Jahreseinkommen eines Handwerkers betrug 1000 RM, das durchschnittliche Jahresgehalt eines Volksschullehrers zwischen 1300 RM auf dem Land und 2000 RM in der Stadt.

chen, andererseits aber als Lehramtsbewerber nicht in Frage kamen. Der etwaige starke Besuch der höheren deutsch-nationalen würde dann dem Lehrerseminar nicht zugutekommen, die Absicht, möglichst viele begabte Anwärter für das Seminar zu haben, konnte unterlaufen werden.

Das Gutachten Langes zeigt, dass einige Vorschläge des Lippischen Lehrervereins, wenn auch einschränkend, so doch insgesamt positiv aufgenommen, andere wie zum Beispiel die Forderung einer wissenschaftlichen Ausbildung der Seminaristen, wenn auch hauptsächlich mit pragmatischer Begründung, abgelehnt wurden. Und Lange fasst zusammen, *"dass nicht die – vom Lippischen Lehrerverein erwartete – höhere soziale Einschätzung und Besoldung, sondern die Förderung der geistigen Aus- und Durchbildung der künftigen Volksschullehrer im Vordergrund der Bestrebungen stehen muss. Letztere aber erreicht man nicht durch den völligen Bruch mit dem Bestehenden, sondern durch gesunde Weiterentwicklung des Bestehenden"*⁷⁹⁶. Und diese Weiterentwicklung sollte so aussehen, dass aus der jetzigen Präparandenschule und dem Lehrerseminar zusammen eine einheitliche Lehrerbildungsanstalt mit sieben aufsteigenden Klassen gebildet wurden. Die beiden obersten Klassen waren der beruflichen Fachbildung der künftigen Volksschullehrer vorbehalten, die fünf unteren der allgemeinen Vorbildung für den Lehrerberuf.

Selbstverständlich hatte ein solches Schulmodell am Vorabend der Reichsschulkonferenz keine Chance mehr, verwirklicht zu werden. Mit diesem Vorschlag war denn auch seitens des Seminarlehrerkollegiums vornehmlich der Versuch verbunden, eine Trennung der Lehrerbildung von der Kirche zu verhindern und die Existenz und Selbständigkeit des Lehrerseminars zu sichern. Denn schon längst war man zu der Überzeugung gelangt, dass es nicht mehr um eine Reform, sondern nur noch um die Abschaffung der Seminarbildung ging. Lange blieb bei seiner Überzeugung, dass eine gründliche Ausbildung, die eine Vorbedingung für einen tüchtigen lippischen Lehrer war, nur am vorhandenen Detmolder Lehrerseminar erworben werden konnte. Es ging jetzt aber nicht mehr um eine 'gesunde Weiterentwicklung des Bestehenden', wie Lange begründet hatte, sondern um den 'völligen Bruch mit

⁷⁹⁶ L 106 A Tit.I Nr.21

dem Bestehenden'. *"Wer aber in seinem Beruf Tüchtige leistet"*, so schließt Lange sein Gutachten, *"wird sich auch die Anerkennung der Welt erringen. Auch der Weltkrieg wird viel dazu beitragen, die Lehrerausbildung so gut zu werten, wie sie es verdient. Wenn Seminaristen, die bei Beginn des Krieges noch auf der Schulbank saßen, in drei Jahren Kompanieführer und Regimentsadjutanten wurden, so muss, wie jeder ehrliche Mensch zugeben wird, die heutige Lehrerbildung doch nicht ganz so schlecht sein"*.⁷⁹⁷ Lange hatte in diesem Schlusswort seines Gutachtens zwar etwas Richtiges, hier aber nicht Notwendiges gesagt. Dass ein junger Volksschullehrer Offizier werden konnte, war in Friedenszeiten grundsätzlich nicht möglich und hier nur mit dem grauenhaften Verlauf und den fürchterlichen Verlusten des Krieges zu begründen. Und die Anmerkung Langes, dass der Krieg über die Qualität der Lehrerausbildung Auskunft geben könne, war eine sehr unangemessene⁷⁹⁸.

6. Die Beendigung der geistlichen Schulaufsicht

6.1 Die sich der staatlichen Schulaufsicht widersetzende Kirche

⁷⁹⁷ So waren die beiden ehemaligen Seminaristen Gustav Hagemann und Wilhelm Süvern als Offiziere aus dem Ersten Weltkrieg zurückgekehrt. Sie hatten zuletzt in diesen von Lange angegebenen Verantwortungsbereichen gedient.

⁷⁹⁸ Die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht 1813 in Preußen schloss den Volksschullehrer vom Waffendienst und von der Landwehrpflicht aus. Grund dafür war der ständige Lehrermangel. Der Lehrer hatte ab 1827 eine sechswöchige Übung abzuleisten (in sog. Lehrerkompanien), die erst im Jahre 1888 aufgehoben wurde und den Lehrer in die Ersatzreserve überführte. Ab 1896 erhielten auch die Lehrer die begehrte Berechtigung des einjährigen Wehrdienstes. Sie konnten allerdings diese Vergünstigung aufgrund der damit verbundenen hohen Kosten nicht in Anspruch nehmen. Daher wurde für sie der sogenannte 'Einjährig-Aktive Wehrdienst' geschaffen, d.h. die Lehrer leisteten den normalen Militärdienst, auf ein Jahr beschränkt, ähnlich den 'Einjährig-Freiwilligen', ohne jedoch deren Lasten und Privilegien zu erhalten. Der entscheidende Nachteil dieser Sonderform war, dass deren Absolventen nur Unteroffiziere, nicht aber Offiziere der Reserve werden konnten. – s.a. Mertens: Das Privileg des Einjährig-Freiwilligen Militärdienstes im Kaiserreich und seine gesellschaftliche Bedeutung – Auch dem Detmolder Lehrerseminar wurde 1896 die Berechtigung verliehen, den Seminaristen der obersten Klasse, welche die Entlassungsprüfung bestanden hatten, das 'Wissenschaftliche Befähigungszeugnis für den Einjährig-Freiwilligen Militärdienst' auszustellen. 1905 ließen sich 39%, 1906 54% und 1907 66% der abgehenden Seminaristen dieses Zeugnis ausstellen – L 106 A Tit.III Nr.4.

Am 11. März 1914 trat das neue lippische Volksschulgesetz in Kraft, welches die geistliche Schulaufsicht abschaffte und die Leitung des lippischen Schulwesens in eine eigene Abteilung der Regierung, der Oberschulbehörde, übertrug⁷⁹⁹. Merkwürdig und unverständlich hatte sich in den Verhandlungen um die neue Gesetzesvorlage der Generalsuperintendent Weißel verhalten. Er war völlig außerstande gewesen, die Zeichen der Zeit, die schulpolitische Entwicklung wahrzunehmen. In einer umfangreichen Eingabe an das Staatsministerium⁸⁰⁰ versuchte er weiterhin, die Trennung von Schule und Kirche zu verhindern⁸⁰¹, bezeichnete die pädagogischen Reformpläne der jungen Lehrer kurzweg als 'destruktive Tendenzen' und bat schließlich darum, dass das Fürstliche Konsistorium doch weiterhin die Aufgaben der Oberschulbehörde weiterführen und er selbst neben seiner Funktion als Generalsuperintendent zugleich noch zum Oberschulrat ernannt werden möge⁸⁰².

Von besonderer – und wie sich bald herausstellen sollte – verhängnisvoller Bedeutung wurde der Paragraph 44 des neuen Volksschulgesetzes⁸⁰³. Als verhängnisvoll erwies sich diese Konzession an die Kirche deshalb, weil aus der Kann-Vorschrift des Gesetzes durch Generalsuperintendent Weißel das Recht zur Kontrolle gemacht wurde. Da zunächst die Ämter der Oberschulbehörde erst einmal besetzt werden mussten, diese Institution erst im April 1914 ihre Arbeit aufnehmen konnte, versuchte Weißel sofort, Aufsicht und Kontrolle des Schulwesens wieder in seine Hand zu bekommen. Der Lippische Lehrerverein erhob sofort scharfen Protest und legte im Juni 1915 in aller Form Beschwerde beim Fürstlichen Staatsministerium ein. Als der Beschwerdebrief dem Generalsuperintendenten übersandt wurde, wies dieser ihn schroff zurück. So überprüfte Weißel vom 14. bis 19. September 1916 den Religionsunterricht im Fürstlichen Lehrerseminar und in der Präparan-

⁷⁹⁹ Durch die §§ 3 u.59 des VSchG

⁸⁰⁰ Vom 27.Jan.1913

⁸⁰¹ S.a. Wolf: Die Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.125-131

⁸⁰² Bödeker: Beiträge zur Geschichte der Lippischen Landeskirche..., S.57 – Eine Bitte, die nicht mehr beantwortet, sondern nur noch zur Kenntnis genommen wurde.

⁸⁰³ Der § 44 des VSchG v.1914 lautete: "Die Kirchenbehörde kann sich von der Art der Erteilung des Religionsunterrichts überzeugen. Zu diesem Zwecke kann sie geeignete ordinierte Geistliche beauftragen, dem Religionsunterricht in den Schulen einschließlich des Seminars mit dem Rechte der Fragestellung beizuwohnen. Über etwaige Ausstellungen hat sich die Kirchenbehörde mit der Oberschulbehörde ins Benehmen zu setzen. Das staatliche Aufsichtsrecht wird durch vorstehende Bestimmungen nicht berührt".

denanstalt. In seinem Bericht⁸⁰⁴ kritisierte er die zu geringe Berücksichtigung des Heidelberger Katechismus und seine Benutzung im Religionsunterricht⁸⁰⁵. Der Heidelberger Katechismus "sollte in einem reformierten Lehrerseminar die Grundlage so für den Inhalt wie für die Anordnung der dargebotenen Glaubens- und Sittenlehre darstellen". Weiterhin bemängelte Weißel die nicht ausreichende Anweisung zur katechetischen Behandlung des Katechismus, was dazu führe, dass manche Lehrer mit dem Katechismus in ihrer Schulstube nichts rechtes anzufangen wüssten. Und er schlug dem Konsistorium auch noch vor, sich wegen dieser Defizite im Religionsunterricht des Seminars mit der Oberschulbehörde zu verständigen⁸⁰⁶. Während des Ersten Weltkrieges kam es verständlicherweise zu keinen weiteren Auseinandersetzungen, doch setzte der Streit um Paragraph 44 nach dem Kriege mit voller Härte wieder ein. Bereits im Mai 1919 bat der Vorstand des Lippischen Lehrervereins das Konsistorium in aller Form, den seinerzeit allen Geistlichen erteilten Auftrag aufgrund dieses Paragraphen zurückzuziehen. Die Antwort Wessels zeigt, dass er – wie bisher – für das Anliegen der Lehrer völlig taub war. Er sei überzeugt, so ließ er wissen, dass der Vorstand des Lehrervereins bei nochmaliger vorurteilsfreier Erwägung der Sachlage das gute sachliche Recht in seiner Stellungnahme nicht verkennen werde. Erst als der Lippische Pfarrerverein mit einer Eingabe vom 8. August 1919 die Bitte der lippischen Lehrerschaft aufnimmt und am 24. Dezember 158 Lehrer erklären, dass sie "die seit dem Jahre 1915 übliche pastoral-kirchliche Aufsicht im Religionsunterricht abweisen", wird am 1. April 1920 der umstrittene Paragraph 44 durch einen einstimmigen Landtagsbeschluss ersatzlos gestrichen⁸⁰⁷.

Somit hatte der 'Kampf' um die Emanzipation der Schule von der Kirche fast siebzig Jahre gedauert, bis die Paragraphen 2 und 36 des Volksschulgesetzes von 1849, wo es hieß: "Die Volksschulen stehen unter Oberaufsicht und Leitung des Staates" bzw. "Insbesondere steht auch das Seminar unter der Aufsicht und Leitung der Oberschulbehörde" mit dem Löschen des Paragra-

⁸⁰⁴ L 80 III Nr.161

⁸⁰⁵ Und verwies dabei auf die Landesherrliche Verordnung vom 22. Juni 1858 - s.a. Wehrmann: Die Lippische Landeskirche 1684 -1984, S.190-195, bes. S.194.

⁸⁰⁶ S.a. Wehrmann: Die Lippische Landeskirche ...: Der Katechismusstreit, S.190-193 sowie besonders: Das weitere Schicksal des Heidelberger Katechismus, S.194.

⁸⁰⁷ Bödeker: Beiträge zur Geschichte der Lippischen Landeskirche ..., S.58-62.

phen 44 des Volksschulgesetzes von 1914 durch den Landtag im Jahre 1920 wieder hergestellt worden waren. War die Entwicklung des Schulwesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vorbildlich und fortschrittlich gewesen, so herrschten in der zweiten Hälfte unter der 35jährigen Amtszeit Thelemanns ausschließlich die reaktionären Kräfte. Kirche und Geistlichkeit waren bis zuletzt nicht willens, von ihrem Machtanspruch und ihrer Überheblichkeit abzulassen, so dass sie den Widerstandswillen der Lehrerschaft geradezu immer von neuem herausforderten und verstärkten. Für die lippische Volksschule war die endgültige Befreiung von der geistlichen Aufsicht ein großer Fortschritt, für das lippische Lehrerseminar kam sie zu spät. Der letzte Jahrgang war bereits 1919 aufgenommen worden. Die Auflösung dieser Bildungsanstalt erfolgte bereits fünf Jahre später – 1925.

6.2 Das preußische Schulaufsichtsgesetz als politisches Instrument

Es erstaunt nicht wenig, dass Preußen bereits fast fünfzig Jahre vor Lippe, also im Jahr der Preußischen Bestimmungen von 1872, ein Schulaufsichtsgesetz⁸⁰⁸ erließ, das im Paragraphen 1 die Aufsicht über alle Unterrichts- und Erziehungsanstalten nicht mehr der Kirche, sondern dem Staate zuwies. Vier Jahre später erfolgte der Erlass über den Religionsunterricht⁸⁰⁹, welcher den schulplanmäßigen Religionsunterricht in der Schule von den vom Staat dazu berufenen oder zugelassenen Organen unter seine Aufsicht stellte. Die Initiative für den Erlass des preußischen Schulaufsichtsgesetzes hatte ausschließlich beim Reichskanzler Bismarck gelegen⁸¹⁰, der ein Spezialgesetz benötigte, *"das theoretisch die staatliche Schulaufsicht stützte, praktisch nur die unmittelbare Handhabe gegen einen bestimmten Kreis von renitenten Geistlichen bieten sollte"*⁸¹¹. Bismarck wollte die ultramontanen preußenfeindlichen Bestrebungen der katholischen Geistlichkeit in den östlichen Provinzen Preußens⁸¹² beseitigen, indem er dort den kirchlichen Organen die Aufsicht über die Schulen entzog und sie zur unbedingten Unterordnung un-

⁸⁰⁸ Das Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872 in: Giese, Gerhardt: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, Göttingen 1961, S.167/168.

⁸⁰⁹ Erlass über den Religionsunterricht vom 18. Februar 1876 – daselbst ..., S.178.

⁸¹⁰ Berg, Christa: Die Okkupation der Schule, Heidelberg 1973, S.20 – siehe hier auch eine ausführliche Darstellung S.16-60.

⁸¹¹ Meyer, Folkert: Schule der Untertanen, Hamburg 1976, S.49.

⁸¹² In Westpreußen, Posen und Oberschlesien, wo die katholischen Geistlichen als Lokalschulinspektoren die Schulen beaufsichtigten.

ter die staatlichen Behörden zwang. Dass es sich beim Schulaufsichtsgesetz 1872 und beim Erlass über den Religionsunterricht 1876 nicht um pädagogische Einsichten oder Notwendigkeiten, sondern um politische Maßnahmen handelte, wird durch den Immediatbericht des preußischen Staatsministeriums, der am 27. November 1871 mit dem Entwurf des Gesetzes an den Kaiser ging, erkennbar: *"Die inneren Beweggründe"*, so fasst der Bericht noch einmal deutlich zusammen, *"liegen in der schon seit längerer Zeit gemachten Wahrnehmung, dass in den polnisch-katholischen Teilen der Monarchie die Germanisierungsaufgabe der Elementarschulen in den Hintergrund gedrängt, der deutsche Sprachunterricht vernachlässigt wird und zugleich das polnische Sprachgut zunimmt"*.⁸¹³ Noch schärfer und ausführlicher war Bismarcks Einsatz für die Annahme des Gesetzes im Preußischen Herrenhaus: Er bezeichnete das Schulaufsichtsgesetz als nationales Notstandsgesetz, das zum sichern Fortbestehen des Staates nötig sei ⁸¹⁴.

Das Schulaufsichtsgesetz von 1872 war in Einzelfällen die Grundlage für die Entfernung von katholischen Geistlichen aus dem schulischen Aufsichtsdienst. In der Praxis gelang die flächendeckende Einführung der staatlichen Schulaufsicht nicht. Eine sofortige generelle Einsetzung weltlicher Schulinspektoren scheiterte schon daran, dass die dazu geeigneten Persönlichkeiten und die dazu notwendigen Gelder nicht bereitstanden⁸¹⁵. Das Gesetz über die staatliche Schulaufsicht in Preußen enthielt im Grunde keinen pädagogischen Kern und die praktische Durchführung war da, wo sie erfolgte, uneinheitlich⁸¹⁶. Die Lehrer waren die einzigen, die eine fachlich-pädagogische Qualifikation als entscheidendes Kriterium der Schulaufsicht verlangten. *"Man ist geneigt"*, schreibt Berg, *"die Lehrer als die einzigen wirklichen Anwälte der Schule in dieser Diskussion anzusehen"*⁸¹⁷. Erst durch das Gesetz vom 20. September 1919 – also 47 Jahre später - wurde die Ortsschulinspektion der Geistlichen in Preußen faktisch und definitiv aufgehoben. Die formale Übernahme der Schulaufsicht durch den preußischen Staat im Jahre 1872 hatte allerdings zur Folge, dass die preußischen Seminarleitungen jetzt

⁸¹³ Berg: Die Okkupation der Schule ..., S.28/29.

⁸¹⁴ Dasselbst ..., S.34.

⁸¹⁵ Dasselbst ..., S.38

⁸¹⁶ Dasselbst ..., S.59

⁸¹⁷ Dasselbst ..., S:49

– und ganz im Gegensatz zu Lippe – unabhängiges Denken und selbständiges Handeln praktizieren konnten.

7. Exkurs: War die lippische Volksschule eine 'ancilla ecclesiae'?

7.1 Die Entstehung der Bezeichnung 'ancilla ecclesiae'

Die politischen Motive der Regulativ-Pädagogik von 1854 hob Ferdinand Stiehl 1858 vor dem Preußischen Abgeordnetenhaus noch einmal mit aller Deutlichkeit hervor: *"Die Schule ist die Tochter der Kirche und die Gehilfin der Familie, sie muss wie jede dem geistigen Volksleben gewidmete Institution dienen, mit je größerer Selbstverleugnung sie dieses thut, umso größer ist ihre Ehre, ihr Erfolg"*⁸¹⁸. Dieser Vergleich der Schule mit einer Tochter wurde als 'ancilla ecclesiae' von der Kirche in ihre theologische Terminologie übernommen⁸¹⁹. Die so postulierte Beziehung der Schule zur Kirche wurde immer wieder ins Feld geführt, wenn es um die Emanzipation der Schule von der geistlichen Aufsicht ging. So stellte bereits Brockhausen⁸²⁰ 1868 im Lippischen Schulblatt fest, *"dass die Schulen zwar ihr Dasein der Kirche verdanken und so als Töchter derselben erscheinen, so sind sie doch gewiß nicht unwürdige Töchter, welche noch der mütterlichen Bevormundung bedürfen, sondern sind zur Mündigkeit bereits erwachsen und dürfen auf das volle Bürgerrecht im Staate Anspruch erheben"*⁸²¹. Und diese Einsicht führte bei Brockhausen zu der konsequenten Forderung, dass die Schule als Staatsanstalt betrachtet und von der Kirche emanzipiert werden müsse, somit also Kirche und Schule, sowohl was ihre Unabhängigkeit als auch ihre

⁸¹⁸ Herrlitz, Hopf, Titze: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Weinheim und München 1993, S.61.

⁸¹⁹ 'Magd der Theologie' heißt die Philosophie im Anschluss an Petrus Damiani (gest. 1072), der ihr das Recht abspricht, sich bei der Schrifterklärung in Glaubensfragen das Lehramt anzumaßen. Sie hat wie die Magd der Herrin, willig zu dienen (Historisches Wörterbuch der Philosophie). Anzumerken ist, dass 'Tochter' auch mit 'filia' übersetzt wird.

⁸²⁰ Rudolf Brockhausen hatte Theologie studiert, konnte jedoch als lippischer Landeskandidat nicht sofort eingestellt werden, da eine freie Pfarrstelle nicht zur Verfügung stand. Deshalb übernahm er 1827 die Stelle eines Hauslehrers auf Burg Sternberg und war ab 1829 Rektor der Stadtschule Blomberg. Brockhausen musste siebzehn Jahre warten, bis er 1844 die Pfarrstelle an der Stadtkirche Horn übernehmen konnte.

⁸²¹ LSchB Nr.3/1868, S.19.

Gebundenheit betreffe, als gleichberechtigte Institutionen des Staates gesehen werden sollten. Die Loslösung der Schule von der Kirche und eine Gleichberechtigung zu verlangen, war mutig. Brockhausens Äußerungen waren fortschrittlich, wenn auch vorsichtig formuliert, hatte doch der erzkonservative Konsistorialrat Thelemann gerade erst die Leitung des lippischen Schulwesens übernommen.

Auch die 'Schulkunde' Bormanns⁸²², das offizielle Lehrbuch in allen Lehrerseminaren, stellte die Frage: Wodurch ist die Volksschule ins Leben gerufen worden? um sie dann auch selbst zu beantworten. Es wurden fünf Gründe aufgeführt⁸²³, die sich so zusammenfassen lassen: Da die Familien in der Regel überfordert sind, ihre Kinder zu erziehen und sie Christo, ihrem Heilande, zuzuführen, sind Schulen eingerichtet worden, in denen die Kinder in alle dem unterwiesen werden, was ihnen von Vater und Mutter "*als Ausrüstung für das zeitliche und ewige Leben mitgegeben werden soll ... In diesem Sinne, also als Hilfsanstalten für die ursprünglich von der Familie an den Kindern zu übenden Thätigkeiten, hat auch die preußische Gesetzgebung die Schulen aufgefasst*"⁸²⁴.

7.2 Die Preußischen Regulative von 1854 als Ursache

Wie verlief nun die Geschichte der lippischen Volksschule? Bevor die Bedeutung und der Zusammenhang dieser Frage mit der Lehrerbildung angefügt werden kann, ist es vorteilhaft, die Frage 'War die lippische Volksschule eine 'ancilla ecclesiae' selbst zu beantworten. In dieser 1863 durch die Preußischen Regulative von 1854 eingeführten 'Schulkunde', die auch in Lippe Fundament und Richtschnur für den Seminarunterricht war, stand geschrieben: "*Es entstanden städtische Schulen für den Bürgerstand. ... Sie beschränkten ihre Unterweisung in der Regel auf Lesen und Schreiben des Deutschen, und die durch sie eingerichteten sogenannten 'Schreibschulen' wurden daher von den Geistlichen gering geschätzt. In ihnen aber haben wir*

⁸²² Bormann, K.: Schulkunde für evangelische Volksschullehrer - auf Grund der Preußischen Regulative vom 1., 2. u. 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementar-Unterrichts, Berlin 1863.

⁸²³ Bormann: Schulkunde ..., S.18 f.

⁸²⁴ Bormann: Schulkunde ..., S.19/20.

*die ersten Anfänge eigentlicher Volksschulen zu suchen*⁸²⁵. Hier wird zwar auf etwas Richtiges hingewiesen, jedoch keine Auskunft über die Beziehung der Kirche zur Schule gegeben. Dass die Volksschule keineswegs eine Tochter der Kirche, sondern eine geschichtlich gewordene Schule ist, versucht Ernst Weißbrodt darzulegen⁸²⁶. Die Verfechter der evangelischen Volksschule begründen sich, wie er schreibt, mit Luthers Sendschreiben an alle Bürgermeister und Ratsherren der Städte in deutschen Landen, in dem jener diese zur Gründung, Erhaltung und Förderung christlicher Schulen ermahnt. Der Zweck der Schule ist für Luther das Studium der alten Sprachen, die er für nötig hielt, damit der Geistliche die Schrift auslegen konnte. Die Schule bedeutet bei Luther regelmäßig die höhere Schule, die Lateinschule. Die Hauptsache ist für Luther, dass man in diesen Schulen *"Leute aufziehe, geschickt zu lehren in den Kirchen und sonst zu regieren"*⁸²⁷. Der große Reformator hatte also die oberen Stände der Gelehrten, die künftigen Geistlichen, Lehrer und Regenten im Auge. Diese Gelehrtenschulen waren schon lange vor Luther da und wurden durch ihn nicht wesentlich beeinflusst.

7.3 Luthers Verständnis von Bildung und Schule

Für das niedere Volk sah Luther einen höchst einfachen Katechismus-Unterricht vor, der aber ebenso den Erwachsenen wie den Kindern galt. Dieser Unterricht sollte *"auf der Kanzel, zu etlichen Zeiten oder täglich, wie das die Not fordert, vorgepredigt werden und daheim in Häusern des Abends und Morgens den Kindern und Gesinde, wo man sie wolle zu Christen machen, vorgepredigt oder gelesen werden"*. Das war nun schwierig zu praktizieren, wo doch kaum in den Städten, geschweige auf dem Lande, unter dem niederen Volke jemand lesen konnte. Luther hatte für die Grundlagen eines solchen Unterrichts, d.h. für eine entsprechende Lehrerausbildung, kein Verständnis. Er verlangte ein Vorlesen von einem Volke, das zum allergrößten Teil nicht lesen konnte. Und da sich der gelehrte Theologe auch in Luthers Zeiten nicht mit einem Unterricht im Lesen und Schreiben abgab, wurde diese mühselige Arbeit, die eigentlich dem Geistlichen zukam, abgewälzt auf

⁸²⁵ Dasselbst ..., S.37

⁸²⁶ Weißbrodt, Ernst: Die geschichtlich gewordene Schule in Lippe in: Lippische Post, Jg. 82, Nrn. 170-171, 173-176 vom 23. u. 24., 26., 27., 30. 31.Juli 1929.

⁸²⁷ Weißbrodt: Die geschichtlich gewordene Schule in Lippe ..., Nr.170.

seinen Diener, den Küster. Dieser kirchliche Katechismus-Unterricht durch den Küster, aus dem nicht die Volksschule, sondern der Konfirmanden-Unterricht hervorgegangen ist, heißt in der lippischen Kirchenordnung von 1571 wie in vielen anderen, die "Teutsche Schule", weil hier natürlich Deutsch unterrichtet wurde, hier sollten *"der arbeitenden Haußleute Kinder, die sein Knaben oder Megdlein, im Chatechismo und Christlichen Kirchengesängen bescheidenlich unterrichtet werden"*⁸²⁸. Nach Weißbrodt war die Aufklärung in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts die Ursache für die Volksbildung und das Gründungsjahr 1781 des Lippischen Lehrerseminars der Anfang der lippischen Volksschule. Eine Menge überlieferter Anschauungen⁸²⁹ wurden als unhaltbar bewiesen weggeräumt und man erkannte, wo das Licht der Aufklärung am nötigsten war: in der geistigen Finsternis der unteren Schichten. Aus dem kümmerlichen Ergebnis des kirchlichen Unterrichts zogen in der Aufklärungszeit Geistliche und Lehrer den Schluss, dass sich für den Unterricht der unwissenden Jugend die schwerverständlichen Glaubenssätze überhaupt nicht eigneten. Deshalb führten sie die biblische Geschichte, den Unterricht in Dingen der Natur und den Unterricht in Geschichte ein. Erst dieser Unterricht vermittelte die zum geistigen Aufstieg nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten und verweltlichte damit das gesamte Unterrichtswesen. Für die gründliche Vorbildung der Lehrer hat die Kirche nichts getan. In ihren Schulen war so gut wie alles *"unbeschreiblich elend, widersinnig, verderblich in seinem Einflusse auf die Erziehung der Jugend"*, schreibt Wilhelm von Türk im Jahre 1807, so dass der durchaus fromme Verfasser zu dem vernichtenden Urteil kommt, es wäre den Kindern besser, sie gingen gar nicht in die Schule⁸³⁰.

7.4 Die geschichtliche Entwicklung der Volksschule nach Dolch

⁸²⁸ Weißbrodt: Die geschichtlich gewordene Schule in Lippe ... in Lippische Post Nr.172 (1929).

⁸²⁹ Z.B. der Aberglaube

⁸³⁰ von Türk, Wilhelm: Ueber zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen Schul- und Unterrichtsanstalten als eines der wirksamsten Beförderungsmittel einer wesentlichen Verbesserung der niederen Volksklassen 1807.

Auch Josef Dolch⁸³¹ stellt in seiner Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung des Lehrplans fest, *"dass der ... Ursprung der Volksschule im selbständigen Unterrichtsgewerbe der Schreib- und Rechenmeister in den aufblühenden Städten (liegt)"*⁸³² und dass *"seine Wurzeln ... in dem beispiellosen volklichen und wirtschaftlichen Aufschwung Deutschlands im 15. Jahrhundert"* zu begründen sind⁸³³. Nicht der Religionsunterricht der Volksschule ist nach der Reformation durch andere Fächer erweitert worden, sondern der bestehende Lehrplan der deutschen Schule hat den Religionsunterricht aufnehmen müssen. Lehrplangeschichtlich steht fest, *"dass in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts der Religionsunterricht in den Lehrplan der muttersprachlichen Schule gekommen ist und der deutsche Unterricht durch religiöse Motivierung verstärkt wurde"*⁸³⁴.

7.5 Die Langlebigkeit einer Geschichtsfälschung

Die Schreib- und Rechenmeister betrieben in der frühen Neuzeit im öffentlichen Auftrag oder auch privat sogenannte 'teutsche Schulen', an denen Schreiben, Lesen, Rechnen und Morallehre den Unterrichtsstoff bildeten und die von den Söhnen des Bürgertums besucht wurden, die sich für den Handelsstand ausbilden sollten. Aus diesen 'teutschen Schulen' entwickelte sich das spätere niedere Schulwesen. Damit war die Geschichte der Schule geklärt: *"Die Volksschule war weder eine Tochter der Kirche noch eine Frucht der Reformation"*⁸³⁵ Stiehls Behauptung vor dem preußischen Abgeordnetenhaus, die Schule sei eine Tochter der Kirche, hatte überaus prägende Wirkung. Weil die Kirche bis zum Ende des 19. Jahrhunderts den einzigen

⁸³¹ Dolch, Josef: Lehrplan des Abendlandes, Ratingen 1971

⁸³² Dasselbst ..., S 243

⁸³³ Dasselbst ..., S.245

⁸³⁴ Dasselbst ..., S.249 - In einer Fußnote fügt Dolche auf S.243 noch hinzu: "Der alte, von allerhand außerwissenschaftlichen Gesichtspunkten beeinflusste Streit um den Ursprung der deutschen Volksschule darf wohl als abgeschlossen betrachtet werden. Erledigt ist die These des berühmten Geschichtsschreibers der Pädagogik, Karl Georg von Raumer (Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit, 1843/54), dass erst Luther und die Reformation die deutsche Volksschule geschaffen hätten, hinfällig aber auch die Gegenthese von Johannes Janssen (Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters, 7.Bd. 1893), dass die Glaubensspaltung ein schon blühendes katholisches Volksschulwesen habe verfallen lassen. Unhaltbar erwies sich auch Paulsens Abspaltungslehre, daß sich die 'deutsche Schule' in Idee und Gestaltung allmählich 'von der Lateinschule zu selbständigem Dasein losgelöst habe" – s.a. Spranger, Eduard: Zur Geschichte der Deutschen Volksschule, Heidelberg 1949, S. 14-16.

⁸³⁵ Weißbrodt: Die geschichtlich gewordene Schule ...in Lippische Post Nr.177 (1929).

konstanten Faktor aller gesellschaftlichen und politischen Willensbildung darstellte⁸³⁶, die Verbindungen zwischen Kirche und den herrschenden Kräften traditionell äußerst eng waren, wurden ihre Botschaften nur selten hinterfragt. Erst ab 1900 setzte ein massiver Autoritätsverlust der Kirche ein, was die Fragen nach der Emanzipation der Schule von der Kirche weiter beförderte. Der bildliche Vergleich Stiehls gab die Intentionen Preußens eindrucksvoll wieder. Die Schule sollte nur eine Gehilfin der Familie sein, sie sollte helfen, die Kinder zu erziehen, nicht zu bilden⁸³⁷.

8. Die Lehrerinnenbildung in Lippe (1905-1920)

Über die Lehrerinnenbildung in Lippe und über das Lippische Lehrerinnenseminar (1905 – 1920) werden sowohl im Stadtarchiv Detmold als auch im Staatsarchiv Detmold keine Materialien aufbewahrt. Der Frauengeschichtsladen e.V. – im Jahre 1987 von Historikerinnen und historisch interessierten Frauen gegründet – bewahrt in seinem "Archiv für historische Frauenforschung" in einer allgemeinen Sammlung einen unvollständigen und teilweise zerstörten Restbestand an Materialien über die lippische Lehrerinnenbildung und das Lehrerinnenseminar auf. Das Thema Lehrerinnenbildung oder Lehrerinnenseminar ist jedoch noch niemals Gegenstand einer Betrachtung gewesen. Aus dort vorliegenden Berichten und Anmerkungen geht hervor, dass bereits mehrere Male – so in den vierziger Jahren des vorigen Jahrhunderts – mit diesen Materialien zur lippischen Lehrerinnenbildung gearbeitet worden ist. Da das Detmolder Lehrerinnenseminar eine private Institution war, muss angenommen werden, dass nach Auflösung des Seminars die noch vorhandenen Unterlagen in Privatbesitz verblieben sind. Die noch vorhandenen Materialien des Frauengeschichtsladens wurden 1992 dem Staatsarchiv Detmold als Depositum übergeben und sind dort über das Findbuch (D 108)

⁸³⁶ Steinbach, Peter: Der Eintritt Lippes in das Industriezeitalter, Lemgo 1976, S.278

⁸³⁷ Merkwürdig bleibt die Tatsache, dass die immerwährende Behauptung der Kirche, die Schule sei eine Tochter der Kirche, bis zur Auflösung der Seminarbildung 1926 niemals fragwürdig gemacht worden ist und auch im Zusammenhang mit den Emanzipationsbemühungen der Lehrerschaft an keiner Stelle einmal kritisiert wurde..

einsehbar. Die hier noch vorgefundenen Archivalien zum Thema Lehrerinnenbildung und Lehrerinnenseminar sind bei der Erarbeitung des Kapitels 8 ausgewertet worden.

8.1 Das Gegenmodell zur Lehrerbildung: Die Lehrerinnenbildung⁸³⁸

Im Gegensatz zur Geschichte der Lehrerbildung verlief die Lehrerinnenbildung sowohl in Preußen als auch später in Lippe völlig anders, wurde allerdings ebenso wie die Lehrerbildung durch konfessionelle und regionale Besonderheiten erheblich beeinflusst. Man kann deshalb geradezu von einem Gegenmodell zur Lehrerbildung sprechen. Da die lippische Lehrerinnenbildung erst Anfang des 20. Jahrhunderts begann, Preußen bereits seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Lehrerinnen ausbildete, ist es vorteilhaft, wesentliche Entwicklungslinien in der preußischen Lehrerinnenbildung aufzuzeigen und Besonderheiten der Ausbildung im Lippischen Lehrerinnenseminar anzufügen.

In Preußen entstanden die ersten Einrichtungen zur Ausbildung von Lehrerinnen bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den katholischen Gegenden der westfälischen Territorien⁸³⁹. Der preußische Staat hatte zunächst an der Lehrerinnenbildung kaum Interesse. Für Frauen genügten allgemein die höhere Bildung und die Herkunft aus guter Familie, um an öffentlichen Schulen beschäftigt und angestellt zu werden. Die Zulassung war nicht vom Besuch einer Ausbildungsstätte abhängig. Es musste lediglich ein Lehrerinnenexamen vor einer königlichen Prüfungskommission abgelegt werden. Durch das Fehlen einer Übungsschule hatte die Ausbildung der Lehrerinnen allerdings nur eine eingeschränkte Bedeutung.

Das Desinteresse des preußischen Staates an der Lehrerinnenbildung führte dazu, dass diese in der Regel an nicht-staatlichen, d.h. städtischen, kirchlichen und privaten Anstalten stattfand. Die Kurse hatten ganz verschiedene

⁸³⁸ Zur Lehrerinnenbildung s.a. Sauer, Michael: Volksschullehrerbildung in Preußen, Köln u. Wien 1987, S.169-178 sowie Stolze, Barbara: Ausbildung und Berufstätigkeit von Volksschullehrerinnen in Westfalen 1832-1926, Pfaffenweiler 1995

⁸³⁹ Die ersten staatlichen Lehrerinnenseminare (kath.) wurden 1832 in Münster und Paderborn sowie 1905 in Arnshagen gegründet, das erste evangelische Lehrerinnenseminar 1900 in Burgsteinfurt.

Dauer, der Lehrplan war in nahezu allen Lehrerinnenseminaren in keiner Weise an den Aufgaben der Volksschule orientiert, sondern ganz auf die Bedürfnisse der höheren Schule ausgerichtet. Eine erste Prüfungsordnung für Lehrerinnen wurde 1874 erlassen. Sie versuchte, die Prüfungsanforderungen für die Lehrerinnen an die für Lehrer anzugleichen. Weitere Prüfungsvorschriften (1879 und 1892) folgten, schließlich die Vorschrift eines dreijährigen Lehrgangs für die öffentlichen und privaten Lehrerbildungsanstalten (1893) und die gesetzlich vorgeschriebene Angliederung einer Übungsschule (1901)⁸⁴⁰. Zu den wesentlichen Merkmalen der preußischen Lehrerinnenbildung gehörte, dass es niemals einen vom preußischen Ministerium ausgearbeiteten Lehrplan gegeben hat⁸⁴¹ und vor allen Dingen keine zweite Prüfung vorgesehen war⁸⁴², was die Lehrerinnenbildung zweitrangig machte und für die lippischen Lehrerinnen noch zu einem Problem werden sollte.

Die Prüfung der Volksschullehrerinnen richtete sich zuerst nach den preußischen Vorschriften für die erste Prüfung an den Lehrerseminaren vom Jahre 1901. Mit der Neuordnung durch die preußischen Bestimmungen von 1908 endete der Grundcharakter der privaten Lehrerinnenbildung. Jetzt erfolgte auch die Trennung der Ausbildung für Lehrerinnen an mittleren und höheren Töchterschulen und die Ausbildung für Lehrerinnen an Volksschulen. Die höhere Lehrerbildung schloss stets auch die Volksschullehrerinnen-Bildung mit ein⁸⁴³. Die Einstellung der Lehrerinnen in den Schuldienst war allerdings mit wesentlichen Einschränkungen verbunden: So war einer Lehrerin die Führung einer einklassigen gemischten Schule grundsätzlich untersagt. Nur unverheiratete Frauen durften eingestellt werden. Bei Heirat mussten sie aus dem Schuldienst ausscheiden. Dabei ging jede bereits erworbene Pensionsberechtigung verloren⁸⁴⁴. Mit dem Wandel der politischen Verhältnisse Anfang des 20. Jahrhunderts wurde die eigenständige Lehrerinnenbildung aufgehoben. Nach Artikel 128 der Weimarer Verfassung von 1919 wurden alle Ausnahmebestimmungen gegen Lehrerinnen im Schuldienst beseitigt.

⁸⁴⁰ Gahlings, Ilse / Moering, Elle: Die Volksschullehrerin, Heidelberg 1961, S.27

⁸⁴¹ Man schloss sich im allgemeinen an den Lehrplan für Lehrerseminare an oder bemühte sich nur um die Lehrerinnen der Höheren Töchterschule.

⁸⁴² Die Lehrerinnen wurden nach einer Probezeit von zwei bis fünf Jahren unwiderruflich angestellt.

⁸⁴³ Sauer: Volksschullehrerbildung in Preußen ..., S.176/177

⁸⁴⁴ Dasselbst ..., S.174/175

Die lippische Lehrerinnenbildung entwickelte sich – wie im Kapitel noch darzustellen – erst Anfang des 20. Jahrhunderts. Das Lippische Lehrerinnenseminar, erst 1905 gegründet und bereits 1920 durch die Beendigung der gesamten Seminarbildung wieder aufgelöst, lehnte sich in vielen Bereichen an die preußische Lehrerinnenbildung an. Erst im Jahre 1914 nahm das neue Volksschulgesetz im Paragraphen 79 auf, dass Lehrerinnen im Volksschuldienst angestellt oder als Hilfslehrerinnen stundenweise beschäftigt werden konnten⁸⁴⁵. Verhängnisvoll für die Absolventinnen des Lippischen Lehrerseminars wurde der Paragraph 81, der nach drei Jahren im öffentlichen Schuldienst eine zweite Lehrerprüfung vorschrieb⁸⁴⁶. Das hatte zur Folge, dass einerseits Lehrerinnen versuchten, die Ablegung der zweiten Lehrerprüfung zu vermeiden. Sie bewarben sich in Preußen, wo überdies die Lebens- und Arbeitsbedingungen auch wesentlich günstiger waren und gingen damit allerdings für die lippische Schule verloren, oder sie standen perspektivlos da, weil sie ihre Ausbildung bis zu einer unwiderruflichen Anstellung im lippischen Schuldienst überhaupt nicht vollenden konnten. Schließlich wurde eine Lösung erreicht dadurch, dass die noch in der Ausbildung befindlichen Seminaristinnen rechtzeitig genug zum Lippischen Lehrerseminar wechseln und dort ihre Ausbildung beenden konnten.

8.2 Die Abhängigkeit der Frau als Grundproblem der Frauenbildung

In früheren Zeiten gab es für das weibliche Geschlecht weder eine allgemeine Bildungs- noch eine sog. Frauenfrage. Die Frau hatte sich dem Manne unterzuordnen. Ihren natürlichen Beruf übte sie in einem vorgegebenen und festgeschriebenen Lebensbereich aus. Ihre Tätigkeitsfelder waren Haus, Familie und Kindererziehung. Dem Manne zu dienen war ihre eigentliche und

⁸⁴⁵ S.a. hier die §§ 79-87 des lippischen Volksschulgesetzes von 1914

⁸⁴⁶ Die Preußischen Regulative von 1854 verfügten die obligatorische sog. 'Zweite Lehrerprüfung' oder 'Wiederholungsprüfung'. Sie musste zwei bis fünf Jahre nach der ersten Lehramtsprüfung abgelegt werden und war Voraussetzung für die Berechtigung zur definitiven Anstellung (Sauer, S.93 und Stolze, S.119/120). Durch die Prüfungsordnung für Lehrerinnen und Schulvorsteherinnen v. 24.4. 1874 wurde diese Wiederholungsprüfung in ganz Preußen abgeschafft (Stolze, S.122). Erneut eingeführt wurde sie in Preußen durch Ministererlass v. 18.4.1919 – ab Frühjahr 1920 (Stolze, S.125/126).

vornehmste Aufgabe⁸⁴⁷. Schon bei Jean Jacques Rousseau wurde die Abhängigkeit der Frau vom Manne als ein wesentlicher Zug in die Mädchenbildung aufgenommen. Sophie wird für Emile erzogen. Basedow schreibt in seinem Methodenbuch über ihn: *"Derselbe (Rousseau) urteilt vortrefflich von ... der Erziehung der Töchter. Die ganze Erziehung der Töchter muss ihre Absicht auf das männliche Geschlecht haben. Den Männern gefallen und nützen, sich ihre Liebe und Hochachtung erhalten, sie verpflegen, ihnen raten, ihnen das Leben annehmlich und süß machen, das sind zu allen Zeiten die Pflichten des weiblichen Geschlechtes, dieses muss man dasselbe von Jugend auf lehren"*⁸⁴⁸. Rousseau konzipiert hier also eine spezifische Bildung für die Frau. Sophies Aufwachsen ist im Vergleich zur aufwendigen Erziehung des Emile defizitär. Die Ableitung der Geschlechtsunterschiede aus der Natur dient zur Legitimierung und Etablierung von männlicher Macht⁸⁴⁹. Ursula Graf glaubt, dass die weibliche Erziehung eine Grundantinomie beinhaltet, die in dem Gegensatz zwischen dem allgemein Menschlichen und dem spezifisch Weiblichen besteht. Eine Erziehung auf dem Prinzip der Abhängigkeit ist nach Graf insofern fragwürdig, *„weil hier eine Hauptbedingung der pädagogischen Wirksamkeit fehlt: Die Achtung vor dem Zögling und seinen individuellen Wertmöglichkeiten"*⁸⁵⁰. Es handelt sich deshalb, wie Graf feststellt, weniger um eine Erziehung als um eine Abrichtung zu bestimmten Zwecken.

Die weibliche Bildung beschränkte sich zunächst auf die häusliche Erziehung. Mit dem Neuhumanismus entstand nun der neue Begriff des gebildeten Menschen. Die neue Humanität erlaubte der Frau nicht nur eine Teilnahme an der Bildung, *"sondern forderte geradezu eine dem Manne entsprechende Geistigkeit. Das Mädchen sollte erzogen werden zum Menschen, zum Weibe und zur Bürgerin"*⁸⁵¹. Es sollte fähig werden, *„sich aus dem banalen Alltagsleben in das Reich zweckfreier Existenz zu erheben"*⁸⁵².

⁸⁴⁷ s.a. Schmid, Pia: Das Allgemeine, die Bildung und das Weib in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung, Weinheim und München 1986, S.203/204

⁸⁴⁸ Basedow, Johann Bernhard: Methodenbuch – Von unterschiedlicher Erziehung der Söhne und Töchter, 2. Aufl., Leipzig 1771, S. 321 zit. nach Graf, Ursula: Das Problem der weiblichen Bildung, Göttingen 1925, S. 48

⁸⁴⁹ Andresen, Sabine: Einführung in die Jugendforschung, Darmstadt 2005, S. 26

⁸⁵⁰ Graf: Das Problem der weiblichen Bildung..., S.48

⁸⁵¹ Daselbst ..., S.51

⁸⁵² Daselbst ..., S.52

Dass diese Zielvorgabe der Frauenbildung nicht erreicht werden konnte, lag an ihrer historischen Rolle. Nach Graf erfuhr die Frauenbildung in dreifacher Weise eine Abwandlung zugunsten des spezifisch Weiblichen: Erstens hatte die Frau ihrer Bestimmung als Gattin, Hausfrau und Mutter zu genügen. Zweitens wurden die humanistischen Bildungsgüter in der Frauenbildung nur beschränkt angeboten und drittens stand bei der Frauenbildung die psychologische Eigenart im Mittelpunkt der Betrachtung mit der Folge, dass daran die Wahl der Fächer ausgerichtet wurde. Damit erfuhr die Frauenbildung eine wesentliche Beschränkung zugunsten des spezifisch Weiblichen. Der eigentliche Inhalt der humanistischen Bildung, *"das Hineinwachsen in die geistigen Objektivitäten"*⁸⁵³, konnte nicht erfolgen. Es blieb schließlich nur noch das Gebildetsein im äußerlich gesellschaftlichen Sinne. Das Ergebnis dieser Frauenbildung war schließlich *"die höhere Tochter, die über alles reden kann und nichts gründlich versteht, dieser letzte Rest einer aristokratischen Bildungsform, das Urbild der Halbbildung, die von jedem ernsthaften Pädagogen scharf getadelt wird"*⁸⁵⁴. Abhängigkeit des weiblichen Geschlechts vom männlichen und notwendiger Verbleib in den gegebenen Lebens- und Arbeitsfeldern ließen bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts keinen Raum für Frauenbildung zu. Das sollte sich erst ab der Jahrhundertwende mit der beginnenden Emanzipation und Gleichberechtigung der Frau ändern.

8.3 Vorbehalte und Einsichten zur Lehrerinnenbildung

Gegenüber der Lehrerinnenbildung wurden schon früh und immer wieder Bedenken vorgetragen. So stellte Adolph Diesterweg in seiner Schrift "Wollen und Sollen", die 1857 mit dem Untertitel 'Dargestellt für Leute, die nicht fertig sind, aber darum Lust haben, nachzudenken' fest: *"Ob es ... weise ist, unsre Kinder ... Frauenzimmern, die, weil sie von der Bahn der Natur abgewichen sind, weder natürlich noch glücklich sind, anzuvertrauen, kann ich dem Leser überlassen. Unter den Lehrvirtuosinnen ... habe ich einige gesehen, die mir als Begriffsungeheuer, als weibliche Haudegen oder Mannweiber vorkamen"*⁸⁵⁵ und weiter:

⁸⁵³ Dasselbst ..., S.54

⁸⁵⁴ Dasselbst

⁸⁵⁵ Diesterweg, Adolph: Wollen und Sollen, Leipzig 1857, S. 105

"Es ist nur ein trauriges Zeichen der Zeitverhältnisse, dass sich so viele Mädchen ...zum Lehrerinnen-Examen vorbereiten. Es ist nur ein Anker der Not, um gänzlichem Schiffbruch zu entrinnen. ... Das Weib gehört noch viel eher in die Kirche als in die Schule. Besser aber ist es: Es schweige dort wie hier⁸⁵⁶ ... Das Weib kann empfangen, nachahmen, einrichten – erfinden, schaffen, erzeugen kann es nicht"⁸⁵⁷. Vorbehalte zur Lehrerinnenbildung werden auch bei der preußischen Regierung deutlich, wenn es im Jahresbericht für 1864/65 über die Prüfung der Lehrerinnen heißt: "Die weibliche Lehr- und Erziehungstätigkeit wird natürlich nur ein ergänzendes Glied auf dem Gesamtgebiet der Unterweisung bleiben und auch hier das Bibelwort von der "Gehilfin des Mannes" bewähren"⁸⁵⁸.

Selbst der Deutsche Lehrerverein konnte sich im Grunde niemals eindeutig für die Einstellung von Lehrerinnen entscheiden. So stimmte 1880 die Hamburger Lehrerversammlung, die entschieden gegen Lehrerinnen in der Volksschule Stellung bezogen hatte, lediglich der Forderung zu, die Lehrerinnen zur Erteilung des Handarbeitsunterrichts zuzulassen⁸⁵⁹. Auch die Deutsche Lehrerversammlung von 1889 stellte fest, dass der Lebenslauf, für den das Mädchen gebildet werden soll, für alle Lebensverhältnisse derselbe sei, nämlich Gattin, Mutter und Hausfrau zu sein. Dauernde Selbstständigkeit sei eine Verfehlung des weiblichen Berufes und die Dienstbarkeit des Mädchens sei nur als eine für die Vorbildung zu ihrem Berufe notwendige Übergangszeit anzusehen⁸⁶⁰. Selbst im Jahre 1906, also ein Jahr nach der Gründung des Detmolder Lehrerinnenseminars, nahm die Deutsche Lehrerversammlung in München zur Lehrerinnenfrage noch einmal ausführlich Stellung und betonte: *"Eine Gleichstellung der Lehrer und Lehrerinnen wird abgelehnt – Die öffentliche Schulerziehung muss unter männlichem Einfluß stehen – Lehrerinnen können die Lehrer nicht ersetzen, sondern nur ergän-*

⁸⁵⁶ Es ist ein Verweis auf 1.Korinther 14,34 der Heiligen Schrift

⁸⁵⁷ Diesterweg: Wollen und Sollen ..., S.106 - Diesterweg änderte später seine Einstellung zur Lehrerinnenbildung. Als Direktor des Seminars für Stadtschullehrer in Berlin richtete er Ausbildungskurse für Lehrerinnen ein und förderte ihre Ausbildung.

⁸⁵⁸ Gahlings, Ilse / Moering, Elle: Die Volksschullehrerin, Heidelberg 1961, S. 26/27 – Das Bibelwort bezieht sich auf 1.Mose 2,18

⁸⁵⁹ Gahlings / Moering: Die Volksschullehrerin ..., S. 41/42

⁸⁶⁰ Schulz, E.: Die Mädchenbildung in den Schulen für die berufstätige Jugend, Weinheim 1963, S.20

zen – eine Verweiblichung des Lehrkörpers ist eine Gefahr für die Entwicklung der Schule"⁸⁶¹.

Am schärfsten wandte sich der einflussreiche Leipziger Neurologe Möbius gegen die Frauen- und Lehrerinnenbildung: *"Jemand hat gesagt, man solle vom Weibe nichts verlangen, als dass es gesund und dumm sei. Das ist grob ausgedrückt, aber es liegt in dem Paradoxon eine Wahrheit. Uebermäßige Gehirnthatigkeit macht das Weib nicht nur verkehrt, sondern auch krank (S.25) ... Wenn ein Widerspruch besteht zwischen dem natürlichen Berufe des Weibes und dem künstlichen oder gelehrten Berufe, so versteht es sich von selbst, dass dieser wider die weibliche Natur ist, und dass die Weiber, die ihre Anlagen doch dazu treiben, von der weiblichen Natur abgewichen oder entartet sind (S.76)"*⁸⁶².

Schließlich hielt sogar Georg Kerscheinstener von einer Mädchen- und Lehrerinnenbildung nicht viel, wenn er äußerte: *"Man will keine 'weiblichen Gelehrten'. Dem Vaterland ist wenig gedient mit gelehrten Frauen, denen über ihr Studium ihr ganzes eigenartiges Wesen verkümmert ist ... wenn sie an die Aufzucht des Säuglings denken..."*⁸⁶³. Dieses harte Urteil nahm er später allerdings teilweise wieder zurück, wenn er einräumte, dass bei der Fürsorge um die Erziehung und Bildung der Mädchen für ihren natürlichen Beruf *"die (...) Forderung nach einer wissenschaftlichen oder gelehrten beruflichen Ausbildung, welche eine selbständige Lebensführung des Mädchens ermöglichen, nicht aus dem Auge gelassen zu werden"* braucht⁸⁶⁴.

Auch in Lippe wurde scharfe Kritik an der Lehrerinnenbildung geübt. Die Lip-pische Post äußerte große Bedenken: Dem weiblichen Geschlecht fehle die nötige Kraft zur angestregten Tätigkeit in gefüllten Schulen – die Berufsstörung durch Krankheit sei drei bis fünfmal größer als bei Lehrern – verhältnismäßig viele und ernst erkrankte Lehrerinnen befänden sich unter den Geis-

⁸⁶¹ Rissmann, Robert: Geschichte des Deutschen Lehrervereins, Leipzig 1908, S. 225-226

⁸⁶² Möbius, Julius Paul: Ueber den physiologischen Schwachsinn des Weibes, Leipzig 1907, S. 25 u. 76 – Paul Julius Möbius (1853-1907) war Neurologe, Psychiater und Wissenschaftspublizist

⁸⁶³ Kerschensteiner, Georg: Grundfragen der Schulorganisation, 4.Aufl., Leipzig u. Berlin 1921, S. 169 – zit. nach Gahlings / Moering ..., S. 114/115

⁸⁶⁴ Kerschensteiner, Georg: Grundfragen der Schulorganisation, 7.erw.Aufl., München 7 Düsseldorf 1964, S.312

teskranken – die Gefährdung der jungen Mädchen, die erst die Vorbereitung zum Lehrerberufe zu durchlaufen hätten, sei zehnmal so groß als bei den Frauen durchweg – das Nervensystem werde bei der vielfältigen und wechselseitigen Gedankenführung abgespannt und aufgerieben – der Unterricht in Klassen mit 70 bis 80, auch noch mehr Schülern, setze auf die Dauer den Nerven der Damen zu viel zu – die mannigfache und ewig wiederholte Weise des Elementarunterrichts drücke und stimme die Nerven herab, so dass die vielen Lehrerinnen wie zerrissen und gerädert seien⁸⁶⁵.

Noch im Jahre 1929, als die Ausbildung der Frau zur Lehrerin bereits eine Selbstverständlichkeit geworden war, machte man sie fragwürdig. Der aus dem Detmolder Lehrerseminar hervorgegangene August Wolff⁸⁶⁶ schrieb in seiner 'Pädagogischen Lehrer- und Schülerkunde' im Kapitel 'Geschlechtertypen':

"Der Mann gehört ebenso wenig dauernd in die Kinderstube, den Kindergarten, den Kinderhort, wie die Frau durchweg auf den Lehrstuhl, an die Spitze eines Kollegiums oder auch an die Spitze des in die freie Natur ausschwärmenden Kinderzuges" (S.157/158) oder: Es fehlt der Frau sowohl die eigentliche pädagogische Einstellung als auch die bewusste pädagogische Zielsetzung, während des Mannes Blick mehr auf die Zukunft sich richtet, das gegenwärtige Leben mehr nur als Vorbereitung und Vorstufe der künftigen Selbstständigkeit betrachtet und mit seinen Maßnahmen weniger das augenblickliche Wohlbefinden, als das künftige Wohl des Kindes fördern will (S.158)" und fügt noch hinzu: *"Wie dem Weibe das systematische Denken wesensfremd ist, so liegt ihr auch die Beschäftigung mit der Theorie ihres Berufes ganz und gar fern; sie verlässt sich da lieber auf ihren guten pädagogischen Instinkt und ihr natürliches Gefühl. Statt sich mit den großen Erziehungstheoretikern zu befassen, beschäftigt sich die Lehrerin lieber mit Handarbeiten und Unterhaltungsliteratur, ist, wenn und solange sie jung ist,*

⁸⁶⁵ Lippische Post Nr.224 vom 24.Sept.1901 – Anmerkungen zur Gesundheit von Seminaristinnen und Lehrerinnen s.a. Stolze, Barbara: Ausbildung und Berufstätigkeit von Volksschullehrerinnen in Westfalen 1832 -1926, Pfaffenweiler 1995, S.321-361

⁸⁶⁶ August Wolff hatte von 1894-1898 die Präparande und das Lehrerseminar in Detmold besucht, nach mehreren Jahren im lippischen Volksschuldienst weitere Studien an der Universität betrieben und abgeschlossen. Er war seit 1919 Lehrer am Detmolder Lehrerseminar und wurde 1926 nach dessen Auflösung als Studienrat in den lippischen gymnasialen Schuldienst übernommen. Wolff verfasste das zweibändige Werk "Die Arbeitsschule" und die "Pädagogische Lehrer- und Schülerkunde".

lieber auf Eis- und Tennisplätzen, in Gesellschaften, überhaupt da, wo sie Gelegenheit hat, mit der jungen Männerwelt zusammenzutreffen, als in pädagogischen Konferenzen und Arbeitsgemeinschaften (S.160/161)⁸⁶⁷.

Trotz dieser verbreiteten Einstellung, die Frau gehöre nicht in den Dienst der Volksschule, zeigten immer mehr junge Mädchen aus bürgerlichen Familien den Wunsch, Lehrerin zu werden. Das Leben in einem bürgerlichen Haushalt hatte sich seit der Mitte des 19. Jahrhunderts stark verändert. Aus einer Produktions- und Konsumgemeinschaft war mehr und mehr eine reine Konsumgesellschaft geworden⁸⁶⁸. Viele Tätigkeiten des sog. "ganzen Hauses" waren mit der Zeit eingeschränkt oder ausgelagert worden, so dass nicht wenige Mädchen eine Tätigkeit außerhalb ihrer Familie suchten⁸⁶⁹. Marianne Weber⁸⁷⁰ beschreibt die Not vieler jungen Mädchen in ihren Memoiren: *"Die lip-pischen Bürgertöchter hatten es ... nicht leicht, sich 'standesgemäß' zu verheiraten. Denn wenn es ihnen nicht gelang, bereits in der Tanzstunde den späteren Ehemann zu angeln, war der Zeitpunkt in der Regel verpasst. Die jungen Männer brachten nach auswärtigen Studienjahren meist eine Ehefrau von außerhalb mit, wenn sie sich in Lippe niederließen. So blieben die Töchter aus dem sog. besseren Stande oft unverheiratet. Ohne Ausbildung mussten sie sich mühsam durchschlagen ... Sie führten dann z.B. ein Kinderheim in Schwalenberg oder ein Mädchenpensionat in Detmold⁸⁷¹.* Auch die Lippische Landeszeitung verwies 1907 auf die pragmatische Funktion des Frauenerwerbs: *"Wir wollen, dass unsere Mädchen etwas für die Allgemeinheit leisten. Wir wollen aber nicht, dass sie der Allgemeinheit dann, wenn sie im alten Sinne 'unversorgt' bleiben, anheim fallen. Wir wollen dem unwürdigen Zustande des Wartens der Frau auf eheliche Versorgung ein Ende machen⁸⁷².*

⁸⁶⁷ Wolff, August: Pädagogische Lehrer- und Schülerkunde, Detmold 1929, S.157-161

⁸⁶⁸ Frevert, Ute / Haupt, Heinz-Gerhard (Hrsg.): Der Mensch des 19. Jahrhunderts, Essen, 2004, S.178

⁸⁶⁹ S.a. "Das ganze Haus" in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III, 1800-1870, hrsg. v. Jeismann, Karl-Ernst u. Lundgreen, Peter, München 1991, S. 56/57 – s.a. Schmid, Pia: Das Allgemeine, die Bildung und das Weib ..., S.204

⁸⁷⁰ Weber, Marianne 1870-1954, Ehefrau Max Webers, Frauenrechtlerin, besuchte die städtische höhere Töchterschule in Lemgo

⁸⁷¹ D 108 Nr. 71

⁸⁷² LZ Nr. 51 v. 1. März 1907

Die Frage des Frauenerwerbs und das Problem des Lehrermangels waren wohl bestimmend dafür, dass die Voreingenommenheit gegenüber der Lehrerinnenbildung immer mehr abnahm. Jedenfalls änderte die lippische Schulbehörde ihre bisherige ablehnende Haltung und forderte nun auch die Anstellung von Lehrerinnen im Volksschuldienst. Der neue lippische Schulgesetzentwurf von 1908 sah die Ausbildung und Einstellung von Lehrerinnen vor. Der Lippische Landtag stimmte einem Kommissionsbeschluss zu, *"dass der Unterricht an Volksschulen unter Umständen auch Lehrerinnen übertragen werden kann, welche ihre Befähigung zum Lehramte vor einer in einem deutschen Bundesstaate gesetzlich anerkannten Prüfungskommission nachgewiesen haben"*⁸⁷³. Allerdings hatte diese Zustimmung lange keine weiteren Auswirkungen, denn eine staatliche Kommission für die Prüfung der Lehrerinnen wurde nicht geschaffen. Eine Ausbildung von lippischen Lehrerinnen fand noch nicht statt⁸⁷⁴. Erst im Jahre 1914 schaffte das neue Volksschulgesetz die Möglichkeit, in Lippe Lehrerinnen anzustellen⁸⁷⁵. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass der Lippische Lehrerverein zur Vorlage des Schulgesetzentwurfs eine Stellungnahme vorlegte, in der es hieß: *"Es möge bestimmt werden, dass Lehrerinnen für die Anstellung an Volksschulen nur soweit in Betracht kommen als bei Erlass des Gesetzes Dienststellen ohne Familienwohnung bzw. ohne den Anspruch auf ein entsprechendes Wohnungsgeld vorhanden sind"*. Und begründend fügte er noch hinzu: *"Wenn man auch aus sozialen und schultechnischen Gründen die Verwendung von Lehrerinnen an unseren Volksschulen befürworten kann, so ist doch nicht zu wünschen, dass in Lippe einer zu großen Verweiblichung des Lehrkörpers Raum gegeben werde. Für eine jede Lehrerin, die in eine bisherige 'Hauptlehrerstelle' mit Familienwohnung einrückt, würde au-*

⁸⁷³ S.a. Rauschenbach, Leo: Der Volksschullehrerstand im Alten Lippe in Lippische Mitteilungen Nr. 33/1964, S. 216/217

⁸⁷⁴ Der Schulgesetzentwurf von 1904 scheiterte im Lippischen Landtag

⁸⁷⁵ Volksschulgesetz v. 11. März 1914, §§ 79-87 – Die Lippische Landesregierung hatte dem Landtag die Ausarbeitung der neuen Schulgesetzvorlage mit der Begründung vorenthalten, „weil inzwischen der Referent der Regierung in Schulsachen gewechselt habe und weil andererseits umfangreiche Vorarbeiten zu erledigen seien“ (Protokoll der Landtagsverhandlungen, 19. Febr. 1907, Nr.51, S. 529/530). Es ging im Wesentlichen darum, da die durch ein neues Schulgesetz zu erwartende Mehrbelastung des fürstlichen Domaniums vermieden werden sollte. Die Landtagsverhandlungen wurden aus taktischen Gründen verzögert und die Schulgesetzvorlage wurde schließlich von der Regierung zurückgenommen (Verhandlungen des Landtags des Fürstentums Lippe aus den Jahren 1905-1908, Protokolle, Detmold 1908 – s.a. die Protokolle Nr.60/1907 sowie Nr.93/1908 – s.a. Wolf, Martin: Die Geschichte der lippischen Volksschule, S.137-147)

*ßerdem in Zukunft eine Lehrerfamilie weniger da sein*⁸⁷⁶. Hier wird der Vorbehalt der lippischen Lehrerschaft gegenüber der Einstellung von Lehrerinnen recht deutlich: Die weiblichen Lehrkräfte verringerten durch ihre Einstellung in den Volksschuldienst die Chancen für die wartenden Nebenlehrer auf eine Hauptlehrerstelle noch mehr⁸⁷⁷.

Im Jahre 1905 nahm Lehrer Fritz Geise⁸⁷⁸ aus Lage im Auftrage des Lippischen Lehrervereins im Lippischen Schulblatt⁸⁷⁹ zur Lehrerinnenfrage in Lippe Stellung. Zunächst wies er auf ein gesellschaftliches Grundproblem hin: *"Infolge der ungeheuren Zunahme der Ansprüche und Bedürfnisse, der Bequemlichkeit und Verweichlichung, infolge der Abnahme der Lebensenergie und des Lebensmutes unter den Männern und infolge der drückenden Überfüllung aller Berufe haben gerade in den höheren Ständen die Eheschließungen in erschreckender Weise abgenommen. Die Ehenot hat sich aus den niederen Ständen, wo sie früher unter der Abhängigkeit von Gutsherren und Meistern herrschte, nach oben verschoben. Und erst dadurch entstand die wirtschaftliche Frauenfrage"*⁸⁸⁰.

Sodann legte Geise seine Meinung über die Eignung der Frau für den Schuldienst dar: *"Daß Frauen als Lehrerinnen in den Schuldienst treten, ist notwendig. Es ist ökonomisch und christlich zugleich und es heißt auch die Frauen ehren. Zwar wird der Mann der Frau an augenblicklicher Kraftleistung und physischer Ausdauer wohl stets überlegen bleiben, aber Rührigkeit, Ge-*

⁸⁷⁶ Wünsche des Lippischen Lehrervereins zum Volksschulgesetz 1914 (Vorlage 19, Mai 1913) - Dokumentationsstelle des Pädagogischen Museums der Universität Bielefeld

⁸⁷⁷ Das Nebenlehrerproblem beschäftigte die lippischen Volksschullehrer schon seit den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts. Gab es bei Erlass des Volksschulgesetzes von 1849 neben 125 Stellen für Hauptlehrer 25 Nebenlehrer, so waren fünfzig Jahre später ein Drittel aller Lehrerstellen solche für Nebenlehrer. Seit 1894 wurde die Zahl der Volksschulen mit zwei Nebenlehrern bei einem Hauptlehrer ständig erhöht. Die Behörde errichtete lieber Neben- als Hauptlehrerstellen, weil sie dazu nicht der Genehmigung des Landtags bedurfte und wegen der geringeren Kosten sowohl für die Gemeinden als auch für das Land. Da das Nachrücken des Nebenlehrers auf eine Hauptlehrerstelle nur bei Tod oder Pensionierung des Hauptlehrers möglich war, musste der Nebenlehrer bei widerruflicher Anstellung und geringerem Dienst Einkommen oftmals bis zu zehn Jahre oder länger auf seine gesicherte Anstellung warten. Die Nebenlehrerfrage war eine Anstellungsfrage. Erst im Jahre 1914 wurde mit dem neuen Volksschulgesetz die Institution des Nebenlehrers beseitigt und alle Volksschullehrer waren damit gleichgestellt.

⁸⁷⁸ Geise wurde später Schulrat und Mitglied des Landespräsidiums und war Verfasser des lippischen Fortbildungsgesetzes

⁸⁷⁹ LSchB Nr.42/1905, S.395-400

⁸⁸⁰ s.a. Giese, Gerhardt: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, Göttingen 1961, S.223

wissenhaftigkeit und Anpassungsvermögen werden allgemein den berufstätigen Frauen in so hohem Grade zuerkannt, dass jene männliche Überlegenheit damit häufig ausgeglichen werden dürfte ... Jede Frau hat einen natürlichen Erzieherberuf als Mutter, und viele haben vorzügliche natürliche Erziehergaben entwickelt. Wenn nun eine zweckmäßige pädagogische Ausbildung ... hinzukommt ... (und) eine gründliche methodische Schulung diese unterstützt, dann werden tüchtige Frauen im Lehrfache und Erzieherberufe vollwertig und sehr geeignet sein ...".

Nach diesen grundsätzlichen Betrachtungen wandte sich Geise der Frage zu: Ist die Anstellung von Lehrerinnen für unsere lippischen Schulverhältnisse wünschenswert und vorteilhaft und in welchem Umfange würde das geschehen können? Und er gab die folgende Antwort: *"Lehrerinnen arbeiten in allen deutschen Staaten bisher nur an den größeren und mittleren Schulsystemen. Lippe mit seinen vielen Dorfschulen und den sieben städtischen Schulen dürfte daher für Lehrerinnen ebenso wenig geeignet sein, vielleicht noch weniger, weil in keinem Staate auch nur annähernd so viele Schüler auf eine Lehrkraft kommen als bei uns. Während in den auswärtigen Städten einer Lehrerin selten mehr als 40 bis 50 Schüler zugemutet werden, rechnet man in Lippe durchschnittlich auf eine Lehrkraft 92 Kinder. Es ist ganz ausgeschlossen, dass in unseren Dorfschulen mit den vielfach überfüllten Klassen ... die Arbeitskraft einer Dame ausreichen würde. Es kämen in Lippe wohl nur einige Städte und größere Dörfer für die Verwendung von Lehrerinnen in Betracht. Auch eignen sich Lehrerinnen erfahrungsgemäß nur für Unter- und Mädchenklassen".*

In Lippe herrschten, was die Klassengrößen betraf, in der Tat unzumutbare Zustände. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis war das zweit-schlechteste aller deutschen Bundesstaaten⁸⁸¹. Das lippische Volksschulgesetz von 1895 bestimmte im Paragraphen 8 die Höchstschülerzahl von 120 Schülern für eine Klasse. Der Zusatz dieses Paragraphen lautete: *"Ist eine Schule derart überfüllt, dass ein Lehrer im Durchschnitt mehr als 120 Schüler zu unterrichten hat, so soll auf eine Verminderung der Schülerzahl Bedacht genommen werden und zwar zunächst in der Art, dass einzelne Gehöfte oder Ortschaften einer benachbarten minder besuchten Schule zugewiesen werden".* Im ge-

⁸⁸¹ S. Tabelle in: LSchB Nr.49/1907

gebenen Falle konnte also die Abhilfe seitens des Lehrers nicht eingefordert werden. Sie wurde von der Behörde lediglich in Aussicht gestellt⁸⁸².

Um nun in der Frage der Lehrerinnenbildung wenigstens einen Schritt voranzukommen, machte Geise der lippischen Regierung einen Vorschlag. Da im Lippischen Lehrerseminar aufgrund der neuen preußischen Bestimmungen von 1901 die bisherigen zwei Jahresklassen in drei Jahresklassen umgewandelt werden mussten und dadurch verkleinerte Klassen mit lediglich 15 Seminaristen gebildet werden konnten, sollten Aspirantinnen zur Ausbildung in das Lehrerseminar aufgenommen werden⁸⁸³. Die lippische Regierung wurde nicht sofort tätig. Schließlich kam das neue Volksschulgesetz zustande⁸⁸⁴. Der Paragraph 79 lautete: "Lehrerinnen können im Volksschuldienst angestellt oder als Hilfslehrerinnen stundenweise beschäftigt werden". Der Paragraph 86 verfügte, dass eine Lehrerin aus dem Volksschuldienst ausscheiden muss, wenn sie heiratet und dann sämtliche Rechte aus der bis dahin bekleideten Dienststelle und das Recht auf Wartegeld und Ruhegehalt verliert. Für viele Lehrerinnen wurde es jetzt zu einem Problem, dass das neue lippische Volksschulgesetz von den Lehrerinnen genau wie von den Lehrern verlangte, vor der dauernden Anstellung die zweite Lehrerprüfung abzulegen⁸⁸⁵. Da die preußische Lehrerinnenausbildung keine derartige Bestimmung kannte⁸⁸⁶, wechselten viele lippische Lehrerinnen nach Preußen über, wo sie kraft ihrer in Lippe abgelegten ersten Lehrerinnenprüfung dort sogleich die volle Anstellungsfähigkeit erlangten⁸⁸⁷.

⁸⁸² So hatten z.B. im Jahre 1901 die beiden Lehrer in der Hillentruper Volksschule beide je 130 Schüler zu unterrichten (Hennigs, Annette / Linde, Roland: Mitten im Dorf – Die Geschichte der Kirchengemeinde Hillentrup 1300-2000, Hillentrup 2000, S. 186/187) – Im Jahre 1905 kamen auf einen Lehrer noch durchschnittlich 100 Schüler (Peter, August Wilhelm: Lippe – Eine Heimat- und Landeskunde, Detmold 1982, S. 400)

⁸⁸³ Dazu kam es vorläufig nicht, weil 1905 das Lippische Lehrerinnenseminar gegründet wurde

⁸⁸⁴ Volksschulgesetz v. 11. März 1914

⁸⁸⁵ Paragraph 81 des Volksschulgesetzes

⁸⁸⁶ Die Wiederholungsprüfung für Lehrerinnen war 1874 in ganz Preußen durch die Prüfungsordnung für Lehrerinnen und Schulvorsteherinnen abgeschafft worden.

⁸⁸⁷ Rauschenbach, Leo: Der Volksschullehrerstand im Alten Lippe in: LippMitt 33/1964, S.217

8.4 Die Gutachten zur Gründung eines Lehrerinnenseminars⁸⁸⁸

Da die höheren Töchterschulen ein besonderes Interesse an der Lehrerinnenbildung hatten, waren im 19. Jahrhundert in Preußen die dortigen Lehrerinnenseminare stets in Anbindung an die vorhandenen höheren Töchterschulen entstanden. In Detmold hatte man nun die Absicht, ebenso zu verfahren. Im Jahre 1897 wurde der Leiter der höheren Töchterschule, Direktor Lindner, beauftragt, in einem Gutachten seine Gedanken über die mögliche Gründung eines Lehrerinnenseminars in Detmold darzulegen.

Zunächst verwies Lindner auf das allgemeine Problem der Erwerbstätigkeit des weiblichen Geschlechts und stellte fest: *"Der fundamentale Beruf der Frau bleibt der, eine Gefährtin des Mannes zu sein und Kinder zu erziehen. Es gilt aber auch der Satz nicht mehr, dass eine Tochter, wenn sie unverheiratet bleibt, ihren Beruf verfehlt hat"*. Sodann befasste er sich mit dem Erziehungs- und Lehrberuf des weiblichen Geschlechts und kam über psychologische Betrachtungen zu dem Schluss, dass bis zum 10. Lebensjahr eine Lehrerin die Kinder erziehen sollte, um dann *"einer männlichen Lehrkraft die Hauptfächer des Unterrichts zu übergeben"*. Im Weiteren zeigte Lindner sowohl die Möglichkeit als auch die Notwendigkeit der Gründung eines Lehrerinnenseminars auf. Er empfahl die Einrichtung durch Anbindung an die vorhandene höhere Töchterschule, und zwar aus dem Grunde, dass seiner Meinung nach Väter von ausbildungswilligen Töchtern (Beamte mit begrenztem Einkommen) eine Ausbildung außerhalb Lippes nicht tragen könnten. Schließlich folgten noch statutarische Bemerkungen, zusammengefasst in 10 Paragraphen. Nach Paragraph 8 sollte die Aufnahme der Kandidatinnen nach der preußischen Prüfungsordnung erfolgen und nach Paragraph 10 die Anerkennung der Ausbildung in allen anderen deutschen Bundesstaaten bestätigt werden. Lehr- und Unterrichtsplan sollten sich denen des Augusta-Lehrerinnenseminars in Berlin anschließen⁸⁸⁹. Direktor Lindner befürwortete also die Einrichtung einer Ausbildungsstätte für Lehrerinnen auf der Grundlage des von ihm dargelegten Konzeptes.

⁸⁸⁸ L 75 VII 3 Nr.7

⁸⁸⁹ Lindner war vor Übernahme der Detmolder höheren Töchterschule am Augusta-Lehrerinnenseminar in Potsdam als Konrektor tätig gewesen. Die Lehr- und Unterrichtspläne lagen im Staatsarchiv dem Gutachten nicht bei und konnten auch nicht gefunden werden.

Das Gutachten Lindners wurde dem Leiter des Detmolder Lehrerseminars, Direktor Sauerländer, zur Kenntnisnahme und mit der Bitte übergeben, sich ebenfalls gutachtlich zu äußern. Zu den ersten beiden Abschnitten des Lindnerschen Gutachtens gab Sauerländer keine Stellungnahme ab und merkte lediglich an, "*dass darüber hinweggegangen werden könne*". Den Schwerpunkt sah er in der Betrachtung des versuchten Nachweises, dass die Einrichtung eines Lehrerinnenseminars in Detmold möglich und notwendig sei. Dass überhaupt eine ausreichende Anzahl der in Frage kommenden Töchter möglicherweise Lehrerinnen werden wollten, davon war Sauerländer nicht überzeugt. Kandidatinnen aus Preußen waren seiner Meinung nach nicht zu erwarten. Die in den Statuten von Lindner vorgeschlagene Richtzahl von dreißig werde, wie Sauerländer zu bedenken gab, in der Regel nicht einzuhalten sein. Zudem seien in den fünf höheren Töchterschulen Lippes⁸⁹⁰ im ganzen nur 17 Lehrerinnen angestellt. Daher werde die Ausbildung nicht dem Vaterlande, sondern dem Ausland zugute kommen⁸⁹¹. Das von Lindner vorgebrachte Argument, lippische Aspiranten hätten keine Chance, wegen der Kosten außerhalb Lippes eine Ausbildung aufzunehmen, sei, so kritisiert Sauerländer, ebenfalls nicht überzeugend. Anstelle der Kosten für die Einrichtung eines Lehrerinnenseminars könnte der lippische Staat die Aufwendungen der lippischen Kandidatinnen im Ausland übernehmen. Auch wies Sauerländer darauf hin, dass nicht unerhebliche Versorgungslücken in der Detmolder höheren Töchterschule selbst entstehen würden, wenn der Unterricht im geplanten Lehrerinnenseminar nebenamtlich von den Lehrkräften der höheren Töchterschule erteilt werden sollte und bemängelte fehlende Aussagen und konkrete Vorschläge hierzu in Lindners Gutachten. Die im Paragraphen 10 der Statuten festgeschriebene Anerkennung der Ausbildung in den deutschen Bundesstaaten sei zwar eine 'conditio qua non' für die Lebensfähigkeit des Seminars und Anziehungskraft für Auswärtige. Diese An-

⁸⁹⁰ In Detmold, Lemgo, Bad Salzuflen-Schötmar, Lage und Blomberg

⁸⁹¹ Sowohl Sauerländer als auch Lindner sahen hier in erster Linie nur das eigentliche Klientel für die Lehrerinnenbildung, nämlich die Töchter der gehobenen und höheren Bürgerschaft, welche nach einer Ausbildung zur Lehrerin eine Anstellung an einer der lippischen höheren Mädchenschulen finden sollten. – Um 1900 war das Interesse hauptsächlich auf die Ausbildung von Lehrerinnen für die höheren Schulen gerichtet. Auch der 1890 gegründete Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein (ADLV) mit der Vorsitzenden Helene Lange verfolgte dieses Ziel. Der Lehrerinnenverein organisierte sich in Sektionen und gründete erst 1905 die Sektion "Volksschullehrerinnen", die sich nun um die Ausbildung der Lehrerinnen an Volksschulen bemühte. Nach 1918 wechselten viele Volksschullehrerinnen zum Deutschen Lehrerverein, der jetzt für Frauen offen geworden war.

erkennung sei jedoch nicht vorhanden, werde dem Lehrerinnenseminar auch nicht sofort, sondern erst nach einer Zeit der Bewährung gegeben werden. So stellte Sauerländer abschließend fest, dass er die Notwendigkeit bzw. Verpflichtung des lippischen Staates zur Errichtung eines Lehrerinnenseminars in Detmold als nicht begründet ansehe.

Verschiedene Einsichten und Überzeugungen der beiden Gutachter führten nun zu verschiedenen Schlussfolgerungen. Sauerländer sah die eventuelle Gründung eines lippischen Lehrerinnenseminars ausschließlich unter dem Gesichtspunkt, dass mit den abgehenden Seminaristinnen nur die vorhandenen lippischen höheren Mädchenschulen mit ausreichend und guten Lehrerinnen versorgt werden sollten⁸⁹². Dazu bedurfte es jedoch nicht die für eine nicht-staatliche Lehranstalt aus existentiellen Gründen notwendige Jahrgangsstärke von mindestens dreißig Seminaristinnen. Überlegungen, dass auch für Lehrerinnen die lippische Volksschule geöffnet werden könnte, gab es für Sauerländer nicht. Schließlich war im Jahre 1897 Otto Thelemann noch 'unumschränkter Herrscher' des lippischen Schulwesens. Er starb erst 1898, Die Einschätzung Sauerländers, dass der überschaubare Bedarf an Lehrerinnen für die lippischen höheren Töchterschulen im kleinen Bundesstaat Lippe die Gründung eines eigenständigen Lehrerinnenseminars nicht notwendig machte, war also aus seiner Sicht sicherlich richtig.

Lindner sah durch die Anbindung des Lehrerinnenseminars an die höhere Töchterschule erst einmal eine Aufwertung dieser Schule selbst. Die Anziehungskraft der Schule musste größer werden, da sich für viele Mädchen eine Weiterbildungs- und Berufsperspektive eröffnete. Nicht zuletzt konnte auch Lindner seine eigene Stellung verbessern, hatte er sich in seinem Gutachten doch sogar selbst für die Leitung des zu gründenden Lehrerinnenseminars empfohlen. Natürlich war sich Lindner bewusst, dass sich im kleinen Lippe in einem Lehrerinnenseminar die Jahrgangsklassen nicht mit Seminaristinnen aus der gehobenen und höheren Bürgerschaft füllen ließen. Aber die Klientel der höheren Töchterschule hatte sich schon längst immer mehr verschoben. Es waren nicht mehr die Töchter des höheren und besitzenden

⁸⁹² An den höheren Mädchenschulen unterrichtete meist ein weniger qualifiziertes Lehrpersonal - s. hier: Graf, Ursula: Das Problem der weiblichen Bildung, Göttingen 1925, S.55/56

Bürgertums und der höheren Regierungsbeamten, sondern die der Kaufleute, Handwerks- und Ziegelmeister, die die höhere Töchterschule besuchten. Lindner konnte also zuversichtlich sein, eine ausreichende Anzahl von Bewerbungen für die Jahrgangsklassen des Lehrerinnenseminars sicherzustellen. Denn die Ausbildung der Seminaristinnen erfolgte – wie in Preußen – für die höheren Schulen und Volksschulen gemeinsam und der lippische Staat war gehalten, in allen Schulangelegenheiten die preußischen Bestimmungen zu übernehmen. Mit dem lippischen Schulgesetz-Entwurf von 1908 – also elf Jahre nach der Abfassung der beiden Gutachten – wurde im lippischen Landtag zum ersten Mal die Einstellung von Lehrerinnen in der lippischen Volksschule gefordert, gesetzlich verfügt jedoch erst siebzehn Jahre später durch das Volksschulgesetz von 1914.

8.5 Die Frauenbildung durch die Höhere Töchterschule⁸⁹³

Die höheren Töchterschulen entstanden im 19. Jahrhundert und richteten sich anfangs an das gehobene und höhere Bürgertum und an den niederen Adel. Während die Mädchen aus den unteren Bevölkerungsschichten nach Beendigung ihrer Volksschulbildung in die Arbeitsprozesse eingegliedert wurden, hatten "die Töchter aus gutem Hause" eine weitere Ausbildung zu absolvieren, um die Voraussetzungen für eine möglichst gute Heirat zu schaffen. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts war in den protestantischen Gebieten für die Töchter aus den gehobenen Schichten die Haus- und Privat-erziehung üblich gewesen⁸⁹⁴. Im 19. Jahrhundert kam es dann überall zu Gründungen von privaten höheren Töchterschulen. Der Hauptzweck solcher Töchterschulen war nicht, höhere, d.h. umfassende, vertiefte Bildung zu vermitteln, sondern den höheren Ständen Gelegenheit zu geben, ihre Töchter in standesgemäßer Umgebung, ja in Absonderung von den Töchtern der niederen Stände aufwachsen zu lassen⁸⁹⁵. Der Staat zeigte nur geringes Interesse an der Mädchenbildung, was zur Folge hatte, dass bis zum Ende des 19. Jahrhunderts die Unterrichtsstoffe und Unterrichtsmethoden in der Mäd-

⁸⁹³ Die höhere Mädchenschule wurde sehr oft auch als Höhere Töchterschulen bezeichnet

⁸⁹⁴ In den katholischen Gebieten hatten die Lehrorden der Kirche bereits in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts Mädchenschulen gegründet.

⁸⁹⁵ S.a. das Gedicht "Höhere Töchter im Gespräch" von Erich Kästner in: Doktor Erich Kästners Lyrische Hausapotheke, München 2013 (Erstausgabe 1936), S.142/143

chenbildung sehr unterschiedlich waren. Die höheren Töchterschulen boten ihres Bildungsziels und ihrer privaten Natur wegen keine berufsorientierten Bildungsgänge und keine verbindlichen Curricula. Der Schulbesuch war deshalb als Vorbereitung auf mögliche spätere berufliche Tätigkeiten ohne Gewinn⁸⁹⁶. Weil im 19. Jahrhundert die Vorstellung herrschte, *"dass das Weib alles mehr durch Sinne und Gefühl als durch den reflektierenden Verstand auffasse und deshalb für den Mädchenunterricht aus dem ganzen Gebiet des Wissens nur dasjenige auszuwählen sei, was sich am meisten eigne, den Sinn zu veredeln und das Gefühl zu reinigen"*⁸⁹⁷, wurde die Ausbildung der Geisteskräfte weitgehend vernachlässigt zugunsten der sog. "Salonbildung", worunter oberflächliche Kenntnisse von Sprachen – besonders des Französischen – und Unterricht in den ästhetischen Fächern wie Musik und Kunst (Zeichnen) verstanden wurde. *"Ein bisschen Klimpern und französisch Parlieren – als bloße äußere Politur – galt in vielen Familien doch im Grunde als das non plus Ultra weiblicher Vollkommenheit"*⁸⁹⁸. Deshalb hatte die höhere Töchterschule nicht wenige Kritiker. So nannte sie schon Schleiermacher⁸⁹⁹ einen schlechten Ersatz für das Haus und forderte, dass sie wenigstens so weitgehend wie möglich dem Hause angeglichen sein müsse. Auch der preußische Kultusminister Raumer⁹⁰⁰ wehrte sich entschieden gegen die Töchterschulen, da sie das Mädchen dem Hause entfremdeten⁹⁰¹. Der überaus einflussreiche und bereits erwähnte Kritiker der Mädchenbildung und der höheren Töchterschule, Möbius, schrieb noch im Jahre 1907 in seiner Veröffentlichung mit dem Titel 'Ueber den physiologischen Schwachsinn des Weibes': *"Man hat geglaubt, etwas Gutes zu thun durch Errichtung höherer Töchterschulen, in denen den Mädchen eine allgemeine Bildung beigebracht werden soll. ...Das Beste wäre, die 'höheren Schulen' samt und sonders niederzureißen. Ihr Erfolg ist ohnedies gering, das Uebel aber ist, dass in ihnen die Mädchen nervös und schwächlich werden. Sie lernen, was sie nicht brauchen, und bekommen dabei Kopfschmerzen, das aber, was sie brauchen, lernen sie nicht"*⁹⁰².

⁸⁹⁶ s.a. Schmid, Pia: Das Allgemeine, die Bildung und das Weib ..., S.212/213

⁸⁹⁷ Graf: Das Problem der weiblichen Bildung ..., S.54

⁸⁹⁸ D 108 Nr. 71

⁸⁹⁹ Schleiermacher, Friedrich Ernst Daniel (1768-1834), Theologe und Pädagoge

⁹⁰⁰ Raumer, Karl Otto von (1805-1859), führte die Stiehlschen Regulative ein

⁹⁰¹ Graf: Das Problem der weiblichen Bildung..., S.52

⁹⁰² Möbius: Ueber den physiologischen Schwachsinn des Weibes ..., S.41/42

In Detmold wurde im Jahre 1830 mit Hilfe des fürstlichen Hauses eine private höhere Töchterschule mit zwei Klassen zu je 15 Schülerinnen gegründet. Mit sechs Lehrpersonen, die nebenamtlich unterrichteten, begann der Unterricht. Die Unterweisung in Handarbeit spielte eine besonders große Rolle. 1845 wurde der erste hauptamtliche Lehrer für die wissenschaftlichen Fächer eingestellt, 1862 der Turnunterricht in den Lehrplan aufgenommen. Im Jahre 1875 wurde der Schule, die inzwischen auf eine Schülerinnenzahl von 124 angewachsen war, eine Vorschule angegliedert. Durch die nach der Gründung sofortige Einsetzung einer staatlichen Aufsicht bekam die Schule einen halböffentlichen Charakter, der sie davor bewahrte, ein mit wirtschaftlichen Interessen belastetes Privatunternehmen zu werden. Im Jahre 1893 übernahm die Stadt Detmold die Schule als städtische Anstalt. Nach der Neuordnung der preußischen Lehrerinnenbildung im Jahre 1908 wurde die höhere Töchterschule zum Lyzeum erhoben und entwickelte sich später zum Mädchengymnasium der Stadt⁹⁰³. Die höheren Töchterschulen in den lippischen Städten hatten ein großes Interesse an der Ausbildung von Lehrerinnen und damit an der Gründung eines Lehrerinnenseminars, denn einmal boten sich für abgehende Schülerinnen ihrer Schule neue berufliche Perspektiven und zum anderen konnten dann lippische Lehrerinnen nach Beendigung ihrer Ausbildung in den lippischen höheren Töchterschulen eingestellt und die bis dahin überwiegend männlichen Lehrkräfte abgelöst werden.

8.6 Das Lippische Lehrerinnenseminar (1905 – 1920)

Offensichtlich hatten die im Jahre 1897 von Seminardirektor Sauerländer im Gutachten ausgesprochenen Bedenken zur Gründung eines Lehrerinnenseminars in Detmold keinen größeren Eindruck hinterlassen. Auch in der Folgezeit wurde die Forderung, ein an die Höhere Töchterschule angeschlossenes Lehrerinnenseminar zu gründen, immer wieder erhoben⁹⁰⁴. Im Mai 1905

⁹⁰³ Kaven, Herbert von: Detmolder Kirchen und Schulen in: Geschichte der Stadt Detmold (Hrsg.: Natur-, Wissenschaftlicher und Historischer Verein für das Land Lippe), Detmold 1953, S. 240-243, 251

⁹⁰⁴ Die Lippische Post Nr. 109 vom Mai 1901 zitierte aus dem 8. Jahresbericht der Höheren Töchterschule, der die Feststellung enthielt, dass der Lehrermangel nur durch die Mitbeschäftigung von Lehrerinnen im Volksschuldienst zu beheben sei und die erhöhte Bildung eine würdige Existenz der alleinstehenden Frau sicherstelle.

fand in der Aula der Detmolder Höheren Töchterschule die konstituierende Gründungsversammlung statt, auf der die Einrichtung eines privaten lippischen Lehrerinnenseminars beschlossen wurde. Barkhausen, der neue Direktor der Töchterschule⁹⁰⁵, übernahm die vorläufige Leitung. Erste Seminarleiterin wurde die Oberlehrerin Elisabeth Schröter. Der Unterrichtsbetrieb begann mit sechzehn Seminaristinnen und zehn nebetätigen Lehrkräften in gemieteten Räumen der Stadt⁹⁰⁶. Für die Verwaltung des Lehrerinnenseminars wurde sofort ein Seminarverein gegründet. In seinen Vorstand wurden der örtliche Pfarrer und die Leiterin des Seminars als geborene Mitglieder berufen. Die Hauptaufgabe des Vereins bestand darin, Existenz und Entwicklung des Instituts sicherzustellen und die Gewinnung tüchtiger Lehrkräfte und Besorgung entsprechender Geldmittel zu ermöglichen⁹⁰⁷.

Unterrichtet wurde in den Fächern Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Biologie, Musik, Mathematik, Physik und Chemie. Der Unterricht in den Fächern Handarbeit, Zeichnen und Singen fand in der Höheren Töchterschule statt. Ostern 1906 wurde die zweite Seminarklasse mit zwölf Seminaristinnen eingerichtet, ab 1908 eine Übungsschule für die jeweils zweite Seminarklasse in der Höheren Töchterschule⁹⁰⁸. Der Unterricht begann nicht ohne Schwierigkeiten. Man ging vorsichtig vor. Das Konferenz-Protokollbuch hielt fest:

*"Für erstes Seminar im Januar ein Vorexamen – alle Hauptfächer und nach der Weise der staatlichen Prüfungen – Vorexamen und Ergebnisse des Gesamtunterrichts sollen Grundlage für Zulassung oder Nichtzulassung zum Examen sein – für zweite und dritte Seminarklasse Weihnachtszeugnisse, um Versetzungsschwierigkeiten etwas zu ebnet" (Konferenz vom 25. Nov. 1907)*⁹⁰⁹. Auch in der weiteren Konferenz drei Wochen später wurde auf bestehende Unzulänglichkeiten verwiesen: *"Im ganzen muss schärfer zensiert werden. Besonders für Schülerinnen, die sich als noch nicht versetzungsgemäß erwiesen haben, ist das schon jetzt zu klären. Volksschülerinnen ohne*

⁹⁰⁵ Er hatte inzwischen Direktor Lindner abgelöst

⁹⁰⁶ D 71 Nr. 135 – 1909 kaufte der Seminarverein das Haus Palaisstraße 6 als Seminargebäude

⁹⁰⁷ Die finanzielle Sicherstellung erfolgte durch einen Beitrag der Protektorin Prinzessin Carola, durch das Schulgeld, über die Beiträge der Mitglieder des Seminarvereins und durch Unterstützung aus Landesmitteln (LZ Nr.51 v.1 März 1907)

⁹⁰⁸ D 108 Nr. 74

⁹⁰⁹ L 106 A Tit. Nr. 26

weitere Vorbildung⁹¹⁰ sollen prinzipiell nicht mehr aufgenommen werden. Im Seminar befindliche sollen klare Mitteilung erhalten, dass für sie ein weiteres Jahr nötig ist" (Konferenz vom 16. Dezember 1907)⁹¹¹.

Da das Detmolder Lehrerinnenseminar eine Privatanstalt war, mussten nach abgeschlossener Ausbildung die Abschlussprüfungen an einem staatlichen Lehrerinnenseminar durchgeführt werden, was nur außerhalb Lippes möglich war. Zunächst wurden die angehenden Lehrerinnen für Höhere Schulen und Volksschulen gemeinsam ausgebildet. Die Abschlussprüfungen fanden am staatlichen Lehrerinnenseminar in Münster statt, die erste im Jahre 1908. Das Protokoll des Detmolder Lehrerinnenseminars hielt anschließend das Ergebnis fest: *"In Münster haben von 14 Prüflingen 11 das Examen bestanden. Der Provinzialschulrat bemängelt, dass die Prüflinge im Rechnen, in der Naturkunde und in deutscher Grammatik recht schwach sind. Nachsicht wird eingeräumt und Abstellen der Schwierigkeiten für den nächsten Termin erwartet. Reaktion der Seminarleitung: Stundenzahl im Rechnen und in der Naturkunde wird erhöht und die Beschaffung ausreichender Lehrmittel beim Vereinsvorstand beantragt". (Konferenz vom 23. März 1908)⁹¹².*

Von 1912 an wurden in Detmold nur noch Volksschullehrerinnen ausgebildet, die sich am Ende ihrer Ausbildung der Abschlussprüfung am staatlichen Lehrerinnenseminar in Paderborn stellen mussten. Der schriftliche Teil dieser Prüfung wurde unter der Aufsicht des Paderborner Lehrerinnenseminars in Detmold durchgeführt, und zwar in allen Unterrichtsfächern⁹¹³. Der mündliche Teil wurde in Paderborn abgenommen und nur noch in den Fächern Pädagogik, Psychologie, Religion, Turnen und Geigenspielen⁹¹⁴.

⁹¹⁰ Die Aufnahme von Volksschülerinnen ohne Vorbildung legt den Verdacht nahe, dass bei der Gründung des Lehrerinnenseminars nicht genug Bewerberinnen vorhanden gewesen waren.

⁹¹¹ L 106 A Tit.Nr.26

⁹¹² Dasselbst – Das Konferenz-Protokollbuch des Lippischen Lehrerinnenseminars 1907-1920 enthält außer den hier zitierten drei Konferenzprotokollen von der 6. bis 31. Konferenz lediglich kurze formale Informationen, ohne auf pädagogische oder unterrichtliche Sachverhalte einzugehen. Ab der 32. Konferenz sind alle Seiten aus dem Protokollbuch entfernt worden und nicht mehr auffindbar – L 106 A Tit. I Nr.26

⁹¹³ In den Fächern Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Biologie, Musik, Zeichnen, Mathematik, Physik und Chemie – D 108 Nr. 74

⁹¹⁴ Geigenspielen war Pflichtfach

Im Jahre 1913 wurden die Ausbildungsziele und Lehrpläne des Burgsteinfurter Lehrerinnenseminars, des einzigen staatlichen Bildungsinstituts für Lehrerinnen evangelischer Konfession in Westfalen, übernommen. Im Burgsteinfurter Seminar wurde bereits nach den im Jahre 1901 erlassenen neuen preußischen Bestimmungen⁹¹⁵ unterrichtet⁹¹⁶. Ob es zu den für die lippischen Seminaristinnen erst ab 1916 möglichen Abschlussprüfungen am Burgsteinfurter Lehrerinnenseminar gekommen ist, lässt sich aus den ohnehin spärlichen Quellen im Detmolder Staatsarchiv nicht ermitteln. Mit großer Wahrscheinlichkeit wurden die noch durchzuführenden Abschlussprüfungen bis zuletzt am staatlichen Paderborner Lehrerinnenseminar durchgeführt. Man befand sich mitten im Ersten Weltkrieg. Das Ende der Seminarbildung stand bevor. In den Kriegsjahren waren Unterstützung und Förderung des Lehrerinnenseminars seitens der Regierung und Verwaltung nicht mehr möglich. Die Lehrkräfte verzichteten auf einen Teil ihres Gehaltes, um den Lehrbetrieb aufrechterhalten zu können⁹¹⁷.

Nach Kriegsende wurden die Lehrer- und Lehrerinnenbildung neu geordnet. Die Weimarer Verfassung von 1919 schrieb die Reifeprüfung als Vorbildung und die Hochschule als Ausbildungsort vor. Damit war die Seminarbildung beendet, das Detmolder Lehrerinnenseminar wurde aufgelöst.. Die Oberschulbehörde genehmigte die Aufnahme von zehn Präparandinnen in die zweite und erste Präparandenklasse des Detmolder Lehrerseminars und die Aufnahme begabter Volksschülerinnen in eine zu bildende Übergangsklasse. Zu Ostern 1921 erfolgte die Aufnahme der zweiten Seminarklasse des Lehrerinnenseminars mit vierzehn Schülerinnen in das Lehrersemi-

⁹¹⁵ Die Verordnung betr. Seminare und Präparanden in Preußen von 1901

⁹¹⁶ Die preußischen Bestimmungen von 1901 bezogen sich zunächst nur auf das männliche Ausbildungswesen. Auf die Ausbildung der Volksschullehrerinnen wurde der Geltungsbereich der Lehrpläne erst durch Ministererlass v.11.Jan.1911 ausgedehnt.- s.a .Stolze, Barbara: Ausbildung und Berufstätigkeit von Volksschullehrerinnen in Westfalen 1832-1926, S.241 f.

⁹¹⁷ 1918 gewährte der lippische Fürst 5000 Mark aus seinem Privatvermögen, die gleiche Summe bewilligte der Lippische Landtag. 1920/21 musste ein Defizit von 20 000 Mark festgestellt werden – L 75 VII Nr.7

nar⁹¹⁸. Vom Lehrkörper des Lehrerinnenseminars wurden die beiden fest angestellten Lehrerinnen in den lippischen Staatsdienst übernommen⁹¹⁹.

8.7 Zusammenfassende Anmerkungen

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts leitete von 1863 bis 1898 – also 35 Jahre lang – Konsistorialrat Otto Thelemann das lippische Schulwesen. Thelemann war eine ausgesprochene Herrschernatur⁹²⁰, die mit innerer Überzeugung das Autoritätsprinzip vertrat. Von seinem konservativen Glaubens- und Amtsverständnis getragen, war er überzeugt davon, dass weibliche Personen im schulischen Erziehungsgeschäft ungeeignet sind⁹²¹. Die Folge war, dass während seiner Amtszeit die lippische Volksschule als Betätigungsfeld der Frau verschlossen blieb. An der Erarbeitung des lippischen Volksschulgesetzes von 1895 war Thelemann noch maßgeblich beteiligt, und es ist offensichtlich, dass daher die Lehrerinnenfrage in diesem Gesetz noch keine Erwähnung fand.

Nach der Ära Thelemann wurde bereits im Jahre 1904 der Entwurf zu einem neuen Volksschulgesetz im Landtag eingebracht⁹²². Dieser beschäftigte sich auch noch nicht mit der Einstellung von Lehrerinnen in den lippischen Volksschuldienst, da bis dahin Frauen 'durch Tradition' immer noch ausgeschlossen wurden, in ein Lehramt zu kommen⁹²³. Der Schulgesetz-Entwurf von 1904 scheiterte, weil die Synode der lippischen Landeskirche aus taktischen Gründen⁹²⁴ den Abschluss ihrer Beratungen so verzögerte, dass das Schul-

⁹¹⁸ Die zweite Seminarklasse des Lehrerinnenseminars in die entsprechende Klasse des Lehrerseminars aufzunehmen, war nicht möglich, da im Lehrerseminar nach zwei Jahren ein Teilexamen stattfand. Diese Seminaristinnen wurden im Lehrerseminar in einem besonderen zur Verfügung gestellten Raum unterrichtet.

⁹¹⁹ Frä. Nieländer wurde in den Volksschuldienst, Frä. Lüken, die bereits im Übergangskurs unterrichtete, an die jetzt neu gegründete Aufbauschule versetzt.

⁹²⁰ Wolf nennt ihn einen unbeherrschten Diktator des Volksschulwesens und politischen Vorkämpfer der Reaktion – Wolf, Martin: Die Geschichte der lippischen Volksschule, Lemgo 1964, S.111

⁹²¹ s. Wehrmann, Volker: Die Lippische Landeskirche 1684-1984, hrsg.v. Lippischen Heimatbund, Detmold 1984, S.197 u. Bergholz, Thomas: Otto Thelemann, der Vater der modernen Volksschule in Lippe in: Vestigia – Aufsätze zur Kirchen- und Landesgeschichte zwischen Rhein und Mosel, Saarbrücken 2004, S.209.

⁹²² Verhandlungen des Landtags des Fürstentums Lippe aus den Jahren 1901-1904 Detmold 1905, S. 513 (Vorlage 57).

⁹²³ Wolf: Die Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.140

⁹²⁴ Es sollte verhindert werden, dass das Konsistorium als Oberschulbehörde auf dem Gesetzeswege abgeschafft wurde

gesetz bis zum Schluss der Legislaturperiode nicht mehr verabschiedet werden konnte.

Inzwischen hatten sich die Mehrheitsverhältnisse im Landtag zugunsten einer fortschrittlichen Schul- und Kulturentwicklung verschoben und die lippische Staatsregierung wurde 1908 gezwungen, erneut einen Schulgesetz-Entwurf vorzulegen. Die Ausarbeitung der Gesetzesvorlage trug die Handschrift des 1905 in die Leitung des lippischen Volksschulwesens berufenen Konsistorial- und Schulrats Pastor Georg Deppe⁹²⁵. Diesmal wurde die Einstellung von Lehrerinnen in den Volksschuldienst festgeschrieben. Der Paragraph 71 des Entwurfs bestimmte, "*dass Lehrerinnen im Volksschuldienst oder als Hilfslehrerinnen stundenweise beschäftigt werden können*". Diese wenn auch noch mit mehreren wesentlichen Einschränkungen verbundene Möglichkeit der Einstellung von Lehrerinnen in den lippischen Volksschuldienst hätte nun allen Seminaristinnen des Detmolder Lehrerinnenseminars, die sich seit 1905 in der Ausbildung befanden, zur großen Freude gereichen können, doch auch diese Gesetzesvorlage scheiterte im Landtag. Die Regierung zog den Schulgesetz-Entwurf wieder zurück. Kritisiert und abgelehnt wurde nicht die vorgesehene Zulassung von Lehrerinnen im Volksschuldienst, sondern ausschließlich die im Gesetzentwurf vorgesehene Reduzierung der Höchstschülerzahl, die wegen der dann zu schaffenden neuen Lehrerstellen zu einer erheblichen finanziellen Mehrbelastung der Regierung geführt hätte⁹²⁶. Und da jede Etaterhöhung durch Besoldung der lippischen Staatsregierung an das fürstliche Privatvermögen gekoppelt war, sollte sie vermieden werden. Erst sechs Jahre später, am 11. März 1914, trat das neue Volksschulgesetz in Kraft und die Paragraphen⁹²⁷ aus dem Schulgesetz-Entwurf von 1908 'Von den Lehrerinnen' wurden Wirklichkeit.

⁹²⁵ Georg Deppe hatte eine bemerkenswerte berufliche Ausbildung absolviert. Zunächst hatte er das Detmolder Lehrerseminar besucht und war mehrere Jahre Volksschullehrer in Wüsten gewesen. An einem Gütersloher Gymnasium holte er das Abitur nach und studierte anschließend Theologie, Zwanzig Jahre lang versah er dann ein Pfarramt, bis er zum Konsistorial- und Schulrat berufen wurde. Dem lippischen Schulwesen stand damit zum ersten Mal ein Theologe vor, der auch ein ausgebildeter Pädagoge war.

⁹²⁶ Die lippische Regierung war aufgrund eines Gesetzes vom 25. März 1898 verpflichtet, zu jeder Mehrbelastung des Etats durch Gehälter aus dem fürstlichen Domanium zehn Prozent beizutragen.

⁹²⁷ Die Paragraphen 71-87 des lippischen Volksschulgesetzes von 1914

Die beiden Schulgesetz-Entwürfe von 1904 und 1908 scheiterten daran, dass Landesregierung und Landeskirche nicht bereit waren, die desolaten Zustände in der lippischen Volksschule – die es in keinem anderen Bundesstaat des deutschen Kaiserreiches gab - zu verändern. Das hatte zur Folge, dass die gesetzlichen Grundlagen der lippischen Volksschule auf dem Stande von 1895 verblieben und damit auch die Lehrerinnenfrage bis 1914 nicht beantwortet werden konnte. Der Lippische Lehrerverein hatte zwar erkannt, dass der notwendige Frauenerwerb und der vorhandene Lehrermangel bezüglich der Einstellung von Frauen in der Volksschule eine neue Sichtweise notwendig machte, war aber nicht überzeugt davon, dass Lehrerinnen unter den gegebenen unwürdigen Zuständen in der lippischen Schule erfolgreich arbeiten konnten. Außerdem befürchtete er, dass sich bei der Einstellung von Lehrerinnen die bereits vorhandenen Einstellungs- und Beschäftigungsprobleme der Lehrer noch vergrößern würden. Deshalb lehnte auch er die Einstellung von Lehrerinnen in den Volksschuldienst ab. Am Ende hatten sich aus recht unterschiedlichen Motiven heraus Kirche, Regierung und Lehrerverein gemeinsam gegen Frauen im Volksschuldienst gestellt. Martin Wolf gab auf die Frage, weshalb gerade in Lippe Lehrerinnen so lange vom Volksschuldienst ausgeschlossen worden waren, noch eine weitere Begründung:

"Ein Großteil der erwachsenen männlichen Bevölkerung musste seiner Arbeit entfernt von der Familie als Saisonarbeiter, Ziegler oder Maurer, nachgehen und den Frauen und Müttern die Erziehung der Kinder überlassen, soweit diesen neben ihrer Arbeit für den Garten, das Feld und die Viehhaltung dafür Zeit blieb. Die Kinder der Saisonarbeiter selbst mussten mitverdienen, mindestens das Essen und Trinken, als Hütejungen oder Kindermädchen. Es fehlte ihnen den Sommer über die feste Hand des männlichen, väterlichen Erziehers. So glaubte man, die Schule könne diese besondere Aufgabe mit übernehmen, deshalb waren nur männliche Lehrkräfte zugelassen. Es war das eine etwas primitive, das Erziehungsproblem vereinfachende Auffassung, die aber als ein typisch lippisches Kuriosum bis Anfang die-

*ses Jahrhunderts in Lippe ein Stück Emanzipation der Frau verhindert hat*⁹²⁸.

⁹²⁸ Wolf: Die Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.159/160

Tabelle I (Die Tabellen I und II wurden vom Verfasser aufgestellt)

Seminaristinnen im Lippischen Lehrerinnenseminar				
Schuljahr	In den Seminarklassen			Gesamt
	III	II	I	
1907/08	14	15	15	44
1908/09	10	12	12	34
1909/10	18	12	11	41
1910/11	11	13	17	41
1911/12	10	4	12	26
1912/13	7	10	5	22
1913/14	10	9	6	25
1914/15	9	11	8	28
1915/16	18	9	11	38

L106 A Tit.III Nr. 10

Zur Tabelle I

Neben den Absolventinnen der Detmolder Töchterschule wurden im Lehrerinnenseminar anfangs auch Volksschülerinnen aufgenommen, was jedoch bald nicht mehr möglich war. ("Volksschülerinnen ohne weitere Vorbildung sollen prinzipiell nicht mehr aufgenommen werden. Im Seminar befindliche sollen klare Mitteilung erhalten, dass für sie ein weiteres Jahr nötig ist" – Konferenz-Protokoll vom 16. Dezember 1907).

Tabelle II

Zur Prüfung zugelassene Seminaristinnen (1909 – 1920)			
Jahr	Anzahl	Für das Lehramt an	
		Höhere Töcherschulen	Volksschulen
1909	9	6	3
1910	10	5	5
1911	17	11	6
1912	11	4	7
1913	5	-	5
1914	6	-	6
1915	5	-	5
1916	10	-	10
1917	10	-	10
1918	19	-	19
1919	15	-	15
1920	20	-	20

L 75 VII 3 Nr. 7

Zur Tabelle II

Die Trennung von Volksschul- und höherer Lehrerinnenbildung wurde 1908 durch die Preußischen Bestimmungen verfügt. Da abzusehen war, dass in Lippe der Bedarf von Lehrkräften an lippischen höheren Töcherschulen wesentlich geringer war als diese in Zukunft zur Verfügung standen, die lippische Volksschule zudem unter starkem Lehrermangel litt, entschloss sich der Seminarverein, die Ausbildung von Lehrerinnen auf die lippische Volksschule zu beschränken.

9. Das Ende der Lehrer/innenbildung in Lippe

Die Entstehung der Lehrerseminare gründete sich im Wesentlichen auf zwei Bewegungen: auf das Christentum und auf die Aufklärung. Die Aufklärung war ihrem Wesen nach eine pädagogische Bewegung und nahm sich deshalb der Schulbildung an. Die seminaristische Lehrerbildung begann in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts auf dem Hintergrund des aufgeklärten Absolutismus. Was die Herrscher und Staatsmänner bewegte, Unterrichtswesen und Volksbildung zu fördern, war neben dem philanthropischen Eifer die Überzeugung, dass man durch besseren Unterricht der Jugend die Lebensumstände der Untertanen des Landes verbessern, die Menschen 'industriös' machen, ihre Steuerkraft heben und damit die Finanzen des Staates vergrößern könne⁹²⁹. Zu den ersten und bekanntesten Maßnahmen der Regierungen zur Förderung der Lehrerbildung gehörte die Entsendung von jungen Menschen zu Pestalozzi in die Schweiz. In Preußen waren dies die sogenannten pädagogischen Eleven, in Lippe war es der Kandidat der Theologie, Passavant⁹³⁰, der 1803 als Auskultant von Fürstin Pauline nach Burgdorf geschickt wurde, um die neue Unterrichtsmethode kennen zu lernen. Diese jungen Menschen, die bei Pestalozzi gelernt hatten und stark von seinem Geiste beeinflusst waren, arbeiteten anschließend in den Seminaren und wurden später zumeist in die Leitung dieser Anstalten berufen. Für die Entwicklung der Schule waren es in den deutschen Ländern bis etwa 1840 fruchtbare Jahrzehnte⁹³¹. Die Idee der allgemeinen Volksbildung hatte in dieser Zeit eine erhebliche geistige Bereicherung und ethische Vertiefung erfahren. Die Lehrerseminare waren durch Pestalozzi *"Anwälte eines Bildungsgedankens geworden, der, weit über die Gegenwart hinausgreifend, das Ziel einer einheitlichen deutschen Bildungswelt sichtbar werden ließ"*⁹³².

⁹²⁹ Wehrmann: Die Aufklärung in Lippe ..., S.323-354

⁹³⁰ S.a. Kapitel 1

⁹³¹ Im großen und ganzen verliefen in den meisten deutschen Ländern die Entwicklungskurven gleich oder ähnlich - Antz: Die seminaristische Lehrerbildung des 19.u.20. Jahrhunderts in historischer und kritischer Beleuchtung ..., S.135.

⁹³² Kittel: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschule ..., S.14.

9.1 Verbesserungsvorschläge für das Lehrerseminar

Doch im Verlaufe der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde bei den Regierenden die Bereitschaft, den Volksunterricht zu fördern, immer schwächer. Man schwankte zwischen Überzeugung und Zweifel, zwischen dem Glauben an den Wert des fortschrittlichen Unterrichts und der Angst vor den politischen Folgen einer zu weit gehenden Volksaufklärung. Nach dem Scheitern der Revolution wurden nun Volksschul- und Seminarbildung radikal vereinfacht. Der Staat versuchte mit aller Macht, die aufklärerisch kirchenfeindlichen Tendenzen zurückzudrängen. Die preußischen Regulative von 1854 bedeuteten das Ende der so positiven Entwicklung in der Seminarbildung. Bereits im Jahre 1847 hatte Brockhausen⁹³³ in den Vaterländischen Blättern⁹³⁴ eine Verbesserung der lippischen Volksschule gefordert⁹³⁵. Und diese musste seiner Meinung nach bei einer besseren Seminarerziehung beginnen: *"Auf die Ausbildung unserer Lehrer ist viel Fleiß verwandt worden, und es geschieht auch jetzt. Das wäre aber sehr zu wünschen, dass die jungen Leute, welche sich dem hochwichtigen Lehrer-Berufe widmen, längere Zeit das Seminar besuchen könnten, denn drittehalb oder drei Jahre Seminar-Erziehung ist doch eine gar zu kurze Zeit, wenn man auf die Anforderungen Rücksicht nimmt, welche in unsern Tagen an den Schullehrer gemacht werden"*⁹³⁶. So empfahl er eine 5-jährige Ausbildungszeit im Seminar, was den Vorteil hatte, dass keine Anstellung im Schuldienst vor dem 22. Lebensjahre möglich sein konnte⁹³⁷. Den unheilvollen und erstarkten Einfluss der Kirche, der wenige Jahre später in den Regulativen festgeschrieben werden sollte, sah Brockhausen voraus und forderte deshalb, die Macht der Kirche einzugrenzen. In der Abschaffung der Schulaufsicht sah er allerdings keinen wesentlichen Nutzen und plädierte deshalb aus Gründen der Zweckmäßigkeit für die Beibehaltung. Ein von der Kirche unabhängiger und aus der Lehrerschaft kommender Schulrat kostete dem Staate eine jährliche Ausgabe von 3200 Reichstalern. Diese Kosten könnten ungleich nützlicher zur besseren

⁹³³ Langjähriger Rektor der Rektorschule in Blomberg und seit 1844 Pfarrer an der Stadtkirche Horn

⁹³⁴ Eine Wochenzeitschrift, von 1844-1849 in Detmold herausgegeben. Sie war der Nachfolger der Wochenzeitschrift 'Lippisches Magazin für Vaterländische Kultur und Gemeinwohl' (1835-1843). Mitbegründer und Schriftsteller beider Zeitungen war der lippische Oppositionsführer Moritz Leopold Petri (1802-1873).

⁹³⁵ Vaterländische Blätter Nr.43/1847, S.673-678.

⁹³⁶ Dasselbst..., S.674

⁹³⁷ Die Aufnahme im Detmolder Lehrerseminar war erst nach Vollendung des 17.Lebensjahres möglich.

Einrichtung des Seminars ... und namentlich zur Erhöhung der Lehrerbesoldungen verwandt werden⁹³⁸. Brockhausen verlangte allerdings die Beseitigung der Allmacht des Konsistorialrats und wünschte für das Land Lippe einen aus sechs Schulinspektoren bestehenden und mit einem von der Lehrerschaft gewählten Beirat die bisherige Schulaufsicht zu ergänzen. Die Lehrer sollten auf so genannten Schulsynoden Einfluss nehmen können wie die Prediger auf den Kirchensynoden⁹³⁹. Auch die vielfach erhobene Forderung, die Seminare sollten ganz aufgehoben und dafür an den Universitäten eine eigene Fakultät zur theoretischen und praktischen Bildung angehender Volksschullehrer errichtet werden⁹⁴⁰, lehnte Brockhausen ab und verlangte den Fortbestand des Lehrerseminars – unter der Bedingung, dass man es "hebe und verbessere". Und wie das aussehen sollte, wurde auch sogleich vorgeschlagen: *"Drei tüchtige Lehrer daran genügen als Lehrpersonal, aber sie müssen auch in Wahrheit tüchtig, sie müssen nicht nur gelehrt, sondern auch praktisch gebildet, erfahren, gewandt und populär, für ihre Sache entzündet und wiederum dafür entzündend sein; sie müssen eine gute Schule passiv und aktiv durchgemacht haben; sie müssen ihre ungetheilte Kraft dem Seminare weihen können, und nur die mit ihnen arbeitenden Musik- und Zeichenlehrer dürfen auch anderwärts beschäftigt sein. Ferne halte sich das Seminar von aller Pedanterie, von aller klösterlichen Zucht. Gleichmäßig werde auf die körperliche und Geistesbildung, gleichmäßig auf die Veredlung des Gefühls, auf die Erleuchtung des Verstandes und auf die Kräftigung und Heiligung des Willens eingewirkt, und das nicht bloß durch Unterricht und Unterweisung, sondern durch das Leben, durch freundschaftlichen Umgang*

⁹³⁸ Die Wage Nr.38/1848, S.194.

⁹³⁹ Die Wage war eine Wochenzeitung, die am 25.März 1848 mit dem Untertitel 'Zeitschrift zur Besprechung der Angelegenheiten des Volkes' in Lemgo erschien. Als Redakteur zeichneten die Detmolder Karl Vette und Carl Volkhausen sowie Gustav Adolf Wolf aus Lemgo verantwortlich. Die Zeitschrift kam als 3. periodisch erscheinende Blatt im Fürstentum Lippe heraus, war jedoch das erste, welches die neue errungene Pressefreiheit konsequent nutzte. Die Redakteure der Wage galten als Revolutionäre der ersten Stunde. Karl Vette hatte sich beim Fürsten für Pressefreiheit, Öffentlichkeit der Landtagssitzungen und freie Wahlen stark gemacht, Carl Volkhausen sollte wegen seiner Tätigkeit bei der Wage seine Lehrerstelle verlieren. Auf Druck der Schulbehörde musste er aus der Redaktion ausscheiden. Bereits 1852 stellte die Zeitung auf Anordnung der Regierung ihr Erscheinen wieder ein.

⁹⁴⁰ Im April 1848 hatte die Allgemeine Lehrerversammlung in Berlin eine EntschlieÙung gefasst, die der Nationalversammlung eingereicht wurde. Der Punkt 13 lautete: Die Lehrerbildungsanstalt ist Zweig der Universität und gibt theoretische und praktische Ausbildung. Die bisherige Scheidung in Studierende und Elementar-Lehrer hört auf, der Lehrerstand sei ein gleichmäßig ausgebildeter. - Das Schulprogramm der Frankfurter Nationalversammlung enthielt die Forderung einer Universitätsausbildung der Volksschullehrer nicht - Kittel, Helmut: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen, Berlin 1957, S.17.

*und Verkehr, durch liberale Behandlung, durch möglichst ungehinderte Entwicklung der Persönlichkeit. Geschieht dies und wird dazu den Zöglingen eine freundliche Aussicht auf ihren künftigen Lebensunterhalt eröffnet, so wird es ganz gewiss nie an Anmeldungen zur Aufnahme fehlen, und man wird aus der Menge nur ganz befähigte Subjekte wählen können*⁹⁴¹. Brockhausen konnte sich im Jahre 1848 noch nicht vorstellen, dass die Entwicklung des Lehrerseminars mit der Ernennung Begemanns zum Seminardirektor im Jahre 1858 und Thelemanns zum Konsistorialrat im Jahre 1863 auf der Grundlage der preußischen Regulative bald in eine ganz andere Richtung laufen sollte.

9.2 Die Fehlentwicklung des Lehrerseminars

Obwohl sich die Lehrerbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – im Vergleich zu den anderen Bundesländern – in Lippe besonders gut entwickelt hatte, musste nach Meinung Brockhausens im Lippischen Lehrerseminar aber doch noch viel verändert werden (s. Kap. 9.1). Wesentliches schuf jetzt das aus der Revolution geborene lippische Volksschulgesetz von 1849 dadurch, dass jetzt endlich die kirchliche Schulaufsicht beseitigt und die Oberaufsicht des Schulwesens dem lippischen Staat übertragen wurde. Da die lippische Lehrerschaft aber erkannt hatte, dass in Zukunft Veränderungen sowohl im Lehrerseminar als auch in der Schule nur durch eine gemeinsame Willensbildung zu erreichen sein würden, schlossen sich die Lehrer zu Vereinigungen zusammen. Mit der Gründung der 'Allgemeinen Lehrerkonferenzen' und der spätere Zusammenschluss dieser zum 'Lippischen Lehrerverein' war damit der erste Schritt getan.

Die Reaktion des Staates auf das vom Volk durchgesetzte lippische Schulgesetz von 1849 ließ nicht lange auf sich warten. Mit dem Edikt von 1853⁹⁴² und der Interimistischen Verordnung von 1855⁹⁴³ wurde im Wege eines Staatsstreichs das Volksschulgesetz von 1849 wieder annulliert und die kirchliche Schulaufsicht erneut eingeführt. Ebenso traten jetzt die berüchtig-

⁹⁴¹ Die Wage Nr.40/1848, S.203

⁹⁴² Wiedereinführung der Ständischen Verfassung von 1830

⁹⁴³ Erneute Konstituierung der kirchlichen Schulaufsicht

ten Preußischen Regulative von 1854 in Kraft. Diese Regulative aber hatten zur Folge, dass nun das im Lehrerseminar vorgegebene Ausbildungsniveau festgeschrieben wurde. Dem Seminar wurden jetzt *"die Entwicklungsmöglichkeiten genommen, die in ihm angelegt waren und schon lange über seine bisherigen Grenzen hinausdrängten ... Der Einfluss Pestalozzis wurde genormt. Er war nicht mehr getragen von der Ehrfurcht der staatlichen Stellen vor dem überlegenen Geist, sondern beherrscht von den mehr oder weniger diskussionslos durchgesetzten Nützlichkeitsgesichtspunkten der Obrigkeit"*⁹⁴⁴.

Denn nach Kittel steckten im Bildungsprogramm der Regulative zwei Fehler, die sich verhängnisvoll auswirken sollten: *"Einmal war das Prinzip der Konzentration der Bildungstoffe der Volksschule nicht gegen das Prinzip gesichert, brauchbare, d.h. verfügbare Untertanen zu schulen. Ein pädagogisches Prinzip wurde von einem politischen überschattet, ohne dass dieses von jenem verwandelt worden war"* und zum anderen *"führte der gute Gedanke, die Seminarausbildung ihr Gesetz von dem Bilde der Schule empfangen zu lassen, für die sie da war, zu dem Kurzschluss, dass man das Bildungsgut der Seminare möglichst weitgehend auf das der Schule zu beschränken habe und die pädagogische Ausbildung wesentlich nur eine Einübung im Unterrichten dieser Stoffe sein dürfe. Der werdende Lehrer konnte also die Stoffauswahl der Schule nicht mehr als Auswahl verstehen und seine unterrichtliche Tätigkeit nicht mehr im Zusammenhang mit der Welt der Erziehung sehen"*⁹⁴⁵. Kittel meinte damit, dass eine politische Maßnahme im Schulbereich – wie hier die Umsetzung der Preußischen Regulative – nur durchgeführt werden durfte, wenn sie durch legitime pädagogische Einsichten und Notwendigkeiten begründet werden konnte, und das war die von Pestalozzi eingeforderte allgemeine Erziehung zum vollen, allseitig entwickelten Menschen. Der zweite Fehler bestand nach Kittel darin, dass eine Lehrerbildung auf der Grundlage der Regulative nicht genügen konnte, weil ein Lehrer nur eine Beschränkung einsehen und einen beschränkten Unter-

⁹⁴⁴ Kittel: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen ..., S.23 - Kittel gibt hier Pestalozzis Erziehungsziel wieder: Die Erziehung zum vollen, allseitig entwickelten Menschen, eine allen Menschen zugängliche Menschenbildung, die Vorrang hatte vor der Berufs- und Standesbildung

⁹⁴⁵ Kittel ..., S.23

richtsstoff lehren kann, wenn er auch die Unterrichtsstoffe kennt, die außerhalb der Beschränkung liegen.

Das Seminar, so wie es sich nach seiner Frühentwicklung im 18. Jahrhundert in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entfaltet hatte, zielte auf eine Pädagogische Hochschule. Durch die Regulative waren aber die Möglichkeiten der Entwicklung nicht mehr vorhanden. Das Seminar der Regulative war eine Fachschule, auf der es keine Forschung und eine ihr entsprechende freie Lehre gab, sondern die ihre Seminaristen für die Beherrschung festgesetzter Stoffgebiete und Unterrichtsmethoden schulte. Auch nach den Reformen von 1872 und 1901⁹⁴⁶ veränderte sich hier nichts. Nur das Vorhandene wurde weiterentwickelt, keine neuen Wege beschritten, keine neuen Ziele anvisiert. Die Formalstufen Herbarts wurden sogar zu einer der wichtigsten Stützen des Seminars und standen noch bis zum Ersten Weltkrieg im Mittelpunkt der methodischen Ausbildung. Das Lehrerseminar konnte deshalb nicht mehr das leisten, wozu es eigentlich beauftragt war: Eine Bildung, die tief und breit war wie die des Arztes, des Forstmanns oder des Geistlichen. Die Bestimmungen von 1872 und die Lehrpläne von 1901 brachten zwar wesentliche Verbesserungen, aber das Seminar erhielt keine wirkliche Lehr- und Lernfreiheit. Die Entwicklung zu einer Hochschule blieb verschlossen.

Die ablehnende Haltung der Lehrerschaft den Regulativen gegenüber bedeutete zugleich auch eine Frontstellung gegen die Kirche. Deren Interessen sollten die Regulative ja in besonderer Weise dienen. Und darum ließ sich die Kirche ihrerseits willig in den Dienst dieser neuen Schulverordnungen einspannen. Waren in der hoffnungsvollen Zeit der Lehrerbildung vor 1840 einmal Theologen in großer Zahl Freunde und Förderer des Volksschullehrerstandes gewesen, so gerieten die Pfarrer nun in die Rolle der Regulatoren, d.h. der Aufpasser und Kontrolleure, die die praktische Geltung der verabscheuten Regulative durchsetzten und garantierten. Von daher bekam die Abneigung der Lehrerschaft gegen die geistliche Schulaufsicht ihre eigentliche Schärfe. Reformpädagogische Erneuerungen und Entwicklungen konn-

⁹⁴⁶ Die Allgemeinen Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen vom 15. Okt. 1872 und die Lehrpläne für Präparanden-Anstalten und Lehrerseminare sowie methodische Anweisungen zu beiden Lehrplänen vom 1. Juli 1901

ten vom Lehrerseminar selbst nicht ausgehen. Die Regulative von 1854 hatten zwar Ordnung und Einheitlichkeit, die Bestimmungen von 1872 und der Lehrplan von 1901 einige Fortschritte in die Lehrerbildung gebracht, doch Freiheit und Selbstbestimmung wurden dem Seminar weiterhin grundsätzlich vorenthalten. Die Formalstufen legten die Seminaristen in allen Unterrichtsfächern auf die Anwendung eines methodischen Schemas fest und reduzierten dadurch die Fachausbildung auf eine Handwerkslehre. Die Seminarbildung wurde daher verächtlich als 'Abseitsbildung' bezeichnet⁹⁴⁷. Während alle andere höhere Bildung durch die Universität erschlossen wurde, war ausgerechnet der Stand der Lehrer, dem die meisten Kinder anvertraut wurden, hiervon ausgeschlossen. Diese Abseitsbildung des Seminars befestigte in Hinsicht auf die Volksbildung als Ganzes eine unheilvolle Kluft zwischen niederer und höherer Bildung. Erst der Auflösungsvorgang der alten Gesellschaftsordnung nach dem Ersten Weltkrieg brachte die Schwächen der Seminarbildung, die in dieser Abseitsbildung begründet waren, vollends ans Licht⁹⁴⁸. Sie schloss nämlich den Volksschullehrer von der höheren Bildung des Volkes aus und vertiefte damit die Spaltung des Volkes in 'Gebildete' und 'Ungebildete'.

Die Idee des Seminars als einer Hochschule für Pädagogik wurde nicht nur von denen aufgegeben, die Gegner einer akademischen Lehrerbildung waren, sondern auch von den Volksschullehrern selbst. Seitdem die Lehrerschaft für eine akademische Lehrerbildung eintrat, forderte sie immer weniger die Entwicklung des Seminars zu einer pädagogischen Hochschule und immer mehr die Verlegung der Lehrerbildung an die Universität⁹⁴⁹. Die Notwendigkeit der Universitätsausbildung begründete der Vorsitzende des Lippischen Lehrervereins, Heinrich Röhr, so:

⁹⁴⁷ Auch nannte man sie 'Sackgassenbildung', weil ein Seminarist – hatte er die Seminarvorbildung durchlaufen – im Prinzip nichts anderes als Volksschullehrer werden konnte

⁹⁴⁸ S.a. Antz: Die seminaristische Lehrerbildung des 19. u. 20. Jahrhunderts ..., S.245

⁹⁴⁹ Die Forderung der Verlegung der Lehrerausbildung war bereits auf der ersten Versammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins im April 1848 vorgetragen worden: 'Die Lehrerbildungsanstalt ist ein Zweig der Universität und gibt theoretische und praktische Ausbildung. Für den Eintritt in diesen Dienst ist das Zeugnis der Reife der höheren Bürgerschule oder des Gymnasiums nötig' – Tews: Ein Jahrhundert preußischer Schulgeschichte ..., S.123

"Die Universitätslehrer fragen nicht nach Gunst oder Ungunst weder der Behörden noch der Parteien, noch der Vereine, sondern lehren in völliger Unabhängigkeit einzig und allein dasjenige, was sie aufgrund unbeeinflusster, ehrlicher Forschung für wahr erkannt haben. Von der freien Luft, die in dem Kreise solcher Lehrer herrschen muss, geht eine befreiende Wirkung aus, die auch dem Volksschullehrerstande zugute kommen muss ... Die Lehrer ... bedürfen eines anderen Rüstzeuges, als es die bisherigen Bildungsstätten zu geben vermochten. Sie müssen durch ihre Vorbildung genießen, wo die Quellen der Wissenschaft rein und lauter fließen. Auch im Volksschulunterricht muss der Lehrer aus dem Vollen schöpfen können und Forschen und Suchen gelernt haben"⁹⁵⁰. Hier wird deutlich, dass die Frage der Lehrerbildung nicht als Besoldungs- oder Standesfrage empfunden wurde, sondern als "die Seele der gesamten Neuordnung des Schulwesens und damit eine Volks- und Kulturangelegenheit"⁹⁵¹.

Das lippische Lehrerseminar hatte sich in einem langen Prozess selbst zu einem Ende gebracht. Im Jahre 1919 wurde über das Seminar nicht mehr kontrovers diskutiert⁹⁵². Das Lehrerseminar hatte keine Fürsprecher mehr. Dass so lange ein seminaristisches Leitbild für Akzeptanz und Ansehen dieser Ausbildungsstätte wirksam war, lag daran, dass die Seminaristen ja eine Auslese der Volksschuloberstufe waren, die aus dem Kreis der besten Volksschüler kamen. Die Seminaristen hatten bei ihrem Eintritt in die Lehrerbildungsanstalt sozusagen eine gute pädagogische Kinderstube hinter sich. Das Erfolgsrezept des Lehrerseminars beruhte also auf einer Wertschätzung der Schule durch die Bevölkerung, nicht auf der Seminarstruktur. Dieser sich gegenseitig stützende Zusammenhang von Schule und Leben löste sich aber mit dem Zerfall der alten Lebensordnung zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf⁹⁵³. Helmuth Kittel weist auf den Hauptfehler hin, der mitverantwortlich für das Ende des Lehrerseminars war: Die Gesellschaft nahm Pestalozzi nicht auf:

⁹⁵⁰ Heinrich Röhr in Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.165

⁹⁵¹ Daselbst ..., S.164

⁹⁵² Kittel: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen ..., S.34

⁹⁵³ Vilsmeier: Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung ..., IS.168

"Die deutsche Bildungswelt wurzelte in derselben Welt des Neuhumanismus, die einmal die Idee des Seminars als einer Hochschule der Pädagogik geboren hatte. Als das Seminar dieser Idee entfremdet wurde⁹⁵⁴, hat sie dem zugehört, ohne nennenswerten Einspruch zu erheben. Damit riss sie einen breiten Graben zwischen der Volksschule und dem höheren Bildungswesen auf. Das Gymnasium erreichte zwar eine hohe Qualität, verarmte aber pädagogisch. Vor allem, weil es sich auf diese Weise dem Einfluss der Gedankenwelt Pestalozzis verschloss. Immer mehr galt dieser als der große Mann des Volksschulwesens. Das war er gewiss auch. Aber er konnte es nur in einer seinen Intentionen wirklich entsprechenden Weise sein, wenn seine Gedanken über die Elementarschulen in dem größeren Zusammenhang seiner Erziehungslehre überhaupt gesehen wurden. Pestalozzi war kein geringer Geist für niedere pädagogische Ansprüche, sondern das pädagogische Genie, vor dem sich heute alles zu rechtfertigen hat, was überhaupt Erziehung heißt, wenn es nicht seinem Gericht verfallen will"⁹⁵⁵.

Das waren wesentliche und grundsätzliche Gedanken. Auf nicht so hohem Betrachtungsniveau wie bei Kittel, sondern auf der pragmatischen Ebene des seminaristischen Unterrichts beschreibt Rauschenbach⁹⁵⁶ in einem kritischen Rückblick die Gründe für die Auflösung des Lippischen Lehrerseminars⁹⁵⁷. Ein Mensch dürfe, so schreibt er, nicht bis zum Eintritt ins Amt abseits vom Leben gehalten werden, was man aber getan habe. Sein Bildungsgang habe nicht im großen Strom des Lebens gemündet, sondern sei nebenher im toten Gewässer verlaufen. Der Seminarist sei im Alter von 18-20 Jahren bevormundet worden wie ein kleiner Schulknabe, auch auf geistigem Gebiete. Dass Wissen unbegrenzt und in fortwährendem Fluss begriffen ist, sei dem Seminarist höchstens nur ganz dunkel bewusst gewesen. Er habe das seine als etwas fest Abgeschlossenes erhalten. Mit dem Bewusstsein eines sicheren, unantastbaren Besitzes, den man 'Halbbildung' genannt habe, sei er ins Leben entlassen worden.

⁹⁵⁴ Durch die Preußischen Regulative

⁹⁵⁵ Kittel: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen ..., S:37

⁹⁵⁶ Rauschenbach war seit 1907 akademischer Oberlehrer und nach dem Tode Sauerländers 1912 zugleich auch stellvertretender Seminarleiter am Detmolder Lehrerseminar

⁹⁵⁷ Rauschenbach, Leo: Das Seminar in Detmold als pädagogische Anstalt (1781-1926) in: Lippische Mitteilungen 35. Bd. 1966, S.161-168

Rauschenbach zeigt drei Hauptfehler auf, die seiner Meinung nach begangen worden sind. Zunächst hielt man zu lange fest an einer falschen Zielsetzung. Man glaubte anfangs, dass der Lehrer nicht mehr zu wissen brauche als das, was er den Kindern beibringen musste. Dann gaben und fixierten die Preußischen Regulative von 1854 den reduzierten Bildungsrahmen, der auch in Lippe voll übernommen werden musste. An der Umsetzung dieser Preußischen Regulative in Lippe teilzunehmen, war nach Meinung Rauschenbachs eine falsche Entscheidung des Lippischen Lehrerseminars.

Der zweite Fehler bestand nach Rauschenbach in dem Festhalten an der Methodik des mechanischen Lernens. Dieses Verhalten sei anfangs durch die gegebenen Umstände notwendig gewesen, hätte später allerdings zurücktreten müssen. Die Geistesarbeit vollzog sich, wie Rauschenbach anmerkt, gewissermaßen nach dem Exerzierrreglement. Der Seminarist musste 'vortragen', musste möglichst fließend das Pensum der letzten Unterrichtsstunde aufsagen können. Das führte dazu, *"dass in der Schnelligkeit und Sicherheit der Reproduktion der Seminarist den Schülern anderer Lehranstalten überlegen war, aber sein Wissen weniger fruchtbar machen konnte als diese"*⁹⁵⁸.

Der dritte Fehler in der Seminarbildung war nach Rauschenbach die falsche Einsetzung der Lehrkräfte. Der erste Seminarleiter Krücke konnte noch allen Unterricht in der Hauptsache selbst versehen. Zudem war er Theologe und stand auf der Höhe seiner Zeit. Mit wachsender Arbeitslast⁹⁵⁹ mussten aber weitere Lehrkräfte eingestellt werden, die nichts weiter mitbrachten, als eben das Wissen, das sie weitergeben sollten und das alt war, ehe sie alt wurden. 'Jeder kann alles unterrichten, Musik und Turnen ausgenommen', war das Selbstverständnis in der Zeit. Es wurde versäumt, einen eingehenden Lehrplan zu schaffen. Es fehlten, wie Rauschenbach bemängelt, die notwendigen, regelmäßigen Konferenzen. Das eingeführte Lehrbuch musste alles ersetzen. Aus dem Miteinanderarbeiten wurde ein Nebeneinander-, mitunter auch ein Gegeneinanderarbeiten. Die seminaristische Ausbildung konnte den Anforderungen der Zeit nicht mehr genügen.

⁹⁵⁸ Rauschenbach: Das Detmolder Seminar als pädagogische Anstalt ..., S.164

⁹⁵⁹ Durch die Aufnahme von immer mehr Seminaristen

Die Darstellungen Rauschenbachs über die Mängel des Seminarunterrichts sind sehr aufschlussreich und auch wesentlich⁹⁶⁰. Die Anmerkung, es sei besser gewesen, die Preußischen Regulative 1854 in Lippe nicht einzuführen, greift allerdings nicht. Die lippische Regierung hatte keinen Grund, sich gegen ihre Einführung zu wehren, denn die Aufgabe der Volksschule sollte nach den Regulativen hauptsächlich nur darin bestehen, *"für das Leben in der kirchlichen Gemeinschaft zu erziehen"*⁹⁶¹. Auch die Schulkunde Bormanns⁹⁶², das ausschließliche Lehrbuch auf der Grundlage der Regulative, beschrieb die Aufgabe der Elementarschulen als *"Hilfsanstalten für die ursprünglich von der Familie an den Kindern zu übenden Thätigkeiten"*⁹⁶³. Hier wird also deutlich, dass die Volksschule – und zwar ganz in diesem Sinne von der lippischen Regierung und Kirche gewünscht – nicht als Bildungsinstitution, sondern in der Hauptsache als Erziehungsstätte vorgesehen war.

Es waren schließlich Staat, Kirche und die gebildete Bevölkerung gemeinsam für die Fehlentwicklung des Lehrerseminars verantwortlich. Der Staat, indem er die Struktur des Seminars fixierte und die Lehrerbildungsanstalt auf eine Fachschule reduzierte, die Kirche, indem sie bewirkte, dass sich die überwachte und kontrollierte Lehrerschaft von der Religion distanzierte, die Gebildeten, indem sie für einen breiten Graben zwischen niedriger und höherer Bildung verantwortlich wurden und sich der Gedankenwelt Pestalozzis entzogen. Rauschenbach stellte im Detmolder Lehrerseminar eine fortwährende Entwicklungs- und Fortschrittsfeindlichkeit fest: *"Das Seminarlehrer-Kollegium⁹⁶⁴ war das retardierende Moment im Entwicklungsgange, zeigte gar kein Verständnis für die ebenso einsichts- wie maßvollen Wünsche der Lehrerschaft und war bestrebt, den herrschenden Zustand festzuhalten. Das Konsistorium, dem die Entscheidungen zufielen, gab den Lehrern in den*

⁹⁶⁰ Rauschenbachs Einsichten kamen allerdings spät. Er hatte sich bis zuletzt gegen jede Veränderung und Erneuerung im Lehrerseminar gestellt

⁹⁶¹ Die drei Preußischen Regulative v.1.,2. u. 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- u. Elementarschul-Unterrichts – v. F. Stiehl, Berlin 1858, S.23

⁹⁶² Bormann, K.: Schulkunde für ev. Volksschullehrer, Berlin 1857

⁹⁶³ Dasselbst ..., S.19/20

⁹⁶⁴ Dem Rauschenbach aber seit vielen Jahren angehört hatte (!)

*meisten Dingen recht, zeigte aber im Einklang mit den Seminarlehrern keine Neigung zum Handeln, womit es jede Partei zufrieden gestellt glaubte*⁹⁶⁵ .

9.3 Die Diskussionen auf der Reichsschulkonferenz

In der Reichsschulkonferenz war der Artikel 143 Absatz 2 die Grundlage für die Diskussion über die Lehrerbildung. Obwohl die Ausbildung der Volksschullehrer neben dem Schulaufbau der umstrittenste Verhandlungsgegenstand war⁹⁶⁶, forderten alle fünf Berichtersteller des Ausschusses 9 als Vorbildung für alle Lehrer die Reifeprüfung. Damit folgten die Berichtersteller dem in den Vorbesprechungen beim Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht am 18. Oktober 1919 einstimmig gefassten Beschluss, von allen Lehrern der öffentlichen Schule das Abitur zu verlangen⁹⁶⁷. So verlangte Muthesius, der im Namen des Deutschen Seminarlehrervereins einer der Berichtersteller war, die Reifeprüfung an einer der traditionellen höheren Schulen. Sein Leitsatz hieß: *"Oberlehrer und Volkslehrer sind Menschenbildner, und wenn auch ihre Berufstätigkeit nach Grad und Umfang verschieden ist, so doch nicht nach Wesen und Art"*⁹⁶⁸. Deshalb plädierte Muthesius, der noch wenige Monate vor Beginn der Reichsschulkonferenz für die Errichtung eigenständiger Hochschulen für die Volksschullehrer eingetreten war, für die Volksschullehrer-Ausbildung an einer Universität⁹⁶⁹. Auch Spranger vertrat in seinen Leitsätzen die Auffassung, dass die Lehrer ihre Vorbildung auf einer allgemeinen höheren Schule erhalten sollten, schränkte aber diese Forderung dann in seinem schriftlichen Bericht ein. Darin bezeichnete er es nämlich als wünschenswert, dass auch weiterhin *"der überwiegende Teil der Volksschullehrer die Volksschule ganz durchlaufe"*⁹⁷⁰, um dann über die einzurichtende Aufbauschule in einem sechsjährigen Kursus die Reifeprüfung abzulegen. Folgerichtig lehnte Spranger in seinen Leitsätzen die Ausbildung der Volksschullehrer an der Universität ab und forderte eine Ausbildung an

⁹⁶⁵ Rauschenbach: Das Seminar in Detmold als pädagogische Anstalt ..., S.150/151

⁹⁶⁶ Einige Hochschullehrer waren gegen das Universitätsstudium für Volksschullehrer

⁹⁶⁷ Pädagogisches Zentralblatt, 1.Jg. 1919, Heft 2, S.94

⁹⁶⁸ Muthesius: Amtlicher Bericht in: Reichsschulkonferenz 1920 – Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen, Leipzig 1921, S.224

⁹⁶⁹ Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen, hrsg. v. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Leipzig 1920, S.147

⁹⁷⁰ Die Reichsschulkonferenz 1920..., S.266

besonderen pädagogischen Hochschulen⁹⁷¹. Grundsätzliche Kritik erfuhren Sprangers Ausführungen durch Muthesius. Die Behauptung Sprangers, die Universität könne den Besonderheiten der Volksschullehrerbildung nicht Rechnung tragen und insbesondere für die pädagogische Praxis nicht genügend leisten, wurde von mehreren Seiten zurückgewiesen. Sachsens Kultusminister Seyfert erklärte, er finde es tragisch, dass *"ein Mann, der aus innerstem Beruf über die Lehrerbildung so Großes und Schönes sagt, seinen äußeren Beruf – die Universität – nicht für geeignet halten kann, die Volksschullehrerbildung wesentlich zu übernehmen"*⁹⁷² und wies auf die Entstehungsgeschichte des Satzes über die Lehrerbildung in Artikel 143 der Reichsverfassung hin: Der Satz *"Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für höhere Bildung allgemein gelten,, für das Reich einheitlich zu regeln"*⁹⁷³ gehöre zu denen, die von der Nationalversammlung einstimmig angenommen worden seien, und diese einmütige Bekundung des Volkswillens dürfe nicht durch irgendwelche Auslegekünste verschoben werden. Es sei ganz zweifellos, dass durch die Verfassung die volle Hochschulbildung der Lehrer gefordert werde, und diese sei am sichersten an den bestehenden Hochschulen gewährleistet⁹⁷⁴. Für Lippe waren zwei Beschlüsse der Reichsschulkonferenz wesentlich: Der in der Reichsverfassung von 1919 verankerte Artikel 143 und das Reichsgrundschulgesetz von 1920. Der Artikel 143, der die allgemeine Reifeprüfung (das Abitur) als Vorbildung für das Lehrerstudium verlangte, beendete damit die lippische Seminausbildung. Die neu geschaffene lippische Grundschule, die mit der Aufhebung der Vorschulen gekoppelt wurde, veränderte die bisherige Volksschule formal zur Oberstufe der lippischen Volksschule⁹⁷⁵.

⁹⁷¹ Dasselbst ..., S.262

⁹⁷² Dasselbst ..., S.681

⁹⁷³ Weimarer Reichsverfassung, Artikel 143: 'Für die Bildung der Jugend ist durch öffentliche Anstalten zu sorgen. Bei ihrer Einrichtung wirken Reich, Länder und Gemeinden zusammen. Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln. Die Lehrer an öffentlichen Schulen haben die Rechte und Pflichten der Staatsbeamten' – Huber, Ernst Rudolf (Hrsg.): Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte, Bd.3 : Novemberrevolution und der Weimarer Republik 1918-1933, Stuttgart 1981, S. 149.

⁹⁷⁴ Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen ..., S.153

⁹⁷⁵ Grundschule: Jahrgang 1-4, Volksschule: Jahrgang 5-8

9.4 Die Aufhebung der Vorschule

Der Besuch einer höheren Schule war in der Regel verbunden mit einer dreijährigen Vorbereitungszeit an einer Vorschule. Diese Vorschulen nahmen in erster Linie Kinder wohlhabender Familien auf. Sie hatten damit den ausgesprochenen Charakter von Standesschulen, deren Schüler für die Aufnahme in die höheren Schulen bevorzugt waren, während diese den Volksschülern wegen ihrer unzulänglichen Vorbildung in der Regel verschlossen blieben. So kam es, dass die Vertreter der gehobenen Stände, besonders in Verwaltung, Justiz und Kirche, niemals eine Berührung mit der Volksschule gehabt hatten, aber berufen wurden oder sich berufen fühlten, über das Schicksal und die Gestaltung der Volksschule zu entscheiden. Das war einer der Hauptgründe für den schweren und leidensvollen Weg dieser Schule⁹⁷⁶. Die Vorschulen verfügten über genügend Lehrkräfte, so dass in ausreichender Stundenzahl Unterricht erteilt werden konnte, im Gegensatz zu entsprechenden Volksschulklassen, in denen täglich nur zwei bis drei Stunden unterrichtet wurde. Diese frühzeitige Absonderung der Kinder nach der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Stellung der Eltern verfestigte die bestehenden sozialen Verhältnisse und die Klassengegensätze und war auch nicht zu vereinbaren mit dem bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts stark diskutierten Einheitsschulgedanken. Schon am 28. Dezember 1918 sah der Lehrer Fritz Geise auf der Hauptversammlung des Lippischen Lehrervereins in der Existenz der Vorschulen das Problem für den neuen Aufbau des Schulwesens: *"Der Unterbau der Schule der Zukunft, die so genannte Grundschule, wird nicht mehr den Charakter der Armenschule tragen, weil in dem neuen Volksstaate für Standesschulen, und als solche muss man die Vorschulen ansehen, kein Raum mehr ist"*⁹⁷⁷. Der Artikel 147 Absatz 3 der Weimarer Verfassung bestimmte: *"Alle Vorschulen sind aufzuheben"*. Daraufhin beschäftigte sich der Lippische Landtag mit der Schulfrage im Allgemeinen und mit der Aufhebung der Vorschulen im Besonderen. Er hob im April 1919 mit einem Gesetz die lippischen Vorschulen auf⁹⁷⁸.

⁹⁷⁶ Wolf: Die Geschichte der Volksschule ..., S.173/174

⁹⁷⁷ LZ Nr.8 v.9.Jan.1918

⁹⁷⁸ Gesetz betr. die Aufhebung der Vorschulen v. 7.April 1919 – Gesetz-Sammlung für den Freistaat Lippe, Landesverordnungen, 26.Bd., Detmold, S.946

Dieses Gesetz stieß bei den Eltern der betroffenen Vorschüler auf heftige Ablehnung. Man publizierte einen geeigneten Weg, es durch Einrichtung von Privatschulen zu umgehen⁹⁷⁹. Deshalb musste sich der Lippische Landtag mit der Frage der Privatschulen beschäftigen. Nach der Gesetzeslage waren diese Schulen zwar zulässig, die einzelnen Länder des Reiches waren jedoch berechtigt, sie aufzuheben. Auch in Detmold bestanden noch zwei Privatschulen, in denen Kinder unterrichtet wurden, die grundschulpflichtig waren. Die Eltern dieser Kinder hatten ärztliche Atteste vorgelegt, in denen bescheinigt wurde, dass der Gesundheitszustand ihrer Sprösslinge den Besuch der Volksschule nicht zulasse. Die Lippische Landeszeitung warf am 31. Mai 1922 nun die Frage auf, *"ob in Detmold die Privatschule nötig ist, weil so viele kranke Kinder da sind, oder ob es so viele kranke Kinder gibt, weil die Privatschule besteht?"*⁹⁸⁰. Am 4. Juli 1922 erließ das Lippische Landespräsidium das Gesetz 'Einzelunterricht, Familienschule und Privatunterricht betreffend'⁹⁸¹. Es bezog sich auf eine EntschlieÙung des Reichsschulausschusses und untersagte den Missbrauch ärztlicher Gutachten, die auf die Umgehung des inzwischen verabschiedeten Grundgesetzes abzielten. Es könne nicht zugelassen werden, so wurde in dem Gesetz formuliert, dass grundschulpflichtige Kinder allgemein für die öffentliche Schule als nicht-schulfähig, für Privatschulen hingegen als schulfähig gelten würden: *"Die Versuche, die Grundschulpflicht durch Zirkel, Einzelunterricht und Familienschulen zu umgehen, häufen sich in einem solchen Maße, dass ein Einschreiten dagegen notwendig geworden ist. Da die Umgehung des Reichsgrundschulgesetzes meist auf Missbrauch ärztlicher Gutachten zurückzuführen ist, so werden künftig Gesuche um Befreiung von der Grundschulpflicht besonders gründlich zu prüfen sein ... Gegen Privatschulen, die, entgegen dem Gesetz ... eine höhere Zahl von Schülern aufnehmen als zur Zeit des Erlasses des Grundschulgesetzes, ist sofort nach Maßgabe der Landesgesetzgebung vorzugehen, gegebenenfalls sind sie ohne Entschädigung zu schließen"*⁹⁸². Der Unmut derer, die ihre Kinder zur Vorschule schickten, war anfangs groß, doch wusste man sich schließlich zu fügen. Das Gesetz über die Aufhebung

⁹⁷⁹ LZ Nr.79 v.21.März 1919

⁹⁸⁰ S.a. Protokolle der Landtags-Verhandlungen, Bd.1, Febr.1921 – Aug.1922, Detmold 1923, S.1257/1258

⁹⁸¹ Gesetz-Sammlung für den Freistaat Lippe, Landesverordnungen, 27.Bd., Detmold, S.764

⁹⁸² Dasselbst

der Vorschulen vom 28. April 1920 ließ den Bürgern auch Zeit, sich umzuorientieren⁹⁸³.

9.5 Die Einführung der Grundschule

Am 28. April 1920 verabschiedete die Nationalversammlung das Reichsgrundschulgesetz. Es war das einzige Gesetz auf dem Gebiete des Schulwesens, das in der Weimarer Republik zustande kam und seine grundsätzliche Bedeutung bis heute erhalten hat⁹⁸⁴. Die für alle Kinder gemeinsame Grundschule umfasste die vier untersten Jahrgänge und war damit keine besondere Schulgattung. Sie war die Grundstufe und der Unterbau für alle Schulformen. In diese neue Organisation des lippischen Schulwesens wurde nun das nach Artikel 148 der Reichsverfassung vorgesehene Lehrfach 'Arbeitsunterricht' eingeführt⁹⁸⁵, und zwar auf der Grundlage von Richtlinien⁹⁸⁶. Diese legten fest, dass sowohl in der Grundschule als auch in den oberen Jahrgängen der Volksschule die 'Selbstbetätigung' bzw. die 'Eigentätigkeit' der Schüler oberstes Unterrichtsprinzip sein sollte. Das neue Lehrfach 'Arbeitsunterricht' wurde als 'Werkunterricht' für die Jungen und als 'Hauswirtschaftsunterricht' für Mädchen in den Stundenplan aufgenommen⁹⁸⁷. Dass man von der erfolgreichen Einführung des Arbeitsunterrichts nach Kerschensteiner noch nicht so ganz überzeugt war, mag man daran ablesen, dass dieser in den Richtlinien ausdrücklich mit der Ergänzung 'Obst- und Gartenbau' näher definiert wurde⁹⁸⁸. Nur da, wo die Verhältnisse es gestatteten,

⁹⁸³ So hieß es im § 2 des Aufhebungsgesetzes: "... Statt der sofortigen völligen Aufhebung kann ein Abbau in der Weise erfolgen, dass vom Beginne des Schuljahres 1920/21 oder, wo dieses nicht angängig ist, spätestens vom Beginne des Schuljahres 1921/22 an die unterste Klasse nicht mehr geführt wird und der gesamte Abbau spätestens zum Beginne des Schuljahres 1924/25 abgeschlossen sein muss. - Für private Vorschulen und Vorschulklassen gelten die gleichen Vorschriften, doch kann da, wo eine baldige Auflösung oder ein baldiger Abbau erhebliche wirtschaftliche Härten für die Lehrkräfte oder die Unterhaltsträger mit sich bringen würde oder aus örtlichen Gründen unzutunlich ist, die völlige Auflösung bis zum Beginn des Schuljahres 1929/30 aufgeschoben werden" – Gesetz, betr. die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen v.28. April 1920.

⁹⁸⁴ In Lippe wurde dieses Gesetz durch eine Verfügung der Schulabteilung der lippischen Regierung v. 8. April 1921 und durch einen Erlass des Lippischen Landespräsidiums v. 7.Sept. 1921 für verbindlich erklärt.

⁹⁸⁵ S.a. Einführung des Arbeitsunterrichts im Kap. 2.4

⁹⁸⁶ Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule und die oberen Jahrgänge der Volksschule v. 12. Juni 1924 - Lippische Gesetzesammlung v. 21. Juni 1924, Nr.27, S. 639. Damit trat die Volksschulordnung v. 18. Okt. 1873 außer Kraft.

⁹⁸⁷ Für die 5. bis 8. Schuljahre mit zwei Wochenstunden

⁹⁸⁸ S. Studentafel der Richtlinien ..., S.657

sollte Werkunterricht betrieben werden⁹⁸⁹. Damit waren wichtige Erziehungs- und Bildungsziele auf den Weg gebracht worden. Praktisches Lernen sollte dem einseitigen Intellektualismus des Buchlernens und Memorierens – die Volksschule war im Grunde eine Memorieranstalt – vorbeugen. Zugleich sollte im praktischen gemeinsamen Tätigsein eine wesentliche soziale Erfahrung vermittelt werden: die Erfahrung der Arbeitsgemeinschaft. Durch sie konnte die Bedeutung manueller Begabung und der Wert handwerklicher Arbeit erlebt und gleichzeitig dem Standesdünkel der 'höheren Bildung' entgegenge- arbeitet werden. Schließlich ging es überhaupt um die Förderung des sozialen Lernens.

Nach der Verabschiedung des Reichsgrundschulgesetzes übersandte der Reichsminister an die Unterrichtsverwaltungen der Länder einen Brief, dem "Richtlinien über Zielsetzung und innere Gestaltung der Grundschule" beigelegt waren. Diese Richtlinien sollten als Anregung verstanden werden, die Gestaltung der Grundschule reichseinheitlich zu regeln. Die Kulturhoheit der Länder blieb damit unangetastet und damit die völlige Freiheit bei der Ausgestaltung des Lehrplans. Das Lippische Landespräsidium übernahm diese Richtlinien und erklärte sie am 7. September 1921 als verbindlich für die lippische Grundschule⁹⁹⁰. Am 12. Juni 1924 erließ die lippische Oberschulbehörde dazu Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule, die die alte bis dahin gültige Volksschulordnung von 1873 außer Kraft setzte. In diesen Richtlinien sind die Prinzipien der Reformpädagogik, besonders der Arbeitsschule, eingeflossen, was zum Beispiel im Abschnitt 'Allgemeines' zum Ausdruck kommt. Es heißt dort: *"... Im gesamten Unterricht ist der Grundsatz zur Durchführung zu bringen, dass nicht Wissensstoffe und Fertigkeiten bloß äußerlich angeeignet werden, sondern möglichst alles, was die Kinder lernen, von ihnen innerlich erlebt und selbsttätig erworben wird"*⁹⁹¹. Martin Wolf stellt dazu fest: *"Die Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen vom 12. Juni 1924 waren entscheidend für die innere Reform der Volksschule, nicht nur für die Erweiterung des Unterrichts selbst. Sie bedeuteten, pä-*

⁹⁸⁹ Er sollte die Schüler befähigen, einfache Gegenstände (Spielzeug, Lehrmittel und Gebrauchsgegenstände) technisch richtig, dauerhaft, sauber und geschmackvoll herzustellen - Richtlinien ..., S.655.

⁹⁹⁰ Lippischer Staatsanzeiger v. 12. September 1921

⁹⁹¹ Lippische Gesetz-Sammlung Nr.27 v. 21. Juni 1924, S.639

dagogisch gesehen, die Umgestaltung des Unterrichts von der Lernschule zur Arbeitsschule und waren weitgehend von den Ideen des Münchener Schulreformers Georg Kerschensteiner beeinflusst" ⁹⁹²

9.6 Die neue Lehrer/innenbildung in Lippe

Nach Artikel 10 der Reichsverfassung stellte das Reich nur Grundsätze über das Schulwesen auf, während die Länder diesen Grundsätzen entsprechend ihr Schulwesen auf gesetzlichem Boden selbst zu regeln hatten. Diese Beschränkung der Reichsgesetzgebung auf die Organisationsgrundsätze und das Überlassen der Organisationsformen als ausschließliche Angelegenheit der einzelnen Länder war dann aber die Ursache dafür, dass in der Weimarer Republik eine einheitliche Regelung der Volksschullehrerausbildung nicht zustande kam. Einige Länder lösten die Lehrerbildungsfrage im Sinne der Reichsverfassung⁹⁹³, andere sabotierten bewusst die entsprechenden Bestimmungen⁹⁹⁴. Um Preußen herum entschieden sich die Länder, einen Mittelweg zu gehen und wenigstens die Vorbildung der Lehrer der Reichsverfassung entsprechend zu gestalten⁹⁹⁵. Lippe hatte sich bisher in Angelegenheiten der Bildung und Schule stets an Preußen angelehnt, ignorierte hier jedoch die Gefolgschaft und entschied sich durch Erlass des Landespräsidiums vom 16. März 1926 über die Lehrerbildung in Lippe für eine Ausbildung an der Universität⁹⁹⁶. Diese Vorgabe hatte den folgenden Wortlaut: *"Zur Ausbildung von Lehrkräften für unsere Volksschule weisen wir darauf hin, dass diejenigen jungen Leute, welche das Reifezeugnis einer höheren Lehranstalt besitzen, schon jetzt, wenn sie nicht andere Hochschulen oder hochschulmäßige Einrichtungen nach eigener Wahl vorziehen, in Jena wie thüringische*

⁹⁹² Wolf: Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.181

⁹⁹³ Sachsen, Thüringen, Anhalt, Hamburg und Hessen

⁹⁹⁴ Bayern, Württemberg, Mecklenburg, Baden

⁹⁹⁵ Lippische Schulzeitung Nr.4/1926, S.41

⁹⁹⁶ Preußen zögerte die Neuordnung der Volksschullehrerbildung hinaus, da dort rd. 30 000 Junglehrer auf Einstellung in den Schuldienst warteten. Das Land hatte damit seinen Bedarf bis 1930 schon gedeckt. Anders verhielt es sich in Lippe, wo man den jungen Menschen, die den Lehrerberuf ergreifen wollten, eine Gelegenheit zu geben hatte, sich auszubilden – Protokolle der Landtags-Verhandlungen, Bd.1, Detmold 1927, S. 20/21. - Die Lippische Regierung hatte aufgrund von Staatsverträgen und Absprachen mit den anderen deutschen Staaten (Vereinbarung über die Ausbildung der Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen v. 14. Februar 1923 und Erlass des Lippischen Landespräsidiums v. 16. März 1926) die lippischen Lehrerstudenten an auswärtige Hochschulen in Hamburg, Jena, Braunschweig und Wien verwiesen.

*Staatsangehörige eine Ausbildungsmöglichkeit haben und sich praktisch in den Ferien in unserem Schuldienst betätigen können*⁹⁹⁷. So nahmen nach Schließung des Lippischen Lehrerseminars die ersten lippischen Lehrerstudenten an den Universitäten in Jena und Hamburg ihr Studium auf^{998 999}.

9.7 Die Umwandlung des Lehrerseminars in eine Aufbauschule¹⁰⁰⁰

Die Auflösung des lippischen Lehrerseminars erfolgte in mehreren Schritten. Die seit 1921 geführten Verhandlungen des Reichsministers des Inneren mit den Ländern kamen 1924 zu dem Ergebnis, dass die Deutsche Oberschule (Aufbauschule) im Abschluss mit dem Abitur den bisherigen Gymnasien gleichgestellt wurde. Ihre Errichtung wurde jedoch den jeweiligen Ländern der Republik überlassen. Nachdem auch die Lippische Landesregierung dem preußischen Entwurf einer Vereinbarung über die Deutsche Oberschule am 19. Mai 1924 zugestimmt hatte, bat der Leiter des Detmolder Seminars, Direktor Lange, in einem Schreiben vom 12. Dezember 1924 an den Oberschulrat Rothstein in Münster um die Umwandlung des Lehrerseminars in eine Deutsche Oberschule bzw. Aufbauschule. Im Februar 1925 folgten die Anordnungen des preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung betreffend die Auflösung des Seminars und Einrichtung von staatlichen Aufbauschulen. Diese zur Stellungnahme an die Lippische Schulabteilung gereichten Anordnungen wurden auch Vorbild und Grundlage für die Umwandlung des lippischen Lehrerseminars. Der Lippische Landtag beschloss am 20. Mai einstimmig, im bisherigen Seminargebäude eine deutsche Oberschule in der Form der Aufbauschule zu errichten. Der Unterricht begann mit dem Schuljahr 1925/26. Relativ problemlos erfolgte der Übergang vom Seminarbetrieb zum Schulalltag der Aufbauschule. Dieselbe eingespielte Seminarlehrerschaft¹⁰⁰¹ konnte im alten Seminargebäude gemeinsam unter der bewährten Leitung des Direktors Lange mit dem Aufbau der Deutschen Oberschule beginnen. Damit hatte die seminaristische Lehrer-

⁹⁹⁷ LSchZ Nr.4/1926, S.41

⁹⁹⁸ In den Jahren 1927/28 studierten in Jena 14 und in Hamburg 8 lippische Lehrerstudenten – Wehrmann: Die Schule in Lippe ..., S.115/116.

⁹⁹⁹ LSchZ Nr.4/1926, S.41 - Zur Neuordnung der Volksschullehrerbildung s.a. Eckardt, Alfred: Der gegenwärtige Stand der neuen Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschlands und in den außerdeutschen Staaten, Weimar 1927, S.33-42.

¹⁰⁰⁰ S. L 106 A – Tit .I Nr .22 - L 106 A – Tit. I Nr.21 - L 80 III Nr.166

¹⁰⁰¹ Acht Seminarlehrer, eine Seminarlehrerin

ausbildung ihr Ende gefunden. Am 30. November 1781 war das Lippische Lehrerseminar feierlich eröffnet und damit ein entscheidender Schritt in der Geschichte der Bildung und der Lehrerbildung vollzogen worden: Die Professionalisierung des Lehrerstandes. Beinahe 150 Jahre lang hatte das Lehrerseminar die Lehrer für das lippische Land ausgebildet, bis es nun zugunsten einer ganz neuen Lehrerbildung geschlossen werden musste.

10. Zusammenfassende Betrachtungen

Die unterschiedliche Bedeutung der Religion in Lippe und Preußen

Bei der Gründung des Detmolder Lehrerseminars 1781, die nach dem Vorbild des Halberstädter Lehrerseminars vorgenommen worden war, zeigte sich sogleich, welche Stellung das Fach Religion in den Lehrplänen einnehmen sollte. Rochow stellte im Lehrplan des preußischen Lehrerseminars nicht den Religionsunterricht an die erste Stelle, sondern den naturkundlichen Unterricht und erst auf den zweiten Platz die Unterrichtung in Religion. Im lippischen Lehrplan des Detmolder Lehrerseminars wurde dem Religionsunterricht der erste Platz zugewiesen und dem Naturkundeunterricht der zweite¹⁰⁰². Es sollte in Preußen in der Hauptsache und vorab der Verstand geschult, in Lippe dagegen zuerst der christliche Glaube vermittelt werden¹⁰⁰³. Diese verschiedene Gewichtung der Religion und des Religionsunterrichts blieb sowohl in Lippe als auch in Preußen bis zu ihrer Auflösung be-

¹⁰⁰² Rochow, Fr. E. von: Eines hochwürdigen Domkapituls Verordnung wegen zweckmäßiger Einrichtung des domkapitularen Landschullehrer-Seminariums in Halberstadt in: Friedrich Eberhard v. Rochows sämtliche pädagogische Schriften, hrsg. v. Jonas u. Wienecke, II. Bd., Berlin 1908, S.98-103 sowie: Unmaßgeblicher Plan zur Errichtung einer Pflagestätte von Schullehrern fürs Landvolk (1779) in: Burre: Das Lippische Lehrerseminar ..., S.15.

¹⁰⁰³ Generalsuperintendent Ewald, der das lippische Schulwesen leitete, war kein reiner Aufklärer, sondern stand zwischen Aufklärung und Pietismus – s. a. Brecht, Martin: Pietismus und Aufklärung in Lippe – Johann Ludwig Ewald und seine Freunde in: LippMitt Nr. 56/1987, S.75-91 – s. a. Steiger, Joh. Anselm: Rettung eines theologischen Zeitgenossen..., S.116: 'Die Zusammengehörigkeit von biblisch-theologisch gegründeter Unterweisung und Aufklärungstätigkeit zeigt die Dialektik Ewaldschen Denkens ... Dass Ewald nämlich im geistlichen Bereich an den biblisch-dogmatischen Inhalten in ihrer ganzen Positivität festhält, im weltlichen Bereich jedoch als Aufklärer politisch und pädagogisch tätig wird, ohne jemals das eine gegen das andere auszuspielen' – s. a. Steiger: Neues über den lippischen Generalsuperintendenten J .L. Ewald (1748-1822) - Forschungsergebnisse u. Thesen in: LippMitt Nr.64/1995, S.109. - v .Rochow war preußischer Offizier und Grundherr. Er sah sich in erster Linie der Aufklärung verpflichtet und erst dann an die Religion gebunden.

stehen und war der Ausgangspunkt dafür, dass das pädagogischen Denken und Handeln in Preußen stets von größerer Offenheit und Liberalität gekennzeichnet war als in Lippe.

Kann der Glaube durch Unterricht vermittelt werden?

Schon 1826 hatte der Theologe Friedrich Gustav Dinter die Religion und den Religionsunterricht kritisiert und neu definiert: *"Die Religionsunterweisung ist die kräftigste Bildnerin des Verstandes, des Willens, des Gefühls".* – *"Aber eben um die Sache in ihrer Würde zu erhalten, häufe die Religionsstunden nicht zu sehr – zu viele Religionsstunden geben zu wenig Religiosität".* – *"Meine Schullehrer-Bibel ist die Gegnerin allen Unglaubens, aber auch Gegnerin allen blinden Glaubens an unverstandene Formeln".* Dinter lebte im theologischen Rationalismus und der Religionsunterricht wurde im Lippischen Lehrerseminar auf der Grundlage seiner von ihm verfassten Schullehrer-Bibel erteilt. Die Frage, ob der Glaube durch den Religionsunterricht überhaupt vermittelt werden kann, wurde in Lippe und im Lehrerseminar weder gestellt noch beantwortet. Man nahm wohl einfach an, dass – wie in den anderen Unterrichtsfächern auch – der durch Unterricht notwendig entstehende Wissens- und Erkenntniszuwachs diese Leistung hervorbringen würde. Die Seminarleitung wies jeden vorgetragenen Wunsch der Lehrerschaft, den Lehrplan durch andere Unterrichtsstoffe (Realien) zu erweitern, mit der Begründung zurück, dass der gegebene Umfang der Religionsstunden, der sowieso stets größer war als in den anderen Bundesstaaten, nicht verkürzt werden dürfe.

Richard Seyfert, der im Jahre 1905 mit seiner Schrift 'Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung'¹⁰⁰⁴ Seminardirektor Sauerländer aufgefordert hatte, zum Religionsunterricht im Detmolder Seminar Stellung zu nehmen, zeigte – wie Dinter - ein wesentlich anderes und neues Verständnis von Religion und Religionsunterricht: *"Es ist einer der unseligsten Irrtümer, dass man gerade im Religionsunterricht so vielfach Wissen und Empfinden gleichsetzt, ja religionsgeschichtliches und theologisches Wissen geradezu als Maßstab für die*

¹⁰⁰⁴ Seyfert, Richard: Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung, Leipzig 1905, S.40-43

religiöse Bildung ansieht. ... Das religiöse Empfinden beruht auf einer deutlich gefühlten Begrenztheit unseres Denkens und Könnens. Zu diesem religiösen Empfinden zu erziehen, ist wesentlich Sache eines wortlosen Einflusses religiösen Geistes". Diese Sicht von Religionsverständnis und Religionsvermittlung lehnte Sauerländer jedoch, ohne sich weiter zu äußern, kategorisch ab.

Nach Copei ist die Religion die Sache eines jeden Einzelnen und es wäre ein Frevel, mit einer künstlichen Methode tiefes religiöses Erleben herbeiführen zu wollen¹⁰⁰⁵. Die religiöse Erziehung sei seiner Meinung nach ein Unterricht zum Aneignen 'religiösen Lehrgutes' und die mechanische Einprägung von Bibelsprüchen und Katechismussätzen habe mit religiöser Erziehung gar nichts zu tun. Es liege hier, wie Copei anmerkt, das Zerrbild einer religiösen Erziehung vor. Die Konsequenz aus dieser Einsicht, dass deshalb für die religiöse Erziehung der Kinder der Religionsunterricht so, wie er praktiziert wurde, eigentlich bedeutungslos war, zieht Copei allerdings nicht und verweist darauf, dass *"alle Lehre ja nur Mäeutik (sei), Geburtshelferkunst für etwas, das aus der Tiefe des Geistes, der Seele empor will... Die Art der Lehre entscheidet darüber, ob diese Kräfte durch den Druck einer toten Lehre und durch den Ballast eines toten Wissens bedrückt und erstickt werden oder ob sie lebendig aus der Seele des jungen Menschen hervorbrechen, ihn und die Welt formend"*¹⁰⁰⁶. Hier zieht sich Copei wieder vollends auf seine fruchtbaren Momente zurück.

Zum Exkurs: War die lippische Volksschule eine 'ancilla ecclesiae'?

Mit der Anmerkung, die Schule sei eine Tochter der Kirche, hatte Ferdinand Stiehl die Notwendigkeit seiner Preußischen Regulative von 1854 geradezu begründet. Damit war allerdings noch nichts gesagt über die Berechtigung, sich eines solchen Vergleichs zu bedienen. Vermutlich war es dahin gekommen, weil nach der Reformation alle Schulordnungen immer nur als Anhang der Kirchenordnungen auftraten und damit jede Schulordnung nur ein ane-

¹⁰⁰⁵ Copei, Friedrich: Zur Religiösen Erziehung in: Ders.: Der Fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Heidelberg 1962 (6.Auflage), S. 127-129

¹⁰⁰⁶ Dasselbst ..., S.128

xum ecclesiae darstellte. Der engagierte Pastor Brockhausen ging in seinem Beitrag 'Zur Frage über die Emanzipation der Volksschule von der Kirche'¹⁰⁰⁷ noch davon aus, dass die Volksschule eine Tochter der Kirche gewesen sei. Die Gegendarstellungen von Spranger¹⁰⁰⁸ und Dolch¹⁰⁰⁹ erschienen erst 1949 bzw. 1971.

Die lippische Volksschule ist, wie Weißbrodt¹⁰¹⁰ dargelegt hat, keine Tochter der Kirche gewesen. Der Ursprung der Volksschule lag im selbstständigen Unterrichtsgewerbe der Schreib- und Rechenmeister in den aufblühenden mittelalterlichen Städten. Nicht der Religionsunterricht der Volksschule ist nach der Reformation durch andere Fächer erweitert worden, sondern die 'Teutsche Schule'¹⁰¹¹ hat den Religionsunterricht aufnehmen müssen. Merkwürdig bleibt die Tatsache, dass die historische Behauptung, die Volksschule sei eine Tochter der Kirche, bis zur Auflösung des Lippischen Lehrerseminars im Jahre 1926 in Lippe niemals Gegenstand einer Betrachtung gewesen ist. So blieb den Emanzipationsbemühungen der lippischen Lehrerschaft ein besonderer Schub versagt.

Pädagogische Impulse ehemaliger Seminaristen

Fragt man nun danach, ob das Lippische Lehrerseminar von sich aus bereit gewesen ist, sich im Betrachtungszeitraum auf dem Gebiete der Pädagogik und Erziehung zeitgemäßen Veränderungen gegenüber zu öffnen oder solche einzuleiten, so muss anerkannt werden, dass vom Lehrerseminar-Kollegium keine neuen Sichtweisen und Reformen ausgegangen und vermittelt worden sind. Allerdings sind nach 1900 viele neue pädagogische Ideen von ehemaligen Seminaristen aufgegriffen und weiter getragen worden. Der lippische Volksschullehrer und Schüler Sprangers, Friedrich Copei, verfasste

¹⁰⁰⁷ Brockhausen, Rudolf: Was will und soll die ev. Kirche sein, und wem steht demzufolge das Regiment derselben zu? in: LSchB Nr. 3/1868, S.19 – s. a. Brockhausen, Rudolf: Etwas zur Beantwortung der Frage: Wem gehört die Schule? Und einige daraus gezogene Schlussfolgerungen in: LSchB Nr.8/1869, S.57-61

¹⁰⁰⁸ Spranger, Eduard: Zur Geschichte der deutschen Volksschule, Heidelberg 1949, S.14/15

¹⁰⁰⁹ Dolche, Josef: Lehrplan des Abendlandes, Ratingen 1971, S.243

¹⁰¹⁰ Weißbrodt, Ernst: Die geschichtlich gewordene Schule in Lippe in: Lipp. Post Nrn.170-171 u. 173-176 (1929)

¹⁰¹¹ So nannte man die Schule der Schreib- und Rechenmeister

die Schrift 'Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess' (1930)., eine Arbeit, die den Ausgangspunkt und die Wurzeln der Reformpädagogik untersuchte und Verbreitung in vielen Auflagen erfuhr. Der gleichfalls aus dem lippischen Lehrerseminar hervorgegangene Seminarlehrer August Wolff veröffentlichte das Werk 'Arbeitspädagogik – Wesen und Werk der Arbeitsschule' (1928). Der ehemalige Seminarist und Volksschullehrer Fritz Geise, der sich immer um die Fortbildung der schulentlassenen Arbeiter- und Handwerkerjugend im wirtschaftlich zurückgebliebenen Lippe bemüht hatte, entwarf das Lippische Fortbildungsgesetz, das am 31. Juli 1920 erlassen wurde. Es war das erste Gesetz seiner Art in Deutschland. Dazu schuf er praktische Arbeitsbücher. So leisteten auch ehemalige Seminaristen einen Beitrag zur inneren Schulreform.

Der besondere Einfluss des Konsistorialrats Thelemann

Konsistorialrat Thelemann war nicht nur Leiter des Lippischen Lehrerseminars, sondern auch Mitglied des Lippischen Landtages, d.h. er war auch politisch tätig. Darüber hinaus befasste er sich schriftstellerisch mit Themen seiner Zeit. So bekämpfte er in seiner Schrift 'Die Sozialdemokratie – nach ihrem Ursprung und ihrem Wesen' (1877) in heftiger Weise die neuen sozialdemokratischen Gedanken, was dann auch für die Lehrerbildung nicht unerhebliche Folgen hatte. Thelemann war 35 Jahre lang im Amt und erlebte noch, dass das neue lippische Volksschulgesetz, das er verfasst hatte, im Jahre 1895 in Kraft trat. Diese Gegebenheiten und die Tatsache, dass die Leiter des Lippischen Lehrerseminars nur sehr wenige Kompetenzen besaßen und alle wichtigen und auch weniger wichtigen Entscheidungen stets dem Konsistorium überlassen mussten, waren Ursachen dafür, daß es nur geringe Möglichkeiten für Veränderungen und Reformen, die vom Lehrerseminar hätten ausgehen können, gab. Diese übergroße Kompetenz Thelemanns und des Konsistoriums korrespondierte gleichsam in einem umgekehrten Verhältnis mit einer übergroßen und durch Dienstanweisungen und Hausordnungen fixierten Abhängigkeit und Einflusslosigkeit Sauerländers und des Lehrerseminars.

Das Lippische Lehrerseminar und der Lippische Lehrerverein

Der Lippische Lehrerverein fühlte sich als Anwalt sowohl der Seminaristen als auch der Lehrer berufen. Denn alle wesentlichen Fragen, Bitten und Forderungen wurden stets nur von der Lehrerschaft selbst gestellt. Grundsätzliche Einwände, wie z. B. die gegen das duale System der Lehrerausbildung, wurden ausschließlich von den Volksschullehrern vorgebracht. Die Lehrer an den höheren Schulen enthielten sich nicht nur der Kritik, sondern wehrten sich, wie die Reformauseinandersetzungen zu Beginn der Weimarer Zeit gezeigt haben, entschieden gegen ein Aufbrechen dieses dualen Systems und damit gegen jede Umgestaltung des lippischen Schulwesens.

Der Einfluss des Lippischen Lehrervereins auf Gestaltung und Entwicklung des Lehrerseminars war allerdings anfangs nur indirekt. Die Forderungen des Lippischen Lehrervereins waren, wie alle Betrachtungen und Untersuchungen in der Arbeit zeigen, stets zeitgemäß und richtungsweisend. In der Regel wurden die Wünsche und Forderungen erst einmal zurückgewiesen. Die Eingaben blieben aus taktischen Gründen oft lange unbearbeitet. Man versuchte damit Zeit zu gewinnen, um inzwischen tätig zu werden, so dass schließlich mitgeteilt werden konnte, das in der Eingabe beschriebene Problem hätte der Erwähnung durch den Lehrerverein nicht bedurft und sei inzwischen hausintern in die Wege geleitet bzw. erledigt worden. Gleichwohl war der ständige Druck des Lehrervereins, besonders auch nach 1900, als im Lippischen Landtag die liberalen Parteien dominierten, entscheidend dafür, dass der Lehrerverein Gehör fand und viele seiner Forderungen erfüllt wurden.

Man kann feststellen, dass in der Zeit von 1850 bis 1914 unter der kirchlichen Schulaufsicht, den stabilen konservativen Mehrheiten im Lippischen Landtag und bei dem unpolitischen Selbstbewusstsein des Lippischen Lehrervereins in der Regel die drei Institutionen Regierung, Konsistorium und Landtag eine Gegenposition zum Lehrerverein bezogen. Das sollte sich jedoch zu Beginn des 20. Jahrhunderts ändern. In der Zeit von 1914 bis 1926, unter der staatlichen Schulaufsicht, bei den liberalen und demokratischen Mehrheiten im Lippischen Landtag und dem Erstarken des politischen

Selbstbewusstseins der Lehrerschaft arbeiteten jetzt Regierung, Landtag und Lehrerverein zusammen und nahmen meistens eine Stellung gegen das Konsistorium ein. Nach der Einsetzung der neuen lippischen Regierung war es der Landespräsident Heinrich Drake, der sich auf dem Gebiete des Schulwesens vor seinen Entscheidungen stets die Meinung des Lehrervereins einholte und entschied, dass der lippischen Schulbehörde ein Beirat, der sich aus Mitgliedern des Lehrervereins zusammensetzte, beigelegt wurde.

Die Einstellung von Lehrerinnen in den lippischen Schuldienst

Ganz im Gegensatz zu Preußen fand im 19. Jahrhundert in Lippe keine Einstellung von Lehrerinnen in den Schuldienst statt. Konsistorialrat Thelemann hielt weibliche Personen für grundsätzlich ungeeignet. Deshalb fand die Lehrerinnenfrage auch im lippischen Volksschulgesetz von 1895, das maßgeblich von ihm bearbeitet worden war, keine Erwähnung. Erst im Schulgesetz-Entwurf von 1908, den die lippische Regierung aber bald wieder zurückzog, war die Einstellung von Lehrerinnen zum ersten Mal vorgesehen. Sechs Jahre später, am 11. März 1914, trat das neue Volksschulgesetz in Kraft. Es schrieb – wenn auch mit nicht unwesentlichen Einschränkungen – die mögliche Einstellung von Lehrerinnen in den lippischen Schuldienst fest.

Landeskirche und Landesregierung waren nicht bereit gewesen, die desolaten Zustände in der lippischen Volksschule zu verändern. Die Folge war, dass die gesetzlichen Grundlagen für die Einstellung von Lehrerinnen auf dem Stande von 1895 stehen blieben und die Lehrerinnenfrage damit bis 1914 vertagt werden musste. Anzuführen ist hier allerdings, dass auch der Lippische Lehrerverein die Einstellung von weiblichen Lehrkräften in der Volksschule ablehnte. So hatten sich am Ende – allerdings aus recht unterschiedlichen Motiven heraus – Kirche, Regierung und Lehrerverein gemeinsam gegen Frauen im Volksschuldienst ausgesprochen.

Die Lehrerausbildung im Vergleich: Lippe und Preußen

Vergleicht man Lippe mit Preußen, dann konnte das lippische Lehrerseminar mit den preußischen Lehrerbildungsstätten nicht konkurrieren. Lippe hatte lange (bis 1905) eine kürzere Ausbildungszeit, höhere Ausbildungskosten und eine wesentlich längere Verpflichtungszeit. Diese Zeitspanne für eine Dienstverpflichtung in Lippe war in den außerlippischen Lehrerseminaren nicht gegeben und betrug z. B. im preußischen Lehrerseminar Petershagen lediglich drei Jahre. Bei der Einstellung in den lippischen Schuldienst hieß das: Geringere Besoldung, schlechtere Arbeitsbedingungen in der Schule, lange Nebenlehrerzeiten (die zudem aus Gründen der Kosteneinsparung immer weiter ausgebaut wurden). Damit war nahezu sichergestellt, dass im Grunde einerseits für lippische Seminarabsolventen keine Möglichkeit bestand, später in den außerlippischen Schuldienst zu wechseln und andererseits aber auch kaum Lehramtsanwärter aus anderen deutschen Staaten für das Detmolder Lehrerseminar gewonnen werden konnten (wo es zeitweise Bewerbermangel gab).

Das große Problem der geistlichen Schulaufsicht

Große Probleme, die nicht überwunden werden konnten und immer größer wurden, entstanden bei der Durchführung der kirchlichen Schulaufsicht. Die damit beauftragten Ortsschulpfarrer zeigten meistens nur geringes Interesse, obschon sie sich durch die Prediger-Reversalien von 1857 ausdrücklich zu dieser Aufgabe verpflichtet hatten. Als Theologen hatten sie nur geringe oder auch nicht selten überhaupt keine Kompetenz in schulischen Angelegenheiten und neigten dazu, die Schulaufsicht auf den Bereich der Religion und des Religionsunterrichts zu beschränken. Daran änderte auch die Tatsache, dass sie ab 1887 nach ihrer ersten theologischen Prüfung einen sechswöchigen Kurs am Lehrerseminar zu absolvieren hatten, nicht viel. Kompetenzmangel und Interessenlosigkeit führten immer wieder zu starken Spannungen zwischen Pfarrer und Lehrer und dazu, dass die Fürsorge- und Aufsichtspflich-

ten des Ortsschulpfarrers der Schule gegenüber in der Regel nur beiläufig und oberflächlich, häufig nur unregelmäßig und nicht selten überhaupt nicht wahrgenommen wurden. Diese Subordination unter einen pädagogisch wenig kompetenten und kaum interessierten Geistlichen war das zentrale Problem der Berufswirklichkeit des Volksschullehrers, und die Lehrer empfanden diesen Zustand als umso unerträglicher, je mehr ihre eigene fachliche Qualifikation zunahm.

Das Ende einer Fehlentwicklung

Das Lippische Lehrerseminar in Detmold bestand von 1781 bis 1925. Einhundertvierundvierzig Jahre lang bildete es die Volksschullehrer für das Land Lippe aus. Hatte sich das Schulwesen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in erfreulicher Weise entwickelt, so geriet es in der zweiten Hälfte in einen katastrophalen Niedergang, von dem es sich im Grunde bis zur Schließung nicht mehr erholen sollte. Die Preußischen Regulative von 1854 – die ersten verbindlichen Anordnungen Preußens für alle Bundesländer – welche die Seminausbildung auf das Vermittlungsniveau der Volksschule reduzierten, sorgten dafür, dass der Religionsunterricht den größten Teil der Ausbildungskapazität in Anspruch nahm.

Verstärkt wurde dieser Umstand dadurch, dass Konsistorialrat Thelemann in seiner 35jährigen Dienstzeit als Leiter des lippischen Schulwesens und als Verfechter der Grundrechte des lippischen Fürsten sowohl die lippische Volksschulordnung von 1873 als auch das lippische Volksschulgesetz von 1898 verfasste und damit jede nicht gewünschte Entwicklung oder Verbesserung im lippischen Schulwesen, die auf den Weg hätte gebracht werden können, zu vermeiden in der Lage war.

Es war im Jahre 1920 auf der Reichsschulkonferenz der einzige Beschluss, der ohne Diskussion und einstimmig gefasst wurde, dass die Lehrerseminare aufgelöst und die Volksschullehrerbildung auf der Grundlage des Artikels 143 Abs.2 der Weimarer Verfassung an die Institutionen verlagert werden sollten, die für die Ausbildung aller akademischen Berufe zuständig waren. Und das

bedeutete, dass für die Volksschullehrer-Ausbildung von nun an die Hochschulreife eine Voraussetzung war für alle jungen Menschen, die Lehrer oder Lehrerin werden wollten.

Die lippische Lehrerschaft war zufrieden, hatte sie doch diese jetzt vorgesehene neue Lehrerbildung bereits 1850 gefordert. Sie war besonders auch deshalb erleichtert, weil sie nun endlich von der so verhassten kirchlichen Schulaufsicht befreit wurde. Der überbordende Religionsunterricht im Lehrerseminar war nicht in der Lage gewesen, christliche und vaterländische Gesinnung zu schaffen. Fast alle Seminaristen hatten sich innerlich von der Religion und vom Religionsunterricht verabschiedet. Sich in Freiheit mit anderen und wichtigeren Bildungsstoffen beschäftigen zu können, das war den Seminaristen dagegen nicht erlaubt gewesen. Der Lippische Lehrerverein, der seit seinem Bestehen den Seminaristen stets zur Seite gestanden hatte und nun die Auflösung des Lippischen Lehrerseminars mit großer Gelassenheit zur Kenntnis nahm, konnte sich jedoch noch nicht vorstellen, dass er nur wenige Jahre später – allerdings aus ganz anderen Gründen und auf tragische Weise – selbst aufgelöst wurde.

11. Quellen- und Literaturverzeichnis

- I Ungedruckte Quellen**
- II Gedruckte Quellen**
- III Schrifttum zur lippischen Geschichte**
- IV Allgemeine Literatur**

I Ungedruckte Quellen

A Staatsarchiv Detmold

Akten der Lippischen Regierung:

L 77 A Fach 105 Nr.1

L 77 A Nr. 3838

L 77 A Fach 180a Nr.1 II

L 77 B Fach 24 Nr. 30 (12)

L 79 Nr. 4692 fol. 19-38

L 75 – Akten des Kabinettministeriums

L 75 VII 3 Nr. 1

L 75 VII 3 Nr. 6

L 75 VII 3 Nr. 8

L 75 VII 1 Nr. 22

L 75 VII Nr. 2-5, 5a, 6-8

L 75 VII 1 Nr. 4, 6, 22, 29, 40

L 106 A – Akten der Fürstlich-Lippischen Seminardirektion

Tit. I Nr.2, 9, 10, 16,17, 20-22,27

Tit. II Nr.7, 9,12, 15

Tit. III Nr.4, 5, 17

Tit. IV Nr.1, 6, 8

Tit. V Nr. 5, 8

L 80 III – Akten der Schulabteilung der Lippischen Regierung

Nr. 42, 62, 66, 67, 69, 70-75, 77-86, 88-94

Nr. 104-107, 110, 111, 113, 116-121, 124, 129-151, 153-161, 163-168

Nr. 238, 247, 277, 280

Nr. 340, 375

Nr. 520

Nr. 713, 716, 721, 723, 725-727, 729

Nr. 1393, 1467, 1786, 1974, 4456

I B 1a Nr.109, 148, 149

I B 1aa Nr. 67, 102, 115, 122, 125, 131, 147

I B 1 Nr. 68, 112, 114, 127, 128, 152

D 107 H – Akten des Lippischen Lehrervereins

Nr. 324, 326-330

Akten des Christian-Dietrich-Grabbe-Gymnasiums

D 9 Detmold 3 Nr. 160, 162, 172-174

D 75 – Bildersammlung

Nr. 7004, 7063, 11087, 11607, 11613, 11615, 11738, 11849

B Lippisches Landeskirchenamt

Kons-Reg II 16/12 Nr. 383

Kons-Reg Tit. 27 Nr. 31 (1088)

C Stadtarchiv Lemgo

Protokolle der Schulgemeinde Lieme 1869 -1937 (T 4,1-3)

Protokolle der Lemgoer Lehrerkonferenz 1881 -1909 (T 1, 36)

D Stadtarchiv Blomberg

Altes Archiv III/II b 1 – Rudolf Brockhausen

E Grundschule Silixen, Extertal

Protokolle der Extertaler Lehrerkonferenz 1911-1933

F Archiv des Pädagogischen Museums der Universität Bielefeld

Protokolle des Verfassungsausschusses 1920-1921

Vorstandsprotokolle des Lippischen Lehrervereins 1919 -1920, 1925 -1933

Protokolle der Lehrerkonferenz Barntrop 1902 -1909

Protokolle der Lehrerkonferenz Lage 1900 –1906, 1910 –1930

Protokolle der Lehrerkonferenz Lemgo 1910 -1919

Protokolle der Arbeitsgemeinschaften Schlangen 1927-1929

Protokolle der Arbeitsgemeinschaften Salzuflen-Schötmar 1920-1925

Sauerländer, Friedrich: Aus der Geschichte der lippischen Volksschule und des lippischen Lehrerstandes unter besonderer Berücksichtigung des Versammlungs- und Vereinswesens der lippischen Lehrer – von den Gründungen bis 1880 (unveröffentlichtes Manuskript o.D.)

II Gedruckte Quellen A

A Einzelschriften

Bormann, K.: Schulkunde für evangelische Volksschullehrer, Berlin 1857

Brockhausen, Rudolf: Welcher Art sollten die Lesebücher in unseren Volksschulen seyn? in: Lippisches Magazin Nr. 1/1836

Brockhausen, Rudolf: Die auffallendsten Wunder Jesu, vernunftgemäß und darum auch erbaulich und Christi Ehre fördernd dargestellt, Lemgo 1847

Brockhausen, Rudolf: Was will und soll die evangelische Kirche sein, und wem steht demzufolge das Regiment derselben zu? Lemgo 1864

Brockhausen, Rudolf: Das Schulwesen in Lippe-Detmold, Fürstenthum in: Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, hrsg. v. K.A. Schmidt, 4.Bd., Gotha 1865, S. 422-428

Brockhausen, Rudolf: Ein Wort für den Protestantenverein, Lemgo 1869

Brockhausen, Rudolf: Woher das so entsetzlich um sich greifende Sittenverderbnis unserer Tage? in: Lippische Post Nr.24-28/1879

Cölln, Ludwig Friedrich August von: Beiträge zur Beförderung der Volksbildung, 1.u.2.Stück, Lemgo 1800/1801

Comenius, Johann Amos: Große Didaktik, hrsg. von Andreas Flitner, Düsseldorf 1954

Diesterweg, Friedrich, Adolph Wilhelm: Sämtliche Werke, bearb. v. Ruth Hohendorf, Bd.1, Berlin 1956 - Aus den 'Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht' von 1827-1829, S.99-133

Diesterweg, Adolph: Zur Lehrerbildung, Essen 1849

Diesterweg, Adolph: Wollen und Sollen, Leipzig 1857

Dinter, Friedrich Gustav: Die vorzüglichen Regeln der Katechetik als Leitfa-
den beim Unterricht künftiger Lehrer, Königsberg 1817 in: Seidel, Fr.R.
(Hrsg.): Dinters Ausgewählte pädagogische Schriften, 1.Bd., Langensalza
1987

Dinter, Friedrich Gustav: Schullehrer-Bibel des Alten Testaments, 5 Theile,
Bd.2,
Neustadt a.d.Orla 1826

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf
dem Boden der freien Kirche im freien Staat, Gütersloh 1863

Dresel, H.A.: Die Fürstin Pauline und der Generalsuperintendent Weerth,
Lemgo 1859

Droysen, Johann Gustav: Historik (1868) hrsg. v. Rudolf Hübner, München
1958

Ewald, Johann Ludwig: Lesebuch für die Landschulen, auch zum Gebrauch
der Landleute in Ihren Häusern, 3 Teile, Detmold 1788 u.1793 (3.Teil)

Ewald, Johann Ludwig: Ueber Predigerbeschäftigung und Predigerbetragen,
5.Heft, Lemgo 1788

Fischer, Konrad: Geschichte des Deutschen Volksschullehrerstandes, Bd.2,
Hannover 1892

Friese, Fr.: Vorbildung und Fortbildung der Volksschullehrer in Preußen, Bre-
slau 1893

Gaudig, Hugo: Didaktische Präludien, Leipzig u. Berlin 1909

Gräve, August (Hrsg.): Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule, III. Teil, Oberstufe II , siebentes und achtes Schuljahr, Bielefeld und Leipzig 1901

Intelligenzblatt, Lippisches, 40. Stück, Lemgo 1792

Intelligenzblatt, Lippisches, 5. Stück, Lemgo 1803

Jubelfeier, Die hundertjährige des Lehrerseminars in Detmold 1881, Detmold 1881

Kehr, C. (Hrsg.): Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, Bd.1 u. 2, Gotha 1877/1879

Kehr, C. (Hrsg.): Die Praxis der Volksschule, Gotha 1895

Kirchenbote für Religionsfreunde aller Kirchen, 2. Stück, Dessau u. Leipzig 1793

Krücke, Simon Ernst Moritz: Eine pädagogische Reise durch einen Theil des nördlichen Teutschlands in: Ewald, Johann Ludwig: Ueber Predigerbeschäftigung und Predigerbetragen, 5. Heft, Lemgo 1788

Krücke, Simon Ernst Moritz: Die Pfllegeanstalt in Detmold oder historischer Bericht über die Versorgung der Armen in dieser Residenz, Lemgo 1813

Kuhn, Friedrich Christian: Von der gewöhnlichen Methode wodurch auf den öffentlichen Schulen das wichtige Geschäft der Verstandesbildung bewirkt werden soll, Lemgo 1790

Lehrerverein, Lippischer: Die Schule im Kampf um ihr Recht – Beiträge zu dem Kampf um die lippische Volksschule im Jahre 1908, Detmold 1908

Leutz, Ferdinand: Die Theorie und Praxis des pädagogischen Unterrichts an den deutschen Schullehrer-Seminaren, Karlsruhe 1870

Lewald, August (Hrsg.): Europa-Chronik der gebildeten Welt, Bd.3, Stuttgart 1839

Lippische Briefe (1-19) in der Kölnischen Zeitung 1858 – Schreibmaschinen-
druck Landesbibliothek Detmold

Lippisches Magazin für Cultur und Gemeinwohl, hrsg. v. R. Brandes u. M.
Petri, 4.Jahrg., Lemgo 1838/39

Moebius, Julius Paul: Ueber den physiologischen Schwachsinn des Weibes,
Leipzig 1907

Passavant, Carl Wilhelm: Darstellung und Prüfung der Pestalozzischen Me-
thode nach Beobachtungen in Burgdorf, Lemgo 1804

Pothmann, Moritz Casimir: Schulverbesserungen auf dem Lande in: Journal
von und für Deutschland, Stück 6, Fulda 1787

Rein, W./ Pickel, A./ Scheller, E.: Theorie und Praxis des Volksschulunter-
richts nach Herbartischen Grundsätzen – Ein theoretisch-praktischer Lehr-
gang für Lehrer und Lehrerinnen sowie zum Gebrauch in Seminaren. Bd.I:
Das erste Schuljahr, Bd.VIII: Das achte Schuljahr, Dresden 1895

Riemann, C.F.: Beschreibung der v .Rochowschen Lehrart in Volksschulen,
Berlin u. Stettin 1809

Rochow, Friedrich Eberhard von: Der Kinderfreund – Ein Lesebuch zum Ge-
brauch in Landschulen, Lemgo 1840

Rochow, Friedrich Eberhard von: Sämtliche pädagogische Schriften, hrsg.
von Jonas, Fritz u. Wienecke, Friedrich, Bd.2, Berlin 1908

Rochow, Friedrich Eberhard von: Geschichte meiner Schulen, Leipzig 1890

Rönne, Ludwig von: Das Unterrichtswesen des preußischen Staates, Bd.1, Berlin 1855

Sack, Eduard: Der Wegweiser – Organ für die Volksbildung in Deutschland, Berlin und Leipzig 1869 -1870

Sauerländer, Friedrich: Geschichtliches über die Lemgoer Schulen in: Lippische Schulzeitung Nr.1 u.2/1932

Sauerländer, Friedrich: Lippischer Dorfkalender, Detmold 1952

Schacht, Heinrich: Wahrheit und Dichtung aus einem Lehrerleben in: Lippisches Schulblatt Nr.9 (Juni), 10 (Juli), 12 (Sept.) u. 3 (Dez.) 1869

Schmidt, Carl: Zur Reform der Lehrerseminare, Cöthen 1863

Schneider, Emil: Lehrproben, III. Bd., Marburg 1905

Schultze, Ernst: Volksbildung und Volkswohlstand – Eine Untersuchung ihrer Beziehungen, Stettin 1899

Seidel, Fr. R. (Hrsg.): Dinters ausgewählte pädagogische Schriften, 1.Bd., Langensalza 1887

Seyfert, Richard: Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung, Leipzig 1905

Steinhagen, Heinrich: Welche Folgerungen ergeben sich aus der veränderten Stellung des Staates zur Kirche betreffs der Theilnahme der letzteren an der Ordnung des Volksschulwesens in unserem Lande? Detmold 1877

Thelemann, Otto: Die Sozialdemokratie – nach ihrem Ursprung und ihrem Wesen, Detmold 1877

Uhlhorn, Gerhard: Die praktische Vorbereitung der Candidaten der Theologie für das Pfarr- und Schulinspektoratsamt, Stuttgart 1886

Volkhausen, Carl: Zur Geschichte eines kleinen Staates – die Revolution von 1848 in Lippe in: Walesrode, Ludwig (Hrsg.): Demokratische Studien, Hamburg 1861

Wagemann, Arnold: Ueber die Bildung des Volkes zur Industrie, Teil 1, Göttingen 1791 (Reprint)

Weerth, Ferdinand: Ueber die Elementar-Schulen im Fürstenthum Lippe, Duisburg und Essen 1810

Wippermann, Albert: Johann August Köhler – Ein Lebensbild, Grimma 1888

II Gedruckte Quellen

B Periodische Schriften

Schulblatt, Das Lippische (1867 – 1871)

Schulblatt, Das Lippische (1895 – 1914)

Schulzeitung, Die Lippische (1926 – 1933)

Wage, Die (1848 – 1852)

Lippisches Volksblatt Nr.6,15 u.37 (Beilage) 1849

Licht und Recht Nr.13 u.14/1851 u.Nr.15/1853

II Gedruckte Quellen

C Gesetze, Verordnungen, Richtlinien, Erlasse

Vorlagen und Protokolle des Lippischen Landtags

Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. u. 3. October 1854
über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementar-
Unterrichts – Im amtlichen Auftrage zusammengestellt und zum Drucke be-
fördert von F.Stiehl, Berlin 1858

Die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872
nebst den Prüfungsordnungen aus den Erlassen über die Schulaufsicht in
Preußen - bearb. v. G. Spieker, Hannover 1890

Die Preußischen Bestimmungen v. 1. Juli 1901
im Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen – Heraus-
gegeben in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-
Angelegenheiten, Jahrg.1901, Berlin 1901

Landesverordnungen der Grafschaft Lippe, 1.Bd., Lemgo 1779

Consistorial-Verordnung für die Candidaten des Predigtamtes im Fürsten-
thum Lippe v.18. Dec. 1837

Gesetz über das Volksschulwesen v. 11. December 1849 in:
Gesetz-Sammlung für das Fürstenthum Lippe, 2. Bd., 1847-1852

Volksschul-Ordnung v. 18. Oktober 1873 in:
Gesetz-Sammlung für das Fürstenthum Lippe 1873

Verordnung, den verbotenen Besuch von Wirtshäusern seitens der Gymna-
siasten und Seminaristen betreffend, v. 27. Juli 1880 – L 80 III Nr.67

Verordnung, die Absolvierung eines sechswöchigen Kursus im hiesigen Lehrerseminar seitens der Kandidaten der Theologie betreffend, v. 7.Mai 1887
in:

Gesetz-Sammlung für das Fürstenthum Lippe 1887

Volksschul-Gesetz v.14. Juni 1895 in:

Gesetz-Sammlung für das Fürstenthum Lippe, 13. Bd., 1892-1895

Reg. Act. betr. Physikats-Berichte (1897-1900), S.185-186

Volksschul-Gesetz 1908 (Vorlage Nr.61) in:

Verhandlungen des Landtags des Fürstenthums Lippe 1905-1908, Detmold 1909

Volksschul-Gesetz v.11. März 1914 – hrsg. von Max Staercke, Detmold 1914

Gesetz, betr.die Aufhebung der Vorschulen v. 7. April 1919 in:

Gesetz-Sammlung für den Freistaat Lippe, Landesverordnungen , 26. Bd., Detmold, S.946

Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule und die oberen Jahrgänge der Volksschule v. 12. Juni 1924 in:

Lippische Gesetz-Sammlung 1924, S.639

Erlass des Lippischen Landespräsidiums v. 16. März 1926, veröffentlicht im Lippischen Staatsanzeiger Nr.22 von 1926

Verhandlungen des Landtags des Fürstenthums Lippe:

- 1884 – 1888 Bd.1:Vorlagen, Detmold 1888
- 1897 - 1900 Bd.2: Protokolle, Detmold 1901
- 1901 - 1904 Bd.2: Protokolle, Detmold 1905
- 1905 - 1908 Bd.1: Vorlagen, Detmold 1909
- 1921 - 1924 Bd.1: Vorlagen, Bd.2: Protokolle, Detmold 1927
- 1925 - 1928 Bd.2: Protokolle, Detmold 1927

III Schrifttum zur lippischen Geschichte

Arndt, Johannes: Das Fürstentum Lippe im Zeitalter der Französischen Revolution 1770-1820, Münster 1992

Arndt, Johannes/ Nitschke, Peter (Hrsg.): Kontinuität und Umbruch in Lippe – Sozialpolitische Verhältnisse zwischen Aufklärung und Restauration 1750-1820, Lippische Studien, Bd.13, Detmold 1994

Bei der Wieden, Claudia: Grundzüge der schaumburg-lippischen Lehrerseminar Geschichte (1783-1926) in: Höing, Hubert (Hrsg.): Zur Geschichte der Erziehung und Bildung in Schaumburg, Bielefeld 2007, S.194-255

Bender, Wolfgang: Die Hand am Puls der Zeit – Lippische Alltagsgeschichte des ausgehenden 19. Jahrhunderts im Spiegel amtsärztlicher Berichte, Detmold 2000

Bergholz, Thomas: Otto Thelemann – der Vater der modernen Volksschule in Lippe in: Vestigia – Aufsätze zur Kirchen- und Landesgeschichte zwischen Rhein und Mosel, Saarbrücken 2004, S. 209

Bödeker, Heinrich: Beiträge zur Geschichte der Lippischen Landeskirche 1848-1984, Detmold 1984

Brecht, Martin: Pietismus und Aufklärung in Lippe – Johann Ludwig Ewald und seine Freunde in: Lippische Mitteilungen Nr.56/1987, S.75-91

Burre, Wilhelm: Das Lippische Lehrerseminar, Detmold 1925

Butterweck, Wilhelm: Die Geschichte der Lippischen Landeskirche, Schötmar 1926

Cölln, Georg Konrad von: Beytrag zur Charakteristik des Lippeschen, Rithbergischen und Paderbornischen Bauern in: Lippische Mitteilungen Nr.47/1978, S.126

Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Heidelberg 1930 (Diss.)

Copei, Friedrich: Lernen als Entdeckung in: Knoop, Karl / Schwab, Martin: Einführung in die Geschichte der Pädagogik, Heidelberg 1981

Copei, Friedrich: Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule und Landeskunde, bearb. v. Volker Wehrmann, Detmold 1982

Dohmeier, Hans-Jürgen: Das kirchliche Leben zwischen Tradition, Aufklärung und Erweckung in: Wiersing, Erhard (Hrsg.): Lippe im Vormärz, Bielefeld 1990, S.83-127

Drake, Heinrich (Hrsg.): Die Lippische Landesverwaltung in der Nachkriegszeit, Detmold 1932

Drefenstedt, Volkmar u. Elfriede: Die Schule zu Billerbeck (1653-1968) – Aus der Geschichte einer lippischen Landschule, Steinheim 1995

Dresel, H.A.: Die Fürstin Pauline zur Lippe u. der Generalsuperintendent Weerth, Lemgo 1859

Dreves, August: Geschichte der Kirchen, Pfarren, geistlichen Stiftungen und Geistlichen des Lippischen Landes, Lemgo 1881

Ebert, Bettina / Vogtmeier, Michael: Die lippischen Wanderziegler, Detmold 2005

Eisenhardt, H.: Mädchenbildung zwischen 1830 und 1980 – eine nicht nur nostalgische Rückschau in: Stadtgymnasium Detmold, Jahresbericht 1980

Fink, Hanns-Peter: Leopoldinum – Gymnasium zu Detmold 1602-2002, Bielefeld 2002, S.127-130

Gerking, Willy: Elbrinxen – Ein lippisches Dorf im Wandel der Zeit, Detmold 1986

Geschichte der Stadt Detmold – Detmolder Kirchen und Schulen , hrsg. v. Naturwissenschaftlichen und historischen Verein für das Land Lippe, Detmold 1953

Haase, Bartolt / Rickling, Matthias / Wilke, Axel (Hrsg.): reformieren – streiten – bekennen – 400 Jahre reformiertes Bekenntnis in Lippe, Detmold 2005

Höing, Hubert (Hrsg.): Zur Geschichte der Erziehung und Bildung in Schaumburg, Bielefeld 2007

Kaven, Herbert von: Detmolder Kirchen und Schulen, Detmold 1953

Kiehn, Ludwig: Geschichte der Lippischen Volksschule – Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu dem Werke Martin Wolfs in: Lippische Mitteilungen Nr.34/1965, S.139-156

Kiewning, Hans: Die Erziehung des Grafen Simon August zur Lippe in: Mitteilungen aus der lippischen Geschichte und Landeskunde, Detmold 1905, S.220-222

Kiewning, Hans: Fürstin Pauline zur Lippe (1789-1820), Detmold 1930

Kiewning, Hans: Hundert Jahre Lippische Verfassung (1819-1919), Detmold 1935

Kittel, Erich: Geschichte des Landes Lippe, Köln 1957

Landtag, der Lippische: Eine parlamentarische Tradition in Nordrhein-Westfalen, Heft 19, hrsg. v. Staatsarchiv NRW, Detmold 1984

Lambracht, Hermann: Nachträgliche Bemerkungen zum "Lippischen Schulkampf" in: Lippische Mitteilungen Nr.40/1971, S.177-191

Lamprecht, K.: Georg Christian Rudolf Brockhausen (1805-1888) in:
Staercke, Max (Hrsg.): Menschen vom lippischen Boden, Detmold 1941

Lohmeyer, Werner: Die Erweckungsbewegung in Lippe im 19. Jahrhundert,
Detmold 1931

Meier, Burkhard: Kirchliches Leben in einer lippischen Kleinstadt, Lage 1995

Meier, Burkhard: Fürstin-Pauline-Stiftung – Von der ältesten Kinderbewahr-
anstalt zum modernen Diakonievernehmen, Detmold 2002

Meier, B./ Schleef, V./ Stiewe, H. (Hrsg.): Emil Zeiß 1833-1910 – Ein lipp-
scher Pfarrer und Künstler, Detmold 2001

Meier, Heinrich: Erinnerungen an Wilhelm Sauerländer – Lehrer und Küster
zu Lüdenhausen, Lemgo 1903

Niebuhr, Hermann / Ruppert, Andreas (Hrsg.): Detmold um 1900, Bielefeld
2004

Niebuhr, Hermann. / Ruppert, Andreas (Bearb.): Krieg – Revolution – Re-
publik : Detmold 1914-1933, Bielefeld 2007

Pönnighaus, Klaus: Kirchliche Vereine zwischen Rationalismus und Erwe-
ckung – Ihr Wirken und ihre Bedeutung vornehmlich am Beispiel des Fürs-
tentums Lippe dargestellt, Frankfurt/Main 1982

Rachel, Paul (Hrsg.): Fürstin Pauline zur Lippe und der Herzog Friedrich
Christian von Augustenburg – Briefe aus den Jahren 1790-1812, Leipzig
1903

Rauchschalbe, Karl: Geschichte der lippischen Sozialdemokratie, Bielefeld
1979

Rauschenbach, Leo: Die geschichtliche Entwicklung der Volksschule in Lippe bis zum Ersten Weltkrieg in: Lippische Mitteilungen Nr.32/1963, S.16-87

Rauschenbach, Leo: Der Volksschullehrerstand im alten Lippe in: Lippische Mitteilungen Nr.33/1964, S.190-217

Rauschenbach, Leo: Das Seminar in Detmold als pädagogische Anstalt (1781 – In: Lippische Mitteilungen Nr.35/1966, S.122-168

Reicke, Eckart (Hrsg.): Vom Lippischen Lehrerseminar zum Christian-Dietrich-Grabbe-Gymnasium, Detmold 1981

Rhiemeier, Günter: Die Schule zu St.Johann in und vor Lemgo, Detmold 1985

Röhr, Heinrich: Die Lange Straße als via triumphalis einer kleinen Residenz, Detmold 1964

Röhr, Heinrich: Stationen und Gestalten am Wege – Bilderbuch eines lippischen Lehrers, Detmold 1965

Saaksmeier, August: Volksschule Stapelage-Hörste 1604-1965 – Geschichte einer Dorfschule, Hörste 1968

Scheffler, Jürgen: Dynastischer Kult im Kleinstaat – Der Thronfolgestreit und die Politische Festkultur im Fürstentum Lippe in: Meynert, Joachim: Unter Pickelhaube und Zylinder, Bielefeld 1991, S.441

Scheffler, Jürgen: Der Pfarrer, die Kirche und das Dorf. Pastor Deppe in Hillentrup in: Hennigs, Annette / Linde, Roland (Hrsg.): Mitten im Dorf – Die Geschichte der Kirchengemeinde Hillentrup 1300-1900-2000, Hillentrup 2000

Schiefer, Berbeli, geb. Fritzemeier: Das Schulwesen unter der Regierung Graf Simon Augusts (1734-1782) in: Lippische Mitteilungen Nr.34/1965, S.131-138

Schröder, Willi: Die Rektorschule in Horn – von ihren Anfängen bis zur Auflösung im Jahre 1935, Göttingen 1993

Solle, Elisabeth: Glaube und soziales Handeln der Fürstin Pauline zur Lippe (1769-1820) in: Lippische Mitteilungen Nr.38/1969, S.101-150

Sprenger, Hans: Pädagogik des "Fruchtbaren Moments" in: Westermanns Pädagogische Beiträge Nr.5/1955, S.476

Sprenger, Hans: Erinnerungen an Friedrich Copei in: Westermanns Pädagogische Beiträge Nr.5/1962, S.341-355

Sprenger, Hans: Die Konferenz in: Westermanns Pädagogische Beiträge 17.Jg. 1965 / 8, S.595

Sprenger, Hans: Johann Ludwig Ewalds Trivialschulen in: Lippische Mitteilungen Nr. 41/1972, S.144-190

Staercke, Max: Menschen vom lippischen Boden – Lebensbilder, Detmold 1941

Staercke, Monika: Die Gleichschaltung der Presse im Land Lippe in der ersten Hälfte des Jahres 1933 in: Lippische Mitteilungen Nr.44/1975, S.160-200

Steiger, Johann Anselm: Johann Ludwig Ewald (1748-1822) – Rettung eines theologischen Zeitgenossen, Leipzig 1994

Steiger, Johann Anselm: Neues über den lippischen Generalsuperintendenten Johann Ludwig Ewald (1748-1822) – Forschungsergebnisse und Thesen in: Lippische Mitteilungen Nr.64/1995, S.109

Steinbach, Peter: Der Eintritt Lippes in das Industriezeitalter – Sozialstruktur und Industrialisierung des Fürstentums Lippe im 19. Jahrhundert, Lemgo 1976

Steinbach, Peter: Die Berichte der lippischen Wanderprediger in Wilhelminischer Zeit in: Lippische Mitteilungen Nr.47/1978, S.151-207

Steinbach Peter: Zur Geschichte der lippischen Sozialdemokratie unter dem Sozialistengesetz (1878-1890) in: Lippische Mitteilungen Nr.49/1980, S.116-167

Steinbach, Peter: Anfänge der Industrialisierung im Fürstentum Lippe in: Ders.: Frühindustrialisierung in Schleswig-Holstein, anderen norddeutschen Ländern und Dänemark, Neumünster 1983, S.320

Süvern, Wilhelm: Brake – Geschichte des Schlosses und der Gemeinde Brake in Lippe, Lemgo 1960

Süvern, Wilhelm: Das Kirchspiel Hohenhausen – Geschichte der Gemeinden Hohenhausen, Bentorf, Brosen und Westorf, Lemgo 1965

Süvern, Wilhelm: Lippisches Magazin – Lippische Heimatbücher Bd.3, Detmold 1974

Süvern, Wilhelm: Geschichte der Volksschule Langenholzhausen (1571-1958), Kalletal 1975

Süvern, Wilhelm: Erinnerungen aus meinem Leben, Bd.1: 1892-1918, Bd.2: 1919-1979, Lemgo 1979

Verdenhalven, Fritz: Gaststätten, Kneipen und Herbergen im Detmold des 19.Jahrhunderts in: Lippische Mitteilungen Nr.52/1983, S.135-207

Volkhausen, Carl: Der Lebensweg eines lippischen Demokraten in: Lippische Mitteilungen Nr. 24/1955, S.5-89

Wehrhan, K.: Die Direktoren der Blumberger Direktorschule in: Mitteilungen aus der lippischen Geschichte und Landeskunde, Bd.6, Detmold 1908 S.57-81

Wehrmann, Volker: Die Aufklärung in Lippe, Detmold 1972

Wehrmann, Volker: Die Schule in Lippe von 1800-1945 – in Bildern, Dokumenten und graphischen Darstellungen, Detmold 1980

Wehrmann, Volker: Heinrich Drake 1881-1970 – Sein Leben in Bildern und Dokumenten, Detmold 1981

Wehrmann, Volker: "Von dem Versuche, ein neues Schulfach einzuführen..." in: Lippische Mitteilungen Nr. 50/1981, S.128-131

Wehrmann, Volker: Das evangelische Pfarrhaus in Lippe, Detmold 1981

Wehrmann, Volker: Friedrich Copei 1902-1945 – Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule und Landeskunde, Detmold 1982

Wehrmann, Volker: Die Lippische Landeskirche 1684-1984, Detmold 1984

Wehrmann, Volker: "Unter dem Volke und mit dem Volke gelebt..." – Die vertraulichen Berichte der Pfarrer an das Fürstlich Lippische Konsistorium 1840-1880

Wehrmann, Volker: Lippe im Dritten Reich – Die Erziehung zum Nationalsozialismus 1933-39, Detmold 1997

Weißbrodt, Ernst: Die geschichtlich gewordene Schule in Lippe in: Lippische Post Nr. 170-171, 173-176 (1929)

Wellmann, Wilhelm: Meine Mutter – Lebensgeschichte einer Zieglerfrau und Tagelöhnerin in Lippe, Essen 1991, S.148-160

Wiersing, Erhard (Hrsg.): Lippe im Vormärz – Von bothmäßigen Unterthanen und unbothmäßigen Demokraten, Bielefeld 1990

Wolf, Martin: Geschichte der Lippischen Volksschule, Lemgo 1964

Wolf, Martin: Der Emanzipationskampf der lippischen Volksschullehrer (Manuskript), Detmold 1965

Wolf, Martin: Erinnerungen und Begegnungen, Detmold 1966/67 (unveröffentlichtes Manuskript)

Wolff, August: Das Prinzip der Selbsttätigkeit in der modernen Pädagogik – Ein Beitrag zur Geschichte der Arbeitsschule, Langensalza 1921

Wolff, August: Pädagogische Lehrer- und Schülerkunde, Detmold 1929

Wolff, August: Johann Friedrich Herbart – Eine neue Würdigung des großen Erziehers in: Die Deutsche Höhere Schule 8.Jg. 1941, Heft 17/18, S.335-342

Wortmann, Wilhelm: Die Revolution von 1848/49 in dem Fürstentum Lippe-Detmold, Würzburg 1937

Wulfmeyer, Reinhard: Lippe 1933, Bielefeld 1987

IV Allgemeine Literatur

Adl-Amini, Bijan (Hrsg.): Didaktik und Methodik, Weinheim 1981

Alberts, Wilhelm: Gustav Frenssen – Ein Dichter unserer Zeit, Berlin 1922

Albrecht, P./ Hinrichs, E. (Hrsg.): Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert, Tübingen 1995, S.106

Andresen, Sabine / Baader, Meike Sophia: Wege aus dem Jahrhundert des Kindes – Tradition und Utopie bei Ellen Key, Neuwied 1998

Andresen, Sabine / Schön, Bärbel (Hrsg.): Lehrerbildung für morgen – Wissenschaftlicher Nachwuchs stellt sich vor, Frankfurt/Main 1999

Andresen, Sabine: Einführung in die Jugendforschung, Darmstadt 2006

Antz, Joseph: Die seminaristische Lehrerbildung des 19. und 20. Jahrhunderts in historischer und kritischer Beleuchtung in: Pädagogische Rundschau, 1. Jg. 1947, S.135

Appens, Wilhelm: Die pädagogischen Bewegungen des Jahres 1848, Elberfeld 1935

Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis, München 2007

Basedow, Johann Bernhard: Methodenbuch – Von unterschiedlicher Erziehung der Söhne und Töchter, Leipzig 1771, zit. nach Graf, Ursula: Das Problem der weiblichen Bildung, Göttingen 1925, S.48

Beckmann, Hans-Karl: Lehrerseminar – Akademie – Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung, Weinheim und Berlin 1968

Bennack, Jürgen: Gustav Friedrich Dinter – Seine Bedeutung für Schule und Lehrerstand, Ratingen 1975 (Diss.)

Benner, Dietrich: Die Pädagogik Herbarts – Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik, Weinheim 1993

Bentzien, Karl-Heinz: Der Epochenunterricht, Bde. 1 u. 2, Stuttgart 1964

Berg, Arthur: Gestaltwandel der Volksschule bis zur Gegenwart, Berlin 1955

Berg, Christa: Die Okkupation der Schule – Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an den Volksschulen Preußens – 1872-1900, Heidelberg 1973

Berg, Christa: Volksschule im Abseits von "Industrialisierung" und "Fortschritt" in: Herrman, Ulrich (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19.Jahrhundert – Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft, Weinheim u. Basel 1977, S.243-264

Beuys, Barbara: Familienleben in Deutschland – Neue Bilder aus der deutschen Vergangenheit, Hamburg 1980

Blömeke, Sigrid: Universität und Lehrerausbildung, Bad Heilbrunn/Obb. 2002

Böhm, Winfried: Das deutsche Bildungswesen in den Jahren um 1900 in: Pleticha, Heinrich: Deutsche Geschichte 1871-1918, Bd.10, Gütersloh 1986, S.325-340

Bölling, Rainer: Volksschullehrer und Politik – Der Deutsche Lehrerverein 1918-1933, Göttingen 1978

Boenert, Anika: Kinderarbeit im Kaiserreich 1871-1914, Paderborn 2007 (Diss.)

Böning, Holger: Die Entdeckung des niederen Schulwesens in der deutschen Aufklärung in: Albrecht, Peter/ Hinrichs, Ernst (Hrsg.): Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18.zum 19.Jahrh., Tübingen 1995, S.75-108

Bollnow, Friedrich Otto: Anthropologische Pädagogik, Bern u. Stuttgart 1983

Bormann-Heischkeil, Sigrid: Die soziale Herkunft der Pfarrer und ihrer Ehefrauen in: Greiffenhagen, Martin (Hrsg.): Das evangelische Pfarrhaus – eine Kultur- und –Sozialgeschichte, Stuttgart 1984

Brandt, Peter: Preußen – Zur Sozialgeschichte eines Staates. Eine Darstellung in Quellen, Hamburg 1981

Breit, Stefan: "Leichtfertigkeit" und ländliche Gesellschaft. Voreheliche Sexualität in der frühen Neuzeit, München 1991

Brenner, Peter J.: Neue deutsche Literaturgeschichte, Tübingen 1996

Breyvogel, Wilfried: Die soziale Lage und das politische Bewusstsein der Volksschullehrer 1927-1933. Eine Studie zur Gewerkschaftsfrage in der Volksschullehrerschaft, Königstein/Ts. 1979

Buchholz, Friedrich u. Buchwald, Gerhard (Hrsg.): Die Brandenburgischen Lehrerseminare und die ihnen angegliederten Präparandenanstalten, Berlin 1961

Bürger-Kohn, Claudia: Schulkritik in der Literatur des frühen 20. Jahrhunderts, Bonn 1986 (Diss.)

Bungardt, Karl: Die Odyssee der Lehrerschaft – Sozialgeschichte eines Standes, Frankfurt 1959

Burckhardt, Jacob: Weltgeschichtliche Betrachtungen, hrsg. v. Jakob Oeri in: Jacob Burckhardts Werke, Bd. 10 - Aus dem Nachlass, hrsg. v. Peter Ganz, München / Basel 2000

Combe, Arno: Der Lehrer als Sisyphus – Zur Theorie einer pädagogischen Handlungslehre oder: Vom hohen Preis der schnellen Sicherheit in: Pädagogik 4/1997, S.10-14

Coriand, Rotraud (Hrsg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung – Geschichte oder Herausforderung? Bad Heilbrunn/Obb. 2003

Dalida, Seminardirektor: Die Einführung der Lehrseminaristen in die Unterrichtspraxis und die Lebensinteressen der Übungsschule in: Pädagogische Blätter, hrsg. v. Karl Muthesius, 40.Jahrg., 3.Heft, Gotha 1911

Dietrich, Theo (Hrsg.): Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart, Bad Heilbrunn/Obb. 1965

Dietrich, Theo: Rückblick auf 50 Jahre Lehrerbildung in: Heim, H./ Ipfling, H.J. (Hrsg.): Pädagogik in geschichtlicher Erfahrung, Frankfurt/Main 1986

Dohnke, Kay / Stein, Dietrich (Hrsg.): Gustav Frenssen in seiner Zeit – Von der Massenerziehung im Kaiserreich zur Massenideologie im NS-Staat, Heide 1997

Dolch, Josef: Lehrplan des Abendlandes, Ratingen 1971

Duncker, Ludwig / Hanisch, Helmut (Hrsg.): Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung – Rekonstruktionen aus pädagogischer und theologischer Sicht, Bad Heilbrunn/Obb. 2000

Eckardt, Alfred: Der gegenwärtige Stand der neuen Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschlands und in außerdeutschen Staaten, Weimar 1927

Engelmann, Franz: Die geschichtliche Entwicklung der Schulaufsichts- und Lehrerbildungsfrage, Crefeld 1907

Enzelberger, Sabina: Sozialgeschichte des Lehrerberufs – Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart, Weinheim und München 2001

Etzold, Sabine: Lehrer lernen das Falsche in: Die Zeit Nr.7/1997, S.33-34

Feidel-Mertz, Hildegard / Schnorbach, Hermann: Lehrer in der Emigration, Weinheim und Basel 1981

Fertig, Ludwig (Hrsg.): Die Volksschule des Obrigkeitsstaates und ihre Kritiker. Texte zur politischen Funktion der Volksbildung im 18. und 19. Jahrhundert, Darmstadt 1979

Fertig, Ludwig: Pfarrer in spe: Der evangelische Theologe als Hauslehrer in: Greiffenhagen, Martin (Hrsg.): Das evangelische Pfarrhaus – Eine Kultur- und Sozialgeschichte, Stuttgart 1984, S.195-208

Fertig, Ludwig: Zeitgeist und Erziehungskunst – Eine Einführung in die Kulturgeschichte der Erziehung in Deutschland von 1600-1900, Darmstadt 1984

Fischer, Konrad: Geschichte des Deutschen Volksschullehrerstandes, 2.Bd., Hannover 1892

Flach, Herbert u.a.: Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten, Frankfurt/Main 1995

Flitner, Wilhelm: Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Hamburg 1949

Foerster, Friedrich Wilhelm: Moralpädagogische Probleme im Schulleben in: Prinz, P.(Hrsg.): Zeitgenössische Pädagogen – Strömungen und Strebungen, Paderborn 1914

Freese, Hans-Ludwig: Unterrichtsmethoden – Theoretische Fragen der Unterrichtsmethode, Tübingen 1977

Frenssen, Gustav: Jörn Uhl, Berlin 1903

Frenssen, Gustav: Dorfpredigten, Bde. I – III, Göttingen 1907

Frenssen, Gustav: Grübeleien, Berlin 1920

Frenssen, Gustav: Lebensbericht, Berlin 1941

Frevert, Ute / Haupt, Heinz-Gerhard (Hrsg.): Der Mensch des 19. Jahrhunderts, Essen 2004

Furck, Carl-Ludwig: Probleme einer Geschichte der Pädagogik in: Zeitschrift für Pädagogik, 9. Jg. 1963, S. 262-281

Frotscher, Jutta: Volksschullehrerausbildung in Dresden 1923 – 1931, Köln – Weimar – Wien 1997

Gahlings, Ilse / Moering, Elle: Die Volksschullehrerin, Heidelberg 1961

Graf, Ursula: Das Problem der weiblichen Bildung, Göttingen 1925

Geißler, Georg (Hrsg.): Das Problem der Unterrichtsmethode, Weinheim 1970

Giese, Gerhardt: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, Göttingen 1961

Gießelmann, Roland / Hey, Bernd / Krull, Regine / Mooser, Josef (Hrsg.): Frommes Volk und Patrioten – Erweckungsbewegung und soziale Frage im östlichen Westfalen 1800-1900, Bielefeld 1989

Glöckel, Hans: Die Lehre von der methodischen Stufung des Unterrichts und ihre Auswirkungen in der Schulgeschichte in: Kriss-Rettenbeck, Lenz und Liedtke, Max (Hrsg.): Erziehungs- und Unterrichtsmethoden im historischen Wandel, Bad Heilbrunn/Obb. 1986, S.197-209

Gräfe, Heinrich: Die deutsche Volksschule, Leipzig 1850

Greiffenhagen, Martin (Hrsg.): Das evangelische Pfarrhaus – Eine Kultur- und Sozialgeschichte, Stuttgart 1984

Gründer, Hans-Ulrich: Seminarreform und Reformpädagogik, Bern 1993

Halbwachs, Maurice: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, Berlin 1895

Hamann, Bruno: Geschichte des Schulwesens – Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang, Bad Heilbrunn/Obb. 1986

Hartmann, K./ Nyssen, F./ Waldeyer, H. (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert – Zur Sozialgeschichte der Schule in Deutschland, Frankfurt/Main 1979

Hartung, Fritz: Deutsche Geschichte 1871-1919, Stuttgart 1952

Hattenhauer, Hans: Geschichte des deutschen Beamtentums, Köln 1993

Hauser, O.: Frenssen als niederdeutscher Dichter, Kiel 1936 (Diss.)

Heil, Stefan: Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden, Weinheim 2000

Heim, Helmut / Ipfling, Heinz-Jürgen (Hrsg.): Pädagogik in geschichtlicher Erfahrung und gegenwärtiger Verantwortung, Frankfurt / M. 1986

Heinemann, Klaus: Zur Geschichte des Lehrerseminars zu Soest (1806-1926), Soest 1982 (Diss.)

Heinemann, Manfred (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik, Stuttgart 1976

Heinemann, Manfred (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisation, Stuttgart 1977

Heller, Dieter: Die Entwicklung des Werkens und seiner Didaktik von 1880 bis 1914, Bad Heilbrunn/Obb. 1990

Helmich, Wilhelm: Lehrerbildung und Fachwissenschaft, Stuttgart 1954

Helmreich, Ernst-Christian: Religionsunterricht in Deutschland – Von den Klosterschulen bis heute, Hamburg / Düsseldorf 1966

Heman, Friedrich: Geschichte der neueren Pädagogik, Leipzig 1921

Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Schriften, hrsg. v. Willmann-Fritsch, Bd.1, Osterwieck (Harz) 1913

Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Schriften, Hrsg. v. Otto Willmann, 2.Ausg., 2.Bd., Leipzig 1880

Herrlitz, Hans-Georg u.a.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Weinheim / München 1993

Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19.Jahrhundert – Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft, Weinheim und Basel 1977

Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Neue Erziehung – Neue Menschen. Erziehung und Bildung zwischen Kaiserreich und Diktatur, Weinheim u. Basel 1987

Herrmann, Ulrich: Von der Revolution der Schule bis zur Wiederentdeckung der Grenze in: Zeitschrift für Pädagogik 41.Jg. 1995 (Nr.1), S.121-136

Heppe, Heinrich: Geschichte des deutschen Volksschulwesens, Bde.1u.3, Gotha 1858 (reprographischer Nachdruck, Hildesheim 1971)

Heussi, Karl: Kompendium der Kirchengeschichte, Tübingen 1971

Hildebrandt / Quehl (bearb.): Verordnungen betreffend das Volksschulwesen in Preußen, Düsseldorf 1908

Hinrichs, Ernst / Norden, Wilhelm: Regionalgeschichte – Probleme und Beispiele, Hildesheim 1980

Hofer, Christine / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Schule als Erlebnis – Vergessene Texte der Reformpädagogik, Braunschweig 1998

Holtstege, Hildegard: Maria Montessori und die "reformpädagogische Bewegung", Freiburg-Basel-Wien 1986

Janz, Oliver: Kirche, Staat und Bürgertum in Preußen – Pfarrhaus und Pfarrerschaft im 19. und frühen 20. Jahrhundert in: Schorn-Schütte, Luise / Sparr, Walter (Hrsg.): Evangelische Pfarrer – Zur sozialen und politischen Rolle einer bürgerlichen Gruppe in der deutschen Gesellschaft des 18. bis 20. Jahrhunderts, Stuttgart 1997, S.128-147

Kästner, Erich: Gesammelte Schriften, Bd.5, Vermischte Beiträge, Köln-Berlin 1965, S.68-70

Kamm, Helmut (Hrsg.): Epochenunterricht – Grundlagen, Modelle, Praxisberichte, Bad Heilbrunn/Obb. 2000

Kerschensteiner, Georg: Grundfragen der Schulorganisation, Leipzig und Berlin 1921

Kerschensteiner, Georg: Grundfragen der Schulorganisation, München und Düsseldorf 1964

Kerschensteiner, Georg: Kritik der herbartianischen Methode und die produktive Arbeit als neues methodisches Prinzip in: Geißler, G.(Hrsg.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der Pädagogischen Bewegung, Weinheim 1970

Keller, Fr. Eduard: Geschichte des preußischen Volksschulwesens, Berlin 1873

Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1907

Kittel, Helmuth: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926 – 1932, Berlin / Hannover / Darmstadt 1957

Klattenhoff, Klaus (Hrsg.): "Knaben müssen gewagt werden" – Johann Friedrich Herbart gestern und heute, Oldenburg 1997

Kloss, Heinz: Zusammenhänge der lippischen Schulgemeinde in Raum und Zeit in: Mitteilungen aus der lippischen Geschichte und Landeskunde, 21.Bd., Detmold 1952, S.51-65

Kluge, Barbara: Peter Petersen – Lebenslauf und Lebensgeschichte – Auf dem Weg zu einer Biographie, Heinsberg/Rhld. 1992

Knoop, Karl / Schwab, Martin: Einführung in die Geschichte der Pädagogik – Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten, Heidelberg 1981

Kocka, Jürgen / Nipperday, Thomas (Hrsg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte, Bd.3, München 1979

Konrad, Franz-Michael: Grenzen der Erziehung? – Zur "Revision der pädagogischen Bewegung" in den Erziehungsdebatten der Weimarer Republik in: Neue Sammlung, 33.Jahrg.,Heft 4 (1993), S.575 – 599

Koring, Bernhard: Professionalisierung der Erziehungswissenschaft? – Untersuchungen zur Permanenz des Theorie-Praxis-Problems in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Nr.22/1988, S.45

Koring, Bernhard: Einführung in die moderne Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie, Weinheim 1990

Koselleck, Reinhardt: Moderne Sozialgeschichte und historischen Zeiten in: Rossi, Pietro (Hrsg.): Theorie der modernen Geschichtsschreibung, Frankfurt/Main 1987, S. 184

Krispin, Stefanie: Lesegesellschaften in Detmold um 1800 – "bei seinem Vergnügen in müßigen Stunden unterhalten seyn", Bielefeld 1999

Kriss-Rettenbeck, Lenz u. Liedtke, Max (Hrsg.): Erziehungs- und Unterrichtsmethoden im historischen Wandel, Bad Heilbrunn/Obb. 1986

Krüger, Bernhard: Stiehl und seine Regulative, Weinheim 1970

Krüger, Michael: Körperkultur und Nationsbildung – Die Geschichte des Turnens in der Reichsgründungsära, Schorndorf 1996

Kuhlmann, Wilhelm: Der Alte und sein Seminar – 50 Jahre Herforder Seminar Festschrift zum Seminar-Erinnerungstreffen am 30.u.31.Mai 1953 in Herford, Herford 1954

Lemke, Dietrich: Lernzielorientierter Unterricht – revidiert, Frankfurt/Main 1981

Lexikon der Pädagogik, Bd.5, Freiburg/Breisgau 1917

Liedtke, Max: Die geschichtliche Bedeutung der Verbesserung von Unterrichts- und Erziehungsmethoden in: Kriss - Rettenbeck, Lenz / Liedtke, Max (Hrsg.): Erziehungs- und Unterrichtsmethoden im historischen Wandel, Bad Heilbrunn/Obb. 1986, S.11-19

Lösche, Peter: Kleine Geschichte der deutschen Parteien, Stuttgart 1993

Lundgreen, Peter: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil I: 1770-1918. Teil II: 1918-1980, Göttingen 1980 u.1981

Mann, Golo: Plädoyer für die historische Erzählung in: Kocka, Jürgen / Nipperday, Thomas (Hrsg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte, Bd.3, München 1979, S.42/43

Martens, Carlos: Herbart, Herbartianismus und Reformpädagogik in:
Coriand ...,S.41-54

Marquardt, Wolfgang: Geschichte und Strukturanalyse der Industrie-Schule –
Arbeitserziehung, Industrieunterricht, Kinderarbeit in niederen Schulen
(1770-1850), Hannover 1975 (Diss.)

Mayer, Richard: Denken und Problemlösen, Berlin 1979

Meissner, Andrea: Die Nationalisierung der Volksschule, Berlin 2009

Mertens, Lothar: Das Privileg des Einjährig-Freiwilligen Militärdienstes im
Kaiserreich und seine gesellschaftliche Bedeutung in: Militärgeschichtliche
Mitteilungen Nr.39/1986

Merzlyn, Gottfried: Stimmen zur Lehrerausbildung, Hohengehren 2002

Metz, Peter: Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und
Schulreform, Bern 1992

Meyer, Helmut: Das Selbstverständnis des Volksschullehrers in der zweiten
Hälfte des 19.Jahrhunderts (1850-1880), Münster 1965

Meyer, Folkert: Schule der Untertanen – Lehrer und Politik in Preußen 1848-
1900, Hamburg 1976

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, Theorieband, Berlin 1987

Meyer-Willmer, Gerhard: Eduard Spranger und die Lehrerbildung. Die not-
wendige Revision eines Mythos, Bad Heilbrunn/Obb. 1986

Meynert, Joachim u.a. (Hrsg.): Unter Pickelhaube und Zylinder – Das östliche
Westfalen im Zeitalter des Wilhelminismus 1888-1914, Bielefeld 1991

Moeller, Bernd: Geschichte des Christentums in Grundzügen, Göttingen
1965

Moser, Heinz: Historische und institutionelle Aspekte des Zusammenhangs von Didaktik und Methodik in: Adl-Amini, Bijan (Hrsg.): Didaktik und Methodik, Weinheim 1981, S.40

Muthesius, Karl: Die Eigenart des Seminarunterrichts in: Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten Nr.29/1900, Gotha 1900, S.305-324

Muthesius, Karl: Würdigung der neuen preußischen Lehrpläne und Prüfungsordnungen in: Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten Nr.30/1901, Gotha 1901

Neumann, Dieter / Oelkers, Jürgen: "Verwissenschaftlichung" als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht in: Zeitschrift für Pädagogik 30.Jg. 1984, S.229-252

Nipperdey, Thomas: Volksschule und Revolution im Vormärz in: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19.Jahrhundert, Weinheim und Basel 1977

Nipperdey, Thomas: Deutsche Geschichte 1800 – 1866, München 1982

Nipperdey, Thomas: Deutsche Geschichte 1866 – 1918, München 1990

Nohl, Herman: Der Reichsschulgesetzentwurf (1928) in: Ders. (Hrsg.): Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/Main 1949, S.222-232

Nohl, Herman: Erziehergestalten, Göttingen 1958

Odenbach, Karl: Die deutsche Arbeitsschule, Braunschweig 1971

Oelkers, Jürgen: Erziehen und Unterrichten – Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht, Darmstadt 1985

Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik – Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim 1989

Oelkers, Jürgen: Seelenmorde in den Schulen in: Pädagogik Nr.5/1989, S.9-11

Oelkers, Jürgen: Anmerkungen zur Reformpädagogik in: Die Deutsche Schule Jg. 82 (1990), S.149-165

Oelkers, Jürgen / Hofer, Christine (Hrsg.): Schule als Erlebnis – Vergessene Texte der Reformpädagogik, Braunschweig 1998

Oevermann, U.: Struktureigenschaften pädagogischer Interaktion, Frankfurt/Main 1979

Oltmanns, Ippo: Aus dem Buch meines Lebens, Oldenburg 1990

Osterwalder, Fritz: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult, Weinheim / Basel 1996

Paulsen, Friedrich: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, Darmstadt 1966

Petersen, Peter: Die Lehrerbildung an der Universität Jena in: Deutsches Bildungswesen, 4.Jg. 1936, München 1936

Petrat, Gerhard: Curriculum und Gesundheitsgefährdung – Zur Schulstreiß-Diskussion im 18. und 19.Jahrhundert in: Zeitschrift für Pädagogik 27.Jg.(1981), S.575-594

Pinloche, A.: Geschichte des Philanthropinismus, Leipzig 1896

Pfisterer, Annette: Schulkritik und die Suche nach Schulalternativen – ein Motor der Schulentwicklung, Hamburg 2003

Plechita, Heinrich: Deutsche Geschichte 1871-1918, Bd.10, Gütersloh 1986

Potthoff, Willy: Die Idee der Schulgemeinde – Vorstellungen zur genossenschaftlichen Selbstverwaltung im 19.Jahrhundert, Heidelberg 1971

Pretzel, C.L.A.: Geschichte des Deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens, Leipzig 1921

Prodi, Paolo (Hrsg.): Glaube und Eid – Schriften des Historischen Kollegs, Kolloquien 28, München 1993

Puhle, H.-Jürgen (Hrsg.): Bürger in der Gesellschaft der Neuzeit, Göttingen 1991

Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik, 18.Auflage, Stuttgart 1995

Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik, 1.Auflage, Stuttgart 1971

Reich, Kersten: Geschichte des Unterrichts als Geschichte der Unterrichtsmethoden – vom 19.Jahrhundert bis zur Gegenwart, Kurseinheit 2, Fernuniversität Hagen 1979

Reichsschulkonferenz, Die: in ihren Ergebnissen – hrsg.v. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Leipzig 1920

Reichsschulkonferenz, Die: Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen, Leipzig 1921

Rissmann, Robert: Geschichte des Deutschen Lehrervereins, Leipzig 1908

Rosenberg, Hans: Theologischer Rationalismus und vormärzlicher Vulgärliberalismus in: Historische Zeitschrift Bd.141, München / Berlin 1930, S.497 – 541

Rüsen, Jörn / Süßmuth/ Hans (Hrsg.): Theorien in der Geschichtswissenschaft, Düsseldorf 1980

Rüsen, Jörn: Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln 2013

Sacher, Werner: Lehrerfortbildung im Spannungsfeld zwischen Staat und Lehrerorganisation in: Heinemann, Manfred (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisation, Stuttgart 1977, S. 105-120

Sandfuchs, Uwe: Universitäre Lehrerausbildung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich, Bad Heilbrunn/Obb 1978

Sauer, Michael: Volksschullehrerbildung in Preußen – Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18.Jahrh. bis zur Weimarer Republik, Köln/Wien 1987

Scheibner, Otto:Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung, Leipzig 1930

Schildt, Axel: Konservatismus in Deutschland, München 1998

Schilling, Heinz (Hrsg.): Kirchengzucht und Sozialdisziplinierung im frühneuzeitlichen Europa in: Zeitschrift für historische Forschung, Beiheft 16, Berlin 1994, S. 11-40

Schleiermacher, Friedrich: Votum zum Entwurf Natorps über Volksschullehrerseminare in: Winkler, Michael / Brachmann, Jens (Hrsg.): Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik, Bd.1, Frankfurt/Main 2000

Schmid, Pia: Das Allgemeine, die Bildung und das Weib in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung , Weinheim und München 1986

Schmidt, Kurt Dietrich: Grundriss der Kirchengeschichte, Göttingen 1963

Schorn-Schütte, Luise / Sparn, Walter (Hrsg.): Evangelische Pfarrer – Zur sozialen und politischen Rolle einer bürgerlichen Gruppe in der deutschen Gesellschaft des 18. bis 20. Jahrhunderts, Stuttgart 1997

Schnabel, Franz: Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert – Monarchie und Volkssouveränität, Freiburg / Basel / Wien 1964

Schumacher, Eva: Theorie und Praxis der Reformpädagogik in: Pädagogische Rundschau Nr.52/1998, S.99-104

Schulz, E.: Die Mädchenbildung in den Schulen der berufstätigen Jugend, Weinheim 1963

Schwänke, Ulf: Der Beruf des Lehrers – Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess, Weinheim u. München 1988

Schwenk, Bernhard: Das Herbartverständnis der Herbartianer, Weinheim 1963

Seemann, Hans-Richard: Die Schulpraxis in der Lehrerbildung – Eine historisch-systematische Untersuchung, Weinheim 1964

Seidel, Friedrich (Hrsg.): F.G.Dinter's ausgewählte Pädagogische Schriften, 2 Bde, Langensalza 1887

Seyfert, Richard: Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung, Leipzig 1905

Simon-Ritz, Frank: Die Organisation einer Weltanschauung: Die freigeistige Bewegung im Wilhelminischen Deutschland, Gütersloh 1997

Spitzer, Manfred: Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg, Berlin 2002, S.41-78

Spranger, Eduard: Schule und Lehrer (1920), hrsg. v. Ludwig Englert, Heidelberg 1970

Spranger, Eduard (Hrsg.): Gesammelte Pädagogische Abhandlungen von Friedrich Paulsen, Stuttgart und Berlin 1912

Spranger, Eduard: Gedanken über Lehrerbildung, Leipzig 1920

Spranger, Eduard: Zur Geschichte der deutschen Volksschule, Heidelberg 1949

Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters, Heidelberg 1960

Spranger, Eduard: Der Eigengeist der Volksschule, Heidelberg 1966

Spranger, Eduard: Schule und Lehrer, hrsg. v. Ludwig Englert, Heidelberg 1970

Stadler, Peter: Pestalozzi, Bde.1 u.2, Zürich 1993

Standing, E.M.: Maria Montessori – Leben und Werk, Stuttgart 1964

Steinmetz, Max (Hrsg.): Geschichte der Universität Jena, Bd.I, Jena 1958

Stiehl, Ferdinand (Hrsg.): Die drei Preußischen Regulative v. 1., 2. u. 3. Oct. 1854, Berlin 1854

Stolze, Barbara: Ausbildung und Berufstätigkeit von Volksschullehrerinnen in Westfalen 1832-1926, Pfaffenweiler 1995

Stone, Lawrence: Die Rückkehr der Erzählkunst – Gedanken zu einer neuen alten Geschichtsschreibung in: Raulff, Ulrich (Hrsg.): Vom Umschreiben der Geschichte – Neue Perspektiven, Berlin 1986

Stroop, Udo: Preußische Lehrerinnenbildung im katholischen Westfalen, Schernfeld 1992

Tenorth, H.E.: Pädagogisches Denken in: Handbuch der Bildungsgeschichte, Bd.5, München 1989, S.132-135

Tews, Johannes: Die Umgestaltung der Bildungsziele nach den Forderungen der Gegenwart in: Pädagogische Zeitung Nr.9/1895

Tews, Johannes: Lehrer an Volksschulen in: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. v. W. Rein, 5.Bd., Langensalza 1906

Tews, Johannes: Grundzüge der deutschen Schulgesetzgebung – Eine Prüfung und Beurteilung der Grundsätze und der wichtigsten Bestimmungen der deutschen Volksschulgesetze, Leipzig 1913

Tews, Johannes: Ein Jahrhundert preußischer Schulgeschichte - Volksschullehrerstand in Preußen im 19.u.20.Jahrhundert, Leipzig 1914

Tews, Johannes: Die Deutsche Einheitsschule, Leipzig 1916

Tews, Johannes: Darstellung und Begründung der deutschen Einheitsschule, Osterwieck/Harz 1919

Thiele, Gunnar: Geschichte der Preußischen Lehrerseminare, Erster Teil, Berlin 1938

Titze, Hartmut: Die Politisierung der Erziehung – Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus, Frankfurt/Main 1973

Titze, Hartmut: Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870-1914 in: Zeitschrift für Pädagogik, 14.Beiheft (1977), Weinheim 1977, S.107-128

Titze, Hartmut: Überfüllung und Mangel im evangelischen Pfarramt seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert in: Schorn-Schütte, Luise / Sparr, Walter (Hrsg.): Evangelische Pfarrer – Zur soz. u. polit. Rolle einer bürgerlichen Gruppe i.d. deutschen Gesellschaft des 18. bis 20. Jahrh., Stuttgart 1997, S.56-76

Vautrin, Hannelore: Der emanzipatorische Charakter der Mädchenbildung bei Adolph Diesterweg, Duisburg 1976

Vester, Frederic: Denken - Lernen – Vergessen, München 1988

Vilsmeier, Franz: Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung in: Zeitschrift für Pädagogik, 5. Beiheft, 1964, S.153

Vogelsänger, Siegfried: Musik im Lehrerseminar zu Soest (1806-1926) – Lehrerbildung unter dem Einfluss von B.C.L.Natorp. Ein Beitrag zur Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts, Soest 1973

Vogelsang, Reinhard: Geschichte der Stadt Bielefeld, Bd.II, Bielefeld 1988

Volkmer: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, Habelschwerdt 1905

Wadewitz, Kurt: Gustav Friedrich Dinter – der sächsische Pestalozzi, Leipzig 1936

Walsemann, Hermann: Die pädagogische Hochschule als vollständige Einrichtung für einheitliche Lehrerbildung, Greifswald 1922

Walz, Ursula: Eselsarbeit für Zeisigfutter – Die Geschichte des Lehrers Frankfurt/Main 1988

Weber, Rita: Die Neuordnung der Volksschullehrer-Ausbildung in Preußen in der Weimarer Republik, Köln 1984

Wehler, Hans-Ulrich: Anwendung von Theorien in der Geschichtswissenschaft in: Kocka, Jürgen / Nipperday, Thomas (Hrsg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte, Bd.3, München 1979

Weiß, Edgar: Friedrich Paulsen und seine volksmonarchistisch-organizistische Pädagogik im zeitgenössischen Kontext, Frankfurt/Main 1999

Werres, Walter: Die sozialgeschichtliche Begründung der modernen Landschule in Deutschland, Münster 1965 (Diss.)

Winkler, Michael: Vergesslichkeit als System – Anmerkungen zur Debatte der Lehrerbildung in: Coriand, Rotraud (Hrsg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung – Geschichte oder Herausforderung? Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S. 15-33

Winkler, Michael / Brachmann, Jens (Hrsg.): Friedrich Schleiermacher – Texte zur Pädagogik, Bd.1, Frankfurt/Main 2000

Wyands, Dieter (Hrsg.): Geschichte der Lehrerbildung in autobiographischer Sicht, Frankfurt/Main 1993

12 Anhänge

12.1 Aberglaube und Verstand

Der Zusammenhang von Aufklärung und Aberglaube ist besonders eindrucksvoll durch den aufgeklärten Landmann Johann Klöpping überliefert worden¹⁰¹². Klöpping, 1742 in Vahlhausen geboren, übernahm, nachdem er mehrere Jahre Soldat gewesen war, den elterlichen Hof und konnte trotz äußerst ungünstiger Startbedingungen bald beachtliche Erfolge aufweisen, so daß der Hornsche Amtmann Krücke im Jahre 1792 über ihn schrieb: *"Dieser Klöpping Nr. 2 zu Vahlhausen ist einer der klügsten und aufgeklärtesten Unterthanen hiesigen Amts. Durch Unterricht in der Jugend ist er es nicht geworden, denn dieser war damals besonders zu Bellenberg noch sehr schlecht". Klöpping hatte als Soldat "das gute was er gesehen und gehöret sich gemercket, das schlimme aber nicht angenommen".* In der Landwirtschaft ging er neue Wege und baute mit Erfolg Klee und Espersette¹⁰¹³ an. Die Regierung legte großen Wert auf den Anbau dieser Pflanzen, da sie sowohl die Stallfütterung und die Bodenqualität als auch den Honigertrag verbesserten. Und Klöpping verfasste einen Bericht über seine Erfahrungen im Anbau dieser neuen Pflanzen und veröffentlichte ihn in den Lippischen Intelligenzblättern. Hierin bedauerte er die Vorbehalte der Bevölkerung diesen Neuerungen gegenüber und begründete diese mit den Vorurteilen und dem Aberglauben, wodurch Leben und Gesundheit der Menschen zu Grunde gerichtet werde. Und eben über diesen grassierenden Aberglauben in seinem Dorf schrieb er zur gleichen Zeit eine Abhandlung mit dem Ziele, seine Mitmenschen aufzuklären. Er berichtete, daß der Wrasenmeister¹⁰¹⁴ in Anwesenheit des Schullehrers eine verendete Kuh untersucht habe und dabei in den geronnenen Blutadern Schlangen und in den Herzkammern Kröten und Eidechsen gefunden haben wollte. *"Der Schullehrer, welcher selbst auch sehr abergläubig war, gab ihm Beifall und glaubte, solch Ungeziefer müste dem Viehe durch Zauberey beigebracht seyn".* Und als er darauf hingewie-

¹⁰¹² L 77 A Nr. 3838 - s.a. Lippische Intelligenzblätter, 6. Okt. 1792, S. 316-318 u. Heimatland Lippe Nr.6/1997, S. 168-173

¹⁰¹³ Ein Schmetterlingsblütler und eine der besten Futterpflanzen, die jedoch nur auf kalkhaltigem Boden und besonders in Berggegenden gedeiht. Sie lässt den Boden so zurück, daß mehrere Ernten ohne Düngung möglich sind. Die Blüten bieten den Bienen viel Honig.

¹⁰¹⁴ Abdecker, Schinder

sen habe, daß der Zustand des Tieres ganz natürlich sei und keine Zauberei dabei stattgefunden habe, sei ihm der anwesende Schullehrer noch *"mit allerley lappischen Einwüffen"* gekommen. *"Würcklich bewirkte er auch durch sein schulmeisterliches Aussehen bei meinem abergläubigen Nachbarn so viel, das der betriegerische Halbmeister von ihm ein paar Taler für nichts und wieder nichts erschwazte"*. Und Klöpping hielt mit seiner Meinung nicht zurück: *"Sollte man daher nicht wünschen, daß dergleichen Dorfschullehrer dahin wo der Pfeffer wächst verwiesen werden mögten? Damit sie weiter keine Gelegenheit hätten, die unschuldige Jugend mit ihren Thorheiten zu inflamieren!"* – Dieser Bericht zeigt auf, daß in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts noch nicht allzu viel aufklärerischer Geist die Schulmeister be-seelt und damit die Schule erreicht hatte, zugleich muß man sicherlich auch davon ausgehen, daß Johann Klöpping wohl eine Ausnahme, dafür jedoch ein leuchtendes Beispiel und Vorbild unter den Menschen seiner Zeit gewesen ist.

12.2 Vorschläge Brockhausens zum Unterricht

Zu neuen Unterrichtsmethoden

In einem Aufsatz¹⁰¹⁵ weist Brockhausen nicht nur auf die Überbürdung durch die neu in den Lehrplan aufgenommenen Fächer hin, sondern kritisiert zugleich auch die Art der Stoffvermittlung. Er zeigt auf, was abgestellt werden muss, wenn die Schulen mehr als bisher leisten sollen, nämlich der Übelstand in ihrem Lehrplan, dass in einem und demselben Semester zugleich Weltgeschichte, Naturgeschichte, Physik und Geographie in fünf bis sechs wöchentlichen Unterrichtsstunden gelehrt wird, so dass auf jeden Gegenstand nur höchstens zwei Stunden wöchentlich verwandt werden können. Dies hat nach Brockhausen nicht nur die höchst nachteilige Folge, dass es dem Lehrer überlassen bleibt, den Unterricht in dem einen oder anderen Gegenstande willkürlich auf viele Jahre ins Endlose auszudehnen oder, wenn es ihm zu lange währt, vor seiner Vollendung abzubrechen, so dass die

¹⁰¹⁵ Die Rectorschulen des hiesigen Landes und ihre nöthig gewordene Reorganisation in: LSchB Nr.2/1867

Schüler nie eine Übersicht über das Ganze erhalten¹⁰¹⁶. Und Brockhausen erklärt einen solchen Unterricht für gegen alle pädagogischen Grundsätze verstoßend, den Kindern zuzumuten, auf einmal so viel und so verschiedenes in sich aufzunehmen, verlangt dagegen, alle Semester nur einen der genannten Lehrgegenstände auf den Lehrplan zu setzen, dann aber auch jedes Semester diesen Gegenstand völlig durchzuführen und zu beenden. Brockhausen hatte dieses Prinzip des Unterrichtens selbst in seiner Tätigkeit als Rektor in Blomberg auf Anraten des Generalsuperintendenten Weerth bereits angenommen und dadurch bessere Unterrichtsergebnisse erzielt. Hier wurde also schon für die Schule ein epochales Unterrichten gefordert, eine Methode, die erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Reformpädagogik und nach dem Zweiten Weltkrieg im Projektunterricht wiederentdeckt wurde¹⁰¹⁷.

In einem weiteren Beitrag verweist Brockhausen auf die Rahmenbedingungen für eine lebendige Schule¹⁰¹⁸. Die Schule steht im Dienst der Menschheit, somit hat das Leben auch Forderungen an sie zu stellen. Da in jedem Menschen ein Streben nach Vervollkommnung seiner Geistesanlagen, ein Streben nach Bildung besteht, muss Lernen organisiert werden. Bedingungen für erfolgreiches Lernen sind Selbsttätigkeit und Freiheit. Deshalb muss die Maxime lauten: Man lasse die Schüler arbeiten und gebe ihnen Aufga-

¹⁰¹⁶ daselbst, S.13

¹⁰¹⁷ dieser Epochal- oder Epochenunterricht ist im Gegensatz zum Stundenunterricht zu sehen, der dem Schüler zumutet, sich während eines Schultages in kurzen Zeitabständen auf verschiedene Fachgebiete umzustellen, die sich z.B. nach R. Steiner in ihrer seelischen Wirkung gegenseitig auslöschen können. Um einen Lehrstoff in größeren Zusammenhängen und mit stärkerem Einsatz aller Arbeitsweisen darbieten zu können, organisiert man Schule so, dass über einen längeren Zeitraum (Wochen oder Monate) ein Fach hauptsächlich unterrichtet wird. Der Epochenunterricht hat seine Wurzeln im Konzentrationsprinzip. Indem nicht nebeneinander, sondern nacheinander unterrichtet wird, soll ein tiefes, gründliches Eindringen in die einzelnen Disziplinen gewährleistet werden. Von der Antike bis zum Ausgang des Mittelalters ist es so gewesen, dass die Unterrichtsfächer nicht neben-, sondern nacheinander unterrichtet wurden. In der vorreformatorischen Zeit änderte sich dann nicht nur der Fächerkanon, sondern auch die Fächerfolge. Die einzelnen Unterrichtsfächer wurden nun nebeneinander gestellt – Als der in schulischen Angelegenheiten so engagierte Generalsuperintendent Weerth den Rektor Brockhausen auf die Vorzüge des Epochenunterrichts aufmerksam machte, wusste er sicherlich darum, dass sich bereits die beiden großen Schulreformer der Barockzeit, Wolfgang Ratke und Johann Amos Comenius, gegen die fachliche Zersplitterung des Unterrichts gewandt hatten – s.a. Dolch, Josef: Lehrplan des Abendlandes, Ratingen 1971, S.296. Auch Friedrich Herbart hatte bereits die durch starke fachliche Aufteilung geprägte Unterrichtspraxis seiner Zeit kritisiert und eine Periodisierung des Unterrichts gefordert.

¹⁰¹⁸ Rudolf Brockhausen: Eine Forderung des Lebens an die Schule in: LSchB Nr.4/1870, S.26

ben¹⁰¹⁹. Wichtig für das Lernen ist nach Brockhausen die Anwendung von drei Unterrichtsprinzipien: Unterricht als Anschauungsunterricht, nur geeignete und wichtige Lehrstoffe (Nährstoffe) als Unterrichtsgegenstand und die sokratische Methode als Lehrart¹⁰²⁰.

Zu einem neuen Lesebuch

Brockhausen ist überzeugt davon, dass das richtige Lesen zu den wichtigsten Beschäftigungen in der Schule gehört, da es "nicht nur die Stärke und den Umfang der intellektuellen, sondern auch der moralischen Volksbildung bestimmt", und er wendet sich schon früh gegen die Gestaltung der benutzten Lesebücher und unterzieht sie einer harten Kritik¹⁰²¹. Die Lesebücher in den lippischen Volksschulen bestanden aus jüdischer Geschichte, der Inhalt war auf biblische Geschichte beschränkt. Dieser Sachverhalt hatte jedoch keine Berechtigung, da das Alte Testament zunächst nur ein Volksbuch der Juden war und der Hauptzweck der jüdischen Geschichte lediglich die Hinleitung auf Christus sein konnte. Somit war alles, was diesem Zweck nicht diente, aus dem Lesebuch auszuschneiden. Einzubringen war dagegen eine Religionsgeschichte, "deren Räden nach allen Seiten hin von Christo auslaufen" und, da sich Gott in der Geschichte einem jeden Volk offenbart, auch die Profanhistorie, und ganz besonders die deutsche¹⁰²². Brockhausen kritisiert noch ein weiteres und stellt fest, dass die gegebenen Lesebücher keinen Beitrag zur notwendigen Bildung des Volkes zu Staatsbürgern leisten. "Dass das deutsche Volk so wenig staatsbürgerlichen Sinn, so wenig Begeisterung für das Wohl und die Ehre des Vaterlandes zeigt, liegt daran, dass man dem Volke seine eigenen Erinnerungen genommen und an die Stelle derselben die einer fremden Nation, nämlich der Juden, untergeschoben hat"¹⁰²³.

¹⁰¹⁹ hier werden bereits Prinzipien der späteren Arbeitsschule vorweggenommen

¹⁰²⁰ die sokratische Methode (katechetische Lehrform): eine Lehrart, bei der man durch das Gespräch lehrt und durch leichte fortschreitende Fragen, sowie durch geschickte Benutzung der Antworten, die Schüler auf das, was man lehren will, dergestalt hinleitet, dass sie den Sachverhalt selbst entdecken, die Lösung selbst finden. Diese Methode stellte hohe Anforderungen an den Lehrer. In vielen lippischen Volksschulen herrschte immer noch die Memoriermethode (Vor- und Nachsprechen, Auswendiglernen) vor.

¹⁰²¹ Rudolf Brockhausen: Welcher Art sollten die Lesebücher in unseren Volksschulen seyn?
in: Lippisches Magazin Nr. 1/1836

¹⁰²² Brockhausen: Welcher Art sollten die Lesebücher in unseren Volksschulen seyn..., S. 8

¹⁰²³ daselbst, S. 12

Brockhausen verlangt, dass die Bildungsanstalten und damit die Lesebücher für eine dreifache Ausbildung der Jugend zu sorgen haben: für eine menschliche, christliche und deutsche, und er plädiert dafür, dass unsere Volksschule den Kindern ein Lehr- und Lesebuch an die Hand gibt, welches, sowohl das Leben der Menschheit überhaupt, als auch das des deutschen Volkes insbesondere treu und anschaulich abspiegelnd, in seiner Mitte das Leben Jesu enthält.

In den lippischen Schulen war das Ewald'sche Lesebuch für Landschulen¹⁰²⁴ im Gebrauch. Es sollte das trockene, geisttötende Auswendiglernen verbannen, deshalb hieß es in der Einleitung: "Daran werdet ihr ja wohl nicht denken, ihr lieben Kinder, von diesen Geschichten etwas auswendig zu lernen. Stellet euch Alles so vor, als wenn es vor kurzer Zeit und ganz in eurer Nähe geschehen wäre. Freuet euch also über diese Geschichten, wo ihr euch freuen könnt, und betrübet euch, wo ihr euch betrüben müsst!"¹⁰²⁵. Ewald wollte mit seinem Lesebuch den Unterricht reformieren, sein Hauptanliegen bestand jedoch darin, den Religionsunterricht fruchtbarer zu machen und den Zugang zur Bibel und zu den biblischen Geschichten zu erleichtern. Denn Ewald war weniger ein Aufklärer, sondern mehr ein Pietist¹⁰²⁶. Er stand im Zwielficht der Zeit, und so war denn auch das Lesebuch nichts anderes als eine Bibel im Volkston mit erbaulichen kleinen Betrachtungen und Sittenpredigten^{1027 1028}. Die Einführung des Ewald'schen Lesebuches war ein Fortschritt gewesen, und die meisten lippischen Lehrer hätten sich gewünscht, wenn dieses Lehrbuch zweckmäßig überarbeitet worden wäre und in den Händen der Kinder hätte bleiben können¹⁰²⁹. Doch im Jahre 1839 erfolgte die Einführung der streng im Bibeltone abgefassten "Geschichten und Lehren der Heiligen Schrift" von Kohlrausch, welche nun das Ewald'sche Lesebuch

¹⁰²⁴ Ewald, J.L.: Lesebuch für die Landschulen, auch zum Gebrauch der Landleute in ihren Häusern, Detmold 1788 - s.a. Sprenger, Hans: Johann Ludwig Ewalds Trivialschulen in: LippMitt Nr.41/ 1972, S.144-180 – s.a. LSchB Nr.23/1900, S.215: Über die Schul- und Lehrbücher in den lippischen Schulen des 19.Jahrhunderts

¹⁰²⁵ LSchB Nr.1/1869, S.2

¹⁰²⁶ LippMitt Nr.56/1987, S.75

¹⁰²⁷ Weißbrodt, Ernst: Die geschichtlich gewordene Schule in Lippe in: Lippische Post Nr.174/1929

¹⁰²⁸ über Ewalds Lesebuch s.a. Lippisches Magazin Nrn.21,22,25,36 u.37/1837 mit Bezug auf einen Aufsatz in Nr.40 u.41 des vorhergehenden 2.Jahrg., der mit "Unterricht u. Erziehung" überschrieben war

¹⁰²⁹ LSchB Nr.1/1869, S.3

ersetzen. Und damit die Benutzung dieses neuen Lehrbuches in möglichst gleicher und gewünschter Weise auf den Weg kam, wurden sogleich auch den Schulen Anweisungen dazu mitgegeben¹⁰³⁰. Diese Einführung des neuen Lesebuches von Kohlrausch¹⁰³¹ war nun keine angemessene Antwort auf Brockhausens Lesebuchkritik. Fast ein halbes Jahrhundert blieb dieses Buch in der Schule¹⁰³². Im Jahre 1849 wandte sich Brockhausen erneut gegen die Unzweckmäßigkeit und Mangelhaftigkeit der Lesebücher¹⁰³³. Er bestätigte zwar, dass in allen Klassen überhaupt Lesebücher vorhanden waren¹⁰³⁴, jedoch keine Klasse ein angemessenes und ihren Bedürfnissen ganz entsprechendes besaß. In der Unterklasse wurde die Lesefibel benutzt. Diese war nicht vollkommen, da sie nur für die Lautiermethode geeignet war, die Buchstabiermethode aber, und das war immer noch die vorherrschende, das Lesen unendlich schwer machte. Die meisten Lehrer des Landes zogen die Buchstabiermethode¹⁰³⁵ vor, weil hier die Eltern zu Hause helfen konnten. Brockhausen schlägt einen Mittelweg vor und plädiert für einen stufenweisen Übergang. Danach sollte die Lesefibel umgearbeitet werden. Die Lehrerkonferenz zu Horn¹⁰³⁶ hatte dieses bereits vorgenommen und dem Konsistorium vorgelegt. In der Mittelklasse wurde für die unterste Abteilung das kleine Lesebuch der lippischen Elementarschulen, für die oberen Abteilungen wurden verschiedene "Kinderfreunde" eingesetzt. Hier hieß die Forderung: Es müssen weitere andere Geschichten für Kinder – Geschichten voll Leben und

¹⁰³⁰ Instruktionen, die Einführung und den Gebrauch von "Kohlrausch Geschichten und Lehren der Heiligen Schrift" in den Elementarschulen des Landes betreffend, v.Sept.1839 in: Sammlung von Verordnungen, die amtlichen Verhältnisse und Pflichten der Prediger und Schullehrer des Fürstenthums Lippe betreffend (1837-54), Detmold 1855

¹⁰³¹ Friedrich Kohlrausch, geb.1780, war Theologe u. Königlich-Hannoveraner General-Schuldirektor

¹⁰³² die Beseitigung dieses Lesebuches als Pflichtlektüre war wegen des mit der Buchhandlung der Frankeschen Stiftungen in Halle geschlossenen Vertrages sehr schwierig und wurde nicht gestattet. Erst im Jahre 1885 konnte das Buch aus dem Unterricht entfernt und durch die "Calwer Biblische Geschichte" ersetzt werden – LSchB Nr.23/1900, S.216

¹⁰³³ Die Wage Nr.7/1849

¹⁰³⁴ dazu: Drefenstedt, Volkmar u.Elfriede: Die Schule zu Billerbeck 1653-1968, Steinheim 1995, S. 22: "Es wurden Lesebücher an den meisten Schulen...im 19.Jahrh. noch nicht benutzt. Man sparte das Geld dafür, denn Bibeln und Gesangbücher konnten die Kinder aus ihrem Elternhaus mitbringen".

¹⁰³⁵ die Anwendung der Buchstabiermethode wurde durch die "Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule" vom Jahre 1872 nicht mehr erlaubt. Allerdings besagte der § 24, daß der Unterricht im Schreiben und Lesen nach der im Seminar des betreffenden Bezirks eingeführten Methode zu erteilen sei. In der Seminarschule des Detmolder Schullehrerseminars wurde bis Ostern 1903 die gemischte Schreiblesemethode praktiziert – L 80 III Nr.136. Vielfach war die Buchstabiermethode noch lange üblich, so z.B. noch 1890 in der Volksschule Lüdenhausen – Wolf, Martin: Erinnerungen u. Begegnungen, Detmold 1966/67, S.35

¹⁰³⁶ Brockhausen war Vorsitzender dieser Lehrerkonferenz

Gemüt, die das Kind interessieren, es wecken und berühren – dazukommen. Außerdem sollten ergänzt werden: Kleine Fabeln und eine Sammlung von Liedern zum Singen. Die Konferenz zu Horn befasste sich mit der Erneuerung und Zusammenlegung der Bücher zu einem Band. Die in der Oberklasse eingesetzten Biblischen Geschichten von Friedrich Kohlrausch wurden hinsichtlich Form und Inhalt von allen Lehrern des Landes kritisiert. Es handelte sich hier um ein judaisierendes Buch, das alle übrigen Kräfte der Volksschule verschlang. Brockhausen fordert erneut, dass die ganze menschliche Geschichte in der Schule zu vermitteln sei, also auch die Profangeschichte¹⁰³⁷, die Geschichte der Ausbreitung des Christentums und die Vaterländische Geschichte.

Zu einem neuen Geschichtsbuch

Im Jahre 1868 kritisiert Brockhausen in einem Aufsatz¹⁰³⁸ erneut die Unterrichtspraxis in der lippischen Volksschule. Er bezieht sich hier auf den Geschichtsunterricht¹⁰³⁹, der immer noch hauptsächlich aus der Vermittlung der Biblischen Geschichte bestand und der "bedeutend zu erweitern und ungleich fruchtbarer zu machen ist". Brockhausen erinnert daran, dass er seine jetzige Kritik bereits vor über dreißig Jahren im Lippischen Magazin ausgesprochen hat¹⁰⁴⁰. Seine Forderung lautet: "Der Geschichtsunterricht in der Volksschule muss sowohl die alte wie die neuere Zeit umfassen und das Lehrreichste und Bedeutendste daraus der Jugend anschaulich vorführen"¹⁰⁴¹. Bedenklich war die unvernünftige Auswahl und die Beschränkung auf die jüdische Geschichte. Deshalb hält Brockhausen das immer noch im Gebrauch befindliche Lesebuch von Kohlrausch für völlig untauglich, weil es nicht nur ausschließlich die Heilige Schrift repräsentiert, sondern auch noch

¹⁰³⁷ die Geschichte der sog. "unheiligen" Völker

¹⁰³⁸ Brockhausen, Rudolf: Was könnte geschehen, um den Geschichtsunterricht, der sich jetzt leider in den meisten unserer lippischen Volksschulen auf das Lesen, Erklären und Auswendiglernen der biblischen Geschichte beschränken muss, bedeutend zu erweitern und ungleich fruchtbarer zu machen? In: LSchB Nr.6 u.7/1868

¹⁰³⁹ erst mit den "Allgemeinen Bestimmungen" v.1872 wurde das eigenständige Fach "Geschichte" in den Volksschulen eingeführt. Zugleich wurde im Fach Religion der Inhalt verändert und der Umfang gekürzt

¹⁰⁴⁰ Brockhausen, Rudolf: Welcher Art sollten die Lesebücher in unseren Volksschulen seyn? in: Lippisches Magazin Nr.1/1836

¹⁰⁴¹ LSchB Nr.6/1868, S.47

"mit entschiedener Vorliebe die Geschichte des Alten Bundes vor der des Neuen Testaments behandelt"¹⁰⁴² ¹⁰⁴³. Ein neues Lesebuch musste an die Biblische Geschichte auch das Wichtigste aus der allgemeinen und namentlich der vaterländischen Geschichte reihen, "denn es ist ganz unwidersprechlich wahr, dass ohne die Verbindung mit der Weltgeschichte die biblische ganz aus dem Zusammenhange gerissen und folglich unverständlich wird"¹⁰⁴⁴. Und Brockhausen zeigt auf, was die jüdische Geschichte nicht leisten kann: "für jede vorkommende Lehre passende Beispiele zu liefern, dass sie besonders arm an Musterbildern ist für die Erweckung und Belebung des Ehrgefühls, des Schönheitssinns und Geschmacks... und namentlich der aufopfernden Vaterlandsliebe, woran die griechische und römische und auch die deutsche Geschichte in verschiedenen einzelnen Perioden so reich ist"¹⁰⁴⁵. Brockhausen ist überzeugt davon, dass mit der Abschaffung des Kohlrausch'schen Lesebuches auch das Auswendiglernen und Hersagen unverständlichen religiösen Gedankengutes wegfällt und dass mit einem Leitfaden, der sach- und zeitgemäß ist, auch erreicht werden kann, dass die Lehrer "mit Freuden und nicht mit Seufzen den Religionsunterricht ertheilen können und es ihnen vergönnt ist, statt Diener des todten Buchstabens Diener des Geistes, statt Handwerksmeister wahre Schulmeister, ...Meister in der edlen Kunst des weisen Sokrates, zu sein"¹⁰⁴⁶

12.3 Der Lippische Lehrerbund

Die Besoldung der lippischen Volksschullehrer war – gemessen an den Lehrergehältern im angrenzenden Westfalen – völlig unzureichend. Dort, wo eine Industrie aufblühte, waren durch das Wirken des Großindustriellen Harkort¹⁰⁴⁷ und des Schulreformers Diesterweg die Gemeinden schulfreundlicher

¹⁰⁴² LSchB Nr.7/1868, S.51

¹⁰⁴³ der Verfasser Kohlrausch gibt bereits im Vorwort seines Lesebuches an, welche Aufgabe dieses übernehmen soll: ..."vielmehr ist sein einziger Zweck der, für den Gebrauch der Bibel vorzubereiten"

¹⁰⁴⁴ LSchB Nr.7/1868, S.53

¹⁰⁴⁵ daselbst, S.53

¹⁰⁴⁶ daselbst, S.54

¹⁰⁴⁷ Harkort, Friedrich (1793-1887), führender Politiker des rheinischen Liberalismus. Großen Einfluß hatten seine Schriften und Reden zur Volksschule und zur Volksschulbildung, besonders auch seine Schrift „Bemerkungen über die Hindernisse der Civilisation und Emanzipation der unteren Klassen“, Elberfeld 1844.

und bewilligungsfreudiger, was starke Anreize für die Abwanderung von lippischen Lehrern bot¹⁰⁴⁸. Eine Verordnung¹⁰⁴⁹ hatte nur für einen Teil der lippischen Lehrer, für die Inhaber der am schlechtesten besoldeten Stellen, Verbesserungen gebracht¹⁰⁵⁰. Überall mußten die Lehrer einen großen Teil ihrer Arbeitskraft zum Nebenerwerb aufwenden. Auf dem Lande bewirtschafteten sie Dienstländereien und zugepachtete Äcker, in den Städten gaben sie Privatstunden und verrichteten Schreibearbeit für die Magistrate. Nach dem Kriege 1870/71 verschlimmerte sich die finanzielle Lage der Lehrer immer mehr. Während die Angehörigen aller anderen Berufe sich vermehrter Verdienstmöglichkeiten und gesteigerten Wohlstands erfreuten, waren die lippischen Beamten und im besonderen die Lehrer davon ausgeschlossen¹⁰⁵¹. Am 12. April 1873 erschien ein Erlaß der lippischen Regierung, durch den die Gemeinden verpflichtet wurden, den Lehrern für das Jahr 1873 Teuerungszulagen¹⁰⁵² zu zahlen. Dieses Vorgehen der Regierung rief große Entrüstung hervor. „*Es entstand ein gewaltiger Rumor im Lande, denn mindestens 90 Prozent aller Gemeinden gönnten den Lehrern rein nichts*“¹⁰⁵³. Die Zulagen mußten an vielen Orten zwangsweise eingetrieben werden, sodaß die Lehrer unter der Verbitterung der Bevölkerung zu leiden hatten. Dies war die allgemeine und katastrophale Lage, als im Jahre 1871 der Lehrer Adolf Rebbe¹⁰⁵⁴

¹⁰⁴⁸ Wolf: Der Emanzipationskampf der lippischen Volksschullehrer ... , S.18

¹⁰⁴⁹ Verordnung, die Verbesserung des Dienstehaltens der Schullehrer betr.v.17.Febr.1869

¹⁰⁵⁰ das Gehalt der Nebenlehrer war auf 120 Taler festgesetzt worden, wozu für die zehn ältesten Nebenlehrer eine Zulage von 20 Talern gezahlt wurde. Den Hauptlehrern waren Mindestgehälter zuerkannt worden (1.- 5.Dienstjahr 180, 6.-10. 200, 11.- 20. 250, vom 21.Dienstjahr an 250 Taler) Sauerländer, Friedrich: Geschichtliches über die Lemgoer Schulen in: LSchZ Nr.1/1932, S.2/3

¹⁰⁵¹ LSchZ Nr.1/1932, S.3

¹⁰⁵² in Höhe von 50 Talern für städtische, von 40 für ländliche Haupt- und von 30 für Nebenlehrer

¹⁰⁵³ LSchZ Nr.1/1932, S.3

¹⁰⁵⁴ Rebbe war einer der pädagogisch und schulpolitisch gleichermaßen engagiertesten Hauptakteure vor der Jahrhundertwende - s. Wehrmann: Die Schule in Lippe, S.75 – In „Menschen v.Lippischen Boden“ berichtet Rebbe in einem von Fritz Geise verfaßten Beitrag: „Schon mit 18 Jahren kam ich am 1.Nov.1857 als Vikar (Gehülfe) an die Schule in Rischenau, wo sehr schwierige Verhältnisse vorlagen, weil ich nebenher noch die Schule in Niese unterrichtlich zu versorgen hatte. Ich hatte im Winter 150 und im Sommer 170 Schüler“. In weiteren fünf Jahren hat er, wie Rebbe berichtet, unter günstigeren Arbeitsbedingungen bis zu 135 Schüler zu betreuen gehabt, dann als 24jähri-

ger junger Lehrer in Bentorf die Zahl von 160 Schülern. Und Geise schreibt über diesen Lehrer: „Wir verstehen, wie diese erste Berufserfahrung ihm zum Anlaß und Ausgangspunkt wird für sein heißes Bemühen und zähes Ringen um eine leistungsfähige, vernünftig geordnete Volksschule und eine Schulverwaltung mit sachverständiger Einsicht und dem ehrlichen Willen, für eine gute Ausbildung der Jugend zu sorgen. Und in diesem Kampfe gegen reaktionäre und schulfreundliche Kräfte hat er Jahrzehnte hindurch nicht locker gelassen“ – Staercke: Menschen vom Lippischen Boden ..., S.294

aus Nienhagen auf der Hauptversammlung des Lippischen Lehrervereins gegen "die Verstümmelung unseres Schulgesetzes vom 11. Dezember 1849"¹⁰⁵⁵ protestierte. Da noch ein großer Teil der Lehrerschaft dem Lehrerverein fernblieb, gründete er zusammen mit Lehrer Blome in Oberwüsten und den Vorsitzenden der Detmolder und Lemgoer Bezirkskonferenzen, Riechmeier und Stock, den „Lippischen Lehrerbund“, der ausschließlich wirtschaftliche Interessen wahrnehmen sollte. In der Satzung hieß es im Punkt drei: *Zweck des Bundes ist, mit allen Mitteln, die vor dem Gesetz und dem Gewissen erlaubt sind, mit entschiedener Energie dahin zu wirken, daß dem Lehrer ein standesgemäßes auskömmliches Gehalt werde; im Punkt vier: Ausgeschlossen sind alle politischen und kirchlichen Fragen. Einziger Zweck unserer Vereinigung ist eben nur Verbesserung der äußeren Lage; im Punkt sieben: Die Unterzeichneten verpflichten sich, treu zusammenzuhalten und solange miteinander verbunden zu bleiben und zu wirken, bis der erwähnte Zweck erreicht ist*¹⁰⁵⁶. Die Forderungen lauteten: den Nebenlehrern ein Gehalt von 200 Talern und nicht länger als fünf Jahre in der widerruflichen Stellung, den Hauptlehrern ein Gehalt von 300 – 500 Talern einschließlich einer angemessenen Wohnung. Außerdem wurde die Aufhebung des Reverses gefordert. Die weltanschauliche und politische Neutralität führte dahin, daß die Gründung des Bundes von über 170 namentlich unterzeichneten Lehrern und damit fast von der gesamten lippischen Volksschullehrerschaft unterstützt wurde, die eine verschworene Gemeinschaft bildete^{1057 1058}. Um nun den Forderungen Nachdruck zu verleihen, setzte der Lehrerbund da an, wo er die lippische Regierung sehr wirksam treffen konnte: Die Mitglieder verpflichteten sich, keine begabten Landkinder mehr für das Seminar vorzubereiten und den jungen Lehrern durch Beschaffung der Reverssumme beim Übertritt in auswärtige Schuldienste behilflich zu sein¹⁰⁵⁹. Das war eine Drohung, die für die Regierung gefährlich werden konnte. Kaum jemals wieder hat der Beschluß einer Lehrerversammlung ein solches Aufsehen im Lande erregt wie dieser des Lehrerbundes¹⁰⁶⁰. Die Ausführung des Beschlusses hätte für die lippische Schule nicht absehbare Folgen haben können. Konsis-

¹⁰⁵⁵ S.Wolf: Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.98.

¹⁰⁵⁶ L 80 III Nr.721

¹⁰⁵⁷ Steinbach: Der Eintritt Lippes in das Industrie-Zeitalter ..., S.340/341

¹⁰⁵⁸ s.a. Rauschenbach: Der Volksschullehrerstand im Alten Lippe ..., S.213

¹⁰⁵⁹ L 80 III Nr.375

¹⁰⁶⁰ Sauerländer: Geschichtliches über die Lemgoer Schulen ... in: LSchZ Nr.1/1932, S.3/4

torialrat Thelemann wurde von der Regierung beauftragt, die Lehrer auf einer amtlichen Konferenz zur Zurücknahme ihrer Forderungen zu bewegen. Sein Versuch scheiterte jedoch. Die Lehrerschaft blieb fest, seine Vorstellungen wurden entschieden zurückgewiesen.

Anfang 1874 kamen nun beträchtliche Geldsummen aus der französischen Kriegsentschädigung nach Lippe. Fürst Woldemar war 1875 seinem verstorbenen Bruder auf den Thron gefolgt, ein neuer Landtag schuf im Mai 1876 ein neues Gesetz¹⁰⁶¹. Hiernach konnte der Landtag eine Neuordnung des Dienstinkommens der Volksschullehrer vornehmen und eine wesentliche Erhöhung der Lehrergehälter beschließen. Auch ein Pensionsgesetz für Lehrer wurde erlassen¹⁰⁶². Aber bereits vorher hatte Konsistorialrat Thelemann den Vorstand des Lehrerbundes nach Detmold eingeladen und ihm eröffnet, daß eine Erhöhung des Dienstinkommens der Lehrer im nächsten Jahre erfolge, allerdings von dem Versprechen abhängig gemacht werde, wieder Aspiranten für das Seminar auszubilden. Um die angebotene Hilfe nicht zu gefährden, unterschrieben die Vorstandsmitglieder das vorgelegte Protokoll¹⁰⁶³. Denn einmal hatten die Lehrer ihr angestrebtes Ziel erreicht, zum andern hatten sie aber auch erkannt, daß der Lehrerbund durch das Sozialistengesetz¹⁰⁶⁴ in seiner Existenz bedroht war. So lösten sie ihren Bund im Jahre 1878 kurzerhand auf, um den Berufsverband des Lippischen Lehrervereins nicht zu gefährden¹⁰⁶⁵.

¹⁰⁶¹ Gesetz, die definitive Regelung des Dienstinkommens der Volksschullehrer betreffend

¹⁰⁶² Bis dahin waren die Lehrer in der Regel im Dienst geblieben, bis sie „in den Sielen“ starben, Nachdem ihnen nötigenfalls ein Gehülfe oder Vikar zur Seite gestellt worden war

¹⁰⁶³ LSchZ Nr.1/1932, S.4

¹⁰⁶⁴ Das Sozialistengesetz war ein Ausnahmegesetz vom 21.10.1878 gegen die „gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie“. Es ermächtigte die Polizei zur Auflösung ihrer Vereine, zur Ausweisung ihrer Propagandisten und zur Beschlagnahme ihrer Zeitungen und Schriften. Da den schulpolitisch engagierten Lehrern seitens der Regierung in der Regel revolutionäres und sozialdemokratisches Denken vorgehalten oder unterstellt wurde, gab es durchaus Anlass, besorgt zu sein.

¹⁰⁶⁵ Wolf: Der Emanzipationskampf der lippischen Volksschullehrer ..., S.19 - s.a. Wolf: Geschichte der lippischen Volksschule ..., S.121