


# DRESDNER HEFTE 12


## BEITRÄGE ZUR KULTURGESCHICHTE

### Beiträge zur sächsischen Schulgeschichte



Die jetzige Landesschule Grimma  Kreuzschule



St. Afra 1870  Maxim-Gorki-Oberschule



K. Adler • G. Arnhardt • V. Beer • W. Böhme • D. Dietrich • G. Dietz  
W. Klaus • H. Koch • M. Koch • K. Lorenz • S. Mebus • S. Tiesler

Rat des Bezirkes Dresden Abteilung Kultur  
Kulturakademie des Bezirkes Dresden







# Inhalt

Seite	
2	Anliegen und Überblick
6	Steffi Tiesler Zu den Anfängen der Elementarschulbildung in Dresden
12	Gerhard Arnhardt Pädagogisches Denken bei Ehrenfried Walther von Tschirnhaus
19	Maritta Kohn Zu den Anfängen staatlicher Volksschullehrerbildung in Dresden
24	Volker Beer Die schulpolitische Wirksamkeit Franz Volkmar Reinhardts im Oberkonsistorium zu Dresden
30	Helga Koch Veränderungen im sächsischen Bildungswesen durch den Mathematiker Oskar Schlömilch
36	Sylvia Mebus Zu den Vorstellungen des Dresdner Lehrers Martin Weise über die Ausgestaltung der Volksschule zur Arbeitsschule in den ersten Jahren der Weimarer Republik
44	Dorothea Dietrich Die Dresdner Dürerschule – eine bemerkenswerte pädagogische Einrichtung des höheren Schulwesens
51	Kerstin Lorenz Zu den Anfängen des Lehrens und Lernens an der 67. Volksschule in Dresden-Dobritz während der antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung
58	Gunter Dietz/ Klaus Adler Zur Geschichte der Dresdner Schullandheime
63	Walter Böhme/ Werner Klaus Arbeiter- und Bauernstudium in Dresden
69	Resümees



## Anliegen und Überblick

Mit Beginn unseres Dezenniums rief die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands nicht zum erstenmal, aber mit besonderem Nachdruck, dazu auf, die Wirkungen der Betriebs-, Orts- und Territorialgeschichte für die Entwicklung des Geschichtsbewußtseins in größeren Dimensionen zu erschließen. Seit dieser Zeit wandten sich auch engagierte Lehrer, Mitarbeiter des Schulmuseums Dresden, Studenten und Erziehungshistoriker der Pädagogischen Hochschule "K. F. W. Wander" der Erziehungs- und Bildungsgeschichte ihres heimatlichen Territoriums zielstrebig zu. Schließlich konstituierte sich 1983 eine Forschungsgemeinschaft, die mit der Planung, Koordinierung, Ergebnissicherung und Praxiswirksamkeit der Erkenntnisse befaßt ist. Analoge Bemühungen auf ehemals sächsischem Territorium in Leipzig, Zwickau und Karl-Marx-Stadt lassen nunmehr eine Konzentration unserer Forschungen auf das Territorium des heutigen Bezirkes Dresden zu. Im Zentrum unseres Interesses steht dabei, mit welchem Anspruch das Bildungsmonopol in den Entwicklungsphasen der Stadt Dresden ausgestaltet und wie es von der Arbeiterklasse gebrochen wurde; welche Wirkungen von daher auf die Entwicklung der Produktivkräfte, das politische, wissenschaftliche und kulturelle Leben ausgingen.

Mit dem Ausbau Dresdens als Residenzstadt und der Einführung der Reformation begannen sich die Bindungen des Bildungstrebens an den Klerus zu lockern. Mystische, scholastische und nominalistische Bindungen pädagogischen Denkens wurden unter dem Einfluß des Städtebürgertums nach und nach überwunden. Die Entwicklung von Manufakturen förderte den Einfluß fortschrittlicher pädagogischer Ideen auf die Schulwirklichkeit. Der Kryptokalvinismus und Ramismus, die Comenianer, Pietisten und Pestalozzianer hinterließen trotz ihrer Verketzerung unauslöschliche Spuren. Progressive Bildungsansprüche wurden jedoch bis in das 19. Jahrhundert durch das Expansionsstreben der sächsischen Kurfürsten und Könige, durch verheerende Auswirkungen der Kriege und eine aufwendige Hofhaltung gedämpft.

Das seit 1539 nachweisbare städtische Elementarschulwesen in Dresden folgte den erzieherischen und schulorganisatorischen Intentionen der Reformatoren ohne entscheidende Neuerungen über zwei Jahrhunderte. Die ursprünglich progressiven Wirkungen der sächsischen Schulordnung von 1580 mußten in fortschreitenden gesellschaftlichen Ansprüchen erstarren. Daran konnten auch Modifizierungs- und Erneuerungsversuche aus den Jahren 1713, 1724, 1769,



1773, 1805 und 1811 nur wenig ändern.

Anfang des 18. Jahrhunderts begann der Aufbau des "Armen- und Freischulwesens" sowie des Industrieschulwesens - häufig durch Stiftungen mit pietistischer Motivation. 1830 gab es bereits 12 Einrichtungen dieser Art in Dresden.

Kreuzschule (erste urkundliche Erwähnung 1300 und 1304; seit 1539/40 eine Synthese von Elementar- und Gelehrtenschule; seit dem 18. Jahrhundert im Oberbau eine Bürgerschule) und Lateinschule blieben im Schatten der drei Fürstenschulen. Sie übernahmen Wertvolles aus der dort gestalteten Erziehungswirklichkeit. Die 1579 gegründete, der Annenkirche angeschlossene Chorschule, ab 1724 Lyzeum, bewegte sich als erste in neuen Bahnen. Ab 1828 ist hier eine Entwicklung von der höheren Bürgerschule zum Realgymnasium, später mit reformrealgymnasialem Zweig, zu verzeichnen.

Die Versuche zur Gründung einer Ritterakademie in Dresden reichen bis in die erste Hälfte des 17. Jahrhunderts zurück. Aber erst 1726 wurde der würdige graue Bau zwischen Niedergraben und der Ritterstraße, am Beaumont- und St. Privatplatz, eingeweiht. Im pädagogischen Prozeß dieser Anstalt kamen fortschrittliche Ideen der Ritterakademien kaum zum tragen. Bildungs- und Erziehungsansprüche bewegten sich in den Bahnen der Kadettenerziehung bevor die Umbildung in eine realistische Bildungsstätte erfolgte.

Die sozialökonomischen Umwälzungen infolge der industriellen Revolution setzten sich in Dresden bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts nur verhalten durch. Mit ihnen ging eine starke soziale Differenzierung einher, die revolutionäres Engagement der bürgerlichen Kräfte im politischen, weltanschaulichen und kulturellen Denken und Handeln beförderte. Schließlich entwickelten sich unter dem Einfluß der Arbeiterklasse in der kapitalistischen Großstadt Dresden bildungspolitische Ansprüche, deren Verwirklichung im Freistaat Sachsen einen Höhepunkt erreichte.

Seit 1835 wurde der materiellen Ausgestaltung und der Vereinheitlichung des Elementarschulwesens mit dem Ziel der Sicherung einer achtjährigen Schulpflicht zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt. Es folgte die Strukturierung von Volksschulen - "Bezirksschulen" genannt. 1873 wurde die uneingeschränkte weltliche Schulaufsicht mit der Einsetzung Königlicher Bezirksinspektoren (ausgestattet mit den bisherigen Obliegenheiten der Superintenden) in die Wege geleitet. Mit dem Volksschulgesetz von 1873 war der Grundstein für die Entwicklung der Massenschule gelegt. Darauf folgende ergänzende Gesetze akzentuieren und modifizieren; sie bringen jedoch nichts grundsätzlich Neues. Danach gliederte sich die Volksschule in der Regel in die Grundschule und den vierjährigen Oberbau. "Begabte" konnten in dem sechsjährigen "gehobenen Oberbau", in dem auch Fremdsprachen unterrichtet wurden, zur mittleren Reife geführt werden.

Mit der umfassenden Reform 1873/74 waren grundsätzliche schulpolitische Weichen zur Organisation des Volksschulwesens und zur Öffnung des höheren Schulwesens für das Realschulengagement gestellt worden. In der Weimarer



Republik konnten die Dresdner Schulen durch das "Übergangsgesetz" (1919), das "Schulbezirksgesetz" (1921), das "Schulbedarfsgesetz" (1922) und das "Anpassungsgesetz" von 1926 für reformpädagogisches und geistesgeschichtliches Engagement weithin geöffnet werden. Die Entwicklung zeigt:

- 1871 hatte Dresden 4 höhere Schulen,  
17 Volksschulen.
- 1900 gab es in Dresden 12 höhere Schulen,  
45 Volks- und Berufs- (Fortbildungs-)schulen.
- 1925 waren in Dresden 15 höhere Schulen beheimatet.

Unmittelbar danach kamen die Deutschen Oberschulen und Aufbauschulen hinzu. Damit ist der Konzentrationsprozeß des höheren Bildungswesens auf Dresden abgeschlossen. Die Gesamtsicht zeigt: In der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts kam es zu landesherrlichen und städtischen Neugründungen, die den wachsenden Forderungen an eine bürgerliche Elitebildung in traditionellen sowie neuen Bahnen entsprachen und Dresden im Freistaat Sachsen zu einem bedeutenden Bildungszentrum in Deutschland werden ließ. Die Übersicht wäre lückenhaft, wenn der Einfluß der Privatschulen auf das bürgerliche Erziehungssystem in Dresden nicht angedeutet würde. Es reicht von den fortschrittlichen Wirkungen der Winkelschulen, der im 16. Jahrhundert gegründeten "Schreib- und Rechen-, Knaben- und Mädchenschulen" über "militärberechtigte Schulen", Vereinsgründungen, Einzelunternehmen fortschrittlicher Pädagogen bis zur diffusen pädagogischen Ausgestaltung einer großen Zahl höherer Töcherschulen. Neben den Winkelschulen gilt unser Interesse u. a. dem pädagogischen Prozeß an der Schule K.H. Nicolais, dem Vitzthumschen Gymnasium, dem Blochmannschen Institut, den Realschuleinrichtungen...

Private Anstalten führten um 1900 Schüler von der Elementarbildung bis zur Hochschulreife. Sie entsprachen durch die Vielfalt ihrer inhaltlichen und schulorganisatorischen Orientierungen einem weiten Spektrum von Bildungsansprüchen, die aus dem bürgerlichen Erwerbsleben wuchsen. Dadurch lagen progressive und regressive Wirkungen dicht beieinander.

Der Faschismus machte viele schulpolitische Fortschritte einer langen humanistischen Tradition zunichte.

Nach der Befreiung Dresdens durch die Rote Armee am 9. 5. 1945 war auch für das Erziehungswesen die Chance des Neubeginns ohne Bildungsprivilegien gegeben. Verfolgte und gemäßregelte Kommunisten, Sozialdemokraten und Intellektuelle, unter ihnen W. Schneller, J. Leupoldt, E. Krebs, M. Uhlig, Cl. Dölitzsch, H. Lorenz, M. Petzold, E. Rönisch, P. Mehlhose..., stellten sich an die Spitze bei der Gestaltung einer antifaschistisch-demokratischen Schule, die nach den Festlegungen der Döbelner Konferenz von vornherein an den schulpolitischen Grundpositionen der revolutionären Arbeiterbewegung orientiert war. In den wenigen verwendungsfähigen Schulen, den dürftig ausgestatteten Klassenzimmern, mit wenigen Lehrmitteln und vorwiegend lern-



den Werktätigen als Lehrer wurde in Dresden der Aufbau eines einheitlichen Erziehungswesens angebahnt, das durch die dialektische "Aufhebung" und Weiterentwicklung der humanistischen Traditionen unbegrenzten Zugang zur Bildung für alle Kinder des Volkes ermöglichte. Die sächsische Arbeiterklasse überwand den latent gegenwärtigen, bis dahin unüberbrückbaren Gegensatz zwischen Ideal und Wirklichkeit bei der Erziehung der jungen Generation.

Seit 1945 entwickelte sich das Bildungssystem in Dresden nach dem "Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule" (1946) und den am 1. 7. 1946 von der Zentralverwaltung für Volksbildung herausgegebenen ersten einheitlichen Lehrplänen für die Grund- und Oberschulen im Einklang mit der gesamten sowjetischen Besatzungszone auf antifaschistisch-demokratischem Wege. Mit dem "Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR" (2. 12. 1959) wurde die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule auch in Dresden das Herzstück des Bildungswesens. Das Gesetz von 1965 ("Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem") hob den erreichten Entwicklungsstand der Volksbildung auf das Niveau der Anforderungen des umfassenden sozialistischen Aufbaus und half die marxistisch-leninistischen Prinzipien der Kulturrevolution auf dem Gebiet der Schulpolitik und Pädagogik auch in Dresden durchzusetzen.

Wenn wir Clara Zetkins Auffassung folgen, wonach eine Schule in ihrer Leistungsfähigkeit durch das Persönlichkeitsprofil des Lehrers bestimmt wird, so sind die Fernwirkungen der Neulehrerbildungseinrichtungen in Wachwitz, der Technischen Hochschule und des Pädagogischen Instituts (seit 1967 Hochschule) für den Gesamtprozeß der Entwicklung einer sozialistischen Schule in Dresden kaum zu überschätzen.

Die weit in die Zukunft gerichtete Bildungspolitik der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands hat für alle Bereiche des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems vorbildliche Arbeitsbedingungen geschaffen. Den Lehrenden, den Eltern und den Arbeitern in den Betrieben der Stadt Dresden ist es aufgetragen, eine junge Generation zu erziehen, die "parteilich, fleißig, aufmerksam, kameradschaftlich, hilfsbereit und bescheiden, verantwortungsbewußt, diszipliniert und gewissenhaft" (M. Honecker) für eine friedliche, anspruchsvolle sozialistische Zukunft arbeitet. Nur so kann alles Mühen um politischen und sozialen Fortschritt über Jahrhunderte in unserer Stadt erfolgreich fortgeführt werden. In das verpflichtende Erbe wollen wir nachfolgend einige Einblicke gewähren.

Prof. Dr. sc. Gerhard Arnhardt  
Leiter der Forschungsgemeinschaft



Steffi Tiesler

## Zu den Anfängen der Elementarschulbildung in Dresden

Nachdem im Mittelalter der Allgemeinbildung der Volksmassen sowohl von seiten der herrschenden als auch der unterdrückten Klasse kaum Aufmerksamkeit gewidmet wurde, ermöglichten und erforderten in Sachsen im 16. Jahrhundert die sich entwickelnden frühkapitalistischen Verhältnisse ein Umdenken im Bereich des niederen Schulwesens. Mit der wachsenden gewerblichen Produktion in den sächsischen Städten und teilweise auch in den Dörfern profilierte sich das Bürgertum als neu entstehende Klasse stark auf wirtschaftlichem Gebiet und versuchte gleichzeitig, seine Interessen im politischen Leben des Territorialstaates durchzusetzen.

Die in Sachsen auftretende Tendenz der Synthese humanistischer und reformatorischer Vorstellungen zur Bildungspolitik wirkte positiv bei der Entwicklung des Schulwesens.

Gestützt auf progressives bildungspolitisches Gedankengut namhafter Vertreter des Humanismus und der Reformation in Sachsen, Ph. Melanchthon (1497-1560), M. Luther (1483-1546), J. Bugenhagen (1485-1558), J. Cameraarius (1500-1574), G. Spalatin (1484-1545), G. Fabricius (1516-1571) u. a., und unter dem Einfluß fortschrittlich denkender Teile des Adels in der sächsischen Ständevertretung konnte sich bürgerliche Bildungspolitik auch in der Realität durchsetzen.

So fanden die bildungspolitischen Vorstellungen M. Luthers zur Organisation und zur inhaltlichen Gestaltung der Bildung und Erziehung des Volkes in Sachsen fruchtbaren Boden. Es wurden zwischen 1537 und 1545 in Wittenberg, Leipzig und Meißen Konsistorien gegründet, welchen die oberste Direktion des gesamten Kirchen- und Schulwesens oblag<sup>1</sup> und in denen, entsprechend Luthers Vorstellungen zur Gewaltenteilung, geistliche und weltliche Beamte zu gleichen Teilen arbeiteten. Luthers Bestreben, allen Kindern - auch der ländlichen Bevölkerung - neben der Vermittlung des Katechismus wenigstens Unterricht im Lesen und Schreiben der deutschen Sprache zu gewährleisten, fand in der kurfürstlichen Gesetzgebung 1557 ("Generalartikel") und 1580 ("Kirchen- und Schulordnung") Niederschlag.

Erste Elementarschulen entstanden in Sachsen jedoch bereits seit den zwanziger Jahren des 16. Jahrhunderts. An diesen Bildungseinrichtungen wurde zeitgenössische Allgemeinbildung vermittelt, welche den genannten lutherischen Vorstellungen entsprach. Als führend bei der Entstehung von Elementarschulen erwiesen sich die Städte des Erzgebirges (Chemnitz, Anna-



berg, Freiberg) sowie Wittenberg, Leisnig, aber auch Ortschaften des Schönburger Herrschaftsgebietes.

In Dresden lassen sich die ersten Elementarschulen ab ca. 1540 nachweisen. Dabei müssen hier, wie überall in Sachsen, drei Varianten städtischer Elementarschulen protestantischer Prägung unterschieden werden, die Jungen-, die Mädchen- und die Winkelschulen.

Die Organisation des Unterrichts für Jungenschulen fand innerhalb dieser Einrichtungen eine relativ geringe Wertschätzung. Die Ursachen dafür sind in den traditionellen bildungspolitischen Denkbahnen des Adels und in den unterschiedlichen Bildungsansprüchen des sich differenziert entwickelnden Bürgertums zu suchen. Der sächsische Adel konzentrierte sich auf eine hohe Bildung der eigenen Kinder und orientierte darauf, intelligenten Kindern des Volkes durch Stipendien und Freistellen den Besuch von Bildungseinrichtungen des höheren Schulwesens zu ermöglichen, um die weltlichen und geistlichen Ämter mit fähigen Menschen zu besetzen. Der Allgemeinbildung des Volkes wurde im 16. und 17. Jahrhundert von dieser Klasse nur ein begrenzter Stellenwert zuerkannt. In erster Linie ging es dem Adel um die moralisch-ethische Erziehung der unterdrückten Klasse, wobei die lutherisch-evangelische Lehre den Hauptgegenstand der Bildung und Erziehung darstellte. Durch die damit verbundene Vermittlung von Lesen und Schreiben in deutscher Sprache entsprach der sächsische Adel den zeitgenössischen Anforderungen an die Produktivkraftentwicklung und wirkte objektiv im Sinne des Fortschritts.

Das sächsische Bürgertum hingegen entwickelte die progressivsten bildungspolitischen Ideen und deren Realisierungsmöglichkeiten für eine Allgemeinbildung des Volkes. Dabei kam dieser Klasse im 16. und 17. Jahrhundert die vom Protestantismus motivierte Toleranz der sächsischen Kurfürsten, besonders Moritz (1521-1553) und August I. (1526-1586), gegenüber Fragen der Elementarschulbildung entgegen. So hatten bürgerliche Kräfte auf lokaler Ebene breite Entfaltungsmöglichkeiten, eigene Vorstellungen in diesem Bereich zu realisieren. Die soziale Differenzierung des Bürgertums rief jedoch auch unterschiedliche Bildungsbestrebungen innerhalb der eigenen Klasse hervor. Während die Patrizier als städtische Oberschicht an einer hochschulvorbereitenden Bildung ihrer Jungen interessiert waren, orientierten die Mittelschichten, kleinen Handwerker und Kaufleute auf elementare Allgemeinbildung ihrer Söhne als Voraussetzung zur Bewältigung ihrer späteren beruflichen Aufgaben.

In Dresden schlug sich bürgerliches Denken in der Bildungspolitik sofort nach Einführung der Reformation 1539 nieder. Die Dresdner Visitatoren verlangten 1539 vom Rat die Einrichtung zweier "deutscher" Schulen, eine für Mädchen und eine für Jungen.<sup>2</sup> Während die Mädchenschule 1541 eingerichtet wurde, läßt sich für die Errichtung einer Jungenschule durch den Rat kein Nachweis erbringen. Es ist zu vermuten, daß die Jungen, denen traditionell ein höherer Bildungsanspruch zuerkannt wurde, den Unterbau der Lateinschulen



besuchten. Weiterhin war es für die Söhne der kleineren Händler und Handwerker möglich, entweder gemeinsam mit den Mädchen unterrichtet zu werden oder private Bildungseinrichtungen zu besuchen.

Der sich hier andeutende Kampf der sächsischen Mittelschicht um Realisierung ihrer bildungspolitischen Vorstellungen wird bei der Auseinandersetzung um die Winkelschulen noch deutlicher. In diesen Schulen, organisiert und getragen von Privatinitiativen aus Kreisen der städtischen Mittelschicht und der Stadtarmut, wurden Lesen, Schreiben und teilweise Rechnen in deutscher Sprache unterrichtet. Die lutherisch-evangelische Lehre diente als Mittel zur Vermittlung bürgerlicher Weltanschauung innerhalb der moralisch-ethischen Erziehung der Kinder.

In dem relativ unkontrolliert durchgeführten Winkelschulunterricht sah der herrschende Adel berechtigterweise eine Gefahr für die Aufrechterhaltung seines Bildungsmonopols, und 1580 wurde ein Verbot der Winkelschulen ausgesprochen.<sup>3</sup>

Dessenungeachtet kann für Dresden von der Existenz von mindestens 3 Winkelschulen nach 1580 ausgegangen werden.<sup>4</sup> Daß damit in der Residenzstadt Dresden das kurfürstliche Verbot der Winkelschulen ignoriert wurde, zeugt von der Durchsetzungskraft bürgerlicher Bildungsbestrebungen in Sachsen im 16. Jahrhundert. Auf den großen Bildungswillen des Bürgertums weist der Beschluß des Dresdner Rats hin, nur dann in den Lehrbetrieb der Winkelschulen einzugreifen, wenn "moralische Bedenken" vorlagen.<sup>5</sup>

Die Winkelschulen behaupteten sich in Dresden wie in anderen sächsischen Städten bis ins 18. Jahrhundert hinein. So wurden u. a. 1672 auch in Dresdner Vorstädten wie Niedergorbitz und in Gohlis Winkelschulen erwähnt.<sup>6</sup>

Der Dresdner Rat versuchte, die Kontrolle über diese illegal und auf privater Grundlage existierenden Bildungseinrichtungen zu bekommen, indem er das "Schulehalten" grundsätzlich nur den Personen erlaubte, welche vom Superintendenten examiniert worden sind.<sup>7</sup> Das zahlenmäßige Anwachsen der Winkelschulen und die wiederholten Regulativen, die Prüfung der Schulmeister betreffend - in Dresden 1670, 1695 und 1711 - lassen keine konsequente Durchsetzung dieser Forderung vermuten.

Eine solche Losgelöstheit vom städtischen Rat läßt sich in Dresden wie in anderen sächsischen Städten für die Jungen- und Mädchenschulen nicht finden. Von diesen waren besonders letztere ein deutliches Beispiel progressiver bildungspolitischer Ideen der Reformation. Die Mädchen sollten - nach lutherischen Vorstellungen - mit Katechismusunterricht, Lesen, Schreiben, zum Teil Rechnen und mit der Wertschätzung hausfraulicher Fertigkeiten auf eine zeitgemäße Lebensbefähigung als Hausfrau und Mutter vorbereitet werden. Nachdem in anderen sächsischen Orten, z. B. Leisnig 1523 und Wittenberg 1533,<sup>8</sup> von der Gemeinde auf die Errichtung von Mädchenschulen orientiert worden war, bemühte sich, wie bereits erwähnt, mit der Einführung der Reformation in Dresden 1539 auch der hiesige Rat um elementare Mädchenbildung. 1541 wurde mit geringen Mitteln ein Gebäude zur Unterrichtung der Mädchen



eingrichtet (Ausstattung: 1 Tisch, Brett, Wandtafel, nach 1580 Bänke).<sup>9</sup> Das Gehalt der Schulmeister (häufig Schulmeisterin) wurde aus dem "gemeinen Kasten" bestritten, welcher mit der Durchsetzung reformatorischer Ideen bei der Kirchenorganisation in fast allen sächsischen Gemeinden angelegt wurde. So sollte in Dresden der "deutsche Schulmeister" 10 Gulden, der Mädchenschulmeister 20 Gulden und 6 Scheffel Korn jährlich erhalten. Damit waren die Schulmeister stark auf das Schulgeld der Kinder angewiesen, welches für einen Jungen wöchentlich 1 gr. und für ein Mädchen 3-6 pf. betragen sollte.<sup>10</sup> Weitere Angaben liegen für städtische Mädchenschulen Dresdens des 16. und 17. Jahrhunderts nicht vor. Es ist zu vermuten, daß vielfach private Einrichtungen das elementare Bildungsstreben in Dresden abfingen. Als Beispiele seien hier die 1558 gegründete Knabenschule von M. Arnold, die Schreib- und Rechenschule von Oswald Saupe (1559) und die 1560 entstandenen Mädchenschulen unter der Leitung der Frau des Stadtschreibers bzw. unter Hans Schröller genannt.<sup>11</sup>

Gehen wir bei der Betrachtung zur Geschichte des Schulwesens in Dresden von der heutigen Ausdehnung der Stadt aus, müssen die sogenannten Küsterschulen oder Kustodien als weitere protestantische Bildungsanstalten zur Erlangung zeitgenössischer Allgemeinbildung im 16. Jahrhundert genannt werden. Diese Schulen entstanden vorrangig in ländlichen Gebieten und waren so auch in damaligen Vororten Dresdens zu finden, welche heute zum Stadtgebiet gehören (Leuben, Gorbitz, Leubnitz-Neuostra, Lockwitz). An den Küsterschulen hatte der Katechismusunterricht einen bedeutend größeren Umfang gegenüber der Bildung im Lesen und Schreiben als an den städtischen Elementarschulen. Der sächsische Adel bestimmte fast ausschließlich die Bildungsziele und den -inhalt für die Küsterschulen. Die Schüler sollten in erster Linie zur bedingungslosen Anerkennung der feudalen Ausbeuterordnung erzogen und auf willige Mitarbeit an der Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse vorbereitet werden.

Die in den Dörfern nur in Ansätzen vorhandenen bürgerlichen Kräfte vermochten sich im 16. und 17. Jahrhundert bei der Organisation des Bildungswesens nur in geringem Maße durchzusetzen. Vor allem die geringen Anforderungen an das Bildungsniveau bäuerlicher Arbeitskräfte gegenüber der notwendigen elementaren Bildung Gewerbetreibender in der Stadt war eine Ursache, daß auf dem Dorf neben der Vermittlung der lutherisch-evangelischen Lehre Lesen und Schreiben meist nur in Ansätzen vermittelt wurde und Rechnen nur in Ausnahmefällen auf der Tagesordnung stand.

Einen weiteren Unterschied zu den städtischen Elementarschulen, wo der Schulmeister die Vermittlung des Katechismus zusätzlich übernahm oder einen Kirchendiener als Gehilfe bekam, stellt im Dorf die Entwicklung des Küsters zum Schulmeister dar. So war bei der Entstehung einer Kustodie häufig die Küsterwohnung viele Jahre der Unterrichtsraum. In Leuben wurde bspw. um 1580 im Hause des Kirchendieners mit "Schulehalten" begonnen.<sup>12</sup> Leubnitz-Neuostra konnte dagegen schon 1575 auf eine "Kirchschule" verweisen,<sup>13</sup> und



in Lockwitz wurde 1623 eine solche Einrichtung gegründet.<sup>14</sup> Insgesamt kann für die gesamte Ephorie Dresden davon ausgegangen werden, daß um 1570 ca. 50 Elementarschulen existierten. Davon waren jedoch lediglich 15 in einem "guten" Zustand. Die übrigen seien "ziemlich", "böse" oder "baufällig" gewesen.<sup>15</sup> Bis um 1615 erhöhte sich diese Zahl nur wenig, und die komplizierten innen- und außenpolitischen Verhältnisse bedingten in Sachsen eine Stagnation in der Elementarschulbildung, so daß in der Ephorie Dresden die Zahl von 50-60 Elementarschulen bis Ende des 17. Jahrhunderts beibehalten wurde.<sup>16</sup> In diesem Zeitraum änderten sich in Sachsen trotz relativ rascher Überwindung der Folgen des 30jährigen Krieges die sozialökonomischen Verhältnisse nur geringfügig, und das im 16. Jahrhundert erreichte hohe Niveau der sächsischen Elementarschulbildung entsprach auch 100 Jahre später noch dem notwendigen Entwicklungsstand dieses Bereichs des Schulwesens. Mit der Vermittlung von Lesen, Schreiben und teilweise Rechnen wurde der notwendigen zeitgenössischen Allgemeinbildung der Volksmassen entsprochen, und mit der lutherisch-evangelischen Lehre als Ausdruck frühbürgerlichen Denkens konnte die sittlich-moralische Erziehung der Kinder gesichert werden. Weiterhin zeugte die Existenz von Elementarschulen in ca. zwei Dritteln der sächsischen Ortschaften Ende des 16. Jahrhunderts von einem hohen Stand des sächsischen Elementarschulwesens im Vergleich zu anderen deutschen Territorien (Markgrafentum Baden-Dürlach ein Viertel, Thüringen ein Drittel<sup>17</sup>). So sind in Sachsen erst um 1700 unter den Bedingungen des manufakturkapitalistischen Aufschwungs, mit pietistisch motivierten Bildungszielen und -inhalten und unter zunehmendem Einfluß des Bürgertums und fortschrittlich denkender Adliger, vor allem August dem Starken, progressive Veränderungen in der Entwicklung des Elementarschulwesens zu verzeichnen. So veränderte sich auch in Dresden die inhaltliche und methodische Gestaltung des Elementarschulunterrichts nach 1700 zunehmend im Sinne bürgerlichen Bildungsstrebens, und die Zahl der Elementarschulen nimmt zu. Von einer tiefgründigen Veränderung im Elementar- bzw. Volksschulwesen kann in Sachsen aber erst nach Erlaß der "Erneuerten Schulordnung" von 1773 und des "Elementar-Volksschulgesetzes" von 1835 gesprochen werden.



## Quellen

- 1 Vgl. F. Blanckmeister, Die sächsischen Konsistorien, Leipzig 1893, S. 21
- 2 Vgl. G. Müller, Die Anfänge des deutschen Schulwesens in Dresden (1539-1600). In: Neues Archiv für sächsische Geschichte VIII, Dresden 1887, S. 274
- 3 Vgl. Kirchen- und Schulordnung von 1580. In: Codex Augusteus oder neu verm. Corpus juris. Saxon. ans Licht gegeben von J.C. Lühning. Leipzig 1724, Band I, p. 569
- 4 ebenda, p. 285
- 5 Vgl. G. Müller, Die Anfänge..., a. a. O., S. 285
- 6 Vgl. Dresdner Lehrerbuch 1938, S. 164
- 7 Vgl. G.J.Vorwerk, Geschichte und Verfassung des Dresdner Schulwesens. Dresden 1836, S. 15
- 8 Vgl. Leisniger Kastenordnung 1523. In: J. Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge in deutscher und niederdeutscher Sprache, Band 2, Zschopau 1886, S. 234-236
- 9 Vgl. G. Müller, Die Anfänge..., a. a. O., S. 275 f.
- 10 ebenda, S. 276 f.
- 11 Vgl. G.J. Vorwerk, Geschichte..., a. a. O., S. 14 f.
- 12 Vgl. Dresdner Lehrerbuch 1938, S. 163
- 13 ebenda
- 14 ebenda, S. 165
- 15 J. Richter, Geschichte..., a. a. O., S. 7
- 16 ebenda, S. 347
- 17 R. Schmidt, Volksschule und Volksschulbau von den Anfängen des niederen Schulwesens bis zur Gegenwart, Wiesbaden 1967, S. 18



Leubnitz-Neuostra, Schule und Kirche.



Gerhard Arnhardt

## Pädagogisches Denken bei Ehrenfried Walther von Tschirnhaus

E.W. v. Tschirnhaus' (1651-1708) Lebenswerk fällt in die spannungsgeladene Übergangszeit von Renaissancehumanismus zur deutschen Frühaufklärung. Die Ausstrahlungskraft und Fernwirkung des Philosophen, Wissenschaftsorganisations, Wissenschaftstheoretikers und Naturwissenschaftlers hat E. Winter in beachtlicher Breite zugänglich gemacht. Als Verteidiger der niederländischen Republik (1671), als Vertrauter von B.B. Spinoza und G.W. Leibniz, als Rezipient vieler Ideen von B. Pascal, R. Descartes, F. Bacon und Th. Hobbes ist v. Tschirnhaus bislang in unser Geschichtsbild eingegangen. Er fand Zugang zum Freundeskreis experimentierender Naturforscher in London, wurde Mitglied der französischen Akademie der Wissenschaften; er unterhielt wissenschaftliche Kontakte zu R. Boyle, Chr. Huygens, G. Kirsch, H. Oldenburg, D. Papin, M. Pauli...; er besuchte die Werkstatt F. Villettes in Lyon, in der große Brennspiegel hergestellt wurden, das Labor M. Settalas in Mailand, in dem Hartporzellan gebrannt wurde... Trotz ständiger finanzieller Schwierigkeiten gelangen in seinen Labors in Kieslingswalde und Dresden bedeutende Entwicklungen zur Metall- und Asbestverflüssigung, zur Konstruktion von Brennlinsenapparaten, Brennspiegeln..., entstanden an seinem Schreibtisch vielfältige und vielbeachtete Schriften.<sup>1</sup> Mit seiner "Medicina mentis..."<sup>2</sup>, 1682 abgeschlossen und 1687 erschienen, wurde er zum Mitbegründer der Aufklärungsphilosophie, zum Verteidiger und Bewahrer der mathematisch-deduktiven Methode in der Erkenntnistheorie des Spinozismus. Mit hohem sozialen Engagement trat er für eine vernunftgeleitete Staatsform ein.

### MEDICINA MENTIS,

SIVE

### ARTIS INVENIENDI PRÆCEPTA GENERALIA.

EDITIO NOVA,  
AUCTION & CORRECTION,  
CUM

PRÆFATIONE AUTORIS.



LIPSIÆ,

Apud J. THOMAM FRITSCH

M DC XCV.

Medicina mentis -  
Tschirnhaus' Hauptwerk,  
Ausgabe von 1695



v. Tschirnhaus verstärkte und bereicherte Descartes Positionen gegen die Scholastik. Mit der "Medizin des Geistes" beförderte er in Ciceroscher Tradition das vom fortschrittlichen Bürgertum getragene neue Wissenschaftsverständnis in den mathematischen, naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen.<sup>3</sup>

Die überragende Leistung dieses Mannes besteht wohl in der originellen Zwecksetzung seines universellen wissenschaftlichen Strebens durch eine weite Praxisauffassung, die ihm nicht selten den Vorwurf des Amateurhaften einbrachte. Dabei entzog er sich nie der Wechselbeziehung von Gesellschaftlich-Sozialem und Individuell-Psychischem, also dem Problemfeld pädagogischer Konsequenzen seines Denkens und Tuns. Im Gegenteil, eine durchgängige pädagogische Motivation naturwissenschaftlich-philosophischen Erkenntnisstrebens ist auffällig, das sich partiell in kleineren, vorrangig pädagogisch orientierten Arbeiten verdichtete. Es nimmt daher nicht wunder, daß wesentliche Impulse zur pädagogischen Ausgestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts - im Kontext zeitgemäßer Allgemeinbildung - theoretisch ausgebaut und unmittelbar praktisch umgesetzt wurden. Chr. Peschecks (1676-1744) Schrift "Kurzgefaßte Spezifikation der mathematischen Wissenschaften..." und das von ihm gegründete "Collegium mathematicum" am Zittauer Gymnasium zeugen davon genau so wie der pädagogische Prozeß am Evangelischen Gymnasium in Preßburg oder das Lyceum zu Lips (Siebenbürgen).<sup>4</sup>

v. Tschirnhaus befruchtete den naturwissenschaftlichen Bezug in J. Speners pietistischer Pädagogik. Angeregt durch persönliche Kontakte, machte A.H. Francke solche Positionen v. Tschirnhaus' wie die Erziehung zum selbständigen Denken, zur Urteilsfähigkeit, zur Aneignung eines festen Umkreises wissenschaftlicher Bildung zu prägenden Bestandteilen der Erziehungswirklichkeit an den Halleschen Stiftungen. Chr. Weise, den bedeutenden Rektor des Zittauer Gymnasiums, bestärkte er im Mühen um die Förderung der deutschen Sprache und der Realien im Bildungsprozeß. v. Tschirnhaus ermunterte Weise zur Beseitigung der Selbstzweckmotivation des alles beherrschenden Lateinunterrichts.<sup>5</sup>

Von seinem Sekretär, J.M. Steinrück, der 1720 erster Mathematiker an der Fürstenschule zu Meißen wurde, gingen bedeutende Impulse für die Entwicklung des Mathematikunterrichts an den sächsischen Gymnasien aus. M. Gesner griff in Göttingen sprachdidaktisches Gedankengut v. Tschirnhaus bei der Formierung neuhumanistischer Erziehungswirklichkeit auf; J.G. Herder sah sich diesem "großen Denker" verpflichtet.

In der Folgezeit jedoch geriet das pädagogische Erbe v. Tschirnhaus in Vergessenheit. Lediglich A. Heubaum erwähnte ihn noch einmal in seiner "Geschichte des deutschen Bildungswesens", und R. Klüger schrieb eine kaum beachtete Dissertation über "Die pädagogischen Ansichten des Philosophen Tschirnhaus" (Leipzig 1913). Es ist den Anregungen E. Winters zu verdanken, daß in den letzten Jahrzehnten auch dieses Feld der Tschirnhausrezeption



wieder betreten wurde. M. Richter, L. Richter, R. Zaunick und G. Mundorf haben sich dabei besondere Verdienste erworben.

Wenn wir der Logik der "Medicina mentis..." folgen, so war v. Tschirnhaus' Weg zur Erkenntnis immer an Wahrheitsstreben gebunden, und methodenbewußte Selbsterkenntnis wurde pädagogisch angereichert. Mit den Argumenten des Sozinianers J. Crell bekundete er, daß die Prinzipien der Wahrheitsfindung der Natur zu entlehnen seien. Die Wahrheit selbst bestimmte er nach logischen Verfahren mit nachdrücklicher pädagogischer Begründung.

Eine Gesamtsicht zeigt, daß v. Tschirnhaus' vielfältige Quellen bildungsphilosophischen Denkens in einen produktiven Eklektizismus münden. Seine nachdrückliche Parteinahme für J.A. Komenskys pansophisch begründetes Methodensystem, für dessen Streben, durch Bildung die gesellschaftlichen Verhältnisse zu humanisieren, synthetisierte sich mit Leibniz' Auffassung, wonach Erziehung ein bedeutendes Mittel sei, um den Menschen auf den Weg der Tugend zu bringen. Er modifizierte Descartes Regeln des induktiv-deduktiven Schließens so, daß sie in einen brauchbaren pädagogischen Kontext zu Spinozas Synoptik von Erfahrung und Erkenntnis kamen. Das alles hinderte ihn nicht, sozinianisches Gedankengut<sup>6</sup> zu rezipieren, als er Wahrheitsstreben als Eigenschaft menschlicher Erkenntnis faßte und damit Descartes methodische Zweifel an der sicheren Erkenntnis durch die Sinne überwand.

v. Tschirnhaus begründete die Aktivität des Lernenden anthropologisch und orientierte diese in der "Medicina mentis..." folgendermaßen:

- Menschliches Glück baue auf "sapentia, virtus et tranquillitas animi".
- Der Weg zum Glück sei die Kunst des Entdeckens.
- Mittel des Entdeckens (der Erkenntnis) seien Geist, Wille, Intellekt und Erfahrung.

Bereits im Vorwort bekannte er seine Absicht, über Vernunft und Erfahrung die Erkenntnis konsequent bis zur "inneren Natur der Dinge" führen zu wollen. Das Vorwort enthält auch bemerkenswerte Hinweise auf die gewünschte Art und Weise der Rezeption seines Werkes: Konzentration auf Wichtiges, Folgen der vorgegebenen Erkenntnisführung, nützliche Anwendung.<sup>7</sup>

Im ersten Teil - "Medizin des Geistes oder Versuch einer echten Logik, worin über die Methode gehandelt wird, unbekannte Wahrheiten zu entdecken"<sup>8</sup> - faßte v. Tschirnhaus sein pädagogisches Credo in die Verbindung von Humanität, Erkenntnisdrang und Glückseligkeit. Erziehung zur Wahrheitsliebe setze die Ausbildung des "Triebes der großen Kräfte" voraus. Dieser Trieb baue auf das Streben nach der Entdeckung von Unbekanntem, Konzentration auf Erkennbares sowie Wesentliches und die Beseitigung von Vorurteilen. Nur so könne die "Tugend als edle Neigung" von der Erkenntnis bis zur Weisheit geführt werden.

Im zweiten Teil - "Allgemeine Lehren für die Kunst des Entdeckens" - wurde auf pantheistischer Grundlage historisch verbürgte Erkenntnis in einen methodisch bestimmten Bezug zur Gegenwartsbewältigung gesetzt. Gewißheit er-



wachse nur aus dem "eindeutigen Beweis", aus logischer Schlüssigkeit im Bereich des Begreifbaren und aus der "Probe für die Richtigkeit in Analogieoperationen". Durch Wiederholung müsse der Lernende über die erfahrene Regel zum Gesetzmäßigen vorstoßen. Der rechte Erkenntnisweg führe von der Bestimmung des Allgemeinen und Spezifischen in der Definition über die Ableitung von Axiomen zur Kombination von Theoremen. Ein Algorithmus zum Problemlösen schließt sich an: Problemerkennen, wesentliche Teilprobleme herausarbeiten und lösen, Teillösungen synthetisieren und die Gesamtlösung anwenden. Aus den Hindernissen, die dem Streben nach Wahrheit entgegenstünden, entwickelte er - quasi in der Antithese - pädagogische "Grundsätze"<sup>9</sup>, die für den Lehrenden und Lernenden gleichermaßen Erfolgssicherheit gewährleisten sollten:

1. Richtiges Lernen von den ersten Lebensjahren an; niemals "müßig sein"; Führung des Lernenden durch "urteilsfähige und kenntnisreiche Erwachsene"; Verbindung des "Gehorsams mit leidenschaftlicher Liebe".
  2. Die Allgemeinbildung sollte neben den Hauptfächern "Christliche Lehre, Lesen und Schreiben)" Zeichenkunst, leichte geometrische Verfahren, optische Spielereien..., Perspektive, Farben, Herstellung geographischer Tafeln und Landkarten, Sonnenuhren, physikalische Experimente, Darstellung von Tieren und Maschinen, Verstehen von Büchern..., Mathematik, Physik und Politik umfassen".
  3. Im Jugendalter seien "Tanzkunst, Musik, Athletik, Reiten für die Gesundheit des Körpers" erforderlich.
  4. Das "mühevolle Lernen mancher Sprachen" solle "für alle möglich..., freiwillig nach Begierde" in drei Stufen möglich werden: "lesen und verstehen, sprechen, schreiben".
- v. Tschirnhaus polemisierte überzeugend gegen den üblichen, formalen grammatisierenden Sprachunterricht.

Der dritte Teil - "Welches Objekt wir vor allem erforschen müssen, um das Leben angenehm und mit größtem Genuß verbringen zu können"<sup>10</sup> - führte pädagogische Teilerkenntnisse zusammen, indem der Autor die Frage beantwortete, wie Erkenntnis zum höchsten Genuß werden könne:

- Der Erzieher habe "mitzuteilen, auf welche Weise jeder sich den Zustand erwerben könne, die Wahrheit in allen Dingen zu entdecken und daher zu unterscheiden, was ihm nützlich ist, oder was ihm schädlich ist".
- Der Erzieher habe beim Zögling die Überzeugung zu wecken, "daß dies mein Wissen, dieses Bekanntsein, dieses Bewußtsein oder, wenn man lieber will, dieses Denken das Erste in uns ist, was allen Erkenntnissen vorangeht und dessen Existenz wir uns selbst durch die evidenteste Erfahrung kennen" (aneignen G.A.).
- Der Erzieher habe nur "reale, zugängliche Dinge mit Geist (mens), Bewußtsein (conscientia) und Willen (voluntas)" zu durchdringen.

Diese Zusammenschau pädagogischer Ratschläge wächst gleichermaßen aus praktischen Erfahrungen v. Tschirnhaus', die er als Hauslehrer sammeln konnte<sup>11</sup>; er hatte analoge Intentionen 1704 veröffentlicht<sup>12</sup>. Dieser unmittel-



telbare Bezug zum praktischen pädagogischen Handeln verlieh seinen spekulativ-theoretischen Erwägungen überzeitliche Anziehungskraft.

Chr. Weise beispielsweise identifizierte sich mit den Tschirnhausregeln zur Erziehung, konfrontierte sich aber entschieden mit der Grundposition: Schüler müssen über "mathematica et physica zu moralia" geführt werden. Den theoretischen pädagogischen Ertrag der "Medicina mentis..." faßte v. Tschirnhaus 1700 noch einmal in einer gesonderten Schrift zusammen<sup>13</sup>, deren verbesserte Auflagen aus den Jahren 1708, 1712 und 1729 von bemerkenswerter Resonanz zeugen. Ein Grund für solche Reichweiten findet sich wohl darin, daß v. Tschirnhaus in der "Medicina mentis..." Erkenntnisse aus Naturwissenschaft, Philosophie und Metaphysik mit pädagogischen Mitteln zu einem nutzbringenden, den Erkenntnisfortschritt fördernden, harmonischen Weltbild vereinigte. Das sollte "zur Ehre Gottes", aber nicht durch "weltabgewandte Versenkung in die Offenbarung" geschehen.<sup>14</sup> Damit beförderte v. Tschirnhaus den pädagogischen Anspruch der deutschen Frühaufklärung. Sich auf Komenský berufend, bestimmte er: "Die Wahrheit zu erkennen haben wir drey Media: Vorerst die Sensus. Wo diese aufhören, da geht der Intellectus an. Und wo dieser ferner nicht fortkommen kann, Fides."<sup>15</sup> Erkenntnisse sollten aus der Welt über die Sinne wachsen, konträre er J. Locke mit sensualistisch motivierter Begeisterung. In der Tradition Komenskýs wandte er sich unablässig gegen die "eitle Schwätzkunst" und setzte dem hohlen Verbalismus der Schulmetaphysik die Forderung nach Interesse weckenden und Grundwissen sichernden "sensuellen experienzen", nach mathematischer Begründung des Wahrheitsstrebens und nach Gesetzeserkenntnis durch das "Studium physicum" entgegen.<sup>16</sup>

Mit der Aufwertung mathematischer, naturwissenschaftlicher und technischer Unterweisung der Heranwachsenden stand v. Tschirnhaus in einer Reihe mit Jungius in Hamburg, Feuerlein in Nürnberg und Weigel in Jena. Die praktische Resonanz ist breiter, als sie G. Mundorf übersah.<sup>17</sup> Neben den Ritterakademien zeigte sich zu Beginn des 18. Jahrhunderts an den sächsischen Fürstenschulen, an bedeutenden Gymnasien - Zittau war schon genannt, Weißenfels und Cottbus sollen beispielsweise hinzugesetzt werden - ein qualitativer Sprung im Anspruch an die mathematische Bildung, der schon äußerlich durch die Anstellung von Mathematiklehrern sichtbar wurde. Mathematik galt zunehmend als unentbehrlicher Bestandteil der Schulung des logischen Denkens. Ohne sie sei keine Beweisführung im Wahrheitsstreben möglich... "herrliche Methode..., derer sich die Mathematici bedienen"<sup>18</sup>. Wir begegnen bei v. Tschirnhaus immer wieder der Forderung nach zeitgemäßer mathematisch-physikalischer und technologischer Orientierung der Allgemeinbildung, nach Anschaulichkeit des Unterrichts und Anregung der Selbsttätigkeit des Schülers durch Naturbeobachtung, das Experiment, die Anwendung des Gelernten und Lebensbewährung in handwerklichem Bezug.<sup>19</sup> Das Letztere sollte die Kenntnis der Prinzipien der Konstruktion und des Baues, der Funktion von Maschinen einschließen.<sup>20</sup> Seine pädagogischen Vorstellungen rücken



folgerichtig in die Nähe einer Bildungskonzeption, die der zeitgemäßen Produktivkraftentwicklung direkt verpflichtet war.

Der adlige Manufakturunternehmer, der vielseitige Denker und Erfinder v. Tschirnhaus blieb in vielen Bereichen seiner Weltanschauung der Klasse, der er angehörte, verbunden; er war kein hervorragender Kämpfer für den politischen und sozialen Fortschritt in seiner Zeit. Bei ihm mischen sich Reste von Oberkommenem mit Neuem, Vorwärtsweisendem. Letzteres förderte den ökonomischen, sozialen und kulturellen, den wissenschaftlichen und pädagogischen Fortschritt.

Als Pädagoge blieb v. Tschirnhaus zeitlebens produktiver Eklektiker. Er synthetisierte historisch Gewachsenes zu einer pädagogischen Gesamtkonzeption, die den "Bedürfnissen der vorwärtsdrängenden gesellschaftlichen Kräfte um die Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert entsprach" und humanistisches pädagogisches Streben der Folgezeit beeinflusste.<sup>21</sup>

J.J. Becker und A.H. Francke nahmen seine Ideen auf und gaben diesen einen weiten pädagogischen Zuschnitt. Die Semlersche "mathematische und mechanische Realschule" in Halle oder die Heckersche "ökonomisch-mathematische Realschule in Berlin, die "écoles polytechniques" verwirklichte pädagogische Intentionen v. Tschirnhaus'. Noch viele Jahrzehnte danach fühlten sich J.J. Rousseau, die Philanthropisten, F. Fröbel... dem Erziehungswerk dieses Mannes verpflichtet.

#### Quellen

- 1 Vgl. M. Richter, Wissenschafts- und Philosophiegeschichte - ihre Verbindung bei Ehrenfried Walter von Tschirnhaus. In: "Aus dem philosophischen Leben der DDR", Informationsbulletin vom 3.4.1983, hrsg. von der Akademie der Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED
- 2 E.W. v. Tschirnhaus, *Medicina mentis sive artis inveniendi praecepta generalia*. Editio nova, Lipsiae 1695 (Obers. von J. Haussleiter. In: "Acta Historica Leopoldina 1 (1963)", Verlag J.A. Barth, Leipzig 1963
- 3 R. Zaunick, Einführung. E.W. v. Tschirnhaus in seinem Werden und Wirken. In: ebenda.
- 4 Vgl. L. Richter, Die Anwendung der pädagogischen Grundsätze E.W. v. Tschirnhaus durch Chr. Pescheck. In: "Quellen und Studien zur Geschichte Osteuropas", Bd. XV, Akademie-Verlag, Berlin 1966, S. 253 ff.
- 5 Vgl. L. Richter, E.W. v. Tschirnhaus als Pädagoge und seine Beziehungen zu Chr. Weise. In: "Quellen und Studien zur Geschichte Osteuropas", Bd. VII, a.a.O., Berlin 1960, S. 121 ff.
- 6 Vgl. P. Schellenberger, *Der Sozialianismus in Deutschland im 17. Jahrhundert - Versuch einer Darstellung seines philosophischen Wirkens*. Diss. phil., Dresden 1987
- 7 Vgl. E.W. v. Tschirnhaus, *Medicina mentis... a.a.O.*, S. 41 ff.
- 8 Ebenda, S. 48 ff.
- 9 Vgl. ebenda, S. 249 ff.
- 10 Ebenda, S. 268 ff.
- 11 Vgl. G. Mundorf, Bemerkungen zu einer pädagogischen Schrift von Tschirnhaus. In: "Quellen und Studien zur Geschichte Osteuropas", Bd. VII, a.a.O., S. 110
- 12 Vgl. E.W. v. Tschirnhaus, *General-Instruktion für einen Hofmeister in 30 Kapiteln*, Leipzig 1704



- 13 E.W. v. Tschirnhaus, Gründliche Anleitung zu nützlichen Wissenschaften, absonderlich zu der Mathesi und Physica, wie sie anitzo von den Gelehrtesten abgehandelt werden. 1700
- 14 G. Mundorf, a.a.O., S. 111
- 15 E.W. v. Tschirnhaus, Gründliche Anleitung..., a.a.O., S. 5
- 16 Vgl. ebenda, S. a ff.
- 17 Vgl. G. Mundorf, a.a.O., S. 113
- 18 E.W. v. Tschirnhaus, Gründliche Anleitung..., S. 12
- 19 Vgl. ebenda, S. 23 ff.
- 20 Vgl. ebenda, S. 28
- 21 G. Mundorf, a.a.O., S. 118 ff.

Anm. d. Redaktion: Zum Wirken v. Tschirnhaus' lesen Sie bitte auch DRESDNER HEFTE, Heft 4 (1983) Beiträge zur Kulturgeschichte 2



Friedrichstädter Schulgebäude, in dem das Seminar 1787-1866 untergebracht war



Maritta Kohn

## Zu den Anfängen staatlicher Volksschullehrerbildung in Dresden

In der Friedrichstädter Seminarstraße befindet sich das älteste noch für den Unterrichtsbetrieb genutzte Schulgebäude Dresdens. Es wurde 1785 eingeweiht und beherbergt heute die 48. Polytechnische Oberschule unserer Stadt. (Unser Bild, links unten)

Traditionswürdig ist dieses Haus in zweierlei Hinsicht: als Heimstatt der ersten sächsischen staatlichen Realschule (gegründet 1784) auf der einen und des ersten staatlichen Lehrerseminars Sachsens auf der anderen Seite (gegründet 1787).

Die kursächsischen Behörden maßen vor 200 Jahren diesen Einrichtungen nicht die Bedeutung zu, die sie für die Entwicklung des sächsischen Schulwesens in der Folgezeit erlangten.<sup>1</sup>

Daß die Gründung der Schule und des Lehrerseminars dann im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts doch durchgesetzt wurde, ist weder dem Zufall noch dem alleinigen Einfluß einzelner Persönlichkeiten zuzuschreiben, wie es in bürgerlicher Literatur dargestellt wird.<sup>2</sup> Demgegenüber ist es wichtig, nachzuprüfen, in wessen Interesse Förderer der Schul- und Seminargründung, z. B. Oberkonsistorialrat Johann Christoph Rädler (?-1801), handelten. Dabei tritt zutage, daß vor allem die progressiven Kräfte im Geheimen Konsilium und Oberkonsistorium das Seminar unterstützten. Sie bemühten sich als weitsichtige Politiker im Rahmen der Landesökonomie-Manufaktur- und Kommerziendeputation (LÖMKD) seit 1764 um die wirtschaftliche Reorganisation des sächsischen Staates.<sup>3</sup> Auf schulpolitischem Gebiet standen dieser Reorganisation und vor allem dem bevorstehenden Übergang zum Fabrikssystem eine unzureichende Bildung der menschlichen Produktivkraft entgegen.<sup>4</sup> Dies äußerte sich u. a. in der mangelnden Durchsetzung der Schulpflicht und im Fehlen staatlich organisierter planmäßiger Lehrerbildung.

Am 11. November 1785 erfolgte schließlich die kurfürstliche Genehmigung, an der ein Jahr zuvor in Friedrichstadt gegründeten Real- und Armenschule "ein(en) Versuch, um fähige Subjekta zu Schullehrern auf dem Lande und Unterlehrern in Bürgerschulen zu bilden" in Angriff zu nehmen.<sup>5</sup> Daß die Behörden das Seminar in der Tat nur als Versuch betrachteten und bis 1795 keinen festen Etat aussetzten, prägte die Schulwirklichkeit in den ersten Jahren nachhaltig. Die Aufnahme des Lehrbetriebs Ostern 1787 war überhaupt nur möglich, weil Lehrer und Angestellte der Real- und Armenschule sich bewegen ließen, vorerst unentgeltlich am Seminar zu arbeiten.<sup>6</sup> Die Integration



des Seminars in den Friedrichstädter Schulorganismus erwies sich so zunächst als unverzichtbar für die Existenz dieser ersten staatlichen Lehrerbildungsanstalt in Sachsen. Aus diesem Blickwinkel können weder "unglücklich (e) Stern (e)" noch "Zufälle" für die organisatorische und personelle Instabilität des Seminars in seiner Anfangsperiode verantwortlich gemacht werden, wie Zieger ausführt.<sup>7</sup> Anfallende Kosten mußten notdürftig aus privaten Spenden und Anleihen aus der Oberkonsistorialkasse gedeckt werden; eine geordnete Besoldung der Lehrkräfte gab es nicht.<sup>8</sup> Solcherart "Geschenke" offenbaren für den heutigen Betrachter die enge Verflechtung der Seminargründung mit gesamtgesellschaftlichen Prozessen. 1787 erhielt das Seminar z. B. einige "Maulbeerstämmchen", mit deren Hilfe 1791 von den Seminaristen "beinahe 2 Pfund reine Seide" gewonnen wurden.<sup>9</sup> Absender war die LÜMKD. Maulbeerbaum- und Seidenraupenzucht, nach Ebeling nichts als "eine Marotte" des Merkantilismus<sup>10</sup>, wurde erst 1801 von einer Baumschule verdrängt.<sup>11</sup>

Derartige Initiativen zeigen sowohl eine progressive als auch regressive Tendenz: Einerseits sollten die auszubildenden Lehrer in ihren künftigen Einsatzorten zur Verbreitung neuester landwirtschaftlicher Kenntnisse und Methoden beitragen<sup>12</sup> - sie erhielten diesbezüglich ein auf der Höhe ihrer Zeit stehendes Wissen -, andererseits war damit auch die Zielstellung verbunden, den Lehrer wie ehemals mit Hilfe einer landwirtschaftlichen Nebenbeschäftigung zur Bestreitung seines Lebensunterhalts zu befähigen, d. h. an den bestehenden drückenden Verhältnissen nichts zu verändern.<sup>13</sup> Nach Zieger lag 1799 das Einkommen von  $\frac{4}{5}$  der sächsischen Dorfschullehrer unter dem Existenzminimum von 100 Talern.<sup>14</sup>

Typisch, nicht nur für die Anfangszeit, wurde die bereits erwähnte enge Verschmelzung der einzelnen Institutionen der Schulanstalt. Im Laufe der Entwicklung bis 1797 trat neben der materiellen und personellen Begründung dieser Tendenz ein weiterer Fakt hinzu: Sie sicherte den Zustrom von Zöglingen, der anfangs sehr bescheiden blieb.<sup>15</sup>

Eine Überprüfung der Vorbildung der Seminaristen erhärtet die These, daß die Realschule bedingt als eine Art Proseminar angesehen werden kann.<sup>16</sup>

Weiterhin untermauert ein Vergleich der Lektionspläne diese Aussage.

Er verdeutlicht:

- 
- a) den allgemeinbildenden Charakter der Realschule (deshalb ist der Vergleich mit dem Heckertschen Institut, wie ihn Pohle anstellt<sup>17</sup>, fraglich),
  - b) die enge inhaltliche Verflechtung von Realschule und Seminar,
  - c) die Entwicklung der Lehrinhalte am Seminar 1787-1797 (insbesondere das Hinzutreten von Pädagogik/Methodik als selbständiges Lehrfach 1791),
  - d) den beginnenden Prozeß einer Differenzierung innerhalb des Einklassensystems am Seminar (Musik, 1791).
-



## Lektionspläne 1787-1797 (vereinfacht)

wöchentl. Stunden	obere Realschulklasse <sup>18</sup> 1787 ff.	Seminar <sup>19</sup> 1787	Seminar <sup>20</sup> 1791 ff.
Religion	8	6	5
deutsche Sprache	2	6	2
Rechnen	4		4
Schönschreiben	2	4	3
freie Handzeichn.	1	1	1
Nebenkenntnisse	5	3	5
Musik	4	8	8 (Diff. nach Leistung)
Französisch/Lesen	1/2	-	1
Latein/Anfänge	4 (fak.)	4	4
Anweis. z. Katechis.	-	1	1
Übung im Katechis.	-	1	4
Lesen/Deklamation	-	2	1 1/2
praktische Übung	(in den Klassen der Real und Armenschulen)	10 (für alle Seminaristen)	30 (für die Ge- schicktesten)
Pädagogik/Methodik	-	-	2

Die Vorbereitung der Seminaristen auf ihren künftigen Beruf trug, so kann hier festgehalten werden, stark pragmatische Züge. Nicht zuletzt beweist dies die Auswahl der "gemeinnützigen" Kenntnisse (= Nebenkenntnisse). Darunter verstand man ein Konglomerat aus sämtlichen Wissensgebieten, ausgewählt nicht nach dem Wissenschaftssystem, sondern unter dem Aspekt der Nützlichkeit: Erdbeschreibung, Naturgeschichte, vaterländische Geschichte, Zeitrechnung, Verfassung, Gesetze, Erfindungen, Industrie, Haushaltungskunde, Stadtwirtschaft, Handwerk, Geometrie, Mechanik, Architektur, mathematisches Zeichnen, Gesundheitslehre.<sup>21</sup> Diese Tendenz wird auch verdeutlicht durch die Präsenz der Basedowschen Schriften, z. B. des Elementarwerks, in der Seminarbibliothek.<sup>22</sup>

Wie bereits erwähnt, gab es bis 1795 keinen Seminaretat, obwohl 1787 und 1790 entsprechende Entwürfe von Rädler erarbeitet worden waren.<sup>23</sup> Nach der letzten Erhebung waren für Honorare der Lehrer (1/3 des Etats) und Verpflegung der 12 kurfürstlichen Alumnen (1/2 des Etats) ca. 1600 Taler jährlich nötig.<sup>24</sup> Tatsächlich wurde 1795 nur ein Bruchteil, ca. 900 Taler, genehmigt.<sup>25</sup> Die Aussetzung des Etats muß trotzdem als Fortschritt gewertet werden, beruhten doch bis dahin alle spärlichen Zuwendungen auf Bettelbriefen des Direktors an das Oberkonsistorium.<sup>26</sup> Selbst das Direktorengelohnte blieb von der "Sparsamkeit" der Behörden nicht verschont.<sup>27</sup>

Die Folgen solcher Bedingungen für einen kontinuierlichen Lehrbetrieb drängen sich von selbst auf. So muß das Jahr 1795 als Wendepunkt der Entwicklung des Friedrichstädter Lehrerseminars zu Legalität und Planmäßigkeit verstanden werden. Bereits ein Jahr zuvor war als wichtige Vorbedingung eine Kommis-



sion unter dem Oberkonsistorium für die Verwaltung der beiden sächsischen Lehrerseminare gegründet worden (1794 kam es zur Eröffnung eines zweiten Instituts in Weißenfels).<sup>28</sup>

Allerdings standen weiterhin materielle Fragen im Zentrum, entstammte die Mehrheit der Seminaristen doch aus sehr dürftigen Verhältnissen und hatte "kaum das trockene Brot zu verzehren".<sup>29</sup>

Soziale Herkunft der Seminaristen 1787-1797 <sup>30</sup>		Bediente u. ä.	
Handwerker	23	Landarbeiter	3
Bauern	7	Organisten	3
		Lehrer	2
		Tagelöhner	1

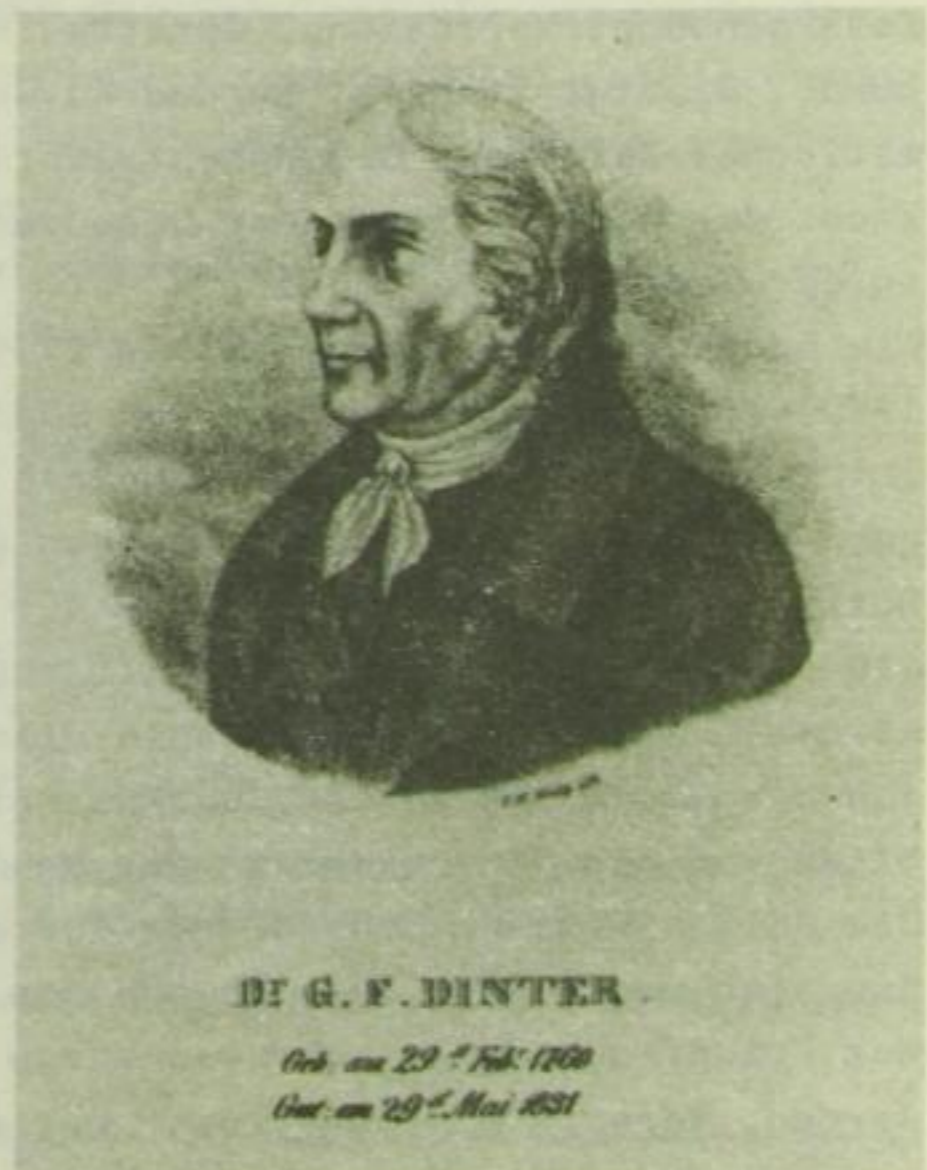
Es muß in Rechnung gestellt werden, daß Friedrichstadt als Herkunftsort eines Großteils der Handwerkersöhne "eine Zufluchtstätte vornehmlich der Armut" war.<sup>31</sup> Demzufolge verknüpfte sich die Existenz der Einrichtung zusehends mit der Intaktheit des Internats mit seinen differenzierten Zuwendungen an die Zöglinge und den unentgeltlichen Unterricht. Seit 1788 bildete sich folgende Struktur heraus<sup>32</sup>:

kurfürstliche Alumnen:	freie Wohnung, unentgeltlicher Unterricht, Freitisch
Freistellung der Meißnischen Ritterschaft:	freie Wohnung, unentgeltlicher Unterricht Freitisch
Expektanten (Anwärter auf eine Freistelle):	freie Wohnung (soweit möglich), freier Unterricht
Novizen (Zöglinge unter 18 J.):	unentgeltlicher Unterricht

Da der Freitisch nicht satt machte, konnten sich auch Alumnen nur durch die Annahme von Hauslehrerstellen über Wasser halten.<sup>33</sup> Diese Tendenz verstärkte sich noch unter dem Direktorat von Dinter.<sup>34</sup>

Die hier ausgewählten Fakten zeigen anschaulich, wie unter schwierigsten äußeren Bedingungen von den die Schulwirklichkeit gestaltenden Menschen Voraussetzungen geschaffen wurden, daß diese erste Bildungseinrichtung für Volksschullehrer in den folgenden Jahren auch über die Grenzen Sachsens hinaus nachhaltig wirken konnte.

G. F. Dinter,  
der "Sächsische Pestalozzi"



DR. G. F. DINTER

Geb. am 29. Feb. 1768  
Gest. am 29. Mai 1831



## Quellen

- 1 Vgl. Staatsarchiv Dresden (STAD), Loc. 4663, Loc. 4600 Vol. I und II
- 2 Vgl. E. Pohle, Der Seminargedanke in Kursachsen und seine erste staatliche Verwirklichung, Dresden 1887; A. Zieger, Schulmeister, Schullehrer, Volkslehrer, Das Werden des Lehrerstandes in Sachsen, Langensalza/Berlin/Leipzig 1933; A. Leuschke, Zur Geschichte der Lehrerbildungsfrage im Königlichen Sachsen, Dresden 1904
- 3 Vgl. STAD, Loc. 4663, Bl. 59-67  
Th. Ebeling, Die Landes-Ökonomie-Manufaktur- und Commerzien-Deputation in Sachsen, Diss. Leipzig 1925, S. 99 ff.  
Förderer waren z. B. Detlev von Einsiedel (1737-1810) und Christian Gotthelf von Gutschmid (1721-1798)
- 4 Vgl. R. Forberger, Die Manufaktur in Sachsen vom Ende des 16. bis zum Anfange des 19. Jahrhunderts, Berlin 1958, S. 74
- 5 Vgl. STAD, Ministerium für Volksbildung, (M.f.V.) Nr. 6151, Bl. 1
- 6 Vgl. ebenda, Bl. 3 f.
- 7 A. Zieger, a. a. O., S. 37
- 8 Vgl. STAD, M.f.V., Nr. 6151, Bl. 4
- 9 Vgl. J.G. Bormann, Nachricht von der 1792 im Friedrichstädter Schullehrer-Seminario erbaueten Seide. In: Dresdnische Gelehrte Anzeigen auf das Jahr 1792, XLVI. Stück, Spalte 377, 380
- 10 Th. Ebeling, a. a. O., S. 156
- 11 Vgl. E. Pohle, a. a. O., S. 177
- 12 In der Verbreitung solcher Kenntnisse sah die LOMKD eine ihrer Hauptaufgaben. Unterstützend wurden am Seminar auch zahlreiche landwirtschaftliche Schriften verwendet: vgl. Th. Ebeling, a. a. O., STAD, Loc. 4600, Bl. 67
- 13 Vgl. J.G. Bormann, Nachricht von dem Schullehrerseminar in Dresden. In: Dresdnische Gelehrte Anzeigen auf das Jahr 1792, XL. Stück, Spalte 350, 358
- 14 Vgl. A. Zieger, a. a. O., S. 50
- 15 Vgl. E. Pohle, a. a. O., S. 136
- 16 Vgl. zur Vorbildung der Seminaristen: STAD, M.f.V., Nr. 6151, Nr. 6156
- 17 E. Pohle, a. a. O., S. 121
- 18 STAD, M.f.V., Nr. 7203, Bl. 1 ff
- 19 Ch.A. Simon, Quellenschriften zur Geschichte der Volksschule und der Lehrerseminare im Königreiche Sachsen, Leipzig 1910, S. 90-95
- 20 Ch.A. Simon, a. a. O., S. 98-101 bzw. STAD, M.f.V., Nr. 7203, Bl. 180 f.
- 21 Vgl. F. Hofmann, Allgemeinbildung, eine problemgeschichtliche Studie, Berlin 1960, S. 40 f.
- 22 Vgl. STAD, M.f.V., Nr. 7203, Bl. 65
- 23 Vgl. STAD, M.f.V., Nr. 6151, Bl. 3 ff., 72 ff.
- 24 Vgl. ebenda, Bl. 72 ff.
- 25 Vgl. STAD, Loc. 4600, Vol. II, Bl. 177 ff.
- 26 Vgl. STAD, M.f.V., Nr. 6149
- 27 Vgl. STAD, M.f.V., Nr. 6156-58, Beiakte, unpag.,  
Brief vom 24. Juli 1814;  
STAD, M.f.V., Nr. 6149, Bl. 81, 89
- 28 Vgl. Pohle, a. a. O., S. 176
- 29 Vgl. STAD, Loc. 4600, Vol. I., Bl. 279
- 30 nach: STAD, M.f.V., Nr. 6151; Nr. 6156
- 31 Vgl. Pohle, a. a. O., S. 119
- 32 Vgl. STAD, Loc. 4600, Vol. II, Bl. 1 f.
- 33 Vgl. ebenda, Bl. 160
- 34 Vgl. G.F. Dinter, Bericht vom 30. August 1807 an die dem Schullehrerseminar zu Friedrichstadt vorgesetzte Kommission.  
In: Pohle, a. a. O., S. 161-172

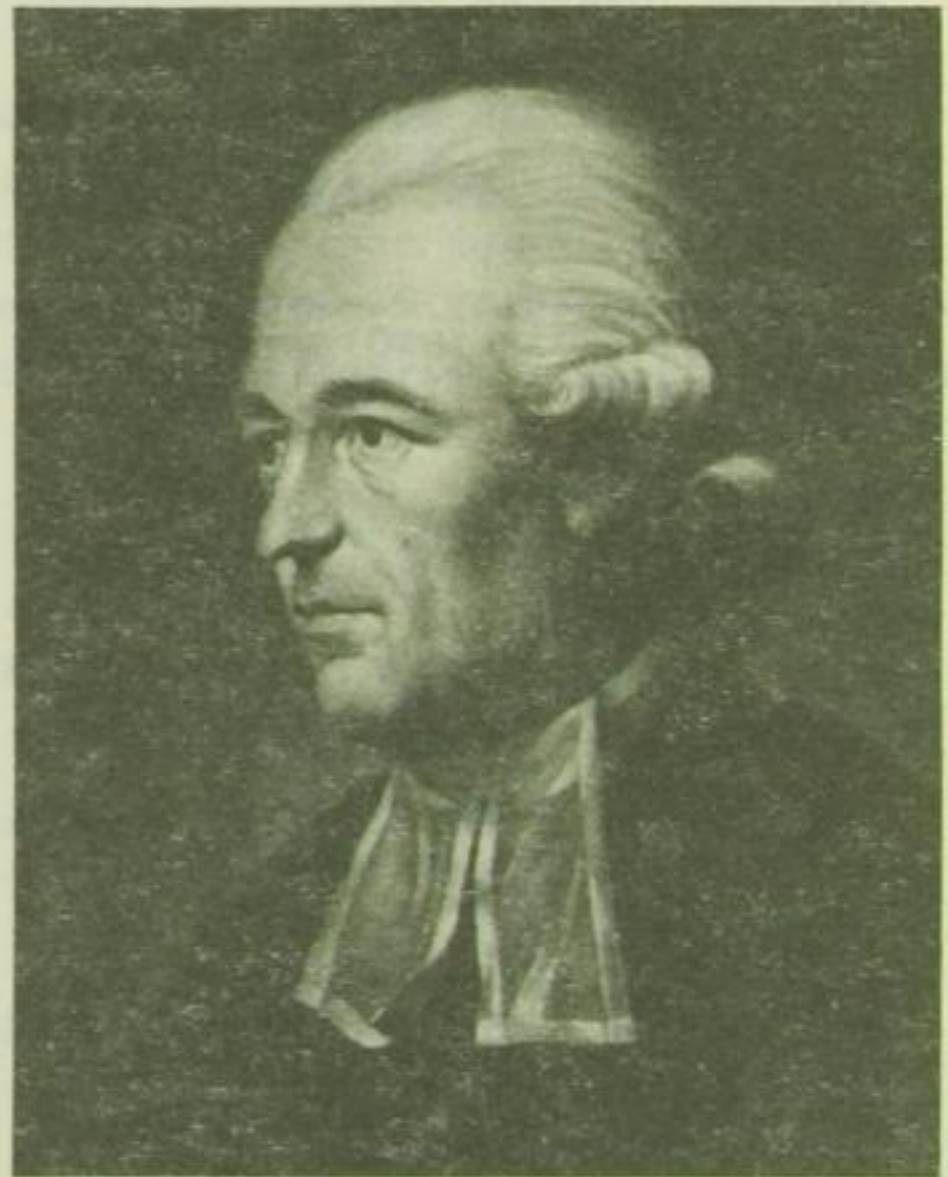
DRESDNER HEFTE



Volker Beer

## Die schulpolitische Wirksamkeit Franz Volkmar Reinhard's im Oberkonsistorium zu Dresden

Franz Volkmar Reinhard's (1753-1812) Schaffen war eng mit der Modernisierung des Gelehrtenschulwesens in Sachsen, die im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts verstärkt einsetzte, verbunden. Durch philanthropische und neuhumanistische Bestrebungen, die in ihren Anfängen durch J.B. Basedow (1723-1790) und J.M. Gesner (1691-1761) getragen wurden, erhielt die Umgestaltung des höheren Schulwesens vor allem ab Mitte des 18. Jahrhunderts eine spezielle Modifizierung. Mit J.A. Ernesti's (1717-1781) Schulordnung<sup>1</sup> erhielt auch in Sachsen der Übergang vom alt- zum neuhumanistischen Lehrbetrieb 1773 eine gesetzliche Grundlage. Die Umsetzung der Schulordnung an den sächsischen höheren Schulen stieß jedoch auf erhebliche Schwierigkeiten, die u. a. in der lockeren staatlichen Oberaufsicht lagen.



Franz Volkmar Reinhard  
(verm. Pastellkopie nach A. Graff)

Die neuhumanistische Reform der Landesschulen Kursachsens war für die städtischen Gymnasien Vorbild und Anstoß zu einer zeitgemäßen Umgestaltung ihrer inneren und äußeren Verhältnisse. Ein bedeutender Bahnbrecher dieser neuhumanistischen Reorganisation des Gelehrtenschulwesens Sachsens war der Dresdner Oberhofprediger Franz Volkmar Reinhard.

Reinhard wurde am 12. 3. 1753 in Vohenstrauß (Oberpfalz) als ältester Sohn eines Predigers geboren.<sup>2</sup> Das Fundament seiner Bildung erhielt er im elterlichen Haus und ab 1768 auf dem protestantischen Gymnasium polticum in Regensburg. An der Universität zu Wittenberg nahm er 1773 ein Theologiestudium auf, welches ihn frühzeitig zu ersten Erfolgen führte. Bereits nach kurzen Vorbereitungsjahren als außerordentlicher Professor der Philosophie wurde er 1782 zum Professor theol. et. philos. und gleichzeitig zum Probst



an der Universitätskirche zu Wittenberg ernannt. Damit verbunden war eine ehrenvolle Mitgliedschaft im geistlichen Provinzialkonsistorium zu Wittenberg.

Nach dem Fehlschlagen eines Versuches, die vierte theologische Professur an der Universität zu Leipzig zu erhalten, wurde er 1791 nach Dresden gerufen, um dort das "erledigte" Amt des Oberhofpredigers zu übernehmen. Diesem Ruf folgend, zog er im gleichen Jahr nach Dresden und trat sein Amt 1792 mit einer Predigt förmlich an.

Reinhardts schulpolitische Wirksamkeit im sächsischen Raum resultierte jedoch aus seiner Mitgliedschaft im Dresdner Oberkonsistorium.<sup>3</sup> Seit der Gründung dieser obersten kirchlichen und schulischen Verwaltungsbehörde im Jahre 1606 besaß der Oberhofprediger stets einen wichtigen Platz im "latus theologicum" dieser Einrichtung. Unter dem direkten Referat des Oberhofpredigers zu Dresden befand sich die Besetzung der bedeutendsten kirchlichen und schulischen Stellen, insofern sie den staatlichen Behörden unterstanden: die Berufung theologischer Professuren an den Landesuniversitäten und die Anstellung von Rektoren und Lehrern an den Landesschulen.<sup>4</sup> So ist es nicht verwunderlich, daß Reinhard zunächst den drei staatlichen Landesschulen besonderes Augenmerk schenkte, insbesondere deshalb, weil sich diese Ende des 18. Jahrhunderts in einem unzeitgemäßen Zustand befanden. Das teilweise dogmatische Festhalten an althumanistischen Bildungsinhalten, überholte Verwaltungseinrichtungen, der Rückgang der Schülerzahl und finanzielle Schwierigkeiten sind einige Charakteristika für das kursächsische höhere Schulwesen am Ende des 18. Jahrhunderts.

Reinhardts Verdienst war es, daß er durch Förderung und Unterstützung der neuhumanistischen Reformversuche den drei Landesschulen bei der Überwindung der bildungsinhaltlichen, unterrichtsorganisatorischen und materiellen Schwierigkeiten half. Bereits 1794 nahm er sich der komplizierten Lage von Schulpforte an. Es galt, für diese Schule einen tüchtigen Rektor zu finden. Nachdem der Versuch mit dem ehemaligen Konrektor Schulpfortes, M. Heimbach, fehlgeschlagen war, fand Reinhard 1802 in dem Jenenser Professor David Ilgen einen tatkräftigen Schulmann und Rektor, der wesentlich zur Besserung der Unterrichtsverhältnisse an dieser Schule beitragen konnte. Die spätere Blüte, die die Schule unter diesem vertrauten Freund Humboldts erlebte, machte deutlich, mit welcher großer Menschenkenntnis Reinhard solche Besetzungsfragen zu lösen wußte.

Eine bedeutende Veränderung im Kompetenzgefüge des Oberkonsistoriums hatten die Verhandlungen zwischen W. v. Humboldt und F.V. Reinhard im Jahre 1809 zur Folge, in deren Verlauf Reinhard ein ehrenvolles Amt im preußischen Kulturministerium angeboten wurde.<sup>5</sup> Um den Oberkirchenrat Reinhard für das sächsische Schulwesen zu erhalten, wurden ihm daraufhin vom Dresdner Oberkonsistorium eine bedeutende Gehaltserhöhung, Abminderung seiner kirchlichen Pflichten und vor allem das Vizepräsidium sowie die wissenschaftlichen Visitationen der Landesuniversitäten und Landesschulen garantiert. Vor dieser



Befugniserweiterung mußte die letztere Aufgabe vom Oberkonsistorialpräsidenten realisiert werden. In der Regel unterblieb dies jedoch oder erfolgte nur sporadisch. Das heißt, daß vor 1809 die schulpolitische Tätigkeit des Oberkonsistoriums vorrangig auf, schriftliche Berichte der Kollegien angewiesen war, die im allgemeinen den Schulalltag nur äußerst subjektiv widergespiegelt haben dürften. Reinhard nahm seine Aufgaben sehr ernst. Inspektionsreisen führten ihn zu den Landesuniversitäten, den Fürstenschulen nach Grimma, nach Schulpforte und Meißen sowie zu den Schullehrerseminaren nach Dresden-Friedrichstadt und nach Weißenfels. Mit größter Sorgfalt sind seine Berichte abgefaßt, die den Nachweis erbringen, daß Reinhard sich genaue Kenntnis vom jeweiligen Stand der internen Verhältnisse der schulischen Einrichtungen verschafft hat.

Auf einer großen Visitationsreise 1810 besuchte F.V. Reinhard die beiden Landesuniversitäten.<sup>6</sup> Durch Hospitationen in den Einzelwissenschaften und Beurteilung der Lehrer erarbeitete er sich ein genaues Bild über Lehrinhalte und -verfahren sowie das wissenschaftliche Anspruchsniveau der Institutionen. Besonders kritikwürdig erschienen ihm die Besoldungsverhältnisse der Professoren, die seit zwei Jahrhunderten keine Änderung mehr unterzogen worden waren. Eine Aufbesserung schien ihm unbedingt notwendig, um ein Abwerben (z. B. durch Preußen) zu verhindern.

Der Schwerpunkt der schulpolitischen Tätigkeit Reinhardts lag jedoch, wie bereits angedeutet, in der Revision der Verhältnisse an den drei Fürstenschulen. Einerseits machte dies deren schlechte materielle Lage notwendig, und andererseits war Reinhard als Oberkirchenrat stets an Nachwuchs für Studenten, die sich vorrangig aus den Reihen der Schüler dieser Schulen rekrutierten, verantwortlich. Neben Pforte nahm sich Reinhard 1800 der Schule in Grimma an, die trotz der Erneuernten Schulordnung Ernestis von 1773 und deren teilweisen Realisierung unter dem Rektor Mücke (1782-1799) mit erheblichen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte.<sup>7</sup> Ein Rückgang der Disziplin, der Schülerzahl und des Lernfleißes waren die Beobachtungen, welche Reinhardts Visitationsreise erbrachte. Entschieden verurteilte Reinhard die überholte Einrichtung des adligen Schulinspektorats, das sich als Verständigungshindernis zwischen Lehrerkollegium und oberster Schulbehörde erwiesen hatte. Dieses widersetzte sich vielfach notwendiger Neuerungen der Lehrordnung. Die Auflösung der adligen Inspektion erfolgte jedoch erst 1830 - 18 Jahre nach Reinhardts Tod. Vor allem fehlte es jedoch an einem fähigen, neuhumanistischen Bestrebungen aufgeschlossenen Leiter der Einrichtung. Trotz starken Widerstandes seitens des Grimmaer Lehrkörpers führte Reinhard zur Behebung dieses Mangels den Geraer Professor Friedrich Wilhelm Sturz als neuen Rektor ein. Dieses Prinzip, den Rektor außerhalb des Lehrerkollegiums zu wählen, wurde durch Reinhard für die Fürstenschulen verstärkt praktiziert und war für die Zeitverhältnisse um 1800 noch neu.

Unter Sturz ging das Ansehen der Schule jedoch weiter zurück, weil der Unterricht keiner tiefgreifenden Revision im neuhumanistischen Sinne unter-



zogen wurde. Reinhard erkannte das auf seiner erneuten Visitationsreise 1810 und verurteilte den Zustand auf das schärfste. Erst unter Rektor Weickert (1819-1842), den Reinhard bereits auf seiner Visitationsreise 1810 kennen- und schätzengelernet hatte, kam es 1820 zu einem neuen Organisationsplan, der von der lateinischen Formalbildung abging und der altklassischen Bildung, der Muttersprache sowie den Realien einen zeitgemäßen Platz einräumte. Wenn Reinhard zu diesem Zeitpunkt auch schon verstorben war, so dürfte das Aufdecken der Unterrichtsmängel durch seine Visitationen zu diesem Erfolg beigetragen haben.

Mit gleichem Eifer wie in Pforte und Grimma griff F.V. Reinhard in die Schulverhältnisse der Fürstenschule "St. Afra" ein, die ihr weiteres Fortbestehen in großem Maße Reinhard verdankte. Diese Schule ging Anfang des 19. Jahrhunderts infolge erheblicher finanzieller Schwierigkeiten ihrem Ruin entgegen.<sup>8</sup> Reinhard machte diesen Mangel deutlich und erreichte, daß König Friedrich August I. durch ein Reskript einen Teil der Einkünfte aus den Deutschordensgütern zur Aufbesserung der Schulverhältnisse an "St. Afra" überwies. Durch ein gleichzeitiges weiteres Darlehen der Landesstände an diese Lehrinstitution wurde es möglich, die Eigenständigkeit von "St. Afra", wie sie in Reinhard's Absicht lag, zu bewahren. Gleichzeitig bildete die Beseitigung der materiellen Mißstände die Voraussetzung für eine umfangreiche Reorganisation der inneren und äußeren Beschaffenheit des Lehrbetriebes. Vor allem mußten Veränderungen im Unterricht, der das Griechische zu wenig hervorhob, und im Alumnatswesen getroffen werden. Aus diesem Grund forderte Reinhard den adligen Inspektor Dietrich von Miltitz, den Schulamtmann und das Lehrerkollegium auf, Gutachten für eine geplante Umgestaltung zu erarbeiten. Basis dafür sollte die Portenser Ordnung von 1811 sein, die bereits Grundgedanken von Reinhard enthielt. In einer ersten Eingabe des Lehrerkollegiums von 1811 ging es um Veränderungen im Unterricht und der Alumnatsaufsicht. Nach dem Pfortner Beispiel sollten ein sechster Professor und Kollaboratoren angestellt werden. Diese 1812 durch die Benennung von vier Lehrern realisierte Kollaboratorenaufsicht mußte jedoch 1828 wieder abgeschafft werden, weil sie sich nicht bewährt hatte. Durch einen Umbau gelang es, das Zellensystem abzuschaffen und damit eine bessere Beaufsichtigung und Unterbringung der Schüler zu gewährleisten. Im besonderen Blickfeld der Reorganisationsmaßnahmen standen vor allem Unterrichtsfragen. Die Neuordnung in Meißen von 1812 reflektierte in dieser Hinsicht, wie neuhumanistisches Gedankengut im immer größerem Umfang den Lehrbetrieb an den Fürstenschulen bestimmte. Der Reorganisationsplan<sup>9</sup> für "St. Afra", welcher auch grundlegende Bedeutung für die weitere inhaltliche Ausgestaltung der Erziehungswirklichkeit der Fürstenschulen in Grimma und Schulpforte gehabt haben dürfte, beließ das Studium altklassischer Literatur als Hauptinhalt des Unterrichts. Das Lateinische hörte auf Selbstzweck zu sein, und das Griechische trat wesentlich stärker ins Blickfeld. Das formale grammatische Prinzip in den alten Sprachen wurde durch ästhetische und realistische



Bezüge wesentlich eingeengt. Besondere Hervorhebung und Erweiterung erfuhren in diesem Plan auch die moralbildende religiöse Erziehung, die deutsche Sprache, Mathematik, Geographie und Geschichte. Neben den klassischen fanden auch die modernen Sprachen im Unterricht Berücksichtigung. 1812 wurde hierzu für die oberen drei Klassen der obligatorische Französischunterricht eingeführt. Der physischen Erziehung dienten der Tanzunterricht, den der gesamte Cötus zu besuchen hatte, sowie zahlreiche Maßnahmen, die für Abwechslung zwischen Arbeit und Freizeit sorgten. Im gleichen Zuge erfuhr das Klassensystem eine Abänderung. Die Schüler wurden in den jeweiligen Lektionen zu Klassen zusammengefaßt. Der oberste Zweck dieser Einrichtung war die Förderung der Selbsttätigkeit der Schüler, die auch Reinhard besonders am Herzen lag. So stiftete er 1811 für besonderen Fleiß im Selbststudium für Schüler von "St. Afra" eine Prämie von 200 Talern, die er für die Predigt zur Eröffnung des Landtages von den Ständen erhalten hatte.

Der Organisationsplan von "St. Afra", welcher unter maßgeblicher Mitarbeit des Dresdner Oberhofpredigers F.V. Reinhard entstanden war, bildete die Grundlage für die erneute Blüte dieser Anstalt unter den Rektoren Baumgarten - Crusius (1832-1845) und Franke (1845-1871) und wurde gleichzeitig zur Basis der kursächsischen Gesetzgebung für höhere Schulen im Jahre 1846. Der große Dresdner Schulpolitiker F.V. Reinhard erlebt dies jedoch nicht mehr. Er, der bereits seit seiner frühen Jugend eine schwache Gesundheit hatte, starb 1812. Mit seinem Tode wurde die hervorragende Stellung des Oberhofpredigers als wissenschaftlicher Visitor der Landesuniversitäten und Fürstenschulen aufgehoben. Erst 1831 entstand mit dem Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts eine Zentralbehörde für Schulangelegenheiten in Sachsen, die in der Lage war, zentrale schulpolitische Regelungen zu treffen und durchzusetzen.

Resümierend kann eingeschätzt werden, daß die 20jährige schulpolitische Wirksamkeit des Dresdner Oberhofpredigers Reinhard fruchtbringend auf die zeitgemäße Umgestaltung des höheren Schulwesens in Sachsen gewesen war. Blieb seine unmittelbare praktische Tätigkeit infolge der noch dezentralen Leitung des sächsischen Gymnasialwesens auch größtenteils auf die Universitäten und Landesschulen beschränkt, so übte doch deren erfolgreiche Reorganisation auch eine erhebliche Ausstrahlungskraft auf die städtischen höheren Bildungsinstitutionen Dresdens aus. So kam es beispielsweise nach 1816 zur Reorganisation des Unterrichtsbetriebes an der Kreuzschule in Dresden, in deren Verlauf die deutsche Sprache und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen ihren Einzug in den Unterricht hielten.<sup>10</sup> Reinhard's pädagogisches Gedankengut wirkte auch bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Unterrichts an neugegründeten Dresdner Schulen nach (Vitzthumsches Gymnasium 1828, Königliches Gymnasium zu Dresden-Neustadt 1872, Wettiner Gymnasium 1879), war es doch über die Meißner Schulordnung von "St. Afra" 1812 immanenter Bestandteil der Gesetzgebung für höhere Schulen von 1846 geworden. F.V. Reinhard nutzte vor allem auch seine Predigten, um eine breite Schicht



der Dresdner Bevölkerung mit schulpolitischen und pädagogischem Gedanken- gut vertraut zu machen. In einer dieser Predigten heißt es: "Die aufblühende Jugend erweckt schöne Erwartungen von sich, wenn sie Fähigkeiten des Geistes entfaltet..., wenn sie Eigenschaften des Herzens zeigt..., wenn sie endlich Kräfte des Körpers besitzt...".<sup>11</sup> So reflektierten sich in seiner praktischen und theoretischen Tätigkeit die progressivsten Traditionen bürgerlicher Pädagogik.

#### Quellen

- 1 Vgl. Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik, München 1895, S. 254 ff.
- 2 Vgl. Allgemeine Deutsche Biographie, Band 28, Leipzig 1875-1912, S. 32 ff.
- 3 Vgl. Veröffentlichungen zur Geschichte des gelehrten Schulwesens im Albertinischen Sachsen, 1. Teil, Leipzig 1900, S. 3 ff.
- 4 Vgl. E. Schwabe, Der Dresdner Oberhofprediger F.V. Reinhard und sein Einfluß auf das höhere Unterrichtswesen Kursachsens. In: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehung und Schulgeschichte, Berlin 16 (1906), S. 2
- 5 Vgl. ebenda, S. 32 ff.
- 6 Vgl. ebenda, S. 8 ff.
- 7 Vgl. Veröffentlichungen zur Geschichte des gelehrten Schulwesens im Albertinischen Sachsen, a.a.O., S. 20 ff.
- 8 Vgl. Th. Flathe, Sanct Afra. Geschichte der königlich-sächsischen Fürstenschule zu Meißen, Leipzig 1879, S. 291
- 9 Vgl. ebenda, S. 325 ff.
- 10 Vgl. Veröffentlichungen zur Geschichte des gelehrten Schulwesens im Albertinischen Sachsen, a.a.O., S. 87
- 11 Beiträge zur Beförderung einer christlichen Kinderzucht in Erziehungspredigten, erstes Bändchen, aus Dr. F.V. Reinhard's Predigten, Sulzbach 1827, S. 161



Helga Koch

## Veränderungen im sächsischen Bildungswesen durch den Mathematiker Oskar Schlömilch

Oskar Schlömilch, der am 13. April 1823 in Weimar geboren wurde, erwarb auf dem Wilhelm-Ernestinischen Gymnasium seiner Heimatstadt unter besonderer Betreuung seines Lehrers L. Kunze erste mathematische Kenntnisse und bereitete sich ein Jahr im Selbststudium auf die Universität vor.

O. Schlömilch studierte in Jena, Berlin und Wien. Er hörte Vorlesungen bei dem bedeutenden Mathematiker J.G.L. Dirichlet und lernte eine moderne polytechnische Schule in Wien kennen.

Als Privatdozent und außerordentlicher Professor an der Universität Jena von 1844-1848 war O. Schlömilch finanziell sehr schlecht gestellt. Er war gezwungen, durch Veröffentlichungen seine soziale Lage zu verbessern.

Dieser Umstand trug auch dazu bei, daß er sich bereit erklärte, am neugegründeten Realgymnasium in Eisenach den Mathematikunterricht zu übernehmen, das der durch fortgeschrittene Publikationen bekannt gewordene Pädagoge Karl Mager leitete. Ideen dieser beiden Wissenschaftler führten dazu, daß der mathematische Unterricht an dieser Einrichtung voll den Anforderungen jener Zeit entsprach.

Bis tief ins 19. Jahrhundert dominierten Elementarschulen auf dem Lande. 1832 gab es in Sachsen 1705 Landschulen und 274 Stadtschulen, das entsprach den Verhältnissen in anderen deutschen Ländern.

1829 existierten in Sachsen 800 Hauptschulen und 687 Nebenschulen, von denen die Hälfte kein eigenes Schulhaus besaß und auf gemietete Räume angewiesen war. Lehrpläne gab es nicht. Zumeist wurde der Unterricht von Predigern erteilt, die bestimmten, was unterrichtet wurde. Naturkunde galt als



Oskar Schlömilch. um 1863



zweitrangig und erschien nur in Lesebüchern. Der Wunsch breiter Volksmassen nach Bildung wuchs, so daß eine große Anzahl von ausgebildeten Lehrern zur Verfügung stehen mußte. Hier zeigte sich ein echter Mangel. Die schon im 18. Jahrhundert gegründeten Lehrervereine gewannen an Bedeutung. Es entstanden viele neue. In diesen Lehrervereinen tauschten Lehrer Erfahrungen und Kenntnisse aus, erkannten aber auch Forderungen an die Gesellschaft, zu denen die Verbesserung der Lehrerbildung und der Bedingungen für den Unterricht gehörten. Mit dem am 1. 12. 1831 gegründeten "Sächsischen Ministerium für Kultus und des öffentlichen Unterrichts", kurz "Kultusministerium" genannt, traten Veränderungen ein. Am 6. 6. 1835 trat das erste Gesetz für Volksschulen in Kraft.

Die sprunghafte Entwicklung der Industrie forderte auch in Sachsen, daß die Ausbildung, insbesondere in den Naturwissenschaften und in der Mathematik, verbessert wurde. Deshalb gewannen die höheren Schulen, welche die Vorbereitung auf die Universität und die technischen Schulen zur Aufgabe hatten, immer mehr an Bedeutung. In diesem Prozeß entwickelten sich die Realschulen zu einem neuen Bildungsgang neben den traditionellen humanistischen Gymnasien heraus. Die ersten Realschulen in Sachsen waren die Annenschule, die 1803 "Realschule" genannt wurde, das 1824 gegründete Blochmannsche Realgymnasium und die erste staatliche Realschule in Leipzig, die 1834 eröffnet wurde.

Mit der Ausbreitung der Industriellen Revolution entstanden nach dem Vorbild der 1794 in Paris gegründeten "écoles polytechnique's" in Deutschland polytechnische Schulen. Nach Wien 1815, Karlsruher 1825, Darmstadt 1826 und München 1827 wurde am 1. Mai 1828 die "Technische Bildungsanstalt" Dresden gegründet, die einen bedeutenden Anteil an der Entwicklung Sachsens hatte. O. Schlömilch wurde 1849 an die Technische Bildungsanstalt berufen.

In seiner 25jährigen Tätigkeit bestimmte er die Entwicklung dieser Bildungseinrichtung zum Polytechnikum mit. Vor seinem Eintreten in die Technische Bildungsanstalt lag die mathematische Ausbildung im wesentlichen in den Händen des anerkannten Technikers J.A. Schubert, der gleichzeitig bis zu 10 Disziplinen lehrte und deshalb in Mathematik nur auf seine technischen Projekte angewandte Einzelbeispiele behandelte. In der Mitte des 19. Jahrhunderts mußten Ingenieure und Techniker aber den mathematischen Unterricht in neusten Theorien und deren Anwendung erhalten, wozu geeignete Lehrer mit hohem fachlichen Wissen und der Hinwendung zur Praxis dringend benötigt wurden. Solche Lehrer gab es nur wenige. O. Schlömilch verfügte über diese Voraussetzungen und wurde zum 1. Mathematiklehrer und stellvertretenden Direktor der Technischen Bildungseinrichtung Dresden berufen.

Schon am 17. 1. 1852 wurde eine Verordnung zur Reorganisation dieser Einrichtung erlassen, nach der die Struktur der Schule und Lehrinhalte sowie die Stundenverteilung sich wesentlich veränderten. Das theoretische Niveau der mathematischen Ausbildung stieg an. Hartnäckig bemühte sich O. Schlömilch um weitere Veränderungen. So forderte er 1862, daß neue Erkenntnisse



der Mathematik wie Wahrscheinlichkeitstheorie, Variationsrechnung und die Methode der kleinsten Quadrate in das Ausbildungsprogramm aufzunehmen waren. Besonderen Wert legte er auf die Anwendung dieser Disziplinen und der Theorie der Differentialgleichungen bei der Behandlung physikalischer und astronomischer Probleme, die mit der gesellschaftlichen Praxis eng verbunden waren. In speziellen Abteilungen behandelte er sogar elliptische Funktionen und Funktionen komplexer Variabler.

Letztlich wurde in der Studienordnung von 1871 als neues Lehrgebiet Theorie und Darstellung der Beleuchtung aufgenommen, wofür er den Mathematiker L. Burmester engagierte. Durch O. Schlömilchs Bemühungen nahm der mathematische Unterricht eine zentrale Stellung im Ausbildungsgang der Techniker und Ingenieure in Dresden ein. Das entsprach einer aktuellen Forderung der gesellschaftlichen Praxis zur Weiterentwicklung der Produktivkräfte.

Der Lehrstil O. Schlömilchs erzielte Anerkennung bei seinen Studenten, war beispielgebend in seiner Zeit und zeigte Züge, die noch heute Anforderungen an die Unterrichtsführung erfüllen könnten. Sein Ziel war es, jungen Technikern die neuesten Theorien verständlich und anschaulich zu bieten, den Unterricht methodisch durchdacht und lebensverbunden zu gestalten.

Als Mathematiker hielt O. Schlömilch auch zu philosophisch orientierten Problemen der Mathematikgeschichte Vorlesungen und leistete damit einen Beitrag zur weltanschaulichen Bildung.

Im Zuge der Reorganisation der Technischen Bildungseinrichtungen drängte O. Schlömilch auf die Gründung einer speziellen Abteilung für die Ausbildung von Lehrern für Mathematik, Technik und Naturwissenschaften. Erst 1848 wurde in Sachsen ein Regulativ für die Prüfung von Lehramtskandidaten des höheren Schulamtes eingeführt, womit Veränderungen der bis in die 50er Jahre üblichen und schlechten Ausbildung von Lehrern für Naturwissenschaften und Mathematik an den Universitäten eintraten.<sup>1</sup> O. Schlömilch begriff, daß solche Lehrer für die sich herausbildenden Realschulen und auch für die Vorläufer der technischen Hochschulen ausgebildet werden mußten. Mit seiner 1862 gegründeten Abteilung für die Ausbildung von Lehrern für Mathematik, Technik und Naturwissenschaften begann ein wichtiger Abschnitt der polytechnischen Schule und der Lehrerausbildung in Sachsen. Als Leiter dieser Abteilung stellte O. Schlömilch hier besonders hohe Anforderungen. Obwohl verschiedene Veränderungen von 1852 bis 1866 in der technischen Bildungsstätte eingetreten waren, paßten Struktur und geltende Ordnung nicht zum Ausbildungsziel. Lehrer und Absolventen setzten sich für die ihnen gebührende gesellschaftliche Anerkennung ein, die in anderen Gebieten schon längst üblich geworden war. Insbesondere trat O. Schlömilch an die Spitze dieser Bestrebungen und legte 1869 seine Gedanken in einem Brief an das Ministerium des Innern dar. Sehr deutlich ließ er erkennen, daß dem Techniker und Ingenieur eine neue Stellung in der Gesellschaft zukam, und verglich die Ausbildung an Universitäten und an Polytechnika. Er forderte die Gleichberechtigung der Professoren und Absolventen an diesen unterschied-



lichen Bildungseinrichtungen und unterbreitete konstruktive Vorschläge zur Umgestaltung der polytechnischen Schule zum Polytechnikum.

Somit hat O. Schlömilch insgesamt wesentlich dazu beigetragen, daß sich die Dresdner technische Schule inhaltlich und organisatorisch zum Polytechnikum als Vorläufer der heutigen Technischen Universität entwickelt hat.

Bedeutungsvoll für Studenten und Lehrer an den technischen Schulen waren die Lehrbücher O. Schlömilchs. In der Zeit, in der es wenig gute Lehrbücher gab, hatte er sich zum Ziel gesetzt, solche Handreichungen für den Lernenden und Lehrenden zu schreiben, die die neuesten Erkenntnisse aufwiesen. Durch Überlegungen zur Stoffauswahl und -anordnung sowie durch die didaktische Aufbereitung der Lehrbücher leistete er einen aner kennswerten Beitrag für die Fachmethodik, die für die Wissenschaftsentwicklung sehr bedeutungsvoll ist. Lehrbücher O. Schlömilchs waren ein halbes Jahrhundert für die Ausbildung von Technikern und Ingenieuren gefragt.

Zwischen den Lehrern dieser Einrichtung und den Lehrern der höheren Schulen Dresdens bestand ständig enger Kontakt, so daß gemeinsam nach Möglichkeiten zur Hebung des Niveaus der Schüler gesucht wurde.

Bis 1860 gab es für Realschulen weder gesetzliche Grundlagen noch Lehrpläne. Lehrer der Realschulen und der polytechnischen Schule berieten über den zu erteilenden Unterricht. Erst als J.P. Falkenstein die Leitung des Kultusministeriums übernommen hatte, wurde 1853 das Maturitätsexamen an Realschulen eingeführt und 1860 das erste Regulativ für Realschulen verabschiedet, nach dem ein staatlicher Lehrplan und eine 6jährige Schulzeit festgelegt waren. 1870 erschien zum Regulativ eine Verordnung, nach welcher die Realschulen in solche erster Ordnung (I.O.) und zweiter Ordnung (II.O.) unterschieden wurden. Realschulen I.O. wurden nun 7jährig. Trotz Regulativ und Verordnung für Realschulen waren Lehrer und Schüler dieses Schultyps nicht denen an Gymnasien gleichgestellt.

Eine spürbare Veränderung trat erst nach der Übernahme des Kultusministeriums 1871 durch C.F. Gerber ein. Forderungen der Lehrer von Realschulen und des Polytechnikums führten dazu, daß das Kulturministerium im Mai 1873 eine Konferenz für Abänderungen im Lehrplan der Realschulen I.O. durchführte, an der O. Schlömilch als Vertreter des Polytechnikums teilnahm. Vorschläge dieser Beratung fanden Berücksichtigung in der ersten Gesetzgebung für Realschuler. Durch die Teilnahme an dieser Konferenz war O. Schlömilch zur engeren Mitarbeit für Veränderungen in Realschulen einbezogen worden, so daß das Kultusministerium ihn als geeigneten Mitarbeiter 1874 zum Schulrat für das Realschulwesen berief. Er erkannte die Notwendigkeit, für die Herausbildung der Realschulen Unterstützung zu geben und übernahm das neuangeordnete Amt des Schulrates für das Realschulwesen. In diesem wirkte er bis 1885.

O. Schlömilch hatte in seiner Eisenacher Zeit von seinem Direktor K. Mager fortgeschrittene Gedanken der Lehrerschaft kennengelernt und als Lehrer am Polytechnikum die zunehmende Bedeutung der Realschulen verstanden, so daß



er sich bei den Vorbereitungen von Reformen im Bildungswesen in Sachsen engagierte. Die größten Verdienste erwarb er in der Vorbereitung neuer Gesetzgebungen. Unter seiner Leitung wurde das erste, am 22. 8. 1876 erlassene Gesetz für Realschulen Sachsens vorbereitet. Nach diesem wurde die Realschule I.O. 8jährig und schloß mit der Reifeprüfung ab. Das Reifezeugnis berechnete zum Studium an der Universität. Damit war eine wesentliche Forderung O. Schlömilchs erfüllt worden. Sachsens Realschulen I.O. waren mit dieser Regulierung den preußischen weit voraus.

Der Lehrplan für Mathematik war von O. Schlömilch entworfen worden. Die Geometrie, insbesondere die darstellende Geometrie, gewann an Bedeutung. Die Stundenzahl für Mathematik betrug 6-8 und entsprach den gesellschaftlichen Anforderungen, dagegen fanden die Naturwissenschaften zu wenig Beachtung, und Sprachen wurden nach wie vor überbetont.

O. Schlömilch inspizierte die Schulen und überzeugte sich, wie seine Forderungen realisiert wurden. Die Ergebnisse seiner Untersuchungen vom November 1878 bis April 1879 stimmten ihn unzufrieden.<sup>2</sup> Das "Central Organ" druckte seinen Bericht zur Auswertung der Inspektion ab und forderte damit zur Diskussion auf. Forderungen an den Unterricht, die zum Teil den heutigen entsprechen, wurden allen Lehrern deutlich gemacht.<sup>3</sup>

Unter Leitung von O. Schlömilch wurde die Überarbeitung des ersten Gesetzes vorgenommen. Nachdem eine neue Lehr- und Prüfungsordnung für die Gymnasien erlassen worden war, trat 1884 auch ein neues Gesetz für die Realschulen I.O und II.O. in Kraft. Nun wurde die Realschule I.O. 9jährig und erhielt den Namen "Realgymnasium". Die Realschulen II.O. nannte man schlechthin "Realschulen".

Nach diesem Gesetz erhöhte sich die Stundenzahl für Mathematik, und neue Unterrichtsziele waren formuliert, die deutlich Überlegungen von O. Schlömilch widerspiegeln. Erstmals tauchte die Bezeichnung "Darstellende Geometrie" in der Stundentafel auf.

O. Schlömilch wirkte als Commissar in Maturitätsprüfungen und legte besonderen Wert darauf, daß die Schüler über anwendungsbereites Wissen verfügten.

Als Schulrat nahm O. Schlömilch auch über die Schulprogramme Einfluß zur Erhöhung des Niveaus der Realschulen, was teilweise in wissenschaftlichen Abhandlungen zum Ausdruck kam. Er regelte den Austausch dieser Dokumente und forderte, daß nur die Schulen berücksichtigt wurden, die selbst eine solche Abhandlung in ihren Papieren enthielten.

O. Schlömilch interessierte sich nicht nur für die Forderungen an die Lehrer. Er erkannte die schlechte soziale Lage derer an den Realschulen und ihre unzureichenden Bedingungen für die Unterrichtsführung sowie die mangelhafte Ausgestaltung des Bildungswesens. Mit seiner eigenen 1856 gegründeten "Zeitschrift für Mathematik und Physik" wollte er Lehrern und Schülern neueste Erkenntnisse in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik vermitteln. Darüber hinaus nahm er als Mitherausgeber von 1878-1894 entscheidenden



Einfluß auf die Entwicklung der "Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht", die ein Organ für Methodik, Bildungsgehalt und Organisation der exakten Unterrichtsfächer an Gymnasien, Realschulen, Lehrerseminaren und Bürgerschulen war. Von besonderem Wert ist bis in die Gegenwart das Aufgabenrepertorium in dieser Zeitschrift. O. Schlömilch war Autor der meisten Aufgaben, die auch heute noch Anregungen zur Förderung junger Talente geben. Sie können als Beispiele für die Olympiaden Junger Mathematiker Anwendung finden. Bis ins hohe Alter suchte O. Schlömilch immer wieder nach reizvollen Aufgaben, so daß noch nach seinem Tode einige davon in dieser Zeitschrift veröffentlicht wurden.<sup>4</sup>

Durch seine Mitarbeit in wissenschaftlichen Gesellschaften unterstützte er die Lehrer in ihrem Kampf um bessere schulische und soziale Bedingungen. Er war bereit, verantwortungsvolle Ämter zu übernehmen. So war er der Vorsitzende der naturwissenschaftlichen Gesellschaft Isis und der Vorstand der Sektion Mathematik, Physik und Chemie. Als Sekretär organisierte er die 42. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Dresden, die sich speziell mit der Umgestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts befaßte. In dieser Gesellschaft war er Organisator und trat auch häufig als Vortragender auf, womit er fortgeschrittene Bestrebungen unterstützte, die den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht ins Zentrum rückten. Ebenfalls nahm O. Schlömilch als Ehrenmitglied mit konstruktiven Beiträgen an Beratungen des Sächsischen Realschullehrervereins teil.

O. Schlömilch hatte die Forderung der sich herausbildenden kapitalistischen Industrie erkannt und trug durch seine wissenschaftsorganisatorischen Aktivitäten, durch sein Wirken als Lehrer und Wissenschaftler am Polytechnikum sowie durch umfangreiches Schaffen als Schulrat im Sächsischen Kultusministerium wesentlich zur Anhebung des Niveaus in der technischen Schule und in den sächsischen Realschulen bei. Die Technische Universität Dresden hat die Verdienste von O. Schlömilch anerkannt und gewürdigt, indem sie seinen Namen auf der Ehrentafel der Gedenkstätte ehemaliger hervorragender Wissenschaftler dieser Einrichtung aufführte. Auch die Stadt Dresden gab einer Straße seinen Namen.

#### Quellen

- 1 J.C.V. Hoffmann, Rückblick auf die Lehrerausbildung für höhere Schulen im Fach Mathematik und Naturwissenschaften seitens der Universitäten. In: Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, Leipzig 24 (1893), S. 419
- 2 STAD Ministerium für Volksbildung 11528, Bl. 226-228
- 3 O. Schlömilch, Die Methode des mathematischen Unterrichts. Vortrag und Rundschreiben des kgl. Kultusministeriums. In: Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens, Leipzig 7 (1879), S. 365-368
- 4 Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht 32 (1902), S. 358/359



Sylvia Mebus

## Zu den Vorstellungen des Dresdner Lehrers Martin Weise

über die Ausgestaltung der Volksschule zur Arbeitsschule  
in den ersten Jahren der Weimarer Republik

Martin Weise (1891-1952) gehörte zu den sächsischen Pädagogen in der Zeit der Weimarer Republik, die ihre ganze Kraft dafür einsetzten, um neue Wege für eine möglichst harmonische Bildung und Erziehung der Kinder an den Volksschulen zu beschreiten. Nachdem er an verschiedenen Schulen Dresdens als Volksschullehrer tätig war, wurde er 1916 aufgrund seiner erfolgreichen pädagogischen Arbeit an die bekannte, 1920 als Versuchsschule eingerichtete, 9. Volksschule am Georgsplatz in Dresden berufen.<sup>1</sup> Von den Ereignissen der Novemberrevolution tief beeindruckt, begrüßte er die von der revolutionären Arbeiterbewegung erkämpften demokratischen Errungenschaften, die auch eine Einschränkung der reaktionären Schulbürokratie zur Folge hatten. Die in Sachsen eingeleiteten Maßnahmen des Arbeiter- und Soldatenrates zur Demokratisierung des Schulwesens veranlaßten Weise, seine Erfahrungen und Vorstellungen über eine Erziehung zu vermitteln, die nicht auf "Pauken und Drill" beruhten, sondern an die schöpferischen Kräfte des Kindes anknüpften. Als Mitglied des Dresdner Lehrervereins (Dr. LV), ein Bezirkslehrerverein des Sächsischen Lehrervereins (SLV), hielt er eine Vielzahl von Vorträgen sowohl in seinem als auch in anderen Bezirkslehrervereinen über die Forderung nach Weltlichkeit und Einheitlichkeit des Schulwesens und über die Einführung neuer Unterrichtsmethoden und -inhalte an den Volksschulen. Er nutzte die Sächsische Schulzeitung (SSZ), ein Verbandsorgan des SLV, zur Verbreitung und Diskussion seiner Vorstellungen. Der SLV-Vorstand beauftragte ihn, auf Vertreterversammlungen des SLV und des Deutschen Lehrervereins seine Überlegungen zur Ausgestaltung der Schule als Arbeitsschule darzulegen.

Weises Arbeitsschulkonzept fand in der Lehrerschaft Dresdens und Sachsens große Resonanz. Es zeigt uns, daß er zu den fortschrittlichen Volksschullehrern zählte, die sich im Freistaat Sachsen dafür einsetzten, für die körperliche und geistige Entwicklung vor allem der Kinder des werktätigen Volkes günstigere Voraussetzungen zu schaffen.

Auf der Tagung des Dr. LV im August 1920 äußerte er sich zur Notwendigkeit, daß der Unterricht auf der Arbeit basieren sollte. Er begründete die Arbeitsschule unter Hervorhebung von drei Aspekten, zunächst der "pädagogischen Methode": Alle schöpferischen Kräfte des Kindes sollen gerufen, alle Begabungen erschlossen werden und sich entwickeln können. Arbeitsschule als "Erziehungsgrundsatz" heißt, allen Pflichten und Rechten des Kindes zu ent-



sprechen und ein "gesundes" Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler zu schaffen. Aus der Sicht des "neuen Bildungsinhaltes" zeigt die Arbeitsschule das Leben und seine Zusammenhänge; sie erfaßt neben der Schulbegabung die Lebensbegabung.<sup>2</sup> Aus diesem Verständnis wurden praktische Schlußfolgerungen abgeleitet, die darin bestanden:

- a) an jeder Schule Schülerwerkstätten einzurichten und Werkunterricht einzuführen;
- b) jeder Schule einen Schulgarten bzw. Ackerland für selbständige Schülerarbeit, tägliche Beobachtungen und anregende Versuche zur Verfügung zu stellen;
- c) jedem Klassenlehrer die Möglichkeit zu bieten, je nach den Interessen und Begabungen der Kinder zeitweilig die Klassen zu Arbeitsgruppen umzugestalten;
- d) die Klassen einer Schule aufzulösen und in wahlfreien Arbeitsgemeinschaften nach Begabungen der Kinder vereinigen zu können und
- e) die Klassenstärke weiter herabzusetzen.<sup>3</sup>

Hervorzuheben ist Weises Anliegen, den Schülern Möglichkeit zur praktischen Betätigung in Werkstätten, Schulgärten usw. zu geben. Es entsprach sowohl den Bestimmungen des Artikels 148 Abs. 3 der Weimarer Verfassung<sup>4</sup> als auch und vor allem dem pädagogischen Anliegen, Kreativität bei vielen Schülern zu entfalten und sie zu einer selbständigen Persönlichkeit in den "Dienst der Gemeinschaft" heranzubilden. Auch die zeitweilige Umgestaltung der Klasse in Arbeitsgemeinschaften kann der differenzierten Arbeit mit den Kindern dienlich sein und die Erarbeitung konkreter Unterrichtsinhalte fördern.

Nicht zuletzt ist in einer Klasse mit weniger Schülern eine effektivere und individuellere Arbeit möglich. Die Aufhebung des Klassenverbandes zur Regel werden zu lassen, Gesamtunterricht auf der Unterstufe und Fächerverbindungen in den oberen Klassen einzuführen, hätte einerseits eine Preisgabe des Fachunterrichts bedeutet, der eine Errungenschaft der klassischen bürgerlichen Pädagogik darstellte. Andererseits bot der Gesamtunterricht Möglichkeiten zur Herstellung von fachübergreifenden Verbindungen bei der Aneignung und Festigung von Wissen und Können. Am konkreten Beispiel konnte der Lehrer im Unterricht an die Erlebniswelt der Schüler direkt anschließen.

Die inhaltlichen und didaktisch-methodischen Forderungen Weises an den Gesamtunterricht stellten gegenüber der bis dahin üblichen Art der Wissensvermittlung und den Bildungsinhalten einen nicht zu unterschätzenden Fortschritt dar, da sie den Besonderheiten des Kindes Rechnung tragen sollten: Der Gesamtunterricht habe von der Totalität des Lebens auszugehen und deshalb die Zusammenhänge, in denen das Kind lebt, zu erhellen.<sup>5</sup>



Anregungen entnahm er u.a. aus der Kunsterziehungsbewegung:

"Die Arbeitsschule, von dieser Bewegung aus befruchtet, geht weiter. Sie will nicht nur den Kunstgenießenden, Kunstempfänglichen, Kunstverständigen erziehen, sie will zum Schaffen führen, den schöpferischen Menschen heranbilden..."<sup>6</sup>

Deshalb sollte die Arbeitsschule auch zur Gewinnung von Eindrücken aus verschiedenen Lebensgebieten (Familie, Heimat, persönliches Leben, Lebensbeziehungen zu anderen Menschen) führen, denen das Kind spielend, schreibend, zeichnend, gestaltend und erfindend Ausdruck verleiht.<sup>7</sup> Unter Einbeziehung verschiedenster Schülertätigkeiten versuchte Weise, Aktivität und Phantasie des Schülers zu wecken und zu fördern - eine Aufgabe, die für uns heute von hoher Aktualität ist - und sich dadurch von veralteten Lernmethoden zu trennen. Allerdings erfolgte eine zu starke Individualisierung des Schülers, so daß Weise zu der Auffassung gelangte, ein Programm für die Arbeitsschule abzulehnen. Er trat für die "Programmlosigkeit" ein, da das innere Leben der Schule wesentlich von der Bewußtseinslage der Jugend abhängig sei.<sup>8</sup> Der illusionären humanistischen Tradition folgend, betrachtete er die schulpolitischen Erfordernisse nicht wie die Arbeiterklasse in den gesellschaftlichen Zusammenhängen. Er knüpfte die Verbindung zum Leben zu stark an die individuellen Erfahrungen des Kindes. Weise wollte den Schüler in seinen psychologischen Besonderheiten erfassen und diese im Bildungs- und Erziehungsprozeß beachtet wissen.

Zu einem Vortrag zum Thema "Arbeitsschule, Arbeitsunterricht und Reichsverfassung" im Leipziger Lehrerverein stellte Weise als Aufgabe für die Schule, den Tatenmenschen zu erziehen. Alle Arbeit habe dem Kinde zu gelten und werden von ihm bestimmt. Weise lehnte es ab, daß die Schule wirtschaftlicher Zwecken dienen sollte. Auch dieser Standpunkt verweist auf sein Festhalten an humanistischen Traditionen. Die Heranwachsenden sollten zu freiwilliger, schöpferischer Arbeit geführt werden, die ohne jeden äußeren Zwang geleistet wird. In Verbindung von körperlicher und geistiger Arbeit dürfe die Technik dem Geist nicht übergeordnet werden.<sup>9</sup>

Diese Ausführungen lassen die Anlehnung tangierender Auffassungen aus der Persönlichkeitpädagogik deutlich werden. Weise sah ein wesentliches Moment der Arbeitsschule in der Hilfeleistung bei der Suche nach dem eigenen Lebensstil des Kindes. Das Individuelle sollte in der Arbeitsgemeinschaft aufgehoben und gefördert werden, um sich verantwortungsbewußt und selbständig am Aufbau des "Volksstaates" zu beteiligen.<sup>10</sup> Nach Weises Verständnis über den "demokratischen Volksstaat", dessen Grundlagen in der Novemberrevolution erkämpft wurden, kann es keine Gruppe oder Klasse von Menschen geben, die sich über andere stellt. Deshalb lehnte er auch den maßgeblichen Einfluß von Parteien im Staat ab.

Weises traditionell-humanistisch geprägte Vorstellungen über den Sozialismus ließen nur begrenzte Möglichkeiten zu, sich marxistischen Positionen zu nähern.<sup>11</sup> Er konnte sich nur langsam von bürgerlichen Anschauungen lösen.



Der in der SSZ geäußerte Standpunkt Weises, daß es kein absolutes Erziehungsziel gebe, ist, aus dem Kontext herausgenommen, richtig. Das Erziehungsziel resultiert stets aus den konkret-historischen Bedingungen. Doch zu der Erkenntnis, daß es bestimmt wird von der jeweils herrschenden Klasse und somit Klassencharakter trägt, drang er noch nicht vor. Aus seiner Sicht ist jedem Menschen sein Ziel aus sich selbst herausgestellt:

"Wir haben nur die Aufgabe, jedes Menschenkind zu sich selbst zu führen, Kräfte zu erkennen, zu erschließen, wachsen zu lassen. Möglich wird das erst dann, wenn wir immer wieder an die inneren Beziehungen des Menschen anknüpfen, wenn wir solche Menschen zu erziehen versuchen, die gewöhnt sind, in ganz persönlicher Anteilnahme an den Dingen und Vorgängen des Lebens, aus innerstem Lebensdrange heraus Aufgaben zu lösen, die ihnen gestellt werden."<sup>12</sup>

Das berechtigte pädagogische Anliegen wurde von den real existierenden gesellschaftlichen Bedingungen abgehoben. In Weises Vorstellungen konnte nur in der Arbeitsschule eine Gemeinschaftserziehung erzielt werden. Im Festhalten an bürgerlichen Traditionen glaubte er, vor allem durch Erziehung die Gesellschaft zu verbessern und auf diesem Wege den "Sozialismus" zu erreichen, der die Gleichberechtigung aller Menschen bringen sollte. Weises Forderungen zur inneren Ausgestaltung der Schule und zur Organisation des Unterrichts kam auch denen Peter Petersen nahe, die er in seinem "Jena-Plan" aufstellte.<sup>13</sup> Übereinstimmung zeigte sich in verschiedenen Fragen des organisatorischen Aufbaus der Schule, wobei das Jahresklassensystem im wesentlichen erhalten bleiben sollte. Weise verzichtete auch nicht auf die führende Rolle des Lehrers im Unterricht. Dennoch führte die Anwendung der Projektmethode zu einer Einschränkung der systematischen Wissensvermittlung. Aber seine Forderungen waren getragen von dem Willen, unter den bestehenden Verhältnissen günstigste Voraussetzungen zu schaffen, damit die kindliche Persönlichkeit in der für alle Kinder verbindlichen Arbeitsschule zur Entfaltung gebracht werden kann, damit jeder Mensch befähigt wird, seinen Platz in der Gemeinschaft zu finden. Darin liegt ein Verdienst Weises und vieler anderer Dresdner Lehrer. Er sagte der "Auslese der Tüchtigen" in Begabtenklassen, die sich in den höheren oder Privatschulen wiederfanden, den Kampf an:

"Beobachten wir nicht schon bei Kindern unserer Bürgerschulen nicht selten das alberne Gefühl des Bessereins und Besserkönnens gegenüber den Kindern der Bezirksschulen, dann wird sich intellektueller Hochmut erst recht breit machen, wenn die Auslese eine noch viel schärfere Hervorhebung gewisser intellektueller Leistungen bedeutet."<sup>14</sup>

Deshalb strebte Weise auch die Förderung nicht nur intellektueller, sondern gleichermaßen auch technischer und künstlerischer Begabungen an.

In mehreren Beiträgen in der SSZ fordert Weise die Differenzierung nicht nach dem Begabungsgrad, sondern nach der Art der Begabung in der Arbeitsschule. Doch sollte diese Differenzierung innerhalb der Gemeinschaft nach verschiedenen Anlagen, Begabungen und Leistungen vollzogen werden, da nur



hier die individuellen Vorzüge zum Tragen kommen können. Ausgehend von dem Standpunkt, daß die Volksschule eine breite, volkstümliche Grundlage zu geben hat, auf der das Leben, der spätere Beruf und auch der folgende Unterricht aufbauen kann, sollten die speziellen Begabungen mit für den Unterricht genutzt werden. Weise forderte einen Unterricht, der jeder Begabung zum Recht verhilft

"...und in der Wechselwirkung der verschiedenen Begabungen des Grades und der Art ein getreues Bild des frischen, pulsierenden Lebens gibt".<sup>15</sup>

Er sah darin die beste Lösung des Problems der Begabungsdifferenzierung. Stark ausgeprägte künstlerische, technische oder intellektuelle Begabungen erfuhren somit eine Förderung, während die weniger ausgebildeten Begabungen eines Schülers unberücksichtigt bleiben mußten.

Mit der Auffassung, die Volksschule habe in erster Linie Lebensgrundlagen für den Menschen zu schaffen, betonte Weise seine Ablehnung zu der Position jener Arbeitsschulvertreter, die die Volksschule als Stätte der Berufsbildung und Berufsvorbildung betrachteten. In diesem Punkt zeigt sich eine deutliche Abkehr von Kerschensteiners Ziel der Arbeitsschule, vor allem der Volksschule eine berufsvorbereitende Aufgabe zuzuordnen.

Weises Suche nach neuen Unterrichtsmethoden und -inhalten ist beispielsweise an seinen Forderungen zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts nachweisbar. Diesem Fach maß er besondere Bedeutung zur Herausbildung der "sittlichen Persönlichkeit" bei. Bereits 1919 richtete er sich in der SSZ mit seinen Vorstellungen an die Lehrer. Er stellte dem Unterricht die Aufgabe, die Entwicklung des Volkes im Geschichtsprozeß zu analysieren. Er orientierte darauf, "Helden des Alltags" - zu ihnen zählte er Helden der Arbeit, Schöpfer neuer und besserer Lebensverhältnisse - ins Blickfeld zu setzen und somit dem Wort "Held" einen anderen Inhalt zu geben:

"So erziehen wir am besten zur Einsicht, daß nicht derjenige, der zertrümmert, sondern der schafft und aufbaut, dem allgemeinen Fortschritt nach oben dient, die wertvolle Persönlichkeit ist. Es schadet der sogenannten Nationalbildung durchaus nichts, wenn wir den national-egoistischen Beweggründen, dem machtpolitischen Gedanken etwas weniger Zeit schenken, den allgemeinen Menschheitsfragen um so mehr."<sup>17</sup>

Hier kommt das Streben zum Ausdruck, den Geschichtsunterricht nicht nur auf die Darstellung heroischer Schlachten und berühmter Feldherren zu reduzieren. Nach Weise sollten nur jene Persönlichkeiten Würdigung erfahren, deren Bedeutung für den gesellschaftlichen Fortschritt klar zutage trat. Es galt vor allem, die Rolle des Volkes bei der Entwicklung der Menschheitsgeschichte herauszuarbeiten. Diese Forderung ist ebenfalls Ausdruck seiner Arbeitsschulbestrebungen in der Hinsicht, die Verbindung zum Leben des Volkes, zu den Werktätigen zu suchen.

Die Feststellung, daß Marx zu jenen gehörte, der "der Masse mehr Aufmerksamkeit schenkte"<sup>18</sup>, weist auf Weises Beschäftigung mit Schriften von ihm



"Bis zur Einseitigkeit hat dann Marx in seiner ökonomischen Geschichtsauffassung dargelegt, daß das Einzelwesen in allen seinen Betätigungen in Staat und Kirche, in Wissenschaft und Kunst, in Wirtschaft und Gesellschaft nur das fast willenlose Organ der Klasse ist, der es angehört. Infolgedessen müssen die Geschichte der Gesellschaftsklassen und deren Kämpfe um die Herrschaft das einzige Gebiet der Geschichtsschreibung sein".<sup>19</sup>

Andererseits erfaßte Weise die wachsende Rolle des subjektiven Faktors. Damit kam er marxistischen Positionen schon sehr nahe.

Es ist positiv zu werten, daß Weise das gesellschaftliche Verhalten des Menschen in seiner ökonomischen Determiniertheit anerkennt. Es zeichnen sich erste Schritte zur Erkenntnis über die Einheit von Gesellschaft und Erziehung ab.

Obwohl Weise von der bürgerlich-humanistischen Auffassung über die Klassenindifferenz und damit über die Gleichheit aller Menschen befangen war, ist hervorzuheben, daß seine Vorstellungen zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts einen Fortschritt gegenüber dem bisherigen Unterricht darstellten. Der persönlichkeitsbildenden Funktion historischer Bildung bewußt, trat er, den fortschrittlichen bürgerlich-revolutionären Ideen folgend, für einen Unterricht ein, der sich vor allem den werktätigen Massen und ihrem Kampf um soziale Gerechtigkeit zuwandte:

"Die politische Geschichte ist in erster Linie Volksgeschichte."<sup>20</sup>

Nicht zuletzt waren Weises Bemühungen auf die Erziehung zu Friedensliebe und Völkerverständigung gerichtet. Er lehnte jede Verherrlichung von Kriegen ab und forderte die Streichung militaristischer und chauvinistischer Bildungsinhalte aus dem Geschichtsunterricht.

In Anerkennung seiner Leistungen als Pädagoge an der Dresdner Versuchsschule und seiner Aktivitäten zur Förderung der Arbeitsschulidee im SLV bestimmte der Vorstand des SLV Weise zum Leiter der vom sächsischen Kultusministerium bestätigten Arbeitsschulkurse in Dresden.<sup>21</sup> Es fanden nachweislich drei Kurse in den Jahren 1923-1925 statt, die jeweils an den Versuchsschulen in Chemnitz, Dresden (einschließlich Hellerau) und Leipzig durchgeführt wurden.<sup>22</sup> Sie dienten der Vorbereitung von Erfahrungen bei der Einführung des Arbeitsunterrichts sowie bei der Anwendung neuer unterrichtsmethodischer Verfahren.

1923 wurde Weise an das neu gegründete Pädagogische Institut der Technischen Hochschule Dresden berufen.<sup>23</sup> Hier erwarb er sich große Verdienste als Dozent bei der Ausbildung von Volksschullehrern. Er begann, seine pädagogischen Erfahrungen theoretisch zu untermauern, wobei er stets auf die Praxisbezogenheit seiner Arbeit großen Wert legte. Es gehörte zur Arbeitsweise des Pädagogischen Instituts, daß alle Dozenten neben der Arbeit mit den Studenten selbst eine Klasse führten.<sup>24</sup> In der SSZ besprach er viele pädagogische Neuerscheinungen und veröffentlichte zahlreiche Artikel zu pädagogischen Fragen. 1929 übernahm er die Leitung der pädagogischen Abteilung des Dr. LV.<sup>25</sup>



hin. Die Wertung der Marx'schen Erkenntnisse stellt den Versuch dar, sich marxistischen Positionen zu nähern. In Weises Ausführungen wurde aber deutlich, daß er noch nicht zum Wesen der Marx'schen Auffassungen vordrang, sondern daß er sie in bürgerlichen Traditionen interpretierte:

Zu einem Höhepunkt seines pädagogischen Schaffens in der Weimarer Republik wurde seine Teilnahme am Internationalen Pädagogischen Kongreß in Berlin 1928, auf dem er ein viel beachtetes Referat über Fragen der Grundschulausbildung hielt.<sup>26</sup>

1934 von den Faschisten wegen seiner Zugehörigkeit zur SPD und seiner antifaschistischen Haltung aus dem Pädagogischen Institut entlassen, wurde ihm die Arbeit als Lehrer während der gesamten Zeit des Faschismus verboten.

Noch 1945 stellte Weise seine umfangreichen pädagogischen Erfahrungen in den Dienst des Aufbaus eines demokratischen Schulwesens - als Lektor beim Verlag Volk und Wissen (1947) und als Professor an der Pädagogischen Fakultät der Universität Greifswald (ab 1949).<sup>27</sup>

Aus den Fehlern der Vergangenheit lernend, betrachtete er seine Arbeit als Erziehungswissenschaftler im engen Zusammenhang mit der Politik und den Klasseninteressen der Arbeiterklasse, die von ihm "Wertentscheidungen und Parteinahme"<sup>28</sup> erfordert.

So ist einzuschätzen, daß Martin Weise zu Beginn der Weimarer Republik ein Pädagoge war, der sich mit sämtlichen Strömungen reformpädagogischen Denkens befaßte, aus ihnen (eklektisch) die positiven Elemente herausholte und sie in seinem Arbeitsschulkonzept zusammenführte. Dies fand Ausdruck in seiner, für die damalige Zeit bedeutungsvollen, Definition des Arbeitsunterrichts. Danach sollten die Bildungsgüter vor allem durch mannigfaltigste eigene Tätigkeit, "geistige Arbeitsvorgänge", bei gleichermaßen hinzielender Pflege der am sinnlichen Stoff geübten Arbeit, "handliches Tun", erworben werden.<sup>29</sup>

Seine umfangreichen Erfahrungen als Lehrer und Lehrerbildner, vor allem aber das Erleben des Faschismus mit all seinen Folgen, zwangen Weise zur Auseinandersetzung mit Weltanschauungsfragen und ließen ihn die Fehler der Vergangenheit erkennen. Er zog daraus in dem Maße Schlußfolgerungen, daß er sich in seinen letzten Lebensjahren als sozialistischer Lehrerbildner in den Dienst des Aufbaus der sozialistischen Schule in der DDR stellte.



## Quellen

- 1 Vgl. P. Hoffmann, Martin Weise,  
In: Wiss. Zeitschr. d. Universi-  
tät Greifswald, Ges.- und sprach-  
wiss. Reihe II (1952/53)2, S. 107
- 2 Vgl. Sächsische Schulzeitung,  
Dresden 87 (1920), S. 452
- 3 ebenda
- 4 Vgl. Die Verfassung des Deutschen  
Reiches. Vom II. August 1919,  
Berlin 1920, S. 52
- 5 Vgl. Sächsische Schulzeitung,  
Dresden 88 (1921), S. 170
- 6 ebenda, S. 171
- 7 Vgl. ebenda, S. 170
- 8 Vgl. ebenda, S. 171
- 9 Vgl. ebenda, S. 235
- 10 Vgl. ebenda
- 11 Sächsische Schulzeitung, a.a.O.,  
1920, S. 672
- 12 ebenda, S. 298
- 13 Vgl. Geschichte der Erziehung,  
Berlin 1982, S. 562
- 14 Sächsische Schulzeitung, a.a.O.,  
1920, S. 103
- 15 ebenda, S. 51
- 16 G. Kerschensteiner, Begriff der  
Arbeitsschule, Leipzig, Berlin  
1922, S. 22
- 17 Sächsische Schulzeitung,  
Leipzig 86 (1919), S. 475
- 18 ebenda, S. 476
- 19 ebenda
- 20 Sächsische Schulzeitung, a.a.O.,  
1919, S. 477
- 21 Vgl. Akten des Ministeriums für  
Kultus und öffentlichen Unter-  
richts. Sachbetreff: Lehrgänge zur  
Einführung in die Grundsätze über  
die Gestaltung des Arbeitsgedan-  
kens - Arbeitsunterrichts I  
1922-1923, S. 1 (STA Dresden)
- 22 Vgl. ebenda, I 1922-1923,  
II 1924-1926
- 23 Vgl. Das Hochschulstudium der  
Volks- und Berufsschullehrer  
im Freistaat Sachsen, Leipzig  
1925, S. 2
- 24 Vgl. ebenda, S. 9
- 25 Vgl. P. Hoffmann, a.a.O., S. 107
- 26 Vgl. ebenda
- 27 Vgl. ebenda, S. 108
- 28 Vgl. ebenda
- 29 Sächsische Schulzeitung, a.a.O.,  
1920, S. 671

DRESDNER HEFTE



Dorothea Dietrich

## Die Dresdner Dürerschule – eine bemerkenswerte pädagogische Einrichtung des höheren Schulwesens

Nach der Novemberrevolution 1918 drängten auch in Dresden demokratische Kräfte nach Veränderungen im Bildungswesen. Sie forderten, wie das bereits in anderen Ländern und Städten Deutschlands auf reformpädagogischer Grundlage nach der Jahrhundertwende in Angriff genommen worden war, das Umsetzen schulreformerischer Ideen in die Praxis und wandten sich gegen die Erstarrung der Bildung in allen Bereichen.

Dabei muß bemerkt werden, daß diese Kräfte – außer der KPD – eine Reformierung des Dresdner Schulwesens auf der Basis der bürgerlichen Gesellschaft anstrebten, ohne das Bildungsmonopol der Herrschenden in Frage zu stellen. Trotzdem verdienen diese Bemühungen unsere Aufmerksamkeit, trugen sie doch dazu bei, schulpolitischen und pädagogischen Fortschritt in unserer Stadt zu befördern. Erinnert sei an dieser Stelle an die akademische Volksschullehrererausbildung in Sachsen, die an der Technischen Hochschule Dresden und an der Universität Leipzig erfolgte sowie an die 1920 auf Initiative des Sächsischen und Dresdner Lehrervereins vollzogene Umgestaltung der 46. Volksschule am Georgplatz in eine Versuchsschule. Diese fühlte sich den Intentionen der Arbeitsschule verpflichtet.

Zu Beginn der 20er Jahre fand sich eine Gruppe von Lehrern höherer Schulen im Bund Entschiedener Schulreformer zusammen und schlug die Bildung einer Versuchsanstalt vor. In ihr sollte der Übergang in die Sexta nach vierjähriger Volksschulpflicht erfolgen können. Die Absicht bestand darin, unabhängig von politischen Richtungen und Parteien eine Schule "über den Klassen" und außerhalb jeglicher Politik zu schaffen, eine Schule im Dienst der "Harmonie" aller gesellschaftlichen Kräfte. In ihr sollten pädagogische Neuerungen erprobt und Forderungen der Entschiedenen Schulreformer realisiert werden. Erfahrungen der Landerziehungsheime, der Arbeitsschulbewegung, der Hamburger und Bremer Kunsterziehungsbewegung und anderer reformpädagogischer Strömungen wurden aufgegriffen.

1922 erteilte Ministerpräsident Dr. Fleißner im Namen der Landesregierung Sachsen die Zustimmung zur Bildung einer staatlichen höheren Versuchsanstalt mit der Bindung an die Abiturziele des Lehrplans der Deutschen Oberschule bei freier Methodenwahl. In der Begründung der Zustimmung wurde hervorgehoben, daß pädagogisch-methodische Neuerungen erst sorgsam abgewogen werden müßten, bevor sie Eingang in das traditionelle höhere Schulwesen finden könnten.



In vorbereitenden Beratungen hatten 124 Anmeldungen von Schülern, deren Eltern an modernen Schulideen interessiert waren, vorgelegen. Sie wollten ihre Kinder nur ungern den anderen mit Standesprivilegien behafteten höheren Dresdner Schulen anvertrauen, jedoch einen besseren Bildungsweg nach der vierten Klasse wählen.

Ostern 1922 wurde die höhere Versuchsschule mit drei Lehrern und 30 Schülern in der 6. Volksschule Ehrlichstraße eröffnet.<sup>1</sup> Nach einem Jahr war durch die Aufnahme von zwei neuen Sexten keine Unterbringungsmöglichkeit mehr vorhanden. Verhandlungen der Landesregierung Sachsen mit dem Rat der Stadt Dresden führten zu einer mehrjährigen vertraglichen Regelung, wonach die "Landesversuchsschule" in die 51. Volksschule Silbermannstraße übersiedelte und dort Gastrecht erhielt. Versprochene und bis in den Sächsischen Landtag hinein diskutierte, von SPD- und KPD-Fraktionen unterstützte Neubaulprojekte fielen in den folgenden Jahren der Notverordnungspolitik und sich verstärkender Schulreaktion zum Opfer.



51. Volksschule, seit 1923 gleichzeitig Dürerschule

1926/27 umfaßte die Schule 260 Schüler und 16 Lehrer; 1929 war sie bis zur Unterprima ausgebaut, in 14 Klassen wurden 370 Schüler unterrichtet. 1930 verließen die ersten Abiturienten die Schule.



Eine vergleichende Übersicht zeigt, daß die Sozialstruktur der Schule gegenüber anderen höheren Schulen Dresdens und Sachsens starke Abweichungen aufweist:

Anteil der Arbeiterkinder (gemeint Lohnempfänger - D.D.)

Dürerschule	33 %
Deutsche Oberschule	10 %
Realgymnasien	5 %
Gymnasien	3 %
Oberrealgymnasien	8 %

Soziale Gruppen wie Adel, hohe Offiziere, Großgrundbesitzer, kirchliche Würdenträger oder Unternehmer waren fast nicht vertreten. Bemerkenswert ist der hohe Anteil von Arbeiterkindern.

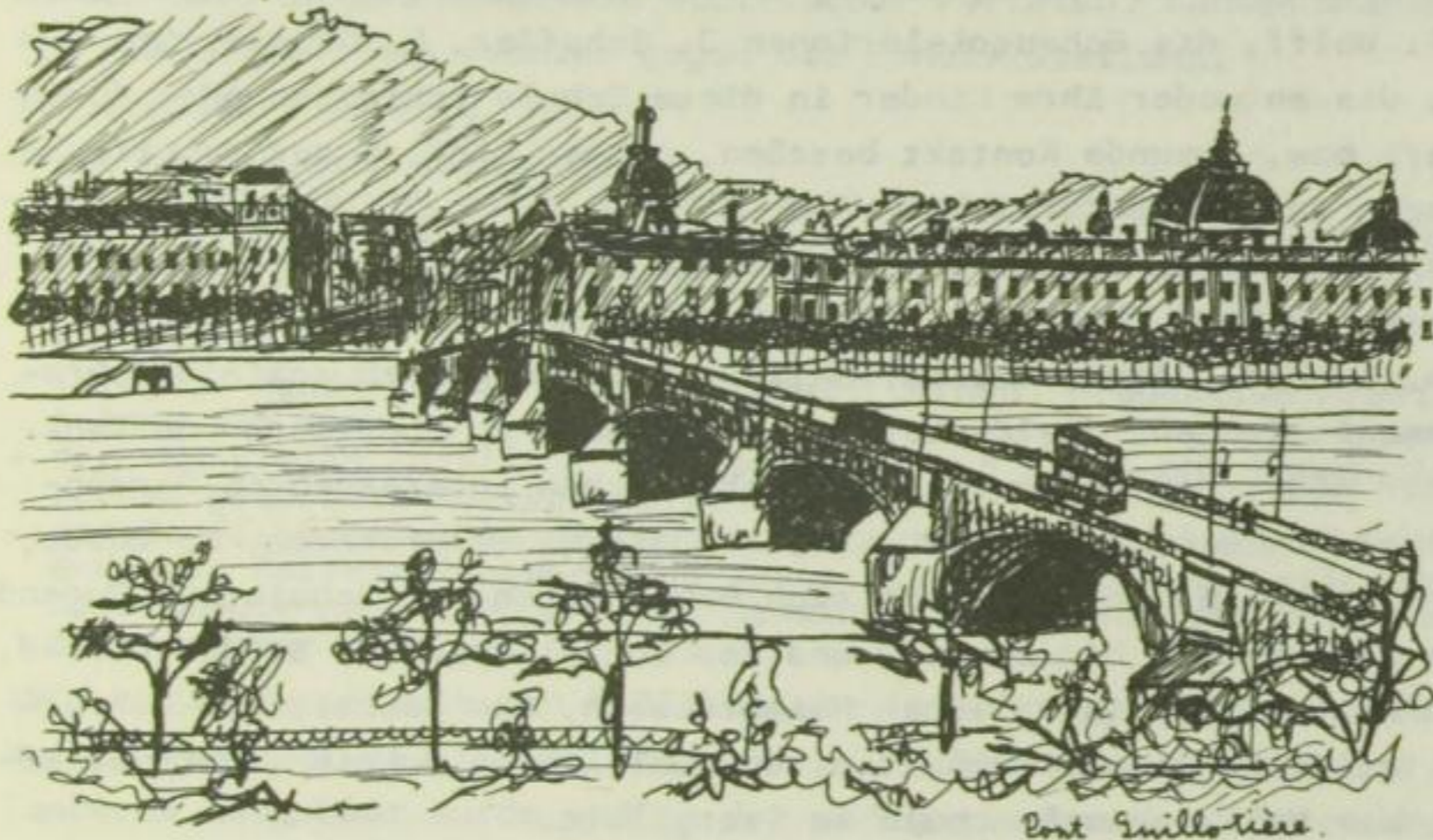
Gedanken und praktische Schritte zum Aufbau einer Versuchsschule fielen Anfang der 20er Jahre in Dresden in jenen sozialen Schichten, die nach einer Modernisierung des Schulwesens aus den unterschiedlichsten politischen und pädagogischen Gründen strebten, auf fruchtbaren Boden. Besonders in den Mittelschichten, in Volksschullehrerkreisen, unter mittleren Beamten, Gewerbetreibenden, Angestellten, Künstlern, Funktionären linksgerichteter Verbände und Parteien sowie in Arbeiterkreisen fanden sich an Schulreformen interessierte Eltern. Verglichen mit den Zielen und Programmen bestehender höherer Schulen in Dresden verhiessen die den Charakter der Versuchsschule umschreibenden vier Grundsätze "Wir sind Deutsche Schule", "Wir sind Gemeinschaftsschule", "Wir sind Arbeitsschule", "Wir sind Kulturschule"<sup>3</sup> mehr Demokratie und Beweglichkeit, schienen besser den Wünschen dieser Kreise zu entsprechen und ließen auf pädagogische Neuerungen hoffen. In der Entwicklung der Schule spielten besonders kunsterzieherische Tendenzen eine herausragende Rolle. Bereits der Name "Dürerschule" deutet auf das Leitmotiv in dieser Richtung hin: "Albrecht Dürer ist uns Sinnbild deutscher Art. In ihm sind eins: Liebe zur Heimat, Blick für die Welt und unstillbare Sehnsucht nach dem Erhabenen, Ewigen! Er schaut mit tiefstem Gemüt, forscht mit klarstem Verstand, er formt mit höchster Inbrunst der Seele und meisterhafter Hand; so ist er in Wahrheit ein Erzieher seines Volkes noch heute."<sup>4</sup>

Die Verknüpfung von Arbeitsschulideen, Forderungen der Entschiedenen Schulreformer und Gedanken der Kunsterziehungsbewegung prägen den Charakter der Dürerschule mehr und mehr. Im Jahresbericht 1926 wird dieser Zusammenhang formuliert: "... In keiner Geschichte des früheren Bildungswesens finden wir vor 1900 jemals etwas von Kunsterziehung... Eine weitere Kluft gähnte zwischen Wissen und Bildung, zwischen Kultur und Kunst! Da trat zuerst Alfred Lichtwark auf, der Genius der uns artverwandten und befreundeten Hamburger Lichtwark-Schule - und zeichnete auf dem ersten Kunsterziehungstage zu Dresden (1901) das Bild vom Deutschen der Zukunft..."<sup>5</sup>.

Aus dem Aufsatz "Rhöne und Saône in Lyon" von D. Reißig, Dürerschülerin ▶



dem größten Platz Lyons.



Pont Guillotière.

Eine Brücke, die uns immer interessierte, ist die Passerelle St George Diese über die Saône. Diese ist so schwach gebaut, daß sie bei jedem Trittl und Schritt heftig schwankt. Bei starken Wind muß man sie sogar absperren.

Die Brücken sind nicht wie in Dresden nach Königen und Königinnen genannt. Verschiedene tragen ihren Namen nach dem am Ufer liegenden Gebäude, z. B: Pont de l' Université,



Paris. St. George



Durch Verbindung zu Eltern und freisinnigen schöpferischen Menschen gewann die Schule weiter an Format. Dresdner Künstler wie die Maler Böckstiegel, von Mitschke-Collande, E. Fraaß, der 1. Intendant des Dresdner Schauspielhauses Dr. F. Wolff, die Schauspielerinnen J. Schaffer, L. Gruner, St. David u. a., die entweder ihre Kinder in diese Schule schickten oder durch Lehrer, Eltern bzw. Freunde Kontakt besaßen, nahmen Einfluß auf schulische Veranstaltungen und den Unterricht.

Unter den Lehrern der Dürerschule gab es einen Kern humanistisch-weltöffner Enthusiasten wie Dr. Schumann, Dr. Melchior, Aschenbach, Dr. Kotte, Dr. Fröhlich, Herold, Götze, die persönliche Beziehungen zu sozialdemokratischen, kommunistischen, freidenkerischen Kreisen, zu Sportlern und Tanzpädagogen, der ASSO, dem Volkswohl oder zahlreichen interessanten Persönlichkeiten Dresdens wie E. Kästner, K.A. Findeisen, R. Grötzsch, M. Weise, W. Steiger pflegten. Es entwickelten sich Beziehungen der Schule zur Jugendbewegung vom Wandervogel bis zur SAJ und dem Sozialistischen Studentenbund, zu den Roten Ratten, dem Sächsischen Heimatmuseum, zum Sächsischen Lehrerverein, den freien Schulgesellschaften, den weltlichen Schulen, der Hellerauer Schule, der Volksversuchsschule am Georgplatz.

Durch pädagogisches Geschick, durch gute fachliche Kenntnisse, durch Ideenreichtum, enge Kontakte zu Schülern und Eltern bestimmten vor allem die genannten Lehrer die Schumatmosphäre. Gleichzeitig trugen sie durch zahlreiche Veröffentlichungen dazu bei, die in der Weimarer Republik heftig geführten schulpolitischen und pädagogischen Diskussionen mit eigenständigen Beiträgen zu bereichern. Sie förderten die Aktivität des sowohl politisch als auch hinsichtlich pädagogischer Standpunkte sehr unterschiedlich zusammengesetzten Lehrerkollektivs. Es ist vor allem ihr Verdienst, daß sich im Vergleich zu anderen höheren Schulen Dresdens relativ fortschrittliche Gesinnung, politische Toleranz, kameradschaftliche Beziehungen zu den Schülern bis zur Machtergreifung der Faschisten halten konnten, obwohl bereits Ende der 20er Jahre der Schule Lehrer zugewiesen wurden, die Mitglieder des "Stahlhelm" waren, bürgerlich konservativen Richtungen angehörten oder mit der NSDAP sympathisierten.

Die Schularbeit der Dürerschule wies in der Erziehungs- und Bildungsarbeit gravierende Abweichungen zu anderen höheren Schulen auf.

Der auf der Weimarer Verfassung beruhende "Schulkompromiß", der der Reaktion nach wie vor unbegrenzte Entfaltungsmöglichkeiten beließ, eröffnete aber in begrenztem Maße auch Möglichkeiten freigeistiger, demokratischer, nach "links" gerichteter Entwicklung. Aufgrund des Vorhandenseins solcher gesellschaftlicher Kräfte in Dresden konnten diese Möglichkeiten bei der Ausarbeitung und Umsetzung einer pädagogisch-unterrichtlichen Konzeption genutzt werden. Dabei tasteten die beabsichtigten Reformen das bestehende Schulsystem nicht prinzipiell an. Reaktionäre Kräfte sahen jedoch in jeder Veränderung einen Angriff auf Bildungsvorrechte der vermögenden Schichten, sperren sich mit allen Mitteln dagegen, die höheren Schulen breiteren

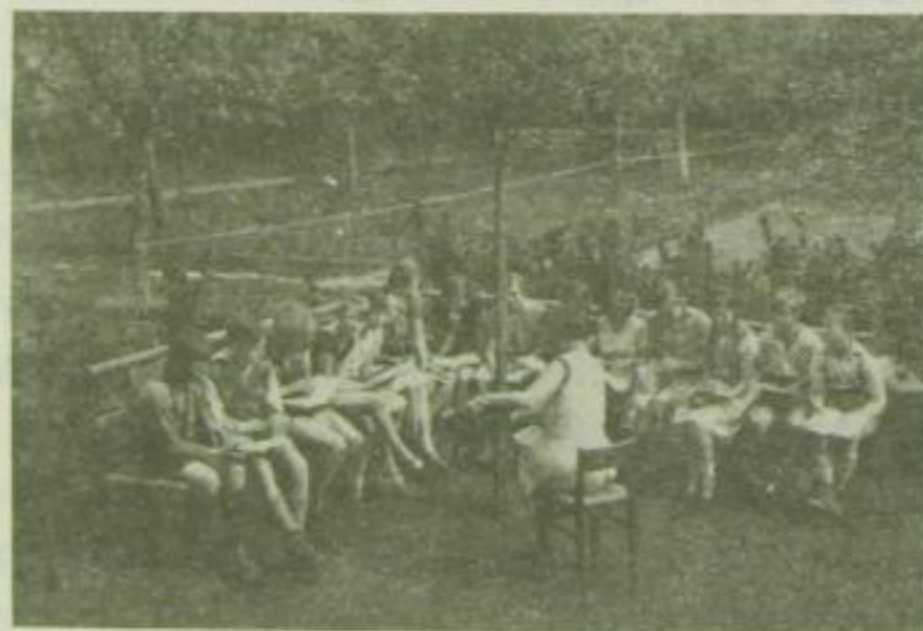


Volkskreisen zu öffnen oder demokratische Neuerungen zuzulassen. So geriet die Dürerschule zunehmend, ohne daß das von ihren Pädagogen beabsichtigt worden war, in das Kampffeld politischer Parteien, nahmen die linken Kräfte für die Schule, die rechten gegen die Schule Stellung.

Streitobjekte waren u. a.

- die konsequente Koedukation,
- die Proklamierung einer freien, natürlichen Erziehung,
- die Einführung des Faches "Religiöse Lebenskunde" an Stelle des konfessionellen Religionsunterrichts,
- der von der Sexta bis Quarta erteilte "Gesamtunterricht" durch den Klassenlehrer,
- 14tägige Wanderfahrten mit dem Ziel, Lernen, produktive Arbeit und Erholung als Einheit zu gestalten,
- der von vielen Zufällen, unterschiedlichen Ideen und pädagogischen Versuchen gespeiste "Gelegenheitsunterricht"
- der Konflikt zwischen der Unterrichtspraxis der Schule und einer veränderten Reifeprüfungsordnung sowie der staatlichen Festlegung, daß die Dürerschule nach neunjähriger Schulzeit die Ziele der Deutschen Oberschule zu erreichen habe.

1924 wurde der Schule ein Villenobjekt in Gohrisch geschenkt, das durch aufopferungsvollen Einsatz von Lehrern, Schülern und Eltern zu einem Schullandheim ausgebaut wurde und in der pädagogischen Konzeption der Dürerschule eine wesentliche Rolle spielte. Jede Klasse von der Sexta bis Prima weilte jährlich im Landheim.



Unterricht im Schullandheim Gohrisch, 1928

Mit bewunderungswertem Einfallsreichtum und feinem pädagogischen Gespür wurden die ersten Erfahrungen der Klassenaustausche zu erlebnisreichen Unterrichts- und Erziehungsveranstaltungen entwickelt. Die Unterbringung in Familien der Austauschschüler vermittelte viele wichtige Lebenserfahrungen, Verhaltensnormen und Kenntnisse. Sich auf andere Menschen, ein anderes Lebensmilieu, andere Gewohnheiten einzustellen, die Romantik gemeinsamer Erforschung anderer Gegenden zu erleben, führte alle Beteiligten zu freundschaftlichem Zusammenhalt.

Pädagogisch erfolgreich und erlebnisreich waren Schüleraustausche mit dem



Ausland. Hier wurde Neuland betreten. So fuhren Klassen nach Österreich, England, Schottland, der Tschechoslowakei und Frankreich. Mit diesen Austauschen sollten Beiträge zur Völkerverständigung und zum friedlichen Zusammenleben der Jugend verschiedener Länder geleistet, die praktische Anwendung von Fremdsprachen gefördert, geographische Kenntnisse erweitert, Sitten und Gebräuche anderer Völker erlebt werden. Während die demokratischen Kräfte Dresdens diese Initiativen unterstützten und das humanistische Anliegen förderten, traten die Rechtsparteien insbesondere gegen die Kontakte mit französischen Jugendlichen auf und entfesselten in der Presse eine chauvinistische Hetze.

Bedeutung gewannen die Schüler selbstverwaltung, die kollektive Schulleitung, die Arbeit im Schulgarten und dem Werkraum sowie zahlreiche durch die Schüler gestaltete Schulfeste und außerschulische Veranstaltungen.

1934 wurde die Staatliche Höhere Versuchsschule von den Faschisten aufgelöst. Die Schüler der Quinta bis Tertia wurden auf andere Schulen aufgeteilt. Die letzte Oberprima lief 1936 aus, allerdings in einem Schulorganismus, der bereits völlig den faschistischen Zielen angepaßt war. Organisierte Bestrebungen zu humanistisch-demokratischer Erziehung bestanden damit in Dresden nicht mehr. Die Faschisten vollzogen das, was die rechten Parteien und ihre Schulpolitiker in Sachsen und Dresden seit Bestehen der höheren Versuchsschule, der Dürerschule, jahrelang geplant hatten. Was die Dürerschule sein wollte, eine über den Klassenkämpfen stehende pädagogische Provinz, war nicht erreichbar. Sie mußte, ohne ihre selbstgesetzten Ideale erreichen zu können, scheitern.

1931 sagte der Abgeordnete Sindermann (KPD) im Sächsischen Landtag: "Die Dürerschule ist nicht das Ideal der Kommunisten, denn sie bleibt ein Erziehungsinstitut in der kapitalistischen Gesellschaftsordnung, immerhin ist sie fortschrittlich. Deshalb unterstützen wir die Dürerschule..."<sup>6</sup>.

Damit ist auch unsere heutige Position zur Dürerschule bestimmt. Unsere sozialistische Erbeauffassung verpflichtet uns, fortschrittliche Traditionen der schulischen und außerschulischen Arbeit dieser pädagogischen Einrichtung nicht in Vergessenheit geraten zu lassen und produktiv zu nutzen.

#### Quellen

- |   |   |
|---|---|
| <p>1 Schulmuseum Dresden: Die Dürerschule, 1. Bericht 1926, S. 5</p> <p>2 Staatsarchiv Dresden, Ministerium für Volksbildung, Nr. 12881/243</p> | <p>3 Schulmuseum Dresden: Die Dürerschule, a.a.O., S. 6 f.</p> <p>4 Ebenda, S. 2</p> <p>5 Ebenda, S. 36</p> <p>6 Sächsische Schulzeitung, Nr. 6 vom 18.2.1931, S. 128</p> |
|---|---|

Besonderer Dank für die Überlassung von Dokumenten und für wertvolle Informationen gilt Dorle Lohse, Kurt Neumann, Egon Rentzsch, Walter Heinze, Hans Kohlhoff, Heino Hempel und Werner Kolpe.



Kerstin Lorenz

## Zu den Anfängen des Lehrens und Lernens an der 67. Volksschule in Dresden-Dobritz während der antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung

Dobritz, am Rande Dresdens gelegen und dörflichen Charakters, blieb von dem barbarischen und sinnlosen Terrorangriff auf die Stadt am 13./14. Februar 1945 weitestgehend verschont. Die unversehrten Schulgebäude boten dadurch gute Bedingungen für die Wiederaufnahme des Unterrichts nach dem Krieg. In dem älteren der beiden Gebäude existierte bereits ein Fachzimmer für den Biologieunterricht. Außerdem verfügte die Schule über eine relativ große Turnhalle, eine Baracke für den Wehrunterricht und, was für diese Zeit von außerordentlicher Bedeutung war, einen sehr großen Schulgarten. Von den Lehrmitteln und dem Mobilar der Schule war jedoch nur noch ein Teil vorzufinden. Vieles wurde in den letzten Kriegstagen geplündert, als die Schule eine Zeitlang ohne Aufsicht war. Durch den aufopferungsvollen Einsatz von Lehrern, Eltern, Betrieben und Schülern konnten etliche Lehrmittel und Einrichtungsgegenstände wieder zusammengetragen werden, und aus den vorhandenen Resten wurde eine einfache Grundausstattung geschaffen.<sup>1</sup>

Weitaus schwieriger als die Schaffung und Erneuerung der materiellen Voraussetzungen für die Aufnahme des Schulbetriebes war die Zusammenführung aller schulpflichtigen Kinder. Im Oktober 1945 mußten an der 67. Volksschule in Dobritz, ab 10. Oktober 1945 Ernst-Schneller-Schule, 528 Schüler unterrichtet werden.<sup>2</sup>

Ein großes Problem bestand in der unzureichenden Ernährung der Schulkinder. Der Hunger schwächte die Kinder sehr, so daß sie oft dem Unterricht nicht konzentriert folgen konnten. Deshalb war es für viele Kinder ein besonderes Ereignis, als 1946 jeder Schüler zum Frühstück ein Roggenschrotbrötchen bekam.<sup>3</sup> Bei Nässe und Kälte mußten viele Mädchen und Jungen der Schule fernbleiben, weil sie keine warme Kleidung und feste Schuhe besaßen. In der Schuhmeldung des Neulehrers K. Rebisch vom November 1946 hieß es: "überhaupt keine Straßenschuhe haben 4 Kinder, ...keine brauchbaren Straßenschuhe haben 9 Kinder...".<sup>4</sup>

Die Bemühungen der Lehrer und aller antifaschistisch-demokratischen Kräfte um die Wiederaufnahme des Unterrichts mußten sich demzufolge weit über den Schulbetrieb hinaus erstrecken, um solche Lebensbedingungen für die Schüler zu schaffen, daß sie ihrer Pflicht zum regelmäßigen Schulbesuch recht bald nachkommen konnten.

Große Schäden hatte der faschistische Krieg auch auf ideologischem Gebiet hinterlassen. Die Kinder standen allem Neuen ängstlich und mißtrauisch



gegenüber. Die "Angst vor den Russen" war bei den meisten tief verwurzelt. Die Umerziehung der Jugend im antifaschistisch-demokratischen Sinne war die entscheidende und dringendste Aufgabe, die von den neuen Lehrern, obwohl selbst noch ohne ausreichende Erfahrungen und pädagogische Ausbildung, gemeistert werden mußte.

(Anmerkung der Redaktion:

Zum Problem der Neulehrerbildung lesen Sie bitte D. Dietrich, Die Revolution im Bildungswesen am Beispiel Dresdens. In: Dresdner Hefte, 3. Jg., Heft 6 (1985), Beiträge zur Kulturgeschichte 8, S. 24-33.

Zudem liegt der Redaktion ein Aufsatz von K. Adler vor:

Die städtische Heimschule in Dresden-Wachwitz und der Beginn der organisierten Neulehrerausbildung in Dresden im Sommer und Herbst 1945.

Er kann angefordert werden.)

Auf die Entwicklung der meisten Neulehrer der Dobritzer Schule hatte deren Schulleiter Herbert Lorenz als überzeugter Kommunist maßgeblichen Einfluß. Aus seiner eigenen Schulpraxis vor 1933 schöpfend, machte H. Lorenz die jungen Lehrer mit Grundbegriffen der Pädagogik und Psychologie vertraut. Er vermittelte ihnen interessant und praxisnah Grundkenntnisse des Marxismus-Leninismus. Eines seiner Prinzipien dabei lautete: "Aussprechen, was ist!" So diskutierten die Lehrer ohne Angst und Hemmungen über all ihre



Schulleiter Herbert Lorenz beim Enttrümmern, gemeinsam mit seinen Schülern, Herbst 1945

Schulgarten der Ernst-Schneller-Schule in Dobritz, Ende der 40er Jahre ▷



Probleme und sagten offen, was sie dachten.<sup>5</sup> Durch die eigene Vorbildwirkung brachte H. Lorenz viele Neulehrer dazu, selbst in der Öffentlichkeit politisch wirksam zu werden. "Er lehrte uns geduldig, wie man sprechen muß, damit man angehört und auch verstanden wird von den Menschen", erinnerte sich Heinz Lehmann.<sup>6</sup>

Die zum großen Teil noch unerfahrenen Lehrer hatten auch bei der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen. "1945 unterrichteten wir noch ohne Lehrplan, wir bauten uns also selbst unseren Plan zusammen, von dem wir meinten, daß er etwa dem Niveau der Klasse entspräche."<sup>7</sup> Dabei trug der Unterricht den Charakter eines Gesamtunterrichts, was bedeutete, daß in allen Fächern unter demselben Thema unterrichtet wurde.

Diese Form der Unterrichtsgestaltung hatte ihre Wurzeln in der von vielen Reformpädagogen vertretenen Arbeitsschule der Weimarer Republik. Die Forderung nach Aktivität der Schüler und lebensnahem, mit der Arbeitswelt verbundenen Unterricht waren progressive Tendenzen dieser Bewegung. Bereits in den Anfängen der demokratischen Schule erfuhren diese eine Weiterentwicklung, denn die ehemals angestrebte einseitige Entwicklung handwerklicher Fertigkeiten und Charaktereigenschaften für den späteren Beruf verhinderten eine systematische Erhöhung des Bildungsniveaus der breiten Volksmasse.<sup>8</sup>





Auch die Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands forderte im Juli 1946 diese Form des Unterrichts: "Die in den Lehrplänen aufgestellten Unterrichtsziele können nur bei einer zielbewußten und planmäßigen Unterrichtsführung durch den Lehrer erreicht werden. Die dabei anzuwendende Methode ist diejenige der Arbeitsschule",<sup>9</sup> welche sich auf die Auffassungen des Reformpädagogen Georg Kerschensteiner gründete und zunehmend die Erfahrungen der sowjetischen Einheitsschule in sich aufnahm.

Bei der praktischen Durchführung dieser Unterrichtsform erwies sich die Ernst-Schneller-Schule als wegweisend und zugleich typisch für die Unterrichtsgestaltung in der ersten Zeit der antifaschistisch-demokratischen Schulreform. Der Arbeit am unmittelbaren Unterrichtsgegenstand ging eine Stunde voraus, in der Lehrer und Schüler gemeinsam eine Übersicht erarbeiteten, die die Aufgaben der folgenden 14 Tage enthielt. So begann H. Lehmann im Oktober 1945 den Unterricht mit der Unterrichtseinheit "Das Brot". Dabei wurden in die Planung die Betrachtung der Arbeit von Bauer, Müller und Bäcker und Probleme der Bodenreform einbezogen. Außerdem legte H. Lehmann in dieser Stunde besonderen Wert auf die Erkenntnis, daß man mit dem Brot keinen Mißbrauch treiben dürfe und mit Hungernden stets Mitleid haben sollte. Entsprechend dem erarbeiteten Plan wurden im Biologieunterricht die Getreidearten behandelt. Im Rechenunterricht haben die Schüler berechnet, wieviel Getreidekörner benötigt werden, um ein Beet im Schulgarten zu bestellen, oder auch wieviel Brot in einer Stadt wie Dresden verbraucht wird. Die Schüler haben im Deutschunterricht Gedichte zum Thema "Brot" gelernt. Die Klasse besuchte den Bäcker und durfte ihm bei der Arbeit zusehen. Später wurde das zum Thema eines Aufsatzes.<sup>10</sup>

Im Sinne des Gesamtunterrichts wurde bei der Einführung von Lehrplänen mit dem Schuljahr 1946/47 gefordert, die verschiedenen inhaltlich verwandten Unterrichtsfächer entsprechend einem ganzheitlichen Unterricht aufeinander abzustimmen.<sup>11</sup>

Unter Beachtung der Lehrplananforderungen stellte H. Lehmann den Unterrichtsablauf zum Thema "Europa" in einer 6. Klasse dar.<sup>12</sup> Beim Betrachten der Weltkarte begannen die Kinder, die einzelnen Erdteile miteinander zu vergleichen, und der Lehrer weckte in ihnen das Interesse, die Ausdehnung der einzelnen Erdteile kennenzulernen. Daraufhin erhielten sie jedoch vom Lehrer keine Antwort, er überließ die Lösung dieses Problems dem Wissensdrang der Kinder. Gemeinsam fanden die Schüler unter Anleitung der Ideenreichsten einen Weg. Sie teilten die Erdteile in Quadrate und Rechtecke auf und versuchten dann, Größenvorstellungen zu entwickeln. Neben der Forderung nach exakten Ergebnissen wurde damit auch die Notwendigkeit einer Rechenstunde zum Thema "Flächenberechnung" motiviert. Daran anknüpfend wurden Fragen gestellt, so: Wie lange wandert man durch Europa? Wie lange dauert es, wenn man mit dem Rad, dem Auto oder sogar mit dem Schnellzug führe? Diese verschiedenen Probleme wurden in einzelnen Gruppen bearbeitet und die Ergeb-



nisse anschließend ausgetauscht. In einer weiteren Unterrichtsstunde stellten sich die Schüler das Ziel, Europa im Sandkasten zu bauen. Dazu war genaues Arbeiten erforderlich, denn das Bild sollte dem der Karte ähnlich sein. Dabei tauchte der Begriff "Maßstab" auf, ebenso rückte das Verhältnis Naturkarte in den Mittelpunkt. Hier entstanden Ansatzpunkte für eine Unterrichtseinheit, die sich mit dem Begriff des Verhältnisses beschäftigte.

Hier deuten sich Tendenzen einer formellen Unterrichtsgestaltung an, welche jedoch die progressiven Gedanken des Gesamtunterrichts hinsichtlich einer Verknüpfung einzelner Unterrichtsgegenstände im Sinne umfassender Allgemeinbildung nicht grundlegend behinderten.

Nachdem Europa im Sandkasten entstanden war, dehnte sich die Arbeit auf die ganze Schule aus. Andere Klassen kamen, um das Arbeitsergebnis der sechsten Klasse zu betrachten, sie lernten deren Arbeit schätzen und wollten in ihrem Klassenzimmer auch einen Sandkasten anlegen. So rückten ganz unmerklich die Schüler der "einheitlichen Schulgemeinschaft" ein Stück näher. Aber damit war das Thema bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Es bot sich eine Verbindung zur Zeitgeschichte an. Die Schüler sammelten aus Zeitungen Überschriften, die sich auf europäische Länder bezogen. Dabei entstanden natürlich wieder Fragen, die einer Klärung bedurften. Welche Länder gehören zu Europa? Welche Bedeutung haben die gesammelten Überschriften? Das war genügend Stoff für den Unterricht in der Gegenwartskunde. Gemeinsam mit den Lehrern und unter deren Leitung wurden all diese Probleme diskutiert, und die Schüler zogen Schlußfolgerungen für das friedliche und freundschaftliche Zusammenleben der Völker.<sup>13</sup>

Aus dieser Schilderung eines Unterrichtskomplexes können wir erkennen, daß die jungen Neulehrer der Ernst-Schneller-Schule unter Leitung ihres Direktors H. Lorenz bemüht waren, in vorbildlicher Weise das Erziehungsziel der antifaschistisch-demokratischen Schule in ihrem Unterricht zu realisieren. Beim Zurückgreifen auf progressive Tendenzen der Reformpädagogik wurden aber auch Ansätze der Auseinandersetzung mit derartigen Auffassungen sichtbar. Durch das Einflechten von politischen Ereignissen und Problemen der Völkerverständigung in den Unterricht wurde ein bedeutender Beitrag geleistet, um die Erziehung der Jugend im Geiste fortschrittlicher und humanistischer Ideale zu verwirklichen.

Selbstverständlich konnten die jungen Lehrer diese Erfolge nicht im Alleingang erringen. Vor allem mußten sie die Schüler für die Realisierung ihrer Ziele gewinnen. Z. B. knobelten einzelne Klassen unterschiedliche Möglichkeiten aus, um anschaulich an der Planerfüllung beteiligt zu sein. Beispielsweise hatten Schüler eine kleine Lokomotive und viele kleine Eisenbahnwagen gebastelt. Die einzelnen Wagen trugen die Themen der Stoffeinheiten in den einzelnen Fächern. Wenn eine Stoffeinheit bewältigt war, wurde der entsprechende Wagen an die Lokomotive angekuppelt. Das Ziel bestand darin, mit dem Leistungszug voll beladen in das neue Schuljahr zu fahren.<sup>14</sup>



Diese und ähnliche Formen waren kindgemäß und erfüllten den Zweck, die Realisierung der Lehrplananforderungen nicht nur zur Sache des Lehrers, sondern auch zur Sache jedes Schülers zu machen. An der Ernst-Schneller-Schule bestanden für diese Zeit günstige Bedingungen für die Gestaltung des Unterrichts durch das Vorhandensein zahlreicher Fachzimmer. Hervorzuheben ist besonders dasjenige für den Erdkundeunterricht. Mit der Gestaltung dieses Raumes beschriftet die Dobritzer Schule einen Weg, der in der gesamten Republik seine Nachahmung fand. In der "Zeitschrift für den Erdkundeunterricht" veröffentlichte H. Lehmann 1952 die Ideen, welche zur Entstehung dieses Fachzimmers geführt hatten. "An der Ernst-Schneller-Schule in Dresden haben wir uns bereits im Jahre 1948 Gedanken über dieses Problem gemacht. Die Voraussetzungen, unter denen der Erdkundeunterricht geboten wurde, genügten uns nicht. Der ständige Kartentransport in den Pausen benötigte viel Zeit. Die Karten wurden durch fortwährendes Auf- und Zusammenrollen stark beansprucht. Die Lebensdauer einer so beanspruchten Karte war sehr begrenzt."<sup>15</sup>

Es erwies sich als günstig, ein Zimmer auszuwählen, das sich durch das Vorhandensein eines kleinen Nebenraumes auszeichnete. Dieser sollte die verschiedenen Sammlungen und Lehrmittel aufnehmen und damit stets für den Unterricht bereithalten. In das Klassenzimmer wurde ein Wandkartenschrank eingebaut, wie wir ihn heute aus vielen Erdkundezeimmern kennen. Die Gestaltung der Wände entsprechend dem Unterrichtsfach vervollkommnete das Ganze,<sup>16</sup>

Auch die anderen Fachzimmer für Chemie, Physik, Geschichte und Biologie, die mit Unterstützung der Eltern und des Patenbetriebes eingerichtet wurden, leisteten einen wesentlichen Beitrag, um die Effektivität des Unterrichts zu erhöhen, da sie vielfältige Möglichkeiten boten, die Stoffvermittlung durch die Anschauung zu unterstützen. Viele der Unterrichtsmittel fertigten die Schüler sogar selbst an.<sup>17</sup> Wenn hier auch nur einige Möglichkeiten aufgeführt wurden, die ein erfolgreiches Lernen der Schüler garantierten, so wird doch deutlich, daß das Grundanliegen der Lehrer der Ernst-Schneller-Schule darin bestand, die Schüler aktiv in die Gestaltung des schulischen Lebens einzubeziehen und nach Möglichkeiten zu suchen, um gemeinsam mit Schülern, Eltern und Patenbetrieb den Prozeß der Bildung und Erziehung zu gestalten.

Bis zum Herbst 1949 konnten an dieser Schule grundlegende Aufgaben zur anti-faschistisch-demokratischen Umgestaltung des Schulwesens gelöst werden. Die erfahrenen und auch die jungen Pädagogen erzogen die Schüler im Geiste des Friedens und der Freundschaft mit anderen Völkern und verbannten damit die faschistische und militaristische Ideologie aus Bildung und Erziehung. Die Lehrer der Dobritzer Schule haben die von der SED gestellten Aufgaben zur Demokratisierung der deutschen Schule vorbildlich erfüllt. Das gibt uns die Berechtigung zu der Feststellung, daß die Ernst-Schneller-Schule als eine Schrittmacherschule in der Stadt Dresden anzusehen ist.



## Quellen

- 1 Vgl. K. Lorenz, Die Durchsetzung der antifaschistisch-demokratischen Schulreform in der Erziehungswirklichkeit - dargestellt an der Ernst-Schneller-Schule in Dresden. Dipl.-Arb., Dresden 1985, Anlage 3
- 2 Stadtarchiv Dresden, Dezernat Volksbildung, Nr. 15
- 3 Vgl. K. Lorenz, a. a. O., Anlage 4
- 4 Ebenda, Anlage 8
- 5 Ebenda, Anlage 3
- 6 Ebenda, Anlage 4
- 7 Ebenda
- 8 Geschichte der Erziehung, Berlin 1973, S. 438
- 9 Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Vorwort/Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule/Stundentafeln, Berlin/Leipzig 1946, S. 4
- 10 H. Lehmann, Unterrichtsvorbereitungen vom 17.10.1945 bis 6.6.1946, Privatarchiv Prof. H. Lehmann
- 11 Lehrpläne, S. 4
- 12 Vgl. H. Lehmann, Meine Schule, eine Arbeitsschule im Sinne des neuen Schulgesetzes. Januar 1947, Privatarchiv Prof. H. Lehmann
- 13 Ebenda, S. 6
- 14 Vgl. K. Lorenz, a. a. O., Anlage 4
- 15 H. Lehmann, Ein Fachzimmer für den Erdkundeunterricht. In: Sonderdruck aus der "Zeitschrift für den Erdkundeunterricht", Heft 11, 12/1962, S. 361
- 16 Vgl. ebenda
- 17 Vgl. K. Lorenz, a. a. O., Anlage 4



Gunter Dietz/Klaus Adler

## Zur Geschichte der Dresdner Schullandheime

Zu Beginn unseres Jahrhunderts entstanden auf reformpädagogischer Grundlage - ausgehend von den Großstädten Hamburg und Frankfurt am Main - in ländlichen Gebieten Deutschlands Schullandheime, auch Landschulheime oder Landheime genannt. Diese Bewegung breitete sich in der Weimarer Republik verstärkt aus, blieb aber im wesentlichen auf das höhere Schulwesen beschränkt.

Als erste Dresdner Schule richtete sich das König-Georg-Gymnasium ein Schullandheim ein.<sup>1</sup> In den 20er Jahren gehörten 22 der 38 Heime in Sachsen höheren Schulen oder deren Elternvereinen; nur zehn wurden von Städten verwaltet.<sup>2</sup> Bis 1945 unterhielten elf höhere Dresdner Schulen 13 Landheime im Erzgebirge und in der Sächsischen Schweiz, so in Bärenfels, Dönschten, Geising, Gohrisch, Herrndorf, Königstein, Löwenhain, Oberkipsdorf, Schellerhau, Seeligstadt und Zinnwald.<sup>3</sup>

Bis auf wenige Ausnahmen blieb den Kindern der Wektätigen, die die Volksschulen besuchten, der Aufenthalt in einem Schullandheim verwehrt. Ihre Eltern waren kaum in der Lage, solche Einrichtungen zu finanzieren. Auch die bürgerliche Stadtverwaltung stellte trotz der Forderungen der KPD und der SPD sowie des Sächsischen und Dresdner Lehrervereins nach Erweiterung des Landheimschulwesens besonders für die Volksschulen keine nennenswerten Mittel zur Verfügung.

Das soziale Engagement zahlreicher fortschrittlicher Lehrer verdient unsere Anerkennung, setzten sie sich doch dafür ein, vermehrt Landheime für Volksschulen zu errichten.<sup>4</sup> Dr. Mencke-Glückert, der sich nach der Befreiung unserer Stadt vom Faschismus für die antifaschistisch-demokratische Umgestaltung der Schule zur Verfügung stellte, verlangte 1929 in einem Vortrag von den staatlichen Stellen, Schullandheime für alle Schüler zu schaffen und notwendige finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen.<sup>5</sup> Um wenigstens einen Teil der Volksschüler auf das Land schicken zu können, sollte auf Jugendherbergen ausgewichen werden. So nutzten bspw. Dresdner Volksschulen die Jugendherberge Hohnstein<sup>6</sup>, aber auch das der sozialdemokratischen Arbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde gehörende Landheim Königsbrück-Stenz.<sup>7</sup> Die Landheimaufenthalte wurden nach bestimmten Grundsätzen gestaltet. Es ging um die "Erhaltung und Förderung der Gesundheit" der Schüler, um eine "heimatbewußte" Gestaltung des Unterrichts, um zusammenhängendes, sinnvolles und lebensnahes Lernen. Bildung und Erziehung erhielten Impulse aus



der Arbeitsschulbewegung, förderten die Selbständigkeit der Schüler und die Gemeinschaftserziehung. Große Bedeutung wurde der Anschauung für die Gewinnung neuer Erkenntnisse beigemessen.<sup>7</sup> Wenngleich die Landheimaufenthalte bürgerlichen Erziehungszielen, -inhalten und -methoden verpflichtet waren, enthielten sie durchaus progressive Aspekte. Insbesondere die praktizierte Einheit von Lernen, produktiver Arbeit und Erholung fand die Unterstützung der KPD. Deshalb hat sie die Landheimaufenthalte gefördert und vornehmlich für die Volksschüler mitgestaltet.

Nach der faschistischen Machtübernahme ging die ursprüngliche Aufgabe der Landheime verloren. E. Krebs machte deutlich, daß die Heime zu Lagern der Hitlerjugend umfunktioniert wurden, der nationalpolitischen Erziehung der Schuljugend dienten und für die militärische Ausbildung benutzt wurden.<sup>8</sup> Bezeichnend ist weiterhin, daß ab 1935 jüdischen Kindern verboten wurde, in ein Landheim zu fahren.<sup>9</sup> Bedingt durch den Krieg und seine Folgen mußten ab September 1944 die Fahrten in die Landheime völlig eingestellt werden. Diese wurden in den Folgemonaten zur Unterbringung von Umsiedlern, Ausgebombten und elternlosen Kindern gebraucht.

Im Zusammenhang mit der antifaschistisch-demokratischen Schulreform wiesen bereits im Herbst 1945 Vertreter der Schulverwaltung Dresdens auf den Tagungen der Bezirksschulräte auf die Notwendigkeit der Wiedereröffnung der Schullandheime hin<sup>10</sup>, leisteten entsprechende Vorarbeiten, so daß bereits im Frühjahr 1946 die ersten Fahrten in ein Heim stattfinden konnten. Als eine der ersten Dresdner Volksschulklasse fuhr eine Klasse der Ernst-Schneller-Schule (67. Volksschule) im Mai 1946 in ein Landheim nach Königstein.<sup>11</sup> Die Anzahl der Heime, die den demokratischen Verwaltungsorganen Dresdens übergeben wurden, erhöhte sich in den Folgejahren. So erhielt der Rat der Stadt 1947 acht Heime von den durch die Sowjetische Militäradministration aufgelösten ehemaligen Trägervereinen und stellte sie hauptsächlich den Volksschulen zur Verfügung. Die folgende Tabelle gibt darüber Auskunft, wie sich die Belegung der Landheime seit 1946 entwickelte.<sup>12</sup>

1946	2 Heime	18 Klassen	587 Kinder
1947	7 Heime	83 Klassen	2600 Kinder
1948	8 Heime		4145 Kinder + 109 Umsiedlerkinder
1949	8 Heime		5604 Kinder + 289 Umsiedlerkinder

Eine andere Quelle gibt für 1949 an, daß 195 Schulklassen mit 7200 Kindern in ein Landheim fahren.<sup>13</sup> Entscheidend ist, daß mehr als 10 Prozent der Dresdner Schüler 1949 in ein Heim fahren konnten. Das wiederum war auch auf die persönliche Initiative von Schulleitern und Lehrern zurückzuführen. H. Lorenz, Schulleiter der Ernst-Schneller-Schule, sorgte bspw. dafür, daß 1948 22 erholungsbedürftige Kinder der 7. Klassen und 1949 zwei Klassen seiner Schule in die Lausitz fahren, wo sie auf Bauernhöfen untergebracht worden waren und es "ernährungsmäßig sehr gut getroffen" hatten.<sup>14</sup>



Die 1947 aufgestellten "Landheimleitsätze", die sich eng an jene aus der Weimarer Republik anlehnten, geben Aufschluß über die Ziele und Methoden. Darin heißt es: "Der Aufenthalt... dient

- a) der Gesundheit und der Körperpflege,
- b) der Erkenntnis der Landschaft auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage und
- c) der Erziehung zur Gemeinschaft und zur Selbsttätigkeit und Selbständigkeit."<sup>15</sup>

Die Förderung der Gesundheit der Kinder einer zerstörten Stadt an die erste Stelle zu setzen, entsprach den schwierigen Bedingungen der Nachkriegszeit. In den Landheimen fanden die Schüler Freude und Erholung - bei guter Verpflegung. Obst und Gemüse aus Schulgärten, im Landheim angebaut, von Eltern gespendet, bereicherten ebenso wie die vom Rat der Stadt und der Volkssolidarität zur Verfügung gestellten Lebensmittel - 1949 waren es bspw. monatlich eine Tonne Gemüse und 3,5 Tonnen Roggen- und Weizenmehl - die Mahlzeiten.<sup>16</sup>



Schülerarbeit aus einem Landheimaufenthalt 1947

Die Finanzierung der Fahrten erfolgte durch Beiträge der Eltern, aber auch die Schulen und die Volkssolidarität stellten finanzielle Mittel bereit. Kein Kind war mehr aus sozialen Gründen ausgeschlossen, wie das unter kapitalistischen Verhältnissen der Fall war. Anknüpfend an progressive Traditionen der Schulheimaufenthalte vor der faschistischen Machtübernahme, wurde der Tagesablauf so geplant, daß Unterricht, produktive Tätigkeit und Erholung eine Einheit bildeten. Neben zwei Stunden Unterricht täglich fanden Wanderungen, Spiele und andere sportliche Aktivitäten ebenso Aufnahme in den Plan wie Arbeiten im Garten, Erntehilfe u. a.<sup>17</sup> Der Lehrer sollte dabei nicht nur "Unterricht erteilender Lehrer sein, sondern in erster Linie Erzieher, Freund und Berater".<sup>18</sup> Der Unterricht - so forderten die Leitsätze - sollte, von der "Beobachtung der heimatlichen Umwelt"







nehmen, Eigeninitiative zu entwickeln und andere zu unterstützen. Meist wurden die Schüler schon vor Beginn der Fahrt entsprechend ihren Interessen und Fähigkeiten in Arbeitsgemeinschaften eingeteilt. So gab es Garten-, Wetterbeobachtungs-, Insekten-, Geologie-, Zeichen- und Singegruppen, die selbständig die ihnen übertragenen Aufgaben lösen mußten. Selbstverständlich standen ihnen dabei Lehrer hilfreich zur Seite. Im Zusammenhang mit der Gemeinschaftserziehung wurden die Kinder auch zur Arbeit angehalten. So halfen sie in der Küche, arbeiteten im Garten, leisteten Ernteeinsätze, hielten ihre Unterkünfte sauber oder sammelten für sich und nachfolgende Belegungen Brennholz.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die bis 1953 bestehenden Schullandheime<sup>20</sup> - ihre Auflösung erfolgte im Zusammenhang mit den Auseinandersetzungen um die Reformpädagogik - einen festen Platz in der Schulgeschichte unserer Stadt haben. Sie trugen dazu bei, progressive Traditionen der Landheimbewegung der Weimarer Republik unter neuen gesellschaftlichen Bedingungen zu verwirklichen. Gleichzeitig sind die dabei gewonnenen Erkenntnisse und gesammelten Erfahrungen in unserer sozialistischen Pädagogik aufgehoben. Sie können u. a. dazu dienen, Anregungen für Wanderfahrten und Exkursionen zu geben und die Lager für Arbeit und Erholung inhaltlich besser zu gestalten, geht es doch auch darum, die Schüler zum kollektiven Handeln zu befähigen, sie zur Liebe zur Arbeit zu erziehen und ihre Verbundenheit zu unserem Vaterland zu vertiefen.

Bild links: Schülerarbeit aus einem Landheimaufenthalt 1947

#### Quellen

- 1 Vgl. Unsere Schullandheime. Berichte über den Landheimlehrgang des Sächsischen Philologenvereins in Dönschten (21.-26. September 1929). Ein Beitrag zur Landheimfrage von F. Risse und R. Troitzsch, Dresden (1930)
- 2 Stadtarchiv Dresden, Ministerium für Volksbildung Nr. 430
- 3 Zusammengestellt nach: Staatsarchiv Dresden, Ministerium für Volksbildung, Nr. 430 und Stadtarchiv Dresden, Ratssitzungsprotokolle, Blatt 707, 716, 1652, 1653, 1845
- 4 Vgl. Der Kampf um Dresden, Schulen und Kultur. Hrsg. Sozialdemokratische Stadtverordnetenfraktion, Dresden 1929, S. 6
- 5 Vgl. Sächsische Schulzeitung, Nr. 27 vom 4. 9. 1929, S. 615
- 6 Vgl. Unsere Schullandheime..., a. a. O., S. 10
- 7 Vgl. u. a. Leipziger Lehrerzeitung, Nr. 26 vom 28. 8. 1929, S. 694, Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, Nr. 23 vom 15. 6. 1930, S. 442 und Nr. 18 vom 9. 4. 1931, S. 276
- 8 Vgl. E. Krebs, Dresdens Schulwesen in den Jahren 1933-1945. Dresden 1959, S. 191
- 9 Vgl. ebenda, S. 194
- 10 Stadtarchiv Dresden, Ministerium für Volksbildung, Nr. 496
- 11 Stadtarchiv Dresden, Dezernat Volksbildung, Nr. 231
- 12 Ebenda
- 13 Ebenda, Nr. 23
- 14 Ebenda, Nr. 231
- 15 Ebenda, Nr. 46
- 16 Ebenda, Nr. 231
- 17 Schulmuseum Dresden, Akte DK 505
- 18 Stadtarchiv Dresden, Dezernat Volksbildung, Nr. 46
- 19 Ebenda, Nr. D 33 und D 34 und Schulmuseum Dresden, Akte DK 505
- 20 Elternhaus und Schule, Nr. 11/1957, S. 18



Walter Böhme/Werner Klaus

## Arbeiter- und Bauernstudium in Dresden

Die Brechung des bürgerlichen Bildungsprivilegs und die Durchsetzung des Arbeiter- und Bauernstudiums auf dem Territorium der DDR ist eine der herausragenden Leistungen der SED. Die Demokratisierung des Bildungswesens war Bestandteil der Gesamtstrategie der KPD seit ihrer Gründung. Die Chance zu ihrer Realisierung bot sich mit dem Sieg der UdSSR und ihrer Verbündeten über das faschistische Deutschland.

In ihrem Aufruf vom 11. Juni 1945 forderte die KPD: "Säuberung des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens von dem faschistischen und reaktionären Unrat. Pflege eines wahrhaft demokratischen, fortschrittlichen und freiheitlichen Geistes in allen Schulen und Lehranstalten".<sup>1</sup> Die Lösung dieser Aufgabe bei der Schaffung eines einheitlichen demokratischen Bildungssystems war abhängig vom gemeinsamen Handeln der Arbeiterklasse.

Erste Schritte dazu wurden bereits im Ringen um die Herstellung der Aktionseinheit getan. Die revolutionären Kräfte konnten sich dabei von Anfang an auf die Hilfe und Erfahrungen der Angehörigen der Roten Armee stützen. So setzte sich der für die Technische Hochschule verantwortliche Kommandant, Oberstleutnant Koslowitsch, sofort für die Wiederaufnahme des Lehrbetriebes ein, der mit dem Befehl Nr. 50 der Sowjetischen Militäradministration in Deutschland vom 4. September 1945 offiziell genehmigt wurde.

In der Vergangenheit stellten die Hochschulen die Fachleute zur Festigung des herrschenden imperialistischen Systems. Die organisierte Arbeiterklasse verfügte in ihnen nur über einen unbedeutenden Einfluß. Eine Analyse der Zusammensetzung der Studentenschaft vor 1945 ergab, daß 95 % aller Studenten bürgerlicher bzw. kleinbürgerlicher Herkunft waren, nur 5 % aus der Arbeiterklasse stammten.<sup>2</sup>

Für die fortgeschrittenste Klasse galt es, die Gipfel der Wissenschaft zu stürmen, um ihre historische Mission erfolgreich lösen zu können. Die Arbeiterklasse mußte auch in den höchsten Bildungseinrichtungen vertreten sein und ihre Hegemonie erkämpfen. Sie mußte in kürzester Frist auf allen Gebieten einen Stamm von Spezialisten aus Arbeiter- und Bauernkreisen herausbilden.<sup>3</sup>

Der Anfang war deprimierend. Zu dem geistigen Erbe kam die materielle Hinterlassenschaft des Faschismus. 85 % der Gebäude der Technischen Hochschule waren zerstört. Voller Mut gingen auch hier die Aktivisten der ersten Stunde ans Werk.

Am 2. Februar 1946 wandten sich die vier antifaschistisch-demokratischen Parteien des Landes Sachsen mit einem Aufruf an die Werktätigen: "Arbeiterstudenten auf die Universität".<sup>4</sup> Die KPD forderte alle ihre Mitglieder auf,



befähigte Arbeiter für ein Studium zu gewinnen. Um sie auf das Hochschulstudium vorzubereiten, wurden in sechs Städten, das waren Dresden, Leipzig, Chemnitz, Zwickau, Plauen und Görlitz, Vorkurse eingerichtet. Im Kurs vom 1. März bis 30. September 1946 nahmen ca. 1000 Werktätige teil. Träger des Arbeiterstudiums waren der FDGB und die demokratischen Staatsorgane.

In diese revolutionäre Umgestaltung wurden alle antifaschistisch demokratischen Parteien und Organisationen einbezogen, die gemeinsam den Widerstand reaktionärer Kräfte zurückdrängten. Hauptkraft dabei war die in der SED vereinte Arbeiterklasse. Schritt für Schritt wurden neue Lehrinhalte und die soziale Zusammensetzung der Vorbereitungslehrgänge für das Hochschulstudium verändert. Betrug der Anteil der Arbeiter im ersten Vorbereitungslehrgang 34 %, so stieg er im zweiten auf 75,5 %.

Gemeinsam mit Funktionären der SED wie O. Buchwitz, F. Selbmann u. a. sprachen sowjetische Offiziere in den Vorstudienkursen über Geschichte, das Leben in der UdSSR usw.

Im Prozeß der erfolgreichen antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung reiften in der sowjetischen Besatzungszone die Bedingungen heran, das Arbeiterstudium zentral zu koordinieren, die Lehrgänge in Vorstudienanstalten umzuwandeln und diese in die Hochschulen bzw. Universitäten fest einzugliedern. Das führte zu einer weiteren Veränderung des Kräfteverhältnisses zugunsten der Arbeiterklasse im Hochschulwesen.

Seinen sichtbaren Ausdruck fand das im November 1948 an der TH Dresden in der Gründung einer selbständigen SED-Betriebsgruppe. Bereits im Juni 1948 hatte sich eine Gruppe der Freien Deutschen Jugend gebildet.

Die Gründung der Deutschen Demokratischen Republik bildete die Zäsur bei dem Übergang zum Aufbau des Sozialismus. Damit setzte auch eine neue Entwicklungsstufe des Arbeiter- und Bauernstudiums ein.

Es entstanden die Arbeiter- und Bauern-Fakultäten. In Dresden erfolgte die Gründung am 1. Oktober 1949. Die Arbeiter- und Bauernfakultät entstand als siebente Fakultät der TH. Ihr gehörten 380 immatrikulierte Arbeiterstudenten an.

Gegenüber den Vorstudienanstalten stellten die Arbeiter- und Bauernfakultäten eine neue Qualität dar, die Wilhelm Pieck anlässlich der Eingliederung der Berliner Einrichtung in die Humboldt-Universität charakterisierte: "Die Aufnahme der Arbeiter- und Bauernfakultät in den Verband der Hochschule ist mehr als ein formloser Akt. Darin drückt sich nunmehr aus, daß die alten Schranken, die früher den befähigten jungen Menschen des arbeitenden Volkes den Zugang zu den Wissenschaften versperrten, gefallen sind. In unserer Deutschen Demokratischen Republik soll aus sozialer Not keine wirkliche Befähigung mehr verkümmern. Den Söhnen und Töchtern unserer Arbeiter und Bauern soll jede Möglichkeit geboten werden, zum Wohle des ganzen deutschen Volkes ihre Fähigkeit voll zu entwickeln. Das heißt nicht, neue Privilegien zu gewähren, es heißt vielmehr, der Demokratie auf einem Gebiet zum vollen Siege zu verhelfen, auf dem sich Klassen- und Kastengeist mit besonderer Zähigkeit



erhielten...<sup>5</sup>.

Die feierliche Eröffnung der ABF und ihre Eingliederung als Fakultät in den Verband der Hochschule nahm am 29. Oktober 1949 der stellvertretende Parteivorsitzende der SED und Stellvertreter des Ministerpräsidenten der Regierung der DDR, Walter Ulbricht, im Großen Haus der Staatstheater Dresden vor. Diesem für die Hochschule bedeutsamen Ereignis wohnten zahlreiche Vertreter der demokratischen Öffentlichkeit bei.

Die Schaffung der ABF war ein Sieg der Arbeiterklasse. Dieser Erfolg mußte nun mit fachlich-wissenschaftlichen Ergebnissen untermauert werden.

Die Studenten der ABF meisterten die Wissenschaft, stellten sich den Anforderungen des Tages und nahmen aktiv Anteil am gesellschaftlichen Umwälzungsprozeß. Der Arbeiterstudent entwickelte sich zu einem neuen Studententypus, den immer mehr die für die Arbeiterklasse charakteristischen Eigenschaften auszeichneten. Dazu gehören Beharrlichkeit und Disziplin beim Studium, gegenseitige Hilfe und kameradschaftliche Unterstützung bei der Lösung der Studienaufgaben, Kampfgeist und Selbstbewußtsein, um die Überreste der faschistischen und militaristischen Ideologie zu beseitigen und die Ideologie der Arbeiterklasse, den Marxismus-Leninismus, durchzusetzen.

Ein klassisches Beispiel für den neuen Studententypus sind die drei Mitglieder des Jungaktive "Otto Buchwitz" vom Bahnbetriebswerk Dresden-Friedrichstadt. "Auf Vorschlag des Zentralrates der FDJ nahmen an unserer Arbeiter- und Bauern-Fakultät Werner ZSCHISCHANG, Gerhard KÖGLER und Dieter WÜSTENFELD das Studium auf. Sie gehörten einer Jugendbrigade an, die 1949 den Nationalpreis für ihre außerordentlichen Aktivistenleistungen erhielt. Der Jungaktivist und Nationalpreisträger Werner ZSCHISCHANG studierte nach Absolvierung der ABF an der TH Dresden, wurde Diplomingenieur und arbeitet heute im Ministerium für Wissenschaft und Technik (früher Sekretariat für Forschung und Technik beim Ministerrat der DDR). Jungaktivist und Nationalpreisträger Gerhard KÖGLER beendete mit Erfolg sein Studium als Diplomingenieur. Heute arbeitet er als Ingenieur für Großmaschinen bei der Reichsbahndirektion Dresden. Dieter WÜSTENFELD, ebenfalls Jungaktivist und Nationalpreisträger, zum Studium delegiert, arbeitet heute als Ingenieur und Hauptverwaltungsleiter der Hauptverwaltung RAW im Ministerium für Verkehrswesen der DDR."<sup>6</sup>

Die Dresdner ABF mit ihren Außenstellen Karl-Marx-Stadt und Görlitz besuchten 1949 etwa 500 Studenten. 1954 stieg die Zahl auf 2037, davon 22 % weibliche Studierende.<sup>7</sup> Von 1952 bis 1955 entließ die Fakultät 1737 Absolventen an die Fachfakultäten der Universitäten und Hochschulen in der Republik. Die ABF der TH Dresden bildete in zumeist drei Jahren im allgemeinen solche Studenten aus, die sich auf ein technisches oder naturwissenschaftliches Studium vorbereiteten. Voraussetzung für die Aufnahme an der ABF war eine abgeschlossene Berufsausbildung.

Partei und Regierung schufen schrittweise alle materiellen Voraussetzungen zur Durchführung des Arbeiterstudiums. Im Jahre 1951 stellte die Regierung die ersten Mittel zu einem großzügigen Neubau zur Verfügung. Von 1951 bis 1954





entstand aus dem durch die anglo-amerikanischen Luftangriffe völlig zerbombten ehemaligen Pädagogischen Institut an der Teplitzer Straße der Neubau der Arbeiter- und Bauernfakultät, der fünf Bauabschnitte umfaßte. Nach Abschluß des Bauvorhabens 1954 konnte der vollständige Umzug vom Schulgebäude Cottbuser Straße in den Neubau abgeschlossen werden. Die neugeschaffenen Unterrichts-, Lese-, Sport- und Bibliotheksräume boten alle Voraussetzungen, um einen Unterricht zu erteilen, der allen Anforderungen entsprach.

Die Fürsorge der Arbeiter- und Bauernmacht für seine neue künftige Intelligenz drückt sich auch in der Schaffung von Studentenheimen aus. Im Oktober 1949 konnten 260 Studenten in ihre Heime in die Cottbuser Straße einziehen.

Die von Walter Ulbricht im Oktober 1949 eröffnete Arbeiter- und Bauernfakultät Dresden, Neues Lehrgebäude von 1954

1951 erhielt die Fakultät zwei neuerbaute Internate am Zelleschen Weg, und bis zum Februar 1953 kamen vier weitere hinzu, so daß ca. 70 % der ABF-Studenten darin wohnten.

Das Jahr 1953 fand die ABF-Studenten an vorderster Front. Sie führten einen Wettstreit um höchste fachliche Leistungen und politisch-ideologische Qualifikation in den Studienkollektiven und zwischen den Studiengruppen. Der Wettstreit wurde zu Ehren des 135. Geburtstages von Karl Marx durchgeführt. Die Rechenschaftslegung erfolgte während der 125-Jahrfeier der Technischen Hochschule Dresden vom 4. bis 6. Juni, an der die Fakultät insbesondere durch ihren Chor wesentlichen Anteil am Kulturprogramm der FDJ auf der Brühlschen Terrasse hatte.

Als am 17. Juni 1953 der Klassengegner einen konterrevolutionären Putsch inszenierte, traf er an der Hochschule auf entschlossene Abwehr, die hauptsächlich von den FDJ-Studenten der ABF getragen wurde, da der größte Teil der Studenten im Praktikum außerhalb des Hochschulortes war. Das 3. Studienjahr befand sich inmitten der Abiturprüfungen. Ungeachtet dessen wurden an der Fakultät wie am Industrie-Institut Kampfgruppen gebildet, die den Schutz des Hochschulgeländes übernahmen. Die Außenstelle der Arbeiter- und Bauernfakultät in Görlitz griffen aufgeputschte Trupps an. Sie wurden unter dem Kommando der Genossin Meyer - heute Professor (em.) an der Sektion Berufspädagogik - erfolgreich zurückgeschlagen.



Im Erziehungs- und Ausbildungsprozeß wurden an der ABF wertvolle Erfahrungen für das gesamte Bildungswesen gesammelt. Dazu gehörten die Einführung von Praktika in den Betrieben des Maschinenbaus, der Chemie bzw. in einer LPG. Die Studenten waren dort zum Teil praktisch tätig und erhielten andererseits durch Vorträge und Besichtigungen einen Einblick in den Produktionsablauf und in volkswirtschaftliche Probleme. Jeder Student bekam eine genau umrissene Aufgabe, die ihn veranlaßte, die im Unterricht erworbenen natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Kenntnisse anzuwenden, ein Betriebsproblem selbständig zu bearbeiten und eine Belegarbeit darüber zu schreiben.

1958 wurde eine neue Ausbildungsform eingerichtet, die durch rationelle Nutzung der Studienzeit Studierende mit entsprechenden fachlichen Voraussetzungen die Möglichkeit gab, in einem zweijährigen Studium die Hochschulreife zu erwerben. Außerdem wurden 1959/60 einjährige Sonderlehrgänge zur Vorbereitung auf das Studium der Berufspädagogik und des Verkehrswesens eingerichtet. Als die FDJ-Hochschulgruppenleitung am 15. Mai 1957 anläßlich der Kommunalwahlen dazu aufrief, sich während zweier Ferienwochen zu verpflichten, in einem der ökonomischen Schwerpunkte der Republik zu arbeiten, am Nationalen Aufbauwerk oder an der vormilitärischen Ausbildung in einem GST-Lager teilzunehmen, gingen die FDJ-Gruppen der Arbeiter- und Bauern-Fakultät beispielgebend voran. Die FDJ-Gruppen in den Fachfakultäten eiferten dieser Initiative nach.

Neben den Einsätzen in den Lausitzer Braunkohlenrevieren und in der Landwirtschaft vollbrachten die ABF-Studenten große Leistungen beim Aufbau der Kraftwerke Berzdorf und Trattendorf. Die ABF-Studenten hatten großen Anteil an dem erfolgreichen ersten Studentensommer, an dem 6664 Studenten der Universität teilnahmen.

Die Universität stand damit in der Republik an der Spitze der großen Bewegung "Eine gute Tat für unsere gemeinsame sozialistische Sache", die an allen Universitäten, Hoch- und Fachschulen die Studentenschaft ergriffen hatte.<sup>8</sup>

In dem Maße, wie das Schulsystem in der Republik ihren sozialistischen Charakter vertiefte, die 10klassige Polytechnische Oberschule zur Haupterziehungsstätte der Jugend wurde, hatten die Arbeiter- und Bauern-Fakultäten ihre historische Mission erfüllt: Das bürgerliche Bildungsprivileg war gebrochen, unser Staat verfügt über einen aus den Arbeiter- und Bauern-Fakultäten hervorgegangenen bewährten Stamm von Intellektuellen und Funktionären.

Die Schließung der Dresdner ABF im Jahre 1963 vollzog sich schrittweise. 1955 wurde die Außenstelle Karl-Marx-Stadt aufgelöst, 1959 folgte Görlitz. Von 1949 bis zur Auflösung der Dresdener Arbeiter- und Bauern-Fakultät erhielten 4271 Absolventen ihr politisch, ideologisches und fachliches Rüstzeug für den erfolgreichen Besuch der Fachfakultäten an den Hochschulen der DDR. Damit hatten sie den Klassenauftrag der Partei in Ehren erfüllt, den der unvergessene Präsident der Republik, Wilhelm Pieck, am 27. November bei seinem Besuch an der Technischen Hochschule den Studenten der ABF in ihr Gästebuch schrieb: "Den Studenten und Studentinnen der Arbeiter- und Bauern-Fakultät der Tech-



nischen Hochschule Dresden zur ernststen Mahnung: Lernen und immer wieder Lernen um unserer demokratischen Republik und ihrer Regierung zu helfen, ihre großen Aufgaben zu erfüllen. Freundschaft!"

Die Studenten der Arbeiter- und Bauern-Fakultät hatten tatkräftig mitgewirkt, das Gesicht ihrer "Hohen Schule" zu verändern. Die Arbeiter- und Bauern-Fakultät half durch ihre Ergebnisse der Arbeit, die reaktionäre bürgerliche "Begabtentheorie" zu zerschlagen, wonach nur die Kinder der besitzenden Klassen zur geistigen Entwicklung befähigt seien.

Es wurde praktisch bewiesen, daß die Töchter und Söhne der arbeitenden Klassen allseitig bildungsfähig sind. Mit ihren vorzüglich natur- wie gesellschaftswissenschaftlich ausgebildeten Absolventen trug die ABF zur Stärkung des Anteils der Arbeiter- und Bauernkinder unter den Studierenden der Universität und des Einflusses der Arbeiterklasse auf die Universität bei.

#### Quellen

- |   |   |
|---|---|
| 1 Revolutionäre deutsche Parteiprogramme, Berlin 1964, S. 197   | 5 W. Pieck, In: Beiträge zu Problemen der pädagogisch, fachlichen und methodischen Arbeit an der ABF "Friedrich Engels" Berlin, Nov. 1959 |
| 2 Staatsarchiv Dresden, Zahlenmaterial - Stenographische Protokolle des Sächs. Landtages - 1. Wahlperiode, 27. Sitzung am 3.10.1947 | 6 Geschichte der Technischen Universität Dresden, 1828-1978, Berlin 1978, S. 22   |
| 3 W.I. Lenin, Lenin-Werke Bd. 33, Berlin 1962, S. 165   | 7 Technische Hochschule Dresden in Zahlen 1949 - 1963, Dresden, Sept. 1964, S. 76 f.  |
| 4 Sächsische Volkszeitung vom 2. Februar 1946   |   |

*Den Vorkursen und Prüfungsleistungen  
der Arbeiter- und Bauernfakultät  
der Technischen Universität Dresden  
zur besten Befriedigung: Lernen und  
immer wieder lernen, um unsere  
demokratischen Republik und ihre  
Aufgaben zu erfüllen. Freundschaft!*

*W. Pieck*

*27. XI 49*

Eintragung des ersten Präsidenten der DDR, Wilhelm Pieck, im Gästebuch der Dresdner ABF



## DRESDNER HEFTE

5. Jahrgang, Heft 4 (1987),  
 Beiträge zur Kulturgeschichte 12  
 hg. vom Rat des Bezirkes Dresden,  
 Abt. Kultur

## Resümees

## Resümees

G. Arnhardt, Pädagogisches Denken bei Ehrenfried Walther von Tschirnhaus (1651-1708)

Der große sächsische Forscher und Gelehrte wurde mit seiner 1687 erschienenen "Medicina mentis..." Mitbegründer der Aufklärungsphilosophie. Mit den geistigen Leistungen seiner Zeit aufs engste vertraut und verbunden, vereinigt er Erkenntnisse aus Naturwissenschaft, Philosophie und Metaphysik mit pädagogischen Mitteln zu einem nutzbringenden, dem Erkenntnisfortschritt dienlichen harmonischen Weltbild. Seine pädagogischen Vorstellungen entsprechen einer Bildungskonzeption, die der zeitgenössischen Entwicklung der Produktivkräfte verpflichtet war und daher weit in's 18. Jh. auch über Deutschlands Grenzen hinaus wirkte. (B.S.)

DRESDNER HEFTE 4 (1987), Beiträge zur Kulturgeschichte 12, S. 12

V. Beer, Die schulpolitische Wirksamkeit Franz Volkmar Reinhardts im Oberkonsistorium zu Dresden

Der Dresdner Oberhofprediger gilt als bedeutender Bahnbrecher der neuhumanistischen Reorganisation des Gelehrtenschulwesens in Sachsen. Vor allem seine kaderpolitische Einflußnahme und wissenschaftliche Visitation der Landesuniversitäten und -schulen half bei der Überwindung bildungsinhaltlicher, unterrichtsorganisatorischer und materieller Schwierigkeiten. Der Organisationsplan u. a. der Fürstenschule "St. Afra" entstand unter maßgeblicher Mitarbeit Rs. Er bildete die Grundlage des erneuten Aufblühens dieser Schule in den 30er und 40er Jahren des 19. Jh. und war immanenter Bestandteil der Gesetzgebung für höhere Schulen von 1846. (B.S.)

DRESDNER HEFTE 4 (1987), Beiträge zur Kulturgeschichte 12, S. 24

W. Böhme / W. Klaus, Arbeiter- und Bauernstudium in Dresden

Die am 1. Oktober 1949 gebildete ABF trug als siebente Fakultät an der TH Dresden maßgeblich zur Brechung des Bildungsprivilegs der herrschenden Klassen bei. Schon im Gründungsjahr besuchten sie etwa 500 Studenten, 4271 Absolventen erhielten bis zur Schließung der ABF 1963 ihr politisch-ideologisches und fachliches Rüstzeug für den erfolgreichen Besuch von Fachfakultäten an Hochschulen unserer Republik. Damit war die Grundlage für die Herausbildung der neuen, sozialistischen Intelligenz geschaffen. Der sich mit dem Arbeiter- und Bauernstudenten an den Hochschulen etablierende neue Studententypus zeichnete sich u. a. durch Kampfgeist, Selbstbewußtsein und Strebsamkeit aus. Beispiele dafür gaben die Zurückschlagung der Konterrevolutionäre 1953, die Leistungen in den von der ABF initiierten Studentensommern, vor allem aber hervorragende Studienergebnisse. (B.S.)

DRESDNER HEFTE 4 (1987), Beiträge zur Kulturgeschichte 12, S. 63



D. Dietrich, Die Dresdner Dürerschule - eine bemerkenswerte pädagogische Einrichtung des höheren Schulwesens

Bürgerlich-progressive schulreformerische Kräfte erreichten 1922 die Eröffnung der höheren "Landesversuchsschule", an der ein bemerkenswert hoher Anteil von Arbeiterkindern hörte. Seit 1923 "Dürerschule", wurde sie bis zum Eindringen des Nazismus ein Ort weltoffenen Humanismus mit vielseitigen Verbindungen zum Dresdner und internationalen Geistesleben. Besonders mit Frankreich gepflegte Kontakte, aber auch gravierende Abweichungen zu anderen höheren Schulen in bezug auf die Erziehungs- und Bildungsarbeit gaben Anlaß zu wüster chauvinistischer Hetze gegen die Schule. 1934 wird sie aufgelöst. (B.S.)

DRESDNER HEFTE 4 (1987), Beiträge zur Kulturgeschichte 12, S. 44

G. Dietz / K. Adler, Zur Geschichte der Dresdner Schullandheime

Mit Beginn unseres Jahrhunderts entstanden auf reformpädagogischer Grundlage Schullandheime. In den 20er Jahren gab es in Sachsen 38 solcher Heime, die von höheren Schulen oder deren Elternvereinen verwaltet wurden. Gemeinsam mit der SED und dem Sächsischen sowie Dresdner Lehrerverein kämpfte die KPD um die Erweiterung des Landheimschulwesens für Volksschulen. Als 1946 eine der ersten Klassen aus der Dobritzer Volksschule in's Landheim fährt, ist das ein deutliches Signal für die Brechung alter Privilegien. Erziehung zur Arbeitsamkeit, Heimatliebe, Gemeinschaft und Selbständigkeit waren Anliegen der Landheimschule, die u. a. in den heutigen Lagern für Erholung und Arbeit aufgehoben sind. (B.S.)

DRESDNER HEFTE 4 (1987), Beiträge zur Kulturgeschichte 12, S. 58

H. Koch, Veränderungen im sächsischen Bildungswesen durch den Mathematiker Oskar Schlömilch (1823-1903)

1849 wird S. an die Technische Bildungsanstalt, die einen bedeutenden Anteil an der Entwicklung Sachsens zum Pionierland der industriellen Revolution hatte, berufen. Seine 25jährige Tätigkeit bestimmte deren Weg zum Polytechnikum, dem Vorläufer der heutigen Technischen Universität, wesentlich mit. Im Zentrum Ss. Bemühungen stand die mathematische Ausbildung der Techniker und Ingenieure gemäß der Entwicklung der Produktivkräfte. 1862 beginnt unter seiner Leitung die Ausbildung von Lehrern für Mathematik, Technik und Naturwissenschaften. Das erste, am 22. 8. 1876 erlassene Gesetz für Realschulen Sachsens geht auf S. zurück. (B.S.)

DRESDNER HEFTE 4 (1987), Beiträge zur Kulturgeschichte 12, S. 30

M. Kohn, Zu den Anfängen staatlicher Volksschullehrerbildung in Dresden

In der zweiten Hälfte des 18. Jhs. stand der versuchten Reorganisation auf wirtschaftlichem Gebiet, dem sich andeutenden Übergang zum Fabrikssystem, eine unzureichende Volksbildung entgegen. Gründe lagen in der mangelnden Durchsetzung der Schulpflicht und fehlenden Lehrerbildung. 1787 nimmt die erste staatliche Lehrerbildungsanstalt in Sachsen die Arbeit auf. Trotz äußerst schwieriger Bedingungen entwickelt sich dieses Lehrerseminar aufgrund des Engagements solcher Persönlichkeiten wie G.F. Dinter, der ihm 1797-1807 vorstand. (B.S.)

DRESDNER HEFTE 4 (1987), Beiträge zur Kulturgeschichte 12, S. 19



K. Lorenz, Zu den Anfängen des Lehrens und Lernens an der 67. Volksschule in Dresden-Dobritz während der antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung

Unter Leitung des Kommunisten Herbert Lorenz konnte der Lehrbetrieb an der unzerstörten Schule im Oktober 1945 aufgenommen werden. Der Unterricht trug, ganz in der reformpädagogischen Tradition der Arbeitsschule stehend, den Charakter des Gesamtunterrichtes. Schrittweise wurden auch die Erfahrungen der sowjetischen Einheitsschule aufgenommen. Schon 1945 den Namen Ernst Schnellers tragend, wurde die Schule zum Schrittmacher in der antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung des Schulwesens. (B.S.)

DRESDNER HEFTE 4 (1987), Beiträge zur Kulturgeschichte 12, S. 51

S. Mebus, Zu den Vorstellungen des Dresdner Lehrers Martin Weise (1891-1952) über die Ausgestaltung der Volksschule zur Arbeitsschule in den ersten Jahren der Weimarer Republik

Unter dem Eindruck der Novemberrevolution 1918 forderte W. die Weltlichkeit der Schule sowie die Einführung neuer Unterrichtsmethoden und -inhalte. Besondere Resonanz fand sein Arbeitsschulkonzept. Betätigung in Werkstätten, Schulgärten usw. war immanenter Bestandteil seines Grundanliegens, des "Gesamtunterrichtes". Dieser war auf die Förderung der Kreativität und Selbstständigkeit der Schüler gerichtet. Erziehung wirkt nach W. gesellschaftsverändernd. Insofern steht er in bürgerlich-humanistischer Tradition. Andererseits erfaßte er die Rolle des subjektiven Faktors und kommt hier marxistischen Positionen nahe. Während des Faschismus vom Schuldienst suspendiert, stellt er sein Wissen nach 1945 in den Dienst der demokratischen Schulreform. (B.S.)

DRESDNER HEFTE 4 (1987), Beiträge zur Kulturgeschichte 12, S. 36

S. Tiesler, Zu den Anfängen der Elementarschulbildung in Dresden

Mit den frühkapitalistischen Entwicklungen ging im Sachsen des 16. Jh. ein Umdenken im Bereich des niederen Schulwesens einher. Um 1520 entstehen erste Elementarschulen in drei Varianten: Jungen-, Mädchen- und Winkelschulen. Letztere halten sich bis in das 18. Jh. hinein und zeugen deutlich vom Emanzipationswillen des Bürgertums, das diese Schulen selbständig trägt. Außerhalb des damaligen Stadtgebietes Dresdens entwickeln sich zudem die Küsterschulen zu Anstalten zeitgenössischer Allgemeinbildung. Insgesamt existieren in der Ephorie Dresden um 1570 etwa 50 Elementarschulen. (B.S.)

DRESDNER HEFTE 4 (1987), Beiträge zur Kulturgeschichte 12, S. 6



Unsere Autoren

- A d l e r, Klaus  
Dr. paed. Pädagogische Hochschule Dresden  
Sektion Pädagogik  
WB Geschichte der Erziehung  
Ludwig-Renn-Allee 12  
Dresden, 8020
- A r n h a r d t, Gerhard  
Prof. Dr. sc. paed. Pädagogische Hochschule Dresden  
Sektion Pädagogik  
WB Geschichte der Erziehung  
Braunsdorfer Str. 87  
Dresden, 8028
- B e e r, Volker  
Dipl.-Lehrer Pädagogische Hochschule Dresden  
WB Geschichte der Erziehung  
Mühlstr. 8  
Hainewalde, 8803
- B ö h m e, Walter  
Prof. Dr. sc. phil. Technische Universität Dresden  
Sektion Marxismus-Leninismus  
Marschnerstr. 19  
Dresden, 8019
- D i e t r i c h, Dorothea  
Oberstudienrat Dr. paed. Leiter des Schulmuseums Dresden  
Rat des Bezirkes/Abt. Volksbildung  
Tiergartenstr. 18  
Dresden, 8020
- D i e t z, Gunter  
Dipl.-Lehrer Pädagogische Hochschule Dresden  
Sektion Pädagogik  
WB Geschichte der Erziehung  
Burkhardttsdorfer Weg 4  
Auerbach (Erzgeb.), 9162
- K l a u s, Werner  
Doz. Dr. sc. phil. (em.) Kirchplatz 12  
Dresden, 8021
- K o c h, Helga  
Studienrat, Dr. paed. Pädagogische Hochschule Dresden  
Kaderleitung  
Wilder-Mann-Str. 41  
Dresden, 8023
- K o h n, Maritta  
Dipl.-Lehrer Pädagogische Hochschule Dresden  
Sektion Pädagogik  
WB Geschichte der Erziehung  
Jägerstr. 3  
Freital, 8210
- L o r e n z, Kerstin  
Dipl.-Lehrer POS Dresden  
Siebekingstr. 5  
Dresden, 8019
- M e b u s, Sylvia  
Dipl.-Lehrer Akademie d. Pädagogischen Wissenschaften d. DDR  
Altonaer Str. 16  
Dresden, 8010
- T i e s l e r, Steffi  
Dipl.-Lehrer Pädagogische Hochschule Dresden  
Sektion Pädagogik  
WB Geschichte der Erziehung  
Wilhelm-Lachnit-Str. 4  
Dresden, 8020



---

### Abbildungsnachweis

- S. 11 Sächsische Landesbibliothek, Abt. Deutsche Fotothek (SLB/F)
- S. 12 SLB, Repro: Dresdner Hefte/Diebel
- S. 18 E. Pohle, Der Seminargedanke in Kursachsen und seine erste staatliche Verwirklichung, Dresden 1887, S. 0 Repro: Forschungsgemeinschaft Schulgeschichte an der PH Dresden (FG)
- S. 22 Bildnisse der berühmtesten und verdienstvollsten Pädagogen.... Quedlinburg/Leipzig 1833-40, S. 18/19 Repro: FG
- S. 24 Dresden, Stadtmuseum, Repro: SLB/F (Wunelt)
- S. 30 Dt. Akademie der Naturforscher Leopoldina, Archiv für Geschichte der Naturforscher und Medizin, Matrikel Nr. 1986, Reg. Nr. I,3,14 Repro: FG
- S. 45 SLB/F
- S. 47 Original: Schulmuseum beim Rat des Bezirkes Dresden
- S. 49 ebenda
- S. 52 ebenda
- S. 53 SLB/F
- S. 60 Original: Schulmuseum beim Rat des Bezirkes Dresden
- S. 61 ebenda
- S. 66 Technische Universität Dresden, Universitätsarchiv
- S. 68 ebenda

Titelseite links oben : FG  
rechts oben : FG  
links unten: SLB/F  
rechts unten: Dresdner Hefte



---

# DRESDNER HEFTE

---

---

Zur Bibliografie:

DRESDNER HEFTE, 5. Jahrgang, Heft 4 (1987). Beiträge zur Kulturgeschichte 12,  
hg. vom Rat des Bezirkes Dresden, Abt. Kultur

---

Redaktionsschluß: 25. 06. 1987

Nachdruck oder anderweitige Nutzung der Beiträge zur Veröffentlichung bedür-  
fen der Zustimmung der Redaktion

Herausgeber und Lizenzträger: Rat des Bezirkes, Abt. Kultur  
Lizenz beim Vorsitzenden des Rates  
des Bezirkes Dresden unter Nr. 219

Verlag: Eigenverlag  
Grafische Gestaltung: Werner Rietschel  
Schriftbild: Schreibbüro Karin Börner  
Druck: Polydruck Coswig  
Redakteur: Dipl.-phil. Bernhard Schawohl  
Redaktionsbeirat: Prof. Dr. sc. phil. Hagen Bächler (Vors.)  
Dr. sc. phil. Günter Jäckel  
Prof. Dr. sc. phil. Hans John  
Dr. phil. Joachim Menzhausen  
Dr. phil. Hans Joachim Neidhardt  
Prof. Dr. sc. phil. Heinz Quinger

Anschrift der Redaktion: Kulturakademie des Bezirkes Dresden  
Ernst-Thälmann-Straße 2  
Dresden, 8010

EVP: 4.- M