



Peter Dudek

## **„Vom Schulmeister zum Menschen“**

**Max Tepp – ein jugendbewegter Reformpädagoge,  
Schriftsteller und Verleger**

Dudek

„Vom Schulmeister zum Menschen“

Peter Dudek

# „Vom Schulmeister zum Menschen“

Max Tepp – ein jugendbewegter  
Reformpädagoge, Schriftsteller und Verleger

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2014

**k**

*Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der „Stiftung Dokumentation der Jugendbewegung“  
und des „Vereins zur Förderung der Erforschung der Hamburger Schulgeschichte“.*



Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2014.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Cover: © privat. Max Tepp mit seiner Frau Matilde in der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre beim Zelten im argentinischen Nationalpark in der Nähe der Stadt San Carlos de Bariloche, wo Tepp von 1925 bis 1928 Direktor der dortigen Deutschen Schule war.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1959-6

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	7
2	Facetten: Max Tepp, der Wendekreis und die bürgerliche Jugendbewegung in der pädagogischen Historiographie .....	13
3	Hinweise zur Biographie und zum pädagogischen Umfeld Max Tepps .....	49
3.1	Biographische Annäherungen – Erster Teil .....	49
3.2	Max Tepp – Jugendbewegung und Wendekreis .....	52
3.3	Tanz – Rhythmus – Schulreform .....	74
3.4	Der Wendehof – ein jugendbewegter Siedlungsversuch .....	91
3.5	Max Tepp als Herausgeber und pädagogischer Erzähler .....	109
4	Der verweigerte Eid: Entlassung und die Emigration .....	131
5	Menschwerdung – Max Tepp's Schul- und Familienkritik .....	153
6	Die Wendeschule – von der „Entfesselung der Seele“ zur „Wiederentdeckung der Grenze“ .....	167
7	Lehrer, Schriftsteller und Verleger in Südamerika .....	195
7.1	Biographische Annäherungen – Zweiter Teil .....	195
7.2	Alfred Dang, Max Tepp und die Pestalozzischule in Buenos Aires .....	215
7.3	Jugendbewegte Pädagogik in Südamerika .....	231
7.4	Über die Schule hinaus .....	237
8	Späte Ehrung – keine Rückkehr .....	255
8.1	Die Verleihung des Bundesverdienstkreuzes .....	264
8.2	Rückblick: Max Tepp's späte Erinnerungen an den Wendekreis .....	269

9	Schlussbemerkungen .....	275
10	Abkürzungsverzeichnis .....	281
11	Literaturverzeichnis .....	283
11.1	Unveröffentlichte Quellen .....	283
11.2	Bibliographie Max Tepp .....	284
11.3	Veröffentlichte Literatur .....	291
12	Abbildungsverzeichnis .....	307
13	Personenregister .....	309

# 1 Einleitung

„Die freiheitliche Schule weigert sich sogar,  
den einzig möglichen Widerstand,  
die Zersetzung der Schule an sich, einzuschalten! –  
So bedeutet Freiheit hier nur einen Popanz,  
eine Phrase, zumindest eine Verwechslung  
mit dem Geschehnis der Weideerweiterung,  
denn auch die Kuh meint, sie werde in Freiheit gesetzt,  
wenn sie aus dem Stall auf die Weide kommt“  
(Tepp 1923, S. 52).

Diese Kritik an der „freiheitlichen Schule“, gemeint war die zeitgenössische reformpädagogische Strömung der Gemeinschaftsschulbewegung, stammte von dem Hamburger Volksschullehrer Max Tepp (1891-1975). Das war sein Fazit aus mehreren Jahren Erfahrungen mit Schulreformen in Hamburg. Es ging in eine ganz andere, eine radikalere, Richtung als dies einige seiner einstigen jugendbewegten Hamburger Mitkämpfer für eine Schulrevolution im Kontext der Novemberrevolution 1918 getan hatten. Tepp selbst, und das ist bemerkenswert, war nämlich ursprünglich einer der Aktivisten der Hamburger Gemeinschaftsschulbewegung, „jener freiheitlichen Suchbewegung, auf der die demokratische Entwicklung in Deutschland und Europa beruht“ (Rödler 2000, S. 63), wie Klaus Rödler vor einigen Jahren etwas überschwänglich formuliert hatte. Politisch standen die Mitglieder dieser Bewegung mehrheitlich eher lose der linken Sozialdemokratie nahe oder den sozialistischen Ideen eines Gustav Landauer; die meisten von ihnen erfuhren zudem ihre politische Sozialisation in jenen Gruppen der bürgerlichen Jugendbewegung, die von Gustav Wyneken (1875-1964), dem Visionär einer gesellschaftsverändernden Jugendkultur, nachhaltig beeinflusst waren. Max Tepp zählte zu ihnen, hielt sich aber von politischen Parteien, Institutionen und anderen Organisationen weitgehend fern, denn sie waren ihm zutiefst suspekt. Bildungshistorikern, die sich mit dem Phänomen beschäftigen, das in pädagogischen Lehrbüchern gemeinhin als „Reformpädagogik“ oder in Anlehnung an den Göttinger Universitätspädagogen Herman Nohl (1879-1960) als „reformpädagogische Bewegung“ beschrieben wird, dürfte der Name Max Tepp nicht gänzlich unbekannt sein, obwohl er nicht zu den „prominenten“ Reformpädagogen zählte, die gemeinhin in den Lehrbüchern zur „Geschichte der Pädagogik“ an vorderster Stelle erwähnt werden. Max Tepp ist zu Beginn des 20. Jahrhunderts jener Grup-

pe junger Lehrer zuzurechnen, die – aus der bürgerlichen Jugendbewegung kommend – sich voller Idealismus der Pädagogik zuwandten, sich – wie er in Hamburg – am Aufbau städtischer Versuchsschulen (Lehberger 2002) beteiligten und zugleich als expressionistisch orientierte pädagogische Schriftsteller in zahlreichen verschiedenen Büchern, Broschüren und Zeitschriftenaufsätzen in radikaler Form eine Schulreform – im eigenen Verständnis gar eine Schulrevolution – einforderten, welche in paradoxer Weise die „Überwindung der Schule“ (Paulsen 1926) zum Ziel hatte. Denn was der Hamburger Reformpädagoge Wilhelm Paulsen hier Mitte der zwanziger Jahre perspektivisch gedacht hatte, war für Max Tepp und seine jugendbewegten Mitstreiter damals unter dem Eindruck der Novemberrevolution 1918 eine Ad-hoc-Parole. Sie wollten die „neue Schule“, hier und jetzt, nicht als pädagogisches Programm oder zukunftsferne Vision, sondern als lebensgestalterische und zugleich als jugendbewegte Tat – wort- und lautstark in der Kritik, eher verschwommen in den konzeptionellen Alternativen zur „alten Schule“. Wer heute Tepp weitgehend vergessene Schriften liest, wird aber weit mehr als einen konsequenten Antipädagogen entdecken, dessen Biographie und dessen Lebenswerk bislang noch im Ungewissen liegen. Die folgenden Zeilen können dieses Defizit zwar nicht gänzlich beheben, aber sie sollen doch ein erhebliches Stück weit das Dunkel lichten, das sich um die Person Max Tepp inzwischen gelegt hat – eines Pädagogen, welcher in einer Zeit die Radikalisierung der Schulreform forderte, in der einige seiner Mitstreiter schon dazu übergingen, über die Grenzen der Erziehung nachzudenken und kritische Bilanzen zogen über jene schulpädagogischen Ansätze, die im Anschluss an Rousseau dem Selbstregulationsprinzip der Kinder huldigten (Zeidler 1926).

Dabei will ich im Folgenden die Schwerpunkte sowohl auf die biographischen wie auf die erzieherischen und politischen Aspekte in der Biographie Max Tepp legen, da hier gegenwärtig bislang die größten Defizite liegen. Es geht also auch nicht darum, Tepp sehr umfangreiches schriftstellerisches Oeuvre als radikaler Schulkritiker, Schriftsteller von autobiographisch gefärbten Kriegsbüchern, Erzähler, Übersetzer, Illustrator, Reiseschriftsteller, Jugendbuch- und Schulbuchautor zu kommentieren und vollständig bibliographisch zu erfassen oder ihn als Maler von Ölbildern, der er auch für seine Familie und seine Freunde war, vorzustellen, sondern es geht mir darum, Einblicke zu geben in das Denken und Leben eines jugendbewegten Reformpädagogen und frühen Emigranten, der sich aus politischen und ökonomischen Gründen bereits 1924 zusammen mit seiner Frau Matilde und seinen beiden Söhnen Olaf und Sven Gösta zunächst nach Argentinien in die Emigration begab, dann einige Jahre in Chile lebte und später wieder nach Argentinien übersiedelte, immer dort auch als Lehrer an deutschen Schulen entscheidend wirkend [Kap. 7]. Mit Emigration verbindet man in Deutschland gemeinhin die Emigration politisch oder rassisch Verfolgter vor der NS-Diktatur. Beides traf für ihn nicht zu. Tepp emigrierte 1924 aus anderen Gründen und den-

noch sollte ihn das NS-Regime in Argentinien einholen und politisch verfolgen. Davon wird noch die Rede sein.

Max Tepp wurde in Hamburg geboren, wuchs hier auf und arbeitete in der Stadt seit 1912 als Volksschullehrer, der 1917 dann eine Festanstellung bekam. Er lebte also in einer damals erstaunlich liberalen und weltoffenen Stadt, in der Diskussionen und Experimente in Sachen Schulreformen eine lange Tradition hatten. Ihre inzwischen gut erforschte Geschichte (Fiege 1970; Milberg 1970; Daschner, Lehberger 1990; Wendt 2000; Lehberger, Lorent 2012) ist nicht Gegenstand der vorliegenden Studie, bildet aber den zeitgeschichtlichen Kontext, in dem sie spielt und der sie erst ermöglichte. Hamburg, soviel genügt an dieser Stelle zur ersten Orientierung, konnte in pädagogischen Fragen auf eine lange Reformtradition zurückblicken, die nach der Novemberrevolution von 1918 auf schulreformerischem Gebiet eine eigene Dynamik entwickeln sollte.

Mit Max Tepp und dem jugendbewegten Wendekreis hatte ich mich erstmals im Rahmen meiner Studie über „Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs“ (Dudek 1999) sowie im Rahmen mehrerer universitärer Veranstaltungen zur Geschichte der Reformpädagogik näher beschäftigt. Nach Erscheinen des Buches hatte ich 2001 damit begonnen, mich intensiver mit der damals und heute noch weitgehend unbekanntem Biographie Max Tepp zu befassen, habe das Projekt dann aber aus verschiedenen Gründen wieder aus den Augen verloren. Schließlich ist es mir in Vergessenheit geraten. Erst während der Arbeiten an meinem jüngsten Buch zur Geschichte der „Freien Schulgemeinde Hochwaldhausen (Dürerschule)“ (Dudek 2013) bin ich bei den Recherchen an verschiedenen Stellen wieder auf Max Tepp und seine Schriften vor allem zur Tanzpädagogik und zur rhythmischen Erziehung gestoßen. Das ergab den erneuten Impuls, mich wieder seiner Biographie und seinem pädagogischen Umfeld anzunähern, die alten Vorarbeiten erneut aufzugreifen und sie nun weiter zu treiben.

*Vom Schulmeister zum Menschen:* Der Titel des vorliegenden Buches fasst die idealistische und zugleich expressionistische Grundidee Max Tepp und seines Wendekreises bündig zusammen. Er entstammt dem verloren gegangenen Tagebuch des im Ersten Weltkrieg gefallenen jugendbewegten Hamburgers Hans Gamm, einem Freund des Wendekreis-Mitglieds Adolf Röhl. Dieser erklärte den Satz später zum Leitbild der Wendeschule (Röhl 1921, S. 189). Hans Gamm gewidmet war auch der 1920 vom Hamburger Volksschullehrer Johannes Gläser (1863-1944) herausgegebene Sammelband mit dem programmatischen Titel „Vom Kinde aus“ (Gläser 1920), eine reformpädagogische Richtung, die ihren Ausgang in Hamburg nahm und eine zweite pädagogische Maxime des Wendekreises war.

Was speziell die Biographie Max Tepp betrifft, so ergeben sich für den Bildungshistoriker einige kaum mehr zu überwindende Schwierigkeiten. Ihnen dürfte es geschuldet sein, dass sich in der Literatur über Tepp etliche gravierende Irrtümer

finden lassen. Obwohl er ein umfangreiches Schrifttum hinterlassen, im Exil in Argentinien sogar einen eigenen Verlag gegründet hatte, existiert ein archivarisch gesicherter und erschlossener Nachlass nicht. Bis vor einigen Jahren gab es in Buenos Aires zwar noch mehrere Antiquariate, die sich auf deutschsprachige Literatur spezialisiert hatten und auch die Bücher Tepps im Angebot führten. Aber ihre Betreiber sind inzwischen alle verstorben. Selbst Max Tepps Personalakte ist im Unterschied zu denen anderer Mitglieder des Wendekreises im Staatsarchiv Hamburg seit 1992 nicht mehr auffindbar. In der vorliegenden Darstellung mögen auf der Basis dieser lamentablen Grundlagen zwar zahlreiche Kenntnislücken beseitigt und Falschinformationen korrigiert werden können, aber es bleiben noch einige dunkle Flecken, die sich wohl nicht mehr beseitigen lassen werden.

Ein Wort sei an dieser Stelle schon zu dem umfangreichen Schrifttum gesagt, das Max Tepp der Nachwelt hinterlassen hat. Es ist auf den ersten Blick imposant und an dieser Stelle [Kap. 11.2.] sicherlich nicht vollständig dokumentiert, da es inzwischen zum Teil verschollen oder nur schwer aufspürbar ist, weil Tepp nach 1924 auch in Zeitschriften publiziert hatte, die ausschließlich an die deutschen Minderheiten in Südamerika adressiert waren und in deutschen Bibliotheken heute zum Teil nicht mehr nachweisbar sind. Zum zweiten soll nicht verschwiegen werden, dass Max Tepp stets ein Mehrfachverwerter seiner eigenen literarischen Produktionen gewesen war. Es war eine gängige Praxis Tepps, dass er entweder identische Texte unter veränderten Überschriften in verschiedenen Zeitschriften veröffentlichte oder in seine Aufsätze bzw. Bücher Teile älterer Texte übernahm, ohne dies den Lesern jeweils kenntlich zu machen. Dieser Hinweis soll nicht als Kritik verstanden werden, da Max Tepp für sich nie in Anspruch genommen hatte, in einem akademischen Sinne wissenschaftlich zu arbeiten. Deshalb werden wir auf solche Überschneidungen auch nur punktuell hinweisen und nicht die Rolle eines Plagiatjägers, in diesem Falle eines Suchers nach den Selbstplagiaten Tepps, einnehmen.

Abschließend gilt mein Dank den Mitarbeiterinnen der Universitätsbibliothek Frankfurt/M, die nun schon über mehrere Jahrzehnte hinweg meine – manchmal nur schwer zu erfüllenden – Literaturwünsche sorgfältig erledigen, speziell Ursula Bohn, die meine zahlreichen Fernleihen mit großer Akribie bearbeitete, aber auch Petra Schneider, die mir bei Recherchen behilflich war. Dank auch an Birgit Richter und Elke Hack vom Archiv der deutschen Jugendbewegung, an Reiner Lehberger und seine Mitarbeiter vom Hamburger Schulmuseum für wertvolle Hinweise und Hilfestellungen sowie an Sönke Kosicki vom Hamburger Staatsarchiv, der mich bei meinen Suchen sehr unterstützt hat. Weiterführende Hilfen erhielt ich nicht zuletzt von Knud Piening vom Politischen Archiv des Auswärtigen Amtes.

Guido Tepp, einem der Enkel Max Tepps, und ganz besonders seiner Frau Mónica Tepp de Korte [Buenos Aires] verdanke ich wertvolle Informationen zur Famili-

engeschichte Max Tepp und zur Situation der deutschsprachigen Emigranten in Argentinien. Speziell Mónica Tepp hat meine hartnäckigen Fragen über die lange Zeit des Schreibens stets mit großer Hilfsbereitschaft beantwortet, sogar selbst umfangreiche eigene Recherchen in Argentinien und Hamburg angestellt und mir weitere Kontakte mit Zeitzeugen Tepp in Argentinien vermittelt. Ohne ihr großes Engagement hätte das Buch nicht in der vorliegenden Fassung geschrieben werden können. Ihr gebührt mein ganz spezieller Dank. Andere Nachfahren Max Tepp in Argentinien haben sie dabei bereitwillig unterstützt, möchten aber namentlich nicht erwähnt werden. Das gilt es zu respektieren. Mein Dank gilt auch Dr. Roberto Alemann [Buenos Aires] und Winfried Rohde [San Isidro] für nützliche Hinweise. Beide haben Max Tepp noch persönlich gekannt. Claudia Garnica de Bertona, die an der Universität Cuyo über deutschsprachige Literatur in Südamerika forscht und auch über Max Tepp arbeitet, verdanke ich einige nützliche Hinweise auf entlegene Literatur.

Ohne die Unterstützung von Dritten hätte das Buch wegen seiner speziellen Thematik letztendlich nicht gedruckt werden können. Ich danke ausdrücklich der „Stiftung Dokumentation der Jugendbewegung“ und dem „Verein zur Förderung der Erforschung der Hamburger Schulgeschichte“ für ihr großzügiges finanzielles Engagement.

Meinem ehemaligen Kollegen Alejandro Veciana danke ich für seine zahlreichen Übersetzungen aus dem Spanischen. Nicht zuletzt geht mein Dank an den Hanauer Bildhauer und langjährigen Kollegen Thomas Ludz, mit dem ich aufschlussreiche Gespräche über den künstlerischen Expressionismus des frühen 20. Jahrhunderts führen durfte und der mir als Laien wichtige Einsichten in diese Sparte der bildenden Kunst mit eigener Hand in seinem Atelier anschaulich vermittelt hat.

Max Tepp war ein jugendbewegter Reformpädagoge ohne einen geradlinigen bürgerlichen Lebenslauf, wie ihn Lehrer in der Regel noch heute mehrheitlich einschlagen können, aber mit einer prinzipientreuen imponierenden Biographie, die zu erzählen es sich lohnt. Mehr bedarf es zur Begründung des Buches nicht.

## 2 Facetten: Max Tepp, der Wendekreis und die bürgerliche Jugendbewegung in der pädagogischen Historiographie

In der Landschaft der Historischen Bildungsforschung gibt es eine Vielzahl von Monographien, welche die Entwicklung der Pädagogik oder der Erziehung ideen- oder sozialgeschichtlich, institutionengeschichtlich oder an Personen orientiert bündeln. Sie haben häufig einführenden oder überblickartigen Charakter, und man darf sie deshalb nicht mit Erwartungen konfrontieren und Defizitdiagnosen belasten, die sie nicht erfüllen können und auch nicht wollen. Dennoch sei ein kurzer Blick in die entsprechende Literatur gestattet, ohne damit einen Anspruch auf Vollständigkeit zu verbinden. Dies geschieht an dieser Stelle vor allem deshalb, um die Leser in einem ersten Schritt auf das hinzuführen, was sie auf dieser Lese-reise erwarten wird.

In der überwiegenden Zahl der einschlägigen Bücher wird Max Tepp überhaupt nicht erwähnt oder nur als eine Randfigur gestreift. Sicher war er dies im distanzieren Blick des Beobachters und auch für Zeitgenossen selbst zu Recht. Auf der anderen Seite zählte Tepp zu jener Gattung von Lehrern, die ihre beruflichen Erfahrungen und ihren täglichen Umgang mit Kindern erzählerisch verarbeiteten, entsprechende Praxisberichte veröffentlichten und damit ein ganz eigenes Genre pädagogischer Literatur erzeugten, das es heute kaum mehr gibt. Tepp publizierte aber auch zahlreiche kleinere Erzählungen, die sich fiktiv und häufig dialogisch mit Fragen von Schule und Erziehung – im expressionistischen Sprachstil Teppps – mit Fragen der Menschwerdung und mit der Suche nach dem Wesen des freien Menschen beschäftigten (Tepp 1921 a). Er begründete diese Form der Darstellung und des Zugangs mit dem Hinweis, „weil er mir am klarsten in die Sache hineinzuleuchten schien und zweitens, weil er praktisch täglich von uns Lehrern geformt wurde, wenn wir mit den Eltern unserer Schüler sprachen, Bedenken erlösten und um Glauben und Vertrauen rangen“ (Tepp 1919, S. 5). – Der Lehrer erscheint hier fast schon in der Rolle des Priesters: er „erlöst“ und er ringt um „Glauben und Vertrauen“. Man wird diese Rhetorik in den Frühschriften Teppps und der Mitglieder des Wendekreises fast durchgängig finden. Sie waren von ihr geprägt, und sie haben sie extensiv verwendet. Sie war gleichsam ihr Markenzeichen im Kampf um die „neue Schule“ und den „neuen Menschen“.

Max Tepp als auch die anderen Mitglieder des Wendekreises waren stark vom zeitgenössischen Expressionismus beeinflusst, der vereinzelt in Teilen der bürgerlichen Jugendbewegung sich anschickte, den bisherigen Einfluss des Jugendstils abzulösen. Nicht zufällig eröffnete Fritz Jöde das Buch „Pädagogik Deines Wesens“ (Jöde 1920), das pädagogische Bekenntnisbuch des Kreises, mit dem Nachdruck eines Aufsatzes aus der expressionistischen Zeitschrift „Der Sturm“, in dem der Hamburger Jurist, Schriftsteller und Maler Lothar Schreyer (1886-1966) über die Vision des „neuen Menschen“ schrieb (Schreyer 1920) und damit über eines der zentralen Themen des Wendekreises. Für Max Tepp und den Wendekreis galt auf pädagogischem Gebiet, was Ralf Georg Bogner allgemein für den frühen Expressionismus festgehalten hat.

„Aufschrei, Pathos und rhetorische Übertreibung in der frühen Dichtung des Expressionismus sind nicht nur Ausdrucksformen für Anklage und messianische Verkündung, sondern auch Kompensation inhaltlicher Verschwommenheit und Unklarheit hinsichtlich der philosophischen Grundlagen und der ideologischen Ziele“ (Bogner 2005, S. 55).

Mit Blick auf die damalige Jugendbewegung dürfte die starke expressionistische Ausrichtung des Hamburger Wendekreises ein Sonderfall gewesen sein. Denn die bürgerliche Jugendbewegung war keineswegs ein bevorzugtes Publikum des zeitgenössischen Expressionismus und umgekehrt war der Expressionismus kein integraler Bestandteil der Jugendbewegung (Eykman 1974, S. 37 ff.). Unter Bezug auf einen Aufsatz Max Tepp's über Ausdrucksformen und Expressionismus (Tepp 1919 f.) vertrat Hermann Korte sogar eine etwas radikalere These, nämlich die der Imitation des Expressionismus durch die Freideutsche Jugend.

„Bis in die Rhetorik hinein imitierte die Freideutsche Jugend expressionistische Manifeste und zitiert begeistert deren signifikante Topoi. Die These, in solchen Aufsätzen werde eine ‚Politisierung der Jugendbewegung‘ deutlich, trifft freilich nicht den Kern dieses Engagements. Eine derartige ‚Politisierung‘ hätte ein klares Verständnis politischer Machtstrukturen und Handlungsfelder vorausgesetzt. Aber gerade einem solchen Begriff von Politik stehen selbst jene Literaten mißtrauisch gegenüber, die [...] in einer Vielzahl von Essays und Manifesten den ‚Aufbruch‘ in eine ‚neue Welt‘ proklamieren. Sie sind sich einig in ihrer Ablehnung des Bestehenden und im Bewußtsein, Träger einer radikalen Erneuerung zu sein“ (Korte 1988, S. 98).

Nach meiner Kenntnis veröffentlichte Theo Gläß<sup>1</sup> 1932 die erste pädagogische Dissertation über die Hamburger Gemeinschaftsschulbewegung und damit auch

1 *Theo Gläß* (1896-1982) wuchs als Sohn des Kaufmanns Wilhelm Gläß und seiner Frau Elisabeth in Hamburg auf. 1902 bis 1910 Besuch der Volksschule, danach Wechsel an eine Lehrerbildungsanstalt. Mit 13 Jahren Eintritt in den abstinenten Schülerbund „Germania“. Als Kriegsfreiwilliger nahm Gläß bis zu seiner schweren Verwundung im Mai 1915 an den Kämpfen des Ersten Welt-

über den Wendekreis.<sup>2</sup> Das war in zweifacher Hinsicht durchaus bemerkenswert. Zum einen gehörte Gläß selbst dem Wendekreis an und arbeitete eine Zeitlang an der Wendeschule. Er nahm also eine Doppelrolle ein, nämlich die Rolle des Aktivisten der Bewegung und die ihres ersten wissenschaftlichen Interpreten. Zum anderen dürfte es kein Zufall gewesen sein, dass er seine Dissertation gerade an der Universität Gießen eingereicht hatte. Sein Doktorvater war nämlich der mit der Freideutschen Jugendbewegung sympathisierende August Messer, der auch als erster Historiograph dieser Bewegung in Erscheinung getreten war (Messer 1915).<sup>3</sup> Messer interessierte sich vor allem für Versuchsschulen, die im Umfeld der Jugendbewegung entstanden waren. So unterstützte er schon 1911 die Gründung der „Freien Schulgemeinde Hochwaldhausen (Dürerschule)“ (Dudek 2013). In seiner „Pädagogik der Gegenwart“ war er ausführlich und wohlwollend auf Max Tepp, den Wendekreis und die Hamburger Gemeinschaftsschulen eingegangen. Für ihn stellten sie „eine pädagogische Auswirkung der Jugendbewegung“ dar (Messer 1931, S. 156).

Vor diesem Hintergrund lag es nahe, dass Theo Gläß die letzten beiden Semester seines Studiums, nämlich das SoSe 1931 und das WS 1931/32, bei August Messer und dem Zweitkorrektor seiner Dissertation, dem sozialdemokratischen Philosophen Ernst von Aster (1880-1948), an der Universität Gießen absolvierte. Deshalb verwundert es kaum, dass Gläß auch das Thema Jugendbewegung

---

kriegs teil. Im Lazarett bestand er die erste Lehrerprüfung. Ab 1916 arbeitete er als Hilfslehrer an verschiedenen Hamburger Schulen. Im Mai 1919 bestand Gläß die zweite Prüfung für das Amt des Volksschullehrers. Zeitweise war Gläß Vorstandsmitglied der „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ (GdF), engagierte sich in der Jugendbewegung. Von 1920 bis 1926 leitete er die Zeitschrift „Deutsche Jugend“, von 1924 bis 1928 die Zeitschrift „Der Bergfried“. 1925 verließ Gläß freiwillig den Schuldienst Hamburgs und studierte drei Semester Rechts- und Staatswissenschaften an der dortigen Universität. Nach einer Zusatzprüfung wurde er in Berlin zum Studium ohne Reifeprüfung zugelassen. Hier wählte Gläß die Schwerpunkte Psychologie und Pädagogik und belegte vorwiegend Veranstaltungen bei Eduard Spranger und Friedrich Siegmund-Schultze. Ab 1913 übernahm er zahlreiche Funktion im Guttempler-Orden (u.a. als Geschäftsführer und Vorsitzender). 1946 war Theo Gläß Mitbegründer der PH Göttingen, zunächst dort als Dozent tätig, ab 1949 als Professor. 1950 bis 1954 Leiter der Schulabteilung am RP Hildesheim, 1954 bis 1965 Stadtrat und Schuldezernent in Frankfurt/M. Bis 1931 war Gläß Mitglied der SPD, von 1937 bis 1945 Mitglied der NSDAP [Mitgliedsnummer 5 919 692], nach 1945 wiederum Mitglied der SPD.

- 2 Speziell auf die Schriften Tepps und Jödes sowie auf den Wendekreis ging bereits 1925 Reinhold Lawrenz in seiner Frankfurter Dissertation kritisch ein. Namentlich auf Tepp gemünzt war seine Beobachtung, bei vielen Schulkritikern aus der Jugendbewegung „haben wir es nur mit einem Nachbeten politischer Phrasen zu tun. [...] Aber die immer wiederkehrende Hauptforderung ist die: der Lehrer soll in erster Linie Freund und Führer und die Schule vor allem Erziehungs- statt Unterrichtsanstalt sein“ (Lawrenz 1925, S. 76).
- 3 *August Messer* (1867-1937), nach dem Studium seit 1894 Gymnasiallehrer in Bensheim, Offenbach und Gießen. Seit 1899 Privatdozent an der dortigen Universität, 1904 a.o. Professor und schließlich seit 1910 ordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik in Gießen.

und Schulreform in seiner Dissertation diskutierte. Hier betonte er, dass die Jugendbewegung nicht im Kampf um eine neue Schule entstanden sei, sondern um Selbsterziehung gerungen habe. Gläß folgte an dieser Stelle dem Wandervogelführer Friedrich Wilhelm Fulda (1885-1945), der „Selbsterziehung und Erziehung“ (Fulda 1914, S. 9) schon zeitlich sehr früh als die wichtigsten Mittel des Wandervogellebens bezeichnet hatte. Aber Fulda, der auch den Begriff „Freideutsche Jugend“ in die Welt gesetzt hatte, wollte diese Charakteristiken explizit nicht auf die Schule bezogen wissen, sondern auf die Charakterbildung der jungen Wandervögel in ihren Jugendgruppen. Deshalb falle dem Wandervogel aber sehr wohl eine pädagogische Aufgabe zu. In diesem Sinne formulierte auch Gläß:

„So war es am Anfang. Die Jugendbewegung war pädagogisch, weil es ihr um den Menschen und sein Heranwachsen ging. Sie lehnte die Schule ab, weil sie den Menschen nicht bildete und formte, sondern zurechtpreßte. Aber sie kämpfte nicht gegen die Schule, sondern schuf Neues. Später, zurzeit des Freideutschen Jugendtages 1913 standen im Gegensatz zur Anfangszeit schulische Diskussionen im Vordergrund. Das war vor allem dem Einfluß der Landerziehungsheime und der Schulgemeinde Wickersdorf zuzuschreiben, oder, anders ausgedrückt, zwei Persönlichkeiten: Hermann Lietz und Gustav Wyneken“ (Gläß 1932, S. 43 f.).

Das war nun eine Lesart, die zwar nicht gänzlich falsch war, aber schon historisch nicht stimmte, weil es Lietz mit seinen Schülern 1913 nicht auf den Hohen Meißner zog, sondern zu den zeitgleich stattfindenden nationalistischen Jubelfeiern nach Leipzig. Aus der Sicht des Zeitzeugen ging Gläß auch auf Jödes und Teppes Gründung des Wendehofs ein [Kap. 3.4.], konzidierte, dass Tepp, das, was er schrieb und einforderte, auch bis zur körperlichen Erschöpfung gelebt habe. Das Siedlungsprojekt in der Lüneburger Heide sei letztlich an menschlichen Zerwürfnissen gescheitert, ferner an der Tatsache, dass der Wendehof noch immer Schule gewesen sei und schließlich an der schmerzhaften Erkenntnis, dass „der Gedanke der Gemeinschaft sich selbst überschlagen“ habe (Gläß 1932, S. 54).

Theo Gläß erwähnte zudem, dass Tepp und Jöde sich geweigert hatten, den Eid auf die Weimarer und die Hamburger Verfassung zu leisten [Kap. 4], Max Tepp deshalb aus dem Schuldienst entlassen wurde. Er wusste 1932 auch zu berichten: „Heute leistet Max Tepp in Argentinien deutsche Kulturarbeit und Fritz Jöde ist zum großen Führer einer neuen Musikkultur geworden, die auch ihren Ursprung der Jugendbewegung verdankt“ (ebda.).

Zwar erfuhr Tepp dann 1936 in der Genfer Dissertation von Jakob Robert Schmid<sup>4</sup> eine weitere Würdigung als ein Vertreter derjenigen Reformpädagogen, die ihre

<sup>4</sup> *Jakob Robert Schmid* (1909-1977) war von 1934 bis 1936 Lehrer an einem Landerziehungsheim in der Schweiz und seit 1948 Professor für Pädagogik an der Universität Bern. Seine Dissertation entstand in den dreißiger Jahren am Genfer Pädagogischen Institut von Eduard Claparède (1873-1940) und Jean Piaget (1896-1980). Sie wurde zunächst nur in französischer Sprache veröffent-

Lehrerrolle als „Kamerad und Helfer“ definierten, aber die Kritik an dieser Rollendefinition überwog im Unterschied zu Gläß unübersehbar. Schmid monierte an Tepp und seinen beiden Hauptmitstreitern des sog. Wendekreises, nämlich an Fritz Jöde<sup>5</sup> und Friedrich Schlünz<sup>6</sup> aus der Hamburger Gemeinschaftsschulbewegung (Rödler 1987), sie hätten fahrlässig übersehen, „daß zwischen einem Men-

---

licht. Bedingt durch die diktatorischen Verhältnisse in Deutschland hatte Schmid aus naheliegenden Gründen darauf verzichtet, sie in deutscher Sprache zu veröffentlichen. In seinem erklärenden Vorwort erläuterte er Anfang der siebziger Jahre, warum er seine Kritik an der Rolle der „Lehrer-Kameraden“ damals in Deutschland nicht veröffentlichen wollte (Schmid 1973).

- 5 *Fritz Jöde* (1887-1970), ab 1894 siebenjähriger Volksschulbesuch, danach von 1902 bis 1908 mit seinem Schul- und Wanderfreund Wilhelm Burmeister Besuch des Lehrerseminars. Eintritt in den hamburgischen Schuldienst. 1909-1914 Musik- und Zeichenlehrer an der Privatrealschule von Dr. Wahnschaff. Ab 01. 04. 1914 wieder festangestellt im hamburgischen Schuldienst. Zusammen mit Burmeister als ehrenamtliche Mitarbeiter in der proletarischen Jugendpflege des Hamburger Pastors Walther Classen tätig (Burmeister 1957; Dudek 1990, S. 83 ff.; Ders. 1998). 1915/16 Teilnahme am Ersten Weltkrieg, Verwundung. Bis 1920 erneut im Schuldienst, anschließend für ein Jahr beurlaubt, um an der Universität Leipzig Musik zu studieren. 1921 Tätigkeit als Volksschullehrer und betraut mit Fortbildungskursen in Musikerziehung. Ab April 1923 Professor an der Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin. 1934 Gründung eines Musikheims im Landjugendheim Finkenkrug in der Nähe Berlins. 1935 Entlassung aus politischen Gründen, so jedenfalls die gängige Lesart (Stapelberg 1957, S. 10). In Wirklichkeit wurde Jöde im März 1935 suspendiert und musste sich einem Disziplinarverfahren stellen, weil er sich gegenüber einigen Mädchen seines Singkreises übergreifig verhalten hatte [Vgl. Brief Fritz Jöde an Hilmar Höckner vom 08. 01. 1936. In: NL Höckner, Nr. 08.105]. Danach wurde er mit Wirkung vom Februar 1937 entlassen. Mit dem Hinweis soll nicht unterschlagen werden, dass verschiedene Parteinstanzen der NSDAP massiv versuchten, Jöde aus politischen Gründen mit einem Berufsverbot zu belegen. Ein Standardargument war der Verweis auf seine Mitgliedschaft im Wendekreis, den die NS-Funktionäre dem „kommunistischen Lager“ zurechneten (Krützfeldt-Junker 1988, S. 124). 1937 wurde Fritz Jöde dann Leiter des Münchner Jugendfunks. Im Januar 1940 trat er der NSDAP bei, 1943 Austritt aus der Partei. 1939 bis 1945 war Jöde Lehrer am Mozarteum in Salzburg. Ab 1947 findet man ihn als Leiter des Amtes für Schul- und Jugendmusik in Hamburg wieder. Ab 1951 übernahm Jöde die Leitung der Pädagogischen Abteilung der Hamburger Hochschule für Musik. 1952 Versetzung in den Ruhestand. Ab 1952 war er als Gastdozent an der Staatlichen Hochschule für Musik in Stuttgart tätig. Zur Bedeutung Jödes als jugendbewegter Musikpädagoge vgl. (Trautner 1968; Reinfandt 1987).
- 6 *Friedrich Schlünz* (1887-1933), Ausbildung am Lehrerseminar in Hamburg, 1909 Lehrprüfung, 1909-1919 Lehrer im Hamburger Schuldienst, 1915 Abitur und Vorlesungsbesuch an der Universität Kiel. 1919 Studium in Freiburg, 1922 Promotion. Kurzzeitig Dozent an der Frankfurter „Akademie der Arbeit“. Bis 1924 Lehrer in Weimar, Jena und Gotha, danach Lehrer in Düsseldorf. Aktives Mitglied der SPD. Vermutlich war Schlünz auch für einige Zeit Mitglied der KPD (Fabry 1988, S. 80). Mitglied des Hamburger Wandervogels und Gauführer der Nordmark des Wandervogel e.V.; Teilnehmer am Ersten Freideutschen Jugendtag 1913 auf dem Hohen Meißner. Mitglied des Arbeitsausschusses der Freideutschen Jugend. Schlünz trat 1919 aus der erweiterten Bundesleitung des Wandervogel e.V. mit der Begründung aus, dass er als Sozialist nicht mit einem weitgehend deutschvölkischen Vorstand zusammenarbeiten könne (Pross 1964, S. 192). Nach den Märzahlen 1933 wählte Schlünz aus Angst vor politischer Verfolgung den Freitod in Düsseldorf.

schen, der lehrt und einem Menschen, der lernt, und daß zwischen einem Menschen, der erzogen werden soll, *Gefühle* ist – und sein muß“ (Schmid 1973, S. 9). Auf dieses Problem hatte bereits Siegfried Bernfeld 1921 aufmerksam gemacht, obwohl auch er die Erzieherrolle mit Hilfe des Kameradschaftsbegriffs definierte. Der „neue Erzieher“ müsse jedoch darauf achten, „daß die Kinder nicht die willenlosen Objekte unserer Macht, nicht die rechtlosen Opfer unserer Erziehungskünste sein dürfen“ (Bernfeld 1921, S. 49). Deshalb fasste er das Verhältnis von Erzieher und Zögling zwar im Begriff der Kameradschaft, grenzte aber diesen Gleichheit suggerierenden Begriff streng ein. Denn das Gefälle zwischen einem Erzieher und seinen Zöglingen dürfe nicht nivelliert werden.

„Kameradschaftlichkeit darf nicht heißen, sich auf das Niveau der Kinder begeben, denn in diesem Falle wird der Erwachsene läppisch; und heißt nicht den Kindern gefallen wollen, denn in diesem Falle wird er heuchlerisch und richtungslos. Sondern der Lehrer muß durchaus bleiben, was er ist“ (Bernfeld 1921, S. 40).

1936 Jahr promovierte der Hamburger Lehrer und spätere Geschichtsdidaktiker Caesar Hagener (Jg. 1909) bei Wilhelm Flitner (1889-1990) über das reformpädagogische Thema „Die Schule als gestaltete Lebenswelt“ (Hagener 1936), ohne jedoch mit seinem stark ideengeschichtlichen Zugriff auf die Hamburger Gemeinschaftsschulbewegung näher einzugehen, die er lebensgeschichtlich durchaus kannte. Hageners Arbeit verstand sich wohl eher als historische Kontextstudie der Hamburger Schulreformen der Zwischenkriegszeit.

In den zeitgenössischen Überblicken der Weimarer Republik, die sich mit Versuchsschulen und Schulversuchen befassten, waren die Wendeschule und die anderen Hamburger Versuchsschulen stets präsent. So übernahm Gustav Porger 1925 in seinem Sammelband einen Bericht von Adolf Röhl (1889-1953) über die Geschichte der Wendeschule (Porger 1925, S. 220 ff.), den Röhl im Auftrag der Schulgemeinde schon 1921 in der Hamburger Zeitschrift „Pädagogische Reform“ veröffentlicht hatte (Röhl 1921).<sup>7</sup> Bereits 1923 hatte Fritz Karsen (1885-1951) allgemein die Entwicklung der Hamburger Gemeinschaftsschulen als „beispielhaft“ gelobt. Nirgendwo anders sei die Lehrerschaft „von dem neuen Geist ergriffen; andererseits fand dort die Arbeiterschaft immer deutlicher das Bewußtsein ihrer neuen Seele. Schon seit Jahrzehnten berührten sich die beiden Kreise, bis sie in der revolutionären Tat der neuen Schule vollends zusammenwuchsen“ (Karsen

7 Röhl's Aufsatz war ein Teil der „Berichte der hamburgischen Versuchs- und Gemeinschaftsschulen 1921“, welche im Juni 1921 von den Schulen Berliner Tor 29, Telemannstraße 10, Wendeschule und Tieloh-Süd vorgelegt wurden, also von jenen Versuchsschulen, die damals besonders im Fokus der öffentlichen pädagogischen Diskussion standen. Vgl. StAHH 612-5/20, 459. Alle vier Berichte wurden auch veröffentlicht in: Pädagogische Reform 45 (1921), H. 24, S. 185 ff.

1923, S. 113). Ein Jahr später war es Wilhelm Lamszus<sup>8</sup>, der den Weg der Hamburger Gemeinschaftsschulen nachgezeichnet hatte, ohne auf einzelne Schulen näher einzugehen. Diese Schulen seien, so Lamszus optimistisch, zwar nicht die Erfüllung, aber der Anfang auf dem Weg zur Schule der werdenden Gesellschaft (Lamszus 1924, S. 275). Was hier schon als schulpädagogisches Programm anklingt, nämlich die Idee der Gemeinschaftsschule, war wohl eher das Produkt eines Zufalls. William Lottig (1867-1953), einer der Vorreiter der Hamburger Reformbewegung und der Leiter der Versuchsschule Berliner-Tor, berichtete über die Entstehung des nicht unumstrittenen Begriffs folgendes:

„Es ist nötig, einer Legendenbildung vorzubeugen, die, wenn sie sich festsetzt, der gesunden Entwicklung der Schule in Hamburg schaden könnte. Darum frei heraus mit der Sprache: Wer ist der Meinung, ich hätte durch eine maßlose Agitation die Bewegung für die Gemeinschaftsschule hervorgerufen und sie besonders in Barmbeck vorangetrieben, so daß sie dadurch für manche Kreise zu einer Sensation, jedenfalls zu einer Beunruhigung für Lehrerschaft und Elternschaft geworden sei, die der Schule nicht diene? Den Namen Gemeinschaftsschule haben bei uns unsere Elternvertreter aufgebracht. Die Bezeichnung ‚Versuchsschule‘ lag ihnen nicht; unsere schlichte Namensnennung ‚Volksschule Berliner Tor 29‘ war ihnen offenbar zu farblos. So führte sich im Dreißiger Ausschuß – das war unsere Gesamtelternvertretung – im Munde der Eltern jener Name ein, wohl weil das, was unsere gemeinsame Arbeit trug, den Willen, sich gegenseitig im Innersten zu finden, am entschiedensten ausdrückte und weil die Eltern uns Lehrer und Lehrerinnen nicht von einem ‚Lehrkörper‘, sondern von unserer ‚Lehrergemeinschaft‘ sprechen hörten. Wir aber sträubten uns gegen das Hinaustragen dieser Prägung; denn wir fühlten tief, daß das Wort ‚Gemeinschaft‘ eine Vollendung vorausnahm, von der wir uns immer wieder vorhielten, daß wir zu ihr kaum den Anfang gemacht hatten. Darum können wir uns gegen den Namen ‚Gemeinschaftsschule‘ nicht wehren und müssen es in Kauf nehmen, wenn er mißverstanden wird. Name ist Schall und Rauch; denn das Leben ist alles. Ob derselbe Name für die Telemannstr. 10 und für die ‚Wendeschule‘ Breitenfelder Str. 35 in ähnlicher Weise entstanden und aufgetaucht ist, werden sie dort wissen und sagen können“ (Lottig 1920 a, S. 144).

Theo Gläß dagegen verteidigte die Bezeichnung Gemeinschaftsschule mit dem Argument, dem Lehrer, der aus der Jugendbewegung kam, sei der Begriff der Gemeinschaft durch das Leben und Erleben in kleinen Gruppen sehr vertraut. Dieser Lehrer spürte, wie sehr in der Schule „die Fülle der äußeren Bestimmungen

---

<sup>8</sup> *Wilhelm Lamszus* (1881-1965), Lehrer und Schriftsteller aus Hamburg. 1896-1902 Lehrerseminar, von 1902 bis 1933 Lehrer an verschiedenen Hamburger Schulen u.a. an der Versuchsschule Tieloh-Süd, 1933 aus politischen Gründen entlassen; Mitglied der KPD und der „Internationale der Bildungsarbeiter“. Lamszus machte sich nicht nur als Reformator des Deutschunterrichts einen Namen, sondern auch durch seinen publizistischen Kampf gegen Krieg und Massenvernichtungswaffen. 1960 verlieh ihm die Pädagogische Fakultät der Berliner Humboldt-Universität die Ehrendoktorwürde.

das Leben erdrückte, wie der Stoff, der ganze Aufbau der Schularbeit nicht dazu halfen, die Kräfte der Kinder zu entwickeln und sie mit ihren Kräften einzugliedern in das Leben des Volkes. Der Gedanke der Gemeinschaftsschule war ihm wie eine Fortsetzung seines Jugendlebens. Darum halfen gerade diese Lehrer mit, ihn auszubauen“ (Gläß 1932, S. 83). Für Gläß waren die Gemeinschaftsschulen die Schulen der Zukunft und in den Hamburger Versuchsschulen sah er die Vorläufer und Wegbereiter dieser Zukunftsschulen. Denn das Abendland, so seine Zeitdiagnose, stünde unmittelbar vor einem Wendepunkt in der Geschichte, da es offensichtlich sei, dass der Liberalismus wirtschaftlich und geistig versagt habe. Die gesamte Reformpädagogik bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges sei zutiefst individualistisch gewesen und durch den gesellschaftlichen Wandel und die fundamentalen Krisenerfahrungen nun anachronistisch geworden. Die neue Epoche werde vor allem durch den Begriff des Organischen beherrscht werden.

„Damit tritt der Begriff der Gemeinschaft beherrschend in den Mittelpunkt. Wie im politischen Leben – nicht in einer Partei, sondern in mehreren, rechts und links! – langsam und beharrlich die Forderungen national und sozial sich in den Vordergrund schieben, so in der Pädagogik die Begriffe Organismus und Gemeinschaft. Zwischen diesen politischen und pädagogischen Begriffen, die zugleich Forderungen sind, lassen sich mancherlei Parallelen ziehen. Vor allem eine: Es gibt keine Nation ohne den sozialen Gedanken und ebenso wenig einen organischen Aufbau ohne den Begriff der Gemeinschaft. [...] Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart ist die Lösung und Entwicklung der Kräfte aller Menschen und deren Eingliederung in die Gemeinschaft“ (Gläß 1932, S. 101 f.).

Max Tepp und den anderen Mitgliedern des Wendekreises – um das jetzt schon an dieser Stelle zu erwähnen – war der Begriff der Gemeinschaftsschule dagegen ein Graus. Er entsprach weder ihren Vorstellungen von Gemeinschaft noch ihren Vorstellungen von Schule. Auch mit dem Wort „Lehrergemeinschaft“ konnten Tepp und seine Mitstreiter wenig anfangen. Adolf Röhl etwa forderte, das Wort „Gemeinschaftsschule“ wieder zu streichen (Röhl 1920 a, S. 162). Ihr Schlüsselbegriff lautete „Lebensgemeinschaft“ und damit waren soziale Nähe untereinander sowie ihre Gemeinschaft mit den Kindern weit über den eigentlichen Unterricht hinaus gemeint. Der junge Max Tepp war wohl einer der radikalsten Verfechter des Versuchs, aus Schülern Menschenkinder und aus Lehrern Kameraden zu machen. Vor diesem Hintergrund kann die Wendeschule mit guten Gründen als „das Musterbeispiel für in der Umbruchsituation von 1918/19 radikalisierte Initiativen“ (Mogge 2013, S. 250) bezeichnet werden.

Einer der frühen Kritiker der Hamburger und Berliner Gemeinschaftsschulen war der Berliner Kreisschulrat und Leiter des dortigen Schulmuseums Ernst Engel, die dieser wohl auch auf der Basis persönlicher Erfahrungen beurteilt hatte (Engel 1922). Die Novemberrevolution habe – so Engel – zwar ein großes Verlangen

nach Versuchsschulen und Schulversuchen hervorgebracht, aber er sah in dieser Tendenz keinen pädagogischen Fortschritt, sondern eher ein gravierendes Defizit. Engel deutete nämlich diese Bestrebungen als ein implizites Eingeständnis in die Unfähigkeit der Pädagogen, Reformen zunächst gründlich zu durchdenken, um sie anschließend dann verantwortungsvoll zu gestalten. Entgegen der damals landläufigen Meinung basierten für Engel die Gründüberzeugungen der reformpädagogischen Verfechter des Gemeinschaftsschulgedankens keineswegs auf Rousseau und den Philanthropen. Vielmehr war für ihn ausgemacht:

„Sie bauen auf dem Schwemmsand, den eine aufgeregte Flut bei Beginn des Jahrhunderts in die pädagogische Provinz hineinspülte. Ellen Key, Bonus, Gurlitt, Scharrelmann u.a. sind die Erzeuger des Kindes, das von den Lehrern des ‚Wendekreises‘ in Hamburg aufgezogen und dessen Dasein mit dem Wortgepräge Nietzsches verkündet wurde“ (Engel 1922, S. 14).<sup>9</sup>

Es waren vor allem einige Aufsätze Max Tepp, Fritz Jödes, Kurt Zeidlers, Gustav Schlüters und Nicolaus Henningsens, auf die sich Engels Polemik gegen den pädagogischen „Sturm“ im Wendekreis konzentrierte. Für ihn waren Tepp und die jugendbewegten Mitglieder des Wendekreises keine Pädagogen, sondern „Neutöner im Nietzsche-Pathos“ (Engel 1922, S. 16). Über das „Wesen“ der Gemeinschaftsschulen in Hamburg, nämlich die Freiheit von allen Bindungen, wusste Engel wenig schmeichelhaft zu berichten:

„Die Lehrer halten sich in der Schule auf; wenn sie arbeiten, so geschieht dies unter freiwilliger Preisgabe jeder äußerlich gestützten Autorität und ohne Lehr- und Stundenplan. Erziehungs- und Unterrichtsziele werden nicht aufgestellt und auch nicht verfolgt. Jeder Zwang, sogar die leiseste Nötigung zur Arbeit in der Schule oder im Hause fällt weg. An Stelle der Klassenverbände nach Jahrgängen tritt der bewegliche Zusammenschluß der Kinder nach sogenannten Gemeinschaften. Die Lebensgemeinschaften werden später durch die Arbeitsgemeinschaften ergänzt. In diesen Gemeinschaften arbeiten auch die Eltern mit. Die Schule lehnt jede Beeinflussung durch kirchliche Gemeinschaften und politische Parteien ab“ (Engel 1922, S. 12).

<sup>9</sup> *Bonus*: Arthur Bonus (1864-1941), evangelischer Pfarrer und Schriftsteller, zunächst Lehrer an der Odenwaldschule, von 1923 bis 1941 Lehrer an der Erziehungsschule Schloss Bischofstein (Dudek 2010). *Gurlitt*: Ludwig Gurlitt (1855-1931), deutsch-österreichischer Reformpädagoge, Förderer der Wandervogelbewegung und nationalkonservativer Kritiker des zeitgenössischen Schulsystems. Gurlitt, der den Begriff der „natürlichen Erziehung“ propagierte, galt in bestimmten pädagogischen Kreisen dennoch als „Erziehungsanarchist“ (Kontze 2004). *Scharrelmann*: Heinrich Scharrelmann (1871-1940), Bremer Reformpädagoge aus der Kunsterzieherbewegung sowie mit Schwerpunkten im Bereich der Reform des Deutsch- und Heimatkundeunterrichts. 1909 schied er aus dem Schuldienst Bremens aus, da er wegen ungenehmigter Unterrichtsexperimente zu einer hohen Geldstrafe verurteilt worden war. Privatlehrer. Ab 1919 wieder im Volksschulwesen der Hansestadt tätig. Seit 1931 engagierte Scharrelmann sich für die NSDAP, aus der er 1939 wieder ausgetreten ist.

Das Bild traf nun keineswegs auf alle Hamburger Versuchsschulen zu, am ehesten noch auf die Wendeschule, die zusammen mit den visionären Siedlungsplänen von Tepp, Jöde und anderen Mitstreitern für Ernst Engel das Negativbeispiel einer verfehlten Schulreform darstellte. Für diese Utopisten sei zwar „das Kind die Wolkensäule des Tages und die Feuersäule in der Nacht“ (Engel 1922, S. 13), aber die Realität an der Wendeschule sähe wesentlich erbärmlicher aus. Den eher moderaten Hamburger Reformpädagogen Wilhelm Paulsen<sup>10</sup> präsentierte Engel seinen Lesern als einen willfähigen Erfüllungsgehilfen des radikalen Wendekreises, der Geist vom Geist dieses Kreises sei und nichts zu bieten habe als „zukunftsfrohes Reden, Weitblicke in Kulissenfernen, Zurückweichen von Zielen und Zwecken, Unentwickeltes aus der Nietzscheschen Dunkelkammer“ (Engel 1922, S. 18). Engels abschließendes Urteil über die Hamburger und Berliner Gemeinschaftsschulen lautete entsprechend desillusioniert: „Viele sind, die den Stern der neuen Schule suchen. Über den Gemeinschaftsschulen steht er nicht“ (Engel 1922, S. 30). Sie seien als Versuche anzusehen, die in Sachen Schulreform nichts beweisen und auch nichts beweisen könnten (Engel 1922, S. 21). Adolf Röhl wiederum kommentierte das Buch mit den Worten:

„Ein Berliner Kreisschulrat tritt als Gegner der Hamburger Bewegung auf und möchte seinem Kollegen und Vorgesetzten Wilh. Paulsen die Wirkungsmöglichkeit auf Berliner Boden noch mehr beschränken als es die dortigen Verhältnisse schon so vermögen. Es ist schade, daß sich diese ‚Kampfschrift‘ nur als eine geschickte Mache erweist und im letzten Grunde sich zu einem Pamphlet erniedrigt“ (Röhl 1922, S. 46).

Eine wesentlich sachlichere Bilanz zu den Hamburger Versuchsschulen als die Engels legte im gleichen Jahr Otto Karstädt vor, der ausführlich auf die Entwicklung der Hamburger Versuchsschulen, speziell auch auf Max Tepp und die Wendeschule einging, und sie als eine Schule der Jugendbewegung einordnete.<sup>11</sup> Bezug-

10 *Wilhelm Paulsen* (1875-1943), von 1901 bis 1921 Volksschullehrer in Hamburg u.a. Leiter der Versuchsschule Tieloh-Süd. 1911-1919 Schriftleiter der Zeitschrift „Pädagogische Reform“. 1921-24 Oberstadtschulrat in Berlin. Mitglied der USPD, ab 1922 der SPD und Mitglied im „Bund Entschiedener Schulreformer“. 1929-32 Honorarprofessor für „Praktische Pädagogik und Schulreform“ an der TH Braunschweig. Als permanente Zielscheibe konservativer Kritik wurde Paulsen 1932 vom NSDAP-Volksbildungsminister Dietrich Klagges wegen „politischer Unzuverlässigkeit“ entlassen.

11 *Otto Karstädt* (1876-1947), Volksschullehrer, von 1909 bis 1918 Rektor der Volksschulen in Bad Schmiedeberg und Nordhausen. Gleichzeitig von 1909 bis 1915 Studium der Philosophie, Pädagogik, Germanistik, Volkswirtschaftslehre und Staatswissenschaften in Leipzig und Jena. Dort promovierte Karstädt und legte gleichzeitig die Prüfung für das höhere Lehramt ab. Von 1919 bis 1929 im Preußischen Kultusministerium als Hilfsarbeiter, Geheimer Regierungsrat und Ministerialrat tätig. Danach bis zur Versetzung in den Ruhestand 1932 Professor für Pädagogik an der PA Hannover. Mitglied der SPD.

nehmend auf die anfänglich chaotischen Verhältnisse an der Wendeschule schrieb Karstädt damals:

„Die jungen Menschen des Wendekreises standen ein ganzes Jahr lang zu ihrem Glauben, daß sich aus dem wüsten und leeren Chaos des Anfangs ein Bau von geistigen Welten aus Schülerfreundschaftsgruppen und Lebensgemeinschaften entwickeln würden. Ein Jahr der Arbeit ließ aus dem Urweltnebel die aufleuchtende Erkenntnis sich verdichten, daß Menschen, Kindermassen der Organisation bedürfen, sollen sie sich entfalten. Diese Erkenntnis sprengte den Wendekreis in eine Linke und Rechte. Auf der Linken schied Max Tepp aus, er verweigerte den Eid auf die Verfassung. ‚Die Seele des Kindes grenzt nicht an Verfassungen, sie grenzt an Gott!‘ so schrieb er an die Oberschulbehörde und wollte sein Gewissen nicht für ein paar Gehaltspfennige verkaufen. Er machte seinen früheren Mitjüngern aus dem Wendekreis bittere Vorwürfe: Schamlose Verbürgerung, Wiedereinführung des Schulzwanges, Herrschaft des Querschnitts durch Mehrheitsbeschluß“ (Karstädt 1922, S. 123).

Dennoch konzedierte Karstädt 1922, die Hamburger Versuchsschulen hätten sich „stark entwickelt und ihre Stellung gefestigt“ (ebda.). Die Kritik von Ernst Engel wies Karstädt als veraltet zurück, da dieser sich wesentlich nur auf Berichte gestützt habe, die durch die neuere Entwicklung der Schulen längst überholt seien. Im gleichen Jahr widmete sich auch der damalige Hamburger Oberlehrer und spätere Lehrerbildner Ulrich Peters (1878-1939) in ideengeschichtlicher und soziologischer Perspektive den Hamburger Gemeinschaftsschulen, dem Wendekreis und der Freideutschen Jugend, nämlich unter dem Stichwort „Erlebnisschule“, das er mit den Attributen „Vitalismus und Expressionismus“ diskutierte (Peters 1922, S. 27 ff.). Für die schulrevolutionären Visionen und volkspädagogischen Ambitionen des Wendekreises hatte er wenig übrig, sie seien „Wortgeschwulst ohne Gehalt“ (Peters 1922, S. 79). Vor allem machten sie deutlich, „daß auch hier eine völlige Verkennung der soziologischen Struktur des modernen Lebens überhaupt, nicht nach des nachkriegsmäßigen, vorliegt. Eine solche Kultur der Schulgemeinde würde immer nur eine Kultur der Primitiven bleiben“ (Peters 1922, S. 80 f.).

„Ich glaube, wir brauchen diese halb gargebackenen Gedanken nicht für Offenbarungen zu nehmen. Man hält anscheinend auch in diesen Kreisen das ‚Manifest‘ schon für die Leistung. Wir unsererseits können diese Verwechslung nicht mitmachen und warten ab, wer von den Herren des Wendekreises als ein neuer Luther sein deutsches Volk und die Menschheit umschaffen wird. Mir persönlich freilich scheinen auch hier schon wie in der verwandten Kunstbewegung Die Magier die Propheten abgelöst zu haben. Nicht die Pose macht es, sondern die Leistung, und die steht leider noch aus“ (Peters 1922, S. 79).

Der international bekannte Jenaer Reformpädagoge Peter Petersen (1884-1952), seit 1909 Lehrer in Hamburg und von 1920 bis 1923 Leiter der dortigen Licht-

warkschule, schrieb 1922 über die Anfänge der Hamburger Versuchsschulen dagegen recht optimistisch:

„Wer die Anfänge der Hamburger Gemeinschaftsschule gesehen hat, der weiß es bis an sein Lebensende, auf wie schiefer Bahn sich die Erziehung in der alten Schule in überaus vielen Fällen befunden haben muß, und er bewundert alle, die überall in Deutschland in neuen Schulformen den guten Kampf geführt und zu Ende durchgehalten haben. Heute sind die Schwierigkeiten des Anfangs in Hamburg geschichtlich, sind doch auch die Zweifel der Eltern überwunden und dafür deren Zutrauen und Hilfsbereitschaft gewonnen. Zudem beginnt, wie es nie anders sein wird, allorten die methodische Besinnung und Verarbeitung der reichen Erfahrungen“ (Petersen 1925, S. 157 f.).

1924 ermöglichte Fritz Karsen mit Johannes Hein, Wilhelm Lamszus, Johannes Gläser und Nicolaus Henningsen gleich vier Hamburger Lehrern, die Arbeit der dortigen Versuchsschulen als Erfolgsgeschichte der Öffentlichkeit zu präsentieren (Karsen 1924). Hinsichtlich der jugendbewegten Wendeschule sprach 1928 wiederum Karstädt zwar von einem Scheitern. „Der Glaube, aus einer ungegliederten Schülermasse werde sich ‚vom Kinde aus‘ von selbst eine Freundschaftsgruppen-Gliederung und eine frisch-fröhliche Betätigungsstätte der Jugend formen, zerbrach“ (Karstädt 1928, S. 354). Aber mit Blick auf die gesamte Hamburger Schulreformbewegung kam er dann doch zu einem überaus positiven Befund.

„Es ist keine Frage, daß Hamburg alle deutschen Schulversuche aufs stärkste angeregt hat, und gerade die umstrittensten, freiesten Hamburger Gemeinschaftsschulen haben das pädagogische Denken in der ganzen Welt nachhaltig aufgerüttelt. [...] Das Wesen der Hamburger Versuche ist, allen Regungen und Richtungen der pädagogischen Gegenwart Raum gegeben zu haben. Die üblichen Verurteilungen und oft lieblos abfälligen Kritiken können schon darum nicht dies ganze reiche Keimen und Knospen treffen, sondern immer nur eine Seite der Versuche, eine Schule, eine Gruppe, einen Lehrer oder eine Lehrgruppe; andere Versuchsrichtungen ergänzen gerade diesen Mangel“ (Karstädt 1928, S. 355).

Für den Reformpädagogen Heinrich Deiters (1887-1966) war es kein Zufall, dass gerade in Hamburg und Bremen die ersten Gemeinschaftsschulen entstehen konnten. Er machte dafür die spezielle lokalpolitische Lage verantwortlich, die sich deutlich vom damaligen Zentralismus der größeren Länder des Deutschen Reiches unterschied.

„Günstige Umstände trafen zusammen. Eine vorwärtsdrängende Lehrerschaft fand, besonders in Hamburg, die Unterstützung einer Staatsgewalt, deren Herrschaftsgebiet zwar beschränkt, aber aus mehreren Gründen für schulpolitische Neuerungen geeigneter war als größere Länder im Reichsverband. [...] Günstig war hier auch die soziale Struktur. Die Masse der Bevölkerung in diesen Industriestädten war den alten Gemeinschaften weit genug entwachsen, um die Sehnsucht nach einer neu zu schaffenden in

sich tragen, dabei aber doch durch Stammesart und Gleichheit der Lebensverhältnisse so einheitlich, daß eine freie Gemeinschaft der Lehrer, Eltern und Kinder im Schulleben möglich wurde. Hier also konnte die Gemeinschaftsschule als Idee ein Stück Wirklichkeit ergreifen und bilden“ (Deiters 1927, S. 519).

Die pädagogischen Grundlagen der Hamburger Gemeinschaftsschulen sah Deiters im „Verzicht auf jede inhaltlich bestimmte Zielsetzung, völliges Vertrauen in die bildenden Kräfte des gemeinsamen Lebens der Lehrer und Kinder, Entfernung jedes Anspruchs auf Autorität der Lehrer“ (ebda.). Im gleichen Jahr widmete der „Internationale Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung“ den Hamburger Versuchsschulen am Beispiel der Versuchsschule Berliner-Tor in seiner Zeitschrift „Das werdende Zeitalter“ sogar eine Doppelnummer, die auch separat als Sonderdruck erschienen ist (Internationaler Arbeitskreis 1927).<sup>12</sup> Für Elisabeth Rotten, die treibende Kraft des Arbeitskreises, zeichneten sich Versuchsschulen nicht dadurch aus, dass sie neue Methoden erprobten, sondern prinzipiell weitere Ansprüche hatten, die sie in den Hamburger Versuchsschulen angelegt sah.

„Versuchsschule ist uns der große, tiefenste Versuch, vom Kinde aus mitmenschliche Beziehungen neu zu gestalten, uralten Stoff geistig neu zu durchdringen und von Schläcke zu befreien, Schule Lebens- und Wachstumsstatt werden zu lassen und ihr Tor weit auf zu tun, daß alles lebendige Schaffen und Wirken in sie eindringe und aus dem Impuls der Jugend neue Kraft ins Volk trage“ (Rotten 1927, S. 131).

In der besagten Doppelnummer setzten sich William Lottig und sein Sohn Willi kritisch mit zwei pädagogischen Neuerscheinungen des Jahres 1926 auseinander, die für unsere Thematik von zentraler Bedeutung sind, nämlich William Lottig mit Wilhelm Paulsens Buch zur „Überwindung der Schule“ (Paulsen 1926) und Willi Lottig mit Kurt Zeidlers „Wiederentdeckung der Grenze“ (Zeidler 1926) [vgl. Kap. 6]. Komplettiert wurde dieser thematische Schwerpunkt durch einen Beitrag von Karl Hoffmann, Lehrer an der Berliner-Tor Schule. Er versuchte von dieser Versuchsschule ein „Wirklichkeitsbild“ zu zeichnen (Hoffmann 1927) und damit einen Kontrapunkt zu setzen gegen das vermeintliche „Zerrbild“ (Lottig 1927 b) der Versuchsschulen, das in Zeidlers Buch zu finden sei. Die Schriftleitung des „Werdenden Zeitalters“ leitete Hoffmanns Beitrag mit einer redaktionellen Vorbemerkung ein, in der es u.a. hieß, seine Ausführungen seien nicht Hoffmanns Privatmeinung, sondern der Standpunkt des gesamten Kollegiums der Berliner-Tor Schule:

12 Der von Elisabeth Rotten und Karl Wilker ins Leben gerufene Arbeitskreis wurde 1931 offiziell als deutsche Sektion in den „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“ aufgenommen (Röhrs 1991 a, S. 81 ff.). Ihr erster Vorsitzender wurde der Göttinger Pädagoge Erich Weniger (1894-1961), ein Schüler Herman Nohls.

„Sie sind daher im wesentlichen auch ‚amtlichen‘ Darstellungen, und zwar aus den Jahren 1921, 1922 und 1924 entnommen. Der Umstand, daß Änderungen kaum erforderlich waren [...], will uns ein Beweis dafür scheinen, daß es jetzt nicht mehr zu früh ist, diese Dokumente praktischer neuer Erziehungsarbeit zu veröffentlichen, die zusammen mit den Darlegungen von Willi Lottig Vater und Sohn gewissermaßen ein ‚Triptychon der neuen Schule‘: Idealbild, Zerrbild, Wirklichkeitsbild entwerfen“ (Hoffmann 1927, S. 149).

Deutlich distanzierter ordnete der Dresdener Oberschulrat Karl Friedrich Sturm (1880-1942) 1930 die Gemeinschaftsschulbewegung in den Kontext der historischen Reformpädagogik ein, der 1933 zum Oberregierungsrat im Sächsischen Ministerium für Volksbildung aufstieg. Die Gemeinschaftsschulen seien bemüht gewesen, die Jugend durch Gemeinschaft für die Gemeinschaft zu erziehen. Die Hamburger Versuchsschulen waren für ihn anfänglich das „Hauptquartier dieser kühnsten Reformer“ (Sturm 1930, S. 61). Unter anderem schrieb er über sie:

„Die Versuchsschulen behielten nun entweder das herkömmliche Klassenbildungsprinzip nach Altersstufen bei (wie etwa die Dresdener Versuchsschule, die Telemannschule in Hamburg) oder sie brachen mit ihm (wie z.B. die Wendeschule und die Berliner-Tor-Schule in Hamburg). Die Schulen der zweiten Richtung nannten sich ‚Lebensgemeinschaftsschulen‘. Sie strebten hin auf eine ‚Gemeinschaft der Kinder, der Lehrer, der Eltern‘. Ihre Schülergemeinschaften umspannten alle Jahrgänge zugleich, waren also einklassige Schulen. In ihnen sammelten sich die Kinder in Freundschaftsgruppen. Es standen neben diesen Lebensgemeinschaften noch wahlfreie Arbeitsgemeinschaften, die sich um die Lösung besonderer Aufgaben bemühten“ (ebda.).

Erwähnenswert bleibt die Tatsache, dass Sturm das Kapitel „Erziehung und Gemeinschaft“, in dem er die Hamburger Schulreformen vorgestellt hatte, auch in der dritten verbesserten Auflage von 1935 unverändert gelassen hatte (Sturm 1935, S. 46 ff.), obwohl der veränderte Titel des Buches seine neue politische Stoßrichtung mehr als deutlich machte. Er lautete nämlich jetzt: „Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung“. Speziell im letzten Kapitel „Erziehung für das Dritte Reich“, das er neu aufgenommen hatte, betonte Sturm die Differenzen zur Reformpädagogik und zur bürgerlichen Jugendbewegung.

„Das Leben in den Jugend-, Männer- und Wehrverbänden des Dritten Reiches ist Übung und Gewöhnung im Dienste des nationalsozialistischen Staates. Staat ist eben in erster Linie eine Angelegenheit der Männer und ihre vornehmste Angelegenheit. Erziehung für den Staat muß männliche Erziehung sein. Die Reformer wollten im Grunde genommen Gemeinschaft ohne Zucht. Wir aber wollen Zucht durch Gemeinschaft. Jene suchten den Weg von der Einsicht zur Haltung. [...] Wir wollen zuerst und vor allem die Haltung des politischen Menschen und sind bereit von daher, wenn möglich,

zur Einsicht in die Richtigkeit und Notwendigkeit dieser Haltung weiterzuschreiten“ (Sturm 1935, S. 101).

Nach der NS-Diktatur hatte der einstige Nohl-Schüler Julius Gebhard (1884-1966) bereits 1955 versucht, den Ertrag der „Hamburger Erziehungsbewegung“ zu bilanzieren. Er führte sie dabei auf vier verschiedene Wurzeln zurück, nämlich die Kunsterziehungsbewegung, die Jugendbewegung, die Arbeiterbildungsbewegung und als Hauptwurzel die „soziale Bewegung“. Sie reichte, so Gebhard, „auch zeitlich am weitesten in die Tiefe, bis in die Kämpfe um die Gründung und den Aufbau der Hamburger Volksschule um 1870 und weiter bis in die Verfassungskämpfe von 1848 hinein“ (Gebhard 1955, S. 8).<sup>13</sup>

1961 edierte Theo Gläß eine Aufsatzsammlung Hamburger Lehrer aus dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, welche die bleibende Bedeutung der Hamburger Schulreformen dokumentieren sollte. Vor dem Hintergrund der Faschismuserfahrung, so Gläß, sei die Arbeit der Hamburger Gemeinschaftsschulen „auch für die notwendige pädagogische Neubesinnung in unserem Volke“ bedeutsam (Gläß 1961, S. 14). 1965 beschäftigte sich dann Hubert Steinhaus in seiner Dissertation mit dem Lehrerbild, das in der Hamburger Gemeinschaftsschulbewegung gepflegt und propagiert wurde (Steinhaus 1965, S. 67 ff.). In der ebenfalls Anfang der sechziger Jahre von Wilhelm Flitner und Gerhard Kudritzki herausgegebenen Dokumentation über die deutsche Reformpädagogik spielen aus dem Wendekreis Jöde und Zeidler eine erwähnenswerte Rolle – Fritz Jöde als Musikpädagoge (Flitner, Kudritzki 1961, S. 150 ff.) und Kurt Zeidler als Inspirator der zeitgenössischen Debatten über die Grenzen der Erziehung, der mit seinem Buch „aus der Sicht des Praktikers“ eine Art „Selbstkorrektur“ (Flitner, Kudritzki 1962, S. 301) vorgenommen habe. In der neueren musikpädagogischen Forschung wird Jöde dagegen eher als „Menschenbildner“ wahrgenommen, „der dazu beitragen wollte, einen ‚neuen‘ Menschen zu formen bzw. zuzulassen. Dieser ‚neue‘ Mensch sollte ‚wesenhaft‘ sein, dem ‚Wesen‘ zustreben. Und als Gleichnis für das ‚Wesen‘ – der Welt wie des Menschen – galt Jöde die Musik“ (Kruse 2012, S. 301).

1960 konnte man in Werner Helwigs Geschichte der Wandervogelbewegung mit Blick auf den Ersten Freideutschen Jugendtag 1913 reichlich pathetisch und verklärend lesen.

„Es wurde ein Fest der Zuversicht daraus, erinnernd an die großen Tage der Burschenschaften von 1817. Es ereignete sich etwas, das stürmisch an die Pforten der Zukunft pochte. Die Wünsche vieler vereinigten sich zu der großen Gestalt der Hoffnung. Wandervogeltum und Lebensreform schienen tragfähige Fundamente bilden zu wollen. Auf

13 Gebhard promovierte 1923 bei Herman Nohl in Göttingen und war danach als Assistent bzw. Wissenschaftlicher Rat am Seminar für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg tätig. Dort habilitierte er sich 1946 mit einer Arbeit über Alfred Lichtwark (Gebhard 1947).

ihnen kam die neue Pädagogik des guten Beispiels mit Männern wie Wyneken, Tepp und Wilker zum Zuge“ (Helwig 1960, S. 100 f.).

In einer unveröffentlicht gebliebenen Hamburger Staatsexamensarbeit griff Gerd-Henrich Nahrwold in seiner Darstellung der Frühgeschichte der ersten vier Versuchsschulen Hamburgs erstmals auf die einschlägigen Akten des Archivs der Schulbehörde aus dem Hamburger Staatsarchiv zurück.<sup>14</sup> Er konnte in seiner Arbeit überzeugend nachweisen, dass die Einrichtung der Versuchsschulen nicht der revolutionären Situation der Jahre 1918/19 mit dem Ende des Wilhelminischen Reiches geschuldet war, sondern in das Jahr 1912 zurückreichte. Im April 1912 hatte nämlich die Hamburger Schulsynode – das war die offizielle Versammlung aller Hamburger Lehrer – einen Antrag verabschiedet, in dem die Oberschulbehörde ersucht wurde, mindestens eine Knaben- und eine Mädchenschule als Versuchsschule einzurichten. Diese Schulen sollten der Idee der Arbeitsschule verpflichtet sein (Nahrwold 1967, S. 3 ff.). Ausgehend von diesem Antrag zeichnete Nahrwold die weiteren Aktivitäten der Schulsynode und der Oberschulbehörde nach, die schließlich zur Einrichtung von Versuchsschulen in Hamburg geführt haben. Das soll uns an dieser Stelle nicht interessieren. Für unseren Kontext aufschlussreich ist jedoch seine Einschätzung über die pädagogische Arbeit des Wendekreises. Sie fiel ziemlich ernüchternd aus. Der Wendekreis habe geradezu das Chaos verherrlicht und sei an einer realistischen Schulreform im Sinne der in Hamburg bereits geleisteten Vorarbeiten zur Einrichtung von Versuchsschulen überhaupt nicht interessiert gewesen. Stattdessen habe man bewusst das Chaos in die Wendeschule einziehen lassen.

„In der Schule wurde dieser Zustand leicht dadurch herbeigeführt, daß man alle Bindungen aufhob. Ordnung, Disziplin und Autorität wurden auf ihren tatsächlichen Gehalt hin überprüft, um äußere Disziplin und ‚tote Autorität‘ aus der Schule zu verbannen. Dabei legte man aber gerade diese Begriffe sehr subjektiv aus. So war es den radikalsten Wortführern des ‚Wendekreises‘ schon ein Greuel, jeden Morgen in einem bestimmten Schulgebäude zusammenzukommen, das in einer bestimmten Straße lag und obendrein mit einer Nummer über dem Eingang versehen war“ (Nahrwold 1967, S. 43).

Vor allem Max Tepp sei es gewesen, so Nahrwold, der die Pädagogik „vom Kinde aus“ in einer Weise radikalisierte, die zwangsläufig in der Forderung nach Auflösung der Schule münden musste. Entsprechend fiel sein Fazit aus.

„Die verneinende Haltung gegenüber Staat und Schule und die mit sozialistischen Begriffen durchsetzte Sprache des ‚Wendekreises‘ hatten viel dazu beigetragen, die Ver-

14 Ein Exemplar der Arbeit befindet sich im StAHH, Best. 731-1, Sign. 693. Zitate stammen aus diesem Exemplar.

suchsschulen in der Öffentlichkeit in Mißkredit zu bringen. [...] An der Wendeschule wurde mit dem Weggang von Jöde und Tepp der Weg für eine geregelte Schularbeit frei. Sie näherte sich damit der ursprünglichen Versuchsschulidee wieder an, von der sie sich so weit entfernt hatte“ (Nahrwold 1967, S. 43 f.).

Im Zuge der Entstehung und Ausbreitung der sog. Alternativschulbewegung in den siebziger und frühen achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts und den pädagogischen Kontroversen über deren Sinn und deren schulreformerische Bedeutung erinnerte man sich auch an die Hamburger Versuchsschulen als Vorläufer aktueller Alternativschulen. Dabei wurde die Wendeschule ebenfalls in der Regel als die radikalste der Versuchsschulen eingeschätzt und der Fraktion der „Antipädagogen“ zugerechnet. „Radikal in dem Sinne, daß hier der Einfluß der Jugendbewegung besonders groß war, der insbesondere in den ersten zwei Jahren durch drei junge Lehrer aus dem ‚Wendekreis‘ in die Schule hineingetragen wurde“ (Frings-Lambrecht 1986; S. 28).<sup>15</sup> Im Kontext dieser Diskussionen entstand auch das noch immer lesenswerte Buch von Klaus Rödler.

Er legte 1987 in seiner Frankfurter Dissertation eine luzide Studie über die Hamburger Gemeinschaftsschulbewegung vor, die zwar an die Vorarbeiten der bislang genannten Autoren anknüpfte, aber doch deutlich über deren Studien hinausging. Zwar setzte Rödler seinen thematischen Schwerpunkt auf die Geschichte der Schulgemeinde Berlinertor und arbeitete vor diesem Hintergrund die Gemeinsamkeiten sowie die Unterschiede dieser Schule zu den anderen Versuchs- und Gemeinschaftsschulen heraus, ging jedoch in diesem Kontext auch auf die Geschichte der Wendeschule ein. Für ihn nahm sie am deutlichsten eine „Sonderrolle“ (Rödler 1987, S. 221) ein, weil sie als einzige der in Frage stehenden Versuchsschulen unmittelbar aus den Reihen der Jugendbewegung entstanden war. Deshalb sei es auch unzulässig, dass sich die zeitgenössische Kritik an den Versuchsschulen vor allem auf die Erfahrungen an der Wendeschule stützte. Rödler hatte hier vor allem Jakob Robert Schmid, Kurt Zeidler und eher beiläufig Ernst Engel im Auge.

Bereits 1981 war Ulrich Linse in einem anderen Kontext ausführlich auf den Wendekreis und die Wendeschule eingegangen, nämlich in seiner Studie über die revolutionäre Schüler- und Studentenbewegung „Entschiedene Jugend“. Mit Blick auf Max Tepp musste er seinen Lesern jedoch damals noch mitteilen, dass „keine biographischen Angaben zu ermitteln“ waren (Linse 1981, S. 34). Den im Wendekreis ventilerten Gedanken der Lebensgemeinschaft setzte Linse einerseits

---

15 Der Aufsatz ist in der März-Ausgabe der Zeitschrift „Demokratische Erziehung“ erschienen. Das Schwerpunktthema der Ausgabe lautete: „Reformpädagogik: Harmonisieren statt politisieren?“ Auf dem Titelbild des Hefes sieht man im Hintergrund tanzende Kinder, rechts im Vordergrund einen jugendbewegten Lehrer, der sie mit der Geige begleitet. Es ist mit hoher Wahrscheinlichkeit Max Tepp. Die Herkunft des Bildes ist unbekannt.

mit den Sprechsälen der Jugendkulturbewegung um Siegfried Bernfeld und Walter Benjamin (Dudek 2022, S. 121 ff.) in Verbindung, andererseits mit der von Gustav Wyneken propagierten Idee der Freien Schulgemeinde. „Nicht der Klassenkampf, sondern der Sieg der gemeinsamen Kultur war das bildungsbürgerliche Ziel; die Neuschöpfung der Schule folgte diesem Muster“ (Linse 1981, S. 35). Anfang der neunziger Jahre hatte Caesar Hagener die Hamburger Versuchsschulen hinsichtlich ihrer Programmatik und ihrer realen Entwicklung im Kontext gesellschaftlicher Bewegungen analysiert (Hagener 1990); Reiner Lehberger hatte fast zeitgleich den Ertrag der damaligen Forschungen zu den Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen differenziert aufgearbeitet und dabei auch das Ende der Versuchsschulen thematisiert (Lehberger 1993). In Zürich erschien 1995 die Dissertation von Barbara Seidemann-Umbricht, die sich nun in vergleichender Perspektive mit der Hamburger Gemeinschaftsschulbewegung auseinandergesetzt hatte. In ihrem etwas versöhnlichen Fazit hielt sie fest.

„Der Misserfolg der Hamburger Pädagogen lag somit nicht nur in ihrer Realitätsferne, ihren von der Wirklichkeit abgehobenen Visionen und ihrem anthropologischen Irrtum, sondern auch daran, dass ihnen keine tauglichen Erklärungsmuster für das Verständnis der kindlichen Persönlichkeit und für die Entwicklung neuer pädagogischer Leitlinien zur Verfügung standen“ (Seidemann-Umbricht 1995, S. 86).

Für Tepp und die anderen Aktivisten des Wendekreises war in erster Linie die Meißnerformel (Niemeyer 2013) eine Leitlinie ihres Handelns. Sie galt ihnen als eine Art Gelübde und die Jugendbewegung als eine Alternative zur staatlich kontrollierten Jugendpflege, sogar als eine „harte, stumme Anklage der deutschen Jugend gegen die Schule“ (Schlünz 1917, S. 119). Vor allem Max Tepp deutete die Meißnerformel in einem Sinne wie ihn Siegfried Bernfeld im Namen des Akademischen Comités für Schulreform (ACS) im März 1914 in einer Auseinandersetzung mit dem Hauptausschuss der Freideutschen Jugend vorgeschlagen hatte. „Wo junge Menschen einen Bund schließen mit dem Willen, ihr Leben mit innerer Wahrhaftigkeit nach eigenem Gewissen zu gestalten, da ist freideutsche Jugend. Wo solche Menschen behindert werden, ihrem Willen rein zu leben, wird die ganze Jugend dagegen kämpfen. [...] Man hätte die Formel nur so auslegen dürfen, wenn man es wirklich ernst mit ihr meint“ (Bernfeld 1914, S. 324). Die Freideutsche Jugend hatte es mehrheitlich nicht getan.

Der ehemalige Hamburger Wandervogel Erich Lüth<sup>16</sup> erlebte als Jugendlicher den Einfluss der dortigen bürgerlichen Jugendbewegung auf die pädagogischen Reformen der Hansestadt hautnah mit. Zu diesen jugendbewegten Hamburger

16 *Erich Ernst Lüth* (1902-1989) war ein in Hamburg hochangesehener Journalist und Publizist, der sich nach 1945 vor allem für die Verständigung zwischen Deutschland und Israel eingesetzt hatte (Heinsohn 2013).

Pädagogen und den Volksschulen mit Versuchsschulstatus schrieb er rückblickend 1978:

„An ihnen wirkten Pädagogen wie Max Tepp und Fritz Jöde. Von ihm, Jöde, gingen zahlreiche starke Impulse der Jugendmusikbewegung aus. Wilhelm Lamszus errang vor 1914 nicht nur durch seine gespenstige Kriegswarnung ‚Das Menschenschlachthaus‘ Weltruhm, sondern trat auch mit seinem Buch ‚Der Schulaufsatz – ein verkappter Schundliterat‘ hervor, der viele seiner Kollegen zum Umdenken bewog. [...] Außerdem aber war der Kreis dieser Pädagogen, aus aller bloßen Deklamation heraustretend, der politischen Schulgestaltung de facto hautnahe gerückt. Alle diese Pädagogen standen der Arbeiterbewegung nahe und betrieben Schulreform an der sozialen Basis des Hamburger Stadtvolkes. Sie alle, Jensen, Lamszus, Jöde, Tepp, Zeidler, Götze, Henningsen, handelten aus dem Geiste der Jugendbewegung, auch dann, wenn die Arbeiterjugend selber in ihrer Parteigebundenheit organisatorisch andere Wege ging als die kleinen Gruppen der freien Jugendbewegung, für die der ‚Wandervogel‘ repräsentativ war, ehe sich der Sammelbegriff der ‚Freideutschen Jugend‘ entfalten konnte“ (Lüth 1978, S. 92).

In Anlehnung an das von Friedrich Schlünz 1919 verfasste Buch „Die Entfesselung der Seele“ (Schlünz 1919) veröffentlichte Lüth im Alter von 21 Jahren eine Broschüre mit dem Titel „Die Entfesselung der Schule“ (Lüth 1923), die ein leidenschaftliches Plädoyer für eine freie geistige und körperliche Erziehung und Entwicklung der Heranwachsenden in der Schule war. Angeregt war diese kleine Schrift durch Lüths eigene Schulerfahrungen, die geprägt waren von Demütigungen aller Art und der allgegenwärtigen Prügelstrafe. Lüth hatte in seinen autobiographischen Texten nie erwähnt, ob er Max Tepp persönlich gekannt hatte. Das ist für unseren Zusammenhang auch unerheblich, aber was er damals in seinem expressionistischen Wutschrei gegen die überkommene Schule zum Ausdruck gebracht hatte, war bis in die Wortwahl hinein nichts anderes als das, was Tepp und die Mitglieder des Wendekreises bislang zu Papier gebracht hatten. Dabei berief Lüth sich nicht einmal auf den Kreis, sondern auf eine Denkschrift der beiden Hamburger Reformpädagogen Wilhelm Lamszus und Adolf Jensen<sup>17</sup>, die er in seiner Broschüre auch abgedruckt hatte, sowie auf die zeitgenössischen expressionistischen Schriftsteller, die sich in ihren Dramen und Romanen der Jugend- und Schulproblematik angenommen hatten (Sommer 1996, S. 26 ff.; Dahlke 2006, S. 75 ff.; Whittaker 2013).

<sup>17</sup> *Adolf Jensen* (1878-1965), nach Ausbildung am Lehrerseminar Volksschullehrer in der Nähe von Kiel, dann in Lauenburg und schließlich in Hamburg. Danach Rektor an der Rüttschule, einer Versuchsschule in Berlin-Neukölln. Seit 1907 Mitglied der SPD und Mitglied im „Bund für Schulreform“. Jensen erhielt 1929 eine planmäßige außerordentliche Professur für Methodik und Didaktik an der TH Braunschweig. Bereits 1931 wurde er von der dortigen NS-Regierung vorzeitig und im April 1932 endgültig in den Ruhestand versetzt. 1932-42 erwerbslos, danach Lehrgangsleiter in der Erwachsenenbildung. 1946 wurde Jensen als emeritierter Professor rehabilitiert.

Nach Lüths Überzeugung bedurfte die neue Schule vor allem neuer Lehrer, die sich als Kameraden, Helfer und Freunde der Schüler verstünden, die in der Lage seien, „eine edle Bindung zwischen Leib und Geist“ (Lüth 1923, S. 24) wiederherzustellen, welche von der alten Schule systematisch zerstört worden sei. Dass sich jedoch das Plädoyer für den jugendbewegten Lehrer-Kameraden durchaus auch mit männerbündlerischem Germanenkult und sozialaristokratischen Aussephantasien zeitgenössisch zu vertragen schien, demonstrierte 1921 der Alt-Wandervogel, Lehrer und Schriftsteller Leo Fußhöller (1889-1963) in seinem Entwurf einer Pädagogik aus dem Geiste des Wandervogels (Fußhöller 1921). Für Erich Lüth aber waren diese geborenen Erzieher der Gegenentwurf zu den pädagogischen „Bürovorstehern“ (Lüth 1923, S. 12) und zu jenem braven Beamten, der dem Kinde gegenübertritt als „ein strafender, rächender, gefürchteter Gott“ (ebda.). Auf die mögliche Rückfrage, woher denn diese Lehrer, diese „erzieherischen Begabungen“ (Lüth 1923, S. 20) kommen könnten und sollten, hatte Lüth auch eine Antwort parat, nämlich aus der Jugendbewegung.

„Vorhanden sind diese erzieherischen Menschen gewiß. Davon legen die zahlreichen Tagungen und Treffen der Jugendbewegung mit ihren fruchtbaren und mit heißem Bemühen um Verständnis und Abhilfe der pädagogischen Not ringenden Aussprachen starkes Zeugnis ab, davon legen ferner alle die jungen Menschen Zeugnis ab, die aus eigenem Antrieb Mittelpunkte jugendlicher Arbeitsgemeinschaften und jugendlicher Selbsterziehung werden oder die sich in ihren freien Stunden zu den wenigen schon vorhandenen neuen Schulen drängen (Versuchs- und Gemeinschaftsschulen)“ (Lüth 1923, S. 26 f.).

Nun wissen wir nicht, ob Erich Lüth sich unter jenen befand, die in ihren freien Stunden zur Wendeschule oder einer der anderen Hamburger Versuchsschulen drängte. Davon, was diese Schulen leisten sollten, hatte er aber feste Vorstellungen, und sie waren mit jenen identisch, die Max Tepp stets propagiert hatte, nämlich die kindgerechten Erlebnisse der Rhythmik des Körperlichen und Musikalischen zu ermöglichen.

„Die Schule muß vereinfacht werden, sie braucht Luft, Freiheit, Schönheit, Bewegung, Tanz und dann erst Wissen. Erst das körperliche Wissen vom Leben, das körperliche reine eindringliche Erkennen des Daseins in seinen hohen, Wolken erklimmenden Beglückungen. Erst die naturhafte Stärkung der Sicherheiten aller Sinne, denn nur aus solchen sicheren Sinnlichkeiten kann durchgeistigte Entsinnlichung erfolgen, kann die letzte uns Menschen dargebotene Lebensmöglichkeit erschöpft werden: Die Vergottung unseres irdischen Daseins. [...] Weil wir Sterbliche sind, müssen wir das Unsterbliche wollen. Weil wir Menschen sind, müssen wir das Übermenschliche wollen. [...] Die Entfesselung der Schule bedeutet die Entfesselung der Jugend. In der Erlösung der Jugend erlöst sich die Menschheit“ (Lüth 1923, S. 31).

Bereits knapp drei Jahre zuvor war auch sein leidenschaftlich pazifistisches Bekenntnis „Laßt uns Mensch sein!“ (Lüth 1920) erschienen, das ebenfalls seine Nähe zum Wendekreis und zur Jugendbewegung dokumentierte und schon damals den Bogen zu einer jugendbewegten Pädagogik schlug. Vor diesem Hintergrund verwundert es dann nicht, dass Lüth Mitte der zwanziger Jahre nochmals das Thema einer Pädagogik aus dem Geiste der Jugendbewegung aufgriff und in diesem Zusammenhang auf die Gemeinschaftsschulen einging. Pädagogisch dränge die Jugendbewegung auf eine „neue Verantwortung vor der Zukunft“ und auf eine „Befreiung der Seelen“.

„Ein wichtiger Schritt auf diesem Wege ist die Gemeinschaftsschule des Volkes, in der der jugendliche Erzieher Freund und Führer der Jüngsten sei. In der nicht die Kenntnisse gehäuft werden, sondern das Leben in seiner sinnvollen Gesetzmäßigkeit und Einfachheit er-lebt und begriffen werde. In der nicht der Lehrstoff im Mittelpunkt stehe, sondern in der die psycho-physisch geschickt und liebevoll geleitete, aus eigenen Kräften wachsende jugendliche Gemeinschaft ein heiteres Leben findet, frei von allen Ängsten eines verstörten Gewissens, frei von allen Ängsten der bis heute noch üblichen pädagogischen Zwangsvollstreckung, bei der die Magister die Rolle linkischer Gerichtsvollzieher spielten, und bei der die jungen Menschen ihre Seelen verpfänden mußten, um sie unter Verzicht auf ihre reinen Ideale wieder einlösen zu können“ (Lüth 1925, S. 30 f.).

Das war nichts anderes als eine Reformulierung der pädagogischen Maxime des Wendekreises, der zu diesem Zeitpunkt schon längst nicht mehr existierte, sondern nach der Umorientierung seiner Protagonisten Fritz Jöde, Friedrich Schlünz und Max Tepp sang- und klanglos eingeschlafen war.

Historiographisch sah Hans-Christian Harten in Max Tepp und dem Wendekreis eine radikale Spielart des von Gustav Wyneken und Siegfried Bernfeld propagierten Jugendzentrismus, die zwangsläufig in eine „Exoduspädagogik“ münden musste. Mit den Worten Hartens ist unter diesem gewöhnungsbedürftigen Begriff folgendes zu verstehen. Anknüpfend an Teppes Verdikt, Jugend grenze nicht an die Verfassung, sondern nur an Gott (Tepp 1922 b, S. 82), erläuterte er:

„Da man überall auf die realen Begrenzungen von Staat und Gesellschaft stieß, ließ sich der reine Ausdruck der schöpferischen Bildungskräfte nur jenseits von Staat und Gesellschaft realisieren. Die pädagogische Revolution mündete daher in das Projekt der pädagogischen Siedlungsgemeinschaft: Man mußte auch wirtschaftlich unabhängig, autark werden, um ein unabhängiges Reich der Jugend und der Pädagogik errichten zu können. Unter dieser Perspektive schien es möglich zu werden, hier und jetzt schon mit dem Aufbau einer ‚anderen Zukunft‘ zu beginnen – man konnte sich von den Fesseln, die der ‚Marxismus‘ der sozialistischen Utopie angelegt hatte, befreien, man brauchte jetzt nicht mehr darauf zu warten, daß die ökonomischen Bedingungen für den Übergang zur Freiheit erst noch heranreifen“ (Harten 1997, S. 290 f.).

Für Harten nahm diese „Exoduspädagogik“ historisch drei konkreten Gestalten an, nämlich in der sozialdemokratischen Kinderfreundebewegung um Kurt Löwenstein (1885-1939), von 1921 bis 1933 Stadtrat für das Volksbildungswesen in Berlin-Neukölln, dann im Kontext von Gustav Landauer und dessen Vorstellungen von einem autarken Gemeinde- und Siedlungssozialismus sowie schließlich in der kulturzionistischen Bewegung.<sup>18</sup> Es bedarf keiner großen Phantasie, Max Tepp der zweiten Richtung dieser radikalen pädagogischen Strömungen zuzuordnen [Kap. 3.4.], zumal von Harten in diesem Zusammenhang auch noch der Hinweis auf den Maler Heinrich Vogeler geliefert wird, mit dem Tepp in enger Verbindung stand. Jürgen Oelkers wiederum bezeichnete Tepp als einen der ersten „Erlebnispädagogen“,

„dessen radikale Schulkritik der expressionistischen Kunst nach dem Ersten Weltkrieg verpflichtet war und der tatsächlich das Leben an die Stelle der Schule rücken wollte. Tepps rhapsodisches, durchweg polemisches Werk ist heute vergessen. Sein Name ist in keinem Handbuch der Pädagogik verzeichnet, die Daten seines Lebens sind nur bruchstückhaft zu rekonstruieren und seine praktische Arbeit lässt sich nur mit mühsamen Quellenstudien überhaupt nachweisen. Er ist *unbekannt* und doch auf merkwürdige Weise *aktuell*, wie die gesamte radikale Schulkritik zu Beginn dieses Jahrhunderts“ (Oelkers 1995, S. 9 f.).

1998 hatten Christine Hofer und Jürgen Oelkers in ihrer Quellensammlung vergessener Texte der Reformpädagogik mit Gustav Schlüter, Max Tepp, Nicolaus Henningsen (1879-1959) und Kurt Zeidler gleich vier Protagonisten des Wendekreises aufgenommen (Hofer, Oelkers 1998). Henningsen allerdings unterrichtete nicht an der Wendeschule, sondern unter Wilhelm Paulsen seit Frühjahr 1920 an der Versuchsschule Tieloh-Süd. Als Paulsen im Herbst des gleichen Jahres als Schulrat nach Berlin wechselte, wurde Henningsen sein Nachfolger.

Der Hamburger Gemeinschaftsschulbewegung haben Dietrich Benner und Herwart Kemper in ihrem Dokumentenband zur Geschichte der Reformpädagogik

---

18 Gustav Landauer (1870-1919), Schriftsteller und anarchistischer Politiker gründete 1908 den „Sozialistischen Bund“ (SB), der ihm als Forum für seine Vorstellungen von einem antistaatlichen Sozialismus dienen sollte. Der SB besaß eine lockere, dezentrale Organisationsstruktur und in den von Landauer verfassten „12 Artikeln“ eine vage gehaltene politische Plattform (Landauer 1967, S. 187 f.). Landauer wurde nach der Novemberrevolution 1918 in München Mitglied des Zentralarbeiterrates und Anfang April 1919 Mitglied der Räteregierung. Er wurde am 02. Mai 1919 von Freikorpsmitgliedern ermordet (Kalz 1967; Matzigkeit 1995). Im Banne Landauers standen vor 1914 auch Herman Nohls jüngerer Johannes Nohl und dessen damaliger Lebensgefährtin Erich Mühsam (Dudek 2004). Auf die Troika des Wendekreises übten Landauers Schriften im Kontext der Novemberrevolution einen starken Einfluss aus. Es war kein Zufall, dass ein Zitat Landauers das Bekenntnisbuch des Wendekreises eröffnete. Landauer, Johannes Kepler, Jakob von Uexküll und Martin Luther waren für jungen Max Tepp wichtige Referenzautoren, an denen er sich damals öfters orientiert hatte. Vgl. z.B. (Tepp 1921, S. 48 ff.).

im frühen 20. Jahrhundert ein ganzes Kapitel gewidmet. Aus dem Wendekreis finden sich in ihm Texte von Max Tepp, Fritz Jöde und Kurt Zeidler (Benner, Kemper 2001, S. 313 ff.). Sie nehmen auch breiten Raum in dem entsprechenden Analyseband ein. Mit Blick auf den frühen Max Tepp und seine pädagogischen Forderungen vertreten Benner und Kemper hier die These, er habe ihnen vor allem durch seinen Sprachstil „einen geradezu gottesdienstlichen Charakter“ verliehen.

„In der Praxis führten diese schon sehr bald zu Konflikten, die bewirkten, dass Lehrer sich mit der Frage auseinandersetzten, ob und wie die ‚Idee der Schule‘ und ihr totaler Anspruch auf Dienst und Hingabe mit den sachlich-methodischen Anforderungen der pädagogischen Profession zu vereinbaren seien. Pragmatisch eingestellte Schulpraktiker gelangten schon relativ früh zu der Einsicht, dass der Erfolg der Reformbewegung davon abhängen werde, ob es gelinge, zwischen Schulidee und -wirklichkeit rechtzeitig Kompromisse zu schließen. Sie bejahten die durch die Reform erreichte Befreiung der professionellen Lehrarbeit von einengenden Vorschriften und vertraten die Auffassung, die unterrichtspraktische und -technische Umsetzung der Reform würde sich in deren Verlauf von selbst ergeben“ (Benner, Kemper 2003, S. 140 f.).

Nun waren Max Tepp und die Mitglieder des Wendekreises alles andere als „pragmatisch eingestellte Schulpraktiker“. Sie fühlten sich 1918/19 als Schulrevolutionäre. Deshalb firmieren der Wendekreis und Max Tepp bei Jürgen Oelkers (2005) auch zu Recht als Repräsentanten alternativer Erziehungskonzepte, deren Nähe zur Jugendkulturvision Wynekens ebenso offenkundig sei wie die Übereinstimmung mit den Grundüberzeugungen von Heinrich Vogelers kommunistischer Arbeitskommune auf dem Barkenhoff in Worpsswede (Kirsch 1988). Oelkers verweist explizit auf die engen Kontakte zwischen dem Wendekreis und Vogelers Barkenhoff, übernimmt für Tepp jedoch ungeprüft die irreführenden biographischen Daten von Gläß (1932) und Feidel-Mertz (1983). Elisabeth Seippel wiederum diskutierte jüngst die pädagogischen Aktivitäten des Wendekreises unter dem Stichwort der „revolutionären Umwälzung der Schule“ und vertrat die These, seine Aktivisten „negieren damit auch die Bemühungen von 40 Jahren pädagogischer Reform in Hamburg“ (Seippel 2012, S. 326). Das ist insofern nicht falsch, wenn damit gemeint ist, dass den jugendbewegten Junglehrern aus dem Wendekreis diese Reforminitiativen nicht weit genug gingen und vor allem nicht schnell genug tatkräftig umgesetzt worden sind.

Alle Autoren, die sich mit der Hamburger Gemeinschaftsschulbewegung und speziell der Wendeschule befassten, haben in diesem Zusammenhang auf die enge Verbindung der jungen Hamburger Reformpädagogen mit verschiedenen lokalen Gruppen der bürgerlichen Jugendbewegung hingewiesen. Dieser Blick hat seine Berechtigung weit über Hamburg hinaus. Dass es im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zwischen Jugendbewegung und Schulreform enge Wechselwirkungen

gab, ist kaum zu bestreiten. Sie lassen sich auf personeller Ebene ebenso nachweisen wie für einzelne pädagogische Institutionen oder publizistische Netzwerke. Damit hat man aber noch nicht ein gewichtiges Folgeproblem gelöst. Denn:

„Weder kann man die Wirkung der Jugendbewegung auf rein pädagogische Zielgebiete beschränken – sie hatte ebenso Einfluß auf Politik und Kunst, Fürsorge, Strafvollzug, Wohlfahrt, Jugendpflege, Volksmusik –, noch kann man auf der anderen Seite zahlreiche pädagogische Errungenschaften jener Zeit eindeutig auf das Konto der Jugendbewegung schreiben. Viele der Jugendbewegung zugerechneten Innovationen sind keine Erfindungen der Jugendbewegung selbst, sondern z.T. Neuentdeckungen, oft als wahrgenommene situationelle Angebote, denen allerdings durch die Überhöhung zu jugendbewegten Handlungsprinzipien erstmalig größere Verbreitung und Verankerung im pädagogischen Denken verschafft wurde“ (Rosenbusch 1984, S. 189 f.).

Schon zahlreiche Pädagogen der Weimarer Zeit hatten der bürgerlichen Jugendbewegung explizit eine große pädagogische Bedeutung zugemessen. In diesem Sinne forderte August Hausrath, Förderer der Jugendherbergen und von 1921 bis 1930 Direktor des Freiburger Friedrich-Gymnasiums, 1922 auf der Pflingsttagung der badischen Philologen, die Schule sollte endlich gegenüber der Jugendbewegung „nicht nur eine neutrale Haltung einnehmen, sondern sie begrüßen und auf jede Weise wohlwollend fördern – soweit sie sich nicht auf rein parteipolitischer Grundlage bewegt“ (Hausrath 1923, S. 34). Die Lehrer sollten das vorhandene Misstrauen gegenüber der Jugendbewegung abbauen, denn die Bünde ergänzten in vielfältiger Weise die Arbeit der Schule: „Auf ethischem Gebiet das Eintreten für geschlechtliche Reinheit, Kampf gegen Alkohol, Nikotin, Schmutz und Schund, auf kulturellem Wiederbelebung alter deutscher Volkskunst in Sang, Tanz und Spiel, Vertiefung und künstlerische Gestaltung des geselligen Lebens, auf nationalem Pflege der Heimatsliebe“ (Hausrath 1923, S. 33). Mit Blick auf Max Tepp und seine Vorliebe für die Einübung von Tanzspielen und Volkstänzen sei an dieser Stelle noch erwähnt, was der eher konservative Freiburger Gymnasialdirektor an der Jugendbewegung besonders geschätzt hatte.

„Am erfreulichsten ist diese Bewegung auf dem Gebiete des Tanzes, wo die verkünstelten Formen aus der Zeit der höfischen vornehmen Geselligkeit wieder alteutschen Volkstänzen Platz gemacht haben. [...] Wer selbst wiederholt bei Vorführungen durch hervorragende jugendliche Tanzkünstler erfassen gelernt hat, wieviel urdeutsches Wesen in diesen Tänzen – Vingager, Sünnsros, Webetanz usw. –, die in Niederdeutschland entstanden und von dort nach Schweden übertragen worden sind, enthalten ist, der kann nur wünschen, daß sie durch Jugendfeste sich weiter und weiter ausbreiten mögen“ (Hausrath 1923, S. 10).

Auch Normann Körber (1891-1973), Jurist und Mitbegründer der evangelischen Neuwerkbewegung, sah in der Jugendbewegung von Beginn an eine „pädagogische Angelegenheit“.

„Sie ist es immer gewesen, sie ist es heute, nach der stark ins Politisch-Reformerhafte gehenden freideutschen Epoche, wenigstens in ihrem nichtproletarischen Teil, mehr denn je. Eine Selbsterziehungsbewegung, in der es freilich weder um den guten Staatsbürger noch um das nützliche Glied der Gesellschaft oder gar den tüchtigen Berufsmenschen, sondern um den Menschen schlechthin im Sinne eines neuen Bildes vom Menschen geht“ (Körber 1927, S. 10 f.).

Der spätere Frankfurter Universitätspädagoge Carl Mennicke (1887-1959) etwa konstatierte unter Bezug auf das von Jöde herausgegebene Buch „Pädagogik Deines Wesens“ (Jöde 1920), zwar habe die Jugendbewegung in geistiger Hinsicht wenig vorzuweisen, ihr komme aber „pädagogische Bedeutsamkeit“ zu (Mennicke 1926, S. 266). Denn sie habe „die freie, innerlich voll bejahte Verbindung in der Gruppe zum pädagogischen Prinzip gemacht. Und es ist zunächst einmal ein wirklich fruchtbares pädagogisches Prinzip, weil die voreilige Prägung des werdenden Menschen durch den dem Leben weithin entfremdeten Kulturzweck zu Stauungen und Verbildungen führen muß, die die Möglichkeit eines lebendigen Sinnbewußtseins ausschließen“ (Mennicke 1926, S. 267). Andererseits bedeute Erziehung immer auch das Hineinwachsen in einen „Kulturzusammenhang“, der in der modernen Welt längst seine Eindeutigkeit und Selbstverständlichkeit verloren habe. Hier sah Mennicke dann das aufgelöste Dilemma einer im Geiste der Jugendbewegung arbeitenden Pädagogik.

„Denn pädagogisches Bemühen ist nie rein eine Angelegenheit der Form, sondern immer auch eine Angelegenheit des Gehaltes. Es ist sicher viel gewonnen, wenn der Lehrer, der aus der Jugendbewegung kommt, das Vertrauen seiner Schüler gewinnt, ja, von ihnen geliebt wird. Und es ist sicher bedeutsam, daß durch dieses Vertrauensverhältnis der Geist der Arbeitsgemeinschaft, der gegenseitigen Hilfe und damit eine aufrichtige Arbeitsfreude in der Klasse herrschen. Aber die Not des Stoffes, und dann das quälende Empfinden, daß das dargebotene bzw. erarbeitende Wissen lebensfremd, ja lebenswidrig sei, bleiben ungelöst. Und es ist undenkbar, daß nicht von dieser Schwierigkeit her schließlich auch Gemeinschaftsgeist und Arbeitsfreude wieder ihre Hemmungen erfahren sollten“ (ebda.).

Herman Nohl wiederum verstand die Jugendbewegung als wichtigen Teil der Reformpädagogik und billigte ihr einen pädagogischen Gehalt und erzieherische Ambitionen zu. Für ihn zählte die Jugendbewegung zu den „pädagogischen Volksbewegungen“, zugleich sei sie aber auch deren „merkwürdigste und tiefgreifendste Erscheinung“.

„Die Jugendbewegung ist die merkwürdigste und tiefgreifendste Erscheinung der pädagogischen Gegenwart. Sie ist nicht bloß darum pädagogisch so erregend, weil sie das grundlegende Verhältnis aller Pädagogik, das Verhältnis der Generationen, radikal verändert, sondern auch, weil sie sich selbst als eine erzieherische weiß und weil die wichtigsten Führer der pädagogischen Bewegung aus ihr stammen und ihren Geist in jede pädagogische Arbeit hineingetragen haben. Wo heute in der Pädagogik mehr ist als bloße Organisation, Methode und Technik, nämlich ein Suchen nach dem einheitlichen Ideal einer neuen Humanität, ein neues Verhältnis zur Jugend und ein neuer Stil pädagogischer Gemeinschaft und pädagogischen Wirkens, da ist der Einfluß der Jugendbewegung festzustellen“ (Nohl 1949, S. 12).

Vor diesem Hintergrund war es nur konsequent, dass Nohl in seinem damaligen Standardwerk zur „pädagogischen Bewegung“ auch kurz auf den Wendekreis und seine Versuchsschule eingegangen ist. Nach seinen Beobachtungen sei 1919 auf der Jenaer Tagung der Freideutschen die Überzeugung gereift, man müsse die überlieferte Kultur zerschlagen, um eine völlig neue aufzubauen.

„Auch der *Hamburger Wendekreis*, eine Gruppe von Volksschullehrern aus der Jugendbewegung, die durch die Namen *Jöde*, *Schlünz* und *Tepp* bekannt geworden ist [...], machte aus dieser Überzeugung den Versuch, die alte Schule als planvolle Unterrichtseinrichtung zu verneinen, um einmal ganz neu zu beginnen. [...] Die ganze Einstellung, daß die Pädagogik eine fertige Kultur voraussetze, in die sie das Kind einführen soll, [wird] abgewiesen. Die Kultur ist immer ein Werdenes, das Weltbild gestaltet sich nur aus Lebenserfahrungen und kann nicht gelernt werden, die Schule muß ‚vom Kinde aus‘ sich aufbauen, seine lebendigen Kräfte befreien, dann bringt es die neue Welt aus seinen Instinkten schöpferisch hervor. So versucht diese Pädagogik von ihrem Einsatz beim Kinde aus auch noch diese letzte Schwierigkeit aufzulösen: die Pädagogik und ihr Organ, die Schule, scheinen ihr imstande, auch diese Grenze noch zu nehmen, weil sie in den schöpferischen Kräften des Kindes die Quelle immer neuer Kultur zu besitzen meint“ (Nohl 1949, S. 82).

Bei aller Sympathie, die Herman Nohl für die Jugendbewegung hatte, beschrieb er die Position des Wendekreises an dieser Stelle eher distanziert; wenn man zwischen den Zeilen liest, war das wohl kritisch bis ablehnend gemeint, jedenfalls in seinen Augen weniger interessant. Denn der nächste Satz seines Textes lautete: „Die interessanteste Erscheinung dieser Pädagogik [vom Kinde aus; P.D.] ist *Berthold Otto* und seine Hauslehrerschule“ (ebda.). Er sei einer den wenigen pädagogischen Persönlichkeiten, die aus „angeborener Leidenschaft zur Pädagogik gekommen ist“ (ebda.). Herman Nohl, der in der Weimarer Republik einflussreichste Interpret der Reformpädagogik, wusste natürlich, dass viele Angehörige der bürgerlichen Jugendbewegung sich damals pädagogischen Berufen zuwandten, hatte er doch in seiner eigenen Universitätspraxis diesen Trend stets gefördert und begleitet. Beispiele für Reformpädagogen, die aus der Jugendbewegung kamen, sind in der Literatur zahlreich vorhanden: Adolf Reichwein, Georg Götsch,

Karl Seidelmann, Fritz Borinski, Heinrich Heise, Hans Bohnenkamp, Wilhelm Flitner, Reinhard Buchwald, Ernst Förster, Eduard Weitsch, Fritz Klatt, Karl Wilker, Ernst Joel, Curt und Max Bondy, Edmund Neuendorff, Walter Fränzel, um ad hoc nur einige wenige bekanntere Vertreter dieser Gruppierung zu nennen. Die Aufzählung ließe sich fast endlos erweitern. Eher weniger bekannt ist der lebensgeschichtliche Einfluss der bürgerlichen Jugendbewegung auf zwei Universitätspädagogen der frühen Bundesrepublik.

Der jugendbewegte Lehrer Heinrich Roth (1906-1983), seit 1961 Professor für Pädagogik an der Universität Göttingen, berichtete anlässlich seines 70. Geburtstages, wie er die Zusammenhänge von Jugendbewegung und Reformpädagogik persönlich erlebt hatte.

„Ich trat als Jugendbewegter von der Universität kommend als Lehrer in die Schule ein. Nach meinem Erleben war die *Reformpädagogik* der zwanziger Jahre nichts anderes als der Versuch, das in der Jugendbewegung erfahrene und entdeckte neue Leben in die Schule hineinzutragen. Jeder von uns war in diesem Sinne bestrebt, die Schule vom Geist der Jugendbewegung her zu beleben [...]. Ich wurde schätzungsweise 1928 vom Lehrerverein in Ulm dazu aufgefordert, einen Vortrag über die pädagogischen Reformparolen der Jugendbewegung zu halten. Doch dieser Vortrag hatte nahezu die entgegengesetzte Wirkung, so daß ich eine berufliche Ernüchterung erfuhr wie kaum je zuvor. Ich mußte zum erstenmal in aller Kraßheit zur Kenntnis nehmen, wie sehr *Jugendbewegung und Schule* zwei verschiedene, ja z.T. entgegengesetzte Lebensbedürfnisse zum Ausdruck und zur Geltung bringen“ (Roth 1976, S. 84).

Neben Heinrich Roth betonte z.B. auch der Tübinger Erziehungswissenschaftler Otto Friedrich Bollnow (1903-1991) in einem biographisch gehaltenen Gespräch die Bedeutung der Jugendbewegung für seinen Weg in die Pädagogik.

„An erster Stelle steht für mich der Kontakt mit der Jugendbewegung. Ich brauche das nicht im einzelnen zu erklären. Dieser ganze Impuls, der aus dem Verlangen nach einem echten und ursprünglichen Leben entstanden war, so wie er in der Meißnerformel seinen Niederschlag gefunden hatte, die Kritik an den erstarrten Formen des Denkens oder der gesellschaftlichen Ordnungen. Überhaupt, das alles eröffnete mir ein ganz neues Leben. [...] Es ist nicht ganz übertrieben, wenn ich sage, daß meine ganze spätere Entwicklung von diesen Anfängen [in der Jugendbewegung; P.D.] her bestimmt ist. Ich habe früher einmal gesagt, daß mein ganzes berufliches Leben nichts weiter gewesen sei als die Einlösung des Versprechens, das implizit in unserm damaligen Leben gegeben war“ (Göbbeler, Lessing 1983, S. 16).

Ähnlich wie Herman Nohl schätzte auch der aus der Jugendbewegung kommende geisteswissenschaftliche Pädagoge Wilhelm Flitner, einst Mitbegründer der Jenaer „Deutschen Akademischen Freischar“, die pädagogische Bedeutung der Jugendbewegung ein. Flitner, der von 1929 bis 1958 an der Universität Hamburg Pädagogik lehrte, schrieb 1928 in einem Aufsatz über die jugendbewegt gepräg-

te Lehrergeneration, ihr stünden nun zahlreiche reformpädagogische Mittel zur Verfügung.

„Die Mittel der Kunsterziehung (Chor, Tanz, Gymnastik, Sprechchor, Erzählen und Vorlesen, Laienbühne, freies Zeichnen, Basteln, Werkarbeit usw.), das Wandern, das Landheim, die Geselligkeit, Feier und Fest; die Mittel der Arbeitsgemeinschaft und der freien geistigen Tätigkeit, Benutzung von Selbststudien, Selbstverwaltung, Kameradschaft mit Lehrern, freie Meinungsäußerung, Verbindung mit dem öffentlichen gegenwärtigen Leben“ (Flitner 1987, S. 236).

1934 bilanzierte Flitner dann die pädagogischen Impulse der bürgerlichen Jugendbewegung. Der Gesamttenor war positiv gestimmt, enthielt aber auch kritische Töne. Mit Blick auf einige der damals bekannteren Reformpädagogen vertrat er die These, dass deren häufig eindimensionalen Reformvorstellungen ohne die jungen Lehrer aus den Jugendbünden weitgehend resonanzlos geblieben wären. Dennoch seien, so Flitner kritisch, die jugendbewegten Pädagogen auch an ihre Grenzen gestoßen.

„Die Lehrer, die aus den Bünden kamen, waren in Gefahr, das schulische Leben nach dem Muster des bündischen modeln zu wollen. Als ob zwischen bündischer Geselligkeit und Schule nicht ein grundsätzlicher Gegensatz wäre, der nicht aufgehoben werden darf. Schule soll Strenge der Methode und der objektiven Forderung haben, das Ringen um das Erfassen der Sache bis zu ihrer Meisterung. [...] Das ist im Schulwesen der Nachkriegsreformen oft ganz vergessen worden und die Lehrer aus den Bünden der Jugend haben das wohl mitverschuldet“ (Flitner 1934, S. 220 f.).

In der Nachkriegszeit habe die Schulreform, so Wilhelm Flitner, drei Aufgaben zu erfüllen gehabt, nämlich a) die Einseitigkeit der gelehrt-kontemplativen Schulung zu überwinden, b) die körperliche und musische Bildung zu fördern und c) die Schulen zu Stätten des Gemeinschaftslebens werden zu lassen. Für alle drei Aufgaben seien die jugendbewegten Pädagogen geradezu prädestiniert gewesen.

„Die ehemaligen Angehörigen der Bünde konnten als Lehrer in den Schulen im Sinne jener Reformen ohne Umstände verwendet werden, weil sie jene Forderungen von innen her begriffen. Sie konnten die Klassengenossenschaft, die Arbeitsgemeinschaft und die Schulgemeinde in bündischer Art gestalten, für das Wander- und Fahrtenleben, für Musik, Theater, Aufführungen die Einfälle spenden und die Atmosphäre stiften, sie waren für alle methodischen Mittel zu haben, durch die es gelang, die Lernerbeit in Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung, im Chor oder in der Gruppe vorzunehmen, für alle Lehrverfahren, bei der die Schüler selbständig und aktiv lernen und arbeiten durften. Die Freude an der Jugend und die freie Selbständigkeit des bündischen Jugendliften suchten sie auch dem ehemals unfreien, gedrückten, im Verhältnis zum Lehrer oft verlogenen, durch Examensfurcht geknickten Schüler zu verleihen und das muffige Pennälertum abzuschaffen“ (Flitner 1934, S. 217).

Vergegenwärtigt man sich die Heterogenität und Zersplitterung der bürgerlichen Jugendbewegung, so mutet diese Bilanz reichlich schönfärberisch an und ist nur aus dem zeithistorischen Kontext des Buches zu erklären, in dem verschiedene Protagonisten der Jugendbewegung ein letztes Mal publizistisch ihre Autonomie gegenüber den Totalitätsansprüchen der Hitlerjugend dokumentieren wollten. Aber das ist nicht unser Thema. Machen wir deshalb einen zeitlichen Sprung vom Jahr 1934 in das Jahr 1984. Aus der historischen Distanz analysierte Otto Koenig Mitte der achtziger Jahre das Verhältnis von bürgerlicher Jugendbewegung und Schule wie folgt.

„Der gute Jugendführer wußte primär, wie man Jugend erfaßt und begeistert, der Durchschnittslehrer hingegen in erster Linie, was ihr an Lehrstoff beigebracht werden muß. Der Versuch, beides zu vereinen, war für den der bündischen Bewegung entwachsenen, das bündische Gedankengut jedoch weiterhin hochhaltenden Führer so verlockend, daß es zu entsprechenden Taten kommen mußte. Jugendbewegung war eben doch für viele zum verpflichtenden Lebensbund geworden. Solche Menschen versuchten vorwiegend dort zu wirken, wo sie sowohl ihrem Alter wie auch ihren Vorstellungen gemäß agieren konnten. Viele wurden Lehrer in unterschiedlichsten Schulen bis hinauf in den Universitätsbereich, wo sie nun ihr in der Jugendbewegung erworbenes pädagogisches Rüstzeug nach Maßgabe der Möglichkeiten einsetzten“ (Koenig 1984, S. 221 f.).

„Reformpädagogik“ ist in allen hier zur Rede stehenden einschlägigen Monographien, die seit 1945 erschienen sind, als Thematik an hervorgehobener Stelle präsent, die Hamburger Gemeinschaftsschulbewegung und speziell der jugendbewegte Wendekreis, dem Tepp angehörte, bleiben jedoch weitgehend unerwähnt, und Max Tepp selbst ist in der Regel noch heute „terra incognita“. In der konzeptionell an Herman Nohls Darstellung von 1933 (Nohl 1949) angelehnten Geschichte der „reformpädagogischen Bewegung“ von Wolfgang Scheibe (1906-1993) findet man mit Fritz Jöde und Kurt Zeidler zwar zwei Protagonisten der Hamburger Gemeinschaftsschulbewegung und des Wendekreises, aber sie werden hier in anderen Kontexten präsentiert, nämlich einmal als Musikpädagoge (Jöde) und dann als Kritiker überzogener reformpädagogischer Aspirationen (Zeidler). Auf einzelne Hamburger Versuchsschulen ging Scheibe zwar nicht näher ein, aber er ordnete sie unter den Begriff der „Lebensgemeinschaftsschulen“ ein (Scheibe 1994, S. 296 ff.). In ähnlicher Weise ging auch der Würzburger Universitätspädagoge Albert Reble (1910-2000) in seinem Standardwerk zur Geschichte der Pädagogik vor. Für ihn zeichnete sich die Jugendbewegung durch einen „pädagogischen Grundtrieb“ (Reble 2009, S. 287) aus, der viele pädagogische Handlungsfelder innerhalb und außerhalb der Schule beeinflusst habe – besonders „tatkräftig“ auf den sozialpädagogischen Gebieten der Jugendpflege und Fürsorgeerziehung.

„Die Schulen werden nun für Jugendfragen, für Schulwanderungen, für Landheime, für gutes Gemeinschaftsleben, für Volksmusik und Volkstanz, für Gymnastik, Laienspiel

und vieles andere durch diese Kräfte noch wesentlich intensiver interessiert. Tieferes Verständnis für die jugendliche Psyche und die jugendliche Lebensform wird nun im Bewußtsein der breiten Öffentlichkeit geweckt und von der psychologischen und pädagogischen Forschung im einzelnen erarbeitet. [...] In den Jugendherbergen sind Geist und Leistung der Jugendbewegung dann noch lange Zeit unmittelbar spürbar geblieben“ (Reble 2009, S. 287).

Auf Jöde und Zeidler hatte auch Hermann Röhrs eher in Nebensätzen bzw. Literaturangaben Bezug genommen (Röhrs 1991). Das soll jedoch nicht als Defizitdiagnose gelesen oder angemahnt werden, aber vielleicht als Hinweis, dass in den Niederungen der pädagogischen Schulpraxis reformpädagogische Impulse aus der Jugendbewegung noch zu finden sind, die in der pädagogisch-historischen Überblicksliteratur bisher keine Beachtung finden konnten. Denn Hanno Schmitts verdienstvolle Topographie reformpädagogischer Schulen vor 1933, auch wenn sie keinen Anspruch auch Vollständigkeit erhoben hat, zeigt doch, dass diese Schullandschaft breiter und differenzierter war als man es in Gesamtdarstellungen naturgemäß präsentieren kann (Schmitt 1993; Ders. 1998). Gut informiert und relativ ausführlich sind jüngst Wolfgang Keim und Ulrich Schwerdt in einem Handbuch-Beitrag auf die Hamburger Gemeinschaftsschulen und speziell die Wendeschule resümierend eingegangen (Keim, Schwerdt 2013). Im gleichen Band wird Max Tepp auch als Protagonist reformpädagogischer Leibesübungen vorgestellt, der den Wert der rhythmischen Erziehung und des Volkstanzes betonte,

„die dem ganzheitlichen Rhythmus der Natur gehorchten, Seele und Körper in Einklang miteinander brächten und somit ‚natürliche‘ Leibesübungen seien, die der schädlichen Zivilisation entgegenwirken könnten. Dies war auch das Argument der später in völkische Zusammenhänge ableitenden Rhythmischen Gymnastikbewegung, wenn auch der eher sozialistisch orientierte Max Tepp einen Schritt weiter ging und die für Frauen vorgesehene Rhythmische Gymnastik aufgrund der angeblich weiblichen Anteile im Mann auch für diesen als geeignete Leibesübung ansah“ (Wedemeyer-Kolwe 2013, S. 1173 f.).

Ein etwas anderes Bild als in den Überblicksdarstellungen erhält man auf das Thema, wenn man sich speziellen Untersuchungen zur Geschichte der Reformpädagogik bzw. zum Verhältnis von Jugendbewegung und Reformpädagogik zuwendet. Sie sollen hier nicht in epischer Breite referiert werden. In fast allen von ihnen wird die pädagogische Bedeutung der Jugendbewegung betont und in der Regel am Beispiel von mehr oder weniger bekannten Pädagogen aus dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts oder an bestimmten pädagogischen Institutionen gezeigt, die exemplarisch für die Schnittmenge von Reformpädagogik und bürgerlicher Jugendbewegung herangezogen werden können.

Für unsere Hinführung zu Max Tepp, den Wendekreis und seine jugendbewegte Pädagogik mögen einige wenige Hinweise zur Illustration dieser Schnittmenge dienen. Hans Bohnenkamp versuchte anlässlich der 50. Wiederkehr des Ersten Freideutschen Jugendtages das Verhältnis von Jugendbewegung und Schulreform historisch-systematisch zu bestimmen.<sup>19</sup> Er räumte allerdings ein, dass es schwierig sei, die geistigen Erträge beider Bewegungen in „ihrem halb bewußten Bündnis“ (Bohnenkamp 1963, S. 49) zu identifizieren. Gleichwohl nannte Bohnenkamp jenseits personeller Überschneidungen einige Gemeinsamkeiten und wechselseitige Beeinflussungen. Gemeinsamer Nährboden beider sei die Kulturkrise des späten 19. Jahrhunderts gewesen. Die Verbindung von gelebtem Leben und schulreformerischer Lehre habe ihren Ausdruck vor allem in den Landerziehungsheimen, den Pädagogischen Akademien und exemplarisch in Adolf Reichweins Reformschule in Tiefensee gefunden (Bohnenkamp 1963, S. 38 f.). Weiterhin habe die zeitgenössische Reformpädagogik mit „partiellern Erfolg“ Elemente jugendbewegten Lebens in das Schulleben integriert: „Wandern, jugendliche Feste mit Sport und Spiel, Wochen im Landheim“ (Bohnenkamp 1963, S. 39) sowie die Idee einer – allerdings den institutionellen Zwängen angepassten – Selbsterziehung. Bohnenkamp nannte dies „eine Art Freigehege“ (Bohnenkamp 1963, S. 40). In dem Zitat Max Teppes, das der Einleitung vorangestellt ist, war in diesem Sinne von „Weideerweiterung“ die Rede, die der Hamburger „Schulrevolutionär“ damals mit allen persönlichen Konsequenzen abgelehnt hatte, während der Historiograph der Reformpädagogik und der Jugendbewegung sie vierzig Jahre später als Reformersfolg bilanzierte. Als weitere Einflussfaktoren der Jugendbewegung auf pädagogischem Terrain nannte Bohnenkamp die Einsicht, Schule auf Erlebnisse gründen zu lassen und die Veränderung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Sinne der Rolle des Lehrer-Kameraden, um aber gleichzeitig kritisch anzumerken, hier sei die Reformpädagogik

„freilich manchmal über das Ziel hinausgeschossen. Der Lehrer ist Mann oder Frau und darf das nicht verleugnen; zum Sinn des Wirkens gehört, daß er vor der Jugend die Welt der ausgeformten Verantwortung und deren Forderungscharakter vertritt. Um das erzieherisch fruchtbar werden zu lassen, genügt die gesetzte Autorität des Amtes nicht; der Lehrer muß für seine Person auch glaubwürdig erfahren werden, er braucht das Vertrauen der Lernenden. Eine Möglichkeit, es zu gewinnen, hat er darin, daß er auch

19 *Hans Bohnenkamp* (1893-1977) seit 1909 Mitglied im Alt-Wandervogel. Studium der Mathematik, Physik, Philosophie und Pädagogik in Göttingen und Marburg. 1918 bis 1930 Lehrer an verschiedenen Gymnasien. 1930 Professor für Pädagogik und Philosophie an der PA Frankfurt/Oder und an der PA Elbing. Von 1934 bis 1939 an der Hochschule für Lehrerbildung [HfL] in Cottbus tätig. 1946 erster Direktor der PA Celle, bis zum Ruhestand 1958 Professor an der Universität Osnabrück. 1933 Mitglied der SA, 1937 Mitglied der NSDAP. Seit 1920 war Bohnenkamp mit Adolf Reichwein befreundet. Vgl. (Hesse 1995, S. 186 ff.) und Personalblatt Bohnenkamp Hans Heinrich Wilhelm. In: Archivdatenbank BBF, Berlin.

ihnen vertraut und auf ihren guten Willen setzt. Dann kann er sich auch lebendig auf sie einlassen, und dazu kann ihm aus der Jugendbewegung die Erfahrung Mut machen, daß innere Autorität unter menschlicher Nähe nicht zu leiden braucht, sondern im Gegenteil mit ihr erst wahrhaft pädagogisch wird“ (Bohnenkamp 1963, S. 44).

Zu dem „halb bewußten Bündnis“ zwischen Jugendbewegung und Reformpädagogik zählte Bohnenkamp drei weitere Bereiche, in denen auch Max Tepp sich pädagogisch stark engagiert hatte. Zum einen sei dies eine ausgeprägte Naturverbundenheit gewesen, zum zweiten die Betonung der Leiblichkeit des Menschen mit der Kultivierung freier Ausdrucksformen in Gymnastik und Tanz. Schließlich sei auch die Reform des schulischen Kunst- und Musikunterrichts ohne die starken Einflüsse der Jugendbewegung in den Bereichen Volkslied und Laienspiel kaum denkbar gewesen.

Im gleichen Band konstatierte der aus der „Deutschen Freischar“ kommende Lehrer und spätere Marburger Universitätspädagoge Karl Seidelmann (1899-1979), dauerhafte Ergebnisse der Jugendbewegung seien vor allem im erzieherischen Bereich festzustellen.<sup>20</sup> Er glaubte noch Anfang der sechziger Jahre, beide, Jugendbewegung und Reformpädagogik, scheine „ein noch nicht erloschener Grad an Aktualisierbarkeit zu verbinden“ (Seidelmann 1963, S. 13). Zugleich hatte Seidelmann damals allerdings auch ein Forschungsdefizit der akademischen Pädagogik ausgemacht.

„Merkwürdigerweise haben die pädagogischen Dimensionen der Jugendbewegung, obwohl in verstreuten Aufsätzen angesprochen, bisher noch keine systematische Durchleuchtung erfahren. [...] Das eigentliche Pädagogische, jene einzigartige Leistung an Selbsterziehung, an jugendlicher Führungskraft, an Höherbildung des jugendlich Romantischen und Abenteuerlustigen und was da sonst noch alles zu nennen wäre, wo ist man ihm wirklich gründlich nachgegangen?“ (Seidelmann 1963, S. 12).

Die Frage war wohl rhetorischer Natur. Mitte der sechziger Jahre monierte dann Seidelmann, der Beitrag der Jugendbewegung zu methodischen und didaktischen Fragen der Schulpädagogik sei wenig ergiebig gewesen. Dies habe mit „einem merkwürdigen Konservativismus in Fragen der Bildungsstoffe“ zusammengehungen, „der eine Begleiterscheinung ihres kulturellen Traditionsbewußtseins gewesen“ sei (Seidelmann 1966, S. 136). Andererseits vertrat er zur ideengeschichtlichen Einordnung auch die These, Reformpädagogik und Jugendbewegung seien

<sup>20</sup> *Wolfgang Klafki* charakterisierte Seidelmann einst als einen „der letzten aus der Generation der Reformpädagogen der Weimarer Zeit, zugleich einer der Repräsentanten jener Gruppe von Praktikern und Theoretikern der Erziehung, die ihre prägende Grunderfahrungen der deutschen Jugendbewegung verdanken und die deren Entwicklung seit dem Ende des Ersten Weltkrieges wesentlich mitbestimmten“ (Klafki 1980, S. 139).

beide den kulturkritischen Erneuerungsbestrebungen des frühen 20. Jahrhunderts zuzurechnen und folgerte dann weiter:

„Es bestehen deshalb innige Zusammenhänge persönlicher, sachlicher und gedanklicher Art zwischen Schulreform und Jugendbewegung, und keine ist ohne die andere recht vorstellbar. Beide verbindet bis zum heutigen Tag ein noch keineswegs erloschener Grad von Aktualisierbarkeit, mindestens ein bestimmtes Maß von inneren Aufträgen, die in den Jahren der historischen Existenz der Bewegungen aus verschiedenen Gründen noch nicht zu Ende erfüllt werden konnten. [...] Es sind besonders zwei Modelle der Schulreform, die ohne den kräftigen Zuwachs aus den Reihen der Jugendbünde und -gruppen gar nicht hätten aufgebaut werden können: die Heimschulen, die meistens zugleich Versuchsschulen waren, und das Feld der musischen Erziehung“ (Seidelmann 1966, S. 135).

Der Züricher Neuzeithistoriker Jakob Müller formulierte Anfang der siebziger Jahre etwas allgemeiner: man dürfe „den Einfluss der Jugendbewegung, insbesondere der Freideutschen, auf Schulreform, Volks- und Erwachsenenbildung und Jugendfürsorge sowie durch die Jugendmusikbewegung auf die Musik, als die in ihrer Breitenwirkung bedeutendsten Folgen der Jugendbewegung ansehen“ (Müller 1971, S. 59).

Die beiden jugendbewegten Emigranten Fritz Borinski (1903-1988) und Werner Milch (1903-1950) betonten dagegen wesentlich kritischer, viele pädagogischen Unternehmungen der Jugendbewegung gingen doch „an ihrem Überschwang und an der feindlichen Enge der bürgerlichen Welt zugrunde: die Schulen des Wendekreises, die Freideutsche Volkshochschule Marloffstein, die Freideutsche Siedlung auf Sylt und die Jugendringe, die die Jugend aller Lager zu gemeinsamem Spiel und zu gemeinsamem Protest zusammenbrachten“ (Borinski, Milch 1982, S. 47). Ein anderer Emigrant aus der Jugendbewegung, nämlich Karl Otto Paetel (1906-1975), urteilte da etwas optimistischer, wenn er schrieb: „Als politischer Faktor haben die Bünde versagt, als erzieherische Kraft haben sie sich bewährt. Das war wahrscheinlich zwangsläufig so. Das Gewicht pädagogischen Antriebs war wesentlich stärker als der eigentlich politische“ (Paetel 1954, S. 32 f.).

1973 hatte Heinz S. Rosenbusch das Thema einer jugendbewegten Pädagogik in seiner Nürnberger Dissertation erstmals systematisch entfaltet und dabei den Vorstellungen des Hamburger Wendekreises breiten Raum eingeräumt. Speziell einige Schriften von Fritz Jöde und Friedrich Schlünz fanden hier ebenso Beachtung wie die Gründung entsprechender pädagogischer Institutionen, die jugendbewegten Prägungen vieler Pädagogen der Zwischenkriegszeit und „die Betonung der erotischen Komponente in der jugendbewegten Erziehung“ (Rosenbusch 1973, S. 150 f.). Rosenbusch zielte hier in erster Linie auf Max Tepp und Kurt Zeidler ab, die beide die pädagogischen Interaktionen zwischen Lehrern und ihren Schülern über den Begriff des pädagogischen bzw. erziehenden Eros im Sinne

lebensgemeinschaftlicher Beziehungen und erzieherischer Wirkungen begründet hatten. Charakteristisch für eine jugendbewegte Pädagogik dieser Generation, so Rosenbuschs These, seien folgende Elemente gewesen:

„Die Erziehungsgemeinschaft, das Gefühl als Stimulans, die betonte Einbeziehung musischer und körperlicher Aktivitäten in den Unterricht; ferner ihr Konzept der Erziehung als kreativer, unplanbarer Übertragung eines Vorbildes – nicht als Berufsvorbereitung, sondern als adäquater Ausfüllung des Raumes der Jugendlichkeit mit dem Ziel der persönlichen Entfaltung und Selbsterziehung; dazu eine Hinwendung zur Natur und Präferenz für Ursprüngliches, Schlichtes“ (Rosenbusch 1973, S. 171).

Wir werden im Laufe der Darstellung sehen, dass diese Charakteristik in nuce auch auf Max Tepp's pädagogische Grundüberzeugungen zutrifft. Für sie gilt auch und zugleich in Teilen nur bedingt das, was Rosenbusch Anfang der siebziger Jahre als Defizite jugendbewegter Pädagogik kritisch angemerkt hatte, nämlich die weitgehende Ignorierung der gesellschaftlichen Realitäten, eine kulturkritisch motivierte Ablehnung der Moderne, vorindustrielle Natur- und Agrarromantik, eine Überakzentuierung des Führerprinzips, eine Überbetonung von Jugend als Selbstzweck. Negative Aspekte sah er weiterhin in „der künstlichen Bewahrung einer konfliktfreien Jugendlichkeit, der Erziehung nach (erotischem) Instinkt statt nach dem Intellekt, der Auffassung von Erziehung als einem ‚Wachsenlassen‘: dem deterministischen Aspekt einer naturalistischen Entelechie des Individuums“ (Rosenbusch 1973, S. 171). Ein Jahr später hatte sich die Herbsttagung des Förder- und Freundeskreises des Archivs der deutschen Jugendbewegung des Themas „Jugendbewegung und Pädagogik“ aus verschiedenen Blickwinkeln angenommen (Jahrbuch 1975). Zahlreiche Autoren, die sich mit dem Beziehungsgeflecht zwischen Jugendbewegung und Pädagogik befasst haben, hoben als die eigentliche pädagogische Bedeutung der Bewegung das Phänomen der Selbsterziehung und der Selbstorganisation hervor, das dann – vermittelt durch einzelne Personen, Gruppen oder Publikationen – in den verschiedenen pädagogischen Praxisfeldern Fuss fassen konnte. Andererseits inspirierte das Phänomen der Selbsterziehung und das Einklagen des Eigenrechts und des Selbstwerts der Jugend auch die zeitgenössische pädagogische Theoriebildung geistesgeschichtlichen Zuschnitts, worauf vor einigen Jahren Dietmar Waterkamp nochmals hingewiesen hat.

„Somit war die Idee der Jugend, wie sie aus der Jugendbewegung abzulesen war, ein wesentlicher Baustein für die These von der Autonomie der Pädagogik geworden, die dieses Eigenrecht sozusagen anwaltschaftlich hütete. Weitere Verantwortlichkeiten der Pädagogik auch für Erwachsene konnten hinzutreten, wenn pädagogisch inspirierte Bewegungen ihr Recht auf pädagogischen Eigenraum erwiesen hatten. Die Tatsache, dass der theoretische Ertrag des erlebten Geschehens im Laufe der zwanziger Jahre sozusagen in die Scheuer der Erziehungswissenschaft eingebracht wurde, rührt aus der Enttäu-

schung über den Verlauf der Jugendbewegung in den zwanziger Jahren“ (Waterkamp 2005, S. 173 f.).

Mit Blick auf Max Tepp muss man zum Abschluss des Kapitels allerdings konstatieren, dass für ihn der Begriff des charismatischen Führers, der in den Kreisen um Wyneken kultiviert wurde, ebenso eine untergeordnete Rolle gespielt hatte wie der in Teilen der bürgerlichen Jugendbewegung ausgeprägte Jugendzentrismus, der Jugend zum Mythos und Selbstzweck erhob. An die Stelle, an die etwa sein früherer pädagogischer Mentor Gustav Wyneken das Wort „Jugend“ in Stein gemeißelt sehen wollte, stand für Max Tepp sein Leben lang der „Mensch“ und in aller Regel meinte er im Unterschied zu manchem seiner jugendbewegten Weggefährten damit ein konkretes „Menschenkind“, mit dem er beruflich und privat zu tun hatte, und nicht den Kollektivbegriff der „Menschheit“. Dass er auf der anderen Seite wohl für viele seiner Schüler ein charismatischer Kamerad und Lehrer gewesen war, steht allerdings auf einem anderen Blatt und zählt wohl zu den nichtintendierten Effekten, die sich in Erziehungsverhältnissen so häufig einstellen.

Das Buch rekonstruiert auf der Grundlage umfangreicher, bislang völlig unbekannter, Archivmaterialien zum einen das pädagogische und schriftstellerische Wirken des jugendbewegten Reformpädagogen Max Tepp (1891-1975), zum zweiten die Geschichte des Hamburger Wendekreises und der von ihm 1919 eingerichteten Versuchsschule, die an einer Pädagogik „vom Kinde aus“ orientiert war. Ihr fühlte sich Tepp auch nach seiner Emigration 1924 in seiner pädagogischen Praxis in Südamerika stets verpflichtet. Sie folgte dem jugendbewegten Leitbild des Lehrers als eines Kameraden, Freundes und Helfers bei der Erziehung Heranwachsender in Jugendgemeinschaften. 1919 verweigerte Tepp aus „innerer Wahrhaftigkeit“ den Eid auf die Weimarer Verfassung und wurde 1923 deshalb aus dem Schuldienst entlassen. 1936 verweigerte er ein zweites Mal einen Eid, nämlich den auf Hitler, was wiederum zu seiner Entlassung führte. Anfang der sechziger Jahre wurde Tepp mit dem Bundesverdienstkreuz für sein Lebenswerk geehrt – eine irritierende Geschichte, die am Ende des Buches zusammengeführt wird.



#### **Der Autor**

**Dr. Peter Dudek**, geboren 1949, war apl. Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Frankfurt am Main. Seit 2013 im Ruhestand.

978-3-7815-1959-6



9 783781 519596