



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Führung zu einer neuen Menschheit.“

Über die Bedeutung des Führungsbegriffs in Gustav Wynekens
reformpädagogischem Erziehungskonzept.

Verfasserin

Christine Jost

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Prof. Dr. Rita Casale

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich während meines Studiums und bei meiner Diplomarbeit unterstützt haben.

Zu allererst einen herzlichen Dank an meine Diplomarbeitsbetreuerin Frau Prof. Dr. Rita Casale (Bergische Universität Wuppertal) für ihre Geduld und Unterstützung sowie ihre hilfreichen Anregungen bei der Erstellung dieser Arbeit.

Gedankt sei außerdem Herrn Dr. Hanno Loewy, dem Direktor des Jüdischen Museums Hohenems, und meinen dortigen Kollegen und Kolleginnen, insbesondere Herrn Mag. Christian Herbst, die mich in der Schlussphase meiner Diplomarbeit öfters entbehren mussten.

Bei meinen Freunden und Freundinnen in Wien und Vorarlberg möchte ich mich für ihre moralische Unterstützung und ihre fortwährenden aufbauenden und motivierenden Worte bedanken.

Bedanken möchte ich mich außerdem bei meiner Schwester Johanna Jost, die mich insbesondere in Down-Phasen immer wieder erfolgreich aufgemuntert hat.

Mein ganz besonderer Dank gilt abschließend meinen Eltern, Annemarie und Gerfried Jost, die mir meine Ausbildung ermöglicht haben und mir stets helfend zur Seite gestanden sind.

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe. Ebenfalls versichere ich, dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland einer BeurteilerIn zur Begutachtung in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe und dass diese Arbeit mit der vom/von der BegutachterIn beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, im Februar 2012

Christine Jost

Kurzfassung der Diplomarbeit

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit dem pädagogischen Werk Gustav Wynekens (1875-1964), einem Pionier der reformpädagogischen Bewegung an der Wende vom 19. auf das 20. Jahrhundert. Im Fokus liegt hierbei die von dem Pädagogen entwickelte Idee der „Führung“, deren theoretische Einbettung in seinem Erziehungskonzept mit Hilfe der Analyse und Interpretation ausgewählter Textstellen herausgearbeitet werden soll. Damit zusammenhängend wird die Bedeutung des Führungsgedankens für sein gesamtes erzieherisches Denken und Schaffen aufzudecken versucht. Als Methode dient hierzu die sogenannte historisch-kritische Methode, eine aus der Geschichtswissenschaft kommende hermeneutische Vorgehensweise, die als Mittel zur verstehenden Betrachtung historischer Quellen konstruiert wurde. Der Untersuchungszeitraum, aus dem die führungsbezogenen Textstellen stammen, beschränkt sich auf die Jahre 1906 – 1920, innerhalb derer der Pädagoge sein Erziehungskonzept entwickelt und in der Gründung der „Freien Schulgemeinde Wickersdorf“ praktisch umgesetzt hat. Mit welchen Ideen Gustav Wyneken seinen Führungsgedanken verbindet und ob dieser eine zentrale Stellung in seinem Werk einnimmt, soll sich im Zuge der folgenden Arbeit herauskristallisieren.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	13
2 Ausweisung der Forschungsfrage	16
3 Methodische Herangehensweise	16
3.1 <i>Begründung der Methodenwahl.....</i>	<i>16</i>
3.2 <i>Die historisch-kritische Methode.....</i>	<i>17</i>
3.2.1 Philologisch-hermeneutische Kritik.....	17
3.2.2 Historische Kritik.....	19
3.2.3 Ideologiekritik	19
3.3 <i>Zielsetzung</i>	<i>20</i>
4 Quellenbasis	21
4.1 <i>Begründung der Quellenauswahl.....</i>	<i>21</i>
4.2 <i>Darstellung der herangezogenen Textstellen.....</i>	<i>24</i>
4.2.1 Erster Jahresbericht der Freien Schulgemeinde Wickersdorf. (1908)	25
4.2.2 Wickersdorfer Jahrbuch 1909-1910. Abhandlungen zum Programm der Freien Schulgemeinde. (1910)	26
4.2.3 Schule und Jugendkultur. (1914²)	27
4.2.4 Die neue Jugend. Ihr Kampf um Freiheit und Wahrheit in Schule und Elternhaus, in Religion und Ethik. (1914²)	28
4.2.5 Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde. Dem Wandervogel gewidmet. (1914²)	29
4.2.6 Der Kampf für die Jugend. Gesammelte Aufsätze. (1919)	30
4.2.7 Revolution und Schule. (1919)	31
5 Kultur- und Bildungskritik im Wilhelminischen Reich ..	32
5.1 <i>Der „Jugendkult“ als Reaktion auf die Kulturkrise des Bildungsbürgertums</i>	<i>40</i>
5.1.1 Gelebtes bürgerliches Jugendleben	42
5.2 <i>Die bürgerliche Jugendbewegung.....</i>	<i>43</i>

5.3 Die reformpädagogische Bewegung.....	45
6 Gustav Wyneken (1875–1964)	48
6.1 Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf – ein „Kunstwerk“.....	55
6.2 Exkurs: Die Idee des „Geistes“	61
7 Erziehung als Führung.....	64
7.1 Die Begriffe „Führung“ und „Führer“ in der Zeit um 1900.....	65
7.2 Von Haltung und Vertrauen	75
7.3 Das Führer-Gefolgschaftsverhältnis	82
7.4 Die Jugend als Hoffnungsträger.....	88
7.5 Der Glaube an ein „Seinsollendes“.....	94
7.6 Eine gesinnungsethische Gemeinschaft.....	102
7.7 Von Freiheit und Autorität.....	111
7.8 Von Charisma und Führertum.....	115
7.9 Die „Leibwerdung“ des Geistes im Führer	121
7.10 Eine Führungselite.....	125
7.11 Darstellung der Ergebnisse der Textanalyse.....	131
8 Die Bedeutung von „Führung“ in Gustav Wynekens	
Erziehungskonzept – eine kritische Reflektion	137
Resümee	144
Abkürzungsverzeichnis.....	146
Literaturverzeichnis	147
Lebenslauf.....	156

1 Einleitung

In der heute oft als sehr schnelllebig empfundenen und in ihrer Mannigfaltigkeit der Möglichkeiten den Einzelnen überfordernden Zeit, stößt man nicht selten auf den Wunsch nach einer Rückbesinnung auf das „Einfache“ und „Natürliche“. Dazu gesellt sich die Hoffnung auf die Überwindung der durch Leistungsorientiertheit und einen egoistischen Hedonismus geprägten Gesellschaft zu Gunsten eines gemeinschaftlichen Lebens, in welchem nicht primär in Freund- und Feindkategorien gedacht wird. Zudem lässt sich aus jüngeren deutschen Studien¹ der bis in die gesellschaftliche Mitte vorgedrungene Wunsch nach einzelnen Persönlichkeiten, die das Land zum Wohle der Bevölkerung in eine bessere Zukunft führen sollen, herauslesen. Die allgemeine Verunsicherung der Menschen prägt nicht nur das politische wie wirtschaftliche Leben, sondern wirkt sich auch auf die gegenwärtige Schuldebatte aus. Fragen nach der Wichtigkeit bestimmter Lehrinhalte, dem richtigen methodischen Vorgehen im Unterricht und dem Lehrer-Schüler-Verhältnis werden in der breiten Bevölkerung diskutiert. Damit zusammenhängend übernimmt die Schule wieder vermehrt eine erzieherische Funktion und wird zum Garant einer hoffnungsvollen Zukunft.

Beschäftigt man sich mit der Zeit um die Wende auf das 20. Jahrhundert, lassen sich gewisse Analogien hinsichtlich der Lage der Gesellschaft erkennen. Damals herrschte eine Stimmung, die zum einen von der Sehnsucht nach vergangenen Werten zum anderen vom tiefen Vertrauen in eine „neue Erziehung“, die eine neue Menschheit schaffen sollte, geprägt war. Der Institution Schule kam in diesem Zusammenhang eine tragende Rolle zu. Pädagogische Pioniere entwickelten moderne Erziehungskonzepte und gründeten, basierend auf ihren Theorien, neuartige Bildungs- und Erziehungsanstalten. Einer dieser frühen Wegbereiter der Reformpädagogik war Gustav Wyneken, dessen pädagogisches Konzept in der vorliegenden Diplomarbeit einer genaueren Betrachtung unterzogen wird.

¹ Vgl. dazu die Schriften Klaus Ahlheims, der in denselben besagte Studien für Interessierte zugänglich macht. Zu nennen wäre unter anderem das Buch „Sarrazin und der Extremismus der Mitte. Empirische und pädagogische Reflexionen.“ (2011)

In meiner Diplomarbeit möchte ich mich mit Gustav Wynekens Konzept einer „neuen Erziehung“, die ihm in seinem Denken und Schaffen zur „Führung“ wird, beschäftigen. Insbesondere werde ich hierbei der Frage nach den Ideen und Begriffen, mit welchen er seine Vorstellung von „Führung“² in Verbindung bringt, nachgehen und damit in Zusammenhang die Bedeutung der „Führungsidee“ für sein pädagogisches Gesamtwerk herauszuarbeiten versuchen. Um zu einem aussagekräftigen Ergebnis zu kommen, habe ich aus sieben pädagogischen Schriften, welche innerhalb des Zeitraums von 1906 bis 1920 entstanden sind, insgesamt neun für Wynekens Vorstellungen von „Führung“ repräsentative Textstellen ausgewählt und einer eingehenden Textanalyse und -interpretation unterzogen.

Zu Beginn der Arbeit wird die Forschungsfrage ausgewiesen (Kapitel 2) und die Methode, welche zur Bearbeitung der Thematik verwendet wird, vorgestellt (Kapitel 3). Es handelt sich hierbei um die, der Geschichtswissenschaft entlehnten, historisch-kritische Methode, die sich zur Untersuchung historischer Quellen besonders gut eignet. Zudem wird am Ende des Kapitels kurz auf die Zielsetzung der Arbeit eingegangen.

Im Anschluss an die Darstellung des methodischen Vorgehens werden die, für die Beantwortung der Forschungsfrage herangezogenen, Quellenstücke und die daraus ausgewählten Textstellen präsentiert (Kapitel 4). Dies erscheint mir wesentlich, da dem Leser³ ansonsten grundlegende Informationen zum verwendeten Quellenmaterial vorenthalten werden würden, was wiederum nicht zum Verständnis der Arbeit beitragen würde.

² Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass in der vorliegenden Diplomarbeit die Gedanken „Führer“ und „Führung“/ „Führertum“ als ein und derselben Idee entsprungen gewertet werden. In Gustav Wynekens Erziehungskonzept lässt sich das Eine ohne das Andere nicht denken, weswegen beide Begriffe zu beachten sind. Der „Führer“ bezieht sich auf bestimmte Personen, die dazu bestimmt sind zu führen. Die von ihnen praktizierte Interaktion mit ihrer Gefolgschaft bezeichnet Wyneken als „Führung“ bzw. „Führertum“. Beide sind gleichwertig und untrennbar miteinander verbunden.

³ Aus Gründen des Leseflusses wird darauf verzichtet beide Geschlechter zu nennen. Die männliche Schreibweise impliziert, sofern es dem Sinn des Textes entspricht, immer auch die weibliche.

Die beiden darauffolgenden Kapitel (5 und 6) befassen sich mit dem historischen Kontext, innerhalb dessen Gustav Wyneken sein pädagogisches Denken entwickelt hat und die ausgewählten Schriften entstanden sind. Da sein Konzept stark von den zeitgenössischen Umständen geprägt ist, wird diesen beiden Abschnitten mehr Platz eingeräumt. Es werden hierbei unter anderem die vorherrschende Kultur- und Bildungskritik sowie der „Jugendkult“ und die reformpädagogische Bewegung betrachtet. Zudem werden Gustav Wynekens Leben und seine Idee einer „Freien Schulgemeinde“ genauer angesehen.

Das siebte Kapitel widmet sich der Analyse und Interpretation der ausgewählten Textstellen, wobei hierbei immer die Frage nach der Idee von „Führung“ im Vordergrund steht. Eingeleitet wird das Kapitel mit einer Einführung in den Gedanken der „erzieherischen Führung“ bei einzelnen Zeitgenossen Wynekens. Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, richtet sich diese Betrachtung auf ausgewählte Vertreter der Bereiche der Pädagogik und der Jugendbewegung. Im Anschluss daran erfolgt die schon angesprochene Textanalyse, im Zuge welcher herausgestellt werden soll, mit welchen Gedanken Gustav Wyneken sein Konzept von „Führung“ in Verbindung bringt und was dasselbe letztendlich für ihn bedeutet. Dazu werden wichtige Begriffe erörtert und gedankliche Verknüpfungen aufgeschlüsselt. Das Kapitel endet mit einer zusammenfassenden Darstellung der im Zuge der Betrachtung der einzelnen Textstellen erworbenen Erkenntnisse.

In einem letzten, dem achten, Kapitel wird in aller Kürze auf die Bedeutung der „Führung“ für sein pädagogisches Gesamtwerk eingegangen und die aus der Textanalyse gewonnenen Ergebnisse vor dem Hintergrund Gustav Wynekens eigenwilliger Weltanschauung, die in seinem Wunsch eine „neugeartete Generation“ zu schaffen mündet, einer kritischen Reflektion unterzogen.

Die Diplomarbeit schließt mit einem Resümee, in welchem ich zum Verlauf der Arbeit und den Ergebnissen derselben Stellung nehme.

2 Ausweisung der Forschungsfrage

In der vorliegenden Diplomarbeit soll der Frage nachgegangen werden: In welchem theoretischen Kontext thematisiert Gustav Wyneken in ausgewählten pädagogischen Schriften seine Idee der Führung? Die Textstellen, welche mit Hilfe der historisch-kritischen Methode, auf die im nachstehenden Kapitel noch genauer eingegangen wird, zur Beantwortung der Forschungsfrage analysiert und gedeutet werden, stammen aus der Zeit zwischen 1906 und 1920. Eine Periode im Leben Gustav Wynekens, die, mit Ulrich Panter gesprochen, *„(...) der Weckung einer neuen idealistischen Gesinnung, einer jugendlichen Weltanschauung, einer Jugendkultur (...)“* (Panter 1960, S. 81) gewidmet war.

Das Aufstellen einer weiterführenden Frage, welche nach der Bedeutung der aus der Textanalyse und -interpretation gewonnenen Erkenntnisse für Gustav Wynekens pädagogisches Gesamtwerk fragt, ist sinnvoll. Kommt es zu keiner abschließenden, auf dem *„(...) Hintergrund der geistigen Situation um die Jahrhundertwende (...)“* (Panter 1960, S. 20) im Allgemeinen und den weltanschaulichen Vorstellungen des Pädagogen im Besonderen basierenden Betrachtung der Ergebnisse, bleiben diese unreflektiert im Raum stehen, was nicht das Ziel dieser Arbeit sein soll.

3 Methodische Herangehensweise

Die Methode, die zur Annäherung an die Thematik der Diplomarbeit herangezogen wird, ist der Geschichtswissenschaft entlehnt. Es handelt sich hierbei um die sogenannte historisch-kritische Methode, die *„(...) für die Interpretation von Quellen aus allen historischen Epochen und für alle Teilbereiche der Geschichtswissenschaft (...)“* (Borowsky 1989⁵, S. 157) anwendbar ist.

3.1 Begründung der Methodenwahl

Vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit historischem Schriftgut aus dem Untersuchungszeitraum 1906 bis 1920 und möchte mit ihren Erkenntnissen einen Beitrag zur gegenwärtigen bildungshistorischen Arbeit leisten. In ihrer Tradition

beschäftigt sich die historische Bildungsforschung, die laut Tenorth in den letzten Jahrzehnten erstaunlich an Attraktivität sowohl innerhalb der Pädagogik als auch unter den Fachhistorikern gewonnen hat (vgl. Tenorth 2002, S. 123), mit ideengeschichtlichen Forschungskonzepten. Der Geschichtsschreibung der Pädagogik darf vorgehalten werden, dass sie lange einer unreflektierten Selbstdeutung nachging. (vgl. ebd., S. 125) Der Begriff der „Ideen“ ist jedoch in jüngerer Zeit in „(...) produktiv-vielfacher Weise neu bestimmt worden (...)“ (ebd., S. 126) D.h. das „(...) geisteswissenschaftliche Konzept des Verstehens als einzige Form des Umgangs mit der einschlägigen Überlieferung (...)“ (ebd., S. 126) wird unter anderem durch die sogenannte Ideologiekritik ergänzt. Der rein textimmanenten, verstehenden Auslegung wird ein kritisches Moment beigelegt. Die Ideen, mit welchen ich mich in der Diplomarbeit beschäftigte, sollen ebenfalls nicht einfach nur „verstanden“ und wiedergegeben, sondern abschließend einer kritischen Reflektion unterzogen werden.

Als entsprechende Vorgehensweise bietet sich, wie oben schon erwähnt, die historisch-kritische Methode an. *„Der Begriff Methode, d.h. ‚Erkenntnisweg‘, umfaßt hier nicht nur Arbeitstechnik, sondern den gesamten Weg vom bloßen sprachlichen ‚Verstehen‘ eines Textes bis zur Bestimmung seiner Aussagekraft und seiner Einordnung in einen größeren historischen Zusammenhang.“* (Borowsky 1989⁵, S. 157) Kritisch ist sie in dreierlei Hinsicht: als philologisch-hermeneutische Textkritik, als historische Kritik und als Ideologiekritik. (vgl. ebd., S. 157)

Um nachvollziehen zu können, nach welchen Kriterien Textanalyse und -interpretation durchgeführt werden, erläutere ich an dieser Stelle die historisch-kritische Methode.

3.2 Die historisch-kritische Methode

3.2.1 Philologisch-hermeneutische Kritik

Die zur Untersuchung vorgesehenen Textstellen müssen zuallererst auf ihre Authentizität hin überprüft werden, d.h. *„(...) der methodische Zweifel an der ‚Echtheit‘ des Textes in Bezug auf die Urheberschaft des vorgeblichen Verfassers, auf die Angaben*

der Entstehungszeit und auf den Wortlaut selbst (...)“ (ebd., S. 158) ist grundlegend für das historische Arbeiten mit Texten. Die philologische Kritik impliziert zudem die sorgfältige Begutachtung des in den vorliegenden Textstellen vorhandenen „Wortgutes“ (Borowsky 1989⁵, S. 166), da dasselbe Wortbild oft nur eine gleiche inhaltliche Bedeutung vortäuscht. Unbekannte Wörter, heute nicht mehr geläufige Wortinhalte und Begriffe, die ganze Sachkomplexe darstellen gilt es zu erläutern. (vgl. ebd., S. 166) Damit in Zusammenhang steht die *„(...) Erklärung von Anspielungen auf Personen und Ereignisse (...)*“ (ebd., S. 167), um den Text verstehen zu können. Außerdem ist der Ideologiegehalt essenzieller Begriffe bei der Interpretation derselben zu beachten.

Eng damit verbunden ist die Deutung des Textes im Sinne der Hermeneutik, d.h. *„(...) der Lehre von der Kunst der Auslegung von Texten.“* (Krüger 1997, S. 182) Ursprünglich stammt der Begriff aus dem Griechischen. Das Verb „hermeneuein“ kann mit „den Sinn einer Aussage erklären“ übersetzt werden. „Hermeneia“ als das dazugehörige Substantiv bedeutet Auslegung, Erklärung. (vgl. Krüger 1997, S. 182) Die Hermeneutik als wissenschaftliche Methode geht unter anderem auf den Philosophen und Theologen Friedrich Schleiermacher zurück, der zudem den Begriff des „hermeneutischen Zirkels“ prägte. Letzterer besagt, dass man, *„(...) während man sich um das Verstehen einer Sache (...) bemüht, immer schon eine Vorerfahrung bezüglich dieser Sache mitbringt.“* (Breinbauer 2000³, S. 17) Diese Situation führt zu einem Dilemma beim Forschenden dahingehend, dass er auf der einen Seite ohne dieses Vorverständnis nicht in der Lage wäre sich einer Sache anzunähern, auf der anderen Seite wiederum mit seiner Vorerfahrung in der Gefahr der selektiven Wahrnehmung steht. (vgl. ebd., S. 17) Sich im „hermeneutischen Zirkel“ zu befinden bedeutet in einer Art Kreisbewegung *„(...) vom elementaren Verstehen zum höheren Verstehen (...)*“ (Krüger 1997, S. 184) eines Textes zu gelangen. *„Eine absolute Übereinstimmung zwischen dem Verstehenden und dem Produzenten des Textes ist kaum herzustellen (...)*“ (ebd., S. 185), da es sich schlussendlich immer um eine Interpretation des vorliegenden Quellenmaterials handelt.

Das Risiko der selektiven Wahrnehmung ist nie ganz auszuschließen, auch wenn man versucht möglichst vorurteilsfrei an den zu untersuchenden Text heranzugehen. Ist

man sich dessen bewusst und reflektiert seinen eigenen Standpunkt hinsichtlich des zu behandelnden Themas laufend, kann zumindest versucht werden dieser Gefahr entgegenzuwirken. Die hermeneutische Methode ist trotz gewisser Unsicherheiten, die sie in sich birgt, die einzige, die das geisteswissenschaftliche „Verstehen“ dem naturwissenschaftlichen „Erklären“ gegenüber stellt. (vgl. Borowsky 1989⁵, S. 159) Auf Grund der Andersartigkeit des Verhältnisses der Geisteswissenschaft zu ihren zu untersuchenden Objekten *„(...) wird eine besondere Art des historischen Erkennens gefordert, das ‚Verstehen‘ als Nacherleben, Sich-Hineinversetzen (Intuition).“* (ebd., S. 159) Laut Krüger hat die Hermeneutik *„(...) keine geschlossene Regel-Lehre für die Textinterpretation im Sinne einer Technologie formuliert (...), doch bietet sie Orientierungshilfen (...)“* (Krüger 1997, S. 185) an. Die historisch-kritische Methode empfinde ich in dieser Hinsicht als eine Art Stütze, die mir beim höheren Verstehen der von mir zu analysierenden und interpretierenden Textstellen behilflich ist.

3.2.2 Historische Kritik

Neben dem richtigen Lesen und der Deutung der Textstellen, gilt es eine *„(...) kritische Überprüfung überlieferter ‚Fakten‘ und ‚Verhältnisse‘ (...)“* (Borowsky 1989⁵, S. 158) durchzuführen. Dazu kann ergänzendes Quellenmaterial und Fachliteratur herangezogen werden, da ein *„(...) Quellenstück (...) nicht für sich alleine, aus sich selbst heraus verstanden werden (kann).“* (ebd., S. 160) Unter anderem stellt man in diesem Zusammenhang die Frage nach der Beziehung des zu untersuchenden historischen Textes zu den zeitgenössischen „Realitäten“. (vgl. ebd., S. 158) Außerdem gilt es zu beachten, auf welchen Ausschnitt dieser Realität er sich bezieht bzw. aus welcher Perspektive dieselbe betrachtet wurde. (vgl. ebd., S. 158)

3.2.3 Ideologiekritik

Wie oben schon erwähnt, sollen die Ideen Gustav Wynekens in den zu bearbeitenden Textstellen nicht nur zu verstehen versucht, sondern auch kritisch hinterfragt werden. Als Forschende muss ich mir an dieser Stelle Gedanken zum politischen und weltanschaulichen Standpunkt des Verfassers des Textes machen. (vgl. ebd., S. 158)

Zudem muss ich mir über meinen eigenen Standpunkt im Klaren sein, um nicht Gefahr zu laufen, selektiv wahrzunehmen.⁴

Um den Abschnitt zur wissenschaftlichen Methode, die in dieser Arbeit Anwendung findet, abzuschließen, soll noch kurz das Ziel der Diplomarbeit dargelegt werden.

3.3 Zielsetzung

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, herauszustellen, mit welchen Begriffen und Ideen Gustav Wyneken sein Prinzip von „Führung“ in Verbindung bringt. Indem dies geschieht, wird versucht ein klarer umrissenes Bild der Führungsidee des Pädagogen zu entwerfen. Da Wyneken selbst keine eindeutige Definition seines Führungsgedankens gibt, wird es vermieden eine solche im Vorfeld der Textanalyse zu bieten. Was er darunter verstehen könne, soll sich im Zuge der Arbeit an den theoretischen Einbettungen der Idee herauskristallisieren. Analyse und Interpretation der ausgewählten Textstellen werden nicht nur als Vorarbeit zur Beantwortung der Fragestellung betrachtet, sondern als wesentlicher Bestandteil der Ausführungen verstanden. Auf Grund der „(...) *höchst eigenartigen Weltanschauung (und) eigenwilligen pädagogischen Anschauung (...)*“ (Geissler 1963, S. 45) des Autors, muss davon ausgegangen werden, dass ein völliges Verstehen seiner Gedankengänge letztendlich unwahrscheinlich ist. Dennoch scheint es sinnvoll und erkenntnisbringend, sich hinsichtlich seiner Vorstellungen von Führung interpretativ an sein Werk anzunähern.

Die Darstellung Gustav Wynekens gesamter Weltanschauung, auf welcher sein pädagogisches Konzept beruht, kann im Zusammenhang mit dieser Diplomarbeit nicht geboten werden. Dies würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Deshalb sei auf die ausreichend vorhandene Fachliteratur verwiesen, die sich mit unterschiedlichen Aspekten des Denkens des Pädagogen beschäftigt. Im Literaturverzeichnis der vorliegenden Arbeit ist ein Teil der einschlägigen Publikationen angegeben.

⁴ Vgl. dazu die philologisch-hermeneutische Kritik

Im Anschluss an dieses Kapitel folgen nun Informationen zur Materialbasis, auf die sich diese bildungshistorische Arbeit stützt.

4 Quellenbasis

Der ursprüngliche Wunsch, den gesamten pädagogischen Schriftbestand Gustav Wynekens und alle darin enthaltenen, führungsbezogenen Textstellen innerhalb eines abgesteckten Untersuchungszeitraums einer eingehenden Analyse und Deutung zu unterziehen, musste nach Sichtung und Lektüre einer Fülle an Werken verworfen werden. Nicht nur auf Grund des im Rahmen einer Diplomarbeit nicht zu bewältigenden Arbeitsaufwands ist von einem solchen Unterfangen Abstand zu nehmen, sondern vor allem aus Einsicht darüber, dass eine quantitative Anhäufung von Textstellen für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht maßgeblich ist. Die Auswahl von, für Gustav Wynekens Führungsidee repräsentativen, Stellen, erweist sich im Hinblick auf die Bearbeitung des Diplomarbeitsthemas als zielführend.

4.1 Begründung der Quellenauswahl

Zu Beginn einer jeden historischen Untersuchung steht das systematische Suchen und Sichten von Zeugnissen der Vergangenheit, die im Hinblick auf die zu erforschende Frage von Relevanz sein könnten. *„Diese Materialien, die unmittelbaren Überreste und Spuren der Vergangenheit, werden gemeinhin als Quellen⁵ bezeichnet. (...) Quelle ist der Gegenbegriff zu Fachliteratur und bezeichnet Material zur Rekonstruktion der Vergangenheit als Geschichte (...).“* (Borowsky 1989⁵, S. 120) Als Quellen können nicht nur solche in geschriebener Form, sondern auch Realien herangezogen werden. Die vorliegende Arbeit stützt sich auf pädagogische Texte, d.h. schriftliche Quellen, welche *„(...) die objektive Grundlage, die der Erfahrung zugänglich ist und die die Voraussetzung einer empirisch abgesicherten Erkenntnis darstellt (bilden).“* (ebd., S. 121)

⁵ Alle in den Zitaten der vorliegenden Arbeit enthaltenen Hervorhebungen stammen, wenn nicht ausdrücklich von der Autorin etwas anderes angegeben wird, von den zitierten Autoren selbst.

Beschäftigt man sich näher mit Gustav Wyneken und seinen pädagogischen Schriften, die allesamt – mit Ausnahme des privaten Schriftverkehrs zwischen dem Pädagogen und seinen Anhängern und Gegnern – in der „Bibliographie der deutschen Landerziehungsheime“ (1970) von Karl Schwarz dokumentiert sind, muss man sehr schnell feststellen, dass dieser zu Lebzeiten eine rege schriftstellerische Tätigkeit ausübte. Der daraus hervorgegangene, äußerst große Umfang an potenziellem Quellenmaterial führt notwendigerweise zu einer forschungsfragenbezogenen Selektion innerhalb desselben, um das Arbeitspensum bewältigen zu können. Die Auswahl der pädagogischen Texte und der darin enthaltenen Textstellen ist zwangsläufig subjektiv, auch wenn sich diese an einschlägiger, neuerer Fachliteratur orientiert. Als Forscherin bin ich mir meiner Wertgebundenheit und meines Vorwissens bezüglich der zu behandelnden Problematik bewusst. Dieses Bewusstsein lässt mich meine eigene Position gegenüber der „empirischen Materialbasis“ (Borowsky 1989⁵, S. 122) laufend kritisch hinterfragen und gibt mir eine gewisse Sicherheit hinsichtlich der Wahl der Quellen.

Die Eingrenzung der zu analysierenden und interpretierenden Quellenstücke erfolgte in dreifacher Weise. In einem ersten Schritt wurde der Untersuchungszeitraum auf die Jahre 1906 bis 1920 eingeschränkt. Beide Daten verweisen jeweils auf eine Zäsur im Leben des Pädagogen. 1906 gründete er – nach seiner sechsjährigen „pädagogischen Lernzeit“ (Panter 1960, S. 15) in Hermann Lietz's⁶ Deutschen Landerziehungsheimen⁷ – gemeinsam mit Paul Geheeb⁸ die Freie Schulgemeinde

⁶ *Hermann Lietz* (1868-1919), ein deutscher Reformpädagoge, der für die Gründung der ersten Deutschen Landerziehungsheime bekannt wurde. Er fühlte sich den Gedanken der lebensreformerischen Bewegung zugetan und verlegte im Hinblick darauf die von ihm gegründeten Schulen aufs Land. Dort sollten die Schüler nicht nur unterrichtet, sondern auf alle ihre verschiedenen Anlagen eingegangen werden. Sein Ziel war es, den Zöglingen die Ausbildung ihrer „(...) kindlichen Natur zu einer möglichst harmonischen Persönlichkeit (...)“ (Potthoff 2003⁴, S. 77) zu gewährleisten. Im Gegensatz zu Gustav Wyneken sind seine Schriften von einem starken nationalen Gedanken geprägt. (vgl. ebd., S. 81)

⁷ Diese wurden in Anlehnung an Cecil Reddie's englisches Landerziehungsheim „Abbotsholme“ von Hermann Lietz gegründet. 1898 eröffnete das erste Deutsche Landerziehungsheim in Ilsenburg am Harz. Bis 1914 erfolgten weitere Gründungen. Es handelte sich hierbei um Schulen, die bewusst aufs Land verlegt wurden, um dort als Lebens- und Arbeitsgemeinschaften von Lehrern und Schülern die Erziehung Letzterer zu gewährleisten. (vgl. Potthoff 2003⁴, S. 78)

⁸ *Paul Geheeb* (1870-1961), ein deutscher Reformpädagoge, der gemeinsam mit Gustav Wyneken im Deutschen Landerziehungsheim Haubinda erste praktische pädagogische Erfahrungen gesammelt hat. 1906 gründete er mit demselben die Freie Schulgemeinde Wickersdorf, die er bald wieder

Wickersdorf. 1920 wiederum musste Gustav Wyneken, nachdem er verdächtigt worden war „(...) *unzüchtige Handlungen mit einigen seiner Schüler begangen zu haben* (...)“ (Maasen 1995, S. 38), zum zweiten Mal seine Stelle als erzieherischer Leiter der Freien Schulgemeinde Wickersdorf niederlegen. Der Beschuldigte selbst spricht in diesem Zusammenhang von „Vertreibung“ und „Verbannung“ (vgl. Wyneken 1922, S. 6) des geistigen Gründers der Schule aus derselben, „(...) *um einen ihrer* (Gustav Wynekens Gegner, C. J.) *Bestgehaßten endgültig unschädlich zu machen.*“ (Wyneken 1921, S. 39) In den Jahren bis 1920 lag der Schwerpunkt der Tätigkeit des Pädagogen in der Gründung und dem Aufbau der Freien Schulgemeinde Wickersdorf bzw. in der versuchten Neugründung einer Freien Schulgemeinde und der Verbreitung der Idee „Freie Schulgemeinde“ (vgl. Panter 1960, S. 81), was sich mit seinem Rauswurf änderte. Elisabeth C. Badry verweist zudem darauf, dass seine einschlägigen pädagogischen Arbeiten überwiegend zwischen 1910 und 1920 entstanden sind. (vgl. Badry 1976, S. 120)

Als nächster Schritt wurden die zur Beantwortung der Forschungsfrage in Betracht kommenden Schriftstücke ausgewählt. Dies geschah nicht völlig willkürlich, sondern in Orientierung an einschlägiger Fachliteratur⁹. Die Wahl fiel auf Werke, die im Zusammenhang mit der Thematisierung der Idee von Führung bei den unterschiedlichen Autoren gehäuft zitiert werden. In meinen Augen kann dies als Indiz dafür, dass die Texte für die Problematik des „Führertums“ von Bedeutung sind, gedeutet werden.

Der dritte und letzte Schritt der notwendigen Selektion basiert auf dem systematischen Sichten der ausgewählten Texte, mit dem Ziel Textstellen auszumachen, welche für die darauffolgende Analyse und Interpretation relevant sind. Da Wyneken an sehr vielen Stellen seiner Schriften mehr oder weniger direkt auf seine Idee von „Führung“ verweist, fasste ich den Entschluss mich auf eine Auswahl von Textstellen, die meines Erachtens das gesamte Spektrum der durch

verließ. Paul Geheeb und dessen Frau Edith eröffneten in weiterer Folge die Odenwaldschule (1910) und die Ecole d'Humanité (1934, 1946).

⁹ Vgl. dazu im Literaturverzeichnis dieser Arbeit die Literaturangaben zu Elisabeth C. Badry, Peter Dudek, Erich Geissler, Ulrich Herrmann, Heinrich Kupffer, Ulrich Panter und anderen Autoren, die sich eingehend mit Gustav Wynekens Werk beschäftigt haben.

Wyneken erfolgten theoretischen Verbindungen des Führungsgedankens mit anderen Ideen abdeckt, zu konzentrieren. Diese Entscheidung legitimiert sich aus dem Umstand, dass der Autor sich in seinen Aussagen laufend wiederholt. Bei der Auswahl der Textstellen orientierte ich mich an den von Wyneken verwendeten Begriffen „Führer“, „Führertum“ und „Führung“, die auf seine Führungsidee verweisen. Ulrich Panter zufolge ist die Weltanschauung des Pädagogen, auf der – wie schon erwähnt – auch sein Erziehungskonzept basiert (vgl. Panter 1960, S. 56), *„(...) seit etwa 1906 im wesentlichen unverändert (...)“* (ebd., S. 20) geblieben, was nicht heißt, dass sie ihm nicht *„(...) zu einer nie abgeschlossenen geistigen Betätigung (...)“* (Wyneken 1940, S. 7) wurde. Liest man die pädagogischen Schriften Wynekens aufmerksam, fällt einem die kontinuierliche Wiedergabe derselben gedanklichen Verknüpfungen ins Auge. Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist es daher zielführend diese Verbindungen aufzudecken und anhand entsprechender Textstellen einen repräsentativen Überblick über die theoretische Einbettung der Führungsidee zu gewährleisten.

4.2 *Darstellung der herangezogenen Textstellen*

Zur Herstellung einer Quellenbasis bedarf es einer *„(...) systematischen Suche nach Quellenstücken (...)“* (Borowsky 1989⁵, S. 152), die für die Beantwortung der Forschungsfrage geeignet sind. Letztere ist es, die *„(...) eine bestimmte Auswahl von „Zeugnissen“ der Vergangenheit zu Quellen historischer Erkenntnis werden lässt.“* (ebd., S. 120) Das Leben selbst hinterlässt keine „Quellen“, sondern nur Zeichen, die *„(...) ausschnitthaft die Realität dieser Vergangenheit bezeugen.“* (ebd., S. 120) Nach erfolgter Recherche und Sichtung des potenziellen Quellenmaterials, galt es dasselbe einer ersten Quellenkritik zu unterziehen. Die Erkenntnisse jener – der vorliegenden Arbeit vorangehenden – Kritik werden nachfolgend in gekürzter Form wiedergegeben.

4.2.1 Erster Jahresbericht der Freien Schulgemeinde Wickersdorf. (1908)

Bei der ersten von mir verwendeten Quelle handelt es sich um den „Ersten Jahresbericht der Freien Schulgemeinde Wickersdorf“, welcher von den beiden Gründern der FSG, Paul Geheeb und Gustav Wyneken, gemeinsam herausgegeben wurde. Der Wortlaut des Textes entspricht dem Gustav Wynekens, weswegen davon ausgegangen werden kann, dass dieser beim Verfassen desselben federführend war. Der „(...) Jahresbericht soll die äußere und innere Entwicklung unserer Anstalt in großen Zügen darstellen.“ (Geheeb/Wyneken 1908, Vorwort) Adressiert ist der Text sowohl an Freunde (vgl. ebd., Vorwort), als auch an Personen, welche die FSG¹⁰ noch nicht kennen. Letzteren soll der Bericht einen „(...) ersten vorläufigen Eindruck von unserem Heim und seinem Streben (...)“ (ebd., Vorwort) vermitteln. Das Schriftstück entstand in einer Zeit, als Paul Geheeb und Gustav Wyneken gemeinsam die Leitung der FSG Wickersdorf innehatten. 1909 erfolgte nach monatelangen Streitigkeiten, die mitunter absurde Züge annahmen (vgl. Dudek 2009, S. 38), der Bruch zwischen den beiden. Paul Geheeb verließ Wickersdorf Anfang 1909 auf eigenen Wunsch, Gustav Wyneken hingegen ging im April 1910 unfreiwillig.

Aufgefunden habe ich den Text im Original an der Universitätsbibliothek Heidelberg, wo er nach wie vor aufbewahrt wird.

Die Textstelle, welche zur weiteren Analyse und Deutung dem Jahresbericht entnommen wurde, findet sich im zweiten Teil, in welchem auf das „geistige Leben“ (Geheeb/Wyneken 1908, Vorwort) der Schule eingegangen wird, desselben wieder und lautet wie folgt:

„Bindet die Schulgemeinde jeden an die Gesamtheit, macht ihn für das Ganze mitverantwortlich und flößt allen eine gemeinsame, gleiche Gesinnung ein, so ist die „Kameradschaft“ mehr eine Institution zur Pflege und Leitung persönlichen Lebens des Einzelnen. Darum wird der Lehrer, um den sich die Kameradschaft gruppiert, Führer genannt. Die Kameradschaft erfüllt ihren Zweck erst dann völlig, wenn der Führer das rückhaltlose persönliche Vertrauen seiner jungen Kameraden genießt.“ (Geheeb/Wyneken 1908, S. 29)

¹⁰ Alle in der Arbeit verwendeten Abkürzungen werden im Abkürzungsverzeichnis angeführt.

Sie ist eingebettet in einen Passus, in welchem die beiden für das Schulleben der FSG Wickersdorf zentralen Institutionen, die Schulgemeinde und das System der Kameradschaften, erläutert werden. (vgl. ebd., S. 28)

4.2.2 Wickersdorfer Jahrbuch 1909-1910. Abhandlungen zum Programm der Freien Schulgemeinde. (1910)

Das „Wickersdorfer Jahrbuch 1909-1910“, das Zweite von insgesamt drei in den Jahren 1909 bis 1914 veröffentlichten Jahrbüchern (vgl. Schwarz 1970, S. 115), ist eine weitere Quelle, die zur Bearbeitung der Thematik herangezogen wird. Gemeinsam herausgegeben von August Halm und Gustav Wyneken, stammt der Abschnitt des Textes, in dem die nachstehende Textstelle zu finden ist, jedoch aus der Feder von Letzterem. Zum einen weist die Autorenangabe beim entsprechenden Kapitel auf diesen Umstand hin, zum anderen wird der Text in weiten Teilen ohne maßgebliche Veränderungen im 1913 von Gustav Wyneken erstmals publizierten Werk „Schule und Jugendkultur“ wiedergegeben. Der Anspruch der Jahrbücher besteht laut den Herausgebern darin, einen „(...) *Einblick in das geistige Leben unserer Gemeinde (zu) geben. Sie sollen in die Gedanken einführen, deren Darstellung und Verwirklichung die Freie Schulgemeinde sein will (...)*.“ (Halm/Wyneken 1909, S. 1) Adressaten sind alle diejenigen, die sich für die neue Schule interessieren und sich über deren grundlegende geistige Ausrichtung informieren wollen. Entstanden ist das Buch zu einem Zeitpunkt, als Gustav Wyneken der alleinige Leiter der FSG Wickersdorf war.

„Man hat behauptet, gemäß dem biogenetischen Grundgesetz müsse die Jugend alte überwundene Menschheitsstufen wiederholen; wahrlich, eine rechte Schule macht aus ihr vielmehr Repräsentanten der Zukunft. Und selbstverständlich nimmt der Lehrer an dieser allgemeinen Kameradschaftlichkeit teil. Er ist der Führer, sein Ziel ist das allen gemeinsame; er ist bestimmt, für den Geist zu werben, die Jugend dorthin zu bringen, wo er selbst schon steht; er ist ein Glied desselben sozialen Körpers, dem die Schüler angehören; und wenn er seine Arbeit in höherem Sinne erfaßt, so wird auch er sich von ihnen fördern und leiten lassen.“ (Halm/Wyneken 1910, S. 32f)

Das originale Schriftstück befindet sich an der Hauptbibliothek der Universität Wien.

4.2.3 Schule und Jugendkultur. (1914²)

Als weiteres Quellenstück dient Gustav Wynekens Werk „Schule und Jugendkultur“, das laut Karl Schwarz eine „(...) Zusammenstellung von Aufsätzen, die meist schon früher veröffentlicht wurden (...)“ (Schwarz 1970, S. 119) darstellt. Der Großteil der Aufsätze stammt „(...) aus den Wickersdorfer Jahrbüchern 1908 und 1909/10; sie sind hier z. T. umgearbeitet und in einen Zusammenhang gebracht (...)“ (Wyneken 1914², S. 1) Publiziert wurde die zweite Auflage, die „(...) im wesentlichen ein unveränderter Abdruck der (...) ersten (...)“ (ebd., S. 3) ist, zu einem Zeitpunkt als der Pädagoge nicht mehr an der FSG Wickersdorf lebte. Stattdessen war er als „(...) freier Schriftsteller tätig, hielt rastlos zahlreiche Vorträge und wurde 1913/14 zum großen Inspirator der Jugendkulturbewegung.“ (Dudek 2009, S. 41) Das Werk war in Folge der Aufforderung des „Bundes für Freie Schulgemeinden“, seine Vorstellungen von Schule und Erziehung in konzentrierter Form herauszugeben, von Gustav Wyneken verfasst worden. (vgl. Wyneken 1914², S. 1)

Beim Fund- und Aufbewahrungsort des Werkes handelt es sich um die Bibliothek des Institutes für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich. Der Quelle werden zwei Textstellen entnommen, die für die Beantwortung der Fragestellung bedeutend sind.

„Jetzt erst ist es dem Menschen möglich, seinen Schwerpunkt aus dem Empirischen, Individuellen, aus dem Triebleben hinauszuverlegen in das Gebiet des Seinsollenden; er fühlt, wie sich ihm die bisher verschlossenen Tore der Wahrheit und Schönheit öffnen, und ein gütiges Geschick verleihe ihm den Freund und Lehrer, der ihn begreift und die Heiligkeit dieses Augenblickes kennt, der ihn einführt, der ihn die ersten Blicke in jene höhere Welt tun läßt.“ (Wyneken 1914², S. 19f)

„Die Anerkennung des Rechtes der Jugend auf eine ihrer Natur gemäße Lebensführung und das Gefühl für ihre wertvolle und unersetzliche Eigenart sind es, die den modernen Erzieher vom reaktionären, den wirklichen und den unechten unterscheiden. Diese Eigenschaft ist zwar noch nicht die ganze pädagogische Begabung, aber ihre unerläßliche Grundlage. Von dieser Seite betrachtet ist der Erzieher nicht mehr Erzieher, nicht Seelenschmied und Menschenbildner, sondern Führer und zwar der von der Jugend selbst erkorene Führer. Nur der, dem sie von selbst zufliegt und dem sie Gefolgschaft leistet, kann im neuen Sinne Erzieher sein, nicht aber der, welcher vor dem Willen in der Natur der Jugend keinen Respekt hat, der an der Jugend nur den unfertigen Gehirnzustand bemerkt und ihr möglichst schnell von dieser Unfertigkeit helfen möchte.“ (Wyneken 1914², S. 39)

4.2.4 Die neue Jugend. Ihr Kampf um Freiheit und Wahrheit in Schule und Elternhaus, in Religion und Ethik. (1914²)

Die vierte Quelle – Erstveröffentlichung 1913 – kann als Verteidigungs- bzw. Berichtigungsschrift Gustav Wynekens gegenüber der „(...) *Phantasie anonymer bayerischer Schulmänner und immuner Landtagsabgeordneter (...)*“ (Wyneken 1914² a, S. 10) gelesen werden. Der Pädagoge sah sich zu Beginn des Jahres 1913 in einer anonymen, vom Verlag des katholischen Pressevereins herausgegebenen (vgl. ebd., S. 3), Broschüre, betitelt mit dem Begriff „Jugendkultur“, mit dem Vorwurf konfrontiert, er wäre der „Häuptling“ (ebd., S. 3) eines „Geheimbundes“ (ebd., S. 6) der Jugend. Diese Behauptung fand in weiterer Folge im bayerischen Landtag seine Anhänger, die ihre Meinung bezüglich des Pädagogen in hitzigen Reden zum Ausdruck brachten. Mit der vorliegenden Schrift wollte der Autor seinen Standpunkt gegenüber den Anschuldigungen deutlich machen und noch einmal seine Vorstellungen von Schule, Erziehung und Jugend darlegen. Für Gustav Wyneken ist es bezeichnend, Konflikte öffentlich auszutragen. Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass diese Schrift vor allem für diejenigen gedacht war, die den Konflikt mitverfolgt haben.

In der ausgewählten Textstelle versucht er seinen Gedanken von Autorität zu verteidigen.

„Aber ein anderes ist die äußere Autorität des Vorgesetzten, d. h. die Gehorsam heischende Disziplin, ein anderes die geistige Autorität. Auf geistigem Gebiete ist Autorität berechtigt allein als Führerschaft; sei es, daß ich mich dem Sachverständigen anvertraue beim Eindringen in ein neues Gebiet, sei es, daß ich den schöpferischen Geist finde, der mir über das Gebiet sachlicher Erkenntnis hinaus durch Wirkung von Person zu Person einen Quell geistigen Lebens erschließt.“ (Wyneken 1914² a, S. 23)

Zu finden ist eine Kopie des Originals an der Bibliothek des Institutes für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich.

4.2.5 Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde. Dem Wandervogel gewidmet. (1914²)

Gustav Wyneken widmete den Text, seinem Titel nach, dem Wandervogel, auf den er – wie Schomburg kritisch anmerkte – „(...) ohne ihn aus eigener Anschauung zu kennen (...)“ (Schomburg 1917, S. 74) einwirken wollte. Beide, sowohl der Wandervogel als auch die Freie Schulgemeinde hätten erkannt, dass eine neue Jugendkultur geschaffen werden müsse. (vgl. Wyneken 1914² b, S. 1) Sie wären „(...) die beiden Pole der Jugendbewegung.“ (Wyneken zit. n. Schomburg 1917, S. 74) Metaphorisch als Lanze bezeichnet, versteht Wyneken den Wandervogel als den „Schaft“, die FSG als die „Spitze“ derselben. (vgl. Wyneken 1914² b, S. 22)

Der Pädagoge versucht in besagtem Aufsatz, aus welchem auch die folgende Textstelle stammt, „(...) die ganze Kulturgesinnung der Freien Schulgemeinde auf eine Anzahl von Hauptgedanken zurückzuführen (...)“ (ebd., S. 1) und schafft damit einen Überblick über die Gedanken, auf denen die FSG basiert.

„Es gibt nicht mehr Subjekte und Objekte des Schulbetriebes, es gibt nur noch die eine Gemeinschaft der um den Geist Versammelten und Bemühten. Lehrer und Schüler, Führende und Geführte (und mancher, der zu den Schülern zählt, manchmal Führender) aber in derselben einen Front, als Kameraden nicht kraft persönlichen oder sentimentalen Wohlwollens, sondern wesentlich, kraft Zugehörigkeit zum selben Heere. Ein jeder in erster Linie Glied dieser Gemeinschaft. Die bürgerliche Banalität von der Individualisierung als höchster Aufgabe und der entfalteten Persönlichkeit als letztem Ziel der Erziehung wirkt nur noch ärmlich neben dem Reichtum, Adel und Stil eines solchen Gemeinschaftslebens.“ (Wyneken 1914² b, S. 11)

Karl Schwarz zufolge veröffentlichte der Autor den kurzen Text im Jahr 1913 zum ersten Mal. (vgl. Schwarz 1970, S. 118) Ob die zweite Auflage überarbeitet wurde, ist den Aufzeichnungen Schwarzes nicht zu entnehmen. Zu finden ist eine Kopie des Originals an der Bibliothek des Institutes für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich.

4.2.6 Der Kampf für die Jugend. Gesammelte Aufsätze. (1919)

Das Werk beinhaltet Aufsätze und Reden Gustav Wynekens, die – wie dem Inhaltsverzeichnis zu entnehmen ist – während der Jahre 1911 bis 1916 in verschiedenen Zeitschriften veröffentlicht worden sind. Diese Textsammlung bezeichnet der Autor selbst als eine Art zweiten Band seines Werkes „Schule und Jugendkultur“ (1913), im Wesentlichen nur durch seine Beziehung zur Jugendbewegung und der sich daraus ergebenden Ideen ergänzt. (vgl. Wyneken 1919, S. 2) Publiziert wurde die Schrift in einer Zeit als Wyneken entweder kurz davor stand wieder als Schulleiter an die FSG Wickersdorf zurückzukehren oder schon als solcher dort tätig war. Zudem hatte er gerade ein nicht sehr erfolgreiches „bildungspolitisches Intermezzo“ (Dudek 2009, S. 42) mit dem Preußischen Kultusministerium hinter sich.

Ansprechen wollte Wyneken mit diesem Werk wohl alle diejenigen, die sich für seine Gedanken interessierten und gewillt waren sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Die beiden zu untersuchenden Textstellen lauten:

„Praktisch wird es immer darauf hinaus kommen, daß ihr die mit dem Charisma begabten, die Produktiven, die Führer Richtung und Grenzen verleihen. Aber nicht auf Grund irgendeines Auftrags oder irgendeiner Machtvollkommenheit, sondern weil nur sie, *sie ganz allein* imstande sind, die immanente Form eines neuen Lebens (den neuen Menschentyp, den neuen Stil) zu erkennen und zu schaffen.“ (Wyneken 1919, S. 121)

„Hier sei nur darauf hingewiesen, daß auch in der eigentlichen Jugendbewegung das Problem des Führertums, oder sagen wir deutlicher: die Sehnsucht nach einem Führer eine Rolle spielt. Das ist ja eben auch ein Zeichen jener Einstellung, die wir als das neue Körpergefühl erkannt haben, daß man nicht mehr zufrieden ist mit abstrakten Programmen, sondern die lebendige Verkörperung eines Geistes sucht, wie sie eben der Führer ist;“ (Wyneken 1919, S. 166f)

Eine originale Ausgabe des Schriftstücks befindet an der Bibliothek des Institutes für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich.

4.2.7 Revolution und Schule. (1919)

Die siebte und letzte Quelle, aus welcher eine Textstelle entnommen wurde, ist an der Universitätsbibliothek Heidelberg im Original zu finden. Veröffentlicht wurde die Schrift als 7. Band der Reihe „Deutsche Revolution. Eine Sammlung zeitgemäßer Schriften“, die laut deren Herausgebern, Prof. Dr. H. H. Houben und Dr. E. Menke-Glückert, „(...) der neuen Zeit, der Zukunft Deutschlands, die jedes einzelnen Schicksal ist, (dient).“ (Einleitung des 7. Bd. in Wyneken 1919 a, o. S.) Adressiert war das Buch vermutlich an die „Jugend“, die Wyneken zur „Schulrevolution“ (Wyneken 1919 a, S. 27) aufforderte. Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs scheinen die Sehnsucht nach einer neuen, besseren Zeit und der Appell an die Jugend, ihre Zukunft mit aller Kraft mitzugestalten, nicht verwunderlich. Für Gustav Wyneken gründet die von ihm angestrebte neue Menschheit in der Jugend, was auch in der folgenden Textstelle angedeutet wird.

„In der Jugend wächst unsers Volkes Zukunft heran – verknechten wir sie nicht unter unsre Fehler, verschreiben wir sie nicht einer untergegangenen Welt! Befreien wir ihre Kräfte – auch von uns selbst – und senden wir ihr als Führer unsre Edelsten, Stärksten, Treuesten, Reichsten, das neue Menschtum in ihr zu wecken, durch das und für das das Leben wieder lebenswert wird.“ (Wyneken 1919 a, S. 74)

Zur Authentizität der ausgewählten Texte und der daraus entnommenen Textstellen lässt sich allgemein sagen, dass in keiner der von mir gelesenen Fachliteratur die Echtheit der Schriften Wynekens angezweifelt wird. Deshalb, und weil Schreibstil und Wortlaut der Schriften immer dieselben sind, gehe ich davon aus, dass die Texte wirklich von Gustav Wyneken stammen. Es gibt keinen ernstzunehmenden Grund an der Urheberschaft Wynekens zu zweifeln.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass für die, im Kapitel 7 erfolgende, Textanalyse und -interpretation aus sieben unterschiedlichen Quellenstücken insgesamt neun Textstellen ausgewählt wurden. Sie geben einen Überblick darüber, welche Ideen Gustav Wyneken mit seinem Konzept von Führung in Verbindung bringt. Da sich diese Verknüpfungen im Laufe der Jahre nicht wesentlich ändern, kann eine solche Auswahl getroffen werden. An dieser Stelle sei erwähnt, dass der Begriff

des „pädagogischen Eros“ vor 1921, dem Jahr des Erscheinens der Verteidigungsschrift „Eros“, meinen Recherchen zufolge begrifflich nicht mit der Idee des „Führertums“ in Kontakt gebracht wurde. Um der Gefahr einer verkürzten Sichtweise der Thematik zu entgehen, wird der Gedanke des „pädagogischen Eros“ in Zusammenhang mit dem Lehrer-Schüler-Verhältnis und dem Wunsch nach einem „rückhaltlose(n) persönliche(n) Vertrauen“ (Geheeb/Wyneken 1908, S. 29) aufgegriffen.

Im nachfolgenden Kapitel wird auf die vor allem von der bildungsbürgerlichen Schicht des Wilhelminischen Zeitalters (1871-1918) getragene Kultur- und Bildungskritik eingegangen. Zudem erfolgt sowohl ein Einblick in die Vorstellungen von „Jugend“ zur damaligen Zeit als auch eine kurze Darstellung der aufkommenden reformpädagogische Bewegung. In den Vordergrund rücken hierbei die Veränderungen im Bereich des Höheren Schulwesens, da Gustav Wyneken sich in seinem Schaffen ebenfalls vorwiegend auf dieses bezieht.

5 Kultur- und Bildungskritik im Wilhelminischen Reich

Für die deutsche Geschichte ist es bemerkenswert, dass das 19. Jahrhundert, an dessen Beginn die damals dominierende philosophische Strömung des „Deutschen Idealismus“ sowie in den Bereichen der Literatur, der bildenden Kunst und der Musik die großen Epochen der „Klassik“ und „Romantik“ standen, „(...) *an seinem Ausgang eine grundsätzliche geistige Selbstkritik erfuhr.*“ (Scheibe 1980⁷, S. 5) Diese Entwicklung kann insbesondere in Zusammenhang mit den im Laufe des Jahrhunderts sich zunehmend verstärkenden Status- und Identitätsunsicherheiten des deutschen Bildungsbürgertums¹¹ verstanden werden. Denn vorwiegend aus

¹¹ Aus Mangel an sozio-ökonomischen Kriterien für dessen Schichtbestimmung, ist es schwer das sog. „Bildungsbürgertum“ soziologisch eindeutig zu klassifizieren. Versucht man es zu definieren, besteht die Gefahr ein zu einheitliches und geschlossenes Bild der Bildungsbürger zu liefern. (vgl. Vondung 1976, S. 22f) In der wilhelminischen Ära stellte das Bildungsbürgertum einen „(...) wirklichen Stand, mit eigenen Sitten und Konventionen, einer eigenen Lebenseinschätzung und Lebensführung (...)“ (Geiger zit. n. ebd., S. 25) dar, der sich jedoch nach Ende des Ersten Weltkriegs aufzulösen begann. Das Bildungsbürgertum wird u. a. wie folgt charakterisiert: Angehörige dieser Schicht besitzen eine akademische Bildung und verkörpern die höhere Beamtenschaft bzw. sind in akademischen freien Berufen tätig. Als weiteres Merkmal ist der Umstand, dass sich das Bildungsbürgertum überwiegend aus sich selbst rekrutiert, zu nennen. Zudem wird das gesellschaftliche Prestige höher gewertet als

seinen Reihen war während der zweiten Hälfte des 19. Jh. eine ansteigende „(...) kritische Auseinandersetzung mit der kulturellen Lebenssituation (...)“ (Röhrs 2001⁶, S. 25) der Menschen zu vernehmen. Als Sprecher dieser Phase, welche „(...) allgemein als Kulturkritik in die Geistesgeschichte einging (...)“ (ebd., S. 25), können Friedrich Nietzsche¹², Paul de Lagarde¹³ und Julius Langbehn¹⁴ genannt werden. Selbst aus der sog. „gebildeten Schicht“ stammend, unterzogen sie diese einer radikalen Kritik,

die wirtschaftliche Prosperität. Daneben stellt diese Schicht die „kulturelle Elite“ der Gesellschaft dar, d.h. sie gibt an, was Kultur bedeutet. Dies gelingt ihr, da sie die Berufe besetzt, mit welchen die Vermittlung von Bildung und Kultur zusammenhängt (Universitätsprofessoren, Gymnasiallehrer, Juristen, Künstler und andere). (vgl. ebd., S. 25ff) Beim Bildungsbürgertum handelt es sich demnach um eine an und für sich offene und bewegliche Schicht, die sich ihre Identität über den Begriff der „Bildung“ verschafft. „Bildung“ wird zum Statussymbol und zur Abgrenzungsmöglichkeit gegenüber anderen Schichten.

¹² Friedrich Nietzsche (1844-1900) war ein deutscher Philologe und Philosoph, der auf Grund seiner radikalen Kritik am wilhelminischen Bildungs- und Kulturgedanken bekannt wurde. Er ging mit dem „(...) kahlen Rationalismus, der Dekadenz und Verflachung der Zeit (...)“ (Aufmuth 1979, S. 127) hart ins Gericht und forderte die Schaffung eines neuen Menschen, des „Übermenschen“. Letzteren kann man sich als „Idealmenschen“, der über das gewöhnliche Leben der Menschen hinauswächst, vorstellen. Aus seiner Kritik geht u. a. der Gedanke hervor, dass der „echten Kultur“ ein in sich stimmiger Lebensstil, der letztendlich von einem Bildungsbegriff getragen wird, entsprechen muss. „Diese Bildung ist das Ergebnis der wissend geführten Auseinandersetzung mit der Welt und ihren Inhalten. Daher findet sie ihren Ausdruck auch in einem Lebensstil (...)“ (Röhrs 2001⁶, S. 30) Das Bildungsbürgertum seiner Zeit nahm ihn für sich als „ihren Mann“ ein, ohne dabei zu bemerken, dass sich Nietzsche „(...) total gegen die ganze abendländische Kulturentwicklung seit (...) dem Beginn der christlichen Ära (...)“ (Aufmuth 1979, S. 127) wandte und somit viel von der geistigen Basis der Bildungsbürger verdamnte.

¹³ Paul de Lagarde (1827-1891) wurde zu Lebzeiten als „(...) eine Art nationaler Prophet betrachtet.“ (Röhrs 2001⁶, S. 37) Im Zentrum seiner Kulturkritik steht seine Kritik am Christentum als einer historischen Religion. (vgl. ebd., S. 37) Dem gegenüber versuchte er eine wirksame Verbindung zwischen Religion und Politik herzustellen, wobei ihm zufolge die wichtigste Funktion der Religion „(...) in der Begründung einer dauerhaften Welt- und Lebensanschauung (...)“ (ebd., S. 38) besteht. Daneben beklagte er den „Bildungsidealismus“ (Scheibe 1980⁷, S. 21) seiner Zeit, welcher sich durch einen Pluralismus der Ideale und einen historischen Charakter auszeichne. Die Mannigfaltigkeit der Anschauungen mache die „(...) Gewinnung eines einheitlichen alle überzeugenden Ideals unmöglich (...)“ (ebd., S. 21) Außerdem entspräche die Verherrlichung der Vergangenheit nicht dem Wesen des gegenwärtigen Menschen. (vgl. ebd., S. 21) Daraus ergibt sich, dass es geradezu fahrlässig wäre der älteren Generation die Erziehung der Jugend, welche nach einem „lebendigen“, „konkreten Ideal“ (ebd., S. 23) strebt, zu überlassen.

¹⁴ Julius Langbehn (1851-1907) war Kunsthistoriker, Kulturreformer und Schriftsteller. Er wurde durch sein Werk „Rembrandt als Erzieher, von einem Deutschen“ (1890), in welchem er sich polemisch mit seiner Zeit auseinandersetzte, bekannt. (vgl. Scheibe 1980⁷, S. 6) Seine Kritik wendet sich gegen das „geistige Leben“ (ebd., S. 6) des deutschen Volkes, das er einem rapiden Verfall ausgesetzt sieht. Auf Grund des aufgekommenen Spezialistentums in der Wissenschaft sowie den fehlenden „epochemachenden Individualitäten“ (ebd., S. 6) der Zeit und dem damit einhergehenden Mangel an schöpferischen Leistungen komme es zum Niedergang der Bildung. Die Gegenwart befindet sich ihm zufolge im „(...) Zustand geringer kultureller Bedeutung mit dem niedrigen Bildungsniveau einer ‚Halbbildung‘.“ (ebd., S. 7) Die Ursachen dieser Entwicklung findet er in der Zunahme der Rationalität (Verstand) und der Verwissenschaftlichung der Bildung (Vernunft). (vgl. ebd., S. 7) In Abhebung von dieser einseitigen „intellektualistischen Geisteshaltung“ (Röhrs 2001⁶, S. 42) befürwortet er einen künstlerisch bestimmten Lebensstil, der sich durch „(...) Herzensbildung, Geistesgröße, Frohsinn, Einfach (und) Natürlichkeit (...)“ (ebd., S. 42) auszeichnet.

welche nicht nur den bildungsbürgerlichen Kulturgedanken¹⁵, sondern auch deren vorherrschendes Bildungsdenken¹⁶ umfasste. Die „bildungskritische Akzentuierung“ (ebd., S. 25) der Kulturkritik basierte auf der Vorstellung, Kultur könne nur im Medium der Bildung erhalten und weiterentwickelt werden und ist in dieser Konstellation als spezifisch deutsche Erscheinung zu werten. Neben der Bildungskritik implizierte die Kulturkritik des ausgehenden 19. Jh. als zweites, bedeutsames Moment die sog. „Lebensreform“ (ebd., S. 26), welche sich allgemein um die „(...) *Verwirklichung einer neuen Lebenseinstellung* (...)“ (ebd., S. 26) bemühte. Es gilt diese kritische Bewegung nicht als einheitliches Phänomen zu verstehen, sondern zu sehen, dass deren Vertreter in ihrem Denken unterschiedliche Schwerpunkte zur Lösung der von ihnen konstatierten gesellschaftlichen und kulturellen Probleme setzten. Außerdem ist zu erwähnen, dass die sich gegen Ende des Wilhelminischen Kaiserreichs entfaltende Reformpädagogik und die damit einhergehenden Veränderungen innerhalb des deutschen Schulwesens ebenfalls in der bürgerlichen Kulturkritik wurzeln.

Die zweite Hälfte des 19. Jh., insbesondere aber die Zeit nach der Reichsgründung 1871, war in Deutschland geprägt von einer rasch fortschreitenden Industrialisierung und einem damit direkt einhergehenden rapiden Wachstum der Städte. Vor Beginn der „großen Binnenwanderung“ (Giesecke 1981, S. 12) in die entstehenden Industriezentren der Zeit, lebten zwei Drittel der Bevölkerung in ländlichen Gemeinden, in denen sie „(...) *in hohem Maße* (sozial, C. J.) *integriert* (...)“ (ebd., S. 11) waren. Dies änderte sich mit dem arbeitsbedingten Abzug der v. a. jüngeren Generation in die sich etablierenden wirtschaftlichen Ballungsräume, die ihrem Wesen nach kein Leben in der „(...) *verbindlichen, personenbezogenen, sozialgewachsenen* (...)“ (ebd., S. 12) Gemeinschaft boten, sondern sich vielmehr durch zweckgerichtete Sozialbeziehungen und eine wachsende Anonymisierung des Einzelnen auszeichneten. Die Zahl der Arbeitnehmer in der Industrie, dem Handel, im

¹⁵ „Kultur“ wurde der als unkultiviert geltenden „Zivilisation“, der Wirtschaft und Technik gegenübergestellt. „Kultur“ umfasste die Bereiche der Kunst, Philosophie, Religion und Wissenschaft und wurde in der Regel zum eigenen Genuss betrieben, was sowohl Nietzsche als auch Wyneken heftig kritisierten.

¹⁶ „Bildung“ symbolisierte für den Bildungsbürger einen „(...) zeitlosen Schatz von Geistesgehalten überwiegend normativer Natur.“ (Aufmuth 1979, S. 114)

Bankwesen, bei Versicherungen und im Verkehr wurde langsam größer als die „(...) *Beschäftigtenzahl in der Landwirtschaft.*“ (Vondung 1976, S. 20) Vor dem Hintergrund des damit einhergehenden sozialen wie kulturellen Wandels muss der immer lauter werdende Wunsch nach einer „neuen Erziehung“ (Oelkers 2005⁴, S. 253), welche die „sozialen Differenzen“ (ebd., S. 253) der Gesellschaft überwindet und eine „vollendete Gemeinschaft“ (ebd., S. 253) zum Ziel hat, gesehen werden. Die deutschen Reformpädagogen nahmen in ihren Erziehungskonzepten auf den zunehmend idealisierten, weil im Gegensatz zur, als unpersönlich und entfremdend empfundenen, Gesellschaft stehenden, Gemeinschaftsgedanken besonders intensiv Bezug. (vgl. Giesecke 1981, S. 12) „Gemeinschaft“ wurde bei ihnen gleichgesetzt mit einem „(...) Organismus, also einem lebendigen System, das wie ein Naturkörper angeschaut (...)“ (Oelkers 2005⁴, S. 256) und als „mögliches Ganzes“ (ebd., S. 258), das hinter der durch „(...) *Industrialisierung parzellierten (...)*“ (Giesecke 1981, S. 20) Wirklichkeit liege, betrachtet werden kann. Basierend auf dieser Vorstellung versuchten die Reformpädagogen mit Hilfe verschiedener pädagogischer Programme die „(...) *gesellschaftlichen Differenzierungen und so die Vereinzelungen zu überwinden (...)*“ (Oelkers 2005⁴, S. 259) und letztendlich eine Zukunft als „soziale Harmonie“ und „ästhetische Einheit“ (ebd., S. 259) zu schaffen.

Neben dem Wandel in der Bevölkerungs- und Beschäftigungsstruktur, d.h. der gegen Ende des 19. Jh. stattfindenden „Bevölkerungsexplosion“ (Vondung 1976, S. 20) und dem Anstieg der Schicht der Arbeiter, Angestellten und Großunternehmer innerhalb des Reiches, versuchte Deutschland sowohl wirtschaftlich als auch politisch nach außen zu expandieren. Mit anderen Worten, Wilhelm II. begann „Weltmachtspolitik“ (ebd., S. 20) zu betreiben. Auf wissenschaftlicher Ebene kam es ebenfalls zu Umbrüchen, die sich vor allem im Aufkommen der Einzelwissenschaften – sowohl im natur- als auch im geisteswissenschaftlichen Bereich – und einer damit einhergehenden zunehmenden Spezialisierung der Disziplinen äußerten. Zudem erlangten die technischen und naturwissenschaftlichen Fächer innerhalb der industriell-kapitalistisch ausgerichteten Gesellschaft immer mehr an Bedeutung.

Die hier aus Platzgründen nur in groben Zügen umrissene Umbruchsituation innerhalb der deutschen Bevölkerung des ausgehenden 19. Jahrhunderts, „(...) *betraf*

die verschiedenen Schichten der Gesellschaft in unterschiedlicher Weise (...).“ (ebd., S. 21) Das Bildungsbürgertum, auf welches im Folgenden eingegangen wird, sah sich durch das Aufkommen des sog. Wirtschaftsbürgertums¹⁷ in seiner Position als geistige „Elite des Volkes“ (Aufmuth 1979, S. 117) immer mehr bedroht und machte in der Angst um seinen sozialen Status innerhalb der Gesellschaft die *„(...) Rettung der alten geistigen Werte vor dem Geist des Wirtschaftens und der Technik (...)*“ (Giesecke 1981, S. 13) zum zentralen Thema. Dass es sich in seinem Festhalten an der *„(...) idealistisch-neuhumanistische Bildung (...)*“ (Aufmuth 1979, S. 116) zunehmend von der realen kulturellen wie sozialen Situation entfremdete, schien es dabei zunächst nicht zu beachten. In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass die Bildungsbürgerschicht verhältnismäßig lange keinen Grund dazu hatte, sich ernsthafte Gedanken über ihre Position innerhalb der Gesellschaft zu machen. Dies hing mit dem Umstand zusammen, dass die zentrale Berufsgruppe, aus der sie sich rekrutierte, namentlich die Beamtenschaft, im monarchistisch gesinnten Deutschland *„(...) wegen ihrer Nähe zum Thron (...)*“ (ebd., S. 119) ein außergewöhnlich hohes Ansehen pflegte. Eine *„(...) sehr anspruchsvolle, nicht-technische Schul- bzw. Universitätsbildung (...)*“ (ebd., S. 118) war grundvoraussetzend, um die Beamtenlaufbahn einschlagen zu können. Die für das berufliche Fortkommen in der Wirtschaft ausschlaggebenden Werte wie *„(...) zweckrationaler Kalkül, Orientierung an quantitativen Leistungskriterien (oder) Innovationsbereitschaft (...)*“ (ebd., S. 118) spielten im Staatsdienst keine tragende Rolle, weswegen sich „industrielle Emporkömmling(e)“ (ebd., S. 113) in der Regel nicht dazu berufen sahen in demselben tätig zu werden. Neben dem prestigeträchtigen Beamtenberuf trug die bis zu Beginn des 20. Jh. unangefochtene Monopolstellung des humanistischen Gymnasiums, dessen Bildungsinhalte für das *„(...) unternehmerische Bürgertum weitgehend sinnleer geworden waren (...)*“ (ebd., S. 116), zur „Blindheit“ (ebd., S. 119) der Bildungsbürger gegenüber dem Aufkommen materialistisch-zweckrationaler

¹⁷ Mit dem Begriff des „Wirtschaftsbürgertums“ bezeichnet man den im Zuge der Industrialisierung aufstrebenden Stand des besitzenden Bürgertums. Sich an ökonomischen Werten (Funktionalität, Sachlichkeit, Effizienz u. a.) orientierend, spielten für diese neue Schicht *„(...) Innerlichkeit und Irrationalismus, Leben und Seele, Gefühl und Ganzheit, das Organische (...)*“ (Berg/Herrmann 1991, S. 21) keine tragende Rolle mehr. Das Bedürfnis nach einer, der industriellen Zeit angemessenen, Bildung wurde gegen Ende des 19. Jh. immer größer. Sie sollte mehr weltlich und pragmatisch sein und die modernen Fremdsprachen (Englisch, Französisch) implizieren. Damit stand sie im Gegensatz zur *„(...) überlieferte(n) Form der Geistesbildung.“* (Flitner/Kudritzki 1984⁴, S. 18)

Werte bei. Erst als es zum oben angesprochenen raschen wirtschaftlichen Aufschwung innerhalb des Deutschen Kaiserreichs kam und im Zuge dessen im schulischen wie universitären Bereich immer mehr Reformen zu Gunsten der technisch-naturwissenschaftlichen Bildung durchgesetzt wurden, sah die akademische Bürgerschicht die „(...) Gefahr des sozialen Abstiegs (...)“ (ebd., S. 126) und reagierte mit der Verkündung des „(...) kulturelle(n) Niedergang(s) Deutschlands (...)“ (ebd., S. 126) durch den Geist der Moderne. Je mehr ihr Status gefährdet war, „(...) um so nachhaltiger bezog sie ihr Selbstbewußtsein aus dem Geist der Bildung und aus der Verachtung des schnöden Mammon und der kalten Technik.“ (Giesecke 1981, S. 13) „Bildung“, idealistisch als zweckfreie Beschäftigung mit den kulturellen Werten der Menschheit verstanden, verkam in weiterer Folge immer mehr zum „Bildungsgut“ (Nipperdey 1994, S. 383), mit Hilfe dessen sich das Bildungsbürgertum von den anderen sozialen Schichten abzugrenzen und dadurch ihren Status als „Geistesaristokratie“ (Leschinsky 1999, S. 89) zu halten versuchte. Das klassische Bildungsideal¹⁸ wurde formalisiert und unter „Bildung“ nur noch eine akademische Bildung verstanden. (vgl. Vondung 1976, S. 25) Der Besitz von Wissen, das sich v. a. auf die Gebiete der Philosophie, der alten Sprachen und der Geschichte bezog, ersetzte das fehlende Vermögen und garantierte die „(...) Zugehörigkeit zum Stand der ‚Gebildeten‘ (...)“. (Berg/Herrmann 1991, S. 15) Das Wirtschaftsbürgertum verstand die „(...) idealistisch-neuhumanistische Bildung als weitgehend sinnlosen Anachronismus (...), (weswegen von diesem, C. J.) das Reifezeugnis des humanistischen Gymnasiums allenfalls noch aus Prestige Gründen (...)“ (Aufmuth 1979, S. 115) bzw. aus Gründen des Zugangs zu den Universitäten erworben wurde. Friedrich Nietzsche kann als einer der meinungsgebenden Vertreter der Kritik an diesem zum reinen Besitz und

¹⁸ Darunter versteht man die „idealistisch-neuhumanistischen Bildung“ (Aufmuth 1979, S. 115), wie sie an den klassischen Gymnasien dem Ideal nach vermittelt hätte werden sollen. Hierbei spielte das Studium der alten Sprachen, Griechisch und Latein, eine wichtige Rolle, wobei es in Deutschland im 19. Jh. zu einer Verlagerung des Interesses auf die griechische Antike kam. Daneben war die Trennung von „freier, allgemeiner Bildung“ (Flitner/Kudritzki 1984⁴, S. 17) und Berufsbildung wesentlich. „Allgemeinbildung“ im idealistischen Sinn bedeutet nicht die Anhäufung einer Wissensmasse, sondern die Formung des Menschen nach einem höheren Ganzen. „Die Bildung ist in ihrer absoluten Bestimmung, die Befreiung und die Arbeit der höheren Befreiung, nämlich der absolute Durchgangspunkt zu der (...) zur Gestalt der Allgemeinheit (!) erhobenen unendlich subjektiven Substantialität der Sittlichkeit (...)“. (Hegel zit. n. Naumann 1976, S. 37) Wichtig ist zu wissen, dass Bildung, auch wenn sie auf Ganzheit abzielt, immer im Individuum vollzogen wird. „Das „Ganze“ mußte in individueller Besonderung repräsentiert sein (...)“. (Blankertz 1982, S. 103) Nur so lässt sich die Verbindung von Individualität und Ganzheit im bildungsbürgerlichen Ideal erklären.

Statusgarant degradierten Bildungsbegriff gesehen werden. Er bezeichnete die „Gebildeten“ nicht selten als „Bildungsphilister“¹⁹, deren „ungebildete Geistlosigkeit“ (Berg/Herrmann 1991, S. 16) sich in „phrasenhaftem Geschwätz“ und „unechten Anempfindungen“ (ebd., S. 16) offenbaren würde. Kultur bedeute für sie nur „Dekoration“ (ebd., S. 16), eine reine Äußerlichkeit. In diesem Zusammenhang griff er auch das vorherrschende Schulsystem an, das „(...) nicht mehr imstande (sei), wirkliche Bildung zu vermitteln (...)“ (ebd., S. 16), sondern stattdessen den Schülern Wissensinhalte, die v. a. historisch bestimmt sind, mitzugeben versuche. (vgl. Röhrs 2001⁶, S. 26) Friedrich Paulsen verwies in diesem Zusammenhang auf die Gefährlichkeit der „Halbbildung“ (Berg/Herrmann 1991, S. 16) des Menschen. *„Halbbildung macht eitel und gefallsüchtig; wie aller Putz zur Schaustellung drängt, so auch jener Bildungsfitter; (...) Halbbildung macht hochmütig und herrisch. Da sie keinen inneren Wert hat, so sieht man um so mehr auf äußere Anerkennung des Vorzugs und verachtet die anderen, die keine ‚Bildung‘ haben.“* (Paulsen zit. n. ebd., S. 16) Abschließend sei gesagt, dass der Bildungsbegriff nicht nur auf Grund des Verlustes seines ursprünglichen Gehaltes, d.h. der Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit dem kulturellen und gesellschaftlichen Wert des erworbenen Wissens sowie der *„(...) eigene(n) produktive(n) Aneignung und Gestaltung von ‚Kultur‘ (...)“* (ebd., S. 16), sondern auch wegen der zunehmenden „Bildungsexpansion“ (ebd., S. 16) an Bedeutung verlor. Letztere besagt, dass im Zuge des sozialen Wandels, der sich mit der veränderten Beschäftigungsstruktur der Bevölkerung vollzogen hat, es sich immer mehr Menschen leisten konnten ihre Kinder an höhere Schulen bzw. Universitäten zu schicken. Diese an und für sich positive Entwicklung hatte jedoch zur Folge, dass der Wert der Zertifikate, welche an den Bildungsanstalten erworben werden konnten, immer geringer wurde und somit die Bildungsschicht den Legitimationsgrund ihrer geistigen Exklusivität verlor. (vgl. ebd., S. 17)

¹⁹ Nietzsche schreibt dazu in seinen „Unzeitgemäßen Betrachtungen“ (1873): „Das Wort Philister ist bekanntlich dem Studentenleben entnommen und bezeichnet in seinem weiteren, doch ganz populären Sinne den Gegensatz des Musensohnes, des Künstlers, des echten Kulturmenschen. Der Bildungsphilister aber (...) unterscheidet sich von der allgemeinen Idee der Gattung „Philister“ durch einen Aberglauben: er wähnt selber Musensohn und Kulturmensch zu sein; (...)“ (Nietzsche 1873, S. 161)

Wie schon erwähnt reagierte das Bildungsbürgertum auf die Entwicklungen der Zeit mit einer „erbitterten Kulturkritik“ (Aufmuth 1979, S. 126), die sich einerseits gegen die „technische Zivilisation“ (ebd., S. 126), d.h. gegen Kapitalismus und Industrialisierung, richtete. Andererseits jedoch auch die eigene überkommene Auffassung von Bildung und Kultur und damit in Zusammenhang das reformbedürftige Schulsystem anprangerte. Trotz aller Kritik darf man aber nicht vergessen, dass die Grundstimmung der Bildungsbürgerschicht *„(...) keineswegs so einförmig pessimistisch (war), wie es in Anbetracht der schwarzmalерischen kulturkritischen Äußerungen (...)“* (ebd., S. 131) Einzelner erscheinen mag. Vielmehr war sie geprägt von einer merkwürdigen Zwiespältigkeit, die sich zum einen in *„(...) diffusen Niedergangs- und Unheilsvisionen (...)“* (ebd., S. 131), zum anderen in überwältigenden Hoffnungs- und Zuversichtsbekundungen äußerte. Letztere manifestierten sich u. a. in utopischen Erziehungskonzepten, deren Ziel die Schaffung eines neuen, besseren Menschen darstellte. Erziehung wurde in diesem Zusammenhang als *„(...) globale reformerische Kraft, die den Menschen, aber damit zugleich auch das soziale Leben – Staat und Gesellschaft – verändern sollte (...)“* (Oelkers 2005⁴, S. 253), gedacht. Um mit Gustav Wyneken, der trotz seiner kulturkritischen Einstellung ebenfalls in die Reihen der Zukunftsoptimisten gestellt werden kann, zu sprechen: *„Jetzt könnte Erziehung wahrhaft weltgeschichtliche Bedeutung erlangen, sie könnte der stärkste Hebel zur Herbeiführung der neuen Zeit und Welt der Menschheit sein.“* (Wyneken 1924 a, S. 135) Vor diesem Hintergrund ist die zunehmende Romantisierung der jungen Generation als Hoffnungsträger einer besseren Zukunft zu verstehen.

5.1 Der „Jugendkult“ als Reaktion auf die Kulturkrise des Bildungsbürgertums

Wie eben angedeutet geht man heute davon aus, dass die im Wilhelminischen Kaiserreich zunehmende Idealisierung der Jugend²⁰ mit der massiv anwachsenden bürgerlichen Kulturkritik dieser Zeit einherging. *„Während das Bildungsbürgertum auf der einen Seite noch seine bittere Klage über die neue Zeit hinausrief, glaubte es doch bereits, den Quell der Rettung gefunden zu haben: Die Jugend.“* (Aufmuth 1979, S. 134) Dass das Bildungsbürgertum in der jungen Generation ihr Heil sah, beruht jedoch auf keiner gesetzmäßig-zwingenden Relation zwischen kultureller Destabilisierung und Verklärung der Jugend. (vgl. ebd., S. 135) Demzufolge ist davon auszugehen, dass schon vorhandene ideelle Einflüsse, die das Denken der gebildeten Schicht mitbestimmten, dazu führten, dass sich diese an die Jugend als potenzielle Lösung ihrer Status- und Identitätskrise wendete. Um nur einen der möglichen Gründe zu nennen, *„(...) weshalb die Reaktion „Jugendkult“ als Antwort auf eine Situation der kulturellen Verunsicherung (...) nahe lag (...)“* (ebd., S. 136), sei auf die im 18. Jahrhundert durch Jean-Jacques Rousseau formulierte neue Perspektive auf die Jugend hingewiesen.²¹ *„Rousseau dachte Jugend nicht mehr von den sozialen Ständen und feudalen Lebensordnungen her, sondern anthropologisch, (...) er sah Jugend als eine Altersstufe mit eigenen Bedürfnissen.“* (Dudek 2002 a, S. 336) Damit wird pädagogisch das *„(...) Bewusstsein einer natürlichen Eigenwertigkeit des **Jugendalters** vorbereitet (...)“* (ebd., S. 336) Die Ideen Rousseaus fanden zwar im ganzen Bildungsbürgertum großen Anklang, wurden jedoch in der pädagogischen Realität nur äußerst selten umgesetzt. Erst mit Beginn des 20. Jahrhunderts versuchte ein kleiner Kreis fortschrittlicher Pädagogen²² die Rousseau`schen Ideale in die Erziehungswirklichkeit umzusetzen. Mit Nachdruck warben sie für ein glorifiziertes

²⁰ „Die“ Jugend gab es nicht. Die jungen Menschen unterschieden sich u. a. in Geschlecht, Stand, Wohngegend (Stadt oder Land) und Bildung. In der Diplomarbeit wird, wenn nicht anders gesagt, von der bürgerlichen Jugend gesprochen, da Gustav Wyneken sich in seinem Denken auf diese stützt.

²¹ Aufmuth formuliert Rousseaus Vorstellungen wie folgt: *„Der junge Mensch verfügt über eine besondere „natürliche“ Kraft und Reinheit des sittlichen Empfindens und über ein hohes Potential spontan-kreativer Fähigkeiten. Aus diesen Gründen ist er, gewisse pädagogische Vorkehrungen vorausgesetzt, in besonderer Weise befähigt, die Elemente des Echten, Wahren, Lebensvollen in der Kultur immer aufs neue zu befestigen.“* (Aufmuth 1979, S. 136)

²² Namhafte Vertreter in Deutschland: Hermann Lietz, Gustav Wyneken, Paul Geheeb, Ludwig Gurlitt, Berthold Otto, Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig, Wilhelm Flitner. (vgl. Aufmuth 1979, S. 36)

Jugendbild. Dieses Verhalten ist nicht alleine mit ihrer Sympathie für die damals als „unvollkommene Erwachsene“ (Aufmuth 1979, S. 137) betrachteten Jugendlichen zu erklären, sondern auch mit dem Umstand, dass sie *„(...) in der Erhöhung der Jugend zum Selbstwert ihre eigene gesellschaftliche Stellung erhöhten (...)“* (Trommler 1985, S. 25) Das negative Image des Lehrers, *„(...) der die Jugend niederzuhalten und an die Normen der Erwachsenen anzupassen hatte (...)“* (Giesecke 1981, S. 14) wandelte sich zum Bild eines Erziehers, der nicht mehr „Noch-nicht-Erwachsenen“ (ebd., S. 14), sondern die Hoffnungsträger der Zukunft betreute. Somit kam der „Jugendkult“ nicht nur dem Lehrerstand, sondern dem gesamten Bildungsbürgertum und seinen Statusinteressen entgegen.

Im 18. und frühen 19. Jahrhundert glaubte man in den klischeehaften Idealbildern des „gebildeten Jünglings“ bzw. der „weisen Frau“, die sich gegenseitig ergänzten, die passenden Entwürfe für das richtige Jungsein zu finden. (vgl. Berg 1991, S. 121) Diese Wunschbilder, deren Tugendarsenal – trotz zeittypischer Abwandlungen – im Kern immer gleich blieb, lebten auch im Wilhelminischen Kaiserreich fort. Der „christliche Jüngling“ und die „christliche Jungfrau“ sollten – *„(...) selbst brav, asexuell, fromm und fleißig – alle entsittlichenden und verwahrlosenden Tendenzen der Zeit bekämpfen (...)“* (ebd., S. 121) Diese Jugendkonzepte entsprangen der bürgerlichen Lebenswelt und zielten auf Gymnasiasten, Studenten und höhere Töchter ab. Erst mit zunehmender Industrialisierung und damit einhergehender Urbanisierung lenkte sich der Blick auch auf die „Jünglinge aus dem Volke“ (ebd., S. 122), die – so glaubte man – der Gefahr ausgeliefert waren sittlich zu verwahrlosen, indem sie *„(...) in Kneipen, an Straßenecken, auf Rummelplätzen und Tanzböden (...)“* (ebd., S. 122) ihre freie Zeit verbrachten. Dazu kam, dass diese jungen Fabrikarbeiter und Handwerker den *„(...) Einflüsterungen der Sozialdemokratie widerstandslos ausgeliefert (schienen).“* (ebd., S. 122) Der bürgerlichen Sozialnorm nicht entsprechend, wurden sie gegen Ende des 19. Jahrhunderts mit dem, aus dem juristischen Sprachgebrauch entlehnten und dort für den *„(...) potentiell kriminellen und verwahrlosten jungen Menschen (...)“* (Dudek 2002 a, S. 336) verwendeten, Begriff der „Jugendlichen“ betitelt. Erst im Vorfeld des Ersten Weltkriegs erlebte das Wort eine positive Aufwertung und bezeichnete bald die Gesamtheit der Jugend.

5.1.1 Gelebtes bürgerliches Jugendleben

Die lebensweltliche Realität des bürgerlichen jungen Menschen entsprach in der Regel nicht dem vom Bürgertum verbreiteten Idealbild einer mit natürlichen Kräften ausgestatteten Jugend, die befähigt ist selbstständig nach den höchsten Werten zu streben. Stattdessen mussten die jungen Mädchen unter der Obhut ihrer oft strengen Mütter „Konversationswissen und Salonfähigkeiten“ (Berg 1991, S. 125) entwickeln. Die bürgerlichen Söhne hingegen besuchten das Gymnasium bzw. das Realgymnasium oder die Oberrealschule. *„Sie genossen jene literarisch-ästhetisch-geschichtliche Bildung, die in bildungsbürgerlichen Kreisen (...) besonders goutiert wurde, oder eine neusprachliche, naturwissenschaftlich-technische Ausbildung, die das großstädtische neue Industrie- und Wirtschaftsbürgertum präferierte.“* (ebd., S. 125) Sowohl für die Mädchen als auch für die Burschen galt es, den sozialen Status und Lebensstil der Eltern nach außen hin zu repräsentieren. Ihnen wurde zwar, im Gegensatz zur bäuerlichen und proletarischen Jugend, eine „Austobungszeit“ (Busse-Wilson 1925, S. 79) zwischen Kindheit und Erwachsenenalter zugestanden, diese war jedoch im Regelfall durch Langeweile und Sinnentleertheit geprägt. Die, auf „Überbürdung“²³ (Paulsen 1966, S. 128) zurückzuführende, gesteigerte Anzahl von Schülerselbstmorden gegen Ende des 19. Jahrhunderts, lassen ebenfalls darauf schließen, dass das gelebte bürgerliche Jugendleben keinesfalls den propagierten Idealbildern entsprach.

Trotz der zwar privilegierten, aber leeren und verantwortungsfreien Jugendzeit und dem daraus resultierenden Überdruß, trat nur ein kleiner Teil der Jugendlichen in Opposition, um der *„(...) bisher nutzlosen Zwischenwelt vom Kind zum Erwachsenen den Stempel einer eigenen Jugendkultur aufzudrücken.“* (ebd., S. 127) Als Reaktion auf die Krise der bürgerlichen Jugend entwickelte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts die sogenannte „Jugendbewegung“. Ihr Aufbegehren wurde vom liberal eingestellten

²³ „Überbürdung“, von Friedrich Paulsen auch „Überspannung“ genannt, bezeichnet ein Phänomen im Schulleben des 19. Jahrhunderts, dessen Ursachen lt. Paulsen wie folgt lauten: „(...) das Vielerlei der Hauptfächer, das allzulange durchgeführte System der täglich kontrollierten Pensensarbeit, die strenge Abgangsprüfung, die über das ganze Gebiet des Schulwissens sich gleichmäßig erstreckte (...).“ (Paulsen 1966, S. 128) Weiter heißt es im Text: „(...) alles dies zusammen mußte schwächeren Kräften eine kaum erträgliche Last aufladen und rüstigere, selbständigere Naturen mit Unlust gegen ein System erfüllen, das der Freiheit und selbstgewählten Tätigkeit allzuwenig Raum ließ.“ (ebd., S. 128f)

Bürgertum mitunter kritisch beäugt, im Großen und Ganzen aber wohlwollend als „(...) *Verwirklichung des eigenen (der Eltern, C. J.) Lebensraumes (...)*“ (Trommler 1985, S. 24) anerkannt. Kritiker machten den Jugendbewegten diesen Umstand zeitweilig zum Vorwurf und bezeichneten ihr Streben abwertend als „gelernte Rebellion“ (Aufmuth 1979, S. 144).

5.2 Die bürgerliche Jugendbewegung²⁴

Neben anderen, aus den Unsicherheiten der Zeit und dem „(...) *Fragwürdigwerden überlieferter sozio-kultureller Normen und Maßstäbe (...)*“ (Giesecke 1981, S. 17) hervorgehenden, Bewegungen etablierte sich die sogenannte „Jugendbewegung“, die sich aus einer Reihe verschiedener Vereine und Bünde zusammensetzte. Gustav Wyneken war mit dem „Bund Freier Schulgemeinden“ und der „Freien Schulgemeinde Wickersdorf“ vertreten und nahm eine herausragende Stellung innerhalb der Bewegung, insbesondere in der „Jugendkulturbewegung“²⁵, ein. An der Ausarbeitung der sogenannten „Meißnerformel“²⁶, die im Zuge des Ersten Freideutschen Jugendtages²⁷ im Oktober 1913 am Hohen Meißner verlesen wurde, war er maßgeblich beteiligt.

Als Geburtsstunde der bürgerlichen Jugendbewegung, die sich selbst als unpolitisch einstufte, gilt allgemein der 4. November 1901, an welchem in Steglitz bei Berlin der

²⁴ Vertiefende Informationen dazu finden sich unter anderem bei Aufmuth, Ulrich (1979): „Die deutsche Wandervogelbewegung unter soziologischem Aspekt.“; Giesecke, Hermann (1981): „Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend.“; Laqueur, Walter Z. (1962): „Die deutsche Jugendbewegung. Eine historische Studie.“ und Rosenbusch, Heinz S. (1973) „Die deutsche Jugendbewegung in ihren pädagogischen Formen und Wirkungen.“

²⁵ Bei der „Jugendkulturbewegung“ handelt es sich um einen kleinen Teil innerhalb der bürgerlichen Jugendbewegung vor dem Ersten Weltkrieg. Ihre Anhänger sahen Gustav Wyneken als ihren geistigen Mentor. Eine genaue Aufarbeitung des Themas findet sich unter anderem in „Fetisch Jugend. Walter Benjamin und Siegfried Bernfeld – Jugendprotest am Vorabend des Ersten Weltkriegs.“ (2002) von Peter Dudek.

²⁶ Die wie folgt formuliert wurde: „Die Freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Für diese innere Freiheit tritt sie unter allen Umständen geschlossen ein. Zur gegenseitigen Verständigung werden Freideutsche Jugendtage abgehalten. Alle gemeinsamen Veranstaltungen der Freideutschen Jugend sind alkohol- und nikotinfrei.“ (Mittelstraß/Schneehagen zit. n. Dudek 2002, S. 212)

²⁷ Der „Erste Freideutsche Jugendtag“ fand als Alternativfest zu den Jubelfeiern anlässlich des 100. Jahrestages der Völkerschlacht bei Leipzig gegen Napoleon statt. (vgl. Dudek 2002, S. 207) Der Begriff „Freideutsche Jugend“ kann als „(...) Oberbegriff für eine lockere Arbeitsgemeinschaft verschiedener Bünde der bürgerlichen Jugendbewegung (...)“ (ebd., S. 74) verstanden werden. Sie wurde am „Ersten Freideutschen Jugendtag“ gegründet.

„Wandervogel“²⁸ gegründet wurde. (vgl. ebd., S. 18) Dieser sah sich in Opposition zum bürgerlichen Elternhaus und der Schule stehend. Die Wandervögel unternahmen gemeinsame Ausflüge in die Natur, um „(...) Stubenhockerei und Müßiggang, (den) Gefahren des Alkohols und des Nikotins (...)“ (Gurlitt zit. n. Giesecke 1981, S. 18) entgegenzuwirken. Gustav Wyneken erkannte den Wandervogel als ersten „(...) Versuch einer wirklichen, umfassenden Jugendkultur²⁹ (...)“ (Wyneken 1914² b, S. 2) an, kritisierte jedoch, dass dieser sich im „Dienst des Lebens“ (ebd., S. 2) und nicht wie die Freie Schulgemeinde Wickersdorf im „Dienst des Geistes“ (ebd., S. 2) fühlte. Des Weiteren machte er ihm zum Vorwurf, dass er sich nicht um die Erneuerung der Schule kümmere, in welcher die Jugend den Hauptteil ihrer Zeit verbrächte. Dass ein solches Bemühen dem Selbstverständnis des Wandervogels grundsätzlich widersprach, hat der Pädagoge nicht gesehen. Gustav Wyneken selbst hingegen bemühte sich um die Gründung einer neuen Schule, namentlich der Freie Schulgemeinde Wickersdorf, die „(...) zu einer Stätte der von ihm propagierten Jugendkultur (...)“ (Dudek 2009, S. 72) werden sollte.

Wyneken scheiterte sowohl vor als auch nach dem Ersten Weltkrieg beim Versuch die Jugendbewegung für seine Idee „Freie Schulgemeinde“ zu begeistern. Die Mitglieder der Bewegung standen ihm und seinen „Vereinnahmungsversuchen“ (Dudek 2002, S. 218) distanziert gegenüber, was noch vor Ausbruch des Krieges zum Bruch zwischen dem Pädagogen und der Bewegung führte.

In engem Zusammenhang mit der „Jugendbewegung“ ist die Reformpädagogik zu sehen. Diese sah sich dazu bemüht, in zweifacher Manier den Weg aus der „(...) überlebten Kultur der Gegenwart (...)“ (Herrmann 1991, S. 170) zu weisen, indem sie

²⁸ Die Geschichte des Wandervogels und der damit begründeten bürgerlichen Jugendbewegung wird bei Ulrich Aufmuth (1979) und Hermann Giesecke (1981) sehr gut aufgearbeitet. Nähere Angaben zu den Schriften finden sich im Literaturverzeichnis.

²⁹ Wyneken hat den Begriff „Jugendkultur“, obwohl dieser für seine Weltanschauung von zentraler Bedeutung ist, nie näher definiert. Für ihn ist „Jugendkultur“ „(...) eine Idee, eine Aufgabe und ein Ideal, das sich nicht in der Auflistung programmatischer Forderungen erschöpfte.“ (Dudek 2002, S. 20) – Wyneken schreibt dazu an einer Stelle in „Der Kampf für die Jugend“ (1919): „Das ist es nun, was man mit dem (...) Wort „Jugendkultur“ bezeichnen will: also eine neue Lebensgestaltung, einen neuen Lebensstil der Jugend, der ihr gibt: lebendigen Zusammenhang mit der Kultur ihrer Zeit, die Möglichkeit natürlicher, der Jugend angemessener Lebensführung und Geselligkeit und endlich eine Tätigkeit, die ihr selbst wichtig, ja heilig ist.“ (Wyneken 1919, S. 103)

„(...) der alten Generation die Zukunft aus der Hand (nehmen) und der jungen Generation Führer (sein wollte).“ (ebd., S. 170) Davon inspiriert, entwickelte sich in großen Teilen der Jugend die Sehnsucht nach einer zukunftssträchtigen, befreienden Tat als „(...) Ausdruck jugendlicher Kraft und jugendlicher Zukunftsgestaltung (...)“ (ebd., S. 170) Selbst Gustav Wyneken, der dem Krieg zunächst ablehnend gegenüber stand, sah denselben 1916 als „gewaltige Zäsur“ (Wyneken 1916 a, S. 121), als großes Geschenk. „Sie (die Zäsur, C. J.) zwingt zur Besinnung und Sammlung und eröffnet die Möglichkeit eines neuen Anfangs.“ (ebd., S. 121) Es ist nicht verwunderlich, dass sich große Teile der Jugendbewegung freiwillig zum Kriegseinsatz meldeten, um dort ihrem Bestreben, eine neue deutsche Kultur zu schaffen, nachzugehen. Die bittere Realität des Krieges holte sie jedoch bald ein. Tausende starben eines sinnlosen Todes.

5.3 Die reformpädagogische Bewegung

Eine exakte zeitliche Einordnung dieser pädagogischen Epoche lässt sich nur schwer bewerkstelligen, da es sich hierbei um eine Bewegung und nicht um die neue „Schule“ eines Philosophen oder Pädagogen handelt. „Bewegung“ meint die „(...) Dynamik gleicher Gesinnungen, Überzeugungen und Willensrichtungen auf Grund bestimmter geistiger Entscheidungen. ‚Bewegung‘ in diesem Sinn drängt immer zur Tat, will sich ausbreiten und Ziele verwirklichen.“ (Scheibe 1980⁷, S. 1) Eingeleitet wurde sie, wie weiter oben schon erwähnt, im Zuge der „(...) gesamteuropäischen Verwandlung der Sitten und des Denkens (...)“ (Flitner/Kudritzki 1984⁴, S. 11), welche in einer eingehenden Kritik an den bestehenden gesellschaftlichen wie kulturellen Verhältnissen mündete. Diese Kulturkritik war im Wesentlichen „(...) neuromantisch und ermutigend (und) rief zum Widerstand (...) gegen die industrielle Unkultur und die Vermassung, gegen die naturfremde Lebensführung und die ‚Mechanei‘ (...)“ (ebd., S. 14) auf. Auf pädagogischer Ebene wurden sich die Schulmänner immer mehr des Umstands bewusst, dass das deutsche Erziehungswesen nicht mehr der ökonomischen wie politischen Situation entsprach und es eingehender Reformen unterzogen werden musste. Gleichzeitig bemerkten sie jedoch, dass diese Anpassung des Schulsystems an die wirtschaftlichen Bedingungen zu einem Anstieg der zu unterrichtenden Lehrfächer und einer gleichzeitigen Herabstufung derselben zu „(...)

bloßem ‚Stoff‘ (...), an dem man, der Theorie nach, sich ‚formal‘ zu bilden suchte (...)“ (ebd., S. 19), führte. Somit richtete sich die am Ende des 19. Jh. stattfindende Bildungskritik einerseits gegen die sich an „lateinisch-griechischen Vorbildern“ (ebd., S. 17) orientierenden klassischen Gymnasien und ihre starren, auf Disziplin und Gehorsam beruhenden, Lehrmethoden. Andererseits gegen das aufgekommene Prinzip der „allgemeinen Bildung“ (ebd., S. 17), welches das klassische Ideal der Allgemeinbildung zu Gunsten einer „Kenntnismasse“ (ebd., S. 17), die an bestimmte zu erreichende Berechtigungen geknüpft war, verwarf.

Aus dieser Situation heraus wurde der Ruf nach einer „lebensnahen Schule“ (ebd., S. 16), die auf dem Land gegründet und im Sinne einer Lebensgemeinschaft organisiert sein sollte, immer lauter. Der Zögling durfte nicht mehr nur als Objekt, welches es auf den ökonomischen Daseinskampf vorzubereiten galt, verstanden, sondern musste als eigenständiges Wesen, dem produktive Kräfte innewohnen, anerkannt werden. Der Schüler wird *„(...) im Gemeingeist selbständig und frei mittätig; und der Gemeingeist umgekehrt setzt in den einzelnen die ihnen eigentümlichen Kräfte frei und bindet sie an den Gemeingeist.“* (ebd., S. 16) Dieser Gedanke der Selbsterziehung der Jugend innerhalb einer – in der Regel gleichgesinnten – Gemeinschaft führte letztendlich zur Forderung nach einer „Jugendkultur“, wie sie schon erwähnt wurde und im Zuge der Textanalyse (Kapitel 7) noch einmal aufgegriffen wird.

Spricht man heute von der „Reformpädagogik“, denkt man in der Regel an die Pädagogen des beginnenden 20. Jahrhunderts, welche die Klagen der Kulturkritiker aufgenommen und auf deren Basis neue Erziehungs- und Bildungsanstalten gegründet haben. Diesen Pionieren einer „neuen Erziehung“ griffen die Verbesserungen der Schulmänner in der zweiten Hälfte des 19. Jh. zu wenig weit.³⁰

³⁰ Im Hinblick auf das Höhere Schulwesen gilt zu erwähnen, dass es in den Jahren zwischen 1873 und 1901 zu drei großen Schulkonferenzen und zum Erlass neuer Lehrpläne gekommen ist. Im Zuge dessen wurde u. a. das dreiteilige Schulsystem (Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule) entworfen, die Lehrpläne zu Gunsten der naturwissenschaftlichen Fächer modernisiert, die Stundenpläne gekürzt und Leibesübung als Schulfach eingeführt. Als wichtige Erneuerung kann zudem die *„(...) Anerkennung der Gleichwertigkeit der höheren Lehranstalten (...)*“ (Albisetti/Lundgreen 1991, S. 243) im Jahr 1900 gewertet werden. Wichtige Informationen zur Geschichte des Höheren Schulwesens finden sich im „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte.

Sie strebten nach einer Veränderung des Schulsystems von innen heraus und nicht nach einem Aufdrücken von äußeren Reformen auf dasselbe. Gustav Wyneken dachte in diesem Zusammenhang an eine „neue Durchgeistigung“ (Wyneken 1913, o. S.) der Schule. „*Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution (...)*“ (Kant zit. n. Wyneken 1922, o. S.) müsse auf dem Gebiet der Bildungseinrichtungen geschehen, damit „*(...) etwas Gutes aus ihnen entstehen (...)*“ (Kant zit. n. ebd., o. S.) könne. Wichtige Impulse dazu erhielten die Pädagogen aus dem Ausland, in welchem ebenfalls neugedachte Schulen eröffnet wurden. Herman Lietz, um nur ein Beispiel zu nennen, ließ sich bei der Gründung seiner Landerziehungsheime von Cecil Reddies Schule „Abbotsholme“ in England inspirieren und leitete damit die sog. „Landerziehungsheimbewegung“ in Deutschland ein. Wynekens Freie Schulgemeinde Wickersdorf ging aus der Tradition der DLEH hervor. Viele der, in der Zeit zw. 1900 und 1933 gegründeten, reformpädagogischen Schulen hielten sich jedoch aus unterschiedlichsten Gründen nicht lange und von den damals reformerisch tätigen Personen sind nur noch die Namen der eigentlichen Wegbereiter bekannt. (vgl. Flitner/Kudritzki 1984⁴, S. 23)

Gustav Wyneken wird aus heutiger Sicht, obwohl er selbst für „*(...) die Einordnung seines Werkes in die deutsche Reformpädagogik (...) nie Verständnis (...)*“ (Oelkers 2011, S. 225) aufbrachte und sich immer als Philosophen sah, diesen Reformpädagogen zugeordnet. Seine Philosophie ist geprägt von Platon, Hegel und Nietzsche, wird jedoch letzten Endes von seinen eigenen, oft leidgeprägten Lebenserfahrungen bestimmt. Um sein Werk richtig nachvollziehen zu können, muss man seine Biographie kennen. Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel sein Werdegang genauer dargestellt. Die Idee „Freie Schulgemeinde“ und ihre praktische Umsetzung in Wickersdorf werden in einem Unterkapitel kurz umrissen. Zudem erfolgt in einem weiteren Abschnitt die Einführung in den Gedanken des „Geistes“, der in Gustav Wynekens Werk eine zentrale Rolle spielt.

Band IV. 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs.“ (1991), das von Christa Berg herausgegeben wurde.

6 Gustav Wyneken (1875–1964)

„Ich weiß nicht, wessen Führer ich bin; aber ich weiß, daß ich Führer bin, selbst wenn niemand mich zu seinem Führer wählen würde.“
(Wyneken zit. n. Blüher 1917, S. 10)

Schon zu Lebzeiten spaltete Gustav Wyneken die Gemüter. *„(Er) wollte polarisieren; Kompromissbereitschaft gehörte nicht zu seinen Charaktereigenschaften.“* (Dudek 2009, S. 55) In zeitgenössischen Schriften wurde seine Person oft in „grellen Farben“ (ebd., S. 55) porträtiert, um zum einen auf seinen Charme und sein entschlossenes Auftreten gegenüber seinen Kritikern hinzuweisen, zum anderen um *„(...) vor seinen verhängnisvollen, destruktiven Einflüssen zu warnen.“*³¹ (ebd., S. 55) Seine Gegner warfen ihm „Machtgelüste“ (Neuendorff 1914, S. 132) und einen „radikalen Dogmatismus“ (ebd., S. 132) vor. „Florian“ glaubte, wie er in seinem Aufsatz „Wickersdorf und Wyneken“ (1928) aufzeigte, an dem Pädagogen sogar *„(...) Symptome des Größenwahns: Egozentrische Haltung, ständiges, immer engeres Kreisen um Ideen, die zu fixen werden, (...) rücksichtsloses Machtbedürfnis (...)“* (Florian 1928, S. 442) zu erkennen. Zum „Sektenstifter mit Führeransprüchen“ (Busse-Wilson 1925, S. 142) wurde er bei Elisabeth Busse-Wilson, zum – um einen letzten Kritiker seiner Zeit anzuführen – „Fürst des ‚Heerzuges des Lichtes‘“ (Muckle 1924, S. 126) bei Friedrich Muckle, der radikal mit Gustav Wyneken und seiner Weltanschauung abrechnete. Für seine „enthusiastische Anhängerschaft“ (Dudek 2002, S. 17) war er „Mentor“ (Heine 1908, S. 455), „Vater-Gestalt“ (Ebermayer zit. n. Dudek 2009, S. 57) oder, wie Rudolf Rahn ihn bezeichnete, ein „genialer Erzieher“ (Rahn zit. n. Dudek 2009, S. 58). Siegfried Bernfeld und Walter Benjamin, beide in jungen Jahren maßgeblich an den Aktivitäten der Jugendkulturbewegung beteiligt, galt er über lange Zeit hinweg als geistiges Vorbild. (vgl. Dudek 2002, S. 17) Und Hans Blüher zufolge gab es *„(...) nur einen Mann, der alle Fragwürdigkeiten des jugendlichen Lebens in schöpferischer Weise beherrscht, und der dazu geboren ist, Führer zu sein; dieser Mann ist Gustav Wyneken.“* (Blüher 1917, S. 29)

³¹ Eine vollständige Wiedergabe der Charakterisierungen wird im Folgenden nicht angestrebt. Lediglich ein Einblick in die Bandbreite der Etikettierungen seiner Person soll gegeben werden.

Wynekens Selbstbild ist geprägt von der Vorstellung dazu bestimmt zu sein, „(...) eine Menschheit zu schaffen, an der man sich freuen kann, und die sich an sich selbst freuen kann, eine neue, adelige und schöne.“ (Wyneken 1919 a, S. 9f) Erziehung wird ihm hierbei zum „(...) Medium (einer) weltanschaulichen Erneuerung (...)“ (Dudek 2009, S. 19) und endet dort, wo „Führung“ beginnt. „Führertum“ ist mehr als bloßes Erziehen durch Normen und Bestimmungen, es ist Erziehung durch „Leben und Sein“ (Panter 1960, S. 60). In dieser Hinsicht fühlt sich Gustav Wyneken selbst nicht als Pädagoge – er hat es lt. Dudek stets abgelehnt als „Reformpädagoge“ bezeichnet zu werden (vgl. Dudek 2002, S. 83) – sondern vielmehr als Erzieher im Sinne eines Führers, „(...) als lebendige Verkörperung eines Geistes (...)“³² (Wyneken 1919, S. 167)

Geboren wurde Gustav Wyneken am 19. März 1875 in Stade als ältester Sohn – insgesamt waren sie acht Kinder – des Pastors Ernst Friedrich Wilhelm Wyneken (1840–1905) und seiner Frau Charlotte Wyneken (1852–1943), geb. Nicolai. (vgl. Kupffer 1970, S. 36) Beide Eltern stammten aus evangelischen Pfarrersfamilien, die auf eine lange Tradition verweisen konnten. Das Verhältnis Wynekens zu seinen Eltern war, seinen unveröffentlichten Kindheitserinnerungen³³ zufolge, zwiespältig. Den Vater, „(...) ein philosophisch hochgebildeter und selbständig denkender Theologe (...)“ (Wyneken 1924, S. 267) empfand er einerseits als „warmherzig“ und „geistvoll“ (Dudek 2009, S. 27), andererseits als „geizigen Menschen“ (ebd., S. 27), dessen Erziehung, basierend auf den Wertvorstellungen des Christentums, eine „(...) Erziehung durch Furcht zur Furcht (...)“ (Wyneken zit. n. ebd., S. 29) gewesen sei. Seine Mutter erlebte er als streng und misstrauisch (vgl. ebd., S. 28), eine Frau, die zwar gebildet war, aber auf Grund ihrer Rolle als Hausfrau und Mutter – die zur damaligen Zeit einzige Rolle, welche einer Frau im Bildungsbürgertum zugestanden wurde, nicht zu ihrem Recht kam. Laut Wyneken behielt sie die „Verbitterung ihrer Pflichterfüllung“ (Wyneken zit. n. ebd., S. 28) nicht für sich, sondern ließ sie ihre Kinder durch „(...) ewiges Tadeln und Schelten (...)“ (ebd., S. 28) spüren.

³² Vgl. dazu Kapitel 7.8

³³ Sowohl bei den Kindheits- als auch bei den Schulerinnerungen Gustav Wynekens lässt sich nicht klären, „(...) ob diese erinnerten Gefühle authentisch oder von seinen pädagogischen Visionen überformt worden sind.“ (Dudek 2009, S. 30) Er vergleicht in ihnen, das was war, mit dem, was hätte sein sollen, d.h. die Kritik an seiner eigenen Kindheit und Schulzeit wird ihm zur allgemeinen Erziehungs- und Schulkritik.

1883 übersiedelte die Familie nach Edesheim bei Göttingen, wo Wyneken von seinem Vater und einem Hauslehrer auf den Besuch des Gymnasiums vorbereitet wurde. (vgl. Badry 1979, S. 158) Im Herbst 1888 erhielt er eine Freistelle an der traditionsreichen, aber pädagogisch konservativen Königlichen Klosterschule Ilfeld am Harz (vgl. Schmitt 2001, S. 242), auf der er 1893 als Primus das Abitur absolvierte. Obwohl augenscheinlich als Schüler sehr erfolgreich, blickte Wyneken mit Bitterkeit auf diese „(...) schwerste und trübseligste Zeit seines Lebens (...)“ (Wyneken zit. n. Schmitt 2001, S. 242) zurück. In seinen zum Teil veröffentlichten Schulerinnerungen hielt er fest, dass man im Internat die Schüler ihrem „(...) eigenen dunklen Drang (überließ), ohne sich um unsere (Internatsschüler, C. J.) geistige Ernährung und unsere seelische Führung irgendwelche Sorgen zu machen.“ (Wyneken 1924, S. 271) Dass er in späteren Jahren, trotz seines ursprünglichen Desinteresses an der Pädagogik, die FSG Wickersdorf gründete, führt er selbst auf ein unbewusstes Bedürfnis nach „Rache“ (Wyneken 1922, S. 3) für seine unbefriedigende Schulzeit zurück. An der FSG sollten die „Kräfte der Seele“ (Wyneken 1924, S. 271) der Jugend geweckt und nicht wie bei ihm unterdrückt werden.

Nach dem Abitur studierte Wyneken unter anderem Theologie und Philosophie, aber auch Nationalökonomie, an verschiedenen deutschen Universitäten. Er promovierte und absolvierte 1899 zudem die Staatsprüfung für das höhere Lehramt („Oberlehrerexamen“). (vgl. Badry 1979, S. 158) Über die Comenius-Gesellschaft³⁴ lernte Gustav Wyneken bald nach seiner Prüfung Hermann Lietz kennen und konnte bei diesem im Oktober 1900 als Lehrer am DLEH Ilsenburg beginnen. Im selben Jahr hatte er bereits die Lehrerin Luise Margaretha Dammermann geheiratet, von welcher er sich jedoch bereits 1910 wieder scheiden ließ. (vgl. Dudek 2009, S. 33) Der Ehe entstammten zwei Kinder, der Sohn Wolfgang Günther, der im Alter von acht Monaten starb, und die Tochter Ilse.³⁵ Wyneken arbeitete insgesamt sechs Jahre als Lehrer und stellvertretender Schulleiter an den DLEH Ilsenburg und Haubinda, bis es

³⁴ Die 1891 gegründete Vereinigung nahm sich zur Aufgabe, die Schriften des Comenius herauszugeben. Darüber hinaus setzte sie sich im Sinne Comenius' für die Volkserziehung ein. (vgl. Kupffer 1970, S. 45)

³⁵ Die Vaterschaft für eine zweite Tochter von Frau Dammermann erkannte er nicht an, musste jedoch trotzdem für deren Unterhalt aufkommen.

zum Bruch mit Hermann Lietz kam.³⁶ Sich selbst primär als Kulturphilosophen verstehend, machte er diesem den Vorwurf „(...) keine wirklich durchdachte und stichhaltige Weltanschauung, kein klares Wollen (...)“ (Wyneken 1922, S. 2) zu besitzen. Ein Streit zwischen den beiden war auf Grund ihrer unterschiedlichen Zugangsweisen zur Pädagogik gewissermaßen vorherbestimmt. Wyneken lag es nicht daran ein pädagogisches Programm, gekennzeichnet durch vereinzelte Verbesserungen und Erneuerungen des traditionellen Schulsystems, umzusetzen, sondern vielmehr daran auf Basis seiner philosophischen Weltanschauung mit Hilfe einer neuen Erziehung – innerhalb einer grundlegend veränderten Schule – eine „(...) neugeartete junge Menschheit herzustellen, und einen neuen Aufbau der Gesamtheit ihrer geistigen Werte, d.h. eine neue Kultur³⁷.“ (Wyneken 1919 a, S. 3)

Im Herbst 1906 gründete er in Folge der Auseinandersetzungen gemeinsam mit Paul Geheeb in einer kleinen Ortschaft im Thüringer Wald die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. Auch dort währte der Friede nicht sehr lange. Schon 1909 verließ Geheeb nach monatelangen Streitigkeiten mit Wyneken die FSG und eröffnete im darauffolgenden Jahr eine eigene Schule, genannt Odenwaldschule. Gustav Wyneken selbst musste zu Ostern 1910 auf Drängen der Meininger Regierung die FSG Wickersdorf verlassen, was er als „Vertreibung“ und „Verbannung“ (Wyneken 1922, S. 6) empfand. Dem Rauswurf aus seinem geistigen Werk folgten neun Wanderjahre (vgl. Badry 1979, S. 158), in denen er für den 1910 von ihm ins Leben gerufenen „Bund für Freie Schulgemeinden“ zahlreiche Vorträge „(...) im gesamten Deutschen Reich und im deutschsprachigen Ausland (...)“ (Dudek 2009, S. 39) hielt und sich unentwegt für die Verbreitung seiner Idee „Freie Schulgemeinde“ einsetzte. Daneben war er als Herausgeber der Verbandszeitung, die vierteljährlich erscheinende Schrift

³⁶ Die genauen Gründe des Konflikts zwischen Wyneken und Lietz lassen sich u. a. bei Heinrich Kupffer (1970, S. 51f) nachlesen.

³⁷ Wyneken unterscheidet, wie Friedrich Nietzsche, Paul de Lagarde u. a. das am Ende des 19. Jh. auch getan haben, grundsätzlich zwischen „Zivilisation“ und „Kultur“. Erstere wird abgewertet und allgemein wie folgt aufgefasst: „Zivilisation“ als das „(...) Geringwertige, Äußerliche, Seelenlose, Mechanische, Nivellierende, Internationale, Gesellschaftliche, bloß Nützliche und Technische.“ (Bollenbeck 1996, S. 270) Der Begriff „Kultur“ hingegen erfährt eine Aufwertung als das „(...) Innerliche, Lebendige, Seelenvolle, Individuelle, Gemeinschaftliche, Nationale, Zweckfreie und Geistige.“ (ebd., S. 270) „Kultur“ ist für Gustav Wyneken die „(...) Summe oder vielmehr das System unseres (Menschen, C. J.) objektiven geistigen Besitzes (...)“ (Wyneken 1914², S. 64) In diesem Hinblick ist die Aufgabe der Schule „(...) Kultur zu bewahren, zu pflegen, fortzupflanzen (...)“ (ebd., S. 64), d.h. die Jugend in das Reich des Geistes einzuführen.

„Die Freie Schulgemeinde“, tätig und setzte sich für die Gründung einer zweiten FSG ein. Im Vorwort zur zweiten Auflage seiner Schrift „Schule und Jugendkultur“ (1914²) berichtet er, dass *„(...) die Eröffnung einer neuen Freien Schulgemeinde, wenn auch zunächst in bescheidenen Anfängen, unter meiner Leitung bevorsteht.“* (Wyneken 1914², S. 3) Dazu ist es jedoch unter anderem aus finanziellen Gründen nie gekommen.

Bis zu seiner Einberufung in den Wehrdienst, von 1916-1918 war er als Kanonier und Gefreiter im Einsatz (vgl. Panter 1960, S. 2), ging er, *„(...) nicht selten am Rande des Existenzminimums lebend (...)“* (Dudek 2009, S. 41) seiner Tätigkeit als freier Schriftsteller nach und suchte den Kontakt zur bürgerlichen Jugendbewegung und zur Freideutschen Studentenbewegung. Sein Wunsch war es, die Jugend für seine Idee „Freie Schulgemeinde“ einzunehmen und sie dazu zu *„(...) motivieren, das alte Schulwesen zu revolutionieren.“* (Maasen 1995, S. 27) Als *„(...) führender Theoretiker und Praktiker einer Vision der Jugendemanzipation (...)“* (Dudek 2002, S. 17) war er maßgeblich an der Ausarbeitung der sogenannten „Meißnerformel“ beteiligt und wohnte im Oktober 1913 dem Ersten Freideutschen Jugendtag als Redner bei. (vgl. ebd., S. 207ff) Zuspruch für seine Ideen fand er in den Kreisen der „Jugendkulturbewegung“, einer kleinen Sektion innerhalb der deutschen Jugendbewegung, deren Gedanken auf denen Gustav Wynekens basierten. Dagegen äußerte die Mehrheit der Freideutschen Jugend schon bald Bedenken bezüglich den „Vereinnahmungsversuchen“ (ebd., S. 218) der Jugendbewegten durch den Pädagogen. Paul Natorp riet ihnen laut Dudek sogar zur Abkehr von Wyneken, dessen „kompromisslosem Führungsanspruch“ (ebd., S. 219) er misstraute. Der Bruch erfolgte 1914 im Anschluss an die Marburger Vertreterversammlung der Freideutschen Jugend. (vgl. ebd., S. 220)

Im Herbst des Jahres 1918 arbeitete Gustav Wyneken für einige Wochen als Berater des Preußischen Kultusministeriums, als welcher er die heftig umstrittenen und schlussendlich nicht verwirklichten Schulgemeinde-Erlasse verfasste. (vgl. Dudek 2009, S. 42) Nach dem Ersten Weltkrieg, der *„(...) Deutschland in eine politische Krise, die von der Desillusionierung durch die Niederlage mitverursacht war, (...)“* (Maasen 1995, S. 35) führte, versuchte der Pädagoge die Idee der Jugendkulturbewegung neu

zu beleben, scheiterte jedoch am Desinteresse der früheren Jugendbewegten. Die Bewegung der Vorkriegszeit war – zumindest offiziell – unpolitisch gewesen, was sich jetzt radikal geändert hatte. Wyneken nahm zwischen 1923 und 1925 zwar noch an den jährlich stattfindenden Jugendkulturtagungen als Redner teil, stieß jedoch bei den Jugendlichen nicht mehr auf die von ihm erhoffte Resonanz. (vgl. Dudek 2009, S. 45) *„Sein Charisma begann an Kraft zu verlieren und seine Themen und Visionen empfanden viele bürgerliche Jugendbewegte der zwanziger Jahre eher als anachronistisch denn als für ihre Identitätsfindung orientierend und erstrebenswert.“* (ebd., S. 45)

1919 kehrte Gustav Wyneken noch einmal als Leiter an die FSG Wickersdorf zurück, musste diese jedoch schon nach einem Jahr wieder verlassen, nachdem er *„(...) zwei Jungen aus seiner Kameradschaft, die ihm besonders nahestanden, beim Gutenachtsagen nackt umarmt hatte.“* (Kupffer 1970, S. 130) Der Fall „Eros“³⁸ führte in der Bevölkerung zu einer grundsätzlichen Diskussion über „Sexualität“ und „Erotik“ und den Umgang mit denselben an schulischen Institutionen. Nach seinem zweimaligen Ausscheiden aus Wickersdorf zog Wyneken ins benachbarte Pippelsdorf, um dort als freier Schriftsteller seinen Lebensunterhalt zu verdienen. (vgl. ebd., S. 134) Von 1925 bis 1931 arbeitete er als Wirtschaftsleiter der FSG Wickersdorf, durfte aber weder unterrichten noch bei Konferenzen teilnehmen. Er führte jedoch eine Kameradschaft und leitete freiwillige Arbeitsgemeinschaften. (vgl. ebd., S. 137) Der zum damaligen Zeitpunkt pädagogische Leiter der FSG, Peter Suhrkamp, und Gustav Wyneken gerieten schon bald in „Kompetenzstreitigkeiten“ (Maasen 1995, S. 41), in Folge derer Suhrkamp 1929 Wickersdorf verließ. Zwei Jahre später musste auch Wyneken, nachdem *„(...) erneut Vorwürfe gegen ihn wegen homosexuellen Verbindungen (...)“* (Kupffer 1970, S. 143) zu einem seiner minderjährigen Schüler laut wurden, die Schule gezwungenermaßen – dieses Mal endgültig – verlassen.

³⁸ Vgl. dazu die Aufarbeitung des Skandals durch Thijs Maasen (1995) „Pädagogischer Eros. Gustav Wyneken und die Freie Schulgemeinde Wickersdorf.“

In der Zeit nach 1931 ist es sehr ruhig um Gustav Wyneken geworden. Er lebte zurückgezogen in Göttingen „(...) ohne während der NS-Zeit öffentlich in Erscheinung zu treten (...)“ (Dudek 2009, S. 46) Sein Versuch sich zu Beginn des Nationalsozialismus erneut als Pädagogen, „(...) der sich in eine nationalsozialistische Pädagogik durchaus einfügen könne (...)“ (Maasen 1995, S. 42), beim damaligen Schulleiter der FSG anzupreisen, kann als opportunistisch motiviert gewertet werden. Genauso seine Bitte an die russische Militärregierung in Thüringen nach 1945, ihn zum Leiter von Wickersdorf zu ernennen. (vgl. ebd., S. 43) Sein hartnäckiger Versuch, die Freideutsche Jugendbewegung in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg wiederzubeleben, scheiterte endgültig. In den letzten Jahren seines Lebens vereinsamte Gustav Wyneken zunehmend, was unter anderem auch an seiner nicht leicht zu ertragenden Persönlichkeit liegen musste. Karl Wyneken, sein Bruder, äußerte sich in diesem Zusammenhang mit den Worten: „Er ist der egoistischste Mensch, den ich in meinen fast 80 Lebensjahren kennengelernt (...)“ (Wyneken zit. n. Dudek 2009, S. 54) habe.

Am 8. Dezember 1964 starb der Pädagoge „vereinsamt und verbittert“ (ebd., S. 54) in Göttingen.

In folgendem Abschnitt wird in aller Kürze auf die Idee der Freien Schulgemeinde sowie ihrer praktischen Umsetzung in Wickersdorf eingegangen. Die chronologische Darstellung der Entwicklungen innerhalb der FSG Wickersdorf durch die Aufzählung der häufig wechselnden schulischen Leiter oder das Anführen der Konflikte, welche unentwegt herrschten, wird nicht angestrebt. Des Weiteren besteht nicht die Absicht in den exakten Tagesablauf des Internats, die Zusammensetzung der Schülerschaft und deren Eltern sowie in die Verwaltung der FSG einzuführen. Dazu gibt es ausreichend Fachliteratur, mit Hilfe derer man sich vertiefend in die Thematik einlesen kann. In jüngerer Zeit erschienen sind unter anderem die Schriften von Peter Dudek (2002 und 2009), Ulrich Herrmann (2006) und Hartmut Alpei/ Ulrich Herrmann (2007).³⁹

³⁹ Detailliertere Angaben zu den Werken finden sich im Literaturverzeichnis am Ende dieser Arbeit.

6.1 Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf – ein „Kunstwerk“

Am 1. September 1906 eröffneten Gustav Wyneken und Paul Geheeb, nachdem sie mit Hermann Lietz im Streit auseinander gegangen waren, in einem abgelegenen Ort inmitten des Thüringer Waldes die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. Die Wahl fiel vor allem aus zeitlichen und finanziellen Gründen auf die „(...) unbewohnten Gebäude (des) nicht sehr großen Gutshofes (...)“ (Wyneken 1922, S. 7), der sich im Zentrum des Walddorfes befand, kam jedoch – bei aller ökonomischen Ungünstigkeit der geografischen Lage des Ortes – im Grunde der Vorstellung Gustav Wynekens, die Jugend von den verderblichen Einflüssen der erwachsenen Welt abzugrenzen, entgegen. Die Freie Schulgemeinde als „Schultypus der Zukunft“ (Halm/Wyneken 1909, S. 9) muss „(...) das eigentliche Heim und die Freistatt jugendlichen Lebens werden, ihre Wände müssen aus Gefängnismauern zu schützenden Mauern einer der Jugend gehörenden Burg inmitten des die Jugend von allen Seiten bedrohenden gesellschaftlichen Getriebes werden.“ (Wyneken 1919 a, S. 13)

Neben „Heimstätte“ (Wyneken 1914², S. 37) der Jugend wurde ihm die Schule zum „(...) natürlichen Ort der Erhaltung, Steigerung, ja, Wiedergeburt der Kultur (...)“ (Wyneken 1916, S. 34) Schule, als Stätte der Erziehung, sollte ihren Zweck nicht mehr in der „(...) Tüchtigmachung (der Jugendlichen, C. J.) für den wirtschaftlichen Daseinskampf (...)“ (Wyneken 1922, S. 33) und dem „Altmachen“ (ebd., S. 37), d.h. dem Anpassen an und das Vorbereiten auf das Leben der erwachsenen Generation, der Jugend sehen, sondern Jugend und Kultur zusammenbringen und sich „(...) in einer höheren Einheit (...)“ (Wyneken 1916, S. 34) verbinden lassen. Versteht man „Kultur“ als „(...) das Reich des Geistes innerhalb einer menschlichen Gesellschaft (...)“ (Wyneken 1914² b, S. 5), als ein – mit anderen Worten ausgedrückt – „(...) System objektiver, absoluter Werte (...)“ (Wyneken 1922, S. 31) und die Schule als den Ort, an welchem in dasselbe eingeführt werden soll, dann definiert sich der schulische Auftrag neu. Ihre Aufgabe besteht folglich darin, den „(...) Aufstieg des Geistes in der Menschheit (...)“ (Wyneken 1914² b, S. 5) zu gewährleisten und die junge Generation einzuführen in den Dienst des Geistes. (vgl. ebd., S. 6)

Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf als konkreter Ort, kann als versuchte Verwirklichung der weltanschaulichen Vorstellungen Wynekens betrachtet werden. Mit Ulrich Panter gesprochen, als die „Leibwerdung“ (Panter 1960, S. 69) seiner Ideen. Dass es sich schlussendlich als Utopie entpuppte, zu glauben, in der pädagogischen Praxis ließe sich seine, im Grunde kulturphilosophische Theorie der neuen Schule ohne weiteres umsetzen, sei hier nur am Rande erwähnt. Wesentlich ist vielmehr der Umstand, dass Gustav Wyneken und Paul Geheeb in einer Zeit, als das Jugendalter noch nicht als eigenständiger Lebensabschnitt wertgeschätzt, sondern als Vorbereitungszeit für das Erwachsenenendasein verstanden wurde, der Jugend einen Ort geboten haben, an dem sie als solche geachtet wurde. Die Schüler sollten sich an ihrer Schule wohlfühlen und dennoch den „(...) *ernsten Aufgaben des Daseins Stufe für Stufe näher geführt (...)*“ (Wyneken 1914, S. 61) werden. Wobei Wyneken unter diesen Aufgaben den Kampf um die stetige Weiterentwicklung und Entfaltung des Geistes und somit letzten Endes des Menschen selbst – als „Träger des Geistes“ (Wyneken 1914² b, S. 4) – verstand. D.h. indem die Menschen den Geist bejahen, werden sie sich ihrer selbst bewusst und tragen in weiterer Folge zum Fortschreiten der Menschheit bei. In der Schule im Sinne einer FSG wird der Einzelne eins mit dem „objektiven“ Geist und somit Teil der „Menschwerdung des Menschen“⁴⁰ (Wyneken 1914, S. 12). Will die Schule diese ihr zugetragene, höchst verantwortungsvolle Aufgabe der Schaffung einer neuen Menschheit umsetzen, muss sie autonom, d.h. frei von Bestimmungen durch Staat und Kirche, sein. In der Praxis der FSG Wickersdorf ließ sich die Idee der Autonomie der Schule nicht umsetzen. Als höhere Lehranstalt wurde sie, wie die DLEH auch, den staatlichen Oberrealschulen⁴¹ zugerechnet, was

⁴⁰ Lt. Panter steht am Anfang und Ende des Fragens Gustav Wynekens „(...) der Mensch, dessen Dasein und Sosein (...)“ (Panter 1960, S. 22) Er will, dass „(...) sich der Mensch seiner Situation bewußt werde, daß er alle ihm gegebenen Möglichkeiten ausschöpfe, daß der Mensch wahrhafter Mensch sei.“ (ebd., S. 22) Dieses Ringen um den Menschen, dieser Wunsch „(...) die Menschen zu ändern, einen neuen Menschenschlag, eine neue Generation zu schaffen (...)“ (Wyneken 1919 a, S. 2), zur Rettung der Menschheit, bezeichnet Wyneken als die einzig wahre Humanität. Der Mensch ist Wyneken nach sowohl ein leibliches Wesen, der „Vertreter einer Gattung“ (Wyneken zit. n. Panter 1960, S. 22), als auch ein geistiges, d.h. ein „Repräsentant der Gesellschaft“ (ebd., S. 22).

⁴¹ Die „Oberrealschule“ gehört zu den lateinlosen höheren Schulen, die nach 1870 in Deutschland entstanden sind. Es handelt sich hierbei um eine 9-jährige Schule, an welcher die Sprachen Französisch und Englisch unterrichtet werden. Latein und Griechisch gehören nicht zum Lehrplan. 1878 eingeführt, wurde die Oberrealschule – neben dem Gymnasium und Realgymnasium – zum dritten Schultypus im System der höheren Schulen. (vgl. Albisetti/Lundgreen 1991, S. 241f)

insbesondere am Lehrplan, der sich an dem der preußischen Oberrealschule orientierte, zu erkennen ist. (vgl. Herrmann 2006, S. 12)

Der äußeren Form nach ähnelte die FSG Wickersdorf sehr den DLEH, wobei Wyneken nicht müde wurde auf den „(...) radikalen Unterschied in der geistigen Grundlegung (...)“ (Kupffer 1970, S. 252) der beiden Schultypen hinzuweisen. Das Landerziehungsheim basiere auf dem „(...) Ideal der harmonischen Persönlichkeit als Selbstzweck (...)“ (Wyneken 1909, S. 7) und werde damit zu einem „Treffpunkt von Persönlichkeiten“ (ebd., S. 8), wohingegen – wie oben schon angedeutet – die Freie Schulgemeinde Wickersdorf „(...) das Einzelbewußtsein teilnehmen läßt am Gesamtbewußtsein der Menschheit.“ (ebd., S. 11) Diese Teilnahme vollzog sich vor allem in zwei für die FSG Wickersdorf konstituierenden Elementen. Einerseits im sogenannten „Kulturunterricht“, den Wyneken als zentralen, allen Schülern gemeinsamen Unterricht verstand, andererseits in der Institution der „Schulgemeinde“ als den Ort, an welchem es zur offenen Aussprache zwischen allen Mitgliedern der FSG Wickersdorf kam. (vgl. Wyneken 1909, S. 32)

Der Kulturunterricht erschöpfte sich nicht in der Wiedergabe der Geschichte der Menschheit im Sinne des Historismus, sondern vereinte in sich „(...) 1. die Erwerbung des naturwissenschaftlichen Weltbildes, 2. die Einführung in die Geschichte der Menschheit, des menschlichen Geistes, der Kultur, 3. das Vertrautwerden mit der Art der höchsten geistigen Werte: mit großen Gedanken und Kunstwerken.“ (Wyneken 1914, S. 118) Sein Ziel war es, die Fähigkeit des „(...) selbständigen Urteilens, Findens (und) Schaffens (...)“ (ebd., S. 144) des Einzelnen zu steigern. Eine herausragende Stellung innerhalb des Kulturunterrichts nahm die Pflege der Kunst⁴² ein. „Kunst“ nicht im

⁴² Julius Langbehn (1851-1907), ein führender Kultur- und Bildungskritiker des ausgehenden 19. Jahrhunderts, „(...) fordert eine „rechte Bildung“, die sich im Medium der Kunst zu entfalten habe.“ (Bollenbeck 1996, S. 237) und verherrlicht „(...) die Kunst und die Genialität des Künstlers.“ (ebd., S. 237) Er schreibt dazu selbst: „Während unser Wissen immer Stückwerk bleibt, liegt das Eigentümliche jedes wahren Kunstwerkes darin, daß es ein Ganzes, ein Lebendiges, ein aus dem ungeteilten Menschen Geschöpftes und Geschaffenes ist. (...) das Reich der Kunst bietet doch einen (...) Abdruck des Weltganzen.“ (Langbehn 1930, S. 35) Die größte Kunst des Deutschen sieht Langbehn im „Lied“ (ebd., S. 37), d.h. in der Musik. Die Person des Künstlers beschreibt er wie folgt: „Der echte Künstler ist innerlich wie äußerlich: gesund, rein, ungebrochen, eins.“ (ebd., S. 35) Er befindet sich lt. Langbehn in einem „steten Widerstreit“ (ebd., S. 36) mit seiner Umgebung. Man kann Gustav Wynekens Kunstbegriff durchaus in Anlehnung an Langbehn verstehen.

Sinne der Volkskunst, die Wyneken zu trivial gewesen ist, sondern als Schöpfung großer Künstler und Denker. Wie man unter anderem im „Ersten Jahresbericht der Freien Schulgemeinde Wickersdorf“ nachlesen kann, wurden zum Studium dieser höheren Kunst, als Ergänzung zum kunsthistorischen Unterricht, Studienreisen in verschiedene Städte und Länder unternommen. In Berlin bspw. „(...) wurden die Museen gründlich besichtigt und das Weihnachtsoratorium von Bach, sowie die 9. Sinfonie von Beethoven gehört.“ (Geheeb/Wyneken 1908, S. 3) Es ging dem Pädagogen im kunstbezogenen Unterricht, der die Abteilungen der Musik, der bildende Kunst und der Literatur umfasste, und bei den unternommenen Studienreisen nicht um den Genuss der Kunstwerke zur Befriedigung eigener ästhetischer Bedürfnisse, sondern um die Beschäftigung mit der Kunst als „(...) Gipfel des geistigen Erlebens (...)“ (Wyneken 1914² b, S. 14) Um diesen Zentralunterricht gruppierten sich die von Wyneken so genannten „Arbeitsstätten“ (Wyneken 1914, S. 118), die den Schülern zur Vorbildung für mögliche späteren Berufe und zur selbstständigen, vertiefenden Beschäftigung in besonderen Interessensgebieten dienten.

Im Bereich des Gemeinschaftslebens an der FSG Wickersdorf sorgte vor allem die „Schulgemeinde“, laut Wyneken in Anlehnung an die Schweizerische „Landsgemeinde“ entwickelt (vgl. Wyneken 1922, S. 38), für die Teilnahme des Einzelnen am Gesamtbewusstsein. Innerhalb dieser Institution wurden alle Themen besprochen und zur Abstimmung gebracht, die ihres Inhaltes wegen nicht direkt der Direktion oder der Lehrerkonferenz zufielen. (vgl. Wyneken 1909, S. 32f) Es herrschte bei den Versammlungen für alle Redefreiheit, d.h. die Schüler erhielten die Möglichkeit sich selbst in die Angelegenheiten der Schule einzubringen, was für damalige Verhältnisse bahnbrechend war. Die Schulgemeinden fanden nicht auf regelmäßiger Basis statt, sondern immer dann, wenn Bedarf danach war. Der letztendliche Sinn dieser Versammlungen bestand darin, dass sich die Mitglieder der Schule durch die Beschlüsse, die sie fällten, selbst ihre Gesetze gaben. (vgl. Wyneken 1922, S. 38) Anders formuliert, es erfolgte „(...) die Erziehung zur Mitverantwortung (des Einzelnen, C. J.) für das Ganze.“ (Herrmann 2007, S. 45)

Neben diesen beiden für die Idee „Freie Schulgemeinde“ grundlegenden Einrichtungen, gab es noch den „Ausschuss“⁴³, das „Lehrerkollegium“⁴⁴ und die „Kameradschaften“⁴⁵ als Teile des organisatorischen Grundgerüsts der Schule, auf die jedoch nicht mehr näher eingegangen werden soll. Weshalb Erziehung zu einer neuen Menschheit in Isolation⁴⁶ geschehen muss, wird im Zusammenhang mit der Analyse und Interpretation der Textstellen herausgearbeitet und soll an dieser Stelle nicht vorweggenommen werden. Dasselbe gilt für die an der FSG Wickersdorf entwickelte „Körperkultur“⁴⁷.

Die FSG Wickersdorf war keine reine Knabenschule, sondern zeichnete sich durch die gemeinsame Erziehung beider Geschlechter aus. Wyneken begründete die praktizierte „Koedukation“ damit, dass *„(...) der Typus des Menschen (...) weder Mann noch Weib, sondern der Inbegriff beider (ist).“* (Wyneken 1914², S. 44) Der Erzieher darf sich folglich nicht nur auf einen Teil der Jugend konzentrieren, sondern muss die ganze, d.h. die männliche und weibliche, Jugend *„(...) mit einem Blick erfassen können.“* (ebd., S. 44) Daraus ergibt sich der Gedanke, dass nur das was für beide Geschlechter wesentlich ist „echtem Menschentum“ (ebd., S. 44) entspricht und erzieherisch umgesetzt werden soll. Den Hinweis auf das im Jugendalter erwachende sexuelle Begehren zwischen den Geschlechtern und der damit einhergehenden Gefahr des unsittlichen Verhaltens, verwarf der Pädagoge, indem er auf das kameradschaftliche Verhältnis der Schüler und Schülerinnen der FSG Wickersdorf verwies. Durch den täglichen Umgang miteinander würde dem *„(...) Aufkommen übertriebener und*

⁴³ Der „Ausschuss“ ist lt. Wyneken von den Schülern der FSG Wickersdorf selbst gegründet worden und bildete neben der „Schulgemeinde“ das wichtigste Gebilde in der Schulverfassung. Die Ausschussmitglieder, gewählte Primaner und Sekundaner, haben keine besonderen Rechte, sondern nur Pflichten. U. a. übernehmen die Mitglieder die Aufgabe sich um die jüngeren Schüler zu kümmern. Daneben treffen sie sich wöchentlich, um allgemeine Angelegenheiten der FSG zu besprechen. (vgl. Halm/Wyneken 1909, S. 35f)

⁴⁴ Das Lehrerkollegium *„(...) ist zuständig in allen Fragen des Unterrichts und hat im übrigen die Aufgabe, den Geist der Schulgemeinde lebendig zu erhalten und die Idee der F. S.-G. nach allen Seiten hin auszubauen, damit das geistige Leben der Schulgemeinde nie erschlafe, erstarre oder verarme. Das Lehrerkollegium soll recht eigentlich der Kern und das Mark des ganzen Organismus sein, und zwar als Kollegium; nicht als eine bloße Ansammlung von Personen, die an derselben Anstalt wirken, sondern als Genossenschaft nach gemeinsamem Plane und aus derselben Gesinnung heraus Arbeitender.“* (Wyneken 1914² b, S. 12)

⁴⁵ Vgl. dazu Kapitel 7.2

⁴⁶ Vgl. dazu Kapitel 7.6

⁴⁷ Vgl. dazu Kapitel 7.9

ungesunder Spannungen zwischen den Geschlechtern vorgebeugt werden.“ (Wyneken 1922, S. 56) Wyneken sah seine Zöglinge als „(...) Kameraden, d.h. als Bürger einer gemeinsamen sozialen und geistigen Welt, als Arbeiter an einer gemeinsamen Lebensaufgabe.“ (Wyneken 1912, S. 48) Die ganze Jugend, Mädchen und Knaben, sollte an der Fortentwicklung des Geistes betätigt sein. Sollte es aber zu solchen „(...) Verhältnissen mit erotischem Gefühlseinschlag (...)“ (Wyneken 1922, S. 57) kommen, dann war es für Wyneken wichtig offen darüber zu sprechen anstatt sich aus christlich motivierter Schamhaftigkeit in eigene Gedankenwelten zurückzuziehen. Diese Unbefangenheit gegenüber der Sexualität und der Körperlichkeit war für die damalige Zeit bahnbrechend. Dass Gustav Wyneken selbst wegen angeblichen sexuellen Übergriffen auf seine Zöglinge verurteilt wurde, ist ein anderes Thema.

Abschließend sei ein etwas längeres Zitat Gustav Wynekens angeführt, in welchem er seine Vision einer Kulturschule, die in seinen Augen nur als Freie Schulgemeinde realisiert werden kann, auf den Punkt gebracht hat.

„Diese neue Schule ist kein Experiment, sondern ein lebendiger geistiger Organismus, nicht eine aus dem Stückwerk von Reformen zusammengesetzte Maschine, sondern in dem Sinne ein Einheitliches und Ganzes, wie ein Kunstwerk oder ein lebendiges Wesen ein solches ist. (...) Hier findet die Jugend ein Leben, das sowohl ihrer eigenen Natur angemessen ist, als auch ihr gestattet, sich selbst ernst zu nehmen, indem sie sich als einen Teil der vorwärtsdrängenden menschlichen Gesellschaft weiß. Ihre Arbeit (...) erfüllt eine wichtige Aufgabe im geistigen Kosmos, und ihr Leben ist erlöst von der Passivität. Es ist ganz und gar aktiv geworden, aktiv bis zur Möglichkeit des Schöpferischen.“ (Wyneken 1914², S. 122)

In der Jugendkulturschule werden die Jugend und das kulturelle Bewusstsein der Menschheit zusammengebracht und auf eine höhere Ebene gestellt. Das Ziel ist nicht mehr primär die Qualifikation des jungen Menschen für seinen späteren Beruf und das Leben, sondern die „(...) Selbstentwicklung (desselben, C. J.) zum Kulturträger (...)“ (Alphei/Herrmann 2007, S. 16) Zentral ist für Wyneken der Wunsch, dem Leben der Jugend einen anderen Sinn zu geben als den der Vorbereitung auf ihren weltlichen, heißt vor allem ökonomischen, Daseinskampf.

6.2 Exkurs: Die Idee des „Geistes“

Da der Begriff des „Geistes“ für Gustav Wynekens Erziehungskonzept und folglich auch für seine Idee vom „Führertum“ eine zentrale Rolle spielt, d.h. letztendlich alles Denken und Tun auf den Geist und die Menschen als Geistträger gerichtet ist, soll derselbe schon im Vorfeld der Textanalyse genauer erörtert werden.

Gustav Wyneken berief sich selbst gerne auf eine geistige Verwandtschaft mit Hegel⁴⁸, obwohl er den Ausführungen Erich Geisslers zufolge Hegels Theorien durch die „(...) *Brille des Evolutionspantheismus (...)*“ (Geissler 1963, S. 46) Eduard von Hartmanns⁴⁹ gesehen hat. Nicht nur hinsichtlich seines Geistbegriffes, sondern in seinem gesamten weltanschaulichen Denken lehnte sich Wyneken an verschiedene Denkerpersönlichkeiten an und baute sich aus deren Ideen ein eigentümliches Weltbild zusammen, weshalb ihm gelegentlich auch Eklektizismus vorgeworfen wurde.

⁴⁸ *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* (1770-1831) war ein deutscher Philosoph und maßgeblicher Vertreter des sog. „Deutschen Idealismus“, einer philosophischen Strömung um die Wende vom 18. auf das 19. Jahrhundert. Hegels Theorien beeinflussten das Denken der ihm nachfolgenden Philosophen, nicht nur in Deutschland sondern auch in Amerika und Großbritannien, wesentlich. (vgl. Russell 2009², S. 738) In seiner Jugend fühlte er sich stark von der Mystik angezogen, weswegen seine späteren Anschauungen bis zu einem gewissen Grad als „(...) geistige Verarbeitung dessen gelten, was ihm ursprünglich als mystische Einsicht erschienen war.“ (ebd., S. 738) Als junger Mann hegte er eine große Bewunderung für Napoleon, was sich gegen Ende seines Lebens jedoch änderte und er zu einem begeisterten Preußen wurde. Hegels Denken charakterisiert sich unter anderem durch folgende Merkmale: Von seinem Interesse an der Mystik blieb ihm der „(...) Glaube an die Unwirklichkeit alles Einzelseins; nach seiner Auffassung ist die Welt keine Anhäufung von festen Einheiten (...), deren jede vollkommen selbständig ist. Die scheinbare Selbständigkeit endlicher Dinge hielt er für eine Täuschung; nichts, meinte er, sei letzten Endes völlig real außer dem Ganzen.“ (ebd., S. 738f) Das Ganze ist ihm ein zusammengesetztes System, ein Organismus, und jedem einzelnen Ding wohnt ein „(...) mehr oder minder hoher Grad von Wirklichkeit inne; seine Wirklichkeit besteht in einem Aspekt des Ganzen (...)“ (ebd., S. 739) Das Wirkliche setzt Hegel gleich mit dem Vernünftigen und das Ganze heißt bei ihm „das Absolute“, das geistig ist. (vgl. ebd., S. 739) Bekannt wurde er durch seine besondere Betonung der Logik und der Methode der Dialektik, die aus „(...) Thesis, Antithesis und Synthesis (...)“ (ebd., S. 740) besteht. Mit Hilfe des dialektischen Vorgehens kommt man zur „absoluten Idee“. Hegel erhebt in seiner Philosophie den Anspruch die Welt in ihren vielfältigen Einzelheiten systematisch und zusammenhängend zu erklären.

⁴⁹ *Eduard von Hartmann* (1842-1906), ein deutscher Philosoph, war Vertreter eines monistischen Denkmodells, das die Welt von einem einzigen Punkt aus zu betrachten versucht. Sein Denken kann als Versuch, das Sein mit dem Werden, die Einheit mit der Bewegung zu verschmelzen, gewertet werden. (vgl. Kupffer 1970, S. 20) Er versteht das „Absolute“ als einen realen Prozess, an dem auch das Individuum teilnimmt und folglich „vergöttlicht“ wird. Dadurch definiert er die Stellung und Aufgabe des Menschen in der Welt, dem die „Teilhabe am absoluten Prozeß“ (ebd., S. 20) zur moralischen Pflicht wird. Mit seinem „evolutionistischen Moralprinzip“ (ebd., S. 20) tritt er dem Glauben, man könne sich vor der Fortentwicklung der Welt drücken, entgegen und fordert statt eines müßigen Daseins des Einzelnen die aktive „Mitwirkung (eines jeden, C. J.) am Kulturfortschritt“ (ebd., S. 20).

Der Begriff des „Geistes“⁵⁰ ist Wyneken ein heiliger. Dieser bezeichnet das über das vergängliche Einzelleben Hinausreichende und ist dem Pädagogen zufolge ein „dynamisch-schöpferisches Werden“ (ebd., S. 46). Im Hinblick auf die Idee des „Geistes“ verweist Wyneken auf eine dreistufige Entwicklung des menschlichen Lebens. Geboren werde derselbe als „(...) *individuelles Tier, regiert von dem, was rein subjektiv ist, den Gefühlen von Lust und Unlust.*“ (Wyneken 1914², S. 5) Diese Stufe wärt jedoch nicht lange, da schon mit dem Erlernen der Sprache ein „sozialer Geist“ (ebd., S. 5) vom individuellen Bewusstsein Besitz einnimmt. Mit anderen Worten, durch Sozialisation wird der einzelne Mensch zu einem Teil der Gesellschaft, zunächst in der Familie und später im Kontakt mit anderen gesellschaftlichen Institutionen wie z. B. der Schule. Er wandelt sich zu einem „(...) *Abbild der menschlichen Gesellschaft, in der sich die vielen Ich-Willen ausgeglichen (...) haben (...), und über der (...) ein objektives Bewußtsein schwebt (...).*“ (ebd., S. 5) In dieser zweiten Stufe wird der Mensch, indem er eine Sprache, die lt. Wyneken eine soziale Schöpfung ist, lernt und sich mit der Allgemeinheit zu identifizieren beginnt, zum Objekt des Geistes. Hier erhält der Einzelne einen Begriff von Recht und Pflicht. Dieses gesellschaftliche Gesamtbewusstsein, welches sich in den einzelnen Personen ausbreitet, wird von

⁵⁰ Gustav Wyneken entwickelte seine Idee vom „Geist“ in Anlehnung an Hegel, wobei er dessen Begriff so deutete, wie es für seine eigene Weltanschauung passte. Dass Wyneken seinen „Geist“, die „Urrealität“ (Geissler 1963, S. 46), mitunter als „objektiven Geist“ bezeichnet, darf nicht dazu verleiten ihn mit Hegels „objektiven Geist“ gleichzusetzen. Hegels „Geistbegriff“: „Geist“ heißt „(...) die Idee, die zu ihrem Fürsichsein gekommen ist.“ (Vos 2006, S. 222) Die „absolute Idee“, das Absolute, ist das Werden und gilt als sich selbst denkend. (vgl. Russell 2009², S. 741f) „Die Absolute Idee ist das reine Denken, das über das reine Denken nachdenkt.“ (ebd., S. 742) Sie stellt die Einheit der subjektiven und objektiven Idee dar. Der Geist, als höchste Definition des Absoluten (vgl. Vos 2006, S. 224), ist also das „(...) allein Wirkliche (...), dessen Denken durch das Selbstbewußtsein auf sich selbst bezogen wird.“ (Russell 2009², S. 742) Mit anderen Worten, der Geist ist das, „(...) was naturhafte Verschiedenheit vereint.“ (Vos 2006, S. 222) „Er ist das Eine, sich selbst gleiche Unendliche, die reine Identität (...).“ (Hegel zit. n. Russell 2009², S. 744) Wichtig ist zu bedenken, dass es keinen Geist ohne die Natur gibt. Ohne Leib gibt es kein Denken und keine Freiheit. (vgl. Vos 2006, S. 223) Letztere macht das Wesen des Geistes aus und stellt ihn in Gegensatz zur Schwere des Stofflichen. Im Geist wird die Natur aufgehoben und zu „(...) geistigen (kulturellen) Formen, zur Erkenntnis (...) transformiert.“ (ebd., S. 223) Er vereint die Momente des subjektiven, objektiven und absoluten Geistes in sich. Der „subjektive Geist“ könnte mit der Seele des Einzelnen gleichgesetzt werden. Der „objektive Geist“ ist der „(...) abstrakte oder die Abstraktion der Individuen durchsetzende Geist der bürgerlichen Gesellschaft.“ (ebd., S. 225) Hegel verherrlicht in diesem Zusammenhang den Staat als das „wirklich sittliche Leben“ (Russell 2009², S. 747), „(...) die rechtliche Konstitution eines bestimmten Volksgeistes (...).“ (Vos 2006, S. 225) In der Kunst führt derselbe „(...) sein unmittelbares Ideal verbindlich vor.“ (ebd., S. 226) Der „absolute Geist“ ist der „Weltgeist“, der nur in den „(...) besonderen Einzelnen erscheint.“ (ebd., S. 225) Er erkennt sich dort als sich selbst, d.h. er wird sich seiner selbst bewusst. „Der Geist ist das Bei-sich-selbst-sein.“ (Russell 2009², S. 744) Dieser Geist offenbart sich als Religion. Er zeigt sich „(...) als Geist für den Geist, d.h. für alle Geister.“ (Vos 2006, S. 226)

Gustav Wyneken auch als „Sozialintellekt“ oder „Kollektivgeist“ (Halm/Wyneken 1910, S. 2) bezeichnet. In ihm wird der Geist zum sozialen Geist „(...) *zwecks seiner eigenen Vollendung (...)*“ (Wyneken 1914², S. 6) Der Staat wird in diesem Zusammenhang zum „objektiven Willen“ (ebd., S. 8), d.h. er stellt sich dem Individualwillen – dem Lebenswillen des Einzelnen – als „(...) *übergeordneter Wille, als ein Soll (gegenüber)*.“ (ebd., S. 8) Im Staat als Ausdruck des objektiven Willens, des „(...) *Selbsterhaltungstriebes des objektiven Geistes (...)*“ (ebd., S. 10), herrscht die Moral als Fortsetzung und Vollendung des Staates. (vgl. ebd., S. 11) Moralisch zu handeln bedeutet im Hinblick auf die Zukunft zu handeln, „(...) *nicht der zufälligen Zukunft, sondern der notwendigen (...)*.“ (ebd., S. 11) Zweck der Moral ist es, dem Geist bei seiner Selbstentfaltung zu helfen. In einer dritten und letzten Stufe entsteigt der Mensch seinem Dasein als Objekt des Geistes, d.h. als reiner Träger des objektiven Geistes, und wird zum „Teilsubjekt“ (ebd., S. 12) der voranschreitenden Menschwerdung. Diese Stufe ist durch die „(...) *Erweiterung (des) objektiven Geistesbesitz (...)*“ (ebd., S. 12) gekennzeichnet. Es geht nicht darum, dasjenige, was man sich auf der zweiten Stufe angeeignet hat, zu wiederholen, sondern etwas Neues zu lernen und zu schaffen. Dazu braucht es zum einen schöpferische Menschen, d.h. Führer, und zum anderen eine neue Generation, die gewillt ist die Basis der zukünftigen Menschheit zu bilden.

Wichtig ist zu wissen, dass der „geistige Seinsgrund“ (Geissler 1963, S. 46) immer im Werden ist. „*Geist ist eine Idee, ein Gesetz, eine Richtung und Richtlinie, ein Wie, aber kein Was. (...) Sich für den Geist entscheiden, heißt konkret immer, sich für einen bestimmten Menschentyp, eine bestimmte Form, Haltung, Gesinnung, Selbstgestaltung des Menschen entscheiden.*“ (Wyneken 1940, S. 357) Man darf also nicht dem Irrglauben verfallen, der Geist wäre ein schon fertiges Gebilde, das über den Köpfen der Menschen schwebt, die mittels ihres Tuns und Seins dasselbe bis zur Vervollkommnung nachahmend leben.

Nachdem das Leben Gustav Wynekens, die Idee „Freie Schulgemeinde“ sowie deren Verwirklichung in Wickersdorf und Wynekens Begriff des „Geistes“ dargestellt wurden, beginnt im nächsten Kapitel die Arbeit an den ausgewählten Textstellen. Das Heranführen an dieselben durch das Aufzeigen des historischen Kontextes (Kapitel 5

und 6) geschah, um eine nötige Verständnisbasis für die weiteren Gedankengänge zu schaffen.

Eingeleitet wird das Kapitel mit einer Einführung, in welcher in groben Zügen die zeitgenössische Verwendung der Begriffe „Führung“ und „Führer“ umrissen wird. Da es zur Zeit Wynekens üblich war von „Führung“ zu sprechen (vgl. Kupffer 1970, S. 307) und die Begrifflichkeiten von dementsprechend vielen Mitmenschen angewandt wurden, kann kein Anspruch auf Vollständigkeit der Darstellung bestehen. Dies wäre das Thema einer eigenständigen Arbeit.

7 Erziehung als Führung

Mit Hilfe der im dritten Kapitel näher erläuterten *historisch-kritischen Methode* werden im Folgenden die neun ausgewählten Textstellen im Hinblick auf die Frage, mit welchen Ideen Gustav Wyneken sein Prinzip von Führung in Verbindung bringt analysiert und interpretiert. Dazu werden einzelne, grundlegende Begriffe und Gedanken erläutert und ihr Zusammenhang mit der Führungsidee herauszuarbeiten versucht.

Um einen besseren Überblick zu gewährleisten, wird auf jede der neun Textstellen und die in ihnen enthaltenen Gedankengänge in einem jeweils eigenen Unterkapitel ausführlich eingegangen. Zu Beginn soll jedoch in einem einführenden Teil, wie weiter oben schon erwähnt, die Bedeutung des Führungsbegriffs um die Wende vom 19. auf das 20. Jahrhundert dargelegt werden. Da Gustav Wyneken in seinem Denken und Schaffen rückwirkend dem Bereich der Pädagogik zugeordnet wird und er sich selbst – insbesondere bis in die 1920er Jahre – als Vertreter der bürgerlichen Jugendbewegung verstanden hat, stehen diese beiden Kreise im Zentrum der Betrachtung des Führungsbegriffs.

7.1 Die Begriffe „Führung“ und „Führer“ in der Zeit um 1900

Im Laufe der Geschichte verändert sich der Gehalt von Begriffen fortwährend. *„Begriffe können nicht als Substanz fester Bedeutungen und Bezeichnungen gelten. Dadurch werden sie hochvariabel für vielfältige Sinnbezüge.“* (Bollenbeck 1996, S. 18) Insbesondere im Hinblick auf die, durch ihre Verwendung während des Nationalsozialismus sehr vorbelasteten, Begriffe „Führung“ und „Führer“ ist es wichtig, deren Bedeutung vor Beginn der NS-Zeit kurz darzulegen. Wynekens Gedanken zum „Führertum“ dürfen unter keinen Umständen mit dem „Führerprinzip“⁵¹ des Dritten Reichs gleichgesetzt werden. Auch wenn sein Denken diesbezüglich mitunter abstruse, missionarische Formen annimmt, würde man ihm Unrecht tun, wenn man zwischen der NS-Ideologie und der Seinigen nicht ausdrücklich differenziert. Gustav Wyneken tendierte zwar, wie schon angemerkt wurde, zu einem opportunistischen Verhalten, war jedoch kein Anhänger Hitlers Weltanschauung. Zumindest geht dies weder aus seinen eigenen Schriften noch aus der zu ihm verfassten Fachliteratur hervor. Von Heinz S. Rosenbusch wird er sogar als *„(...) leidenschaftlicher Sozialist (...) mit einem glühenden erzieherischen Engagement (...)“* (Rosenbusch 1973, S. 106) verstanden.

Laut dem „Deutschen Wörterbuch“ von Jacob und Wilhelm Grimm (1878) gehen die Begriffe „Führung“ und „Führer“ aus dem Stammwort „führen“, dessen Entwicklung von den Brüdern bis ins frühe Mittelalter zurückverfolgt wird, hervor. (vgl. Grimm u. a. 1878, Sp. 460) Unter anderem werden auf die Wurzeln des Letzteren im ahd. „fuoran“ bzw. „fuaran“, das sich in weiterer Folge im Mhd. zu „vüeren“ und „füeren“ gewandelt hat, hingewiesen. (vgl. ebd., Sp. 431f) Interessant ist hierbei der Umstand, dass der Begriff ursprünglich die Bedeutung „fahren machen“ im Sinne eines *„(...) mit dabeisein durch bestimmung der richtung sich fort- oder von einem orte zu einem*

⁵¹ Im Nationalsozialismus galt der Grundsatz der Führung durch einen Mann, dem sich alle in bedingungslosem Gehorsam unterzuordnen hatten. In seinem Buch „Mein Kampf“ schrieb Adolf Hitler über das Führerprinzip: „Die Bewegung vertritt im Kleinsten wie im Größten den Grundsatz der unbedingten Führerautorität, gepaart mit höchster Verantwortung. (...) Immer wird der Führer von oben eingesetzt und gleichzeitig mit unbeschränkter Vollmacht und Autorität bekleidet. Es ist eine der obersten Aufgaben der Bewegung, dieses Prinzip zum bestimmenden nicht nur innerhalb ihrer eigenen Reihen, sondern auch für den gesamten Staat zu machen.“ (Hitler zit. n. Lein u. a. 2000², S. 124)

anderen bewegen machen (...)“ (ebd., Sp. 432) hatte. Aus dieser sprachlichen Verwendung als *„(...) jmdm. den Weg zeigen, indem man mit ihm geht (...)*“ (Duden 1993², S. 1180) entwickelte sich im Laufe der Zeit unter anderem der Inhalt *„(...) jmdn. leiten, lenken (...)*“ (Klappenbach 1977⁵, S. 1412), worauf auch der erzieherische Führungsbegriff basiert. Dass „Führung“ dem ahd. „fuorunga“ bzw. dem mhd. „fuerunge, vuerunge“ entstammt, kann lt. dem Grimm’schen Wörterbuch nicht eindeutig nachgewiesen werden. (vgl. Grimm u. a. 1878, Sp. 474) Die ersten Belege, dass „Führung“ auf „führen“ basiert, gehen auf das 15. Jahrhundert, wo man das Wort im aktivistischen Sinn als „das fortbringen“ (ebd., Sp. 475) verwendete, zurück. Zur Herkunft des Führerbegriffs lässt sich sagen, dass dieser ursprünglich in zweifacher Weise angewandt wurde. Zum einen im Sinne eines Ernährers, mhd. „furer“ oder „nerer“, zum anderen als Lohn- und Lastträger, mhd. „fuerer“ bzw. „vuerer“. (vgl. ebd., Sp. 460) Letztere Version geht auf den Begriff „führen“ zurück und bedeutet soviel wie *„(...) einer der ein lebendes wesen oder lebende wesen durch dasz er dabei ist und die richtige richtung bestimmt, sich fort- oder von einem orte zu einem anderen bewegen macht.“* (ebd., Sp. 460) In Analogie zur oben geschilderten Genese von „führen“ wurde aus dem Lastträger über die Jahre u. a. eine *„(...) leitende Person einer Organisation, Bewegung o. ä. (...)*“ (Duden 1993², S. 1181), d.h. eine führende Persönlichkeit.

Wie sich aus den detaillierten Aufzeichnungen der Gebrüder Grimm herauslesen lässt, ist der Inhalt eines jeden dieser Begriffe sehr breit gefächert. Da es nicht Aufgabe der vorliegenden Arbeit ist, die etymologische Entwicklung der Wörter exakt nachzuzeichnen, soll im Anschluss an diese grundlegende Information zur Herkunft auf die Verwendung der Begriffe im pädagogischen und jugendbewegten Kontext eingegangen werden.

Im Hinblick auf die erzieherische Führung gilt zu erwähnen, dass der Begriff von Führung schon im griechischen Wort „paidagogós“ (= „Knabenführer“) enthalten ist und insbesondere seit Herbart⁵² innerhalb der deutschen Pädagogik auf verschiedene

⁵² Johann Friedrich Herbart (1776-1841) war ein deutscher Philosoph, Psychologe und Pädagoge, der als Begründer der modernen Pädagogik als Wissenschaft gilt. Auf ihn gehen die Lehre vom

Weise eine Rolle spielt. (vgl. Ludwig 1999, S. 356) Dieser unterscheidet in seinem pädagogischen Konzept zwischen Unterricht, Regierung und Zucht (Führung), die sich als Mittel der Erziehung gleichwertig gegenüberstehen. Die „(...) Führung umfaßt das Gebiet der inneren Überzeugung des Menschen, welche die Grundlage seiner Willensentscheidungen und Handlungen bilden und welche wir „Gesinnung“ nennen.“ (Linder 1884^{2 u. 3}, S. 299) Im Gegensatz zur Regierung, welcher sich der Zögling fügen muss, stellt die Zucht sittliche Anforderungen an denselben, denen er sich „fügen soll“ (ebd. S. 299). Durch „(...) Veranlassung freier Entschließungen (...)“ (ebd., S. 299) möchte der Erzieher, der als erfahrener Freund verstanden wird, im persönlichen Umgang mit dem Heranwachsenden, denselben „(...) unbemerkt auf die richtigen Pfade (...) leiten (...)“ (ebd., S. 299) In der Tradition Herbarts stehend entwickelt u. a. Karl Volkmar Stoy dessen Gedanken weiter, indem er die Herbartsche Drei- zu Gunsten einer Zweiteilung der erzieherischen Mittel in Unterricht (Didaktik) und Führung (Hodegetik) aufhebt. Letztere wiederum vereint unter sich die beiden Aspekte Regierung und Zucht. (vgl. Rein o. J., S. 286) Für Wilhelm Rein steht die persönliche Führung dem Unterricht als „treuer Begleiter“ (ebd., S. 279) zur Seite, um in wirksamer Weise in die Persönlichkeitsentwicklung des Zöglings eingreifen zu können. (vgl. ebd., S. 279) Im Unterricht findet seines Erachtens die „(...) mittelbare Charakterbildung durch Unterweisung (...)“ (ebd., S. 279) statt, die mit Hilfe der „(...) unmittelbaren Beeinflussung durch die persönliche Führung (...)“ (ebd., S. 279) unterstützt wird. Erzieher im Sinne eines „Erziehungskünstlers“ (ebd., S. 280) ist für Rein ein Lehrer, der nicht bloß gebildet ist und Wissen vermitteln kann, sondern der seine Schüler zudem inständig liebt. Führen kann demnach nur eine Person, in der die „(...) Vereinigung beider Faktoren (...)“ (ebd., S. 280), d.h. von Verstand und Liebe, gegeben ist.

„erziehenden Unterricht“ und die sogenannte „Formalstufentheorie“ zurück. (vgl. Blankertz 1982, S. 150f) Erziehend ist der Unterricht dann, wenn „(...) er den Vorstellungskreis des Lernenden so aufbaute, daß die Gedanken Wollen und Handeln zu bestimmen vermögen.“ (ebd., S. 150) Herbart stützte sich auf einen sehr intellektualistischen Lernbegriff, „(...) nämlich auf die Annahme, daß Wissen Haltung, daß kognitive Strukturen Charakterstärke bewirken würden.“ (ebd., S. 150) Mit der Formalstufentheorie, die den Unterricht in vier Stufen (Klarheit, Assoziation, System und Methode) teilte, beherrschten seine Nachfolger die deutschen Schulen bis ins 20. Jahrhundert hinein. (vgl. ebd., S. 151) Die nüchtern-realistische Denkweise Herbarts und sein als zu starr und streng empfundenen Unterrichtssystem wurden von den Reformpädagogen des beginnenden 20. Jahrhunderts weitgehend abgelehnt.

In den Jahren von der Jahrhundertwende bis 1930 „(...) gibt es wohl kaum Bereiche, die nicht von der Inflation des Führergedankens erfaßt werden.“ (Helmer 1989, S. 422) Darunter fallen auch die schon erwähnten Gebiete der Jugendbewegung und Pädagogik. Bei den bürgerlichen Jugendbewegten ist lt. Helmer erstmals ein „(...) extensiver Gebrauch des Topos vom Führen (...)“ (ebd., S. 423) zu beobachten. Hans Blüher⁵³, ein frühes Mitglied der Wandervogelbewegung, stellt in seinem Konzept von „Führung“ das Volk dem Führer gegenüber. „Die Menge wird erst Volk, wenn sie folgt; Welche Menge also immer den Drang fühlt, Volk zu werden (...) bedarf hierzu des führenden Mannes.“ (Blüher 1917, S. 3) Kraft der Geburt, d.h. mittels der Auswahl durch eine nicht näher zu bezeichnende höhere Macht, wird man zum Führer und bleibt es auch wenn einem niemand folgen möchte. Der Führende wählt sich lt. Blüher sein Volk mittels des Eros und eines „(...) Wertsystems, das der Führer als Weltanschauung in sich trägt (Logos) (...)“ (ebd., S. 7) Wie im Zuge der Darstellung der Biografie Gustav Wynekens schon erwähnt wurde, sah Blüher in demselben, dessen „aristokratische Gesinnung“⁵⁴ (Badry 1976, S. 331) einen tiefen Eindruck auf ihn hinterlassen hatte, einen wahren Führer. Blüher war zwar ein führendes Mitglied der Jugendbewegung, sein Führerbegriff repräsentiert jedoch nicht die gesamte Bandbreite desselben innerhalb der Bewegung. Da er „(...) Einzelnen Eigenschaften appliziert, die über das normale Vorstellungsvermögen hinausgehen (...)“ (Rosenbusch 1973, S. 101), muss seine Vorstellung eines Führers als ideologisch überhöht gewertet werden. Es sei deshalb an dieser Stelle festgehalten, dass es daneben einige Vertreter in der Bewegung gab, die ein realistischeres Bild vom Führer vor Augen hatten.⁵⁵ Wichtig ist zu wissen, dass sich der Begriff im Laufe der Jahre inhaltlich

⁵³ Hans Blüher (1888-1955) war ein deutscher Schriftsteller und Philosoph, der vor allem für seine Mitgliedschaft bei der Wandervogelbewegung bekannt wurde. Neben Persönlichkeiten wie Hermann Hoffmann und Karl Fischer kann er als einer der schillerndsten Vertreter der Bewegung betrachtet werden. Wie diese, versuchte auch er die Anhänger nach innen zu lenken und nach außen zu repräsentieren bzw. gegen Kritik zu verteidigen. (vgl. Aufmuth 1979, S. 194) Blüher war der „(...) schreibgewandteste der Wandervögel (...)“ (Laqueur 1962, S. 63) und „(...) ein Mann der Extreme. Er vereinte äußere Schüchternheit im Auftreten mit heftigster Aggressivität in seinen Schriften (...). (Dort) findet man hier und da tiefe Wahrheiten neben sehr viel barem Unsinn; und der Größenwahn (...) scheint stets mit quälenden Zweifeln an seinen eigenen schöpferischen Gaben einhergegangen zu sein.“ (ebd., S. 63)

⁵⁴ Vgl. dazu das Kapitel 7.10, welches sich mit der Führungselite beschäftigt.

⁵⁵ Ausführliche Informationen zu den unterschiedlichen Positionen bezüglich des Themas „Führung“ und „Führer“ finden sich bei Heinz S. Rosenbusch (1973) „Die deutsche Jugendbewegung in ihren pädagogischen Formen und Wirkungen“ und bei Friedrich Wilhelm Foerster (1923) „Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel“.

verändert hat. Ursprünglich als „(...) *selbstloser, opferbereiter Kamerad* (...)“ (ebd., S. 98) betrachtet, wurde der Führende in späterer Zeit „(...) *dem Gleichheitsgrundsatz immer mehr entrückt, zunehmend idolisiert und dann mystifiziert.*“ (ebd., S. 99)

Mit Siegfried Bernfeld⁵⁶ sei ein weiterer Vertreter der „Freideutschen Jugend“ genannt, der sich mit der Idee von Führung auseinandergesetzt hat. Gustav Wyneken galt ihm zeitlebens als geistiger Mentor, weswegen er auch Begriffe wie „Gemeinde“ oder „Führer“ in Anlehnung an denselben verwendete. Dass er Letzteren sehr positiv besetzte, dürfte einerseits „(...) *zeitbedingt mit der vielfach verbreiteten Sehnsucht nach Charismatikern zu erklären* (...)“ (Dudek 2002, S. 150) sein, andererseits war der Begriff politisch noch nicht diskreditiert. Die Probleme und Gefahren, welche eine charismatische Führung mit sich bringen kann, hat er zum damaligen Zeitpunkt offensichtlich nicht erkannt. (vgl. ebd., S. 150) Interessant ist, dass Bernfeld zwischen Führern innerhalb der Freien Schulgemeinde und einer „Jugendgemeinde“⁵⁷, die er nicht als „Gefolgschaft des Führers“ (Bernfeld 1994, S. 98) sondern als „Brüderschaft von Gleichen“ (ebd., S. 98) definiert, differenziert. Diese Gemeinschaft der Gleichen findet sich lt. Bernfeld um einen, „(...) *der nicht an Alter oder Wissen, Ehrfurchtswürde oder ähnlichem von ihnen unterschieden ist, sondern der nur die Tatkraft (...) und besondere natürliche Betonung dessen in sich vereint, was sie als ihr Gleiches empfinden. Dies wird der Führer-Kamerad sein.*“ (ebd., S. 98) In seinem Konzept soll der Kamerad als Führer und der Führer als Kamerad agieren, was für die Beschreibung einer Führer-Gefolgschaftsbeziehung innerhalb der bürgerlichen Jugendbewegung typisch ist. Praktisch zeichnet sich diese Vorstellung durch ein besonderes Freundschaftsverhältnis zwischen den Gemeinschaftsmitgliedern und

⁵⁶ Siegfried Bernfeld (1892-1953) war neben Walter Benjamin (1892-1940) „(...) agitatorisch und intellektuell die treibende Kraft der Wiener Jugendkulturbewegung gewesen.“ (Dudek 2002, S. 63) Er studierte Pädagogik, Philosophie, Psychologie und Soziologie an der Universität Wien und leitete mit seiner Dissertation „Über den Jugendbegriff“ (1915) den Beginn der modernen Jugendforschung ein. (vgl. ebd., S. 57) Bekannt wurde er vor allem für seine Tätigkeit bei der Zeitschrift „Der Anfang“, die als „(...) zentrales Medium des Kampfes der Jugendkulturbewegung um die Emanzipation der Jugend (...)“ (ebd., S. 76) betrachtet wurde. Jüdischer Herkunft, emigrierte er 1934 mit seiner Familie in die USA. Nähere Informationen zu seinem Leben und seiner Position innerhalb der Jugendbewegung finden sich bei Peter Dudek (2002).

⁵⁷ Die „Jugendgemeinde“, wie sie sich Siegfried Bernfeld vorstellte, unterschied sich von der FSG unter anderem dadurch, dass es für dieselbe „(...) keine andere Gegebenheit als die *ihres* Lebens, also auch keine Anforderungen objektiver Kultur, so wenig als Anforderungen des künftigen praktischen Lebens (gibt).“ (Bernfeld 1994, S. 96)

ihren kaum älteren Führern aus. (vgl. Dudek 2002, S. 151) Der Führende der FSG hingegen vereint lt. Bernfeld drei Funktionen in sich. Zuerst ist er Lehrer und in dieser Position dazu befähigt den Schülern ein bestimmtes Gebiet der objektiven Kultur zu vermitteln. Er soll *„(...) der Jugend ein lebendiges, würdiges, interessantes Symbol jener Wissenschaft oder Kunst (sein).“* (Bernfeld 1994, S. 97) Damit in Zusammenhang steht seine zweite Funktion als ein „Verehrenswerter“ (ebd., S. 97), dem die um ihn versammelten Jugendlichen vertrauen bzw. den diese als Mittler zwischen ihnen selbst und den höchsten geistigen Werten anerkennen. *„(Durch) diese Ehrfurcht die er erzwingt, herrscht er zugleich, wird ihm gehorsamt, so ist er der eigentliche Stilbildner des Gemeinschaftslebens.“* (ebd., S. 97) Drittens betrachtet Bernfeld den Führer der FSG als „nahen Freund“ (ebd., S. 97), der durch *„(...) Händedruck, Wink oder Blick das Zeichen zum Kampf oder Dienst gibt, der geliebt wird, so geistig und sinnlich, wie Jugend liebt.“* (ebd., S. 97)

In weiten Kreisen der Pädagogik wurde der Gedanke von „Führung“ ebenfalls aufgegriffen und diskutiert. Peter Petersen⁵⁸ unterscheidet bspw. zwischen zwei Formen von pädagogischer Führung, wobei sich Erstere auf die traditionelle Schule bezieht, die zweite Führungsart hingegen auf das von ihm selbst entwickelte Erziehungskonzept. Als Vertreter der reformpädagogischen Bewegung kritisiert er die *„(...) autoritären Formen der alten Schule, die auf die Individualität des Kindes keine Rücksicht genommen hätten.“* (Ludwig 1999, S. 357) Die Lehrenden derselben erscheinen ihm wie Herrscher, „Methodengewaltige“ und „Wegwiser“ (ebd., S. 356), die von früh auf mit Hilfe von „scharfer Zucht“ (ebd., S. 357) auf ihre Zöglinge einwirken. Als Urheber dieser autoritären Auffassung vom Lehrer-Schüler-Verhältnis macht er die Schule Herbarts mit ihrem Glauben, die Persönlichkeit eines jungen Menschen werde vornehmlich durch den Unterricht und den darin agierenden Lehrer

⁵⁸ Peter Petersen (1884-1952) war ein deutscher Reformpädagoge und Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Jena. Sein Bildungsziel bestand darin, die *„(...) je eigentümliche Individualität des Schülers zur Persönlichkeit (zu) bilden.“* (Potthoff 2003⁴, S. 111) Bekannt wurde er für den sog. „Jena-Plan“ (1927), der als eines der ausgewogensten Schulkonzepte der reformpädagogischen Zeit gewertet werden kann. (vgl. ebd., S. 119) Im Mittelpunkt des Unterrichts steht hierbei das selbstständige Fortschreiten des Schülers, demnach das Lernen als *„(...) durch und durch individueller Vorgang (...)“* (ebd., S. 119) verstanden wird. Genauere Informationen zu Peter Petersen und seinem Erziehungskonzept finden sich u. a. bei Oelkers (2005⁴), Potthoff (2003⁴) und Röhrs (2001⁶).

aufgebaut, verantwortlich. (ebd., S. 357) Petersen will im Gegensatz dazu keine zur „(...) Ordnung, Pünktlichkeit (und) äußerer Pflichterfüllung (...)“ (Petersen zit. n. ebd., S. 358) erzogenen Schüler, sondern vielmehr junge Menschen mit „(...) freier Brust und freiem Kopf (...)“ (Petersen zit. n. ebd., S. 358) Dazu bedürfe es einer Führung, die auf der Achtung vor der Individualität des Einzelnen basiere. Folglich betrachtet ein Erzieher den jungen Menschen als seinen Bruder „(...) aus der Einsicht heraus, daß sie einander zur Vergeistigung brauchen.“ (Petersen 1931, S. 164) Der Führende, der mit dem „Seinsgrund“ (Helmer 1989, S. 426) in Verbindung steht und im Dienst an den Heranwachsenden seine Erfüllung sieht, ist lt. Petersen ein „(...) Gebender, Schenkender, sich selbst Verschenkender, der jedoch den geistigen Widerhall im anderen vernehmen muß, sonst würde er vereinsamen.“ (Petersen 1931, S. 165) Petersen glaubt demnach, dass der junge Mensch einer Führung bedürfe, lehnt jedoch ein „(...) Streben nach absolutem Führertum (als) mit einer recht verstandenen Erziehung unvereinbar (ab).“ (Kupffer 1970, S. 309) Pädagogik wäre dort, wo sie „(...) ihr Sein zu einem Soll umbildet (...)“ (Petersen 1931, S. 157) nicht mehr gegeben. Neben Petersen sei als zweiter Reformpädagoge Georg Kerschensteiner⁵⁹ erwähnt, der wie dieser die Problematik des Führens kritisch betrachtet. Er spricht davon, dass eine Gemeinschaft „(...) Menschenführer und nicht bloße Sachführer (...)“ (Kerschensteiner zit. n. Helmer 1989, S. 425) benötige, was wiederum einen starken Glauben an etwas Höheres und eine „(...) unzerstörbare Liebe zum Mitmenschen als einem (...) potenziell gleichwertigen Träger geistiger Werte (...)“ (ebd., S. 426) voraussetze. Laut Helmer versteht Kerschensteiner im Gegensatz zu Gustav Wyneken und anderen pädagogisch Tätigen den Erzieher nicht als Führer. (vgl. ebd., S. 426)

⁵⁹ Georg Kerschensteiner (1854-1932) studierte Mathematik und Physik und arbeitete nach seiner Promotion als Gymnasiallehrer in Schweinfurt und München. Er war der Begründer einer „Arbeitsschule“, die sich auf handwerkliche Arbeit richtete. (vgl. Potthoff 2003⁴, S. 21) In seiner Theorie der Arbeitserziehung wird die pädagogische Tätigkeit als „(...) Teil der staatsbürgerlichen Erziehung verstanden (...)“ (Oelkers 2005⁴, S. 226) Vom Arbeitsunterricht erwartet sich Kerschensteiner nicht nur eine rein manuelle Beschäftigung der Schüler, sondern vordergründig „Charakterbildung“ (ebd., S. 226). Auf eine Anhäufung von unterschiedlichstem Wissen wird kein Wert gelegt. Vielmehr hofft man auf die Entwicklung „(...) geistiger, moralischer und manueller Fähigkeiten (...)“ (Kerschensteiner zit. n. ebd., S. 226) Ziel der Erziehung ist „(...) der sachliche Mensch als brauchbarer Staatsbürger (...)“ (Potthoff 2003⁴, S. 21) Genauerer zu Georg Kerschensteiner findet sich u. a. bei Oelkers (2005⁴) und Potthoff (2003⁴).

Um den Einblick in die vielfältigen Verwendungsweisen der Führungsidee während der pädagogischen Schaffenszeit Gustav Wynekens abzuschließen, werden im Folgenden Herman Nohl und Theodor Litt als Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik angeführt. Herman Nohl⁶⁰, ein Anhänger Wilhelm Diltheys, geht in seinem philosophischen Denken immer vom Leben, „(...) *das in seiner Totalität zu nehmen ist und dessen Struktur grundsätzlich ein polares Gefüge aufweist (...)*“ (Thöny 1990, S. 182), aus. Dem Leben entspringt eine „objektive Wirklichkeit“ (ebd., S. 182), wie etwa die „Erziehungswirklichkeit“ (Kersting 2008, S. 55) und andere Kultursysteme, die unabhängig von den Einzelpersonlichkeiten von einer „eigenen Idee regiert“ (ebd., S. 55) wird. D.h. in der jeweiligen Wirklichkeit, die Nohl letztendlich als ein sinnvolles Ganzes sieht, offenbart sich eine Idee. Indem sich der einzelne Mensch auf Letztere besinnt, bekommt er die Möglichkeit die Wirklichkeit zu verstehen. (vgl. Thöny 1990, S. 182) Nohl stellt dem Individuum ein das „(...) *generelle Recht auf unbedingte Verpflichtung zu ‚Kulturarbeit‘, ‚Beruf‘, ‚nationaler Gemeinschaft‘ beanspruchendes Allgemeines gegenüber (...)*“ (Kersting 2008, S. 56), wodurch sich ihm die Frage aufdrängt, ob die „(...) *Erziehung um des Individuums willen oder das Individuum für die – durch Erziehung in Kontinuität zu haltende – Entwicklung der objektiven Güter da ist.*“ (Nohl 1966, S. 10) Als Lösung dieses Problems entwickelt Nohl seine Theorie vom „pädagogischen Bezug“⁶¹ (Kersting 2008, S. 56), d.h. dem Verhältnis von Erzieher, Zögling und Sache. Ersterer nimmt in demselben eine wesentliche Rolle ein, da er die Aufgabe der „(...) *Erweckung*“⁶² *eines einheitlichen geistigen Lebens (...)*“ (Nohl 1966, S.

⁶⁰ Herman Nohl (1879-1960) war am Aufbau einer „(...) von der Realität der Erziehung ausgehenden und auf ihren eigenen Füßen stehenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik (...)“ (Geissler 1979, S. 225) maßgeblich beteiligt. Er studierte in Berlin Philosophie, deutsche Literatur und Geschichte und promovierte 1904 bei Wilhelm Dilthey. Nohl verstand im Gegensatz zu den Herbartianern Erziehung als ein weit über die Schule hinausgreifendes Phänomen, weswegen er sich auch mit sozialpädagogischen Problemen beschäftigte. (vgl. ebd., S. 229) Wichtig ist zu erwähnen, dass sein pädagogisches Denken im Hinblick auf den NS kritisch zu betrachten ist. Wie sein Kollege Eduard Spranger (1882-1963), so schwor auch Nohl die „(...) Pädagogik auf eine nationalkonservative, revolutionär-antidemokratische Politik (ein) und (begrüßte) den NS zur Vollendung (seiner) Vorstellungen (...)“ (Kersting 2008, S. 67)

⁶¹ „Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme. Dieses erzieherische Verhältnis baut sich auf auf einer instinktiven Grundlage, die in den natürlichen Lebensbezügen der Menschen und in ihrer Geschlechtlichkeit verwurzelt ist.“ (Nohl 1966, S. 22)

⁶² „Erweckung meint beides, mystische Erhellung und Entwicklung einer im „Keim“ angelegten Potenz durch Erziehung, im Nohlschen Kontext: „innere Erweckung zu nationaler Verpflichtung.“ (Kersting 2008, S. 56) Ziel der Gemeinschaft von Führenden und Geführten ist die Neukonstruktion der Nation

21) erhält. Dies kann lt. Nohl nur durch „(...) ein einheitliches geistiges Leben gelingen, persönlicher Geist sich nur an persönlichem Geist entwickeln.“ (ebd., S. 21) Mit anderen Worten bedeutet das, dass echte pädagogische Wirkung nicht anhand eines Systems von Normen entfaltet werden kann, sondern nur von „(...) einem ursprünglichen Selbst, einem wirklichen Menschen mit einem festen Willen (...)“ (ebd., S. 21) Der Erzieher rückt somit ins Zentrum der Lebensgemeinschaft mit seinen Zöglingen. Er ist – um mit Nohl zu sprechen – das „fleischgewordene Wort“ (ebd., S. 21), dem sich die jungen Menschen vertrauensvoll hingeben. Die stärkste bildende Kraft der Gemeinschaft ist der „Geist“, der – in Analogie zu Wyneken – durch den Erzieher verkörpert wird. Folglich gerät das „(...) in einem pädagogischen Bezug Stehen mit einem Führer (...)“ (ebd., S. 20) zum wesentlichen Bildungserlebnis des Zöglings, dessen Gehorsam vor allem in der „(...) Liebe zu der im Erzieher verkörperten Autorität (...)“ (Kersting 2008, S. 57) gründet. „Die libidinös an den Führer gebundene ‚Jugend‘, deren Willenskraft unter der Anforderung eines ‚fremden Willens‘ wachse, nehme Herausforderungen nicht als ‚Schicksal‘, sondern in ‚Liebe‘ an.“ (ebd., S. 58) In diesem freiwilligen Dienst am Führer und damit am Geist löst sich für Nohl der Widerspruch zwischen Individuum und Kultur⁶³ („objektiver Wirklichkeit“) auf.

Neben Herman Nohl gilt es Theodor Litt⁶⁴ zu nennen, der sich in seiner Schrift „Führen oder Wachsenlassen“ (1927) ebenfalls mit dem Phänomen der erzieherischen Führung auseinandergesetzt hat. Er bemüht sich darin sowohl dem Führen als auch dem Wachsenlassen eine Legitimation zukommen zu lassen. (vgl. Kupffer 1970, S. 309) Den „guten Sinn des ‚Wachsenlassens‘“ (Litt 1962¹⁰, S. 48) findet er einerseits in der Gesamtheit der „Einwirkungs- und Aneignungsprozesse“

durch Veränderung des Menschen. (vgl. ebd., S. 55) Die Erweckung der Nation geschieht folglich durch die emotionale Bindung des Zöglings an den Führer. (vgl. ebd., S. 58)

⁶³ „Kultur“ bedeutet für Nohl „(...) der vom Leben getragene und durch den menschlichen Geist geschaffene „objektive Niederschlag“, und zwar in der „Einheit des Stils“ aller Lebensäußerungen, der Sprache, der Kunstform sowie der Lebensweise des Volkes.“ (Thöny 1990, S. 182)

⁶⁴ Theodor Litt (1880-1962) war, wie Herman Nohl auch, einer der Begründer der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“, die bis 1933 und nach 1945 bis in die 1960er „(...) die einflussreichste Teilströmung der theoretischen Pädagogik in Deutschland (...)“ (Klafki 1979, S. 241) war. Litt entstammte einer bildungsbürgerlichen Familie und studierte die alten Sprachen, Geschichte und Philosophie in Bonn und promovierte 1904. Bis 1918 arbeitete er als Oberlehrer an einem Gymnasium in Bonn und Köln, schaffte dann jedoch sowohl in der Philosophie als auch der Pädagogik den akademischen Durchbruch. Im Zuge der NS-Zeit wurde er dazu gezwungen 1937 vorzeitig zu emeritieren. Nach 1945 konnte er seine Lehr- und Forschungstätigkeit an der Universität Leipzig wieder aufnehmen. (vgl. ebd., S. 243ff) Im Juli 1962 verstarb Theodor Litt.

(Klafki 1979, S. 250), mit denen sich der junge Mensch fern jeglicher institutionalisierter und methodisierter Bildungsvorgänge konfrontiert sieht. (vgl. ebd., S. 250) Andererseits verweist sein „Wachsenlassen“ auf die Idee von einer Erziehung, die nicht von einem „vorschwebenden Bildungsideal“ (Litt 1962¹⁰, S. 48) geprägt ist, sondern die sich durch eine *„(...) offene Begegnung und Auseinandersetzung des jungen Menschen mit den historisch vorliegenden Objektivierungen des menschlichen Geistes (...)“* (Klafki 1979, S. 250) ohne festgeschriebene Zielsetzung durch den Erzieher auszeichnet. Den „guten Sinn des ‚Führens‘“ (Litt 1962¹⁰, S. 63) wiederum versteht Litt als ein Einführen⁶⁵ des Kindes in die Vielzahl der Kulturgüter („objektiver Geist“) durch die „helfende Aktivität“ (Klafki 1979, S. 250) des Erziehers. *„Je vielseitiger und gründlicher die Welt des Geistes sich ausbaut, um so (...) (stärker) und stärker wird die Nötigung, aus der Fülle der Kulturgüter das Notwendige und vor anderem Wünschbare auszuwählen, es (...) in die nachwachsende Generation hineinzubilden.“* (Litt 1962¹⁰, S. 63f) Man kann das Kind in dieser Situation nicht alleine lassen, da es nicht in der Lage wäre zwischen den für sein Leben wesentlichen und unnötigen geistigen Inhalten zu differenzieren. Wichtig ist hierbei jedoch, dass der Erzieher sich beim Führen immer an den vergangenen und gegenwärtigen geistigen Werten orientiert und nicht der Versuchung eine „Zukunftspädagogik“ (Kupffer 1970, S. 309) zu entwickeln erliegt. Denn wenn der Erzieher die Zukunft, die lt. Litt *„(...) an sich und in sich noch völlig unbestimmt ist (...)“* (Litt 1962¹⁰, S. 72), vorweg nimmt, dann überschreitet er seine Kompetenzen als Erzieher und wird zum Führer im Sinne eines Führertums. Von Letzterem ist *„(...) die Beziehung auf ein dem Willen des Führers vorschwebendes Ziel und die durch diesen Willen bewirkte Bindung der geführten Schar nicht abzutrennen (...)“* (ebd., S. 72) Indem der Erzieher nicht mehr nur „einführt“, sondern Richtlinien und Maßstäbe für das Leben vorgibt, beschränkt er die *„(...) eigenen zukünftigen Entscheidungsmöglichkeiten der jungen Generation (...)“* (Klafki 1979, S. 249) und verhindert eine Erziehung zur Freiheit und Mündigkeit. (vgl. ebd., S. 249) Gustav Wyneken gehört gerade denjenigen Erziehern an, die sich wesentlich auf die Gestaltung einer besseren Zukunft konzentrieren.

⁶⁵ D.h. bei Theodor Litt *„(...) den Zugang zur gestaltenden Welt des Geistes zu bahnen (...)“* (Litt 1962¹⁰, S. 72)

Die Darstellung der Führungsidee im Horizont verschiedener Denker des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts hat gezeigt, dass dieselbe eine sehr breit gefächerte ist und nicht automatisch in direkte Verbindung mit dem Führungsgedanken Hitlerdeutschlands gebracht werden darf. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass es Pädagogen gegeben hat, deren Theorien und Begriffe im nationalsozialistischen Erziehungsideal ihre Vollendung fanden, doch wäre es sehr kurzfristig, würde man alle, die von „erzieherischer Führung“ bzw. vom „Führertum“ sprechen den deutschen Rechten zuordnen. Gustav Wynekens Gedanken zum Thema des Führens sind zum Teil radikaler als diejenigen der aufgezeigten Denker, in manchen Bereichen überschneiden sie sich jedoch auch. Bspw. Herman Nohls Vorstellung vom „fleischgewordenen Wort“ kann mit Wynekens „Leibwerdung“ des Geistes, die im Zuge der Textanalyse noch genau herausgearbeitet wird, verglichen werden.

Welche Bedeutung die Idee von Führung bei Gustav Wyneken einnimmt, wird auf den kommenden Seiten durch das Aufdecken der theoretischen Verknüpfungen derselben darzulegen versucht. Auf den Umstand, dass ihm Erziehung zur Führung wird, wurde im Zuge der Biografie (Kapitel 6) schon hingewiesen. Dieser und andere für das Führertum zentrale Gedanken werden im Folgenden dargestellt.

7.2 *Von Haltung und Vertrauen*

„Bindet die Schulgemeinde jeden an die Gesamtheit, macht ihn für das Ganze mitverantwortlich und flößt allen eine gemeinsame, gleiche Gesinnung ein, so ist die „Kameradschaft“ mehr eine Institution zur Pflege und Leitung persönlichen Lebens des Einzelnen. Darum wird der Lehrer, um den sich die Kameradschaft gruppiert, Führer genannt. Die Kameradschaft erfüllt ihren Zweck erst dann völlig, wenn der Führer das rückhaltlose persönliche Vertrauen seiner jungen Kameraden genießt.“ (Geheeb/Wyneken 1908, S. 29)

Wie im Abschnitt 6.1 schon näher beschrieben wurde, handelt es sich bei der hier von Gustav Wyneken erwähnten „Schulgemeinde“ um die verfassungsgebende Institution der Freien Schulgemeinde. Zöglinge und Lehrende versammeln sich, um schulinterne Themen zu diskutieren und gegebenenfalls Beschlüsse darüber zu fassen. Sie will, um mit dem Pädagogen zu sprechen, „(...) *nichts sein als die natürliche Selbstregierung der Gemeinschaft.*“ (Wyneken 1922, S. 39) Aber nicht im Sinne eines „Schulstaates“ (Halm/Wyneken 1909, S. 5) oder eines Spiels, sondern als „lebendiger sozialer

Organismus“ (Wyneken 1920, S. 4), der sich seine Gesetze selbst schafft. Die „Schulgemeinde“ gründet auf Basisdemokratie, wobei die „(...) Idee der Schule (...) über allen Verhandlungen (schwebt).“ (Halm/Wyneken 1909, S. 33) Von der Freiheit des Einzelnen ist jedoch beim Lesen der Worte „binden“, „mitverantwortlich machen“ und „einflößen“ nicht sehr viel zu spüren. Sie vermitteln vielmehr ein gewisses Gefühl von Unfreiheit. Dieses Empfinden leitet sich daraus ab, dass Wyneken die FSG Wickersdorf – als Realisierung der Idee „Freie Schulgemeinde“ – zu seiner „Gründung“, seinem „geistigen Werk“⁶⁶ (Wyneken 1922, S. 7) stilisierte und, wie auch der Sekundärliteratur zu entnehmen ist, zwischen Sache und Person nicht trennen konnte. (vgl. Kupffer 1970, S. 48) D.h. mit anderen Worten, dass die „allen gemeinsame, gleiche Gesinnung“ letztendlich die Seinige ist. Ob man unter diesen Umständen von Freiheit und Demokratie sprechen kann, gilt es zu hinterfragen.

Der Begriff der „Gesinnung“, von Wyneken mitunter auch als „geistiger Instinkt“ (Wyneken 1922, S. 125) bezeichnet, kann vermutlich mit seinem Begriff von „Weltanschauung“⁶⁷ als „(die) Erkenntnis von der Autonomie des Geistes, die Erkenntnis, daß der Kampf und Fortschritt des Geistes der eigentliche Sinn der Welt, unsere (die Menschen, C. J.) Beteiligung daran der Sinn unseres Daseins ist (...)“ (Wyneken 1914², S. 126), gleichgesetzt werden. Zu dieser Haltung solle man an der Freien Schulgemeinde Wickersdorf erziehen. „Haltung‘ ist eine bestimmte Einstellung einer Person oder Sache gegenüber (...), womit sich ein Mensch als Person, d.h. in seiner Kultiviertheit und Moralität konstituiert.“ (Herrmann 2007, S. 57) Die Mitglieder der FSG Wickersdorf fühlen sich demzufolge der Idee Wickersdorf und dem darin forcierten „Dienst am Geist“ verpflichtet. Ulrich Herrmann spricht in diesem Zusammenhang sogar vom sogenannten „Wickersdorf-Effekt“ (ebd., S. 57), dem

⁶⁶ Nach seinem Bruch mit Paul Geheeb im Jahr 1909 schreibt Wyneken: „Nennt er (Geheeb, C. J.) sich doch noch jetzt den „pädagogischen Begründer“ der F.S.G. – obwohl das Programm der F.S.G. nach Formulierung und Inhalt ausschließlich von mir herrührt (...).“ Und weiter: „Ich hatte bereits im Herbst 1905 (...) die Grundzüge einer Schulidee, wie sie mir vorschwebte, niedergeschrieben (...).“ (Wyneken 1909 a, S. 6)

⁶⁷ Wynekens Denkmodell der Weltanschauung beruht auf dem des unhistorischen Denkens. „Wenn der Mensch nach seiner Befreiung aus der Verstrickung in die Historie zu sich selbst gekommen ist (...), kann er der Frage nicht ausweichen, welchen geistigen Beitrag er von sich aus in seiner Zeit und für seine Zeit zu leisten vermöge.“ (Kupffer 1970, S. 16) Die Verwerfung der Geschichte bedeutet bei Gustav Wyneken zugleich auch die Abkehr vom Christentum, von welchem keine geistige Orientierung mehr erwartet werden kann. (vgl. ebd., S. 16)

„Hineinsozialisiertwerden“ (ebd., S. 57) in eine bestimmte, an der Freien Schulgemeinde gelebten Haltung gegenüber dem Menschen, dem Geist, der Kultur und der Jugend. In der Erziehung als Führung sieht Wyneken die einzige Möglichkeit der *„(...) Formung des Menschen im Sinn einer Weltanschauung (...)“* (Wyneken zit. n. Panter 1960, S. 21)

Gustav Wyneken trifft in seinem Erziehungskonzept eine wesentliche Unterscheidung. Zum einen spricht er von einer Erziehung im „strengeren und höheren Sinne“ (Wyneken 1914² b, S. 7), der *„(...) Einführung der heranwachsenden Generation in (die) Kultur, und damit die Eingliederung des jugendlichen Einzelbewußtseins in das große Menschheitsbewußtsein.“* (ebd., S. 7) Dies geschieht, wie an anderer Stelle schon erläutert wurde, durch den allen gemeinsamen Kulturunterricht und die Institution „Schulgemeinde“. *„Erziehung im engeren, eigentlichen Sinne (...)“* (ebd., S. 9) als *„(...) Organisierung des jugendlichen Lebens (...)“* (ebd., S. 9) erfolgt vor allem in den „Kameradschaften“, in Freundeskreisen um einen Lehrer als Führer. Wyneken selbst hat in seiner Zeit als Internatsschüler an der Königlichen Klosterschule Ilfeld eine Einrichtung erlebt, die – wie er zunächst dachte – *„(...) den persönlichen Verkehr des Lehrers mit den Schülern geradezu zu fordern schien (...)“* (Wyneken 1924, S. 271). Er musste jedoch sehr schnell feststellen, dass die sogenannten „Tuteln“, in denen jeder Schüler einem Lehrer als seinem Tutor zugewiesen wurde, nichts zum Aufbau eines näheren Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern beitrugen. Desillusioniert schreibt er in seinen Schulerinnerungen, dass *„(...) dieser Tutor einem ganz fremd blieb (...)“* (ebd., S. 272) und man sich auf Grund dessen in persönlichen Angelegenheiten nicht an denselben wendete, sondern versuchte sich selbst zu helfen. Die „Kameradschaften“, an welche Wyneken in seinem pädagogischen Konzept dachte, stehen in Folge dessen diametral zu den am eigenen Leib erfahrenen „Tuteln“. In ihnen solle es zur „Pflege und Leitung“ der Schüler durch ihre Führer kommen, denn die *„(...) Erziehung ist ein Ganzes; wie kann man für Erfolge der Erziehung Bürgschaft übernehmen, wenn man nicht das ganze Leben des Zöglings in der Hand hat.“* (Wyneken 1922, S. 85) Die „Kameradschaften“ spielen somit eine zentrale Rolle im Internatsleben der Freien Schulgemeinde Wickersdorf. Man könnte sagen, dass sie eine „Basiseinheit“ (Dudek 2009, S. 117) des, außerhalb des Unterrichts stattfindenden, gemeinschaftlichen Lebens bilden. Die einzelnen Gruppen

kennzeichnen sich dadurch, dass sie bei den Mahlzeiten, d.h. drei Mal täglich, zusammen sitzen und gemeinsame Ausflüge – Wanderungen, Radfahrten und anderes – unternehmen. Des Weiteren ist „(...) ein Abend der Woche (...) ‚Kameradschaftsabend‘, da versammelt sich die ganze Kameradschaft zu Unterhaltung und Spiel auf dem Zimmer ihres Führers.“ (Wyneken 1922, S. 52) Erwähnenswert ist auch, dass jeder Schüler sich in freier Wahl einer der Gruppen anschließt, d.h. er muss sich spätestens zwei Wochen nach seinem Eintreten in die Freie Schulgemeinde eine Kameradschaft aussuchen und dieser beitreten. (vgl. ebd., S. 51) Dem Lehrer sichert lt. Wyneken diese grundlegende, gemeinschaftsbildende Einrichtung „(...) einen sehr starken erzieherischen Einfluß auf die Jugend (...)“ (ebd., S. 51), da er die Möglichkeit erhält durch Fürsorge, Beratung, Pflege und Leitung die Haltung seiner Schützlinge gegenüber ihrer Schule zu formen. (vgl. ebd., S. 52) „(Es) wird vom Kameradschaftsführer erwartet, daß er die Bindung der Einzelnen an die Idee der Gemeinschaft stärkt, daß er den Geist der Gemeinschaft ihnen vermittelt.“ (ebd., S. 52) Die „Kameradschaften“ sollen unter keinen Umständen zu Stätten der Dezentralisation werden, sondern sie sollen als „(...) Zelle(n) des großen Organismus (...)“ (Wyneken 1914² b, S. 12) die Bindung des einzelnen Kameradschaftsmitglieds an die Gemeinde stärken.

Die verantwortungsvolle Aufgabe, die dem Lehrer mit der Leitung einer solchen Gruppe übertragen wird, erklärt, weshalb nicht jeder ohne weiteres Kameradschaftsführer werden kann. Erst nach einer gewissen Probezeit und nach Erlaubnis durch den Schulleiter bzw. das Lehrerkollegium, darf ein neueingetretener Lehrer eine „Kameradschaft“ gründen. (vgl. ebd., S. 12) Erst wenn sich herausgestellt hat, dass die Gesinnung des Lehrers und zukünftigen Führers derjenigen der Freien Schulgemeinde entspricht, ist es ihm erlaubt erzieherisch tätig zu werden. Diese grundlegende Unterscheidung Gustav Wynekens zwischen Lehrern und Erziehern (Führern) wird nicht nur im eben besprochenen Zusammenhang getroffen, sondern auch im Bereich des Unterrichts. Jemand, der „(...) sich dem alle beherrschenden Geist nicht homogen fühlt (...)“ (ebd., S. 12), soll sich damit begnügen alleine in Fragen des Unterrichts, nicht in solchen der Erziehung, mitzusprechen. Als zusätzliche Einschränkung seines Wirkungsbereichs kommt hinzu, dass ein Lehrer, der nicht mit

der allen gemeinsamen Gesinnung konform geht, nur Unterricht in den „(...) *neutralen Gebieten der mehr technischen Fächer (...)*“ (ebd., S. 12) erteilen darf.

Daneben wird im Text ein weiteres für das Erziehungskonzept Gustav Wynekens essenzielles Moment angesprochen. „Die Kameradschaft erfüllt ihren Zweck erst dann völlig, wenn der Führer das rückhaltlose persönliche Vertrauen seiner jungen Kameraden genießt.“ Zunächst geht aus dem Satz hervor, dass eine „Kameradschaft“ nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck ist. Auch wenn es vordergründig darum geht, ein näheres Verhältnis zwischen Zöglingen und Führern herzustellen, so liegt doch der letztendliche Zweck des Kameradschaftssystems in der Heranführung des jungen Menschen an die absoluten Werte bzw. das Einführen desselben in seinen „Dienst am Geist“. Martin Näf formuliert dies etwas drastischer als „(...) *Unterwerfung (des Heranwachsenden, C. J.) unter die Zwecke des Weltgeistes (...)*.“ (Näf 2007, S. 138) Den Kern der Aussage findet man im zweiten Teil des Satzes, in welchem Wyneken von einem „rückhaltlosen persönlichen Vertrauen“ spricht, das es mit Hilfe der „Kameradschaften“ zu erlangen gilt. Als Synonyme für das Wort „rückhaltlos“ lassen sich im Duden die Ausdrücke „bedingungslos, ohne Bedingung/Einschränkungen, ohne Vorbedingung/Vorbehalt, ohne Wenn und Aber, vorbehaltlos“ (Duden 2007⁴, S. 722) nachschlagen. Diese vermitteln einerseits ein tiefes Gefühl von Sicherheit, das aus dem absoluten Vertrauen in eine bestimmte Person hervorgeht. Andererseits kann jemand, der bedingungslos vertraut leichter und nachhaltiger geführt und letzten Endes verführt werden. (vgl. Näf 2007, S. 138) „Verführung“ nicht, wie es heute vorwiegend verwendet wird, aus einem sexuell motivierten Motiv heraus, sondern im Sinne einer Beeinflussung oder Manipulation.

„Der Wert einer Kameradschaft ist ganz und gar abhängig von der Menschlichkeit ihres Führers.“ (Wyneken 1922, S. 53) Es soll dem Pädagogen zufolge Vertrauen zwischen den Heranwachsenden und ihren Erziehern herrschen. *„Der tägliche Umgang ruft Anhänglichkeit und Liebe hervor, oder die auf freier Wahl beruhende Kameradschaft ist gar nur die äußere Form einer vom Eros geschaffenen und beseelten Gemeinschaft.“* (Wyneken zit. n. Dudek 2009, S. 118f) In der Zeit vor 1921 verwendet Wyneken den Begriff des „pädagogischen Eros“ meiner Erkenntnis nach nicht in Verbindung mit seiner Idee von Führung. Er betont das Vertrauen und die Hingabe sowie das innige

Verhältnis und die tiefe Bindung, welche zwischen den Erziehern und ihren ihnen anvertrauten Zöglingen bestehen sollen. Gleichzeitig sieht er jedoch auch die Gefahr, die der großen Anziehungskraft eines Kameradschaftsführers innewohnt. Seine Person hat lt. Wyneken die Möglichkeit die Mitglieder seines Freundes- und Interessenskreises von der allgemeinen Idee der Freien Schulgemeinde abzubringen und – im schlimmsten Falle – dieselben gegen die Schule und ihre höchsten Werte aufzuhetzen. (vgl. Wyneken 1922, S. 53f) Nur eine Kraft, „(...) die Liebe zum Führer (...)“ (ebd., S. 54), kann die Bindung zum Kameradschaftsführer aufheben und einer solchen Entwicklung entgegen steuern.⁶⁸

Anhand der Ausführungen hat sich herauskristallisiert, dass für Wyneken „(...) der Kern der Erziehung im zwischenmenschlichen Geschehen, in der sozialen pädagogischen Interaktion liegt (...).“ (Badry 1976, S. 310) Genauer gesagt, in der Führer-Gefolgschaftsbeziehung, auf welche im folgenden Kapitel (7.3) noch ausführlicher eingegangen wird. Zum Medium dieser Beziehung wird ihm der „pädagogische Eros“, den er als „(...) Quell seiner pädagogischen Leidenschaft (...)“ (Wyneken 1921, S. 27) bezeichnet. „(Kein) Erzieher von persönlicher Macht, von wirklichem tiefen Wissen um die Jugend und von echtem Führertum (...)“ (ebd., S. 27) kann ihm zufolge frei sein vom „Eros“ im Sinne eines „geistigen Urphänomens“ (ebd., S. 4), nämlich der Liebe zum Zögling. Mit dem Gedanken, die Erzieher mögen mit ihren Zöglingen Freundschaften mit tiefem persönlichen Charakter eingehen, stand Wyneken zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht alleine da. Es war sowohl in der Reformpädagogik als auch in der Jugendbewegung ein allgemein verbreitetes Phänomen, einen freundschaftlichen, kameradschaftlichen Umgang miteinander zu pflegen. (vgl. Maase 1995, S. 11) In diesem Zusammenhang darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass der „pädagogische Eros“ innerhalb der Jugend- und Reformpädagogikbewegung nicht unumstritten war und Wynekens Auffassung von demselben keinesfalls die breite Masse repräsentierte. Sein Begriff gründet in der griechischen „Paiiderastia“, der institutionalisierten Knabenliebe, welche in Platons beiden Dialogen „Symposion“ und „Phaidros“ offengelegt wird. (vgl. Badry 1976, S. 311) Er grenzt ihn ganz klar vom Begriff der „Sexualität“, genauer dem Geschlechtstrieb, den er als das Tierische am

⁶⁸ Vgl. zur Unterscheidung zwischen berufenen und erzogenen Führern Kapitel 7.10

Menschen empfindet, ab. Der Mensch ist dem Autor zufolge mehr als nur eine animalische Natur. Er besitzt ein geistiges Bewusstsein, ist Geistträger. In diesem Sinne wird der Eros – als geistiges Phänomen – zum „(...) *Ansatzpunkt jeder höheren Kultur in den Seelen der Menschen.*“ (Wyneken 1940, S. 307f) Er ist das höchste Glück der Menschen und lässt sie „(...) *ein Leben auf anderer, höherer, sagen wir ruhig: mythischer Ebene führen und erleben (...).*“ (ebd., S. 308) Für die Erziehung als Führung bedeutet dies, dass sie dazu befähigt ist, vorausgesetzt sie beruft sich auf den „pädagogischen Eros“, „(...) *die Verbindung mit (den) letzten ewigen Aufgaben des Menschen aufrechtzuerhalten.*“ (Wyneken 1914² a, S. 44)

Wie anhand der Besprechung der Textstelle nachzuvollziehen ist, wird die Führungsidee hier in einen zweifachen ideellen Zusammenhang gebracht, wobei beide Verknüpfungen in dem Wunsch Wynekens nach einer Einführung der jungen Menschen in ihren „Dienst am Geist“ und somit ihrem Dienst an der Menschheit münden. Dieses Erziehungsideal soll mittels der Ausbildung einer bestimmten Haltung in der jungen Generation erreicht werden. Der „pädagogische Eros“, der in der Textstelle zwar nicht als Begriff, so doch als Idee aufscheint, dient als Medium der Erziehung. Die Rolle des Führers ist essenziell. Innerhalb des Kameradschaftssystems bekommt er die Möglichkeit seine ihm anvertrauten Zöglinge, im Hinblick auf die allen gemeinsame Gesinnung, zu lenken. Deshalb muss lt. Wyneken auch immer die den „Kameradschaften“ inhärente Gefahr des Aufwiegelns der Mitglieder gegen die Idee „Freie Schulgemeinde“ bedacht werden. Der Gedanke an eine bestimmte, zu erreichende Haltung und der „pädagogische Eros“ als ideales erzieherisches Interaktionsmittel sind die beiden Ideen, welche innerhalb der vorliegenden Textzeilen in Verknüpfung mit dem Begriff von Führung herausgearbeitet werden konnten.

7.3 Das Führer-Gefolgschaftsverhältnis

„Die Anerkennung des Rechtes der Jugend auf eine ihrer Natur gemäße Lebensführung und das Gefühl für ihre wertvolle und unersetzliche Eigenart sind es, die den modernen Erzieher vom reaktionären, den wirklichen und den unechten unterscheiden. Diese Eigenschaft ist zwar noch nicht die ganze pädagogische Begabung, aber ihre unerläßliche Grundlage. Von dieser Seite betrachtet ist der Erzieher nicht mehr Erzieher, nicht Seelenschmied und Menschenbildner, sondern Führer und zwar der von der Jugend selbst erkorene Führer. Nur der, dem sie von selbst zufliegt und dem sie Gefolgschaft leistet, kann im neuen Sinne Erzieher sein, nicht aber der, welcher vor dem Willen in der Natur der Jugend keinen Respekt hat, der an der Jugend nur den unfertigen Gehirnzustand bemerkt und ihr möglichst schnell von dieser Unfertigkeit helfen möchte.“ (Wyneken 1914², S. 39)

Unmittelbar in Verbindung mit dem zuvor erörterten „pädagogischen Eros“ steht das Prinzip der Führer-Gefolgschaftsbeziehung, auf welcher – dem Ideal nach – die von Platon propagierte Erotik zwischen Erzieher und Zögling basiert. Ein konkretes Beispiel für ein solches Führer-Gefolgschaftsverhältnis bietet Wyneken im Zuge seiner Ausführungen zur Gründung der Freien Schulgemeinde Wickersdorf. Da es sich hierbei um eines der wenigen anschaulichen Bilder handelt, die der Pädagoge in seinen pädagogischen Schriften zur Idee von Führung und Gefolgschaft liefert, soll es im Folgenden angeführt werden.

Wickersdorf ist in seinen Augen keine Realisierung eines Reformprogrammes, sondern der Idee, „(...) eines (konkreten, C. J.) Bildes vom jugendlichen, neugearteten Menschen und seiner ordnungsgemäßen Gemeinschaft (...).“ (Wyneken 1922, S. 54) Weder die Theorie „Freie Schulgemeinde“ noch deren praktische Umsetzung in Wickersdorf können laut Wyneken in einer Zusammenarbeit mehrerer, d.h. im gedanklichen Austausch einzelner Persönlichkeiten, zustande kommen. „Die Anschauung hat persönlichen Charakter, sie wird einem Einzelnen in schöpferischer Stunde zuteil. (...) Wohl aber können viele sich von der dem einen zuteilgewordenen Erleuchtung mit erleuchten lassen, sie können sein Werk zu dem ihrigen, ja, ihn zu dem ihrigen machen. Das nenne ich Gefolgschaft.“ (ebd., S. 54) Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Anhängerschaft die Erkenntnisse ihres Führers einfach nachbetet, sondern das „erleuchtende Erlebnis“ (ebd., S. 54) des Schöpfers soll auch zu ihrem Erlebnis

werden. Gefolgschaft ist „(...) kein Personenkult, denn sie ist ein Kultus des Genius⁶⁹ (...)“ (ebd., S. 54) Die Jugend, genauer die Jugendlichen aus der bürgerlichen Schicht, stellt die Gefolgschaft dar, welche Gustav Wyneken in der angeführten Textstelle und in seinem pädagogischen Denken allgemein ansprechen möchte. Es erweist sich demnach als unumgänglich, den Begriff „Jugend“, den sich Wyneken konstruiert hat, ausführlicher darzustellen, um den tieferen Sinn des Textausschnittes verstehen zu können. Auf das Führer-Gefolgschaftsverhältnis wird im Anschluss daran noch einmal eingegangen.

Gustav Wyneken unterscheidet im ersten Satz des Zitates zwischen dem „modernen“ bzw. „wirklichen“ und dem „reaktionären“, „unechten“ Erzieher. Eine solche Zweiteilung entspricht meines Erachtens dem Denken Wynekens, der zu einer Kategorisierung der Menschen, insbesondere seiner näheren Umgebung, in „Freunde“ und „Feinde“, „Befürworter“ und „Gegner“ tendiert. Sein Verhältnis zu den Mitarbeitern versteht er „(...) ganz personalistisch nach den Kategorien von Treue und Untreue, Freundschaft und Feindschaft (...)“ (Kupffer 1970, S. 52) Um nur ein konkretes Beispiel zu nennen, sei auf den Bruch zwischen Gustav Wyneken und Paul Geheeb verwiesen, die – sich zunächst für dieselbe Idee einsetzend – nach einem monatelangen, zum Teil geradezu grotesken Streit in Verachtung und Verbitterung trennten, ihren Unmut in öffentlichen Schriften ausbreiteten und damit „(...) eine Feindschaft, die niemals überwunden wurde (...)“ (ebd., S. 58) besiegelten. Es ist zu vermuten, dass sein Charakter – Peter Dudek beschreibt den Pädagogen als „ (...) aggressiv, bewusst verletzend, rechthaberisch und cholerisch (...)“ (Dudek 2009, S. 54) – für diese sehr undifferenzierte Einteilung der Welt in Gut und Böse mitverantwortlich ist. Jemand, der zu dogmatischer Rechthaberei und Intoleranz neigt, muss, was seine Person und Sache anbelangt, zwangsläufig davon überzeugt sein entweder von

⁶⁹ Julius Langbehn (1851-1907) beschreibt den „Genius“ wie folgt: „Große Kunst erwächst nur aus gewaltigen und tiefen Seelenakkorden. Dazu ist mehr vonnöten als Ernst und Fleiß. Dafür muß man eine große und eigenartige Erfindungsgabe, eine kindliche Unbefangenheit des Schaffens, eine fruchtbare Einbildungskraft, dazu einen zugleich lebhaften und ruhigen Sinn für das Große in der menschlichen Natur bringen. (...) Das echte Genie kristallisiert das Unvergängliche aus seiner Zeit heraus. (...) Ohne Genialität, ohne die Fähigkeit, eine Sache im Ganzen zu sehen und zu zeigen, ist in der Kunst nichts zu machen.“ (Langbehn 1930, S. 41f) – Es ist anzunehmen, dass Wyneken, der sich selbst als einen Schöpfer und Wickersdorf als Kunstwerk betrachtete, diese oder eine ähnliche Vorstellung von „Genie“ vor Augen hatte.

freundschaftlich oder feindlich Gesinnten umgeben zu sein. (vgl. Näf 2007, S. 139) Deshalb scheint es nur logisch, dass in Wynekens Weltbild nicht nur ein Stand der Erziehenden, die ihrer Ausbildung nach als solche gelten, besteht, sondern dass er zwischen „wirklichen“ und „unechten“ Pädagogen unterscheidet.

Die Tätigkeit des wahren Erziehers definiert er über den Begriff der „Kunst“, *„(...) die nur von wenigen beherrscht werde und sich durch Unberufene nicht nachahmen lasse.“* (Kupffer 1970, S. 312) Kunst ist für Wyneken schöpferisch, denn in ihr kommt der Geist am unmittelbarsten zum Ausdruck. (vgl. Wyneken 1914² b, S. 15) Basierend auf diesem Kunstverständnis wird der *„(...) echte Pädagoge in seiner Kulturfunktion nicht auf die Erziehung im engeren Sinne beschränkt (...), sondern (hat) durch sein schöpferisches Handeln an der Fortentwicklung der Kultur unmittelbar Anteil (...).“* (Kupffer 1970, S. 312) Dieser *„(...) jugendfreundlichere, frischere, vorwärtsstrebende Typ (...).“* (Wyneken 1914² a, S. 19) wagt auch einmal etwas Neues, bspw. seinen Unterricht im Freien abzuhalten, und befähigt die Schüler zum selbstständigen Arbeiten. (vgl. Wyneken 1922, S. 61) Er ist nicht mehr Vorgesetzter der Jugend, sondern ihr Kamerad. Der reaktionäre Erzieher hingegen könnte bei Wyneken am besten mit dem Begriff des „Oberlehrers“, der von diesem sehr negativ besetzt wird, beschrieben werden. In seiner schlimmsten Ausprägung ist dieser lt. Wyneken tyrannisch, pedantisch und neigt zu *„(...) Unterdrückung, Lüge und Heuchelei (...).“* (Wyneken 1914² a, S. 18) Er erkennt den Eigenwert der Jugend nicht, sondern ist darauf bedacht sie auf ihren Daseinskampf vorzubereiten. Im Gegensatz dazu sieht – wie aus der Textstelle hervorgeht – der echte Erzieher die „wertvolle und unersetzliche Eigenart“ der Jugend. Nur er ist demnach dazu befähigt die Jugend einzuführen in das Gesamtbewusstsein der Menschheit. Ein solcher zukunftsorientierter, schöpferischer Erzieher ist nach Gustav Wyneken nicht mehr Erzieher, sondern Führer.

Um den Begriff der „Jugend“ Gustav Wynekens zu verstehen, sei zunächst auf den historischen Kontext verwiesen. Wie schon genauer erläutert war die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg, aus welcher auch die Schrift stammt, der diese Textstelle entnommen wurde, von einem *„(...) massiven Anwachsen der bürgerlichen Kulturkritik, (mit der) eine ziemlich lautstarke Idealisierung der Jugend (...).“* (Aufmuth 1979, S. 134)

einherging, gekennzeichnet. Die Jugend wurde insbesondere für das Bildungsbürgertum, in einer Zeit des steten Wandels und der Unsicherheit, zum Hoffnungsträger für die Zukunft. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entfaltete ein kleiner Kreis progressiver Pädagogen, zu denen auch Gustav Wyneken gerechnet werden darf, ihre Theorien zur „Jugend“ und bewirkte somit eine Aufwertung derselben in der Gesellschaft. Die „Jugend“ wurde als die *„(...) natürliche Kraft gegen die Modernisierung der Gesellschaft (...)“* (Maasen 1995, S. 25) empfunden und dementsprechend idealisiert. Dass die Verherrlichung der Jugend zu keiner wesentlichen Veränderung des Erziehungsverhaltens innerhalb der gebildeten Schicht geführt hat, sei hier nur am Rande angemerkt. Gustav Wyneken ist einer der wenigen, für den die Jugend zum Zentrum seines lebenslangen nicht nur Denkens sondern auch Handelns wurde.

Indem Wyneken die „Jugend als Jugend“ (Karsen 1923, S. 77) wertschätzt, erhält das Jugendalter, die Zeit des „dritte Lebensjahrsiebt“ (Hohmann 1966, S. 70), eine „anthropologische Bedeutung“ (Geissler 1963, S. 65). D.h. der Pädagoge denkt dieses Alter nicht mehr als Durchgangsstadium zum Erwachsenenalter, sondern als *„(...) Blüte des Menschheitsbaumes (...)“* (Wyneken 1914, S. 38) An dieser Stelle gilt es anzumerken, dass „Jugend“ für Wyneken einen doppelten Aspekt hat. *„Sie ist Lebensalter und Lebensideal zugleich.“* (Dudek 2009, S. 75) Als Lebensalter ist die Jugend auf eine bestimmte Entwicklungsstufe beschränkt, als Lebensideal hingegen ist sie, was das Alter anbelangt, nach oben offen. So fühlte sich Wyneken selbst in fortgeschrittenen Jahren noch der Jugend zugehörig, was bei den Vertretern der Jugendbewegung auf Ressentiment stieß. Ein Erzieher, der ein Gefühl für die „wertvolle und unersetzliche Eigenart“ der Jugend hat, erkennt den ihr innenwohnenden Idealismus und weiß diesen zu nutzen. Seinem Alter entsprechend sucht der junge Mensch dem Autor zufolge nach einem Sinn für sein Dasein und findet ihn alleine in der *„(...) Arbeit am Geiste, (der) Geisteskultur.“* (Wyneken 1914 c, S. 361) Denn die *„(...) Jugend strebt zum Unbedingten. Sie will (...) ohne Umschweife auf den letzten Wert hinaus. Sie ist die Zeit der Leidenschaft und Liebe, der Glaubens- und Begeisterungsfähigkeit (...)“* (Wyneken 1914, S. 43) Diese grundsätzlich neue Auffassung von Jugend hat zur Folge, dass eine sich in der Vorbereitung der Heranwachsenden auf das Erwachsenenleben erschöpfende Erziehung nicht mehr

angemessen scheint. Die Erziehung, die den „(...) Willen (der Jugend, C. J.), sich dem Größten, Heiligsten zu ergeben, sei es auch in strengem und schwerem Dienste (...)“ (Wyneken 1919, S. 110) anerkennt, ist mehr als Erziehung, sie ist Führung. Bislang „(...) ging (die junge Generation, C. J.) führerlos ihre eigenen unbekanntenen Wege und stahl sich ihren Anteil an der Kultur (...)“ (Wyneken 1914² b, S. 10), obwohl gerade sie, „(...) die unverdorbenen, freien und edlen (...)“ (Wyneken 1919, S. 111), nach einer „(...) wirklichen, tief begründeten, ganz groß wollenden Kultur trachtet (...)“ (ebd., S. 111) In diesem Bestreben genüge der Jugend kein „(...) lehrender Vermittler objektiver Erkenntnisse (...)“ (Wyneken 1920 a, S. 4) mehr, sondern sie brauche Führer, d.h. schöpferische Menschen, die in der Lage sind in den Heranwachsenden, dem Willen derselben entsprechend, ein neues Menschtum hervorzurufen. (vgl. ebd., S. 4)

Damit in direktem Zusammenhang steht die „ihrer Natur gemäße Lebensführung“, welche ebenfalls vom Erzieher anerkannt und ermöglicht werden muss. Sie bezieht sich in erster Linie auf die Gestaltung der Schule, in welcher die Jugend den Großteil ihres Alltags verbringt. Erwähnt sei an dieser Stelle, dass es laut Wyneken das größte Ziel der Schulpädagogik ist, die Schule durch den neuen „Jugendgeist“ (Wyneken 1919, S. 111) zu erobern.

Dass der Pädagoge von einem „Recht“ der Jugend auf einen, ihr angemessenen Lebensstil spricht, kann vor dem Hintergrund seines idealistischen Jugendbegriffs verstanden werden. Es ist davon auszugehen, dass er mit diesem Ausdruck die Wichtigkeit des Jugendalters unterstreichen will. Denn nimmt man ihr, der Basis der zukünftigen Menschheit, das Recht auf ein ihrer Natur gemäßes Leben und unterdrückt dasselbe stattdessen, tut man nicht nur der Jugend, sondern der Menschheit als Ganzes unrecht. Die junge Generation, vom Leben noch unverdorben, sieht das Absolute am klarsten und der Führer soll ihr dabei helfen „(...) ihre Blicke über die Kämpfe der Zeit hinweg auf Ewigkeitsziele zu richten (...)“ (Wyneken 1919, S. 111) In diesem Sinne ist der Erzieher nicht mehr „Seelenschmied“ oder „Menschenbildner“, sondern schöpferisch an der Bildung eines neuen Menschengeschlechts beteiligt. Unter „Seelenschmied“ bzw. „Menschenbildner“ versteht Wyneken vermutlich alle Pädagogen, die es darauf absehen die Jugend der älteren Generation anzupassen. Dass eine solche Tätigkeit in seinen Augen keiner

„pädagogischen Begabung“ bedarf, ist hinsichtlich seiner Vorstellungen eines „wirklichen“ Erziehers nachvollziehbar.

Eine Jugend, die nach dem Höchsten strebt, kann sich zwangsläufig nicht mehr mit einem bloßen Wissensvermittler begnügen. Sie, die „(...) der höchsten, reinsten und strengsten Auffassung der Kunst fähig ist (...)“ (Wyneken 1914² b, S. 15), braucht führende Kameraden, die sie an dieselbe heranzuführen können. Der Geist, der sich in der Kunst am klarsten offenbart, und die Jugend ziehen sich laut Wyneken wie Magneten an. (vgl. ebd., S. 11) Sie müssen in Folge dessen in einer dafür geeigneten Umgebung (Freie Schulgemeinde) von Menschen, die vor dem, der Jugend immanenten, Willen nach höheren Werten Respekt haben, einander angenähert werden. Der Gedanke, dass die Jugend sich ihre Führer selbst wählt, verweist zum einen darauf, dass die Heranzuwachsenden einen Instinkt dafür haben, wer dazu befähigt ist, ihnen bei ihrer Sinnsuche unterstützend zur Seite zu stehen. Zum anderen kann es als dezidierte Absage an das von Wyneken selbst erlebte Vorsetzen von Erziehern, denen die Jugend nicht vertraut und die sie ihrem „(...) eigenen dunklen Drang (...)“ (Wyneken 1924, S. 271) überlassen, gelesen werden. Gefolgschaft im Sinne eines „(...) Treueverhältnisse(s) zwischen Führer und Gefolge (...)“ (Wyneken 1914² b, S. 14) leistet die Jugend nur einer Person, zu der sie „(...) in Verehrung und Vertrauen (...)“ (Wyneken 1924, S. 271) aufblicken kann und die sie selbst wiederum nicht als „unfertigen Gehirnzustand“ versteht.

Welches Bild Wyneken mit seiner Bezeichnung des „unfertigen Gehirnzustands“ genau vorschwebt, lässt sich aus dem direkten Vergleich mit anderen Quellen nicht erschließen. Interessant ist, dass er an dieser Stelle offen lässt, ob auch er davon ausgeht, dass die Heranzuziehenden „unfertig“ sind. Man neigt dazu ihm, auf Grund seines Erziehungskonzeptes, in welchem das Einzelbewusstsein in das gesellschaftliche Gesamtbewusstsein eingeführt und somit letztendlich dem Geist selbst nähergebracht werden soll, dies zu unterstellen. Es geht jedoch nicht eindeutig aus der Textstelle hervor. Dass er die Jugend als einen „(...) Teil der denkenden Menschheit (...)“ (Wyneken 1914, S. 39) empfindet, der ein „(...) Recht auf geistige Existenz (...)“ (ebd., S. 39) hat, heißt nicht, dass er sie nicht als „unfertig“ betrachtet. Es muss jedoch klargestellt werden, dass Wyneken die Jugendlichen mit Sicherheit nicht

als „(...) unvollkommene Erwachsene, Mängelwesen (...), betrachtet, die erst mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter recht eigentlich zu vollgültigen Menschen werden.“ (Aufmuth 1979, S. 137) Dies würde seinem idealistischen Bild von der Jugend nicht entsprechen.

Die Idee vom Führertum wird in dieser Textstelle anhand des „Führer-Gefolgschaftsverhältnisses“, über welches sich die Jugendgemeinschaft der FSG Wickersdorf sozial definiert, aufgeschlüsselt. (vgl. Dudek 2009, S. 74) Gefolgschaft ist mehr als bloße Nachahmung, es ist ein Treueverhältnis zwischen Führer und Gefolge. Führer kann, wie dem Zitat ebenfalls zu entnehmen ist, nicht jeder Erzieher sein. Er muss ein neues Bild von „Jugend“ vor Augen haben und dieser Vorstellung entsprechend agieren, um als Führer bezeichnet werden zu können. Die Jugend, von welcher Gustav Wyneken spricht, trägt den Willen nach höheren Werten in sich und verlangt nach Erziehern, die diesem Willen mittels ihres schöpferischen Handelns entgegen kommen.

7.4 Die Jugend als Hoffnungsträger

„Man hat behauptet, gemäß dem biogenetischen Grundgesetz müsse die Jugend alte überwundene Menschheitsstufen wiederholen; wahrlich, eine rechte Schule macht aus ihr vielmehr Repräsentanten der Zukunft. Und selbstverständlich nimmt der Lehrer an dieser allgemeinen Kameradschaftlichkeit teil. Er ist der Führer, sein Ziel ist das allen gemeinsame; er ist bestimmt, für den Geist zu werben, die Jugend dorthin zu bringen, wo er selbst schon steht; er ist ein Glied desselben sozialen Körpers, dem die Schüler angehören; und wenn er seine Arbeit in höherem Sinne erfaßt, so wird auch er sich von ihnen fördern und leiten lassen.“ (Halm/Wyneken 1910, S. 32f)

Gustav Wyneken beginnt die folgende Textstelle mit den Worten „man hat behauptet“. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, an wen der Pädagoge bei dieser Formulierung gedacht haben könnte. Erst in Verbindung mit den nachfolgenden Worten „gemäß dem biogenetischen Grundgesetz“ können Schlüsse über potenziell Angesprochene gezogen werden. Als Vertreter einer Weltanschauung, die darauf basiert „(...) das Einzelne als Teil eines geistigen Gesamtprozesses (...)“ (Bollenbeck 1996, S. 131) zu sehen, lehnt er es ab, den Menschen als rein biologisches

Wesen zu verstehen. In seinem Text „Familie und Freie Schulgemeinde“ (1914) schreibt er dazu sinngemäß, dass jemand, der, als bloßer Beobachter von einer fernen Warte aus, das menschliche Treiben auf der Erde sehe, *„(...) an eine vollkommene Sinnlosigkeit des menschlichen Lebens glauben (müsse).“* (Wyneken 1914 c, S. 361) Denn er wäre dazu verurteilt eine sich immer wiederholende Entwicklung des menschlichen Geschlechts, *„(...) ein ewiges Gebärden und Sterben umhüllt alleine von einer nach Zeiten verschiedenen Umrahmung (...)“* (ebd., S. 361) wahrzunehmen. Indem er *„(...) den Glauben an das Leben als letzten absoluten Wert (...)“* (Wyneken 1914² b, S. 3) verwirft, geht er mit Kant d'accord, für den lt. Bollenbeck *„(...) die äußere Natur sinnlos und die menschliche Natur unzuverlässig (...)“* (Bollenbeck 1996, S. 122) ist. Da das Leben des Einzelnen zeitlich begrenzt ist und somit keinen Ewigkeitswert hat, kann in ihm nicht der letzte Sinn des Daseins liegen. Wyneken findet denselben stattdessen in der Steigerung des Geistes und der damit einhergehenden Überwindung der sonst *„(...) in Ewigkeit umsonst gelebten Menschenleben (...)“* (Wyneken 1914 c, S. 361)

Das „biogenetischen Grundgesetz“ bezeichnet eine Theorie, nach welcher die Entwicklung des Einzelwesens (Ontogenese) eine Wiederholung der stammesgeschichtlichen Entwicklung (Phylogeneese) ist. (vgl. Duden 2001, S. 134) Diese Vorstellung geht auf Ernst Haeckel zurück, der dafür bekannt wurde Charles Darwins Gedanken zum Kampf ums Dasein auf die Völkergeschichte zu übertragen. (vgl. Klee 2004¹¹, S. 16) Demzufolge ist das menschliche Leben geprägt von Vererbung und Anpassung. Das Richten desselben auf etwas Transzendentes, das empirisch Wahrnehmbare Überschreitendes, wird dabei ausgeschlossen. Es ist davon auszugehen, dass Wyneken die Vertreter der aufkommenden Naturwissenschaften, die zu einer *„(...) vorrangig biologischen Betrachtung des Menschen (...)“* (Nowak zit. n. Henke 2008, S. 11) tendierten und für den *„(...) Traum der Vervollkommnung der menschlichen Art (...) zudem endlich konkrete (entwicklungsbiologische, C. J.) Handlungsperspektiven (...)“* (ebd., S. 11) lieferten, ansprechen wollte. Wyneken selbst lehnt, wie schon gesagt, diese Sichtweise auf den Menschen ab.

In Zusammenhang mit der Analyse dieser Textstelle wird nicht mehr näher auf den Begriff der „Jugend“ eingegangen. Er wurde im Abschnitt „Das Führer-

Gefolgschaftsverhältnis⁷⁰ ausgiebig erörtert. Stattdessen sei auf den nächstfolgenden Satzteil – „wahrlich, eine rechte Schule macht aus ihr vielmehr Repräsentanten der Zukunft“ – verwiesen, in welchem zum einen das Konzept einer „rechten Schule“, zum anderen die Jugend als „Repräsentanten der Zukunft“ angesprochen wird. Die junge Generation als Basis einer neuen Zeit zu sehen, ist – wie weiter oben herausgearbeitet wurde – im Wilhelminischen Zeitalter nichts Ungewöhnliches. Ganz im Gegenteil, Wyneken trifft mit dieser Aussage den Grundtenor des verunsicherten Bildungsbürgertums. Zu Hoffnungsträgern werden die jungen Menschen dem Pädagogen, wenn sie nicht nur als biologische Wesen, die auf den Existenzkampf vorbereitet werden müssen, gesehen werden, sondern wenn ihnen auch die Mitarbeit an der Steigerung des Geistes zugesprochen wird. Indem man sie zu einem essenziellen Bestandteil des „Kulturvolkes“ (Wyneken 1914² b, S. 10) macht, erwirkt man eine Bereicherung der Gegenwart und „Befreiung“ (ebd., S. 10) der Zukunft. *„Denn nicht die vielgerühmte (...) Kontinuität der Entwicklung ist ein erstrebenswertes Ziel, sondern vielmehr ihre Überwindung. Jene historische Kontinuität bedeutet nur die Bindung der Zukunft an die Gegenwart, der Lebendigen an die Toten, des Geistes an den Zufall und an die Trägheit der Masse.“* (ebd., S. 10) Überwunden kann dieses immerwährende Wiederholen des menschlichen Lebens durch eine neue Erziehung, mit Hilfe welcher die jungen Menschen den ewigen Werten entgegen zu führen sind, werden. Dass diese Art der Erziehung sich nur innerhalb einer neugedachten Schule verwirklichen lässt, wurde andernorts schon erwähnt.

Wyneken spricht in der Textstelle von einer „rechten Schule“, was unweigerlich zu der Annahme führt, es gäbe in seinen Augen „rechte“ und „unrechte“ Schulen. D.h. Schulen, die im Stande sind die Jugend ihren Bedürfnissen entsprechend zu erziehen und solche, die das nicht können. Dass Wyneken die Freie Schulgemeinde als einziges zukunftssträchtiges Schulmodell versteht, geht aus seinem pädagogischen Gesamtwerk unzweifelhaft hervor. Er gesteht zwar den DLEH einige, für die neugedachte Erziehung grundlegende, neue Errungenschaften wie z.B. *„(...) die Pflege des Sportes und des Wanderns (...)“* (Wyneken 1922, S. 10) zu, sieht in ihnen jedoch nicht die „Schule der Zukunft“ (Wyneken 1914², S. 145). An einer Stelle in seinen

⁷⁰ Vgl. dazu Kapitel 7.3

Schriften spricht er ihnen sogar das Recht sich Schulen zu nennen, ab. Der „(...) Schultypus der Zukunft sind sie nicht, sie sind überhaupt kein Schultypus (...)“ (Halm/Wyneken 1909, S. 9), sondern vielmehr Asyle, aus denen Einzelpersönlichkeiten hervorgehen. (vgl. ebd., S. 10) Was der Pädagoge von den traditionellen staatlichen Schulen hält, kann man sich auf Grund seiner eigenen, negativen Schulerfahrungen und seinem Bemühen eine neue Schule zu schaffen, denken. Seiner Meinung nach stagnieren diese, da sie der Jugend „keine lebendige Kultur“ (Wyneken 1913, o. S.) mehr vermitteln. Er erkennt zwar die Anstrengungen der Schulmänner (vgl. ebd., S. 1), die alten Schulen durch Reformen zu verbessern, an, glaubt jedoch, dass dies zu kurz greift. Er möchte eine „Schulrevolution“ (Wyneken 1919 a, S. 27), d.h. eine Erneuerung der Schule von innen heraus. Wie sich Gustav Wyneken seine neue, zukunftsorientierte Schule vorstellt, wurde im Kapitel 6.1 schon erläutert. Zur Erinnerung sei noch einmal die zentrale Aufgabe dieser Schule angeführt. *„Sie soll immer wieder das junge Geschlecht eingliedern in das Gesamtbewußtsein der Gesellschaft, und sie soll jedes erreichte geistige Niveau zur Stufe machen, zum Unterbau für weiteren Aufbau.“* (ebd., S. 17) Was noch nicht erwähnt wurde, ist der Gedanke, dass diese Schule *„(...) eine Lebens-, Arbeits- und Kulturgemeinschaft der Jugend mit ihren Lehrern und Führern werden (soll).“* (Wyneken 1920, S. 2) Von der Idee einer sich selbst erziehenden jugendlichen Gemeinschaft mit ihren Führern wird im Zusammenhang mit der Analyse der Textstelle „Eine gesinnungsethische Gemeinschaft“⁷¹ noch die Rede sein.

Im zweiten Satz des Textabschnittes wird der Begriff der „Kameradschaftlichkeit“ genannt. Um Verwirrungen vorzubeugen, sei darauf hingewiesen, dass Wyneken im „Wickersdorfer Jahrbuch 1909-1910“ denselben schon einige Zeilen vor Beginn der zitierten Stelle einmal anführt. Deshalb schreibt er hier nicht von „der“ sondern von „dieser“ Kameradschaftlichkeit. Die Idee der „Kameradschaft“ – in diesem Zusammenhang nicht beschränkt auf das schon besprochenen „Kameradschaftssystem“⁷², sondern im Sinne einer grundlegenden Einstellung – zwischen Lehrern und Schülern ist lt. Panter für die neugedachte Schule von

⁷¹ Vgl. dazu Kapitel 7.6

⁷² Vgl. dazu Kapitel 7.2

„tiefgehender Bedeutung“ (Panter 1960, S. 64). Hier wird die „(...) soziale Spaltung der Schule in Herrschende und Beherrschte (...)“ (Wyneken 1919, S. 84) aufgehoben. Dass diese Haltung der „allgemeinen Kameradschaftlichkeit“ eng in Verbindung mit dem in Kapitel 7.2 herausgearbeiteten Prinzip des „pädagogischen Eros“ steht, wird beim Lesen einer anderen Stelle in Wynekens Schriften ersichtlich. *„Wir (Lehrer/Führer, C. J.) leben in vertrauter Kameradschaft mit unseren Zöglingen, in täglicher Aussprache (...). Es ist uns hundertmal wichtiger, daß sich unsere Schüler überhaupt frei und unbefangen uns gegenüber äußern und dadurch der Erziehung Gelegenheit geben, einzugreifen (...).“* (Wyneken 1910 , S. 14) Es geht um Vertrauen, freie und unbefangene Aussprache und die Möglichkeit des Erziehers einzugreifen, wenn sich ein Zögling in seinem Urteil über eine Sache verrennt. Wie dieses Eingreifen aussieht, müsste genauer hinterfragt werden. Klar geht aus der Textstelle hingegen hervor, dass die Jugend in einer „rechten Schule“ nicht führerlos auf sich selbst gestellt ist, sondern dass sie in inniger Kameradschaft mit ihren Lehrern und Führern, die sie in das Gesamtbewusstsein der Menschheit einführen, lebt.

Das Prinzip des „Führertums“ funktioniert innerhalb der Schule nur, wenn alle Mitglieder derselben nach dem gleichen Ziel streben. Dieses „allen gemeinsame“ Ziel, welches Wyneken anspricht, besteht letzten Endes vermutlich in der *„(...) Formung eines neuen Menschen (...).“* (Wyneken 1919 a, S. 70) Dies geschieht durch den Dienst am werdenden Geist, dessen Träger die Menschen selbst sind. D.h. indem der Mensch dem Geist bei seiner Selbstentfaltung hilft, wird er *„(...) Teilsubjekt des fortschreitenden Prozesses der Menschwerdung.“* (Wyneken 1914², S. 12) Führer in diesem Prozess ist dem Pädagogen zufolge derjenige, der den Weg und das Ziel kennt. *„(Der) andere vertraut ihm und hilft ihm zugleich, er ist der Geführte, und beide sind Kameraden (...).“* (Wyneken 1919, S. 281)

Inwiefern der Führende für den Geist „werben“ soll, kann nur vermutet werden. Vielleicht indem er dem Zögling auf seine herausragende Stellung innerhalb der Gesellschaft, nämlich als Hoffnung für die Zukunft der Menschheit, aufmerksam macht und ihm den Ernst seiner Aufgabe darlegt. Wyneken sieht einzig in der Änderung des Menschen, in seiner Wendung hin zu höheren Werten, die Möglichkeit der „Lösung“ und „Erlösung“ (Wyneken 1919 a, S. 2) vom kulturellen Niedergang der

Gesellschaft. Die Vermutung liegt nahe, dass das Gefühl der Aufwertung des eigenen Lebens durch die Teilnahme an der Neuschaffung des Menschen eine sehr effektive Werbung für den Geist darstellt.

„Die Jugend dorthin zu bringen, wo er selbst schon steht“, weist darauf hin, dass der Führer seinen Zöglingen eine Stufe⁷³ voraus ist. Er ist es, der sie dem Geist näher bringt. Dass er sich jedoch auch von ihnen „fördern und leiten“ lassen soll, kann als Andeutung auf deren Gleichwertigkeit vor dem Geist gelesen werden. Es gibt keine „dienstliche Autorität“⁷⁴ (Wyneken 1914², S. 108). *„Lehrer und Schüler sind Kameraden, denn sie sind Genossen in derselben geistigen Arbeit, sie sind im Dienste eines und desselben Geistes.“* (ebd., S. 107)

Woran Wyneken mit der Bezeichnung des „sozialen Körper“ gedacht hat, geht aus der Textstelle nicht hervor. Er könnte damit zum einen konkret an die Freie Schulgemeinde Wickersdorf, zum anderen aber auch an den „Staat“ als „objektiven Willen“ (ebd., S. 8), gedacht haben. Wichtig ist in diesem Zusammenhang zu wissen, dass lt. Wyneken jedes soziale Gebilde *„(...) nur Mittel für den Geist, sich zu entfalten (...)“* (ebd., S. 7), ist. Der Geist erscheint den Menschen mit Hilfe dieser Gebilde als „Sozialintellekt“ (ebd., S. 7).

Im vorliegenden Zitat wird der „Geist“⁷⁵ zum ersten Mal innerhalb der ausgewählten Textstellen begrifflich genannt und in direkte Verbindung mit der Idee des Führertums gebracht. Der Führer ist der Mittler zwischen Geist und Jugend. Er soll für denselben „werben“, soll seine Zöglinge diesem näher bringen. D.h. jedoch nicht, dass der Führer den zu Führenden zum Vorgesetzten wird. Sie sind alle Kameraden im Verwirklichen desselben Ziels. Einen neuen Menschen schaffen zu wollen impliziert lt. Wyneken den Gedanken denselben nicht nur als biologisches, d.h. vergängliches, Wesen zu sehen, sondern ihm in seinem Dienst am Geist einen Ewigkeitwert zuzusprechen. Der Führer, der dem Geist schon einen Schritt näher ist, hilft den

⁷³ Vgl. dazu im Exkurs „Der Geist“ die Ausführungen zu den drei Stufen der Menschwerdung.

⁷⁴ Vgl. dazu Kapitel 7.7

⁷⁵ Vgl. dazu Kapitel 6.2

jungen Menschen aus ihrem rein natürlichen Dasein heraus- und in eine geistige Welt einzutreten. Dies tut er, indem er im Sinne der Freien Schulgemeinde „(...) zu wissenschaftlicher Arbeit und Erkenntnis, der Pflege der Kunst und edler, geistesergebener Gesinnung (...)“ (Wyneken 1914² b, S. 7) anleitet.

7.5 Der Glaube an ein „Seinsollendes“

„Jetzt erst ist es dem Menschen möglich, seinen Schwerpunkt aus dem Empirischen, Individuellen, aus dem Triebleben hinauszuverlegen in das Gebiet des Seinsollenden; er fühlt, wie sich ihm die bisher verschlossenen Tore der Wahrheit und Schönheit öffnen, und ein gütiges Geschick verleihe ihm den Freund und Lehrer, der ihn begreift und die Heiligkeit dieses Augenblickes kennt, der ihn einführt, der ihn die ersten Blicke in jene höhere Welt tun läßt.“ (Wyneken 1914², S. 19f)

Betrachtet man die Zeilen unabhängig von ihrer ursprünglichen textuellen Einbettung, drängt sich einem die Frage auf, was Gustav Wyneken mit den Worten „jetzt erst“ gemeint haben könnte. Es besteht die Möglichkeit diese Formulierung in zweifacher Weise zu deuten. Einerseits könnte der Autor damit auf den Beginn eines bestimmten Lebensalters bzw. -abschnitts des einzelnen Menschen hinweisen, andererseits aber auch auf das damalige Zeitalter, d.h. die Zeit des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. Fest steht, dass er von einem Wendepunkt entweder im Leben einer Einzelperson oder der gesamten Menschheit spricht. Dies geht aus dem nachfolgenden Satzteil, in welchem er eine Verlegung des Schwerpunktes im menschlichen Leben andeutet, hervor.

Zunächst soll dieses „jetzt erst“ im Sinne eines Wandels innerhalb der Menschheitsgeschichte zu interpretieren versucht werden. Der objektive Geist, „(...) dessen Träger die ganze Menschheit ist, und durch den sie Menschheit ist (...)“ (Halm/Wyneken 1909, S. 11) hat sich lt. Wyneken in vielen Jahrtausenden emporgerungen, „(...) Völker und Helden als Stufen benutzend, aufwärts strebend, der Menschheit lange unbewußt, nun aber von ihr erblickt und erkannt.“ (ebd., S. 11) Folglich ist „(...) jetzt die Zeit des eigentlichen Erwachens der Menschheit (...)“ (ebd., S. 11) gekommen. Der Geist, der die Menschen zur Ausbreitung seiner selbst bis zu diesem Zeitpunkt mehr benutzte, als dass sie ihm gedient hätten, wird nun von diesen als das, „(...) was (ihrem) Leben und der Welt Sinn geben kann (...)“ (ebd., S. 11),

erfasst. Ulrich Herrmann spricht von der Zeit um 1900 als einer „(...) des Umbruchs, des Aufbruchs, der Entwürfe konkreter Utopien⁷⁶ (...)“ (Herrmann 2007 b, S. 326) In solchen Umbruchssituationen entwerfen sich die Menschen „(...) zum Zwecke der Überwindung des sie bindenden und entfremdenden Hier und Jetzt (...)“ (ebd., S. 326) Bilder einer möglichen zukünftigen, besseren Gesellschaft und Wege, um dieselbe zu erreichen. Im Sinne Wynekens würde das bedeuten, dass die Menschen seines Zeitalters sich nicht mehr nur als Objekte des Geistes verstehen, sondern sie diesem im Hinblick auf die Erschaffung einer neuen Menschheit bewusst dienen wollen. Das „(...) Mitwirken am Fortschritte des Geistes (...)“ (Halm/Wyneken 1909, S. 11) wird zu ihrem einzigen Lebenssinn. Gustav Wyneken versuchte zu Lebzeiten seine z. T. sehr eigenwilligen Vorstellungen zur Schöpfung eines neuen Menschen mit Hilfe konkreter Projekte umzusetzen. Zu nennen wären unter anderem die Gründung der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, der Entwurf der Schulerlasse im Zuge seiner Beratertätigkeit im Preußischen Kultusministerium oder sein Wirken innerhalb der bürgerlichen Jugendbewegung. All sein Bemühen um den Menschen gründet letztendlich in der Entwicklung eines neuen Erziehungskonzepts, das innerhalb einer geeigneten Schule umzusetzen ist. *„Erziehung ist (...) nicht wesentlich die Ausbildung der Anlagen des Einzelnen, sondern in erster Linie die Neuschaffung eines Menschentyps, die Heranbildung einer ganzen, neuen, neuartigen Generation.“* (Wyneken 1919 a, S. 3) Dass ihm diese Erziehung zur Führung wird, wurde an anderer Stelle schon erwähnt.

Aber nicht nur die Menschheit als Ganzes steht vor einem Wendepunkt, sondern auch im Leben des Einzelnen kommt es immer wieder zu Umbrüchen. Die für den Menschen gravierendste Veränderung in seinem Dasein sieht Wyneken im Übergang vom Kindheits- ins Jugendalter. Als Kind, d.h. als „individuelles Tier“ (Wyneken 1914², S. 5), das sozialisiert wird, sind lt. Wyneken „Disziplinierung und Gewöhnung“ (ebd., S. 19) die wesentlichen Mittel der Erziehung. Dieses langsame Einführen des jungen Menschen in die Gesellschaft geschieht vornehmlich durch die Familie, in

⁷⁶ Der Ausdruck „konkrete Utopie“ stammt von dem Philosophen Ernst Bloch (1885-1977), der diesen als Reaktion auf die Kritik, mittels des Marxismus würden nur abstrakte Utopien entwickelt werden, aufstellte. Der Begriff bringt seine Hoffnung auf die Möglichkeit einer realen gesellschaftlichen Veränderung zum Ausdruck. Bloch ist zukunftsoptimistisch und „Hoffnung“ wird ihm zu einer „(...) Grunderfahrung menschlichen Daseins (...)“ (Personenlexikon 1990, S. 50)

welcher sich derselbe – im besten Falle – geliebt und geborgen fühlt. Der Pädagoge gesteht den Eltern die Pflege und Aufzucht ihrer Kinder bis zum Beginn der Pubertät, „(...) dem Alter, wo die eigentliche Erziehung einsetzen soll (...)“ (ebd., S. 13), zu. Ab diesem Zeitpunkt gilt es den jungen Menschen der Familienerziehung, die Wyneken als „Not-Erziehung“ (Halm/Wyneken 1910, S. 14) betrachtet, zu entziehen, denn die Familie ist auf Grund ihrer Zusammensetzung nicht in der Lage die Jugend in die Allgemeinheit einzuführen. „Sie (Familienerziehung, C. J.) reicht gerade so weit, wie das Familienleben selbst, für das allein sie im Grunde erzieht.“ (ebd., S. 14) Für Gustav Wyneken kann Jugenderziehung nur in einer Gemeinschaft⁷⁷ von Gleichaltrigen mit ihren Führern, die sich alle in gleicher Weise der „Arbeit am Geiste“ (Wyneken 1914 c, S. 361) widmen, geschehen. Das Familienleben entfremdet den jungen Menschen dem gesellschaftlichen Gesamtbewusstsein, in welches er eingeführt werden soll. „Ein lebensfremdes, jugendfremdes und gemütlich-bequemes Menschentum, das aus Mangel an einem höheren, allgemeinen Ziel den Sinn seines Lebens in Surrogaten sieht (...)“ (ebd., S. 364), stellt für den Pädagogen das Ergebnis des familiären Zusammenlebens dar. Wie in Verbindung mit der Erörterung von Wynekens Begriff von „Jugend“ schon auseinandergesetzt wurde, ist das Jugendalter dasjenige, in welchem das Streben nach höheren Werten erwacht. Der Mensch bekommt ein „(...) sittliches Gedächtnis und die Fähigkeit zu Liebe und Begeisterung.“ (Wyneken 1914², S. 19) Die Familie kann in ihrem täglichen Existenzkampf diesem Hang zu einem allgemeinen, höheren Sinn im Leben nicht gerecht werden.

Dass sich Wyneken mit seinem „jetzt erst“ auf den Übergang des jungen Menschen vom Kind zum Jugendlichen bezieht, erschließt sich erst in der Betrachtung des gesamten Passus, welchem das Zitat entnommen wurde. In diesem spricht er über die Pubertät und in weiterer Folge über die Familie, die ihm nicht als natürlicher Ort der Erziehung der Jugend scheint, da sie die der Natur des jungen Menschen innewohnende Suche nach einem ewigen Sinn im Leben missachtet. (vgl. Wyneken 1914 c, S. 361f)

⁷⁷ Vgl. dazu Kapitel 7.6

Im Hinblick darauf, dass der Autor einen Umbruch im Leben des Einzelnen und nicht der gesamten Menschheit anspricht, können die Begriffe des „Empirischen“, „Individuellen“ und „Triblebens“ mit dem der „Kindheit“ zusammengefasst werden. Seinen Schwerpunkt zu verlegen bedeutet nicht, dass man das Ursprüngliche, von dem man sich zu emanzipieren beginnt, ganz verlässt. Dies wäre im Anbetracht der Tatsache, dass der Mensch immer auch ein körperliches, mit Gustav Wyneken gesprochen ein tierisches und triebhaftes, Wesen ist, gar nicht möglich. Deshalb gilt es den Körper im Sinne des Geistes zu disziplinieren.⁷⁸

Liest man im Text weiter, begegnet einem der Begriff des „Seinsollenden“. Welche Bedeutung dieser für Gustav Wyneken haben könnte, wird im Folgenden aufzuschlüsseln versucht. Das „Seinsollende“ könnte als Gegenpol zum „Dasein“ interpretiert werden. Wyneken sieht den Menschen primär als geistiges Wesen, auch wenn er „(...) bei allem über die Natur Hinausgehobensein der Vergänglichkeit verfallen ist (...)“ (Panter 1960, S. 32f) Es zeichnet die Art des Menschen aus, sich seiner Endlichkeit bewusst zu sein und dennoch auf ein „Seinsollendes“, auf eine – wie es weiter unten in der Textstelle heißt – „höhere Welt“ hinzustreben. Der Mensch, der seine besondere Stellung in der Welt als Geiststräger erkennt, bejaht dieselbe anstatt in einen Pessimismus zu versinken. Die einzelnen Personen sind zwar nicht dazu bestimmt ewig zu leben, dennoch können sie ihr Dasein so gestalten, als ob sie in der Lage wären die absoluten Werte zu erreichen. Das durch den Tod zeitlich begrenzte Leben unter „ideellen Gesichtspunkten“ (ebd., S. 30) zu führen, macht für Gustav Wyneken den Glauben⁷⁹ an den Menschen aus. Eine Gesinnung, aus welcher der Wunsch des Menschen entspringt, den Geist in seinem „(...) Kampf (...) um (...) Absolutheit und Autonomie (...)“ (Wyneken 1914² b, S. 5) zu fördern, bezeichnet der Autor als „religiös“⁸⁰ (ebd., S. 5). In diesem Sinne ist die Jugend, „(...) die dem Geiste,

⁷⁸ Vgl. dazu Kapitel 7.9

⁷⁹ „Glauben“ nicht als „Meinung“ oder „Vermutung“, sondern im Sinne eines Beschlusses etwas Irrationales – bei Wyneken u. a. den Geist, das Absolute, die höheren Werte, das Seinsollende – als Realität zu behandeln, auch im Wissen, dass es nicht real ist. (vgl. Wyneken 1940, S. 199)

⁸⁰ Der Begriff „Religion“ darf bei Wyneken nicht mit dem der „Kirche“, aus welcher er selbst 1901 ausgetreten ist, gleichgesetzt werden. Das Christentum ist in seinen Augen im Dogma erstarrt und nicht mehr in der Lage dem Menschen ein zukunftsorientiertes „Seinsollendes“ zu bieten. Religion ist „(...) kein Erzeugnis einer Weltanalyse, sondern sie ist eine vom Menschen aus eigenen Mitteln zur Wirklichkeit hinzugefügte Sinngebung, eine Überwölbung der gegebenen Welt mit einer gedachten,

dem sie Heeresfolge leistet, zu seiner Verwirklichung verhelfen, die sich selbst ihm hingeben will (...)" (ebd., S. 5), religiöser Natur. Um an dieser Stelle auf den Begriff des „Seinsollenden“ zurückzukommen, sei darauf verwiesen, dass eine religiöse Gesinnung, bei Wyneken auch als „Weltanschauung“ bezeichnet, „(...) dem Seienden das Seinsollende (gegenüberstellt).“ (Wyneken 1914², S. 125) Und nur in der Erziehung sieht er eine Möglichkeit sich im Sein dem „Seinsollenden“ anzunähern. Durch sie kann eine Weltanschauung von der Theorie in die Praxis überführt werden. (vgl. Panter 1960, S. 21)

Im folgenden Satz spricht der Autor zunächst die „bisher verschlossenen Tore der Wahrheit und Schönheit“ an. „Bisher verschlossen“ sind sie, weil sich der junge Mensch noch nicht von seinem empirischen Dasein emanzipiert hat, was sich jedoch mit Eintritt ins Jugendalter ändert. Die beiden Begriffe „Wahrheit“ und „Schönheit“ können auch mittels des Heranziehens anderer Primärquellen nicht eindeutig definiert werden. Beide Ausdrücke sind für Gustav Wyneken „kategorische Imperative“⁸¹, die keiner weiteren Begründung bedürfen und die „(...) als sein sollende tief unserem (Menschheit, C. J.) Geist und Willen eingepflanzt sind (...).“ (Wyneken 1911, S. 9) Er hält einzig fest, dass es dem Menschen ein Grundbedürfnis ist nach Wahrheit zu streben. „(Über) Luft und Leben steht uns Wahrheit, wir können nicht anders.“ (Wyneken 1914² b, S. 4) Die Schönheit hingegen wird ihm zur „(...) reinsten Offenbarung seines (des Geistes, C. J.) Wesens (...).“ (Wyneken 1914², S. 9) In der Kunst kommt die Schönheit und somit auch der Geist am unmittelbarsten zum Ausdruck. Ob

geistgesetzten Gegenwelt.“ (Wyneken 1940, S. 202) „Religion“ als ein „(...) Sichhineinversetzen in eine gedachte Wirklichkeit (...).“ (ebd., S. 202) wird für den Menschen zu einem lebensnotwendigen Spiel. Sie ist „(...) das große Gegengewicht gegen die lediglich dem tierhaften Daseinskampf verhaftete Seite der menschlichen Natur.“ (ebd., S. 209)

⁸¹ Der Begriff des „kategorischen Imperativs“ stammt von *Immanuel Kant* (1724-1804), einem deutschen Philosophen der Aufklärung. Ihm zufolge kann nur ein vernünftiges Wesen nach Prinzipien handeln. „Die Vorstellung eines objektiven Prinzips, sofern es für den Willen nützlich ist, heißt ein Gebot (der Vernunft) und die Formel des Gebots heißt *Imperativ*.“ (Kant zit. n. Russell 2009², S. 718) Es gibt zwei Arten von Imperativen, den hypothetischen und den kategorischen. Ersterer besagt: „Du mußt so und so handeln, wenn du das und das erreichen willst.“ (ebd., S. 718) Der „kategorische Imperativ“ hingegen besagt, „(...) daß eine bestimmte Art zu handeln objektiv notwendig ist ohne Rücksicht auf einen Zweck.“ (ebd., S. 718) Und weiter: „Der kategorische Imperativ ist also ein einziger, und zwar dieser: *Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde.*“ (ebd., S. 719)

sich Wyneken hinsichtlich der beiden Begriffe an diejenigen Platons⁸² anlehnt, kann nur spekuliert werden.

Die Formulierung „ein gütiges Geschick“ bedeutet aller Wahrscheinlichkeit nach soviel wie „glückliche Umstände“. Sie drückt die Hoffnung Wynekens aus, der junge Mensch, der die Kindheit hinter sich lässt und jetzt die „Fähigkeit zur Hingebung“ (Wyneken 1914², S. 20) erlebt, möge in dieser Situation nicht alleine gelassen werden, sondern von Menschen umgeben sein, die diese „(...) Zeit der Anpassungsfähigkeit (...)“ (ebd., S. 41) nicht nutzlos verstreichen lassen. *„In der Jugend, solange der physische und geistige Organismus noch weich, variabel, anpassungsfähig ist, können Wunder⁸³ geschehen.“* (ebd., S. 41) Es ist zu vermuten, dass Gustav Wyneken sich unter dem erwähnten „Freund und Lehrer“ einen Erzieher, wie er im Zusammenhang mit dem Führer-Gefolgschaftsverhältnis (siehe Abschnitt 7.3) herausgearbeitet wurde, vorstellt. Denn nur dieser ist auf Grund seines Bildes von der Jugend in der Lage die „Heiligkeit des Augenblicks“ zu erkennen. Er, der schon eine Stufe weiter ist, wird derselben zum Führer, indem er sie dem Gebiet des „Seinsollenden“ näherbringt.

Mit der Formulierung der „Heiligkeit des Augenblicks“ betont Wyneken noch einmal mit Nachdruck die Wichtigkeit des Eintritts des jungen Menschen ins Jugendalter, das nicht als Durchgangsstadium zum Erwachsenenendesein verstanden werden darf. Im Familienleben geht dieser Augenblick in der Regel auf Grund der alltäglichen Probleme, die es zu bewältigen gilt, unter. Zudem werden die Jugendlichen in demselben *„(...) allzusehr durch die Ansichten der Erwachsenen beeinflusst und gelang(en) so zu einer Unjugendlichkeit, ja Jugendfremdheit (...)“* (Wyneken 1914 c, S.

⁸² Platon (um 427-348 v.d.Z.), ein antiker griechischer Denker und Dichter, verstand unter der „Wahrheit“ dasjenige, was mit Begriffen nicht auszudrücken ist. Das, was „(...) jenseits des sinnlich Erfahrbaren und begrifflich Denkbaren (liegt).“ (Jacoby 2004⁴, S. 36) Die „Ideen“ sind ihm demzufolge die „(...) unbegrenzt vielen wahren Urbilder dessen, was die Erscheinungen in verzerrierter Weise zeigen.“ (ebd., S. 39) Hinsichtlich des Schönen differenziert Platon zwischen der Schönheit als „Harmonie und Proportion der Teile“ und derjenigen als „Glanz“. (vgl. Eco 2009³, S. 48) Für Platon ist Schönheit „(...) nicht an dieses oder jenes für die Sinne faßbare Objekt gebunden, sondern verbreitet ihren Glanz überall. Schönheit entspricht nicht dem, was man sieht (...). (Die sinnliche Wahrnehmung (muss) durch die intellektuelle Wahrnehmung überwunden werden (...). Nicht allen ist es also gegeben, wahre Schönheit zu erfassen.“ (ebd., S. 50)

⁸³ Damit meint er u. a. das „(...) Wunder der Hinaufzucht der Menschheit, der Erzeugung einer Zukunftsgeneration (...)“ (Wyneken 1914², S. 42)

364) In der Familie gibt es lt. Wyneken keine, der Jugend gleichgestellten, Führer, sondern nur die „(...) absolute Herrschaft auf der einen, die Unterordnung auf der anderen Seite.“ (ebd., S. 363) Diese sehr polemische, negative Sicht auf die Familie muss vor dem Hintergrund seiner eigenen Kindheitserfahrungen gewertet werden.

Der „Freund und Lehrer“ ist es also, der den jungen Menschen „die ersten Blicke in jene höhere Welt tun lässt“. Indem er das tut, übernimmt er eine sehr verantwortungsvolle Aufgabe. Er kann durch sein Tun zur Neuschöpfung der Menschheit beitragen. Der letzte Teil des Textes erinnert auf Grund seiner Terminologie ein wenig an das „Höhlengleichnis“⁸⁴ Platons. Bedenkt man, dass Gustav Wyneken den „Geist“ mitunter auch als „Licht“ (Wyneken 1914², S. 9) bezeichnet, verstärkt sich dieser Eindruck zusätzlich. Der Führer lässt den Geführten, in Analogie zum Gleichnis, ebenfalls Teilhaben an der „Welt der Ideen“ (Jacoby 2004⁴, S. 41). Er lässt ihn nicht alleine in seiner Suche nach dem ewigen Sinn, sondern führt ihn den „höheren Werten“, dem Licht, entgegen.

Abschließend ist festzustellen, dass die Textstelle sich dadurch auszeichnet, dass in ihr die Begriffe „Führung“ bzw. „Führer“ nicht wörtlich genannt werden, sie aber dennoch in Verbindung mit der Idee von „Führung“ gebracht werden kann. Einzig im letzten Satz kommt der Begriff „einführen“ vor, was die Annahme, das Zitat wäre führungsbezogen, untermauert.

⁸⁴ Das „Höhlengleichnis“ basiert auf der Vorstellung Platons von zwei unterschiedlichen Welten. Einerseits der „Welt der Sinne“ (materiell und unvollkommen) und andererseits der „Welt der Ideen“ (geistig-ideal und vollkommen). Im Höhlengleichnis bemüht sich Platon um eine Verbindung zwischen dem rein Gedanklichen und der Welt des sinnlichen Scheins. Gleichnis: „In einer Höhle sitzen Gefangene, die so gefesselt sind, dass sie nicht einmal den Kopf wenden können. Sie starren auf die Schatten, die sich auf der Höhlenwand vor ihnen bewegen. Sie sind alles, was sie wahrnehmen. Was die Gefangenen nicht wissen können, ist dies: Die Schatten sind die Projektionen von Gegenständen, die Menschen, die hinter einer Mauer im Rücken der Gefangenen hin und her gehen, auf dem Kopf balancieren. Ein Feuer, das hinter der Mauer brennt, wirft diese Schattenbilder an die Höhlenwand. Irgendwo auf der anderen Seite des Feuers hat die Höhle auch einen Ausgang, und jenseits dieses Ausgangs scheint die Sonne, befindet sich die lichte Welt des Tages. (...) Wenn einer der Gefangenen befreit wird und den Weg ans Licht der Sonne findet, so wird er zunächst verwirrt sein und eine Weile brauchen, um sich zu überzeugen, dass die im Licht der Sonne vor ihm aufscheinende Welt wirklicher ist als die Schatten, die er in der Höhle beobachtet hat; doch dann wird er voller Freude über die neuentdeckte Wahrheit zu seinen gefangenen Kameraden hinabsteigen wollen, um auch sie zu befreien und zum Licht empor zu führen. Die aber würden ihn auslachen und finden, dass er sich draußen die Augen verdorben habe.“ (Jacoby 2004⁴, S. 41)

Mit Hilfe der genauen Betrachtung einzelner Begriffe und Interpretation derselben, wurde herausgearbeitet, dass der Übergang des jungen Menschen aus dem Kindheits- ins Jugendalter für Gustav Wyneken einen wesentlichen, nicht zu unterschätzenden, Einschnitt im Leben eines Menschen darstellt. Es gilt, denselben in dieser Situation der Unsicherheit nicht alleine zu lassen, sondern ihn einzuführen in das „Seinsollende“. Dies kann lt. Wyneken nicht innerhalb der Familie geschehen, weswegen dieser die Jugendlichen ab dem Pubertätsalter zur Erziehung entzogen werden sollten. Stattdessen müssen sich Führer, die in der Lage sind die „Heiligkeit des Augenblicks“ zu erkennen, der Jugend annehmen und sie in einer ihr naturgemäßen Umgebung erziehen. Dass der Pädagoge das Konzept der Familie so scharf kritisiert, wird im Hinblick auf seine eigenen familiären Erfahrungen verständlicher.

Es wurde zudem eine zweite Deutungsmöglichkeit des „jetzt erst“ angeboten, die jedoch letztendlich hinsichtlich des größeren Textzusammenhangs nicht weiter verfolgt wurde. Aus diesem Interpretationsversuch geht hervor, dass sich die Schaffung einer neuen Menschheit, zu der lt. Wyneken die Menschen seiner Zeit in der Lage sind, nur mit Hilfe einer neuen Art von Erziehung bewerkstelligen lässt.

Wyneken nennt zudem die Begriffe „Wahrheit“ und „Schönheit“, die er nicht näher erläutert, zu denen aber geführt werden soll. Beschäftigt man sich mit den pädagogischen Schriften des Autors, fällt einem auf, dass es für ihn nicht ungewöhnlich ist, einzelne Begriffe nicht durch Definitionen festzulegen. Er begründet dieses Verhalten damit, dass derlei Ausdrücke Ideen sind, die „gesehen“ werden müssen und nicht wie bspw. ein politisches Programm verstanden und umgesetzt werden können. Mit anderen Worten, Menschen, die seine Gesinnung nicht teilen, können diese höchsten Werte, denen es entgegenzustreben gilt, nicht erkennen. Diese Art zu denken ist sehr elitär und muss kritisch hinterfragt werden.

7.6 *Eine gesinnungsethische Gemeinschaft*

„Es gibt nicht mehr Subjekte und Objekte des Schulbetriebes, es gibt nur noch die eine Gemeinschaft der um den Geist Versammelten und Bemühten. Lehrer und Schüler, Führende und Geführte (und mancher, der zu den Schülern zählt, manchmal Führender) aber in derselben einen Front, als Kameraden nicht kraft persönlichen oder sentimentalischen Wohlwollens, sondern wesentlich, kraft Zugehörigkeit zum selben Heere. Ein jeder in erster Linie Glied dieser Gemeinschaft. Die bürgerliche Banalität von der Individualisierung als höchster Aufgabe und der entfalteten Persönlichkeit als letztem Ziel der Erziehung wirkt nur noch ärmlich neben dem Reichtum, Adel und Stil eines solchen Gemeinschaftslebens.“ (Wyneken 1914² b, S. 11)

Für Gustav Wyneken beginnt die „eigentliche Erziehung“ (Wyneken 1914², S. 13) mit dem Eintritt des jungen Menschen in das Jugendalter, d.h. „(...) zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr (...)“ (Wyneken 1914 c, S. 361), wenn dieser nach einem „(...) hohen allgemeinen Ziel als Richtungspunkt für sein ganzes Handeln (...)“ (ebd., S. 362) zu suchen anfängt. Die Wichtigkeit dieses Wendepunktes im Leben des Einzelnen und die sich daraus ergebende Unerlässlichkeit sich als Erzieher dem orientierungssuchenden Jugendlichen anzunehmen wurden im obigen Abschnitt eingehend erörtert. Eng damit in Verbindung steht der Gedanke der Erziehung in einer „jugendlichen Gemeinschaft“ (Wyneken 1924 a, S. 135), deren „(...) natürliche(r) Ort und Sammelplatz (...)“ (ebd., S. 135) die Schule ist. Diese muss den Eltern die Erziehungsaufgabe aus der Hand nehmen, um den jungen Menschen in den Dienst des Geistes stellen zu können.

Die Textstelle beginnt mit den Worten „es gibt nicht mehr Subjekte und Objekte des Schulbetriebes“, was als Absage an die traditionelle Teilung der Lehrer und Schüler in „Subjekte“ und „Objekte“ des Unterrichts bzw. der Erziehung gelesen werden kann. Gustav Wyneken empfand diese, in seiner Schulzeit selbst erlebte, grundlegende soziale Spaltung in „Stimmberechtigte und Bevormundete“ (Wyneken 1919, S. 84) als sehr negativ. „Sie (die Schüler, C. J.) blieben unter sich, und die Lehrer auch unter sich.“ (ebd., S. 84) Unter solchen Umständen kam es zu keinem Austausch zwischen den Schülern und ihren Vorgesetzten, weswegen sich beide Seiten völlig fremd bleiben mussten. Vor dem Hintergrund dieser persönlichen Erfahrung wird der Wunsch des Autors, innerhalb seiner neugedachten Schule eine Atmosphäre der Freundschaft und Kameradschaft walten zu lassen, verständlich. Da auf den Gedanken der

„Kameradschaftlichkeit“ im Abschnitt 7.4 schon genauer eingegangen wurde, soll dieser hier nicht mehr näher ausgeführt werden. Vielmehr sei auf eine andere Stelle in Wynekens pädagogischen Schriften verwiesen, in welcher er die „Subjekt-Objekt“-Problematik genauer artikuliert. Dort schreibt er, dass alle Verhältnisse innerhalb der Freien Schulgemeinde, namentlich Wickersdorf, darauf beruhen, dass *„(...) unsere (FSG Wickersdorf, C. J.) Zöglinge nicht nur als Objekte für Erziehung, Regierung und Unterricht betrachtet werden, sondern als Subjekte unseres gemeinsamen Schullebens (...)“* (Wyneken 1914², S. 96) Sein darin verwendetes „nicht nur“ zeigt auf, dass er sich durchaus bewusst ist, dass eine völlige Gleichstellung aller in der Schule nicht umzusetzen ist. Eine solche strebt er auch nicht an, denn gäbe es keine Führenden, wäre ein Fortkommen der Menschen nicht möglich. Der Unterschied zum herkömmlichen Schulsystem besteht allerdings darin, dass die Grenzen zwischen Führenden und Geführten mitunter fließend sein können und es nicht von vornherein festgeschrieben ist, dass nur die Erwachsenen leiten. Insbesondere in der „Schulgemeinde“, dem Ort der freien Aussprache aller, kommt dieser Gedanke zu tragen. Dort soll neben der *„(...) künstlichen Einordnung der Menschen in den sachlichen Betrieb auch einer natürlichen und menschlichen Ordnung zum Recht (verholfen werden). Die Personen sollen sich sozusagen nach ihrem seelischen Gewicht ordnen. Es sollen die Führenden Gelegenheit haben, erkannt zu werden und zu wirken (...)“* (Wyneken 1919 a, S. 49) An anderer Stelle wurde schon darauf hingewiesen, dass nicht alle Lehrenden dazu bestimmt sind, zu führen. Umgekehrt gilt für die Schüler, dass sie in bestimmten Situationen, wie bspw. im Zuge einer Debatte der „Schulgemeinde“, genauso die Führung übernehmen können.⁸⁵

Bezüglich des Unterrichts äußert sich die neue Sicht auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis dahingehend, dass dieser als *„(...) Verabredung von Lehrern und Schülern zum Zweck der Erreichung eines bestimmten Zieles durch gemeinsame Arbeit (...)“* (Wyneken 1914², S. 96) verstanden wird. Es soll ein wechselseitiges Miteinander stattfinden, was nicht bedeutet, dass der Lehrende letztendlich nicht derjenige ist, der seine Zöglinge in ein konkretes Wissensgebiet einzuführen hat. Wesentlich ist, die Schüler zur Mitarbeit anzuregen und sie selbst geeignete Wege und Methoden zur

⁸⁵ Vgl. dazu auch Kapitel 7.7

Bearbeitung eines bestimmten Themas finden zu lassen. (vgl. ebd., S. 96) Die FSG Wickersdorf unterscheidet sich von den „(...) öffentlichen Schulen dadurch, daß unsere (FSG Wickersdorf, C. J.) Zöglinge ihren Erziehern wie älteren Freunden gegenüberstehen und ihnen gegenüber auch mit ihrem kritischen Urteil harmlos und offen herausgehen, sogar im Unterricht und Aufsatz.“ (Wyneken 1909 a, S. 26) Selbstständiges Arbeiten und die Fähigkeit logische Urteile zu fällen, sollen das vorrangige Ziel des Unterrichts sein.⁸⁶

Der Ausdruck „Schulbetrieb“ darf im Hinblick auf das pädagogische Konzept Wynekens nicht als „Schulmechanismus“ (Wyneken 1919, S. 84) gedacht, sondern muss im Sinne eines „lebendigen sozialen Organismus“ (Wyneken 1920, S. 4) verstanden werden. In den traditionellen Schulen werden lt. Wyneken den Schülern Wissen und Verhaltensnormen mechanisch eingetrichtert, ohne auf die den Zöglingen innewohnenden natürlichen Kräfte Rücksicht zu nehmen. Die FSG hingegen strebt „(...) das Lebendigwerden der jetzt nur passiven Masse (...)“ (Wyneken 1919, S. 84) an. Sie möchte die „latenten Kräfte“ (ebd., S. 84) der Jugend befreien, so dass an die Stelle der „(...) bisherigen Pressung und Formung wirkliche Führung und Bildung treten kann.“ (ebd., S. 84f)

„Wirkliche Führung“ bedeutet „(...) Erziehung nicht durch Normen und Maßregeln, sondern durch Leben und Sein (...)“ (Wyneken 1924 a, S. 135) Eine solche kann nur innerhalb einer „(...) sich selbst erziehenden jugendlichen Gemeinschaft mit ihren Führern (...)“ (Wyneken 1920, S. 2) umgesetzt werden. Der Begriff der „Gemeinschaft“ ist im Laufe der Arbeit schon des Öfteren gefallen, wird aber erst hier näher betrachtet, da er in dieser zu analysierenden Textstelle direkt in Verbindung mit der Idee von Führung steht. Gustav Wyneken spricht im Zitat von einer „Gemeinschaft der um den Geist Versammelten und Bemühten“. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, was der Pädagoge unter einer „Gemeinschaft“ verstehen könnte. Zuerst kann der Begriff als „Lebensgemeinschaft“ (Wyneken 1914² b, S. 13), in welcher beide Geschlechter und alle Lebensalter durch eine gemeinsame Aufgabe zusammengeschlossen sind, gedeutet werden. (vgl. Potthof 2003⁴, S. 86) Er steht im

⁸⁶ Vgl. dazu in Kapitel 7.7 das Thema „Freiheit“ und „Autorität“ im Unterricht

Gegensatz zur Gesellschaft, in der zwar wie in einer Gemeinschaft eine Anzahl von Menschen – in der Regel – friedlich nebeneinander leben und wohnen, diese aber „(...) nicht wesentlich verbunden, sondern wesentlich getrennt sind (...).“ (Tönnies 1979, S. 34) Wo Menschen „(...) in organischer Weise durch ihren Willen miteinander verbunden sind und einander bejahen, da ist Gemeinschaft.“ (Hederer 1959, S. 13) Die Mitglieder der Freien Schulgemeinde Wickersdorf stehen durch ein ihnen allen gemeinsames Ziel, dem Geist in seinem Streben nach Selbstentfaltung zu dienen, miteinander in Beziehung. Da sich Wyneken die „Gemeinschaft“ nicht nur als eine der Gleichaltrigen – im Sinne des Jugendalters – und ihrer Führer denkt, sondern vielmehr als eine der Gleichgesinnten, fällt es schwer seinen Gemeinschaftsbegriff von dem der „Gemeinde“ zu unterscheiden. Es ist zu vermuten, dass er selbst bei der Verwendung der beiden keine exakte Trennung vorgenommen hat, auch wenn Heinrich Kupffer retrospektiv darauf verweist, dass sie keinesfalls gleichgesetzt werden dürfen. (vgl. Kupffer 1970, S. 27)

Eine Gemeinschaft unterscheidet sich durch ihren „(...) organischen Charakter von dem bloßen Konglomerat „Gesellschaft“ (...).“ (Wyneken 1917, S. 93) Wesentliches Kennzeichen ist die Orientierung aller Mitglieder an einer „(...) über die Gemeinschaft hinausragenden Idee (...).“ (ebd., S. 94), d.h. einer gemeinsamen Gesinnung. Eine solche Geistesgemeinschaft⁸⁷ bezeichnet Tönnies als „Freundschaft“ (Hederer 1959, S. 13), was hinsichtlich der Beziehung zwischen den einzelnen Mitgliedern der FSG Wickersdorf zutreffend ist. Für Kupffer ist eine Gemeinschaft, welcher ein Mensch durch einen „(...) bewußten Akt des Glaubens und Willens (...).“ (Kupffer 1970, S. 30) beitrifft, eine Gemeinde. Ich denke, dass die Formulierung Wynekens von einer „Gemeinschaft der um den Geist Versammelten und Bemühten“ durchaus im Sinne einer „Gemeinde“, wie sie Kupffer definiert, gedeutet werden kann. Dieser Gedanke wird durch die, in Anlehnung an Martin Luther getätigte, Aussage des Pädagogen,

⁸⁷ Ferdinand Tönnies (1855-1936) unterscheidet drei Arten der Gemeinschaft: Die Gemeinschaft des Blutes (Verwandtschaft), des Ortes (Nachbarschaft) und des Geistes (Freundschaft). Letztere ist nicht ortsgebunden und wird durch eine „Gottheit“ (Tönnies 1979, S. 13), die der Gemeingeist stiftet und feiert, aufrecht erhalten. „Solcher guter Geist haftet (...) nicht an seiner Stelle, sondern wohnt im Gewissen seiner Verehrer und begleitet ihre Wanderung in fremde Lande.“ (ebd., S. 13) Die durch diesen Geist verbundenen Menschen bezeichnet Tönnies als „Glaubensgenossen“ (ebd., S. 13), die sich dadurch von anderen abheben, dass sie „(...) überall (...) durch ein geistiges Band verbunden, und an einem gemeinsamen Werke arbeitend (sind).“ (ebd., S. 13)

eine Gemeinschaft wäre „(...) *eine Sammlung der Seelen in Einem Geist (...)*“ (Wyneken 1917, S. 94), deren „(...) *Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit (der Mitglieder, C. J.) eine geistige Tatsache (...)*“ (ebd., S. 94) darstellt, zusätzlich bestärkt.

Der Idee nach bräuchte sich lt. Wyneken eine durch den allen gemeinsamen Geist verbundene Gemeinschaft nach außen hin nicht zu kennzeichnen. In der Praxis entwickelte sich jedoch aus dem „ordensmäßigen Gemeinschaftsgefühl“ (Wyneken 1922, S. 90) heraus das Bedürfnis nach einer gleichen Tracht. Das Tragen einer weißen Baskenmütze und Kniehosen wurde, ohne es ursprünglich gewollt zu haben, für die Wickersdorfer Schüler- und Lehrerschaft identitätsstiftend. Diese besondere Kleidung symbolisierte „(...) *die bejahende Selbstvergewisserung einer gesinnungsethischen Gemeinschaft und zugleich die Abgrenzung von der Umwelt.*“ (Dudek 2009, S. 77) Auf die tiefere Bedeutung dieser Abgrenzungstendenz soll im Rahmen der Textstellenanalyse nicht eingegangen werden. Dafür ist im Zuge der Beantwortung der Frage nach der Bedeutung der Führungsidee für Gustav Wynekens pädagogisches Gesamtwerk Raum gegeben.

Ein Punkt, der für das Gemeinschaftsleben, wie Gustav Wyneken es sich gedacht hat, grundlegend ist, wird im Folgenden noch kurz ausgeführt. Die Gemeinschaft, welche sich durch eine „(...) *geistig und kulturell bestimmte Erziehung (...)*“ (Wyneken 1920, S. 2) auszeichnet, bedarf einer gewissen Isolation, um nicht auf Grund von negativen Einflüssen aus der erwachsenen Welt, namentlich vor allem dem Genuss von Alkohol, vom Dienst am Geist abgebracht zu werden. Praktisch stellt sich der Pädagoge diese Isolation der Jugendlichen und ihrer Führer so vor, dass die Schule als „(...) *nie verstummende Stimme des Geistes und (...) Heim der Jugend (...)*“ (Wyneken 1914² b, S. 11) aufs Land verlegt wird. In ländlicher Abgeschlossenheit und Einsamkeit sollen die Gemeindemitglieder frei von jeglicher Art der unnützen Ablenkung ihrer gemeinsamen Aufgabe nachgehen. Die FSG Wickersdorf, welche weit abgelegen von größeren Städten im Thüringer Wald errichtet wurde, bezeichnet er als „heilige Insel“ (Wyneken 1914², S. 84), auf welcher „(...) *ungebrochen der Glaube an ewige Werte und Ziele lebt und die junge Generation sich in freudigem Ernst rüstet, die bessere Zukunft zu erringen.*“ (ebd., S. 84) Er vergleicht sie des Öfteren mit einem „klösterlichen Orden“ (Wyneken 1914² b, S. 13), der lt. Wyneken ebenfalls eine „Insel geistigen Lebens“

(Wyneken 1922, S. 134) darstellt. Die Umgebung Wickersdorfs wird zu einem wesentlichen Bestandteil seines Erziehungskonzepts, denn „(...) *diese Landschaft verpflichtet zu tieferer Versenkung, zu höherem Wollen, sie schenkt Sammlung zu geistiger Tat.*“ (ebd., S. 135) Eine äußere Absonderung der Jugend bedeutet nicht, dass sie auch geistig isoliert ist. Um einer solchen Gefahr zu entgehen muss die Schule den jungen Menschen „(...) *berufene Führer (geben) und den Zugang zu den wirklichen Werten der Kultur eröffnen, also ihre Isolierung innerlich und geistig überwinden.*“ (Wyneken 1919, S. 124)

Auf den Begriff des „Geistes“ wird hier nicht näher eingegangen, da dieser schon andernorts erläutert worden ist. Den folgenden Satz beginnt der Autor mit einer Aufzählung derjenigen, die um den Geist versammelt und bemüht sind, Lehrer und Schüler, Führende und Geführte. Außerdem bringt er mit seiner Randbemerkung „und mancher, der zu den Schülern zählt, manchmal Führender“ indirekt zum Ausdruck, dass die Autorität⁸⁸, die innerhalb einer FSG herrscht, die des Geistes und nicht die eines dienstlich Höherstehenden ist. D.h. ein Schüler, der eins ist mit der Gesinnung der Gemeinschaft, kann einem Lehrer, der mit derselben nicht homogen ist, durch seine geistige Einstellung überlegen sein und zum Führenden im „Kampfe des Geistes“ (Wyneken 1914² b, S. 5) um Selbstentfaltung werden. Das Wort „aber“ könnte als Hinweis darauf, dass sich Wyneken des Umstands bewusst ist, dass das Führer-Gefolgschaftsverhältnis immer auch ein Herrschaftsverhältnis⁸⁹ darstellt, gelesen werden. Des Weiteren könnte er damit andeuten wollen, dass sowohl die Führenden als auch die Geführten gemeinsam auf einer Seite stehen, d.h. sie nicht gegeneinander, sondern miteinander – um Wynekens Terminologie zu verwenden – kämpfen. Mit dem Begriff „Kameraden“ wird zum einen das hierarchische Verhältnis

⁸⁸ Vgl. dazu Kapitel 7.7

⁸⁹ *Max Weber* (1864-1920), ein deutscher Soziologe, definiert „Herrschaft“ wie folgt: „Herrschaft soll (...) die Chance heißen, für spezifische (oder: für alle) Befehle bei einer angebbaren Gruppe von Menschen Gehorsam zu finden. (...) Herrschaft („Autorität“) in diesem Sinn kann im Einzelfall auf den verschiedensten Motiven der Fügsamkeit: von dumpfer Gewohnheit angefangen bis zu rein zweckrationalen Erwägungen, beruhen. Ein bestimmtes Minimum an *Gehorchenwollen*, also: *Interesse* (äußerem oder innerem) am Gehorchen, gehört zu jedem echten Herrschaftsverhältnis.“ (Weber 2006, S. 214) Er unterscheidet drei reine Typen legitimer Herrschaft: die rationale, die traditionelle und die charismatische Herrschaft. (ebd., S. 218)

relativiert, zum anderen noch einmal auf die Verbundenheit der in der Gemeinschaft Lebenden hingewiesen.

Gustav Wynekens Kriegsrhetorik, die sich hier in den Ausdrücken „Front“, „Heer“ und „Kameraden“ äußert, ist vermutlich ein Phänomen seiner Zeit. Am Vorabend des Ersten Weltkriegs, der als „Kulturkrieg“⁹⁰ idealisiert wurde, scheint es nicht ungewöhnlich zu sein, die Jugend und ihre Führer als *„(...) Kämpfer (...) im Heere des Lichtes (...)“* (Wyneken 1914² b, S. 18) zu bezeichnen. Wyneken warnt die jungen Menschen zwar davor, sich einem „billigen Patriotismus“ (Dudek 2002, S. 208) hinzugeben, betont jedoch auch, dass die Jugend *„(...) im Notfalle jederzeit bereit ist, für die Rechte ihres Volkes mit dem Leben einzutreten.“*⁹¹ (Kracke zit. n. Dudek 2002, S. 208) Der Krieg *„(...) eröffnet die Möglichkeit eines neuen Anfangs (...)“* (Wyneken 1916 a, S. 121), der in der *„(...) geistigen Einigung des Volkes (...)“* (ebd., S. 124) zum Ausdruck kommen soll. Eine solche Einheit lässt sich nicht von außen aufzwingen, sondern muss durch die *„(...) Entzündung und Pflege eines neuen Geistes, der dann selbst allmählich die Geister sich unterwirft (...)“* (ebd., S. 124) bewerkstelligt werden. Die Aufgabe der Zeit liegt daher lt. Wyneken im Heranbilden einer neuen Generation und im Hervorbringen eines neuen Kulturgedankens. (vgl. ebd., S. 126) Dass dies nur mit Hilfe einer neuen Erziehung in einer dafür geeigneten Schule geschehen kann, wurde schon eingehend erörtert.

Wyneken betont mit seinen Worten „kraft Zugehörigkeit zum selben Heere“ noch einmal, dass die allen gemeinsame Gesinnung wesentlich für die Verbindung der Mitglieder der Gemeinschaft ist. Es herrscht zwar ein freundschaftlichen Verhältnis

⁹⁰ Der Erste Weltkrieg wurde naturgemäß nicht in erster Linie zur Verteidigung und Verbreitung der „deutschen Kultur“ geführt, sondern aus politischen und ökonomischen Gründen. Letztere reichten jedoch nicht aus, um das Volk freiwillig in den Krieg ziehen zu lassen. Folglich musste an die inneren Ängste der Menschen, dass ihre Kultur von den gegnerischen Nationen ausgelöscht werde, appelliert werden. „Was ein imperialistischer Machtkrieg war, wurde so zu einem Krieg des Geistes und Charakters.“ (Troeltsch zit. n. Bollenbeck 1996, S. 274) Das Bildungsbürgertum hoffte durch den Krieg ihre Stellung im Staat wieder zu heben, weswegen er für dasselbe den „(...) schicksalhaften Charakter eines „höheren Kampfes“ für den deutschen Geist, die deutsche „Kultur“ und den „Kulturstaat“ (...)“ (ebd., S. 275) erhielt.

⁹¹ Arthur Kracke wird von Dudek (2002) zwar als Autor des Aufrufs, der am 26. Juli 1913 getätigt wurde, angegeben, gleichzeitig verweist derselbe jedoch darauf, dass Gustav Wyneken diesen mitverfasst hat. Man kann also davon ausgehen, dass die Schrift den Ansichten Wynekens gemäß war.

zwischen den einzelnen Personen, dieses scheint jedoch in den Augen des Pädagogen letztendlich für das gemeinschaftliche Wollen nicht ausschlaggebend zu sein. In der Formulierung ein jeder wäre in erster Linie Glied dieser Gemeinschaft, wird zum einen noch einmal die Wichtigkeit des Gemeinschaftslebens herausgestellt, zum anderen kann sie schon als Hinweis darauf, dass Gustav Wyneken die – wie er sie nennt – „Individualpädagogik“⁹² (Wyneken 1924 a, S. 135) ablehnt, interpretiert werden. Mit dem Ausdruck der „bürgerlichen Banalität“ bezieht der Autor ganz klar Stellung gegenüber dem Bürgertum seiner Zeit. Er wertet dessen Position hinsichtlich der Bildung und Erziehung als geistlos ab. „Bildung“ würde dort nicht als „(...) *Formung eines neuen Menschen (...)*“ (Wyneken 1919 a, S. 70) aufgefasst, sondern als Vermittlung einer Vielzahl von – zumeist rückwärtsgewandten, weil am altsprachlichen Unterricht orientierten – Kenntnissen verstanden werden. Zudem ginge es nicht mehr darum, das Ganze, d.h. die allen gemeinsamen „absoluten Werte“ (Wyneken 1914², S. 22), mit dem Ziel der Fortentwicklung der gesamten Menschheit zu betrachten, sondern um eine Anhäufung unterschiedlichsten Wissens mit dem Ziel der Steigerung der eigenen Position in der Gesellschaft. Es komme zu einer „(...) *Versteinerung der Kultur zum bloßen Bildungsgut (...)*“.⁹³ (Nipperdey 1994, S. 383) Was die Erziehung anbelangt, lehnt er den „(...) *sentimentalen Kultus der individuellen Persönlichkeit (...)*“ (Wyneken 1914², S. 21) des Bürgertums vehement ab. Die „Individualisierung“ als höchste Aufgabe und die „Persönlichkeit“⁹⁴ als letztes Ziel der Erziehung entsprechen in keiner Weise Wynekens Vorstellungen. In seinen Augen ist

⁹² Was Gustav Wyneken unter „Individualpädagogik“ versteht, wird in seinen Schriften nicht klar formuliert. Er unterstellt ihr jedoch eine „(...) Formung und Beeinflussung der einzelnen Seele (...)“ (Wyneken 1924 a, S. 135) Vermutlich meint er damit eine auf dem neuhumanistischen Bildungsideal basierende Pädagogik, die unter anderem von Wilhelm von Humboldt vertreten wurde. Dort steht zu Beginn und am Ende des Bildungsprozesses die Individualität. (vgl. Blankertz 1982, S. 102) Bildung wird nicht von etwas Überindividuellem bestimmt, sondern „(...) vom Subjekt (...), von dessen individuellen Möglichkeiten.“ (ebd., S. 100) Dass dem Individuum die „normative Richtschnur“ (ebd., S. 103) nicht gänzlich erlassen wurde, hat Wyneken entweder nicht erkannt oder er wollte es nicht sehen.

⁹³ Gustav Wyneken bezeichnete das Bildungsbürgertum des Öfteren in Anlehnung an Friedrich Nietzsche mit dem Terminus „Bildungsphilister“. Letzterer kritisierte damit den Umstand, dass Bildung zur „Halbbildung“ verkommen wäre.

⁹⁴ Im Persönlichkeitskult des Bürgertums sieht Wyneken den Grund für das Vorherrschen einer „atomisierten Gesellschaft“ (Wyneken 1914², S. 21) Er geht davon aus, dass die Einzelpersönlichkeit soziologisch bedingt und „(...) keine ewige und allgemeingültige Erscheinung des Menschentums ist.“ (ebd., S. 21) „Persönlichkeit“ bedeutet für ihn die Wahrheit in sich walten zu lassen, d.h. sich dem Geist zu unterwerfen. „Das ist unser Begriff von Persönlichkeit: nie passiv sein, sich letzten Grundes beständig kosmisch (...) orientiert haben und dann sich mit Wissen und Willen eingliedern in das Heer des Geistes.“ (ebd., S. 32)

es sinnlos in der einzelnen Person den letzten Zweck aller Erziehung und Bildung zu sehen, da diese vergänglich und damit nichtig ist. (vgl. Wyneken 1914² b, S. 3) Er geht sogar noch einen Schritt weiter, indem er behauptet, dass es „kein Individuum“ (ebd., S. 3) gibt. Das Einzelwesen wäre nur ein Abbild seiner Gattung und jedes Einzelbewusstsein größtenteils eine „(...) Anwendung des überindividuellen sozialen Bewusstseins.“ (Wyneken 1914², S. 23) Daraus schlussfolgert er, dass eine zukunftssträchtige Erziehung, sofern sie „weltgeschichtliche Bedeutung“ (Wyneken 1924 a, S. 135) erlangen möchte, nur innerhalb einer gesinnungsethischen Gemeinschaft gedacht werden kann.

Im letzten Teil der Textstelle nennt Wyneken die Begriffe „Reichtum“, „Adel“ und „Stil“. Es ist zu vermuten, dass er mit „Stil“ einen durch die Gemeinschaft hervorgebrachten „Lebensstil“, eine „Haltung“, wie sie schon im Abschnitt 7.2 erläutert wurde, versteht. *„Stil ist die Gestaltgewinnung des Geistes in der Gemeinschaft.“* (Wyneken 1914² b, S. 13) Nur sie kann Trägerin eines Stils sein. (ebd., S. 13) Der Ausdruck „Adel“ darf nicht mit dem des „Adelsstandes“ gleichgesetzt werden. Vielmehr meint Wyneken damit eine „Veredelung“ der einzelnen Person durch ihre Teilhabe an der Arbeit am Geist. „Reichtum“ gilt es nicht im materiellen Sinn zu interpretieren, sondern kann als eine Art geistige Überlegenheit gegenüber allem auf das Leben und die Einzelpersonlichkeit fixierten Denken gelesen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für Gustav Wyneken das Heil der Menschheit nicht im Heranziehen von selbstbewussten Einzelpersonlichkeiten zu finden ist, sondern in der Erziehung innerhalb einer gesinnungsethischen Gemeinschaft, deren Tun auf ein allen gemeinsames, höchstes Ziel gerichtet ist. Eine solche Gemeinde konstituiert sich aus Führenden und Geführten (Führer-Gefolgschaftsverhältnis), die zwar freundschaftlich verbunden so doch in erster Linie Gefährten im Willen einen neuen Menschen zu bilden sind. Die herkömmliche Erziehung durch Normen und Regeln stößt hier an ihre Grenzen und muss durch Führung ersetzt werden. Eine Gemeinschaft, die durch Leben und Sein erzogen wird, soll sich lt. Wyneken fernab jeglicher Verführungen der – in Wynekens Augen – verdorbenen Erwachsenenwelt zur Verfolgung ihres gemeinsamen Ziels zusammenfinden. Das Kloster als „Insel

geistigen Lebens“ wird dem Pädagogen hierbei zum Vorbild. Der Gefahr, durch äußere Isolierung eine innere, geistige Absonderung der Zöglinge hervorzurufen, muss durch den Einsatz von geeigneten Führern, die der Jugend die höhere Welt der Kultur eröffnen, entgegengewirkt werden.

Des Weiteren stellt Wyneken in dieser Textstelle ganz klar seinen Standpunkt gegenüber des bürgerlich-liberalen Bildungs- und Erziehungsgedankens seiner Zeit heraus. Man könnte sagen, dass er in diesem die Ursache für den „(...) *Untergang der europäischen Kultur (...)*“ (Wyneken 1919 a, S. 1) festmacht. Den Krieg versteht er in dieser Hinsicht als Chance das Volk durch ein „neues geistiges Zentrum“ (Wyneken 1916 a, S. 125) von innen heraus zu einen. Die vom Geist Durchdrungenen müssen die Führung im Volk übernehmen und dasselbe aus dessen Krise herausführen.

7.7 Von Freiheit und Autorität

„Aber ein anderes ist die äußere Autorität des Vorgesetzten, d. h. die Gehorsam heischende Disziplin, ein anderes die geistige Autorität. Auf geistigem Gebiete ist Autorität berechtigt allein als Führerschaft; sei es, daß ich mich dem Sachverständigen anvertraue beim Eindringen in ein neues Gebiet, sei es, daß ich den schöpferischen Geist finde, der mir über das Gebiet sachlicher Erkenntnis hinaus durch Wirkung von Person zu Person einen Quell geistigen Lebens erschließt.“ (Wyneken 1914² a, S. 23)

In einer durch „(...) *gleiche geistige Einstellung verbundene(n) Gemeinschaft (...)*“ (Wyneken 1922, S. 17) kann es lt. Wyneken zu einer praktischen Überwindung der „(...) *theoretisch unvereinbaren Ansprüche von Autorität und Freiheit (...)*“ (Wyneken 1924 a, S. 136) kommen. Diese Verbindung von Freiheit und Autorität, die mit Hilfe der Idee von Führung umgesetzt werden soll, ist Thema der vorliegenden Textstelle.

Wie andernorts schon erwähnt, ist es keine dienstliche Autorität, der an einer Freien Schulgemeinde das Recht auf Führung zugesprochen wird, sondern eine geistige. Der Autor unterscheidet im ersten Satz des Zitates grundlegend zwischen den eben genannten Autoritäten, der „äußeren Autorität des Vorgesetzten“ und der „geistigen Autorität“. Erstere basiert auf Gehorsam, Letztere auf der „(...) *freie(n) Hingabe an selbstgewählte Führer.*“ (Wyneken 1914², S. 27) Gehorsam könne sich der Lehrer in der Schule durch tyrannisches Verhalten, d.h. durch Strenge und Disziplin, durch

Härte und Unnahbarkeit, verschaffen. Wahre Autorität hingegen müsse er sich mittels seiner geistigen Haltung hinsichtlich der ihm anvertrauten Schüler selbst erarbeiten. „Wenn er keine Autorität hat, kann Gewalt sie ihm nicht geben, wenn er echte Autorität hat, Kritik sie ihm nicht nehmen.“ (Wyneken 1914² a, S. 24)

Paradoxerweise erklärt sich Gustav Wynekens Vorstellung von einer „geistigen Autorität“ am besten in Beziehung zu seinem Begriff von „Freiheit“. Diese muss auf verschiedenen Ebenen gesichert werden, um geistige Autorität walten lassen zu können. Grundlegend ist die „(...) geistige und ethische Unabhängigkeit (...)“ (Wyneken 1922, S. 35) der Schule. Sie darf als „(...) Trägerin der geistigen Kultur (...)“ (Wyneken 1914², S. 58) nicht den temporären Interessen der Gesellschaft, namentlich des Staates oder einer sozialen Gruppe, unterworfen werden, sondern muss direkt dem Geist, dem sie dient, unterstellt sein. Nur so könne lt. Wyneken ein „(...) Nichtpaktieren mit den Mächten (...)“ (Wyneken 1922, S. 35) und damit geistige Freiheit garantiert werden. Neben dieser äußeren Autonomie der Schule muss eine innere herrschen, die sich im Zusammenleben der Gemeindemitglieder u. a. im Aufrechterhalten der „(...) Ordnung ihres äußeren Lebens (...)“ (Wyneken 1914², S. 128) zeigt. Umgeben von Unordnung kann sich der Geist lt. Wyneken nicht frei entfalten. Wichtig sei jedoch, dass in der Herstellung der notwendigen Sauberkeit nicht alle Kraft des Einzelnen aufgehe, sondern dass sich die „(...) Ordnung jedesmal von selbst wiederherstellt.“ (ebd., S. 129) Erreicht werde dies zum einen durch das Verbannen alles Überflüssigen, d.h. in der Beschränkung auf das Lebensnotwendige, zum anderen durch Uniformität. Im zwischenmenschlichen Bereich basiert „geistige Autorität“ des Weiteren auf der Anerkennung der grundsätzlichen Freiheit der Einzelperson. Nur jemand, der sich dessen bewusst ist, dass die Jugend sich nicht gegen Führung sträubt, sondern „(...) sich leidenschaftlich nach ihr sehnt (...)“ (Wyneken 1914² a, S. 24) und bereit ist sich freiwillig in den Dienst des Geistes zu stellen, kann ihr zur „geistigen Autorität“ werden. Mit dem Übergang vom Kindheits- ins Jugendalter erwacht in den jungen Menschen von selbst der Wunsch sich absoluten Werten zuzuwenden, folglich sind sie offen für Orientierungshilfen aus dem Kreise derer, die sich ebenfalls diesen Werten verpflichtet fühlen. Wirkliche Erzieher, wie sie schon erörtert wurden, sehen diese besondere Haltung der Jugendlichen und bieten sich auf ihrer Suche nach dem ewigen Sinn des Lebens als Führer an. Sie werden demzufolge zur „geistigen

Autorität“ ohne despotisch zu sein. Gehorsam müssen sie nicht fordern, da ihnen auf Grund der allen gemeinsamen Gesinnung und Aufgabe die Jugend freiwillig folgt.

Man würde Gustav Wyneken unrecht tun, würde man ihm unterstellen, dass er die Gefahren, die dieses Autoritätsverhältnis birgt, völlig außer Acht gelassen hätte. Ein Führer, der die Mitglieder der Freien Schulgemeinde zum „(...) *willenlosen Werkzeug seines Willens macht (...)*“ (Wyneken 1922, S. 46), hat diesem zufolge seine Aufgabe verfehlt und ist nicht berechtigt sich „Führer“ zu nennen. Denn das „(...) *geistige Heerlager Wickersdorf kennt nur Kameraden; es kennt keine Untertanen, keine Vorgesetzten.*“ (ebd., S. 60) Wer wirken möchte, muss seine Autorität durch seine Gesinnung legitimieren. Auf den Umstand, dass Wynekens „(...) *sehr fest umrissenen Vorstellungen von den geistigen Inhalten der entstehenden Jugendkultur (...)*“ (Potthoff 2003⁴, S. 86) die Jugend letztendlich nicht freigelassen hat, um eine wirklich jugendgemäße Geistigkeit zu finden und entwickeln, wird im Zusammenhang mit der die Arbeit abschließenden kritischen Betrachtung der Idee von Führung noch eingegangen.

Autorität ist – das geht eindeutig aus dem Text hervor – nur berechtigt als „Führerschaft“. Wie viele der von ihm verwendeten Begriffe, definiert Gustav Wyneken auch den des Führertums nicht eindeutig. Es handelt sich hierbei „(...) *nicht um ein Abhängigkeitsverhältnis mechanischer Autorität, auch nicht um ein abstraktes Dogma (...), sondern um ein konkretes, persönliches Erlebnis (...), um eine Erfahrung, nicht um eine Theorie.*“ (Wyneken 1917, S. 57) Ein solches Erlebnis ist nur dann möglich, wenn sowohl der Führende als auch der Geführte derselben Richtung entgegen streben, d.h. dasselbe Ziel verfolgen. Um zu veranschaulichen, wie man sich eine solche Führer-Erfahrung vorstellen kann, sei an dieser Stelle ein kurzes Zitat von Erich Ebermayer angeführt, der seine erste Begegnung mit Gustav Wyneken (als Zuhörer einer seiner Reden) wie folgt empfand.

„Wie betäubt ging ich in die Nacht hinaus. Die Welt war mir verwandelt. Ein Mensch (...) hatte all das ausgesprochen, was ich dunkel gefühlt, was ich aus seinen Büchern zwar herausgelesen und erkannt, was aber nun, durch den Zauber seiner Persönlichkeit, ganz unmittelbar mich berührt hatte. (...) Hier war nun, ich wusste es und war taumelig vor Glück, der Führer, den ich

brauchte, nach dem ich unbewusst gesucht hatte (...).“ (Ebermayer zit. n. Dudek 2009, S. 57)

Wie aus den Schilderungen Erich Ebermeyers hervorgeht und auch in die, weiter unter im Text folgende, Formulierung „durch Wirkung von Person zu Person“ hinein interpretiert werden kann, basiert „Führertum“ auf einem Gefühl und ist rational nicht erklärbar. Im Abschnitt 7.2 wurde auf den „pädagogischen Eros“ als Medium der Erziehung, die Gustav Wyneken zur Führung wird, schon genauer eingegangen.

Die folgenden Zeilen des Zitates können dahingehend gedeutet werden, dass der Autor zwischen einer intellektuellen und eine persönlich-geistigen Autorität unterscheidet. (vgl. Wyneken 1914² a, S. 23) Diese Unterteilung entspricht seinem Verständnis von Lehrern und Erziehern, wobei Erstere nicht unbedingt „führende Persönlichkeiten“ (ebd., S. 24) sein müssen. Mit dem „Sachverständigen“ ist vermutlich der Lehrer als Experte seines Faches gemeint. Er muss dazu qualifiziert sein, seine Schüler in verschiedene Wissensgebiete einzuführen, wobei als oberstes Gebot gilt, niemals die „Welteinheit“ (Wyneken 1914², S. 124) aus den Augen zu verlieren. Das Resultat der Schulbildung soll eine bestimmte, der Idee der FSG entsprechende, Weltanschauung sein. (vgl. ebd., S. 125) Grundlegend für den Unterricht ist der Gedanke der „Kooperation“ (Wyneken 1922, S. 60), d.h. dem Willen sich gegenseitig zu helfen. Nicht nur unter den Schülern selbst, sondern auch zwischen Lehrern und Schülern sollen auf Basis der gegenseitigen Anerkennung und des Vertrauens Arbeitsgemeinschaften entstehen. Als „intellektuelle Autorität“ ist der Lehrer dafür verantwortlich Freiheit in seinem Unterricht walten zu lassen. Diese kommt unter anderem in der Förderung des selbstständigen Arbeitens der Lernenden und im „(...) *Recht zu fragen, Einwürfe zu machen und ihre (Schüler, C. J.) Überzeugungen auszusprechen (...)*“ (Wyneken 1914² a, S. 26) zur Geltung. Dem gegenüber ist davon auszugehen, dass Gustav Wyneken mit dem Ausdruck „schöpferischer Geist“ Lehrer und Erzieher bezeichnet, die „(...) *etwas von geistigem Führertum besitz(en) (...)*“ (ebd., S. 24) Sie sind diejenigen, die auf Grund ihrer „persönlich-geistigen Autorität“ (ebd., S. 23) dazu befähigt sind der Jugend nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern sie darüber hinaus in das Reich des Geistes einzuführen. Durch ihren Lebensstil, „(...) *der Äußerung eines einheitlichen und*

schöpferischen Lebensgefühls (...)“ (Wyneken 1919, S. 10), werden sie zum Vorbild der Jugend und zum „Quell geistigen Lebens“.

Im Zuge der Analyse dieser Textstelle wurde versucht die Verbindung der beiden Ideen „Autorität“ und „Freiheit“ herauszuarbeiten. Für Gustav Wyneken ist eine solche, wie er ausdrücklich feststellt, nur mit Hilfe von „Führerschaft“ möglich. Das Prinzip des Führertums ist ihm zufolge eine Entdeckung, die seitens der Freien Schulgemeinde gemacht wurde. (vgl. Wyneken 1916, S. 36) Es basiert auf der Interaktion zwischen Führenden und Geführten, die eine „Gemeinschaft Gleichgerichteter“ (ebd., S. 36) bilden. Es gibt keine dienstlich Vorgesetzten innerhalb der Gemeinschaft einer Freien Schulgemeinde, denn *„(...) wo der Geist herrscht, da herrscht er alleine. Seine Theokratie duldet keine Hierarchie ausser der der geistigen Leistung und Berufung.“* (Wyneken 1916 a, S. 133)

7.8 Von Charisma und Führertum

„Praktisch wird es immer darauf hinaus kommen, daß ihr die mit dem Charisma begabten, die Produktiven, die Führer Richtung und Grenzen verleihen. Aber nicht auf Grund irgendeines Auftrags oder irgendeiner Machtvollkommenheit, sondern weil nur sie, *sie ganz allein* imstande sind, die immanente Form eines neuen Lebens (den neuen Menschentyp, den neuen Stil) zu erkennen und zu schaffen.“ (Wyneken 1919, S. 121)

Zunächst gilt es durch die Schilderung des textuellen Zusammenhangs, dem dieses Zitat entnommen wurde, eine Verständnisbasis für die Analyse desselben zu schaffen. Die Textstelle ist zwar thematisch in sich geschlossen, verweist jedoch durch den Ausdruck „praktisch“ darauf, dass sie in Verbindung mit der theoretischen Darlegung eines bestimmten Sachverhalts niedergeschrieben wurde. Wie den Angaben zum Quellenmaterial zu entnehmen ist, entstammt das Zitat der 1919 erschienenen Schrift „Der Kampf für die Jugend. Gesammelte Aufsätze“, genauer, dem darin enthaltenen Text „Die Entwicklung der Freideutschen Jugend“. In demselben beschäftigt sich Gustav Wyneken kritisch mit der bürgerlichen Jugendbewegung, welcher er vorwirft sich nicht mehr an den Werten des Jahres 1913⁹⁵ zu orientieren, sondern „Vereinsmeierei und Gschafflhuberei“ (Wyneken 1919, S. 115) zu betreiben. Der

⁹⁵ Gründung der „Freideutschen Jugend“ beim Fest am Hohen Meißner im Oktober 1913.

konkrete Passus, welchem die Textstelle angehört, thematisiert das Wesen der Jugendbewegung. Diese solle *„(...) ja gewiß Charakter haben und nicht formlos verfließen. Aber den muß sie von innen heraus und allmählich erhalten (...)“* (ebd., S. 120) Die Grenzen der Bewegung dürfen lt. Wyneken nicht *„von vornherein“* (ebd., S. 120) festgelegt werden, sondern müssen sich nach und nach entwickeln. *„Erst in langer Auseinandersetzung mit den Problemen des Lebens und Denkens soll die Freideutsche Jugend ihre innere Form gewinnen.“* (ebd., S. 121) In die Praxis übersetzt bedeutet dies, dass sie Führer benötigt, welche ihr *„Richtung und Grenzen“* aufzeigen.

Das „ihr“, welches im ersten Satz des Zitates genannt wird, bezieht sich dem Kontext zufolge auf die „Freideutsche Jugend“, als deren geistigen Führer sich Gustav Wyneken selbst gerne gesehen hätte. Diese wehrte sich jedoch erfolgreich gegen seine Führungsansprüche, wie an anderer Stelle schon dargestellt wurde. Die Führer, von welchen der Autor hier spricht, sind in Verbindung mit seinen Vorstellungen zur Jugendbewegung zu sehen. Sie, vorrangig der „Wandervogel“, habe den *„(...) ersten ernsthaften Versuch gemacht, eine Jugendkultur zu schaffen.“* (ebd., S. 122) In der „Freideutschen Jugend“, die sich aus sich selbst heraus organisiert hat, sieht er seine Annahme von den zu entfaltenden „latenten Kräften“ der Jugend bestätigt. Gleichzeitig befürchtet er jedoch, die jungen Menschen würden, *„(...) ganz auf sich selbst angewiesen, der eigenen geistigen Leistung überlassen, (...) nur allzu leicht geistiger Inzucht verfallen.“* (ebd., S. 122) Deshalb benötigt die Jugend Wyneken zufolge eine „geistige Führung“ (ebd., S. 122) durch Personen, die nach höheren Idealen streben und sich nicht mit den einfach zugänglichen, weltlichen Werten zufrieden geben.

Betrachtet man das Phänomen des Führers in Zusammenhang mit der „Freideutschen Jugend“, muss zunächst festgehalten werden, dass das *„(...) Bild des jugendbewegten Führers alles andere als klar (ist).“* (Rosenbusch 1973, S. 91) Dessen Darstellung in zeitgenössischen Schriften reicht vom *„(...) unkomplizierten, kameradschaftlichen verständnisvollen primus inter pares (...)“* (ebd., S. 91) bis zum *„(...) überheblichen Erlösertyp, der, bedingungslose Gefolgschaft erwartend, seinen Auserwählten das Heil bringen wollte (...)“* (ebd., S. 91) Wichtig ist, dass man nicht von „dem Führer“ (ebd., S. 91) der Jugendbewegung ausgeht, sondern die Führer ihrer Funktion nach

differenziert. Rosenbusch bietet dazu eine Dreiteilung an, nach welcher er die Führer in Gruppenführer, Verbandsführer und ideologische Führer ordnet. (ebd., S. 92) Letztere zeichnen sich durch keine praktischen Führerfunktionen aus, sondern durch ihre geistige Einflussnahme auf die Jugendbewegten. Zu diesen zählt unter anderem Gustav Wyneken.

Es ist davon auszugehen, dass der Autor mit den in der Textstelle angesprochenen Personen solche ideologischen, d.h. geistigen, Führer meint. Diese sollen den Jugendlichen „Richtung und Grenzen verleihen“. Der Hinweis darauf, dass Maßstäbe gesetzt werden müssen, erhält im Hinblick auf die zeitgenössische Situation, in welcher die Schrift publiziert wurde, eine tiefere Bedeutung. In der deutschen Gesellschaft wirkte der „(...) *Schock der Kriegsniederlage und die Misere der unmittelbaren Nachkriegsjahre (...)*“ (Langewiesche/Tenorth 1989, S. 3) sehr heftig nach. Zwar waren schon vor dem Ersten Weltkrieg – insbesondere im Bildungsbürgertum – Fortschrittsskepsis und Kulturkritik weit verbreitet, dennoch bildeten Siegesgewissheit und Zukunftssicherheit die vorherrschende Stimmung. (vgl. ebd., S. 3) Bei vielen Menschen führte der Verlust des Krieges und die damit einhergehende „(...) *materielle und kulturelle Enteignung (...)*“ (Bollenbeck 1996, S. 286) zu einem Gefühl der Ohnmacht, der Desorientierung und Gegenwartsverweigerung. Die Vergangenheit wurde als „(...) *ruhige Periode ‚machtgeschützter‘⁹⁶ und goldmarkgesicherter Innerlichkeit (...)*“ (ebd., S. 286) glorifiziert. Daneben stieg das Bedürfnis nach utopischen Zukunftsentwürfen. (vgl. Langewiesche/Tenorth 1989, S. 3) Die „geistig Führenden“ erhalten bei Wyneken die Aufgabe „(...) *inmitten der verwirrenden Mannigfaltigkeit der Forderungen des Lebens und der Gesellschaft, eine sichere Richtschnur des Handelns (...)*“ (Wyneken 1914² b, S. 5) zu bieten. Dass dieser Maßstab, an den man sich halten soll, sich am Geist orientiert, ist anzunehmen, denn „(...) *gut ist, was in der Richtung (oder der Absicht) der Förderung des Geistes geschieht.*“ (ebd., S. 5)

⁹⁶ „Herrschaft und Hierarchie des Obrigkeitsstaates entmachten das Bildungsbürgertum und werden doch als Garanten der „Kultur“ akzeptiert. Die Weimarer Republik aber ist der befürchtete demokratische Staat (...); durch Parteihader wehrlos und instabil; unfähig, Politik und Wirtschaft zu ordnen. (...) Mit den Ängsten und Aggressionen der Weimarer Zeit wird (...) der Ruf nach einem rettenden Führer lauter.“ (Bollenbeck 1996, S. 286)

Wie sich Gustav Wyneken einen mit „Charisma“ begabten Menschen vorstellt, geht meines Erachtens aus seinen pädagogischen Schriften nicht eindeutig hervor. Er spricht von den Führenden als den „Geistbegabten“ (Wyneken 1922, S. 22) und betont, dass der Führer mehr als nur Wissensvermittler ist, legt jedoch nicht fest, welche Eigenschaften eine Führerpersönlichkeit konkret ausmachen. Eventuell könnte der Begriff des „Charismas“ mit dem der „geistigen Leistung“ (Wyneken 1914² b, S. 14), anhand derer allein einem Menschen das Recht auf Autorität⁹⁷ zugesprochen wird, gleichgesetzt werden. Dies scheint mir jedoch nicht die ganze Breite des Ausdrucks „Charisma“ zu umfassen. Wie aus der Textstelle hervorgeht, sind charismatische Menschen produktiv, d.h. aktiv und schöpferisch. Der Führer ist ein *„(...) schöpferischer Mensch, ein Mensch, bei dem Persönlichkeit und Leistung eins geworden ist, und der (...) neues geistiges Leben zeugt, der neues Menschtum hervorruft.“* (Wyneken 1920 a, S. 4) Er ist ein mutiger, starker, wagender, schaffender Mensch und kein passiver, träger und beharrender. (vgl. Wyneken 1921, S. 15f) In ihm kommt die Idee der neuen Menschheit zum Ausdruck, denn er ist die Verkörperung des Geistes selbst.⁹⁸

Laut Max Weber ist es für einen charismatischen Führer bezeichnend, eine Gefolgschaft um sich zu sammeln, die ihm bedingungslos kraft „affektiver Hingabe“ (Dudek 2009, S. 153) folgt. Um den Begriff des „Charismas“ besser verstehen zu können, sei an dieser Stelle die Definition desselben durch Weber angeführt.

„Charisma‘ soll eine als außeralltäglich (...) geltende Qualität einer Persönlichkeit heißen, um derentwillen sie als mit übernatürlichen oder übermenschlichen oder mindestens spezifischen außeralltäglichen, nicht jedem andern zugänglichen Kräften oder Eigenschaften oder als gottgesendet oder als vorbildlich und deshalb als ‚Führer‘ gewertet wird. Wie die betreffende Qualität von irgendeinem ethischen, ästhetischen oder sonstigen Standpunkt aus ‚objektiv‘ richtig zu bewerten sein würde, ist natürlich dabei begrifflich völlig gleichgültig: darauf allein, wie sie tatsächlich von den charismatisch Beherrschten, den ‚Anhängern‘, bewertet wird, kommt es an.“ (Weber 2006, S. 243)

⁹⁷ Vgl. dazu im Kapitel 7.7 den Begriff der „geistigen Autorität“

⁹⁸ Vgl. dazu Kapitel 7.9

Aus dem Zitat geht hervor, dass es sich beim „Charisma“ um außeralltägliche, übernatürliche Kräfte handelt, die objektiv nicht als richtig oder falsch zu bewerten sind. Diese Sichtweise des Begriffs könnte an die Vorstellungen Wynekens herankommen, welcher ebenfalls offen lässt, was er unter demselben genau versteht. Der im Kapitel 7.7 herausgearbeitete Gedanke des Führertums als Erlebnis, d.h. als gefühltes, mit Vernunft nicht zu erklärendes Ereignis, bekräftigt diese Annahme zusätzlich. Es liegt im Ermessen des Geführten, ob er eine charismatische Autorität auf Grund bestimmter Eigenschaften und Leistungen als solche anerkennt oder nicht. In Folge dessen steht der Führende unter einem „permanenten Bewährungsdruck“ (Dudek 2009, S. 154), der sich durch den Umstand, dass seine besonderen Fähigkeiten nicht einfach auf andere übertragbar oder vermittelbar sind, noch verstärkt. Laut Weber müssen die im Zögling angelegten charismatischen Anlagen erweckt werden. (vgl. ebd., S. 154) Dieser Gedanke einer „Erleuchtung“, der „(...) *Einflößung (der) seelischen Kraft in den Knaben (...)*“ (Wyneken 1921, S. 9f) entspricht Wynekens Vorstellung vom Führer-Gefolgschaftsverhältnis, das sich über den pädagogischen Eros definiert.

Im zweiten Satz der Textstelle nennt der Pädagoge den Grund, weswegen den mit „Charisma“ begabten Personen die Aufgabe, der Jugend Richtlinien zu geben, zufällt. Sie tun dies nicht aus einem bestimmten Selbstzweck, sondern aus dem „(...) *Glauben an den Geist.*“ (Wyneken 1919, S. 121) Mit der Formulierung „irgendeines Auftrags“ könnten politische, wirtschaftliche, soziale etc. Aufträge gemeint sein, die der Staat oder gesellschaftliche Gruppierungen aus unterschiedlichen Motiven⁹⁹ heraus verfolgen. Was genau Gustav Wyneken mit dem Begriff der „Machtvollkommenheit“ bezeichnen möchte, ist schwer zu beurteilen. Möglicherweise denkt er dabei an Menschen, die mit Hilfe ihres Charismas ihre eigene Machtposition verbessern bzw. vervollkommen wollen, indem sie die noch führerlose Jugend dem eigenen Willen entsprechend zu lenken versuchen. Sie interessieren sich nicht für den Geist, der Wyneken als einziger Sinn alles Tuns gilt, sondern verfolgen in egoistischer Absicht ihre eigenen weltlichen Zwecke. Wahrlich Führende stehen ganz im Dienste des

⁹⁹ Um ein mögliches Beispiel zu nennen: Politische Gruppen könnten ihr jeweiliges Parteiprogramm als Richtlinie des Denkens und Handelns anbieten, um sich eine Anhängerschaft und damit ihre eigene Position im Staat zu sichern.

Geistes. Der Autor betont mit dem Ausdruck „sie ganz allein“¹⁰⁰ die besondere Stellung der durch „(...) Führertum, d.h. Geisterfülltheit und Produktivität (...)“ (Wyneken 1922, S. 22) Gesegneten. Auf Grund ihrer geistigen Beschaffenheit sind sie dazu befähigt, den in der Jugend angelegten zukünftigen Menschen und neuen Lebensstil zu sehen und zu fördern. Wie schon andernorts dargelegt, repräsentiert die Jugend in ihrem Streben nach der Wahrheit den neuen Menschen, der sich jedoch immer im Werden befindet. Der Begriff des „Stils“¹⁰¹ bzw. „Lebensstils“ wurde im Zuge der Textanalyse schon aufgegriffen, weswegen er hier nicht mehr näher erläutert werden soll.

Es hat sich im Laufe der Betrachtung des Zitats herausgestellt, dass eine Definition des Begriffs „Charisma“ nicht mit Hilfe der Hinzunahme von anderen Primärquellen Gustav Wynekens möglich ist. Um zumindest eine Vorstellung davon zu bekommen, was unter „Charisma“ verstanden werden könnte, wurde auf Max Webers Definition zurückgegriffen. Diese scheint den Gedanken Wynekens zu dem Begriff sehr nahe zu kommen. Dass der Autor nicht exakt festhält, was er sich unter dem „Charisma“ vorstellt, könnte mit dem Umstand, dass das Führer-Erlebnis immer subjektiv ist, zusammenhängen. Aus dem Text geht jedoch klar hervor, dass die Führenden mit Charisma beseelt sind. Sie sind dafür verantwortlich, der Jugend – hier konkret der „Freideutschen Jugend“ – Richtung und Grenzen aufzuzeigen. Jedoch nicht aus einem eigenen Machtbedürfnis oder einem bestimmten Auftrag heraus, sondern immer im Hinblick auf die Förderung des Geistes und somit letztendlich der Entfaltung eines neuen Menschentums.

In einer Zeit des Umbruchs und der Unsicherheiten verleihen Richtlinien, nach denen man handeln soll, einem Menschen das Gefühl von Sicherheit und Orientierung. Unabhängig davon braucht die „Freideutsche Jugend“ richtungsweisende Maßstäbe, die nicht von außen gesetzt, sondern von innen heraus – als allen gemeinsame Gesinnung – entfaltet werden. Gustav Wyneken hat bis zu seinem Tod die innere

¹⁰⁰ Vgl. dazu Kapitel 7.10

¹⁰¹ „Stil ist die Gestaltgewinnung des Geistes in einer Gemeinschaft.“ (Wyneken 1914² b, S. 13)

Uneinigkeit¹⁰² der Jugendbewegten kritisiert und sich denselben deshalb immer wieder als geistigen Führer angeboten. Das Bedürfnis nach Einheit erklärt sich aus der Weltanschauung Wynekens, nach welcher es nur ein Weltprinzip, den sich entfaltenden Geist, gibt. (vgl. Kupffer 1970, S. 21) Die Individuen, darunter fallen auch die Mitglieder der „Freideutschen Jugend“, stellt er in den bewussten Dienst am Ganzen. *„(Der) Mensch erkennt die Welt als Selbstentfaltung Gottes, an der er nach seinen Kräften mitwirkt und sich dadurch selbst vergöttlicht.“* (Kupffer 1970, S. 21)

7.9 Die „Leibwerdung“ des Geistes im Führer

„Hier sei nur darauf hingewiesen, daß auch in der eigentlichen Jugendbewegung das Problem des Führertums, oder sagen wir deutlicher: die Sehnsucht nach einem Führer eine Rolle spielt. Das ist ja eben auch ein Zeichen jener Einstellung, die wir als das neue Körpergefühl erkannt haben, daß man nicht mehr zufrieden ist mit abstrakten Programmen, sondern die lebendige Verkörperung eines Geistes sucht, wie sie eben der Führer ist;“ (Wyneken 1919, S. 166f)

Wie bei der vorhergehenden Textstelle, muss auch hier zum besseren Verständnis der Textzusammenhang, dem die obigen Zeilen angehören, in aller Kürze umrissen werden. Die Formulierung „hier sei nur darauf verwiesen“ bezieht sich auf eine Aussage, die dieser vorausgeht. Gustav Wyneken stellt darin fest, dass das Prinzip des Führertums eine Entdeckung der Freien Schulgemeinde ist und hofft dasselbe zu einem anderen Zeitpunkt genauer erörtern zu können. (vgl. Wyneken 1919, S. 166) Folglich verweist er an dieser Stelle nur darauf, dass auch in der Jugendbewegung die Sehnsucht nach einem Führer vorhanden ist. Wie das Adjektiv „eigentlich“ zu verstehen ist, geht aus der Textstelle selbst sowie aus deren Einbettung nicht hervor. Eventuell könnte es mit den Worten „ursprünglich“, „tatsächlich“ oder „wirklich“ gleichgesetzt werden. (vgl. Duden 2007⁴, S. 284) In der neu gegründeten Weimarer Republik zerfiel die ehemals freideutsche Jugend in einzelne Bünde, die – wie *„(...) ganz verschiedene politische, soziale und künstlerische Strömungen (...)“* (Scheler zit. n. Mohler/Weissmann 2005⁶, S. 158f) dieser Zeit auch – durch das *„(...) Pathos der*

¹⁰² Die Freideutsche Jugend setzte sich aus verschiedenen Bünden, Gruppen, Vereinen etc. zusammen, welche nach unterschiedlichen Zielen strebten. Für die FSG Wickersdorf war es das höchste Ziel dem Geist zu dienen und die Schule von innen heraus zu erneuern, der Wandervogel hingegen sah sich als dritte Instanz neben Schule und Elternhaus und widmete sich ganz dem jugendlichen Leben.

Jugendlichkeit und des Generationenkampfes (...)“ (ebd., S. 158) bestimmt wurden. In der Jugendbewegung bündelten sich die damals allgemeinen Entwicklungen: „(...) die politischen Polarisierungen der Weimarer Zeit.“ (Mogge/Reulecke zit. n. Dudek 2002, S. 229) Neben den Völkischen gab es die Jungkonservativen, das Landvolk und konfessionelle Gruppen, um nur einige zu nennen. (vgl. Mohler/Weissmann 2005⁶, S. VII f) Es ist anzunehmen, dass Gustav Wyneken mit der „eigentlichen Jugendbewegung“ die ursprüngliche „Freideutsche Jugend“ bezeichnet, derer er sich insbesondere bis zum Ende des Ersten Weltkriegs sehr verbunden fühlte. Er könnte mit dem Ausdruck jedoch auch darauf hinweisen, dass nicht nur die Jugend als solche – sofern man von „der“ Jugend überhaupt sprechen kann – sondern auch die organisierte Jugend noch führerlos ist.

Es wurde im Zuge der Arbeit schon des Öfteren darauf verwiesen, dass die Jugend in ihrem Streben nach dem Unbedingten Orientierung und Halt bei Personen sucht, die ihr Leben ebenfalls nach den höchsten Werten ausrichten. Die Emanzipationsbestrebungen der Jugendlichen, d.h. der Wunsch sich von der erwachsenen Generation und ihren Sitten zu lösen, führen demzufolge nicht, wie von manchen Pädagogen befürchtet wird, direkt in die Anarchie. (vgl. Wyneken 1911 a, S. 72) Vielmehr lebt in diesen, nach dem ewigen Sinn des Lebens fragenden, jungen Menschen ein „(...) starker Wunsch nach Führung (...)“ (ebd., S. 72), auf den reagiert werden muss, um sie nicht der Gefahr der „geistigen Unterernährung“ (Wyneken 1919, S. 122) auszuliefern und damit ein Versiegen der natürlichen Kräfte der Jugend zu verantworten. Ein ideales Verhältnis zwischen Geführten und Führendem ist lt. Wyneken gekennzeichnet von einer „(...) begeisterten Hingebung auf der einen, von einer tiefen persönlichen Zuneigung auf der andern Seite.“ (Wyneken 1920 a, S. 4)

Dass in der Jugend ein Bedürfnis nach persönlich erlebter Führung und nicht nach „abstrakten Programmen“ herrscht, ist dem Autor zufolge ein Zeichen des neu aufgekommenen „Körpergefühls“¹⁰³. Dieses bezieht sich im pädagogischen Konzept

¹⁰³ Dieses ist laut Wyneken keine Erfindung der Jugendbewegung, sondern eine „weltgeschichtliche Erscheinung“ (Wyneken 1916, S. 26), die sich im allgemeinen Interesse für Körperkultur, Gymnastik, Sport etc. ausdrückt. „Sie (die Erscheinung, C. J.) ist die Reaktion auf die Alleinherrschaft des Geistes, ausgeübt durch die Wissenschaft, sie ist die Emanzipation des Lebens.“ (ebd., S. 26) In

Wynekens zum einen auf die Person des Führers, der als „lebendige Verkörperung eines Geistes“ betrachtet wird, zum anderen auf die Vorstellung einer neuen, ganzheitlichen Erziehung. Wyneken geht davon aus, dass in den Menschen die Sehnsucht nach der „(...) Einheit von Körper und Geist (...)“ (Wyneken 1920 a, S. 5) stärker geworden ist und eine „(...) neue Freude, durch ein neues Sichidentifizieren mit seinem Körper (...)“ (ebd., S. 5) entfacht wurde.

Will man den Menschen als Ganzes erfassen, dann darf nicht nur sein Geist, sondern es muss auch sein Körper erzogen werden. In diesem Zusammenhang kritisiert der Pädagoge das herkömmliche Schulsystem, in welchem ein paar Turnstunden in den Lehrplan eingeschoben worden wären, da man zur Einsicht gekommen sei, dass „(...) die Gehirne (...) als Anhängsel noch einen Körper haben (...)“ (Wyneken 1921, S. 20) Seinem Konzept einer geistigen Erziehung entspricht die „bloße körperliche Ertüchtigung“ (Wyneken 1922, S. 89) jedoch nicht, er strebt stattdessen nach einer neuen „Körperkultur“ (ebd., S. 89). Die FSG Wickersdorf wurde ihm hierbei zu dem Ort, an welchem er seine Gedanken praktisch umsetzen konnte. „*Unter dem Primat der Geistesbildung sollte eine eigene „Wickersdorfer Körperkultur“ entstehen.*“ (Dudek 2009, S. 124) Die in Wickersdorf aufwachsende Jugend sollte ein „gesundes“ und „schönes Geschlecht“ (Geheeb/Wyneken 1908, S. 21) werden. Wyneken schwebt ein ritterliches Geschlecht vor, „(...) in dem Sinne, daß ritterlich sein heißt: das Leben ganz in den Dienst einer Aufgabe zu stellen, die mit dem eigenen Glück nichts zu tun hat.“ (ebd., S. 21) Da der Mensch nun einmal nicht nur geistiges Wesen ist, sondern lebensnotwendigerweise auch einen Körper hat, gilt es diesen, der von Gustav Wyneken als das Tierische, Triebhafte am Menschen verstanden wird, durch den Geist zu disziplinieren und zu formen. Nicht der „starke Mann“, sondern der „schöne Mensch“ (ebd., S. 22) ist das Ziel der körperlichen Ertüchtigung, derer in Wickersdorf vor allem anhand von Gymnastik (Nacktturnen), aber auch durch Wanderungen, Fechten, Wintersportarten wie Skifahren oder Eislaufen, künstlerischen Tanz und Dauerlauf nachgegangen wurde. Die Jugend soll durch die Ausübung von Sport ein

dieser neuen Einstellung gegenüber dem Körper liegt der neue „Weltwille“ (ebd., S. 26), der „(...) primäre Wille zu Werk, Tat, Wirklichkeit, Verkörperung.“ (Wyneken 1919, S. 154) Die Jugend ist lt. Wyneken die Trägerin dieses „Körpergefühls“ und „(...) weil dies Gefühl gegenwärtig einen weltgeschichtlichen Durchbruch erlebt, so ist jetzt im besonderen auch die Zeit der Jugend, (...) der Jugendbewegung.“ (ebd., S. 155)

Gefühl für ihren Körper und einen Blick für das Schöne erhalten. Unkoordinierte Bewegungen und „(...) noch kümmerlich oder einseitig ausgebildete Glieder (...)“ (ebd., S. 21) stören das Bild eines „schönen Menschen“. Der Sinn der Wickersdorfer Körperkultur besteht lt. Wyneken darin, mittels des direkten körperlichen Vergleichs in jedem Einzelnen einen „Instinkt für Schönheit“ (Wyneken 1922, S. 95) zu wecken. Der schöne Körper wird zum „(...) ewigen Ausdruck einer vollkommenen Harmonie zwischen Materie und Geist.“ (Groppe zit. n. Dudek 2009, S. 81)

Erst jemand, der seinen eigenen Körper nicht als bloßes Anhängsel negiert, sondern als einen potenziellen Ort der Selbstentfaltung des Geistes versteht, ist in der Lage den Führenden als „lebendige Verkörperung eines Geistes“ anzuerkennen. Die Bejahung des Leibes ist nach Wyneken „(...) in hohem Maße eine geistige Angelegenheit (...)“ (Wyneken 1921, S. 22) und der Vergleich der einzelnen Körper grundvoraussetzend, um ein Organ für die Schönheit zu erhalten. In diesem Zusammenhang wird „Nacktheit“ zu einem wichtigen Element der Erziehung. „Nacktheit nicht kennen heißt den Körper nicht kennen.“ (ebd., S. 22) Es ist davon auszugehen, dass Wyneken den „schönen Menschen“ als den „geistigen Menschen“ ansieht. Daraus kann man schlussfolgern, dass jemand, der ein Organ für die Schönheit entwickelt hat, auch eines für den Geist besitzt. Der Führer als „Leibwerdung“ des Geistes, d.h. persönliches geistige Erlebnis, wird zum Mittler zwischen den Zöglingen und den anzustrebenden höchsten Werten. Die Jugend gibt sich lt. Wyneken nicht mehr mit der Durchführung von Grundsätzen zufrieden, sondern möchte „(...) weder persönliches Hören und Sehen, noch die persönliche Gefolgschaft, das Erlebnis persönlicher Treue, Liebe und Verehrung entbehren (...)“ (Wyneken 1916, S. 36)

Aus der Betrachtung dieser Textstelle hat sich ergeben, dass sich das Bedürfnis der Jugend nach einem Führer, der als lebendige Verkörperung des Geistes verstanden wird, unter anderem aus dem neu erwachten „Körpergefühl“ speist. Es ist nicht mehr erstrebenswert sein Leben nach abstrakten Programmen auszurichten, sondern man wünscht sich einen Führer, der einem als „geistige Wirklichkeit“ (Wyneken 1916, S. 36) Maßstäbe des eigenen Handelns vorgibt.

Wer in einer Person den sich selbst entfaltenden Geist erkennen möchte, muss zunächst ein Gefühl für das Aussehen eines „schönen Menschen“ bekommen. Gustav Wyneken hält nicht fest, wie er sich einen solchen vorstellt, schreibt jedoch, dass „kümmerlich oder einseitig“ ausgebildete Glieder das Bild eines schönen Menschen stören. Vermutlich schweben ihm beim Gedanken an denselben antike Statuen¹⁰⁴ vor, welche ihn schon als Kind beeindruckt hatten. Seine Seele war – ihm selbst zufolge – von der „jugendlich-griechischen Schönheit“ (Wyneken zit. n. Maasen 1995, S. 18) eingenommen. Damit stand er ganz im Trend einer Zeit, in welcher der Kult der Antike blühte. (vgl. ebd., S. 19) Um zu erkennen, was schön ist, gilt es die Körper miteinander zu vergleichen, weswegen das schamhafte Verhüllen derselben von Gustav Wyneken abgelehnt wird.

Bei aller Zuneigung zur Körperlichkeit, darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass für Gustav Wyneken letztendlich der Geist über dem Körper steht. Das „(...) *Reich des Körpers aber ist – wohlgemerkt – ein geistiges Reich.*“ (Wyneken 1916, S. 29) Der Geist bemächtigt sich des Leibes, um durch diesen unmittelbare Wirklichkeit zu werden. Folglich kann man einen Führer nicht einfach willkürlich ernennen, sondern er wird einem durch den Geist, der sich in demselben entfaltet, gesetzt, d.h. er ist eine „(...) *Gabe des Schicksals (...).*“ (ebd., S. 36)

7.10 *Eine Führungselite*

„In der Jugend wächst unsers Volkes Zukunft heran – verknechten wir sie nicht unter unsre Fehler, verschreiben wir sie nicht einer untergegangenen Welt! Befreien wir ihre Kräfte – auch von uns selbst – und senden wir ihr als Führer unsre Edelsten, Stärksten, Treuesten, Reichsten, das neue Menschtum in ihr zu wecken, durch das und für das das Leben wieder lebenswert wird.“ (Wyneken 1919 a, S. 74)

Mit den Worten „in der Jugend wächst unsers Volkes Zukunft heran“ kommt Gustav Wynekens Zukunftsglaube, der trotz seiner Überzeugung die Masse des Volkes wäre

¹⁰⁴ Zur Schönheit der griechischen Skulpturen: „Die Schönheit der griechischen Statuen war eine geschlechtslose Schönheit; die Götterbilder zeigten die geringsten Spuren des Geschlechtlichen. Hier herrscht eine innere, moralische Geschlechtslosigkeit, eine Art ungesuchte Ganzheit des Wesens, aber von einer eigenen, wahren und bedeutungsvollen Schönheit.“ (Pater zit. n. Maasen 1995, S. 19)

„kulturlos“ (Wyneken 1924 a, S. 133) vorhanden ist, sehr deutlich zum Ausdruck. Kultur als Gesamtheit der geistigen Werte hat in der gegenwärtigen Welt ihre ursprüngliche Bedeutung verloren. Sie wird nicht mehr als „geistige Sondergröße“ und „unbedingte Aufgabe“ (Wyneken 1916, S. 24) verstanden, sondern ist zum Mittel zum Zweck des Einzelnen, der mit ihr seine eigenen ästhetischen Bedürfnisse befriedigt, verkommen. Der Untergang der Kultur hängt lt. Wyneken einerseits mit dem vorherrschenden Individualismus und dem damit einhergehenden egoistischen Hedonismus der Menschen zusammen, andererseits mit der „(...) *Auflösung der Stände, der Emanzipation des Bürgertums (...)*“ (ebd., S. 24), durch welche die Kultur zum Gemeingut, d.h. zum Besitz der breiten Masse geworden ist. Früher habe es unter den Herrschenden einen Stand der Kulturträger, die „Kaste des Geistes“ (Wyneken 1914², S. 72), gegeben, die für den Fortbestand der Kultur zuständig war. Eine solche Elite gilt es wieder herauszubilden, um den Untergang der europäischen Kultur abzuwenden. (vgl. Wyneken 1919 a, S. 1) Dass Gustav Wyneken in der Jugend die potenziellen Träger einer neuen Kultur sieht, wurde in der Arbeit schon angedeutet.

Die zukunftsoptimistischen Worte zu Beginn der Textstelle bringen noch einmal ganz klar die Einzigartigkeit, welche der Autor der kommenden Generation zuspricht, zur Geltung. Nicht als Noch-Nicht-Erwachsene dürfen die jungen Menschen gesehen werden, sondern als Repräsentanten der zukünftigen Menschheit. Die „(...) *heilige Aufgabe der Jugend (...)*“ (Wyneken 1918, o. S.) ist es, „Träger“ und „Verkünder“ (ebd., o. S.) des neuen Geistes zu sein, auch in dem Wissen, dass das „(...) *Reich der Jugend erst jenseits ihrer beginnt.*“ (ebd., o. S.) Im Gegensatz zur älteren Generation findet die junge „(...) *in der Kultur eine neue Art der menschlichen Selbsterhaltung (...)*“ (Wyneken 1914², S. 88), weswegen sie nach derselben strebt. Diese von Wyneken propagierte Jugendkultur bezeichnet eine neue Ordnung und „(...) *bedeutet einen radikalen Bruch mit den bestehenden Denk- und Handlungsweisen.*“ (Dudek 2009, S. 76) Der Sinn des Lebens konstituiert sich nicht mehr über den eigenen Daseinskampf, sondern gründet in der Arbeit an den absoluten Werten, d.h. der Kultur.

Alle Hoffnung für eine bessere Zukunft in die Hände der Jugend zu legen, ist – wie an anderer Stelle dargestellt wurde – für die Bevölkerung der Jahrhundertwende nichts Ungewöhnliches. Wyneken gilt jedoch als einer der radikalsten Theoretiker und

Praktiker der Vision einer Jugendemanzipation. (vgl. Dudek 2009, S. 76) Im Zitat appelliert er an die Bevölkerung, die Jugend nicht unter die eigenen Fehler zu verknechten und sie nicht einer untergegangenen Welt zu verschreiben. Wen der Autor mit dem „wir“ und „unsre“ ansprechen möchte, geht aus den Textzeilen nicht hervor. Es ist anzunehmen, dass er damit die ältere Generation, welche er für den Niedergang der Kultur und damit des Geistes verantwortlich macht, bezeichnet. Als „Fehler“ könnten Wyneken der herrschende Persönlichkeitskult, den er als *„(...) kürzesten Ausdruck für die Kulturlosigkeit unserer Gesellschaft (...)“* (Wyneken 1914², S. 78) versteht, das Festhalten der Gesellschaft an Vergangenem, die Unsitten des Stadtlebens, die sich v. a. im Herumtreiben in Tanzlokalen und dem übermäßigen Konsum von Alkohol und Nikotin äußern, oder die Orientierung der Menschen an ökonomischen Zielen vorschweben. In Anbetracht der historischen Gegenwart kann der Hinweis auf eine „untergegangene Welt“ in zweifacher Weise gedeutet werden. Zum einen könnte Wyneken den Zusammenbruch des Wilhelminischen Reichs nach Beendigung des Ersten Weltkriegs und die damit einhergehende „moralische Demütigung“ (Langewiesche/Tenorth 1989, S. 3) des deutschen Volkes bezeichnen. Zum anderen die lt. Wyneken lange Zeit das menschliche Dasein regierende Passivität¹⁰⁵, die – und das ist das *„(...) Besondere der gegenwärtigen Menschheit (...)“* (Wyneken 1919, S. 46) – jetzt in der Jugend im Hinblick auf eine bessere Zukunft und ein neues Menschtum aufgegeben wird. Eine solche Hinwendung zum aktiven Gestalten der Zukunft und späteren Geschichte der Menschen erfordert *„(...) Hingebung, Treue, Begeisterung, Heroismus¹⁰⁶ in höchstem Maße.“* (Wyneken 1919, S. 47) Dazu ist die junge Generation dem Pädagogen zufolge befähigt, wenn man ihr die Chance gibt ihre natürlichen Anlagen zur freien Entfaltung zu bringen.

Grundlegend für ein Befreien der natürlichen Kräfte der Jugend ist das Anerkennen des Vorhandenseins solcher, was – wie Wyneken immer wieder betont – für die ältere Generation nicht selbstverständlich ist. Ganz im Gegenteil, die jungen Menschen werden in der Regel als halbfertige Erwachsene betrachtet, deren Lebensalter nur als

¹⁰⁵ Der Geist hat die Menschen lange nur als Objekte seiner Selbstverwirklichung benutzt, jetzt jedoch ist sich die Menschheit ihrer selbst bewusst geworden und stellt sich aktiv in die Arbeit am Geist. Sie ist aus der passiven Position eines Objekts in die aktive eines Teilsubjekts, das wissentlich an der Selbstentfaltung des Geistes mitwirkt, übergetreten.

¹⁰⁶ „Heroisches Denken“ im Sinne eines „überindividuellen Denkens“. (vgl. Geissler 1963, S. 43)

Übergangsstadium ohne jegliche eigene Schöpferkraft verstanden wird und die es schnellst möglich ins Erwachsenendasein überzuführen gilt. Die der Jugend innewohnende Energie „auch von uns selbst“ zu emanzipieren könnte im Sinne einer Selbstkritik des Autors gedeutet werden. Er lässt zwar nicht daran zweifeln, dass er sich selbst als geborenen Führer, d.h. als jemanden, der mit Charisma ausgestattet und zu schöpferischen Taten fähig ist, betrachtet.¹⁰⁷ Daraus lässt sich dem Pädagogen jedoch nicht einfach sein Bewusstsein darüber, dass auch er durch diese – jetzt von ihm kritisierte – Generation sozialisiert worden ist, absprechen. Bei allen mitunter weltfremden Ideen, die Wyneken entworfen hat, muss ihm die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion gelassen werden.

Die Kräfte der Jugend zu befreien alleine reicht jedoch nicht aus, um ein neues „Menschentum in ihr zu wecken“. Dies kann als Hinweis auf die Gefahr der schon erwähnten „geistigen Unterernährung“¹⁰⁸ (Wyneken 1919, S. 122), welche den jungen Menschen droht, wenn sie in der Umbruchszeit der Pubertät ohne jegliche Führung bleiben, gewertet werden. Man soll die Besonderheit der Jugend nicht nur respektieren, sondern sich dieselbe zu Nutzen, d.h. dem Geist dienstbar, machen. Wie sich Gustav Wyneken einen Führer vorstellt, wurde im Zuge der Analyse und Interpretation der vorhergehenden Textstellen ausführlich darzulegen versucht. Es sei deshalb an diesem Punkt nur auf einen Aspekt verwiesen, der bisher noch nicht angesprochen worden ist. Die Unterscheidung zwischen Lehrern und Erziehern wurde bereits erwähnt. Was jedoch noch keinen Platz zur Darstellung gefunden hat, ist die Differenzierung Wynekens zwischen einem Führer, der – einem Künstler gleich – schöpferisch tätig ist, und einem solchen, der *„(...) selbst kein Bahnbrecher und Schöpfer, aber ein innig Gläubiger, Dienender, ein wirklich das eigene Leben dem Geist Darbringender, wenn kein Auserwählter, so doch ein ganz Treuer und aus innerer Wahrhaftigkeit frei und selbständig Wählender (...)“* (Wyneken 1916 a, S. 132f) ist. In einer Zeit, in welcher es nur wenige wirklich Führende gibt, ist *„(...) der Wille und Glaube eines solchen (innig dienenden, C. J.) Führers (...) doch schon die rechte*

¹⁰⁷ „Der Führer ist der eigentliche Mund des lebendigen Geistes. Ich will es wagen, Führer zu sein. Ich biete mich denen an, die mich kennen und die wagen wollen, mir zu folgen und mir treu zu sein. (...) Wer sich zu mir findet, vollzieht damit eine freie Wahl. Ich gebe ihm zu solcher die Möglichkeit und erfülle damit die Bitte von manchen.“ (Wyneken 1918, o. S.)

¹⁰⁸ Vgl. dazu den Gedanken der Sehnsucht nach einem Führer im Kapitel 7.9

Atmosphäre für (...) eine edle und hochgemute Jugend.“ (ebd., S. 133) Beide Führertypen widmen sich derselben Aufgabe, nämlich der Einführung des Einzelbewusstseins in das Gesamtbewusstsein der Gesellschaft, und streben letztendlich nach demselben Ziel, den Geist bei seiner Selbstentfaltung zu fördern und in Folge dessen eine neue Menschheit zu schaffen. Der Eine tut dies, weil er vom Geist dazu auserwählt wurde und folglich nicht anders kann als dem Geist zu helfen. Der Andere, weil er selbst auf ein Führer-Erlebnis, das in ihm den Wunsch dem Geist zu dienen geweckt hat, zurückblicken kann und sich bemüßigt fühlt, der Jugend als Führer zur Seite zu stehen. Dass der mit Charisma Begabte dem zum „Führertum“ Erzogenen übergeordnet ist, erklärt sich von selbst.

Es ist anzunehmen, dass Gustav Wyneken mit den „Edelsten, Stärksten, Treusten und Reichsten“ sowohl die auserwählten als auch die innig gläubigen Führungspersönlichkeiten meint. Denn sie alle gehören dem „(...) kleinen Kreis der Berufenen und Treuen (...)“ (Wyneken 1921, S. 65) an, der „(...) zu mehr als gewöhnlichen Opfern, zu mehr als gewöhnlicher Strenge gegen sich selbst bereit ist, und sich dadurch die Berechtigung und Befähigung zur Führung (...) erwirbt.“ (Wyneken 1922, S. 93) Diese „(...) Besten des Volkes (...)“ (Wyneken 1911 a, S. 69) sollen in der Jugend einen „geistigen Adel“ (Wyneken 1916 a, S. 132) emporziehen, der in weiterer Folge wiederum die Führung übernehmen kann. Wyneken geht davon aus, dass nicht die Völker Träger der Kultur sind, sondern „einzelne schaffende Geister“ (Wyneken 1919, S. 51), d.h. eine Elite von sogenannten „religiosi“ (Wyneken 1914² b, S. 10), die – in Analogie zu der mittelalterlichen Priesterkaste – in einer Gemeinschaft von Gleichgesinnten¹⁰⁹ den zu Führenden als Vorbild dienen. Hans Blüher berichtet in diesem Zusammenhang von Wynekens Überzeugung, dass „(...) vom Volke nie etwas

¹⁰⁹ Vgl. dazu Kapitel 7.6; Die Gemeinde – namentlich die FSG Wickersdorf - wird ihm zu einer „(...) Insel der Unbestechlichkeit und Unbedingtheit (...)“ (Wyneken 1922, S. 30), auf welcher schöne und wertvolle Kinder zu einer geistigen Elite herangezogen werden. (vgl. ebd., S. 30) Seine Vorstellung von einer Gemeinschaft der Gleichgesinnten (Gemeinde) kommt dem eines Ordens nahe. An einer Stelle in seiner Schrift „Wickersdorf“ (1922) vergleicht er die Freie Schulgemeinde mit der altchristlichen Gemeinde, der „ekklesia“ (ebd., S. 21), die sich als Versammlung des Volk Gottes versteht. „Gottes Volk kann regiert werden nur durch Gott, durch Gottes Wort. Gottes Wort, der Logos, ist ihr Stifter gewesen; (...) der Logos ist (...) in der Gemeinde (...) als die heilige Besessenheit der „Geistbegabten“, der Apostel, Propheten, Lehrer, der die „mit Zungen reden“, die Heilung vollbringen (...)“ (ebd., S. 21) lebendig. Wickersdorf bezeichnet Wyneken als „Ekklesia des Geistes“ (ebd., S. 30), in welcher ein jugendlicher Adel herangezogen werden soll.

(ausginge), sondern immer nur vom Adel, und der sei stets nur eine ganz dünne Schicht (...). Man brauche tatsächlich nur eine kleine Anzahl, aber tödlich Zuverlässiger (...)“ (Blüher zit. n. Badry 1976, S. 331), um eine neue Kultur zu schaffen. Dieser exklusiven Schicht, die an Freien Schulgemeinden herangezogen werden soll, gebührt die Führung des ganzen Volkes, denn der *„(...) mittelmäßige Mensch ist zum Zuhören und Dienen bestimmt.“* (Wyneken 1914², S. 27)

In einer auserwählten Gruppe von jungen Menschen soll durch dazu bestimmte Führer das neue Menschentum, das sich durch das Streben nach den höchsten Werten auszeichnet, geweckt werden. Durch und für diesen an der Wahrheit orientierten Menschen wird das Leben erst wieder lebenswert. Dieser letzte Teil der Textstelle könnte dahingehend interpretiert werden, dass dem einzelnen menschlichen Leben, dessen Existenz vergänglich und daher unbedeutend ist, durch den Glauben an ein Seinsollendes wieder Sinn gegeben wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Textstelle noch einmal sehr klar den Gustav Wyneken innewohnenden Zukunftsoptimismus, der sich im Glauben an die Jugend als Träger der neugearteten Menschheit offenbart, ausdrückt. In ihrem Streben nach einer neuen Kultur, gilt es, ihr Führer zur Seite zu stellen, die den Eigenwert der Jugend respektieren und befähigt sind deren immanente Kräfte zu befreien, d.h. sie dem Geist zu öffnen und dienstbar zu machen.

Der Gedanke an eine Elite von Geistbegabten, die dazu bestimmt sind das Volk zu führen, kommt in zweifacher Weise zum Ausdruck. Einerseits in der Vorstellung es gäbe einen kleinen Kreis von Menschen, die entweder auf Grund ihrer Berufung oder ihres Glaubens dazu befähigt sind den jungen Menschen auf ihrer Sinnsuche als geistiger Quell zu dienen. Andererseits in dem Bild eines „geistigen Adels“ innerhalb der Jugend, der wiederum in der Zukunft die Führung der breiten Bevölkerung übernehmen soll. Wyneken geht demzufolge nicht davon aus, dass alle Jugendlichen von der *„(...) dem einen zuteilgewordenen Erleuchtung mit erleuchtet (...)*“ (Wyneken 1922, S. 54) werden können. Deshalb hofft er, dass die dem Geist *„(...) innerlich Fremden und endgültig Unzugänglichen (...)* nie die Führung erhalten.“ (ebd., S. 34) Wäre dem so, dann würde dem Untergang der europäischen Kultur nicht mehr

entgegengewirkt werden können, da diese „Ungläubigen“ lt. Wyneken nicht nach der Wahrheit fragen, sondern das Leben egoistisch nach ihren eigenen Zwecken ausrichten.

7.11 Darstellung der Ergebnisse der Textanalyse

Das folgende Kapitel widmet sich der zusammenfassenden Darstellung der, aus der eingehenden Betrachtung der neun führungsbezogenen Textstellen gewonnen, Erkenntnisse.

Wie zu Beginn der Arbeit schon festgehalten wurde, legt sich Gustav Wyneken bei der Definition seiner Führungsidee nicht fest. Es sei an dieser Stelle vorweggenommen, dass auch im Zuge der intensiven Auseinandersetzung mit den ausgewählten Textausschnitten keine endgültige Bestimmung des Gedankens erzielt werden konnte. Die recht konturlose Aussage „Führung“ wäre Erziehung durch Leben und Sein, konnte jedoch durch die Betrachtung der Führungsidee hinsichtlich ihrer theoretischen Einbettungen mit neuen Inhalten gefüllt und in Folge dessen ein breiterer Bedeutungshorizont derselben aufgetan werden. Der im Vorfeld der Textanalyse ausgesprochene Gedanke, Erziehung würde Gustav Wyneken zur Führung werden, wurde im Zuge der Textanalyse nicht widerlegt, sondern vielmehr durch den Gedanken ein „wirklicher Erzieher“ wäre „Führer“ indirekt bestätigt. Ob die beiden Begriffe „Erziehung“ und „Führung“ von Gustav Wyneken gleichbedeutend verwendet werden, ist fraglich, lässt sich jedoch aus der Ansicht der Textpassagen nicht eindeutig feststellen. Hinsichtlich seines Gesamtwerks kann dennoch davon ausgegangen werden, dass ihm in seinem Denken an eine „neue Erziehung“ das Bild der „Führung“ vorgeschwebt ist. Dieser Schluss lässt sich unter anderem aus seinem Wunsch einen „neuen Menschen“ zu schaffen und damit der Erziehung eine „weltgeschichtliche Bedeutung“ einzuräumen ziehen. Die lt. Wyneken zur damaligen Zeit primäre Vorstellung vom erzieherischen Tun im Sinne einer Vorbereitung des Einzelnen auf den Daseinskampf des Lebens, kann in Hinblick auf sein Erziehungsziel seinen Ansprüchen nicht mehr genügen, weswegen er das Konzept einer „genialen

Erziehung“¹¹⁰ durch geistige Persönlichkeiten entwirft. Letztere haben, wenn man so will, den „Geist“ gesehen und werden zu Vermittlern zwischen demselben und der Jugend, welche es den höchsten Werten entgegenzuführen gilt. Damit in Zusammenhang steht ein weiterer Gedanke, aus welchem sich die Annahme, die neugedachte Erziehung offenbare sich bei Wyneken als „Führung“, ergibt. „Wahre Erziehung“ beginnt im Jugendalter, d.h. der Zeit, in welcher sich der junge Mensch Gedanken über den Sinn des Lebens zu machen beginnt und nach – das eigene Dasein überdauernden – Zielen zu streben versucht. Laut Wyneken sehnt sich die Jugend in ihrer Orientierungslosigkeit nach „geistiger Führung“, die nur von Personen, die sich selbst im Dienst des Geistes sehen, gegeben werden kann. Stellt man der Jugend Erzieher zur Seite, die sie ihrem natürlichen Wollen entsprechend den höheren Werten entgegenführen, kann daraus gefolgert werden, dass diese keine herkömmliche Erziehungsarbeit mehr leisten, sondern sich der „Führung“ widmen.

Die Gedanken und Begriffe, mit welchen Gustav Wyneken sein Führungskonzept in Verbindung bringt, lassen ein sehr vielschichtiges Bild desselben zu und werden, um einen systematischen Überblick über dieselben geben zu können, im Folgenden noch einmal in zusammenhängender Weise dargelegt.

Zunächst hat sich herausgestellt, dass die „neue Erziehung“, d.h. Führung, in einer „*rechten Schule*“ umgesetzt werden muss. Dass Gustav Wyneken hierbei an eine Schule im Sinne der Freien Schulgemeinde denkt, geht zwar nicht direkt aus den Textstellen hervor, kann jedoch im Hinblick auf sein gesamtes Schaffen gedacht werden. Diese Schule gilt es so zu gestalten, dass sie der Jugend zugleich Heim und Stätte zur Arbeit am Geist wird. Gustav Wyneken denkt sich diese Institution als ein Internat, das es in Abgeschiedenheit von den verderblichen Einflüssen der erwachsenen Welt zu errichten gilt. Eine solche *Isolation* der Jugend und ihrer Führer ist grundlegend für eine „neue Erziehung“, um die alleinige Konzentration auf den Geist zu garantieren. Damit der physischen Isoliertheit keine geistige folgt, gilt es den jungen Menschen „Führer“ an die Seite zu stellen, welche sie in das Gesamtbewusstsein der Menschheit, d.h. die wahre Kultur, einführen. Die Bewohner

¹¹⁰ Vgl. dazu Kapitel 8

des Internats werden in den Augen des Pädagogen nicht mehr in „Objekte“ und „Subjekte“, wie dies angeblich an den herkömmlichen Schulen der Fall sei, unterteilt, sondern als Kameraden, welche nach ein und demselben Ziel streben, verstanden. Als solche leben sie in einer *Gemeinschaft* der Gleichgesinnten, d.h. derjenigen, die alle an das selbe „*Seinsollenden*“ glauben. Wirkliche Führung kann nur innerhalb einer Gemeinschaft, die sich sowohl als Lebens- als auch als Geistgemeinschaft versteht, geschehen. Es hat sich im Zuge der Textanalyse herauskristallisiert, dass Wyneken aller Wahrscheinlichkeit nach zwischen den Begriffen „Gemeinschaft“ und „Gemeinde“ nicht differenziert. Vielmehr setzt er diese einem klösterlichen Orden, der sich nach außen durch seine Abgeschlossenheit auf dem Lande abgrenzt und das Ziel einen neuen „geistigen Adel“ heranzuziehen verfolgt, gleich.

Des Weiteren wurde festgestellt, dass die Idee von Führung besonders innerhalb zweier Einrichtungen der neuen Schule zum Tragen kommt. Zum einen in der sog. „*Schulgemeinde*“ als verfassungsgebende Institution der Gemeinschaft, zum anderen im Zuge des „Kameradschaftssystems“, welches sich mehr auf die Leitung des persönlichen Lebens des Einzelnen bezieht. Erstere bindet die einzelnen Mitglieder an das Gesamte und flößt allen eine gemeinsame Gesinnung ein. Wichtig ist hierbei der Gedanke, dass innerhalb der „*Schulgemeinde*“ nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Schüler die Möglichkeit der geistigen Führung erhalten. Dies kann einerseits als Hinweis auf die Gleichstellung aller vor dem Geist gedeutet werden, andererseits auch als praktische Umsetzung der Idee der „*geistigen Autorität*“, welche besagt, dass nicht mehr der dienstliche Grad, sondern die geistige Leistung einer Person für deren Stellung innerhalb der Gemeinschaft ausschlaggebend ist. Es wurde in diesem Zusammenhang herausgearbeitet, dass sich der Begriff der „*geistigen Autorität*“ am besten in Verbindung mit dem der „*Freiheit*“ erklären lässt. Denn nur in einer Institution, die frei von äußeren (staatlichen, gesellschaftlichen) Zwängen ist, und in Personen, die sich von dem Gedanken, das einzelne Leben wäre der alleinige Zweck ihres Daseins, losgelöst haben, kann der Geist als Autorität walten. Das hört sich despotisch an, muss aber vor dem Hintergrund, dass Gustav Wyneken in der Hingabe an den Geist letztendlich die Befreiung der Menschen von ihrer Vergänglichkeit sieht, verstanden werden. Indem eine Person diesen Gedanken ganz verinnerlicht hat, kann sie die geistige Führung übernehmen. Ob es sich hierbei um einen Schüler oder einen

Erziehenden handelt, spielt keine Rolle. Innerhalb der zweiten, erwähnten Einrichtung, den „Kameradschaften“, kommt der Gedanke der Führung ebenfalls sehr stark zur Geltung. Es handelt sich hierbei um Freundeskreise, die sich aus Zöglingen und Kameradschaftsführern zusammensetzen und den immanenten Zweck der gänzlichen Bindung des Einzelnen an den Geist verfolgen. Als Kameradschaftsführer gilt es, das völlige – Wyneken spricht vom „rückhaltlosen“ – *Vertrauen* der, in seiner Obhut stehenden, Zöglinge zu erlangen und in ihnen eine bestimmte *Haltung* zu entfalten. Darin spiegelt sich, wie herausgearbeitet werden konnte, der Gedanke an den „pädagogischen Eros“, welcher einerseits auf der Hingabe an den Führer und andererseits auf der Liebe zum Heranzuziehenden basiert, wider.

Die Formulierung vom „pädagogischen Eros“ wurde innerhalb der gewählten Textstellen nicht begrifflich genannt, konnte jedoch im eben erwähnten Vertrauen gegenüber dem Kameradschaftsführer und als Medium des sog. „Führer-Gefolgschaftsverhältnis“ festgemacht werden. Wie sich herausgestellt hat, versteht Gustav Wyneken unter einer Gefolgschaft Menschen, welche dazu gewillt sind sich einer Person, dem Führer, völlig hinzugeben. Der Führer, auf welchen nachfolgend noch genauer eingegangen wird, gilt in diesem Zusammenhang als der vom Geist „Erleuchtete“, der die Gefolgschaft an seiner Erleuchtung teilhaben lässt. D.h. durch ihn wird in ihr der Geist geweckt. Die Führer-Gefolgschaftsbeziehung beruht nicht auf der bloßen Nachahmung des Führenden, sondern auf einem beiderseitigen Treueverhältnis, das sich als „pädagogischer Eros“ offenbart. Laut Wyneken liegt der Kern aller Erziehung im zwischenmenschlichen Geschehen und nicht in der Vermittlung von Wissen und Lebensweisheiten.

Die Vorstellungen Gustav Wynekens hinsichtlich des „Führers“ konnten im Zuge der Textanalyse sehr umfangreich herausgearbeitet werden. Dies liegt vor allem an dem Umstand, dass auf den Gedanken in der Mehrzahl der Textstellen direkt Bezug genommen wird. Der Pädagoge trifft, was sein Bild eines Führers anbelangt, eine zweifache Unterscheidung. Einerseits differenziert er zwischen echten und unechten Erziehern, wobei Erstere als die zur Führung Begabten identifiziert wurden. Letztere können vermutlich mit dem Begriff des „Oberlehrers“ gleichgesetzt werden. Sie sind diejenigen, welche mittels Disziplinierung und Gehorsam nach „dienstlicher

Autorität“ streben. Die an der Freien Schulgemeinde Wickersdorf unterrichtenden Lehrer, welche nicht mit der Gesinnung der Schule konform gehen und folglich nicht zum Führertum geeignet sind, lassen sich der Kategorie des „Oberlehrers“ nicht so ohne weiteres zuordnen. Vielmehr scheinen sie als „intellektuelle Autorität“ und somit Sachverständige ihres Faches einer Art Zwischenstufe anzugehören. Sie sind nicht tyrannisch, zeichnen sich jedoch auch nicht durch eine besondere geistige Leistung, durch Schöpferkraft, aus. Als Zweites unterscheidet Wyneken zwischen Führern, die dazu berufen sind zu führen und solchen, die als innig Gläubige ebenfalls zur Führung befähigt sind. Diese zweite Unterscheidung lässt sich nur aus dem von Wyneken konstatierten Mangel an „echten Führern“ erklären. Beide Führertypen, der schöpferische sowie der gläubige, bilden eine *Elite*, welche in der Jugend einen „geistigen Adel“ hervorbilden soll. Mit dem Pädagogen gesprochen sind die „wahren Erzieher“, denen beide Führertypen zugerechnet werden können, die Besten, Edelsten und Stärksten des Volkes, die dazu in der Lage sind in der Jugend den Geist zu wecken. Der „geistige Adel“ wiederum stellt die Führungselite der Zukunft dar. Auch innerhalb dieser zukünftigen Geistesklasse gibt es zum einen zur Führung Berufene zum anderen tief Gläubige.

Im Zusammenhang mit der Textanalyse wurde nicht nur die obige Differenzierung herausgearbeitet, sondern auch umrissen, was einen Führer-Erzieher ausmacht. Hierbei ist der Begriff des „*Charismas*“ gefallen, der jedoch nur in Anlehnung an Max Weber genauer definiert werden konnte. Wyneken selbst hält nicht fest, was er unter demselben versteht. Eine grundlegende Eigenschaft des echten Erziehers ist die Anerkennung des *Eigenwerts des Jugendalters*. Er versteht dasselbe nicht als Durchgangstadium zum Erwachsenenalter, sondern sieht die der Jugend innewohnenden „latenten Kräfte“, die es zu entfalten gilt. Die Jugend, welche als *Hoffnung* der Zukunft verstanden wird, sehnt sich nach einer geistigen Führung und braucht diese auch, da sie sonst der Gefahr der „geistigen Inzucht“ anheimfallen würde. Führerpersönlichkeiten sind diejenigen, welche aktiv, schöpferisch und produktiv sind und sich dazu berufen fühlen, dem von Mannigfaltigkeit geprägten Leben der ihnen anvertrauten Jugendlichen *Richtung und Grenzen* zu verleihen. Dass der *Geist* bzw. alle Arbeit, die der Förderung desselben dient, als Richtschnur gilt, geht

aus dem Denken Wynekens eindeutig hervor. Der Führer steht hierbei gegenüber dem Zögling auf einer höheren Stufe und ist dazu berufen, für den Geist zu werben.

Um die überblicksmäßige Darstellung der innerhalb der Textanalyse genau herausgearbeiteten Begriffe und Ideen, welche in Verbindung mit dem Führertum zu sehen sind, abzuschließen, sei auf einen letzten Aspekt verwiesen, welcher für die Idee der Führung ebenfalls von großer Bedeutung ist. Hierbei handelt es sich um den Gedanken an ein neues „*Körpergefühl*“, das in der Jugend vorherrscht. Dieses bezeichnet in Wynekens Augen den Wunsch der jungen Generation nach Persönlichkeiten, welche eine bestimmte Gesinnung, d.h. den Geist, verkörpern. Theoretische Programme sind zu abstrakt und unpersönlich, um der Jugend noch als echtes Vorbild dienen zu können. Sie sehnt sich nach Menschen, aus denen der Geist spricht und die in Folge dessen zum „geistigen Quell“ der Jugendlichen werden. Damit in Verbindung wurde der Gedanke, dass ein „geistiger Mensch“ ein „schöner Mensch“ ist aufgenommen und festgehalten, dass in der Jugend mittels einer neuen „*Körperkultur*“ wieder ein Instinkt für das Schöne entwickelt werden muss. Denn nur wer ein Organ für Schönheit hat, erkennt auch den Geist.

Anhand der Zusammenfassung der Ergebnisse lässt sich erkennen, dass Gustav Wyneken seine Idee von Führung bzw. seine damit in Verbindung stehenden Vorstellungen eines Führers mit einer Fülle an, für sein Erziehungskonzept zentralen, Gedanken und Begriffen verknüpft. Auf Basis dieser Erkenntnis kann davon ausgegangen werden, dass die „Führungsidee“ in seinem pädagogischen Gesamtwerk eine bedeutende Position einnimmt.

Die Annahme, dass „Führung“ eine gewichtige Rolle im Denken des Pädagogen spielt, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie vor allem in ihrer praktischen Umsetzung keineswegs unumstritten ist. In der Biografie wurde im Hinblick darauf schon auf Gustav Wynekens polarisierendes Auftreten gegenüber seinen Mitmenschen hingewiesen. Weitere, zu hinterfragende, Aspekte seines Denkens wurden zudem im Zuge der Textanalyse angesprochen. Dort war jedoch nicht der Platz, um näher darauf einzugehen. Deshalb soll in einem letzten Kapitel sein Führungsgedanke vor dem Hintergrund seiner Weltanschauung einer kritischen

Reflexion unterzogen werden. Dies erscheint mir in Anbetracht der sehr ambivalenten Persönlichkeit Wynekens angebracht.

8 Die Bedeutung von „Führung“ in Gustav Wynekens Erziehungskonzept – eine kritische Reflektion

Die Feststellung Heinrich Kupffers, dass „(...) ‚Führung‘ in Wynekens Theorie der Erziehung einen zentralen Platz einnimmt (...)“ (Kupffer 1970, S. 307), konnte mit Hilfe der Analyse repräsentativer, aus seinen pädagogischen Schriften stammenden, Textstellen indirekt über die Erkenntnis, dass der Pädagoge den Führungsgedanken mit einer Fülle an, für sein Denken essenziellen, Begriffen in Verbindung bringt, bestätigt werden. Von Führung zu sprechen war, wie schon erwähnt wurde, für die Zeit um 1900, aber insbesondere nach dem Zusammenbruch des Deutschen Reichs und der Gründung einer vom Gros der Bevölkerung mit Skepsis betrachteten demokratischen Republik, allgemein üblich. Man erhoffte sich einen „straffen Führungsstil“ (ebd., S. 307) und die Heranbildung neuer Führer, welche die „nationale Uneinigkeit“ (Stern 1986, S. 3) und die damit einhergehenden Unsicherheiten beheben sollten. In Wynekens Denken, das zeitlebens vom Dualismus „(...) ‚Erlösung‘ oder Untergang der Menschheit (...)“ (Dudek 2009, S. 50) geprägt war, spiegeln sich die geistigen Strömungen seiner Zeit wider. Unter anderem kann auch eine gewisse geistige Nähe zur Ideologie der Anhänger der späteren „konservativen Revolution“ (Mohler/Weissmann 2005⁶, S. 87) festgestellt werden. Diese wollten „(...) die von ihnen verachtete Gegenwart zerstören, um in einer imaginären Zukunft eine idealisierte Vergangenheit wiederzufinden.“ (Stern 1986, S. 7) Ihre Kritik richtete sich gegen die „(...) liberale, weltliche, industrielle Zivilisation (...)“ (ebd., S. 7) und basierte u. a. auf den Theorien des Dichters Stefan George, der lt. Mohler einen wirkungsmächtigen geistigen Einfluss auf die Vertreter der Bewegung ausübte. Wynekens Ideologie ist ebenfalls „(...) unverkennbar (...) aus dem Quell Georgischer Denkung und Dichtung gespeist.“ (Busse-Wilson 1925, S. 132) Der Pädagoge verherrlichte dessen dichterische Arbeit und überschritt sich in manchen Aspekten seines Denkens mit demselben. Beide sahen sich als „(...) Erzieher der Jugend zu einem neuen Adel durchgeistigter Schönheit (...)“ (Badry 1976, S. 157), waren von der persönlichen

Verantwortung für die Gegenwart überzeugt, glaubten an den „Primat des Geistes“ (ebd., S. 158), entwickelten einen religiös anmutenden Begriff von „Kunst“ und sammelten einen „erwählten Jüngerkreis“ (ebd., S. 158) um sich. Daneben war Wyneken die – vor allem in Kreisen des Bildungsbürgertums – weit verbreitete „(...) *Angst vor der Modernität (...)*“ (Gay 1987, S. 41), genauer vor dem Liberalismus, Kapitalismus, Materialismus und „utilitaristischen Egoismus“ (Bollenbeck 1996, S. 280) der Gesellschaft, nicht unbekannt. Auch er hantierte – wie viele seiner Zeitgenossen – in Reaktion darauf mit abstrakten Begriffen, wie Führer, Gemeinschaft, Organismus und Geist, die ein „(...) *verzweifelt Verlangen nach Verwurzelung der Gemeinschaft, eine heftige (...) Ablehnung der Vernunft, begleitet von dem Drang nach unmittelbarer Aktion oder (...) einem charismatischen Führer (...)*“ (Gay 1987, S. S. 41), offenbarten. Außerdem beeinflussten Nietzsche, Lagarde und Langbehn mit ihren, im Zuge der Darstellung des historischen Kontexts schon umrissenen, kultur- und bildungskritischen Sichtweisen der Gesellschaft Gustav Wyneken in seinem Denken maßgeblich.

Vor diesem Hintergrund gilt es die für sein erzieherisches Werk zentrale Idee von Führung kritisch zu betrachten. Der Pädagoge unterscheidet in seinem Denken zwischen drei Stufen der Erziehung, der individuellen, der sozialen und der genialen. Letztere ist die „(...) *magische, die Erziehung, die wirklich in den Wesenskern des Menschen hineinwirkt, die eine wirkliche Wiedergeburt, eine seelische Neuschöpfung des Menschen hervorruft.*“ (Wyneken 1921, S. 47) Diese „neue Erziehung“, welche auf dem Führer-Gefolgschaftsverhältnis basiert und sich des Mittels des „pädagogischen Eros“ bedient, übersteigt den Gehalt der traditionellen Erziehung und wird ihm zum „(...) *Schwerpunkt der menschlichen Existenz (...)*.“ (Kupffer 1970, S. 307) Sie soll für die Erneuerung und den Fortschritt der Menschheit insgesamt die Verantwortung übernehmen, wodurch Wyneken den Erziehungsbegriff zu einem „pädagogischen Totalitarismus“ (ebd., S. 307) ausdehnt. An die Stelle des alten tritt ein neuer Begriff, nämlich der des „Führertums“. (vgl. Badry 1976, S. 166) Von „erzieherischer Führung“ zu sprechen war bei den Pädagogen um die Wende auf das 20. Jahrhundert nichts Außergewöhnliches und es gilt diese nicht prinzipiell als autoritär zu verwerfen. Ganz im Gegenteil, Führung als Begleitung der Heranzuziehenden in ihrem Werden und – im Unterricht – als Beistehen des Lehrers beim selbstständigen

Erarbeiten von Wissensgebieten durch die Schüler zu betrachten, kann durchaus als ein positives Umdenken im Umgang mit den Zöglingen gewertet werden. Problematisch wird die Führungsidee jedoch, wenn es sich nicht mehr um die Leitung der Jugend in ihrem Erwachsenwerden, sondern um ein „(...) *weltanschaulich begründetes Abhängigkeitsverhältnis, das absolute Gültigkeit besitzt und nicht darauf angelegt ist, sich eines Tages wieder aufzulösen (...)*“ (Kupffer 1970, S. 313) handelt. Dies ist lt. Kupffer bei Gustav Wyneken, der mit seinem Führertum nicht den Weg zu empirischen Zielen weisen möchte, sondern die „(...) *Verwirklichung eines höheren Sinnes (...)*“ (ebd., S. 313) anstrebt, der Fall.

Im von Wyneken gedachten Führer-Gefolgschaftsverhältnis wird der Führer zum „Propheten“ (Dudek 2002, S. 19), zum „Religionsstifter“ (ebd., S. 168), der mit dem Geist in Verbindung steht und von dieser Warte aus die von ihm vertretene Weltanschauung, die den Status einer Religion einnimmt, als allgültig legitimiert. Die Jugend verkörpert in diesem Denken die Jüngerschaft, welche sich in „begeisterter Hingebung“ (Wyneken 1920, S. 4) dem Führer widmet. Der damit einhergehende „Führerzentrismus“ (Dudek 2002, S. 151), der in Wynekens Gedanken der Leibwerdung des Geistes in der führenden Persönlichkeit am plastischsten zum Ausdruck kommt, und die diesem entgegengesetzte Vorstellung von der „Selbsterziehung“¹¹¹ (ebd., S. 151) der Jugend werden in Wynekens Führungskonzept durch den Hinweis auf das Vorhandensein eines „erotischen Freundschaftsverhältnisses“ (Dudek 2009, S. 87) zwischen den Einzelnen miteinander in Einklang zu bringen versucht. Der faktisch vorhandene Alters- wie der Rollenunterschied zwischen den beiden Parteien, die Wyneken nach außen immer als Gleiche vor dem Geist stilisiert, sollen so nivelliert werden. Dennoch bleibt das „(...) *Erzieher-Zögling-Verhältnis als Herrschaftsverhältnis, als Verhältnis bedingungsloser Unterwerfung des Knaben unter den Erzieher (...)* erhalten. Dabei wird das *Erzieher-Zöglings-Verhältnis nicht mehr mit Eintritt des Zöglings in das Erwachsenenleben*

¹¹¹ „Selbsterziehung“ im Sinne einer Anerkennung der, in den Jugendlichen vorhandenen, „latenten Kräfte“ und der damit einhergehenden Mitverantwortung der jungen Menschen an der Umsetzung der Idee „Freie Schulgemeinde“. Die Jugend wird nicht mehr nur als Objekt, sondern auch als Subjekt der Erziehung betrachtet. Ihr wird zudem die prinzipielle Möglichkeit der „geistigen Führung“ (insbesondere in der „Schulgemeinde“) zugesprochen, wenn sie die dementsprechende Gesinnung vertritt.

beendet, sondern als unauflöslich konzipiert (...).“ (Kiper zit. n. Dudek 2009, S. 87) Wyneken vergleicht sein Tun mit dem Wirken Jesus Christus, ohne jedoch dessen Namen in seinen Schriften ausdrücklich zu erwähnen. (vgl. Kupffer 1970, S. 168) Dadurch hebt er alle Probleme, mit denen er sich auseinandersetzt, auf eine „quasi-religiöse“ (ebd., S. 168) Stufe und fühlt sich als Schöpfer und Neugründer bzw. letztendlich als „säkularer Erlöser“ (Dudek 2009, S. 76) der Menschheit. Dass ein solches Verständnis von sich und seinen Mitmenschen alles andere als freiheitlich ist, muss nicht extra betont werden. Das den Landerziehungsheimen, zu welchen auch die Wyneken'sche Schule gezählt wird, bis heute so gerne zugesprochene romantische Bild einer gelebten autoritätsfreien Gemeinschaft der einzelnen Mitgliedern gilt es zu revidieren. (vgl. Oelkers 2011, S. 16) Diese Institutionen stellten vielmehr *„(...) ein Regime dar, das mit offenen und versteckten Herrschaftstechniken arbeitete, die allen heutigen Vorstellungen einer demokratischen Pädagogik widersprachen (...).*“ (ebd., S. 16) Gustav Wynekens FSG Wickersdorf kann als Paradebeispiel einer solchen Einrichtung, in welcher die Schüler dem Zweck der Ideen des Gründers *„(...) untergeordnet und so einem Regime unterworfen (wurden), das nicht kontrolliert werden konnte (...)*“ (ebd., S. 17), gehalten. Der „pädagogische Eros“ spielt in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle, da er das vorhandene Autoritätsverhältnis durch den Hinweis auf die Liebe des Führers zu seiner Gefolgschaft relativiert und gleichzeitig legitimiert.

Wiederum in Analogie zu Christus steht Gustav Wynekens Vorhaben einen „Bund der Gleichgesinnten“ (Kupffer 1970, S. 173), d.h. derjenigen, die mit der Gesinnung des Pädagogen gleichgehen, zu gründen, der sich in der neugedachten Schule, die Wyneken zum „Organ des Menschengenies“ (Wyneken 1914², S. 62) wird, sammelt. Die Annahme, alle müssten das glauben, was der Gründer selbst denkt, basiert auf zwei Momenten. Zum einen auf dem Umstand, dass Wyneken, der selbst *„(...) in den Ausstrahlungsbereich des ‚Geistes‘ und der ‚Wahrheit‘ gelangt zu sein (glaubt) und daraus den Anspruch ableitet, geistige(r) Führer einer Gemeinde zu sein (...),“* (Kupffer 1970, S. 23) die von ihm propagierten „höchsten Werte“ nicht mit rational nachvollziehbaren Inhalten füllt und somit die Gedanken, die ihm vorschweben als Offenbarungen des Geistes ausgeben kann. Wenn das, einer Weltanschauung zu Grunde liegende, Prinzip lautet, sich nicht definieren zu lassen, dann scheint mir eine

140

solche als Basis der erzieherischen Tätigkeit nicht geeignet. Die Gefahr des Missbrauchs der Zöglinge, die sich dessen nicht bewusst sind, da sie auf Grund des erwähnten emotionalen Führer-Erlebnisses dasselbe wie der Führende zu denken glauben, zur Erreichung eigener Ziele, ist zu groß. Dass die Menschen, v.a. die jungen, dazu tendieren, sprachgewandten Rhetorikern ihr Vertrauen zu schenken, wurde im Verlauf der Geschichte der Menschheit immer wieder eindrucksvoll bewiesen. Der Fakt, dass der Pädagoge, dessen Pathos für die Jugend und die Schaffung eines neuen Menschentums in einen „Messianismus“ (März 2000², S. 617) kippt, sich in seinem Wollen auf die Pubertierenden, deren Wesen einerseits ein „(...) *hohe(r) Grad an Soziabilität (...)*“ (Hederer 1959, S. 33), andererseits ein Streben nach Emanzipation vom Elternhaus entspricht, stürzt und ihnen vermittelt sie würden nach dem von ihm propagierten „Geist“ streben, stellt das zweite – oben angesprochene – Moment dar. Jungen Menschen in einer Zeit des Sich-Selbst-Findens und der damit einhergehenden großen Beeinflussbarkeit eine „heilsgeschichtliche Funktion“ (Dudek 2009, S. 77) zuzuweisen und ihnen dadurch eine übermenschliche Wichtigkeit zuzuschreiben, erscheint mir als sehr fragwürdig. Das Jugendalter nicht mehr als reines Durchgangsstadium zum Erwachsenenalter zu betrachten, kann hingegen als eine der positiven Seiten Wynekens Idealisierung der jungen Menschen betrachtet werden. Alle darüber hinausreichende Verantwortung, welche er ihnen zuschiebt, ist zu hinterfragen. Um auf den Ort, an welchem sich der „Orden der Jugend“ (ebd., S. 77) zum gemeinsamen Dienst am Geist zusammenfinden soll, zurückzukommen, sei darauf verwiesen, dass Oelkers denselben als „(...) *kleine geschlossene (Welt), die von den Intuitionen und Launen (ihres) Leiters abhängig (...)*“ (Oelkers 2011, S. 16) ist, versteht. In Abgeschiedenheit von den Lasten der Zeit wird von einer geistigen Elite der zukünftige „geistige Adel“, der dann die Führung des Volkes übernehmen soll, herangezogen. Die Abgrenzung der Gemeinde von deren Umgeben – nach außen u. a. durch das Tragen spezifischer Kleidungsstücke – führt zwangsläufig zu einer Ausgrenzung Letzterer aus dem Leben der gesinnungsethischen Gemeinschaft. Der tiefere Sinn dieses Tuns beruht auf dem Glauben Wynekens, dass nicht alle Menschen dazu beschaffen sind die höchsten kulturellen Werte einer Gesellschaft als Richtlinie ihres Denken und Handelns zu verkörpern. Wenn die große Mehrheit der lt. Wyneken „Ungläubigen“, d.h. der nicht an den Geist Glaubenden, die Führung des Volks in die Hand nehmen, sieht der Pädagoge den Untergang der Menschheit als unausweichlich

vorherbestimmt. Daher brauche es einen „Orden der Treuen“ (Wyneken 1922, S. 34), der sich einer „(...) *solchen Entwicklung* (Herrschaft der Masseninstinkte, C. J.) *entgegenwürfe, die Treuen rettete und die Führung in feste Hand nähme.*“ (ebd., S. 34) Dass Wyneken folglich kein Verfechter der sog. Einheitsschule war, geht aus diesen Gedanken logisch hervor. Ihm schwebte vielmehr eine „Geistesaristokratie“ vor, die ihr Leben dem „Kampf ums Ganze“ (Oelkers 2005⁴, S. 261) widmen sollte. Er spricht hierbei einer „(...) *höchsten Ganzheit das Wort, einer ästhetischen Phantasmagorie, die als Wesensphilosophie im Gestus des Führers verkündet (...)*“ (ebd., S. 261) wird.

Dass sich Gustav Wyneken selbst als „charismatischen Führer“ (Dudek 2002, S. 18), als Begründer einer „(...) *,neuen' Erziehung, die eine ,neue' Jugend in einer ,neuen' Schule heranbilden sollte (...)*“ (Badry 1976, S. 160) verstanden hat, wurde schon des Öfteren angesprochen. Elisabeth Busse-Wilson, eine Zeitgenossin des Pädagogen, kritisierte seinen damit einhergehenden Anspruch, das Heil der Menschheit mittels des Dienstes an einem nicht fassbaren Geist herbeiführen zu wollen und bezeichnete ihn als „Sektenstifter mit Führungsansprüchen“ (Busse-Wilson 1925, S. 142), dessen Jünger die Menschen in „(...) *Gegner und Freunde des Verehrten (einteilen).*“ (ebd., S. 139) Die Jüngerschaft lebe durch das aufrechterhalten einer Gegnerschaft und habe den Ausspruch „Unseren täglich Gegner gib uns heute.“ zum Credo. (vgl. ebd., S. 139) Sie sieht in seiner Anhängerschaft keine Elite, sondern vielmehr „(...) *geistig Unbedeutende und Unscheinbare (...)*“ (ebd., S. 140), die durch ihren Glauben an den Führer und seine von ihm verbreiteten Gesinnung „(...) *mit einem Male zu schönen adeligen Jünglingen werden (...)*“ (ebd., S. 140) können und dadurch eine Aufwertung der eigenen Person erfahren. Dass es letztendlich nicht um die Jünger, sondern um die versuchte Machtentfaltung dieses „seltsam(en) Mann(es)“ (ebd., S. 6) ginge, haben lt. Busse-Wilson die Jugendbewegten glücklicherweise früh genug erkannt, um sich folglich ihre „(...) *geistige Unabhängigkeit und Selbständigkeit, das Leben ohne Autorität (...)*“ (ebd., S. 7) bewahren zu können. Damit stand sie auf Seiten der Vertretern der Freideutschen Jugend, die den Wunsch Wynekens die Idee „Freie Schulgemeinde“ und den ihr innewohnenden Geist zur Richtschnur des Tuns der bürgerlichen Jugendbewegung zu machen, vehement ablehnten.

Wynekens Führungsidee und seine Vorstellungen bezüglich der Persönlichkeit eines Führers sind nicht grundsätzlich verwerflich, sie bekommen jedoch in seinem Streben nach dem Absoluten einen negativen, d.h. dogmatischen, Beigeschmack. Gemeinschaft, Selbsterziehung, Kameradschaftlichkeit, Vertrauen, Liebe etc. verlieren unter der Vorherrschaft des Geistes, die auch keine freiheitliche Entwicklung des jugendlichen Geistes zulassen kann, und dem, die geistige Gesinnung verkörpernden, Führer erheblich an Selbstwert. Gustav Wynekens „(...) *unbedingter Drang nach Heil und Erlösung (...)*“ (Kupffer 1970, S. 32), der sich mit seiner radikalen Kritik an der bestehenden Situation verbindet, lässt ihn abgehoben und weltfremd erscheinen. Sein Denken und Verhalten gegenüber anderen pädagogischen Konzepten bzw. deren Anhängern zeichnet sich durch Intoleranz und Besserwisserei aus. (vgl. Näf 2007, S. 139)

Dem „(...) wissenden Führer, der einem in den verborgenen Willen des über jeden individuellen Willen herrschenden Weltgeist einführte und zeigte, wo das Aufleuchten des Geistes in der Kulturgeschichte der Menschheit zu sehen und wie zu interpretieren sei, (galt es zu folgen, C. J.). Theoretisch sollte die Jugend sich diesen Führer – geführt von Intuition und Neigung – zwar selbst wählen, doch in der Praxis gab es für Wyneken im Grunde nur einen wirklich befähigten Führer: sich selbst.“ (ebd., S. 138)

Der Pädagoge zielte auf die Freiheit der Jugend vor den Zwängen der Zeit und verpflichtete sie de facto seinen „(...) *Ideen und unter die Macht seiner hypnotischen Wirkung.*“ (Petersen zit. n. ebd., S. 138)

Resümee

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigte sich mit der Frage nach dem theoretischen Kontext, in welchen der Pädagoge Gustav Wyneken die Idee von „Führung“ in seinem reformpädagogischen Erziehungskonzept stellt. Ziel war es, anhand der Analyse von, für diese Thematik repräsentativen, Textstellen herauszuarbeiten, mit welchen Begriffen und Ideen er seinen Führungsgedanken in Verbindung bringt. Hierzu wurden im Anschluss an die Lektüre einer Fülle von pädagogischen Schriften Gustav Wynekens neun führungsbezogene Textpassagen aus insgesamt sieben Publikationen, welche innerhalb des Zeitraums von 1906 bis 1920 erschienen sind, ausgewählt und mit Hilfe der historisch-kritischen Methode analysiert und interpretiert. Da es sich, wie sowohl aus der zeitgenössischen Literatur als auch aus den jüngeren, einschlägigen Publikationen zu dem Erzieher hervorgeht, bei demselben um keine unumstrittene Persönlichkeit handelt, galt es die Ergebnisse der Analyse vor dem Hintergrund seiner Ideologie abschließend einer kritischen Reflektion zu unterziehen.

Zu Beginn der Arbeit hat sich herausgestellt, dass die Führungsidee Gustav Wynekens sowohl die Person des „Führers“ als auch die zwischenmenschliche Interaktion zwischen Führendem und Folgenden, d.h. die „Führung“ bzw. das „Führertum“, umfasst. Sie wurden demzufolge als untrennbar miteinander verbunden interpretiert und im Zuge der Untersuchung beide als für die Beantwortung der Forschungsfrage essenziell betrachtet. Des Weiteren konnte schon sehr früh festgestellt werden, dass der Pädagoge keine klare Definition seiner Führungsidee vorgibt, weswegen auf eine solche im Vorfeld der Textanalyse ebenfalls verzichtet wurde. Es erschien mir anmaßend, diesem abstrakten Gedanken noch vor Beginn der eigentlichen Forschungsarbeit eine bindende Bestimmung zu geben.

Im Verlauf der Untersuchung hat sich herauskristallisiert, dass Gustav Wyneken seine Führungsidee mit einer Fülle an, für sein Erziehungskonzept zentralen, Begriffen und Gedanken in Verbindung setzt. Zur Erinnerung seien im Folgenden ein paar derselben genannt: Gemeinschaft, Jugend, Geist, Charisma, Autorität, Freiheit und Elite. Daraus leitet sich der Schluss, dass „Führung“ eine wesentliche Position in seinem

pädagogischen Denken und Schaffen einnimmt, ab. Sie ist nicht nur Randphänomen, sondern steht im Zentrum der geistigen Arbeit Gustav Wynekens. Die eingehende Beschäftigung mit den Textstellen hat des Weiteren ergeben, dass seine Vorstellung einer „neuen Erziehung“ mit der des „Führertums“ gleichgesetzt werden kann. In Analogie dazu versteht er unter einem „wahren Erzieher“ einen „Führer“, der in seinem Tun über die herkömmliche Erziehungsarbeit hinausgreift und schöpferisch an der Schaffung einer neuen Menschheit teilhat. Vor dem Hintergrund Wynekens eigenwilliger Weltanschauung wurden die Erkenntnisse der Textanalyse in einem abschließenden Kapitel kritisch betrachtet und die Bedeutung der Führungsidee für das pädagogische Gesamtwerk noch einmal herausgestellt.

Insgesamt lässt sich sagen, dass dem „Führertum“ in Gustav Wynekens Erziehungskonzept eine, wenn auch nicht unumstrittene, so doch zentrale Bedeutung zukommt. Es konnte zwar auch am Ende der Arbeit keine endgültige Definition der Idee gegeben werden, doch war es möglich mit Hilfe der Untersuchung der Textstellen den Bedeutungshorizont von „Führung“ zu erweitern. Wie sich anhand der Diplomarbeit erkennen lässt, wurde die anfänglich kaum fassbare Idee durch das Herausarbeiten des theoretischen Kontexts mit neuen Inhalten gefüllt und damit zusammenhängend ihre Stellung im pädagogischen Gesamtwerk Gustav Wynekens für gewichtig anerkannt.

Abkürzungsverzeichnis

Abt.	Abteilung
ahd.	althochdeutsch
Bd.	Band
bspw.	beispielsweise
dens.	denselben
ders.	derselbe
d.h.	das heißt
dies.	dieselbe
DLEH	Deutsches Landerziehungsheim
ebd.	ebenda
FSG	Freie Schulgemeinde
H.	Heft
Jg.	Jahrgang
Jh.	Jahrhundert
jmdm.	jemandem
jmdn.	jemanden
lt.	laut
mhd.	mittelhochdeutsch
NS	Nationalsozialismus
o. J.	ohne Jahresangabe
o. O.	ohne Ortsangabe
o. S.	ohne Seitenangabe
sog.	sogenannt
Sp.	Spalte
u. a.	unter anderem; und andere
usw.	und so weiter
v. a.	vor allem
v.d.Z	vor der Zeitrechnung
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

Literaturverzeichnis

- Albisetti, James C./ Lundgreen, Peter (1991): Schulen, Hochschulen, Lehrer. I. Schulsystem. 2. Höhere Knabenschulen. In: Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. – München: C.H. Beck, S. 228-278.
- Alphei, Hartmut/ Herrmann, Ulrich (2007): 100 Jahre Wickersdorf. Eine kritische Vergegenwärtigung des Wollens und Wirkens von Gustav Wyneken und der Freien Schulgemeinde Wickersdorf. In: dens. (Hrsg.): Historische Jugendforschung. Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. NF Band 3/ 2006. – Schwalbach: Wochenschau, S. 12-22.
- Aufmuth, Ulrich (1979): Die deutsche Wandervogelbewegung unter soziologischem Aspekt. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Badry, Elisabeth C. M. P. (1976): Pädagogische Genialität in einer Erziehung zur Nicht-Anpassung und zum Engagement. Studie über Gründer der frühen deutschen Landerziehungsheimbewegung: Hermann LIETZ und Gustav WYNEKEN. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades. – Bonn: ohne Verlagsangaben.
- Badry, Elisabeth C. M. P. (1979): Gustav Wyneken. In: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band, von Karl Marx bis Jean Piaget. – München: C.H. Beck, S. 158-161.
- Berg, Christa (1991): Familie, Kindheit, Jugend. In: dies. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. – München: C.H. Beck, S. 91-145.
- Berg, Christa/ Ulrich, Herrmann (1991): Einleitung: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870-1918. In: Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. – München: C.H. Beck, S. 1-56.
- Bernfeld, Siegfried (1914): Die Jugendgemeinde. In: ders. (1994): Sämtliche Werke: in 16 Bänden. Hrsg. von Ulrich Herrmann, Bd. 2. Jugendbewegung und Jugendforschung: Schriften 1909-1930. – Weinheim, Basel: Beltz, S. 91-98.

- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. – Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blüher, Hans (1917): Führer und Volk in der Jugendbewegung. – Jena: Diederichs.
- Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. – Frankfurt am Main, Leipzig: Suhrkamp.
- Borowsky, Peter/ Vogel, Barbara/ Wunder, Heide (1989⁵): Einführung in die Geschichtswissenschaft I: Grundprobleme, Arbeitsorganisation, Hilfsmittel. – Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Breinbauer, Ines M. (2000³): Einführung in die allgemeine Pädagogik. – Wien: WUV- Univ.-Verlag.
- Busse-Wilson, Elisabeth (1925): Stufen der Jugendbewegung. Ein Abschnitt aus der ungeschriebenen Geschichte Deutschlands. – Jena: Diederichs.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (1993²): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache; in acht Bänden. Bd. 3, Fas – Hev. – Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2001⁷): Duden. Das Fremdwörterbuch, 7. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Bd. 5. – Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2007⁴): Duden. Das Synonymwörterbuch. Ein Wörterbuch sinnverwandter Wörter. – Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Dudek, Peter (2002): Fetisch Jugend. Walter Benjamin und Siegfried Bernfeld – Jugendprotest am Vorabend des Ersten Weltkrieges. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dudek, Peter (2002 a): Geschichte der Jugend. In: Grunert, Cathleen/ Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. – Opladen: Leske + Budrich, S. 333-349.
- Dudek, Peter (2009): „Versuchsacker für eine neue Jugend“ Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906 – 1945. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eco, Umberto (2009³): Die Geschichte der Schönheit. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Flitner, Wilhelm/ Kudritzki, Gerhard (1984⁴): Die deutsche Reformpädagogik. Bd. 1. Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. – Stuttgart: Klett-Cotta.
- Florian (1928): Wickersdorf und Wyneken. In: Die Weltbühne. 24. Jg., S. 438-444. – Berlin: Verlag der Weltbühne.

- Gay, Peter (1987): Hunger nach Ganzheit. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): „Neue Erziehung“, „Neue Menschen“: Erziehung und Bildung zwischen Kaiserreich und Diktatur. – Weinheim, Basel: Beltz, S. 35-45.
- Geheeb, Paul/ Wyneken, Gustav (1908): Erster Jahresbericht der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, 1. September 1906 – 1. März 1908. – Jena: Diederichs.
- Geissler, Erich E. (1963): Der Gedanke der Jugend bei Gustav Wyneken. – Frankfurt am Main u. a.: Diesterweg.
- Geissler, Erich E. (1979): Herman Nohl (1879-1960). In: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band, von Karl Marx bis Jean Piaget. – München: C.H. Beck, S. 225-240.
- Giesecke, Hermann (1981): Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. – München: Juventa.
- Grimm, Jacob/ Hildebrand, Rudolf/ Weigand, Friedrich Ludwig Karl (1878): Deutsches Wörterbuch. Förschel – Gefolgsmann. Bd. 4, Abt. 1, Hälfte 1. – Leipzig: Hirzel.
- Halm, August/ Wyneken, Gustav (1909): Wickersdorfer Jahrbuch 1908. Abhandlungen zum Programm der Freien Schulgemeinde. – Jena: Diederichs.
- Halm, August/ Wyneken, Gustav (1910): Wickersdorfer Jahrbuch 1909-1910. Abhandlungen zum Programm der Freien Schulgemeinde. – Jena: Diederichs.
- Heine, Wolfgang (1908): Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. Ein unpädagogischer Bericht von Wolfgang Heine. In: Aram, Kurt/ Heise, Hermann/ Langen, Albert/ Thoma, Ludwig (Hrsg.): März. Halbmonatsschrift für deutsche Kultur. 2. Jg., 1. Bd., S. 444-456. – München: März-Verlag.
- Hederer, Josef (1959): Die Jugendgemeinschaften und ihre Führer. Eine historische Darstellung. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades. – München: Heideck.
- Helmer, Karl (1989): Sendung und Verantwortung. Zum Topos des Föhrens in der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau. 43. Jg., H. 4, S. 421-432.
- Henke, Klaus-Dietmar (2008): Einleitung: Wissenschaftliche Entmenschlichung und politische Massentötung. In: ders. (Hrsg.): Tödliche Medizin im Nationalsozialismus. Von der Rassenhygiene zum Massenmord. – Köln u. a.: Böhlau, S. 9-30.

- Herrmann, Ulrich (1991): Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. – München: C.H. Beck, S. 147-178.
- Herrmann, Ulrich (2006): Gustav Wyneken. Freie Schulgemeinde Wickersdorf. Kleine Schriften. – Jena: Paideia.
- Herrmann, Ulrich (2007): Das Prinzip Wickersdorf: Freie Schulgemeinde als „Burg der Jugend“ und Jugendkultur durch „Dienst am Geist“. In: Alphei, Hartmut/ Herrmann, Ulrich: Historische Jugendforschung. Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. NF Band 3/ 2006. – Schwalbach: Wochenschau, S. 41-67.
- Herrmann, Ulrich (2007 b): „Zurück zur Natur“ und „Vorwärts zum Geist“. Das Janusgesicht der deutschen Jugendbewegung. In: Alphei, Hartmut/ Herrmann, Ulrich: Historische Jugendforschung. Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. NF Band 3/ 2006. – Schwalbach: Wochenschau, S. 326-350.
- Hohmann, Manfred (1966): Die Pädagogische Insel. Untersuchungen zur Idee der Eigenwelt der Erziehung bei Fichte und Goethe, Wyneken und Geheeb. – Ratingen: A. Henn.
- Jacoby, Edmund (2004⁴): 50 Klassiker – Philosophen. Denker von der Antike bis heute. – Hildesheim: Gerstenberg.
- Karsen, Fritz (1923): Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. – Leipzig: Dürr`sche Buchhandlung.
- Kersting, Christa (2008): Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, Wolfgang (1979): Theodor Litt (1880-1962). In: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band, von Karl Marx bis Jean Piaget. – München: C.H. Beck, S. 241-257.
- Klappenbach, Ruth (Hrsg.) (1977⁵): Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Bd. 2, Deutsch – Glauben. – Berlin: Akad.-Verlag.
- Klee, Ernst (2004¹¹): „Euthanasie“ im NS-Staat. Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“. – Frankfurt am Main: Fischer.

- Krüger, Heinz-Hermann (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. – Opladen: Leske + Budrich.
- Kupffer, Heinrich (1970): Gustav Wyneken. – Stuttgart: Klett.
- Langbehn, Julius (1930): Der Geist des Ganzen. – Freiburg im Breisgau: Herder.
- Langewiesche, Dieter/ Tenorth, Heinz-Elmar (1989): Einleitung: Bildung, Formierung, Destruktion. Grundzüge der Bildungsgeschichte von 1918-1945. In: dens. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. – München: C.H. Beck, S. 1-24.
- Laqueur, Walter Z. (1962): Die deutsche Jugendbewegung. Eine historische Studie. – Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Lein, Hermann/ Scheucher, Alois/ Staudinger, Eduard/ Wald, Anton (2000²): Zeitbilder. Geschichte und Sozialkunde 7. Vom Beginn des Industriezeitalters bis zum Zweiten Weltkrieg. – Wien: öbv & hpt.
- Leschinsky, Achim (1999): Bildungsbürgertum. In: Heim, Helmut/ Pollak, Guido/ Reinhold, Gerd (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. – München, Wien: R. Oldenbourg, S. 89.
- Linder, Gustav (1884^{2 u. 3}): Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. – Wien, Leipzig: A. Pichler's Witwe & Sohn.
- Litt, Theodor (1962¹⁰): Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. – Stuttgart: Klett.
- Ludwig, Harald (1999): Das Problem der pädagogischen Führung in der Pädagogik Peter Petersens. Überlegungen zu einer kontroversen Diskussion. In: Böhm, Wilfried u. a. (Hrsg.): Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 75. Jg., S. 355-368. – o. O: ohne Verlagsangaben.
- Maasen, Thijs (1995): Pädagogischer Eros: Gustav Wyneken und die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. – Berlin: rosa Winkel.
- März, Fritz (2000²): Personengeschichte der Pädagogik. Ideen – Initiativen – Illusionen. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mohler, Armin/ Weissmann, Karlheinz (2005⁶): Die konservative Revolution in Deutschland 1918-1932. Ein Handbuch. – Graz: Ares.

- Muckle, Friedrich (1924): Gustav Wyneken. Ein Bild des Kulturverfalls der Zeit. – Lauenburg: Saal.
- Näf, Martin (2007): Wyneken und Geheeb: Gemeinsame Anfänge – getrennte Wege – konträre Ziele. Von Wynekens Freier Schulgemeinde Wickersdorf zu Geheeb's Odenwaldschule Oberhambach und zur École d'Humanité in Goldern CH. In: Alpei, Hartmut/ Herrmann, Ulrich: Historische Jugendforschung. Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. NF Band 3/ 2006. – Schwalbach: Wochenschau, S. 119-146.
- Naumann, Michael (1976): Bildung und Gehorsam. Zur ästhetischen Ideologie des Bildungsbürgertums. In: Vondung, Klaus (Hrsg.): *Das wilhelminische Bildungsbürgertum: zur Sozialgeschichte seiner Idee.* – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 34-52.
- Neuendorff, Edmund (1914): Die Jugendbewegung. In: Der Säemann: Monatsschrift für Jugendbildung und Jugendkunde. H. 4, S. 127-134. – Leipzig: Teuber.
- Nipperdey, Thomas (1994): Deutsche Geschichte 1866-1918. Erster Band. Arbeitswelt und Bürgergeist. – München: C.H. Beck.
- Nietzsche, Friedrich (1873): Unzeitgemässe Betrachtungen. Erstes Stück: David Strauss. Der Bekenner und der Schriftsteller. In: ders. (1972): Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe. Hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Dritte Abt., Bd. 1: Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemässe Betrachtungen I-III (1872-1874). – Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 153-238.
- Nohl, Herman (1933): Die Theorie der Bildung. In: Nohl, Herman/ Pallat, Ludwig (Hrsg.) (1966): Handbuch der Pädagogik. Erster Band. – Weinheim: Beltz, S. 3-80. (Faksimile-Druck der Originalausgabe)
- Oelkers, Jürgen (2005⁴): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. – Weinheim, München: Juventa.
- Oelkers, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. – Weinheim, Basel: Beltz.
- Ohne Herausgeberangaben (1990): Neues großes Personenlexikon. Leben und Werk von über 2000 Personen aus Geschichte, Politik, Kultur, Wissenschaft, Technik und Wissenschaft. – Augsburg: Weltbild.
- Panter, Ulrich (1960): Gustav Wyneken. Leben und Werk. – Weinheim: Beltz.

- Paulsen, Friedrich (1966): Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Petersen, Peter (1931): Der Ursprung der Pädagogik. (II. Teil der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“) – Berlin, Leipzig: Walter de Gruyter & Co.
- Potthoff, Willy (2003⁴): Einführung in die Reformpädagogik. – Freiburg: Potthoff.
- Rein, Wilhelm (o. J.): Pädagogik in systematischer Darstellung III. – Langensalza: Beyer & Söhne.
- Röhrs, Hermann (2001⁶): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. – Weinheim, Basel: Beltz.
- Rosenbusch, Heinz S. (1973): Die deutsche Jugendbewegung in ihren pädagogischen Formen und Wirkungen. – Frankfurt am Main: dipa.
- Russell, Bertrand (2009²): Philosophie des Abendlandes. Ihr Zusammenhang mit der politischen und der sozialen Entwicklung. – Zürich: Europa.
- Scheibe, Wolfgang (1980⁷): Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. – Weinheim, Basel: Beltz.
- Schmitt, Hanno (2001): Gustav Wyneken als Reformpädagoge. In: Knoll, Joachim H./ Schoeps, Julius H./ Schulte, Christoph/ Stroumsa, Guy G.: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte. 53. Jg., S. 240-255. – Leiden u. a.: Brill.
- Schomburg, H. E. (1917): Der Wandervogel. Seine Freunde und seine Gegner. – Wolfenbüttel: Zwicklers.
- Schwarz, Karl (1970): Bibliographie der deutschen Landerziehungsheime. – Stuttgart: Klett.
- Stern, Fritz (1986): Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. – München: dtv.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2002): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – Opladen: Leske + Budrich.
- Thöny, Giosua (1990): Der Erzieher oder die führende und bildende Kraft. Die Bedeutung des Erziehers in der Pädagogik von Nohl. – In: Pädagogische Rundschau. 44. Jg., H. 2, S. 181-192.
- Tönnies, Ferdinand (1979): Gemeinschaft und Gesellschaft: Grundbegriffe der reinen Soziologie. Diesem Neudruck liegt die 8. Auflage von 1935 zugrunde. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Trommler, Frank (1985): Mission ohne Ziel. Über den Kult der Jugend im modernen Deutschland. In: Janz, Rolf-Peter/ Koebner, Thomas/ Trommler, Frank: „Mit uns zieht die Zeit“ Der Mythos Jugend. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 14-49.
- Vondung, Klaus (1976): Zur Lage der Gebildeten in der wilhelminischen Zeit. In: ders. (Hrsg.): *Das wilhelminische Bildungsbürgertum: zur Sozialgeschichte seiner Idee.* – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 20-33.
- Vos, Lu De (2006): Geist. In: Cobben, Paul/ Cruysberghs, Paul/ Jonkers, Peter/ Vos, Lu De (Hrsg.): *Hegel-Lexikon.* – Darmstadt: WBG, S. 222-227.
- Weber, Max (2006): *Wirtschaft und Gesellschaft.* – Paderborn: Voltmedia. (Auf welcher Ausgabe der Nachdruck basiert, ist nicht bekannt.)
- Wyneken, Gustav (1909 a): Die „Katastrophe“ des Herrn Geheeb. – Jena: Kämpfe.
- Wyneken, Gustav (1910): Zweiter Jahresbericht der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, 1. März 1908 – 1. Januar 1910. – Jena: Diederichs.
- Wyneken, Gustav (1911): Studentenschaft und Schulreform. In: ders. (Hrsg.): *Die Freie Schulgemeinde. Organ des Bundes für Freie Schulgemeinden.* 2. Jg., H. 1, S. 1-14. – Jena: Diederichs.
- Wyneken, Gustav (1911 a): Die pädagogische Million. In: ders. (Hrsg.): *Die Freie Schulgemeinde. Organ des Bundes für Freie Schulgemeinden.* 1. Jg., H. 3, S. 68-74. – Jena: Diederichs.
- Wyneken, Gustav (1912): Programm einer Freien Schulgemeinde. In: ders. (Hrsg.): *Die Freie Schulgemeinde. Organ des Bundes für Freie Schulgemeinden.* 2. Jg., H. 2/3, S. 43-48. – Jena: Diederichs.
- Wyneken, Gustav (1913): Die pädagogische Mission der Studentenschaft. In: *Akademisches Komitee für Schulreform (Hrsg.): Der Moderne Student. Flugschriften.* 1. Heft, o. S. – Wien: Hugo Heller & Cie.
- Wyneken, Gustav (1913 a): Was ist „Jugendkultur“? In: Kindt, Werner (1963): *Grundschriften der Deutschen Jugendbewegung.* – Düsseldorf, Köln: Diederichs, S. 116-128.
- Wyneken, Gustav (1914²): *Schule und Jugendkultur.* – Jena: Diederichs.
- Wyneken, Gustav (1914² a): *Die neue Jugend. Ihr Kampf um Freiheit und Wahrheit in Schule und Elternhaus, in Religion und Ethik.* – München: Steinicke.
- Wyneken, Gustav (1914² b): *Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde. Dem Wandervogel gewidmet.* – o. O.: Matthes.

- Wyneken, Gustav (1914 c): Familie und Freie Schulgemeinde. In: Barbizon, Georges/ Bernfeld, Siegfried (Hrsg.): Der Anfang. Zeitschrift der Jugend. 1. Jg., H. 12, S. 361-364. – Berlin, Wien: ohne Verlagsangaben.
- Wyneken, Gustav (1916): Zur Jugendbewegung. In: ders. (Hrsg.): Die Freie Schulgemeinde. Organ des Bundes für freie Schulgemeinden. 6. Jg., H. 1/2, S. 2-38. – Jena: Diederichs.
- Wyneken, Gustav (1916 a): Schöpferische Erziehung. In: Hiller, Kurt: Das Ziel. Aufrufe zu tätigem Geist. – München, Berlin: Müller.
- Wyneken, Gustav (1917): Wickersdorf. Ein Querschnitt. In: ders. (Hrsg.): Die Freie Schulgemeinde. Organ des Bundes für freie Schulgemeinden. 7. Jg., H. 2/3, S. 35-102. – Jena: Diederichs.
- Wyneken, Gustav (1918): An die Freideutsche Jugend. – Bad Tölz (Oberbayern), Bichlerhof: ohne Verlagsangaben.
- Wyneken, Gustav (1919): Der Kampf für die Jugend. Gesammelte Aufsätze. – Jena: Diederichs.
- Wyneken, Gustav (1919 a): Revolution und Schule. (Deutsche Revolution. Eine Sammlung zeitgemäßer Schriften. Bd. VII). – Leipzig: Klinkhardt.
- Wyneken, Gustav (1920): Leitsätze der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, Der Reichsschulkonferenz vorgelegt. In: ders. (Hrsg.): Die Freie Schulgemeinde. Organ des Bundes für freie Schulgemeinden. 11. Jg., H. 1, S. 1-8. – Jena: Diederichs.
- Wyneken, Gustav (1920 a): Rundschreiben an die Eltern der Wickersdorfer Schülerschaft. – o. O. (vervielfältigtes Manuskript)
- Wyneken, Gustav (1921): Eros. – Lauenburg: Saal.
- Wyneken, Gustav (1922): Wickersdorf. – Lauenburg: Saal.
- Wyneken, Gustav (1924): Schulerinnerungen. In: ders. (Hrsg.): Die Grüne Fahne. Monatsschrift für jugendliche Weltanschauung. 1. Jg., H. 9., S. 267-273. – Leipzig: Oldenburg.
- Wyneken, Gustav (1924 a): Die zentrale Antinomie der Pädagogik. In: ders. (Hrsg.): Die Grüne Fahne. Monatsschrift für jugendliche Weltanschauung. 1. Jg., H. 5, S. 129-136. – Leipzig: Oldenburg.
- Wyneken, Gustav (1940): Weltanschauung. – München: Reinhardt.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Christine Jost
Geboren: 27.04.1984 in Hohenems, Vorarlberg
Staatsbürgerschaft: Österreich
Eltern: Annemarie Jost (Diplomierte Gesundheits- und Krankenschwester)
Gerfried Jost (Stickermeister)

Bildungs- und Berufsweg

1990-1994 Volksschule Herrenried, Hohenems
1994-1998 Bundesrealgymnasium Dornbirn Schoren
1998-2002 Bundesoberstufenrealgymnasium Dornbirn Schoren
06/2002 Reifeprüfung
10/2002-06/2003 Europäischer Freiwilligendienst in Großbritannien
seit 10/2003 Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien
04/2005-01/2006 Universitätskurs „Theaterdramaturgie“
(erfolgreich abgeschlossen am 24.01.2006)
02/2006-02/2007 Wissenschaftliches Praktikum als Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien
seit 10/2008 Museumsaufsicht im OTTEN Kunstraum, Hohenems
seit 12/2008 Wissenschaftliche Mitarbeit im Jüdischen Museum Hohenems