Friedrich Copei

1902 – 1945

Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule und Landeskunde



L
2728
4°
3. Ex.

L 2728. 4° + 2
3. Ex.

Zwischen historischem Geschehen und historischer Betrachtung besteht für die geistige Entwicklung unseres Heimatlandes Lippe ein seltsamer Gegensatz: sein Geistesleben selbst hat, zumal an den entscheidenden Wendepunkten, innige Verbindung zum großen deutschen Geistesleben gehabt, im Hin und Zurück des Austauschs, im Hereinfluten und Rückfluten geistiger Einwirkungen durch ganze Bewegungen oder Einzelpersonen. Aber durch die Überbetonung der alten territorialen Grenzen ist der Blick des historisch Forschenden eingeengt worden. Erst nach und nach spüren wir etwas von diesem lebendigen Verwachsensein, davon, wie sich in der kleinen, beschränkten Entwicklung unserer Heimat ein größerer historischer Zusammenhang und Gang widerspiegelt. Aber fast ganz abgeschnitten sind immer noch jene Fäden, welche zum alten „Auslande" gesponnen sind durch die Auswirkung bedeutender Lipper im deutschen Kulturleben. Was wissen wir etwa – um nur eine Periode besonders reicher Ausstrahlung herauszuheben – von dem streitbaren Liemer Pfarrer Pustkuchen, der, gleich begabt wie anmaßend, die literarische Welt auf Jahre in Aufruhr brachte durch eine Parodie auf Goethes „Wilhelm Meister"; was wissen wir von dem Wirken von Theodor Althaus, dem bedeutenden Revolutionär und Politiker der achtundvierziger Zeit, was von seiner und Nietzsches Freundin Malvida von Meysenbug?

Friedrich Copei

Lippische Schulzeitung vom 15. 10. 1929

Was weiß die Nachwelt eigentlich von Friedrich Copei, dem lippischen Volksschullehrer, der sich in jungen Jahren mit einer bildungstheoretischen Untersuchung einen Namen in der wissenschaftlichen pädagogischen Welt gemacht hat, dessen Buch „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß" aus dem Jahre 1930 wie kaum ein anderes aus jener Epoche in den erziehungswissenschaftlichen Seminaren gelesen und interpretiert und in der Literatur von heute unzählige Male zitiert worden ist?
Die hier vorliegende Schrift möchte an Friedrich Copei erinnern. Es soll der Lebensweg eines Pädagogen beleuchtet und dargestellt werden, der die pädagogische Wissenschaft mit richtungsweisenden Beiträgen ebenso bereichert hat wie die Heimat- und Landesgeschichtsforschung, die Friedrich Copei eine Reihe grundlegender Untersuchungen verdankt.

Umschlagbild:
Heimatkundeunterricht in der Schule in Haustenbeck: Lehrer Copei erklärt seinen Schülern die Funktion einer Armbrust. Die Schüler hatten das Gerät im Unterricht unter Anleitung ihres Lehrers selbst nachgebaut. Um 1937.

Friedrich Copei

1902 –1945

Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule und Landeskunde

Zusammengestellt und bearbeitet
von Volker Wehrmann

Herausgegeben vom Lippischen Heimatbund
in Verbindung mit der Dokumentationsstelle für regionale Kultur- und Schulgeschichte
an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld

Lippische Landesbibliothek
04322135

Lippischer Heimatbund
Detmold 1982

L 2728.4°+2 3. Ex.

Landesbibliothek Detmold
54 1583 1/16
3 Ex.

Die Schrift „Friedrich Copei 1902–1945 – Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule und Landeskunde" ist zugleich ein Begleitkatalog zu der gleichlautenden Ausstellung
- *im Lippischen Landesmuseum in Detmold vom 26. 11. bis zum 31. 12. 1982*
- *in der Fakultät für Pädagogik an der Universität Bielefeld vom 21. 1. bis zum 21. 4. 1983*

Der Verfasser hat Herrn Karl Kleinschmidt, Detmold, für die photographischen Arbeiten besonders zu danken.

Für die freundliche Gewährung von Zuschüssen für Katalog und Ausstellung ist der Lippische Heimatbund dem Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Landesverband Lippe zu Dank verpflichtet.

Satz und Druck: F.L.Wagener · Lemgo
Buchbinderei: Klemme & Bleimund · Bielefeld

Die Aufnahme (rechts) zeigt Friedrich Copei auf einer Wanderung in der Umgebung von Haustenbeck. Um 1936.



Inhaltsverzeichnis

Friedrich Copei
Ein Lebensbild 9

Lebensdaten 17

Der Weg zum Volksschullehrer
Ausbildung und praktischer Schuldienst
1917–1924 19

„Ein Tag aus meinen Pfingstferien"
Der Erlebnisbericht eines Präparanden 19

„Was der Stoff in den Händen des Künstlers, das sind die Seelen der Kinder in des Lehrers Händen . . ."
Das Berufsbild des Lehrers aus der Sicht eines Seminaristen 22

Studienjahre
Das Universitätsstudium in Münster und Berlin
1924–1931 25

„Freue dich, Schulmeister,
daß ein Johann Heinrich Pestalozzi
über diese Erde ging . . ." 25

„Das Buch scheint allenthalben
eine warme Aufnahme zu finden . . ."
„Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß"
im Urteil der pädagogischen Fachwelt 32

„Die Schrift verdient die ernsteste Beachtung der Lehrerschaft . . ."
Sturms Urteil über Copeis „fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß" 36

„Ein Weg zur rechten Selbsterkenntnis und Lebensführung"
Schulrat Heinrich Schwanold urteilt über Copeis Werk 36

Der akademische Lehrer
Als Dozent für Pädagogik an der Pädagogischen Akademie in Dortmund und Kiel
1931–1933 38

Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik
Zum Selbstverständnis einer universitären Disziplin 38

„Die Schule auf dem platten Lande"
Kritische Reflexionen über eine Bildungsinstitution (1931) 46

„Die umfriedete pädagogische Provinz ist für immer dahin . . ."
Gedanken Copeis zur pädagogischen Krisensituation am Ende der Weimarer Republik (1932) 50

„Die Pädagogische Akademie – eine Erzieherhochschule"
Copei spricht vor der lippischen Lehrerschaft über „Die Lehrerbildung an den preußischen Akademien" 53

Der Abbau der Lehrerbildung droht!
Copei informiert Spranger über die geplanten Maßnahmen 57

„Ganz Deutschland blickt auf Lippe . . ."
Hans Sprenger, lippischer Volksschullehrer, entwirft ein Bild von der politischen Lage 58

„Wir sind unter die Räder der Weltgeschichte geraten . . ."
Die Entlassung aus dem Amt
1933–1934 59

„Der plötzliche Bruch mit der Arbeit ist sehr schmerzlich gewesen . . ."
Hans Sprenger, aus dem lippischen Schuldienst beurlaubt, schildert „die Lage" 59

„Wir werden mitverantwortlich sein für das, was nun geschieht oder nicht geschieht . . ."
Aus dem Briefwechsel zwischen Copei und Kurt Higelke, dem Schriftleiter der „Deutschen Schule" in Berlin 60

Gesuch an das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in Berlin „auf Überlassung einer Volksschullehrerstelle" 62

„Ganz ohne Wirksamkeit, dazu sind wir zu jung . . ."
Aus dem Briefwechsel zwischen Copei und Eduard Spranger 62

Gesuch Copeis an die Lippische Landesregierung auf Übertragung der 2. Lehrerstelle in Haustenbeck 66

„Ich sehe wieder Aufgaben und schöne Möglichkeiten vor mir . . ."
Copei an Eduard Spranger 67

Heideschulmeister und Heimatforscher

Die Haustenbecker Jahre
1934–1939 68

„In die Wüste strafversetzt!"
Hans Sprengers Erinnerungen an die mit Friedrich Copei verlebten Jahre in der Senne 68

„Für uns verlief es etwas sonderbar, das Jahr 1934"
Hans Sprenger beschreibt „die Lage" 74

Der schulische Alltag in der Dorfschule
Beobachtungen und Erfahrungen 75

Schulausflug – kritisch gesehen
Eine pädagogische Bilanz 78

Brauchtum in der Zeit um Weihnachten und Neujahr in Haustenbeck
Eine Erhebung Copeis nach Niederschriften des 5. und 6. Schuljahres 78

„Nicht ganz im Einklang mit den Bemühungen einer weisen Pädagogik . . ."
Humoristische Begebenheiten aus dem Schulleben, aufgezeichnet von Friedrich Copei 79

Paradeuniform oder schlichtes Werkkleid?
Der Lehrer – ein Komödiant? Betrachtungen Copeis zu einem pädagogischen Alltagsproblem 82

„An den meisten Orten wird der Lehrer einen wesentlichen Teil der Forschungsarbeit im Dorfe zu leisten haben . . ." 83

Zur Siedlungsgeschichte der Senne 87

„Die Senne" im Heimatkundeunterricht
Copeis Unterrichtserfahrungen mit einem Sachfilm in der Grundschule 90

Neue pädagogische Wege
Der Unterrichtsfilm als Anschauungsmittel in der Schule 92

In der Windmühle
Thematischer Aufbau und schulische Erprobung eines Sachfilms 96

„Wettlauf zwischen Hasen und Swinegel"
Unterrichtserfahrungen mit einem bekannten Märchenfilm 100

Lemgo als freie Reichsstadt
Über die Beziehungen Lemgos zum Reich 102

Heerespsychologe und Referent in der Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung

Ein psychologisch-pädagogischer Auftrag
1939–1945 105

Über das Selbstverständliche in der Erziehung
Betrachtungen zu einem kaum diskutierten pädagogischen Problem 105

Menschentypen im volkstümlichen Denken
Eine psychologisch-volkskundliche Studie (1943) 112

„Sie werden seine letzte Ruhestätte wohl nie feststellen können . . ."
Nachforschungen über das Schicksal Copeis 123

„Ich darf sagen, daß er mein engster Freund gewesen ist . . ."
Hans Sprenger an Eduard Spranger in Berlin 124

Bibliographie 125

Friedrich Copei

Ein Lebensbild

„Ich habe Friedrich Copei in Erinnerung behalten als einen sehr feinsinnigen, zartfühlenden Mann. Er sah klar Vorzüge und Schwächen der Menschen, mit denen er zu tun hatte. Wenn er bei Mängeln eingreifen mußte, so tat er es ohne Schärfe, man konnte sagen, mit großer Güte, aber doch nachhaltig. Wir waren uns darin einig, daß wir in manchen Fällen, sowohl bei Lehrern wie bei Studenten, die Kinder zu verteidigen hatten. Er hatte eine besondere Gabe, das Negative, das er sagen mußte, doch ins Positive zu kehren. Und ich meine, das war das besondere Charisma des Pädagogen Copei."[1] So hat Professor Katharina Petersen rückblickend den Menschen und Lehrer Friedrich Copei beurteilt, jenen jungen Kollegen, der ihr im Jahre 1932, erst dreißigjährig, an der Pädagogischen Akademie in Kiel im Amt gefolgt war.

Doch noch von einer anderen, besonders berufenen Seite liegt ein Urteil über Copei vor, das im Ergebnis in die gleiche Richtung weist. Eduard Spranger, Copeis akademischer Lehrer an der Universität Berlin, der die ausgeprägte Gabe besaß, die menschliche Existenz in ihrer Wesensart zu deuten, erinnerte sich noch im Jahre 1948 lebhaft an Friedrich Copei, einen seiner begabtesten Schüler: „Aus dem Ton seines Vortrags klang die Ehrfurcht vor dem Gegenstande heraus. Das Gedämpfte, Stille, das mir ein Hauptzug seines Wesens schien, entsprang einer Andacht, mit der er das Leben überhaupt und seine Bestimmung insbesondere umfaßte. Er fühlte sich in einem Heiligtum, in dem man nur mit leisen Schritten geht. An seinem Auge sah man, daß eine liebevolle Welt in ihm war, und daß die Gedanken, die in ihm arbeiteten, durch zarteste Fäden mit seinem Herzen verbunden waren. Er wollte dem Volksschulunterricht die Seele einhauchen, die ihm noch fehlte. So ging er immer mit dem Volk, wenn er mit der Wissenschaft ging. Er hat mir darüber in einem Moment, den ich nie vergessen werde, ein Geständnis gemacht, das ich noch heute nicht durch Worte, die nur Allgemeines sagen könnten, in die Öffentlichkeit zu tragen vermag."[2]

Dieses aus der persönlichen Begegnung gewonnene Urteil über den Pädagogen Friedrich Copei bewegt sich in eine Richtung, die geradezu die Frage provoziert: War Friedrich Copei nur ein überdurchschnittlich begabter Pädagoge, war er ein „begnadeter Erzieher"[3] oder verkörperte er bereits Eigenschaften eines „geborenen Erziehers" in sich? Wenn Eduard Spranger diesen Erziehertypus – er bleibt in seiner Idealkonstruktion hier unberücksichtigt – in seiner Realgestalt mit den Worten kennzeichnet: „Der geborene Lehrer und Erzieher ist unablässig darauf bedacht, die verwirrende Fülle geistig geformter Weltgehalte auf einfache und der jeweiligen seelischen Entwicklungsstufe des Werdenden zugängliche Modelle zurückzuführen"[4], dann darf von Friedrich Copei gesagt werden: Die Erträge seines pädagogischen Denkens und Handelns lassen die ausgesprochene Vermutung zur Gewißheit werden. Friedrich Copei trug einige wesenhafte Züge des „geborenen Erziehers" in sich: Ob auf dem Boden der konkreten Erziehungssituation oder auf der Ebene theoretischer Reflexion, immer sah es Friedrich Copei als eine sittliche Verpflichtung an, die jeweiligen pädagogischen Maßnahmen mit den kindlichen Bedürfnissen in Einklang zu bringen. Hier hatte sich für Copei der Pädagoge als Anwalt des Kindes immer neu zu bewähren. Das „Pädagogische und das Wissenschaftliche", wie es Copei selbst nennt, hatten in seiner Person schon in jungen Jahren eine lebensbestimmende Kraft gewonnen. Die Frage nach Copeis pädagogischen Grundüberzeugungen, nach seinem praktisch-pädagogischen Wirken wie überhaupt die nach seinem pädagogischen Engagement und seiner außerpädagogischen Betätigung läßt sich freilich nur aus seinem eigenen Lebensweg erschließen.

Friedrich Copei wurde am 29. September 1902 als Sohn eines mittleren Postbeamten in Lage geboren. Der Vater entstammte einem alten lippischen Bauerngeschlecht. Die Großeltern besaßen noch ihren Hof in der Nähe von Detmold. Sie verarmten durch Unglücksfälle.

Friedrich Copeis schulischer Bildungsweg begann Ostern 1909 mit der Einschulung in Warburg, wohin der Vater versetzt worden war. Dessen früher Tod führte bereits 1910 zum Umzug der Familie nach Detmold, wo sich die Mutter „bei einer kleinen Pension tapfer mit uns 6 Kindern durchschlagen"[5] mußte. Friedrich Copei war von nun an Schüler der Detmolder Bürgerschule, die er Ostern 1917, ausgestattet mit einem glänzenden Zeugnis, verließ.

Mit seiner überdurchschnittlichen Begabung und seinen herausragenden schulischen Leistungen hatte sich Friedrich Copei für den Lehrerberuf geradezu empfohlen. So vollzog sich die Aufnahme in die Präparande am Lehrerseminar in Detmold ebenso reibungslos wie drei Jahre später der Übergang ins Lehrerseminar. Am 23. März 1923 bestand Copei die Erste Lehrerprüfung: er war aufgrund der guten schriftlichen Leistungen von der mündlichen Prüfung befreit worden.

Am 10. April 1923 trat Copei in den Schuldienst ein. Er übernahm eine Lehrerstelle in Bösingfeld. Hier erwarb Copei seine ersten grundlegenden unterrichtlichen Erfahrungen, die er zugleich durch das Studium der reformpädagogischen Literatur vertiefte. In dieser Situation verspürte Copei einen eigenen bildungsmäßigen Rückstand, den er schon früher als belastend empfunden hatte und den er auf die unzureichende seminaristische Ausbildung zurückführte. „Der sehr dogmatische, enge Unterricht dieser Jahre hatte mich nicht befriedigt, schon ehe ich das Seminar verließ, stand mein Entschluß fest, sobald als möglich zu studieren. Er verstärkte sich in der Volksschularbeit. Was ich im Seminar schmerzlich empfun-

den hatte: die Dürrheit einer abstrakten Lehre, ihre Beziehungslosigkeit zum lebendigen Leben, den Mangel an Kraft zu Formung und Verpflichtung junger Menschen, die mangelnde Verbindung zum Leben des Volkes, all das trat mir in der Arbeit der Volksschule wieder entgegen, ohne daß ich die Kraft besaß, dieser Not Herr zu werden. Dabei machte mir die Arbeit mit den Landkindern viel Freude."[6]

In Copei reifte der Entschluß, die Schulstube für einige Zeit mit dem Hörsaal zu vertauschen. Er ließ sich zum Sommersemester 1924 vom Schuldienst beurlauben[7], um mit dem Universitätsstudium in Münster zu beginnen. „Sobald ich nach der Inflation einige hundert Mark erspart hatte, begann ich zusammen mit einem Freunde das Studium in Münster. Ich wählte Pädagogik und Philosophie, Deutsch und Geschichte. Nach einem Semester waren, trotz Werkarbeit als Nachtredakteur und Aushilfskellner, meine Mittel verbraucht. Ich ging zum Schuldienst zurück, nebenbei bereitete ich mich auf die Reifeprüfung vor. Nach einem Jahr hatte ich genügend Mittel, um mein Studium fortführen zu können."

Copei setzte im Wintersemester 1925/26 sein Studium nicht an der Universität Münster, sondern an der Universität Berlin fort, „wohin mich Eduard Spranger zog". Seinen Neigungen entsprechend lag der Studienschwerpunkt nunmehr in den Fächern Philosophie und Pädagogik. So lag es nahe, daß Friedrich Copeis Weg direkt zu Eduard Spranger führte, der beide Disziplinen an der Universität Berlin in Personalunion vertrat. Spranger wurde auf Copei aufmerksam, als dieser in einem Humboldt-Seminar mit einer ausgereiften Seminararbeit über das Thema „Was bewegt Wilhelm von Humboldt, die Neuordnung des preußischen Bildungswesens zu übernehmen?" hervortrat. Copei wurde sogleich Mitglied in der von Spranger begründeten „Studiengemeinschaft für wissenschaftliche Pädagogik", wo Copei „sich bald aus den übrigen heraushob durch die spürbar warme Anteilnahme, mit der er jede kleine Seminararbeit ausführte" (Spranger).

Copei wurde im tieferen Sinne des Wortes ein Schüler Sprangers; bei ihm lernte Copei recht eigentlich erst philosophisch zu denken und pädagogisch zur argumentieren. Spranger führte Copei in das weite Feld reformpädagogischen Denkens, vor allem aber führte er Copei in die historisch-geisteswissenschaftliche Pädagogik ein, die, von Spranger mitbegründet, als Kultur- und Wertpädagogik die vorherrschende Richtung der Pädagogik in den zwanziger Jahren geworden war.

Das breite Spektrum seiner Interessen beeindruckt nicht minder wie die Intensität, mit der sich Copei in die unterschiedlichsten Wissenschaftsgebiete vertiefte. In einem Antrag Copeis um Aufnahme in ein religionsphilosophisches Seminar von Romano Guardini heißt es: „In den ersten Semestern meines Studiums hörte ich in Münster Vorlesungen zur Einführung in die Geschichte der Philosophie und eine Vorlesung über Erkenntnistheorie. Ich nahm teil an den Übungen über Kants Kritik der reinen Vernunft und an einer Übung über die Geschichtsphilosophie Hegels und Spenglers ... In Berlin besuchte ich seit 4 Semestern die Vorlesungen und Übungen Prof. Sprangers. Ich hörte eine Vorlesung Heinrich Maiers über Logik und gehörte seinem Seminar über Urteil und emotionales Denken an. In Übungen bei Prof. Breysig über Hegel, Vico und Buckle versuchte ich in das Gebiet der Geschichtslehre einzudringen. In letzter Zeit habe ich mich mit der Geschichte der griechischen Philosophie, vor allem mit Plato, beschäftigt. Fragen, die zum Gedankenkreise des Seminars gehören werden, beschäftigen mich, seit ich vor einigen Jahren Max Webers religionssoziologische Aufsätze und verwandte Arbeiten von Sombart und Brentano las. Ähnliche Fragen tauchten auf bei der Lektüre von Diltheys Schriften. Im letzten Semester stieß ich bei einer Seminararbeit über die Heinesche Lyrik auf ästhetische Grundfragen, vor allem auf den Zusammenhang von Erlebnis und Dichtung. Die Lebensformen (von Spranger, d. Vf.) und Freyers Theorie des objektiven Geistes halfen mir ein Stück weiter. Ich möchte über die Fragen dieses Gedankenkreises, die mir brennend geworden sind, Klarheit haben. Darum bitte ich um die Aufnahme in das Seminar."

Im Sommersemester 1928 stellte Eduard Spranger eine pädagogische Thematik zur Diskussion, die in seinen eigenen bildungstheoretischen Überlegungen eine zentrale Bedeutung gewonnen hatte: Er diskutierte mit seinen Studenten über den Grundprozeß des Bildungsvorgangs in den verschiedenen geistigen Schichten des Menschen. Diese pädagogische Problematik hatte Copei zutiefst gefesselt, vor allem deshalb, weil sie „mitten in das Zentrum grundsätzlicher Betrachtung des Schulischen führte". Wenn sich Copei schon bald ganz dieser Thematik zuwandte, dann war dies wesentlich mit das Verdienst Eduard Sprangers. Er ermunterte Copei, mit dem Thema „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß", bei ihm zu promovieren. „Ich empfand bald", so Eduard Spranger, „daß das größte und zentralste der pädagogischen Probleme in seiner Hand die beste Obhut finden würde und wies ihn auf das ewige Thema hin, das durch Sokrates in die Welt gekommen ist: den ‚fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß'."[8]

Mit einem kaum vorstellbaren Eifer vertiefte sich Copei in diese Thematik.

Copei gliederte sein Thema in einen allgemeinen theoretischen und pädagogisch-praktischen Teil. Nachdem er im ersten Teil zunächst Weg und Ziel der sokratischen Mäeutik am Beispiel der platonischen Dialoge Menon und Gorgias entwickelt hatte, stelle er in ausführlichen Analysen den Verlauf des intellektuellen Schaffens und Verstehens, der künstlerischen Produktion und des ästhetischen Erlebens, der kritischen Entscheidungen und des religiösen Erlebnisses dar. Dabei ergibt sich, daß all diese verschiedenen Akte des seelischen Geschehens einen „fruchtbaren Moment" aufweisen, in dem das Neue durchbricht. Ihm geht eine Phase des Suchens und Mühens voraus, die eingeleitet wird durch das Zerbrechen unserer naiven Sicherheit und ihren Abschluß findet mit dem Aufblitzen der Lösung, eben dem fruchtbaren Moment. Der gesamte Prozeß endet dann mit der Verwirklichung des Neuen bzw. seiner Eingliederung in den geistigen

Bestand. Die Einzelheiten dieses Verlaufs und seine Besonderheiten in den verschiedenen seelischen Bereichen werden von Copei ausführlich untersucht.

Der zweite Hauptteil der Dissertation befaßt sich mit den pädagogischen Folgerungen. Copei lehnt es ab, aus dem entwickelten Schema der Ablaufsformen geistiger Prozesse eine allgemeingültige Unterrichtsmethode abzuleiten, wie das die Herbartianer mit den Formalstufen getan haben. Copei weiß zu sehr um die Lebendigkeit des geistigen Lebens, als daß er in Versuchung käme, eine neue Zwangsjacke für den Unterricht zu empfehlen. Aber bei allem Wissen darum, daß der fruchtbare Moment vom Lehrer nicht erzwungen werden kann, sondern ein „Geschenk des Himmels" ist, verfällt Copei doch nicht in das andere Extrem, die methodische Planung überhaupt zu negieren und die Arbeit des Lehrers ganz auf den pädagogischen Enthusiasmus zu gründen. Er möchte, daß der „Lebendigkeit der Unterrichtsarbeit eine gleich lebendige, dauernde Bildungswirkung" entspreche, und da seine Analysen deutlich gezeigt haben, daß der fruchtbare Moment zwar nicht herbeigezwungen, wohl aber vorbereitet und in seiner Wirkung vertieft werden, daß also die Lebendigkeit ohne planmäßiges Bemühen und ohne Formung wirkungslos bleiben muß, gewinnt die Methode des Unterrichts wieder die ihr zukommende Bedeutung. Ihre Aufgabe ist nicht mechanische Überlieferung, sondern Vorbereitung des fruchtbaren Moments durch Erweckung der Frage und Auseinandersetzung mit der Sache. Das wird an Beispielen aus der Heimatkunde, der Naturlehre, dem Sprachunterricht und anderer Unterrichtsgebiete im einzelnen deutlich veranschaulicht.

Bereits im Sommersemester 1929 legte Copei der Philosophischen Fakultät das Ergebnis seiner Nachforschungen vor. Spranger hat die Arbeit später noch einmal rückblickend gewürdigt und hervorgehoben: „Ich zögere meinerseits nicht, zu bekennen, daß mir diese ‚Dissertation' als eines der wichtigsten und wirklich ‚fruchtbarsten' Werke der zeitgenössischen Pädagogik erscheint."[9]

Am 25. Juli 1929 war das Promotionsverfahren abgeschlossen. Copei setzte danach seine Studien an der Universität weiter fort, zunächst in der Absicht, noch das Staatsexamen für das höhere Lehramt abzulegen. Anschließend wollte sich Copei auf die wissenschaftliche Laufbahn an der Universität vorbereiten. Zu diesem Weg hatte vor allem Eduard Spranger Copei ermuntert. Doch die Absichten wurden durch die Übernahme neuer Aufgaben durchkreuzt. „Mir ist es seltsam ergangen", so schrieb Copei am 12. Mai 1930 einem Freunde, „anstatt ins Staatsexamen marschieren zu können, hat die Dresdner Leitung der Studienstiftung mir die Leitung der Berliner Studienstiftungsgeschäfte übertragen, für die ich mich nach langem Sträuben, allerdings nur für die Sommersemestermonate, bereitgefunden habe. Das Examen muß dementsprechend um einige Zeit herausgeschoben werden, wenn auch nur für Monate. Das ist eine etwas unangenehme Wendung, allerdings muß ich dazu sagen, daß ich an dieser Arbeit, die einem eine gründliche Menschen- und Sachkenntnis vermittelt, viel Freude habe. Aber das darf nur ein Übergang sein."

In den Tagen, als Copei diese Aufgaben übernahm, veröffentlichte der Verlag Quelle & Meyer in Leipzig seine Dissertation. Es versteht sich, daß Copei auf das Echo gespannt war, das sein Buch in der pädagogischen Fachwelt finden würde. Schon bald meldeten sich die ersten Stimmen. Besonders erfreut war Copei vor allem über das Urteil Georg Kerschensteiners, des Nestors der wissenschaftlichen Pädagogik. Der 76jährige Münchener Universitätspädagoge dankte Copei „für die guten Stunden, die Sie mir mit der Lektüre bereitet haben. Das Buch ist gut; ich habe nirgends ein Fragezeichen machen müssen." In ähnlich positivem Sinne äußerten sich auch andere Fachvertreter sowohl aus dem Raum der Universität wie aus der Schulpraxis. Auch in seiner lippischen Heimat fand das Buch „eine warme Aufnahme", wie es Copei formulierte. Hier war es vor allem Schulrat Heinrich Schwanold, der den „fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß" als „Wegweiser zur rechten Selbsterkenntnis und Lebensführung" deutete und der die Lehrerschaft geradezu in die Pflicht nahm, sich mit Copeis gedankenreicher Schrift in Konferenzen und Arbeitsgemeinschaften auseinanderzusetzen.

Die pädagogische Fachwelt war, nachdem die kundigsten Beobachter das Werk mit Lob bedacht hatten, auf Friedrich Copei aufmerksam geworden. Bereits am 15. Dezember 1930 wurde Copei von der Pädagogischen Akademie Elbing eine Dozentur für Praktische Pädagogik angeboten. Wenig später bemühte sich die Pädagogische Akademie Dortmund um Copei, die eine Dozentur für Theoretische Pädagogik zu besetzen hatte. Auf diese Stelle wurde Copei, wohl nicht zuletzt durch die Vermittlung Sprangers, am 1. April 1931 berufen.

Copei übernahm hier sogleich eine Sonderaufgabe: den Aufbau einer Industriepädagogik. „Da ich mich selbst in dieses Gebiet z. T. erst allmählich einarbeiten mußte", so Copei, „kündigte ich für den Sommer, neben meinen systematischen Arbeiten, Vorlesungen und Übungen zur Soziologie der Erziehung an, in denen ich vom Boden der Sprangerschen Kulturphilosophie ausging . . . Das Einarbeiten in die mir z. T. noch fremden Fragekreise brachte mir ein großes Maß an Arbeit. Ich habe die Arbeit aber gern übernommen, weil ich dadurch Gelegenheit fand, den Sprangerschen Erziehungsbegriff, der nach meinen Empfindungen etwas zu individualistisch akzentuiert war, auszuweiten." Seine pädagogischen Gedanken hierzu entwickelte Copei in Vorlesungen über „Landschulpädagogik", „Milieupädagogik" und „Industriepädagogik", von denen nur fragmentarische Aufzeichnungen vorliegen. „Wenn ich gezwungen war, jedes meiner freiwilligen Seminare mit je 20–30 Mann doppelt abzuhalten, wenn das freiwillige Kolleg regelmäßig mit mehr als 80 Studenten besetzt war, so geht daraus hervor, wie notwendig die Behandlung dieses Gegenstandes im Ruhrgebiet war."

Angesichts der „ungeheuren Schwierigkeiten, denen jede Erziehung im Industrieraum heute begegnet", versuchte Copei hier theoretisch wie praktisch eine Antwort auf die Frage zu finden, wie die Volksschule, insbesondere die Oberstufe,

einen zeitadäquaten Standort in der Industriegesellschaft finden könne.

Copei mußte jedoch die an der Pädagogischen Akademie in Dortmund begonnene Arbeit schon im Frühjahr 1932 wieder beenden, nachdem das preußische Kultusministerium seine Versetzung an die Pädagogische Akademie Kiel ausgesprochen hatte. Fragt man nach den Gründen für diesen raschen Wechsel, stößt man auf die schwierige bildungspolitische Situation Preußens während der Endphase der Weimarer Republik. C. H. Becker, der langjährige preußische Kultusminister, der die Pädagogischen Akademien in ihrer Entwicklung seit 1925 besonders gefördert hatte, mußte 1930 sein Amt aufgeben. Seinem Amtsnachfolger Adolf Grimme war es trotz großer Bemühungen nicht gelungen, die Akademien in ihrer Existenz zu sichern. Im Herbst und Winter 1931/32 mußten in Preußen im Zuge einschneidender Sparmaßnahmen acht Akademien geschlossen werden. In den Lehrkörpern, die ihre Arbeit fortsetzten, kam es zu laufenden personellen Veränderungen[10]. Entstand in einer Akademie eine Vakanz, besetzte das Ministerium diese nicht durch eine Neuberufung, sondern zumeist über eine Versetzung. In Kiel war durch die Ernennung von Professor Katharina Petersen zur Regierungs- und Schulrätin in Frankfurt/Oder eine Planstelle für praktische Pädagogik frei geworden. Auf diese Stelle wurde Copei berufen. Welche großen Erwartungen das preußische Kultusministerium in Copei setzte, zeigt ein Schreiben, das Frau Professor Feuerstack, die zuständige Referentin, am 24. Mai 1932 an Copei richtete: „Wir brauchen in Kiel ... einen Menschen, der von Haus aus oder besser gesagt – vom inneren Ursprung her – Pädagoge ist und die Volksschule aus eigener Erfahrung kennt. Ich habe, um ganz offen zu sein, das eine Bedenken, daß Sie ein wenig zu jung dafür sind, aber ich weiß, daß Sie durch Ihren ganzen Lebensgang eine große Reife erworben haben, und ich glaube, daß Ihre Person die Gewähr dafür gibt, daß Sie von Jahr zu Jahr mehr in dieses doch sehr verantwortungsvolle Amt ... hineinwachsen werden."

Copei nahm im Sommersemester 1932 seine Lehrtätigkeit an der Akademie in Kiel auf. Zugleich übte er nebenamtlich die Funktionen eines Akademieschulrates aus: dieses Amt beinhaltete die staatliche Schulaufsicht über die der Akademie angegliederten 5 Akademieschulen mit insgesamt 4 Rektoren und etwa 50 Lehrkräften. Gleichzeitig hatte Copei verschiedene schulreformerische Projekte zu betreuen. Copeis neuer Wirkungsbereich hatte sich damit „entsprechend der Umlagerung nach dem Praktischen hin verschoben". Diese Wendung spiegelt sich in den Themen, die Copei nunmehr in seinen Vorlesungen und Seminaren behandelte: Er las über „Moderne Grundschularbeit", über „Landschule und Landschulreform", über „Schulrecht" und „Schulverwaltung". Hier war Copei ständig bestrebt, das Augenmerk der Studenten „auf die konkrete Erziehungsarbeit zu lenken, der unser Herz und Mühen gehört".

Copeis wissenschaftliche Interessen hatten sich damit in das Gebiet der inneren Schulreform verlagert. Nicht nur in der akademischen Lehre, auch in Vorträgen vor der Lehrerschaft aus dem ganzen norddeutschen Raum entwickelte Copei wiederholt seine Vorstellungen über die „Grundlagen der modernen Volksschularbeit". Die Lehrerschaft war für ihn der wichtigste Adressat, denn – das war Copeis Grundüberzeugung – die Volksschularbeit „erwächst nicht aus theoretischen Projekten. Es bleibt dabei, daß die Schulreformen aus den Schulstuben kommen müssen. Aber die Schulreform bedarf der geistigen Durchdringung und wissenschaftlichen Besinnung, will sie nicht in unfruchtbaren Experimenten stranden."[11]

Bereits im Frühjahr 1933 begannen die neuen politischen Verhältnisse die pädagogische Landschaft zu verändern. Während die Lehrerbildung in neue Bahnen gelenkt wurde, gerieten eine Reihe von Einzelpersonen in das „Räderwerk der Weltgeschichte", wie es Hans Sprenger anschaulich formuliert hat. Die Hintergründe für die von den nationalsozialistischen Machthabern im Bereich der Lehrerbildung getroffenen Maßnahmen, die Friedrich Copei unmittelbar zu spüren bekam, hat Sprenger besonders treffend mit den Worten verdeutlicht: „Zunächst einmal standen die Pädagogischen Akademien bei den neuen Machthabern nicht im besten Ansehen, weil diese den Geburtsfehler demokratischer Herkunft hatten und weil diese auch offensichtlich nicht in dem Maße hatten durch die nationalsozialistische Propaganda infiziert werden können, wie es etwa an den Universitäten der Fall war. Es lag zu nahe, daß man einen besonderen Eifer an den Tag legte, um die politisch so wichtige Lehrerbildung in die Hände von linientreuen Parteigenossen zu bringen. Zum anderen standen die Aspiranten schon wartend vor der Tür, die ihren politischen Einsatz jetzt auch honoriert sehen wollten. Man konnte für diese nur Stellen freimachen, wenn man andere Dozenten entließ. Auf irgendwelche Bekundungen von Solidarität konnten die Entlassenen und Gefährdeten nicht rechnen, zu sehr waren die Geister und die Gewissen durch die Ereignisse gelähmt."[12]

Das Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums, das am 7. April 1933 in Kraft trat, bekam Copei in seiner ganzen Härte zu spüren: Er wurde bereits am 24. April „bis zur endgültigen Entscheidung mit sofortiger Wirkung" vom Amt beurlaubt. Copei bezweifelte die Rechtmäßigkeit dieser Entscheidung, „weil als einziges ‚Vergehen' die zeitweilige, formale Zugehörigkeit zur Partei (der SPD, der Vf.) ohne irgendwelche politische Betätigung vorlag[13] und dieser Tatbestand nach den Ausführungsbestimmungen nicht die Voraussetzungen für die Anwendung des § 4 bot". Der Kieler Akademiedirektor Peters riet Copei, sich in diesem Punkt keinen Illusionen hinzugeben. Eine Kommission sei eingesetzt worden, um die anstehenden Fälle „mit größter Schärfe" zu prüfen. Es sei so gut wie sicher, „daß danach in Ihrem Fall an eine Annullierung der Entscheidung nicht zu denken ist. Demnach werden Sie entlassen, trotz Ihrer festen Anstellung." Mit einer endgültigen Entscheidung sei, zusammen mit 3000 anderen Fällen, im September zu rechnen.

Tatsächlich hielt Copei die amtliche Mitteilung im September in Händen. Sie brachte ihm die Nachricht, daß er am 1. Okto-

ber 1933 aus dem Staatsdienst ohne Versorgungsansprüche entlassen sei. Seine Enttäuschung über diese Entscheidung brachte Friedrich Copei in einem Brief an Eduard Spranger mit folgenden Worten zum Ausdruck: „Mich schmerzt nicht so sehr der Verlust der ‚gesicherten' Stellung, schmerzlich ist mir vor allem der Umstand, daß es nun auf lange Zeit mit meinen Arbeiten und Plänen für die deutsche Volksschule aus sein soll. Am tiefsten aber beunruhigt mich der Gedanke, daß, abgesehen vom eigenen Schicksal, ein solches Denken und Sorgen um das deutsche Volk in Deutschland keinen Raum mehr finden könnte oder aber keinen Sinn mehr hätte. Die letzten Gedanken haben mich in den vergangenen Monaten am schwersten erschüttert, und ich gestehe Ihnen, daß manche Illusionen, vor allem vom Wesen des Menschen, in bitteren Erfahrungen zusammengebrochen sind. Aber im ganzen kann diese Zeit doch nur realistischer, härter, zielbewußter machen, und was auch fällt an Äußerem: ein innerer Kern bleibt und bewährt sich. Was Sie vor einiger Zeit über den Liberalismus und das individuelle Gewissen geschrieben haben, das ist mir symbolhaft für die ganze Auseinandersetzung geworden. Und daneben steht für mich das andere Wort, das Sie uns einmal mit auf den Weg gegeben haben: Nur wer echt ist, wirkt!"

Nachdem im Herbst 1933 auch noch ein Ministererlaß in Kraft getreten war, „der unsere Anstellung an Privatschulen oder als Privatlehrer verbietet", stand für Copei fest, „in Deutschland kaum noch irgendeine Arbeitsmöglichkeit" zu finden. So blieb nur der Weg, „eine Arbeit im Auslande zu suchen". Copei spielte mit dem Gedanken, in die Schweiz oder nach England zu gehen, nur „im äußersten Notfall nach Amerika".

Die in jenen Tagen geführte Korrespondenz mit einer Vielzahl von Personen und Institutionen vermittelt ein Bild von der verzweifelten Lage eines Mannes, der sich mit der erzwungenen Untätigkeit nicht abfinden will. Die Lage, in die Copei geraten war, beschrieb Frau Elisabeth Copei Jahre später mit den Worten: „Als mein Mann im Herbst 1933 endgültig aus seinem Amt entlassen wurde, war er ohne jedes Einkommen. Hätten wir nicht schon am 1. Oktober 1933 unsere Wohnung in Kiel aufgegeben, die Möbel beim Spediteur untergestellt, und wären wir nicht von meinen Eltern aufgenommen und unterhalten worden, hätten wir können betteln gehen. Meine Eltern hatten aber auch nur die Pension eines Volksschullehrers zum Unterhalt und eine kleine Wohnung. Mein Mann hätte Stellen als Lehrer an Privatschulen haben können, sie wurden ihm sogar angeboten, z. B. von Frau Dr. Meyer-Otto an der Berthold-Otto-Schule in Berlin, aber immer wieder wurde meinem Manne die Unterrichtserlaubnis verweigert. Mein Mann wollte auf jeden Fall arbeiten und seinen Unterhalt verdienen. ‚Und wenn ich Steine klopfen muß!', äußerte er damals."

Die Aussichtslosigkeit, ein pädagogisches Amt im staatlichen Schuldienst oder im Bereich des Privatschulwesens zu finden, und eine bedrohliche Existenznot – Copei war von Januar bis Oktober 1934 ohne jedes Einkommen – veranlaßten Copei schließlich, sich um die Wiedereinstellung in den lippischen Volksschuldienst zu bemühen. Am 27. Mai 1934 richtete er deshalb an die lippische Landesregierung ein Gesuch mit der Bitte, ihm „die ausgeschriebene zweite Lehrerstelle in Haustenbeck mit Familienwohnung zu übertragen".

Wer dem neuen Staat dienen wollte, dem wurde, wenn er nicht aus freier Überzeugung dazu bereit war, ein politisches Bekenntnis abgenötigt. Auch Copei konnte sich diesem Druck nicht entziehen. So gab er gegenüber der nationalsozialistischen Regierung die mit seinen politischen Grundüberzeugungen nicht übereinstimmende Erklärung ab: „Ich bin bereit, an den großen völkischen und sozialen Aufgaben des nationalsozialistischen Staates auf seinem Boden nach Kräften mitzuarbeiten. Ganz besonders fühle ich mich verbunden einer völkischen Erneuerung der deutschen Volksschule. Ich wäre der Regierung meines Heimatlandes dankbar, wenn sie mir die Gelegenheit zu solchem Einsatz in schlichter, volkstümlicher Schularbeit gewähren würde."

Die Übernahme in den lippischen Schuldienst verdankte Copei aber im wesentlichen der Fürsprache eines zwischenzeitlich in hohe Parteiämter berufenen Kollegen, der sich schon früher verschiedentlich für Copei verwendet hatte. Es war dies der aus Lippe gebürtige nationalsozialistische Reichstagsabgeordnete Dr. Heinrich Hunke, der sich über die zweifelsohne auch durch Copeis Eingeständnisse nicht beseitigten politischen Bedenken gegenüber Copei mit dem Hinweis auf dessen persönliche Integrität hinwegsetzte. Dr. Hunke brachte seine Überzeugung gegenüber der lippischen Landesregierung mit den Worten zum Ausdruck: „Dr. Copei war Mitglied der sozialdemokratischen Partei, hat sich aber aktiv in dieser nicht betätigt. Copei stand jahrelang in schärfster Opposition zur sozialdemokratischen Parteiorganisation, glaubte aber, aus einem falsch verstandenen Treuegefühl heraus, in ihr ausharren zu müssen. Seine nationale Gesinnung steht außer Zweifel. Ich kann das nach reiflicher Überzeugung unbedingt behaupten, weil ich ihn seit dem 14. Lebensjahr genau kenne. Wir haben zusammen in Detmold das Lehrerseminar besucht, zusammen studiert und nach Beendigung des Studiums jahrelang miteinander weltanschaulich gerungen. Er war Sozialist, nie Marxist. Ich habe mich daher auch vor einiger Zeit beim preußischen Kultusministerium für ihn verwendet, um eine Aufhebung seiner Entlassung zu erreichen. Diese Bemühungen sind aus mir unbekannten Gründen erfolglos geblieben. Sie können von mir überzeugt sein, daß ich mich nicht für einen Mann verwenden würde, wenn ich wüßte, daß er Marxist gewesen wäre. Weil ich weiß, daß Dr. Copei ein überzeugter Deutscher ist, zwei Brüder von ihm im Felde gefallen sind, deshalb verwende ich mich heute bei Ihnen, sehr geehrter Herr Staatsminister, und bitte um seine probeweise Einstellung. Copei ist außerdem ein Mann von pädagogischer Erfahrung."[14] Eine so gewichtige Referenz verfehlte nicht ihre Wirkung. Am 22. September 1934 hielt Copei seine Einstellungsurkunde in Händen. Copeis Weg führte in die Senne nach Haustenbeck, wo ihn Hans Sprenger, Freund und Amtskollege, schon sehnlichst erwartete.

Über die folgenden in Haustenbeck verlebten Jahre braucht hier im einzelnen nicht weiter berichtet zu werden. Hans Sprenger hat darüber eine farbige Darstellung geliefert, die alles Wesentliche enthält. Sie wurde 1962 in „Westermanns Pädagogischen Beiträgen" unter dem Titel „Erinnerungen an Friedrich Copei" veröffentlicht. Das darin befindliche Kapitel über „Haustenbeck" wurde in die hier vorliegende Schrift mit aufgenommen (vgl. dazu S. 68). Wenn Copei auch an diesem Ort „in der Wüste" nur wenige Jahre verleben durfte, dann lag dies erneut an den äußeren Verhältnissen, die Copei selbst nicht zu verantworten hatte.

Schon seit 1937 mußte Copei mit der traurigen Gewißheit leben, daß auch seine Tätigkeit an der Schule in Haustenbeck in absehbarer Zeit wieder beendet sein würde, nachdem der Heeresfiskus seine Absicht bekanntgegeben hatte, Haustenbeck in das Areal des Truppenübungsplatzes Senne miteinzubeziehen. Haustenbeck war damit ein frühes Opfer der Kriegsvorbereitungen geworden. „Der Schlag, der unsere Gemeinde traf", so Hans Sprenger, „hat gewiß geringes Gewicht gegenüber der Härte der Massenvertreibungen, die mit Hitlers Einmarsch in die Sowjetunion begannen und mit dem Zusammenbruch unseres eigenen Volkes in der grausamsten Weise treffen sollten. Aber eben das war für uns das Bedrükkende, daß wir die traurige Gewißheit haben mußten, was hier im Dorfe anfinge, das würde sich im Vieltausendfachen wiederholen. Die Auflösung zog sich über mehr als zwei Jahre hin; ein Faden nach dem anderen wurde in dem Beziehungsgeflecht des Dorfes abgeschnitten, und im Zerbrechen konnten wir noch einmal deutlich erfahren, was eine gewachsene Gemeinschaft ist."[15]

In der Stunde des Aufbruchs standen Hans Sprenger und Friedrich Copei den Dorfbewohnern, die nun den Weg in eine ungewissene Zukunft gehen mußten, mit Rat und Tat zur Seite. Sie taten dies in der Überzeugung, in dem sterbenden Dorfe aushalten zu müssen, bis keine Kinder mehr des Lehrers und keine Dorfleute mehr des Beraters bedurften. „In dieser Mitsorge für den Nächsten zeigte sich Fritz Copei wirklich liebenswert und groß. Vielleicht ist das Vertrauen, das er, der einst wie ein Getriebener dort Zuflucht gefunden hatte, erfuhr, nun die höchste Auszeichnung, die ihm zuteil geworden ist."[16]

Nachdem Hans Sprenger Ende August 1939 einem Gestellungsbefehl zur Wehrmacht folgen mußte, blieb Copei als letzter Lehrer in Haustenbeck zurück. Er hatte nun, freilich nur noch für wenige Wochen, die Schule allein zu führen. Als Sprenger nach dem Polenfeldzug zum erstenmal auf Urlaub kam, Anfang November, wurde er noch einmal nach Haustenbeck gerufen, um mit einem letzten Wort an die Kinder die Schule zu schließen. Copeis letzte Aufgabe als Lehrer in Haustenbeck war der Auftrag, einen kleinen Rest von Schülern in die benachbarte Schule nach Oesterholz zu begleiten. Persönlich befand sich Copei erneut in einer Situation wie 1933: Wieder zwangen die Verhältnisse ihn dazu, sich ein neues Wirkungsfeld suchen zu müssen.

„Aus diesem Grunde habe ich mich in den letzten Ferien in Berlin nach einer neuen Arbeit umgesehen, die meiner Vorbildung und Neigung entspricht. Dabei wurde mir von Herrn Dr. Dr. Gauger, dem Leiter der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm, mit dem ich seit langem zusammenarbeite, die Stelle des Referenten für Grundschulfilme, die am 1. April 1940 eingerichtet werden soll, angeboten. Es handelt sich dabei um die Versorgung der Volksschulen Deutschlands mit solchen Unterrichtsfilmen, für die die Fassungskraft der 6-10jährigen Grundschulkinder ausreicht."

Für ein solches Amt hatte sich Copei geradezu empfohlen: zum einen durch die eigene langjährige praktische Arbeit in der Grundschule, zum anderen durch eine Reihe vielbeachteter theoretischer Abhandlungen über den Unterrichtsfilm, die in Haustenbeck entstanden waren.

Die Bekleidung eines höheren Amtes, zudem in einer übergeordneten Stelle wie der Reichsanstalt für Film und Bild, war freilich nicht nur eine Frage der Qualifikation, sondern auch eine der Parteizugehörigkeit. Da diese bei Copei nicht vorlag, forderte die Reichsstelle den Nachweis der Mitgliedschaft in der NSDAP. Copei wich dieser Forderung aus. Er war froh, daß ihm – mit der Hilfe einiger einflußreicher Parteimänner – von der Gauleitung eine politische „Unbedenklichkeitserklärung" ausgestellt wurde, die die Reichsstelle auch akzeptierte. Der Berufung Copeis in die Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht stand nichts mehr im Wege. Doch die Wehrmacht kam der Berufung Copeis nach Berlin zuvor: Schon am 15. Dezember 1939 wurde Copei als Heerespsychologe nach Hannover eingezogen. Gewiß waren die verstärkten Kriegsvorbereitungen der Grund dafür, daß das Prüfungsamt der Wehrmacht ihn zuerst in seinen Dienst holte. Vermutlich waren hier Männer auf Copei aufmerksam geworden, denen Copei Jahre zuvor im Studium und in der Studienstiftung des deutschen Volkes begegnet war. Zwischenzeitlich war auch Eduard Spranger, Copeis akademischer Lehrer, als Heerespsychologe tätig geworden. Dieses Amt hatte immerhin den Vorzug, vor politischen Anfechtungen sichergestellt zu sein.

In seinem neuen Amt als Heerespsychologe war Copei dem pädagogischen Wirken entrückt; die neuen Aufgaben führten ihn in das Gebiet der Psychologie, namentlich in das der wissenschaftlichen Charakterologie. Die Aufgabe, den Offiziersnachwuchs unter psychologischen Gesichtspunkten auf ihre Führungsaufgaben und ihre militärische Verwendbarkeit hin zu überprüfen, regte Copei auch zu eigener wissenschaftlicher Forschung an. Eine der vielen Fragen, die ihn bewegt haben, war die, „ob man sich bei der Begutachtung von Anwärtern zum Militärdienst der Terminologie der charakterologischen Wissenschaft bedienen, oder ob man besser einen Windhund einen Windhund nennen sollte"[17]. Hier entwickelte Copei aus seiner besonderen Gabe, „das Volkstümliche zu sehen und zu fühlen, originale neue Gedanken, die freilich in ihrer neuen Absicht nicht sogleich verstanden wurden. Er hat sie dann in ihrer ursprünglichen Gestalt in dem lesenswerten Aufsatz ‚Menschentypen im volkstümlichen Denken' ausgeführt."[18] Eduard Spranger hat noch einmal im Jahre 1948 auf

diese grundlegende Studie Copeis aus dem Jahre 1943 aufmerksam gemacht und ihre Bedeutung betont: „Eine künftige Psychologie wird daraus wertvolle Anregungen schöpfen."[19]
Schon im Jahre 1942, inmitten des Krieges und im Zeichen des „totalen Krieges", verlor die Heerespsychologie rasch an Bedeutung. Man konnte es sich nun nicht mehr leisten, den Offiziersnachwuchs noch einer psychologischen Prüfung und einem besonderen Auswahlverfahren zu unterziehen. Die Heeresprüfstellen wurden durch Befehl Hitlers kurzerhand aufgehoben und die Heerespsychologen zu anderweitiger Verwendung freigegeben. Für Copei bedeutete diese Entscheidung, sich ein neues berufliches Betätigungsfeld suchen zu müssen.
An Angeboten fehlte es diesmal nicht. So bestand die Möglichkeit, als Gutachter zur Arbeitsverwaltung oder zur Justiz zu gehen. Aber Copei wollte wieder eine pädagogische Aufgabe übernehmen. Er zog es deshalb vor, die alte Verbindung zur Reichsanstalt für Film und Bild in Berlin zu erneuern. Sein Wunsch ging in Erfüllung: Copei wurde zum 1. September 1942 als Referent für den Unterrichtsfilm in die Reichsanstalt übernommen. Hier wurden ihm vier Arbeits- und Forschungsschwerpunkte übertragen: 1. Das Referat zur „Herstellung von Grundschulfilmen", 2. das Referat „Sprachfilm", 3. das Referat „Psychologie der Hochschulabteilung" und 4. das Referat „Wissenschaftliche und methodische Grundlegung der gesamten Arbeit auf dem Gebiet von Film, Lichtbild und Schallplatte".
Copei konnte sich jetzt wieder der Grundschule und ihren Problemen zuwenden, die ihn in seinem Denken immer begleitet hatten. Von nun an stand – neben allgemein fach- und filmpsychologischen Fragen der Filmarbeit – der Unterrichtsfilm im Mittelpunkt seines Interesses. Copei hat dann in der Folge in verschiedenen theoretische Entwürfen den Einsatz des Unterrichtsfilms in der Schule pädagogisch begründet und den Lehrer durch eine Fülle praktischer Hinweise für das neue Medium zu gewinnen versucht. Hier war es vor allem die Frage nach dem Wesen der Anschauung, die ihn, in Anknüpfung an Pestalozzis fundamentale Einsichten, zu neuen Erkenntnissen geführt hatte. Was Copei auf diese Frage zu antworten wußte, findet sich in den Aufsätzen, die in den Jahren zwischen 1939 und 1944 in der Zeitschrift „Film und Bild", einem Publikationsorgan seiner Dienststelle, erschienen.
Im Januar 1945 mußte Copei seine Arbeit an der Reichsanstalt beenden. Den Grund erfahren wir aus einem Brief, den Copei auf den 23. Januar datiert hatte und der in die Heimat an den Freund Hans Sprenger adressiert war: „Ab übermorgen (25. 1.) bin ich ... Soldat in Crossen an der Oder. Bei der miserablen Bahnlage war es mir nicht möglich, noch einmal nach Hause zu kommen; ich hoffe aber auf ein baldiges frohes Wiedersehen in der Heimat."
Von da ab kam kein Wort mehr aus dem Ungewissen, so Hans Sprenger[20]. Über das, was sich ereignet hat, kann man nur Vermutungen anstellen. Es ist möglich, daß die neue Truppeneinheit, aus Männern ohne Kriegserfahrung bestehend, schon in den Kampf gegen die anrückenden Sowjetarmeen verwickelt wurde, bevor sie überhaupt richtig formiert war; möglich auch, daß sie den Rückzug hat decken müssen. Wer weiß? Endlich, Anfang November, kam die traurige Gewißheit, daß er nicht zurückkehren würde. Zwei Briefe von Elisabeth Copeis Hand kamen zurück. Sie trugen je einen Vermerk von einem Tage im April, daß Friedrich Copei – „für Großdeutschland", hieß es wie zum Hohn – gefallen sei. Mit 42 Jahren war Copeis hoffnungsvolle Bahn beendet. Seine besonderen Fähigkeiten konnten nicht zur Höhe ihrer Möglichkeiten ausreifen.

Niedergeschrieben am 29. September 1982. An diesem Tag hätte Friedrich Copei seinen 80. Geburtstag feiern können.

Volker Wehrmann

1 Vgl. Martin Schwab, Friedrich Copei und die moderne Didaktik. Vortrag anläßlich des Hochschultags der Pädagogischen Hochschule Kiel am 2. 12. 1967 (Maschinenschriftliches Manuskript).
2 Eduard Spranger, In Memoriam, in: Friedrich Copei – Gedanken eines Volkserziehers. Eingeleitet von Eduard Spranger und Hans Sprenger, Detmold-Hiddesen 1948, S. 8.
3 So Eduard Spranger, a.a.O., S. 10.
4 Eduard Spranger, Der geborene Erzieher, in: Eduard Spranger, Geist der Erziehung. Gesammelte Schriften I, hrsg. von Gottfried Bräuer und Andreas Flitner, Heidelberg 1969, S. 295.
5 Die Zitate ohne Quellenangabe sind vereinzelten Schriftstücken entnommen, die der Nachlaß Copeis enthält. Der Nachlaß befindet sich in der „Dokumentationsstelle für regionale Kultur- und Schulgeschichte" an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld.
6 Friedrich Copei hat dann noch einmal an anderer Stelle seine Beweggründe offen ausgesprochen, die ihn dazu führten, noch ein wissenschaftliches Studium auf sich zu nehmen: „Ich sah meine Arbeitsaufgabe für den nationalen und sozialen Neubau im Pädagogischen: die Not der Volksschule, der unfruchtbare herbartianische Intellektualismus, die Wirkungslosigkeit ihrer nicht volkstümlichen Bildungsformen, ihre Deklassierung durch einen falschen Bildungsbegriff, die wirtschaftliche und geistige Not der Volksschulkinder, das alles trieb mich nach zweijähriger praktischer Arbeit zum Studium. Ich wollte die Erkenntnis der Volksschulfundamente und der größeren Zusammenhänge, in welche die Volksschularbeit eingebettet ist, gewinnen und von da aus nach meinen Kräften helfen. Immer deutlicher wurde mir das Bild einer wahren ‚Volks-Schule', die aus der Fülle der erzieherischen Kräfte des Volkes emporwächst und in die Wirklichkeit des Volkes zurückwirkt."
7 In jenen Tagen entschloß sich Copei, der Sozialdemokratischen Partei beizutreten. Dieser Schritt verdiente kaum einer Erwähnung, wenn er nicht den Vorwand gegeben hätte für die Maßregelung im Frühjahr 1933. Über die Gründe des Parteieintritts gab Copei die folgende Darstellung: „Die Antriebe für meine politische Entwicklung lagen einmal im Erlebnis des Krieges und der in ihm bewährten nationalen Opferbereitschaft, sodann in dem Willen, allen Gliedern des Volkes zu einem menschenwürdigen Dasein zu verhelfen. Die Erfüllung dieser sozialen Aufgabe schien mir die wichtigste Voraussetzung einer wahrhaft nationalen Gestaltung zu sein. So sehe ich die Volksgemeinschaft, die Überwindung von Klassenhaß und Klassenkampf als eine immer

erneut gestellte nationale Aufgabe; ich lehne das Wort ab, wo hinter ihm nicht die sittliche Tat fehlt, wo es als Schlagwort zur Vertuschung schwerer sozialer Schäden dienen soll.
Wenn ich mich im Laufe dieser politischen Organisation anschloß, so geschah das nicht, um mich innerhalb ihrer aktiv zu betätigen. Ich trat als junger Lehrer zum erstenmal im Herbst 1924 in die Partei ein, weil die sozialdemokratische Regierung Lippes, die sich auf eine bodenständige Arbeiterschaft und einen gesunden Mittelstand stützte, Trägerin einer fortschrittlichen Schulpolitik (Ausbau der bis dahin vernachlässigten Volksschule) und Sozialpolitik (Arbeitsbeschaffung für die lippischen Wanderarbeiter) war. Mit der Fortführung meines Studiums in Berlin im Herbst 1925 erneuerte ich die Parteimitgliedschaft nicht, weil mir die ganze Struktur der großstädtischen und studentischen Sozialdemokratie nicht behagte und weil ich in den Jahren meines Studiums nicht durch enge Parteidoktrinen gebunden sein wollte. Ich behielt in den folgenden 6 Jahren lediglich den Kontakt zu meinen sozialistischen Freunden, einer kleinen Gruppe lippischer Lehrer."

8 Vgl. Eduard Spranger, In Memoriam, in: Friedrich Copei, a.a.O., S. 8ff.

9 Vgl. Eduard Spranger, a.a.O., S. 9.

10 Vgl. Martin Schwab, a.a.O.

11 Friedrich Copei, Zur Grundlegung des Gesamtunterrichts, in: Die Erziehung, hrsg. von A. Fischer, u. a., 7. Jg. Heft 10/11, Leipzig o. J., S. 617ff.

12 So Hans Sprenger in einem Brief an Martin Schwab. Vgl. M. Schwab, Friedrich Copei und die moderne Didaktik, a.a.O.

13 Über sein Verhältnis zur SPD gab Copei in jenen Tagen die folgende Erklärung ab: „Als die Angriffe gegen die preußische Regierung sich im Sommer 1931 auch innerhalb der Akademie und der Volksschullehrerschaft verschärften, hielt ich es für meine Pflicht, mich zur Sozialdemokratie und ihrer Regierung, in der ich damals noch die Vertretung der sozialistischen Arbeiterschaft sah, zu bekennen, obwohl ich ihrer Kulturpolitik (Schulabbau) und Sozialpolitik z. T. mit scharfer Kritik gegenüberstand. Ich hoffte damals noch, daß sich die Regierung unter dem Druck der Opposition endlich zu einer tatkräftigen nationalen Sozialpolitik entschließen würde, so wie vorher wiederholt die sozialistische Arbeiterschaft im Augenblick der Verantwortung aller überlebten ‚internationalen Ideologie' zum Trotz klar zur Nation, zum Volke sich bekannt hatte. Ich wurde enttäuscht in meiner Hoffnung, nicht durch die sozialistische Arbeiterschaft, sondern durch die sozialdemokratischen Führer. So habe ich mich in dieser Zeit gern als Sozialist, weniger gern als Sozialdemokrat bekannt, aktiv habe ich nicht in der Partei gearbeitet. Es mag ein Fehler gewesen sein, daß ich, als politisch Inaktiver, durch meine Parteimitgliedschaft eine politische Haltung und eine praktische Politik deckte, der ich mich nur zu einem Teile verbunden fühlte, die ich zu einem anderen Teile aber schroff ablehnte. Aber ich wäre mir feige vorgekommen, wenn ich mich zur Zeit des Angriffs in solche Reservate geflüchtet hätte. In den ersten Märztagen dieses Jahres, als der endliche Bankerott der sozialdemokratischen Führung offenbar wurde, habe ich mein Verhältnis zur Partei endgültig gelöst."

14 Eine den Sachverhalt erhellende Beurteilung zur Person Hunkes lieferte im Jahre 1947 Hans Sprenger, der von 1945-1949 mit der Leitung der Pädagogischen Akademie in Detmold beauftragt und in seiner Funktion als Schulrat zugleich an der Prozedur der Entnazifizierung der lippischen Lehrerschaft beteiligt war. Sein Urteil über Hunke ist hier deshalb von Bedeutung, weil es ein Licht wirft auf die freundschaftliche Verbundenheit zweier Männer, deren politischer Standort von sehr unterschiedlicher Art war. Wenn sich Hunke als Nationalsozialist trotzdem für Copei eingesetzt hatte, dann dokumentiert dies eine beachtliche menschliche Größe. Sprengers Urteil unterstreicht dies nur:
„Alles, was ich zur Beurteilung der Persönlichkeit von Prof. Dr. Hunke zu sagen habe, gründet sich nicht auf unmittelbare Beziehungen zu ihm; sie gehen über Dr. Copei, der ihm wie mir in gleicher Weise in enger Freundschaft verbunden war ... Im einzelnen erkläre ich das folgende:
1. Dr. Copei war, ohne je politisch hervorgetreten zu sein, Demokrat und Sozialist; als solcher gehörte er der Sozialdemokratischen Partei bis 1933 an. Er ist dieser Grundeinstellung auch während der Diktatur treu geblieben. Diese ablehnende Haltung dem Nationalsozialismus gegenüber ist Prof. Hunke genau bekannt gewesen. Trotzdem hat er die persönliche Freundschaft ohne Einschränkung aufrechterhalten.
2. Prof. Hunke hat sich 1933, allerdings ohne Erfolg, beim Preußischen Kultusministerium bemüht, Copei wieder in seine Lehrtätigkeit zu bringen.
3. Als Dr. Copei sich bemühte, zu uns an die Schule zu kommen, hat nur Prof. Hunke die politischen Hindernisse bei den zuständigen Stellen beseitigen können, die dieser Berufung im Wege standen.
4. Gegen Dr. Copei ist in den Jahren 1934-39 von kleinen, minderwertigen Parteileuten in unerhörter Weise intrigiert worden; selbst die bescheidene Stelle an unserer Landschule war ihm nicht gegönnt. In jenen Konflikten, deren Zeuge ich in dieser Phase gewesen bin, hat sich Prof. Hunke immer entschieden für seinen Freund eingesetzt, hat sich persönlich für ihn verbürgt und seinen Einfluß gegen Copeis persönliche Feinde durchgesetzt.
5. Wir waren hier in Lippe besonders üblen, brutalen Elementen ausgeliefert (repräsentiert durch Leute wie Wedderwille und Steinecke). Prof. Hunke hat sich von ihnen immer distanziert und ist ihnen entgegengetreten. So weiß ich, daß er gegen rigorose personelle Maßnahmen im Schulwesen aufgetreten ist.
6. Es ist uns nie bekannt geworden, daß sich Prof. Hunke hier in seiner Heimat hätte als ‚alter Kämpfer' und prominenter Parteimann feiern lassen. Im Gegenteil, er hat sich hier immer bescheiden zurückgehalten.
7. Dr. Copei hat Prof. Hunke noch öfter während des Krieges getroffen, und er hat mir darüber brichtet. Dr. Copei bedauerte stets, daß Prof. Hunke auf der nach unserer Meinung falschen Seite stand, und sah deutlich, daß er in das kommende Verhängnis verstrickt würde. Aber er hat oft berichtet, daß Prof. Hunke sich recht kritisch über den herrschenden politischen Kurs ausgesprochen habe, und hat immer hervorgehoben, daß Prof. Hunke – eine rühmliche Ausnahme in der allgemeinen politischen Verderbnis – sich persönlich sauber und anständig gehalten habe."

15 Hans Sprenger, Erinnerungen an Friedrich Copei, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 14. Jg., Heft 9, Braunschweig 1962, S. 351.

16 Hans Sprenger, a.a.O., S. 352.

17 Hans Sprenger, a.a.O., S. 352.

18 Eduard Spranger, In Memoriam – Friedrich Copei, a.a.O., S. 10.

19 Eduard Spranger, a.a.O., S. 10.

20 Vgl. dazu Hans Sprenger, a.a.O., S. 353.

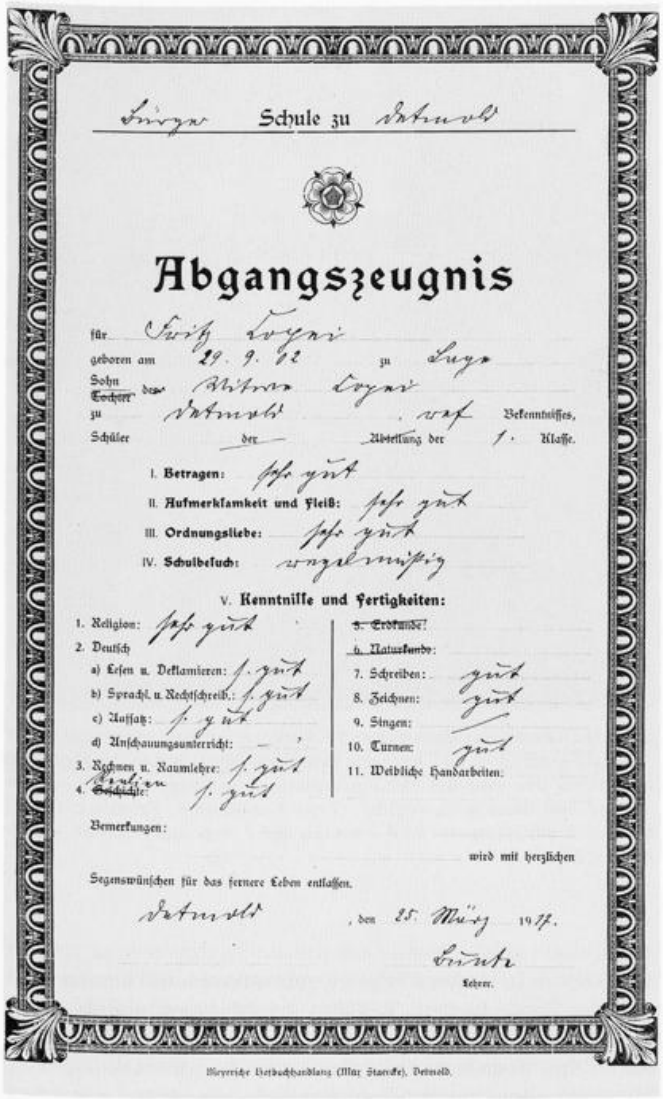
Lebensdaten

29. 9. 1902	Geboren als Sohn des Telegraphen-Bauführers Friedrich Copei in Lage
Ostern 1909	Einschulung in die Volksschule in Warburg
Ostern 1910	Volksschule in Detmold
25. 3. 1917	Abgangszeugnis von der Bürgerschule in Detmold
Ostern 1917	Aufnahme in die Präparande am Lehrerseminar in Detmold
Ostern 1920	Eintritt in das Lehrerseminar in Detmold
23. 3. 1923	Ablegung der Ersten Lehrerprüfung
10. 4. 1923	Eintritt in den öffentlichen Schuldienst: Volksschule in Bösingfeld; zur gleichen Zeit Vorbereitung auf die Reifeprüfung
SS 1924	Zum Studium an der Universität Münster beurlaubt. Fächer: Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Deutsch und Geschichte
Herbst 1924	Eintritt in die Sozialdemokratische Partei Deutschlands. Die Parteimitgliedschaft wurde im Herbst 1925 nicht erneuert. Copei behielt lediglich Verbindung „zu den sozialistischen Freunden, einer kleinen Gruppe lippischer Lehrer". Im Sommer 1931 Wiedereintritt in die Partei (bis März 1933)
4. 11. 1925	Fortsetzung des Studiums an der Universität Berlin (bis zum Ende des WS 1930/31)
23. 4. 1926	Ablegung der Reifeprüfung vor dem Provinzial-Schulkollegium in Berlin-Lichterfelde
28. 9. 1926	Nach Lehrtätigkeit in den Semesterferien an der einklassigen Volksschule in Wissentrup Ablegung der 2. Lehrerprüfung
Herbst 1928	Aufnahme in die Studienstiftung des deutschen Volkes
25. 7. 1929	Promotion. Thema der Dissertation: „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß" (veröffentlicht bei Quelle & Meyer, Leipzig 1930)
WS 1929/30–WS 1930/31	Drei Studiensemester als Vorbereitung auf die wissenschaftliche Laufbahn
1929–1931	Leitung einer philosophischen und pädagogischen Arbeitsgemeinschaft innerhalb der Studienstiftung des deutschen Volkes
1930–1931	Neben dem Studium Verwaltung der „Studienstiftung des deutschen Volkes" für den Hochschulbezirk der Stadt Berlin, in den Monaten Januar–März 1931 vertretungsweise Verwaltung der ganzen Studienstiftung in Dresden
15. 12. 1930	Anfrage der Pädagogischen Akademie Elbing auf Übernahme einer Dozentur für Praktische Pädagogik
1. 4. 1931	Ernennung zum Dozenten für Systematische Pädagogik an der Pädagogischen Akademie in Dortmund; zugleich verantwortlich für den Aufbau einer besonderen Industriepädagogik
10. 4. 1931	Eheschließung mit Elisabeth Mesch, Lehrerin aus Bösingfeld, geb. am 26. 9. 1900 in Sonneborn; Heirat in Lemgo; das Ehepaar blieb kinderlos
1. 4. 1932	Im Zuge der Neuordnung der Pädagogischen Akademien Versetzung an die Pädagogischen Akademie Kiel. Zugleich Ernennung zum Akademieschulrat und mit der Schulaufsicht über die 5 Akademieschulen mit etwa 50 Lehrern beauftragt; neuer Lehr- und Forschungsschwerpunkt: Praktische Pädagogik
24. 4. 1933	Aufgrund des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. 4. 1933 bis zur endgültigen Entscheidung mit sofortiger Wirkung vom Amt beurlaubt
30. 9. 1933	Aus politischen Gründen aus dem preußischen Staatsdienst ohne Versorgungsansprüche entlassen (Zahlung der Dienstbezüge bis Ende Januar 1934)
1933/1934	Versuche, im Privatschulwesen des In- oder Auslandes unterzukommen
27. 5. 1934	Antrag auf Übernahme in den lippischen Volksschuldienst; Bewerbung auf die 2. Lehrerstelle in Haustenbeck
1. 10. 1934	Einstellung – zunächst probeweise für ein Jahr – in den lippischen Schuldienst: Zuweisung der Lehrerstelle in Haustenbeck
1934/1935	Leitung einer amtlichen heimatkundlich-geschichtlichen Arbeitsgemeinschaft für das Land Lippe

1. 10. 1935	Ernennung zum Beamten auf Widerruf; zugleich Eintritt in den NSLB und in die NSV
1. 4. 1936	Ernennung zum Lehrer im lippischen Schuldienst auf Lebenszeit
1. 12. 1939	Vertretungsweise Verwaltung einer Lehrerstelle in Oesterholz
15. 12. 1939	Einberufung als Heerespsychologe (Heerespersonalgutachter der Wehrmachtspsychologie) nach Hannover, später Stettin
3. 9. 1940	Ernennung zum Regierungsrat
29. 10. 1940	Entlassung aus dem lippischen Schuldienst
4. 12. 1940	Aktiver Wehrdienst (als Schütze) beim 1. Komp. Inf.-Ers.-Btl. 92 in Greifswald und Neustrelitz (bis 15. 3. 1941)
1. 9. 1942	Referent an der Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht in Berlin
6. 11. 1942	Für einige Monate Unterricht (unentgeltlich) am Köllnschen Gymnasium in Berlin
Frühjahr 1943	Ablegung der Prüfung für das höhere Lehramt am Köllnschen Gymnasium in Berlin
1. 4. 1943	Übernahme in den höheren Schuldienst der Stadt Berlin mit der Amtsbezeichnung „Studienrat“; zugleich beurlaubt für die Arbeit in der Reichsanstalt
25. 1. 1945	Zum Heeresdienst eingezogen nach Crossen a. d. Oder
30. 1. 1945	Die letzte Nachricht von dort
Herbst 1945	Zwei Briefe zurück mit dem Vermerk „Gefallen“ vom 9. 4. 1945

Der Weg zum Volksschullehrer

Ausbildung und praktischer Schuldienst 1917–1924



Lippe Schule zu Detmold

Abgangszeugnis

für Fritz Copei
geboren am 29. 9. 02 zu Lage
Sohn ~~Tochter~~ des Arthur Copei
zu Detmold, wohnhaft, Bekenntnisses,
Schüler der Abteilung der 1. Klasse.

I. **Betragen:** sehr gut
II. **Aufmerksamkeit und Fleiß:** sehr gut
III. **Ordnungsliebe:** sehr gut
IV. **Schulbesuch:** regelmäßig

V. **Kenntnisse und Fertigkeiten:**

1. Religion: sehr gut	~~5. Erdkunde:~~
2. Deutsch	~~6. Naturkunde:~~
a) Lesen u. Deklamieren: 1. gut	7. Schreiben: gut
b) Sprachl. u. Rechtschreib.: 1. gut	8. Zeichnen: gut
c) Aufsatz: 1. gut	9. Singen:
d) Anschauungsunterricht: —	10. Turnen: gut
3. Rechnen u. Raumlehre: 1. gut	11. Weibliche Handarbeiten:
4. ~~Geschichte~~ Realien 1. gut	

Bemerkungen:

wird mit herzlichen Segenswünschen für das fernere Leben entlassen.

Detmold, den 25. März 1917.

Lehrer.

Meyersche Hofbuchhandlung (Max Starcke), Detmold.

Friedrich Copei war zu Ostern 1909 in Warburg eingeschult worden. Von Ostern 1910 bis Ostern 1917 besuchte er die Volksschule in Detmold. Das Abgangszeugnis von der Bürgerschule weist Copei als einen überdurchschnittlich begabten Schüler aus. Mit seinen herausragenden Leistungen hatte sich der 14jährige Schüler für die Präparande und damit für den Lehrerberuf geradezu empfohlen.

„Ein Tag aus meinen Pfingstferien"

Der Erlebnisbericht eines Präparanden

Den folgenden Aufsatz hatte Friedrich Copei am 8. Juni 1917 verfaßt, im Alter von 14 Jahren.

Ferien! Welch' herrliches Wort für einen jeden Schüler, besonders für den, der in der Schulzeit fleißig gearbeitet hat und sich nun einige Tage von aller Mühe ausruhen kann. (Kommentar des Seminardirektors mit roter Tinte: „Selbstlob!", d. Verf.) Bei herrlichem Wetter duldet's keinen rechten Jungen in der dumpfen Stube. Er eilt hinaus in Gottes freie Natur, durchstreift Wälder und Felder und erfreut sich der schönen Welt. So ging's auch mir vor einiger Zeit. Als ich am 1. Pfingstmorgen erwachte, dämmerte gerade der aufbrechende Morgen. Noch kämpften kurze Zeit Finsternis und Licht miteinander. Endlich blieb das Licht Sieger, und strahlend erhob am fernen Horizonte die Sonne ihr Haupt. Jubelnd wurde sie durch die Vögelein begrüßt. Trillernd stieg eine Lerche in die kühle Morgenluft. Froh ergriff ich den Stab und trat in Begleitung meines Freundes eine Wanderung an.

Auf den Wiesen lagerten noch feuchte Nebel. Die Tautröpfchen an den Grashalmen glänzten silberhell im Lichte der ersten Sonnenstrahlen. Bald nahm uns schattiger Buchenwald auf, und unter frohem Gesang schritten wir zunächst dem Donoperteiche zu. Unterwegs begegneten uns zahlreiche Wanderer, die größtenteils gekommen waren, um das Hermannsdenkmal aufzusuchen. Mit frohem Gruß eilten wir an ihnen vorbei. Bald lag die glatte, malerisch schöne Wasserfläche vor unsern Augen. Schlanke Bäume spiegelten sich in den klaren Fluten. Hin und wieder sprang plätschernd ein silberglänzender Fisch aus dem Wasser hervor. In der Ferne hörte man den lockenden Ruf eines Kuckucks, das Krächzen des Hähers und das rucksende Gurren einer Wildtaube. Wir gingen rüstig weiter. Durch einen langen Sandweg, durch rauschenden Wald kamen wir zum Dörenkrug. Er liegt in der schönen Dörenschlucht, jenem denkwürdigen Orte, wo der Sage nach Armin mit seinen wackren Mannen die Scharen des mächtigen Rom völlig vernichtete. Hier wurde der Herrschsucht der Römer, die jahrelang Deutschlands Söhne geknechtet hatten, eine Schranke gesetzt, und römische Kriegskunst zerschellte an germanischer Tapferkeit und germanischem Heldenmut. Mit Stolz und Freude gedachten wir an dieser Stelle der Heldentaten unserer Vorfahren.

Weiter ging's. Bald traten wir aus dem kühlen Waldesschatten hinaus und gelangten in die Heide. In einiger Entfernung

winkten die grünen und roten Ziegeldächer Augustdorfs. Einladend klangen in der Ferne die Glocken der Kirche. Nur hier und da flog summend ein Insekt und besuchte die gelben Blüten des zähen Besenginsters. Sonst ringsum tiefe Stille. Freundlich leuchtete die Sonne vom blauen Himmel herab. Jetzt verließen wir das Gebiet der Senne, marschierten durch mehrere Schluchten und erklommen mit Mühe und Schweiß den Rücken des langgestreckten Tönsberges. Unsere Mühe wurde herrlich belohnt. Vom Gipfel des Berges hatte man eine schöne Aussicht. Zu unseren Füßen lag, mit dem Rücken sich an den Berg lehnend, das kleine Oerlinghausen, weiterhin, vom Sonnenschein überflutet, Bielefeld mit der Sparrenburg. Durch das grüne Tal rollte eben keuchend ein Zug. Wie ein schmales Silberband schlängelte sich ein Bächlein durch

Kl. II. Schuljahr 1918/19. Winter-Halbjahr.

Führung: gut und seiner Aufs. sonst. Aufmerksamkeit: gut

Fleiss: gut Ordnungsliebe: s. gg. gut

Leistungen:

Religion:	Bibl. Geschichte: gut	Naturkunde:	Naturbeschreibung: gut
	Katechismus: genügend bis gut		Physik: gut
	Kirchenlied: fast gut		Erdkunde: gut.
	Kirchengeschichte:		Schreiben:
Deutsch:	Lesen: gut.		Zeichnen: sehr gut
	Grammatik: gut.		Turnen:
	Aufsatz: sehr gut.	Musik:	Gesang: genügend bis gut
Französisch: gut			Violinspiel: fast gut
Geschichte: gut			Klavierspiel: genügend bis gut
Mathematik:	Rechnen: gut		Orgelspiel:
	Raumlehre:		Theorie der Musik:

Versäumnisse:

Bemerkungen:

Platz im verg. Halbjahr: 1 unter 18.
Platz f. d. folg. Halbjahr: 1 unter 16.

Der Klassenlehrer: Der Direktor: Lange

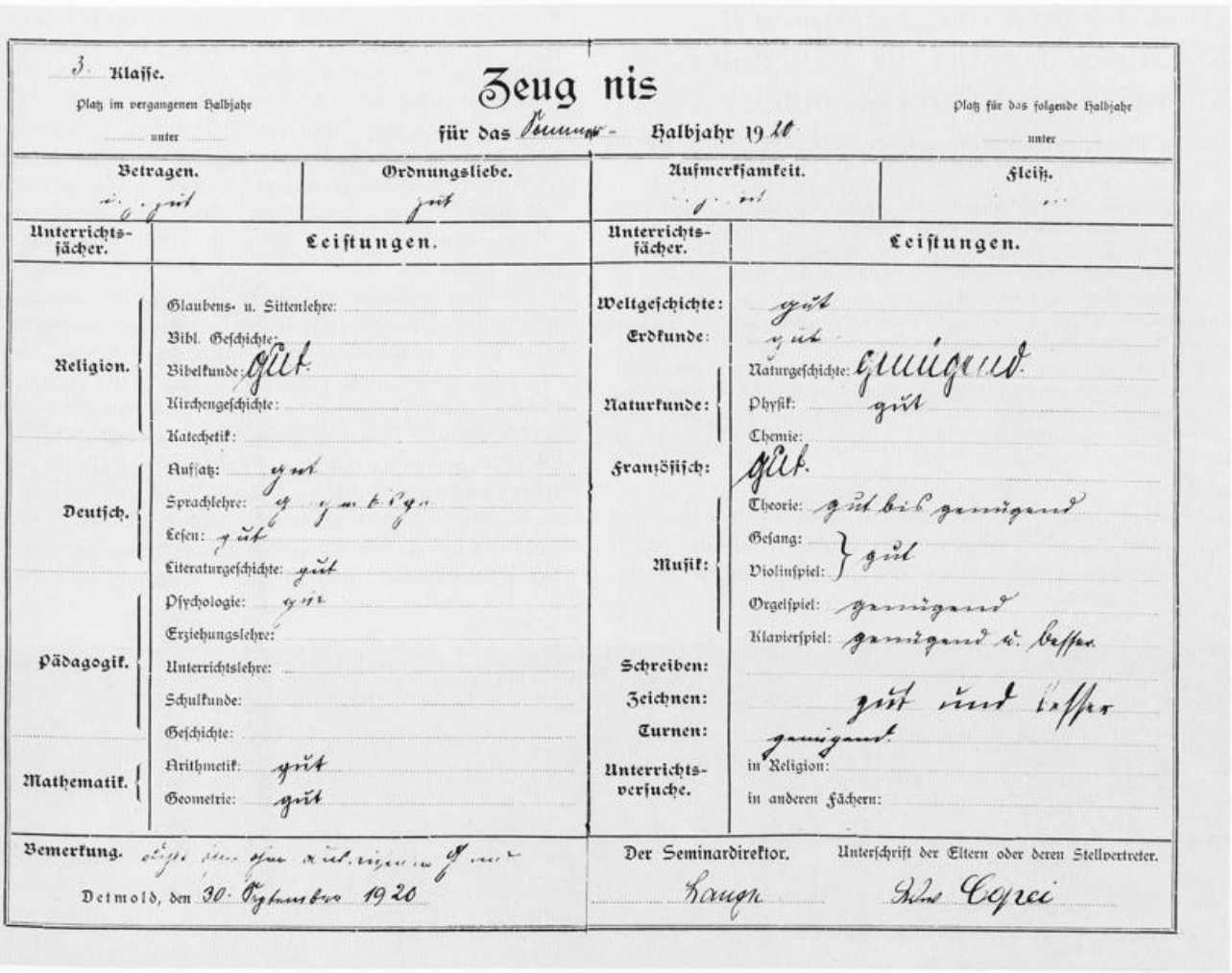
Unterschrift des Vaters oder seines Stellvertreters: Fritz Copei

Copei besuchte vom Sommerhalbjahr 1917 bis zum Frühjahr 1920 die Präparande am Lehrerseminar in Detmold. Er war, wie das Zeugnis vom Winterhalbjahr 1918/19 zeigt, der beste Schüler seiner Klasse. Platz im vergangenen Halbjahr: 1. unter 18. – Platz im folgenden Halbjahr: 1. unter 16.



Eine Aufnahme aus dem Jahre 1919. Sie zeigt die Präparanden der 1. Klasse kurz vor dem Übergang zum Seminar. Von den Präparanden bestanden nur vier die Seminaraufnahmeprüfung, nämlich – vorn sitzend von links nach rechts – Fritz Kuhlemeier, Friedrich Copei, Hermann Schäfermeier und – hinten der 2. von links sitzend – Gerhard Schauf.

die Wiesen. In weiter Ferne verschwammen die blauen Spitzen der Berge in dem Tiefblau des Morgenhimmels. Nach kurzer Rast an dem alten Turme, der den Tönsberg krönt und das Bildnis Bismarcks trägt, begannen wir den Abstieg.
In einem alten, gemütlichen Gasthofe verzehrten wir unser mitgenommenes Mittagsbrot und brachen bald darauf neu gestärkt auf. Durch grüne Täler und über bewaldete Höhen führte uns unser weiterer Weg. Nach kurzem Marsch überschritten wir die preußisch-lippische Grenze, die durch schwarz-weiße und gelb-rote Grenzpfähle gekennzeichnet war. Noch immer nicht wollte sich Bielefeld, das Ziel unseres Ausfluges, zeigen. Mühsam wankten wir auf der staubigen Landstraße dahin. Heiß schien die Sonne vom wolkenlosen Himmel und erschwerte ungemein das Gehen. Endlich wa-



3. Klasse.

Platz im vergangenen Halbjahr ... unter ...

Zeugnis

für das Sommer-Halbjahr 1920

Platz für das folgende Halbjahr ... unter ...

Betragen.	Ordnungsliebe.	Aufmerksamkeit.	Fleiß.
gut	gut	gut	...

Unterrichtsfächer.	Leistungen.	Unterrichtsfächer.	Leistungen.
Religion. Glaubens- u. Sittenlehre:		Weltgeschichte:	gut
Bibl. Geschichte:		Erdkunde:	gut
Bibelkunde:	gut	Naturkunde: Naturgeschichte:	genügend
Kirchengeschichte:		Physik:	gut
Katechetik:		Chemie:	
Deutsch. Aufsatz:	gut	Französisch:	gut
Sprachlehre:	gut	Musik: Theorie:	gut bis genügend
Lesen:	gut	Gesang:	gut
Literaturgeschichte:	gut	Violinspiel:	
Pädagogik. Psychologie:	gut	Orgelspiel:	genügend
Erziehungslehre:		Klavierspiel:	genügend u. besser
Unterrichtslehre:		Schreiben:	
Schulkunde:		Zeichnen:	gut und besser
Geschichte:		Turnen:	genügend
Mathematik. Arithmetik:	gut	Unterrichtsversuche. in Religion:	
Geometrie:	gut	in anderen Fächern:	

Bemerkung. ...

Detmold, den 30. September 1920

Der Seminardirektor. Kaupe

Unterschrift der Eltern oder deren Stellvertreter. Wilh. Cornel

ren wir an den ersten Häusern des Vorortes Sieker angelangt. In rascher Fahrt brachte uns die elektrische Bahn durch die belebten Straßen Bielefelds zum Hauptbahnhofe der Stadt. Welches Getriebe herrschte dort! Jeden Augenblick lief ein Zug ein. Gewaltiger Lärm herrschte vor allem in der Bahnhofshalle. Eben wurde durch die gedrängte Menge von mehreren Arbeitern ein Rollwagen mit Gepäckstücken gefahren. „Achtung!“ tönte es fortgesetzt aus dem Munde der Fahrenden. An den Bahnsteigtreppen zeigten sich rührende Szenen. Weinend umschlang eine junge Frau ihren Mann, der wieder ins Feld ziehen mußte. Mit offenen Armen empfing eine Mutter ihren Sohn, der wohl schon lange im Felde gewesen war und jetzt endlich Urlaub bekommen hatte.

Auf einer Bank saßen mehrere Landleute. Wie ein kostbares Gut hielten sie mit ihren schwieligen Fäusten die gelöste Fahrkarte. Auch viele Zuschauer sahen dem regen Treiben zu. Wir trafen auf dem Bahnhofe noch mit einigen Freunden zusammen, die ebenfalls von Detmold kamen, aber die Eisenbahn benutzt hatten. Gemeinschaftlich mit ihnen machten wir einen Rundgang durch die Stadt. Überall ragten mächtige Schornsteine hervor, Zeugen der regen Industrie Bielefelds. Geschmückt war die Stadt durch herrliche Anlagen und künstlerische Denkmäler. Wir besahen uns unter anderem das Stadttheater, Rathaus, Postamt, verschiedene Kirchen, Banken, Geschäftshäuser und Fabriken; vor allem aber Denkmäler wie das Denkmal Bismarcks, Jahns und Schillers, den Leineweberbrunnen und den „Eisernen Wehrmann“. Von allem Gesehenen und Erlebten müde, begaben wir uns zum Bahnhofe. Bald brachte uns der Zug in unser liebes Heimatstädtchen zurück.

Landesbibliothek Detmold

„Was der Stoff in den Händen des Künstlers, das sind die Seelen der Kinder in des Lehrers Händen . . .“

Das Berufsbild des Lehrers aus der Sicht eines Seminaristen

In der folgenden Abhandlung entwickelte der Seminarist Friedrich Copei am 14. Dezember 1922, wenige Monate vor Ablegung der ersten Lehrerprüfung, seine Vorstellungen von den Aufgaben eines Volkserziehers. Das vom Seminar gestellte – freilich unscharf formulierte – Thema lautete: „Was den rechten Lehrer ausmacht?“ Es galt, das künftige Aufgabenfeld zu überdenken und – modern gesprochen – eine Antwort auf die Frage nach dem Selbstverständnis des Lehrers und Erziehers zu finden. Das von Copei in verbalen pathetischen Wendungen gezeichnete, unverkennbar stark idealistisch eingefärbte Berufsbild vom Erzieher fand die Zustimmung seines akademischen Lehrers. Das Urteil: „Die häufig gebrauchte Anredeform wird besser vermieden! Handschrift zu flüchtig! Sonst gut. W(olff)“.

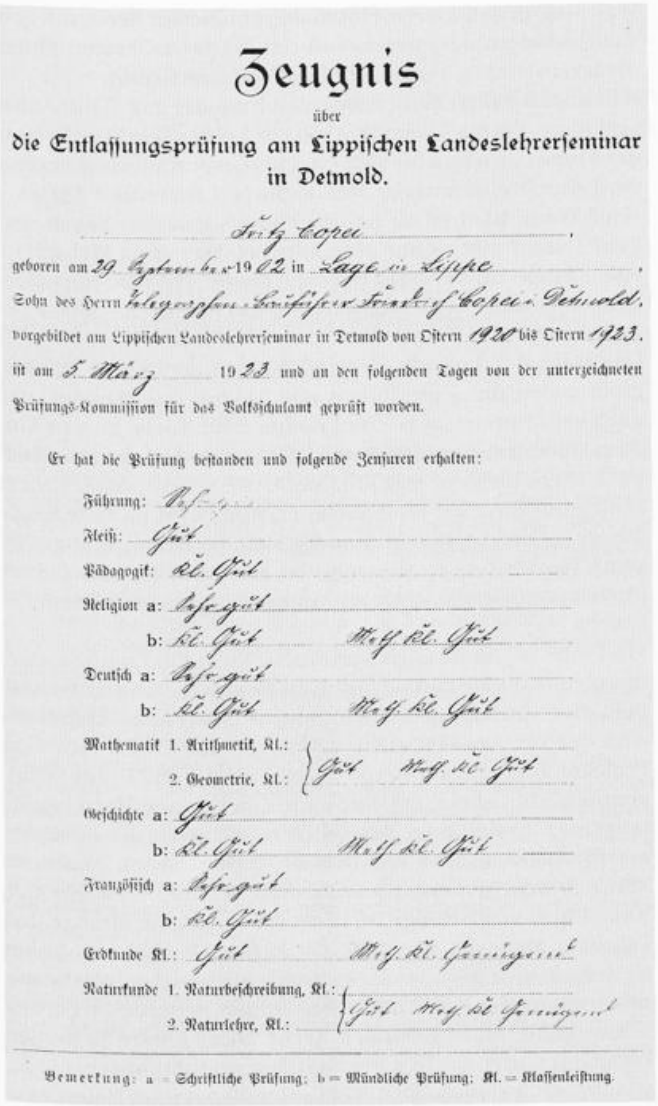
Im Vordergrund der Aufmerksamkeit aller, die für Schule und Schulleben Interesse zeigen, steht gerade in diesen Tagen eine Frage von „grundlegender Bedeutung für die Weiterentwicklung der Volksschule“, die Frage der Lehrerbildung. Die in den Nachrevolutionstagen getroffenen Bestimmungen drängen auf schleunige Lösung. Wie soll die Lehrerbildung künftighin geregelt werden? Über diese Frage kann man meines Erachtens nicht eher schlüssig werden, ehe man sich nicht Rechenschaft gibt über eine andere, tiefgreifende Frage: Wie soll der Lehrer unserer Kinder beschaffen sein oder was macht den rechten Lehrer? Erst wenn sie entschieden, mag man prüfen, welcher Weg uns zu diesem Ziele führen kann.

Wer lehren, mitteilen will, muß zunächst erst einmal selbst etwas mitzuteilen haben, muß sich selbst in eifrigem Studium Kenntnisse und Fertigkeiten angeeignet haben. Vielleicht schielt man aber nicht mit Unrecht mitunter auf den „Schulmeister“, der alles, aber auch alles weiß, meist noch besser weiß als andere Leute. Diesem „Besserwisser“ soll auch nicht das Wort geredet werden. Aber für das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler gilt das Wort: „Wer selbst nicht besser ist als du, der kann dich auch nicht weiter bringen.“

Ursprünglich auf das Sittliche gemünzt, lassen sich die Worte hier auf das Reale, auf die Kenntnisse beziehen. Wie weit soll



Vor dem Abgang vom Lehrerseminar (1923). Vordere Reihe sitzend von links: Diekjobst, Copei, Frl. Eisenlohr, Frl. Eichhorst, Hunke, Frl. Kuhlmann. Hintere Reihe stehend bzw. halb sitzend: Frl. Köstering, Fritzmeier, Pempeit, Fritzemeier, Schauf, Schäfermeier, Frl. Lütgemeier, Frl. Grieß, Frl. Pöhlert, Kuhlemeier, Frl. M. Stukenbrok, Brink, Frl. Wülker, Bobe, Frl. L. Stukenbrok, Spellmann, Frl. Niedermeier, Diek, Frl. Rissiek.



Zeugnis

über

die Entlassungsprüfung am Lippischen Landeslehrerseminar in Detmold.

Fritz Copei,

geboren am 29. September 1902 in Lage in Lippe,

Sohn des Herrn Telegraphen-Obersekretär Friedrich Copei in Detmold,

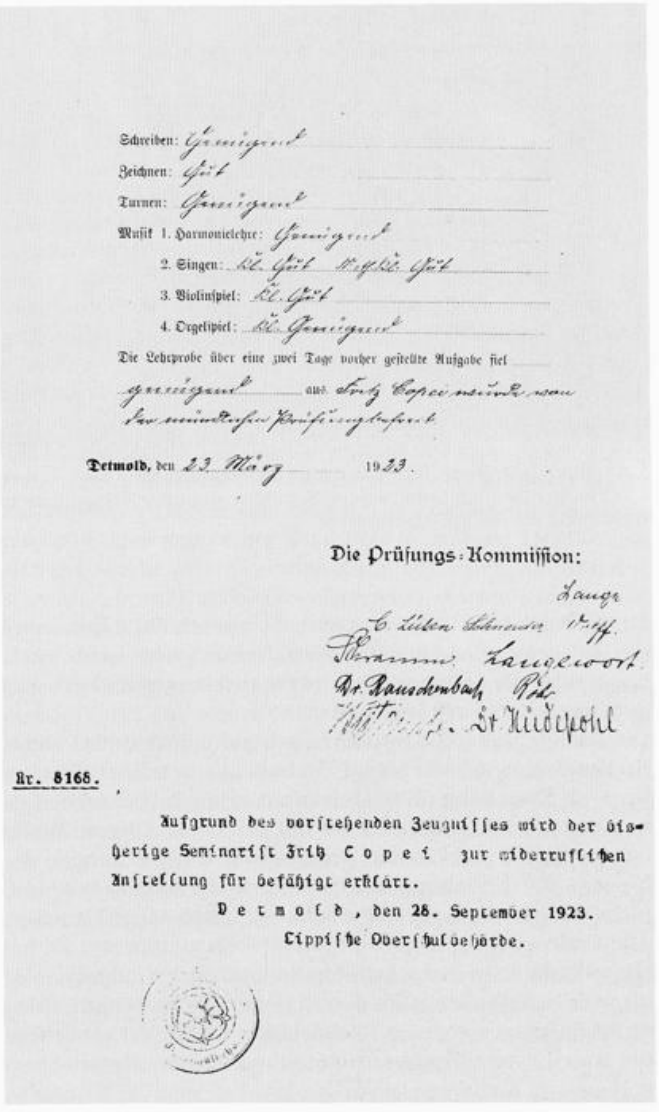
vorgebildet am Lippischen Landeslehrerseminar in Detmold von Ostern 1920 bis Ostern 1923,

ist am 5. März 1923 und an den folgenden Tagen von der unterzeichneten Prüfungs-Kommission für das Volksschulamt geprüft worden.

Er hat die Prüfung bestanden und folgende Zensuren erhalten:

Führung:	Sehr gut	
Fleiß:	Gut	
Pädagogik:	kl. Gut	
Religion a:	sehr gut	
b:	kl. Gut	Mdg. kl. Gut
Deutsch a:	sehr gut	
b:	kl. Gut	Mdg. kl. Gut
Mathematik 1. Arithmetik, Kl.:	Gut	Mdg. kl. Gut
2. Geometrie, Kl.:		
Geschichte a:	Gut	
b:	kl. Gut	Mdg. kl. Gut
Französisch a:	sehr gut	
b:	kl. Gut	
Erdkunde Kl.:	Gut	Mdg. kl. Genügend
Naturkunde 1. Naturbeschreibung, Kl.:	Gut	Mdg. kl. Genügend
2. Naturlehre, Kl.:		

Bemerkung: a = Schriftliche Prüfung; b = Mündliche Prüfung; Kl. = Klassenleistung.



Schreiben: Genügend

Zeichnen: Gut

Turnen: Genügend

Musik 1. Harmonielehre: Genügend

2. Singen: kl. Gut Mdg. kl. Gut

3. Violinspiel: kl. Gut

4. Orgelspiel: kl. Genügend

Die Lehrprobe über eine zwei Tage vorher gestellte Aufgabe fiel genügend aus. Fritz Copei wurde von der mündlichen Prüfung befreit.

Detmold, den 23. März 1923.

Die Prüfungs-Kommission:

Lange
Dr. Lüken Schmeier Dr. Hff.
Brumme Langewort
Dr. Rausenbach Kl.
Hellfritzsch St. Niedepohl

Nr. 8165.

Aufgrund des vorstehenden Zeugnisses wird der bisherige Seminarist Fritz Copei zur widerruflichen Anstellung für befähigt erklärt.

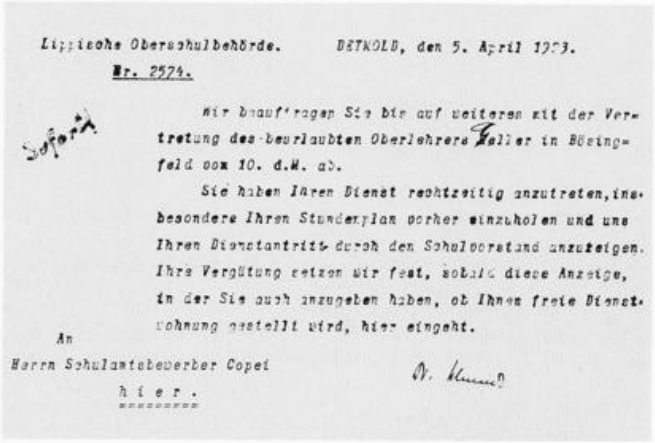
Detmold, den 28. September 1923.

Lippische Oberschulbehörde.

des Lehrers Bildung dann gehen? Bei der Mannigfaltigkeit der Fächer gerade in der Volksschule ist ein vertieftes Eindringen in einzelne, geschweige denn in alle Fächer während der Ausbildungszeit glatt unmöglich. Das ist aber auch gar nicht nötig, der Lehrer braucht nicht Gelehrter zu sein. Er braucht nicht den tiefsten Zusammenhängen in jedem Fache nachzuforschen, hat er einen klaren Überblick über die Wissensgebiete, kann er sich ein selbständiges Urteil bilden, dann genügt das vollkommen.

Mit dem Eintritt in das Lehramt tritt gerade in unseren Tagen an den Lehrer eine zweite Forderung heran: die Wertung der Heimatkunde als Prinzip verlangt von ihm schleunigstes tiefes Einarbeiten in seinen neuen Wirkungskreis. Nur der kann belebende Kräfte für den Unterricht aus der Heimat des Kindes schöpfen, der mit ihr vertraut geworden ist. Das erfordert strengste Gewissenhaftigkeit im Weiterschaffen, es erfordert doppelten Fleiß und doppelte Ausdauer, weil der junge Lehrer nicht mehr in Gemeinschaft von Kameraden arbeiten kann, sondern auf sich selbst angewiesen ist.

Braucht der Lehrer kein Gelehrter zu sein, so ist umgekehrt durchaus nicht immer gesagt, daß der Gelehrte zum Lehrer tauglich ist. Mancher Professor verfügt über ein ungeheures Wissen und weiß doch, trotz langer Praxis, seinen Schülern von seinen Schätzen nichts mitzuteilen. Zu dem Wissen des Lehrers muß das pädagogische Können hinzutreten, die Fähigkeit, den Kindern fremde und ungewohnte Stoffe nahezubringen. Die Regelung und Festsetzung des Lehrplanes ist zwar Sache der Schulbehörde, des Lehrers Feingefühl aber hat die Aufgabe, aus Gegebenem das für seine Jungen und Mädel Geeignete herauszusuchen. Doch läßt es sich nicht vermeiden, auch Stoffe zu behandeln, die dem Interesse des Kindes im Grunde fern liegen. Da ist es Sache des Lehrers, In-



Lippische Oberschulbehörde. DETMOLD, den 5. April 1923.

Nr. 2574.

Sofort!

Wir beauftragen Sie bis auf weiteres mit der Vertretung des beurlaubten Oberlehrers Keller in Bösingfeld vom 10. d.M. ab.

Sie haben Ihren Dienst rechtzeitig anzutreten, insbesondere Ihren Stundenplan vorher einzuholen und uns Ihren Dienstantritt durch den Schulvorstand anzuzeigen. Ihre Vergütung setzen wir fest, sobald diese Anzeige, in der Sie auch anzugeben haben, ob Ihnen freie Dienstwohnung gestellt wird, hier eingeht.

An
Herrn Schulamtsbewerber Copei
h i e r .

Laut einer Mitteilung der lippischen Oberschulbehörde vom 5. April 1923 hatte Friedrich Copei seinen Schuldienst an der Volksschule in Bösingfeld am 10. April anzutreten.

teresse auch hierfür zu gewinnen. Das geschieht schon durch das Interesse, das er selbst zeigt, seine Sache ist es auch, neue, reizvolle Seiten des an und für sich langweiligen Stoffes aufzudecken und zu beleuchten.

Die letzten Maßnahmen spielen schon hinüber in das Erzieherische. „Ich gestehe", sagt Herbart, „keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, wie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." Diesem Worte entsprechend, steht in den pädagogischen Bestrebungen der Neuzeit die Erziehung im Vordergrunde. Der Lehrer soll nicht nur Lehrer, Lehrender sein, vor allem sei er Erzieher. Alle Erziehung hat es mit der Kinderseele zu tun; wer sie leiten will, muß sie zuvor kennen. Kenntnis der Kinderseele ist also erstes Erfordernis für den Erzieher. Diese Kenntnis mag er schöpfen aus eigener Beobachtung (diese Erkenntnis ist die wertvollste) oder aus dem Studium fremder Beobachtungen.

Alle unsere Erkenntnis aber ist Stückwerk, vor allem unser Wissen von der Seele. Notwendiger als alle Erkenntnis und zugleich wertvoller als sie ist das Einfühlen in des Kindes Seele, das Hineinversenken in ihre ganze schlichte Einfalt, in ihre tiefgläubige Frömmigkeit, kurz das fühlende Ergründen ihrer Tiefen. Der rechte Lehrer wird sich bei jedem neuen Gegenstand fragen: „Wie stellen sich meine Jungen, meine Mädel dazu?" Das sollte aber nicht nur geschehen in bezug auf den Unterrichtsgegenstand, wichtiger noch ist diese Überlegung bei den erziehlichen Maßnahmen des Lehrers. Sie allein läßt ihn den richtigen Weg, die richtige Maßnahme finden. Was der Stoff in den Händen des Künstlers, das sind die Seelen der Kinder in des Lehrers Händen; der Künstler nur wird Meisterwerke schaffen, der mit des Stoffes Eigenheit vertraut ist, nur der Erzieher weiß des Kindes Seele zu formen und zu führen, der ihre innersten Eigenheiten kennt. Nur der kann Erzieher sein, der nicht allein die Dinge der Welt sich in den klaren Fluten der kindlichen Seele spiegeln sieht, sondern der, welcher durch die kristallklaren Fluten niederzuschauen vermag, tief, tief auf den Grund.

Was aber befähigt den Lehrer, den Erzieher dazu? Bisher beschäftigte uns die Frage: Wie soll der Lehrer sein? Die Lösung der Frage ist an und für sich zwecklos, wenn sie nicht ergänzt wird durch eine zweite: Wie kann er Lehrer und Erzieher sein? Wann wird er als Lehrer und als Erzieher Segen wirken? Darauf gibt es nur eine Antwort: Wer ganz Mensch im edlen Sinne ist, der wird ganzer Lehrer, der wird vor allem ganzer Erzieher sein. Mensch sein! das faßt so unendlich viel zusammen!

Das Herz des Lehrers, der Lehrer ist, um Lehrer zu sein, glüht warm für seine Buben und Mädel, was Wunder, daß auch sein Unterricht reiche Früchte trägt. Liebe zu den Kindern läßt mit der Kinder Augen schauen, wie kann da ein Stoff noch leblos bleiben? Das Kind sieht, wie sein geliebter Lehrer in Begeisterung für eine Sache erglüht, wird da dem Kinde die Sache nicht schon an und für sich die Begeisterung wert sein? Wo bleiben da die von den Kindern wie vom Lehrer gleichermaßen gefürchteten „langweiligen und öden Fächer"?

Wo Liebe ist, da ist auch Vertrauen. Nicht die Frühlingsstürme vermögen die zarte Knospe zu zwingen, sich zu erschließen, das vermag nur des Frühlings milde Sonne. Der Frohsinn des Lehrers läßt auch die Herzen der Kinder sich dem Frohsinn öffnen. Laßt Sonne herein in die Dumpfe des Schulzimmers, du Lehrer, laß die Sonne einer reinen Herzensgüte leuchten. „Fröhlich sei der Schüler, fröhlicher der Magister, am fröhlichsten aber der Rektor", fordert schon Rhabanus Maurus. Wird in diesem Schulbetrieb, wo der Lehrer Freund, Kamerad seiner Schüler ist, nicht die Zucht, die Strenge und Disziplin mangeln, wo bleibt der Ernst? Des Lehrers frohes Gemüt entspringt nicht einer oberflächlichen, leichten Gesinnung; es ist der Ausdruck einer frohen, inneren Sicherheit seiner selbst, eines gesunden Kerns. Diese innere Sicherheit bildet das Gleichgewicht jenem äußeren Frohmut gegenüber. Glaubst du, es würde dem Kinde einfallen, seines Vaters ernste Mahnung deshalb nicht ernst zu nehmen, weil er zu anderer Zeit mit ihm gescherzt und gelacht hat? Wird nicht gerade diese Änderung in des Vaters, des Lehrers Verhalten größten Eindruck auf die kindliche Seele machen? Das wirkt ja eben, daß das Kind, mag ihm sein Erzieher nun Freud oder Leid zufügen, hinter dem allen des Lehrers große, starke Liebe spürt. Mit der Liebe alles, ohne Liebe nichts! Für den Erzieher gilt, wie für keinen anderen in gleichem Maße, das Wort: „Wenn ich mit Menschen- und mit Engelszungen redete und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönend Erz oder eine klingende Schelle."

Martin Luther sagt in seinem „Sermon, daß man solle Kinder zur Schule halten" vom Schulmeisteramt: „Denn ich weiß, daß dieses Werk nächst dem Predigeramt das allernützlichste, größte und beste ist und weiß dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist." Kein Wort könnte besser die Bedeutung des Lehrers bezeichnen.

Studienjahre

Das Universitätsstudium in Münster und Berlin 1924–1931

„Freue dich, Schulmeister, daß ein Johann Heinrich Pestalozzi über diese Erde ging . . ."

Lippische Schulzeitung vom 15. 2. 1927

Während noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts der Geist der Volksschularbeit weitgehend durch Pestalozzi (1746–1827) bestimmt wurde, setzte sich in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts die Pädagogik Johann Friedrich Herbarts (1776–1841) durch: der sog. Herbartianismus gab dem Schulunterricht bis in die zwanziger Jahre unseres Jahrhunderts eine einheitlich geprägte Ausrichtung. Erst im Zuge neuer reformpädagogischer Impulse rückte Pestalozzi mit seiner Pädagogik erneut ins pädagogische Bewußtsein, d. h. ins Blickfeld der pädagogischen Auseinandersetzungen: im Jahre 1927 sogar ins Zentrum der pädagogischen Diskussion.
Das Jahr 1927 vereinte die gesamte deutsche Lehrerschaft zu Gedenkfeiern anläßlich des 100. Todestages Pestalozzis; doch das Gedenkjahr war nur der äußere Anlaß für die Rückbesinnung auf Pestalozzi. Die Hinwendung zu dem „größten Erzieher der Neuzeit" (Eduard Spranger) hatte tiefere Gründe. Zunächst waren es seine sozialen und sittlich-religiösen Gedanken, für die man sich interessierte, dann vor allem aber war es die Persönlichkeit Pestalozzis, von der eine starke Wirkung namentlich auf die Volksschullehrerschaft ausging. Wer Lehrer im recht verstandenen Sinne sein wollte, der hatte sein pädagogisches Denken und Handeln an den Erziehungsidealen und der Persönlichkeit Pestalozzis auszurichten.
In dieser Bewegung stand auch Friedrich Copei, der durch das Selbststudium und in Sprangers Seminaren an der Universität Berlin in die vielschichtige Gedankenwelt Pestalozzis eingedrungen war. Als die lippische Lehrerschaft im Jahre 1927 zur Teilnahme an Pestalozzifeiern aufrief, um – mit zum Teil schwärmerischen Wendungen – Pestalozzi erneut ins pädagogische Bewußtsein zu bringen, da weilte auch Friedrich Copei in ihren Reihen. Er, der engagierte Student der Pädagogik, erbrachte hier Beweise eigener Pestalozzi-Studien. In der Februarausgabe der „Lippischen Schulzeitung" erschien von ihm ein Beitrag mit dem Titel „Pestalozzis Einfluß in der Entwicklung der lippischen Volksschule", in dem Copei die wirkungsgeschichtliche Bedeutung Pestalozzis untersuchte. Darüber hinaus entwarf Copei in einem Vortrag unter dem Thema „Zum 100. Todestag Pestalozzis" ein auf die Stimmungslage der reformerischen Epoche eingestimmtes, mit stark gefühlsbetonten Worten skizziertes Lebensbild von Pestalozzi, der, wie die Lehrerschaft es sah, das Erzieherideal schlechthin in sich verkörpert hatte.

Unsere Zeit hat unter der Last der Tagesforderungen, in der Hast ihrer Geschäftigkeit, wenig Sinn für das: „Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt!" So möchte auch heute hier, wo wir des großen Mannes gedenken, uns eine verständnislose Frage entgegenklingen: „Was soll uns dieser Mann, jetzt, 100 Jahre nach seinem Tode?" Das Mißtrauen, aus dem heraus solche Frage erwächst, wäre nicht ganz ohne Grund, ist man doch noch gerade solches „Gedenkens" großer Männer überdrüssig geworden, weil man weiß, daß zu häufig das Aufwekken der Erinnerungen nur den Erinnerern, den Gegenwärtigen, zugute kommen soll. Nach dem „Gedenktage" ist dann alles wie vorher, alles Vergangene ebenso vergessen. Ist es so auch mit Pestalozzi's Gedenktag? Oder knüpft diese 100jährige Frist ein Band zwischen ihm und uns an, das stärker als der bloß zufällige Tag des Gedenkens ist?
Dieser Pestalozzi war ein seltsamer Mensch. Mancher seiner Zeitgenossen hat den Kopf über ihn geschüttelt. Vielen war er ein Spott. Aber keiner, der mit ihm in Berührung kam, konnte sich der Macht seiner Persönlichkeit entziehen. Als Jüngling schwärmt er im Bunde schweizerischer Patrioten mit seinen Freunden für Vaterland und Volkswohl. Die Antike wirkt in ihnen. Und dann gibt er das alles plötzlich auf und drängt zur Tat. Als Landmann schafft er, was ihn not dünkt, das „arme, elende Volk" aus seiner Not zu retten: die Armenanstalt zu Neuhof. Er teilt mit den Bettlerkindern sein Brot, „lebt selbst wie ein Bettler, um zu lernen, Bettler wie Menschen lebend zu machen". Er opfert sein und seiner Frau Vermögen, ringt, kämpft um die Seelen der Kinder, kämpft um die Existenz seiner Anstalt. Vergebens – widrige Umstände, eigene praktische Unzulänglichkeit, Teilnahmslosigkeit der Menge, Eigennutz und Habgier der Menschen bringen sein Werk zu Fall.
Doch nicht ihn. Jetzt forscht und sucht Pestalozzi in tiefschürfenden Schriften nach den Ursachen des Elends, in das er das Volk rings versunken sieht. Er erkennt sie, er schleudert seiner Zeit das vernichtende Urteil entgegen: „Wir haben Gesetze und Sitten, aber keine Menschlichkeit!" – Das eine ist ihm Zentralfrage: „Was ist der Mensch?" Und er antwortet: „Nicht nur Sinnengeschöpf als Wesen der Natur, nicht nur Bürger als Träger der Gesellschaft; Menschenwohl und Menschenrechte ruhen auf der Unterordnung meiner selbst als Tier und als Bürger unter mich selbst als Mensch, unter das Sittliche." „Seid menschlich in eurem Tun der elenden Menschheit gegenüber", ruft er seiner Zeit zu. „Wahrlich, wir sind dem Ebenbilde Gottes im Menschen, unseren Brüdern, mehr schuldig! Wie klein, wie wenig ist der Unterschied vom Großen hinab zum Bettler am Wege, wie wesentlich sind sie sich gleich! Warum wissen wir das nicht mehr? Mißbrauch der Menschheit, wie empört sich mein Herz!" Er klagt nicht nur an, er zeigt auch, wie dem Elend zu steuern ist: dieses Geschlecht kann durch eine mit seiner inneren Natur übereinstimmende Bildung und Führung emporgehoben und zu dem gemacht werden, was es in der Welt wirklich soll. Diese Bildung aber muß anknüpfen an die starken Lebenskreise, in

1803. 16.

Lippische Oberschulbehörde Detmold, den 23. Oktober 1925.

Nr.6191.

Auf Ihr Gesuch vom 10. d.Mts. und den ergänzenden Bericht vom 19.d.Mts. werden Sie vom 1. November ab bis auf weiters zur Fortsetzung und Beendigung Ihres Studiums beurlaubt. Hierdurch wird unsere Zusage vom 3. Juli d.Js. nicht berührt, wonach Ihnen die Möglichkeit gegeben werden soll, „bald nach Ostern oder in den Augustfachschulferien Ihre 2. Prüfung abzulegen, wenn Sie den Antrag rechtzeitig stellen." Wir werden Ihnen zu gegebener Zeit nach Möglichkeit eine Beschäftigung in unserem Schuldienst zuweisen.

I.V.

Die lippische Oberschulbehörde beurlaubt Copei am 1. November 1925 vom Schuldienst zur Fortsetzung seines Studiums an der Universität Berlin. Zugleich eröffnet sie Copei die Möglichkeit, an einer lippischen Volksschule „bald nach Ostern oder in den Augustfachschulferien ... die 2. Prüfung abzulegen".

Wir Rektor und Senat

der

Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster

bekunden durch dieses Abgangszeugnis, daß

Herr ~~Frl.~~ Fritz Copei

geboren am 29. September 1902 in Lage / Lippe

auf Grund ordnungsmäßiger Zeugnisse vom 20. November 1923

bis 5. II. 1925 als Studierende(r)

der Philos.-num. Naturwissenschaftlichen Fakultät

bei uns immatrikuliert war und die in dem angehefteten Anmeldebuche aufgeführten Vorlesungen und Übungen vorschriftsmäßig an- und abgemeldet hat.

Über seine ~~ihre~~ Führung ist uns Nachteiliges nicht bekannt geworden.

Münster i. W., den 13. Oktober 1925

Der Rektor

Der Dekan

Der Philos.-num. Fakultät

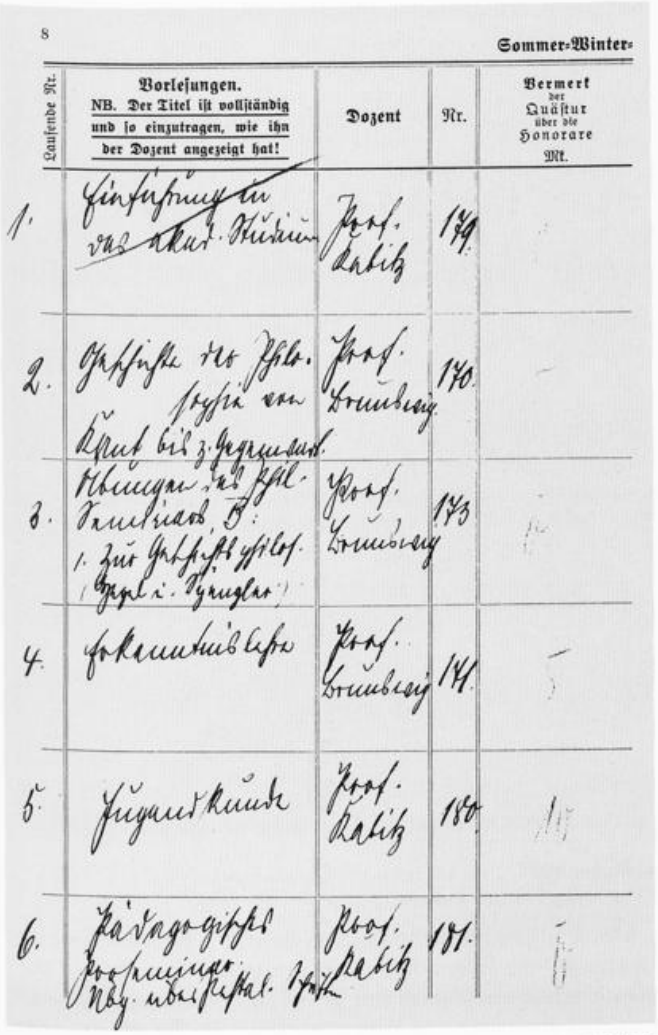
Der Verwaltungs-Oberinspektor

die der Mensch verwoben, an Familie, an Heimat und Nation, zutiefst aber an das innige Liebesband zwischen Mutter und Kind. So mahnt er die Großen seiner Zeit zur Hilfe, zum „Vatersinn gegen die unentwickelte Herde der Menschheit". Sein Mahnruf verhallt. Schrecken und Grauen der Revolution müssen die Trägen und Gleichgültigen erst aufrütteln. Jetzt erschaudern sie vor dem Abgrund, der sich ihnen öffnet. Pestalozzi bleibt sich gleich. Die furchtbare Zeit bringt ihm eine Aufgabe nach seinem Herzen. Die Revolutionskriege haben den Flecken Stanz zerstampft, arme Waislein schreien nach ihren Eltern. Pestalozzi, jetzt 50jährig, kommt, hilft, sorgt wie eine Mutter, schafft Übermenschliches, entreißt die Kinder dem Elend und der Verwahrlosung. Hier schon beginnt er den Aufbau eines neuen Unterrichts. Aber er erntet meist Undank. Wieder verliert er diese seine selbsterbaute Welt.

Aber jetzt steht er fest auf einem neuen Fundament, jetzt legt er die Grundlagen der Volksbildung. „Allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur ist allgemeiner Zweck der Bildung, auch der niedersten Menschen. Erst bist du, Kind, Mensch, hernach Lehrling deines Berufs! Darum weg mit allem Dünkel und aller Enge der Standesbildung!" Er sucht nach den Urerlebnissen, aus denen sich Erkenntnis, Können (Handbildung) und Wollen aufbaut. Wie ist sittliche Bildung möglich?

„Mit dem Herzen allein wird das Herz geleitet" ist das Grundthema aller seiner Erziehungsforderungen. Darum wollte er die sittliche Erziehung in die Hände der Mutter legen, darum soll das Vaterhaus Grundlage aller reinen Naturbildung werden. So rüttelt er die Eltern auf: „Was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seines Kindes Seele?" Nicht umstürzende, soziale Reform ist sein Ziel, sondern friedliche, ruhige Freude bei der Arbeit, Munterkeit in dem Genuß der Bedürfnisse und in der Erfüllung der Pflichten des Lebens. In ihnen ruht die Sittlichkeit des Menschen, diese wird aber zuletzt getragen durch den „beruhigenden Glauben an Gott", den Vater der Menschen.

Wie ist Erkenntnisbildung möglich? Pestalozzi will den Unterricht „an die unerschütterliche Kraft der Natur selber" anknüpfen, er erkennt, daß alles Lernen nicht nur Aufnehmen, sondern zutiefst schöpferischer Akt ist. Heranbildung dieser schöpferischen Kräfte ist das eine große Ziel des Unterrichts. Ein genialer Wurf nach diesem Ziele ist seine Methode. Schon in Stanz, dann als Lehrer an der Hintersassenschule in



8

Sommer-Winter-

Laufende Nr.	Vorlesungen. NB. Der Titel ist vollständig und so einzutragen, wie ihn der Dozent angezeigt hat!	Dozent	Nr.	Vermerk der Quästur über die Honorare Mk.
1.	Einführung in das akad. Studium	Prof. Kabitz	179	
2.	Geschichte der Philo. Jospia von Kant bis z. Gegenwart	Prof. Brunswig	170	
3.	Übungen aus Philo. Pauliana B. 1. zur Geschichtsphilos. (Hegel u. Spengler)	Prof. Brunswig	173	
4.	Jugendkunde Lehre	Prof. Brunswig	171	
5.	Jugendkunde	Prof. Kabitz	180	
6.	Pädagogisches Proseminar Übungen über Pestalozzi	Prof. Kabitz	181	

Studium an der Universität Münster vom Wintersemester 1923/24 bis zum Ende des Wintersemesters 1924/25. Studienfächer: Philosophie, Pädagogik, Psychologie und Volkswirtschaft.

Folgende Seminare (mit An- und Abtestat) wurden von Copei belegt:

1. Geschichte der Philosophie von Kant bis zur Gegenwart (Prof. Brunswig)
2. Zur Geschichtsphilosophie: Hegel und Spengler (Prof. Brunswig)
3. Jugendkunde (Prof. Kabitz)
4. Pädagogisches Proseminar: Übungen über Pestalozzi (Prof. Kabitz)
5. Medizinisch-psychologische Übungen mit Demonstrationen (Prof. Goldschmidt)
6. Kants Leben und Lehre (Prof. Koppelmann)
7. Latein: Anfängerkursus (Dr. Stephany)
8. Die deutsche Pädagogik von der Mitte des 18. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts (Prof. Kabitz)
9. Neuzeitliche Staats- und Gesellschaftstheorien von Machiavelli bis Lenin
10. Gegenwartsfragen der deutschen Volkswirtschaft (Prof. Hoffmann)

Burgdorf, schließlich in seinen Erziehungsanstalten zu Ifferten und Münchenbuchsee erprobt er ihre Grundlagen und baut sie mit Hilfe seiner Schüler aus. Jetzt kommt für ihn, den Greis, die Glanzzeit seines Lebens. Die Spötter sehen staunend seine Erfolge, die Welt horcht auf, man strömt aus allen Ländern herbei, den Mann zu schauen und von ihm zu lernen. Die Fürsten Europas verhandeln mit ihm, an vielen Orten wird seine „Methode" durchgeführt, sein Werk findet Unterstützung. Rückschläge folgen und werden überwunden. Der Greis wird müde. Haß, Neid und Gezänk derer, die sich seine Jünger nannten, verbittern seine letzten Tage, ein 81jähriger findet endlich die Ruhe, die er auf Erden sonst nicht fand.

In einem Augenblicke stärkster Depression hatte Pestalozzi einst von sich, dem „Müdling", geschrieben: „Er war kein Werk der Welt, er paßte in keine Ecke derselben. Und die Welt, die ihn also fand und nicht fragte, ob durch seine Schuld oder durch die eines anderen, zerschlug ihn mit ihrem eisernen Hammer, wie der Maurer einen unbrauchbaren Stein zum Lückenfüllen zwischen den schlechtesten Brocken." Das Schicksal bescherte ihm ein anderes. Sein Werk wirkte fort. Das Evangelium der reinen Menschlichkeit und der kräftezeugenden Selbsttätigkeit wirkte im Verein mit den Ideen der Männer um Stein und Humboldt beim Aufbau des preußischen Staates. Hier geschah, was Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation" in den Jahren tiefster Erniedrigung vorausgesagt hatte: „Er wollte bloß dem Volke helfen, aber seine Erfindung in seiner ganzen Ausdehnung hebt das Volk, hebt alle Unterschiede zwischen diesem und einem gebildeten Stande auf und gibt, statt der gesuchten Volkserziehung, Nationalerziehung." Hier wurde die deutsche Volksschule geboren.

Auch wir verspüren in der Geschichte unserer lippischen Volksschule um diese Zeit einen mächtigen Einfluß des Pestalozzigeistes. Die Fürstin Pauline und ihre Helfer standen in ihrer Reformarbeit im engsten Zusammenhange mit der Pestalozzibewegung. Schon wenn man die Entwicklung der lippischen Industrieschulen, einer aus dem Geiste der Aufklärung geborenen Einrichtung, verfolgt, spürt man deutlich, wie Pestalozzisinn immer mehr diese „Armenbildung" durchwirkt, bis sich die Grenzlinien der Standesbildung langsam verwischen. Hier in Lippe wirkte der „Muttersinn", den Pestalozzi als erstes forderte, hier fand sich die edle Frau, die, wie ein Arner in seinem Bonnal, segensreich in ihren patriarchalischen Verhältnissen schaffte.

Seltsam ist in der Allgemeinentwicklung, daß die Mitwelt Pestalozzi's gerade seine „Methode" als bedeutendste Leistung aufgriff und anwendete, während seine übrigen Anregungen damals noch mehr oder minder ignoriert wurden. Eine Ausnahme bildete der glänzende Ausbau seiner Gedanken über Kindererziehung in Fröbel's Bestrebungen. Unter dem Mangel an Geist bei Pestalozzi's Nachfolger brach die Methode zusammen. Leute, die nicht den Tiefen dieses Titanengeistes nachzuspüren vermochten, „bauten die Methode aus", erstickten ihr Eigenstes im Methodenstreit. Was noch übrig



QVOD FELIX FAVSTVMQVE SIT

RECTORE

JOSEPHO FELICE POMPECKJ

PHILOSOPHIAE DOCTORE ORDINIS PHILOSOPHORVM PROFESSORE PVBLICO ORDINARIO

Fritz Copei
Lipsiensis

Studiosus phil.

data dextra iurisiurandi loco legibus magistratibusque academicis fidem oboedientiam reverentiam pollicitus numero civium Vniversitatis Fridericae Guilelmae Berolinensis legitime adscriptus est. Cuius rei testes hasce litteras sigillo Vniversitatis munitas et Rectoris manu subscriptas accepit.

D. Berolini d. 4 mens. XI anni MDCCCCXXV.

Pompeckj

Inscr. in ord. phil. 6, 1

Berol. 4. 11. 25.

Diels

Immatrikulationsurkunde, ausgestellt von der Universität Berlin am 4. November 1925.

blieb, fegte die politische Reaktion, fegten, im Bunde mit ihr, starre Systeme der Pädagogik hinweg.

So ist es aus mit Pestalozzi? – Nein, tausendmal nein! Wo immer Erzieherherzen, Eltern, Lehrer in heiliger Leidenschaft ringen um die Seelen junger Menschen, da wirkt sein Geist. Und noch weit mehr verbindet gerade uns mit ihm und seiner Zeit. Aus Sturm und Drang heraus wurde sein Werk geboren. Sturm und Drang, Zersprengen der fesselnden Bande, die das schöpferische Leben, das ewig dynamische, knebeln, das ist auch das Gesicht unserer Tage, deren Philosophie sich „Philosophie des Lebens" nennt. Und die Schule unserer Tage ringt mit Leidenschaft um die Weckung der schöpferischen Kräfte im Kinde, fordert dringend, daß die Schule Lebensschule sein soll, daß sie sich abwende vom bloßen, toten Wissen, daß Herz, Kopf und Hand gebildet werden. Damit hängt eng zusammen die Auseinandersetzung zwischen der allgemeinen Volksbildung und dem Humanismus, ein Problem, das selbst die Riesenkräfte eines Pestalozzi zu seiner Zeit noch nicht zu bewältigen vermochten. Allenthalben wird diese Auseinandersetzung fühlbar. Man denke an die Bestrebungen um die Eingliederung einer deutschen Oberschule in das höhere Schulwesen, an die Proklamierung der deutschen Volksschule auf der Grundlage des deutschen Kulturgutes. Besonders deutlich tritt sie hervor in der Neuregelung der Lehrerbildung in Preußen (Man vergleiche dazu die vor kurzem erschienene Schrift des preuß. Kultusministers). Pestalozzi hat auch hier den Weg gewiesen. „Wo fanden die Alten die Humanität? Es war die Gegenwart, die die Alten aufsuchten! Noch ist die Welt, sie erneuert sich ewig. Erst in sich Humanität finden, dann sie bei den Alten wiederfinden!" So ergibt sich: Nicht Antithesis, Synthesis von Volksbildung und höherer Bildung unter dem einen großen Gedanken der Humanität! Nur so überbrücken wir die sich immer drohender weitende Kluft innerhalb unserer Volksbildung. Damit ist die Frage der Einheitsschule nicht Forderung einer überspannten Zentralisationssucht, sondern als vermeidliche Konsequenz aus dem tiefsten Bildungsgedanken geboren.

Ebenso wesentlich ist die Orientierung der neuen Erziehung nach der Seite des Kindes. Auch hier greift unsere Zeit die alte Pestalozziforderung mit Energie auf: „Aller Unterricht, alle Erziehung gehe vom Kinde aus!" Man hat ihr etwas pathetisch die Bezeichnung „Das Jahrhundert des Kindes" beigelegt. Nicht zu verkennen ist das rege Interesse, daß sich der Individualität des Kindes zuwendet und seinen Ausdruck findet in einem umfangreichen Ausbau der Kinderpsychologie, in der Berücksichtigung kindlicher Eigenart. Aber nun möge

Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin

Studienbuch

für

Herrn / Fräulein Fritz Copei
(Vor- und Zuname)

geboren am 29. Sept. 1902

zu Lage (Lippe)
(Ort, Provinz und Staat)

staatsangehörig in Lippe
(Staat)

Fakultät: Philosophische

Studienfach: Philosophie, Deutsche, Geschichte

Immatrikuliert am 4. November 1925

unter Nr. 1803 des 116 Rektoratsjahres

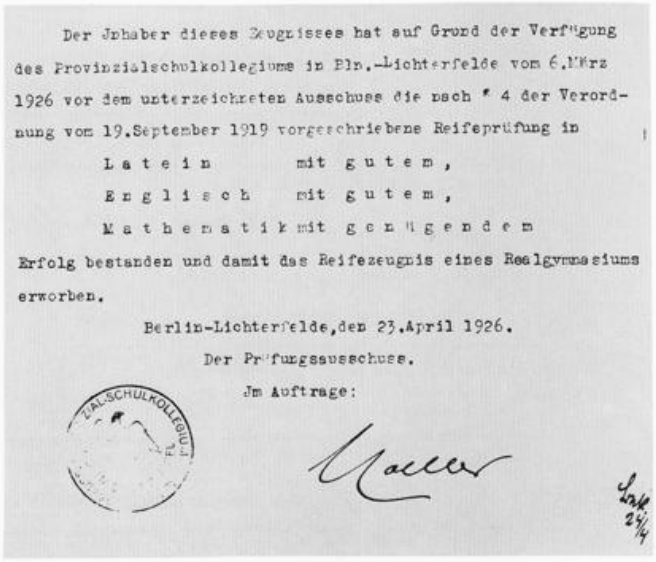
auf Grund eines Reifezeugnisses -2NOV.29 2302/120

des Gymnasiums
des Realgymnasiums am P. L. H. zu Berlin
der Oberrealschule (durch Reifezeugnis)
der D. Oberschule
der Aufbauschule

Abgangszeugnis bestellt
4. FEB. 1933

sich das alles auch endlich einmal voll auswirken in der gesamten Erziehung, in der Volksschule wie in der höheren Schule, vor allem aber auch in aller Familienerziehung! Das würde nicht nur Anwendung von Ergebnissen, sondern zugleich eine ganz gesunde Korrektur und Gegenwirkung gegen alle bloße „Schreibtischpsychologie" bedeuten. Denn auch das war Meinung Pestalozzi's, daß man sich in der praktischen Erziehung hüten solle vor allem allzu begrifflichen Operieren, daß nur durch das Liebesband zwischen Mutter und Kind, Kind und Erzieher für den Erziehenden tiefere Einsicht in das Wesen des Kindes möglich sei.

Damit kehren wir zum Kernproblem zurück. Nicht die äußeren Bande der Familie allein verbürgen ein echtes Erziehungsverhältnis zwischen Kind und Eltern, es kommt auf die inneren Liebesbande an. So ist gerade wie damals bei diesem unendlich schweren Werke heute wieder eins not: „Alle Erziehung sei durchleuchtet von dem Licht, das Gott in den Herzen der Väter und Mütter anzündet und ewig belebt." Die



Der Inhaber dieses Zeugnisses hat auf Grund der Verfügung des Provinzialschulkollegiums in Pln.-Lichterfelde vom 6.März 1926 vor dem unterzeichneten Ausschuss die nach § 4 der Verordnung vom 19.September 1919 vorgeschriebene Reifeprüfung in

Latein mit gutem,
Englisch mit gutem,
Mathematik mit genügendem

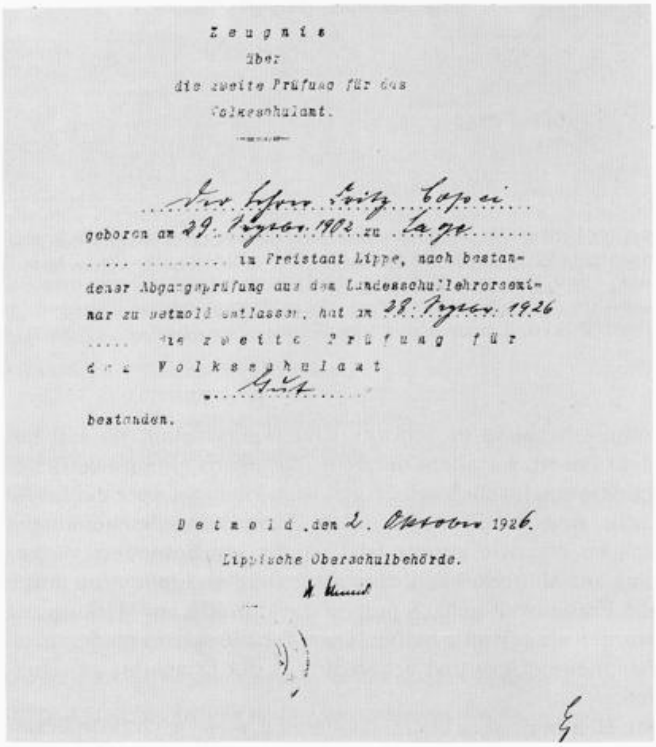
Erfolg bestanden und damit das Reifezeugnis eines Realgymnasiums erworben.

Berlin-Lichterfelde, den 23.April 1926.

Der Prüfungsausschuss.

Im Auftrage:

Copei legte am 23. April 1926 als Externer vor dem Provinzial-Schulkollegium in Berlin-Lichterfelde die Reifeprüfung ab. Er erwarb das Reifezeugnis eines Realgymnasiums und damit die formale Voraussetzung zum Universitätsstudium mit der Möglichkeit der Ablegung von staatlichen oder akademischen Prüfungen.

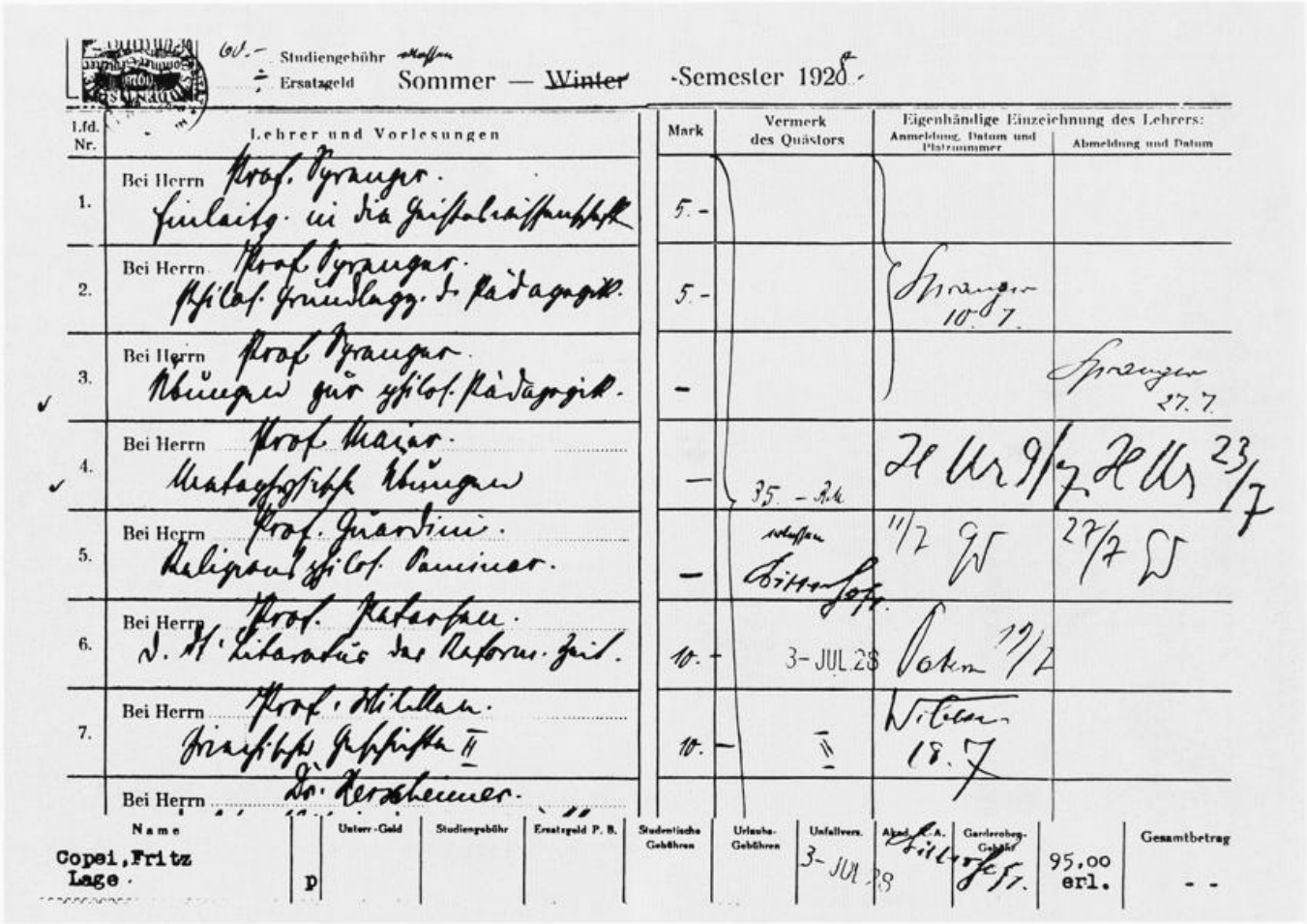


Zeugnis
über
die zweite Prüfung für das
Volksschulamt.

Herr Herr Fritz Copei
geboren am 29. Sept. 1902 zu Lage
in Freistaat Lippe, nach bestandener Abgangsprüfung aus dem Landeslehrerseminar zu Detmold entlassen, hat am 28. Sept. 1926
die zweite Prüfung für
das Volksschulamt
Gut
bestanden.

Detmold, den 2. Oktober 1926.
Lippische Oberschulbehörde.

Die zweite Lehrerprüfung legte Copei am 28. September 1926, am Tage vor seinem 24. Geburtstag, an der einklassigen Volksschule in Wissentrup bei Lage ab. Er bestand die Prüfung mit der Note „Gut".



60.– Studiengebühr
÷ Ersatzgeld
Sommer — ~~Winter~~ -Semester 1928

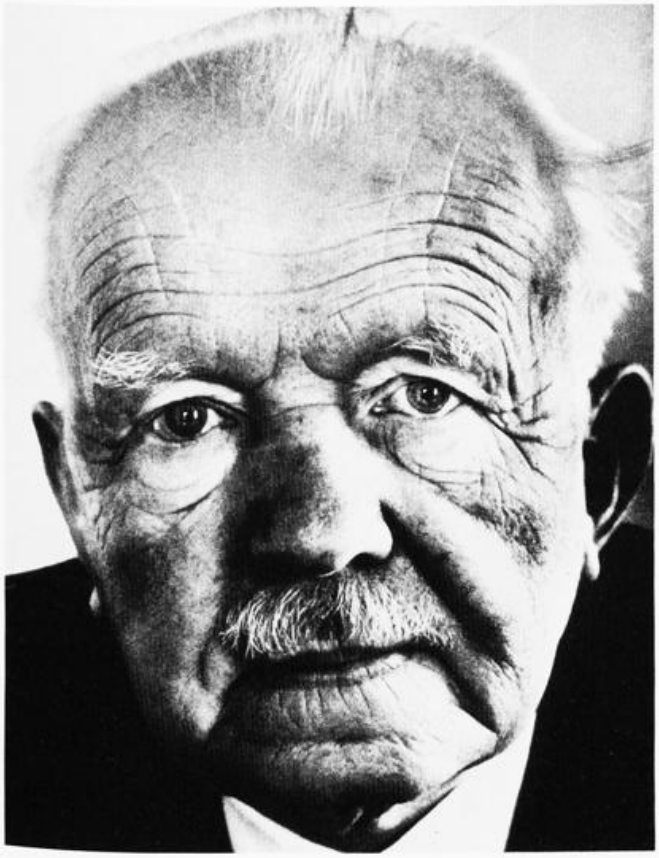
lfd. Nr.	Lehrer und Vorlesungen	Mark	Vermerk des Quästors	Eigenhändige Einzeichnung des Lehrers: Anmeldung, Datum und Platznummer	Abmeldung und Datum
1.	Bei Herrn Prof. Spranger. Einleitg. in die Geisteswissenschaften	5.–			
2.	Bei Herrn Prof. Spranger. Philos. Grundlagg. d. Pädagogik.	5.–		Spranger 10.7.	
3.	Bei Herrn Prof. Spranger. Übungen zur philos. Pädagogik.	–			Spranger 27.7.
4.	Bei Herrn Prof. Maier. Metaphysische Übungen	–	35.–	2 Uhr 9/7. 2 Uhr 23/7	
5.	Bei Herrn Prof. Guardini. Religionsphilos. Seminar.	–	Büttner	11/7 W	27/7 W
6.	Bei Herrn Prof. Petersen. D. d. Literatur d. Reformz. Zeit.	10.–	3-JUL.28	Petersen 17/7	
7.	Bei Herrn Prof. Wilcken. Griechische Geschichte II	10.–	II	Wilcken 18.7	
	Bei Herrn Dr. Oncken.				

Name		Unterr.-Geld	Studiengebühr	Ersatzgeld P. B.	Studentische Gebühren	Urlaubs-Gebühren	Unfallvers.	Abgd. d. A.	Garderoben-Gebühr		Gesamtbetrag
Copei, Fritz Lage.	D						3-JUL.28	Büttner		95,00 erl.	– –

An der Universität Berlin im Sommersemester 1928 von Copei belegte Seminare: Prof. Spranger, Einleitung in die Geisteswissenschaften – Prof. Spranger, Philosophische Grundlagen der Pädagogik – Prof. Maier, Metaphysische Übungen – Prof. Guardini, Religionsphilosophisches Seminar – Prof. Petersen, Die deutsche Literatur der Reformationszeit – Prof. Wilcken, Griechische Geschichte II – Prof. Maier, Allgemeine Geschichte der Philosophie – Prof. Maier, Metaphysische Übungen (geistige Wirklichkeit) – Prof. Liebert, Übungen über Religionsphilosophie, Prof. Oncken, Bismarck und sein Werk.

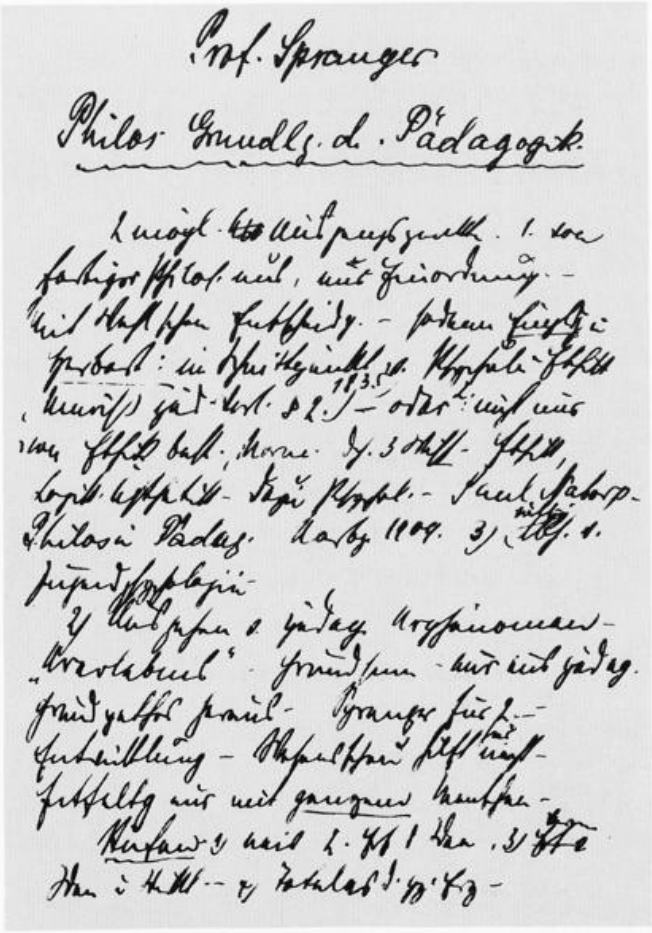
Schule ist nicht die einzige Erziehungsanstalt, sie soll mit dem Leben, vor allem mit dem Elternhaus eine große Erziehungsgemeinschaft sein. Noch ist es nicht so, aber die Kräfte dazu sind da. Entgegen allen Zerspaltungserscheinungen spüren wir, wie gerade jetzt wieder ein besonders starker Zug zur Mütterlichkeit, zum ausgeprägten Frauentum durch die Frauenwelt geht. Kommen diese Kräfte zur Wirkung, so werden sie gewaltig helfen, Altes, Verknöchertes niederzureißen, neuen Geist und neuen Sinn in der Erziehung zu schaffen.

Ein Hemmnis aber bleibt: die Familie, diese wichtigste Erziehungsgemeinschaft, wird nicht nur durch den „Geist der Zeit", sondern durch die ganze wirtschaftliche und soziale Entwicklung zerrissen. Man denke an die Proletarierfamilien der Großstädte, an all das Elend, unter dem ein großer Teil unserer Jugend verkümmert, dahinsiecht. Wilhelm Schäfer läßt in seinem Pestalozziroman: „Der Lebenstag eines Menschenfreundes" am Schluß Pestalozzi durch das moderne Berlin gehen, läßt ihn bewundernd vor den vortrefflichen Bildungsanstalten und Schulen stehen, läßt ihn aber dann erschaudern und sich von all dem äußeren Glanz dieser Einrichtungen abwenden, als er in die Hinterhöfe, in die Höhlen des Elends und der Not tritt. Was würde Pestalozzi sagen, käme er heute zu uns? Würde er auch uns entgegenschleudern: „Ihr habt Gesetze und Sitten, aber keine Menschlichkeit!"? Neue Einrichtungen, soziale Frauenschulen, Jugendwohlfahrtsbestrebungen suchen zu helfen und greifen heute zurück auf des Menschenfreundes Gedanken.



Eduard Spranger (1882–1963).
Spranger lehrte seit 1920 als Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Berlin. Er wurde durch seine grundlegenden Arbeiten auf dem Gebiet der geisteswissenschaftlichen Psychologie (Lebensformen, 1921, Psychologie des Jugendalters, 1924) und der Bildungsgeschichte (Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, 1910, Kultur und Erziehung, 1923) sowie durch seine schul- und bildungspolitischen Beiträge (Gedanken zur Lehrerbildung, 1920, Die Verschulung Deutschlands, 1929) einer der bekanntesten und bedeutendsten Pädagogen in der Weimarer Republik. So ist es nicht verwunderlich, daß Eduard Spranger eine große Zahl von Studenten um sich sammelte. Einer seiner Schüler wurde im WS 1925/26 Friedrich Copei, der in den Seminaren von Spranger bis zum SS 1928 den größten Teil seiner Studien verbrachte. – Wie stark sich Copei in seiner eigenen wissenschaftlichen Arbeit an der von Spranger entwickelten kulturphilosophischen und kulturpädagogischen Denkrichtung orientiert hat, zeigt besonders eindrucksvoll das philosophisch-pädagogische Dissertationsthema, mit dem Copei im Jahre 1929 bei Eduard Spranger promovierte.

Aber alles Einzelne bleibt Stückwerk und Halbheit. Nicht ein Pestalozzi-redivivus-Geschrei reißt uns aus den Nöten der Zeit, alles einzelne verbessernde Wirken hier und da hilft nicht, wenn es nicht durchflutet ist von solchem Strome der Liebe, wie er urgewaltig aus diesem Manne hervorbrach. „Alles für andere, für sich nichts", das Wort seiner Grabschrift faßt den ganzen Reichtum seines Lebens. Edelstes Gedenken wäre, wenn wir alle ein Stück solchen Lebens lebten.


Prof. Spranger
Philos. Grundlg. d. Pädagogik

„Prof. Spranger. Philos. Grundlg. d. Pädagogik". Aufzeichnungen Copeis über ein bei Spranger im SS 1928 belegtes Seminar. Copei hatte die in Sprangers Seminaren behandelten Themen bis in die Einzelheiten hinein festgehalten: Sprangers Ausführungen wurden fast wörtlich mitgeschrieben; sie füllten mehrere dickleibige Notizbücher. Copei hatte bei Spranger vom WS 1925/26 bis zum SS 1928 die folgenden Lehrveranstaltungen belegt:

WS 1925/26
- Geschichte der Pädagogik II
- Übungen zur Kinderpsychologie
- Philosophie der Geschichte

SS 1926
- Weltanschauungstypen
- Systematische Pädagogik
- Preußische Schulpolitik in der Epoche Wilhelm von Humboldts

WS 1926/27
- Kulturphilosophie
- Übungen zur Theorie des Verstehens

SS 1927
- Die Pädagogik der Gegenwart
- Übungen über Pestalozzi

WS 1927/28
- Übungen zur Theorie des objektiven Geistes

SS 1928
- Einleitung in die Geisteswissenschaften
- Philosophische Grundlagen der Pädagogik
- Übungen zur philosophischen Pädagogik

DER FRUCHTBARE MOMENT IM BILDUNGSPROZESS

INAUGURALDISSERTATION
ZUR
ERLANGUNG DER DOKTORWÜRDE
GENEHMIGT VON DER
HOHEN PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT
DER FRIEDRICH-WILHELMS-UNIVERSITÄT
ZU BERLIN.

VON
FRIEDRICH OTTO COPEI
AUS LAGE (LIPPE)

Tag der mündlichen Prüfung: 25. JULI 1929
Tag der Promotion: 6. MÄRZ 1930

Gedruckt bei Oswald Schmidt G. m. b. H. in Leipzig

Mit dem Thema „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß" promovierte Copei am 25. 7. 1929 bei Eduard Spranger an der Universität Berlin. Die Dissertation erschien im Jahre 1930 zuerst als Teildruck im Verlag Oswald Schmidt in Leipzig. Die vollständige Abhandlung veröffentlichte der Verlag Quelle & Meyer in Leipzig, ebenfalls im Jahre 1930. Die zweite Auflage wurde nach dem Tode Copeis von Hans Sprenger im Jahre 1949 vom Verlag Quelle & Meyer in Heidelberg herausgegeben. Das Buch liegt zwischenzeitlich in der 9. Auflage vor. Es ist bis heute die pädagogische Dissertation mit der höchsten Auflage.
Den wissenschaftstheoretischen Ansatz seiner Arbeit kennzeichnete Copei mit den Worten: „In der Arbeit habe ich versucht, die psychologischen Prozesse herauszuarbeiten, die in ihrem Zusammenhang den Lern- und Bildungsprozeß ausmachen. Ausgehend von den Prozessen genialen Schaffens versuchte ich die Momente zu bestimmen, auf denen echte, wirkungsvolle Lehre und fruchtbares Lernen beruht; ich hob dabei die Verflechtung und wechselseitige Bedingtheit des ‚Schöpferischen' und der nüchternen disziplinierten Arbeit hervor. Dabei war meine Aufmerksamkeit von vornherein gerichtet auf die Anwendung der so gewonnenen Erkenntnisse auf die Reform der Volksschule."

GLIEDERUNG

Einleitung. Zielbestimmung 1
Weg und Ziel der sokratischen Mäeutik 3
Der fruchtbare Moment im seelischen Geschehen 14
Im Intellektuellen 14
Das geniale intellektuelle Schaffen 14
Der „echte" geistige Prozeß überhaupt 25
(Einzelbeispiele und Stadien des allgemeinen Prozesses)
Im Ästhetischen . . . . .
Im künstlerischen Schaffen . . . . .
Im Empfangen ästhetischer Sinngehalte . . . . .
Im Ethischen . . . . .
Im Religiösen . . . . .
Pädagogische Folgerungen:
Echte Lehre und rechtes Lernen . . . . .
Folgerungen im besonderen . . . . .
Für die geistige Schulung . . . . .
Zur ästhetischen Erziehung . . . . .
Zur ethischen Erziehung . . . . .
Zur religiösen Erziehung . . . . .
Schlußwort . . . . .
Literaturverzeichnis . . . . .

„Das Buch scheint allenthalben eine warme Aufnahme zu finden . . ."

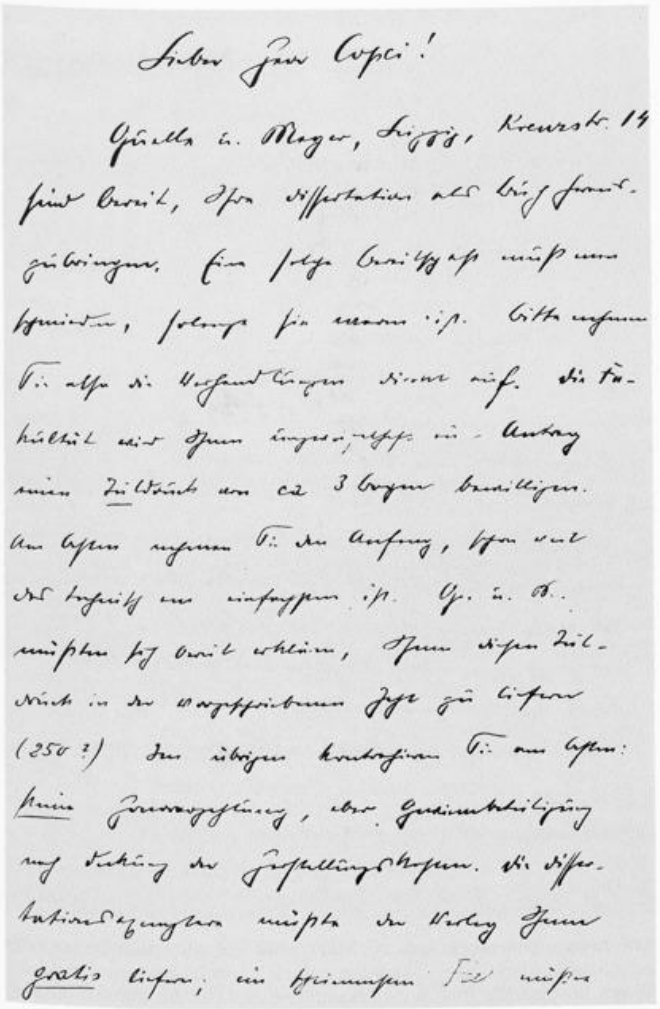
„Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß" im Urteil der pädagogischen Fachwelt

Copei an Dr. von den Driesch, Ministerialrat in Berlin

Berlin, den 10. März 1930

Sehr geehrter Herr Ministerialrat!

Herr Professor Spranger hat mich veranlaßt, Ihnen meine eben erschienene Schrift über den fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß zuzusenden. Die Arbeit bemüht sich, die Vorbedingungen der für das Werden echter Bildung entscheidenden „fruchtbaren Momente" festzustellen. Ihre Ergebnisse wenden sich gegen die Formen dogmatischer und mechanistischer Lehre wie gegen den Mißbrauch des so vieldeutig gewonnenen Erlebnisbegriffs in den modernen Richtungen einer stark impressionistischen Pädagogik.



Berlin, den 9. 8. 1929

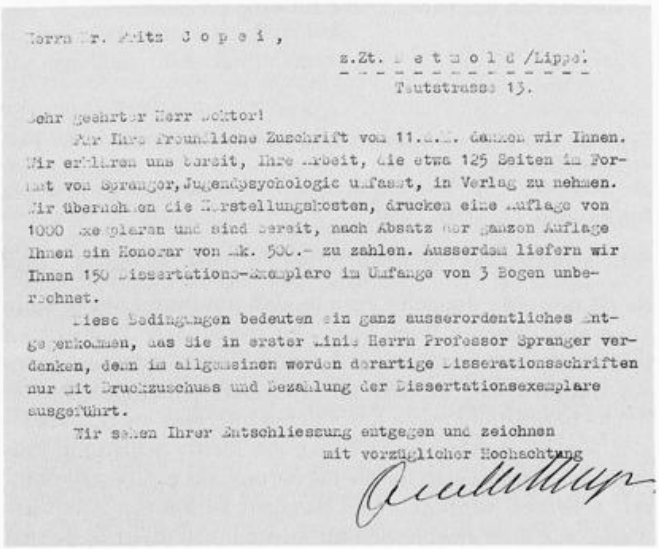
Lieber Herr Copei!

Quelle u. Meyer, Leipzig, Kreuzstr. 14, sind bereit, Ihre Dissertation als Buch herauszubringen. Eine solche Bereitschaft muß man schmieden, solange sie warm ist. Bitte nehmen Sie also die Verhandlungen direkt auf. Die Fakultät wird Ihnen unzweifelhaft auf Antrag einen Teildruck von ca. 3 Bogen bewilligen. Am besten nehmen Sie den Anfang, schon weil das technisch am einfachsten ist. Quelle und Meyer müßten sich bereit erklären, Ihnen diesen Teildruck in der vorgeschriebenen Zahl zu liefern (250 ?). Im übrigen kontrahieren Sie am besten: keine Honorarzahlung, aber Gewinnbeteiligung nach Deckung der Herstellungskosten. Die Dissertationsexemplare müßte der Verlag Ihnen gratis liefern; im schlimmsten Fall müßte er die Sonderkosten auf Ihren künftigen Gewinnanteil verrechnen, so daß Sie jedenfalls nichts bar zu bezahlen haben.
Geben Sie den Gesamtumfang unter Zugrundelegung des Formats der Jugendpsychologie bitte an und vereinbaren Sie den Termin der Einsendung des Manuskripts. Wenn der Druckanfang Oktober beginnt, kann das Buch noch vor Weihnachten ausgegeben werden.

Mit besten Ferienwünschen und Grüßen
Ihr Eduard Spranger

Von den hier berührten Grundfragen aus müssen sich entscheidende Konsequenzen ergeben für die praktische Schularbeit, im besonderen auch für die Lehrerbildungsfrage. Denn der hier beschriebene und auf seine Vorbedingungen untersuchte fruchtbare Moment ist ja der Zentralpunkt des Bildungsprozesses, dem alles methodische Mühen zuletzt gilt.
Die Schrift ist entstanden aus der ständigen Auseinandersetzung mit den mir aus eigener Erfahrung bekannten Methoden der alten seminaristischen Lehrerbildung und der Volksschulpraxis. Das Bemühen um neue, lebendige Formen der Volksschularbeit und um neue Formen der Lehrerbildung wird immer auf die Frage nach dem Werden und dem Wesen echter Bildung, die Zentralfrage der hier vorgelegten Untersuchung, stoßen. So erhoffe ich, sehr geehrter Herr Ministerialrat, für meine Arbeit Ihr freundliches Interesse.

In vorzüglicher Hochachtung
sehr ergebenst Friedrich Copei



Herrn Dr. Fritz Copei,
z.Zt. Detmold/Lippe.
Tautstrasse 13.

Sehr geehrter Herr Doktor!

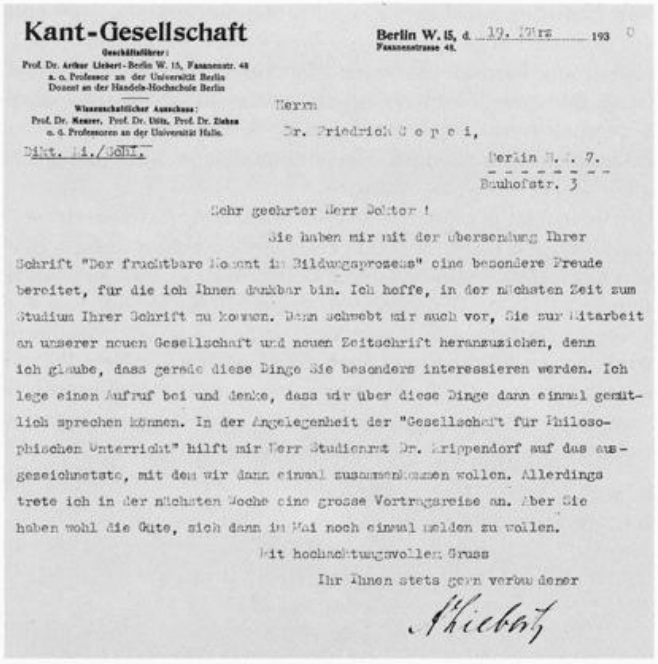
Für Ihre freundliche Zuschrift vom 11.d.M. danken wir Ihnen. Wir erklären uns bereit, Ihre Arbeit, die etwa 125 Seiten im Format von Spranger, Jugendpsychologie umfasst, in Verlag zu nehmen. Wir übernehmen die Herstellungskosten, drucken eine Auflage von 1000 Exemplaren und sind bereit, nach Absatz der ganzen Auflage Ihnen ein Honorar von Mk. 500.- zu zahlen. Ausserdem liefern wir Ihnen 150 Dissertations-Exemplare im Umfange von 3 Bogen unberechnet.

Diese Bedingungen bedeuten ein ganz ausserordentliches Entgegenkommen, das Sie in erster Linie Herrn Professor Spranger verdanken, denn im allgemeinen werden derartige Dissertationsschriften nur mit Druckzuschuss und Bezahlung der Dissertationsexemplare ausgeführt.

Wir sehen Ihrer Entschliessung entgegen und zeichnen
mit vorzüglicher Hochachtung

Quelle & Meyer

Der renommierte Verlag Quelle & Meyer in Leipzig erklärt sich mit Schreiben vom 13. August 1929 bereit, Copeis Dissertation „im Format von Sprangers ‚Jugendpsychologie'" – dieses grundlegende Werk der geisteswissenschaftlichen Psychologie war bei Quelle & Meyer erstmals im Jahre 1924 erschienen – in einer Auflagenhöhe von 1000 Exemplaren zu drucken. Der Verlag stellte, ungewöhnlich bei der Drucklegung von Dissertationen, sogar ein Honorar in Aussicht, und er übernahm zugleich den Druck der Dissertations-Pflichtexemplare. „Diese Bedingungen bedeuten ein ganz außerordentliches Entgegenkommen, das Sie in erster Linie Herrn Professor Spranger verdanken, denn im allgemeinen werden derartige Dissertationsschriften nur mit Druckzuschuß und Bezahlung der Dissertationsexemplare ausgeführt."



Kant-Gesellschaft

Geschäftsführer:
Prof. Dr. Arthur Liebert-Berlin W. 15, Fasanenstr. 48
a. o. Professor an der Universität Berlin
Dozent an der Handels-Hochschule Berlin

Wissenschaftlicher Ausschuss:
Prof. Dr. Kesser, Prof. Dr. Utitz, Prof. Dr. Ziehen
o. ö. Professoren an der Universität Halle.

Dikt. Li./GöM.

Berlin W. 15, d. 19. März 193 0
Fasanenstrasse 48.

Herrn
Dr. Friedrich C o p e i,
Berlin N. 4. 7.
Bauhofstr. 3

Sehr geehrter Herr Doktor!

Sie haben mir mit der Übersendung Ihrer Schrift "Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess" eine besondere Freude bereitet, für die ich Ihnen dankbar bin. Ich hoffe, in der nächsten Zeit zum Studium Ihrer Schrift zu kommen. Dann schwebt mir auch vor, Sie zur Mitarbeit an unserer neuen Gesellschaft und neuen Zeitschrift heranzuziehen, denn ich glaube, dass gerade diese Dinge Sie besonders interessieren werden. Ich lege einen Aufruf bei und denke, dass wir über diese Dinge dann einmal gemütlich sprechen können. In der Angelegenheit der "Gesellschaft für Philosophischen Unterricht" hilft mir Herr Studienrat Dr. Krippendorf auf das ausgezeichnetste, mit dem wir dann einmal zusammenkommen wollen. Allerdings trete ich in der nächsten Woche eine grosse Vortragsreise an. Aber Sie haben wohl die Güte, sich dann im Mai noch einmal melden zu wollen.

Mit hochachtungsvollem Gruss

Ihr Ihnen stets gern verbundener

Liebert

Professor Arthur Liebert, Geschäftsführer der Kant-Gesellschaft in Berlin, bekundet seine Absicht, Copei „zur Mitarbeit an unserer neuen Gesellschaft und neuen Zeitschrift heranzuziehen".

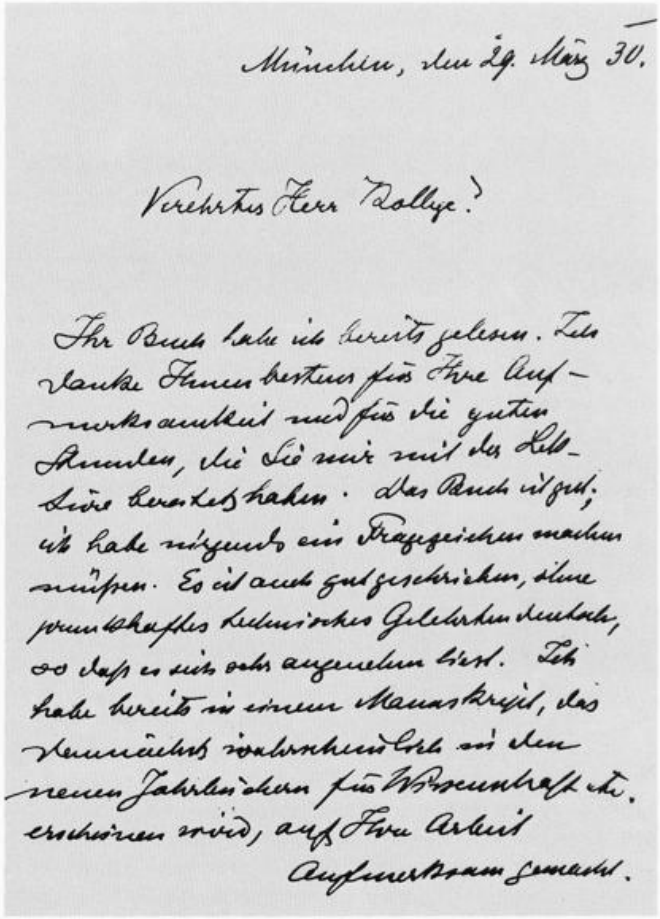
Copei an Georg Kerschensteiner, Professor für Pädagogik an der Universität München

Berlin, den 17. März 1930

Sehr geehrter Herr Geheimrat!

Es ist mir eine doppelte Freude, daß ich Ihnen heute mein eben erschienenes Buch über den fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß zusenden darf. Durch Herrn Professor Spranger weiß ich, daß Sie, sehr geehrter Herr Geheimrat, den im Buche berührten Fragen besonderes Interesse entgegenbringen. Vor allem aber möge Ihnen die kleine Schrift ein Zeichen des Dankes sein für die Förderung, die meine Arbeit Ihren Schriften verdankt. Das ist nicht so konventionell gemeint, wie man gewöhnlich für Anregungen literarischer Art dankt.

Ihre Schrift über „Wesen und Wert naturwissenschaftlicher Begriffsbildung" hat mir an entscheidenden Stellen, wo ich selbst nicht recht weiter wußte, die Augen geöffnet für neue Wege. Mir ist bewußt, wieviel in meiner Arbeit noch erster Ansatz, tastender Versuch ist, wie sehr die Resultate immer wieder neuer Nachprüfung bedürfen. Aber die Arbeit mußte doch einmal abgeschlossen werden. Im Augenblick versuche ich, in Theorie und Praxis Klarheit zu gewinnen über die Folgerungen und Anwendungsmöglichkeiten der Arbeit für die Formen geistiger Zusammenarbeit (Arbeitsgemeinschaften).



München, den 29. März 30.

Verehrter Herr Kollege!

Ihr Buch habe ich bereits gelesen. Ich danke Ihnen bestens für Ihre Aufmerksamkeit und für die guten Stunden, die Sie mir mit der Lektüre bereitet haben. Das Buch ist gut; ich habe nirgends ein Fragezeichen machen müssen. Es ist auch gut geschrieben, ohne pomphaftes technisches Gelehrtendeutsch, so daß es sich sehr angenehm liest. Ich habe bereits in einem Manuskript, das demnächst wahrscheinlich in den neuen Jahrbüchern für Wissenschaft etc. erscheinen wird, auf Ihre Arbeit aufmerksam gemacht.

Mit diesem Schreiben vom 29. März 1930 bedankte sich Georg Kerschensteiner bei Copei: „Ihr Buch habe ich bereits gelesen. Ich danke Ihnen bestens für Ihre Aufmerksamkeit und für die guten Stunden, die Sie mir mit der Lektüre bereitet haben. Das Buch ist gut; ich habe nirgends ein Fragezeichen machen müssen. Es ist auch gut geschrieben, ohne pomphaftes technisches Gelehrtendeutsch, so daß es sich sehr angenehm liest. Ich habe bereits in einem Manuskript, das demnächst wahrscheinlich in den neuen Jahrbüchern für Wissenschaft etc. erscheinen wird, auf Ihre Arbeit aufmerksam gemacht.
Sie werden dann sehen, wie sich Ihr ‚fruchtbarer Moment' mit dem Werterlebnis des Wahrheitswertes der Erkenntnis berührt. Hoffentlich übersehe ich nicht, Ihnen seinerzeit einen Sonderabzug zuzusenden. Wenn ja, bitte, mahnen Sie mich ..."

Sie würden mich sehr erfreuen und zu Dank verpflichten, wenn ich von Ihnen, sehr geehrter Herr Geheimrat, ein Urteil über die Arbeit und die darin behandelten Fragen hören dürfte.

In vorzüglicher Hochachtung
sehr ergebenst Friedrich Copei

Karl Friedrich Sturm, Schulrat in Dresden, an Copei

Dresden, den 22. März 1930

Sehr geehrter Herr Copei!

... Das pädagogische Problem, um das Sie sich mit bestem Erfolge bemüht haben, ist nach meiner Überzeugung eines der obersten pädagogischen Probleme überhaupt. Es berührt sich innig mit dem, was ich in meiner Allgemeinen Erziehungswissenschaft „Erleuchtung" genannt, was ich dann in meiner „Pädagogischen Reformbewegung" als letztes Ziel der reformerischen Bestrebungen nachzuweisen versucht und in den Mittelpunkt eines noch nicht veröffentlichten Beitrags zu Prof. Baemlers Handbuch der Lehrerbildung gestellt habe. Es geht also in Ihrer Schrift um Fragen, die mich lebhaft bewegen, ohne daß ich bisher die Zeit gefunden hätte, ihnen forschend so tief nachzugehen, wie es notwendig ist. Darum war es mir eine ganz ungewöhnliche Freude zu bemerken, daß es Ihnen gelungen ist, dieses Problem der Lösung um so vieles näher zu bringen. Es ist Ihnen überdies geglückt, Ihre Untersuchung so klar und schlicht zu führen, daß man sie jedem jungen Lehrer zum Studium empfehlen kann. Ich billige Ihre Frontstellung durchaus und werde Gelegenheit suchen, Ihr Buch in einer pädagogischen Zeitschrift eingehend zu besprechen.

Mit freundlichem Gruß bin ich
Ihnen ergeben K. F. Sturm

Hermann Nohl, Professor für Pädagogik an der Universität Göttingen, an Copei

Göttingen, den 1. April 1930

Sehr geehrter Herr Doktor,

für die freundliche Zusendung Ihrer anregenden Arbeit sage ich Ihnen meinen besten Dank. Arbeiten, die so von einem erlebten Zentrum aus durch alle Bereiche des geistigen Lebens hindurchgehen, sind selten und man liest ihre Arbeit überall mit Anregung. Am wenigsten geht mir die pädagogische Bedeutung des Buches ein, wenn auch der Gegensatz gegen ein totes gedächtnismäßiges Wissenseinpauken klar ist. Aber dieser Gegensatz wäre zu selbstverständlich.

Mit meinen besten Empfehlungen bin ich
Ihr sehr ergebener Nohl

Max Zollinger, Professor für Pädagogik an der Universität Zürich, an Copei

Zürich, den 1. August 1930

Sehr geehrter Herr Dr. Copei!

... Ich habe Ihr Buch gründlich gelesen und dabei so viel gelernt, daß es mir ein besonderes Vergnügen ist, Sie zu der wohlgelungenen Leistung zu beglückwünschen. Ich empfinde Ihren Gedanken des „fruchtbaren Momentes" als eine wirklich fruchtbare Bereicherung der wissenschaftlichen Didaktik und als wertvollen Beitrag zur Psychologie des produktiven und rezeptiven Denkens überhaupt. Die Durchführung ist fesselnd und sprachlich ausgezeichnet, das Ergebnis unbedingt akzeptabel. Ein besonderer Vorzug des Buches liegt für mich darin, daß es sich vor der Versteifung der Grundidee in ein Schema hütet – die Eigenart des intellektuellen, ästhetischen, ethischen und religiösen Geschehens ist m. E. klar und richtig herausgearbeitet –, besonders begrüße ich die wiederholte Feststellung, daß keine Methode die Voraussetzung für den fruchtbaren Moment: die spezifische Begabung, zu ersetzen vermag. Daß Sie den verwaschenen und verbrauchten „Erlebnis"-begriff entschieden ablehnen, ist mir ebenfalls überaus sympathisch – man vergißt über dem Reformgeschwätz unserer Tage allzu leicht, daß die Kinder in die Schule gehen, etwas Rechtes zu lernen, nicht um die Zeit möglichst angenehm verstreichen zu lassen.
Ich habe meinen Eindruck von Ihrem Buch in einer kleinen Besprechung formuliert, die in der „Schweizer Erziehungsrundschau" erscheinen soll; das ist leider zur Zeit die einzige pädagogische Zeitschrift, die in der deutschen Schweiz erscheint (neben der Schweiz. Lehrerzeitung, die sich aber vorwiegend mit standespolitischen Fragen abgibt, leider!) ...

In ausgezeichneter Hochachtung
Ihr ergebener Max Zollinger

Gerhardt Giese, Professor für Pädagogik an der Universität Rostock, an Copei

Rostock, den 25. August 1930

Sehr geehrter Herr Dr. Copei!

... Ich darf Ihnen persönlich sagen, daß ich Ihre Arbeit mit ganz großer Freude und großem Gewinn gelesen habe; es ist wirklich ein „fruchtbarer" Grundgedanke, den Sie nach allen Seiten beleuchten. Das ganz besonders Feine ist die Verbindung von guter Theorie, die philosophisch und psychologisch in die Tiefe geht, und der spürbaren Verbindung mit der Praxis. Sie werden mich recht verstehen, wenn ich sage, daß die Arbeit im besten Sinne Sprangerschen Geist verrät; es ist in mir beim Lesen manches angeklungen, was mir aus Seminarsitzungen und Gesprächen mit Spranger vertraut ist, und vor allem, es ist schon so: bei ihm kann man lebendig erfahren, was echte Mäeutik ist. Spranger will ja keine „Schule" haben; aber ich meine, Ihre Arbeit ist wirklich beste Frucht seiner Schule, auf die er stolz sein kann. Daß Ihre Arbeit deshalb nicht bloße Arbeit eines Spranger-Schülers ist, brauche ich wohl nicht zu sagen ...

Mit bestem Dank und freundlichem Gruß
Ihr ganz ergebener Gerhardt Giese

„Die Schrift verdient die ernsteste Beachtung der Lehrerschaft . . .“

Sturms Urteil über Copeis „fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß“

Das Bildungsideal, dem heute die deutsche Lehrerschaft huldigt, ist das des autonomen Menschen, der sich auf Grund von Werterlebnissen von innen heraus gestaltet hat und mündig und seiner selbst mächtig als geistiges Wesen in seiner Kulturgemeinschaft lebt. Damit ist eine eigentümliche Form erzieherischer Einwirkung gefordert, die ich als „Erleuchtung“ zu bezeichnen pflege. Bildende Erziehung ist niemals das Aufprägen einer Form von außen her, sondern das Formwerdenlassen des Menschen aus seiner seelischen Mitte heraus. Der eigentliche Ursprung des Bildungsvorgangs liegt also im Werterlebnis. Nur aus ihm kann Bildung entstehen. Indessen: Bildung erwächst nicht notwendig aus ihm; sie kann aus ihm entstehen. Ob sie wirklich wird, ob das Erlebnis zum fruchtbaren Moment wird, das ist eine andere Frage, und zwar eine Frage von entscheidender pädagogischer Bedeutung. Darum muß es wundernehmen, daß wir bisher eine bildungspsychologische Untersuchung, die sich diesen fruchtbaren Moment zum Gegenstand nimmt, nicht hatten. Nunmehr hat uns Friedrich Copei eine solche geschenkt.
Er bemüht sich darin, die Eigenart, die Vorbedingungen und die Auswirkungen des fruchtbaren Moments klarzustellen. Und zwar behandelt er diesen fruchtbaren Moment der Reihe nach im intellektuellen, im ästhetischen, im ethischen, im religiösen seelischen Geschehen, um sodann aus den gewonnenen Einsichten pädagogische Folgerungen zu ziehen. Wirklich fruchtbar ist allein der Moment, in dem „nicht nur der Funke der Erkenntnis aufleuchtet, sondern aus dem Tat und Formung entspringt“. Er kann sich einschleichen; er kann aber auch, besonders nach Zeiten der Ruhe, plötzlich auftreten. Auf intellektuellem Gebiet ist in der Regel eine Fragehaltung die vorbereitende Stufe. Eine Spannung macht sich geltend. Erst hierauf folgt die Lösung: das Aufblitzen der Erkenntnis. Fruchtbar wird das Erlebnis jedoch erst, wenn sich die neu auftretende Erkenntnis in der folgenden Einformung gegenüber dem Erfahrungsbestand zu behaupten und durchzusetzen weiß. Nicht genau so, aber doch ähnlich ist es auf den anderen Gebieten des seelisch-geistigen Lebens. Im fruchtbaren Denkprozeß erfaßt und formt das Denken seinen Gegenstand; im fruchtbaren ästhetischen Empfangen tritt der Gegenstand stärker fordernd und anziehend hervor; im religiösen Prozeß liegt die ganze Wucht im Gegenstande und seiner Wirkung.
Es gibt nun zwar Möglichkeiten, den Bildungsprozeß in Gang zu bringen. Jedoch zeigt sich dem Bildner allenthalben eine Grenze der Methodisierung. Der fruchtbare Moment läßt sich nicht methodisch erzwingen. Es muß aber immer und immer versucht werden, eine Fragehaltung, ein Problembewußtsein im Zögling hervorzurufen, wie sie nur aus seelischen Erschütterungen aufsteigen. (Wir erinnern uns an Rissmanns Ausführungen über die Idee der Arbeitsschule.) Aufgrund dieser Ergebnisse nimmt Copei Stellung zu einigen gegenwärtig noch heiß umstrittenen Fragen der praktischen Schularbeit und betont dabei, daß heute, wo die unklaren Schlagworte vom „Schöpferischen“ und vom „Erlebnis“ alle echte geistige Schöpfung und alles echte Erleben zu zerstören drohen, die Grenze gegen die geniale und mühelose Intuition und Produktion gar nicht scharf genug gezogen werden könne. „Denn ein Doppeltes ist in jedem schöpferischen Akt und in jedem echten geistigen Erlebnis: ein Impuls, der drängend und suchend, aus Bindungen hervorbricht, und ein Ringen um den Gegenstand, ein ‚der Sache gerecht werden‘.“
So bringt Copeis schönes Buch tiefdringende, aufschlußreiche Auseinandersetzungen mit dem Zentralproblem der Bildungspsychologie. Sind sie auch nicht allenthalben abschließend, so weisen sie doch der Forschung wie der pädagogischen Praxis Wege. Die Schrift verdient darum die ernsteste Beachtung der Lehrerschaft . . .

Vgl. Die Deutsche Schule, 6. Heft, Juni 1930.

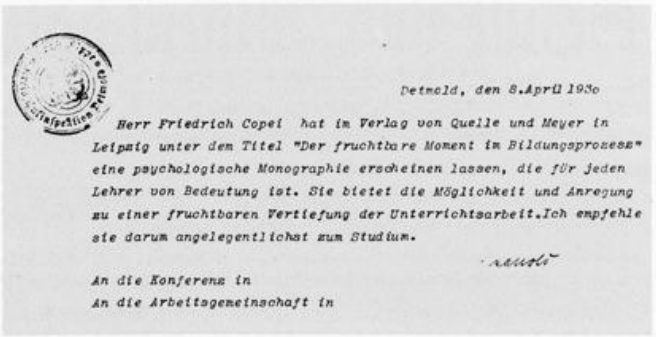
„Ein Wegweiser zur rechten Selbsterkenntnis und Lebensführung“

Schulrat Heinrich Schwanold urteilt über Copeis Werk

„Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß“, unter diesem Titel hat Dr. Friedrich Copei bei Quelle & Meyer in Leipzig ein Werk erscheinen lassen, das eine Besprechung verdient. Aus mehreren Gründen: einmal weil der Verfasser unser Landsmann ist, ein lippischer Lehrer, der nach zwei Jahren praktischer Tätigkeit sich dem Studium der Pädagogik bei Professor Spranger in Berlin nahezu fünf Jahre gewidmet hat, sodann, weil das Buch, wenn auch zunächst und hauptsächlich für Lehrer bestimmt, jedem geistig angeregten und interessierten Menschen ein Wegweiser zur rechten Selbsterkenntnis und Lebensführung werden kann, sofern er sich dauernd im Bildungsprozeß befindlich weiß; und endlich, weil die Öffentlichkeit, die heute erfreulicherweise an Bildungsfragen ein lebhaftes Interesse bekundet, hier einmal einen Blick in die tiefinnerlichsten Vorgänge in den Bildungsstätten tun kann, der ohne Zweifel zur rechten Würdigung der Schularbeit beitragen kann.
Der Titel des Buches wird manchem Leser auf den ersten Blick fremd und sonderbar erscheinen. In der Tat ist der Ausdruck, obwohl er nicht neu ist, doch bisher wenig verbreitet, und über seine Bedeutung besteht viel Unklarheit. An einer Abhandlung, welche die entscheidende pädagogische Bedeutung der hier gemeinten seelischen Vorgänge in vollem Umfange herausgearbeitet hätte, fehlte es bisher gänzlich. Der

Ausdruck selbst ist schon alt. In seinem Laokoon spricht Lessing bekanntlich über den Gegensatz zwischen Dichtung und Malerei. Der eigentliche Gegenstand der Dichtkunst ist nach Lessing die Handlung, Gegenstand der Malerei ist der Körper. Will die Malerei aber doch Handlung darstellen, so sollte sie, da sie immer nur einen einzigen Zeitpunkt aus der Handlung darstellen kann, jenen Moment wählen, der am fruchtbarsten für den Betrachtenden wird, d. h. denjenigen, „welcher der Einbildungskraft des Betrachters freies Spiel läßt". In der Deutung des Verfassers ist der fruchtbare Moment der bestimmte Augenblick im Seelengeschehen, in dem blitzartig eine neue Erkenntnis in uns erwacht, ein geistiger Gehalt uns packt, uns plötzlich „ein Licht aufgeht". Es ist der Punkt tiefster und lebendigster Sinnerfassung und Sinngestaltung. Von ihm gehen die eigentlich umformenden Wirkungen aus, die in der Seele als ihrem Träger jene Gestalt aufbauen, die wir echte Bildung nennen. Diesen Begriffsinhalt entwickelt der Verfasser an einer Reihe von klassischen Beispielen der pädagogischen u. a. Literatur, in erster Linie aus Platos Dialogen, aus den Gesprächen des Sokrates mit mehreren Partnern, sodann aus Selbstzeugnissen hervorragender Persönlichkeiten, Goethe, Helmholtz, Robert Mayer, Ludwig Richter, Jean Paul u. a. Darauf folgt eine Analyse dieser seelischen Erscheinung nach ihrer Eigenart, den Vorbedingungen ihres Zustandekommens und den Auswirkungen, wobei die pädagogische Bedeutsamkeit der Vorgänge, besonders hervorgehoben und auf die intellektuelle, ästhetische, ethische und religiöse Erziehung des näheren eingegangen wird. So ist das ganze Buch eine psychologisch-pädagogische Monographie über einen begrenzten Akt des seelischen Geschehens, der aber für den Bildungsprozeß eine zentrale Bedeutung hat. Die Untersuchung dieses Aktes, seiner Vorgänge und Nachwirkungen und seiner pädagogischen Auswertungen ist eine so gründliche, fein und klar durchgeführte, daß es ein reines, hohes Vergnügen ist, der Gedankenführung zu folgen, zumal sie sich in edler, wohl gefügiger Sprache bewegt. In dieser vollständigen Klarlegung des „fruchtbaren Moments", in der restlosen Lösung der selbstgestellten Aufgabe, beruht die eine Bedeutung des neuen Werkes, die andere liegt in dem Umstande, daß es zugleich ein sehr zeitgemäßes Werk ist. Das ist dem Verfasser von vornherein bewußt gewesen, und es zeugt nicht nur von seinem klaren Blick für den Stand der geistigen Bewegung auf pädagogischem Gebiet, sondern auch von seinem Mut, das offen auszusprechen, was er für den gegenwärtigen Zeitpunkt der Entwicklung für notwendig hält. Schon in der Einleitung klingen diese Töne an, wiederholt kommen sie in der psychologischen Untersuchung zum Ausdruck, am klarsten in dem Abschnitt, der die pädagogischen Folgerungen einleitet, der die Überschrift trägt: Echte Lehre und rechtes Lernen. Lehren heißt nicht übermitteln, es heißt den „fruchtbaren Moment" vorbereiten, heißt, eine lebendige Bereitschaft wecken, welche im Ringen mit dem Gegenstand den Sinngehalt in sich aufzunehmen strebt. Lernen bedeutet nicht mehr die gedächtnismäßige Einprägung überlieferter Sinngehalte, sondern es bedeutet ihre Verlebendigung im suchenden Geist, in der ringenden Seele. So wird „Lernen" wieder zu dem „übermenschlichen Wunder", als welches Plato es sah. Es kommt für Erziehung und Unterricht alles darauf an, daß der echte Sinn von Lehren und Lernen wieder die Erziehungsarbeit beherrscht. Bildungskraft erwächst nicht aus genialer, müheloser „Intuition" und „Produktion" durchschnittlicher Geister, die unklare Parole vom Schöpferischen und vom Erlebnis droht alle echte geistige Schöpfung und alles echte Erlebnis zu zerstören. – Ich muß der Versuchung widerstehen, noch mehr der zeitgemäßen und doch allgemein gültigen, scharf geprägten und klar formulierten Gedanken hier anzuführen. Nur noch ein Wort aus dem Schluß: Alle Lehre ist ja nur Mäeutik, Geburtshelfekunst für etwas, das aus der Tiefe des Geistes, der Seele empor will. Aber eben an diesem „Nur" hängt alles. Denn die Art der Lehre entscheidet darüber, ob diese Kräfte durch den Druck einer toten Lehre und durch den Ballast eines toten Wissens bedrückt und erstickt werden, oder ob sie lebendig aus der Seele des jungen Menschen hervorbrechen, ihn und die Welt formend. – Vor vierzig Jahren etwa erschien ein Buch von ähnlicher Art, das ebenfalls einen zentralen Begriff der Psychologie gründlich und umfassend untersuchte und zu der pädagogischen Praxis in Beziehung setzte: Die Apperzeption von Dr. Karl Lange. Das Werk wurde damals von der jungen Lehrerschaft eifrig studiert und hat lange und nachhaltig die pädagogische Welt bewegt. Ich möchte dem Werke Friedrich Copeis für die Zukunft eine ähnliche Bedeutung beilegen und eine entsprechende Wirkung für die Zukunft wünschen. Insbesondere seien die Arbeitsgemeinschaften auf das Buch aufmerksam gemacht, aber auch die ältere Lehrergeneration wird hier reiche Anregung und reine Freudigkeit zur erfolgreichen Arbeit an der Seele der Jugend schöpfen. Denn – und das hebe ich mit besonderer Genugtuung hervor – das Buch Copeis bewegt sich auf einer Linie, auf der die Alten und die Jungen sich die Hand reichen können.

Vgl. Lippische Landeszeitung vom 25. April 1930.



Detmold, den 8.April 1930

Herr Friedrich Copei hat im Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig unter dem Titel "Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess" eine psychologische Monographie erscheinen lassen, die für jeden Lehrer von Bedeutung ist. Sie bietet die Möglichkeit und Anregung zu einer fruchtbaren Vertiefung der Unterrichtsarbeit. Ich empfehle sie darum angelegentlichst zum Studium.

An die Konferenz in
An die Arbeitsgemeinschaft in

Mit Schreiben vom 8. April 1930, gerichtet an die Lehrerkonferenzen und Lehrerarbeitsgemeinschaften, empfahl Schulrat Heinrich Schwanold Copeis „psychologische Monographie, ... die für jeden Lehrer von Bedeutung ist", der lippischen Lehrerschaft „angelegentlichst zum Studium".

Der akademische Lehrer

Als Dozent für Pädagogik an der Pädagogischen Akademie in Dortmund und Kiel 1931–1933

Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik

Zum Selbstverständnis einer universitären Disziplin

Die Pädagogik hat lange um ihre Anerkennung als Wissenschaftsdisziplin und um die Gleichberechtigung im System der Wissenschaften gekämpft. Die Entfaltung des theoretischen pädagogischen Denkens hatte im 17. Jahrhundert eingesetzt und in der Aufklärungsepoche einen ersten Höhepunkt erlebt. Weitere wichtige Stationen auf dem Weg zur Eigenständigkeit und Wissenschaftlichkeit der Pädagogik brachte das 19. Jahrhundert (Schleiermacher, Herbart, Dilthey u. a.). Zu einem gewissen Abschluß führte diese Entwicklung dann in den zwanziger Jahren, als die Diskussion um die Autonomie der Pädagogik – die Pädagogik hatte sich vor allem gegen die Nachbardisziplinen Philosophie und Psychologie zu behaupten – die Anerkennung der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin erbrachte. Entscheidend beeinflußt und gesteuert wurde dieser Prozeß durch Universitätspädagogen wie E. Spranger, Th. Litt, H. Nohl und W. Flitner, die von unterschiedlichen Denkansätzen aus die Eigengesetzlichkeit und Selbständigkeit der pädagogischen Wissenschaft bewiesen hatten, indem sie auf den speziellen Forschungsgegenstand, auf eigene Forschungsmethoden sowie auf die besonderen Erkenntnisquellen der Pädagogik verwiesen.
Die Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik war auch für die Dozentenschaft an den neu ins Leben getretenen Pädagogischen Akademien ein zentrales Thema ihrer wissenschaftstheoretischen Reflexionen. Neben Erich Weniger bemühte sich auch Friedrich Copei um die Erhellung der Wissenschaftsstruktur der Pädagogik: Die Frage nach dem „Wissenschaftscharakter der Pädagogik" war für ihn „keine nur akademische Problemstellung", denn „von ihr aus wird die ganze Problematik der ‚gesicherten Erkenntnis' und des Verhältnisses von Erkenntnis und Leben, Theorie und Praxis sichtbar".



Schule und Wissenschaft

Beilage der Westfälischen Schulzeitung

Herausgegeben im Auftrage des Westfälischen Lehrervereins von E. Aßhauer, Dortmund, Friedenstr. 21 Fernruf 10012

Erscheint monatlich / Juli/August 1931

Inhalt: Dr. Friedrich Copei, Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik. — E. Aßhauer, Gedanken zur Frage der Klassengemeinschaft.

...da nicht die Schule allein, sondern Teilnahme an den Angelegenheiten des Ganzen der höchste Weg ist zur Vollendung der geistigen und sittlichen Entwickelung eines Volkes. Sie entreißt den Menschen den engen Schranken der Selbstsucht, versetzt ihn in das edle Gebiet des Gesamtwohls, und an die Stelle des Strebens nach Genuß und Gewinnst, des starren Hinbrütens der Tauheit, des Verstarkens in Gemeinheit, tritt erste Anwendung des Geistes, Willens und Vermögens auf das dem Vaterlande Gemeinnützige; und auf das wahrhaft Wissenswürdige, und es entwickelt sich durch selbständiges freitätiges Handeln des dem Einzelnen und der Gesamtheit eine Energie des Geistes und Willens, die eine reiche Quelle des Edlen und Großen ist.

Freiherr v. Stein.

Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik

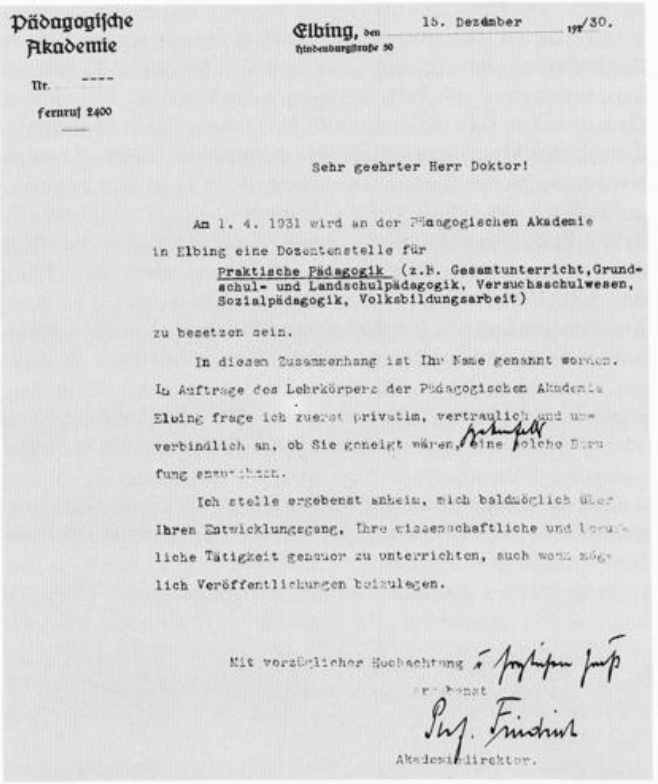
Von Dr. Friedrich Copei.

Der Aufbau der neuen akademischen Lehrerbildung ruht auf Voraussetzungen, deren jede der ernsthaften Prüfung bedarf. Eine dieser Voraussetzungen ist der Gedanke, daß eine wissenschaftliche Pädagogik den jungen Menschen wirksam für seine künftige praktisch-pädagogische Arbeit vorzubereiten vermöge; darin liegt eingeschlossen die weitere Voraussetzung, daß es überhaupt so etwas wie eine „wissenschaftliche Pädagogik", eine Pädagogik als Wissenschaft, gibt. – Beide Voraussetzungen hängen miteinander zusammen, von der Beantwortung der zweiten Frage hängt die Erörterung und Entscheidung der ersten ab. Erst wenn wir den eigentümlichen Charakter der pädagogischen Wissenschaft erfaßt haben, vermögen wir zu entscheiden, ob die wissenschaftliche Pädagogik Wesentliches und Wirksames für die pädagogische Praxis zu leisten vermag. – Jede dieser beiden Voraussetzungen ist einstweilen noch sehr fragwürdig. Die erste begegnet der verbissenen Skepsis des Praktikers, der von aller Theorie nicht viel hält und für den Bereich pädagogischer Gestaltung allen Erfolg vom Lehrgeschick des Einzelnen und seiner praktischen Erfahrung abhängig glaubt. Auf der andern Seite hat man den Wissenschaftscharakter der Pädagogik angefochten, solange die Pädagogik den Anspruch erhob, eine Wissenschaft zu sein. In einem ersten Zeitabschnitt wurde diese ablehnende Kritik ausgeübt von der damals anscheinend gesicherten Plattform der älteren Wissenschaften aus. Diese ersten Auseinandersetzungen scheinen vorerst damit beendet zu sein, daß die Pädagogik an den Hochschulen offiziell anerkannt ist; sie hat an den Universitäten und Akademien ihre eigenen Lehrstühle und ist an einer Reihe von Hochschulen selbständiger Gegenstand wissenschaftlicher Prüfungen. – Dafür wird sie heute, zusammen mit allen Geisteswissenschaften, vielleicht auch den Naturwissenschaften, in ihren Fundamenten erschüttert durch die Wissenschaftskrisis, in deren Zeichen wir stehen.

Die Frage nach dem Wissenschaftscharakter kann ein Doppeltes bedeuten: Es kann damit die Frage gemeint sein, ob die Pädagogik denn überhaupt eine Wissenschaft sei. Oder sie kann, wenn man der Pädagogik den Charakter der Wissenschaft zuerkannt hat, bedeuten: welches ihr spezifischer Wissenschaftscharakter sei, in dem sie sich, dem Inhalt wie der Methode nach, von anderen Wissenschaften abhebe.

Wir wollen das Problem, obwohl die Pädagogik offiziell als Wissenschaft anerkannt ist, vom Anfang an wieder aufrollen. Unsere Untersuchung wird ausgehen von den Einwänden, die gegen die Pädagogik als Wissenschaft zu erheben sind oder erhoben wurden. In der Auseinandersetzung mit diesen Einwänden wollen wir versuchen, die positiven Elemente, welche Pädagogik als Sonderart theoretischer Erkenntnis charakterisieren, herauszuheben. Von hier aus wird es dann auch möglich sein, wenigstens flüchtig auf den Ausgangspunkt unserer Erörterungen, die Bedeutung der Theorie für die Praxis, zurückzuschauen.

Was fordert man gemeinhin von einer Erkenntnis, die Wissenschaft sein will?
Man pflegt als strenge Wissenschaft zunächst zu bezeichnen die systematische Ordnung der auf ein bestimmtes Gegenstandsgebiet bezogenen Erkenntnisse. Diese Erkenntnisse sollen den Charakter der Allgemeingültigkeit tragen. Auf die Person des Forschenden gesehen bedeutet diese Forderung: der Wissenschaftler muß objektiv sein. Endlich wird erwartet, daß die Wissenschaft über einen Bestand an solchen Begriffen und Sätzen verfügt, die klar und eindeutig sind und in widerspruchslosem Zusammenhange stehen.
Insgesamt wird also verlangt: systematische Einheit der Erkenntnisse, Objektivität in den Feststellungen, Exaktheit der Begriffe und Sätze, in denen der Erkenntnisbestand niedergeschlagen ist. Die zweite und dritte Forderung gehen auf die erste zurück, das würde eine genauere Analyse der historischen Zusammenhänge zeigen.
Den Gedanken, daß die systematische Einheit dasjenige sei, das gemeine Erkenntnis allererst zur Wissenschaft macht, spricht Kant in der „Kritik der reinen Vernunft" aus in dem Kapitel, welches die Ueberschrift: „Die Architektonik der reinen Vernunft" trägt. (Kr. d. r. V. hrsg. von B. Erdmann. Bln., Lpzg. 1923. S. 595.) Diese „Einheit des Systems" geht hervor aus der Vernunft, alle mögliche Wissenschaft ist vorgebildet in der Architektonik der reinen Vernunft selber. Unter der Einwirkung dieser Vernunft gestaltet sich das System; mit Kants Worten: „Unter der Regierung der Vernunft dürfen unsere Erkenntnisse überhaupt keine Rhapsodie, sondern sie müssen ein System ausmachen, in welchem sie allein die wesentlichen Zwecke derselben unterstützen und befördern können. Ich verstehe aber unter einem System die Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee. Diese ist der Vernunftsbegriff von der Form eines Ganzen, sofern durch denselben der Umfang der Mannigfaltigen sowohl als die Stelle der Teile untereinander a priori bestimmt wird."
Die Ableitung des Ganzen und der Teile einer Wissenschaft aus einem a priori gesetzten Prinzip ist Kennzeichen der eigentlichen, reinen Wissenschaft; deren Prototyp ist die Mathematik, bei welcher Ganzes und Teile durch die mit dem Wesen der Vernunft gegebene Gesetzlichkeit der Raumauffassung bestimmt sind.
Dieser Wissenschaftsbegriff Kants wurde bestimmend für das Gepräge, das sich die Pädagogik als werdende Wissenschaft im 19. Jahrhundert gab. Man bemühte sich, das beherrschende Prinzip zu gewinnen, welches der Pädagogik mit der systematischen Einheit den Wissenschaftscharakter geben sollte. Ansätze dazu finden sich bei den Kantianern, die auf den Begriff der Erziehung als beherrschendes Prinzip zurückzugehen versuchten. Den ersten großen Wurf, die Pädagogik zur Wissenschaft zu erheben, tat Herbart. Er baute die Pädagogik auf der Ethik als Grundwissenschaft auf; ihr hat die Psychologie nur Hilfsstellung zu leisten, insofern sie die Möglichkeit der Erziehung aufweist, während die Ethik als zielgebende Wissenschaft das Ganze pädagogischen Tuns beherrscht. Daß es Herbart bei dieser Fundierung der Pädagogik nicht



Pädagogische Akademie

Elbing, den Hindenburgstraße 50 15. Dezember 19 30.

Nr. ----

Fernruf 2400

Sehr geehrter Herr Doktor!

An 1. 4. 1931 wird an der Pädagogischen Akademie in Elbing eine Dozentenstelle für

Praktische Pädagogik (z.B. Gesamtunterricht, Grundschul- und Landschulpädagogik, Versuchsschulwesen, Sozialpädagogik, Volksbildungsarbeit)

zu besetzen sein.

In diesem Zusammenhang ist Ihr Name genannt worden. Im Auftrage des Lehrkörpers der Pädagogischen Akademie Elbing frage ich zuerst privatim, vertraulich und unverbindlich an, ob Sie geneigt wären, eine solche Berufung anzunehmen.

Ich stelle ergebenst anheim, mich baldmöglich über Ihren Entwicklungsgang, Ihre wissenschaftliche und berufliche Tätigkeit genauer zu unterrichten, auch wenn möglich Veröffentlichungen beizulegen.

Mit vorzüglicher Hochachtung

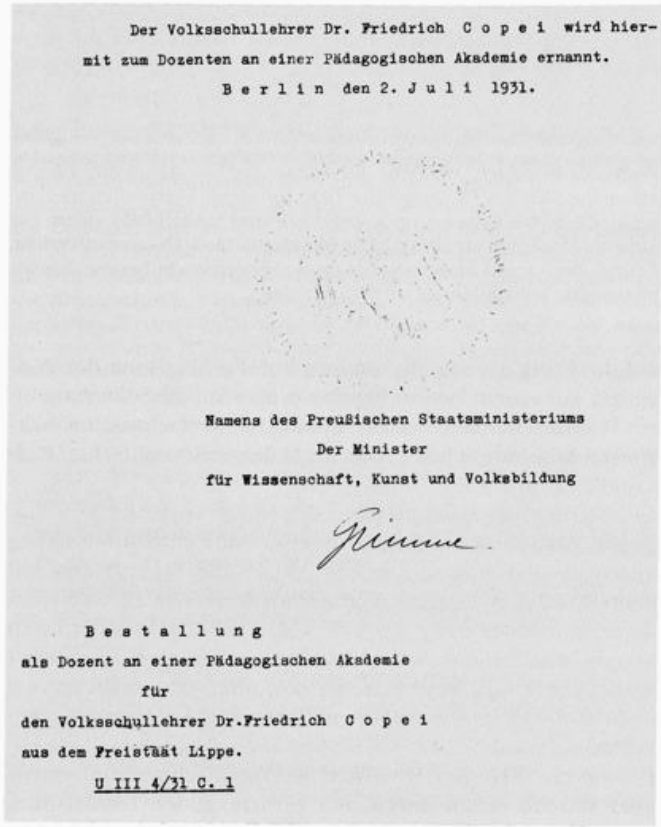
ergebenst

Akademiedirektor.

Professor Friedrich, Direktor der Pädagogischen Akademie Elbing, erkundigt sich am 15. Dezember 1930 „privatim, vertraulich und unverbindlich" bei Copei, ob er geneigt sei, zum 1. April 1931 einem Ruf auf eine Dozentur für „Praktische Pädagogik (z. B. Gesamtunterricht, Grundschul- und Landschulpädagogik, Versuchsschulwesen, Sozialpädagogik, Volksbildungsarbeit)" zu folgen.

auf die Ethik als solche, sondern auf die Ableitung der Pädagogik aus einem Vernunftsprinzip, also auf die Sicherung ihres Wissenschaftscharakters ankam, hat Kretschmar nachgewiesen in seiner Schrift: „Das Ende der philosophischen Pädagogik". (Lpzg. 1921. Vergl. S. 37.)
Diese These Herbarts, daß die Ethik die wesentliche Grundlage der Pädagogik abgeben müsse und nur unterstützt werde durch die Psychologie, welche Mittel und Wege zeige, beherrschte im wesentlichen die Pädagogik des 19. Jahrhunderts; sie wurde erweitert und zugleich aufgelockert durch Natorp, welcher das Ziel der Erziehung gleichmäßig von der Ethik, Logik und Aesthetik aus bestimmt sah, wenn er sich auch um den einheitlichen philosophischen Unterbau bemühte.
Die so durch Herbart geschaffene Wissenschaftsfront wurde aber durchbrochen durch den vordringenden Historismus. Wilhelm Dilthey wies 1888 in seiner Abhandlung: „Ueber die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft" darauf hin, daß eine Ethik, die allgemeingültig und für alle Zeiten das Ziel der Erziehung bestimmen könnte, nicht möglich sei: „Was der Mensch sei und was er wolle, erfährt er

erst aus der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrtausende und nie bis zum letzten Worte, nie in allgemeingültigen Begriffen, sondern immer nur in den lebendigen Erfahrungen, welche aus der Tiefe seines ganzen Wesens einspringen. Dagegen hat sich jede inhaltliche Formel über den letzten Zweck des Menschenlebens als historisch bedingt erwiesen. Kein moralisches System hat bisher allgemeine Anerkennung gefunden." (W. Dilthey. Ges. Schriften. Lpzg. 1924. Bd. VI, S. 57.) Von dieser Feststellung aus ergab sich die Verwerfung aller pädagogischen Systeme des 19. Jahrhunderts, der „Reste des natürlichen Systems der Wissenschaften" (a.a.O., S. 56). An dieser Klippe der historischen Bedingtheit jedes Erziehungsideals muß auch heute noch jeder Versuch, die Pädagogik als systematische Wissenschaftseinheit zu konstituieren, scheitern, gleichviel ob man dabei vom Ziel der Erziehung oder von einem angeblich neutralen Bildungs- oder Erziehungsbegriff ausgeht. Diesen letzten Versuch hat Kerschensteiner in seiner „Theorie der Bildung" gemacht. Wir stimmen der Kritik Blättners zu, die darauf hinweist, daß der von Kerschensteiner konstruierte Bildungsbegriff deutlich das Gepräge seines humanistischen Ursprunges trägt. (Vgl. Die Erziehg. V. 329ff.) Wenn Jonas Cohn in seinem Aufsatze: „Recht und Sinn eines allgemeingültigen Erziehungszieles" (Erz. Jahrg. 1927; S. 22ff.) das Erziehungsziel allgemeingültig zu definieren versucht, so bleiben seine Festsetzungen notwendigerweise im Rahmen des nur Formalen.



Der Volksschullehrer Dr. Friedrich C o p e i wird hiermit zum Dozenten an einer Pädagogischen Akademie ernannt.

B e r l i n den 2. J u l i 1931.

Namens des Preußischen Staatsministeriums
Der Minister
für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung

Grimme

B e s t a l l u n g
als Dozent an einer Pädagogischen Akademie
für
den Volksschullehrer Dr. Friedrich C o p e i
aus dem Freistaat Lippe.

U III 4/31 C. 1

Der preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Adolf Grimme, ernennt Copei, mit Rückwirkung vom 1. April 1931, am 2. Juni 1931 zum Dozenten an einer Pädagogischen Akademie. Copei wurde eine Planstelle an der Pädagogischen Akademie in Dortmund zugewiesen.

Die Pädagogik vermag also auf solchen Wegen die hier postulierte Einheit des Systems nicht zu gewinnen; ein Aufbau aus der Eigengesetzlichkeit der Vernunft, wie er den Naturwissenschaften mehr oder minder eigen ist, bleibt der Pädagogik wie den Geisteswissenschaften überhaupt unmöglich. Sie hat für ihre Wissenschaftsarbeit dieselbe historische Begrenzung zu sehen, die kürzlich Hans Freyer in seinem Werke „Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft" (Lpzg. u. Bln. 1930. S. 114) für die Soziologie aufgewiesen hat: wo sie Grundbegriffe und Grundsätze prägt, muß sie sich dessen bewußt bleiben, daß diese nur für einen bestimmten historischen Zeitraum, wie weit auch immer er sein mag, Geltung haben. Und nur in geschichtsphilosophischer Erörterung wird sie das uns gültig erscheinende Bildungsideal herauslösen u. diskutieren können, wenn auch diese geschichtsphilosophische Erörterung wieder durch eine kulturphilosophische kritisch ergänzt werden muß, sollen nicht historische Tatsachen einfach als gültige Normen übernommen werden. (Vgl. Ed. Spranger, Das dt. Bild.-Ideal in geschichtsphilos. Beleuchtung. Leipzig 1928. S. 6.)

Diese historische Begrenzung bedeutet aber keine Entwertung der wissenschaftlichen Begriffsbildung. Indem wir die Grenze erkennen und im Auge behalten, sichern wir die Gültigkeit unserer Untersuchungsergebnisse; weil wir sie sehen und markieren, ist die Grenze eigentlich nicht mehr da . . .

Innerhalb dieser historischen Einlagerung schließt sich die Pädagogik nun doch zu einem gewissen „System" zusammen, nicht von einem allgemeingültigen, übergreifenden Erziehungsziele aus, das alles gliedert und begrenzt, sondern von einem Zentrum, dem eigentümlichen Sinn von „Erziehung" aus. Es entsteht so das umfassende Sinngebiet „Erziehung", das sich die Fülle der Einzelerkenntnisse und Sehensweisen eingliedert. Wie König Midas' Hand alles, was sie berührte, in Gold verwandelte, so werden heterogenste Geistesgebiete eigener Herkunft in eigentümlicher Weise verwandelt und zu einem Ganzen zusammengeschlossen, sobald man sie unter der Perspektive „Erziehung" betrachtet. Die Kategorien der Kulturphilosopie z. B. werden umgebildet. Kulturideale werden zu Bildungsidealen, der Kulturwert zum Bildungswert, doch nicht ohne weiteres schematisch, es bleibt aufzuweisen, was vom Kulturwert Bildungswert wird, und unter welchen Voraussetzungen seelischer Art das geschieht. Aus dem Gebiet der Gesellschaftslehre heben sich unter erziehungswissenschaftlicher Betrachtung jene Gesellschaftsgebiete hervor, die im besonderen erzieherische Bedeutung haben; sie bauen sich auf zur pädagogischen Soziologie oder soziologischen Pädagogik. Von der Psychologie treten etwa Entwicklungspsychologie, Individualpsychologie, Psychoanalyse usw. zu einer ausgesprochen pädagogischen Psychologie zusammen.

So breitet sich von jenem innersten Kristallisationspunkte, eben dem „Erziehungssinne", der Kristallisationsprozeß aus. Wo er seinen Abschluß findet, ist nicht von vornherein zu bestimmen. Die Autonomie, aus welcher der Erziehungssinn seine umformende Kraft schöpft, ist eine begrenzte Autonomie, denn sie wird in jedem Augenblicke gekreuzt durch die Autonomie, die Eigengesetzlichkeit derjenigen Geistesformungen, welche im Dienste der Erziehung stehen. So wird etwa im Mathematikunterricht immer auch der eigengesetzliche logische Aufbau des Gegenstandes bestimmend sein müssen, nicht allein die pädagogisch bestimmte Intention. Im Religionsunterricht wird der Eigencharakter des religiösen Gegenstandes irgendwo der pädagogischen Umformung eine Grenze setzen.

Aber auch hier kann die Schwäche und Begrenztheit Stärke und Erweiterung bedeuten: Wir erfassen in dieser Betrachtung das pädagogische Tun als verflochten mit den tausend Beziehungen, welche das lebendige Leben kennt; indem wir uns um die Erfassung dieses lebendigen Ineinanders bemühen, bleiben wir in der pädag. Theorie bewahrt vor dem unfruchtbaren Formalismus derjenigen pädagogischen Systeme, welche schematisch aus dem Grundgedanken einer Schulphilosophie abgeleitet sind.

Also: die Pädagogik besitzt keine auf der Autonomie der Vernunft ruhende völlig geschlossene systematische Einheit, wohl aber eine vom Erziehungssinn aus im Rahmen des Historischen begründete „offene" Einheit des Systems.

Das Problem kompliziert sich, wenn wir von dem so gekennzeichneten Sinngebilde einer wissenschaftlichen Pädagogik übergehen zu der Situation und Geistesverfassung des Wissenschaftlers, der die pädagogischen Zusammenhänge erforschen will. Damit gelangen wir zu jenem Problem der Objektivität. Des Forschers Untersuchungsergebnisse sollen den Charakter der Allgemeingültigkeit tragen. Das ist aber nach strenger Wissenschaftsforderung nur dann möglich, wenn er alles, was sich zu seiner Erkenntnis als subjektive, ichbestimmte Zutat mischen will, aufs peinlichste ausscheidet.

Dieser Begriff der objektiven Erkenntnis steht im engen Zusammenhange mit dem oben skizzierten Wissenschaftsbegriff der Vernunftphilosophie. Solange die Erkenntnis sich einreiht in den Zusammenhang der auf der Vernunftgrundlage ruhenden Wissenschaft, ist ihre objektive Gültigkeit von jenem Zusammenhange her gesichert. Der Forschende folgt der Gesetzlichkeit der Vernunft, welche sein subjektives Denken durchwirkt; in gleichem Maße, wie er das tut, ist seine Objektivität gesichert. Denn die Vernunft ist nur eine in allen Forschenden.

Dieser Begriff von Objektivität, der die völlige Auslöschung des eigenen Ichs des Forschenden als wünschenswert ansieht, mußte notwendig fragwürdig werden mit dem Heraufkommen der Geisteswissenschaften und ihrer Selbstbesinnung. Denn im Verstehen, ihrem wesentlichen Grundakte, wird ja der volle Einsatz eigenen Erlebens und Nacherlebens vom Forscher gefordert. Wilhelm von Humboldt formuliert diese Voraussetzung für den Geschichtsforscher so: „Je tiefer der Geschichtsforscher die Menschheit durch Genie und Studium begreift, oder je menschlicher er durch Natur und Umstände gestimmt ist, und je reiner er seine Menschlichkeit walten läßt, desto vollständiger löst er die Aufgabe seines Geschäftes." (W. v. Humboldt, Ges. Schriften. Akademieausgabe, herausg. von Albert Lietzmann. Bln. 1904. Bd. IV, S. 38.)

Wer Vergangenes verstehend erfassen will, muß zu seinem Gegenstande in der Gegenwart eine lebendige Beziehung haben. Was das für die Geschichte der Erziehung bedeutet, wird klar an einem Vergleich: Wir empfänden es als grotesk, wenn jemand eine Geschichte der Kunst schreiben wollte, ohne daß er überhaupt Kunstempfinden hätte; oder wenn jemand Religionsgeschichte treiben wollte, ohne daß er wenigstens einen Ansatz zu religiösem Erleben in sich verspürte. Ebenso kann eine lebendige Geschichte der Erziehung niemals von einem bloßen Philologen, sondern nur von einem Menschen geschrieben werden, der zum Erzieherischen selbst lebendige Verbindung hat. – Was von der Geschichte gilt, hat gleiche Bedeutung für systematische Betrachtung. Wer systematische Pädagogik treibt, wird nur dann vor leeren Abstraktionen bewahrt bleiben, wenn er Fühlung behält zur schulischen und gesamterzieherischen Wirklichkeit des Alltagslebens, wenn er ihre großen und kleinen Nöte, ihre Spannungen und Probleme spürt und aushält und in dieser steten Auseinandersetzung die menschliche und erzieherische Reife gewinnt, welche ihn im Erkennen zum tieferen Eindringen befähigt. Solche „Subjektivität" ist nicht Hindernis, sondern Voraussetzung reiner und lebendiger Erkenntnis. – Aber diese Situation erscheint doch gefährlich für den Wissenschaftsgedanken, besonders wenn wir diese vorauszusetzende Subjektivität in ihren Ursprung hinein verfolgen. Da erweist sich, daß das Verstehen als wissenschaftliche Grundmethode bewußt oder unbewußt aus einer letzten weltanschaulichen Grundhaltung kommt.

Diese Erkenntnis, die von der wissenschaftstheoretischen Forschung des letzten Jahrzehnts gewonnen wurde, bedeutet eine ungeheure Erschütterung zumindest der Geisteswissenschaften. Rothacker hat in seiner Schrift: „Logik und Systematik der Geisteswissenschaften" (Handbuch der Philosophie, hsg. von Baeumler u. Schroeter, 6. u. 7. Liefg.) darauf hingewiesen, daß von einer einheitlichen geisteswissenschaftlichen Methode keine Rede sein könne; im idealtypischen Verfahren ließen sich zum mindesten drei Grundrichtungen geisteswissenschaftlicher Betrachtungsweise aufzeigen, von denen jede auf einen der drei von Dilthey aufgestellten Weltanschauungstypen zurückgehe.

In Erneuerung Hegelschen Denkens löst Th. Litt in seiner Schrift „Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung" (Lpzg. 1928) die einheitliche Wissenschaftsbetrachtung auf in einem Perspektivismus der Wissenschaftsauffassungen und Weltbilder, indem er betont, daß das erkennende Subjekt notwendig als kämpfendes Glied am Prozeß der Entfaltung des Geistes teilnimmt. – Neben diesen beiden Theoremen (von der weltansch. Bedingtheit des Erkennens) gewinnt im Augenblick der alte, aus dem Boden der materialistischen Geschichtsauf-

fassung erwachsende Gedanke Bedeutung und Macht, daß alle „Ideologie" – zu ihr wird auch die Wissenschaft gerechnet – notwendig klassenbestimmt sei; in ihr dokumentiere sich der Kampfwille einer Gesellschaftsgruppe. Carl Mannheim hat in jüngster Zeit die Beziehungen zwischen Ideologie und Utopie erörtert, er hat dabei auch auf die eigentümliche Rolle der Sozialwissenschaften und der Pädagogik hingewiesen.

Ob die so charakterisierte Bedrohung allein für die Geisteswissenschaften gilt, scheint zweifelhaft, alle Anzeichen deuten darauf hin, daß das, was als gesicherte Axiomatik bisher unerschütterliche Grundlage der Naturwissenschaften war, fragwürdig geworden ist, daß es sich zum mindesten nur als ein Ausgangspunkt unter verschiedenen möglichen erweist. Gewiß wird innerhalb der Forschung der Ansatz aus persönlicher Werthaltung nicht bewußt vollzogen. Er spricht sich aber aus im Forschungsansatz, in der Problemstellung. Man hat das so formuliert, daß der Wissenschaftler in seiner Fragestellung von „geheimen Vorlieben" geleitet werde. (Was das bedeutet, weiß jeder, den bestimmte Problemstellungen, unter deren Perspektive er seine gesamte geistige Umwelt betrachtet, immer und immer wieder in ihren Bann ziehen, ohne daß er sich eine Rechtfertigung darüber zu geben vermöchte, woher gerade diese Fragestellung ihm erwächst.)

Diese Grundlagenkrisis der gesamten Wissenschaft bedroht nur in besonderem Maße die Pädagogik. Denn nicht nur wird ihre Wissenschaftsmethodik geisteswissenschaftlicher Herkunft fragwürdig, sondern weil die Pädagogik in entscheidenden Gebieten normativ ist, scheint es, als ob der Forschende, der selbst an den Kämpfen und Entscheidungen der Gegenwart teilnimmt, unmöglich ein objektives Urteil abgeben könne, wo es um die Zielsetzungen der Erziehung, im ganzen oder in den Teilen, gehe. Dabei wird man einräumen, daß in den weiten Innenbezirken der systhematischen Pädagogik durch Analyse und Beschreibung sichere Resultate zu erzielen sind. Der Konflikt und mit ihm die Unzulänglichkeit der Erkenntnis ergibt sich vielmehr erst da, wo die Wertungen beginnen, wo der Forscher etwa über die konkurrierenden Bildungsideale seiner Zeit urteilt oder das Ideal zu formulieren versucht.

Hier erscheint die Forderung angebracht, die Max Weber als Verfechter eines disziplinierten Wissenschaftspositivismus an der Schwelle der neuen Wissenschaftsentwicklung in seiner Rede „Wissenschaft als Beruf" aussprach: der Wissenschaftler solle sich aller Werturteile enthalten. Fritz Blättner hat in solchem Sinne kürzlich in einem Aufsatze „Wesen und Würde der Pädagogik" (Zeitschr. f. päd. Psychol., Jahrg. 1931, Nr. 11, S. 481) den Vorschlag gemacht, die Erziehungswissenschaft als quasi rein beschreibende Tatsachenwissenschaft von der „Pädagogik" zu trennen, welcher allein es obliege, das Ziel der Erziehung zu „erschauen". Wir stimmen der Forderung Blättners insofern zu, als auch wir eine Scheidung zwischen wissenschaftlicher Arbeit und pädagogischer „Prophetie" für notwendig halten, soll wissenschaftliche Erkenntnisarbeit nicht ihren Sinn verlieren. Erziehungswissenschaft kann und darf Erziehungsideale nicht setzen wollen, sie erwachsen einzig und allein aus dem lebendigen Leben, dem die besinnliche Erkenntnis immer erst einen Schritt nachfolgt. Es gilt Hegels Wort, daß die Eule der Minerva erst in der Dämmerung ihren Flug beginnt. – Aber wir müssen unterscheiden zwischen Werturteilen und Urteilen über Werte. Auf ein Urteilen über Werte wird die pädagogische Theorie nicht verzichten können, wenn sie die erzieherische Wirklichkeit, die in ihrer Wertbezogenheit einem Relief, nicht der ebenen Landkarte gleicht, gedanklich erfassen will. So wird sie etwa die Bildungsideale, Erziehungsideale und Reformversuche der Gegenwart sorgsam analysieren, wird auf ihre Wurzeln zurückgehen, wird sie in ihrer Konsequenz überprüfen, von psychologischen Erkenntnissen aus ihre Begrenzung sichtbar werden lassen. Zuletzt wird sie freilich diese möglichen Wertstandpunkte nicht mit einem „Sowohl – als auch" präsentieren, wird vielmehr Entscheidungen treffen über das „echt" und „unecht", „lebendig" oder „nicht lebendig". Bis zu einem gewissen Grade wird das in immanenter Kritik möglich sein, zuletzt allerdings wird nötig werden, daß auch der Beurteilende an einem bestimmten Punkte aus seiner persönlichen Wertung heraus sein abschließendes Urteil fällt.

Wie können wir aber hier, wo weltanschauliche Voraussetzungen wissenschaftsimmanent und -transzendent so deutlich sichtbar werden, überhaupt noch von Wissenschaft reden? Die Frage geht alle Geisteswissenschaften an, vor allem die mit normativem Einschlag, die Pädagogik und Jurisprudenz. Mögen auch diese Voraussetzungen weltanschaulicher Art notwendig mit ihrem Gegenstande und mit der Struktur des Erkennens gesetzt sein, was garantiert denn aber noch ihren Wissenschaftscharakter?

Er bleibt gewahrt, denn bei aller Divergenz der Ausgangspunkte bleibt, wofern wir Wissenschaft treiben, doch der Sinn der Wissenschaft gewahrt. Dieser liegt darin, daß, wer Wissenschaft treibt, nicht einfach dogmatisch setzt, sondern in jedem Augenblicke bereit ist, von seiner Behauptung begründend Rechenschaft abzulegen und sich mit seinem Diskussionspartner zu verständigen. Es bleibt also das lógon didónai, das „Rechenschaftgeben"; damit unterstellen sich beide dem beherrschenden Wahrheitsprinzip. Kann man auch von Voraussetzungslosigkeit der Wissenschaft nicht reden, so liegt das Kriterium der Wissenschaft gegenüber den Aussagen des Glaubens darin, daß sie bereit ist, ihre Voraussetzungen jederzeit der Diskussion und Kritik, auch der Selbstkritik, auszusetzen. Das ist ein Fazit der Untersuchung, welche Eduard Spranger in seiner Akademieabhandlung „Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften" (Bln. 1929, S. 18ff.) durchgeführt hat. Damit ist der Wissenschaftsbegriff von einem statischen zu einem dynamischen geworden. In solchem Sinne ist auch die Pädagogik, trotz allen wissenschaftsimmanenten und -transzendenten Voraussetzungen, eine Wissenschaft, insofern und soweit sie bereit ist, in fortwährender Kritik und Selbstkritik sich der Wahrheitsforderung zu unterwerfen. Der Forscher wird nicht verlieren, sondern gewinnen, wenn er an einer letzten Stelle nicht falsche Allgemeingültigkeitsansprüche für seine persönliche

Entscheidung stellt, sondern mit ihrer Setzung ihre Unableitbarkeit zugibt.

Vor dem Forum der Wissenschaft ist noch ein Wort zu reden über den Begriffsapparat und den Bestand an Sätzen, welche die Erkenntnisse der Pädagogik in sich fassen. Das traditionelle Schema der Allgemeinbegrifflichkeit muß gegenüber dem lebendigen Erkenntnisobjekt, als welches die erzieherische Welt sich präsentiert, versagen. Versuchen wir etwa, unsern Erziehungs- und Bildungsbegriff durch Definition festzulegen, so bleibt ein Rest, der nie ganz in eine Definition zu bannen ist, vielleicht nur intuitiver Auffassung sich ganz gibt. So kann ein wesentlicher Teil der Grundbegriffe nur mit einem gewissen „Vorbehalt" definiert und aufgefaßt werden. – Die Fülle von Begriffen, welche sich im weiten Felde der zergliedernden Beschreibung ergeben, werden so „exakt" sein, wie der Methodenapparat derjenigen Wissenschaften, welche hier die Rolle von Hilfswissenschaften spielen – Psychologie, Soziologie, Logik, Kulturphilosophie –, zu sein vermag oder heute ist. „Exaktheit" ist ja überhaupt ein Beziehungsbegriff, wir verstehen unter ihm das größtmögliche Maß von Strenge, das der Gegenstand in der Bearbeitung noch erlaubt. Die Pädagogik hat die mit Rickerts „Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung" auch wissenschaftstheoretisch vollzogene Abwendung von der Allgemeinbegrifflichkeit nachvollzogen. Die Methoden der Phänomenologie, des idealtypischen Verfahrens, der Strukturanalyse usw. haben in ihr Fuß gefaßt und beherrschen weithin das Feld; das bedeutet gewiß in ungeschickten Händen eine Gefährdung der Klarheit und Sauberkeit des Denkens; prinzipiell ist aber auch mit diesen Methoden exakte Arbeit möglich.

Daß wir auf eine Axiomatik, auf einen im Wesen der Vernunft ruhenden Bestand von in sich evidenten Grundsätzen der Wissenschaft bei der Pädagogik verzichten müssen, wurde vorher schon gesagt. Eigentümlich erscheint, daß die Sätze, welche die Grundgesetzlichkeit des Pädagogischen ausdrükken wollen, regelmäßig in einer dialektischen Spannungsformel gegeben sind: Führen oder Wachsenlassen? – „Befreien oder Binden?" – Autorität oder Freiheit? Keiner der in jedem Wort ausgedrückten Sätze reicht allein aus, die pädagogische Situation zu bezeichnen, jedes Element bedarf wechselseitig der „Aufhebung" durch das andere, im Hegelschen dreifachen Sinne; in der Mitte, in der Spannung beider, liegt jeweils das Eigentümliche der pädagogischen Situation, das durch keine Begrifflichkeit ganz zu fassen ist. Daraus ergibt sich, daß die pädagogische Wissenschaft da, wo die pädagogische Praxis Erkenntnishilfe für eine ganz bestimmte pädagogische Situation verlangt, sich dieser Forderung versagen muß. Sie kann weder eine allgemeingültige Formel noch eine Kasuistik, eine Anweisung für jeden Sonderfall, geben.

Diese letzten Gedanken treiben die Diskussion über den Wissenschaftscharakter weiter, einmal in Richtung auf das ethische Problem, zum andern auf das Problem Theorie und Praxis.

Vom Ethischen her hat Eberhard Grisebach wie gegen alle Theorie so im besondern gegen Pädagogik als Wissenschaft den Vorwurf erhoben, sie vermöge nicht nur nicht die ethische „Wirklichkeit", die das eigentliche Feld der Erziehung sei, zu erfassen, sondern sie verdecke und verfälsche andauernd den Spannungs- und Entscheidungscharakter der „Wirklichkeit", indem sie das „Wirkliche", die „Gegenwart", in ein Unwirkliches, bloß „Erinnertes" verwandle.

Diese ethische Wirklichkeit „besteht in der besonderen, nicht aus Prinzipien ableitbaren, folglich nicht im Denken vorauszuberechnenden Gegenwart gesonderter, ungleicher, von Natur böser Menschen, die in Wechselbeziehung stehen, in dieser Wechselbeziehung einander widersprechen, in diesem Widerspruch einander Grenzen setzen, Leid schaffen und Verantwortung auferlegen" (Vgl. Litt, Wissensch., Bildg., Weltansch., Berlin 1928, S. 118). Und diese „Gegenwart" glaubt man in Begriffen, in Theorie erfassen zu können! „Man verfälscht das gesamte pädagogische und ethische Problem aus Mangel an Mut, seine Verlegenheit zuzugeben." (E. Grisebach, Gegenwart, eine krit. Ethik, Halle 1928, S. 159.) Vermag die Erkenntnis die „Gegenwart" schon nicht zu erfassen, so ist auch jeder Versuch, sie von sich aus zu formen und zu beherrschen, von vornherein hoffnungslos, ja, eine Schuld, ein Vergehen. „Jeder Versuch der Erkenntnis, die Gegenwart zu beherrschen, muß fehlschlagen, weil die Erkenntnis in ethischer Hinsicht selbst eine Verfehlung ist." (S. 155.)

So sehr die Pädagogik sich in jedem Augenblick der ungeheuren Gefahr einer Vergewaltigung dieser „Wirklichkeit" bewußt sein muß, so wenig kann sie auf einen Erkenntnisanspruch verzichten, denn dieses Erkennenwollen ist nicht frevelhafter Uebermut, Erkennenwollen und -müssen ist uns zum Schicksal geworden. Und die Erkenntnis ist selbst ein Stück der „Gegenwart", wenigstens da, wo sie ewig mahnend auf den unaufhebbaren Widerspruch im Wesen der Wirklichkeit hinweist. Auch ist die „Gegenwart" ja nicht nur der bloß punkthafte Ort der Entscheidung, in unsere Entscheidung hinein wirkt alles, was uns historisch geformt hat; das aber entzieht sich nicht der Verstehensmöglichkeit.

Der „Grenze" aber sollte sich pädagogische Theorie immer bewußt bleiben, wo sie, über das bloß Technische hinausgehend, Einwirkung auf die Erziehung, auf das Feld ethischer Wirklichkeit sucht.

Damit kommen wir zum letzten Einwurf, welcher der Erziehungswissenschaft gilt. Wir kehren zurück zum Ausgangspunkte unserer Untersuchung, wenn wir die erste Voraussetzung der akademischen Lehrerbildung aufgreifen und fragen: Vermag Pädagogik als Wissenschaft Wesentliches zu sagen für die erzieherische Arbeit, wie sie unserer Studenten draußen in den Schulstuben und im Leben wartet? Die Skepsis, die uns bei solcher Fragestellung heute vielfach aus den Kreisen der Lehrerschaft begegnet, geht vielleicht weniger dieses ethische Feld pädagogischer Wirklichkeit, sondern mehr die praktische Bewältigung der in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit entgegentretenden Schwierigkeiten an. Man sagt etwa, die „abstrakte" Wissenschaft vermöge doch nicht zu helfen, wo es um die Bewältigung der tausend kleinen und großen Schwierigkeiten gehe, wie sie uns in der

praktischen Arbeit bedrängen. Ja, die Theorie sei dort nur eim Hemmnis, weil sie die Unvoreingenommenheit des Handelns störe. Viel wesentlicher sei die „praktische Erfahrung", die jeder sich früher oder später erwürbe. – Man vergißt dabei allerdings, daß diese „praktische Erfahrung" ja auch Theorie, wenn auch häufig eine Theorie von vorgestern ist und daß die geschickte technische Handhabung des Unterrichts leicht zur „Routine" führt.

Und doch hat diese aus der Praxis kommende Kritik zum guten Teil recht. Die Brücke zwischen Wissen und Tun, Theorie und Praxis ist nur sehr schwer zu schlagen. Unüberwindbar klafft der Abgrund zwischen abstrakter, nur in Kategorien denkender Wissenschaft und einer in Routine erstarrten Praxis. Der Brückenpfeiler, welcher den kühnen Brückenbogen zwischen Erkenntnis und Leben allein ermöglicht und trägt, ist der lebendige, offene Mensch, als Forschender wie als Handelnder. Wir erkannten, wie eine lebendige Erziehungswissenschaft den Forschenden nicht isolieren darf von der Problematik der gelebten Gegenwart, wenn auch sein subjektives Teilhaben der dauernden Begrenzung bedarf durch das lógon didónai, das „mit Gründen Rechenschaft-Ablegen". Jetzt fügen wir hinzu, daß Erziehungswissenschaft, um für den Praktiker fruchtbar zu werden, wiederum seiner als des Menschen bedarf, der sich in allen Nöten und Spannungen der schlichten Alltagsarbeit die Offenheit dem Leben gegenüber erhalten hat und noch zu fragen vermag. Wo der junge Mensch, von der Problematik der Praxis bedrängt, nach den Ergebnissen der erziehungswissenschaftlichen Forschung fragt, wird er kein fertiges Rezept empfangen; wohl aber vermag die Wissenschaft seinen Blick auszuweiten über das Teilproblem zu größeren Zusammenhängen des Erzieherischen, zuletzt zu den großen erzieherischen Grundfragen, die ja hinter seiner kleinen persönlichen Not stehen. Die Antworten, welche die erziehungswissenschaftliche Besinnung ihm zu geben vermag, werden umgekehrt als ein Stück lebendiger Erkenntnis mit ihm verwachsen und seine gesamte erzieherische Arbeit durchdringen. Es ist kein „Wissen, das unverdaut im Bauche klappert", (wie Scheler es einmal hübsch formuliert), die auf die praktische Problematik antwortende Erkenntnis verschmilzt im „fruchtbaren Moment" der aufblitzenden Erkenntnis so völlig mit dem Ganzen des Suchenden und Fragenden, daß sie hinfort Geist von seinem Geist ist, immer verfügungsbereit, wenn auch meist nicht als Theorie bewußt. (Vergl. meine Schrift: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Quelle & Meyer, Leipzig 1930, S. 65.)

Wenn wir mit unseren jungen Studenten gemeinsam zum „Pädagogischen Anschauungsunterricht" in die Akademieschule gehen, so hat das nicht den Sinn, daß wir ihnen zeigen wollen: „Seht, so macht man es!", sondern sie sollen hier und noch intensiver später bei Hospitationen und erstem eigenen Unterricht Probleme der schulischen und erzieherischen Arbeit spüren und von diesen Einzelfragen aus sollen sie in theoretischer Besinnung vorwärtsdringen zu umfassenderen und schließlich zu den Grundfragen ihrer Erziehungsarbeit. Nur von hier aus werden sie pädagogische Theorie mit dem

VORLESUNGEN UND ÜBUNGEN IM WINTERHALBJAHR 1931/32

I. ALLGEMEINE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Geschichte der Erziehung I. Teil; 2 stdg. . . . . Völcker

Übungen zur Geschichte der Erziehung (Pestalozzi); 2 stdg. . . . . Völcker

Systematische Pädagogik; 2 stdg. . . . . Copei Mo. Fr. 8-9 (107)

Übungen zur systematischen Pädagogik; 2 stdg. . . . Copei Fr. 9-11. (73)

Praktische Sozialpädagogik; 2 stdg. . . . . Körber

Übungen zur praktischen Sozialpädagogik (mit Besichtigungen); 2 stdg. . . . . Körber Mi. 15-19

*Milieupädagogik; Mi 17—18 . . . . . Copei 109.

*Übungen zur Milieupädagogik (Landschule, Großstadterziehung, Industrieschule); Mi 18—19 . . . . . Copei

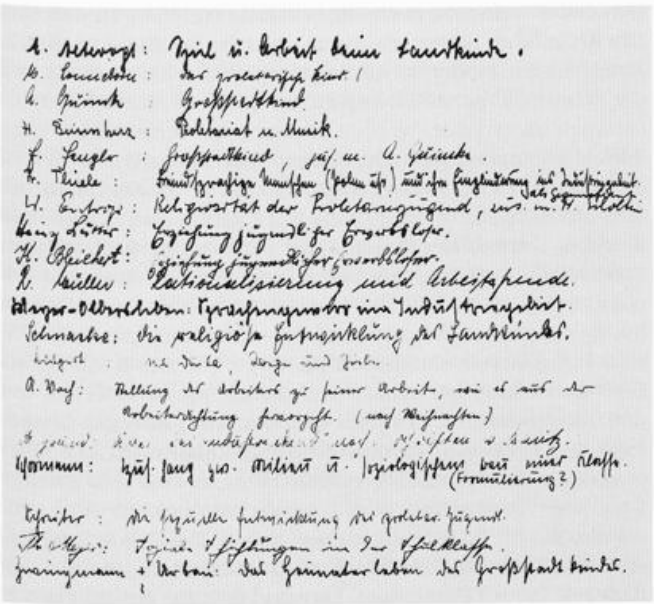
*Typische Erziehungsformen im Auslande; Mi 17—18 Völcker

Copei hatte im Wintersemester 1931/32 an der Pädagogischen Akademie Dortmund folgende Veranstaltungen angekündigt:

1. Systematische Pädagogik
2. Übungen zur systematischen Pädagogik
3. Milieupädagogik
4. Übungen zur Milieupädagogik (Landschule, Großstadterziehung, Industrieschule)
5. Einführung in den Gesamtunterricht
6. Versuchsschularbeit in den Akademieschulen
7. Schulbesichtigungen
8. Industriekind und Industriepädagogik

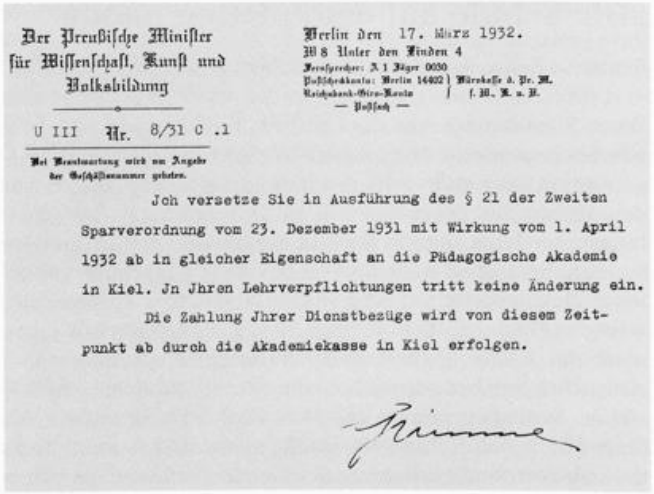
richtigen Verständnis und dem nötigen Vorbehalt aufnehmen, nicht aber, wenn ihnen in systematischen Kollegs Fragen beantwortet werden, die sie nie gestellt haben.

Und diese zweite Verklammerung mit der Praxis gehört auch mit zum Wissenschaftscharakter der Pädagogik. Erst auf der Plattform dieser „praktischen" Problematik ist eine einwandfreie Verständigung über Methoden und Ergebnisse der Erziehungswissenschaft möglich. Man kann das paradox so formulieren, daß die Pädagogik, um wirklich Erziehungswissenschaft zu sein, Pädagogik, d. h. praktisch pädagogisch in der Uebermittlung sein müsse. Das ist ihr Spezifikum, keine Notwendigkeit für jede Wissenschaft. In der Mathematik z. B. ist die Methode der Uebermittlung und Tradition relativ gleichgültig, aber nicht in der wissenschaftlichen Pädagogik. Auch die Bindung an die Praxis als Ausgangs- und als Zielpunkt ist hier enger als dort. Die mathematische Naturwissenschaft schreitet ohne die Rücksicht auf die Bedürfnisse der Praxis systematisch ihren Weg voran in abstrakten Rechenoperationen, deren praktische Bedeutung zunächst gar nicht in Betracht gezogen wird, die aus dem Erkenntnisproblem an sich folgen. Dabei kommt die Naturwissenschaft am Ende doch irgendwo zu außerordentlich aufschlußreichen, umwälzenden technischen Ergebnissen. Die Pädagogik ist enger mit der Praxis verflochten, wenn sie sich auch von ihren Ansatzpunk-



Im WS 1931/32 wandte sich Copei an der Pädagogischen Akademie in Dortmund verstärkt einer Sonderaufgabe zu: dem wissenschaftlichen Aufbau einer Industriepädagogik, zu der erste grundlegende Untersuchungen (Kautz, Kawerau u. a.) erschienen waren. „Da ich mich selbst in dieses Gebiet z. T. erst allmählich einarbeiten mußte", so Copei einige Jahre später, „kündigte ich, neben meinen systematischen Arbeiten, Vorlesungen und Übungen zur Soziologie der Erziehung an, in denen ich vom Boden der Sprangerschen Kulturphilosophie ausging. Ich habe die Arbeit gern übernommen, weil ich dadurch Gelegenheit fand, den Sprangerschen Erziehungsbegriff, der nach meinem Empfinden etwas zu individualistisch akzentuiert war, auszuweiten."
Copei ging es hier vor allem um die Erforschung der besonderen Lebensbedingungen der in der näheren und weiteren Region angesiedelten Industriearbeiterschaft. So führte er Studenten an eigene Untersuchungen heran, und er behandelte die vielschichtigen Probleme in zwei gesondert angekündigten Seminaren unter dem Thema „Milieupädagogik" und „Industriekind und Industriepädagogik". Die Diskussionsgrundlage bildeten Themen, die – von einigen zeitbedingten Fragestellungen abgesehen – auch noch das pädagogische Gespräch der Gegenwart bestimmen: „Erziehung jugendlicher Erwerbsloser", „Rationalisierung und Arbeitsfreude", „Spiel und Arbeit beim Landkinde", „Stellung des Arbeiters zu seiner Arbeit, wie es aus der Arbeiterdichtung hervorgeht", „Zusammenhang zwischen Milieu und soziologischem Bau einer Klasse", „Soziale Schichtungen in der Schulklasse", „Das Heimaterleben des Großstadtkindes", „Proletariat und Musik", „Das proletarische Kind", „Die religiöse Entwicklung des Landkindes", „Die sexuelle Entwicklung der proletarischen Jugend", „Großstadtkind", „Über das Industriekind, nach den Schriften von Kautz", „Sprachengewirr im Industriegebiet" usw.

ten aus um ein theoretisches Fortführen zur oben angedeuteten systematischen Einheit bemüht. Das bedeutet nicht, daß es nur pragmatisch um die „Anwendung" von Erkenntnissen auf die pädagogische Praxis geht. Wer hier von Pädagogik als „Technologie" redet, verkennt völlig die Eigentümlichkeit ihres lebendigen Gegenstandes, des jungen Menschen. Es geht aber für die wissenschaftstheoretische Erörterung um die eigentümliche Verflechtung von Theorie und Praxis überhaupt.



Der Preußische Minister
für Wissenschaft, Kunst und
Volksbildung

Berlin den 17. März 1932.
W 8 Unter den Linden 4
Fernsprecher: A 1 Jäger 0030
Postscheckkonto: Berlin 14402 | Bankkasse d. Pr. M.
Reichsbank-Giro-Konto | f. M., K. u. H.
— Postfach —

U III Nr. 8/31 C .1

Bei Beantwortung wird um Angabe der Geschäftsnummer gebeten.

Ich versetze Sie in Ausführung des § 21 der Zweiten Sparverordnung vom 23. Dezember 1931 mit Wirkung vom 1. April 1932 ab in gleicher Eigenschaft an die Pädagogische Akademie in Kiel. In Ihren Lehrverpflichtungen tritt keine Änderung ein.

Die Zahlung Ihrer Dienstbezüge wird von diesem Zeitpunkt ab durch die Akademiekasse in Kiel erfolgen.

Grimme

Nach einjähriger Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Akademie in Dortmund wurde Copei aufgrund der im Zuge von Sparmaßnahmen in Preußen eingeleiteten Umorganisation der Pädagogischen Akademien zum 1. April 1932 an die Pädagogische Akademie nach Kiel versetzt. Der Schwerpunkt in Lehre und Forschung lag für Copei nunmehr vorrangig auf dem Gebiet der Praktischen Pädagogik. Zugleich übertrug ihm das Ministerium die Aufsicht über die der Akademie angegliederten fünf Akademieschulen. Copei selbst beschrieb sein neues Aufgabenfeld mit den Worten: „Da ich die Volksschule kannte, übertrug man mir hier die stärker praktisch betonten Lehrgebiete: Schulreform, Grundschularbeit neuer Art, Landschulreform, Schulrecht und Schulverwaltung etc. Ich bemühte mich dabei, die Erfahrungen der ausländischen Pädagogik theoretisch und praktisch mit heranzuziehen. Außer meiner Lehrtätigkeit war mir das Amt des Akademieschulrats übertragen, d. h., ich hatte in den der Hochschule angegliederten Volksschulen (5 Volksschulsysteme mit 50 Lehrern und 4 Rektoren) die staatliche Schulaufsicht auszuüben und alle Vorbereitungen für die schulpraktische Ausbildung der Studenten zu treffen. So hatte ich Gelegenheit, Theorie und Praxis der Schulreform eng miteinander zu verbinden. Ich setzte mehrere Schulversuche zur Klärung umstrittener Fragen und zur Erprobung von neuen Arbeitsprinzipien an. Dazu sprach ich wiederholt in Hamburg, Kiel und in der Provinz über die Volksschulreform. Im Lehrkörper der Hochschule kam es zu fruchtbaren Auseinandersetzungen zwischen den Vertretern der Fachdidaktik und der Pädagogik. (Direktor der Hochschule war der Führer der deutschkundlichen Bewegung, Professor Dr. Ulrich Peters.) Persönlich stand ich in Kontakt mit den Vertretern einer geistes- und kulturwissenschaftlichen Pädagogik."

Insofern gehört die Frage nach der praktischen Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik in den Rahmen einer Erörterung über den Wissenschaftscharakter. Aber an dieser Stelle läßt sich das Problem nur andeuten, nicht lösen. Vielleicht liegt zuletzt hier das Problem einer neuen, lebensnahen Wissenschaft.
Wir schließen unsere Erörterungen ab mit den Worten aus Goethes Wanderjahren: „Denken und Tun, Tun und Denken, das ist die Krone aller Weisheit, von jeher anerkannt, von jedem geübt, nicht eingesehen von jedem." Es wird Aufgabe gerade der Pädagogischen Akademie sein, eine solche Durchdringung von Theorie und Praxis zu finden, die gleichmäßig Wissenschaft und Erziehung, Erkenntnis und Leben fördert.

„Die Schule auf dem platten Lande“

Kritische Reflexionen über eine Bildungsinstitution (1931)

Wenn Sie demnächst in die Landschularbeit gehen, wird Ihnen als besonderes Problem die komplizierte Unterrichtsorganisation der Landschule erscheinen, und zwar sowohl was den Aufbau des Lehrplans wie die Durchführung des Abteilungsunterrichts angeht. Auch in der öffentlichen Diskussion in der Lehrerschaft wird das Problem der Landschule weitgehend gleichgesetzt mit dem organisatorischen Problem der wenig gegliederten Schule. Daß dieses organisatorische Problem der wenig gegliederten Schule ganz besonderer Berücksichtigung bedarf, wird ohne weiteres deutlich, wenn wir aus der Statistik erfahren, daß 84 % aller Schulen nur ein- bis fünfstufig, einstufig und zweistufig allein 62,4 % sind. Trotz der entsprechend geringeren Schülerzahl erfassen die wenig gegliederten Schulen doch noch 45,3 % aller deutschen Volksschulkinder. Diese Schulen sind fast durchweg als Landschulen anzusprechen.

Worin liegen nun die besonderen organisatorischen Probleme der wenig gegliederten Landschule? Die dünne Besiedlung und die weite Entfernung der Ortschaften führt dazu, daß nur eine geringe Schülerzahl, die lediglich für die Anstellung von einem oder zwei Lehrern ausreicht, sich zusammenfindet. Welch eine Aufgabe jetzt des Lehrers wartet, werden Sie ermessen, wenn Sie sich vergegenwärtigen, daß der Einklassenlehrer zugleich Schulanfänger und Schüler des 8. Schuljahres, die vor der Entlassung stehen, zu unterrichten hat, ein fast unmögliches Unterfangen, da eine Einzelbetreuung jedes Jahrgangs zu einer fürchterlichen Zersplitterung führen würde. Die richtige Abgrenzung dieser Stufen und der Aufbau des Lehrplans unter diesen Gesichtspunkten ist eine organisatorische Aufgabe, über die noch zu sprechen sein wird.

Im praktischen Unterricht ergibt sich für den Aufbau des Stundenplans die andere organisatorische Aufgabe des Abteilungsunterrichts.

Zunächst ein Wort zur Stufengliederung in der wenig gegliederten Schule. Welche Jahresklassen kann man zusammenfassen? Durch das Grundschulgesetz (von 1920) und die Richtlinien ist die Aufteilung des Schulganzen in Grundschule und Oberstufe Norm geworden. Diese Aufteilung entspricht nun oft nicht der üblichen Gliederung der Landschule. Problematisch ist vor allen Dingen die Zuweisung des 5. Schuljahres. Nach der Richtliniengliederung gehörte es zur Oberstufe, die dann wieder in sich in 2 Gruppen von je 2 Klassen aufzuteilen wäre. Praktische Erfahrungen weisen das 5. Schuljahr eher in den Zusammenhang mit dem 3. und 4. Schuljahr, weil ein ernsthaftes Mitarbeiten mit realistischem Einschlag, wie es die Oberklassen fordern, noch nicht möglich ist.

Ein ähnliches Problem bietet die Grenze zwischen Mittel- und Unterstufe. Für eine Isolierung des ersten Schuljahres zu einer Sonderunterrichtsgruppe spricht die Notwendigkeit, sich den Schulneulingen ganz besonders intensiv zu widmen. Die Richtlinien haben in diesem einzigen Punkte eine für die Landschulen bindende Bestimmung gebracht: Auch da, wo die Schulanfänger mit den Kindern anderer Altersstufen zusammen unterrichtet werden müssen, sind ihnen mindestens 4 Wochenstunden gesondert zu erteilen. In der ersten Zeit ist der Unterricht auf diese Zeit überhaupt zu beschränken, sofern nicht die Stillbeschäftigung mit Plastilin und Zeichnen in Betracht kommt. Das 2. Schuljahr wird weitgehend mit dem 1. Schuljahr vereinigt, weil es seinem Grundcharakter nach eher zu ihm als zum 3. und 4. Schuljahr gehört. So ergibt sich häufig folgender Aufbau: 1. und 2. Klasse als Unterstufe, 3. und 4. (5.) Klasse als Mittelstufe, (5.), 6., 7. und 8. Klasse als Oberstufe. Auch bei solcher Aufgliederung ist natürlich mit den Richtlinien ein Einschitt gegeben am Ende der Grundschulzeit. Praktisch ist dieser Einschnitt aber nicht so bedeutungsvoll wie in der Stadt, verläßt doch nur eine sehr geringe Zahl von Kindern mit dem Grundschulabschluß die Landschule, um zur höheren Schule zu gehen. Die Volksschule besuchen auf dem Lande 994,3 von 1000 Kindern, in der Stadt dagegen 821 = 173 weniger. Das sind Ziffern, die ein Schlaglicht auf die Bildungssituation des Landes werfen.

Die Zusammensetzung der Jahrgänge zu Stufen wirkt sich zunächst im Lehrplan aus. Es ist unmöglich, die Jahrespensen der ausgebauten Schule durch abwechselndes Unterrichten der verschiedenen Jahresklassen zu erreichen, weil auf jeden Jahrgang nur der Bruchteil einer Stunde entfiele. So faßt man auch für den Lehrplan mehrere Jahresklassen zusammen. Die Summe der Jahrespensen bleibt erhalten, nur wird das Gesamtpensum der Gruppe im Turnus vermittelt . . .

Es stehen ganz eigentümliche Auffassungen vom Wesen und von den Vorbedingungen guten Unterrichts hinter solchen krampfhaften Bemühungen einer Lehrplanorganisation, die wichtigste Voraussetzung, mit der man operiert, ist die Unantastbarkeit des Volksschullehrplanes seinem Inhalt wie seinem Aufbau nach. Norm und Ausgangspunkt bilden in der Regel die städtischen Lehrpläne, die lediglich um einige Inhalte gekürzt und auf das einfachere Stufensystem mit einigem Lokalkolorit umgewandelt werden. Daß der geregelte Aufbau des Planes nur in der Fiktion besteht, daß für einzelne Jahrsgruppen groteske Situationen vom Gesichtspunkt einer Planung aus entstehen, wird leicht übersehen.

Festgehalten wird um jeden Preis ein auf eine Jahresklasse zugeschnittenes Pensum, wie überhaupt diese Stufenordnung auch hier die Forderung aufrechtzuerhalten sucht, daß man, wenn auch mit gewissen Einschränkungen, versuchen müsse, dem Jahresklassensystem der ausgebauten Volksschule so nahe wie möglich zu kommen.

Nicht diskutiert werden die Fragen, ob der Lehrplan alter Observanz eine sinnvolle Einrichtung und ob das Jahresklassensystem das pädagogisch ergiebigste sei.

In der zweiklassigen Schule liegen die Verhältnisse ähnlich. Aufteilung meist so, daß der Hauptlehrer die 4 obersten Klassen als Oberstufe übernimmt, während der 2. Lehrer das 3. und 4. Schuljahr als Mittelstufe führt und sich 1. und 2. Schul-

jahr mit dem anderen Lehrer teilt. Aber keine bindende Vorschrift. Schon deshalb nicht möglich, weil mit Wechsel der Frequenzen die Schülerzahlen sich wesentlich verschieben. Heute Oberstufen mit sehr geringen Zahlen, Mittel- und Unterstufe überfüllt!

Das Bemühen, dem Stufenbau des Lehrplans durch die Turnusordnung der Stufengliederung gerecht zu werden, reicht nicht hin, wo das Gesetz der Sache eine noch größere Differenzierung verlangt. Ist es schon sehr schwierig, z. B. die Oberstufe und die Mittelstufe der Einklassigen gemeinsam im Religionsunterricht auch nur zeitweilig zusammenzufassen, so ist das vollends unmöglich im Rechenunterricht, weil hier ein in kurze Abschnitte gegliederter systematischer Aufbau der Zahlauffassung wie der Rechenoperationen notwendig ist. Mittelstufe: Zahlenraum bis 100; von 100 bis 1000; von 1000 bis 1 Million; entsprechende Operationen, entsprechende Rechenaufgaben, Übungsrechnen. Danach ist es ja möglich, sich wechselweise den einzelnen Gruppen zu widmen und in der Zeit die anderen zu beschäftigen. Hier ein kritischer Punkt: Leicht bloßes Abschieben der anderen Abteilungen „Päckchen rechnen".

Die Landschule hat sich hier die Einrichtung des Schulhelfers geschaffen; eine Gruppe oder die besonders Schwachen werden überprüft in ihren Leistungen durch Kinder der oberen Abteilungen. Sehr richtiger Ansatz, nur daß meist das Kind der oberen Abteilung wesentlich nur die Funktion der Kontrolle und das Abhörens übertragen bekommt. Das ist ja überhaupt für diese Art des Abteilungsunterrichtes meist typisch; nur wo der Lehrer mit der Klasse sich beschäftigen kann, wird produktive, neue aufbauende Arbeit geleistet. Wo das Kind auf sich selbst angewiesen ist, bleibt die Einprägung und Übung des eben Gelernten, die Anwendung des neu Erfaßten seine wesentliche Aufgabe. Diese Art der Stillbeschäftigung wird für geweckte Schüler unter Umständen zur Qual. Nur um sie weiter zu beschäftigen, gibt man immer neue Übungsaufgaben, obwohl die Übung für dieses Kind längst genügte.

Auf der anderen Seite zwingt das Bestreben, sich in einer Stunde möglichst mit allen Abteilungen zu beschäftigen, in eine Hast und Unstetigkeit hinein, die der Tiefenwirkung der Arbeit unbedingt abträglich ist (5–10 Minuten altbekannte Beschäftigung – 40 Minuten Stillbeschäftigung!). Doch ist an dieser Stelle nicht zu verkennen, daß hier eine Stärke der Landschule liegt. Was sitzt, sitzt durch lange Übung und Einprägung, auch durch Wiederholungen im Turnusgange ganz sicher und fest. So begrenzt der Kreis des Wissens sein mag, so sicher ist er (daß man Religionsunterricht nach Möglichkeit aus dem Abteilungsunterricht herausnimmt, ist selbstverständlich).

Gerade im Rechnen erfordert der Unterricht allerhöchste Konzentration und sorgfältigste Vorbereitung von Seiten des Lehrers. Die Einsetzpunkte der verschiedenen Gruppen müssen vor der Stunde genau überlegt werden; unbedingt klar muß sein, in welcher Reihenfolge und in welchem Umfange man sich mit der einzelnen Abteilung beschäftigen will und auf welche Weise indessen die anderen sinnvoll zu beschäftigen sind. Auch die Methode muß vorher genau überlegt sein, die wenigen Minuten, die für die Beschäftigung mit einer Abteilung zur Verfügung stehen, sind nicht ausreichend für methodische Experimente und Überlegungen. Es fragt sich, ob die Zeit, die in der Stillbeschäftigung fast ausschließlich für Einprägung und Übung verwandt wird, sich nicht für Besseres verwenden ließe, ob das Kind nicht auch in dieser Zeit zu selbständiger Arbeit heranzuziehen wäre.

Wägt man das Für und Wider der gegenwärtigen Landschulorganisation ab, so wird man zunächst zur positiven Würdigung sagen können:

1. Durch das große Maß von Übung und durch häufige Wiederholungen wird ein zwar bescheidener, aber sicherer, solider Wissensfundus geschaffen. Es ist bewundernswert, was gerade die einklassigen Schulen trotz der geringen Unterrichtszeit, trotz aller Miseren des Abteilungsunterrichts, trotz der Begrenztheit äußerer Mittel leisten.
2. Dadurch, daß der Lehrer durch Jahre hindurch, vielleicht während der ganzen Schulzeit, Einfluß hat auf das einzelne Kind, wird eine dauernde, stetige erzieherische Einwirkung möglich. Es bleibt freilich auf der anderen Seite das Risiko, daß ein schlechter Lehrer die ganze Entwicklung eines Menschen hemmen kann und daß nicht alle Begabungen auf die Dauer gleichmäßig erfaßt werden.
3. Durch das Schulhelfersystem wie durch die Ausnutzung der lockeren Schulorganisation kann der Lehrer gerade den begabten Schüler unter Umständen besonders fördern.

Aber auf der anderen Seite erheben sich doch ernsthafte Bedenken gegenüber der gegenwärtigen Organisationsform.

1. Trotz aller Planung sind Wiederholungen und Überschneidungen nicht zu vermeiden. Das bedeutet Zeitverlust und psychische Hemmung für die besonders geweckten Schüler, Mängel, die bei der geringen Wochenstundenzahl doppelt empfunden werden.
2. Trotz aller Planung sind auch Sprünge im Ablauf der Bildungsarbeit nicht zu vermeiden. Die Turnusordnung zwingt dazu. Darin liegt eine Gefahr für die Schwächeren. Ein sinnvoller Bildungsaufbau wird dadurch unter Umständen unmöglich.
3. Die Hast des Abteilungsunterrichts zwingt zu einer gewissen Unstetigkeit, sie läßt es selten zu einer gründlichen, besinnlichen Vertiefung der Bildungsarbeit kommen. Es bleibt wenig Raum für eine ganz intensive Bildungsarbeit.
4. Das Dominieren der Stillbeschäftigung mit Übungscharakter drängt leicht die aktive geistige Arbeit der Klasse zurück.

In der Lehrerschaft wird die Führung der Einklassigen als schwerste Arbeitsleistung anerkannt. Der ungeheuren Mühe entspricht nicht ganz der Erfolg, wenigstens auf die Förderung des einzelnen gesehen. So wird das Bestreben verständlich, diese Schulformen möglichst zugunsten mehr gegliederter Systeme aufzugeben. In der Lehrerschaft wird auch weithin die Auffassung vertreten, daß schulreformatorische Arbeit für die Einklassige ein unmögliches Unterfangen wäre;

so etwas sei möglich für ausgegliederte Stadtschulen, in deren Jahresklassen sich der Lehrer, womöglich sogar ein Fachlehrer, intensiv seinen Schülern widmen könne. Von solchen Nöten aus wird ein Lösungsversuch verständlich, der im rein organisatorischen ansetzt.

Man sagt, daß es eine eigentliche Volksschule auf eigenem Boden erst seit Pestalozzi gebe. Der eine wesentliche Teil ihres Fundamentes ist die Elementarlehre Pestalozzis, wie sie vor allem in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" entwickelt und von der Schar seiner Schüler dann ausgebildet worden ist. Es handelt sich um die Pflege der Elemente des Schreibens, Lesens, Sprechens, Singens, Turnens etc. Sie wird ergänzt durch die Realien, die aus der Tradition der Philanthropen kommen. Im Laufe des Jahrhunderts entwickeln sich diese „Realien" alten Schlages in Anlehnung an die höheren Schulen aus dem System der Wissenschaft immer mehr zu den heutigen Fächern unseres Lehr- und Stundenplanes, ohne daß diese Entwicklung von der Überlegung kontrolliert worden wäre, ob dieses Fachsystem sinnvoll sei und den besonderen Bildungsbedürfnissen der Volksschule entspreche. Immer stärker strömten Wissensgehalte der höheren Schulen, wohl destilliert, in die Lehrpläne der Volksschule. Ob diese Wissensgehalte Sinn für den Bildungsaufbau des Volkes hatten, wurde selten überprüft.

In dieser starken Wissenssammlung nach den Methoden und Systemen der höheren Schule kam ein starker Antrieb zu weiterer Intellektualisierung durch den bis in die Gegenwart reichenden Einfluß des Herbartianismus. Immer stärker drängte sich – entgegen den ursprünglichen Intentionen Herbarts – die Vermittlung intellektueller Gehalte, die Lehre in den Vordergrund. Die Schule ist wesentlich Lehrinstrument geworden, auch im Erzieherischen will sie wesentlich durch Lehre wirken.

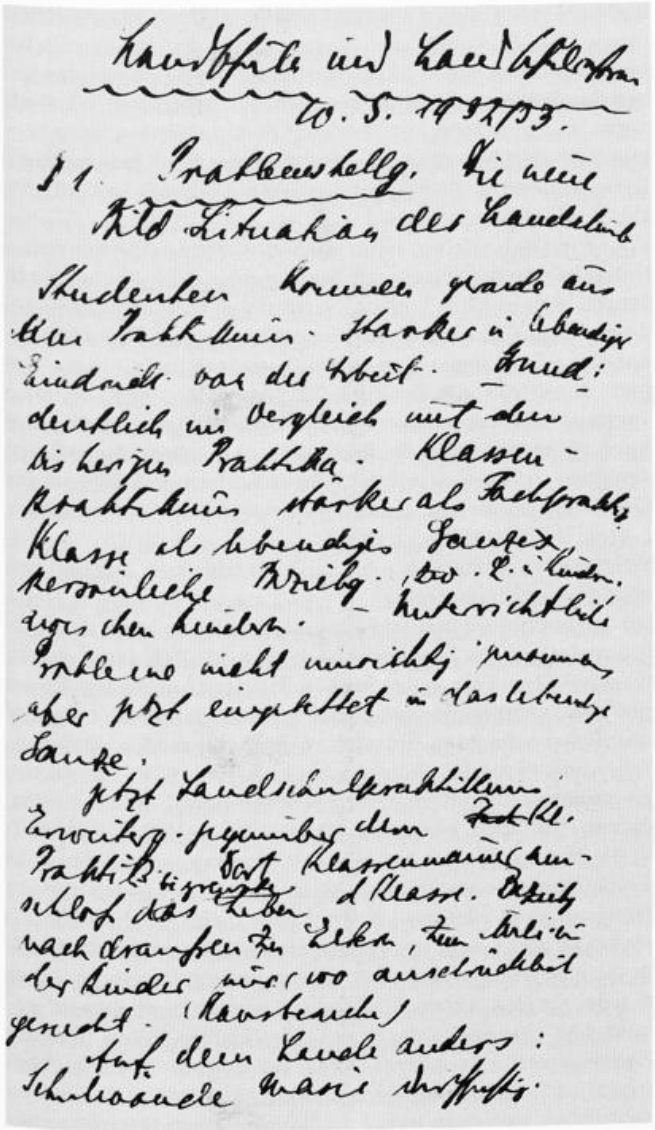
Gegenüber dieser verhängnisvollen Entwicklung besinnen wir uns heute angesichts des katastrophalen Versagens unserer Bildungsveranstaltungen aufs neue auf die „Meisterwahrheiten" Pestalozzis: die Theorie der Individuallage. Das ist ihr Grundgedanke: Alles beziehungslose Wissen ist gleichgültig, ja verderblich für die Bildung als Menschwerdung: „der Kreis des Wissens, durch welchen der Mensch in seiner Lage gesegnet wird, ist enge, und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um sein Wesen, um seine nächsten Verhältnisse an, dehnt sich von da aus und muß bei jeder Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkte aller Segenskraft der Wahrheit richten". Und darüber steht das andere grandiose Wort: „Das Leben bildet und das bildende Leben ist Sache der Tat, Tat-Sache." Was bedeutet das für das Volksschul- und Landschulproblem? Der Gedanke, daß die allerstärkste bildende Macht im Leben selbst, in seinen Auseinandersetzungen und Nöten, in seinen sozialen und gesellschaftlichen Ordnungen, in seiner Berufsarbeit liegt, läßt uns das richtige Maß zur richtigen Einschätzung der schulischen Unterrichtsarbeit gewinnen. Auf unser Landschulproblem angewendet heißt das: Wir haben uns um die Aufdeckung jener Fülle von formenden Einwirkungen zu bemühen, die der bäuerliche Mensch und das Bauernkind in ihren festen oder erschütterten Lebensordnungen erfahren. Die schulische Lehre muß klein und bescheiden werden, wo sie die elementaren Erziehungsmächte des Lebens wirken sieht im Guten wie im Bösen.

Überall da, wo das Leben menschliche Entwicklung zerstört oder bedroht, wird der Einsatz erzieherischer Kräfte gefordert: Jugendpflege, Kindergärten, Berufsarbeit, Gemeinschaftspflege, Volkshochschulen, heute meist mehr Anstalten der Lebensnot als des Lebensüberflusses, ein wichtiger Ansatzpunkt, von dem aus die gesamte Volksbildungsarbeit fruchtbar begonnen werden kann.

Das war ja schon immer die einzigartige Funktion des Landlehrers, daß er wie kaum ein anderer Vermittler geistiger Werte, Träger des geistigen Fortschritts in der dörflichen Gemeinschaft wurde. Allerdings nur unter der Voraussetzung, daß er selbst in seiner Gemeinde Wurzel gefaßt hatte. Diese allerwichtigste Vorausetzung volkserzieherischer Arbeit drohen die oben angeführten Pläne der Schulzentralisierung zu zerstören. Den kleinen Orten wird ihre Schule und ihr Lehrer genommen, dafür sammeln sich in den Zentralorten im großen System eine größere Zahl von Lehrern, die weniger den Kontakt mit der Bevölkerung gewinnen, die die Lebenswelt ihrer Schüler kaum erfassen können, geschweige denn an ihr teilnehmen. Der Prozeß der Verbeamtung des Lehrers schreitet dann rigide fort. Damit sind alle größeren volkserzieherischen Ansätze auch bei gutem Willen des Lehrers im Keime erstickt.

Sieht man nun zweitens auf die eigentliche Schulfunktion der Landschule, so tut sich ein ganz großes Arbeitsfeld auf. Das Zentralproblem lautet hier: Wie kann es gelingen, die Schule aus ihrer Isolierung und Abseitsstellung, in die sie durch eine unglückliche Bildungspolitik hineinlaviert ist, herauszuholen. Die Antwort, summarisch gegeben, lautet, daß die Schule nur da wieder eine bedeutsame Funktion für das Land bekommen wird, wo sie die Ansatzpunkte und die Ziele ihrer Bildungsarbeit aus ihrer Individuallage holt. Eduard Spranger hat in seinem Gutachten über das 9. Schuljahr darauf hingewiesen, daß die heutige Arbeit der Volksschule in ihren Schülern keine Resonanz mehr findet, weil alle ihre Inhalte, von einem Fachsystem aus an das Kind herangebracht, keine letzte bildende Kraft haben. Er schlägt für die Bildungsarbeit der Oberstufe, mindestens der letzten Volksschuljahre, „die Vorwegnahme des tätigen Berufstypus überhaupt als eines werterfüllten, interesseerweckenden Bildungsfaktors" vor. Das heißt, die Volksschule soll einen Übergang bilden zu den Ernstformen der Berufsarbeit durch die Pflege gewisser „Urformen" des Berufes. Er sieht gerade im landwirtschaftlichen Beruf solche Urform, die zum Ansatzpunkt eines neuen Bildungsaufbaus dienen kann.

Gerade auf dem Lande hat man die Möglichkeit, vom praktischen Gestalten und seinen Problemen auszugehen. Beispiel: Derselbe Junge, der gelangweilt Hebelgesetze lehrplanmäßig über sich ergehen läßt, ist aufs höchste gefesselt, wenn das Problem zur Diskussion kommt, wie man wohl einen umgekippten Wagen am besten wieder hochbringt. Unversehens



Im Wintersemester 1932/33 hatte Copei eine seiner Vorlesungen an der Pädagogischen Akademie Kiel unter das aktuelle Thema gestellt: Landschule und Landschulreform.
Ausgangspunkt seiner Überlegungen waren die Erfahrungen, die die Studenten während ihres Schulpraktikums gemacht hatten. Einige Hinweise aus den fragmentarischen Aufzeichnungen Copeis lassen die „Problemstellung" erkennen:
„Die neue Bildungssituation der Landschule: Studenten kommen gerade aus dem Praktikum. Starker und lebendiger Eindruck von der Arbeit. Grund: deutlich im Vergleich mit den bisherigen Praktika. Klassenpraktikum stärker als Fachpraktikum. Klasse als lebendiges Ganzes, persönliche Beziehungen zwischen Lehrer und Kindern, zwischen Kindern. – Unterrichtliche Probleme nicht unwichtig genommen, aber jetzt eingebettet in das lebendige Ganze.
Jetzt Landschulpraktikum: Erweiterung gegenüber dem Klassenpraktikum. Das Klassenzimmer umschloß das begrenzte Leben der Klasse. Beziehung nach draußen zu Eltern, zum Milieu der Kinder nur, wo ausdrücklich gesucht (Hausbesuche).
Auf dem Lande anders: Schulwände quasi durchsichtig. Schulangelegenheiten weit stärker als in der Stadt im Zentrum des Dorflebens. Nicht immer nur angenehm. Kritik hinter den Gardinen. Sodann: Lebenskreis des Kindes deutlicher vor Augen, seine Einspannung in die Arbeit, seine Spielplätze. Im ganzen: Eltern und Dorfgemeinschaft drängen sich stärker auf, ob Lehrer will oder nicht ... Abteilungswesen der wenig gegliederten Schule: Überlegungen, wie man möglichst ‚ökonomisch' mit dem ‚direkten' Unterricht umgeht; Arten der Stillbeschäftigung, Ausnutzung des Helfersystems ... Fragestellung setzt erst ein, nachdem Inhalt und Form der jetzigen Landschularbeit als gegeben angenommen sind. Nicht vertikale Frage, ob Inhalt und Form der Landschule gegenwärtig überhaupt sinnvoll sind ..."

ist er mitten in derselben Gesetzlichkeit drin, die jetzt plötzlich Lebensbedeutung für ihn gewonnen hat. Ein anderes Beispiel: Chemie von der Bodenkunde, von Düngeversuchen, von Trinkwasseruntersuchungen aus.
Dazu muß man freilich sowohl die Arbeitswelt des Bauern wie die wissenschaftlichen Grundlagen der aus ihr erwachsenden Probleme kennen. Unvermerkt erhält die Schule von hier aus, indem sie sich mit in die praktische Gestaltung des Landlebens einschaltet, größere wirtschaftlich-soziale Bedeutung, als sie bisher besessen hat. So gewinnt sie für den Bauern auch größeres Interesse, als eine bloße Buchschule zu erwecken vermag.
Aber immer wieder muß betont werden, daß dieser utilitaristische Gesichtspunkt nicht der entscheidende ist, daß es vielmehr darum geht, daß „Bildung" im Bauerntum nur mit dieser engen Bindung zur Individuallage möglich ist. Die starke Betonung des Technisch-Praktischen wird ja auch nur der Oberstufe ihr Gepräge geben können. Die Grundschule wird auch hier ihre Grundarbeitsformen gewinnen müssen aus der spielenden Form kindlichen Erlebens und Gestaltens. Das Land wird zwar für solche Arbeitsformen nicht gerade sehr viel Entgegenkommen zeigen, die Ernstwelt der Bauern wird solche Dinge leicht als Spielkram abtun: aber gerade darum, weil das ländliche Leben das Kind früh in die harte Arbeitswirklichkeit stellt, ist ein Gegengewicht in der Pflege dieses „ungelebten Lebens" notwendig. Wieder wird auch hier erst ein Rückgang auf die Individuallage die vollen Bildungsmöglichkeiten für das Kind erschließen: Sprechen im Platt mit den Wendungen des Kindes läßt es, einschließlich schriftlicher Gestaltungen über das Plattdeutsche, „auftauen". (Dazu notwendig Beobachtung des Kindes in seinem Spiel und in seiner Arbeit.)
Aber wie kann die einklassige Landschule alle die Bildungswerte der ländlichen Welt aufnehmen und auswerten? Vom streng und eng gefächerten Lehrplan mit vorgeschriebenen Pensen her läßt sich diese vielgestaltige bewegliche Wirklichkeit natürlich nicht erfassen. Den einzigen Weg dazu bietet der Gesamtunterricht, der denn auch in seinen verschiedenen Schattierungen für die Landschule erprobt ist.
Wesentliche Bedeutung für die neue Gestalt der Landschule werden die frei gebildeten Arbeitsgemeinschaften haben. Peter Petersen (Professor für Pädagogik an der Universität Jena

[1923–1952], d. Vf.) führt ja seit langem den Kampf gegen das Jahresklassensystem zugunsten einer Zusammenfassung gleicher Begabungen aus verschiedenen Jahrgängen. Ihr erzieherischer und bildender Wert ist unbestreitbar. Hier bietet sich den wenig gegliederten Landschulen eine Chance: was im engen starren Stufensystem Plage war, kann als Arbeitsgemeinschaft fruchtbar werden. Allerdings nur dann, wenn man der Arbeitsgemeinschaft auch neue, selbständige Arbeit überweist. So kann eine Arbeitsgruppe etwa eine geplante Besprechung wirksam durch arbeitsteiliges Vorarbeiten vorbereiten.

Die pädagogische Reformbewegung bietet endlich auch noch die Möglichkeit, die so lästige Stillbeschäftigung produktiv zu gestalten. Wahrscheinlich werden Arbeitsformen gerade des Daltonplans wirksame Hilfe leisten. Es handelt sich darum, dem Schüler eine schriftlich fixierte, differenzierte Aufgabe zu stellen, die er in Zeiten der Stillbeschäftigung in individuellem Tempo auf eigene Weise selbständig lösen kann. Hier sind wir aber über methodische Projekte noch kaum heraus.

(Vortrag Copeis vor Studenten der Pädagogischen Akademie Dortmund)

„Die umfriedete pädagogische Provinz ist für immer dahin . . ."

Gedanken Copeis zur pädagogischen „Krisensituation" am Ende der Weimarer Republik (1932)

Das ursprünglich gestellte Thema „Sinn und Aufgaben der Erziehung in der Gegenwart" muß erweitert werden, wenn es der anderen Bestimmung „der Gegenwart" gerecht werden will. Vor dem Aufweis dieser oder jener einzelnen Erziehungsaufgabe muß radikal die Frage nach dem Sinn der Erziehung überhaupt gestellt werden und zwar bis zum Letzten: Hat Erziehung überhaupt noch einen Sinn? Ist sie nicht vielmehr das Bemühen phantastischer Toren, die in ihrem Optimismus womöglich von einer Wandlung der Menschheit durch Erziehung träumen, indes ihnen die Wirklichkeit unter den Händen gerinnt, die die Dinge zu treiben glauben, indes sie von ihnen wie von Sturmwinden bald hierhin, bald dorthin getrieben werden.

So werden wir uns zunächst mit der Frage zu beschäftigen haben, ob in der gegenwärtigen Krisensituation, unter der Erschütterung aller Werte, Erziehung überhaupt noch einen Sinn hat und danach: welches dieser ihr eigene Sinn sei.

Können wir Boden unter den Füßen gewinnen, so müßte von hier aus der Blick auf die allgemeinen Aufgaben gerichtet werden, die gerade heute unserer warten.

Endlich wollen wir versuchen, unser Augenmerk, unter Verengung der Perspektive, auf jene konkrete Erziehungsarbeit zu lenken, der unser Herz und unser Mühen gehört, auf die Volksschularbeit, um wenigstens in Umrissen anzudeuten, wo wir stehen und wohin wir gehen.

In den Wanderjahren zeichnet Goethe in der pädagogischen Provinz das Bild jener arkadischen Landschaft, in der die Jugend des Landes in schöner Harmonie der Seele wie des Lebens aufwächst, einzig hingegeben der Arbeit der Selbstbildung, ungestört und nicht bedroht in den Grenzen ihrer Provinz von den Mächten, die draußen die Welt beherrschen. Diese umfriedete Provinz ist das Symbol innerer und äußerer Harmonie des Lebens.

Wir sehen es heute nur noch mit Sehnsucht an. Die umfriedete pädagogische Provinz ist für immer dahin. Vor wenigen Jahren hielt es Theodor Litt in seiner aufsehnerregenden Rede auf dem Pädagogischen Kongreß in Weimar für notwendig, der Schulreform ihre Grenzüberschreitungen in die Gebiete der Wirtschaft, der Technik, der Politik, der Religion zu verweisen. Heute schon mutet diese Mahnung wie eine grimmige Satire an. Nicht die Pädagogik überschreitet die Grenzen ihres Gebietes, sondern überall sind fremde Mächte in ihr Gebiet eingebrochen, haben es verwüstet und mit Beschlag belegt; sie ist verlorenes Land.

Wir verfolgen, wie sich der Einbruch vollzogen hat und wie weit er vorgedrungen ist:

Im Augenblick stehen wir alle unter dem Eindruck des letzten verheerenden Einbruchs in die Provinz: Ich denke an die fürchterlichen Folgen des Schulabbaus. Ich brauche sie Ihnen nicht zu zeichnen, Sie spüren sie persönlich hart und können draußen beobachten, wieviel an hoffnungsvoller pädagogischer Saat vernichtet wird. Es hat keinen Sinn, sich in Klagen zu ergehen; sie ändern nichts, sondern beweisen uns unsere eigene Ohnmacht gegenüber diesem Einbruch der Wirtschaft in die Pädagogik. Nur auf eins soll hingewiesen werden: Das Erschütterndste ist vielleicht nicht der Abbau an sich, dessen Notwendigkeit hier und da in dieser fürchterlichen Notzeit vielleicht nicht zu bestreiten ist, am erschütterndsten ist vielmehr das, was an Mentalität bei denjenigen Kreisen sichtbar wurde, die den Abbau betrieben. Erziehungsarbeit wird gewertet als eine Sache, die ganz schön für gute Zeiten, in bösen Zeiten aber ein dankbares Objekt für Einsparungen sei. Man macht sich kein Gewissen daraus, hier tief ins Fleisch zu schneiden, weil man, von rein ökonomischen Gesichtspunkten aus, keine Ahnung von dem hat, was auf dem Spiele steht: Pädagogische Reform, gebändigt durch den Rotstift, Einbruch der Wirtschaft in die Pädagogik!

Wir dürfen nicht verkennen, daß diese Art des Denkens weiter greift als nur in diese Kreise der „Stürmer und Dränger". Bis in die Kreise der Eltern unserer Kinder ist eine Lauheit und Gleichgültigkeit gegenüber dem Abbau festzustellen, in der sich die rein ökonomische Bewertung dieser Dinge ausspricht. Das geschieht nicht ohne unsere eigene Schuld. Was haben wir getan, sie zu einer anderen als der wirtschaftlichen Betrachtungsweise zu führen? Wo die Öffentlichkeit heute lebhafter Stellung nimmt zu den Fragen pädagogischen Lebens, da handelt es sich meist um Fragen, die ins Wirtschaftsleben hineinreichen: um den Sinn und Unsinn des Berechtigungswesens, um die Grundschuldauer, um das neunte Schuljahr, um die Fortbildungsschule. Wir wollen nicht nör-

gelnd kritisieren, daß dabei selten die Frage der echten Bildung, um so häufiger die Frage der praktischen, wirtschaftlichen Bedeutung verfolgt wird. Sichtbar wird darin ein Positives: die Bedeutung des materiellen Unterbaus aller Bildung. Mit der Erschütterung der wirtschaftlichen Existenzbasis werden nun plötzlich auch jene Bildungsbezirke in Frage gestellt, die bei einer festumfriedeten sicheren Existenz als selbstverständlich hingenommen wurden. Das gilt neu ebenso für das Bürgertum wie es von jeher für das Proletariat galt: die Schwierigkeit und Aussichtslosigkeit jeder höheren Bildung, die Fragwürdigkeit und Unmöglichkeit einer reinen, zweckfreien Bildung gegenüber der nackten wirtschaftlichen Not, verspürt heute der bürgerliche Student, wie sie seit Jahrzehnten schon der Arbeiterstudent verspüren mußte.

So erweisen sich diese wirtschaftlichen Faktoren nicht als neue, störende Mächte, sondern als der natürliche Unterbau des Bildungswesens, den wir nur nicht beachteten, solange er sich sicher war; der unsere Aufmerksamkeit erst jetzt erregt, wo mit einem Zusammenbruch das ganze Gebäude einzustürzen droht.

Ähnlich steht es um die anderen Mächte, die unsere Erziehungsarbeit bedrohen. Mit der Wirtschaft ist die Technik eingerückt. Der ihr immanente, unhemmbare Expansionsdrang hat auch vor der Pädagogik nicht Halt gemacht. In den Bemühungen der Dinta wird sein Ziel klar und deutlich ausgesprochen: Wenn die Dinta sich der Erziehung des Nachwuchses annimmt, so geht es ihr nicht um irgend welche Menschenbildung im humanistischen Sinne, man steht vielmehr in scharfer Ablehnung allen Reformbestrebungen, die auf ein neues Menschentum zielen, gegenüber. Nüchternes Ziel der Werkerziehung ist vielmehr das Eine: den letzten noch nicht erfaßten Faktor „Mensch" in die Rationalisierung der Produktionskräfte einzubeziehen. Was Kant unmöglich und verwerflich erschienen wäre, hier wird es klar und sachlich geplant und durchgeführt: Der Mensch wird als Mittel zum Zweck gebraucht, es kommt darauf an, ihn so durchzubilden, daß er sich auf die rationellste Weise dem Produktionsprozeß einfügt, seine Eignung wird geprüft durch technisch-rationale Methoden, die nicht nach seinem menschlichen Wert, sondern nach seiner besonderen technischen Eignung fragen.

Es wäre billig, zum Protest gegen diesen Mißbrauch der Pädagogik zu Gunsten der Technik aufzurufen. So fragwürdig Ziel und Methode des Unternehmens sein mag: es selbst ist doch Symptom für eine Krise, welche nun auch den Bildungsgedanken zentral angeht. Wir waren stolz auf die Technik, die wir aufgebaut hatten, wir glauben, sie erobert zu haben, aber sie hat uns. Sie geht mit schicksalhafter Notwendigkeit ihren Weg, und die Etappen des Weges heißen: Arbeitslosigkeit und fortschreitende Entseelung, Entpersönlichung der Arbeit. Das heute viel diskutierte Problem der Arbeitslosenbildung ist ja nicht mit einigen belehrenden und unterhaltenden Kursen zu lösen, dahinter steht die Frage der inneren Eingliederung des Menschen in den immer stärker durchrationalisierten Arbeitsprozeß, die Frage der Sinngebung des Arbeiterdaseins, die keine bloß materielle, wirtschaftliche, politische Frage ist. Gewiß müssen wir uns hüten, in einem romantischen Ästhetizismus das Schlagwort von der Entseelung der Arbeit ungeprüft zu übernehmen, aber wir weichen auch nur der Entscheidung aus, wenn wir den tiefen und schmerzlichen Schnitt zwischen sinnentleertem Arbeitsleben und leerer Freizeit gutheißen, indem wir uns nun darum bemühen, alle die Kräfte zu pflegen, zu deren Kultur eine sinnlose Freizeit Spielraum läßt. Das Problem Beruf und Bildung klingt schon im Ausgang der Pädagogischen Provinz an in jenen Worten Goethes, auf die Georg Kerschensteiner immer wieder hinweist: Narreteien.

Aber die Frage hat sich unerhört verschärft. Die handwerkliche Arbeit, auf der Georg Kerschensteiner seinen neuen Bildungsgedanken aufbaut, wird durch den Produktionsprozeß immer mehr ausgeschaltet, immer mehr tritt die Arbeit an der Maschine in den Vordergrund, eine Arbeit, die wenige Einsatzmöglichkeiten für die Fülle menschlicher Kräfte bietet; wenn wir es überhaupt noch wagen, die Frage Beruf und Bildung zu diskutieren – es sträubt sich innerlich in uns etwas gegen diese Zusammenstellung –, dann muß es jedenfalls auf einer völlig anderen Basis als auf der eines ästhetisch-humanistischen Bildungsgedankens sein. Ansätze dafür sind vorhanden.

Die Hoffnungslosigkeit der wirtschaftlichen Situation wie die Sinnentleerung unseres Daseins infolge der Technisierung haben in der Jugend den Boden bereitet für den Einbruch der dritten fremden Macht in die Pädagogik: den Einbruch der Politik. Sie greift nach dem, was Halt zu bieten verspricht und Hoffnungen läßt, gegenüber der blinden Notwendigkeit, auf der sich unser Schicksal zu vollzielen scheint, rafft sie sich auf zu irgendwelcher Aktivität, gleichgültig, was ihr Ziel sein mag. Radikalismus ist Grundzug und Recht der Jugend, und mit schönen Reden über edle Toleranz und mangelnde Ehrfurcht der Jungen wird man sie in ihrem Drange zur politischen Gestaltung nicht hemmen können. Nicht weil der politische Wind in die manchmal muffigen Schulstuben weht, beklagen wir diesen Einbruch der Politik, sondern weil hier in vielen Fällen ein Bezirk verletzt wird, dessen Störung das Innerste der Erziehung zerstört. Das gilt gegenüber aller politischen Beeinflussung, von welcher Seite sie immer kommen mag. Alle Parteien werben um die Jugend unter der Devise: „Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft." Jugend ist ihrer Struktur nach besonders empfänglich für die radikalen politischen Parolen. Wer um eines politischen Zweckes willen diese Situation der Jugend ausnutzt, der soll nicht von Erziehung der Jugend reden; er versündigt sich an dem Werden des jungen Menschen, er entweiht ein innerstes Heiligtum der Erziehung. Denn hier scheidet sich ihrem Wesen nach Politik von Pädagogik: Politik will den Menschen gewinnen und formen ihrer Machtziele willen, auch Erziehung will formen, aber das Gesetz, das Bild der Formung darf nicht bloß aus der zeitgebundenen Norm entnommen werden, irgendwo muß die Ehrfurcht vor dem, was im jungen Menschen wird, haltmachen. Wer die Jugend hat, hat nicht nur die Zukunft, sondern vor allem die Verantwortung. Die Gefahr des Einbruchs der

Politik in die Pädagogik liegt darin, daß bewußt politische Formung, die auf Machtziele hinausgeht, verwechselt wird mit erzieherischer pädagogischer Formung. Die Gefahr ist um so größer, als die Entwicklung der Erziehungswissenschaft selbst diese unverletzliche Grenzlinie zu verwischen droht. Im Bemühen, über eine nur normative Pädagogik hinweg zu einer objektiven, weil rein destruktiven Pädagogik zu kommen, hat man die erzieherische Funktion alles kulturellen und gesellschaftlichen Lebens betont, hat demgemäß einen Erziehungsbegriff formuliert, der weitesten Spielraum für alle möglichen Tendenzen anderer als pädagogischer Art bietet, selbst aber ohne alles Profil ist.

Hinter dieser aktuellen politischen und methodologischen Problematik dämmert nun allerdings noch ein anderes auf, das von wesentlichem Einfluß auf das Gesicht einer kommenden Erziehung sein wird. Was das apolitische Dasein des Bürgers zur Zeit des Neuhumanismus verhüllen mochte, wird heute deutlich nicht nur in der Theorie, sondern vor allem im Erleben der Jugend: daß der Mensch seinem Wesen und Wollen nach nicht zu isolieren ist von der Menschengruppe, in der er verwurzelt, der er auf Gedeih und Verderben verbunden ist. Das Ganze, dem er angehört, war eher da als er selbst, es wird ihn vielleicht auch überdauern. In ihm findet er Halt, von ihm her kommen ihm aber auch seine Aufgaben. Was die ältere, individualistische Generation heute unter den Erschütterungen des Staates mit Entsetzen und Staunen spürt, daß der Einzelne sich nicht vom Schicksal des größeren Ganzen zu lösen vermag, ist in der Jugend schon selbstverständlicher Besitz geworden. Wo der Einzelne sich verwurzelt fühlt, ob in seinem Volke oder in seiner Klasse, ob in seiner Generation, das ist im Augenblick sekundär; für die Erziehung kommt alles darauf an, daß dieses heraufdämmernde neue Erleben nicht zerstört wird durch den Geist kleiner Parteiung, sondern daß es gestaltend wird für Menschentum und Menschheit. Wenn überhaupt Humanismus noch einen Sinn haben soll, so wird er sich von hier aus erfüllen müssen. Von hier aus aber hat „Humanismus", als humanitas in seiner zeitlosen Bedeutung gesehen, einen Sinn. Gegenüber dem „Politismus", von dem man geredet hat, dem bloßen Hingegebensein an die Irrungen und Wirrungen politischen Lebens, bezeichnet er die innere Form eines neuen Menschentums, diesmal nicht ästhetischer, sondern sozialer Prägung. Nur wenn dieses innere Leitbild bleibt gegenüber der Fülle formender Einflüsse, hat Erziehung überhaupt noch einen Sinn.

Es wäre jedoch ein Mißgriff, wollte man von hier aus die Berechtigung jener Erziehungsbestrebungen begründen, die auf einen Gemeinschaftskult hinauslaufen, der den Einzelnen aus der schmerzhaft empfundenen Isolierung und Haltlosigkeit retten soll.

Wir müssen uns gerade hier vor Scheinlösungen hüten. Es hat keinen Sinn, alte Fragwürdigkeiten gegen neue einzutauschen. Was die Erziehungsarbeit so wehrlos den Einbrüchen fremder Mächte macht, ist das Schicksal, das sie mit der ganzen Kultur der Gegenwart teilt: Die Pädagogische Provinz ist ein Land ohne Herrscher. Wenn nirgendwo heute das alle verbindende, allen verbindliche Bildungsideal aufzuweisen ist, so liegt das daran, daß die Erziehung mit hineingezogen ist in den Strudel der „Umwertung aller Werte". Bemühungen um neue objektive Rangordnung der Werte versprechen nur auf dem Boden der katholischen Kirche Erfolg. Aber wie sehr uns auch unsere Sehnsüchte zu solchem sicheren Boden treiben mögen, unser Gewissen hindert eine solche Flucht, zwingt uns, die Auseinandersetzungen auszuhalten, wie unruhvoll und schmerzlich sie auch sein mögen. So müssen wir mißtrauisch sein gegen alle billigen Gemeinschaftsproklamationen, wie sehr auch die romantische Beschwörung vergangener Zeiten uns locken mag. Die Gegenwart ist hart und stellt harte Forderungen. Die Forderungen, die sich aus dem Einbruch der großen Mächte Wirtschaft, Technik, Politik ergeben, sind eben angedeutet. Wir sind um keinen Schritt über den vielgeschmähten ästhetischen Humanismus hinaus, wenn wir uns in der bloßen Pflege des Erlebnisses oder des Ausdrucks aus jener gefahrvollen und verantwortungsvollen Zone in die Sphäre ästhetischen Genießens und Gestaltens retten. Das ist, um mit Kierkegaard zu reden, eine Flucht in die Sphäre der Verantwortungslosigkeit.

Aber wo ist der Halt im Unendlichen? Die Frage ist doppelt dringlich in einem Augenblick, wo von der Theologie der Krisis die Frage nach dem Sinn der Kultur und der Kulturwerte radikal gestellt und verneint wird. Alle Herrlichkeit der Kultur bricht zusammen, wird zu nichts, wo die Kreatur Mensch vor ihrem Schöpfer und Richter steht.

Nicht zufällig ist von dieser dialektischen Theologie aus eine vernichtende Kritik gerade am Neuhumanismus geübt worden. Wie immer wir zur dialektischen Theologie stehen mögen, das eine wird deutlich: Der Glaube an die im Humanismus geforderte und erfüllte Harmonie zwischen Seele und Welt ist bis ins Letzte erschüttert. Es hilft nicht die Klage: „Wehe, die Pest, sie zerschlagen die schöne Welt!" Die Auffrischung dieses ästhetischen Bildungsideals in jenem dritten Humanismus führt von der Gegenwart ab in eine romantische Vergangenheit, entleert die lebendige „Gegenwart" der tätigen Auseinandersetzung. Die Gehalte dieser Welten mögen bleiben, nur werden sie nicht mehr Mittel- und Höhepunkte dieses Lebens sein. In das Zentrum wird sich vielleicht jene neue soziale humanitas schieben. Gemeinschaft ist hier kein mystisches Einssein, sondern eine Bindung über Spannungen hinweg. Wenn „Bildung" dann noch eine Bedeutung hat, dann nicht als neue starre Form, sondern als fortwährende tätige Auseinandersetzung mit der Welt in der Verantwortung gegenüber dem anderen Menschen und Gott. Das heißt nicht im luftleeren Raume schweben. Ein jeder wird sich seinen festen Standort suchen müssen. Stellungnahme erfordert Entscheidung, feiges Lavieren wäre ebenso verwerflich wie ängstliche Neutralität. Aber hüten müssen wir uns vor der Verkoppelung in die alten und neuen Gehäuse. Hans Freyer hat in seinen Davoser Vorträgen das Wesen des neuen Gebildeten gesucht in dem „Stehen in der Bewegung der Zeit". Er umschreibt diese These als „die geistige

Souveränität dessen, der mit vollem geschichtlichen Situationsbewußtsein auf bestimmtem Standort in der Bewegung seiner Zeit steht". An dieser Festlegung fehlt nach meinem Empfinden ein Doppeltes: Daß diese Auseinandersetzung mit der Welt nicht nur eine geistige, sondern auch eine tätige sein muß, sodann, daß jene eigentümliche Beziehung zu einer inneren Menschenform fehlt, auf Grund deren eine Ordnung des Chaotischen in und um uns möglich ist.

Die gegenwärtige Situation, die so reich an Schwierigkeiten und Aufgaben ist, birgt schon den Keim des Neuen in sich. Die Sinnlosigkeit des Geschehens um uns wird sinnvoll, wo sie uns aus allen bequemen Gewohnheitsplätzen reißt, unseren Blick von unserer fragwürdigen äußeren Existenz lenkt auf das eine, was nottut. So trostlos die Situation der gegenwärtigen Jugend ist, das hat die Jugend heute voraus: sie ist nicht verwöhnt und abgelenkt durch ergiebige Sinekuren, sie ist froh, wenn ihr das Minimum an Existenzmitteln bleibt, das ihr die Arbeit und die tätige Auseinandersetzung mit der Welt erlaubt.

So stellt sich die Situation der Erziehung, auf das große Ganze gesehen, so dar:

1. Erziehung spielt sich nicht in einer umfriedeten pädagogischen Provinz ab, ihr Feld ist überall da, wo sich die harten Auseinandersetzungen der Gegenwart abspielen: in Wirtschaft, Technik, Politik, in weltanschaulichen Auseinandersetzungen, wie im Kampf um geistige Werte.
2. Eine nach außen trennende Grenzlinie gibt es nicht, von den übrigen Kulturmächten wird Erziehung nicht geschieden durch eigenes Gebiet und eigene Grenze, aber erzieherische Arbeit ist eine Sonderart menschlicher Formung, von allen anderen Einwirkungen spezifisch unterschieden. Ihr Beziehungspunkt ist zuletzt immer Menschlichkeit, Menschentum, humanitas.
3. Ansätze zu dieser neuen humanitas sehen wir heute in dem aufdämmernden Verständnis für die sozialen Bindungen, in denen wir stehen, von denen wir uns abhängig, denen gegenüber wir uns verantwortlich spüren. Alle Scheinlösungen einer „Gemeinschaftskultur" aber müssen vorderhand abgewehrt werden. Die neue Gemeinschaft von erzieherischer Bedeutung wird eine Gemeinschaft voller Auseinandersetzung, wird eine Brücke über einen reißenden Fluß sein.
4. Die Auseinandersetzung mit den geistigen Werten wird nach wie vor ein Weg unserer erzieherischen Arbeit sein, aber sie wird nicht mehr das Zentrum unseres Lebens ausmachen. Dieser Mittelpunkt wird erneut im tätigen Berufsleben, dem Leben in der Gemeinschaft, gesucht werden müssen. Von hier aus bekommen die geistigen Werte der Vergangenheit erneut einen Sinn, den sie heute bisweilen verloren haben: sie helfen uns bei der Auseinandersetzung mit unserer Zeit, sie sammeln uns, wenn uns die Gegenwart zersplittert, sie erheben uns, wenn sie uns niederdrückt.
5. Alles, was hier an allgemeiner abstrakter Formulierung über das „in Verantwortung stehen" gesagt wurde, will den Blick einzig hinlenken auf das, was zu tun ist, heute, morgen, übermorgen. Es ändert sich kaum der Gegenstand unserer Auseinandersetzungen, es sei denn, daß wir jetzt diese Auseinandersetzungen suchen, statt ihnen scheu aus dem Wege zu gehen. Es ändert sich aber der Geist der Auseinandersetzung: an Stelle der Parteiung und des kleinlichen Haders tritt heute Offenheit Welt und Menschen gegenüber, die in der Spannung der Gegensätze noch letzte Einheit, Verbundenheit weiß.

Ob mit der Überwindung der erschütternden Zeitkrisis ein neues, positives Zentrum aufkommen wird, wissen wir nicht. Nicht irgendwo draußen, sondern in uns allen wird die Schlacht geschlagen, wir können nur eins tun: kämpfen, tapfer sein, ausharren, welche Sehnsüchte auch immer uns betören wollen.

Was ich vor Ihnen hier aufgezeigt habe, war kein liebliches Bild einer arkadischen Landschaft, voller Harmonie der Farben, sondern eher ein harter Holzschnitt mit schweren Linien, ein Bild ohne Schönheit der Farbe, im grellen Schwarzweiß der Gegensätze umrissen. Die Düsterkeit und Härte des Bildes der Gegenwart mag erschrecken, uns bleibt keine Wahl. Wir können den Spaten nicht ruhen lassen. Die Gegenwart fordert in tausend Punkten unsern Einsatz, wer wollte sich heute noch in einen transzendenten Humanismus flüchten. Indessen seine Werte sind nicht verloren, sie gewinnen gerade in dieser hastenden Gegenwart neuen Sinn. Das Alte und das Neue, die Gegenwart und die Vergangenheit, verschmelzen in eins, wie sehr sich auch die Gegenwart vordrängen mag. Wir stehen in den Nöten unserer Zeit, harte Auseinandersetzung ist unser Los. Wir wissen nicht einmal, ob wir nicht wie Faust unser eigenes Grab schaufeln. Aber unser unruhvolles Hasten, das Geklirr unserer Spaten, überklingt der Gesang des Türmers: „Ihr glücklichen Augen, was je ihr gesehn, es sei, wie es wolle, es war doch so schön!"

„Die Pädagogische Akademie – eine Erzieherhochschule"

Copei spricht vor der lippischen Lehrerschaft über „Die Lehrerbildung an den preußischen Akademien"

Die Lehrerbildung war das große bildungspolitische Thema, mit dem sich der Lippische Lehrerverein auf seiner Jahreshauptversammlung am 12. Oktober 1932 in Detmold befaßte. Was hatte den Vorstand des Lehrervereins veranlaßt, die in den Jahren zuvor wiederholt erörterte Lehrerbildungsfrage erneut zur Diskussion zu stellen? Die Gründe dafür benannte der Vorsitzende des Lehrervereins in einem abschließenden Rechenschaftsbericht: „In der Frage der Lehrerbildung wird das Land Lippe voraussichtlich in der nächsten Zeit vor Entscheidungen gestellt werden. Lippe hat seinen Lehrernachwuchs bisher bis auf vereinzelte Ausnahmen an Universitäten ausbilden lassen, in früheren Jahren zumeist in Jena, später in Hamburg. Weil hier nunmehr durch die Einführung des numerus clausus Schwierigkeiten entstehen, ergibt sich erneut die Frage, ob nicht auch die Verbindung nach den preußischen Pädagogischen Akademien gesucht werden müsse, wobei schließlich

auch nicht übersehen werden darf, daß durch die letzte politische Entwicklung die Eigenexistenz der kleinen deutschen Länder und damit ihre schulpolitische Selbstbestimmung gefährdet erscheint.
Der Lippische Lehrerverein hat deshalb auf seiner diesjährigen Herbsttagung in Detmold die Frage der Lehrerbildung erneut behandelt und, um eine objektive Beurteilung beider Bildungswege zu ermöglichen, je einen Vertreter der Universität und der preußischen Akademie sprechen lassen: Prof. Dr. Deuchler von der Universität Hamburg und Dr. Copei von der Pädagogischen Akademie in Kiel. Nach beiden Referaten blieb der Eindruck zurück, daß Meinungsverschiedenheiten über die allgemeine Zielsetzung nicht bestehen. Die Universität aber nimmt nach wie vor für sich in Anspruch, nur sie könne den Studenten in die große Gemeinschaft der Lehrenden und Forschenden einreihen, nur sie eröffne ihm Arbeitsmöglichkeiten auf allen Gebieten der Wissenschaft. Sie erhebt gegen die Pädagogische Akademie den alten Vorwurf, diese sei nicht vollwertige Hochschule, weil die Freiheit der Lehre und Forschung dort eingeengt sei, sie betreue den Studenten zu sehr, sie wolle künstlich Gemeinschaft erzeugen, statt den jungen Menschen in den großen Kreis der Universität zu stellen. – Die Pädagogische Akademie dagegen sieht ihren Vorzug darin, daß sie in ständiger Bezogenheit zur Praxis arbeitet, daß sie in kleineren Gruppen eine fruchtbarere Durchdringung der Bildungsprobleme herbeiführt, daß sie sämtliche Dozenten zur praktischen Anleitung der Studenten heranzieht, daß in ihr die Lebensform herausgebildet wird, die ihre Prägung vom gemeinsamen Leben und von der gemeinsamen Arbeit empfängt, daß schließlich alle ihre Arbeit getragen sein soll von dem Ethos der Bildung (d. h. nicht primär dem der wissenschaftlichen Forschung). Die Vertreter der Pädagogischen Akademie bestreiten darum, daß die Universität, die ihrer Idee nach Wissenschaft um der Wissenschaft treibe, der gegebene Bildungsweg für den zukünftigen Volksschullehrer sei.
So etwa stellen sich die beiden bildungspolitischen Positionen nach den Referaten von Prof. Deuchler und Dr. Copei dar. Die Versammlung vermied eine Entscheidung für die eine oder die andere Form, für eine Beurteilung wurde aber von den Referenten reiches Material geboten. Zwei wesentliche Mängel der Pädagogischen Akademie wurden auch von ihrem Vertreter offen zugegeben, die Beschränkung der Studiendauer auf vier Semester und die konfessionelle Bindung, die zwar bisher die Freiheit der Lehre nicht beengt habe, aber doch die Möglichkeit eröffne, zu einem hindernden Zwang zu werden. Hier, im Hinblick auf drohende Einwirkung, nicht in ihrer ursprünglichen Bildungsidee, scheint heute ein entscheidender Einwand gegen die Pädagogischen Akademien zu liegen: verglichen mit den Universitäten, sind sie zweifellos ungleich stärker verwundbar.
Der Lehrerbildung an der Universität gehören traditionell noch immer die Sympathien der Lehrerschaft. Indes kann nicht übersehen werden, daß die Universität selbst sich in einer tiefgreifenden Krisis befindet und daß die Lehrerbildung in eben diese Krise mit hineinbezogen zu werden droht. Die Voraussetzungen, von denen aus wir früher die Universitätsbildung gefordert haben, sind in Frage gestellt durch die Grundlagenkrise der Wissenschaften, durch die Entfremdung der Universität von ihrer ursprünglichen Idee, schließlich auch durch die sichtbare Politisierung der Universität. Und andererseits muß der gegen die Pädagogische Akademie erhobene Vorwurf, sie diene einer bestimmten staatsbürgerlichen Bildungsidee, verblassen in einer geistesgeschichtlichen Situation, in welcher die liberale Bildungsidee der Universität als überfällig erscheint und der Hochschule das Ziel gewiesen wird, sie müsse ‚die hohe Schule des Staates' sein, wie es jüngstens ein so situationsbewußter Bildungspolitiker wie der Leipziger Soziologe Hans Freyer unternommen hat (‚Die Erziehung', 7. Jahrgang, Heft 9 u. 12). – Die unbekümmerte Handbewegung, mit der Prof. Deuchler auf der Detmolder Tagung die Stimmen Sprangers, Tillichs und Freyers zur Krise der Universität glaubte abtun zu können, wirkte jedenfalls wenig überzeugend.
Daß von allen Seiten die Mindestforderung nach der Erhaltung des jetzigen Bestandes der Lehrerbildung erhoben wurde, war bei der gegenwärtigen Lage selbstverständlich."

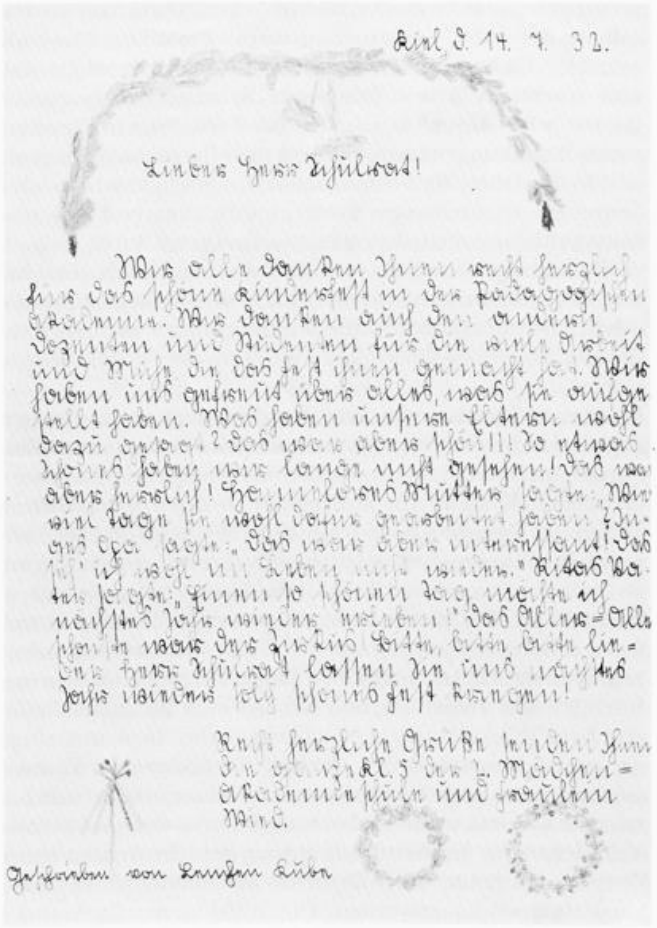
Meine Damen und Herren!
Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Die heutige Zeit ist nicht gerade dazu angetan, über das vorliegende Thema zu sprechen, denn an allen Fronten ist das Erreichte gefährdet. (Siehe Jena, Braunschweig und heute auch Sachsen!) In Preußen ist etwa die Hälfte der Lehrerbildungsanstalten geschlossen worden, eine große Überfüllung im Junglehrerberuf, hervorgerufen durch den Schulabbau, ist die Ursache. Groß ist der Andrang zu den Akademien. Der größte Teil der Bewerber muß zurückgewiesen werden, was für den einzelnen hart ist, andererseits für die Akademie eine größere Möglichkeit zweckdienlicher Auswahl bedeutet. Der Reaktion gegenüber haben wir die Pflicht, unsere gemeinsame Sache gegenseitig nicht „madig" zu machen, sondern die Idee und Sache der Lehrerbildung zu halten und voranzutreiben, die Diskussion über die Zweckmäßigkeit dieser oder jener Form braucht dabei nicht unterbunden zu werden.
Die Pädagogische Akademie glaubt andere Wege gehen zu müssen. In der allgemeinen Zielsetzung gehe ich mit Herrn Deuchler überein. Wir differieren in der grundsätzlichen Frage, ob es möglich ist, daß die Universität jene Aufgabe zu lösen imstande ist. Wenn es auch nicht möglich ist, das wirkliche Leben in den Pädagogischen Akademien in einem kurzen Vortrage anschaulich darzustellen, so will ich doch versuchen, Ihnen über die besonderen Ziele, die anderen Wege und den anderen Geist der Akademien einige Ausführungen zu machen. Dabei will ich mich auf die Behandlung von drei Fragengebieten beschränken: 1. Aufbau und Einrichtung der Akademie, 2. Umriß des Studienganges eines Studenten, 3. Versuch, einzelne Fragen kritisch herauszuarbeiten.
Der Aufbau weicht kaum von dem der Universitäten ab, soweit es sich um die Vorlesungen handelt. Der Schwerpunkt liegt allerdings in den Übungen, den Seminaren. Da nicht mehr als jeweils 30 Studenten dafür in Frage kommen, ist eine fruchtbare Auseinandersetzung zwischen Lehrern und Studenten gewährleistet, die der Großbetrieb der Universitäten unmöglich macht. Auch wir betreiben Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft. Dabei verzichten wir bewußt auf die Anlage und den Abschluß eines Wahlfaches, weil wir wissen, daß diese Ausbidung zwar gut ist, aber echte Wissenschaftlichkeit nicht erreichen kann. Der Student lernt nur an einer Anzahl von Beispielen die Methode der wissenschaftlichen Arbeit kennen. Die Übungen beginnen bei uns im Gegensatz zu den Universitäten schon im ersten Semester. Technik und bildende Kunst sind bewußt in die Akademien hineingebaut worden. Zwei Semester muß der Student an diesen Fächern arbeitend teilnehmen. Er lernt umgehen mit Ton, Pappe und anderen Werkstoffen und erwirbt sich so manuelle Fertigkeiten, die er für seine spätere Schularbeit braucht. Für Studentinnen kommen entsprechend Nadelarbeit und Betätigung in der Lehrküche in Anlehnung an andere verwandte Gebiete als obligatorische Fächer in Frage. Bei der Aufnahme der Studenten wird die Beherrschung eines Musikinstrumentes im allgemeinen verlangt. Musik und Mu-

sikbetätigung ist in der Akademie tragendes Lebenselement, Dozenten und Studierende arbeiten im besten Sinne gemeinsam.

Der Pädagogischen Akademie sind Volksschulen angegliedert, die in ihrer Verwaltung selbständig sind, jedoch in ihrer pädagogischen Betreuung dem Akademieschulrat unterstehen. Darüber hinaus haben wir studienhalber etwa 20 Kieler Volksschulen besucht. Die Verbindung zwischen Theorie und Praxis besteht also in weitestem Maße. Sämtliche Dozenten sind mit tätig in der Anleitung und Förderung der Studenten. Es ist deshalb unmöglich, daß Theorie und Praxis eigene Wege gehen. Ein solches Ineinanderwirken von Theorie und Praxis erreicht die Universität durch ihr bloßes organisatorisches Aneinanderschließen nicht. So bildet sich in den Pädagogischen Akademien eine Lebensform heraus, die ihre Prägung vom gemeinsamen Leben und Zusammenarbeiten bekommt und als tragendes Moment anzusprechen ist. Man spürt das Werden dieser Lebensform namentlich bei mehrtägigen Ausflügen und Besichtigungen, beim Beobachten wirklicher Arbeitsprozesse. Die hier gewonnenen Erfahrungen werden später wissenschaftlich ausgewertet.

In einer Pädagogischen Akademie werden jährlich 150 bis 180 aus einer Bewerberzahl, die heute zwischen 600 und 700 liegt, ausgewählte Studenten aufgenommen. Der Studiengang ist etwa folgender: Der junge Student hat innerhalb der gesetzlichen Bestimmungen völlige Bewegungs- und Entwicklungsfreiheit. Um seinen Blick über das Schulische hinaus zu weiten, führen wir ihn in einen Aufgabenkreis, den wir etwa mit Gegenwartskunde bezeichnen. Wir besuchen Bergwerke, Fabriken, Jugendgerichtssitzungen, Versuchsschulen, Volkshochschulheime und dergleichen. Dabei versuchen wir seinem Denken, das stark durch die Struktur der höheren Schule geformt ist, die Wendung zum Erzieherischen zu geben. In die ersten Ferien fällt, wie auch in Hamburg, das Sozialhelferpraktikum. Im zweiten Semester tritt in den Vordergrund die Einführung in die Facharbeit, Geschichte, Physik, Chemie usw., um darauf aufzubauen die praktische Pädagogik, die Fachdidaktik. Es werden Vorlesungen über entsprechende fachwissenschaftliche Fragen gehalten in engster Verbindung mit der Erziehungswissenschaft. Im dritten Semester kommen die pädagogischen Praktika: Helferpraktikum, Klassenpraktikum, Landschulpraktikum und Fachpraktikum. Die Studenten übernehmen verantwortlich einzeln oder zu mehreren den Klassenunterricht eines Lehrers. Besonders ist dabei ein Eindringen in die Grundschularbeit vorgesehen. Dozenten, Lehrer und Studenten arbeiten hier Hand in Hand. Es kommen hierzu Elternbesuche, Milieubeobachtungen usw. Die Bemühungen um das Durchdringen der fachdidaktischen Fragen finden ihre Krönung in der Hinführung zur systematischen Pädagogik. Am Ende des 3. oder Anfang des 4. Semesters steht das Landschulpraktikum. Die ganze Akademie geht für ein bis zwei Wochen aufs Land, wo die Studenten an ein- oder zweiklassigen Schulen untergebracht werden. Sie lernen hier die Schwierigkeiten der Organisation und die schwere Arbeit der Dorfschule kennen. Sie



Neben seiner Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Akademie in Kiel übte Copei auch die staatliche Schulaufsicht über die der Akademie angegliederten Akademieschulen aus.

Das mit farbigen Zeichnungen geschmückte Schreiben einer Schülerin der Akademieschule – die Schule war für die Studenten der Ort praktischer Übungen – bringt den Dank für ein in der Akademie auf Anregung Copeis veranstaltetes Kinderfest rührend zum Ausdruck:

Kiel, d. 14. 7. 32

Lieber Herr Schulrat!

Wir alle danken Ihnen recht herzlich für das schöne Kinderfest in der Pädagogischen Akademie. Wir danken auch den anderen Dozenten und Studenten für die viele Arbeit und Mühe, die das Fest ihnen gemacht hat. Wir haben uns gefreut über alles, was sie aufgestellt haben. Was haben unsere Eltern wohl dazu gesagt? Das war aber schön!!! So etwas Schönes haben wir lange nicht gesehen! Das war aber herrlich! Hannelores Mutter sagte: „Wieviel Tage sie wohl dafür gearbeitet haben?“ Inges Opa sagte: „Das war aber interessant! Das seh' ich wohl im Leben nicht wieder.“ Ritas Vater sagte: „Einen so schönen Tag möchte ich nächstes Jahr wieder erleben!“ Das Aller-Allerschönste war der Zirkus! Bitte, bitte lieber Herr Schulrat, lassen Sie uns nächstes Jahr wieder solch schönes Fest kriegen!

Recht herzliche Grüße senden Ihnen
die ganze Kl. 5 der 2. Mädchen-
Akademieschule und Fräulein Wind.

Geschrieben von Lenchen Kube

sehen aber auch die großen bildnerischen Möglichkeiten derselben. Bei guter Vorbereitung dieses Praktikums und geschickter Einbeziehung der betreffenden Lehrer ergibt sich eine fruchtbare Arbeit. Das vierte Semester ist wesentlich theoretischer Abschluß. Es dient zur Vertiefung in die allgemeine Erziehungswissenschaft, in die allgemeine Pädagogik und in die Arbeit der Fachdidaktik. Das Studium wird nach 4 Semestern abgeschlossen durch eine Prüfung und eine wissenschaftliche Arbeit, deren Vorbereitung sich durch die ganze Studienzeit hinzog. Das ist nicht der endgültige Abschluß der Lehrerbildung überhaupt; nach den heutigen preußischen Bestimmmungen ist die Wirkungsmöglichkeit der Akademien auch noch für weitere drei Jahre der Fortbildung gesichert.

Bei der Erörterung von Einzelfragen wenden wir uns zunächst der der Zielsetzung zu. In der Zielformulierung stimme ich mit Herrn Deuchler vollkommen überein. Differenzen ergeben sich darin: Die Universität ist ihrem Sinnzentrum und ihrem Ursprung nach Stätte der Forschung und der Lehre, wo die Wissenschaft um ihrer selbst willen getrieben wird. Deshalb mußte sich die Technische Hochschule abgliedern. Praktisch ist die Universität heute schon von dieser Idee entfernt, denn sie ist schon mit einer Fülle von anderen Aufgaben bedacht. Darum dreht sich heute die große Diskussion. Die Stätte der Forschung und reinen Lehre hat heute vielfache Berufsbildungsaufgaben übernommen. In dem Gefüge der reinen Wissenschaften steht die Ausbildung der Philologen und heute auch die der Volksschullehrer, und es muß bezweifelt werden, ob die Universitätsbildung den praktischen Anforderungen der Berufsausbildung gerecht werden kann. Überdies ist heute die Universität als Bildungsstätte überhaupt fragwürdig geworden. Die zunehmende Spezialisierung und Differenzierung macht es im Grunde nur einer verschwindend kleinen Zahl noch möglich, zu den letzten Kräften der Wissenschaft durchzustoßen. Insbesondere ist die Ausbildung der Philologen schon stark von diesem Zwecke abgewichen. Die Universitas literarum ist heute nicht mehr vorhanden. Auch fehlt der persönliche Kontakt zwischen Lehrern und Schülern. Praktisch kann darum von einem Bildungswert der Universitäten nicht mehr die Rede sein. Wenn Deuchler sich zu einem erzieherischen Ethos bekennt, so stimmen wir ihm darin zu, doch kann die wesentlich theoretische Schulung der Universitäten dahin nicht führen. Wesentliche Bestandteile der Lehrerausbildung – die technische und künstlerische – werden sich in das Ganze der Universität nicht eingliedern lassen. Die Pädagogische Akademie geht bewußt andere Wege. Sie muß Erzieherhochschule sein. Damit rückt die Idee der Bildung und Erziehung in das Zentrum des akademischen Lebens. Es tritt neben der Pflege der rein intellektuellen Werte die des Ökonomischen, Ästhetischen und Sozialen, die sich im Zusammenleben des Menschen auswirken. Wir stellen letztere bewußt heraus, um die Brücke zu schlagen über alle Gegensätzlichkeiten zu gemeinsamer Arbeit. Das ist nur im kleinen Kreise möglich und nicht bei der Vermassung.

Als ein Nachteil der Universitätsausbildung ist ferner zu bemerken, daß es an der rechten Verbindung zwischen dem praktischen Helferdienst und dem theoretischen Beurteilen fehlt. Der Helferdienst steht sehr isoliert da.

Zugegeben werden muß, daß vier Semester Ausbildungszeit zu wenig ist. Es müßte mehr Zeit für Besinnlichkeit vorhanden sein. Die Kürze der Ausbildung ist auf finanzpolitische Verhältnisse zurückzuführen. Doch können zur Ausbildung

Pädagogische Akademie und Landschule.

Von Friedrich Copei.

Die junge akademische Lehrerbildung begegnet häufig, bis in die Kreise ihrer Freunde hinein, der Auffassung, bei allem Respekt vor der Arbeit der neuen Lehrerbildung bleibe doch die Sorge, ob eine akademische Bildung dem Lande und seiner Schule gerecht zu werden vermöge, und ob der akademisch gebildete Volksschullehrer den Kontakt zur Landschularbeit finden werde. Solche Befürchtungen werden verstärkt durch das Nachwuchsproblem: wie wird es bei der schwierigen Wirtschaftslage möglich sein, einem beträchtlichen Teile der Landjugend den Weg zur höheren Schule und damit auch zum Lehrerberuf freizumachen?

Die Pädagogische Akademie wird sich ernsthaft mit solchen Besorgnissen auseinandersetzen müssen. Die Lösung des Nachwuchsproblems liegt zu einem wesentlichen Teile in ihrer Hand, sie vermag aus der großen Zahl der sich meldenden Bewerber die Landjugend mit Bevorzugung auszuwählen. Das ist, entsprechend einem Ministerialerlaß vom 1. März 1930, bisher schon geschehen, sodaß der Prozentsatz der vom Lande stammenden Studenten an der Akademie wesentlich höher ist als etwa an der Universität. (Eine Stichprobe in einem Kreise des Landschulpraktikums ergab z. B., daß von den 22 Praktikanten insgesamt 18 mit den Kindern der Grundschule plattdeutsch sprechen konnten.) Im übrigen ist die Nachwuchsfrage hier wie beim Nachwuchs aus Arbeiterkreisen ein allgemeines Problem der Bildungspolitik, sie kann nur durch umfassende Maßnahmen von dieser Seite aus gelöst werden.

Noch weniger begründet ist die andere Sorge, ob die Bildungsorganisation der Akademie den Bedürfnissen der Landschule gerecht zu werden vermag. Im Gegenteil, man wird ohne Anmaßung sagen können, daß ihr das eher möglich sein wird als der früheren seminaristischen Bildung. Darin liegt kein Vorwurf gegenüber der Art und dem Umfange der früheren Landschulvorbereitung. Das Maß der Vorbereitung hängt ab von der Art der Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der Landschule. Darin ist aber im Laufe der letzten Jahrzehnte eine wesentliche Wandlung eingetreten. — Bekanntlich erschöpfte sich früher die Vor-

In diesem Beitrag befaßte sich Copei mit dem Aufbau des Studiums an der Pädagogischen Akademie und im besonderen mit der Frage, „ob die Bildungsorganisation der Akademie den Bedürfnissen der Landschule gerecht zu werden vermag".

Der Beitrag erschien am 5. November 1932 in der „Schleswig-Holsteinischen Schulzeitung" und am 5. Januar 1933 in der „Preußischen Lehrer-Zeitung" (Ausgabe Hannover).

auch die drei Jahre der Lehrerfortbildung infolge ihrer Verbindung mit den Akademien hinzugezählt werden. – Die Freizügigkeit der Studenten ist durch Verordnung möglich geworden, wird jedoch durch den ungeheuren Andrang praktisch stark behindert. – Als Haupteinwand gegen die akademische Lehrerbildung wird der Mangel des Hochschulcharakters hervorgehoben. Es trifft zu, daß beim Aufbau der Akademien ganz bestimmte Fragen der Weltanschauung mitgespielt haben. Das Zentrum hat für seine Belange vorgesorgt. Es ist auch darauf hingewiesen, daß wir in Preußen die konfessionelle Volksschule haben; diese Tatsache bedingt einen gewissen Zusammenhang zwischen Lehrerausbildung und Weltanschauung. Sodann ist auch darauf zu verweisen, daß es sogar an Universitäten (Münster) Lehrstühle für konfessionelle Erziehungswissenschaft gibt. Es ist auch unmöglich, Konfessionalität mit Kirchlichkeit gleichsetzen zu wollen. Abhängigkeit von der Kirche besteht in mehrfacher Hinsicht: 1.) Bei der Aufnahme des Studenten ist (mit Ausnahme von Frankfurt a. M.) die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Bekenntnis notwendig. 2.) Bei der Prüfung für das Lehramt ist ein Vertreter der Kirche anwesend, hat aber nicht das Recht, in die Prüfung einzugreifen. 3.) Die Kirche muß bei der Berufung von Religionsdozenten gehört werden, ein Recht, das ihr auch an den Universitäten bei der Wahl der Dozenten für die theologische Fakultät zusteht. – Unbeschränkte Freiheit der Forschung und Lehre ist aber gewährleistet, die Dozenten sind nur dem Minister verantwortlich. Auch bei Neuberufungen von Dozenten sind die Rechte des Lehrkörpers festgelegt.
Nicht Theorie und Auseinandersetzung werden entscheiden, welches die beste Lösung ist, sondern die Praxis. Wir wollen bei dem Streit über die Echtheit unserer Ringe Sorge dafür tragen, daß der echte Ring nicht überhaupt verloren geht. Über alles Trennende hinweg sollten wir uns zur Verteidigung der heutigen Lehrerbildung zusammenfinden im Sinne von Friedrich Wilhelm Wander: Wir treiben ein Werk, laßt es uns in Einheit treiben!

Der Abbau der Lehrerbildung droht!

Copei informiert Spranger über die geplanten Maßnahmen

Kiel, den 8. August 1932

Sehr verehrter, lieber Herr Professor,

als ich vor kurzem bei Ihnen sein durfte, waren Sie so freundlich Ihre Hilfe zuzusagen für den Fall, daß die Pädagogischen Akademien in ihrem gegenwärtigen Bestande gefährdet sein sollten. Die Gefahr ist schneller heraufgekommen als wir vermutet hatten. Es liegen gut verbürgte Nachrichten vom Ministerium hier vor, nach denen mit einem sehr starken Umbau der Akademien, der einem Abbau gleichkäme, oder sogar mit einem Abbau selbst zu rechnen ist. Den Anstoß zu solchen Plänen geben wohl wesentlich finanzpolitische Erwägungen: man will mit einer Herabschraubung der Lehrergehälter auf oder unter das Niveau der Gehälter der mittleren Beamten überhaupt zugleich die Lehrerbildung in die Form der Ausbildung der mittleren Beamten bringen: Primareife und 3jähriges „Fachstudium". Das bedeutet nach unserer Auffassung eine Vernichtung der Pädagogischen Akademie als Hochschule wie eine Zerstörung ihrer eigentümlichen Bildungsansätze. Wir wissen aus der praktischen Arbeit sehr wohl, daß das Abiturium jeder Schulart nicht ohne weiteres das richtige Fundament für die Arbeit der Pädagogischen Akademie ist; aber die hier anzusetzende Kritik richtet sich doch niemals gegen das Ausmaß der Vorbildung, das Reifezeugnis bedeutet eher (in manchen Fällen wenigstens) ein Zuwenig als ein Zuviel an Vorbereitung. Ich persönlich stimme auch Ihrer Kritik, die Sie seinerzeit aussprachen, zu; es wäre sehr erfreulich, wenn sich im Aufbau der Schulorganisation Veränderungen treffen ließen, die bessere Fundamente für die Gesamtausbildung des Volksschullehrers ergeben als manche der gegenwärtigen Schulformen, die zugleich einen verstärkten Nachwuchs vom Lande und aus der Arbeiterschaft heraus verbürgten. Aber ich glaube, Sie dahin richtig zu verstehen, daß der abgeschlossene Besuch einer höheren Schule nach wie vor gesichert bleiben muß. Vielleicht habe ich selbst mit meinen Kameraden zu sehr unter einer fürchterlichen Halbbildung gelitten, als daß mir ein vorzeitiger Abbruch der Allgemeinbildung möglich erschiene. Ich wüßte auch nicht, wie ich bei der geistigen und menschlichen Reife von Obersekundanern oder Unterprimanern von meinem Arbeitsgebiet aus die geistige Durchdringung und Ausweitung der Erziehungsarbeit erreichen könnte, deren sie in ihrem künftigen Berufe umso dringender bedürfen, je mehr sie auf dem Lande auf sich selbst angewiesen sind.
Am Samstag voriger Woche bin ich mit einer Studentengruppe aus dem Landschulpraktikum zurückgekehrt. Es war mir eine sehr große Freude zu beobachten, wie schnell sowohl bei den Landlehrern wie bei der bäuerlichen Bevölkerung die Bedenken gegen die Akademie als die Bildungsstätte der künftigen Landlehrer wegfielen, als sie mit dem Menschenschlag bekannt wurden, den die Pädagogische Akademie heranbildet. Trotz der Kürze des Praktikums ergab sich durchweg ein gutes Einvernehmen und eine famose Zusammenarbeit. Das liegt auch wohl mit daran, daß die junge Lehrergeneration, anders schon als bei uns etwa noch, ganz bewußt zum Lande und seinen großen erzieherischen Möglichkeiten hindrängte. Die überragende Mehrzahl unserer Studenten geht lieber aufs Land als in die Stadt.
Was da im Augenblick geplant wird, würde auch auf unabsehbare Zeit eine sehr erfreuliche Entwicklung in der Haltung der preußischen Lehrerschaft unterbinden. Zuerst mehr in der Abwehr, dann bei näherem Kennenlernen in freudiger Zustimmung hat sich die Lehrerschaft zur Form der Pädagogischen Akademie im Gegensatz zur Universitätsausbildung bekannt. Eine sehr fruchtbare Zusammenarbeit zwischen der alten Lehrerschaft auf der einen, der Pädagogischen Akade-

mie und der jungen Lehrergeneration auf der anderen Seite hat begonnen, man spürt, trotz der Abbaumaßnahmen, an vielen Orten die Auswirkung. Der Abbau der jetzigen Pädagogischen Akademie würde die Lehrerschaft wieder in die alte unfruchtbare Opposition auf unabsehbare Zeit hineinwerfen; zumal, wenn ausschließlich oder wesentlich finanzpolitische Gründe eine Rolle dabei spielten.
Dabei zeigen alle Berechnungen, daß mit einem Abbau der Akademien wenigstens in der Lehrerbildung keine Ersparnisse zu machen wären. Eine Ihrer Bemerkungen hat mich neulich noch beschäftigt. Sie wiesen auf die übersteigerten Gehälter in der Lehrerbildung hin. Soviel ich weiß, reichen die Spitzengehälter der Akademiedozenten noch nicht an die Gehälter der übrigen Hochschullehrer heran, von unseren Gehältern ganz zu schweigen. Würde eine wesentliche Veränderung in diesem Punkte nicht auf die Dauer die Qualität der Dozentenschaft beeinträchtigen? Aber das sind ja Fragen, die im Augenblick nichts sagen gegenüber der Sache, die hier bedroht ist. Verzeihen Sie bitte, sehr verehrter Herr Professor, daß ich Ihnen so in extenso meine Befürchtungen unterbreite. Sie werden auch einen klareren Überblick über die ganze Situation haben als wir, die wir in unserer Arbeit vielleicht allzu sehr dem Nächsten verhaftet sind und von daher notwendig leidenschaftlich urteilen. Ich weiß aber auch, daß Sie teilnehmen an dem, was uns an Befürchtungen bewegt; in den letzten Tagen, als ich meinen Vortrag über die neue Lehrerbildung, den ich in der nächsten Woche in Lippe halten soll, vorbereitete, kam mir wieder voll zum Bewußtsein, daß der Bau unserer Akademie auf den Fundamenten ruht, die Sie 1919 mit den „Gedanken über Lehrerbildung" gelegt haben. Ich glaube, wenn Sie nach den 6 Jahren der Versuchszeit heute in die Akademien sähen, Sie würden sich auch freuen der lebendigen Gestalt, die Ihre Gedanken hier gewonnen haben. So wie ich, so wird die Akademie Ihnen herzlich dankbar sein, wenn Sie Ihren Einfluß in der Öffentlichkeit geltend machen, sie vor der drohenden Vernichtung ihrer Arbeit zu bewahren; wir wissen, wie viel das zu bedeuten hat.
Es scheint, als ob die Entscheidungen in Kürze fallen können. Deshalb und der größeren Reichweite wegen, wäre eine große Tageszeitung vielleicht als Ort der Veröffentlichung besser als eine wissenschaftliche Zeitschrift?? Aber das werden Sie selbst, verehrter Herr Professor, ja am besten zu entscheiden wissen . . . Noch einmal, sehr verehrter, lieber Herr Professor, verzeihen Sie mir bitte, wenn meine eigene Stellungnahme etwas vordringlich herausgestellt wurde, ich habe das Vertrauen, daß Sie alle meine Sorgen, die ich vor Ihnen ausbreitete, richtig verstehen und einschätzen werden.

In herzlicher Verehrung
bin ich Ihr sehr ergebener Fritz Copei

„Ganz Deutschland blickt auf Lippe . . ."

Hans Sprenger, lippischer Volksschullehrer, entwirft ein Bild von der politischen Lage

Detmold, den 31. Dezember 1932

Lieber Fritz [Copei]!

. . . Wir waren ja nicht so töricht, von dem Jahr 1932 am vorigen Sylvestertage zu viel Gutes zu erwarten. So sind wir denn auch keineswegs enttäuscht von dem bewegten Verlauf. Wenn wir uns recht besinnen, so leben wir ja noch, und das ist sicher eine der wichtigsten Voraussetzungen, die wir für unsere Ausblicke in das neue Jahr zu machen haben. So laßt uns denn mit einem sanften Pessimismus, im übrigen aber erhobenen Hauptes und geraden Sinnes, dem Jahre 1933 entgegensehen . . .
Von Montag ab ist Lippe politischer Großkampfplatz. Das Land Braunschweig hat einen seiner prominentesten Regierungsräte beurlaubt, um das Land von Kall- bis Augustdorf und von Bösingfeld bis Leopoldshöhe sturmreif zu machen. Auf dem Kronenplatz wird schon das Nazizelt gebaut. Ihre Liste ist kümmerlich, ich hatte jedenfalls eine solche Armut an Persönlichkeiten nicht erwartet. Bei der SPD nichts Neues. Drake schlägt sich tapfer im ganzen Lande. Ganz Deutschland blickt auf Lippe, wir wollen sehen, was es gibt.
Ihr habt, wie Du schreibst, inzwischen Grimme gehört. Den Eindruck, den Du mitteilst, habe ich auch gehabt, als er in Bielefeld sprach. Das ist nun der erste Repräsentant der SPD-Kulturpolitik! Damals war es auch so: banal in der Polemik gegen die Nazis, im übrigen ein sicher ehrlicher Vertreter einer sozialen Demokratie, ein warmherziger Verteidiger gerade jener Gedankenbestandteile des Sozialismus, die das Unglück gehabt haben, durch die tatsächliche Entwicklung außer Kurs gesetzt worden zu sein.
An den besonders schweren Stand, den Ihr sicher jetzt an der Akademie habt, habe ich in der letzten Zeit oft denken müssen. Es scheint ja, als ob der kommissarische Kurs sich kulturpolitisch erst jetzt besonders auswirken sollte. In diesen Tagen habe ich auch die Schrift von Helmuth Kittel „Der Weg zum Volkslehrer" durchgeblättert. Es wird ja manches deutlich von den Spannungen, die in Eurer Innung bestehen.
In der letzten Nummer der „Deutschen Schule" habe ich Pretzels aufrechten aber immerhin etwas bitteren Worte zum Abschied von der Schriftleitung gelesen. Das ist ja schön, wenn Du zu der Zeitschrift in ein dauerndes und festes Verhältnis kommst. Man muß nun einmal sehen, was Higelke daraus macht. Weil Du fragst, ob ich nicht Lust hätte, an der Zeitschrift mitzuarbeiten: ja, ich würde das schon gern tun. Ich habe lange nichts mehr geschrieben; ich stehe trocken, um in der Sprache meiner ländlichen Umgebung zu bleiben. Ob mir etwas Gescheites gelingen könnte, müßte schon die Arbeit an der gestellten Aufgabe ausweisen . . .

Von uns allen herzliche Grüße an Dich und Elisabeth
Euer Hans Sprenger

„Wir sind unter die Räder der Weltgeschichte geraten ..."

Die Entlassung aus dem Amt 1933–1934

„Der plötzliche Bruch mit der Arbeit ist sehr schmerzlich gewesen ..."

Hans Sprenger, aus dem lippischen Schuldienst beurlaubt, schildert „die Lage"

[ohne Ortsangabe], 28. März 1933

... Inzwischen haben wir nun die nationale Erhebung erlebt. Auch hier im Lande Hermanns des Cheruskers hieß es, Deutschland sei jetzt erwacht und die Schmach der letzten vierzehn Jahre müßte ausgetilgt werden. Der scharfe Märzwind wurde mit der Aufgabe betraut, in unseren teutonischen Wäldern alle morschen Äste hinwegzufegen, und der eiserne Besen sollte geschwungen werden, um gründlich auszukehren. Besonders müßte auch unsere Jugend national erzogen werden und nicht wie ein afrikanischer Negerstamm, so stand es in der Zeitung.
So trug es sich denn eines schönen Freitags zu, daß der besagte eiserne Besen auch gerade mich noch am Schlafittchen faßte. Es war genauer gesagt, ein Briefträger, der den Besen in der Gestalt eines Briefes schwang, in dem zu lesen stand, ich sei mit sofortiger Wirkung beurlaubt. Da habe ich denn die schöne Geschichte von Däumlinchen mit den Kindern zu Ende gelesen, und dann habe ich ihnen erzählen müssen, was los war. Die Kinder haben geweint, und mir ist es auch ganz verdammt bitter gewesen. Und offen gesagt, ein paar Tage lang hat die mir solchergestalt erlebte nationale Wiedergeburt arg den Appetit verschlagen und meiner im übrigen tapferen Frau auch, und die Pfeife des sonst in allen Lebenslagen bewährten Humors war mir ganz ausgegangen. Aber inzwischen habe ich sie mir doch wieder angesteckt, und mitunter muß ich erst einen Dampf in die Luft blasen ... Und warum auch nicht! Draußen wird es Frühling. Alle Vögel sind schon da. Die Menschen stecken sich alle die Blume der Hoffnung ins Knopfloch, jeder die seine, ich die meine. So schaue ich denn in ein neues Lebensjahr, ohne alle Illusionen, aber in der tröstlichen Zuversicht, daß der liebe Gott seine Sonne scheinen läßt über die Guten und Bösen, und somit ja auch wohl über mich, diesen Schmutzfleck auf des Arminius blankem Schilde! ...

Hans Sprenger an Karl Trinks, Amtskollege und Schulpolitiker in Dresden

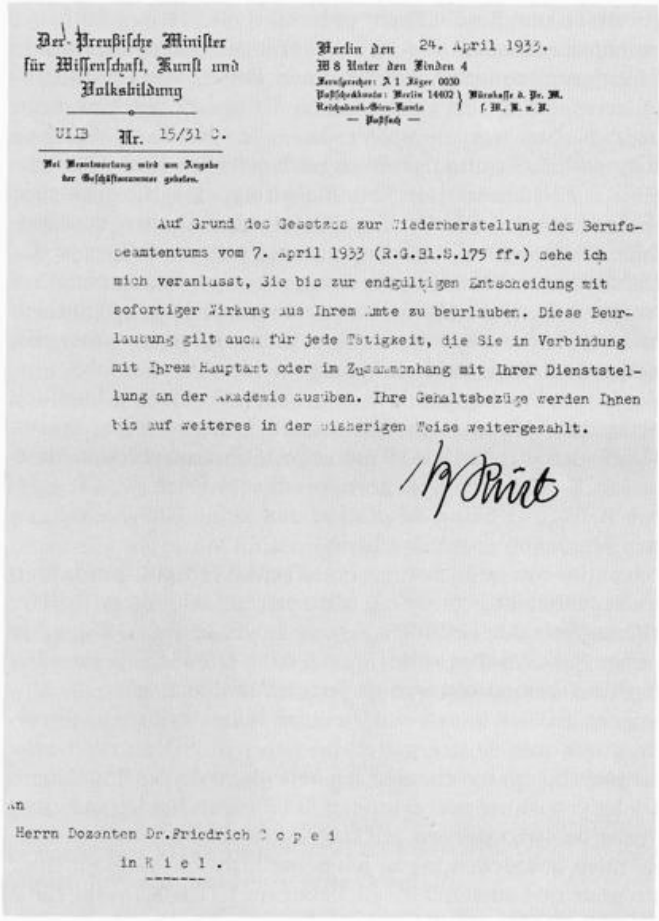
Bad Salzuflen, den 5. Juli 1933

Lieber Herr Trinks!

... Unser persönlicher Irrtum und vielleicht unser Unglück ist es wohl gewesen, daß wir viel zu lange geglaubt haben, der Lehrerschaft sei es wirklich ernst um das, was sie in Programmen und Resolutionen sich selbst als Ziel gesetzt hatte, im entscheidenden Augenblick werde sie auch zum Einsatz bereit sein. Immerhin will ich Ihnen, lieber Herr Trinks, gratulieren, daß Sie bis zuletzt haben die klare Linie bewahren können. Sie werden später auf alle die Ereignisse, so schmerzlich Sie im Augenblick auch getroffen sind, mit mehr Stolz zurückblicken als jene Stabstrompeter, die jetzt ihre Vergangenheit und die ihrer Gefolgschaft haben umlügen müssen, die ihre Entmündigung noch mit viel Pathos in das Licht eines welthistorischen Ereignisses gerückt haben. Und wenn ich Ihnen von ferne etwas raten darf: vergeben Sie sich nichts, wie Sie auch immer Ihre Entscheidungen unter den neuen Verhältnissen treffen mögen!
Was Sie mißliebig gemacht hat, haben Sie doch schließlich getan im Auftrage des Sächsischen Lehrervereins, dessen Mitglieder Sie jetzt, wie es mir scheint, Ihrem Schicksal überlassen. Es gibt doch wohl gewisse ethische Prinzipien, von deren Befolgung keine Revolution und keine Gleichschaltung den Menschen entbinden kann ...
Ich selbst bin ja im Lehrerverein schon seit gut drei Jahren nicht mehr aktiv gewesen, seit vorigem Jahr ist auch Herr H[aase] aus der Leitung ausgeschieden. In jenen Tagen, in denen Sie verhaftet worden sind, habe ich dann meinen Urlaub bekommen und wenige Tage später dann schon die Mitteilung, daß ich in den einstweiligen Ruhestand versetzt werde. Auch mir ist der plötzliche Bruch mit der Arbeit sehr schmerzlich gewesen, aber ich habe dann doch schnell mein Gleichgewicht wiedergefunden. Im übrigen bin ich in keiner Weise belästigt worden. Ich klage nicht, im Gegenteil: es würde mich bedrücken, wenn ich heute nicht mit vielen meiner Freunde und auch mit Ihnen, lieber Herr Trinks, in eine Linie gestellt worden wäre.
In unserer Lage ist auch der Kollege H., überhaupt eine verhältnismäßig hohe Zahl. Es ist gegen uns aber bisher kein Verfahren eröffnet worden; man hat uns bisher immer versichert oder durch Mittelsleute versichern lassen, wir sollten

nach Möglichkeit wieder in den Dienst zurückgeführt werden. Der Leiter der Schulbehörde hat sicher den guten Willen, unsere Fälle wieder in Ordnung zu bringen. Wir warten also, halten alle in guter Freundschaft zusammen und sorgen dafür, daß in unseren Kreisen eine „Abnahme der Heiterkeit" nicht um sich greift. Wir sind unter die Räder der Weltgeschichte geraten; es ist uns nicht erlaubt, feige und mutlos zu werden; wir müssen versuchen, unserem Schicksal einen neuen Sinn zu geben. Unsere besondere Pflicht ist es gewiß im Augenblick, uns um alle die zu kümmern, die besonders hart getroffen sind ...

Ich grüße Sie in herzlicher Verbundenheit
Ihr Hans Sprenger



Der Preußische Minister
für Wissenschaft, Kunst und
Volksbildung

U III Nr. 15/31 G.

Bei Beantwortung wird um Angabe der Geschäftsnummer gebeten.

Berlin den 24. April 1933.
W 8 Unter den Linden 4
Fernsprecher: A 1 Jäger 0030
Postscheckkonto: Berlin 14402 } Bankkonto b. Pr. St.
Reichsbank-Giro-Konto } f. W. K. u. V.
— Postfach —

Auf Grund des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 (R.G.Bl.S.175 ff.) sehe ich mich veranlasst, Sie bis zur endgültigen Entscheidung mit sofortiger Wirkung aus Ihrem Amte zu beurlauben. Diese Beurlaubung gilt auch für jede Tätigkeit, die Sie in Verbindung mit Ihrem Hauptamt oder im Zusammenhang mit Ihrer Dienststellung an der Akademie ausüben. Ihre Gehaltsbezüge werden Ihnen bis auf weiteres in der bisherigen Weise weitergezahlt.

An
Herrn Dozenten Dr. Friedrich C o p e i
in K i e l .

Der preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Bernhard Rust, beurlaubt Copei – aufgrund des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 – „bis zur endgültigen Entscheidung mit sofortiger Wirkung" vom Amt als Dozent an einer Pädagogischen Akademie.

„Wir werden mitverantwortlich sein für das, was nun geschieht oder nicht geschieht ..."

Aus dem Briefwechsel zwischen Copei und Kurt Higelke, dem Schriftleiter der „Deutschen Schule" in Berlin

Kiel, den 4. Mai 1933

Sehr verehrter Herr Higelke!

Sie baten mich um den Aufsatz über die Situation der Volksschule für die Juni-Nummer. Den Aufsatz gebe ich Ihnen gern, er wäre sachlich wie schulpolitisch auch heute jederzeit zu verantworten. Doch kann ich mich in Ihre gegenwärtig wahrscheinlich sehr schwierige Situation genügend versetzen: da die Gleichschaltung gewiß auch bei Ihnen vollzogen ist, könnten Sie, der Person des Verfassers wegen, bei einer solch grundsätzlichen Angelegenheit in Schwierigkeiten kommen. Das möchte ich nicht, wenn ich auch glaube, daß alles darauf ankommt, daß nun eine sachliche, grundlegende Arbeit die Allgemeinparolen ablöst. So würde ich es Ihnen persönlich nicht übelnehmen, wenn Sie glaubten, sich jetzt von der bisher wiederholt ausgesprochenen Bitte zurückziehen zu müssen. Auf die Dauer freilich würde nach meinem Empfinden das Schicksal der deutschen Schule und der deutschen Erziehungswissenschaft davon abhängen, daß wieder eine sachliche Zusammenarbeit aller am Erziehungswerk Beteiligten zustande kommt.
Die ausstehenden Buchbesprechungen können Sie in Kürze haben. Ich lebe ja jetzt als Pensionär ein solch geruhsames Leben, wie es mir in meiner Laufbahn bisher noch nicht beschieden war. Ich fühle mich dabei in guter Gesellschaft, und wir sehen gelassen-heiter den großen Ereignissen der Weltgeschichte zu. Beim Ministerium habe ich den Antrag gestellt, mir, wenn man mich der Ehren des Staatsbeamtentums bei meiner Verworfenheit gesinnungsmäßiger Art noch für würdig hält, für ein Jahr eine Volksschullehrerstelle hier in Kiel zu übertragen, damit ich meine Arbeit für die Volksschulreform theoretisch und praktisch weitertreiben kann.
Wie geht es Ihnen und Ihrer Arbeit? Es wird nicht leicht sein, das Schifflein durch die Klippen zu steuern. Daß Spranger ging, paßte in mein Bild von ihm und von den neuen Dingen. Aber wir werden ja doch mitverantwortlich sein für das, was nun geschieht oder nicht geschieht.

Mit herzlichem Gruß und guten Wünschen für Ihre schwierige Arbeit
Ihr sehr ergebener Friedrich Copei

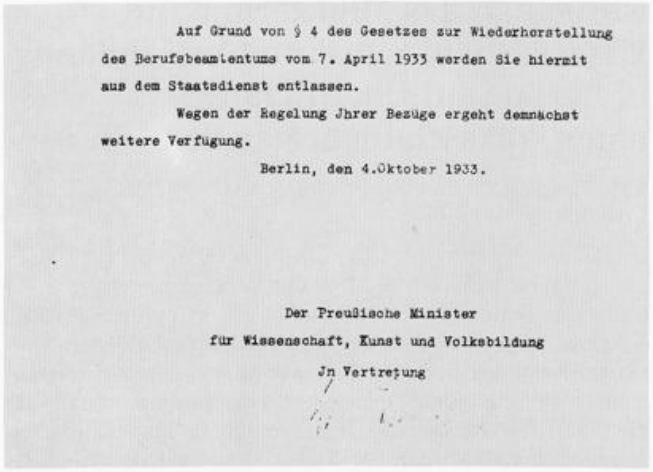
Berlin, den 9. Mai 1933

Sehr verehrter Herr Copei!

Für Ihren freundlichen Brief herzlichen Dank. Leider haben sich die Verhältnisse so stark geändert, daß man sich kaum

noch ausfindet. Und Sie haben recht, daß das Schriftleiteramt heute eine schwierige, ja undankbare Angelegenheit ist. Man kann einfach nicht, wie man will, man ist gebunden nach allen Richtungen. Und daß ich Ihren unfreiwilligen Urlaub ehrlich bedaure, brauche ich Ihnen wohl nicht erst zu sagen. Das werden Sie wohl öfters hören, und das macht am Ende mißtrauisch, als sei es nur eine höfliche Formalität. Ich will darüber deshalb nichts weiter sagen und nur das eine betonen, daß ich diese Änderung im Interesse der Sache so lebhaft bedaure. Na, Sie haben da ein exemplum, das da vielleicht noch typischer verdeutlicht, wie verworren die heutige Lage ist, und auch sein muß. Ich glaube mit vielen, trotzdem ich der neuen Richtung sehr nahe stehe, daß heute eben die große Aufgabe besteht und bestehen wird, den machtvollen Rahmen zu füllen mit der geistigen Substanz, die eben das Ganze in seinem Bestand und in seiner tiefsten Tiefe rechtfertigt. Wir leben im Umbruch, und da wird wohl auch manches zurückrevidiert werden, werden müssen, um gerade das zu retten, zu verankern, um was es im letzten Grunde geht. Doch genug dieser Philosophiererei über die „Lage".
Prinzipielle Dinge stehen im Vordergrund: vor allem die Gleichschaltung. Und damit ist auch das Schicksal unserer Zeitschrift recht ungewiß. Wenngleich eine Anzahl bedeutender Stimmen sich für den Fortbestand einsetzen wollen, so mag das heute nur noch ein schwacher Trost sein. Tatsächlich brennt es jetzt ja an anderen Stellen, und Sie werden wohl aus den nächsten Heften ersehen, wie ich versuchen werde, dem Zeitgeist, den ich jedoch tiefer zu sehen mich bemühe, Rechnung zu tragen.
Wie weit mir das gelingen wird, kann ich nicht beurteilen. Ich werde jedenfalls nichts unversucht lassen, und wenn ich die Dinge nicht mehr weiter führen sollte, so möchte ich mir einen gerechten Vorwurf nicht machen lassen. Daß wir freilich die großen Linien im Auge behalten müssen, versteht sich von selbst; nur können und dürfen wir heute diese Dinge nicht in den Vordergrund stellen.
In welch verwickelter Lage ich jetzt bin, können Sie sich wohl denken. Jeder Verfasser muß einfach nach seiner Herkunft befragt werden, weil das Schicksal der „Deutschen Schule" doch letztlich entschieden wird von Männern, die die Gegenwartsaufgaben in ganz eindeutigem Lichte sehen. Ich bitte Sie daher, von der Arbeit zunächst abzusehen. Sie gaben ja selbst in aufrichtiger und offener Weise zu verstehen, wie die Dinge gesehen werden müssen, und ich stimme Ihnen darin vollauf zu, auch in dem anderen. Ich bitte aber, die Buchbesprechungen weiterhin zu behalten, soweit sie Ihr Referat betreffen. Und wir wollen sehen und hoffen, daß wir an unserm bescheidenen Teil dazu beitragen können, ein neues Deutschland aufzubauen in dem Bezirk, der uns gegeben ist.

Mit besten Grüßen
Ihr Kurt Higelke



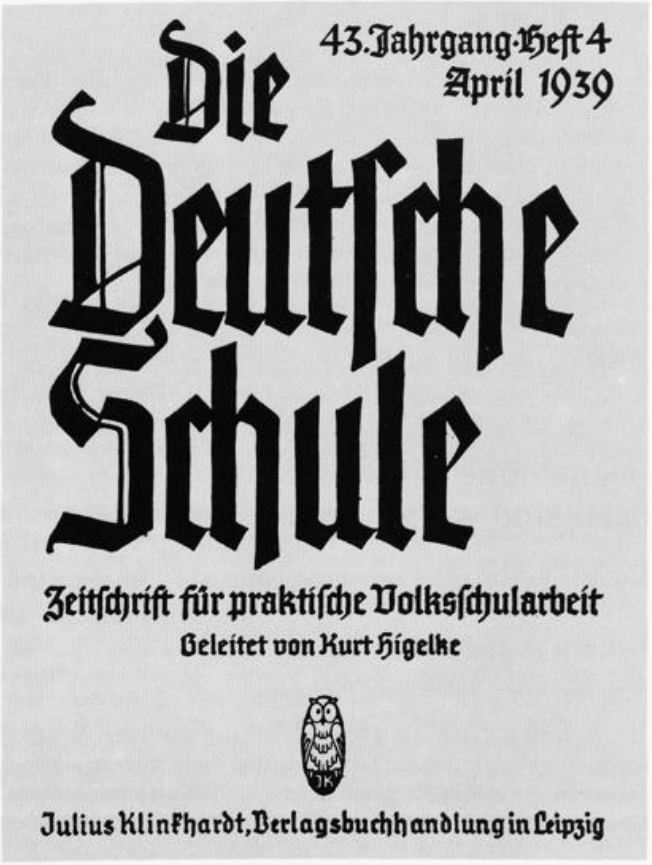
Auf Grund von § 4 des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 werden Sie hiermit aus dem Staatsdienst entlassen.

Wegen der Regelung Ihrer Bezüge ergeht demnächst weitere Verfügung.

Berlin, den 4.Oktober 1933.

Der Preußische Minister
für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung
In Vertretung

Am 4. Oktober 1933 wurde Copei – bedingt durch seine Parteimitgliedschaft in der SPD – aufgrund des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 aus dem preußischen Staatsdienst entlassen.



Die von Kurt Higelke, Rektor in Berlin, herausgegebene „Deutsche Schule", eine „Zeitschrift für praktische Volksschularbeit", war das Hauptpublikationsorgan, in dem Copei in den dreißiger Jahren die meisten seiner pädagogischen Beiträge veröffentlichte. In der hier abgebildeten Ausgabe vom April 1939 erschien eine Abhandlung Copeis mit dem Titel „Über das Selbstverständliche in der Erziehung".

Gesuch an das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in Berlin „auf Übertragung einer Volksschullehrerstelle“

Kiel, den 27. April 1933

In meiner eigenen Volksschulzeit, noch mehr in meiner Lehrtätigkeit habe ich die Not der Volksschule kennen gelernt. Der Wunsch, ihr an meinem Teile gründliche Hilfe zu schaffen, trieb mich zum erziehungswissenschaftlichen Universitätsstudium. In der Zeit meiner Akademiearbeit konzentrierten sich für mich Theorie und Praxis immer stärker auf die Frage der Volksschulreform. Prinzipielle Auseinandersetzungen im Lehrkörper der Kieler Akademie und freie Arbeitsgemeinschaften mit Akademieschullehrern halfen das Fundament für die notwendige Reformarbeit vorzubereiten. Jetzt, wo in den Akademieschulen die praktische Erprobung der bisher entwickelten Grundsätze beginnen sollte, schneidet mir meine Beurlaubung die Möglichkeit dazu ab.
Da ich mich dieser Aufgabe als meiner Lebensarbeit verbunden fühle, bitte ich darum, mir durch Übertragung einer Volksschullehrerstelle in Kiel für ein Jahr die Möglichkeit zur weiteren theoretischen und praktischen Behandlung dieser Fragen in einer Klasse der Oberstufe zu geben, wenn meine Verwendung im Staatsdienst an anderer Stelle möglich ist. Ich habe die erste und zweite Prüfung für das Lehramt an Volksschulen abgelegt und würde selbstverständlich die volle Stundenzahl eines Volksschullehrers übernehmen.

Mit vorzüglicher Hochachtung
Friedrich Copei

„Ganz ohne Wirksamkeit, dazu sind wir zu jung . . .“

Aus dem Briefwechsel zwischen Copei und Eduard Spranger

Kiel, den 30. April 1933

Sehr verehrter, lieber Herr Professor,

die Nachricht, daß Sie um die Entbindung von Ihren Amtsgeschäften gebeten haben, hat mich und viele andere schwer betroffen. Es erfüllt mich mit Schmerz, daß nicht einmal ein Mann von Ihrer Bedeutung und Gesinnung im neuen akademischen Deutschland noch Raum findet. Zugleich aber haben uns Ihre Haltung und die Werte der Begründung wieder Mut und Hoffnung gegeben; sie haben überall starken Widerhall gefunden, das konnte ich in diesen Tagen in meinem Arbeits- und Lebenskreise erfahren. Und ebenso darf ich Sie dessen versichern, daß beste Kräfte der „jungen Generation“, gerade auch der nationalsozialistischen akademischen Jugend, offen und deutlich von gewissen Methoden der letzten Zeit abrücken und sich zu Ihrem Geiste bekennen. Hoffentlich wird das Schlimme dieser Tage nur eine Episode bedeuten, hoffentlich dringen die echten Kräfte durch. Das wünsche ich herzlich, vor allem deswegen, damit Ihre Kraft und Ihr Werk, deren Deutschland heute mehr denn je bedarf, der deutschen Jugend und der deutschen Erziehung voll erhalten bleibt. Lassen Sie mich es Ihnen sagen, wie sehr ich mich Ihnen und Ihrem Werke gerade in diesem Augenblick verpflichtet und verbunden fühle.
Mein persönliches Schicksal hat sich inzwischen entschieden. Zunächst bin ich beurlaubt worden, was weiter wird, weiß ich noch nicht. Ich habe darum gebeten, mir für ein Jahr eine Volksschullehrerstelle zu übertragen. Ich hoffe, daß die Freude über die neue Arbeit in der Volksschule den letzten Rest von Schmerz und Bitterkeit, der noch vorhanden sein könnte, zu tilgen vermag. Es kommt ja heute auf größere Dinge als auf das persönliche Schicksal an, und Arbeit sehe ich genug vor mir.

In herzlicher Verehrung und Dankbarkeit
Ihr treu ergebener Fritz Copei

Dahlem, 1. Juli 1933

Lieber Freund!

In diesen letzten schweren Monaten habe ich immer in Treue und Teilnahme an Sie gedacht. Wenn ich erst heute schreibe, so liegt das darin, daß die auch für mich schwere Zeit mich wochenlang geradezu gelähmt hat. Und es ist auch schwer, für das, was man fühlt, Worte zu finden. Vermutlich war der Gang der Geschichte immer so, daß er über den einzelnen hinwegschritt. Wir aber können nicht umhin, wenn wir unserem Einzeldasein den Sinn bewahren wollen, mit den Maßstäben des Gerechten und Guten zu messen. Sie haben für das deutsche Volk immer das beste gewollt und Ihre Kraft ganz dafür eingesetzt. Man hat Sie verworfen, weil Sie das falsche Etikett hatten. Mit Sehnsucht warte ich auf die Zeit, wo man wieder den Menschen ansehen wird und nicht bloß das Etikett. Dies innere Warten ist mindestens ebenso schwer wie das äußere. Auch ich möchte im positiven Sinne mitwirken wie Sie. Zunächst aber braucht man uns nicht. Muß ein Neubau so aussehen? Kann man nicht auch das Wertvolle aus früheren Epochen ehren, wenn man Sieger ist?
Auf diese Fragen Antwort zu finden, ist schwer; sie zu erkämpfen, ist verboten. Also heißt es, still zu sein. Möge diese Stille uns zu einer Kraftquelle werden, nicht zu einem Tal des Todes im Hinblick auf unsere sittlichen Überzeugungen. Ich wünsche Ihnen innere Kraft und eine gute äußere Wendung Ihres Geschickes. Schließlich ist auch der kleinste Wirkungskreis groß genug, um ihn mit dem Geist des Ewigen zu erfüllen. Aber ganz ohne Wirksamkeit – dazu sind wir zu jung!

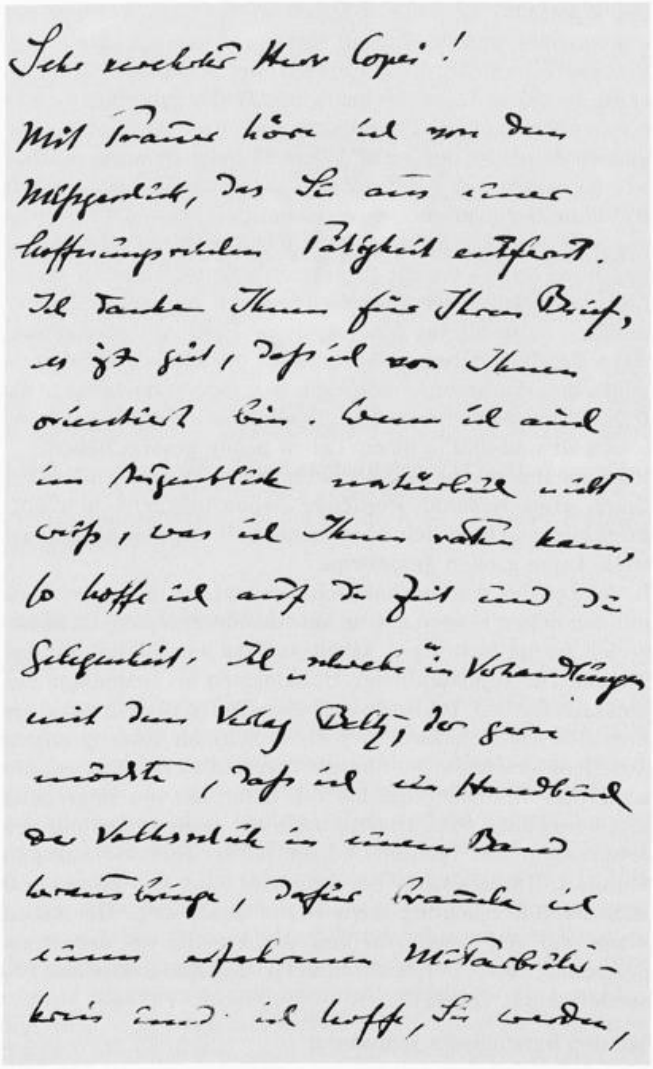
Vielen herzlichen Dank für Ihr Gedenken zu meinem Geburtstage und herzliche Grüße an Ihre Frau Gemahlin und Sie selbst.

Stets Ihr getreuer Eduard Spranger

Copei an Eduard Spranger

[Sommer 1933]

Sehr verehrter, lieber Herr Professor,
Ihr freundlicher Brief hat mir so wohl getan, er hat mir geholfen, die schwere Zeit des Wartens durchzuhalten und den Glauben an die Menschen zu bewahren. Ich danke Ihnen herzlich dafür wie für alles andere vorher. Ich hatte gehofft, Ihnen mit der Antwort sagen zu können, was nun mit mir wird. Nun sind wieder 2 Monate vergangen, und ich weiß noch nichts Bestimmtes. Inoffiziell habe ich nun durch Herrn Direktor Peters (Pädagogische Akademie Kiel), der sich meiner Sache angenommen hatte, erfahren, daß meine Aussichten viel ungünstiger sind als es zuerst schien. Man hatte mir erst in Aussicht gestellt, daß ich die von mir erbetene Volksschullehrerstelle erhalten könne. Herr Direktor Peters rechnete auch mit der Anwendung von § 5 (Versetzung in ein anderes Amt), weil als einziges „Vergehen" die zeitweilige, formale Zugehörigkeit zur Partei, ohne irgendwelche politische Betätigung vorlag und dieser Tatbestand nach den Ausführungsbestimmungen nicht die Voraussetzungen für die Anwendung des § 4 bot. Jetzt sagte mir Herr Peters, daß alle Fälle mechanisch von einer besonderen Kommission geprüft würden, daß mit größter Schärfe geprüft werden soll und daß danach in meinem Falle an eine Lösung im oben angedeuteten Sinne nicht mehr zu denken sei. Demnach würde ich ohne weitere Ansprüche entlassen werden, trotz der festen Anstellung. Die Entscheidung darüber soll, mit 3000 anderen zusammen, noch im September gefällt werden.
Mich schmerzt nicht so sehr der Verlust der „gesicherten" Stellung, – ich habe in den vergangenen Jahren mitunter mit einem gewissen Mißtrauen, das die allzu umfriedete eigene Existenz in aller anderen Not betrachtet, und die Not kann nur aufrütteln –, schmerzlich ist mir vor allem der Umstand, daß es nun auf lange Zeit mit meinen Arbeiten und Plänen für die deutsche Volksschule aus sein soll. Am tiefsten aber beunruhigt mich der Gedanke, daß, abgesehen vom eigenen Schicksal, ein solches Denken und Sorgen um das deutsche Volk in Deutschland keinen Raum mehr finden könnte oder aber keinen Sinn mehr hätte. Diese letzten Gedanken haben mich in den vergangenen Monaten am schwersten erschüttert, und ich gestehe Ihnen, daß manche Illusionen, vor allem vom Wesen des Menschen, in bittere Erfahrungen zusammengebrochen sind. Aber im ganzen kann diese Zeit doch nur realistischer, härter, zielbewußter machen, und was auch fällt an Äußerem: ein innerer Kern bleibt und bewährt sich. Was Sie vor einiger Zeit über den Liberalismus und das individuelle Gewissen geschrieben haben, das ist mir symbolhaft für die ganze innere Auseinandersetzung geworden. Und da-



Wilhelm Flitner, Professor für Pädagogik an der Universität Hamburg, bedauert die schwierige Lage, in die Copei im Sommer 1933 geraten war. Er stellt in Aussicht, Copei an geplanten pädagogischen Forschungsprojekten zu beteiligen.

Sehr verehrter Herr Copei!

Mit Trauer höre ich von dem Mißgeschick, das Sie aus einer hoffnungsreichen Tätigkeit entfernt. Ich danke Ihnen für Ihren Brief, es ist gut, daß ich von Ihnen orientiert bin. Wenn ich auch im Augenblick natürlich nicht weiß, was ich Ihnen raten kann, so hoffe ich auf die Zeit und die Gelegenheit. Ich „schwebe" in Verhandlungen mit dem Verlag Beltz, der gern möchte, daß ich ein Handbuch der Volksschule in einem Band herausbringe, dafür brauche ich einen erfahrenen Mitarbeiterkreis und ich hoffe, Sie werden, wenn es soweit ist, sich zur Verfügung stellen. Ebenso wäre ich Ihnen dankbar, wenn Sie für die „Erziehung" hin und wieder eine Besprechung oder einen Bericht übernehmen wollten (ich würde raten pseudonym). Es sind freilich wirtschaftlich nur kleine Hilfen, aber sie geben doch eine Funktion.

Mit besten Empfehlungen und Wünschen
der Ihrige Flitner

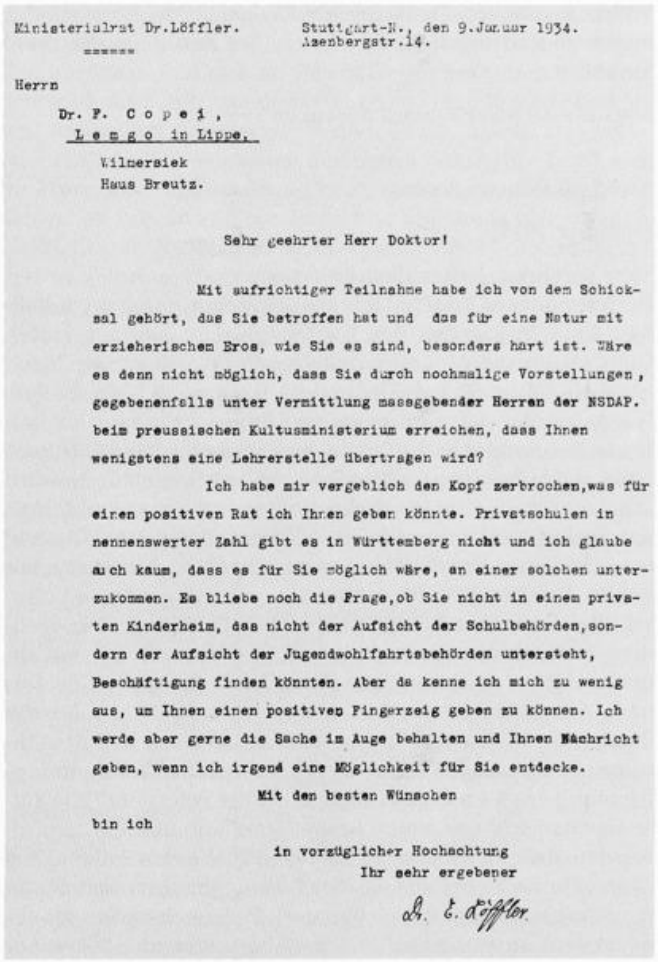
neben steht für mich das andere Wort, das Sie uns einmal mit auf den Weg gegeben haben: Nur wer echt ist, wirkt!
Was nun mit mir wird, das weiß ich noch nicht. Ich will versuchen, in einem Landschulheim unterzukommen oder unter Umständen auch als Privatlehrer irgendwo. Aber auch jede andere Arbeit ist mir recht. Wenn es möglich wäre, möchte ich natürlich mit meiner Frau zusammenbleiben. Sie ist selbst Lehrerin gewesen, hat fremdsprachlichen Unterricht gegeben, hat dazu Erfahrungen im Haushalt, vielleicht fände sich irgendetwas, wo wir zusammen arbeiten könnten. Wenn nicht, so würden wir uns eben trennen müssen und jeder müßte sich so durchschlagen. Meine Frau ist tapfer genug, das auf sich zu nehmen. Wir könnten bei meinen Schwiegereltern unterkommen, aber diesen Weg möchten wir nur in allerhöchster Not einschlagen, weil meine Schwiegereltern schon alt sind und in ihrem Leben genug gesorgt haben.
Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie mich gelegentlich auf Ihnen etwa bekannt werdende Arbeitsmöglichkeiten aufmerksam machten. Ich übernehme jede Art von Arbeit und stelle keine großen Ansprüche.
In der Zeit des Wartens habe ich versucht, auf meine Art mich mit den neuen Fragen geistig auseinanderzusetzen. Dazu habe ich meine bisherigen Arbeitsansätze ausgedehnt auf das Thema: Die volkstümlichen Denkformen als Grundlage der Volksschularbeit. Ich will versuchen, unter Erweiterung des Begriffes der Denkform diejenigen Schichten der geistigen Auseinandersetzung herauszuheben und zu bestimmen, die als „volkstümliche" zugleich die Urformen des Begreifens und Verstehens sind. Ansatzpunkte zur Analyse sind mir der Arbeitsakt in der Technik und der Akt der Sprachformung in Mundart, Umgangssprache, Kindersprache. Von da aus soll sich die Untersuchung dann weiter ausdehnen. Die Arbeit macht mir viel Freude, sie befreit ein wenig von dem Wust der Schlagworte, der heute in der Pädagogik manchmal besonders unerträglich ist.

Mit den herzlichsten Wünschen
bin ich Ihr getreuer Copei

Berlin, den 22. Oktober 1933

Lieber Herr Copei!

Die traurige Entwicklung Ihrer Angelegenheit betrübt mein Herz ganz außerordentlich. Und wenn Sie auch eine bewundernswerte feste Haltung zeigen, so kann ich mir doch sehr wohl denken, wie es in Ihnen aussieht. Unter anderen Gesamtverhältnissen hätte ich versucht, in den Gang der Dinge hineinzuwirken. Aber das könnte zur Zeit nur schaden. Sie dürfen gewiß sein, daß ich es später sofort tun werde, wenn sich einmal eine aussichtsreiche Situation dafür ergibt.
Im Gedenken an Ihre berufliche Gefährdung habe ich schon mit meiner Reise durch 5 nordische Staaten Erkundigungen eingezogen, wo etwa Aussichten für Sie wären. Aber das Ausland gestattet im allgemeinen Ausländern keine Arbeit, so vor



Ministerialrat Dr.Löffler. Stuttgart-N., den 9.Januar 1934.
Azenbergstr.14.

Herrn

Dr. F. Copei,
Lemgo in Lippe,
Wilmersiek
Haus Breutz.

Sehr geehrter Herr Doktor!

Mit aufrichtiger Teilnahme habe ich von dem Schicksal gehört, das Sie betroffen hat und das für eine Natur mit erzieherischem Eros, wie Sie es sind, besonders hart ist. Wäre es denn nicht möglich, dass Sie durch nochmalige Vorstellungen, gegebenenfalls unter Vermittlung massgebender Herren der NSDAP. beim preussischen Kultusministerium erreichen, dass Ihnen wenigstens eine Lehrerstelle übertragen wird?

Ich habe mir vergeblich den Kopf zerbrochen, was für einen positiven Rat ich Ihnen geben könnte. Privatschulen in nennenswerter Zahl gibt es in Württemberg nicht und ich glaube auch kaum, dass es für Sie möglich wäre, an einer solchen unterzukommen. Es bliebe noch die Frage, ob Sie nicht in einem privaten Kinderheim, das nicht der Aufsicht der Schulbehörden, sondern der Aufsicht der Jugendwohlfahrtsbehörden untersteht, Beschäftigung finden könnten. Aber da kenne ich mich zu wenig aus, um Ihnen einen positiven Fingerzeig geben zu können. Ich werde aber gerne die Sache im Auge behalten und Ihnen Nachricht geben, wenn ich irgend eine Möglichkeit für Sie entdecke.

Mit den besten Wünschen

bin ich

in vorzüglicher Hochachtung
Ihr sehr ergebener

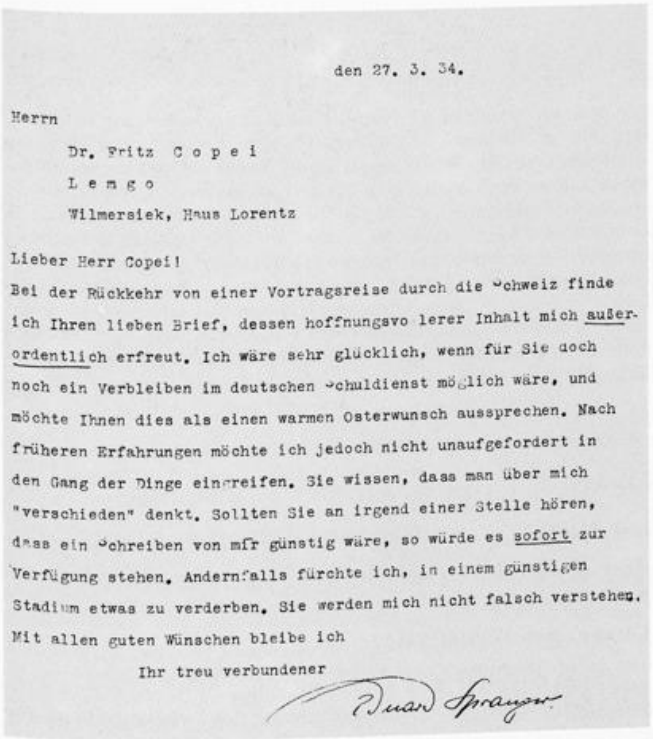
Dr. E. Löffler

Copei bemühte sich auf der Suche nach einem pädagogischen Amt, alle nur denkbaren Möglichkeiten auszuschöpfen. Eine Anfrage bei dem Ministerialrat Dr. Löffler in Stuttgart verlief dabei ebenso ergebnislos wie Vorstellungen bei anderen Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens. Fast alle gutgemeinten Ratschläge der Befragten zielten in die gleiche Richtung: ein Lehramt sei nur durch ein sichtbares Bekenntnis zum neuen Staat, und das hieß zur nationalsozialistischen Partei, zu bekommen.

allem die Schweiz, an die man ja zuerst und am liebsten denkt. Vielleicht besteht an 2 Stellen einige Aussicht:
1. in Finnland. Schreiben Sie mal unter Darlegung aller Umstände und unter Bezugnahme auf mich an Herrn Oberstudiendirektor Dr. Kraemer in Helsingfors, Malmgatan 10, Hindenburghaus, deutsche Schule. Natürlich können Sie nicht an eine deutsche Auslandsschule kommen; aber er weiß vielleicht private Erziehungsstätten, wo man deutschen Einfluß schätzen würde. Man lebt übrigens in Finnland sehr billig, so daß deutsches Geld auch in kleiner Menge relativ lange reicht.
2. in die Türkei. Schreiben Sie an meinen ehemaligen Schüler, den Direktor der Lehrerbildungsanstalt in Ankara, D. phil. Halil Fikret, ob man Sie bei den neuen Maßnahmen in

der Türkei irgendwo beschäftigen könnte. Fügen Sie hinzu, daß ich ihn mit dem anderen Fall, um den ich ihn schon bemüht habe, nicht weiter belästigen werde, da dieser sich anderweit geregelt hat (Es handelte sich um Frl. Dr. Silber). Sie müssen da nicht von deutschem Kultureinfluß reden, den will man nicht, sondern Europäisierung.
In beiden Fällen handelt es sich um Gebiete mit sehr fremden Sprachen. Sie müssen den Willen kundgeben, sie sofort zu lernen. In dem Brief nach Helsingfors bemerken Sie bitte, Herr Kraemer möge die Angelegenheit doch auch Herrn Professor Dr. Hermann Friedmann daselbst vortragen.
Endlich bleibt noch der spanisch sprechende Kulturkreis. Ob es Sinn hat, Herrn Minister Dr. Boelitz, im Ibero-Amerikanischen Institut, Breitestr. 36, zu fragen, weiß ich nicht. Aber versuchen kann man alles. Ich komme demnächst mit spanischen Bekannten zusammen, die ich auch fragen werde.
Endlich – letzter Weg: Rehabilitationsversuch durch Meldung zum einfachen Arbeitsdienst in einem nationalsozialistischen Arbeitslager; später Anschluß und Mitarbeit – es geht vorläufig nicht anders.
Leider weiß ich für heut keinen anderen Rat. Ich behalte natürlich die Sache im Auge und gebe sofort Nachricht, wenn sich etwas zeigt! Behalten Sie Mut und Glauben.

Viele Empfehlungen an Ihre Frau Gemahlin und herzliche Grüße Ihr getreuer Eduard Spranger

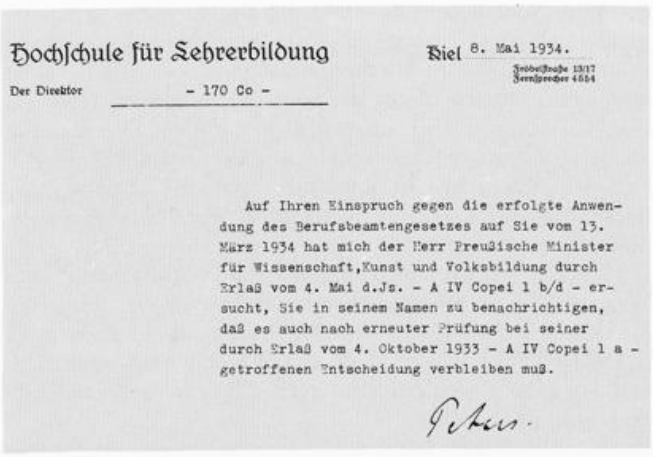


den 27. 3. 34.

Herrn
Dr. Fritz Copei
Lemgo
Wilmersiek, Haus Lorentz

Lieber Herr Copei!
Bei der Rückkehr von einer Vortragsreise durch die Schweiz finde ich Ihren lieben Brief, dessen hoffnungsvoller Inhalt mich außerordentlich erfreut. Ich wäre sehr glücklich, wenn für Sie doch noch ein Verbleiben im deutschen Schuldienst möglich wäre, und möchte Ihnen dies als einen warmen Osterwunsch aussprechen. Nach früheren Erfahrungen möchte ich jedoch nicht unaufgefordert in den Gang der Dinge eingreifen. Sie wissen, dass man über mich "verschieden" denkt. Sollten Sie an irgend einer Stelle hören, dass ein Schreiben von mir günstig wäre, so würde es sofort zur Verfügung stehen. Andernfalls fürchte ich, in einem günstigen Stadium etwas zu verderben. Sie werden mich nicht falsch verstehen.
Mit allen guten Wünschen bleibe ich
Ihr treu verbundener
Eduard Spranger

Eduard Spranger bietet Copei auf der Suche nach einem neuen Amt seine Unterstützung an: „Sollten Sie an irgend einer Stelle hören, dass ein Schreiben von mir günstig wäre, so würde es sofort zur Verfügung stehen".



Hochschule für Lehrerbildung — Kiel 8. Mai 1934.
Der Direktor — 170 Co —

Auf Ihren Einspruch gegen die erfolgte Anwendung des Berufsbeamtengesetzes auf Sie vom 13. März 1934 hat mich der Herr Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung durch Erlaß vom 4. Mai d.Js. – A IV Copei 1 b/d – ersucht, Sie in seinem Namen zu benachrichtigen, daß es auch nach erneuter Prüfung bei seiner durch Erlaß vom 4. Oktober 1933 – A IV Copei 1 a – getroffenen Entscheidung verbleiben muß.

Peters.

Der Direktor der Hochschule für Lehrerbildung in Kiel teilt Copei am 8. Mai 1934 mit, sein „Einspruch gegen die erfolgte Anwendung des Berufsbeamtengesetzes" auf ihn sei „auch nach erneuter Prüfung" erfolglos geblieben.

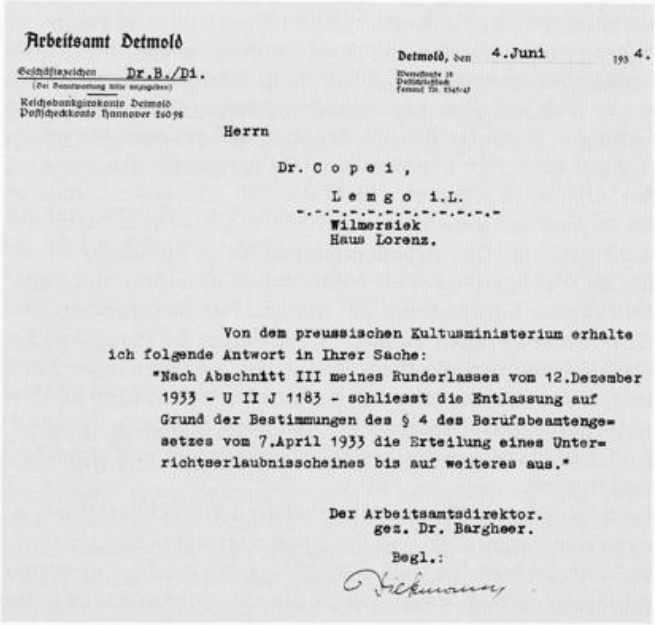
Dahlem, den 17. Mai 1934

Lieber Herr Copei!

Sie können sich denken, wie sehr mich der ungünstige Ausgang Ihrer Angelegenheit betrübt hat. Eigentlich verstehe ich nicht, was da vorliegt oder was dahintersteckt. Aber es hat jetzt keinen Zweck zurückzublicken. Man muß überlegen, was geschehen kann. Und natürlich sind die meisten Kanäle schon verstopft. Im Augenblick wüßte ich nur folgendes zu raten: Geheeb hat die Odenwaldschule aufgelöst und ist mit einigen Mitarbeitern und Schülern in die Schweiz gegangen, wo er sich mit dem Landerziehungsheim eines Holländers Gemming vereinigt. Es ist ja denkbar, daß er noch eine weitere Kraft brauchen könnte, vielleicht gerade für jüngere Kinder. Aber auch wenn dies nicht der Fall sein sollte, könnte er Ihnen Auskunft geben, ob in der Schweiz überhaupt noch mit der Erteilung einer Arbeitserlaubnis für akademische Erzieher zu rechnen ist. Ich empfehle Ihnen also, ihm unter ausdrücklicher Bezugnahme auf meinen Rat zu schreiben und diese beiden Fragen zu stellen. In diesem Brief müssen Sie natürlich die Gründe Ihres Fortgehens angeben, aber kurz, wegen der Grenzzessierung des Briefes. Sie werden für den Anfang mit freier Station und einem bescheidenen Taschengeld vorlieb nehmen müssen, um überhaupt erst irgendwo Fuß zu fassen.
Sollte nun dieser Weg nicht irgend eine Aussicht eröffnen, so wäre der zweite der, daß Sie wiederum unter Bezugnahme auf mich an Prof. Oszwald in Ljubljana, (Laibach), Universität schreiben und ihn fragen, ob für Sie in L. oder in irgend einer der jugoslawischen Provinzstädte Aussicht auf eine kleine Lehrtätigkeit wäre. Viele deutsche Professoren sind ja in Belgrad untergekommen. Warum nicht auch in Laibach?
Eine Beschäftigung im deutschen Wirtschaftsleben wäre ja mindestens eine materielle Rettung. Aber bei der gegenwärti-

gen Wirtschaftslage ist das wohl eine Glückssache, ob man irgendwo als Nicht-Fachmann ankommt. Man muß dazu einen Freund oder Bekannten haben; sonst glückt es nicht. Ich habe in solchen Kreisen so gut wie keine Beziehungen. Sollte ich mal was hören, werde ich natürlich sofort eine Verbindung anzuknüpfen suchen. Aber da ist gar nichts Greifbares.
So betrüblich es ist – es bleibt nur irgend ein Ausland. Vielleicht muß man sogar mal nach Indien oder China schreiben. Aber wer bestreitet die Überfahrt?
Früher schrieb ich Ihnen einmal: ohne S.A. ist heute kein Weg. Sollten Sie nicht deshalb abgelehnt worden sein, weil Sie keinen Annäherungsversuch gemacht haben? Bleiben Sie in Deutschland, so werden Sie diesen Schritt nachholen müssen. Ich gebe diesen Rat nicht gern – aber ich sehe, daß alle ringsum es so machen.
Das Wichtigste aber ist: den Mut zu behalten und die Geduld nicht zu verlieren. Im schlimmsten Fall müssen Sie noch ein weiteres Jahr in der Schwebe bleiben. In dieser Zeit findet sich doch einmal etwas.
Die Adresse von Geheeb kann ich leider nicht genau angeben. Das neue Landerziehungsheim ist bei Versoise, oberhalb Versoise, am Genfer See. Die Bezeichnung „Landerziehungsheim Gemming-Geheeb" genügt wohl für die Post.

Viele gute Wünsche und herzliche Grüße
Ihr getreuer Eduard Spranger



Arbeitsamt Detmold

Geschäftszeichen Dr.B./Di. Detmold, den 4.Juni 193 4.

Reichsbankgirokonto Detmold
Postscheckkonto Hannover 16098

Herrn

Dr. C o p e i ,

L e m g o i.L.

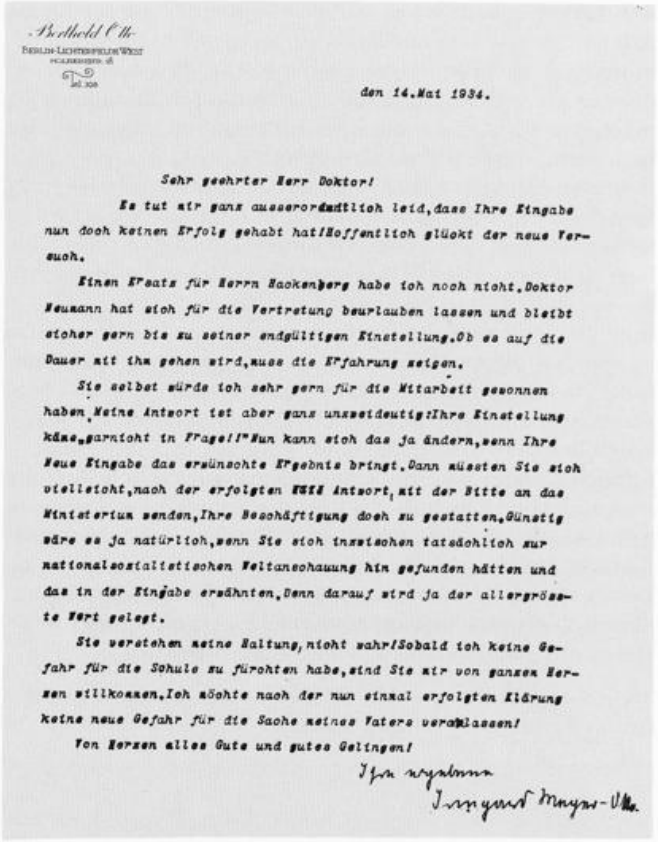
Wilmersiek
Haus Lorenz.

Von dem preussischen Kultusministerium erhalte ich folgende Antwort in Ihrer Sache:
"Nach Abschnitt III meines Runderlasses vom 12.Dezember 1933 - U II J 1183 - schliesst die Entlassung auf Grund der Bestimmungen des § 4 des Berufsbeamtengesetzes vom 7.April 1933 die Erteilung eines Unterrichtserlaubnisscheines bis auf weiteres aus."

Der Arbeitsamtsdirektor.
gez. Dr. Bargheer.

Begl.:

Die rigorose Handhabung des § 4 des Berufsbeamtengesetzes vom 7. April 1933 schloß, wie durch das Arbeitsamt in Detmold bestätigt, auch „die Erteilung eines Unterrichtserlaubnisscheines" aus. Damit war Copei jede Möglichkeit einer pädagogischen Betätigung im öffentlichen Schul- und Bildungswesen genommen.



Berthold Otto
Berlin-Lichterfelde-West

den 14.Mai 1934.

Sehr geehrter Herr Doktor!

Es tut mir ganz ausserordentlich leid, dass Ihre Eingabe nun doch keinen Erfolg gehabt hat! Hoffentlich glückt der neue Versuch.

Einen Ersatz für Herrn Hackenberg habe ich noch nicht. Doktor Neumann hat sich für die Vertretung beurlauben lassen und bleibt sicher gern bis zu seiner endgültigen Einstellung. Ob es auf die Dauer mit ihm gehen wird, muss die Erfahrung zeigen.

Sie selbst würde ich sehr gern für die Mitarbeit gewonnen haben. Meine Antwort ist aber ganz unzweideutig: Ihre Einstellung käme, garnicht in Frage!" Nun kann sich das ja ändern, wenn Ihre neue Eingabe das erwünschte Ergebnis bringt. Dann müssten Sie sich vielleicht, nach der erfolgten Zulassung, mit der Bitte an das Ministerium wenden, Ihre Beschäftigung doch zu gestatten. Günstig wäre es ja natürlich, wenn Sie sich inzwischen tatsächlich zur nationalsozialistischen Weltanschauung hin gefunden hätten und das in der Eingabe erwähnten. Denn darauf wird ja der allergrösste Wert gelegt.

Sie verstehen meine Haltung, nicht wahr! Sobald ich keine Gefahr für die Schule zu fürchten habe, sind Sie mir von ganzem Herzen willkommen. Ich möchte nach der nun einmal erfolgten Klärung keine neue Gefahr für die Sache meines Vaters veranlassen!

Von Herzen alles Gute und gutes Gelingen!

Ihr ergebener

Irmgard Meyer-Otto

Copeis Bemühungen, im Privatschulwesen eine Anstellung zu finden, verliefen ergebnislos. Wie andere Schulen, so war zwar auch die „Berthold Otto-Schule" in Berlin bereit, Copei als Mitarbeiter zu gewinnen, aber auch im Bereich des Privatschulwesens war eine pädagogische Betätigung nur mit staatlicher Genehmigung möglich. Die aber wurde Copei versagt. So konnte auch die Leiterin der Schule, Irmgard Meyer-Otto, eine Tochter des bekannten Pädagogen der reformpädagogischen Epoche, Copei nur einen – fragwürdigen – Rat geben: „Günstig wäre es ja natürlich, wenn Sie sich inzwischen tatsächlich zur nationalsozialistischen Weltanschauung hin gefunden hätten und das in der Eingabe erwähnten. Denn darauf wird ja der allergrößte Wert gelegt."

Gesuch Copeis an die Lippische Landesregierung auf Übertragung der 2. Lehrerstelle in Haustenbeck

Lemgo, den 27. Mai 1934

... Da in nächster Zeit kaum mit einer Revision dieser Entscheidung (gemeint ist die Aufhebung des Lehrverbots an der Pädagogischen Akademie Kiel, d. Vf.) zu rechnen ist, da ich mich den Aufgaben einer völkischen Erneuerung der Erziehung praktisch und theoretisch eng verbunden fühle, da ich für unsere wirtschaftliche Existenz zu sorgen habe, melde ich

mich als Lipper in den lippischen Schuldienst zurück mit der Bitte, mir die oben genannte Stelle zu übertragen.
Der Anlaß zu meiner Entlassung lag darin, daß ich mehrere Jahre lang als Mitglied den Parteibeitrag an die SPD gezahlt habe. Darüber hinaus habe ich mich weder dienstlich noch außerdienstlich aktiv politisch betätigt. Auch in Lippe bin ich politisch in keiner Weise hervorgetreten. Das Zentrum meines Wirkens lag im Pädagogischen. Ich bin Mitglied der Partei gewesen, weil ich mich dem sozialistischen Wollen der deutschen Arbeiter verbunden fühlte.
Zum Sozialismus trieben mich religiöse und nationale Impulse. Ein sozialistischer Neubau scheint mir die wichtigste Voraussetzung einer wahrhaft nationalen Gestaltung zu sein. Abgelehnt habe ich immer den Nationalismus jener Kreise, denen der nationale Deckmantel für reaktionäre Interessen war. Ich stand – von der idealistischen Grundposition aus – in scharfem Gegensatz zu einem materialistischen Marxismus, ebenso wie ich den Materialismus des Bürgertums für einen Verderb des Volkes ansah. Daß meine politische Haltung und Entwicklung so gewesen ist, vermag am besten der nationalsozialistische Reichstagsabgeordnete und Gauamtsleiter Dr. Hunke, Berlin, Breitenbachplatz 10, aus 17jähriger Bekanntschaft zu bezeugen. Er ist bereit, sich voll für mich einzusetzen...

An

Herrn Dozenten Dr.Friedrich Copei

in K i e l.

A IV Copei 1a

C 1.

29. August 1934. 4

SW.11 Europahaus, C. Stock.

Dr. H u n k e

Dr.H/Br.

Herrn
Landesschulrat Wollenhaupt

D e t m o l d
Regierungsgebäude.

Sehr geehrter Herr Schulrat!
Es ist mir leider nicht möglich gewesen in meinem Urlaub Sie persönlich zu sprechen. Ich muss daher noch einmal Gelegenheit nehmen, auf schriftlichem Wege Ihnen meine Überzeugung zum Ausdruck zu bringen, dass Herr Dr. C o p e i m.E. deswegen irgendwie untergebracht werden muss, weil er ein durch und durch nationaler und anständiger Mensch ist und für die deutsche Sache nicht verloren gehen darf.
Für persönliche Rückfragen stehe ich Ihnen gern zur Verfügung.

Daß sich die lippische Landesregierung schließlich bereitfand, Copei in den Volksschuldienst zu übernehmen, war wesentlich auf die eindringliche Fürsprache eines ehemaligen Kollegen zurückzuführen. Dr. Heinrich Hunke, Klassenkamerad Copeis aus der Seminarzeit und später ein Kollege im lippischen Schuldienst, bekleidete in Berlin ein höheres Parteiamt. Hunke hatte sich wiederholt beim Landesschulrat Wollenhaupt für Copei eingesetzt, „weil er ein durch und durch nationaler und anständiger Mensch ist und für die deutsche Sache nicht verloren gehen darf".

Lippische Landesregierung
III.

Detmold, den Fernsprecher Nr. 91 September 1934.

Aktenz.:
D.-E.:

Bei Antwortschreiben wird um Angabe obigen Geschäftszeichens und des Tages dieses Schreibens gebeten

Die Landesregierung hat beschlossen, Sie zunächst probeweise für ein Jahr in den lippischen Volksschuldienst aufzunehmen und Ihnen eine Lehrerstelle in Haustenbeck zuzuweisen.
Über die Höhe Ihrer Vergütung erhalten Sie besondere Nachricht.

Staatsminister.

An
Herrn Dr. Friedrich Copei
in L e m g o ,
Wilmersiek, Haus Lorentz.

Beschluß der lippischen Landesregierung, Copei „zunächst probeweise für ein Jahr in den lippischen Volksschuldienst aufzunehmen". Copei wurde in die zweite Lehrerstelle an der Schule in Haustenbeck eingewiesen.

„Ich sehe wieder Aufgaben und schöne Möglichkeiten vor mir..."

Copei an Eduard Spranger

Lemgo, den 29. September 1934

Sehr verehrter, lieber Herr Professor,

zu Ihrer Vermählung senden meine Frau und ich Ihnen und Ihrer verehrten Frau Gemahlin unsere sehr herzlichen Glückwünsche... Fast wider Erwarten ist mein Wunsch doch noch Wirklichkeit geworden. Vom 1. Oktober ab bin ich Lehrer an der Schule jenes ganz abgelegenen Heidedorfes meiner Heimat, in das ich mich gemeldet hatte. Ich sehe wieder Aufgaben und schöne Möglichkeiten vor mir und bin darüber sehr froh. Die Berufung dorthin gilt „probeweise für ein Jahr zunächst", aber das kümmert mich nicht sehr. Der Ort heißt Haustenbeck und liegt am Truppenübungsplatz Sennelager zwischen Detmold und Paderborn. Meine Frau und ich würden uns sehr freuen, wenn Sie bei der Durchfahrt nach dem Westen hin einmal Zeit fänden, uns in unserer Heideeinsamkeit zu besuchen.

Mit herzlichen Grüßen und Wünschen
bin ich Ihr ganz ergebener Fritz Copei

Heideschulmeister und Heimatforscher

Die Haustenbecker Jahre 1934–1939

„In die Wüste strafversetzt!"

Hans Sprengers Erinnerungen an die mit Friedrich Copei verlebten Jahre in der Senne

Hans Sprenger, geboren am 27. März 1899 in Oerlinghausen, war nach dem Besuch des Lehrerseminars in Detmold seit 1919 Lehrer an verschiedenen lippischen Schulen, in Kalldorf, Bavenhausen und Jerxen, gewesen. Die Mitgliedschaft in der Sozialdemokratischen Partei und die Zugehörigkeit zu den religiösen Sozialisten führten im März 1933 zu Sprengers Entlassung aus dem Schuldienst. Die lippische Bevölkerung war von dieser Maßnahme der nationalsozialistischen Regierung am 18. März 1933 informiert worden. An diesem Tage berichtete der „Lippische Kurier" unter der Überschrift „Der eiserne Besen kehrt in Lippe", daß „im Zuge [der] Säuberungsaktion ... mit sofortiger Wirkung ... acht dissidentische Lehrer beurlaubt" seien. Einer von diesen Lehrern war Hans Sprenger.
Nach einjährigem unfreiwilligem Ruhestand kehrte Hans Sprenger – unerwartet – in den Schuldienst zurück: Er wurde zum 1. April 1934 nach Haustenbeck „strafversetzt", jedoch – zu seiner eigenen Verwunderung – mit der Leitung der dortigen Schule beauftragt.
In seinen „Erinnerungen an Friedrich Copei", die Hans Sprenger 1962 niederschrieb, beschreibt er sein persönliches Schicksal, das sich auf merkwürdige Weise mit dem Schicksal Friedrich Copeis verband.

Im Frühjahr (1934) trat, kaum noch für möglich gehalten, in meinem eigenen Dasein eine Wendung ein, die auch für Copeis weiteren Weg Bedeutung bekommen sollte. Es kam die amtliche Mitteilung, daß mein Wartestand aufgehoben und ich zum Beginn des Schuljahres in eine Lehrerstelle berufen werden sollte. Ich konnte sogar zwischen drei Landschulstellen wählen. Mein Freund Gustav Hagemann, der ebenfalls aus dem Dienst gesetzt worden war und der sich in den Orten auskannte, sagte mir, für die eine Stelle sei ich nicht fromm genug, für die andere zu fromm, er würde mir zu der dritten raten. Für diese Stelle sprach aber auch sonst noch ein damals gewichtiger Grund: sie war die entlegenste von allen. Das Dorf hieß Haustenbeck. Es lag in der Senne, jener Sand-, Heide- und Kiefernlandschaft an der Südseite des Teutoburger Waldes, von Detmold und Paderborn etwa gleich weit entfernt.
Als ich die Versetzungsverfügung in Händen hatte, fuhr ich hin, um mich vorzustellen, begleitet von Fritz Copei und Wilhelm Sünkel, dem späteren Leiter der Schulabteilung in Detmold. Indem ich beim Bürgermeister eintrat, mußte ich zum erstenmal versuchen, rituell zu grüßen, wobei sich allerdings meine Ungeübtheit nicht verbergen ließ. Ich wollte ihm bekennen, daß ich bisher im Wartestand gelebt hatte, aber er legte auf solche Geständnisse gar keinen Wert, und als ich ihm noch ausdrücklich aufdrängen wollte, daß ich als politisch vorbelastet anzusehen sei, wehrte er ganz und gar ab, es interessierte ihn nicht. Das fängt nicht übel an, sagte ich zu den Freunden, die draußen gewartet und sich über die Verrenkungen lustig gemacht hatten, die ich nach ihrer Meinung drinnen vollführt haben mußte.
Kurze Zeit darauf war der Umzug. Fritz Copei hatte sich entsprechend angezogen und half uns, den Hausrat im Möbelwagen zu verstauen. Am Ende ließen wir beide uns im Wagen mit einschließen, und wir wurden, von Finsternis umgeben, in die Senne transportiert, wo Copei dann wieder mit zupackte. Ich sehe ihn noch, wie er gemeinsam mit dem Dorfoberhaupt einen eichenen Schrank durch die Haustür quälte. Dann fuhr er heim, und ich mußte mich in meine neue Rolle hineingewöhnen.
Es fiel mir nicht einmal so schwer, wie ich befürchtet hatte; denn es kam mir von den Dorfeingesessenen, meistens Kleinbauern und Arbeitern, viel freundliche Gesinnung entgegen, und ich meinerseits hatte früh gelernt, den rechten Ton im Umgang mit Dorfleuten zu finden. Ich begab mich mit Eifer an die Arbeit für meine Schule, erstens weil man es, wie auch der Wind wehen mag, den Kindern schuldig war und immer schuldig ist, und zweitens, weil es auch das beste Alibi gegenüber lästigen Zumutungen war. Die Schule hatte vier Lehrer und fast zweihundert Schüler; ich war Schulleiter, aber nur insofern als ich die Schule wirklich leitete, einen amtlichen Auftrag habe ich nie bekommen.
So ließ sich alles gut an. Als ich eines Tages im Dorfe den Bürgermeister traf, stellte er mir die unerwartete Frage, ob ich nicht noch jemanden wüßte, der aus politischen Gründen zu Fall gekommen wäre; ein solcher könnte doch gut die zweite Stelle bekommen, zumal noch eine Dienstwohnung leer stände. Es versteht sich, daß ich einige nennen konnte, und der erste war nicht einmal Copei. Aber als bald aus dem losen Gespräch eine feste Absicht wurde, wies ich auf den Mann hin, der beim Möbeltragen geholfen hatte und der bei der Gelegenheit für einen Arbeiter gehalten worden war. Dieser Vorschlag fand gleich Interesse. Nur mußte ich dem Bürgermeister auf die Seele binden, es dürfe auf keinen Fall bekannt werden, daß der Name von mir genannt worden sei. Wir mußten vorsichtig andere Personen in Bewegung setzen, vor allem aber Fritz Copei selbst fragen, ob er mitspielen würde. Als er mich um Pfingsten besuchte, tat ich es. Er hielt die Frage für einen Scherz, und es bedurfte überzeugender Worte, bis ich ihn veranlassen konnte, selbst mit dem Bügermeister zu sprechen. Copei sagte zu, die Angelegenheit kam in Gang,



Hans Sprenger mit seinen beiden Töchtern Gertrud (rechts) und Gisela. Die Aufnahme entstand am 1. Mai 1935 in der Nähe Haustenbecks.

aber es war doch ein Berg von Widerständen abzutragen; es bedurfte vieler Bemühungen wohlmeinender Menschen. Wir hätten nicht geglaubt, daß so viele Stellen in dem neuen Staate etwas zu sagen hatten.

Eines Nachmittags kam der Landesschulrat Ludwig Wollenhaupt nach Haustenbeck gefahren. Er war ein Mann, für den der Nationalsozialismus den Rang eines kosmischen Ereignisses hatte; er trat mit einer Festigkeit auf, die keinen Zweifel an seiner Herrschergewalt aufkommen ließ, und die Worte, die er sprach, hatten umgeschnallt. Aber in ihm lebte, vielleicht unbewußt, ein Bedürfnis, die zur Schau gestellte Strammheit gelegentlich durch Akte freundlichen Wohlwollens – „Wohlwollenhaupt" – auszukompensieren. So mußte auch ich, was immerhin sonst uns trennte, es damals anerkennen, daß er mich ungebeten wieder in den Dienst geholt hatte, ohne mir Erklärungen abzunötigen oder mir mit Belehrungen lästig zu werden. Als er an jenem Nachmittag kam, erkundigte er sich gleich nach der leerstehenden Wohnung und meinte dazu, daß es wohl gut wäre, wenn sie wieder mit einer Familie besetzt würde. Er verriet mir, daß er auch einen Bewerber, sogar einen Hochschuldozenten hätte, und fragte, was ich dazu meinte. Ich warf es weit weg: was denn ein solcher Mann an einer Dorfschule wolle! Erst im weiteren Verlauf des Gesprächs fragte ich beiläufig, wie der Mann denn heiße. Copei? Ach so! Den Namen habe ich wohl schon gehört und ob er nicht Dozent in Kiel gewesen sei – und zeigte mich so langsam zugänglicher: nun gut, wenn dem Manne damit geholfen werden könne, an mir solle es nicht liegen. Es wäre wohl nicht nötig gewesen, dem Oberschulrat, der ja offenbar guten Willens war, diese Komödie vorzuspielen; aber ich mußte bedenken, daß auch er die Entscheidung politisch verantworten mußte und daß ich ihm diese desto leichter machte, je mehr Distanz zu Copei ich erkennen ließ. So war das damals.

Im Herbst 1934 wurde auch Fritz Copei nach Haustenbeck versetzt. Als der Umzug geschehen, das Arbeitszimmer eingerichtet war und wir zum erstenmal am Tische saßen . . ., haben wir ein großes Gelächter angestimmt, in welchem ein wenig Selbstironie mitschwingen mochte. Ich mußte daran erinnern, daß Copei, bevor er nach Dortmund berufen wurde, mir einmal gesagt hatte, er wünschte, daß er später einmal gemeinsam mit mir an einer Volksschule tätig sein möchte. Dieser Wunsch war nun in Erfüllung gegangen, allerdings unter Blitz und Donner und anders, als wir es uns erträumt hatten. Zum Lachen war es ja auch, daß Copei nun in die Senne emigriert war und nicht zu den Türken und Brasilianern. Der Spaß darüber, daß wir dem Schicksal diesen Streich spielen konnten, hat die ganze Haustenbecker Zeit vorgehalten, fast fünf Jahre.

Copei mußte jetzt zeigen, was er konnte und wie er sich in der Volksschule wieder zurechtfinden würde. Es zeigte sich bald, daß er etwas konnte und daß er der Volksschule nicht fremd geworden war. Jetzt wie immer fern von allem Ressentiment, kam ihm auch nie das Gefühl, zur Volksschule degradiert worden zu sein. Schule zu halten, Kinder zu erziehen, war ihm die eigentliche Erfüllung des pädagogischen Amtes. Wenn es auch zunächst die reine Lebensverlegenheit war, die ihn an diese Stelle gehen hieß, so erschien es ihm doch ein Gewinn für das Leben, daß er wieder in der Schulstube stehen und das praktizieren konnte, was er vorher als akademischer Lehrer vertreten hatte.

Oft, fast täglich, bin ich in seiner Klasse gewesen und habe dann immer mit Vergnügen beobachtet, was da vor sich ging und was unter seinen Augen entstanden war. Über seinem Unterricht lag ein Glanz von Heiterkeit. Er konnte mit den Kindern spielen, singen, wandern, feiern und natürlich auch arbeiten, so daß sich um ihn herum ein rechtes Schulleben entfaltete. Daß er die pädagogischen Probleme nahe an der Praxis wissenschaftlich durchdrungen hatte, gab ihm jetzt in seiner Arbeit den Blick für das Wesentliche und begründete jene Meisterschaft, deren Frucht eine große Freiheit ist. So hatte er als Lehrer nichts Gezwungenes, sein pädagogisches Wirken war der Ausfluß seines menschlichen Seins. Nichts wurde auf Effekt und öffentliche Beachtung hin unternommen. Es wäre Copeis Wesen aufs äußerste zuwider gewesen, und außerdem waren die Zeitumstände so, daß es klug war, nicht aufzufallen, weder im Schlechten noch im Guten. Wir hatten nur unser pädagogisches Provinzlein, in welchem man uns erfreulicherweise auch von Behörde wegen unbehelligt ließ, und es fehlte uns nicht ein Gefühl dafür, daß in unserem Beginnen, fast anachronistisch, etwas außerhalb der Zeit Liegendes war.

Fritz Copei genoß bald gutes Ansehen bei den Dorfleuten. Wie hätte es auch anders sein sollen! Er war den Menschen freundlich, er fühlte mit ihnen und verstand die Sorgen des einfachen Mannes. Er faßte zu, wenn jenseits des Offiziellen etwas zum gemeinen Wohle zu tun war. War er auch nur wie in einer Notlandung in das Sennedorf gekommen, so fühlte er sich doch bald voll zugehörig und unter die Mitverantwortung gestellt, selbst in jener Zeit, in der die freie Regung des mitbürgerlichen Sinnes nicht erwünscht war. Für diese ganz aus der Zeit fallende Tugend des mutigen Zufassens auf eige-



Noch in den dreißiger Jahren, als diese Aufnahme entstand, waren weite Teile der Umgebung Haustenbecks mit einer geschlossenen Heidedecke versehen. Sie wurde weitgehend zerstört, als das gesamte Gebiet ab 1940 zum Truppenübungsplatz erklärt wurde.



Die urbar gemachten Felder schoben sich rund um den Ort in die Heidefluren. Die Sennebauern bestellten den kärglichen, wenig ertragreichen Sandboden mit Kartoffeln, Roggen und vereinzelt auch mit Buchweizen. Da die Gehöfte zum Teil weit um Haustenbeck herum verstreut angesiedelt waren, mußte den Kindern ein langer Weg zur Schule zugemutet werden.

nen Impuls hin sollten sich im Verlaufe der Dorfereignisse noch unerwartete Gelegenheiten bieten, über die im weiteren zu berichten sein wird.

Was ein rechter Landlehrer ist, der sucht auch das Seinige zur Erforschung der Heimat beizutragen. Obwohl unser beider Interessen stark ins Historische gingen, traten wir nun keineswegs in unserem Dorf mit der Absicht an, uns in lokalgeschichtliche Studien zu verlieren. Wir wußten, was jeder Heimatbeflissene über Haustenbeck zu sagen wußte: es sei eine erst in verhältnismäßig naher geschichtlicher Zeit entstandene Kolonie, ein guter Graf habe die Umgebung eines grünen Sennetals, auf das er – wie so oft in Gründungslegenden – während einer Jagd gestoßen sei, zum Wohnplatz für Menschen bestimmt und darauf an dieser Stelle flüchtige Hugenotten angesiedelt. Diesen gewiß interessanten Angaben über die Geburt des Dorfes nachzugehen, hätten wir zu-



Schneeballspielende Kinder im Tötkenweg in Haustenbeck.

nächst kaum lohnend gefunden; denn es lagen mehrere Darstellungen professioneller Historiker über die Frage der hugenottischen Ansiedlung vor. – Da fanden wir in einem Schulschranke ein Bündel mit Notizblättern, Auszügen aus archivalischen Quellen, die von einem im Kriege gefallenen Beamten angefertigt und dann der Schule vermacht worden waren. Das wichtigste Stück war die Abschrift der Baurechnung, aus der hervorging, daß die erste Anlage, ein Querdamm durch das Bachtal, im Jahre 1659 hergestellt worden war und daß danach auf Kosten der Landesherrschaft die ersten Häuser, bezeichnenderweise zuerst ein Wirtshaus, gebaut worden waren. Es mußte uns auffallen, daß diese Gründung weit vor der Aufhebung des Edikts von Nantes und der durch sie ausgelösten Flucht lag. Damit war mindestens für den Anfang des Dorfes die These oder Hypothese von der Hugenottensiedlung widerlegt, und spätere systematische familiengeschichtliche Nachforschungen ergaben, daß auch nach 1685 eine solche Ansiedlung nicht erfolgt, ja daß in der ganzen Geschichte des Dorfes zu keiner Zeit eine Familie französischer Abkunft dort gewohnt hat, wenn man vorsichtshalber Pfarrer und Lehrer ausnimmt.



Als diese Aufnahme im Jahre 1936 entstand, war Haustenbeck noch ein blühendes Dorf. Doch schon wenige Monate später veränderte sich das dörfliche Bild: Die ersten Vorkehrungen zur Auflösung der Ortschaft wurden getroffen, nachdem die Wehrmacht ihre Absicht bekanntgegeben hatte, Haustenbeck in das militärische Hoheitsgebiet, den Truppenübungsplatz Senne, miteinzubeziehen. Ende 1939 verließen die letzten Haustenbecker ihre dörfliche Heimat. Am 1. Dezember 1939 wurde auch die Schule geschlossen: Haustenbeck war ein totes Dorf.

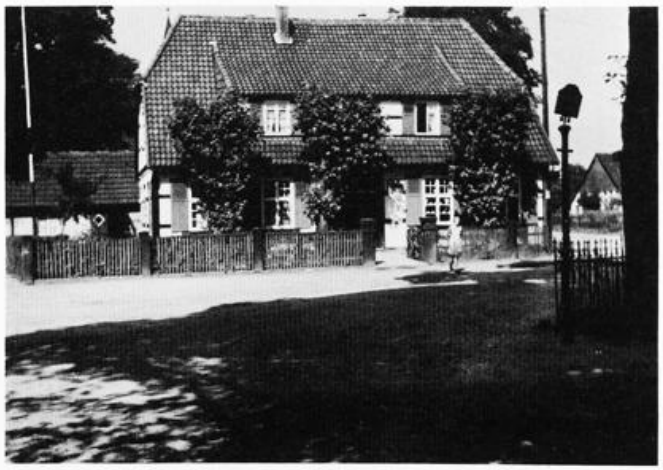
Bald war es so weit, daß die Fragen, die sich uns gestellt hatten, uns nicht mehr losließen und daß wir uns mit Eifer in die historisch-heimatkundliche Arbeit stürzten, ohne es ursprünglich gewollt zu haben. Sie hatte uns beide in gleicher Weise gepackt. Nur bewegten wir uns in methodischer wie in sachlicher Hinsicht auf verschiedenen Bahnen, und ohne daß es je einer besonderen Absprache bedurft hätte, ergänzten wir uns gegenseitig auf eine vortreffliche Weise. Mich reizte es – wenn ich es vorweg erwähnen darf –, der Lebensgeschichte des Dorfes von ihrer leicht datierbaren Geburtsstunde an nachzugehen und auch die große Geschichte als in der kleinen widergespiegelt zu erfassen. Die Ergebnisse meiner ortsgeschichtlichen Arbeiten konnte ich 1939, gerade noch vor dem Ende unseres Zusammenlebens, in einer Schrift vorlegen: „Haustenbeck / Ein Buch der Erinnerung". Ich hätte diese Arbeit wohl niemals zu einem glücklichen Ende gebracht, wenn ich mich nicht in vielfacher Hinsicht auf Copeis Forschungen hätte stützen können, und ich hätte auch wohl kaum den Entschluß gefaßt, wenn er mich nicht dazu ermutigt und angetrieben hätte.

Copeis Forschungen setzten ebenfalls bei dem Anfang des Dorfes ein. Als das Ergebnis feststand, daß die hugenottische Besiedlung eine reine Legende war, stellte er die Frage, welches andere historische Motiv maßgebend gewesen sein könnte, hier in dem „desertum Sinedi", so weit außerhalb der Menschenwelt, einen Damm zu ziehen und Menschen anzusetzen, und er kam zu dem Ergebnis, das er in seiner ersten Veröffentlichung zu diesem Thema – „Heer- und Handelsstraßen im Sennegebiet" – in dem Satz zusammenfaßte: „Die Gründung des Sennedorfes Haustenbeck war ein kluger Akt merkantilistischer Politik zur Förderung des im Dreißigjährigen Kriege ins Stocken gekommenen großen Durchgangsverkehrs." Die Straße, deren Verbesserung der Gründung des Dorfes voranging, erkannte Copei als ein Teilstück einer grö-

ßeren Verbindung für den Transitverkehr zwischen Bremen und Frankfurt, die auch streckenweise noch die Bezeichnung „Frankfurter Weg" führte. Damit war er in ein wissenschaftlich wenig beackertes Gebiet vorgestoßen: die Straßenforschung. Seine Untersuchungen stellten die Senne in ein anderes Licht: bei all ihrer Unwirtlichkeit war sie in den früheren Jahrhunderten ein für Straßenführungen bevorzugtes Gebiet. Neben dem Frankfurter Weg schnitten die „Cöllnische Landstraße" und der „Große Hellweg" neben Wegen von regionaler Bedeutung, untereinander mehrfach Kreuzungen bildend, diese Landschaft. Die Wegeforschung leuchtete, wie es sich aus dem Wesen des Weges von selbst ergibt, in viele Lebens- und Wissensgebiete hinein. Wege sind gebunden an die natürlichen Bedingungen, und sie waren es früher noch mehr als heute: so mußte Copei vielfältige geographische Vorfragen in seine Untersuchungen hineinnehmen. Wege verbinden – und verbanden – Punkte von besonderer wirtschaftlicher Bedeutung: so hatte die Untersuchung ihren handelspolitischen Aspekt. Wege verbanden die Territorien, und die Schlagbäume trennten sie: das war die politisch-historische Seite. Schließlich waren die Zusammenhänge zwischen vorgeschichtlichen und mittelalterlichen Wegeführungen zu untersuchen, denn die Wege jener frühen Zeit waren nicht nach Willkür angelegt, sondern setzten noch ältere Routen fort. Was Copei betrieb, war eine Heimatkunde mit eigener Tiefe und einem weiten Horizont. Ein guter Spürsinn, wissenschaftliche Genauigkeit, kritischer Blick und die Fähigkeit, auch bei solcher Arbeit „fruchtbare Momente" zu nutzen, vereinigten sich in ihm und ließen ihn zu forschungswichtigen Ergebnissen kommen.

Indes war eine bestimmte Art Heimatkunde zu sehr Bestandteil der herrschenden Ideologie geworden, sie wurde zu sehr gebraucht und mißbraucht, die das Herrschaftssystem tragende Gesinnung zu stärken, als daß man sich ungefährdet wissenschaftlich-heimatkundlichen Arbeiten hätte hingeben können. Man mußte sich hüten, einen falschen Ton mitklingen zu lassen, der die Vermutung hätte aufkommen lassen können, man wolle sich an der Verbreitung des Blut- und Boden-Mythos beteiligen. Diese Vorsicht war in der Gegend, in der wir lebten, besonders geboten; denn es ging dort hoch her. Nicht weit entfernt lagen die Externsteine, die zum Mittelpunkt germanomaner Schwärmereien geworden waren, und an unser Haustenbeck grenzte Oesterholz, wo imaginäre germanische Rennbahnanlagen, heilige Hügel und bauliche Beweise für eine Germanenastronomie lokalisiert wurden. Wir waren gelegentlich Zaungäste bei den Grabungen, Copei wurde auch zu Auskünften aus den Ergebnissen seiner Arbeit aufgefordert, aber er wußte Abstand zu halten und bewahrte seinen guten Namen.

Einen guten Namen hatte sich Copei nun wirklich erworben, diesmal in ganz anderen Kreisen als vordem in der pädagogischen Welt. Er konnte verschiedentlich die Ergebnisse seiner Arbeiten publizieren, auch wurde er von wissenschaftlichen Gesellschaften zu Berichten nach Detmold wie nach Paderborn gerufen. Die Senne war durch ihn interessant geworden,



Die alte Schule in Haustenbeck von 1811 bis 1907. Viele Generationen von Sennebewohnern hatten hier das geistige Rüstzeug fürs Leben erhalten.

und es fehlte nicht an Besuchern, einzelnen wie Gesellschaften, die sich von Fritz Copei durch die Senne führen ließen, um sich an Ort und Stelle über seine Forschungen unterrichten zu lassen.

Aber von diesen an unseren Arbeiten Interessierten abgesehen, fehlte es uns in unserem entlegenen Dorfe nicht an Gesellschaft. Alte Freunde aus der Nähe und Ferne besuchten uns und neue desgleichen. Es hatte sich fast in bedenklicher Weise das Gerücht verbreitet, bei uns in der Senne sei noch ein offenes Gespräch zu führen, und es zeigte sich, daß es manchen gab, der unter dem Druck der Verhältnisse litt und sich gern aussprechen wollte. Aber auch wir wurden gut versorgt mit Informationen, auch mit Druckschriften, die man nur im verborgenen bekam und ebenso verdeckt weitergab. Daß wir im übrigen an vielen spektakelhaften Ereignissen nicht teilhatten, dünkte uns eher als ein Vorzug unserer Lage. Wenn Fritz Copei sich auch in Haustenbeck recht glücklich fühlte – eine reine Glücksinsel war es für ihn nicht. Immer noch wurde mit politischen Pfeilen nach ihm geschossen, unverdienterweise mehr auf ihn als auf mich. Aber wer schoß? Im Dorfe selbst hatte er eine feste Stellung; die paar Kerle, vor denen man sich in acht nehmen mußte, waren gar bald erkannt. Auch die staatlichen Stellen, mit denen wir zu tun hatten, waren ihm, wie schon gesagt, gut gesonnen; aber gerade das rief den Zorn der Funktionäre des Nationalsozialistischen Lehrerbundes hervor. Diese – alles Zwerge gegen ihn – schlugen dann den Sack, wenn sie den Esel meinten. Er wurde einmal zitiert, bis hin zum Gauleiter, weil er in einem Kaffeehaus in der Stadt „Guten Tag" gesagt hatte, und auch sonst immer wieder mit lächerlichen Vorwürfen aufgescheucht. Überhaupt dieser sogenannte Lehrerbund, dieser tiefste Punkt in der Geschichte des deutschen Lehrerstandes! An diesen Zwangsversammlungen teilnehmen, diese Vorträge auf Broschürenniveau anhören zu müssen, war jedesmal eine erniedrigende Zumutung.



Blick über den Mühlenteich auf die Schule in Haustenbeck. Die Schule war im Jahre 1907 erbaut worden. Auch hier wohnten die Lehrer, wie allgemein üblich, im Schulhaus. Hans Sprenger war hier mit seiner Familie im April 1934 eingezogen, Copei bezog mit seiner Frau die zweite Lehrerwohnung im Oktober 1934.

Doch das waren Schatten, die vorüberzogen und uns nicht hindern konnten, das Los zu preisen, das uns getroffen hatte. Wenn wir uns schon nicht an größeren Aufgaben erproben konnten, so meinte auch Freund Copei, daß wir die böse Zeit an keinem Ort der Welt besser überdauern könnten als in Haustenbeck. Immer noch war es ein gesegnetes Beginnen, Kinder zu unterrichten, gewiß nicht ungetrübt, weil man das Beste, das man wußte, seinen Schülern nicht sagen durfte. Wir hatten die langen Abende, die Zeit für Studien ließen, wir wußten die Ferien hoch zu schätzen, die meistens nur eine Umstellung auf eine andere Tätigkeit brachten. Und die Heide war weit, der Himmel groß, und unter ihm war für den, der sich dieses Vorrecht wahren wollte, immer noch Raum für den freien Flug der Gedanken.

Vgl. Hans Sprenger, Erinnerungen an Friedrich Copei, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 14. Jg., Heft 9, Braunschweig 1962.



Zur Pausenzeit auf dem Schulhof. Links Hans Sprenger. Um 1936.

„Für uns verlief es etwas sonderbar, das Jahr 1934“

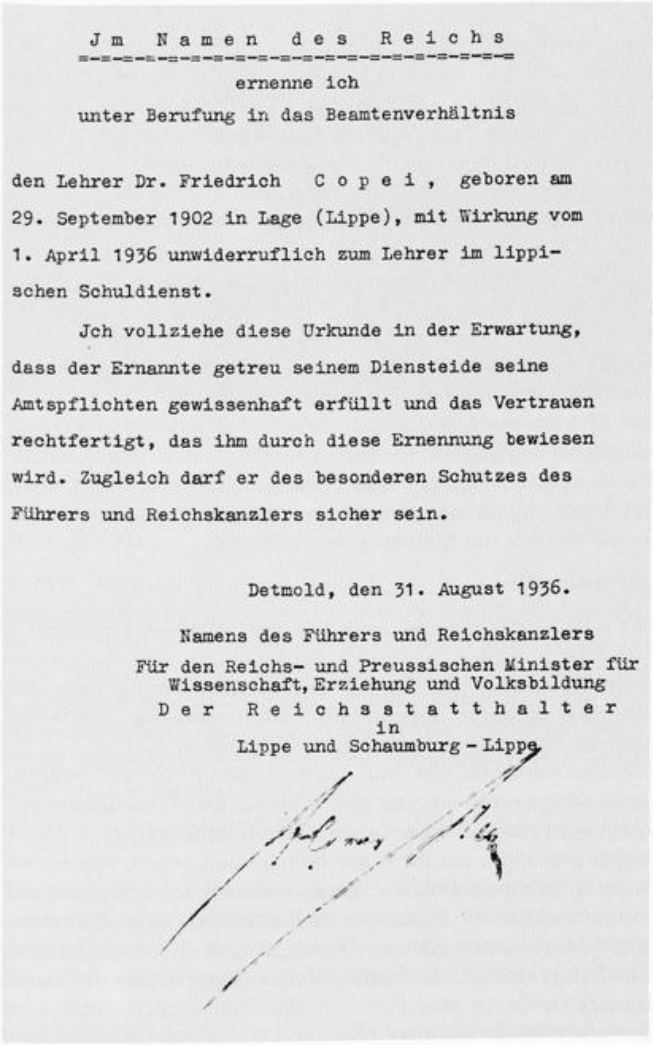
Hans Sprenger beschreibt „die Lage“

Den folgenden Brief schrieb Hans Sprenger am 2. Januar 1935, zu einem Zeitpunkt, als Copei bereits in Haustenbeck weilte. Adressiert waren die Zeilen an den Amtskollegen Karl Trinks in Moritzburg. Der Brief, mit schwungvoller Feder geschrieben, vermittelt dem Leser einen Einblick in die Verhältnisse, in die Hans Sprenger mit seinem Freunde Copei geraten war.

Lieber Herr Trinks,
es war seit Wochen und Monaten aufgeschoben, aber für diese Ferien umso bestimmter vorgemerkt, daß ich Ihnen endlich einmal wieder schreiben wollte. Nun kommt Ihr Brief, zupft mich sanft am Ohr und sagt: nun aber los! Doch Sie nehmen ja meine ganze Entschuldigung vorweg; es gab zwar nicht eben etwas Wichtigeres zu tun, aber doch manches, was dringlich erledigt sein wollte. Da war der Unterricht, die Verwaltung der Schule, die Volksverbundenheit, ein Standesamt, die eifrige Bemühung, in den ganzen neuen Lebenskreis einzudringen. Aber nun sind die schönen ruhigen Tage da und die langen Abende, es ist auch gerade ein Jahr dahin, ein Zeitpunkt, an dem man in herkömmlicher Weise sich und seinen Freunden Rechenschaft gibt, was man denn eigentlich getrieben in der Zeit.
Für uns verlief es etwas sonderbar, das Jahr 1934. Vor einem Jahr saßen wir noch im Wartestande, unsicher darüber, was über uns beschlossen sei. Wir wollten, so hatten wir uns eingestellt, die Entscheidungen auf uns zukommen lassen, ohne selbst irgendwelche Schritte zu unternehmen. Im März bekam ich dann, als einziger unter mehreren Wartenden, eine Nachricht, daß mein einstweiliger Ruhestand aufgehoben sei. Man verlangte, was ich als besonders loyal einschätzte, auch keine besonderen Bekenntnisse oder Erklärungen. Wir konnten uns wieder um eine freie Stelle bewerben; wir wünschten aber sehr, in der Einsamkeit Unterschlupf zu suchen – so gerieten wir nach Haustenbeck, auf eine Art also, daß man keineswegs von einer Strafversetzung reden kann. Hier hatten sich vorher unleidliche Verhältnisse zwischen der Gemeinde und den Lehrern herausgebildet, so daß zwei Lehrer zugleich verschwinden mußten. Ich erklärte damals, daß ich mir wohl zutraute, die Spannungen wieder auszugleichen, und es war auch recht bald alles wieder in Ordnung.
So sitzen wir nun hier. Wir haben eine Schule mit 190 Schülern und 4 Lehrern. Ich bekam – wer hätte das wohl gedacht! – die Leitung. Im Herbst nun spielte uns das Schicksal noch einen besonders liebenswürdigen Streich; mein Freund Dr. Copei, bis 1933 Dozent an der Pädagogischen Akademie in Kiel, wurde mir als zweiter Lehrer zugesellt. Wir haben beide Dienstwohnung im Schulhause, arbeiten gut zusammen für die Schule wie bei unseren gemeinsamen Studien, helfen uns gegenseitig mit Briefumschlägen und Kleingeld aus und treiben, wenn die zerknitterten Gemüter wieder einmal ins Gleichgewicht gebracht werden müssen, den ausgelassensten Jokus. Wir wissen, daß das arme Menschenkind immer von Gefahren umlauert ist und dieses besonders glückliche Zusammentreffen den Zorn der Götter wachrufen möchte. Vorerst aber freuen wir uns der Gunst der Stunde.
Ihre Vorstellungen über unsere Gegend müssen Sie gehörig korrigieren. Meine Postadresse ist wohl, die etwas irre führt. Wir wohnen von Paderborn noch ebensoweit entfernt wie von Detmold, etwa 1½ Stunden Radfahrt. Unsere Landschaft ist die „Senne“, eine Sand- und Heidefläche, die sich in einem Streifen längs des Teutoburger Waldes hinzieht. Das ist eine weitläufige Gegend mit Kiefernholz, Heide kärglichen Feldern und nochmals wieder Heide. Uns gefällt sie gut, diese weite Einsamkeit; sie verrät nichts von dem, was man ihr anvertraut. Die Menschen, die hier wohnen, sind kleine Bauern und Ziegler zumeist, alle arme Schlucker. Wir selbst verstehen uns gut mit den Dorfleuten. Wir sprechen zwischendurch ein Wort Plattdeutsch mit ihnen; und wenn gerade Kirmes ist oder beispielsweise das Jahr 1934 zu Ende geht, machen wir erhebliche Zugeständnisse an des Landes Gewohnheiten. Man mutete mir im übrigen nichts zu, wogegen sich unsere Empfindlichkeiten wohl hätten sträuben können. Ich bin der „Köster“, obgleich ich sonntags nicht die Orgel trete – für den Autor einschlägiger Literatur möchte dies vielleicht ein Anhaltspunkt sein für eine soziographische Einordnung.
Man tut sein Werk, hilft den Leuten, wo man kann, macht sich im kleinen Kreise nützlich und bleibt im übrigen im zweiten Gliede. Das ganze Jahr hindurch bis jetzt in die Wintertage hinein stiegen allerlei anhängliche Seelen über die Berge, so fehlte es nie an Gesellschaft und klärender Aussprache. Mit Copei gemeinsam treibe ich, wie schon vorher in der gemeinsamen Mußezeit, jetzt nur von einem anderen lokalen Ausgangspunkte aus, und ohne in irgendwelche romantische Schrullen zu verfallen, Heimatgeschichte. Zu philosophischen und geschichtlichen Liebhabereien bleibt außerdem noch Zeit. In meiner Ruhezeit konnte ich übrigens allerlei heimatgeschichtliche Arbeiten veröffentlichen. Eine Probe dieser historischen Heimarbeit füge ich Ihnen bei. Übrigens brachte sie mir (und Copei) keinen Pfennig Geld ein, dafür aber ein Guthaben, das ich nur durch den Bezug von Büchern ausgleichen kann ...
Wenn ich von solcherlei Arbeiten spreche, so muß ich immer hinzusetzen, daß ich sie nicht mit der letzten Hingabe verrichten kann. Sie ist nur gut, uns in der geistigen Übung zu halten und über leere Stellen hinweghilft. Mit dem Herzen bin ich immer bei den Menschen, bei den Freunden nah und fern, die sich in allen Belastungen als gerade Kerle gezeigt haben. Ein wenig bedrückt es bei aller unserer Wirksamkeit, so viele gute und fähige Menschen auf die Schattenseite des Lebens geworfen zu sehen. Und wir wünschten sehr, daß allen so viel gute Freundschaft und tätige Hilfe zuteil würde, wie wir sie selbst im letzten Jahre erfahren haben. Überhaupt: manchmal und im Hintergrunde recht eigentlich bleiben wir traurigen Herzens ...
Die Erzeugnisse Ihrer Kunst sähe ich gern einmal. Ich selbst bin so unbegabt, daß mich die Schulanfänger immer beschä-

men; aber Bilder können auf mich wohl einen Eindruck machen. Sie müssen mir auch bald schreiben, welche Fragen Sie in Ihren müßigen Stunden wälzen. Ich bin sehr neugierig, ob wir uns in unseren persönlichen Fragestellungen irgendwie begegnen. Vor allem bleiben Sie in der geistigen Arbeit! Mag der Weg zu publizistischer Arbeit im Augenblick auch versperrt sein, wir müssen uns im Augenblick damit begnügen, in uns etwas aufzubewahren, was einst auch als wert erachtet wird, mitgeteilt zu werden ...

Mit freundlichen Grüßen
bleibe ich Ihr Hans Sprenger



Jm Namen des Reichs

ernenne ich

unter Berufung in das Beamtenverhältnis

den Lehrer Dr. Friedrich Copei, geboren am 29. September 1902 in Lage (Lippe), mit Wirkung vom 1. April 1936 unwiderruflich zum Lehrer im lippischen Schuldienst.

Jch vollziehe diese Urkunde in der Erwartung, dass der Ernannte getreu seinem Diensteide seine Amtspflichten gewissenhaft erfüllt und das Vertrauen rechtfertigt, das ihm durch diese Ernennung bewiesen wird. Zugleich darf er des besonderen Schutzes des Führers und Reichskanzlers sicher sein.

Detmold, den 31. August 1936.

Namens des Führers und Reichskanzlers
Für den Reichs- und Preussischen Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung
Der Reichsstatthalter
in
Lippe und Schaumburg-Lippe

Am 1. April 1936 wurde Friedrich Copei erneut in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit berufen.

Der schulische Alltag in der Dorfschule

Beobachtungen und Erfahrungen

Für Copei war es die unverzichtbare Aufgabe eines Lehrers, pädagogisches Handeln ständig reflektierend zu überdenken. Nur auf diesem Wege vermochte der Lehrer als praktischer Schulmann neue pädagogische Einsichten und Erkenntnisse zu gewinnen. Deshalb gehörten für ihn Vorbereitung und Nachbesinnung auf den Unterricht zur alltäglichen Schularbeit des Lehrers. Dazu gehörte auch die Beobachtung von Kindern in alltäglichen Lebenssituationen. Die folgenden Aufzeichnungen stammen aus der Zeit, als Copei Lehrer in Haustenbeck war.

24. April 1935

Heute Schulanfang nach den Osterferien. 3. und 4. Schuljahr kombiniert. Kennzeichnend, daß die „Kleinen" merklich gedämpft sind durch das Zusammensein mit den „Großen". Die „Großen" wieder fühlen sich sichtlich gehoben und angeregt durch ihre Würde. Mit leichter Verlegenheit begeben sich z. B. die schwachen „Großen" an die Korrektur der Tafeln der „Kleinen"; soziologisch interessant war weiter noch, daß bei der Frage, wer in diesem Jahre nach außerhalb verschickt werden sollte, sehr deutlich einstimmig u. a. Friedchen Brinkmann genannt wurde, das sehr zurückhaltende und sehr zarte Mädelchen, das es wohl sehr nötig hat und dazu noch offenbar Sympathien genießt.

8. Juni 1935

Anläßlich eines Autounfalles (Kinder vom Reichswehrauto angefahren) wurde kürzlich ein strenges Verbot für das Betreten der Straßen erlassen. Der Schulhof wurde durch bestimmte Linien abgegrenzt, ebenso wurde für die Kleinen im Tötjen (Dorfstraße) eine bestimmte Grenzlinie bestimmt. Bis dahin hatten die Kinder immer beim Gemeindehaus gespielt, von dem Augenblicke des strengen Verbots an lagen sie dauernd sämtlich auf der äußersten Grenze, als ob sie immer auf etwas Besonderes warteten. Interessante Perspektive also: negative Wirkung des Verbotes, es lenkt die Aufmerksamkeit auf den zu vermeidenden Punkt.

20. Dezember 1935

Wir sprechen, erzählen über das Christkind. Große Kinder hatten zu den kleineren gesagt: es gibt kein Christkind. Ich erzähle davon den Kindern meiner Klasse und legte es ihnen zur Beurteilung vor. Allgemeine Empörung: „Die verderben den Kleinen ja die ganze Freude." Sentenz der folgenden Besprechung: es gibt ein Christkind. Wenn auch vielleicht nicht so, wie die Kleinen es sich ausdenken. Man kann merken, wo das Christkind in die Tür gekommen ist: überall wo Menschen lieb und gut zueinander sind, einander helfen, ist das Christkind auch da. Hinweis auf die Heiterkeit der Kinder am Weihnachtsabend (Spielzeugherstellung) und auf die Arbeit für die Eltern.

Dabei plötzlich von den Kleineren Erzählungen, daß sie das Christkind richtig einmal gesehen haben: Else Dreimann erzählte, auf ihrem Tisch hätte eine Tasse mehr gestanden als gebraucht würde und hinterher hätte einer aus der Tasse getrunken gehabt. Das wäre doch sicher das Christkind gewesen. – Eine andere von den Kleinen erzählte, sie habe noch gesehen, wie sich die Tür bewegt hätte, aus der das Christkind gegangen wäre. – Alles das angesichts der Tatsache, daß wir doch vorher, wenn auch sehr vorsichtig, die reale Erzählung des Christkinds in Frage gestellt hatten.

In der Schule beobachte ich schon das ganze Jahr hindurch einen sehr starken Entwicklungsunterschied zwischen dem 3. und 4. Schuljahr. Während das 4. zum größten Teil interessiert mitgeht bei Dingen der stärker geographisch gerichteten Heimatkunde, verharrt das 3. zu einem großen Teil in gewisser Passivität und Verspieltheit, wacht aber prompt auf, sobald Dinge des engeren eigenen Erlebniskreises, vor allem Tierbeobachtungen, zur Besprechung kommen, weiter, sobald das Bauen, Basteln und Zeichnen beginnt oder sobald Turnübungen eingelegt werden.

Sehr lange Zeit hatte ich mit Aufsatzniederschriften ausgesetzt, einmal, weil sie zum Teil schrecklich langweilig ausfielen, vor allem aber, weil ich die „freie Malschrift" als einen Hauptverderb für die Rechtschreibung ansah. Statt dessen hatten wir sehr häufig „sachliche" Zusammenfassungen niedergeschrieben und als Diktate eingeprägt. Auffallend, wie mühsam solches sachliche Zusammenfassen war, wie die Kleineren dabei eigentlich ganz versagten. – Auch als zur Abwechslung dann eine Niederschrift: die Nacherzählung der Geschichte von der Blomberger Schusterlaterne angesetzt wurde, kam fast bei der ganzen Klasse ein böses Versagen heraus: vollständig zusammenhanglose Sätze mit starken Lücken, ohne Bedeutungsakzente. – Dann ein neuer Versuch mit einer Niederschrift aus dem eigenen Erlebniskreise und sofort, auch bei den Kleinsten, eine außerordentliche Geschlossenheit der Darstellung mit bewußter Aufgliederung, manchmal mit Humor und Witz. Die „Korrektheit" im Satzbau, die ich ihnen von außen vergeblich angewöhnen wollte, sprang hier plötzlich von selbst heraus, sobald ein Drang zur freien Niederschrift, zur Mitteilung da war. Von der Zeit an schreiben wir wieder Aufsätze, meist Erlebnisse mit Tieren oder Menschen.

Mit dem Lesen, das früher einmal trostlos war, ist es völlig anders geworden, seitdem wir im Wettbewerb mit Rangstufen lesen (Unteroffizier, Leutnant, Hauptmann). Sie balgen sich beinahe jedesmal darum, wer jetzt lesen darf. Durch die stärkere Übung ist offenbar auch das Vermögen, den Satz im Ganzen zu erfassen und sinngemäß zu gliedern, gewachsen. Reizvoll ist bisweilen auch das Vergnügen, im Chor zu lesen (überhaupt, irgendwie gemeinsam zu handeln). Bei den Kleinen hapert es dabei allerdings an der äußeren Lesefertigkeit. Auffallend im Verhältnis der Jahrgänge zueinander ist, daß Fritz Mehrmann und Werner Plöger sich sehr über das Niveau der eigenen Abteilung, was Interesse und Auffassungsgabe angeht, herausheben. Sie stechen darin auch gegen die Jungen der höheren Abteilungen ab, die immer erst dann warm werden, sobald ihnen irgendeine Form der Handbeteiligung geboten wird.

26. Februar 1936

Behandlung der Geschichte vom Jüngling zu Nain im 3. und 4. Schuljahr. Ausmalen der Situation bei der Erweckung der Toten. Danach: Was vom Menschen im Grabe bleibt: nach dreißig Jahren ein neues Grab. Plötzlich springt Else Dreimann (3. Schuljahr), die gerade Geburtstag hatte, erregt auf und ruft mir weinend zu: „Sie möchten nicht weiterreden!" Ich brach die Besprechung der Dinge ab, holte sie mir her und suchte sie zu beruhigen. Sie schluchzte noch eine ganze Weile, ehe sie ruhig wurde. Die übrigen Kinder waren sichtlich erstaunt und erschrocken. Schon vorher hatte sie gesagt: „Wenn ich dabei wäre, ich würde bange, ich liefe weg!"

18. April 1939

Wieder Schulanfang. Ich habe nach der neuen Ordnung bekommen das 3., 4. und 5. Schuljahr. Erster Eindruck: 3. Schuljahr verschüchtert gegenüber den beiden anderen Klassen, die schon stärker aufeinander eingespielt waren. Die Klasse kann ganz munter werden. Es sind insgesamt 48 Kinder; davon gehen in den nächsten Tagen noch drei fort.

Ich sprach mit ihnen darüber, was in der Ferienzeit geschehen sei. Frühling, Wetter, Bäume, Sträucher, Schwalben. Alles blieb aber vorläufig noch sehr im allgemeinen. So haben wir vorläufig nur eine kleine Niederschrift gemacht mit diesen Gemeinplätzen. Für morgen hat jeder die Aufgabe zu beobachten, was im eigenen Garten vorgeht. Ich hoffe, sie so allmählich zu eigener Beobachtung zu bringen.

Die Kleinen melden sich gar nicht. Als sie einmal einen Satz nachsprechen sollten, versagten sie kläglich. Großes Gelächter bei den anderen. Ich habe diese dann herangekriegt. Auch bei ihnen klappte das gemeinsame Sprechen noch nicht. Dadurch wurden die Kleinen etwas ermutigt.

19. April 1939

Fortsetzung der Besprechung. Ich hatte mehrere Sträuße mit Birkenlaub, weiter Goldregen, Schlüsselblumen und Sumpfdotterblumen auf dem Tische stehen. Besprechung: Blüte der Birke: kleine Kerze, darunter ein Lämmerschwanz. Ich zeichnete an. Sofort der Wunsch nachzuzeichnen.

Die Zeichnungen, die auf heute gemacht worden waren, meist sehr undeutlich und gleichförmig. Das Wesentliche der Form wird noch nicht gesehen. Darum habe ich heute damit begonnen, näher auf die Einzelheiten einzugehen. Wir waren in der 2. Stunde draußen und haben die Bäume bestimmt: am weitesten grün die Kastanie, noch gar nicht grün die Eiche, dazwischen Esche, Ahorn, Linde, Ulme. Kennzeichnende Formen: Weichheit des Lindenblattes. Regel: Grünt die Eiche vor der Esche . . . usw.

Zum Schriftlichen einige Übungen: 1. Leute, Läuten, Leutnant; 2. viele Leute, er fiel; 3. Ferien, Himbeere, Johannisbeere.



Copei während des Unterrichts inmitten seiner Klasse. Um 1937. Die Szene hatte Hans Sprenger aufgenommen. Von ihm stammen im übrigen alle Aufnahmen, die Copei in Haustenbeck in verschiedenen Situationen zeigen.

21. April 1939

Auffällig war mir beim 2. Schuljahr, wie die Kinder die Additierungsaufgaben, die ihnen vor den Ferien noch schwerfielen, fix lösten. Beim Lesen fallen Ilse und Wilfried völlig aus dem Rahmen. Große Szene, als ich Wilfried wieder ins 1. Schuljahr bringen wollte. Bei den Großen habe ich aufschreiben lassen, was wir über das Grünen der Bäume beobachtet haben. Im Lesen begonnen das Märchen vom kalten Herz. Starkes Interesse der Kinder.

4. Mai 1939

Mechthild freut sich immer, wenn ich mich „ärgere" über irgendetwas, was sie hat und ich nicht habe. Sie unterscheidet genau: Bei den Schuhen: Onkel Fritz ärgert sich schwarz, beim Schokoladenpudding: ... ärgert sich braun etc. Wenn man nicht strikt danach sich richtet, korrigiert sie sofort.
Irmgard betrachtet das Bild „Jesus geht mit seinen Jüngern durchs Feld" und sagt: „Sieh mal, da gehen die Götter durchs Feld!"

25. Januar 1940

Gestern auf dem Wege nach Blumenberg. Kleiner Junge in der Bahn, 2–3 Jahre alt. Von der Mutter bestraft, weil er eine Tröte hatte fallen lassen. Heulte. Ich sah ihn an, er blinzelte mir zu; dann begannen wir ein Spiel. Nickte ich mit dem Kopf, nickte er wieder, zog ich die Nase kraus, tat ers auch, verzog ich das Gesicht, folgte er prompt. Und so fort. Alle zeitlang lachte er hell auf. Er wurde vertraut und meinte schließlich, ich wäre ein Engländer. Ich habe immer wieder beobachtet, wie leicht man auf dem Wege an ein Kind herankommt. Es ahmt nach, freut sich der Erfolge, kommt ins Spiel und verliert dabei alle Befangenheit.
Ähnliche Erfahrungen mit den Zwillingen in Oesterholz: Spiel mit den Fingern, plötzlich sind sie gefangen, werden zutraulich und verlieren alle Scheu.

Schulausflug – kritisch gesehen

Eine pädagogische Bilanz

Die 54 Jungen und Mädel meiner Klasse leben in einem kleinen abgelegenen Heidedorfe, viele von ihnen haben noch keine Eisenbahn oder Straßenbahn gesehen, geschweige jene benutzt. Sie kennen ausgezeichnet jeden Winkel der Heide und der Kiefernwälder ringsum, wissen jedes Eichhörnchen, Hähernest, jede Fuchshöhle, jeden Kaninchenbau im Dorfe; sie können auf Bäume klettern, fischen, Tiere fangen, helfen auch den Eltern bei ihrer mühsamen Arbeit auf dem Acker und beim Vieh tüchtig. Also ein eng begrenztes aber doch voll erfülltes Kinderleben in der Natur.
In diesem Jahre wollten wir in zweitägiger Wanderung über das Gebirge nach Detmold und über die Externsteine zurück. Wie mußten die Eindrücke solcher Wanderung auf unsere Kinder wirken! Die weite Schau vom Gebirge, der mächtige Bau des Hermannsdenkmals, die Bauten und Anlagen der Stadt, die vielen geschichtlich und ästhetisch bedeutsamen Bauten und Orte. Dazu sollte ein Besuch in der vorgeschichtlichen Abteilung des Museums vertiefen und abschließen, was seit Wochen in den Geschichtsstunden vorbereitet war. Die Kinder waren sehr gespannt darauf.
Der Ausflug ist vorüber. – Der wirkliche Ertrag des Ausflugs war ganz anders als der erwartete. Als ich die Kinder hinterher fragte, was denn am schönsten gewesen wäre, was ihnen am meisten gefallen habe, da kam einstimmig die begeisterte Antwort: „Das Schlafen in der Jugendherberge." Daran schloß sich in der „Rangordnung der Werte" unmittelbar: „Das gemeinsame Essen in der Jugendherberge." Danach trennten sich die Stimmen, der Eindruck vom Füttern der Karpfen und Enten im Burggraben drängte sich aber doch vor, erst dann schoben sich allmählich zwischen das gemeinsame Spielen und Wandern und seine Zufälle die sachlichen Eindrücke: vom Hermannsdenkmal (die angebliche Größe des Nasenlochs spielte eine bedeutende Rolle), von den Externsteinen, dem Museum (wobei die im Vorbeigehen gesehenen ausgestopften exotischen Tiere und die Gräberreste am stärksten wirkten, die Straßenbahn, das Schloß verschwand als Eindruck vor der Beobachtung einer Reitschule im Marstall. Keine Bemerkung über die bezaubernde Aussicht vom Hermannsdenkmal, keine über ein Landschaftsbild oder über das malerische Straßenbild der alten Stadtviertel.
Zufall? Der Gesamteindruck ist zu geschlossen dazu. Was hieran interessiert, ist nicht die einzelne Wertung, sondern die Sicht des Kindes dieser Reise und die Rangordnung seiner Werte. Denn es sieht nur, was ihm bedeutungsvoll ist. Und das sind bei weitem nicht die „Sehenswürdigkeiten", um derentwillen der Erwachsene reist, sind auch nicht die Eindrükke der Landschaft, die es erwerben will. Ursprünglich und kräftig aber wird gewertet das Erleben der Gemeinschaft: gemeinsames Schlafen, gemeinsames Essen, Spielen, Singen, Marschieren.

Brauchtum in der Zeit um Weihnachten und Neujahr in Haustenbeck

Eine Erhebung Copeis nach Niederschriften des 5. und 6. Schuljahres

Vor Weihnachten

Etwa vom 6. Dezember an ziehen die Kinder als „Christkindchen" oder als „Klösken" verkleidet in die Häuser, singen Weihnachtslieder und werden mit Äpfeln, Nüssen und Keks beschenkt. Kurz vor Weihnachten stellt man für den Nikolaus einen Teller vors Fenster, auch wohl die Schuhe. In den letzten Jahren fanden Adventskranz und Sonnenwendfeier (durch die HJ) Eingang. Vor Weihnachten wird die Wäsche von der Leine genommen. Am Heiligabend singen in den letzten Jahren die Kinder der Schule bei den Alten und Kranken und spielen dazu Blockflöte. In der Weihnachtsnacht von 12 bis 1 Uhr muß man einen Eimer Wasser aus dem Bache holen, er wird zu Wein.

Weihnachtsbaum

Zur Zeit der Großeltern gab es einen Weihnachtsbaum nur bei wenigen „reichen" Leuten. Die Kinder gingen aus den Straßen in diese Häuser, machten einen Kreis um diesen Baum, sangen Weihnachtslieder und wurden mit Keks und Nüssen beschenkt. Auch die Erwachsenen aus der Nachbarschaft kamen herzu und es wurden gemeinsame Lieder gesungen. Wenn die Kerzen niedergebrannt waren, wurde der Baum geplündert. Als Baumschmuck werden für jene Zeit nur angegeben Äpfel, Nüsse und Kekse, auch Vögel.
Heute hat fast jede Familie einen Baum. Er wird außer mit Äpfeln, Keks usw. jetzt mit Glocken, Engelshaar, Lametta, Baumkugeln und Glaskronen geschmückt. In der Regel wird er an Neujahr oder am Tage nach Neujahr geplündert.

Weihnachtsgeschenke

Sie gab es früher nur in geringem Maße. Nach Angabe eines Großvaters bekamen die Kinder nur ein Stück selbstgebackenen „Stuten" und dazu ein paar selbstgedörrte Pflaumen.
Aber auch heute noch sind die Geschenke in dem ärmlichen Dorfe sehr bescheiden: Spielzeug gibt es fast nur für kleine Kinder. Sonst gelten als Weihnachtsbescherung schon: ein Teller mit Äpfeln, Nüssen, Apfelsinen, Keks oder ein Kleidungsstück (Strümpfe, Gummischuhe, Handschuhe usw.).

Weihnachtsgebäck

Meist wurde früher gar kein Kuchen gebacken, höchstens ein Stück im Backofen. Andere Angabe: Gebacken werden aus Teig Schweine, Hirsche, Rehe, mit Augen aus Korinthen. Bei der Rückkehr aus der Lichterkirche gab es Buchweizenpikkert mit Rosinen darin. Heute überall Kuchen, vielfach selbstgebackene Plätzchen und gekaufte Spekulatius.



Copei mit seiner Klasse, einem 4. und 5. Schuljahr, vor dem Eingang der Schule in Haustenbeck. Um 1937.

„Nicht ganz im Einklang mit den Bemühungen einer weisen Pädagogik . . .“

Humoristische Begebenheiten aus dem Schulleben, aufgezeichnet von Friedrich Copei

Die lippische Jugend ist nicht weniger vorsichtig und zurückhaltend allem Neuen und Auffallenden gegenüber, als die Alten es sind. Aber sie macht sich auch, wie heute, doch ihren Vers auf neue und ungewohnte Dinge und sagt danach denn wohl drastisch und ehrlich ihre Meinung. Was herauskommt, steht manchmal nicht ganz im Einklang mit den Bemühungen einer weisen, zielbewußten Pädagogik, schafft aber um so mehr Heiterkeit.

So werden einige kleine Geschichten von einem lippischen Schulaufsichtsbeamten erzählt, der vor einer langen Reihe von Jahren irgendwo in Lippe amtierte und sich bei einem feurigen Temperament auch starker schauspielerischer Begabung erfreute, die er bei Schulbesichtigungen gern vor den Kindern spielen ließ. Bei den sehr zurückhaltenden Kindern erntete er aber mitunter ihm ganz unverhoffte Erfolge. In einer Klasse kam er gerade dazu, als der Lehrer im Singen sich um die Elemente der Sangeskunst bemühte. Der Schulrat wollte eine Probe seines Könnens ablegen, indem er bei den Kindern die ersten Atemübungen besprach und fein schulgerecht die „Begriffe“ des „Einatmens“ und „Ausatmens“ entwickelte. Das ging anfangs sehr schön. Es gab ein fröhliches Schnaufen, Einatmen und Ausatmen. Mit dem gewöhnlichen Tun allein aber ist es in der zünftigen Pädagogik nicht geschafft, erzieherisch fruchtbar ist es erst, wenn ein klarer Begriff dabei herauskommt und wenn das „sitzt“. So fühlte sich auch der Herr Schulrat bewogen, das „Sitzen“ der Begriffe „Einatmen“ und „Ausatmen“ zu kontrollieren. Er atmete den Kindern etwas vor und fragte nach dem Lufteinziehen: „Was habe ich nun getan?“ Aber die korrekte Antwort



Copei mit seiner Schulklasse bei der Gestaltung eines Kinderfestes. Um 1937.

„eingeatmet" wollte und wollte nicht kommen, so deutlich der Herr Schulrat auch das Einziehen der Luft markierte. In seiner Verzweiflung ob der pädagogischen Katastrophe probierte der Herr Schulrat ein letztes Mal: er preßte die Lippen zusammen und zog die Luft geräuschvoll in der Nase hinauf, daß die Nasenflügel bebten. Wieder fragte er: „Was habe ich getan?" Wieder keine Antwort. Bis sich zaghaft einer meldete und sachverständig meinte: „Diu häst den Schnott uptogen!"

•

Ein ähnliches Fiasko erlebten seine pädagogischen Bemühungen ein andermal, als er die Bedeutung der Muskeln für den Zusammenhalt des Knochengerüstes zeigen wollte und den Kindern sehr anschaulich Ermüdungserscheinungen vormachte. „Denkt euch, Kinder, gestern abend kam ich spät nach Haus. Ich war lange unterwegs gewesen. Als ich die Treppe hinaufging – so –, knickten mir meine Knie immer ein, und ich mußte mich am Geländer halten, sonst wäre ich hinaufgefallen. Ich schwankte, und alle meine Glieder taten mir weh. Wie kam das wohl?" – Die Klasse schwieg so intensiv, daß man deutlich hören konnte, wie im Hintergrunde einer vernehmlich seinem Nachbar zuflüsterte: „De Kerl was äber düht beseopen!"

•

In einer Detmolder Schule gab eine ganz Pfiffige, die sonst aber durchaus nicht mit Geist gesegnet war, auf die klassische Frage, warum die Menschen im Paradiese denn von dem einen Apfelbaume nicht essen sollten, die ebenso klassische lippische Antwort: „Die wollten Chottens selbst einwecken!"

•

Die Einkünfte der Schulmeister waren früher im Lippischen nicht gerade üppig, selbst wenn man noch die berühmte Wurst und den Lohn für „Orgelschlagen" und Glockenläuten hinzurechnete. Besonders knapp wurde es, wenn man in der schönen, friedlichen, aber armen Senne saß. Da war der Schulmeister schon darauf angewiesen, auf irgendeine Art seine Einkünfte zu steigern. Besonders findig war darin der



Das pädagogische Leben blieb in Haustenbeck nicht auf den engen Raum der Schule begrenzt. Copei und Sprenger wußten um die erzieherische Bedeutung des Spiels; sie boten deshalb den Kindern häufig Möglichkeiten zum „Festefeiern" und zu gemeinsamem Spiel. Hier wird von Haustenbecker Kindern unterschiedlichen Alters in freier Natur ein volkstümliches Kinderspiel, ein Kreis- und Geschicklichkeitsspiel, aufgeführt.

alte T., der längere Zeit in Haustenbeck wirkte. Da in der Senne die Weideflächen und Wiesen sehr knapp sind, ist gutes Heu ein begehrter Artikel. So löste T. ein hübsches Geld vor allem aus den Wiesen, die zu seinen Dienstländereien gehörten. Schließlich kam er auf den Geschmack: er verkaufte nicht nur sein eigenes Heu, sondern fing einen schwunghaften Heuhandel an und galt bald weithin unbestritten als Fachmann auf diesem Gebiete. Als leidenschaftlicher Heuhändler führte er auch ständig Proben seiner Ware bei sich, immer zu einer Offerte bereit. Das Geschäft blühte, der Umsatz wuchs, ein erfreulicher Zustand für den schmalen Geldbeutel.

Wenig erfreut war indessen über solchen Zustand ein hohes Konsistorium in Detmold. Es meinte, man könne nur eines tun: Heu verkaufen oder Kinder lehren. Auch sei es ein ärgerlicher Zustand, daß ein Schulmeister sich gerade solchem Nebenerwerbe hingebe. Mehrmals wurde T. schriftlich verwarnt, er möge von seinen ökonomischen Neigungen lassen. Aber der Heuhandel war ihm nicht nur Gelderwerb, er war für T. eine Leidenschaft geworden. Wie hätte er davon lassen können?

Als alle schriftlichen Ermahnungen nichts halfen, wurde Schulmeister T. auf die Regierung beschieden, damit ihm einmal von höchster Regierungsstelle der Marsch geblasen werden könnte: der damalige Minister v. O. (von Oheimb, d. Vf.), der von seinem Treiben gehört hatte, beschied den Schuldigen zu sich. Er donnerte den Erschreckenden erst einmal gehörig an und hielt ihm vor, wie verwerflich und anstößig sein Tun sei, dann drohte er mit disziplinarischen Maßnahmen. T., der sich indessen etwas gefaßt hatte, beteuerte mit treuem Gesichte, er wisse gar nicht, wie man zu solchen Anschuldigungen käme. So etwas täte er doch nicht, jedenfalls seien die Gerüchte, die über ihn umliefen, sehr übertrieben. Der Minister, dessen erster Zorn verraucht war und der vielleicht an dem interessanten Kerle Spaß hatte, lenkte nun ein. Er wolle

die Sache noch einmal auf sich beruhen lassen. Übrigens ... er, der Schulmeister, sei aber doch jedenfalls ein guter Heukenner, ob er ihm nicht eine besondere Quelle für Heu verraten könne, er brauche Qualitätsheu für sein eigenes Reitpferd.
Da ging die Händlerleidenschaft mit dem Schulmeister durch. „Oh, Exzellenz, wenn ich Ihnen da selbst ein Angebot machen darf ..." Und damit griff er mit Schwung rückwärts in die Taschen seines Gehrocks, den er zu dieser feierlichen Gelegenheit angequetscht hatte, holte aus der linken und der rechten Rücktasche je eine Handvoll Heu und erklärte eifrig: „Also diese Sorte hier ... Diese hier ist anders, aber auch sehr zu empfeh---!" Zu spät merkte er, daß er sich diesmal mit seinem Heuhandel vergaloppiert hatte.

•

Mehr bekannt ist die klassische Antwort einer lippischen Hausmutter, in deren Familie mittags der Pastor zu Gaste war. Man hatte, dem hohen Gast zu Ehren, und weil man wußte, was sich gehört, an den Teller des Pastors eine herrliche blütenweiße Serviette gelegt, die Familie aß ohne solchen Aufwand. Der Pastor war ein wenig verlegen darüber, daß man mit ihm so ganz besondere Umstände machte. Er meinte komplimentierend, man solle doch mit ihm nicht eine Ausnahme vom sonstigen Brauch machen, zum mindesten müsse dann auch der Hausherr eine Serviette umbinden. Da sagte die Frau des Hauses, mit Bestimmtheit solchen Vorschlag ablehnend: „Iuse Pappe schlabbert nich!"



Hans Sprenger mit seiner Klasse, einem 7. und 8. Schuljahr. Die Aufnahme entstand um 1936 in der Umgebung Haustenbecks.

Paradeuniform oder schlichtes Werkkleid?

Der Lehrer – ein Komödiant? Betrachtungen Copeis zu einem pädagogischen Alltagsproblem

Wir Lehrer tragen in unserer Alltagsarbeit ein anspruchsloses, schlichtes Werkkleid, das aber erprobt und uns lieb und vertraut ist: ein natürlicher Unterricht im vertraulichen Lehrgespräch mit unseren Kindern, ein Hantieren mit den knappen, dürftigen Anschauungs-, Lehr- und Arbeitsmitteln unserer kleinen Volksschulen, Massenunterricht in vollbesetzten Klassen mit starren Bankreihen, Übung, Übung und noch einmal Übung. Bekommen wir aber Besuch, wird die Schule bei öffentlichen Hospitationen oder Prüfungen den Kameraden oder Vorgesetzten vorgeführt, so schämt sich mancher des schlichten Kleides und legt sich und den Gästen zur Ehre gerne das Staatsgewand an: eine wunderschöne „Musterlektion" wird vorgeführt mit allerlei wirkungsvollen Zutaten: etwas bewährte Formalstufen, ein wenig Erlebnisunterricht, freie, werktätige Gestaltung, Organisation der Gruppen- und Gemeinschaftsarbeit, Auflockerung der Sitzordnung, Gegenwartsunterricht. Die Paradeuniform sitzt zwar etwas unbequem und hindert ein wenig an handfester, sicherer Arbeit, aber es tröstet der Gedanke, daß man morgen wieder in das vertraute praktische Alltagskleid schlüpfen kann.
Solche kleinen Komödien wären vergnüglich zu betrachten, wenn sie uns nicht zur Selbsttäuschung führten und von einem ernsthaften Durchdenken und Durchproben unser Arbeit abdrängten. Fruchtbare Gedanken der Schulreform dringen nicht in den Bezirk der täglichen Schularbeit ein, wenn sie nur unter den Sonderbedingungen eines günstigen Einzelfalles verwirklicht werden. Was hilft es etwa, daß ich in einer einzelnen Lektion bei kleiner Schülerzahl, ausreichenden Werkzeugen und reichem Material den wichtigen Gedanken der praktischen Werkgestaltung verwirkliche, indessen morgen der vorgeschriebene Stundenplan, die überfüllte Klasse, der Mangel an Hilfsmittel und die unzureichende eigene Schulung meinem pädagogischen Tun ein ganz anderes Gesetz diktieren? Das Mißtrauen der Schulpraxis gegenüber der Schulreform stammt nicht nur aus dem natürlichen Beharrungsvermögen, es wächst auch aus der Beobachtung, daß die Verwirklichung pädagogischer Reformgedanken nur zu oft eine Sache der Ausnahmesituation ist und daß eine falsche Idealbildung droht. Die hervorragende Gestaltung einer einzelnen Stunde ist ohne Zweifel keine leichte Aufgabe, wichtiger und schwerer ist die andere: das neue pädagogische Wollen zu verwirklichen in der schulischen Alltagsarbeit, die ihr eigenes Beharrungsvermögen, ihre eigene Schwerpunktslagerung hat, in der eine ganze Anzahl verschiedener Forderungen ausgeglichen sein wollen. Viel Vernünftiges ist wirkungslos geblieben, weil dem revolutionären Gestaltungswillen nicht das zähe Mühen um die Eingliederung in den Schulalltag folgte.

Auf der anderen Seite sind fruchtbare Erfahrungen der täglichen Schulpraxis vielfach zur Routine erstarrt und für die Allgemeinheit verlorengegangen, weil es an Gelegenheit und Neigung fehlte, sich in gemeinsamer Besinnung grundsätzlich über das Rechenschaft zu geben, was man in der Praxis als nützlich und gut erfahren hat. In der täglichen Arbeit hat sich an sehr vielen Stellen längst ein Wandel, eine Umformung der Volksschularbeit nach neuen Zielen vollzogen. Wann werden wir einen Anfang damit machen, uns als Lehrer zusammenzufinden und ungeschminkt und ohne alle billige Theorie zu reden über die Nöte und Sorgen unserer täglichen Schularbeit? Über die Fragwürdigkeit all unseres „Unterrichtens" einer Welt gegenüber, die lebendiges, verantwortungsvolles Tun fordert, über Sinn und Wirkung unseres Geschichtsunterrichts, über Wert und Unwert vielfach gepriesener Rechtschreiblehren, über den Widerspruch von Arbeit und Erfolg im Rechenunterricht? Aber auch über die Momente frohen und beschwingten Schullebens sollten wir uns gemeinsam Rechenschaft geben, über die Tage, wo wir die Jungen nicht vom Modellbau vertreiben können, wo die Geschichtsstunde den Kindern viel zu kurz war, über die Augenblicke der Ergriffenheit in stiller Feier, über die dämmernden Abende, da wir mit den Kindern singend oder still unter den Bäumen auf dem Rasen vor der Jugendherberge saßen. Gewiß werden wir das Schönste von solchen Erinnerungen am liebsten still für uns behalten. Aber es ist an der Zeit, daß wir uns in gemeinsamer Besinnung über die eigentlichen Kraftfelder unserer Arbeit klarwerden, daß wir spüren, von woher unserer Volksschularbeit Kraftströme zufließen und wo unser vielfältiges Mühen sinnlos und unfruchtbar ist. Die Nöte der täglichen Arbeit kann uns keiner abnehmen. Kameradschaftliche Zusammenarbeit, freundschaftliche gemeinsame Besinnung kann uns dazu verhelfen, von ihnen aus in einer grundsätzlichen Klärung eine neue Ebene zu finden, einen neuen Arbeitsansatz zu gewinnen und durchzuhalten. Diesen Aufgaben könnten wechselseitige gemeinsame Schulbesuche, könnten die Besprechungen in Arbeitsgemeinschaften und Konferenzen dienen; allerdings müßten wir dann einstweilen alle Paradeunifomen weghängen.



Haustenbecker Mütter versorgen ihre eingeschulten Kinder mit selbstgebackenem Kuchen.

„An den meisten Orten wird der Lehrer einen wesentlichen Teil der Forschungsarbeit im Dorfe zu leisten haben . . ."

Gedanken Copeis zu dem Problem von Heimatforschung, Heimatpflege und Schularbeit (1937)

Nach einer Verordnung des Reichsinnenministeriums soll allenthalben der Ortsgeschichte ganz besondere Pflege gewidmet werden. Es ist den Gemeinden zur Pflicht gemacht worden, gemeinsam mit dem Bund Heimatschutz die Anlagen von Ortschroniken zu betreiben. In ihnen soll das Werden des Dorfes dargestellt, zugleich aber auch das Geschehen unserer Tage für künftige Geschlechter aufgezeichnet werden.

Eine solche Hinlenkung zur Geschichte, zumal zu der meist „antiquarisch" betriebenen Ortsgeschichte, mag auf den ersten Blick verwunderlich erscheinen. Denn Zeiten der Neuformung haben geringe Neigung und wenig Muße zur Versenkung in längst vergangenes Leben, sie sind sich selbst genug. So will auch diese Verordnung keinesfalls eine weltabgewandte, nur auf sich selbst bezogene Heimatforschung ermutigen und stützen. Vielmehr ist sie im Sinne des Nietzschewortes gemeint: „Nur soweit die Geschichte dem Leben dient, wollen wir ihr dienen!"

An den meisten Orten wird der Lehrer einen wesentlichen Teil der Forschungsarbeit im Dorfe zu leisten haben. Das ist für ihn eine neue Belastung – zu dem großen Gewicht außerberuflicher Arbeit hinzu –, die sich nur verantworten läßt, wenn der ortsgeschichtlichen Forschung innerhalb der schulischen und außerschulischen Berufsarbeit des Lehrers hervorragende Bedeutung zukommt. Dürfen wir eine solche behaupten? Welcher Art ist sie?

Vorausgesetzt ist dabei eine weitgreifende Dorfforschung. Sie geht auf Quellen aller Art: mündliche Überlieferung, bauliche Zeugen, heimatkundliche Literatur, Akten und Karten verschiedenster Herkunft zurück und umfaßt etwa die Geschichte der Dorfgründung, die sozialen und wirtschaftlichen Wandlungen innerhalb des Dorfgefüges, die Auswirkungen der großen geschichtlichen Ereignisse und Verhältnisse, die Geschichte der Höfe und der alten eingesessenen Dorffamilien, den Wandel von Volkssprache, Sitte, Brauch und Tracht innerhalb des Dorfes, die dörfliche Ausprägung des geistigen Lebens vergangener Zeiten, das Werden von Kirche und Schule, Aufstieg und Niedergang des Dorfes im Laufe der Geschichte. So wird die Dorfchronik zu einer historisch fundierten Heimatkunde.

Als solche ist sie die unerläßliche Voraussetzung für eine schulische Heimatkunde im weiten und tieferen Sinne. Was sich heute in der Grundschularbeit so nennt, ist leicht eine Sache der

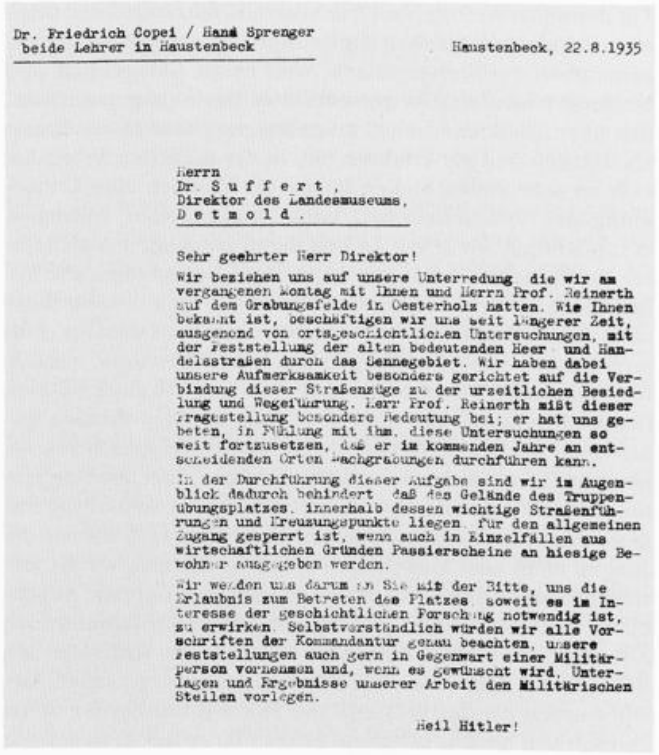
Verlegenheit und der Vermengung, in ihr sind heute noch verkoppelt der „Anschauungsunterricht" alten Schlages, eine von kleinstaatlichen Gesichtspunkten bestimmte Landesbeschreibung und ein intellektualistischer Vorbereitungsunterricht auf die Geheimnisse der „erdkundlichen Grundbegriffe". Wo der Lehrer aus eigener Forschungsarbeit ein lebendiges und verfügungsbereites Wissen vom Werden des Dorfes hat, kann Heimatkunde dagegen für die Kinder aller Altersstufen die breite Zugangspforte zu seinen engeren Lebenskreisen wie zum Gesamtleben des Volkes werden.

Die heimische Natur- und Menschenwelt in ihren verborgenen Sinnbeziehungen zu erfassen, das ist die Aufgabe der ersten, einführenden Heimatkunde, die in die zweite Hälfte der Grundschulzeit fällt. Für ihre Durchführung ist ein Doppeltes zu beachten:

1. Die Sinnbeziehungen erschließen dem Kinde sich nicht durch Lehre und Erklärung, sondern im praktischen Tun einer Gestaltungsaufgabe. Wie ihre Urahnen anno 1659 (im folgenden wird die Geschichte Haustenbecks als Beispiel herangezogen, d. Vf.), gehen die Kinder noch einmal an die Erbauung ihres heimatlichen Siedlerdorfes, ihres „Nüggedorp", diesmal freilich nicht im weiten öden Heidelande, sondern im Sandkasten oder auf dem Boden ihrer Schulklasse. Alles will überlegt sein: die Lage ihrer Siedlung zum Wasser, Gunst und Ungunst des Bodens, die Verteilung des Ackerlandes, die Überbrückung der Talschlucht, die Anlage der notwendigen Korn- und Schrotmühle, der Bau der Häuser aus dem zur Verfügung stehenden Material, die Verbindung der Siedlungen durch Straßen und Wege, die Anlage der öffentlichen Gebäude, die Bestimmung der notwendigen Berufe. In solcher tätiger Erarbeitung des äußeren und inneren Dorfaufbaus kann das Kind selbstverständlich nicht an den zufälligen Ablauf der wirklichen Siedlung gebunden werden. Ebensowenig aber ist der Aufbau Sache der Willkür, sondern in jedem Augenblick an das „Gesetz der Sache" gebunden. Wer als Lehrer die Gestaltungsaufgabe lenkt und überwacht, muß sich vom Werden und Leben eines Dorfes eine klare und umfassende Vorstellung erarbeitet haben, sonst wird er anstelle standortgebundenen Denkens nur phantasievolles Schwatzen ohne jeden Bildungswert fördern.

2. In die vom historischen Wissen zunächst unberührten Einsichten des Kindes wird sich sodann ein geschichtliches Denken von großer Ursprünglichkeit organisch eingliedern: ähnlich wie der Vater und der Großvater daheim von vergangenen Zeiten berichten, erzählt der Lehrer den Kindern immer wieder – bei der Verteilung des Landes, beim Bau des Dammes und der Kirche, bei der Anlage der Straßen usw.: So haben es eure Urväter vor 300 Jahren gemacht, und so haben sie gelebt und so gedacht. Er wird ihnen die schöngeschriebene Bittschrift zeigen und vorlesen, in der die ersten Siedler den Landesherrn um einen Pfarrer und ein Gotteshaus anflehen, damit nicht „ihre Kindlein wie das liebe Vieh aufwachsen", er wird ihnen die verschnörkelten Namensschriften und Hauszeichen von Fuhr- und Kaufleuten aus aller Welt, die hier ehedem die große Heerstraße zogen, aus den Akten vorweisen, er wird mit den Kindern gemeinsam die alten Räubersagen, die im Volke noch umgehen, hervorholen und zusammentragen, er wird mit den Kindern in der Kirche vor dem Altarstein stehen, der noch den Namen des Bremer Stifters aus dem Jahre 1685 trägt und von Legenden umwoben ist, an der Grabplatte des ersten Dorfpfarrers, dessen Andenken noch heute, nach 250 Jahren, im Dorfe lebendig ist, er wird mit Rührung die schlichte zinnerne Taufkanne vorweisen, die eine Stiftung der Urmutter der Dorffamilien ist und ihre Widmung trägt. Es bedarf keiner Erklärung, daß alles solches für die Dorfmenschen lebendige und bedeutungsvolle Wissen nur dem im reichen Maße zur Verfügung steht, dem die Geschichte des Dorfes klare und lebendige Erinnerung ist.

In diesem Stadium der Unterrichtsarbeit hat geschichtliches Wissen noch ganz seinen Urcharakter: ist Legende, ist nahe verwandt dem, was der Volksgeist als Mythos und Sage formt. Wie überhaupt für diese erste Stufe der Heimatkunde charakteristisch ist, daß alles Wissen noch in die lebendige, beinahe mystische Urbeziehung des Menschen zu seiner Heimat eingebettet ist. Erst nach und nach löst sich ein Sonderdenken von verschiedenem Gepräge aus dieser magisch-mythischen Urbeziehung des Kindes zu den Dingen heraus. Das ist der Ansatz für



Dr. Friedrich Copei / Hans Sprenger
beide Lehrer in Haustenbeck

Haustenbeck, 22.8.1935

Herrn
Dr. S u f f e r t ,
Direktor des Landesmuseums,
D e t m o l d .

Sehr geehrter Herr Direktor!

Wir beziehen uns auf unsere Unterredung die wir am vergangenen Montag mit Ihnen und Herrn Prof. Reinerth auf dem Grabungsfelde in Oesterholz hatten. Wie Ihnen bekannt ist, beschäftigen wir uns seit längerer Zeit, ausgehend von ortsgeschichtlichen Untersuchungen, mit der Feststellung der alten bedeutenden Heer- und Handelsstraßen durch das Sennegebiet. Wir haben dabei unsere Aufmerksamkeit besonders gerichtet auf die Verbindung dieser Straßenzüge zu der urzeitlichen Besiedlung und Wegeführung. Herr Prof. Reinerth mißt dieser Fragestellung besondere Bedeutung bei; er hat uns gebeten, in Fühlung mit ihm, diese Untersuchungen so weit fortzusetzen, daß er im kommenden Jahre an entscheidenden Orten Nachgrabungen durchführen kann.

In der Durchführung dieser Aufgabe sind wir im Augenblick dadurch behindert, daß das Gelände des Truppenübungsplatzes, innerhalb dessen wichtige Straßenführungen und Kreuzungspunkte liegen, für den allgemeinen Zugang gesperrt ist, wenn auch in Einzelfällen aus wirtschaftlichen Gründen Passierscheine an hiesige Bewohner ausgegeben werden.

Wir wenden uns darum an Sie mit der Bitte, uns die Erlaubnis zum Betreten des Platzes, soweit es im Interesse der geschichtlichen Forschung notwendig ist, zu erwirken. Selbstverständlich würden wir alle Vorschriften der Kommandantur genau beachten, unsere Feststellungen auch gern in Gegenwart einer Militärperson vornehmen und, wenn es gewünscht wird, Unterlagen und Ergebnisse unserer Arbeit den militärischen Stellen vorlegen.

Heil Hitler!

Neben der täglichen Schularbeit nutzten Friedrich Copei und Hans Sprenger die freien Stunden zu heimat- und landeskundlichen Forschungen. Im Mittelpunkt ihres Interesses stand der historisch noch weithin unerforschte Raum der Senne. In diesem Schreiben bitten die beiden Haustenbecker Lehrer um die Erlaubnis zum Betreten des militärischen Hoheitsgebietes rund um Haustenbeck, um den Verlauf „der alten bedeutenden Heer- und Handelsstraßen durch das Sennegebiet" feststellen zu können.

die Ausgliederung der Fächer. Auch für sie erweist sich heimatkundliche Forschung als notwendige Voraussetzung.

Unser Geschichtsunterricht leidet unter zwei Mängeln:

1. der Geschichte fehlt meist der Wirklichkeitscharakter,
2. für das sehr gegenständliche Denken unserer Kinder ist die „wissenschaftliche" Geschichte noch zu abstrakt, entbehrt der Anknüpfung an das vertraute Leben und der Aufgliederung.

Geschichte läuft für unsere Kinder (und für einen großen Teil für uns selbst!) immer wie in einem fernen Raume der Phantasie ab, sie unterscheidet sich, trotz der Fülle der verfügbaren Daten, in ihrem Grundcharakter kaum von dem, was Märchen und Legende erzählen, nur daß ihr deren Anschaulichkeit fehlt. Die Wanderungen der Germanen, die Kriege Karls mit den Sachsen, die Entstehung der Städte, die Hanse, die Bauernbefreiung und wie alle die historischen Grunddaten und Grundbegriffe heißen, haben in der Regel gar keinen Wirklichkeitscharakter, werden unserer Lebenswirklichkeit in keiner Weise zugerechnet, stehen ohne Beziehung zu unserem gegenwärtigen Sein. So kann es einem geschehen, daß ein Kind sehr verblüfft ist, als ihm bei einem Anschauungsbild aus der Germanenzeit plötzlich aufgeht, daß es solch eine Siedlung, wie die abgebildete, wirklich einmal gegeben hat, und zwar in derselben Landschaft, in der wir jetzt leben.

Ortsforschung gibt nun die Möglichkeit, der Geschichte Wirklichkeitscharakter zu geben, dabei aber doch das geschichtliche Wissen mit der gestaltenden Kraft von Mythos und Legende zu vereinigen. Wenn die heimatliche Natur, wenn jeder Fleck der Landschaft als das große ruhende Element im Wechsel der Menschenschicksale und der Weltgestaltung empfunden wird, wenn der Lehrer mit aller Bestimmtheit sagen kann: dieser Granitstein ist mit den Eismassen und Wasserfluten hierher gekommen, als noch keines Menschen Fuß die Hänge der Berge betrat, an dieser Quelle zwischen den Heidhügeln haben ohne Zweifel, wie das Siedlungsreste beweisen, unsere germanischen Urahnen ihr Wasser geschöpft, unter diesen runden Grabkuppen ruht ihre Asche, auf dieser mächtigen, breiten Heidestraße ist Karl gegen die Sachsen marschiert, sind von Urzeiten her bis an die Zeit der modernen Straßenbauten die zweirädrigen Karren der Fuhrleute auf weiter Kaufmannsfahrt von Süden nach Norden und umgekehrt gezogen, hier im Bachgrunde lagen im Dreißigjährigen Kriege marodierende Soldaten und haben die letzten Eichenbestände abgeschlagen, in diesem Keller des alten Gasthauses haben plündernde französische Soldaten im Siebenjährigen Kriege die Branntweinfässer zerschlagen, so bedeutet jede von diesen aus der Heimatforschung gewonnenen Einzelheiten gar nichts für die Erkenntnis der großen geschichtlichen Abläufe, unendlich viel aber für die innere Beteiligung der Kinder und der Menschen des Volkes an diesem Geschehen.

Selbstverständlich darf sich die geschichtliche Darstellung nicht in lauter Ortshistörchen auflösen. Für die Entwicklung des Gesamtzusammenhanges bietet wieder die Heimatgeschichte wertvolle Ansätze, einmal für eine Aufgliederung des Zeitbewußtseins, sodann für das Verständnis historischer Zusammenhänge und Entwicklungen. Einige an ganz bestimmte Gegebenheiten der Umgebung geknüpfte Daten geben Markierungspfähle für die historische Einordnung an: das war damals, als die Grabhügel im Langelau aufgeschüttet wurden, damals, als der hölzerne Dom von Paderborn her noch über die unbebaute Heide schaute, damals, als die großen Schnatsteine mit den alten Wappen gesetzt wurden, die nun über 300 Jahre alt sind. In den zeitlich so aufgegliederten Raum schiebt sich dann nach und nach allmählich, was an neuem historischen Wissen hinzukommt. Auch ein erster Ansatz zum Entwicklungsdenken wird möglich. Hören die Kinder den Bericht über die Ödlandkultivierung vor 150 Jahren, wie er in der alten Dorfchronik nach den Aussagen der Mitlebenden aufgezeichnet ist, wie man arbeitete ohne Zugvieh, ohne Dünger, ohne Stallfütterung, ohne Kartoffeln, ohne Maschinen, ohne Bargeld, so drängt sich gerade dem Kinde des Landes der Wandel der Wirtschafts- und Lebensweise auf.

Man hat vielfach versucht, durch lebendige Erzählform dem Kinde den spröden Geschichtsstoff zugänglich zu machen, und man hat Wertvolles darin geleistet. Aber immer besteht dabei die Gefahr, daß aus der Geschichte Geschichten werden. Erst wo das Kind sich im eigenen Schicksal oder im Schicksal seiner Familie oder seiner Dorfheimat berührt fühlt von dem Schicksal der großen Dinge, erst da wird ihm Geschichte als Lebensmacht und formende Kraft nahekommen und wirklich lebendig werden. Das geschieht aber nur da, wo sich das Kind dem ernsten Leben gegenüber weiß, nicht, wo Gebilde der Erdichtung seine Phantasie reizen.

Alles, was von solchen Dingen besprochen wird, kommt nicht als ein Fremdes, Literarisches an die Kinder von außen heran, ist nicht Lehrgegenstand im intellektualistischen Sinne, vielmehr vertiefendes Bewußtwerden eines der Dorfgemeinschaft vertrauten Wissens. Immer wieder stößt man in der ländlichen Bildungsarbeit auf das Problem einer organischen Wissensbildung. Alles noch so gut gemeinte Herantragen alten Volksgutes, wie es die Volkskunde in Lied, Schmuckform, Sprichwort, Volksbrauch und -sitte in reicher Fülle bereitgestellt hat, bleibt unfruchtbar; lebendig wird es erst, wo die Bildungsarbeit im Dorfe selbst das vom modernen Leben manchmal Verdeckte und Vegessene hervorholt und wieder zu Ehren bringt. Hier ist auch der Punkt, wo umgekehrt die Schularbeit für die Heimatforschung und Heimatpflege von besonderer Bedeutung werden kann. Das alte Hütelied, das die Kinder beim Eintreiben noch singen, die alten Tänze, von deren Art nur noch die Alten wissen, die alten Lieder, die die Urväter einst auf dem Wege in die Fremde sangen, die Hochzeits- und Festbräuche der alten Zeit, die Sagen und die Gespenstergeschichten, die plattdeutschen Tier- und Pflanzennamen, die Wetter- und Lebensregeln, das alles kommt auf dem Wege über die Kinder in die Schule nach und nach zum Vorschein, wenn die Schule spüren läßt, daß ihr diese Dinge wesentlich und lieb sind. Und doch: so wichtig die Bergung solch alten Volksgutes für die volkskundliche Wissenschaft ist, so notwendig ist es, über die wissenschaftliche Aufgabe hinauszuschreiten. Die eigentliche Aufgabe des Lehrers im Dorfe ist die Verlebendigung, die Wiedererwek-

kung dieses alten Lebens. So mündet die schulische Unterrichtsarbeit in die Erwachsenenbildung, in die Aufgabe der dörflichen Bildungsarbeit.

Manches von dem, was in der Schule gesprochen wird, klingt ins Dorf und weckt hohen Widerhall bei den Alten. Hin und wieder aber wird sich die Schule unmittelbar ans Dorf wenden, nicht mit Reden, sondern mit praktischem Tun. Wir haben auf den Dörfern vielfach einen erschreckenden Tiefstand der Festgestaltung. Tanz der jüngeren Generation, Trunk und Kartenspiel der Älteren sind häufig die beherrschenden Programmpunkte, dazwischen schiebt sich dann hin und wieder etwas von den fragwürdigen Darbietungen städtischer Vergnügungen: Kouplets und sentimental-kitschige Theaterstücke. Ein Eifern gegen diesen Zustand ist sinnlos. Helfen kann nur eine lebendige Festgestaltung, die die Elemente des alten dörflichen Lebens in sich aufnimmt und mit dem wertvollen Neuen unserer Zeit vereinigt. Kinderfeste mit volkstümlichen Kinderspielen, Dorffeste mit gemeinsamem Singen alten und neuen Liedgutes, mit den vergessenen Dorftänzen und Spielen und Bräuchen geben Gelegenheit genug zur Pflege wirklicher dörflicher Gemeinschaftskultur. Auf solchen Dorffesten ist dann auch die Gelegenheit gegeben, in einfacher, volkstümlicher Weise von den Ergebnissen der Dorfforschung zu sprechen. Mit starker innerer Anteilnahme – bei aller äußeren Zurückhaltung – nehmen die Menschen des Dorfes, groß und klein, solche Erzählungen auf, und manches aufschlußreiche Gespräch mit den Alten unter vier Augen schließt sich an. Zwar kommt das Ergebnis wissenschaftlicher Forschung, wo es der alten Überlieferung widerspricht, nicht gegen die alten Erzählungen und Sagen an, die im Orte umgehen. Mythos und Legende sind eben stärker als Wissenschaft und rationale Kritik. Aber das darf uns nicht stören, entscheidend ist, daß das Wissen um die Ursprünge des dörflichen Lebens gepflegt und gestärkt wird. Es stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl, es weckt das Gefühl der Verpflichtung und Verantwortung.

Dem Lehrer aber bringt eine Heimatforschungsarbeit, die so mit praktischer Heimatpflege verbunden ist, neben dem wissenschaftlichen Gewinn ein großes Maß an persönlicher Bereicherung. Das Eindringen in die Untergründe des vergangenen und gegenwärtigen dörflichen Lebens, das Vertrautsein mit der Fülle sachlicher und persönlicher Beziehungen innerhalb des Dorfes wird seinen Blick für den Menschen und das Dorf schulen, wird ihn in schwierigen Situationen die richtigen Wege des Umgangs und Verhaltens finden lassen. Hinzu kommt schließlich noch ein Gewinn für Lehrer und Schule, der nicht hoch genug einzuschätzen ist: nichts schmerzt die Menschen eines Dorfes mehr, nichts verbittert sie so wie die Teilnahmslosigkeit und der Städterhochmut eines Lehrers, nichts gewinnt so sehr ihren Dank und ihr Vertrauen wie ein respektvolles und unaufdringliches Bemühen des Lehrers um das vergangene und um das gegenwärtige Leben des Dorfes.

Heimatkundliche Forschung ist eine Sache mühevoller Kleinarbeit, zu ihr gehören außer wacher Beobachtung umfangreiche Aktenstudien und zeitraubende Literaturstudien, also lauter Dinge, die man als Kennzeichen eines weltfremden Stubengelehrtentums anzusehen pflegt. Wo sie aber die Brücken zur Schule und zum Dorfe schlägt, wo sie mit Leidenschaft um eine Erfassung und Formung des Dorflebens ringt, da mündet alle Historie in Gegenwart, da formt sich Wissen um zu Verantwortung und Tat.

Heer- und Handelsstraßen im Sennegebiet

Von Dr. Friedrich Copei.

Auch Arbeitsaufgaben haben ihre Schicksale. Die Untersuchung der alten Durchgangsstraßen der Senne, ihrer Heerstraßen und Hellwege, entwickelte sich von einer ortsgeschichtlichen Frage aus. Bei dem Versuch, die Geschichte unseres im Jahre 1659 gegründeten Sennedorfes Haustenbeck zu entwickeln, tauchte bald die Überlegung auf, was der Anlaß zur Gründung des Dorfes gewesen sein möchte. Die Sage berichtete darüber, was sie von vielen Orten erzählt: der Graf zur Lippe habe sich auf einer Jagd in die wilde Senne verirrt, sei dabei auf das reizende Sennebachtal gestoßen, und sogleich sei ihm der lobenswerte Entschluß gekommen, hier zum Besten seiner Landeskinder ein neues Dorf anzulegen. Eine genauere Prüfung der Berichte über die Dorfanlage wies indessen auf andere Spuren: noch vor der Anlage der ersten Häusergruppen hatte die Landesherrschaft mit sehr großen Unkosten einen mächtigen Querdamm durch das tiefe Haustenbachtal ziehen lassen, und die Zahl von drei Krügen bald nach der Dorfgründung war für eine so winzige Siedlung ungewöhnlich, selbst wenn man die Trockenheit der Senne mitberücksichtigte. Bestimmteren Anhalt gaben die an den Altar und die bunten Fenster der Haustenbecker Kirche anknüpfenden Ortssagen von Überfällen auf Bremer Kaufleute und der 1696 verfaßte köstliche Lobpreis des ersten Haustenbecker Pfarrers Joachim Winand auf das neugegründete Dorf, in dem die Veranlassung der Dorfgründung angedeutet wurde:

Das hat der wunderbare Gott also regieret,
der dann dem Herren Grafen sein Herz hat gerühret,
daß er dieses neue Dorf hat gestiftet an,
welches wahrlich ist für manchen reisenden Mann

Mit seiner Untersuchung über die „Heer- und Handelsstraßen im Sennegebiet", veröffentlicht 1938 in den „Mitteilungen aus der lippischen Geschichte und Landeskunde" und der Abhandlung über „Frühgeschichtliche Straßen der Senne", ebenfalls 1938 in der „Zeitschrift für Deutsche Vorgeschichte" erschienen, hatte sich Copei einem aktuellen Forschungsbereich zugewandt, der „im letzten Jahrzehnt einen ungewöhnlichen Auftrieb gewonnen" hatte, „vielleicht deshalb, weil dieses Gebiet der Spezialforschung universale Bedeutung hat. Siedlungskunde und Siedlungsgeschichte, Wirtschafts- und Handelsgeschichte, Kultur- und Kriegsgeschichte, Flurnamenforschung und historische Geographie, politische Geschichte und Landeskunde sind dabei, in gemeinsamer Arbeit mit einer Vielheit von Methoden ein umfassendes und im einzelnen klares Bild von den Straßenverhältnissen der Vergangenheit zu gewinnen. Sie alle erhoffen von der Auswertung des Gesamtergebnisses wesentliche Erkenntnisse innerhalb ihres Sondergebietes." Vgl. Friedrich Copei, Straßenforschung und Vorgeschichte, in: Monatsschrift für Deutsche Vorgeschichte, 4. Jg., Heft 10/12, Leipzig 1939.

Zur Siedlungsgeschichte der Senne

Copeis volks- und heimatkundlichen Interessen lagen zum einen im Pädagogischen, zum anderen in seiner Liebe zur Heimat und ihren Menschen begründet. Diese Heimatliebe äußerte sich bei Copei freilich nicht in sentimentalen Stimmungen; sie zeigte sich vielmehr in seinen Bemühungen, „die Heimat in wissenschaftlicher Erforschung sich noch immer tiefer zu eigen zu machen", wie es Hans Sprenger formuliert hat. In jungen Jahren suchte Copei hier im Lande schon das Objekt zu seinen ersten größeren geschichtlichen Untersuchungen, die später (1935) unter der Überschrift „Lemgo und das Reich" und „War Lemgo eine freie Reichsstadt?" veröffentlicht worden sind. Aus der Verknüpfung pädagogischer und heimatkundlicher Interessen entstanden verschiedene Aufsätze zur Schulgeschichte des Landes. Ganz besonders hat Copei dann aber die Muße der Haustenbecker Jahre veranlaßt, die Geheimnisse dieser Landschaft forschend zu ergründen: Die Senne wurde Copeis bevorzugtes Forschungsfeld. Vier grundlegende Arbeiten erschienen von ihm in den Jahren zwischen 1935 und 1938: „Heidesiedlung in alter Zeit", „Die alten Sennekrüge", „Frühgeschichtliche Straßen in der Senne" und „Heer- und Handelsstraßen im Sennegebiet". Der hier folgende kurze Beitrag „Zur Siedlungsgeschichte der Senne" blieb unveröffentlicht.

Desertum Sinedi, die „wüste Sende", so heißt das Sennegebiet in den Urkunden des Mittelalters. Es klingt durch die Worte etwas hindurch von der grenzenlosen Öde und Verlassenheit einer Urheide. Wer heute ihre Einsamkeit sucht, muß die stillen weiten Flächen schon gut kennen, die sich als Reste jener alten Heide zwischen die Sennedörfer von Paderborn bis Bielefeld schieben. Teile der Senne sind heute Kulturland. Von Generationen von Siedlern ist hier eine erstaunliche Arbeit geleistet worden.

Aber dieses Kolonisierungswerk des letzten Jahrhunderts ist der zweite Abschnitt der Senneeroberung durch den Menschen. Denn die Senne muß vor der Zeit der mittelalterlichen Siedlungsleere schon verhältnismäßig stark besiedelt gewesen sein. Das bezeugen die zahlreichen Bodenfunde, die von der Steinzeit an bis zur Eisenzeit reichen. Interessant ist die Grenzlinie dieser ursprünglichen Besiedlung. Das reichste Siedlungsfeld der Steinzeit ist durch die Arbeiten Diekmanns (Lehrer in Oerlinghausen) am Teutoburger Walde bei Oerlinghausen erschlossen worden. Die Funde am Spiegelsberge und Togdrange nahe dem Bielefelder Paß, Funde aus Senne I und Senne II, die Siedlung am Bokeler Venn, Einzelfunde bei Haustenbeck und an der Strothe bei Lippspringe deuten die Grenze des Vordrängens an. Im Süden der Senne reicht die Grenzlinie von Bokel über Rietberg-Delbrück bis zur Thune-Niederung bei Sande. Dazwischen liegt ein riesiger siedlungsfreier Raum, das Kerngebiet der Senne. In der Bronzezeit, aus welcher die meisten Erdhügelgräber der Senne kommen, verstärkt sich die Siedlung ungemein, ihre Grenzlinie bleibt aber im wesentlichen dieselbe. Nur von Süden her drängt sich die Besiedlung längs des Delbrücker Landrükkens wie ein Keil bis an die Emsniederung. Dafür zieht sie sich im Norden noch stärker auf die höher gelegenen Flächen der „Sanderzone" zurück. Die Kette bronzezeitlicher Hügelgräber, die sich hier längs des alten Hellweges hinzieht, reißt nicht ab. Sie verbreitert sich im Osten der Senne, im Eckelau und Langelau, zu einem Gräberfelde von erstaunlichem Umfang, und noch einmal im Zuge von Lippspringe nach Paderborn, am Sennerande. Die alte Tappesche Karte aus dem vorigen Jahrhundert, welche die Lage und Zahl der damals bekannten Gräber für die Nachwelt enthielt, verzeichnet auf dem Bogen von Paderborn über Lippspringe, das Eckelau, Augustdorf, Oerlinghausen bis Brackwede hunderte von Gräbern. Wieder bleibt zwischen den Linien des Vordrängens von Norden und Süden her die breite Zone der Senne frei von jeder Besiedlung. Das blieb so auch noch in der Eisenzeit, wenn wir uns an das Zeugnis weniger datierbarer Grabbeigaben halten. Diese geschichtliche Besiedlung gibt zwei Hauptfragen auf: 1. Wie war eine verhältnismäßig starke Besiedlung der mageren dürftigen Senne möglich zu einer Zeit, wo der bessere Boden jenseits des Teutoburger Waldes noch wenig besiedelt war? 2. Wie erklärt sich, daß die trockene, quellenarme Randzone des Nordens so stark besiedelt war, während das Gebiet der zahlreichen Sennebäche, das Kornland der Senne, frei von Besiedlung blieb?

Für die Beantwortung der ersten Frage ist eine Erkenntnis von Bedeutung, die die vorgeschichtliche Forschung beim Vergleich der nördlich und südlich des Gebirges gemachten Funde für die Steinzeit gewonnen hat: Ohne Zweifel waren die Sennebewohner der Steinzeit in der Hauptsache Jäger, die durch die Jagd auf Kleinwild und durch Fischfang in den Sennebächen ihr Dasein fristeten, während ihre nördlich des Gebirges lebenden Zeitgenossen einer Hackbauern- und Viehzüchterkultur angehörten. Der Fund einer Handmühle in der steinzeitlichen Siedlung am Bokelvenn beweist indessen, daß Ansätze zum Anbau von Körnerfrüchten schon damals vorhanden waren. In der Bronzezeit, die ein Vordringen des Ackerbaus brachte, mußte der leichte Senneboden stärker als die schweren Lehmböden jenseits der Berge zur Bearbeitung reizen, waren doch die Geräte zur Bodenkultivierung noch sehr wenig entwickelt. So erklärt sich die verhältnismäßig starke Besiedlung der Sennerandgebiete.

Wie aber war die so wichtige Wasserversorgung in der trokkenen Randzone möglich? Die undurchlässige Ortsteinschicht unter dem Sennesand hielt früher an vielen Stellen das Regenwasser lange in kleinen Tümpeln an der Oberfläche, hier oder da besorgten dasselbe verstreut unter dem Sandboden eingebettete Schichten von mergeligem Boden (z. B. im Eckelau und in der Nähe von Stukenbrock). Von entscheidender Bedeutung für die Sennebesiedlung in vorgeschichtlicher Zeit aber waren die von den heutigen sehr verschiedenen Grundwasserverhältnisse.

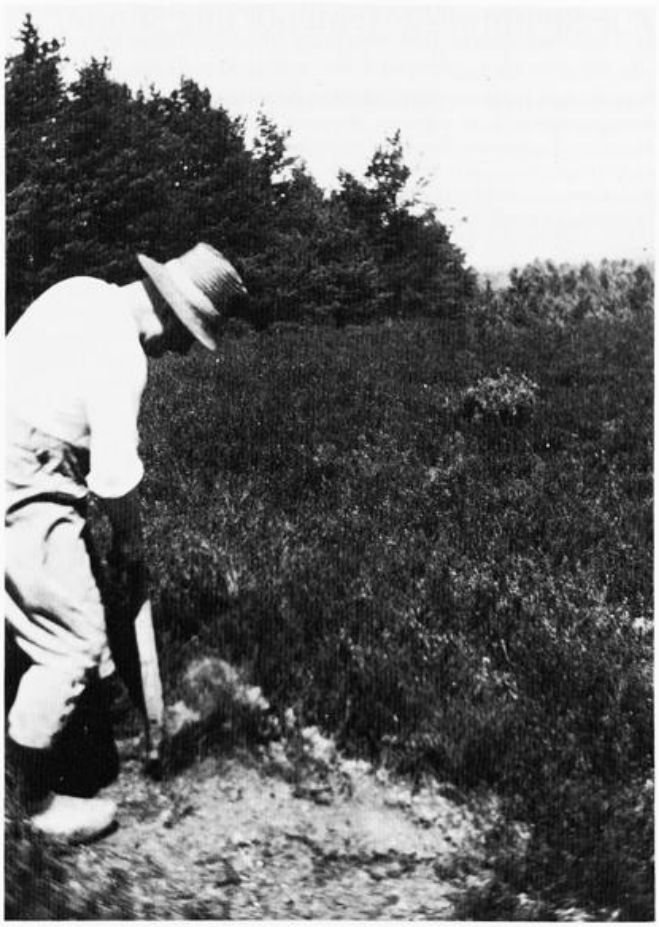
Ohne Zweifel führten eine Reihe der heutigen wasserlosen Trockentäler, die in die Randzone hineinreichen, früher Quellwasser; das Versiegen und die Tieferlegung der Quellen läßt sich in den letzten Menschenaltern verfolgen. Diese Veränderung hängt zusammen mit einem beträchtlichen Fallen des Grundwasserspiegels; wahrscheinlich hervorgerufen durch die Kultivierung und Entwässerung der südlichen Senne, in deren Sumpfland sich früher die vom Gebirge unter

dem Sande herströmenden Grundwassermengen stauten. Die Wasserarmut der oberen Senne ist also zu einem wesentlichen Teil erst eine unerfreuliche Begleiterscheinung der Sumpflandkultivierung in den niederen Sennezonen.

Diese Erkenntnis gibt auch die Möglichkeit einer Antwort auf die andere Frage, warum das Kerngebiet der Senne in der vorgeschichtlichen Zeit völlig ohne Besiedlung blieb. Die Lösung klingt paradox: das Kerngebiet dieser sandigen Heide war für eine Besiedlung zu feucht, zu sumpfig. Noch heute zieht sich, am Südrande der Senne, fast über die ganze Sennebreite, ein breiter Streifen sehr feuchten, zum Teil versumpften Sandbodens. Wo die Sennebäche aus ihren tief eingeschnittenen Bachschluchten auf die Höhe der offenen Senne gelangen, sind durch die mitgeführten Sandmengen die Bachbetten überhöht worden. Brachen die gleichfalls überhöhten Bachufer irgendwo, so floß das Wasser in das tieferliegende Heideland, blieb dort stehen und bildete Tümpel und Sümpfe. Eine Reihe von Orts- und Flurnamen auf Lake, -bach, -brok etc. aus dem Mittelgebiet der Senne läßt darauf schließen, daß das Sumpfgebiet in alter Zeit einen viel größeren Umfang hatte als heute. Noch vor gut 100 Jahren waren ausgedehnte Entwässerungsanlagen und Entsumpfungen notwendig, um aus der Hövelhofer Gegend das dort grassierende Sumpffieber zu vertreiben. Ein Reisender, der die Senne im Jahre 1802 zu Fuß durchquerte, berichtet: Noch jetzt, wo die Senne infolge des Anbaus durch zahllose Entwässerungsgräben durchschnitten ist, ist sie hier infolge ihrer sumpfigen Beschaffenheit selbst im Sommer für den Fußgänger nur schwer passierbar. Vor 1800 Jahren war hier sicherlich ein großer Sumpf, denn noch jetzt stößt man von Jahr zu Jahr weithin auf große Strecken, die unter Wasser stehen, bestellt mit einem weidenartigen Schilf.

Das Vorhandensein eines ausgedehnten Sumpfgebiets im südlichen und mittleren Teile der Senne läßt verstehen, warum hier – im Gegensatz zu den höheren trockenen Randgebieten – jede vorgeschichtliche Besiedlung gefehlt hat, erklärt auch, weshalb ein reiches Siedlungsgebiet sich auf dem Delbrücker Landrücken wie ein Keil in die siedlungsleere Zone schiebt. Dieses tieferliegende Sumpfgebiet der Senne war nicht nur eine Verkehrs-, sondern auch eine Siedlungssperre. Nahe liegt der Gedanke, daß der verkehrs- und siedlungsfeindliche Raum der Senne in frühgeschichtlicher Zeit eine Trennungslinie zwischen Völkerschaften gewesen ist.

Als in historischer Zeit dann die besseren und schweren Böden allmählich in Besitz genommen wurden und bearbeitet werden konnten, riß die Sennebesiedlung plötzlich ab und es setzte jene Verödung ein, die durch das ganze Mittelalter anhielt. Die neue, zweite Sennebesiedlung setzte in der Zeit nach dem Dreißigjährigen Kriege ein. Sie war ein planvolles Werk, Siedlungspolitik, und ein Ausfluß merkantilistischer Staatsauffassung. Die kleineren oder größeren Territorialherren der Senne wetteiferten darin, zunächst Stützpunkte für Straßen und Grenzbefestigungen zu schaffen, in einer zweiten Phase das weite herrenlose Heideland in Besitz und Kultur zu bringen. Jezt wird der Innenraum der Senne am



Eine Hauptbeschäftigung der Dorfbewohner Haustenbecks: der Plaggenhieb.

Etwa gegen eine Stunde um Haustenbeck herum erstreckte sich weit in die Senne hinein die Gemeinheit. Das war das weite Revier für die Viehherde. Doch man brauchte die Gemeinheit nicht nur zur Heide, ebenso wichtig war sie für den Plaggenhieb, denn das spärliche Stroh reichte weder zur Streu noch zur Ackerdüngung. Sandwirtschaft war Plaggenwirtschaft; und wer in der Senne Bauer sein wollte, mußte das Heidesiebet (siehe Abb.) schwingen können.

Hans Sprenger, Lehrer in diesem Ort und Verfasser der Geschichte Haustenbecks, hat die sog. Plaggenwölfe bei ihrer Arbeit noch beobachten können. Er beschrieb die Arbeitsverrichtung mit den Worten: „Ein richtiger Plaggenmäher trug am rechten Fuß einen Holsken, weil dieser den Schwung des Siebets auffangen mußte, und am linken einen Lederschuh. Es gab mancherlei Art, Heide zu hauen. Man mähte sie über der Erde wie das Wiesengras. Man mähte sie mit ganz dünner Erdschicht, das hieß Grübbemähen. Man nahm eine dickere ‚Schwarte', daß war das eigentliche Plaggenmähen. Man stach schließlich backsteingroße Törfe, das waren die Mucken, oder, weil sie bei geeigneter Beschaffenheit auch zum Brennen gebraucht wurden, auch Brenntörfe oder Brennknübe genannt. Es heißt, die Schlänger hätten mehr Grübbe, die Haustenbecker mehr Plaggen gemäht, die Stukenbrocker dagegen viele Törfe gestochen."

Die Aufnahme zeigt den Landwirt Schierenberg aus Oestenholz beim Plaggenhieb am Rande des Eckelau. Um 1937.



Der Bedarf der Sennebewohner an Plaggen war seit jeher außerordentlich hoch. Bald nach 1800, so weiß Hans Sprenger in seiner Chronik über Haustenbeck zu berichten, als Haustenbeck rund 100 Kolonate hatte, wurde einmal der Bauerrichter gefragt, was denn Acker und Stall in Haustenbeck erforderten. „Er rechnete aus: 10000 Fuder Plaggen und 5000 Fuder Heide im Jahre! Diese Zahlen werden nicht zu hoch gegriffen sein: denn das wissen auch noch unsere Ältesten zu berichten, daß, von der Erntezeit und dem strengsten Winter abgesehen, das ganze Jahr hindurch das Siebet geschwungen wurde, und daß im Herbst die Ochsenwagen oft zweimal am Tage in die Senne fuhren."
Harte körperliche Arbeit war somit das Los der meisten Sennebewohner. Diese alte Bäuerin belädt den Wagen mit soeben gehauenen Plaggen, die später in verrottetem Zustande dem beackerten Senneboden als Dünger wieder zugeführt wurden.

stärksten erschlossen, während die Sandtrassen der nördlichen Senne verhältnismäßig frei von Besiedlung bleiben.
Die Kolonisierung der Senne geht zwar von dem Willen der Herrschenden aus, sie wird aber getragen durch die Arbeit, die Opfer und Leiden der armen Sennebauern, die hier als Menschen, die sonst nichts Eigenes hatten, Brot und Heimat suchten und fanden. Aus dieser Zeit der zweiten planmäßigen Besiedlung sei nur eine siedlungsgeschichtlich interessante Einzelheit hervorgehoben. Eine Reihe dieser Sennesiedlungen sind langgestreckte Straßendörfer, Reihensiedlungen, z. B. Augustdorf, Hövelriege, Lipperode. Man ist versucht, diese Form auf die Angliederung an einen bedeutsamen Straßenzug zurückzuführen. Diese eigentümliche Anlage geht indes auf die Wirtschaftsverfassung der Dörfer zurück. Jeder Siedler hatte Haus, Garten und Ackerland zu persönlichem Besitz, die Senne, die unkultivierte Heide, war Gemeindebesitz, sie lieferte jedem Kolonate die Hudefläche und Heide zum Anbau und zum Dünger. Ihre Nutzung war schwer in geordneten Bahnen zu halten, der Mißbrauch der Heideausbeutung durch die „Plaggenwölfe" hat weite Senneflächen für lange Zeit jeden Pflanzenwuchses beraubt. Das Übel wurde immer größer, je weiter die Gemeinheiten vom Siedlungskern der Dörfer lagen. Die nächstliegenden Flächen wurden völlig ruiniert, die entfernter gelegenen blieben dagegen völlig ungenutzt. Die Anlage des Dorfes in einer langgestreckten Reihe ermöglichte es jedem Siedler, von seiner Hofstätte aus einen ihnen nächstgelegenen Teil des Gemeindegutes zu nutzen. Als dann in den dreißiger und vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts das Gemeineigentum aufgeteilt wurde, war bei den Reihendörfern ohne weiteres eine organische Aufteilung des Senneanteils möglich, während in den geschlossenen Siedlungen, z. B. in Haustenbeck, ein kompliziertes Ausgleichsverfahren notwendig war. Noch heute liegen in dieser Siedlung die Senneanteile vieler Kolonate weit vom Hofe, mehr als eine Stätte wurde aus dem Zentrum des Dorfes in die zugehörige Senne verlegt.

„Die Senne“ im Heimatkundeunterricht

Copeis Unterrichtserfahrungen mit einem Sachfilm in der Grundschule

I.

In der Lehrerschaft hört man häufig die Klage, daß, gemessen an dem überaus reichen Angebot von brauchbaren Unterrichtsfilmen, nur wenige besonders für die Grundschularbeit geeignete Filme zur Verfügung stehen. Der Film für das Grundschulalter fordert ja mehr als eine bloße Vereinfachung oder Verkürzung des Filmablaufs. Das Denken des Grundschulkindes ist seinem Grundcharakter nach noch undifferenziert, d. h., es erfaßt seinen Gegenstand noch nicht unter speziell geschichtlichen, naturkundlichen, erdkundlichen Fragestellungen und Arbeitsweisen, sondern in seiner Ganzheit, und zwar erlebnismäßig. Ebenso könnte man auch sagen, es erfaßt ihn immer nur von einer Erlebnissicht aus, anstatt als objektiven Gegenstand im Geflecht seiner gesetzmäßigen Bedingungen. Die „magische“ Denk- und Erlebnisweise herrscht vor und macht erst allmählich der „wissenschaftlichen“ Betrachtung Platz.

Es ist sehr schwer, dieser Erlebnisweise wie der ganzen Erlebniswelt unserer Grundschulkinder in der Filmanlage gerecht zu werden. Selbst die schönen Märchenfilme noch zeigen – etwa im Gegensatz zum erzählten Märchen – die Schwierigkeit, vielleicht auch Unmöglichkeit der Berücksichtigung des magischen Elementes. Der besondere heimatkundliche Unterricht stellt dazu im 3. und 4. Schuljahr Bildungsaufgaben, denen der allgemeine und fachliche Unterrichtsfilm scheinbar kaum gerecht werden kann: erste geistige Durchdringung der heimatlichen Umwelt, Anbahnung einer geschichtlichen Betrachtung, Erfassung gesellschaftlicher, erdkundlicher und naturkundlicher Grundverhältnisse und das alles auf dem Untergrunde persönlicher Erlebnisbeziehung. Da bleiben scheinbar nur die immer ansprechenden Tier- und Kinderfilme, die Märchenfilme und die wenigen einfachen Grundschulfilme für das Grundschulalter übrig.

Der folgende Bericht aus der praktischen Arbeit soll darauf verweisen, daß auch der „fachliche“ Lehrfilm sich mit der Erlebnisweise und Erlebniswelt unserer Grundschulkinder verträgt, ja, daß sein Einsatz auf dieser Altersstufe unter Umständen in besonderem Maße die eigentümlichen Bildungsaufgaben jener Übergangsstufe zu fördern vermag. Es handelt sich um den kurzen Film „Talbildung“ (Rückschreitende Erosion, F 155/1937), der vom Geologischen Institut der Universität Würzburg hergestellt wurde, um „die Bildung eines Talsystems durch experimentell erzeugtes, lineares Zerschneiden (lineare Erosion)“ zu zeigen. Der Film wurde eingesetzt im 3. und 4. Schuljahr im Heimatkundeunterricht.

II.

Unser Dorf liegt in der Senne, dem sandigen Heidegebiet, das sich als Randzone der Münsterschen Tieflandsbucht am Südhang des Teutoburger Waldes entlangzieht. Wir hatten in der Heimatkunde darüber gesprochen, woher der viele Sand gekommen sei. (Ablagerung eines eiszeitlichen Stausees.) Unsere Beobachtungen wandten sich danach einer auffälligen Erscheinung unserer Sennelandschaft zu: den zahlreichen Bachtälern, die erst in beträchtlicher Entfernung vom Gebirge als sehr tiefe und steile Erosionsschluchten im Sandgrunde aufbrechen und als solche tiefe Gräben nach Südwesten zur Ems und Lippe führen. Wir versuchten, durch eine Faustskizze uns im besonderen das Bachtal zu vergegenwärtigen, an dessen Rändern unser Dorf liegt. Immer wieder mußte rechts und links vom Zuge des Haupttales nach den Angaben der Kinder der Ansatz eines Seitentälchens angezeichnet werden. Diese grobe Skizze beurteilten die Kinder mit der Bemerkung: Das sieht aus wie ein Baumstamm mit Ästen.

Das Meßtischblatt zeigte den Kindern danach das genauere Bild des Bachlaufes: das Schulbeispiel eines Erosionstales mit den zahlreichen Verästelungen von Trockentalansätzen. Die Schraffierung hob deutlich auch das Eingegrabensein hervor. Beurteilung: So ein Tal sieht nicht nur aus wie ein Baumstamm, sondern wie ein richtiger Baum mit Ästen und Zweigen.

Für uns ergaben sich jetzt zwei Fragen: 1. Wie sind die tiefen Bachschluchten entstanden? 2. Wie kommt es, daß das Bachtal wie ein Baum aussieht? Die Antwort auf unsere Fragen sollte uns der Film „Talbildung“ geben.

Der sehr kurze Film wurde ohne Kommentar vorgeführt. Vorher wurde nur kurz zur Erklärung der Aufnahmen gesagt: „Die Bachtäler sind schon vor vielen tausend Jahren entstanden, als noch kein Mensch war, der zusehen konnte. Darum hat man ausprobiert, wie es wohl gewesen sein könnte. Man hat über einen großen Sandkasten einen feinen Regen sprühen lassen, so wie in der Senne seit vielen tausend Jahren der Regen auf den Sand fällt. Was dann mit dem Sand geschieht, wird euch der Film zeigen.“

Die Kinder folgten mit gespannter Aufmerksamkeit. Leises, eifriges Geflüster zeigte, daß der Film besprochen wurde. Beim Schlußzeichen allgemeines „Oh“ – trotz des sehr nüchternen, beinahe abstrakten Ablaufs. Bei Licht dann kurze Besprechung. Folgende Beobachtungen wurden herangetragen: „Da hat der Regen eine tiefe Rille gegraben. Erst war da eine Mulde, wo das Wasser zusammenfloß. Dann war da unten mit einemmal ein Loch. Das Wasser fraß immer mehr Sand weg. Das Wasser fraß auch nach der Seite, aber es kam nicht weit. Die Erde stürzte auch nach unten in den Bach und floß darin herunter. Der Bach sah zuletzt gerade so aus wie der Baum auf unserer Karte.“ Dieser Schlußeindruck war besonders stark.

Als Ergebnis wurde knapp zusammengefaßt: „Das Wasser hat die tiefen Rinnen unserer Sennebäche von oben nach unten

ausgespült. Der Regen fraß an den Kanten des Bachtales, und der Bach spülte im Grunde an seinen Rändern den Sand weg. Das Haupttal wurde groß und breit, die Seitentäler kamen nicht weit herauf."

Einige Undeutlichkeiten in der Beobachtung ließen den Wunsch aufkommen, noch eimal den kleinen Film zu sehen. Die Aufmerksamkeit richtete sich jetzt auf den Anteil des Regens und des Baches. Bei der zweiten Vorführung kein Abflauen der Spannung, im Gegenteil: Ausrufe der Kinder begleiten den Film: „Jetzt fließt das Wasser über den Sand! Jetzt fängt es an zu bröckeln! Das frißt aber schnell! Nun fließt der Bach! Sieh, der schwarze Streifen da! Oh, wie die Erde heruntersaust! Ja, ein richtiger Baum ist das!"

Eine Besinnung schloß sich an: Ob wohl in Wirklichkeit alles so gewesen ist wie im Film? – Dort dauerte es nur ein paar Minuten, in Wirklichkeit viele tausend Jahre. – Ob das Wasser jetzt auch wohl noch weiterfrißt? So nicht mehr. Der Sand ist mit Gras, Bäumen und Sträuchern bewachsen, die ihn festhalten, daß er nicht wegfließen kann. – Doch sofort kommen Meldungen: „Neulich, beim Gewitterregen, ist bei uns der Hang noch heruntergestürzt. – Als vor ein paar Jahren der Mühlenteich abgelassen war, sahen wir den vielen Sand, den der Bach mitgebracht und in dem ruhigen Teiche abgelagert hatte. – Der Bach floß in einer richtigen Schlucht durch den Teich und brach von den Rändern viele Fuder Sand los. – Die Bauern in Hövelhof (unterhalb) haben geschimpft, weil der Bach mächtig viel Sand in ihre Wiesen brachte. Ein Kind erinnert sich, daß der Großvater erlebt hat, wie vor langen Jahren bei einem starken Gewitterregen „die Grund" (ein Trockental) beim elterlichen Hause ausfloß. Der Lehrer berichtet ergänzend, daß noch vor wenigen Jahren bei einem starken Wolkenbruch eines der Trockentäler um 25 m weitergedrungen ist.

Den einstweiligen Beschluß unserer Besprechung macht eine kleine Niederschrift.

Wie die tiefen Täler der Senne entstanden sind.

Vor vielen tausend Jahren, als der Sand noch nackt war, spülte der Regen eine tiefe Rinne in den Sand. Der Regen oben und der Bach unten fraßen an den Ufern, bis sie herunterstürzten. Das Tal sah aus wie ein großer Baum mit vielen Zweigen.

Bewußt wurde darauf verzichtet, im Anschluß an die Besprechung den Versuch im eigenen Sandkasten zu wiederholen. Ein solcher praktischer Versuch war nach dem Gesehenen überflüssig, hätte auch niemals die Klarheit und Schlüssigkeit des Filmbildes haben können. Dafür zwang uns aber am nächsten Tage die Rückbesinnung, eine praktische Probe zur Vertiefung und Vermehrung unserer bisherigen Erkenntnis einzusetzen:

Ein Kind fragte, warum der Regen nicht an allen Stellen im Boden Rillen eingerissen hätte, er wäre doch gleichmäßig auf allen Sand gefallen. Die Kinder antworteten zunächst: „Der Sand war ein bißchen schräg, und das Wasser floß von den Seiten nach der Mitte. Da war eine Mulde. Da begann es auch zu fressen." – Dann trugen die Kinder aus ihrer eigenen Lebenswelt ihre wichtige Beobachtung zur Klärung heran: Im Garten schluckt der staubtrockene „Müllersand" bei einem starken Gewitterregen in der Tiefe überhaupt keinen Regen, sondern läßt ihn (infolge mangelnder Adhaesion) wie einen Sturzbach nach den tieferen Stellen abströmen. In unserem Sandkasten konnten wir diese Beobachtung am staubtrockenen Müllersand sofort genauer überprüfen. Wir übergossen einen Berg davon mit einer Brause. Das Wasser stürzte, ohne in den Sand einzudringen, den Hang herunter und riß dabei in der Oberflächenschicht feinen Sand mit. Diesen Sand fanden wir unten wieder, wo das strömende Wasser sich tiefer in die Mulde am Bergfuße eingegraben hatte. Die angeschwemmte Schicht ließ sich „wie Kuchen" vom trockenen Sande abheben. Gemeinsame Überlegung sagte uns: Solche reißenden Gießbäche entstehen bei uns nur auf staubtrockenem Sand bei starkem, plötzlichem Regen. Die Kinder ergänzten selbst aus der Beobachtung: „Wenn der Regen ‚leise' fällt, sickert er langsam in die Erde. Wo der Sand schon vorher feucht geworden ist, (durch Begießen), ‚schluckt' er ohne weiteres den Regen."

Wir kehrten zur geschichtlichen Betrachtung zurück: Wann werden also die Sennetäler entstanden sein? Als der Sand noch offen und trocken dalag, so daß starke Gewitterregen ihn mit sich in die Tiefe reißen konnten. Aus einer alten Chronik, die das Leben der Sennesiedler in der Zeit vor etwa 150 Jahren schildert, erfahren die Kinder nun, daß das um jene Zeit noch so war, daß die Täler sich immer wieder weiter in das schon kultivierte Land hineinfraßen und daß die kostbaren Wiesen im Talgrunde immer wieder versandeten. Damals haben die Siedler die Trockentäler und ihre Umgebung mit vielen tausend Kiefern besetzt oder mit Heide bewachsen lassen. Deren durstige Nadeln, Blätter und Wurzeln schluckten den herabstürzenden Regen, hielten den Boden feucht und hemmten das herabstürzende Wasser in seinem Laufe.

Und heute? Wir gingen ins Tal und sahen, wie auch heute noch der Mensch sich überall gegen das „fressende Wasser" wehren muß: Die Hänge sind mit Bäumen und Sträuchern bepflanzt, der Talgrund trägt eine Grasdecke; trotzdem müssen zum Schutz gegen das Wasser des Regens, des Baches und seitlicher Quelladern Pfähle mit Schutzbrettern eingerammt, Mauerfassungen aufgeführt und Holz- oder Tonrinnen gelegt werden. An einem kleinen Damm, den wir vor einem Quellenlauf aufrichteten, beobachteten wir noch einmal die wühlende Kraft des Wassers.

Den Abschluß dieser Behandlung bildete eine neue kleine Niederschrift.

Wie der starke Regen und der Bach gezähmt wurden.

Früher schlug der starke Regen in den trockenen Müllersand und riß ihn fort. Da pflanzten die Leute auf die Talufer Kiefern und Heide. Diese hielten mit ihren Wurzeln das Wasser fest. Die Bachufer wurden mit Pfählen und Brettern festgemacht, damit der Bach nicht weiterfressen konnte.

III.

An diesem Filmeinsatz war einiges von grundsätzlicher Bedeutung:
Der Film für sich wäre für das Grundschulalter ohne Zweifel zu abstrakt gewesen; er gehört ja zu der Gruppe von Versuchsfilmen, die selbst für eine wissenschaftliche Auswertung noch von Bedeutung sind. Von vornherein hätte auch die Gefahr bestanden, daß die Kinder die im Versuch künstlich geschaffenen Verhältnisse für die Wirklichkeit genommen hätten. Erst dadurch, daß wir von der lebendigen Erfahrungswelt der Kinder ausgingen, aus ihr die Grundfragen entwikkelten und nach der Filmvorführung wieder zu ihr zurückkehrten, war eine organische Einbettung dieses Sachfilms möglich, die gleichermaßen vor Abstraktion wie vor falscher Auswertung schützte. Wir konnten, wie das die kleinen Niederschriften beweisen, bei den einfachsten Grundvorgängen bleiben; die Sprache der Kinder zeigt uns deutlich an, daß in der Tiefe des Auffassungsvorganges noch magisches Denken mitarbeitete. (Der Regen frißt, der Sand schluckt den Regen, die Wurzeln halten den Boden fest, der Bach reißt mit sich fort.) – Vergleicht man Verlauf und Ergebnis unserer Auswertung mit dem, was das Beiheft an Material zur Durchdringung und Ergänzung des Filmbildes bringt, so wird uns der Unterschied zwischen „vorwissenschaftlicher" und wissenschaftlicher Betrachtungsweise deutlich. Das heißt nicht, daß unsere Sehweise weniger geistig gewesen wäre; sie war nur einfacher und mehr dem persönlichen Erleben verhaftet als jene.
Der so in persönliche Erlebnisbeziehungen eingebettete Lehrfilm leistete uns Dienste, die gerade für diese Stufe unschätzbar sind.
1. Der Film raffte räumlich und zeitlich die einzelnen Geschehnisse zu einem dynamischen Gesamtbild zusammen. Er ordnete dadurch auch das zusammenhanglose Einzelwissen der Kinder, so wie ein Magnet mit seinen Kraftlinien die verstreuten Metallteilchen durchwirkt und organisiert. Erst diese dynamische Ordnung gab mit dem Überblick auch die Möglichkeit zur Ausdeutung und Erklärung, also zu einer geistigen Durchdringung. Solche Wirkung des Filmeinsatzes ist natürlich von besonderem Wert für ein kindliches Denken, das noch stark dem einzelnen Erlebnisgegenstand verhaftet und in eine Teilansicht gebannt ist.
2. Das Kind erlebt und erkennt das scheinbar Starre, Unveränderliche der Naturform (der „Baum") im Film plötzlich als ein Dynamisches, Fließendes, somit als ein Gewordenes, ebenso aber auch als ein immer noch Werdendes, sich Veränderndes. Das ist ein sehr wichtiger Ansatz für die Entwicklung des geschichtlichen Denkens, das auf dieser Stufe eben erst sich zaghaft regt.
3. Wenn der Film schließlich nur den isolierten physikalischen Vorgang bringt, so hebt er um so stärker die übrigen mitwirkenden Kräfte ins Bewußtsein: die hemmende Macht der organischen Natur (Pflanzenwuchs), vor allem aber auch die Abwehr des Menschen, der seinen Besitz gegen die zerstörenden Kräfte der Natur verteidigt. Mit solchen Erkenntnissen gewinnt das Kind bildhaft ein Wissen um das Grundgefüge der Natur- und Menschenwelt.
Die innere Verbindung von persönlicher Erfahrung und Unterrichtsfilm wurde dadurch erreicht, daß jener auf Fragen antwortete, die aus der Lebenswirklichkeit der Kinder sich entwickelten, wie er selbst wiederum Fragen weckte, die auf eine Beantwortung aus der Erfahrungswelt der Kinder hindrängten. Beide, Film und eigene Lebensbetrachtung der Kinder sprachen ihre eigene Sprache; wer aber der inneren Spannung nachspürt, die durch die ganze Behandlung ging, wer diesen „roten Faden" verfolgt, erfährt, daß ein Geistiges eigener, verwandter Art sowohl im Filmbild wie im Erleben und Denken der Kinder waltet. Seine Eigentümlichkeit etwa einem abstrakten, „wissenschaftlichen" Denken gegenüber zu entwickeln, muß einer besonderen Darstellung vorbehalten bleiben.

Vgl. Ein Sachfilm in der Grundschule, in: Film und Bild in Wissenschaft/Erziehung und Volksbildung. Zeitschrift der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm, 5. Jg., Nr. 1, Berlin 1939.

Neue pädagogische Wege

Der Unterrichtsfilm als Anschauungsmittel in der Schule

In den zwanziger Jahren war der Film als Lehr- und Lernmittel für die Schule entdeckt worden. Der speziell auf die Bedürfnisse und Gegebenheiten der Schule eingestellte Unterrichtsfilm wurde als wirkungsvolle Veranschaulichungshilfe zur Vermittlung bestimmter Lerninhalte angesehen. So fanden sich allmählich immer mehr Lehrer dazu bereit, trotz anfänglich vorhandener Vorbehalte gegenüber dem neuen Medium, den Schulfilm in ihrem Unterricht zur Geltung zu bringen.
Kaum ein Lehrer aber hat dem Unterrichtsfilm ein so reges Interesse entgegengebracht wie Friedrich Copei. Er nutzte in den Haustenbecker Jahren jede sich bietende Gelegenheit, den Unterrichtsfilm als pädagogisches Arbeitsmittel in der Unter-, Mittel- und Oberklasse der Volksschule zu erproben, um Erkenntnisse über seinen Bildungswert zu gewinnen. Die folgenden Ausführungen zeigen, zu welchen theoretischen Einsichten und praktischen Ergebnissen Copei hier gekommen ist.

Der Unterrichtsfilm hat sich organisatorisch in der Schule durchgesetzt. Die anfänglichen Widerstände, die sich hier und da bei der Erhebung des Filmbeitrages ergaben, sind verschwunden, da die Elternschaft heute die besondere Leistung des Schulfilms nicht nur versteht, sondern auch seinen Einsatz freudig bejaht. Die organisatorischen Schwierigkeiten, die sich bei der verhältnismäßig geringen Zahl von Apparaten und Filmen in den Kreisbildstellen zunächst ergaben, sind zu einem wesentlichen Teil behoben, da der Ausbau der Einrichtung sich in flottem Tempo vollzieht.
Jetzt ist eine Aufgabe zu bewältigen, die schwieriger ist als jene organisatorische: die sinnvolle und fruchtbare Eingliederung des Schulfilms in die unterrichtliche und erziehliche Arbeit. Mit erfreulicher Zurückhaltung ist von den entscheidenden Stellen des Ministeriums von vornherein immer wieder

betont worden, daß der neue Unterrichtsfilm nichts Besonderes sein wolle, sondern nur die Gleichberechtigung mit anderen wertvollen Unterrichtsmitteln erstrebe; mit aller Deutlichkeit ist festgelegt worden, daß der Film nur da zu gebrauchen sei, wo er durch kein anderes Unterrichts- und Erziehungsmittel ersetzt werden könne. Wer in diesen Jahren aber den Film mit Bewußtsein in seiner Unterrichtsarbeit verwendet, wer ihn nicht nur „zur Abwechslung" in seine Arbeit eingefügt hat, hat gespürt, daß er mit dem Filmeinsatz plötzlich vor grundsätzlichen Fragen und Entscheidungen stand.

Die verstärkte Verwendung des Lichtbildes, vor allem des Filmes, bringt uns ein Doppeltes zum Bewußtsein:

1. Wir erkennen, wie sehr unsre bisherige Schularbeit, aufs Ganze gesehen, sich der Rede, der abstrakten Erörterung bedient hat, wie sehr wir auch im einzelnen, vor allem in der Grundschule, auf die ganz andersartigen Auffassungsweisen unserer Kinder Rücksicht genommen haben mögen.
2. Diesem abstrakten Grundstil unseres Unterrichts entspricht auf der anderen Seite, daß Anschauung gepflegt und gewertet wird als das sinnliche Element, als das „vor den Sinnen stehen" der Dinge und Erscheinungen, während doch schon der Kampf Pestalozzis darum ging, zu erweisen, daß Anschauung mehr als ein Sinnliches ist, daß sie immer ein Denken, ein Geistiges in sich faßt.

Es besteht nun die große Gefahr, daß der neue Unterrichtsfilm mit diesen Maßstäben gemessen und nach diesen Gesichtspunkten pädagogisch eingesetzt wird. Er müßte dann notwendigerweise als ein Fremdes, Andersartiges, an der Peripherie der Schularbeit bleiben, oder aber er würde, mit der Überfülle von Bildern, ohne geistige Tiefenwirkung, nach der Inflation des Wortes eine Inflation des Sehens bringen. Kurz gesagt: mit dem Einsatz des Unterrichtsfilms ist das uralte Problem der Anschauung unserer Zeit von einem ganz neuen Grunde aus für die ganze Breite der Schularbeit von neuem gestellt.

Wir stehen vor zwei Fragen: Wie kommt „Anschauung" in einem tieferen, geistigen Sinne zustande? Und wie gliedert sich eine solche vertiefte Anschauung in das Ganze unserer Erziehungs- und Unterrichtsarbeit ein?

Wer in der Lehrerschaft nach der Bedeutung des Unterrichtsfilms fragt, wird mit Sicherheit die Antwort bekommen, der Film diene in ganz besonderem Maße dem pädagogischen Grundsatz der Anschauung. Als dessen Wesentliches wird von den meisten hervorgehoben werden: erst müsse man ein Ding oder einen Vorgang vor die Sinne des Kindes führen; von diesen sicheren Sinnesdaten aus könne man danach in allmählicher Abstraktion zu begrifflichem Wissen aufsteigen. Eben weil der Film viele Dinge und Abläufe, die dem Unterricht sonst unerreichbar wären, vor die Augen führe und die Möglichkeit biete, aus ihnen bisher unbekannte Begriffe zu entwickeln, schaffe er uns in hervorragendem Maße Anschauungen von Gegenständen, Vorgängen und Begriffen.

Der positivistische und sensualistische Ursprung solcher Wertung ist unverkennbar. Auf eine knappe Formel gebracht, heißt die sie beherrschende Grundüberzeugung: wir wissen nur wirklich, was wir gesehen oder sonst sinnlich erfaßt haben. – Eine solche einfache Formel leuchtet dem „natürlichen" Denken ein; sie ist aber falsch und führt gerade dem Kinde gegenüber zu bedenklichen Konsequenzen. Denn dem Kinde ist es nicht gegeben, aus einer Zahl von sinnlichen Gegebenheiten abstrahierend einen Begriff zu gewinnen. Vielmehr erfaßt es die Begriffs- und Bedeutungsgehalte unmittelbar im Anschaulichen, Konkreten, in der Form der Bewußtheit, ohne in abstrakter Definition davon Rechenschaft geben zu können. Ein Sextaner definiert: „Vernunft ist, wenn man sehr erhitzt ist und kein Wasser trinkt." Hat der Junge nicht einen sehr deutlichen „Begriff" von Vernunft? Er löst allerdings den Begriff nicht „abstrahierend aus einer Summe anschaulich gegebener Merkmale", sondern sieht und faßt ihn unmittelbar im Bild. So ist das Zustandekommen der Bedeutungserfassung nicht abhängig von der Menge „vorhergehender sinnlicher Eindrücke", sondern ein Akt eigener Art.

Andererseits wird aus dem Empfangen optischer Reize allererst wirkliches Sehen, wo der Blick von einem Geistigen, von einem Suchen nach Bedeutungs- und Sinngehalten gerichtet und gelenkt wird. Das gilt wieder besonders für das Kind. Das Kind sieht das, worauf sich sein Wille zu sehen richtet, nicht das, was „vor seine Sinne" gebracht wird, und die Absicht zu sehen wird wieder durch allgemeine Absichtsvorstellungen geleitet. Erst von einem Geistigen, einem „Denken" aus wird Sehen zu jenem aktiven, zugreifenden, gestaltendem Erfassen, dem wir unterscheidend den Namen „Anschauung" geben.

Das ist das Wertvolle am Film, daß sich in ihm Sehen und Denken, Bild und Sinn auf eine eigentümliche Weise durchdringen und wechselseitig steigern, daß er vom Suchen eines Sinnes her erst wirkliches Anschauen zustande kommen läßt und vom Anschaulichen her zu Sinn- und Bedeutungsgehalten vorstößt. Nicht insofern er den sinnlichen Eindruck vermittelt, dient der Film der Anschauung, sondern insofern er im Bilde einen Sinn erfaßt und übermittelt. – Den Sinnen gibt der Film nur einen Bruchteil der reichen, vielgestaltigen Eindrücke, die jede Begegnung im Leben uns vermittelt. Wenn wir in eine Mühle treten, so sehen wir nicht nur ihre vielerlei Geräte und Maschinen, sondern wir riechen und schmecken den trockenen Mehlstaub, wir spüren das Gepolter, das Stampfen und Zittern in unseren Gliedern, wir hören den Lärm der Räder und das Brausen und Rauschen des Wassers, wir lassen das gelbe, harte Korn und das weiche, weiße Mehl durch unsere Hand gleiten, wir können den Mahlgang zusammen mit dem Müller abstellen oder draußen mit der Hand in das strömende Wasser greifen. Was könnte der beste Film, auch der Tonfilm, daran gemessen, den Sinnen geben? – Aber wer einmal mit seinen Schulkindern eine Mühle besucht hat, weiß auch, daß das Vielerlei der sinnlichen Eindrücke verwirrt, zerstreut, ablenkt, anstatt zu verdeutlichen; es verdeckt jene inneren und äußeren Zusammenhänge der Mühlenarbeit, deren Erfassung erst Verstehen genannt werden kann. Und hier setzt die Aufgabe des Films ein: er soll, gegenüber der verwirrenden Fülle von Eindrücken, helfen, die-

se Wirklichkeit geistig zu durchdringen, ihren Sinn zu erfassen. Im Suchen nach dem Sinn aber erst wird aus Sehen Anschauung.

Oberstes Axiom jedes Filmeinsatzes sollte sein: solange der Film spricht, soll nur er, und zwar nur aus seinem Eigensten, dem Bildhaften heraus, sprechen. Diese Forderung schließt natürlich die andere ein, daß der Film in sich verständlich sein muß.

Das „Vertraute" und das „ganz Fremde" sind, was die Wahl des Filmobjektes angeht, die beiden Kategorien, von denen ein intensives Verstehen, von denen auch die Aufnahme eines Bildes in den tieferen Schichten des Erlebens abhängt. Darum lieben unsere Kinder vor allem die Filme, die von vertrauten Tieren und von ganz fremden Lebenswelten berichten. (Wer gelegentlich die Kinder schriftlich über ihren Umgang mit Kleinkindern oder über ihre Erlebnisse mit Hund und Katze, mit den Haus- und Feldmäusen, Ziegen und Schweinen, Pferden und Kühen, über Blumen und Vögel erzählen läßt, wird immer wieder überrascht sein, wieviel an feiner Beobachtungsgabe und innerer Teilnahme daraus hervorleuchtet.) Wenn im Film die Lappländer- und Negerkinder spielen, wenn das Allerkleinste sich ängstlich an die Schürze der Mutter klammert oder Bub und Mädel ernsthaft ausprobieren, was man mit leeren Schachteln oder prächtigen Papierhelmen anfangen kann, wenn die Jungstiere sich boxen, wenn die Pferdemutter sich zärtlich und sorgsam um ihr kleines Fohlen müht, dann klopft das Herz unserer Kinder vor Vergnügen und Teilnahme. Das verstehen sie, sie erkennen ja darin die eigene, wohlvertraute Kinderwelt. – Leitet solches Wiedererkennen vertrauter Dinge und Verhältnisse eine aktive geistige Verarbeitung des Gesehenen ein, so erregt die Begegnung mit dem völlig Fremden jenes „Thaumazein", jenes Staunen, das nicht nur der Beginn der Philosophie, sondern auch der Ansatz zu einem kräftig weitertreibenden Denken ist. Der fast nackte Negervater, der im Hui die schwankende Palme erklimmt, die Ungetüme von Elefanten und Nilpferden, das lächerlich ernsthafte Volk der Affen, der Häuserblock der Großstadt, das Gewirr ihres Verkehrs, aber auch die merkwürdige Kleidung und das Benehmen anderer Menschengruppen und Gesellschaftsschichten, das alles prägt sich dem Kinde unauslöschlich sei. (So blieb unseren Dorfkindern der Kavalier, der im Film „Verräter" seiner Dame die Hand küßt, in Jahren unvergessen.) Bildungswirkung bekommen alle diese Eindrücke aber erst dadurch, daß das „Vertraute" mit dem Wiedererkennen eine Deutung einleitet und ermöglicht und daß „das ganz Fremde" kräftige Fragen nach dem Was, Warum, Wozu auslöst und zu Vergleichen anreizt. Das ist besonders zu beachten bei „heimatgebundenen" Filmen der Grundschule. Wie wir aus der Beschäftigung mit einer fremden Sprache zugleich uns des Wesens unserer Muttersprache bewußt werden, so lenkt der Vergleich mit einer etwas von der unsrigen verschiedenen Lebenswelt den Blick auch des Kindes stärker auf das gemeinsame Wesentliche, während die Vorführung der schon völlig bekannten, eigenen Welt das Kind nur in einem bestätigenden „Ja, so ist es" verharren läßt.

Ein tieferes Verstehen des Filmablaufes ist dem kleineren Kinde nur möglich, wenn es nicht in zuviel Fragen der Deutung und Auslegung verstrickt wird und erschöpft und entmutigt in ihnen steckenbleibt. Dazu muß der Film genügend Vertrautes bieten, so daß die bescheidene Ausdeutung des Kindes mitgehen kann, er muß auch ein gewisses Maß eines übergreifenden Gesamtverstehens schaffen, damit die Ausdeutung des einzelnen möglich wird. Das geschieht auf eindringliche Weise schon da, wo sich aus dem Bildhaften heraus eine Handlung entwickelt, die mit der Dynamik ihrer Entwicklung zugleich das Filmverstehen weitertreibt. Ein Haus brennt, Menschen rufen nach Hilfe! Was wird jetzt geschehen? – Oder: Der Bauer fährt zur Mühle mit seinem Korn. Wie bekommt er's gemahlen? Aber auch da, wo keine eigentlich durchgehende Spielhandlung vorwärtstreibt, reizt der Zwischenraum zwischen den Ausschnitten das ausdeutende Denken zu einem verbindenden und vorwärtsgreifenden Verstehen.

So bedeutungsvoll auch die einzelnen Denkansätze sind, die sich bei der Betrachtung der Bildfolgen von ihnen selbst aus ergeben, solange nicht ein „Telos", die Richtung auf den beherrschenden Sinn, alle Einzelakte der Deutung unter einer großen Spannung zusammenfaßt, droht Zersplitterung, Ablenkung des Sehens wie des Denkens. Diese Denken wie Sehen ausrichtende und lenkende geistige Spannung zu schaffen ist die wesentliche Aufgabe jeder Vorbereitung. Sie ist nicht zu verwechseln mit einer Vorerklärung, die das, was der Film erst noch im Bild entwickeln soll, schon im theoretischen Vortrag vorwegnimmt und danach den Film nur noch als Bestätigung, quasi als „Illustration", anfügt. Eine solche Vorerklärung zerstört das Wesentlichste: die geistige Spannung; sie schließt ab, anstatt aufzuschließen. Es bleibt nichts mehr zu fragen, wo schon die Antwort vorweg gegeben ist, es gibt nichts zu deuten, wo das Ergebnis der Deutung schon vorliegt. Sehen und Denken haben nur da Kraft und Schärfe, wo sie nicht auf ausgetretenen Bahnen gehen, sondern, ein fernes Ziel vor Augen, sich ihren Weg noch suchen müssen. Eine lediglich richtungweisende Vorbesprechung dagegen lenkt Denken und Sehen, ohne ihnen Kraft und Spannung zu nehmen. Wenn wir etwa einen Film von der Mühlenarbeit sehen wollen, werden wir im Bilde so vielen fremden und komplizierten Vorgängen begegnen, daß eine nun folgende Ausdeutung leicht an der Oberfläche, im Unwesentlichen bleibt. Überlegen wir dagegen vorher: Was heißt eigentlich „Korn mahlen"? oder noch besser: versuchen wir einmal praktisch, durch Zerreiben zwischen Steinen aus den harten, spröden Körnern ein brauchbares, feines, weißes Mehl zu gewinnen, so wird den Kindern deutlich werden: Das Korn muß zerrieben werden. Das geht nur durch drehendes Reiben unter starkem Druck. Das Zerriebene bedarf noch einer sorgfältigen Sichtung und Reinigung. Mit Menschenkraft ist das Mahlen sehr schwer und unergiebig.

Wenn wir jetzt an die Spitze des Mühlenfilms die Frage stellen: „Wie bringt es der Müller fertig, aus dem spröden Korn das viele weiße Mehl zu holen?", dann verfolgt das Kind fragend, „fachmännisch" forschend, deutend alle Etappen der Mühlenarbeit. Die Spannung ist nicht zerstört, sondern durch die Vorbehandlung vergrößert, ist bestimmter, bewußter, zielsicherer geworden.

Es kommt sehr darauf an, daß der Film in seinem Bildablauf antwortet auf solche übergreifenden einfachen Grundfragen; es kommt aber noch mehr darauf an, daß solche Fragen aus der Lebenswirklichkeit des Kindes erwachsen oder erweckt werden, auf die der Film dann bildhaft Antwort gibt. Jeder Film wird in der Regel die Möglichkeit zu verschiedenartiger Auswertung bieten. Welche Frage zur Leitfrage wird, richtet sich nach dem Ziel des Filmeinsatzes. Mit solcher übergreifenden Frage erst gewinnen wir den Blickpunkt, von dem aus sich die tausend Einzelheiten zur Einheit ordnen. Um ein Bild zu gebrauchen: Von der Augenhöhe der Katze aus ist das Teppichmuster ein verworrenes, verschwommenes Durcheinander von Farbflecken und Formen, von der Blickhöhe des Menschen aus schließen sich die tausend Flecken und Streifen zum schönen Ornament, zum großen, gefälligen Muster zusammen.

Solche ein dynamisches Ziel schaffende Vorbereitung kann mannigfacher Art sein: sie kann natürlich aus Fragen im Lebenskreis der Kinder erwachsen, kann durch planmäßige Überlegung geweckt werden, sie kann sich auch aus praktischen Gestaltungsaufgaben oder aus planvoll angelegter Lektüre ergeben. Schließlich kann der Film selbst seine eigene Vorbereitung sein. Wenn wir ihn ohne jede Vorbereitung ansehen, so wird er häufig unseren Kindern Fragen aufgeben, die sie dringend nach einer Wiederholung verlangen lassen. Nicht die mechanische Wiederholung schafft Klärung und Vertiefung. Je schärfer und deutlicher die sich ergebenden Fragen nach der ersten Vorführung herausgehoben werden, um so intensiver wird die Wiederholung wirken, um so stürmischer wird auch der Wunsch der Kinder nach solcher Wiederholung sein. Es spricht sich in solchem Begehren der Kinder wieder aus, daß das Sehen des Unterrichtsfilms ein Akt intensiver geistiger Verarbeitung ist.

Mit der vom ersten Filmsehen angeregten geistigen Bewegung, die zu einer Widerholung des Filmeinsatzes drängt, sind wir bereits zur Auswertung übergegangen. Sie wird sich zunächst meist so vollziehen, daß man über die gewonnenen Eindrücke und über die Fragen, die aufgetaucht sind, spricht. Diese sprachliche Formulierung darf wiederum auf keinen Fall nur eine Wiederholung, ein Abklatsch des Filmverlaufes sein. Jeder wirkliche Bildeindruck drängt von sich aus zum sprachlichen Audruck, die lebhafte Aussprache ist ein guter Gradmesser für die Wirkung des Films. Für die Art der sprachlichen Auswertung aber gilt Jean Pauls Wort: „Gift jeder Darstellung ist eine ohne lebendigen Gegenstand und Drang." Wer etwa glaubt, dem Kinde mit dem Nacherzählen der Handlung in Anlehnung an den Filmablauf eine leichte und kindesgemäße Aufgabe zu stellen, wer da hofft, mit diesem „Leitfaden" der Bildfolge allmählich zu zusammenhängender Darstellung zu erziehen, wird in seiner Auswertung bald jämmerlich ins Stocken geraten. Den ersten Eindruck, die erste Frage zum sprachlichen Ausdruck kommen zu lassen, das ist der einzig mögliche Ansatz zu einer tieferen sachlichen und sprachlichen Auswertung. Das Kind scheut das referierende, zusammenstückelnde Zusammentragen; indem es spontan seinen ersten Seheindruck, sein erstes Ausdeuten mitteilt, hebt es den neuen geistigen Besitz in eine neue Ebene der Betrachtung, vergegenständlicht ihn. Eine abschließende kurze Zusammenfassung des Wesentlichen (die nicht fehlen sollte) sichert das Erworbene, reiht es den Schätzen der eigenen Erfahrung ein.

In der sprachlichen Formulierung werden auch Unzulänglichkeiten der Bildauffassung offenbar. Ihre Entdeckung gibt Anlaß zu neuer Überprüfung, neuem Sehen. Der Hauptwert der Besprechung aber liegt darin, daß in ihr die lebendige Erfahrung der Kinder mobilisiert wird. Wohl bringen die Kinder auch bei anderen Unterrichtsbesprechungen mancherlei von ihren eigenen Beobachtungen und Erfahrungen heran, aber das vorhergehende Filmbild beschwört in seiner Anschaulichkeit doch eher die Erinnerung an früher Gesehenes und Gedachtes herauf, als eine nur sprachliche Verständigung das zu tun vermag. Das Filmbild bereitet auch der sprachlichen Verständigung die Brücke. – Mit jeder Erweiterung der Sinndeutung wird das Filmbild tiefer erfaßt.

Im Sprechen kann man allerdings auch ausweichen, kann Unklarheiten vertuschen. Unbarmherzig aber ist der in den Gegenständen liegende Zwang der Sache. Unsere Jungen hatten sich mit der Drehkonstruktion einer Windmühle sehr leicht abgefunden. Als sie aber hinterher selbst eine kleine sich drehende Windmühle bauen wollten, gerieten sie in Not um die Konstruktion des „Bocks" und um die Länge der Eckpfosten. Sie überlegten die beste Lösung, sahen dann aber mit Luchsaugen bei der nächsten Vorführung zu, wie das Drehgestell gebaut war, das bis dahin ganz im Schatten des Mühlenkastens verschwand; sie erkannten auch verdutzt, daß Zugangstreppe und Eckpfosten gar nicht bis auf die Erde reichten.

Bei der Verkleinerung des Schmalfilmbildes erscheinen etwa die Flügel einer Windmühle winzig, ihre Bewegung sieht ein wenig gemächlich aus. Erfahren wir aber die Weite der Flügelspannung, projizieren wir die Länge der Flügel in den Schulraum oder auf den Schulhof, so sind die Kinder höchst erstaunt über die gewaltige Größe. Versuchen wir danach, im Kreislauf die Bewegung des Flügelkreuzes nachzuahmen, errechnen wir in der Oberstufe gar aus Radius und Umdrehungszahl die Geschwindigkeit der Flügelenden, so gewinnen wir sowohl aus solcher praktischen Erprobung wie aus solcher rechnerischen Überlegung eine wirkliche Anschauung von Tempo, Wucht und Gefährlichkeit der Flügelbewegung, die uns das Filmbild allein niemals zu geben vermag.

An solchen Beispielen wird deutlich, wie wenig manchmal das Filmbild für sich allein wirkliche Anschauung verbürgt, wie sehr es immer wieder der Ergänzung durch andere un-

terrichtliche Mittel, mündliche Besprechung, zeichnerische Darstellung, vertiefende Lektüre, praktische Gestaltung bedarf. Aber alle so verschiedenen Mittel wirken nicht nebeneinander, sie greifen vielmehr ineinander, in ihrer Wirkung sich jeweils einordnend einem großen, alles überspannenden geistigen Gesamtablauf. So wird Denken anschaulich, wird alles Anschauen aber zugleich ein Denken sein. Dieser „Verzahnung" dienen Vorbereitung und Auswertung des Filmes. Wenn Reichwein in seinem vorzüglichen Buche über den Film in der Landschule die Einordnung des Filmes in die größeren Zusammenhänge von „Vorhaben" fordert, so ist damit gewiß nicht nur die Einreihung des Filmstoffs in einen umfassenden Arbeitsplan gemeint, sondern die innere Einheit aller unterrichtlichen Arbeit, aller Unterrichtsmittel und -stoffe unter dem Ringen und Mühen um einen alles Sehen und Denken beherrschenden und durchdringenden tieferen Sinn.

Es geht beim Unterrichtsfilm nicht um die Pflege des sinnlichen Elements, sondern um die aktive Sinnerfassung. Ihr dienen außer dem Film und mit ihm zusammen die vielen anderen Mittel unterrichtlicher und erziehlicher Arbeit: Lehrgespräch, Vortrag, Lektüre, praktisch-technische und künstlerische Arbeit, mündlicher Sprachausdruck und schriftliche Darstellung, schließlich der Einsatz des Kunstwerks. Alle diese Mittel der Gestaltung gliedern sich ein einem großen, durchgehenden bildhaft-dynamischen Prozeß. – Je tiefer diese Behandlung eingebettet ist in Leben und Erleben der Kinder, um so intensiver und nachhaltiger wird die Wirkung des Unterrichtsfilmes sein. Der Film ist dabei in der glücklichen Lage, in seinem Wesentlichen, dem Bildhaft-Dynamischen, den Grundzügen des kindlichen Denkens und des Volksdenkens zu entsprechen, wie wenig andere Unterrichtsmittel. Es wird immer eine Hauptsorge der Herstellung sein, im einzelnen Falle diejenige Form der Gestaltung zu finden, die dem sich erst entwickelnden kindlichen Auffassen gerecht wird und eine möglichst vielfältige Auswertung ermöglicht. Mit der Vielzahl von Möglichkeiten wächst aber zugleich die Verantwortung jedes einzelnen Lehrers und Erziehers. Er hat jene Form der Auswertung zu wählen, die am stärksten dem Leben und Erleben seiner Kinder entspricht, und er hat von den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln jene einzusetzen, die geeignet sind, aus dem bloß optischen Bildsehen die in die Tiefen der Seele greifende „Anschauung" werden zu lassen, die in ihren besten Ausprägungen in die Sphäre des Letzten, Religiösen, weist.

In der Windmühle

Thematischer Aufbau und schulische Erprobung eines Sachfilms

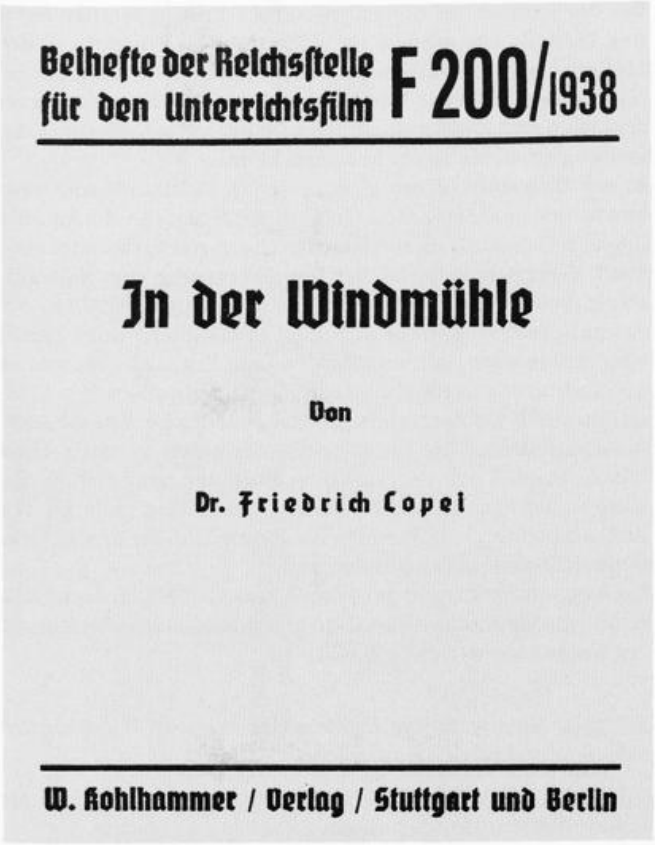
„In der Windmühle", so lautete das Thema eines Unterrichtsfilms, der im Jahre 1938 in der Niederlausitz gedreht worden war. Der Film sollte Schülern Aufbau und Arbeitsweise einer sog. Bock- oder Ständermühle und deren funktionale Bedeutung anschaulich vergegenwärtigen. Um die sinnvolle Einsetzung des Films vor allem im Unterricht der unteren Jahrgänge der Volksschule zu ermöglichen, mußten zu den einzelnen Szenen des Films begleitende pädagogische Handlungsanweisungen gegeben werden. Diese Aufgabe hatte Friedrich Copei übernommen. Das folgende „Beiheft der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm" war von Copei als pädagogischer Leitfaden für die Hand des Lehrers entworfen worden.

1. Gang der Handlung

Der Film zeigt nur Ausschnitte aus der Arbeit in der Mühle. Der Bauer schirrt mit Hilfe eines Jungen zwei Pferde an einen leichten Wagen und fährt damit vor den Speicher. Dort werden die Säcke mit Korn gefüllt und abgewogen. Der beladene Wagen fährt durch das große Tor vom Bauernhofe. Er kommt durch das Dorf und fährt durch die Felder. Am Müllerhaus vorbei erreicht das Gespann die Höhe des Hügels, auf dem die Bockwindmühle steht. Der Wagen hält unter dem Sterz der Windmühle. Mit Hilfe der Sackwinde zieht der Müller die prallen Säcke ins untere Stockwerk der Mühle.

Während der Bauer heimfährt, bereitet der Müller die Mühle zum Mahlen vor. Er macht den Mühlensterz los und beginnt die Mühle mit Hilfe von Kette und Winde in die Windrichtung zu drehen. Langsam dreht sich das ganze Mühlengehäuse mit, so daß die Flügel schließlich vor dem Winde stehen. Der Sterz wird von neuem abgestützt. Jetzt steigt der Müller in die Mühle. Er zieht im untersten Stockwerk mit einem Seil den als Bremsgewicht dienenden Balken hoch. Die Bandbremse auf dem Stirnrad der Flügelwelle hebt sich. Langsam setzt sich das Rad in Bewegung. Die Flügel drehen sich allmählich schneller. Die Bewegung des mächtigen Stirnrades überträgt sich auf hölzerne, ineinandergreifende Zahnräder. Eines von ihnen faßt wieder in die Zacken eines kleineren, eisernen Rades, welches den Mahlgang treibt.

Jetzt kann der Müller das Korn zur Reinigung in den Trichter schütten. Es fällt langsam durch ein Sieb, um im breiten Strome wieder aus der Reinigung zu fließen. Das Mahlgut fällt aus dem Rüttelschuh in die Höhlung des sich drehenden Mühlensteines. Dieser läuft in einer hölzernen Umhüllung, der Bütte, während der untere Bodenstein festliegt. Wird die Bütte fortgenommen, so sieht man, wie das Mahlgut zwischen den Mühlensteinen hervorquillt und durch eine Öffnung nach unten fällt. Das fertige Mehl füllt im Untergeschoß die an zwei Füllschächten aufgehängten Säcke. Der Müller bindet sie zu und stellt sie beiseite.



Der von Copei verfaßte pädagogische Begleitkommentar zu einem gleichlautenden Unterrichtsfilm. Der für die unteren Jahrgänge der Volksschule bestimmte Film hatte eine Spieldauer von 15 Minuten bei einer Vorführgeschwindigkeit von 20 Bildern in der Sekunde. Der Film kann heute noch über die Kreisbildstelle des Kreises Lippe bezogen werden.

Die Mühle steht still. Der Bauer fährt wieder vor. Die gefüllten Mehl- und Kleiesäcke werden heruntergelassen. Der Müller bekommt seinen Mahllohn. Ein Gruß – und dann geht's heimwärts mit der Last. Das Korn ist gemahlen.

2. Einsatz und Auswertung des Films im Unterricht

Der Film ist in erster Linie für die unteren Jahrgänge der Volksschule bestimmt. Da das technische Element auf ein Mindestmaß begrenzt ist und die einfache Filmhandlung viele kindertümliche Einzelzüge aufweist, wird er von den Kindern der vier ersten Schuljahre ohne größere Schwierigkeiten verstanden werden. Man wird ihn in erster Linie einsetzen bei der Erörterung der Frage: Woher kommt unser täglich Brot? Hier schiebt er sich als vermittelndes Glied ein zwischen die Unterrichtsfilme „Roggenernte" einerseits und „Brotbacken" und „Das Herdfeuer im niedersächsischen Bauernhaus" andrerseits. Sein Hauptthema heißt: Wie aus Korn Mehl wird. Die Darstellung bringt bewußt nicht alle Einzelheiten der Mühlenarbeit, sie bezeichnet nur die Hauptstadien. Dafür gewinnen wir aber ein lebendiges Bild der Mühle in ihrer dörflichen Umgebung. Weil das Kornmahlen eine Urverrichtung der Menschheit und weil der Müllerberuf ein im Volksleben bedeutsamer Beruf ist, bietet die Vorführung des Filmes in der Grundschule wie in der Oberstufe die Möglichkeit zu reicher volkskundlicher Auswertung.

Da der Film nur Ausschnitte aus dem Arbeitsgang der Mühle zeigen kann, wird sein Hauptteil den Kindern nur dann tiefer verständlich sein, wenn ihnen in Vor- oder Nachbereitung der Sinn des Mahlvorganges und die Bedeutung der Mühlensteuerung aufgeht, am besten an der praktischen Erprobung (Zerreiben von Getreidekörnern zwischen Steinen, Spiel mit der papiernen Kinderwindmühle draußen im Wind). Die weitere Frage, wie die Kraft des Windes den Mühlstein innen drehen kann (Kraftübertragung), wird auf dieser Stufe nur in sehr einfacher und personifizierender Form zu lösen sein. Wie denn überhaupt die unterrichtliche Behandlung zu beachten hat, daß die Mühle für unsere Grundschulkinder nicht technisches Objekt, sondern nach ihrer Gestalt, ihren Bewegungen und Geräuschen und ihrer Rolle im Menschenleben ein sehr lebendiges und persönliches Ding ist. Gleichwohl haben wir die Möglichkeit, in einfacher Weise eine Anzahl von Fragen zu besprechen, deren Erörterung für die geistige Entwicklung des Kindes von Bedeutung ist. Möglich sind für die Behandlung etwa folgende Gesichtspunkte:

Die lebendige Windmühle

Rätsel:
Ich wohne auf dem Berge,
ich habe Füße und gehe nicht,
ich habe Flügel und fliege nicht,
und bleibe doch immer auf der Stelle.

Was der Müller alles zu tun hat

Spruch aus einer alten Mühle (in Haustenbeck, d. Vf.):
Kommt doch, lieben Leut, herein,
Hier mahlt man euer Korn recht fein,
Bringt nur viel von jeder Art,
Ich machs euch nett, ich machs euch zart.
Auch Grütz und Graup' wird hier gemacht,
Drauf hatten wir beim Bau'n Bedacht.
Ich mache alles zart und fein,
Flink und ehrlich soll der Müller sein!

Wie schnell die Flügel drehen

Windmühlenkreuz auf dem Spielplatz. Rundlauf. Dazu weiter: Don Quichottes Kampf gegen die Windmühlen und das Sprichwort: Gegen Windmühlen kämpfen.

Welche Kraft der Wind hat

Vergleich zwischen Windstärke und Windleistung. Sprichwort: Man kann keine Mühle mit einem Blasebalg treiben.

Wie der Mensch sich durch Maschinen hilft

Zerreiben mit der Hand, Handmühle und Windmühle.

Was wir alles aus der Mühle bekommen

Mehl, Schrot, Kleie, Grieß, Graupen, Grütze.

Deutschunterricht

Märchen: Sechse kommen durch die ganze Welt. Der gestiefelte Kater.

Sprichwörter

Wer zuerst kommt, mahlt zuerst.
Gottes Mühlen mahlen langsam.
Sich nach dem Winde drehen.
Der Wind dreht wohl den Wetterhahn, aber nicht den Turm.
Vom Winde ist gut leben, sagte der Müller und hielt sich den Bauch.
Wer in die Mühle geht, wird bestaubt.

Ein paar Verse

Ich und du, Müllers Kuh,
Müllers Esel, das bist du (Abzählreim).

Müllers Kinder und Pfarrers Küh,
wenns gerät, do is gutt Vieh.

Zur Sprachlehre: Welche Wörter mit „mahlen" verwandt sind

Man vergleiche etwa: mahlen – Mehl (eigentlich = das Gemahlene), ebenso wie Müll (Mülleimer), Mull (Torfmull), das mundartliche Mülm (Staub); Malter (Getreidemaß, eigentlich das auf einmal zu Mahlende), zermalmen, Mahlstrom (Strudel im Meere).
Die Verbreitung des Personennamens Müller weist auf die mittelalterliche Bedeutung des Gewerbes hin. Interessant sind auch die Worte, die mit „Schrot" verwandt sind: schroten = in kleine Stücke zerschneiden, Schrot (zum Laden der Flinte), Schrott (zerstampftes Eisen), schroten (Nagen bei Nagetieren, Insekten und Würmern), dazu die Familiennamen Schröter, Schrader, Schröder usw.; endlich die formelhafte Wendung „Schrot und Korn", die auf Gewichtsmenge und Feingehalt der alten Münzen geht.

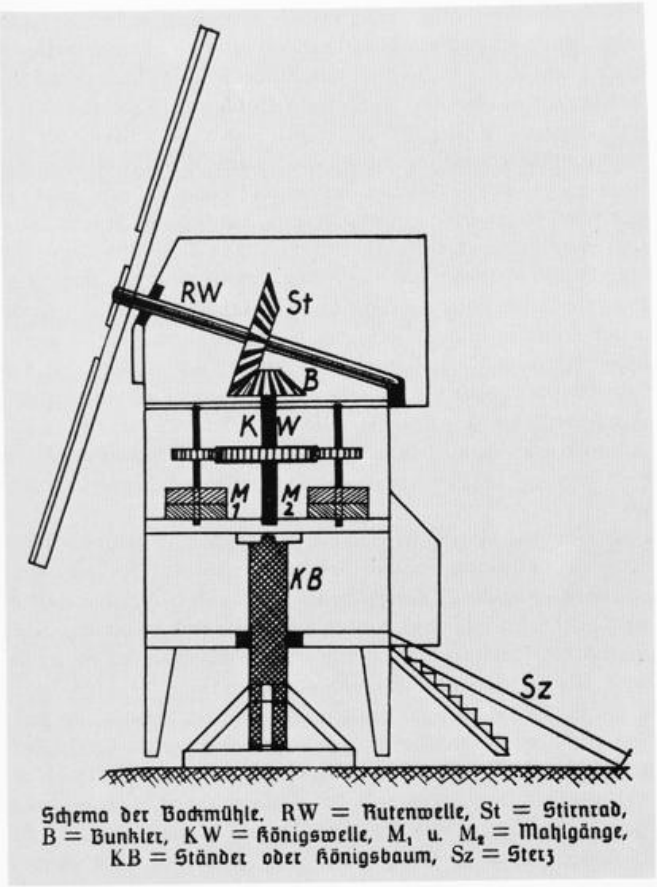
Zur rechnerischen Auswertung

Scherzfrage: In der Mühle stehen 6 Sack Mehl, auf jedem sitzt eine Katze, jede Katze hat sechs Junge, dann ist da noch der Müller und sein Hund. Wieviel Füße haben sie zusammen? (Zwei, die Tiere haben Pfoten.)
Ein Zentner Roggen kostet zum Mahlen etwa 1,20 RM., zu Backschrot zu verarbeiten etwa 0,75 RM. – 70 % vom Mahlgut wird Mehl, 22 % Kleie, 4 % Abfall, 4 % Verlust. – Flügellänge etwa 10 m, Geschwindigkeit? – Durchmesser des Mühlsteins 1,80 m, Randgeschwindigkeit?

Bei der Erörterung der angedeuteten Fragen werden Spiel und Lied (Es war einmal 'ne Müllerin – Das Wandern ist des Müllers Lust), zeichnerische und werkliche Darstellung (Papiermühlen, hölzerne Windräder, Mühlenmodelle aus Zigarrenkisten und Zwirnrollen), mündliche und schriftliche Darstellung zu ihrem Recht kommen können.
In der Oberstufe ist der Film in der Heimatkunde und Erdkunde der norddeutschen Gebiete, in denen die Bockmühle noch im Gebrauch ist, mit Gewinn einzusetzen. Er bietet aber auch Vergleichsmaterial bei der Erörterung der holländischen Polder- und norddeutschen Marschlandschaften, bei deren Entwässerung vor allem die holländische oder Turmwindmühle verwandt wird. Mit einigen Ergänzungen gibt er den Erörterungen über die Ausnützung der natürlichen Kräfte innerhalb Deutschlands, über die deutsche Ernährungswissenschaft und die Ernährungslehre einen anschaulichen Hintergrund. Trotz der Vereinfachung der technischen Abläufe ist der Film mit der Darstellung der Arbeit einer großen Zahl einfacher „Maschinen" eine Fundgrube für den Physikunterricht der Volksschuloberstufe.
Ein besonderer Vorzug des Filmes liegt schließlich darin, daß er der spielenden, zeichnerischen und werklichen Betätigung der Kinder ein weites Feld läßt.

3. Copeis unterrichtliche Erfahrungen mit dem Windmühlenfilm in der Schule zu Haustenbeck

Die Kleinen waren viel lebendiger und ursprünglicher als vorher das 5. und 6. Schuljahr.
Gleich zuerst: Was machte der Mann, als er da drehte? Den Vorgang nicht erfaßt. Vermutet wird, er hätte die Mühle angestellt. Frage: Wie wird die Mühle angestellt? Erst ganz allmählich durch Rekonstruktion der einzelnen Handlungen und Begleitskizze erreicht: die Mühle wird gedreht! Da wir eben auf dem Schulhofe an den selbstgefertigten Windrädern Beobachtungen gemacht hatten, kam gleich die Angabe: Sie wird in den Wind gedreht. Doch wohl nicht möglich? Das ganze Haus? Hat doch Beine und eine Treppe. Die fahren vielleicht auf Rollen! Und die Mühle?
Gisela: „Die fährt auf einem Karussell!" Die ganze Mühle mit Flügeln und Haus und Treppe drehen? Das ist sehr schwer, der Müller kann's nur mit der Winde und mit einer eisernen Kette. Er dreht den Baum allmählich rund, und die Mühle muß mit. Frage: Wenn der Wind nachher aber wieder die Mühle umdreht? Geht nicht: Baum wird abgestützt und in eine Gabel gesteckt. Kann nicht weiter. Baum heißt Sterz, Stert. Mühle hat Flügel und Stert! Auch Füße. Und einen Kopf! Wie ein großes Tier! „Wenn man das nicht wüßte, könnte man bange davor werden. Da kriegt man Angst!" (Vorher war eingeschaltet, um die Arbeit des Windes zu zeigen: Gewicht der Flügel mit der Welle 170 Zentner, jeder Flügel 10 Meter lang. Aufgabe: Ausmessen in der Stube!) Da kam jener Einwurf: „bange werden!" Ich erzählte ihnen von Don Quichotte und Sancho Pansa. Mit großem Vergnügen aufgenommen.
In dieser Besprechung nur noch das andere angeschnitten:



Schema der Bockmühle. RW = Rutenwelle, St = Stirnrad, B = Bunkler, KW = Königswelle, M_1 u. M_2 = Mahlgänge, KB = Ständer oder Königsbaum, Sz = Sterz

Aufriß von einer Windmühle, auch Bock-, Ständer- oder deutsche Mühle genannt. Zeichnung von Friedrich Copei.

Die Säcke wurden mit einer Winde hochgezogen. „Die ist wie unsere Brunnenwinde! Kehnen haben auch so eine, damit ziehen sie Säcke hoch." Die Kleinen verwechselten auch Ursache und Wirkung. Warum drehen sich die Räder: weil sie die Flügel runddrehen.

Bei den Großen, 5. und 6. Schuljahr. Verhältnismäßig rasch sich ergebend 3 Fragen: 1. Warum dreht der Müller die Mühle nach dem Winde? 2. Wie kann der Wind die Mühlensteine drehen? 3. Wie wird aus Korn Mehl? – Bei dem Anziehen der Kette dachten sie erst an einen anderen Zweck. „Die Flügel werden losgemacht!" Sofort aber Einwurf: „Nein, die Räder gingen los, als der Mann an dem Band und dem Balken zog. Vielleicht war der Balken eine Bremse?"

Zu 2. Sehr flüchtige Antworten: zwar richtig angesetzt, daß die Flügel draußen das große Holzrad innen drehen. Dann kommen die Schlagworte: „Die Transmissionen drehen sich . . ." Aber keine klare Vorstellung des Zusammenhanges, bis ich das Wozu? hineinwerfe. Mühlstein soll gedreht werden. Also: senkrechte Stange, Verbindung durch Zahnräder. – Zeichnung. – Sie staunen sehr, als ich ihnen die Gewichte sage, die bewegt werden.

Zu 3. Die erfahrenen Kinder hatten schnell heraus, daß der Vorgang nicht vollständig dargestellt war. Holte der Müller da schon Mehl heraus? Wo blieb denn die Kleie? Haben sie das Korn denn nicht gereinigt?

Heute nachmittag bei den Kleinsten. Wir hatten vorher auf dem Schulhofe schon mit den Windmühlen gespielt. (Übrigens auch beim 3. und 4. Schuljahr hatte ich, da sich zufällig die Gelegenheit bot, in der Pause „gezaubert": auf meinen Befehl stand die Windmühle still, wenn ich „los" kommandierte, lief sie wieder. Gisela durchschaute den Trick bald und sagte: „Nun bleib mal stehen und kommandier mal!") So erklärt es sich, daß die Kinder sehr bald verstanden, warum die Mühle in den Wind gedreht wird.

Der Film wurde von den Kleinsten mit sehr großer Spannung aufgenommen. Willi Horstmann vom 2. Schuljahr erzählte sehr flott hinterher einen wesentlichen Teil der Handlung richtig. Interessant war, daß das Interesse der Kinder an den Kleinigkeiten haftete: an den Kindern, die die Füße in den Teich steckten, an den Enten und Gänsen auf dem Teiche. Mit großer Begeisterung machten sie die Bewegung der Windmühlenflügel mit den Armen nach. Auch das Aufdrehen des Kornes hatten sie verstanden. Am Flüstern von Friedrich Horstmann (1. Schuljahr) konnte ich verfolgen, daß er den Anfangs- und den Schlußteil sehr gut verstand. Mit dem Verstehen haperte es natürlich beim mittleren, technisch physikalischen Teil. Ich beging den Fehler, ihnen da etwas zu erklären zu wollen: daß die Kettenwinde den Sterz drehte und damit die ganze Mühle gedreht wurde. Reaktion sichtlich Unverständnis und Langeweile, bis ich einfach das Ergebnis gab. Dabei ein herrliches Beispiel: ich wollte ihnen zeigen, daß mit dem Drehen des Sterzes auch die Mühle sich drehte, und griff zum falschen Beispiel: wenn ich einen großen Hund an den Schwanz fasse und drehe den herum . . . Waldemar: „Denn beißt er einen!" Sehr munter wurden sie wieder, als ich ihnen das Müllergedicht vorlas mit dem „rumpeldibum" und sie das mitmachen konnten. Hans (= Hans Sprenger, d. Vf.) sagte mir hinterher, sie hätten doch sehr genau manche Kleinigkeiten behalten.

Wir hatten am Tage zuvor schon einiges besprochen: was eigentlich eine Windmühle wäre. Friedrich Wilhelm erzählte von der Bavenhauser Windmühle, bei der seine Verwandten wohnen. Die meisten griffen auf die Windmühlenattrappe auf dem Truppenübungsplatz (nahe Haustenbeck) zurück. Ergebnis der Besprechung war dann: Die Windmühle steht auf einem hohen Berge. Sie hat vier Flügel (heute korrigiert in „große Flügel", als wir uns klar machten, was 10 Meter Flügellänge bedeuten). Wenn der Wind weht, dann drehen sich die Flügel immer rund. Wenn die Flügel sich draußen drehen, dann tanzt der Mühlenstein in der Mühle mit in die Runde. Der Mühlenstein mahlt aus dem Korn das Mehl.

Über dieses Ergebnis kamen wir auch heute nicht hinaus. Es erschöpfte ja auch das Wesentliche.

Ergänzung: Als wir über den Wind sprachen, kam die Frage: „Und wenn kein Wind weht?" Dann steht die Mühle still. Im Sommer wird sie oft still stehen. Einwurf: „Aber jetzt im

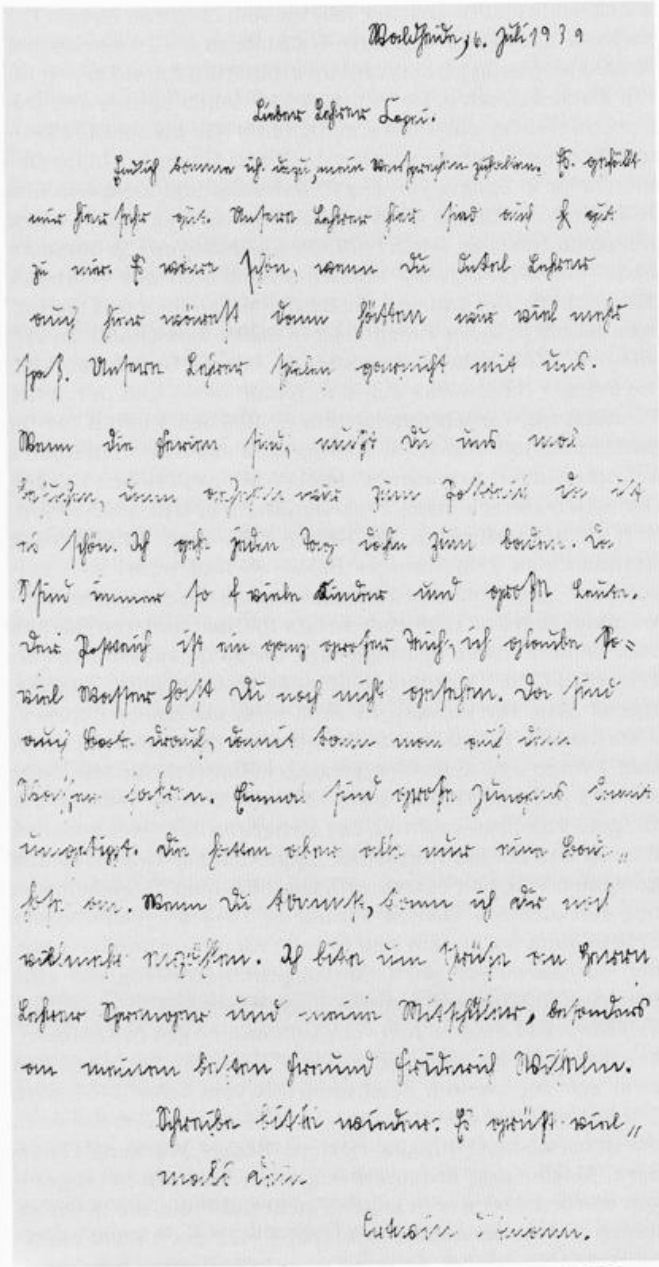
Herbst, da läuft sie immer tüchtig. Junge, wenn es so weht wie gestern!" (Wir hatten starken Herbststurm gehabt.) Ich erkläre: bei solchem Sturm stellt der Müller die Mühle ab. Einwurf: „Sonst werden die Flügel abgerissen oder die Mühle kippt um." Ich erzählte ihnen von der Oerlinghauser Windmühle, deren Stumpf heute nur noch steht; die Flügel sind abgeweht.

„Wettlauf zwischen Hasen und Swinegel"

Unterrichtserfahrungen mit einem bekannten Märchenfilm

Heute, 12. September (1938), Vorführung des Films vom „Wettlauf zwischen Hasen und Swinegel".
Vorbereitung: Die Mittelklasse hatte die Geschichte für sich im Lesebuch gelesen, der Unterklasse hatte ich sie gestern erzählt, und die Kleinen hatten die Aufgabe, für heute den Wettlauf zwischen dem Hasen und dem Igel aufzumalen. Die Großen kannten die Geschichte von früher her.
Vorführung zunächst bei den Großen: Der Film wurde mit Interesse aufgenommen. Aber nach dem Höhepunkt, dem Wettlauf, flaute die Stimmung ab. Die Besprechung hinterher war etwas schleppend. Bezeichnenderweise zuerst die Feststellung, man habe sehen können, daß das keine natürlichen, „richtigen" Tiere waren, sie hätten sich so ruckweise bewegt, mehr noch als bei den früheren Märchenfilmen (was übrigens nicht stimmt!). Sodann gleich die Frage: Wie hat man den Film aufgenommen, wie hat man das gemacht? Ich schob diese Fragen, die deutlich zeigten, wie sehr die Kinder aus der Unbefangenheit der Betrachtung heraus waren, zurück. Bemerkungen über Einzelheiten des Films kamen nur sehr langsam, bruchstückweise. Ich zog die Betrachtungen darum unter der Frage zusammen: Wenn wir die Geschichte noch nicht gekannt hätten, auf wen hätten wir dann wohl gewettet? Jetzt lebhaftere Bemerkungen: „sicher auf den Hasen; der kleine Igel mit seinen krummen Beinen ‚latschte' man so mit seinen ‚Plattfüßen'". Der Hase, ein schlanker Kerl mit langen Beinen: „Kerl, der konnte flitzen!" Auch sonst Unterschiede. Nun wurden die beiden bis ins einzelne beschrieben. Allmählich kam man vom Äußeren auf das Geistige: Hochmut des Hasen, Blasiertheit und Eingebildetheit. Der Igel, „kregel" und vergnügt, zerlumpt, dreckig, treuherzig, aber pfiffig und schlau. Augen, Nase und Gesicht. Wie kommt es, daß er siegt? Seine Schlauheit siegt über Arroganz und Dummheit des Hasen. Eine Lehre ist der Erzählung angehängt. Welche wohl? „Die noblen, feinen Leute sollen man nicht so hochmütig sein gegen die einfachen Leute, sonst fallen sie womöglich rein mit ihrer Dummheit!"
Ich füge hinzu die andere Lehre: Jeder soll seine Frau von derselben Art nehmen, von der er ist. Warum wohl? „Dann kann sie ihm helfen, und sie paßt besser zu ihm!" Zuruf: „Der Hase hatte gar keine Frau!" Schularbeit für den nächsten Tag: Ausschnitt: Hase und Igel begegnen sich.

Mittelstufe: Sie hatten schon nach der eigenen Lektüre gesagt: „Der Igel war eben schlau! Der hat den dummen Hasen aber angeführt!" Aufnahme des Films weit lebhafter und interessierter als bei den Großen. Nach Abschluß gleich lebhaftere Diskussion. Aus ihr: „Der Film war noch schöner als die anderen Märchenfilme. Er war so lustig!" Hervorgehoben die Szenen, wie dem Igelvater die Schuhe gebracht und angezogen wurden, wie die Igelmutter ihre Kinder wusch und diese sich gegen das Abtrocknen wehrten, wie die Igelmutter sich wusch und sich den Seifenschaum ins Gesicht wischte. „Oh, und wie es bei Igels aussah!" Das Häuschen, eine kleine Bude unter dem Grase noch gelegen, die winzige Stube, das unruhige Hin- und Hergehen des Igelvaters, der immer mit 2–3 Schritten die Stube durchmaß, hatten sie mit Lachen verfolgt. „Und der Schrank war so 'ne alte Kartoffelkiste mit einem kaputten Laken davor!" Das wird berichtigt. „Das war doch ein Bett, wie es in Ummelmanns Hofe (Bauernhausmuseum) war."
Der Tod des Hasen wird ohne Zeichen des Mitleids oder Schreckens hingenommen. „Ich glaube, tot war der gar nicht, er fiel ja man hin!" Und ein Mädchen: „Ich glaube, darum ging die Igelfrau ja auch hinten durch die Rüben, sie war bange, daß der Hase gemerkt hätte, wie sie ihn beschummelt hatten!" Die Kinder wollen nicht, daß der Hase tot ist. Wieder Hinleitung zu dem Gegensatz Hase und Igel. Sehr schön werden alle Einzelheiten herangeholt. Die Behandlung geht darauf aus, den Gegensatz herauszuheben, von dem die Moral nachher abhängt. Wesentliche Förderung der Schilderung, als wir versuchen, den Igel und den Hasen darzustellen. „Er guckt so von oben herunter! Er hält die Nase so hoch! Er geht so stelzig, wie so'n feiner Herr! Er spielt mit seinem Stöckchen!"
Aufgabe für den nächsten Tag: In Gruppen, wie der Igel, wie der Hase aussah. Beschreiben und malen. Bei der Oberklasse hieß die Aufgabe: Hase und Igel begegnen sich.
Bei den Kleinsten waren am Vortage erst einmal einige Mißverständnisse zu beseitigen. Mehrere: „Puckers Onkel hat drei Igel." Es kommt heraus, daß es sich um Blutegel handelt. Berichtigung, Erinnerung an den Igelfilm, den wir vor kurzem angesehen und besprochen haben. Das Wesentlichste herausgeholt. Igel mit den Stacheln, kann sich zu einer Kugel zusammenrollen, sitzt unter dem Laube. Einige haben ihn im Garten gesehen. „Man kann ihn bald fangen, er kann gar nicht doll laufen. Aber anfassen kann man ihn nicht!" „Schnauze spitz wie der ‚Schnüssel' beim Schwein!" „Ganz kurze Beinchen! – Igelmutter säugt die Kleinen! – Igelvater geht mit ihnen spazieren!" – Solch ein Igel hat einmal einen Wettlauf mit einem Hasen gemacht. Wer da wohl gewann? Einige tippen auf den Hasen: „Er kann so mächtig laufen! Man kann ihn gar nicht fangen! Nur wenn man ihm Salz auf den Schwanz streut!"
Die anderen haben von ihren Geschwistern schon etwas von der Geschichte gehört; sie tippen auf den Igel. Wir wetten, stimmen ab. Ich lese ihnen die Geschichte vor. Viel Spaß. Sichtlich verstanden. Die Moral hatte ich einstweilen ausge-



Mit diesem Brief demonstrierte ein Schüler seine Anhänglichkeit an seinen ehemaligen Lehrer. Das Schreiben, an den „lieben Lehrer Copei" adressiert, verfaßte der Schüler Ortwin Ostmann, der mit seinen Eltern kurz zuvor Haustenbeck verlassen hatte und nunmehr in Waldheide bei Heidenoldendorf lebte.

Lieber Lehrer Copei. Waldheide, 6. Juli 1939

Endlich komme ich dazu, mein Versprechen zuhalten. Es gefällt mir hier sehr gut. Unsere Lehrer hier sind auch gut zu mir. Es wäre schön, wenn du Onkel Lehrer auch hier wärest dann hätten wir viel mehr spaß. Unsere Lehrer spielen garnicht mit uns.

Wenn die Ferien sind, mußt du uns mal besuchen, dann gehen wir zum Postteich da ist es schön. Ich gehe jeden Tag dahin zum baden. Da sind immer so viele Kinder und große Leute. Der Postteich ist ein ganz großer Teich, ich glaube soviel Wasser hast du noch nicht gesehen. Da sind auch Boote drauf, damit kann man auf dem Wasser fahren. Einmal sind große Jungens damit umgekippt. Die hatten aber alle nur eine Badehose an. Wenn du kommst, kann ich dir noch vielmehr erzählen. Ich bitte um Grüße an Herrn Lehrer Sprenger und meine Mitschüler, besonders an meinen besten Freund Friderich Wilhelm.

Schreibe bitte wieder. Es grüßt vielmals dein
Ortwin Ostmann



Copei mit seiner Schulklasse, seiner Frau (links) und Hans Sprenger, der, bereits zur Wehrmacht eingezogen, im November 1939 noch einmal zu Besuch in Haustenbeck weilte.

lassen. Am nächsten Tage viel Interesse. Helles Lachen. Zum Schluß: „Das war aber fein!" Dann, was am schönsten war? Vordrängend die Meinung, wie der Hase „totging", wie der Hase so schnell lief usw. Interessant jetzt in der Besprechung ein Moment: wir kommen von der mimischen zur sprachlichen Darstellung an zwei Stellen. Die Mutter schmierte sich die ganze Seife ins Gesicht. Wir machen alle so. Warum wohl greift sie sich so ins Gesicht? „Sie hat einen Schrecken gekriegt." Was sie wohl sagt? Einer, sie sagt sicher: „Ogottegott!" Ein anderer fügt hinzu: „Und denn sagt sie: Mann, du bist wohl nicht klug!" Warum denn? „Du willst mit dem Hasen um die Wette laufen?" Und sie sagt vielleicht auch: „Ich soll mitlaufen?" Wir fügen das zusammen und üben die mimische und sprachliche Darstellung zusammen.

Ähnlich bei der Begegnung mit dem Hasen. Was die beiden wohl sagen? Der Igel sagt sicher: „Guten Morgen, Herr Hase!" Aber der Hase sagt sicher nicht „Guten Morgen", er guckt den Igel so stolz an. Er fragt ihn man nur: „Was machst du hier?" Und dann sagt der Igel wohl: „Ich gehe bei meinen Rüben spazieren." Und der Hase? Er zeigt mit einem Stock auf den Hasen. Wo die Vorstellungen zu dürftig sind, spielen wir immer die Szene ein Stückchen. Die Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder sind nur sehr schwach entwickelt. Die Darstellung bringt sie aber auf das Wesentliche. Wir üben alle zusammen. Abschließend: draußen den Wettlauf geübt. Erst sehr unbeholfen, dann klappt die Geschichte fein, und die Kinder spielen sich immer mehr frei. Zu Hause: Aufgabe, den Hasen und den Igel zu malen (morgen vielleicht in Plastilin kneten?).

Landesbibliothek Detmold

Lemgo als freie Reichsstadt

Über die Beziehungen Lemgos zum Reich

Lemgo rühmt sich noch heute seines Titels „Alte Hansestadt". Mehr als 250 Jahre hat es in den Registern des „Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation" den noch heißer begehrten Titel einer freien Reichsstadt getragen, der bedeuten sollte, daß Lemgo dem Reiche unmittelbar und nicht als Untertan eines Landesherren angehörte, ähnlich wie heute noch Hamburg, Lübeck und Bremen dem Reiche unmittelbar angeschlossen sind. Aber diese vom Reich behauptete „Reichsunmittelbarkeit" ist von Lemgo und seinen Landesherren in jahrzehntelangen Prozessen bestritten worden. Der Kampf um die Reichsstandschaft der Stadt Lemgo gewährt nicht nur interessante Einblicke in das Verhältnis der Stadt Lemgo zu den lippischen Grafen, wir gewinnen mit seiner Aufzeichnung auch ein anschauliches Bild vom Charakter und von der Entwicklung des „Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation".

Wir geben im folgenden eine kurze Darstellung darüber, wie es zu dem Kampfe kam, wie er verlief und welchen Ausgang er nahm. Dieser Überblick fußt auf einer eingehenden Untersuchung der Akten des Landesarchivs, der Reichstagsakten und Reichsregister, und einer umfangreichen Literatur über Städteentwicklung und Reichsstandschaft.

Im Jahre 1521 wurde auf dem berühmten Reichstag zu Worms eine neue Matrikel aufgestellt, d. h. eine Liste der Leistungen, welche alle unmittelbaren Reichsangehörigen, die Kurfürsten, Fürsten, weltlichen und geistlichen Herren und die freien Reichsstädte an Geld oder Truppenstellungen für Reichszwecke aufzubringen hatten. In dieser Matrikel werden von Lemgo, das unter den freien Reichsstädten aufgeführt ist, 4 Reiter und 22 Mann Fußvolk gefordert, von dem Grafen zur Lippe 4 Reiter und 18 Mann Fußvolk. Als die Landesherrschaft gegen eine gesonderte Aufführung Lemgos, weil es doch Territorialstadt sei, protestierte und die Zahlung der Steuern verweigerte, ging das Reich in der Folgezeit gegen die Landesherrschaft vor und erhob beim Reichskammergericht Klage auf Zahlung. Es behauptete in den Prozessen durch seinen Vertreter, daß Lemgo von jeher freie Reichsstadt und „dem Reiche ohnmittelbar verwandt" gewesen sei, daß somit der Landesherr zu Unrecht Ansprüche auf die Stadt erhebe.

Wie sah es mit der behaupteten Reichsunmittelbarkeit Lemgos aus? Eine in späteren Jahrhunderten auftauchende Behauptung, wonach Lemgo im Mittelalter zu den alten „urbes regales", den Königsstädten des Reichs gehört habe, zieht falsche Schlüsse aus einer alten Kaiserurkunde vom Jahre 1011; es steht fest, daß Lemgo als Stadt etwa gleichzeitig mit Lippstadt erst gegen Ende des 12. Jahrhunderts von Bernhard zur Lippe gegründet worden ist. Eine Fülle von Privilegien sicherten ihm allerdings ein großes Maß von Freiheit. Die Urkunden der folgenden Jahrhunderte bezeugen aber einen engen Zusammenhang zwischen der Stadt und der Landesherrschaft, während zu gleicher Zeit im benachbarten Bistum Paderborn die Städte Paderborn, Warburg, Brakel, Nieheim und Steinheim häufig gemeinsam im erbitterten Kampf gegen ihren Bischof standen. Die Eintracht zwischen Lemgo und seiner Landesherrschaft hat gute Gründe: Wie die meisten kleinen Territorialherren wurden die Edlen Herrn zur Lippe immer mehr abhängig von der finanziellen und kriegerischen Hilfe ihrer reichsten Stadt Lemgo, die als Hansestadt einen ungemein raschen wirtschaftlichen Aufschwung genommen hatte. Sie vergalten die reichen Einnahmen aus Wortzins, Morgenkorn und Bauzins, die häufigen Anleihen und die Unterstützung in ihren vielen Fehden durch wirtschaftliche Privilegien (Zollfreiheit, weitgehende innere Gerichtsbarkeit, Verbot des Handwerks auf dem Lande usw.) und durch die Einräumung von entscheidenem politischen Einfluß (so im pactum unionis von 1366). Lemgo wird dadurch wohl immer selbstbewußter: so wahrt es sich bei den zahlreichen Fehden der Edlen Herren seine Entschlußfreiheit, tritt 1382 gesondert dem Landfrieden bei, lehnt 1471 eine Aufforderung Bernhards zu gemeinsamer Fehde ab und wehrt sich entschieden gegen dessen Einmischung in die städtische Verwaltung; es lehnt 1508 gemeinsam mit den anderen Städten eine Beihilfe zu den Reichssteuern, die dem Landesherrn auferlegt sind, ab. Trotzdem leugnet es niemals seine Zugehörigkeit zum Territorium; es stellt sich, als Kaiser Ruprecht 1508 die Acht gegen Simon III. und seine Verbündeten erklärt und Lemgo zur Achtvollstreckung auffordert, auf die Seite seines Landesherrn, und noch 1517, als Herzog Heinrich der Jüngere von Braunschweig zur Sicherung der erschlichenen Exspektanz auf die Herrschaft Lippe Lemgos Unterstützung gewinnen will, hält es treu zum Grafen Simon V.; gemeinsam mit den anderen Städten stimmt es 1517 der Paderborner Erbeinigung zu. So läßt sich für alle diese Jahrhunderte weder ein Anzeichen noch ein Anspruch in bezug auf eine Reichsunmittelbarkeit Lemgos nachweisen.

Trotzdem ist Lemgo schon vom Aufkommen des Reichsmatrikelwesens an als „freie Reichsstadt" aufgeführt worden und zwar seit der zweiten Reichsmatrikel vom Jahre 1431, dem „Anschlag wider die Hussiten", zu dem seltsamerweise auch die Hansestädte Göttingen, Herford, Brakel, Warburg, Paderborn, Magdeburg, Braunschweig und Lüneburg herangezogen wurden. Das waren lauter Territorialstädte, die in der allerersten Reichsmatrikel vom Jahre 1422 noch nicht aufgeführt sind. Es scheint, daß man sie seit der Reichskriegssteuer von 1427, bei der das bedrängte Reich sich unmittelbar an vermögende Städte wandte, in die Reichsregister aufgenommen hat, die Reichstagsakten jener Zeit gaben wichtige Hinweise dafür.

Vom Jahre 1431 an bleibt Lemgo mit den genannten Städten in den Reichsmatrikeln. Wenn auch bei dem einen oder anderen Anschlag einmal sein Name fehlt oder verstümmelt ist, ist es nicht aufgeführt in der „Frankfurter Vergleichung", einer Geldmatrikel vom Jahre 1486, welche die tatsächlich bezahlten Beiträge angibt, taucht aber 1489 wieder auf und wird im Jahre 1508 sowohl im Anschlag zum Römerzug als auch in

der Aufstellung zur Unterhaltung des Kammergerichts genannt; 1518 trägt es in der Matrikel die Anmerkung „unsicher". Der Landesherr wird in der ganzen Zeit gesondert aufgeführt, die Höhe der Beiträge schwankt. Ähnlich liegen die Verhältnisse bei den angeführten benachbarten Hansestädten.

Erst mit der Wormser Matrikel von 1521 beginnt das Reich damit, seine Forderungen ernsthafter zu stellen; es strengt Prozesse beim Reichskammergericht an, die aber wohl wegen der religiösen und politischen Erschütterungen der Zeit schnell wieder eingestellt wurden. Simon V. versucht vergeblich, durch seinen Prokurator Helffmann in Speyer eine Entscheidung zu erreichen, daß Lemgo aus der Matrikel zu streichen, zu „eximinieren" sei. Nach seinem Tode wurden die letzten Reste der Verstimmung aus dem Streit, den Lemgo um seine Zugehörigkeit zum lutherischen Glauben hatte führen müssen, beseitigt. Lemgo gewinnt starken Einfluß auf die Vormundschaftsregierung der „verordneten Befehlshaber" zu Detmold: Das ist deshalb wichtig, weil bald das Reich mit einer neuen Kampagne gegen die Landesherrschaft und die Stadt Lemgo begann.

In rascher Folge werden der Stadt Mandate, Mahnungen zur Zahlung der beträchtlichen Summen und Androhungen der Kammergerichtsklage zugesandt; Lemgo wendet sich um Hilfe an die Landesherrschaft, Helffmann bietet alle möglichen Mittel in Speyer auf, ein Versuch, auf einer „Ringerungshandlung" des westfälischen Kreises in Köln die Exemtion Lemgos durchzusetzen, scheitert, da die Städte für jeden Ausfall an Einkünften in ihrem Kreise selbst aufkommen müssen. Alle Bemühungen sind vergeblich: am 13. November 1544 wird Lemgo durch Spruch des Reichskammergerichts für reichsunmittelbar erklärt und zur Zahlung verurteilt. Lippes Vertreter beruhigt sich nicht, reicht neue „Conclusiones" ein, empfängt Lemgos Bürgermeister Ludeke Cothmann mit neuem Beweismaterial und erwirkt ein Dekret der Stände, welches das erste Urteil kassierte. Aber vergeblich kämpft er gegen ein neues ablehnendes Urteil vom 19. Mai 1545 bei Ständen und Kammergericht.

Wohl infolge des Schmalkaldischen Krieges kommen die Prozesse des Reichs dann ins Stocken, aber Anfang 1549 beginnt das Reich aufs neue mit einer ganzen Serie von Exemtionsprozessen, so außer gegen Lippe auch gegen das Bistum Paderborn wegen Warburg und Brakel, gegen die Abtei Herford wegen der Stadt Herford, gegen Braunschweig und gegen Jülich-Cleve wegen Niederwesel und Soest. Alle Einwendungen und Beweise nützen nichts, Lemgo wird in rascher Folge zur Zahlung des Baugeldes und Vorrats (30. 10. und 15. 11. 1549) verurteilt; trotz der Einmischung des Paderborner Bischofs, der Lehnsrechte geltend macht, werden 1551 die ersten Urteile bestätigt und neue Urteile zur Zahlung der Kammergerichtsbeiträge erlassen, diesmal sogar mit einer Drohung, die Stadt in das kaiserliche Monitorium einzureihen.

Dann ruhen die Prozesse wieder ein Jahrzehnt. Lemgo schließt sich immer mehr der Landesherrschaft an, zahlt bereitwillig mit den anderen Städten die Landessteuern und einen Beitrag zu den Reichslasten, nimmt mit ihnen gemeinsam die große Schuldenlast Simon VI. auf sich und übersendet Mandate des Kaisers wie üblich nach Detmold. Seltsamerweise taucht im Jahre 1558 eine Einladung Kaiser Ferdinands an die Stadt zur Beteiligung am Augsburger Reichstag auf. Lemgo folgte ihr aber nicht.

Die letzte große Aktion des Reichs beginnt 1561 mit einem Mandat Kaiser Ferdinands, dem bald eine neue Aufforderung zur Zahlung auch der alten Gebühren – insgesamt 3007 Gulden (!) – folgt. Der Ton ist milder geworden. Graf Bernhard erwirkt beim Kaiser ein Dekret zur Beschleunigung des schwebenden Prozesses, trotzdem schleppt sich dieser nur träge hin und schläft allmählich ein. Aber immer noch sendet das Reich Mandate und Reichtagsladungen, 1583 kommt eine Ladung vor das Kammergericht. Simon zur Lippe, der Hofrat und Vertrauter des Kaisers war, bemühte sich, den Prozeß durch Eingreifen des Kaisers zum Abschluß zu bringen. Der Kaiser erteilte die gewünschte Weisung. Mit dem Schreiben des Kaisers schließen die Exemtionsakten des Landesarchivs. Der Prozeß war aber doch noch nicht beendet, das zeigt sich daraus, daß Lemgo auf Reichstagseinladungen von 1613 und 1650 die Teilnehmung verweigert, erklärt, daß es am Prozeß festhält und den Landesherrn um Vertretung bittet.

Diese ablehnende Haltung Lemgos ist um so verwunderlicher, als es doch im ersten Jahrzehnt des 17. Jahrhunderts in harter Rebellion seinen Glauben gegen den Landesherrn hatte verteidigen müssen. Im 30jährigen Kriege verliert Lemgo gewaltig an Reichtum und Selbständigkeit; es wahrt zwar eifersüchtig seine Rechte, in seinem Verhältnis zum Landesherrn dem Reiche gegenüber wird aber noch nichts geändert. Erst mit den fünfziger Jahren des 17. Jahrhunderts beginnt man in Lemgo, gegenüber der immer fühlbarer werdenden Macht des Landesherrn die Behauptung von der Reichsunmittelbarkeit der Stadt Lemgo als Trumpf auszuspielen; im Kampf um Jurisdiktion und geistliche Unabhängigkeit pocht Lemgo dem Landesherrn gegenüber auf die Aufstellungen der Reichsregister, in denen Lemgo noch bis 1577 erscheint, und auf die Reichstagsladungen, aber ohne Erfolg. All das vermochte seine Schwäche nicht mehr zu verdecken. Die Zeit zum Geldtendmachen politischer Ansprüche war endgültig vorüber, im gleichen Maße, in dem die Reichsgewalt schwach wurde, erstarkten die Landesherrschaften, auch in den kleinen Territorien. Lemgos Macht und Selbständigkeit wurde gebrochen, nach seinem wirtschaftlichen Niedergang begann sein politischer Abstieg. Das gleiche Schicksal erlitten die übrigen Hansestädte, von denen vorher die Rede war.

Wir versuchen, einige allgemeine Ergebnisse herauszustellen: Die geschilderten Prozesse bilden einen Teil jener großen Auseinandersetzung zwischen Reichs- und Territorialgewalt, in der die Territorien schließlich Sieger bleiben. Das Reich bemüht sich, die relativ wohlhabenden Hansestädte Nordwestdeutschlands in seine Matrikeln zu ziehen und feste Grundlagen für Beziehungen zu ihnen zu gewinnen. Aber die rechtlichen Grundlagen sind nur sehr schwach, die Matrikeln des 15. Jahrhunderts haben nur bedingten Beweiswert.

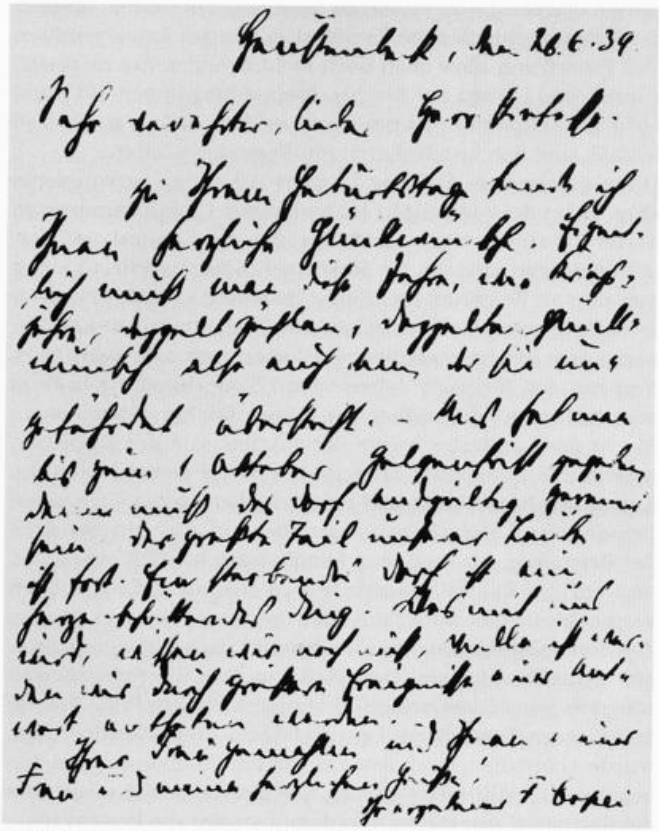
Ernsthafter sind die Bestrebungen des Reichs im 16. Jahrhundert zu bewerten, sie entspringen hauptsächlich Finanznöten, kaum dem Bestreben, territoriale Gewalten zu schwächen, denn bei einem großen Teil der umstrittenen norddeutschen Exemtionen handelt es sich um unbedeutende weltliche oder geistliche Territorialherren, die zur Durchfechtung ihrer Ansprüche auf den Beistand mächtiger befreundeter Landesherrn angewiesen waren.

Der Apparat der Reichsinstanzen, Reichstag, Ständeausschuß, Kammergericht, Kreistage usw., arbeitet aber so grotesk schwerfällig, so ohne Fühlungnahme und ohne Plan, daß es nicht zu der erstrebten Klärung, noch weniger aber zu einem Durchsetzen der Reichsansprüche kommt.

Die Politik der Landesherrn ist einheitlich. Sie zielt auf ein immer stärkeres Hereinziehen der Städte in die Territorialverhältnisse und auf Abwehr aller Reichsansprüche. Sie wurden dazu getrieben, durch den Wunsch nach größerer Macht dem Reiche gegenüber und dadurch, daß ihnen die Aufbringung der Reichssteuern nur mit Hilfe der vermögenden Landstände möglich war.

Wie verhalten sich die Städte? In Lippe standen die Abwehrhandlungen sehr unter dem Einflusse Lemgos, das sich zwar offiziell zurückhielt, aber in den entscheidenden Zeiten der Vormundschaft 1536ff. und 1563ff. bestimmend einwirkte. Niemals äußerte es im 15. und 16. Jahrhundert den Wunsch nach Reichsunmittelbarkeit. Ziemlich allgemein folgt das Handeln all dieser nordwestdeutschen Städte einer Richtlinie: entscheidend für das Verhältnis zur Reichsunmittelbarkeit ist das Verhältnis zum Landesherrn. In Zeiten des Einvernehmens sind sie meist getreue Landstädte, die angebliche Reichsunmittelbarkeit wird fast durchweg nur als Waffe gegenüber zunehmender Bedrückung durch die Landesherrn gebraucht, sonst legt man auf die unmittelbare Reichszugehörigkeit keinen Wert. Das ist ja auch nicht verwunderlich; war doch diese Ehre nur mit Lasten, nicht mit Vorteilen verknüpft, da eine Teilnahme an den Reichsveranstaltungen und an der Reichspolitik wegen der ungünstigen Lage der norddeutschen Städte unmöglich und ein Rückhalt beim Kaiser nicht zu finden war.

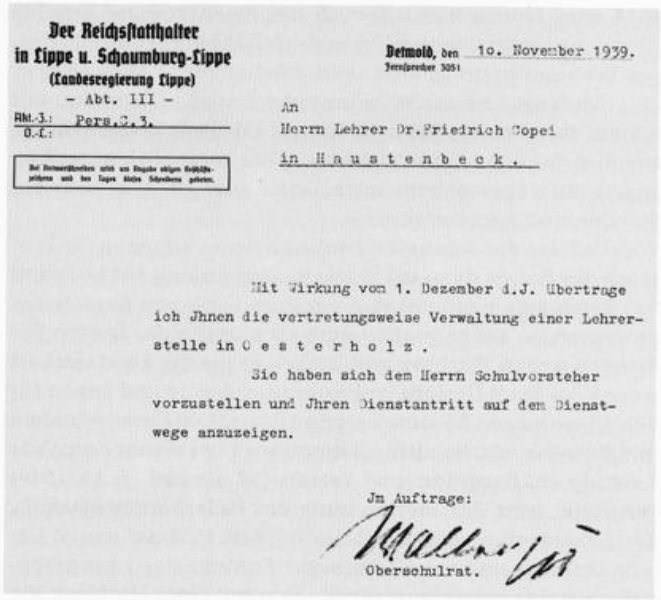
So verschwanden etwa in derselben Zeit, als die großen Reichsstädte vergeblich die Reichsstandschaft mit dem „votum decisivum“ durchzusetzen versuchten (1582) alle diese kleineren norddeutschen Städte aus den Registern des Reichs, Lemgo unter ihnen. Stärker als alle Kammergerichtsbeschlüsse erwies sich die Macht der sich unaufhaltsam durchsetzenden territorialen Gewalten.



Brief Copeis vom 26. Juni 1939 an Eduard Spranger:

Sehr verehrter, lieber Herr Professor,

zu Ihrem Geburtstag sende ich Ihnen herzliche Glückwünsche. Eigentlich muß man diese Jahre, wie Kriegsjahre, doppelt zählen, doppelten Glückwunsch also auch dem, der sie ungefährdet übersteht. Uns hat man bis zum 1. Oktober Galgenfrist gegeben, dann muß das Dorf endgültig geräumt sein. Der größte Teil unserer Leute ist fort. Ein sterbendes Dorf ist ein herzerschütterndes Ding. Was mit uns wird, wissen wir noch nicht, vielleicht werden wir durch größere Ereignisse einer Antwort enthoben ...



Der Reichsstatthalter in Lippe u. Schaumburg-Lippe
(Landesregierung Lippe)
– Abt. III –
Rkt.-Z.: Pers.Z.3.
O.-Z.:

Detmold, den 10. November 1939.
Fernsprecher 3051

An
Herrn Lehrer Dr. Friedrich Copei
in Haustenbeck.

Mit Wirkung von 1. Dezember d.J. übertrage ich Ihnen die vertretungsweise Verwaltung einer Lehrerstelle in Oesterholz.

Sie haben sich dem Herrn Schulvorsteher vorzustellen und Ihren Dienstantritt auf dem Dienstwege anzuzeigen.

Im Auftrage:
Oberschulrat.

Die Einbeziehung der Ortschaft Haustenbeck in das Gebiet des Truppenübungsplatzes Senne und die dadurch bedingte Auflösung des Dorfes führte Ende 1939 zur Schließung der Schule. Copei wurde zum 1. Dezember des Jahres die vertretungsweise Verwaltung einer Lehrerstelle an der Schule im benachbarten Oesterholz übertragen.

Heerespsychologe und Referent in der Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung

Ein psychologisch-pädagogischer Auftrag 1939–1945

Über das Selbstverständliche in der Erziehung

Betrachtungen zu einem kaum diskutierten pädagogischen Problem

Die Bürger der alten Bischofsstadt Münster führten den Wahlspruch „Ehr is Dwang gnog!" – „Ehre ist Zwang genug." Wir hören aus diesem Worte heute gern heraus den unbändigen Freiheitswillen einer Gemeinschaft, die keinen anderen Zwang als den der Ehre dulden will. Aber in ihm verrät sich doch auch ein uns heute ungewohntes Denken: Ehre, für uns das persönlichste und freieste Lebensgut, wird empfunden als eine Zwangsgewalt. Innerhalb der Bürgerschaft wird die Wahrung der Ehre als ein Selbstverständliches gefordert und erzwungen. Der Wahlspruch entstammt nicht zufällig der Welt des Mittelalters. Er nennt uns eine jener starken Bindungen, die damals das Leben der Menschen umfingen und formten aus der Macht der Gewohnheit, aus der Kraft der Sitte oder des Glaubens, jener „Selbstverständlichkeiten" des Denkens und Lebens, welche die mittelalterliche Welt beherrschten.

Man hat uns daran gewöhnt, den Umbruch und Untergang dieser geistigen und menschlichen Ordnungen in den Zeiten zu suchen, da in der Wissenschaft die vom Glauben beherrschte bloße Überlieferung abgelöst wurde durch das Prinzip der freien Forschung, da die geltenden moralischen und politischen Systeme vor das Gericht der Vernunft gestellt wurden, da die Entscheidungen sich verlagerten von den festen Ordnungen des Zusammenwohnens wie Stand, Zunft, Orden, Gemeinde in die Einsamkeit persönlichen Lebens. Mit dieser vielfachen Umwandlung scheint dann die formende und zwingende Kraft des Selbstverständlichen gebrochen zu sein. Der Rationalismus einer neueren Zeit konnte seinem Wesen nach nichts Selbstverständliches anerkennen, und für einen im persönlichen Leben verwurzelten Idealismus mußte das Selbstverständliche im Geistigen wie im Moralischen ein bedenklicher Rest sein, der immer wieder die individuelle Entwicklung und Entscheidung gefährdete und verfälschte.

So nimmt es nicht wunder, daß Unterricht und Erziehung, die wesentlich auf rationalen und persönlichen Prinzipien sich gründeten, blind wurden für die starken formenden Wirkungen, die das echte Selbstverständliche immer und auch heute noch ausübt.

I.

Das „Selbstverständliche", das Denken und Wollen einer Gruppe von Menschen beherrscht, ist ja einmal der Widerpart des Rationalen: dasjenige, was keines rationalen Beweises bedarf, was aber auch jeder rationalen Prüfung und Rechtfertigung widerstrebt. Der Ehrenkodex eines Offizierskorps, die Formen gesellschaftlichen Umganges, die Art des Zusammenlebens in der Dorgemeinschaft, die ungeschriebene Ordnung eines Berufsstandes, die „bürgerliche Moral", die geistigen Grundanschauungen einer Zeit, aber ebenso ihre seichten Meinungen und Allgemeinplätze, ihre Schlagworte und ihre billigen Werturteile – das alles kann als „Selbstverständliches" Denken und Leben der Menschen lenken, ohne daß der einzelne sich dieser seltsamen anonymen Macht bewußt wird. Seine Geltung bedarf nicht der Begründung durch rationalen Beweis, sie wird gesichert durch Gewohnheit, Bequemlichkeit, Suggestion, Machtwillen einer Gruppe, am stärksten aber durch die bindende Kraft einer Idee oder einer Glaubensüberzeugung. Die Selbstverständlichkeit ist um so kräftiger und wirkungsvoller, je weiter und tiefer der Sinn ist, der von jener Gruppe verfochten wird; je vordergründiger und belangloser der die Gruppe beherrschende Sinn ist, um so oberflächlicher und leerer wird das sein, was als selbstverständlich gefordert wird. Dann verbirgt sich hinter ihm nur schlecht die Herrschsucht jener Gruppe, welcher das Selbstverständliche zum Erkennungszeichen der Eingeweihten, zum Zeichen der Unterwerfung für die Neueintretenden wird. „Unmöglich" ist dann der brave Mann, der nicht nach Vorschrift mit Messer und Gabel umgeht, „erledigt" für eine gewisse Gruppe von „Gebildeten", wer ein Fremdwort falsch ausspricht oder betont.

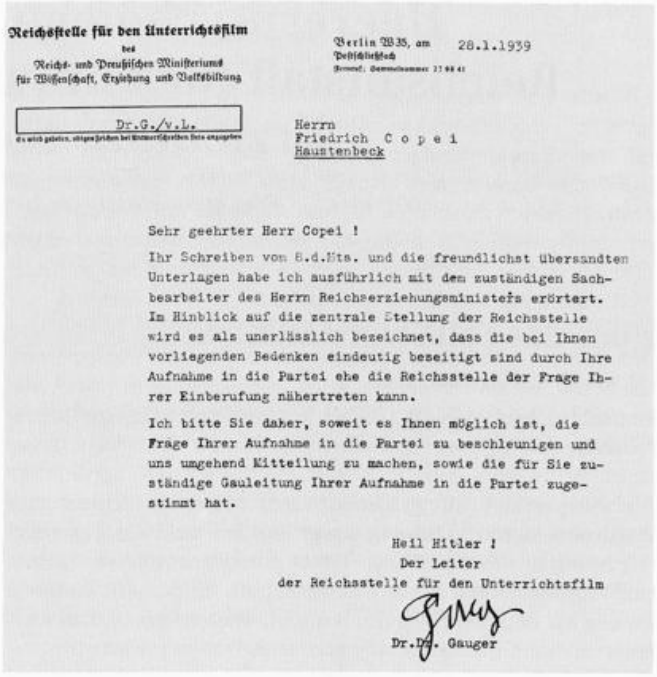
Wie das Selbstverständliche sich der rationalen Erklärung entzieht, so widerstrebt es auch der persönlichen Sinnbedeutung. Das Selbstverständliche ist unpersönlich. „Man meint", „man glaubt", „man tut das nicht", „man sagt das nicht!" – in solchen Wendungen spricht sich immer wieder aus, daß der Träger der Meinungen und Entscheidungen persönlich nicht greifbar ist, aber auch, daß diese von der persönlichen Zustimmung unabhängig bleiben. Der Skeptiker, der Individualist, der Rebell wird von seinem persönlichen Leben aus nach dem „Warum?" und „Wozu?" fragen, er wird keine Antwort bekommen. Denn jede Antwort begründet nicht, sondern erschüttert, weil sie die tatsächliche Geltung des Selbstver-

ständlichen ableitet, relativiert, in Frage stellt. Bestimmend ist nicht die persönliche Sinndeutung, sondern das Gesetz, das die Gruppe sich selbst gibt. Wer ihm widerstrebt, wird als Rebell den Druck der Gruppe zu spüren bekommen. Wer sich aber dem äußeren Zwange fügt in der stillen Hoffnung, sich innerlich doch der Macht der von ihm verlangten Formen entziehen zu können, spürt doch bald, daß diese auch ihn unmerklich fesseln und sein Leben umgestalten. Der Spötter wird sich mit Ironie dieses doppelten Druckes zu erwehren versuchen, selbst im befreienden Witz aber noch zollt er jenen Mächten Respekt. Nicht der Gedanke, sondern einzig die revolutionäre Tat überwindet ein Selbstverständliches, überwindet es auch immer nur da, wo dem gebietenden Willen einer Gruppe jene zwingende Kraft einer erfüllenden Substanz verlorengegangen ist.

Wo das geschieht, wo einer Gruppe der erfüllende und belebende Sinn schwindet, bleiben schließlich nur noch die leeren, starren „Gehäuse" eines Selbstverständlichen, das das Leben einzwängt und vergewaltigt. Aber immer wieder bricht ein anderes durch. Das bisher Selbstverständliche wird „fragwürdig", wird „problematisch". Wie sehr auch die an ihm noch hängende Gruppe sich wehren mag: am Ende zerbrechen doch die beengenden Gehäuse, ein neuer Sinn, ein neuer Wert, aus jener Problematik errungen, bricht durch, ergreift die Herrschaft, wird anerkannt . . . und damit wiederum selbstverständlich. So ist das Problematische und Revolutionäre wohl der Gegenpol, nicht aber ein ausschließender Gegensatz zum echten Selbstverständlichen. Denn mit jenem eint es, daß in beiden ein Sinn wirkt: echte und fruchtbare Selbstverständlichkeit ist immer sinnerfüllt. Ebenso unterscheidet die Ausrichtung nach einem Sinn die echte von der leeren, nihilistischen Problematik. In solchem Sinne ist das Augustinwort gemeint: „Ich hätte dich nicht gesucht, wenn ich dich nicht schon gefunden hätte."

II.

Wir alle leben unter der Einwirkung solcher Selbstverständlichkeiten, insofern jeder von uns zugleich mehreren Lebenskreisen angehört, die sich berühren und schneiden in dem, was wir unsere Persönlichkeit nennen. Wir sind etwa zugleich angehörig einer bestimmten Berufsgruppe, rechnen uns zur „Schicht der Gebildeten", gehören einer religiösen Gemeinschaft an, sind eingereiht in die politische Bewegung, sind Zeitungsleser und Radiohörer, zählen uns zur aufgeklärten Menschheit, was alles aber durchaus nicht hindert, daß wir in den Tiefen unseres Wesens der mächtigen Urschicht ursprünglichen volkhaften Denkens verbunden bleiben. Jeder dieser Kreise hat seine Selbstverständlichkeiten des Denkens und Handelns, zwingt uns in seinen Bann, und das um so mehr, als der ihn beherrschende Geist auch uns innerlich bezwingt. Wo wir aus Eigenstem und Persönlichstem uns zu entscheiden glauben, ertappen wir uns bei kritischer Prüfung sehr oft bei „Man-Urteilen" und -Entscheidungen. Irgendwo wird freilich die Fülle manchmal entgegengesetzter Tenden-



Reichsstelle für den Unterrichtsfilm
bei
Reichs- und Preußischen Ministerium
für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung

Berlin W 35, am 28.1.1939
Potsdamerstr.
Fernruf: Sammelnummer 21 00 41

Dr.G./v.L.
(Es wird gebeten, obigen Zeichen bei Weiterschriften diese anzugeben)

Herrn
Friedrich C o p e i
Hauptenbeck

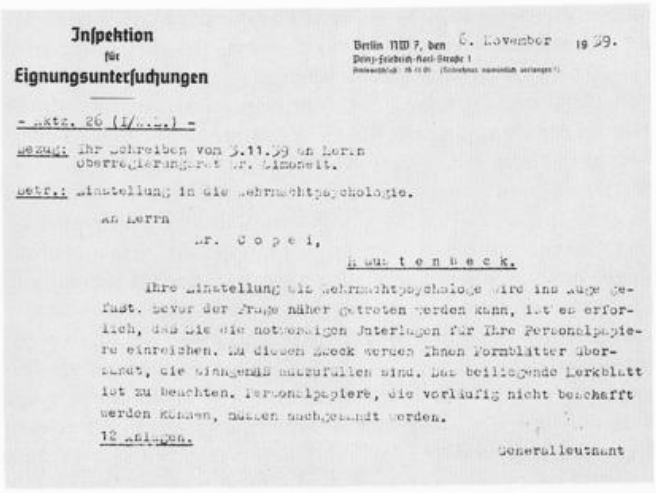
Sehr geehrter Herr Copei !

Ihr Schreiben vom 8.d.Mts. und die freundlichst übersandten Unterlagen habe ich ausführlich mit dem zuständigen Sachbearbeiter des Herrn Reichserziehungsministers erörtert. Im Hinblick auf die zentrale Stellung der Reichsstelle wird es als unerlässlich bezeichnet, dass die bei Ihnen vorliegenden Bedenken eindeutig beseitigt sind durch Ihre Aufnahme in die Partei ehe die Reichsstelle der Frage Ihrer Einberufung nähertreten kann.

Ich bitte Sie daher, soweit es Ihnen möglich ist, die Frage Ihrer Aufnahme in die Partei zu beschleunigen und uns umgehend Mitteilung zu machen, sowie die für Sie zuständige Gauleitung Ihrer Aufnahme in die Partei zugestimmt hat.

Heil Hitler !
Der Leiter
der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm
Dr.Dr. Gauger

Bereits seit Anfang Januar 1939 liefen Verhandlungen über eine Berufung Copeis in die Reichsstelle für den Unterrichtsfilm in Berlin. Ihr Leiter, Dr. Dr. Gauger, teilte Copei am 28. Januar 1939 mit:
„Im Hinblick auf die zentrale Stellung der Reichsstelle wird es für unerläßlich bezeichnet, daß die bei Ihnen vorliegenden Bedenken eindeutig beseitigt sind durch Ihre Aufnahme in die Partei, ehe die Reichsstelle der Frage Ihrer Einberufung nähertreten kann. Ich bitte Sie daher, soweit es Ihnen möglich ist, die Frage Ihrer Aufnahme in die Partei zu beschleunigen."
Nachdem die Gauleitung Westfalen-Nord für Copei eine „Unbedenklichkeitserklärung" abgegeben hatte, befürwortete das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung mit Schreiben vom 27. Dezember 1939 die Berufung Copeis nach Berlin:
„An der fachlichen Eignung Copeis für die ihm zu übertragenden Aufgaben besteht kein Zweifel. Nach Mitteilung der Gauleitung Westfalen-Nord vom 5. September 1939 werden gegen die Mitarbeit Copeis bei der RfdU auch keine politischen Bedenken erhoben. Unter diesen Umständen bitte ich zu veranlassen, daß Dr. Copei für die Dauer eines Jahres ohne Gehalt zur Reichsstelle für den Unterrichtsfilm beurlaubt wird."
Das Oberkommando des Heeres kam indes der Versetzung Copeis aus dem lippischen Schuldienst in die Reichsstelle für den Unterrichtsfilm zuvor. Bereits am 15. Dezember 1939 wurde Copei als Heerespsychologe (Heerespersonalgutachter) zur Wehrmacht nach Hannover eingezogen.
Die von der Gauleitung Westfalen-Nord abgegebene „Unbedenklichkeitserklärung" scheint ausgestellt worden zu sein, ohne daß eine Beitrittserklärung Copeis in die NSDAP vorlag. Jedenfalls haben eingehende Recherchen keine Hinweise auf eine formal gültige Mitgliedschaft Copeis in der NSDAP erbracht. Das Document Center in Berlin besitzt ebenfalls keine Unterlagen über die Parteizugehörigkeit, sondern lediglich die Beitrittserklärung Copeis zum NSLB und zur NSV.



Inſpektion
für
Eignungsunterſuchungen

Berlin NW 7, den 6. November 1939.
Prinz-Friedrich-Karl-Straße 1

- Akte. 26 (I/...) -

Bezug: Ihr Schreiben vom 3.11.39 an Herrn Oberregierungsrat Dr. Simoneit.

Betr.: Einstellung in die Wehrmachtpsychologie.

An Herrn

Dr. C o p e i,

N e u t e n b e c k.

Ihre Einstellung als Wehrmachtpsychologe wird ins Auge gefaßt. Bevor der Frage näher getreten werden kann, ist es erforderlich, daß Sie die notwendigen Unterlagen für Ihre Personalpapiere einreichen. Zu diesem Zweck werden Ihnen Formblätter übersandt, die ordnungsmäß ausgefüllt sind. Das beiliegende Merkblatt ist zu beachten. Personalpapiere, die vorläufig nicht beschafft werden können, müssen nachgesandt werden.

12 Anlagen.

Generalleutnant

Am 6. November 1939 teilte Generalleutnant von Voß Copei mit, es sei geplant, ihn als Wehrmachtspsychologen in die „Inspektion für Eignungsuntersuchungen“ zu berufen.



Generalleutnant von Voß beglückwünscht Copei zu seiner Ernennung zum Regierungsrat. Copeis Dienststelle war das „Psychologische Laboratorium des Reichskriegsministeriums“ (Inspektion für Eignungsuntersuchungen) in Stettin.

zen durch ein inneres Zentrum zusammengehalten und ausgeglichen werden müssen. Aber es ist gut, daß diese einander entgegengesetzten Ansprüche nicht immer ausgeklagt werden, sondern in einem Menschen oft friedlich nebeneinander bestehen. Der Einfluß dieser Kräfte ist um so stärker, als ihre zwingende Gewalt schon in allen Stufen unserer Entwicklung uns umfaßt: als Geist unseres Elternhauses, als heimatlicher Dorfbezirk mit seinen Dingen und Menschen, als Schule, als Spielgenossenschaft der Kinder, als Jugendgemeinschaft, als handwerkliche Lehre oder wissenschaftliche Ausbildung, als Wehrverband, als Gruppe der Wehrmacht. Gewiß sind wir immer etwas anderes als „Produkt eines Milieus“, aber die fortwährende aktive Auseinandersetzung mit den Forderungen unserer Umwelt, mit den „Forderungen des Tages“ formt uns alle weit stärker, als irgendeine Lehre das vermag.

Es konnte der Schule nicht verborgen bleiben, daß ein wesentlicher Teil ihrer erzieherischen Aufgaben in der Einwirkung auf diese grundlegenden Lebens- und Denkformen der Gemeinschaften lag. Weil sie aber das Wesen solcher beherrschenden Selbstverständlichkeiten verkannte, versuchte sie, auch diese Bereiche unter die Gewalt der Lehre, damit der Ratio, und der nur persönlichen Beeinflussung zu bringen.

Sie entwickelte an Beispielen moralische Grundsätze, ließ sie im „phantasierten Handeln“ auf das Leben der Gemeinschaft anwenden – die Herbart-Zillersche Formalstufentheorie ist das Musterbeispiel dafür – und wunderte sich, wie wenig solche Lehre zur Lebensordnung wurde. Sie begründete ihre Forderungen mit ethischen und Klugheitsgründen und war erstaunt, wie wenig Kraft und Halt sie doch gaben verglichen mit jenen anderen, die stillschweigend von den Kindern in der Klassen- und Jugendgemeinschaft, in der Familie wie in allen echten Gemeinschaftsordnungen respektiert wurden. Sie entwickelte die abstrakten Regeln des vernünftigen und richtigen Sprachgebrauchs und suchte sie durch reichliche Anwendung zu festigen und einzuprägen – und war doch ohnmächtig gegenüber dem selbstverständlichen und lebendigen Sprachgebrauch der Kinder und des Volkes. Sie sah in der Erziehung zu kritischem Denken ein Hochziel geistiger Formung und war sich dabei meist nicht bewußt der Menge von Selbstverständlichem, das sie selbst in aller lehrenden Vermittlung voraussetzen mußte.

Die Schule hat trotzdem an tausend Stellen erzieherisch gewirkt, aber ihr Bestes gab sie ungewollt und unbewußt aus ihrem „Selbstverständlichen“ heraus: etwa wo die Haltung eines Erziehers – ohne alle Lehre – die jungen Menschen in den Bann schlug, wo der gute Geist einer Klasse auch den Eigenwilligsten zwang, wo das Leben des Volkes, seine Sprache und sein Denken, seine Fragen und seine Nöte, der Schularbeit die selbstverständliche Atmosphäre gaben, wo die ursprüngliche Kraft des Großen und Erhabenen die jungen Seelen fesselte und formte. Aber viel fruchtbarer Boden blieb unter der Einwirkung einer rationalistischen und individualistischen Methodenlehre seitab unbestellt liegen ...

III.

Wer in ein fremdes Land kommt, dessen Sprache er nicht versteht, sieht sich zunächst ungewöhnlichen Schwierigkeiten gegenüber. Aussprache, Wortsinn, Akzent und Sprachrhythmus sind ihm fremd und verwirrend. Er steht aber unter einem Zwang: er muß verstehen, er muß sich verständigen können, wenn er teilnehmen will am Leben jener Menschengruppe. Man wird vielleicht freundlich versuchen, ihm die Einfügung in die neue Sprache zu erleichtern. Aber mancher wird sich offen oder versteckt doch über ihn lustig machen. Denn das, was jener Fremde so schwer und erst nach vielen Erklärungen versteht, ist dem Einheimischen ja so „selbstverständlich", weil von Jungend auf gewohnt. Wo der Fremde gegenüber der Satzordnung, der bestimmten Redewendung nach „Erklärung" verlangt, wird ihm der Einheimische immer nur sagen können: „So heißt es eben, so sprechen wir!" Die Sprachbeherrschung aber ist die Pforte, die ihn allererst in jene andere Lebensgemeinschaft hineinführt; solange die andere Sprache ihm nicht selbstverständlich ist, lastet der Zwang auf ihm. Diese von ihm geforderte Eingliederung wird erleichtert durch eine zweite Kraft, die ihn erfaßt und formt: den Geist der Sprache. Aus dem rein passiven Aufnehmen eines Fremden, Ungewohnten, Verwirrenden wird allmählich aber stetig eine aktive Auseinandersetzung. Die Klänge, Rhythmen und Bedeutungen der fremden Sprache beginnen in uns ein Eigenleben, beschäftigen, ja quälen und verfolgen uns, drängen uns zur Nachformung, ohne daß wir uns einer Regel bewußt wären. Schließlich werden wir im lebendigen Sprechen immer mehr intuitiv des eigentümlichen Geistes jener Sprache inne, den keine rationale Erklärung uns vorzuführen und zu vermitteln vermag. Es ist ein Akt ganzheitlichen Sicheinfindens in die fremde Sprache. Er steht unter dem doppelten Zwang der Verständigung mit der fremden Gemeinschaft und des lebendigen Geistes, der sich in dem Selbstverständlichen jener Sprache birgt. Dieser Zwang läßt uns nicht los, bis uns Sprache und Geist selbstverständliches Lebenselement geworden sind. – Stellen wir solchem selbstverständlichen Lernen des Lebens einen schulischen Sprachlehrgang gegenüber, in dem nichts als der schulische Zwang bindet, in dem Wortbedeutungen als Vokabeln übermittelt, an Beispielen abstrakte Regeln entwickelt und in Übungen angewendet werden, so wird deutlich, wie wenig selbstverständlich die fremde Sprache werden kann, wie sehr Sprache in den Oberflächen des Denkens bleibt, anstatt zu einer tiefgreifenden Umformung des Denkens und des Lebens zu führen. Wer sich einer wissenschaftlichen Forschungsaufgabe widmet, wird zwangsläufig auf das Selbstverständliche im Wissenschaftsbereich hingewiesen. Da ist nicht nur das Ethos des Dienstes an der Wahrheit, wie es ihm das Leben und Denken seiner Lehrer und Mitarbeiter predigt, da sind nicht nur die tausend Wissensdaten, die die eigene Ausbildung zusammengetragen hat: je ernsthafter es dem Forschenden um die Erfassung eines Neuen geht, je umfassender seine eigene Fragestellung ist, um so stärker wird er darauf verwiesen sein, einen mächtigen Bestand an Methoden und Ergebnissen als gesichert, also als selbstverständlich anzuerkennen, will er nicht im Nihilismus einer uferlosen Problementwicklung versinken. So wenig sein Arbeitsergebnis selbstverständlich sein darf, so sicher muß er seine eigene Fragestellung aus jenem selbstverständlichen Grundstock heraus erarbeiten. Die Bücher der Bibliotheken, die methodische Lehre der wissenschaftlichen Seminare, die Vorlesungen der Hochschulen repräsentieren, wie widerspruchsvoll sie auch im einzelnen sein mögen, diesen Bestand des Selbstverständlichen; seine Grundlage und sein krönender Abschluß zugleich ist die Wissenschaftstheorie einer Zeit. Wer sich in die Forschung hineinbegibt, spürt, wie ihn nicht nur das Urteil der „Zunft" bindet, sondern wie ihn auch das Inhaltliche des Selbstverständlichen mit einer eigenen Dynamik ergreift und zur Stellungnahme und Auseinandersetzung zwingt. Das ist dann kein Einpauken öden Sachwissens mehr, sondern jede kleine Gegebenheit prägt sich als etwas Bedeutungsvolles im Rahmen der Forschungsaufgabe ein. Problemerforschung und Aner-


Truppenausweis Nr. 17

für Kriegsverwaltungsrat Dr. Erich Copei
Dienstgrad — Vor- und Zuname

geboren am 29. September 1904 zu Barmen
Tag — Ort

Diensteintritt am 15. 12. 1939 Nr. der Stammrolle:

Größe: 189 Gewicht: kg
Gestalt: schl. Gesicht: oval
Haar: dkl. blond Bart: —
Augen: dkl. braun
Besondere Kennzeichen: keine

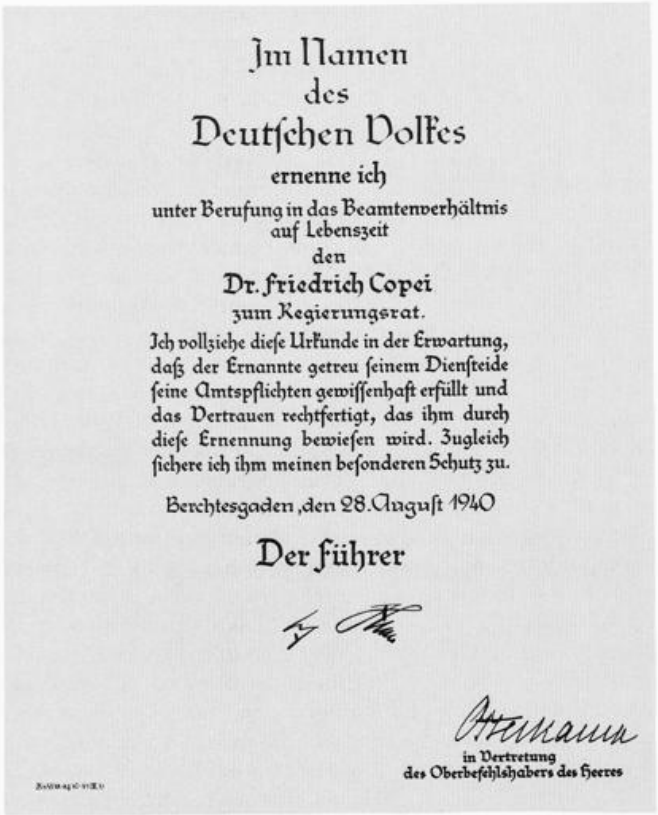
Inhaber ist berechtigt, Waffen zu führen. Alle militärischen u. zivilen Dienststellen werden ersucht, ihm nötigenfalls Schutz und Hilfe zu gewähren.
Oberkommando der Wehrmacht
Hannover, 29. 1. 1940
Ort und Tag
Dienststelle
Stempel
Unterschrift und Dienstgrad des Vorgesetzten

Vor- und Zuname, Eigenhändige Unterschrift

Inhaber ist befördert:
am ... zum ...
am ... zum ...
am ... zum ...

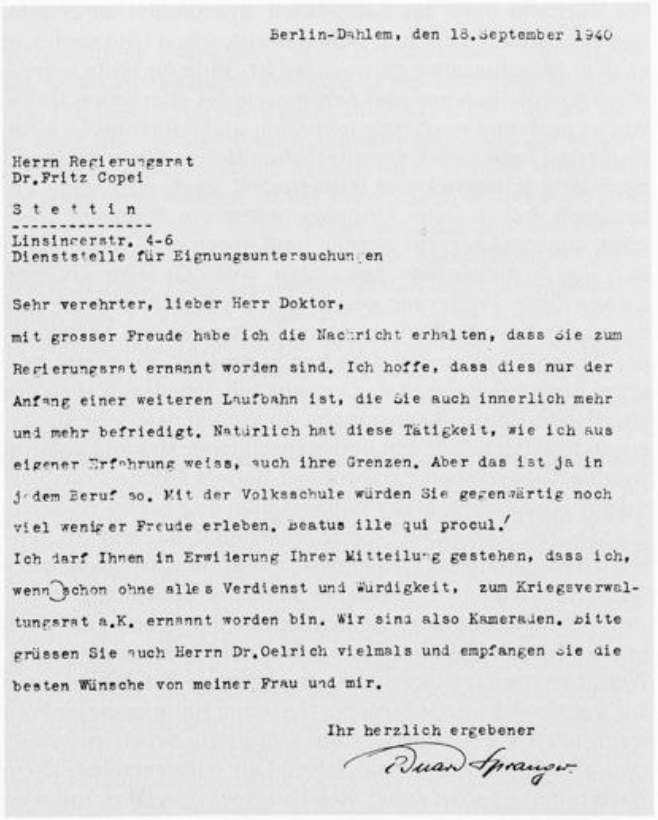
Zeitstempel
1940 | 19
19 | 19
19 | 19

Copei hatte seinen Dienst als Heerespsychologe am 15. Dezember 1939 in Hannover angetreten. Der auf seinen Namen ausgestellte Truppenausweis war auf den 29. Januar 1940 datiert.



Im Namen
des
Deutschen Volkes
ernenne ich
unter Berufung in das Beamtenverhältnis
auf Lebenszeit
den
Dr. Friedrich Copei
zum Regierungsrat.
Ich vollziehe diese Urkunde in der Erwartung, daß der Ernannte getreu seinem Diensteide seine Amtspflichten gewissenhaft erfüllt und das Vertrauen rechtfertigt, das ihm durch diese Ernennung bewiesen wird. Zugleich sichere ich ihm meinen besonderen Schutz zu.
Berchtesgaden, den 28. August 1940
Der Führer
Keitel
in Vertretung
des Oberbefehlshabers des Heeres

Am 28. August 1940 wurde Friedrich Copei unter Berufung in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit zum Regierungsrat ernannt.



Berlin-Dahlem, den 18. September 1940

Herrn Regierungsrat
Dr. Fritz Copei
S t e t t i n

Linsingeratr. 4-6
Dienststelle für Eignungsuntersuchungen

Sehr verehrter, lieber Herr Doktor,
mit grosser Freude habe ich die Nachricht erhalten, dass Sie zum Regierungsrat ernannt worden sind. Ich hoffe, dass dies nur der Anfang einer weiteren Laufbahn ist, die Sie auch innerlich mehr und mehr befriedigt. Natürlich hat diese Tätigkeit, wie ich aus eigener Erfahrung weiss, auch ihre Grenzen. Aber das ist ja in jedem Beruf so. Mit der Volksschule würden Sie gegenwärtig noch viel weniger Freude erleben. Beatus ille qui procul!
Ich darf Ihnen in Erwiderung Ihrer Mitteilung gestehen, dass ich, wennschon ohne alles Verdienst und Würdigkeit, zum Kriegsverwaltungsrat a.K. ernannt worden bin. Wir sind also Kameraden. Bitte grüssen Sie auch Herrn Dr. Oelrich vielmals und empfangen Sie die besten Wünsche von meiner Frau und mir.

Ihr herzlich ergebener
Eduard Spranger

Eduard Spranger gratuliert Copei zur Ernennung zum Regierungsrat:
„Ich hoffe, daß dies nur der Anfang einer weiteren Laufbahn ist, die Sie auch innerlich mehr und mehr befriedigt. Natürlich hat diese Tätigkeit, wie ich aus eigener Erfahrung weiß, auch ihre Grenzen. Aber das ist ja in jedem Beruf so. Mit der Volksschule würden sie gegenwärtig noch viel weniger Freude erleben. Beatus ille qui procul!
Ich darf Ihnen in Erwiderung Ihrer Mitteilung gestehen, daß ich, wennschon ohne alles Verdienst und Würdigkeit, zum Kriegsverwaltungsrat a. K. ernannt worden bin. Wir sind also Kameraden ..."

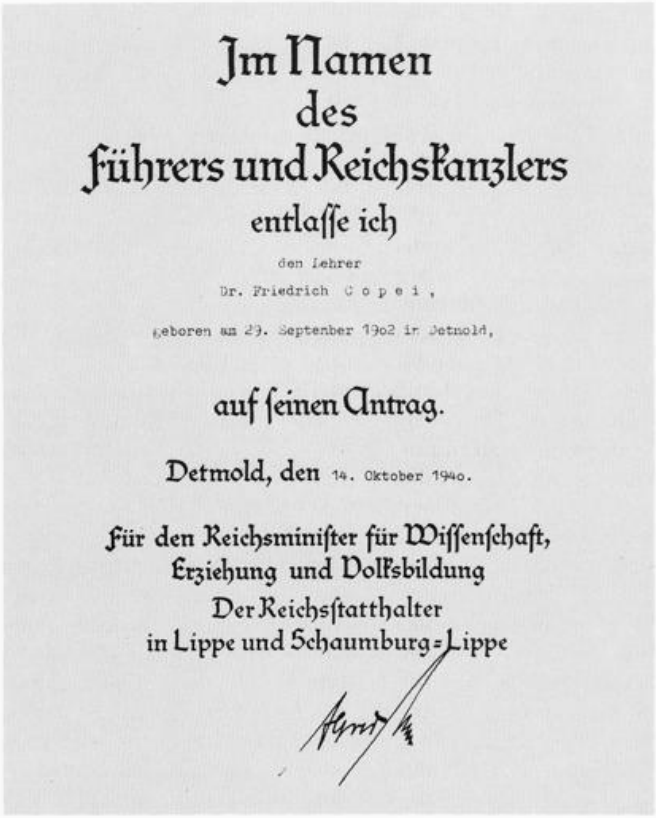
kennung eines Selbstverständlichen schaffen in ihrer Durchdringung den Typus des Forschers als eine Menschenform. Mit der Anführung dieses Beispiels soll aber keineswegs die wissenschaftliche Forschungsmethode als Vorbild schulischer Wissenserarbeitung hingestellt werden. (Das ist in den vergangenen Jahren leider zuviel geschehen, in der höheren Schule wie in der Volksschule.) Deutlich werden sollte an ihm vielmehr nur, wie sehr Geist und Haltung einer Arbeitsgemeinschaft den einzelnen in Bann schlägt und wie unter bindenden großen Gesichtspunkten auch die Fülle toten Wissens lebendig und fruchtbar wird. Es ist kein Zufall, daß mit der Ausrichtung unserer Schularbeit auf die großen, bindenden nationalpolitischen Aufgaben plötzlich auch wieder die Möglichkeit für einen echten Gesamtunterricht gegeben ist, der die Zersplitterung der Fächer und die Sinn- und Beziehungslosigkeit der einzelnen Wissensdaten überwindet. An die Stelle einer erkältenden, bloß schulischen Selbstverständlichkeit der vorgeschriebenen Pensen ist das belebende und durchdringende Selbstverständliche einer völkischen und nationalen Betrachtung und Wertung getreten. Erst wertendes und gewertetes Wissen ist fruchtbares Wissen. – Gliedert sich so das Einzelwissen in große selbstverständliche Zusammenhänge ein, so bedürften wir auch zur Interessenbelebung nicht des Surrogates einer künstlich entwickelten, in erkünstelter Problematik sich ergehenden Methode. Wir dürfen, viel mehr als eine übersteigerte Methodik das wahrhaben will, auf die in allem „Selbstverständlichen" ruhende und aus ihm heraus wirkende Kraft des Sinnes und der Werte vertrauen: das Echte und Starke packt, wo es uns begegnet, es ergreift auch den jungen Menschen, wenn er reif genug ist. So ist für unsere Sicht von großer Bedeutung das von Ottomar Wichmann in seiner gehaltvollen Schrift „Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer" entwickelte „Prinzip der Mehrdarbietung".

Was die Schule in ihrer Arbeitsgemeinschaft erst künstlich als solchen Raum des Selbstverständlichen schaffen muß, findet sie als lebendige Einflußzone schon vor im Lebensbereich ihrer Kinder. In ihrem häuslichen Leben spielt das Selbstverständliche als zwingende und formende Macht eine entscheidende Rolle. Sprengenschmidt hat in seinem ausgezeichne-

ten Büchlein über das Bauernkind anschaulich dargestellt, wie das Landkind der bayrischen Berge, schon bald nachdem es dem Säuglingsalter entwachsen ist, Stufe für Stufe hineinwächst in die Lebens- und Arbeitswelt des elterlichen Hofes, wie es nach und nach tätig teilnimmt und teilnehmend lernt, weil seine Lebenswelt des elterlichen Hofes, wie es nach und nach tätig teilnimmt und teilnehmend lernt, weil seine Lebenswelt ihm in fester Ordnung bestimmte Aufgaben überträgt, denen es gerecht werden muß, wenn es seinen Platz in der Hausgemeinschaft behaupten will. Zu dem äußeren Zwang dieser Forderung gesellt sich wieder der geistige Reiz der neuen Lebenssituation als ein Packendes und Antreibendes. Wer als Lehrer auf dem Lande arbeitet, weiß, wie sehr seine Kinder daheim in den ernsthaften Arbeitsaufgaben des elterlichen Hauses beansprucht, aber auch, wie sehr sie dadurch in Wissen, Können und menschlicher Haltung geformt werden. Aus solchen Erfahrungen heraus konnte Pestalozzi sagen: „Das Leben bildet und das bildende Leben ist Sache der Tat, ist Tat-Sache." Springenschmidt hat nur zu sehr recht, wenn er dieser formenden Lebens- und Arbeitswelt des Selbstverständlichen gegenüberstellt die künstliche, in abstrakter Lehre aufbauende Scheinwelt der Schule, die doch selten wirklich in das innerste Leben der Kinder zurückwirkt. Wer aber einmal versucht hat, in einem an das Arbeitsleben der Kinder sich angliedernden, Geist und Haltung dieser Welt wahrenden Werkunterricht die schulische Arbeit zu erweitern und zu vertiefen, weiß, wieviel an selbstverständlichem Wissen und Können dabei mobilisiert wird, erfährt, mit wieviel Hingebung sich ein Junge den Forderungen einer solchen Arbeit unterwirft.

Es ist das Unglück unserer Schulen, daß der Überschwang unserer rationalistischen Methoden nur zu oft die formenden Kräfte übersieht, die in dem Selbstverständlichen der Lebenswelt unserer Kinder beschlossen liegen. Sonst würden wir uns etwas im Bemühen um eine zuverlässige Rechtschreibung nicht so sehr auf eine mit unzähligen Regeln arbeitende rationale Rechtschreibungslehre stützen. Wir beobachten doch immer wieder, daß die Kinder der sogenannten gebildeten Stände sich auch bei bescheidenerer Begabung verhältnismäßig schneller an die Rechtschreibung gewöhnen. Sie haben nicht nur stärkeren Umgang mit dem Literarischen, sondern sie stehen auch unter dem moralischen Druck eines Elternhauses, dem eine fehlerhafte Rechtschreibung etwas Unmögliches ist, während einem großen Teile unserer Volksschulkinder sowohl das Vorbild wie auch der moralische Antrieb von seiten der Erwachsenen fehlt. Hier hat die Schule für das Elternhaus einzuspringen, nicht mit rationaler Lehrer, sondern durch die immer erneute Berührung mit dem Schriftbild, durch das einfache selbstverständliche Richtigschreiben und schließlich durch den moralischen Druck einer Klassengemeinschaft, welche von jedem Klassengliede jene Zucht fordert, die eine der wichtigsten Voraussetzungen der Rechtschreibung ist.

Was den Kindern unseres Volkes hier an Selbstverständlichem mitunter fehlt, bringen sie um so reicher aus dem Sprechen und Denken des Volkes mit herein. Wer entsetzt aus der Öde und Unfruchtbarkeit einer rational aufbauenden Sprachlehre geflüchtet ist, wird immer wieder entzückt sein von der Sicherheit, mit der unsere „sprachlich ungeschulten" Volksschulkinder aus der ihnen gewohnten lebendigen Volkssprache den richtigen Ausdruck für eine bestimmte Situation finden, ohne daß sie dabei zu sagen wüßten, warum es so und nicht anders heißt. Setzt man bei diesem ihnen Selbstverständlichen mit einer Besinnung ein, läßt man es zum Problem werden, so erwachsen daraus jene eigentümlichen kleinen Schöpfungsakte, denen Rudolf Hildebrand das eigentliche geistige Wachstum zuschreibt. Vordringlich aber ist die andere Forderung, daß wir nicht blind als Fehler werten, was nur Ausdruck gesunden volkhaften Sprachempfindens ist, daß wir nicht mit den Kategorien einer abstrakten Grammatik wüten gegen die einfacheren und konkreteren Sprach- und Erzählformen des Volkes. (Z. B. Nichtgebrauch des Genitivs und bestimmter Konjunktionen, Gebrauch der und=Verbindungen, der Akzentuierung durch Betonung statt durch



Im Namen
des
Führers und Reichskanzlers
entlasse ich

den Lehrer
Dr. Friedrich C o p e i ,

geboren am 29. September 1902 in Detmold,

auf seinen Antrag.

Detmold, den 14. Oktober 1940.

Für den Reichsminister für Wissenschaft,
Erziehung und Volksbildung
Der Reichsstatthalter
in Lippe und Schaumburg-Lippe

Die Entlassungsurkunde aus dem lippischen Schuldienst vom 14. Oktober 1940. Unterzeichnet hatte die Urkunde der Reichsstatthalter in Lippe und Schaumburg-Lippe, Dr. Alfred Meyer.

korrekten grammatischen Aufbau usw.) Denn dieser Kampf des Korrekten gegen den selbstverständlichen Sprachgebrauch ist verwirrend und aussichtslos. Wohl aber ist es möglich und notwendig, das Selbstverständliche in die Besinnung zu heben und von hier aus klärend und reinigend gegen Sprachverderb vorzugehen.

Wenn von der Volksschule die Forderung auf erzieherische Arbeit verfochten wird, so denkt man dabei immer noch zu sehr an die erziehende Lehre, in welcher man der schulischen Tradition nach das Kernstück der Schularbeit sieht. Aber wer seine eigenen Erfahrungen kritisch prüft, wird nicht übersehen können, wie ohnmächtig alle bloß entwikkelnde Lehre gegenüber dem Leben ist. Reden über Kameradschaft etwa sind billig und gefährlich. Wirklicher Kameradschaftsgeist bildet sich im einzelnen nicht an literarischen Beispielen, sondern nur da, wo der Geist der Kameradschaft als ein Selbstverständliches und Undiskutierbares die Klassengemeinschaft beherrscht, sowohl im Klassenraum – es darf einfach in der Klasse kein Klatschen und Sichdrücken geben – als auch auf der Wanderung oder im Turnspiel. Wiederum zwingt aber nicht das äußere Gebot oder Verbot, sondern das schlichte und selbstverständliche Leben und Vorleben der Kameraden und des Erziehers. Erklärungen über die Notwendigkeit oder Nützlichkeit solchen Tuns gefährden und zerstören das Beste: Kraft und Geist des Selbstverständlichen; gute Vorsätze und Deklamationen täuschen nur über den Ernst des tatsächlichen Einsatzes hinweg. – Im Kampfspiel kommt alles darauf an, daß die Zucht der Spielordnung und daß die gegenseitige Rücksichtnahme selbstverständlich werden. Alle berechtigten oder unberechtigten Einwände haben sich etwa während des Spieles unterzuordnen der zwingenden Losung: „Der Schiedsrichter hat immer recht, auch wenn er unrecht hat." Wie sehr auch die individuellen Neigungen solcher harten Kampfordnung widerstreben, auf die Dauer fügt sich ein rechter Junge gern ein, spürt er doch instinktiv ihre fördernde und formende Kraft. – Zu dem, was als Atmosphäre schon formend wirkt, gehören neben einer straffen Schul- und Arbeitsordnung die vom Symbol begleiteten Höhepunkte des Schulablaufes: Morgenlied und Morgenspruch, Sonnwendfeuer, Maibaumeinholen, Weihnachtssingen und alles, was wir Sitte und Brauch nennen. Wie denn überhaupt der irrationale Charakter des Symbols kräftiger einer abstufenden Gewöhnung widersteht, als irgendeine gedankliche Formulierung das zu tun vermag. Die Selbstverständlichkeit eines Lebensstils aber unterscheidet sich von bloßer Gewohnheit dadurch, daß in ihm Geist und Kraft einer Gesinnung noch lebendig sind, während in jener nur noch der Mechanismus der äußeren Handlung intakt geblieben ist.

Die Möglichkeiten erzieherischer Formung solcher Art sind für die Schule ihrem Wesen nach nur begrenzt, ihr Feld wird um so weiter sein, je mehr sie Arbeits- und Lebensgemeinschaft ist, je mehr ihre Arbeit im Mittelpunkt der kräftigen Ordnungen des Volkslebens liegt. Nicht die äußere Ordnung gibt den Ausschlag. Selbstverständlichkeiten ohne beherrschenden Geist sind nur leere Organisationsformen.

IV.

Nicht deutlich genug kann diese Grenze gezeigt werden, wo das Selbstverständliche übergeht in abstumpfende Gewohnheit. Die Jugend hat einen guten Instinkt für den Unterschied. Er wird ihr vor allem dann spürbar, wenn ihr die beherrschenden Selbstverständlichkeiten ihrer Umwelt von Grund auf fragwürdig werden. Ist der Ehrgeiz des Kindes noch ganz auf die Anteilnahme an der selbstverständlichen Welt der Erwachsenen gerichtet, so betrachtet der Jugendliche in der Pubertätszeit gerade dieses Selbstverständliche mit stärkstem Mißtrauen. Es kommt damit eine Zeit, wo das bisher Sichere an Werten und an Wissen in den Strudel des Fragwürdigen und der Problematik gezogen wird. In der gesunden Entwicklung hat diese Periode der Erschütterung ihren guten Sinn. Denn aus ihr hebt sich wie eine neue Welt das Fundament des Erwachsenenlebens. Was an diesem Wendepunkte der Entwicklung das Problematische gegenüber dem Selbstverständlichen leistet, bedeutet es in schwächerer Form auf allen Stufen unserer geistigen und menschlichen Entwicklung: das Selbstverständliche ist die große ruhende Kraft einer stetigen, organischen Formung, das Problematische die revolutionäre Macht des Durchbruches neuer Erkenntnis und neuer Wertung. Das eine ist die mächtige nährende Substanz unseres Lebens, das andere ist die Handvoll Sauerteig, deren jene zu ihrer Erneuerung und Auswirkung immer wieder bedarf. Da ist also kein Gegensatz, sondern die Polarität, die allem Lebendigen innewohnt. Ihrer beider Widerpart aber ist ein Wissen, das in seiner Sinn- und Beziehungslosigkeit den Menschen bedrückt und verwirrt, ist ein Denken, das in leerer Entwicklungstechnik weder zu tieferem Sinn noch zum Leben durchstößt.

Es ist eigentlich ein widerspruchsvolles Bemühen, ins Bewußtsein zu heben, was als Selbstverständliches unser Leben und Denken beherrscht, und einem anderen wird das, was als Gegensatz zu einer noch herrschenden Schultheorie und Erziehungspraxis hier entwickelt werden sollte, leider nur zu selbstverständlich klingen. Die sich von solcher Betrachtung als ergebenden Folgerungen sind nicht neu. Wir kehren nur, mehr als hundert Jahre nach Pestalozzi, von der Methodenlehre der Pestalozzianer und Herbartianer, die das Gesicht der Volksschule bis in unsere Tage geformt hat, zurück zur tieferen Weisheit der „Individuallage", wie Pestalozzi sie unvergänglich in der „Abendstunde eines Einsiedlers" ausgesprochen hat:

„Du kannst auf dieser Laufbahn nicht alle Wahrheit brauchen. Der Kreis des Wissens, durch den der Mensch in seiner Lage gesegnet wird, ist eng, und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um sein Wesen, um seine nächsten Verhältnisse an, dehnt sich von da aus, und muß bei jeder Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkt alle Segenskraft der Wahrheit richten."

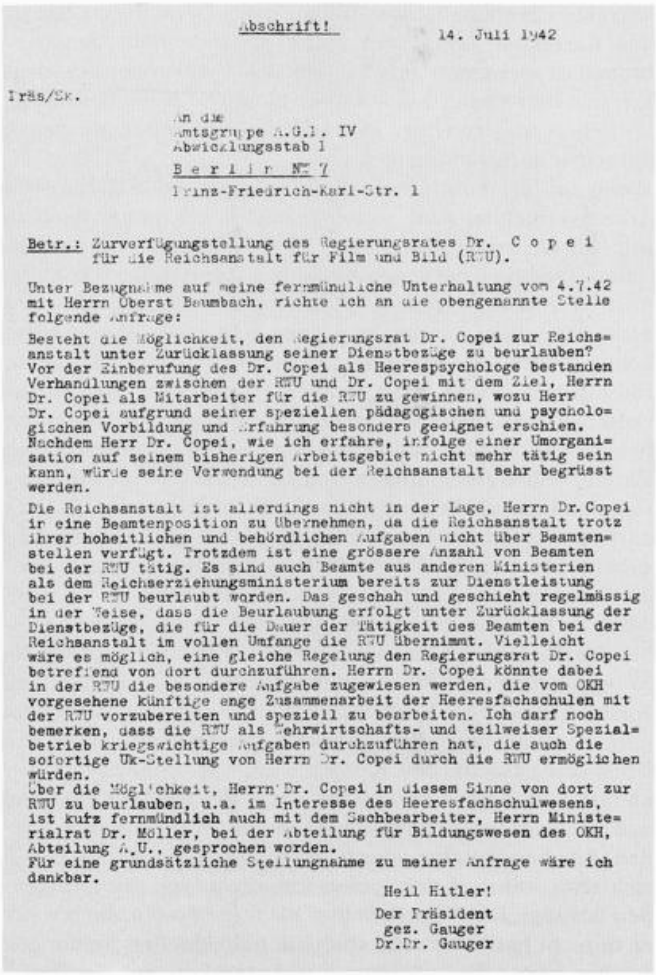
Vgl. Die Deutsche Schule, 43. Jg., Heft 4, Leipzig 1939.

Menschentypen im volkstümlichen Denken

Eine psychologisch-volkskundliche Studie (1943)

Vor aller wissenschaftlichen Psychologie gab es im Volke eine praktische Menschenkenntnis. Das Leben in der Gemeinschaft brauchte sie, und Generation auf Generation hat sie erarbeitet. So sammelten Jahrtausende einen Schatz an Beobachtung und Erfahrung vom Menschen. Er fand seine Ausprägung im Sprichwort und Sagwort, im Volksglauben und in der Volkssage; vor allem aber gewann er Gestalt in jenen volkstümlichen Bezeichnungen von Menschenart und Menschenschlag, an denen die Volkssprache so reich ist, in den „volkstümlichen Menschentypen".

Die wissenschaftliche Psychologie ging lange an dieser Erkenntnisquelle achtlos vorbei, nur in Wundts „Völkerpsychologie" hat sie stärkere Beachtung gefunden. Erst neuerdings wandte sich die Psychologie von den Aufgaben der praktischen Menschenkenntnis aus dieser „volkstümlichen Typologie" oder „Laientypologie" mit besonderem Interesse zu[1]. Sie versuchte in sorgfältiger Analyse und Beschreibung die in den volkstümlichen Typen gemeinten Menschenbilder nachzuzeichnen und zu umgrenzen, zunächst glücklicherweise ohne Einengung in eine wissenschaftliche Systematik[2]. Aber in der wissenschaftlichen Verwertung dieser volkstümlichen Typen bei Aufgaben der Menschenerfassung und Menschenbeschreibung ergeben sich Schwierigkeiten, die eine kritische Untersuchung über Sinn und Grenzen der volkstümlichen Typologie unerläßlich machen. Solche kritischen Überlegungen sind überall da schon angesponnen worden, wo bei der Beschreibung der einzelnen Typen die Frage aufgeworfen wurde, ob sie „echt" im Sinne einer wissenschaftlichen Typologie seien. Unsere Untersuchung will, anstatt von solcher kritischen Einzelvergleichung auszugehen, sich zunächst und in der Hauptsache darum bemühen, das Eigentümliche der volkstümlichen Typologie positiv zu entwickeln. Erst von solcher auf das Wesen gerichteter Erfassung aus wird es möglich sein, auch ein fruchtbares kritisches Urteil über Möglichkeit und Grenzen der Verwendung volkstümlicher Typen im Wissenschaftsgebrauch zu fällen.



Abschrift! 14. Juli 1942

Iräs/Sr.

An die
Amtsgruppe A.G.I. IV
Abwicklungsstab 1
B e r l i n NW 7
Prinz-Friedrich-Karl-Str. 1

Betr.: Zurverfügungstellung des Regierungsrates Dr. C o p e i für die Reichsanstalt für Film und Bild (RFU).

Unter Bezugnahme auf meine fernmündliche Unterhaltung vom 4.7.42 mit Herrn Oberst Baumbach, richte ich an die obengenannte Stelle folgende Anfrage:

Besteht die Möglichkeit, den Regierungsrat Dr. Copei zur Reichsanstalt unter Zurücklassung seiner Dienstbezüge zu beurlauben? Vor der Einberufung des Dr. Copei als Heerespsychologe bestanden Verhandlungen zwischen der RFU und Dr. Copei mit dem Ziel, Herrn Dr. Copei als Mitarbeiter für die RFU zu gewinnen, wozu Herr Dr. Copei aufgrund seiner speziellen pädagogischen und psychologischen Vorbildung und Erfahrung besonders geeignet erschien. Nachdem Herr Dr. Copei, wie ich erfahre, infolge einer Umorganisation auf seinem bisherigen Arbeitsgebiet nicht mehr tätig sein kann, würde seine Verwendung bei der Reichsanstalt sehr begrüsst werden.

Die Reichsanstalt ist allerdings nicht in der Lage, Herrn Dr. Copei in eine Beamtenposition zu übernehmen, da die Reichsanstalt trotz ihrer hoheitlichen und behördlichen Aufgaben nicht über Beamtenstellen verfügt. Trotzdem ist eine grössere Anzahl von Beamten bei der RFU tätig. Es sind auch Beamte aus anderen Ministerien als dem Reichserziehungsministerium bereits zur Dienstleistung bei der RFU beurlaubt worden. Das geschah und geschieht regelmässig in der Weise, dass die Beurlaubung erfolgt unter Zurücklassung der Dienstbezüge, die für die Dauer der Tätigkeit des Beamten bei der Reichsanstalt im vollen Umfange die RFU übernimmt. Vielleicht wäre es möglich, eine gleiche Regelung den Regierungsrat Dr. Copei betreffend von dort durchzuführen. Herrn Dr. Copei könnte dabei in der RFU die besondere Aufgabe zugewiesen werden, die vom OKH vorgesehene künftige enge Zusammenarbeit der Heeresfachschulen mit der RFU vorzubereiten und speziell zu bearbeiten. Ich darf noch bemerken, dass die RFU als Wehrwirtschafts- und teilweiser Spezialbetrieb kriegswichtige Aufgaben durchzuführen hat, die auch die sofortige Uk-Stellung von Herrn Dr. Copei durch die RFU ermöglichen würden.
Über die Möglichkeit, Herrn Dr. Copei in diesem Sinne von dort zur RFU zu beurlauben, u.a. im Interesse des Heeresfachschulwesens, ist kufz fernmündlich auch mit dem Sachbearbeiter, Herrn Ministerialrat Dr. Möller, bei der Abteilung für Bildungswesen des OKH, Abteilung A.U., gesprochen worden.
Für eine grundsätzliche Stellungnahme zu meiner Anfrage wäre ich dankbar.

Heil Hitler!

Der Präsident
gez. Gauger
Dr.Dr. Gauger

Als im Mai 1942 damit begonnen wurde, die Institutionen des Prüfungswesens bei der Wehrmacht und damit die Stellen der Heerespersonalgutachter abzubauen – sie wurden angesichts der sich verschärfenden Kriegslage nicht mehr benötigt –, bat die Reichsanstalt für Film und Bild erneut um die „Zurverfügungstellung des Regierungsrates Dr. Copei für die Reichsanstalt". Copei folgte der Berufung: Er trat am 1. September 1942 in die Reichsstelle als Referent für den Unterrichtsfilm ein. Da die Reichsanstalt selbst indes über keine Planstellen verfügte, mußte sich Copei bereiterklären, „als Regierungsrat und Heerespersonalgutachter in eine Studienratsstelle überzutreten". Copei führte fortan die Amtsbezeichnung „Studienrat", ohne ein Lehramt an einer höheren Schule zu bekleiden.

I.

Eine erste Aufzählung von volkstümlichen Typen, noch ohne Sichtung und Systematik, gibt einen Eindruck von der Fülle von Kennzeichnungen menschlichen Wesens wie von der Vielgestalt und anschaulichen Kraft der einzelnen Bezeichnungen. Dazu muß man sich freilich möglichst lebendig vergegenwärtigen, was im Sprachgebrauch des Volkes mit dem betreffenden Typ gemeint ist.

Aufschneider, Angeber, Angsthase, Ausbund, Arbeitstier, Angstmeier, Bengel, Besserwisser, Bummelliese, Backfisch, Bastelfritze, Blaustrumpf, Rauhbein, „Bauer", Bangebüxe, Bulle, Bonze, Besen, Bärenhäuter, Brummbär, Brausekopf, Bonvivant, Schwatzbase, Bohnenstange,
Casanova, Commis voyageur,
Drückeberger, Draufgänger, Dickkopf, Dicksack, Dummkopf, Drahtzieher, Dünnbrettbohrer, Dünnmann, Don Quichotte,
Eigenbrötler, Einzelgänger, Einspänner, Ellenbogenmensch, Eulenspiegel, Eisenfresser, Essigpott,
Faselhans, Flegel, Flausenmacher, Faxenmacher, Fatzke, Flickschuster, Firlefanz, Faulpelz, Früchtchen, Frechdachs, Freßsack, Faultasche, Filz,

Gschaftlhuber, Grobian, Gernegroß, Geck, Galgenstrick, Geizkragen, Großmaul, Gnatzkopf, Gentleman, Gemütsmensch, Grübler, Gelbschnabel, Grünschnabel, Großschnauze,
Halbstarker, Hans Dampf in allen Gassen, Heißsporn, Hitzkopf, Hagestolz, Hans Wurst, Hans Narr, Holzknecht, Häberechter, Hasenfuß, Hochstapler, Haderlump, „Jesuit", „Jude", Haudegen, Don Juan,
Kerl, Kauz, Kraftmeier, Kleinbürger, Knickstiebel, Knauser, Kratzbürste, Krakeeler, Klugschieter, Krämerseele, Trotzkopf, Murrkopf, heller Kopf, Queskopf, Knicker, Kleinigkeitskrämer, Querkopf,
Luftikus, Lulatsch, Ladenschwengel, Landsknechtsnatur, Lümmel, Laffe, Leisetreter, Lästermaul, Lump, langer Laban, Lausbub,
Mimose, Mitläufer, Musterknabe, Meckerfritze, Mauerblümchen, Muskelprotz, Miesepeter,
Narr, Neidhammel, Nörgelpeter, Nachtwächter, Naturbursche, Naseweis, Ölgötze,
Pfiffikus, Pedant, Philister, Protz, Plappermaul, Prahlhans, Pechvogel, Possenreißer, Pinsel, Praktikus, Pomadenhengst, Phrasendrescher, Prinzipienreiter, Parvenü, Pfau, Paragraphenreiter, Poseur, Pfennigfuchser,
Radfahrer, Racker, Renommist, Renommierhengst, Rüpel, Range, Rädelsführer, Raffke, Revolverschnauze, Rowdy, Querulant,
Spießbürger, Stoffel, Stutzer, Spiegelfechter, Strunz, Stockfisch, Süßholzraspler, treue Seele, gute Seele, Selfmademan, Strolch, Schwerenöter, Salonlöwe, Schwätzer, Schwadroneur, Schlawiner, Schauspieler, Schelm, Schalk, Schlampe, Schleef, Schlafmütze, Schreiberseele, Schleicher, Schürzenjäger, Scharlatan, Schlachter, Schulmeister, Schlauberger, Scharfmacher, Schlappschwanz, Schweinehund, Spielverderber, alte Schachtel, Schnösel, Schwafler, Schlange, Schlingel, Schwachmatikus, Schinder, Schuft, Schlemihl, Schaumschläger, Sternengucker,
Trauerweide, Trauerkloß, Tölpel, Tolpatsch, Tranpott, Trine, Tropf, Tausendsassa, Tienebock, „Uhrmacher",
leichter Vogel, loser Vogel, Vogelscheuche, Spaßvogel, Vereinsmeier, Wagehals, Wetterfahne, Windbeutel, Wichtikus, Wühler, Windhund, Waschlappen, Windkutscher,
Giftzahn, Zappelphilipp.

Diese Aufstellung von etwa 200 volkstümlichen Typen aus dem hochdeutschen Sprachgebrauch ist nicht vollständig. Eine große Zahl alter Bezeichnungen ist ganz verschollen, so z. B. der „Kreidenstreicher, Kutzenstreicher, Federleser", andere sind noch bekannt, aber aus dem Gebrauch geschwunden, so der Fuchsschwänzer und der Bärenhäuter.

Diese volkstümlichen Typen werden nicht nur von einer niederen Volksschicht gebraucht, auch die Gebildeten bedienen sich in ihrer Umgangssprache mancher dieser Prägungen. Die Mehrzahl freilich, vor allem die derben, kräftigen, sind Werk und Eigentum des schlichten, undifferenzierten Volksdenkens. So nimmt es kein Wunder, daß die oben gegebene Übersicht sich ins Unbegrenzte ausdehnen läßt, wenn man die Fülle mundartlicher Menschenkennzeichnungen hinzunimmt, jene urwüchsigen Prägungen, die oft so aufschlußreich für den Menschen einer bestimmten Landschaft sind. Fritz Stroh weist in seiner Schrift „Stil der Volkssprache"[3] darauf hin, daß in der südhessischen Mundart allein für eine Frau rund 200 Einzelbezeichnungen zur Verfügung stehen, darunter 22 für eine schlampige, schmutzige, 17 für eine alberne, 12 für eine geschwätzige, 8 für eine reizbare, zänkische Frau. Für eine männliche Person gibt es sogar 300–400 Einzelbezeichnungen je nach Eigenart und Charakter[4]. Einige Proben aus dem sehr engen Bezirk der lippischen Mundart mögen einen Eindruck geben von der Urwüchsigkeit der Formung[5]. Als Bezeichnungen für einen kleinen Jungen sind zu nennen: Pumpelbüchse, Pundees, Bönsel, Kliß, Strelitz, lütken Puhk, lütker Butk, Bäohnenbuil, Nottbuil, lütken Bratk, Podömken, Böddel, Schnirtz, Fidölken; für ein albernes, schwatzhaftes Weib: Futchen, Pottbrett, äolt Gerempel, Reff, Schladasse, Hengsel, Schlürken, Geigelchen, Seilchen, Schnuise, Sippchen, äolt Fell, öolt Ledder; als Charakterbezeichnungen für Männer: Groisert, Wupsert, Fegert, Schuierndesker, Saopees, Kürees, Drömmelees, Quängelherm, Frettköster, Tüchtebuil, Luigbuil, Tinshahn, Pajatz, Quäosert, Radbreker, Twoos, Flottbüssen, Lork, dürneiggeten Gast, Kummerschwetzke, Nöckelpott, Pinsuwler, Wedderbössen, Stühnebrink, Dowwert, Leowert, Tunnenwulf, Ruitenspluit, Baseltölke, Kulante, Huierendor, figgelierten, polierten Kerl, Gäodeuf, Schüppegalgen, Puckpack, Schluckschlack, Wüisepäok, Stukefritken, Stüsselpott, Tündelfritken, Rutk, Flirrentöns, Huitepenk, Pawemmel, riuhhölten Herrgodd, Strunz, Schleuf, Klüftekopp, Tienebrink. Sehr hübsch noch als Bezeichnung für ein leichtlebiges, oberflächliches Frauenzimmer: Hoppeditzken.

Es könnte scheinen, als ob hier Witz und Phantasie der Volkssprache eine Fülle von Bezeichnungen für denselben Sachverhalt geprägt hätten. In Wirklichkeit meint jede Einzelform einen ganz bestimmten, begrifflich oft schwer zu umschreibenden Menschenschlag, und der Tagesgebrauch unterscheidet durchaus die verschiedenen Bedeutungen.

Im Volksbrauch beliebt sind auch die Menschenbezeichnungen nach Gestalten der Tierwelt. Es zielt auf Temperament und Charakter, wenn man von einem Menschen z. B. sagt, er sei ein Fuchs, ein Isegrimm, ein Stockfisch, ein Bulle, ein Frosch, ein Mops, ein armes Huhn, ein Riedvieh, ein Schaf, ein Brummbär, wenn man von einem Mädchen als einer wilden Hummel oder einer Katze, von einer Frau als einer Schlange, einer Pute, einem Pfau oder einer Gans[6] redet.

Diese letzten, wenig liebenswürdigen Bezeichnungen lenken den Blick auf die ganze Reihe derber Schimpfwörter, deren Beginn schon in der bisherigen Übersicht angedeutet wurde. Es muß zwar zugegeben werden, daß mehr der Affekt und die Wertung in diesen Prägungen wirksam sind als der Wille zu sachlicher Charakterisierung. Aber auch im Schimpfwort steckt noch etwas von differenzierender Beschreibung: die gutmütige Schafsdummheit ist durchaus von der sturen Rindviehdummheit zu unterscheiden.

Wieweit wir aber auch in unserer Übersicht das Feld volkstümlicher Charakterisierung ausdehnen mögen, nach zwei Seiten bedarf es doch unbedingt einer Abgrenzung.

Nicht eigentlich echt sind die „literarischen" Typen, d. h. solche, die ihren Ursprung aus der Bildungswelt deutlich verraten: Gentleman, Kavalier, Poseur, Don Juan, Casanova, Parvenü, Eulenspiegel usw. Die genauere Betrachtung erweist freilich, daß sich neben ihrer ursprünglichen literarischen Bedeutung ein Volksgebrauch entwickelt hat, der charakteristisch von der ersten abweicht. Man vergleiche etwa den der Bildungswelt des 18. Jahrhunderts entstammenden Gentleman-Begriff, dessen überzeitlichen Sinn Rudolf Binding in

seinem Buch „Erlebtes Leben" fein und tief entwickelt hat, mit dem, was man im Volke spöttisch einen „Schentelmän" nennt. Oder die philosophische Ausdeutung der Don Quichotte-Gestalt durch Turgenjew[7] mit der Gestalt von komischer, unbeholfener Narretei, die das Volk kennt und liebt, oder den Don Juan der Mozart-Oper oder gar von Grabbes „Don Juan und Faust" mit dem Kavalier der Witwenbälle! Schließlich die Schalksnarrengestalt des von den Kindern wie vom Volk geliebten Eulenspiegel mit der nordischen Urprägung, die E. A. Roloff in seinem Buch „Ewiger Eulenspiegel" wieder aufdeckt[8]. Soweit diese literarischen Typen in die Sphäre und in den Sprachgebrauch des Volkes treten, scheint Hans Naumanns These vom „gesunkenen Kulturgut" zu gelten. Deutlich läßt sich beim Übergang in den Volksgebrauch eine abwertende, stärker das Negative betonende Tendenz beobachten.

Handelt es sich im Felde literarischer Typen noch um Übergänge und Abstufungen gegenüber dem Volksgebrauch, so ist eine deutliche Umgrenzung zu ziehen gegenüber allen Typen, die aus dem wissenschaftlichen Gebrauch stammen. Wenn in dem schon angeführten Sammelband „Menschenformen" Typen wie „der durchgeistigte Mensch", „der Intellektuelle", „der Grundsätzliche", „der Leistungsmensch" als „volkstümliche" aufgeführt und beschrieben werden, so ist dagegen zu sagen, daß der Volksgebrauch sie weder der Sprachform noch dem Inhalt nach kennt. Bezeichnungen wie „der Egoist", „der Fanatiker", „der Theoretiker", „der Romantiker", „der Pessimist", sind zwar, vor allem durch ihre Wirkung der Publizistik, in den allgemeinen Sprachgebrauch aufgenommen worden. Aber ihre abstrakte fremdsprachliche Form schon beweist, daß sie nicht wirklich in das Volksdenken übergegangen sind noch aus ihm stammen.

Volkstümliche Typen sind äußerlich meist schon erkennbar an der Sprachform. Der Volksmund kennt keinen „Leichtsinnigen", sondern einen Windhund, Windkutscher, Leichtfuß; keinen Faulen, sondern eine Schlafmütze, einen Faulpelz; keinen „Betriebsamen", sondern einen Hans Dampf in allen Gassen, einen Wichtikus, einen Tausendsassa, einen Gschaftlhuber. Aber diese formale Unterscheidung reicht nicht aus. Hinter der Verschiedenheit der Sprachform liegen grundsätzliche Unterschiede in der Erkenntnisweise. Es wird unser wichtigstes Anliegen sein, das Kennzeichnende volkstümlicher Menschenerfassung an den volkstümlichen Typen zu entwickeln. Verschieden ist aber auch die Zielsetzung, der wissenschaftliche und volkstümliche Typologie dienen. Wir wenden zunächst unser Augenmerk auf dieses Problem der Funktion volkstümlicher Typen.

II.

Schon ein flüchtiger Überblick über die oben gegebene Zusammenstellung zeigt, daß verschiedenste Seiten des Menschenwesens in diesen Typen gefaßt und wie unter Scheinwerferbeleuchtung hervorgehoben sind, immer aber so, daß der Umriß einer ganzen Menschengestalt dahinter sichtbar bleibt.

Das Äußere: Dicksack, Bohnenstange, Lulatsch, Puckpack, Vogelscheuche,
Vitale Qualität: Kerl, Bulle, Naturbursche, Draufgänger, Angsthase, Knickstiebel, Leisetreter, Wagehals, Haudegen, Schlappschwanz,
Praktisches Geschick: Praktikus, Tölpel, Pechvogel, Tausendsassa, Tolpatsch, Unglücksrabe, Bastelfritze,
Intelligenz: heller Kopf, Schwätzer, Schlauberger, Pfiffikus, Strohkopf, Klugschieter, Tropf,
Temperamentsart: Draufgänger, Heißsporn, Luftikus, Windkutscher, Trauerweide, loser Vogel, Schelm, Schwerenöter,
Entwicklungsstadien: Früchtchen, Flirz, Lausbub, Backfisch, Grünschnabel, Halbstarker, Bengel, Naseweis, Schnösel, alte Schachtel, Knasterbart, Range,
Charaktergepräge: Kerl, Dickkopf, Geizhals, Querkopf, Queskopf, Wichtikus, Prinzipienreiter, Querulant, Renommist, Wetterfahne, Waschlappen, Windhund.
Soziale und gesellschaftliche Qualitäten: Aufschneider, Angeber, Besserwisser, Drückeberger, Eigenbrötler, Einspänner, Ellenbogenmensch, Großmaul, Hagestolz, Krakeeler, Lästermaul, Meckerfritze, Mauerblümchen, Neidhammel, Nörgelpeter, Protz, Philister, Vereinsmeier, Spießbürger, Spiegelfechter, Windbeutel, Radfahrer, Prahlhans, Streber, Gentleman, Flegel, Lümmel, Grobian, Fatzke, Parvenü, Salonlöwe.

Zunächst ist bemerkenswert, daß die individuellen, insbesondere die geistigen Qualitäten des Menschen in den Hintergrund treten. Am weitaus stärksten ist die Gruppe jener Typen vertreten, in denen das soziale Verhalten berührt wird. Eine genauere Überprüfung läßt aber auch bei den übrigen Typen meist eine Beziehung zum sozialen Leben erkennen. Noch auffälliger ist der Umstand, daß unter den mehr als 200 hier erwähnten volkstümlichen Typen nur verschwindend wenige sind, die eine positive Wertung in sich bergen (z. B. Kerl, Draufgänger, heller Kopf, Pfiffikus), während die übergroße Mehrzahl, sicher mehr als 90 %, deutlich einen negativen Wertakzent trägt.

Die Vorherrschaft sozialer Bestimmungen und das Übergewicht negativer Kennzeichnung erklärt sich aus der ursprünglichen Funktion der volkstümlichen Typen, die ihre Geschichte uns enthüllt.

1. Woher stammen diese Typen? Welches war ihr ursprünglicher Sinn? Wie bei der Erfassung der Herkunft von Sprichwort, Sagwort, Volkslied und Volkssage sind wir darauf angewiesen, zunächst festzustellen, wo eine dieser Gestalten literarisch zuerst auftaucht, wir müssen uns aber vor dem Irrtum hüten, daß der Verfasser der betreffenden Schrift auch unbedingt der Schöpfer des neuen Typus wäre.

Diese Vorsicht gilt schon gegenüber der ersten Sammlung volkstümlicher Typen, Theophrasts „Charakteren"[9], in denen dreißig Typen aufgezählt und beschrieben sind. Diese sind offenbar nicht von ihm erfunden, sondern aus dem lebendigen Volksleben herausgegriffen, nach unverfälschtem Volksbrauch benannt. Es war also nur richtig, daß der Übersetzer auch Volkstypen unserer Zeit zur Bezeichnung wählte: „der arge Schalk, der Schwätzer, der Schmeichler, der Faselhans, der Ungeschliffene, der Schöntuer, der Neuigkeitskrämer,

der Knauser, der Filz, der Aufschneider, der alte Geck, der Lumpenpatron" usw. Bezeichnenderweise sind auch hier ausschließlich negative Charaktere gezeichnet. Das erklärt sich aus dem Zweck der Sammlung. Sie ist kein psychologisches sondern ein moralisches Unterfangen, handelt es sich doch um eine „Anprangerung der törichten und boshaften Individuen", einen Angriff auf ihren Einfluß im Volksleben, eine „stillschweigende Hinlenkung des Volkes zu entgegengesetzten Wesenszügen"[10].

Eine reiche Quelle für deutsche volkstümliche Typen sind die satirischen Schriften des ausgehenden 16. Jahrhunderts, so Sebastian Brants „Narrenschiff" (1494), Thomas Murners „Narrenbeschwörung", Botes „Köker" und „Dat boek van veleme rade". Nicht zu vergessen ist der so sehr volkstümliche „Reinke de Vos", der 1498 in Lübeck gedruckt erschien. Auch hier steht hinter jedem Autor das Volk. Es schafft die Bezeichnungen und es richtet die Tendenz aus. Sebastian Brant gab außer diesem Hauptwerk mehrere Sammlungen volkstümlicher Sprüche heraus[11], auch Bote fußte auf alter Volksspruchweisheit, und der „Reinke de Vos" ging auf alte niederdeutsche Tierfabeln und Märchen, vor allem auf das alte mittelniederdeutsch-vlämische Gedicht „Von dem vos Reynaerde", zurück. Von diesem Epos sagt Stammler: „In den Tieren lebt der alte germanische Charakter wieder auf, welchen die mittellateinische und französische Bearbeitung früherer Jahrhunderte ihnen geraubt hatten[12]". Auch die Gestalten dieser verschiedenen Werke sind nicht Schöpfungen einer spielerischen Phantasie, ebensowenig aber Produkte einer rein beschreibenden Psychologie. Die menschlichen Charaktere werden in ihrer dichterischen Verhüllung aus einer kritischen und reformerischen Tendenz heraus gezeichnet, die schon in der volkstümlichen Überlieferung angelegt ist. Über Brants „Narrenschiff" heißt es: „Nicht aus philiströser Tadelsucht also machte sich Brant an sein Werk, sein ehrlicher, wenn auch schroffer Geist kannte keine Lust am Spotten und Tadeln aus Schadenfreude oder Bosheit. Es ging ihm um das Höchste, um die Seele seines Volkes[13]." Und der Verfasser des „Reinke de Vos" wird charakterisiert: „Ein künstlerisch veranlagter Charakter, voll Mitgefühls für „dat gemene Volk", voll Mannhaftigkeit gegen die Fürsten, mit offenem Blick für die Schäden der Zeit[14]."

Der Kampf gegen verderbliche Zeitgestalten setzt sich fort in Dedekinds „Grobianus". Sebastian Brant erfand zum erstenmal für die bei Tische Flegelnden einen neuen Orden: „ein nuwer beylig heit Grobian"[15]. In der Verdeutschung von Dedekinds „Grobianus", die dem Werke stärkste Verbreitung gab, wird der kämpferische Angriff auf Mißstände der Zeit spürbar:

„izunt thut man gar anders reformieren,
man thut en Grobianum declamieren".

Danach bekommt das ganze Bramarbasieren einer wilden und großspurigen Zeit im „Simplicissimus" einen Seitenhieb: „als zweifle ich nicht, es werden sich etliche finden, die sagen werden, Simplicius schneide hier mit dem großen Messer auf. Mit denselben begehre ich nicht zu rechten, weil aufschneiden keine Kunst, sondern jetziger Zeit fast das gemeinste Handwerk ist"[16]. Dieser neue Zeitbegriff Aufschneider fand im „Schelmuffsky" seine drastische und bissige Darstellung. Aus der höfisch-ritterlichen Welt stammt das Wort Spiegelfechter. „Spiegelfechten" ist ein Scheingefecht. Es wird damit zum bildhaften Ausdruck für Betrug und Betrüger. Die bürgerliche Welt bedient sich seiner in ihren inneren Kämpfen als einer Waffe. So sagt Oldekop in seiner „Chronik": „Und juwe Speigelfechten vor der gemeine, ift ge nich wetten, we de geloven betalen schall un mot, is undüchtig[17]!" Ähnlich fand die Verachtung des niedergehenden Bauernstandes im Tölpel = dörpel ihren Niederschlag[18].

Aus der bürgerlichen Welt wiederum holte studentische Jugend das Wort „Spießbürger" als Gleichnis für die starr am längst Überholten festhaltende Kleinbürgermentalität, der ihr Kampf galt[19]. Durch den gleichen kritischen und kämpferischen Geist deutscher Studenten wurde aus dem zunächst rein theologisch gemeinten Philister, einer Bezeichnung der Heidenwelt, ein Warnruf gegen verkalkte Bürgerlichkeit[20]. Aus dem ursprünglich neutralen Streber[21] wurde die bissige Kennzeichnung des gesinnungslosen Leistungsbeflissenen. Aus angreifender Kritik kommen die auch der heutigen Jugend noch wohlvertrauten Begriffe des „Paukers" und des „Pedanten". In jugendlicher Selbstironie prägen Studenten aber auch den "Schwachmatikus", den „Schwadroneur"[22], den „Pfiffikus", und den „Backfisch"[23].

Die Reihe solcher Zeittypen läßt sich bis zur Gegenwart fortführen. Aus der Ehrenbezeichnung eines Standes der Schulmeister wird durch das Ressentiment der letzten Bank ein Schmähwort und daraus die Karikatur des Allesbesserwissers schlechthin. Im Radfahrer fand das Beamtentum einer Klassengesellschaft ein vortreffliches Symbol für den nach oben Buckelnden, nach unten Tretenden. Aus dem Rowdy, mit dem der Hochmut der „kultivierten Welt" zunächst den rauhen Hinterwäldler bezeichnete, wurde das Scheltwort für Pöbel und pöbelhafte Gesinnung[24]. In unserer Zeit entstanden aus bissiger Volkskritik Gestalten wir der Schieber, der Raffke, der Hamster und der Meckerer. Aus soziologischen sind charakterologische Typen geworden in den Formeln: Federfuchser, Kleinbürger, Krämerseele, Paragraphenreiter, Bauer, Schuster, Landsknecht, Schinder, Schelm, Jude, Jesuit, Bonze, Schauspieler, Schalk, Holzknecht, Grobschmied, Drahtzieher, Uhrmacher, Haudegen, Nachtwächter, commis voyageur, Zigeuner, Stadtfrack, Schlawiner, höhere Tochter. (Kritisch-satirisch ist auch Hoffmanns „Struwelpeter", dessen Gestalten bei aller Schlichtheit der Darstellung sich unvergängliches Heimatrecht im Volke, besonders in der Kinderwelt erobert haben.)

So wird immer wieder in diesen Zeittypen, die als Formeln allgemeiner Menschencharakterisierung in den Volksbrauch übergehen, ein kritisches und angreiferisches Element spürbar.

2. Aber noch auf eine andere Tendenz ist zu achten: in manchen der Volkstypen steckt ursprünglich auch ein Element der Beschwörung und Bannung.

In der Lex Salica (XXX, 5), die um 500 entstand, wird eine beträchtliche Strafe darauf gesetzt, „si quis alterum leporem clamaverit". Dabei ist daran zu erinnern, daß früher der Hase „vielfach zum dämonischen Tier schlechthin geworden war"[25]. So soll wohl mehr gestraft werden als die bloße Verspottung eines ängstlichen Menschen. Es spukt in der Welt des Mittelalters von Dämonen. Hier bekommt das Scheltwort die Funktion, jene Mächte durch Beschwörung und bannende Benennung unschädlich zu machen. So war der „Narr", der in den Kreuzzügen nach Europa kam, eine Gestalt aus dem Bereich des zu bannenden Dämonischen, und alle Narrenbeschwörung bis auf Hans Sachs erwuchs aus dieser Auffassung[26]. Noch Luther stand in ihrem Banne, als er das Wort der Bergpredigt übersetzte „Wer zu seinem Bruder sagt: ‚Du Narr!', der ist des höllischen Feuers schuldig." An die Stelle des „Narren" trat im Gebiet des Niederrheins in gleicher Bedeutung der „Geck". Auch der „Schalk" im ursprünglich verächtlichen Sinne wurde „wie der Böse, der Versucher, als ein vom Handelnden gesondertes Wesen aufgefaßt, das ihn treibt und leitet"[27]. Der Schwerenöter ist ursprünglich einer, dem man die schwere Not, die Epilepsie, an den Hals wünscht[28]. Die böse Sieben und die Elster als schimpfende Schwätzerin waren weibliche Gestalten aus derselben Welt[29]. In einer Sammlung derber Schimpfwörter, die in einem Dorfe im 17. und 18. Jahrhundert gebraucht wurden, finden sich folgende Benennungen: Schelm! Werwolf! Bauernschlingel! Wetterhexe! Teufelshexe! Uißenpack! Schwarte Katte! Butterhexe! Malkuh! Hexenmeister! Zaubermeister! Alte Nörn![30], Beweis genug, daß in den Scheltwörtern des Volkes der Drang, das Unheimliche zu treffen und zu bannen, wirksam war, wie denn überhaupt ursprünglich in aller Namengebung ein magisches Element wirkte[31].

3. Heute ist der Glaube an die Kraft so urtümlicher Beschwörung und Bannung nicht mehr lebendig. Geblieben ist aber in aller Gemeinschaft die Neigung, den anderen durch eine spöttische Charakterisierung anzugreifen, „anzuzapfen", auf ihn einzuwirken, ihn entweder zu einer Änderung seines Verhaltens zu bewegen oder ihn durch Spott und Lächerlichkeit in der Gemeinschaft zu isolieren. Das Volk hat von jeher eine Neigung zu scherzhaftem Aufziehen gehabt, sogar die volkstümliche Dichtung fand von daher wichtige Antriebe[32]. Es sei nur erinnert an Schelt- und Rügesitten, an Haberfeldtreiben und Sensenaufkaufen, an Narrengerichte und Mailehen, an Weiberfastnacht und Letztenbräuche, an den ganzen Kanon der Volksmoral und Volkssitte. In diesen Kreis des Brauchtums gehört ursprünglich ein wesentlicher Teil der „volkstümlichen Typen". Es ist kein Zufall, daß die meisten von ihnen auf das soziale Leben Bezug haben. Die Gemeinschaft als solche hat kein Interesse an der persönlichen Ausprägung des Einzelnen. Seine geistige Gestalt, sein Wesen, sein Charakter regen sie erst zu einer Stellungnahme an, wenn ihre Ordnung von seinem Wesen irgendwie berührt, gefährdet wird. Wo immer das geschieht, reagiert sie deutlich und mit Schärfe. Ihre Art zu sehen und zu werten prägt sich nicht nur in den „Spitznamen" aus. Immer wird der störende Außenseiter durch neue Namenprägung oder durch Zuordnung zu gewohnten Typen zugleich charakterisiert und beeinflußt, gelenkt, gebunden. Daß eine solche Charakterisierung von dem Betroffenen nicht gleichgültig aufgenommen wird, läßt sich bald erweisen. Man braucht nur den Versuch zu machen, eine Anzahl von Menschen, die sich untereinander gut kennen, durch „volkstümliche Typen" zu kennzeichnen. Jeder wird das mit Sicherheit schmunzelnd gegenüber dem anderen tun, wird aber leicht gereizt seine eigene Einreihung als ungerecht und verletzend zurückweisen.
Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß von seiten der Gemeinschaft bei solcher Typisierung nicht immer die edelsten Motive und Wertungen maßgebend sind, daß die Sicht eng und einseitig bleibt. Man möchte von einer „Wertblindheit" des Volkes sprechen, wenn man beobachtet, wie alle menschlichen Schwächen sich vielfach in den „Typen" spiegeln, wie allenfalls noch die vitalen Werte Anerkennung finden, während sich für das Feine und Besinnliche, für die geistigen und Gemütswerte keine Wortprägung, es sei denn eine mit ironischem Akzent, findet. Jedoch ist zu beachten, daß den negativen Kennzeichnungen etwas von ihrer Schärfe und Verächtlichkeit genommen wird durch den gutmütig-spöttischen Ton, der mitschwingt, weshalb der Schritt vom tadelnden zum neckenden Gebrauch nicht groß ist. Das Positive wird auch keineswegs geleugnet, sondern stillschweigend als selbstverständlich vorausgesetzt, vielleicht mit einem feinen Gefühl für die Unaussprechbarkeit solcher anerkennenden und bewundernden Wertung. Was kann man von einem Manne auch Besseres sagen, als daß er ein „Kerl" sei, und wieviel liegt in der schlichten, selbstverständlichen Feststellung, daß ein Kamerad, ein Freund, ein Führer „in Ordnung" ist.

III.

Die Erkenntnis von der ursprünglichen Funktion der volkstümlichen Typen im Leben der Gemeinschaft läßt uns verstehen, warum die weitaus meisten von ihnen den Stempel einer negativen Wertung tragen. Wo es um Kritik und Satire, um Beschwörung und Bannung, um zurechtweisende und lenkende Einwirkung innerhalb der Gemeinschaft geht, muß notgedrungen die sachliche, gerechte Erfassung des Menschen, auf die es jeder wissenschaftlichen Betrachtung ankommt, in den Hintergrund treten.
Das bedeutet aber keineswegs, daß es dieser volkstümlichen Typologie an Kraft und Fähigkeit zur Charakterisierung von Menschen fehlt. Im Gegenteil: sie ist oft eindrucksvoller, deutlicher, plastischer als jene wissenschaftliche Beschreibung. Das liegt an der Eigentümlichkeit der Erkenntnis- und Ausdrucksformen, in denen sich volkstümliche Charakteristik im Unterschied zu wissenschaftlicher Kennzeichnung vollzieht.

1. Zunächst: es steht Bild gegen Begriff. In begrifflicher Formulierung würde es heißen: „Das ist ein leichtsinniger

Mensch", das Volk sagt: „Das ist ein Windhund", oder: „ein kluger Mensch" – das Volk: „ein heller Kopf", oder: „ein rücksichtsloser Egoist" – dagegen das Volk: „ein Ellenbogenmensch", oder: „ein Mensch von starker vitaler Kraft" – das Volk dagegen derb: „ein Bulle". Beispiel und Gegenbeispiel stehen einander nicht immer so deutlich wie hier gegenüber, weil auch die begriffliche Sprache der Psychologie gerade in ihren treffendsten Prägungen viel vom Bildhaften des Volksdenkens aufgenommen hat. Man denke an so anschauliche Begriffe wie „schwermütig, leichtsinnig, gespreizt, starrsinnig, großspurig, zerfahren, oberflächlich, überschwenglich, schwunglos", an Formeln wie „Wärme des Empfindens, Härte der Entschlußkraft, Tiefe der Empfindung, Weitblick, Kurzsichtigkeit, Unzugänglichkeit, Überheblichkeit, Feinfühligkeit, Sichgehenlassen"[33]. Das Bild aber, das von der begrifflich arbeitenden Psychologie notgedrungen mit in Kauf genommen wird, ist in der volkstümlichen Psychologie das eigentliche Element der Charakterisierung, doch nicht als nachträgliche anschauliche Verkleidung eines begrifflichen Gehaltes, sondern als Trägerin, als Gestaltwerden einer Bedeutung, eines Sinnes. Das Bild ist Sinn-Bild, ist Symbol. In der bildhaften Prägung der volkstümlichen Typen verbirgt sich oft eine Charakteristik von solcher Feinheit und Eindruckskraft, daß sie sich gar nicht ins Begriffliche übersetzen läßt. Der „Angsthase" ist nicht dasselbe wie „der ängstliche Mensch". Einmal geht das Bild auf den ganzen Menschen, während die begriffliche Umschreibung nur einen Wesenszug stärker hervorhebt. Sodann schwingt im „Angsthasen" etwas mit von Scheu, von Gehetztsein, von kreatürlicher Furcht, aber auch von gutmütigem Spott ob solcher Erbärmlichkeit, alles Bedeutungen, die im Anschaulichen unmittelbar miterfaßt werden, während die begriffliche Formel wenig davon enthält. Das Bild erfüllt die Funktion des „aufschließenden Symbols". Dieses, „ein Werk der produktiven Einbildungskraft", ist, wie die ästhetische Idee bei Kant, „diejenige Vorstellung der Einbildungskraft, die viel zu denken veranlaßt, ohne daß ihr doch irgendein bestimmter Gedanke, d. i. Begriff, adäquat sein kann, die folglich keine Sprache völlig erreicht und verständlich machen kann"[34]. Die Anschaulichkeit, Lebendigkeit und Produktivität des Symbols muß freilich damit erkauft werden, daß im Sinnbildlichen von jener Schärfe, Umgenztheit und Stetigkeit der Bedeutung, die alles begriffliche Denken auszeichnet, nicht die Rede sein kann. Alles Symbolische ist ein Dynamisches, unaufhörlich sich Bewegendes und Schillerndes, das sich einer eindeutigen Festlegung entzieht[35]. Es geht über das rational Faßbare hinaus und erschließt sich nur einem erlebenden, anschaulich fundierten Verstehen. Darin liegt seine Schwäche, aber auch seine Lebendigkeit und Unerschöpfbarkeit begründet[36].

Das „Konkretisierungsbedürfnis des Volksmenschen", der Drang zum greifbaren Symbol, zur Vergegenständlichung des gedachten oder gefühlten Sinninhalts tritt im Volksdenken immer wieder stark hervor. Ehedem, vor allem in der mutterrechtlichen Zeit, beherrschte die symbolische Erfassung der Welt das ganze Denken und Handeln unserer Vorfahren[37]. In den volkstümlichen Rechtsnormen des Mittelalters, wie sie z. B. im „Sachsenspiegel" aufgezeichnet wurden, finden wir allenthalben die Spuren dieses „symbolischen Denkens". Seine Eigentümlichkeit spiegelt sich auch in dem Gegensatz von echtem, volksgebundenem Sprichwort und abstraktem Denk- und Sittenspruch[38]. Dem aufmerksamen Beobachter tritt es heute noch überall im Denken und Sprechen des Volkes entgegen. Die volkstümlichen Typen sind nur eine Beispielgruppe aus einer Reihe verwandter Erscheinungen.

Immer aber handelt es sich nicht um die nachträgliche sinnliche Verkleidung eines zunächst abstrakt Gedachten, sondern um eine ursprüngliche Sinnerfassung im Bilde, durch das Bild. Goethe sagt von dieser Art der Erfassung: „Wer immer dies Besondere lebendig faßt, erhält zugleich das Allgemeine mit, ohne es gewahr zu werden, oder erst spät[39]."

Aber was erschließt den Sinn aus der Verhaftung des Bildes? Geschieht die Bildwahl nach willkürlicher Übereinkunft, so daß der Sinn des Symbols nur durch Überlieferung erhalten bliebe oder mit ihr verloren ginge? Man könnte auf solche Vermutung kommen, wenn man etwa im Mittelalter in kirchlicher Überlieferung dem Pfau als dem Symbol der Bescheidenheit begegnet – noch bei Walter von der Vogelweide heißt es: „do gienc ich slichent als ein pfawe" (19, 32) –, während wir heute in ihm das gespreizte, äußerlich prunkende, hochmütige Wesen sehen. Aber in der Mehrzahl der Typenbilder ist nicht solch allegorischer Sinn nach Übereinkunft festgelegt. Es besteht vielmehr ein strenger Zusammenhang, eine innere Bindung zwischen Bild und charakterologischer Bedeutung, ja häufig sogar zwischen Sprachform, Wortklang und charakterologischer Kennzeichnung. Ihn zu verstehen, müssen wir auf den physiognomischen Gehalt des volkssprachlichen Ausdrucks achten, den neuere sprachliche Untersuchungen stärker herausgearbeitet haben[40].

Physiognomisch nennen wir jene Betrachtungsweise, in der alles Gegenständliche als Ausdrucksträger nach Analogie der leiblichen und seelischen Physiognomik erfaßt wird, nicht nur und nicht in erster Linie als Träger begrifflicher Bedeutungen. Wenn z. B. die sprachschöpferische Kraft des Volkes für die Egge Ausdrücke erfindet wie Knickerdeknacker, Jiddeldejaddel, Henterpetenter, Helterdentelt, für den Regen Plickerdeplacker, Polikerpalaker, Tripptrapp, Slipperslapper usw. mit unzähligen Variationen, wo „wird hier ja klärlich nicht das Geräusch, das Egge und Regen machen, sondern mehr noch der Gesichtsausdruck ihres unruhigen Hüpfens durch akustische Mittel höchst anschaulich wiedergegeben"[41]. Es handelt sich um keine bloße Lautmalerei, sondern in Sprachklang und -form erscheint etwas vom Wesen der Dinge, wie es der ungetrübte Blick des Kindes und des Naturmenschen noch zu erfassen vermag, während dem Gebildeten diese Seite der Welt und der Sprache durch die begriffliche Sicht oft verbaut ist. Wirksam aber ist dieses physiognomische Element nicht nur in der Kinder- und in der Volkssprache, vor allem der Mundart, sondern auch in der abstrakten Hochsprache. Es läßt sich bis in ihre differenzierten logischen Unterscheidungen (Pluralbildung, Beugung usw.) hin-

ein als ein wirkendes deutlich nachweisen[42]. Sein Träger ist einmal der Laut, der Klang als Ausdrucksgestalt. Weil aber alle Gegenständlichkeit Träger von Ausdruck sein kann, vermag die Sprache auch im Bild, mit der Physiognomie der Dinge vergleichend, die menschliche Physiognomie, menschliches Wesen zu erfassen. Bildphysiognomik und Klangphysiognomik sind die Brücken zwischen Sprachformung und Sinn. Sie vor allem unterbauen das symbolische Erkennen, das in den meisten der volkstümlichen Typen wirksam ist. Wir dürfen darum die Volkstypen nicht rational-begrifflich, sondern nur physiognomisch ausdeuten.

Am leichtesten fällt das angesichts der im Bild gefaßten Sachsphäre. Wenn wir von einem Menschen als von einem „Büffel" reden, so umhüllt dieses Bild die sture, ungebärdige, blind zustoßende Kraft. Im „Windhund" klingt das Leichte, Flüchtige, Nichtfestzuhaltende und zu Fesselnde wieder, wie denn in allen Umschreibungen des Leichtsinns das Luftige, Leichte, Nichtige, nicht zu Beherrschende und zu Regierende betont ist: Windbeutel, Windkutscher, leichter Vogel, loser Vogel, Sausewind, Himmelhund. Der „Bengel", ursprünglich der Knüppel, der dem Vieh umgehängt wird, kennzeichnet das Ungeformte, Plumpe, Störende und Hemmende[43], die „Trauerweide" das müde und schlaffe Sichfallenlassen, der „Strohkopf" die Leere, Hohlheit und Gewichtslosigkeit des Unbedeutenden, der „Waschlappen" das schlaffe, formlose Sichanschmiegen, der „Pinsel" das widerstandslos dem Druck sich Fügende ohne Eigenform. Im „Radfahrer" ist das nach unten Treten, nach oben sich Ducken ausdruckhaft gefaßt, in der „Wetterfahne" das sich schnell jeder Änderung des Luftzuges Anpassende. Wie der Psychologe aus der Pantomimik auf die Wesensart des Menschen zu schließen vermag, so erfaßt das Volk im „Leisetreter" glücklich den zaghaften und feigen Menshen ohne Zivilcourage, im „Schleicher" den behutsam-vorsichtigen Hinterhältigen, im „Draufgänger" das unbekümmerte, tapfere Herangehen an Aufgaben, im „Phrasendrescher" das lärmende, nutz- und sinnlose Getue, im „Sternengucker" die weltabgewandte und weltscheue Träumerei.

In der Umschreibung dieser Bilder gerät man zwar immer wieder ins Begriffliche, immer aber bleibt dabei bewußt, wie begriffliche Festlegung nicht die ganze Fülle des im Bilde des Gegenstandes oder Vorganges liegenden Ausdrucksgehaltes zu erfassen und auszudeuten vermag, wie nicht eine einzelne, begrifflich zu bestimmende Eigenschaft, sondern eine ganze Seelenhaltung gemeint ist.

Unmittelbarer noch als das Wortbild kann der Wortklang in seiner Physiognomie auf das Wesen der Dinge, hier des Menschen, hinweisen. Auch ohne Wortmystizismus wird in den folgenden Reihen in der Klanggestalt etwas vom Wesen spürbar:

Tropf, Trottel, Trine, Trampel, Tolpatsch,
Schwätzer, Schwadroneur, Schwafler, Schnösel,
Protz, Prahlhans,
Faselhans, Flausenmacher, Fatzke, Firlefanz,
Luder, Lümmel, Laffe, Lump, Lästermaul.

Geht man auf die sprachliche Herkunft solcher Bildungen ein, so tritt in den hier zur Substantivierung gewählten Verbformen dieses Ausdruckselement noch deutlicher hervor.

Die „Schlampe", in ihrer Lautgestalt vorzüglich das Nachlässige, Unreinliche kennzeichnend, wird abgeleitet von schlampen = gierig, geräuschvoll nach Hundeart schlürfen (ähnlich schlabbern)[44]. (In enger Verbindung dazu stehen die mundartlichen Bezeichnungen Schladasse, Schlürken, Schnuise für ein schlampiges Weib.) – Wenn es im Simplicissimus heißt „Du prôlhans, sagte die meuder!" so klingt darin noch stärker etwas wider von dem sich überheblich breitmachenden, lärmenden Wesen, das mit dem niederdeutschen pral oder prol ursprünglich gemeint ist[45]. Auch der Schwätzer, der Schwadroneur und der Schwafler haben im schwadere ihre sehr plastische Lautgrundlage[46]. Das erst im 17. Jahrhundert bezeugte „Schuft", das auf ein schabbern, schaben = reiben zurückgeht, bedeutet zunächst nur den armseligen, bettelhaften Menschen (vgl. schäbig), erst allmählich bekommt es die Bedeutung „nichtswürdiger, erbärmlicher Mensch"[47]. Im „Faxenmacher", von dem das berlinische „Fatzke" abgeleitet ist, steckt das fickesfackes = sich hin und her bewegen[48]. In der Mundart werden mit Vorliebe Wortprägungen mit starkem klangphysiognomischen Gehalt gewählt: Schluckschlack, Puckpack, Schladasse, Schlürchen, Baseltölke, Kliß, Butk, Schnirtz, Braskeherm, Dowwert, Quäosert, Hoppeditzken, Lullepatsch.

Man könnte die Symbolik, die so auf die Ausdrucksqualität von Bild und Klang zurückgeht, eine ursprüngliche nennen. Neben ihr steht eine Symbolik zweiter Ordnung, in der neben dem Bild auch der historische Begriff vermittelnde Funktion hat. Sie kommt in der Hauptsache zur Geltung bei charakterologischen Typen, die aus geschichtlichen oder soziologischen Typen entstanden sind. So wurde z. B. das Lehramt des Lehrers, zum Schulmeistertum verzerrt, zur Karikatur des Besserwissertums schlechthin, wurde der „Jude" sinnbildlich genommen für raffgierige, hemmungslose Erwerbssucht, so wurde ehedem der „Bauer" zum Ungeschliffenen, Flegelhaften überhaupt, der „Schuster" Inbegriff des dilettantisch flikkenden geistigen Handwerkertums, der „Bonze" – eine Gestalt aus der Priesterkaste – mußte seine machtbesessene Verbohrtheit dem kleinen Funktionär leihen. Aber hinter dieser gedanklich-begrifflichen Verbindung steht auch hier meist noch unverwischbar das ursprüngliche Bild.

Ein symbolisches Element liegt schließlich auch in der häufig in den Volkstypen (wie im Sprichwort) auftretenden Personifizierung[49] nach Gruppennamen. Man knüpft Charakteristika an bestimmte Personennamen: Faselhans, Kraftmeier, Schlaumeier, Gesinnungsschulze, Gschaftelhuber, Vereinsmeier, Hanswurst, Transuse, Nörgelpeter usw., so den Akzent vom Begrifflichen fort zum Individuellen schiebend. Diese Personennamen sind nicht zufällig gewählt, sondern sie sind Träger ganz bestimmter Bedeutungen, sind im Laufe der Zeit auf einen ganz bestimmten Menschenschlag gemünzt. Der Stoffel, der Peter, die Suse, die Grete sind beliebte Namen für die Dummen, Törichten, Schläfrigen geworden, der Rüpel

(aus Rupprecht) ist der Flegel schlechthin. Dem ehemals stolzen „August" haftet heute leicht etwas Clownhaftes, Lächerliches an. Der „Hans" als im 14.–17. Jahrhundert am weitesten verbreiteter Name wird, weil er so „gewöhnlich" war, auch zum Träger unfreundlicher Bedeutungen: Faselhans, Bummelhans, Prahlhans, Plapperhans, Hansdampf in allen Gassen. Er war ehedem auch Typus der Dummheit (Hansnarr, Hanswurst, Hansaff, Hansohnesorge[50]. Die soziale Wertung, die bei der Entstehung solcher Symbolbedeutung mitgewirkt hat, tritt noch deutlicher hervor, wenn „Hinz und Kunz" den Allerweltsmenschenschlag[51], wenn der „Johann", die „Minna", der „Friedrich" Dienstbotentypen kennzeichnen, wenn der „Louis" als Typ des Zuhälters gilt. Das Gewöhnliche der Allerweltsfamiliennamen gibt den mit ihnen verbundenen Charakteristiken leicht etwas Verächtliches (vgl. Gschaftelhuber, Gesinnungsschulze, Vereinsmeier). Auch hier also spielt das Soziologische eine bestimmende Rolle.

2. Beobachtet man, wie mit der Personifizierung wiederum der Akzent vom Begrifflichen fortgeschoben wird auf ein Persönliches, Individuelles, so kann man als zweites entscheidendes Charakteristikum der Volkstypen ihre Individualisierungstendenz bezeichnen. Sie trat schon hervor in der Symbolik, in dem Erfassen feinster bezeichnender Wesenszüge durch die Ausdrucksgestalt. Schließlich prägte sie sich auch aus in dem ungeheuren Reichtum an Bezeichnungen, von dem unsere Zusammenstellungen eine erste Andeutung gaben. Dieser Reichtum ist schier unerschöpflich im Felde mundartlicher Wortprägungen. In Hinsicht auf solche Ausdrucksdifferenziertheit und solchen Reichtum kann man den Volkstypen die „pictorial tendence" zuschreiben, von der man im Zusammenhang mit der Sprache primitiver Völkerschaften gesprochen hat. Auch diese Sprachen haben eine Fülle differenzierender Klangbezeichnungen für feinste Unterschiede, etwa solche der Bewegung (schlürfend, hüpfend, tänzelnd, hinkend, stolpernd, schleifend, schwingend gehen), während ihnen eine begrifflich-allgemeine Kennzeichnung (z. B. gehen, sprechen) fast ganz abgeht. Von diesem Vergleich aus erklärt sich der Reichtum an Ausdrücken für menschliche Eigenart, andererseits wird deutlich, warum begriffliche psychologische Kennzeichnungen (der Ästhet, der Individualist) dem Volksgebrauch so fern liegen. Damit sollen nicht die Sprachformen der Volkstypen zur „primitiven" Sprache gerechnet werden. Es ist aber wesentlich, festzuhalten, daß hier, so wie in den primitiven Sprachen, eine ganz andere Sicht und eine prinzipiell andere Art der Erfassung sich vollzieht, als in den begrifflichen Formen der „Hochsprache", im besonderen der wissenschaftlichen Sprache.
Ein Verbindendes zwischen volkstümlicher und wissenschaftlicher Erfassung liegt andererseits darin, daß es sich hier wie dort um eine Typisierung handelt, also um eine Form allgemeiner Erfassung, deren Funktion es ist, zwischen dem unbegrenzbaren Reichtum der Individualität und einer generalisierenden, begrifflichen Ordnung zu vermitteln. Nur liegen die wissenschaftlichen Typen näher dem Begrifflichen, die Volkstypen näher der unerschöpflichen Fülle der Individualität. Auf der Seite der Wissenschaft haben wir es mit einer begrenzten Zahl von Typen zu tun, die nach bestimmten Prinzipien entwickelt und abgegrenzt sind, während auf der Seite der volkstümlichen Erfassung eine unbegrenzte Zahl sich vielfach überschneidender Typen ohne prinzipielle Ordnung, ohne Systematisierung einfach aus dem Leben, aus historischen und soziologischen Zusammenhängen entwickelt wird.
Gegnüber dieser Individualisierungstendenz der Volkstypen muß auf der anderen Seite aber doch hervorgehoben werden, daß bei ihrer Anwendung im praktischen Gebrauch häufig ein Mangel an Individualisierungsfähigkeit spürbar wird. Nennt man im Volk jemand einen „Aufschneider", so wird seine Neigung zu übertreibender Darstellung zwar recht eindeutig bezechnet, die Beweggründe seines Verhaltens aber bleiben im Dunkel. Es kann jemand Aufschneider sein aus Freude am Fabulieren, aus Phantasiereichtum, aus Verlogenheit, wie aus Renommier- und Geltungssucht. Jemand kann „Einspänner" oder „Einzelgänger" sein aus Menschenfeindschaft, aus Scheu, aus Schüchternheit, aus Rüpelei, aus überstarker Ichhaftigkeit. Der „Dickkopf" kann auf geistige Enge, Sturheit, aber auch auf Trotz und beharrliche Energie zurückgehen. Bei der Anwendung bleibt diese Mehrdeutigkeit der Motive unberücksichtigt. Zwar ist auch von „Typen" allgemein zu sagen, daß sie sich niemals mit dem einzelnen wirklichen Menschen decken, daß sie Denkformen, Kategorien des Verstehens, nicht aber Abbilder der Wirklichkeit sind. Doch mit der Heranziehung und Kombinierung von Typen, in denen sich die reinen Seins- und Wertmöglichkeiten darstellen, vermögen wir auch die individuelle Motivation bei einem Menschen zu verstehen, während mit dem volkstümlichen „Typ" meist nur ein bestimmtes Verhalten klischeemäßig gekennzeichnet wird ohne Rücksicht auf die Motivation. Es kommt eben bei der volkstümlichen Betrachtung in erster Linie auf eine Kennzeichnung des Verhaltens, erst sekundär auf ein persönliches Verstehen an. So könnte man trotz aller Individualisierung beim volkstümlichen Typ eher von einer starren „Type" als von einem „Typus" sprechen. Dieser bedenkliche Mangel macht das Mißtrauen des Wissenschaftlers gegenüber den volkstümlichen Typen verständlich.

3. Charakteristisch für volkstümliche Typen ist schließlich eine Tendenz zur Übersteigerung und Vergröberung. Sie wird angebahnt schon im Bild. Nach der Formel „pars pro toto" wird ein Glied, ein Körperteil, ein Bekleidungsstück genannt, wo der ganze Mensch gemeint ist: (Dickkopf, Großmaul, Vielfraß, Giftzahn, Schnüffelnase, Knickstiebel, Plappermaul, Wagehals, Murrkopf, Gelbschnabel). Diese Wortbilder erinnern an Formen primitiver zeichnerischer Darstellung. So werden von den Wilden die grelleuchtenden Augen eines Raubtieres völlig getrennt von dem übrigen Körper gezeichnet[52], so malt das Kind das ihm Bedeutsamste an den Dingen übergoß und überdeutlich, während alles Unwesentliche weggelassen wird.

Was hier im Bildhaften sich vorbereitet, die Hervorkehrung und Überbetonung eines Zuges, ist charakteristisch für die meisten volkstümlichen Typen überhaupt. Im Faselhans dominiert die Zerfahrenheit, im Gschaftlhuber die Betriebsamkeit, im Gernegroß der Geltungswille, im Geck die Eitelkeit, im Heißsporn das ungezügelte Temperament, im Kauz die Verschrobenheit, im hellen Kopf die Gescheitheit, im Hanswurst die Narrheit, in der Mimose die Empfindlichkeit, im Meckerfritzen die Kritiksucht, im Nachtwächter die geistige Verschlafenheit, im Prinzipienreiter der engstirnige Starrsinn usf. Wie sehr aber auch immer ein einzelner Zug sich ausgliedert und hervorhebt, niemals wird er als eine losgezügelte einzelne Eigenschaft unter mehreren genommen, sondern als der das ganze Wesen bestimmende Grundzug, dem alle anderen Züge sich einordnen und unterordnen. Es ist das Charakteristische am Menschen, das hier mit so scharfen Zügen festgelegt wird, im Gegensatz zu einer ausgleichenden und versöhnenden Betrachtung, die alle Züge im Menschenbilde berücksichtigt und sie im Gesamtbilde auszugleichen bemüht ist. Volkstümliche Typen unterscheiden sich von den Formen differenzierter wissenschaftlicher Beschreibung, wie sich die Karikatur als Kunstform vom Porträt unterscheidet. Beide bemühen sich, das Wesentliche wiederzugeben, aber die Karikatur tut das durch übersteigerte Hervorhebung des Charakteristischen, unter bewußter Vernachlässigung aller Feinheiten, das Porträt unter Berücksichtigung aller sich zum Ganzen fügenden Einzelzüge[53]. So muß der volkstümliche Typ härter, schärfer, einseitiger wirken als die minutiöse wissenschaftliche Beschreibung. Es ist bezeichnend, daß der Wissenschaftler bei seiner Verwendung nach einer Abschwächung, einer Dosierung strebt in Formulierungen wie: „Er ist etwas Einzelgänger" oder „er hat Spießbürgerzüge", „er hat etwas Windhundallüren". Der Volksgebrauch kennt solche homöopathische Dosierung nicht, er redet deutlich und ungeschminkt frei heraus, die Härte des Urteils in Kauf nehmend. Die Antriebe zu solcher Übersteigerung liegen im Affekt, Urteil und Wertung sind unlösbar verbunden. Hervorgehoben wurde schon, daß die Mehrzahl der volkstümlichen Typen deutlich negativen Wertakzent trägt. In dieser Wertung kann der Volksmund sich gar nicht genug tun, in ihr entladen sich starke Gefühlsspannungen. Man denke an die Urwüchsigkeit des Gefühlsausdruckes in den eigentlichen Schimpfwörtern: Der „Skitkarl" ist schon altnordisch bezeugt, an diese und andere verächtliche Bedeutungen schließt sich eine ganze Reihe derber Schimpfwörter an[54]. Der „Schweinehund" meint mit seinen Wortbestandteilen etwas Schmutziges, Gemeines, Verächtliches, „Galgenstrick" und „Galgenschwengel" wekken üble Assoziationen, das „Aas" bekommt seinen Gefühlswert aus der ursprünglichen Bedeutung „verdorbenes, faulendes Fleisch". Der „Schelm" in seiner ursprünglichen Bedeutung bezeichnet das Aas, danach den verdorbenen Menschen, insbesondere den Henker, der „Schalk" den gemeinen Knecht.

Aber nicht nur bei negativen Bezeichnungen beobachten wir solche Affektentladungen. Es ist eine eigentümliche Erscheinung, daß gerade aus ärgsten Schimpfwörtern positive Bedeutungen, ja Koseformen hervorgegangen sind. „Schelm", das ursprünglich „ein toter Körper, ein Aas", dann „verworfner Mensch, Betrüger, Verräter, Henker" bedeutet[55], wird zu dem liebenswürdigen „neckischen Schelm". Aus dem durchtriebenen Schuft, dem man „die schwere Not" wünscht, wird der liebenswürdige Schwerenöter[56], aus dem gewöhnlichen „Schalk", der noch dazu dämonische Bedeutung hat, wird der humorvolle, heitere Schalk, aus dem bösen „Racker" („wollt ihr Rackers denn ewig leben?") wird der temperamentvolle, verschmitzte „Racker". Der schimpfliche „Spitzbube" gewinnt liebkosende Bedeutung, auch „Aas" wird gelegentlich im anerkennenden Sinne gebraucht. – Wie erklärt sich diese Paradoxie? Wundt greift in seiner „Völkerpsychologie" zur Deutung auf die gleiche Tendenz zur Ausdrucks- und Affektsteigerung zurück, die schon berührt wurde. Er weist darauf hin, daß für die unlustvollen Affekte reichere und intensivere Bezeichnungen zu Gebote stehen als für die Lustaffekte. So verbindet sich auch in der affektvollen Rede mit dem Gebrauch gesteigerter Ausdrucksformen der Übergang auf die negative Gefühlsseite, die um ihrer größeren Intensität willen im positiven Sinne verwandt wird[57]. In solchem Sinne sind auch volkstümlich der „verfluchte Kerl", der „blutige Anfänger" im Deutschen, der „bloody fool" im Englischen. Alle gehören zu den affektbetonten Ausdrücken, an denen die niedere Umgangssprache und die familiäre Sprache insgesamt so reich ist[58]. Wieder erhellt ein Vergleich einen größeren Zusammenhang: Vom Denken der Naturvölker wird berichtet. „Ihre geistige Tätigkeit ist viel zu wenig differenziert, als daß es möglich wäre, hier die Ideen und Bilder der Gegenstände für sich zu betrachten, unabhängig von den Empfindungen, Erregungen, Leidenschaften, die diese Ideen oder Bilder hervorrufen oder die durch sie hervorgerufen sind . . . Es scheint uns, daß die Zustände nicht Wirklichkeitsvorstellungen sind . . . Man muß unter dieser Form der geistigen Betätigung bei den Primitiven nicht ein bloßes Verstandesphänomen oder eine bloße Erkenntnis verstehen, sondern ein verwirklichtes Phänomen, in dem das, was für uns eigentlich Vorstellung ist, noch mit anden Elementen von emotionalem oder motorischem Charakter vermischt, gefärbt, durchdrungen ist"[59].

Abschluß

Die volkstümlichen Typen gehören zum Bereich der volkstümlichen praktischen Menschenkenntnis. Diese hat ihren Niederschlag auch gefunden im Sprichwort und Sagwort[60], in den Aussagen über die Menschgestalt, in der Rolle, welche Sinne und Glieder und welche die Organe des menschlichen Körpers im Volksglauben spielen[61]. In der Volkssage ist dieses Wissen zum Mythos gesteigert. In alledem zeigt das Volk sein eigenes Gesicht. Es wahrt beharrlich sein eigenes Urteil, was auch immer die Wissenschaft dazu sagt. In allem prägt sich sein eigener Charakter aus. Es sind nicht immer heitere und versöhnliche Züge, die sich uns zeigen. Eher könnte man von einem pessimistischen Grundzug im Urteil des Volkes reden.

Das Volk ist leidgehärtet und leiderfahren, es ist mißtrauisch und kritisch[62], aber es ist nicht ängstlich und nicht passiv. Es nimmt Stellung mit Sicherheit und Bestimmtheit. Es redet frei und gerade heraus, wo der Gebildete umschreibt. Es spricht ein Ja oder Nein aus, wo der Gebildete sich auf ein vorsichtiges „sowohl als auch" zurückzieht. Es kennt im Grunde keine „wertfreie" Betrachtung, Sehen und Denken sind unlösbar mit Empfindung und Wertung verbunden. In ihnen ist es verwurzelt wie der Baum im Erdreich.

Von diesem allgemeinen Untergrund heben sich die „volkstümlichen Typen" als ein Besonderes ab, weil in ihnen, zumal beim Vergleich mit den Formen wissenschaftlich-psychologischer Erfassung, deutlicher die Linien eines spezifisch volkstümlichen Denkens hervortreten. Als solche wurden an den volkstümlichen Typen hervorgehoben:

1. Volkstümliches Denken ist bildhaft-symbolisch gegenüber dem begrifflichen Denken der Wissenschaft.
2. Es hat seine Stärke im Reichtum der Individualisierung gegenüber dem stärker verallgemeinernden Zug der Wissenschaft.
3. Es faßt die Dinge lebendig-dynamisch, nach ihrem Ausdrucksgehalt (Physiognomik) gegenüber der „begrifflichen" Betrachtung der Wissenschaft.
4. Sein Erkennen ist unlösbar mit Empfindungen und übersteigerter Wertung verbunden, während es der Wissenschaft um eine ausgleichende, nüchterne, objektivierende Betrachtung geht.
5. Die Lebensfunktion der Menschenkenntnis hebt sich ab gegenüber der bloßen Erkenntnisfunktion der Wissenschaft. Es geht hier nicht um die Erkenntnis des Menschenwesens schlechthin, auch nicht so sehr um die Erfassung eines individuellen Wesens überhaupt, sondern vorwiegend um eine Beeinflussung seines Verhaltens in der Gemeinschaft.

Solche überspitzte Gegenüberstellung könnte den Eindruck erwecken, als ob wissenschaftliche und volkstümliche Betrachtung unvereinbar miteinander seien, also die „volkstümlichen Typen" für die Wissenschaft bedeutungslos wären. Die Schwierigkeiten, die in ihrer Anwendung im wissenschaftlichen Gebrauch liegen, sind schon früher angedeutet worden. Da es nur wenig „positive" Typen dieser Art gibt, könnten wir sie in der Hauptsache nur bei negativen Beurteilungen verwenden. Wo wir sie anwenden, erscheint uns die Wertung leicht als zu einseitig, die Umrißlinie als vergröbert. Die komplizierte Motivation wird bedenklich vereinfacht. Das sind Gefahren, die im Wesen der Sache, hier in der Natur des „volkstümlichen Denkens" liegen. Kennen wir sie aber, so vermögen wir das Wertvolle in der volkstümlichen Psychologie zum Nutzen für die psychologische Erkenntnis auszuwerten. In ihr ist zweifellos ein Reichtum an Menschenerfahrung und Menschenbeobachtung verborgen, der sich uns erschließt, wenn wir dem volkstümlichen Sprachgebrauch nachgehen[63]. In ihren bildhaften Prägungen bewirkt sie einen plastischeren und lebendigeren Eindruck vom menschlichen Leben als alle begriffliche Umschreibung ihn zu geben vermag. So drängt sie auch die wissenschaftliche Terminologie zu einer blutvolleren psychologischen Sprache hin. An Kraft und Deutlichkeit zugespitzter Charakterisierung vermag keine wissenschaftliche Umschreibung sie zu erreichen. So werden wir sie vorzugsweise da verwenden, wo ein charakteristischer Grundzug dem ganzen Wesen des Menschen das Gepräge gibt, d. h. eher dem erwachsenen, ausgeformten Menschen gegenüber als gegenüber dem jungen Menschen, in dem noch verschiedene Seins- und Werttendenzen im Kampfe liegen, eher auch da, wo es in der Beurteilung auf eine bestimmte Seinsart ankommt, als da, wo wir den Menschen in seinem ganzen Wesen erfassen sollen. Bei dieser Einschaltung „volkstümlicher Typen" in die wissenschaftliche Charakteristik wird es möglich und nötig sein, den Typus feiner zu umzeichnen, z. B. nicht einfach von einem „Draufgänger" zu reden, sondern etwa zu formulieren: „Sein Draufgängertum erwächst aus seinem lebhaften Temperament, es wird gesteigert durch einen starken Einsatzwillen und gelenkt durch die Fähigkeit zu klarerer Planung." Ohne einschränkende Vorbehalte wird man die „volkstümlichen Typen" dort verwenden, wo man sich der Vorläufigkeit der Charakterisierung bewußt ist. So eignen sie sich vortrefflich zu einer ersten Verständigung über Wesenszüge. Übernimmt der Psychologe dagegen solche Charakteristika in die abschließende Kennzeichnung, so wird er sich in seinem Gewissen zu einer Abschwächung oder Dosierung gedrängt fühlen. Bei allem Vorbehalt und aller Vorsicht werden die „volkstümlichen Typen" jedenfalls für die Erkenntnis und Beschreibung der Individualität wertvolle Dienste leisten.

Darüber hinaus eröffnet sich mit diesen Typen der allgemeinen Psychologie der Blick in ein Feld volkstümlichen geistigen Lebens, dessen weitere Untersuchung reiche Früchte zu bringen verspricht. In der unbegrenzten Vielfalt von Charakterisierungen oder auch in ihrem Ausfall in bestimmten Gebieten charakterisiert sich der Volksstamm, die Volksart selbst[64]. Es wäre eine dankbare Aufgabe für die Volkskunde wie für die Psychologie, diesen Reichtum auszuwerten für eine Wesenskunde des Volkes. Im besonderen würde die Erforschung der mundartlichen Typenbezeichnungen innerhalb bestimmter Landschaftsbereiche der Volkstums- und Stammespsychologie wertvolle Anregungen geben. Schließlich könnte auch die Erfassung der Eigentümlichkeit volkstümlichen Denkens, Wertens und Wesens in der Psychologie den Bann einer vorwiegend begrifflichen, rationalen Betrachtung brechen. Auf die Auswirkung, die ein solcher Wandel im Bereich der praktischen Psychologie für die Psychologie der Gemeinschaft, für die Wertpsychologie und endlich für die pädagogische Psychologie mit sich brächte, kann nur hingedeutet werden.

1 Vereinzelte Hinweise finden sich bei Klages, Handschrift und Charakter und bei Kretschmer, Körperbau und Charakter. Stärkere Verwendung fand sie zuerst in der Wehrmachtpsychologie.

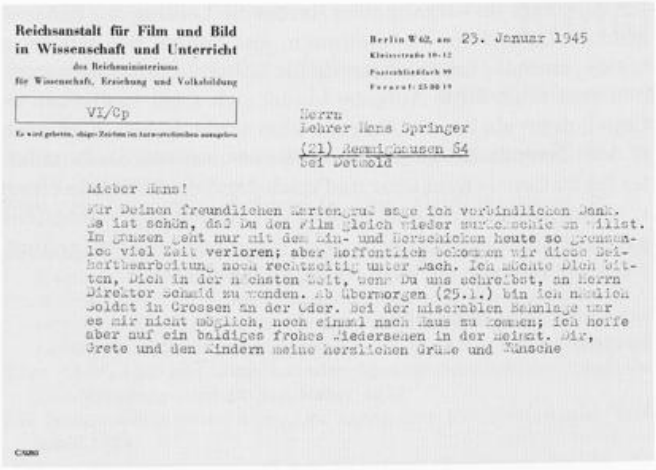
2 Vgl. Menschenformen, Volkstümliche Typen. Sammelband, hrsg. von der Inspektion des Personalprüfwesens des Heeres. Berlin 1941.

3 Fritz Stroh, Stil der Volkssprache, S. 131f.; vgl. auch Friedrich Maurer, Volkssprache, im Sammelband: Die dt. Volkskunde, hrsg. von Spamer, Leipzig, 2. Aufl., 1. Bd., S. 183.
4 Stroh, a.a.O. S. 193.
5 Karl Biegemann, Plattdeutsche, in Lippe gang und gäbe Redensarten, Redewendungen und Sprichwörter. Detmold 1920.
6 Diese Bezeichnung wurde früher auch für den törichten Mann verwandt. So wird Parzival nachgerufen: Ir sît ein gans!
7 Cervantes, Don Quichotte. Insel-Ausgabe, 1. Bd., Vorrede.
8 Braunschweig 1940, S. 252ff.
9 Theophrasts Charaktere, übersetzt und erläutert von Wilhelm Bücher, Stuttgart 1865.
10 Bücher, a.a.O. S. 9ff.
11 Wolfgang Stammler, Von der Mystik zum Barock, 1400–1600. (In „Epochen d. dt. Literatur", hrsg. von Jul. Zeitler, Bd. II, 1.) Stuttgart 1927, S. 191ff.
12 Stammler, a.a.O. S. 189.
13 Stammler, a.a.O. S. 192.
14 ebenda S. 190.
15 Grimms Deutsches Wörterbuch (Dt. Wb.) Bd. 4, I. Narrenschiff 72, 1.
16 Simpl. I, 169, Dt. Wb. Art. Aufschneider.
17 Joh. Oldekop, Chronik, hrsg. von Karl Eulig, Bibliothek des lit. Vereins zu Stuttgart, Bd. 190. Stuttgart 1891.
18 Kluge, Etymolog. Wörterbuch, Straßburg 1915, S. 454.
19 Dt. Wb. Art. Spießbürger, und Borchardt-Wustmann, S. 445.
20 Borchardt-Wustmann, a.a.O. S. 372ff. und Kluge, Et. Wb. S. 355.
21 Noch bei Lavater heißt es: „Religiös nenne ich den Streber nach etwas Einfachem und Ewigem", Kluge, Et. Wb. S. 600.
22 Dt. Wb. 9, 2175.
23 Ursprünglich scherzhafte Übersetzung von baccalaureus, von da auf junge Mädchen übertragen. Borchardt-Wustmann, a.a.O. S. 33.
24 Kluge, Et. Wb. S. 480.
25 Borchardt-Wustmann, Sprichwörter und Redensarten im dt. Volksmunde. 6. Aufl. neu bearbeitet von Schoppe. Leipzig 1925, S. 188ff.
26 Borchardt-Wustmann, a.a.O. S. 331.
27 Dt. Wb. Bd. 8, Sp. 2067. Vgl. „den Schalk im Nacken sitzen haben".
28 Dt. Wb. 9, Sp. 2544. Kluge, Et. Wb. S. 414.
29 Friedrich Seiler, Dt. Sprichwörterkd. München 1922, S. 228 u. 278.
30 Hans Sprenger, Haustenbeck. Ein Buch der Erinnerung. Detmold 1939, S. 130.
31 Friedrich Maurer, Die Volkssprache, in Hofmann-Krayer, Deutsche Volkskunde, S. 202.
32 Oskar Weise, Die deutsche Sprache als Spiegel der Kultur, Jena 1923, S. 19f. weist darauf hin, daß das althochdeutsche scopf = Dichter dasselbe sei wie das mittelniederdeutsche scop = Spötter (vgl. „beschuppen").
33 Entnommen den charakterologischen Bestimmungstafeln bei Ludwig Klages. Handschrift und Charakter. 17. u. 18. Aufl. Leipzig 1940.
34 Ferdinand Weinhandl, Das aufschließende Symbol. Berlin 1929, S. 68. Vgl. auch § 49 der Kritik der Urteilskraft.
35 Fr. Vischer, Das Symbol, in Philosophische Aufsätze, Ep. Zeller zum 50. Doktorjubiläum gewidmet. Leipzig 1887, S. 156.
36 Weinhandl, a.a.O. S. 68.
37 Karl Lamprecht, Deutsche Geschichte. Berlin 1891, S. 512ff.
38 Friedrich Seiler, Dt. Sprichwörterkunde, S. 5ff.
39 Goethe, Kunst u. Altertum, 1825. Hempel-Ausgabe 19, 83.
40 Heinz Werner, Grundfragen der Sprachphysiognomik, Leipzig 1932. Vgl. auch vom selben Verf.: Die Ursprünge der Metapher. Arbeiten zur Entwicklungspsychologie, hrsg. von Felix Krüger, 3. Heft, Leipzig 1919.
41 Friedrich Panzer, Das Volksrätsel, in Hofmann-Krayer „Dt. Volkskunde" S. 268.
42 Heinz Werner, a.a.O., S. 162ff.
43 Dt. Wb. Bd. I, Sp. 1471.
44 Dt. Wb. 9, 435.
45 Schiller-Lübben, Niederdt. Wb. 3, 369 a.
46 Dt. Wb. 9, Sp. 2358 und 9, Sp. 2175.
47 Dt. Wb. 9, 1836.
48 Kluge, Et. Wb. S. 149; Dt. Wb. 3, 1365.
49 Der Trieb dazu ist in der germanischen Welt besonders ausgeprägt. Vgl. L. Günther, Von Wörtern und Namen. Berlin 1926. Über Personifizierung im Sprichwort: Seiler, Dt. Sprichwörterkunde. München 1922, S. 156f.
50 Vgl. G. Steinhausen in Lyons Zeitschrift VII, S. 621ff.
51 Nach Borchardt-Wustmann, a.a.O., S. 206 wird die weite Verbreitung dieser Namen zurückgeführt auf die lange Reihe der Heinriche und Konrade auf dem Kaiserstuhl.
52 L. Günther, Von Wörtern und Namen. Berlin 1921, S. 189f.
53 Es ist interessant, daß ja auch die Karikatur aus dem kritisch-satirischen Geiste stammt, der bei der Entstehung wie bei der Anwendung der volkstümlichen Typen wirksam war und ist.
54 Grimm, Dt. Wb. 8, Sp. 2470.
55 Dt. Wb. 8, Sp. 2510.
56 Dt. Wb. 9, Sp. 2544.
57 Wilhelm Wundt, Völkerpsychologie Bd. 2, S. 525ff.
58 Vgl. Paul Kretschmer, Wortgeographie der höheren deutschen Umgangssprache, Göttingen 1918, S. 23 und S. 453ff., sowie die Bemerkungen Edvard Schröders über die sog. Dvandva-Komposita bei Schelt- und Rügenamen. Deutsche Namenkunde, Göttingen 1938. Auch Hans Naumann, Das sprachliche Verhältnis von der Ober- zur Unterschicht. Jahrbuch für Philologie Bd. 1, 1925, S. 67f., Anm. 4.
59 Lévy Bruhl, Das Denken der Naturvölker, S. 22.
60 Friedrich Seiler, Das deutsche Sprichwort. Straßburg 1918, S. 39ff.
61 Pfister, Der deutsche Volksglaube, in: Deutsche Volkskunde Bd. 1, S. 95ff. und Bargheer, Die Eingeweide im Volksglauben.
62 Über den pessimistischen Grundzug im Sprichwort. Vgl. Friedrich Seiler, Deutsche Sprichwörterkunde, München 1922, S. 320.
63 Vgl. die wertvollen Einzelanalysen volkstümlicher Typen in dem zitierten Sammelband „Menschenformen".
64 Vgl. die verschiedenen Gestalten des Eulenspiegel in Deutschland, England und Frankreich und den Wandel seiner Gestalt durch Zeit und Völker bei Roloff, a.a.O., S. 248ff.

Diese von Copei verfaßte Untersuchung wurde veröffentlicht in der „Zeitschrift für Psychologie", Bd. 155, Leipzig 1943. Im Nachlaß Copeis finden sich weitere Aufzeichnungen zu dieser Thematik. U. a. ein unveröffentlichtes Manuskript über das Thema „Laientypologie".


FILM UND BILD
Zeitschrift der Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht
HERAUSGEBER DR. DR. K. GAUGER
SCHRIFTWALTER: DR. F. TÜRK
BERLIN W 62, KLEISTSTRASSE 10–12
POSTSCHLIESSFACH 99 · RUF 25 83 86
10. Jahrgang | Heft 9/12 | September/Dezember 1944

Die Hauszeitschrift der Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, in der Copei in den Jahren zwischen 1939 und 1944 eine Reihe pädagogischer und filmpsychologischer Beiträge veröffentlichte.



Reichsanstalt für Film und Bild
in Wissenschaft und Unterricht
des Reichsministeriums
für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung

VI/Cp

Berlin W 62, am 23. Januar 1945
Kleiststraße 10-12
Postscheckkonto 99
Fernruf: 25 00 19

Herrn
Lehrer Hans Springer
(21) Remmighausen 64
bei Detmold

Lieber Hans!

Für Deinen freundlichen Kartengruß sage ich verbindlichen Dank. Es ist schön, daß Du den Film gleich wieder mürbemachst bist. Im ganzen geht nur mit den Ein- und Verschicken heute so grossenlos viel Zeit verloren; aber hoffentlich bekommen wir diese Beiheftbearbeitung noch rechtzeitig unter Dach. Ich möchte Dich bitten, Dich in der nächsten Zeit, wenn Du uns schreibst, an Herrn Direktor Schmid zu wenden. Ab übermorgen (25.1.) bin ich nämlich Soldat in Crossen an der Oder. Bei der miserablen Bahnlage war es mir nicht möglich, noch einmal nach Hause zu kommen; ich hoffe aber auf ein baldiges frohes Wiedersehen in der Heimat. Dir, Grete und den Kindern meine herzlichen Grüße und Wünsche

Einer der letzten Briefe Copeis, adressiert an Hans Springer (= Sprenger) in Remmighausen bei Detmold. In dem Brief vom 23. Januar 1945 heißt es u. a.: „Ab übermorgen (25. 1.) bin ich . . . Soldat in Crossen an der Oder. Bei der miserablen Bahnlage war es mir nicht möglich, noch einmal nach Hause zu kommen; ich hoffe aber auf ein baldiges frohes Wiedersehen in der Heimat."

„Sie werden seine letzte Ruhestätte wohl nie feststellen können . . ."

Nachforschungen über das Schicksal Copeis

Cottbus, den 14. November 1949

Sehr geehrte Frau Copei!

Ihr Schreiben vom 9. v. M. lief durch Martin Wolfs (lippischer Schulrat, d. Vf.) Vermittlung gestern bei mir ein. Ich möchte es gleich beantworten, obwohl ich auf alle Ihre Fragen nur erwidern kann: „Darüber weiß ich nichts!"
Im Raum Crossen–Guben–Cottbus waren Anfang April 1945 die unglücklichen, abgehetzten und halbverhungerten deutschen Soldaten nach dem ungeheuren Rückzuge von der Wolga und dem Kaukasus zusammengedrängt und wurden dort von Hitler und seiner Verbrechergesellschaft in einem mörderischen und aussichtslosen Verzweiflungskampf gehetzt, bloß um das eigene erbärmliche Leben im Keller der Reichskanzlei noch um einige Tage und Stunden fristen zu können. Da, wo diese letzten Kämpfe stattfanden, war die Bevölkerung und mit ihr die zivilen Behörden, die ja meistens aus Nazis bestanden, bereits geflüchtet, so daß die Gefallenen, soweit sie nicht von ihren Kameraden bestattet wurden, zunächst wohl an der Stelle ihres letzten Atemzuges einfach liegen blieben. Erst nach der endgültigen Niederkämpfung der Hitlertruppen hielten die Russen die in die Ortschaften zurückgekehrte Bevölkerung und die Kriegsgefangenen dazu an, die umherliegenden Leichen unter die Erde zu bringen. Natürlich legten sie auf die Feststellung der Persönlichkeit der einzelnen Gefangenen keinen Wert und auch die müden und abgemergelten Totengräber kümmerten sich an sich auch nicht darum. Wenn also nicht die Kameraden Ihres gefallenen Mannes Ihnen sagen können, wo sie ihn beerdigt haben, dann werden Sie seine letzte Ruhestätte wohl nie feststellen können.
Was wäre Ihnen damit aber auch geholfen, wenn Sie von Ihrem Manne wüßten, wie ich von meinem geliebten jüngsten Sohne, er liegt bei Pulawy begraben? Auf den Körper kommt es nicht an! Die Hauptsache ist, daß wir uns mit unseren teuren Toten seelisch verbunden fühlen und ihr Gedächtnis im Herzen tragen.

Mit herzlichster Teilnahme
Ihr Arnold Theopold



Friedrich Copei. – Eine Zeichnung des lippischen Malers Karl Henckel aus dem Jahre 1946.

„Ich darf sagen, daß er mein engster Freund gewesen ist . . .“

Hans Sprenger an Eduard Spranger in Berlin

Detmold, den 13. August 1946

Sehr verehrter Herr Professor!

Neben einer aufrichtigen Verehrung, mit der ich Ihnen immer gegenübergestanden habe, verbindet mich mit Ihnen die gemeinsame Beziehung zu einem Manne, den wir leider nicht mehr zu den Lebenden rechnen dürfen: zu Friedrich Copei. Ich darf sagen, daß er mein engster Freund gewesen ist, seit wir uns gleich nach dem vorigen Kriege in der gemeinsamen Arbeit fanden. Von 1934 ab haben wir eng verbunden an einer Schule in der uns damals so sehr willkommenen Abgeschiedenheit gearbeitet, in Haustenbeck; und Sie erinnern sich vielleicht, daß Copei Ihnen einmal jenes Buch zugesandt hat, in welchem ich dem sterbenden Dorf ein Denkmal zu setzen versucht hatte. Sie haben mir, als ich selbst schon im Kriege war, einige mich sehr ermunternde Zeilen darauf geschrieben und mir zu meiner Freude Ihren Sonderdruck „Welt, Überwelt und Heimat“ verehrt. So viel möchte ich vorweg sagen, um mich zu legitimieren für die folgende Anfrage.

Wir dürfen wohl kaum noch die Hoffnung hegen, daß Copei noch lebt. Sie wissen, daß zwei Briefe zurückgekommen sind mit dem Vermerk, daß er gefallen sei. Seitdem hat sich keine Spur mehr auffinden lassen. Wahrscheinlich wird nie eine amtliche Bestätigung des Todes kommen. Copei ist in das Dunkel geschritten, das wohl niemals aufgehellt wird. Seit Monaten haben wir im hiesigen Kreise seiner Freunde es für unsere Pflicht gehalten, das Andenken an Copei nicht einfach verblassen und in die Vergessenheit sinken zu lassen. So ist bei uns der Entschluß entstanden, wir wollten uns in einer Feierstunde hier in Detmold zu seinem Gedächtnis versammeln, und wir sind überzeugt, daß ein großer Kreis seiner Freunde sich einfinden wird. Als Zeitpunkt haben wir die letzten Tage im September ausersehen; am 29. 9. hätte Copei seinen 44. Geburtstag gehabt; und weil man weder Art noch Tag seines Todes weiß, noch überhaupt letzte Gewißheit besteht, schien es uns sinnvoll, uns an einen Tag des Lebens zu halten.

Dieser Brief soll in erster Linie eine Einladung an Sie als den von Copei hochverehrten Lehrer überbringen. Wenn wir Sie nun aber schon einladen, zu der Gedenkfeier zu kommen, so will ich Sie gleich weiter bitten, auch zu dem versammelten Kreise zu sprechen. Auch ich wollte, oder ich soll, wie meine Freunde sagen, zu Copeis Gedächtnis bei dieser Gelegenheit sprechen. Aber ich denke, wir werden uns gut ergänzen, wenn Sie einige Ausführungen machten zu dem, was Copei als pädagogischer Denker geleistet hat und noch für die Zukunft zu leisten versprach, und ich mehr aus der persönlichen Nähe spreche.

Ich habe hier im vergangenen Herbst die Leitung der Pädagogischen Lehrgänge übernommen, aus denen, wie wir leise hoffen, einmal eine Hochschule für Lehrerbildung hervorgehen soll. Auch diese Aufgabe bindet sich ganz sonderbar an Copei; denn als ich die Aufgabe übernahm, habe ich es noch in dem Bewußtsein getan, ich wollte sie antreten als Platzhalter bis zu Copeis Rückkehr und mich dann einordnen in einen von ihm geleiteten Lehrkörper. Nun wollen wir wenigstens die Arbeit tun in seinem Geiste; und sofern uns das gelingt, weiß ich, daß wir auf dem rechten Wege sind . . .

Ihr Ihnen sehr ergebener
Sprenger

Werte Freunde!

Uns alle bedrückt tiefer Schmerz darüber, daß unser lieber Freund

Dr. Friedrich Copei

nicht aus dem Kriege heimgekehrt ist. Bereits im vorigen Jahre sind zwei an ihn gerichtete Briefe zurückgekommen mit dem Vermerk, daß er gefallen sei. Eine amtliche Bestätigung fehlt bis heute; man muß befürchten, daß nie eine völlig gewisse Nachricht kommt.

Das Bild unseres Freundes darf uns nicht in die Vergessenheit sinken, ohne daß wir uns noch einmal zu seinem Andenken versammelt und ausgesprochen haben, was er uns gewesen ist. Wir haben uns deswegen nach Verständigung mit Frau Elisabeth Copei entschlossen, am Montag, dem 7. Oktober 1946, um 15.30 Uhr, in der Aufbauschule in Detmold eine

Gedenkfeier

zu veranstalten, zu der wir Sie hiermit herzlichst einladen möchten. Die Einladung gilt auch für Ihre Angehörigen, wenn sie an der Feier teilnehmen möchten. Es ist Ihnen auch überlassen, die Einladung an andere Personen weiterzugeben, die von uns bei der uns gebotenen Beschränkung keine Nachricht erhalten haben.

Detmold, im September 1946.

Karl Weerth Karl Helmhausen Hans Sprenger

Am 7. Oktober 1946 fand sich die lippische Lehrerschaft zu einer Gedenkfeier in der Aufbauschule in Detmold zusammen: Es galt, das Andenken an Friedrich Copei zu bewahren. Die Gedenkworte sprach Hans Sprenger, Kollege, Freund und für einige Jahre Wegbegleiter Copeis. Sprengers Gedenkrede wurde in der Schrift „Friedrich Copei – Gedanken eines Volkserziehers“, eingeleitet von Eduard Spranger und Hans Sprenger, Detmold-Hiddesen 1948, veröffentlicht.

Bibliographie

Die zu Lebzeiten Copeis oder nach seinem Tode in Fachzeitschriften erschienenen Rezensionen über seine Dissertationsschrift „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß" blieben unberücksichtigt.

Kultur und Kulturgemeinschaft, in: Lippische Schulzeitung, 20. Jg., Nr. 10, Lemgo 1926

Zum 150. Geburtstag Herbarts, in: Lippische Schulzeitung, 20. Jg., Nr. 5, Lemgo 1926

Pestalozzis Einfluß in der Entwicklung der lippischen Volksschule, in: Lippische Schulzeitung, 21. Jg., Nr. 2 und 3, Lemgo 1927

Nachwort (Bericht über eine Ferienveranstaltung des Lippischen Lehrervereins über „Probleme der Geschichte und des Geschichtsunterrichts"), in: Lippische Schulzeitung, 22. Jg., Nr. 4, Lemgo 1928

Über Charakter und Aufgaben der Landesbibliothek, in: Lippische Landeszeitung vom 23. September 1928

Die Industrieschulen in Lippe, in: Lippischer Landes-Kalender, Detmold 1929

„Grenze der Verantwortung", von Grisebach (Buchrezension), in: Oldenburgisches Schulblatt, Jg. 54, vom 16. 5. 1929

Johann Wilhelm Süvern, in: Lippische Schulzeitung, 23. Jg., Nr. 10, Lemgo 1929

Totengedanken (Zum 10. Jahrestag des Volksbundes für Kriegsgräberfürsorge), in: Lippische Schulzeitung, 23. Jg., Nr. 11, Lemgo 1929

Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde, genehmigt von der Hohen Philosophischen Fakultät der Friedrich-Wilhelms Universität zu Berlin, Teildruck, Leipzig 1930

Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Quelle & Meyer, Leipzig 1930

Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik, in: Schule und Wissenschaft. Beilage der Westfälischen Schulzeitung, Juli/August, Dortmund 1931

Zur Grundlegung des Gesamtunterrichts, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, hrsg. von A. Fischer, W. Flitner, Th. Litt, H. Nohl, E. Spranger, 7. Jg., Heft 10/11, Leipzig [1932]

Pädagogische Akademie und Landschule, in: Schleswig-Holsteinische Schulzeitung, 80. Jg, Nr. 45, Kiel 1932, und Preußische Lehrerzeitung, Nr. 1 vom 5. 1. 1933

Lippische Geschichte im Spiegel der Zeitung (gemeinsam mit Hans Sprenger), in: Lippische Landes-Zeitung vom 1. 3., 8. 3., 15. 3., 22. 3., 29. 3. 1934

War Lemgo eine freie Reichsstadt?, in: Lippische Post, Jg. 91, Nr. 287, Lemgo 1935

Gerhard zur Lippe (um 1200). Erzbischof von Bremen, in: Menschen vom Lippischen Boden. Lebensbilder, hrsg. von Max Staercke, Detmold o. J. [1935]

Lemgo und das Reich, in: Mitteilungen aus der lippischen Geschichte und Landeskunde, Bd. XV, Detmold 1935

Lippische Edelherren auf dem Paderborner Bischofsstuhl, in: Lippischer Kalender für das Jahr 1935, 259. Jg., Detmold 1935

Volkskind – Volksdenken – Volksschule, in: Die Große Übersicht. Kulturpolitische Zweimonatshefte, 1. Jg., Heft 6, Berlin 1935

Heidesiedlung in alter Zeit, in: Siedlung und Wirtschaft. Zeitschrift für das gesamte Siedlungs- und Wohnwesen, 17. Jg., Heft 12, Berlin 1935

Milch und Honig in der Senne (erschien anonym), in: Lippischer Kalender, Detmold 1936

Kultur und Erziehung, in: Das Deutsche Wort und die Große Übersicht, 12. Jg., Heft 17, Berlin 1936

Von den Ursachen des Rechtschreibelends, in: Die Deutsche Schule, 40. Jg., Heft 6, Leipzig 1936

Lebendige Erziehungsgeschichte (Rezension der „Lebenserinnerungen" von Hermann Lietz), in: Das Deutsche Wort und die große Übersicht, 12. Jg., Heft 14, Berlin 1936

Heimatforschung und Schularbeit, in: Die Deutsche Schule, 41. Jg., Heft 5, Leipzig 1937

Die alten Sennekrüge, in: Lippischer Kalender für das Jahr 1937, 261. Jg., Detmold 1937

Schulausflug im Omnibus, in: Die Deutsche Schule, 41. Jg., Heft 11, Leipzig 1937

In der Windmühle. Beihefte der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm, F 200, Stuttgart und Berlin 1938

Landvolk und Vorgeschichte, in: Die Deutsche Schule, 42. Jg., Heft 2, Leipzig 1938

Frühgeschichtliche Straßen in der Senne, in: Mannus. Zeitschrift für Deutsche Vorgeschichte, Bd. 30, Heft 1, Leipzig 1938

Heer- und Handelsstraßen im Sennegebiet, in: Mitteilungen aus der lippischen Geschichte und Landeskunde, Bd. XVI, Detmold 1938

Zeichenunterricht und Volksschulreform, in: Die Deutsche Schule, 42. Jg., Heft 1, Leipzig 1938

Anschauung und Denken beim Unterrichtsfilm, in: Film und Bild in Wissenschaft/Erziehung und Volksbildung. Zeitschrift der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm, 5. Jg., Heft 8, Berlin 1938

Vom Bildungswert der Vorgeschichte, in: Die Deutsche Volksschule, 1. Jg., Heft 4, München 1939

Straßenforschung und Vorgeschichte, in: Germanen-Erbe. Monatsschrift für Deutsche Vorgeschichte, 4. Jg., Heft 10/12, Leipzig 1939

Der Unterrichtsfilm in der Schule, in: Zeitschrift für praktische Unterrichtsarbeit, 43. Jg., Heft 5, Leipzig 1939

Über das Selbstverständliche in der Erziehung, in: Die Deutsche Schule, 43. Jg., Heft 4, Leipzig 1939

Ein Sachfilm in der Grundschule, in: Film und Bild in Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 5. Jg., Nr. 1, Berlin 1939

Menschentypen im volkstümlichen Denken, in: Zeitschrift für Psychologie, Bd. 155, Leipzig 1943

Film und Sprachunterricht in den eingegliederten Gebieten, in: Film und Bild. Zeitschrift der Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 9. Jg., Heft 1/2, Berlin 1943

Psychologische Fragen der Filmgestaltung, in: Film und Bild, 10. Jg., Heft 9/12, Berlin 1944

Film und Spracherziehung, in: Deutscher Unterricht im Auslande. Vierteljahrsschrift der Deutschen Akademie, Heft 2, Berlin 1944

Nach dem Tod Copeis erschienen

Friedrich Copei – Gedanken eines Volkserziehers –, eingeleitet von Eduard Spranger und Hans Sprenger (Friedrich Copei zum Gedächtnis), Detmold-Hiddesen 1948

Friedrich Copei †, Bildungsformen der Volksschule. Ein Fragment, in: Westermanns Pädagogische Beiträge. Eine Zeitschrift für die Volksschule, 1. Jg., Heft 1, Braunschweig 1949

Friedrich Copei, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, 2. Auflage, hrsg. von Hans Sprenger, Heidelberg 1950 (Das Buch erschien zwischenzeitlich in der 9. Auflage.)

Dr. Friedrich Copei. Mit 1 Bildnis, in: Freie Presse, Jg. 6, Nr. 157, vom 9. Juli 1951

Hans Sprenger, Erinnerungen an Friedrich Copei, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 14. Jg., Heft 9, Braunschweig 1962

Karl Odenbach, Copeis Beitrag zum Problem des Gesamtunterrichts, in: Westermanns pädagogische Beiträge, 14. Jg., Heft 9, Braunschweig 1962

Martin Schwab, Friedrich Copei und die moderne Didaktik. Vortrag anläßlich des Hochschultags der Pädagogischen Hochschule Kiel am 2. Dezember 1967 (MS)

HT00356 2526