

## WAS DIESES HEFT BRINGT

Seite

*Günter Lapp*

Die Kaiserliche Reichspost  
und die Ortsnamen im Herzogtum Schleswig..... 5

*Horst Joachim Frank*

Wege und Irrwege des Deutschunterrichts..... 25

*Walter Martineit*

Zukunftsaufgaben der Volkshochschule..... 44

Umschau ab Seite 57

## ZU DEN AUTOREN DIESES HEFTES

*Dr. Günter Lapp* ist unseren Lesern schon durch seine posthistorische Arbeit „Friedrich Joachim von Moltke (1799—1874)“, erschienen im Grenzfriedensheft 4/1966, bekannt. „Die Kaiserliche Reichspost und die Ortsnamen im Herzogtum Schleswig“ sind ein weiteres Kapitel schleswigscher Postgeschichte. — *Prof. Dr. Walter Mertineit* ist seit 1968 Vorsitzender des Schleswig-Holsteinischen Volkshochschulverbandes. Seine Auffassung über die „Zukunftsaufgaben der Volkshochschule“ dürfte im Hinblick auf die kommende gesetzliche Regelung des Volkshochschulwesens in Schleswig-Holstein besonderes Interesse finden. — *Prof. Dr. Horst Joachim Frank* lehrt an der Pädagogischen Hochschule Flensburg. Sein Beitrag in diesem Heft „Wege und Umwege des Deutschunterrichts“ geht wegen seiner allgemeinen Problematik nicht nur den Fachmann an.

*Die Bilder zu dem Aufsatz „Die Kaiserliche Reichspost ...“ wurden uns freundlicherweise vom Stadtarchiv Flensburg und Dansk Centralbibliotek Flensborg zur Verfügung gestellt.*

Die Grenzfriedenshefte erscheinen vierteljährlich und werden herausgegeben vom Grenzfriedensbund. Bezugspreis für V 3339 F 2,— DM, für V 3340 F 1,— DM jährlich. Für die mit Autornamen versehenen Beiträge zeichnen die Verfasser verantwortlich. *Redaktion: Ernst Beier, 239 Flensburg, Waldstraße 40.* Geschäftsstelle Husum, Theodor-Storm-Straße 9. Druck: Christian Wolff, Graphische Betriebe, Flensburg.

# GRENZ- FRIEDENS- HEFTE

## GESICHERTES NEBENEINANDER – LEBENDIGES MITEINANDER

*Es erfüllt mich mit Genugtuung, daß nach den Erklärungen der dänischen Regierung und der Bundesregierung über die allgemeinen Rechte der beiderseitigen Minderheiten aus dem Jahre 1955 das Grenzland ein Gebiet der Begegnung, des Ausgleichs und der guten Nachbarschaft geworden ist. Hier wurde eine feste Grundlage für eine auf gegenseitiger Achtung und Duldung der Interessen der Volksgruppen beruhende Ordnung geschaffen, und diese Grundlage hat sich bewährt.*

*Aus dem rechtlich gesicherten Nebeneinander wurde dank der Mitarbeit der Volksgruppen ein lebendiges Miteinander... Es hat sich gezeigt, daß bei Toleranz und gutem Willen das friedliche Zusammenleben der Volksgruppen in gegenseitiger Anerkennung ihrer Eigenart möglich ist und daß die nationalen Minderheiten in einem demokratischen Rechtsstaat ihre kulturellen und sozialen Interessen gleichberechtigt wahrnehmen können.*

*Europa ist im Begriff, sich weiter zusammenzuschließen und Grenzen zu überwinden. Dieser Zusammenschluß wird zu einer föderativen Ordnung führen, in der jedoch die nationalen Eigenständigkeiten gewahrt bleiben. Es wird ein Europa der Freien und Gleichen sein, in dem die historisch gewachsene Vielfalt zu einer Quelle der Kraft und des Reichtums wird. Die Minderheiten haben hierbei eine völkerverbindende Funktion zu erfüllen und sind aufgerufen, aus ihrer besonderen Erfahrung und Verantwortung für die Lösung gemeinschaftlicher Probleme einzutreten. Ohne die Lehren der Vergangenheit zu vergessen, müssen wir den Blick nach vorn richten und die uns von der Geschichte gestellte Forderung annehmen, nämlich eine Friedensordnung in Europa zu errichten. Nur ein geeintes und befriedetes Europa wird in der Lage sein, sich politisch, wirtschaftlich, gesellschaftlich und technologisch zu behaupten und seine Eigenart und*

*Leistungskraft zu bewahren.*

*Im Rahmen dieser europäischen Zusammenarbeit werden Dänen und Deutsche — und hier fällt den nationalen Minderheiten eine wichtige Aufgabe zu — ihren Beitrag zur Sicherung des Friedens leisten.*

BUNDESKANZLER WILLY BRANDT

in seinem Grußwort aus Anlaß des 25jährigen Bestehens des „Nordschleswiger“ am 2. Februar 1971

## Die Kaiserliche Reichspost und die Ortsnamen im Herzogtum Schleswig

Die nachstehende Schilderung eines humorig-stichligen Kleinkrieges um die postalische Ortsnamenschreibung im Schleswigschen wird unsere Leser wahrscheinlich zu einem Schmunzeln veranlassen. Den Akteuren auf der grenzpolitischen Bühne der Zeit um die Jahrhundertwende war es damit aber bitterer Ernst. Einiges hat sich seitdem geändert — woraus, wer will, schließen kann, daß es in der Geschichte doch vorwärtsgeht. (Die Red.)

*Wo aber der Staat anfängt, Unrecht zu tun, ist  
er selber verworfen.* Arnold Zweig

Im August 1866 verpflichtete sich Preußen im Prager Frieden, die Bevölkerung im nördlichen Schleswig über eine Vereinigung mit Dänemark in einer Volksabstimmung selber entscheiden zu lassen. Dieser Artikel V des Vertrages war die Voraussetzung für Österreichs Zustimmung zur Annexion Schleswig-Holsteins durch Preußen.

Als Preußen dann nach der Annexion die Volksabstimmung vorwiegend aus innenpolitischen Gründen nicht durchführen ließ, da antworteten die dänischen Schleswiger mit leidenschaftlichem Protest. Bei der ersten Wahl zum Norddeutschen Reichstag im Februar 1867 zählte man zwischen der Königsau und der heutigen deutsch-dänischen Grenze 23 465 dänische und nur 5 410 deutsche Stimmen.

Dem leidenschaftlichen Protest der dänischen Schleswiger folgte eine nicht minder leidenschaftliche Auseinandersetzung mit der nationalen Bewegung in Deutschland, eine Auseinandersetzung um die deutsche und die dänische Sprache.

Eines Tages zog diese Auseinandersetzung auch die Kaiserliche Reichspost mit hinein in den Strudel.

1883

*Schamloses Unrecht oder Schädigung des korrespondierenden Publikums?*

Die Verwicklung begann im Juli des Jahres 1883 mit einem gewöhnlichen Brief, gerichtet nach Schobüll in dem in Mittelschleswig gelegenen Kirchspiel Großenwiehe, südwestlich von Flensburg. Nach einer zeitgenössischen Untersuchung sprachen von den 226 Familien dieses Kirchspiels zu jener Zeit nicht weniger als 175 dänisch und nur 21 Familien, also 22,6 Prozent, deutsch. Im Gegensatz zu den Verhältnissen im Norden des Herzogtums Schleswig, dem

Gebiet zwischen der Königsau und der heutigen deutsch-dänischen Grenze, setzte sich jedoch gerade damals in Mittelschleswig, d. h. dem damaligen Landkreis Flensburg und dem Norden der Landkreise Schleswig und Husum, ein Sprachwandel zum Deutschen hin durch. Die Intensität dieses Sprachwandels läßt sich aus der weiteren Feststellung ablesen, daß im Kirchspiel Großenwiehe in 170 der insgesamt 173 dänisch-sprechenden Familien mit den Kindern bewußt deutsch und nur fünf Familien mit den Kindern weiterhin dänisch gesprochen wurde.

Der Brief nach Schobüll war offensichtlich an eine der dänischen Familien gerichtet. Der Absender, ein Hofbesitzer an der Westküste, hatte ihn daher dänisch geschrieben und konsequenterweise auch dänisch adressiert. Schobüll im Kirchspiel Großenwiehe las sich infolgedessen: „Skovbøl ved Store Vi Sogn.“ Diesen Brief gab die Post nach einigen Tagen mit dem Vermerk zurück, daß der Empfänger in *Schauby* nicht auffindbar sei. Da aber der Absender in der Anschrift nicht *Schauby* in Angeln, sondern klar und deutlich *Skovbøl* und *Storie Vi* angegeben hatte, beschwerte er sich bei der Oberpostdirektion in Kiel, der er auch mitteilte, daß die von ihm gebrauchte Ortsbezeichnung noch niemals seit 13 Jahren beanstandet worden sei.

Unumwunden erklärte ihm die Oberpostdirektion die Rückgabe des Briefes damit, daß er in der Aufschrift an Stelle der deutschen Orts- und Kirchspielbezeichnung Großenwiehe die ganz ungebräuchliche dänische Form *Store Vi* angegeben habe. Auch forderte die Direktion den Beschwerdeführer auf, sich in Zukunft der deutschen Schreibweise zu bedienen, weil „es nicht von allen Beamten des Verteil- und Beförderungsdienstes verlangt werden könne, daß sie die dänische Bezeichnung auch solcher Orte kennen, bei denen die deutsche Bezeichnung die übliche ist“.

„Dannevirke“, die dänische Zeitung in Hadersleben, veröffentlichte diesen von ihr als „höchst inhuman“ charakterisierten Bescheid der Oberpostdirektion Kiel am 9. August 1883, und „Nationaltidende“ in Kopenhagen bemerkte unter der Überschrift: „Fortyskningerne i Slesvig“ einen Tag später dazu, daß hier „der in der Germanisierung in Posen großgewordene preußische Bürokrat zu erkennen sei, der nie um eine scheinbar plausible Erklärung verlegen sei, selbst wenn er in Wirklichkeit ‚den skammeligste Uret‘, das schamloseste Unrecht, beginge“. „Flensburg Avis“ zitierte diese temperamentvolle Bemerkung bereits am 12. August, ersetzte dabei jedoch das schamloseste Unrecht mit Rücksicht auf die harte preußische Presserechtsprechung durch weniger belastende, jedoch nicht minder ausdrucksstarke Punkte. Aber nicht allein „Flensburg Avis“ setzte sich mit dem Bericht von der Rücksendung des nach *Skovbøl*, *Store Vi Sogn*, adressierten Briefes und der Beschwerdeentscheidung der Oberpostdirektion Kiel auseinander. Ebenfalls am 12. August 1883 finden wir auch in der „Flensburger Norddeutschen

Zeitung“ eine Antwort an „Dannevirke“, in der es im Anschluß an den bereits bekannten Sachverhalt heißt:

„Wir sind nun überzeugt, daß jener Hofbesitzer beim Aufsetzen der Adresse frei von jeglicher *Tendenz* gewesen ist, daß er vielmehr nur in gutem Glauben irrtümlicherweise den Namen Store Vi als den gebräuchlichen und deshalb als den zur schnellsten Beförderung des Briefes bestgeeigneten angesehen hat, und es muß diesem guten Willen gegenüber um so verdrießlicher sein, wenn sich das Gegenteil herausstellt. Und ebenso nehmen wir von Dannevirke an, daß sie nur die Bedürfnisse des *praktischen Lebens* bei ihrer Reklamation im Auge gehabt hat. Allein die doch anerkannt und in jeder Beziehung allen *berechtigten* Ansprüchen gegenüber sehr zuvorkommende Kaiserliche Oberpostdirektion als „höchst inhuman“ zu bezeichnen, ist dann doch wohl ein wenig übertrieben. Denn wenn auch die Kaiserliche Post Sendungen mit den, wenn auch wenig üblichen, so doch erkennbaren Bezeichnungen Rendsborg, Slesvig etc. gewiß unbeanstandet und mit der in Deutschland gewohnten Promptheit befördert und ebenso in den nördlich von Flensburg gelegenen Distrikten alle nur irgend *mögliche* Rücksicht auf die dort übliche dänische Schreibweise nehmen wird, so heißt es doch vielleicht an ihre vielbeschäftigten Beamten zu große Ansprüche stellen, wenn sie erst jede von der *gebräuchlichen* deutschen Schreibweise *durchaus* abweichende Adresse, mag sie vom geschichtlichen und etymologischen Gesichtspunkt auch noch so interessant sein, in einem zweisprachigen Ortsverzeichnis eigens nachschlagen sollen. Dies würde, wie nach unserer Ansicht jeder unbefangene Denkende, einerlei welcher Partei, anerkennen muß, eine ganz erhebliche Schädigung des postalischen Verkehrs und damit des gesamten korrespondierenden Publikums mit sich bringen. Es handelt sich dabei nicht um eine nationale, sondern um eine wirtschaftliche Angelegenheit. Ein Principis obsta! ist dabei um so mehr am Platze, als die Konsequenzen einer bezüglichen Nachgiebigkeit der Post ganz unabsehbar sein würden, nicht bloß in Schleswig-Holstein. Soll es z. B. postalisch gestattet sein, die Adresse „Lyksborg“ statt Glücksburg oder gar „Maarkær“ für die an der Kiel-Flensburger Bahn gelegene Station Mohrkirchen zu gebrauchen, wie es neuerdings allen Ernstes auf dänisch geschriebenen Fahrplänen geschieht, mit der allerdings verfehlten Absicht, die ersteren Bezeichnungen populär zu machen? Ja, es gibt seltsame Liebhaber — Dannevirke weiß das vielleicht nicht — welche ihr ausgegrabenes antiquarisches und etymologisches Spielzeug nicht als solches anzusehen sich begnügen, sondern in harmlosester und unbefangenster Verkennung der Bedürfnisse des täglichen Verkehrs es als gangbare Ware auf den Markt des geschäftlichen Lebens zu schmuggeln versuchen und z. B. für den völlig eingebürgerten hübschen Namen „Wasserleben“ bei Flensburg unverdrossen die antediluvianische Bezeichnung „Sosti“ (Sausteig) setzen. Das Verständnis so wunderbarer Archaismen selbst aus einem ganzen Apparat wissenschaftlicher Werke zu gewinnen, dürfte auch der aller-sprachkundigste, findigste und zuvorkommendste Postbeamte verzweifeln!

(Die Red.)

Ein wenig umständlich ist dieser Artikel der „Flensburger Norddeutschen Zeitung“ geschrieben und ein wenig ironisch gegenüber dem historischen Recht, das mit den alten Ortsnamen belegt werden sollte. Dennoch stimmt der Bericht im

Ergebnis genau überein mit dem von der dänischen Presse in Bruchstücken mitgeteilten Beschwerdebescheid der Oberpostdirektion Kiel. Wir dürfen daher wohl annehmen, daß dem Artikel einer damals als halboffiziell angesehenen Flensburger Zeitung ein gründliches Gespräch mit dem anerkannt tüchtigen Postdirektor Icke, dem Amtsvorsteher des Postamts Flensburg in der Zeit zwischen 1866 und 1901, vorausging.

Die Kaiserliche Reichspost war nach diesem Bericht im Jahre 1883 bereit, für Nordschleswig neben den amtlichen deutschen Ortsbezeichnungen stillschweigend auch die „dort übliche dänische Schreibweise“ gelten zu lassen. Für Mittelschleswig verlangte sie dagegen grundsätzlich die amtlichen und allgemein üblichen deutschen Ortsbezeichnungen. In Süd- und Mittelschleswig sollten die leicht erkennbaren dänischen Ortsnamen wie Rendsborg und Slesvig unbeanstandet bleiben. Obwohl Sendungen mit diesen Bezeichnungen nicht üblich seien, wollte die Kaiserliche Reichspost sie mit der in Deutschland gewohnten Promptheit befördern.

Hiernach erhielt der Absender den nach „Skovbøl ved Store Vi“ adressierten Brief zurück, weil Schobüll bei Großenwiehe in Mittelschleswig liegt und weil der verantwortliche Beamte offensichtlich die dänische Schreibweise als unüblich empfand. Sehr kundenfreundlich war diese Handhabung nicht. Aus heutiger Sicht ist sie schlechthin nicht zu entschuldigen.

Nur eine Erklärung ist möglich: Die Verwaltungs- und Kirchensprache war sowohl in Süd- als auch in Mittelschleswig deutsch seit Jahrhunderten. Infolgedessen waren deutsche Ortsbezeichnungen selbst für die gemischtsprachigen Gebiete Mittelschleswigs zumindest im Schriftverkehr üblich und aus deutscher Sicht sogar selbstverständlich.

Großenwiehe und Schobüll z. B. hießen in einer von der königlichen wissenschaftlichen Gesellschaft im Jahre 1805 herausgegebenen dänischen Karte „Gros Vihe“ und „Schoböll“. Eine andere dänische Karte, die des Generalstabs aus dem Jahre 1846, gebraucht ebenfalls die deutsche Ortsbezeichnung „Großen Wiehe“.

Erst nach der nationalen schleswig-holsteinisch-dänischen Auseinandersetzung zwischen 1848 und 1850 finden wir in der 1854 erschienenen dänischen Topographie des Herzogtums Schleswig von Johannes von Schröder sowie in der 1864 herausgegebenen gleichfalls dänischen Topographie von Trap die in der dänischen Volkssprache gebrauchten Ortsbezeichnungen „Store Vie“ bzw. „Store Vj“.

Durchaus konsequent gebrauchte auch „Flensborg Avis“, die 1869 gegründete erste dänisch-sprachige Zeitung in Flensburg, für Mittelschleswig die bislang vornehmlich in der Volkssprache bekannten dänischen Ortsbezeichnungen. „Flensborg Avis“ wirkte dadurch dem langsamen, aber sicheren Vergessen der



dänischen Ortsbezeichnungen in Mittelschleswig entgegen. Das erregte zu jener Zeit gewiß die Gemüter.

Niemand wird heute noch feststellen können, ob und wie weit hier die Postbeamten Partei ergriffen. Sie erklärten auf jeden Fall, daß sie die dänischen Ortsnamen aus wirtschaftlichen und nicht aus nationalen Gründen beanstanden müßten.

Jens Jessen wiederum, der Chefredakteur von „Flensburg Avis“, ließ sich von postbetrieblichen Vorstellungen weder beeindrucken noch überzeugen. Die „Flensburger Norddeutsche Zeitung“ hatte seine Ortsnamen antediluvianisch und archaisch genannt. Dem stellte er die Wortverdrehungen entgegen, die in den deutschen Ortsnamen steckten. Seine Antwort ist eine etymologische Studie voller Schärfe, aber auch voller Esprit. Sie ist wiedergegeben in Svenssons Biographie über Jens Jessen und „Flensburg Avis“. Svensson hat sicher recht, wenn er meint, diese Antwort sei stichelnd und vergnüglich zugleich. Stichelnd vergnüglich war aber auch der Artikel der „Flensburger Norddeutschen Zeitung“ vom 12. August 1883, der Jens Jessens Antwort erst provozierte. Hinter der stichelnden Vergnüglichkeit stand aber auch wieder bitterer Ernst. „Wenn sich“, schrieb Jens Jessen in „Flensburg Avis“, „die dänische Post vor 1864 geweigert hätte, Briefe zu befördern, auf denen die Städtenamen Flensburg, Slesvig oder Aabenraa entstellt worden wären zu Flensburg, Schleswig oder Apenrade, dann hätte die deutsche Seite diese Maßnahme als asiatisch und ausgesprochen kulturlos bezeichnet. Man hätte zu hören bekommen, daß die Post die Aufgabe habe, das ihr Mögliche zu unternehmen, um den Empfänger zu finden. Selbst die deutsche Post weigert sich nicht, Briefe nach Strasbourg oder Mulhouse zu befördern, obwohl die deutschen Städtenamen Straßburg und Mühlhausen gegenüber den französischen die älteren sind.“

Die „Flensburger Norddeutsche Zeitung“ hatte geschrieben, die dänischen Ortsbezeichnungen für Rendsburg und Schleswig sollten unbeanstandet bleiben. Dennoch stellte Jens Jessen die Frage, wie man sich deutscherseits wohl verhalten hätte, wenn die dänische Post vor 1864 die Ortsbezeichnungen Flensburg und Schleswig beanstandet hätte.

Offensichtlich war es unter den gegebenen Verhältnissen leichter, vergnüglich gegeneinander zu sticheln als vernünftig miteinander zu sprechen.

1886

### *Ein Schneeball rollt*

Die Ruhe, die nach jener ersten Auseinandersetzung zunächst eintrat, war trügerisch und auch nicht von Dauer. Das zeigte sich am Sonntag, dem 9. Sept. 1886. Sehr genau läßt es sich rekonstruieren, wie an diesem Tage der Bote von „Flensburg Avis“ durch das hohe Neurenaissanceportal des Kaiserlichen Postamts in Flensburg eilte und vor den zu jener Zeit noch unmittelbar hinter dem

Eingang Rathausstraße liegenden Paketschalter trat. Hier wollte er dem Annahmebeamten ein Paket übergeben, in dem sich die für Tondern bestimmten Zeitungsstücke von „Vestslesvigs Tidende“ befanden, einer Nebenausgabe von „Flensborg Avis“. Die Anschrift sowohl auf dem Paket als auch auf der dazugehörenden Paketadresse war wie gewöhnlich dänisch geschrieben, so daß der Bestimmungsort nicht Tondern, sondern Tønder lautete.

Dieses Paket nahm der Schalterbeamte am 9. September 1886 nicht an. Er bat stattdessen den Boten, die Anschrift zu ändern und den Bestimmungsort in der amtlichen deutschen Schreibweise mit „Tondern“ anzugeben. Der Bote jedoch, der die strikte Anweisung hatte, unter keinen Umständen in eine Änderung der Anschrift einzuwilligen, beugte sich nicht, was zur Folge hatte, daß der Schalterbeamte die Entgegennahme des Paketes verweigerte und der Bote unverrichteter Dinge zur Expedition in der Schiffbrückstraße zurückkehren mußte. Hier aber war auch Jens Jessen, der Herausgeber von „Flensborg Avis“, durchaus nicht bereit, die Anschrift ändern zu lassen. Er schrieb vielmehr auf der Stelle eine Beschwerde, die er Postdirektor Icke zusammen mit dem nach wie vor nach Tønder adressierten Paket überbringen ließ. Auf diese Beschwerde hin veranlaßte der Postamtsvorsteher die Absendung des Paketes mit einer nächsten Verbindung nach Tondern. Damit war jedoch der Friede noch nicht wiederhergestellt. Denn Postdirektor Icke lehnte eine endgültige Entscheidung in der Sache ab und gab die Beschwerde weiter an die Kaiserliche Oberpostdirektion in Kiel.

Diese Besonnenheit war um so bemerkenswerter, als gerade damals die Zeichen auf Sturm standen, insofern nämlich, als die „Flensburger Nachrichten“ wenige Tage vor der Zurückweisung des dänisch adressierten Paketes nach Tondern zum ersten Mal die zwei Jahre später verwirklichte obligatorische Einführung der ausschließlich deutschen Unterrichtssprache in allen Volksschulen Nordschleswigs gefordert hatte, wobei durchaus ein Zusammenhang zwischen der Forderung nach deutscher Schulsprache und nach deutscher Schreibweise der Ortsnamen gefunden werden kann.

Bei einem leidenschaftlichen Streit ist ein räumlicher und zeitlicher Abstand immer von Vorteil. Einen räumlichen Abstand hatte man in Holstein ohnehin von den Verhältnissen in Schleswig. Aber auch den zeitlichen Abstand hätte man gewinnen können, nachdem Postdirektor Icke in Flensburg die Anordnung getroffen hatte, daß die nach Tønder statt nach Tondern beanschrifteten Sendungen einstweilen anzunehmen und zu befördern seien.

Bemerkenswert ist, daß diese Anordnung genau den Grundsätzen entsprach, die die „Flensburger Norddeutsche Zeitung“ noch vor drei Jahren ausdrücklich mitgeteilt hatte. Denn Tondern liegt in Nordschleswig, also dort, wo man die dänischen Ortsbezeichnungen zumindest stillschweigend hinnehmen wollte. Auch

dürfte die Ortsbezeichnung Tønder statt Tondern durchaus erkennbar und der Unterschied nicht wesentlich größer sein als der zwischen Slesvig und Schleswig. Diese dänischen Städtenamen sollten unbeanstandet bleiben und die Reichspost nicht daran hindern, die Sendung mit der in Deutschland gewohnten Promptheit zu befördern.

Möglicherweise aber war es gerade diese Übereinstimmung der Flensburger Regelung mit den bisherigen, offensichtlich von Postdirektor Icke vertretenen Grundsätzen, die der Oberpostdirektion in Kiel mißfiel und die sie veranlaßte, rasch entschlossen den folgenden Bescheid zu erteilen:

Kiel, 16. September 1886

\* Ihre Hochwohlgeborenen unterrichte ich in bezug auf das an das Kaiserliche Postamt in Flensburg gerichtete Schreiben vom 11. des Monats ehrerbietigst davon, daß nach den Bestimmungen in § 5 der von dem Fürst-Reichskanzler zum Gesetz über das Postwesen erlassenen Postordnung vom 8. März 1879 in der Aufschrift einer Postsendung der Empfänger und der Bestimmungsort so bestimmt bezeichnet werden sollen, daß jeder Ungewißheit vorgebeugt wird.

Für die Angabe der Ortsnamen ist hiermit die amtliche Schreibweise maßgebend, über welche die Postanstalten in zweifelhaften Fällen Auskunft erteilen.

An Herrn J. Jessen,

Hochwohlgeboren

Redakteur von „Flensburg Avis“

Der Kaiserliche Ober-Postdirektor

*Husadel*

Leider kennen wir den Wortlaut der Beschwerde Jens Jessens vom 11. September 1886 nicht, auf die sich der abweisende Bescheid des Oberpostdirektors Husadel bezieht. Nur soviel wissen wir, daß der Stil des Beschwerdeführers nicht demütig war, sondern kompromißlos und scharf. Es ist daher durchaus möglich, daß der Bescheid der Oberpostdirektion Kiel vom 16. September 1886 zu einem guten Teil auch durch die Form der Beschwerde herbeigeführt wurde, die einfach nur durch betonte Unabhängigkeit provozierend gewirkt haben wird und von der wir annehmen dürfen, daß diese Wirkung sehr wohl auch beabsichtigt war.

Im Besitz des Bescheides der Kaiserlichen Oberpostdirektion Kiel griff der Chefredakteur von „Flensburg Avis“ verständlicherweise zur Feder. Schon am 18. September 1886 finden wir in einem ausführlichen Artikel über deutsche Namensverdrehungen die ausgesprochen ironische Bemerkung, „daß es doch eigentümlich sei, von Ungewißheit und zweifelhaften Fällen zu sprechen, nachdem man fünf Vierteljahre ein Zeitungspaket für Tønder angenommen und befördert habe. Plötzlich aber sei man im Ungewissen, wo in der Welt diese Stadt zu finden sei und in seiner Hilflosigkeit sähe man sich genötigt, die Beförderung dieses Paketes abzulehnen“. Auch wies er darauf hin, daß „wahrscheinlich kaum ein deutsches Postamt die nach ‚Hambourg‘ oder ‚Cologne‘ adressierten Briefe aus Frankreich oder Briefe aus England nach ‚Brunswick‘ oder ‚Munich‘

zurückweisen würde. Wollte man wirklich nur die Sendungen befördern, auf denen die Ortsnamen deutsch angegeben seien oder in einer bestimmten, „wenn auch nur lächerlich verdrehten amtlichen Form“, dann werde das deutsche Postwesen sehr bald auf der ganzen Welt genau so berüchtigt sein, „wie es im Augenblick berühmt ist“.

Durch zaghafte Rücksicht war diese klare Sprache gewiß nicht geprägt. Dennoch anerkannte die letzte Bemerkung auch wieder den hohen Leistungsstand der Kaiserlichen Reichspost. Diese Bestätigung hatte durchaus ihre Berechtigung, da gerade 1886 im Flensburger Bereich die zweite Briefzustellung auf dem Lande eingeführt wurde, die besonders die Zeitungen begrüßten. Aber diese Bestätigung, von der ein dänischer Redakteur fürchten mußte, daß sie ihm möglicherweise als Anbiederung ausgelegt werden könnte, diese Bestätigung fehlt in dem Beschwerdeschreiben an das Generalpostamt in Berlin vom 20. September 1886. Hier wird nur noch ein fester eigener Standpunkt vertreten:

\* Am 9. September wurde ein für Tønder bestimmtes Paket nebst Paketadresse, das von der Expedition der von mir herausgegebenen Zeitung Flensburg Avis eingeliefert werden sollte, durch einen Beamten des hiesigen Postamts mit der Begründung zurückgewiesen, daß die Adresse in dänischer Sprache abgefaßt und als Bestimmungsort folglich „Tønder“ angegeben war. Auf ein diesbezügliches Schreiben an das kaiserliche Postamt habe ich von der kaiserlichen Oberpostdirektion in Kiel das anliegende Antwortschreiben erhalten, in dem die Forderung erhoben wird, daß die Ortsnamen auf allen Postsendungen in der verdeutschten amtlichen Form geschrieben werden sollen. Hiergegen erlaube ich mir höflichst Beschwerde zu führen.

Länger als ein Jahr lang haben wir Sonntag für Sonntag ein Paket nebst der dazugehörigen Paketadresse zur Beförderung nach „Tønder“ eingeliefert. Dem besagten Postbeamten war also der Name „Tønder“ sehr wohl bis zu dem Zeitpunkt bekannt, zu dem er es plötzlich für gut befindet, die Annahme des Paketes zu verweigern. Die Stadt Tønder ist zum größten Teil dänischsprachig. In der Umgebung wird so gut wie ausschließlich dänisch gesprochen. Der in der Stadt gebräuchliche Name ist nur „Tønder“, welcher Name außerdem historisch und sprachlich der allein richtige ist. Nach der Entscheidung der Kaiserlichen Oberpostdirektion hat es den Anschein, daß alle nicht amtlichen Ortsnamen verboten sein sollen. Da mindestens dreiviertel aller Ortsnamen im Herzogtum Schleswig dänischen Ursprungs sind, sollte hiernach also die überwiegende Zahl der schleswigschen Ortsnamen in einer unhistorischen, sprachwidrigen Form geschrieben werden, die der Bevölkerung überwiegend unbekannt ist.

In den gemischtsprachigen Distrikten südlich Flensburgs haben z. B. viele Ortsnamen auch im postalischen Ortsverzeichnis ihre dänische Form behalten, z. B. Adelby (auf deutsch „Großdorf“), Husby („Hausdorf“), Tarp („Kleiner Ort“) Barderup, Munkbrarup, Sörup usw. In den rein dänischen Distrikten sind in späterer Zeit eine Reihe von Übersetzungen und Veränderungen vorgenommen worden.

Faarhus wird zu „Schafhaus“, Tinglev zu „Tingleff“, Bolderslev zu „Boilersleben“ usw., alles auf das planloseste und dazu höchst unsystematisch. Die Kaiserliche Oberpostdirektion

setzt voraus, daß niemand von sich aus wissen kann, wie die Ortsnamen in der amtlich veränderten Form aussehen und verweist deshalb auf die Postämter, die das Publikum über die Veränderungen unterrichten sollen.

Ein derartiges Verfahren, zu erklären, die an Ort und Stelle gebräuchlichen historisch und sprachlich richtigen Ortsnamen seien unzulässig und es dem Publikum zur Pflicht zu machen, die Postämter aufzusuchen, um Aufklärung darüber zu erhalten, welche entstellte Form man den Ortsnamen in den amtlichen Verzeichnissen zu geben geruht hat, dürfte bislang in einem zivilisierten Staat unbekannt sein. Zu erklären, der Name „Tønder“ sei im schriftlichen Verkehr unzulässig, würde sein Seitenstück haben, wenn die Schweizer Postverwaltung in ihrem Lande die Namen „Basel“ und „Freiburg“ verbieten und „Bàle“ und „Fribourg“ als die Namen bezeichnen würde, die ausschließlich gebraucht werden müßten. Sollte dieses Prinzip streng durchgeführt werden, dann würde der schriftliche Verkehr hierzulande plötzlich aufhören. Wenn aber dieses Prinzip nicht eingeführt werden soll, dann scheinen die Beamten Unrecht zu haben, die dem Publikum in dieser Hinsicht hier und da Schwierigkeiten bereiten, über die häufig auch schon Geschäftsleute geklagt haben.

Da ich nicht annehmen kann, daß die kaiserlich deutsche Generalpostdirektion von der in allen zivilisierten Staaten geltenden Praxis abweichen will, in gemischtsprachigen Distrikten die zweifache Form der Ortsnamen anzuerkennen, so erlaube ich mir ehrerbietig die höfliche Frage: Sollen die an Ort und Stelle gebräuchlichen historisch und etymologisch allein richtigen dänischen Ortsnamen im Herzogtum Schleswig in der Anschrift auf Briefen und Postpaketen verboten werden oder sollen sie vielmehr im privaten schriftlichen Verkehr gelten und zulässig sein neben der zu einem großen Teil neuen amtlichen Form?

*J. Jessen*

Flensburg, den 20. September 1886

Redakteur von ‚Flensburg Avis‘

Die Oberpostdirektion Kiel hatte es bei ihrer Entscheidung vermieden, sich mit der Ortsangabe „Tønder“ auseinanderzusetzen. Statt dessen hatte sie ganz allgemein die Bezeichnung der Bestimmungsorte in amtlicher Schreibweise gefordert. Diese Forderung bezog sich auf Mittelschleswig ebenso wie auf Nordschleswig.

Nach dieser Entscheidung konnte der Beschwerdeführer ebenso allgemein darum bitten, im privaten Verkehr auch weiterhin die dänischen Ortsangaben verwenden zu dürfen. Dabei bediente er sich einer selbstbewußten, aber durchaus noch angemessenen Sprache. Deutlich vertrat er kein bloß privates Interesse, sondern ein für das Dänentum in Nordschleswig eminent wichtiges Anliegen. Worum es ihm in Wirklichkeit ging, das hatte er wenige Tage zuvor, am 16. September 1886, klar und offen in einem Artikel in seiner Zeitung „Flensburg Avis“ ausgesprochen, den er „Rollende Snebolde“, d. h. „Rollende Schneebälle“, überschrieb und in dem er seine Auffassung eindringlich einprägsam zusammenfaßte:

„Jedes deutsche Wort in Nordschleswig, das dänische Menschen ihrer täglichen Sprache einmengen, ist ein Atom, das zur Verdeutschung führt, ist ein rollender Schneeball, den wir aufhalten müssen.

Jedes deutsche Wort, das dänische Eltern zu ihren Kindern sprechen, ist ein Atom zu einer

Lawine.

Jeder Ortsname, den dänische Menschen in der verdeutschten Form auf einen Briefumschlag schreiben, ist ein rollender Schneeball. Jede Unterschrift, die Euch unter den Gesuchen um mehr Deutsch in den Schulen abgelistet wird, ist ein rollender Schneeball! Und so fort.“

### *23. Oktober 1886: das Generalpostamt entscheidet*

So wenig verbindlich die Beschwerde vom 20. September 1886 auch geschrieben war, so wenig ließ man sich in Berlin provozieren und zu einer voreiligen Entscheidung treiben.

„Flensburg Avis“ erhielt bereits am 22. September einen Zwischenbescheid, der dem Generalpostamt die Möglichkeit gab, sich eingehend über die Verhältnisse in Flensburg und im nördlichen Schleswig zu unterrichten. Auch wartete das Generalpostamt noch ab, bis die Gemüter sich nach der Reichstagswahl am 15. Oktober 1886 wieder beruhigt hatten. Bei dieser Wahl gelang es den Sozialdemokraten in Flensburg, einen erheblichen Stimmenanteil der in den Vorjahren mit den Nationalliberalen etwa gleichstarken dänischen Partei zu sich herüberzuziehen. Es wurden jetzt 1883 nationalliberale, 1726 sozialdemokratische und nur noch 1024 dänische Stimmen in Flensburg gezählt. Nach dieser Wahl erhielt „Jens Jessen, Redakteur von „Flensburg Avis“, diesen Bescheid:

Berlin, 23. Oktober 1886

\* In Ergänzung der vorläufigen Mitteilung vom 22. September auf Ihre Beschwerde vom 21. September wird Euer Hochwohlgeboren folgende Antwort bekanntgegeben. Die Vorschrift des § 5 der Postordnung vom 8. März 1879, wonach auf Postsendungen der Bestimmungsort und die Anschrift des Empfängers so bestimmt bezeichnet sein müssen, daß jeder Ungewißheit vorgebeugt wird, ist sowohl im Interesse der Verwaltung wie dem des Absenders erlassen worden, um Verzögerungen in der Beförderung und Bestellung der Sendungen zu verhüten. Eine Änderung dieser Vorschrift ist unzulässig. Auch in Zukunft muß es den Postämtern überlassen bleiben, bei der Annahme einer Sendung in jedem einzelnen Fall zu prüfen, ob die Abfassung und Beschaffenheit der Aufschrift den Anforderungen der geltenden Vorschriften entspricht.

Dagegen gibt es keine allgemeine Bestimmung, nach der bei der Bezeichnung des Bestimmungsorts in der Adresse einer Sendung unbedingt die in dem amtlichen Verzeichnis der Postorte benutzte Schreibweise zu befolgen ist. Das Postamt in Flensburg war daher nicht befugt, die Annahme des betreffenden Pakets nach Tondern zu verweigern, weil in diesem vorgetragenen Fall keine Besorgnis bestand, daß die von Ihnen gewählte Bezeichnung des Bestimmungsortes zu Zweifeln bei der Bestellung der Sendung führen könnte.

Die Anlage zu Ihrem Beschwerdeschreiben wird hiermit zurückgegeben.

*Sachse*

Das Generalpostamt hatte den Beschwerdeführer sachlich, nüchtern und mit der gebotenen Bestimmtheit beschieden. Die Zurückhaltung gegenüber der nationalen Auseinandersetzung und darüber hinausgehend sogar die Ablehnung, ist in der Entscheidung deutlich zu spüren.

Bei der Eröffnung des Flensburger Postamts hatte der Geheime Oberregierungsrat Kind im Auftrag des Generalpostdirektors Stephan dem Sinne nach durchaus das gleiche gesagt. In Gegenwart der Beamtenschaft, des Postdirektors Icke und des Bezirkschefs, des Oberpostdirektors Husadel, hatte er am 1. Oktober des Jahres 1881 erklärt:

„Die öffentlichen Anstalten und Gebäude des Verkehrs sind in hohem Maße kennzeichnend für den Geist und den Charakter unserer Zeit, kennzeichnend für die mächtigen Impulse der Wissenschaft auf allen Gebieten menschlicher Tätigkeit, kennzeichnend für die friedliche Annäherung der Menschen zueinander und für die Gesittung im Allgemeinen.“

Der angefochtene Bescheid der Oberpostdirektion Kiel stand diesem Grundsatz entgegen. Wäre die Kaiserliche Reichspost der Entscheidung vom 16. September 1886 in allen Fällen gefolgt, dann hätte sie ihre Aufgaben verfehlt und darüber hinaus unklug gehandelt. Außerhalb der Grenzen des Reiches hätte die Rückgabe dänisch beschrifteter Sendungen nach dem überwiegend dänischsprachigen Norden des Herzogtums Schleswig nicht das geringste Verständnis gefunden. Im Weltpostverein hätte ein solches Verfahren das Ansehen der Reichspost erschüttert. Die Entscheidung des Generalpostamtes bestätigte die einstweilige Regelung Postdirektor Ickes für dänisch beschriftete Zeitungspakete nach Tondern, und sie ermöglichte es, dänisch beschriftete Sendungen für Orte im Norden des Herzogtums Schleswig auch weiterhin nicht zu beanstanden. — Sie vermied andererseits eine Auseinandersetzung mit der bisherigen Praxis. Möglicherweise erfolgte diese Auseinandersetzung in einer verwaltungsinternen Verfügung.

Die Entscheidung war aber auch das äußerste, was das Generalpostamt der eigenen nationalen Bewegung zumuten konnte. Erbittert sprach die „Flensburger Norddeutsche Zeitung“ von einem „ersten kleinen Erfolg“, der „Flensborg Avis“ zu weiteren Forderungen ermutigte. Nach dem Bescheid des Generalpostamts sei jedoch nicht daran zu zweifeln, „daß allzuweit gehende, nicht von gutgläubigen und der deutschen Bezeichnung unkundigen Privatpersonen, sondern geflissentlich von den Organen der Protestagitation in bezug auf das Erraten von Ortsnamen gestellte Ansprüche an die deutschen Postbeamten energisch werden zurückgewiesen, bis in die höchste Instanz hinein.“ Vor allem aber sei es dem dänischen Blatt nicht um die Wahrnehmung der Interessen des Publikums gegangen, „sondern um Befriedigung seiner Gelüste nach Schikanierung der deutschen Behörden“. „Flensborg Avis“ wurde durch die Entscheidung nicht

maßvoll gestimmt. Jens Jessen teilte den Lesern mit, sie dürften künftig alle Bestimmungsorte, also auch die in Mittelschleswig, nach Wahl deutsch oder dänisch angeben. Die Gefahr der Verwechslung gäbe es nicht, denn niemand würde es einfallen, dänische Ortsbezeichnungen wie „Skovlund ved Valsbøl“ für Schafflund bei Wallsbüll unten in Holstein zu suchen. Dem Vorwurf, die deutschen Behörden nur schikanieren zu wollen, hielt er entgegen, daß jedermann wisse, wie wenig die dänische Bevölkerung mit deutschen Behörden zu tun haben wolle, nicht mehr nämlich, als unbedingt nötig. Schließlich sähe „Flensburg Avis“ das Postwesen nicht als eine Behörde an.

1894

*Die dänische Presse anerkennt die strenge Sachlichkeit der Reichspost*

Ungeachtet jener zunächst scharfen Reaktion beider Seiten führte die Entscheidung des Generalpostamts vom 23. Oktober 1886 offensichtlich zu einer Beruhigung und zu normalen Verhältnissen im Postverkehr. Diese Beruhigung lag jedoch nicht im Interesse einzelner lautstarker Agitatoren des 1890 gegründeten „Deutschen Vereins“. Sie sahen in jeder dänischen Lebensäußerung ein staatsfeindliches, weil auf die Trennung Nordschleswigs von Deutschland gerichtetes Treiben, dem es galt, mit allen Mitteln entgegenzutreten. Diese Tendenz kam sehr deutlich auf einer Veranstaltung des Deutschen Vereins in Flensburg am 14. Oktober 1894 zum Ausdruck. Hier beschäftigte sich der Festredner, ein aus der Mark Brandenburg stammender Oberlehrer Macke, mit drei Themen: mit der angeblichen Nutzlosigkeit des dänischen Sprachunterrichts in Nordschleswig, mit der Optantenfrage und mit der Antwort des Staatssekretärs von Stephan auf das Verlangen des Deutschen Vereins, Briefe und Pakete mit dänischen Ortsangaben oder mit der dänischen Landesbezeichnung „Sønderjylland“ künftig von den Postämtern weder annehmen noch befördern zu lassen.

Aus der Antwort des Staatssekretärs an den Deutschen Verein sind leider nur die beiden Sätze bekannt, in denen es heißt:

„Nach der Vorschrift in § 6 Absatz I der Postordnung vom 11. Juni 1892 muß der Bestimmungsort in der Aufschrift der Postsendungen so bestimmt bezeichnet sein, daß jeder Ungewißheit vorgebeugt wird. Nach dieser Vorschrift haben die Postanstalten zu beurteilen, ob die Angabe des Bestimmungsortes den Anforderungen so weit entspricht, daß die Sendung zur Postbeförderung zugelassen werden kann.“

Diese Antwort entspricht beinahe wörtlich dem Schreiben des Generalpostamtes vom 23. Oktober 1886 an „Flensburg Avis“. Trotzdem unternahm es die deutsche Presse, beide Schreiben im eigenen Sinne auszulegen und zu verstehen. Wortführer und Sprecher des Deutschen Vereins war wieder der Brandenburger



Oberlehrer Macke. Er behauptete einfach, Staatssekretär von Stephan habe es den Postämtern überlassen, „darüber zu entscheiden, ob Adressen mit dänischer Ortsangabe unverständlich und daher unbestellbar wären. In solchen Fällen hätten die Postämter das Recht, derartige Postsendungen zurückzuweisen“. In bemerkenswerter Selbsteinschätzung wird hier die Auffassung des Deutschen Vereins bereits als angebliche Anweisung des Generalpostamtes verstanden und dazu bemerkt, daß es hiernach „den Postbeamten freisteht, Briefe und Pakete mit Adressen wie Aabenraa Hvisted, Korup usw. für Apenrade, Hvist und Quorp zurückzuweisen“.

Diese Auffassung teilte die dänische Presse verständlicherweise nicht. Jens Jessen erklärte zu der Antwort an den Deutschen Verein, eine dänisch geschriebene Adresse müsse, wenn sie nur lesbar sei, damit auch verständlich und auffindbar sein. Auch wies er auf die im Jahre 1894 auffällige Beschäftigung der deutschen Presse mit dem Bescheid des Generalpostamts vom 23. Oktober 1886 hin. Danach sei es naheliegend, daß eben dieser Bescheid in dem Schreiben des Staatssekretärs von Stephan an den Deutschen Verein bestätigt und möglicherweise sogar zitiert worden sei.

Geschickter als diese bloße Verteidigung war ein Gegenangriff, den „Hejmdal“ in Apenrade führte. Ernüchternd sachlich berichtete die dänische Zeitung zunächst, daß im Vorjahr, am 16. Juni 1893, das Postamt in Hviding einen nach „Aabenraa“ adressierten Brief an den Absender zurückgegeben hätte. Auf die Beschwerde Hejmdals habe die Oberpostdirektion Kiel jedoch wie folgt entschieden:

\* Als Antwort auf Ihr Schreiben vom 24. Juni erhalten Sie die ehrerbietige Mitteilung, daß ich das Kaiserliche Postamt in Hviding angewiesen habe, künftig auch Postsachen zu befördern, die die Bezeichnung „Aabenraa“ tragen an Stelle der amtlichen Bezeichnung des Bestimmungsortes Apenrade, sofern der Beförderung andere Bedenken nicht entgegenstehen.

„Hejmdal“ verband diesen Bescheid mit der Empfehlung an den Deutschen Verein, bei politischen Agitationen „nicht junge Postbeamte aufs Glatteis zu führen“. Unversehens vertrat jetzt die dänische Seite die Interessen der Kaiserlichen Reichspost. Dabei ging „Hejmdal“ so weit, die neue Position ganz offen zum Ausdruck zu bringen. „Generalpostmeister Stephan“, schrieb die dänische Zeitung, „hat das große Verdienst, dem deutschen Postwesen einen erstaunlichen Aufschwung gegeben zu haben, so daß es heute einen ganz hervorragenden Platz einnimmt. Er hat darüber hinaus ein scharfes Auge für den internationalen Charakter des Verkehrs, und er hat einen außerordentlich fruchtbaren und die Entwicklung rasch fördernden Einfluß auf das internationale Postwesen genommen.“

Es ist uns ein Vergnügen, dieser Arbeit sowie überhaupt all dem Guten, das wir

bei den Deutschen finden, unsere Anerkennung auszusprechen. Wenn jedoch das deutsche Postwesen unter der Leitung des Herrn von Stephan einen so ehrenvollen und hervorragenden Platz einnimmt, so liegt das u. a. auch an der strengen Sachlichkeit, die es verbietet, auf die Stimmen des Deutschen Vereins zu hören.“

In dieser nüchternen und geschickten Feststellung lag eine deutliche Abkehr von der bisherigen Protestpolitik, die Jens Jessen gegenüber der deutschen Seite verfolgte. Tatsächlich wurde diese Politik gerade in jener Zeit von der sogenannten Verhandlungspolitik abgelöst, die vornehmlich H. P. Hanssen, der spätere dänische Abgeordnete im Deutschen Reichstag, vertrat.

Wie stark dieser Wandel von der Protest- zur Verhandlungspolitik seinen Niederschlag auch im Streit um die Ortsnamen fand, das veranschaulicht ein Bericht H. V. Clausens vom März 1894 an H. P. Hanssen in Apenrade. H. V. Clausen war ein Schulmann in Kopenhagen und ein ausgezeichnete Kenner der Verhältnisse im Norden des Herzogtums Schleswig. Später, während der Abstimmung im Jahre 1920, wurde nach ihm die heutige deutsch-dänische Grenze auch Clausenlinie genannt. Dieser H. V. Clausen berichtet: Nach einem Vortrag in Kopenhagen habe Jens Jessen auf die Frage nach seinen eigentlichen Erfolgen u. a. über seine Auseinandersetzung mit der Kaiserlichen Reichspost gesprochen. Über diesen Streit aber macht H. V. Clausen sich lustig. Eine Adresse auf einem Zeitungspaket sähe niemand anderes als das Zeitungskontor, das Postamt in Flensburg und das Bestimmungsamt. Seiner Ansicht nach sei Jens Jessen „smaalig og ynkerlig“, d. h. ganz besonders kleinlich.

Dieses Urteil war sicher dadurch getrübt, daß aus Kopenhagener Sicht eine Verhandlungspolitik zweckmäßiger war als reine Protestpolitik. Dieses Urteil berücksichtigt nicht, daß Jens Jessen sich im überwiegend deutschsprachigen Flensburg nur durch harten Protest die erforderliche Resonanz schaffen konnte. Seine Gegenspieler, die von Apenrade aus eine Verhandlungspolitik gegenüber der deutschen Seite für richtiger hielten, waren im überwiegend dänischen Nordschleswig in einer durchaus anderen Lage. Ihre Position war genügend gefestigt, um — wie hier — die Kaiserliche Reichspost auch einmal anerkennen zu können.

Diese Anerkennung machte sich auf der Stelle bezahlt. Sie veranlaßte die Wortführer des Deutschen Vereins zu der eigentlich nur noch peinlichen Antwort: „Wenn „Hejmdal“ dem Generalpostmeister seine Anerkennung ausspricht für den großen Aufschwung, den unter seiner Leitung das deutsche Postwesen genommen hat, so wird dieses Lob aus solchem Munde von Herrn Dr. Stephan eher als Beleidigung aufgefaßt werden.“

Wahrscheinlich wäre es nach Kenntnis von jener erfolgreichen Beschwerde über das Postamt in Hviding für den Deutschen Verein richtiger und auch

zweckmäßiger gewesen, den Angriff des Brandenburger Oberlehrers abubrechen und es ihm zumindest zu untersagen, seine eigenen Vorstellungen als die des Generalpostamts auszugeben. Dieser Rückzug hätte vielen Postbeamten den Konflikt erspart zwischen ihren dienstlichen und ihren vermeintlichen patriotischen Pflichten. Aber damals bereits fühlten sich Persönlichkeiten wie der Oberlehrer Macke als Exponenten der nationalen Bewegung und damit auch bereits als die Vertreter der Macht. Ihr Gefühl hinderte sie am vernünftigen Handeln. Hartnäckig schrieb deshalb der „Neue Apenrader Anzeiger“:

„Trotz dieser Antwort der OPD Kiel kann jeder Postbeamte, dem der Ort ‚Aabenraa‘ unbekannt ist und der nicht weiß, daß derselbe identisch ist mit Apenrade, eine Sendung mit erstgenannter Aufschrift zurückweisen; und wenn wir hiermit allen Postbeamten eine solche Annahmeverweigerung empfehlen, so führen wir sie nicht aufs Glatteis, wie Hejmdal meint, sondern wir fordern sie geradezu auf, den Vorschriften der Postordnung und des Generalpostmeisters nachzukommen.“

1906

*Die Grenzen sind abgesteckt, die Auseinandersetzung verliert an Gewicht*

Ein nachhaltiger Erfolg war den Bemühungen des Deutschen Vereins nicht beschieden. Wohl hat es in Einzelfällen Beamte gegeben, die sowohl der dänischen Bevölkerung in Nordschleswig als auch der eigenen Verwaltung das Leben und die Arbeit erschwerten. Die Kaiserliche Reichspost wurde mit ihnen jedoch fertig und bestätigte, auch wenn sie sich im Einzelfall schwertat, daß die Sendungen nach Nordschleswig nicht nur mit den amtlichen deutschen Ortsangaben, sondern stillschweigend auch in der „dort üblichen dänischen Schreibweise“ adressiert werden durften.

Für Mittelschleswig galt diese in Nordschleswig übliche Praxis nicht. Hier verlangte man insbesondere von den sog. Agitatoren der dänischen Protestpresse, d. h. also besonders von „Flensburg Avis“, die nach deutscher Auffassung allgemein üblichen, amtlichen Ortsangaben. Die Ausnahme bestätigte jedoch auch hier wieder die Regel, so daß sehr wohl auch in Mittelschleswig Sendungen mit dänischen Ortsbezeichnungen den Empfänger erreichten.

Ein anschauliches Beispiel liefert uns die Rückgabe zweier Briefe und einer Kreuzbandzeitung durch das Postamt Flensburg im Jahre 1906 an die dänische Zeitung „Flensburg Avis“. Diese Sendungen waren adressiert an „Hr. Gaardejer H. Jørgensen, Store Vi ved Flensburg“ und „Hr. Gaardejer H. Jørgensen, Store Vi ved Vanderup“ und „Frøken Bagger, Sønderhav (Waldhaus)“.

Die Reaktion des Absenders erhellt folgendes Schreiben an die Kaiserliche Oberpostdirektion in Kiel:

„Am 17. August d. J. (1906) richteten wir an das Kaiserliche Postamt zu Flensburg folgende Beschwerde:

Die beiliegenden Briefumschläge sind von Beamten des hiesigen Kaiserlichen Postamts oder auf deren Anordnung zurückgewiesen worden. Auf dem einen Briefumschlag ist die Adresse so genau, daß selbst Beamte, die kein Dänisch verstehen, unmöglich über den Bestimmungsort den geringsten Zweifel hegen können.

Abgesehen davon kann ein Beamter, der die allein richtigen und landesüblichen Ortsnamen nicht kennt, bei der großen Mehrzahl seiner Kollegen erfahren, welcher Ort gemeint ist. Wenn aber trotz der Vervollständigung der Adresse Briefe retourniert werden, wenn uns dadurch nicht nur unnütze Kosten gemacht, sondern auch unsere Briefsendungen verzögert werden, so erscheint dies als ein derartiger Mangel an Entgegenkommen dem Publikum gegenüber, wie man sie von einer im Interesse des Publikums errichteten öffentlichen Verkehrsanstalt nicht erwarten sollte, ebenso wie es mit den neuerlichen Intentionen der deutschen Reichsregierung wenig zu harmonisieren scheint. Wir haben diesen letzten Vorstoß gegen die landesüblichen Ortsnamen nicht öffentlich besprechen wollen, indem wir uns damit begnügen, das Kaiserliche Postamt höflichst zu bitten, den betreffenden Beamten entsprechende Anweisungen zukommen zu lassen.

Am 18. August erhielten wir folgende Antwort:

„Wie Ihnen schon wiederholt eröffnet worden, müssen nach den Bestimmungen in § 4 der Postordnung der Empfänger und der Bestimmungsort der Postsendungen so bestimmt bezeichnet sein, daß jeder Ungewißheit vorgebeugt wird. Da dies bei den Aufschriften der anliegenden Briefumschläge nicht der Fall ist, war die Zurückweisung der Sendungen gerechtfertigt.“

Inzwischen ist, wie das beiliegende Kreuzband zeigt, ein ähnlicher, jedoch noch mehr gravierender Fall vorgekommen. Die betreffende Drucksache wird einfach zurückgewiesen, obgleich sie in den vierzehn Tagen vorher jeden Tag unter *genau derselben Adresse* anstandslos befördert worden ist und obgleich genau dieselbe Ortsbezeichnung in über einem Menschenalter von der Kaiserlichen Reichspost verstanden worden ist. Klarer kann es sich unseres Erachtens überhaupt nicht zeigen, daß es hier sich ausschließlich um einen vollkommen ungerechtfertigten Mangel an Rücksicht dem Publikum gegenüber handelt.

Wir gestatten uns deshalb ganz ergebenst, über das Vorgehen des hiesigen Kaiserlichen Postamtes die Beschwerde zu führen, indem wir annehmen, daß seitens desselben ein Mißverständnis vorliegen muß.

Flensburg, den 1. September 1906

Für die Expedition von Flensburg Avis  
G. Vrang“

Wir kennen diese Beschwerde vom 1. September 1906 nur im Entwurf. In ihm ist der folgende vorletzte Absatz gestrichen:

„Wenn es die Absicht der Kaiserlichen Reichspost wäre, eine neue, sehr harte Zwangsmaßregel einzuführen, wenn die Bevölkerung in Nordschleswig dazu gezwungen werden sollte, die verdeutschten und zum Teil völlig entstellten Ortsnamen auf ihren Briefen zu gebrauchen, so würde es jedenfalls angebracht sein, diese Absicht unumwunden

mitzuteilen, anstatt daß in jedem einzelnen Fall schikaniert werden kann.“

Die Absicht, „eine neue, sehr harte Zwangsmaßregel“ einzuführen, die hier der Kaiserlichen Reichspost unterstellt werden sollte, die bestand sicher nicht. Der Beschwerdeführer wußte das ganz genau. Er verzichtete daher auf den vorletzten Absatz gewiß nur aus Klugheit, bestimmt nicht aus Resignation. Denn „Flensburg Avis“ beharrte auch weiterhin fest auf dem eigenen dänischen Standpunkt. Ihn brachte der Beschwerdeführer auch deutlich zum Ausdruck. Nur zu einer Eskalation und einer möglichen Ausweitung des Streites bestand keine Notwendigkeit mehr. Die dänischen Schleswiger hatten sich fest zusammengeschlossen. In der Auseinandersetzung mit dem Deutschen Verein hatten sie erreicht, daß die Kaiserliche Reichspost die dänischen Ortsangaben wenigstens in Nordschleswig stillschweigend duldete. Mehr war einstweilen nicht zu erzwingen. Sie warteten ab und hüteten sich, das Erreichte aufs Spiel zu setzen.

In ihrer Antwort hielt die Oberpostdirektion sich genau an den bekannten, bereits am 12. August 1883 in der „Flensburger Norddeutschen Zeitung“ erörterten Grundsatz. Da sowohl Großenwiehe — Store Vi als auch Süderhaff — Sønderhav in Mittelschleswig, im Gebiet des damaligen Landkreises Flensburg, liegen, bestand sie auf den nach deutscher Auffassung allgemein üblichen, amtlichen Ortsangaben. Dabei war die Oberpostdirektion geschickt genug, sich auf den Grundsatz selbst nicht zu berufen. Das verbot die bewährte Praxis, in Nordschleswig stillschweigend auch Sendungen mit dänischen Ortsangaben zu befördern und zuzustellen, vor allem aber der Widerstand, den der Deutsche Verein dieser Praxis hartnäckig entgegenstellte. „Flensburg Avis“ erhielt daher den folgenden Bescheid:

„Kaiserliche Ober-Postdirektion

Kiel, 10. September 1906

II.

Zur Eingabe vom 1.

Die in den wieder beigefügten Umschlägen enthaltenen Postsendungen haben ihren Bestimmungsort nicht erreicht, weil die Postbeamten, die mit der Bearbeitung betraut waren, die in dänischer Sprache niedergeschriebenen Ortsbezeichnungen nicht kannten. Wie Ihnen schon wiederholt aus ähnlicher Veranlassung — zuletzt am 2. Dezember 1904 — eröffnet worden ist, muß nach den Vorschriften der Postordnung vom 20. März 1900 der Bestimmungsort einer Postsendung so deutlich bezeichnet sein, daß jeder Ungewißheit vorgebeugt wird. Wenn auch, wie in dem von Ihnen angeführten Falle der Streifbandsendung nach Süderhaff, die Postverwaltung es sich angelegen sein läßt, auch die nicht ordnungsgemäß bezeichneten Sendungen ihrem Bestimmungsort zuzuführen, so muß sie andererseits in jedem Falle, in dem dies nicht ohne weiteres gelingt, die Verantwortung für die Unzuträglichkeiten ablehnen, die aus der Nichtbeachtung der erwähnten Verkehrsvorschrift entstehen.

*Lauenstein*

An

Herrn J. Vrang in  
Flensburg“

### *Zusammenfassung*

Die Städte und Dörfer des Herzogtums Schleswig haben in der Volkssprache häufig sowohl deutsche als auch dänische Namen. In der nationalen

Auseinandersetzung der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts zogen diese unterschiedlichen Ortsnamen auch die Kaiserliche Reichspost mit hinein in den Strudel um deutsch oder dänisch. Die dänischen Schleswiger sahen in ihren dänischen Ortsnamen eine Rechtsposition, die sie unter keinen Umständen aufgeben wollten. Die Postbeamten, auf der anderen Seite, wurden von der nationalen Bewegung in Deutschland erfaßt und veranlaßt, die dänischen Ortsnamen, besonders in Mittel- Schleswig, nicht mehr zu kennen oder nicht mehr kennen zu wollen.

Aus dieser Auseinandersetzung versuchte die Kaiserliche Reichspost sich herauszuhalten, indem sie seit August 1883 nicht nur für das deutschsprachige Südschleswig, sondern auch für das gemischtsprachige Mittelschleswig grundsätzlich die amtlichen deutschen Ortsangaben verlangte. Für die Städte in Süd- und Mittelschleswig erkannte sie jedoch weiterhin die dänische Schreibweise an. Für Nordschleswig, d. h. also im wesentlichen für das Gebiet zwischen der Königsau und der heutigen deutsch-dänischen Grenze, nahm die Kaiserliche Reichspost neben den amtlichen deutschen Ortsnamen stillschweigend auch die „dort übliche dänische Schreibweise“ hin. Diese Praxis bedeutet eine Anerkennung der klaren dänischen Mehrheit im Norden des Herzogtums Schleswig.

Im September 1886 forderten die Schalterbeamten in Flensburg, daß Zeitungspakete von „Flensburg Avis“ nach der nordschleswigschen Stadt Tønder nicht mehr mit der dänischen Ortsbezeichnung Tønder, sondern nur noch mit dem amtlichen deutschen Ortsnamen Tondern zu beschriften seien. Auf eine Beschwerde des Chefredakteurs der dänischen Zeitung „Flensburg Avis“ nahm das Postamt in Flensburg zunächst die dänisch beschrifteten Pakete weiterhin an. Die Kaiserliche Oberpostdirektion in Kiel bestand jedoch auf einer amtlichen deutschen Adresse. Ein leidenschaftlicher Protest war die Folge dieser Entscheidung, ein Protest, der die Verbindung herstellte zwischen der Forderung nach deutschen Ortsangaben auf Paketen und Briefen und zwischen dem mehr oder weniger gewaltsamen Vordringen der deutschen Sprache in den Schulen Nordschleswigs.

Auf eine scharfe weitere Beschwerde der dänischen Zeitung „Flensburg Avis“ entschied das Generalpostamt am 23. Oktober 1886: es gäbe keine allgemeine Vorschrift, nach der ein Bestimmungspostamt unbedingt in der amtlichen Schreibweise zu bezeichnen sei. Im Falle des Zeitungspaketes nach Tønder sei nicht zu befürchten, „daß die gewählte Bezeichnung des Bestimmungsortes zu Zweifeln bei der Bestellung der Sendung führen könnte“. Das Generalpostamt ließ sich weder durch „Flensburg Avis“ provozieren, noch dachte es daran, sich dem nationalistischen Druck von außen und aus der eigenen Verwaltung zu beugen und dem eigenen Auftrage untreu zu werden.

In anderen Bereichen des öffentlichen Lebens, z. B. im Schulwesen, wurden dem dänischen Bevölkerungsteil gegenüber weniger differenzierte und härtere Entscheidungen getroffen. Anschaulich zeigt das Otto Hausers Arbeit über die preußische Staatsräson und den nationalen Gedanken.

Demgegenüber war die Entscheidung des Generalpostamts vom 23. Oktober 1886 nicht von der nationalen Idee der Zeit, sondern von der Sache her und von der preußischen Staatsauffassung bestimmt. An dieser Entscheidung hielt Staatssekretär von Stephan auch fest gegenüber einem neuen Antrag des Deutschen Vereins. Die Differenzen beschränkten sich daraufhin wieder auf ihren Ausgangspunkt, auf die Schreibweise der Ortschaften im Landkreise Flensburg. Ein solcher Streit aber war ohne Ausstrahlungskraft. Die eigentliche Auseinandersetzung verlor an Gewicht.

*Quellenangaben:* Flensborg Avis 1883 vom 27. 5., 12. 8., 14. 8.; 1886 vom 16. 9., 18. 9., 27. 10., 29. 10.; 1894 vom 12. 4., 18. 4., 27. 4. Nationaltidende 1883 vom 10. 8. Dannevirke 1883 vom 9. 8. Hejmdal 1894 vom 20. 4. Flensburger Norddeutsche Zeitung 1883 vom 12. 8.; 1886 vom 28. 10.; 1894 vom 19. 4. Neuer Apenrader Anzeiger 1894 vom 24. 4. Beschwerdeentwürfe und Bescheide der Kaiserlichen Reichspost aus dem Archiv der Zeitung Flensborg Avis. Die mit einem \* gekennzeichneten Schriftstücke waren im Original nicht mehr zugänglich. Sie wurden vom Dänischen ins Deutsche zurück übersetzt. Jørgensen, Harald: To ungdomsvenner: H. P. Hanssen, H. V. Clausen. En brevvexling. 1962. Svensson, A.: Redaktør J. Jessen, Flensborg Avis. 1955.



## Wege und Irrwege des Deutschunterrichts

Vor einigen Monaten mußte in mehreren Klassen eines Flensburger Gymnasiums der Deutschunterricht ganz ausfallen. Proteste wurden laut, Resolutionen verfaßt, der Kultusminister zu sofortiger Abhilfe aufgefordert.

Wäre wohl die Reaktion der Eltern und der Öffentlichkeit ebenso heftig gewesen, wenn der Unterricht in einem anderen Fach hätte ausfallen müssen? Was erwartet man eigentlich vom Deutschunterricht? Ohne Zweifel etwas Besonderes, das seine Notwendigkeit außer Frage stellt. Der energische Protest deutet auf das Fortwirken einer historisch begründeten Wertschätzung, deren Zusammenhänge bereits dunkel geworden sind. Welches waren die Wege und — da eine kritische Beurteilung geboten ist — wohl auch die Irrwege des Deutschunterrichts ?

### I

Blättern wir in den amtlichen Bestimmungen zurück, so finden wir in den preußischen Gymnasiallehrplänen von 1891 den Satz: „Der Unterricht im Deutschen ist neben dem der Religion und der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem Organismus unserer höheren Schulen.“ Was den Deutschunterricht auszeichnet, ist seine ethische Bedeutung. Der Deutschlehrer ist wie der Religions- und Geschichtslehrer in einem höheren Maße Erzieher als der Lehrer in anderen Unterrichtsfächern. So heißt es weiter: „Die demselben gestellte Aufgabe ist eine außerordentlich schwierige und kann nur von demjenigen Lehrer voll gelöst werden, welcher, gestützt auf tieferes Verständnis unserer Sprache und deren Geschichte, getragen von Begeisterung für die Schätze unserer Literatur und erfüllt von patriotischem Sinn, die empfänglichen Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen versteht.“ Die hier erstmals geforderte fachliche Vorbildung des Deutschlehrers wird also nicht in erster Linie auf seine Unterrichtsaufgaben bezogen, sondern auf seine Erzieherfunktion. Verlangt werden vom Deutschlehrer „Begeisterung“ für die Schätze der nationalen Überlieferung und „patriotischer Sinn“. Der Deutschlehrer hat den nationalerzieherischen Auftrag, aus seinen Schülern gute Deutsche zu machen. Dieser Auftrag ist es, der dem Deutschunterricht eine zentrale Stellung und seinen Zensuren von nun an ausschlaggebende Bedeutung verleiht. So heißt es gleichzeitig 1891 in der Neufassung der Abiturbestimmungen: „Das Deutsche ist (...) in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gerückt, und die Leistungen darin sind von so entscheidender Bedeutung bei der Reifeprüfung, (...) daß ein Schüler, welcher in den Gesamtleistungen im Deutschen nicht genügt, fernerhin in den Prüfungen für nicht bestanden erklärt wird.“ Wer also im Deutschen keine

ausreichenden Leistungen zeigt, besteht das Abitur nicht und kann nicht studieren. Von nun an ist die Note im Deutschen die gefährlichste Klippe der Reifeprüfung, denn ausdrücklich heißt es im Abiturreglement, daß Schwächen im Deutschen durch keine noch so guten Leistungen in anderen Fächern ausgeglichen werden können.

Bekanntlich ist diese Bedeutung der Deutschzensur erst in unserer Zeit vorsichtig abgeschwächt worden. In den preußischen Richtlinien von 1891 wurde sie erstmals fixiert, und zwar mit einer politischen Begründung. Ein Jahr zuvor hatte nämlich in Berlin eine Schulkonferenz stattgefunden, auf der Pädagogen und Vertreter des öffentlichen Lebens über Organisationsprobleme des höheren Schulwesens berieten. Vom Deutschunterricht war zunächst gar nicht die Rede, bis sich *Wilhelm II.* unerwartet entschloß, an dieser Konferenz persönlich teilzunehmen. Der junge Kaiser, nach der Entlassung Bismarcks gewillt, nun endlich überall selbst das Heft in die Hand zu nehmen, überraschte die Versammlung mit einer Philippika. Die deutschen Schulen hätten versagt, kläglich versagt im Kampf gegen die Sozialdemokratie und deren Irrlehren: „Schon entwickeln sich in der kurzen Zeit, seit der das Reich besteht, centrifugale Tendenzen — Ich kann das gewiß genau beurtheilen, weil Ich oben stehe.“ Die internationale Tendenz der sozialistischen Bewegung — obwohl sie tatsächlich zu dieser Zeit bereits an Bedeutung verlor — sei die Hauptgefahr für den Bestand des Reiches. Ihr entgegenzuwirken, hätte die selbstergriffene Aufgabe der Lehrerschaft sein müssen. Desto energischer müsse sie jetzt angepackt werden. Und so belehrte Wilhelm II. die anwesenden Pädagogen über den Hauptmangel der höheren Schulen: „Wer selber auf dem Gymnasium gewesen ist und hinter die Coulissen gesehen hat, der weiß, wo es fehlt. Und da fehlt es vor Allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer. (...) Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht. Wenn Einer im Abiturientenexamen einen tadellosen deutschen Aufsatz liefert, so kann man daraus das Maß der Geistesbildung des jungen Mannes erkennen und beurtheilen, ob er etwas taugt oder nicht. (...) Wir müssen das Deutsche zur Basis machen.“<sup>1</sup>

Das Ergebnis dieses Appells waren die erwähnten neuen Lehrpläne von 1891, die die Stundenzahl des Deutschen merklich erhöhten. Welche Absicht stand dahinter? „Wir müssen das Deutsche zur Basis machen.“ Das neue Deutsche Reich war nicht nur seiner Verfassung nach eine Konföderation. Es war die Zusammenfassung von deutschen Staaten mit jeweils ausgeprägten landespatriotischen Traditionen. Preußische, sächsische, württembergische, bayerische Traditionen waren seit über einem Jahrhundert auch in den Schulen gepflegt worden. Nun kam es darauf an, ihre zentrifugalen Tendenzen zu

überwinden, das Einigende zu stärken, um so die innere Geschlossenheit des durch Vertrag gegründeten Reiches herbeizuführen. Das Gemeinsame und Einigende war vor allem die deutsche Sprache, war die deutsche Literatur, waren die Hervorbringungen des deutschen Geisteslebens und des deutschen Volkstums. Sie zu pflegen, der Jugend einzuprägen und auf diese Weise eine reichseinheitliche Nationalbildung zu schaffen, sollte die Hauptaufgabe des Deutschunterrichts sein. Aber hinzu kam eine weitere Absicht. Wilhelm II. sprach von einem notwendigen Kampf gegen die Sozialdemokratie. Im Hintergrund stand die soziale Frage. Wenn es darauf ankam, zentrifugalen Tendenzen entgegenzuwirken, so insbesondere jenen, die die ständische Gesellschaftsordnung bedrohten. Wir wissen, daß trotz sehr wichtiger gesetzgeberischer Maßnahmen der Ausgleich der sozialen Gegensätze in Deutschland nicht gelang. Er konnte nicht gelingen, weil er die bestehende Sozialstruktur nicht in Frage stellen wollte. Ein anderes Prinzip wurde verfolgt: ein Prinzip, das die Aufrechterhaltung der ständischen Gesellschaftsordnung zu gewährleisten schien, indem es versprach, die sozialen Gegensätze nicht aufzuheben, sondern zu überbrücken, zu überbrücken durch die Teilhabe aller an einem Gemeinsamen. Worin bestand dieses Gemeinsame? Es lag nicht in den bekanntlich ‚niederen‘ Bereichen des Ökonomischen und Politischen. Von Vermögensverteilung und politischer Mitbestimmung war nicht die Rede. Es lag in einem geachtetermaßen ‚höheren‘ Reich: dem des Edlen und Schönen, dem der Bildung und der Kunst.

Die in den neunziger Jahren einsetzende Kunsterziehungsbewegung hat den Versuch unternommen, dieses Gemeinsame allen Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen. Die sozialpädagogische Absicht der Kunsterzieher ist bekannt. Weniger deutlich ist die politische Absicht ihrer Bahnbrecher geblieben. *Alfred Lichtwark* hat sie unmißverständlich bezeichnet. Eigentliche Ursache der sozialen Spannungen in Deutschland sei das Bildungssystem. Ihm habe man es zu verdanken, daß die „Gesellschaft in scharf gesonderte, sich gegenseitig mit Mißtrauen betrachtende Kasten zerfällt“. Nicht also eine Änderung der ökonomischen und politischen Verhältnisse sei erforderlich, sondern eine „allen Ständen zugängliche gemeinsame Bildung“. Jedermann solle fähig werden zum Genuß des Schönen, zum Genuß der Dichtung, der Musik und der bildenden Kunst. „Für die Entwicklung unseres Volkstums müssen wir von der Erziehung verlangen, daß sie die liebende Hingabe an unsere eigene Sprache, Literatur und Kunst in allen Kreisen erweckt. Darin liegt eine unschätzbare, alle Stände des Volkes zusammenschließende Kraft.“<sup>2</sup> Die Stände als solche sollten bleiben. Notwendig war nur eine Klammer, die das soziale Gefüge wieder festigte. Nun hat die Kunsterziehungsbewegung in der Tat die Dichtung auch in die

Volksschule hineingebracht. Wo bisher und seit über einem Jahrhundert in den Volksschullesebüchern neben den Realienstücken die moralische Erzählung nach „Kinderfreund“-Manier, die lehrhafte Fabel und das erbauliche oder patriotische Lied geherrscht hatten, traten ergänzend und bald verdrängend auf das Volkslied und die Volkserzählung, das lyrische Gedicht, die klassische Ballade, das Märchen, die Sage und Erzählung, ja in den neugeschaffenen Heftreihen auch die Novelle und das Drama. Teilhabe am gemeinsamen Bildungsbesitz, hier an den Werken der Dichtung: das Ziel wurde, wie es scheint, wenigstens näherungsweise erreicht. Konnte man zufrieden sein? Gewiß nicht. Man war es auch nicht, freilich aus besonderen Gründen. Denn es ging bei alledem nicht um eine allgemeine ästhetische und Geistesbildung. Die „liebende Hingabe“ aller Stände „an unsere eigene Sprache“ und eigene Literatur und eigene Kunst war das Ziel. Kunsterziehung hieß nicht Erziehung zur Kunst überhaupt, sondern Erziehung zu deutscher Kunst.

Wenige Wochen nachdem jene Rede Wilhelms II. auf der Berliner Schulkonferenz durch Presseveröffentlichungen bekannt wurde, erschien in einer pädagogischen Zeitschrift ein Beitrag mit folgenden Sätzen: „Welch ein Schauspiel! Ein Kaiser auf dem deutschen Throne, der deutscher ist als die Mehrzahl der Gebildeten, deutscher als eine große Zahl, die den leitenden Kreisen unseres Volkes angehören. Da ist es die Pflicht jedes Vaterlandsfreundes, mit diesem Kaiser in fest geschlossenem Glied den Kampf gegen die Undeutschen in Deutschland, gegen die Religions- und Vaterlandslosen zu kämpfen. Und dazu ist vor allem die Schule berufen. Denn die Schule hat die Jugend. Und wer die Jugend hat, der hat das Volk.“<sup>3</sup> Das waren markige Worte, die dem so Gefeierten gewiß gefallen konnten. Wilhelm II. hatte begeisterte Gefolgsleute gefunden, ja mehr als dies, nämlich Männer, die ihm voranzugehen entschlossen waren und dabei vielleicht in eine Richtung, an die der Kaiser noch gar nicht dachte. Wilhelm II. hatte auf die Sozialdemokraten gezielt. Aber den „Religions- und Vaterlandslosen“ wurden nun bereits die „Undeutschen“ zugesellt, denen gleichfalls der Kampf angesagt wurde. Der Verfasser dieser Huldigung hieß *Otto Lyon* und war der Herausgeber der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“, des einzigen Organs für dieses Schulfach. Ein Schlaglicht fällt hier auf eine Bewegung, die zu den unheilvollsten der deutschen Schul- und Wissenschaftsgeschichte gehört. Was Wilhelm II. 1890 aussprach, war bereits seit Jahren in jener pädagogischen Zeitschrift verkündet worden, und zwar als die ideologische Frucht einer Wissenschaft, der die Deutschlehrer ihre akademische Vorbildung verdankten: der Germanistik. Freilich ist der Zusammenhang zwischen Germanistik und Deutschunterricht durchaus wechselseitig. Es sei der Versuch gemacht, ihn wenigstens andeutungsweise zu bezeichnen.

## II

Ästhetische Erziehung und Bildung durch Dichtung: unter diesen von Schiller und Humboldt entwickelten Gedanken fand vor anderthalb Jahrhunderten die Dichtung der deutschen Klassik Eingang in das neue humanistische Gymnasium. Es war der Ausweis des Klassischen, der ihr diesen Eingang verschaffte. Denn als bildend erschien nicht nur das Studium der Alten, sondern auch das Studium der neueren Dichter, in deren Werk sich der Geist der Alten aufs neue verkörpert hatte. *Friedrich August Wolfs* „Darstellung der Altertumswissenschaft“, das Gründungsbuch der klassischen Philologie, war *Goethe* gewidmet, in dessen Dichtung, wie Wolf schrieb, „mitten unter abschreckenden modernen Umgebungen, jener wohlthätige Geist sich eine zweite Wohnung nahm“. Die Werke der deutschen Klassik lasen die Schüler zunächst als vorgeschriebene Hauslektüre, wobei es Sache des Unterrichts war, hierzu die nötigen bibliographischen, biographischen und poetologischen Hinweise zu geben. Dieser poetologische Unterricht und die Notwendigkeit der Texterklärung brachten in den vierzig Jahren des vorigen Jahrhunderts den generellen Übergang zur deutschen Klassenlektüre, zur Interpretationsstunde und damit zugleich zu dem bis heute geläufigen Interpretationsaufsatz.

Sieht man die älteren Lesebücher durch, die sich als Chrestomathien und Anthologien präsentierten, so findet man ihre Stücke durchweg nach Gattungen geordnet. Für *Goethe*, der sich eine Zeitlang mit dem Plan beschäftigte, ein deutsches Lesebuch zusammenzustellen, war es noch selbstverständlich, daß darin von den „äußern poetischen Formen (...) keine fehlen“ durfte.<sup>4</sup> Aber schon früh beanspruchte das von der Romantik ausgegangene historische Prinzip auch im Deutschunterricht Geltung. Die erste deutsche Literaturgeschichte, *Kobersteins* „Grundriß der Geschichte der deutschen Nationalliteratur“ von 1827, war das Werk eines Deutschlehrers und, aus *Kobersteins* Erfahrungen in Schulpforta hervorgegangen, für einen Unterricht bestimmt, der es sich zur Aufgabe setzte, die deutsche Dichtung in ihrem historischen Entwicklungsgang vorzuführen. *Koberstein* war ein Schüler *Friedrich von der Hagens*, der mit seiner Ausgabe des „Nibelungenlieds“ die wichtigste nationale Entdeckung der Romantik dem deutschen Publikum erschlossen hatte. Die romantische Entdeckung des deutschen Altertums richtete den Blick von der Klassik zurück ins Mittelalter. Sie brachte aber zugleich Vorstellungen zur Geltung, die von nun an eine immer bedenklichere Ausprägung finden sollten, nämlich die Übertragung biologischer Anschauungen und Begriffe auf historische Erscheinungen. Unter der Leitvorstellung des Organischen und Wachstümlichen nahm die Germanistik ihren Aufschwung und durch sie ging der Deutschunterricht dann seinen verhängnisvollen Weg. Verdeutlicht sei dies an zwei wichtigen Beispielen, nämlich

an Georg Gottfried Gervinus für die Literatur und an Jacob Grimm für die Sprache.

Die repräsentativste und einflußreichste deutsche Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts, die Kobersteins „Grundriß“ bald in den Schatten stellte, war die fünfbandige „Geschichte der poetischen Nationalliteratur der Deutschen“ von *Georg Gottfried Gervinus* (1. Aufl. 1835/42). Abgesehen von der Gründlichkeit und dem Umfang seiner Darstellung, bleibt es das Verdienst von Gervinus, die Literaturgeschichte erstmals als Teil der allgemeinen Geschichte und in ihrem Zusammenhang vorgeführt zu haben. Literatur war ihm aber andererseits nicht der Sammelbegriff literarischer Hervorbringungen, sondern eine Versammlung gleichsam lebender Wesen, die — wie die Völker und von ihnen gezeugt — aufwachsen, miteinander ringen, Schicksale erleiden, obsiegen oder untergehen. Gervinus beschrieb den „Schicksalsweg“ der deutschen Nationalliteratur. Sein Gegenstand war, gemäß jener Wesensvorstellung, allein die deutsche Literatur. Diese sei in ihrer Jugend von „Fremdlingen unterjocht“ worden, habe sich erst nach langer Knechtschaft freiringen können, sei endlich „ihr eigener Herr“ geworden, um die frühere „Unterwerfung mit rächenden Eroberungen“ zu vergelten. Wie die Völker, so führten auch die Literaturen einen Kampf gegeneinander. Aber nun sei die Überlegenheit der deutschen Literatur befestigt. Nun seit Goethe beginne sie „so über Europa zu herrschen, wie einst die italienische und französische vor ihr über Europa geherrscht haben“.<sup>5</sup> Wie hatte Goethe geschrieben? „Es gibt keine patriotische Kunst und keine patriotische Wissenschaft. Beide gehören, wie alles hohe Gute, der ganzen Welt an und können nur durch allgemeine freie Wechselwirkung (...) gefördert werden.“<sup>6</sup> Goethes Begriff der Weltliteratur ist nie im Deutschunterricht zur Geltung gekommen. Gervinus wies einen anderen Weg; schon Herder hatte ihn vorgezeichnet. Literatur trat in den Blick als Nationalliteratur. Nicht als fördernde Wechselwirkung erschien das Verhältnis zur französischen, zur italienischen, zur ausländischen Literatur, sondern als gefährliche Überfremdung. So sah sich um die Jahrhundertmitte Rudolf von Raumer zu der Mahnung veranlaßt, den „Ausländern“ im Deutschunterricht auf keinen Fall mehr als ein Drittel der Zeit zu widmen.<sup>7</sup> Seine Besorgnis war unbegründet. Die Quote reduzierte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts rapide. Der Vertreibung der „Ausländer“ folgte die Vertreibung der „Undeutschen“ unter den Deutschen. „Gehören nicht Wielands sämtliche Werke sämtlichen Völkern?“ hatte schon Ludwig Jahn gefragt, um daraus das Verdammungsurteil abzuleiten: „Undeutsche, unvolkstümliche Bücher“.<sup>8</sup> Ganze Bereiche der deutschen Literatur wurden eliminiert oder traten im Unterricht nie in Erscheinung.

### III

Die bahnbrechenden Leistungen *Jacob Grimms* für die Erforschung der deutschen Sprache bedürfen keiner ausdrücklichen Würdigung. Wie die deutsche Literaturwissenschaft, so hat die deutsche Philologie im 19. Jahrhundert jene Grundlagen geschaffen, auf denen bis heute der größte Teil unseres Wissens von der deutschen Sprache und Literatur beruht. Die Anerkennung des Geleisteten entbindet aber nicht von der Kritik seiner Zielsetzungen.

*Muttersprache, Mutterlaut!  
Wie so wonnesam, so traut!  
Erstes Wort, das mir erschallet,  
Süßes, erstes Liebeswort,  
Erster Ton, den ich gelallet,  
Klingest ewig in mir fort.*

Die meisten Älteren unter uns werden dieses Gedicht von Max von Schenkendorf noch in der Schule gelernt haben. Es stand im Lesebuch meist auf der ersten Seite, und zwar generationenlang, und ganze Schüलगenerationen haben es auswendig gelernt. Seine dritte Strophe lautet:

*Sprache, schön und wunderbar,  
Ach, wie klingest du so klar!  
Will noch tiefer mich vertiefen  
In den Reichtum, in die Pracht,  
Ist mir's doch, als ob mich riefen  
Väter aus des Grabes Nacht.*

Zu solchem Vertiefen in die Vergangenheit hat sich der deutsche Sprachunterricht oft und gern die Zeit genommen, und so hat er dabei, den Stimmen der „Väter aus des Grabes Nacht“ lauschend, die Forderungen der Gegenwart viel zu oft überhört. Solches Vertiefen in den vergangenen Reichtum der deutschen Sprache zu ermöglichen, hat Jacob Grimm als seine Lebensaufgabe angesehen, als er mit unermüdlichem Fleiß die Belege für sein „Deutsches Wörterbuch“ sammelte. Was hierbei von ihm und seinem Bruder Wilhelm und hernach von vielen Germanisten zusammengetragen wurde, war vornehmlich der Sprachschatz der Vergangenheit. Warum?

Grimms Wörterbucharbeit war von einer bestimmten Sprachauffassung geleitet. Die Sprache war kein Werkzeug, sondern ein quasi-biologisches Wesen. So hatte schon Herder mit den Völkern auch die Sprachen gedeutet und sie, wie alles Lebende, den natürlichen Gesetzen des Werdens und Vergehens unterworfen gesehen. Grimm fand diese Auffassung bei seinen Studien zur deutschen Grammatik bestätigt: „Da die hochdeutsche Sprache des 13. Jahrhunderts edlere

und reinere Formen zeigt als unsere heutige, die des 8. und 9. wiederum reinere als des 13., endlich das gotische des 4. oder 5. noch vollkommener, so folgt, daß die Sprache, wie sie die deutschen Völker im ersten Jahrhundert geredet haben, selbst die gotische übertroffen haben werde. Man könnte eine förmliche Berechnung über den progressiven Untergang der Flexionsfähigkeit anstellen.“ Und Jacob Grimm führte diese Berechnung durch. Die neuhochdeutsche Substantivdeklinationsverfüge nur noch über 6 Endungen, die althochdeutsche hatte noch 23, die gotische gar 40. Die Sprache befand sich also in einem Verfallsprozeß. Ihrem natürlichen Gesetze folgend, sank sie immer weiter ab. Ihr ursprünglicher Reichtum verarmte, ihre Hoheit verflachte. Denn was sich am Flexionssystem zeigte, galt auch für den Laut- und Bedeutungswandel: „Die alte Sprache ist leiblich, sinnlich, voll Unschuld“, sie „hat großen Reichtum an Wörtern und drückt selbst bloße Wendungen mit andern Wurzeln aus, alle ihre Wurzeln haben Glieder und Gelenke, die der mannigfaltigsten Bewegung gehorchen“, ja „selbst die Hülfsörter bedeuten etwas“.<sup>9</sup>

Was wir in heutiger Sicht als Wandel der Sprachstruktur ansehen, etwa als Übergang vom synthetischen zum analytischen Bauprinzip, war für Grimm und die von ihm gegründete Schule ein natürlicher Verfallsprozeß: „Der Gang der Sprache ist langsam, aber unaufhaltbar, wie der der Natur.“ Demzufolge erschien jeder ältere Sprachzustand a priori als der wertvollere und jede Eigentümlichkeit jüngerer Sprachstands als Verfallerscheinung. Dieser Grimmschen Auffassung folgend, hat sich die deutsche Philologie mit unvergleichlichem Eifer dem Studium des Altdeutschen gewidmet und darüber das Neuhochdeutsche vernachlässigt. Diese Einseitigkeit, die sich dann im germanistischen Studium niederschlug, wo nämlich der gotische Vokalismus mehr Aufmerksamkeit forderte als die Gegenwartssprache insgesamt, hat die wissenschaftliche Ausbildung der Deutschlehrer bis heute aufs schwerste belastet. Warum aber, da doch die Schwierigkeit des deutschen Sprachunterrichts auf der Hand lag, hat man ihr nicht wenigstens außerdem Rechnung getragen? Auch hier gab Grimms Sprachauffassung, jedenfalls im akademischen Bereich, den Ausschlag. Die Sprache war eine Einrichtung der Natur. So wie das Kind, von der Mutter genährt, sich organisch ausbildet, wie es wächst und sich kräftigt, so entfalte sich in ihm auch sein Sprachvermögen. Eine besondere Sprachlehre sei im Hinblick auf dieses natürliche Wachstum nicht nur gänzlich überflüssig, sondern geradezu gefährlich: „Die Sprache gleich allem Natürlichen und Sittlichen ist ein unvermerktes, unbewußtes Geheimnis, welches sich in der Jugend einpflanzt und unsere Sprechwerkzeuge für die eigentümlichen vaterländischen Töne (...) bestimmt. (...) Wer könnte nun glauben, daß ein so tief angelegtes, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebendes Wachstum durch die abgezogenen, matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt oder



gefördert würde?“

Grimms Auffassung blieb keineswegs unwidersprochen, und es war durchaus nicht so, daß jetzt die deutsche Sprachlehre vom Unterrichtsplan verschwand. Gleichwohl waren die Folgen schwerwiegend: 1. Die deutsche Sprachwissenschaft sah sich nun erst recht von der Pflicht entbunden, den Problemen der Sprachlehre und ihren didaktischen Möglichkeiten nachzugehen. Mit einer Verspätung von rund fünf Generationen beginnt sich erst in unseren Tagen die Germanistik auf diese Pflicht zu besinnen. 2. Da sich die Wissenschaft von dieser Aufgabe entband, blieben die wissenschaftlich vorgebildeten Deutschlehrer für die Aufgaben der praktischen Sprachlehre ungerüstet. Die Sprachlehre selbst blieb wissenschaftlich unbegründet, erstarb im System eines wissenschaftlichen Außenseiters (Karl Ferdinand Becker) und wurde als pädagogische Handwerkslehre tradiert. 3. Es fixierte sich bewußtseinsgeschichtlich die Auffassung, daß der Spracherwerb ein natürlicher Prozeß sei, den man nur in Grenzen fördern und lenken könne. Modern gesprochen: die jeweils erreichte Sprachkompetenz galt als im wesentlichen natürlich und also unabänderlich determiniert. Das Problem der Sprachbarrieren konnte gar nicht in den Blick treten. Es gab nun einmal von Natur aus „hohen Wuchs“ und „niedereres Buschwerk“.

#### IV

Es bedarf keines besonderen Hinweises, was dies für die Geschichte unseres Erziehungswesens bedeutet hat. Statt der ihm vorenthaltenen wissenschaftlich fundierten Sprachlehre machte die Germanistik dem Deutschunterricht ein anderes Geschenk: die Sprachkunde. Sprachkunde lehrt nicht den Gebrauch der Sprache, sondern macht sie zum Gegenstand der Betrachtung. Nun wird gewiß niemand bestreiten, daß die Betrachtung der Sprache und das Erfassen ihrer Mittel und Formen auch ihrem Gebrauch förderlich sein wird, wie umgekehrt die Sprachlehre als Grammatik der Gegenwartssprache deren Bauformen bewußt macht. Aber die herkömmliche Sprachkunde des Deutschunterrichts meinte und meint gar nicht die Sprache selbst als Verständigungsmittel in ihrem heutigen Gebrauch, sondern die Sprache in ihrer historischen Dimension als etwas Gewordenes und Überliefertes. Ihr Fundus ist die deutsche Sprachgeschichte. Die Einführung altdeutscher Studien in den Deutschunterricht fand in den vierziger Jahren immer mehr Befürworter und so endlich auch Berücksichtigung in den amtlichen Richtlinien. Die nationalen Bestrebungen des Vormärz gaben den Ausschlag, galt es doch, der Jugend Kunde zu geben von dem gemeinsamen Band aller Deutschen, nämlich der deutschen Sprache und ihrer ehrwürdigen Geschichte. Das Material hierzu gab die altdeutsche Lektüre, insbesondere des Mittelhochdeutschen und hier wieder in erster Linie die des „Nibelungenlieds“. Die

nationalerzieherische Absicht bei alledem ist eindeutig. Es ging, wie *Robert Heinrich Hiecke*, einer der um die Jahrhundertmitte führenden Methodiker des Deutschunterrichts, erklärte, um „die Erziehung deutscher Jünglinge zu deutschen Männern“. Eben dies war auch die Überzeugung von *Rudolf Hildebrand*, einem der treuesten Schüler Jacob Grimms. Sein 1867 erschienenes und noch vor wenigen Jahren neu aufgelegtes Buch „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule“ mit dem Untertitel „Von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt“ formulierte bereits, was dann 1890 aus „allerhöchstem“ Munde wiederklang: „Kein Unterrichtszweig ist in unserer Volksschule, oder ich sage lieber gleich in unserer Schule überhaupt, von größerer Bedeutung als der Unterricht im Deutschen.“ In einem besonderen Beitrag „Vom Altdeutschen in der Schule“ führte Hildebrand aus, warum die Sprachkunde und die Lektüre des Mittelhochdeutschen so unerhört wichtig seien: Durch die Beschäftigung mit dem Altdeutschen werden die Schüler aus der Gegenwart zurückgeführt in eine reichere und schönere Welt. Sie fühlen diese Welt „als die ihre, als ihre eigentliche Welt, wo noch in Inhalt und Form alles wie morgenfrisch jugendlich ist, voll werdender und reifer Klarheit und Schönheit, von einer organischen Geschlossenheit, die man nachher so vielfach zerbröckeln, durch Unorganisches stören und auslöschen sieht.“ Hildebrand nimmt es als einen „Wink der Zeit und Natur, daß unser gebildetes Bewußtsein an einer hochwichtigen Stelle eine schmerzliche Lücke und Leere“ habe, die „nach Ausfüllung“ hungert. Es ist der Hunger nach dem Irrationalen und dem Mythos, es ist das Verlangen nach der Geborgenheit eines organisch-wachstümlichen Lebenszusammenhangs. Beklemmend legt sich der Geist der Abstraktion auf alle Erscheinungen und erstickt ihre sinnliche Frische. Diesem verhängnisvollen Prozeß entgegenzuwirken, ist die Aufgabe des Deutschlehrers. Er kann die Jugend zurückführen zu den Quellen ursprünglicher Sprachkraft. Er kann ihr die Augen öffnen für den versunkenen Bilderreichtum der Sprache, das Gehör schärfen für deren eigentümlichen Wohlklang und den Sinn wecken für gegenständliches Auffassen. Gelingt ihm dies, so wird sich jene ursprüngliche Kraft erneuern und allem Abstrakten künftig Widerpart bieten. Zugleich damit wird der Lehrer des Deutschen die wurzellos gewordene Jugend wieder mit dem „Geist der Ahnen“ verbinden. Denn dies ist doch die eigentliche Aufgabe des Deutschunterrichts: Er soll den Schüler „zu einem rechten Deutschen machen, d. h. er soll das, was er schon ist, nur noch besser werden, ein besserer Deutscher, als aus dem heutigen Deutsch heraus möglich ist, weil da der Zusammenhang mit dem Geist der Ahnen fehlt, auf den doch alles auf Schritt und Tritt verweist und den der Zeitgeist auf richtiger Fährte wie sehnd sucht.“<sup>10</sup>

Wir wissen heute, wohin diese Fährte des Zeitgeistes dann geführt hat. Sie läßt sich historisch verfolgen in der von Rudolf Hildebrand gegründeten und dann von

seinem Schüler Otto Lyon weitergeführten „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“ zu der eingangs erwähnten Ansprache Wilhelms II. auf der Berliner Schulkonferenz, die in Wirklichkeit nur der Durchgangspunkt einer weit ins 19. Jahrhundert zurückreichenden und dann ins 20. Jahrhundert unheilvoll fortschreitenden Entwicklung war. Kurze Zeit nach seiner Huldigung an den nationalistisch fortschrittlichen Kaiser veröffentlichte Otto Lyon unter der Überschrift „Vom Humanismus zum Germanismus“ ein weitgreifendes Erziehungsprogramm, das dem Deutschunterricht und seinen Nachbarfächern die Aufgabe zuwies, den „Humanismus“ endlich zu überwinden in der Verwirklichung der neuen Epoche des „Germanismus“.<sup>11</sup> Es war ein Programm, zu dem man bald die Maßnahmen ergriff.

Da war erstens die Forderung, die nationalpädagogische Aufgabe des Deutschunterrichts auch zu der seiner Nachbarfächer zu machen. Denn bei der Erziehung zum Deutschtum durfte man sich nicht auf die deutsche Sprache und deutschtümliche Literatur beschränken. Alles, was sich als rein deutsch ausweisen ließ, sollte zum Gegenstand einer „Deutschen Bildung“ gemacht werden: die deutsche Geschichte seit der germanischen Vorzeit, die echt deutsche Art und Lebensweise, wie sie die deutsche Volkskunde zu erforschen begann, deutsche Siedlungsformen, deutsches Kunsthandwerk, die deutsche Musik frei aller jüdischen Beimengungen, der deutsche Glaube von der germanischen Mythologie bis zum deutschen Christentum — das alles sollte dem Schüler bewußt gemacht und eingeprägt werden. Dazu bedurfte es einer engen Zusammenarbeit des Deutschunterrichts mit dem Unterricht in der Geschichte, Erdkunde, Kunst, Musik und Religion. Alle Fächer, die deutsche Art zu lehren vermochten, sollten sich zusammenschließen. Lyons Nachfolger als Herausgeber der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“ *Walther Hofstaetter* prägte für diesen Zusammenschluß den Namen „Deutschkunde“. Entsprechend wurde die Zeitschrift dann umbenannt in „Zeitschrift für Deutschkunde“. Diese Zielsetzungen ließen sich in den herkömmlichen höheren Schulen nicht verwirklichen. Sie erforderten also zweitens einen neuen Schultyp: die „Deutsche Oberschule“. Die neue Oberschule sollte zunächst neben die bereits bestehenden Gymnasien treten, sie aber allmählich verdrängen. Dem Dritten Reich blieb es vorbehalten, diese Absicht weitgehend zu verwirklichen. Und drittens: Zur Propagierung dieser Ziele und zur Sammlung aller Ähnlichdenkenden bedurfte man eines Vereins. 1912 wurde dieser Verein gegründet unter dem Namen „Deutscher Germanistenverband“. Nach dem Ersten Weltkrieg erhielt er die Bezeichnung „Gesellschaft für Deutsche Bildung“. Schon der Gründungsaufwurf von 1912 beginnt mit dem Satz: „Mehr und mehr ist in allen Kreisen, denen es um die Zukunft unseres Volkstums ernst ist, die Überzeugung zum Durchbruch gekommen, daß unser Geistesleben stärker als bisher auf völkische Grundlagen gestellt werden muß.“<sup>12</sup> Zu den

Unterzeichnern gehörten die angesehensten deutschen Hochschulgermanisten. Weil sich die Kultusministerien noch zurückhaltend zeigten, erneuerte der Germanistenverband im Kriegsjahr 1916 seine Forderungen durch eine Eingabe an die deutschen Regierungen, unverzüglich Maßnahmen zur Errichtung „Deutscher Oberschulen“ zu treffen und die Lehrpläne aller Schulen deutschkundlich umzustellen. Es gehört zu den Denkwürdigkeiten der deutschen Schulgeschichte, daß das preußische Kultusministerium schon bald nach der Novemberrevolution 1918 diese völkischen Bestrebungen aufgriff und sich zu eigen machte. Die Zusammenhänge im einzelnen darzustellen, ist hier leider nicht möglich. Tatsächlich hat die Anfang der zwanziger Jahre in Preußen durchgeführte Schulreform eine Vielzahl neuer pädagogischer Ansätze unheilvoll mit nationalistisch-völkischen Tendenzen verquickt. So wurde es dem Deutschunterricht in der Volksschule nach den Richtlinien von 1922 zur besonderen Pflicht gemacht, bei allen Schülern „Freude an deutscher Art“ zu wecken. Und in den für alle höheren Schulen verbindlichen Richtlinien von 1925 hieß es dann: „Im deutschen Unterricht sollen die Schüler lernen, deutsch zu reden und zu schreiben, deutsch zu fühlen, zu denken und zu wollen.“

## V

Wie ließ sich dieses Erziehungsziel erreichen? Ein neues Prinzip kam dem Deutschunterricht zur Hilfe. Seine Anfänge liegen in der pädagogischen Reformbewegung vor dem Weltkrieg. Wie — so lautete die Frage — soll ein Literaturunterricht seine Auswahl treffen, um der jeweiligen Altersstufe der Schüler zu entsprechen? Was aus dem Reiche der Dichtung war kindgemäß und eignete sich für den Siebenjährigen, was erst für den Zehn-, den Vierzehn- und den Achtzehnjährigen? Ließ sich aus den neuen entwicklungspsychologischen Untersuchungen, die von einer Stufenfolge des Märchen-, Sagen- und Robinsonalters sprachen, ein didaktisches Prinzip ableiten? Da es sich so ohne weiteres nicht ableiten ließ, stellte man es einfach auf. Das ebenso simple und überzeugende wie fragwürdige Postulat lautete: Jedes Kind wiederholt in den Phasen seiner Individualentwicklung die Epochen der historischen Entwicklung seines Volkes. Man übertrug Ernst Haeckels biogenetisches Grundgesetz, angeregt durch Tuiscon Zillers Kulturstufentheorie, in die Literaturpädagogik und verlangte vom Deutschunterricht, seine Literatúrauswahl für die einzelnen Altersstufen mit dem Gang der literarhistorischen Entwicklung zu parallelisieren. Er hatte also in der ersten Klasse mit den ältesten Formen der Dichtung zu beginnen, etwa mit Spruch, Rätsel, Märchen, Sage und Lied. Und er hatte dann von Klasse zu Klasse durch die Jahrhunderte fortzuschreiten und so den jungen Menschen die historische Entwicklung rekapitulieren zu lassen. Hatte der einzelne den Entwicklungsgang seines Volkes für sich noch einmal wiederholt, so würde

er, am Ende der Schulzeit bei der Gegenwart angekommen, den Anschluß an den jetzigen Entwicklungsstand seines Volkes erreicht haben. Mißlich war dies freilich für den, der schon in jüngeren Jahren aus diesem Kursus ausschied. Er blieb dann bildungsmäßig auf dem Stand eines früheren Jahrhunderts stehen.

Bekanntlich hat die vor etlichen Jahren in der Öffentlichkeit ausgetragene Kritik den bisherigen deutschen Schullesebüchern erschreckende Rückständigkeit vorgeworfen. Das Lesebuch habe mit der modernen Entwicklung nicht Schritt gehalten, sondern spiegele noch immer längst vergangene Lebensverhältnisse wider. Diese Kritik hat fehlgegriffen. Sie prangerte als Rückständigkeit an, was eine beabsichtigte Rückschrittlichkeit war. Der junge Mensch sollte absichtlich in längst vergangene Zeiten und Lebensformen zurückgeführt werden, um sie noch einmal zu durchleben. Aufgabe der Schulbildung war es nach den Richtlinien von 1925, den jungen Menschen „die klassischen Epochen“ der Entwicklung seines Volkes noch einmal „durchleben“ zu lassen. Auf dieses gefühlsmäßige Durchleben kam alles an. Und so sahen die Lehrplanrichtlinien für den Deutschunterricht und die deutschkundlichen Fächer einen vollständigen und wiederholten Kursus durch die Jahrhunderte vor. Auf diese Weise sollte die Jugend, keimhaft durch die Sedimente des Volkstumsbodens hindurchwachsend, mit diesem fest „verwurzelt“ werden.

Daran brauchte man 1933 nicht viel zu ändern. Zumindest für die offizielle Zielsetzung des Deutschunterrichts war das Jahr der nationalsozialistischen Machtergreifung kein Bruch, sondern nur ein gleitender Übergang. Und das Jahr 1945? Sieht man sich die nach dem Zweiten Weltkrieg herausgebrachten Richtlinien näher an, so findet man im wesentlichen und nur redaktionell überarbeitet die alten Richtlinien der zwanziger Jahre wieder vor. Diese wurden herangezogen in der gewiß wohlmeinenden, aber völlig fehlgreifenden Überzeugung, hier an eine vor-nationalsozialistische, vor-völkische, auf jeden Fall aber „demokratische“ Tradition anknüpfen zu können. Aber der Deutschunterricht hat eine solche demokratische Tradition nicht geschaffen. Hat es hierzu nie Ansätze gegeben? Sind niemals andere Wege begangen worden? Es hat sie gegeben und man hat andere Wege beschritten, aber sie wurden im Verfolg jener beschriebenen Irrwege wieder verlassen. Es sei der Versuch gemacht, diese anderen Wege kurz zu bezeichnen. Sie liegen zum Teil weit zurück.

## VI

Fragt man nach den Anfängen des Deutschunterrichts, lange bevor es diesen als Schulfach gab, so stößt man auf die deutsche „Schreibschule“. Sie entstand im 15. Jahrhundert in den Städten aus den Bedürfnissen des praktischen Lebens. Der Übergang zur deutschen Schriftsprache und die rapide Zunahme des bürgerlichen Schriftverkehrs erforderten Ausbildungsmöglichkeiten, die mit den

kirchlichen Lateinschulen nicht gegeben waren. So schritt man aus privater Initiative zur Selbsthilfe. Die neuen Schulen waren Dienstleistungsunternehmen. Lernete man in ihnen nicht, was vorgesehen war, hatte man Anspruch auf Erstattung des Schulgeldes. Unterrichtet wurden Jugendliche und Erwachsene nicht nur im Lesen und Schreiben, in der deutschen Grammatik und Orthographie, sondern auch, und das war das wichtigste, im Gebrauch aller Formen des privaten und geschäftlichen Schriftverkehrs. Das war Aufsatzlehre im wörtlichen Sinne; denn gelehrt wurde das „Aufsetzen“ von Schriftstücken, von sogenannten „gemeinen Briefen“ wie Verträgen, Schuldverschreibungen, Quittungen, Vollmachten, Erklärungen und von sogenannten „Sendbriefen“, also von schriftlichen Mitteilungen jeglicher Art im privaten wie im geschäftlichen Bereich nach rhetorischem Aufbau und unter Verwendung angemessener sprachlicher Ausdrucksformen. Diese „Schreibschulen“ sind später zu städtischen Einrichtungen geworden, um möglichst allen Bürgerkindern einen regulären Unterricht zu ermöglichen. Ihre besondere Aufgabe, der sogenannte „Briefunterricht“, orientiert an den Bedürfnissen des praktischen Lebens, ist dann bis ins 19. Jahrhundert von den Realschulen noch fortgeführt worden. Die spätere Aufsatzlehre des Deutschunterrichts hat sich von diesem pragmatischen Ansatz wieder gelöst oder ihn doch verkümmern lassen. Erst in unserer Zeit tritt seine Bedeutung wieder klarer hervor. Die Aufgabe des Deutschunterrichts ist somit Vorbereitung auf die Anforderungen des praktischen Lebens: Wie setzt man etwas auf, und zwar knapp, klar und wirkungsvoll? Wie bringt man seine Rechte und Interessen in unserer Gesellschaft auch schriftlich zur Geltung?

Einen zweiten Ansatz brachte die „Muttersprachschule“ des 17. Jahrhunderts, als nämlich die Muttersprache auch die Sprache der Wissenschaft zu werden begann. *Joachim Ratke* und *Amos Comenius* gingen bei ihren Schulplänen davon aus, daß der Sprachunterricht zugleich Sachunterricht und der Sachunterricht zugleich Sprachunterricht sein müsse. Was im komenianischen „orbis“ aber noch einen geschlossenen Zusammenhang bildete, löste sich bald im Zuge des pädagogischen Realismus in die Vielfalt der Sachfächer auf. Der Sprachunterricht büßte ein Sachgebiet nach dem anderen ein und blieb verantwortlich für jenen Rest von Sachzusammenhängen, für die sich die anderen Fächer nicht zuständig sahen. Diese Rest- und Lückenbüßerfunktion im Kanon der Sachfächer hat der Deutschunterricht ja vielfach noch heute. Mit jener Emanzipation der Sachfächer — von den Naturwissenschaften bis hin zur politischen Bildung — gingen weite Bereiche der Sprachwelt an diese Fächer über, ohne daß diese die entsprechenden spracherzieherischen Aufgaben aber mitübernommen hätten. Der alte Satz „Jede Unterrichtsstunde eine Deutschstunde“ blieb durchweg ein gutgemeinter Appell, bei dem man sich auf die gelegentliche Berichtigung sprachlicher Fehler beschränkte. Immerhin enthielten die deutschen Lesebücher

noch bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts auch beispielhafte Sachdarstellungen aus den verschiedensten Wissenschaften von der Nationalökonomie bis zur Botanik. Das alles wurde dann zugunsten der Literatur im engeren Sinne des Dichterischen aufgegeben. Doch auch eine wissenschaftliche Darstellung ebenso wie ein politischer Aufsatz ist „Literatur“, wenn auch unter jeweils anderen Bedingungen sprachlicher Repräsentation. Welches sind die verschiedenen Bedingungen und Möglichkeiten sprachlicher Darstellung von Sachzusammenhängen? Der Deutschunterricht als Literaturunterricht hätte Literatur im umfassenden Sinne in den Blick zu bringen.

Einen dritten Ansatz des Deutschunterrichts brachte das 18. Jahrhundert. *Christian Thomasius* hat ihn erstmals deutlich bezeichnet. Aufgabe eines oratorischen Unterrichts sei es, den einzelnen für seine Gesellschaft sprachlich zu bilden, und zwar so, daß er sich in ihr mit Gewandtheit bewegen, bewähren und behaupten könne. Der sprachlich gewandte „galant homme“, den Thomasius im Sinne hatte, sollte zugleich ein „homo politicus“ sein. Als „Politicus“ durfte nach dem damaligen Sprachgebrauch derjenige gelten, der sich und seine Absichten im persönlichen wie im öffentlichen Bereich durch das Geschick seiner Rede zu vertreten und durchzusetzen verstand. Hierzu befähigte ihn der Unterricht in der deutschen „Redekunst“. Voranzugehen hatte jedoch eine Einführung in die „Denk-Kunst“ mit der Beseitigung aller blind übernommenen Vorurteile, der Gewinnung klarer Begriffe und der Übung in der Kunst des „Räsonierens“. Dieser aufklärerische Ansatz hat im 18. Jahrhundert eine hohe Bedeutung erlangt. Männer wie Christian Weise, Gottsched, Sulzer und Karl Philipp Moritz haben ihn als Lehrer wie als Verfasser von Unterrichtswerken gefördert. Doch die nationalistische Wendung des Deutschunterrichts im 19. Jahrhundert ließ auch ihn verkümmern, obwohl es nie an warnenden Stimmen fehlte, die, wie etwa Nietzsche in seinen „Unzeitgemäßen Betrachtungen“, nachdrücklich auf diese „praktische“ Aufgabe des Deutschunterrichts hinwiesen.

Spät — zu spät hat sich gezeigt, wie groß die politische Bedeutung dieses Versäumnisses war. Hierzu eine Stimme aus dem Jahre 1930: „Es ist höchste Zeit, gefährliche Selbsttäuschungen aufzugeben. Der Brand kann mit einem Male hoch auflodern und das schwankende Gerüst unseres Staates verzehren. Wir erleben, wie überall der Nationalsozialismus um sich greift, wie er kämpferischer und angriffslustiger wird.“ Und wer sei bereit, die bedrohte Republik zu verteidigen? „Entweder begegnet der heutige Staat einer gehässigen, alles ablehnenden Feindschaft oder — was für sein Gesamtschicksal vielleicht noch verheerender sein wird — einem völlig gleichgültigen Vorbeigehen. Von dieser verächtlichen Duldung lebt der Staat.“ So werde eines Tages „irgendein Abenteurer von unzweifelhafter Mittelmäßigkeit“ kommen und „ihn einkassieren“.<sup>13</sup> Tatsächlich

stand drei Jahre später dieser „Abenteurer“ an der Spitze des Staates und „kassierte“ die Demokratie ein.

Wer so hellsichtig vor dem drohenden Unheil warnte, war einer der wenigen Methodiker des Deutschunterrichts, die sich energisch gegen die bereits herrschende völkische Deutschkunde zur Wehr setzten. Sein Name — *Walter Schönbrunn* — ist längst vergessen. Schönbrunn hatte erkannt, daß es in einer Demokratie für den Deutschunterricht ganz neue Aufgaben gab: „Unsere Schulausbildung ist viel zu wenig rhetorisch. Eine bewußte Spracherziehung muß allen Unterricht, nicht bloß den deutschen, durchziehen. Rhetorik müßte als Fach, mindestens als wichtiges und ständiges Teilgebiet des deutschen Unterrichts erscheinen. Jeder Schüler muß die Schule verlassen mit einer Veranlagung und Ausbildung zum Redner, genauso wie ihm die Schule die Fähigkeit und den Willen zum Journalisten mitgeben muß. Schrift, Druck und Wort müssen ihm nicht lästige Unbequemlichkeiten, sondern höchst willkommene Hilfsmittel für sein gesamtes späteres Leben sein, und es muß ihm im Blute sitzen, daß dieses sein späteres Leben — ganz gleich, wie es sich formt — immer in der Öffentlichkeit und durch die Öffentlichkeit sich abspielt.“ Was Schönbrunn so pointiert formulierte, war nicht nur ungewohnt, sondern widersprach völlig dem herkömmlichen Bildungsbemühen. Bildung des einzelnen und Vermittlung von Kenntnissen genügten aber nicht. Der Deutschunterricht mußte Fähigkeiten vermitteln. Er mußte jeden dazu befähigen, sich erstens durch Hören und Lesen ein selbständiges Urteil zu bilden und zweitens seine Interessen und Überzeugungen auch öffentlich in Wort und Schrift zu vertreten.

## VII

Es war eingangs von der hohen Wertschätzung die Rede, die der Deutschunterricht im landläufigen Urteil noch immer genießt. Es ist zu vermuten, daß diese Wertschätzung noch oft von Vorstellungen ausgeht, die uns in der Vergangenheit zum Verhängnis wurden. Es ist zu hoffen, daß sie der Kredit für jene Arbeit sein wird, die der Deutschunterricht künftig zu leisten hat und schon zu leisten beginnt. Der Deutschunterricht als „ethisch“ bedeutsamstes Fach völkisch nationaler Bildung sollte endgültig der Vergangenheit angehören. Dies sei betont, weil in allerjüngster Zeit nationalistische Propagandisten wieder auftreten und ein altbekanntes Vokabular in Umlauf bringen: vom Gesunden, Ursprünglichen, Volksverbundenen, von Blut und Boden und vom Gift fremden Wesens. Nur fünfundzwanzig Jahre trennen uns von jenem Kult. Die Bücher stehen noch in den Regalen, zuweilen unter zeitgemäßerem Titeln, das Repertoire steht noch zur Verfügung. Man braucht nur danach zu greifen. Es wäre eine Reise in die Vergangenheit, wie sich der „deutsche Unterricht“ nur allzugern in die Vergangenheit flüchtete, um den Anforderungen der Gegenwart zu entrinnen. Nur



das Erwachen wäre entsetzlich. Es gibt aber auch eine andere Flucht vor der Gegenwart und ihren unbequemen Alltagsforderungen, nämlich die Flucht in eine utopische Zukunft. Ihre Wegweiser sind nicht biologistische Metaphern, sondern inhaltlos konstruierte Schemata und wirklichkeitsfremde Postulate, die den einzelnen nur als gleichartiges Element von Kollektiven ins Kalkül bringen und ihm vorschreiben, wie er zu sein hat, nämlich so, wie alle sein sollen.

Sind die deutschen Schulen „Schulen der Sprachlosigkeit“, wie es der Titel eines kürzlich erschienenen Taschenbuchs behauptet?<sup>14</sup> Die Antwort scheint auf der Straße zu liegen. Denn sind nicht Farbbeutel, Pflastersteine und Haßparolen Ausweis einer Sprachlosigkeit? In der Tat, wo Argumente wirkungslos an Institutionen abprallen, wo nur noch Gewaltakte Aufmerksamkeit erzwingen, erweist sich die Ohnmacht der Sprache. Freilich, wo sollte der junge Mensch es auch gelernt und selbst erfahren haben, daß das eigene Argument überzeugte und seine Wirkung tat? Wenn die Erzielung größerer Sprachkompetenz eine der wichtigsten Aufgaben des Faches Deutsch ist, so aber auch mit dem Ziel, daß der junge Mensch die Wirkungsmöglichkeit der Sprache an sich selbst erfährt und für sich selbst erprobt, damit er die Überzeugung gewinnt, daß die Sprache sein „Organon“, sein auszubildendes „Werkzeug“, sein einzig menschliches Werkzeug im Umgang mit Menschen sei.

Und wie steht es mit der Literatur? Hier ist die nationale Verengung bereits teilweise aufgegeben. Aber mehr noch als bisher wird die Beschränkung auf das Ästhetische zu sprengen sein. Das heißt also Behandlung auch von Reden und Aufsätzen, von Sachbeschreibungen und Werbeslogans, Behandlung von Literatur in jener Vielfalt, die uns heute umgibt: gesprochen, geschrieben, gesendet. Über diesen Ausgriff herrscht in der modernen Diskussion über den Deutschunterricht Einmütigkeit. Einmütigkeit besteht auch darin, daß es darauf ankommt, diese literarische Formenvielfalt zu analysieren, ihre Bauformen und Funktionen festzustellen. Dies ist ein weites Feld, wo noch viel Arbeit geleistet werden muß. Freilich seien auch hier wenigstens zwei kritische Einwände zum Abschluß erlaubt. Einer weitverbreiteten modernen Auffassung folgend, schreibt *Herbert Singer* in dem Sammelband „Ansichten einer künftigen Germanistik“: „Bei solcher Analyse (literarischer Texte) kann es sich freilich ganz und gar nicht um die Untersuchung von Inhalten handeln. (...) Ziel solcher Analyse kann vielmehr nur eine literarische Formenlehre sein, die Untersuchung von Aufbauschemata, Argumentationsmodellen, rhetorischen Formen.“<sup>15</sup> Das klingt überzeugend, und man möchte dem gern zustimmen. Aber läßt sich eine solche Zielsetzung überhaupt verwirklichen? Man frage den Deutschlehrer, ob er im Unterricht junger Menschen tatsächlich absehen kann von den Inhalten der Texte, von dem Was im alleinigen Blick auf das Wie? Der junge Mensch fragt zunächst nach dem Was,

und er fragt mit Recht danach. Und dieses Was kann der Lehrer nicht überspringen, wenn er zu dem Wie hinführen will. Gewiß lauert hier, worauf Singer hinweist, die Gefahr des „Dilettantismus“. Aber nicht minder gefährlich dürfte es sein, Programme aufzustellen ohne das Regulativ der praktischen Erfahrung. Wenn wir zu einem neuen Deutschunterricht kommen, dann allein im Zusammenwirken von Theorie und Praxis, niemals nur von theoretischen Entwürfen her. Tatsächlich zeigen viele der neuen Entwürfe eine bedenkliche Wirklichkeitsferne, eine Emanzipation der soziologisch-politologischen Theorienbildung von den Bedingungen der Unterrichtspraxis. Verständlicher Weise, da es doch bequemer ist zu postulieren, wie der Mensch sein soll und wie Erziehung überhaupt zu sein hat, als Hinweise darüber zu geben, wie man sich dem Besseren in den nun einmal notwendigen Einzelschritten wenigstens nähern kann.

Ein zweiter Einwand zum Schluß. In seinem Buch „Kritischer Deutschunterricht“ definiert *Hubert Ivo* die Aufgabe eines modernen, kritischen Deutschunterrichts wie folgt: Er habe „Schülern durch das Medium der Beschäftigung mit Sprache und Literatur zu helfen, sich selbst im Handlungszusammenhang gesellschaftlicher Vermittlungsprozesse zu verstehen“.<sup>16</sup> Das klingt gleichfalls überzeugend, und auch diesem Satz möchte man gern zustimmen. Aber es stellt sich die Frage, ob die „Beschäftigung mit Sprache und Literatur“ tatsächlich beschränkt werden darf auf den „Handlungszusammenhang gesellschaftlicher Vermittlungsprozesse“. Ist es vertretbar, die Betrachtung der Literatur ganz auf das gesellschaftlich Relevante abzustellen? Ohne Zweifel ist die gesellschaftliche Funktion der Literatur im vergangenen Deutschunterricht entweder gar nicht oder (um einen heutigen Modeausdruck zu gebrauchen) in „verschleierter“ Form zur Geltung gekommen. Gibt uns die Pflicht zur Berücksichtigung des gesellschaftlich Relevanten nun aber das Recht, die Ansprüche des Individuums zu verwerfen? Verfällt eine heute um sich greifende Meinung nicht wiederum der Einseitigkeit? Läßt sich wirklich alles, was den Menschen angeht, was ihn bedrückt und erhebt, *gesellschaftlich* verstehen, lösen und vermitteln? — Odysseus am Strande der Phäaken, Hiob in Schwären und von allen verlassen. — Der Mensch mit sich allein: Es hat ihn gegeben und wird ihn geben. Und keine Gemeinschaft, kein Kollektiv wird ihm dann helfen. Der einzelne — geht er uns künftig nichts mehr an?

Vortrag, gehalten in der Volkshochschule Flensburg, am 10. November 1970

---

## Anmerkungen

- 1) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, hg. v. Minister der geistl., Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, Berlin 1891, S. 71 f.
- 2) Alfred Lichtwark, Der Deutsche der Zukunft. Vortrag auf dem Kunsterziehungstag 1901 in Dresden; zit. nach: Kunsterziehungsbewegung, hg. v. Hermann Lorenz, Bad Heilbrunn 1966, S. 33 ff.
- 3) Zs. f. d. dt. Unterricht, 1891, S. 86.
- 4) Goethe, Werke, Hbg. Ausg., Bd. 12, S. 286.
- 5) Gervinus, Bd. 1, Leipzig 1835, Einleitung.
- 6) Goethe, Werke, Hbg. Ausg., Bd. 8, S. 471.
- 7) Rudolf v. Raumer, Der Unterricht im Deutschen, in: Karl v. Raumer, Gesch. d. Pädagogik, Teil 3, Paderborn 1852, S. 228 f.
- 8) Ludwig Jahn, Dt. Volkstum; hg. v. Gerhard Fricke, Leipzig 1936, S. 227.
- 9) Jacob Grimm, Vorreden zur Dt. Grammatik v. 1819 u. 1822; hg. v. Hugo Steger, Darmstadt 1968.
- 10) Anhang zu: Hildebrand, Vom dt. Sprachunterricht, 3. Aufl. Leipzig 1887.
- 11) Zs. f. d. dt. U., 1893, S. 705-734.
- 12) Zs. f. d. dt. U., 7. Ergänzungsheft, 1912.
- 13) Monatsschr. f. höh. Schulen, 1930, S. 537 ff.
- 14) Ulrich Sonnemann, Schulen der Sprachlosigkeit. Deutschunterricht in der Bundesrepublik, Hamburg 1970.
- 15) Ansichten einer künftigen Germanistik, hg. v. Jürgen Kolbe, 3. Aufl. München 1970, S. 54.
- 16) Hubert Ivo, Kritischer Deutschunterricht, Frankfurt 1969, S. 5.

## Zukunftsaufgaben der Volkshochschule

### *Modell einer Volkshochschule der Zukunft?*

Volkshochschulen blicken in Deutschland auf eine fünfzigjährige Geschichte zurück. Gemeinsam mit den Volksbüchereien sind sie bereits in der Weimarer Reichsverfassung, Artikel 148, als öffentliche Einrichtungen des „Volksbildungswesens“ rechtlich klassifiziert worden. Die meisten Länderverfassungen der Bundesrepublik haben die Vorstellung von einer öffentlich-rechtlichen Einrichtung für die Weiterbildung Erwachsener übernommen. Bis vor kurzem blieb diese Vorstellung jedoch lediglich eine verfassungstheoretische Norm. Erst in jüngster Zeit haben einige Länder (Hessen, Niedersachsen, Saarland sowie das ältere Finanzierungsgesetz in Nordrhein-Westfalen) den Weg zur positiven Gesetzgebung beschritten oder bereiten ihn vor (so u. a. auch Schleswig-Holstein).

Der Anspruch auf eine rechtliche Regelung verlangt mindestens eine dreifache Klärung:

1. Was sind Volkshochschulen heute?
2. Welche Bedeutung haben sie als eine öffentliche Angelegenheit, die einer gesetzlichen Regelung bedarf?
3. Was soll mit Hilfe eines Gesetzes aus ihnen werden?

Schon 1962 hatte Arnold Köttgen in seinem Gutachten über die verfassungsrechtlichen Grundlagen der Erwachsenenbildung allgemein festgestellt:

„Wenn die Erwachsenenbildung das Gewicht eines aus öffentlichen Mitteln zu fördernden Anliegens erhalten soll, und dies ist inzwischen in allen Ländern geschehen, so kann über ihren Gegenstand nicht mehr allein nach den Grundsätzen der Privatautonomie entschieden werden... Seit 1919 beruht das öffentliche Recht auf der optimistischen Hypothese, daß Erwachsenenbildung nicht lediglich eine Parole bedeutet, unter der die einen diese, die anderen jene Ziele verfolgen. Mit der Berechtigung dieser Hypothese steht und fällt jede Inanspruchnahme öffentlicher Gemeinwesen für die Erwachsenenbildung.“<sup>1</sup>

### *Was sind Volkshochschulen heute?*

In einer auf das äußerste abstrahierenden Form kann man die etwa 1250

1 A. Köttgen: Die verfassungsrechtlichen Grundlagen der Erwachsenenbildung, in: A. Köttgen, H. Dolff, W. Küchenhoff: Die Volkshochschule in Recht und Verwaltung, Stuttgart 1962, S. 20.

Volkshochschulen und gegen 5000 Neben- oder Außenstellen in der Bundesrepublik als ein „Subsystem innerhalb der Vielfalt der anderen Erwachsenenbildungsorganisationen und -aktivitäten“ bezeichnen. An über 6000 Orten in der Bundesrepublik angesiedelt, stellen sie das „zentrale Netz der öffentlichen Erwachsenenbildung“ dar.<sup>2</sup> Im einzelnen sind sie schwer miteinander vergleichbar. Ihre Vielfalt ließe sich nach dem Typus ihrer jeweils vorherrschenden Bildungsangebote, Arbeitsformen und auch Arbeitszeiten gliedern, als Heim- oder Abendvolkshochschulen etwa, als mehr die Freizeit oder mehr das Lernen betonende Volkshochschulen. Man könnte sie auch nach bildungssoziographischen Kriterien unterscheiden mit einem jeweils für sie besonders typischen Publikum, z. B. das Publikum der sozialen Aufsteiger. Schließlich wäre auch an die jeweils besondere „Philosophie“ einer Volkshochschule zu denken, an die häufig sehr individuell und eigenwillig bestimmten Konzeptionen, die ihre Leiter und Mitarbeiter entwerfen. Dennoch hat sich über die individuellen, lokalen und regionalen Besonderheiten hinaus so etwas wie ein einheitlicher Typ von Volkshochschule herausgebildet, als eine Einheit in Vielfalt.

Die Vielfalt der Erscheinungsformen der Volkshochschulen spiegelt noch immer die Geschichte ihrer Entstehung und Verbreitung wider. Wie in den zwanziger Jahren, so wurden auch nach 1945 Volkshochschulen im wesentlichen geprägt von den Initiativen vieler einzelner oder kleiner Gruppen, von bildungs- und kulturreformerischen Aktivitäten der Kommunen, insbesondere der großstädtischen, vom Pathos der Freiheit, aber auch von einem Idealismus der Versöhnung von Gegensätzen, von der Vorstellung einer vermittelnden Rolle oder einer Begegnungsstätte sozialer Klassen und Schichten, Weltanschauungs- und Interessengruppen, aber auch von Spekulationen über die korrigierende oder kompensierende oder emanzipierende Rolle von freiwilliger Weiterbildung jenseits der Schulen.

Dabei ist ein allmählicher Wandel im Aufgabenverständnis der Volkshochschulen unverkennbar, nur ist es schwer, über einige kräftigere Tendenzen hinaus den Wandel im einzelnen genauer zu charakterisieren. Gemessen an dem emphatischen Humanismus der Gründerjahre nach 1919 und 1945, kann man von einer realistischen Wende der Volkshochschulen sprechen. Sowohl nach 1919 als auch nach 1945 haben die Volkshochschulen, „wenn auch gleichsam widerwillig und nicht durchschlagend“, einen Weg der Ernüchterung beschritten.<sup>3</sup>

2 Vgl. dazu Wolfgang Schulenberg: Bürgerliche Kulturpflege und moderne Erwachsenenbildung, in: eb: Berichte und Informationen, 2. Jg. 1969, S. 71 ff.

3 Vgl. dazu Hans Tietgens: Bilanz und Perspektive. Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule, Braunschweig 1968, S. 9.

Was kennzeichnet diesen Weg? In der Hauptsache ist es die Tendenz zur kritischen Vergewisserung und möglichst genauen Feststellung dessen, was Volkshochschulen leisten können und welche Rolle und Aufgabe ihnen in einem rasch sich ausbreitenden Bildungswesen besonders zukommt. Wie Schulen und Hochschulen können weder Volkshochschulen noch andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung sich der Norm wissenschaftlich fundierter Planung entziehen. Aber anders als bei Schulen und Hochschulen, gibt es hier bisher kaum mehr als bescheidene Ansätze, Freiwilligkeit und Freiheit der Erwachsenenbildung in den Volkshochschulen mit der Planung einer reformerischen Entwicklung unseres gesamten Bildungswesens zu verbinden. Das hat seinen Grund nicht nur darin, daß Planung und Freiheit gerade in der Erwachsenenbildung häufig noch als Gegensätze gedacht werden, sondern vor allem auch darin, daß wir weder über genügend abgesicherte Ausgangsdaten (Bedarfsfeststellungen, Kosten-Nutzen-Verhältnis usw.) noch über genügend klare Zielvorstellungen verfügen, die über die Form positiver Absichtserklärungen hinausgehen. „Die Probleme der Erwachsenenbildung führen uns in ein weiterhin unerschlossenes Gelände, in dem sogar die Experten der Erwachsenenbildung sich ihre Grundorientierung erst suchen müssen.“<sup>4</sup>

Einen Überblick über den gesamten Bereich der Weiterbildung Erwachsener konnte nicht einmal die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates gewinnen; die die Weiterbildung betreffenden Teile des sogenannten Strukturplanes der Bildungskommission sind gewissermaßen ins Dunkle hineingeschrieben worden. „Insgesamt fehlen Informationen über Anzahl, Vorbildung, soziale Zusammensetzung und Motivation der Weiterbildungsteilnehmer, über Kapazität, Kosten und Ausstattung der Einrichtungen, über Organisation und Finanzierung der Träger, Zahl und Qualifikationen der Lehrkräfte sowie über Lernziele, Schwerpunkte, Durchführung der Programme und Veranstaltungen. Die Unübersichtlichkeit läßt Lücken und Überschneidungen in der Weiterbildungsarbeit entstehen und führt zu einem unökonomischen Einsatz der Mittel.“<sup>5</sup>

Lediglich über die Volkshochschulen lagen genauere Angaben vor hinsichtlich ihrer Veranstaltungen, Teilnehmer, Teilnehmerbedürfnisse, Lehrkräfte, Kosten und Finanzierung. Diese relativ bessere Kenntnis verdankte der Bildungsrat sowohl der Verbandsorganisation der Volkshochschulen, ihrem rechtlichen Status, der sie zur Offenlegung ihrer Arbeitsweisen und Finanzierungsmodalitäten verpflichtet, als auch ihrem eigenen Interesse an gegenseitiger Information und

4 R. Geipel, zit. n. T. Dams: Regionalplanung und Erwachsenenbildung, in: Das Forum. Zeitschrift der Volkshochschulen Bayerns, 10. Jg. Heft 3/4, 1970, S. 41.

5 Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplanung für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 198.

der Informierung der Öffentlichkeit. Als relativ abgrenzbarer Bereich der Erwachsenenbildung zogen die Volkshochschulen auch schon verhältnismäßig früh das Interesse der wissenschaftlichen Forschung auf sich. Aber gerade deren Ergebnisse zeigen, daß den Volkshochschulen eine sehr wesentliche Qualität bisher noch fehlt, die für ihre Integration in die gesamte Bildungsplanung unerläßlich ist: die zureichend genaue Feststellung ihrer speziellen Funktionen und Ziele, auf die hin die Erwartungen potentieller Teilnehmer sich orientieren könnten.

Aus empirischen Untersuchungen wissen wir, daß „die Volkshochschule mit Abstand die bekannteste Einrichtung der Erwachsenenbildung ist; in den Augen der Bevölkerung ist sie die typische Einrichtung für Erwachsenenbildung überhaupt.“ Nur etwa einem Viertel der Bevölkerung ist die Volkshochschule unbekannt, vor allem bei Menschen über 55 Jahre; bei Menschen, die eine geringe Schulbildung besitzen und bei Bewohnern kleiner Landgemeinden. Nach der bisher umfassendsten Untersuchung, die allerdings die zweite Hälfte der sechziger Jahre nicht mehr berücksichtigte, besuchen mindestens ca. 11% der westdeutschen Bevölkerung Volkshochschulen; drei Viertel kennen sie wohl, nehmen aber an ihren Veranstaltungen nicht teil. Überhaupt fühlen sich zwischen 80 bis 90% der Bevölkerung über 16 Jahre vom Bildungsappell positiv berührt; nur 5% lehnen ihn entschieden ab, und der Rest verhält sich indifferent. Wirkliche Weiterbildung betreiben jedoch nur ca. 10 bis 20% der Erwachsenen, während die überwiegende Mehrheit Weiterbildung zwar als wichtig einschätzt, sich aber nicht dementsprechend verhält. Hindernisse auf dem Wege zur eigenen aktiven Weiterbildung scheinen sehr verschiedene Ursachen zu haben: mangelndes Vertrauen in die Möglichkeiten der Erwachsenenbildung, Enttäuschungen bei ersten Versuchen, Unsicherheit über individuell sinnvolle Bildungs- und Lernziele, Unkenntnis über Wege und Einrichtungen, Zweifel an deren Zuverlässigkeit, Resignation, aber auch fehlende Schulbildung; der enge Zusammenhang zwischen Dauer und Abschlußniveau der Schulbildung und der Motivationsstärke für eigene Weiterbildung ist am häufigsten festgestellt worden.<sup>6</sup>

Daneben aber müssen uns noch zwei weitere Gründe beschäftigen, die außerordentlich komplexer Natur sind und deren Überwindung zu den wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule gehört.

Im gesellschaftlichen System der durch das Lebensalter differenzierten Rollen haben weder das Bild eines lesenden Kleinkindes, obwohl es zum Lesenlernen

6 Vgl. W. Strzelewicz, H.-D. Raapke, W. Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart 1966 sowie W. Schulenberg: Plan und System. Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, Weinheim 1968, bes. S. 15-17.

nachweislich schon recht früh imstande ist, noch das Bild des weiterlernenden Erwachsenen einen sozial anerkannten Platz.

„Zu dem Kanon der selbstverständlichen Erwartungen, die unsere Gesellschaft an einen Erwachsenen in seinem Erwachsensein stellt, gehört das regelmäßige Lernen nicht ... Hier liegt das Dilemma der Erwachsenenbildung. Ohne ein solches Lernen aber bleibt der Bildungsappell, so richtig er ist, so weit verbreitet er ist und so ehrlich er akzeptiert wird, ohne Wirkung.“<sup>7</sup>

Es gehört zu den wichtigsten Aufgaben gerade einer öffentlichen Einrichtung der Erwachsenenbildung, wie die Volkshochschulen es sind, an der Veränderung dieser „Bildungsmentalität“<sup>8</sup> durch möglichst vielseitige Lernanreize mitzuwirken.

Der andere Umstand, der den Volkshochschulen insbesondere zu denken geben muß, da offen zu sein für alle zu ihren am wenigsten umstrittenen Definitionsmerkmalen gehört, ist der, daß sie in Wirklichkeit noch nicht offen für alle sind. Daß Kinder aus Arbeiterfamilien an den Gymnasien und Hochschulen weit unterrepräsentiert sind, ist eine inzwischen überall bekannte Tatsache, die auf Mittel zur Abhilfe sinnen ließ, wie etwa durch die Einrichtung des sogenannten zweiten Bildungsweges. Aber die Einrichtungen des zweiten Bildungsweges (Tageskollegs, Abendgymnasien, Berufsaufbauschulen, einzelne auf Abschlüsse mit Berechtigungen zielende Kurse der Volkshochschulen) rekrutieren gar nicht in erster Linie Arbeiterkinder, sondern Schüler der Mittelschichten, die aus unterschiedlichen Gründen den normalen Bildungsweg durch die Mittel- und Oberschulen verlassen mußten und später dann die Weiterbildungsmöglichkeiten des zweiten Bildungsweges wahrnahmen, um den Sozialstatus des Elternhauses zu halten. Früher dachte man jedoch in erster Linie an die Arbeiterschicht, wenn es darum ging, neue Bildungsmöglichkeiten für Erwachsene zu erschließen.

Die Klage, daß Arbeiter wenig Veranstaltungen zur Weiterbildung besuchten oder bald wieder wegblieben, ist so alt wie unsere Kenntnis über Erwachsenenbildung reicht. Nach dem zweiten Weltkrieg hat sich die soziale Zusammensetzung der Hörerschaft der Volkshochschulen noch weiter zu Ungunsten der Arbeiter verschoben.<sup>9</sup> In der Besucherstatistik der Volkshochschulen spiegelt sich also derselbe Mechanismus der Reproduktion benachteiligter sozialer Gruppen wieder wie in der Schul- und Hochschulstatistik. Benachteiligt sind jedoch nicht nur die Arbeiter, sondern auch die Mädchen und Frauen und die Menschen auf dem

7 W. Schulenberg: Bildungsappell und Rollenkonflikt. Zur Kritik des Erwachsenenenseins in der Gegenwart, In: Claus Ritters (Hrg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim 1968, S. 151 f).

8 Strukturplan, S. 51.

9 Vgl. dazu W. Strzelewicz: Erwachsenenbildung. Soziologische Materialien, Heidelberg 1968, S. 48 f.



Land. „Die bekannten Bildungsgefälle zwischen den Sozialschichten, den Regionen und den Konfessionen setzen sich in die Weiterbildung hinein fort. Ihrer Überwindung muß sich die Weiterbildung verstärkt zuwenden.

Dazu bedarf es der Entwicklung von Curricula, die auf diese Bevölkerungsgruppen zugeschnitten sind und die die Weckung des Bedürfnisses, sich weiterzubilden, als besondere Aufgabe betrachten.“<sup>10</sup>

Die Lösung dieser Aufgabe, die Bildungsgegensätze sozialer Gruppen nicht sich selbst zu überlassen, sondern sie verringern zu helfen durch bewußte und gezielte Förderung der benachteiligten Schichten, gehört ohne Zweifel in den Bereich des öffentlichen Interesses. Es sind diese Gegensätze, die Tatsache von Klassenbildungen und Sozialschichten, die Bildung auch zu einem Problem des Rechts machen und dem Recht die Aufgabe stellen, Normen des Ausgleichs auch durch das Bildungswesen zu finden.

Die Frage, was sind Volkshochschulen heute, ist mit Hilfe einiger für wesentlich gehaltenen Merkmale beantwortet worden. Dabei ist gewiß mehr ausgelassen als beschrieben worden. Denn die Hörerzahl der Volkshochschulen geht in die vielen Millionen und die Zahl der in ihnen Lehrenden in die Zehntausende. Was das alles weiterhin noch für das Bildungswesen bedeutet, ist nicht leicht auszumachen.

Zwei weitere Merkmale müssen jedoch noch nachgetragen werden, da sie insbesondere die Schwierigkeiten deutlich machen können, unter denen die Volkshochschulen ihre Kontinuität über ein halbes Jahrhundert zu behaupten versuchten.

Volkshochschulen werden nur in Ausnahmefällen hauptamtlich geleitet, und noch mehr Ausnahmen sind die Volkshochschulen, die neben ihrem Leiter noch ein paar hauptamtlich tätige Lehrkräfte haben. Es gibt in der Bundesrepublik etwa 300000 Lehrer an den allgemeinbildenden und den berufsbildenden Schulen, aber nur 205 hauptberufliche Leiter von Volkshochschulen und 82 hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter in Volkshochschulen (nach dem Stand von 1968).<sup>11</sup>

Es ist offensichtlich, daß die weitere Entwicklung von Volkshochschulen entscheidend von der Zunahme von hauptberuflich tätigen Leitern und pädagogischen Mitarbeitern abhängen wird; denn die Aufgaben, wie noch kurz zu zeigen sein wird, sind so kompliziert geworden und bedürfen des dafür vorgebildeten Sachverstandes, daß sie nebenher nicht mehr zu leisten sind.

Ein anderes Merkmal für Volkshochschulen ist, daß sie auch nur in Ausnahmefällen über eigene Häuser oder wenigstens eigene Räume verfügen, die für Erwachsene eingerichtet wurden. In der Regel sind sie Gast bei Kindern und Jugendlichen oder buchstäblich in Gasthäusern. Überall, wo hauptamtliche

<sup>10</sup> Strukturplan S. 56.

<sup>11</sup> Vgl. dazu Helmut Dolff: Die deutschen Volkshochschulen, Bonn 1969, S. 66.

Leiter tätig geworden sind, wo Volkshochschulen über eigene Häuser oder wenigstens geeignete Räume verfügen, oder gar, wo beides zugleich zutrifft, ist die Zahl der Erwachsenen, die sich aktiv weiterbilden, sprunghaft gestiegen. Die dann kontinuierlich wachsende Zahl von Teilnehmern, vor allem sichtbar heute in den größeren Städten, die ein umfangreiches und in sich sehr differenziertes Programm anbieten können — einige von ihnen stehen jetzt ähnlich wie die Universitäten vor dem Problem des numerus clausus — zeigt einen Wandel in der Einstellung der Bevölkerung zum Weiterlernen an, eine Veränderung der „Bildungsmentalität“, die öffentliche Ermutigung und Förderung verdient.

*Welche Bedeutung haben Volkshochschulen als eine öffentliche Angelegenheit, die einer gesetzlichen Regelung bedarf?*

Um die Rolle der Volkshochschule auf ihre Zukunft hin genauer zu bestimmen und ihre Bedeutung als einer öffentlichen Angelegenheit, die der gesetzlichen Regelung bedarf, zu klären, ist es notwendig, zunächst einmal von den Volkshochschulen, ihren Schwierigkeiten und auch ihren lokalen Interessen abzusehen. Volkshochschulen haben kein Monopol in der Erwachsenenbildung und erstreben es auch nicht. Die vielfältigen Aufgaben der freiwilligen Weiterbildung Erwachsener, stets abhängig von den subjektiven Bedürfnissen und Motiven, aber immer auch abhängig von dem Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten, werden „von zahlreichen Trägern mit unterschiedlichen Zielvorstellungen und Möglichkeiten erfüllt ... Staat, Kommunen, Arbeitgeber- und Unternehmerverbände, Berufsverbände, Betriebe, Gewerkschaften, Hochschulen, Kammern, Kirchen, kommerzielle Weiterbildungsunternehmen, Rundfunk- und Fernsehanstalten, Vereine, wissenschaftliche Gesellschaften. In dieser Aufzählung der Träger nehmen Staat und Kommunen eine besondere Stellung ein; sie unterhalten nicht nur Einrichtungen in eigener Trägerschaft, sondern fördern darüber hinaus zahlreiche nichtstaatliche und private Träger durch öffentliche Mittel.“<sup>11a</sup>

Man pflegt deshalb auch vom „Pluralismus“ in der Weiterbildung zu sprechen. Dazu heißt es im Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik:

„Die Vielzahl der Träger zur Weiterbildung und die Vielseitigkeit des Angebots erweisen sich wohl als fruchtbar, sind aber zugleich Ursachen für die unbefriedigende Gesamtsituation. Solange nicht ein Mindestmaß an ordnenden Absprachen und Maßnahmen besteht und gewisse gemeinsame Prinzipien gelten, bleibt das Weiterbildungsangebot im Bundesgebiet örtlich und qualitativ ungleichmäßig, unsystematisch und unkoordiniert. Angesichts der traditionellen Eigenständigkeit und der unterschiedlichen Prägung und Zielsetzung der Trägerorganisationen haben sich die Bemühungen um Koordinierung ... als

schwierig erwiesen.“<sup>12</sup>

Die Frage ist also nicht unberechtigt, ob der ungeordnete Bildungspluralismus nicht lediglich einen Reichtum an Gelegenheiten vortäuscht, der in Wirklichkeit für den einzelnen Erwachsenen, der sich weiterbilden möchte, eher einen verwirrenden und abschreckenden Dschungel darstellt als eine offene Straße, die zum Betreten einlädt. Vom Standpunkt der Bildungsplanung erweist sich der ungeordnete Bildungspluralismus allemal als ein schwieriges Hindernis.

„Je mehr der Öffentlichkeit die Bedeutung von Wissenschaft und Bildung im technischen Zeitalter bewußt wird, desto heftiger wird die Kulturpolitik in den Kampf jener mächtigen und in der Regel blinden Interessen gezogen werden, die auch auf diesem Felde miteinander kollidieren. Die obrigkeitsstaatlichen Traditionen der Bürokratie, die bisher die Ordnung des Bildungswesens getragen und zugleich seine Modernisierung verhindert haben, lösen sich auf. Aber damit verliert das Bildungswesen jenen Schutz, der es bisher gegen das ‚freie Spiel der Kräfte‘ abgeschirmt hat. Dieselben Entwicklungen, die im Zuge der Demokratisierung wünschenswert sind, entfesseln zugleich ein Spiel der Gewalten, das der Rationalität noch weniger zugänglich ist als der Mechanismus der Bürokratie alten Stils. Mit jeder Analyse, jedem Argument und jedem Entwurf stößt die Planung schon in ihrer ersten, rein wissenschaftlichen Phase auf organisierten Widerstand, der hinter der Maske ‚wissenschaftlicher‘ Argumentation den Kampf um gesellschaftliche Positionen führt.“<sup>13</sup>

Nicht weniger scharf wird der Vorwurf gegenüber einem ungeordneten Pluralismus der Träger der Weiterbildung in einer Veröffentlichung des Kultusministeriums Baden-Württemberg formuliert:

„... der Wildwuchs von vielfach sich kreuzenden Unternehmungen, in denen sich jede Gruppe so gut wie es eben gehen mag, zu helfen versucht, ohne eine Übersicht über das Ganze zu besitzen oder auch nur anzustreben, hat bisher verhindert, daß eine der wichtigsten Aufgaben von Staat und Gesellschaft rational, d. h. mit System und Methode, in Angriff genommen wurde.“<sup>14</sup>

Es ist ganz offensichtlich, daß wir für den gesamten Bereich der Weiterbildung Erwachsener staatlicher Rahmengesetze bedürfen, die die dringlich gewordenen Aufgaben der Koordination und Kooperation in eine Rechtsverfassung bringen und zugleich die Mindeststandards der institutionellen und personellen Voraussetzungen festsetzen. Der Strukturplan zeichnet ein Minimum von Elementen einer solchen Rechtsverfassung auch schon vor. Ausgehend vom

11a Strukturplan, S. 197.

12 Bundestagsdrucksache VI/925.

13 G. Picht: Die Verantwortung des Geistes, Stuttgart 1965, S. 299.

14 Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung. Empfehlungen zur Neugestaltung und Koordinierung, vorgelegt vom Arbeitskreis Erwachsenenbildung des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Villingen 1968.

wünschenswerten Weiterbestehen privater Träger, plädiert er jedoch für eine „stärkere Inpflichtnahme“ von Trägern und Einrichtungen der Weiterbildung durch den Staat.<sup>15</sup> Eine Melde- und Auskunftspflicht soll das bisher unübersichtliche Bildungsangebot koordinieren und überschaubar machen. Staatliche und kommunale Verwaltungen sollen, soweit sie nicht schon bestehen, Weiterbildungsmöglichkeiten in eigener Trägerschaft anbieten, um dadurch Mindeststandards und „Beurteilungsmaßstäbe für Bildungsgänge und Kurse, für Zugang und Abschluß, für die Leistungskontrolle und für die Qualifikation der Lehrkräfte“ zu sichern. „Dabei soll die Aktivität der staatlichen und kommunalen Träger nicht an das Prinzip der Subsidiarität gegenüber nichtstaatlichen und nichtkommunalen Trägern gebunden sein.“<sup>16</sup>

Das Bedürfnis nach einer neuen und besseren Rechtsverfassung ist nicht nur durch die negativen Auswirkungen des hemmenden Pluralismus zu begründen, sondern auch durch das Gebot der Herstellung möglichst gleichwertiger Lebensbedingungen in ungleichen Räumen, d. h. durch dieselben Motive, die die Raumordnungspläne bestimmen und die die Bedingungen für die Harmonisierung einer rationalen Gesellschafts-, Wirtschafts- und Bildungspolitik schaffen wollen. Schließlich ist eine neue Rechtsverfassung erforderlich auch unter dem Anspruch eines Rechts auf Bildung. Dieses Grundrecht auf Bildung, das nicht lediglich als ein Recht auf eine Erstausstattung mit Grund- und Berufsausbildung verstanden werden darf, sondern auch als Recht auf Weiterbildung interpretiert werden muß, da Weiterbildung individuell und gesellschaftlich notwendig geworden ist, macht eine rechtliche Durchnormierung des Bereichs der freiwilligen Weiterbildung Erwachsener zwingend notwendig, und zwar nicht, wie bisher üblich, unter dem Anspruch der Chancengleichheit der Verbände, sondern unter dem Anspruch der Chancengerechtigkeit für Individuen.

#### *Was soll mit Hilfe eines Gesetzes aus den Volkshochschulen werden?*

Die Volkshochschulen sind, geschichtlich gesehen, mit dem Anspruch des Rechts auf Bildung entstanden und verdanken ihre Existenz den Kommunen und den kommunalen Gebietskörperschaften. Die Geschichte der Volkshochschulen ebenso wie ihre Zukunft sind nicht zu trennen von der Geschichte und der Zukunft kommunaler Kultur- und Bildungspolitik. Man kann diese Aufgabenbereiche „geradezu als den klassischen Typ der den Gemeinden zuerkannten Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaften im Sinne des Artikels 28, Absatz 2 des Grundgesetzes der BRD ansehen“.<sup>17</sup>

15 Strukturplan, S. 214.

16 Strukturplan, S. 212 ff.

17 Dieter Sauberzweig: Gemeinde und Erwachsenenbildung, in: Der Städtetag, Heft 1/1970, S. 2.

Ohne Zweifel bringen die Kommunen die besten Voraussetzungen mit, als *die* Träger der Erwachsenenbildung zu fungieren. In ihrem Rahmen lassen sich die konkreten Bedürfnisse, z. B. beruflicher Fort- und Weiterbildung, genauer ermitteln, können spontane Erwartungen und Wünsche aus der Bevölkerung eine befriedigende Antwort und partikulare Interessen der Erwachsenenbildung ihren Platz finden, ohne daß sich die Weiterentwicklung zu einem kooperativen und in Teilen sich integrierenden Bildungswesen ihnen unterwerfen muß.

Die Einrichtung, durch die die Kommunen bisher schon ihre Aufgabe, für die Weiterbildung Erwachsener Möglichkeiten bereitzustellen, wahrgenommen haben, war neben den Bibliotheken vor allem die Volkshochschule. Sie trug seit eh und je dem Prinzip der geordneten Pluralität durch ihre gewählten Vorstände und Kuratorien Rechnung. Wenn sie heute einer besseren Rechtsverfassung bedarf, dann vor allem, weil sich der Kreis der Aufgaben und die Inhalte der Weiterbildung verändert haben. Die Volkshochschulen werden sich in Zukunft mehr als bisher den Wissenschaften, der Technik und dem Beruf zuwenden müssen. Dafür sprechen mindestens zwei gewichtige Gründe. Erstens die Unumkehrbarkeit der technologischen Produktionsgrundlagen unserer industriellen Großgesellschaft mit ihren Sachzwängen. Diese nicht als blindes Schicksal zu erfahren, als unbegriffene Macht, sondern sie erkennen und gebrauchen zu lernen als unverzichtbare Mittel, die gegenwärtige Gestalt unseres sozialen Lebens eine weitere Stufe über sich hinauszutreiben und sie darin menschlicher zu machen, wird die schwierigste, aber auch wichtigste Aufgabe der Erwachsenenbildung. Sodann: Für den erwachsenen Menschen ist der Beruf einer der wesentlichsten Gestaltungsfaktoren und konkreten Sphären seines sozialen Daseins, in dem Erfolg und Leistung, Aufstieg und Verhinderung von Abstieg berechenbare Daten der Verwirklichung seiner eigenen Lebensplanung werden, die nicht nur seine Stellung im Leben, sondern auch seine Einstellung zum Leben bestimmen; es sind gewiß nicht die einzigen, aber wohl doch die wichtigsten Daten. Die frühere Erwachsenenbildung verhielt sich zur sozialen Sphäre des Berufs gleichgültig, während umgekehrt die frühere Berufsbildung gerade diese Sphäre zum ausschließlichen Bezugspunkt aller Weiterbildung machte und ihren Bildungsbegriff mit dem Arbeitsmarkt gleichsetzte. Die Volkshochschule der siebziger Jahre muß dieser Auseinanderentwicklung von Bildung und Beruf entgegenwirken. Um das leisten zu können, wird sie sich selber verwandeln und zu einem kommunalen Bildungszentrum entwickeln müssen, zu einem Organ kommunaler Bildungsförderung im Gesamtbereich aller modernen Fort- und Weiterbildungsaufgaben. Um als Organ kommunaler Bildungsförderung im Bereich der freiwilligen Weiterbildung Erwachsener wirken zu können, bedarf die Volkshochschule einer sehr viel besseren institutionellen und personellen Fundierung als bisher. Sie muß mit allen Institutionen und Verbänden, die einen

Beitrag zur Weiterbildung Erwachsener leisten können, kooperieren und zugleich als Koordinator aller Bildungs- und beruflichen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen fungieren. Hier ist sowohl eine Übersicht über das, was schon geschieht, ebenso nötig wie die Verbesserung und Vergrößerung des Angebots, Absprachen über zukünftig erforderliche Maßnahmen auf der Basis genauerer Kenntnis individueller und gesellschaftlicher Bedürfnisse, individuelle Bildungsberatung usw. Die Weiterentwicklung der Volkshochschulen zu kommunalen Bildungszentren berührt an keiner Stelle die Selbständigkeit der Bildungsarbeit der berufsständischen Kammern, der gewerkschaftlichen oder der konfessionellen Bildungsträger. Eine der wichtigsten Aufgaben der Volkshochschule ist neben der der Koordination der Angebote anderer die der Ergänzungen und Verbindungen in und zwischen der Vielfalt unseres expandierenden Bildungswesens. Gerade an diesen Ergänzungen und Verbindungen fehlt es.

Es ist falsch, den Volkshochschulen eine „eigenständige“ Bildungsaufgabe zuweisen zu wollen in einer Zeit, da alle übrigen Bildungseinrichtungen ihre „Eigenständigkeiten“ zu verlieren beginnen. Gilt das schon für die Kinder- und Jugendschulen, so muß das erst recht für die Erwachsenen gelten, die man nicht mehr auf einen langjährigen zweiten, dritten oder vierten „Bildungsweg“ schicken sollte. Wann Erwachsene weiterlernen können und wollen, hängt sehr von ihren zumeist durch den Beruf geprägten Lebensumständen ab und erfordert daher eine grundsätzlich andere Organisation von Lernmöglichkeiten für sie als die Organisation der durchgehenden „Bildungswege“ in der ersten Lebensphase.

Heinz Theodor Jüchter, hauptamtlicher pädagogischer Mitarbeiter einer nordrheinwestfälischen Abendvolkshochschule, hat schon vor Jahren einen Plan für die freiwillige Weiterbildung Erwachsener vorgelegt, der am Berufsleben orientiert ist, ohne diese Orientierung zu verabsolutieren. Sein Vorschlag eines „offenen Systems“, das durch die Volkshochschule zu verwirklichen wäre — in Ansätzen übrigens auch schon vielfach verwirklicht worden ist —, sieht sieben Programmtypen vor.

1. *Grundkursprogramm.* Seine Aufgabe ist die Befriedigung eines Nachholbedarfs an Elementarbildung im weitesten Sinne des Wortes. Es umfaßt die grundlegenden Kulturtechniken, die in der Schule nicht genügend sicher erlernt werden konnten und die Voraussetzung für eine erfolgreiche Weiterbildung sind; es erstreckt sich aber auch auf Kurse, die von den Erwachsenen als wesentlich für die Vertiefung ihrer Grundbildung eingeschätzt werden; das kann das Erlernen einer Fremdsprache sein, aber auch eine Einführung in die Politik, die Volkswirtschaft, die Physik usw.
2. *Zweiter Bildungsweg.* Seine Aufgabe ist der Anschluß an die traditionellen Bildungswege mit dem Ziel der staatlichen Abschlüsse (Mittlere

Reife, Abitur, fachgebundene Hochschulreife), die wiederum Eingangsvoraussetzungen für weiterführende Bildungswege sind. Jedoch erfordern sie, wenn sie der Situation des berufstätigen Erwachsenen gerecht werden wollen, eine andere Organisation, z. B. die des Baukastenprinzips, und auf längere Sicht auch eine andere Inhaltlichkeit, in der besonders die Berufs- und Lebenserfahrung des Erwachsenen stärker berücksichtigt wird.

3. *Berufsinformation.* Sie erfordert Aufklärungsarbeit über die Entwicklung von Berufen, Berufsanforderungen und Arbeitsmarkt und ist zugleich eine konkrete Form der Bildungswerbung. Sie müsste sich insbesondere an jene Bevölkerungsgruppen wenden, die von sich aus nicht nach Weiterbildung nachfragen. Diese Beratungstätigkeit ist keine administrative Aufgabe in erster Linie, sondern eine pädagogische und müsste zusammen mit Arbeitsämtern und Schulberatungsdiensten geleistet werden.
4. *Studienprogramme.* Hier handelt es sich um Lernprogramme, die besonders auf die Anforderungen im Bereich mittlerer Leitungsfunktionen in der öffentlichen, technischen oder kaufmännischen Verwaltung sowie auf spezielle Gruppen der Dienstleistungsberufe abzielen und für die rasche Auffassungsgabe, Umstellungsvermögen und die Fähigkeit, neues Wissen sich anzueignen, wichtig sind. Vor allem sind die Wissensgebiete zu berücksichtigen, die die gesellschaftliche und technische Entwicklung intensiv beeinflussen.
5. *Fachkurse.* Sie werden in der Regel von anderen Bildungsträgern angeboten wie z. B. den Fortbildungseinrichtungen der Kammern, der Gewerkschaften oder auch der Fachhochschulen. Gerade hier aber ist eine Übersicht und eine Kooperation der Träger vonnöten. Volkshochschulen könnten hier in Absprache mit den „Anbietern“ für Kurse sorgen, die zwar fachlich orientiert bleiben, aber über die engen Fachgrenzen hinauszielen.
6. *Komplexlehrgänge.* Hier handelt es sich um die Integration verschiedener Fächer zur Qualifizierung für bestimmte Berufsgruppen, für die Fach- und Allgemeinbildung im gegenseitigen Bezug eine besondere Rolle spielt (z. B. Sekretärinnen-Seminare, Seminare für wissenschaftliche Hilfskräfte, für Organisations- und Verwaltungsaufgaben).
7. *Kontaktstudien.* Ihre Aufgabe ist die systematische wissenschaftliche Fortbildung in enger Zusammenarbeit mit den Universitäten und Hochschulen sowohl für akademische Berufe als auch für diejenigen, die die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung kennenlernen wollen.<sup>18</sup>

18 Vgl. dazu H. T. Jüchter: Die Zukunft der Erwachsenen-Berufsbildung, in H. Tietgens (Hrg.): Bilanz und Perspektive, a. a. O., S. 246 ff.

Die hier im Anschluß an Jüchter knapp skizzierten Programme einer berufsorientierten Weiterbildung Erwachsener stimmen mit den Aufgaben überein, die die große Mehrheit der Bevölkerung den Volkshochschulen längst zugewiesen hat: Kurse für Berufsfortbildung, planmäßiges Studium einzelner Fachgebiete und der Wunsch, etwas aus Forschung und Wissenschaft zu erfahren“.<sup>19</sup>

Diese Aufgabenzuweisung bezieht sich nicht etwa auf spezielle Inhalte, mit denen es die Volkshochschulen dabei besonders zu tun hätten, auch nicht auf ein typisches Niveau, sondern auf eine für den Erwachsenen besonders günstige Organisationsform seines Weiterlernens. Wolfgang Schulenberg hat diese besondere Organisationsform in einer Planskizze entwickelt, der die spezifischen Bedingungen des Erwachsenenlernens, auch unabhängig vom Beruf, von Aufstiegs motivation oder Nachholbedarf, zugrunde liegen. Hier spielt das Baukasten- oder Kreditsystem der Volkshochschul-Fachprüfungen die Schlüsselrolle, wobei ein VHS-Diplom angestrebt wird, das eine freie Wahl der Fächer und den Fortfall jeder zeitlichen Beschränkung für den Erwerb der Fachprüfungszeugnisse vorsieht.<sup>20</sup>

Ferner hätten die Volkshochschulen als die kommunalen Bildungszentren die Aufgabe, den Fernlehr- und Fernsehunterricht (einschließlich der Hörfunk-Kollegs) durch die Einrichtung von Begleitseminaren so zu organisieren, daß eine möglichst große Zahl von Menschen von den Vorteilen der Medien und der modernen Unterrichtstechnologie profitieren kann. Welche Bedeutung gerade die Medien und die technologischen Unterrichtshilfsmittel für bevölkerungsarme und mit Bildungseinrichtungen unterversorgte Regionen haben können, bedarf hier keines Nachweises.

Natürlich werden die Kommunen allein aus ihren Mitteln diese weitgespannten, aber keineswegs utopischen Aufgaben lösen können. Das Gebot der Stunde ist wie in vielen anderen Bereichen gesellschaftlicher Entwicklung auch hier eine engere, gesetzlich fixierte Kooperation zwischen Bund, Ländern, Gemeinden und den Verbänden, eine Koordination der Mittel und eine Kooperation und Koordination in den Sachaufgaben.

Im übrigen sollten die Kommunen bei dem Namen „Volkshochschulen“ bleiben. Sie haben sie unter dieser Bezeichnung gegründet und unter diesem Titel ihre Zielvorstellungen und Funktionen entwickelt.

19 Vgl. W. Strzelewicz, H.-D. Raapke, W. Schulenberg. a. a. O., S. 146 ff.

20 W. Schulenberg: Plan und System. Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, Weinheim 1968.



### *Dem Feinde weh, der sie bedroht... (ein Leserbrief)*

In der Reihe „Deutschland deine Bayern (Hessen Schwaben usw.) erscheint im Hoffmann und Campe Verlag jetzt „Deutschland deine Schleswig-Holsteiner“. Verfasser ist Ernst v. Salomon. Die „Kieler Nachrichten“ bringen davon als Serie einen Vorabdruck, den sie einige Tage vorher in einer blau-weiß-rot gerandeten Anzeige angekündigt haben.

Diese Anzeige ist es, die es uns angetan hat. Sie zeigt, daß auch Journalisten unserer schleswig-holsteinischen Landeshauptstadt von dem Land, in dem sie leben und wirken, ganz seltsame Ansichten haben können.

Nach der Anzeige sind die Schleswig-Holsteiner wieder einmal „ungebändig, knorrig und kauzig“, was man von jeder bürgerlichen Bevölkerung jedes anderen Landes genau so gut behaupten kann, wenn sie von einem Stadtmenschen oberflächlich besichtigt wird. „Up ewig ungedeelt“ ist nach der Anzeige immer ein „selbstbewußt kämpferisch und stolzes Wort“ gewesen. In Wirklichkeit ist es in seiner ursprünglichen Formulierung nur eine von mehreren Vorbehaltsklauseln, unter denen 1460 die schleswig-holsteinische Ritterschaft der Übertragung der Herzogswürde (von Schleswig) und der Grafenwürde (von Holstein) auf den dänischen König zustimmte. Von Heldenhaftigkeit kann um so weniger die Rede sein, als sich in den nächsten 350 Jahren niemand um diese Klausel gekümmert hat. Schleswig-Holstein wurde immer lustig weiter geteilt. Es gab bald den gottorpschen und den königlichen Anteil, es gab die Gebiete der mehreren „abgeteilten Herren“, dazu die Grafschaft Rantzau, die Herrschaft Pinneberg, die ehemaligen Besitzungen des Ritters Limbek usw. Die Einheit Schleswig-Holsteins war eine staatsrechtliche Fiktion. Das Schlagwort „Up ewig ungedeelt“ tauchte erst wieder auf, als um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert ein Nationalbewußtsein entstand.

Es wäre sinnlos, die Anzeige Satz für Satz zu analysieren. Ankündigungen einer Ware nehmen sich oft das Recht, marktschreierisch zu übertreiben. Bei der „Ware“ Buch sollte es dabei eine Grenze geben, zumal, wenn es sich um ein Buch handelt, das angeblich geschichtlich-politischen Inhalt hat. Es könnte sonst manches mühsam zusammengekittete Porzellan zerschlagen werden.

Glücklicherweise entsprechen die ersten Stücke des Serienabdrucks nicht der Ankündigung. Sie sind in einem gut lesbaren Feuilleton-Stil gehalten, von der angekündigten „barocken Wortgewalt“ ist nichts zu spüren. ‚Gott-sei-Dank!‘

Aber *eine* Wendung der Anzeige verschlägt einem fast die Sprache. Da soll das Buch bzw. die Serie es verständlich machen, „warum es früher von den Schleswig-

Holsteinern hieß: Dem Feinde weh, der sie bedroht“. Aber das Zitat bezieht sich ja gar nicht auf uns. Es bezieht sich vielmehr auf die Flagge Schwarz-Weiß-Rot und ist zu finden als 3. Zeile der ersten Strophe des „Deutschen Flaggenliedes“, das die 1871 entstandene Flagge des wilhelminischen Reiches verherrlicht und dessen erste Zeile heißt: „Stolz weht die Flagge *Schwarz-Weiß-Rot*“.

Nachdem nun auch das Buch in unsere Hände gelangt ist, zeigt es sich, daß die kritisierte Anzeige fast wörtlich nur den Klappentext des Verlags wiedergibt. Mit allerdings einer Abschwächung – im Klappentext ist das Zitat „Dem Feinde weh, der...“ ausdrücklich „dem berühmten Schleswig-Holstein-Lied“ untergeschoben, womit klar wird, daß auch ein so altherwürdiger Verlag wie Hoffmann und Campe ruhig etwas sorgfältiger arbeiten könnte.

### *Dr. Martin Steinhäuser zum siebzigsten Geburtstag*

Martin Steinhäuser ist einer von den Stillen im Lande; ob es ihm recht ist, von seinem siebzigsten Geburtstag groß Aufhebens zu machen, bezweifelt der Schreiber dieser Zeilen. Aber einem, der ihm Freund ist und engerer Landsmann – Dithmarscher – dazu, wird er es nicht ernsthaft verübeln, wenn ihm einige Zeilen des Dankes für seine Tätigkeit gewidmet werden. Ganz sicher kann man da freilich nicht sein, weil sich seine Art kaum auf eine eindeutige Formel bringen läßt. Er mag nicht im Vordergrund stehen, scheint denen, die ihn nicht näher kennen, verschlossen, fast abweisend zu sein. Herzlichkeit und die Bereitschaft zum Entgegenkommen sucht er zu verbergen, läßt sich nicht gerne durchschauen, bleibt auf Distanz.

Und doch spürt, wer ihn länger kennt, Herzenswärme. Das Gesagte paßt auf den ersten Blick eigentlich nicht zu der oben gemachten Feststellung. Wer sich aber die Mühe macht, das Wirken des Jubilars in dem Zeitraum nach 1945 zu überschauen, kann ihm nicht absprechen, Kämpfer zu sein. Dabei hat er seinen eigenen Stil, den man, immer variiert in allen seinen Veröffentlichungen, wiederfindet; am deutlichsten in denen der ersten Jahre nach 1945, als es darum ging, sich dem damals lawinenartig vordringenden Dänentum zu widersetzen.

Ein Vergnügen ist auch, sei es in den „Grenzlandchroniken“, sei es in der „Korrespondenz deutsches Schleswig“, die Sicherheit festzustellen, mit der Martin Steinhäuser das Wesentliche findet und herausstellt. So ist sein Wirken nicht spektakulär, auf die breite Masse wirkend, wohl aber bereichert es den, dem an einer anspruchsvollen Auseinandersetzung liegt. Und das um so mehr, als bei aller Sach-bezogenheit doch die innere Teilnahme des Schreibers stets spürbar ist.

*Werner Friccius in kds*

### *Kopenhagen-Fahrt zur 100-Jahr-Feier von Dansk Kvindesamfund*

Aus Anlaß des 100jährigen Bestehens von Dansk Kvindesamfund folgten drei Mitglieder des Ortsringes Flensburg im Deutschen Frauenring der Einladung zur Teilnahme an den Jubiläumsfestlichkeiten am 26. und 27. Februar 1971 in Kopenhagen.

Die Pflege internationaler Beziehungen gehört zu den Zielen des Deutschen Frauenrings; für den Ortsring Flensburg bedeutet das in besonderem Maße Pflege der deutsch-dänischen Kontakte. 1968 fand erstmals auf Einladung von Frauenring und Europa-Union unter Mitwirkung von Dansk Kvindesamfund, der dänischen Frauenvereinigung mit den gleichen staatsbürgerlichen Zielen, eine Tagung in Flensburg statt, die mit der Feier des 20jährigen Bestehens des Flensburger Frauenrings zusammenfiel. Die damals begonnenen Verbindungen wurden seitens des Flensburger Ortsrings fortgesetzt.

Die 3 Flensburgerinnen waren als einzige Deutsche und als einzige Nicht-Skandinavierinnen eingeladen und waren besonders beeindruckt von der warmen Aufnahme und der Aufmerksamkeit, mit der sie von ihren dänischen Gastgebern betreut wurden.

Die Bedeutung von Dansk Kvindesamfund, aus dem wohl auch alle im öffentlichen politischen Leben Dänemarks stehenden Frauen hervorgegangen sind, zeigte sich in der Großzügigkeit der Festlichkeiten, darunter einem Empfang mit Feier im Kopenhagener Rathaus für 650 Personen, bei dem die ausländischen Delegationen (der alphabetischen Reihenfolge nach, Deutschland an erster Stelle) Gelegenheit hatten, Grußworte zu sprechen. Auch im Reichstag wurde eine Feier für die Kreisvorsitzenden und die ausländischen Gäste veranstaltet. Einen besonderen Eindruck hinterließ auch eine Festvorstellung des Königlichen Theaters im Beisein des dänischen Königspaares. Die Flensburger Delegierten schieden von ihren Gastgebern mit dem von beiden Seiten zum Ausdruck gebrachten Wunsch auf eine Fortsetzung der Kontakte und eine Wiederbegegnung in Deutschland.

*Claire Morré*

\*

### *Frau Martha Werther 90 Jahre*

Am 2. März feierte Frau Martha Werther ihren 90. Geburtstag. Sie war die langjährige Leiterin der Heimvolkshochschule für junge Mädchen in Tingleff. Durch ihre erzieherische Tätigkeit hat sie einen nachhaltigen Einfluß auf die deutsche Volksgruppe ausgeübt.

Frau Martha Werther wurde am 2. März 1881 als Tochter des Brauereibesitzers Werther in Tondern geboren. Sie besuchte das Seminar in Augustenburg/Alsen.

Nach ihrem Lehrerinnenexamen weitete sie ihre Kenntnisse durch Studienreisen in England, Frankreich, Deutschland und Schweden aus. Am 1. April 1910 trat sie die Stellung als wissenschaftliche Lehrerin an der ersten deutschen Heimvolkshochschule in Tingleff an. Nach Fräulein Reuter übernahm sie die Leitung der Schule am 1. Oktober 1912. Mit viel Geschick verstand sie es, die Schule sicher durch die Wirren des I. Weltkrieges und der Abstimmungszeit zu führen, so daß sich die Tingleffer Schule als einzige deutsche Kulturinstitution in Nordschleswig ungebrochen auch unter den veränderten Verhältnissen, die die Grenzziehung mit sich brachte, behaupten konnte. Die von P. Schmidt-Wodder in der Volkshochschule in den 20er Jahren abgehaltenen Jugendtagungen, die auch durch Frau Werther stark geprägt wurden, sind heute noch unvergessen. Über 2 500 Schülerinnen sind durch die Tingleffer Schule gegangen. Erst nach der Kapitulation 1945 mußte die Schule auf polizeiliche Anordnung ihre Tore schließen, obwohl genügend Anmeldungen für einen neuen Lehrgang vorlagen. Nichts bewies die Lebenskraft der Schule besser als diese Tatsache. Frau Werther ließ sich pensionieren. Sie zog zunächst nach Kiel, aber verbringt heute ihren Lebensabend bei bester Gesundheit und reger Anteilnahme an dem Schicksal der Deutschen Nordschleswigs in Kellinghusen. Die vielen Grüße und Wünsche, die ihr zu ihrem Geburtstag zuteil wurden, zeigen, daß sie nicht vergessen ist. An den Ehemaligentreffen ihrer Schule nimmt sie stets teil.

Ko

\*

In Memoriam

JOHANNES TONNESEN †

*Sehr verehrte Frau Tonnesen!*

Die Nachricht von dem Heimgang Ihres Gatten, unseres verehrten Landsmannes, Pastor Tonnesen, hat alle die, denen die Geschichte und die geistige Gegenwart der Heimat am Herzen liegen, mit wehmütiger Trauer erfüllt. Mit Johannes Tonnesen ist eine Persönlichkeit dahingegangen, die insbesondere in der Zeit zwischen den beiden Kriegen entscheidende Beiträge für die Prägung des geistigen Lebens jener Jahrzehnte geleistet hat. Sowohl „deutsch zu sein“ als aus der Begegnung mit zwei Kulturen zu leben – dies beides wurde zum entscheidenden Impuls eines Lebens an der Grenze, welches immer von der Grenze geprägt war, auch wenn der äußere Weg nicht unmittelbar im Grenzland gegangen wurde. Ich denke mit Dankbarkeit an manches Gespräch mit Ihrem verstorbenen Gatten in den 50er Jahren und bis etwa 1965 zurück. Aus diesen Gesprächen durfte ich viel lernen. Ihr Mann wird uns allé, die wir ihn kannten, als

eine markante und verehrungswürdige Persönlichkeit in der Erinnerung bleiben.  
Mit herzlichem Gruß bin ich Ihr

*Hans P. Johannsen*