

Daniel Löffelmann

Schulverfassungslehre und Lehrplantheorie

Die Pädagogik
Friedrich Wilhelm Dörfelds
in ihrer Aktualität

Daniel Löffelmann
Schulverfassungslehre und Lehrplantheorie

Bildung: Demokratie

Herausgegeben von

Nils Berkemeyer | Alexander Gröschner | Ralf Koerrenz | Michael May

Mit der Reihe Bildung: Demokratie soll ein Ort geschaffen werden, an dem disziplinären und interdisziplinären Forschungen zum Themenbereich Aufmerksamkeit verschafft wird sowie Beiträge erscheinen, die zivilgesellschaftliche Perspektiven und Programme zur Demokratiebildung präsentieren. Ziel ist es, Beiträge in einer Reihe zu bündeln, die Fragen und Antworten auf das komplexe Thema Bildung: Demokratie geben. Dabei werden sowohl institutionelle als auch informelle Bereiche der Bildung berücksichtigt. Mit der Reihe wollen die Herausgeber einen Beitrag zur Diskussion um den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Deutschland, Europa und letztlich der Weltgesellschaft leisten. Die Reihe wird sehr guten Dissertationen genauso einen Platz bieten wie Monographien und Herausgeberbänden, die den Dialog über Bildung und Demokratie bereichern.

Daniel Löffelmann

Schulverfassungslehre und Lehrplantheorie

Die Pädagogik Friedrich Wilhelm Dörpfelds
in ihrer Aktualität

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Daniel Löffelmann, geb. 1992, hat Philosophie, Germanistik und Bildungswissenschaften an der Friedrich-Schiller-Universität Jena studiert; die Promotion erfolgte am dort ansässigen Kolleg „Globale Bildung“ des Instituts für Bildung und Kultur.

Seit 2019 arbeitet er als Berater für Organisation, Personal und Digitalisierung mit Fokus auf den öffentlichen Sektor. Außerdem engagiert er sich im Rahmen der „Jenaer Schule der Didaktik“.

Dissertation Friedrich-Schiller-Universität Jena 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6472-8 Print
ISBN 978-3-7799-5789-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Für Anne und Lewin

Inhalt

Einleitung und Vorüberlegungen	9
Methodischer Zugriff und Aufbau	16
Werkübersicht, Forschungsstand und Rezeption	21
I Schulverfassungslehre	31
I.1 Historisches Schlaglicht: Die Volksschule im 19. Jahrhundert	33
a) Schulverwaltung im Spannungsfeld von Staat, Kirche und Kommunen	41
b) Situation und Stellung der Volksschullehrer	45
I.2 Dörfelds Theorie der Schulverfassung	50
a) Die <i>Freie Schulgemeinde</i> als „Fundamentstück“	52
b) „Elternrecht“ und „Familienprinzip“ – christlich-konservative Eckpfeiler	64
c) Autonomie durch „Selfgovernment“ – reformiertes Subsidiaritätsprinzip	73
d) Schuldemokratie – Ausgleich und Befriedung durch Interessenvertretung	81
I.3 Gegenwärtige Tendenzen in Schulverfassungsfragen	92
a) Die bundesdeutschen G8-/G9-Reformen als schulpolitisches Symptom	97
b) Dörfeldsche Kommentare zu Österreichs <i>Schulautonomiepaket</i>	108
II Lehrplantheorie	127
II.1 Historisches Schlaglicht: Der Lehrplan als Politikum im 19. Jahrhundert	129
a) Die Stiehlschen Regulative von 1854	131
b) Die Allgemeinen Bestimmungen von 1872	134
II.2 Dörfelds Theorie des Lehrplans	137
a) Das Fundament: Ontologie, Anthropologie und „Bildungswert“	140
b) Prinzip der Vollständigkeit	145
c) Prinzip der Einheitlichkeit	149
d) Eigenständigkeit innerhalb des Herbartianismus	153

II.3 Lehrplantheorie in Gegenwart und jüngerer Vergangenheit	156
a) Robinsohns <i>Curriculumdidaktik</i> – Ende der klassischen Lehrplantheorie	159
b) Kompetenzorientierte Bildungsstandards als hegemoniales Modell	172
c) Anmerkungen aus dem 19. Jahrhundert	185
Fazit und Ausblick	191
Anhang	195
Literaturverzeichnis	195

Einleitung und Vorüberlegungen

Friedrich Wilhelm Dörfeld (1824–1893) ragt als eine besondere Figur aus der deutschen Pädagogikgeschichte des 19. Jahrhunderts heraus. Trotz seiner fordernden, gleichwohl wenig prestigeträchtigen Stellung als einfacher Volksschullehrer am Niederrhein setzte sich Dörfeld Zeit seines Lebens mit Vehemenz für die Belange der Pädagogik wie auch seines aufstrebenden Berufsstands ein. Zusätzlich zur kleinteiligen praktischen Arbeit im Klassenzimmer, bei Fortbildungszirkeln und Lehrervereinskonferenzen hat der wissenschaftlich engagierte Autodidakt ein eindrucksvolles schulpädagogisches¹ Werk hinterlassen. Dieses umfangreiche und dennoch in sich geschlossene publizistische Ensemble bildet den *Gegenstand* des vorliegenden Buches. Dem liegt die Absicht zugrunde, einen Gutteil der fachlich-theoretischen Substanz von Dörfelds einst einflussreichen, heute aber kaum noch oder höchstens fragmentarisch rezipierten² Schriften erneut zur Darstellung zu bringen – aus welchem Kalkül heraus dies hier geschieht, wird gleich noch ausführlich erläutert.

Zunächst sei darauf hingewiesen, dass in der Befassung mit Dörfeld zwei klare inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden: Schulverfassungslehre³ und Lehrplantheorie. – Was sind die zentralen Konzepte, Begriffe, Prinzipien und Verfahren, die Dörfeld mit seinen Aufsätzen und Monographien auf diesen beiden Themenfeldern kultiviert? Wichtig ist, dass mit seinem Werk in diesem Zusammenhang jedoch ausdrücklich *nicht* so umgegangen werden soll, als handle es sich dabei um einen ewigen „Steinbruch“, aus dem sich Dörfelds Überlegungen wie ein zeitloser „Rohstoff“ herausbrechen und dann für die Errichtung eigener „Theoriegebäude“ weiterverwenden ließen. Stattdessen gilt es, Dörfelds Theoreme behutsam aus seinen Schriften zu „bergen“ und auf eine Weise „auszustellen“, dass der Bezug zu ihrer tatsächlichen Herkunft transparent bleibt. Konkret bedeutet das, sie einerseits in ihrem systematischen Zusammenhang untereinander zu vergegenwärtigen und sie andererseits mit Blick auf die histori-

-
- 1 Ob der Ausdruck „Schulpädagogik“ für den weitgespannten pädagogischen Gedankenkreis, den Dörfeld in seinen vielfältigen Arbeiten entfaltet, überhaupt passt oder ob er dafür nicht zu eng ist, wird noch eingehend diskutiert.
 - 2 Vgl. dazu den Abschnitt „Werkübersicht, Forschungsstand und Rezeption“.
 - 3 Der heute unübliche Quellenbegriff „Schulverfassung“ bezeichnet die organisatorisch-institutionelle Gestaltung des Schulwesens, tangiert also grundsätzliche Fragen des Schulrechts und der Schulverwaltung (im weitesten Sinne), wozu dann etwa auch Themen wie Aufsicht, Finanzierung und Trägerschaft zählen.

schen Wirklichkeiten zu kontextualisieren, aus der Sie hervorgegangen sind; dazu werden sowohl motiv- als auch realgeschichtliche Hintergründe aufgezeigt.

Man hat es bei diesem Buch also durchaus mit einer „Dörpfeld-Studie“ zu tun, aber eben, so der Anspruch, nicht im Sinne einer unkritischen Personen- oder Ideenzentrierung. Und obwohl Gründlichkeit und Genauigkeit natürlich Maßstäbe sind, an denen sich jede wissenschaftliche Arbeit messen lassen muss, ist es hier keineswegs die Absicht, in positivistischer Manier möglichst viele „Fakten“ im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand zusammentragen oder möglichst penibel ganz spezifische Wirkungszusammenhänge kleinteilig zu rekonstruieren. Gleiches gilt für die philologische Akribie: Mag sie als Tugend zwar gleichermaßen Ehre und Bewunderung verdienen, so soll doch hier, bildlich gesprochen, eben nicht der exakte Buchstabe von Dörpfelds Texten im Vordergrund stehen, sondern die darin ausgesprochenen geistigen Gehalte. Sie schätze ich für wert, hier porträtiert zu werden – und von ihnen hoffe ich, dass sie auch heute noch zu irritieren und zu inspirieren, zu verstören und anzuregen vermögen. *Systematisch ist die vorliegende Untersuchung also im Kern an zwei schulpädagogischen Hauptfragen interessiert, die sich in Titel, Aufbau und Gliederung der Arbeit abbilden:*

- I. Auf welche Art sollte die Schule verwaltet werden und welche Rollen kommen dabei den verschiedenen Akteuren und Anspruchsgruppen zu (Staat, Kirche, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Kommunen, Wirtschaft und Gesellschaft)?
→ Kapitel I: Schulverfassungslehre
- II. Wie bzw. nach welchen Kriterien lässt sich überhaupt bestimmen, welche Themen in welcher Form im Schulunterricht behandelt werden sollen?
→ Kapitel II: Lehrplantheorie

Die Schwerpunktsetzung auf Schulverfassungslehre und Lehrplantheorie ergibt sich zum einen stringent aus den Hauptstoßrichtungen von Dörpfelds Werk. Gleichfalls spiegelt sie zum anderen auch individuelle sachliche Interessen wider, und zwar solche, von denen der Autor überzeugt ist, dass sie für die schulpädagogische Gegenwart eine besondere Bedeutung besitzen.

Damit ist die *Hauptthese* des Buches angesprochen: Im Einzelnen wie im Ganzen argumentiert es für die *Aktualität* des Werks Friedrich Wilhelm Dörpfelds. – Das will aber gerade nicht besagen, man könne seine schulpädagogischen Konzepte eins zu eins im Hier und Jetzt „anwenden“ oder gar, dass die Bildungspolitik sie möglichst zügig „umsetzen“ solle. Dies klarzustellen ist nicht etwa deshalb wichtig, weil eine so verstandene Aktualitätsbehauptung bereits angesichts der überall in Dörpfelds Schriften hervortretenden christlich-frommen Grundierung seines Denkens äußerst fragwürdig wäre; viel entscheidender ist, dass damit eine arg simplifizierende Vorstellung davon transportiert würde, was es heißt, sich lernend mit Geschichte auseinanderzusetzen. Die These, Dörpfelds

Schulpädagogik sei *aktuell*, zielt nicht auf einen schlichten Theorie-Transfer vom Gestern ins Heute; sie ist anders gemeint.

Um dies zu erklären, muss als erster gedanklicher Schritt festgehalten werden, dass Dörpfeld in Bezug auf Schule systematisch über Fragen und Probleme nachdenkt, die – zwar nicht unbedingt dem *Namen*, aber der *Sache* nach – heute immer noch bestehen: Wem gehört die Schule, in wessen Hände ist sie zu legen (= Schulverfassung)? Auf welche Weise lässt sich bestimmen, was in der Schule gelernt werden soll (= Lehrplantheorie)? Aktuell ist Dörpfelds Werk also auf jeden Fall schon einmal insofern, als dass er darin *schulpädagogische Grundfragen* bearbeitet, ja sie in puncto Schulverfassung und Lehrplantheorie sogar als einer der ersten zum hervorgehobenen Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung macht. In Dörpfeld finden wir Heutigen mithin einen Gesprächspartner in *eigener* Sache, also im Hinblick auf prinzipielle Anliegen oder Problemkonstellationen, die uns im Jahr 2021 nicht weniger betreffen als Mitte des 19. Jahrhunderts.

Entscheidend dabei: Diese „eigene Sache“ liegt für unsereinen nicht, zumindest nicht immer, als solche klar auf der Hand. Stattdessen will sie nicht nur überhaupt erst einmal mühsam vergegenwärtigt sein, sondern muss zusätzlich noch, damit sie nicht bald wieder verblasst, von Zeit zu Zeit zurück ins individuelle oder kollektive Bewusstsein gehoben werden. – Und genau dies kann meines Erachtens die Beschäftigung mit Dörpfeld leisten. Sie macht uns mit Grundfragen der Schulpädagogik bekannt und vertraut, die selbst bzw. gerade dann relevant sind, wenn sie im zeitgenössischen Diskurs praktisch kaum vorkommen (eben deshalb, weil sie systematische Elementarien betreffen). In diesem Sinne ist Dörpfelds Werk von „struktureller Aktualität“ (vgl. Beeck 1977, S. 752). Insofern besteht die Chance, über die Beschäftigung mit einem Werk des 19. Jahrhunderts die eigene Gegenwart besser zu verstehen. Das ist die eine Seite dessen, was ich das *gegenwartsheuristische Potential* Dörpfelds nennen möchte. Es bildet gleichzeitig die *erste Komponente* des hier zugrunde gelegten Aktualitätsbegriffs.

Die andere Seite dieses gegenwartsheuristischen Vermögens hat weniger mit jenen Grundfragen zu tun als vielmehr mit den *Antworten*, die Dörpfeld als besagter Gesprächspartner darauf gibt. Wie sich zeigen wird, sind sie für heutige Zuhörer nämlich nicht selten unüblich, ungewohnt, fremd.⁴ Die häufig auftretende Inkongruenz mit den eigenen Erwartungen macht die Auseinandersetzung mit diesen „bloß historischen“ Texten sehr wertvoll. Eine solche Differenz kann nämlich als ein Zeichen dafür verstanden werden, dass an dieser Stelle beim Rezipienten Ansichten berührt werden, die in Sachen Schule und Erziehung heute

4 Das kann im Übrigen ihren *Inhalt* genauso betreffen wie die *Art und Weise*, auf die Dörpfeld zu ihnen gelangt, z. B. durch Rekurs auf schon zu seinen Zeiten längst fragwürdige Bezugsgrößen wie eine „natürliche“, von Gott gegebene Ordnung respektive auf eine dadurch verbürgte universelle Moral.

den Status vermeintlicher (!) Selbstverständlichkeiten besitzen. Aus dem Kontrast zur Ideenwelt Dörpfelds heraus lässt sich so im Rückschluss die gegenwärtige „pädagogische Normalität“ (Koerrenz et al. 2017, S. 8) in den Blick nehmen, der wir gemeinhin kaum Aufmerksamkeit schenken. Und zwar deshalb nicht, weil wir alltäglich in sie verwickelt sind, sodass sie uns sozusagen im Rücken und damit außer Sicht liegt. Idealerweise fungieren die fremdartigen Vorstellungen Dörpfelds wie ein Kippspiegel, der zeitweise das störende Licht der Jetztzeit abblendet, welches uns gemeinhin den direkten epistemischen Zugriff auf sie erschwert (vgl. Agamben 2010, S. 27). Auf diesem Weg mag es partiell gelingen, sich die Verhältnisse, in denen man steckt, zu verdeutlichen und damit wenigstens einige der Vor-Urteile und Vor-Verständnisse aufzudecken, von denen auch die Wahrnehmung *pädagogischer* Wirklichkeit immer unhintergebar vorgeformt wird. Diese im Grunde selbstreflexive Wendung, die man der beschriebenen Differenzenerfahrung geben kann, macht die andere Seite dessen aus, was ich hier als gegenwartsheuristisches Potenzial bezeichne.

Die zweite Komponente des Aktualitätsbegriffs, der dieses Buch konzeptionell leitet, soll analog zum gegenwartsheuristischen Potenzial das *wirklichkeitsverfremdende* Potenzial Dörpfelds genannt werden. Durch dessen Schriften – wie anhand vieler anderer Texte aus der Geschichte der Pädagogik auch – erfahren wir anschaulich, dass Schule, Unterricht usw. *anders* gedacht und kohärent dargelegt werden können, als man es aus dem Deutschland des 21. Jahrhunderts gewohnt ist. Wird diese pädagogische Alterität nicht nur beiläufig registriert, sondern in ihrer ganzen Tragweite begriffen und erkannt, kann man bald nicht mehr anders, als sich darüber zu wundern, dass alles genau so ist, wie es ist und nicht doch ganz anders. „[J]ene meist nicht weiter auffallende Selbstverständlichkeit des Eigenen“ (Figal 1996, S. 104) ist durchbrochen; das Gegenwärtige wirkt schließlich seltsam, merkwürdig und unnatürlich, man steht mit kindisch-philosophischem Staunen vor dem, das einem bis dato nur allzu vertraut gewesen ist. Die Beschäftigung mit dem geschichtlichen „Anderen“ verändert also die Wahrnehmung des „Eigenen“: Das, was ist, wird einem in seinem geschichtlichen Geworden-sein vor Augen gestellt und so als etwas nicht Zwangsläufiges bewusst. Es bedarf eines solchen *Hintergrunds der kontrollierten Irritation und Verfremdung* – so der Gedanke – damit sich überhaupt zuverlässig das Auch-noch-Mögliche abzeichnen kann, damit einst ungeahnte Alternativen und Optionen zum pädagogischen Status Quo aufschwimmern können: „[W]as uns in der Geschichte interessiert, ist gerade unser authentisches Anderssein, die anderen Möglichkeiten des Menschen“ (Castoriadis 1975/1990, S. 281).⁵

5 Historische Pädagogik kann somit eine bestimmte Form der „Aufklärung“ leisten: „Was ich Aufklärung nenne, ist die Arbeit, in der die Menschen ihr Handeln zu denken und ihr Denken zu begreifen versuchen“ (Castoriadis 1975/1990, S. 12 f.). Sie wendet sich gegen

Das methodische Verfahren dieser Arbeit besteht mithin *nicht* darin – was gleichermaßen legitim und sinnvoll wäre –, „das Programm dieses Schriftstellers von der Gegenwart her“ (Avemarie 1933, S. 5) zu erhellen. Im Gegensatz dazu habe ich in einer Umkehrung der hermeneutischen Vorzeichen probiert, Gegenwärtiges andersherum von einer Darstellung der Pädagogik Dörfpelds aus⁶ zu illuminieren und so partiell in ein verfremdendes Licht zu rücken. So werden etwa die bundesdeutschen G8/G9-Reformen durch die Linse der dörfpeldschen Schulverfassungslehre in den Blick genommen und so noch einmal ganz anders lesbar; auch die spezifische Eigenart kompetenzorientierter Bildungsstandards tritt im Kontrast zu Dörfpelds *Lehrplantheorie* auf eine systematisch aufschlussreiche Weise neu hervor. Davon profitiert wiederum das Verständnis von dessen Pädagogik, das sich in jeder dieser Wechselbeziehungen vertieft. Was dieses Vorgehen angeht, hätte Dörfpeld es vermutlich selbst so gemacht. Er vertritt nämlich offensiv eine didaktische Verknüpfung von Gesellschaftskunde und Geschichtsunterricht:

Was dann die sozialen Einrichtungen (Sitten, Beschäftigungsweisen, Werkzeuge, Waffen, Anstalten, Gemeinschaftsformen u. s. w.) betrifft, so kommen die der Vergangenheit dem Kinde vielfach zu fremdartig vor; sie stehen zu fern [...]. Wiederum stehen aber die sozialen Einrichtungen der Gegenwart dem Auge zu nahe, um von selbst die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, oder [...] unbefangen beurteilt zu werden zu können. Glücklicherweise bietet diese doppelte Form, in welcher die äußeren Lebensverhältnisse vor den Blick treten, zugleich das Mittel, das Manko auf beiden Seiten mehr als auszugleichen. Denn wenn bei den Lebensverhältnissen der Vergangenheit [...] an die entsprechenden der Gegenwart erinnert wird: So beleuchten sie sich gegenseitig und können darum beiderseits auch deutlicher aufgefaßt werden; und das nicht bloß, sondern durch die Nebeneinanderstellung wird überdies ein Ver-

eine „Entfremdung der Gesellschaft von ihren Institutionen. Wir verstehen darunter [...] die Tatsache [...], daß sich die Institution nach ihrer Einsetzung zu verselbstständigen scheint, daß sie ihre eigene Trägheit und ihre eigene Logik besitzt, daß sie in ihrem Fortbestand und ihren Wirkungen über ihre Aufgabe, ihre ‚Ziele‘ und ihre ‚Rechtfertigungen‘ hinaus ein Eigenleben annimmt. [...] [W]as ‚zunächst‘ wie ein Ensemble von Institutionen im Dienste der Gesellschaft aussah, wird zu einer Gesellschaft im Dienste von Institutionen“ (Castoriadis 1975/1990, S. 188). Aufklärung in diesem Sinne will also – im klaren Bewusstsein, dass dieser Zustand niemals wirklich zu erreichen ist –, den Menschen wieder zur Souveränität gegenüber den in letzter Instanz von ihnen selbst geschaffenen Einrichtungen verhelfen. Dazu gehört auch die Schule.

- 6 Damit soll nicht in Abrede gestellt sein, dass der von mir vorgenommene Zugriff auf Dörfpeld durch meinen Standort „in“ der Gegenwart perspektiviert bleibt – denn dies scheint allerdings schlicht eine epistemische Zwangsläufigkeit zu sein: Erkennen ist *immer* standortgebunden, weil es leibhaftige Menschen sind, die sehen und urteilen; eine von ihren Raum- und Zeitbezügen losgelöste Erkenntnis lässt sich nicht nur nicht denken, sondern stellt darüber hinaus ein gefährliches – weil letztlich *unmenschliches* – Trugbild dar.

gleichen angeregt und durch das Vergleichen ein wertendes Beurteilen wachgerufen. Alles lauter Vorteile!

(Gesellschaftskunde, S. 12 f.)⁷

Auf einer höheren, übergeordneten Ebene kann diese Studie damit insgesamt als Beitrag zur Klärung der *allgemeinhermeneutischen* Frage verstanden werden, welchen Sinn und Zweck die Auseinandersetzung mit historischen Texten für heutige Leserinnen und Leser haben kann. Im Zusammenhang mit der Transformation der Disziplin (vgl. Coriand 2009, S. 75 ff.) – weg von einer an den Geisteswissenschaften orientierten *Pädagogik* und hin zu einer sich an den Naturwissenschaften und Szientismus ausrichtenden „*Erziehungswissenschaft*“ – gewinnt diese Verständigung zusätzliche Relevanz. Dieses Buch ist im Rahmen der wissenschaftlichen Kommunikation gedacht als ein Impuls an das Fach, sich wieder stärker der Geschichte und Historizität des eigenen Gegenstands zuzuwenden. Es formuliert eine selbstbewusste Kampfansage gegen jene notorische Geschichtsvergessenheit, die gerade da am stärksten verbreitet zu sein scheint, wo man am wenigsten zögert, sich „empirisch“ zu nennen und wo dennoch konkret-vollumfänglicher *Erfahrung*, geschweige denn Erfahrungen zurückliegender Generationen, häufig eher mit einem demonstrativ zur Schau getragenen Desinteresse begegnet wird.

Das Problemfeld der Untersuchung erstreckt sich also ausgehend von einer zentralen Streitfrage: Welche Bedeutung kommt der Auseinandersetzung mit grundlegenden Texten aus der Geschichte der Pädagogik zu, wenn es mit Blick auf die pädagogische Wirklichkeit denkbar werden soll, „historisch und systematisch reflektiert [...] Optionen zu suchen und Alternativen zu schaffen“ (Koerrenz/Winkler 2013, S. 10)? In nicht gerade klassikeraffinen Zeiten (vgl. Winkler 2010) stellt ein solches Unterfangen vermutlich ein mindestens untypisches, hoffentlich auch ein wenig subversives Projekt dar – insbesondere mit einer Galionsfigur wie Dörpfeld. Daneben lassen sich meines Erachtens mindestens drei weitere Punkte anführen, welche die Wahl von Dörpfelds Werk als Forschungsgegenstand begründen können:

- 1) Dörpfelds umfängliches publizistisches Werk repräsentiert die (Schul-)Pädagogik nahezu in ihrer vollen systematischen Breite (vgl. Schmidt 1993, S. 61 ff.): Im Zentrum stehen Schriften zur allgemeinen und speziellen

7 Direkte und indirekte Zitate aus Dörpfelds *Gesammelten Schriften* (Rhoden 1894–1901) werden unter Angabe des entsprechenden Kurztitels (siehe Anhang, dort auch Angabe des Bandes) sowie der Seitenzahl als arabische Ziffer nachgewiesen. Ausnahmen bilden die Vorwörter und Inhaltsverzeichnisse, bei denen die Seitenzahl als römische Ziffer erscheint. Der originale gesperrtdruck wird nur in Blockzitat als solcher wiedergegeben, im Fließtext erscheint er als einfache Kursivsetzung.

Schultheorie, die auf allgemeinpädagogischen Reflektionen und Positionen basieren; ihnen zur Seite gestellt sind jene Werke, in denen Dörpfeld die Frage nach der begründeten Auswahl und Zusammenstellung der *Lehrinhalte* nicht nur als einer der ersten aufs wissenschaftliche Tableau bringt (vgl. Reble 1963, S. 186), sondern auch einen bis heute bedenkenswerten eigenen Ansatz vorlegt. Seine allgemeindidaktischen Veröffentlichungen zum Thema des *Lehrverfahrens* bauen auf einem erkenntnistheoretischen bzw. lernpsychologischen Grundlagenwerk auf, das wiederum ein wichtiges Dokument der Herbart-Rezeption darstellt.⁸ Hinzu kommen zahlreiche fachdidaktische Beiträge sowie Schulbücher und Repetitorien. Außerdem ist er nicht müde geworden, immer wieder die Fundierung von Erziehung und Bildung in der Gesellschaft zu betonen, um so beispielsweise über die Auseinandersetzung mit der *Sozialen Frage* einen wichtigen Beitrag zur Etablierung der Sozialpädagogik zu leisten. Als ein solchermaßen vielseitiger Autor ist der Ausnahme-Herbartianer Dörpfeld zu Unrecht in Wahrnehmung und Rezeption schon lange hinter Ziller und Diesterweg zurückgefallen (vgl. Reble 1963, S. 181 ff.). Außerdem sind Dörpfelds Schriften mit ihren zum Teil über 150 Jahren hinreichend alt, um uns fremd zu sein, und auf der anderen Seite noch hinreichend jung – und waren entsprechend wirkmächtig –, dass wir uns und unsere Gegenwart darin wiedererkennen können.

- 2) Dörpfeld nimmt eine Schlüsselstellung im pädagogischen 19. Jahrhundert ein. Auch wenn dies in dieser Studie weder geleistet werden kann noch soll, ließe es sich von Dörpfeld aus in die unterschiedlichsten Richtungen hin erschließen; maßgebliche Entwicklungen der deutschen (schul-)pädagogischen Theorie- und Realgeschichte werden darin gebündelt, gespiegelt, gebrochen: *Realgeschichtlich* fällt Dörpfelds wissenschaftliches, schulpolitisches und lehrpraktisches Wirken mit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht nur just in jene Zeit, in der sich in Deutschland das staatlich-öffentliche Schulwesen etabliert (vgl. Osterhammel 2009, S. 1117–1121, 1128 ff.; Nipperdey 1998, S. 468; Wehler 1987, S. 478–499; Wehler 1995, S. 399–41), mit dessen freilich stark veränderter Form wir es auch noch heute zu tun haben. Sein Tun und Treiben sind auch geprägt von den großen politischen Zäsuren der 1848er-Revolution und der Reichsgründung 1871 bzw. den damit zusammenhängenden Umwälzungsprozessen. *Theoriegeschichtlich* kreuzt sich in Dörpfelds Arbeiten eine Vielzahl von Fäden. Mit Pestalozzi, Herbart und Schleierma-

8 Zu Herbart gelangte Dörpfeld über seinen Freund Karl Wilhelm Mager, einen Kontakt, der durch Dörpfelds Direktor am Lehrerseminar in Moers, Franz Ludwig Zahn, zustande kam (vgl. Goebel 1975b, S. 153 f.). Unter Magers Anleitung studierte Dörpfeld insbesondere Herbarts Psychologie. Die Früchte seiner Arbeit, die in seinem Buch *Denken und Gedächtnis* von 1866 vorliegen, teilte er bis ins hohe Alter mit seinen Lehrerkollegen auf regelmäßigen Weiterbildungsveranstaltungen.

cher reichen sie von diesem Knotenpunkt zurück bis ins späte 18. Jahrhundert (und bei genauerer Betrachtung natürlich noch weiter, z. B. bis zu Comenius); in Dörpfelds eigener Gegenwart verlaufen u. a. direkte Verbindungslinien zu Diesterweg, Zahn, Ziller, Mager, Stoy, Trüper und Rein.⁹ Und mit dem kurz nach seinem Tod anbrechenden 20. Jahrhundert ist er etwa dadurch verbunden, dass er mit seinem Entwurf einer „Freien Schulgemeinde“ als Wegbereiter und Vordenker reformpädagogischer Schulkonzepte und -experimente des frühen 20. Jahrhunderts gelten kann (vgl. z. B. Kemper 2004; von Prondczynsky 1998, S. 84; Reyer 1999, S. 910; Koerrenz 2003, S. 82 ff.).

- 3) Dörpfeld steht für ein immer wieder formuliertes Pädagogen-Ideal, ein Desiderat, das auch gerade in der zeitgenössischen Diskussion um die Lehrerbildung häufig geäußert (vgl. Berndt/Häcker/Leonhard 2017) wird: Einerseits verkörpert er den fest auf dem Boden der „Praxis“ stehenden, von ihr ausgehenden und zu ihr zurückkehrenden Wissenschaftler; andererseits ist er ein aufgeklärter, reflektierter Praktiker, der die „Theorie“ nicht nur nicht scheut, sondern selbst vorantreibt und für seine Kunst zu nutzen weiß. Individuell biographisch – auch das wird an Dörpfeld erkennbar – erweist sich die Erfüllung dieses Ideals freilich als äußerst anspruchsvoll, bedeutete es in seinem Fall doch die „schwere Doppellast von voller praktischer Schularbeit und pädagogisch-literarischer Tätigkeit, Schulblattredaktion, Vereinsarbeit usw.“ (Reble 1963, S. 182).

Methodischer Zugriff und Aufbau

Der *Gegenstand* dieser Studie ist das Werk Friedrich Wilhelm Dörpfelds; die *Forschungsfrage*, die an diesen Gegenstand gerichtet wird, fokussiert seine (Schul-)Pädagogik in ihrer Aktualität. Nachdem bereits geklärt wurde, was „aktuell“ im Rahmen dieser Arbeit heißen soll, wäre also noch etwas zum Begriff „Schulpädagogik“ zu sagen. Wissenschaftstheoretische Mindeststandards verlangen es, sich und anderen über den eigenen methodischen Zugriff Rechenschaft abzulegen. Bevor dies geschieht, soll aber kurz dargelegt werden, was hier überhaupt unter „Methode“ verstanden wird. Denn der Methodenbegriff wird – gerade im Kontext der Pädagogik – in vielen unterschiedlichen Bedeutungen verwendet und

9 Damit sind nur die größeren Namen genannt. Eine Untersuchung nach dem Muster der historischen Netzwerkforschung könnte aus der Biographie des kontaktreichen und korrespondenzfreudigen Pädagogen – etwa auf Grundlage der von Klaus Goebel besorgten Ausgabe seiner Briefe (vgl. Goebel 1976) – aus dem Vollen schöpfen.

gleicht somit einer schnell abstumpfenden Klinge, die ab und an nachgeschärft werden muss.

„Methode“ soll klassisch auf der Linie der Etymologie meinen: den „Weg“ (gr. *ὁδός*), auf dem man „zu“ (gr. *μετά*) Wissen über einen Gegenstand gelangt – die grundlegende Art und Weise des erkennenden Zugriffs der Forschenden auf die zu erforschende Sache. Dabei gehe ich davon aus, dass Gegenstand und Methode „in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis“ (Willems 2017, S. 19) stehen. Sie sind insofern „Korrelate“, als dass bestimmte Gegenstände sich nur mittels gewisser Methoden adäquat erschließen lassen – genauso wie umgekehrt eine Methode immer nur für manche Gegenstände taugt.

Dieses methodologische Prinzip führt zu der wirkmächtig von Aristoteles in der Einleitung zu seiner *Nikomachischen Ethik* aufgestellten Forderung, bei der Wahl der Methode einer Untersuchung die „Natur der Sache“ (Aristoteles o. J./1995, S. 3/1094b), also die „Eigenart“ (Willems 2017, S. 19) des anvisierten Gegenstandes, zu bedenken – Methode und Gegenstand, so sein schlüssiges Credo, müssten aufeinander abgestimmt werden.

Die vorliegende Untersuchung mit Dörpfelds pädagogischem Werk als Gegenstand beruht zu einem Großteil darauf, dass *Texte* unter dem speziellen Blickwinkel der Forschungsfrage gelesen wurden, um im Anschluss deren diesbezüglichen Aussagewert darzustellen. Neben der weiter oben geschilderten konzeptuellen Leitidee ist die Studie methodisch deswegen vor allem der *Hermeneutik* verpflichtet – und das gleich in zweifacher Weise: *Erstens* im engen Verständnis von Hermeneutik als einem Verfahren der regelgeleiteten Artefakt- oder Textdeutung, als einer gegenstandsbezogenen Methode der Sinnerhellung. *Zweitens* aber auch im erweiterten Sinne der sogenannten philosophischen Hermeneutik bzw. hermeneutischen Philosophie, zu der typischerweise etwa Heidegger und Gadamer gerechnet werden. Sie betont, dass Menschen sich *per se* niemals anders als „verstehend“, also interpretativ zur Welt verhalten und auf sie zugreifen können: „Man versteht und hat immer schon verstanden“ (Figal 1996, S. 24; vgl. auch Koerrenz 2016a). Für die Wissenschaft folgt daraus, dass in den Blick rückt, wie Forschende ihre Gegenstände auswählen bzw. definieren und mit welchem Erkenntnisinteresse sie an diese Gegenstände herantreten und sie befragen. Hermeneutisch-reflektiert zu arbeiten, bedeutet demnach vor allem, dieses Vor-Verständnis und diese Vor-Entscheidungen für sich zu klären; und natürlich auch, sie für die Leserinnen und Leser so gut es geht explizit zu machen (vgl. Figal 1996, S. 23; Koerrenz 2014). Das wird zum Teil hier in der Einleitung geschehen, passiert aber auch immer wieder *en passant* in den einzelnen Kapiteln und Abschnitten. An dieser hervorgehobenen Stelle soll das Verständnis von „Schulpädagogik“ exponiert werden, wie ich es in diesem Buch als heuristische Optik verwende.

Anstatt sich aus der Sekundärliteratur einen fertigen Arbeitsbegriff zu „leihen“, soll versucht werden, wirklich den Begriff von Schulpädagogik zu beschrei-

ben, so wie er *tatsächlich* die Lektüre geleitet hat. Natürlich kann es sich dabei wiederum nur um eine Rekonstruktion handeln, eine *nachträgliche* Fixierung, welche – auch das scheint klar – nicht genuin „eigen“ ist (was auch immer das überhaupt bedeuten sollte), sondern ein Bündel von Einflüssen und Traditionslinien darstellt.

Zuerst zur „Schule“: Das hier angelegte Verständnis unterscheidet sich in der Sache klar von einem Funktionsbegriff, demzufolge von „Schule“ immer schon dann gesprochen werden könne, sobald systematisch *Unterricht* erteilt wird. Der Unterschied wird noch deutlicher, wenn weitergehend „Unterricht“ seinerseits – entgegen der elementaren Einsicht des herbarthschen Theorems des „Erziehenden Unterrichts“ – begrifflich auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten limitiert wird. So als erschöpfte sich das wirkliche Unterrichtsphänomen darin, dass Wissensbestände und Kompetenzen den Besitzer wechselten (eine ungeheure Abstraktion!). Anders als bei einem solchen enggeführten Funktionsbegriff wird „Schule“ in diesem Buch schlicht als eine Bezeichnung genommen für jene sich *historisch herausbildende, komplexe und facettenreiche Institution*¹⁰ (*inklusive der nach ihrer jeweiligen Definition zu ihr gehörenden Akteure, Rollen, Orte und so weiter*), *welche als reales sowie symbolisch-imaginäres Gebilde über unterschiedlichste Kanäle eine bis an die Grundfesten des Individuums reichende Um-Formung, Um-modelung und Um-Prägung der in ihr involvierten Menschen bewirkt.*

„Pädagogik“ zu treiben – und damit sind wir beim zweiten Teil der Begriffsklärung – kann demzufolge *einerseits* bedeuten, diese Um-Formungsprozesse von Körper, Geist und Seele (die natürlich nicht nur von der Schule, sondern auch von anderen Institutionen, Strukturen und Personen ausgehen) zu erforschen oder zu reflektieren; *andererseits* kann es aber auch heißen, diese Vorgänge selbst zu initiieren, handfest an ihnen teilzunehmen und steuernd Einfluss darauf auszuüben. Zur „Schulpädagogik“ gehörig, wird hier also folglich all dasjenige verstanden, was nach wissenschaftlich-reflexiver oder handwerklich-praktischer Seite hin mit der Einrichtung und Gestaltung der gesellschaftlich-geschichtlichen Um-Formungsinstitution „Schule“ zu tun hat.

Mein zugrundeliegendes Bild von „Bildung“ und „Erziehung“ zeichnet selbige folglich als Prozesse der Re-Form, Pädagogik mithin als Formenlehre –

10 Den Begriff der „Institution“ übernehme ich von Cornelius Castoriadis (vgl. Castoriadis 1975/1990, S. 196–282). Er steht dort als ein Grundbegriff seiner politischen Philosophie für jede menschliche „Einrichtung“ – also für alles, was von Menschenhand und menschlicher Einbildungskraft in den drei Dimensionen des Realen, Symbolischen und Imaginären immer zugleich geschaffen, gestaltet und geformt wird. Institutionen sind mithin nichts anderes als der je individuelle Ausdruck des humanen Vermögens der *poiesis*, des „schöpferischen Tun[s]“, des „Erstellen[s] von Neuem“ (Castoriadis 1975/1990, S. 119).

Morphologie. Eine Form zu haben, ist nach diesem Verständnis jedoch nichts sonderlich Erstrebenswertes (anders als etwa in der deutsch-konservativen bis hin zur nationalsozialistischen Erziehungstheorie), sondern im Gegenteil etwas Selbstverständliches, ja Unvermeidliches: Alles und jeder „hat“ schon immer irgendeine Form, die jedoch nicht ein für alle Mal feststeht, sondern sich prinzipiell stetig im Wandel befindet. So lautet der Gegenbegriff zu „Form“ (gr. μορφή) in diesem Verständnis denn auch „Stoff“ (gr. ὕλη) und nicht das „Ungeformte“ oder „Rohe“. Zentral ist hier der Gedanke der *poiesis*, der Schaffung von Neuem aus Altem. Bezugsgröße einer solchen Vorstellung ist u. a. die Kulturphilosophie Ernst Cassirers (vgl. Cassirer 1942/2011; 1944/2007). Die Differenz von Bildung und Erziehung lässt sich dabei über das begriffliche Doppel von Selbstformung („sich bilden“) und Fremdformung („erzogen werden“) einfangen. Wollte man diese Spur weiterverfolgen, wären zunächst die negativen Konnotationen des Formungsbegriffs eingehender zu entkräften, bevor man dann das Projekt angehen könnte, eine *Typologie* der Formungen zu erstellen, sozusagen die unterschiedlichen Formen der pädagogischen Formungsabsichten und -aktivitäten zu charakterisieren.

Etwas anderes ist das Verständnis von „Schulpädagogik“, das sich in Dörpfelds Texten selbst ausdrückt und den Rezipierenden anspricht. Dieses Konzept hat sicherlich ebenfalls meine Aufmerksamkeit bei der Lektüre gelenkt und soll deshalb folglich an dieser Stelle ebenfalls skizziert werden. Dörpfeld als „Schulpädagogen“ zu bezeichnen, ist dabei kein Anachronismus; er selbst operiert mit dem Begriff und betitelt sich immer wieder geradeheraus als „Schulmann“.

Man sollte sich davon jedoch nicht täuschen lassen: Dörpfelds Pädagogikbegriff ist *umfassend* (vgl. Schmidt 1993, S. 64). So richtete er sein Denken nie ausschließlich auf eine „Pädagogik der Schule“ (Carnap 1897, S. VII). Wie sehr es ihm stattdessen um Erziehung *als solche* ging, unabhängig von Ort, Alter und Institution, zeigt etwa sein immer wieder geäußertes und begründeter Vorschlag für eine „öffentliche Sittenaufsicht der Jugend“ (Freie Schulgemeinde, S. 77), die den Heranwachsenden nicht zuletzt dabei helfen sollte, unbeschadet die von ihm sogenannte „große Jugendwüste“ (Freie Schulgemeinde, S. 75) zwischen Konfirmation und Ehe zu passieren. In diesen Zusammenhang ist auch sein lebhaftes Interesse für die Erziehungs- oder Jünglingsvereine zu sehen.

Darüber hinaus bleibt „Erziehung“ für Dörpfeld nicht einmal – wie selbst heute noch vielfach üblich –, begrifflich auf die *jüngeren* Generationen insgesamt, auf Kinder und Jugendliche, beschränkt. Das beweist z. B. seine affirmative Rede von einer „Anthropogogik“ (Fundamentstück, S. 310) oder auch „Volkserziehung“ (Fundamentstück, passim) beweist. Am augenfälligsten wird dies dadurch, dass sich der Pädagoge an die pädagogisch Tätigen zurückwendet. Es sind vor allem die *Lehrer*, aber auch die *Eltern*, die Dörpfeld immer wieder auf unterschiedlichen Wegen erzieherisch zur Selbst- und Weiterbildung anhält. Sein *Evangelisches Schulblatt*, die vielen Korrespondenzen, seine Rege Tätigkeit

im und für das Vereins- und Konferenzwesen sowie schließlich die von ihm eingeführte Praxis der *Elternabende* legen davon beredt Zeugnis ab (vgl. u. a. Goebel 1977). Dörpfeld hat, was bisher in der Forschung meines Erachtens deutlich zu kurz gekommen ist, dem Interessierten eine elaborierte *Erwachsenenpädagogik* anzubieten, die vor allem an Verantwortung und damit an das individuelle, aber auch das gruppenbezogene Gewissen appelliert (an den „Lehrer“, den „Deutschen“, den „Christen“ usw.). Wie Erziehung und Bildung bei Dörpfeld im Einzelnen gedacht sind, welche Ziele er ins Auge fasst und worauf es ihm im Hinblick auf Erziehungsprinzipien und Bildungsmittel ankommt, wird in den eigentlichen Kapiteln dieser Untersuchung expliziert.

Im Sinne der Transparenz sind des Weiteren einige Worte zum Begriff der *Geschichte* angebracht. Besonders relevant scheint es mir in dieser Angelegenheit, die im menschlichen Wahrnehmen und Erinnern wurzelnde „Angewiesenheit des Zeitlichen auf eine Vergegenwärtigung“ (Figal 1996, S. 19) hervorzuheben. Eine Möglichkeit, Geschichte überhaupt wieder ins Gegenwärtig-Sein zu verhelfen, bildet das „Gespräch mit dem überlieferten Text“ (Figal 1996, S. 23), durch das sie „erst ausdrücklich erfahrbar und für die Späteren am Ende [...] zugänglich wird“ (Figal 1996, S. 10). Dieser der „subjektiven“ Seite der Geschichte stehen die „harten Fakten“ der empirischen Geschichtswissenschaft gleichberechtigt zur Seite. Sie dienen als epistemische Leitplanken, die ein Abkommen von der Fahrbahn verhindern sollen.

Deshalb beginnt jedes der beiden Kapitel, nach einer kurzen orientierenden Einleitung, mit einer schul- und gesellschaftsgeschichtlichen Kontextualisierung¹¹, die beim Spurhalten helfen soll (I. 1, II. 2). Zum Zeichnen der groben Entwicklungslinien wird dabei auf drei Standardwerke der Geschichtswissenschaft zurückgegriffen: Thomas Nipperdeys *Deutsche Geschichte* (1998), Hans-Ulrich Wehlers *Deutsche Gesellschaftsgeschichte* (1987; 1995) und Jürgen Osterhammels Globalgeschichte des 19. Jahrhunderts *Verwandlung der Welt* (2009). Da deren Funktion primär darin besteht, ein verständnisförderndes Panorama zu schaffen, sind etwaige Abweichungen der Darstellungen untereinander für den hiesigen Zusammenhang unerheblich und werden folglich nicht eigens diskutiert. Speziellere Fachliteratur zur historischen Kontextualisierung – beispielsweise die Monographie *Schule der Untertanen* von Folkert Meyer (1976) – wird immer dann hinzugezogen, wenn der erhöhte Detaillierungsgrad zur Klärung von Sachfragen erforderlich ist oder zur Anschaulichkeit beiträgt. Die eigentliche

11 Darüber hinaus hat die Sekundärliteratur, die mit über 900 auf Dörpfeld bezogenen Titeln und Erwähnungen allein bis 1975 insgesamt gar nicht so spärlich ausfällt (vgl. Goebel 1975), die Gedanken Dörpfelds von Anfang an immer auch ideen- und motivgeschichtliche eingeordnet – darauf wird sich an den passenden Stellen selbstverständlich kritisch prüfend bezogen; und schließlich finden natürlich auch die Verortungen Berücksichtigung, die Dörpfeld selbst in seinen Schriften vornimmt.

Analyse von Dörpfelds Schriften erfolgt jeweils im Mittelteil der beiden Kapitel (I. 2, II. 2), bevor dann im jeweils dritten Teil derselben (I. 3, II. 3) der Brückenschlag in die Gegenwart gewagt wird, um die Aktualität Dörpfelds in der beschriebenen Art unter Beweis zu stellen.

Werkübersicht, Forschungsstand und Rezeption

Dörpfelds Schriften liegen in einer zwölfbändigen Gesamtausgabe vor, die Gustav von Rhoden (Theologe und Ehemann von Dörpfelds Tochter) besorgt hat. Erschienen ist sie zwischen 1894 und 1901 bei Bertelsmann.¹² Weil es sich nicht um eine historisch-kritische Werkausgabe – bis heute ein frommer Wunsch – handelt, bleibt auch der Text, der jeweils in der zur Drucklegung letzten Fassung oder Auflage wiedergegeben wird, dort weitestgehend unkommentiert. Ausnahmen bilden die kurzen Vorwörter, die der Herausgeber den meisten Schriften bzw. Bänden beigefügt hat. Erstmals veröffentlicht wurden Dörpfelds Aufsätze (die er später häufig zu größeren Monographien weiterverarbeitete) zumeist im schon erwähnten *Evangelischen Schulblatt*. Die von ihm 1857 mitgegründeten und bis zu seinem Tode 1893 hauptverantwortlich redigierte Zeitschrift konnte sich schnell als Publikationsorgan am Niederrhein nachhaltig etablieren¹³ und wurde bald auch überregional wahrgenommen.¹⁴

-
- 12 Banderteilung (die Titel stammen hauptsächlich vom Herausgeber): Bd. I: „Beiträge zur pädagogischen Psychologie“, Bd. II: „Zur allgemeinen Didaktik“, Bd. III: „Religionsunterricht“, Bd. IV: „Realunterricht“, Bd. V: „Real- und Sprachunterricht“, Bd. VI: „Lehrerideale“, Bd. VII: „Das Fundamentstück“, Bd. VIII: „Schulverfassung“, Bd. IX: „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule“, Bd. X: „Socialpädagogisches“ und „Vermischte Schriften“, Bd. XI: „Zur Ethik“, Bd. XII: „Christenlehre auf Grund der Heilsgeschichte“. Die ersten zehn Bände enthalten die von Dörpfeld selbst veröffentlichten Texte; die im zehnten Band abgedruckten Gelegenheitschriften sind allerdings zum Teil unter Pseudonym erschienen. Der elfte und zwölfte Band stützt sich auf den Nachlass; an ihnen ist Johannes Trüper als Mitherausgeber beteiligt gewesen.
- 13 Nach Dörpfelds Tod bestand das Schulblatt unter wechselnden Herausgebern noch bis 1916 weiter.
- 14 Dies kann gut an den von Dörpfeld verfassten Redaktionsmitteilungen zum Jahresende nachvollzogen werden, die in der Gesamtausgabe bis 1865 abgedruckt sind. So wird bereits zu Beginn des Jahrs 1961, dreieinhalb Jahre nach dem ersten Erscheinen, in Rücksicht auf die gesamtdeutsche Leserschaft der Zusatz „für Rheinland und Westfalen“ fallengelassen, auch um potenzielle weitere Leser nicht durch den falschen Eindruck abzuschrecken, man habe es nach Anspruch und Rang nur mit einem „Lokalblatt“ zu tun (vgl. Mitteilungen, S. 42 f.). Ein weiteres Indiz der überregionalen Ausstrahlung lässt sich in dem prestigeträchtigen Kreis der Mitherausgeber erkennen, zu dem zeitweise u. a. Rein und Ziller rechnet.