

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung [2007]. [Schwerpunkt Geschichte der Universität]

Bad Heilbrunn / Obb. : Verlag Julius Klinkhardt 2007, 372 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 13)



Quellenangabe/ Reference:

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung [2007]. [Schwerpunkt Geschichte der Universität]. Bad Heilbrunn / Obb. : Verlag Julius Klinkhardt 2007, 372 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 13) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145717 - DOI: 10.25656/01:14571

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145717>

<https://doi.org/10.25656/01:14571>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 13



KLINKHARDT

JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 13

Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(Herausgeber)

in Verbindung mit der
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung
(Berlin)
des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
(DIPF, Frankfurt a. M.)

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgeber

Johannes Bilstein (Essen) – Marcelo Caruso (Berlin) –
Carola Groppe (Hamburg) – Klaus Harney (Bochum) –
Klaus-Peter Horn (Tübingen) – Heidemarie Kemnitz (Braunschweig) –
Martin Kintzinger (Münster) – Martin Kipp (Hamburg) –
Gerhard Kluchert (Flensburg) – Wolfgang Neugebauer (Würzburg) –
Karin Priem (Schwäbisch Gmünd) – Hanno Schmitt (Potsdam) –
Heinz-Elmar Tenorth (Berlin) – Frank Tosch (Potsdam) –
Ulrich Wiegmann (Berlin)

Redaktion

Carola Groppe, Klaus-Peter Horn, Gerhard Kluchert

JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 13



KLINKHARDT

2007

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

Abbildung Umschlagseite 1 oben:
Universitätslehrer bei einer Vorlesung, Holzschnitt (1502), Herstellungsort: Straßburg.

Die Abbildung erscheint mit freundlicher Genehmigung
des Bildarchivs Preußischer Kulturbesitz, Berlin.

Abbildung Umschlagseite 1 Mitte:
Großer Lesesaal der Königlichen Bibliothek am Opernplatz in Berlin,
wissenschaftliche Universalbibliothek (1905).

Die Abbildung erscheint mit freundlicher Genehmigung
des Dr. Ludwig Reichert Verlags Wiesbaden (Erstdruck: Schochow, Werner: 325 Jahre
Staatsbibliothek in Berlin. Das Haus und seine Leute. Buch und Ausstellungskatalog. Wiesbaden,
Dr. Ludwig Reichert Verlag 1986)

und des Bildarchivs Preußischer Kulturbesitz, Berlin.

Abbildung Umschlagseite 1 unten:

1000. Partie der Burschenschaft Markomania (um 1908), o.O.

Die Abbildung erscheint mit freundlicher Genehmigung von Herrn Robert Lebeck, Berlin.

Redaktion

Prof. Dr. Carola Groppe

Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn

Eberhard Karls Universität Tübingen

PD Dr. Gerhard Kluchert

Universität Flensburg

Seit Band 12/2006 hat das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“
ein peer-review-System eingerichtet. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen seitdem
ein anonymes Begutachtungsverfahren.

Korrespondenzadresse:

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn

Eberhard Karls Universität Tübingen

Institut für Erziehungswissenschaft

Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen

Tel.: + 49(0)7071/2975435, Fax: + 49(0)7071/295030

E-Mail: kphorn@uni-tuebingen.de

2007.11.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Bindung und Druck:

AZ Druck und Daten Technik, Kempten

Printed in Germany 2007

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 978-3-7815-1588-8

ISSN 0946-3879

Inhalt

I Universitätsgeschichte

Martha Keil

„Führer, Richter und Lehrer in Israel“. Zur Bedeutung
des Talmudstudiums im spätmittelalterlichen Aschkenas 7

Jürgen Leonhardt / Claudia Schindler

Neue Quellen zum Alltag im Hörsaal vor 500 Jahren.
Ein Tübinger Forschungsprojekt zur Leipziger Universität 31

Christopher Dowe

Ein Zeitalter der Lehre – Deutsche Universitäten im Kaiserreich 57

Sonja Levsen

Charakter statt Bildung? Universitäten, Studenten und
die Politik der Männlichkeit im späten 19. Jahrhundert 89

II Abhandlungen

Andreas von Prondczynsky

„Zerstreutheit s. Aufmerksamkeit“. Historische Rekonstruktion
eines spannungsvollen Verhältnisses 115

Friedrich Schweitzer / Henrik Simojoki

Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik im
frühen 20. Jahrhundert 139

Jörg-W. Link

Das Institut für Völkerpädagogik in Mainz (1931-1933).
Eine Fußnote in der Geschichte Vergleichender Pädagogik
in Deutschland? 167

Toni Morant i Ariño

„Junge, tapfere Spanierinnen!“ – „Starkes und sportliches
BDM-Mädel“. Selbst- und Fremdbilder in den Kontakten
zwischen der Sección Femenina de Falange und dem Bund
Deutscher Mädel in der HJ (1937-1943) 187

Heidi Rosenbaum

Erinnerte Eltern-Kind-Beziehungen in Familien des Göttinger Bürgertums in den 1930er Jahren 211

Miriam Gebhardt

„Ganz genau nach Tabelle“ – Frühkindliche Sozialisation in Deutschland zwischen Normerfüllung und Dissonanzerfahrungen der Eltern, 1915-1965 239

Norbert Grube

Das Institut für Demoskopie Allensbach und die „Deutschen Lehrerbriefe“ als Instrumente staatsbürgerlicher Erziehung? Ansprüche und Umsetzungen 1947 bis 1969 267

III Quelle und Dokumentation

Achim Leschinsky / Tamiko Kuroda

Auf der Suche nach einem geeigneten Modell für die Behandlung eines unterworfenen Volkes und die Rolle des Bildungssystems dabei. Auszüge aus einem japanischen Gutachten im Auftrag des Kolonialgouvernements für Korea aus dem Jahre 1913 über die Bildungspolitik Preußen-Deutschlands in dem von ihm annektierten Teil Polens 289

IV Diskussion und Kritik

Bernd Zymek

Nationale und internationale Standardisierungsprozesse in der Bildungsgeschichte. Das deutsche Beispiel 307

V Einblicke / Rückblicke / Ausblicke

Jana Mikota

„Baden und schaukeln und Krocket spielen, das ist alles, was einem in diesem Leben bleibt“: Astrid Lindgrens Kindheitskonzepte im Jahrhundert des Kindes 335

Jun Yamana

Abschied vom Westen? Zum Krisenbewusstsein in der Historischen Bildungsforschung Japans 357

MARTHA KEIL

„Führer, Richter und Lehrer in Israel“ Zur Bedeutung des Talmudstudiums im spätmittelalterlichen Aschkenas

1 Einleitung

Dieser Beitrag war als zweites Kapitel eines umfassenden Aufsatzes zum jüdischen Bildungswesen im Spätmittelalter konzipiert, wurde aber aufgrund seines Umfangs in zwei Abschnitte geteilt. Der erste Teil, der den Kinderunterricht im spätmittelalterlichen Aschkenas behandelt, erschien im letzten Band des Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung.¹ Wie dieser erste Beitrag bezieht sich auch der vorliegende zweite Teil auf den Kulturraum, den die Juden des Mittelalters mit dem biblischen Begriff „Aschkenas“ bezeichneten.² Dieser umfasste im Spätmittelalter das Alte Reich mit den Niederlanden, der Schweiz, Österreich, Böhmen, Mähren, Südtirol und die von dort ausgewanderten Juden in Norditalien und Polen.³ Das Adjektiv „aschkenas“ übersetzten die zeitgenössischen Juden mit „teitsch“, die überregionale Definition erfolgte also über die Sprache.⁴ Die herangezogenen Quellen stammen größtenteils aus dem süddeutschen sowie heute österreichischen und steirisch/slowenischen Raum, manche bereits aus dem frühen 13. Jahrhundert. Zeitlicher Schwerpunkt ist jedoch das nach üblicher Epocheneinteilung definierte Spätmittelalter, das bis zu ihrer Vertreibung aus zahlreichen Territorien und Städten um 1500 eine Blütezeit der jüdischen Gemeinden des deutschen Reichs darstellte.

¹ Vgl. Keil 2006.

² Genesis 10, 3 nennt Aschkenas unter den Enkeln Noahs, den Stammvätern verschiedener Völker.

³ Vgl. Toch 2003, S. 4f.

⁴ Vgl. Mosche Minz 1991, Nr. 17. Das Wort Jiddisch ist eine Schöpfung des frühen 20. Jahrhunderts. Vgl. Wenzel 2004, bes. S. 34, 42f., 48f.

Wie schon im Beitrag zum Kinderunterricht gehe ich von Martin Kintzingers Thesen aus, die in einer Dreiteilung von Individuum, Gruppe und Gesellschaft die Wirkung und Nutzbarmachung von Bildung und Wissen in den Fokus nehmen.⁵ Es stellt sich also die Frage nach der konkreten Auswirkung von Lernen, Lehren und Gelehrsamkeit auf persönliches Ansehen, Berufskarriere, Ämter und öffentliche Ehre. Wie alle anderen Sozietäten des Mittelalters war auch die jüdische Gemeinde keine homogene Gruppe. Armut und mangelnde Bildung bzw. Ausbildung kennzeichneten die Unterschicht, wobei die spezielle wirtschaftliche Konstellation der jüdischen Bevölkerung im Mittelalter zu bedenken ist: Mit Ausnahme der Geldleihe, einiger Handelstätigkeiten, Gemeindefunktionen und des Arztberufs waren Juden von sämtlichen Handwerken und akademischen Berufen ausgeschlossen. Die wenigen jüdischen Handwerker durften nur für ihre Glaubensgenossen arbeiten, ein Großteil der Mittel- und Unterschichten, vor allem der weiblichen, war in einem Haushalt als Dienstpersonal tätig.⁶

Die jüdische Oberschicht bestand im Mittelalter aus den bedeutenden Geldleihern, den Gemeindevorständen (*Parnassim*) sowie anderen Amtsträgern und den Rabbinern; manche Männer waren Mitglieder aller drei Gruppen.⁷ Frauen, traditioneller Weise von Gelehrsamkeit und Macht ausgeschlossen, konnten nur der ersten und in seltenen Ausnahmen der zweiten Kategorie angehören.⁸ Ihre trotzdem oft profunde, außerinstitutionell vermittelte Bildung auf dem Gebiet der koscheren Haushaltsführung und der Frauen vorgeschriebenen Ge- und Verbote sowie die wenigen Ausnahmen an überdurchschnittlicher Gelehrsamkeit habe ich ausführlich im erwähnten ersten Beitrag behandelt.⁹

Leitfragen dieses Beitrags sind also, wieweit Gelehrsamkeit für eine Machtstellung in der Gemeinde unabdingbare Voraussetzung bzw. förderlich war und welche Ämter und Funktionen *Bachurim* (Studenten), *Chawerim* (Gelehrte ohne Rabbinerdiplom) und Rabbiner erlangen konnten. Aufgrund der heilsgeschichtlichen Funktion des Lernens, welches gemeinsam mit Gebet und Wohltätigkeit den Opferdienst am zerstörten Jerusalemer Tempel ersetzte, war die Erlangung von Ansehen und Ehre von vornherein gegeben, unabhängig von der tatsächlichen Ausübung einer gelehrten Tätigkeit. Doch

⁵ Vgl. Kintzinger 2003, S. 24.

⁶ Vgl. Toch 1995, S. 43.

⁷ Vgl. Breuer/Guggenheim 2003, S. 2097f.

⁸ Vgl. Keil 2004, S. 344-349.

⁹ Vgl. Keil 2006, S. 137-141.

gehörte das Talmudstudium bei einem angesehenen Rabbiner zum Curriculum eines jungen Mannes aus guter Familie.

2 Die Jeschiwa als Ort von Bildung und Ausbildung

Ort des institutionalisierten Talmudstudiums war und ist die *Jeschiwa*, wörtlich übersetzt „Sitzung“, „Kollegium“ oder „Zirkel“ und erst in sekundärer Bedeutung Gelehrtenakademie oder Talmudhochschule. Sie dient dementsprechend nicht ausschließlich der Ausbildung zum Rabbiner, sondern ist Ort des gemeinsamen Studiums und der Diskussion halachischer Texte unter rabbinischer Anweisung. Nicht jeder Leiter einer Jeschiwa (*Rosch ha-Jeschiwa*) fungierte in seiner Gemeinde als Rabbiner, umgekehrt aber betrieben so gut wie alle Rabbiner ein eigenes Lehrhaus. Jeschiwot bestanden also in allen größeren jüdischen Gemeinden, wo immer ein Gelehrter das Niederlassungsrecht erwarb, in großen Gemeinden deren mehrere mit entsprechender Konkurrenz. Sie waren die private Einrichtung ihres rabbinischen Leiters und unterstanden somit nicht den Gemeindevorständen, wirkten aber, wie noch gezeigt wird, als Beratungsgremium an allen Entscheidungen mit. Ihre Studentenschaft erscheint als relativ geschlossene Gruppe, die am wirtschaftlichen Leben der Gemeinde kaum Anteil hatte, auch wenn einzelne Bachurim eigene Darlehensgeschäfte betrieben. In den Augen der Obrigkeiten gehörten die Bachurim dem Haushalt und der *patria potestas* des Jeschiwaleiters an, manche Privilegien vermerken dies auch ausdrücklich.¹⁰

Lernstoff und Methoden waren dem Ermessen des Jeschiwaleiters überlassen. Daher ist es „segenreich, die Tora bei mehr als einem Lehrer zu lernen“.¹¹ Das Studium bei möglichst vielen hervorragenden Rabbinern mit den unterschiedlichsten Lehrmethoden und -inhalten erhöhte das Ansehen des künftigen Gelehrten und Gemeindeglieds. Es vergrößerte seine Chancen am Heiratsmarkt, und die Finanzierung seines Studiums bei einem bedeutenden Lehrer konnte Teil der Verlobungsbedingungen sein.¹²

Die berühmten rheinländischen Jeschiwot fanden mit den Pestverfolgungen von 1348/49 ein grausames Ende. Die Zentren der Gelehrsamkeit verlagerten sich nach Österreich, insbesondere nach Wien, Krems und Wiener Neustadt sowie nach Marburg an der Drau (heute Maribor, Slowenien) und in weiterer Folge nach Oberitalien. Die Gelehrtenelite Deutschlands des 15.

¹⁰ Vgl. *Germania Judaica* 1995, S. 1704 Nr. 10.

¹¹ Babylonischer Talmud (künftig abgekürzt: b), *Avoda Sara* 19a.

¹² Vgl. Meir bar Baruch 1860/1986, Nr. 386; Katz 1959, S. 5.

Jahrhunderts wie Maharil und Jakob Weil hatte daher bei österreichischen Rabbinern studiert und gründete nach ihrer Rückkehr wieder eigene berühmte Jeschiwot.¹³ Der ungenannt bleibende Sohn von Samuel ha-Levi von Düren, Verfasser der frühesten jüdischen Autobiographie aus den Jahren 1370 bis 1390, krönte seine Studienaufenthalte in Mainz, Koblenz und Rothenberg mit fünf Jahren Studium im „Territorium *Austraich*“, erst als Ehemann schränkte er die Entfernungen, nicht aber die Häufigkeit seiner Reisen ein.¹⁴ In den österreichischen Talmudhochschulen studierten aber nicht nur junge Männer aus ganz Deutschland, sondern auch aus Norditalien, Schlesien, Böhmen, Mähren, Ungarn und Byzanz; in Mainz und Regensburg Schüler aus Polen.¹⁵ Die jüdische Bildungsmobilität konnte überaus großräumig sein und von Jerusalem bis Konstantinopel reichen; Abenteuerlust mag eine zusätzliche Motivation dargestellt haben. Christliche Scholaren zogen hingegen im allgemeinen die nächstgelegenen Universitätsorte und die Beibehaltung ihrer familiären Netze vor; was sich aus der Stabilität der Universitäten und den häufigen Vertreibungen und Bedrohungen an jüdischen Studienorten erklärt.¹⁶ Die gefährdete Position einer jüdischen Gemeinde, wie zum Beispiel Frankfurt am Main in der Mitte des 15. Jahrhunderts, die jedes Jahr in kostspielige Verhandlungen um ihren Verbleib treten musste, schränkte das freie Studium empfindlich ein. Der Stadtrat belastete die Studenten mit Nachtgeld und einer Semestergebühr von 10 Gulden, die prinzipielle Zulassung von Bachurim und Jeschiwot wurde zum Druckmittel bei den Verhandlungen.¹⁷

Das Durchschnittsalter beim Eintritt in die Jeschiwa betrug zwölf bis dreizehn Jahre, die meisten Studenten absolvierten sie bis zum 25. Lebensjahr. Nicht wenige waren verheiratet, manche sogar als Jugendliche bereits verwitwet.¹⁸ Analog den Handwerken teilte sich die Ausbildung in drei Grade: die Bachurim entsprachen den Lehrlingen und bildeten wie sie eine Art Jugendkollektiv. Bei geeignetem Wissen und geistiger Reife verlieh der *Rosch ha-Jeschiwa* dem Schüler den Titel des *Chawer* (wörtlich: Genosse, Geselle),

¹³ Vgl. Toch 2003, S. 31; Yuval 1987-89, S. 39.

¹⁴ Yuval 1994, S. 86, 97.

¹⁵ Vgl. Breuer/Guggenheim 2003, S. 2110 Anm. 190.

¹⁶ Vgl. Yuval 1994, S. 88; Irrgang 2002, S. 191; dies. 2003, S. 54; Schubert 1994, S. 23.

¹⁷ 1439 Mai 13 und 1439 Juli 14 als zwei Beispiele von mehreren in Andernacht 1996, Bd. I/1 S. 154, Nr. 549; S. 156, Nr. 559.

¹⁸ Der spätere Frankfurter Rabbiner Nathan Epstein stand im Alter von 16 Jahren als Witwer kurz von einer weiteren Verlobung (vgl. Maharil 1979, Nr. 96, alte Nr. 101; Germania Judaica 1987, S. 363f.).

mit welchem dieser auch zur Tora aufgerufen wurde und der bei allen offiziellen und rechtlichen Anlässen bis zum Epitaph seinem Namen voranstand.¹⁹ In diesem ‚Gesellenstand‘ verblieben vermutlich die Meisten ihr ganzes Leben.

Die dritte Stufe analog dem zünftischen Meistergrad erlangte der Student durch persönliche Ordination seines Rabbiners mittels Handauflegen (*Semicha*) und einer Urkunde. Er erhielt den Titel eines *Morenu ha-Raw* (wörtlich: unser Lehrer, der Rabbiner, im zeitgenössischen Frühhochdeutsch mit dem semantisch vielschichtigen Wort „Meister“ übersetzt), welcher ihn zu allen Aufgaben eines Rabbiners befugte. Aufgrund früherer Missstände war die Institution und Zeremonie Ende des 14. Jahrhunderts neu organisiert worden und ist vor allem mit dem in Worms, Erfurt, vielleicht Fulda und Wien tätigen Rabbiner Meir bar Baruch ha-Levi verbunden.²⁰ Eine formelhafte Rabbinernerennung ist von Rabbi Israel bar Petachja (ca. 1390-1460) überliefert:

„Es sei allen verkündet, dass mein Kollege Herr Izchak bar Joel ha-Levi bei mir viele Tage gedient, sich jahrelang mit Andacht mit der Tora beschäftigt und die mündliche Tora genauestens gelernt hat, bis er bedeutend genug wurde, um geeignet zu sein, an der Spitze zu sitzen und zu richten und zu lehren. Seht, er wurde bereits vor einigen Jahren durch meinen Willen ordiniert, beim Titel ‚*he-Chaver*‘ gerufen zu werden, und nun sei ihm Macht und Ehre hinzugefügt und es sei ihm die Kraft und Autorität, Leiter einer Jeschiwa zu sein an jedem Ort, der ihm geeignet erscheint, und man soll ihn beim Aufrufen und Lesen der Tora beim Titel *Morenu ha-Raw* [„Unser Lehrer, der Meister“, Anm.] nennen und so auch bei allen Gelegenheiten, wo man ihn erwähnt und ruft. Und er soll lehren und richten und sich mit den Angelegenheiten der *Gittin* [Scheidebriefe] und *Kidduschin* [Hochzeiten] und *Chaliza* [Befreiung aus der Schwagerehe] beschäftigen, und die Frauen hinsichtlich der *Aguna* [Gebundene; verlassene Frau] zur Wiederverheiratung erlauben. Das Allgemeine soll er dem Einzelfall hinzufügen, damit ihm die ganze Tora des Führers, Richters und Lehrers der Lehre in Israel verliehen sei. [...] Spruch des Kleinen und Geringen in Israel [= Israel bar Petachja].“²¹

Die Formel enthält sämtliche Funktionen und Inhalte einer Rabbinertätigkeit.²² Israel Isserlein selbst übte trotz seiner Anerkennung als Richter und Gelehrter kein offizielles Rabbiner- oder Richteramt aus; er hatte als Mitglied einer führenden österreichischen Geldleiherfamilie die Mittel, sein Leben als Privatgelehrter zu verbringen, als gesuchter Rechtsgutachter und Schiedsrich-

¹⁹ Yuval verglich diese Organisation mit der Ausbildung der Ärzte und Juristen (Yuval 1995, S. 126-131); vgl. auch ders., 1987-89, S. 44-46. Zur Dreiteilung der Grade in der Zunft vgl. Hermsen 1998, S. 134-137.

²⁰ Vgl. Breuer/Guggenheim 2003, S. 2100-2104; Guggenheim 2003, S. 431-435.

²¹ Josef Jossel bar Mosche 1903/1964, II, S. 38. Zu Izchak bar Joel oder Eisak Levi vgl. Germania Judaica 1995, S. 1624 Nr. 9.

²² Eine Beschreibung bei Breuer 1995.

ter zu fungieren und in seinem Haus eine von den begabtesten Studenten besuchte Jeschiwa zu betreiben. Die meisten seiner Amtskollegen waren jedoch auf die Einkünfte aus Richter- und Rabbineramt angewiesen, wobei grundsätzlich die Rabbinerzahl einer Gemeinde nicht beschränkt war. Daraus resultierten harte Konkurrenzkämpfe zwischen Zuwanderern und Eingesessenen. Allein zwischen 1445 und 1455 brachen in deutschen Städten sieben Konflikte dieser Art aus.²³ Ein ordentlicher Abschluss der Jeschiwa mit Rabbinerordination wurde also zunehmend zur Existenzfrage.

3 Finanzierung

Der idealtypische Gelehrte machte „die Tora zu seinem Handwerk“, widmete also sein ganzes Leben dem Studium. Er sollte keiner weltlichen Beschäftigung nachgehen und aus seiner heiligen Tätigkeit möglichst keinen Gewinn ziehen, weshalb der Talmud für Gelehrte eine Steuerbefreiung vorsah.²⁴ Im Spätmittelalter erforderte die ökonomische Realität eine Anpassung dieses Rechtsbrauchs:

„Die meisten Leute sind allerdings nicht der Meinung, dass Gelehrte befreit werden sollen, außer sie sind Leiter einer Jeschiwa. Und so war es in Österreich und seinen Flanken schon beinahe ein eindeutiger Brauch, dass der Rabbiner, der einer Jeschiwa vorsteht, keine Steuern zahlt, auch wenn er viel Geld hat, aber die Söhne des Rheinlandes hatten diesen Brauch nicht, wie mir scheint, außer in manchen Fällen freiwillig. Weil es so schwer ist, zu beurteilen, ob der Gelehrte wirklich nur zu seinem bloßen Lebensunterhalt seine Studien unterbricht, wollen die Leute in Österreich nur den Rosch ha-Jeschiwa befreien, weil in diesem Fall sicher ist, dass die Tora wirklich sein Handwerk ist.“²⁵

Hand in Hand mit diesen Überlegungen ging die jahrzehntelange Diskussion um die Besoldung des Rabbineramtes durch die Gemeinden, welche schließlich erstmals 1575 erfolgte. An Einkünften bezogen die Rabbiner Gebühren für ihre jeweiligen, in der oben zitierten *Semicha*-Urkunde aufgelisteten Amtshandlungen sowie das Schulgeld ihrer Studenten. Zusätzlich betrieben viele Gelehrte entweder selbst Geldhandel oder investierten ihr Vermögen in Geschäfte anderer, meist verwandter oder verschwägerter Geldleiher und Geldleiherinnen. Den im Laufe des Spätmittelalters von den christlichen Theologen zunehmend verteufelten ‚Wucher‘ sah der Wiener Neustädter Rabbiner Schalom bar Izchak, selbst mit seiner Familie in der Geldleihe

²³ Vgl. Yuval 1995, S. 121; ders. 1988, S. 364-393.

²⁴ b Baba batra 8a.

²⁵ Israel bar Petachja 1991/1, Nr. 342; Josef Jossel bar Mosche 1903/1964, II, S. 28; vgl. Zimmer 1970, S. 40-43.

aktiv, vermutlich stellvertretend für viele seiner Zeitgenossen durchaus positiv, weil dem Torastudium förderlich:

„Was die Tora in Aschkenas mehr als in den übrigen Ländern bestehen lässt, kommt durch das Zinsnehmen von den Nichtjuden [*Gojim*], und sie [die Juden] müssen keine [körperliche] Arbeit verrichten, daher sind sie frei zum Torastudium; und wer nicht selbst lernt, unterstützt von seinem Gewinn die Talmudgelehrten. Dass die Nichtjuden jetzt gegen den Zins opponieren, kommt daher, dass die Juden nicht [ausreichend] die Talmudgelehrten unterstützen. Wunder über Wunder, dass die Nichtjuden mit dem Zinsnehmen einverstanden sind – das kam wirklich von Gott [...]“²⁶

Der Jeschiwabetrieb wurde also in einem nicht genau quantifizierbaren, aber vermutlich beträchtlichen Ausmaß mit Privatspenden unterstützt, so dass man durchaus von einem frühen Bildungsmäzenatentum sprechen kann. Rabbiner mit größeren Jeschiwot besaßen ein eigenes Bethaus; die dort für Spenden erwerbbarer Ehrenämter wie der Aufruf zur Tora und andere flossen in eine eigene „Zedaka der Bachurim“ und finanzierten den Lernbetrieb. Buß- und Straf gelder, beispielsweise für gebrochene Gelübde, konnten Bachurim oder Armen zugeteilt werden.²⁷ Die diversen Zedaka-Kassen vermehrten ihr Kapital durch Darlehensgeschäfte.

Zusätzliche finanzielle Unterstützung erfuhr die Jeschiwa durch die Geschäftstätigkeit der Ehefrauen. Eleasar von Worms rühmte seine Frau Dolce (oder Dulcia), die 1196 von Räufern ermordet worden war, mit den Worten von Proverbia 31, 13: „*Sie gleicht den Schiffen des Kaufmanns*, um ihren Mann zu ernähren, damit er sich der Tora widmen konnte.“²⁸ In den meisten führenden Rabbinerfamilien trug die Ehefrau, die *maistrin*, mit eigenen Geldgeschäften oder Kapitalbeteiligungen zum Lebensunterhalt der Familie bei, doch war im Spätmittelalter die spätere klischeehafte Geschlechterteilung in „weltfremde Gelehrte“ und „tüchtige Familienerhalterin“ noch keineswegs ausgeprägt.²⁹

Die Studenten zahlten dem Jeschiwaleiter eine Semestergebühr, über deren Höhe wir nicht unterrichtet sind. Die Bereitstellung von Nahrung und Kleidung für bedürftige Studenten verschlang jedoch beträchtliche Mittel des Rabbinerbudgets, zuweilen das Doppelte seiner Amtseinkünfte. Rabbi Abraham Katzenellenbogen, in Mainz und Posen tätig, hatte sichtlich seinen Leh-

²⁶ Diese Stelle und die dazu entgegengesetzte Ansicht der christlichen Theologen zitiert Yuval 1995, S. 119f. Siehe auch die Meinung des Franziskaners Bonaventura von Bagnoregio (13. Jahrhundert), welcher die andächtige Verrichtung von Messe und Gebet für unvereinbar mit Handarbeit hielt (vgl. Fumagalli 1989, S. 210); Josef Jossel bar Mosche 1903/1964, I, S. 118f.

²⁷ Josef Jossel bar Mosche 1903/1964, II, S. 15, 26.

²⁸ Keil 2004b, S. 84.

²⁹ Keil 1999.

rer Jakob Weil gebeten, ihm Bachurim zu schicken, doch die Ausgaben für deren Verpflegung belasteten sein Vermögen außerordentlich.³⁰ Auch der Jeschiwabetrieb mit seiner Ausstattung war finanziell aufwändig. Aus Abrahams Aussagen geht hervor, dass Rabbiner nicht nur aus ideellen Gründen die Lehre unterstützten, sondern vielleicht auch in Konkurrenz zu den Kollegen die begabten Schüler mit verbilligten bis erlassenen Studiengebühren und anderen Vergünstigungen an ihre Jeschiwa ‚locken‘ wollten. Im erwähnten Brief nannte er die nicht geringen Summen von acht bzw. vier Gulden an einen „bedeutenden“ Bachur. Manche „reichen und verwöhnten Bachurim“ kamen für ihre Schreibpulte selbst auf und nahmen sich daher heraus, dass sie „diese nach jeder beliebigen Seite umdrehen, und viele Bücher lagen darauf; nicht gut tun sie“, wie Josef bar Mosche missbilligend bemerkte.³¹

4 Lernstoff und Didaktik

Zu den Lehrplänen an den einzelnen Jeschiwot ist nur wenig überliefert. Maharil von Mainz nahm in einem Semester zwei Talmudtraktate durch, wohl das übliche Pensum.³² Der Rabbiner erklärte die inhaltliche Bedeutung des Textes und die sich daraus ergebenden rechtlichen Verbindlichkeiten (*Perusch*), die Analyse und Diskussion erfolgte anhand der Kommentare und Glossen (*Tosefot*).³³ Zum Abschluss (*Sijum*) der beiden Traktate veranstaltete der Jeschiwaleiter zu den Halbfeiertagen von Sukkot für das Sommer- und an denjenigen von Pessach für das Wintersemester ein Festessen und „er lud zum *Sijum*-Mahl jeden ein, der Talmud gelernt hatte, auch die Kleinen [*Ke-tanim*]“.³⁴ Dieses Mahl verband die ansonsten eher abgeschottete Jeschiwa mit der restlichen Gemeinde. Weltliche Inhalte wie Naturwissenschaften, Philosophie oder Geschichte standen im Gegensatz zum sephardischen Kul-

³⁰ Vgl. Josef Jossel bar Mosche 1903/1964, II, S. 26.

³¹ Josef Jossel bar Mosche 1903/1964, II, S. 39.

³² Vgl. Sefer Maharil 1989, S. 458, Nr. 3.

³³ Vgl. Breuer/Guggenheim 2003, S. 2112f.

³⁴ Hier sind vermutlich die Anfänger gemeint. *Katan* bezeichnet halachisch einen Knaben bis 13 Jahren, der noch keine rechtlichen Verpflichtungen eingehen muss (vgl. Herweg 1998, S. 56; Kraemer 1989, S. 70; Marcus 1996, S. 117-128). Zur zentralen Frage der Definition von Kindheit und Jugend und ihrer Abgrenzung zum Erwachsenen vgl. Horn 1998. Sefer Maharil 1989, S. 458, Nr. 3, mit Textvariante.

turkreis bei den Aschkenasen nicht auf dem Lehrplan, also auch nicht die *septem artes*.³⁵

Wie für den Kinderlehrer sind auch für den Leiter einer Jeschiwa kaum didaktische und methodische Anleitungen erhalten. Im Sinn des „autonomen Lernens“ wurde dem Lehrenden völlige Freiheit zur Gestaltung seines Unterrichts gelassen, doch waren die Lernmethoden von größerer Bedeutung als die des Lehrens.³⁶ Die Sprüchesammlung *Pirke Awot* in der Mischna listet unter den von der Tora geforderten „48 Tugenden“ folgende grundlegenden Aktivitäten und Haltungen auf: Lernen, aufmerksames Zuhören, Wiederholen, Scharfsinn, Unterredung mit Freunden, Disputieren mit den Schülern, Ruhe, Kenntnis der Bibel und der Mischna.³⁷ Darin sind alle Lern- und Lehrmethoden enthalten, die den Jeschiwaunterricht prägen: Basiswissen, Auswendiglernen, Textanalyse, paarweises Diskutieren mit Kollegen gleichen Niveaus und Gruppendiskussionen zur Vertiefung des Verständnisses sowie meditatives Nachdenken („Ruhe“).

Die Notwendigkeit, möglichst viele Texte zur Verknüpfung abrufbar zu haben, verlangt hervorragende Merkfähigkeiten. Bereits die Verfasser der hebräischen Bibel wandten daher Mnemotechniken wie Akrosticha, Alliterationen, Dreiteilung des Textes und Rhythmik an, um das visuelle Speichern zu erleichtern. Die Textseiten wurden, wie in der christlichen *ars memorativa* vor allem des 15. Jahrhunderts, durch verschiedene Gestaltungselemente wie Kolumnen, Überschriften, Initialen und Randzeichen für das Auswendiglernen aufbereitet.³⁸ Jedoch wurde auch Kritik an der *memoria*, der reinen Gedächtnisleistung, welche nichts über die Urteilskraft (*iustitium*) aussage, vorgebracht.³⁹

Bereits im Talmud, beispielsweise in bBaba batra 145, kommt die kasuistische, dialektische Lernmethode des *Pilpul*, wörtlich „pfeffern“, zur Sprache, welche in Argument und Gegenargument Fragen an den Bibeltext stellt und die Widersprüche, gestützt auf frühere rabbinische Autoritäten, aufzulösen sucht. Im 13. und 14. Jahrhundert, beeinflusst von der christlichen Scholastik und deren dem *Pilpul* ähnlichen Methode der *quaestio disputata*, wurde dieser nun auf den talmudischen Text selbst angewandt. Intensive Disputationen bildeten einen bedeutenden Teil des Unterrichts, wobei zwei Kontrahenten

³⁵ Ein Lehrplan aus Spanien um 1180 in Marcus 1965, S. 373-377; dazu Musall 2004; Shulvass 1985.

³⁶ Vgl. Graff 1980, S. 138f.

³⁷ Vgl. *Pirke Awot* 6, 6; vgl. Graff 1980, S. 146-150.

³⁸ Vgl. Heimann-Seelbach 1996.

³⁹ Vgl. Miethke 1990, S. 37f.

die Rolle des Vorbringers der Antithese (*opponens*) und des Verteidigers der These (*respondens*) übernahmen.⁴⁰ Abbildungen in hebräischen Handschriften von gesterreich diskutierenden Gelehrten illustrieren dies anschaulich.⁴¹

Wie in den scholastischen Disputationen galt der Zweifel als Mittel zur Erkenntnis, und die Aufhebung der Widersprüche und Herstellung der Synthese bestätigte die Autorität des heiligen Textes und festigte den Glauben.⁴² Die Parallelität der beiden Lernmethoden kam durch die gemeinsame Wurzel im römischen Recht, aber vermutlich auch durch intellektuellen Austausch, durch Wissenstransfer zwischen christlichen Gelehrten und Rabbinern zustande.

Sowohl für die christlichen Studenten als auch für die Bachurim bedeutete dieser demokratische Umgang mit den autoritativen Texten eine enorme Schulung des kreativen Intellekts, des vernetzten Denkens und der Eloquenz. Herausragende Gelehrte und Lehrer wie Israel Isserlein ermunterten ihre Schüler zu eigenständigen und „neuen“ Interpretationen (*Chiddusch*), und trotz des großen Respekts von Schüler zu Lehrer durfte ein Schüler widersprechen, „wenn er die besseren Argumente hatte“.⁴³ Weniger Berufene und Konservative fühlten sich durch diesen Widerspruch in ihrer Autorität bedroht oder beklagten, wie der in der 2. Hälfte des 15. Jahrhunderts unter anderem in Mainz, Würzburg und Bamberg tätige Rabbiner Mosche Minz, die zunehmende geistige Verwahrlosung der Bachurim.⁴⁴ Diese Tendenz setzte sich über die folgenden Jahrzehnte fort und führte zu einem streng autoritär geführten Unterricht. Durch die Verfeinerung der analytischen Diskutiermethode, die zur bloßen Spitzfindigkeit um des Argumentierens willen geraten konnte, wurde auch die sinnentleerte Dialektik der talmudischen Diskussionen sprichwörtlich und die Kritik am Pilpul nahm – parallel zur christlichen

⁴⁰ Vgl. Artikel Pilpul, Encyclopaedia Judaica 16, S. 161-163; zur scholastischen Methode der *Quaestio disputata* vgl. Lawn 1993, S. 3-6; S. 13-16.

⁴¹ Siehe zum Beispiel die Darstellung der „fünf Weisen von Bne Brak“ in der Aschkenazi-Haggada, 1460 Süddeutschland, The British Library London, Inv. Nr. Ms. Add. 14762; Abbildung in: Europas Juden 2004, S. 32. Für weitere Beispiele zum Zeige- und Disputiergestus vgl. die Bilderdatenbank des Instituts für Realienkunde des Mittelalters und der Frühen Neuzeit (www.imareal.oeaw.ac.at/realonline/).

⁴² Vgl. Perler 2006, S. 405; de Libera 1997, S. 115-121.

⁴³ Israel bar Petachja 1991/2, Nr. 238.

⁴⁴ Vgl. Mosche Minz in seinem Werk *Scheloscha Anafim* (Drei Zweige) (Mosche Minz 1991, S. 598f.).

Kritik an Logik und Dialektik – bis zur jüdischen Aufklärung im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts ständig zu.⁴⁵

Über die Einrichtung des Unterrichtsraums und die Ausstattung mit Lernmaterial sagen die Quellen nicht viel aus. Ein Vorteil des Gruppenunterrichts bestand in der geringeren Zahl von benötigten Textexemplaren. Die gängigen Texte standen zwar in zahlreichen Abschriften zur Verfügung, seltenere und umfangreiche Werke waren jedoch Mangelware. Zum Beispiel enthielt nicht einmal die sicher gut ausgestattete Bibliothek des Israel Isserlein den Gesetzeskodex *Or Sarua* (wörtlich: das ausgesäte Licht) von Izchak bar Mosche von Wien (gestorben um 1250).⁴⁶ Daher betonten einige Rabbiner, wie verdienstvoll das Verleihen von Büchern wäre, auch wenn zu befürchten sei, dass diese dadurch abgenützt würden. Besser, die Schrift werde verlöscht, als die Bücher lägen unbenutzt herum, so der Autor des *Sefer Chassidim*.⁴⁷ Auch bot er eine originelle Auslegung für ein auch im Christentum zentrales Gebot:

„Ein Lehrer soll um die Schüler eines Kollegen ebenso besorgt sein wie um die eigenen. Hat einer z.B. eine Tossafotsammlung [mittelalterlicher Talmudkommentar, Anm.], welche sein Kollege nicht besitzt, so soll er sie diesem nicht vorenthalten in der Absicht, dessen Schüler anzulocken, sondern ihm die Sammlung leihen, denn es heißt (Lev. 19,18): ‚Liebe deinen Nächsten wie dich selbst‘.“⁴⁸

Auch die Studenten wurden angehalten, ihre Bücher freigiebig herzuleihen. Einem Bachur, der seinen Kollegen nicht den Talmud und die Kommentare leihen wollte, verbot Israel Isserlein die Teilnahme am Unterricht.⁴⁹ Er ermahnte seine Studenten auch, mit den Büchern und Heften auf das Sorgsamste umzugehen, sich nicht auf sie zu setzen oder sie einander zuzuwerfen.⁵⁰

Die Rabbiner und vor allem die Bachurim betrieben eine rege Kopiertätigkeit religiöser Schriften und Rechtsentscheide, die sie, wie Josef bar Mosche in seinem Werk *Leket Joscher* etwa fünfzig Mal erwähnt, von ihrem Meister „stahlen“. Dieser Teil der Aktivitäten an einer Jeschiwa entspricht somit den Skriptorien der Klöster; die Herstellung aufwändiger Prachthand-

⁴⁵ Zur Kritik der christlichen Humanisten vgl. Lawn 1993, S. 107; zum Niedergang der disputatio im 17. Jahrhundert vgl. S. 129-132; zum Scholastiker als „Witzfigur“ der Literatur vgl. de Libera 1997, S. 110.

⁴⁶ Vgl. Israel bar Petachja 1991/2, Nr. 11, 112, 138; Josef Jossel bar Mosche 1903/1964, II, S. 14; Spitzer 1997, S. 194f., 162.

⁴⁷ Eine gleichlautende Anweisung von christlicher Seite enthält ein Pariser Synodalbeschluss von 1212 (vgl. Güdemann 1888/1966, Band 1, S. 191 Anm. 2.).

⁴⁸ *Sefer Chassidim*, Ms. Bologna Nr. 873 und 972, in Güdemann 1888/1996, Bd. 1, S. 191, 189.

⁴⁹ Vgl. Josef Jossel bar Mosche 1903/1964, II, S. 59.

⁵⁰ Vgl. Keil 2003, S. 56.

schriften erfolgte allerdings durch einen professionellen Schreiber oder Maler.⁵¹ Hier wie dort sorgten ‚fürsorgliche‘ Kopisten für die Korrektur der offensichtlichen Fehler ihrer Vorlage.⁵²

5 Die Jeschiwa als Ersatzfamilie

Die Jeschiwa war üblicherweise im Haus ihres Leiters untergebracht, somit lebten die jüngeren und älteren Bachurim das Familienleben ihres Meisters mit. Vom Haus von Meir bar Baruch von Rothenburg wird, wenn die Angabe nicht symbolisch zu nehmen ist, die respektable Anzahl von 24 Räumen,⁵³ darunter auch Gewölbe und Gänge, überliefert, an deren Eingängen er eine *Mesusa* anbrachte, darunter „in meinem Bet- und Lernhaus, je eine in der Winterstube [...] und an der Tür eines jeden Zimmers, das einem Studenten gehört“.⁵⁴ Er war ein überaus vermöglicher Mann, und man kann sich unter seinem Haus wohl ein repräsentatives Patrizierhaus vorstellen.

Die Zahl der Studenten variierte nach Bedeutung und Möglichkeit des Rabbiners. 1429 genehmigte der Stadtrat von Frankfurt am Main Rabbi Simon von Nürnberg die relativ hohe Zahl von zwanzig Studenten, ein Jahr später wurden aber bei einer Visitation des Judenviertels nur deren zwei in seinem Haus angetroffen.⁵⁵ Wahrscheinlich hatten andere Familien oder seine Repetitoren Studenten als Kostgänger bei sich beherbergt. 1447 erhielt Nathan Epstein vom Frankfurter Rat die Erlaubnis, sechs Bachurim aufzunehmen, wofür er außer 30 Gulden für seine Stättigkeit, also für Aufenthaltsrecht und Schutz, weitere zehn zu bezahlen hatte.⁵⁶ Mehrere Bachurim teilten sich ein Zimmer, nicht nur aus Platzmangel, sondern auch aus Furcht vor Nacht-dämonen und anderen unheimlichen Erscheinungen. Maharil von Mainz ordnete für seine Familie und seine Schülerschar Schutzmaßnahmen an:

„Und er sagte, dass jeder Mensch achtgeben soll, dass er nicht allein in einem Zimmer übernachtet [Textvariante: und so befahl er es den Bachurim, Anm.]. Und so war auch er gewöhnt, dass ein Junge mit ihm in seinem Schlafgemach übernachtete. Und so gingen sie auch nicht [allein] in der Nacht nur mit dem Licht einer Kerze über den Hof des Hauses, denn es fachten sie, Gott bewahre, böse Geister an. Als er sich wieder mit dem Traktat Schabbat, Abschnitt *ha-Schoel* [bSchabbat 151b] beschäftigte, wo steht, der Mensch soll

⁵¹ Vgl. Schrijver 1994, S. 44f.

⁵² Vgl. Wolf 2002.

⁵³ Eventuell entsprechend den 24 Büchern der Bibel.

⁵⁴ Meir bar Baruch 1557/1986, Nr. 108.

⁵⁵ Vgl. Andernacht 1996, Bd. I/1, S. 94, Nr. 339; S. 96, Nr. 344.

⁵⁶ Vgl. Andernacht 1996, Bd. I/1, S. 226, Nr. 850.

nicht allein in einem Haus schlafen wegen der Gefahr der Lilith, die sich dort aufhält, sagte er uns, jedes Ding, das mit vier Wänden gebaut ist, heißt ‚Haus‘, und umso mehr ein einzelner Raum, und an jeder Stelle, wo ‚Haus‘ gesagt wird, soll dies ‚Raum‘ bedeuten.“⁵⁷

Abgesehen von den Hinweisen auf getrennte Schlafzimmer des Ehepaars und auf den Volksglauben, der bei Juden wie bei Christen im Mittelalter nicht im Widerspruch zur Hochreligion stand, erklärt das Talmudzitat auch die Bezeichnungen für Bethaus, Lehrhaus und Winterhaus, bei denen es sich nur um Räume und nicht, wie bisweilen missdeutet, um eigene Gebäude handelte. Deutlicher wird dies in der zeitgenössischen deutschen Übersetzung, nämlich als „*Stub(a)*“. Kontext ist hier die rituelle Reinheit des Hauses zum Pessachfest: „Und er [Israel Isserlein] sagte, dass man nicht Äpfel auf dem Ofen des Winterhauses braten sollte, das *Stub(a)* heißt.“⁵⁸ In der Stube stand also der Kachelofen und ermöglichte das stundenlange Sitzen und Lernen auch im Winter.

Die Versorgung der Schülerschar oblag der Hausfrau, der *maistrin*, was trotz des immensen Arbeitsaufwands in den Quellen kaum Niederschlag findet. Einzig Eleasar von Worms lobte im Trauergedicht für seine Frau Dolce neben ihren vielen anderen Verdiensten auch ihre Leistungen für seine Jeschiwa:

„Behende wie ein Hirsch war sie, für die Bachurim zu kochen und die Bedürfnisse der Schüler zu erfüllen. [...] Sie bereitete Speisen und deckte ihren Tisch für die ganze Gemeinschaft. [...] Ihre Hände nähten die Kleider der Schüler und zerrissene Bücher, siehe, von ihrer Mühe wurden ihnen Annehmlichkeiten zuteil.“⁵⁹

Die Bandbreite der Dolce zugeschriebenen Aktivitäten ist im umfassenden Sinn mütterlich, das Rabbinerehepaar war also durchaus Elternersatz. Die Bachurim erhielten Einblick in die persönlichsten Gewohnheiten der Familienmitglieder; heutige Kriterien wie Intimsphäre oder Schamgefühl scheinen angesichts einer sichtbaren Distanzlosigkeit zum Eheleben oder sogar zum Abortbesuch des verehrten Lehrers anachronistisch.⁶⁰ Die in den Quellen beschriebenen gemeinsamen Feste vermitteln den Eindruck einer vielköpfigen Gemeinschaft, ähnlich einem Handwerksbetrieb mit Gesellen und Lehrlingen, in der es laut und ungezwungen zugehen konnte, was in einer Weinegend wie rings um Wiener Neustadt auch am reichlichen Weingenuss lag:

„Und ich [Jossel von Höchstädt] erinnere mich, dass er [Israel Isserlein] zu jeder Schabatnacht Lieder sang, denn man muss bei Tisch Lieder singen, bevor er die *Pasteda* aß,

⁵⁷ Sefer Maharil 1989, S. 626, Nr. 58. Zum Nachtdämon Lilith vgl. Keil 2004a, S. 152-154, mit weiterer Literatur.

⁵⁸ Josef Jossel bar Mosche 1903/1964, I, S. 86.

⁵⁹ Ediert in Haberman 1945, S. 164-167, englische Übersetzung Baskin 2001, S. 434-437.

⁶⁰ Vgl. Josef Jossel bar Mosche 1903/1964, I, S. 6, 46.

und vor ihm standen vier Gläser Wein [...] und er gab von diesen vier Gläsern eines oder zwei den Bachurim, um sie alle kosten zu lassen, und danach gab er jedem einzelnen der Bachurim ein Stück *Pasteda* [...]“.⁶¹

Die mit Fleisch oder Fisch gefüllten Pasteten waren repräsentative Luxuspeisen und keineswegs billig. Auch beim Begehen der Feiertage waren die Bachurim also den Familienangehörigen gleichgestellt. Zu *Chanukka* (Fest der Wiedereinweihung des Tempels im Dezember) zündete jeder Bachur seine eigene Kerze an, und man vertrieb sich die Zeit mit Rätseln, Wortspielen und Reimen. Dadurch wiederholten die Burschen spielerisch den Lernstoff, da man das Chanukkalicht nicht als Arbeitsbeleuchtung nutzen darf.⁶² Die Wissensvermittlung und der Wissenserwerb erfolgten also auch außerhalb des regulären Unterrichts, bei Festen und privaten Tischreden, im „Vollzug menschlicher Gemeinschaft“.⁶³

In den Quellen klingen auch soziale Spannungen an, selbst wenn bei Berichten von Raufereien das Alter der Beteiligten und die Größe der Gruppe in Betracht gezogen werden müssen. In der Jeschiwa von Meir bar Baruch ha-Levi in Wien (gest. um 1408) warf etwa ein Bachur einem Hausdiener „in seinem Zorn“ eine Schüssel an den Kopf. Zur Ehre seiner Jeschiwa ging der Rabbiner überaus streng vor, „und der Bachur benötigte viele Gutmachungen, damit ihm der Diener verzieh“.⁶⁴ Der bereits erwähnte Abraham Katzenellenbogen beklagte das an Kleinkriminalität grenzende Verhalten einiger seiner Schüler:

„[...] einer war in meinem Haus, er war es nicht wert, ihm zwei Pfennige zu geben, und ich gab ihm ungefähr zwei Gulden für seine Versorgung. Und das halbe Semester stahl er Wein, immer aus einem meiner Fässer, und dadurch verdarb dieser. Mitten in der Nacht, nach Mitternacht, öffnete er mein Gewölbe und stahl daraus Brot und Fleisch [...] Der Heilige, gepriesen sei Er, weiß, dass ich keineswegs gegen alle Bachurim, die bei mir lernen, eingestellt bin, nur manchmal lasten ihre Trinkgelage und ihre Streitereien, die sie mit den Hausbesitzern austragen und dergleichen, schwer auf mir, und ich habe genug davon, denn durch sie wird in jeder Hinsicht die Ehre des Gepriesenen und der Jeschiwa vermindert, und was ich auch tue, ich habe keine Ruhe. Innerhalb kurzer Zeit schlugen sich zehn Paare, und Schalom Brunner war einer von ihnen, er schlug seinen Schwager Sussman, und dieser schrie ihn vor mir und der Öffentlichkeit an, und alle schlugen und schrien.“⁶⁵

Diese Szenen, die der Autor etwas hilflos schildert, erinnern an Berichte über kriminelle Jugendbanden aus Zünften und Schulen.⁶⁶ Wie repräsentativ dieser

⁶¹ Josef Jossel bar Mosche 1903/1964, I, S. 36.

⁶² Vgl. Josef Jossel bar Mosche 1903/1964, I, S. 143.

⁶³ Kintzinger 2003, S. 52.

⁶⁴ Sefer Maharil 1989, S. 622, Nr. 44.

⁶⁵ Josef Jossel bar Mosche 1903/1964, II, S. 26.

⁶⁶ Vgl. Hermsen 1998, S. 114-117, 134-137.

Bericht ist, kann nicht entschieden werden. An der Jeschiwa des Israel Isserlein scheinen geordnete Zustände geherrscht zu haben, obwohl er keinen widerspruchsfreien Respekt von seinen Bachurim forderte. Vermutlich besaß er die von Konrad von Megenberg (1309-1374) beschriebene ideale Autorität eines Lehrers, der wie ein Familienvater Herr des Schulhauses sei und dem alle Personen, die zur Gemeinschaft des Hauses gehören, gehorsam sein müssten.⁶⁷

6 Karriere und Ehre

„Ehre“ ist ein komplexer Schlüsselbegriff der mittelalterlichen Gesellschaft, der über das persönliche Ansehen hinaus grundlegend dem Wesen gilt, „dem Gott Anteil an seiner Güte gegeben hat“.⁶⁸ Auf dieser Güte beruhen die Wertschätzung eines Menschen, die Anerkennung seiner Vorzüge und Tugenden und die ihm erwiesene Ehrerbietung in Familie, sozialer Gruppe und größerer Öffentlichkeit. Ehre lässt sich also – in räumlichen, zeitlichen und sozialen Ausprägungen – als die Summe aus „Vornehmheit, Ämtern, Besitz, persönlichen Fähigkeiten und Verbindungen“ einer Person bezeichnen, die somit deren Platz in der sozialen Rangordnung bildet.⁶⁹ Für das Spätmittelalter lässt sich zwar eine Vielzahl von Ehrkonzepten feststellen, doch ihre Bedeutung als „höchst wirkmächtiges kommunikatives Regelsystem“ und „Instrument sozialer Kontrolle“ ist eindeutig und unumstritten.⁷⁰ Ehre ist ein Instrument der Abgrenzung sozialer Stände und Gruppen,⁷¹ somit auch der jüdischen Bevölkerungsgruppe einer Stadt. Aus zahlreichen Quellen, seien es Gerichtsprotokolle zu christlichen und christlich-jüdischen Ehrenbeleidigungsprozessen oder zu innerjüdischen Konflikten lässt sich schließen, dass der Ehrbegriff von Christen und Juden überaus ähnlich war, dieselbe regulative Funktion besaß und Ehrverlust dieselbe soziale Ächtung zur Folge hatte.⁷² Dies ist einerseits aus dem gemeinsamen Vatergott, andererseits aus den vielfach geteilten Werten der christlichen und jüdischen Gesellschaft zu erklären, wie sich beispielsweise am gemeinsamen Sprachschatz der Schimpfworte zeigt.

⁶⁷ Vgl. Kintzinger 2003, S. 52.

⁶⁸ Lexikon des Mittelalters 3, Sp. 1662.

⁶⁹ Althoff 1995, S. 63.

⁷⁰ Lentz 2004, S. 32. Zum Wandel und zur Vielfalt des Ehrbegriffs vgl. auch Dinges 1989, S. 435-438 und ders. 1995.

⁷¹ Am Beispiel des Adels untersucht von Garnier 2002.

⁷² Zum Ehrbegriff im Judentum vgl. Jütte 1995; zur Sühne bei Ehrenbeleidigungen in jüdischen Gemeinden vgl. Keil 2006b.

Die Unterschiede im Detail – nicht im Ehrbegriff an sich – erklären sich aus der Bedeutsamkeit der einwandfreien Abstammung für den jüdischen Kultus, welche etwa durch das Attribut „*Mamser*“ (Kind aus verbotener Beziehung) in Abrede gestellt werden konnte, und der notwendigen Loyalität zur Gemeinschaft, deren Verletzung die Bezeichnung „*Malschin*“ oder „*Mosser*“, Verräter oder Denunziant, unterstellte.⁷³

Innerhalb der jüdischen Gemeinde genossen die Gelehrten als soziale Gruppe wie auch als Individuen höchste Ehre und Ansehen. Ein spezielles, bereits im Talmud erwähntes Gebet, das *Kadisch de-Rabanan*, ruft Gottes Segen auf die Gelehrten und ihre Schüler herab.⁷⁴ Wie gezeigt, war die *Semicha*, die Ordination mit Zeremonie und Urkunde, Voraussetzung für das Rabbineramt und eine eigene *Jeschiwa*. Jedoch schlossen die wenigsten *Jeschiwabesucher* ihre Studien mit dem Rabbinertitel ab und glichen damit jener großen Mehrheit der Universitätsstudenten, welche nach einigen Jahren des Studiums, insbesondere der Freien Künste, auf eine mittlere Berufskarriere als niedriger Kleriker, Schulmeister, Lehrer, Schreiber und Notar hoffen konnten.⁷⁵ Was, außer einer auch für die Kinderlehrer angenommenen persönlichen Genugtuung als frommer Jude, brachte den *Bachurim* und *Chawerim* ihre Bildung ein? Der Werdegang der *Bachurim*, welche keinen *Chawer*-Titel erwarben, also nur wenige Jahre oder nachlässig studierten, lässt sich nicht verfolgen. Sie bildeten wohl den Großteil der als Geldleiher tätigen Gemeindemitglieder. Man konnte aber auch sein Leben in der *Jeschiwa* zubringen, wie Josef Jossel bar Mosche von Höchstadt, Verfasser des *Leket Joscher*. Zwar war er weder mit materiellen noch mit geistigen Gütern reich bedacht, widmete aber sein ganzes Leben dem Studium. Er lebte im Haus seines verehrten Meisters, war ihm Diener, Bote, Krankenpfleger, Kopist und Sammler seiner Rechtsentscheide und erhielt Zuwendungen von reichen Gemeindemitgliedern, zum Beispiel „einen Mantel, der für einen Armen passend war“.⁷⁶ Solchen „alten *Bachurim*, die alle Tage ihres Lebens mit Lernen zubringen, muss man Ehre erweisen und sie sogar mit dem *Chawer*-

⁷³ Vgl. Toch 1993, S. 314f.; Jütte 1995, S. 149-151; Keil 2006b, S. 176f.

⁷⁴ „Über Israel und über unsere Gelehrten und über ihre Schüler und über alle Schüler ihrer Schüler, und über alle, die sich mit dem Studium der Tora beschäftigen, wie an diesem Ort so an jedem anderen Ort, über sie und über euch komme reicher Friede, Gnade und Liebe und Erbarmen und langes Leben und Ernährung und Erlösung von ihrem Vater im Himmel. Und sagt Amen, so ist es.“ Zitiert in Schultz 1996, S. 218; vgl. dazu den Artikel *Kaddish*, *Encyclopaedia Judaica* 11, S. 695f.

⁷⁵ Vgl. Kintzinger 1996; ders. 2000, S. 104; Schwinges 1996, S. 21.

⁷⁶ Josef Jossel bar Mosche 1903/1964, II, S. 40.

Titel zur Tora aufrufen“, wie Jossel von Hochstädt nicht ohne Stolz seinen Lehrer zitierte.⁷⁷ Auch ohne Amt und Karriere wirkte also ein mittlerer Gelehrtengrad ehrenvoll und verbesserte die Position des Trägers.

Unser zu Beginn genannter Dürener Autobiograph konnte mit seinen sechs Jahren Studium, nach denen er zur „minor intelligentsia of the Jewish Community“ gehörte, immerhin als Vorsänger (*Chasan*), Schächter und Fleischbeschauer (*Schochet u-Bodek*) und Verwalter des Armenhospitals der kleinen Gemeinde Koblenz fungieren, was ihm und seiner Familie fünf Jahre lang zwar keinen Reichtum, aber doch das Auskommen sicherte.⁷⁸ Der Chasan, auch in seiner Funktion als *Schaliach Zibur* (Abgesandter der Gemeinde mit verschiedenen Amtsfunktionen), und der *Schammasch* (Amtdiener) waren die einzigen besoldeten Gemeindebeamten. Andere Chawerim verdingten sich als Repetitoren (mit *Chasranim*, „Wiederholern“, wörtlich übersetzt) in großen Jeschiwot, wie Salman Satan bei Maharil in Mainz. Er unterrichtete vier von dessen Schülern, die auch bei ihm wohnten, führte also eine Art ‚Sub-Jeschiwa‘. Je berühmter der vorgesetzte Leiter der Jeschiwa, desto größer war selbstverständlich das Ansehen des Repetitors und desto geschätzter die beratende Funktion bei seinem Meister und den Gemeindegremien, in denen dieser tätig war. Wenn sich zu einer guten mittleren Bildung noch die Herkunft aus einer Gelehrtenfamilie gesellte, wie dies bei Salman Satan der Fall war, konnte er bereits vor seiner Ordination zum Rabbiner rabbinische Funktionen erfüllen, wie auch Studenten von gehobenem Stand schon vor ihrem Universitätsabschluss Karrieren einschlagen konnten.⁷⁹

Nicht zu klären ist, in welchem Umfang Gemeindevorstände, *Parnassim*, eine Ausbildung an der Jeschiwa genossen hatten. Wichtiger für dieses Amt waren Reichtum und gute Kontakte zu den Obrigkeiten. Geldleiher der Spitzenklasse waren also qualifizierter für eine solche Position. Sie besaßen aber als Angehörige der Oberschicht sicher profunde religiöse Bildung. Doch gab es auch Rabbiner und Amtsträger in Personalunion, und vor allem in Österreich bildete ein Netzwerk von Verwandten eine regelrechte Geldleiher- und Gelehrtenoligarchie.⁸⁰

Wie Entscheidungsprozesse in den jüdischen Gemeinden zustande kamen und wer daran welchen Anteil hatte, ist im Einzelnen schwer zu rekonstruieren. Im Laufe des Spätmittelalters erfuhr die Jeschiwa jedenfalls darin eine Aufwertung: Während die diversen Probleme bis ins 14. Jahrhundert in ei-

⁷⁷ Josef Jossel bar Mosche 1903/1964, II, S. 39.

⁷⁸ Breuer/Guggenheim 2003, S. 2092; vgl. Yuval 1994, S. 88, 85, 98.

⁷⁹ Vgl. *Germania Judaica* 1995, S. 804, Nr. 46; Schwinges 1996, S. 19.

⁸⁰ Vgl. Toch 2003, S. 20; Yuval 1988, S. 63.

nem großen Forum von Gemeindemitgliedern und Gelehrten jeden Grades diskutiert und entschieden wurden, erfolgte dieser Prozess im 15. Jahrhundert nur noch in einem kleinen elitären Kreis von Gelehrten und fortgeschrittenen Bachurim unter Ausschluss der Öffentlichkeit. Rabbiner wirkten an allen Gemeindeverordnungen mit und überprüften deren Gültigkeit und Anwendbarkeit nach jüdischem Recht.⁸¹ Die steirische Steuerordnung von 1415, welche von zwei „Meistern der Lehre“ aufgestellt und von den „restlichen Rabbinern“ abgesegnet wurde, ist ein in dieser Eindeutigkeit seltenes Beispiel.⁸² In die Tätigkeit der Rabbiner fielen so unterschiedliche Maßnahmen wie die Erstellung einer Armenordnung oder die Eichung von Maßen;⁸³ bisweilen wirkten sie als Chasanim und führten neue Melodien in die Gottesdienste ein.⁸⁴

Der Aspekt der individuellen Ehre wurde bereits in mehreren Zusammenhängen angesprochen. Die Jeschiwa besaß Ehre als *corpus*, und die Beleidigung eines Einzelnen griff ihre ‚Gesamtehre‘ an. In einem überlieferten Fall, wo der Sohn des Amtsdieners den Chawer Lemlein aus der Jeschiwa des Maharil „*Sau Schelm*, was Schweinekadaver bedeutet“ genannt hatte, verhängte der empörte Rabbiner den Bann und verlangte öffentliche Genugtuung:

„Und dann, als der Raw in die Synagoge ging, und mehr als 50 Schüler mit ihm, stand dort der Schammasch und mit ihm sein Sohn, und sie baten um Verzeihung. Der Sohn für sich selbst und der Vater für seinen Sohn, vom Rabbiner und von diesem Bachur und von allen Mitgliedern der Jeschiwa, und sie verziehen ihm. Und man hörte nicht, dass der Maharil davor oder danach jemals einen Menschen gebannt hat.“⁸⁵

Auch wenn die Erzählung vielleicht in Schülerzahl und ‚Pomp‘ übertrieben ist, bringt sie doch gut den Ehrenkodex des Rabbiners, der auch indirekt durch eine Beleidigung seines Schülers angegriffen werden kann,⁸⁶ zum Ausdruck. Das Schimpfwort „Schelm“, von Salman völlig korrekt mit „Kadaver“ übersetzt und mit dem Zusatz des prototypisch unreinen Schweines noch verschärft, war von weitaus stärkerer Drastik als vielleicht heute nachvollziehbar. Die Situation wurde durch die familiären Beziehungen verschärft: Der beleidigte Chawer Lemlein war nämlich der Schwiegersohn Maharils, also stand auch die Familienehre auf dem Spiel. Die Ehrverletzung

⁸¹ Vgl. Breuer/Guggenheim 2003, S. 2111.

⁸² Israel bar Petachja 1991/1, Nr. 342; vgl. Zuckerman 1974, S. 1085-1090; Keil 2006a, S. 47.

⁸³ Vgl. Mosche Minz 1991, Nr. 60; Josef Jossel bar Mosche 1903/1964, I, S. 139.

⁸⁴ Vgl. Sefer Maharil 1989, S. 339f., Nr. 11.

⁸⁵ Sefer Maharil 1989, S. 622, Nr. 44.

⁸⁶ Vgl. bJebamot 52b.

durch einen Angehörigen der Oberschicht wog noch schwerer, daher die für die Rechtsgewohnheiten des Rabbiners ungewöhnlich harte Strafmaßnahme des Banns.⁸⁷ Umgekehrt hatte die Führungsschicht der Gemeinde kein Interesse an einem Zerwürfnis mit ihrem berühmten Rabbiner, daher führten die Interventionen zu einer angemessenen rituellen Verzeihung (*Mechila*). Da dazu die gesamte Belegschaft der Jeschiwa anrückte, geriet die rituelle Demütigung des Beleidigers und seines Vaters, der als Schammasch immerhin ein hohes Gemeindeamt bekleidete, zu einer eindrucksvollen Machtdemonstration des Rabbiners und seiner eng mit ihm verbundenen Jeschiwa.

7 Zusammenfassung

Der Beitrag versuchte, einen Einblick in die sozialen, finanziellen und organisatorischen Grundlagen des Talmudstudiums im spätmittelalterlichen Aschkenas zu geben und Fragen nach beruflicher und sozialer Wirkung von religiöser Bildung und Wissen zu beantworten. Während Kinderlehrer nicht auf höhere Ämter hoffen konnten,⁸⁸ befugte ein Chawer-Titel zur Ausübung von führenden Gemeindeämtern sowie zum gehobenen Lehrberuf. Ein Jeschiwabesuch von unbestimmter Dauer ohne Titel sicherte das für Gemeindevorstände nötige halachische Wissen. Zur Erfüllung des Rabbineramts und zur Gründung einer eigenen Jeschiwa benötigte man jedoch die Semicha, also die offizielle Ordination durch den Jeschiwaleiter. Sämtliche Gelehrte wirkten an Gemeindeordnungen und Erlassen als Verfasser oder Berater mit. Alle diese Ämter brachten hohes Sozialprestige und persönliche Ehre mit sich. Mit dem Ausschluss vom gelehrten Studium waren Frauen bis auf wenige Ausnahmen auch von öffentlichen Funktionen ausgeschlossen und konnten sich Ehre nur durch selten bezeugte eigene Gelehrsamkeit und vor allem durch die finanzielle und materielle Unterstützung des Studiums erwerben. Weil das Lernen im Judentum den Stellenwert von Gottesdienst und Erlösungswerk hat, welches jedem männlichen Juden unabhängig von Stand und Vermögen aufgetragen ist, konnten auch sie sich durch ihre unterstützende Tätigkeit anerkannt und für das religiöse Kollektiv bedeutsam fühlen. Außerdem trugen sie mit ihrem in der Orthopraxie erworbenen Wissen vor allem zur Familien- und damit auch zur kollektiven Ehre bei.

⁸⁷ Zum zeitweiligen oder dauerhaften Bann (*Cherem*) vgl. Zimmer 1970, S. 90-103; *Encyclopaedia Judaica* 9, S. 10-17.

⁸⁸ Vgl. Keil 2006, S. 132.

Für den mittelalterlichen Juden war also, wenn er nicht gerade der existenziell gefährdeten Unterschicht angehörte, das ‚lebenslange Lernen‘ selbstverständlicher Teil der Lebensgestaltung. Das ritualisierte gemeinsame Studium am Schabbat und zu den Feiertagen in der „Schul“, wie die Synagoge bezeichnender Weise von Juden und Christen genannt wurde, bildete ein identitätsstiftendes und -stärkendes Merkmal als Einzelperson und Teil eines Kollektivs.

Quellen und Literatur

Edierte Quellen

- Andernacht, Dieter (1996): Regesten zur Geschichte der Juden in der Reichsstadt Frankfurt am Main von 1401-1519. Forschungen zur Geschichte der Juden, Abt. B: Quellen, Band 1, 3 Teile. Hannover.
- Habermann, A. (Hg.) (1945): Sefer Gserot Aschkenas weZarfat. Jerusalem.
- Israel Isserlein bar Petachja (1991): Sefer Terumat ha-Deschen ha-schalem. 1. Teil: Sche'elot u-Teschuwot, 2. Teil: Pesakim u-Khetawim, 3. Teil: Teschuwot Chadaschot. Hg. von S. Abitan. Jerusalem.
- Josef Jossel bar Mosche (1903/1964): Leket Joscher. Hg. von J. Freimann. Berlin 1903 (repr. Jerusalem 1964, 2 Teile in einem Band).
- Maharil (Jakob Molin) (1979): Sche'elot u-Teschuwot. Hg. von I. Satz. Jerusalem.
- Marcus, Jacob (1938/1965): The Jew in the Medieval World. A Source Book. New York 1938 (repr. Westport, Conn. 1965).
- Meir bar Baruch von Rothenburg (1557/1986): Sche'elot u-Teschuwot, Band 1. Cremona 1557 (repr. Jerusalem 1986).
- Meir bar Baruch von Rothenburg (1860/1986): Sche'elot u-Teschuwot, Band 2. Hg. von R. S. Rabinowitz. Lemberg 1860 (repr. Jerusalem 1986).
- Mosche Minz (1991): Sche'elot u-Teschuwot. Hg. von J.S. Dumaw, 2 Bände. Jerusalem.
- Sefer Chassidim (Ms. Bologna) (1957/1969/70). Hg. von Reuven Margaliot. Jerusalem 1957 (repr. 1969/70).
- Sefer Maharil (1989). Minhagim schel Rabenu Jakob Molin. Hg. von S. Spitzer. Jerusalem.

Lexikon

- Encyclopaedia Judaica (2006): Band 9, 11, 16. 2. Aufl., Jerusalem.
- Lexikon des Mittelalters (2002): Band 3. Taschenbuchausgabe, München.

Sekundärliteratur

- Althoff, Gerd (1995): Compositio. Wiederherstellung verletzter Ehre im Rahmen gütlicher Konfliktbeendigung. In: Schreiner/Schwerhoff 1995, S. 63-76.
- Baskin, Judith (2001): Dolce of Worms: The Lives and Deaths of an Exemplary Medieval Jewish Woman and Her Daughters. In: Fine, L. (Hg.): Judaism in Practice. From the Middle Ages through the Early Modern Period. Princeton, S. 429-437.
- Breuer, Mordechai (1995): Tausend Jahre aschkenasisches Rabbinat – der Werdegang einer Institution. In: Carlebach 1995, S. 15-23.

- Breuer, Mordechai/Guggenheim, Yacov (2003): Die jüdische Gemeinde, Gesellschaft und Kultur. In: *Germania Judaica* Bd. III/3, S. 2079-2138.
- Carlebach, Joseph (1995): *Das aschkenasische Rabbinat. Studien über Glaube und Schicksal.* Berlin.
- De Libera, Alain (1997): Die Rolle der Logik im Rationalisierungsprozeß des Mittelalters. In: Flasch, K./Jeck, U. (Hg.): *Das Licht der Vernunft. Die Anfänge der Aufklärung im Mittelalter.* München, S. 110-122.
- Dinges, Martin (1989): Die Ehre als Thema der Stadtgeschichte. Eine Semantik im Übergang vom Ancien Régime zur Moderne. In: *Zeitschrift für historische Forschung* 16, S. 409-440.
- Dinges, Martin (1995): Die Ehre als Thema der historischen Anthropologie. Bemerkungen zur Wissenschaftsgeschichte und zur Konzeptualisierung. In: *Schreiner/Schwerhoff* 1995, S. 29-62.
- Europas Juden im Mittelalter (2004). Ausstellungskatalog. Hg. vom Historischen Museum der Pfalz Speyer. Speyer.
- Fumagalli Beonio Brocchieri, Mariateresa (1989): Der Intellektuelle. In: Le Goff, Jacques (Hg.): *Der Mensch des Mittelalters.* Frankfurt a. M./New York, S. 198-231.
- Garnier, Claudia (2002): Injurien und Satisfaktion. Zum Stellenwert rituellen Handelns in Ehrkonflikten des spätmittelalterlichen und frühneuzeitlichen Adels. In: *Zeitschrift für historische Forschung* 29/4, S. 525-560.
- Germania Judaica* III (1987/1995/2003): 1350-1519. Hg. von Maimon, Arye/Breuer, Mordechai/Guggenheim, Yacov Teil 1: Ortschaftsartikel Aach - Lychen. Tübingen 1987; Teil 2: Ortschaftsartikel Mährisch-Budwitz - Zwolle. Tübingen 1995; Teil 3: Gebietsartikel, Einleitungsartikel und Indices. Tübingen 2003.
- Graff, Kurt (1980): *Die jüdische Tradition und das Konzept des autonomen Lernens.* Weinheim/Basel.
- Güdemann, Moritz (1888/1966): *Geschichte des Erziehungswesens und der Cultur der abendländischen Juden während des Mittelalters und der neueren Zeit, Band 1-3.* Wien 1888 (repr. Amsterdam 1966).
- Guggenheim, Yacov (2003): *A suis paribus et non aliis iudicentur: jüdische Gerichtsbarkeit, ihre Kontrolle durch die christliche Herrschaft und die obersten rabi gemeiner Judenschafft im heiligen Reich.* In: Cluse, Christoph/Haverkamp, Alfred/Yuval, Israel (Hg.): *Jüdische Gemeinden und ihr christlicher Kontext in kulturräumlich vergleichender Betrachtung* (5.-18. Jh.). Trier, S. 405-439.
- Heimann-Seelbach, Sabine (1996): Diagrammatik und Gedächtniskunst. Zur Bedeutung der Schrift für die Ars memorativa im 15. Jahrhundert. In: *Kintzinger/Lorenz/Walter* 1996, S. 385-410.
- Hermesen, Edmund (1998): *Jugendleben im Hoch- und Spätmittelalter.* In: *Horn/Christes/Parmentier* 1998, S. 111-140.
- Herweg, Rachel M. (1998): „...mit dreizehn Jahren zum Gebot“. Über das Verständnis von Kindheit und Jugend im frühen rabbinischen Judentum. In: *Horn/Christes/Parmentier* 1998, S. 55-74.
- Horn Klaus-Peter (1998): Was ist denn eigentlich die Jugend? Moderne Fragen und vormoderne Antworten. In: *Horn/Christes/Parmentier* 1998, S. 1-20.
- Horn, Klaus-Peter/Christes, Johannes/Parmentier, Michael (Hg.) (1998): *Jugend in der Vormoderne. Annäherung an ein bildungshistorisches Thema.* Köln/Weimar/Wien.
- Irrgang, Stephanie (2002): *Peregrinatio academica. Wanderungen und Karrieren von Gelehrten der Universitäten Rostock, Greifswald, Trier und Mainz im 15. Jahrhundert.* Stuttgart.

- Irrgang, Stephanie (2003): Scholar vagus, goliardus, ioculator. Zur Rezeption des „fahrenden Scholaren“ im Mittelalter. In: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 6, S. 51-68.
- Jütte, Robert (1995): Ehre und Ehrverlust im spätmittelalterlichen und frühneuzeitlichen Judentum. In: *Schreiner/Schwerhoff 1995*, S. 144-165.
- Katz, Jacob (1959): Family, Kinship and Marriage Among Ashkenazim in the 16th to 18th Centuries. In: *Jewish Journal of Sociology* 1, S. 4-22.
- Keil, M. (1999): „Maistrin“ und Geschäftsfrau. Jüdische Oberschichtfrauen im spätmittelalterlichen Österreich. In: *Dies./Hödl, Sabine (Hg.): Die jüdische Familie in Geschichte und Gegenwart*. Berlin-Bodenheim/Mainz, S. 27-50.
- Keil, Martha (2003): Heilige Worte, Schriften des Abscheus – der Umgang mit Büchern als Paradigma des jüdisch-christlichen Spannungsverhältnisses. In: *Text als Realie*. Internationaler Kongress Krems an der Donau. 3. bis 6. Oktober 2000. Veröffentlichungen des Instituts für Realienkunde des Mittelalters und der frühen Neuzeit. Wien, S. 49-61.
- Keil, Martha (2004): Namhaft im Geschäft – unsichtbar in der Synagoge: die jüdische Frau im spätmittelalterlichen Aschkenas. In: *Cluse, Christoph (Hg.): Europas Juden im Mittelalter*. Beiträge des internationalen Symposiums in Speyer, 20.-25. Oktober 2002. Trier, S. 344-354.
- Keil, Martha (2004a): Lilith und Hollekreisch – Schwangerschaft, Geburt und Wochenbett im Judentum des deutschen Spätmittelalters. In: *Dorffner, Gabriele/Horn, Sonja (Hg.): Aller Anfang – Geburt, Birth, Naissance*. Tagungsband der 5. Wiener Gespräche zur Sozialgeschichte der Medizin. Wien, S. 145-172.
- Keil, Martha (2004b): „Und sie gibt Nahrung ihrem Haus“. Jüdische Geschäftsfrauen im spätmittelalterlichen Aschkenas. In: *Europas Juden 2004*, S. 83-89.
- Keil, Martha (2006): „Man setze Kinderlehrer ein in jeder Stadt“. Kinderunterricht im spätmittelalterlichen Aschkenas. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* Band 12, S. 117-146.
- Keil, Martha (2006a): Gemeinde und Kultur – Die mittelalterlichen Grundlagen jüdischen Lebens in Österreich. In: *Brugger, Eveline/ Dies./Lind, Christoph/Lichtblau, Albert/Staudinger, Barbara: Geschichte der Juden in Österreich*. Österreichische Geschichte 15. Wien, S. 15-122, S. 573-585.
- Keil, Martha (2006b): „Und wenn sie die Heilige Sprache nicht verstehen...“. Versöhnungs- und Bußrituale deutscher Juden und Jüdinnen im Spätmittelalter. In: *Bremer, Ernst/Jarnut, Jörg/Richter, Michael/Wasserstein, David (Hg.): Language of Religion – Language of the People*. Medieval Judaism, Christianity and Islam. Mittelalter Studien 11. München, S. 171-189.
- Kintzinger, Martin (1996): Scholaster und Schulmeister. Funktionsfelder der Wissensvermittlung im späten Mittelalter. In: *Schwinges 1996*, S. 349-374.
- Kintzinger, Martin/Lorenz, Sönke/Walter, Michael (Hg.) (1996): *Schule und Schüler im Mittelalter*. Beiträge zur europäischen Bildungsgeschichte vom 9. bis 15. Jahrhundert. Köln/Weimar/Wien.
- Kintzinger, M. (2000): Bildungsgeschichte in der Wissensgesellschaft? Historische Forschung zur Geschichte der Bildung und des Wissens im Mittelalter. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 6, S. 299-316.
- Kintzinger, Martin (2003): Wissen wird Macht. Bildung im Mittelalter. Ostfildern.
- Kraemer, David (1989): Images of Childhood and Adolescence in Talmudic Literature. In: *Ders. (Hg.): The Jewish Family: Metaphor and Memory*. Oxford, S. 65-80.
- Lawn, Brian (1993): The rise and decline of the scholastic „quaestio disputata“. With special emphasis on its use in the teaching of medicine and science. Leiden.

- Lentz, Matthias (2004): *Konflikt, Ehre, Ordnung. Untersuchungen zu den Schmähbriefen und Schandbildern des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit (ca. 1350-1600). Mit einem illustrierten Katalog der Überlieferung.* Hannover.
- Marcus, Ivan R. (1996): *Rituals of Childhood. Jewish Acculturation in Medieval Europe.* New Haven/London.
- Miethke, Jürgen (1990): *Die mittelalterlichen Universitäten und das gesprochene Wort.* München.
- Musall, Frederek (2004): *Juden in den Naturwissenschaften des Mittelalters.* In: *Europas Juden 2004*, S. 91-97.
- Perler, Dominik (2006): *Zweifel und Gewissheit. Skeptische Debatten im Mittelalter.* Frankfurt a. M.
- Schreiner, Klaus/Schwerhoff, Gerd (Hg.) (1995): *Verletzte Ehre. Ehrkonflikte in Gesellschaften des Mittelalters und der Frühen Neuzeit.* Köln/Weimar/Wien.
- Schrijver, Emile (1994): *Geschichten von hebräischen Büchern.* In: Grabherr, Eva (Hg.): *Geschichten von Gegenständen. Judaika aus dem Beziehungsraum der Hohenemsrer Juden.* The Gross Family Collection Tel Aviv. Ausstellungskatalog. Hohenems, S. 39-51.
- Schwinges, Rainer C. (1996): *Karriemuster: Zur sozialen Rolle der Gelehrten im Reich des 14. bis 16. Jahrhunderts. Eine Einführung.* In: Ders. 1996, S. 11-22.
- Schwinges, Rainer C. (Hg.) (1996): *Gelehrte im Reich. Zur Sozial- und Wirkungsgeschichte akademischer Eliten des 14. bis 16. Jahrhunderts.* Berlin.
- Schubert, Ernst (1994): *Fahrende Schüler im Spätmittelalter.* In: Dickerhof, Harald (Hg.): *Bildungs- und schulgeschichtliche Studien zu Spätmittelalter, Reformation und konfessionellem Zeitalter.* Wiesbaden, S. 9-34.
- Schultz, Magdalena (1996): *Der jüdische Gelehrte im vormodernen Europa.* In: Keck, Rudolf W./Wiersing, Erhard/Wittstadt, Klaus (Hg.): *Literaten – Kleriker – Gelehrte. Zur Geschichte der Gebildeten im vormodernen Europa.* Köln/Weimar/Wien, S. 207-220.
- Shulvass, Moshe A. (1985): *Medieval Ashkenazic Jewry's Knowledge of History and Historical Literature.* In: *The Solomon Goldman Lectures. Perspectives of Jewish Learning* Vo. IV. Chicago/Illinois, S. 1-27.
- Spitzer, Shlomo (1997): *Bne Chet. Die österreichischen Juden im Mittelalter. Eine Sozial- und Kulturgeschichte.* Köln/Weimar/Wien.
- Toch, Michael (1993): *Schimpfwörter im Dorf des Spätmittelalters.* In: *Mitteilungen des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung* 101/1-4, S. 311-327.
- Toch, Michael (1995): *Zur wirtschaftlichen Lage und Tätigkeit der Juden im deutschen Sprachraum des Spätmittelalters.* In: Kiebling, Rolf (Hg.): *Judengemeinden in Schwaben im Kontext des Alten Reiches.* Berlin, S. 39-50.
- Toch, Michael (2003): *Die Juden im Mittelalterlichen Reich.* 2. Aufl., München.
- Wenzel, Edith (2004): *Alt-Jiddisch oder Mittelhochdeutsch?.* In: *Aschkenas. Zeitschrift für Geschichte und Kultur der Juden* 14/1 (Themenschwerpunkt: Grenzen und Grenzüberschreitungen: Kulturelle Kontakte zwischen Juden und Christen im Mittelalter, hg. von E. Wenzel). Tübingen, S. 31-49.
- Wolf, Jürgen (2002): *Das „fürsorgliche“ Skriptorium. Überlegungen zur historischen Relevanz von Produktionsbedingungen.* In: Schubert, M. (Hg.): *Der Schreiber im Mittelalter.* Berlin, S. 92-100.
- Yuval, Israel J. (1987-89): *Rabbiner und Rabbinat in Deutschland 1350-1500.* In: *Hebräische Beiträge zur Wissenschaft des Judentums deutsch angezeigt.* Jg. III-V, S. 33-50.

- Yuval, Israel J. (1988): *Scholars in their Time. The Religious Leadership of German Jewry in the Late Middle Ages* (hebr.). Jerusalem.
- Yuval, Israel J. (1994): *A German-Jewish Autobiography of the Fourteenth Century*. In: *Jewish Intellectual History in the Middle Ages*. Westport Conn./London (Binah 3, hg. von J. Dan), S. 79-99.
- Yuval, Israel J. (1995): *Juristen, Ärzte und Rabbiner: Zum typologischen Vergleich intellektueller Berufsgruppen im Spätmittelalter*. In: *Carlebach 1995*, S. 119-131.
- Zimmer, Eric (1970): *Harmony and Discord: An Analysis of the Decline of Jewish Self Government in 15th Century Europe*. New York.
- Zuckerman, Arthur J. (1974): *Unpublished Materials on the Relationship of early fifteenth Century Jewry to the central Government*. In: *S. W. Baron Jubilee Volume*. Jerusalem, S. 1059-1094.

Anschrift der Autorin:

Dr. Martha Keil, Institut für Geschichte der Juden in Österreich, Dr. Karl-Renner-Promenade 22, A-3100 St. Pölten
e-mail: martha.keil@injoest.ac.at

JÜRGEN LEONHARDT / CLAUDIA SCHINDLER

Neue Quellen zum Alltag im Hörsaal vor 500 Jahren. Ein Tübinger Forschungsprojekt zur Leipziger Universität

1 Einleitung: „Vorlesungsdrucke“ als neue Quelle zum universitären Lehrbetrieb

An der Universität Tübingen wird im Rahmen eines DFG-Projektes von den beiden Autoren dieses Beitrags unter Mitarbeit von Frau Miriam Bräuer derzeit eine Pilotstudie zu einem Quellenbestand durchgeführt, der bislang nicht mögliche Detailsichten in den Vorlesungsbetrieb und die Wissensvermittlung der frühneuzeitlichen Universität ermöglicht. Durch eine bisher nicht ausgenutzte Möglichkeit der Quellenrecherche gelang es, von mehreren Vorlesungen aus der Zeit um 1515 bis zu 15 parallele Mitschriften zu finden, die z.T. sogar bekannten Persönlichkeiten der Renaissance zuzuordnen sind. Zudem sind diese Mitschriften jeweils in einem Kontext überliefert, der über die einzelne Vorlesung hinaus Einblicke in die Studienbiographie der Studierenden ermöglicht.

Dass dieser besondere Quellenbestand bisher gänzlich unerforscht geblieben ist, liegt an einer besonderen Eigentümlichkeit der Quellen selbst: Es sind nicht Handschriften, die als Vorlesungsmitschriften kenntlich in Bibliotheken oder Archiven aufbewahrt wurden, sondern gedruckte Bücher mit handschriftlichen Anmerkungen, die als normale Buchtitel in den Katalogen der jeweiligen Bibliotheken verzeichnet sind. Bei den Drucken handelt es sich um einen besonderen Typ von Textausgaben, die vor allem (oder fast ausschließlich) im deutsch-niederländischen Sprachraum um etwa 1500 produziert wurden und bei denen der Haupttext mit breitem Zeilenzwischenraum und breitem Rand eigens für handschriftliche Annotationen der Studierenden präpariert war. Dieser Typ von Drucken, der in Italien in der handschriftlichen Massenproduktion solcher ‚Studentexte‘ bereits im 14. und 15. Jahrhundert einen Vorläufer hat, wurde eigens für Universitätslehrveranstaltungen hergestellt; das neue Medium Buchdruck erfuhr hier zum ersten Mal eine

speziell hochschuldidaktische Verwendung.¹ In großer Häufigkeit gibt es solche Drucke allerdings nur bis etwa 1520; nach der Reformation erscheinen sie nur noch ausnahmsweise, was auf eine (noch nicht erforschte) Veränderung des Lehrbetriebs an der Universität schließen lässt.² Insgesamt ist die Zahl der um 1500 in Deutschland und den Niederlanden hergestellten ‚Vorlesungsdrucke‘ auf vielleicht 1.000 zu schätzen. Die Zahl der jeweils erhaltenen Exemplare ist außerordentlich gering; die Texte, meist gängige Lehrtexte oder sonstige ‚Klassiker‘, waren ja bekannt und in besseren Bibliotheksausgaben leicht zugänglich, und so endeten wohl – wie auch heute bei Schulbüchern nicht anders – die meisten Exemplare, nachdem sie ihren ersten oder allenfalls zweiten Besitzer überlebt hatten, als Altpapier. Dass überhaupt etliche Exemplare in öffentliche Bibliotheken aufgenommen wurden, liegt, wie gleich noch auszuführen sein wird, an einer besonderen Form der Archivierung.

Es war der Forschung im Grundsatz nicht unbekannt geblieben, dass es sich bei diesen Drucken um speziell für Vorlesungen hergestellte Erzeugnisse handelt. Dass die handschriftlichen Anmerkungen wenigstens zum Teil auf Studierende zurückgehen, konnte man stets vermuten. Genauer untersucht hat man jedoch bis heute nur einen einzigen Komplex solcher Drucke, nämlich die Studentenausgaben für Luthers vier erste exegetische Vorlesungen zwischen 1513 und 1517 (Vorlesungen über den Psalter, den Römerbrief, Hebräerbrief und Galaterbrief). Neben den Handexemplaren Luthers, die für Psaltervorlesung und Römerbriefvorlesung erhalten sind, spielten hier auch eine Reihe von studentischen Mitschriften für die Rekonstruktion von Luthers Text eine Rolle.³

Die große Masse vergleichbarer Drucke, die vor allem Texte antiker Klassiker und humanistische lateinische Texte enthalten, hat man bis heute jedoch nicht untersucht. Hätte man ein wenig weiter gesucht, so wäre man darauf gestoßen, dass sehr häufig in verschiedenen Exemplaren desselben Druckes die gleichen handschriftlichen Anmerkungen enthalten sind und sich damit ein gemeinsamer Nutzungskontext im Rahmen universitärer Lehre abzeichnet. Die handschriftlichen Anmerkungen sind – wie wir sehen werden mit gewissen Einschränkungen – in Wahrheit Nachschriften von Vorlesungen. Allerdings liegen die Verhältnisse nicht immer so einfach wie bei Luther:

¹ Die allgemeinen Grundlagen des Projektes wurden in mehreren Vorstudien bereits vorgestellt; vgl. Leonhardt 2001, 2002a, 2002b, 2004, 2007.

² Vgl. Leonhardt 2001, S. 98-105.

³ Vgl. Ebeling 1953/1971, Schmidt-Lauber 1994 passim.

Dieser stellte für seine Vorlesung eine eigene kritisch überarbeitete Textversion her, ließ sie in Wittenberg drucken und verteilte bzw. verkaufte sie an seine Studenten, die im Rahmen der Vorlesung dann nach Diktat Luthers in diesen Vorlesungsdruck handschriftlich dessen Erläuterungen eintrugen.⁴ Über diesen Kreis hinaus scheinen die Druckexemplare keinen Absatz gefunden zu haben. Bei vielen Texten der lateinischen Literatur ist dies anders, weil Textausgaben von Standardtexten des Lehrbetriebes an mehreren Universitäten verwendet wurden und somit Exemplare, die in einer Vorlesung nicht verkauft wurden, anderenorts angeboten werden konnten. Eine Untersuchung aller erhaltenen Exemplare einer 1507 in Köln gedruckten Ausgabe von Ciceros *Laelius* – ein häufig verwendeter Text im spätmittelalterlichen Universitätsbetrieb – erbrachte das erstaunliche Ergebnis, dass alle acht Exemplare handschriftlich annotiert sind und die meisten aus dem Vorlesungsbetrieb stammen, dass aber jeweils völlig verschiedene handschriftliche Anmerkungen enthalten sind.⁵ Offensichtlich fand die Ausgabe an mehreren Universitäten Verwendung; darauf verweist auch der Überlieferungskontext einiger dieser Exemplare, die mit Drucken aus süddeutschen Universitätsstädten zusammengebunden sind. Eine größere Untersuchung könnte vielleicht nachweisen, dass sich in anderen zeitgenössischen Ausgaben des *Laelius* dann Mitschriften finden, die mit einer der Mitschriften des Kölner Druckes von 1507 übereinstimmen. Eine solche Untersuchung wäre jedoch sehr aufwendig und müsste viele hundert Drucke miteinbeziehen.

2 Eine Innovation im Vorlesungsbetrieb: CiceroVorlesungen um 1515

Das Tübinger Forschungsprojekt gilt einer Serie von Textausgaben, die sich in gewisser Hinsicht an die Verhältnisse von Luthers Vorlesungen annähert, d.h. bei denen ein Vorlesungsdruck speziell für *eine* Vorlesung angelegt wurde. Zwischen 1514 und 1517 erschienen in Leipzig bei den Druckern Melchior Lotter, Jacob Thanner und (seltener) Valentin Schumann Vorlesungsdrucke von einigen Reden und philosophischen Schriften Ciceros, die

⁴ Auch der autographe Vorlesungstext von Luther zu seiner Psalter-Vorlesung und seiner Römerbrief-Vorlesung ist in einem solchen Vorlesungsdruck erhalten: Der Dozent benutzte also für die Vorbereitung seiner Vorlesung den gleichen Druck wie seine Studenten. Für die Leipziger Cicero-Vorlesungen sind solche Professorenexemplare bislang leider nicht nachweisbar.

⁵ Vgl. Leonhardt 2004, S. 21-34.

sonst wenig oder gar nicht als Vorlesungsnachdrucke nachweisbar sind: Die Reden *Pro Flacco*, *Pro rege Deiotaro*, *Pro Ligario*, *In Pisonem* sowie die Pseudo-Ciceronische Rede *In Valerium* (eine der modernen Forschung kaum bekannte Fälschung der Humanistenzeit), von den philosophischen Schriften *De legibus* sowie Ciceros großes rhetorisches Hauptwerk *De oratore* und die *Partitiones oratoriae*.⁶ Gerade weil diese Werke im üblichen Vorlesungsbetrieb kaum oder gar nicht vorkamen, war ein Druck nur sinnvoll, wenn ein bestimmter Dozent eine Vorlesung plante und dafür den sonst nicht benötigten Text drucken ließ. (Der historisch unscharfe Begriff „Dozent“ liegt nahe, weil die offizielle Stellung der nachweisbaren Lehrpersonen gerade in der Artistenfakultät vielfältig und im einzelnen schwer zu bestimmen ist.) Die so entstandenen Textausgaben waren dann ganz überwiegend nur im Kontext dieser Vorlesung absetzbar. Dieser Vorlesungskontext wird bereits aus den Dedikationen in Versen und in Prosa deutlich, die den eigentlichen Cicero-Text als Paratexte umrahmen. Dass das Zielpublikum der Drucke Studierende der Leipziger Universität waren, zeigt sich daran, dass dem antiken Text in fast allen Fällen (bei den Reden: stets) ein Widmungsgedicht in elegischen Distichen an die *studiosa iuventus* vorangeht, in denen der Herausgeber seinen Studenten die Bedeutung des Textes nahezubringen versucht. Bei diesen Herausgebern handelt es sich häufig um Personen, die als Professoren an der Universität Leipzig lehrten oder zumindest mit ihr in Verbindung standen. Entsprechend gehen im Falle dieser Ciceroschriften nahezu alle erhaltenen Exemplare auf den Kontext dieser Vorlesungen zurück und sind durch die Übereinstimmung der handschriftlichen Anmerkungen eindeutig als zusammengehörig ausgewiesen.

Offensichtlich haben wir also eine in irgendeiner Form zusammenhängende Gruppe von Vorlesungen vor uns, die nicht zum üblichen Vorlesungskanon gehörten. Die Titel der antiken Texte weisen auf einen humanistischen Kontext hin. Im Zentrum des humanistischen Aufbruchs, der um 1500 an den deutschen Universitäten stattfand, stand an der Artistenfakultät die Betonung der sprachlich-literarischen Bildung im Gegensatz zu dem starken Gewicht, das – auf der Basis antiker und mittelalterlicher Lehrautoritäten – logische und naturwissenschaftliche Fragestellungen im Spätmittelalter gehabt hatten. Und natürlich geschah diese sprachliche Ausbildung in der klassischen lateinischen Sprache und an den antiken Autoren. Der speziell humanistische Charakter der besagten Leipziger Vorlesungen ergibt sich jedoch nicht allein daraus, dass sie antike Klassiker zum Gegenstand hatten, sondern aus den

⁶ Vgl. Leonhardt 2002a, S. 28-33 (zur Quellenlage bei *De legibus*), Leonhardt 2007.

Werktiteln im Einzelnen. Die früher verbreitete Vorstellung, dass man im Mittelalter keine antiken Texte gekannt und nur ein abweichendes ‚Kirchenslatein‘ verwendet habe, ist inzwischen längst überholt. Tatsächlich gehörten auch schon im 15. Jahrhundert an deutschen Universitäten viele antike Texte zur Sprach- und Literaturousbildung in der Artistenfakultät dazu; genannt seien etwa die Komödien des Terenz, Ciceros *De officiis*, *Cato maior* und *Laelius* (die auch als ethische Lehrbücher verwendet wurden) oder die Satiren und Episteln des Horaz. Einige antike Texte aber waren tatsächlich im Spätmittelalter kaum bekannt und wurden jetzt erst wieder ‚Klassiker‘, so etwa die Komödien des Plautus – und eben auch die Ciceroschriften, um die es hier geht.

Die Universität Leipzig wies zu Beginn des 16. Jahrhunderts nicht so herausragende humanistische Persönlichkeiten auf wie etwa die Universitäten Erfurt, Tübingen oder Basel. Dennoch kennt man auch hier einige Dozenten der Artistenfakultät, die dezidiert humanistische Lehrveranstaltungen abhielten. Am bekanntesten sind heute Petrus Mosellanus (zu deutsch Petrus Schade; 1493-1524), Rektor der Universität 1520 und 1523⁷, der die Eröffnungsrede zur Leipziger Disputation zwischen Luther und Eck hielt, sowie der Engländer Richard Croke (gest. 1558), der als erster in Deutschland ein öffentliches Gehalt für Griechischlehrveranstaltungen bezog – die Wittenberger Griechischprofessur Philipp Melanchthons wurde erst später eingerichtet. Aber auch Namen wie Georg Helt (ca. 1485-1545) oder Veit Werler (gest. nach 1522; der Lehrer des berühmten Humanisten Joachim Camerarius d. Ä.) sind wenigstens in der Forschung bekannt. Die Leipziger Cicerovorlesungen wurden jedoch, wie aus den entsprechenden Vorlesungsdrucken klar hervorgeht, von zwei Dozenten gehalten, die man mit dem Leipziger Frühhumanismus bisher nur am Rande in Verbindung brachte.⁸ Der eine, Gregorius Coelius Aubanus, ist bisher kaum dem Namen nach bekannt; da er bereits vor 1520 starb und keine eigenen gedruckten Schriften hinterlassen hat, war sein Wirken bisher nicht fassbar. Er scheint aber als humanistischer Lehrer eine bedeutende Rolle gespielt zu haben. Der zweite Dozent ist zwar berühmt, aber nicht als Humanist, sondern als Arzt: Es handelt sich um den in Löwenberg geborenen Johannes Lange (1485-1561), der nach seiner Leipziger Zeit in Italien Medizin studierte und später über Jahrzehnte Leibarzt der Kurfürsten von der Pfalz war. Er war 1518 Rektor der Universität Leipzig und hat

⁷ Da das Rektorat damals jährlich wechselte, war dies keine so herausragende Sonderstellung wie heute.

⁸ Die Nachweise bei Leonhardt 2002a, S. 33-35; Leonhardt 2007.

offensichtlich – was bisher nicht bekannt war - auch im Unterricht zur Verbreitung humanistischer Lektüre beigetragen. Die genauere Erforschung der Lehrtätigkeit dieser beiden Dozenten, die nun durch das Tübinger Projekt möglich wird, wirft auch ein neues Bild auf die Entwicklung des Frühhumanismus in Leipzig.

Der innovative Charakter der humanistischen Vorlesungen bedingt gleichzeitig, dass es sich nicht um „lectiones ordinariae“, d.h. um Bestandteile des normalen Curriculums an der Artistenfakultät gehandelt haben kann, sondern um „lectiones extraordinariae“. Tatsächlich findet sich davon noch ein Reflex in den Quellen: Coelius Aubanus berichtet in der Schlußepistel zur Rede *Pro rege Deiotaro*, dass seine Vorlesungen über Ciceros Reden jeweils sonntags und an Feiertagen im Anschluss an den Gottesdienst stattgefunden haben („*sacris quoque diebus, cum et divinis rebus et otio tuo satis fecisses*“⁹). Man leistete sich also Cicero als Feiertagsvergnügen – übrigens auch ein erster Hinweis darauf, dass die Zuhörerschaft aus Personen mit einem wirklichen Eigeninteresse an der Sache, nicht aus unwilligen Pflichtstudenten bestand. Die „ordentlichen“ Vorlesungen (die man sich zu normalen Wochenzeiten vorstellen muss) hatten in der Artistenfakultät ihr Zentrum weiterhin in der Erklärung der logischen und naturwissenschaftlichen Schriften des Aristoteles, der *Sphaera* des Johannes de Sacrobosco für die Astronomie, den *Summulae logicales* des Petrus Hispanus und ähnlicher Schriften.¹⁰

3 Die Überlieferung: Archivierung durch die Studierenden

Die Leipziger Reihe von Cicerovorlesungen ist deswegen heute noch so gut als Gruppe kenntlich, weil die Vorlesungen spektakuläre Überlieferungsbedingungen aufweisen. Es war in jener Zeit durchaus üblich, dass Studierende, die es sich leisten konnten, ihre Vorlesungsnachschriften (d.h. in diesem Fall: Vorlesungsdrucke mit bereits eingetragenen handschriftlichen Annotationen) nach Abschluß ihres Studiums in lockerer thematischer Ordnung in Sammelbänden zusammenbanden und damit archivierten. Diese Praxis ist, übertragen auf die anderen Medienbedingungen, durchaus vergleichbar mit der Praxis

⁹ Pro Deiotaro (Leipzig 1515), B3v.

¹⁰ Einen Einblick in die Verhältnisse an der Universität Leipzig um 1515 gibt die Universitätsmatrikel, die unter den Baccalaureus- und Magisterpromotionen immer wieder auch Listen von bezahlten Lehraufträgen verzeichnet (die Ausgabe von Erler ist im Internet leicht zugänglich unter <http://isgv.serveftp.org/codex/>; vgl. z.B. Bd II, S. 506 für das Jahr 1515). Keine der „extracurricularen“ Cicerovorlesungen ist natürlich je in der Matrikel erwähnt.

heutiger Studenten, die Sammelordner anlegen mit Aufschriften wie z.B. „Vorlesungen Psychologie WS 2007-SS 2009“. Die Bildung solcher studentischer Sammelbände hat es zunächst einmal überhaupt ermöglicht, dass Vorlesungsdrucke der hier beschriebenen Art erhalten sind. Denn nur die voluminösen Bände, im Regelfall zwischen schweren Holzdeckeln mit Schweinslederüberzug und zum Teil aufwendiger Blindprägung, hatten die Chance, in größeren Bibliotheken mit aufbewahrt zu werden, auch wenn man am Inhalt selbst nicht mehr interessiert war. Wo heute in den Bibliotheken Einzelexemplare von diesen Drucken zu finden sind, gehen sie, soweit das Material bislang bekannt ist, fast ausschließlich auf die Auflösung ehemaliger Sammelbände zurück. Einzelne, also nicht mehr einem ehemaligen Sammelband zuweisbare Exemplare der Drucke hingegen, sind überaus selten. Ein Beispiel: Von den 15 nachgewiesenen Drucken der Rede *Pro Ligario* (Leipzig 1516) zum Beispiel sind zwölf in aktuellen oder in ehemaligen Sammelbänden enthalten. Nur drei Exemplare hingegen sind so überliefert, dass sie möglicherweise nie Bestandteil eines Sammelbandes waren; von diesen drei Exemplaren ist eines¹¹ vollständig unannotiert und wurde wohl nie im Lehrbetrieb der Universität verwendet.

Da diese Bände eine zumeist nach systematischen Gesichtspunkten geordnete Sammlung von Studienunterlagen darstellen, geben sie weiterhin auch einen partiellen Einblick in die Studienaktivitäten ihres ersten Besitzers. Ein schönes Beispiel außerhalb des in Tübingen untersuchten Quellenbestandes, das für ein humanistisch geprägtes Curriculum typisch sein mag, liefert etwa ein Sammelband aus der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel (P 353 Helmst. 4^o):

- 1) Erasmus, *Collectanea Adagiorum*, Straßburg 1517 (Sammlung von lateinischen Sprichwörtern; zur gebildeten Verwendung des Lateins in Wort und Schrift).
- 2) Faustus Andrelinus, *Epistolae proverbiales*, Straßburg 1517 (ebenfalls eine Einführung in lateinische Sprichwörter).
- 3) Laurentius Corvinus, *Hortulus elegantiarum*, Leipzig 1514 (ein Anleitungsbuch für guten lateinischen Stil).
- 4) Ovid, *Heroides*, Straßburg 1514.
- 5) Hieronymus Paduanus, *Jesuida*, Leipzig 1517.
- 6) *Sequentiae de tempore et sanctis*, Straßburg 1516.

¹¹ Es handelt sich um das Exemplar der Universitätsbibliothek Dresden (Sign. Li. Rom. B 185); dieses Exemplar weist auch sonst keinerlei Einträge auf, die einen Zusammenhang mit der Leipziger Universität erkennen lassen.

- 7) Hymni de tempore et de sanctis, Straßburg 1516.
- 8) Fabellae Aesopi philosophi, Erfurt 1517.
- 9) Cicero, Cato maior, Leipzig 1516.
- 10) Cicero, Paradoxa, Leipzig, 1516 (Nr. 9 und 10 sind Standardtexte bereits des spätmittelalterlichen Unterrichts in der Artistenfakultät).
- 11) Erasmus, Familiaria colloquia, (o.O., o.U., um 1518) (Übungsbuch für lateinischen Stil und Konversation).
- 12) (Pseudo-)Cicero, Rhetorica ad Herennium, Erfurt o.J. (1518) (Rhetorik-lehrbuch).

Der anonyme Student, dessen Studienunterlagen wir hier vor uns haben, hat mehrere Nachschriften von Vorlesungen über lateinische Poesie- (Nr. 4-7) und Prosawerke (Nr. 8-10) zusammen mit einigen Lehrbüchern, die als Anleitung zum lateinischen Stil verwendet wurden (Nr. 1-3, 11), kombiniert; einige Werke (so vor allem Nr. 1-5, 11) sind dezidiert humanistisch ausgerichtet, die anderen auch schon im spätmittelalterlichen Unterricht denkbar.

Die Leipziger Cicerovorlesungen nun wurden offensichtlich von ihren Hörern als etwas so Besonderes empfunden, dass man sie bei der Archivierung nicht wahllos mit anderen Vorlesungen über lateinische Literatur und lateinischen Stil mischte, sondern gerne zusammen als eigene Gruppe archivierte. Fast alle Sammelbände, in denen entsprechende Vorlesungsdrucke überliefert sind, enthalten nämlich nicht nur einen einschlägigen Druck, sondern gleich mehrere. Die Übereinstimmung der handschriftlichen Anmerkungen in praktisch allen Exemplaren beweist hierbei klar, dass diese Bände alle direkt mit der Leipziger Vorlesungsreihe zusammenhängen.¹² Als Beispiel sei einmal die Zusammensetzung von sechs einschlägigen Sammelbänden nebeneinandergestellt (Druckort ist, wo nicht anders vermerkt, stets Leipzig):¹³

¹² Die meisten kurz erwähnt bei Leonhardt 2007; inzwischen konnten weitere Bände identifiziert werden. Eine vollständige Aufschlüsselung der Bände und der zwischen ihnen festzustellenden Beziehungen wird in einer Monographie enthalten sein, die den Abschluss des Forschungsprojektes bildet.

¹³ Der Einfachheit halber werden die Sammelbände im Folgenden mit ihrem aktuellen Aufbewahrungsort (z.B. Berlin, Freiberg, Zwickau) bezeichnet. Soweit nicht explizit vermerkt, handelt es sich bei den aufgeführten Titeln um Drucke, die in Leipzig hergestellt wurden.

Neue Quellen zum Alltag im Hörsaal vor 500 Jahren

Berlin Staatsbibliothek 2 WP 5810 R	Freiberg Andreas-Möller- Bibl. des Geschw.- Scholl. Gymnasiums XII 2 ^o 24	Leipzig Deutsches Buch- u. Schriftmuseum Bö-M-128	Wolfenbüttel Herzog August Bibliothek 92Quod 2o	Zeitz Stiftsbibliothek Post. fol. 17-27	Zwickau-1 Ratsschulbiblio- thek 24.1.10 (zusammengehörig)	Zwickau-2 Ratsschulbiblio- thek 24.3.13
De oratore 1515	De oratore 1515	Pro Ligario 1516	Lecture Joh. Andr. super arboribus consanguinitatis 1515	luventicus 1515	In Pisonem 1516	Greg. Trap. Aes rhet.
Ad Herennium 1514	Pro Ligario 1516	Pro rege Deiotaro 1515	Sabellius, Exempla, 1514	luvenal 1507	Orator 1517	Arist. rhet. (lat.), Paris o.J.
Pro Flacco 1516	In Valerium 1516	In Pisonem 1516	In Valerium 1516	Florus 1512	Pro Ligario 1516	De oratore 1515
Pro Ligario 1516	In Pisonem 1516	Pro Flacco 1516	Pro Flacco 1516	Sabellius, Exempla 1512	Pro Pompeo 1513	Part. orat. 1517
Pro rege Deiotaro 1515	Pro Flacco 1516	De oratore 1515	In Pisonem 1516	[Peyligk, Johannes] Compendiosa Capitulis physici declaratio 1513	Pro rege Deiotaro 1515	Pro Milone 1517
In Pisonem 1516	Pro Milone 1517	Ad Herennium 1514	Paradoxa 1502	Ad Herennium 1514	Pro Flacco 1516	Pro Marcello 1517
Pro Milone 1517	Part orat. 1517		Persius, Saturaee um 1497	Pro Flacco 1516	In Valerium 1516	De senect. 1515
Gellius, Noctes Atticae, Venedig 1509	Tusulanen 1514		Plautus, Stichus 1513	Pro Marcello 1517	Ad Herennium 1514	Arist. rhet. Alex. (lat.) 1503
	Arist. Rhet. Alex. (lat.) 1503		Plautus, Captivi 1513	In Valerium 1516	De Divinatione 1514	Fenestella, de sacerdo- tibus 1516
	Plutarch, problemata 1518		Plautus, Aulularia 1512	Pro rege Deiotaro 1515	Paradoxa 1514	Stab. Figura labyrinthi, Nürnberg um 1504
	Plautus, Captivi s.a.		Wellendorfer, Oecologium 1511	Pro Ligario 1516	De nat. deor. ca. 1505	Salomonis proverbialia 1515
	Plautus, Stichus 1513		Commentatio in Parvulum philosophiae moralis: [Gregor Breitkopf] 1504	Somnium Scipionis 1509	De legibus 1514	Emser, Hier. divi Bennonis vita 1512
	Plautus, Aulularia s.a.		[Peyligk, Johannes] Compendiosa Capitulis physici declaratio: 1516	Paradoxa 1514		
				Laelius 1493		
				De divm. 1514		

• *De oratore* wurde in Leipzig im gleichen Jahr auch von Jakob Thanner gedruckt (VD 16 C 3403). In mindestens einem Fall haben die bisherigen Recherchen ergeben, dass in einem Exemplar dieses Druckes dieselben handschriftlichen Annotationen wie in der von Lotter gedruckten Ausgabe stehen; die beiden Ausgaben scheinen also für die Leipziger Cicerovorlesungen nebeneinander benutzt worden zu sein. Aus diesem Grund wird bei den folgenden Quellenangaben nicht zwischen diesen beiden Drucken unterschieden.

Die Übereinstimmung (die, wie gesagt, nichts mit dem Druck zu tun hat, sondern auf die Entscheidung der jeweils ersten Besitzer zurückgeht, die ihre Studienunterlagen dem Buchbinder gaben) ist offensichtlich. Insgesamt konnten im Tübinger Projekt inzwischen 20 solcher Sammelbände nachgewiesen oder rekonstruiert werden, womit sich eine wohl singuläre Dokumentation studentischer Dokumente zu einem Vorlesungskomplex des 16. Jahrhunderts ergibt. Von manchen Vorlesungen aus diesem Bestand sind inzwischen mehr als zwölf parallele studentische Dokumente nachgewiesen.

Eine solche Überlieferungslage muss interpretiert werden. Da Statistiken über den erhaltenen Bestand an Vorlesungsdrucken fehlen, muss man vorsichtig sein. Wenn sich jedoch nach 500 Jahren noch 20 solcher studentischen ‚Sammelordner‘ erhalten haben, darf man dies als Indiz dafür werten, dass die Vorlesungsreihe erhebliches Interesse gefunden hat. Geht man von der Voraussetzung aus, dass die nachträgliche Bindung von Studienunterlagen in einem Sammelband nur von Studierenden geleistet wurde, die auch nach dem Studium in besseren Verhältnissen lebten, und dass es sich gleichzeitig um Vorlesungen mit ‚innovativem‘ humanistischem Anspruch außerhalb des Curriculums handelt, dann ergibt dies ein weiteres Indiz, dass die Leipziger Vorlesungsreihe in größerer Anzahl gerade auch von später beruflich erfolgreichen Studierenden besucht wurden. Dies wirft von anderer Seite neues Licht auf die bekannte Tatsache, dass die humanistische Bewegung in Deutschland nicht nur von sozusagen armen Poeten, sondern gerade auch von den Eliten der städtischen Gesellschaft vorangetrieben wurde und die Beherrschung humanistisch fundierter Kommunikationsformen zunehmend keine Frage privater Bildungsinteressen war, sondern mit einer Veränderung der sozialen Normen einhergeht. Ein halbes Jahrhundert später war die Absolvierung einer humanistisch geprägten Schule in Deutschland bereits selbstverständlich.

Die drei Fälle, in denen die Erstbesitzer der Sammelbände aufgrund eines Namenseintrags identifiziert werden konnten, passen in dieses Bild. Die beiden Sammelbände aus Zwickau wurden von dem Zwickauer Stadtschreiber Stephan Roth (1492-1546)¹⁴ angelegt. Roth war nach seinem Studium in Leipzig mehrere Jahre im engsten Umkreis Martin Luthers tätig und hinterließ der Stadt Zwickau seine mehrere tausend Bände umfassende Bibliothek. Der Sammelband im Deutschen Buch- und Schriftmuseum Leipzig stammt

¹⁴ Zu ihm vgl. z.B. Allgemeine Deutsche Biographie Bd. 53, S. 564-567, Leonhardt 2002a, S. 32.

von Sebald Münsterer (gest. 1539),¹⁵ der in späteren Jahren als Juraprofessor in Wittenberg Kollege Luthers und Melanchthons war; seine Frau war eine Schwester der Frau Philipp Melanchthons.¹⁶ Der Besitzer des in Wolfenbüttel aufbewahrten Druckes von *In Pisonem* (Leipzig 1515) ist Theodericus Lindemann, der sich an der Universität Leipzig bereits im Sommersemester 1507 immatrikulierte¹⁷ und sein Baccalaureat im Sommersemester 1511 erwarb. Nachdem er im Wintersemester 1517 seine Magister-Prüfung bestanden hatte, hielt er im Wintersemester 1518 und im Sommersemester 1519 selbst Veranstaltungen an der Leipziger Universität,¹⁸ wenn dies auch für ältere Studierende ganz üblich war, darf man daraus doch wenigstens schließen, dass er zu den fachlich qualifizierten Studierenden gehörte.

Weiteren Aufschluss bietet das Briefarchiv Stephan Roths,¹⁹ das in der Ratsschulbibliothek Zwickau erhalten ist und das zeigt, dass die ehemaligen Leipziger Studienkollegen auch in späteren Jahren noch in Kontakt standen. Dort finden sich nämlich fünf Briefe von Sebald Münsterer an Stephan Roth, in dem u.a. Melanchthon Grüße bestellt werden, sowie ein Brief von Theodericus Lindemann (II 116), in dem er „Martinum nostrum“ (d.i. Martin Luther) grüßen lässt. Auch Hermann Tulichius (gest. 1540),²⁰ der für die Druckerei Melchior Lotters in Leipzig (wo die meisten der hier behandelten Drucke entstanden) arbeitete und mehrmals mit kleinen Gedichtbeiträgen in den Cicero-Vorlesungsdrucken hervortrat, stand später in enger Verbindung mit Melanchthon. Andeutungsweise zeichnet sich hier also ein Netzwerk von Personen ab, die vor Luthers Thesenanschlag bereits zusammen in Leipziger humanistischen Vorlesungen saßen und später dem Umkreis der Wittenberger Reformatoren angehörten. Leider weisen die übrigen Sammelbände keine Besitzereinträge auf. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich unter ihnen die Studienunterlagen bekannter Persönlichkeiten finden, ist recht groß; es ist z.B.

¹⁵ S. etwa Friedeburg 1917, passim.

¹⁶ Vgl. Leonhardt 2007.

¹⁷ Vgl. Leipziger Matrikel I, S. 480.

¹⁸ Vgl. Leipziger Matrikel II, S. 531, S. 538. Vgl. Leonhardt 2007.

¹⁹ Das Briefarchiv ist nicht publiziert und nur durch einen maschinenschriftlichen Index der Korrespondenten erschlossen; die nachfolgenden Angaben gehen auf einen ersten Recherchetermin im November 2006 in Zwickau zurück.

²⁰ Zu ihm ausführlich Waldhoff 2000. Inzwischen gibt es sogar einen Eintrag zu Tulichius in der Internetenzyklopädie „Wikipedia“, in dem ausdrücklich die Herausgabe von Ciceros Reden erwähnt wird. Dabei handelt es sich um die hier untersuchten Vorlesungsdrucke, bei denen die Initiative zum Druck wohl nicht von Tulichius, sondern von Lange und Aubanus ausging.

fast mit Sicherheit anzunehmen, dass Joachim Camerarius d.Ä., der in jenen Jahren in Leipzig studierte und sogar zeitweise Zimmergenosse von Sebald Münsterer gewesen sein soll, ebenfalls diese Vorlesungen gehört hat; dasselbe gilt von dem späteren Naumburger Bischof Julius Pflug, der ebenfalls zu den humanistisch interessierten Studierenden jener Jahre gehörte. Ob über Schriftvergleiche im weiteren Projektverlauf noch der eine oder andere Sammelband seinem Besitzer zugewiesen werden kann, muß offen bleiben.

4 Der Unterrichtsbetrieb

Thematisch gehören die Leipziger Cicerovorlesungen, wie bereits erwähnt, zum Lehrprogramm der Artistenfakultät, und innerhalb der Artes liberales zum auf Grammatik, Rhetorik und Logik bestehenden „Trivium“, wobei eine feste Zuordnung entweder zur Grammatik oder zur Rhetorik nicht vorgenommen werden kann, da beide Aspekte in der Erklärung berücksichtigt werden. Eine feste Fachzuordnung der Studierenden läßt sich kaum vornehmen; abgesehen davon, dass jedes studentische Mitglied der Artistenfakultät sich mit allen Teildisziplinen beschäftigen musste, waren die hier betrachteten Vorlesungen über ungewöhnliche Texte als „lectiones extraordinariae“ ohnehin nur ein freiwilliges Angebot, das nicht prüfungsrelevant war und wohl ohne Rücksicht auf Alter, wissenschaftliche Vorbildung und Status auf ein humanistisch interessiertes Publikum zielte. Die Frage, ob die inhaltlichen Anforderungen auf einen bestimmten Stand von Vorkenntnissen zugeschnitten waren, kann beim gegenwärtigen Stand der Projektarbeit noch nicht beantwortet werden.

Formal fügt sich die Praxis der Textexegese, die sich in allen vorliegenden annotierten Cicero-Drucken gleichermaßen nachweisen lässt, allerdings nahtlos in die mittelalterliche Lehrtradition ein.²¹ Die vom Dozenten wörtlich diktierte Vorlesung (*praelectio*) über einen etablierten Lehrtext, der ausgelegt wurde, war sowohl in der Artistenfakultät wie in den ‚höheren‘ Fakultäten der Medizin, Theologie und Jurisprudenz üblich. Selbst die ‚Layoutvorgabe‘, den Haupttext in großen Buchstaben mit großem Zeilenraum zu schreiben und die erklärenden Bemerkungen („Glossen“) zwischen den Zeilen („Interlinearglossen“) und am Rand („Marginalglossen“) anzubringen, ist in mittelalterlichen Handschriften gut belegt; insbesondere in der juristischen Exege-

²¹ Vgl. insbesondere die Arbeiten von Gehl 1993, Bodemann 2000, Grubmüller 2000, Henkel 1988 und Powitz 1981.

setradition spielen die „Glossatoren“ (d.h. die Kommentatoren der klassischen Texte des römischen Rechts, die ihre Kommentare in Form von Glossen in die Handschriften einfügten), eine bedeutende Rolle.²² Auch dass beim Unterricht in den sprachlichen Fächern die Vorlesung dominierte und die Lehrform der Disputation, die etwa in der Logik und in den naturkundlichen Fächern eine wichtige Rolle spielte, zurücktrat, entspricht ganz der mittelalterlichen Realität. Nach dem jetzigen Stand der Recherchen besteht das Neue bei den Leipziger humanistischen Vorlesungen nur im gewählten Thema (und in der Verwendung des Buchdrucks), nicht in der Lehrmethode. Ziel der Vorlesung war es ganz offensichtlich, den Studierenden ein standardisiertes Wissen mitzugeben, das in etwa mit einem gedruckten Kommentar gleichrangig war. Hier gibt es einen Anschluss an die mittelalterliche Unterrichtspraxis, die ja, vor der Erfindung des Buchdruckes und der Möglichkeit, Wissen nahezu beliebig oft zu vervielfältigen, auf eine solche ‚konservierende‘ Wissensvermittlung nach mündlichem Diktat unmittelbar angewiesen war. Man muss außerdem bedenken, dass in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts gedruckte Cicero-Kommentare in Deutschland nach wie vor selten waren und die italienischen Kommentare einem Leipziger Studenten mit einem schmalen Budget gewiss nicht ohne weiteres zugänglich waren. Vermutlich darf man die auf den ersten Blick etwas überraschende Entwicklung, dass in den deutschen Universitätsreformen nach 1520 das Medium des ‚Vorlesungsdrucks‘ in der hier beschriebenen Form sehr rasch durch andere Formen des Lehrmediums, insbesondere die bereits im Druck kommentierte Schulausgabe, ersetzt wird, mit einer allmählichen Ablösung von dieser mittelalterlichen Tradition in Zusammenhang bringen. Dass die deutschen Universitäten kurz nach 1520 in eine Krise gerieten, die zu einem Zusammenbruch der Studierendenzahlen auf z.T. 10 % des Voriveaus führte und erst nach Jahrzehnten wirklich überwunden war,²³ und dass nach 1520 im Gefolge der Reformation an vielen Orten neue humanistische Schulen gegründet wurden, weist auf eine Zäsur im Bildungswesen, die auch die Veränderung von Lehrmethoden plausibel erscheinen lässt. Einzelheiten – wie sie gerade das Tübinger Projekt liefern kann – sind jedoch bisher wenig erforscht.

Was sagen die Vorlesungsmitschriften über den Alltag im Hörsaal aus? Dass die Vorlesung wörtlich diktiert wurde, ist durch die praktisch wörtliche Übereinstimmung unterschiedlicher Nachschriften untereinander sicher do-

²² Vgl. dazu die Arbeiten von Lange 1997 und Dolezalek 2000.

²³ Die große Krisenzeit ist in den letzten Jahren in mehreren Beiträgen erforscht worden; vgl. zuletzt die Arbeit von Immenhauser 2003.

kumentiert. Darauf weisen auch immer wieder einzelne Versehen hin, die am leichtesten als Hörfehler zu interpretieren sind, wie etwa die Verballhornung von Namen: So erscheint der in der Rede *Pro Ligario* erwähnte Prätor Publius Atius Varus in dem handschriftlich hinzugefügten Argumentum des Druckes, der in der Forschungsbibliothek in Gotha aufbewahrt wird, als „Accius Pharus“: das „t“ wurde von dem Diktierenden, mittelalterlicher Aussprachetradition entsprechend, vor dem hellen Vokal „i“ als „z“, das „v“ wie im Deutschen als „f“ beziehungsweise „ph“ ausgesprochen.

Um die Praxis des universitären Unterrichts um 1500 im Detail zu rekonstruieren, kommt uns eine bis auf den heutigen Tag fortbestehende studentische Untugend zu Hilfe. Einige der Mitschriften lassen nämlich erkennen, dass ihre Besitzer die Vorlesungen vielleicht nicht ganz so eifrig besucht haben, wie man es von ihnen erwartet hätte. So klaffen insbesondere in Sebald Münsterers Annotationen immer wieder Lücken größeren oder geringeren Umfangs, und gerade diese Lücken sind es, die uns einen Einblick in die Form der Wissensvermittlung geben. Sie lassen nämlich erkennen, dass der Originaltext vom Dozenten offenbar in einem fortlaufenden Kommentar erschlossen wurde, bei dem zuerst die Interlinearglossen (einige Seiten von Originalmitschriften sind ausschließlich mit Interlinearglossen annotiert), dann die Marginalglossen diktiert wurden. Das Textpensum (das natürlich je nach Schwierigkeit des zu erklärenden Textes schwanken konnte) dürfte im Durchschnitt bei einer bis anderthalb Textseiten gelegen haben. Über die weiteren Details des Vorlesungsablaufs ist bisher wenig bekannt.

Welches Wissen und welche Kompetenzen wurden in den Vorlesungen vermittelt? Grundsätzlich gilt für alle Vorlesungen über lateinische ‚Klassiker‘ in der Renaissancezeit, dass die Vermittlung aktiver lateinischer Sprachkenntnisse einen ganz wichtigen Stellenwert besitzt. Die historischen Umstände der Ciceroreden waren bei weitem nicht so wichtig wie die Einübung lateinischer Phraseologien und die Analyse rhetorischer Mittel. Die gute Beherrschung des Lateinischen wurde von den Humanisten nicht nur als eine Frage der persönlichen Bildung angesehen, sondern sehr konkret auch als Voraussetzung für äußeren Erfolg und für ein gelungenes Kommunikationsverhalten. Die Leipziger Cicerovorlesungen lassen diese sprachliche Komponente klar erkennen. Vor allem in den Interlinearglossen dominieren elementare Angaben für das Verständnis des primären Textsinns: Syntaktische Hilfen, Ergänzungen bei verknüpften Ausdrücken, Erklärung nicht geläufiger Wörter. Darüber hinaus stehen bei vielen Wörtern Synonyme, die nicht unbedingt leichter oder geläufiger sind und deswegen nicht als Erklärung dienen, sondern als Variation zur Bereicherung des lateinischen Wortschatzes.

So wird etwa gleich in den ersten Sätzen der Rede *Pro rege Deiotaro* das Wort *initio* (auf den Abb. 1 und 2: Z. 1) mit *in principio* überschrieben, die Wortform *salutem* (Z. 4/5) durch das weitaus seltenere Wort *incolumitatem, periculo* (Z. 7, nur Abb. 1) durch *discrimine* (nur Abb. 1), die Wortform *meritis* (Z. 10; wiederum nur Abb. 1) durch *beneficiis*.²⁴ Bisweilen nimmt der Lehrende sogar in Kauf, dass es sich bei den Variationen nicht um tatsächlich treffende Synonyme handelt, wenn er etwa (wie es mehrfach vorkommt) das Adjektiv *vetus* mit *antiquus* paraphrasiert. Insgesamt ist aber gerade dieses Vorgehen, den vorhandenen Text sprachlich zu variieren, auch heute noch in der Sprachdidaktik selbstverständlich.

Die Marginalglossen geben Sacherklärungen für einzelne Begriffe, rhetorische Erläuterungen, Parallelen in anderen antiken Werken (häufig: in Werken Ciceros), Hinweise auf antike rhetorische Lehrwerke wie Quintilians *Institutio oratoria* und auf Plinius' *Naturalis Historia*, bisweilen auch Hinweise auf neulateinische Referenzwerke wie die *Elegantiarum libri* von Lorenzo Valla. Nach welchen Fragestellungen verfahren wurde, lässt sich derzeit noch nicht sagen, die Parallelen zum Kommentarbetrieb der Juristen sind sorgfältig zu prüfen. Auch hier mögen einige wenige Beispiele, wiederum aus den ersten Seiten der Rede *Pro rege Deiotaro*, genügen, um einen Eindruck zu vermitteln: Eine der ersten Marginalglossen zu diesem Text betrifft Ciceros Aussage, er sei bei schwierigen Gerichtsprozessen zu Beginn seiner Rede immer sehr aufgeregt. Der Interpret verweist hier auf eine weitere Rede Ciceros, *Pro Cluentio*, wo sich eine ganz ähnliche Aussage finde; in einigen Mitschriften wird die entsprechende Stelle sogar im Wortlaut zitiert. In einer weiteren Marginalglosse hebt der Lehrende eine zu Beginn von *Pro rege Deiotaro* vorliegende Besonderheit im Zusammenhang mit dem rhetorischen Kunstgriff der *captatio benevolentiae* hervor: Der Redner suche nicht nur das Wohlwollen des Richters, sondern auch das des Angeklagten zu erlangen: „captat benevolentiam promiscue et a persona rei et a persona iudicis hoc est Caesaris“. Eine dritte Marginalglosse erklärt den von Cicero erwähnten juristischen Sachverhalt, dass die Befragung eines Sklaven über seinen Herrn unter Folter nicht zulässig ist, mit Verweis auf den entsprechenden Paragraphen in Justinians Pandekten, der wiederum im originalen Wortlaut zitiert wird. Eine andere Marginalglosse erklärt das Wort *eculeus* als „ein Folterge-

²⁴ Dass die Interlinearglossen bei den letzten beiden Fällen im Exemplar aus Regensburg (Abb. 2) fehlen, bedeutet angesichts der sonstigen Übereinstimmungen nicht mehr, als dass der Schreiber sie nicht aufgenommen hat, wie ja auch heute noch bei Vorlesungsmitschriften eine persönliche Selektion des Wissens stattfindet.

rät, mit dem Menschen gequält und gefoltert werden können“: „*eculeus est genus tormenti quo homines cruciari et torqueri possunt*“. Das ist eine Erklärung, die sich auf dem Niveau eines Schulkommentars bewegt. Auch wenn die Erläuterungen in den Marginalglossen also, was die Fülle des in ihnen enthaltenen Wissens angeht, einen gelehrten Anspruch haben, sind sie letztlich eher elementar; es handelt sich hier eindeutig um Erklärungen für Studierende, um eine Einführung in römische Realien, römisches Recht und rhetorische Grundbegriffe.

Woher stammt das Wissen, das in diesen Vorlesungen verbreitet wird? Diese Frage ist bei den genannten Texten vor allem deshalb von Interesse, weil es – anders etwa als bei klassischen Schriftstellern wie Vergil, Terenz oder Horaz – hier keine antike und/oder mittelalterliche Kommentartradition gibt, in der bereits eine Art Standardwissen vorliegt. Die genannten Texte wurden in der Spätantike nicht kommentiert und spielten im Mittelalter eine nur sehr untergeordnete Rolle. Um so spannender ist es zu untersuchen, wie man sich solchen Texten näherte.

Bei den Quellen für die in den Interlinearglossen angegebenen Synonyme spielen (was angesichts gängiger Vorstellungen vom Humanismus als einer radikalen Abkehr von den Traditionen des Mittelalters in einer *humanistischen* Vorlesung überraschend ist und wieder einmal die große Kontinuität der mittelalterlichen Tradition bis ins 16. Jahrhundert bestätigt) die sog. „Synonyma Ciceronis“ eine Rolle. Es handelt sich hierbei um eine spätantike, mit dem Namen Ciceros zu Unrecht verknüpfte Sammlung eines anonymen Autors, die als Teil der lateinischen Grammatik des Charisius (4. Jh. n. Chr.) erhalten ist und im Mittelalter bis ins 16. Jahrhundert hinein als Sprachlehrbuch eine gewisse Verbreitung besaß. In dieser Synonymensammlung findet sich dann auch die Synonymenreihe *Prima. prisca. vetera. antiqua. olitana. vetusta*, die die Glossierung von *vetus* mit *antiquus* erklärt, hier findet sich auch die Nebeneinanderstellung von *discrimen* und *periculum*. Es hat sich weiterhin herausgestellt, dass das Vorbild für die historische und rhetorische Einordnung, die dem eigentlichen Textkommentar vorangeht, die Cicero-Kommentare von Gregorius Trapezuntius (zu *Pro Ligario*) und Antonius Luscus aus dem ausgehenden fünfzehnten Jahrhundert sind, die von den Leipziger Interpreten (oder findigen Studierenden wie Sebald Münsterer, der diese Kommentare ganz offensichtlich im Original eingesehen hat) zum Teil explizit als Quellen erwähnt werden. In den *Argumenta* kann die Benutzung von Luscus' und Trapezuntius' Kommentar vielfach durch zum Teil wörtliche Übereinstimmungen nachgewiesen werden.

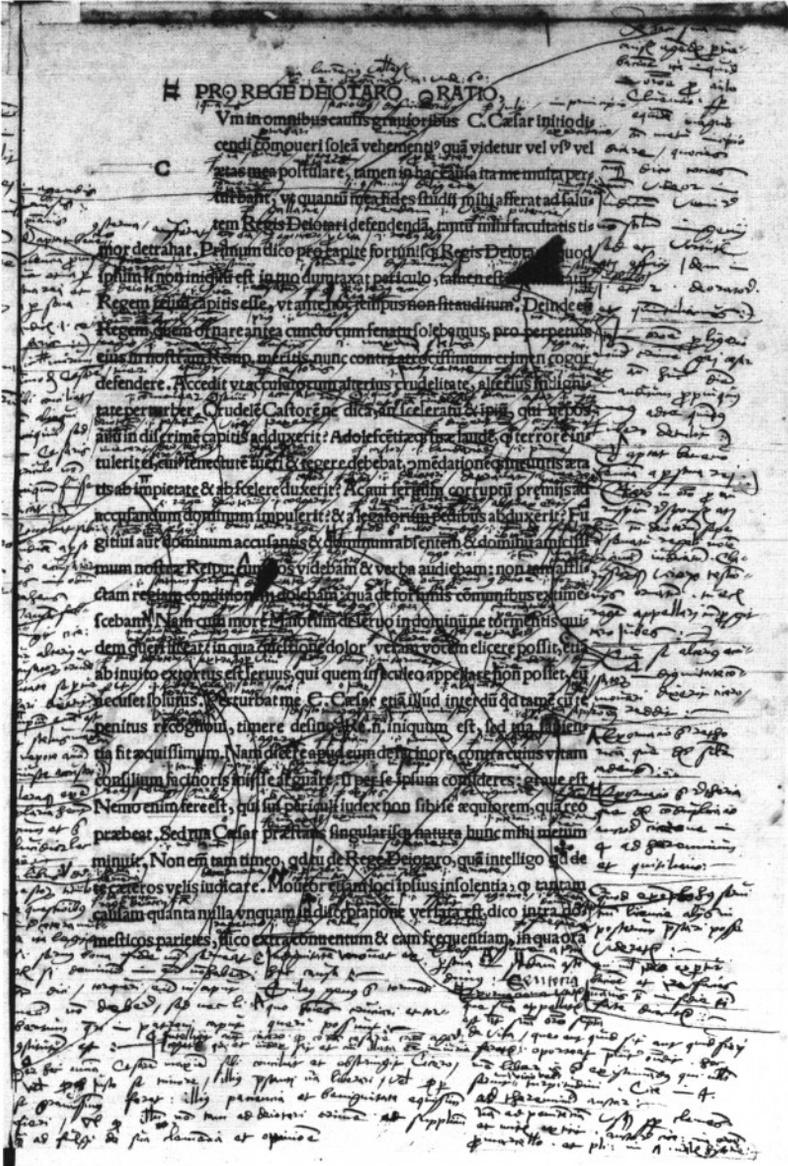


Abb. 1: Seite A2r von Cicero, pro rege Deiotaro, Leipzig 1515 (Gotha)

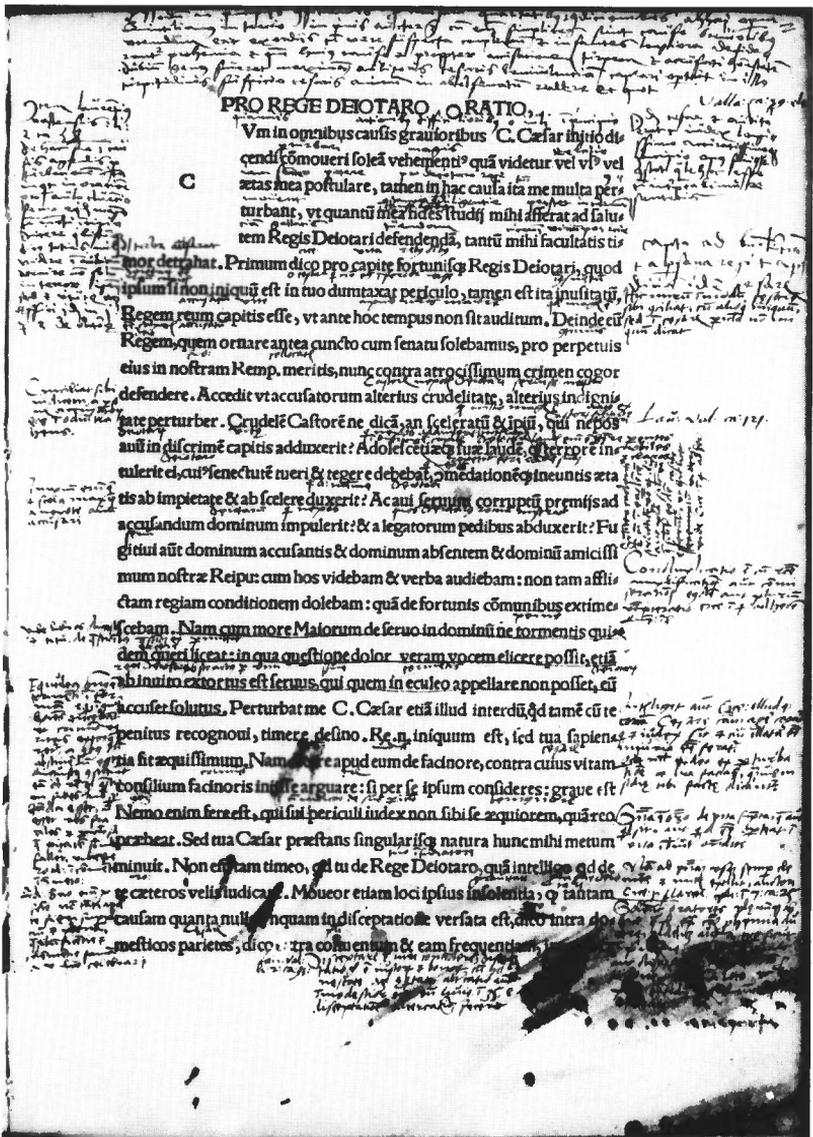


Abb. 2: Seite A2r von Cicero, pro rege Deiotaro, Leipzig 1515 (Regensburg)

5 Die Weiterverbreitung des Vorlesungsstoffes

Die genauere Untersuchung der handschriftlichen Annotationen in den „Vorlesungsdrucken“ im Verlauf des Projektes ergab, dass der Status der Texte wesentlich komplexer ist als angenommen und der Begriff der „Vorlesungsnachschrift“ in einem neuen Sinn definiert werden muss. Hier mussten unsere Ausgangsannahmen erheblich revidiert werden.

Völlig unbestritten ist, dass ein Teil der Vorlesungsnachschriften unmittelbar im Hörsaal entstanden ist, wie es ja die Praxis der Vorlesungsdrucke vorsah. Die sichersten Indizien für diese Verwendung sind die bereits erwähnten spontanen Lücken in der Mitschrift, die aus der Absenz in einzelnen Stunden entstanden sind, sowie die ebenfalls bereits genannten Hörfehler, die sich in die Mitschriften eingeschlichen haben. Doch auch optisch, d.h. von ihrem Schriftbild her, sind die echten Vorlesungsnachschriften oft zweifelsfrei als solche zu identifizieren. Ein besonders einschlägiges Beispiel für eine solche Originalmitschrift im Hörsaal liefern die Drucke der Reden *Pro Ligario* und *Pro rege Deiotaro*, die in der Forschungsbibliothek Gotha aufbewahrt werden (Abb. 1: Beginn der Rede *Pro Deiotaro*). Die Handschrift des Annotators wirkt insgesamt hastig, die Tinte ist zum Teil verwischt und bei manchen Wörtern ineinandergelaufen. Mehrfach werden Korrekturen durch Ausstreichung und Schwärzung vorgenommen. Die Unterstreichungen im Text sind zum Teil unsauber und unregelmäßig, die Verweisstriche vom Text auf die Marginalglossen laufen unästhetisch durcheinander, die Marginalglossen drohen aufgrund der für den Hörer der Vorlesung nicht kalkulierbaren Länge ineinander überzugehen. Sie wurden ganz offensichtlich von jemandem in den Text eingetragen, der in der Vorlesung saß und die Anmerkungen nach Diktat mitschrieb.

Neben diesen Originalmitschriften, die direkt in die Vorlesungssituation hineinführen, liegt uns jedoch eine ganze Reihe von Drucken vor, deren Annotationen zwar mit den Annotationen der Originalmitschriften wörtlich oder nahezu wörtlich übereinstimmen, bei denen die Annotationen aber mit ziemlicher Sicherheit *nicht* direkt während des Unterrichts in den Text eingetragen worden sind. So sind die Annotationen in einem Teil der Drucke bereits von ihrem Schriftbild her viel zu ordentlich, als dass sie im Unterricht in die Drucke hineingeschrieben worden sein können. Werden etwa die Ränder des Druckes für den Eintrag der Marginalglossen ökonomisch genutzt, dann lässt das darauf schließen, dass dem Schreiber der Umfang der Marginalglosse von vornherein bekannt gewesen ist, so dass er den dafür benötigten Platz kalkulieren konnte. Eine mögliche Erklärung für diesen (nicht seltenen) Be-

fund könnte sein, dass der Studierende von Anfang an zwei Exemplare des Druckes erwarb und von diesen zwei Exemplaren eines in der Vorlesung benutzte, in einem weiteren Schritt dann aber die Originalmitschrift – vielleicht bereits mit Blick auf die spätere Archivierung im Sammelband – in sehr viel ordentlicherer Form noch einmal in den zweiten Druck übertrug, nach dem Prinzip der ‚Reinschrift‘, wie sie auch heute zum Teil noch bei Vorlesungsnachschriften üblich ist. Durch Indizien innerhalb der Mitschrift ist diese ‚Reinschrift-Theorie‘ jedoch nicht zu beweisen. Selbst wenn eine solche ‚Reinschrift‘ Hörfehler enthält, so können diese immer daraus resultieren, dass die Studierenden ihre eigenen Hörfehler einfach aus ihrem Originalmanuskript in die ‚Reinschrift‘ übertragen haben.

Einige der Druckexemplare befanden sich jedoch offenbar im Besitz von Personen, die die dazugehörige Vorlesung selber zwar nicht besucht haben, aber am *Stoff* der Vorlesung so stark interessiert waren, dass sie sich eine Abschrift von einem direkt in der Vorlesung entstandenen Exemplar (oder seiner Nachschrift) anfertigten. Eine solche Nachschrift, bei der es sich zweifelsfrei um die Abschrift einer Originalmitschrift handelt, stellen die Einträge in dem einen Regensburger Exemplar der Rede *Pro rege Deiotaro* (Reg. 228p) dar (Abb. 2). Vor allem in die Marginalglossen des Regensburger Annotators haben sich nämlich charakteristische Abschreibfehler eingeschlichen, die die Kommentierung bis hin zur Unverständlichkeit entstellen. Ein Beispiel:

Eine der ersten Marginalglossen zum Text von *Pro Deiotaro* bietet eine allgemeine Vorbemerkung zum Proömium der Rede, das wegen der komplizierten Sachlage besonderes lang und ausgefeilt sein müsse. Vergleicht man die Glosse des Regensburger Exemplars 228p mit der entsprechenden Glosse in dem Exemplar aus Gotha, so stellt man fest, dass sich gegenüber der Originalmitschrift aus Gotha in die Regensburger Glosse verschiedene Fehler eingeschlichen haben, die sich nur als Abschreibfehler deuten lassen und den Sinn der Erklärung bis zur Unverständlichkeit entstellen. *Adhiberi* wurde in das semantisch sinnlose *ahheri* verschrieben, *suspecte: perplexe* (sc. *cause*) in das syntaktisch sinnlose *suspecta complexum* und *sencietis* (= *sentietis*) in das nicht existierende Wort *sentetis*. All diese Fehler lassen sich nur mit einer Missdeutung von Ligaturen im Wortinneren und am Wortende erklären. Die Verschreibung des Adjektivs *infames* („schmachvoll, schimpflich“) in das in diesem Kontext syntaktisch wie semantisch vollkommen sinnlose Substantiv *infantes* („Kinder“) resultiert wohl aus einer Unregelmäßigkeit der *m*-Bögen, die ein *-m-* leicht wie ein *-nt-* aussehen lassen können. Vollends verschrieben hat der Regensburger Annotator schließlich das Partizip *abalienatum*, das

bei ihm zu einem sinnlosen *abel senatum* wird. Die Qualität der Fehler erlaubt auch Rückschlüsse auf den Kenntnisstand des Abschreibers: Wir haben es hier ganz offensichtlich mit einer Person zu tun, die nicht verstand, was sie schrieb. Dass auch eine Person mit einem solch geringen Kenntnisstand, wenn auch in diesem Falle nur indirekt, an den Vorlesungen partizipierte (und dafür viel Arbeit aufwendete), ist allein schon ein bemerkenswertes Ergebnis. Man darf sich die realen lateinischen Sprachkenntnisse der Studierenden wohl ebenso unterschiedlich vorstellen, wie dies heute bei Lehrveranstaltungen in Fremdsprachen der Fall ist. Der Fall, dass es sich um eine Auftragsabschrift durch einen inkompetenten Schreiber handelt, ist denkbar, aber bis jetzt nicht nachgewiesen.)

Ein ganz anderes Bild bieten die Nachschriften des späteren Zwickauer Stadtschreibers Stephan Roth, die in den Zwickauer Sammelbänden enthalten sind. Er hat nämlich den Text der Vorlesungen (die er als Leipziger Student durchaus selbst gehört haben könnte) nur als Grundstock genommen und in intensiver häuslicher Nacharbeit unter Hinzuziehung weiterer Quellen erweitert und zu einem gelehrten ‚Privatkommentar‘ ausgebaut. Ein besonders schönes Beispiel ist sein Exemplar des Druckes von *Pro Pompeio*. Die Einträge in diesem Exemplar unterscheiden sich schon bei flüchtiger Betrachtung von denen anderer Nachschriften. Die Interlinearglossen, die in anderen Druckexemplaren die Zeilenzwischenräume exzessiv füllen, sind in Roths Exemplar sehr spärlich; zudem handelt es sich bei den Interlinear-Einträgen nicht um grammatische Erklärungen oder Synonyme, also nicht um Glossierungen, die dem elementaren Spracherwerb dienen, sondern um interpretierende Bemerkungen und um Stellenangaben: Offenbar war Stephan Roth über den lateinischen Elementarunterricht schon weit hinaus, als er die Glossen in sein Druckexemplar eintrug. Noch interessanter als die Interlinearglossen sind jedoch die Marginalglossen. Auf den ersten beiden Seiten des Druckes (also bei den Glossierungen des – in diesem Falle gedruckten – *Argumentum* und der ersten Textseite) sind die Marginalglossen jeweils durch Namenskürzel dem Coelius Aubanus (abgekürzt: *Auba.*) und dem Johannes Lange (abgekürzt: *Lan.*) zugewiesen. Dass die Marginalglossen tatsächlich aus einem Vorlesungskontext stammen, ist dadurch erwiesen, dass die Aubanus-Marginalien mit den Marginalien in anderen Exemplaren des Pompeius-Druckes übereinstimmen. Es ist also davon auszugehen, dass Stephan Roth die Erklärungen aus Vorlesungen von zwei Leipziger Dozenten, nämlich von Coelius Aubanus und von Johannes Lange, in sein Exemplar von *Pro Pompeio* übertrug und so einen handschriftlichen Vorläufer des in späterer Zeit sehr verbreiteten Sammelkommentars schuf.

Die Zuweisung der Annotationen an Aubanus und Lange in dem Zwickauer Pompeius-Exemplar zeigt, dass es über diesen Text mindestens zwei Vorlesungen gegeben hat. Noch interessanter als die Tatsache, dass an der Leipziger Universität innerhalb eines recht begrenzten Zeitraumes zwei Lehrende über denselben Text lasen (und wahrscheinlich auch denselben Vorlesungsdruck zugrunde legten)²⁵, ist aber ein anderer Aspekt: Die Abschrift der Deiotarus-Vorlesung durch den Regensburger Annotator, ganz besonders aber die Kontaminierung zweier verschiedener Vorlesungen in Stephan Roths Pompeius-Druck lassen erkennen, dass die Vorlesungen und das Wissen, das in ihnen vermittelt wurde, auch über den beschränkten Raum des Hörsaals hinaus von Bedeutung war. Es handelt sich bei diesen Vorlesungen nicht um einen rein didaktischen Vorgang, bei dem ein feststehendes Wissen an Studierende vermittelt wurde, sondern einerseits, modern gesprochen, um „Forschungsvorlesungen“, die auch später gerade für anspruchsvolle Studierende von Interesse waren, und andererseits um ein System der Wissensvermittlung, in dem die Verbreitung über Vorlesung und daran anschließende Weiterverbreitung durch Abschrift selbst eine tragende Säule medialer Kommunikation war.

Dies lässt sich auch noch durch eine weitere Beobachtung zeigen. Einige der auf die Leipziger Lehrsituation bezogenen Cicero-Reden wurden nämlich nach ihrem ersten Erscheinen mehrfach nachgedruckt. Für die bereits erwähnte Rede *Pro rege Deiotaro* zum Beispiel sind neben dem Original-Druck von 1515, der von Coelius Aubanus für seine Vorlesung in Auftrag gegeben wurde, weitere Leipziger Drucke aus den Jahren 1518 und 1520 nachzuweisen. Auf den ersten Blick stehen beide Drucke außerhalb des in dem Projekt untersuchten Leipziger Vorlesungszyklus: Der Druck von 1518 wurde zwar wie der Druck von 1515 von Melchior Lotter besorgt, er sieht von seinem Druckbild her genauso aus wie dieser und enthält wie dieser das Widmungsepigramm des Hermann Tulichius. Es fehlt allerdings die Schluss-epistel des Coelius Aubanus aus dem Druck von 1515, sie wird ersetzt durch den Widmungsbrief eines uns bislang noch völlig unbekanntenen Laurentius Lyranus an den Theologen Johannes Rak auf der Rückseite der ersten Druckseite (A1v). Dieser Widmungsbrief enthält keinerlei Hinweise auf die vorausgegangene Aubanus-Vorlesung, ja, der Herausgeber stellt es so dar, als habe er selbst den Text (nach einem Hinweis des Joannes Rak) als Studien-

²⁵ Dafür spricht, dass in den (knappen) Paratexten weder Coelius Aubanus noch Johannes Lange als Initiatoren der Textausgabe firmieren.

lektüre „entdeckt“.²⁶ Der ebenfalls von Melchior Lotter veranstaltete Deiotarus-Druck von 1520 unterscheidet sich in seinem Druckbild deutlich von den beiden früheren Drucken. Auch in ihm fehlt jeglicher Hinweis auf die Aubanus-Vorlesung. Obwohl aber die späteren Drucke die Erwähnung des Aubanus geradezu unterdrücken, stimmen die handschriftlichen Annotationen, die sich in den (wenigen) erhaltenen Exemplaren finden, überraschenderweise in mehreren Fällen wörtlich oder nahezu wörtlich mit den Nachschriften der Aubanus-Vorlesung von 1515 überein. Die handschriftlichen Einträge in dem 1518er-Exemplar der Universitätsbibliothek Leipzig sind zudem durch eine Notiz unter dem Schlusskolophon sicher in das Jahr 1519 datiert. Wie lässt sich dieser erstaunliche Befund erklären? Plausibel sind nach dem jetzigen Stand unserer Recherchen nur zwei Lösungen. Eine Möglichkeit könnte sein, dass Aubanus' Deiotarus-Vorlesung in den Jahren 1518 oder 1519 und 1520 (oder später) zweimal wiederholt worden ist, vielleicht nicht einmal unbedingt von Aubanus selbst,²⁷ sondern von einer Person, die im Besitz einer Nachschrift von Aubanus' Vorlesung gewesen ist und die das von diesem ererbte Wissen in seinen Vorlesungen tradierte. Für diese Möglichkeit der wiederholten Vorlesung spricht die Tatsache, dass das uns vorliegende Exemplar des 1520er-Druckes die charakteristischen Vorlesungslücken aufweist, und zwar an Stellen, an denen in den früheren Exemplaren keine Lücken sind: Wir haben es also wiederum mit einer Originalmitschrift oder mit einer Reinschrift der Vorlesungsmitschrift zu tun. Denkbar ist noch eine zweite Möglichkeit, nämlich dass die Annotationen auch hier aus einer früheren Originalmitschrift in den 1518er-Druck eingetragen wurden. Für die Annotationen des Deiotarus-Druckes der Universitätsbibliothek Leipzig ist dieser Überlieferungsweg fast sicher anzunehmen, da die Annotationen in diesem Druck, wie Stichproben ergeben haben, charakteristische Abschreibefehler aufweisen.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Genauere Aufschlüsse über die hier angeschnittenen Fragen können erst im Laufe der weiteren Projektarbeit erwartet werden. Ein erstes Fazit ergibt jedoch, dass in den hier untersuchten Vorlesungsnachschriften nicht nur ein

²⁶ Vgl. Pro rege Deiotaro, Leipzig 1518, A1v (Widmungsbrief des Laurentius Lyranus an Johannes Rak)

²⁷ Aubanus ist zwischen 1516 und 1520, vermutlich 1517, verstorben.

bisher nicht ausgewertetes Dokument über Inhalt und Ablauf von Vorlesungen im deutschen Frühhumanismus vorliegt, sondern darüber hinaus auch ein System der Wissenstradierung und Wissensverbreitung greifbar wird, das zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit, zwischen handschriftlicher Tradierung und Buchdruck angesiedelt ist, und bei dem alle Komponenten in einer uns bislang unbekanntem Weise ineinandergreifen. In welchem Verhältnis diese Komponenten zueinander stehen, und wie es schließlich dazu kam, dass die handschriftliche Kommentierung von gedruckten Texten von einer vollständig gedruckten kommentierten Ausgabe abgelöst wurde, ist bislang nicht geklärt. Es ist eine der vordringlichen Aufgaben der weiteren Projektarbeit, die Einzelheiten dieses Prozesses sichtbar zu machen, das komplexe Verhältnis von mündlicher und schriftlicher Wissenstradition zu durchdringen und den Stellenwert dieser Wissenstradition im Bildungskontext des frühen 16. Jahrhunderts zu bestimmen.

Quellen und Literatur

Quellen

Eine genaue Aufschlüsselung aller (insgesamt ca. 150) Leipziger Cicero-Drucke, in denen Vorlesungsnachschriften enthalten sind, wird die das Projekt abschließende Monographie enthalten. Die wichtigsten in diesem Aufsatz genannten Quellen sind folgende:

Marci Tullij Ciceronis pro Rege Deiotaro Oratio, Leipzig (Lotter) 1515.

Exemplar der Cambridge University library (Signatur: F151.c.1.2.).

Exemplar der Forschungsbibliothek Gotha (Signatur: FB Mon. Typ. 1515 2 (8)).

Exemplar der Staatlichen Bibliothek Regensburg (Signatur: 999/2Class.228p).

Marci Tullij Ciceronis pro Rege Deiotaro Oratio, Leipzig (Lotter) 1518.

Exemplar der Universitätsbibliothek Leipzig (Signatur: Off. Lips. Lo 128).

Marci Tullij Ciceronis pro Rege Deiotaro Oratio, Leipzig (Lotter) 1520.

Exemplar der Universitätsbibliothek Halle (Signatur: AB 52799 (5)).

Marci Tullij Ciceronis in Lu. Pisonem oratio, Leipzig (Lotter) 1516.

Exemplar der HAB Wolfenbüttel (Signatur: 92 Quod. 2o; im Internet zugänglich unter: <http://diglib.hab.de/drucke92-quod-2f-5/start.htm>).

Marci Tullij Ciceronis pro. Q. Ligario Oratio, Leipzig (Lotter) 1516.

Exemplar der Forschungsbibliothek Gotha (Signatur: Mon. Typ. 1516 2o 8).

Exemplar der Annenberg rare books and manuscripts library, Philadelphia (Pennsylvania) (Signatur: Folio LatC C4855 42 1516).

M. Tullij Ciceronis oratio pro Cn. Pompeio, Leipzig (Stöckel) 1513.

Exemplar der Ratsschulbibliothek Zwickau (Signatur: 14.1.10).

Literatur

- Bauch, Gustav (1899): Geschichte des Leipziger Frühhumanismus mit besonderer Rücksicht auf die Streitigkeiten zwischen Konrad Wimpina und Martin Mellerstadt, Leipzig.
- Bodemann, Ulrike/Kretzschman, Beate (2000): Textüberlieferung und Handschriftengebrauch in der mittelalterlichen Schule. Eine Untersuchung am Beispiel des 'Speculum grammaticae' und seines Kommentars, in: Grubmüller (2000), S. 243-280.
- Dolezalek, Gero (2000): Wie studierte man bei den Glossatoren? in: Theisen, Frank/Voss, Wulf Eckart (Hg.): Summe – Glosse – Kommentar: Juristisches und Rhetorisches in Kanonistik und Legistik. Osnabrück, S. 55-74.
- Ebeling, Gerhard (1953): Luthers Psalterdruck vom Jahre 1513. In: Zeitschrift für Theologie und Kirche 50, S. 43-99 (wieder abgedruckt in: Idem.: Lutherstudien I. Tübingen 1971, S. 69-131.)
- Friedeburg, Walter (1917): Geschichte der Universität Wittenberg. Halle.
- Gehl, Paul F. (1993): A Moral Art: Grammar, Society, and Culture in Trecento Florence. Ithaca et al.
- Grubmüller, Klaus (Hg.) (2000): Schulliteratur im späten Mittelalter. München (Münsteraner Mittelalter-Schriften 69).
- Henkel, Nikolaus (1988): Deutsche Übersetzungen lateinischer Schultexte. Ihre Verbreitung und Funktion im Mittelalter und in der frühen Neuzeit. München/Zürich.
- Immenhauser, Beat (2003): Universitätsbesuch zur Reformationszeit. Überlegungen zum Rückgang der Immatrikulationen nach 1521. In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte, S. 69-88.
- Köfling, Rainer (2001): Joachim Camerarius und studia humanitatis an der Leipziger Universität – Tradition und Neubeginn. In Ludwig, Walther (Hg.): Die Musen im Reformationszeitalter. (Schriften der Stiftung Luthergedenkstätten in Sachsen-Anhalt, Bd. 1). Leipzig, S. 305-314.
- Lange, Hermann (1997): Römisches Recht im Mittelalter. Band 1: Die Glossatoren. München.
- Leonhardt, Jürgen (2001): 'Drucke antiker Texte in Deutschland vor der Reformation und Luthers frühe Vorlesungen'. In: Ludwig, Walther (Hg.): Die Musen im Reformationszeitalter (Schriften der Stiftung Luthergedenkstätten in Sachsen-Anhalt, Bd. 1). Leipzig, S. 97-129.
- Leonhardt, Jürgen (2002a): Eine Leipziger Vorlesung über Ciceros De legibus aus dem Jahre 1514. In: Wolfenbütteler Renaissance Mitteilungen 26, H. 1, S. 26-40.
- Leonhardt, Jürgen (2002b): Exegetische Vorlesungen an der Universität Erfurt 1500-1520. In: Ludwig, Walther/Huber-Rebenich, G. (Hg.): Humanismus in Erfurt. Gemeinnützige Akademie der Wissenschaften. Acta Academiae Scientiarum 7 (Humanismusstudien 1). Jena/Rudolstadt 2002, S. 91-109.
- Leonhardt, Jürgen (2004): Gedruckte humanistische Kolleghefte als Quelle für Buch- und Bildungsgeschichte. In: Wolfenbütteler Notizen zur Buchgeschichte 29, 21-34.
- Leonhardt, Jürgen (2007): Classics as Textbooks. A Study of the Humanist Lectures on Cicero at the University of Leipzig, ca. 1515. Im Erscheinen.
- Matrikel der Universität Leipzig, hrsg. v. Georg Erler. 3 Bde., Leipzig 1895-1902.
- Powitz, Gerhard (1981): Text und Kommentar im Buch des 15. Jahrhunderts. In: Hellingens, Lotte/Härtel, Helmar (Hg.): Buch und Text im 15. Jahrhundert. (Wolfenbütteler Abhandlungen zur Renaissance-Forschung 2). Hamburg 1981, S. 35-45.
- Ritschl, Friedrich (1877): Bio-Bibliographisches zu Camerarius' Plautusstudien. In: Opuscula Philologica. Dritter Band. Leipzig, S. 67-119.
- Ritschl, Friedrich (1879): Zur Geschichte der classischen Philologie. I. Veit Werler als Leipziger Docent und die Leipziger Plautusstudien im Anfang des sechzehnten Jahrhunderts. In: Opuscula Philologica. Fünfter Band. Leipzig, S. 40-92.

- Schmidt-Lauber, Gabriele (1994): Luthers Vorlesung über den Römerbrief 1515/6. Ein Vergleich zwischen Luthers Manuskript und den studentischen Nachschriften. (Archiv zur Weimarer Ausgabe der Werke Martin Luthers. Texte und Untersuchungen, Vol. 6) Köln et al.
- Steinmetz, Max (1987/88): Der Humanismus an der Universität Leipzig. In: Beiträge zur Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte Erfurts. Bd. 21, S. 21-52.
- Waldhoff, Stephan (2000): Art. Tulichius, Hermann. In: Bio-bibliographisches Kirchenlexikon Bd. 17, Sp. 1393-1397.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Jürgen Leonhardt, Philologisches Seminar, Universität Tübingen,
Wilhelmstraße 36, 72074 Tübingen

e-mail: juergen.leonhardt@uni-tuebingen.de

PD Dr. Claudia Schindler, Philologisches Seminar, Universität Tübingen,
Wilhelmstraße 36, 72074 Tübingen

e-mail: claudia.schindler@uni-tuebingen.de

CHRISTOPHER DOWE

Ein Zeitalter der Lehre – Deutsche Universitäten im Kaiserreich

1 Einleitung

Die deutschen Universitäten der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts werden gemeinhin als Forschungsuniversitäten charakterisiert. Darin besteht ein breiter Konsens der bildungsgeschichtlichen Forschung. Das zeitgenössische Selbstverständnis der Professoren während des Kaiserreichs und die beeindruckende Vermehrung des wissenschaftlichen Kenntnisstandes sind zentrale Argumente für eine solche Interpretation. Doch verstellt die Vorstellung von der Forschungsuniversität leicht den Blick auf den tief greifenden Wandel und die starke Bedeutungszunahme der Lehre an den Hochschulen des deutschen Kaiserreichs, die es gerechtfertigt erscheinen lassen, für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts von einem Zeitalter der Lehre zu sprechen.

Doch der Kenntnisstand zu Lehre und Lernen an den Universitäten des deutschen Kaiserreichs ist angesichts der Bibliotheken füllenden Literatur zur Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte eher mager. Universitäts- und Institutsgeschichten werden – trotz wichtiger Ausnahmen – bis heute immer noch oft als Geschichten der Institution oder als aneinander gereihete Biographien der Professoren im Sinne von publizierenden Wissenschaftlern geschrieben.¹ Ein konsequenter Einbezug der Studierenden über einen quantifizierenden Zugriff oder die Berücksichtigung der studentischen Verbindungs- und Vereinslandschaft hinaus ist selten. Deshalb ist trotz des schon sprichwörtlichen Hinweises auf die Bedeutung der Verbindung von Forschung und

¹ Zum Forschungsstand vgl. Bruch 2004. Ohne intensivere Berücksichtigung der Lehre z. B. Kramp/Breese 2001; Krause 2003; Steinbach/Gerber 2005; Hofer 2007; Tschan 2007. Wichtige Ausnahmen: Paletschek 2001a; Bonk 1995; Schubring 1989; Smith 1998, S. 105-116. Die Zeit des Kaiserreichs nur streifend Turner 1982; Holmes 1989; Olesko 1991. Viele verstreute Informationen zur Lehre etwa bei Göpfert 2002; Lawrynowicz 1999. Von der Studentengeschichte kommend, aber die Lehre auch mit berücksichtigend Jaraus 1982; Biastoch 1996.

Lehre die Geschichte des Lehrens und Lernens an den Universitäten des deutschen Kaiserreichs in weiten Teilen noch zu schreiben.

Ziel dieses Beitrages ist es, auf die Bedeutung der Lehre hinzuweisen, wichtige Ergebnisse des disparaten Forschungsstandes zusammenzutragen und mögliche zukünftige Forschungsthemen aufzuzeigen. Dabei wird hier Lehre als eine auf Wissensvermittlung abzielende spezifische Form der sozialen Interaktion verstanden, deren Formen und Orte historischem Wandel unterliegen. Untersuchungsgegenstand sind deutsche Universitäten, als Untersuchungszeitraum dient die Zeit des deutschen Kaiserreichs.² Denn das Reichsgründungs Jahrzehnt bedeutete in zweifacher Hinsicht universitätsgeschichtlich einen Einschnitt. Zum einen begannen nach Jahrzehnten relativ gleichmäßiger stagnierender Entwicklung die Studierendenzahlen rasant anzusteigen, so dass die Zeitgenossen über die Zustände an der „Massenuniversität“ diskutierten.³ Zum anderen erfuhren die deutschen Universitäten ab 1870 tief greifende bauliche Umgestaltungen, die die Lehr- und Arbeitsbedingungen wesentlich veränderten. Im halben Jahrhundert bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs bildeten die deutschen Universitäten dann wesentliche Merkmale heraus, die den Universitätsbetrieb bis Anfang der 1960er Jahre bestimmen sollten, bevor sich die deutschen Hochschulen in einer weiteren Transformationsphase ab den 1960er Jahren erneut wandelten.⁴

2 Statistische Annäherungen

Eine erste Annäherung an die Geschichte der Lehre und des Lernens soll quantitativ erfolgen. Im Kaiserreich wuchsen die Studierendenzahlen sehr stark an. Studierten 1871 noch 13.093 Studenten an deutschen Universitäten, hat sich deren Zahl bis 1914 mit 60.225 mehr als vervierfacht.⁵ Da der Lehrkörper nicht entsprechend ausgebaut wurde, verschlechterte sich das Verhältnis der Zahl der ordentlichen Professoren und Extraordinarien zur Zahl der Studierenden deutlich (vgl. Tab. 1). Nur in den 1890er Jahren gelang es kurzfristig, diese Entwicklung zu stoppen und Abhilfe zu schaffen. Doch nach der Jahrhundertwende verschlechterte sich das Betreuungsverhältnis wieder weiter.

² Untersuchungen zu anderen Hochschulformen, wie den Technischen Hochschulen, den Akademien, den Handelshochschulen etc. sind ebenfalls Desiderate der Forschung.

³ Vgl. Abb. 1 bei Titze 1987, S. 26.

⁴ Vgl. die Literatur bei Paletschek 2001a, S. 1, Anm. 3, ferner dies. S. 9-12.

⁵ Jeweils Sommersemester, Titze 1987, S. 28-29.

Tab. 1: Durchschnittliche Zahl der ordentlichen Professoren und etatmäßigen Extraordinarien pro Student⁶

Jahrzehnt	Berlin	Heidelberg	Leipzig	Tübingen
1870/1879	1:19	1:15*	1:28**	1:15
1880/1889	1:30	1:19*	1:31***	1:21
1890/1899	1:26	1:24*	1:25***	1:19
1900/1909	1:31	1:27*	1:28***	1:21

* Ersatzweise mussten die Werte für das jeweilige Jahrzehnt als Mittel zweier Jahresauswertungen berechnet werden.

** Ersatzweise musste der Wert für das WS 1876/77 herangezogen werden. Der entsprechende Wert für das WS 1862/63 lautet 1:10.

*** Ersatzweise mussten die Werte für das jeweilige Jahrzehnt als Mittel dreier Jahresauswertungen berechnet werden.⁷

Diese durchschnittlichen Zahlen können nur einen Trend aufzeigen, der nach Universität, Fakultät und Fach zeitlich zu differenzieren wäre. Für einige Universitäten liegen solche Analysen bereits vor. Sie zeigen beispielsweise, wie groß die Unterschiede zwischen den einzelnen Fakultäten waren. In Tübingen betrug der Durchschnittswert des Betreuungsverhältnisses für das Jahrzehnt 1900/09 universitätsweit 1:21, eine Zahl, hinter der sich eine Bandbreite von 1:9 in der Philosophischen Fakultät bis 1:42 bei den Juristen verbarg.⁸ Da Lehrveranstaltungen der Philosophischen Fakultät jedoch auch in großer Zahl von Studierenden anderer Fakultäten besucht wurden – hier sind im Falle Tübingens insbesondere die beiden theologischen Fakultäten zu nennen –, sind auch die Durchschnittswerte auf Fakultätsebene mit Blick auf den Besuch einzelner Veranstaltungen nur eingeschränkt aussagekräftig. Welche Veränderungen sich hier innerhalb weniger Jahre vollziehen konnten, lässt sich etwa dem Briefwechsel zwischen Georg Wissowa und Eduard Mayer entnehmen. Zwischen 1895 und 1904 verzehnfachte sich in Halle bei Wissowas Vorlesung über sophokleische Chöre die Zahl der Hörer von 9 auf 96.⁹ Dies war kein Einzelfall. In Heidelberg konnten im WS 1898/1899 nur

⁶ Zu den Vorzügen der Bezugsgröße ordentliche Professoren und etatmäßige Extraordinarien vgl. Paletschek 2001a, S. 419, Anm. 73-74.

⁷ Quellen: Berlin: Eigene Berechnungen nach Lenz 1910, Bd. 3, S. 502, 506, vgl. auch S. 507. Heidelberg: Eigene Berechnungen nach Riese 1977, S. 342-343, 359. Leipzig: Eigene Berechnungen nach Eulenburg 1909/1995, S. 97, 193-194. Tübingen: Paletschek 2001a, S. 418.

⁸ Vgl. ebd.

⁹ Vgl. Audring 2000, S. 140. Ähnliches beispielsweise auch in Tübingen, vgl. Paletschek 2001a, S. 422.

44 Studenten neu in das Chemiepraktikum aufgenommen werden, während 88 aufgrund fehlender Plätze abgelehnt wurden. Dabei war die Chemie erst wenige Jahre zuvor deutlich erweitert worden.¹⁰ Diese punktuellen Beobachtungen lassen die zeitgenössischen Klagen über die Massenuniversität besser verständlich erscheinen als die oben genannten abstrakten durchschnittlichen Betreuungsverhältnisse auf Universitätsebene. Aber diese Debatten sollten nicht den Wandel und Ausbau der Lehre in den Hintergrund treten lassen, der den Charakter der Universitäten im Kaiserreich deutlich veränderte.

3 Prüfungsordnungen und Lehre

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vollzog sich an den deutschen Universitäten, was das Spektrum an vertretenen Fächern anbelangt, ein starker Expansionsprozess, dem eine Spezialisierung innerhalb einzelner Fachrichtungen zugrunde lag und der zur permanenten Entstehung neuer universitärer Fächer führte. Zugleich und häufig damit in unterschiedlicher Art und Weise verbunden vollzog sich für viele Berufe ein Prozess der Professionalisierung, der als einen Aspekt auch eine Akademisierung der Ausbildung beinhaltete.¹¹ Beide Entwicklungen hatten für die universitäre Lehre Auswirkungen, die sich in den Prüfungsordnungen niederschlugen.

Die Prüfungsordnungen beschrieben nicht nur Bedingungen der jeweiligen Abschlussprüfungen – der verschiedenen Staatsexamina, der Abschlüsse in evangelischer, katholischer und jüdischer¹² Theologie und der Promotion an der zuständigen Fakultät; sie enthielten teilweise auch in geringem Umfang Vorgaben für zu erbringende Studienleistungen. Diese wurden bislang weder systematisch noch regional- wie fächervergleichend für die Zeit des Kaiserreichs untersucht.¹³ Doch lassen sich beim jetzigen Kenntnisstand gewisse Trends erkennen. Die Promotionsordnungen machten nur relativ geringe studienbezogene Vorgaben, die sich vor allem auf die Studienlänge (meist mindestens sechs Semester) bezogen. So sahen die Promotionsordnungen der Philosophischen Fakultäten aller deutschen Universitäten 1908 noch keine Vorgabe vor, bestimmte Lehrveranstaltungen besucht zu haben. Nur die Universität Göttingen schrieb Doktoranden der Chemie, die eine

¹⁰ Vgl. Riese 1977, S. 221, Anm. 77.

¹¹ Vgl. Titze 1990; Cocks/Jarausch 1990; Lundgreen 2000.

¹² Staatsprüfungen in jüdischer Theologie gab es in Württemberg. Vgl. Biastoch 1996, S. 85.

¹³ Vgl. jedoch zu Tübingen Biastoch 1996. Vgl. die zeitgenössischen Überblicke von Morsch 1910, S. 16-35, ders. 1913, S. 78-85 zu den Lehramtsprüfungen; ferner vgl. Paulsen 1902, S. 359-360.

experimentelle Dissertation schreiben wollten, den Nachweis einer Laboreingangsprüfung vor, das so genannte Verbandsexamen, das seit 1898 auch an anderen Universitäten eingeführt worden war und abgelegt, aber nicht bei der Meldung zur Promotion nachgewiesen werden musste.¹⁴

Auch wenn die Promotionsordnungen im Verlaufe des Kaiserreichs überarbeitet und konkretisiert wurden, so hatte das mit Blick auf Vorgaben für die Lehre kaum Auswirkungen. Im Falle der Anforderungen für Staatsprüfungen und religiöse Examina sah dies hingegen ganz anders aus. Diese Prüfungen waren Einfallstore für Professionalisierung und Spezialisierung mit weit reichenden Konsequenzen für Studium und Lehre.¹⁵ Im Laufe des Kaiserreichs wurden die entsprechenden Prüfungsordnungen mehrfach geändert bzw. ersetzt. In Württemberg geschah dies beispielsweise für die Gymnasiallehrer nach 1864 schon 1876 wieder, dann 1898 und schließlich nochmals 1913.¹⁶ Für die erste juristische Staatsprüfung wurden 1903 erstmals in diesem Königreich genaue Prüfungsinhalte abgesteckt.¹⁷ Für die medizinischen Examensanforderungen in Tübingen konnte im Einzelnen nachgewiesen werden, wie der zunehmende Kenntnisstand und die innermedizinische Spezialisierung zu einer permanenten Erweiterung der Prüfungsordnungen führten.¹⁸ Solche Änderungen bedeuteten nicht nur mehr Orientierung für die Prüflinge, sondern lenkten auch in inhaltlicher Hinsicht wie in Bezug auf Lehrveranstaltungsformen die Studentenströme. Die ab 1901 gültige württembergische Prüfungsordnung schrieb beispielsweise für angehende Ärzte bis zum Physikum erstmals den Besuch von fünf Übungen bzw. Praktika vor.¹⁹ Änderungen des Studienverhaltens ließen sich manchmal aber auch ohne formelle Änderung der Prüfungsordnung erreichen, wie ein Beispiel aus Baden zeigt. Das Juristische Seminar der Universität Heidelberg, 1875 gegründet, fand in den ersten Jahrzehnten mit seinem Lehrangebot und seinen Arbeitsmöglichkeiten eher geringen Anklang unter den Studierenden. Als der badische Justizminister 1890 jedoch öffentlich betonte, dass der Nachweis des Seminarbesuchs Einfluss auf die Auswahl der Kandidaten für den Justiz-

¹⁴ Vgl. Schröder 1908, S. 34; Jastrow 1931, S. 235.

¹⁵ Vgl. mit Blick auf Jena Steinbach 2003, S. 145-146. Zu Freiburg Paletschek 2007. Zur sächsischen Lehrerausbildung vgl. Moderow 2005.

¹⁶ Einen zeitgenössischen vergleichenden Überblick über die Prüfungsordnungen bietet Morsch ²1910, S. 16-35.

¹⁷ Vgl. Biastoch 1996, S. 77-86 mit Betrachtung auch der übrigen Abschlüsse.

¹⁸ Vgl. Biastoch 1996, S. 81-83. Siehe auch Dommerich/Kramp/Grüschow 2001, S. 94-96.

¹⁹ Vgl. Biastoch 1996, S. 81. Ähnlich war es beispielsweise auch in Bayern bei den Staatsexamina für das höhere Lehramt, vgl. Morsch ²1910, S. 18-19.

dienst habe, trug dies zu einem deutlich steigenden Interesse der Studierenden am Juristischen Seminar bei.²⁰

4 Lehrveranstaltungsformen und ihr Wandel

Die klassische und dominierende Lehrveranstaltungsform der deutschen Universitäten des 19. Jahrhunderts war die Vorlesung. Als Vortrag frei gehalten sollte der Dozent, so die Idealvorstellung, einen Überblick über wesentliche Bereiche seines Faches geben und an Beispielen die fachspezifische Arbeitsweise vermitteln. Die Vorlesung sollte zugleich die Möglichkeit bieten, neueste Forschungsergebnisse vorzustellen und zu problematisieren. So verstanden zielte die Vorlesung auf Studierende ab, die selbstständig forschend die eigene Persönlichkeit aus- bzw. weiterbildeten.²¹

Jenseits dieses Ideals gab es im Kaiserreich eine vielfältige Praxis, deren Bandbreite von der Umsetzung dieses Ideals bis hin zum oft kritisierten Verlesen und Diktieren von Handbuchwissen aus alten Kollegheften der Dozenten reichte. Die vorliegenden Geschichten von Instituten und Universitätsseminaren sowie Ego-Dokumente geben erste Einblicke.²² Hier genauere Gewichtungen treffen zu können, setzt jedoch weitere wissenschaftsgeschichtliche Untersuchungen voraus.

Die Veranstaltungsform Vorlesung unterlag während des Kaiserreichs einem mehrfachen Wandel. So nahm die zeitliche Länge der Vorlesungen ab. Die durchschnittliche Stundenzahl einer Vorlesung ging in Tübingen von 4,0 Semesterwochenstunden im WS 1870/71 auf 2,6 Stunden im WS 1910/11 zurück.²³ In Berlin zeichnete sich ein ähnliches Bild ab. Der Anteil der ein- bis zweistündigen Vorlesungen stieg von 55,7% 1860/61 auf 58,5% 1909/10 an, während sich der Wert für die drei- bis vierstündigen Veranstaltungen von 37,2% auf 31,8% reduzierte. Für die fünf- bis sechsstündigen Vorlesungen lauteten die Angaben 6,4% und 3,4%. Für den deutlichen Anstieg der sieben und mehr Wochenstunden umfassenden Veranstaltungen von 0,6% auf 6,3% waren aller Wahrscheinlichkeit nach kombinierte Vorlesungen und Übungen bzw. Praktika verantwortlich.²⁴

²⁰ Vgl. Riese 1977, S. 208-209.

²¹ Vgl. Paulsen 1902, S. 236-266.

²² Vgl. z.B. Amelunxen 1960, S. 29; Brentano ⁴⁻⁶1918, S. 60; Bonk 1995, S. 99-240; Roscher 2006, S. 198; Middell 2006, S. 160.

²³ Vgl. Paletschek 2001a, S. 394. Auf den folgenden Seiten auch differenziert nach Fakultäten.

²⁴ Eigene Berechnungen nach Lenz 1910, Bd. 3, S. 511. Auf die Problematik der Veranstaltungsmischtypen verweist Eulenburg 1009/1995, S. 107.

Die Veränderungen bezogen sich nicht nur auf die Länge, sondern auch auf den Inhalt der Veranstaltungen, da die Zahl der langen Überblicksvorlesungen ab- und die der kürzeren Spezialvorlesungen zunahm. Die Dauer der einzelnen Vorlesung pro Tag blieb jedoch, wenn die Tübinger Entwicklung zu verallgemeinern ist, konstant bei einer Stunde.²⁵ Hintergrund dieses Wandels war – so die hier vertretene These – nicht nur die Ausdifferenzierung innerhalb der einzelnen Wissenschaften und eine zunehmende Wertschätzung von Forschung an den Universitäten, sondern auch die immer stärkere Verbreitung von Lehrbüchern und Kompendien. Diese standen in einem potentiellen Konkurrenzverhältnis zu Überblicksvorlesungen, zumal viele dieser Publikationen auf Vorlesungen zurückgingen. Für Spezialvorlesungen galt dies hingegen in der Regel nicht. Ob und wie die Lehrenden nicht nur bei den Themen ihrer Lehrveranstaltungen, sondern auch im Methodisch-Didaktischen auf das Vordringen von Lehrbüchern und Kompendien reagierten, wäre noch genauer zu untersuchen.

Überhaupt stellt eine systematische Untersuchung des Einsatzes von didaktischen Hilfsmitteln in der Vorlesung, aber auch in anderen Lehrveranstaltungsformen, ein Desiderat der Forschung dar. Im Folgenden müssen einige Beobachtungen genügen. Einzelne Professoren stellten Skripte zur Verfügung, während andere noch den Stoff diktieren. Für Fächer wie die Kunstgeschichte finden sich um 1900 Hinweise auf die Verwendung von Einzel- und Doppelprojektoren, die dafür sprechen, dass hier der technische Fortschritt Einzug hielt.²⁶ Und der zunehmende Aus- und Aufbau von Sammlungen in Instituten und Seminaren lässt auf einen verstärkten Einsatz von Modellen und Anschauungsmaterial in der Lehre schließen.²⁷ Schließlich verlor die Vorlesung vor allem in der Medizinischen Fakultät während des Kaiserreichs viel von ihren Eigenarten als Vortragsveranstaltung, indem sich die Studierenden über Zuhören und ggf. Mitschreiben hinaus aktiv einbringen konnten, so dass die Grenzen zu Übungen und Praktika fließend wurden.²⁸

²⁵ Vgl. Paletschek 2001a, S. 410-412.

²⁶ Vgl. Stockmayer 2004, S. 48; Bruch/Müller1986, S. 302. Für die Mathematik vgl. Göpfert 2002, S. 106, für die Medizin Bruch/Müller 1986, S. 150.

²⁷ Vgl. Turner 1982; Holmes 1989; Schubring 1989; Olesko 1991. Ferner exemplarisch die Bemerkungen bei Göpfert 2002, S. 73, 84, 87, 106. Anders als an der TH Charlottenburg erhielt Walther Rathenau, Student der Chemie, Physik und Philosophie, Mitte der 1880er Jahre in Straßburg eine Aufgabensammlung für das Laboratorium, in dem etwa 90 Aufgaben für mehrere Semester enthalten waren, vgl. Rathenau 2006, S. 168, 187.

²⁸ Vgl. Eulenburg 1909/1995, S. 107. In anderen Fächern scheint es größere Widerstände gegen eine solche Entwicklung gegeben zu haben, vgl. Gestrich 2006, S. 150-151.

Die beiden letztgenannten Formen von Lehrveranstaltungen erlebten im Kaiserreich eine Art Siegeszug im Universitätsalltag. Deutlich älter als der erste deutsche Nationalstaat, erlebten sie jedoch erst nach den 1870er Jahren ihre universitätsweite Durchsetzung. Erste Aufschlüsse gibt das Verhältnis der Zahl der Übungen zur Zahl der Vorlesungen. Während sich in Berlin und abgeschwächt auch in Tübingen zunächst der Anstieg der Studierendenzahlen zuungunsten der Übungen auswirkte, änderte sich dies mit zeitlichen Verzögerungen spätestens gegen Ende der Bismarck-Ära. In Leipzig scheint die Entwicklung hingegen kontinuierlicher verlaufen zu sein.

Tab. 2: Zahl der Übungen im Verhältnis zur Zahl der Vorlesungen in der theologischen, philosophischen, naturwissenschaftlichen, staatswissenschaftlichen und juristischen Fakultät

Jahr	Berlin		Leipzig		Tübingen	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
1852/53	–	–	40:140	1:3,5	–	–
1860/61	91:429	1:4,7	–	–	–	–
1870/71	67:464	1:6,9	–	–	29:111	1:3,8
1876/77	–	–	86:213	1:2,5	–	–
1880/81	100:595	1:6	–	–	29:116	1:4
1890/91	168:785	1:4,7	–	–	42:123	1:2,9
1900/01	245:955	1:3,9	–	–	56:132	1:2,4
1909	336:1051	1:3,1	170:287*	1:1,7	72:159**	1:2,2

Im Falle von Berlin können kombinierte Vorlesungen mit Übungen doppelt gezählt sein. Um diese Fehlerquelle zu minimieren, wurden die Veranstaltungen der medizinischen Fakultät nicht berücksichtigt. Vgl. Lenz 1910, Bd. 3, S. 508, Anm. 1; Eulenburg 1909/1995, S. 107.

* 1908/09

** 1910/11²⁹

Noch deutlicher als im Verhältnis der jeweiligen Anzahl der Lehrveranstaltungen zeigt sich der Siegeszug der Übungen am Anteil der Übungen an der Stundenzahl aller Lehrveranstaltungen.

²⁹ Quellen: Paletschek 2001a, S. 395-398; Lenz 1910, Bd. 3, S. 508; Eulenburg 1909/1995, S. 108.

Tab. 3: Anteil der Übungen an der Stundenzahl aller Lehrveranstaltungen nach Fakultäten in Prozent

Jahr	Ev.-theol. Fakultät		Juristische Fakultät		Phil.-Hist. Fakultät		Nat.wiss. Fakultät***	Med. Fakultät***
	Heidelberg	Tübingen*	Heidelberg	Tübingen**	Heidelberg	Tübingen	Tübingen	Tübingen
1860/61	8,7	-	8,3	-	8,7	-	-	-
1870/71	18,9	8,5	8,9	4,9	11,1	21,2	29,9	13,8
1880/81	21,9	0	13,5	9,2	13,3	22,8	21,8	32,2
1890/91	35,6	0	14,9	10,9	30,2	21,5	43,2	34,5
1900/01	32,0	9,4	17,4	14,3	31,7	30,1	37,7	38,8
1910/11	29,3	19,4	22,5	25,5	43,9	33,5	30,3	35,8

* Etwa die Hälfte der Studierenden der Evangelischen Theologie in Tübingen wurde im Wilhelmstift eng betreut. Dies ist in den Zahlen nicht abgebildet.

** Staatswissenschaftliche und juristische Fakultät wurden hier zusammen gerechnet.

*** Vergleichszahlen zu Heidelberg konnten aus der Literatur nicht erhoben werden.³⁰

Nur die Zahlen der Tübinger naturwissenschaftlichen Fakultät scheinen aus dem Rahmen zu fallen. Der niedrige Anteil 1880 erklärt sich damit, dass um 1879 eine absolute Spitze der Studierendenzahl dieser Fakultät lag, der zehn Jahre später ein entsprechendes Tief gegenüber stand. Die Zahl der Übungs- und Praktikumsplätze konnte noch nicht entsprechend schnell angepasst werden. Dies sah beim deutlichen Anstieg der Studierendenzahlen Ende der 1890er Jahre anders aus, und erst nach 1900 verzögerte sich dieser Anpassungsprozess wieder.³¹ Diese Zahlen zeigen, wie notwendig weitere statistische Untersuchungen für andere Universitäten sind, um die Entwicklungen differenziert analysieren zu können.

Durch die oben genannten Zahlen nicht zu erfassen ist ein tief greifender Wandel von Übungen und Praktika. Ursprünglich waren diese Lehrveranstaltungen nur für eine kleine Zahl von Studierenden zugänglich und zielten auf die Verbesserung der Lehrerausbildung bzw. die Rekrutierung wissenschaftlichen Nachwuchses ab. Während des Kaiserreichs durften immer mehr Fachstudierende an Übungen und Praktika teilnehmen. Die Bandbreite der angebotenen Veranstaltungen differenzierte sich zudem zunehmend nach Studienfortschritt, so dass bestimmte Angebote als Einführungen konzipiert

³⁰ Quellen: Paletschek 2001a, S. 395-398; Riese 1977, S. 365.

³¹ Zur Entwicklung der Tübinger Studierendenzahlen pro Fakultät vgl. Biastoch 1996, S. 27-28.

wurden, andere auf ihnen aufbauten und dritte schließlich sich an Prüfungskandidaten und Doktoranden richteten.³²

Damit kam in einer Reihe von Fächern die Propädeutik, die bis in die 1830er Jahre schrittweise von den Hochschulen an die Gymnasien ausgelagert worden war,³³ an die Universitäten zurück. Den Hintergrund dieser Entwicklung bildete die Tatsache, dass die Philosophische Fakultät immer weniger in der Lage war, eine fächer- und fakultätsübergreifende Grundlage des Studiums zu bieten. Die Differenzierung der einzelnen wissenschaftlichen Fachrichtungen und die Entstehung neuer Fächer insbesondere in den Naturwissenschaften und der Medizin sind hier ebenso zu nennen wie die generelle explosionsartige Vermehrung der fachbezogenen Wissensbestände. Gleichzeitig war das humanistische Abitur immer weniger alleinige Hochschulzugangsberechtigung. Wer vom Realgymnasium oder später der Oberrealschule kam, brachte anderes Bildungswissen mit. So gesehen bedeuteten der Siegeszug und der Wandel der Lehrveranstaltungsformen Übung und Praktikum einen sehr erfolgreichen Versuch, forschendes Lernen auch in sich stark wandelnden und immer stärker frequentierten Universitäten zu ermöglichen und zu verbessern.

Hier ergeben sich Anknüpfungspunkte für zukünftige wissenschaftsgeschichtliche Forschungen, die den Zusammenhang zwischen wissenschaftlichem Inhalt der Lehrveranstaltung und gewählter didaktischer Form näher untersuchen müssten. Für das Fach Geschichte an den Universitäten Wien und Zürich wurde jüngst gezeigt, welche Bedeutung die zunehmende Quellenorientierung in der Geschichtswissenschaft für die Ausbreitung von Übungen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts hatte. Zunächst stand in den Übungen die intensive quellenkritische Behandlung weniger narrativer Schlüsseltexte aus Antike und Mittelalter im Mittelpunkt entsprechender Veranstaltungen, später wandelten sich die Übungen und widmeten sich Spezialthemen, während ganz unterschiedliche Quellengattungen bearbeitet wurden.³⁴ In der Arabistik führte eine Philologisierung des Faches, also eine Orientierung am Selbstverständnis, an den Methoden und der Lehrweise der Klassischen Philologie, dazu, dass Lektüreübungen, in denen wortgenaues Übersetzen und Textanalyse geübt wurden, zu einer für den Lehrbetrieb zentralen Veranstaltungsform wurden.³⁵

³² Vgl. Riese 1977, S. 197-200, 212-213, 215; Paetlschek 2001a, S. 392-402, 421-422; Rathenau 2006, S. 166, 168.

³³ Vgl. Brandt 2001, S. 133.

³⁴ Vgl. Saxer 2006.

³⁵ Vgl. Mangold 2006, insbes. S. 75-78.

Die Entwicklung von Übungen und Praktika war im 19. Jahrhundert aufs Engste mit dem Auf- und Ausbau von Seminaren und Instituten verbunden, die in vielen Fällen institutioneller Träger und Ort der beiden Veranstaltungstypen waren.³⁶ So gilt für Seminare und Institute ähnliches wie für Übungen und Praktika. Das Kaiserreich war die Hochphase, in der sich flächendeckend an allen deutschen Hochschulen und in allen Fakultäten entsprechende Institutionen herausbildeten, wobei sich die ersten Vorläufer bis ins ausgehende 18. Jahrhundert zurückverfolgen lassen. Einige Beispiele mögen dies belegen. 1870 bestanden an der Berliner Universität sieben so genannte wissenschaftliche Anstalten, deren Zahl sich im Jahrzehnt nach der Reichsgründung um vier weitere erhöhte. In den 1880er Jahren verdoppelte sich die Zahl der Seminare und Institute von 11 auf 22, während in den folgenden zwei Jahrzehnten nochmals fünf bzw. sieben Neugründungen hinzukamen.³⁷ Die 1872 gegründete Universität Straßburg basierte als Neuerung vollständig auf Seminar- bzw. Institutsbasis und hatte insofern Vorreiterfunktion.³⁸

Zwischen den einzelnen Fachrichtungen und Fächern gab es allerdings große Unterschiede. Seminare für Klassische Philologie waren bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts an allen deutschen Universitäten entstanden. Historische Seminare folgten nach zwei Vorabgründungen 1832 (Königsberg) und 1843 (Breslau) ab 1857. Bestanden vor 1870 acht solcher Einrichtungen, kamen bis 1890 weitere 14 hinzu. Die Hochphase der Entstehung Germanistischer Seminare lag zwischen 1872 und 1886. Das erste Romanistische Seminar war 1867 zu verzeichnen, 22 Gründungen bzw. Wiedergründungen folgten bis 1897. Im Bereich der Naturwissenschaften kam der Chemie bei der Institutsgründung eine Vorreiterrolle zu, so dass zwischen 1825 und 1877 alle deutschen Universitäten Chemische Institute erhielten. Mathematisch-physikalische Seminare entstanden zwischen 1834 und 1881.³⁹

Die Gründungsdaten sollten jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass nicht wenige Institute und Seminare, die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gegründet worden waren, zeitweise wieder geschlossen wurden.⁴⁰ Außerdem blieben die bestehenden lange Zeit nur einem sehr kleinen Kreis von

³⁶ Vgl. McClelland 1980, S. 280-287; Hertner 2000; Blechle 2002, S. 203-204; Göpfert 2002, S. 86-89; Brocke 1999, 2001.

³⁷ Vgl. Lenz 1910, Bd. 3, Beilage.

³⁸ Vgl. Brocke 2001, S. 378; ders. 2004, S. 38.

³⁹ Vgl. Brocke 1999, S. 363-365; Brocke 2001, S. 376.

⁴⁰ Brocke 2001, S. 373; Paletschek 2001b, S. 90, Anm. 30. Exemplarisch die Entwicklung in Königsberg, vgl. dazu Lawrynowicz 1999. In Freiburg bestand etwa das Mathematische Seminar von 1846 bis 1853 und ab 1874 wieder, vgl. Riese 1977, S. 195, Anm. 8.

Studierenden vorbehalten. Dem Hallenser Staatswissenschaftlichen Seminar etwa gehörten in den 1870er Jahren nur um die zehn Studierende an.⁴¹ Nach der Jahrhundertwende hatte es hingegen bis zu 47 studentische Mitglieder. Ähnliches zeigen die Studierendenzahlen für Seminare und Institute aus Tübingen und Leipzig. Vielfach fielen erst im Laufe des Kaiserreichs Zugangsbeschränkungen zu den Seminaren und Instituten, was nicht ohne Kontroversen abging.⁴² Dieser Öffnungsprozess und die mit ihm verbundenen Debatten wären noch systematisch und vergleichend zu analysieren.⁴³

Zu den Charakteristika von Seminaren und Instituten und den in ihnen praktizierten Lehrformen Übung und Praktikum gehörten die enge Verbindung von Forschung und Lehre und der hohe Stellenwert von forschendem Lernen. Insbesondere in den geisteswissenschaftlichen Seminaren mussten Studierende regelmäßig eigene Leistungen erbringen. Eine schriftliche Ausarbeitung oder ein prüfendes Gespräch entschied häufig über die Aufnahme ins Seminar. Wer an einer Übung teilnahm, musste normalerweise mindestens ein Referat im Semester übernehmen und sich der Diskussion stellen. Alternativ oder ergänzend gab es noch schriftliche Hausarbeiten. Angesichts der meist überschaubaren Teilnehmerzahlen war vielfach leicht ersichtlich, wer sich auf die Veranstaltungen vorbereitete und wer nicht.⁴⁴

Für medizinische und naturwissenschaftliche Praktika gilt Vergleichbares.⁴⁵ Hier wie auch teilweise in der Nationalökonomie ermöglichte der Praktikumsbetrieb zudem das Hineinwachsen der Studierenden in einen Wissenschaftsbetrieb, der zunehmend durch große, von einzelnen Forschern nicht mehr alleine zu bewältigende und deshalb arbeitsteilige Forschungszusammenhänge geprägt war und der sich damit von den wissenschaftlichen Einzelkämpfern in vielen Geisteswissenschaften unterschied.⁴⁶ Dass die Entste-

⁴¹ Vgl. Hertner 2002, S. 89.

⁴² Vgl. Paletschek 2001a, S. 425; Kolar 2006, S. 92.

⁴³ Zu Tübingen vgl. Paletschek 2001a, S. 398-399; zu Leipzig Eulenburg 1909/1995, S. 113-114. Vgl. auch Riese 1977, S. 195-196, ferner Hentschel 1988, S. 228-230.

⁴⁴ Teilweise bis in die Anfänge des Kaiserreichs gehen die wichtigen Studien von Turner 1982; Holmes 1989; Schubring 1989; Olesko 1991. Exemplarisch die Statuten des staatswissenschaftlichen Seminars in Halle, in: Hertner 2000, S. 41-42. Aus Sicht der Lehrenden vgl. etwa Paletschek 2001a, S. 426, Anm. 92; aus studentischer Perspektive vgl. Möller 2001, S. 83; Stockmayer 2004, S. 86-87. Wichtige Aufschlüsse ergäbe eine systematische Auswertung von Protokollbüchern der Seminare, wie sie beispielsweise in Erlangen für das Evangelisch-theologische Seminar überliefert sind, vgl. Stadtmuseum Erlangen 1993, S. 277.

⁴⁵ Vgl. Turner 1982; Holmes 1989; Schubring 1989; Olesko 1991; Brocke 2001, S. 377.

⁴⁶ Für die Nationalökonomie vgl. Waszek 1988, S. 294; Kolar 2006, S. 126. In Leipzig organisierte Karl Lamprecht mit dem Institut für Kultur- und Universalgeschichte eine der Ausnahmen in den klassischen geisteswissenschaftlichen Fächern, vgl. Middell 2006, S. 168.

hung von Großforschungszusammenhängen gegen Ende des Kaiserreichs teilweise zu einer Auslagerung von Forschung aus der Universität an neu entstehende Forschungsinstitute wie die Kaiser-Wilhelm-Institute führte, deren Forscher zwar mit der Universität verbunden waren, aber nur im geringen Umfang auf die Lehre einwirkten, ist ein anderer Aspekt dieses Prozesses.⁴⁷

Die Attraktivität von Seminaren und Instituten bestand nicht nur in den dort vorherrschenden Lehrformen Übung bzw. Praktikum mit den Möglichkeiten, unter Anleitung schrittweise forschendes Arbeiten praktizierend zu lernen. Sie gründete auch darin, dass es in den entsprechenden Einrichtungen Labore und Bibliotheken gab, die die Studierenden benutzen durften. Eigenständiges Arbeiten und enge Betreuung durch Dozenten konnten so verbunden werden. Die Möglichkeit, wissenschaftliche Fragen und Ergebnisse zu präsentieren und in der Gruppe zu diskutieren, trat hinzu. Schließlich bildeten die Mitglieder eines Seminars oder Instituts in einer von vielen Studienortwechseln geprägten Studenumwelt einen relativ beständigen Lernzusammenhang für viele Studierende.⁴⁸

Mit ihren Vorzügen konnten die Institute und Seminare Bedürfnisse decken, die von Vorlesungsbetrieb und Selbststudium nicht befriedigt werden konnten. Denn Möglichkeiten der Lernkontrolle gab es bei Vorlesungen nicht. Den Studierenden blieb es überlassen, ob sie die Vorlesung mitschrieben und gegebenenfalls nacharbeiteten. Ganz ähnlich sah es bei anderen Formen des Selbststudiums, wie dem Durcharbeiten wichtiger wissenschaftlicher Publikationen und dem Erlernen weiterer Fremdsprachen, aus.⁴⁹

Wie groß entsprechende Bedürfnisse auf studentischer Seite waren, die durch Übungen, Praktika, Seminare und Institute befriedigt wurden, zeigen auch die Entstehung und Entwicklung der so genannten wissenschaftlichen studentischen Vereine.⁵⁰ Diese studentischen Zusammenschlüsse stellen einen wichtigen, aber meist übergangenen Teil des studentischen Vereinswe-

⁴⁷ Vgl. Brocke 2001, S. 367. Paletschek 2001b, S. 81 verweist hingegen auf noch unerforschte Synergieeffekte.

⁴⁸ Aus studentischer Sicht vgl. etwa Kegel 1976, S. 47-48.

⁴⁹ Zum Niederschlag in Autobiographien vgl. Möller 2001, S. 79. Vgl. auch Rathenau 2006, S. 168.

⁵⁰ Als Überblick vgl. Scherrer 1975, der jedoch nicht die katholischen wissenschaftlichen Vereine beispielsweise des Unitas-Verbandes oder die Konviktsverbindungen berücksichtigt. Zum Unitas-Verband vgl. die ältere Literatur bei Dowe 2006a. Vgl. auch die Überblicke von Heilmann 1931; Brückner 1931, Kupsch/Stinnes 1931; Bertram 1931; Freyhagen von Rosenstern 1931.

sens dar, das häufig fälschlicherweise mit Korps und Burschenschaften gleichgesetzt wird. Die Hauptgründungsphase fachwissenschaftlicher Vereine lag in der Zeit zwischen 1850 und 1889.⁵¹ Da Seminare, Institute, Praktika und Übungen – wenn überhaupt – zu dieser Zeit nur einer kleinen Anzahl fortgeschrittener Studierender vorbehalten waren, schlossen sich interessierte Studierende in fachwissenschaftlichen Vereinen zusammen.⁵² Hier sorgten sie im Semester für wöchentliche Referate ihrer Mitglieder, die diskutiert und teilweise dokumentiert wurden. Zudem organisierten die Vereine Vorträge externer Spezialisten des jeweiligen Fachgebiets. Eine weitere Aufgabe war der Aufbau von vereinseigenen Fachbibliotheken, um wissenschaftliche Literatur zugänglich zu machen. In diesen Zusammenhang gehörte auch, dass die Vereine untereinander die Dissertationen ihrer Mitglieder austauschten.⁵³ Denn die Universitätsbibliotheken waren bis weit in das Kaiserreich nur mit Mühen und in vielen Fällen nur mit Bürgschaft durch einen Professor von Studierenden zu nutzen.⁵⁴ Zur Orientierung möglicher Studienortwechsler tauschten Vereine unterschiedlicher Hochschulen Informationen über den Lehrbetrieb des laufenden und kommenden Semesters in Briefen und ab der Wilhelminischen Zeit in Zeitschriften aus, nachdem sich ein Teil der fachwissenschaftlichen Vereine zu Verbänden zusammengeschlossen hatte. Diese Verbandsorgane enthielten auch regelmäßige Berichte über Aktivitäten von Fachverbänden wie dem Philologenverband sowie einen großen Rezensionsteil.⁵⁵ So boten die fachwissenschaftlichen Studentenvereine eine wichtige Ergänzung der institutionalisierten Lehre an den Universitäten.⁵⁶

Dass es sich bei den wissenschaftlichen Studentenvereinen keineswegs um marginale Erscheinungen handelte, mögen einige Zahlen beleuchten. Im Wintersemester 1913/14 umfasste der Dachverband der fachwissenschaftlichen Studentenvereine ungefähr 3000 studentische Mitglieder und hatte da-

⁵¹ Vgl. Scherrer 1975, S. 132. In den 1890er Jahren entstanden ferner erstmals sozialwissenschaftliche Studentenvereine als eine Art Fachvereine der Nationalökonomie, vgl. Köhnke 1988. Zur Einordnung dieser Vereine in die sozialstudentische Bewegung vgl. Dowe 2006a, S. 133-158.

⁵² Vgl. exemplarisch Göpfert 2002, S. 32, 69.

⁵³ Vgl. Verbandsbuch 1903, S. 15-17.

⁵⁴ Vgl. am Beispiel Tübingens Syré 1986; zu Gießen Moraw 1982, S. 108. Einige Professoren verliehen eigene Bücher an interessierte Studierende, vgl. Paletschek 2001a, S. 390.

⁵⁵ Vgl. z. B. die Neuphilologischen Blätter. Organ des Cartell-Verbandes Neuphilologischer Vereine Deutscher Hochschulen, Jg. 1 (1892/93) ff., oder die Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Blätter, Jg. 1 (1904) ff.

⁵⁶ Vgl. Scherrer 1975, S. 133.

mit eine vergleichbare Größe wie die studentischen Korps.⁵⁷ Nach zeitgenössischen Schätzungen gehörte jedoch nur etwa die Hälfte aller entsprechenden Studentenvereinigungen diesem Dachverband an, für die aber keine Mitgliederzahlen bekannt sind.⁵⁸ Für die dezidiert katholischen wissenschaftlichen Studentenvereine lassen sich zumindest für den Unitasverband Mitgliederzahlen nennen. Zum oben genannten Zeitraum handelte es sich um etwa 650 studentische Mitglieder.

Auf Universitätsebene ist die statistische Überlieferung noch lückenhafter. Im WS 1902/03 hatte der 1899 gegründete Mathematisch-Naturwissenschaftliche Verein der Universität Freiburg zwölf Mitglieder. Damit konnte der Verein knapp sieben Prozent aller Studierenden der Naturwissenschaften rekrutieren.⁵⁹ Bis zum SS 1910 war dieser Anteil auf gut zehn Prozent angestiegen.⁶⁰ Die naturwissenschaftlich-mathematischen Vereine des Arndstädter-Verbandes hatten im WS 1902/03 überwiegend eine Größe zwischen 20 und 30 studentischen Mitgliedern,⁶¹ während die durchschnittliche Größe der Vereine im Deutschen Wissenschaftlerverein, dem 1911 gegründeten Dachverband wissenschaftlicher Studentenvereine, unmittelbar vor dem Ersten Weltkrieg bei knapp 40 Studierenden lag.⁶²

Der Siegeszug von Instituten und Seminaren im Kaiserreich bedeutete, wie sich aus den Zahlen entnehmen lässt, keineswegs ein Ende der fachwissenschaftlichen Studentenvereine. Viele bestanden vielmehr fort und stellten teilweise ihre Vereinsbibliotheken in den Seminaren bzw. Instituten auf. Im Umfeld des Ersten Weltkriegs veränderte die Mehrzahl der fachwissenschaftlichen Studentenvereine ihren Charakter, in dem sie sich in Studentenverbindungen umwandelten, ohne jedoch die wissenschaftliche Grundausrichtung des Organisationslebens aufzugeben. Ob und wie diese Aspekte der Geschichte der fachwissenschaftlichen Studentenvereine mit dem Wandel der Lehre im Kaiserreich zusammenhängen, müssen zukünftige Forschungen klären.⁶³ Dabei wären auch die freistudentische und sozialstudentische Be-

⁵⁷ Vgl. Kampe 1988, Tabelle 7, nach S. 116.

⁵⁸ Vgl. Heilmann 1931, S. 528. Außerdem fanden in einer Reihe von Studentenverbindungen, die sich nicht zu den wissenschaftlichen Vereinen zählten, regelmäßige studentische Vorträge über Studieninhalte statt. Vgl. am Beispiel des katholischen Kartellverbandes der katholischen Studentenvereine Deutschlands, dem KV, Dowe 2006b. Entsprechende Vortragstitel vgl. Mayer 2003, S. 297-313.

⁵⁹ Eigene Berechnung nach Verbandsbuch 1903, S. 27 und Titze 1995.

⁶⁰ 26 von 249. Eigene Berechnungen nach Titze 1995, S. 194; Verbandsbuch (1910), S. 32.

⁶¹ Vgl. Verbandsbuch (1903).

⁶² Eigene Berechnungen nach Kampe 1988, Tabelle 7 nach S. 116.

⁶³ Vgl. zu den Ursachen für eine Umwandlung auch die Thesen Scherrers 1975, S. 142-145.

wegung mit zu berücksichtigen, in denen sich Studierende beiderlei Geschlechts unter anderem mit nationalökonomischen und kulturellen Themen sowie Fragen der staatsbürgerlichen Bildung in Vorträgen und Diskussionen auseinandersetzen.⁶⁴ Auch hier wäre die Frage einer möglichen Kompensation von Defiziten der institutionalisierten Lehre zu klären und so Wechselwirkungen zwischen den Veränderungen von Lehrveranstaltungsformen und der Entwicklung des studentischen Vereinswesens zu analysieren.

5 Orte der Lehre

Auch bei den Orten der Lehre vollzogen sich im Kaiserreich starke Veränderungen. Zur Zeit der Reichsgründung gab es zwei typische Orte der Lehre, den Hörsaal und die Privatwohnung der Dozenten.⁶⁵ Der Hörsaal diente für Vorlesungen und gegebenenfalls für erste Übungen. Veranstaltungen mit geringen Besucherzahlen fanden oft in der Privatwohnung des Dozenten statt. Diese war nicht nur im Falle von Vorlesungen und Übungen Hörsaalersatz, sondern diente in den Naturwissenschaften zusätzlich auch noch als Labor für fortgeschrittene Studierende. Öffentliche Institutsräume mit eigenen Praktikumsräumen gab es jenseits der Chemie in den 1860er Jahren eher selten. Und selbst in der Chemie, in der Liebigs 1825 eröffnetes Großlabor in Gießen als wichtiges Vorbild für andere Universitäten diente, bestanden in Folge der Ausdifferenzierung des Faches auch während des Kaiserreichs weitere Privatlabore als Orte der Lehre fort. Beispielsweise galt dies für die organische Chemie in Heidelberg bis Anfang der 1890er Jahre.⁶⁶

Die Gründung der Straßburger Universität 1872 wies mit ihrer Konsequenzen, nicht auf einige Ausnahmefächer begrenzten Umsetzung des Seminar- und Institutsbetriebs in die Zukunft. Das dortige zwischen 1879 und 1884 errichtete Kollegiengebäude zeichnete sich etwa im Obergeschoss durch eine konsequente Abfolge von Direktorenzimmern, Übungs- und Bibliotheksräumen der jeweiligen Seminare und Institute aus.⁶⁷ Eine solche Raumausstattung war lange Zeit im Kaiserreich nicht selbstverständlich. Doch die 1870

⁶⁴ Zur freistudentischen Bewegung vgl. Wipf 2004. Zur sozialstudentischen Bewegung vgl. Dowe 2006a, S. 133-158.

⁶⁵ Vgl. Paletschek 2001a, S. 390; Waszek 1988, S. 294; Brocke 2001, S. 377; Schubring 2001, S. 437-440; Lawrynowicz 1999, S. 294-299; Jakob 1993, S. 232-233; Bonk 1995, S. 145; Kolar 2006, S. 95. Ferner Bruch/Müller 1986, S. 172.

⁶⁶ Vgl. Riese 1977, S. 219-220.

⁶⁷ Vgl. Nägelke 2000, S. 450.

beginnende Neubauwelle von Hochschulgebäuden führte auch an anderen Universitäten allmählich zu entsprechenden neuen Orten der Lehre.⁶⁸

Einige Zahlen mögen diesen baulichen Wandel beleuchten. Hatten zwischen 1800 und 1870 die 19 Universitäten des späteren deutschen Nationalstaats insgesamt nur 34 neue Institutsgebäude erhalten, die zumeist chemische Labore oder anatomische Theater waren, standen dem für die Zeit des Kaiserreichs 138 Instituts- und Seminarneubauten, 13 neue Universitätsbibliotheken und zwölf neue Hauptgebäude gegenüber, von den ständig expandierenden Universitätskliniken einmal abgesehen.⁶⁹ Was diese Veränderungen der Räumlichkeiten für Art und Weise sowie Inhalte der Lehre bedeuteten, wäre erst noch zu untersuchen. Wissenschaftsgeschichte und Funktionsanalyse der jeweiligen Architektur müssten hier zusammenfinden.

Jenseits dieser Fragestellung und einer starken Expansion des Hochschulbaus lassen sich zwei weitere generelle Entwicklungslinien erkennen, eine Entprivatisierung der Lehrorte sowie deren Differenzierung und Spezialisierung. Der Begriff Entprivatisierung zielt darauf ab, dass die Privatwohnungen der Dozenten als regulärer Veranstaltungsort für Vorlesungen und ggf. Übungen sowie in den Naturwissenschaften als Privatlabor stark an Bedeutung verloren und fast verschwanden. Hatten in den ersten Jahren nach der Reichsgründung noch manche Professoren und Privatdozenten gezielte staatliche Unterstützung erhalten, um in ihren Wohnungen private Sammlungen und Labore für die Lehre aufzubauen, wurden diese Gelder im Laufe des Kaiserreichs gestrichen und öffentliche Neubauten errichtet. Wann dies geschah, verlief zwischen den einzelnen Ländern, Universitäten und Fächern unterschiedlich.⁷⁰ Emeritierungen, der damit verbundene Generationswechsel und Wegberufungen scheinen wichtige Ursachen für die zeitlichen Verschiebungen gewesen zu sein. Dass diese Entwicklung keineswegs immer geradlinig verlief, zeigt das oben schon genannte Beispiel der Heidelberger Chemie. Generell lässt sich trotzdem sagen, dass die neuen öffentlichen Lehrräume die Privatwohnung der Dozenten als Orte der Lehre verdrängten. Privaträume und Diensträume trennten sich also in der Lebensführung der Lehrenden.

⁶⁸ Zum Zäsurcharakter von 1870 für den Hochschulbau vgl. Nägelke 2000; ders. 2003, S. 8. Zu der Bautätigkeit in den Naturwissenschaften und in der Medizin an den süddeutschen Universitäten vgl. Kupka 1970.

⁶⁹ Vgl. Nägelke 2003, S. 8.

⁷⁰ Eine erste Orientierung kann die bauliche Expansion der Universitäten bieten. Zu den süddeutschen Universitäten vgl. Kupka 1970. Aus der Existenz eines Neubaus kann jedoch – wie das oben genannte Beispiel aus der Heidelberger Chemie zeigt – keineswegs zwingend darauf geschlossen werden, dass nicht mehr in Privaträumen gelehrt wurde.

Für die Studierenden waren beim herkömmlichen vorlesungszentrierten Universitätsbetrieb der Ort der Lehre und der Ort des Selbststudiums räumlich strikt getrennt. Hörsaal bzw. Privatwohnung des Dozenten standen dem Schreibtisch oder einem anderen vom Studenten frei gewählten Ort außerhalb der Universität gegenüber.⁷¹ Lesesaalplätze in den Universitätsbibliotheken gab es nur in geringer Zahl und die Benutzung der Universitätsbibliotheken war für Studenten nur mit großen Hindernissen möglich. Erst mit den Bibliotheksneubauten entstanden Arbeitsplätze und verbesserte Ausleihmöglichkeiten für Studierende. Der räumliche Dualismus: universitärer Ort der Lehre – privater Ort des Selbststudiums, wurde in noch stärkerem Maße durch den Siegeszug von Seminaren und Instituten mit eigenen Räumen aufgelöst. Denn die Seminare und Institute waren durch die dort abgehaltenen Veranstaltungen nicht nur Orte der Lehre, sondern mit den neu geschaffenen öffentlichen Arbeitsplätzen auch Orte des Selbststudiums. Insofern könnte man auch mit Blick auf die Studierenden von einer gewissen Entprivatisierungstendenz sprechen.

Inwiefern einer Entprivatisierung der Lehrorte auch eine Entprivatisierung des Verhältnisses Dozent – Studierende entsprach,⁷² ist eine noch zu klärende Frage. Hierbei wären jedoch auch andere Einflussfaktoren zu berücksichtigen, z. B. Wandlungsprozesse des professoralen Selbstverständnisses, die mit einem Generationswechsel und dem Abtreten der ‚Geheimratsgeneration‘ zwischen der Jahrhundertwende und dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges verbunden gewesen sein könnten. Einzelne Hinweise sprechen dafür, dass mit der jüngeren nachrückenden Generation der Dozenten die soziale Distanz zu den Studenten abnahm und sich eine gewisse Reprivatisierung des Verhältnisses abzeichnete.⁷³

Einen weiteren Aspekt des Wandels der Orte der Lehre kann man als Differenzierung und Spezialisierung beschreiben. Die Ausbildung neuer Fächer und Fachrichtungen schlug sich mit unterschiedlicher Zeitverzögerung auch in den Orten der Lehre nieder, so dass deren Zahl deutlich anstieg und die Art ihrer Ausgestaltung sich deutlich unterschied. Der rasante wissenschaftliche und technische Fortschritt und der Wandel der Wissenschaften stellten dabei die Universitäten vor ungeahnte – auch finanzielle – Herausforderungen, da insbesondere in den Naturwissenschaften und der Medizin die Labore und

⁷¹ Vgl. exemplarisch Rathenau 2006, S. 168, 170, 174.

⁷² So die Annahme von Paletschek 2001a, S. 420, ohne Bezug zum Wandel der Lehrorte.

⁷³ Vgl. die Beschreibungen bei Kegel 1975, S. 90-91; Tompert 1969, S. 40-41.

Kliniken mit ihren Baulichkeiten und ihrer Ausstattung in immer kürzerer Zeit veralteten.⁷⁴

Zugleich nahm der Platzbedarf rasant zu, so dass sich die stadträumliche Aufteilung der Universität deutlich änderte. Ab den 1860er Jahren bildeten sich an der Mehrzahl der deutschen Universitäten eigene Klinikviertel heraus. In Bonn etwa trennte man 1872 die letzte Klinik vom Universitätshauptgebäude und löste damit die medizinischen Einrichtungen räumlich von den anderen Teilen der Universität, eine Entscheidung, die die anderen deutschen Universitäten schon früher getroffen hatten.⁷⁵ Verallgemeinernd siedelten sich Seminare bevorzugt im Stadtzentrum, Labore hingegen eher an der Peripherie an.⁷⁶ Daraus auf eine zunehmende räumliche Zerstreuung der Orte der Lehre zu schließen, würde jedoch vermutlich zu weit greifen, da es die zurückgehende Zahl der Dozentenwohnungen als Lehrorte ausblendet. Der Bau von zentralen Kolleggebäuden und Universitätsvierteln weist in eine andere Richtung. Auf jeden Fall ist von deutlichen Auswirkungen auf die Lehrveranstaltungsbedingten Bewegungen von Studenten in der jeweiligen Stadt auszugehen, deren Folgen für die Entwicklung der jeweiligen Universitätsstädte detailliert zu untersuchen wäre.

6 Frauenstudium und Lehre

Der Zugang für Frauen zu höherer Bildung mit Abitur und Studium musste im Kaiserreich erst mühsam erkämpft werden. Die entsprechenden Debatten, die Anfänge des Frauenstudiums und die Lebenswege der ersten Studentinnen sind schon vielfach untersucht worden.⁷⁷ Doch ist wenig darüber bekannt, ob und wie sich der Lehrbetrieb infolge der Anwesenheit von Studentinnen änderte.

Dies überrascht insofern, als dass ein Teil der Argumente gegen die Zulassung von Frauen an Universitäten auf die Lehrsituation abzielte. Viele Überlegungen von Gegnern des Frauenstudiums gingen davon aus, dass Frauen aus biologischen Gründen sich nicht wie Männer wissenschaftlich betätigen könnten. Daraus wurde abgeleitet, dass Frauen in Vorlesungen und Übungen nicht folgen könnten und aus Rücksicht darauf die Dozenten das Niveau ihrer

⁷⁴ Vgl. für die Bautätigkeit an süddeutschen Universitäten Kupka 1970.

⁷⁵ Vgl. Nägelke 2003, S. 12.

⁷⁶ Vgl. Nägelke 2003, S. 16.

⁷⁷ Vgl. den Forschungsbericht von Budde 2002; grundlegend Kleinau/Opitz 1996. Vgl. auch Bias-Engels 1986; Koerner 1997; Costas/Roß 2002; Scherb 2002; dies. 2007. Zum Antifeminismus vgl. Planert 1998.

Lehre absenken müssten. Manche Diskutanten brachten in Anlehnung an amerikanische Vorbilder Frauencolleges oder -universitäten ins Spiel. Ein anderes Argument zielte auf die Gefährdung der weiblichen Sittlichkeit. Anatomievorlesungen und Pathologieübungen wurden häufig als Beispiele angeführt. Zu den zu bewahrenden Vorzügen der Universitäten als reine Männerwelt zählte für die Gegner des Frauenstudiums auch die Beschwörung der zwanglosen männlichen Umgangsformen als wesentlicher Teil der akademischen Freiheit, die in Anwesenheit von Frauen nicht mehr möglich seien. Diese Vorstellungen nutzten Befürworter des Frauenstudiums, anders gewendet, für ihre Sicht, indem sie sich ein gesitteteres Verhalten der Studenten aufgrund der Anwesenheit von Kommilitoninnen erhofften. Andere versprachen sich gesteigerte Motivation und bessere Leistungen aufgrund einer Konkurrenz der Geschlechter.⁷⁸

So oder so gingen viele Gegner wie Befürworter des Frauenstudiums davon aus, dass die Anwesenheit von Studentinnen deutliche Auswirkungen auf die Lehre hätte und sich die Grenzen des Sagbaren und des erlaubten Verhaltens deutlich verschieben würden. Doch nach der vorliegenden Forschungsliteratur scheinen sich diese Veränderungen sehr in Grenzen gehalten zu haben, auch wenn eine systematische Untersuchung noch aussteht.

Eine Reihe von Hinweisen spricht jedoch dafür, dass die Diskussionen nicht ohne Rückwirkungen auf den Lehralltag gewesen sein können. So wandten sich 1899 bis 1901 Hallenser Medizinstudenten im „Klinikerstreit“⁷⁹ vehement dagegen, dass Hörerinnen nach Bestehen des Physikums zu den klinischen Praktika zugelassen wurden.⁸⁰ Zeitgleich widerrief ein Berliner Professor nach scharfen Protesten der männlichen Studenten seine Zustimmung, so dass eine Hörerin seine Vorlesung über Prostitution, die sie besuchen wollte, nun doch nicht besuchen konnte. Als Ersatz bot er an, im folgenden Semester die Vorlesung nur für Frauen zu wiederholen.⁸¹ Vergleichbare Veranstaltungen wurden an der Universität Kiel vor 1900 einige Semester lang als Vorlesungen für Hörerinnen in Kunstgeschichte und Neuerer Literatur abgehalten.⁸² In Greifswald fanden anscheinend auch noch um 1911 historische Übungen nur für Frauen statt.⁸³ Ob hier auf andere Art und

⁷⁸ Vgl. Bias-Engels 1986; Hausen 1986; Bleker 1998; diverse Beiträge in Kleinau/Opitz 1996.

⁷⁹ Nicht zu verwechseln mit dem Halleschen Klinikerstreit von 1913, der sich gegen russische Medizinstudenten richtete. Vgl. zu diesem Peter/Boor/Klotzsche 2002.

⁸⁰ Vgl. Koerner 1997, S. 124-127; Peter/Boor/Klotzsche 2002, S. 391-392.

⁸¹ Vgl. Koerner 1997, S. 128-129.

⁸² Vgl. Lemberg 1997, S. 59-60.

⁸³ Vgl. Blechle 2002, S. 86-88.

Weise gelehrt wurde als in den Lehrveranstaltungen für Männer, wäre noch zu untersuchen. Auch das Verhalten mancher Studenten angesichts der ersten Frauen an deutschen Universitäten wäre im Hinblick auf seine Auswirkungen auf die Lehre zu befragen. In Hörsälen und Seminaren reichte das entsprechende Verhaltensspektrum von einer Zusammenarbeit über die Geschlechtergrenzen hinweg, wie sie beispielsweise in der Korrespondenz einer der ersten Tübinger immatrikulierten Studentinnen überliefert ist,⁸⁴ bis zu gezielter Ausgrenzung, die sich etwa darin äußerte, dass Studenten ihre Kommilitoninnen im Hörsaal mit scharrenden Füßen und Protestpfeifen begrüßten.⁸⁵ Mit Anzüglichkeiten von Dozenten- wie Studentenseite mussten sich die ersten Frauen an deutschen Universitäten ebenfalls auseinandersetzen. Für einzelne Professoren wird sogar berichtet, dass sie bestimmte als obszön geltende Themen besonders breit behandelten, um Studentinnen aus ihren Veranstaltungen zu vertreiben.⁸⁶ Und schließlich lastete auf den ersten Studentinnen ein enormer Erwartungsdruck, wissenschaftlich überdurchschnittlich erfolgreich zu sein, der auch die Atmosphäre in den Lehrveranstaltungen geprägt haben muss.⁸⁷

7 Lehrveranstaltungen – ein Angebot

Lehrveranstaltungen kann man als Bildungsangebote verstehen, die von Studenten angenommen oder ausgeschlagen werden konnten. Dies gilt gerade für die Zeit des Kaiserreiches, in der Prüfungsordnungen nur geringe Vorgaben für den Studienverlauf machten und Studierende teilweise nach jedem Semester eine andere Universität auswählten.⁸⁸ Aus der Sicht einer Geschichte der Lehre wäre vor diesem Hintergrund zunächst zu rekonstruieren, welche Lehrveranstaltungsformen Studierende im Verlaufe ihres Studiums gewählt und besucht haben. Hier wäre nach Studienabschnitten zu differen-

⁸⁴ Vgl. Stockmayer 2004, S. 45, 56, 122-123, 126.

⁸⁵ So Hermine Edenhuizen in ihren Lebenserinnerungen mit Blick auf ihre Zeit als Hörerin an der Berliner Universität im WS 1899/1900, vgl. Kuhn/Mühlenbruch/Rothe 1996, S. 27. Weitere Reaktionen vgl. Koerner 1997, S. 120-124.

⁸⁶ Vgl. etwa die Erinnerungen von Friedrich Glum über den Berliner Germanisten Gustav Roethe, der bestimmte Renaissance- und Barockwerke entsprechend behandelte. Glum verweist ferner auf Strafrechtler, die sich in Beispielen von Sexualverbrechen überboten, oder auf Anspielungen auf sexuelle Vorgänge bei der Behandlung des Zivilrechts, vgl. Bruch/Müller 1986, S. 304.

⁸⁷ Vgl. Koerner 1997, S. 116-119. Beispiele für entsprechende Hinweise in Ego-Dokumenten vgl. Kuhn/Mühlenbruch/Rothe 1996, S. 27; Stockmayer 2004, S. 158.

⁸⁸ Zum Wechsel der Studienorte für Tübingen vgl. Biastoch 1996, S. 74-76.

zieren und zeitliche Veränderungen herauszuarbeiten. Insbesondere der Besuch von (ersten) Übungen und Praktika müsste sich im Verlaufe des Kaiserreiches in die frühen Semester verschoben haben. Außerdem wäre der Anteil der besuchten Lehrveranstaltungen zu bestimmen, der keinen Bezug zum gewählten Studiengang hatte.

Die Basis dafür könnte eine systematische Auswertung von Studentenakten sein, die für die Prüfungen angelegt wurden und die Belegbögen enthielten. Doch sind zwei Problematiken mit diesen Quellen verbunden: zum einen lassen sich Studienabbrecher nicht erfassen und zum anderen weisen die Belegbögen nur die Veranstaltungen nach, für die der Studierende bezahlt bzw. für die er ein Testat erhalten hatte. Ein Nachweis in einem Belegbogen bedeutete also keineswegs zwingend, dass die Veranstaltung auch wirklich besucht worden war.⁸⁹

Darüber hinaus wären die Gründe für die Wahrnehmung bzw. Nichtwahrnehmung bestimmter Lehrangebote qualitativ zu untersuchen. Dabei müsste zwischen Faktoren unterschieden werden, die den Besuch einer Lehrveranstaltung besonders attraktiv machten, und solchen, die dagegen sprachen. Hier wären neben dem Thema, der Lehrveranstaltungsform, der didaktischen Aufbereitung und einer möglichen Bedeutung als Prüfungsvorbereitung die Person des Dozenten zu betrachten, der – wenn man Erinnerungen und Selbststilisierungen von Professoren glauben darf – zentrale Bedeutung zukam.

Über diese Kriterien hinausgehend sollten jedoch weitere Faktoren jenseits der Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden, die den Bildungsangeboten aus Sicht von Studierenden Konkurrenz machen konnten. Die ersten Semester waren häufig, wenn man Ego-Dokumenten trauen darf, eine Phase, in der die Studierenden nach dem Verlassen der streng reglementierten Schule (und des Elternhauses) die akademische Freiheit vor allem als Freiheit von Lehrveranstaltungen betrachteten. Ein weiterer, das Studienverhalten beeinflussender Faktor war der Ruf der Universität und der Universitätsstadt, die bei manchem Hochschulwechsel eine nicht unwichtige Rolle spielten. Erlangen beispielsweise galt als Arbeitsuniversität, während Freiburg aufgrund seiner Umgebung und Großstädte wie Berlin, Leipzig oder München aufgrund ihres kulturellen Angebotes und sonstiger Ablenkungsmöglichkeiten im Rufe standen, Orte zu sein, an denen viel gelebt und wenig studiert wurde. Schließlich konnte die Zugehörigkeit zu einer Studentenverbindung Auswir-

⁸⁹ Vgl. Biastoch 1996, S. 76-77; aus autobiographischer Sicht Amelunxen 1960, S. 39, 49; Baumgarten 1927, S. 15.

kungen auf das Studienverhalten haben. Während etwa Corps-Studenten in den ersten Semestern oft kaum Gelegenheiten hatten, Lehrveranstaltungen zu besuchen, waren sie in der zweiten Studienhälfte weitgehend von der Teilnahme an Veranstaltungen ihres Corps befreit und konnten sich auf ihr Studium konzentrieren. Bei anderen Studentenverbindungen war die Einbindung in den ersten Semestern geringer, dauerte aber mit Blick auf den Studienverlauf länger. Bei Organisationen, die sich als fachwissenschaftliche Studentenvereinigungen verstanden, dienten wesentliche Teile des Verbindungslebens, wie schon erläutert, der möglichen Kompensation von Defiziten der universitären Lehre. Schließlich sollte man die Folgen von möglichem sozialen Druck, Lehrveranstaltungen zu besuchen, nicht unterschätzen. Dieser konnte nicht nur von den das Studium finanzierenden Eltern oder anderen Angehörigen ausgeübt werden, sondern beispielsweise auch durch eine Studentenverbindung, die von ihren Mitgliedern den erfolgreichen Abschluss des Studiums erwartete. So gab es eine Vielzahl möglicher Faktoren, die über den Besuch einer Lehrveranstaltung entschieden.⁹⁰

Inwiefern Lehrende bei der thematischen und methodisch-didaktischen Gestaltung ihres Veranstaltungsangebots darauf reagierten, ob ihr Lernangebot auf Nachfrage bei den Studierenden stieß, darüber wissen wir wenig und dies gilt es systematisch zu untersuchen. Dass es solche Interaktionen gab, legen nicht nur die Einnahmequelle Kollegelder⁹¹ nahe, sondern auch die öffentlichen Debatten über die Situation an den Hochschulen und die Hochschulpädagogik, die im Folgenden vorgestellt werden sollen.

8 Reflexionen über Lehre

Der tief greifende Wandel der deutschen Hochschulen während des Kaiserreichs war von intensiven öffentlichen Debatten begleitet, in denen um Sinn und Gestaltung der deutschen Hochschullandschaft gestritten wurde. Zeitliche Schwerpunkte dieser Auseinandersetzungen waren die 1870er Jahre, die Mitte der 1890er Jahre und die Zeit um 1910.⁹² Im Verlaufe und als Teil dieser Debatten bildete sich – und das ist für die Lehre und ihre Geschichte wichtig – eine eigene Hochschulpädagogik heraus. Sie entstand aus dem Bestreben von Professoren, den Wandel der Universität und der Lehre zu reflektieren und zu beeinflussen. Versuche, ein Institut bzw. ein Seminar für

⁹⁰ Einige dieser Faktoren schlagen sich in autobiographischen Texten nieder, vgl. Möller 2001.

⁹¹ Vgl. exemplarisch für Tübingen Biastoch 1996, S. 69-72.

⁹² Vgl. Paletschek 2001a, S. 427; dies. 2001b, S. 98-100. Vgl. auch Titze 1990, S. 229-263.

Hochschulpädagogik zu gründen, sind ebenso als Teil eines beginnenden Institutionalierungsprozesses zu deuten wie die Entstehung des Vereins bzw. der Gesellschaft für Hochschulpädagogik und deren Engagement für eine eigene wissenschaftliche Spezialzeitschrift.⁹³ Für die Hochschulpädagogik spielte in diesem Prozess die Frage der Abgrenzung gegenüber einer schulbezogenen Pädagogik eine zentrale Rolle.⁹⁴

Dabei ging es nicht nur um die Übertragbarkeit von Erkenntnissen, die aus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Schulbetrieb gewonnen wurden, sondern auch um das „Wesen der Universität“, wie es zeitgenössisch hieß. Denn einige Gegner jeglicher Form von Hochschulpädagogik leugneten eine solche Übertragbarkeit strikt. Sie versuchten, jegliche didaktische Überlegung unberücksichtigt zu lassen, reklamierten für die universitäre Lehre das ausschließliche Gelten der Regeln des wissenschaftlichen Diskurses und verfochten die „Idee einer autonomen Bildungskraft der Wissenschaft“.⁹⁵

In den Debatten um die Notwendigkeit einer Hochschulpädagogik spielte nicht nur die Frage einer Verschulung der universitären Lehre eine wichtige Rolle, sondern es wurde auch darum gerungen, ob und in welchem Umfang das universitäre Studium an speziellen Ausbildungsanforderungen für bestimmte Berufe auszurichten oder ob nicht ein solches ‚Brotstudium‘ abzulehnen sei. Denn die Universität habe ja, wandten kritische Stimmen ein, keinen Ausbildungs-, sondern einen Bildungsauftrag, dem sie nur gerecht werde, wenn sie den Studierenden eine uneingeschränkte akademische Freiheit einräume, ihre Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Kultur weiter- und auszubilden.⁹⁶

Im Rahmen dieser Debatten vollzog sich auch, nachdem kurz vor der Jahrhundertwende eine Schrift des preußischen Universitätsreformers wieder entdeckt worden war, die Erfindung des Mythos der „Humboldtschen Universität“. Auf den Anfang des 19. Jahrhunderts zurückprojiziert, entwickelten die vielfach beschworenen Vorstellungen der Einheit von Forschung und Lehre eine für das Selbstverständnis der deutschen Universitäten im 20. Jahrhundert kaum zu überschätzende Bedeutung, wie die neueste universitätsgeschichtliche Forschung nachweisen konnte.⁹⁷

⁹³ Vgl. Blechle 2002, S. 92-99, 139-150, 157-164, 176-228.

⁹⁴ Vgl. Schmidkunz 1907.

⁹⁵ Steinbach 2003, S. 145.

⁹⁶ Zu den Debatten vgl. Blechle 2002; Gestrinch 2006. Zeitgenössisch siehe etwa Paulsen 1902; Hartmann 1888, S. 120-140. Einen Überblick über die zeitgenössische Literatur gibt Wiegandt 1912.

⁹⁷ Vgl. Ash 1999; Paletschek 2001a, S. 25-29; dies. 2001b.

Diese historiographischen Erkenntnisse zeigen, wie sinnvoll und erkenntnisreich eine detaillierte Aufarbeitung der Debatten um das „Wesen der Universität“ unter besonderer Berücksichtigung der Lehre sein kann. Dabei wären nicht nur die Diskussionen um das Humboldtsche Universitätsideal und die Hochschulpädagogik zusammenzuführen, sondern auch genauer zu untersuchen, inwiefern der Diskurs über die universitäre Lehre und ihr faktischer Wandel interagierten. Zwei Beispiele mögen hier genügen. Sinn und Zweck von besonderen Anfängerübungen und Studienplänen für das jeweilige Fachstudium waren um 1900 heftig umstritten.⁹⁸ In beiden Fällen scheint die Praxis der Theorie vorangegangen zu sein und erst die theoretische Reflexion im Zusammenhang mit hochschulpädagogischen Überlegungen öffentliche Kontroversen ausgelöst zu haben. Ob solche Debatten eine Auswirkung auf die Verbreitung entsprechender Lehrformen und Hilfestellungen für Studierende hatten, wäre unter Berücksichtigung der Lehrpraxis und der Entwicklung von Prüfungsanforderungen noch zu untersuchen.

9 Erfahrungsgeschichte der Lehre

Die Debatten um Hochschulpädagogik und Lehre lassen sich nicht nur mit der Entwicklung der Lehrpraxis in Beziehung setzen, sondern wären auch Teil einer noch zu schreibenden Erfahrungsgeschichte der universitären Lehre. Bei dieser wäre zwischen der Perspektive der Lehrenden und der Lernenden zu unterscheiden.

In Orientierung am Begriff der Kriegserfahrung⁹⁹ ließe sich fragen, welche Vorprägungen und welche Vorstellungen von Universität und Lehre die Studienanfänger mit an die Hochschulen brachten und ihr Verhalten dort beeinflussten. In einem zweiten Schritt wäre zu untersuchen, inwiefern sich diese Vorstellungen während des Studiums wandelten und welche Faktoren hier eine Rolle spielten. Schließlich wäre für die Zeit nach dem Studium zu analysieren, welche Veränderungen sich im Rückblick vollzogen.¹⁰⁰ Ein Blick in Memoiren oder Reden von Alten Herren einer Studentenverbindung

⁹⁸ Vgl. Blechle 2002, S. 124-130; Schubring 2001, S. 419; Kolar 2006, S. 92-93. Das 1825 gegründete Bonner Seminar für die gesamten Naturwissenschaften hatte allem Anschein nach eine Vorreiterfunktion bezüglich Studienplänen für Studierende, so Schubring 1989, S. 64.

⁹⁹ Vgl. Buschmann/Carl 2001.

¹⁰⁰ Vorbildlich am Beispiel von Kriegserfahrungen die Studie von Rak 2004. Levsen 2006 überspringt bei ihrer Untersuchung die Kriegszeit.

macht deutlich, wie stark diese sedimentierten Erfahrungen durch Topoi und durch Charakteristika der jeweiligen Textgattungen geprägt sind.¹⁰¹

Vergleichbares müsste für die Seite der Dozenten untersucht werden, für die nicht nur die skizzierten Erfahrungen in Bezug auf das eigene Studium, sondern auch in Bezug auf ihre Zeit als Lehrende relevant sind. Die Beiträge zu den Debatten um Hochschulpädagogik wären auch aus dieser Perspektive zu befragen. Ebenso ließe sich die Ausbreitung von Übungen, Praktika und Seminaren bzw. Instituten erfahrungsgeschichtlich erklären. Dass sich die universitäre Lebenswelt und die Lehre in der zweiten Hälfte des langen 19. Jahrhunderts fundamental wandelten, macht ein solches Untersuchungsvorhaben ebenso ambitioniert wie reizvoll.

Eine so verstandene Erfahrungsgeschichte der Lehre könnte darüber hinaus auch dazu dienen, zu untersuchen, wie stark die öffentlichen Debatten über Überfüllung der Universitäten, Massenstudium und fehlende Berufsperspektiven¹⁰² die Lehrerfahrungen der Studierenden prägten. Mit Hilfe dieser Ergebnisse ließe sich dann ein zentrales Postulat der sozialgeschichtlichen Studentengeschichtsschreibung überprüfen, die in den genannten Themen wesentliche Faktoren für das Vordringen von Antisemitismus, radikalem Nationalismus und Militarismus in der gesamten Studentenschaft sieht.¹⁰³ Für katholische organisierte Studierende war ein solcher Zusammenhang nicht nachzuweisen.¹⁰⁴ Wenn sich diese Beobachtung auch auf weitere große Gruppen innerhalb der Studentenschaft und des Bildungsbürgertums übertragen ließe, hätte dies Konsequenzen weit über das Verständnis von Studentenschaft und Universität hinaus.

Damit wird einmal mehr deutlich, dass eine Geschichte der universitären Lehre nicht auf eine bildungsgeschichtliche Marginalie abzielt, sondern eine zentrale Form sozialer Interaktion an den Hochschulen in den Blick nimmt. Eine von der Lehre als analytischem Ausgangspunkt gedachte Universitätsgeschichte bietet so die Möglichkeit, Defizite der herkömmlichen Hochschulhistoriographie zu überwinden, in der Studierende oft nur als Zahlen oder in einem exkursartigen Überblick über das studentische Verbindungs-wesen abgehandelt werden. Eine solche Wende der Universitätsgeschichtsschreibung böte die Gewähr, die Geschichte der Bildungsinstitution und die Wissenschaftshistoriographie mit der der Lehrenden und der Lernenden in-

¹⁰¹ Viele Bemerkungen dazu bei Möller 2001, die jedoch ihre rückblickenden Quellen nicht in die jeweilige Entstehungszeit einbettet. Als Quellensammlung wichtig Bruch/Müller 1986.

¹⁰² Vgl. Titze 1990, S. 229-263.

¹⁰³ Vgl. Jarausch 1982; ders. 1984; Kampe 1988.

¹⁰⁴ Vgl. Dowe 2006a.

tegral zu verbinden und ein neues Kapitel der Hochschulhistoriographie zu eröffnen.

Quellen und Literatur

- Amelunxen, Rudolf (1960): Ehrenmänner und Hexenmeister. Erlebnisse und Betrachtungen. München: Günter Olzog.
- Ash, Mitchell G. (1999): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Audring, Gert (2000): Gelehrtenalltag. Der Briefwechsel zwischen Eduard Meyer und Georg Wissowa (1890-1927). Hildesheim: Weidmann.
- Baumgarten, Paul Maria (1927): Römische und andere Erinnerungen. Düsseldorf: Neue Brücke.
- Bertram, Georg (1931): Eisenacher Kartell Akademisch-Theologischer Vereine (E.K.). In: Doeberl (1931), Bd. 3, S. 536-538.
- Bias-Engels, Sigrid (1986): „Rosenknöpfe ersticken im Wüstensande“ – Das Frauenstudium im Spiegel der studentischen Presse 1895-1914. In: Schlüter, Anne/Kuhn, Annette (Hg.): Lila Schwarzbuch. Düsseldorf: Schwann, S. 34-57.
- Biaστοch, Martin (1996): Tübinger Studenten im Kaiserreich. Eine sozialgeschichtliche Untersuchung. Sigmaringen: Thorbecke.
- Blechle, Irene (2002): „Entdecker“ der Hochschulpädagogik – die Universitätsreformer Ernst Bernheim (1850-1942) und Hans Schmidkunz (1863-1934). Aachen: Shaker.
- Bleker, Johanna (Hg.) (1998): „Deutsche Wissenschaft ist Männerwerk“. Der Eintritt der Frauen in die Gelehrtenrepublik, eine Zeitenwende? In: Dies. (Hg.): Der Eintritt der Frauen in die Gelehrtenrepublik. Husum: Matthiesen, S. 17-31.
- Bonk, Magdalena (1995): Deutsche Philologie in München. Berlin: Duncker & Humboldt.
- Brandt, Harm-Hinrich (2001): Studierende im Humboldt'schen Modell des 19. Jahrhunderts. In: Schwinges (2001), S. 131-150.
- Brentano, Lujo (⁴⁻⁶1918): Elsässer Erinnerungen. Berlin: Erich Reiß.
- Brocke, Bernhard vom (1999): Wege aus der Krise. Universitätsseminar, Akademiekommission oder Forschungsinstitut. In: Fürbeth, Frank u. a. (1999): Zur Geschichte und Problematik der Nationalphilologien in Europa. Tübingen: Max Niemeyer, S. 359-378.
- Brocke, Bernhard vom (2001): Die Entstehung der deutschen Forschungsuniversität, ihre Blüte und Krise um 1900. In: Schwinges (2001), S. 367-401.
- Brocke, Bernhard vom (2004): Preußische Hochschulpolitik im 19. und 20. Jahrhundert. Kaiserreich und Weimarer Republik. In: Buchholz (2004), S. 27-56.
- Bruch, Rüdiger vom (2004): Methoden und Schwerpunkte der neueren Universitätsgeschichtsforschung. In: Buchholz (2004), S. 9-26.
- Bruch, Rüdiger vom/Müller, Rainer A. (1986): Erlebte und gelebte Universität. Die Universität München im 19. und 20. Jahrhundert. Pfaffenhofen: W. Ludwig.
- Brückner, Gerhard (1931): Arnstädter Verband mathematischer und naturwissenschaftlicher Verbindungen an deutschen Hochschulen (A.V.). In: Doeberl (1931), Bd. 3, S. 530-534.
- Buchholz, Werner (Hg.) (2004): Die Universität Greifswald und die deutsche Hochschullandschaft im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Budde, Gunilla-Friederike (2002): Geglückte Eroberung? Frauen an Universitäten des 20. Jahrhunderts – Ein Forschungsüberblick. In: Feministische Studien 20, H. 1, S. 98-112.

- Buschmann, Nikolaus/Carl, Horst (Hg.) (2001): Die Erfahrung des Krieges: erfahrungsge-
schichtliche Perspektiven von der Französischen Revolution bis zum Zweiten Weltkrieg. Pa-
derborn u. a.: Schöningh.
- Cocks, Geoffrey/Jarusch, Konrad H. (Hg.) (1990): German professions 1800-1950. New York:
Oxford University Press.
- Costas, Ilse/Roß, Bettina (2002): Pionierinnen gegen die immer noch bestehende Geschlechter-
hierarchie – die ersten Frauen an der Universität Göttingen. In: Feministische Studien 20, H.
1, S. 23-39.
- Doeberl, Michael u. a. (Hg.) (1931): Das akademische Deutschland, 5 Bde. Berlin: C. A. Weller.
- Dommerich, Steffen/Kramp, Burkhard/Grüschow, Antje (2001): Die Verdienste Otto Körners
um die HNO-Heilkunde – Errichtung des Ersten Ordinariates für Ohren- und Kehlkopfheil-
kunde in Deutschland. In: 100 Jahre Lehrstuhl für Ohren- und Kehlkopfheilkunde. Rostock:
Universität Rostock, S. 87-98.
- Dowe, Christopher (2006a): Auch Bildungsbürger. Katholische Studierende und Akademiker im
Kaiserreich. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dowe, Christopher (2006b): Deo et patriae! Zur Geschichte des KV im Deutschen Kaiserreich.
In: Löhr, Wolfgang (Hg.): Rückbesinnung und Ausblick. Köln: SH-Verlag, S. 53-70.
- Eulenburg, Franz (1909/1995): Die Entwicklung der Universität Leipzig in den letzten hundert
Jahren. Stuttgart/Leipzig: S. Hirzel.
- Freyenhagen von Rosenstern, Friedrich (1931): Leipziger Kartell Theologischer Studentenverei-
ne (L.K.). In: Doeberl (1931), S. 538-539.
- Gestrich, Andreas (2006): „Ist vielleicht der Universitätsunterricht selber verbesserungsbedürf-
tig?“ Ernst Bernheim und die Diskussion um die Reform des universitären Geschichtsunter-
richts um 1900. In: Lingelbach (2006), S. 129-153.
- Göpfert, Hartwig (2002): Carl Johannes Thomae und die Entwicklung der Mathematik an der
Universität Jena in der Zeit von 1879 bis 1914. Rudolfstadt/Jena: hain-team.
- Hartmann, Eduard von (1888): Moderne Probleme. Leipzig: Hermann Haacke.
- Hausen, Karin (1986): Warum Männer Frauen zur Wissenschaft nicht zulassen wollten. In: dies./
Nowotny, Helga (Hg.): Wie männlich ist die Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 31-
40.
- Hehl, Ulrich von (Hg.) (2005): Sachsens Landesuniversität in Monarchie, Republik und Diktatur.
Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Heilmann, Werner (1931): Deutscher Wissenschaftler-Verband (D.W.V.). In: Doeberl (1931),
Bd. 3, S. 527-530.
- Hentschel, Volker (1988): Die Wirtschaftswissenschaften als akademische Disziplin an der
Universität Heidelberg 1822-1924. In: Waszek (1988a), S. 192-232.
- Hertner, Peter (2000): Vom Staatswissenschaftlichen Seminar zur Rechts- und Staatswissen-
schaftlichen Fakultät. Die Nationalökonomie in Forschung und Lehre an der Vereinigten
Friedrichs-Universität Halle-Wittenberg, 1873 bis 1914. In: Wenig, Alois (Hg.): Globalisie-
rung und die Zukunft der sozialen Marktwirtschaft. Berlin: Duncker & Humboldt, S. 9-42.
- Hertner, Peter (2002): Staatswissenschaft – wirtschaftliche Staatswissenschaft – Wirtschaftswis-
senschaft. Ihre Entwicklung an der Universität Halle-Wittenberg von der Mitte des 19. Jahr-
hunderts bis zum Zweiten Weltkrieg. In: Rüpiper (2002), S. 81-106.
- Hofer, Hans-Georg (2007): Medizin im 19. Jahrhundert. In: Martin (2007), S. 72-89.
- Holmes, Frederic L. (1989): The complementarity of teaching and research in Liebig's labora-
tory. In: Osiris 2. Series 5, S. 121-164.

- Jarusch, Konrad H. (1982): *Students, society and politics in Imperial Germany: The rise of academic illiberalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Jarusch, Konrad H. (1984): *Deutsche Studenten 1800-1970*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jakob, Reinhard (1993): *Institute – Seminare – Disziplinen*. In: Stadtmuseum Erlangen (1993), S. 229-235.
- Jastrow, J. (1931): *Promotionen und Prüfungen*. In: Doeberl (1931), Bd. 3, S. 219-244.
- Kampe, Norbert (1988): *Studenten und „Judenfrage“ im deutschen Kaiserreich. Die Entstehung einer akademischen Trägerschicht des Antisemitismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kegel, Gerhard (Hg.) (1976): *Heinrich Lehmann. Ein großer Jurist des Rheinlandes. Jugend und Beruf. Seine Lebenserinnerungen*. Köln: Wienand.
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.) (1996): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Bd. 2: *Vom Vormärz bis zur Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Köhnke, Klaus Christian (1988): *Wissenschaft und Politik in den Sozialwissenschaftlichen Studentenvereinigungen der 1890er Jahre*. In: Rammstedt, Otthein (Hg.): *Simmel und die frühe Soziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 308-341.
- Koerner, Marianne (1997): *Auf fremdem Terrain. Studien- und Alltagserfahrungen von Studentinnen 1900 bis 1918*. Bonn: Didot.
- Kolar, Pavel (2006): *Nährboden fachlicher Innovation? Verfassungs- und Wirtschaftsgeschichte im Seminarunterricht an der Berliner, Wiener und Prager Deutschen Universität im Zeitalter des universitären Großbetriebs (1900-1930)*. In: Lingelbach (2006), S. 89-128.
- Kramp, Burkhard/Breese, Kersten (2001): *Die HNO-Heilkunde vor 100 Jahren in Deutschland*. In: *100 Jahre Lehrstuhl für Ohren- und Kehlkopfheilkunde*. Rostock: Universität Rostock, S. 47-61.
- Krause, Konrad (2003): *Alma Mater Lipsiensis. Geschichte der Universität Leipzig von 1409 bis zur Gegenwart*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Kuhn, Annette/Mühlenbruch, Brigitte/Rothe, Valentine (Hg.) (1996): *100 Jahre Frauenstudium. Frauen an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn*. Dortmund: edition ebersbach.
- Kupka, Horst Werner (1970): *Die Ausgaben der süddeutschen Länder für die medizinischen und naturwissenschaftlichen Hochschul-Einrichtungen 1848-1914*. Bonn: masch. Diss.
- Kupsch, Willy/Stinnes, Werner (1931): *Dornburg-Kartell geisteswissenschaftlicher Verbindungen an deutschen Hochschulen (D.K.)*. In: Doeberl (1931), Bd. 3, S. 534-536.
- Lawrynowicz, Kasimir (1999): *Albertina. Zur Geschichte der Albertus-Universität zu Königsberg in Preußen*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Lemberg, Margret (1997): *Es begann vor hundert Jahren: die ersten Frauen an der Universität Marburg und die Studentinnenvereinigung bis zur "Gleichschaltung" im Jahre 1934* (Ausstellungskatalog). Marburg: Universitätsbibliothek.
- Lenz, Max (1910): *Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*. Halle: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
- Levsen, Sonja (2006): *Elite, Männlichkeit und Krieg. Tübinger und Cambridger Studenten 1900-1929*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lingelbach, Gabriele (Hg.) (2006): *Vorlesung, Seminar, Repetitorium. Universitäre geschichtswissenschaftliche Lehre im historischen Vergleich*. München: Martin Meidenbauer.
- Lundgreen, Peter (2000): *Bildung und Bürgertum*. In: Ders. (Hg.): *Sozial- und Kulturgeschichte des Bürgertums*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 173-194.

- Mangold, Sabine (2006): „Ueble Leistung, er ist fünfmal gehupft.“ Zum arabistischen Unterricht an den deutschen Universitäten des 19. Jahrhunderts. In: Lingelbach (2006), S. 59-87.
- Martin, Bernd (Hg.) (2007): 550 Jahre Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Von der badischen Landesuniversität zur Hochschule des 21. Jahrhunderts. Freiburg/München: Karl-Alber.
- Mayer, Thomas (2003): Katholische Farbstudenten im Kulturkampf. Eine Untersuchung der Periodika katholischer Korporationsverbände im 19. Jahrhundert. Stein am Rhein: Christiana.
- McClelland, Charles E. (1980): State, society, and university in Germany 1790-1914. Cambridge: Cambridge University Press.
- Middell, Matthias (2006): Historischer Unterricht in Deutschland – Expansionskrisen und universitäre Reform im diachronen Vergleich: Kaiserreich, DDR und aktuelle Reformdebatte in der Bundesrepublik. In: Lingelbach (2006), S. 155-192.
- Moderow, Hans-Martin (2005): Sächsische Modelle der Lehrerbildung? Grundlinien der Entwicklung an der Universität Leipzig und der Technischen Hochschule Dresden 1800-1918. In: Hehl (2005), S. 115-144.
- Möller, Silke (2001): Zwischen Wissenschaft und „Burschenherrlichkeit“: studentische Sozialisation im Deutschen Kaiserreich, 1871-1914. Stuttgart: Franz Steiner.
- Moraw, Peter (1982): Kleine Geschichte der Universität Gießen 1607-1982. Gießen: Ferber.
- Morsch, Hans (1910): Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Leipzig/Berlin: B. G. Teubner.
- Morsch, Hans (1913): Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Ergänzungsband zur zweiten Auflage 1910. Leipzig/Berlin: B. G. Teubner.
- Müller-Schwefe, Gerhard (2006): Vom Sprachmeister zum Professor. Die Geschichte des Englischen Seminars an der Universität Tübingen. Tübingen: Attempto.
- Nägelke, Hans-Dieter (2000): Hochschulbau im Kaiserreich. Historische Architektur im Prozess bürgerlicher Konsensbildung. Kiel: Ludwig.
- Nägelke, Hans-Dieter (2003): Einheitswunsch und Spezialisierungszwang: Stadt und Universität im 19. Jahrhundert. In: Die alte Stadt 1/2003, S. 7-19.
- Olesko, Kathryn M. (1991): Physics as a calling. Discipline and practice in the Königsberg seminar for physics. Ithaca: Cornell University Press.
- Paletschek, Sylvia (2001a): Die permanente Erfindung einer Tradition. Die Universität Tübingen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Stuttgart: Franz Steiner.
- Paletschek, Sylvia (2001b): Verbreitete sich ein ‚Humboldt‘ches Modell‘ an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert? In: Schwinges (2001), S. 75-104.
- Paletschek, Sylvia (2007): Geisteswissenschaften in Freiburg im 19. Jahrhundert. In: Martin (2007), S. 44-71.
- Paulsen, Friedrich (1902): Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin: A. Asher & Co.
- Peter, Hartmut Rüdiger/Boor, Andreas de/Klotzsche, Mario (2002): Studenten aus dem Russischen Reich, der „Klinkerstreit“ und die „akademische Ausländerfrage“ an der Universität Halle vor dem 1. Weltkrieg. In: Rupieper (2002), S. 377-406.
- Planert, Ute (1998): Antifeminismus im Kaiserreich. Diskurs, soziale Formation und politische Mentalität. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rak, Christian (2004): Krieg, Nation und Konfession. Die Erfahrung des deutsch-französischen Krieges von 1870/71. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Rathenau, Walther (2006): Briefe. Teilband 1: 1871-1913. Düsseldorf: Droste.

- Riese, Reinhard (1977): Die Hochschule auf dem Wege zum wissenschaftlichen Großbetrieb. Die Universität Heidelberg und das badische Hochschulwesen 1860-1914. Stuttgart: Ernst Klett.
- Roscher, Stephan (2006): Die Kaiser-Wilhelm-Universität Straßburg 1872-1902. Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang.
- Rupieper, Hermann-Josef (Hg.) (2002): Beiträge zur Geschichte der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1502-2002. Halle: mdv Mitteldeutscher Verlag.
- Saxer, Sabine (2006): Vermittlungsweisen des Quellenblicks im Geschichtsunterricht an den Universitäten Wien und Zürich (1833-1914). In: Lingelbach (2006), S. 21-57.
- Scherb, Ute (2002): „Ich stehe in der Sonne und fühle, wie meine Flügel wachsen.“ Studentinnen und Wissenschaftlerinnen an der Freiburger Universität von 1900 bis in die Gegenwart. Königstein: Ulrike Helmer.
- Scherb, Ute (2007): Nicht ganz aus freien Stücken: Die Öffnung der Universität für das Frauenstudium. In: Martin (2007), S. 135-149.
- Scherrer, Hans-Carl (1975): Die akademisch-wissenschaftlichen Vereine im 19. Jahrhundert. In: Einst und Jetzt 20, S. 131-147.
- Schmidkunz, Hans (1907): Einleitung in die akademische Pädagogik. Halle: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
- Schröder, Otto (1908): Die philosophische Doktorwürde an den Universitäten Deutschlands. Halle: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
- Schubring, Gert (1989): The rise and decline of the Bonn Natural sciences Seminar. In: Osiris 2. Series 5 (1989), S. 57-93.
- Schubring, Gert (2001): Mathematik und Naturwissenschaften zwischen Spezialschul-Struktur und Forschungs-Imperativ. In: Schwinges (2001), S. 403-443.
- Schwinges, Rainer Christoph (Hg.) (2001): Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. Basel: Schwabe & Co.
- Smith, Bonnie G. (1998): The Gender of History. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Stadtmuseum Erlangen (Hg.) (1993): Die Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg 1743-1993. Geschichte einer deutschen Hochschule. Erlangen: Stadtmuseum.
- Steinbach, Matthias (2003): Kuckucksei im akademischen Nest? Zum Einfluss von Lehrerbildung und Pädagogik auf eine deutsche Traditionsuniversität im 18. und 19. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 6, S. 139-160.
- Steinbach, Matthias/Gerber, Stefan (Hg.) (2005): „Klassische Universität“ und „akademische Provinz“. Studien zur Universität Jena von der Mitte des 19. bis in die dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts. Jena/Quedlinburg: Dr. Bussert & Stadelor.
- Stockmayer, Gertrud (2004): Briefe einer Studentin. Hg. von Edith Glaser. Königstein: Ulrike Helmer.
- Syré, Ludger (1986): Die Universitätsbibliothek Tübingen auf dem Weg ins 20. Jahrhundert. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Titze, Hartmut (1987): Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944 = Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. I, Hochschulen, 1. Teil. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, Hartmut (1990): Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Titze, Hartmut (1995): Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830-1945 = Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 1, Hochschulen, 2. Teil. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tompert, Helene (1969): Lebensformen und Denkweisen der akademischen Welt Heidelbergs im Wilhelminischen Zeitalter. Vornehmlich im Spiegel zeitgenössischer Selbstzeugnisse. Lübeck/Hamburg: Matthiesen.
- Tschan, Georg (2007): Die Naturwissenschaften: Entstehung und Ausdifferenzierung einer Disziplin. In: Martin (2007), S. 90-112.
- Turner, R. Steven (1982): Justus Liebig versus Prussian chemistry: Reflections on early institute-building in Germany. In: Historical Studies in Physical Sciences 13, S. 129-162.
- Verbandsbuch (1903) des Verbandes Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Vereine an deutschen Hochschulen, o.O.: o.V.
- Verbandsbuch (1910) des Arndstädter Verbandes Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Vereine an deutschen Hochschulen, 3. Auflage, o.O.: o.V.
- Waszek, Norbert (Hg.) (1988a): Die Institutionalisierung der Nationalökonomie an deutschen Universitäten. St. Katharinen: Scriptae Mercaturae.
- Waszek, Norbert (1988b): Die Staatswissenschaften an der Universität Berlin im 19. Jahrhundert. In: Ders. (1988a), S. 266-301.
- Wiegandt, Ernst (1912): Bibliographie zur Hochschulpädagogik: ein Versuch zugleich als Grundlegung. Leipzig: Ernst Wiegandt.
- Wipf, Hans-Ulrich (2004): Studentische Politik und Kulturreform. Geschichte der Freistudenten-Bewegung 1896-1914. Schwalbach: Wochenschau.

Anschrift des Autors:

Dr. Christopher Dowe, Hofäckerstr. 20, 76139 Karlsruhe

e-mail: c.dowe@web.de

SONJA LEVSEN

Charakter statt Bildung? Universitäten, Studenten und die Politik der Männlichkeit im späten 19. Jahrhundert

1 Einleitung

„Ein Student, der sich nicht besaufen kann? Unmöglich!“¹ Glaubt man den Memoiren der ersten preußischen Doktorandin, Hildegard Wegscheider, so lehnte Heinrich von Treitschke in seiner Eigenschaft als Dekan der Berliner philosophischen Fakultät Mitte der 1890er Jahre mit diesen Worten ihre Zulassung als Gasthörerin ab. Wegscheider hatte zu diesem Zeitpunkt schon vier Semester in Zürich studiert und promovierte 1898 an der Universität Halle, die sich dem Studienwunsch der jungen Frau gegenüber offener zeigte. Quellenkritisch ist sicherlich zu hinterfragen, ob Treitschke sich tatsächlich der zitierten Formulierung bediente oder Wegscheider die ihr entgegengebrachten Vorurteile und Bedenken in diesem Satz verdichtete. Unabhängig ob Fakt oder Fiktion kristallisiert er jedoch in prägnanter Weise eine für das späte 19. Jahrhundert charakteristische Definition des Wesens von Universität und Studium, deren Motivation und Hintergründe im Folgenden diskutiert werden sollen.

Die Universität des 19. Jahrhunderts war nicht nur eine Institution, in der Wissen innerhalb einer Männergemeinschaft produziert und vermittelt wurde, sondern auch ein Ort, an dem Männlichkeit definiert, konstruiert und eingeübt wurde. Für viele Zeitgenossen war diese Funktion keine Begleiterscheinung des akademischen Lebens, sondern gehörte zu seinen grundlegenden Eigenschaften. So formulierte etwa der Jurist Otto Gierke 1895 in seiner Antwort auf eine Umfrage, in der nach der Einstellung zum Frauenstudium gefragt wurde: „Unsere Universitäten sind Männeruniversitäten“, und begründete seine ablehnende Haltung letztlich mit dem Appell: „Sorgen wir vor

¹ Wegscheider 1953, S. 31.

allem dafür, daß unsere Männer Männer bleiben.“² In zeitgenössischen Debatten um Wesen und Ziele des Universitätsstudiums überhöhten sowohl ein Teil der Professoren als auch viele Studenten die virile Subkultur als der akademischen Bildung zumindest gleichwertigen, wenn nicht sogar übergeordneten Zweck des Studiums. Akademische Inhalte traten in diesem Bildungsdiskurs zunehmend in den Hintergrund – eine Tendenz, die zwar nicht monokausal auf die Verunsicherung männlicher Identität in Zeiten von Frauenbewegung und Frauenstudium zurückzuführen ist, von dieser aber beeinflusst und verstärkt wurde.³ Zwar hat die Universitätsgeschichtsschreibung in den letzten Jahrzehnten ihre Geschlechterblindheit überwunden, und insbesondere der Kampf der Frauen um Zulassung zu den Universitäten und die Debatten um das Frauenstudium sind verhältnismäßig gut erforscht. Der Blick richtete sich dabei vor allem auf professorale und institutionelle Gegnerschaften gegen das Frauenstudium auf der einen Seite und auf die persönlichen Erfahrungen der ersten Studentinnen auf der anderen Seite.⁴ Der Bedeutung männlicher Identitätsängste für die Abwehrgedächte der Universitäten gegen das Frauenstudium und, damit verbunden, dem Wandel der studentischen Subkultur und ihrer verstärkt maskulinen Prägung der akademischen Welt wurde bisher jedoch wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht. Auch die Studentenschaft, auf der im Folgenden das Hauptaugenmerk liegt, sorgte sich um die Universität als Ort der Stiftung männlicher Identität. Vor allem sie prägte in dieser Epoche den Charakter der Universität als essenziell männliche Sphäre. Ihre Rituale zielten, so wird mit Schwerpunkt auf Deutschland und Großbritannien gezeigt, in der Epoche des beginnenden Frauenstudiums verstärkt darauf, das Bild des Studenten als Mann zu festigen sowie die ‚Männlichkeit‘ der Universität ‚erkennbar‘ zu machen und zu erhalten.

2 Die Maskulinisierung des Lebensraumes Universität

Im wilhelminischen Deutschland waren es vor allem die Korporationen, die sich als Hüter akademischer Männlichkeit profilierten. Der ‚Boom‘ des Verbindungswesens im späten 19. Jahrhundert, der allorts sowohl zur Neu-

² Kirchhoff 1897, S. 23, 27.

³ Vgl. dazu ebd.; sowie Hausen 1986, S. 31-42.

⁴ In manchen Aspekten besteht noch Bedarf an detaillierten und analytisch hochwertigen Studien, insbesondere für Deutschland existieren aber eine Reihe grundlegender Untersuchungen, vgl. u.a. Huerkamp 1996, Benker/Störmer 1991, Bias-Engels 1986, Glaser 1992; Fellmeth 1998; Albisetti 1988, Kap. 8.

gründung von Korporationen als auch zur Intensivierung des Korporationslebens führte, war eine Reaktion vor allem auf das rasche Wachstum der Studierendenzahlen und die damit einhergehende Differenzierung der Studentenschaft. Während noch um 1870 ‚Studentsein‘ bedeutete, einer verhältnismäßig kleinen, sozial homogenen, männlichen und protestantisch dominierten Elite anzugehören, hatte sich dies bis 1914 gewandelt: Die Zahl der Studenten hatte sich vervielfacht, Frauen waren zum Studium zugelassen worden, eine steigende Anzahl katholischer und jüdischer Studenten verringerte die protestantische Überrepräsentation. Die Anzahl der Studienfächer wuchs, der schulische Hintergrund der Studenten differenzierte sich ebenso wie ihre soziale Herkunft.⁵ Die Verbindungen wirkten als Gegenpol zu dieser Tendenz der Auflösung gegebener Identitäten. Durch Mechanismen der Rekrutierung, der Inklusion und Exklusion stellten sie am Beginn des 20. Jahrhunderts sozial exklusive und im Vergleich zur Gesamtstudentenschaft deutlich homogenere Gruppen dar und boten ihren Mitgliedern damit klare Identifikationsmöglichkeiten.⁶ Ihre straffe Organisation ebenso wie die relative soziale Überlegenheit ihrer Mitglieder verschafften ihnen eine Führungsrolle innerhalb der Studentenschaft und trugen dazu bei, dass verbindungsstudentische Ideale und Verhaltensstile weit über die eigene Mitgliederschaft hinaus prägend wirkten und bis 1914 nur begrenzte Konkurrenz fanden.⁷

⁵ Vgl. zu diesem Wandlungsprozess u.a. Jarausch 1983, S. 10ff.; Jarausch 1989, S. 183ff.

⁶ Die unter anderem von Jarausch 1982 und Brandt 2001 vertretene Auffassung, die Entstehung der Verbindungen sei Folge der Vernachlässigung des Erziehungsauftrages in der ‚Humboldt-schen‘ Universität, reicht m.E. nicht aus, um das Phänomen zu erklären. Wichtiger erscheint mir der Aspekt, dass das deutsche Universitätssystem keine soziale Hierarchie zwischen den Universitäten kannte, und damit ein Bedarf nach Institutionen entstand, die einer sozialen Elite innerhalb der Studentenschaft Abgrenzungsmöglichkeiten boten. Trotz Unterschieden innerhalb des Verbindungswesens galten im wilhelminischen Deutschland die Korporationen als Vertreter des wohlhabenderen Teils der Studentenschaft – und legten großen Wert darauf, als solche wahrgenommen zu werden. Vgl. dazu Levsen 2006, S. 28. Dass die Abwehrgefechte und die Betonung der Universität als Ort ‚männlicher‘ Bildung, konkretisiert im Verbindungsleben, auch mit der zunehmenden Konkurrenz von Studierenden aus dem alten und neuen Mittelstand in Zusammenhang standen, d.h. auch einen spezifischen Bezug zur grundsätzlichen sozialen Offenheit des deutschen Bildungssystems besaßen, ist eine weitere wichtige Komponente zur Erklärung der wachsenden Bedeutung der Korporationen für die bürgerlichen und adeligen Studenten. Im Rahmen des deutschen Berechtigungswesens, d.h. der Verbindung von Bildungsabschlüssen mit Zugängen zu Berufslaufbahnen im Staatsdienst und den freien akademischen Berufen, konnten die Netzwerke der Verbindungen den Mitgliedern zudem weitere Vorteile verschaffen.

⁷ Die Jugendbewegung spielte vor dem Ersten Weltkrieg an den Universitäten nur eine untergeordnete Rolle, sie war zu diesem Zeitpunkt noch überwiegend eine Schülerbewegung. Die Freistudentische Bewegung, die sich als Interessenvertretung der nichtkorporierten Studenten

Das Streben nach Männlichkeit als Verbindungszweck fand Eingang in einen Großteil der Verbindungsstatuten und -reden in der Epoche des beginnenden Frauenstudiums. Man hielt dort etwa fest, dass der Bund „auf männliche Kraft“ gegründet sei, pries die „Erziehung zur wahren Mannhaftigkeit“ und rief die Mitglieder auf, sich eines „festen männlichen Betragens“ zu befleißigen.⁸ Die ‚Männlichkeit‘ einer Verbindung ergab sich in der Sicht ihrer Mitglieder nicht schon aus der Tatsache, dass keine Frauen aufgenommen wurden, sondern galt als eine zu erwerbende Qualität, als Charakterzug, auf den hin das Verbindungsleben auszurichten sei. Dass dieses Ziel einen prominenten Platz in der Programmatik der Korporationen fand, war eine Neuerung der letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts. Die studentischen Verbindungen des frühen 19. Jahrhunderts, die von Wolfgang Hardtwig untersucht worden sind, hatten sich bürgerliche Tugenden, Bildungserwerb und Pflichterfüllung, also die „Selbstvervollkommnung in intellektueller und moralischer Hinsicht“, in ihre Statuten geschrieben.⁹ Auch wenn man mit Hardtwig annehmen kann, dass zwischen diesen ‚statuarischen Absichtserklärungen‘ und der tatsächlichen Lebensführung eine gewisse Diskrepanz herrschte, ist der programmatische Unterschied zu den Verbindungen des Kaiserreiches aufschlussreich. Bei einigen Vereinigungen lässt sich sogar nachvollziehen, zu welchem Zeitpunkt sie ‚Männlichkeit‘ als Leitziel neu aufnahmen, wie es etwa die katholische Tübinger Verbindung Alamannia im Jahr 1910 tat, um sich dem Zeitgeist anzupassen.¹⁰

Männlichkeit als Leitbild prägte jedoch nicht nur die Statuten der wilhelminischen Verbindungen, sondern auch das Alltagsleben ihrer Mitglieder. Etwa zeitgleich mit der Anzahl der Verbindungen nahm in den Jahrzehnten vor dem Weltkrieg auch die Intensität des Verbindungslebens zu. Dies fiel bereits den Zeitgenossen auf: In den 1870er und 1880er Jahren, teilweise auch noch bis zur Jahrhundertwende, waren die Korporationen, so urteilte ein alter Corpsstudent 1921 im Rückblick, „nicht entfernt so feste straffe Organisationen mit eiserner Disziplin und pünktlich geregelterm Betrieb, wie sie es

verstand, gewann seit der Jahrhundertwende zunehmend an Bedeutung. Sie stellte in dem Jahrzehnt vor Kriegsausbruch den wichtigsten Gegenspieler der Korporationen dar, übte Kritik am Korporationswesen und versuchte, deren Dominanz im Studentenleben zu überwinden – wenn auch nur mit begrenzten Erfolgen. Vgl. dazu Wipf 2005.

⁸ Zitate aus: Methner/Lustig 1911, S. 246; UAT 117/1144, Nr. 21, „Constitution der Suevia“, Tübingen 1910, § 7.

⁹ Hardtwig 1992, S. 22f.; vgl. auch Hardtwig 1985.

¹⁰ UAT 117/1142, Nr. 3, Satzungen und Geschäfts-Ordnung der AK. Verbindung Alamannia, Tübingen 1910.

im Lauf der Zeit geworden sind“.¹¹ Dieser Eindruck bestätigt sich bei der Lektüre von Verbindungsgeschichten: Zahlreiche Organisationen, die in den 1860er oder 1870er Jahren als lockere Vereine mit schwachem inneren Zusammenhang entstanden waren, wandelten sich zwischen den 1870er Jahren und der Jahrhundertwende in straff organisierte Verbindungen mit einer ausgeprägten inneren Hierarchie, klarer Abgrenzung nach außen (etwa durch das Tragen von Mützen und Bändern), einem intensiven Pflichtprogramm für alle Mitglieder und nicht zuletzt einem eigenen Verbindungshaus. Das Bedürfnis nach Abgrenzung der Verbindungsgemeinschaft gegen die nichtkorporierte Studentenschaft, nach Sichtbarkeit der eigenen Gemeinschaft nahm in der Spätphase des Kaiserreichs offensichtlich zu.¹² ‚Sichtbar‘ machte man dabei zum einen den Charakter der Korporation als Vertreterin einer wohlhabenden Oberschicht. Die Verbindungen verwandten viel Geld und Mühe darauf, in der Gesellschaft der jeweiligen Universitätsstadt Ansehen zu erlangen und zu wahren, ein Bestreben, das in den Semesterberichten als Pflicht zur ‚Repräsentation‘ allgegenwärtig ist. Dazu gehörte ein streng formelles Auftreten, ‚standesgemäße‘ und sorgfältige Kleidung, das Speisen in den ‚richtigen‘ Lokalen, die Organisation großer und oft verschwenderischer Feste und der Bau eines herrschaftlichen Verbindungshauses. Am intensivsten betrieben wurde diese Selbstdarstellung als vermögende Elite von den Corps. Am anderen Rand des Verbindungswesens standen die nichtfarbentragenden Verbindungen, die häufig weniger exklusiv waren; aber auch sie blieben vom Trend zur ‚Repräsentation‘ nicht unberührt.

Wichtiger noch als solche Formen der „conspicuous consumption“ (Veblen), der auf die Darstellung von Status zielenden Aktivitäten und Konsumformen, waren in den Korporationen jedoch jene Rituale, welche die Gemeinschaft in der Öffentlichkeit als dezidiert männlich darstellen sollten. Hierzu zählten Trinkrituale, Fechtkurse und in vielen Verbindungen zudem die Pflicht zur ‚unbedingten Satisfaktion‘, d.h. des Duellierens bei Beleidigung,¹³ sowie zur ‚Mensur‘, dem ritualisierten studentischen Duell. Zwar hatten Verbindungen als klassische ‚Männerbünde‘ schon immer in ihrer

¹¹ Deutsche Corpszeitung Nr. 7, 1921, S. 208.

¹² Ein gutes Beispiel für diese Entwicklung bietet u.a. die Freiburger Alemannia, vgl. Wirth 1935, S. 69f. Ausführlicher hierzu am Beispiel Tübingens Levsen 2006, S. 61.

¹³ Die ‚unbedingte Satisfaktion‘ bezeichnete die Pflicht, bei bestimmten Beleidigungen eine Forderung auszusprechen bzw. eine ausgesprochene Forderung anzunehmen. Die ‚bedingte Satisfaktion‘ hingegen schränkte dies auf bestimmte, schwerwiegendere Beleidigungen ein, zu entscheiden hatte in der Regel der Verbindungskonvent. Eine klare Trennlinie zwischen beiden Prinzipien gab es jedoch nicht.

Geschichte männlichkeitsstiftende Rituale in ihr Verhaltensspektrum aufgenommen, die Intensität aber, mit der diese in den letzten Jahrzehnten vor dem Weltkrieg das Verbindungsleben prägten, deutet ebenso wie der Inhalt des verbindungsstudentischen Männlichkeitsbildes auf tiefe Identitätsängste hin, die durch die ins Wanken geratende Geschlechterordnung ausgelöst wurden.

Das am stärksten hervortretende Anzeichen einer intensivierten virilen Studentenkultur Ende des 19. Jahrhunderts war der Fechtkultur. Nicht nur die Anzahl der schlagenden Verbindungen nahm im Kaiserreich stetig zu, auch die Zahl der Messuren, die ein Student während seiner Aktivität fechtete, erreichte nach der Jahrhundertwende einen Höhepunkt.¹⁴ Vor allem von der älteren Generation wurde dies kritisch beobachtet: Immer wieder warnten in Verbandsorganen ‚Alte Herren‘ der Verbindungen vor der „übertriebenen Waffenpaukere“. ¹⁵ Mit kritischem Unterton beobachtete ein Burschenschaftler 1905, „daß in vielen Korporationen die Fechterei so sehr im Vordergrund steht, daß sie fast alle anderen Interessen absorbiert“. ¹⁶ Die Einführung von Messurpflicht und unbedingter Satisfaktion erfolgte nicht selten gegen den Widerstand der ‚Altherrenschaft‘ und nach längeren Debatten zwischen den Vertretern der jungen und der älteren Generation – ein Hinweis darauf, dass diese Änderungen als bedeutsame Abkehr von früheren Prinzipien des Korporationslebens verstanden wurden. ¹⁷

Auch das ritualisierte Duell nahm um die Jahrhundertwende im Wertekanon der Studenten einen immer wichtigeren Stellenwert ein. Fechtleistungen waren in vielen Verbindungen essenziell für das Ansehen eines Mitglieds, und die zeitaufwändigen Fechtkurse prägten das Alltagsleben. Selbst Korporationen, die Messur und Duell ablehnten, konnten sich dieser Entwicklung häufig nicht ganz verschließen und übernahmen bewusst oder unbewusst einzelne Aspekte des mit dem Fechten verbundenen Charakterideals. ¹⁸ Auch nichtkorporierte Studenten beteiligten sich schließlich an Fechtkursen und fechteten Duelle, wenn auch seltener als ihre korporierten Kommilitonen. In der Studentenschaft konkurrierten demnach durchaus verschiedene Auffassungen von Männlichkeit; das von den schlagenden Verbindungen propagierte Leitbild wurde jedoch zwischen den 1870er Jahren und dem Ersten Weltkrieg immer dominanter.

¹⁴ Vgl. dazu Biastoch 1980 sowie Levsen 2006, S. 100-104.

¹⁵ Akademische Turnzeitung, 1. August 1910, S. 200.

¹⁶ Burschenschaftliche Blätter, WS 1905/06, S. 276.

¹⁷ Vgl. beispielhaft für einen solchen Generationenkonflikt Münzenmaier 1924, S. 72.

¹⁸ Dies gilt etwa für die katholischen Korporationen, die Messur und Duell prinzipiell ablehnten, deren Mitglieder aber z.B. Fechtkurse besuchten.

Die Hypertrophierung des Fechtkults um die Jahrhundertwende war Ausdruck einer Militarisierung des studentischen Männlichkeitsideals.¹⁹ Die Mensuren wurden von ihren Verfechtern als Mutprobe interpretiert, bei der die Kombattanten lernen sollten, Schmerz zu ertragen, Disziplin zu üben und sich der Gemeinschaft unterzuordnen – Fähigkeiten, die von den Studenten nicht zuletzt mit einem zukünftigen Kriegseinsatz verbunden wurden. Gleichzeitig deutete man den Zweikampf als Symbol studentischer Opferbereitschaft für das Vaterland und damit als Ausweis idealer nationaler Gesinnung. In Studentenliedern war die Parallele zwischen ritualisiertem Fechtkampf und Krieg ein Topos; auch Festreden und schließlich die Berichte über die Abreise zur Front im August 1914 rekurrierten häufig auf das Bild eines auf dem Fechtboden für den Krieg vorbereiteten Studenten. Man beschwor, nun jenes „Gelübde der Opferbereitschaft“ einzulösen, das man symbolisch in der Mensur und poetisch in den Studentenliedern stets zum Ausdruck gebracht hätte.²⁰

Nicht nur im Fechtkultur zeigte sich, dass soldatischer Habitus und militärischer Wertekanon als Leitbilder studentischen Verhaltens an Attraktivität gewannen. Disziplin als Ziel einer studentischen Erziehung etwa wurde immer stärker betont und im Verbindungsleben durchgesetzt: Neben den oft minuziösen Regeln des Alltagslebens verlangten auch die wichtigsten verbindungsstudentischen Rituale, das ‚Kneipen‘ und das Fechten, Disziplin und Unterordnung. ‚Kneipen‘ – detailliert reglementierte Trinkgelage – gehörten zu den regelmäßigen Gemeinschaftsveranstaltungen. Sie spiegelten die starren Hierarchien innerhalb der Gemeinschaft. Beim Alkoholkonsum bis an und über die eigenen Grenzen hinaus wurden vom Einzelnen Selbstkontrolle und Gehorsam erwartet.²¹ Um 1900 diagnostizierten Beobachter zudem, dass sich in einigen Verbindungen ein „militärischer Ton“ sowie militärische Formen des Grüßens durchsetzten.²² So wurde etwa im Freiburger Corps Rhenania von den jüngeren Verbindungsmitgliedern erwartet, dass sie „wie aus der Kanone geschossen aufstanden, wenn die Herren C.B. [Corpsbrüder, S. L.] in das Eßzimmer traten“.²³ Sicher bestimmte das Leitbild des Soldaten

¹⁹ Vgl. zur Militarisierung des Männlichkeitsideals im Kaiserreich allgemein Frevert 1997.

²⁰ Palatia sei's Panier 1928, S. 116; vgl. dazu Levsen 2004.

²¹ Vgl. dazu Blattmann 1996. Ihre Beobachtungen treffen auf deutsche Verbindungen gleichermaßen zu.

²² Camerer 1906, S. 212; vgl. Festschrift zum 60jährigen Bestehen der Landsmannschaft Ghibellinia in Tübingen 1905, S. 16.

²³ Erinnerungsblätter aus der Aktivität. Festgabe zum 110. Stiftungsfeste des Corps Rhenania zu Freiburg i.B. 1922, S. 139.

manche Verbindungen stärker, andere schwächer – die katholischen Verbindungen etwa standen diesem Habitus deutlich ferner als die Burschenschaften.²⁴ „Schneidigkeit“ und „stramme“ Erscheinung wurden jedoch im Jahrzehnt vor dem Ersten Weltkrieg in allen Verbindungen eindringlicher betont als zuvor.²⁵ Immer ähnlicher schien der Student dem Soldaten zu werden, immer öfter wurde das ‚Studentsein‘ mit einer soldatischen Pflicht konnotiert.

Die Militarisierung des studentischen Habitus um die Jahrhundertwende hatte verschiedene Gründe oder, versteht man sie als zumindest partiell intentionale Strategie, verschiedene Ziele. In der Gesellschaft des Kaiserreiches versprach die Selbstdarstellung als wehrhafte, kriegs- und opferbereite Gemeinschaft Ansehen und Status; sie lässt sich damit als Aspekt des korporativen Strebens nach Anerkennung als nationale Elite verstehen. Gleichzeitig half der soldatische Habitus, sich männlicher Identität zu vergewissern: Der Zweikampf ebenso wie das gemeinsame Singen von Kriegs- und Soldatenliedern boten den Studenten die Möglichkeit, sich in der mimetischen Auf- führung mit anerkannten Modellen männlichen Verhaltens zu identifizieren.²⁶ Mensur, Kneipgesang und Alkoholkonsum waren Rituale der Verschmelzung mit der Männergemeinschaft. Und schließlich eignete sich das Bild des Studenten als abrufbarem Soldaten dazu, die Maskulinität der Universität herauszustreichen. Indem man militärische Bereitschaft als essenziellen Bestandteil des Studenteins deklarierte, sprach man gleichzeitig Frauen implizit den Anspruch auf einen Zugang zum Studium ab. Je stärker das Bild des Studenten in der Öffentlichkeit mit militärisch-soldatischen Eigenschaften verbunden wurde, umso schwerer musste es Studentinnen fallen, ihren Platz in der solcherart männlich definierten universitären Kultur zu behaupten.

3 Abschied vom Bildungsbürgertum?

Während männlichkeitsstiftenden, quasi-soldatischen Ritualen im Verbindungsleben ein immer höherer Stellenwert zugemessen wurde, trat die Bedeutung von Bildung sowohl in ihrer Bedeutung als Persönlichkeitsentwicklung durch wissenschaftliche Arbeit als auch im weiteren Sinne des Erwerbs

²⁴ Vgl. dazu Dowe 2006, S. 96-98.

²⁵ Dazu etwa *Academia* Nr. 4, August 1900, S. 116. Der Begriff der Schneidigkeit war konnotiert mit militärischer Haltung, aber auch dem Glanz des Offizierslebens. Der Topos eines „strammen“ Auftretens, einer „strammen“ Erscheinung ist zwischen 1900 und 1914 in den studentischen Quellen allgegenwärtig.

²⁶ Zur identitätsstiftenden Funktion mimetischer Handlungen vgl. Gebauer/Wulf 1998.

von Kulturwissen im korporativen Selbstverständnis und in der Selbstdarstellung der Verbindungen nach außen in den Hintergrund. Dieser Prozess spiegelt sich unter anderem in der zeitgenössischen Verwendung der Begriffe „Student“ und „akademische Freiheit“. Die Korporationen des Kaiserreiches inszenierten und mystifizierten das ‚Studentsein‘ und knüpften damit an die soziale Hochschätzung an, die der ‚Stand der Gebildeten‘ in Deutschland besaß. In der korporativen Verwendung wurde der Begriff dabei jedoch weitgehend seiner ursprünglichen Bedeutung des ‚studere‘ entleert: Als ‚studentisch‘ galten Bierrituale und Mensurpraktiken, spezifische Freizeitgestaltungen wie insbesondere Ausritte und Wanderungen, daneben ein ‚ehrenhaftes‘ Verhalten einschließlich der Bereitschaft zum Duell. Statuten deklarierten die „Wahrung der alten studentischen Sitten“ als Aufgabe der Verbindung, die Trinkregeln wurden als „studentische Trinksitten“ bezeichnet, man wollte „stramm in allen studentischen Dingen“ sein.²⁷ Der Begriff „Student“ stand damit nicht in erster Linie für eine lernende und sich wissenschaftlich bildende Person, sondern im Sprachgebrauch der Korporationen für einen Korporationsangehörigen, der die Rituale und Traditionen des Verbindungswesens internalisiert hatte. So schrieb etwa das Verbindungsmitglied Ernst Schieber 1910 an seine Mutter, er lege seinem Brief ein Bild bei,

„auf dem ich mich in der besten Zeit meiner Hochschuljahre auf einem der Höhepunkte des studentischen Lebens, beim Ausritt nach Metztingen, präsentiere. – derartige frohe u. ungebundene Jahre sind nun allerdings ihrem Ende ziemlich näher gerückt und wir verlassen allmählich den Platz, wo der ‚Student‘ dem ‚Studierenden‘ die Wage gehalten hat und neigen uns ganz brenzlich auf die Seite des ‚Studierenden‘.“²⁸

Die in diesem Brief vorgenommene Differenzierung zwischen dem „Studenten“ als dem jungen, reitenden Mann, der seine ungebundenen Jahre genießt, und dem „Studierenden“ als dem lernenden Examenskandidaten war im korporativen Sprachgebrauch um die Jahrhundertwende gängig.²⁹ Die sprachliche Scheidung der Begriffe impliziert eine Aufwertung der nicht-akademischen Aspekte des Studiums gegenüber seinen akademischen Inhalten – eine Hierarchisierung, die sich als Argument gegen das Frauenstudium nut-

²⁷ UAT 117/1142, Nr. 19, darin: Constitution des Corps Franconia zu Tübingen, Tübingen 1911, S. 3; Münzenmaier 1924, S. 129; Ulmia 1906, Nr. 9, S. 89.

²⁸ UAT 183//77 Nachlass Ernst Schieber, Brief vom 22.10.1910 an seine Eltern.

²⁹ Weitere Beispiele: AKR, Gazette du Roi, 1908-10, hier: 28. Oktober 1908; Jahresbericht der Studentenverbindung Nicaria zu Tübingen 1906-07, S. 18; Mitteilungen aus der Ghibellinia, Januar/Februar 1912, S. 7. Innerhalb des Verbindungswesens scheinen sich die katholischen Verbindungen diesem Sprachgebrauch am wenigsten angepasst zu haben, vgl. beispielhaft Academia, 15. September 1907, S. 148.

zen ließ und auch von Professoren zu diesem Zweck gerne aufgegriffen wurde. So führte der Rostocker Philologe Felix Lindner 1896 gegen die Pläne einer Zulassung von Studentinnen an, Frauen könnten, unabhängig von ihren akademischen Leistungen, gar nicht in derselben Weise wie Männer vom Studium profitieren, denn das Examen sei schließlich nicht „das einzige Ziel der Studien“. Vielmehr gelte es in der Studienzeit wichtige Erfahrungen zu erwerben, die dieser Lebensphase erst den eigentlichen Inhalt gäben:

„Kommt der Jüngling auf die Universität, dann macht er gewissermaßen das Mittelalter in sich durch. Die Masuren vertreten die Stelle der Turniere, der Minnedienst fehlt nicht, und beim fröhlichen Gelage sucht er den braven Zechern, unsern Altvordern nachzuahmen, seltener glücklicherweise dem [sic] Klosterbruder, der in einsamer Zelle sein zermartertes Gehirn zu scholastischer Gelehrsamkeit schult. Das ist ein Theil der Universitätserziehung, der wahrlich nicht unterschätzt werden darf.“³⁰

Männliche Gemeinschaft, verkörpert im Trink- und Fechtcult, erscheint in Lindners Deutung als Ort der Erziehung und Charakterbildung, intellektuelle Einsamkeit dagegen als Negativfolie. Die Abwertung des Examens als Studienziel geht in dieser Argumentation nicht einher mit einer Aufwertung anderer Bildungsaktivitäten, sondern mit einer Idealisierung der Rituale der Virilität.

In ähnlicher Weise erfuhr der Begriff der „akademischen Freiheit“ eine Umdeutung. Ursprünglich die Freiheit von Forschung und Lehre bezeichnend, konnotiert auch mit der Freiheit der Studenten, ihr Studium weitgehend nach eigener Entscheidung zu gestalten, war „akademische Freiheit“ im studentischen Sprachgebrauch der Jahrhundertwende zu einem stark aufgeladenen und aus dem korporativen Selbstverständnis nicht wegzudenkenden Begriff geworden. Der Begriff wurde widersprüchlich und sehr weit gefasst: als Lernfreiheit, als Freiheit vor obrigkeitlicher Kontrolle, auch als geistige Freiheit der Jugend, die sich noch nicht auf bestimmte Überzeugungen festlegen dürfe und damit als Kampfbegriff gegen parteipolitisches Engagement und gegen katholische Verbindungen.³¹ Als Kern akademischer Freiheit erschien in der verbindungstudentischen Definition weniger das „selbstbestimmte Erkenntnisstreben“³² als vielmehr die weitgehende Abwesenheit von Pflicht und Zwang. Diese Freiheit bot Raum für das selbstbestimmte Leben in der Männergemeinschaft mit dem Ziel der ‚Charakterbildung‘ – letzterer Begriff ersetzte gerade um die Jahrhundertwende häufig den Begriff der ‚Bildung‘

³⁰ Lindner 1897, S. 8f.

³¹ Zum Ideal der akademischen Freiheit im ursprünglichen Sinne und seiner Entwicklung vgl. Paulin 1990; daneben Jaraus 1982, S. 240ff.

³² Brandt 2001, S. 132.

und spiegelte ebenfalls die Abwendung von akademischen Inhalten und vom Konzept einer Persönlichkeitsentwicklung durch die Wissenschaft. Mit dem Ziel der Charakterbildung verband sich ein starkes Jugend- und Naturhaftigkeitsideal, das Jugend als gewissermaßen außergesellschaftlichen, besonders natürlichen und idealen Zustand beschrieb. Dies beeinflusste auch die Deutung der ‚akademischen Freiheit‘, die nun häufig gleichgesetzt wurde mit dem Ideal der ‚Burschenfreiheit‘. Darunter subsumierte man Fechten, Trinken, Reiten und Feiern und bekannte sich zum Leitbild des Studenten, dem „ein Ritt durch den Schönbuch mit daran anschließendem Saurausch als erstrebenswerteres Ziel erscheint denn die Arbeit aufs Stiftsexamen“. ³³ Bücherfleiß und Wissbegier gehörten in vielen Fällen nicht zum Selbstbild der Verbindungen und wurden häufig als ‚Strebertum‘ verunglimpft. ³⁴

In Teilen lässt sich dieser zur Schau gestellte Antiintellektualismus auf die Erfahrungen der Gymnasialzeit zurückführen, deren in den Verlautbarungen der Studenten überwiegend autoritäres, auf Drill ausgerichtete Unterrichtssystem eine solche Gegenreaktion provozierte bzw. rechtfertigte. ³⁵ Auffällig ist jedoch, dass Definitionen von ‚Bildung‘ und ‚Charakterbildung‘ in den Verbindungen konsequent mit Geschlechterstereotypen verbunden wurden: als ‚Strebertum‘ abgewerteter Fleiß sowie hohes Interesse an akademischen Inhalten galten als unmännlich. Auch allgemeinere Bildungsaktivitäten – Theaterbesuche, Vorträge, Diskussionsabende – standen in den Verbindungen meist hinter jenen Praktiken zurück, die dem Erwerb von Männlichkeit dienten. Vortragsabende etwa, deren Einführung von Reformern innerhalb des Verbindungswesens immer wieder gefordert wurde, setzten sich eher selten durch, denn, so urteilte ein Alter Herr mit Rückblick auf die Zeit vor 1914: „Man hätte das wohl für unmännlich gehalten. Männlich war nur der Bierabend.“ ³⁶ Außenstehenden Beobachtern erschien eine weitgehende Abstinenz von Bildungsveranstaltungen geradezu ein Charakteristikum des Korporationswesens. So beobachtete etwa eine Beiträgerin zur Zeitschrift *Die*

³³ Gazette du Roi, 28. Oktober 1908. Das „Stiftsexamen“ bezieht sich auf das Examen im Tübinger Evangelischen Stift.

³⁴ Arbeitsame Studenten neigten daher eher dazu, ihren Fleiß zu verbergen, vgl. u.a. die Einschätzung bei Kretschmer 1963, S. 52: „Es gab einzelne wahre Virtuosen in der Kunst, ihre im Hintergrund laufende Arbeitsmaschine zu tarnen, nach außen den harmlosen Naturburschen oder den flott bechernden jugendlichen Nachtschwärmer zu spielen.“

³⁵ Vgl. etwa Brandt 2001, S. 91. Eine stark negative Erinnerung an die eigene Schulzeit als geprägt von Drill und stumpfer Paukerei war unter Studenten weit verbreitet. Vgl. zur kritischen Gewichtung Müller 1994.

³⁶ Cordes 1930, S. 14.

Studentin 1914: „Daß die Korporationen alten Stils tatsächlich eine Allgemeinbildung ihrer Mitglieder anstreben, tritt nirgends in Erscheinung.“³⁷

Dass auch innerhalb der Korporationen manche Studenten Bildung einen hohen Stellenwert zumaßen und zudem eine Mehrzahl in den letzten Semestern vor Studienabschluss in eine intensive Lernphase eintrat, sollte nicht als Widerspruch zur oben konstatierten Entwicklung betrachtet werden: Bildung verlor gegenüber dem Ziel der ‚Männlichkeit‘ an Bedeutung vor allem in der Selbstdarstellung der Verbindungen nach außen und in ihrem offiziellen Gemeinschaftsprogramm. Das Verhalten einzelner Mitglieder konnte diesem offiziellen Bild durchaus widersprechen, und die problematischen Aspekte des ‚antiintellektuellen Habitus‘ – das Verbummeln des Studiums – waren nicht wenigen Verbindungsmitgliedern durchaus bewusst, war das Universitätsexamen doch die unumgängliche Eintrittskarte für die höheren Beamtenpositionen und die freien akademischen Berufe sowie zunehmend auch für höhere Positionen in Handel und Industrie. Für die Selbstdarstellung aber galt gerade nicht, wie Marina Tichy annimmt, dass „akademisches Wissen quasi zum tertiären maskulinen Geschlechtsmerkmal“ wurde.³⁸ Vielmehr stand in der Bestimmung dessen, was das Studium und den Studenten ausmache, das akademische Wissen hinter der studentischen Subkultur zunehmend zurück. Innerhalb der Studentenschaft galt dies insbesondere für den ‚mainstream‘ des Verbindungswesens. In den katholischen Korporationen lässt sich ein breiteres Spektrum von Positionen nachweisen, die vom Bekenntnis mancher Verbindungen zum Ideal des fleißig lernenden und sich selbstständig wissenschaftlich bildenden jungen Mannes bis hin zu ausgeprägtem Antiintellektualismus reichen. Für die nichtkorporierte Studentenschaft schließlich weist etwa die Beteiligung an Fechtkursen und Duellen auf eine Übernahme mancher Aspekte des korporativen Männlichkeitsideals hin; im Alltagsleben nichtkorporierter Studenten spielten diese Aktivitäten jedoch eine wesentlich geringere Rolle als in jenem ihrer korporierten Kommilitonen. Freistudentische Gruppen engagierten sich deutlich stärker als die Verbindungen in Bildungsaktivitäten wie etwa der Organisation von Vortragsabenden oder Theateraufführungen. Sie können als Vorreiter einer Bildungsbewegung betrachtet werden, die in den 1920er Jahren schließlich auch in Verbindungskreisen Früchte tragen sollte – dann allerdings mit dezidiert völkischer Ausrichtung.

³⁷ Edith Oske: „Schlußwort zum Thema: Korporativ oder interkorporativ?“ In: *Die Studentin*, 1. April 1914, S. 19.

³⁸ Tichy 1990, S. 44.

Die freistudentische Kritik³⁹ am korporativen Männlichkeitsideal, an der Kultur des Fechtens und Trinkens, hatte es vor allem in den kleineren Universitätsstädten vor 1914 schwer, gehört zu werden. Bei offiziellen Feiern der Universität etwa – die der Selbstdarstellung der akademischen Welt nach außen dienten – wurden nichtkorporierte Studenten meist marginalisiert bzw. blieben im Verborgenen. Die Korporationen stellten die Redner und bestimmten den Festablauf mit, sie präsentierten sich im sogenannten ‚Wichs‘, der Verbindungsuniform, in Festumzügen der Stadtbevölkerung als *die* Studentenschaft. Bismarckfeiern und Kaisergeburtstage – zwei vor allem im letzten Jahrzehnt vor 1914 wichtige Daten im akademischen Jahr – wurden zudem häufig mit ‚Kommerssen‘, d.h. organisierten und ritualisierten Trinkgelagen, begangen. In all diesen Inszenierungen erschien der Verbindungsstudent als *der* Student schlechthin, Säbel, Uniform und Bierglas als die Insignien seiner Männlichkeit. Studentinnen empfanden diese Form der Festgestaltung als intensiv maskulin; eine Beteiligung kam für sie nur als Zuschauerinnen auf der Galerie in Frage.⁴⁰ Auch außerhalb von Feiern wurden die Korporationen von den Universitätsverwaltungen meist als die legitimen Vertreter der Studentenschaft behandelt. Als etwa 1907 die Tübinger Ortsgruppe des deutschen Bundes abstinenten Studenten in einem Aushang die Korporationen dazu aufrief, „die sinnlosen, häßlichen und verderblichen Trinksitten zu mildern und allmählich zu beseitigen“, musste sie nach Protesten der Verbindungen auf Anordnung des Rektorates den Aufruf vom schwarzen Brett entfernen.⁴¹ Öffentliche Kritik an bierseligen Männlichkeitsritualen war hier offensichtlich nicht erwünscht.

4 Männliche Elite, Bildungselite? – ‚Oxbridge‘ und die Politik der Männlichkeit im späten 19. Jahrhundert

Die beschriebene Praxis der Korporationen, den Lebensraum Universität zu maskulinisieren, war keine deutsche Besonderheit, sondern ihr standen ähnliche Phänomene in anderen Ländern gegenüber. Gut untersucht ist dies außer für Deutschland bisher nur für Großbritannien.⁴² Eine den deutschen Verbin-

³⁹ Zur heterogenen sozialen Zusammensetzung der Freistudentenschaft, in der aber z.B. Studenten aus dem Besitzbürgertum deutlich unterrepräsentiert waren, vgl. Wipf 2005, S. 218ff.

⁴⁰ Vgl. dazu u.a. Die Studentin, 10. April 1913, „Tübinger Bericht“; Die Studentin, 1. November 1913, „Korporativ oder interkorporativ?“.

⁴¹ Vgl. Tübinger Chronik, 17. Juli 1911.

⁴² Neben Cambridge (vgl. Levsen 2006) ist vor allem Oxford verhältnismäßig gut untersucht, vgl. Deslandes 2005; Weber 2003. Daneben für die neueren Universitäten Dyhouse 1995.

dungen zumindest in manchen Aspekten vergleichbare Politik der Maskulinität betrieben insbesondere die Studenten der *ancient universities* Oxford und Cambridge. Parallel zur Blüte des Fechtkultes an deutschen Universitäten erreichte in ‚Oxbridge‘ der Kult des *athleticism*, des Gemeinschaftssports, um die Wende zum 20. Jahrhundert seinen Höhepunkt. Obschon Sport seit etwa den 1830er Jahren eine gewisse Rolle im Studentenleben der alten englischen Universitäten gespielt hatte, wuchs erst seit den 1870er Jahren seine Bedeutung und die Zahl seiner Anhänger derart an, dass von einem Sportkult gesprochen werden kann.⁴³ Zwar gab es an den Universitäten immer wieder Stimmen, die das weitverbreitete Bild „that *the* undergraduate only cares for athletics“ in Frage stellten.⁴⁴ Die Tendenz aber sowohl zum oft exzessiven Sporttreiben als auch zur ideologischen Überhöhung des Sportes war eindeutig. So urteilte 1908 im *Cambridge Review* ein ehemaliger Student:

„However men may disagree about everything in general, I think here is one subject upon which the majority of undergraduates will agree *not* to differ, and that is the value of athletics as a factor in the formation of British character.“⁴⁵

Dass die Colleges „strong, healthy, muscular young men“ hervorbrachten, sahen auch Ausländer oft als Charakteristikum dieser englischen Institutionen, deren Studentenleben sich weitgehend um die „manly exercises“ von Cricket bis Rugby drehte.⁴⁶ Sportliche Fähigkeiten wurden in der Gemeinschaft besonders der kleineren Colleges höher bewertet als geistige. So pries die Studentenzeitschrift des Cambrider Peterhouse College *The Sex* die Qualitäten des Colleges mit den Worten:

„Here we may be a family. Here a man, making up in keenness what he lacks in skill, may carry the colours of his college to victory, on many a well fought field, in many a hard won race; or, if his body fail him, he may in the schools win laurels for the old House.“⁴⁷

Intellektuelle Leistungen galten dem Autor als zweite Wahl für den Fall, dass der Student die Ansprüche der Gemeinschaft an seinen Körper nicht erfüllte. 1905 betonte dieselbe Zeitschrift erneut: „To you, who have not inherited athletic bodies, we say that you can possess athletic souls.“⁴⁸ Etwas vorsichtiger formulierte es der offizielle Chronist des Oxforder Oriel College im Jahr

⁴³ Vgl. zur Rolle des Sportes in Oxbridge um die Jahrhundertwende u.a. Mangan 1984; Levsen 2006, Kapitel 2; eine andere Einschätzung vertreten Curthoys/Jones 1995.

⁴⁴ *The Cambridge Review*, 29. April 1914, S. 381.

⁴⁵ Ebd., 19. November 1908, S. 103.

⁴⁶ Saththianadhan 1897, S. 40; Schroeder/Schroeder 1932, S. 9.

⁴⁷ *The Sex*, Michaelmas 1903, S. 1; daneben Birley 1995, S. 55.

⁴⁸ *The Sex*, Lent 1905, S. 1.

1900: „For better or worse, eminence in muscle has come to stand at English universities on something very like an equality with eminence in intellect.“⁴⁹

Die Entwicklung des *cult of athleticism* zeigt einige interessante Parallelen zum skizzierten Fechtcult – trotz der oberflächlichen, vor allem ästhetischen Gegensätzlichkeit der Phänomene. Gemeinsamkeiten offenbaren vor allem Rolle und Inhalt der Männlichkeitsvorstellungen, die mit beiden Praktiken verbunden wurden. Sportliche Leistung nahm an den alten Universitäten des edwardianischen Englands einen ähnlichen Stellenwert in der Definition sowohl von Männlichkeit als auch des ‚Studenteins‘ ein wie die Fechtleistung in den Verbindungen.⁵⁰ Und auch inhaltlich ähnelte das Konzept der *manliness*, das britische Studenten mit dem Sport verbanden, dem verbindungsstudentischen Männlichkeitsideal in vielen Aspekten. Mut zu zeigen und Schmerz zu ertragen waren auch hier Verhaltensideale; die Unterordnung des Einzelnen unter die Gemeinschaft, Selbstdisziplin und Härte gehörten ebenfalls zum Kern des Leitbildes. Da auch die *team games*, ähnlich wie die Mensur, vielfach als Vorbereitung der Studenten auf einen potenziellen Krieg gedeutet wurden, lässt sich demnach auch für die alten englischen Universitäten eine gewisse Militarisierung des Studentenlebens konstatieren, mit analogen Konsequenzen für die Integrationsbestrebungen der Studentinnen. In Oxford und Cambridge existierten seit den 1870er Jahren jeweils zwei Frauencolleges, die jedoch nicht zur Universität gehörten und deren Mitglieder dort bis 1920 (Oxford) bzw. 1947 (Cambridge) auch keine vollwertigen Abschlüsse erwerben konnten. Das von den männlichen Undergraduates in der Epoche vor dem Ersten Weltkrieg entworfene Bild des Studenten als des muskulösen Sportlers, der mithilfe seines athletischen Körpers zum Symbol für die Stärke auch des britischen Empires werden konnte, erschwerte es den Frauen, ihre Ansprüche auf Gleichberechtigung innerhalb der Universitäten zu vertreten.

Die Bedeutung, die dem Sport als Symbol der Zugehörigkeit zur Universität beigemessen wurde, offenbart sich sowohl in der Haltung der Frauencolleges zum Studentinnensport als auch in der Reaktion der männlichen Umwelt auf diesen. Im Unterschied zum deutschen Fechten, das aufgrund seiner martialischen Symbolik nie von Studentinnen aufgegriffen wurde, schienen die *team games* durchaus die Möglichkeit zu bieten, die Zugehörigkeit der Studentinnen zur akademischen Lebenswelt zu demonstrieren. Schon in den 1870er Jahren entstanden auch in den Frauencolleges Sportmannschaften,

⁴⁹ Dannie 1900, S. 239.

⁵⁰ Mit weiteren Belegen dazu Levsen 2006, S. 115.

wenig später wurden Wettbewerbe zwischen den Frauencolleges Oxfords und Cambridges ausgetragen.⁵¹ Während sich die Leiterinnen der Colleges vor allem aufgrund einer erhofften gesundheitlichen Ertüchtigung für den Sport einsetzten, ist für seine Attraktivität unter den Studentinnen auch seine symbolisch emanzipative Bedeutung verantwortlich zu machen. Um die Bedenken der männlichen Universitätsmitglieder sowie der allgemeinen Öffentlichkeit gegenüber dem Studentinnensport zu zerstreuen, bemühten sich die Studentinnen allerdings zum einen um einen dezidiert ‚femininen‘ Sportstil und trieben zum anderen bis zum Ersten Weltkrieg überwiegend in geschlossenen Collegehöfen und abseits der Öffentlichkeit Sport.⁵² Somit blieb das Bild der exklusiven Männlichkeit des Oxbridger Sports nach außen hin lange unangefochten.

In ähnlicher Weise wie in den deutschen Studentenverbindungen ging in den Traditionsuniversitäten jenseits des Kanals die Verherrlichung des ‚männlichen Sportlers‘ einher mit einer gewissen Abwertung akademischer Leistungen. Studienfleiß und Ehrgeiz galten als unmännlich und ‚unstudentisch‘; ein ‚Oxford man‘ oder ‚Cambridge man‘ zeichnete sich – so das propagierte Bild – nicht in erster Linie durch Vorlesungsbesuch, sondern durch Charakter und ‚culture‘ aus. Obschon es auch hier hart arbeitende und fleißig lernende Studenten gab, war es nicht diese Gruppe, die das Bild Oxbridges nach außen prägte oder die als Idealbild des Collegestudenten erschien. Auch Vertreter der englischen Eliteuniversitäten betonten gerne, dass der Hauptinhalt eines Studiums keineswegs das Examen sei. Als Unterschied etwa zu den schottischen Universitäten stellte ein Cambridger Student in einer Debatte über das Oxbridger Collegesystem positiv heraus: „This was the system which laid accent upon character, while the other cared solely for book-learning.“⁵³ Er erhielt Schützenhilfe von einem Kommilitonen, der betonte, die College-Universitäten kämen nah an das Ideal einer Universität heran, „for character was the thing to aim at, and the meeting of man with man promoted by the college system was good for character“.⁵⁴ Eine 1899 publizierte Informationsbroschüre für Cambridger *freshmen* warnte davor, Cambridge in erster Linie als Ort des Lernens anzusehen. „You can get as much pure schoolboy learning at a third-rate grammar school, and anyone who has left school with a reasonable amount of knowledge should be able to obtain his degree without any real exertion“, hieß es dort. Der wirkliche Vorteil Cam-

⁵¹ Vgl. McCrone 1986, S. 191-215.

⁵² Vgl. ebd., S. 208.

⁵³ The Cambridge Review, 15. Februar 1900, S. 212.

⁵⁴ Ebd.

bridges liege im Sozialleben: „These three years are of use chiefly for the social advantages you are enabled during that time to confer upon yourself.“⁵⁵ Auch die für die Verbindungen beobachtete Tendenz, Studienfleiß und wissenschaftliches Interesse eher zu verstecken und als Strebertum zu verunglimpfen, fand in Oxbridge Parallelen. Während in Deutschland die Verbindungen sozial exklusive ‚Inseln‘ in einer sich rasant verändernden Universitätslandschaft darstellten, konnte Oxbridge dies insgesamt, als Institution, für sich in Anspruch nehmen: Oxbridge bot den Studenten ‚social advantages‘ und ‚Bildung‘ als elitäre Habitusformierung durch das Collegeleben an.

Ganz ähnlich wie die Verbindungen maßen viele Oxbridger Studenten und Dozenten der im *social life* der Universitäten erworbenen ‚Charakterbildung‘ daher einen höheren Rang zu als der in Vorlesungen vermittelten akademischen Bildung. Attraktiv war diese Werthierarchie somit aus verschiedenen Gründen: Sie bot eine Abgrenzung gegen die neueren englischen und schottischen Universitäten, sie eignete sich zur ostentativen Selbstdarstellung als *leisure class*, die ernsthaftes Arbeiten nicht nötig habe, und nicht zuletzt erlaubte sie, den Anspruch der Frauen auf Gleichberechtigung in den alten Universitäten zu hinterfragen.⁵⁶ Zwar legten die Studentinnen in Oxford und Cambridge in ihren Colleges gute Prüfungen ab und arbeiteten durchschnittlich mehr als ihre männlichen Kommilitonen,⁵⁷ vor dem Hintergrund der skizzierten Werthierarchie machte sie dies jedoch in den Augen ihrer Mitstudenten keineswegs zu vollwertigen akademischen Bürgern. Gute Prüfungsleistungen von Frauen wurden entweder ignoriert oder aber mit dem Negativstereotyp des übertriebenen Fleißes der Studentinnen erklärt.⁵⁸ Von einer Oxbridger Ausbildung würden Frauen nicht in vergleichbarem Maße wie Männer profitieren, lautete ein gängiges Argument, da ihnen das ‚social life‘ der Männercolleges, das als Essenz eines Oxbridger Studiums idealisiert wurde, fehle.⁵⁹

⁵⁵ Evans 1899, S. 10.

⁵⁶ Zur historischen Entwicklung der Idealisierung der *sociability* in Oxbridge und dem Wandel der Idee der ‚liberal education‘ in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vgl. Rothblatt 1976.

⁵⁷ Vgl. GCA, Letters of Dorothy Howard, Brief an ihre Mutter vom 3. Dezember 1901; zu Prüfungsleistungen u.a. Leedham Green 1996, S. 178 sowie Howarth 2000, S. 281ff.

⁵⁸ Zum Negativstereotyp der übermäßig fleißigen Studentin vgl. u.a. McWilliams Tullberg 1998, S. 104; sowie Hay 1905, S. 33.

⁵⁹ Vgl. beispielhaft die Argumente der Union-Debatte des Jahres 1920 über die Gleichberechtigung der Frauen und die Eingliederung der Frauencolleges in die Universität, The Cambridge Review, 21. Mai 1920, S. 423, hier mit kritischem Kommentar des Berichterstatters.

Die Inhalte jenes idealisierten Soziallebens des Oxforder oder Cambrdiger Gentleman unterschieden sich – bei aller Gemeinsamkeit in der Idealisierung von Männlichkeit – dabei in zumindest zwei Punkten von jenem der Verbindungen. Erstens nahm ‚culture‘ – ein vager Sammelbegriff für eine Belesenheit in den Klassikern, den Besuch von Theater und Konzerten, die Teilnahme an Debattierklubs und anderen sozialen Unternehmungen – in der Wertehierarchie Oxbrdiger Undergraduates einen wesentlich wichtigeren Stellenwert ein als in jener der Verbindungen. In dieser Hinsicht erschienen sie einerseits ‚bildungsbürgerlicher‘ als ihre deutschen Kommilitonen, andererseits war ‚culture‘ generell Teil des Gentleman-Ideals der englischen Oberschicht, das weniger auf einer – in Deutschland theoretisch als sozial integrativ konzipierten – Bildung durch Wissenschaft als auf einer sozial verorteten Kultiviertheit der Person, von der die Collegesozialisation nur ein Teil war, beruhte. Zweitens ist ein gewisser Unterschied im Grad der Militarisierung des Männlichkeitsbildes festzuhalten: Zu einer Annäherung des studentischen Habitus an soldatische Gepflogenheiten kam es an den englischen Universitäten nicht – die ‚Schneidigkeit‘ des Offiziers, die in verbindungsstudentischen Quellen immer wieder als Ideal zitiert wird, konnte sich hier nicht als Leitbild der Männlichkeit durchsetzen.

Ob diese Unterschiede die Virilität der Oxbrdiger Studentenkultur abmilderten, ist eher fraglich. Zwar argumentierten manche Dozenten in diesem Sinne und führten an, dass gerade der Stellenwert der ‚culture‘ Oxbridge von der virilen Atmosphäre der *public schools* unterscheide. Aber neben dem *cult of athleticism* trug auch die sehr weitgehende Abschottung des männlichen Studentenlebens gegenüber den weiblichen Kommilitonen dazu bei, dass Oxford und Cambridge als sehr männliche Orte wahrgenommen wurden. Zwar waren sie nicht die einzigen Universitäten, welche die Idee der Universität als „a place of exclusively male sociability“ vertraten, aber hier war die Geschlechtertrennung besonders ausgeprägt.⁶⁰

„Cambridge society is essentially male. The students of Newnham and Girton [der Frauencolleges, S.L.], though they attend some of the lectures, are kept more or less strictly to themselves, and play no part in undergraduate life“⁶¹

⁶⁰ Howarth 2000, S. 241.

⁶¹ Tennyson 1913, S. 49. Tennyson studierte bis 1902 in Cambridge. Vgl. auch Hassall 1964, S. 99: „The male and female communities lived apart; or the chaperone presided where they briefly met. Elsewhere shrewd mothers might arrange the tennis or water-party; here there was practically no common ground.“ Vgl. für Oxford Howarth 2000, S. 274, 277.

schrieb ein ehemaliger Student 1913 über das Geschlechterverhältnis um die Jahrhundertwende. Die Männlichkeit des Cambridge Studentenlebens stellte er, wie viele seiner Zeitgenossen, als ein grundlegendes Charakteristikum der Universität heraus. Die rigide Trennung von männlichem und weiblichem *social life* an den alten englischen Universitäten wurde zum einen von den Autoritäten gefördert. Auf den Ruf ihrer Mitglieder bedacht, unterwarfen die Frauencolleges die Studentinnen einer strikten Disziplin und untersagten persönliche Kontakte zu männlichen Kommilitonen. Nur unter Beisein einer ‚chaperone‘, einer Anstandsdame, waren gemischtgeschlechtliche Treffen möglich.⁶²

Aber auch die männlichen Studenten selbst waren in der Epoche vor dem Ersten Weltkrieg nicht willens, sich für eine Integration der Studentinnen in das *social life* einzusetzen, im Gegenteil: Fast alle studentischen *societies* schlossen Studentinnen explizit aus.⁶³ Einschränkend ist anzumerken, dass sich im Jahrzehnt vor 1914 die Stimmen mehrten, die Kritik an dieser Strategie äußerten. In Oxbridge Studentenzeitschriften erschienen immer wieder Artikel, welche die rigide Geschlechtertrennung kritisierten und sowohl mehr Gemeinsamkeit in der Freizeit als auch gelegentlich die Gleichstellung der Studentinnen an der Universität forderten.⁶⁴ Die Politik der Männlichkeit war in Oxford und Cambridge insbesondere in den letzten Jahren vor dem Ersten Weltkrieg nicht unumstritten – dennoch dominierte sie zumindest bis 1914 studentische ebenso wie professorale Diskurse und Praktiken.

In den neueren englischen sowie den schottischen Universitäten spielte Männlichkeit als ‚Studienziel‘ eine weniger wichtige Rolle. Der *cult of athleticism* bestimmte hier weniger als in Oxbridge Alltag und Wertekanon der Studenten; Sport war, wiewohl gleichfalls beliebt, kein zentrales Symbol des Studentenlebens schottischer, walisischer oder Londoner Studenten.⁶⁵ Die Studentinnenzahlen wuchsen an den *provincial universities* rasch – im Jahr 1900 waren 16% der britischen Studierenden Frauen, an einzelnen Hochschulen lag der Anteil bereits wesentlich höher – und damit kamen Frauen und Männer hier vermehrt in Kontakt.⁶⁶ An einigen Universitäten gab es *Students' Representative Councils*, in denen Frauen und Männer zusammenar-

⁶² Beispiele für die rigiden Vorschriften finden sich u.a. in Phillips 1979.

⁶³ Unter den wenigen Ausnahmen waren u.a. die jeweiligen Fabian Societies.

⁶⁴ Vgl. beispielhaft The Granta, 4. Februar 1905, S. 134.

⁶⁵ Vgl. für Aberdeen Anderson 1988, S. 71; daneben Dyhouse 1995, S. 200.

⁶⁶ Vgl. Dyhouse 1995, S. 17; vgl. auch Anderson 1995, S. 52. Die umfangreichste Untersuchung zu Frauen an einer britischen Universität außerhalb Oxbridges bietet Moore 1991.

beiteten, wenn auch nicht ohne Friktionen.⁶⁷ Gegenreaktionen blieben nicht aus: Ähnlich wie in Oxbridge wurden auch an anderen Universitäten Studentinnen von ihren Kommilitonen gelegentlich als überpünktliche, überfleißige und übereifrig mitschreibende ‚Streberinnen‘ verunglimpft und damit wiederum Bildungsideale mit Geschlechterstereotypen verbunden. In vielen Universitäten wurde nach der Zulassung von Frauen die *Students' Union* in *Men's Union* umbenannt und Frauen wurden explizit ausgeschlossen.⁶⁸ Dennoch war außerhalb Oxbridges der Kult um *manliness* weniger ausgeprägt, die Debatten um das Frauenstudium weniger langwierig und emotional und die Frauen im Studentenleben weniger separiert. Für Aberdeen etwa hat Lindy Moore gezeigt, dass trotz zahlreicher Abgrenzungsreaktionen Studenten und Studentinnen vielfach in Kontakt kamen, was nicht selten beide Seiten als positiv erlebten. Auch symbolisch wurden die Frauen hier integriert, indem sie Talare tragen durften – in Oxbridge war dies vor dem Ersten Weltkrieg noch undenkbar.⁶⁹ Einer Studentin der *London School of Economics* schließlich erschien die Oxforder Geschlechterordnung im Vergleich zu den Londoner Verhältnissen geradezu als „sex apartheid“.⁷⁰

Auch an den deutschen Universitäten fand die strenge Trennung der Sphären von Studenten und Studentinnen keine Entsprechung, trotz strenger Anstandsregeln und trotz der exklusiven Männlichkeit der Korporationen. Statt auf eine fast absolute Geschlechtertrennung setzten die Verbindungen auf begrenzten und ritualisierten Kontakt zu Frauen: Diese wurden aus dem Alltagsleben der Verbindungen ausgeschlossen, waren bei Tanzveranstaltungen und Festen jedoch als Gäste willkommen. Damit reduzierte sich der Kontakt der Studenten zum anderen Geschlecht auf hochformelle Ausnahmesituationen, bei denen schon durch die räumliche Anordnung klare Aussagen über die Geschlechterordnung getroffen wurden: So saßen bei Verbindungsfesten stets die Männer als Kern der Gemeinschaft im Mittelpunkt, den ‚Damen‘ wurden Gästeplätze auf der Galerie, am Rand der Veranstaltung oder auf einem besonderen Podium zugewiesen.⁷¹ In Tanzstunden und Bällen hatten sich Studenten und Studentinnen an detailliert festgelegte Rollenvorschriften zu halten, die die traditionelle Geschlechterordnung spiegelten und reproduzierten.

⁶⁷ Vgl. Dyhouse 1995, S. 13.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 203.

⁶⁹ Vgl. Moore 1991, S. 104ff.

⁷⁰ Stocks 1970, S. 113.

⁷¹ Vgl. beispielhaft Dörr 1926, S. 123.

5 Fazit

Gerade Gemeinschaften, die sich als Elite verstanden und Anspruch auf eine Führungsposition in der Gesellschaft erhoben – dies gilt für die deutschen Studentenverbindungen ebenso wie für Oxbridge –, zeichneten sich am Beginn des 20. Jahrhunderts durch die intensive Pflege ihrer „aura of masculinity“ aus und wiesen dem Streben nach Männlichkeit einen hohen Stellenwert in ihrer Selbstdefinition zu.⁷² Sie boten ihren Mitgliedern klare Leitbilder der Männlichkeit und erschwerten den Frauen gleichzeitig die Integration in die akademische Lebenswelt. Beides zielte darauf, den Statusanspruch der Institutionen beziehungsweise ihrer Mitglieder in der deutschen und britischen Gesellschaft zu untermauern. Bildung als Persönlichkeitsentwicklung durch wissenschaftliche Arbeit sowie als Erwerb von Kulturwissen etwa im Rahmen von Lesezirkeln, Theater- und Konzertbesuchen, trat demgegenüber als Leitbild und Distinktionsmerkmal in den Hintergrund. In Deutschland, so lässt sich vermuten, war die um die Jahrhundertwende zunehmend auch von professoraler Seite idealisierte studentische Subkultur ein Faktor, der das Vordringen der Frauen an die Universitäten verzögerte.⁷³ Universitäten mit einem besonders stark ausgeprägten Korporationswesen – d.h. in der Regel Kleinstadtuniversitäten – waren noch bis nach dem Ersten Weltkrieg für Frauen unattraktiv. Ein Beispiel hierfür war die Verbindungshochburg Tübingen, in der bis in die 1920er Jahre hinein die Frauenzahlen deutlich unter dem Reichsdurchschnitt blieben.⁷⁴ Aus der Perspektive der Universität war dies nicht negativ, im Gegenteil: Im Wettbewerb der Universitäten um Ruf und Ansehen erschien dem Historiker und Tübinger Rektor Adalbert Wahl dieses Vorherrschen der Männlichkeit als ein Vorteil. Tübingen, so bemerkte er bei der Rektoratsübergabe im April 1922 freudig, sei trotz der wachsenden Anzahl der Studentinnen „noch nicht in Gefahr [...], seinen auch sonst deutlich erkennbaren Charakter als ausgesprochen männliche Universität einzu- büßen.“⁷⁵ Die männliche Prägung der Universität wurde damit als ‚Standortfaktor‘ interpretiert. In England trug die Oxbridger Politik der *manliness* wesentlich dazu bei, dass Frauen dort erst wesentlich später als an anderen

⁷² Zitat: Dyhouse 1995, S. 201. Vgl. dazu auch Costas 1995, S. 505f.

⁷³ So auch Anderson 2004, S. 298.

⁷⁴ 1913 lag der Frauenanteil in Tübingen bei 3,5 %, im Reichsdurchschnitt bei 6,7%. Auch wenn sich der Abstand etwas verringerte, blieb die Tübinger Quote bis Ende der 1920er Jahre unterdurchschnittlich, vgl. Titze 1987, S. 256; Titze 1995, S. 42f., Tab. 6. Nur 1918 lag der Tübinger Frauenanteil mit knapp 11% über dem Reichsdurchschnitt.

⁷⁵ Reden anlässlich der Rektoratsübergabe am 29. April 1922 im Festsaal der neuen Aula, S. 7.

Universitäten als gleichberechtigte Mitglieder akzeptiert wurden und bis ins späte 20. Jahrhundert unterrepräsentiert blieben.

Unumstritten, so muss nochmals betont werden, war die Politik der Virilität dabei weder im edwardianischen Oxbridge noch in den Studentenverbindungen. Der ‚Kult‘ um Männlichkeit hatte Grenzen, und die Identifikation mit der traditionellen Geschlechterordnung zeigte auch innerhalb der Studentenschaft Brüche. Je mehr Studentinnen an die Universitäten kamen und je mehr Kontakte sich trotz aller Regularien ergaben, desto mehr Studenten revidierten ihre vorgefassten Geschlechterbilder und zeigten sich aufgeschlossen gegenüber ihren Kommilitoninnen.⁷⁶ Dies gilt insbesondere für die letzten Jahre vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges. Die Studenten, insbesondere die Verbindungsmitglieder und die Undergraduates der alten englischen Universitäten, waren in dieser Epoche jedoch keine Vertreter des Wandels; sie setzten sich nicht für eine Überwindung von Geschlechtertrennung und Benachteiligung der Studentinnen ein, wie es etwa in den 1960er Jahren geschah. Während die Einführung gemischter Colleges in Oxbridge in den 1960er und 1970er Jahren entscheidend auf studentische Forderungen und Proteste zurückzuführen war, verteidigten die Undergraduates der edwardianischen Ära mehrheitlich das Leitbild männlicher akademischer Kultur, oft sogar vehementer als die Professoren.⁷⁷ Prägend blieb auf beiden Seiten des Kanals zumindest bis 1914 jene Strömung, die Männlichkeit mehr denn je als Ziel eines Studiums betonte und inszenierte. Erst nach dem Weltkrieg geriet sie zunehmend in die Defensive, und erst im späten 20. Jahrhundert schrumpfte sie zu einem randständigen Phänomen.

⁷⁶ Vgl. beispielhaft für Deutschland die Schilderung der Heidelberger Studentin Rahel Straus (1961), S. 96; für England bzw. Cambridge siehe *The Cambridge Magazine*, 20. Januar 1912, S. 25.

⁷⁷ In mehreren Cambridger Umfragen zur Haltung gegenüber dem Frauenstudium, die zwischen 1897 und 1921 durchgeführt wurden, war der Anteil der Gegner des Frauenstudiums in der Studentenschaft größer als in der Dozentenschaft, vgl. Brooke 1993, S. 297; McWilliams Tullberg 1998, S. 149f.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Universitätsarchiv Tübingen (UAT), 117/1142, 117/1144, 183//77.
 Girton College Archive (GCA), Letters of Dorothy Howard.
 Archiv der Königsgesellschaft Roigel in Tübingen (AKR), Gazette du Roi.

Gedruckte Quellen

Academia. Monatsschrift des C.V. der katholischen deutschen Studentenverbindungen. München.
 Akademische Turnzeitung (1900-1914). Zeitschrift des VC des Verbandes der Turnerschaften auf Deutschen Hochschulen. Leipzig.
 Burschenschaftliche Blätter (1900-1914). Monatsschrift für den deutschen Burschenschafter, hg. von der Deutschen Burschenschaft und Vereinigung Alter Burschenschafter. Bad Nauheim.
 Camerer, J. W. (1906): Geschichte der Burschenschaft Germania zu Tübingen: 1816 bis 1906. Urach: Bühler'sche Buchdruckerei.
 Cordes, Günter (1930): Gesellschaft Rothenburg (Tübingen): 50 Jahre 1880-1930. Murrhardt.
 Dannie, David Watson (1900): Oriol College. London: F.E. Robinson.
 Deutsche Corpszeitung (1900-1921). Frankfurt a.M.: Verlag der Deutschen Corpszeitung.
 Die Studentin (1912-1915), hg. v. Verband Vereine studierender Frauen Deutschlands.
 Dörr, Franz (1926): Die Burschenschaft Allemannia zu Heidelberg, von 1906 bis 1926. Schopfheim: Uehlin.
 Erinnerungsblätter aus der Aktivität (1922). Festgabe zum 110. Stiftungsfeste des Corps Rhenania zu Freiburg i.B. Frankfurt a.M.
 Evans, Hugh (1899): The Freshman at Cambridge. Cambridge.
 Festschrift zum 60jährigen Bestehen der Landsmannschaft Ghibellinia in Tübingen. Frankfurt a.M. 1905.
 Hay, Ian (1905): Young Blood. Seven University Stories. London.
 Jahresbericht der Studentenverbindung Nicaria zu Tübingen 1906-07. Tübingen 1907.
 Kirchhoff, Arthur (Hg.) (1897): Die akademische Frau. Gutachten hervorragender Universitätsprofessoren, Frauenlehrer und Schriftsteller über die Befähigung der Frau zum wissenschaftlichen Studium und Berufe. Berlin: Steinitz.
 Kretschmer, Ernst (1963): Gedanken und Gestalten. Erlebnisse von Ernst Kretschmer. Stuttgart: Thieme.
 Lindner, Felix (1897): Vom Frauenstudium. Vortrag in Rostock geh. am 16. Dec. 1896. Rostock: H. Warkentien.
 Methner, Alfred/ Lustig, Georg (1911): Geschichte des Corps Borussia zu Breslau. Breslau: Korn.
 Mitteilungen aus der Ghibellinia (1902-1914). Tübingen.
 Münzenmaier, Heinrich (1924): Geschichte der Landsmannschaft Schottland zu Tübingen 1849-1924. Stuttgart: Paulinenpflege.
 Palatia sei's Panier (1928). Pfälzerchronik. 50 Jahre Tübinger Palatia, 1878-1928. Ulm: Baur & Schäuferlen.
 Phillips, Ann (Hg.) (1979): A Newnham Anthology. Cambridge: Cambridge University Press.
 Reden anlässlich der Rektoratsübergabe am 29. April 1922 im Festsaal der neuen Aula. Tübingen 1922.

- Sathianadhan, Samuel (1897): *Four Years in an English University*. Madras: Lawrence Asylum Press.
- Schroeder, Herbert/Schroeder, Annelise (1932): *Das Studium in England*. Im Auftrag des Deutschen Akademischen Austauschdienstes e. V. Berlin.
- Stocks, Mary D. (1970): *My Commonplace Book*. London: Davies.
- Straus, Rahel (1961): *Wir lebten in Deutschland*. Erinnerungen einer deutschen Jüdin 1880-1933. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Tennyson, Charles (1913): *Cambridge From Within*. London: Chatto & Windus.
- The Cambridge Magazine (1912-1914). Cambridge.
- The Cambridge Review (1900-1914). A Journal of University Life and Thought. Cambridge.
- The Granta (1900-1914). A College Joke to Cure the Dumps.
- The Sex (Magazine of the Sexcentenary Club, Peterhouse) (1900-1914). Cambridge.
- Tübinger Chronik (1900-1914). Tübingen.
- Ulmia (1906-1914). Zeitschrift für die Mitglieder der Landsmannschaft Ulmia zu Tübingen. Tübingen.
- Wegscheider, Hildegard (1953): *Weite Welt im engen Spiegel*. Erinnerungen. Berlin: arani-Verlags-Gesellschaft.
- Wirth, Alfred (1935): *Geschichte der Freiburger Burschenschaft Alemannia, 1860-1935*. Freiburg: Selbstverlag der Burschenschaft.

Literatur

- Albisetti, James C. (1988): *Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*. Princeton: Princeton University Press.
- Anderson, Robert D. (1988): *The Student Community at Aberdeen 1860-1939*. Aberdeen.
- Anderson, Robert D. (1995): *Universities and Elites in Britain since 1800*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, Robert D. (2004): *European Universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford: Oxford University Press.
- Benker, Gitta/Störmer, Senta (1991): *Grenzüberschreitungen*. Studentinnen in der Weimarer Republik. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Bias-Engels, Sigrid (1986): „Rosenknospen ersticken im Wüstensande“ – Das Frauenstudium im Spiegel der studentischen Presse 1895-1914. In: Schlüter, Anne/Kuhn, Annette (Hg.): *Lila Schwarzbuch – Zur Diskriminierung von Frauen in der Wissenschaft*. Düsseldorf: Schwann, S. 34-57.
- Biaستoch, Martin (1980): *Duell und Mensur im Kaiserreich am Beispiel der Tübinger Corps Franconia, Rhenania, Suevia und Borussia zwischen 1871 und 1895*. Vierow: SH-Verlag.
- Birley, Derek (1995): *Land of Sport and Glory*. Manchester: Manchester University Press.
- Blattmann, Lynn (1996): „Lasst uns den Eid des neuen Bundes schwören“. Schweizerische Studentenverbindungen als Männerbünde 1870-1914. In: Kühne, Thomas (Hg.): *Männergeschichte – Geschlechtergeschichte. Männlichkeit im Wandel der Moderne*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 119-135.
- Brandt, Harm-Hinrich (2001): *Studierende im Humboldt'schen Modell des 19. Jahrhunderts*. In: Schwinges, Rainer Christoph (Hg.): *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*. Basel: Schwabe, S. 131-150.
- Brooke, Christopher (1993): *A History of the University of Cambridge*. Vol. IV: 1870-1990. Cambridge: Cambridge University Press.

- Costas, Ilse (1995): Die Öffnung der Universitäten für Frauen. Ein internationaler Vergleich für die Zeit vor 1914. In: *Leviathan* 23, S. 496-516.
- Curthoys, Mark C./Jones, Stuart H. (1995): Oxford Athleticism, 1815-1914: a Reappraisal. In: *History of Education* 24/4, S. 305-317.
- Deslandes, Paul R. (2005): *Oxbridge Men. British Masculinity and the Undergraduate Experience, 1850-1920*. Bloomington: Indiana University Press.
- Dowe, Christopher (2006): Auch Bildungsbürger? Katholische Studierende und Akademiker im Kaiserreich. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Dyhouse, Carol (1995): *No Distinction of Sex? Women in British Universities, 1870-1939*. London: UCL Press.
- Fellmeth, Ulrich (1998): Margarete von Wrangell und andere Pionierinnen. Die ersten Frauen an den Hochschulen in Baden und Württemberg. St. Katherinen: *Scripta Mercaturae*.
- Frevert, Ute (1997): Das Militär als 'Schule der Männlichkeit'. Erwartungen, Angebote, Erfahrungen im 19. Jahrhundert. In: Dies. (Hg.): *Militär und Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 145-173.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christian (1998): *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.
- Glaser, Edith (1992): *Hindernisse, Umwege, Sackgassen: die Anfänge des Frauenstudiums in Tübingen (1904-1934)*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Hardtwig, Wolfgang (1985): *Krise der Universität, studentische Reformbewegung 1750-1819 und die Sozialisation der jugendlichen Bildungsschicht. Aufriß eines Forschungsproblems*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 11, S. 155-176.
- Hardtwig, Wolfgang (1992): *Auf dem Weg zum Bildungsbürgertum: die Lebensführungsart der jugendlichen Bildungsschicht 1750-1819*. In: Lepsius, Rainer M. (Hg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil III: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 19-41.
- Hassall, Christopher (1964): *Rupert Brooke*. New York: Faber & Faber.
- Hausen, Karin (1986): *Warum Männer Frauen zur Wissenschaft nicht zulassen wollten*. In: Dies./Nowotny, Helga (Hg.): *Wie männlich ist die Wissenschaft?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 31-42.
- Howarth, Janet (2000): „In Oxford but ... not of Oxford“: The Women's Colleges. In: Aston, Trevor H. (Hg.): *The History of the University of Oxford, Band 7: Nineteenth-century Oxford, Part 2*, hg. von Michael Brook. Oxford: Oxford University Press, S. 237-307.
- Huerkamp, Claudia (1996): *Bildungsbürgerinnen: Frauen im Studium und in akademischen Berufen, 1900-1945*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Jarausch, Konrad H. (1982): *Students, Society and Politics in Imperial Germany. The Rise of Academic Illiberalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Jarausch, Konrad H. (1983): *Higher Education and Social Change: Some Comparative Perspectives*. In: Ders. (Hg.): *The Transformation of Higher Learning 1860-1930. Expansion, Diversification, Social Opening and Professionalization in England, Germany, Russia and the United States*, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 9-36.
- Jarausch, Konrad H. (1989): *Die Krise des deutschen Bildungsbürgertums im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts*. In: Kocka, Jürgen (Hg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Bd. 4: Politischer Einfluss und gesellschaftliche Formation*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 180-205.
- Leedham Green, Elisabeth (1996): *A Concise History of the University of Cambridge*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Levsen, Sonja (2004): Gemeinschaft, Männlichkeit und Krieg. Militarismus in englischen Colleges und deutschen Studentenverbindungen am Vorabend des Ersten Weltkrieges. In: Jansen, Christian (Hg.): Der Bürger als Soldat. Die Militarisierung europäischer Gesellschaften im langen 19. Jahrhundert: ein internationaler Vergleich. Essen: Klartext, S. 230-246.
- Levsen, Sonja (2006): Elite, Männlichkeit und Krieg. Tübinger und Cambridger Studenten, 1900-1929. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Mangan, James A. (1984): 'Oars and the Man': Pleasure and Purpose in Victorian and Edwardian Cambridge. In: *The British Journal of Sports History* 1, S. 245-271.
- McCrone, Kathleen E. (1986): The „Lady Blue“: Sport at the Oxbridge Women's Colleges from their Foundation to 1914. In: *The British Journal of Sports History* 3, S. 191-215.
- McWilliams Tullberg, Rita (1988): *Women at Cambridge*. Revised edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, Lindy (1991): *Bajanellas and Semilinas: Aberdeen University and the Education of Women, 1860-1920*. Aberdeen: Aberdeen University Press.
- Müller, Detlef K. (1994): *Schulkritik und Jugendbewegung im Kaiserreich (eine Fallstudie). „Aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit“ (Hoher Meißner 1913)*. In: Ders. (Hg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau: S. 191-222.
- Paulin, Roger (1990): *Goethe, The Brothers Grimm and Academic Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rothblatt, Sheldon (1976): *Tradition and Change in English Liberal Education*. London: Faber & Faber.
- Schulze, Friedrich/Ssymanck, Paul (1931): *Das deutsche Studententum von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart*. 4., völl. überarb. Aufl. München: Verlag für Hochschulkunde.
- Tichy, Marina (1990): *Die geschlechtliche Un-Ordnung. Facetten des Widerstands gegen das Frauenstudium von 1870 bis zur Jahrhundertwende*. In: Heindl, Waltraud/dies. (Hg.): „Durch Erkenntnis zu Freiheit und Glück...“ *Frauen an der Universität Wien ab 1897*. Wien: WUV-Universitäts-Verlag, S. 27-48.
- Titze, Hartmut (1987): *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. I: Hochschulen, 1. Teil: Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland, 1820-1944*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Titze, Hartmut (1995): *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band I: Hochschulen, 2. Teil: Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830-1945*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Weber, Thomas (2003): *Oxford and Heidelberg Universities before the First World War: British and German Elite Institutions in Comparative Perspective*. Unpublished Ph.D.thesis. University of Oxford.
- Wipf, Hans U. (2005): *Studentische Politik und Kulturreform. Geschichte der Freistudenten-Bewegung, 1896-1918*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

Anschrift der Autorin:

Dr. Sonja Levsen, Historisches Seminar, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Kollegiengebäude IV, Werthmannplatz, 79085 Freiburg im Breisgau
e-mail: sonja.levsen@geschichte.uni-freiburg.de

ANDREAS VON PPRONDCZYNSKY

„Zerstretheit s. Aufmerksamkeit“¹

Historische Rekonstruktion eines spannungsvollen Verhältnisses

Einleitung

„Kinder sind anders“ – so lautet, wie man weiß, der Titel eines der bekanntesten Bücher der Reformpädagogin Maria Montessori.² Die zentrale Intention dieses Werkes besteht darin, Erwachsenen die Eigenständigkeit und Eigentümlichkeit der kindlichen Entwicklungsphasen vor Augen zu führen, zu zeigen, dass Kinder zum „natürlichen“ Aufwachsen einer Umwelt bedürfen, die ihnen gemäß – eben „kindgemäß“ – ist. Dazu gehört neben vielem anderen auch die Beachtung der sogenannten „sensiblen Perioden“ in der kindlichen Entwicklung, an die Eltern und Pädagogen anknüpfen und die sie unterstützen müssen, wenn Lern- und Bildungsprozesse einen „naturgemäßen“ Verlauf und Aufbau nehmen sollen. Wenn nun Montessori von den „sensiblen Perioden“ spricht, vergisst sie nicht darauf zu verweisen, dass diese Phasen von einer hohen „Aufmerksamkeit“ des Kindes, einer erstaunlichen Konzentration auf einen Gegenstand getragen werden. Ja, oftmals wirken derart konzentrierte Kinder auf den Beobachter wie „zerstreut“, weil sie ihre Umwelt nicht mehr wahrzunehmen scheinen.³ Mit der „Aufmerksamkeit“ und ihrer Polarisation wird bei Maria Montessori eine grundlegende Fähigkeit angesprochen, mittels derer die Strukturierung des Lernens unterstützt und gefördert zu werden vermag.

Nun ist der Aufmerksamkeit aber weder erst zu Zeiten Montessoris Beachtung geschenkt worden, noch ist es in seiner frühen Entwicklung ein ausschließlich pädagogisches Thema gewesen. Vielmehr muss festgestellt werden, dass die Bedeutung der „Aufmerksamkeit“ im Rahmen der Philosophie

¹ Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik 1911, Sp. 1937.

² Montessori 2005.

³ Das weiß im Grundsatz auch schon die Psychologie des ausgehenden 19. Jahrhunderts: „Die Zerstretheit ist nur ein Zeichen großer Konzentration“ (Külpe 1893, S. 102).

schon seit Augustinus diskutiert worden ist, während der Aufklärung einer Aufwertung der sogenannten „unteren Erkenntnisvermögen“ im Rahmen des ästhetischen Diskurses in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts diente und das Thema schließlich in der Psychologie dann auch theoretisch und experimentell seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts seinen disziplinären Ort gefunden hat. Dabei ist die Aufmerksamkeitsthematik philosophisch schon früh auch nicht nur im deutschen Sprachraum vertreten (so etwa bei John Locke), sie wird international überdies in der sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelnden angelsächsischen und französischen Kinderpsychologie aufgegriffen und sie spielt eine zentrale Rolle in der empirischen Entfaltung der Psychologie. Sie wird überall dort registriert und bearbeitet, wo es um eine Klärung der individuellen Auswirkungen von Modernisierungsprozessen (Industrialisierung, Urbanisierung, Beschleunigung, Veränderung von Wahrnehmung etc.) geht. Doch eine besondere *pädagogisch-reflexive* Beschäftigung mit der Aufmerksamkeitsproblematik entsteht zunächst zu Beginn des 19. Jahrhunderts im deutschen Sprachraum; daher legen die nachfolgenden Ausführungen ihren Schwerpunkt auf diesen Diskurs.

Die These, die hier vertreten werden soll, lautet, dass sich bei einer intensiven historischen wie systematischen Beschäftigung mit „Aufmerksamkeit“ über das philosophiegeschichtlich etablierte Diskursgefüge hinaus auch eine Linie des modernen Bildungs- und Erziehungsdiskurses rekonstruieren lässt, die nicht nur Teil der philosophischen und psychologischen Denktraditionen ist, sondern sowohl einen eigentümlichen Zugang zur historischen Erfassung von auf den Nägeln brennenden Erziehungsnöten – etwa im Schulbereich – eröffnet, wie auch einen systematischen Ertrag insofern zu erbringen vermag, als sich über die Aufmerksamkeitssemantik ein komplexes Gebilde verschiedener konzeptioneller Debatten zum Lernen, zur Unaufmerksamkeit und Zerstreuung – von Schülern wie auch Lehrern –, zur Frage der Konzentration (als didaktisch-methodischer wie auch motivationaler Problematik) und zur pädagogischen Relevanz der Nervosität konturierter erfassen lässt.

Allerdings wäre die historische und systematische Rekonstruktion der Bedeutung des Aufmerksamkeitsbegriffs für Pädagogik und Erziehungswissenschaft ein umfangreiches Forschungsprojekt. Dessen Perspektiven können hier nur in vier Schritten aufgezeigt werden. Zunächst geht es um einen knappen Abriss der Geschichte des Aufmerksamkeitsbegriffs (1). Sodann wird darauf eingegangen, dass Aufmerksamkeit im pädagogischen Diskurs in zwei verschiedenen Bedeutungshorizonten aufgetreten ist: Einerseits im systematischen Kontext Allgemeiner Pädagogik und dort zuerst bei Herbart (2). Andererseits dann sowohl als kritische Einstellung gegenüber Unzuläng-

lichkeiten in Vollzügen pädagogischer Praxis wie auch als pädagogische Kritik gesellschaftlicher Zumutungen an Erziehung. Hier erscheint das psychologisch positiv besetzte Konzept der Aufmerksamkeit dann kulturkritisch transformiert in die Negativbilder der Unaufmerksamkeit, der Zerstreuung, der Nervosität – bis in die Dimension der Pathologie (3). Aus dieser Befundlage lassen sich dann durchaus Beziehungen zu gegenwärtigen Diskussionen über Lernen, Hirnforschung und eine kulturwissenschaftliche Analyse der Veränderungen von Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsprozessen in der Mediengesellschaft, in denen auch erziehungswissenschaftliche Theoriebildung engagiert ist, knüpfen. Das kann im Rahmen der vorliegenden Ausführungen jedoch nur andeutungsweise geschehen (4).

1 Eine kurze Geschichte des Aufmerksamkeitsbegriffs⁴

Seit Augustinus ist die Aufmerksamkeit als eine besondere Bewusstseinstätigkeit, mittels derer (Denk-)Inhalte klar erfasst werden können, verstanden worden. Sie beruhte auf der Annahme einer Tätigkeit des Willens, die, wie auch René Descartes hervorgehoben hatte, sich vor allem durch ihre bemerkende Funktion auszeichnen würde. Leibniz schrieb ihr dann eine bewusstmachende Wirksamkeit derart zu, dass die Aufmerksamkeit für die Entwicklung von Perzeptionen, also Wahrnehmungen, zu Apperzeptionen, also bewusstem Erleben, verantwortlich sei. Nach Bonnets „Essaies de Psychologie“ begann sich im 18. Jahrhundert eine Auffassung von der Aufmerksamkeit einzubürgern, die zwischen äußerlicher und innerlicher, willkürlicher und unwillkürlicher Aufmerksamkeit differenzierte. In diesem Kontext wurden Ästhetik und Anthropologie so relationiert, dass sie zu sich gegenseitig begründenden Aussagekomplexen werden konnten:

„Aufmerksamkeit strukturiert das Wissen von Philosophie, Theologie, Medizin und Pädagogik sowie dasjenige der Künste gleichermaßen und wird derart zu einer grundlegenden Kategorie in einer Wissenschaft vom Menschen, deren Leitgedanke die Perfektibilität ist.“⁵

In der zeitgenössischen Literatur – etwa bei Friedrich Schlegels *Lucinde* – findet man dann schon den Topos angedeutet, der im Nervositätsdiskurs gegen Ende des 19. Jahrhunderts Aufmerksamkeit und Zerstreuung eng mit-

⁴ Siehe hierzu grundlegend Neumann 1971; im historisch-lexikalischen Überblick Andreae 1903.

⁵ Thums 2003, S. 55. Zur Beziehung von Aufklärung und Aufmerksamkeit vgl. auch Adler 2003.

einander verknüpfen wird: „fortgesetzte Aufmerksamkeit“ als nachhaltiger aufklärungspädagogischer Appell und „plötzliche Zerstreuung“ als psychodynamische Antwort auf Phänomene der Überreizung der Wahrnehmung treten als zwei Seiten ein und derselben Person in blitzschnellem Wechsel auf.⁶ Im Rahmen der psychologischen Philosophie des 19. Jahrhunderts bildete sich dann allmählich die Überzeugung heraus, dass die Aufmerksamkeit eine „Tätigkeit“ sei, die nun Intelligenz, Denken und Gefühl in eine besondere Beziehung ordnete. So behaupten Fries, Schopenhauer und Rosenkranz übereinstimmend, „das Aufmerken (sei) derjenige Akt der Intelligenz, wodurch sie sich die Richtung auf sich selbst in ihrem Gefühl gibt“.⁷ Diesen Gedanken hat neben Lotze und Fechner vor allem Beneke in seiner Pädagogischen Psychologie aufgegriffen und betont, dass die Aufmerksamkeit nicht nur als „Tätigkeit“, sondern gar als „Selbsttätigkeit“ bestimmt werden kann.⁸ Diese konzeptionelle Entwicklung schließt die Debatte um den Aufmerksamkeitsbegriff dann mit zeitgenössischen pädagogischen Diskussionen, die Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit gelesen hatten⁹, zusammen. Auf dieser begrifflichen Grundlage verknüpft sich in der Folge, angestoßen von der pragmatistischen Psychologie James¹⁰ sowie vom Kinderpsychologen Preyer¹¹ und für die schulpädagogische Diskussion von hoher Relevanz, der Aufmerksamkeitsbegriff mit dem der Konzentration, und dann, vermittelt über Sully¹² und Ebbinghaus¹³, mit der Vorstellung, die Aufmerksamkeit sei immer eine auswählende Tätigkeit. Mit der Annahme der Selektivität von Aufmerksamkeit bricht der Aufmerksamkeitsdiskurs mit der noch von Ribot¹⁴ vertretenen Auffassung, dass nur mit der Vorstellung einer „Einheit des Bewusstseins“ Aufmerksamkeit gedacht werden könne und es beginnt die Sensibilisierung für einen Wandel der Wahrnehmung im Rahmen moderner Kultur.

An dieser Stelle gilt es zunächst festzuhalten, dass mit dem entstandenen Begriffsgefüge, mit dem man die Vorstellungen von der Aufmerksamkeit präzisiert hatte – also Selbsttätigkeit und Apperzeption, Konzentration und

⁶ Schlegel 1962, S. 51.

⁷ Vgl. Neumann 1971, Sp. 638.

⁸ Beneke 1845.

⁹ Zu dieser Diskussion siehe Langewand 2003.

¹⁰ James 1890.

¹¹ Preyer 1882.

¹² Sully 1892.

¹³ Ebbinghaus 1919.

¹⁴ Ribot 1908.

Selektivität – sich um 1800 auch ein Bewusstsein von der Bedeutung der Aufmerksamkeit in der und für die Erziehung bzw. den Erziehungsdiskurs entwickelt hatte. Die philosophische Reflexion seit Augustinus hatte dieses Verständnis vorbereitet – nun nimmt es aber im pädagogischen Reflexionszusammenhang andere Konturen an.

2 Herbarts systematischer Blick auf die pädagogische Relevanz der Aufmerksamkeit

Im Jahre 1802 merkt F. H. C. Schwarz im ersten Band seiner „Erziehungslehre“ an, dass „die Aufmerksamkeit des Kindes durch die naturgemäße Beschäftigung mit ihm am besten erweckt“ werden könne.¹⁵ Dieses grundsätzliche Vertrauen in die Möglichkeit eines problemlosen Zugriffs auf die Naturgemäßheit kindlicher Entwicklung als Basis der Aufmerksamkeitssschulung rekurriert zum einen auf die Entwicklung der Anthropologie zur Wissenschaft in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, zum anderen aber auch auf den im selben Kontext entstandenen Topos von der Erziehung als einer Kunst. Beides war im aufklärungspädagogischen Diskurs untrennbar verknüpft worden:

„Der ist der geschickteste und glücklichste Lehrer, welcher die Aufmerksamkeit der Kinder erwecken, und nützlich unterhalten kann. Ohne Aufmerksamkeit werden alle Ermahnungen und Unterweisungen größten Theils unnütz. Eltern und Lehrer können also nie sorgfältig genug seyn, diese erhebliche Kunst zu lernen: die Gedanken der Lehrlinge aus der Zerstreung zu sammeln, und sie auf dasjenige zu heften, was man sie lehren will“.¹⁶

Andererseits wusste auch schon Gedike, dass gerade die „lebhaftesten Köpfe“ diejenigen mit der geringsten Aufmerksamkeit seien:

„Gewöhnlich ist es gerade das Schicksal der lebhaftesten Köpfe, daß sie schwer behalten und leicht vergessen. Sehr natürlich, da sie zu schnell von einem Gegenstande zum anderen fliegen, und jede Idee mehr zum Ganzen überschauen, als in ihre einzelnen Bestandtheile zerlegen, und überhaupt zu ungeduldig sind, um sich lange bei Einer Idee zu verweilen, durch anhaltende Aufmerksamkeit die mancherlei Verhältnisse derselben gegen die schon eingesammelten Ideen zu bemerken, und sie vermittelt dieser wahrgenommenen Verhältnisse in die Reihe der schon vorhandenen Ideen einzupassen“.¹⁷

¹⁵ Schwarz 1802, S. 106.

¹⁶ Küster 1774, S. 17; s. a. Wenzel 1797, S. 49. Der Artikel Küsters ist für das Verständnis der Bedeutung der Aufmerksamkeit in der Pädagogik der Zeit offenbar so bezeichnend, dass er noch 1811 wörtlich von Reuter in sein „Pädagogisches Real-Lexicon“ aufgenommen wird (S. 1-2).

¹⁷ Gedike 1782, S. 262f.

Der in der Folge entstehende schulpädagogische Diskurs wird immer weniger Toleranz gegenüber diesen „lebhaften Köpfen“ zeigen und demgegenüber für die Schule die Kunst der Vermeidung von Zerstreuung als Aufmerksamkeits-schulung zu legitimieren suchen.

Dass die Erlernung dieser Kunst allerdings mit einigen eigentümlichen Tücken und Hindernissen verbunden sein könnte, deutet bereits Küster mit dem Hinweis auf die „Zerstreuung“ an. Denn diese, so wird der Diskurs zeigen, ist keineswegs schlicht das Gegenteil von Aufmerksamkeit, sondern oftmals geradezu ihre Steigerung; hier hat sich das pädagogische Bedeutungsfeld von Aufmerksamkeit/Zerstreuung in die zeitgenössische ästhetische Genedebatte einfügen lassen. Gleichwohl wissen aber besonders die Debatten um Schule und öffentlichen Unterricht um 1800 und im ganzen 19. Jahrhundert, dass das pädagogische Alltagsgeschäft weniger vom Schüler als zerstreutem Genie, sondern eher vom unaufmerksamen, unkonzentrierten, leicht ablenkbaren Educandus geprägt wird. Es drängt sich dann bei den reflektierenden Schulmännern zunehmend die Erkenntnis auf, dass die besondere pädagogische Doppel-Aufgabe als Balance zwischen der Vermeidung von Zerstreuung einerseits und zugleich in der Ermöglichung von Aufmerksamkeit andererseits zu bestimmen sei. Weil nichts in Erziehung und Unterricht ohne eine hinreichende willkürliche Aufmerksamkeit der Zöglinge zu erreichen,¹⁸ aber Alles ohne sie zum Scheitern verurteilt ist, positioniert sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts das systematische Nachdenken über die Aufmerksamkeit (und das Feld ihrer Komplementärbegriffe) im Zentrum praktischer und theoretischer pädagogischer Reflexion:

„Das Gegentheil der Aufmerksamkeit ist die Zerstretheit. Diese ist aber nicht bloß das Gegentheil, sondern auch das Seitenstück und die beständige Begleiterin derselben. Indem man aufmerksam ist für das Eine, wird man zerstreut für das Andere“.¹⁹

Niemand hat zunächst dieses Problem in seiner Schärfe deutlicher wahrgenommen als Herbart. Im Jahr 1802 legt er seine Abhandlung über „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung“ vor. Bereits hier zeigt sich ein sehr differenziertes Bewusstsein von den Problemen der Aufmerksamkeit. Sie

¹⁸ Die Unterscheidung zwischen unwillkürlicher und willkürlicher Aufmerksamkeit, wobei letztere mit den pädagogischen Ambitionen verbunden wird, ist ein verbreiteter Versuch, in die Unübersichtlichkeit des Aufmerksamkeitskonzepts Ordnung zu bringen. Vgl. etwa Anonymus 1874, S. 38; Anonymus 1884, S. 71; systematisch Dürr 1907.

¹⁹ Anonymus 1884, S. 73. S. a. Anonymus 1874, S. 332: „In der Regel [...] ist Zerstretheit ein Zustand der Sammlung, welche nur auf etwas Anderes gerichtet ist, als sie sollte“.

hängen für Herbart grundlegend mit dem „Sehen“ und der „Anschauung“ sowie deren rechter Schulung zusammen: „Daß das Sehen eine Kunst ist und daß der Lehrling in dieser (..) Kunst eine gewisse Reihe von Übungen zu durchlaufen habe“, erscheint Herbart wegen der „Verschiedenheit des Anschauens selbst“ unumgänglich.²⁰ Noch am Ende des Jahrhunderts wird aber Ebbinghaus „die Aufmerksamkeit als eine rechte Verlegenheit der Psychologie“ gerade deshalb bezeichnen können, weil mit ihr eine unüberschaubare Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Verständnisweisen, eine „Buntscheckigkeit des Bildes“²¹ verbunden sei²², die von der Sache her auch nicht überwindbar wäre, da es, wie z. B. von Andreae im Überblick festgehalten,

„keine psychische Funktion, vom Vorstellen, Unterscheiden und Urteilen bis zum Fühlen und Wollen [gäbe, d. V.], unter welche die Aufmerksamkeit nicht subsumiert“ werden könne.²³

Was ist aber zunächst das Ziel jener Anschauungsübungen, die Herbart vorgeschlagen hatte? „*Richtigkeit* der Anschauung ist eine Zusammenfassung, welche alles verbindet, was zur *Gestalt* eines Dinges gehört. Es ist also *Aufmerksamkeit auf die Gestalt*, wozu vorzugsweise das Sehen gebildet werden muß“.²⁴ Dass es um die Bestimmung dieser Aufmerksamkeit komplizierter bestellt ist, als es – wie erwähnt – zeitgleich Schwarz annahm, wusste Herbart schon sehr genau, denn es stellte sich ihm die „Frage, wie etwas vorgeübt, gelehrt, gelernt werden könne, was sich beinahe jedem Ausdruck durch Sprache, jeder Beschreibung entzieht“.²⁵ Bildung des Sehens, der Anschauung durch Schulung der Aufmerksamkeit ist, paradox, ein unsicheres und unsichtbares Geschäft. Wie kann es aber dennoch pädagogisch gestaltet werden? Herbart nähert sich einer Lösung dieses Problems über die Annahme, dass sich das Kind psychisch aufteilen ließe „zwischen *Begehren, Bemerken und Phantasieren*“.²⁶ Die Phantasie des Kindes ist der Leitung durch den Erzieher bedürftig, die kindlichen Begierden erfordern ein Gegengewicht. Leitung und Gegenwirkung nun könnten nach Herbart durch „ein *geschärftes Aufmerken* auf die Dinge, *wie sie sind*“ erbracht werden. In der Kindererziehung bedeutet dies: „*geschärftes Schauen* auf die Dinge, *wie sie gesehen werden*“. Bei Herbart schließt sich an die Forderung nach einem „wirkli-

²⁰ Herbart 1802, S. 76.

²¹ Kroh 1928, Sp. 304.

²² Ebbinghaus 1919.

²³ Andreae 1903, S. 320. So auch Kroh 1928, S. 304.

²⁴ Herbart 1802, S. 77 (kursiv i. O.).

²⁵ Ebd.

²⁶ Ebd., S. 79 (kursiv i. O.).

che[n], bestimmte[n], unzerstreute[n], scharf fassende[n] Schauen[s]“ und „genaue[n] Bemerken[s]“²⁷ programmatisch der Entwurf seiner Erziehungs- und Unterrichtstheorie an, deren Grundlage ein differenziertes Verständnis von Aufmerksamkeit ist.

Erziehungstheoretisch steht für ihn unhintergebar fest: „Spannung und Festhaltung der Aufmerksamkeit ist überhaupt ein wichtiges Präliminarproblem aller Erziehung“.²⁸ Diese Einstellung vertritt Herbart auch noch 30 Jahre später in den „Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik“: Was kann denn, so fragt er dort suggestiv, „dem Pädagogen wichtiger als die Aufmerksamkeit“ sein?²⁹ Nur mit ihr nämlich könne der pädagogische Prozess von der rohen zur reifen Anschauung gelangen³⁰ und damit zugleich die Kultivierung des differenzierten und qualifizierten Sehens gelingen.³¹ Und im Kontext seiner „Allgemeinen Pädagogik“ macht Herbart dann überdies deutlich, dass man zu Beginn des Lernens im Allgemeinen und des Schulunterrichts im Besonderen nicht davon ausgehen dürfe, dass die unbedingt erforderliche Aufmerksamkeitsspannung „in einen gleichförmigen Fluß zu bringen sein wird“. Denn da noch „kein herrschender Hauptgedanke Ordnung hält“, „wirft sich immer das Gemüt unruhig umher“ und „auf Neuigkeit folgt Zerstreung“.³²

Auch Schleiermacher hatte in seinen „Grundzügen der Erziehungskunst“ von 1826 schon darauf hingewiesen, dass eine allzu einseitige Betonung der vom Lehrer ausgehenden Erzeugung von Aufmerksamkeitsspannungen nicht zwangsläufig produktive Lernprozesse in Gang setzte. Eine permanente Erregung von „Aufmerksamkeit und Staunen“ im Unterricht als didaktische Maxime beruhte vielmehr auf „erkünstelten Methoden“³³ und einem elementaren Missverständnis von Lernprozessen. Vielmehr sei „überall in der menschlichen Kraftäußerung das Ineinandersein von Selbsttätigkeit und

²⁷ Ebd. (kursiv i. O.).

²⁸ Ebd., S. 80.

²⁹ Herbart 1832, S. 247. Siehe auch Compayré 1910, S. 138: „attention est, avant tout, une faculté pédagogique, c'est-à-dire un instrument d'éducation“.

³⁰ Herbart 1802, S. 80f.

³¹ Dieses enge Verhältnis zwischen Aufmerksamkeitsschulung und Kultivierung der Wahrnehmung belegen auch noch die aktuellen Studien von Assmann/Assmann 2001; Cray 2002; Thums 2007; Zschocke 2006. Waldenfels 2005 hat die philosophische Diskussion um die Aufmerksamkeit phänomenologisch wiederbelebt.

³² Herbart 1806, S. 62.

³³ Derlei zu vermeiden, wird dem Schulmann dringend empfohlen: „Von der Anwendung künstlicher Mittel zur Erweckung und Erhaltung der Aufmerksamkeit ist gar nichts zu halten“ (Anonymus 1874, S. 38).

Empfänglichkeit“ zu berücksichtigen.³⁴ Damit stärkt Schleiermacher die Bedeutung der Selbsttätigkeit für die Aufmerksamkeit: Letzten Endes sei sie immer eine Eigenleistung des Individuums, für die nur förderliche Bedingungen vom Pädagogen geschaffen werden können; gezielt könne allenfalls Unaufmerksamkeit verhindert werden. Und auch Jean Paul hatte in seiner „Levana oder Erziehlehre“ von 1806 prinzipiell zu bedenken gegeben: „[...] es gibt keine unausgesetzte Aufmerksamkeit für den Menschen [...]“³⁵

Obwohl Herbart ebenfalls den hohen Stellenwert der Aktivität des Zöglings berücksichtigt, sieht er doch auch, dass Aufmerksamkeit im Unterrichtskontext sich nicht von alleine einstellt, sondern ebenso hohe Anforderungen an die pädagogische Kompetenz des Lehrers stellt: Ein Unterricht nämlich, der nicht „faßlich“ ist, der das Interesse nicht „kontinuierlich nährt“, provoziert Langeweile auf Seiten des Schülers und begünstigt die Gefahren des „Zerstreutseins“. Andererseits bedeutet „Zerstreuung“, und zwar dann, wenn sie ein Zeichen hoher Konzentration ist, den „natürlichen Zustand des lernenden Knaben“.³⁶ Zugleich muss klar sein, „daß der Zögling sich nie erlaube, *zerstreut* zu sein, wenn der Lehrer spricht“.³⁷ „Merken“ im Sinne von „sich etwas merken“ oder „einprägen“ und „Aufmerksamkeit“ als, wie Herbart sagt, „Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen“, muss so „durch die Kunst des Unterrichts gesucht werden“. Dadurch wird Interesse geweckt und das Lernen auf den Weg gebracht. Bildung der Vielseitigkeit des Interesses durch Unterricht, Herbarts zentrale didaktische Maxime, soll dann gegen die Zerstreuung wirken – während das „Vierlei“ bzw. die „*Vielgeschäftigkeit*“ zur pädagogisch unerwünschten „*fortgesetzten* Zerstreuung“ führe³⁸ - und umfasst als Bildung der Person zugleich die Bildung einer vielseitigen Selbsttätigkeit. Aufmerksamkeit, Bildsamkeit und Selbsttätigkeit: dies sind die wechselseitig sich hervorbringenden und stützenden Komponenten, die Herbart als unhintergehbare Grundbegriffe der Allgemeinen Pädagogik entwickelt hat.

³⁴ Schleiermacher 1826, S. 296f.

³⁵ Jean Paul 1806. Das wird von der modernen Aufmerksamkeitsforschung gestützt: Hagner 1998.

³⁶ Herbart 1802, S. 84.

³⁷ Ebd. (kursiv i. O.).

³⁸ Herbart 1806, S. 42 (kursiv i. O.).

3 Unaufmerksamkeit und Zerstreuungssucht im pädagogischen Diskurs des 19. Jahrhunderts

Schon sehr früh im 19. Jahrhundert reichern sich die Debatten um Aufmerksamkeit und Zerstreuung mit kulturkritischen Elementen und Erklärungsmustern an. Einerseits sollen damit Schule und Lehrer von der ausschließlichen Verantwortung für Disziplinlosigkeit und Zerstreuung der Schüler entlastet und den Elternhäusern bzw. dem Wandel der Zeit größere Relevanz zugesprochen werden. Andererseits lässt sich, gleichsam als komplementäre Professionalisierungsambition des Lehrstandes, eine Intensivierung und Ausdifferenzierung der Kriterien *aufmerksamkeitsfördernden Unterrichts* in der pädagogischen Publizistik beobachten.³⁹

Im Rahmen der Schulprogrammschriften werden schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts ausgreifende Debatten über die „Schuldisciplin“ geführt. In ihnen spielen Beobachtungen über Unachtsamkeit, Trägheit, Faulheit und die „Zerstreuungssucht“ eine wesentliche Rolle. Unübersehbar ist hier die zeit- und gesellschaftskritische Wahrnehmung sozialen Wandels über die Konstatierung von Gefahren durch eine wachsende Unruhe in den Lebensverhältnissen:

„[...] ists nicht so, daß Ordnung und strenge und bestimmte Folge der Dinge, in dem Leben und in der häuslichen Ordnung unserer Zeitgenossen weit weniger sichtbar, aber auch weit schwerer zu beobachten ist, als ehemals? Seitdem auf der einen Seite das Leben unserer Zeitgenossen so viel unruhiger geworden ist, und die Thätigkeit so viel größer hat werden müssen; und auf der andern Luxus so viel mehr sich verbreitet hat und der Zerstreuungen mehr geworden sind [...]; so hat die stille, feste, einförmige Ordnung unserer Voreltern manche Abänderungen erfahren müssen.“⁴⁰

Hegel, 1810 noch Gymnasialdirektor zu Nürnberg, stand nicht an, „das äußere gesellige Leben“ als Ursache der „Zerstreuungssucht“ dingfest zu machen und empfahl gar als „direktestes Mittel gegen die Trägheit und Zerstreuung des Geistes“ die Einführung „militärischer Uebungen (in) der Oberklasse des Gymnasiums“.⁴¹ Eine Erklärung des „Schmetterlingsgeistes“, der die Pädagogen irritierte, wird schon in den 30er und 40er Jahren des 19. Jahrhunderts zum einen in der Überfülle „sinnlicher Dinge, die man zu gleicher Zeit dem Aug des Kindes vorstellt“⁴² bzw. „in einer zu vielfachen Erregtheit“⁴³ – spä-

³⁹ Vgl. etwa Dürre 1855.

⁴⁰ Mosche 1803, S. 29. Ausführlicher Mosche 1809/1810.

⁴¹ Hegel 1810, S. 249, 253.

⁴² Wörle 1835b, S. 749; 1835a, S. 41.

⁴³ Anonymus 1847, S. 977.

ter kulturkritisch als „Überreizung“ und schulkritisch als „Überbürdung“ diagnostiziert – und zum anderen in der Denkfigur sozialer Stratifizierung gesucht. So würden z. B. „Kinder aus den höhern Ständen“ schon „frühzeitig mit Spielsachen überladen“, diese nur „flüchtig überblicken“ und dann in der Schule durch ein „Flattern und Springen“ auffallen. Wohingegen „Kinder aus den niedern Ständen [...] zu früh zu solchen leiblichen Arbeiten und Geschäften angehalten [würden], die rein mechanisch sind und die Denkhätigkeit eher abstumpfen als fördern“.⁴⁴ Wenn also auch die Ätiologie sozial differenzieren mag, so sind die Schulmänner doch schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts der Überzeugung, dass „Zerstretheit oder gar Gedankenlosigkeit [...] fast allgemeine Fehler der Jugend bis in die obersten Classen [sind]“.⁴⁵

Um 1860 herum ist diese Auffassung im pädagogischen Wissen der Zeit dann auch lehrbuchartig präsent. Im Artikel „Aufmerksamkeit“ der „Encyklopädie der Pädagogik vom gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft“ schreibt der anonyme Autor: „Ein sehr wichtiger Theil der geistigen Erziehung wird [...] das Bestreben sein, Kinder und Jünglinge zur Aufmerksamkeit zu gewöhnen“. Zugleich ist im Diskurs aber als Mahnung immer auch präsent, was passiert, wenn in der Erziehung der Aufmerksamkeitsgewöhnung der gebührende Stellenwert nicht eingeräumt werden würde: Es käme dann unweigerlich zur „Zerstretheit der Seele“, die sowohl die „Gründlichkeit im Lernen“ wie auch die „Besonnenheit im Handeln“ und damit den Kern von Schule – Unterricht - verhindert.⁴⁶

Die Bedeutung der Phänomene *Aufmerksamkeit* und *Zerstretheit*, die dann in den 80er und 90er Jahren des 19. Jahrhunderts in den Kontext der industrialisierten Moderne eingerückt werden und hier ihre besondere Einfärbung durch die Erfahrungen der Urbanisierung, der Beschleunigung von Zeitrhythmen sowie einer vor allem die Großstädte kennzeichnenden Hektik, Unruhe und Nervosität gewinnen, sind freilich schon weitaus früher als konstitutive Merkmale psychischer Problematiken auch in pädagogischen Kontexten wahrgenommen worden. Mehr oder weniger alle Phänomene und Motive, die die viel späteren Nervositäts- und Neurastheniedebatten bestim-

⁴⁴ Münch 1842, S. 415; s. a. Anonymus 1866, S. 660. Auch noch „das Lesen überspannter Romane“ wird als Zerstreuungsursache benannt (Anonymus 1874, S. 333).

⁴⁵ Bonnell 1847, S. 22.

⁴⁶ Anonymus 1860, S. 30 u. 31. Auf die vielen Stimmen, die Gegenmaßnahmen im Sinne einer „Erziehung zur Aufmerksamkeit“ bzw. einer „Pädagogik der Aufmerksamkeit“ vorschlagen, kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Vgl. aber Wörle 1835a, S. 41ff.; Bock 1859; Kroh 1928, S. 310.

men werden, sind im pädagogischen Diskurs der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts schon präsent.

So hatte etwa Steithorst bereits 1795 in der *Deutschen Monatsschrift* „Ueber das Zerstreutseyn“ wie folgt berichtet: „Eine [...] anhaltende Richtung aller Geisteskräfte auf einerley Gegenstand kann den Menschen ganz außer sich setzen, dergestalt, daß er in einer andern, als der wirklichen Welt, zu leben scheint“. „Zerstreutseyn“ ist jedoch nach Steithorst das Gegenteil von „Selbständigkeit“ und führe zu einer „Reihe nachtheiliger Folgen“. So würde der zerstreute Mensch „am Genuß des Lebens gehindert“, er würde „dadurch so fremd in seiner Sphäre, daß er sich sein Leben erschweret, ganz verkehrte Dinge vornimmt und andern sehr mißfällig“ wird. Für den Zerstreuten „[...] gehen die Freuden des Umgangs und der Geselligkeit verloren“. Steithorst ist also davon überzeugt: Die übersteigerte Aufmerksamkeit, eine zu einseitige Konzentration auf eine Sache, schlägt in ihr Gegenteil, die Zerstreuung um, und macht den Menschen krank.⁴⁷ Aus dieser Perspektive gewinnt die spätere Herbart'sche Betonung der Entfaltung einer Vielseitigkeit des Interesses auch die Konnotation, Voraussetzung eines „gesunden“ Lernens zu sein. Dies wird auch der Ansatzpunkt sein, an dem die das 19. Jahrhundert durchziehende „Überbürdungsklage“ mit einem Diskurs über das richtige Lernen zu verbinden wäre.⁴⁸ Zeitgenössisch wird im Aufmerksamkeitsdiskurs deutlich, dass die Zuschreibung bzw. das Absprechen von Aufmerksamkeit relativ zum Beobachter eines vermeintlich unaufmerksamen und verstreuten Individuums verläuft. Denn das zerstreute Individuum kann, wie in der Literatur immer wieder unterstrichen wird, in seinem Zustand durchaus in hohen Graden aufmerksam sein – nur eben nicht auf das, was dem Beobachter als angemessene Aufmerksamkeit gelten mag.

Um den Grad der Differenziertheit, der im praxisorientierten pädagogisch-professionellen Aufmerksamkeitsdiskurs des ersten Drittels des 19. Jahrhunderts bereits präsent war, zu diskutieren, greife ich exemplarisch auf den Beitrag des Elementarschullehrers C. W. Praetorius „Ueber die Quellen der Unaufmerksamkeit und Zerstretheit in pädagogischer Hinsicht“, der 1830 im *Wochenblatt für Elementarlehrer* erschienen ist, zurück.

Dieser praktische Pädagoge unterstreicht, dass die Aufmerksamkeit des Schülers gleichsam als das Salz in der Suppe des pädagogischen Geschäfts, insbesondere dem des Unterrichtens zu betrachten sei. Was bei Steithorst

⁴⁷ Steithorst 1795.

⁴⁸ Vgl. die zeitgenössischen Klagen bei Hausdörffer 1855, S. 17 und Schmidt 1857, S. 198 sowie lexikalisch Offner 1917.

noch als Gegenbild zur „Zerstretheit“ erschien, nämlich die „Selbständigkeit“, wird jetzt bei Praetorius, und zwar im Anschluss an einen im zeitgenössischen philosophischen und pädagogischen Denken weit verbreiteten Topos, mit der „Selbstthätigkeit“ verbunden. Die Aufgabe des Lehrers könne demzufolge Früchte nur dann tragen, wenn der Schüler am Unterrichte selbsttätig mitwirke. Dies führt Praetorius weiter aus:

„Wie häufig aber bei diesem [dem Schüler, d. V.] die rechte Selbstthätigkeit mangelt und Unaufmerksamkeit und Zerstretheit das Fortschreiten hemmen, das weiß Jeder. Unaufmerksamkeit und Zerstretheit sind Untugenden, gegen welche der Lehrer mit aller Kraft kämpfen, sind Hindernisse, die er beseitigen muß, wenn er mit Freuden und Segen wirken will.“⁴⁹

Praetorius bietet auch eine psychologische Erklärung dafür an, wie seiner Meinung nach Unaufmerksamkeit und Zerstretheit entstehen. In ihr findet man versteckt durchaus auch eine hilfreiche Anweisung für die Darbietung von Unterrichtsgegenständen und für deren didaktische Bearbeitung durch den Lehrer. Wie überhaupt diese frühe pädagogische Reflexion über Aufmerksamkeit, Unaufmerksamkeit und Zerstreitung deren Ursachen *nicht* allein im Schüler, *sondern auch* im Lehrer und seiner Unterrichtsgestaltung verortet. Zunächst jedoch zur psychologischen Deutung des Phänomens, die Praetorius gibt:

„Der Zustand der Unaufmerksamkeit entsteht, wenn wir an einen äußerlich oder innerlich gegenwärtigen Gegenstand, über den wir nachdenken sollen und wollen, vermöge des Gesetzes der Gleichzeitigkeit und Ähnlichkeit, oder veranlaßt durch sonstige äußere Eindrücke und Einwirkungen, so viele Nebenvorstellungen und in der Schnelligkeit anknüpfen, daß uns jener entzogen und aus den Augen gerückt wird. Bleiben hierbei die Gedanken an keinem Gegenstande haften, vertheilen sie sich gleichsam auf mehrere, oder gehen schnell von einem zum andern über, so heißt der Gemüthszustand auch wohl Zerstreung.“⁵⁰

Praetorius weist also *einerseits* darauf hin, dass „Unaufmerksamkeit“ mit der Folge von „Zerstreung“ bzw. „Aufmerksamkeit“ und sein Korrelat der „Konzentration“ auf dem allgemeineren psychischen Zusammenhang des *Denkens* mit den jeweiligen *Gegenständen*, Materialien, Objekten dieses Denkens beruht, kurzum mit einer *Ordnung* bzw. *Unordnung des Denkens* zusammenhängt. *Andererseits* macht er auch deutlich, dass Aufmerksamkeit und Zerstreung mit *Zeitlichkeit*, d.h. mit der *Geschwindigkeit* in der Abfolge der Wahrnehmung von inneren oder äußeren Gegenständen verbunden sind. Dieser vielleicht nur als Marginalie erscheinende Hinweis auf das Tempo, in

⁴⁹ Praetorius 1830, Sp. 739.

⁵⁰ Praetorius 1830, Sp. 739/40.

dem das Wahrnehmungssystem des Individuums auf ihm dargebotene Gegenstände reagiert, wird jedoch im späteren Nervositätsdiskurs außerordentlich bedeutsam. Denn in diesem wird angenommen, dass Nervosität ein Resultat sowohl der Beschleunigung der Zeitrhythmen wie der Abfolge von Wahrnehmungsangeboten ist. Bei Nervosität, so könnte man annehmen, wird *Aufmerksamkeit* auf *systematische Unaufmerksamkeit*, d. h. Zerstretheit umgestellt.

Im weiteren Verlauf seiner Argumentation untersucht Praetorius acht verschiedene „Quellen“ der Unaufmerksamkeit. Sie können hier nur erwähnt werden, um anzudeuten, in welches komplexe Gesamtgeschehen pädagogischer Reflexion Aufmerksamkeit mit Erziehung, Unterricht und der Person des Schülers und der des Lehrers eingelassen ist. Unaufmerksamkeit kann *erstens* seine Grundlage in „körperlichen Zuständen, namentlich aus Kränklichkeit“ des Zöglings besitzen. *Zweitens*, auf den späteren Nervositätsdiskurs hindeutend, kann Unaufmerksamkeit aus „einem angeboren reizbaren Nerven-System“ herrühren. Zum *dritten* mag eine zu „lebhaft[e] Einbildungskraft“ eine Quelle der Unaufmerksamkeit darstellen.⁵¹ *Viertens* können nach Praetorius Unaufmerksamkeit und Zerstretheit „aus einer guten Verstandesanlage entspringen“. Das klingt paradox, aber Praetorius hat damit etwas scharf Beobachtetes im Blick:

„Ein solcher Mensch, ein solches Kind arbeitet, in sich gekehrt in der Werkstätte des Geistes, nicht achtend dessen, was außer ihm vorgeht. [...] Leicht gleitet es daher von dem Gegenstande, der ihm zum Nachdenken vorgeführt wird, hinweg und *arbeitet für sich, nach seinem Plan*. Ist das Kind nun gleich in sich thätig [...], so müssen wir es dennoch unaufmerksam nennen, weil es den Gegenstand nicht festhält, den es festhalten soll. [...] Kinder, die auf diese Weise zerstreut sind, sind in den meisten Fällen leicht zu erkennen. Sie sind meistens unruhig – und sind sie ruhig, so sind sie in ihrem Innern desto thätiger. Wenn sich die Vorstellungen und Begriffe nicht leicht und geschmeidig ordnen lassen wollen, [...] so entsteht gleichsam ein Aufruhr in ihrem Gemüthe, und sie haben nicht einen Augenblick Ruhe. Sie wanken auf ihrem Sitze auf und ab, stehen auf, treten mit den

⁵¹ Mit Herbarths 1832 erschienenen „Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik“ kann man sich kurz darauf belehren lassen, dass in der „höchst wichtigen Wechselwirkung zwischen dem inneren Tun, wodurch sich der Mensch die Grundlage seiner geistigen Persönlichkeit schafft – dem Phantasieren – und dem äußeren, wodurch er zuerst lernt, daß er zurecht gewiesen werden kann und muß“, das „Verbindungsglied [...] die Aufmerksamkeit“ sei. M. a. W.: Die systematische Bedeutung der Aufmerksamkeit für die Pädagogik beruht nach Herbart darauf, dass sie gleichsam auf der Grenze zwischen Innen und Außen stehe, Inneres (Psyche) und Äußeres (sozial geprägte Normativität) vermitteln soll (Herbart 1832, S. 246).

Füßen, schließen die Augen zu u.s.w.; sie thun dies alles, um den Einwirkungen der äußeren Eindrücke entgegen zu arbeiten“.⁵²

Nun bestreitet Praetorius nicht, dass *fünftens* die Quelle der Unaufmerksamkeit auch „in einer schwachen Verstandesanlage“ oder *sechstens* in einem außer Kontrolle geratenen „Gefühls- und Begehrungsvermögen“ gefunden werden könne. Auf letzteres wird im Nervositätsdiskurs Ende des 19. Jahrhunderts unter anderer Bezeichnung immer dann verwiesen, wenn als Auslöser der Nervosität bei Kindern und Jugendlichen eine zu frühe Bekanntschaft mit sinnlichen und leiblichen Reizen, die den Erwachsenen vorbehalten seien – namentlich Theater, Bälle, Caféhäuser, Schöne Literatur, Sexualität, bis hin zu scharf gewürzten Speisen – dingfest gemacht werden soll. *Siebtens* kann aber „der Unterrichtsgegenstand selbst [...] die Ursache der Zerstreuung seyn“, dann nämlich, wenn „er für das Kind kein Interesse hat“.⁵³ Schließlich aber müsse *achtens* eine bedeutsame „Quelle der Unaufmerksamkeit“ im Lehrer selbst oder seinem Unterricht gesehen werden. Unaufmerksamkeit erzeugt der Lehrer, (1) „wenn (er) nicht mit Wärme und Liebe unterrichtet“; (2) aber auch dann, „wenn der Vortrag des Lehrers schlecht ist“; (3) „Wenn der Lehrer die Schüler nicht gehörig behandelt und keine gute Disziplin handhabt“; (4) „Wenn der Unterricht unmethodisch ist“ und schließlich (5) „Wenn der Unterricht zu lange währt“.⁵⁴ Es könnte reizvoll sein, diese Merkmale in einer „Didaktik der Aufmerksamkeit“ zu vertiefen, die übrigens mit Herbarts Ausführungen zur „unwillkürlichen Aufmerksamkeit“ im Rahmen seiner „Kunst des Unterrichts“ kompatibel wäre. In dieser Kunst müssen sowohl die schüler-, als auch die lehrerbezogenen Quellen der Unaufmerksamkeit positiv gewendet werden; darin bestünde dann das schwierige Geschäft der Pädagogik.

Im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts haben sich die beiden Stränge einer schärferen Konturierung von Auffälligkeiten im Kinder- und Jugendlichenverhalten wie auch des besseren Verstehens von Aufmerksamkeit disziplinär ausdifferenziert: In Allgemeiner Medizin und Neurologie, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychologie und Pädagogik sind in unterschiedlicher Weise einschlägige Wissensbestände erarbeitet worden.⁵⁵ Am wirkungsvoll-

⁵² Praetorius 1830, Sp. 742.

⁵³ Der Hinweis auf die Kindes- und Altersgemäßheit, die Abstimmung des Unterrichtsstoffes auf die „Fassungskraft der Kinder“ (Anonymus 1866, S. 660) ist im Aufmerksamkeitsdiskurs bereits vor der reformpädagogischen Epoche notorisch: Wörle 1835a, S. 41; Münch 1840, S. 45; Anonymus 1843, S. 198; Bock 1859, S. 299.

⁵⁴ Praetorius 1830, Sp. 744-746.

⁵⁵ Im Überblick Kemsies 1902; Közle 1893; Major 1910.

ten war gewiss das Bild vom „Zappel-Phillip“, das der Frankfurter Nervenarzt Heinrich Hoffmann 1847 im „Struwelpeter“ gezeichnet hat. Nervosität und Unaufmerksamkeit gehen hier eine auch für die pädagogische Diskussion um 1900 prägende Verbindung ein: Neben der fast schon klassischen Berücksichtigung der nervösen Kinder und Jugendlichen, gerät zunehmend auch der nervöse Lehrer in den Blickpunkt.⁵⁶

Die pädagogische Wahrnehmung der Nervosität verläuft vor dem Hintergrund einer anhaltenden Wirkungskraft der Furore machenden Schrift Ignaz Lorinersers über die Schulgesundheit von 1836⁵⁷ und der 1881 ins Deutsche übertragenen Schrift des amerikanischen Nervenarztes Beard, in welcher der für das Nervositäts-Syndrom sich schnell einbürgernde Begriff der „Neurasthenie“ differenziert vorgestellt wird.⁵⁸ Man findet diesen dann auch in Christian Ufers Monografie zur „Nervosität und Mädchenerziehung in Haus und Schule“ aus dem Jahre 1890 wieder⁵⁹; er wird kurz darauf sowohl in der „Schulgesundheitslehre“⁶⁰ wie in der „Heilpädagogik“⁶¹ genutzt. Alte und neue Semantik fügen sich in der Bestimmung zusammen, dass die „Neurasthenie“ wesentlich in einer „Erschöpfung der Aufmerksamkeit“ bestehe.⁶² Publizistisch wird umfänglich darüber berichtet, dass die „Nervosität unserer Zeit“ in den „schweren Mängeln und Uebelständen“ des Erziehungs- und Bildungswesens einen fruchtbaren Nährboden findet⁶³, die im Klima der Großstädte epidemisch zu werden drohen (sog. „Milieunervosität“).⁶⁴ Man ist sich wie selbstverständlich darüber einig, dass „die Massenschule“ nur nervöse Schüler hervorbringen könne. Die Schule und das nervöse Kind stecken so je für sich und in ihrem wechselseitigen Zusammenhang in einem Dilemma, das sie beide durch ihr Verhalten immer nur verstärken können:

⁵⁶ Zu Kindern und Jugendlichen siehe Fischer 1908; Keller 1929; Oppenheim 1904; Pototzky 1904. Zum Lehrer siehe Wichmann 1903/1904.

⁵⁷ Lorinser 1836.

⁵⁸ Erste Erwähnung bei Beard 1869, monografisch 1880 (1881 dt.).

⁵⁹ Ufer 1890.

⁶⁰ Schulgesundheitslehre 1891, S. 290: „Die ‚Neurasthenie‘, womit man neuerdings die allgemeine Nervosität in ihrer höchst mannigfaltigen Aeusserungsweise bezeichnet, ist angeboren [sic!, d. V.] und kann bei Schulkindern einen so hohen Grad erreichen, dass sie vom Besuche einer öffentlichen Schule ausgeschlossen werden müssen“. Für diese Fälle müsse es dann besondere Schulen geben (siehe Stadelmann 1911 [Sp. 1140], bei dem als Symptome für Nervenkrankheiten von Kindern „Leichtsinn, Zerfahrenheit, Unaufmerksamkeit, Unachtsamkeit, Widersetzlichkeit, Faulheit“ gelten).

⁶¹ Hellpach 1911.

⁶² Bergmann 1914a, Sp. 898.

⁶³ Eulenburg 1896, S. 310.

⁶⁴ Moll 1902.

Die Schule durch gesteigerte Disziplinierungsversuche, das Kind durch eine Flucht in die Unaufmerksamkeit, „weil es“, wie Keller anmerkt, „sonst gar nicht imstande wäre, die ungeheure Fülle der auf sein Gehirn fortwährend einstürzenden Eindrücke zu verarbeiten“.⁶⁵ Damit ist neben dem „Nervensystem“ ein weiteres, seit den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts vor allem im Anschluss an die Forschungen Forels und Flechsigs in den Mittelpunkt gerücktes organisches System für die Erklärung der Neurasthenie benannt: das Gehirn. Unzählige Schriften über das Verhältnis von „Seele und Gehirn“⁶⁶ bis hin zu Traktaten über das Verhältnis von „Gehirn und Erziehung“⁶⁷ bevölkern fortan die Nervositäts- und Aufmerksamkeitsliteratur.

4 Beginnendes Unbehagen und Perspektive

Doch schon um 1900 hat dies im pädagogischen Diskurs auch Widerspruch hervorgerufen. In den grundlegenden Arbeiten von Strümpell sowie von zahlreichen seiner Mitstreiter und Schüler, die um die Entwicklung einer klinisch-empirisch orientierten „Pädagogischen Pathologie“⁶⁸ bemüht waren, entstand eine das Bewusstsein der praktischen Pädagogen nachhaltig beeinflussende kritische Haltung gegenüber den medizinischen und nervenärztlichen Rückschlüssen auf Krankheiten des Gehirns. So lesen wir in Strümpells „Pädagogische Pathologie oder Die Lehre von den Fehlern der Kinder“ etwa:

„Das Bestreben, geistige Fehler ohne weiteres auf Gehirn- oder Nervenkrankheiten zurückzuführen, müßte sehr leicht [...] im Falle seiner Ausdehnung auf das Geistesleben des Kindes [...] zu weiter nichts als zu einer Überflutung der Pädagogik durch an sich zu allgemeine und dunkle Vorstellungen führen“. Und weiter zum Verhältnis von Gehirn und

⁶⁵ Keller 1929. Und die Annahme versteht sich in der Zeit von selbst, dass „in der Schule [...] die Aufmerksamkeit durch die gesteigerte Reizbarkeit stets leicht abgelenkt [werde]“ (Bergmann 1914b, Sp. 888). Während kurz nach der deutschen Veröffentlichung der Beard'schen Neurasthenie-Studie das Thema Reiz/Reizbarkeit noch ausschließlich physiologisch ohne Verweis auf kulturkritische Dimensionen behandelt werden kann (Anonymus 1883), gilt dies am Ende des „nervösen Zeitalters“ nicht mehr (vgl. z. B. Herchenbach 1931, Spomhauer 1931). Zur Kontextualisierung von Neurasthenie, Reizbarkeit/Überreizung und Schule siehe auch Ziehen 1907.

⁶⁶ Z.B. Flechsig 1896, Forel 1894/1895.

⁶⁷ Jüngst wieder im Kontext der aktuellen Neurowissenschaften thematisiert von Giesinger 2006.

⁶⁸ Siehe bereits West 1853, dann Heinrich 1899, Hermann 1911, Scholz 1932 sowie lexikalisch Dannemann 1911. Zu berücksichtigen auch die Gründung spezieller Zeitschriften wie etwa die „Zeitschrift für Kinderforschung“, die „Kinderfehler“ oder „Die Kindes-Seele. Blätter für Pädagogische Psychologie und Pathologie“. Im historischen Überblick vgl. Kindt 1971.

Erziehung: „Es kann also [...] der pädagogischen Pathologie nicht imponieren, wenn man für psychische Regelwidrigkeiten so ohne weiteres gleich das kranke Gehirn als Ursache verantwortlich macht. Diese Einseitigkeit müßte dem praktischen Pädagogen schließlich alles Vertrauen auf seine Arbeit rauben“.⁶⁹

Vielleicht könnte also eine Funktion in der Rekonstruktion des Aufmerksamkeits- und Nervositätsdiskurses darin bestehen, die heutige, in manchen Hinsichten (z.B. der Neurodidaktik) zu rasche Kapitulation der Pädagogik vor der Hirnforschung, umzukehren und eine selbstbewusstere Auseinandersetzung mit den Neurowissenschaften zu beginnen. An einem Beispiel soll diese Perspektive, in der die historische Analyse eines pädagogischen Diskursraumes zur Pointierung aktueller Debatten (Neurowissenschaften) herangezogen werden kann, abschließend angedeutet werden.

In der gegenwärtigen Diskussion scheint eines der neuesten Erkenntnisfelder, die uns die Neurobiologie des Lernens anbietet, darin zu bestehen, Lernen mit Aufmerksamkeit zu verknüpfen. So teilt z. B. Manfred Spitzer mit: „Wer aufmerksam ist, der lernt auch mehr“. Erst heute könne man auch wissen, warum: „Die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Ausschnitt dessen, was gerade unsere Sinne erregt, bewirkt die Aktivierung genau derjenigen neuronalen Strukturen, die für die Verarbeitung eben dieses Ausschnitts zuständig sind“ – darin bestünde dann das ganze Geheimnis des Lernens. Eine Antwort auf die Frage, die Spitzer dann abschließend stellt – „Wie schaffen wir es, die Aufmerksamkeit auf das zu richten, was gelernt werden soll?“ – beantwortet (bislang) auch die Neurobiologie nicht.⁷⁰ Deshalb ist nach wie vor Pädagogik gefragt und historisch hat gerade zu diesem zentralen Punkt etwa der Elementarschullehrer Praetorius schon einige nachdenkswerte Überlegungen vorgetragen. Aber auch der gesamte Schulmännerdiskurs, der sich im 19. Jahrhundert mit Fragen von Aufmerksamkeit und Zerstreung beschäftigt hat, war an dieser Stelle methodisch und didaktisch schon einen Schritt weiter. Daran wäre nun in der Auseinandersetzung mit der Hirnforschung anzuschließen.⁷¹

Ein weiteres Desiderat ist eine historisch-systematische Studie zum Verhältnis des allgemeinen Nervositätsdiskurs und pädagogischem Aufmerksamkeitsdiskurs zwischen 1880 und 1930, die trotz der in Hülle und Fülle greifbaren Quellen noch nicht vorgelegt wurde. Die verfügbaren neueren Pionierarbeiten zur historischen Bedeutung des Nervositätsdiskurses haben entweder einen medizinischen, psychiatrischen, kulturkritischen oder allge-

⁶⁹ Strümpell 1910, S. 606 u. 616.

⁷⁰ Spitzer 2002.

⁷¹ Siehe hierzu vor allem Becker 2006.

mein gesellschaftsgeschichtlichen Fokus – die pädagogische Dimension streifen sie jedoch allenfalls am Rande.⁷²

Literatur

- Adler, Hans (2003): Bändigung des (Unmöglichen): Die ambivalente Beziehung zwischen Aufmerksamkeit und Aufklärung. In: Steigerwald, Jörn/Watzke, Daniela (Hg.): Reiz, Imagination, Aufmerksamkeit: Erregung und Steuerung von Einbildungskraft im klassischen Zeitalter (1680-1830). Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 41-54.
- Andrae, K. (1903): Aufmerksamkeit. In: Rein, Bd. 1, S. 317-323.
- Anonymus (1843): Aufmerken und Aufmerksamkeit. In: Hergang, Bd. 1, S. 197-198.
- Anonymus (1847): Zerstretheit. In: Hergang, Bd. 2, S. 977-978.
- Anonymus (1860): Aufmerksamkeit, Erweckung und Beförderung derselben. In: Encyclopädie der Pädagogik vom gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft und nach den Erfahrungen der gefeiertsten Pädagogen aller Zeiten. Bearb. v. einem Vereine praktischer Lehrer und Erzieher, Bd. 1. Leipzig: Schäfer, S. 30-36.
- Anonymus (1866): Zerstreitung. In: Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien: Bearb. u. hg. v. Hermann Rolfus, 4. Band. Mainz: Kupferberg, S. 659-660.
- Anonymus (1874): Aufmerksamkeit. In: Petzold, Bd. 1, S. 38.
- Anonymus (1874): Zerstretheit. In: Petzold, Bd. 2, S. 32-233.
- Anonymus (1884): Aufmerksamkeit. In: Encyclopädisches Handbuch der Erziehungskunde, mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Hrsg. v. Gustav Adolf Lindner. Wien: Pichler, S. 71-73.
- Assmann, Aleida/Assmann, Jan (Hg.): Aufmerksamkeiten: Archäologie der literarischen Kommunikation. München 2001.
- Beard, George Miller (1869): Neurasthenia or nervous exhaustion. In: Boston Medical and Surgical Journal 80, S. 217-221.
- Beard, George Miller (1881): Die Nervenschwäche (Neurasthenia), ihre Symptome, Natur, Folgezustände und Behandlung. Leipzig: Vogel.
- Becker, Nicole (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beneke, Eduard (1964): Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft (1845). ND Amsterdam.
- Bergmann, W. (1914a): Neurasthenie. In: Roloff, 3. Bd., Sp. 897-901.
- Bergmann, W. (1914b): Nervosität. In: Roloff, 3. Bd., Sp. 888-890.
- Bock (1859): Aufmerksamkeit. In: Schmid, K. A. (Hg.): Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Bearb. v. einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten. Bd. 1. Gotha: Besser, S. 298-301.
- Bonnell, K. Eduard (1847): Pädagogische Ansichten und Erfahrungen (Schulprogramme des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin). Berlin: Nauck.
- Compayré, Gabriel (†1910): L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant. Paris: Hachette.
- Crary, Jonathan (2002): Aufmerksamkeit: Wahrnehmung und moderne Kultur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

⁷² Radkau 1998, Roelcke 1999, 2001, Steiner 1964.

- Dannemann, Adolf (Hg.) (1911): Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Unter Mitwirkung zahlreicher am Erziehungswerke interessierter Ärzte und Pädagogen. Halle: Marhold.
- Dürst, Ernst (1907): Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Dürre, E. (1855): Die Aufmerksamkeit des Lehrers. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 7, H. 20, S. 145-147.
- Ebbinghaus, Hermann (⁴1919): Grundzüge der Psychologie. Leipzig: Veit.
- Eulenburg, Albert (1896): Die Nervosität unserer Zeit. In: Die Zukunft 16, S. 302-318.
- Fischer, R. (1908): Wie kann der nervösen Jugend unserer höheren Lehranstalten geholfen werden? In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 21, S. 13-24, 97-108, 146-155.
- Flechsigg, Paul (²1896): Gehirn und Seele. Leipzig: Veit.
- Forel, August (1894/1895): Gehirn und Seele. In: Zeitschrift für Hypnotismus 3, S. 1-19.
- Gedike, Friedrich (1789): Gedanken über die Gedächtnisübungen (1782). In: Ders.: Schulschriften. Bd. 1. Berlin: Unger, S. 253-288.
- Giesinger, Johannes (2006): Erziehung der Gehirne? Willensfreiheit, Hirnforschung und Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 1, S. 97-109.
- Hagner, Michael (1998): Aufmerksamkeit als Ausnahmezustand. In: Haas, Norbert/Nägele, Rainer/Rheinberger, Hans-Jörg (Hg.): Aufmerksamkeit. Eggingen, S. 273-294.
- Hausdörffer, E. (1855): Aphorismen über Gymnasialunterricht. Programm des Gymnasiums zu Eutin.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (⁴1961): Gymnasialrede am 14. September 1810. In: Ders.: Sämtliche Werke. Jubiläumsausg. in 20 Bänden, Bd. III. Stuttgart, S. 246-263.
- Heinrich, W. (²1899): Die moderne Physiologische Psychologie in Deutschland. Eine historisch-kritische Untersuchung mit besonderer Berücksichtigung des Problems der Aufmerksamkeit. Zürich: E. Speidel.
- Hellpach, Willy (1911): Neurasthenie. In: Dannemann, Sp. 1152-1167.
- Herbart, Johann Friedrich (1802/²1982): Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt. In: Ders.: Pädagogische Schriften. Erster Band: Kleinere pädagogische Schriften. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 76-97.
- Herbart, Johann Friedrich (1806/²1982): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: Ders.: Pädagogische Schriften. Zweiter Band: Pädagogische Grundschriften. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 9-155.
- Herbart, Johann Friedrich (1832/²1982): Pädagogische Briefe Oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (1832). In: Ders.: Pädagogische Schriften. Zweiter Band: Pädagogische Grundschriften. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 157-255.
- Herchenbach (1931): Reiz, Reaktion. In: Schwartz, 4. Band, Sp.82-86.
- Hergang, Karl Gottlob (Hg.) (1843/1847): Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte. Bearb. v. einem Vereine von Predigern und Lehrern. 2 Bde. Grimma: Comptois
- Hermann (²1911): Grundlagen für das Verständnis krankhafter Seelenzustände (psychopathischer Minderwertigkeiten) beim Kinde. Langensalza: Beyer u. Söhne.
- James, William (1890): The Principles of Psychology. 2 Volumes. New York, London: Holt and Macmillan.
- Jean Paul (2000): Levana oder Erziehlehre (1806). Sämtliche Werke. Abt. 1, Bd. 5. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Keller, Heinrich (1929): Das nervöse Kind in der Schule. In: Zeitschrift für Kinderforschung 35, H. 2, S. 412-419.

- Kemsies, Ferdinand (1902): Die Entwicklung der pädagogischen Psychologie im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene IV, H. 3, S. 197-211, H. 4, S. 342-355, H. 5, S. 473-484.
- Kindt, Hilburg (1971): Vorstufen der Entwicklung zur Kinderpsychiatrie im 19. Jahrhundert. Freiburg. i. Br.: Schulz.
- Közle, Johann Friedrich Gottlob (1893): Die Pädagogische Pathologie in der Erziehungskunde des 19. Jahrhunderts. Gütersloh: Bertelsmann.
- Kroh, Oswald (1928): Aufmerksamkeit. Schwartz, 1. Bd., S. 304-311.
- Külpe, Oswald (2006): Grundriss der Psychologie. Auf experimenteller Grundlage dargestellt (1893). ND Saarbrücken: VDM.
- Küster, Carl Daniel (1774): Aufmerksamkeit. In: Ders.: Sittliches Erziehungs-Lexikon, oder Erfahrungen und geprüfte Anweisungen: wie Kinder von hohem und mittlern Stande, zu guten Gesinnungen und zu wohlstandigen Sitten können angeführt werden: ein Handbuch für edelempfindsame Eltern, Lehrer und Kinder-Freunde, denen die sittliche Bildung ihrer Jugend am Herzen liegt. 1. Probe. Magdeburg: Scheidhauer, S. 17-18.
- Langewand, Alfred (2003): Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu bezeichnen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, 2, S. 274-289.
- Lorinser, Carl Ignaz (1836): Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen. Berlin: Euslin.
- Major, Gustav (1910): Pädagogik und Psychopathologie. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene XI, S. 529-561.
- Moll, Albert (1902): Der Einfluss des großstädtischen Lebens und des Verkehrs auf das Nervensystem. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene IV, S. 121-134, S. 229-247.
- Montessori, Maria (²²2005): Kinder sind anders. München: dtv.
- Mosche, Christian Julius Wilhelm (1803): Ueber Schuldisciplin in Gymnasien besonders in Rücksicht auf den Geist unsers Zeitalters. Erstes Stück. Frankfurt a.M.: Schackenburg.
- Mosche, Christian Julius Wilhelm (1809/1810): Ueber Zerstreitung in den Schuljahren. Teile 1 und 2. Lübeck: Römhild.
- Münch, Matthias C. (1840): Aufmerksamkeit. In: Ders., 1. Theil, S. 44-45.
- Münch, Matthias C. (1840/42): Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer. 3 Thle. Augsburg: Schlosser.
- Münch, Matthias C. (1842): Zerstretheit, Zerstreitung. In: Ders., 3. Theil, S. 415-417.
- Neumann, Odmар (1971): Aufmerksamkeit. In: Ritter, Joachim (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 1, Basel/Stuttgart: Schwabe, Sp. 635-645.
- Offner, M. (1917): Überbürdung. In: Roloff, S. Bd., Sp. 227-234.
- Oppenheim, Hermann (1904): Über die ersten Anzeichen der Nervosität des Kindesalters. In: Zeitschrift für Kinderforschung 9, H. 3, S. 48-62.
- Petzold, E. (Hg.) (1874): Handwörterbuch für den deutschen Volksschullehrer. 2 Bde. Dresden: Schulbuchhandlung.
- Potatzky, Carl (1911): Nervöse Schüler. In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 24, S. 28-32.
- Praetorius, C. W. (1830): Ueber die Quellen der Unaufmerksamkeit und Zerstretheit in pädagogischer Hinsicht. In: Wochenblatt für Elementarlehrer 3, H. 47, Sp. 738-746.
- Preyer, William (1989): Die Seele des Kindes (1882). ND Berlin: VEB der Wissenschaften.
- Radkau, Joachim (1998): Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler. München: Hanser.
- Rein, Wilhelm (Hg.) (²1903 ff.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 11 Bde. Langensalza: Beyer & Mann.

- Reuter, D. (1811): Aufmerksamkeit. In: Ders. (Hg.): Pädagogisches Real-Lexikon oder Repertorium für Erziehungs- und Unterrichtskunde und ihre Literatur: ein tägliches Hilfsbuch für Eltern und Erzieher. Nürnberg: Campe, S. 1-5.
- Ribot, Théodule (1908): Die Psychologie der Aufmerksamkeit. Leipzig: Maerter.
- Roelcke, V. (1999): Krankheit und Kulturkritik. Psychiatrische Gesellschaftsdeutungen im bürgerlichen Zeitalter (1790-1914). Frankfurt a.M./NewYork: Campus.
- Roelcke, V. 2001): Electrified Nerves, Degenerated Bodies: Medical Discourses on Neurasthenia in Germany, circa 1880-1914. In: *Clio Medica: Acta Academiae Internationalis Historiae Medicinae* 63, S. 177-198.
- Roloff, Ernst M. (Hg.) (1914/1917): Lexikon der Pädagogik. 5 Bde. Freiburg: Herder.
- Schlegel, Friedrich (1962): Lucinde. In: Kritische Friedrich Schlegel Ausgabe. Bd. V: Dichtungen. München/Paderborn/Wien: Schöningh.
- Schleiermacher, Friedrich (1826/2000): Grundzüge der Erziehungskunst. In: Ders.: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe Band 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schmidt, Karl (1857): Gymnasial-Pädagogik. Die Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts in humanistischen und realistischen gelehrten Schulen. Köthen: Schettler.
- Scholz, Friedrich (*1932): Die Charakterfehler des Kindes. Eine Erziehungshilfe für Haus und Schule. Leipzig: Barth.
- Schulgesundheitslehre (1891). Das Schulhaus und das Unterrichtswesen, vom hygienischen Standpunkte für Ärzte, Lehrer, Verwaltungsbeamte und Architekten, bearb. v. H. Eulenberg/Th. Bach. Berlin: Heine.
- Schwartz, Herrmann (Hg.) (1928/1931): Pädagogisches Lexikon. In Verbindung mit der Gesellschaft für evangelische Pädagogik. 4 Bde. Bielefeld u.a.: Velhagen & Klasing.
- Schwarz, Friedrich Heinrich Christian (1802): Erziehungslehre. Bd. 1: Die Bestimmung des Menschen, in Briefen an erziehende Frauen. Leipzig: Göschen.
- Spitzer, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin: Spektrum.
- Spornhauer (1931): Reizbarkeit. In: Schwartz. 4. Bd., Sp. 86-92.
- Stadelmann, Heinrich (1911): Nervenranke Kinder, Schulen für. In: Dannemann, Sp. 1138-1147.
- Steiner, Andreas (1964): Das „nervöse Zeitalter“ und der Begriff der Nervosität bei Laien und Ärzten in Deutschland und Österreich um 1900. Zürich: Juris.
- Streithorst, J. W. (1795): Ueber das Zerstreutsey. In: Deutsche Monatsschrift 5, Bd. 1, S. 32-40.
- Strümpell, Ludwig (*1910): Die Pädagogische Pathologie oder Die Lehre von den Fehlern der Kinder. Eine Grundlegung. Fortgeführt und erweitert v. A. Spitzner. Leipzig: Ungleich.
- Sully, James (1892): Untersuchungen über die Kindheit: Psychologische Abhandlungen für Lehrer und gebildete Eltern. Leipzig: Wunderlich.
- Thums, Barbara (2003): Aufmerksamkeit: Zur Ästhetisierung eines anthropologischen Paradigmas im 18. Jahrhundert. In: Steigerwald, Jörn/Watzke, Daniela (Hg.): Reiz, Imagination, Aufmerksamkeit: Erregung und Steuerung von Einbildungskraft im klassischen Zeitalter (1680-1830). Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 55-74.
- Thums, Barbara (2007): Aufmerksamkeit: Wahrnehmung und Selbstbegründung von Brockes bis Nietzsche. Paderborn: Fink.
- Waldenfels, Bernhard (2005): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wenzel, Gottfried Immanuel (1797): Pädagogische Encyclopädie, worinn das Nöthigste, was Väter, Mütter, Erzieher, Hebammen, Ammen und Wärterinnen, sowohl in Ansetzung der körperlichen Erziehung als in Rücksicht der moralischen Bildung der Kinder, von der Ge-

burtsstunde an bis zum erwachsenen Alter, wissen und beobachten sollen, kurz und deutlich erklärt wird. Wien: Rötzel.

West, Charles (1853): Pathologie und Therapie der Kinderkrankheiten. Berlin: Hirschwald.

Wichmann, Ralf (1903): Zur Statistik der Nervosität bei Lehrern. In: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 16, S. 626-632, 696-704, 767-787, 17 (1904), S. 304-318, 543-554, 713-718.

Wörle, Johann Georg Christian (1835): Encyklopädisch-pädagogisches Lexikon oder vollständiges, alphabetisch geordnetes Hand- und Hilfsbuch der Pädagogik und Didaktik. Heilbronn: Drechsler.

Wörle, Johann Georg Christian (1835a): Aufmerksamkeit. In: Ders., S. 40-43.

Wörle, Johann Georg Christian (1835b): Unaufmerksamkeit. In: Ders., S. 748-749.

Ziehen, Theodor (1907): Neurasthenie. In: Rein, Band 6, S. 230-235.

Zschocke, Nina (2006): Der irritierte Blick: Kunstrezeption und Aufmerksamkeit. München u.a.: Fink.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Andreas von Prondczynsky, Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig, Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig
e-mail: a.prondczynsky@tu-bs.de

Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik im frühen 20. Jahrhundert

1 Einleitung: Zum Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik

Für viele überraschend wird derzeit in der Erziehungswissenschaft vermehrt nach dem Zusammenhang von Pädagogik und Religion, von Erziehungswissenschaft und Theologie oder Religionswissenschaft gefragt. Die Rede ist von Religion und Theologie als einem „verdrängten Erbe“ der Pädagogik¹, von „pädagogisch-anthropologischen Annäherungen“ an „Formen des Religiösen“² oder einfach von „Säkularität und Sakralität in der modernen Pädagogik“³. Besonderes Interesse richtet sich dabei auf die in religiöser Hinsicht höchst gehaltvolle Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts („Erziehung als Erlösung“⁴).

Lassen sich die in den genannten Veröffentlichungen dargestellten Befunde in der These zusammenfassen, dass die Entwicklung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft gar nicht wirklich zu verstehen ist, solange die religiöse Dimension ausgeblendet bleibt, so schließt diese Einschätzung bislang die Religionspädagogik keineswegs ein. Diese Disziplin wird in der Erziehungswissenschaft in aller Regel nicht weiter beachtet. Religionspädagogische Veröffentlichungen sucht man schon in den Literaturverzeichnissen erziehungswissenschaftlicher Arbeiten vergeblich, ohne dass dies in den entsprechenden Untersuchungen auch nur eigens begründet würde. Vermutlich wird mehr oder weniger unbewusst angenommen, die Religionspädagogik gehöre nicht in den Bereich der Erziehungswissenschaft, sondern in den der Theologie, weshalb sie erziehungswissenschaftlich außer Betracht blei-

¹ Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003.

² Wulf/Macha/Liebau 2004.

³ Hofmann/Jacottet/Osterwalder 2006; zum weiteren Zusammenhang vgl. auch Schweitzer 2003; Ziebertz/Schmidt 2006.

⁴ Baader 2005, vgl. auch Oelkers 2005.

ben könne. Für die Gegenwart bedeutet dies, dass wissenschaftliche Klärungen im Blick auf die religiöse Dimension von Erziehung und Bildung von der Religionspädagogik nicht erwartet werden. Hinsichtlich der Vergangenheit wird offenbar (zumindest implizit) angenommen, die heutigen Fakultätsgrenzen zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie, auf deren Seite die Religionspädagogik dann eingeordnet wird, ließen sich auch für frühere geschichtliche Epochen voraussetzen. Dass dies jedoch nicht ohne weiteres der Fall ist, wird sich im Folgenden erneut zeigen.

Gegen solche Annahmen hinsichtlich der Verhältnisse zwischen Pädagogik, Religion und Theologie spricht bereits ein Blick in die Werke der Klassiker der Pädagogik, die in aller Regel zumindest in dem Sinne auch als Religionspädagogen angesprochen werden können, dass sie ganz selbstverständlich religionspädagogische Zusammenhänge als integralen Bestandteil ihrer Theorien darstellen – man denke nur an Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Schleiermacher, Johann Friedrich Herbart, Friedrich Fröbel bzw., im 20. Jahrhundert, an Eduard Spranger oder Wilhelm Flitner. Kaum zu bestreiten ist allerdings, dass disziplinäre Grenzen im 20. Jahrhundert bedeutsamer werden, auch im Blick auf das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik.⁵ Für die Zeit der Reformpädagogik im frühen 20. Jahrhundert sind diese Grenzen aber keineswegs befriedigend geklärt. Reformpädagogen, die üblicherweise nicht als Religionspädagogen angesprochen und in der Geschichte der Religionspädagogik auch nicht erwähnt werden, waren weithin dennoch von religiösen Motiven bestimmt und entwickelten in Praxis und Theorie Ansätze der religiösen Erziehung und Bildung.⁶ Ebenso deutlich sind die reformpädagogischen Interessen derer, die herkömmlicherweise als „Religionspädagogen“ identifiziert werden. Die Grenze zwischen beiden Gruppen ist in jeder Hinsicht fließend⁷, zumal die traditionellen Kanonisierungen von „Reformpädagogik“ längst als nicht mehr überzeugend gelten.⁸ Dafür spricht zeitgenössisch auch die Berücksichtigung der Religionspädagogik im „Handbuch der Pädagogik“ von Herman Nohl und Ludwig Pallat.⁹ Zudem waren die reformpädagogischen Autoren und Autorinnen vielfach nicht an Universitäten oder Hochschulen tätig, sondern in der

⁵ Zur aktuellen Diskussion s. Groß 2004.

⁶ Überblick bei Koerrenz/Collmar 1994; Baader 2005; als wichtige Einzeluntersuchung: Retter 1995 (zu Peter Petersen).

⁷ Vgl. Schweitzer 1992, S. 252ff.; auch Wiater 1984.

⁸ Überblick: Koerrenz 2004.

⁹ Zur evangelischen Religionspädagogik: Weinel 1930.

schulischen Praxis oder in Anstalten der Lehrerbildung, so dass eine weitere Voraussetzung disziplinär eindeutiger Zuordnungsmöglichkeiten entfällt.

Vor diesem Hintergrund soll im vorliegenden Beitrag erneut die Frage nach Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik gestellt und im Blick auf das erste Drittel des 20. Jahrhunderts erörtert werden. Die Frage, wie sich dabei Pädagogik und Erziehungswissenschaft zu einander verhalten, müssen wir allerdings offen lassen. Sie findet in den von uns rekonstruierten Entwicklungen kaum Anhalt und müsste in systematischer Hinsicht eigens diskutiert werden.¹⁰ Aus Raumgründen beschränken wir uns hier, anders als in früheren Darstellungen¹¹, auf die evangelische Religionspädagogik, deren Verhältnisse nicht ohne weiteres auf die katholische Religionspädagogik übertragen werden können. Wir setzen ein bei der sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts neu formierenden Religionspädagogik und ihrer wissenschaftlichen Rekonstruktion, untersuchen sodann deren personelle und institutionelle Trägerschaft sowie die für die Religionspädagogik bezeichnende Orientierung an Bezugsdisziplinen. In einem weiteren Schritt soll gezeigt werden, dass sich die Entwicklung von Religionspädagogik im frühen 20. Jahrhundert ähnlich wie die der wissenschaftlichen Pädagogik insgesamt am besten im Horizont der gesellschaftlichen und kulturellen Modernisierung verstehen lässt. Am Ende soll dann noch einmal, in Form eines resümierenden Ausblicks, die Frage nach Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik aufgenommen werden.

Die vorliegende Darstellung fußt auf einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützten Projekt zur Wissenschaftsgeschichte von Religionspädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Im Zentrum dieses abgeschlossenen Teilprojekts¹² stand die Untersuchung religionspädagogisch-wissenschaftlicher Zeitschriften (evangelisch und katholisch) sowie der darin fassbaren Diskurse als Niederschlag der wissenschaftlichen Begründung und Ausgestaltung von Religionspädagogik. Die Ergebnisse des Projekts sind als Beitrag zur Erforschung der „modernen Religionspädagogik“ veröffentlicht.¹³ Im vorliegenden Beitrag verschiebt sich demgegenüber der

¹⁰ Besonders aufschlussreiche Beiträge u.a. von D. Benner enthält der Sammelband von Groß (2004).

¹¹ Vor allem Schweitzer/Simojoki 2005.

¹² In einem weiteren Teilprojekt wird derzeit die Entwicklung von Religionspädagogik zwischen 1930 und 1975 untersucht.

¹³ Schweitzer/Simojoki 2005. In dieser Monographie findet sich auch eine ausführliche Darstellung zu Anlage und Durchführung unserer Untersuchung, die an dieser Stelle nicht wiederholt werden soll.

Schwerpunkt auf das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik.

2 Die „neue“ Religionspädagogik und ihre wissenschaftliche Rekonstruktion

„Religionspädagogik“ lässt sich als Begriff erstmals in der Zeit vor der Wende zum 20. Jahrhundert nachweisen.¹⁴ Im weitesten Sinne soll die als Religionspädagogik bezeichnete Theorie und Praxis die, je nachdem: überkommene oder alt-ehrwürdige, Disziplin der Katechetik ablösen, deren Wurzeln bis in die ersten Jahrhunderte nach Christus zurückreichen. Diese Umstellung von Katechetik auf Religionspädagogik gewinnt, vor allem auf evangelischer Seite, später, etwas abgetönt, auch im katholischen Bereich, ihre programmatische Bedeutung in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. Sie gehört damit in den Zusammenhang der auch international zu beobachtenden Reformbemühungen dieser Zeit. Beispielsweise entsteht in den Vereinigten Staaten damals das Religious Education Movement, u.a. mit wichtigen Verbindungen zum amerikanischen Pragmatismus und besonders zu John Dewey.¹⁵

Die zu Beginn des 20. Jahrhunderts intensivierten Bemühungen um eine wissenschaftliche Neubegründung der Religionspädagogik fanden im evangelischen Bereich, auf den wir uns hier beschränken, ihren profiliertesten publizistischen Ausdruck in der Zeitschrift „Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht“ (MERU). 1908 mit genau dieser programmatischen Absicht ins Leben gerufen, prägten die MERU den spannungsreichen Konstitutionsprozess einer „modern“ angelegten Religionspädagogik bis zu ihrem Eingehen im Krisenjahr 1932 – als ein dezidiert positionelles und zugleich diskursiv ausgerichtetes Kommunikationsforum, auf dem die Verwissenschaftlichung des Nachdenkens über Religionsunterricht und religiöse Erziehung nicht nur aktiv vorangetrieben, sondern auch kontrovers und vielschichtig erörtert wurde. Auch in der Wahrnehmung der Zeitgenossen kann von einer religionspädagogischen „Reformbewegung“ gesprochen werden¹⁶, nicht nur mit einem eigenen Zeitschriftenorgan, sondern mit einem gemeinsamen Selbstverständnis (s.u., 4) sowie in Verbindung mit Vereinsstrukturen und einer breiten Mitgliederbasis (s.u., 3.).

¹⁴ Zur Begriffsgeschichte vgl. Bockwoldt 1977 (evangelisch), Schilling 1970 (katholisch).

¹⁵ Vgl. dazu Osmer/Schweitzer 2003, S. 80ff.

¹⁶ Dazu Schweitzer/Simojoki 2005, S. 27ff.

Für die religionspädagogische Programmatik sind die ersten Jahrgänge der MERU besonders aufschlussreich. In mehreren Beiträgen akzentuiert der Herausgeber Heinrich Spanuth die Aktualität des eigenen Anliegens. Mit der publizistischen Neugründung wolle man in erster Linie „dem *Religionsunterricht innerhalb der Gegenwart* dienen“¹⁷. Näherhin gehe es den um die Zeitschrift gruppierten Reformkräften darum, „den Religionsunterricht in Einklang zu bringen mit den Bedürfnissen der gegenwärtigen Zeit und Kultur, ihn zu vertiefen im Geiste freier protestantischer Frömmigkeit, ihn neu zu gestalten nach den nicht ungestraft übertretenen Gesetzen des seelischen Lebens“¹⁸. Demnach sind es die Herausforderungen der Gegenwart, auf die man sich in neuer Weise einlassen und für die man sich nun öffnen will, nicht im Sinne einfach der kirchlichen Tradition, sondern „im Geiste freier protestantischer Frömmigkeit“, in der die Voraussetzung schon für die Möglichkeit einer religiösen Öffnung für die Gegenwart gesehen wird. Und schließlich werden die „Gesetze des seelischen Lebens“ hervorgehoben, die nicht „übertreten“ werden dürften.

Bis heute immer wieder zitiert wird der programmatische Aufsatz von Friedrich Niebergall „Die Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik“, veröffentlicht im Jahr 1911 in den MERU, der als zeitgenössische Beschreibung des Übergangs von der Katechetik zur Religionspädagogik besonders aufschlussreich ist¹⁹. Niebergall beschreibt dort fünf „Merkmale“ der herkömmlichen Katechetik, denen dann komplementär sowie mit umgekehrter Ausrichtung die Merkmale der Religionspädagogik entsprechen sollen. Kennzeichnend für die Katechetik war demnach 1. geschichtliche statt psychologische Orientierung; 2. Lehre als Weg der Beeinflussung; 3. Vorordnung des Stoffes vor dem Kind; 4. Betonung von Lehre statt Leben; 5. kein Bewusstsein der Differenz zwischen kirchlichem und schulischem Unterricht. Für die neue Religionspädagogik hingegen trete nun die Psychologie vor die Geschichte, die Gefühlspsychologie vor die intellektuelle Psychologie und die lebensbezogene vor die lehrmäßige Einwirkung; das Recht des Kindes werde anerkannt und der Unterschied zwischen schulischem und kirchlichem Unterricht durchweg gewahrt.

Dieses Programm soll in seiner Durchführung im Folgenden genauer dargestellt und erörtert werden (s.u., 4.). Für die einleitende Kennzeichnung ist noch auf die zeitliche Einordnung hinzuweisen. Ihre Hochzeit hatte die neue

¹⁷ Spanuth 1908a, S. 1.

¹⁸ Spanuth 1909, S. 1.

¹⁹ Niebergall 1911, bes. S. 41-43.

Religionspädagogik noch im Kaiserreich, in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg. Sie hielt sich allerdings, in einer im Weltkriegszusammenhang zu sehenden nationalen Modifikation sowie einer auf die Herausforderungen der Weimarer Zeit bezogenen Form²⁰, bis ungefähr zum Ende des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts durch. Allerdings treten bereits in der Weimarer Zeit andere neue Richtungen daneben. Im Nationalsozialismus verändern sich die politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Konstellationen erneut und verliert die Religionspädagogik, in einer noch nicht genügend erforschten Art und Weise²¹, zunehmend an Einfluss. Vor allem die auf den theologischen Neuaufbrüchen der 1920er Jahre (sog. Dialektische Theologie im Anschluss an Karl Barth, Lutherrenaissance) beruhenden Formen von Religionspädagogik, die sich selbst programmatisch nicht mehr als solche bezeichnen wollten – man sprach lieber von „Evangelischer Unterweisung“, „Evangelischer Pädagogik“²² usw. –, sorgten mit ihrer Kritik an der Religionspädagogik im frühen 20. Jahrhundert dafür, dass diese Reformbewegung in Vergessenheit geriet. Bezeichnend sind religionspädagogische Darstellungen in Lehrbüchern noch aus den 1980er Jahren, die das „20. Jahrhundert“ erst in den 1920er Jahren beginnen ließen.²³ Die für unsere eigene Gegenwart bestimmend gewordenen religionspädagogischen Neuaufbrüche der 1960er und 1970er Jahre beriefen sich denn auch kaum auf die erste religionspädagogische Reformbewegung im 20. Jahrhundert, sondern entdeckten in vieler Hinsicht selbst „neu“, was damals bereits entdeckt worden war.

Das für die Gegenwart bezeichnende verstärkte Interesse an der Religionspädagogik im frühen 20. Jahrhundert besitzt unterschiedliche Wurzeln, zu denen das Bemühen um eine nicht von vornherein abwertende Sicht der damaligen Entwicklungen gehört²⁴, vor allem aber die Wahrnehmung, dass sich die heutige Religionspädagogik ohne Berücksichtigung der damaligen Konstitutionsprozesse nicht wirklich verstehen lässt. Darüber hinaus dürfte auch das in der Erziehungswissenschaft verbreitete Interesse an der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts auf die Religionspädagogik ausgestrahlt haben.²⁵

²⁰ Schweitzer/Simojoki 2005, S. 77ff., 98ff.

²¹ Vgl. Rickers 1995.

²² Vgl. Simojoki 2007, S. 110ff.

²³ Weithin gelesen: Sturm 1984 (in späteren Auflagen verändert).

²⁴ Etwa als eine positive Darstellung des lange Zeit abschätzig so bezeichneten „Kulturprotestantismus“, vgl. Müller 1992.

²⁵ Wiater 1984; Schweitzer 1992, 252ff.; Koerrenz/Collmar 1994.

Wenn umgekehrt die sich nach der Wende zum 20. Jahrhundert herausbildende Religionspädagogik in der Erziehungswissenschaft bislang wenig wahrgenommen wurde, ist dies vielleicht auch auf theologisch-religionspädagogische Vorurteile zurückzuführen, die einer solchen Wahrnehmung lange Zeit im Wege standen. Die Religionspädagogik des frühen 20. Jahrhunderts galt als Ausdruck der sog. Liberalen Theologie, deren Bemühen um Kulturoffenheit und um eine Synthese mit der modernen Gesellschaft spätestens in der durch den Ersten Weltkrieg heraufgeführten Kulturkrise gescheitert sei. Gerne wurde der Religionspädagogik auch vorgehalten, sie sei direkt in den Nationalsozialismus gemündet, habe diesen vielleicht sogar vorbereitet. Solche Einordnungen erweisen sich angesichts der freilich erst seit kurzem verfügbaren wissenschaftlichen Untersuchungen als wenig haltbar. Bereits die Gleichsetzung der neuen Religionspädagogik mit einem theologischen Liberalismus lässt sich nicht durchhalten – auch andere, sog. positive, also konservative theologische Richtungen waren im Spiel.²⁶ Die wissenschaftlichen Leistungen der damaligen Religionspädagogik erschöpfen sich auch dann nicht in einem naiven Liberalismus bzw. Modernismus, wenn ihr kritisches Reflexionspotential im Blick auf Modernisierungsprozesse als zu wenig ausgebildet eingeschätzt wird.²⁷

3 Personelle und institutionelle Trägerschaften von Religionspädagogik

Dass der religionspädagogische Neuaufbruch zu Beginn des 20. Jahrhunderts in vielfältiger Weise mit Entwicklungen in der zeitgenössischen Pädagogik verwoben war und folglich nur in einem heutige Disziplingrenzen überschreitenden Deutungshorizont erschlossen werden kann, blieb, aus den angedeuteten Gründen, auch in der religionspädagogischen Forschung lange Zeit unerkannt. Dafür waren aber nicht nur unterschiedliche theologische Werturteile verantwortlich, sondern wirksam war auch eine bestimmte methodische Vorgehensweise bei der Erschließung der Geschichte von Religionspädagogik. Die Sicht auf die eigene Konstitutionsgeschichte wurde durch einen Blickwinkel verengt, der nahezu ausschließlich auf hervorgehobene Einzelentwürfe eingestellt war und weiterreichende Diskussionszusammenhänge und Theoriekontexte außer Acht ließ. Demgegenüber bieten die u.a. in den MERU geführten Fachzeitschriftendiskurse eine verbreiterte Interpretationsgrundla-

²⁶ Roggenkamp-Kaufmann 2001.

²⁷ So Schweitzer/Simojoki 2005, S. 237ff.

ge, von der aus die religionspädagogische Reformbewegung auf ihre berufliche Trägerstruktur transparent wird. Schon die flüchtige Übersicht verrät: Die Verwissenschaftlichung des Nachdenkens über Religionsunterricht und religiöse Erziehung wurde nicht allein oder vorrangig von einzelnen „Klassikern“ betrieben, sondern geschah disziplin- und standesübergreifend auf breiter personaler Basis unter Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern fast aller Schulgattungen, von Pfarrern und von Universitäts- und Hochschullehrern. Die verfeinerte berufliche Zuordnung der beteiligten Autorinnen und Autoren fördert dann Einsichten zutage, die von erheblicher Erschließungskraft für unsere Ausgangsfrage nach dem Zusammenhang zwischen Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft sind. Die folgenden Ausführungen dienen dem Nachweis, dass die religionspädagogischen Konstitutionsdiskussionen nach 1900 aus dem gleichen beruflichen Sitz im Leben erwachsen wie die zeitgenössische Pädagogik und, professionstheoretisch gesehen, als deren Teil zu begreifen sind.

Denn der quantitative Befund zeigt vor allem eines: Die „moderne Religionspädagogik“ war in erster Linie ein Projekt der Lehrerschaft. Ganze 169 der 236 Autorinnen und Autoren, deren Berufszugehörigkeit sich zweifelsfrei ermitteln ließ (bei 54 war das nicht der Fall), gehören dieser Gruppe an.²⁸ Ungleich schwächer im Autorenpool der Zeitschrift repräsentiert waren die Pfarrer, die 45 Mitarbeiter stellten, sowie Universitäts- und Hochschulangehörige, insgesamt 22 an der Zahl. Vor diesem Hintergrund fällt es schwer, die religionspädagogischen Erneuerungsbemühungen allzu sehr von den weiteren pädagogischen Reformbestrebungen dieser Zeit abzugrenzen, die ja ebenfalls von der auf breiter Front nach Veränderung drängenden Lehrerschaft initiiert und getragen wurden.

Wie sehr Verwissenschaftlichungs- und Professionalisierungsstrategien de facto Hand in Hand gingen, wird noch deutlicher, wenn man die Zugangsweise auf diesen Zusammenhang nach Schultypen spezifiziert und nach dem Anteil der verschiedenen Lehrerstände an der Herausbildung einer wissenschaftlichen Religionspädagogik fragt. Dann tritt nämlich zweierlei zutage: Zum einen, dass die Lehrkräfte an höheren Schulen und die Volksschullehrer und -lehrerinnen gleichermaßen an den religionspädagogischen Konstitutionsdiskursen beteiligt waren, und zum anderen, dass die in diesen Diskussionen verhandelte Programmatik je nach Lehrerstandeszugehörigkeit durchaus unterschiedlich, ja zum Teil geradezu konträr konzipiert wurde.

²⁸ Die Zahlen beziehen sich auf den gesamten Erscheinungszeitraum der Zeitschrift. Eine tabellarische Übersicht findet sich bei Schweitzer/Simojoki 2005, S. 193.

Die Beiträge der akademisch gebildeten Lehrer der höheren Schulen sind vor dem Hintergrund der fortlaufenden Tendenz zur Verwissenschaftlichung, Verfachlichung und Spezialisierung zu deuten, welche die Entwicklung dieses Berufsstandes in der Epoche des Kaiserreiches weithin prägte.²⁹ Nachdem in der Ausbildungsreform von 1866 auch die Lehrbefähigung für Religion und Hebräisch vom Bestehen eines Fachexamens abhängig gemacht worden war, hatte sich in Preußen seit den frühen 1870er Jahren eine durch Ausbildung, Unterrichtstätigkeit und Standesbewusstsein klar identifizierbare Fachlehrerschaft für Religion herausgebildet.³⁰ Aus einem beruflichen Selbstverständnis heraus, das sich vor allem auf fachwissenschaftliche Qualifikation und Kompetenz gründete, drängten die Oberlehrer stärker als andere Berufsgruppen darauf, den Religionsunterricht in Einklang mit dem neuesten religionswissenschaftlichen Forschungsstand zu bringen und strebten dafür eine vornehmlich religionsgeschichtlich und religionspsychologisch fundierte Religionspädagogik an.

In der Klage des Hamburger Oberlehrers Bruno Wehnert über die schlechte Reputation des Religionsunterrichts im Kollegium kommt beispielhaft zum Ausdruck, wie sehr die vorherrschende Bindung des Religionsunterrichts an obsolet gewordene Bekenntnissätze von vielen Oberlehrern als Hemmung ihrer fachlichen Autonomie und standesinterner Makel gegenüber anderen Kollegen empfunden wurde:

„Man höre bitte das Urteil von Kollegen, die nicht Philosophen und Theologen sind, über Religionsstunden auf oberen Klassen an. [...] Wir werden angesehen als die ewigen Aufwärmer! In Französisch, da lerne man doch immer etwas Neues hinzu. Aber in Religion? Da kann doch nichts Neues gelernt werden? Da gibt es doch überhaupt gar nichts Neues.“³¹

Dass die verschiedenen Strömungen der Reformpädagogik in diesem Kreis wenig Anklang fanden, fügt sich nahtlos in die Logik dieser Professionalisierungsstrategie ein. Denn eine Pädagogik „vom Kinde aus“ lag ebenso abseits des leitenden Verwissenschaftlichungsinteresses wie überhaupt die im engeren Sinne religionsmethodische Fragestellung.

Demgegenüber zeigen die Beiträge der Volksschullehrerinnen und -lehrer, bis 1918 in der Zeitschrift etwa gleich stark repräsentiert wie die Lehrerschaft an höheren Schulen, eine eigene Prägung, die sich signifikant von den Oberlehrerbeiträgen abhebt. Vorrangig werden Praxisfragen des Religionsunter-

²⁹ Vgl. Bölling 1983, S. 20ff.; Titze 1991, S. 346ff.

³⁰ Vgl. Roggenkamp-Kaufmann 2001.

³¹ Wehnert 1910, S. 4f.

richts diskutiert, und zwar oft von Voraussetzungen aus, die eine Nähe zur zeitgenössischen Reformpädagogik verraten. Man fordert die Abschaffung von Prüfungen und Zensuren³² und erörtert die religionsdidaktische Fruchtbarkeit der Erzählmethodik Wilhelm Scharrelmanns³³ oder der Arbeitsschulpädagogik³⁴. Insgesamt wird die religionspädagogische Vermittlungsaufgabe stärker vom Kind aus reflektiert, woraus sich eine klare Reserve gegenüber einer allzu strikten Wissenschaftsorientierung ergab.

„Im ‚Zeitalter des Kindes‘“, formuliert etwa der Chemnitzer Volksschuldirektor Hermann Arnold, „mißt der Pädagog den Stoff in erster Linie an der Natur des Kindes. Er schiebt beiseite, was nicht der seelischen Entwicklung des Kindes entspricht und ordnet das zu vererbende Kulturgut den Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes gemäß.“ Folglich müsse auch der Religionsunterricht „kindertümlich sein, d.h. er soll der Eigenart, dem Wesen, der Würde, dem geistigen Besitzstande des Kindes entsprechen, seinen Bedürfnissen entgegenkommen und in ihm Lustempfindungen ausüben.“³⁵

Wieder ist der Zusammenhang von standespolitischen Interessen und religionspädagogischer Argumentation unverkennbar. Was für die aufbrechende Volksschullehrerschaft dieser Zeit im Ganzen festgestellt worden ist, gilt offensichtlich auch für ihre religionspädagogisch engagierten Vertreter und Vertreterinnen: Konstitutiv für ihre berufliche Identität und ihren Anspruch auf professionelle Autonomie war nicht primär der Bezug auf die einzelnen Fachwissenschaften, sondern der auf die Pädagogik.³⁶

Eine wirkungsvolle organisatorische Basis fanden die religionspädagogischen Professionalisierungsinteressen der Volksschullehrerschaft in dem 1911 gegründeten „Bund für Reform des Religionsunterrichts“. Dieser war zwar als positioneller Zusammenschluss für alle Interessenten offen. Quantitativ dominierten jedoch die Volksschullehrer und -lehrerinnen, die auch die programmatischen Weichen stellten. Das zeigte sich bereits auf der Gründungsversammlung in Jena.³⁷ Die dort verabschiedete Satzung verzichtete bewusst auf eine theologische Zielperspektive und brachte in einer prägnan-

³² Arnold 1909.

³³ Winkler 1909.

³⁴ Janetz 1914.

³⁵ Arnold 1911, S. 236. Vgl. auch Schreiter 1911, S. 172: „Die moderne Pädagogik geht vom Kinde aus, nicht mehr vom ‚Stoff‘. Wie in den übrigen Unterrichtsfächern will auch in der ‚Religion‘ der Lehrer den ihm von der Fachwissenschaft dargebotenen Stoff nicht einfach hinnehmen, um ihn mit allerlei Künsten und ‚Methoden‘ dem Kinde beizubringen. Er faßt vielmehr zuerst das Kind ins Auge, sieht in ihm – neben anderen Anlagen – auch die Anlagen zum religiösen Leben.“

³⁶ Vgl. Enzelberger 2001, S. 75.

³⁷ Vgl. Quistorf 1911.

ten Programmformel das religionspädagogische Reformanliegen der Volksschullehrerschaft auf den Punkt: „Pädagogisch-psychologischer Religionsunterricht“ lautete die ausschließliche Losung, die nicht nur gegen den katechetischen Lehrbetrieb gerichtet war, sondern auch gegen Bestrebungen aus der Oberlehrerschaft, das Reformbündnis, wie etwa im Vorfeld von Spanuth gefordert, positionell auf „die ‚liberale‘ Theologie“ als „die reinste Form und Erfassung evangelischer Frömmigkeit“ festzulegen.³⁸ Täte man das, entgegnete der Hamburger Volksschullehrer August A. Kröhn in seinem einführenden Referat, würde man sich ähnlich gewaltsam über die Gewissensfreiheit des Kindes hinwegsetzen, wie dies im obsolet gewordenen Katechismusunterricht der Fall gewesen war. Nicht die Durchsetzung einer bestimmten theologischen Schulmeinung könne folglich im Zentrum der Reformarbeit stehen, sondern allein die Durchsetzung der „Freiheit der Schule“ und ihres pädagogischen Auftrags am Kind:

„Die Schule will selbständig sein; die Schule will Persönlichkeit sein; sie will etwas sein, was in sich ist und in sich seinen Zweck und seine Aufgabe hat. Sie wehrt sich deshalb wie ein erwachsener Mensch gegen alles, was von außen her sie in ihren Zwecken und Maßnahmen bestimmen will.“³⁹

Die positionellen Divergenzen zwischen Volksschul- und Oberschullehrerschaft blieben bis in die Weimarer Zeit hinein ein bestimmendes Moment des Reformbundes. Mit einem Mitgliedervolumen, das in wenigen Jahren Zehntausenderhöhe erreichte, steht er zugleich beispielhaft für den engen Zusammenhang der religionspädagogischen Reformbewegung mit der allgemeinen Volksschullehrerbewegung dieser Zeit.

Eine Sonderstellung unter den Reformträgern kommt schließlich jenen akademisch gebildeten Fachkräften zu, die als Seminarlehrer oder Seminaroberlehrer in der Volksschullehrerbildung tätig waren. Allein in Preußen stieg die Zahl der Lehrerseminare zwischen 1872 und 1914 von 64 auf 204, wobei der quantitative Zuwachs speziell in den zwei Vorkriegsjahrzehnten in fast allen deutschen Staaten von einer Qualitätsoffensive flankiert wurde.⁴⁰ Mit dem bleibend zentralen Stellenwert, den der Religionsunterricht im seminaristischen Ausbildungsgang hatte⁴¹, verband sich daher die Notwendigkeit einer spezialisierten, fach- und erziehungswissenschaftlichen Ansprüchen genügenden religionspädagogischen Ausbildungstätigkeit. Namentlich

³⁸ Spanuth 1911, S. 268.

³⁹ Zit. nach: Quistorf 1911, S. 307.

⁴⁰ Vgl. Titze, S. 357ff.

⁴¹ Vgl. Schiele 1906, S. 125ff.; Quittschau 1939, S. 11.

unter den führenden Vertretern der neuen Religionspädagogik findet man solche „Lehrer der Lehrer“⁴² in auffälliger Dichte, so etwa Richard Kabisch, August Reukauf, Ernst Thrändorf oder Hermann Tögel. Letzterer wies ausdrücklich auf die zentrale Vermittlungsfunktion dieser Berufsgruppe hin: Ihre Vertreter, so seine rückblickende Einschätzung, bildeten

„eine Brücke zwischen den Religionslehrern der Volksschule, die nicht theologisch gebildet waren, und den Religionslehrern der höheren Schulen, die vom Studium der Theologie her sofort Religionslehrer geworden waren und mit der allgemeinen Pädagogik keine besondere Föhlung gewonnen hatten“⁴³.

Diese Beobachtungen zur Autorenschaft der MERU sowie zu den beruflichen Hintergründen machen deutlich, dass die moderne Religionspädagogik in ihrem Aufkommen wie auch in ihren berufsgruppenspezifischen Ausprägungen unauflöslich mit der spannungsvollen Professionalisierungsgeschichte der deutschen Lehrerschaft verwoben ist. Dass sie keinen theologischen oder gar pastoralen Sonderweg markiert, zeigt ferner – neben der geringen Repräsentanz von Pfarrern – ein auffälliger Befund: Von den nur fünf ordentlichen Professoren für Pädagogik, die es in Deutschland im Jahr 1907 gab⁴⁴, waren immerhin zwei, nämlich Friedrich Wilhelm Foerster und Wilhelm Rein, in zentraler Funktion an den in den MERU geföhrten Konstitutionsdiskursen beteiligt⁴⁵, letzterer zudem als erster Vorsitzender des „Bundes für Reform des Religionsunterrichts“.

Doch zumindest in einer Hinsicht bleiben Fragen offen: Die religionspädagogische Professionalisierung des Lehrerberufs ist auf allen untersuchten Ebenen, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, mit einer Tendenz zur Verfachlichung verbunden. Das könnte auch so gedeutet werden, als sei die Theologie letztlich doch ausschlaggebend für die bezugswissenschaftliche Identität der neuen Disziplin. Daher ist es notwendig, die religionspädagogischen Konstitutionsdiskurse auf wissenschaftstheoretische Selbstverortungen hin zu befragen.

⁴² Bloth 1996, S. 137.

⁴³ Tögel 1929, S. 102.

⁴⁴ Vgl. Herrmann 1991, S. 160.

⁴⁵ Vgl. Foerster 1908; Rein 1908 u.ö.

4 Religionspädagogik im interdisziplinären Zusammenhang: Selbstverständnis und Bezugsdisziplinen

Nachdem deutlich wurde, dass die im frühen 20. Jahrhundert entstehende Religionspädagogik sich auf personeller Ebene nicht ohne Gewaltbarkeit von der weiteren pädagogischen Berufs- und Kommunikationsgemeinschaft herauslösen lässt, stellt sich naturgemäß die weitere Frage, wie sich dieser Befund auf das Selbstverständnis und das bezugswissenschaftliche Profil der programmatischen Neugründung auswirkt. Lassen sich spezifische Theorie-merkmale feststellen, die für die neue Religionspädagogik in ihrer oben dargestellten Binnenkomplexität insgesamt kennzeichnend sind? Liest man die in den MERU geführten Konstitutionsdiskurse unter diesem Gesichtspunkt, so stößt man auf wissenschaftstheoretische Selbstverortungen, die wenig dazu geeignet sind, interdisziplinäre Grenzziehungen zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik allzu scharf zu konturieren.

Denn es ist – entgegen der Annahme eines fachwissenschaftlichen Theorieprofils – nicht die Theologie, auch nicht eine disziplinär verfestigte Religionspädagogik, sondern die Pädagogik, aus der die positionell in vieler Hinsicht wenig homogene Trägerschaft der Zeitschrift in erster Linie ihre Identität bezieht. In schroffer Antithetik und einem gesuchten Bruch mit der Wissenschaftstradition der Katechetik, die den Religionsunterricht einseitig nach theologischen Maßstäben konzipiert hatte, explizieren die von dem Herausgeber Heinrich Spanuth im Eröffnungsheft veröffentlichten „Richtlinien“ der Zeitschrift das vorrangig pädagogische Selbstverständnis des neuen Organs: „Die ‚Monatsblätter‘ wollen eine pädagogische, nicht eine theologische Zeitschrift sein.“⁴⁶

Freilich wird bereits in der Fortsetzung deutlich, dass die hier anklingende Alternative nicht als solche gedacht ist.⁴⁷ Und auch der programmatische Einleitungsartikel von Spanuth zum ersten Jahrgang lässt erkennen, was in den anschließenden Diskursen dann vollends deutlich wird: Mit der pädagogischen Umorientierung geht eine theologische einher; dem neuen erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnis entspricht eine weit reichende, aber – wie sich im Folgenden zeigen wird – keineswegs unkritische Selbst-

⁴⁶ Spanuth 1908b, S. 39.

⁴⁷ Ebd.: „In der Verbindung des Pädagogischen mit dem Theologischen liegt das Wesentliche unserer ‚Mtsbl.‘ gegenüber anderen periodischen Schriften.“

bindung an die „moderne“ Theologie neuprotestantischer Couleur.⁴⁸ Beide Ebenen der Neukonstitution bedingen sich gegenseitig und sind nicht unabhängig von einander zu verstehen. So ist beispielsweise die verstärkte Orientierung am Kind wesentlich mitbedingt durch die modern-theologische Betonung der Subjektivität aller Religion. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die religionspädagogische Reformbewegung insgesamt nicht mit nur einer theologischen Richtung gleichzusetzen ist. Für die neue Religionspädagogik setzten sich auch theologisch konservativ ausgerichtete Vertreter wie etwa Otto Eberhard⁴⁹ ein, die nicht dem Neuprotestantismus, sondern der sog. positiven Richtung zugerechnet werden müssen.

Interessanterweise kommt die erziehungswissenschaftliche Ausrichtung der in den MERU betriebenen Religionspädagogik in solchen Diskussionszusammenhängen besonders deutlich zum Ausdruck, in denen theologische Themen bearbeitet werden. Denn die Forschungsergebnisse der modernen Theologie werden in den MERU nicht kritiklos übernommen. Vielmehr wird die Rezeption von pädagogischen Fragestellungen geleitet, was nicht nur deren kritische Struktur bedingt, sondern vor allem zu neuartigen Problemstellungen führte. Am breitesten und besonders kontrovers diskutiert wurden die durch das subjektive Religionsverständnis aufgeworfene Frage, ob und inwiefern so etwas Persönliches und letztlich Unverfügbares wie Religion überhaupt in der Schule gelehrt werden dürfe⁵⁰, und das mit dem Siegeszug

⁴⁸ Spanuth 1908a, S. 3. Die MERU standen in ihren Anfangsjahren in einem engen Zusammenhang mit der sog. Religionsgeschichtlichen Schule. Die Zeitschrift erschien im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen, dem Stammverlag dieser tendenziell historischen Forschungsrichtung, die sich in der wilhelminischen Ära profiliert und vor allem öffentlichkeitswirksam um eine Verwissenschaftlichung der Theologie bemühte. Aus dem umfassenden religionsgeschichtlichen Publikationsprogramm des Verlags verdient eine besondere Beachtung: die seit 1904/05 herausgegebene populärtheologische Kommentarreihe „Schriften des Neuen Testaments, neu übersetzt und für die Gegenwart erklärt“, auf die seit 1911 noch eine alttestamentliche Reihe folgte. Diese sog. Gegenwartsbibel fand reißenden Absatz in der Volksschullehrerschaft, so dass sie in den MERU auch unter der Bezeichnung „Lehrerbibel“ firmierte (Oppermann 1910). Umgekehrt zeichnete sich der Forscherkreis der Religionsgeschichtlichen Schule durch ein ausgeprägtes religionspädagogisches Interesse aus: Einige ihrer prominentesten Vertreter wie Johannes Weiß (1908), Hugo Greßmann (1909), Paul Wernle (1912), Heinrich Weinel (1912, 1913) und schließlich auch Ernst Troeltsch (1915) sind in den MERU mit Beiträgen vertreten, wobei insbesondere Weinel als Vorstandmitglied großen Einfluss auf die konzeptionelle Arbeit im „Bund für Reform des Religionsunterrichts“ ausübte (vgl. bes. Weinel 1912).

⁴⁹ Zu Eberhard vgl. Kronhagel 2004.

⁵⁰ Vgl. pars pro toto die divergierenden Stellungnahmen von Friedrich Feigel 1908, Niebergall 1908 und Kabisch 1909. Wie die meisten an dem sog. Lehrbarkeitsstreit (dazu ausführlicher

der historisch-kritischen Methode verbundene Problem, ob und inwieweit deren Ergebnisse angesichts der offensichtlichen Distanz zum kindlichen Verstehenshorizont auch dem Religionsunterricht zugrunde zu legen seien⁵¹. In diesen Diskussionen, deren Komplexität in dem begrenzten Rahmen dieses Aufsatzes kaum hinreichend abgebildet werden kann, artikuliert und bewährt sich ein neuer Theorietypus pädagogisch-theologischer Reflexion, der sich – wie von Spanuth programmatisch entfaltet – „seine höchsten Gesetze von der Pädagogik geben lassen“⁵² will und die anwendungswissenschaftliche Struktur der obsolet gewordenen Katechetik weit hinter sich lässt. Hatte diese die Bedeutung der Pädagogik aus prinzipiellen Erwägungen heraus auf das Gebiet der Methodik beschränkt, so gewinnen erziehungswissenschaftliche Begründungszusammenhänge nun normatives Gewicht auch für die Bestimmung der theologischen Grundlagen religiöser Bildung und Erziehung. Von hier aus erschließt sich auch die gemeinsame Zielrichtung der positionell disparaten Diskussionsbeiträge: Die stärkere Gewichtung der Pädagogik dient stets der Optimierung der religionspädagogischen Handlungs rationalität. Es geht den beteiligten Autoren um eine realitätsbezogene Neufundierung

Plagentz 2006) beteiligten Autoren legten Feigel und Niebergall den Akzent auf die pädagogische Unverfügbarkeit individueller Religiosität, zogen daraus jedoch unterschiedliche Konsequenzen im Blick auf die religiöse Bildungsaufgabe in der modernen Staatsschule. Während die wesenhafte Subjektivität von Religion für Feigel lediglich einen „historisch-relativistischen Unterricht“ in Religion zuließ (S. 179), betonte Niebergall stärker die religiös-sittlichen Bildungspotentiale des Religionsunterrichts (S. 326 u.ö.). Kabisch hingegen erklärte auch die subjektive Religion für lehrbar und machte dafür nicht nur religionspsychologische Argumente, sondern biographische Selbsterfahrungen religiöser Menschen und berufliche Alltagserfahrungen von Religionslehrern geltend (S. 361f). Im Gegensatz zu den hermeneutisch ausgerichteten Begründungsmodellen von Feigel und Niebergall rückte Kabisch zudem mit der provokanten These, Religion werde auch in der Schule „zweifelloso nicht gelehrt werden können ohne Übung“ (S. 362), die Sphäre der religiösen Praxis in den Blickpunkt religionspädagogischer Reflexion.

⁵¹ Vgl. bspw. die Kontroversen zwischen Franz Heuck 1908 und Rudolf Peters 1908 sowie Hermann Meltzer 1908 und Kabisch 1908b. Heuck hatte den Historismus der Religionsgeschichtlichen Schule zur religionsdidaktischen Leitlinie des Gymnasialreligionsunterrichts erhoben, was Peters als eine wesenfremde und schülerferne Intellektualisierung des Religionsunterrichts ablehnte. Kabisch wiederum wandte sich gegen Meltzers Ansicht, dass systematische Darstellungsformen christlicher Lehre infolge der historisch-kritischen Relativierung der herkömmlichen Dogmatik religionsdidaktisch diskreditiert seien, und betonte die Notwendigkeit einer abschließenden Systematisierung, die allerdings – anders als in der katechetischen und herbartianischen Theorietradition – dezidiert subjektiven Charakter haben müsse.

⁵² Spanuth 1908a, S. 5.

des Religionsunterrichts, der von überzogenen Erwartungen, überkommenen Stoffgrundlagen und unangemessenen Vorgehensweisen befreit werden soll. Kann damit die leitende Funktion der Pädagogik in der Wissenschaftsanlage der „modernen“ Religionspädagogik nach 1900 als belegt gelten, so ist anschließend zu erörtern, wie die pädagogische Orientierung in den Zeitschriftendiskussionen konzeptionell ausgefüllt wurde. Kennzeichnend für das Pädagogikverständnis der religionspädagogischen Reformerrinnen und Reformer ist das Bestreben, den programmatisch erhobenen Anspruch auf einen kindgemäßen Religionsunterricht durch eine erfahrungswissenschaftliche Fundierung im Sinne der zeitgenössischen Psychologie zu gewährleisten. Dieser Zusammenhang ist bereits in dem mehrfach zitierten Programmaufsatz Spanuths klar zur Sprache gebracht. Wolle der Religionsunterricht wirklich „die Natur des Kindes, des heranwachsenden Menschen, seine Kräfte, seine Bedürfnisse, seinen jeweiligen Entwicklungsstand respektieren“, so der Herausgeber, dann müsse er „psychologisch begründet und gestaltet sein“⁵³. Und als Friedrich Niebergall 1911 in dem bereits genannten Versuch einer bilanzierenden Rückschau die „Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik“ rekapituliert, sieht er den epochalen Theoriewandel zum wesentlichen Teil durch den Wechsel der leitenden Bezugswissenschaft charakterisiert: „Die Geschichte tritt [...] zurück, die Psychologie tritt hervor.“⁵⁴

Überprüft man die Jahrgänge der Monatsblätter bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs auf ihre bezugswissenschaftliche Orientierung, so wird die Diagnose Niebergalls eindrücklich erhärtet. Dabei zeigen sich vor allem signifikante Parallelen zur erziehungswissenschaftlichen Psychologierezeption dieser Zeit. Die für die religionspädagogische Pionierarbeit des späten 19. Jahrhunderts⁵⁵ einflussreiche Assoziationspsychologie der Herbart-Zillerschen Schule gehört bereits der Vergangenheit an.⁵⁶ Herrschende Referenztheorie ist – wie in der zeitgenössischen Pädagogik⁵⁷ – die experimentelle Psychologie, vor allem in ihrer entwicklungs- und religionspsychologischen Spielart. Angeregt von den bahnbrechenden Forschungen von William James⁵⁸, Edwin Diller Starbuck⁵⁹ oder Wilhelm Wundt⁶⁰, sucht man mittels

⁵³ Ebd.

⁵⁴ Niebergall 1911, S. 41.

⁵⁵ Zum religionspädagogischen Herbartianismus vgl. Pfister 1989.

⁵⁶ Ebd. Vgl. ferner Philippi 1912, S. 242.

⁵⁷ Vgl. Tenorth 1989.

⁵⁸ Vgl. Richert 1914.

⁵⁹ Vgl. Meyer 1910.

⁶⁰ Vgl. Buchenau 1913.

empirischer Erhebungen durch Fragebögen oder Schüleraufsätze der religiösen Einstellungs- und Vorstellungswelt der Kinder⁶¹ und Jugendlichen⁶² auf die Spur zu kommen. Dabei finden Jungen und Mädchen gleichermaßen Berücksichtigung, vereinzelt sogar unter dem Aspekt des Geschlechtervergleichs.⁶³ Dass die kleinflächigen, zumeist dem Schulalltag entstammenden Erhebungen weit hinter den Forschungsstandards der wissenschaftlichen Psychologie zurückblieben, war offensichtlich und führte in den letzten Vorkriegsjahrgängen zu verstärkten Bemühungen, der nun auch terminologisch eingeführten „religionspädagogischen Jugendpsychologie“ ein solides methodologisches Fundament zu verleihen.⁶⁴

In dieser empirischen Orientierung, die sich – freilich im geringeren Maße – auch in religionssoziologischen Studien⁶⁵ oder Beiträgen zur Unterrichtsforschung⁶⁶ niederschlagen konnte, dokumentiert sich die leitende Absicht der Autorinnen und Autoren, Religionspädagogik als spezifisch fokussierte Erziehungswissenschaft zu betreiben. Die Attraktivität der experimentellen Psychologie für die neukonstituierte Disziplin beruhte in erster Linie auf ihrem erfahrungswissenschaftlichen Ansatz. Durch ihren an die Erfahrungswelt rückgebundenen Zugang zur Religiosität der Schülerinnen und Schüler schien sie einen methodisch kontrollierten Weg zu eröffnen, das ambitionierte Programm eines pädagogisch begründeten, also kindgemäßen und entwicklungstreuem Religionsunterrichts in die Schulk Wirklichkeit zu überführen. Viel stärker als etwa die akademisch noch wenig etablierte Reformpädagogik bürgte die Psychologie für die angestrebte pädagogische Wissenschaftlichkeit und Handlungsrationalität religionspädagogischer Theoriebildung.

Es war also eine spezifische Form von Pädagogik, an die sich die Religionspädagogik anschloss. Das Verständnis von Pädagogik wurde dabei allerdings kaum einmal eigens thematisiert. Man bemühte sich um die Rezeption psychologisch-empirischer Befunde, deutlich in pädagogischer Absicht, aber weithin ohne wissenschaftstheoretische Reflexion. Vielleicht ist genau das einer der wichtigsten Belege für die pädagogische Identität der modernen Religionspädagogik: Diese Identität stand gleichsam gar nicht zur Debatte – sie wurde einfach als selbstverständlich vorausgesetzt.

⁶¹ Ebell 1911; Barth 1911.

⁶² Schreiber 1910; Engelhardt 1911; Pöhlmann 1912.

⁶³ Munsche 1912; 1913.

⁶⁴ Hennig 1912; Richert 1914.

⁶⁵ Emlein 1910; 1911.

⁶⁶ Vgl. bspw. die damals aufrüttelnde Studie von Lobsien 1908, die dem Religionsunterricht einen Platz am unteren Ende der Beliebtheitskala zuwies.

Auf diskursanalytischer Ebene bestätigt sich also, was der Blick auf den beruflichen Hintergrund der Reformbewegung angedeutet hatte: Die beteiligten Akteure präsentieren in den MERU einen neuen Reflexionstypus religiöser Bildungs- und Erziehungsfragen, der sich von der herkömmlichen katechetischen Betrachtungsweise durch eine konsequente pädagogische Theorieausrichtung unterscheidet. Diese äußert sich bezeichnenderweise nicht in Anleihen von einer als disziplinäres Gegenüber verstandenen Pädagogik, sondern artikuliert sich in Form einer experimentell-psychologischen Forschungspraxis, welche die Religionspädagogik mit der weiteren Pädagogik dieser Zeit verbindet und als deren Teil ausweist. Diese Verortung der Religionspädagogik in der Erziehungswissenschaft wird weiter unterstützt durch die Möglichkeit, die Religionspädagogik als Antwort auf Modernisierungsprozesse zu deuten.

5 Religionspädagogik im Horizont gesellschaftlicher und kultureller Modernisierung

Betrachtet man die Entwicklung pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Reflexion aus diachroner Perspektive, so fällt zunächst auf, dass sich die Verwissenschaftlichung des Nachdenkens über (religiöse) Erziehung und Bildung in beiden Reflexionskontexten etwa zeitgleich rapide beschleunigt. Es sind in beiden Fällen die letzten Jahrzehnte des Kaiserreichs, zu deren Zeit reformorientierte Ansätze breiten Zuspruch finden und neue, psychologisch fundierte Forschungszugänge zum disziplinären Gegenstandsfeld gesucht werden. Schon hier deutet sich an, dass die jeweiligen Veränderungen in der Wissenschaftskommunikation einen breiteren gesellschaftlichen Kontext haben: nämlich die von der Hochindustrialisierung ausgelösten Umbrüche, die der wilhelminischen Epoche ihr spezifisches, ambivalentes Gepräge gaben. Folglich ist zu fragen, wie der beschleunigte gesellschaftliche Wandel in den MERU wahrgenommen worden ist.

„Unsere Zeit steht unter dem Zeichen des Fortschritts, des Wachsens.“⁶⁷ In dieser knappen Feststellung des Dortmunder Gymnasiallehrers Ernst Wendland begegnet uns der rhetorische Grundton der evangelisch-religionspädagogischen Zeitdiagnostik in beispielhafter Kürze. Sie wird beherrscht vom Eindruck eines rasanten technischen, wirtschaftlichen und vor allem wissenschaftlichen Aufschwungs, der überlieferte Weltbilder durchbricht, bislang tragende Kulturfundamente aufweicht und die traditionelle

⁶⁷ Wendland 1911, S. 25.

Selbstverständlichkeit der christlichen Religion radikal in Frage stellt. Besonders deutlich merkt man den Beiträgen den Druck des positivistischen Denkens an; der reißende Absatz der 1899 veröffentlichten „Welträtsel“ Ernst Haeckels gilt vielen Verfassern als Fanal eines Weltbildwandels, in der das Christentum seine Kulturbedeutung einzubüßen droht.⁶⁸

Das Spezikum der in den Monatsblättern vertretenen Reformposition besteht nun darin, dass man den gesteigerten Rationalitätsansprüchen des neuzeitlichen Wahrheitsbewusstseins nicht – wie es der katechetischen Begründungstradition entsprach – in polemischer oder apologetischer Absicht entgegen trat. Vielmehr wurden diese Ansprüche, sofern nicht weltanschaulich überhöht, als legitim anerkannt und der eigenen Reformposition normierend zugrunde gelegt.⁶⁹ In diesem Sinne haben die Autorinnen und Autoren in den MERU die von ihnen betriebene Religionspädagogik emphatisch als eine „moderne“ Wissenschaft bezeichnet.⁷⁰

Doch auch jenseits programmatischer Bezugnahmen korrespondieren die mehrfachen Öffnungsversuche im Übergang von der Katechetik zur Religionspädagogik mit den zu Beginn des 20. Jahrhunderts besonders wirksamen Prozessen der Urbanisierung, Industrialisierung, Mobilisierung usw.⁷¹ Insofern fügen sich die religionspädagogischen Entwicklungen ein in den Gesamtrahmen, den etwa Heinz-Elmar Tenorth⁷² für die „Geschichte der Erziehung“ beschrieben hat. Dies besagt im strengen Sinne allerdings nur, dass die religiöse Erziehung und Bildung Teil derselben Gesellschaftsgeschichte waren, die auch sonst die Pädagogik bestimmt hat.⁷³ Immerhin liegt aber bereits darin ein weiterer Hinweis auf die Plausibilität des Versuchs, die Herausbildung der modernen Religionspädagogik im Horizont der Erziehungswissenschaft und also nicht (allein) vor dem Hintergrund kirchlicher oder theologischer Veränderungen und Impulse zu deuten.

Diese Deutungsmöglichkeit lässt sich nun allerdings weiter zuspitzen mit der These, dass darüber hinaus ein ausweisbarer Zusammenhang zwischen der Herausbildung von Religionspädagogik einerseits und Entwicklungen in

⁶⁸ Vgl. u.a. Wendland 1909, bes. S. 299; Kabisch 1908a, S. 23f.

⁶⁹ Vgl. bspw. Spanuth 1911, S. 268, der die wechselseitige Affinität „moderner“ Theologie und Religionspädagogik auf das gemeinsame erkenntnisleitende Interesse zurückführt, „das Christliche unter Anerkennung des Wissens und der Kultur der Gegenwart zu behaupten und darzustellen“.

⁷⁰ Vgl. u.a. Spanuth 1909, S. 2; Niebergall 1911, S. 38f.

⁷¹ Osmer/Schweitzer 2003; Schweitzer/Simojoki 2005, bes. S. 164ff.

⁷² Tenorth 2000, bes. S. 183ff.

⁷³ Vgl. dazu Wehler 1995; 2003.

der Erziehungswissenschaft andererseits besteht. Zumindest in gewisser Hinsicht kann die Herausbildung von Religionspädagogik als Folge solcher Entwicklungen angesehen werden. Dies gilt am deutlichsten im Blick auf die – oben unter anderen Gesichtspunkten bereits thematisierte – Professionalisierung des Lehrerberufs. Die Erteilung von Religionsunterricht gehörte zu den selbstverständlichen, manchmal auch umstrittenen Aufgaben eines Volksschullehrers bzw., in steigendem Maße, von Volksschullehrerinnen. Die Bedeutsamkeit der fraglichen Zeit für deren Professionalisierung steht in der Lehrerforschung außer Zweifel.⁷⁴ Dieser allgemeine Professionalisierungsprozess impliziert den der Religionslehrerschaft.⁷⁵ Im Bereich des höheren Bildungswesens kommt dazu die oben erwähnte Herausbildung des Religionsoberlehrers als komplementäre Professionalisierungsfigur.⁷⁶

Kann die Professionalisierung des Lehrerberufs zunächst als allgemein gesellschaftlich und politisch bedingte Erscheinung gelten, so besitzt sie doch auch eine direkte Verbindung zur Erziehungswissenschaft. Ohne den Bezug auf die wissenschaftliche Pädagogik hätte dem Professionalisierungsprozess die Möglichkeit gefehlt, ein spezifisches Professionswissen auszubilden, wie es als grundlegendes Merkmal aller Professionalisierungsvorgänge auch außerhalb der Pädagogik gilt. Im Falle der Religionslehrerschaft bot die Herausbildung einer wissenschaftlichen Disziplin der Religionspädagogik darüber hinaus die Möglichkeit einer spezifisch religionspädagogischen Professionalisierung. Des Weiteren war der Rückgriff auf eine stärker wissenschaftlich durchgebildete und fundierte Theorie von religiöser Erziehung und Bildung auch eine entscheidende Voraussetzung dafür, sich gegenüber den immer weiter reichenden kritischen Ansprüchen der modernen, auch insgesamt von Verwissenschaftlichungsprozessen bestimmten Kultur behaupten zu können⁷⁷. Die enge Anlehnung der Religionspädagogik an moderne Wissenschaften, sei es die Psychologie, die damals sog. Religionswissenschaft (später: Religionssoziologie) oder die historisch-kritische Auslegung der Bibel, bedeutete in dieser Hinsicht einen unmittelbar einleuchtenden Plausibilitätsgewinn.

Zumindest in noch einer weiteren Hinsicht ergeben sich Zusammenhänge zwischen moderner Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Im Übergang zur Weimarer Republik kam es in Deutschland bekanntlich erst-

⁷⁴ Vgl. Conze/Kocka ²1992; Combe/Helsper 1996; Apel u.a. 1999.

⁷⁵ Schweitzer/Simojoki 2005, S. 189ff.

⁷⁶ Roggenkamp-Kaufmann 2001.

⁷⁷ Vgl. Schweitzer/Simojoki 2005, S. 206ff.

mals zu einer klaren Trennung zwischen Staat und Kirche, die auch pädagogisch hoch bedeutsam war. Mit dieser Trennung endete die sog. geistliche Schulaufsicht und ergab sich eine neue Grundlage für Formen der praktischen und theoretischen Pädagogik, die sich explizit nicht mehr auf die christliche oder eine andere religiöse Überlieferung beriefen. Auch wenn der pädagogische Mainstream in der Weimarer Zeit kulturchristlich oder sogar explizit konfessionell gebunden blieb, war damit eine neue und herausfordernde Situation im Blick auf religiöse Erziehung sowie hinsichtlich der Frage, welche Verbindungen zu den Kirchen und Religionsgemeinschaften künftig noch möglich sein sollten, eingetreten. Die 1918/19 vollzogene Trennung kam nicht einfach plötzlich oder ganz unerwartet. Sie geht ihrerseits auf vielfache Entwicklungen spätestens seit dem 19. Jahrhundert zurück und kündigte sich bereits im späten Kaiserreich immer deutlicher an.⁷⁸ Die Herausbildung der modernen Religionspädagogik kann als Antwort auf die Trennung von Staat und Kirche verstanden werden⁷⁹, nämlich als Ausdruck des Anliegens, die pädagogische Legitimität religiöser Erziehung und Bildung auch nach der Trennung von Staat und Kirche aufzuzeigen.

Besonders der schulische Religionsunterricht war durch das Ende der Monarchie in seiner Existenz gefährdet. Preußische Erlasse in der Übergangszeit im Herbst 1918 zielten auf eine radikale Trennung zwischen Schule und Kirche. Aufgrund heftiger Proteste u.a. von Eltern sowie der Kirchen wurden diese Erlasse schon in den ersten Monaten des Jahres 1919 wieder aufgehoben, aber der Religionsunterricht war fortan nicht mehr Pflichtfach. In der Weimarer Reichsverfassung (Art. 149) erhält er jedoch – wie später auch im Bonner Grundgesetz (Art. 7,3) – eine durchaus starke Stellung als „ordentliches Lehrfach“, das „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgesellschaft“ erteilt wird.⁸⁰ Für die Lehrerschaft bedeutete der Übergang zur Republik vor allem das Ende der sog. geistlichen Schulaufsicht sowie das Entfallen der Pflicht, Religionsunterricht erteilen zu müssen – die Erfüllung also von Forderungen, die von den Lehrern und ihren Verbänden schon seit langem vertreten worden waren.⁸¹

Die Trennung von Staat und Kirche war ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zu einer freiheitlichen Demokratie. Im frühen 20. Jahrhundert, einschließlich der Weimarer Zeit, begegneten Pädagogik und Religionspädago-

⁷⁸ Vgl. Bammel 1992; Heckel 1997, S. 441ff; Roggenkamp-Kaufmann 2007, S. 171ff.

⁷⁹ Schweitzer/Simojoki 2005, S. 183ff.

⁸⁰ Helmreich 1966, S. 150ff., 165; Lachmann 2007, S. 205ff. Vgl. auch Bloth 1968, S. 179ff.

⁸¹ Vgl. als neueste Darstellung Kliss 2005, S. 151ff.

gik der Vorstellung einer demokratischen Gesellschaft oder einer demokratischen Erziehung allerdings mit gleichermaßen ausgeprägter Zurückhaltung. Nicht zufällig hat es bis zum Jahre 1930 gedauert, ehe das epochale Werk John Deweys „Democracy and Education“ ins Deutsche übertragen wurde⁸², und die an Dewey u.a. anschließenden amerikanischen religionspädagogischen Versuche, Religionspädagogik und Demokratie mit einander zu verknüpfen – zu finden vor allem bei George A. Coe und seiner „Social Theory of Religious Education“ von 1917⁸³ – wurden in Deutschland so gut wie gar nicht beachtet. Der Vergleich zwischen religionspädagogischen Entwicklungen in Deutschland und in den USA ist im vorliegenden Zusammenhang besonders interessant.⁸⁴ Die manchmal vertretene Auffassung, der in Deutschland zu beobachtende Weg von der (religionspädagogischen) Reformpädagogik in den Nationalsozialismus sei gleichsam zwangsläufig gewesen, bestätigt sich dabei, angesichts der ausgesprochen demokratischen Ausrichtung der amerikanischen Parallelbewegung, jedenfalls hinsichtlich des Reformmotivs nicht. Offenbar müssen Erklärungsansätze auch in dieser Hinsicht differenzierter ansetzen.

Die in Deutschland in der Weimarer Zeit in der Religionspädagogik zu beobachtenden ablehnenden Haltungen gegenüber der Demokratie dürften im Übrigen kaum als ein Spezifikum dieser Disziplin zu deuten sein. Auch wenn im Einzelfall etwa die schwächere Stellung des Religionsunterrichts solche Haltungen bestärkt haben könnte, legen die von uns ausgewerteten Quellen eher den Schluss nahe, dass die Religionspädagogik in dieser Hinsicht insgesamt einem einflussreichen allgemeinen Zeitgeist gefolgt ist. Die Religionspädagogik hatte nicht nur an der allgemeinen Entwicklung von wissenschaftlicher Pädagogik teil, sondern teilte auch deren Schwächen und politische Unzulänglichkeiten. Eines dieser Reflexionsdefizite sei – weil besonders folgenreich – an dieser Stelle besonders hervorgehoben: Wie der pädagogischen Kulturhermeneutik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts fehlt auch der „modernen“ Religionspädagogik ein analytisch-wissenschaftlicher Zugriff auf den gesellschaftlichen Wandel, auf den sie programmatisch bezogen ist. Das mag zunächst abstrakt klingen, äußert sich aber, wie sich nicht erst unter den Bedingungen der weithin abgelehnten Demokratie zeigt, durchaus konkret in einer belegbar teilweise hohen Affinität zu nationalen Integrations-

⁸² Dewey 1930.

⁸³ Coe 1917.

⁸⁴ Vgl. Osmer/Schweitzer 2003.

ideologien unterschiedlichster Prägung.⁸⁵ Dies lässt sich auch so wenden, dass eine kritische Erforschung der Geschichte der Pädagogik, namentlich in Kaiserreich und Weimarer Republik, auch deren religiöse Verwurzelung und religionspädagogische Ausprägung einschließen muss.

Die Frage nach den Kontinuitäten zwischen der „modernen Religionspädagogik“, wie sie sich im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts herausbildete, und den späteren Entwicklungen der Disziplin in der Zeit des Nationalsozialismus ist im Übrigen Gegenstand eines Nachfolgeprojekts, das derzeit noch im Gange ist.

6 Noch einmal: Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik

Die im vorliegenden Beitrag dargestellten Entwicklungen im Bereich der Religionspädagogik des frühen 20. Jahrhunderts machen exemplarisch deutlich, dass eine Ausgrenzung religiöser und religionspädagogischer Zusammenhänge aus dem erziehungswissenschaftlichen Gegenstandsbereich nicht sinnvoll zu begründen ist. Im Blick auf die historischen Akteure, die pädagogischen Institutionen, die verhandelten Themen sowie die wissenschaftlichen Ansätze ist von einer Vielfalt an Verknüpfungen auszugehen, die – von heute aus gesehen – in interdisziplinärer Kooperation untersucht und aufgeklärt werden müssen.

Weiterhin hat sich gezeigt, dass die in der Gegenwart vermehrt gestellte Frage nach den religiösen Bezügen und Hintergründen der Reformpädagogik im frühen 20. Jahrhundert auch die Entwicklungen in der Religionspädagogik einbeziehen sollte. Das Verständnis von „Erziehung als Erlösung“ findet sich dort allerdings nicht gleichermaßen wie bei anderen reformpädagogischen Autorinnen und Autoren, was jedoch als Erkenntnisgewinn und also auch hier nicht als Begründung für einen thematischen Ausschluss verstanden werden sollte.

Über die historischen Einzelbefunde hinaus kann die These formuliert werden, dass die für die Erziehungswissenschaft in einer multireligiösen Gesellschaft neu erforderliche Urteilsfähigkeit im Blick auf religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung von weiteren historischen Analysen nicht nur

⁸⁵ So kam es nach dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges zu einer nationalistischen Umformung der evangelischen Religionspädagogik, die auch während der Weimarer Epoche teils wirksam blieb und erhebliche Orientierungsschwierigkeiten im Umgang mit der völkischen Ideologie nach sich zog. Vgl. Schweitzer/Simojoki 2005, S. 79ff., 121ff.

bis zum 19. Jahrhundert⁸⁶, sondern gerade auch zum 20. Jahrhundert profitieren kann. Die für unsere Gegenwart entscheidenden Weichenstellungen wurden in dieser Zeit vorgenommen und müssen weiter, in der Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik, untersucht werden. Selbstverständlich muss dabei, anders als bei der aus Raumgründen im vorliegenden Beitrag erforderlichen Konzentration auf die evangelische Seite, auch die katholische Religionspädagogik einbezogen werden.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Arnold, Hermann (1909): Warum ist die sächsische Lehrerschaft für Wegfall der Religionsprüfungen und Religionszensuren? In: MERU 2, S. 107-109.
- Arnold, Hermann (1911): Der Religionsunterricht sei kindertümllich! In: MERU 4, S. 246-249.
- Barth, Carola (1911): Der Himmel in der Gedankenwelt 10- und 11jähriger Kinder. In: MERU 4, S. 336-338.
- Buchenau, Arthur (1913): Zur Religionsphilosophie Wilhelm Wundts. In: MERU 6, S. 1-5.
- Coe, George A. (1917): *A Social Theory of Religious Education*. New York: Scribner's Sons.
- Dewey, John (1930): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Breslau: Hirt.
- Ebell, Sophie (1911): Der Himmel in der Gedankenwelt 10- und 11jähriger Kinder. In: MERU 4, S. 252-254.
- Emlein, Rudolf (1910): Vom „Kinderglauben“. In: MERU 3, S. 193-201.
- Emlein, Rudolf (1911): Der Religionsunterricht bei Proletarietkindern. In: MERU 4, S. 311-317.
- Engelhardt, Emil (1911): Der Erfolg des Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur religiösen Jugendpsychologie. In: MERU 4, S. 11-18, 75-81.
- Foerster, Friedrich W. (1908): Die Persönlichkeit Christi und die moderne Jugend. Religionspädagogische Betrachtungen. In: MERU 1, S. 41-51.
- Greßmann, Hugo (1909): Jahwe als Himmelsgott. In: MERU 2, S. 3-8.
- Hennig, Max (1912): Zur Methode der religionspädagogischen Jugendpsychologie. In: MERU 5, S. 337-339.
- Heuck, Franz (1908): Der Historismus der neueren Theologie im Religionsunterricht der höheren Schulen. Eine Auseinandersetzung mit R. Peters. In: MERU 1, S. 105-109.
- Janetz, Kurt (1914): Der Begriff Arbeitsschule im Religionsunterrichte. In: MERU 7, S. 13-20.
- Kabisch, Richard (1908a): Die Lehre von der Heiligen Schrift in der Volksschule. In: MERU 1, S. 19-30.
- Kabisch, Richard (1908b): Systematischer Religionsunterricht. In: MERU 1, S. 208-214.
- Kabisch, Richard (1909): Die Übung im Religionsunterricht. In: MERU 2, S. 361-367.
- Lobsien, Marx (1908): Über Beliebtheit des Religionsunterrichts in der Schule. In: MERU 1, S. 80-85.
- Meltzer, Hermann (1908): Geschichtlicher Religionsunterricht. In: MERU 1, S. 10-19.
- Meyer, Erich (1910): Religionspsychologie und religiöse Erziehung. In: MERU 3, S. 206-218.

⁸⁶ Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003.

- Munsche, Paul (1912): Gott und Himmel in der Vorstellungswelt meiner Jungen. Religionspsychologische Analyse. In: MERU 5, S. 348-352, 369-376.
- Munsche, Paul (1913): Gott und Himmel in der Vorstellungswelt meiner Mädchen. Religionspsychologische Analyse mit methodischen Winken. In: MERU 6, S. 137-141, 184-187.
- Niebergall, Friedrich (1908): Die Lehrbarkeit der Religion und die Kritik im Religionsunterricht. In: MERU 1, S. 238-244, 321-335, 353-359.
- Niebergall, Friedrich (1911): Die Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik. In: MERU 4, S. 1-10, 33-43, 69-75.
- Oppermann, Edmund (1910): D. Emil Kautzsch + und die „Lehrerbibel“. In: MERU 3, S. 186f.
- Peters, Rudolf (1908): Die Schranken des Historismus im Religionsunterricht. Zur Erwidern auf die Ausführungen von Dr. F. Heuck. In: MERU 1, S. 297-302.
- Philippi, H. (1912): Kind und Bibelstoff. In: MERU 5, S. 241-255.
- Pöhlmann, Hans (1912): Zur Psychologie und pädagogischen Behandlung erwachsener Schüler. In: MERU 5, S. 201-209, 256-263.
- Quistorf, H. (1911): Die Gründung des Bundes für Reform des Religionsunterrichts. In: MERU 4, S. 296-311.
- Rein, Wilhelm (1908): Über die Bedeutung des Lehrplans für den Religionsunterricht. In: MERU 1, S. 294-297.
- Richert, Hans (1914): Die Ergebnisse der modernen Jugendpsychologie für die Gestaltung des Religionsunterrichts. In: MERU 7, S. 209-230.
- Schiele, Friedrich M. (1906): Religion und Schule. Aufsätze und Reden. Tübingen: Mohr.
- Schreiber, H. (1910): Die religiöse Gedankenwelt älterer Volksschülerinnen. Eine religionspädagogische Untersuchung. In: MERU 3, S. 10-14, 71-77.
- Schreiter, Otto (1911): Die Überwindung der Katechese. In: MERU 4, S. 169-172.
- Spanuth, Heinrich (1908a): Was wir wollen. In: MERU 1, S. 1-6.
- Spanuth, Heinrich (1908b): Mitteilungen. In: MERU 1, S. 39f.
- Spanuth, Heinrich (1909): Zum neuen Jahre. In: MERU 2, S. 1-3.
- Spanuth, Heinrich (1911): Chronik. In: MERU 4, S. 58-60, 267-270.
- Tögel, Hermann (1929): Reukaufs „Methodik“ und die Zukunft des evangelischen Religionsunterrichts. In: MERU 22, S. 101-103.
- Troeltsch, Ernst (1915): Friede auf Erden. In: MERU 8, S. 3-7.
- Wehnert, Bruno (1910): Orthodoxe und liberale Methode im Religionsunterricht. In: MERU 3, S. 1-10.
- Weinel, Heinrich (1912): Begründung der Leitsätze zur Reform des Religionsunterrichts für die Dresdener Tagung des Bundes. In: MERU 5, S. 65-74.
- Weinel, Heinrich (1913): Religionswissenschaft und Religionsunterricht. In: MERU 6, S. 365-375.
- Weinel, Heinrich (1930): Die evangelische religiöse Erziehung. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 3: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre. Langensalza u.a.: Beltz, S. 239-257.
- Weiß, Johannes (1908): David Friedrich Strauß und das „Leben Jesu“. In: MERU 1, S. 6-10.
- Wendland, Ernst (1909): Religionsunterricht und Naturwissenschaft. In: MERU 2, S. 297-313, 329-342, 367-372.
- Wendland, Ernst (1911): Die Flugtechnik in einer Flugandacht. In: MERU 4, S. 255f.
- Wernle, Paul (1909): Johannes Calvin. In: MERU 2, S. 193-212.
- Winkler, Georg (1909): Modernisierung der biblischen Geschichten? In: MERU 2, S. 233-240.

Literatur

- Apel, Hans J./Horn, Klaus-Peter/Lundgreen, Peter/Sandfuchs, Uwe (Hg) (1999): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baader, Meike Sofia (2005): *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*. Weinheim, München: Juventa.
- Bammel, Ernst (1992): *Staat und Kirche im zweiten Kaiserreich*. In: Müller 1992, S. 108-136.
- Bloth, Peter C. (1968): *Religion in den Schulen Preußens. Der Gegenstand des evangelischen Religionsunterrichts von der Reaktionszeit bis zum Nationalsozialismus*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bloth, Peter C. (1996): *Zur Religion der protestantischen Volksschullehrer. Umriss eines Forschungsprojekts*. In: Graf, Friedrich W./Müller, Hans M.: *Der deutsche Protestantismus um 1900*. Gütersloh: Kaiser, S. 131-149.
- Bockwoldt, Gerd (1977): *Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Bölling, Rainer (1983): *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Conze, Werner/Cocka, Jürgen (Hg.) (1992): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil I: Bildungssystem und Professionalisierung im internationalen Vergleich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Enzelberger, Sabina (2001): *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim, München: Juventa.
- Groß, Engelbert (Hg.) (2004): *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*. Münster: Lit.
- Heckel, Martin (1997): *Gesammelte Schriften. Staat, Kirche, Recht, Geschichte*. Bd. 3. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Helmreich, Ernst Christian (1966): *Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute*. Düsseldorf: Patmos.
- Herrmann, Ulrich (1991): *Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik*. In: Berg, Christa (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: Beck, S. 147-178.
- Hofmann, Michèle/Jacottet, Denise/Osterwalder, Fritz (Hg.) (2006): *Pädagogische Modernisierung. Säkularität und Sakralität in der modernen Pädagogik*. Bern u.a.: Haupt.
- Kliss, Oliver (2005): *Schulentwicklung und Religion. Untersuchungen zum Kaiserreich zwischen 1870 und 1918*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koerrenz, Ralf (2004): *Reformpädagogik. Studien zur Erziehungsphilosophie*. Jena: IKS.
- Koerrenz, Ralf/Collmar, Norbert (Hg.) (1994): *Die Religion der Religionspädagogen. Ein Arbeitsbuch*. Weinheim: Deutscher Studien.
- Kronhagel, Kristian K. (2004): *Religionsunterricht und Reformpädagogik. Der Beitrag Otto Eberhards zur Religionspädagogik in der Weimarer Republik*. Münster u.a.: Waxmann.
- Lachmann, Rainer (2007): *Die Weimarer Republik*. In: Ders./Schroder, Bernd (Hg.): *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 203-232.
- Müller, Hans Martin (Hg.) (1992): *Kulturprotestantismus. Beiträge zu einer Gestalt des modernen Christentums*. Gütersloh: Gütersloher.

- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München: Juventa.
- Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2003): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim/Basel: Beltz.
- Osmer, Richard/Schweitzer, Friedrich (2003): Religious Education between Modernization and Globalization. New Perspectives on the United States and Germany. Grand Rapids: Eerdmans.
- Quittschau, Ewald (1931): Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in den preußischen Lehrerseminaren unter dem Ministerium Altenstein (1817-1840). Ein Beitrag zur Geschichte des Bildungsideals. Gotha: Perthes.
- Pfister, Gerhard (1989): Vergessene Väter der Religionspädagogik. E. Thrändorf, A. Reukauf, R. Staude. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Plagentz, Achim (2006): Religion lehren? Eine theoriegeschichtliche Untersuchung zur liberalen Religionspädagogik im Kontext der Reformpädagogik. Münster: Lit.
- Retter, Heinz (1995): Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen. Weinheim: Deutscher Studien.
- Rickers, Folkert (1995): Zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Untersuchungen zur Religionspädagogik im „Dritten Reich“. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Roggenkamp-Kaufmann, Antje (2001): Religionspädagogik als „Praktische Theologie“. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Roggenkamp-Kaufmann, Antje (2007): Das (zweite) deutsche Kaiserreich. In: Lachmann, Rainer/Schröder, Bernd (Hg.): Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 167-202.
- Schilling, Hans (1970): Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Patmos.
- Schweitzer, Friedrich (1992): Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh: Gütersloher.
- Schweitzer, Friedrich (2003): Pädagogik und Religion. Eine Einführung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Schweitzer, Friedrich/Simojoki, Henrik (2005): Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität, Freiburg: Herder/Gütersloh: Gütersloher.
- Simojoki, Henrik (2007): Evangelische Erziehungsverantwortung in der Spannung von Theologie und Pädagogik, Kirche und Staat, Christentum und Kultur. Eine religionspädagogische Untersuchung zum Werk Friedrich Delekat's. Diss. Tübingen.
- Sturm, Wilhelm (1984): Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts. In: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 30-65.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1989): Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft in der Jahrhundertwende. In: Zedler, Peter/ König, Eckard (Hg.): Rekonstruktionen der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München: Juventa.
- Titze, Hartmut (1991): Lehrerbildung und Professionalisierung. In: Berg, Chr. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: Beck, S. 345-370.

- Wehler, Hans-Ulrich (1995): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 3: Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges, 1849-1914. München: Beck.
- Wehler, Hans-Ulrich (2003): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 4: Vom Beginn des Ersten Weltkrieges bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten, 1914-1949. München: Beck.
- Wiater, Werner (1984): Religionspädagogische Reformbewegung 1900-1933. Ausgewählte Reformdokumente zur evangelischen und katholischen Religionspädagogik. Hildesheim: Olms.
- Wulf, Christoph/Macha, Hildegard/Liebau, Eckart (Hg.) (2004): Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ziebertz, Hans-Georg/Schmidt, Günter R. (Hg.) (2006): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung. Freiburg: Herder/Gütersloh: Gütersloher.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Friedrich Schweitzer, Universität Tübingen – Evangelisch-theologisches Seminar, Lehrstuhl Praktische Theologie / Religionspädagogik, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen

e-mail: friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de

Dr. Henrik Simojoki, Universität Tübingen – Evangelisch-theologisches Seminar, Lehrstuhl Praktische Theologie / Religionspädagogik, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen

e-mail: henrik.simojoki@uni-tuebingen.de

JÖRG-W. LINK

Das Institut für Völkerpädagogik in Mainz (1931-1933): Eine Fußnote in der Geschichte Vergleichender Pädagogik in Deutschland?

Mit dem Institut für Völkerpädagogik (IVP) stelle ich eine Institution Vergleichender Pädagogik in Deutschland vor, die sowohl in der Historischen Bildungsforschung als auch in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft nahezu unbekannt ist. Zu Recht, mag manch einer denken, denn schließlich bestand das IVP von 1931 bis 1933 gerade einmal zwei Jahre. Im folgenden Beitrag werde ich quellengestützt die Frage untersuchen, ob das IVP tatsächlich nicht mehr ist als eine Fußnote in der bildungshistorischen Forschung oder ob seine kurze Geschichte Lektionen bereit hält, deren Bedeutung auf größere bildungshistorische Zusammenhänge verweist. Dabei gehe ich in drei Schritten vor:

1. Erstens werde ich Ziele, Struktur und Aufgaben des IVP darstellen.
2. Zweitens werde ich nach historischen Modellen und vergleichbaren zeitgenössischen Institutionen fragen und
3. schließlich werde ich einen kurzen Blick auf mögliche längerfristige Effekte des IVP werfen und dies mit Forschungsperspektiven verbinden.

1 Ziele, Struktur und Aufgaben des Instituts für Völkerpädagogik

Im Februar 1931 schreibt ein gewisser Franz Joseph Niemann an Paul Geheeb (1870-1961), den Gründer und Leiter der Odenwaldschule, einer der im zeitgenössischen Urteil ‚kühnsten Schulversuche in Europa‘¹, folgenden Brief:

„Mein Besuch mit amerikanischen Pädagogen in der Odenwaldschule im Sommer 1929 wurde für mein Leben und meine pädagogische Arbeit von der allergrößten Bedeutung. Zu diesem Besuche hatte ich damals Herrn Staatspräsidenten Adenauer gebeten [...] als dann

¹ Vgl. Spieler 1930.

Herr Adelong nach hier [Berlin] kam, um mich aufzufordern, in Mainz ein internationales pädagogisches Institut aufzumachen, da habe ich keinen Augenblick gezaudert, diesem Rufe zu folgen. So werde ich in allernächster Zeit ihr Landsmann in Hessen und hoffentlich werde ich Ihr Mitarbeiter. – Die Aufgabe in Mainz ist so groß und so gewaltig, so zukunftsstark, dass ich die nächsten zehn Jahre von dieser Aufgabe nicht wieder loskomme. Mein Besuch in Österreich, Budapest und Prag hat mir gezeigt, welch starkes Interesse in den dortigen Ministerien für unser Institut besteht. Das ging so weit, dass von den drei Ministern allein 37 Zimmer belegt werden. Bereits am 4. Mai [1931] kommen 82 rumänische Seminar Direktoren und Schulaufsichtsbeamte zu uns. Es liegt auf der Hand, dass viele unserer Besucher auch die Arbeit der Odenwaldschule kennen lernen möchten. [...]²

Das, was Niemann hier so enthusiastisch beschreibt, sind die Anfänge des Instituts für Völkerpädagogik in Mainz und die Kontexte, aus denen heraus es entstanden ist. Sowohl die angesprochenen personalen und institutionellen Netzwerke als auch die angedeuteten berufsbiografischen Kontexte sind für das Verständnis des Instituts für Völkerpädagogik von Bedeutung. Über diese Zusammenhänge geben ein bislang noch nicht vollständig ausgewerteter Bestand im Stadtarchiv Mainz sowie einige wenige Veröffentlichungen Auskunft.

Wer war dieser Franz Joseph Niemann (1879-1957)? Im Jahr 1879 geboren, hatte er zunächst als Saarbrücker Stadtschulrat die dortigen Mittelschulen reformpädagogisch umgestaltet und leitete von 1925 bis 1930 die Auslandsabteilung im Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (ZI). 1930 initiierte er das IVP, das er schließlich ab 1931 auch leitete. Niemanns Biographie ist noch ebenso ungeschrieben wie die Geschichte des IVP.³

Das Institut für Völkerpädagogik wurde im Mai 1931 in der nach der Rheinlandräumung leerstehenden Zitadelle in Mainz eröffnet. Dass es in dieser ökonomisch und politisch sehr angespannten Zeit überhaupt gegründet werden konnte, ist zweifellos den persönlichen Kontakten Niemanns zum Hessischen Staatspräsidenten und Mainzer Ex-Bürgermeister Bernhard Adelong (1876-1943; SPD) zuzuschreiben.⁴ Ebenso konnte der Mainzer Oberbürgermeister Erhard (SPD) für dieses Projekt gewonnen werden. Getragen wurde das Institut zu etwa gleichen Teilen vom Volksstaat Hessen und der Stadt Mainz. Neben dem Vorstand des IVP (Staatspräsident Adelong, Ober-

² Franz Joseph Niemann an Paul Geheeb, 16. Februar 1931, Archiv der Ecole d'Humanité: Briefwechsel Geheeb-Niemann.

³ Vgl. die Ansätze bei Maaßen 1959, Müller-Commichau 1994 sowie Link 1999.

⁴ Mainz gehörte zum Volksstaat Hessen, der 1919 aus dem Großherzogtum Hessen-Darmstadt hervorging.

bürgermeister Erhard, Ministerialrat Hoffmann) wurde ein wissenschaftlicher Beirat etabliert, in den u.a. auch Paul Geheeb berufen werden sollte.⁵

Auf der bislang ausschließlich militärisch genutzten Mainzer Zitadelle sollte, wie Niemann formulierte, „ein Friedenswerk“ entstehen, das „alle Pädagogen, mögen sie kommen, woher sie wollen, aus welchem Lande und welcher geistigen Strömung [...] auch immer“ zusammenführen wollte zu grenzüberschreitender pädagogischer Arbeit.⁶ Das Institut sollte – so der im reformfreundigen hessischen Kultusministerium zuständige Ministerialbeamte – „als Stätte vergleichender Erziehungswissenschaft“ dienen; es sollte eine „Sammelstelle [sein] für alle Erfahrungen und Versuche, die auf pädagogischem Gebiet von den Kulturvölkern unserer Erde gemacht worden sind und gemacht werden“.⁷ Diese „Stätte vergleichender Erziehungswissenschaft“ stellte sich „zwei große Aufgaben“: Zum einen wollte das IVP durch Dauer- ausstellungen „ein lebendiges Bild von der Arbeit in den Schulen aller Art [...] bieten“⁸; zum anderen sollte die „Zusammenführung der Pädagogen der verschiedensten Länder zu einträchtiger Arbeit“ gelingen.⁹ Das Zielpublikum des Instituts waren in erster Linie Lehrer, Lehrerbildner, Studenten, Referendare, pädagogische Publizisten, Schulverwaltungsbeamte und Mitglieder pädagogischer Verbände aus dem In- und Ausland.

Um die genannten Ziele konkret zu realisieren, wurden in den weitläufigen Gebäuden der Zitadelle folgende Abteilungen eingerichtet: ein Lehrmittelhaus, die Deutsche (Pädagogische Schau) und die Internationale Pädagogische Schau sowie zwei Gästehäuser als sog. „Heim der Nationen“. Den didaktisch-methodischen Ansatz seines Instituts formulierte Niemann als Schulpraktiker folgendermaßen:

„Was an anschaulichem Material, an Bildern und Fotografien, an Skizzen und Tabellen, an Statistiken und Plänen, an Schulbüchern und Lehrplänen, namentlich aber an Schülerarbeiten zusammengetragen wird, das wollen wir zu einer übersichtlichen Schau aufbauen. Damit wollen wir unseren Besuchern die Möglichkeit geben, auf rascheste und bequemste Weise einen Überblick über das Schulwesen der anderen Länder und Völker zu erhalten. Früher haben wir es selten für notwendig gehalten, über die Grenzen des eigenen Landes hinaus zu schauen und das Schulwesen anderer Völker zu erforschen. Heute weiß man sehr wohl wie überaus wertvoll zuweilen gerade die Anregungen aus fernen Ländern für das eigene Schulwesen werden können. [...] Hier kann jeder mühelos durch Vergleich und

⁵ Zu Geheeb und der Odenwaldschule grundlegend Näf 1997 und 2006.

⁶ Niemann 1932, S. 3-4.

⁷ Block 1932, S. 31.

⁸ Block 1932, S. 31-32.

⁹ Block 1932, S. 33.

kritische Gegenüberstellung das für sein Land und seine Schule zweckmäßigste und beste Lehrmittel auswählen“.¹⁰

Er werde direkt – so Niemann – mit der Praxis konfrontiert und müsse sich nicht erst durch dicke Handbücher quälen.¹¹

Im Lehrmittelhaus präsentierten nachweislich über 60 Aussteller in ca. 50 Sälen ihre Produkte von Fröbel- und Montessorimaterial bis hin zu Unterrichtsmitteln für die Oberprima.¹² Weiter konnten die Besucher sich einen Überblick verschaffen über verfügbare Schulfilme und Filmgeräte, die in einem Kinosaal auch getestet werden konnten, ebenso über moderne Schulmöbel und Schulhausmodelle. Damit ermöglichte das IVP den kritischen Vergleich auch medienpädagogisch modernster Lehr-Lernmittel und Schulausstattung.

Für die Deutsche Pädagogische Schau waren 42 Säle vorgesehen, von denen bei der Eröffnung des Instituts bereits 30 eingerichtet waren. Hier sollte der Weg gezeigt werden, „den das Kind im Laufe der Jahre zu durchwandern hat, um an das Schlussergebnis zu gelangen“¹³. Ausstellungsdidaktisch ging es also um einen reduzierten und klaren Blick auf die Bildungsgänge der Schüler unterschiedlicher Schulformen. So ermöglichten einzelne Schulen, aber auch Schulformen den Besuchern einen vergleichenden Blick auf ihre pädagogische Arbeit: z.B. die Altonaer Berufsschulen, einklassige Landschulen, Kölner Handarbeitsschulen, Frauenoberschulen, die Lietzchen Landerziehungsheime und die Odenwaldschule wie auch die Lübecker Oberreal- schule zum Dom mit ihrem innovativen Kern-Kurs-System. Neben diesem beachtlich breiten Spektrum reformpädagogischer Schulentwicklung gab es zudem noch Säle für einzelne Unterrichtsfächer und ihre Methoden sowie für den Werkunterricht, Verkehrserziehung und Lehr-Lern-Psychologie. Systematisch wird sichtbar, dass die Ausstellungen einen deutlichen Schwerpunkt auf reformpädagogisch orientierte Schulen, Themen und Methoden legten. Die Ausstellungen sollten zeigen, dass das deutsche Schulwesen nicht still und vor allem im Kontext der internationalen Reformpädagogik stehe.¹⁴ Sie repräsentierten damit die deutsche Bildungslandschaft einmal in ihrer Heterogenität, zum anderen aber auch als Ausdruck pädagogischer Innovationen.

¹⁰ Niemann 1932, S. 4.

¹¹ Vgl. Niemann 1932, S. 5.

¹² Vgl. Niemann 1932, S. 22-25.

¹³ Block 1932, S. 32.

¹⁴ Vgl. Block 1932, S. 32.

Die Internationale Pädagogische Schau bestand zunächst aus 24 Ausstellungssälen und wurde später erweitert. Die Säle wurden vorwiegend durch Unterrichtsministerien beschickt, mit denen Niemann persönlich in Kontakt stand. So konnten sich die Besucher u.a. einen Überblick verschaffen über die Bildungssysteme und einzelne Schulen in Österreich, insbesondere über die Wiener Schulreform, in Ungarn und der Tschechoslowakei, Finnland, Estland, Lettland, Schweden und Holland. Einen besonderen Schwerpunkt bildeten – für die Reformpädagogik in dieser Zeit nicht unüblich – die USA, deren große Schulausstellung daher auch auf breite öffentliche Resonanz stieß.¹⁵

Die Ausstellungstätigkeit wurde ergänzt durch ein breites Seminar- und Tagungsprogramm. Eine auf der Grundlage der bekannten Quellen generierte Zusammenstellung dieser Tagungstätigkeit zeigt für die Jahre 1931 und 1932 insgesamt 36 Veranstaltungen. Wie bei den Ausstellungen zeigt sich auch hier eine Orientierung an reformpädagogischen Themen. So ging es z.B. um Themen wie Werkunterricht, Arbeitsunterricht, Heimatkunde, reformpädagogische Unterrichtsmethoden in unterschiedlichen Fächern und reformpädagogische Versuchsschularbeit. Didaktisch interessant ist an einigen dieser Veranstaltungen, dass reformpädagogisch arbeitende Lehrer exemplarische Musterstunden mit ihrer Lerngruppe vorführten, die anschließend – ganz im Sinne reformpädagogischer Anschauung – mit den Tagungsteilnehmern analysiert und diskutiert wurden. Manche dieser Veranstaltungen hatten über 120 Teilnehmer. Besondere öffentliche Aufmerksamkeit erfuhren auch hier wieder die mehrfach veranstalteten sog. „Amerikanischen Wochen“ mit zahlreichen Vorträgen und öffentlichen Veranstaltungen.

Dass die Idee zur Gründung eines solchen Institutes gerade um 1930 entstand, ist durchaus kein historischer Zufall. Vielmehr ist auch dies ein Zeichen dafür, dass sich reformpädagogische Schulprojekte gegen Ende der 1920er Jahre in Deutschland konsolidiert und vielfältig vernetzt hatten.¹⁶ Hinzu kam, dass sich die deutsche (Reform-) Pädagogik seit Mitte der 1920er Jahre verstärkt auch gegenüber dem internationalen pädagogischen Kontext öffnete, woran Niemann zuvor selbst entscheidenden Anteil hatte (vgl. 2.2). Wesentlich dazu beigetragen hatte auch das zunehmende Engagement deutscher Pädagogen im Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Erstmals wurde mit der Gründung der „Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ um 1930 schließlich der systematische Versuch unternommen, die

¹⁵ Vgl. Müller-Commichau 1994, S. 123.

¹⁶ Vgl. Schmitt 1993.

deutsche Pädagogik international-vergleichend zu betrachten und damit eine neue erziehungswissenschaftliche Teildisziplin zu etablieren. Dabei ging es ebenfalls um die noch nicht trennscharfe begriffliche und inhaltliche Differenz zwischen Internationaler Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichender Pädagogik und Vergleichender Erziehungswissenschaft.¹⁷ Nicht nur in Deutschland stellte sich nämlich zunehmend die Frage, wie die reformpädagogischen Erfahrungen sich auch für Regelschulen und die Erziehungswissenschaft fruchtbar machen ließen.

In eben diese pädagogische Großwetterlage um 1930 fügte sich das IVP ein und setzte mit seinem international-vergleichenden Ansatz in Deutschland einen ganz besonderen Akzent. Der Vergleich mit dem Ausland hatte dabei anregenden und selbstbestätigenden Charakter zugleich.¹⁸ Über Ansatz und Ertrag internationaler reformpädagogischer Kooperationen wissen wir systematisch und auf der Ebene realhistorischer Alltagstudien noch kaum etwas. Perspektivisch eröffnet das IVP die Möglichkeit, die bislang in der Literatur eher ideengeschichtlich behauptete als real- bzw. alltagsgeschichtlich belegte internationale Wechselwirkung reformpädagogischer Projekte¹⁹ historisch-empirisch zu untersuchen: Welche Pädagogiken, Schulen und Themen bestimmten Ausstellungen und Tagungen? Welche reformpädagogischen Netzwerke wurden dabei generiert?

Dass Niemann in so kurzer Zeit ein so ambitioniertes und umfangreiches Projekt realisieren konnte, hängt ohne Zweifel mit seiner vormaligen Tätigkeit als Leiter der Auslandsabteilung im Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zusammen. In dieser Funktion hatte er in enger Zusammenarbeit mit Franz Hilker (1881-1969), dem Leiter der Pädagogischen Abteilung und zeitweiligen Gesamtleiter des ZI, ein weit gestricktes Netz von Kontakten aufbauen können, das ihm nun zu Gute kam und manche Türen öffnete. Vor allem die Kontakte nach den USA und hier in erster Linie zu

¹⁷ Vgl. Schneider 1931/32 f.

¹⁸ Vgl. zu dieser Doppelfunktion auf publizistischer Ebene auch Zymek 1975, S. 185.

¹⁹ In der einschlägigen Literatur werden zwar mittlerweile durchgängig die Reformströmungen in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern thematisiert (vgl. z.B. Röhrs 1991 und 1994, Pehnke u.a. 1999, Seyfarth-Stubenrauch/Skiera 1996, Helmchen 1987), doch die Darstellungen erschöpfen sich meist in einem additiven Nebeneinander, das dem klassischen Kanon der deutschen Reformpädagogik in der Nohlschen Prägung folgt und die weitgehend übereinstimmenden pädagogischen Grundmotive thematisiert. Ein Blick in die historischen Quellen, etwa in die Weltbund-Zeitschrift „Das werdende Zeitalter“ (vgl. Haubfleisch/Link 1994), belegt bereits, dass die internationale gemeinsame pädagogische Arbeit nicht bloß im Ideellen lag und die Interessen durchaus heterogen waren (vgl. zu den Forschungsperspektiven auch Link 2007, S. 182f).

Prof. Thomas Alexander vom International Institute of Teachers College der Columbia Universität in New York wurden zu den entscheidenden Beziehungen. Sie entstanden während der großen Amerikafahrt des ZI im Jahr 1928, die durch den unmittelbaren Austausch mit John Dewey (1859-1952) u.a. zu einem entscheidenden Anstoß vergleichender Pädagogik in Deutschland wurde.²⁰ Das hat Zymek in seiner großen Studie zum „Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion“ bereits 1975 durch Zeitschriftenanalysen empirisch nachgewiesen.²¹ Vor allem Erich Hyllas (1887-1976) heute noch lesenswerte Darstellung des US-amerikanischen Bildungswesens zeigte unter dem Titel „Die Schule der Demokratie“ auch die politische Perspektive dieser Begegnungen.²² Den Gegenbesuch der Amerikaner, der gleichzeitig eine Rundreise durch die deutschen Reformzentren war, führte Niemann ein Jahr später – wie eingangs zitiert – auch in die Odenwaldschule.

Mit dem 30. Januar 1933 wurde das Ende des IVP eingeläutet, das in gerade einmal knapp zwei Jahren eine beachtliche Resonanz gefunden hatte und 1932 unter dem Stichwort „Weltpädagogik und Weltfrieden“ sogar schon in ein pädagogisches Lexikon aufgenommen wurde.²³ Dass die Nationalsozialisten politisch und pädagogisch kein großes Interesse an einem solchen international orientierten Projekt hatten, ist nicht überraschend. Die neuen nationalsozialistischen Machthaber initiierten eine breit angelegte Begutachtungssaktion für das IVP, in deren Ergebnis das Institut zunächst nationalsozialistisch umgestaltet und wenig später – wie andere dezidiert politisch verankerte Reformprojekte auch – geschlossen wurde. Niemann wurde persönlich diffamiert und mit Wirkung zum 31. Dezember 1933 entlassen. Er zog sich nach eigenen Aussagen in andere Arbeitszusammenhänge zurück und emigrierte schließlich in die USA, um das dortige Bildungssystem weiter zu studieren.

Nun wäre es allerdings falsch, vor diesem Hintergrund anzunehmen, dass eine international orientierte pädagogische Arbeit grundsätzlich gegenüber dem Nationalsozialismus immunisiert hätte. Schließlich zeigt z.B. der Fall Wilhelm Kircher, der ebenfalls im IVP und im Weltbund für Erneuerung der Erziehung mitarbeitete, wie aus einem international engagierten Reformpä-

²⁰ Vgl. zur Dewey-Rezeption Bittner 2000 und 2004.

²¹ Vgl. Zymek 1975, Kap. 4.3; vgl. auch Hilker 1928.

²² Hylla 1928.

²³ Spieler 1932.

dagogen ein reformpädagogisch engagierter überzeugter Nationalsozialist wurde.²⁴

2 Vorbilder und vergleichbare Institutionen

Um den bildungshistorischen Stellenwert des IVP systematisch einordnen zu können, ist es notwendig, noch Vorbildern bzw. vergleichbaren zeitgenössischen Institutionen zu fragen. Deutlich ist dabei festzuhalten, dass Niemann selbst keine Vorbilder oder Orientierungspunkte für die Institutsgründung nennt. Ein historisch-systematischer Blick zeigt jedoch, dass das IVP selbstverständlich nicht aus dem Nichts entstand. Überblickt man die zeitgenössische internationale pädagogische Szene um 1930 und ihre Vorgeschichte vergleichend,²⁵ so sind es vor allem drei pädagogische Einrichtungen, die hier in Frage kommen: zum einen die „alten“ nationalen bzw. regionalen Schulmuseen,²⁶ weiterhin das bereits erwähnte Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (ZI) in Berlin²⁷ und schließlich das Internationale Erziehungsbüro (Bureau International d'Education, BIE) in Genf.²⁸

2.1 Die „alten“ Schulmuseen

Stark erinnern Struktur, Funktion, Aufgaben und Aufbau des IVP an die „alten Schulmuseen“ des späten 19. Jahrhunderts.²⁹ Der Begriff Schulmuseum wird dabei jedoch nicht im heutigen Verständnis gebraucht, denn Schul-

²⁴ Vgl. Link 1999.

²⁵ Hierbei sind die Überblicke von Schneider (1931/32) und Hilker (1962) hilfreich. Schneider stellt in zeitgenössischer Perspektive insgesamt 33 international orientierte pädagogische Organisationen und Institutionen zusammen, wobei es sich um eine inhaltlich sehr heterogene Zusammenstellung handelt, da zum Zeitpunkt der Veröffentlichung drei vorgestellte Einrichtungen bereits nicht mehr bestehen bzw. lediglich projektiert sind und z.B. der Christliche Studentenweltbund anscheinend gleichrangig neben dem Weltbund für Erneuerung der Erziehung und dem BIE in Genf steht. Die Übersicht, die Hilker liefert, ist dagegen weniger umfangreich, aber auch stringenter und – nicht zuletzt aufgrund der zeitlichen Distanz – systematischer. Allerdings hat Hilker bei dieser Zusammenstellung keine primär historische Perspektive, sondern berücksichtigt ganz besonders die Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg. Er unterscheidet zwischen nationalen pädagogischen Sammel- und Auskunftsstellen und internationalen pädagogischen Organisationen und Instituten in ihrer Bedeutung für die Entwicklung internationaler Dokumentation.

²⁶ Vgl. Nitsch 2001; Hilker 1962.

²⁷ Vgl. Böhme 1971; Tenorth 1996.

²⁸ Vgl. Fernig 1994.

²⁹ Vgl. zum Folgenden Nitsch 2001, S. 187ff.

geschichte spielte in diesen Einrichtungen in der Regel kaum eine Rolle. Entstanden aus regionalen oder überregionalen, jedoch national begrenzten Lehrmittelausstellungen zu Fortbildungszwecken, sollten diese Schulmuseen – wie es im Reinschen Handbuch für ein perfektes Schulmuseum beschrieben wird – neben Lehrmittelsammlungen zu sämtlichen Fächern und Schularten auch Modelle von Schulbauten und Schuleinrichtungen zeigen sowie eine pädagogische Bibliothek, ein Lesezimmer und einen Vortragsaal enthalten und zudem schriftliche Auskünfte erteilen. Im Zentrum der Tätigkeiten dieser Schulmuseen stand damit das schulpädagogische Tagesgeschäft der Lehrer in einer sehr konkreten und vor allem gegenständlichen Ausrichtung. Die ausgestellten modernen Lehrmittel trugen auch zur Unterrichtsentwicklung bei. Zu untersuchen wäre noch, inwiefern durch die Kooperation der beteiligten Lehrer und Firmen neue Lehrmittel erarbeitet wurden.

Solche Einrichtungen entstanden ab 1850 überall in Europa, verschwanden aber z.T. gegen Ende des 19. Jahrhunderts bereits wieder von der Bildfläche, wenn sie nur regional verankert waren. Anders sah das aus bei den großen nationalen Sammlungen und Museen, etwa dem Musée Pédagogique in Paris, dem Office of Special Inquiries and Reports in London, dem Office of Education in Washington oder dem Pestalozzianum in Zürich.³⁰ Hier wurden Traditionen begründet, die anders als in Deutschland teilweise bis heute existieren bzw. nachwirken. In Deutschland wurde die Idee eines nationalen Schulmuseum erstmals 1903 diskutiert anlässlich eines Vortrages bzw. einer Publikation des Frankfurter Schulrates Julius Ziehen.³¹ Es dauerte indes bis 1915, bis mit dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht ein vergleichbares Projekt verwirklicht werden konnte.

2.2 Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (ZI) in Berlin

Genau wie das Pestalozzianum ist auch das ZI als damals jüngste nationale pädagogische Sammel-, Dokumentations- und Arbeitsstätte aus einer Ausstellung hervorgegangen: der deutschen Unterrichtsausstellung auf der Weltausstellung in Brüssel 1910. Als halbstaatliche Einrichtung wurde es 1915 vor dem Hintergrund der jahrelangen Diskussionen um ein nationales Schulmuseum in Berlin eröffnet.³² Zweck des Unternehmens sollte nach der Stiftungsurkunde der Betrieb einer zentralen Sammlungs-, Auskunfts- und

³⁰ Hilker 1962, S. 41ff.

³¹ Vgl. Ziehen 1903.

³² Vgl. Böhme 1971, Tenorth 1996.

Arbeitsstelle für das Erziehungs- und Unterrichtswesen sein.³³ Anfänglich bestanden im ZI – das Zweigstellen in Essen und Köln unterhielt – drei, später insgesamt sechs Abteilungen: die pädagogische Abteilung mit Archiv und großer Bibliothek, die Kunstabteilung, die Ausstellungsabteilung, die Rundfunkabteilung, die Film- und Bildstelle sowie die Auslandsabteilung. Geleitet wurde das ZI bis 1938 von Ludwig Pallat (1867-1946) – unterbrochen von einer kommissarischen Leitung durch Franz Hilker sowie 1933/34 durch Ernst Bargheer – und danach vom NS-Ministerialrat Rudolf Benze. Das ZI bestand bis 1945, und an den genannten Tätigkeitsfeldern änderten auch die politischen Umbrüche von 1918 und 1933 wenig.

Das ZI übernahm eine „Vermittlerrolle“³⁴ zwischen pädagogischer Theorie, Verwaltung und Praxis. Vor allem nach dem Ersten Weltkrieg entwickelte es sich durch die zahlreichen Tagungen, Studienfahrten und Publikationen zu einer wichtigen Multiplikatorenstelle der (Reform-) Pädagogik in Deutschland. Die Arbeitsfelder des ZI konzentrierten sich auf den Bereich „der Fortbildung und der Produktion professionseigenen Wissens – von Forschung ist [...] kaum die Rede“.³⁵ Nicht „Wissenschaft im strengen Sinne, sondern primär die reformbegleitende Reflexion“ war die systematische Leistung des Zentralinstituts.³⁶

Selbst angesichts der Arbeit der Auslandsabteilung, die unter Niemanns fünfjähriger Leitung ab 1925 dazu beitrug, dass das ZI „zu einer international tätigen und angesehenen pädagogischen Arbeitsstelle“³⁷ wurde (und der deutschen Pädagogik auch international an Einfluss und Kontakten verschaffte), blieb der Arbeitsschwerpunkt ein nationaler. Genau hier setzte Niemann dann mit dem IVP an.

2.3 Das Internationale Erziehungsbüro (Bureau International d'Education; BIE) in Genf

Das zeitgenössische Institut, das aufgrund der internationalen Orientierung dem Ansatz des IVP am nächsten kam und ein Zentrum der Reformpädagogik in Europa war, ist das Internationale Erziehungsbüro in Genf.³⁸ Eng verknüpft mit dem Weltbund für Erneuerung der Erziehung wurde es 1925 als zunächst private Einrichtung durch die Initiative von Eduard Claparède ge-

³³ Vgl. Hilker 1962, S. 50.

³⁴ Böhme 1971, S. 34.

³⁵ Tenorth 1996, S. 127.

³⁶ Tenorth 1996, S. 131.

³⁷ Hilker 1962, S. 50.

³⁸ Vgl. Fernig 1994.

gründet und gemeinsam von Pierre Bovet, Adolphe Ferrière und Elisabeth Rotten auch international besetzt geleitet (ab 1929 nach institutioneller Umstrukturierung für 40 Jahre von Jean Piaget geleitet). Das BIE stand in engem Kontakt mit dem 1912 ebenfalls von Claparède gegründeten Institut Jean-Jacques Rousseau, einer erziehungswissenschaftlichen Einrichtung an der Universität Genf (ab 1920). Auch wenn das BIE satzungsgemäß übernationale, überkonfessionelle, pädagogisch, politisch und philosophisch überparteiliche Kongresse veranstaltete, Tagungen und Ausstellungen organisierte, so wird allein durch die Gründungsfiguren, die personelle Besetzung und die Anbindung an das Institut Jean-Jacques Rousseau schon deutlich, dass das BIE von Beginn an auch einen Arbeitsschwerpunkt in erziehungswissenschaftlicher Forschung hatte, und zwar international-vergleichend und vernetzend. Dies war nicht nur vor dem Hintergrund der inzwischen international etablierten Reformpädagogik und der immer selbstbewusster auftretenden und z.T. bereits empirisch orientierten Erziehungswissenschaft die einzig richtige und sinnvolle Entscheidung, dies führte auch dazu, dass das BIE im Gegensatz zum ZI und dem IVP den Zweiten Weltkrieg überstand und nach 1945 zu einem UNESCO-Institut wurde.

2.4 Eine „Stätte vergleichender Erziehungswissenschaft“?

Nimmt man den selbstgestellten Anspruch des IVP, eine „Stätte vergleichender Erziehungswissenschaft“ zu sein, wörtlich und ernst, dann kann das Urteil nur negativ ausfallen. Genau wie die „alten“ Schulmuseen und das ZI betrieb das IVP keine eigene erziehungswissenschaftliche Forschung im strengen Sinne. Nun sollte man aber angesichts des noch ungeklärten zeitgenössischen Verständnisses in Bezug auf die vergleichende Erziehungswissenschaft³⁹ nicht zu beckmesserisch sein. Auch wenn die bekannten Quellen bislang keine Hinweise auf erziehungswissenschaftliche Forschung oder Theoriebildung im IVP geben, würde man sich mit der Eindeutigkeit eines solchen Urteils der Chance berauben, die Besonderheiten und Alleinstellungsmerkmale des IVP tatsächlich zu erkennen: zum einen nämlich die primär internationale Orientierung und zum anderen den gegenständlichen Ansatz. Niemann griff ganz bewusst den Ansatz der „alten Schulmuseen“ auf, nahm die tägliche Arbeit, das didaktisch-methodische Alltagswissen der Lehrer und vor allem die Materialität von Schule und Unterricht ernst und eröffnete für sein Zielpublikum von hier aus durch Ausstellungen und Tagungen einen alternativen Weg zur reflektierten und vor allem international-

³⁹ Vgl. Schneider 1931/32.

vergleichenden und vernetzenden Produktion pädagogischen Professionswissens.

Differenziert man zwischen erziehungswissenschaftlichem (Theorie-)Wissen einerseits und reflektiertem, auf die pädagogische Praxis bezogenem Professionswissen andererseits,⁴⁰ dann wird deutlich, dass das IVP nicht primär erziehungswissenschaftliches Wissen generierte, aber durch seinen international-vergleichenden und unterschiedliche Pädagogiken integrierenden Ansatz eine entscheidende Horizonterweiterung in Bezug auf die Produktion reflektierten pädagogischen Professionswissens erreichte. Dies hätte längerfristig möglicher Weise auch Auswirkungen auf die sich etablierende vergleichende Erziehungswissenschaft gehabt. Doch das muss angesichts der historisch-politischen Entwicklung in Deutschland und aufgrund der Forschungslage zunächst noch Spekulation bleiben. Begegnet uns im IVP gar eine Vorform des PISA-Tourismus in vortouristischer Zeit?

Mit dem IVP zeigte Niemann zugleich einen alternativen Weg der Professionalisierung. Denn während sich das Pestalozzianum in Zürich oder auch das „Deutsche Schulmuseum des Berliner Lehrervereins“ zu Beginn des Jahrhunderts bereits von den ursprünglichen Ausstellungsansätzen trennten und die Professionalisierung primär auf dem Weg der Literarisierung – und damit der Orientierung an akademischen Wissensformen – verfolgten,⁴¹ bestand für den Schulpraktiker Niemann um 1930 kein Zweifel daran, dass Literarisierung nicht der einzige Weg der Professionalisierung ist. Gerade die internationale pädagogische Entwicklung der Nachkriegszeit eröffnete auch andere Wege. Zeitgleich jedoch verwies das BIE systematisch darauf, dass Niemanns alternativer, gegenständlicher Weg ohne eine enge Anbindung an die erziehungswissenschaftliche Forschung wohl nicht ausreichte, um eine international-vergleichende pädagogische Einrichtung längerfristig erfolgreich zu etablieren.

Die Ergebnisse meiner Vergleichsstudie fasse ich in sechs Punkten zusammen:

1. Das IVP greift das Kerngeschäft (Lehrmittelsammlung) der „alten“ regionalen und nationalen Schulmuseen des 19. Jahrhunderts in Europa sowie

⁴⁰ Vgl. Horn 1999.

⁴¹ Das *Deutsche Schulmuseum* des Berliner Lehrervereins wurde im Jahr 1908 umbenannt in *Deutsche Lehrerbücherei*. Diese Umbenennung signalisierte zugleich einen Kurswechsel in den primären Tätigkeitsfeldern. Der Berliner Lehrerverein entschied sich für den Aufbau einer großen pädagogischen Gebrauchsbibliothek, deren Bestand heute den Grundbestand einer Forschungsbibliothek darstellt, der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung nämlich (vgl. Ritzi 2006).

die Diskussionen um ein Deutsches Schulmuseum (Ziehen 1903) auf und erweiterte es erstmalig über die nationalen Grenzen hinaus.

2. Vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen aus der Auslandsarbeit des ZI etabliert Niemann in Deutschland erstmals ein primär international orientiertes pädagogisches Institut.
3. Im Gegensatz zum „Bureau International d'Education“ (Genf) blieb das IVP eine vorwissenschaftliche, auf Schulpraxis hin gestaltete Einrichtung vergleichender Pädagogik und wurde kein Ort vergleichender Erziehungswissenschaft. Niemann war zu sehr Schulpraktiker und Bildungsmanager, als dass die sich allmählich etablierende Erziehungswissenschaft im IVP den zwingend notwendigen Platz hätte einnehmen können. Eigenständige Forschung betrieb es nicht. Dies war m.E. ein entscheidender Konstruktionsfehler des Instituts, der die Arbeit vermutlich auch ohne den NS-Staat in eine Sackgasse geführt hätte. Gleichwohl zeigt der materiell-gegenständliche Ansatz des IVP einen alternativen Weg zur vergleichenden Generierung reflektierten pädagogischen Professionswissens.
4. Das IVP ist Ausdruck der Konsolidierung und verbreiteten Etablierung der internationalen Reformpädagogik und trägt aktiv zu ihrer kommunikativen Vernetzung bei, worüber realgeschichtlich indes noch kaum etwas bekannt ist.
5. Das IVP erhebt über die zeittypische, durch Zeitschriftenanalysen empirisch nachgewiesene *pragmatische Horizonterweiterung* auf die ausländische Pädagogik⁴² hinaus einen schulsystembezogenen *systematischen* Anspruch sowie einen dezidiert *politischen* durch die intendierte Friedenserziehung.
6. Das IVP ist durch die Struktur des Ausstellungs- und Tagungsprogramms singulär und steht mehr noch als das ZI für die Anfänge der Vergleichenden Pädagogik in Deutschland.

3 Effekte und Perspektiven

Die kurze Geschichte des IVP in den Jahren 1931 bis 1933 hatte durchaus Effekte, die für die Geschichte Vergleichender Pädagogik in der jungen Bundesrepublik bedeutsam wurden und zugleich zeigen, wie personale Netzwerke die Strukturen und Perspektiven von Institutionen und Disziplinen be-

⁴² Zymek 1975.

stimmen können. Dies werde ich durch einige Forschungsperspektiven abschließend verdeutlichen.

Niemann kehrte nach dem Zweiten Weltkrieg wieder zurück nach Deutschland. Im Briefwechsel zwischen ihm und Geheeb befindet sich auch die Kopie eines Briefes von Niemann an den Chef der alliierten Erziehungskommission vom Februar 1947. Er berichtet John W. Taylor, den er persönlich aus den 1920er Jahren und aufgrund seines Amerikaaufenthaltes kannte, von einer Initiative demokratisch orientierter selbst organisierter Lehrerfortbildung im Kreis Bergstraße in Südhessen, die er initiiert habe. Dies knüpfe an das IVP an, für dessen Konzeption – die Erziehung zum Weltfrieden – die Lehrerschaft damals, so Niemann, noch nicht reif gewesen sei. Das IVP solle nun an anderer Stelle neu entstehen, und zwar als pädagogisches Institut in Darmstadt, zu dessen Eröffnung Niemann Taylor einlud.

Abgesehen davon, dass dieser Anknüpfungsgedanke weder originell noch historisch reflektiert war, wurde am 1. April 1947 in Jugenheim bei Darmstadt mit amerikanischer Unterstützung tatsächlich ein Pädagogisches Institut für die Volksschullehrerbildung eröffnet. Zum IVP scheint es nur rudimentäre Parallelen zu geben und Niemann selbst spielte vermutlich aus Altersgründen in diesem Institut längerfristig keine tragende Rolle. Interessant ist indes Niemanns gegenständlich-praktischer Ansatz, der auch im Pädagogischen Institut Jugenheim zumindest zu Beginn verfolgt wurde. Denn Niemann berichtet Geheeb u.a. auch von Volksschullehrer-Arbeitsgemeinschaften, sog. „Zehnerschaften“, in denen unter den materiell schwierigen Bedingungen der unmittelbaren Nachkriegszeit moderne und vor allem demokratisch orientierte Lehr-Lernmittel in wechselseitiger Selbsthilfe zu Unterrichts-, Ausbildungs- und Fortbildungszwecken hergestellt würden.⁴³ Weitere Indizien deuten darauf hin, dass das Pädagogische Institut Jugenheim – wo ab 1959 u.a. Heinz-Joachim Heydorn als a.o. Professor tätig war – im Kontext der Volksschullehrerbildung in der Nachkriegszeit und den ersten Jahren der Bundesrepublik eine auch überregional wahrgenommene pädagogische Bedeutung hatte. Auch diese Zusammenhänge gilt es noch zu erforschen.

Das neugegründete Institut bezeichnet Niemann als „clearing-house für die engste Zusammenarbeit mit der englisch-amerikanischen Lehrerschaft“. Damit bezieht er sich fast wörtlich auf den Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission, der 1946 unter dem Titel „Erziehung in Deutschland“ veröffentlicht worden war. Dieses Dokument ist von der bildungshistorischen Forschung bislang nur randständig zur Kenntnis genommen worden. Unter

⁴³ Vgl. Briefwechsel Geheeb-Niemann, Archiv der Ecole d'Humanité.

meiner Fragestellung sind seine Entstehungsbedingungen interessant, denn sie verweisen auf personale pädagogische Netzwerke, die in der Weimarer Republik entstanden sind und die nun maßgeblich die Geschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik bestimmten. Basis dieses Berichtes ist eine Rundreise einer Expertenkommission durch das besetzte Deutschland. Zu dieser Kommission gehörten u.a. der bereits erwähnte Amerikaner Thomas Alexander und die beiden ehemaligen ZI-Mitarbeiter Franz Hilker und Erich Hylla.⁴⁴ Wiederum ist es der Kontakt mit Amerika und wieder ist es Südhessen, das damit zu einer Region wird, die für die Geschichte vergleichender Pädagogik in der Bundesrepublik eine zentrale Stellung erhält.⁴⁵

Längerfristige Konsequenzen der Beteiligung Hilkers und Hyllas an der Expertenkommission waren nämlich zum einen die Gründung der Pädagogischen Arbeitsstelle in Wiesbaden im Jahr 1947 durch Hilker⁴⁶ und zum anderen – wichtiger – die Gründung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung im Jahr 1952 in Frankfurt/M. (das spätere Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF).⁴⁷ Beide Institutionen wurden mit amerikanischer Unterstützung gegründet und beide Institutionen griffen die Traditionen des ZI und indirekt auch des IVP auf. Hilkers Wiesbadener Arbeitsstelle war in erster Linie eine Pädagogische Dokumentations-, Fortbildungs- und Auskunftsstelle und wurde 1954 in die Kultusministerkonferenz integriert. Die Frankfurter Hochschule hingegen zog die Konsequenzen aus der Vernachlässigung der erziehungswissenschaftlich-vergleichenden Forschung in der Arbeit des ZI und des IVP und legte dementsprechend den Arbeitsschwerpunkt auf die international-vergleichende pädagogische Forschung. Beide Projekte fanden auch Unterstützung durch das reformorientierte Hessische Kultusministerium und hier vor allem durch den CDU-Kultusminister Erwin Stein, der nach Aussagen Christoph Führs, des besten Kenners der Hessischen Bildungsgeschichte, auch das IVP persönlich kannte und dessen konzeptionelle Gedanken in die Diskussion um die Frankfurter Internationale Hochschule mit einbrachte.

In Südhessen gab es jedoch noch weitere Reformprojekte, die in diesem Zusammenhang in den Vergleich mit einzubeziehen sind und die sich vermutlich wechselseitig beeinflussten. 1951 wurde in Jugenheim an der Berg-

⁴⁴ Hilker und Hylla gaben auch ab 1948 gemeinsam die vergleichend orientierte Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ heraus.

⁴⁵ Vgl. zum Gesamtkontext Stübzig 1997.

⁴⁶ Vgl. Böhme 1967.

⁴⁷ Vgl. Führ 1997; Eckensberger u.a. 2002.

straße unter Hilkers Beteiligung die deutsche Sektion des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung wieder begründet. 1954 wurde ebenfalls in Jugenheim das Schuldorf Bergstraße als erste kooperative Campus-Gesamtschule in Deutschland unter amerikanischer Beratung eröffnet; eine Schule, an der wiederum u.a. Martin Wagenschein (1896-1988) unterrichtete, der als Lehrer in den 1920er und 1930er Jahren auch an der nahegelegenen Odenwaldschule gearbeitet hatte. Die Odenwaldschule schließlich gehörte zu den Schulen in Hessen, die u.a. neue Modelle der gymnasialen Oberstufe erprobten,⁴⁸ und wurde später zur UNESCO-Modellschule. Die damalige Schulleiterin der Odenwaldschule, Minna Specht (1879-1961), ging 1952 als Mitarbeiterin ins UNESCO-Institut für Pädagogik nach Hamburg, eine Institution, die die Tradition des oben erwähnten Internationalen Erziehungsbüros in Genf (BIE) auch nach Deutschland trug.

Die Aufzählung mag an dieser Stelle genügen um zu zeigen, dass hier ein personales und teilweise auch inhaltliches Netzwerk die NS-Zeit überdauert hatte, das nun in der Region Südhessen diverse Weichen stellte für die Entwicklung der Bildungsreformen und der Vergleichenden Pädagogik in Deutschland.⁴⁹ Dieses Forschungsfeld ist noch weitgehend unbearbeitet und wäre zugleich ein ausgezeichnetes Versuchsfeld für die jüngst auch in der (historischen) Erziehungswissenschaft verstärkt diskutierten Netzwerkanalysen.⁵⁰

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen/Archive

Stadtarchiv Mainz, Bestand XIV D: Institut für Völkerpädagogik

Archiv der Ecole d' Humanité, Goldern (CH), Briefwechsel Geheeb-Niemann: Brief Franz

Joseph Niemann an Paul Geheeb, 16. Februar 1931

Hessisches Staatsarchiv Darmstadt, Hauptstaatsarchiv Wiesbaden

⁴⁸ Vgl. Link 2004, 2005.

⁴⁹ Was für Niemann, das IVP und das Pädagogische Institut Jugenheim gilt, trifft auch auf diesen Kontext zu: Unser Wissen über diese bildungshistorischen Zusammenhänge ist aufgrund der defizitären Forschungslage noch sehr rudimentär. Einige bekannte Indizien sprechen jedoch dafür, dass Südhessen nicht unbedingt eine Sonderstellung einnahm. Denn z.B. in Bremen zeigen sich in der unmittelbaren Nachkriegszeit vergleichbare personelle und inhaltliche Entwicklungen. Dies müsste freilich in einem vergleichend angelegten Forschungsprojekt noch untersucht werden.

⁵⁰ Vgl. Rehr/Gruber 2007; Fuchs 2007.

Gedruckte Quellen

- 25 Jahre Deutsches Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin. In: Die Mittelschule 54 (1940), 9, S. 91.
- Block, Rudolf: Das Institut für Völkerpädagogik auf der Zitadelle in Mainz In: Deutsches Philologen-Blatt 40 (1932), S. 31-33. (Auch gedruckt als Broschüre: Mainz 1932.)
- Böhme, Klaus (Hrsg.): Das Schuldorf Bergstraße. Erste Gesamtschule in Deutschland seit 1954. Texte und Bilder zu Idee und Programmatik aus der Gründungszeit. Bickenbach 2004.
- Das deutsche Schulwesen. Jahrbuch, mit Unterstützung d. Reichsministeriums des Innern hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin, 6.1927 (1928); 7.1928/29 (1929); 8.1929/30 (1931)
- Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin vom 1915 bis 1925. In: Deutsches Philologen-Blatt 34 (1926), 11, S. 163-164.
- Eine stolze Erinnerung: Das Völkerpädagogische Institut auf der Mainzer Zitadelle. In: Das Neue Mainz, Jg. 1959, 4, o.P.
- Erziehung in Deutschland. Bericht und Vorschläge der Amerikanischen Erziehungskommission. München 1946.
- Fronemann, Wilhelm: Das Jugendbuch der Völker im Institut für Völkerpädagogik in Mainz. In: Der Volksschullehrer 26 (1932), S. 364-365.
- Hartmannsleben: Die Mittelschule auf dem Institut für Völkerpädagogik zu Mainz . In: Die Mittelschule 47 (1933), 12, S. 177-178.
- Hilker, Franz: Pädagogische Amerikafahrt. In: Pädagogisches Zentralblatt 8 (1928), S. 529-533.
- Hilker, Franz: Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. München 1962.
- Hylla, Erich: Die Schule der Demokratie. Ein Aufriss des Bildungswesens der Vereinigten Staaten. Langensalza 1928.
- Maaß, J.: Schriftleitertag im Institut für Völkerpädagogik zu Mainz In: Der Volksschullehrer 26 (1932), S. 145-148
- Niemann, Franz Joseph / Lichey, Gotthard: Arbeitsplan und Arbeitsweise der Saarbrücker Mittelschulen. Saarbrücken 1921.
- Niemann, Franz Joseph: Das Heim der Nationen. Gedanken und Ausblicke Sylvester 1930. Mainz 1931.
- Niemann, Franz Joseph: Mitteilungsblatt des Instituts für Völkerpädagogik 1 (1932). Pädagogisches Zentralblatt 11 (1931), 12 (1932).
- Roloff, Ernst M.: Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht In: Roloff, Ernst M. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Bd. 5. Freiburg i. Br. 1917, S. 981-985.
- Schneider, Friedrich: Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Wesen, Methoden, Aufgaben und Ergebnisse. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1931/32), S. 15-39; 243-257; 392-407; 2 (1932/33), 79-89.
- Schneider, Friedrich: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre. (Vergleichende Erziehungswissenschaft und Pädagogik des Auslands, Bd.1). Heidelberg 1961.
- Spieler, Josef: „Paul Geheeb“. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Hrsg. v. Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik. Erster Band. Freiburg 1930, Sp. 890.
- Spieler, Josef: Das Institut für Völkerpädagogik. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Hrsg. v. Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik. Zweiter Band. Freiburg 1932, Sp. 1275-1276.

Ziehen, Julius: Über den Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums. Ein Vortrag. Leipzig, Frankfurt/M. 1903.

Literatur

- Bertsch, Robert: Mit knurrendem Magen und ohne Bleistift wurden in vier Monaten aus Soldaten Lehrer. Am 10. Dez. begann das Pädagogische Institut in Jugenheim mit der Ausbildung. In: Darmstädter Echo 51 (1995) vom 08.12.1995.
- Bittner, Stefan: Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900-2000. Bad Heilbrunn 2000.
- Bittner, Stefan: Rezeptionsprobleme der deutschen Reformpädagogik: John Dewey. In: Retter 2004, S. 86-105.
- Blumenthal, Viktor von/ Stübiger, Heinz/ Willmann Bodo: Entwicklungslinien der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Ende der 80er Jahre. In: Bodo Willmann (Hrsg.): Bildungsreform und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Aktuelle Probleme, historische Perspektiven. Leonhard Froese zum Gedenken. Münster, New York 1995, S. 112-147.
- Böhme, Günther: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Neuburgweier, Karlsruhe 1971.
- Böhme, Günther: Franz Hilkers Tätigkeit nach dem Zweiten Weltkrieg in Hessen. Frankfurt/M. 1967.
- Eckensberger, Lutz H. u.a. (Hrsg.): Erinnerungen – Perspektiven: 50 Jahre Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt/M. 2002.
- Fernig, Leo: Das internationale Erziehungsbüro in Genf: Ein Zentrum für Reformpädagogik/Erneuerung der Erziehung. In: Röhrs, Hermann/Lenhart, Volker (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Frankfurt/M. u.a. 1994, S. 205-215.
- Friedeberg, Ludwig von: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M. 1992.
- Froese, Leonhard: Ausgewählte Studien zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Positionen und Probleme. (Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd.19). München 1983.
- Fuchs, Eckhardt: Networks and the History of Education. In: Paedagogica Historica 43 (2007), 2, S. 185-197.
- Führ, Christoph: Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Aufsätze und Vorträge. Köln u.a. 1997. Darin: Schulpolitik in Hessen 1945-1994, S. 219-236; Institutgründung als Lebensarbeit – Gelehrtenpolitik der Nachkriegszeit am Beispiel Erich Hyllas (1887-1976), S. 305-320; Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main und die Integration einer Forschungsstelle sowie der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin, S. 321-332.
- Haubfleisch, Dietmar/Link, Jörg-W. (Hrsg.): Das Werdende Zeitalter (Internationale Erziehungsrundschau). Register sämtlicher Aufsätze und Rezensionen einer reformpädagogischen Zeitschrift der Weimarer Republik (=Archivhilfe, 8). Oer-Erkenschwick 1994.
- Helmchen, Jürgen: Die Internationalität der Reformpädagogik: vom Schlagwort zur historisch-vergleichenden Forschung. (=Oldenburger Universitätsreden; 5). Oldenburg 1987.
- Helmchen, Jürgen: Die Internationalität der Reformpädagogik: vom Schlagwort zur historisch-vergleichenden Forschung. (=Oldenburger Universitätsreden; 5). Oldenburg 1987.

- Horn, Klaus-Peter: Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. In: *Der pädagogische Blick* 7 (1999), S. 215-221.
- Link, Jörg-W.: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968). Hildesheim 1999.
- Link, Jörg-W.: „Die vollkommen freie und moderne Form des Unterrichts macht mir das Lernen und Arbeiten zur Freude.“ Pädagogisches Portrait des Abiturjahrgangs 1952 der Odenwaldschule. In: *Zeitschrift für Museum und Bildung* 61/2004, S. 42-65.
- Link, Jörg-W.: Pädagogische Konferenzen und kollegiale Schulentwicklung. Zur Rolle des Kollegiums in der Odenwaldschule. In: Michael Göhlich/Caroline Hopf/Ines Sausele (Hrsg.): *Pädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2005, S. 117-132.
- Link, Jörg-W.: Die international-vergleichende Perspektive in der deutschen Reformpädagogik. In: Link, Jörg-W./Tosch, Frank (Hrsg.): *Bildungsgeschichte(n) in Quellen*. Bad Heilbrunn 2007, S. 169-183.
- Maaßen, Nikolaus: Franz Joseph Niemann. Ein revolutionärer Vorkämpfer der Mittelschule. In: *Die Realschule* 67 (1959), S. 197-202.
- Mitter, Wolfgang: Das deutsche Bildungswesen in internationaler Perspektive. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 6.2. München 1998, S. 409-428.
- Müller-Commichau, Wolfgang: *Erwachsenenbildung in Mainz 1924-1936. Kontinuitäten und Brüche.* (=Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, 58) Köln [u.a.] 1994.
- Näf, Martin: Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule. Weinheim, Basel 1997.
- Näf, Martin: Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule. und der Ecole d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-1960. Weinheim, Basel 2006.
- Nitsch, Ulla M.: *Schule wandert ins Museum. Eine kritische Rekonstruktion der Musealisierung von Schul- und Pädagogikgeschichte 1977-1997*. Berlin 2001.
- Pehnke, Andreas/Förster, Gabriele/Schneider, Wolfgang (Hrsg.): *Anregungen international verwirklichter Reformpädagogik. Traditionen, Bilanzen, Visionen*. Frankfurt/M. u.a. 1999.
- Rehrl, Monika/Gruber, Hans: Netzwerkanalysen in der Pädagogik. Ein Überblick über Methode und Anwendung.. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (2007) , S. 243-264.
- Ritzki, Christian: *Funktion und Leistung einer Forschungsbibliothek. Die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung im Kontext der Historischen Bildungsforschung*. Potsdam (Diss.) 2006.
- Röger, Christfried: *Die Cecilienschule zu Saarbrücken. Ein Schulreformversuch Franz Joseph Niemanns 1912–1924.* (=Veröffentlichungen des Instituts für Landeskunde des Saarlandes, 13). Saarbrücken 1965.
- Röhrs, Hermann/Lenhart, Volker (Hrsg.): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch*. Frankfurt/M. u.a. 1994..
- Röhrs, Hermann: *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. 3. Auflage Weinheim 1991.
- Schmitt, Hanno: *Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik: Perspektiven ihrer Erforschung*. In: Amlung, Ulrich/Haubfleisch, Dietmar/Link, Jörg-W./Schmitt, Hanno (Hrsg.): „Die alte Schule überwinden“. *Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kai-*

- serreich und Nationalsozialismus. (=Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, 15). Frankfurt/M. 1993, S. 9-31.
- Seyfarth-Stubenrauch, Michael/Skiera, Ehrenhard (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität, 2 Bde. 2. Auflage, Baltmannsweiler 1996.
- Stübig, Heinz: Die Wiederbegründung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg – Friedrich Schneider und Franz Hilker. In: Bildung und Erziehung 50 (1997), S. 467-480.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft zwischen Politik, Pädagogik und Forschung. In: Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. Köln u.a. 1996, S. 113-135.
- Waterkamp, Dietmar: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Münster u.a. 2006.
- Zymek, Bernd: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Ratingen u.a. 1975.

Anschrift des Autors:

Dr. Jörg-W. Link, Universität Potsdam, Institut für Erziehungswissenschaft,
Karl-Liebknecht-Straße 24-25, 14476 Potsdam-Golm
e-mail: link@uni-potsdam.de

TONI MORANT I ARIÑO *

„Junge, tapfere Spanierinnen!“ – „Starkes und sportliches BDM-Mädel“.

Selbst- und Fremdbilder in den Kontakten zwischen der Sección Femenina de Falange und dem Bund Deutscher Mädel in der HJ (1937-1943)

„Die Spanierin ist den hoch vergitterten Balkonen, die bei der Darstellung von Serenaden stets unvermeidlich sind, längst entrückt. Ohne dadurch etwas von ihrem Stolz zu verlieren, steht sie heute mitten im politischen Geschehen ihres Vaterlandes. Auch wenn sie nun die feingespinnene Mantilla, den theatralischen Spitzenschmuck mit dem einfachen blauen Hemd und dem glatten Rock der Falange vertauscht hat, so blühte sie deswegen dennoch ihren weltbekannten fraulichen Ruf nicht ein.“¹

Mit diesen Worten wurde Anfang 1941 in der Zeitschrift *Das Deutsche Mädel*, dem wichtigsten Publikationsorgan des Bundes Deutscher Mädel (BDM) in der Hitlerjugend (HJ), auf die große Lebensveränderung aufmerksam gemacht, welche die spanischen Frauen seit Bürgerkriegsausbruch vermeintlich erfahren hatten. Mit der Ersetzung der traditionellen ‚feingespinnenen Mantilla‘ durch das neue, einfache blaue Hemd und den glatten Rock der Falange² wurde metaphorisch auf die Eingliederung der Frauen des ‚Neuen‘ Spanien in die *Sección Femenina* (SF, Weibliche Abteilung) der Falange, der 1933 gegründeten spanischen faschistischen Partei verwiesen.

Das Zitat verweist auf einen inhaltlichen Zusammenhang, der noch weitgehend unerforscht ist: nämlich die Beziehungen zwischen BDM und SF im

* Der Autor nimmt an dem vom spanischen Staatserziehungsministerium finanzierten geschichtswissenschaftlichen Forschungsprojekt HUM2005-03741 (mit dem Titel „Culturas políticas y representaciones narrativas. La identidad nacional española como espacio de conflicto discursivo“) teil. Dieser Aufsatz steht im Kontext einer noch laufenden europäischen Promotion an den Universitäten València und Potsdam, die sich historisch-vergleichend mit den Erziehungsverhältnissen in Franco-Spanien und NS-Deutschland beschäftigt. Hiermit sei Florian Eitel, der Universität Bern und den TeilnehmerInnen am Kolloquium zur Kulturgeschichte der Universität València für Unterstützung und kritische Hinweise herzlich gedankt.

¹ Im Dienste ihres Volkes. In: *Das Deutsche Mädel*. Die Zeitschrift des Bundes Deutscher Mädel in der HJ (fortan DDM), Februarheft 1941, S. 2.

Kontext der staatlichen Beziehungen zwischen NS-Deutschland und Franco-Spanien. Im Folgenden sollen diese Beziehungen unter zwei Aspekten betrachtet werden. Erstens werde ich die konkreten Beziehungen zwischen beiden weiblichen Organisationen auf der Grundlage neu recherchierter Quellen darstellen. Zweitens werde ich vor dem Hintergrund dieser Beziehungen nach den wechselseitigen Wahrnehmungen und damit nach der Veränderung von Selbst- und Fremdbildern fragen.

1 Zum Forschungsstand

Durch die sehr breite und differenzierte Forschung zur Bildungsgeschichte im Nationalsozialismus sind wir über Methoden, Aufgaben, Ziele und Funktionen nationalsozialistischer Formationserziehung inzwischen gut informiert.² Dies gilt insbesondere auch für die außerschulische Erziehung in HJ und BDM.³

Demgegenüber ist die bildungsgeschichtliche Erforschung des Frankismus in Spanien weniger breit und ausdifferenziert.⁴ Dies mag daran liegen, dass die Franco-Diktatur bis 1975 existierte und die Erforschung des Frankismus erst danach einsetzte.⁵ Dabei standen zunächst historisch-politische Fragen im Zentrum des spanischen Forschungsinteresses, das sich zuerst vor allem der Bürgerkriegszeit (1936-1939), der Unterdrückung und der Opposition zuwendete. Alltagshistorische Untersuchungen zum Frankismus setzten überwiegend erst in jüngster Zeit ein. Systematisch ist diese Forschungsentwicklung vergleichbar mit derjenigen in Deutschland – eben mit dem Unterschied, dass die Erforschung des Frankismus in Spanien erst dreißig Jahre später begann.

Die vorliegende bildungshistorische Literatur zum Frankismus beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit dem Thema Schule.⁶ Die außerschulische Ju-

² Vgl. Gamm 1961; Herrmann 1985; Scholtz 1985; Keim 1995.

³ Vgl. Klaus 1980/1983/1998; Klönne 1982; Reese 1989; Kinz 1991; Kock 1994; Böltken 1995; Miller-Kipp 2001a; Buddrus 2003.

⁴ Für einen Forschungsbericht s. Palacio Lis/Ruiz Rodrigo 2003, S.359.

⁵ Für die wichtigsten Forschungen zur Franco-Diktatur s. u. a. Payne 1987; Preston 1994; Tusell 1995; Saz 2003 und 2004.

⁶ Vgl. Fernández Soria 1984; Cámara Villar 1984; Gervilla 1990; Navarro Garcia 1993; Mayordomo/Fernández 1993; Morente Valero 1997; Mayordomo 1999.

genderziehung ist dagegen bislang kaum erforscht.⁷ Dies gilt selbst für die Institutionengeschichte der SF, die trotz ihrer langen Existenz bis Mitte der neunziger Jahre ein kaum betretenes Forschungsfeld blieb.⁸ Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sowohl der BDM als auch die SF nahezu zeitgleich gegründet wurden, ist es indes bemerkenswert, dass trotz der bis 1975 bestehenden Franco-Diktatur die erste Arbeit zur SF und die erste Arbeit zum BDM fast zeitgleich veröffentlicht wurden.⁹

Die Beziehungen zwischen nationalsozialistischen und frankistischen Organisationen sind sowohl in Spanien als auch in Deutschland weitgehend unerforscht. Dies gilt auch für die Beziehungen zwischen der SF auf der einen, dem BDM und der NS-Frauenschaft (NSF) auf der anderen Seite.¹⁰ Ist die Existenz dieser Beziehungen auch schon seit den ersten Forschungen zur SF Ende der siebziger Jahre bekannt, beschränken sich die bisherigen Hinweise doch meistens auf punktuelle Erwähnungen oder höchstens auf einige Absätze.¹¹ Auch in Deutschland weiß man über diese Beziehungen kaum etwas.¹² Zwar hat Michael Buddrus in seiner monumentalen HJ-Monografie die Auslandstätigkeit der RJF erstmals systematisch dargestellt, auch er hat dabei jedoch nicht auf die spezifische Erforschung der Funktion der wechselseitigen Beziehungen zwischen HJ-BDM und SF abgezielt.¹³ Diese Tatsache wirkt umso überraschender, als es sich bei den gegenseitigen Besuchen stets um offizielle handelte und sie in der damaligen Publizistik beider Länder auf eine verhältnismäßig große Resonanz stießen.

Im Rahmen meiner Dissertation werden über die wechselseitigen Beziehungen hinaus die weiblichen Organisationen der beiden faschistischen Par-

⁷ So sind bisher nur drei geschichtswissenschaftliche Untersuchungen zu den Jugendorganisationen der Franco-Diktatur publiziert worden, nämlich Sáez Marín 1988, Cruz Orozco 2001 und Cañabate Vecina 2005.

⁸ Vgl. Sánchez López 1993.

⁹ Vgl. Barrachina 1979 und Klaus 1980.

¹⁰ Eine Ausnahme bildet lediglich ein Aufsatz zur Stellung der spanischen Staatsfrauenreferentin zu NS-Deutschland; vgl. Bowen 2005. Dabei werden die Kontakte zu NS-Deutschland jedoch nur sehr allgemein und ohne die Auswertung deutscher Quellen behandelt. In jüngster Zeit wurde zudem in Spanien ein Aufsatz veröffentlicht, der BDM und SF vergleichend beschreibt, sich aber nicht auf die wechselseitigen Kontakte bezieht; vgl. Blanco Cambor 2005.

¹¹ Siehe dazu Barrachina 1979; Gallego Méndez 1983; Pastor I Homs 1984; Suárez 1993; Blasco Herranz 1999; Bowen 2000; Bergès 2003; Richmond 2003/2005; Rodríguez López 2004.

¹² Nicht einmal in Klaus-Jörg Ruhls Klassiker zu Spanien im Zweiten Weltkrieg werden sie erwähnt; vgl. Ruhl 1975.

¹³ Vgl. Buddrus 2003, bes. Kapitel 9.1, S. 742-802.

teien vergleichend untersucht. Sie weisen einerseits viele Gemeinsamkeiten auf, sind andererseits aber auch durch signifikante Unterschiede gekennzeichnet. Eine solche vergleichende Betrachtungsweise muss selbstverständlich auch die zwischenstaatlichen Beziehungen zwischen NS-Deutschland und Franco-Spanien berücksichtigen.

Das Portugal Salazars, das faschistische Italien und NS-Deutschland waren für Franco-Spanien ‚befreundete Länder‘, welche die spanischen Aufständischen seit Beginn des Bürgerkriegs entscheidend unterstützt hatten. Die politischen Beziehungen zu diesen Ländern wurden auch nach dem Ende des Bürgerkrieges weiter ausgebaut und die entstehende Franco-Diktatur schloss mehrere wichtige Abkommen mit Deutschland.¹⁴ Im Zweiten Weltkrieg war die Rolle Spaniens alles andere als neutral. „Während des größten Teils des Krieges war [Spanien] nicht nur nicht neutral, sondern behauptete es auch nicht. [...] Seit dem Treffen von Hendaya [zwischen Franco und Hitler im Oktober 1940; d.Verf.] war Spanien ein durch ein Abkommen mit Deutschland und Italien verbundener Achsenstaat.“¹⁵ Trotz der spanischen Rückkehr zum Neutralitätsstatus 1943 erfolgte der offizielle Abbruch der diplomatischen Beziehungen zwischen beiden Ländern erst am 8. Mai 1945 – dem Tag der bedingungslosen Kapitulation des Deutschen Reiches.¹⁶

Auf Parteiebene pflegte die Falange seit ihrer Gründung 1933 zwar Kontakte zu Mussolinis Italien, hielt sich aber gegenüber NS-Deutschland zunächst zurück. Letzteres änderte sich, als die spanische faschistische Partei nach den ersten chaotischen Bürgerkriegsmonaten ihre Machtstellung innerhalb von ‚Nationalspanien‘ gesichert hatte und ab 1937 als etablierte Staatspartei versuchte, Spanien zu einem faschistischen Staat umzugestalten. Hierfür wurde dann NS-Deutschland ein immer wichtigeres Vorbild.

Die Falange betrachtete sich selbst als Trägerin einer nationalen Revolution, die Spaniens Erneuerung zum Ziel hatte. Es handelte sich um eine ganz junge Bewegung. Diese Aussage bezieht sich nicht nur auf das späte Gründungsdatum von Partei und SF selbst (1933 bzw. 1934), sondern auch auf das Lebensalter ihrer Mitglieder. Die jungen Falangisten und Falangistinnen sahen sich als die ideale Verkörperung der ‚nationalsyndikalistischen Revolution‘. Die Hitlerjugend, die sich ebenfalls einer neuen und ihr Land erneuern-

¹⁴ Vgl. Viñas, 2001, S. 518. Für eine kurze, aber aktuelle deutschsprachige Zusammenfassung zur Rolle Spaniens im Zweiten Weltkrieg s. Bernecker 2002, S. 204-206.

¹⁵ Tusell 1995, S. 646 (Übers. v. Verf.).

¹⁶ Vgl. Benz/Weiß/Gamml 2001, S. 741. Kein anderes nicht kriegsführendes bzw. neutrales Land stellte sich politisch so eng an die Seite Deutschlands wie Spanien; vgl. Tusell 1995, S. 648.

den Bewegung zugehörig fühlte, bot sich mit ihrer gut organisierten ‚Jugendarbeit‘ als ein attraktives Vorbild für die falangistische Organisationen an. Daraus erklärt sich schließlich deren Interesse an den Deutschlandbesuchen.

2 „Kameradinnen jenseits der Grenzen“: Die Kontakte zwischen dem BDM und der SF

Als Konkretion und Höhepunkt der Kontakte zwischen SF und BDM lassen sich bis jetzt für den Zeitraum 1937 bis 1943 insgesamt dreiundzwanzig Studienfahrten nachweisen – sechzehn Mal reisten die Spanierinnen nach Deutschland und sieben Mal die Deutschen nach Spanien.

Zur Erforschung dieser Begegnungen sind sowohl deutsche wie auch spanische Quellen herangezogen worden. So wurden zum einen Archivalien aus dem Politischen Archiv des Auswärtigen Amtes (PAAA) und dem Bundesarchiv (BA, Berlin-Lichterfelde), zum anderen aus dem *Archivo General de la Administración* (AGA, Alcalá de Henares), der *Biblioteca Nacional de España* (BNE, Madrid und Alcalá de Henares) und der *Real Academia de la Historia* (RAH, Madrid) ausgewertet. Darüber hinaus bildet die Publizistik beider weiblicher Organisationen – Zeitschriften wie *Das Deutsche Mädel*, *Y. Revista para la Mujer* und *Medina* sowie das BDM-Jahrbuch *Mädel – Eure Welt* ein weiteres wichtiges Quellenkorpus, vor allem wegen der umfangreichen Berichterstattung über die Studienfahrten.

Die wechselseitige Besuchstätigkeit lässt sich in fünf Phasen gliedern:

- Erste Phase: Ende 1936 bis Frühjahr 1937: erste Kontaktaufnahme und Materialaustausch im Zusammenhang der Kontakte zwischen Falange und NSDAP.¹⁷
- Zweite Phase: Sommer 1937 bis Sommer 1939: erste Besuche von SF-Gruppen in Deutschland; wenige Gegenbesuche von Jutta Rüdiger und anderen Funktionsträgerinnen der NSF.
- Dritte Phase: Herbst 1939 bis Januar 1941: Pause aufgrund des Beginns des Zweiten Weltkrieges und der innenpolitischen Situation Franco-Spaniens.

¹⁷ Obwohl die SF bereits Ende 1934 in Madrid gegründet wurde und in derselben Stadt auch eine kleine BDM-Gruppe spätestens seit 1935 tätig war, lässt sich die Beziehung zwischen beiden faschistischen weiblichen Organisationen erst für die Zeit nach dem Militärputsch im Juli 1936 nachweisen; vgl. *Auslandsdeutsche Mädel* schreiben. In: DDM, Juniheft 1935, S. 13.

Vierte Phase: Februar 1941 bis Herbst 1942: Hochphase der Kontakte im Kontext der von der RJF auf ‚europäischer‘ Ebene organisierten ‚kulturellen‘ Veranstaltungen (in diese Phase fällt die Hälfte sämtlicher Studienreisen).

Fünfte Phase: Ende 1942 bis Ende 1943: vor dem Hintergrund des allmählichen außenpolitischen Kurswechsels Spaniens (Entlassung des Außenministers, veränderte Deutschlandpolitik Francos) Rückgang und Einstellung der gegenseitigen Besuche.

Diese Phasierung macht deutlich, dass die Kontakte zwischen SF einerseits und BDM und NSF andererseits nicht nur von Eigeninteresse und Eigenmotivation geprägt waren, sondern ebenso abhängig von der gesamtpolitischen Lage, in die sie sich einfügten.

Vor dem Bürgerkriegsausbruch war die Falange eine kleine, politisch eher unbedeutende faschistische Partei,¹⁸ die staatsweit weniger als 10.000 Mitglieder hatte. In der SF waren zu dieser Zeit ca. 2.500 Frauen organisiert, die sich hauptsächlich um die Unterstützung ihrer männlichen Parteigenossen kümmerten (Straßensammlungen, Besuche in Gefängnissen, Herstellung der Uniformen usw.).¹⁹ Von Beginn des Bürgerkriegs an änderte sich die Lage für die SF, indem sowohl ihre Pflichten als auch ihre Mitgliederzahl – analog zur männlichen Falange – ständig zunahmen.²⁰ Freiwillig meldeten sich Tausende spanischer Frauen zur Arbeit in Fabriken und Krankenhäusern hinter der Frontlinie – und eine ganze Frauenorganisation entstand sozusagen aus dem Nichts.²¹

Bei dem raschen Wachstum ihrer Mitgliederzahl, mit neuen Aufgaben beauftragt und ohne praktische Erfahrung, richtete die SF auf der Suche nach Vorbildern den Blick über die spanischen Grenzen hinaus auf die ‚befreundeten Länder‘ und hier insbesondere auf NS-Deutschland, dessen weibliche Organisationen über eine jahrelange praktische Erfahrung und schon bestehende Strukturen verfügten. Anzumerken ist dabei, dass es sich bei der SF um die *Frauenorganisation* Franco-Spaniens, bei dem BDM aber um die *Mädchenorganisation* NS-Deutschlands handelte. Beide Organisationen hatten weder dieselben Ziele noch waren sie an dieselbe Altersgruppe gerichtet.

¹⁸ Vgl. Szaz 2003, S. 159.

¹⁹ Vgl. Gallego Méndez 1983, S. 26, 29, 44.

²⁰ Schon im Januar 1937 (keine sechs Monate nach Kriegsbeginn) umfasste die SF 60.000 Frauen. Beim offiziellen Kriegsende im April 1939 erfasste sie 600.000 Spanierinnen – die höchste Zahl in der vierundvierzigjährigen Geschichte der Organisation; vgl. ebd., S. 47 und 73.

²¹ Vgl. Barrachina 1989, S. 211.

Gleichwohl hatte die SF häufiger Kontakt zum BDM als zur NSF oder anderen NS-Organisationen.

Dass es nach dem Austausch von Propagandamaterial und Jugendpresse in der eingangs skizzierten ersten Phase der wechselseitigen Kontakte²² in der zweiten Phase bereits zu persönlichen Austauschbesuchen kam, geht vermutlich auf eine Initiative des deutschen Botschafters in Franco-Spanien, General a.D. Wilhelm von Faupel, zurück. Im Frühsommer 1937 hatte er dem Reichsjugendführer Baldur von Schirach über die nationalspanische Jugend berichtet und dabei festgehalten, dass „aus kulturpolitischen Gründen [...] eine nähere Fühlungnahme der in der Falange Espanola Tradicionalista y de las J.O.N.S. organisierten spanischen Jugend mit der H.J. [...] außerordentlich wichtig“²³ wäre.

Trotz anfänglichen Desinteresses der RJF an solchen Kontakten (vor allem wegen der Finanzierung) fanden die ersten Deutschlandbesuche junger Falangisten und Falangistinnen schon im Sommer 1937 statt. Insgesamt konnten in diesem Jahr 130 Falangistinnen im Rahmen so genannter ‚Studienfahrten‘ nach Italien und Deutschland reisen.²⁴

Die ersten Besuche höchsten Ranges folgten dann schon 1938, in dem Jahr also, in dem das Auslandsamt der RJF sich ‚auf dem Höhepunkt seines Wirkens‘ befand und bilaterale Aktivitäten mit Jugendorganisationen aus 28 Staaten organisierte.²⁵ Im April besuchte Pilar Primo de Rivera, die spanische Mädel- und Frauenreferentin zum ersten Mal Deutschland, um „zu sehen und zu lernen“²⁶. Daraus wurde auf deutscher Seite geschlossen, dass „das Vorbild für die Neuorganisation der spanischen Frauen- und Jugendarbeit Deutschland ist“²⁷. Ende Oktober 1938 besuchte BDM-Reichsreferentin

²² Vgl. Gallego Méndez 1983, S. 52.

²³ Der deutsche Botschafter in Salamanca an den Reichsjugendführer über das Auswärtige Amt, den 23. Juni 1937; PAAA, R98867. Seinen Worten kann leider nicht entnommen werden, ob diese Bitte direkt von ihm (somit von deutscher Seite) stammte oder ob sie ursprünglich eher von spanischer Seite ausgesprochen wurde und Faupel dementsprechend nur als Vermittler zwischen der Falange und der RJF agierte.

²⁴ Vgl. Barrachina 1979, S. 194. Die französische Historikerin erwähnt leider keine primäre Quelle, weshalb nicht zu entscheiden ist, wie viele nach Italien und wie viele nach Deutschland reisten. Das wäre sehr wichtig, um anhand der Zahl abschätzen zu können, für welches Land – und somit also für welches politische Modell – die SF am Anfang quantitativ ein größeres Interesse zeigte.

²⁵ Vgl. Buddrus 2003, S. 748.

²⁶ Pilar Primo de Rivera besuchte Deutschland. In: DDM, Maiheft 1938, S. 16f.

²⁷ Ebd., S. 16.

Jutta Rüdiger im Gegenzug zum ersten und letzten Mal Nationalspanien.²⁸ Bis zum Weltkriegsausbruch reiste noch eine SF-Gruppe im Mai 1939 für drei Monate nach Deutschland.

Danach trat in den wechselseitigen Besuchen eine längere Pause bis Ende 1940 ein (dritte Phase). Als Gründe dafür können einerseits die innenpolitische Instabilität Spaniens aufgrund des Machtkampfes zwischen Falange und Konservativen nach Ende des Bürgerkriegs, andererseits die starke Beanspruchung der SF und der Falange beim nationalstaatlichen Ausbau ihrer Organisationen gelten.²⁹ Hinzu kam auch der Ausbruch des Zweiten Weltkrieges als politisches und geographisches Hindernis.

Die vierte Phase (Winter 1941 – Ende 1942) war die Zeit der größten außenpolitischen Aktivität der SF und der engsten Kontakte zum BDM.³⁰ Die gegenseitigen Besuche erreichten ihre höchste Zahl – insgesamt etwa die Hälfte aller ermittelten Besuche erfolgte in diesen zwei Jahren. Zusammen mit der *Frente de Juventudes* (der spanischen Jugendorganisation) nahm die SF an nahezu allen ‚kulturellen‘ Veranstaltungen teil, die von der RJF im Rahmen des Europäischen Jugendverbands organisiert wurden.³¹ Der im September 1942 in Wien pompös gegründete Europäische Jugendverband war eine Art jugendlicher Vorwegnahme der geplanten Neuordnung Europas und wurde von der HJ als ‚Krönung ihrer Kulturarbeit‘ dargestellt.³² Obwohl die Falangistinnen die einzigen aktiven Teilnehmerinnen waren, die keinem der kriegführenden, besetzten oder mit der Achse offiziell verbündeten Länder angehörten, erhielten sie eine Deutschland und Italien gleichrangige Führungsposition. Zwar gab es keine vollständige ideologische Übereinstimmung zwischen SF und BDM, doch signalisierte die hochrangige Teilnahme seitens der Spanierinnen zumindest eine gewisse Zustimmung zu den Anschauungen ihrer deutschen und italienischen Kameradinnen.

Die deutschen Siege zu Beginn des Weltkrieges bildeten die politische Basis dafür, dass die Kontakte zwischen der SF und dem BDM in dieser Zeit ihre höchste Intensität erreichten. Umgekehrt führte die deutsche Niederlage in Stalingrad zum rasanten Rückgang dieser Beziehungen. Zwar war eine

²⁸ Vgl. Mit der Reichsreferentin durch Nationalspanien. In: DDM, Dezemberheft 1938, S. 13-15.

²⁹ Vgl. Kröger, Betrifft: Gruppenfahrt nach Spanien, Salamanca, den 21. April 1939; PAAA, R98919.

³⁰ Vgl. Lo que se ha hecho. Un año de labor de la SF de FET y de las JONS. In: Y. Revista para la mujer 48 (Januar 1942), o.S.; ferner Tareas de la S.F. In: Medina 92 (20.XII.1942), S. 4.

³¹ Zum Europäischen Jugendverband siehe vor allem Buddrus 2003, S. 787ff.

³² Vgl. Klaus 1998, S. 109.

bedingungslose Kapitulation Deutschlands im Frühjahr 1943 noch keineswegs absehbar, doch nahm der Glaube an seinen totalen Sieg auf einmal erheblich ab. Die Kriegsprioritäten der HJ rückten in den Vordergrund³³ und somit wurde ihre „bisherige ‚traditionelle‘ Auslandsarbeit – also die Organisation von Begegnungen von deutschen und ausländischen Jugendlichen – [...] ‚nach Stalingrad‘ de facto eingestellt“³⁴. Folglich fanden auch die Besuche zwischen SF und BDM mit dem Sommer 1943 ihr Ende.

Der Ablauf und Inhalt dieser Besuche war verhältnismäßig gleichförmig. Sowohl die Spanierinnen wie die Deutschen ließen sich im Laufe dieser ‚Studienfahrten‘ über organisatorische Aspekte der anderen Organisation informieren (Personal, Verwaltung usw.). Sie besichtigten Dienststellen ihrer jeweiligen Gastgeberinnen: Hauptsitze, Pressestelle, Führerinnenschule oder Sommerlager beider Organisationen standen auf dem Programm fast aller Gruppenreisen. Sie zeigten aber auch Interesse für die Einrichtungen anderer Falange- bzw. NS-Organisationen wie z.B. für den spanischen *Auxilio Social* (eine nach deutschem Muster geschaffene ‚Sozialhilfe‘), die Reichsfrauenführung, die NS-Volkswohlfahrt oder die Deutschen Arbeitsfront. Andererseits bekundeten die Spanierinnen großes Interesse zum Beispiel an Haushaltungsschulen, Handwerksarbeit oder Gymnastik ihrer deutschen Kameradinnen, während die BDM-Mädel zumindest bis 1939 eine große Begeisterung für die Kriegsgeschichten und die praktische Tätigkeit ihrer spanischen Kameradinnen an den Tag legten. Als Beleg für diese inhaltlichen Interessen können auch die regelmäßigen Interviews der Falangistinnen mit ‚Würdenträgern‘ der NSDAP und umgekehrt der Nationalsozialistinnen mit hohen Falange-Führern gewertet werden.

Das Interesse an den gegenseitigen Besuchen war jedoch nicht gleich verteilt. Die Spanierinnen reisten viel öfter nach NS-Deutschland als die Deutschen Richtung Spanien: Von den bisher bestätigten 23 Besuchen waren über zwei Drittel (sechzehn) Deutschlandreisen der SF, während die BDM-Mädel nur sieben Mal ihre spanischen ‚Kameradinnen‘ besuchten. Ungleich war auch die Anzahl der Teilnehmerinnen, wobei insgesamt nicht von großen Zahlen ausgegangen werden darf. Die wenigen erhaltenen Teilnehmerinnenlisten deuten vielmehr darauf hin, dass alles in allem nicht mehr als 200 junge Frauen an den Besuchen beteiligt waren.

Allerdings ist für die Bewertung der Kontakte nicht allein deren Quantität bedeutsam, sondern vor allem auch deren Qualität und Wirkung. Denn

³³ Vgl. ebd., S. 111ff.

³⁴ Buddrus 2003, S. 800.

schließlich hat es einen anderen Stellenwert, ob eine hohe Funktionärin oder eine Jugendgruppe einen Besuch abstatten. So ist es durchaus kein Zufall, dass Pilar Primo de Rivera, jahrzehntenlang unumstritten die höchste SF-Führerin, zwischen April 1938 und August 1943 sechs Mal nach NS-Deutschland reiste, dabei allein fünf Mal in den letzten zwei Jahren.³⁵ Die häufigen Deutschlandsbesuche der höchstrangigen Frau in der Diktatur sprechen für die nachhaltige Unterstützung, welche diese Beziehungen zumindest bis 1943 innerhalb der SF auf höchster Ebene erfuhren.³⁶ In Anbetracht der strengen Hierarchie innerhalb der Franco-Diktatur ist es undenkbar, dass solch hochrangige Kontakte zu NS-Deutschland ohne die Zustimmung Francos hätten stattfinden können.

Alles in allem weisen Anzahl und Zusammensetzung der Gruppen auf eine für die SF und den BDM qualitativ unterschiedliche Bedeutung dieser Kontakte hin. Im Endeffekt waren die Nationalsozialistinnen – ebenso wie die Italienerinnen – für die auf der Suche nach Vorbildern sich befindenden Spanierinnen „Kameradinnen jenseits der Grenzen“³⁷. Wie Deutschland „eine große befreundete Nation“ für Spanien war, so hatten auch „die spanische und die deutsche Frau einige Interessen und eine Reihe von Problemen“ gemeinsam.³⁸ Auf alle Fälle sollten die BDM-Mädels nicht vergessen, dass „im Südwesten Europas ein Volk steht, das im nationalen und sozialen Sinn eng verbunden [...] mit den Deutschen“³⁹ war.

3 Die Wahrnehmungen

Die Quellen berichten nicht nur über Kriegsgeschichten, Kameradschaft, Organisationsfragen oder Führerinnenschulen. In nahezu allen vorhandenen Berichten finden sich auch Aussagen zu ‚typischen Wesenszügen‘ der jeweiligen Nationen – und vor allem ihres weiblichen Teils. Diese Aussagen – manchmal nur einzelne Worte oder kleine Randbemerkungen und deshalb leicht zu übersehen – zeigen, wie Voreinstellungen die gegenseitigen Wahr-

³⁵ Für vier Deutschlandbesuche Pilar Primo de Riveras siehe Bowen 2005.

³⁶ Nach Auffassung von Bowen war Primo de Rivera „despite being a female in a male-dominated regime a significant political figure“ und „the only woman holding a position of real power and influence within the Franco-Regime“ (ebd., S. 62).

³⁷ Camisas azules en Italia y Alemania. In: Y. Revista para la Mujer, Februarheft 1938, S. 13.

³⁸ Viaje a Alemania. In: Y. Revista para la Mujer, Dezemberheft 1938, o.S., und Consigna. In: Medina, 29.V.1941, S. 1.

³⁹ Fünf Tage mit der Falange femenina unterwegs. In: Mädels – Eure Welt. Das Jahrbuch des Bundes Deutscher Mädels 1943, S. 327.

nehmungen subtil beeinflussen. Für den Beteiligten ist es unmöglich diese ‚Vor-Bilder‘ auszublenden: durch einen Prozess interkultureller Imagination baut er die gesehene ‚Realität‘ zu einer Wahrnehmung um⁴⁰, die selbstverständlich nicht auf eine abstrakte Leere sondern auf bereits vorhandene bewusste oder unbewusste Vorkenntnisse bzw. Eindrücke stößt.⁴¹ Insofern spielten bei den gegenseitigen Besuchen Selbst- und Fremdbilder eine wichtige Rolle, die in den jeweiligen Nationen eine oft Jahrhunderte lange Tradition und nicht selten klischeehafte Züge besaßen und selbstverständlich auch die Wahrnehmung von Land und Leuten durch die Mitglieder von SF und BDM beeinflussten.

3.1 Der Blick der BDM-Mädel auf Spanien und die Spanierinnen

Viele der Spanienaufsätze in der BDM-Presse hatten die literarische Form des Reiseberichts. Dabei wurde das aus deutscher Sicht Exotische und Fremdartige an der Landschaft, an der Geschichte und an den spanischen Menschen hervorgehoben.⁴² Mindestens zwei teilweise widersprüchliche kulturelle Einflüsse sind dabei unverkennbar, nämlich einerseits das vorherrschende romantische Spanienbild und andererseits die Teile der nationalsozialistischen Weltanschauung, die an das *Fin-de-Siècle* anknüpften.⁴³

Seit Ende des 18. Jahrhunderts war Spanien *das* Land der Romantik *par excellence*, ein Land der Exotik. Spanien wurde auf dem ganzen Kontinent zu einer Mode: Alle britischen, französischen und – nicht zuletzt – deutschen Schriftsteller, Künstler, Philosophen usw. wollten damals unbedingt nach Spanien reisen.⁴⁴ Dabei (ver-)suchten sie in Spanien diejenigen Elemente zu finden, die – ihren Vorstellungen nach – den ‚wahren‘ nationalen Charakter Spaniens bildeten.⁴⁵ Ihre Kommentare wurden also von einem schon bestehenden Spanienbild geprägt, das sie aber gleichzeitig auch mit gestalteten. Viele der Elemente dieses durchaus vielgestaltigen romantischen Spanienbildes existieren teilweise bis heute.⁴⁶

⁴⁰ Vgl. Vega Cernuda 2002, S. 18.

⁴¹ Vgl. Núñez Florencio 2003, S. 195.

⁴² Was sowohl die literarische Form wie auch viele Inhalte betrifft, unterscheidet sich die Spanien-Berichterstattung der BDM-Presse kaum von der üblichen Berichterstattung zum Thema Spanien in den Massenmedien des ‚Dritten Reiches‘; vgl. dazu Peter 1992, S. 217f.

⁴³ Zu den teilweise analogen kulturellen Ursprüngen des spanischen Faschismus vgl. Saz 2003, bes. Kapitel 2.

⁴⁴ Vgl. Bravo-Villasante 1981, passim; Navas Ruiz 1981, S. 113f.; Calvo Serraller 1995, passim.

⁴⁵ Vgl. Colmeiro 2003, S. 66.

⁴⁶ Vgl. Bravo-Villasante 1981, S. 43.

Für die Romantiker war Spanien zunächst das Land, in dem die Vergangenheit (besonders die maurische) überall in alten Ruinen und fremden Sitten noch gegenwärtig war. Die Spanier – und nicht zuletzt die Spanierinnen – wurden als extrem leidenschaftliche Menschen angesehen. Vor allem aber war Spanien ein Volk voller Widersprüche und Kontraste.⁴⁷ War Italien für Goethe das Land, ‚wo die Zitronen blühen‘, so war Spanien für die Romantiker das Land der durch die Industrialisierung noch nicht zerstörten Natur, das Land der Olivenbäume, der Orangenwälder und des blauen Himmels.⁴⁸

Genau diese stereotypen Wahrnehmungen finden sich 1935 in dem Bericht eines Madrider BDM-Mädels:

„Liebe Mädel! Eben kam ich von meiner Fahrt nach Andalusien und Spanisch-Marokko zurück. Dort war es so schön, daß ich es gar nicht beschreiben kann. Die Palmen, die seltsamen, bunten Blumen, der klarblaue Himmel und dann – das Meer! Man kann es einfach nicht in ein paar Sätzen zusammenfassen, all das Schöne und doch so eigenartig Fremde.“⁴⁹

Ähnlich berichtete eine BDM-Gruppe aus der Akademie für Jugendführung, 1941 in Spanien zu Besuch, wie sie „auf einer Fahrt durch Orangenpflanzungen in die alte, aus der Geschichte bekannte Stadt Sagunt kamen“ oder in Elx „de[n] berühmte[n] Palmenwald“ besuchten, wo sie „unter Palmen [...] lustwanderten“ und sich „Datteln [...] pflück[t]en“.⁵⁰ Aufgeregt blickten sie zum ersten Mal auf das Mittelmeer – und es war „genau so schön, wie wir es geträumt hatten“⁵¹. Schließlich besuchten sie einen „herrlichen Garten“ und bekamen überall Obst und Gemüse – ein weiteres Beispiel für den natürlichen Überfluss des Landes. In denselben Zusammenhang gehört, wenn Jutta Rüdiger im Laufe ihrer Spanienreise „zu einem echt spanischen Abendessen“ eingeladen wurde, „das stundenlang dauerte und das uns die hohe kulinarische Kultur der Spanier offenbarte“.⁵²

Aber Spanien war eben nicht nur Natur, sondern auch Geschichte. Genau so wie für die Romantiker war auch für die BDM-Mädel die Vergangenheit Spaniens noch (all-)gegenwärtig. „Überall“ trafen sie bei ihren Fahrten „auf

⁴⁷ Vgl. ebd., S. 43, und Navas 1981, S. 114.

⁴⁸ Vgl. Bravo-Villasante 1981, S. 41.

⁴⁹ Auslandsdeutsche Mädel [s. Fn. 17], S. 13.

⁵⁰ Quer durch Spanien. In: DDM, Septemberheft 1941, S. 6. Dass es ausgerechnet Palmen und Datteln waren – typisch exotische Pflanzen und Früchte also –, die sie so begeistert beschrieben, dürfte auch kein Zufall sein.

⁵¹ Diálogo con una de las camaradas. In: Y. Revista para la Mujer, Juniheft 1941.

⁵² Mit der Reichsreferentin [s. Fn. 28], S. 13. Noch sechzig Jahre später erinnerte sie sich daran, vgl. Rüdiger 1999, S. 71.

die Spuren alter spanischer Kultur“.⁵³ So nahmen sie Toledo als „eine von der Neuzeit unberührte mittelalterliche Stadt“⁵⁴ wahr. Überall fanden sie „alte Maurenkunst“ und sogar in der altkastilischen Stadt Salamanca, der ersten Hauptstadt Nationalspaniens, glaubten sie „unverkennbar [...] maurische Elemente“ zu erkennen.⁵⁵ Selbst die Leibwache Francos, die ‚Moros‘, wurde, dem romantischen Spanienbild entsprechend,⁵⁶ als Ausdruck der arabischen bzw. maurischen Tradition wahrgenommen:

„Als die Mädels im Quadrat aufgestellt sind, klingen die Fanfaren auf, hoch zu Roß spren-gen wieder die Moros heran, ihre Lanzen schwingend. Welch ein phantastischer Anblick: unter dem tiefblauen Himmel das hell getünchte Castillo, auf dessen Zinnen im Nu die dunkelhäutige Leibwache des Caudillo klettert, und nun stehen sechs, acht Moros im weißen Burnus, weißen Pluderhosen und Blusen und dem wehenden Purpurumhang, lanzenbewehrt, hoch über den Zuschauern [...]. Ilse vermag sich nur schwer von diesem farben-prächtigen Bild, das aus einem Buch aus Tausendundeiner Nacht herausgenommen zu sein scheint, zu trennen.“⁵⁷

Die romantische Prägung spiegelt sich auch in der Wahrnehmung der vermeintlich typischen Eigenschaften der Menschen in Spanien. Ihre falangistischen Kameradinnen hatten, so berichteten BDM-Mitglieder, sogar zur Bürgerkriegszeit ein „trotz allem heitere[s] Temperament“, das „von der ganzen Jugendherberge Besitz“ ergriff.⁵⁸ Die Falangistinnen waren „lebendig und aufgeschlossen“ und auch „lebhaft und anmutig“, wie es auf einem Bild zu sehen war.⁵⁹ Ihr „spanische[s] Temperament“ erregte „Verwunderung und Freude [...] nicht nur bei uns Mädeln, sondern auch bei den Arbeitsmännern“.⁶⁰

Wo die BDM-Mädels das ‚Temperament‘ (ein von ihnen sehr oft benutztes Wort) der Spanierinnen am stärksten zu erleben glaubten, war bei Musik und Tanz. So zeigte in einem BDM-Sommerlager

„[z]um Abschluß des Abends [...] eine spanische Kameradin einen Tanz aus ihrer andalusischen Heimat. In dem schönen Kleid, den klappernden Kastagnetten und dem Gesang

⁵³ Quer durch Spanien [s. Fn. 50], S. 7.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Vgl. Fünf Tage [s. Fn. 39], S. 327, und Mit der Reichsreferentin [s. Fn. 28], S. 13. Zwar sind die kastilischen Städte Toledo und Salamanca kein Bestandteil des romantischen Spanienbildes – romantisch ist aber die Erwähnung einer noch unberührten Vergangenheit, die so nur noch in Spanien zu finden sei.

⁵⁶ Vgl. Colmeiro 2003, S. 64.

⁵⁷ Fünf Tage [s. Fn. 39], S. 331f.

⁵⁸ Falangistinnen besuchten Deutschland. In: DDM, Septemberheft 1938, S. 13.

⁵⁹ Ebd., S. 13, und Im Dienste [s. Fn. 1], S. 2.

⁶⁰ Falangistinnen [s. Fn. 58], S. 13.

eines fremden eigenartigen Liedes gab uns die Spanierin ein einprägsames Bild ihres südlichen Landes.“⁶¹

Auf wenigen Zeilen versammeln sich hier mehrere Gemeinplätze des romantischen Spanienbildes: die seltsamen Traditionen des spanischen Volkes, das Bild Andalusiens als repräsentativ für das ganze Spanien, der Flamenco als rätselhafter (Volks-)Tanz, das fremde Lied, das *Sevillana*-Kleid, die Kastagnetten...⁶²

Die Art und Weise, wie die Spanierinnen vor ihren nationalsozialistischen Besucherinnen bzw. Gastgeberinnen sangen, hinterließ allerdings auch einen negativen Eindruck bei den Deutschen:

“Das gemeinsame Singen fällt dem Spanier schwer. Es war für uns sehr merkwürdig, wenn im Omnibus jede Spanierin laut für sich irgendein Lied sang, ohne daß sie das Singen der einzelnen anderen aus der Fassung gebracht hätte. Wenn wir ihnen vorsangen, dann bewunderten sie uns und gaben zu, daß sie das nicht könnten.“⁶³

Die BDM-Mädel glaubten, darin ein Zeichen mangelnden Gemeinschaftsgeistes zu entdecken, was sie nicht ohne ein gewisses Überlegenheitsgefühl registrierten. Der traditionell den Spaniern zugeschriebene Individualismus ist jedoch nahezu der einzige Punkt, der kritisch angemerkt wird. Allgemein herrscht sonst Bewunderung und Begeisterung.

Jene Kritik verweist nun auf den zweiten der eingangs dieses Abschnitts erwähnten Einflüsse auf die Wahrnehmungsmuster. Er stammt aus dem Milieu des *Fin-de-Siècle*, das die faschistischen Ideologien mit prägte und für eine kulturelle Transformation steht. Hatten die Romantiker an Spanien üppige Natur, Lebensfreude und Exotik begeistert, so waren es am Ende des 19. Jahrhunderts Knappheit, Zurückhaltung und Mystik. Verkörperte Andalusien für die Romantiker das *wahre* Spanien, so war das für die spanischen Faschisten nicht mehr der Fall.⁶⁴ Nun wurde Kastilien „die Mutter des ganzen Spanien“, die „wahre Seele“ des Landes.⁶⁵

⁶¹ Ebd., S. 12. Die Kastagnetten sind in den veröffentlichten Beschreibungen überall zu finden, so auf einem Foto in Im Dienste [s. Fn. 1], S. 2, oder auch bei Rüdiger 1999, S. 69.

⁶² Vgl. Calvo-Serraller 1995, S. 20-21.

⁶³ Quer durch Spanien [s. Fn. 50], S. 7. Auch bestimmte Tänze wurden so gewertet – jedoch eher implizit und nur solche aus dem Süden Spaniens, wo, „dem Temperament entsprechend, sich lieber jeder allein zeigt“ (ebd.).

⁶⁴ Das Weiterleben dieses romantischen Spanienbilds war für die Falangisten eines der gravierendsten Problemen Spaniens; vgl. Saz 2003, S. 245. Für die Rolle Kastiliens im falangistischen Nationalismus s. ebd., S. 253ff.

⁶⁵ Vgl. Núñez Seixas 2006, S. 208.

Diese Umdeutung ist auch in den Berichten von den BDM-Reisen zu erkennen. Kastilien, so heißt es da etwa, sei „spärlich [...] besiedelt, hier und da nur ein Bauernhaus, Weinberge, kleine Baumgruppen in der unendlichen Einsamkeit“.⁶⁶ Landschaft und Menschen werden zu mythischen Metaphern, die den Leserinnen immer wieder nahe gebracht werden:

„Kastilien ist das Herz Spaniens, und der Kastilier ist stolz darauf. Er ist wie sein Land, das eben fruchtbar liegt unter einem hohen Himmel: der Erde fest verwurzelt, aber hoch in den Himmel strebend.“⁶⁷

Zum besseren Verständnis bemühten die Berichterstatteerinnen einen Vergleich, der ihnen wiederholt von spanischer Seite bestätigt wurde: Kastilien habe „für Spanien die Bedeutung [...] wie Preußen für Deutschland“⁶⁸. Das ‚Herz Spaniens‘ sei „so trocken, so einfach“, meinte eine BDM-Führerin, dass sie unwillkürlich habe an Preußen denken müssen: Kastiliens „so starke Landschaft [ist] der meiner Heimat so nah [...], physisch und legendär“, dass sie „unvergesslich für mich sein wird“.⁶⁹ Dies war in der BDM-Berichterstattung über Spanien eine wiederkehrende Wahrnehmung:

„Kastilien hat einen besonderen Geschmack. Einer der Kameraden, der gerade in Deutschland gewesen ist, sagte zu mir in Berlin, dass er in Preußen Kastilien erinnerte. Auch für uns ist Preußen etwas Besonderes.“⁷⁰

Analog zu den nationalen Bildern zeigt auch das von den BDM-Mädeln verinnerlichte Spanierinnenbild Elemente des faschistischen Blicks und damit eine Akzentverschiebung. War die Spanierin aus der romantischen Perspektive froh, lebhaft, anmutig und lebensvoll, so wird sie nun verstärkt so wahrgenommen, wie es das Eingangszitat verdeutlicht: als Frau, die dank der nationalen ‚Revolution‘ Francos auch im öffentlichen gesellschaftlichen Leben präsent ist.⁷¹ Diese durchaus widersprüchlichen Bilder waren faktisch zwei Seiten einer Medaille.

Auf die Mobilisierung der Falangistinnen für die Sache Nationalspaniens wurde von deutscher Seite nachdrücklich hingewiesen. So habe jeder Reisende in Spanien „den großen Umschwung“ beobachten können, „der in das Leben der spanischen Frau mit dem Beginn der nationalen Revolution einge-

⁶⁶ Mit der Reichreferentin [s. Fn. 28], S. 13.

⁶⁷ Fünf Tage [s. Fn. 39], S. 327.

⁶⁸ Quer durch [s. Fn. 50], S. 7.

⁶⁹ Camaradas alemanas en España. Una entrevista con Luise Michel. Las Hitler-Junge. In: *Mástil*, 15.VI.1941, S. 21.

⁷⁰ *Diálogo* [s. Fn. 51].

⁷¹ Vgl. *Barrachina* 1989, S. 214f.

griffen hat“.⁷² Dieser Umschwung wurde auch für richtig gehalten und positiv bewertet. Allerdings musste er innerhalb bestimmter Grenzen bleiben: Die Frau durfte keine politischen, dafür aber sehr weibliche, sehr spanische, für ihre Kinder und ihr Volk erzieherische und damit sekundäre Aufgaben übernehmen.⁷³ Die spanische Frau habe ihre Fähigkeit gezeigt, „geistig zu arbeiten, zu organisieren und aus dem engen Kreis ihres Hauses und der Familie herauszutreten“ – das durfte aber nur erfolgen, „wenn es das Wohl des Staates verlangt“⁷⁴.

Die Quellen verweisen auch auf den Anspruch einer Überwindung der Klassenunterschiede, der die Falangisten und die Nationalsozialisten einte. Der Bürgerkrieg, so wurde betont, habe auch den Frauen der wohlhabenden spanischen Schichten die Gelegenheit geboten, für die Heimat (von Gott war bei den BDM-Mädeln selten die Rede) ihr Opfer zu leisten. So hätten „[e]inige von ihnen, die früher niemals ihr Haus verlassen haben und deren Lebensprobleme gelöst schienen, [...] während des Krieges freiwillig auf den unbequemsten Posten“⁷⁵ gestanden. Dem genannten Anspruch entsprechend hätten alle spanischen Frauen „stolz und tapfer [...] ihren Einsatz“ im Bürgerkrieg geleistet, „gleich wo sie hingestellt wurden“.⁷⁶ So habe die spanische Frau durch ihre Disziplin, ihren „Geist des Dienens und Opfern“ und das klaglose Erleiden familiärer Verluste ein „stilles Heldentum [erreicht], das einem überall begegnet“.⁷⁷ In dieser typisch faschistischen Tapferkeit und Opferfreudigkeit, die im Laufe des Weltkrieges auch der deutschen Bevölkerung zunehmend abverlangt wurde⁷⁸, zeigt sich eine Entwicklung, die sowohl die falangistischen als auch die nationalsozialistischen jungen Frauen betraf: zum einen ihre klassenübergreifende Mobilisierung, zum anderen ihren erstmaligen Zugang zum öffentlichen Leben.⁷⁹

3.2 Der Blick der Spanierinnen auf Deutschland und die deutschen Frauen

Insgesamt enthalten die Quellen für das Deutschlandbild der Spanierinnen weniger Informationen als für das Spanienbild der Deutschen. Dennoch

⁷² Spaniens Frauen- und Mädelerorganisation. In *Mädel – Eure Welt 1941*, S. 284.

⁷³ Vgl. Barrachina 1989, S. 213f.

⁷⁴ *Fünf Tage* [s. Fn. 39], S. 331.

⁷⁵ Spaniens Frauen- und Mädelerorganisation [s. Fn. 72], S. 289.

⁷⁶ Rüdiger 1999, S. 69.

⁷⁷ Mit der Reichreferentin [s. Fn. 28], S. 14.

⁷⁸ Vgl. Klaus 1998, S. 52, und Miller-Kipp 2001b, S. 203.

⁷⁹ Vgl. für den BDM ebd., S. 204, und für die SF Rodríguez López 2004, S. 248ff.

ermöglicht es die Überlieferung, auch hier Wahrnehmungstendenzen nachzuzeichnen.

Auffällig ist zunächst, dass die Spanierinnen sehr daran interessiert waren zu erfahren, ob denn die Eindrücke ihrer deutschen Besucherinnen deren Erwartungen entsprachen. So wurde im Jahr 1941 eine BDM-Führerin gefragt: „Hattest Du dir Spanien so vorgestellt?“ Sie antwortete: „Ja klar, natürlich. Aus dem, was wir in euren Filmen gesehen und bei den spanischen Schrifttellern gelesen hatten, hatten wir uns ein ganz genaues Spanienbild gemacht.“⁸⁰ Ähnliche Fragen wurden auch zwei Jahre später gestellt: „Hattet Ihr ein Spanienbild, bevor Ihr es besucht? Habt Ihr die von euch erwartete Realität gefunden?“⁸¹ Man kann aus diesen Fragen den Eindruck gewinnen, dass die Spanierinnen insgesamt sehr bemüht waren, die Erwartungen ihrer deutschen Kameradinnen soweit wie möglich zu erfüllen, d.h. das *richtige* und von ihnen erwartete Spanienbild zu präsentieren.

Umgekehrt nahmen sie die deutschen Frauen aber auch in den faschistischen Stereotypen wahr. So fasste SF-Führerin Arnen Werner nach enthusiastischer Beschreibung einer BDM-Musikveranstaltung die Persönlichkeit des idealen BDM-Mädels in folgender Frage zusammen:

„Weiß [ein Mann] vielleicht nicht, dass ein starkes und sportliches BDM-Mädel, das drei Meter weit und einen Meter hoch springt, das kochen, singen [und] lesen gelernt hat [...], viel mehr Wert ist als jene oberflächliche Blondine, die einfach Unter den Linden spazieren geht?“⁸²

Dieser SF-Führerin gelang es, die Synthese von körperlicher, hauswirtschaftlicher und kultureller Erüchtigung knapp und klar zu erfassen, die das Grundthema der BDM-Erziehung bildete.⁸³ Damit schrieb sie einem – idealen – BDM-Mädel zugleich Merkmale moderner und konservativer Vorstellungen von Weiblichkeit zu: das für das BDM-Mädchenbild typische und widersprüchliche *mixtum compositum* eigenständig-moderner und bürgerlich-häuslicher Semantik.⁸⁴ Die rassistischen Komponenten der im BDM gepflegten Weiblichkeitsvorstellung fanden bei den Falangistinnen dagegen keine explizite Erwähnung. Allenfalls scheinen sie durch, wenn drei Jahre später die Mitglieder einer BDM-Gruppe von den Spanierinnen als „jugendliche Figuren“ beschrieben werden, „vor allem [aber als] gesunde und starke

⁸⁰ Diálogo [s. Fn.51].

⁸¹ Al habla con las camaradas de la B.D.M. In: Medina 115 (30.V.1943), S. 4.

⁸² Cartas desde Alemania. In: Y. Revista de la Mujer nacionalsindicalista 2 (März 1938), S. 55.

⁸³ Vgl. Klönne 2003, S. 85; Miller-Kipp, 2001a, S. 270; dies. 2001b, S. 208.

⁸⁴ So Miller-Kipp 2001a, S. 270.

Frauen, mit einem hellen Blick, herzlich und ehrlich [...], mit dem Bewusstsein, ihre Pflicht erfüllt zu haben“.⁸⁵

Anzeichen für eine Überwindung der Klassenunterschiede glaubten die Falangistinnen auch beim BDM zu erkennen. Die SF-Führerin Carmen Werner berichtete entsprechend:

„Ich habe mit BDM-Mädeln in verschiedenen Führerinnenschulen zusammengelebt, und nie habe ich ihre jeweilige soziale Herkunft herausfinden können; die gleiche Uniform, die gleiche einfache und saubere Frisur, die gleiche kalte Dusche, die gleiche Stellung und das gleiche Benehmen am Tisch, die gleichen Kommentare zu Politik und Geschichte...“⁸⁶

Waren die Übereinstimmungen in Teilen auch noch so groß, Nationalsozialismus und Falangismus waren ideologisch nicht identisch. In den gegenseitigen Wahrnehmungen zeigt sich dies bei den Themen Religion und Rassismus. Ignorierten die Spanierinnen in ihren Berichten weitgehend die rassistische Seite des NS, so konnten deutsche Leserinnen den Eindruck gewinnen, als ob der Katholizismus für die spanischen Frauen bestenfalls eine abstrakte Rolle spielte. Das Gegenteil war aber jeweils der Fall.⁸⁷

In diesen Kontext gehört auch das jeweilige Verhältnis zum weiblichen Körper.⁸⁸ An zwei jeweils von der SF- und der BDM-Presse veröffentlichten Fotografien lässt sich das exemplarisch zeigen. Sie stammen aus einem BDM-Sommerlager auf Amrum an der Nordsee, das von einer SF-Gruppe besucht wurde und sind von fast derselben Stelle aufgenommen worden. Auf den Bildern sind mehrere junge Falangistinnen und BDM-Angehörige zu sehen, die an einer Art Strandpromenade stehen. Das in *Das deutsche Mädel* veröffentlichte Foto zeigt die BDM-Mädel in ihrer Sommersportuniform, d.h. mit ganz kurzen Hosen und ärmellosen Hemden. In der spanischen SF-Zeitschrift wird dagegen ein Foto veröffentlicht, auf dem die BDM-Mädel ihre Sommeruniform tragen, d.h. in weißer Bluse und langem dunkelblauen Rock zu sehen sind.⁸⁹ Für die Spanierinnen galten nämlich die Moralvorstellungen der katholischen Kirche, die einen ganz anderen Umgang mit dem weiblichen Körper vorschrieben. Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass sich eine ehemalige SF-Führerin auch sechzig Jahre später noch empört zeigte, als sie sich an „fifty sirens showering together openly in an immense

⁸⁵ Las mujeres de los pueblos en lucha. In: Medina (26.VI.1941), S. 4f.

⁸⁶ Cartas [s. Fn. 82], S. 54.

⁸⁷ Zur Rolle der Religion in der SF s. Richmond 2003, S. 52ff.

⁸⁸ Zur Beziehung zum eigenen Körper im BDM s. Klaus 1998, S. 52ff.

⁸⁹ Vgl. Falangistinnen [s. Fn. 58], S. 11; Viaje a Alemania [s. Fn. 38], o.S.

communal washroom“⁹⁰ erinnerte, die sie bei einem Deutschlandbesuch gesehen hatte. Im gleichen Sinne berichtete die sonst für NS-Deutschland stark engagierte Pilar Primo de Rivera privat von dem für sie unmoralischen Verhalten der Deutschen.⁹¹

Zur spanischen Wahrnehmung deutscher Landschaften gibt es kaum Überlieferungen. Deutlich wird, dass die Falangistinnen bei ihren Deutschlandbesuchen meist, aber nicht ausschließlich, die mehrheitlich katholischen Städte besuchten wie z.B. Köln, München oder Wien. Der RJF scheint also durchaus bewusst gewesen zu sein, dass der Katholizismus die Spanierinnen stark prägte, wenn sie die Reiserouten so gestaltete und damit sicher Sympathien gewann.⁹² Pilar Primo de Rivera freute sich z.B. sehr darüber, dass ‚die Deutschen‘ die Reise so organisierten, dass die Falangistinnen kurz nach ihrer Ankunft in Wien einen katholischen Gottesdienst besuchen konnten.⁹³ Allgemein wurde sonst höchstens einmal erwähnt, dass verschiedene „Städte voller Interesse“ besucht worden seien⁹⁴ oder dass „in München [...] und anderen deutschen Städten der Krieg kaum zu merken“⁹⁵ sei. Mehr als für Landschaften und Städte interessierten sich die Spanierinnen für die politischen Errungenschaften des Nationalsozialismus. Das ist ein deutlicher Unterschied in der Fremdwahrnehmung im Vergleich mit den deutschen Berichten über Spanien. Die politische Bewunderung der Spanierinnen bezog sich auch auf das für Deutschland typische Bild der Effizienz. So hielt Primo de Rivera die Organisation des Europäischen Jugendverbandes in Wien für „sorgfältig und tadellos, ohne Platz für unerwartete Ereignisse, wie gewöhnlich für Deutschland“⁹⁶.

⁹⁰ Richmond 2003, S. 26.

⁹¹ Vgl. Pilar Primo de Rivera: Informe sobre el viaje a Alemania, 19. September 1941; RAH, Asociación Nueva Andadura, Serie Azul, carpeta 108 A.

⁹² Nicht umsonst sorgte die Informationsbeschaffung der RJF dafür, dass „die Ausländer in Deutschland nur den Machthabern genehme Dinge zu sehen bekamen“, so Buddrus 2003, S. 748.

⁹³ Pilar Primo de Rivera en el Congreso del Frente de Juventudes de Viena. In: Y. Revista para la Mujer 58 (November 1942).

⁹⁴ Viaje a Alemania [s. Fn. 38], o. S.

⁹⁵ Hablando con Pilar. Impresiones de un viaje a Alemania. In: Medina 27 (21.IX.1941), S. 2.

⁹⁶ Pilar Primo de Rivera [s. Fn. 93], 1942.

4 Fazit

BDM und SF pflegten seit Beginn des spanischen Bürgerkrieges bis weit in den Zweiten Weltkrieg hinein kontinuierliche enge Kontakte. Beeinflusst und zum Teil abhängig von (außen-)politischen Lagen lassen sich unterschiedliche Phasen dieser Kontakte beschreiben. Ihre stärkste Ausprägung fanden sie in 23 nachweisbaren wechselseitigen Studienreisen zwischen Sommer 1937 und Sommer 1943, die nicht nur von allgemeinpolitischen Interessen, sondern auch von Eigeninteressen der jeweiligen Organisationen bestimmt waren. Beide faschistischen Frauenorganisationen ließen sich von ihren ‚Kameradinnen jenseits der Grenzen‘ über ideologische und organisatorische Aspekte informieren. Während die Spanierinnen vor allem nach Deutschland fuhren, um den BDM als Vorbild für die eigene Arbeit und Organisationsstruktur genauer kennen zu lernen, interessierten sich umgekehrt die deutschen Frauen weniger für die noch nicht ausgebildete Organisation der SF als vielmehr für Land und Leute einer verbündeten Nation und inhaltlich für die Arbeit einer faschistischen Organisation in Kriegszeiten. In diesem Punkt hatten die Spanierinnen durch den Bürgerkrieg zunächst einen deutlichen ‚Vorsprung‘. Die Spanierinnen reisten wesentlich häufiger als die Deutschen. In der Wirkung kaum zu überschätzen ist die Tatsache, dass allein die spanische Staatsfrauenführerin Pilar Primo de Rivera in den Jahren 1938 bis 1943 sechs Mal nach Deutschland kam und Kontakte zu hochrangigen NS-Funktionären pflegte.

Die zweite Untersuchungsfrage meiner – noch nicht abgeschlossenen – Forschungen bezog sich auf die mit diesen Besuchen verbundenen Wahrnehmungen, auf die jeweiligen Selbst- und Fremdbilder. Hier sind viele Fragen noch offen, allerdings lassen die bislang ausgewerteten Quellen schon gewisse Tendenzen erkennen. Dass der Blick auf das Andere immer die eigene Identität schärft, liegt auf der Hand. Vor dem Hintergrund der analysierten Quellen kann man feststellen, dass sich das Selbstbild der deutschen Frauen durch den Kontakt mit den Spanierinnen ideologisch gefestigt hat. Auf der anderen Seite lässt sich gegenwärtig hingegen noch nicht belegen, dass dies umgekehrt für die Spanierinnen gilt.

Die deutschen Reiseberichte sind durchzogen von zahllosen Hinweisen auf Land und Leute in Spanien, die im einzelnen geprägt sind von dem aus der Romantik stammenden Spanienbild und sich insofern vom allgemeinen Spanienbild der Massenmedien der NS-Zeit nur wenig unterscheiden. Die Neigung zum Spanienklischee von *Carmen* und Kastagnettengeklapper scheint auch hier stark ausgeprägt gewesen zu sein.

Letztendlich war die Wahrnehmung der Spanierinnen in Bezug auf Deutschland und die deutschen Frauen sowie die Verarbeitung dieser Wahrnehmung differenzierter – dabei scheinen die Falangistinnen sich weniger für das fremde Land unter ‚touristischen‘ Aspekten interessiert zu haben. Vielmehr scheint ihre Wahrnehmung sich eher auf ihre praktischen Aufgaben konzentriert und sich ideologisch selektiv auf die eigenen organisatorischen und inhaltlichen Bedürfnisse der SF bezogen zu haben.

Die jeweils anderen Frauen nahmen wiederum beide Parteien in den Blick. Hier zeigt sich im Ergebnis dann eine Akzentverschiebung von der romantischen zur faschistischen Wahrnehmung und damit auch zu einem ambivalenten, traditionelle und moderne Bestandteile auf widersprüchliche Art verbindenden Frauenbild. Tapferkeit, selbstlose Opferbereitschaft, Pflichterfüllung, klassenübergreifendes öffentliches Engagement für die Bewegung einerseits und traditionell weibliche Rollenzuschreibungen andererseits sind zentrale Elemente dieser Selbst- und Fremdwahrnehmung auf beiden Seiten. Neben dieser ideologischen Identität der gegenseitigen Wahrnehmungen wurden aber auch Differenzen deutlich. Blendeten die Spanierinnen, nach den vorliegenden Quellen zu urteilen, die rassistische Seite des nationalsozialistischen Frauenbildes nahezu aus, ignorierten die deutschen Wahrnehmungen weitgehend die sehr starke Bindung auch der faschistischen Spanierinnen an den Katholizismus.

Zusammenfassend ließe sich somit sagen: Blieb das BDM-Mitglied in der Wahrnehmung der Spanierinnen jenes ‚starke und sportliche Mädels‘, wie es von der NS-Propaganda dargestellt wurde, und waren die Falangistinnen ihrerseits dem „hoch vergitterten Balkon [...] entrückt“ und hatten das „einfache blaue Hemd und den glatten Rock der Falange“ angezogen – in der Vorstellung ihrer deutschen Kameradinnen trugen sie doch die „fein gesponnene Mantilla“ immer noch bei sich.

Quellen- und Literatur

Ungedruckte Quellen

Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes (Berlin).
Real Academia de la Historia (Madrid).

Gedruckte Quellen

Periodika

Das Deutsche Mädel. Die Zeitschrift des Bundes Deutscher Mädel in der HJ.
Mädel – Eure Welt! Das Jahrbuch der Deutschen Mädel.
Mástil. Revista Nacional del Frente de Juventudes.

Medina. Semanario de la S.F.

Y. Revista para la mujer [nacionalsindicalista].

Biografien

Rüdiger, J. (1999): Ein Leben für die Jugend. Preußisch Oldendorf: Deutsche Verlagsgesellschaft.

Literatur

- Barrachina, Maria Aline (1979): La Section Féminine de F.E.T. et des J.O.N.S. puis du Mouvement National: Origines, genèse, influence, fin, 1933-1977. Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III. Nicht veröffentlichte Dissertation.
- Dies. (1989): Ideal de la Mujer Falangista. Ideal Falangista de la Mujer. In: Las mujeres y la Guerra Civil Española. Madrid: Instituto de la Mujer, S. 202-210.
- Benz, Wolfgang/Graml, Hermann/Weiß, Hermann (Hrsg.) (2001): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München: dtv.
- Bergès, Karine (2003): Pilar Primo de Rivera (1906-1991): Cause féminine, ideologie phalangiste, stratégies et enjeux politiques dans l'ombre du Régime Franquiste. Université Toulouse-Le Mirail. Nicht veröffentlichte Dissertation.
- Bernecker, Walter L. (2002): Europa zwischen den Weltkriegen 1914-1945. Stuttgart: Eugen Ulmer.
- Blanco Camblor, Maria Luisa (2005): Similitudes y diferencias entre la 'Sección Femenina' en España y la 'Bund Deutscher Mädel' en la Alemania del Tercer Reich. Una aproximación. In: Santo Tomás, M. u.a. (Koord.): Vivir siendo mujer a través de la historia, Valladolid: Universidad, S. 215-239.
- Blasco Herranz, Inmaculada (1999): Armas femeninas para la contrarrevolución: la Sección Femenina en Aragón (1936-1950). Málaga: Universidad.
- Böltken, Andrea (1995): Führerinnen im ‚Führerstaat‘. Gertrud Scholtz-Klink, Trude Mohr, Jutta Rüdiger und Inge Viermetz. Bamberg: Centaurus.
- Bowen, Wayne H. (2005): Pilar Primo de Rivera and the Axis Temptation. In: The Historian 67-1, S. 62-72.
- Ders. (2000): Spaniards and Nazi Germany: Collaboration in the New Order. Columbia: University of Missouri Press.
- Bravo-Villasante, Carmen (1981): La imagen romántica de España en Alemania. In: García Felguera, M. (Hg.): Imagen romántica de España. Madrid: Palacio de Velázquez, S. 37-43.
- Buddrus, Michael (2003): Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitlerjugend und nationalsozialistische Jugendpolitik. 2 Bde. München: K.G. Saur.
- Calvo Serraller, Francisco (1995): La imagen romántica de España. Arte y arquitectura del siglo XIX. Madrid: Alianza.
- Cámara Villar, Gregorio (1984): Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del Franquismo (1936-1951). Jaén: Hesperia.
- Cañabate Vecina, José Antonio (2005): Les organitzacions juvenils del règim franquista (1937-1960): trajectòria general i evolució a les Balears. Palma: Documenta Balear.
- Colmeiro, José F. (2003): El Oriente comienza en los Pirineos (La construcción orientalista de Carmen). In: Revista de Occidente 264, S. 57-83.
- Cruz Orozco, Juan Ignacio (2001): El yunque azul: Frente de Juventudes y sistema educativo: razones de un fracaso. Madrid: Alianza.

- Fernández Soria, Juan Manuel (1984): *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936–1939)*. València: Nau Llibres.
- Gallego Méndez, María Teresa (1983): *Mujer, Falange y franquismo*. Madrid: Taurus.
- Gamm, Hans-Jochen (1964): *Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. Eine Quellensammlung*. München: List.
- García Pérez, Rafael (1994): *Franquismo y Tercer Reich: las relaciones económicas hispano-alemanas durante la Segunda Guerra Mundial*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Gervilla, Enrique (1990): *La Escuela del Nacional-Catolicismo. Ideología y educación religiosa*. Granada: Impredisur.
- Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (1985): *„Die Formung des Volksgenossen‘. Der ‚Erziehungstaat‘ des Dritten Reiches*. Weinheim: Beltz.
- Keim, Wolfgang (1995): *Erziehung unter der Nazi-Diktatur. 2 Bde.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kinz, Gabriele (1991): *Der Bund Deutscher Mädel. Ein Beitrag über die außerschulische Mädchenerziehung im Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Klaus, Martin (1980): *Mädchen in der Hitlerjugend. Die Erziehung zur ‚deutschen Frau‘*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Ders. (1983): *Mädchenerziehung zur Zeit der faschistischen Herrschaft in Deutschland. 2 Bde.* Frankfurt am Main: dipa.
- Ders. (1998): *Mädchen im 3. Reich. Der Bund Deutscher Mädel*. Köln: Papy Rossa.
- Klönne, Arno (1982): *Jugend im Dritten Reich. Die Hitler-Jugend und ihre Gegner. Dokumente und Analysen*. Düsseldorf u.a.: Diederichs.
- Ders. (2003): *Jugend im Dritten Reich. Die Hitlerjugend und ihre Gegner*. Köln: Papy Rossa.
- Kock, Lisa (1994): *„Man war bestätigt und man konnte was!“ Der Bund Deutscher Mädel im Spiegel der Erinnerungen ehemaliger Mädelführerinnen*. Münster/ New York: Waxmann.
- Mayordomo, Alejandro (Koord.) (1999): *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia: Universitat de València.
- Mayordomo, Alejandro/Fernández Soria, Juan Manuel (1993): *Vencer y convencer. Educación y política. España, 1936–1945*. Valencia: Universitat de València.
- Miller-Kipp, Gisela (2001a): *„Auch Du gehörst dem Führer.“ Die Geschichte des Bundes Deutscher Mädel (BDM) in Quellen und Dokumenten*. Weinheim/ München: Juventa.
- Dies. (2001b): *Weiblichkeitsbilder im Bund Deutscher Mädel. Zur pädagogischen Anthropologie einer politischen Institution*. In: Liebau, Eckard/Schumacher-Chilla, Doris/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Anthropologie pädagogischer Institutionen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 199-219.
- Morente Valero, Francisco (1997): *La Escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio nacional (1936–1943)*. Valladolid: Ámbito.
- Navarro García, Clotilde (1993): *La educación y el nacional-catolicismo*. Murcia: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Navas Ruiz, Ricardo (1981): *Revalorización romántica de la literatura española*. In: García Felguera, M. (Hrsg.): *Imagen romántica de España*. Madrid: Palacio de Velázquez, S. 111-120.
- Núñez Florencio, Rafael (2003): *La imagen de España en el mundo: la ‚marca España‘*. In: Pereira, J. C. (Koord.): *La política exterior de España (1800-2003)*. Barcelona: Ariel, S. 188-200.
- Núñez Seixas, Xosé Manoel (2006): *La España regional en armas y el nacionalismo de guerra franquista (1936-1939)*. In: *Ayer* 64, S. 201-231.

- Palacio Lis, Irene/Ruiz Rodrigo, Cándida (2003): Educational Historiography of the Franco Regime: Analysis and Critical Review. In: *Paedagogica Historica* 39, S. 340-360.
- Pastor I Homs, María Inmaculada (1984): La educación femenina en la postguerra (1936-1945). El caso de Mallorca. Madrid: Ministerio de Cultura and Instituto de la Mujer.
- Payne, Stanley G. (1987): El régimen de Franco: 1936-1975. Madrid: Alianza.
- Peter, Antonio (1992): Das Spanienbild in den Massenmedien des Dritten Reiches, 1933-1945. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Preston, Paul (1994): Franco: a Biography. New York: Basic Books.
- Reese, Dagmar (1989): ‚Straff, aber nicht stramm – herb, aber nicht derb.‘ Zur Vergesellschaftung von Mädchen durch den Bund Deutscher Mädel im sozialkulturellen Vergleich zweier Milieus. Weinheim/Basel: Beltz.
- Richmond, Kathleen (2003): Women and Spanish Fascism. The Women’s Section of the Falange 1935-1959. London, New York: Routledge.
- Rodríguez López, Sofía (2004): La Sección Femenina y la sociedad almeriense durante el Franquismo. Almería. Nicht veröffentlichte Dissertation.
- Ruhl, Klaus-Jörg (1975): Spanien im Zweiten Weltkrieg. Franco, die Falange und das ‚Dritte Reich‘. Hamburg: Hoffman und Campe.
- Sáez Marín, Juan (1988): El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra (1937–1960). Madrid: Siglo XXI.
- Sánchez López, Rosario (1993): Sección Femenina, una institución en busca de investigador. Análisis crítico de la bibliografía disponible. In: *Historia Social* 17, S. 141-154.
- Saz Campos, Ismael (2003): España contra España. Los nacionalismos franquistas. Madrid: Marcial Pons.
- Ders. (2004): Franquismo y fascismo. València: Universitat de València.
- Scholtz, Harald (1985): Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Suárez Fernández, Luis (1993): Crónica de la Sección Femenina y su tiempo. Madrid: Nueva Andadura.
- Tusell, Javier (1995): Franco, España y la II Guerra Mundial. Entre el Eje y la neutralidad. Madrid: Temas de Hoy.
- Vega Cernuda, Miguel Ángel/Wegener, Henning (2002): ¿Cómo nos vimos, cómo nos vemos? In: Ders. (Hg.): España y Alemania. Percepciones mutuas de cinco siglos de historia. Madrid: Editorial Complutense, S. 17-28.
- Viñas, Ángel (2001): Franco, Hitler y el estallido de la guerra civil. Madrid: Alianza.

Anschrift des Autors:

Toni Morant i Ariño, Departament d’Història Contemporània, Facultat de Geografia i Història, Universitat de València – Estudi General, Avda. Blasco Ibáñez 28, 46010 València (Spanien)
e-mail: toni.morant@uv.es

HEIDI ROSENBAUM

Erinnerte Eltern-Kind-Beziehungen in Familien des Göttinger Bürgertums in den 1930er Jahren

1 Einführung

In dem am Ende des 18. Jahrhunderts entworfenen Leitbild der bürgerlichen Familie hatten die Kinder eine wichtige, wenn nicht die zentrale Position. Sie sollten das Objekt der gemeinsamen Sorge und Verantwortung beider Eltern darstellen, die sich um sie kümmern, ihre Entwicklung lenken und überwachen, sich ihnen liebevoll zuwenden, ihre Begabungen fördern sollten usw. Zur Zeit seiner Entstehung war dies Leitbild allerdings nur von wenigen Familien realisiert worden.¹ Schon im frühen 19. Jahrhundert aber, so Habermas, sei die Kindererziehung tatsächlich eines der großen gemeinsamen Themen bürgerlicher Eltern gewesen.² Und Budde geht in ihrer Untersuchung über englische und deutsche Bürgerfamilien des ausgehenden 19. Jahrhunderts davon aus, mehr und mehr habe sich „das aus der Produktionssphäre ausgegrenzte Familienleben um die Kinder“ zentriert, „mit der Emotionalisierung der Ehebeziehung [sei] eine Sentimentalisierung des Verhältnisses zu den aus dieser affektiven Verbindung hervorgegangenen Nachkommen“ verbunden gewesen.³ Aus den von ihr bearbeiteten Autobiographien zieht sie die Konsequenz: „In der Regel wussten sich Bürgerkinder behütet und geliebt [...]. Ein herzliches Klima überwog in der Eltern-Kind-Beziehung, in der sich im Laufe des 19. Jahrhunderts eine zunehmende Intimisierung abzeichnete.“⁴ Zwischen 1800 und 1900, so die übereinstimmende Position der neueren Forschung, sei das auf die Kinder konzentrierte bürgerliche Familienideal zunehmend wirkungsmächtiger und in der Erziehungs-

¹ Vgl. Rosenbaum 1996, S. 255ff., 307.

² Vgl. Habermas 2000, S. 365ff. Vgl. Trepp 1996, S. 316ff.; Groppe 2004.

³ Budde 1994, S. 193.

⁴ Vgl. ebenda, S. 194.

praxis umgesetzt worden.⁵ Schließlich habe es als Leitbild und – zumindest teilweise auch als Erziehungspraxis – über das Bürgertum hinaus weitere Bevölkerungsschichten, im frühen 20. Jahrhundert selbst Teile der Arbeiterschaft erfasst.⁶

Es gibt also gute Gründe anzunehmen, dass dieser Typus von Eltern-Kind-Beziehungen in den bürgerlichen Familien in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorherrschend gewesen ist. Dass dies zumindest nicht so eindeutig der Fall war, ist eines der Teilergebnisse meines Forschungsprojekts, in dessen Fokus allerdings nicht primär die Eltern-Kind-Beziehungen standen. Dennoch zeichnet sich in den Ergebnissen ein differenzierteres Bild der Eltern-Kind-Beziehungen im Bürgertum ab. Die Spannweite der Beziehungen reicht von – dem Leitbild entsprechendem – liebevoll-kindzentriertem bis zu sachlich-distanziertem Verhalten der Eltern gegenüber ihren Kindern. Derartige Differenzen tauchen in der bisherigen Forschungsliteratur entweder nicht auf oder werden zwar erwähnt, aber nicht systematisch diskutiert.⁷ Das liegt nach meiner Einschätzung mit großer Wahrscheinlichkeit daran, dass sie andere Fragestellungen als die in diesem Beitrag diskutierten verfolgen, aber auch daran, dass sie nicht durchgängig zwischen bürgerlicher Familienideologie (die sich auch in Briefen und Tagebuchnotizen niederschlagen kann) und Familienrealität unterscheiden. Im Folgenden soll anhand meiner Forschungsergebnisse daher gezeigt werden, dass bürgerliche Familienideologie und -realität erheblich differieren konnten; zugleich wird aus diesem Befund ein Modell als Hypotheserahmen zur Analyse von Eltern-Kind-Beziehungen im Bürgertum entwickelt.

2 Material und Methode

Die folgenden Ausführungen beruhen auf der Auswertung von biographischen Interviews mit zwischen 1923 und 1927 geborenen Frauen und Männern aus meinem von der Volkswagenstiftung geförderten Projekt ‚Kinderalltag im Nationalsozialismus‘.⁸ Es verfolgt das Ziel, den Alltag von Kindern in den 1930er Jahren zu rekonstruieren. Dabei geht es nicht nur um die Struktur

⁵ Vgl. Rosenbaum 1996.

⁶ Vgl. Rosenbaum 1992, S. 200ff.

⁷ Es gibt in der Literatur verschiedene Hinweise auf Abweichungen (vgl. Klika 1990; Budde 1994; Berg/Schröder 1995), ohne dass daraus Konsequenzen hinsichtlich des Leitbilds und seiner Relevanz sowie der Ausbreitung bürgerlicher Eltern-Kind-Beziehungen gezogen worden wären.

⁸ Die Interviews wurden von Sigrid Anna Friedreich und Oliver Doetzer geführt.

dieses Alltags, sondern auch um dessen Aneignung durch die Kinder und ihre Handlungs- und Verhaltensspielräume. Da die Spielräume und Grenzen, die Kinder in den verschiedenen Bereichen ihres alltäglichen Lebens finden, individuell unterschiedlich, aber im hohen Maße auch abhängig von dem jeweiligen sozialen Milieu sind, in dem ein Kind aufwächst, sowie davon, ob es sich um ein Mädchen oder um einen Jungen handelt, ist die Studie so angelegt, dass Kindheiten von Mädchen und Jungen im städtischen und ländlichen Raum, im evangelischen und katholischen Milieu, im Bürgertum und in der Arbeiterschaft in je unterschiedlichen Orten untersucht werden. Sie besteht aus vier kleineren Lokalstudien, für die neben den Interviews auf Archivmaterialien und Sekundärliteratur zurückgegriffen wird. Die Ergebnisse der Studie werden 2009 veröffentlicht werden.

Das Gesamtsample besteht aus 48 Interviews. Die diesem Beitrag zugrunde liegenden 21 Interviews sind mit Personen geführt worden, die in Familien des gehobenen Bürgertums der Universitätsstadt Göttingen aufgewachsen sind.⁹ Diese Interviews bilden das größte Teilsample des Gesamtprojekts. Auch wenn die Frage nach Struktur und Inhalt der Eltern-Kind-Beziehung nicht im Zentrum stand, so enthielt der Leitfaden doch einige Fragen dazu. So wurde u.a. danach gefragt, ob die Eltern, d.h. Mutter, Vater oder beide, jederzeit für das Kind da gewesen sind, zu wem das Kind das meiste Vertrauen hatte, zu wem es ging, wenn es Trost, Zärtlichkeit oder Anerkennung brauchte, bei wem es ‚beichtete‘. Am Ende des Interviews wurde die Eltern-Kind-Beziehung dann noch einmal ausdrücklich angesprochen durch die Fragen, was von der Erziehung bis heute noch nachwirkt bzw. ob und was der/die Befragte bei den eigenen Kindern anders gehandhabt hat als die Eltern. Zusätzlich wird das Verhältnis von Eltern und Kindern implizit bei vielen anderen Fragen mit thematisiert.¹⁰

Die Interviews bestehen aus zwei Teilen: einem narrativen Teil, der zu einer Stegreiferzählung aufgrund eines Erzählimpulses führte, und einem Leitfaden-Interview. Der Vorteil des narrativen Teils, mit dem alle Interviews begannen, besteht darin, dass die Befragten hier völlig frei ihre Schwerpunkte

⁹ Tatsächlich wurden 22 Interviews geführt. Eines ist jedoch in Bezug auf die Eltern-Kind-Beziehung derart unscharf, dass es nicht in die Auswertung einbezogen werden konnte.

¹⁰ Allein aus diesem Grunde ist es wenig sinnvoll, die Fragen einzeln aufzuführen. Sie wurden zudem – den Regeln des offenen Interviews entsprechend – nicht wörtlich identisch gestellt. Außerdem sind in etlichen Interviews Informationen zu dem Verhältnis Eltern-Kinder bereits in der Stegreiferzählung des narrativen Teils enthalten.

setzen und ihre Relevanzen ausdrücken konnten.¹¹ Er wurde entsprechend den von Schütze¹² entwickelten Auswertungsregeln bearbeitet. Die daraus resultierenden Erkenntnisse über die Selbstbilder der Befragten, ihre ‚Schlüsselerlebnisse‘¹³ sowie ihren je spezifischen Erzählstil geben wichtige Hinweise für die Interpretation des Leitfadenteils des Interviews. Dessen Auswertung erfolgte anhand von an den Texten entwickelten Auswertungskategorien.¹⁴ Für die Interpretation der Kindheitsereignisse war es zentral, jede Passage der Interviews nur im Gesamtzusammenhang des Interviews zu interpretieren.¹⁵

Von einer Ausnahme abgesehen, wohnten die Familien des Samples in Göttingen bzw. in unmittelbarer Nähe der Stadt. Sie gehörten dem gehobenen Bürgertum an. Die Väter waren erfolgreiche Geschäftsleute oder Unternehmer bzw. waren freiberuflich tätig, arbeiteten als höhere Beamte oder als Angestellte mit akademischer Ausbildung in der freien Wirtschaft. Von den Müttern waren während der Kindheit der Befragten nur zwei erwerbstätig. Beide waren früh verwitwet. Einige Frauen arbeiteten, allerdings nur zeitweise, als mithelfende Familienangehörige im Geschäft oder Unternehmen des Ehemanns. Die materielle Situation variierte stark. Nur zwei der Familien können als reich bezeichnet werden. Neun zählten zu den Wohlhabenden, sieben lebten in mäßigem Wohlstand und vier führten ein eher bescheidenes Leben.¹⁶ Einige Familien hatten unter den ökonomisch schwierigen Verhält-

¹¹ Die Interviews wurden mit 10 Frauen und 11 Männern geführt. Sie gehören den Geburtsjahrgängen 1923 bis 1927 an, waren zum Zeitpunkt der Befragung in den Jahren 2000 und 2001 also zwischen 73 und 78 Jahre alt. Alle Befragten haben die gesamte Kindheit oder wesentliche Jahre derselben in Göttingen verbracht. Insgesamt 11 der 21 Befragten wohnten nicht mehr in Göttingen. Mit einer Ausnahme wurden die Interviews in der Wohnung der Befragten durchgeführt. Die Gespräche wurden in Absprache mit den Befragten auf Kassetten aufgenommen und vollständig transkribiert. Dabei wurde das Transkript zeilenweise durchlaufend nummeriert. Die Interviews haben, normalerweise auf zwei bis drei Termine verteilt, mehrere Stunden gedauert (vgl. die Übersicht unter „Ungedruckte Quellen“). Angaben zu den Wohnorten der Befragten und ihrem Geburtsdatum unterbleiben aus Gründen der Anonymisierung.

¹² Vgl. Schütze 1983. Eine gute Darstellung des Verfahrens findet sich bei Glinka 1998.

¹³ Zur Bedeutung von Schlüsselerlebnissen vgl. Heinritz 1985.

¹⁴ Vgl. Schmidt 2000.

¹⁵ Acht der 21 Interviews (20 des Gesamtsamples) wurden in der ursprünglichen Forschergruppe, die aus den beiden Interviewern und der Projektleiterin bestand, sehr ausführlich diskutiert und die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten durchgespielt. Auf der Basis dieser Erfahrungen wurden die restlichen 13 Interviews von mir allein interpretiert.

¹⁶ Trotz der unterschiedlichen sozio-ökonomischen Positionen und der Einkommensdifferenzen werden die beiden Gruppen von Wirtschafts- und Bildungsbürgertum als Einheit betrachtet.

nissen am Ende der Weimarer Republik gelitten. Die Kürzung der Beamtenbezüge durch die Brüning'schen Notverordnungen war in einigen Interviews ein Thema. Andere Familien verloren im Nationalsozialismus aus politischen Gründen lukrative Nebenverdienste oder hatten andere finanzielle Einbußen. Aber keine der Familien litt existenzielle Not. Ausnahmslos gab es ein regelmäßiges Einkommen. Die Familien lebten entweder im eigenen Haus oder in großzügigen Etagenwohnungen. Es gab gesonderte Kinderzimmer. Viele der Befragten hatten einen eigenen Raum für sich. Die meisten Familien konnten sich Urlaubsreisen leisten. In allen Familien wurde Hauspersonal beschäftigt, wenn auch in unterschiedlichem Umfang. Die Kinder besuchten ausnahmslos seit dem Alter von zehn Jahren höhere Schulen in Göttingen.

Bevor ich auf die Ergebnisse im einzelnen eingehe, möchte ich darauf hinweisen, dass es im Folgenden weniger um die Inhalte der Erziehung geht, die die Kinder in diesen bürgerlichen Familien genossen, auch nicht um den Erziehungsstil im Sinne von ‚Befehlshaushalt‘ versus ‚Verhandlungshaushalt‘, sondern um einen Teilbereich der Struktur der Erziehung¹⁷, nämlich die Nähe bzw. Distanz der Eltern zu den Kindern aus der Perspektive eines der Kinder. Anders formuliert geht es um die Frage, ob die Kinder den Eindruck hatten, im Zentrum des mütterlichen bzw. väterlichen Interesses zu stehen oder mehr an dessen Peripherie.

Aufgrund des Untersuchungszeitraums und der Anlage des Projekts war es nicht möglich, die Aussagen der Kinder mit denen der Eltern zu kombinieren, wie das in der gegenwartsbezogenen Kindheitsforschung der Fall ist.¹⁸ Die Eltern-Kind-Beziehung konnte lediglich aus der Perspektive eines (inzwischen alt gewordenen) Kindes, nämlich des jeweiligen Befragten, rekonstruiert werden. Es ist durchaus denkbar, dass Geschwister die Familiensituation anders erlebt haben. In den meisten Familien gab es mehrere Kinder. Einzelkinder kamen in meinem Göttinger Sample überhaupt nur zweimal vor. Wie Beziehungen gelebt, erlebt und wahrgenommen werden, kann durch das Geschlecht des Kindes, seine Position in der Geschwisterfolge und in der jeweiligen Familienkonstellation, aber auch durch Veränderungen der Familiensituationen beeinflusst werden. Vermutlich hätten sich auch die Eltern

Die Bürgertumsforschung hat als verbindendes Element die gemeinsame Kultur aus Deutungsmustern, Einstellungen, Mentalitäten betont. Vgl. dazu Kocka 1987, S. 42ff. Auch Wehler (1987) hebt für das Kaiserreich Tendenzen zur Homogenisierung innerhalb des Bürgertums hervor. Mit Lepsius ließe sich schließlich von Bürgerlichkeit als typischer Art der Lebensführung dieser Schichten sprechen (1987, S. 96ff.).

¹⁷ Zu diesen Begrifflichkeiten vgl. Ecarius 2002, S. 238, 240.

¹⁸ Vgl. Zinnecker & Silbereisen 1998.

selbst anders geäußert. Unter anderem deswegen ist es nicht möglich, Aussagen darüber zu machen, ob bzw. wie nahe die Kinder den Eltern tatsächlich gewesen, ob sie ‚angenommen‘ und geliebt worden sind. Bei einigen wenigen Interviews ist die gegenseitige Nähe und Zuneigung evident. Bei vielen ist das schwer zu beurteilen. Auch ein von dem Kind als streng und distanziert geschilderter Vater kann es durchaus geliebt haben, nur unfähig gewesen sein, diese Liebe zu zeigen. Das gilt im Übrigen für beide Eltern und muss im Folgenden unbedingt berücksichtigt werden. Ungeachtet der zweifellos subjektiven Perspektive sind aber für die interviewten Personen ihre Erfahrungen mit den Eltern, an die sie sich im Interview erinnerten, Realität gewesen. Das erlaubt es, die Vorstellung von der großen Verbreitung kindzentrierter Familien im Bürgertum anhand der Interviews zu überprüfen. Dabei wurde zugleich berücksichtigt, dass die Erinnerungen geprägt sind durch weitere Erfahrungen im Lebensverlauf und daher aus den Interviews nicht ohne weiteres auf die tatsächliche Erfahrung in der erinnerten Zeit geschlossen werden kann. Sie ermöglichen aber nichtsdestotrotz die Formulierung weiterführender Forschungsperspektiven.

Um einschätzen zu können, wie stark sich die Befragten als Kinder im Zentrum des mütterlichen bzw. väterlichen Lebens gefühlt haben, wurden bei der Auswertung und Interpretation der Interviews die folgenden Fragen zugrunde gelegt:

- Wie viel Zeit verbrachten die Eltern bzw. Vater oder Mutter mit dem Kind und was wurde in dieser gemeinsamen Zeit gemacht?
- Wie stark wandten sie sich dem Kind zu?
- Waren sie fähig, sich in die Situation des Kindes hinein zu versetzen?
- Welche Aufgaben der Kinderaufzucht und -erziehung wurden an Personal delegiert?
- Wie intensiv war die Paarbeziehung im Vergleich zur Eltern-Kind-Beziehung?
- Wie stark verfolgten Vater bzw. Mutter je eigene Interessen?
- Verbrachten Eltern und Kinder Urlaube gemeinsam oder getrennt?

3 Typen der Eltern-Kind-Beziehungen

Anhand dieser Kriterien lassen sich aus dem Teilsample von 21 Interviews drei Haupttypen von Eltern-Kind-Beziehungen modellhaft entwickeln: kind-

zentrierte, kindorientierte und distanzierte.¹⁹ Von jedem Haupttypus existieren zwei Varianten, so dass ich insgesamt in meinem Sample sechs verschiedene Typen von Eltern-Kind-Beziehungen identifizieren konnte. Sie unterscheiden sich u.a. auch dadurch, ob einer oder beide Eltern kindzentriert, kindorientiert oder distanziert gewesen sind. Die Typen sind, da das Material es nicht zulässt, nicht trennscharf voneinander abgegrenzt. Es gibt scharf konturierte Extreme, dazwischen ein Kontinuum.²⁰ Die differenzierte Typologie wurde gewählt, um die Spannbreite der Eltern-Kind-Beziehungen deutlich aufzeigen zu können.

Kindzentrierte Eltern-Kind-Beziehungen sind daher in meinem Modell jene, in denen die Kinder die zentrale Position haben und beide Eltern ihnen stark zugewandt sind. Da die Väter berufstätig waren, verbrachten sie von vornherein weniger Zeit mit den Kindern. Zeit ist aber nicht das einzige Kriterium. Viel entscheidender ist die Intensität der Zuwendung, die sich in der Einfühlung in und Beschäftigung mit den Kindern ausdrückt. Die *distanzierten* Eltern-Kind-Beziehungen sind dagegen – als das andere Extrem – dadurch charakterisiert, dass beide Eltern andere Zentren des Interesses haben, die für sie im Vordergrund zu stehen scheinen, sie die Entwicklung der Kinder zwar überwachen und fördern, sie aber die mögliche Zeit und Aufmerksamkeit gegenüber den Kindern an diesen Interessen maßen. Die unter Punkt 3.2 als *kindorientierte* Eltern-Kind-Beziehungen klassifizierten Fälle stellen eine Zwischenstufe zwischen diesen ‚Extremen‘ dar. In diesen Familien sind neben den Kindern für einen Elternteil oder beide noch andere Lebensbereiche oder Interessen mindestens gleich wichtig gewesen.

3.1 Kindzentrierte Eltern-Kind-Beziehungen

Dazu zählen jene, in denen, wie erwähnt, die Kinder unzweifelhaft die zentrale Position in der Familie innehatten. In den beiden im Anschluss vorgestellten Untertypen waren die Mütter völlig auf die Kinder zentriert, das Verhalten des Vaters variierte allerdings.

In der einen Variante waren beide Eltern nicht nur stark am Wohlergehen ihrer Kinder interessiert, sondern beschäftigten sich auch viel mit ihnen. In den zwei Familien, die hierzu gehören, handelt es sich um Familien von Beamten, die weder reich noch wohlhabend waren, sondern in mäßigem

¹⁹ Es handelt sich bei den Bezeichnungen um den heuristischen Versuch, die unterschiedlichen Eltern-Kind-Beziehungen im Zusammenhang des bürgerlichen Familienleitbilds zu kategorisieren. Die jeweilige Bezeichnung bezieht sich auf die Differenz zu den anderen Kategorien und nicht auf eine Wertung der Beziehungen.

²⁰ Ähnlich die Typologie bei Zinnecker/Georg/Strzoda 1998.

Wohlstand bis finanziell bescheidenen Lebensumständen lebten. In einer Familie wuchsen zwei Kinder auf, in der anderen ein Einzelkind. Die Mütter waren Hausfrauen und konzentrierten sich voll und ganz auf die Familie. Die Eltern setzten sich für das schulische und sonstige Wohlergehen der Kinder ein, brachten für deren Ausbildung auch finanzielle Opfer. Besonders die Mütter waren den Kindern zugewandt, umsorgten und verwöhnten sie, aber auch die Väter erscheinen relativ stark in den Erziehungsprozess involviert und unternahmen in ihrer freien Zeit viel mit den Kindern. Diese bildeten unzweifelhaft das Zentrum des elterlichen, vor allem aber des mütterlichen Lebens. Diese beiden Familien entsprachen mit ihrer ausgeprägt fürsorglichen Haltung am stärksten dem in der Literatur gezeichneten Ideal des bürgerlichen Familienlebens.

Beispiel: Erich Ilseman²¹ ist zusammen mit seiner Schwester in einer solchen Familie aufgewachsen. Sein Vater war Beamter und schwer kriegsbeschädigt. Obwohl die Familie sich aufgrund der Brüning'schen Notverordnungen am Ende der Weimarer Republik finanziell sehr einschränken musste, besuchten beide Kinder höhere Schulen. Beide Eltern hielten den Kontakt zur Schule und bereinigten Probleme, die der etwas widerborstige und zeitweise auch faule Sohn produzierte. Für ihn war klar, dass der Vater ihn gegenüber jeder Willkür von Lehrern in Schutz nehmen würde (Ilseman, 3946ff.).²² In der Familie machten praktisch alle alles zusammen. Das reichte von den gemeinsamen Mahlzeiten über Gesellschaftsspiele, Wochenendwanderungen – auch zusammen mit befreundeten Familien –, Besuchen bei Freunden der Eltern, Geburtstags- und Silvesterfeiern bis zu den vermutlich bescheidenen Urlaubsreisen in den großen Ferien. Selbst der Arbeitsplatz des Vaters war Erich Ilseman vertraut. Er konnte dorthin kommen, wann er wollte, und machte davon als Kind auch Gebrauch. Die Mutter ver- und umsorgte ihre Lieben. Erich Ilseman musste kaum helfen und wurde „hoffnungslos verwöhnt“ (1201ff.). Die Mutter war seine Anlaufstelle bei Problemen, selbst später in Liebesdingen seine Vertraute. Sein großes Zärtlichkeitsbedürfnis stillte er als Kind und Jugendlicher bei ihr. Die Eltern hätten ihm „alle nur erdenklichen Freiheiten“ gelassen (1711ff.), so dass er sich entsprechend seinen Anlagen und Interessen entwickeln konnte. Gelegentliche Grenzziehungen wären vermutlich gut für ihn gewesen, hätten aber zu wenig stattge-

²¹ Alle Namen wurden wegen der Anonymisierung der Interviewpartner und ihrer Herkunftsfamilien verändert. Aus demselben Grund werden nur sehr allgemeine Angaben über die Familien gemacht.

²² Die Zahlen in den Klammern geben die Zeilen des Transkripts an, dem die Beschreibung oder das Zitat entnommen ist.

funden (4790ff.). In dieser Familie drehte sich das Leben zwar sicher nicht ausschließlich um die Kinder, sie waren aber praktisch in alle Aktivitäten der Eltern einbezogen.

Die zentrale Position, die Erich Ilseman aus seiner Perspektive inne hatte, beschreibt er in der Stegreiferzählung:

„[...] sonst habe ich [P] genauso gelebt, wie tausend andere auch, wohlbehütet von den Eltern und, [P] ich habe in meiner Kindheit, das is auch noch etwas, was ich hervorheben muss, nie Schläge, [P] bekommen. Also irgendwelche [P] gewaltsamen Eingriffe kannte ich gar nich.²³ Und da ich ja der einzige Sohn, ich hatte noch ‘ne Schwester, bin, hat sich natürlich die Sorge meiner Eltern auch [P] besonders auf den Sohn, nich besonders, aber auch auf den Sohn konzentriert, der Sohn war der männliche Erbe des Namens, und das spielte eine Rolle. Wir hatten in unserer Familie ein ziemlich [P] ausgeprägtes Sippenbewusstsein [...]“ (69-81).²⁴

Dass in dieser Variante sich die Väter so stark um die Kinder kümmerten, hängt vermutlich *auch* mit deren untypischer Berufssituation zusammen. Der eine Vater war bereits pensioniert und hatte große zeitliche Spielräume, der andere einen Beruf, der wenig Aufmerksamkeit erforderte und ihm ausreichend Energie für das Familienleben ließ. Das allein reicht sicher nicht zur Erklärung dieses Verhaltensmusters aus, bot aber günstige Bedingungen für dessen Ausbildung.

In der zweiten Variante dieser kindzentrierten Familien lag die Hauptlast der Erziehung bei der Mutter. Der Vater war hingegen beruflich stark beansprucht und kümmerte sich daher nur am Wochenende intensiver um seine Kinder. Immerhin unternahm er dann mit ihnen Spaziergänge oder Wanderungen, beteiligte sich gelegentlich auch an Gesellschaftsspielen. Selbst dort, wo der Vater seinen Arbeitsplatz, jedenfalls teilweise, im Hause bzw. der Wohnung hatte, wie bei Lehrern oder Professoren, war er für die Kinder meist nicht ungehindert zugänglich. Der Vater war dann anwesend und abwesend zugleich. Die Kinder wussten, dass er zu Hause war, der häusliche Arbeitsplatz erforderte aber Ruhe und Ungestörtheit, zu der alle beitragen mussten. Das väterliche Arbeitszimmer war aus diesem Grunde für die Kinder überwiegend tabu. Der Vater wurde nicht immer, aber oft als streng, autoritär und distanziert geschildert. Nicht nur die Mutter, auch der Vater hatte die Kinder und ihr Wohlergehen im Auge, kümmerte sich notfalls in-

²³ Das ist nicht ganz zutreffend. Kurz nach dieser Passage erinnert sich Erich Ilseman daran, einmal als Kind Schläge mit einem Kochlöffel bekommen zu haben, als er abends nach dem Spielen nach Hause kam und seine Schularbeiten noch nicht gemacht hatte (86-91).

²⁴ Die Zitate aus den Interviews wurden der Lesbarkeit wegen leicht bearbeitet. Der Erzählstil der Befragten blieb dabei erhalten. [P] = Pause; [...] = Kürzungen oder Ergänzungen.

tensiver darum. So sie es sich leisten konnten, verbrachten die Eltern die Ferien öfter zusammen mit den Kindern. In den meisten dieser Familien fand sich eine Kombination aus einer kindzentrierten Mutter und einem kindorientierten Vater.

Beispiel: Eine solche Konstellation gab es in der Familie Heise, in der der Sohn Bodo zusammen mit seinem drei Jahre älteren Bruder aufwuchs. Der Vater, Lehrer an einer höheren Schule, war ein strenger, distanzierter Mann, der seinen Söhnen seine Zuneigung offenbar nicht zu zeigen vermochte. Von seiner Mutter zeichnete Bodo Heise das Bild einer liebevollen, toleranten und den Söhnen mit Verständnis gegenüberstehenden Frau. Sie beredeten mit ihr ihre Probleme beim Abwaschen in der Küche, wenn der Vater nicht dabei war. Die Mutter spendete Trost bei Kummer und Schmerz und versorgte Mann und Söhne von früh bis spät.

„Also meine Mutter war so richtig so der Typ einer Hausfrau, wie man sich ihn so wünscht. Nech, die die Familie umsorgt und immer Angst hat, die Familie wird nicht satt und muß dursten“ (Heise, 3778-3782).

Für Bodo Heise war sie eine so wichtige Person in seinem Leben, dass er nach ihrem Vorbild im Grundschulalter sogar begann zu handarbeiten. Er webte, später stickte er, wenn auch geometrische und technische Motive. Obgleich in diesem Zeitraum Sticken mit Sicherheit nicht als ‚jungengemäß‘ galt, tolerierten es beide Eltern. Sie gestatteten ihm, die nicht-männlichen Züge seines Wesens auszuleben. Obwohl Bodo Heises Vater sich seinen Kindern gegenüber recht distanziert und streng verhielt, schilderte der Sohn auch Szenen, in denen er verständnisvoll reagierte. Die Söhne unternahmen auch etliches mit ihm gemeinsam. Jenseits von Familienwanderungen oder –ausflügen mit dem Auto am Wochenende durften sie ihm beim Entwickeln seiner Fotos helfen oder ihn bei den Recherchen zu einem Aufsatz unterstützen. Er reparierte ihre zerbrochenen Zinnsoldaten und frug – weniger erfreulich – die Lateinvokabeln ab. Die Orientierung dieses als distanziert geschilderten Vaters auf seine Familie zeigte sich auch daran, dass er seine Kuraufenthalte mit Frau und Söhnen zusammen verbrachte. Gelegentlich fuhren die Eltern aber auch ohne die Kinder in Urlaub.

Beide Varianten der kindzentrierten Eltern-Kind-Beziehungen, sowohl jene, in der Mutter und Vater sich intensiv mit den Kindern beschäftigen, als auch jene, bei der der Vater distanzierter, auch stärker mit beruflichen Angelegenheiten befasst erscheint, entsprechen dem bürgerlichen Familienmodell, einschließlich den damit verbundenen komplementären Geschlechterrollen. In beiden Varianten sind die Kinder für die Eltern zentral.

3.2 Kindorientierte Eltern-Kind-Beziehungen

In den kindorientierten Eltern-Kind-Beziehungen sind die Kinder für die Eltern zwar auch wichtig gewesen, haben aber entweder für einen oder beide Elternteile keine so uneingeschränkt zentrale Rolle gespielt wie für die kindzentrierten Eltern. Das lag vor allem daran, dass andere Interessen die Aufmerksamkeit von den Kindern abzogen. Allerdings standen die Kinder zumindest für einen Elternteil im Vordergrund. Wie oben schon erwähnt, befindet sich dieser Typus und seine beiden Varianten zwischen den beiden Extremen und lässt sich nicht scharf von ihnen absetzen.

Die erste Variante dieser kindorientierten Eltern unterschied sich von den kindzentrierten vor allem durch das Verhalten der Väter. Sie hielten sich aus der Kindererziehung heraus und überließen sie fast vollständig ihren Frauen. Nur selten fühlten sie sich veranlasst sich einzumischen. Normalerweise hatten sie selbst Wichtigeres zu tun. Diese Väter gingen dermaßen in ihrem Beruf oder ihren Hobbys auf, dass sie sich auch am Wochenende damit beschäftigten und für ‚Kinderkram‘ und Kindersorgen nichts übrig hatten. Wenn Urlaubsreisen erschwinglich waren, verreiste in diesen Familien die Mutter mit den Kindern. Falls der Vater überhaupt Urlaub machte, so kam er später nach und fuhr früher wieder fort. Infolgedessen erhielt die Mutter in diesen Familien eine noch zentralere Rolle als in den bisher behandelten.

Beispiel: Rosa Conrad wuchs in einer Familie auf, in der die Mutter zwar in Haushalt und Kindererziehung aufging, der freiberuflich tätige Vater sich hingegen kaum mit den Kindern beschäftigte. Sie beschrieb ihre Eltern und deren sehr unterschiedliches Verhältnis zu den Kindern mit den Worten:

„Ich hab an und für sich ‘n gutes Verhältnis zu meinem Vater gehabt, aber ich hab doch noch ‘n besseres zu meiner Mutter gehabt, nech, mein Vater war so ‘n bißchen introvertiert, so ‘n bißchen [...] Also er wollte dann oft seine Ruhe haben, und z.B. hat mein Vater nie mit uns Gesellschaftsspiele gemacht, nech, so Mühle, Dame, Fingerhut und diese ganzen Sachen hat er nie gemacht, ne. Also das sah er als Zeitvergeudung an, nech. Hat viel, sehr viel studiert für [seine berufliche Weiterbildung] immer wieder, und dann hat er eben auch sehr gerne philosophische Bücher gelesen, nech, und mein Bruder hat immer gesagt: ‚Nun spiel‘ doch mal mit!‘, aber nein, es war kaum was zu machen, ne. Gar nichts. Das haben wa alles mit meiner Mutter gemacht, nech. [...] Er ist auch kaum mal mit uns in ‘nen Sommerferien weggefahren, das hat nur meine Mutter gemacht. [...] und wir durften immer machen, was wa wollten. Wenn wir jetzt irgendwo lang gegangen sind, und da war ‘n schöner Bach, dann ist meine Mutter da sitzen geblieben, hat ihren Strickstrumpf rausgeholt, nech, hat sehr viel gehandarbeitet, und wir konnten stundenlang an dem Bach planschen und Dämme bauen und, und Steine zusammentragen, nech, meine Mutter, die hat nie gesagt: ‚Jetzt wolln wa weitergehen‘, nech, erst wenn wir keine Lust mehr hatten, ne, ja. Meine Mutter war unwahrscheinlich gutmütig, ja. Die war für meinen Vater zu gutmütig, nech, war nicht ganz einfach manchmal für sie. Ja. Das hab ich, das hab ich wirklich

noch sehr gravierend in Erinnerung, nech“ (Conrad 646-686).

Ein wenig später sagt sie: „Ja, und dann eines Tages wollte mein Vater auch mal mitfahren, und da kann ich mich noch heute dran entsinnen, daß mein Bruder dann gesagt hat, ich weiß nicht, da war er vielleicht so 15 Jahre oder war, hat er gesagt: ‚Papa, du darfst uns aber nicht stören‘. Das weiß ich noch wie heute, aber die Reaktion von meinem Vater weiß ich nicht mehr. Nee. [lacht]“ (726-733).

Hier ist der Vater auf Grund seiner jenseits des Familienlebens liegenden ausgeprägten Interessen in die Rolle des Störenfrieds der engen Mutter-Kind-Beziehung geraten – eine Konstellation, die bereits Budde für das ausgehende 19. Jahrhundert beschrieben hat.²⁵ Nicht in allen Familien dieser Variante ist das Interesse und Engagement der Eltern dermaßen gegensätzlich. Gemeinsam ist ihnen aber die weitgehende Absenz des Vaters im Erziehungsprozess, den er nahezu vollständig der Ehefrau überließ.

In der zweiten Variante der kindorientierten Familie kümmerten sich die Väter stärker um die Kinder als in der ersten. Das Verhalten der Mutter unterschied sich jedoch leicht, aber für die Kinder bemerkbar von der Haltung einer betont fürsorglichen Mutter, die eigene Interessen hintanstellte.

Auch diese Mütter waren nicht berufstätig, verbrachten den ganzen Tag zu Hause und waren für ihre Kinder ansprechbar, häufig deren Vertraute. Allerdings hatten die Mütter jenseits ihres häuslichen Wirkungskreises noch andere Interessen, die für sie wichtig waren. Das bedeutete nicht, dass sie ihre häuslichen Aufgaben nicht wahrnahmen, aber die Kinder registrierten doch, dass das Leben ihrer Mütter sich darin nicht erschöpfte.

Beispiel: Elke Engelmans Mutter hatte drei Kinder und trug die Hauptlast bei deren Erziehung, da der Vater aus beruflichen Gründen häufig abwesend war. Er kümmerte sich durchaus um die Kinder, wenn auch nicht immer mit viel Einfühlungsvermögen. Die Mutter war allerdings keine perfekte Hausfrau und fand das auch nicht wichtig. Da die Familie nicht wohlhabend war und sich nur wenig Personal leisten konnte, sah der Haushalt dadurch etwas anders aus als in anderen Familien.

Hingegen las die Mutter sehr gerne und sorgte dafür, dass ihre Kinder ihr dafür auch Raum und Ruhe ließen.

„Ja, meine Mutter hat sich auch für uns Zeit genommen, das hat sie schon. Nicht immer, also sie hielt jeden Mittag einen Mittagsschlaf, das tue ich auch, und sie hat viel gelesen dann immer. Und da mußten wir auch leise sein. Ich hör noch ihren Ruf ‚Leise!‘, der war etwas drohend. Da mußten wir uns auf Zehenspitzen bewegen. Sie wollte mittags eine Zeit lang ihre Ruhe haben. Das hat sie auch immer erreicht“ (Engelmann, 9724-9731).

²⁵ Vgl. Budde 1994, S. 158.

In dem Interview mit ihrer Tochter wird deren damalige Irritation über dieses die Kinder ausgrenzende Beharren auf einer eigenen Sphäre ganz deutlich. Beispielsweise beschreibt Elke Engelmann ihre Mutter mit den Worten: „Die war ein bißchen blaustrümpfig, meine Mutter, aber ne sehr gute Mutter und aber sehr klug“ (59/60).

Das doppelte „aber“ lässt die zumindest partielle Unvereinbarkeit beider Eigenschaften, Mutter sein und klug sein, anklingen. An anderer Stelle bemerkt Elke Engelmann: „Meine Mutter hat sich für uns nicht totgemacht. War ne ganz gute Mutter, aber sie hat uns früh doch bestimmte Sachen abverlangt“ (8324-8326).

Was die Tochter offenbar irritiert hat, ist die Tatsache, dass die Mutter nicht vollständig in Haushalt und Kindererziehung aufgegangen ist, sich nicht aufgeopfert²⁶ und sich – wenn auch in sehr bescheidenen Grenzen – Raum für sich selbst und ihre Interessen verschafft hat.

In beiden Beispielen entsprechen entweder ein Elternteil oder beide nicht jenen fürsorglichen und in der Sorge für die Kinder aufgehenden Eltern, wie sie das bürgerliche Familienmodell entwickelt hat. Kompatibel damit war entsprechend den komplementären Geschlechterrollen am meisten noch der sich den Kindern partiell entziehende Vater in dem zweiten Beispiel. Selbst eine leichte Distanz von dem Modell der sich auf Haushalt und Kindererziehung konzentrierenden, dort ihren Lebensinhalt suchenden bürgerlichen Frau war jedoch, wie an dem Beispiel ersichtlich, für die Kinder bemerkenswert und offensichtlich nicht leicht zu akzeptieren.

3.3 Distanzierte Eltern-Kind-Beziehungen

Sie zeichnen sich dadurch aus, dass für beide Eltern die Kinder nicht im Zentrum ihres Daseins stehen. Auch hier gibt es wieder zwei Varianten. In der ersten Variante hatten die Eltern, vor allem die Mutter, auch die Oberaufsicht über die Erziehung der Kinder, überwachten und förderten sie, jedoch wurden viele der Tätigkeiten, die in den bisher behandelten Familientypen die Mutter übernommen hatte, an Personal delegiert. Die Kinder- und Hausmädchen weckten die Kinder, kleideten sie an, frühstückten mit ihnen, brachten sie in den Kindergarten oder in die Schule. Teilweise kümmerten sich weder Mutter noch Vater um die Schularbeiten, sondern überließen deren Beaufsichtigung dafür qualifiziertem Personal. Selbst die abendliche ‚Zu-

²⁶ Das Zurückstellen eigener Interessen und Bedürfnisse, die Aufopferung für die Kinder sind Bestandteile der in Deutschland bis heute besonders ausgeprägten Mutterideologie. Vgl. dazu Vinken 2001.

Bett-Geh-Zeremonie' wurde in einigen Familien den Hausangestellten überantwortet, und die mütterliche bzw. väterliche Beteiligung reduzierte sich auf den Gute-Nacht-Kuss. Es handelte sich bei den Familien, die hierzu zählen, um wohlhabende Familien, die sich Personal leisten konnten. Das ist aber nicht allein die entscheidende Ursache dieses Verhaltensmusters. Personal, selbst speziell für die Kinder zuständiges, gab es auch in den anderen Familien. Hier ist jedoch auffällig, dass außer den Vätern auch die Mütter sehr eigene, spezifische Verpflichtungen und Interessen hatten, denen sie nachgingen und die ihre Tage ausfüllten. Beide Eltern waren zwar an den Kindern interessiert und trugen dafür Sorge, dass es ihnen gut ging und sie ‚standesgemäß‘ erzogen wurden, aber sie gingen nicht im Leben für und mit den Kindern auf. Die Eltern-Kind-Beziehungen scheinen den Interviews zufolge wenig vertraut und intim gewesen zu sein.

Beispiel: Rolf Piepers Vater war Professor an der Universität Göttingen. Die Mutter hatte bei ihm studiert und ihren akademischen Lehrer geheiratet. Die Familie hatte viel Personal: ein Hausmädchen, eine Zugehfrau, zeitweilig ein Kindermädchen, eine Waschfrau und eine Nähfrau. Die Mutter war deshalb mit dem Haushalt wenig befasst. Beide Eltern hatten stark getrennte Bereiche. Aber auch mit den Kindern beschäftigten sie sich kaum. Das beeinträchtigte die familiäre Kommunikation, wie Rolf Pieper anschaulich schilderte:

„[...] denn mein Vater stand schon relativ spät auf und ging dann also zur Vorlesung oder ins Seminar, kam mittags meistens etwas erschöpft zurück und nicht gerade bester Laune, und verschwand dann bald wieder in sein Arbeitszimmer und ward [...] nicht mehr gesehen. Wir haben also meistens morgens unter der Aufsicht des Mädchens in der Küche gefrühstückt, wir Kinder, und abends auch meistens zu Abend gegessen, zumal wenn gerade meine Eltern eben ins Theater oder zu irgendwelchen gesellschaftlichen Veranstaltungen gingen, es gab also relativ selten [gemeinsames] Abendessen, vielleicht später dann im Krieg natürlich häufiger, so daß wir eigentlich nur mittags mit unseren Eltern zusammen waren, und natürlich, das war Gesetz: Kinder haben nur zu reden, wenn sie gefragt sind, und im übrigen war uns das eigentlich auch recht, denn Fragen wollten wir dann eigentlich sowieso vermeiden, es ging nur um Schule, und da hatten wir eigentlich überhaupt kein Interesse, uns über schulische Dinge da auszulassen, also so daß es zu irgendeiner, heute sagt man neomodisch wunderbar ‚Kommunikation‘, zu einer Kommunikation doch nur sehr unvollkommen gekommen ist“ (Pieper, 216-239).

Selbst die Schularbeiten wurden weder von Vater noch Mutter kontrolliert. Gab es Probleme, so wurden Studenten engagiert oder auch ein Assistent aus der entsprechenden Fakultät. Mit Sorgen und Problemen konnte Rolf Pieper sich an niemanden wenden, am wenigsten an seinen Vater, der ungeduldig war und ihn nicht richtig zu nehmen verstand. Aber auch der Mutter mangel-

te es ersichtlich an Einfühlungsvermögen in kindliche Bedürfnisse. Rolf Pieper klagt noch heute:

„Sie hatte einen sehr eigenwilligen Geschmack und wir wollten natürlich immer das haben, was andere haben, nich, auch wenn's Kitsch ist, und wir kriegten dann eben nie das, was wir uns eigentlich gewünscht hatten. Das [was wir bekamen] war immer viel besser und viel teurer, aber wir wollten gar nicht das Teure, und wir wollten gar nicht, daß das besser sein mußte, sondern wir wollten das, was die also auch hat, oder was die auch haben, also das gab's, und sie hatte dann natürlich auch so ihren eigenen Geschmack und ihre eigenen Ansichten und, na ja, also dadurch, dadurch gab's da also wenig Kommunikation, das muß ich sagen. Und mit meinem Vater, hab ich ja schon mal angedeutet, ja sowieso nicht, der war auch gar nicht, der hatte aber auch so für, nun für irgendwelche kindlichen Dinge, also für kindliche Spiele oder so im Grunde überhaupt nichts übrig, nech. Der war so 'n richtiger Spielverderber und wir waren froh, wenn der da in seiner Butze verschwand und entbehrten ihn also nicht, auch nicht in den Ferien, der konnte nie die ganzen Ferien mit, der war eben doch damals so eingebunden in diese Aufgaben, er kam dann also höchstens mal 'ne Woche“ (3578-3620).

In dieser Familie hatten die Kinder, den Aussagen Rolf Piepers zufolge, weder eine zentrale Position noch verfügten die Eltern über viel Empathie, noch wurden den Kindern intensive emotionale Zuwendung und Zärtlichkeit zuteil. Das vertrug sich aber durchaus mit der Beobachtung und Förderung der Anlagen und Fähigkeiten der Kinder. An sich, so Rolf Pieper, hätte es für ihn ja keine vorgegebene Bahn gegeben, die Kinder sollten alle Möglichkeiten und Chancen wahrnehmen. Er resümierte:

„Ja, und ansonsten wurde eben uns im Grunde alles geboten, mein Vater hatte auch nichts dagegen, als ich dann nachher plötzlich diese Theaterleidenschaft hatte und so. Er hat dann sogar eingeladen diejenigen, die da in Frage kamen und da war er also nie in irgend 'ner Weise Widerstand gegen, sondern dass da, es sollte also jeder sich so entwickeln, wie's halt seine Art ist, nech“ (4572-4580).

Für andere Familien selbstverständliche Verhaltensweisen und Gewohnheiten fehlen bei diesem Typ charakteristischerweise zumindest partiell: In zwei dieser Familien nahmen Eltern und Kinder die Mahlzeiten, jedenfalls einige davon, nicht zusammen ein, und zwar nicht etwa deshalb, weil sich das nicht einrichten ließ, sondern weil die Eltern ersichtlich bei den Mahlzeiten unter sich sein wollten. Auch gemeinsame Urlaubsreisen von Eltern und Kindern waren die Ausnahme. Zwar gab es Tagestouren mit den Kindern am Wochenende, häufig mit dem Auto, aber ihre Ferien verbrachten die Eltern meist ohne sie. Eine Mutter ging noch zusätzlich öfter allein auf Reisen. Die Kinder blieben derweil zu Hause unter der Obhut des Hauspersonals bzw. angereister Verwandter, oder sie verbrachten die Zeit der elterlichen Abwesenheit bei der väterlichen bzw. mütterlichen Verwandtschaft oder fuhren mit dem Haus-

bzw. Kindermädchen zu dessen Eltern aufs Land. Besonders letzteres wurde oft berichtet, und zwar aus allen Familien mit Ausnahme derjenigen, die dem ersten Typus kindzentrierter Familien angehören. Einige Kinder haben daran positive Erinnerungen, für andere war das nicht leicht zu verkraften. Wie stark einige Befragte als Kinder unter den offenbar als Ausgrenzung empfundenen getrennten Ferienreisen gelitten haben, wird deutlich, wenn Peter Köhler auf die Frage, was er und seine Frau in der Erziehung ihrer Kinder anders gemacht hätten als seine Eltern, antwortete:

„[...] das ist in, in unserer Familie ganz anders, als es in meiner eigenen Elternfamilie war. Also das Verhältnis zwischen uns und unsern Kindern ist völlig [P] immer, ja, auch viel, noch viel freier gewesen, als bei meinen Eltern das war. Man, wir haben mit unseren Kindern sehr viel mehr veranstaltet in den Ferien, gemeinsame Ferien erlebt. Wir sind immer, immer in den Ferien mit den Kindern zusammen, und gab auch bei uns gar keinen Unterschied oder auch gar keine Trennung [...]“ (Köhler, 4146-4155).

Für die zweite Variante dieser distanzierten Eltern-Kind-Beziehung ist charakteristisch, dass – jedenfalls aus der Perspektive der befragten Personen – die Eltern zentrale außerfamiliale Lebensbereiche hatten bzw. Aufgaben erfüllen mussten und die Kinder sich am Rande des elterlichen Aufmerksamkeitsspektrums befanden. Um sie wurde deshalb nicht viel Aufhebens gemacht. Sie hatten keine zentrale Rolle in den Familien, sondern liefen quasi ‚nebenbei‘ mit. Im Vergleich zum vorherigen Beispiel fehlen die kontinuierliche Beobachtung der kindlichen Entwicklung und deren Unterstützung. Zwar kümmerten sich die Eltern um die Kinder, zum Teil mit Hilfe des Personals, aber vornehmlich dann, wenn es Probleme gab, und auch nur vorübergehend. Typischerweise handelte es sich hier um Familien von Geschäftsleuten oder Unternehmern, in denen beide Eltern vielfältige Aufgaben in Betrieb bzw. Geschäft wahrnehmen mussten. Das Verhältnis der Eltern zu den Kindern war auch hier recht distanziert.

Beispiel: Hans Scholz' Vater führte ein mittleres Unternehmen. Da die Familie vor den Toren der Stadt wohnte, waren damit noch Landwirtschaft und eine ausgedehnte Gartenwirtschaft verbunden. Die Mutter führte den großen Haushalt, zu dem neben den fünf Kindern viel Personal gehörte, das sie zum Teil selbst ausbildete. Beide Eltern waren dadurch stark eingespannt. Das galt in Sonderheit für den Vater, der kaum anwesend war. Nur in einigen wenigen, für die Kinder wichtigen Angelegenheiten schaltete er sich ein. Im Interview wird deutlich, dass er darüber hinaus kaum eine Rolle spielte. Hans Scholz betonte immer wieder, dass der Vater viel zu tun und deshalb wenig Zeit gehabt hätte. Die Mutter hatte zwar für die Kinder größere Bedeutung, konnte sich ihnen aber auch nur eingeschränkt widmen, da sie einen großen

Arbeitsbereich (vermutlich einschließlich repräsentativer Aufgaben) hatte. Auf die Frage, ob die Eltern jederzeit für ihn da waren, antwortete Hans Scholz:

„Nö, mein Vater war ja nu beruflich also angestrengt, war ja auch öfters unterwegs und ja, meine Mutter war natürlich jederzeit da, nich. Aber die hatte ja auch zu tun, nich. Es war ja auch immer dann, wenn man die Mutter mal alleine sprechen wollte, dann konnte man's am besten abends machen. Wenn man ins Bett ging und dann kam sie noch mal Gute Nacht sagen, nich. Und das war so die einzige Möglichkeit, daß man auch mal Mutter, also Ruhe vielleicht, wenn sie nich also unten nen Kochpott auffem Herd stehen hatte, nich. Wo sie da wieder zurück in die Küche mußte. Also war schon also, das war schon schwierig, nich. Da mußte man schon 'nen bißchen abpassen“ (Scholz, 2084-2098).

An dieser Interviewpassage lässt sich sehen, dass die schlichte Anwesenheit der Mutter im Hause kein Garant für eine intensive Beziehung zu den Kindern ist, jedenfalls dann nicht, wenn nicht gezielt Raum und Zeit für Kommunikation geschaffen wird, was bei Hans Scholz ersichtlich nicht der Fall gewesen ist. Insgesamt handelte es sich um eine Familie, in deren Mittelpunkt andere Dinge als die Kinder standen und die Eltern-Kind-Beziehung relativ distanziert gewesen ist. Am deutlichsten wird das bei der schulischen Karriere des Jungen, der die Eltern keine kontinuierliche Aufmerksamkeit schenkten. Immer wenn er schlechte Noten nach Hause brachte, erhielt er kurzzeitig Nachhilfeunterricht. Damit endete die elterliche Kontrolle bis zum nächsten Abfall der schulischen Leistungen. Die Frage nach der Person, zu der er am meisten Vertrauen hatte, war für Hans Scholz nach eigenem Bekunden schwierig zu beantworten. Als Erstes fiel ihm sein in der Mitte der 1930er Jahre verstorbener Großonkel und dann ein Pflichtjahrmädchen²⁷ ein. Weder Vater noch Mutter tauchten in diesem Zusammenhang auf. Die Mutter nannte er erst, als er direkt die Alternativfrage gestellt bekam, zu welchem Elternteil er mit Problemen gegangen sei (2127-2128). Interessanterweise war das Verhältnis der Großeltern väterlicherseits zu ihren Enkelkindern ebenso distanziert. Sie führten, wie das im wohlhabenden Bürgertum üblich war, einen eigenen Haushalt, wohnten aber im selben Haus. Das implizierte erstaunlicherweise keine besondere Nähe. Selbst ihre Wohnung war für die Enkelkinder weitgehend tabu. „Nee, zu meinen Großeltern durften wir nich. Durften wir nur sonntags morgens Guten Morgen sagen, kriegten wir nen Keks, dann verschwanden wir wieder“ [lacht] (1076-1081). Das ist deshalb so bemerkenswert, weil liebevolle Zuwendung zu den Enkelkindern in die-

²⁷ Seit 1938 waren weibliche Jugendliche unter 25 Jahren zur einjährigen Arbeit, dem Pflichtjahr, in Haus- und Landwirtschaft verpflichtet worden.

sem Zeitraum, der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, vermutlich bereits Bestandteil der Großelternrollen geworden war.²⁸

Karl-Heinz Jung wuchs in einer ähnlichen familialen Konstellation auf. Auch hier handelte es sich um einen Geschäftshaushalt. Allerdings konzentrierte sich die Mutter stärker auf die Kinder. Gleichwohl beschrieb Karl-Heinz Jung seine und die Position seiner zwei Brüder mit den Worten:

„Wir warn – das war ja, wir warn gar nich wichtich. Wir warn geborn, wir warn Kinder. Wir wuchsen einfach mit auf. Da wurden nich viel Gedanken gemacht, wurde zugesehn, dass wir anständige Jungen wurden. Und ehrlich und sauber und verträglich warn und so weiter“ (Jung, 3486-3491).

Der Zusammenhang dieses elterlichen Verhaltens mit der Führung eines Unternehmens oder Geschäfts ist zwar nahe liegend, aber nicht zwingend. Waltraud Neuberts früh verwitwete Mutter, die als kindorientiert einzuordnen ist, war als Unternehmerin mit geschäftlichen Dingen enorm belastet. Eine Vielzahl von Personal half ihr, die Betriebe und den großen Haushalt zu führen. Obwohl sie viel weniger Zeit im Hause verbringen konnte als Hans Scholz' Mutter, schaffte sie es, sich in ihrer knappen Zeit der Tochter zuzuwenden und zu ihr eine vertraute Beziehung aufzubauen. In Waltraud Neuberts Interview gibt es mehrere Passagen, in denen das Einfühlungsvermögen der Mutter in die kindlichen Bedürfnisse deutlich wird und Situationen geschildert werden, die von großer Nähe zwischen Mutter und Tochter zeugen.²⁹

3.4 Zusammenfassung

Der dem bürgerlichen Familienleitbild entsprechende Typus kindzentrierter Eltern-Kind-Beziehungen wurde also durchaus gelebt.³⁰ In ihm standen die Kinder im Mittelpunkt. Sie fühlten sich angenommen und geliebt. Daneben existierten jedoch andere Eltern-Kind-Beziehungen, die sich von den kindzentrierten vor allem hinsichtlich des emotionalen Klimas und der Bedeutung der Kinder für die Eltern unterschieden. Insbesondere jene Konstellationen sind bemerkenswert, in denen der Vater eine randständige Rolle spielte und sein partieller Ausfall als Bezugsperson nicht durch die Mutter kompensiert

²⁸ Vgl. Chvojka 2003.

²⁹ Waltraud Neubert genoss es beispielsweise, auf dem Toilettendeckel sitzend, mit ihrer in der Badewanne liegenden Mutter zu plaudern, die dann Zeit hatte und diese für Gespräche mit der Tochter nutzte (Neubert, 2546).

³⁰ Die Interviews verteilen sich folgendermaßen auf die einzelnen Typen mit je zwei Varianten: kindzentriert (2/7), kindorientiert (4/2), distanziert (4/2). Wegen der geringen Zahl der Interviews ist die quantitative Besetzung der Typen allerdings nicht aussagekräftig.

wurde, sondern sie selbst – für die Kinder deutlich spürbar – andere wichtige Lebensbereiche und Interessen hatte. Die Beziehungen beider Eltern zu den Kindern waren hier häufig sehr distanziert.³¹ Unabhängig davon lag die Hauptverantwortung immer, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität, stets bei der Mutter. Selbst in jenen Beispielen, wo die Mütter eigenständige Interessen hatten oder Verpflichtungen nachkamen und einen erheblichen Teil der alltäglichen Arbeit für und mit Kindern dem Personal überließen, waren sie für die Sorgen und Nöte der Kinder die zentralen Personen und Ansprechpartnerinnen. Für Väter, aber das ist nichts Neues, war es wegen der komplementären Geschlechterrollen wesentlich einfacher, sich diesem ganzen Bereich der Kinderaufzucht und Erziehung zu entziehen.³²

4 Diskussion

Es hat sich gezeigt, dass jene mit dem bürgerlichen Familienideal verbundene Zentrierung und Konzentration beider Eltern auf ihre Kinder zwar von Einzelnen tatsächlich so erfahren worden ist, neben diesem ‚klassischen‘ Modell von Eltern-Kind-Beziehungen sich aber verschiedene andere Typen aus der Wahrnehmung der Kinder herausdestillieren ließen. Daher stellt sich die Frage, wie sich die festgestellten Differenzen zwischen dem Tenor der meisten bisherigen Untersuchungen, die eine generelle Kindzentrierung der bürgerlichen Familien unterstellen, und den Befunden für die 1930er Jahre erklären lassen?³³

³¹ Ähnliche Verhaltensweisen haben bereits Berg/Schröder (1995) nachgewiesen. Daraus die Konsequenz zu ziehen, diese Eltern hätten „ein tendenzielles Desinteresse am Kind“ (Berg/Schröder 1995, S. 161) ist m.E. jedoch überzogen.

³² Aus der Tatsache, dass der Vater meist nicht stark in die Erziehung involviert gewesen ist, darf nicht auf eine geringe Bedeutung für die Kinder geschlossen werden. Vgl. Krome 1995. Selbst ein abwesender, sogar ein verstorbener Vater kann als Vorbild oder auch Negativbild eine wichtige Rolle für seine Kinder spielen. Und auch dort, wo die Eltern-Kind-Beziehungen wenig affektiv und eher distanziert gewesen zu sein scheinen, sind die meisten Kinder nicht emotional ‚unterversorgt‘ gewesen. Viele hatten intensiven Kontakt zu anderen erwachsenen Personen, von denen sie liebevoll angenommen wurden, mit denen sie ‚kuscheln‘ konnten und bei denen sie sich völlig wohl fühlten.

³³ Eine Rolle könnten die unterschiedliche Quellenbasis der verschiedenen Untersuchungen und auch die damit verbundenen differenten Perspektiven (Eltern versus Kinder) gespielt haben. Ob und inwieweit weniger intensive Mutter-Kind-Beziehungen sich durch die seit dem frühen 20. Jahrhundert in der Ratgeberliteratur geforderte Zurückhaltung gegenüber den Säuglingen erklären lassen (vgl. dazu Schütze 1986, Gebhardt 2007), kann anhand meines Materials nicht überprüft werden. Aber auch wenn die Interviews keine Rückschlüsse darauf zulassen, dass die Eltern derartige Ratgeber gelesen und ihr Verhalten danach ausgerichtet haben, so waren

Die Kindzentrierung ist Teil des bürgerlichen Familienleitbilds, das im Bürgertum des ausgehenden 18. Jahrhunderts entworfen wurde. Es stellte eine Utopie dar, der zu diesem Zeitpunkt das reale Familienleben selten entsprach. Das Leitbild war die ideale Überhöhung einer bürgerlichen Lebensweise, in der die Männer – verglichen mit späteren Entwicklungen – nur mäßig beruflich beansprucht waren und häufig zu Hause arbeiteten. Sie waren diejenigen, die über eine gute Bildung sowie eine Berufsausbildung verfügten. Die Frauen hatten meist nur eine bescheidene Bildung, waren mit dem Haushalt und seiner Leitung beschäftigt.

Das Leitbild entwarf nun Eltern-Kind-Beziehungen, in denen beide durch Liebe bzw. Zuneigung verbundene Eltern sich um ihre Kinder kümmern, sich ihnen liebevoll zuwenden und für ihre standesgemäße Bildung und Ausbildung Sorge tragen sollten. Die Hauptverantwortung war dabei entsprechend seinem Bildungsvorsprung und seiner Rolle als Familienoberhaupt dem Mann und Vater übertragen worden.³⁴

Dem bürgerlichen Familienleitbild wohnten allerdings von Anfang an verschiedene Widersprüche inne, die sich im Lauf der Zeit verschärften. An erster Stelle ist das Ideal der Ehebeziehung zu nennen, das zusammen mit der kindzentrierten Eltern-Kind-Beziehung den Kern der bürgerlichen Familie ausmacht. Die spezifisch bürgerliche Form der Ehebeziehung ist durch große Intimität gekennzeichnet. Diese wird allerdings, darauf hat bereits Simmel verwiesen, durch ein Kind, also eine dritte Person, gefährdet, wenn nicht zerstört.³⁵ Deshalb, so Simmel, tendieren in Familien mit Kindern jenseits des Kleinkindalters die Eltern dazu, gegenüber ihren Kindern eine Einheit zu bilden³⁶, sich als Paar abzukapseln. Eltern-Kind-Beziehung und Ehebeziehung konkurrieren also³⁷, und es ist nicht immer einfach, sie auszubalancieren. Es gibt Paare, die eher zu der einen oder der anderen Seite tendieren.

diese Vorstellungen im Bürgertum mit Sicherheit bekannt. Möglicherweise sind sie in dem einen oder anderen Fall auf fruchtbaren Boden gefallen und verstärkten die Tendenz zur ohnehin vorhandenen Zurückhaltung.

³⁴ Vgl. ausführlicher bei Rosenbaum 1996, S. 251ff.

³⁵ Vgl. Simmel 1923, S. 62. Er weist deshalb daraufhin, dass gerade „sehr leidenschaftliche und innige Ehen“ auf Kinder verzichten, weil sie die dadurch bedingte Gefährdung ihrer Beziehung fürchten (ebenda, S. 63).

³⁶ Vgl. ebenda, S. 71.

³⁷ Die neuere familiensoziologische Diskussion betont diese unterschiedlichen Ebenen von Familie und die Konflikte zwischen Ehesystem und Eltern-Kind-Beziehung. Vgl. dazu Herlth u.a. 1994.

Konfliktpotenzial bergen aber auch die mit dem bürgerlichen Familienleitbild verbundenen, komplementär angelegten Geschlechterrollen: Der Mann ist erwerbstätig, infolgedessen nach außen orientiert und sichert dadurch die materielle Existenz und den sozialen Status für sich und seine Angehörigen. Andererseits ist eine der Mutterrolle vergleichbare Konzentration des Mannes auf die Vaterrolle wegen seiner Berufsorientierung per se nicht zu erwarten. Die Rolle der Frau ist hingegen von Beginn an als Ergänzung zu der des Mannes angelegt worden. Ihr Lebensbereich ist das Haus, ihre Arbeitsbereiche sind Haushalt und Kindererziehung. Sie soll zwar über ein gewisses Maß an Bildung verfügen, aber weniger für sich selbst als bezogen auf andere: Dadurch soll sie dem Mann Gefährtin sein bzw. die Kinder adäquat erziehen können. Ihr Verwiesen-Sein aufs Haus bzw. die Familie bedeutet notwendig zugleich eine Beschränkung ihrer Entwicklung als Person, weil sie von einem wichtigen Bereich des Lebens, dem in Öffentlichkeit und Beruf, weitgehend ausgeschlossen ist. Das Ideal des bürgerlichen Menschen, Entwicklung und Entfaltung seiner Individualität, gilt für sie zwar prinzipiell ebenso, wird aber in widersprüchlicher Weise zugleich eingeschränkt. Mit anderen Worten: Die zentralen Merkmale des bürgerlichen Familienideals passen nicht glatt zusammen, sondern stehen in einem strukturellen Spannungsverhältnis zueinander: Berufsorientierung des Mannes und Konzentration auf Familie, intime Paarbeziehung und zentrale Position der Kinder, Individualität der Person und Beschränkung der Frau durch ihr ‚Dasein für andere‘³⁸ sind Widersprüche, die je nach den gesellschaftlichen Umständen und der familialen Situation zu Lösungen mehr in die eine oder die andere Richtung tendieren.

Diese von Beginn an vorhandenen Widersprüche innerhalb des bürgerlichen Familienleitbilds verschärften sich im Laufe der Entwicklung. Die Ursachen dafür liegen auf zwei Ebenen: Zunächst müssen die Veränderungen der Lebenssituation des Bürgertums berücksichtigt werden, die aus der ökonomischen Entwicklung und dem gesellschaftlichen Aufstieg des Bürgertums im Laufe des 19. und frühen 20. Jahrhunderts resultierten.³⁹ Die vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts rasante Industrialisierung hatte zu einer Rationalisierung des Berufslebens geführt, das mit strikteren Zwängen des Erwerbslebens auch für den bürgerlichen Mann und Vater verbunden gewesen ist.⁴⁰ Im Zuge dieser Entwicklung wurde der Mann immer stärker

³⁸ So der Titel eines Aufsatzes von Beck-Gernsheim 1983.

³⁹ Vgl. dazu ausführlich Rosenbaum 1996, S. 310ff.

⁴⁰ Vgl. auch Budde 1994, S. 151ff.

zum (mental und körperlich) abwesenden Vater. Das stand seiner geforderten intensiven Beschäftigung mit der Kindererziehung im Wege. Diese konzentrierte sich real mehr und mehr auf die Mutter.⁴¹ Sie wurde einerseits durch die Veränderungen der Haushaltsführung entlastet; andererseits verband sich mit dem gesellschaftlichen Aufstieg und dem wachsenden Wohlstand des Bürgertums eine Orientierung an ‚aristokratischer‘ Lebensweise, die eine aufwendige Repräsentation des sozialen Status erforderlich machte. Das implizierte eine Öffnung der Familien nach außen, dazu gehörten Personal und gesellschaftliche Verpflichtungen, für die auch und gerade die Ehefrau zuständig war, so dass ihre Zeit für Haushalt und Kinder stark eingeschränkt sein konnte.

Mindestens genauso gravierend wie die Änderungen der realen Lebensbedingungen des Bürgertums waren jene der Geschlechterrollen: Die Leitbilder von Männlichkeit und Weiblichkeit wandelten sich und veränderten die Lebenskonzepte und das Verhalten der Geschlechter. Im Vergleich zu der Zeit um 1800 wandelte sich das Männlichkeitsideal. Verbunden mit der ‚Aristokratisierung‘ des Bürgertums war eine starke Militarisierung der Gesellschaft. Über die von den bürgerlichen Männern mehrheitlich angestrebte Position des Reserveoffiziers amalgamierten sich dem bürgerlichen Männlichkeitsideal partiell soldatischer Geist und adeliger Ehrbegriff. Gefühle haben und auch zeigen war damit nicht mehr wie noch 100 Jahre zuvor vereinbar. In der Folge geriet auch die Beschäftigung mit Kindern und kindlichen Interessen unter das Verdikt unmännlich zu sein.⁴² Für die Vaterrolle wurde Respekt fordernde Strenge charakteristisch.

Aber auch die Vorstellungen über die Rolle der Frau wandelten sich. Hatte das Ideal der gebildeten, sich mit anspruchsvoller Lektüre beschäftigenden Frau, die zugleich auch Zugang zur Öffentlichkeit hat, um 1800 durchaus eine mögliche Facette der Frauenrolle dargestellt, so verschlechterte sich zwischenzeitlich im Verlauf des 19. Jahrhunderts die Position und der Verhaltensspielraum der Frau⁴³, war die Zuweisung und Beschränkung auf

⁴¹ Die Ratgeberliteratur des 19. Jahrhunderts wandte sich entsprechend an die Mutter. Vgl. Schütze 1986.

⁴² Vgl. Rosenbaum 1996, S. 358ff. Auch Budde konnte für das späte 19. Jahrhundert verschiedene der hier festgestellten Verhaltensweisen nachweisen: Die Inszenierung von Männlichkeit durch die Unterdrückung von Emotionen (S. 156), den zu Hause arbeitenden Vater, bei dessen Anwesenheit die anderen Haushaltsmitglieder zu äußerster Ruhe gezwungen waren (S. 158), den Vater, der als ‚Störenfried‘ gegenüber der engen Mutter-Kind-Beziehung erscheint (S.158).

⁴³ Vgl. Gerhard 1978.

Haushalt und Familie definitiv in ihrem ‚Wesen‘ verankert worden.⁴⁴ Bereits Budde konnte aber in ihrer das späte 19. Jahrhundert betreffenden Untersuchung feststellen, dass sowohl etliche Mütter als auch Töchter Probleme mit den Fesseln dieser ihnen zugewiesenen, sehr beengenden Geschlechterrolle hatten.⁴⁵

Kurz vor und besonders nach dem Ersten Weltkrieg eröffneten sich Frauen neue Perspektiven, die einen qualitativen Sprung selbst im Vergleich zu der für ihre Entfaltung vergleichsweise günstigen Zeit um 1800 bedeuteten. Die Einengung der Frauenrolle auf ein Leben in Familie und Haushalt wurde sukzessive gesprengt. Neue Leitbilder schoben sich neben das traditionelle Rollenbild der Frau. Dazu hatten neben dem Frauenwahlrecht in der Weimarer Republik, durch das die Frauen eine politische Stimme erhielten, vor allem ihre verbesserten Bildungsmöglichkeiten, u.a. durch die Öffnung der Universitäten vor dem Ersten Weltkrieg, beigetragen. Die Chancen einer Berufsausbildung, gar einer Berufstätigkeit erweiterten die Lebensperspektive von Frauen jenseits ihrer ‚Bestimmung als Hausfrau und Mutter‘. Gebildete und selbstbewusste, ihren Lebensinhalt nicht allein in der Sorge um und für ihre Familie suchende Frauen waren deshalb im gehobenen bürgerlichen Milieu inzwischen zahlreicher vertreten.

Mehrere Mütter unserer Interviewpartner hatten eine Berufsausbildung absolviert bzw. waren vor der Ehe berufstätig gewesen, andere hatten ein Universitätsstudium begonnen, wenngleich nicht abgeschlossen. Das Selbstbild von Rolf Piepers Mutter erschöpfte sich ersichtlich nicht in ihrer Rolle als Hausfrau und Mutter, wie der Sohn sehr deutlich macht:

„Ja, ich hab mich natürlich ja auch später gefragt, was eigentlich unsere Mutter gemacht – außer dem, daß das [der Haushalt] natürlich organisiert werden mußte und eingeteilt werden mußte, ich war dann aber nachher dann eben doch erstaunt, als ich so ihre Tagebücher las, nech. Sie hat sich eben, heute würde man das sagen, selbstverwirklicht, nicht? Sie hat also viel gelesen, sie ist viel ins Theater gegangen, viel ins Kino gegangen, hat Tagebücher geschrieben, hat viel korrespondiert, das war auch von Haus aus und sie hat nie mit uns Schularbeiten gemacht, das war für sie unter ihrer Würde eigentlich“ (Pieper, 177-188).

Und auch Ernst Naues Mutter, eine protestantische Pfarrfrau, die eigentlich Lehrerin werden wollte, war zwar Anlaufstelle für Trost und zärtliche Zuwendung, jedoch auch stark mit eigenen Dingen beschäftigt. Der Sohn beschreibt sie als in Bücher vernarrt.

⁴⁴ Vgl. Hausen 1978.

⁴⁵ Sie praktizierten ‚kleine Fluchten‘ in Lektüre, Klavierspiel, aber vermutlich auch Krankheiten (vgl. Budde 1994, S. 183ff.).

„Die hat gelesen, gelesen. Also manchmal roch das ganze Haus schon nach Angebranntem und sie saß noch über einem Buch und merkte das gar nicht, dass da in der Küche was los war. Das war erst alles in zweiter Linie“ (Naue, 2894-2898).

Selbst wenn man diese geradezu klischeehafte Aussage nicht für bare Münze, sondern als ein Bild nimmt, so drückt Ernst Naue doch damit etwas für seine Mutter Charakteristisches aus: Sie hatte, wie inzwischen auch etliche andere Frauen, außer Küche, Kinder, Kirche noch etwas anderes im Kopf – und das war für sie auch ein zentraler Bestandteil ihres Lebens und ihrer Identität als Ehefrau und Mutter.

Es liegt auf der Hand, dass die gesellschaftlichen Veränderungen im 19. und frühen 20. Jahrhundert, sowohl auf der Ebene der konkreten Lebensbedingungen als auch der der Leitbilder, die Eltern-Kind-Beziehungen nicht unberührt gelassen haben. Die im und mit dem bürgerlichen Familienleitbild angelegten Widersprüche sind im Zuge der Entwicklung größer geworden. Einige Befragte haben diese Diskrepanz zwischen dem Anspruch ihrer Eltern und deren realem Verhalten bzw. zu den Verhältnissen in anderen Familien durchaus registriert. In der Realität des Familienlebens etlicher bürgerlicher Ehen in den 1930er Jahren kündigte sich das Neue an, das sich im großen Stil erst seit den 1970ern durchsetzte: Familien, in denen auch Frauen ein Leben jenseits der Familie suchen und realisieren, wodurch zwangsläufig die Kinder weniger Aufmerksamkeit erhalten können; Familien, in denen Kinder aufwachsen, die zwar für ihre Eltern wichtig sind, aber nicht mehr das alleinige Zentrum des Lebens bilden, sondern für die ihre Beziehung als Paar einen hohen eigenen Wert hat. Daneben existierten die ‚klassischen‘ bürgerlichen Familien mit einer ausgeprägten Kindorientierung bzw. -zentrierung, aber auch jene, die mit einem familieneigenen Geschäft oder Unternehmen verbunden waren, das – zwar nicht zwingend, aber naheliegend – viel Aufmerksamkeit der Eltern von den Kindern abzog.

Es hat sich gezeigt, dass die Frage, ob und wie ein Leitbild in reales Verhalten umgesetzt wird, nicht nur davon abhängt, ob die konkreten Lebensbedingungen seine Realisierung erlauben. Wäre das der Fall, hätte sich bei den Eltern-Kind-Beziehungen in dem ungeachtet der Einkommensdifferenzen relativ homogenen Milieu des gehobenen Bürgertums ein viel einheitlicheres Bild zeigen müssen. Die nachgewiesenen Variationen in dem Verhältnis von Eltern und Kindern beruhen m.E. zu einem erheblichen Teil auf der Existenz konkurrierender Leitbilder bürgerlichen Lebens auf den Ebenen der Eltern-Kind-Beziehung, der Ehebeziehung, der Frauen- und der Männerrolle. Zwischen ihnen muss in jeder Familie eine je spezifische Balance gefunden werden. Die Spannweite bei der Gestaltung der Eltern-Kind-Beziehung erweist

sich unter Berücksichtigung dessen nicht mehr als erstaunlich, sondern als ein zu erwartendes Ergebnis. Bei Studien, die die Eltern-Kind-Beziehungen nicht – wie in meiner Untersuchung – nur in einem Milieu, sondern in verschiedenen untersuchen, dürfte wegen der Differenzen sowohl auf der Ebene der konkreten Lebensbedingungen als auch der der Leitbilder noch mit weit mehr Varianten der Eltern-Kind-Beziehungen zu rechnen sein.

Für weitere Untersuchungen, seien es historische oder gegenwartsorientierte, müssen deshalb unbedingt alle Ebenen verbunden werden: Zunächst die der realen Lebensbedingungen. Das bedeutet beispielsweise, die Situation berufstätiger Mütter und Väter ganz konkret zu berücksichtigen. Zum anderen müssen nicht nur die Leitbilder für die Eltern-Kind-Beziehungen, sondern auch jene in Bezug auf Frauenrolle, Männerrolle und Ehebeziehungen, von denen die Lebensentwürfe der Akteure bestimmt werden, in dem Untersuchungsdesign berücksichtigt werden. Dabei sollte der Blick offen genug sein, um Widersprüche und Konkurrenzen nicht nur zwischen den verschiedenen Leitbildern, sondern auch zwischen ihnen und den je spezifischen Lebensverhältnissen zu identifizieren und in die Analyse einzubeziehen. Für die bildungshistorische Familienforschung ließe sich aus dem hier vorgestellten Modell der verschiedenen Typen von Eltern-Kind-Beziehungen im Bürgertum unter Einbezug der voranstehenden Bemerkungen ein differenziertes Forschungsspektrum zur bürgerlichen Familiensozialisation, sowohl innerhalb einer Epoche als auch in längerfristigen historischen Verläufen, entwickeln. Zugleich würde eine solche Forschung wiederum zur kritischen Weiterentwicklung und Differenzierung des Modells beitragen. Schließlich könnte das Modell auch dazu dienen, Eltern-Kind-Beziehungen in anderen Klassen und Schichten differenziert zu analysieren.

Abschließend noch eine Bemerkung zur Zeitbedingtheit der Ergebnisse: Möglicherweise ist durch die Verortung der Eltern-Kind-Beziehungen in den 1930er Jahren die Erwartung geweckt worden, eine Ursache für die Existenz vor allem der distanzierten Eltern-Kind-Beziehungen sei in dem spezifischen kulturellen und politischen Klima zu finden, in dem die Befragten in den 1930er Jahren aufwuchsen. Das heißt, es stellt sich die Frage, ob nicht auch die nationalsozialistische Durchdringung und Formierung der deutschen Gesellschaft eine Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung in Richtung auf eher distanzierte Familienverhältnisse bewirkt hat. Darauf gibt es in den Interviews keine Hinweise. Selbst Eltern, die dem Nationalsozialismus zumindest sehr nahe standen, tolerierten zum Beispiel nur unwillig, dass ihre Töchter (weniger die Söhne) so häufig wegen ihrer Verpflichtungen im Jungmädelsbund und BDM nicht zu Hause waren.

Dieses Ergebnis ist auch nicht erstaunlich. Selbst wenn Auswirkungen der nationalsozialistischen Ideologie und Politik auf die Eltern-Kind-Beziehungen unterstellt werden, ist zu berücksichtigen, dass die Befragten zwischen 1923 und 1927 geboren wurden. Sie waren also zur Zeit der nationalsozialistischen Machtergreifung bereits zwischen sechs und zehn Jahren alt. In diesem Alter ist aber die Art und Intensität der Eltern-Kind-Beziehungen schon weitgehend etabliert. Hinzu kommt folgendes: Alltagskulturelle Änderungen, wie sie der Nationalsozialismus zu initiieren versucht hat, setzen sich gerade auf der Ebene des Privatlebens nicht schnell und unmittelbar durch. Es erweist sich gegenüber dem Zugriff politischer Instanzen als zunächst vergleichsweise resistent. Genau aus diesem Grunde versuchten die Nationalsozialisten, die Kinder frühzeitig aus den Familien herauszulösen, um sie direkt beeinflussen zu können.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Die folgenden Angaben zu den Interviews enthalten den (anonymisierten) Namen der Befragten, das Jahr, in dem das Interview geführt wurde, die Zahl der Termine, die Gesamtdauer des Interviews (einschließlich der jeweiligen Vorgespräche) sowie die Zeilenzahl des Transkripts. 50 Zeilen entsprechen einer Seite.

Frauen:

Apel, Gisela	2000	3	8 Std.	7590 Zeilen
Bornemann, Lisa	2000	4	12 Std. 30 Min.	11771
Conrad, Rosa	2000	2	7 Std. 30 Min.	6012
Engelmann, Elke	2000	3	11 Std.	10446
Fröhlich, Christa	2000	3	ca. 8 Std.	6170
Markwart, Dora	2000/01	2	6 Std. 30 Min.	5940
Neubert, Waltraud	2000	2	7 Std.	5325
Ohlendorf, Marie	2000	3	10 Std. 30 Min.	10717
Reichert, Charlotte	2000	3	8 Std. 30 Min.	7395
Zimmermann, Ursula	2000/01	3	6 Std. 15 Min.	5628

Männer:

Diederichs, Jürgen	2000	1	2 Std. 30 Min.	1478
Heise, Bodo	2000	2	10 Std.	9587
Ilsemann, Erich	2000	2	5 Std. 15 Min.	4991
Jung, Karl-Heinz	2000	3	8 Std. 45 Min.	7022
Köhler, Peter	2000/01	3	5 Std. 30 Min.	4271

Linke, Rudolf	2000	2	9 Std. 30 Min.	9218
Naue, Ernst	2000	3	7 Std. 30 Min.	4814
Pieper, Rolf	2000	2	9 Std. 30 Min.	8586
Reinecke, Dieter	2000	2	6 Std. 30 Min.	4949
Scholz, Hans	2000	3	5 Std. 45 Min.	4961
Zöllner, Erich	2000	2	5 Std. 30 Min.	4788

Literatur

- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1983): Vom ‚Dasein für andere‘ zum Anspruch auf ein ‚eigenes Leben‘. In: *Soziale Welt* 34, S. 307-340.
- Berg, Christa/Schröder, Margret (1995): „Zu Vieren waren wir eine Großmacht“. Geschwisterbeziehungen in deutschen bürgerlichen Familien in der Zeit des Zweiten Deutschen Kaiserreichs (1871-1918). In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 2, S. 135-168.
- Budde, Gunilla-Friederike (1994): *Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840-1914*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Chvojka, Erhard (2003): *Geschichte der Großelternrollen vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Ecarius, Jutta (2002): *Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen*. Opladen: Leske & Budrich
- Gebhardt, Miriam (2007): „Ganz genau nach Tabelle“ – Frühkindliche Sozialisation in Deutschland zwischen Normerfüllung und Dissonanzerfahrungen der Eltern, 1915-1965. In diesem Band.
- Gerhard, Ute (1978): *Verhältnisse und Verhinderungen. Frauenarbeit, Familie und Rechte der Frauen im 19. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glinka, Hans-Jürgen (1998): *Das narrative Interview*. Weinheim/München: Juventa.
- Groppe, Carola (2004): *Der Geist des Unternehmertums – eine Bildungs- und Sozialgeschichte. Die Seidenfabrikantenfamilie Colsman (1649-1840)*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Habermas, Rebekka (2000): *Frauen und Männer des Bürgertums. Eine Familiengeschichte (1750-1850)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hausen, Karin (1978): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Rosenbaum, Heidi (Hg.) (1978): *Familie und Gesellschaftsstruktur*. (Neuaufgabe). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 161-191.
- Heinritz, Charlotte (1985): Schlüsselszenen in Autobiographien der 1929 bis 1940 Geborenen. In: *Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. (=Jugend der Fünfziger Jahre bis Heute. Bd. 3, hg. vom Jugendwerk der Dt. Shell)*. Opladen: Leske + Budrich, S. 7-41.
- Herlth, Alois/Brunner, Ewald Johannes/Tyrell, Hartmann/Kriz, Jürgen (Hg.) (1994): *Abschied von der Normalfamilie? Partnerschaft contra Elternschaft*. Berlin/Heidelberg/New York u.a.: Springer.
- Klika, Dorle (1990): *Erziehung und Sozialisation im Bürgertum des wilhelminischen Kaiserreichs: eine pädagogisch-biographische Untersuchung zur Sozialgeschichte der Kindheit*. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Lang.
- Kocka, Jürgen (1987): Bürgertum und Bürgerlichkeit als Probleme der deutschen Geschichte vom späten 18. bis zum frühen 20. Jahrhundert. In: Ders. (Hg.): *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.21-63.

- Krome, Regina (1995): „Alte Väter – Neue Väter?“ Zur Bedeutung der Vaterrolle in bürgerlichen Familien des Zweiten Deutschen Kaiserreichs (1871-1918). In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2, S. 169-190.
- Lepsius, M. Rainer (1987): Zur Soziologie des Bürgertums und der Bürgerlichkeit. In: Kocka, Jürgen (Hg.): Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 79-100.
- Rosenbaum, Heidi (¹1996): Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosenbaum, Heidi (1992): Proletarische Familien. Arbeiterfamilien und Arbeiterväter im frühen 20. Jahrhundert zwischen traditioneller, sozialdemokratischer und kleinbürgerlicher Orientierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmidt, Christiane (2000): Analyse von Leitfadeninterviews In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 447-456.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, S. 283-293.
- Schütze, Yvonne (1986): Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters ‚Mutterliebe‘. Bielefeld: B. Kleine.
- Simmel, Georg (¹1923): Soziologie. München, Leipzig: Duncker & Humblot.
- Trepp, Anne-Charlott (1996): Sanfte Männlichkeit und selbständige Weiblichkeit. Frauen und Männer im Hamburger Bürgertum zwischen 1770 und 1840. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vinken, Barbara (2001): Die deutsche Mutter. Der lange Schatten eines Mythos. München: Piper.
- Wehler, Hans-Ulrich (1987): Wie bürgerlich war das deutsche Kaiserreich? In: Kocka, Jürgen (Hg.): Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 243-280.
- Zinnecker, Jürgen/Georg, W./Strzoda, B. (¹1998): Beziehungen zwischen Eltern und Kindern aus Kindersicht. Eine Typologie. In: Zinnecker, Jürgen/Silbereisen, Rainer K. (Hg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim/München: Juventa, S. 213-227.
- Zinnecker, Jürgen/Silbereisen, Rainer K. (Hg.) (²1998): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim/München: Juventa.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Heidi Rosenbaum, Calsowstr.40, 37085 Göttingen
e-mail: hrosenb@uni-goettingen.de

MIRIAM GEBHARDT

„Ganz genau nach Tabelle“ – Frühkindliche Sozialisation in Deutschland zwischen Normerfüllung und Dissonanzerfahrungen der Eltern, 1915-1965

1 Einleitung

Kurz nach Kriegsende schrieb eine Frau aus Ostdeutschland ein Tagebuch für ihre Tochter. Darin erzählt sie rückblickend auf das Jahr 1941, wie sie die ersten Monate als Mutter erlebt hat:

„Ich hatte ja so gar keine Ahnung von Säuglingspflege und habe daher meine ganze Weisheit aus Büchern geschöpft. Was man in dem einen empfahl, wurde in anderen verworfen. Dadurch habe ich mir so viele Gedanken gemacht und nichts kam mir schwieriger vor als die Säuglingspflege.“

Vor lauter „Pflichteifer“ habe sie sich nicht die Zeit genommen, ab und zu bei ihrer Tochter am Körbchen zu sitzen und sich einfach an ihr zu erfreuen. Immer hätten sie Sorgen umgetrieben. „So ging mir die richtige Freude am Säugling ab. Es wird davon in den Büchern so viel geschrieben, und auch von den Frauen davon geredet. Dies kann auch nur leere Phrase sein [...]“¹

Unsicherheit prägte den Umgang der bürgerlichen Hausfrau mit ihrem Kind nicht nur in der Eingewöhnungszeit, in der sie den Körper der Tochter auf „die gewünschte Tageseinteilung“² und auf die Ernährung „ganz genau

¹ „Unser Kind“, Tagebuch für Elisabeth D., geb. 10.2.1941, wurde kurz nach Kriegsende auf der Grundlage von datierten Notizen rückblickend aufgeschrieben. Dieses und alle weiteren zitierten Tagebücher befinden sich in Privatbesitz und wurden mir nach Zeitauftrag zur Kopie zu Verfügung gestellt. Insgesamt umfasst der Quellenkorpus 50 Familien, die im Zeitraum zwischen 1892 und 2003 ein oder mehrere Tagebücher für ihre Kinder angelegt haben. Quellenrecherche und -auswertung stehen im Kontext eines von der DFG finanzierten Habilitationsprojektes unter dem Titel „Frühkindliche Sozialisation im 20. Jahrhundert“. Über die tatsächliche Verbreitung dieser Tagebücher lassen sich keine genauen Angaben machen. Der Rücklauf zeigt jedoch, dass zumindest in Bürgertum und Mittelstand eine gewisse Verbreitung angenommen werden kann.

² Ebd.

nach Tabelle“³ einstellen musste und in der sich das Kind eine Verdauung „auf die Minute“⁴ zulegte – „[...] fortan arbeitete in dieser Beziehung Dein Organismus präzise wie eine Maschine“⁵ –, sondern die Interaktion mit dem Kind blieb weiterhin schwierig. Ständig habe sie ihre Hausarbeiten unterbrechen müssen, um „nach Dir kleinem Schreihals zu sehen, denn schreien konntest Du tatsächlich aus dem ff.“ Warum, habe sie nie herausgefunden. Schließlich mischte sich auch noch die Schwiegermutter ein.

„Umso mehr fiel ich aus allen Wolken, als mir die [...] Oma einreden wollte, 4 Mahlzeiten seien zu wenig, ich liebe Dich hungern. Nun, ich habe mich dabei genau nach einer ärztlichen Tabelle gerichtet [...]. Ich musste immer an die Worte *meines* Kinderarztes denken, ein Vielfraß wird nicht geboren, der wird erzogen.“⁶

Das Tagebuch dieser Mutter wirft ein Schlaglicht auf das, was Müttern und Eltern in der Mitte des 20. Jahrhunderts abverlangt wurde, wie sie sich zerreiben konnten zwischen eigener Unsicherheit, familialem Traditionsdruck und den durch Ärzte und andere Experten vermittelten gesellschaftlichen Normen der frühkindlichen Erziehung und Sozialisation. Auch wenn diese Mutter besonders schonungslos offen war und ihrer Tochter, an die das Tagebuch adressiert wurde, kein unangenehmes Detail aus der ersten Lebenszeit ersparte, so ist das, was sie erzählt, doch symptomatisch.⁷ Elterntagebücher sprechen eine deutliche Sprache, was die wachsende Bedeutung der Rationalisierung und Disziplinierung der frühesten Kindheit in den Vorstellungen der Eltern in den ersten zwei Dritteln des 20. Jahrhunderts anbelangt. Der Druck, der dabei entstand, wurde nach 1945 offenbar nicht schwächer, sondern stärker. Und die Eltern konnten sich bis in die siebziger Jahre hinein offenbar nicht anders dazu stellen, als die bei der Normerfüllung entstehenden Dissonanzen auszuhalten.

Im Folgenden wird diese Entwicklung rekonstruiert. Was konnten Eltern wissen über ihre Säuglinge und Kleinkinder: Welches waren die Konstruktionen, mit deren Hilfe seit etwa 1910, vermittelt über Ratgeber und modellhaft formulierte Elterntagebuchvorlagen, die naturwissenschaftlich-psycho-

³ Ebd.

⁴ Ebd.

⁵ Ebd.

⁶ Ebd.

⁷ Die Tagebücher können uns kein Bild davon vermitteln, ob und wie die Vorstellungen der Eltern auch in die Tat umgesetzt worden sind. Die zeitliche Nähe, die Sprache, die Hinweise auf das Scheitern erhoffter Normerfüllung, die normative Formung der Quellen durch die Experten und der Gebrauchscharakter, den diese Medien dadurch häufig hatten, lässt jedoch auf einen recht hohen Realitätsgehalt schließen.

logische Expertise bestimmte Vorstellungen zur frühkindlichen Erziehung und Sozialisation erfolgreich verbreitete? Wie gingen die Eltern mit diesem Wissen bezüglich der ‚richtigen‘ Säuglingspflege und Früherziehung um? Und ist Wandel erkennbar über das halbe Jahrhundert zwischen 1915 und 1965, das zwei Kriege und drei politische Systemwechsel umspannt?

2 Zur Historizität von Wissen um die frühkindliche Sozialisation

2.1 Frühkindliche Sozialisation als Ort kultureller Reproduktion

Zu dem zwischen den Generationen ablaufenden Prozess der Kulturbildung gehört die Frühsozialisation wesentlich dazu. In der frühkindlichen Sozialisation konstruiert und reproduziert sich das Kulturelle, hier passiert ein erster und grundlegender Schritt in die Gesellschaft – jedenfalls in den Kulturen, die an das Entwicklungsparadigma glauben, und daran, dass alles, was am Anfang des Lebens passiert, für das weitere Leben von Belang sei. Diese Evolutionsvorstellung ist freilich die Voraussetzung dafür, dass wir die frühkindliche Sozialisation so wichtig nehmen und glauben, dass hier der Schlüssel liegt für die Einübung der grundsätzlichen Deutungsmuster und Handlungsformen einer Gesellschaft. In der Früherziehung und -sozialisation wirken sich Menschenbilder aus, etwa, wie viel Härte oder Bedürfnisbefriedigung angemessen seien, und diese basalen Deutungsmuster einer Gesellschaft werden einerseits ins Symbolische übersetzt, etwa in Form dauerhafter Bilder wie dem des „kindlichen Tyrannen“ oder der „Affenliebe“, und sie finden andererseits im Alltag der Säuglings‘pflege‘ und Kleinkinderziehung Anwendung, zum Beispiel in entsprechenden Wickel- oder Ernährungstechniken.⁸

Des Weiteren stellen sich in der frühkindlichen Erziehung und Sozialisation unausweichlich Fragen der Kontinuität und des Neuanfangs, Fragen der Weiterführung oder Veränderung von Sinnzuschreibungen in einer Gesellschaft. In dem Moment, in dem Erwachsene Kinder bekommen, wird die strukturelle Frage nach der Weitergabe eigener Erfahrungen und familialer Traditionen beziehungsweise nach Abwendung davon und Öffnung für neue Konzepte virulent. Das Mischungsverhältnis dieser Kräfte entscheidet über Beharrlichkeit und Wandlungsfähigkeit einer Gesellschaft bei der Weitergabe zwischen den Generationen. Die Entscheidung für eine bestimmte Form von

⁸ Vgl. Gestrich 1999a, S. 144; Wischermann 2000.

Früherziehung und -sozialisation ist immer eine Entscheidung für Kontinuität oder Wandel.⁹

Was in der frühkindlichen Sozialisation¹⁰ im 20. Jahrhundert geschah, ist ein von den historisch arbeitenden Disziplinen bislang weitgehend ausgeblendetes Gebiet.¹¹ Das mag mit der „merkwürdigen Körperlosigkeit“ zusammenhängen, die Ulf Preuss-Lausitz bei den meisten Theorien des Aufwachsens beanstandet, da sie sich selten um die Frage, wie sich gesellschaftliche Vorstellungen in den Körper des Kindes einschreiben, kümmerten.¹² Dazu kommen die neue Betonung der „agency“ in der gegenwartsbezogenen und historischen Sozialisations-, Generationen- und Kindheitsforschung¹³, die eine Lebensphase mit relativ schwach ausgeprägter eigener Gestaltungsmacht auch als historisches Forschungsgebiet unattraktiv erscheinen lässt, entsprechend statische Bilder von auf diese Phase bezogener Mütterlichkeit und Säuglingsanthropologie in der Familienforschung, verbunden mit einer auf den ersten Blick scheinbar alltagspraktischen Routinehaftigkeit des Bereichs Säuglingspflege und Kleinkinderziehung¹⁴, und schließlich die in

⁹ Vgl. Schulz 2003.

¹⁰ Darunter werden gemeinhin die ersten drei Lebensjahre verstanden.

¹¹ Gestrich gehört zu den wenigen, die in einer Gesamtdarstellung der Geschichte der Familie auch der Kleinkindpflege und Erziehung einen Abschnitt gewidmet haben, vgl. Gestrich 1999b, S. 580-601.

¹² Preuss-Lausitz 2007, S. 135. Dabei liegen in der frühkindlichen Sozialisation die Ursprünge des geschichtlich gewordenen Körpers. Wir befinden uns an der Schnittstelle zwischen anthropologischen Bedürfnissen und kulturellen Konstruktionen, die für die Deutung der eigenen körperlichen Verfasstheit notwendig sind. Bourdieu spricht im Zusammenhang mit der Sozialisation eines bestimmten sozialen Habitus vom „Leib als einer Art Gedächtnisstütze“, Bourdieu 1987, S. 739. Die empirische Säuglingsforschung erklärt diesen Zusammenhang mit noch nicht symbolisch gespeicherten sensomotorischen Schemata, die spätere aktuelle Erfahrungen filtern werden. Es handelt sich also um emotionale und körperliche Erfahrungen, die noch nicht versprachlicht oder symbolisiert werden können, auf die die symbolisch kodifizierten Techniken der Frühsozialisation (etwa Nahrungsrhythmisierung, Toilettentraining, Halte- und Tragetechniken etc.) abzielen. Diese Schemata werden von bestimmten psychologischen Schulen, allen voran der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, für äußerst bedeutsam gehalten und sollen u.U. zur Wiederholung von Verhaltensformen und Deutungsmustern in der nächsten Generation führen. Zum Überblick vgl. Dornes 2001, S. 191.

¹³ Vgl. Ecaris 2002, S. 272, Prout 2003.

¹⁴ Der Begriff ‚Säuglings‘pflege‘ impliziert die Vorstellung von einer Lebenszeit, in der es hauptsächlich um die körperlichen Bedürfnisse des Kindes geht, vgl. Schulz 2003. Wie lange diese Vorstellung dominierte, veranschaulicht zum Beispiel das Zitat von Neidhardt 1968, S. 178: „Der einzelne wird als Säugling vollkommen untüchtig zu selbständigem Leben geboren, als ein Bündel grober animalischer Bedürfnisse. Dass er zum vollen Menschen wird,

Deutschland verschleppte Rezeption derjenigen psychoanalytischen Theorieansätze, die über die Fixierung auf die ödipale Konstellation hinausgehen¹⁵. Zuletzt schränkt ein praktisches Problem die Zugänglichkeit der Thematik ein: die fehlende Befragbarkeit der Lebenszeit zwischen der Geburt und dem Alter von drei Jahren.

Immerhin konnten mit Hilfe der Quellengattung Elternratgeber bislang einige Thesen auch für die historischen Vorstellungen zur frühkindlichen Sozialisation und Erziehung im 20. Jahrhundert aufgestellt werden.¹⁶ Dabei kreiste die Beschäftigung mit diesem Thema immer wieder um die Naziideologin und Bestsellerautorin Johanna Haarer und ihr Buch ‚Die [deutsche] Mutter und ihr erstes Kind‘, das zwischen 1934 und 1987 1,3 Millionen mal verkauft wurde. Dieser Rezeptionserfolg eines Ratgebers, der bis auf das politisch verräterische Vokabular nach 1945 zunächst nicht revidiert wurde und in den scheinbar unverdächtigen Teilen zur Säuglings‘pflege‘ bis in die 70er Jahre hinein weiterhin ein bestimmtes Menschenbild kolportiert hat,¹⁷ wirft notgedrungen Fragen auf nach den psychischen Kosten einer entsprechend vorgehenden Früherziehung, die für eine deutsche Psychohistorie wichtig sind; aber auch andere, für die historische Forschung eher beantwortbare Fragen, nämlich, erstens, nach dem Erfolgsrezept der kulturellen Deutungsmuster, die darin angeboten wurden, und zweitens, nach der Wirkung dieser und ähnlicher Mainstream-Ratgeber auf die privaten Vorstellungen von Erziehung. Dabei steht Haarers Werk keineswegs singulär da. Auf der Ebene der praktischen Ratschläge führte es fort, was seit etwa 1910 von einer neuzeitlichen rationalen Säuglingspflege und frühkindlichen Erziehung gefordert werden konnte. Auf der Ebene der Vermittlungsbeziehungen zwischen Autorin und Leserschaft hingegen gelang der Autorin eine offenbar bestechende Mischung aus Überhöhung und Einschüchterung der Mütter und die Synthese aus rationalen, als wissenschaftlich abgesichert vermittelten Wissensbestän-

setzt eine Unzahl von Lernprozessen voraus, unabhängig davon, was man unter vollem Menschsein im einzelnen versteht.“

¹⁵ Speziell in der Objektbeziehungstheorie und in der Selbstpsychologie, vgl. Gebhardt 2004.

¹⁶ Vgl. Spree 1986; Chamberlain 1992, 1997; Benz 1988, 1991; Benz/Benz 2001; Dill 1999; Brockhaus 2007; Höffer-Mehlmer 2003; jetzt auch Schmid 2006.

¹⁷ Haarer 1934ff. Zu den hohen Verkaufszahlen der zahlreichen Auflagen kommt als weitere Verbreitungsform die Weitergabe des Buchs innerhalb von Familien, was durch Interviews für dieses Projekt bestätigt werden konnte.

den mit Appellen an das Instinktmäßige bzw. Irrationale der von ihr angesprochenen Leserinnen (Väter werden nicht adressiert).¹⁸

Das Verhältnis von Ratgeberdiskurs und Erziehungspraxis blieb jedoch bisher eher unterbelichtet, obwohl mit einiger Plausibilität von den medial vermittelten Wissensbeständen auf die sozial und subjektiv gefilterten individuellen Wissensbestände geschlossen werden könnte.¹⁹ Aber auch dann, wenn ein Beweis dafür mit aller Akribie geführt würde, bliebe die Frage nach den anderen Einflussgrößen offen, die in der Früherziehung und -sozialisation wirkten: der erfahrungsmäßigen und der familial tradierten Dimension. Mittels der Diskursanalyse bekommen wir leider noch nichts über die konkrete individuelle Verarbeitung des Wissens heraus: wie die Wissensbestände integriert wurden, welche Konsonanzen und Dissonanzen bei den Eltern dabei entstanden. Die Frage ist also: Wie vertrugen sich die medial oder durch direkte persönliche Interventionen von Experten (zum Beispiel im Krankenhaus, beim Arztbesuch oder in der Mütterberatung) vermittelten Vorstellungen zur frühkindlichen Erziehung und Sozialisation mit den familial weitergegebenen Vorstellungen und den aktuellen Erfahrungen der Eltern in der Erziehungssituation? An diesem Punkt kann eine Gegenüberstellung von Ratgeberdiskurs und Tagebüchern von Eltern aus den ersten zwei Dritteln des 20. Jahrhunderts erste Antworten liefern.

2.2 Das Elterntagebuch als Scharnier zwischen Wissensdiskurs und Erfahrung

Seit dem späten 19. Jahrhundert vermittelte das Elterntagebuch zwischen dem neuzeitlichen Wissen der Experten und dem hergebrachten bürgerlichen Erziehungsprogramm für die Säuglingszeit und früheste Kindheit. Schulz schreibt, die „naturwissenschaftlich-psychologische Revolution“ in den mit der Kindheit befassten neuen Disziplinen sei erst allmählich in den Familien angekommen.

¹⁸ Brockhaus hat die NS-Ratgeber als ein Angebot an die ambivalenten Gefühle von Müttern interpretiert, da ihnen auch ein gewisses Maß an Freisprechung von Verantwortung und sogar ein Ausagieren sadistischer Impulse gegenüber dem seine Bedürfnisse hemmungslos äußern und sie ständig beanspruchenden Säugling und Kleinkind angeboten worden sei, vgl. Brockhaus 2007.

¹⁹ Zur Aufsichtung der verschiedenen Wissensbestände und zu deren sozialer Verteilung und subjektiven Differenzierung vgl. Schütz/Luckmann 2003; Schröder 1997; Soeffner 1989; Schulz 2003. Für eine strikte Trennung zwischen Diskurs und Erziehungspraxis plädierte Mechlin 1975.

„Die traditionellen Instanzen der Wissensvermittlung zeigten sich oft resistent gegen die Verwissenschaftlichung der Kindheit. Die ‚Aufzucht‘ der Kinder war weiterhin eng am unmittelbaren Lebensraum und den Erfordernissen des Alltags orientiert.“²⁰

An frühen redaktionellen Vorlagen für Elterntagebücher aus dem späten 19. Jahrhundert lässt sich aber auch gut zeigen, dass es noch keine normierten Entwicklungsschritte zu festgelegten Zeitpunkten gab, an denen sich die Schreibenden unbedingt orientieren sollten. Die auszufüllenden Kategorien spiegelten noch ein Verständnis von Reifung im bürgerlichen Sinne: „Die erste Ausfahrt“, „Aus dem Tragebettchen (Steckkissen)“, „Das erste Kleidchen und die ersten Schuhe“, „Unser Kindchen kann allein sitzen“ usw. waren Fortschritte noch nicht so sehr aus naturwissenschaftlicher oder entwicklungspsychologischer Sicht, sondern aus Sicht des selbstständiger und autonom werdenden bürgerlichen Subjekts.²¹ Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde das Elterntagebuch dann zu einer medialen Mischform, die einerseits noch das Potenzial der bürgerlichen Selbstdarstellung aus dem 18./19. Jahrhundert transportierte und ein Medium für ein biographisches Gedächtnis war – mit Raum für Photographien, Stammbäume, Haarlocken etc. –, andererseits durch redaktionelle Vorlagen mit Hilfe von Erklärungen, Tabellen und Bedienungsanleitungen zum Ausfüllen das neueste medizinische und entwicklungspsychologische Wissen vermittelte und dazu beitrug, dass auch selbst geschriebene Tagebücher sich der Form von auszufüllenden Vorlagen annäherten, wie weiter unten zu sehen sein wird. Theoretisch konnte sich auf diese Weise der Informationskreislauf zwischen Expertise und Praxis schließen – denn die Modell-Tagebücher und modellhaft ausgefüllten Tagebuchvorlagen wurden von Wissenschaftlern geschrieben, damit sie als Anleitung für eine ‚moderne‘ Säuglingspflege fungierten, und, zur Kontrolle, als von den Eltern ausgefüllte Tagebücher den Ärzten wieder vorgelegt werden konnten.²² An diesem Medium lässt sich daher idealtypisch die Vermittlungsabsicht der beteiligten Wissensproduzenten und der Umgang damit in der Praxis sowie der Umgang der Eltern damit zeigen. Elterntagebücher waren ein Scharnier zwischen Expertenwissen, dem gesellschaftlichen Wissen allgemein auf der einen Seite und dem eigenen Erleben der Eltern andererseits.

²⁰ Schulz 2003, S. 38.

²¹ Unser Kind. Aufzeichnungen aus den ersten Lebensjahren, 9. Auflage 1893, o.S. Zur Geschichte des Elterntagebuchs, die im 18. Jahrhundert beginnt, vgl. Hardach-Pinke 1991, S. 172; Wallace et. al. 1994; Diele 2000; Schmid 2000.

²² Zum Beispiel die Tagebuchvorlage von Moro-Drasch 1917ff.

Die Bevölkerung, die sich über die Analyse von Erziehungs- oder Kindertagebüchern²³ erreichen lässt, ist natürlich eine besondere. Wir haben es mit Müttern und Vätern mit einer hohen Bildungskompetenz zu tun und mit ausreichenden materiellen und zeitlichen Ressourcen, um sich derart intensiv mit der Entwicklung ihrer Kinder auseinandersetzen zu können. Diese soziale Begrenzung hat in einem kulturgeschichtlichen Kontext aber auch Vorteile. Zwischen dem Anfang des 20. Jahrhunderts und den späten sechziger Jahren liegt der Zeitraum, in dem sich das v.a. von der Medizin und der Entwicklungspsychologie neu formulierte Wissen über den Säugling und das Kleinkind in der Gesellschaft verbreitete. Die Gruppe der Elterntagebuchschreiber war dafür prädestiniert, als erste von diesem neuen Wissen zu profitieren, sie kann daher als eine ‚Erziehungs- und Sozialisationsavantgarde‘ bezeichnet werden. An den Autorinnen und Autoren von Elterntagebüchern können wir beobachten, wie das Wissen der Expertise aufgenommen, übernommen, modifiziert oder abgelehnt wurde; also wie es in der Bevölkerungsgruppe ankam, die das bürgerliche Erziehungsideal verkörperte (auch im wörtlichen Sinne), und die schließlich auch ihre Vorstellungen zur Erziehung in die breiteren Bevölkerungskreise tragen wollte.²⁴

2.3 Menschwerdung durch Gewöhnung an die Umwelt: Leitmotiv des Expertendiskurses

Nach den beeindruckenden medizinischen Erfolgen bei der Bekämpfung der Säuglingssterblichkeit beginnt im späten 19. Jahrhundert der Zugriff auf die geistige respektive seelische Gesundheit des Kindes. Hintergrund ist die bekannte Verwissenschaftlichung der Erziehung und Ausbildung, vor allem durch die sich zur Leitdisziplin aufschwingende Entwicklungspsychologie.²⁵ In der Kindheitsforschung hatte sich ein evolutionsbiologisches Paradigma durchgesetzt, das eine Höherentwicklung des Neugeborenen zum Menschen unterstellte – ein häufiger Begriff in der zeitgenössischen Literatur war der im Anschluss an ältere Konzepte verwendete Begriff der *Menschwerdung*; dabei wurde eine stufenweise Entwicklung vom instinkthaften, autistischen, primär narzisstischen Wesen zum höherwertigen, in die Sozietät erst noch einzuordnenden Menschen konstruiert – eine Idee, die zwar das Denken vom Kinde her beförderte, aber auch die Vorstellung, dass der Mensch am Anfang

²³ Wallace et. al. 1994 unterscheiden zwischen Beobachtungs- und Erziehungstagebüchern, eine Differenzierung, die für das 20. Jahrhundert nicht mehr sinnvoll erscheint. Andere gebräuchliche Namen sind „Babytagebuch“, „Müttertagebuch“ und „Kindertagebuch“.

²⁴ Vgl. Tenorth 2000, hier S. 183-272.

²⁵ Vgl. Eger-Keil 1991; Fries 1996; Keller 2003.

seines Lebens noch nicht in die menschliche Gemeinschaft integriert sei, sondern auf einer niedrigeren evolutionären Stufe stehe.²⁶ Dies war seit der allgemeinen Faszination für das Evolutionsparadigma durchaus wörtlich gemeint – ob von der „Haltung“, der „Pfleger“ oder „Wartung“ des Kindes die Rede war, vom „Stall“, der „Fütterung“, den „Tränkzeiten“ oder vom „Reflexwesen“, schon die Sprache verwies auf eine entsprechende Säuglingsanthropologie. Wie man sich den Zustand eines Neugeborenen mindestens in den ersten drei Monaten, dem sog. „dummen Vierteljahr“, vorgestellt hat, illustriert etwa folgende Beschreibung des Psychologen William Stern aus dem Jahr 1923, die aber zugleich das wachsende Interesse an dieser Phase und die beginnende genaue Beobachtung des Säuglings belegt:

„So wie wir, wenn wir etwa mit geschlossenen Augen träumend auf dem Sofa liegen, von der Helligkeit, die durch unsere Augenlider dringt, dem fernen Geräusch der Straße, dem Druck der Kleider, der Temperatur des Zimmers nichts einzeln merken, sondern alles in unseren Gesamtpfindungszustand einschmelzen, so – nur noch viel vager und dumpfer – müssen wir uns die Sensibilität des kleinen Kindes denken.“²⁷

Wann die Menschwerdung abgeschlossen war, wurde nicht explizit gemacht, es mussten offenbar verschiedene Etappenziele erreicht sein wie das Funktionieren der Sinnesorgane, das erste Lächeln, das als Wiedererkennen der eigenen menschlichen Art gewertet wurde, sowie die Einsicht in die Notwendigkeit eines menschlichen Ordnungs- und Unterordnungssystems, das zum Beispiel die festen Fütterungszeiten symbolisierten. Das erste Lächeln wurde erst seit den 1960er Jahren auf eine neue Art interpretiert, nämlich als Kommunikationsakt, der Aufmerksamkeit und Annäherungsverhalten der Pflegepersonen auslösen soll. Diskursiver Hintergrund dieser Umdeutung war der in den sechziger Jahren im anglo-amerikanischen Denken einsetzende Paradigmenwechsel in der Säuglingsanthropologie, die so genannte kompetenztheoretische Wende, die Neugeborenen nun eine aktive Einwirkungsmöglichkeit auf die Umwelt und die Initiierung von Kommunikation einräumte. Schließlich ging in den 1990er Jahren eine neue Strömung dazu über, die Erlebniswelten von Säuglingen und Kleinkindern nicht mehr länger als defizitär, sondern als eigenständig und konsistent zu betrachten.²⁸ Dazu hatten neben veränderten gesellschaftlichen Bildern vom Menschen auch technische

²⁶ Vgl. Wong 2004, auch Ecarus 2002; Schulz 2003; Bracht 1999.

²⁷ Zit. nach Keller 1989, S. 15.

²⁸ Vgl. Pauen 2006.

Hilfsmittel beigetragen, die in der empirischen Säuglingsforschung eingesetzt wurden.²⁹

Im Rahmen des evolutionsbiologischen Paradigmas bekam die so genannte Umwelt nach der Jahrhundertwende eine immer wichtigere Aufgabe zugewiesen. Sie sollte, vermittelt durch Mutter oder Eltern, zum richtigen Zeitpunkt und in der richtigen Dosis durch die richtige Anordnung von Reizen die Entwicklungsaufgaben des Kindes stellen und lösen helfen. Diese optimale Reizeanordnung zu gewährleisten, war ein ganz zentrales Anliegen der Experten, vorneweg der entwicklungspsychologischen „Wiener Schule“, zu der neben dem bekannten Ehepaar Bühler auch Hildegard Hetzer gehörte, die in ihren populären Ratgebern zu diesem Thema genaue Anweisungen gab. Austragungsorte waren dabei etwa die zuträgliche Anzahl von Kontakten zwischen Mutter und Kind³⁰, die Nahrungskarenz nach der Geburt, der Ernährungsrhythmus, die ‚Sauberkeitserziehung‘, das anempfohlene Verhalten bei physischem und psychischem Schmerz des Kindes, Vorstellungen von Nähe und Distanz etc. Abstrahiert man von den jeweiligen konkreten Maßnahmen, stellt sich in einer Gesamtsicht des Früherziehungs- und -sozialisationsdiskurses folgende Deutung dar, die hier in aller Kürze referiert werden soll.³¹

²⁹ Das veränderte Bild vom Kind als in erster Linie liebesbedürftig und nicht in erster Linie triebbestimmt wurde als Reaktion auf das durch den II. Weltkrieg produzierte Massenelend beschrieben, vgl. Kagan 2000, S. 119-139, und als Produkt einer neuen Phase des Konsumkapitalismus mit den entsprechenden Anforderungen an einen ‚marktgängigen‘ Dienstleister bzw. aus der Produktvielfalt wählenden Konsumenten, vgl. Trotha 1990, S. 455.

³⁰ Im ersten Lebensmonat könne der Säugling ohnehin noch nicht zwischen Dingen und Menschen unterscheiden. Deshalb habe er auch „noch kein Bedürfnis nach menschlicher Nähe“, so Hetzer. Sich in dieser Zeit mit ihm zu beschäftigen, sei „ganz und gar unangebracht“. Auch in den späteren Lebensmonaten müssten soziale Stimulationen eng bemessen bleiben. Im ersten halben Jahr könne das Kind 5 bis 10 Minuten Beschäftigung am Tag vertragen, im zweiten Halbjahr dürften es 10 bis 15 Minuten sein. „Man wird dem Kinde auch zulächeln oder ihm zusprechen, sobald man bei den täglichen Geschäften im Haus an seinem Bettchen vorbeikommt, ihm antworten, wenn es einen anlallt oder anlächelt“, aber „[...] nie über die bereits besprochene Zeit von 5 bis 15 Minuten hinaus.“ Hetzer, Seelische Hygiene 1946, S. 19f. Das Gleiche propagieren die revidierten Auflagen der Haarer-Bücher von 1961 und 1964: „Die ganze Familie sollte sich von vornherein daran gewöhnen, sich nicht ohne Anlaß mit dem Kinde abzugeben. Beim täglichen Bad, beim Wickeln, Stillen oder Füttern hat es genügend Umgang mit den Großen und man kann ihm dabei alle Liebe und Zärtlichkeit erweisen, die es braucht. Dabei ist es gut, wenn man mit dem Kinde von Anfang an in einer vernünftigen Umgangssprache redet.“ Haarer 1961, S. 117.

³¹ Dazu ausführlicher Gebhardt 2007.

In der ersten Phase, der Menschwerdungsphase, ist das Kind gefühllos, schmerzempfindlich, ohne soziale Bedürfnisse. Das ist der entscheidende Zeitpunkt, um die ersten Erziehungsmaßnahmen einzuleiten, Stichwort: Erziehung beginnt am ersten Tag.³² Erziehungsmittel sind z.B. die erwähnte feste Rhythmisierung von Nahrung und Schlaf. Würden diese Regeln vernachlässigt, drohten Entwicklungsschäden, vor allem im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, die nie wieder reparierbar sind, Stichwort: der kindliche Tyrann.³³

Diese wichtige, bis heute in der populären Kultur anzutreffende Figur³⁴ transportiert eine Vorstellung der Hilflosigkeit des Kindes vor der Umwelt, wenn deren abhärtende und sonst wie formenden Kräfte außer Kraft gesetzt sind – und eine Hilflosigkeit der Eltern vor ihrem Kind, das nur bis zu einem bestimmten Grade beherrschbar erscheint. Gemeinsamer Nenner ist die als defizitär wahrgenommene Handlungsautonomie des Individuums gegenüber der so genannten Umwelt. Das Leben wird als ein zu bemeisterndes, zu beherrschendes gedacht, der gesellschaftliche Wandel ebenso. Denn es ist gleichfalls ein Topos der Ratgeberliteratur, dass Eltern in der Erziehung grundsätzlich nicht von selbst in der Lage seien, mit dem Wandel der Gesellschaft mitzuhalten, wobei sich die jeweiligen Begründungen änderten: vom motorisierten Verkehr, über die Entwicklung zum Ein-Kind-Haushalt, hin zu den Anforderungen eines Lebens in der Demokratie – nie halte der „Erzieherinstinkt mit der fortschreitenden Kulturentwicklung“ Schritt, so etwa Hildegard Hetzers Diktion.³⁵

Hier liegt meines Erachtens der Schlüssel zum lang anhaltenden Erfolg der Rezepte einer Johanna Haarer und ihrer Kollegen bis in die siebziger Jahre hinein. Die konstanten Warnungen vor so genannter „Affenliebe“, vor „Überbehütung“, vor „Einzelkindern“, vor „Verzärtelung“ erklären sich im Deutungsrahmen der „Lebensbemeisterung“.³⁶ Die Hilflosigkeit der Eltern

³² Das ist ein durchgängiges Desiderat der Ratgeber, ebd. Eine sachliche Begründung wurde in den Ratgebern nicht gegeben, die Idee dürfte jedoch zu diesem Zeitpunkt ebenfalls mit einem Verständnis von Evolution zusammenhängen, wonach jedes Stadium für das nächste mitentscheidend ist. Vgl. Bracht 1999.

³³ Vgl. Gebhardt 2007.

³⁴ Vgl. die Titelgeschichte der Zeitschrift „Stern“ Heft 17 (2005): „Die kleinen Tyrannen. Wie Kinder ihre Eltern dressieren und wie Mütter und Väter kontern können“ oder die Titelgeschichte des Magazins „Der Spiegel“ vom 18.7.2005, die einen peitscheschwingenden Knaben zeigte mit dem Text „Die Erziehung der Eltern. Wie Mütter und Väter um ihre Autorität kämpfen“.

³⁵ Hetzer, Erziehungsfehler 1971 (10. Aufl.), S. 17.

³⁶ Hetzer, Erziehungsfehler 1941 (3. Aufl.), S. 39.

und die Hilflosigkeit der kleinen Kinder speisen sich aus der selben Quelle, einer allgemeinen Hilflosigkeit dem Leben gegenüber, das als etwas Äußerliches, Antagonistisches, Feindliches, Gefährliches verstanden wird. Deshalb soll von Anfang an jede Gewöhnung an einen schützenden sozialen Raum unterbleiben. Die Hauptaufgabe der seelischen Pflege des Kindes ist es, so formulierte es zum Beispiel Hildegard Hetzer, „dass wir dem Kinde helfen, zu der Welt, in die es hineingestellt ist, in das richtige Verhältnis zu kommen [...]. Er [der Erzieher, M.G.] muss wissen, dass das Kind nur dann das Leben bewältigen lernt, wenn es mit diesem Leben in Berührung kommt. Diese Bewältigung kann nicht erlernt werden, wenn man das Kind in übertriebener Weise vor dem Leben beschützt und gewissermaßen unter einen Glassturz stellt.“³⁷

Der Herausbildungs- und Verbreitungsprozess dieser Deutungsschemata war selbstverständlich dynamisch, mit einem Hauptschub um 1910 herum, als sich die Normen der Frühsozialisation im Rahmen der naturwissenschaftlich-psychologischen Revolution zusehends zu verfestigen begannen, und einem zweiten Schub in den dreißiger Jahren, der sich bis in die siebziger Jahre hinein fortsetzte.³⁸ Ein solcher Verlauf bildet sich im Übrigen sowohl in den Lehrbüchern zur Kinderheilkunde³⁹ ab als auch in der Geschichte der Entwicklungspsychologie⁴⁰. In unserem Zusammenhang kann die zunehmende Verschärfung der Normativität in den Vorstellungen zur frühkindlichen Erziehung und Sozialisation im Ratgeberdiskurs folgendermaßen festgemacht werden⁴¹: Ratgeber beginnen um 1910 herum feste Regeln einzuführen, wo zuvor Empfehlungen genügt hatten. Ein Beispiel wäre das Festlegen so genannter ‚Richtlinien‘ für die einzelnen Entwicklungsschritte, die genau terminiert worden sind, etwa, wann das erste Kopfheben, das erste Sitzen usw. beobachtbar sein sollten. Stilisierte Uhren in den Büchern veranschaulichten

³⁷ Hetzer, *Seelische Hygiene* 1960, S. 11.

³⁸ Zu einem Höhepunkt der pädagogischen Auseinandersetzung mit Kind und Erziehung um die Jahrhundertwende unter naturwissenschaftlicher Perspektive vgl. Depaape 1993 sowie Hopf 2004.

³⁹ Vgl. Heßling 1998.

⁴⁰ Vgl. Eger-Keil 1991; Fries 1996.

⁴¹ Die Zäsur in der naturwissenschaftlichen, v.a. psychologischen Betrachtungsweise der frühesten Zeit wird normalerweise um 1880/1890 mit der Einrichtung spezieller Lehrstühle und dem Erscheinen von Lehrbüchern und Zeitschriften angesetzt. Bis diese Ideen in den bürgerlichen Familien ankamen und in größerem Maße rezipiert wurden, brach das 20. Jahrhundert an. Vgl. auch Heßling 1998. Auch Schulz datiert die Verschärfung des Entwicklungsparadigmas „als rein quantitatives Fortschreiten“ um die Jahrhundertwende, vgl. Schulz 2003, S. 38.

nicht nur den empfohlenen 4-Stunden-Rhythmus bei der Ernährung mit einer achtstündigen Nachtruhe, sie zeigten dann auch an, um wieviel Uhr genau das Kind genährt werden sollte: meist um 6, 10, 14, 18 und 22 Uhr. Andere graphische und rhetorische Mittel wie der Fettdruck bestimmter Schlüsselbegriffe, Listen, Merksätze, Bebilderungen zur Veranschaulichung der Handgriffe, unterstützten die intendierte Rationalisierung der Säuglingspflege und Kleinkinderziehung.⁴² Wie in der modernen Haushaltsführung entsteht der Eindruck eines Taylorismus in der Kinderstube.

Es kamen ab circa 1920 ‚Special-interest-Zeitschriften‘ für Eltern auf den Markt und broschierte Ratgeber in hohen Auflagen, die auch einkommensschwächere Bevölkerungskreise im täglichen Leben zu Rate ziehen konnten. Gleichzeitig änderte sich die Sprache: Hildegard Hetzer war in ihren Titeln, die seit den frühen dreißiger Jahren erschienen, nicht die einzige, die mit Drohformeln arbeitete und den Teufel an die Wand malte, wenn bestimmte Regeln nicht erfüllt würden. Diese Tendenzen setzten sich nach 1945 fort, ja, wenn man die Veränderungen in den einzelnen Auflagen der Standardwerke verfolgt sowie die zunehmende Verbreiterung des Ratgeberdiskurses in Rechnung stellt, muss man zu dem Ergebnis kommen, dass die ‚Modernisierung‘ der Kleinkinderaufzucht mit den entsprechenden Normvorgaben in der Bundesrepublik erst richtig durchschlagen konnte.⁴³ Als inhaltliches Beispiel für die Dramatisierung im Ratgeberdiskurs nach 1945 mögen noch einmal Hildegard Hetzers Bücher dienen: Das Argument der Inkompetenz und Fahrlässigkeit der Eltern angesichts ihrer Erziehungsaufgaben nimmt im Lauf unseres Untersuchungszeitraums bei Hetzer seit 1934 immer drastischere Formen an. Der Ton wird härter, der normative Druck auf die Pflegepersonen stärker. In der zehnten, völlig überarbeiteten Auflage von Hetzers ‚Erziehungsfehler‘ von 1971 wurde ein zusätzlicher Absatz eingefügt. „Weder Instinkt noch Einfühlungsvermögen oder die Tatsache, dass Eltern seit Jahrhunderten ihre Kinder erzogen haben, behüten sie vor schweren Erziehungsfehlern.“ Überlieferte Erziehungspraktiken seien untauglich, ja sogar „Ursa-

⁴² Brockhaus interpretiert diese Elemente, für die vor allem das Buch von Haarer, ‚Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind‘ (1934), steht, als praktische Überlegenheit über andere Ratgeber. Dies war zweifellos ein verkaufsfördernder Effekt der zunehmenden Normierung und Disziplinierung elterlichen Erziehungshandelns, vgl. Brockhaus 2007.

⁴³ Zu den Problemen der Quantifizierung der Ratgeber siehe Höffer-Mehlmer (2003, S. 228): Auf Grundlage einer online-Recherche in der Deutschen Bibliothek Frankfurt kommt er zu dem Ergebnis einer Verdopplung der Neuerscheinungen seit 1950 in jedem Jahrzehnt. Hinzu kommt das Potenzial des Taschenbuchs, das ebenfalls seit den 1950er Jahren zunehmend ausgeschöpft wurde.

che für eine erzieherische Fehlbehandlung. Ihre Revision ist unerlässlich, wenn man nicht mehr falsch sondern richtig erziehen will.“⁴⁴ Die drohenden Auswirkungen für die Entwicklung der Kinder wurden noch weiter dramatisiert, da sie jetzt im Unterschied zu früheren Epochen, in denen das Argument ebenfalls (z.B. bei den Aufklärungspädagogen des 18. Jahrhunderts) bekannt war, stärker psychologisiert und in das Innere der Persönlichkeit verlagert wurden, wo sie angeblich einen irreparablen Schaden anrichteten.

3 Eltern zwischen Normerfüllung und Dissonanzerfahrungen – zwei Längsschnittstudien

Eltern und Familie fällt in unserem Untersuchungszeitraum die Rolle zu, zwischen eigenen Erfahrungen und eventuell daraus gewonnenen Erkenntnissen, dem familialen Transmissionsdruck, dem immer fordernderen Diskurs, vermittelt durch die verschiedensten Experten, und nicht zuletzt dem realen Kind, das den formulierten und an es herangetragenen Ansprüchen sicher im Alltag immer etwas entgegensetzen hatte, zu lavieren. Folgende Faktoren scheinen dabei im Blick auf die Eltern besonders relevant zu sein:

Erstens: Die Frage nach dem Selbstverständnis der Elternschaft, inwieweit die Autorinnen und Autoren der Tagebücher ihr Erziehungsgeschäft als selbstverständlich und selbstbewusst wahrnahmen oder als beratungs- und führungsbedürftig.

Zweitens: Die Frage nach der Relevanz verschiedener Einflussgrößen: Ob überhaupt, und wenn ja, welchen Stellenwert die verschiedenen Einflussgrößen in den Elterntagebüchern zugesprochen bekamen.

Und drittens: Die Frage nach der Passung der vermittelten Normen. Vorausgesetzt, die Expertise wurde von den Eltern zur Kenntnis genommen, stellt sich die Frage des Abgleichs, der Konsonanz oder Dissonanz mit den bestehenden Vorstellungen zur frühkindlichen Erziehung.

Im Folgenden werden zwei Familien vorgestellt, die über zwei Generationen Elterntagebücher geführt haben. Sie stehen stellvertretend für Tendenzen, die in der Auswertung des gesamten Quellenkorpus vorfindbar waren. Der Vorteil der intrafamilialen Vergleiche über zwei Generationen liegt auf der Hand: So wird der Blick auf den individuellen Fall nicht durch die unvermeidlichen sozialen, regionalen, religiösen und sonstigen individuellen Unterschiede verwirrt, wie das bei verschiedenen Familien der Fall wäre. Der Längsschnitt legt frei, worum es hier geht: den historischen Wandel der Vor-

⁴⁴ Hetzer 1971, S. 12.

stellungen zur Frühsozialisation. Die Texte erstrecken sich über einen Zeitraum von 1915 bis 1965, berühren also besonders die Frage der Fortsetzung oder Erneuerung von gesellschaftlichen und familialen Sozialisations- und Erziehungsnormen über die Einschnitte der nationalsozialistischen Ära hinweg.

Im ersten Fall schrieb eine Mutter im Jahr 1915 ein selbst angelegtes Tagebuch, das in der nächsten Generation, ab dem Jahr 1938, vom Schwiegersohn weiter geführt wurde, das heißt, der Rahmen der Tagebuchführung blieb derselbe, was bereits auf einer bloß materiellen Ebene auf enge Transmissionswege in dieser Familie hindeutet. Der Ort war eine ostdeutsche Großstadt⁴⁵, das Familienoberhaupt in der ersten Generation während des I. Weltkriegs Lazarettinspektor, sein Einkommen stammte aus dem ererbten mittelständischen Familienunternehmen, einer Kohlehandlung. In der zweiten Generation arbeitete der Mann und Autor des Tagebuchs als promovierter Ökonom bei einem Rüstungskonzern. Den II. Weltkrieg erlebte der glühende NS-Anhänger nicht an der Front. Die Familie war evangelisch, bis die zweite Generation im Jahr 1943 aus ideologischen Gründen aus der Kirche austrat.

Der Autor des älteren Tagebuchs des zweiten Fallbeispiels war promovierter Jurist bei der Reichsumsiedlungsgesellschaft und Landgerichtsrat, sein Schwiegersohn, Kaufmann mit akademischer Ausbildung, übernahm in der nächsten Generation den Stab und transportierte die Familientradition, dass der Vater das Babytagebuch führen sollte, in die nächste Generation. Die Orte sind in der ersten Generation zwei mitteldeutsche Großstädte und eine süddeutsche Großstadt in der nächsten Generation.

3.1 1915: „Wenn sie älter ist, wird sie schon vernünftiger“

Die Gliederung des ersten Tagebuchs unseres ersten Fallbeispiels lehnt sich eng an die damals übliche Entwicklungsbeschreibung an. Viele Einträge beginnen mit dem Satz: „Seit dem [...] kann Lorle [...]“, „am [...] sind wir das erste Mal“ und so weiter. Die genaue Datierung festgelegter Entwicklungsschritte lässt es wahrscheinlich erscheinen, dass die Mutter zunächst eine redaktionelle Tagebuchvorlage ausgefüllt oder zumindest als Vorbild benutzt hat. Auf jeden Fall stammte ihr Entwicklungsmodell noch eher aus dem 19. denn aus dem 20. Jahrhundert: Es beschreibt eine allmähliche, von allein

⁴⁵ Ortsangabe anonymisiert.

ablaufende Heranreifung des kindlichen Verstandes hin zu den Fähigkeiten, die ein bürgerlicher Mensch in der Gesellschaft benötigt.⁴⁶

Die Darstellung des Erziehungshandelns durch die Mutter wirkt selbstverständlich. Unsicherheit und Zweifel kommen nicht zum Ausdruck. Bei Rückschlägen und Misserfolgen reagiert sie relativ gelassen: „Wenn sie älter ist, wird sie schon vernünftiger werden.“⁴⁷ Das Kind wird schon von alleine reifen. Über ihren Versuch, die Nachtpause durchzusetzen, die, wie schon erwähnt, von der zeitgenössischen Ratgeberliteratur von Anfang an auf acht Stunden terminiert wurde, berichtet sie: „In den ersten Nächten fanden wir selbstverständlich wenig Ruhe, denn Lorle machte es wie sein Brüderchen, schlief am Tage und schrie des Nachts.“ Nach drei Monaten heißt es:

„Gebe ich ihr nichts, so schreit sie ununterbrochen bis früh und ist dann förmlich wie in Schweiß gebadet. Sie ist eine keine Schreiliese, wie ihr Brüderchen sagt, aber trotzdem haben wir unser kleines Goldchen so sehr lieb.“⁴⁸

Das nonkonforme Verhalten des Säuglings bei der Durchsetzung des Schlafrhythmus wird nicht als Normabweichung oder gar als Scheitern des Konzepts interpretiert, sondern als Wesenseigenheit, die sich im Lauf der Zeit durch Anpassungsleistung an die Forderungen der Umwelt schon erledigen wird.

Bei der Sauberkeitserziehung zeigt sich ein ähnliches Bild: Lapidar hält die Mutter fest, dass die Tochter nicht „stubenrein“ sei, trotzdem sie stets „tüchtig bestraft“ werde, wie sie sich ausdrückt.⁴⁹ Kurz vor dem zweiten Geburtstag findet sich folgender Eintrag: „Früh morgens, wenn sie aufwacht, hat sie meistens die Höschen voll, und dann sagt sie mit weinerlicher Stimme: ‚Mutti, Lorle, Kackkack, Besenrute, tutu Poppo‘.“⁵⁰ Die Körperstrafe wegen der nicht funktionierenden willkürlichen Kontrolle der Ausscheidung trifft man in diesem Tagebuch regelmäßig an, genauso wie die Unbekümmertheit darüber.⁵¹

⁴⁶ Zu den von der Mutter festgehaltenen Entwicklungsschritten gehören: Wann beginnt das Kind zu sehen, wann war die erste Autofahrt, wann hat das Kind das erste Mal nachts durchgeschlafen, wann wurde das Steckkissen abgeschafft, wann wurde auf Kuhmilch umgestellt usw., vgl. Lorles Tagebuch.

⁴⁷ Ebd. Eintrag zum 25.8.1918.

⁴⁸ Ebd. Eintrag zum 24.12.1915 und zum 6.3.1916.

⁴⁹ Ebd. Eintrag zum 4.1.1917.

⁵⁰ Ebd. Eintrag zum 1.4.1917.

⁵¹ „Da kann man reden, was man will, die Lori die hört nicht deshalb muss die Mutti oft die Rute nehmen.“ Ebd. Februar 1919.

In diesen Formulierungen spiegelt sich ein Konzept der Säuglingspflege auf der Schwelle zur modernen wissenschaftlichen Methode sowie die zeittypische Säuglingsanthropologie, wonach ein Säugling noch keine Gefühle und keine sozialen Bedürfnisse kennt und eher außerhalb der sozialen Bezüge steht. Das Kind wird als ‚kleines Wesen‘ gesehen, seine Äußerungen müssen nicht psychisch begründet sein, geschweige denn psychologisch ergründet werden.⁵² Alles in allem wirkt das Verhältnis zwischen der schreibenden Mutter und dem Kind auf der Ebene des Tagebuchttextes eher distanziert, besser gesagt: Die Rollen in der Familie stehen jeweils fest, und sie werden in ihren jeweiligen Sphären gesehen. Die Mutter zeigt sich insgesamt über ihr Kind erfreut, manchmal amüsiert, aber nie übermäßig involviert. Das Kind ist, wie es ist. Persönliche oder schriftliche Ratgeber finden keine Erwähnung, wohingegen die erweiterte Familie breiten Raum erhält. Familienfeiern, Jubiläen, die Weitergabe von Familienstücken werden ausführlich abgehandelt. Für die praktische Betreuung des Kindes spielten die Herkunftsfamilien jedoch keine Rolle, jedenfalls wird davon nicht berichtet.

3.2 1938: „Die Erziehungsmaßregeln haben genützt!“

Der markanteste Wandel im Babytagebuch der nächsten Generation, das der Schwiegersohn im Jahr 1938 begonnen hat, ist die größere Nähe zum Kind. Das Kind rückt stärker in den Vordergrund, es wird direkt angesprochen. Hieß es im älteren Tagebuch von 1915 beispielsweise: „Ich wurde von einem Mädchen entbunden“⁵³, heißt es 1938 nun: „11 Uhr 30 Uhr dann wurdest Du geboren“.⁵⁴ Diese auf der Textebene persönlichere und direktere Beziehung geht in dem Tagebuch aus der NS-Zeit mit einem viel stärkeren Erziehungsbemühen einher. Die Eltern wollten etwas Neues machen, sie sorgten sich bereits im Säuglingsalter um die persönliche Zukunft des Kindes. Und es kommt die Mühe zum Ausdruck, die eine Umsetzung der Normen mit sich brachte. Im Alter von sieben Wochen wird moniert, der Junge habe durch die Flaschenkost die Nahrung zu leicht zugeführt bekommen, nun sei er bereits ein wenig verwöhnt. Ebenfalls zur Verwöhnung habe beigetragen, dass er „mal aufgenommen, getragen, gefahren usw.“ worden sei. „Erfolg: der junge Herr fand das schön und wollte das immer so haben. Doch das geht nicht. Ein

⁵² „Jedoch schreit sie nach wie vor sehr oft, obgleich ihr nichts, höchstens ein wenig Bauchkneipen, fehlt.“ Ebd. Eintrag zum 6.2.1916. „Leider schreit sie nach wie vor sehr oft, so dass sie uns ganz nervös macht.“ Ebd. Eintrag zum 6.5.1916.

⁵³ Ebd. Erster Eintrag zum 24.12.1915.

⁵⁴ Tagebuch für Rainer, Erster Eintrag.

strengeres Regiment beginnt.⁵⁵ Erkennbar wird die oben beschriebene strukturelle Durchlässigkeit des Kindes der Umwelt gegenüber: Wird ein Fehler gemacht, die Großeltern fütterten vielleicht das Kind zu oft, es wurde auf den Arm genommen, wenn es schrie, schon droht die Entwicklung in Richtung kindliche Tyrannei zu entgleisen.

Die Ähnlichkeit mit der Erziehungsideologie einer Johanna Haarer tritt offen zutage. In ‚Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind‘, Ausgabe 1934, heißt es nämlich:

„Das Kind begreift unglaublich rasch, daß es nur zu schreien braucht, um eine mitleidige Seele herbeizurufen und Gegenstand solcher Fürsorge zu werden. Nach kurzer Zeit fordert es diese Beschäftigung mit ihm als ein Recht, gibt keine Ruhe mehr, bis es wieder getragen, gewiegt oder gefahren wird – und der kleine, aber unerbittliche Haustyran ist fertig.“⁵⁶

Doch wir müssen in diesem Fall gar nicht über eine mögliche Ratgeberrezeption der Eltern spekulieren. Der Vater zählt ausdrücklich das Haarer-Buch und die Mitteilungen der NS-Mutterschule als Referenzpunkte auf:

„Am 8. Oktober 1938 warst Du schon etwa 56/57 cm lang und wogst 4330 Gramm, – hastest damit in 1 Woche also 160 Gramm zugenommen, was normal ist. Lt. Anmerkung Deiner Mutter gemäß Mitteilungen der NS-Mutterschule u. des Buches von Frau Dr. Haarer: ‚Die deutsche Mutter u. ihr erstes Kind!‘“⁵⁷

Die normativen Vorstellungen in dem Tagebuch spiegeln eine große Ernsthaftigkeit. Das kann auch am Beispiel Sauberkeitserziehung verdeutlicht werden.

„Seit etwa Himmelfahrt-Donnerstag bist Du fast ‚stubenrein‘ [...]. Der Grund für diese Sauberkeit liegt in der ersten ernstlichen Prügelstrafe, die Dir Mutti und Vati am Himmelfahrt-Morgen verabreichten, als Du dich zu sehr als Schweinchen betätigt hattest.“⁵⁸

Im Alter von zweieinhalb Jahren:

„Endlich bist Du ‚sauber‘ geworden. Du sagst schön, wenn Du Deine Geschäfte verrichten musst. Aber Mutti hat auch ihre Not damit gehabt. Oft war das Bett ganz naß oder über und über braun. Immerhin: Die Erziehungsmaßregeln – oft hart – haben genutzt!“⁵⁹

Unverdrossen, jahrelang, war die „Sauberkeit“ ein Thema für den Vater, weil der Diskurs entsprechende (unerfüllbare) Standards setzte.

⁵⁵ Ebd. Eintrag zur 5. Woche (ohne Datierung).

⁵⁶ Haarer 1934, S. 148.

⁵⁷ Tagebuch für Rainer, Eintrag zum 8.10.1938.

⁵⁸ Ebd. Eintrag zum 29.5.1939.

⁵⁹ Ebd. Eintrag zum 30.6.1940.

Gewiss wurden in beiden Generationen einer Familie, 1915ff. und 1938ff., die jeweiligen aktuellen Expertisen der frühkindlichen Sozialisation und Erziehung wahrgenommen und auf der Ebene des Tagebuchs (!) ohne artikulierten Zweifel umgesetzt. Es bestätigt sich die Annahme einer verschärften Normierung und Fokussierung in der frühkindlichen Erziehung und Sozialisation in den dreißiger Jahren. In beiden Generationen fehlt noch die Reflexion des eigenen Umgangs mit den Kindern, geschweige denn, dass selbst erlebte Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen mit abgewogen würden. Bei den Methoden, Beispiel Nahrungsrhythmus oder Sauberkeitserziehung, scheint es über die zwei Generationen hinweg keinen Unterschied zu geben. Allerdings wirkt im ersten Fall von 1915 das Erziehungshandeln unemotionaler und weniger ehrgeizig, selbstverständlicher als im zweiten Fall. Der Unterschied liegt in der Ernsthaftigkeit bei der Umsetzung und auch bei den Deutungen und Aufträgen, die mit derartigen Säuglingspflegemaßnahmen verknüpft waren. Dieser Schub ist an eine bestimmte NS-Ratgeberautorin gekoppelt, die ja im höheren Auftrag nicht nur neue Menschen, sondern auch neue Eltern formen wollte, wovon unser Parteigänger auch überzeugt schien. Das von Johanna Haarer und der NS-Mutterschule kolportierte Menschenbild und die entsprechenden Sozialisations- und Erziehungsnormen wurden von ihm ohne Umschweife goutiert.

Der gegen den Willen der Großeltern beschlossene Kirchenaustritt löste zwar einen Konflikt mit der Großelterngeneration aus, der auch im Tagebuch thematisiert wurde, und der Vater entschied letztlich zugunsten der Interessen der „Volksgemeinschaft“ und gegen die der eigenen Familie. Trotzdem waren die Einbindung in den Rahmen eines Familiengedächtnisses und die intergenerationelle Bezugnahme auf Familienwerte ein wichtiges Thema. Das zeigt sich auch an der Beurteilung des Nachwuchses durch die Großeltern, die immer wieder erwähnt wird, und an der Freude darüber, dass deren bürgerliche Verhaltensstandards auf den Nachwuchs abgefärbt hatten. Was die Haltung und die emotionale Nähe zum Kind betrifft, erkenne ich nicht, wo sich die Eltern zurückgehalten oder gar zurückgezogen hätten. Die direkte Ansprache des Kindes und die häufigen Erläuterungen der ‚Weltpolitik‘ dokumentieren eher, dass die Eltern ihren Erziehungsauftrag ernst nahmen und ihre Kinder in ihr politisch-weltanschauliches Wertesystem mitnehmen wollten.⁶⁰ Von einer Intervention in die Bindung des Kindes an die Mutter,

⁶⁰ So wird in diesem Tagebuch mit Einträgen über die großartigen militärischen Erfolge der Hitlerarmee ebenso wenig gespart wie mit chauvinistischen und antisemitischen Attributierungen.

wie dies von den Psychologinnen Chamberlain und Benz für die NS-Frühsozialisation vermutet worden ist, kann in diesem Fall nicht gesprochen werden.⁶¹

3.3 1942: „Gross und kräftig“

Über die Entwicklung des Kindes zum Menschen wird in der ersten Quelle des zweiten Fallbeispiels spätestens einmal in der Woche in der dritten Person in ein prachtvolleres Lederalbum geschrieben. In seiner Säuglingsanthropologie ähnelt das Tagebuch den vorangegangenen Beispielen. Bei der Sauerberkerziehung und der Erziehung zur Nachtruhe sind die nämlichen Standards erkennbar. Dissonanzerfahrungen werden nicht artikuliert. Aus einer wohlwollenden Distanz heraus deutet der Vater Abweichungen von der Norm als unleidige, trotzige oder quengelige Reaktionen auf die Zumutungen der Umwelt.⁶²

Das Tagebuch aus den vierziger Jahren weist also Übereinstimmungen mit dem oben beschriebenen Tagebuch aus den dreißiger Jahren auf, wenn auch die Normerfüllung in diesem Fall nicht ganz so angestrengt wirkt. Auf die Beziehungsqualität zu den Kindern vermag ein Eintrag der Mutter etwas Licht zu werfen (der Vater ist zu dieser Zeit kriegsbedingt verhindert zu schreiben): Es stirbt ein Kind, der kleinere Bruder der weiblichen Hauptperson im Tagebuch.

„Heute morgen um 9 Uhr haben wir unsern süßen kleinen Desa auf dem Friedhof auf der Grabstätte der Familie beerdigt. Es war ein trostloser, kalter Morgen. Wir sind zu Fuß von der Bahnhofstr. hinter dem kleinen Sarg hergegangen. Durch die Leere und Schmucklosigkeit in der Kapelle war alles so traurig. [...] Anscheinend ist Andreas an einer Gehirnentzündung gestorben. Er war so munter und gesund und vergnügt wie ein Kind nur sein kann. Noch am Sonntag hatte er uns so viel Spass gemacht durch sein drolliges Wesen, denn er war ein richtiger kleiner Schelm. Am Dienstag früh erbrach er, nachdem er noch sehr gut geschlafen hatte. Es folgten am Nachmittag Krämpfe und krampfartige Zustände, Lähmungen der Augenmuskeln und am Mittwoch abend um 19.15 war dieses süsse, kleine Leben ausgelöscht. Nun ist uns allen als wäre eine grosse Leere und viel viel Sonne fort! Er war so ein strahlendes Kind, immer vergnügt, immer zufrieden, dabei gross und kräftig und so hübsch mit seinen hellblauen Augen und seinem hellblonden Haar. Gerade fing er an zu sprechen, [...]“.⁶³

⁶¹ Vgl. Benz 1988, 1991; Chamberlain 1992, 1997.

⁶² Tagebuch für Christine, z.B. am 6.11.1942: „In der Eisenbahn hat sie sich artig benommen, dafür waren die ersten Tage mit der Gewöhnung an die fremden Menschen weniger schön und mit viel Geschrei verbunden.“

⁶³ Ebd. Eintrag zum 28.4.1945.

Über den Tod des Kindes wird von der Warte der Mutter, der Erwachsenen her geschrieben; eine Bekundung von Empathie für die Leiden des Kindes fehlt. Zu seinem Gedächtnis werden die positiven Eigenschaften sowohl äußerer als auch innerer Natur des Kindes, sowie die bereits erreichten Entwicklungsstufen aufgezählt. Beschrieben wird zweifellos ein großer Verlust, aber kein Verlust, der die eigene Substanz angreift. Die eher formelhaften Metaphern der Leere und fehlenden Sonne, unter denen die ganze Familie leide, würden in den siebziger Jahren an dieser Stelle durch eine subjektiv hoch aufgeladene Sprache der Emotionalität und Bindung ersetzt werden, besonders bei der Mutter, der im Gefolge der breiten Rezeption der Bindungstheorie ein besonderes, unzertrennliches Verhältnis zu ihrem Kind zugesprochen wurde.⁶⁴

Erwähnenswert an diesem Tagebuch ist auch sein weiteres Schicksal. Auch der Vater, Autor des Tagebuchs, verliert das Leben. Nun macht sich der Großvater ans Werk, die frühe Kindheit seiner Enkelin zu vervollständigen und bei der Gelegenheit deren Vater ein Gedächtnis zu stiften, indem er in dem Kindertagebuch zu einer Lebensbilanz des Verstorbenen ausholt. Darin artikuliert sich nicht nur formal ein Transmissionswille in dieser Familie, es werden auch ganz konkrete Familienaufträge ausbuchstabiert.⁶⁵

3.4 1963: „Das müssen wir leider auf uns nehmen“

Sorge und Ernsthaftigkeit dominieren das Tagebuch der nächsten Generation. Die Eltern haben sich durch einen Säuglingskurs auf die Ernährung und Erziehung des Kindes vorbereitet. An vielen Stellen wird deutlich, dass der Autorität von Experten im Zweifel mehr vertraut wird als der eigenen elterlichen Kompetenz.⁶⁶ Der Nahrungsrhythmus wird genauso entschieden von Anfang an durchgesetzt wie in der Generation zuvor: Wieder kommt das Kind nächtens ins Wohnzimmer, damit sein Weinen während der achtstündi-

⁶⁴ Ab den späten sechziger und frühen siebziger Jahren finden sich in dem von mir bearbeiteten Quellenkorpus ganz andere Artikulationsmöglichkeiten für die mütterliche Liebe und Bindung zum Kind. Dies lässt sich beispielsweise besonders gut anhand der Verarbeitung von Trennungserlebnissen (etwa durch einen Krankenhausaufenthalt des Kindes) demonstrieren, oder aber an den Selbstzweifeln und Selbstvorwürfen besonders von schreibenden Müttern bei Unfällen und Krankheiten ihrer Kinder.

⁶⁵ Ebd. Eintrag zum 31.12.1945: „Möge Dir aber auch in trüben Tagen aus dem Leben und Sterben Deines Vaters die Kraft entstehen sie zu überwinden.“

⁶⁶ Tagebuch für Annette, Eintrag im Dezember 1963: „Wir hatten uns in einem Säuglingskurs auf Deine Ernährung und Erziehung vorbereitet und dort ein Loblied auf die gute Bekömmlichkeit und den Gehalt an wichtigen Abwehrstoffen der natürlichen Ernährung gehört.“

gen Nachtpause nicht die Eltern stören kann.⁶⁷ Das Entwicklungsmodell, der Gedanke von der Erziehung ab dem ersten Tag und die Methoden sehen Mitte der sechziger genauso aus wie Mitte der vierziger Jahre.

Aber es gibt auch markante Unterschiede: Erstmals äußern sich Dissonanzerfahrungen. Zum Beispiel hier: Im Alter von vier Monaten ist das Kind auf vier Mahlzeiten eingestellt, was den Eltern den Spielraum gibt, abends ins Kino und ins Theater zu gehen. „Da Du ruhig schläfst, machen sie sich auch keine sehr großen Sorgen und finden Dich erleichtert in tiefem Schlaf vor, wenn sie nach Hause zurückkommen.“⁶⁸ Eine widersprüchliche Aussage: Obwohl sich die Eltern keine sehr großen Sorgen machen, wenn sie das Kind unbeaufsichtigt lassen, sind sie doch erleichtert, es wohlbehalten wieder vorzufinden. Ähnliche Formulierungen finden sich nun öfter: Das viermonatige Kind soll eine Woche zur Großmutter, damit die Eltern in Skiurlaub gehen können. Der Vater schreibt, diese Entscheidung sei den Eltern nicht leicht gefallen, denn: „Du zeigtest in den letzten Wochen Fremdenangst und brülltest fürchterlich, wenn sich außer uns jemand mit Dir beschäftigen wollte.“⁶⁹ Offenbar erkennen die Eltern jetzt Gefühle in den Äußerungen des Kindes, wo früher noch keine Emotionen vermutet worden waren. Sie versetzen sich in die Lage des Kindes: „Der leichteste Schlag auf die Finger löst Geschrei aus. Das müssen wir leider auf uns nehmen, denn ganz ohne Grenzen können wir Dich ja nicht gewähren lassen.“⁷⁰ Auf Tagebuchebene reflektieren die Eltern also ihr Tun, haben auch Zweifel an der Richtigkeit. Es entstehen Dissonanzen zwischen dem, was sie tun, und dem, was sie dabei empfinden, besser gesagt, im Tagebuch notieren.

Diese Dissonanzen haben jedoch keine Konsequenzen. Bis dem eigenen Missbehagen nachgespürt wird, bis sich die jungen Eltern in ihren Babytagebüchern – auch aufgrund neuer gesellschaftlicher Normen und Werte – mit ihren eigenen Sozialisationserfahrungen konfrontieren und sich schließlich selbstbewusster zu den Normen der Frühsozialisation und -erziehung stellen, bis sie konsequent die Perspektive des Kindes einnehmen, sich einfühlen, auch eigene Bindung und Abhängigkeit von der Liebe der Kinder schriftlich artikulieren, müssen noch ungefähr zehn Jahre bis etwa Mitte der siebziger Jahre vergehen.

⁶⁷ Ebd. Eintrag im Dezember 1963.

⁶⁸ Ebd. Eintrag im Januar 1964.

⁶⁹ Ebd. Eintrag im März 1964.

⁷⁰ Ebd. Eintrag im März 1966.

4 Resümee

Man kann über diese Fallbeispiele hinaus in der bürgerlichen Erziehungs- und Sozialisationsavantgarde von einer lebhaften Rezeption der zeitgenössischen Wissensbestände und Ratschläge ausgehen. Fast alle Elterntagebücher des genannten Zeitraums, die im Rahmen dieser Forschung zugänglich waren, folgten dem jeweils selben zeittypischen Entwicklungsfahrplan und dokumentieren zumindest auf dem Papier die Erfüllung bestimmter Normen, etwa bei der Rhythmisierung von Nahrung, Verdauung und Schlaf nach der Uhr.⁷¹ Die Texte aus dem späten Kaiserreich porträtieren einen noch eher freieren und autonomen Umgang mit dem zeitgenössischen Wissen. Sie lehnen sich zwar an die Kategorien an, die auch in den damals kursierenden modellhaften Tagebuchvorlagen angeboten wurden und die mit einem Idealbild bürgerlicher Verhaltensstandards und Autonomieentwicklung zusammenhängen (selbstständig sitzen, erste Ausfahrt, erstes Lächeln, selbstständiges Benutzen von Besteck etc.), aber sie gehen noch nicht auf die Zeitvorgaben (zum Beispiel den für Jahrzehnte gültigen 4-Stunden-Rhythmus bei der Ernährung beginnend um 6 Uhr morgens) ein. In den dreißiger Jahren verschärfte sich der Druck auf das private Erziehungshandeln in der frühesten Kindheit, was sich in den Elterntagebüchern abbildete. Gleichzeitig, womöglich als Ergebnis dieser verstärkten Konzentration auf frühkindliche Entwicklungsstandards und Erziehungsvorgaben, wurden die Beziehungen zwischen Eltern und Kind intensiver. Die familiäre Transmission blieb wichtig und wurde mit dem neuen Wissen kombiniert, wobei es zu Meinungsverschiedenheiten zwischen der Generation der Großeltern und den Eltern kommen konnte, übrigens auch das ein festes Element im Ratgeberdiskurs, also geradezu normativ vorweg genommen.⁷² Eine emotionale oder symbolische Herauslösung des Kindes aus dem Familienverband, wie ihn die NS-Ideologie forderte und wie ihn die bundesrepublikanische Diskussion und spätere Erforschung unterstellt hat, finde ich nicht, aber auch keine ideologiefreie, von den epochentypischen Welt- und Menschenbildern rein gehaltene früheste Kindheit.

⁷¹ Eine Ausnahme in den Quellen stellte das Tagebuch aus einem Hamburger Pastorenhaushalt aus den zwanziger Jahren dar, in dem es in der ersten Lebenszeit des Kindes stark um die spirituelle Seite des frühkindlichen Entwicklung geht und weniger um das Erreichen bestimmter Entwicklungsziele und die Erfüllung bestimmter Erziehungsaufgaben.

⁷² Bis in die achtziger Jahre wird in den Ratgebern vor den zu nachgiebigen Großeltern gewarnt, vgl. beispielsweise dtv-Babylexikon 1980.

Die gesellschaftliche Zäsur bei den Rahmenbedingungen nach 1945 schlug sich erst einmal nicht nieder. Da die These der ‚Kontrollücke‘ und der ‚Straßensozialisation‘ nur für Kinder greift, die schon groß genug waren, um in den Trümmern Räuber und Gendarm zu spielen und deren Eltern sich in der direkten Nachkriegszeit weniger um ihre Erziehung kümmern konnten, muss man in der Früherziehung und -sozialisation wohl eine These der Beharrlichkeit dagegen stellen.⁷³ Meine Ergebnisse entsprechen darüber hinaus auch der aktuellen Thesenbildung in der zeitgeschichtlichen Forschung, die immer öfter von einer Zäsurbildung um 1910 und um 1970 herum spricht.⁷⁴ Ich bin sogar der Ansicht, dass nach 1945 der normative Druck weiter stieg und das Gefühl der Handlungsautonomie bei den jungen Eltern erst einmal weiter schrumpfte. Sie sind angesichts der überwältigenden Umbrucherfahrungen in ihrem eigenen Leben in Folge des verlorenen Krieges und der damit zusammenhängenden Konsequenzen mehr denn je bemüht, früheste Kindheit so zu gestalten, dass das Kind seine Hilflosigkeit überwindet und in eine Lage versetzt wird, die als bedrohlich und unbeständig empfundene Welt zu bemeistern – auch wenn die dafür angebotenen Säuglingspflege- und Erziehungsroutinen kontraintuitiv und dem zunehmend empathischen Eingehen der Eltern zu widersprechen scheinen. Die sich daraus ergebenden Dissonanzen werden dennoch ausgehalten.

Auf der Ebene der Erziehungsmethoden (Körperstrafe, rhythmisierte Ernährung, Sauberkeitserziehung etc.) hat sich in diesem langen, drei politische Systemwechsel umschließenden Zeitraum kaum etwas geändert. So gesehen müssten wir von ein- und demselben Frühsozialisationstypus ausgehen. Trotzdem würde man die Früherziehung und -sozialisation auf der Ebene der Bedeutungen, die daran geknüpft waren, ebenso wie auf der Ebene der Verbindlichkeit der Vorstellungen von 1915 und von 1965 nicht in eins setzen wollen. Das zeigt, dass eine Erziehungs- und Sozialisationsforschung, die nur die Regeln und Maßnahmen abfragt, etwa unter dem Gesichtspunkt Befehl versus Verhandlung, die mit den jeweiligen Methoden und Prinzipien einhergehenden intergenerationellen Deutungsmuster und Transmissionsabsichten verpassen könnte.

⁷³ Vgl. Schütze/Geulen 1989; Zinnecker 1990.

⁷⁴ Vgl. Doering-Manteuffel 2006.

Quellen und Literatur

1. Ungedruckte Quellen

- „Unser Kind“. Tagebuch für Elisabeth, 1941-1956.
Lorles Tagebuch, 2 Teile, 1915-1919.
Tagebuch für Rainer, 1938-1940.
Tagebuch für Christine, 1942-1945.
Tagebuch für Annette, 1963-1966.

2. Gedruckte Quellen

- Babys Tagebuch. Merkblätter und die Grundzüge der Säuglingspflege. Von Irene Moro-Drasch, Erstaufgabe 1917. Graz: Leykam-Verlag.
dtv Baby-Lexikon für Mütter. Ratgeber für Mütter gesunder und kranker Kinder. 3. Auflage 1980, von Prof. Dr. med. Bernfried Leiber, Facharzt für Kinderheilkunde, Dr. med. Hans Schlack, Facharzt für Kinderheilkunde. München: DTV.
Haarer, Johanna (1934ff.): Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. Lindau: Verlag Kleine Kinder und München: Lehmann.
Hetzler, Hildegard/Piorkowski, Hans (Hg.) (2. Auflage: 1934, 3. Auflage: 1959): Elterntagebuch. Lindau: Verlag Kleine Kinder.
Hetzler, Hildegard (7. Auflage: 1946, 10. Auflage: 1960): Seelische Hygiene! Lebenstüchtige Kinder! Richtlinien für die Erziehung im Kleinkindalter. Lindau: Verlag Kleine Kinder.
Hetzler, Hildegard (3. Auflage: 1941, 10. Auflage: 1971): Erziehungsfehler. Lindau: Verlag Kleine Kinder und München: Don Bosco.
Unser Kind. Aufzeichnungen aus den ersten Lebensjahren. Gotha, dann Wiesbaden: Emil Behrend (1. Auflage ca. 1890).

Literatur

- Benz, Ute (1988): Brutstätten der Nation. ‚Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind‘ oder der anhaltende Erfolg eines Erziehungsbuches. In: Dachauer Hefte. Studien und Dokumente zur Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager 4, 1988, S. 144-163.
Benz, Ute (1991): Frühe Kindheit im Nationalsozialismus. Der Mythos Mutter im Hitlerreich und seine Folgen. In: Psychosozial. Schwerpunktthema: Säuglinge und ihre Eltern, Heft III, Nr. 47, Schwerpunktthema Psychoanalyse als politische Psychologie, S. 30-42.
Dies./Benz, Wolfgang (Hg.) (2001): Deutschland, deine Kinder. Zur Prägung von Feindbildern in Ost und West. München: DTV.
Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Bracht, Ulla (1999): Die ‚Menschwerdung‘ des Kindes und der Evolutionsprozess. Anmerkungen zur Rezeption der darwinschen Evolutionstheorie in der frühen Kindheitsforschung am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Das Jahrhundert des Kindes? Jahrbuch für Pädagogik 1999, S. 161-192.
Brockhaus, Gudrun (2007): Lockung und Drohung – die Mutterrolle in zwei Ratgebern der NS-Zeit. In: Gebhardt/Wischermann (2007), S. 49-68.
Chamberlain, Sigrid (1992): Nationalsozialistinnen als Mütter. In: Heimannsberg, Barbara/Schmidt, Christoph (Hg.): Das kollektive Schweigen. Nazivergangenheit und gebrochene Identität in der Psychotherapie. Köln: Edition humanistische Psychologie, S. 267-278.

- Chamberlain, Sigrid (²1997): Adolf Hitler, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind: über zwei NS-Erziehungsbücher. Gießen: Psychosozial.
- Cunningham, Hugh (2006): Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit. Düsseldorf: Artemis und Winkler.
- Depaepe, Marc (1993): Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940 (=Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 14). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Diele, Heidrun (2000): „Man kann sich nun immer mehr mit ihr abgeben ...“. Tagebuch eines Vaters über seine 1794 geborene Tochter. In: Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 13/1, S. 125-146.
- Dill, Gregor (1999): Nationalsozialistische Säuglingspflege. Eine frühe Erziehung zum Massenmenschen. Stuttgart: Enke.
- Doering-Manteuffel, Anselm (Hg.) (2006): Strukturmerkmale der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts (= Schriften des Historischen Kollegs). München: Oldenbourg.
- Domes, Martin (1991): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt/M.: Fischer.
- Ecarius, Jutta (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen: Leske + Budrich.
- Fries, Mauri (1996): Mütterlichkeit und Kinderseele. Zum Zusammenhang von Sozialpädagogik, bürgerlicher Frauenbewegung und Kinderpsychologie zwischen 1899 und 1933 – ein Beitrag zur Würdigung Marthas Muchows (Beiträge zur Geschichte der Psychologie, Bd. 11). Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Eger-Keil, Patricia (1991): Vom autistischen Säugling zum kompetenten Interaktionspartner – ein Wandel auch innerhalb der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. In: Psychosozial, Heft II. Schwerpunktthema: Säuglinge und ihre Eltern, S. 44-57.
- Gebhardt, Miriam (2004): Frühkindliche Sozialisation und historischer Wandel. In: Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte XXXII. Geschichte und Psychoanalyse. Göttingen: Wallstein, S. 258-273.
- Gebhardt, Miriam (2007): Haarer meets Spock – frühkindliche Sozialisation und gesellschaftlicher Wandel seit 1933. In: Gebhardt/Wischermann (2007), S. 87-104.
- Gebhardt, Miriam/Wischermann Clemens (Hg.) (2007): Familiensozialisation seit 1933 – Verhandlungen über Kontinuität (=Studien zur Geschichte des Alltags – Bd. 25). Stuttgart: Franz Steiner.
- Gestrich, Andreas (1999a): Vergesellschaftungen des Menschen. Einführung in die historische Sozialisationsforschung, Tübingen: ed. Diskord.
- Gestrich, Andreas (1999b): Geschichte der Familie im 19. und 20. Jahrhundert (=Enzyklopädie deutscher Geschichte, Bd. 50). München: Oldenbourg.
- Hardach-Pinke, Irene (1981): Kinderalltag. Aspekte von Kontinuität und Wandel der Kindheit in autobiographischen Zeugnissen 1700 bis 1900. Frankfurt/M./New York: Campus.
- Heßling, Jörg (1998): Die Haltung zu Kindern in der deutschen Kinderheilkunde von 1877-1980. Herzogenrath: Murken-Altrogge.
- Hopf, Caroline (2004): Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Kagan, Jerome (2000): Die drei Grundirrtümer der Psychologie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Keller, Heidi (1989): Handbuch der Kleinkindforschung. Berlin: Springer.
- Keller, Heidi (³2003): Das Säuglingsalter aus kulturpsychologischer Sicht. In: Dies. (Hg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Huber, S. 353-380.

- Loux, Françoise (1980): *Das Kind und sein Körper in der Volksmedizin. Eine historisch-ethnographische Studie.* Konstanz: UVK.
- Mechlin, Jay (1975): *Advice to Historians on Advice to Mothers.* In: *Journal of Social History* 9, Heft 1, S. 44-63.
- Höffer-Mehlmer, Markus (2003): *Elternratgeber. Zur Geschichte eines Genres.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neidhardt, Friedhelm (1968): *Schichtenspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozess.* In: Wurzbacher, Gerhard (Hg.): *Die Familie als Sozialisationsfaktor. Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. III.* Stuttgart: Enke, S. 174-200.
- Pauen, Sabina (2006): *Was Babys denken. Eine Geschichte des ersten Lebensjahres.* München: C.H. Beck.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2007): *Körpersozialisation im 20. Jahrhundert als Teil gesellschaftlicher Demokratisierung?* In: Gebhardt/Wischermann (2007), S. 135-145.
- Prout, Alan (2003): *Kinder-Körper. Konstruktion, ‚Agency‘ und Hybridität.* In: Hengst, Heinz/Kalle, Helga (Hg.): *Kinder – Körper – Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel.* Weinheim: Juventa, S. 33-50.
- Schmid, Michaela (2006): *Erziehungsratgeber in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – eine vergleichende Analyse. Kontinuität und Diskontinuität im Mutterbild sowie der (früh-)kindlichen Pflege und Erziehung in ausgewählten Erziehungsratgebern der Weimarer Republik und der NS-Zeit.* Diplomarbeit an der Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Manuskript.
- Schmid, Pia (2000): *Väter und Forscher. Zu Selbstdarstellungen bürgerlicher Männer um 1800 im Medium empirischer Kinderbeobachtungen.* In: *Feministische Studien* 18, Heft 2, S. 35-48.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2003): *Strukturen der Lebenswelt,* Konstanz: UVK.
- Schütze, Yvonne/Geulen, Dieter (1989): *Die „Nachkriegskinder“ und die „Konsumkinder“. Kindheitsverläufe zweier Generationen.* In: Preuss-Lausitz, Ulf u.a. (Hg.): *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg.* Weinheim und Basel: Juventa, S. 29-58.
- Schulz, Andreas (2003): *Der „Gang der Natur“ und die „Perfektibilität“ des Menschen. Wissensgrundlagen und Vorstellungen von Kindheit seit der Aufklärung.* In: Gall, Lothar/Schulz, Andreas (Hg.): *Wissenskommunikation im 19. Jahrhundert.* Stuttgart: Franz Steiner, S. 15-39.
- Schröer, Norbert (1997): *Wissenssoziologische Hermeneutik.* In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik.* Opladen: Leske + Budrich, S. 109-129.
- Soeffner, Hans-Georg (1989): *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sprengel, Reinhard (1986): *Sozialisationsnormen in ärztlichen Ratgebern zur Säuglings- und Kleinkindpflege. Von der aufklärungs- zur naturwissenschaftlichen Pädiatrie.* In: Martin, Jochen/Arnold, Klaus (Hg.): *Zur Sozialgeschichte der Kindheit.* Freiburg und München: Alber, S. 609-659.
- Tenorth, Heinz-Elmar (²2000): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung.* Weinheim und München: Juventa.
- Trotha, Lutz v. (1990): *Zum Wandel der Familie.* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 42, Heft 3, S. 452-473.

- Wallace, Doris. B./Franklin, Margery B./Keegan, Robert T. (1994): The observing eye: a century of Baby Diaries. In: *Human Development* 37, S. 1-29.
- Wischermann, Clemens (2000): Geschichte des Körpers oder Körper mit Geschichte? In: Wischermann, Clemens/Haas, Stefan (Hg): *Körper mit Geschichte. Der menschliche Körper als Ort der Selbst- und Weltdeutung*. Stuttgart: Steiner, S. 9-31.
- Wong, James (2004): *Critical Ontology and the Case of Child Development*. In: *Canadian Journal of Political Science* 37, Heft 4, S. 863-882.
- Zinnecker, Jürgen (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. In: Behnken, Imke (Hg.): *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Konfigurationen städtischer Lebensweisen zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Opladen: Leske + Budrich, S. 142-162.

Anschrift der Autorin:

Dr. Miriam Gebhardt, Universität Konstanz, Fachbereich Geschichte und Soziologie, Fach D 10, 78457 Konstanz
e-mail: Miriam.Gebhardt@t-online.de

NORBERT GRUBE

Das Institut für Demoskopie Allensbach und die „Deutschen Lehrerbriefe“ als Instrumente staatsbürgerlicher Erziehung? Ansprüche und Umsetzungen 1947 bis 1969

1 Politische Steuerungsansprüche mit pädagogischen Ambitionen: Forschungsstand und Fragestellungen zur demoskopischen Politikforschung

Die Verwendung von Umfragedaten und -deutungen in der Politik evoziert bis heute das Bild von Demoskopien als ‚hidden persuaders‘ mit vermeintlich stasi-ähnlicher Überwachungs- und Steuerungsallmacht gegenüber der Bevölkerung.¹ Diese skeptische Haltung speist sich aus der Kritik Theodor Adornos oder Jürgen Habermas‘ an der Demoskopie als Lieferantin unkontrollierbaren Herrschaftswissens, als undemokratisches Arkanum der Macht,² aber auch aus der Befürchtung konservativer und liberaler Kritiker, dass Umfragen die politische Führung verführen, dem Quasi-Plebizit der öffentlichen Meinung, der „Herrschaft der 2000“³, aus Gründen des Machterhalts und -erwerbs nachzueifern.⁴ Ähnlich kritisch, doch mit anderer Stoßrichtung verweisen zahlreiche Soziologen und Zeithistoriker auf die problematische Konstruktion ‚der‘ öffentlichen Meinung durch Reduktion komplexer Wahrnehmungen und widersprüchlicher Urteile der Bevölkerung auf isolierte, simplifizierte Antworten in demoskopischen Umfragen.⁵ Demnach beförderte die demoskopische Politikberatung nicht nur die jüngst als Verwissenschaftlichung, Medialisierung oder Ökonomisierung der Politik gedeutete

¹ Vgl. Packard 1957; Bald 1994, S. 102; Geyer 2001, S. 273.

² Vgl. Adorno/Horkheimer 1969; Habermas 1990; S. 320-322, 351f.. Vgl. ähnlich Friedeburg 1961; Sontheimer 1964.

³ Vgl. Sethe 1957.

⁴ So selbst Hennis 1957, S. 42f. Weitere Nachweise bei Kruke 2007, S. 450-459.

⁵ Vgl. Bourdieu 1997, S. 129f., 133f.; Osborne/Rose 1999; Kern 1982, S. 108-110; Ziemann 2006, S. 504f., 511.

Modernisierung der politischen Kommunikation, sondern führte potentiell auch zu irreführenden politischen Strategien.⁶

So kenntnisreich und anregend die genannten Arbeiten und Positionen zur Demoskopiekritik und -geschichte sind: sie vernachlässigen häufig die pädagogischen Ansprüche und Funktionen demoskopischer Politik- und Sozialforschung, die schon für den Entstehungskontext der repräsentativen Bevölkerungsumfragen in Westdeutschland zwischen 1945 und 1947 im Rahmen der Reeducation-Politik der Westalliierten maßgeblich waren. Dieses Selbstverständnis wird im zweiten Abschnitt am Beispiel eines der ältesten bestehenden privatwirtschaftlichen Umfrageinstitute, des 1947 von Elisabeth Noelle und Erich Peter Neumann (1912-1973) gegründeten „Instituts für Demoskopie Allensbach“ (IfD), analysiert. Das Allensbacher Institut ermittelt seit November 1950 bis heute ununterbrochen für das Bundeskanzler- und Bundespresseamt politische Einstellungen und Meinungsbildungsprozesse der Bevölkerung. Im Zentrum des dritten Abschnitts steht die Frage, *wie* polit-pädagogische Planung und Kommunikation auf demoskopischer Basis realisiert wurde.⁷ Sie wird untersucht am Beispiel der semioffiziellen, von der Regierung Adenauer und der Industrie finanzierten und von Neumann 1953 initiierten „Deutschen Lehrerbriefe“. Im Fazit werden Kontinuitäten und Modifikationen der pädagogischen Ambitionen sowie Gründe für das Scheitern der „Lehrerbriefe“ benannt. Bei der Analyse stütze ich mich auf Quellen aus dem privat verwahrten Nachlass Neumanns, auf Akten aus dem französischen Archives d’Occupation en Allemagne et en Autriche und dem Archiv für Christlich-Demokratische Politik, auf Allensbacher Umfrageberichte und auf Ausgaben der Monatszeitschrift „Die deutschen Lehrerbriefe“ für die Zeit von 1953 bis 1965.

2 Das pädagogische Selbstverständnis Allensbacher Umfrageforscher

Das Allensbacher Institut entstand im Kontext westalliiertter Reeducation-Politik. Elisabeth Noelle, bis heute Geschäftsführerin des IfD, führte für die französischen Militärbehörden in Baden-Baden, für die von Colonel Bernard Lahy geleitete „Section d’Enquetes Pédagogiques“, Befragungen unter Schü-

⁶ Vgl. zur Modernisierung politischer Kommunikation durch Demoskopie vor allem Raphael 1996; Kruke 2004; Bösch 2003.

⁷ Damit greife ich eine zentrale Fragestellung der Kulturgeschichte des Politischen auf, vgl. Landwehr 2003, S. 103; Mergel 2002.

lern, Abiturienten und Studenten durch. Die Section wiederum unterstand der von General Raymond Schmittlein geleiteten Abteilung „Education Publique“.⁸ Diese organisatorischen Bezeichnungen deuten eine ähnliche pädagogische Indienstnahme der empirischen Sozialforschung für die Reeducation an, wie sie auch für im Auftrag der US-Regierung tätige Sozialwissenschaftler, für die Frühphase der Institute Infratest in München und EMNID in Bielefeld, zutraf.⁹ Mit einer Kombination von individualpsychologischen Tests und quantitativen Methoden versuchte Lahy unter dem Rubrum der Psycho- und Soziometrie mentale Dispositionen, moralische Einstellungen und Charaktereigenschaften bei Schülern und Lehrern zu erkunden, „pour aide à l’adaptation des méthodes pédagogiques au probleme de la désintoxication morale et spirituelle de la Jeunesse allemande“¹⁰. Das metaphorisch umkleidete Ziel der moralischen ‚Entgiftungskur‘ für die Jugendlichen in der französischen Zone stützte sich auf Umfragen zu politischen Einstellungen der Heranwachsenden, etwa zu ihren Bewertungen der NS-Zeit, zu ihren Zukunftsaussichten, Kriegsängsten, Auswanderungsplänen oder zu Lektürevorlieben und zum Goethebild.¹¹ Doch sind konkrete erziehungspolitische Maßnahmen aufgrund dieser Erkenntnisse nicht nachweisbar. Die sich wandelnde politische Lage im beginnenden Kalten Krieg erforderte nicht die moralische Reinigung (l’épuration) der Westdeutschen, sondern ihre Stärkung als westlich orientierte Staats- und Konsumbürger, um zur Stabilisierung des westdeutschen Teilstaats beizutragen. Schon früh enthielten Allensbacher Umfrageberichte einen derartigen pädagogischen Impetus, etwa wenn für das Nachtprogramm des Nordwestdeutschen Rundfunks (NWDR) 1949 Befunde aus einer Studie zu Kenntnissen und Urteilen über Goethe literatur-didaktisch als dreiteilige Hörspielfolge zur Vermittlung deutscher Hochkultur aufberei-

⁸ Vgl. hierzu Vaillant 1986; Martens 1993; Wolfrum 1993, S. 96-102. Zu Schmittlein vgl. Wolfrum 2002, S. 72f.

⁹ Vgl. Füssl 1994, S. 179ff.; Füssl 2006.

¹⁰ Archives de l’Occupation Française en Allemagne et en Autriche (AdO) Colmar, Affaires Culturelles (AC), 76/2b: Fonctionnement d’un Institut de Recherches psychologiques et sociologiques, Entwurf von Bernard Lahy, 1945.

¹¹ Allensbacher Archiv (im folgenden abgekürzt: AA), IfD-Bericht Nr. 12 Jugend nach dem Krieg. Umfragen 1947-48. Acht Berichte. Vgl. darin: Die Jugendbefragung. Zweck und Methode, Sommer 1947, S. 1: „Gedanken, Überzeugungen und Empfindungen der deutschen Jugend sind heute weitgehend unbekannt und schwer durchschaubar, nicht nur für das Ausland, sondern auch [...] für Eltern und Erzieher. [...] Erzieher können nicht viel mehr als allgemeine Feststellungen treffen: [...]. Sind diese Feststellungen richtig oder falsch? Eben um das zu ergründen, hat das Institut für Demoskopie seine Jugend-Befragungen begonnen.“

tet wurden.¹² Explizit ‚examinatorische Züge‘ nahm 1949 die Allensbacher Umfrage zu Politik- und Wirtschaftskenntnissen sowie zur Einstellung gegenüber der sozialen Marktwirtschaft an.¹³

Den Wandlungsprozess der Westdeutschen zu demokratischen Wahlbürgern und Konsumenten wollte besonders die Regierung Adenauer pädagogisch begleiten oder dämpfend kontrollieren. Da sie dem Schiedsgericht der Wahl unterlag, versuchte sie durch Demoskopie mitunter *kurzfristig* für Politikstrategien und Kampagnen verwertbares Wissen über politische Stimmungen in der Bevölkerung zu erhalten. Zugleich sollten Umfrageerkenntnisse der Bundesregierung Wissen über sich anbahnende Einstellungsveränderungen liefern, das sie zu *längerfristiger* Steuerung der gesellschaftspolitischen Willensbildung in der Bevölkerung einsetzen konnte.¹⁴ Ab Herbst 1950 griff die unter Druck geratene Regierung Adenauer im Kontext von Kriegsfurcht, Massenarbeitslosigkeit und Angst vor Preissteigerungen auf sozialpsychologische Diagnosen und polit-pädagogische Empfehlungen aus Allensbach zurück. Zusammen mit Adenauers erstem Staatssekretär Otto Lenz (1903-1957) etablierte sich Erich Peter Neumann als demoskopischer Politikberater des Bundeskanzlers. Zudem gestaltete er über anderthalb Jahrzehnte die Regierungspropaganda (vgl. Abschnitt 3).¹⁵ Bereits 1948/49 hatte sich Elisabeth Noelle von ihren französischen Vorgesetzten gelöst und mit unternehmerischem Pragmatismus ihre demoskopischen Diagnosen u.a. Ludwig Erhard zur sozialpsychologischen Erkundung der Währungsreform zur Verfügung gestellt.¹⁶ Dieser frühen Studie zur Spar- und Konsumneigung der Westdeutschen nach Einführung der D-Mark folgten im Laufe der nächsten Jahrzehnte weitere Umfragen zum Verbraucher- und Kaufverhalten, die u.a.

¹² Vgl. AA, IfD-Bericht 22: Goethe 1949. Funkbearbeitung einer Massen-Umfrage in drei Teilen. Von Hans Georg Brenner, Erich Peter Neumann und Elisabeth Noelle. Juli 1949. Diese Umfrage wurde 1999 im Auftrag des ZDF-Nachtstudios wiederholt, vgl. IfD-Bericht 6057: Demoskopie und Kulturgeschichte. Zum pädagogischen Impetus des NWDR-Nachtprogramms vgl. Boll 2004.

¹³ Vgl. AA, IfD-Bericht 35/II: Bericht über die erste Umfrage der wirtschaftspolitischen Gesellschaft von 1947 über die deutsche Situation. August/September 1949, S. 39.

¹⁴ Vgl. Erhard 1962, S. 13.

¹⁵ Propaganda wird hier verstanden als appellative, inhaltlich reduzierte, ideologisch fundierte Kommunikation zur Eroberung und Befestigung von Anhängerschaften und zur pädagogisch grundierten Popularisierung von Regierungsthemen, vgl. Arnold 2003. Vor allem mit dem Bezug auf pädagogische Implikationen der Regierungspropaganda grenzte sich Neumann von der kommunistischen Agitation ab, vgl. Neumann 1968.

¹⁶ Vgl. AA, IfD-Bericht 2: Sonderumfrage Währungsreform I, 26.-30.6.1948; IfD-Bericht 3: Sonderumfrage Währungsreform II, 17.-22. Juli 1948.

einen Verbürgerlichungsprozess der Arbeiter diagnostizierten.¹⁷ Diese durch empirische Daten gesicherte Erkenntnis griffen die Regierungen Adenauer und Erhard auf, etwa mit der Wahlparole ‚Wohlstand für alle‘. Doch sollte sich die Verbürgerlichung nicht in der sozialpolitisch abgesicherten Erhöhung des materiellen Lebensstandards erschöpfen, vielmehr sollten zugleich bürgerliche Werte und Lebensstile in den Arbeiterfamilien Fuß fassen. Diesen Prozess der sozialen Vereinheitlichung und Harmonisierung hielten Neumann und Lenz für existentiell notwendig zur Stabilisierung der Bundesrepublik im Systemkonflikt des Kalten Krieges. Sie versuchten ihn zu beschleunigen durch die Popularisierung der als bürgerlich etikettierten Werte wie Treue, Ehrlichkeit, Arbeitsfleiß und Ordnung.¹⁸ Zudem müsse in Westdeutschland, mahnte der demoskopische Politikberater, die amerikanische Haltung des ‚freedom and enterprise‘, also der eigenverantwortlichen Lebensgestaltung gleichsam als Unternehmer seiner selbst, ausgebildet werden.¹⁹ Doch dem stand die demoskopisch ermittelte Unwissenheit der als passiv und defätistisch eingestuften Masse der Volksschulabsolventen auf ökonomischem und politischem Gebiet entgegen, von denen Umfragen vor allem ein Bild des demokratischen Mängelwesens zeichneten. So wussten Mitte der 1950er Jahre zwei Drittel bis vier Fünftel der Befragten die Begriffe ‚Regierungskoalition‘, ‚Integration‘, ‚nationale Souveränität‘ und ‚Gewaltenteilung‘ nicht zu erklären – und 59 Prozent wollten der Bundesregierung pseudodiktatorische Vollmachten in der Legislative zugestehen. Dem gegenüber konnten 77 Prozent den Begriff ‚Monarchie‘ korrekt umschreiben.²⁰ Schwächen in der Elementarbildung und Unwissen über Lebensdaten von geschichtspolitisch instrumentalisierten Gestalten wie Karl dem Großen und Martin Luther korrelierten nach Allensbacher Befunden mit Misstrauen gegenüber Mitmenschen, fehlendem sozialen Engagement und politischer Apathie – verheerende Befunde für den im Kalten Krieg als wichtig erachteten sozialen Zusammenhalt in der Bevölkerung.²¹ Auch die Arbeitsproduktivität leide, weil die ungenügend ausgebildeten Erwerbstätigen den Anforderungen des technischen Fortschritts nicht genügen könnten.

¹⁷ Vgl. Grube 2004b.

¹⁸ So plante Neumann im Vorfeld der Bundestagswahl 1957 die Gründung der „Arbeitsgemeinschaft für bürgerliche Politik“, vgl. AA, Nachlass Erich Peter Neumann (NL EPN) Neumann an Bundeskanzler Adenauer, 7.1.1957; Archiv für Christlich Demokratische Politik (ACDP) I-172-48/3 (NL Lenz): Neumann an Lenz 19.1.1957.

¹⁹ Vgl. Neumann o.J. [1955], S. 11; auch Neumann o.J., S. 8.

²⁰ Vgl. Noelle/Neumann 1975, S. 90, 205; Noelle/Neumann 1957, S. 142.

²¹ Ebd., S. 19.

Befragte mit Abitur zeigten sich dagegen in Umfragen gegenüber dem Politik- und Wirtschaftssystem der Bundesrepublik aufgeschlossener und engagierter. Daher sahen Neumann und Noelle in einem vermehrten Zugang von Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten zum Gymnasium ein wichtiges Mittel zur Behebung von politischer Lethargie und Staatsferne. Beide engagierten sich am Ende der 1950er Jahre im informellen ‚Ettlinger Kreis‘ der Unternehmer-Brüder Freudenberg in Weinheim/Bergstraße, dem auch Theodor Adorno und der Soziologe Hellmut Becker angehörten. Der ‚Ettlinger Kreis‘ wiederum setzte sich vor allem für die Stärkung beruflicher Qualifikation im ökonomischen Wettbewerb ein und beauftragte 1958 das Allensbacher Institut mit einer „Studie zu Schulfragen“, um „schöpferisch den Zustand von Morgen“ zu planen.²²

Die hier skizzierten Forderungen nach bildungspolitischen Interventionen können mit Foucaults Analyse des westdeutschen Neoliberalismus nach 1945 als Teil einer aktivierenden Bevölkerungspolitik verstanden werden. Demnach sollte Bildung die Menschen zu selbständigen Marktteilnehmern und Staatsbürgern machen.²³ Konsequenter weiter gedacht wäre nach Foucaults Konzept der ‚Gouvernementalität‘ die demoskopische Erfassung der Westdeutschen eine spezifische Machttechnik zur Produktion von Wissen für politischen Interventionismus in Form von informeller Propaganda und von Versuchen, die Willensbildung in der Bevölkerung zu lenken.²⁴ Zweifelhaft bleibt allerdings, inwieweit mit Foucaults Konzept pädagogische Implikationen politischer Demoskopie und Propagandatätigkeit analytisch erfasst werden können. Denn gegen Foucaults These von der gouvernementalen Selbstbeschränkung zugunsten des Regulativs des Marktes spricht die Indienststellung der Demoskopie für die Regierung zur Stärkung staatlicher Lenkungsmöglichkeiten im Kontext des Kalten Krieges, den Foucault stark vernachlässigt hat.

So zielten die demoskopisch grundierten Forderungen nach vermehrter Gymnasialbildung nicht nur auf die Ausschöpfung des Humankapitals, sondern in erster Linie auf die Befestigung des bürgerlichen Wertekanons und die Identifikation mit dem Staat und Wirtschaftssystem. Um politische

²² Vgl. AA, IfD-Bericht, 645: Studien zu Schulfragen. Erster Bericht i.A. des Ettlinger Kreises, Juni 1958, S. II, S. 30-32.

²³ Vgl. Foucault 2004, S. 198f., 318f. Der Begriff ‚Neoliberalismus‘ besitzt hier eine andere Bedeutung als in der gegenwärtigen politischen Debatte; Foucault verwendet ihn zur Bezeichnung (‚ordo‘-)liberaler Denkmodelle aus der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg – in Abgrenzung zum ‚alten Liberalismus‘ des 19. Jahrhunderts.

²⁴ Vgl. Foucault 2004, S. 197-201, 261, 306, 319; auch Foucault 1991, S. 35-37.

Gleichgültigkeit, kritische Distanz zum Staat sowie wirtschaftliche Rückständigkeit zu beheben, warb Neumann wiederholt vor Regierungsvertretern und Unternehmern für verstärktes erzieherisches Engagement der oberen Schichten:

„Ich glaube, dass eine moderne Staatsführung in diesem Land mit seiner ungeheuren politischen Gefährdung einfach darauf angewiesen ist, sich eine Gefolgschaft zu verschaffen, die einigermaßen begreift, worum es geht. Dass davon zur Zeit keine Rede sein kann, dass dieses Ziel auch nur annähernd erreicht ist, das möchte ich Ihnen gern an ein paar Beispielen zeigen. [...] 82 Prozent der westdeutschen Bevölkerung haben nur eine Volksschule besucht [...]. Wenn Sie die Frage stellen: ‚Wissen Sie, was Konjunktur ist?‘ sagen 49 Prozent, das weiß ich nicht. Meine Herren, [...] Sie können ja rückwärts darauf schließen, in welchem Kauderwelsch wohl das in den Köpfen ankommt, was unter diesen Verhältnissen in den Zeitungen steht und im Rundfunk gesagt wird. [...] Und ich glaube, dass das Problem heute ein wenig darin liegt, dass die Oberschicht, und zwar vor allem die Politik, *pädagogisch zu träge* geworden ist. Es ist immer eine Aufgabe der materiellen und geistigen Oberschicht eines Volkes, *pädagogisch wirksam* zu sein.“ Und angesichts der damals drohenden 5-Tage-Woche sorgte sich Neumann: „Was werden die Menschen mit ihrer Freizeit machen? Das ist eine Frage, die in den Fußballplatz gehen kann oder in den politischen Radikalismus: wir wissen es noch nicht.“²⁵

Die Mahnungen an die sozialpädagogische Verantwortung der ‚geistigen Oberschicht‘ offenbart Neumanns Nähe zum konservativ-elitären Konzept der geistigen Aristokratie Ernst Jüngers.²⁶ Jünger hatte sich damit vor allem gegen die Reeducation-Politik der Westalliierten gewandt und die politische Nachkriegs- und Werteerziehung der Westdeutschen prinzipientreuen deutschen Intellektuellen, Kirchenvertretern, politischen und unternehmerischen Führungspersönlichkeiten überantworten wollen. Ähnlich forderte Neumann die Steuerung politischer Meinungsbildung durch aktive Themensetzung seitens auserwählter Publizisten und Unternehmer – und vor allem der politischen Führung. Dabei seien „Informationen über den Stand der öffentlichen Meinung [...] die Voraussetzung dafür, dass er [der Politiker - NG] sie [die öffentliche Meinung - NG] an jenen Ort zu lenken vermag, auf dem er [...] mit seiner Überzeugung steht“²⁷. Verzichte die Regierung bei der Bevölkerungssteuerung auf sozialpsychologische Erkenntnisse, herrsche „die Anar-

²⁵ Vgl. Neumann 1956, S. 21.

²⁶ Vgl. Grube 2004a, S. 334-337; Noelle 2006, S. 158ff. Zu Jünger hatten Neumann, ehemals Publizist der „Weltbühne“ und namhafter Redakteur des „Berliner Tagblatts“ sowie der NS-Wochenzeitung „Das Reich“, und seine aus großbürgerlichem Berliner Elternhaus stammende Ehefrau Elisabeth Noelle, promovierte Zeitungswissenschaftlerin und Journalistin, seit 1946/47 – mitunter engen – Kontakt.

²⁷ Vgl. Neumann 1963, S. 25.

chie“²⁸, befürchtete Neumann mit wiederholtem Hinweis auf die bürgerkriegsähnlichen Konflikte 1932/33 und argwöhnisch gegenüber politischem Meinungspluralismus in staatlich existentiellen Fragen. Angesichts der als überlegen eingestuften „psychologischen Kampfmittel“ der kommunistischen Diktaturen, die Neumann als autoritäre Erziehungsstaaten mit einheitlicher Gefolgschaft letztlich überschätzte, müsse die westdeutsche Regierung, zumal sie auf „die Mitwirkung der Massen in der Politik angewiesen“ sei, „die Gesichtspunkte der Führung in die Breite [...] tragen“.²⁹

Für ihre demoskopischen Diagnosen und pädagogischen Ziele nahmen Noelle und Neumann zudem den österreichischen Sozialpsychologen Paul F. Lazarsfeld (1901-1976) in Anspruch. Auch Lazarsfeld, der vor den Nazis aus Österreich in die USA emigriert war und dort sein „Bureau of Applied Social Research“ betrieb, befürwortete die Verbindung der angewandten empirischen Sozialforschung mit staatsbürgerlicher Erziehung, wenn „wir zum Beispiel Rassenvorurteile beseitigen, Verbraucherwünsche verändern oder zur internationalen Verständigung beitragen [wollen]“³⁰. Hinsichtlich sozialpsychologischer Deutungen und polit-pädagogischer Ambitionen bestanden in den 1950er Jahre Schnittmengen und Kooperationen auch mit dem Frankfurter Institut für Sozialforschung. Die Zusammenarbeit, etwa in einem internationalen Forschungsprojekt zur westdeutschen Lehrerschaft 1953 oder auch im schon genannten ‚Ettlinger Kreis‘, schlug jedoch bald in Konkurrenz um politische Deutungen und pädagogische Empfehlungen um.³¹ Theodor Adorno sah im Gegensatz zum Allensbacher Bürgerlichkeitsideal in traditionellen Familienstrukturen und Erziehungspraktiken eine der Hauptquellen für den autoritären Charakter der Deutschen.³² Seine einleitend skizzierte Ablehnung theorielooser empirischer Sozialforschung als Instrument politischer Führung richtete sich gerade gegen eine demoskopische Politikberatung wie die Erich Peter Neumanns, die sich zudem auch noch mit der Gestaltung politischer Propaganda verband. Propaganda und politische Bildung gehörten

²⁸ Ebd., S. 27.

²⁹ Vgl. AA, NL EPN: Tagebuch 1.1.-31.7.1959, Neumann an Rudolf Vogel, MdB CDU, 6.2.1959.

³⁰ Vgl. Lazarsfeld/Berelson/Gaudet 1969, S. 34. Vgl. ähnliche Forderungen, die gesellschaftsanalytische Diagnose als Basis für gesellschaftspädagogische Maßnahmen mit dem Ziel eines „planning for freedom“ zu nutzen, bei Mannheim 1951, S. 13-23, und Lippmann 1922/1990, S. 264-275.

³¹ Vgl. AA, IfD-Bericht 241: Die Situation der Lehrerschaft in Westdeutschland, 1953.

³² Vgl. Noelle 2006, S. 186ff.; Wiggershaus 1987, S. 479ff.; Gödde/Konitz 2006, S. 209, 246f., 413.

für Neumann jedoch untrennbar zusammen, wollte man eine dem Ostblock vergleichbare geschlossene gesellschaftliche Formation herstellen, die sich durch hohe Identifikation mit Staat und Regierung auszeichnete. Geling dies nicht, drohte nach seiner Auffassung das Schreckbild einer ‚Nation at Risk‘ – weniger ökonomisch als nationalstaatlich.³³ Dieser pädagogische Anspruch hat wohl nicht wenig dazu beigetragen, die eingangs angesprochenen anti-demoskopischen Reflexe hervorzurufen.

3 Aufbau staatsbürgerlicher Gesinnungsbildung: Die „Vereinigung staatsbürgerlicher Erziehung“ im Zentrum des Propagandanetzwerks von Lenz und Neumann

Um dem als überlegen empfundenen kommunistischen Erziehungsstaat Adäquates entgegenzusetzen, bauten in den frühen 50er Jahren Neumann und Staatssekretär Lenz ein ganzes Geflecht von privatwirtschaftlichen Propagandagesellschaften mit semioffiziösem Charakter auf. Diese Organisationen sollten die Vorteile der sozialen Marktwirtschaft und der parlamentarischen Demokratie appellativ oder belehrend vermitteln, demokratische Unkenntnis und politisches Desinteresse beheben und damit eine zustimmende und unterstützende Haltung der Bevölkerung zu Staat und Regierung befördern. Entsprechend standen die Adenauerschen Politikessentials Wiederaufbau, Wiederbewaffnung, Westbindung und Wiedervereinigung und sogar die personalisiert zugespitzte Werbung für den Kanzler selbst im Zentrum politischer Kommunikationsstrategien. Diese inhaltliche Ausrichtung indizierten bereits programmatische Namen einzelner Gesellschaften, wie „Bund aktiver Demokraten“, „Arbeitsgemeinschaft für Wiedervereinigung“, „Vereinigung für freiheitliche Politik“ oder „Gesellschaft Freies Europa“. Sie produzierten eine Vielzahl von textlastigen Broschüren oder Maternseiten zum Abdruck in kleinen Heimatzeitungen und von visuell appellativen Plakaten. Die „Deutsche Reportagefilm“, eine weitere Organisation innerhalb dieses Netzwerks, erwarb Filmrechte, z.B. für die moralisierend belehrende antikommunistische Verfilmung von George Orwells „Animal Farm“, und stellte die Auslandswochenschau „Deutschlandspiegel“ sowie kurze Werbefilme her, die dann vorwiegend in kleinen Dörfern von den rollenden Kinos der VW-Busse der „Mobilwerbung“ mit kurzen Unterweisungen vorgeführt wurden.³⁴

³³ Vgl. Tröhler 2006.

³⁴ Vgl. Grube 2005, S. 292ff.

Die zentrale Schnittstelle in diesem Organisationsgeflecht bildete ab 1954 die „Vereinigung für staatsbürgerliche Erziehung“ (VstE). Aufgrund ihrer Gemeinnützigkeit zog sie mit Wissen und Unterstützung des Bundeskanzleramts die Spenden aus der Industrie ein und erhielt von der durch die Parteispendenaffären der 70er und 80er Jahre bekannten „Staatsbürgerlichen Vereinigung“ (SV) monatlich ein Fixum von bis zu 100.000 DM. Die VstE verteilte diese Gelder je nach Bedarf an die übrigen Gesellschaften.³⁵ Vor allem sollte diese Vereinigung jedoch den pädagogischen Lenkungsanspruch verwirklichen. Dazu dienten die seit 1953 herausgegebenen „Deutschen Lehrerbrieftage“. Diese zunächst an 50.000, dann an 70.000 westdeutsche Volksschullehrer kostenlos verteilte Monatsschrift fußte auf der demagogisch erhärteten Überzeugung, dass ‚Respektspersonen‘ wie Rechtsanwälte, Pastoren, Ärzte oder eben Lehrer gerade im ländlichen Raum meinungsmodellierend in die politische Willensbildung der zumeist unpolitischen ländlichen Jugendlichen eingreifen könnten.³⁶ Die VstE knüpfte damit an ähnliche Bestrebungen im wilhelminischen Kaiserreich an, die von der namensähnlichen „Vereinigung zur staatsbürgerlichen Erziehung des deutschen Volkes“ ausgegangen waren. 1911 in „Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung“ umbenannt, hatte sie in holistischer Perspektive ebenfalls dem Staat und nicht den vermeintlich einseitigen Parteien die Aufgabe der staatsbürgerlichen Gesinnungsbildung zugewiesen und zu diesem Zweck ebenfalls eine Zeitschrift ins Leben gerufen.³⁷

³⁵ Vgl. AA, NL EPN, Finanzierung politischer Propaganda: Zur Finanzierung der VstE vgl. die Korrespondenz Neumanns und seines Mitarbeiters Ernst Thiel mit Hans Buwert, Geschäftsführer der SV, vom 7.7., 23.9., 20.10.1954 und vom 15.1., 19.2.1955. Zur Kooperation mit dem Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (BPA): BPA, Abteilungsleiter Inland Glaesser an die VstE, 14.6.1954; VstE an Ministerialrat Dr. Mai, 25.11.1954.

³⁶ Vgl. AA, IfD-Bericht 1268/II: Respektspersonen. Eine Umfrage unter Ärzten, Rechtsanwälten und Geistlichen im Bundesgebiet im Auftrag des Bundespresseamtes der Bundesregierung. Diese Befragung von 1965 wurde ein Jahr später ergänzt durch 100 Interviews unter Gymnasial- und Volksschullehrern. Vgl. Satzung der VstE 1958/59. In: NL EPN.

³⁷ Vgl. Borchering 1965, S. 24f.; Blankertz 1982, S. 229.

3.1 „Wir können unsere Jugend gegen die kommunistische Infiltration nur schützen, indem wir sie von vornherein immun zu machen uns bemühen.“³⁸ Ziele und Inhalte der „Lehrerbriefe“

Chefredakteur der „Deutschen Lehrerbriefe“ war der mit Neumann seit den gemeinsamen schlesischen Jugendtagen befreundete promovierte Theologe Dr. Ambrosius (Paul) Styra, von 1929-1936 selbst Gymnasiallehrer für Deutsch, Latein und Philosophie in Neisse und anschließend bis 1943 Lektor im Philosophischen und Theologischen Studium der Franziskaner in Breslau.³⁹ Nach seiner Einberufung zur Wehrmacht veröffentlichte er 1944 für die Abteilung Ost des Reichspropagandaministeriums eine Propagandaschrift über das ‚Junge Europa‘. Dieses Titelcredo richtete sich an die verbündeten litauischen und ukrainischen Truppen und sollte den von der sowjetischen Armee zurückgeschlagenen deutschen Eroberungskrieg nun als Kampf für die Verteidigung Europas erscheinen lassen.⁴⁰ Nach Kriegsende kurzzeitig im Schuldienst tätig, verfasste er seit seiner Berufung in die Redaktion der „Deutschen Lehrerbriefe“ im Jahr 1953 die bis zu 30-seitigen Hauptartikel des A5-formatigen Monatsheftes. Diese Artikel bildeten den Themenschwerpunkt einer jeden Ausgabe, die neben Vorwort und politischen Kurzmitteilungen auch unregelmäßig Leserbriefe oder anonym veröffentlichte Briefe einer ‚Stimme aus Mitteldeutschland‘ über die Schulverhältnisse in der DDR enthielten. Mitunter waren unter dem Beilagentitel ‚Dokumente zur Zeitgeschichte‘ Reden von politischen oder kirchlichen Persönlichkeiten, etwa von Theodor Heuss, Ludwig Erhard oder Papst Pius XII., veröffentlicht.⁴¹

Wie der Werdegang von Chefredakteur Styra Kontinuitäten vom Nationalsozialismus bis zur frühen Bundesrepublik aufwies, so wirkte der Antibolschewismus der 30er und 40er Jahre in der modifizierten Form des Antikommunismus besonders in den ersten Jahrgängen der „Lehrerbriefe“ fort. So wird an vielen Stellen das Bemühen Neumanns erkennbar, der als überle-

³⁸ Styra, Paul (1953): Der Mensch als Material und Funktion. In: Deutsche Lehrerbriefe, 1, S. 87-107, hier S. 107.

³⁹ Vgl. Styra 1939a und 1939b. Zur Biographie Styras vgl. seinen selbst verfassten tabellarischen Lebenslauf im NL EPN, Tagebuch 1.8. - 31.12.1959.

⁴⁰ Vgl. Styra 1944a, 1944b.

⁴¹ Vgl. Heuss, Theodor (1954): Dank und Bekenntnis. Der Bundespräsident über die Männer des 20. Juli 1944 im Auditorium Maximum der FU Berlin. In: Deutsche Lehrerbriefe 2/Anhang Dokumente zur Zeitgeschichte, S. 1-12; Erhard, Ludwig (1954): Wirtschaft ist Kraft, nicht Schicksal. Rede zur Eröffnung der Internationalen Herbstmesse in Frankfurt/Main. In: Ebd., Papst Pius XII. zu Fragen der Zeit (1957). In: Deutsche Lehrerbriefe 4, S. 37.

gen empfundenen staatsbürgerlichen Indoktrination in der Sowjetunion oder der DDR etwas Eigenes entgegen zu setzen: „Wenn es den Diktaturen gelingt, mit vorgetäuschten Werten die Jugend ihres Staates froh zu machen, so müsste das erst recht der Demokratie mit ihren echten Werten möglich sein.“⁴² Gegenüber sozialistischen Gleichheitspostulaten, Romantisierungen des Alltags in der NS-Diktatur und generell gegenüber „totalitärem Ungeist“ sollten Lehrer und Schule das „Ethos der Freiheit“ vitalisieren.⁴³ Freiheit war damit ex negativo definiert als Gegenentwurf zu den tendenziell gleichgesetzten nationalsozialistischen und kommunistischen Totalitarismen.⁴⁴ Zudem schlossen die „Lehrerbrief“-Redakteure zur Kontrolle der politischen ‚Verstehenshandlung‘ verschiedene Bedeutungsoptionen von Freiheit aus, etwa die Befreiung von alliierter Besatzung oder Zügellosigkeit und Hedonismus.⁴⁵ Gemeint war vielmehr die Möglichkeit zu einer insbesondere wirtschaftlich nutzbaren Entfaltung des Einzelnen als vollgültige Persönlichkeit, die sich selbst bewahrt und zugleich „ohne Substanzverlust in den Dienst der Gemeinschaft“ stellt.⁴⁶ Mitte der 60er Jahre gewann ‚Freiheit‘ zusehends einen eigenen Stellenwert, ohne das ostdeutsche Feindbild zu aktivieren, da „die Demokratie [...] uns mehr ist als eine bloße Alternative zur kommunistischen oder irgendwie anders gearteten Despotie. Sie ist die Lebensform, die unserer Menschenwürde gemäß ist, der Hort der Freiheit.“⁴⁷

Neben der werbenden Vitalisierung des Freiheitsgedankens sollte den Jugendlichen der sittliche Wert des Staates neu vermittelt werden, damit dessen Autoritäten wieder Anerkennung erhielten. Die Einpassung der Heranwachsenden in Staat und Staatengemeinschaft dominierte in den „Lehrerbriefen“ gegenüber der Aktivierung der Jugendlichen zu selbständigen ‚Unternehmern ihrer selbst‘. Auf diese Weise hofften Styra und Neumann, die als resignativ, nihilistisch, defätistisch und politisch passiv wahrgenommene Jugend für das

⁴² Vgl. Arbeitsgemeinschaft für staatsbürgerliche Erziehung (1955): Zum Geleit. In: Deutsche Lehrerbriefe 3, o.S. [S. II].

⁴³ Vgl. Arbeitsgemeinschaft für staatsbürgerliche Erziehung (1959): Zum Geleit. In: Deutsche Lehrerbriefe 7, S. VI.

⁴⁴ Vgl. Styra, Paul (1953): Der Mensch als Material und Funktion. In: Deutsche Lehrerbriefe, 1, S. 87-107.

⁴⁵ Vgl. Arbeitsgemeinschaft für staatsbürgerliche Erziehung (1963): Zum Geleit. In: Deutsche Lehrerbriefe 11, S. V; vgl. dazu allgemein auch Frevert 2005, S. 15.

⁴⁶ Vgl. Styra, Paul (1957): Vom Sinn der Freiheit. In: Deutsche Lehrerbriefe 5, S. 25-35, hier S. 35; vgl. auch Styra, Paul (1953): Wirtschaft als freie Entfaltung der Persönlichkeit. In: Deutsche Lehrerbriefe 1, S. 189-219.

⁴⁷ Vgl. Arbeitsgemeinschaft für staatsbürgerliche Erziehung (1964): Zum Geleit. In: Deutsche Lehrerbriefe 12, S. Vf.

westliche Staats- und Wirtschaftssystem zu gewinnen.⁴⁸ Der Staat wurde als überparteilicher, gerechter Beschützer dargestellt und mit Hilfe von Körpermetaphorik zum organisch gewachsenen Gemeinschaftswerk von Repräsentanten, Institutionen und Bürgern stilisiert, „zu unserem Werk und unserer Schöpfung und zu einem Teil unseres Selbst“⁴⁹. Damit sei nicht, so präzisierten die Herausgeber gegenüber den teilweise noch im Kaiserreich oder im Nationalsozialismus politisch sozialisierten Lehrern, einer vollständigen Politisierung der Jugend das Wort geredet, auch nicht einem romantisch deutschtümelnden, selbstfixierten Nationalismus.⁵⁰ Ziel sei vielmehr die wachsende Identifikation der Jugend mit der Bundesrepublik bei gleichzeitiger Akzeptanz der europäischen Integration als Basis für zunehmende politische Partizipation und antikommunistisch grundierte Verteidigungsbereitschaft.

Um das anvisierte Freiheits- und Staatsverständnis zu vermitteln, boten die „Lehrerbriefe“ überwiegend, besonders zu Bundestagswahlen oder zum ersten Kanzlerwechsel 1963, basale politische Wissensvermittlung über Aufbau, Aufgaben und Funktionen der westdeutschen Verfassungsorgane von der Staatsspitze bis hin zur kommunalen Verwaltung. Zugleich warben „Lehrerbrief“-Artikel in den 1950er Jahren für die Regierungspolitik, indem sie zusätzlich aktuelle, noch im Meinungsbildungsprozess befindliche politische und gesellschaftliche Themen aufgriffen, wie etwa die Wiederbewaffnung. Damit wollten die Herausgeber die politische Willensbildung korrigierend lenken, zumal die Mehrheit der Westdeutschen aus nationalistischen oder pazifistischen Gründen den Aufbau einer Bundeswehr lange Zeit ablehnte. Mit der Etablierung der militärischen Bündnispolitik und dem Erreichen eines ersten, wenn auch brüchigen gesellschaftlichen Konsenses verschwand diese Thematik aus den „Lehrerbriefen“. Dafür wurden immer wieder Artikel zur Intensivierung europäischen Denkens in christlich-humanistisch-abendländischer Tradition publiziert, mit denen den Lesern auch Adenauers West-

⁴⁸ Styra, Paul: (1955): Zehn Jahre deutscher Jugend. In: Deutsche Lehrerbriefe 3, S. 105-126.

⁴⁹ Vgl. Styra, Paul (1953): Unser Staat. In: Deutsche Lehrerbriefe 1, S. 109-137, hier S. 113; Arbeitsgemeinschaft für staatsbürgerliche Erziehung (1958): Zum Geleit. In: Deutsche Lehrerbriefe 6, S. VI.

⁵⁰ Vgl. ebd., S. Vf.; Styra, Paul (1954): Ferien ohne Grenze. In: Deutsche Lehrerbriefe 2, S. 162-183; Arbeitsgemeinschaft für staatsbürgerliche Erziehung (1958): Zum Geleit. In: Deutsche Lehrerbriefe 6, S. Vf.

bindungsstrategie nahe gebracht werden sollte.⁵¹ Im Bundestagswahljahr 1965 rückten unter dem Eindruck der ersten westdeutschen Wirtschaftskrise die Mechanismen der Marktwirtschaft, Konsum und Konjunktur ins Blickfeld, wobei erstmals die Frage aufgeworfen wurde, wie und ob der gewonnene Wohlstand für alle zu verteidigen war.⁵² Außerdem nahmen ab den 60er Jahren Bildungsthemen zu – sicherlich ein Ergebnis der aufgeflamnten Diskussionen über den ‚Bildungsnotstand‘, die in den „Lehrerbriefen“ in Teilen als überzogen abgelehnt wurden.⁵³

Angesichts dieser grob skizzierten staatsbürgerlichen Erziehungsziele verwundert kaum die Berufung der „Lehrerbriefe“ auf unterschiedliche Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie Theodor Litt (1880-1962), Eduard Spranger (1882-1963) und Erich Weniger (1894-1961), aber auch auf Georg Kerschensteiner (1854-1932), der ebenfalls die Unterordnung individueller Ziele unter die Interessen des Staates und des Gemeinwesens gefordert hatte.⁵⁴ Ob allerdings diese Vorstellungen einer vollständigen Eingliederung des Einzelnen in Staat und Gemeinschaft und die Abwertung politischer Konflikte als zerstörerischer Meinungsstreit mit den ebenfalls in den „Lehrerbriefen“ enthaltenen Bemühungen zur Aktivierung der Jugendlichen als wirtschaftlich nützliche und politisch engagierte Subjekte in Einklang zu bringen waren, ist zweifelhaft (s. Abschnitt 4). Vermutlich diente der unselektive Bezug auf namhafte Pädagogen Styra und Neumann eher der Selbstlegitimation, der Außendarstellung und einer Art Catch-all-Strategie zur Ansprache von konservativen wie auch christlich-pazifistisch gesonnenen Volksschullehrern. Dafür spricht auch der explizite Bezug auf den pazifistisch gesonnenen Pädagogen Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966) oder auf den jüdischen Liberalen Walter Rathenau (1867-1922).

3.2 Resonanz der „Lehrerbriefe“ bis Mitte der 1960er Jahre:

Von verbreiteter Nutzung zur Gleichgültigkeit und Distanz

Um kollegiale Nähe zu demonstrieren und das Wohlwollen der Leser zu gewinnen, leitete die „Lehrerbriefe“-Redaktion jede Ausgabe mit der briefty-

⁵¹ Vgl. Arbeitsgemeinschaft für staatsbürgerliche Erziehung (1953): Europa ruft. In: Deutsche Lehrerbriefe 1, S. 13-36; Styra, Paul (1962): Europa im Werden. In: Deutsche Lehrerbriefe 10, S. 33-56.

⁵² Vgl. Styra, Paul (1965): Wie werden wir morgen leben? In: Deutsche Lehrerbriefe 13, S. 169-190.

⁵³ Vgl. Styra, Paul (1965): Bildungsnotstand? In: Deutsche Lehrerbriefe 13, S. 97-119.

⁵⁴ Vgl. Styra, Paul (1953): Zum Geleit. In: Deutsche Lehrerbriefe 1, S. III-VI; Blankertz 1982, S. 227; Schmiederer 1972, S. 9, 18f.; Kerschensteiner 1929, S. 36.

pischen Anrede „Sehr geehrter Herr Kollege! Sehr geehrte Frau Kollegin!“ ein und bediente sich gerade im ersten Heft des „Wir-Duktus“. Nicht als elitäre, wirklichkeitsfremde Schulfunktionäre, sondern als vertraute Kenner der pädagogischen Alltagsnöte präsentierten sich Herausgeber und Redakteure – und entschuldigten auf diese Weise gleichsam als Anwalt mögliche Verstrickungen der Volksschullehrer in den Nationalsozialismus: „Wir mussten manch ein Pseudowissen tradieren [...], wir mussten zurückhalten mit manchem echten Wissen [...]. Wir alle haben darunter gelitten, auch die, die sich zum Schein oder irrefühlerweise fügten, weil sie sich fügen mussten.“⁵⁵ Mit diesen Sätzen wurde ein Schlussstrich unter die Vergangenheit gezogen und die Debatte über Schuld und Verbrechen im Dritten Reich, dem Kontext des Kalten Krieges entsprechend, weitgehend aus den „Lehrerbriefen“ eliminiert. Die „Lehrerbriefe“ hatten zunächst große Resonanz hervorgerufen. Die VstE erhielt auf jedes Monatsheft zahlreiche zustimmende Zuschriften, die als Erfolgsbelege in Auszügen an Staatssekretär Globke gesandt wurden, verbunden mit der Hoffnung auf weitere, zu Beginn der 60er Jahre zunehmend unsichere finanzielle Unterstützung.⁵⁶ Dass die Lehrer die Anregungen zur staatsbürgerlichen Erziehung im Unterricht tatsächlich verwertet haben, signalisiert auch eine im ersten Drittel des Jahres 1956 durchgeführte Umfrage unter den Volksschullehrern.⁵⁷ Danach fanden die „Lehrerbriefe“ bei fast drei Viertel der Adressaten deutliche Beachtung; ein Viertel las die Zeitschrift zumeist vollständig durch, knapp die Hälfte rezipierte Teile daraus. Nur acht Prozent blättern die Ausgaben lediglich durch. Die per Postwurf versandte Monatszeitschrift fand besonders bei den älteren Volksschullehrern nachhaltige Beachtung, weniger bei den jüngeren und bei den an Höheren Schulen tätigen Lehrern. Über die Hälfte der „Lehrerbrief“-Bezieher gab vor, jedes Heft aufmerksam durchzuschauen. Drei Fünftel bewahrten alle oder manche Hefte auf, vermutlich zur Vorbereitung für späteren Unterricht oder als Lehrmittel.

Konkrete Recall-Fragen zu bestimmten Artikeln und Themen der „Lehrerbriefe“ schränken diese positiven Befunde zur Resonanz jedoch ein. Rund 63 Prozent konnten sich an bestimmte Beiträge nicht erinnern, lediglich die Aufsätze „Der Lehrer im sowjetzonalen Erziehungssystem“, „Die Erklärung

⁵⁵ Vgl. Arbeitsgemeinschaft für staatsbürgerliche Erziehung (1953): [Ohne Titel]. In: Deutsche Lehrerbriefe 1, S. 1-16, hier S. 2.

⁵⁶ Vgl. z.B. ACDP 1-070-128/1 (NL Globke): Neumann an Globke, 30.3.1963; AA, NL EPN, Korrespondenz Bonn A-L 1950-1960.

⁵⁷ Vgl. AA, IfD-Bericht 474/II Die Deutschen Lehrerbriefe. Meinungen und Urteile der Empfänger, 1956.

der Menschenrechte“ und „Das Ringen um die Saar“ blieben stärker in Erinnerung. Zudem ergab die Umfrage, dass ein Teil der „Lehrerbrief“-Hefte aufgrund einer veralteten Anschriftenliste zahlreiche Adressaten nicht erreichten. Schließlich konkurrierten die „Lehrerbriefe“ mit vielfältigen anderen Angeboten pädagogischer Fachlektüre. 84 Prozent der Befragten lasen andere Fachzeitschriften, wengleich die Hälfte meinte, dass die Lektüre der „Lehrerbriefe“ weitergehende Informationssuche entbehrlich mache. Doch die von Neumann und Styra geplante und in Teilen auch realisierte Steigerung der Auflage von 50.000 auf 90.000 Exemplare verschaffte den „Lehrerbriefen“ zwar mehr Leser, allerdings kaum mehr Durchschlagskraft inmitten der medialen Konkurrenz. Ab 1962 scheint gerade bei jüngeren Volksschullehrern das Interesse an dieser regierungsnahen Monatsschrift nachgelassen zu haben. Styra beklagte, dass bei ihnen der „Rettungsdank“ gegenüber dem Wiederaufbau nach Kriegsende und das Engagement für staatsbürgerliche Erziehung nachließen, weil Freiheit und Wohlstand zur Gewohnheit geworden seien.⁵⁸

Trotz sozialpsychologischer Analysen konnten die „Lehrerbrief“-Herausgeber politische Einstellung, Lebensgefühl und pädagogische Ambitionen der jüngeren Volksschullehrer spätestens Mitte der 1960er Jahre immer weniger verstehen und damit auch kaum noch steuern. Gleiches gilt für die Schüler. Zwar wollten die sich altväterlich und fürsorglich gebenden „Lehrerbrief“-Herausgeber Neumann und Styra die jugendlichen zunächst aus ihrer politischen Lethargie und Passivität gegenüber dem Staat reißen. Doch dann standen sie der jugendlichen Dynamik, die sich abseits der gewünschten Bahnen entfaltete, trotz prognostischer Umfragediagnosen zunehmend fremd gegenüber und werteten die junge Generation der 1960er Jahre als kulturell niveaulos und als renitent gegenüber gesellschaftlichen Normen. Halbstarke der ausgehenden 50er Jahre galten ihnen gar als „Parasiten des Wirtschaftswunders“.⁵⁹ Solche Etikettierungen waren allerdings eher geeignet, jene Distanz der Jugendlichen zu Staat und Gesellschaft zu vergrößern, die eigentlich hatte überwunden werden sollen.

⁵⁸ Vgl. Arbeitsgemeinschaft für staatsbürgerliche Erziehung (1962): Zum Geleit. In: Deutsche Lehrerbriefe 10, S. V-VII, hier S. VI.

⁵⁹ Vgl. Styra, Paul (1956): Die Halbstarcken. In: Deutsche Lehrerbriefe 4, S. 185-196, hier S. 189; Styra, Paul (1965): Jugend heute. In: Deutsche Lehrerbriefe 13, S. 145-168, mit der andgedeuteten Interpretation von Allensbacher Umfragen.

4 Fortbestand und Grenzen pädagogischer Ansprüche in der demoskopischen Politikberatung: Fazit und Ausblick

Die Bildungsexpansion und die Ausbreitung des Fernsehens haben am Ende der 1960er Jahre die politische Bewusstseinsbildung in der jungen Generation und vor allem in der Studentenschaft erheblich forciert. Die seither weitgehend in kritischer Auseinandersetzung, teilweise sogar konfrontativ verlaufene Identifikation der westdeutschen Jugendlichen mit dem gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen System der Bundesrepublik wich zunächst von diagnostischen Prognosen und Zielsetzungen konservativer Politikberater deutlich ab, die eine materielle und kulturelle Verbürgerlichung im Auge gehabt hatten. Nach Neumanns Tod 1973 warnte Elisabeth Noelle, nunmehr als Professorin für Publizistik an der Universität Mainz auch in der Journalistenausbildung engagiert, in einer Artikelfolge der „Zeit“ mit dem mahnenden Titel „Werden wir alle Proletarier?“ vor dem Verfall bürgerlicher Werte, vor Hedonismus und Generationenkonflikten. Sie setzte damit die pädagogischen Bemühungen der Allensbacher Sozialforschung fort, von denen ein Nachklang noch in ihrer 1997 erhobenen Forderung nach politischer Bildung für junge Ostdeutsche zu vernehmen ist, die „wachsendes Vertrauen zu Demokratie wie in Westdeutschland in den 50er Jahren“ herstellen sollte.⁶⁰

Doch die Kontinuität des pädagogischen Anspruchs der Allensbacher Sozialforscher darf den Blick nicht verstellen für seine begrenzten Umsetzungs- und Wirkungsmöglichkeiten. Den Niedergang der „Deutschen Lehrerbrieftage“ konnten auch demoskopische Erkenntnisse über die schwindende Resonanz der Wiederaufbau-, Westbindungs- oder Wiedervereinigungsthematik nicht verhindern, weil veränderte Leserwünsche kaum berücksichtigt wurden, die inhaltlichen Positionen sich vielmehr zu Beginn der 1960er Jahre einseitig und parteiisch verhärteten.⁶¹ Paul Styra und Erich Peter Neumann erreichten mit ihren Vorstellungen von staatstreuer bürgerlicher Geschlossenheit die junge Lehrergeneration angesichts fortschreitender gesellschaftlicher Fragmentierung und Pluralisierung der Lebensstile immer weniger, zumal der Staat und nicht die Aktivierung von Freiheit und Selbstverantwortung des Einzelnen der vorrangige Bezugspunkt der „Lehrerbrieftage“ blieb. Vielmehr häufte sich der Widerstand von politisch oppositionellen Lehrern, der sich erstmals schon anlässlich einer von der „Vereinigung für staatsbürgerliche

⁶⁰ Vgl. Noelle-Neumann 1978; Noelle-Neumann 1997.

⁶¹ Vgl. AA, NL EPN: Neumanns Exposé zum Antikommunismus 1959/60.

Erziehung“ 1957 herausgegebenen Werbebroschüre für die Atombewaffnung der Bundeswehr artikuliert hatte.⁶² Gerade die Anti-Atombewaffnungs- und Friedensbewegungen wirkten ab den ausgehenden 50er Jahren ihrerseits als „educators of the public“⁶³ und liefen konservativen staatsbürgerlichen Erziehungsbemühungen langfristig den Rang ab. Mit Beginn der Großen Koalition 1966/67 wurde die „Vereinigung für staatsbürgerliche Erziehung“ aufgelöst, nicht zuletzt auch, weil die Finanzquellen in der Wirtschaft versiegteten. Die Bundesregierung, von Neumann eigentlich zum Träger staatsbürgerlicher Erziehung auserkoren, empfand die „Lehrerbriefe“ als zu CDU-nah und parteiisch und entzog ihnen, wie auch den übrigen Propagandagesellschaften Neumanns, die Unterstützung.⁶⁴ Damit war die Nachkriegsphase informeller gouvernementaler staatsbürgerlicher Unterweisung beendet, deren Ideal einer ‚formierten Gesellschaft‘ und einer fraglosen Identifikation mit dem Staat an Legitimation und Wirkungskraft verloren hatte.

Aufgrund der gesellschaftlichen Pluralisierung und Medialisierung ist die gouvernementale Steuerung des Sozialen in eine Krise geraten, wie selbst Foucault konzedierte.⁶⁵ Adressaten der politischen Bildung sind selbst mit neuen medialen Konzepten nicht nur immer schwerer zu erreichen, sondern mitunter auch demoskopisch unzureichend zu erfassen, wie jüngste Wahlfehlprognosen erkennen lassen. Weil zudem der pädagogische Anspruch der Demoskopie durch rasche und oberflächliche Anwendung von Daten aus der politischen Umfrageforschung in kurzfristig angelegten politischen Kommunikationskampagnen zum Machterwerb und -erhalt häufig unterlaufen wurde, sind demoskopisch gestützten Lenkungsversuchen der politischen (Willens-) Bildung Grenzen gesetzt.

⁶² Vgl. AA, NL EPN: Zusammenstellung der Leserschriften zur gemeinsam mit den „Lehrerbriefen“ versandten Broschüre von Pascual Jordan, „Wir müssen den Frieden retten“; IfD-Bericht 474/II Die Deutschen Lehrerbriefe. Meinungen und Urteile der Empfänger, 1956, Tabelle 18: Ein Teil der Volksschullehrer argwöhnte: „Habe das Gefühl, dass diese Briefe mit bestimmter Absicht geliefert werden, die nicht ganz selbstlos ist.“

⁶³ Nehring 2005, S. 4.

⁶⁴ AA, NL EPN: Notiz von Ernst Thiel an Neumann, 26.1.1967, über eine Besprechung mit Vertretern des Bundespresseamts, die als Beleg für die Parteilichkeit der „Lehrerbriefe“ die Ausgabe „NRW – Schrittmacher Deutschlands“ als Wahlkampfwerbung für den CDU-Ministerpräsidenten Meyers anführten.

⁶⁵ Vgl. Foucault 1996, S. 119.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- Archiv des Instituts für Demoskopie Allensbach (Allensbacher Archiv): IfD-Umfrageberichte; Nachlass Erich Peter Neumann (NL EPN)
 Archives de l'Occupation Française en Allemagne et en Autriche (AdO) Colmar : Affaires Culturelles (AC), 76/2b
 Archiv für Christlich Demokratische Politik (ACDP): I-070 (Nachlass Globke); I-172 (Nachlass Otto Lenz)

Gedruckte Quellen

- Deutsche Lehrerbrieftage (1953-1965): 1-13.
 Gödde, Christoph/Lonitz, Henri (2006) (Hg.): Theodor Adorno, Max Horkheimer, Briefwechsel 1927-1969. Bd. 4: 1950-1969. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
 Hennis, Wilhelm (1957): Meinungsforschung und repräsentative Demokratie. Tübingen: Mohr (Siebeck).
 Kerschensteiner, Georg (1929/1965): Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. In: Borchert, Karl (Hg.): Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland. Eine Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in den Schulen 1871-1965. München: Olzog, S. 36.
 Lazarsfeld, Paul Felix/Berelson, Bernard/Gaudet, Hazel (1969): Wahlen und Wähler. Soziologie des Wahlverhaltens. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
 Lippmann, Walter (1922/1990): Die öffentliche Meinung. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer.
 Mannheim, Karl (1951): Diagnose unserer Zeit. Gedanken eines Soziologen. Zürich/Wien/Konstanz: Europa-Verlag.
 Neumann, Erich Peter (o.J.): Die sozialpolitische Aufgabe. Notizen für ein Referat.
 Neumann, Erich Peter (o.J. [1955]): Der tatsächliche Lebensstandard in der Deutschen Bundesrepublik. Referat über das vorläufige Ergebnis einer Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach.
 Neumann, Erich Peter (1956): Politische Umfragen als Informationsmittel. Vortrag vor dem Bundespresseamt am 16.2.
 Neumann, Erich Peter (1963): Meinungsforschung und Politik. Vortrag vor der Gesellschaft für Wehrkunde, Bonn, 7.5.
 Neumann, Erich Peter (1968): Politische Propaganda. Funktionen und Perspektiven. In: Die politische Meinung Nr. 125, S. 3-5.
 Noelle-Neumann, Elisabeth (1978): Werden wir alle Proletarier? Wertewandel in unserer Gesellschaft. Zürich/Osnabrück: Fromm.
 Noelle-Neumann, Elisabeth (1997): Eine Generation, zwei Gesellschaften. Junge Ostdeutsche und Westdeutsche fühlen sich politisch heimatlos. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 88/16.4., S. 5.
 Noelle, Elisabeth (2006): Die Erinnerungen. München: Langen Müller.
 Noelle, Elisabeth/Neumann, Erich Peter (Hg.) (1975): Jahrbuch der öffentlichen Meinung. Bd. 1: 1947 – 1955. Allensbach: Verlag für Demoskopie.
 Noelle, Elisabeth/Neumann, Erich Peter (Hg.) (1957): Jahrbuch der öffentlichen Meinung. Bd. 2: 1957. Allensbach: Verlag für Demoskopie.

- Packard, Vance (1957/1992): Die geheimen Verführer. Der Griff nach dem Unbewussten in jedermann. Düsseldorf: Econ. (Am. Originalausg. u. d. T.: The Hidden Persuaders)
- Sethe, Paul (1957): Die Herrschaft der Zweitausend. Die Macht der Demoskopie. Vollkommenheit oder Perversion? Gefährdetes Führertum. In: Die Welt, H. 16/19.1.
- Sontheimer, Kurt (1964): Meinungsforschung und Politik. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Ansprüchen der Demoskopie. In: Der Monat 16, H. 187, S. 41–46.
- Styra, Ambrosius (1939a): Unser Glaube. Breslau: Franke.
- Styra, Ambrosius (1939b): Jesus Christus. König der Könige. Breslau: Antonius-Verlag.
- Styra (Opracjuvav), P[aul]/Sluzba Gavptbanfjureru Nikelja (Vyd.) (1944a): Slovo do molodi. (In: Evropej 'skyj molod' sco bere ucast' u vjnji, H. 1) (ukrain.) Worte für junge Menschen (dt.). Berlin: Reichspropagandaministerium, Abtlg. Ost 1944.
- Styra (Paruse), P[aul] (1944b)/Hauptbannführerio Nickelio istajja (Isleido): Zodis jaunimui. (In: Europas jaunimo karo talka, 1) (lit.) Worte für junge Menschen (dt.). Berlin: Reichspropagandaministerium, Abtlg. Ost, 1944.

Literatur

- Adorno, Theodor/Horkheimer, Max (1969): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Arnold, Klaus (2003): Propaganda als ideologische Kommunikation. In: Publizistik 48, S. 63–81.
- Bald, Detlef (1994): Die Atombewaffnung der Bundeswehr. Militär, Öffentlichkeit und Politik in der Ära Adenauer. Bremen: Edition Temmen.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bösch, Frank (2003): Das Politische als Produkt. Selbstbeobachtungen und Modernisierungen in der politischen Kommunikation der frühen Bundesrepublik. In: Knoch, Hanno/Morat, Daniel (Hg.): Kommunikation als Beobachtung. Medienwandel und Gesellschaftsbilder 1880–1960. München: Wilhelm Fink, S. 229–248.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. (Schriften zu Politik & Kultur, 1). Hamburg: VSA-Verlag
- Foucault, Michel (*1991): Sexualität und Wahrheit. Bd. 1: Der Wille zum Wissen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004): Geschichte der Gouvernementalität II: Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Frevort, Ute (2005): Neue Politikgeschichte: Konzepte und Herausforderungen. In: Dies./Haupt, Heinz-Gerhard (Hg.): Neue Politikgeschichte. Perspektiven einer historischen Politikforschung. Frankfurt/Main: Campus, S. 7–26.
- Friedeburg, Ludwig von (1961): Zum politischen Potential der Umfrageforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 13, S. 201–216.
- Füssli, Karl-Heinz (1994): Die Umerziehung der Deutschen: Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945–1955. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Füssli, Karl-Heinz (2006): Der Primat des Politischen in der Wissenschaft: Margaret Mead, deutschsprachige Emigranten und der sozialwissenschaftliche Diskurs in der amerikanischen Deutschlandpolitik (1940–1945). In: Miller-Kipp, Gisela/Zymek, Bernd (Hg.): Politik in der

- Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 117-132.
- Geyer, Michael (2001): Der Kalte Krieg, die Deutschen und die Angst. Die westdeutsche Opposition gegen Wiederbewaffnung und Kernwaffen. In: Naumann, Klaus (Hg.): Nachkrieg in Deutschland. Hamburg: Hamburger Edition, S. 267-318.
- Grube, Norbert (2004a): Deutschlandbilder des Journalisten und demoskopischen Politikberaters Erich Peter Neumann 1938-1949. In: Nickel, Gunther (Hg.): Literarische und politische Deutschlandkonzepte 1938-1949. Beiträge zu einer Tagung des Deutschen Literaturarchivs Marbach und der Evangelischen Akademie Tutzing in Verbindung mit der Arno Schmidt-Stiftung und der Carl-Zuckmayer-Gesellschaft, (Zuckmayer-Jahrbuch, Bd. 7), Göttingen: Wallstein, S. 309-347.
- Grube, Norbert (2004b): Westdeutsche Haarmoden und Haarpflege in den 50er und 60er Jahren im Spiegel demoskopischer Daten. In: Janecke, Christian (Hg.): Haar tragen. Eine kulturwissenschaftliche Annäherung. Köln/Wien/Weimar: Böhlau, S. 233-249.
- Grube, Norbert (2005): Die Darstellung Deutschlands durch die semi-staatliche Auslandsnachrichtenagentur „Deutsche Korrespondenz“ 1951–1967. In: Paulmann, Johannes (Hg.): Auswärtige Repräsentationen. Deutsche Kulturdiplomatie nach 1945. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 289-311.
- Habermas, Jürgen (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kern, Horst (1982): Empirische Sozialforschung. Ursprünge, Ansätze, Entwicklungslinien. München: Beck.
- Kruke, Anja (2004): Der Kampf um die politische Deutungshoheit. Meinungsforschung als Instrument von Parteien und Medien in den Siebzigerjahren. In: Archiv für Sozialgeschichte 44, S. 293-326.
- Kruke, Anja (2007): Demoskopie in der Bundesrepublik Deutschland. Meinungsforschung, Parteien und Medien 1949-1990. Düsseldorf: Droste.
- Landwehr, Achim (2003): Diskurs – Macht – Wissen. Perspektiven einer Kulturgeschichte des Politischen. In: Archiv für Kulturgeschichte 85, S. 71-117.
- Martens, Stefan (1993): Zwischen Demokratisierung und Ausbeutung. Aspekte und Motive der französischen Deutschlandpolitik nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Ders. (Hg.): Vom ‚Erbfeind‘ zum ‚Erneuerer‘. Aspekte und Motive der französischen Deutschlandpolitik nach dem Zweiten Weltkrieg. (Beihefte der Francia, Bd. 27) Sigmaringen: Thorbecke, S. 9-17.
- Mergel, Thomas (2002): Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Politik. In: Geschichte und Gesellschaft 28, S. 574-606.
- Nehring, Nolger (2005): Politics, Symbols and the Public Sphere: The Protests against Nuclear Weapons in Britain and West Germany, 1958-1963. In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History Online-Ausgabe 2, H. 2, S. 1-21.
URL: <<http://www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Nehring-2-2005>>
- Osborne, Thomas/Rose, Nikolas (1999): Do the social sciences create phenomena? The example of public opinion research. In: British Journal of Sociology 50, S. 367-396.
- Raphael, Lutz (1996): Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Geschichte und Gesellschaft 22, S. 165-193.
- Schmiederer, Rolf (1972): Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt.

- Tröhler, Daniel (2006): Öffentliche Schule, Governance und Demokratie. In: Miller-Kipp, Gisela/Zymek, Bernd (Hg.): Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 87-100.
- Vaillant, Jérôme (1986): Bildungspolitik und öffentliche Meinung. In: Knipping, Franz/Le Rider, Jacques (Hg.): Frankreichs Kulturpolitik in Deutschland, 1945-1950. Ein Tübinger Symposium, 19. und 20. September 1985. Tübingen: Attempo, S. 135-160.
- Wiggershaus, Rolf (²1987): Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Entwicklung, politische Bedeutung. München/Wien: Carl Hanser.
- Wolfrum, Edgar (1993): Das Bild der ‚düsteren Franzosenzeit‘. Alltagsnot, Meinungsklima und Demokratisierungspolitik in der französischen Besatzungszone nach 1945. In: Ders. (Hg.): Vom ‚Erbfeind‘ zum ‚Erneuerer‘. Aspekte und Motive der französischen Deutschlandpolitik nach dem Zweiten Weltkrieg. (Beihefte der Francia, Bd. 27) Sigmaringen: Thorbecke, S. 87-113.
- Wolfrum, Edgar (2002): ‚La mission culturelle‘ – Medienpolitik der französischen Besatzungsmacht und die Rolle von Remigranten. In: Krohn, Claus-Dieter/Schildt, Axel (Hg.): Remigranten und Remigration in der deutschen Medienöffentlichkeit der Nachkriegszeit. (Hamburger Beiträge zur Sozial- und Zeitgeschichte, Bd. 39). Hamburg: Christians, S. 66-92.
- Ziemann, Benjamin (2006): Meinungsumfragen und die Dynamik der Öffentlichkeit. Die katholische Kirche in der Bundesrepublik nach 1968. In: Historisches Jahrbuch 126, S. 493-520.

Anschrift des Autors:

Dr. Norbert Grube, Institut für Historische Bildungsforschung Pestalozzianum, Pädagogische Hochschule Zürich, Kurvenstraße 17, CH-8090 Zürich
e-mail: norbert.grube@phzh.ch

ACHIM LESCHINSKY / TAMIKO KURODA

Auf der Suche nach einem geeigneten Modell für die Behandlung eines unterworfenen Volkes und die Rolle des Bildungssystems dabei.

Auszüge aus einem japanischen Gutachten im Auftrag des Kolonialgouvernements für Korea aus dem Jahre 1913 über die Bildungspolitik Preußen-Deutschlands in dem von ihm annektierten Teil Polens

Vorwort der Herausgeber¹

Die im Folgenden abgedruckten Textpassagen haben eine doppelte Bedeutung und verdienen darum Interesse. Zum einen spiegeln sie das fortschreitende Zusammenwachsen der modernen Welt, obwohl sie noch aus der Zeit vor dem I. Weltkrieg stammen. Sie haben also eine internationale Dimension. Zum anderen machen die Textpassagen inhaltlich deutlich, dass dem Schulwesen und seiner Gestaltung für die Beeinflussung der Bevölkerung traditionell großes Gewicht zugemessen wird. Letzteres wird besonders greifbar bei der Betrachtung des Schulsystems aus der Perspektive der Eroberer. Diese Perspektive wird zwar im vorliegenden Fall nicht einfach übernommen, aber doch deutlich zur Sprache gebracht.

Rein äußerlich kommt die internationale Dimension des folgenden Textes darin zum Ausdruck, dass es sich um ein japanisches Gutachten handelt, obwohl deutsche bzw. polnische Verhältnisse darin thematisiert sind. Die Herausgeber haben zwei Abschnitte aus diesem Gutachten, das im Original einen Umfang von 220 Seiten besitzt, für die Wiedergabe in diesem Band ausgewählt: Während in der einen Textpassage die Bildungs- und Schulpolitik Preußen-Deutschlands in dem von ihm annektierten Teil Polens sowie die

¹ Die Herausgeber verdanken Kenichi Mishima viele Informationen, Hinweise und förderliche Mithilfe.

Reaktion darauf dargestellt werden, zieht der Autor in der anderen unter dem Titel „Resümee der Assimilationspolitik“ das Fazit aus seinen Betrachtungen. Einem der beiden Herausgeber der Texte, der der japanischen Sprache nicht mächtig ist, ging es bei der Lektüre der Übersetzung (die, wie Kenner beider Sprachen versichern, sehr gelungen ist²) ähnlich wie einem früheren Angehörigen der westlichen Mächte, die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in der Meiji-Zeit nach Japan vorstießen, als sich das bislang verschlossene Land für sie öffnete. Schon der Fundort des japanischen Gutachtens ist seltsam. Der Text war zwar vom japanischen Kolonialgouvernement für Korea in Auftrag gegeben, findet sich aber (ohne Hinweise im Katalog) mit der Aufschrift ‚geheim‘ in der Bibliothek der ehemaligen kaiserlichen Tokyo-Universität.³

Der Autor des 1913 verfassten Gutachtens ist Takashi Sakaguchi (1873-1928). Dieser hat sich während seiner akademischen Tätigkeit als Professor an der Universität Kyoto mit der europäischen Antike und der Geschichte der Historiographie beschäftigt. Er war auch mit den deutschen Verhältnissen vertraut und hat über die Entwicklung der Geschichtswissenschaft in Deutschland, über Ranke und Lamprecht, gearbeitet und publiziert. Außerdem ist Sakaguchi seit 1908 in Europa gewesen. Nach einem Aufenthalt in England studierte er ab Ende 1909 an der damaligen Friedrich-Wilhelms-Universität in Berlin (der Vorgängerin der heutigen Humboldt-Universität). Sakaguchi kehrte 1911 nach Japan zurück, als er vom japanischen Kolonialgouvernement den Auftrag für das Gutachten erhielt. Aber ein eigentlicher Fachmann für das Thema, das in dem Gutachten behandelt wurde, war er zweifellos nicht. Er argumentierte gewissermaßen als kluger Laie.

Der Auftrag des japanischen Kolonialgouvernements stand im Zusammenhang mit der Tatsache, dass Korea 1910 von den Japanern annektiert worden war, nachdem sie dort bereits 1905 ein Protektorat errichtet hatten. Den konkreten Hintergrund des Gutachtens bildete nun offenbar die Frage der Sprach- und Assimilationspolitik in dem annektierten Land, für die ein geeignetes Modell gefunden werden sollte. Man blickte deswegen nach Westen und suchte bei den damaligen westlichen Weltmächten nach passenden Verfahren für den Umgang mit Unterworfenen. Dem entsprechend sollte Sakaguchi über die Behandlung berichten, welche die preußisch-deutschen Instanzen dem unterworfenen Polen angedeihen ließen, das 1815 im Zuge der

² Der Text wurde übersetzt von Yukiko Sumoto-Schwan, der für ihre überaus sorgfältige Arbeit und für großzügige Unterstützung gedankt sei.

³ Vgl. zu Folgendem auch Kuroda 1989. Dort sind sowohl der zufällige Fund des Gutachtens in der Universitätsbibliothek als auch sein Aufbau geschildert sowie Angaben über den Autor des Gutachtens gemacht.

sog. Dritten polnischen Teilung unter Russland, Österreich und Preußen aufgeteilt worden war und in der Folge für mehr als ein Jahrhundert ganz von der Landkarte verschwand. Polen sollte bekanntlich erst nach dem I. Weltkrieg wieder erstehen.

Der Großteil des Gutachtens von Sakaguchi beschäftigt sich in der Tat mit der Behandlung der polnischen Bevölkerung durch die ‚Besatzungsmacht‘. Der Autor verfolgt dabei die Politik der preußischen Regierung durch mehrere Entwicklungsstadien – von der strikten Assimilationspolitik Bismarcks über eine kurzfristige Liberalisierung bis zu einem neuerlich verstärkten Assimilationsstreben im Jahrzehnt vor dem Beginn des I. Weltkrieges. Gerade letzteres stieß auf erbitterten, konfessionell geprägten Widerstand in der polnischen Bevölkerung – bis hin zu Schulstreiks. Bis zum Kulturkampf der 1870er Jahre, der sich insbesondere gegen das katholische Element richtete, war die Politik in Preußisch-Polen deutlich anders gewesen.⁴ Der – auch für die deutsche Gesellschaft folgenreiche⁵ – Kulturkampf führte in Polen, wo die katholische Kirche eine besonders starke Stellung besaß, zu einer spürbaren Verschärfung der Konfrontation. Die bisherige Regelung, wonach der Gebrauch des Polnischen in der Schule neben der deutschen Sprache grundsätzlich zugelassen war, wurde geändert, so dass er nun außerhalb des Reli-

⁴ Vgl. zur preußisch-deutschen Politik gegenüber Polen im 19. Jahrhundert – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Broszat 1972; Heinemann 1975; 1991; Jacobsen/Tomala 1973; Korth 1963; Zernack 1974; 1976; 1981; 1982; 1987; 1992; vgl. bei letzterem insbesondere Abschnitt 8, S. 434-441. Siehe auch aus internationaler Perspektive Clark 2007.

Außerdem haben die deutschen Klassiker der Soziologie, Karl Marx und Max Weber, sich ihrerseits schon im 19. Jahrhundert mit der polnischen Frage beschäftigt; allerdings scheint Weber – hier durchaus Kind seiner Zeit – die Kritikfähigkeit, die er auf methodischer Ebene besessen hat, in inhaltlicher Hinsicht, nämlich bei der Unterstellung der kulturellen und sogar ‚rassischen‘ Unterlegenheit des polnischen und erst recht des russischen Volkes gegenüber dem ‚Deutschtum‘, durchaus eingebüßt zu haben. Vgl. dazu Marx 1961; Weber 1892/1984; 1993; Konno 2004.

⁵ Nicht nur, dass damit der gesamte katholische Bevölkerungsteil innerhalb der Gesellschaft des Deutschen Reiches in eine Randstellung geriet, die außerordentlich fragwürdig war. Auf längere Sicht wurde auf diese Weise andererseits auch eine Voraussetzung dafür geschaffen, dass später, in der Weimarer Republik, die politische Partei des (katholischen) Zentrums in die Rolle eines Trägers dieser Republik geriet. Schulpolitisch hatte der Kulturkampf u. a. die Folge, dass die Verstaatlichung der Schulaufsicht gerade in katholischen Gegenden Preußen-Deutschlands gefördert wurde. Bis dahin hatte die Schulaufsicht in der Hand der Geistlichen gelegen, was nur auf der evangelischen Seite (bis 1918) fortbestehen konnte. Vgl. dazu aus der Binnenperspektive Pollack 1883-1909. In diesem Zusammenhang veranlasste Bismarck außerdem die Schließung der katholischen Abteilung des preußischen Kultusministeriums; für die weit reichenden Folgen im Bildungsbereich vgl. Jacobi 2006.

gionsunterrichts und der Chorstunden ausdrücklich untersagt war. 1894 wurde diese Regelung noch einmal verschärft, indem auch im Religionsunterricht selbst die deutsche Sprache durchgesetzt wurde. Dies hat zu erheblichen Widerstandsaktionen seitens der polnischen Schülerschaft geführt, die von kirchlicher Seite – bis hin zu Bischofsworten⁶ – angestachelt worden ist.

Der erste der beiden wiedergegebenen Textteile nimmt deutlich Bezug auf diesen polnischen Widerstand gegen die preußische Fremdherrschaft im Lande. In seinem Resümee weist Sakaguchi jedoch darauf hin, dass maßgebliche Kreise der polnischen Bevölkerung sich mittlerweile zurückhaltend gegenüber allen Aufstandsversuchen zeigten und eher auf außenpolitische Entwicklungen setzten. So erhofften sie sich von einer möglichen Niederlage Preußen-Deutschlands eine ähnliche Schwächung, wie sie die Russen nach dem russisch-japanischen Kriege erlitten hatten. (Hier ergeben sich bedenkenswerte Perspektiven in der damals entstehenden Weltgesellschaft, die zwischen Russland, Preußen und Japan bereits Verbindungen schuf.) Hinsichtlich der preußisch-deutschen Assimilationspolitik ist das Gutachten dabei deutlich kritisch gehalten. Sakaguchi kritisiert das totale Assimilationsbestreben der preußisch-deutschen Instanzen gegenüber den Polen, von dem die Schul- und Bildungspolitik nur ein Teil war. Dabei weist er zugleich allerdings darauf hin, dass dieser zwanghaften Germanisierungspolitik gewissermaßen eine Dialektik inne wohnte: Die sogenannte ‚polnische Wirtschaft‘, die von den preußischen bzw. deutschen ‚Eroberern‘ mit Herablassung betrachtet wurde – und bis heute von deutscher Seite negativ betrachtet wird –, verlor an Einfluss; die Analphabetenquote nahm ab und Polen erstarkte auch wirtschaftlich, obwohl die deutschen bzw. preußischen Instanzen eine massive Unterdrückung der polnischen Bevölkerung betrieben.

Trotzdem ist dies für Sakaguchi kein Grund, sich an der Schul- bzw. Bildungspolitik der preußischen Instanzen zu orientieren. Dagegen sprechen für ihn sowohl zeitbezogene Argumente als auch grundsätzliche Erwägungen: Eine Bildungspolitik, die ausschließlich die Verlängerung der Assimilationspolitik darstellte, die im vorliegenden Fall also auf eine erzwungene Germanisierung bzw. Prussianisierung hinauslief, konnte keinen Bestand haben. Stattdessen plädiert Sakaguchi für eine deutliche Liberalisierung sowohl der Sprach- und Bildungspolitik als auch der allgemeinen Politik, wobei er bemerkenswerter Weise ein Vorbild in dem Umgang des habsburgischen Vielvölkerstaates mit den Polen sieht, der, wie er meint, durch die Gewährung eines größeren Maßes an Autonomie gekennzeichnet war. Neben der Be-

⁶ Vgl. dazu Fußnote 12.

handlung der Polen wird übrigens in dem Gutachten auch der Umgang der preußischen Instanzen mit dem gleichfalls annektierten Elsass-Lothringen thematisiert. Der Autor erkennt hier deutliche Unterschiede, die er auf französischer Seite unter anderem durch die Nähe von Paris bedingt sieht. Auf diesen Teil des Gutachtens soll jedoch im vorliegenden Zusammenhang nicht weiter eingegangen werden.

Neben dem Gutachten von Sakaguchi war offenbar im selben Zusammenhang noch ein weiteres Gutachten von einem anderen Autor über die Behandlung der schwarzen durch die weiße amerikanische Bevölkerung erstellt worden. Auch nach dem amerikanischen Bürgerkrieg im 19. Jahrhundert gab es in den USA bekanntermaßen eine massive Unterdrückung der farbigen Bevölkerung, welche trotz der formellen Gleichstellung in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts z. T. bis heute fort dauert. Hier wird offenbar eine aktuelle Dimension berührt.⁷ Die Diskriminierung der Koreaner durch die Japaner dauert ja im Grunde genommen ebenfalls bis heute fort, auch wenn sie mittlerweile verstecktere Züge besitzt als vor zwanzig Jahren, was auch daran deutlich wird, dass ‚Spitzenkoreaner‘, also Professoren, Musiker und Schriftsteller, im öffentlichen Leben Japans durchaus anerkannt werden. Über die Bewertung der japanischen Okkupation und Kolonialisierung der koreanischen Halbinsel werden jedoch nach wie vor erbitterte Diskussionen geführt.

Bis zum Ende des 1. Weltkriegs hatte die japanische Kolonialregierung in Korea eine Herrschaft mit bewaffneter Hand ausgeübt (der zuständige Kolonialgouverneur Terauchi war zuvor japanischer Kriegsminister gewesen). In diesem Zusammenhang wurden alle koreanischen Privatschulen, also auch die privaten Religionsschulen, unter die Kontrolle des Kolonialgouvernements gestellt. Im August 1911 wurde in Korea ein Gesetz erlassen, das die Schulen auf eine Erziehung der Heranwachsenden zu treuen Untertanen des

⁷ Der Umgang mit Minderheiten ist in Deutschland unter (halb-)autoritären Regierungssystemen im 19. und 20. Jahrhundert notorisch miserabel gewesen. Aber auch unter den heutigen demokratischen Bedingungen hat sich erschreckender Weise die Diskriminierung erhalten, wie das Schicksal der Migranten verdeutlicht. Die PISA-Untersuchungen zur Jahrtausendwende haben diese Tatsache vor Augen geführt, aber es fällt offenbar schwer, dem Umstand beizukommen. Denn die PISA-Untersuchungen machen nur die Analyse möglich, geben aber keine praktischen Hinweise, so dass seitdem heftige Auseinandersetzungen über innere und äußere Schulreform sowie über Sprachprogramme für die Migranten und kulturelle Öffnung der Schule – wie der deutschen Gesellschaft insgesamt – geführt werden; siehe eine Übersicht dazu bei Walter/Leschinsky 2007. Über die Behandlung von Minderheiten, sei es nationaler oder religiöser Art, existiert inzwischen auch eine international vergleichende Forschung; vgl. Adick/Mehnert 2001; Madeira 2005.

japanischen Kaisers verpflichtete; dazu gehörte auch, dass die Verbreitung der japanischen Sprache gefördert werden sollte. Yatsuka Hozumi, Professor für Verfassungsrecht an der Universität Tokyo, der in Kontakt mit Kolonialgouverneur Terauchi stand, hat sich im Zusammenhang mit dem Erlass dieses Gesetzes denn auch klar zu der Auffassung bekannt, der Erfolg der Assimilation eines Volkes liege in der Sprache.⁸ Insgesamt war die Bildungspolitik in Korea davon bestimmt, den Koreanern im Gegensatz zu den Japanern nur minimale Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Eine Änderung des Kurses der japanischen Bildungs- und Sprachpolitik in Korea ergab sich erst in der Folge des I. Weltkrieges. Es kann sein, dass die Empfehlung von Sakaguchi darauf Einfluss hatte, beweisen lässt es sich aber nicht. Unmittelbarer Auslöser für die Liberalisierung war der Aufstand in Korea vom 1.3.1919, mit dem die Koreaner auf die Konsequenzen des I. Weltkrieges bzw. die Vorbereitung des Versailler Friedenskongresses reagierten. Das japanische Kolonialgouvernement ging daraufhin auf einen ‚sanften Kurs‘, der u.a. darin bestand, dass nun auch Koreanern Studienmöglichkeiten an japanischen Universitäten eingeräumt wurden. Allerdings hatte auch dieser ‚sanfte Kurs‘ ambivalente Folgen, insofern durch ihn ein ‚brain drain‘ in Richtung Japan ausgelöst wurde.

Das Bild und die Bewertung der preußischen Politik in Polen durch die Japaner nahmen in der Zeit nach dem I. Weltkrieg jedenfalls immer negativere Züge an. Darüber gibt das Gutachten eines Japanologen namens Kohichi Hoshina⁹ von der kaiserlichen Tokyo-Universität von 1921 Auskunft. Einschlägig ist auch ein Bericht des Kolonialgouvernements selbst von 1924 über die deutsche Sprachpolitik in Preußisch-Polen. Die Japaner haben demnach die Assimilationspolitik gegenüber den Polen zunehmend kritisch beurteilt und nicht mehr als geeignetes Modell für den Umgang mit den Koreanern durch die japanische Kolonialregierung akzeptiert.¹⁰ Das Gutachten von Sakaguchi scheint eine Vorstufe dieser Bewertung zu sein.

⁸ Das Fundament für das Gesetz von 1911 in Korea war im Übrigen das kaiserliche Edikt von 1890 über die Erziehung in Japan.

⁹ Im Grunde handelt es sich um Studien zu den Polen nicht nur auf dem Territorium von Polen, sondern auch im Ruhrgebiet, die mit einer deutlichen Sympathie für dieselben geschrieben sind; vgl. Hoshina 1921.

¹⁰ Typisch für diese Haltung der japanischen Regierung, die wohl die Orientierung an Preußisch-Polen aufgab, aber an der Unterdrückung der Koreaner festhielt, ist die Aussage aus einem Geheimbericht von 1923/24, dass „das Unvorhergesehene passiert ist, nämlich die Unabhängigkeit Polens, die durch die Niederlage des Deutschen Reiches möglich geworden ist“. Bezeichnenderweise stammt dieser Satz jedoch aus Seoul, der ‚Unterdrückungsmetropole‘

Teil A

Widerstand gegen die Hl. Allianz durch die Schülerschaft¹¹

In diesem Zusammenhang gilt es zunächst einmal das Verhältnis zwischen Staat und Kirche näher zu betrachten. Das polnische Volk ist katholisch und steht von daher in sehr enger Beziehung zur katholischen Kirche sowie deren Oberhaupt, dem Papst in Rom. Religiöse Grundlage des Königreichs Preußen ist dagegen weitestgehend der Protestantismus. Die Mehrheit der in Polen lebenden Deutschen stammen aus Preußen und sind von daher ebenfalls Protestanten. Für das Teilungsgebiet Deutschlands kann man deshalb die vereinfachte Gleichung aufstellen: Katholiken gleich Polen und Protestanten gleich Deutsche. In Zahlen ausgedrückt stellt sich dies beispielsweise für die Provinz Posen folgendermaßen dar: 67,9% der gesamten Bevölkerung sind katholisch, etwa 90% davon sind Polen. Schon immer hatte *die katholische Kirche* eine gewisse Aversion gegen Erneuerungsbewegungen und neigte dazu, diesbezügliches Gedankengut bereits im Keime zu ersticken. *Die besonderen Umstände im ehemaligen Gebiet des Königreichs Polen bewog die Kirche jedoch dazu, Widerstandsbewegungen gegen die derzeitige Regierung zu unterstützen, in manchen Fällen sogar sie anzuheizen. Es ist daher keine Übertreibung, zu behaupten, dass die katholische Kirche zum größten und mächtigsten Gegenspieler des Regierungsapparats wurde.* Dass Bismarck in Preußen in Bezug auf Bildungsfragen einen so genannten ‚Kulturkampf‘ gegen die katholische Kirche führte, ist ja hinreichend bekannt. Doch eigentlich hing dieser ‚Kulturkampf‘ mit dem Polenproblem eng zusammen und hatte wechselseitige Auswirkungen. Es lässt sich sogar durchaus die Behauptung aufstellen, dass Bismarck im Grunde genommen diesen ‚Kulturkampf‘ absichtlich herbeiführte, um das Polenproblem aus der Welt zu schaffen, doch die durch den ‚Kulturkampf‘ entstandenen Konflikte verschärften dieses Problem eher noch. Vor diesem Hintergrund spielte die katholische Kirche von Beginn an eine besonders aktive Rolle in der Widerstandsbewegung. So versuchten die Priester von der Kanzel herab oder aus dem Beichtstuhl heraus das Nationalbewusstsein der Polen aufzustacheln, indem sie in ihren Predigten ein nationales Bewusstsein geradezu als Gewissenspflicht für jeden Gläubigen verkündeten. Sie gingen sogar noch ein Stück weiter: Sie nahmen

der japanischen Herrschaft über Korea. Vgl. dazu und speziell zur Sprachpolitik im japanischen Imperium die Arbeit des japanischen Historikers Yasuda (1997).

¹¹ Vgl. Fußnote 2.

sich der konkreten, die Bevölkerung unmittelbar betreffenden Probleme an, nämlich der Ansiedlung deutscher Bauern, der verschiedenen Wirtschaftsvereinigungen sowie der Bildungsprobleme, die schließlich in einen so genannten ‚Schulkampf‘ mündeten. *Ein vergleichbares Beispiel für eine solche Macht und Bedeutung der katholischen Kirche wie in Polen lässt sich nirgendwo anders finden.* Mit Fug und Recht kann man sogar behaupten, dass sie für Preußen zu einem heimlichen, aber deshalb nicht minder mächtigen Gegner avancierte. Am deutlichsten tritt diese Entwicklung bei den Widerstandsbewegungen der Schülerschaft zu Tage.

Obwohl die Assimilationspolitik, wie bereits oben dargelegt, Schritt für Schritt vorangetrieben wurde, geriet sie im Jahre 1901 auf einmal ins Stocken. Ein Grund dafür waren *Widerstandsbewegungen innerhalb der Schülerschaft*, die in der Provinz Posen und dort zunächst in dem Regierungsbezirk Wreschen (Bevölkerungszahl: ca. 7.000) am 20. Mai diesen Jahres ihren Anfang nahmen. Die katholische Schule in dieser Stadt bestand aus elf Klassen mit insgesamt 641 Schülern. Drei Klassen davon bildeten die Oberstufe, zu der insgesamt 110 Schüler gehörten. Da sich die Schule intensiv um den Deutschunterricht bemühte, erkannte die Provinzverwaltung zwar an, dass die Oberstufenschüler hinsichtlich ihres Sprachvermögens die Bedingungen gemäß der Verordnungen zur Förderung des Deutschunterrichts aus dem Jahre 1873 erfüllten. Um jedoch ganz sicher zu gehen, entsandte die zuständige Behörde dennoch einen Schulinspektor, um das bereits anerkannte Sprachvermögen der Schüler nochmals zu überprüfen. Danach entschied sich die zuständige Behörde, den Religionsunterricht für die drei Klassen der Oberstufe in deutscher Sprache durchzuführen, was dann auch zu Beginn des neuen Schuljahres 1901 in die Tat umgesetzt wurde. Dem Bericht des Schulinspektors zufolge konnten die Schüler schon zu Beginn dieser Maßnahmen dem Unterricht ausreichend folgen. Zwei Wochen danach änderte sich die Situation jedoch gänzlich, als sich *die Schüler weigerten, ihre in deutscher Sprache verfassten Religionsbücher nach Hause mitzunehmen, während Schüler, die solche Bücher noch zu Hause hatten, diese der Schule zurückgaben. Als nächstes lehnten es Schüler sogar ab, im Religionsunterricht auf Deutsch gestellte Fragen zu beantworten oder gar Kirchenlieder auf Deutsch auswendig zu lernen.* Zunächst waren dies nur einzelne, doch die Zahl solcher Verweigerer wuchs innerhalb weniger Tage stetig an. Am 20. Mai entsandte die zuständige Behörde erneut einen Schulinspektor an diese Schule, um den hartnäckigsten Verweigerern Strafen in Form milder körperlicher Züchtigungen aufzuerlegen, woraufhin sich die Bürger der Stadt gegen die Schulverwaltung erhoben. Dies wiederum führte dazu, dass viele Bürger

wegen Verstoßes gegen die öffentliche Sicherheit in Haft genommen wurden. In den nachfolgenden Gerichtsverhandlungen wurde offenkundig, dass *die Schüler von ihren Eltern zum Widerstand angehalten worden waren und diese wiederum auf Betreiben der katholischen Kirche gehandelt hatten.*

Einerseits hatten die katholischen Bischöfe im Teilungsgebiet Deutschlands vor ihrem Amtsantritt dem Staatsoberhaupt des preußischen Königreiches Loyalität zu geloben und einen Eid auf die Verfassung abzulegen, andererseits waren sie aber auch aufgrund der Politik ihrer Kirche sowie aus ihrem Verhältnis zur polnischen Bevölkerung heraus gezwungen, die Aufrechterhaltung des Polentums zu fördern. Einige von ihnen waren durchaus bemüht, beides miteinander zu vereinbaren, indem sie Priester wie auch Gläubige ihrer Bistümer zu loyalen Verhalten gegenüber dem preußischen Königreich anhielten. Gleichzeitig bemühten sie sich aber auch darum, soweit die Verfassung ihnen dies erlaubte, das Polentum aufrecht zu erhalten und auf die Bevölkerung beruhigend einzuwirken. Solchen Bischöfen zollten Regierung und Öffentlichkeit Lob und Anerkennung. Die Mehrheit der Bischöfe stand jedoch mehr auf Seiten der Kirche und des polnischen Volkes und neigte dazu, die Verfassung zu missachten. Auffälligstes Beispiel in dieser Hinsicht war der Erzbischof Florian von Stablewski.¹²

[...]

Im Jahre 1905 brach im Teilungsgebiet Russlands, gewissermaßen als Begleiterscheinung des Krieges in Fernost, ein großer Aufruhr aus und damit einhergehend blieben die Schüler dort den Schulen fern. Die russische Regierung sah sich deshalb gezwungen, eine Erlaubnis zur Errichtung von Schulen zu erteilen, die ihren Unterricht in polnischer Sprache abhielten. Zwar gab es auch im deutschen Teilungsgebiet Einzelne, die diesem Beispiel folgend durch ihr Fernbleiben von der Schule ein ähnliches Ergebnis wie dort zu erreichen suchten, doch fand ihr Vorgehen kein nennenswertes Echo und das Jahr ging ohne Komplikationen zu Ende. Aber im Juni des nächsten Jahres begannen Gleichgesinnte in Zeitungsartikeln und auf Versammlungen das geltende Schulsystem lautstark zu kritisieren und redeten den Eltern zu, ihre Kinder am Religionsunterricht nicht länger teilnehmen zu lassen. Schon bald modifizierten sie ihre Forderungen jedoch dahingehend, dass die Kinder im Religionsunterricht lediglich keinerlei Antworten geben, also eine Art passiven Widerstand leisten sollten. Auch diese Aufforderung fand damals noch kein nennenswertes Echo. Anfang Juli schrieb dann eine radikale Zeitung in

¹² Anm. d. Hrsg.: Das Hirtenwort des Erzbischofs v. Stablewski von 1906 ist in deutscher Übersetzung abgedruckt bei Korth 1963, S. 161f.

der Provinz Westpreußen dass in Zusammenhang mit der o.g. Aufforderung eine gemeinsame Petition an die zuständigen Schulbehörden und vor allem an den Kultusminister eingereicht werden solle. Hierzu druckte sie einen Textentwurf der Petition ab und forderte die Leser auf, diese möglichst zahlreich zu unterzeichnen. Gleichzeitig sollten sich die Unterzeichner verpflichten, ihren Kindern gänzlich zu untersagen, im Religionsunterricht Fragen in deutscher Sprache zu beantworten. Erst nach diesem Aufruf begann der Widerstand der Schülerschaft endlich eine breitere Öffentlichkeit zu erfassen.

[...]

Am ersten Tag des neuen Schuljahres im Oktober wurde der Widerstand innerhalb der Schülerschaft spürbar heftiger und erfasste weitaus mehr Schüler als dies noch vor den Sommerferien der Fall gewesen war. Als die Schüler an diesem Morgen in ihren Schulen erschienen, verhielten sie sich völlig anders: Sie grüßten ihre Lehrer auf Polnisch und antworteten beim Aufrufen der Namen ebenfalls auf Polnisch. Im auf Deutsch gehaltenen Religionsunterricht schwiegen sie beharrlich. Ein besonderer Fall ereignete sich in einer Religionsstunde für Mädchen, als diese, ohne auf das Verbot des Lehrers zu reagieren, die ganze Zeit leise polnische Volkslieder sangen. Obendrein bildeten deren Eltern, allesamt unteren Volksschichten entstammend, einen Kreis um das Schulgebäude und unterstützten ihre Kinder. In der Folge wurden von solchen ‚zügellosen‘ Eltern nicht selten auch andere Schulgebäude und sogar die Wohnhäuser der Lehrer umzingelt. Es gab sogar Leute, die die zuständigen Beamten und Lehrer bedrohten oder auch tatsächlich Gewalt anwandten. Selbst in den Schulen, in denen bereits seit mehreren Jahren der Religionsunterricht ohne Störungen durchgeführt werden konnte, gab es nunmehr Schüler, die sich dem Widerstand anschlossen. Natürlich gab es auch Schüler, die sich regulär am Religionsunterricht beteiligt haben. Doch wurden sie und ihre Eltern zunehmend bedroht und wurden Opfer von Gewalt. Wer sich dagegen der Welle des Widerstands anschloss, wurde mit offenen Armen empfangen. Einer Schülerin wurde sogar als Märtyrerin ein Denkmal errichtet, mit der Begründung, dass sie für die gemeinsame nationale Sache ihr Leben hingegeben habe, obwohl sie in Wirklichkeit, aber zufällig gerade zu diesem Zeitpunkt, an einer Krankheit verstorben war. Die Absicht der polnischen Agitatoren lag wohl darin, Lehrer wie auch Verantwortliche der Schulen in Aufruhr zu versetzen und dazu zu bringen, ihnen angetane Gewalt ihrerseits mit Gewalt zu beantworten. Damit wollte man offenbar Märtyrer aus den eigenen Reihen hervorbringen, um so noch größeren und vor allem radikaleren Widerstand auf nationaler Ebene zu initiieren. Zum Glück legten die Lehrerschaft und andere Verantwortliche jedoch Zurückhal-

tion an den Tag. Selbst wenn Schüler im Unterricht Widerstand leisteten, wurden sie nicht aus dem Unterricht entfernt, sondern man trennte sie lediglich von ihren Mitschülern, indem man sie ihren Sitzplatz wechseln ließ. Man reagierte darauf also lediglich maßvoll und vor allem strikt im Rahmen der bestehenden Vorschriften des Schulgesetzes. Als härteste Strafe kam bestenfalls am Schuljahresende eine Nichtversetzung zum Tragen, die man dann mit mangelhaften Leistungen begründete. Auch gegen gewalttätig gewordene Eltern ging man rein verwaltungs- und strafrechtlich vor, beispielsweise wegen Anstiftung zum Widerstand oder anderen Straftatbeständen, mit dem Ergebnis, dass der Schulkampf allmählich nachließ.

Ein Beispiel für eine solche Maßnahme, die die damalige Regierung ergriff, sei an dieser Stelle angeführt: Im Februar 1907 wurden mehr als 50 Gymnasialschüler in Ostrowo, Gnesen und weiteren fünf Städten (alle in der Provinz Posen) der Schule verwiesen, weil sie sich im Religionsunterricht geweigert hatten, auf dort gestellte Fragen in Deutsch zu antworten. In einem von der Schule an die betreffenden Eltern gerichteten Schreiben wurde der Vorwurf erhoben, die Eltern hätten ihre Kinder zum Widerstand aufgefordert und sich damit geltendem Recht widersetzt. Damit hätten ihre Kinder das Recht auf eine höhere Bildung verwirkt. Als Schüler, die von ihren Eltern zu Ungehorsamkeit und Verletzung bestehenden Rechts angestiftet worden seien, könnten sie schädlichen Einfluss auf ihre Mitschüler ausüben. Etliche dieser entlassenen Schüler, die auf eine Fortsetzung des Widerstands verzichteten, durften jedoch Mitte März wieder in die Schulen zurückkehren.

Teil B

Fazit: Das Resultat der Assimilationspolitik

Die Polen werden als die Franzosen unter den slawischen Völkern bezeichnet. Hinsichtlich ihrer Charaktereigenschaften unterscheiden sie sich erheblich von den Deutschen. So verfügen die Polen zwar über Tugenden wie Scharfsinnigkeit, Freundlichkeit und Gerechtigkeitsinn und sind der Kunst, der Musik und dem Tanz zugetan. Auch gelten sie gemeinhin als ein geselliges und sehr gastfreundliches Volk. Was indes ihre Vernunft anbelangt, so gelten sie alles in allem als unberechenbar und ihr Gefühlsleben darf man mit Fug und Recht als ungestüm bezeichnen. Sie neigen dazu, schnell aus dem inneren Gleichgewicht zu geraten und zwischen zwei Extremen, nämlich

zwischen schierem Optimismus und grenzenlosem Pessimismus hin und her zu pendeln. Zudem mangelt es ihnen traditionsgemäß oftmals an der ordnungsgemäßen Führung ihres Haushalts sowie am Einhalten gewisser Ordnungsprinzipien, was zur Folge hat, dass ein gerüttelt Maß an Unsauberkeit und Unordnung nicht zu vermeiden sind. Genau diese Eigenschaften werfen nun die Deutschen den Polen vor und sprechen in diesem Zusammenhang von ‚polnischer Wirtschaft‘, ein Begriff, der zu einem Synonym für Unordnung und Unsauberkeit wurde. Ein Makel indes, der dem gesamten polnischen Volk anhaftet, zeigt sich darin, dass die verschiedenen politischen Parteien völlig zerstritten und zu einem Konsens unfähig sind und zu leichtsinnigem, ja man kann sogar sagen blindem Aktionismus neigen. Die Ursachen für den Niedergang des polnischen Staates im 18. Jahrhundert liegen zweifellos darin begründet. Sich häufende Aufstände im 19. Jahrhundert verschärften diese Entwicklung und führten zu noch massiverer Unterdrückung. Die Polen von heute hüten sich nun tunlichst vor solcher Uneinigkeit und Zwietracht, so dass mittlerweile eine relative Ruhe eingekehrt ist, zumindest im Vergleich zu früheren Zeiten. Nunmehr sind sie bemüht, einen gewissen Nationalgeist zu bewahren und streben nach wirtschaftlicher Entwicklung. Fast hat es den Anschein, sie warteten auf einen günstigen Zeitpunkt, um Rache nehmen zu können. Nach Russlands Niederlage (gegen Japan) in der Mandschurei begannen die Polen im russischen Teilungsgebiet ihres Vaterlandes sich gewisse Freiheiten herauszunehmen, Freiheiten, deren das Volk seit der Niederschlagung des Aufstandes im Jahre 1863 gänzlich verlustig gegangen war. Im Herbst 1905 schrieb das in Posen erscheinende Wochenblatt „Plazza“: „Das Wohl der polnischen Nation hängt von der Niederlage unseres jahrelangen Feindes Deutschland ab. Die jetzige Niederlage Russlands ist für uns ein immenser Glücksfall. Eine zukünftige Niederlage Deutschlands würde für uns jedoch ein mehr als hundertfach größeres Glück bedeuten als die von Russland. Eine Niederlage Deutschlands ist deshalb eine unabdingbare Voraussetzung für die polnische Nation, um wirklich wieder aufleben und unser Land wieder aufbauen zu können. Erst wenn Deutschland ein gleiches Schicksal widerfährt wie Russland, als es in Shenyang und vor der Insel Tsushima von Japan besiegt wurde, erst dann werden die Polen zum ersten Mal wirklich aufatmen.“ Doch ist derzeit noch niemand in der Lage vorauszusagen, wann diese Zeit der Rache kommen wird. Ein Teil der Polen setzt deshalb die ganze Hoffnung auf eine Veränderung der außenpolitischen Verhältnisse in Europa. Der Mehrzahl dieser meist recht einflussreichen Leute ist jedoch durchaus bewusst geworden, dass es hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, solches zu bewerkstelligen, große Unterschiede zwischen Polen

und Deutschen gibt. Aus diesem Grund hüten sie sich vor leichtsinnigen Aktionen. Selbst bei den revolutionären Bewegungen in Warschau im Jahre 1905 hielten sie sich bedeckt und unternahmen nichts, um daraus Kapital zu schlagen und die Unabhängigkeit Polens zu erringen, vielmehr stellten sie lediglich die Forderung nach Selbstverwaltung. Auch im österreichischen Teilungsgebiet setzen die Polen ihre Hoffnungen vermehrt auf eine Veränderung der außenpolitischen Verhältnisse. Die vordringlichste Aufgabe sehen sie indes in der Entwicklung ihrer eigenen Leistungsfähigkeit. Da die Chancen, dieses selbst gesteckte Ziel zu erreichen, zur Zeit sehr aussichtsreich sind, gewinnen sie endlich auch zunehmend an Selbstvertrauen. Die Ursachen für diesen Sinneswandel der Polen sind zum einen in den bitteren Erfahrungen zu suchen, die sie bei ihren Aufständen des 19. Jahrhunderts machten, die, wie bereits erwähnt, allesamt unglücklich für sie verliefen. Zum anderen sind sie zu der Überzeugung gelangt, dass die Staaten, die ihr Land unter sich aufgeteilt haben, zu mächtig sind, als dass sie ihr Ziel der Freiheit und Einheit so ohne Weiteres erreichen könnten. Noch vor einigen Jahrzehnten waren es überwiegend die Juden, die in Posen/Oberschlesien und in den Kleinstädten Westpreußens den Handel dominierten und Handwerksbetriebe führten. Sie bildeten somit gewissermaßen den unteren Mittelstand. Die Deutschen, die heute anstelle der Juden diesen Gesellschaftsstand einnehmen, setzten jedoch mehr auf polnische Geschäfte und Betriebe, was es einem Teil der polnischen Bauernschaft ermöglichte, aus eigener Kraft in der gesellschaftlichen Hierarchie nach oben zu steigen und nun seinerseits am Handel teilzunehmen. Nach und nach gingen deshalb aus ihren Kreisen auch Bankangestellte, Mechaniker, Ärzte, Pharmazeuten, Juristen oder Bauingenieure hervor. Die Mitglieder dieser so gewachsenen Mittelstandsgesellschaft wie auch die Bauernschaft beginnen in zunehmendem Maße, eingedenk ihrer Charakterschwächen, eine gemeinsame Haltung einzunehmen. Der Großadel dagegen neigt dazu – wie überall auf der Welt – eine betont gleichgültige Haltung einzunehmen, während der Klein- und Landadel eher auf die Karte der Entwicklung hin zu nationaler Eigenständigkeit setzt. Dank ihrem Fleiß und Engagement sind in den Dörfern und Städten des Landes endlich erste Anzeichen einer Verbesserung der sogenannten ‚polnischen Wirtschaft‘ zu sehen. Besonders auffallend ist dieser Fortschritt im österreichischen Teilungsgebiet.

Sicherlich sind die Ursachen, die solche Veränderungen im Inneren der Gesellschaft herbeigeführt haben, recht vielschichtig und deshalb in ihrer Gesamtheit nicht alle zu benennen. Dennoch sollten hier einige entscheidende Punkte aufgeführt werden. Als erstes wären in diesem Zusammenhang die

Bemühungen der römisch-katholischen Kirche für die polnische Nation zu erwähnen, die von jeher und bis zum heutigen Tag versucht, ihre eigene Position zu stärken. Zum anderen wäre der Einfluss des Gedankenguts der Französischen Revolution zu nennen, das Ende des 18. und im 19. Jahrhundert unter dem Schlagwort ‚Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit‘ Einzug hielt.

Weiterhin spielen das Eindringen der materiellen Kultur aus Deutschland und nicht zuletzt auch der nationale Widerstand der Polen gegen die rigorose Assimilationspolitik Preußens eine Rolle. Da all dies auf den vorangegangenen Seiten ausführlich dargelegt wurde, brauche ich an dieser Stelle nicht noch einmal näher darauf einzugehen. Interessant wäre es indes, wie man in Deutschland und Polen jeweils die beiden zuletzt angesprochenen Punkte betrachtet und beurteilt. Die preußische Regierung sowie die Deutschen insgesamt sind fest davon überzeugt, dass sich nicht nur das intellektuelle Leistungsvermögen der Polen seit Einführung des preußischen Bildungssystems verbessert hat, sondern auch die klar strukturierte Politik der preußischen Regierung der polnische Volkswirtschaft den derzeitigen Fortschritt bescherte; mit anderen Worten also: Die Polen haben bislang beträchtlichen Nutzen aus der deutschen Kultur gezogen. Aus der Sicht der Deutschen sind die Polen nichts anderes als ein undankbares Volk, weil sie jene Mittel, die ihnen dank deutscher Hilfe an die Hand gegeben wurden, nunmehr als Waffen missbrauchen und versuchen, Rache an ihren einstigen Wohltätern zu üben. Die Polen dagegen halten die preußische Assimilationspolitik für unmenschlich und behaupten, dass es sich dieser mit aller Kraft zu widersetzen gelte, obwohl sie sich selbst sehr wohl darüber im Klaren sind, dass sie ihre Fortschritte vor allem der deutschen Bildung und Kultur verdanken. Die Deutschen weisen auf der anderen Seite wieder darauf hin, dass die Polen im 19. Jahrhundert wiederholt Unruhe gestiftet und Aufstände angezettelt hätten. Sie weisen auch darauf hin, dass die Polen dereinst eine systematische Polonisierung der deutschen Bauern betrieben hätten. Die Deutschen betrachten ihre Assimilationspolitik als gerechtfertigt, als eine Form der Selbstverteidigung für das Fortbestehen des eigenen Staates und sie bedauern, dass diese Maßnahmen eher zu spät ergriffen wurden. Dagegen behaupten die Polen, all ihre bisherigen Aktionen seien nichts anderes als selbstverständlicher Widerstand gegen die Unterdrückung. Gleichwohl geben sie zu, dass sie der deutschen Kultur viel zu verdanken haben und diese durchaus willkommen heißen. Abgesehen davon sind sie dennoch der Überzeugung, dass bestimmte politische Maßnahmen der preußischen Regierung, wie das Verbot der Muttersprache oder die Verhinderung von Landzuteilung an polnische Bauern, einzig mit dem Ziel ergriffen wurden, das Polentum zu vernichten. Dies sei ein

Verbrechen gegen die Menschlichkeit. Dabei unterscheidet man in polnischen Intellektuellenkreisen durchaus zwischen Preußen und dem übrigen Deutschland und versucht dort – vor allem in Süddeutschland – Mitleid zu erwecken, um auf diese Weise die Einflussnahme Preußens zu schwächen oder sogar auszuschließen.

Aus all dem darf man den Schluss ziehen, dass die preußische Assimilationspolitik in Polen, vornehmlich auf dem Feld der Bildungs- und Wirtschaftspolitik sowie bei der Ansiedlung deutscher Bauern, bislang ihr Ziel verfehlt hat. Es ist auch nicht absehbar, ob die Preußen mit ihrer Politik in Zukunft überhaupt irgendeinen Erfolg werden verbuchen können. Gleich mehrere Gründe sind für diese Schwierigkeiten verantwortlich: Bereits als Bismarck mit seiner Assimilationspolitik anfang, war das Nationalbewusstsein der Polen schon ziemlich gefestigt. Insofern war also längst die Grundlage gelegt, sich allzu rigoros angeordneten Assimilationsbestrebungen vehement zu widersetzen. Zudem widersetzte sich die römisch-katholische Kirche mit ihren nicht zu unterschätzenden geistigen wie auch politischen Einflussmöglichkeiten Seite an Seite mit der polnischen Bevölkerung der Assimilationspolitik der preußischen Regierung. Schließlich schlossen sich die im preußischen Teilungsgebiet lebenden Polen mit ihren in den österreichischen und russischen Teilungsgebieten lebenden Landsleuten zusammen und leisteten Widerstand gegen die preußische Regierung. Besonders dem letzten Punkt muss man Beachtung schenken, ist doch die Solidarität der Polen, die in unterschiedlichen Teilungsgebieten leben, in jüngster Zeit gewachsen und hat straff organisierte Formen angenommen. Obwohl man durchaus großen Wert auf die Hilfe der im Ausland lebenden Adligen mit ihrer kosmopolitischen Gesinnung legt, sind es doch in erster Linie Gleichgesinnte aus allen Gesellschaftsschichten, die sowohl in Polen selbst als auch im Ausland den Zusammenschluss suchen und Spendengelder für Notfälle sammeln. In Rapperswil in der Schweiz wurde dafür sogar eine zentrale Stiftung für das polnische Volk ins Leben gerufen. Das Bildungs- und Wirtschaftsniveau im österreichischen Teilungsgebiet ist zwar niedriger als im preußischen, doch was die politische Organisationsfähigkeit anbelangt, gehen die Polen dort relativ geschickt vor. Ihre soziale Situation darf man, wie bereits erwähnt, als relativ gut bewerten. Auch ist es ihnen gelungen, ein gewisses Maß an nationaler Identität zu bewahren und diese sogar zu entfalten. Von ihren in den übrigen Teilungsgebieten lebenden Landsleuten werden die dort ansässigen Polen beneidet, ihre gegenwärtigen Lebensumstände sogar als ideal angesehen. Es kommt daher nicht von ungefähr, dass Volksversammlungen, auf denen die Teilnehmer gewöhnlich frei ihre Meinung äußern

und zum Teil sogar kühne Standpunkte vertreten, ausgerechnet auf österreichischem Teilungsgebiet abgehalten werden. So äußerte ein Vertreter aus dem preußischen Teilungsgebiet einmal: „Ich komme aus dem Land der Tränen und Trauer. Die von Preußen, Russland und Österreich gezogenen Teilungslinien sind nichts anderes als farbige Linien auf dem Körper des polnischen Volkes. Mitnichten können solche Farblinien jedoch unseren Körper zerteilen.“ Mit einer solchen Äußerung heizte er natürlich die Stimmung innerhalb der polnischen Bevölkerung an. Seine Rede ist auch deshalb sehr bekannt geworden, weil vor allem in Preußen heftige Diskussionen darüber entbrannten. Die Tatsache, dass drei Großmächte das Gebiet Polens unter sich aufgeteilt haben und dort jeweils Regierungsgewalt ausüben, führt zwangsläufig zu Interessenkonflikten. Gingen sie in Absprache miteinander einheitlich und koordiniert in ihren jeweiligen Teilungsgebieten vor, so würde dies das politische Handeln erleichtern und bequemer gestalten. Bedingt durch seine Staatsform kann es sich das österreichisch-ungarische Kaiserreich erlauben, seinem Teilungsgebiet eine Art Selbstständigkeit und bis zu einem gewissen Grad sogar ein freies Verwaltungssystem einzuräumen. Es ist daher wohl nicht zu vermeiden, dass die Polen in den anderen Teilungsgebieten ebenfalls eine solche Selbstständigkeit für sich beanspruchen. Als im vergangenen Jahr das Bodenenteignungsgesetz im preußischen Landtag beschlossen wurde, erweckte dies bei den im österreichischen Teilungsgebiet lebenden Polen großes Mitleid. Da diese nun einen nicht gerade geringen Einfluss auf die österreichische Zentralregierung in Wien besitzen, versuchten sie, der preußischen Regierung damit zu drohen, dass sie die Wiener Zentralregierung zum Austritt aus der Heiligen Allianz, die für die Außenpolitik des Deutschen Reiches von zentraler Bedeutung ist, bewegen werden. Dies zeigt wiederum deutlich, welche weitreichende Probleme mit der Polenfrage in Preußen verknüpft sind.

Literatur

- Adick, Christel/Mehnert, Wolfgang (2001): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884-1914. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag.
- Broszat, Martin (1972): Zweihundert Jahre deutsche Polenpolitik. Rev. und erw. Ausg., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Clark, Christopher (2007): Preußen. Aufstieg und Niedergang. 1600-1947. München: Deutsche Verlags Anstalt.
- Heinemann, Manfred (1975): Die Assimilation fremdsprachiger Schulkinder durch die Volksschule in Preußen seit 1880. In: *Bildung und Erziehung* 28, S. 53-69.

- Heinemann, Manfred (1991): Polen, Dänen und Juden. Assimilation durch Bildung und Aufstieg? Ein Vergleich. In: Bericht über die 38. Versammlung deutscher Historiker in Bochum. 26.-29. Sept. 1990. Stuttgart: Klett, S. 208-210.
- Hoshina, Kohichi (1921): Doitsu Zokuryojidai no Polando ni okeru Kokugoseisaku. [Sprachpolitik in Polen während der Zeit als Vasallenstaat]. Keijo [Seoul]: Generalgouvernement.
- Jacobi, Juliane (2006): ‚Entzauberung der Welt‘ oder ‚Rettung der Welt‘. Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 171-186
- Jacobsen, Hans-Adolf/Tomala, Mieczyslaw (Hrsg.) (1973): Wie Deutsche und Polen einander sehen. Beiträge aus beiden Ländern, Düsseldorf: Droste.
- Konno, Hajime (2004): Max Weber und die Polenfrage 1864-1920. Eine Betrachtung zur Funktion des Nationalismus in der Innen- und Außenpolitik des Deutschen Reiches. Baden-Baden: Nomos.
- Korth, Rudolf (1963): Die preußische Schulpolitik und polnischen Schulstreiks. Ein Beitrag zur preußischen Polenpolitik der Ära Bülow. Würzburg: Holzner.
- Kuroda, Tamiko (1989): Ichi Rekishigakusha no mita Doitsuryou Polando ni okeru Kyouiku Seisaku - Sakaguchi Takashi ‚Doitsu Teikoku Kyoukaichihou no Kyouikujoukyou‘ wo megutte. [Bericht eines japanischen Historikers über die Bildungspolitik des deutschen Kaiserreichs gegenüber Polen – In Bezug auf den von Takashi Sakaguchi verfassten Bericht ‚Bildungssituation in den vom deutschen Kaiserreich beherrschten Gebieten‘]. In: Doitsugaku Kenkyū (Germanistik), Nr. 21, 30. März 1989.
- Madeira, Ana Isabel (2005): Portuguese, French and British Discourses on Colonial Education: Church-State Relations, School Expansion and Missionary Competition in Africa, 1890-1930. In: Paedagogica Historica 41, S. 31-60.
- Marx, Karl (1961): Manuskripte über die Polnische Frage (1863-1864). Hrsg. von Werner Conze u. Dieter Hertz-Eichenrode. Den Haag: Mouton.
- Polack, Friedrich (1883-1909): Brosamen: Erinnerungen aus dem Leben eines Schulmannes. 5 Bde. Wittenberg: R. Herrosé.
- Walter, Paul/Leschinsky, Achim (2007): Critical Thinking und migrationsbedingte Bildungsbenachteiligung: Ein Konzept für die subjektive Auseinandersetzung mit schulstrukturellen Merkmalen? In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 1-15.
- Weber, Max (1984): Die Lage der Landarbeiter im ostelbischen Deutschland (1892). Hrsg. von Martin Riesebrodt. (Max Weber-Gesamtausgabe. Bd. I/3.) 2 Halbbde. Tübingen: Mohr.
- Weber, Max (1993): Landarbeiterfrage, Nationalstaat und Volkswirtschaftspolitik. Schriften und Reden, 1892-1899. Hrsg. von Wolfgang J. Mommsen und Rita Aldenhoff. (Max Weber-Gesamtausgabe. Bd. I/4.) 2 Halbbde. Tübingen: Mohr.
- Yasuda, Tsuneo (1997): Teikoku Nihon no Gengohensei. [Sprachformation im japanischen Imperium]. Tokio: Seori.
- Zernack, Klaus (1974): Negative Polenpolitik als Grundlage deutsch-russischer Diplomatie in der Mächtepolitik des 18. Jahrhunderts. In: Russland und Deutschland (Festschrift Georg von Rauch). Stuttgart: Klett, S. 144-159.
- Zernack, Klaus (1976): Das Jahrtausend deutsch-polnischer Beziehungsgeschichte als geschichtswissenschaftliches Problemfeld und Forschungsaufgabe. In: Fritze, Wolfgang H./Zernack, Klaus (Hrsg.): Grundfragen der Beziehungen zwischen Deutschen, Polaben und Polen. (Einzelveröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin. Bd. 18.) Berlin: Colloquium Verlag, S. 3-46.

- Zernack, Klaus (1981): Preußen als Problem der osteuropäischen Geschichte. In: *Moderne preußische Geschichte 1648-1947. Eine Anthologie*. Bearb. und hrsg. von Otto Büsch und Wolfgang Neugebauer. Bd. 3. Berlin: de Gruyter, S. 1602-1622.
- Zernack, Klaus (1982): Preußen – Polen – Russland. In: Herzfeld, Hans/Büsch, Otto (Hrsg.): *Preußen und das Ausland*. (Einzelveröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin. Bd. 35.) Berlin: Colloquium Verlag, S. 106-125.
- Zernack, Klaus (Hrsg.) (1987): *Zum Verständnis der polnischen Frage in Preußen und Deutschland 1772-1871. Referate einer deutsch-polnischen Historiker-Tagung vom 14.-16. Januar 1986 in Berlin-Nikolassee*. (Einzelveröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin. Bd. 59.) Berlin: Colloquium Verlag.
- Zernack, Klaus (1992): Polen in der Geschichte Preußens. In: Büsch, Otto (Hrsg.): *Handbuch der preußischen Geschichte*. Bd. II: Das 19. Jahrhundert und Große Themen der Geschichte Preußens. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 377-448.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Achim Leschinsky, Humboldt-Universität Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Erziehungswissenschaften, Abt. Schultheorie, Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10099 Berlin

e-mail: marianne.jaedike@rz.hu-berlin.de

Prof. Tamiko Kuroda, Dokkyo University; I-I Gakuen-Cho, Soka-Shi; Saitama-Ken, 340-0042; Japan

e-mail: Tamikuroda@aol.com

BERND ZYMEK

Nationale und internationale Standardisierungsprozesse in der Bildungsgeschichte. Das deutsche Beispiel

Spätestens seit der beschleunigten Integration Europas und des Weltmarkts in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts sind Internationalisierung und Globalisierung nicht nur zu inflationär genutzten Argumenten in den politischen Debatten, sondern auch zu einem zentralen Thema der akademischen Diskurse geworden. Eine Reihe von neueren Veröffentlichungen deutet darauf hin, dass das gesteigerte Interesse an Prozessen der Europäisierung und Internationalisierung in den nächsten Jahrzehnten die Perspektive auf die Geschichte¹ und auch auf die Bildungsgeschichte² verändern wird.

Es liegt auf der Hand, dass zunächst nach historischen Vorläufern von aktuellen Prozessen der Internationalisierung gefragt wird, also nach pädagogischen Projekten, die eine internationale Verbreitung fanden,³ nach historischen Formen der Migration und ihrer Bearbeitung,⁴ nach Vereinigungen und supranationalen Institutionen, die internationale Begegnungen und Kooperationen auf dem Gebiet der Schulpolitik und Pädagogik förderten.⁵ In diesem Zusammenhang wurde auch in Deutschland die – wissenschaftshistorisch traditionsreiche – Frage wieder aufgenommen, mit welcher Begriffen und welchem Ertrag eine europäische Geschichte oder gar eine Geschichte in weltgesellschaftlicher Perspektive angelegt werden könnte.⁶

Das Plädoyer für eine internationale oder transnationale Perspektive auf die Geschichte ist oft verbunden mit einer Kritik – gelegentlich auch Selbstkritik – an der bisher dominierenden nationalstaatlichen Sicht auf die Geschichte, die selbst die historischen Epochen vor der Gründung von National-

¹ Vgl. z.B. Budde u.a. 2007; Osterhammel 2001; Wirz 2001; Kaelble/Schriewer 1998; dies. 1999; Kaelble 1987.

² Für Deutschland vgl. z.B. Caruso/Tenorth 2002; Fuchs 2006.

³ Vgl. z.B. Schriewer/Caruso 2005.

⁴ Vgl. z.B. Krüger-Potratz 1997; Münz/Ohliger 1999.

⁵ Vgl. z.B. Fuchs 2006; ders. 2007; Jacobi 2007.

⁶ Vgl. Stuchtey/Fuchs 2003; Heintz u.a. 2005.

staaten zu ihrer nationalen Vorgeschichte verengt habe. Allerdings ist die Einschätzung des Stellenwerts der Nationalstaaten in den aktuellen akademischen Debatten um Globalisierungs- und Internationalisierungsprozesse eigentümlich ambivalent: Einerseits erscheinen die Nationalstaaten heute Vielen als Formen der gesellschaftlichen Organisation, die den Blick auf weltgesellschaftliche Zusammenhänge und Prozesse versperrt, die sozialen Identitätsprozesse der Menschen nationalistisch verengt und die vielfältigen Formen der weltweiten interkulturellen Begegnung und Kooperation sowie des Kulturtransfers ausgeblendet haben. Andererseits werden aber Nationalstaaten als „notwendige“⁷ Form und Motor der Internationalisierung thematisiert, als ein Muster („model“) der Gesellschaftlichkeit, das – beschleunigt durch den Prozess der Dekolonisierung – zur Durchsetzung einer Weltgesellschaft geführt habe, die heute aus isomorph strukturierten Nationalstaaten bestehe; dieser Prozess sei nicht zuletzt mit der Entstehung eines Welt-Erziehungssystems („world educational system“) verbunden.⁸

Diese Einschätzung wird gestützt durch Ergebnisse einer ganzen Reihe von komparatistischen Studien zu der Frage des ‚educational borrowing‘. Tatsächlich zeigt sich, dass die Durchsetzung von Nationalstaaten mit der Entstehung eines internationalen Staatensystems verbunden und von gegenseitiger Konkurrenz, systematischer Beobachtung und Prozessen des Kulturtransfers begleitet war: Seit dem 19. Jahrhundert wurde kaum ein größeres Gesetzesvorhaben geplant, diskutiert und durchgeführt ohne eine systematische Beobachtung, Analyse und Diskussion von Modellen und Erfahrungen in den ‚Kulturländern‘, die als ökonomische oder militärische Konkurrenten eingeschätzt wurden. Das galt auch für fast alle Schulreformprojekte im Prozess der Durchsetzung nationaler Bildungssysteme.⁹

Prozesse der Internationalisierung – sei es im Rahmen Europas oder in weltweiter Perspektive – werden also nicht durch den Gegensatz von national und international, auch nicht als politisches und pädagogisches Programm zur Überwindung nationaler Grenzen und nationalistischer Verblendung hinreichend erfasst. Inzwischen haben die akademischen Debatten zu einem differenzierten Verständnis von Prozessen der Globalisierung, Internationalisierung und Transnationalität,¹⁰ der Entstehung und des Zerfalls von Imperien,¹¹ über Territorialität und Makro-Regionen in der Geschichte,¹² über

⁷ „The Necessary Nation“ (Jusdanis 2001).

⁸ Vgl. Meyer/Ramirez 2000; Meyer 2005.

⁹ Vgl. z.B. Phillips/Ochs 2004; Zymek/Zymek 2004; Steiner-Khamsi 2000.

¹⁰ Vgl. z.B. Osterhammel 2001; ders. 2007; Caruso/Tenorth 2002.

¹¹ Vgl. Osterhammel 2007.

regionale, nationale und transnationale Netzwerke u.s.w. geführt. In Anlehnung an die Modellbildung von Klassikern der Gesellschaftswissenschaften¹³ und sehr allgemein gesprochen geht es dabei immer um die Steigerung oder neue Formen der überregionalen Vernetzung und Mobilität von Menschen. Aber es handelt sich dabei ganz offenbar um sehr vielfältige und auch widersprüchliche historische Prozesse, die deshalb im politischen Alltag bei Vielen zwiespältige Reaktionen hervorrufen und auch in den akademischen Debatten nicht leicht auf einen Nenner gebracht und in allgemein akzeptierten theoretischen Modellen und Begriffen gefasst werden können.

Als ein Beitrag zu diesen akademischen Debatten werden im Folgenden eine spezifische historische Perspektive und daraus abgeleitete Thesen zur Diskussion gestellt: Die Epoche der Durchsetzung nationalstaatlicher Strukturen wird aus der Perspektive der aktuellen Internationalisierungsprozesse analysiert. Zugleich wird die Frage gestellt, ob aus einer Analyse der Prozesse und Strategien, die vor etwa zwei Jahrhunderten bei der Durchsetzung nationalstaatlicher Strukturen abliefen bzw. zum Einsatz kamen, Aufschlüsse über die Strategien, die Instrumente und die Dynamik der aktuellen Internationalisierungsprozesse gewonnen werden können. Gegenstand kann hier selbstverständlich nur eine Dimension dieser Prozesse, nämlich ausgewählte Aspekte der Institutionalisierung des modernen deutschen Bildungssystems und seiner heute zu beobachtenden Auflösungstendenzen sein.

Als Orientierungshilfe in dem Argumentationsgang werden zunächst die zentralen Thesen in gedrängter und zugespitzter Form skizziert und anschließend durch Beispiele aus der Bildungsgeschichte Deutschlands (mit Verweisen auf die Bildungsgeschichte seiner Nachbarländer) erläutert:

(a) Die Geschichte, gerade auch die Bildungsgeschichte der letzten Jahrhunderte darf nicht als historische Stufenfolge von lokalen zu regionalen, dann nationalen und schließlich internationalen Strukturen missverstanden werden. Schon sehr früh, auch schon vor der Epoche nationalstaatlicher Strukturen, bestanden lokale, regionale und überregionale Kommunikations-, Kooperations- und Austauschprozesse nebeneinander, auch schon früh in institutionalisierter Form. Die Durchsetzung nationalstaatlicher Strukturen ist nur eine – wenn auch spezifische – historische Form der überregionalen Vernetzung von Menschen. Die Zunahme von internationalen, ja weltweiten Kommunikations- und Austauschprozessen, die wir heute erleben, wird dieses Nebeneinander unterschiedlicher Formen der überregionalen Vernetzung

¹² Vgl. Mann 2007.

¹³ Vgl. Elias 1969; vgl. dazu auch Zymek 2002.

von Menschen nicht aufheben, sondern nur ergänzen und die bestehenden Formen transformieren.

(b) Die überregionale Vernetzung von Menschen setzt kulturelle Standardisierungsprozesse voraus, d.h. die Verbreitung von Medien und Formen der Kommunikation, über die die daran Beteiligten verfügen, in erster Linie eine gemeinsame Sprache und angenäherte Formen des Habitus sowie elementare Formen der Rechtsgleichheit und -sicherheit. An diesen Formen überregional standardisierter Kultur haben aber nicht alle gleichermaßen teil, sie begründen in der Geschichte und heute elementare Formen der kulturellen Inklusion und Exklusion sowie der sozialen und ökonomischen Ungleichheit.¹⁴

(c) Es ist nicht nur theoretisch sondern vor allem historisch bedeutsam, dass zwischen kulturellen Standardisierungsprozessen und den sozialen Prozessen in regionalen und lokalen Lebenswelten immer eine mehr oder weniger große Spannung besteht. Deshalb konnten (national-)staatliche Strukturen – wie auch andere institutionalisierte Formen der überregionalen Vernetzung von Menschen – nirgendwo von Heute auf Morgen eingeführt, sondern nur in sehr langen und widersprüchlichen Prozessen durchgesetzt werden. Die Herausbildung nationaler Strukturen wie auch die heute zu beobachtende bzw. geplante Entstehung internationaler Strukturen müssen demnach konsequent als konfliktreiche und sich überlappende Prozesse aufgefasst und analysiert werden. Dann und nur dann wird ihr historischer Charakter erfasst, insbesondere auch ihre Widersprüche, die sich nicht zuletzt aus der Integration und Transformation der alten Strukturen in die neuen ergeben.

(d) Zur Überbrückung der Spannung zwischen den – nationalstaatlichen und internationalen – Standards einerseits und den sehr unterschiedlichen regionalen Lebensbedingungen und kontingenten Handlungskonstellationen andererseits wurden in den letzten zwei Jahrhunderten – gerade auch auf dem Gebiet der Bildungspolitik – eine Reihe von Strategien und Instrumenten entwickelt, die es erlaubten, die Durchsetzung der Standards weiter zu verfolgen und gleichzeitig regionale Ungleichzeitigkeiten, flexible Zwischenschritte, strukturelle Überlappungen und institutionelle Mischformen zuzulassen.

¹⁴ Vgl. Zymek 2006.

1 Von der vormodernen Systemvielfalt zu nationalen Bildungssystemen

Die hier vorgeschlagene Perspektive auf zwei historische Übergangsepochen – einerseits von vormodernen zu nationalstaatlichen, andererseits von nationalen zu internationalen Strukturen – gibt Anlass, wenigstens in Stichpunkten an zentrale Ergebnisse der historischen Forschung über die vielfältigen Bildungslandschaften Europas vor dem Ende des 18. Jahrhunderts zu erinnern: Seit dem Spätmittelalter gab es in den europäischen Herrschaftsgebieten nicht nur Hunderte von lokal und ständisch verankerten Schulen, sondern auch schon überregional, zum Teil europaweit, ja in einigen Fällen schon weltweit verbreitete und institutionell vernetzte Bildungssysteme. Dazu gehörten insbesondere die Bildungssysteme der kirchlichen Orden, von denen einige schon seit dem Spätmittelalter bestanden oder dann in der Gegenreformation ausdrücklich als Erziehungsorden gegründet wurden, wie z.B. das nach einem einheitlichen strukturellen und curricularen Modell aufgebaute Bildungssystem der Jesuiten für die männliche Jugend¹⁵ und das nach ihrem Vorbild entwickelte System der Ursulinen für die weibliche Jugend¹⁶. Von den deutschen Landesherrschaften, deren Fürstenhäuser mit ihren ‚Landeskindern‘ zum Protestantismus übergetreten waren, hatten einige seit dem 16. Jahrhundert Kirchenordnungen erlassen, die als frühe gesamtstaatliche Neuordnungen des Schulwesens einzuschätzen sind.¹⁷ Aber auch einige der religiösen Gemeinschaften, die im Zusammenhang der Reformation in ganz Europa entstanden waren und nicht den Landeskirchen unterstanden, hatten Bildungseinrichtungen entwickelt, die überregional vernetzt waren, alle Merkmale von Systemen aufwiesen und bis heute bestehen.¹⁸ Die europäischen Universitäten bildeten seit dem Spätmittelalter ein expandierendes internationales akademisches Netzwerk, das von ähnlichen Strukturen (BA und MA), dem Lateinischen als gemeinsamer Wissenschaftssprache, einem gemeinsamen Korpus von antiken und theologischen Texten und einem beachtlichen internationalen Austausch getragen war.¹⁹ Zwar waren die meisten dieser traditionsreichen europäischen Institutionen im 18. Jahrhundert – aus sehr unterschiedlichen Gründen – Gegenstand allgemeiner Kritik,²⁰ aber

¹⁵ Vgl. z.B. Müller 2000.

¹⁶ Vgl. Conrad 1991.

¹⁷ Vgl. Seiffert 1996, S. 305 ff.; Schindling 1994.

¹⁸ Wie zum Beispiel die Herrnhuter Brüdergemeinde, vgl. Metteler 2003.

¹⁹ Vgl. Ruegg 2004 ; Ridder-Symoens 1996.

²⁰ Vgl. Schmale/Dodde 1991.

gleichzeitig wurden vielerorts – im Zusammenhang der Aufklärungsbewegung – Reformkonzepte und ‚theoriefähige Begriffe‘ entwickelt,²¹ die dann Anfang des 19. Jahrhunderts bei der Ausgestaltung und Begründung der nationalen Bildungssysteme aufgenommen und weiterentwickelt wurden.

Als im Zuge der Französischen Revolution und der napoleonischen Kriege die alte europäische Ordnung zerbrach und die Neuordnung der europäischen Staatenwelt eingeleitet wurde, da bot die Säkularisation der geistlichen Fürstentümer und des Kirchenbesitzes den neuen Landesherren und ihren Administrationen die Gelegenheit und die materielle Grundlage, zielstrebig den Aufbau von Strukturen voranzutreiben, die wir heute mit modernen Nationalstaaten verbinden. Dazu gehörte auf dem europäischen Kontinent seit dem Ende des 18. Jahrhunderts auch das Postulat, dass die Schulen und Hochschulen des Landes ‚der Republik gehörten‘ bzw. ‚Veranstaltungen des Staates‘ seien und in ihnen die ganze Bevölkerung des Staatsgebiets zu ‚Menschen‘ und ‚Bürgern‘ erzogen werden sollte. Dieser staatliche Anspruch gehört seit dem zum Prozess der modernen Staatenbildung (wurde allerdings von der katholischen Kirche und in den angelsächsischen Ländern oft auch in Frage gestellt). Aber damals – wie auch später – waren dieser staatliche Erziehungsanspruch und die Realität des Bildungswesens weit von einander entfernt. Einerseits war die Auflösung des Jesuitenordens (1762) in einer Reihe von europäischen Staaten der Anlass für den Aufbau erster staatlicher – administrativer und schulischer – (Ersatz-)Strukturen geworden, andererseits führte die Auflösung der Orden und Klöster in den katholischen Gebieten Europas zu einem dramatischen Schulabbau. Da den entstehenden Staaten gar nicht die – personellen und sächlichen – Ressourcen zur Verfügung standen, kurzfristig ein öffentliches Bildungswesen zu etablieren, und weil auch im Zuge der Restauration die kirchlichen Institutionen als Stütze der Herrschaft gesucht wurden, kam es dann fast überall zu einer institutionellen, personellen und konzeptionellen Restitution der alten kirchlichen Bildungseinrichtungen und der Wiedereinstellung ihres Personals, wenn sie sich verpflichteten, auf dem Gebiet der Erziehung und der karitativen Arbeit tätig zu werden. Formell handelte es sich um eine ‚Indienstnahme‘ im Rahmen der neuen staatlichen Strukturen.²² Die Auseinandersetzungen zwischen den neuen staatlichen Administrationen einerseits, die bestrebt waren, ihren formalen Anspruch Schritt für Schritt auch in praktische Bildungspolitik umzu-

²¹ Vgl. Koselleck 1990, S. 20.

²² Vgl. für Bayern: Knauer 1995; für Preußen: Leschinsky/Roeder 1976, S. 45ff.; Neugebauer 1992, S. 667ff.

setzen, und den kirchlichen Bildungsträgern andererseits, die ihre ‚Freiheit‘ im Staat zu bewahren und auszubauen trachteten, waren dann Gegenstand der ‚Kulturkämpfe‘ des 19. und 20. Jahrhunderts in Europa. Es kam in Europa zu einem neuen ‚Ordensfrühling‘, der insbesondere von weiblichen Erziehungsorden getragen war; aber die kirchlichen Schulträger unterlagen doch einem zunehmenden Anpassungsdruck an die neuen staatlichen Strukturen, insbesondere dort, wo sie in Konkurrenz zu ausdifferenzierten, curricular anspruchsvollen und von professionellem Lehrpersonal getragenen staatlichen oder kommunalen Schulen standen.²³

2 Die Rekrutierung neuer nationaler Eliten und nationaler Professionssysteme

Der strategische Ausgangspunkt für eine weitergehende – nach allgemeingültigen Prinzipien gestaltete – staatliche Bildungspolitik war in den deutschen Staaten (aber auch in anderen Ländern wie z.B. Frankreich) zunächst eine Reform der Institutionen zur Rekrutierung der neuen administrativen Führungsschicht des Staates. Die in diesem Zusammenhang etablierten Strukturen steckten die Entwicklungspfade der jeweiligen nationalen Bildungsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert ab. In Preußen, aber auch in anderen deutschen Staaten, wurde eine Gruppe von größeren und leistungsfähigen ehemaligen Lateinschulen bzw. Gymnasien, die bestimmten Standards genügen mussten, zu einer neuen herausgehobenen Statusgruppe von Schulen (‚höhere Lehranstalten‘) zusammengefasst und durch ein System der Prüfung, Zertifizierung und Berechtigung mit den – ebenfalls reformierten – Universitäten und dem expandierenden Berufslaufbahnsystem des reformierten Staatsdienstes verknüpft.²⁴ Diese – in den folgenden Jahrzehnten langsam expandierende – Gruppe von allgemein bildenden und an den wissenschaftlichen und professionellen Standards der Universitäten ausgerichteten Schulen bildete von nun an für zwei Jahrhunderte die Maßstab setzende Spitze eines entstehenden hierarchischen Systems von Bildungsinstitutionen.²⁵

Alle anderen Schulen wurden zunächst kommunalen und privaten Initiativen überlassen. Für die breite Masse der Bevölkerung und die Frauen, für die die neuen Karriereperspektiven damals noch nicht vorgesehen waren, sah sich der Staat noch nicht veranlasst (tatsächlich aber auch nicht in der Lage),

²³ Vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 204 ff.

²⁴ Vgl. Müller/Zymek 1987, S.21ff.

²⁵ Vgl. ebd., S. 35ff.

allgemeingültige Strukturprinzipien zu formulieren und durchzusetzen. Erst zögerlich und in vielen kleinen Zwischenschritten wurde der Inklusionsprozess der verschiedenen lokalen und privaten Schulen (und damit auch dieser Teile der Bevölkerung) in das entstehende Bildungssystem vorangetrieben.²⁶ Die erste und wichtigste Strategie – modern gesprochen – zur ‚Qualitätssicherung‘ und ‚Standardisierung‘ auch in diesem Bereich von Schulen war in Deutschland die Ausgestaltung eines Systems der Lehrerbildung: zunächst die polizeiliche Erfassung und Kontrolle des Lehrpersonals, dann z.B. die Formulierung von Altersuntergrenzen und allgemeinen schulischen Voraussetzungen, die Einführung, dann Ausgestaltung von Kommissionsprüfungen, ihre Durchsetzung als Voraussetzung für eine Anstellung, die Einrichtung von einigen Modellschulen, die zugleich Ausbildungsstätten für Lehrer waren („Normalschulen“), die Förderung und Formalisierung von Vorbereitungskursen auf die Lehrerprüfungen, ihre Umwandlung in Lehrerbildungsinstitutionen u.s.w.²⁷ Gleichzeitig wurde in Deutschland der Ausbildungsstatus der Lehrkräfte zu dem wichtigsten Merkmal der hierarchischen Unterscheidung und amtlichen Anerkennung von Schulen.

Die neuen – administrativen – Eliten, die das Konzept einer staatlichen Bildungspolitik amtlich und bildungstheoretisch als ‚allgemeine Menschenbildung‘ vertraten, betrieben dann in der Praxis eine Bildungspolitik, deren zentrale strategische Linie die Entwicklung eines komplexen Systems nationaler Professionskulturen war: So entstand aus dem differenzierten Spektrum traditioneller und semiprofessioneller Heilberufe der deutsche Medizinerstand²⁸, der justizjuristisch ausgebildete deutsche Einheitsjurist²⁹, der deutsche Oberlehrerstand³⁰, die spezifischen Systeme der deutschen Theologenausbildung und Pfarramtskarrieren³¹, dann auch der Ingenieure³² und der Sozialberufe³³ und schließlich als deutsche Sonderform das duale System der Berufsbildung³⁴. Es gehört zu den besonderen deutschen Traditionen, dass die von den staatlichen Administrationen durchgesetzte Modernisierungsstra-

²⁶ Vgl. Herrmann 1991; Kuhleemann 1992; Zymek/Neghabian 2005.

²⁷ Vgl. Sauer 1987; Zymek/Neghabian 2005, S. 29 ff.

²⁸ Vgl. Huerkamp 1985.

²⁹ Vgl. z.B. Ostler 1971.

³⁰ Vgl. Führ 1985; Jeismann 1999.

³¹ Vgl. Homrichhausen 1985.

³² Vgl. Lundgren 1994.

³³ Vgl. z.B. Lange-Appel 1993.

³⁴ Vgl. Harney 1997.

tegie unter anderem auch die Etablierung und Ausgestaltung eines Systems von Korporationen als Bildungsträger einschloss.³⁵

3 ‚Harte‘ und ‚weiche‘ Formen der Steuerung der Schulentwicklung

Die Durchsetzung dieser neuen staatlichen Strukturen war nur in einem langwierigen Prozess mit vielen kleinen Zwischenschritten möglich. Voraussetzung für eine solche langfristige staatliche Bildungspolitik war die Schaffung von administrativen Strukturen für Unterricht und Kultus, fast immer zunächst als Unterabteilungen des Policey- bzw. Innenministeriums. Erst später erfolgte die Einrichtung von Fachministerien, z.B. in Preußen des „Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten“ sowie die Ausdifferenzierung eines hierarchischen Systems von regionalen Zwischenbehörden und die Entwicklung von abgestuften Formen des Verwaltungshandelns.

Deren erste Aufgabe bestand in der Regel darin, sich durch Inspektionsreisen einen Überblick über den Zustand des Konglomerats sehr disparater Bildungsinstitutionen zu verschaffen, in Inspektionsberichten eine erste Analyse und Systematisierung vorzunehmen und Vorschläge für die nächsten politischen und pädagogischen Schritte zu formulieren.³⁶ In Ländern, die erst spät zentrale Administrationen für das Bildungswesen errichteten, wie etwa England, entwickelten sich die vom Parlament mit der Bestandsaufnahme und einem Bericht über Teilbereiche des Schul- und Hochschulwesens beauftragten Royal Commissions zu einer eigenständigen Kultur der halbamtlichen Systematisierung des Schul- und Hochschulwesens und der indirekten Steuerung seiner weiteren Entwicklung.³⁷

Zu der Expansion und Differenzierung des Systems staatlicher Behörden gehörte auch die Entwicklung eines Spektrums unterschiedlicher Formen des Verwaltungshandelns von rechtlich verbindlichen Gesetzesvorschriften, Ausführungsbestimmungen, Zirkularverfügungen, Erlassen, Einzelentscheidungen, der regelmäßigen Dokumentation des Personals wichtiger Behörden, der Universitäten und als berechtigend anerkannter Schulen sowie ihrer Statistik. Ein Teil dieses Systems der administrativen Erfassung und Systematisierung war die Arbeit der statistischen Ämter, die bald regelmäßige statistische Ver-

³⁵ Vgl. Harney/Zymek 1994.

³⁶ Vgl. Koselleck 1989; Heinemann 1974; Jeismann 1996; Neugebauer 1992.

³⁷ Vgl. Simon 1987, S. 88ff.

öffentlichungen zu den Schulen und Hochschulen vorlegten. An eine vollständige Dokumentation der Bildungsinstitutionen im Lande war zunächst nicht zu denken. Die Entwicklung der amtlichen Statistik zum Unterrichtswesen dokumentiert auf eindruckliche Weise den langen Prozess der sukzessiven Erfassung und Systematisierung des Schul- und Hochschulwesens.³⁸ In dieser frühen Phase – aber auch später – waren sowohl Inspektionsberichte wie auch Statistiken ein wichtiges Element nicht nur der Erfassung und Dokumentation, sondern auch der Systematisierung und Benennung von Bildungsinstitutionen, noch bevor amtliche und rechtlich verbindlichere Kategorien und Begriffe eingeführt wurden. Mit ihnen etablierten die Verwaltungen ein halbamtliches System der Information und Kommunikation, das die Verantwortlichen in den zentralen und regionalen Behörden, in den Kommunen und den einzelnen Schulen indirekt und quasi ‚an der langen Leine‘ steuerte. Gerade auch im Staat Preußen, dessen Provinzen starke Unterschiede in Struktur und Entwicklungsstand aufwiesen, war eine straff vereinheitlichende Schulpolitik gar nicht durchsetzbar. Stattdessen arbeiteten die Ministerien u.a. mit Einzelentscheidungen und der Veröffentlichung von – heute würde man sagen – ‚best-practice-Modellen‘. So wurden im ‚Zentralblatt für die gesamten Unterrichtsverwaltung‘ zum Beispiel Musterlehrpläne einzelner Schulen und Prüfungsordnungen einzelner Regionalregierungen abgedruckt, die den anderen Provinzen, Schulträgern und Schulleitern als Orientierung und als Anreiz dienen sollten. Auf ähnliche Weise wurde die amtliche Statistik ausgebaut und als Instrument der halbamtlichen Kategorisierung von Schulen eingesetzt. Dort tauchten Sammelbegriffe für Schulen auf, die als Schulformen oder Schultypen noch gar nicht vereinheitlicht und amtlich kodifiziert waren. Aber dieser informelle und informative Charakter der Steuerung enthielt eine innere Dynamik: Es wurde zwischen den verschiedenen Beteiligten nicht nur ein System der gegenseitigen Information, sondern auch der Konkurrenz etabliert, das zu freiwilligen Homogenisierungsprozessen führte – ohne dass sie zunächst amtlich verordnet worden wären. Gleichzeitig konnten die politischen Instanzen an den Statistiken erkennen, wann sich eine ausreichend große Gruppe von Gemeinden und Schulen an den informellen Standards und Entwicklungsperspektiven orientiert hatte und zum gegebenen Zeitpunkt auch generelle und rechtlich verbindliche Regelungen ins Auge fassen.

Das Selbstverständnis und der Anspruch, der in den berühmten Programmen und Plänen seit der Aufklärung zum Ausdruck gebracht wurde, nämlich

³⁸ Vgl. z.B. Zymek/Neghabian 2005, S. 39 ff.

alle Bewohner des Staatsgebiets, die „ganze ungetrennte Masse [...] der Nation“, in einem nach allgemeingültigen Prinzipien strukturierten Bildungswesen zu erfassen, zunächst zum ‚Menschen‘ und ‚Bürger‘ zu erziehen, damit aus den traditionellen und regionalen Verwurzelungen zu lösen, untereinander kommunikationsfähig sowie sozial und regional mobil zu machen³⁹, dieser weitgehende staatliche Anspruch konnte für alle Staatsbürger zunächst nur postuliert, Teile als formaler rechtlicher Rahmen neuer Staatlichkeit durchgesetzt, dann aber nur mit einer pragmatischen und abgestuften Strategie in praktische Politik umgesetzt werden. Die Realität des Bildungswesens war (in jedem Land Europas) ein regional, rechtlich und hierarchisch differenziertes Mischsystem, das mit flexiblen Formen der Steuerung ausgebaut wurde:

- Es sah (und sieht überall bis heute) ein System abgestufter Autonomie (und Subventionierung) staatlicher, stiftischer, kommunaler und privater Träger von Bildungseinrichtungen vor, die weiterhin auch partikuläre Erziehungsprinzipien verfolgen konnten.
- Der nationale Homogenisierungsprozess wurde für verschiedene Sozialmilieus und Berufe unterschiedlich schnell und unterschiedlich weit vorangetrieben.
- Der weitere nationale Homogenisierungsprozess wurde nicht nur durch ‚harte‘, d.h. allgemein gültige und rechtsverbindliche, sondern auch unterschiedlich ‚weiche‘ Formen der Verwaltung und Steuerung der Schulentwicklung Schritt für Schritt durchgesetzt.

4 Homogenisierungstendenzen in föderalen Staaten: Das Beispiel des Deutschen Reichs von 1871

Die deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts ist ein Musterbeispiel dafür, dass Internationalisierungsprozesse nicht allein und undifferenziert mit der Kategorie des Nationalstaats verkoppelt werden dürfen, insbesondere wenn die Geschichte institutionalisierter Bildung in den Blick genommen wird. Im Falle Deutschlands – wie auch anderer Staaten (etwa der Schweiz und der Vereinigten Staaten) – gab und gibt es verfassungsrechtlich bis heute kein nationales Bildungssystem. In föderal strukturierten Staaten sind für die rechtliche und administrative Ausgestaltung der Bildungsinstitutionen grundsätzlich die Länder (oder Staaten bzw. Kantone) zuständig. Weder die Verfassung des Norddeutschen Bundes von 1868 noch die Verfassung des Deut-

³⁹ Vgl. z.B. den Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den preußischen König vom Dezember 1809, in Schweim 1966, S. 36 ff.

schen Reichs von 1871 sah Kompetenzen des Bundes bzw. Reichs auf dem Gebiet des Bildungswesens vor; eine Ausgestaltung der Ansätze, die die Weimarer Reichsverfassung von 1920 für den Ausbau der Reichszuständigkeiten auf dem Bildungssektor enthielt, unterblieb weitgehend;⁴⁰ die Zentralisierung der Zuständigkeiten für das Bildungssystem während der nationalsozialistischen Diktatur und der SBZ/DDR blieben eine Episode des deutschen Bildungsverfassungsrechts; das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland sieht ausdrücklich kaum rechtliche Zuständigkeiten des Bundes auf dem Gebiet der Bildungspolitik vor; die Föderalismus-Reform von 2006 nahm die wenigen Ansätze dazu aus den letzten Jahrzehnten wieder zurück. Aber: Obwohl die zentralstaatliche Ebene keine rechtlichen Zuständigkeiten besaß, war seit dem 19. Jahrhundert dennoch ein nationaler Homogenisierungsprozess auch im Bereich der institutionalisierten Bildung zu verzeichnen. Aus welchen Gründen, mit welchen Strategien und Instrumenten kam er zustande?

Sehr weit gehende Überlegungen der preußischen Unterrichtsverwaltung zu einer institutionalisierten Koordination der Bildungspolitik zwischen den Bundesstaaten, wie sie in den Einladungen zu Konferenzen von Vertretern der Kultusverwaltungen 1868 und 1872 zum Ausdruck kamen, wurden abgeblockt.⁴¹ Aber aus drei Artikeln der Verfassung von 1871 ergab sich der Zwang zu Vereinbarungen, die eine sukzessive Harmonisierung der Bildungslandschaften in Deutschland zur Folge hatten:

Zwar gab es im Deutschen Reich zunächst kein einheitliches Staatsbürgerschaftsrecht, aber Art. 3 der Reichsverfassung bestimmte für Deutschland ein gemeinsames Indigenat, d.h. dass jeder Angehörige eines Bundesstaates in jedem anderen als Inländer zu behandeln und u.a. beim Wechsel des Wohnsitzes, beim Betrieb eines Gewerbes, dem Erwerb von Grundstücken, der Zulassung zu öffentlichen Ämtern „auch in betreff der Rechtsverfolgung und des Rechtsschutzes“ unter denselben Voraussetzungen und wie Einheimische gleich zu behandeln war.⁴² Das gemeinsame Indigenat machte „eine Verständigung unter den verbündeten Regierungen hinsichtlich der Schulbildung und derjenigen Schulzeugnisse nötig, von denen für das gesamte Bundesgebiet der Eintritt in verschiedene Berufsarten und die Zulassung zu bestimmten Prüfungen [...] abhängig zu machen war“⁴³. Auf den „Konferenzen sach-

⁴⁰ Vgl. Schlüter 2002.

⁴¹ Vgl. Mierau 2000.

⁴² Vgl. Huber 1964, S.289ff.

⁴³ Vgl. Wiese 1874, S.2.

kundiger Beamter der Schulverwaltungen' der Bundesstaaten wurden erste grundsätzliche Vereinbarungen getroffen,⁴⁴ die institutionalisierte Kooperation in Form von Konferenzen wurde aber nicht fortgesetzt, sondern in den folgenden Jahren durch die Praxis von bilateralen und multilateralen Verträgen ersetzt und damit die rechtliche Zuständigkeit der Staaten respektiert.

Noch folgenreicher war es, dass nun für alle Deutschen die preußische dreijährige Wehrpflicht galt und in allen Bundesstaaten die preußische Militärgesetzgebung eingeführt wurde (Art. 57 und 61 der Reichsverfassung). Da die Berechtigung zum Privileg des verkürzten ‚einjährig-freiwilligen Militärdienstes' nach preußischem Muster an den Nachweis einer bestimmten Schulbildung gekoppelt war, musste in allen Staaten des Deutschen Reichs das weiterführende Schulwesen klassifiziert und die Schulen identifiziert werden, für die die Anerkennung als im o.g. Sinne berechtigende Anstalt bei der Reichsregierung beantragt werden konnte. Zur Begutachtung der Anträge und Wahrung des Qualitätsniveaus wurde die ‚Bundesschulkommission', dann ‚Reichsschulkommission', eingerichtet, formal ein technischer Beirat des Kanzlers als Genehmigungsinstanz des Reichs. Auf diesem Wege kam es zu einer reichseinheitlichen Klassifizierung der verschiedenen länderspezifischen Schullandschaften in Deutschland.⁴⁵

Der dritte Anknüpfungspunkt für länderübergreifende Kooperations- und Harmonisierungsprozesse war Art. 4, 15 der Reichsverfassung, durch den das Reich eine teilweise Zuständigkeit bei der Ordnung des Ärzteberufs erlangt hatte, die dann durch den Art. 29 der Reichsgewerbeordnung ergänzt wurde. Wegen der Uneinheitlichkeit bei der Erlangung des Doktors der Medizin, der Reichszuständigkeit für die Approbation der Ärzte, der Zuständigkeit der Einzelstaaten aber für die Vorbildung (Ausbildung und Studienabschluss) lud das Reichsamt des Innern auf Drängen der preußischen Regierung 1898 zu einer Konferenz von Vertretern deutscher Regierungen in Hochschulangelegenheiten ein. Daraus wurde bald eine ständige Einrichtung mit einem Sekretariat und in der Regel jährlich durchgeführten Zusammenkünften.⁴⁶ Dort wurden bis 1918 – mit wenigen Ausnahmen einstimmig verabschiedete – Vereinbarungen getroffen, die dann von den Regierungen durch Erlasse, Verordnungen, aber auch Gesetze in Kraft gesetzt wurden. Dabei ging es um Struktur- und Statusfragen akademischer Ausbildungsgänge und Professionen, und zwar nicht nur solche des Ärzteberufs, auch das juristische Promoti-

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 3.

⁴⁵ Vgl. Müller/Zymek 1987, S. 23 f.

⁴⁶ Vgl. Brocke 1994, S. XXIV ff.

onswesen, die Doktorpromotion in den philosophischen und naturwissenschaftlichen Fakultäten und das Promotionsrecht in den neuen Fächern und Professionen (Tierärzte, Zahnärzte, Diplomingenieure) wurden geregelt.

In der Weimarer Republik und der Bundesrepublik Deutschland wurden einerseits die prinzipielle Kultushoheit der Länder verteidigt und alle weitergehenden Ambitionen des Reichsinnenministeriums, das in der Weimarer Republik auf Reichsebene für Bildungspolitik zuständig war, und des in der Bundesrepublik Deutschland in den späten 1960er Jahren eingerichteten ‚Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft‘ zurückgewiesen. Andererseits wurde das System der gemeinsamen Konferenzen und Vereinbarungen von Vertretern der zuständigen Landesministerien ausgebaut: In der Weimarer Republik wurde zu diesem Zweck zunächst der ‚Reichsschulsausschuss‘, dann der ‚Ausschuss für das Unterrichtswesen‘, in der Bundesrepublik Deutschland die ‚Kultusministerkonferenz der Länder‘ eingerichtet. Die Konferenzen fanden immer regelmäßiger statt und das Netz der Vereinbarungen wurde immer dichter.⁴⁷ Die zentrale Begründung dafür war in der Weimarer Republik die Sicherstellung der Mobilität der Beamten und in der Bundesrepublik Deutschland die im Grundgesetz postulierte Wahrung der ‚Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse‘.

Der Stand des nationalen Homogenisierungsprozesses im Bildungswesen kann schon für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts an der Entwicklung der Reichsschulstatistik verfolgt werden: Sie suggerierte – einerseits – durch ihre Kategorien die Existenz eines nationalen Bildungssystems und die Vergleichbarkeit der Ländersysteme, zeigte aber – bei genauerer Betrachtung – die Traditionsbestände und Sonderentwicklungen in den verschiedenen Ländern des Deutschen Reichs, die mit den statistischen Kategorien oft nicht vereinbar waren. Das galt selbst nach den Vereinheitlichungsprozessen während der NS-Diktatur.⁴⁸

Wie schon für die Frühphase des Prozesses der Staatenbildung, so gilt auch noch für die Epochen der Bildungsgeschichte, in denen die verfassungsrechtliche Ausgestaltung der staatlichen Strukturen und der Systematisierungsprozess im Bildungswesen fortgeschritten waren, dass die verfassungsrechtlichen Zuständigkeiten und die rechtlichen Kodifizierungen nicht den Stand der Homogenisierung wiedergeben: Jenseits der amtlichen Strukturen, die von politischer Seite verteidigt wurden, entstanden Formen der überregionalen Vernetzung und der inoffiziellen ‚weichen‘ Standardisierung, die die

⁴⁷ Vgl. Führ 1972, Ständige Konferenz o. J.

⁴⁸ Vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 207 ff.

föderalen Zuständigkeiten einerseits relativierten und andererseits überschritten: Dabei spielten – in erster Linie – Prinzipien der verfassungsrechtlich garantierten Gleichheit bzw. Nicht-Diskriminierung eine Rolle, die die Freizügigkeit und Gewerbefreiheit im Staatsgebiet sowie den Zugang zu reichseinheitlich geregelten Karrieresystemen (Militär, Bundesbehörden, nationale Professionen) sichern sollten und damit Vereinbarungen über die Bildungsvoraussetzungen bzw. den Zugang zu überregional organisierten Karrieresystemen und Professionen erzwangen. In den Sog dieser Entwicklungen gerieten schließlich auch die Universitäten, die lange auf Grund ihres traditionellen korporationsrechtlichen Status ein hohes Maß an Autonomie und gleichzeitig einen hohen Grad nationaler und internationaler Vernetzung bewahrt hatten.

5 Prozesse der internationalen Standardisierung auf dem Gebiet des Bildungswesens nach dem Zweiten Weltkrieg

Einerseits waren die nationalen Homogenisierungs- und Standardisierungsprozesse auch noch in der Mitte des 20. Jahrhunderts keineswegs abgeschlossen. Das Düsseldorfer Abkommen von 1955 und das Hamburger Abkommen von 1964 dokumentierten eindrucklich, dass zwar im Bereich der höheren Schulen schon Vereinbarungen über weitgehend angenäherte Strukturen möglich waren, dass aber die Vielgestaltigkeit der Traditionen und Strukturen im Bereich der ‚mittleren Schulen‘ eine bundesweite Regelung noch nicht zuließ. Andererseits wurden in den 60er Jahren durch internationale Institutionen wie die UNESCO und die OECD neue Formen der Darstellung, Thematisierung und Standardisierung von Bildung eingeleitet, die bald auch die nationalen Diskurse und Politiken prägten.

Mit der Ausweitung und Neuorientierung der 1948 gegründeten OEED (Organisation for European Economic Cooperation) zur OECD (Organisation für Economic Cooperation and Development) im Jahr 1961 und ihrer ersten Konferenz zum Thema ‚Economic Growth and Investment in Education‘ in Washington im gleichen Jahr fand – nicht zuletzt vorangetrieben durch die Ost-West-Konkurrenz und entwicklungspolitische Strategiediskussionen – eine neue Dimensionierung der internationalen und nationalen Bildungsdiskurse statt:⁴⁹ Erziehung und Bildung wurden von nun an auch als Humankapital, d.h. als Faktor des ökonomischen Wachstums und der internationalen Konkurrenzfähigkeit thematisiert und empirisch quantifiziert. Damit wurde

⁴⁹ Vgl. Papadopoulos 1994.

eine Ablösung der Begriffe und Kategorien des alten Bildungsdiskurses eingeleitet, die bis heute andauert.⁵⁰

In den frühen 70er Jahren entwickelte die UNESCO das System der „International Standard Classification of Education“ (ISCED), das 1975 von der International Conference on Education in Genf angenommen und 1978 auf der 20. Generalversammlung der UNESCO in Paris verabschiedet wurde. Es wurde in den folgenden Jahren als bildungsstatistisches Dokumentationssystem weiterentwickelt; heute gilt das ISCED-System in der Fassung von 1997.⁵¹ Es wurde als ein Instrument zur Erhebung („assembling“), Zusammenstellung („compiling“) und Darstellung („presentation“) von bildungsstatistischen Daten „both within individual countries (!) and internationally“⁵² eingeführt. Die dort vorgeschlagene horizontale und vertikale Systematik von verschiedenen Stufen des Bildungssystems (z.B. level 0 – pre-primary education, level 1 – primary education, level 2 – lower secondary or second stage of basis education, level 3 – (upper) secondary education u.s.w.) wurde in diesen Jahren in den meisten Ländern tatsächlich auch zum Rahmen („framework“) der Systematisierung, Benennung und Darstellung ihrer nationalen Bildungssysteme und zwar nicht nur in den Berichten und Gutachten ihrer international vernetzten Expertengremien, sondern auch in den amtlichen Darstellungen der Länder, in denen diese Systematik (zunächst) mit den bestehenden offiziellen Strukturen nicht übereinstimmte, etwa in der Bundesrepublik Deutschland.⁵³ So mancher Streit zwischen den Verteidigern einer vertikalen Gliederung des Schulsystems und den Verfechtern einer Horizontalisierung des Schulaufbaus konnte mit dem Formelkompromiss gelöst werden, dass beide Systematiken nebeneinander in den amtlichen Sprachgebrauch eingingen.⁵⁴ Es ist bezeichnend für den damit verbundenen Prozess der Standardisierung, dass – einerseits – von den internationalen Organisationen immer betont wird, man wolle auf eine inhaltliche Definition von Erziehung verzichten, dass zugleich aber eine sehr formale Definition zum Kriterium der Datenerfassung gemacht und genau operationalisiert wird.⁵⁵ Die Ambition und Funktion dieses internationalen Systems wird von den Experten, die es verwalten, unmissverständlich klar gestellt, nämlich „to ensure

⁵⁰ Vgl. dazu Zymek 2004.

⁵¹ Vgl. UNESCO 2006.

⁵² Ebd., S. iii.

⁵³ Vgl. die Systematik der vom BMBW jährlich herausgegebenen „Grund- und Strukturdaten“.

⁵⁴ Vgl. etwa das Lehrerausbildungsgesetz von Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 1975, in: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen 29 (1975).

⁵⁵ Vgl. UNESCO 2006, S. 9 f.

correct implementation of agreements and to standardize national and international communication“⁵⁶.

Während es sich bei dem System der ISCED um eine Standardisierung der Kommunikation über institutionelle Strukturen handelte, wurde durch die - internationalen Large-Scale Studies zur Messung von Schülerleistungen der internationale Standardisierungsprozess auch auf die Bewertung und Klassifikation der pädagogischen Arbeit in den Schulen übertragen.⁵⁷ Dies war aber nur möglich, indem mit dem Kompetenzbegriff die kulturspezifischen Strukturen, Inhalte und Prozesse ausgeklammert und die Zielerreichung in empirisch überprüfbaren Dimensionen zentraler Fächer zum Maßstab des Leistungsvergleichs gemacht wurde. Während noch die Studien der IEA und auch die ersten OECD-Studien (z.B. TIMSS) bis Ende des 90er Jahre über die Expertenmilieus hinaus wenig Beachtung fanden, ist in Deutschland seit der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2000 ein umfassender Strategiewechsel der Bildungspolitik zu verzeichnen: Die KMK verabredete 2003 als Reaktion auf das mäßige Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler in der internationalen Vergleichsstudie von 2000 die Einführung ‚nationaler Bildungsstandards‘ nach dem Muster der OECD-Studien und beauftragte eine Kommission mit einer Expertise.⁵⁸ Die einzelnen Bundesländer konkretisierten die auf nationaler Ebene vereinbarten Vorgaben wenig später in ‚Kernlehrplänen‘ für die in Frage stehenden Fächer. Sie mussten – z.T. als Kooperationsunternehmen mehrer Bundesländer – Expertenstäbe aufbauen, die die Entwicklung und Auswertung dieser Formen der ‚Qualitätssicherung‘ im Schulwesen entsprechend den Maßstäben der internationalen Expertenmilieus übernehmen konnten. Zwar betonten die begleitenden Texte der KMK, dass ‚Bildung‘ mehr sei als die mit den nationalen Bildungsstandards erfassten Kompetenzen und dass damit die Arbeit der Schulen nicht eingeeengt, sondern ihre Autonomie erweitert werden solle, aber die Diskussion über die geplanten und ungeplanten Effekte dieser Reform ist kontrovers.⁵⁹

⁵⁶ Hoffmann/Chamie 1999, S. 2.

⁵⁷ Vgl. z. B. Ross/Jürgens-Genevois 2006.

⁵⁸ Vgl. Klieme u.a. 2003.

⁵⁹ Vgl. z.B. Strobel-Eisele/Prange 2003; Herrmann 2003; Tenorth 2004.

6 Die Entstehung eines europäischen Bildungssystems?

Der europäische Integrationsprozess nach dem Zweiten Weltkrieg trat mit den Römischen Verträgen zur Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) von 1955 in eine neue politische Phase. Sie sehen für die Institutionen der Gemeinschaft keine bildungspolitische Zuständigkeit vor, allein die Berufsausbildung ist ausdrücklich als Handlungsfeld der europäischen Gremien genannt (§ 118, § 128). Aber der Europäische Gerichtshof hat in seinem berühmten Urteil in der Sache *Gravier* aus dem Jahr 1985 das Problem auf die inzwischen klassische Formel gebracht, dass die Organisation des Bildungswesens und die Bildungspolitik ‚als solche‘ zwar nicht zu den Gemeinschaftszuständigkeiten gehörten; gleichwohl stünden der Zugang zum und die Teilnahme am Unterricht im Bildungswesen und in der Lehrlingsausbildung, insbesondere wenn es sich um Berufsausbildung handele, „nicht außerhalb des Gemeinschaftsrechts“⁶⁰. Damit erinnerte der EuGH daran, dass Art. 7 des EWG-Vertrags jede Diskriminierung aus Gründen der Staatsangehörigkeit verbietet, in Art. 48-66 die berühmten Grundfreiheiten der Bürger der Mitgliedsstaaten (u.a. die Freizügigkeit der Arbeitnehmer, die Niederlassungsfreiheit und die Dienstleistungsfreiheit) garantiert und sich eine Politik zur Aufhebung entsprechender Beschränkungen zum Ziel gemacht hat. Auch wenn bisher nicht ein europäisches Staatsbürgerschaftsrecht geplant ist (wie es Ende des 19. Jahrhunderts in jahrzehntelangen Verhandlungen für die Bürger in den Staaten des Deutschen Reichs entwickelt wurde), so diagnostizierten doch fachkundige Beobachter im Zusammenhang dieses Urteils „eine Tendenz des Gerichtshofs zur Entwicklung eines allgemeinen europäischen Bürgerrechts“⁶¹. Diese Politik, Rechtsprinzipien und Befugnisse der Gemeinschaft auszugestalten, die sich in konkreten Zusammenhängen bildungsrelevant auswirken, war im historischen Prozess wahrscheinlich folgenreicher als so manches (auch mit Geldmitteln ausgestattete) Aktionsprogramm zur Förderung des Austauschs und der Kooperation von Schülerinnen und Schülern, Studentinnen und Studenten und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

Schon die ersten Ansätze einer europäischen Bildungspolitik wurden aus diesen Freiheiten abgeleitet bzw. durch die Rechtssprechung des Europäischen Gerichtshofs (EuGH) gefordert: Als 1973 auch eine Kommission für Bildung und Wissenschaft eingerichtet wurde, da erarbeitete sie als eine ihrer ersten Aktivitäten eine vom Rat 1976 angenommene Richtlinie, die die Mit-

⁶⁰ Vgl. Oppermann 1987, S. 2.

⁶¹ Ebd., S. 18.

gliedsstaaten zu schulpolitischen Reformmaßnahmen verpflichtete, die die Inländergleichbehandlung von Kindern von Wanderarbeitnehmern sichern sollten.⁶² In der Entscheidung Casagrande stellte der EuGH fest, dass Kinder von Wanderarbeitnehmern wie Inländer zur Lehrlings- und Berufsausbildung zuzulassen sind. Durch das Gravier-Urteil von 1985 ging er noch einen entscheidenden Schritt weiter und bezog auch ‚EU-ausländische‘ Studenten, die keine Beziehung zu Wanderarbeitnehmern haben, in die Gleichbehandlung ein. Hinzu kam, dass der EuGH in diesem Urteil seine Zuständigkeit durch ein sehr umfassendes Verständnis von Berufsausbildung begründete, das z.B. auch die Hochschulstudien einschloss.⁶³

Die in den Verträgen gegenseitig zugesicherte freie Niederlassung und die Dienstleistungsfreiheit erforderte es, Regelungen zur gegenseitigen Anerkennung von Diplomen, Prüfungszeugnissen und sonstigen Befähigungsnachweisen zu finden, die eine Aufnahme und Ausübung der Berufstätigkeit im Ausland ermöglichten. Darüber wurden seit den 60er Jahren, (bezeichnender Weise!) beginnend mit den Berufen des Gesundheitswesens, jahrzehntelange schwierige Verhandlungen geführt, zunächst noch mit dem Ziel, eine Harmonisierung auch der Ausbildungsgänge zu erreichen. Ende der 80er Jahre fand dann ein folgenreicher strategischer Kurswechsel statt. In der berühmten „Richtlinie zur gegenseitigen Anerkennung von mindestens dreijährigen Hochschulstudiengängen“ von 1989 wurde festgestellt, dass die Mitgliedstaaten der Europäischen Union gegenseitig die verschiedenen Hochschulsysteme trotz nicht unerheblicher struktureller und inhaltlicher Unterschiede im Prinzip als gleichwertig anerkennen.⁶⁴ Damit war im Prinzip das deutsche Berechtigungswesen abgeschafft, da von nun an nicht mehr nur die Zeugnisse deutscher, sondern ganz anders ausgestalteter ausländischer Bildungsinstitutionen und eine dortige Berufstätigkeit zur Anstellung in Karrieresystemen berechtigten, die bisher national abgeschottet waren.

Die Richtlinie von 1989, die im Jahr zuvor von der Europäischen Hochschulrektorenkonferenz verabschiedete ‚Magna Charta Universitatum‘ sowie die bildungs- und wissenschaftspolitischen Passagen des 1992 geschlossenen Vertrags von Maastricht waren die entscheidenden Schritte auf dem Weg zu der ‚Sorbonne-Deklaration‘ über die Harmonisierung der Architektur des ‚Europäischen Hochschulraums‘ im Jahr 1998 und zu den Beschlüssen der

⁶² Vgl. Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitern. In: Amtsblatt L 199 vom 6.8.1977, S. 32f.

⁶³ Vgl. Oppermann 1987.

⁶⁴ Vgl. Berggreen 1990.

Konferenz von Bologna von 1999 zur Schaffung eines ‚Europäischen Hochschulraums‘, die dann in den Folgekonferenzen weiter ausgestaltet wurden.

Die dort beschrittene Strategie hat zwei Seiten: Es wird – einerseits – ständig wiederholt, dass die kulturelle Vielfalt Europas seine Stärke sei und bleiben solle, dass die Zuständigkeit der nationalen Regierungen im Bereich der Hochschulpolitik unangetastet bleibe, dass bei der Zielerreichung und der Ausgestaltung der gemeinsamen Strukturen unterschiedliche nationale Wege zulässig, ja erwünscht seien. Und es werden – andererseits – scheinbar nur sehr formale Strukturprinzipien vereinbart (Sequenzialisierung der Studien nach dem BA- und MA- Modell) und dann Schritt für Schritt ausdifferenziert (z.B. Modularisierung der Studiengänge, Gewichtung nach dem ECTS-Punkte-System, diploma supplement), die sich im Prozess der Anpassung der nationalen Systeme als tief greifender Strukturwandel darstellen.⁶⁵ Die strukturelle Standardisierung bleibt nicht ohne Einfluss auf die Prozessdimension der nationalen Bildungspolitik und die Arbeit der Bildungsinstitutionen.

Gleichzeitig wurden die Verhandlungen über einen ‚Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)‘ weiter getrieben. Ende 2004 wurde in Maastricht von 32 europäischen Staaten ein entsprechender Grundsatzbeschluss gefasst. Damit wird nun auch die inhaltliche Arbeit aller Ebenen der nationalen Bildungssysteme in ein acht Niveaustufen umfassendes System eingeteilt und nach den Prinzipien der aktuellen internationalen Standardisierungsprozesse erfasst: Wie bei den internationalen Large-Scale Studies der OECD wird die prozessuale Dimension von Bildungsinstitutionen und Bildungsgängen ausgeklammert und es werden ausschließlich Lernergebnisse (outcomes), kategorisiert nach Kenntnissen („knowledge“), Fertigkeiten („skills“) und Kompetenzen („competences“), dargestellt. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die KMK haben der Europäischen Kommission mitgeteilt, dass Deutschland beabsichtigt, ein daran angelehntes nationales Rahmenwerk, den ‚Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)‘, für die allgemeine und die berufliche Bildung zu entwickeln. Zu dieser Strategie gehört schließlich die Einführung des ‚Europass‘, der eine europaweite einheitliche und verständliche Darstellung des individuellen Kompetenzprofils der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer liefern soll, unabhängig davon, ob diese Kompetenzen in Institutionen der formalen Bildung oder durch berufliche Tätigkeit erworben wurden.⁶⁶

⁶⁵ Vgl. Schriewer 2007.

⁶⁶ Vgl. Clement u.a. 2006; Fahle/Hanf 2007; grundsätzlich dazu Clement 1999.

7 Entstehung und Auflösung nationaler Bildungssysteme?

Was ist der Ertrag des – notgedrungen selektiven und aspekthaften – historischen Vergleichs zweier Übergangsepochen der Bildungsgeschichte?

- In der heutigen Wahrnehmung erscheinen die Nationalstaaten und ihre Bildungssysteme als politisch und (verfassungs-)rechtlich stabil etablierte Strukturen, dagegen die Initiativen, Vereinbarungen und Programme, die in den letzten Jahren auf internationaler bzw. supranationaler Ebene verabschiedet wurden, nur als formale und wenig verbindliche Formen der transnationalen Harmonisierung bzw. Standardisierung. Daraus wird in den politischen und akademischen Debatten von vielen die Folgerung abgeleitet, dass – trotz unbestreitbarer Tendenzen zur Globalisierung und Internationalisierung – die Geschichte der Nationalstaaten keineswegs ihrem Ende zugehe, sondern dass letztere auch in Zukunft eine zentrale Dimension der Politik und der Identität der Menschen darstellen werden. Der historische Vergleich zweier Übergangsepochen stellt diese Einschätzung in Frage, relativiert den Stellenwert der nationalstaatlichen Geschichte und fordert zu einem Perspektivwechsel auf: Die bislang dominierende Perspektive auf die Geschichte der Nationalstaaten übersieht nicht nur oft die überregionalen Kooperations- und Kommunikationsstrukturen ihrer Vorgeschichte. Sie verkürzt insbesondere den Prozess ihrer Durchsetzung auf grundlegende Reformprogramme und -gesetze ihrer Gründungsphase, vergisst den in vieler Hinsicht prekären Charakter der historischen Übergangssituation und blendet die lange Jahrzehnte bestehende Kluft zwischen dem politischen Anspruch und der sozialen Realität aus. Auf der anderen Seite werden heute die ritualisierten Beschwichtigungen zu ernst genommen, dass durch alle Beschlüsse internationaler Gremien die nationale Zuständigkeit auf dem Gebiet der Bildungspolitik nicht in Frage gestellt und die kulturelle Vielfalt nicht eingeebnet werden solle. So wurde (und wird) auch immer im föderalen Verfassungssystem Deutschlands seit 1871 gegenüber den verfassungsrechtlich zuständigen Staaten bzw. Ländern argumentiert, wenn Schritte in Richtung auf nationale Vereinbarungen und Vereinheitlichungsprozesse unternommen und begründet wurden. Aus der Durchsetzung (national-)staatlicher Strukturen kann man lernen, dass die überregionale Vernetzung und Mobilität von Menschen sowie die damit verbundenen Standardisierungsprozesse nicht allein am Stand der programmatischen und rechtlichen Texte abgelesen werden können, sondern als vielschichtige und dynamische Prozesse wahrgenommen und analysiert werden müssen: Auch vor zwei Jahrhun-

dernten konnten (national-)staatliche Strukturen nur durchgesetzt werden, indem die bestehenden regionalen, privaten und konfessionellen Träger von Bildungseinrichtungen genau so respektiert und eingebunden wurden wie heute die nationalstaatlichen Zuständigkeiten im Prozess der Europäisierung und Internationalisierung. Damals wie heute beginnt der Prozess der kommunikativen Vernetzung und überregionalen Mobilisierung bei bestimmten Professionen, ehe der Homogenisierungs- und Mobilisierungsprozess sukzessive auf alle Bürger des Staates bzw. der europäischen / internationalen Gemeinschaft ausgedehnt wird. Damals wie heute wurden diese Prozesse der überregionalen Integration und Standardisierung mit einem differenzierten Spektrum von Strategien und Instrumenten vorangetrieben. Im Vergleich zu dem Prozess der Durchsetzung (national-)staatlicher Strukturen erscheinen die heute zu beobachtenden Prozesse der Internationalisierung als sehr dynamisch und tief greifend.

- Als zentrales Motiv und treibender Motor der überregionalen – nationalen, europäischen und internationalen – Kommunikation und Integration von Menschen erwies sich in beiden historischen Epochen das bei allen unstrittige Ziel, die regionale und soziale Mobilität der Menschen auszuweiten, die dazu nötige Rechtsgleichheit bzw. Nicht-Diskriminierung im erweiterten geographischen und politischen Raum sicher zu stellen und entgegen stehende institutionelle Schranken und Hemmnisse abzubauen. Damit waren (und sind) traditionelle ständische oder bürokratische Strukturen auch im Bildungswesen in Frage gestellt und ein oft langwieriger und umkämpfter Angleichungsprozess unvermeidbar.
- Im historischen Vergleich der zwei Übergangsepochen erscheint die Entstehung und Auflösung nationalspezifischer Professionssysteme als ein Kernbereich der nationalen Bildungs- und Sozialgeschichte. Mit der Durchsetzung spezifischer nationaler Staatsverwaltungen und Professionen wurden – einerseits – traditional-ständische Korporationen abgelöst, und – andererseits – ein neuer nationaler ‚Berufskorporatismus‘ etabliert. Es sind eben diese nationalspezifischen Berufsstrukturen und die damit verkoppelten Bildungsinstitutionen, die in den letzten Jahren durch Prozesse der Europäisierung und Internationalisierung grundsätzlich in Frage gestellt werden. Der Rückbau bzw. die Privatisierung ehemals staatlicher Institutionen und die Internationalisierung der privatwirtschaftlichen Unternehmungen beschleunigen diesen Prozess, der sich heute auf verschiedenen Ebenen als sozialer und kultureller Konflikt zwischen den Professionals der öffentlichen Dienste und den Professionals in privatwirtschaft-

lichen Unternehmungen abspielt.⁶⁷ Die bildungspolitischen Steuerungsinstrumente, die seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts von den internationalen Institutionen propagiert werden und inzwischen von den meisten nationalen Regierungen übernommen wurden, stammen aus dem – inzwischen international standardisierten – Repertoire der privatwirtschaftlichen Professionals und ihrer wissenschaftlichen Bezugssysteme. Damit verbunden ist die Ablösung der nationalen – von theologischen, philosophischen, juristischen und soziologischen Begriffen geprägten – Bildungsdiskurse durch internationale Kategorien, Begriffe und quantifizierende Verfahren.

- Damit wird ein Prozess fortgesetzt, der bei der Durchsetzung der nationalstaatlichen Strukturen systematisch begonnen und inzwischen internationalisiert wurde: Neben den elementaren Formen der prinzipiellen Rechtsgleichheit wurden differenzierte Systeme der nationalen und internationalen Information und Kommunikation entwickelt. Zunächst auf (teil-)staatlicher, dann auf nationaler, schließlich auf internationaler Ebene wurde – zunächst halbamtlich, dann amtlich – eine gemeinsame Semantik, z.B. Kategorien und Namen für alle Ebenen und Institutionen der Bildungssysteme, durchgesetzt und letztere auf dieser Grundlage sukzessive auch quantitativ erfasst. Diese kategorialen Systeme bilden die Grundlage einer jeweils historisch neuen Dimension des regionalen und internationalen Vergleichs – mit transkulturellen Bewertungsmaßstäben; sie sind die Grundlage für weiteres politisches Handeln der staatlichen Stellen sowie Anreiz für freiwillige Angleichungsprozesse. Jenseits der kontingenten Unterrichts- und Erziehungsprozesse in tausenden von Bildungsinstitutionen erhält deren Arbeit einen systemischen Wert, ausgedrückt in formalen Kategorien, gemessen an quantifizierten Werten – zunächst zu institutionellen Eckdaten, schließlich auch zu den Ergebnissen der pädagogischen Arbeit.

Literatur

Berggreen, Ingeborg (1990): Europa 92. Konsequenzen der europäischen Einigung für den Kulturföderalismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, S. 827-847.

⁶⁷ Vgl. dazu Perkin 1989, S. XIII ff.; Zymek 2004, S. 131 ff.

- Brocke, Bernhard vom (Hg.) (1994): Hochschulpolitik im Föderalismus. Die Protokolle der Hochschulkonferenzen der deutschen Bundesstaaten und Österreichs 1898 bis 1918. Berlin: Akademischer Verlag.
- Budde, Gunilla/Conrad, Sebastian/Janz, Oliver (Hg.) (2007): Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Caruso, Marcelo (2006): Konfigurationen des Politischen. Metaphern zur pädagogischen Autorität: Die Rezeption des gegenseitigen Unterrichts in Spanien und Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Miller-Kipp, Gisela/Zymek, Bernd (Hg.): Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-86.
- Caruso, Marcelo/Tenorth, Heinz-Elmar (2002): Vorwort. In: Dies. (Hg.): Internationalisierung. Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive. Comparing Educational Systems and Semantics. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 7f.
- Clement, Ute (1999): Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufs. Verständigungsprobleme im globalen Dorf. In: Harney, Klaus/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. (Zeitschrift für Pädagogik. 40. Beiheft), S. 209-231.
- Clement, Ute/Mouillour, Isabelle/Walter, Matthias (Hg.) (2006): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. Bielefeld: Bertelsmann.
- Conrad, Anne (1991): Zwischen Kloster und Welt. Ursulinen und Jesuitinnen in der katholischen Reformbewegung des 16./17. Jahrhunderts. Mainz: von Zabern.
- Elias, Norbert (1969/1981): Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bde. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fahle, Klaus/Hanf, Georg (2007): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Konsultationsprozess läuft. URL: www.bibb.de/de/21696.htm (Zuletzt eingesehen am 06.02.2007).
- Fuchs, Eckhardt (2006): Multilaterale Bildungspolitik und transnationale Zivilgesellschaft. Universitätsbeziehungen in der Zwischenkriegszeit. In: Miller-Kipp, Gisela/Zymek, Bernd (Hg.): Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101-116.
- Fuchs, Eckhardt (Hg.) (2006): Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen. Würzburg: Ergon.
- Fuchs, Eckhardt (2007): Internationale Nichtregierungsorganisationen als Global Players: Zur Herausbildung der transnationalen Zivilgesellschaft am Beispiel der Kinderrechtsbewegung. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 149-165.
- Führ, Christoph (1972): Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsschulausschuß (1919-1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924-1933). Darstellung und Quellen. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz.
- Führ, Christoph (1985): Gelehrte Schulmänner – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In: Conze, Werner/Kocka, Jürgen (Hg.): Bildungsbürgertum in Deutschland. Teil I: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 417-457.
- Harney, Klaus (1997): Geschichte der beruflichen Bildung. In: Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen: Leske+Budrich, S. 209-246.
- Harney, Klaus/Zymek, Bernd (1994): Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 405-422.

- Heinemann, Manfred (1974): Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771-1800. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heintz, Bettina/Münch, Richard/Tyrell, Hartmann (Hg.) (2005): Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen. (Sonderheft der Zeitschrift für Soziologie.) Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Herrmann, Ulrich (2003): ‚Bildungsstandards‘ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S.625-639.
- Herrmann, Ulrich G. (1991): Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse. Die höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Hoffmann, Eivind (Bureau of Statistics, International Labour Office)/Chamie, Mary (United Nations Statistics Division) (1999): Standard Statistical Classifications: Basic Principles.
- Homrichhausen, Christian (1985): Evangelische Pfarrer in Deutschland. In: Conze, Werner/Kocka, Jürgen (Hg.): Bildungsbürgertum in Deutschland. Teil I: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart: Klett-Cotta, S.248-278.
- Huber, Ernst Rudolf (Hg.) (1964): Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte. Bd. 2: Deutsche Verfassungsdokumente 1851-1918. Stuttgart: Kohlhammer.
- Huerkamp, Claudia (1985): Der Aufstieg der Ärzte im 19. Jahrhundert. Vom gelehrten Stand zum professionellen Experten: Das Beispiel Preußen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jakobi, Anja P. (2007): Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 166-181.
- Jeismann, Karl Ernst (1996): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. 2 Bde. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jeismann, Karl Ernst (1999): Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In: Apel, Hans Jürgen/Horn, Klaus-Peter/Lundgren, Peter/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-79.
- Jusdanis, Gregory (2001): The Necessary Nation. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Kaelble, Hartmut (1987): Auf dem Weg zu einer europäischen Gesellschaft. Eine Sozialgeschichte Westeuropas 1880-1980. München: Beck.
- Kaelble, Hartmut/Schriewer, Jürgen (Hg.) (1998): Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Kaelble, Hartmut/Schriewer, Jürgen (Hg.) (1999): Diskurse und Entwicklungspfade. Der Gesellschaftsvergleich in den Geschichts- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Klieme, Eckhardt u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Berlin: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Knauer, Christl (1995): Frauen unter dem Einfluss von Kirche und Staat. Höhere Mädchenschulen und bayerische Bildungspolitik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. München: UNI-Druck.
- Koselleck, Reinhart (1989): Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791 bis 1848. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Koselleck, Reinhart (1990): Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: Koselleck, R. (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 11-46.

- Krüger-Potratz, Marianne (1997): Ein Blick in die Geschichte ausländischer Schüler und Schülerinnen in deutschen Schulen. In: Kodron, Christoph u.a. (Hg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderungen, Vermittlung, Praxis. Köln: Böhlau, S. 656-672.
- Kuhlemann, Frank-Michael (1992): Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lange-Appel, Ute (1993): Von der allgemeinen Kulturaufgabe zur Berufskarriere im Lebenslauf. Eine bildungshistorische Untersuchung zur Professionalisierung der Sozialarbeit. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Leschinsky, Achim/Roeder, Peter (1976): Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- Lundgren, Peter (1994): Ingenieure in Deutschland, 1770-1990. Frankfurt a. M.: Campus.
- Mann, Michael (2007): Globalization, Macro-Regions and Nation States. In: Budde, Gunilla/Conrad, Sebastian/Janz, Oliver (Hg.): Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 21-31.
- Mettele, Gisela (2003): Wanderer zwischen den Welten. Die Herrnhuter Brüdergemeinde als internationale Gemeinschaft 1760-1875. Habilitation, Technische Universität Chemnitz.
- Meyer, John W. (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, John W./Ramirez, Francisco O. (2000): The World Institutionalization of Education. In: Schriewer, Jürgen (Ed.): Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt a. M. u.a.: Lang, S. 111-132.
- Mierau, K. (2000): Von den Gelehrtschulen zum höheren Schulsystem im Großherzogtum Mecklenburg-Schwerin 1871-1918. Diss. Bochum.
- Müller, Detlef K./Zymek, Bernd (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945. (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band II, 1. Teil) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, Michael (2000): Die Entwicklung des höheren Bildungswesens der französischen Jesuiten im 18. Jahrhundert bis zur Aufhebung 1762-1764. Mit besonderer Berücksichtigung der Kollegien von Paris und Moulins. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Münz, Rainer/Ohliger, Rainer (1999): Deutsche Minderheiten in Ostmittel- und Osteuropa – Aussiedler in Deutschland. Eine Analyse ethnisch privilegierter Migration. In: Kaelble, Hartmut/Schriewer, Jürgen (Hg.): Diskurse und Entwicklungspfade. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 217-268.
- Neugebauer, Wolfgang (1992): Das Bildungswesen in Preußen seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. In: Büsch, Otto (Hg.): Handbuch der preußischen Geschichte. Bd. II. Berlin/New York: de Gruyter, S. 605-798.
- Oppermann, Thomas (1987): Europäisches Gemeinschaftsrecht und deutsche Bildungsordnung: Gravier und die Folgen. Bad Honnef: Bock.
- Osterhammel, Jürgen (2001): Transnationale Gesellschaftsgeschichte. Erweiterung oder Alternative? In: Geschichte und Gesellschaft 27, S. 464-479.
- Osterhammel, Jürgen (2007): Imperien. In: In: Budde, Gunilla/Conrad, Sebastian/Janz, Oliver (Hg.): Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 56-67.
- Ostler, Fritz (1971): Die deutschen Rechtsanwälte 1871-1971. Essen: Juristischer Verlag Ellinghaus.
- Papadopoulos, George S. (1994): Education 1960-1990. The OECD Perspective. Paris: OECD.

- Perkin, Harold (1989): *The Rise of Professional Society. England since 1880*. London/New York: Routledge.
- Phillips, David/Ochs, Kimberly (Eds.) (2007): *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives*. Oxford: Symposion Books.
- Ridder-Symoens, Hilde de (Ed.) (1996): *A History of the University in Europe. Vol. II: Universities in early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, Kenneth N./Jürgens-Genevois, Ilona (Ed.) (2006): *Cross-National Studies of the Quality of Education. Planning their Design and Managing their Impact*. Paris: UNESCO.
- Ruegg, Walter (Ed.) (2004): *A History of the University in Europe. Vol. III: Universities in the Nineteenth and early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sauer, Michael (1987): *Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik*. Köln/Wien: Böhlau.
- Schindling, Anton (1994): *Bildung und Wissenschaft in der frühen Neuzeit 1650-1800*. München: Oldenbourg.
- Schlüter, Marnie (2002): *Reichsschulpolitik zwischen zentralistischer Ambition und föderalistischer Tradition. Die Abteilung für Bildung und Schule im Reichsministerium des Innern 1919-1934*. Diss. Münster. Unveröff. Typoskript.
- Schmale, Wolfgang/Dodde, Nan L. (Hg.) (1991): *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte*. Bochum: Winkler.
- Schriewer, Jürgen/Caruso, Marcelo (2005): *Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung. Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung*. In: *COMPARATIV. Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung* 15, H. 1, S. 7-30.
- Schriewer, Jürgen (2007): ‚Bologna‘ – ein neu-europäischer ‚Mythos‘? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53, S. 182-199.
- Schweim, Lothar (Hg.) (1966): *Schulreform in Preußen 1809-1819. Entwürfe und Gutachten*. Weinheim: Beltz.
- Seifert, Arno. (1996): *Das höhere Schulwesen: Universitäten und Gymnasien*. In: Hammerstein, Notker (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 1: 15.-17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe*. München: Beck, S.197-374.
- Simon, Brian (1987): *Systematisation and Segmentation: The Case of England*. In: Müller, Detlef K./Ringer, Fritz/Simon, Brian (Eds.): *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*. Cambridge: Cambridge University Press u.a.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (Hg.): *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Steiner-Khamsi, Gita (2000): *Transferring Education, Displacing Reforms*. In: Schriewer, J. (Ed.): *Discourse Formation in Education*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang, S. 155-188.
- Strobel-Eisele, Gabriele/Prange, Klaus (2003): *Vom Kanon zum Kerncurriculum. Anmerkungen zu einer Neufassung des Begriffs der Grundbildung*. In: *Pädagogische Rundschau* 57, S. 631-641.
- Stuchtey, Benedikt/ Fuchs, Eckhardt (Eds.) (2003): *Writing World History 1800-2000*. Oxford: University Press.

- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, S. 650-661.
- UNESCO (Ed.) (2006): International Standard Classification of Education. ISCED 1997. Re-edition. URL: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/iscsed/ISCED_A.pdf (zuletzt eingesehen am 20.09.2007)
- Wiese, Ludwig (Hg.) (1874): Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts und Medicinal-Angelegenheiten. 4 Bde. Berlin: Wiegandt und Grieben.
- Wirz, Albert (2001): Für eine transnationale Gesellschaftsgeschichte. In: *Geschichte und Gesellschaft* 27, S. 489-498.
- Zymek, Bernd (2000): Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext.* (*Zeitschrift für Pädagogik*. 42. Beiheft), S. 92-115.
- Zymek, Bernd (2002): Die Internationalisierung pädagogischen Wissens als dialektischer Prozess. Zur Aktualität der Wissenssoziologie Karl Mannheims und Norbert Elias' für die Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Caruso, Marcelo/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Internationalisierung. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive.* Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 35-55.
- Zymek, Bernd (2004): Vom Bürger zum Kunden. Der Strukturwandel des Bildungssystems und der demokratischen Kultur in Deutschland. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft* 26, S. 121-140.
- Zymek, Bernd/Zymek, Robert (2004): Traditional – National – International: Explaining the Inconsistency of Educational Borrowers. In: Phillips, David/Ochs, Kimberly (Eds.). *Educational Policy Borrowers: Historical Perspectives.* Oxford: Symposion Books, S. 25-35.
- Zymek, Bernd/Neghabian, Gabriele (2005): Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800-1945. (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band II, 3. Teil) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zymek, Bernd (2006): Zwei Seiten der Internationalität. Profilbildung und Kooperation von Schulen in regionalen Bildungslandschaften. In: *Bildung und Erziehung* 59, S.251-268.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Bernd Zymek, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 26, 48143 Münster
 e-mail: zymek@uni-muenster.de

JANA MIKOTA

„Baden und schaukeln und Krocket spielen, das ist alles, was einem in diesem Leben bleibt“: Astrid Lindgrens Kindheitskonzepte im Jahrhundert des Kindes

„Die Menschenkenntnis, die ich habe, muss durch mein enorm großes Interesse an Menschen entstanden sein und bei den Menschen sind die Kinder für mich das Interessanteste und diejenigen, zu denen ich die größte Nähe empfinde. Ich glaube deshalb, dass ich eine Intuition dafür habe, was Kinder fühlen und denken.“

Astrid Lindgren an Arvid Benn Johansen, 1975¹

Das Jahr 2007 stand ganz in der Erinnerung an Astrid Lindgren (1907-2002), die in diesem Jahr 100 Jahre alt geworden wäre. Dass in zahlreichen Veranstaltungen inner- und außerhalb Schwedens der Autorin gedacht wird, zeigt die Bedeutung, die die Kinder- und Jugendbuchautorin erlangt hat. Astrid Lindgren gehört zu den erfolgreichsten Kinder- und Jugendbuchautoren.

Astrid Lindgren wurde am 14. November 1907 geboren. In ihren Kinder- und Jugendbücher nimmt sie Bilder und Erlebnisse ihrer Kindheit auf, die in der ganzen Welt mit Begeisterung gelesen werden. Sie verarbeitet einen Teil ihrer Erinnerungen, doch sie schreibt ihre Bücher mit der Erfahrungswelt einer Erwachsenen.

Als Astrid Lindgren 1926 schwanger wurde, zog sie nach Stockholm und verließ die Stätte ihrer glücklichen Kindheit. Sie musste gehen, denn sie konnte nicht als allein erziehende Mutter in der Kleinstadt weiterleben. Mit dem Vater, einem verheirateten Mann, wollte sie nichts mehr zu tun haben. Ihren Sohn Lasse konnte sie in Kopenhagen in einer Pflegefamilie unterbringen, sie selbst machte eine Ausbildung, arbeitete und heiratete 1931. 1929 nahm Astrid Lindgren ihren Sohn wieder zu sich, er konnte dann ein Jahr bei ihren Eltern leben. Nach ihrer Heirat nahm sie Lasse nach Stockholm, 1934 wurde Tochter Karin geboren. Astrid Lindgren genießt ihre Mutterrolle, sie spielt mit den Kindern und erzählt ihnen Geschichten. In einem solchen Er-

¹ Zit. nach Edström 1997, S. 21.

zählkontext kommt *Pippi Langstrumpf* ‚zur Welt‘, und das Schreiben Lindgrens beginnt. Astrid Lindgren lebte bis zu ihrem Tod in Stockholm, die Familie verbrachte immer wieder ihre Ferien auf dem Land, so dass Lindgren die unterschiedlichen Kindheiten vergleichen konnte.

Mit der Figur *Pippi Langstrumpf* hat Astrid Lindgren eine für die Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland neuartige (Kinder-)Figur geschaffen, und das Erscheinen der gleichnamigen Trilogie *Pippi Langstrumpf* (1945, 1946, 1948, dt. 1949, 1950, 1951) markiert nicht nur in der Kinder- und Jugendliteratur einen Paradigmenwechsel. Astrid Lindgrens Blick auf Kindheiten ist auch für eine (bildungs-)historische Kindheitsforschung interessant und bietet zumindest in bestimmten Werken Lindgrens einen anderen Blick auf Kinder als bis dahin gängig war. Der Kinder- und Jugendbuchforscher Hans-Heino Ewers bezeichnet die 1950er Jahre als eine „Lindgren-Ära“.² Doch trotz der innovativen Lindgrenschen Kindheitsbilder sind die Nachkriegsjahre in Deutschland durch die Restaurationsbestrebungen gekennzeichnet, die sich innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur in einem Wertebewusstsein zeigen, wie etwa einer Erziehung zum Anstand und zur Tugendhaftigkeit. In einem solchen pädagogischen und literarischen Umfeld nimmt eine Figur wie Pippi Langstrumpf eine besondere Schlüsselposition ein. Konkreter: Es verwundert nicht, dass das Erscheinen der *Pippi-Langstrumpf*-Bücher im Westdeutschland der 1950er Jahre eine Diskussion auslöste, die von Begeisterung bis zur Ablehnung reichte. Astrid Lindgren, so der Literaturkritiker Marsyas, entfesselt das Kind und revolutioniert mit ihrer Darstellung des Kindes nicht nur die schwedische, sondern auch die europäische Kinder- und Jugendliteratur: „Während es bisher üblich war, in Kinder- und Jugendbüchern zu zeigen, wie das Kind in die menschliche Gesellschaft und Gesittung hineinwächst oder hineingezwungen wird, macht Astrid Lindgren es umgekehrt [...]“.³ *Pippi Langstrumpf* wurde, so die Literaturwissenschaftlerin Angelika Nix, im Jahrhundert des Kindes zum Kind des Jahrhunderts.⁴

Mit Ellen Keys *Jahrhundert des Kindes* (1900, dt. 1902) und ihrem Postulat, eine Pädagogik vom Kinde aus zu gestalten, wurde in Skandinavien eine Erziehung angestrebt, die sich an den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder orientieren sollte.⁵ Die Erwachsenen-Vorstellungen sollten in den Hin-

² Ewers 1995, S. 17.

³ Kaminski 1993, S. 38.

⁴ Vgl. Nix 2002.

⁵ Angelika Nix konstatiert, dass die Pädagogik von Ellen Key „den sicheren Grundstein zu einem pädagogischen Bewußtsein [legt], das die Tradition der modernen schwedischen Kinderliteratur in besonderem Maß prägt.“ (Nix 2002, S. 215)

tergrund geraten, eine Idee, das kann vorweggenommen werden, die Astrid Lindgren in ihrem kinder- und jugendliterarischen Werk umsetzt. Astrid Lindgren, so zeigen es ihre Bücher, hat sich mit der Pädagogik Ellen Keys auseinandergesetzt und ist zeitlebens für das Wohl des Kindes eingetreten. Ihr Gesamtwerk zeichnet sie als eine „literarische Anwältin des Kindes“⁶ aus. Lindgrens Texte und ihre Konstruktion von Kindheit zeigen eine antiautoritäre Sichtweise, die sich in einer Abwesenheit des Autoritären, in der Perspektive des kindlichen Standpunktes, in einem freundschaftlichen Miteinander zwischen Erwachsenen und Kindern, in einem Generationenkonflikt oder in einer Umkehr der Machtverhältnisse manifestieren kann. Will heißen: Antiautoritäre Strukturen bei Astrid Lindgren müssen nicht ausschließlich eine Auflehnung gegen Autoritäten bedeuten.

„Revolte der Jugend. Es ist nicht leicht, ein Kind zu sein, las ich neulich in einer Zeitung, und ich war baß erstaunt, denn schließlich liest man nicht jeden Tag etwas in der Zeitung, das wirklich wahr ist. Hier spricht ein Revolutionär. Nein, es ist nicht leicht, ein Kind zu sein! Es ist schwer, ungeheuer schwer. Was bedeutet es denn – ein Kind zu sein. Es bedeutet, daß man ins Bett gehen, aufstehen, sich anziehen, essen, Zähne und Nase putzen muß, wenn es den Großen paßt, nicht wenn man es selbst möchte. [...] Ich habe mich oft gefragt, was passieren würde, wenn man anfinge, die Großen in dieser Art zu behandeln. Große Leute haben einen unangenehmen Hang, mit Vergleichen zu kommen. Sie sprechen gern von ihrer eigenen Kindheit. Soweit ich verstanden habe, hat es in der ganzen Menschheitsgeschichte keine solche Ansammlung von begabten und wohlherzogenen Rangen gegeben wie in der Zeit, als meine Eltern aufwuchsen. [...] Kurz – ihre Kindheit war eine einzige, lange Sonntagsschulgeschichte. [...] Meine Kinder, falls ich welche bekomme, werden jedenfalls keine Sonntagsschulgeschichten zu hören bekommen. Wenn sie mit zitternden Knien ihre ersten Mahnungen heimbringen, werde ich sagen: ‚Fürchtet euch nicht! Den mittelschwedischen Rekord in Schulmahnungen hält immer noch euer Vater.‘“⁷

Dieser Artikel, den Astrid Lindgren am 7. Dezember 1939 in *Dagens Nyheter* unter den Initialen A.L./L.IV. veröffentlichte, dokumentiert ihr pädagogisches Bewusstsein, ihre Haltung zu Kindern und spiegelt sich in ihrem Werk wider. Astrid Lindgren orientiert sich an den pädagogischen Konzepten des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts, und in ihren kindlichen Protagonisten lässt sich nicht nur eine Nähe zu Ellen Key konstatieren, sondern auch zu A.S. Neill und Bertrand Russell und dem Konzept der freien Pädagogik. In den 1930er Jahren sind etwa 8 Bücher von Bertrand Russell übersetzt worden. Margareta Strömstedt bezeichnet in ihrem Astrid Lindgren-Portrait die 1930er Jahre als ein „Jahrzehnt voller neuer Signale für die Kindererzie-

⁶ Ewers 2000, S. 166.

⁷ Zit. nach Nix 2002, S. 223.

hung“⁸ in Schweden. Freud und auch Adler wurden wahrgenommen und rezipiert. Die pädagogischen Konzepte vertraten eine neue Auffassung von Kindern und der Welt der Kinder. Das Spiel als Akt der Selbstbehauptung oder der Befreiung ist nicht nur ein zentraler Begriff der pädagogischen und psychologischen Debatte, sondern findet sich auch im gesamten Werk Astrid Lindgrens wieder.⁹ Die in dieser Zeit entstehende Kinder- und Jugendliteratur reagierte, so dass sich die Jahre 1945 bis 1950 durch eine neue Kinderliteratur auszeichneten und neben Astrid Lindgren mit Namen wie Tove Jansson, Hans Peterson oder Lennert Hellsing verbunden waren. Den kindlichen Lesern wurden neue Welten erschaffen. Zugleich stieg das Ansehen der Kinder- und Jugendliteratur in Schweden. Kritiker, Lehrer und Eltern erkannten den Wert guter Kinder- und Jugendliteratur – sicherlich eine Konsequenz des Zweiten Weltkriegs. Kinder- und Jugendliteratur wurde öffentlich diskutiert und Schriftsteller wurden stärker unterstützt. Auch Astrid Lindgren kann davon profitieren, denn sie erhält 1946 ein Debütantenstipendium, das die Tageszeitung *Svenska Dagbladet* ausgeschrieben hat. Astrid Lindgren nahm 1946 eine Stelle als Verlagslektorin im Bereich Kinder- und Jugendbuch im Verlag Rabén & Sjörgren an, also dem Verlag, in dem auch ihre Bücher erschienen.¹⁰ Die Frage, ob Astrid Lindgren im Rahmen dieser Tätigkeit die Kinder- und Jugendliteratur beeinflusst hat, harrt noch der Antwort.

In ihren Büchern lassen sich unterschiedliche Kindheitsbilder erkennen, die jedoch alle eines gemeinsam haben: Die Kinder werden als Kinder wahrgenommen, sie sind Subjekte, die ihr Leben weitestgehend selbst bestimmen, und auch der moralische Zeigefinger, der sowohl den kindlichen Protagonisten als auch den kindlichen Rezipienten den „richtigen“ Weg im Leben zeigen soll, fehlt. Dennoch ist das Leben ihrer literarischen Figuren bestimmten Regeln unterworfen, die sie einhalten müssen. So unterbrechen beispielsweise die Mitglieder der Kinderbanden in der *Kalle Blomquist*-Trilogie (1946, 1951, 1953, dt. 1950, 1951, 1954) ihre Spiele, um mit den Eltern das Abendessen gemeinsam einzunehmen.

„Auch im Krieg der Rosen war man gezwungen, gewisse Rücksichten auf das beschwerliche und störende Element, das Eltern genannt wurde, zu nehmen. Natürlich war es ärgerlich, wenn edle Krieger ihren Kampf auf dem Höhepunkt abbrechen mußten, um nach

⁸ Strömstedt 2001, S. 232.

⁹ Vgl. auch ebd., S. 264ff.

¹⁰ Der Verleger Hans Rabén stellt in den 1970er Jahren fest, dass der Verlag ohne Pippi Langstrumpf nicht überlebt hätte (vgl. Strömstedt 2001, S. 246). Auch der Oetinger-Verlag, der bereits sehr früh die Bücher von Lindgren in Deutschland herausbrachte, verdankt sein Überleben der Autorin.

Hause zu gehen und Koteletts und Rhabarbergrütze zu essen. Aber Eltern waren nun einmal der Meinung, Kinder müßten Mahlzeiten innehalten. Es war mit einberechnet im Krieg der Rosen, daß man sich diesen närrischen Elternwünschen zu fügen habe.“ (Kalle Blomquist, S. 135).¹¹

Doch in Astrid Lindgrens literarischer Welt schließen sich feste Regeln und eine freie Erziehung nicht aus, sondern gerade das Zusammenspiel beider Komponenten ermöglicht den Kindern eine glückliche, geborgene Kindheit.

Astrid Lindgren entwirft Kindheiten in unterschiedlichen Umwelten, in denen Kinder nicht immer einen eigenen Raum erhalten, der sie in ihre bestimmte kindliche Lebensform verweist.¹² Sie erleben vor allem draußen, fernab der erwachsenen Autoritätspersonen, ihre glückliche Kindheit. In ihren ersten Büchern beschreibt Lindgren eine Kindheit, die voller Lachen, Spaß und Spielen ist. In ihren Romanen wie *Mio, mein Mio*, *Die Brüder Löwenherz* oder *Ronja Räubertochter* zeigt sie dagegen die Einsamkeit und die Schmerzen der Kinder.

Eine Lesart der Darstellung von Kindheit im Werke Astrid Lindgrens orientierte sich lange Zeit an den Aussagen der Autorin, die einerseits das Schreiben als völlig absichtslos charakterisierte und andererseits selber auf eine glückliche Kindheit verwies. Ein Teil ihrer Texte, die eine glückliche, paradiesische Kindheit auf dem Lande darstellten, wurde autobiografisch gelesen. Neuere Forschungen zeigen jedoch, dass Lindgrens Aussagen über ihre eigene glückliche Kindheit nur bedingt der Wahrheit entsprechen,¹³ tatsächlich verbergen sich hinter den Aussagen Lindgrens Wunschgedanken, die das harte Leben auf dem Lande zu Beginn des 20. Jahrhunderts ignorieren, mitunter eine ländliche Kindheit idealisieren und einer (groß-)städtischen Kindheit positiv entgegensetzen. Dennoch ist es auch Lindgrens Kindheit, die ihr Werk bestimmt. Sie wächst in Småland auf, es sind Geschichten aus und über diese Region, die ihr Schreiben bestimmen.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die unterschiedlichen Kindheitskonzepte im Werk Astrid Lindgrens zu systematisieren und in den (bildungs-)historischen Diskurs einzuordnen. Es werden Kindheitsbilder in der (internationalen) Kinderliteratur, also jener Literatur, die tatsächlich für Kinder bestimmt ist, untersucht. Während in der ‚Erwachsenenliteratur‘ die

¹¹ Im Folgenden werden die Zitate aus den Büchern von Astrid Lindgren im Fließtext angegeben, die genauen Angaben finden sich im Literaturverzeichnis. Aufgrund der Fülle an Neuauflagen gebe ich im Literaturverzeichnis das Jahr an, in dem das Buch, aus dem hier zitiert wird, erschienen ist.

¹² Vgl. Ariés¹²1998.

¹³ Vgl. vor allem Strömstedt 2001.

„Entdeckung“ von Kindheit thematisiert wurde, fehlen solche Analysen noch innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur. Die Texte Lindgrens lassen zudem Bezüge zu dem von Zinnecker, du Bois-Reymond und Behnken weiterentwickelten Modells des einheitlichen und verinselten Lebensraumes zu.

1 Ländliche Kindheit bei Astrid Lindgren: Zwischen Bullerbü und Saltkrokan

Astrid Lindgren beschreibt ihre eigene Kindheit als eine positive Erfahrungswelt voller Spiele und Abenteuer. Im ländlichen Vimmerby, in dem Lindgren ihre Kinderbücher ansiedelt, ist die Autorin selber aufgewachsen:

„Beginnen wir beim Anfang – im November 1907, da kam ich auf die Welt – in einem alten roten Haus, umgeben von Apfelbäumen, als zweites Kind des Landwirts Samuel August Ericsson und seiner Frau Hanna Ericsson, geborene Jonsson. Der Hof, wo wir wohnten, hieß [...] Näs und lag ganz in der Nähe einer kleinen Stadt in Småland – Vimmerby. [...]

In dem roten Haus, das im achtzehnten Jahrhundert als Pfarrhof diente, aber später das Wohnhaus des Pächters wurde, kamen nach und nach noch zwei weitere Kinder auf die Welt. Also waren wir vier Geschwister, Gunnar, Astrid, Stina und Ingegerd, und wir führten ein glückliches Bullerbü-Leben auf Näs, im großen Ganzen genau so wie die Kinder in den Bullerbü-Büchern.“¹⁴

1947 erschien Lindgrens erster *Bullerbü*-Band *Wir Kinder aus Bullerbü* (dt. 1954), die Fortsetzungen *Mehr von uns Kindern aus Bullerbü* (1949, dt. 1955) und *Immer lustig in Bullerbü* (1952, dt. 1956) folgten bald und wurden als eine Hommage an Lindgrens eigene glückliche Kindheit auf dem Land gelesen. Im Mittelpunkt steht das Kinderkollektiv bestehend aus den Geschwistergruppen Lisa, Lasse und Bosse sowie Britta und Inga und dem Einzelkind Ole. Die Kinder leben auf drei verschiedenen Höfen, dem Mittel-, Nord- und Südhof. Es sind Kinder von Grundbesitzern.¹⁵ Bullerbü, in seinen Beschreibungen erinnert es an die Landschaft in Småland, meint keinen konkreten Ort in Schweden, sondern ist eine Bezeichnung für das Spielen, den Krach und Radau, den Astrid Lindgren in den Mittelpunkt ihres Textes gestellt hat. Bullerbü heißt übersetzt etwa „Lärmdorf“¹⁶ und entspricht auch

¹⁴ Strömstedt 2001, S. 28.

¹⁵ Lange stellt in seinem Aufsatz *Landkindheiten* zu Recht fest, dass es einen Unterschied für die Darstellung der Landkindheit macht, ob Kinder von Besitzenden oder Besitzlosen beschrieben werden.

¹⁶ Cromme 1996, S. 63.

jenen Merkmalen, die Astrid Lindgren mit einer positiven Kindheit verbindet und die sich durch ihr Werk ziehen, nämlich Krach und Radau.¹⁷

In der Kindheitsforschung bilden Stadt und Land ein Gegensatzpaar, wobei eine ländliche Umgebung lange Zeit für einen idealen Erziehungsraum stand. Auch Lindgren zeigt mit ihrer Darstellung eine glückliche Kindheit auf dem Land und formt damit „das Bild eines unverfälscht aufwachsenden Kindes in der Natur“.¹⁸ Ihr Deutungsmuster, auf dem Land aufwachsen = glücklich und gesund aufwachsen“ ist in der Gesellschaft tief verwurzelt und in der Literatur für Kinder wird und wurde lange Zeit der Landmythos weitergegeben.¹⁹ In ihren Texten wird zwar die Stadt nicht als ein Ort des Bösen entworfen, doch Lindgren zeigt, so wird es der Beitrag zeigen, in der Stadt ein anderes Kindheitsbild als auf dem Land.

Erzählt wird die Geschichte aus der Perspektive der siebenjährigen Lisa. Es sind die Erlebnisse der Kinder, die im Vordergrund der Handlung stehen. Lisas Sprache weist auf Charakteristika der Kindersprache hin. Die Eltern oder die Arbeiter auf dem Hof sind nicht die Hauptbezugspersonen. Vielmehr bestimmt die Kindergruppe selber, wie, wann und wo sie spielen möchten. Hier können die Kinder Freiheiten genießen und sind frei von Regeln oder Zwängen. Im Kinderkollektiv spiegeln sich Ziele der Keyschen Pädagogik wider.

Lindgrens Konstruktion einer *Bullerbü*-Kindheit präsentiert sich in dörflich-ländlichen Schauplätzen, die den Kindern Freiräume zum Spielen ermöglichen. Kindheit wird dort als unschuldig, als rein eingeordnet, d.h. Lindgren orientiert sich an einem romantischen Kindheitsentwurf. Obwohl die Kinder weitestgehend sich selbst überlassen bleiben, missbrauchen sie ihre Freiheiten keineswegs. Die Kindergruppe erzieht sich selber, Zwänge oder Autoritäten fehlen. Die Kinder gehen rücksichtsvoll miteinander um, verhalten sich aber auch rücksichtsvoll ihren Eltern gegenüber. Eine antiautoritäre Erziehung führt nicht zu kindlichen Egoisten oder vernachlässigten Kindern.

Ländliches Leben zu Beginn des 20. Jahrhunderts bedeutete in Schweden das Arbeiten auf dem Hof und auf den Feldern und trotz aller Freiheiten, die die Kinder genießen, ist ihr Leben auch in den alltäglichen Arbeitsprozess eingebunden, der durch die Jahreszeiten bestimmt ist. Sie müssen den Eltern

¹⁷ Ein weiteres Werk Lindgrens trägt den Titel *Die Kinder aus der Krachmacherstraße* und verdeutlicht erneut den Zusammenhang zwischen Spielen und Krach.

¹⁸ Lange 2001, S. 965.

¹⁹ Vgl. Pech 1995.

helfen, aber ihre Arbeit wird gleichzeitig als ein Spiel empfunden und nicht als die Last, die es möglicherweise war. Lindgren idealisiert hier somit eine Kindheit in Småland, die, so zeigt es die Biografie zu Astrid Lindgren von Strömstedt, sicherlich nicht derart positiv war:

„Ich bekam später noch mehr Geld in meine Sparbüchse, denn ich half beim Rübenverziehen. Das taten wir alle, alle Kinder in Bullerbü. Eigentlich hätten Lasse und Bosse und ich natürlich die Rüben verziehen müssen, die zum Mittelhof gehörten, und Britta und Inga die, die zum Nordhof gehörten. Und Ole die, die zum Südhof gehörten.“ (Bullerbü, S. 29)

Mit ihren *Bullerbü*-Bänden entwirft Astrid Lindgren eine heile Kinderwelt. Die Kinder sind fantasievoll, so dass sie sich selbstständig und in der Kindergruppe beschäftigen können. Das Geschichtenerzählen bildet einen wichtigen Bestandteil der *Bullerbü*-Kinderkultur. Jahreszeiten und Feiertage bestimmen das Leben der Kinder, ihr Spielen richtet sich nach ihnen. Ihre Eltern sind, obwohl durch Arbeit oftmals abwesend, liebevoll. Die Abwesenheit der Eltern wird somit nicht als negativ für die Entwicklung der Kinder bewertet. Fast erscheint es wie ein Plädoyer, dass eine Kindheit ohne jegliche Erziehung seitens der Erwachsenen möglich sei. Die Bände lassen sich im Entstehungskontext auch als ein Protest gegen die autoritären Erziehungsmuster der vierziger Jahre des 20. Jahrhunderts lesen und als ein Beginn des Einsatzes für eine bessere Welt von Kindern von Astrid Lindgren, was nicht nur das Schreiben Lindgrens charakterisiert, sondern auch ihr Engagement außerhalb ihres Schreibtisches. Astrid Lindgren merkte, dass Kinder wenig Rechte genießen, und setzte sich auch außerhalb ihrer Romane für die Rechte der Kinder und ein Recht „nein“ zu sagen ein.

In dem Band *Ferien auf Saltkrokan* (1962, dt. 1965) wird der Gegensatz zwischen Land und Stadt stärker in den Vordergrund gestellt, denn die Familie Melcherson aus Stockholm verbringt lediglich ihre Ferien in einer dörflichen Idylle auf der Schäreninsel Saltkrokan. Bereits zu Beginn der Geschichte wird deutlich, dass die Kinder aus der Stadt sich nicht wirklich freuen können:

„Und er [der Vater Melcherson; JM] schaute sich mit fröhlichen blauen Augen um. Er sah alles, was ihm so lieb war, dieses fahle Wasser, diese Inseln und Holme, diese grauen Schären aus ehrwürdigem schwedischem Urgestein, die Ufer mit ihren alten Häusern und Anlegern und Bootshäusern. Er hatte das Gefühl, er müsste die Hand ausstrecken und alles streicheln. Stattdessen fasste er Johann und Niklas ums Genick. ‚Begriffst ihr, dass es schön ist? Begriffst ihr, wie glücklich ihr sein könnt, dass ihr den ganzen Sommer hier mit-tendrin wohnen dürft?‘ Johann und sagten, sie begriffen es. Pelle sagte, er begreife es auch. ‚Na, aber warum jubelt ihr dann auch nicht?‘, erkundigte sich Pelle. Er war erst sieben Jahre alt und konnte nicht auf Befehl jubeln. ‚Man brüllt‘, sagte Melcher und lachte ausgelassen.“ (Saltkrokan, S. 7)

Der Vater ist es, der im Roman von Beginn an ausgelassen ist, seine Kinder müssen erst nach und nach, ähnlich wie das Brüllen, das Leben auf dem Land lernen. Auch hier führen die Kinder ein eigenes Leben fernab der Erwachsenen. Lediglich der Vater der Familie Melcherson wird mitunter als ein großes Kind geschildert, weniger als Erzieher seiner Kinder. Daher verwundert es auch nicht, dass er sich mit dem Mädchen Tjorven anfreundet und sie miteinander als fast Ebenbürtige umgehen. Tjorven erlebt ähnlich wie die *Bullerbü*-Kinder ihre Kindheit frei auf der Insel sowie auf den umliegenden Inseln. Sie hat Kontakt zu allen Bewohnern.

Schule nimmt in den Texten, in denen eine ländliche Kindheit entworfen wird, einen geringeren Stellenwert ein, Freunde werden außerhalb des Lebensraumes Schule gefunden. Dies markiert einen Unterschied zu heutigen Kinderbiografien oder Kindheitsentwürfen innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur, in denen Schule einen überragenden Stellenwert einnimmt. Astrid Lindgrens Darstellung entspricht zugleich der kindlichen Realität auf dem Land in den frühen Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, denn Feldarbeit stand im Mittelpunkt und die Schule richtete sich nach den Jahreszeiten.

2 „Du bist ja verdreht, Madita“: Lindgrens Entwürfe einer kleinstädtischen Kindheit

Mit *Madita* (1960, dt. 1961) entwirft Lindgren eine kleinstädtische, bürgerliche Kindheit. Auch die Handlungszeit wird konkret genannt, es ist die Zeit des Ersten Weltkrieges, auf die Zeitungsartikel verweisen. Neu bzw. anders als in der *Bullerbü*-Trilogie ist, dass Lindgren die sozialen Unterschiede hervorhebt und die Hauptperson Madita sich Gedanken über Armut und Reichtum macht. Astrid Lindgren reagiert auch auf die veränderte Situation von Familien in Schweden. Aus den Familien einer Agrargesellschaft wurden kleine Familien, in denen die Anzahl der Geschwister verringert wurde und auch die Anzahl der Mägde und Knechte geschrumpft ist. Gefühle bestimmen jetzt das Miteinander. Ein Großteil der Kinder wächst in Lindgrens Büchern in solchen intakten Familien auf. Trotzdem konzentriert sich Lindgrens Darstellung von Kindheit und Jugend im kleinstädtischen Umfeld nicht nur auf das Leben der Kinder im Haus, sondern sie zeigt, dass Kleinstädte auch ein Spielen draußen ermöglichen.

Obwohl ein kleinstädtisches Milieu entworfen wird, *Madita* und ihre Schwester Lisabet in einer vornehmen Umgebung aufwachsen, ist ihr (Kinder-)Leben nicht nur durch das häusliche Umfeld bestimmt, sondern auch durch Entdeckerfreude charakterisiert, und nach und nach erobern sie sich

ihre Umwelt. Dies kann gemeinsam mit ihren Eltern, der Haushälterin, aber auch alleine geschehen. Die Erwachsenen nehmen nicht die Rolle der Autoritätspersonen ein, sondern es wird ein freundschaftlicher Umgang zwischen den Generationen gepflegt. In *Madita* wird nicht das typische Bild einer Kleinfamilie entworfen, mit der Haushälterin Alva erhalten die Mädchen eine weitere Vertrauensperson, die ihnen sehr nahe steht. Damit verlässt Astrid Lindgren die herkömmliche Eltern-Kind-Konstellation. Alva steht den Mädchen zur Seite, teilt mit ihnen Geheimnisse und hilft ihnen auch dann, wenn sie Verbote der Eltern ignoriert haben. Alva fungiert somit nicht als Erzieherin von Madita und Lisabet und kann daher auch nicht mit den herkömmlichen Kindermädchen der Kinder- und Jugendliteratur, wie sie etwa in der *Nesthäkchen*-Reihe zu beobachten sind, verglichen werden. Der Leser erlebt die Kleinstadt durch die Augen Maditas, die die Kleinstadt und ihre Straßen als einen öffentlichen Ort erlebt, an dem sie das gesellschaftliche Leben beobachten und studieren kann.

„Gemächlich wandern sie durch die Stadt, Papa und Mama und Madita und Lisabet. Die Straßen sind leer und die Luft ist noch morgenkühl, aber bestimmt wird es ein warmer Tag, man spürt es schon. Sie kommen an dem Haus vorbei, wo Linus-Ida wohnt, das winzigste aller winzigen Häuser in der Stadt. [...] Auch am Armenhaus kommen sie vorbei und dort schläft um diese Zeit niemand mehr. Ein paar alte Weiblein sitzen am Fenster und starren in die sonntägliche Stille hinaus. [...] Mama ermahnt sie, nie Armenhaus zu sagen, sie sollen Altenheim sagen, denn so heißt es.“ (Madita, S. 55)

Bei ihren Spaziergängen durch die Straßen lernt Madita also die sozialen Unterschiede kennen, sieht Armut und hat Mitleid mit denjenigen, die benachteiligt sind. Ihr empathisches Verhalten wird von den Eltern unterstützt. Die Straßen der Kleinstadt werden so zu einem Lernort für Madita.

Zu den Spielräumen von Madita und ihrer Schwester gehören neben dem Kinderzimmer, der Garten und auch der Schulhof. In *Madita* entwirft Lindgren kein Kinderkollektiv, sondern es sind die beiden Schwestern Madita und Lisabet, die gemeinsam spielen, doch sind die Spiele gefährlicher, wilder als in den *Bullerbü*-Bänden und werden durch Erzählungen der Erwachsenen beeinflusst. Andere Kinder werden danach beurteilt, ob und wie sie spielen können. Damit ist das Spielen der Kinder in einer kleinstädtischen Umgebung möglich, doch Astrid Lindgren entwirft Gefahren, die es in einer Kleinstadt gibt: Da ist zum Beispiel Lindkvist, der seine Familie verloren hat, seitdem geistesgestört ist, in Einsamkeit lebt und kleine Kinder stiehlt. Madita begegnet ihm zweimal. Bei der ersten Begegnung möchte er Lisabet, bei der zweiten Begegnung ihre neugeborene Schwester Kajsa entführen. In beiden Fällen endet die Episode glücklich, macht aber die kleinstädtische

Idylle zunichte. Daher verwundert es nicht, dass das Buch damit endet, dass das Maifeuer durch den Frühlingsregen gelöscht wird.

In *Madita* entwirft Lindgren mit den beiden zunächst verfeindeten, später befreundeten Mädchenfiguren Madita und Mia unterschiedliche Lebens- und Alltagsmuster unter dem Aspekt sozialer Ungleichheit. Mia verkörpert eine proletarische Kindheit, ist voller Läuse, wird von anderen Kindern ausgelacht und wehrt sich gegen ihren Spott auch mit Ohrfeigen. Madita, die das Verhalten Mias ablehnt, lernt erst nach und nach zu verstehen, dass Mia in Armut aufwächst und daher ein anderes Verhalten zeigt. Damit reflektiert Lindgren, dass es unterschiedliche Kindheiten gibt. Allerdings entwirft sie nicht eine bürgerliche Kindheit in der Innenwelt, also nur auf das Haus, und eine proletarische Kindheit auf den Außenraum, also nur auf die Straße beschränkt,²⁰ vielmehr spielen alle Kinder draußen.

Das Spielen in *Madita* ist weitaus gefährlicher bzw. tollkühner als noch in der Bullerbü-Reihe. Madita klettert auf Bäume oder Dachbalken während ihre männlichen Mitschüler daneben stehen und lediglich als Zuschauer auftreten. Lindgren verlässt mit solchen Darstellungen die tradierten Kinderrollen des braven Mädchens und des wilden Jungen und zeigt, dass Mädchen genauso spielen können wie Jungen. Astrid Lindgren nimmt, folgt man ihren Aussagen zu ihrer Kindheit in Näs weiter, ihr eigenen Spiele auf. Sie kletterte und sprang als kleines Mädchen, und diese Lust am Klettern und Springen hat sie als Erwachsene nicht vergessen. In *Madita* finden sich Konzepte einer modernen Erziehung wieder, denn die Eltern üben indirekt Kritik am Verhalten der Kinder, Madita erkennt dadurch ihr Fehlverhalten selbst und ordnet sich den Normvorstellungen der Erwachsenen unter.

In der *Kalle-Blomquist*-Reihe, die als eine Detektivreihe für Kinder konzipiert ist, werden die Gefahren der Kleinstadt erneut präsentiert. Im Mittelpunkt stehen Spiele zweier Kindergruppen und das Lösen von Kriminalfällen. Während in *Madita* und auch in der *Bullerbü*-Reihe Spiele gespielt werden, die von Erzählungen beeinflusst werden, so sind es in *Kalle Blomquist* Abenteuerfilme, an denen sich das Spielen und die Sprache der 13- bis 14-jährigen Jugendlichen orientieren. In ihrer Wortwahl sprechen sie von „Prärie“, um beispielsweise die Landschaft vor der Kleinstadt zu charakterisieren. Eltern in *Kalle Blomquist* stellen Regeln auf und auch Verbote, so dass sich die Jugendlichen an die Regeln halten. Trotzdem werden in der Trilogie Eltern als Freunde der Jugendlichen skizziert, die weitestgehend im Hintergrund agieren und einen Großteil der Wünsche ihrer Kinder erfüllen.

²⁰ Vgl. Berg 2001.

3 Das einsame Kind in der Großstadt: Lillebror und Mio

Während Lindgren in ihren Büchern mit einer Darstellung von Kindheit auf dem Land bzw. in der Kleinstadt ein positives Kinderleben voller Spiele in der Gesellschaft entwirft, das mit einem romantischen Kindheitsideal korrespondiert, zeigt sie ein gänzlich anderes Bild der Großstadtkindheit.

In Büchern wie der *Karlsson-Reihe* (1955, 1962, 1968, dt. 1956, 1963, 1969) oder *Mio, mein Mio* (1954) ist es das einsame Kind, das im Mittelpunkt der Erzählung steht. Der Ort der Handlung ist die Großstadt und Lindgren zeigt die Einsamkeit der Kinder, die nicht frei auf Straßen spielen, nicht auf Altersgenossen zurückgreifen können wie beispielsweise Lillebror aus der *Karlsson-Reihe* und somit auf sich selbst, ihre eigene Phantasie und ihre Spielsachen angewiesen sind.

„Hat jemand im vorigen Jahr am fünfzehnten Oktober Radio gehört? Hat jemand gehört, dass man nach einem verschwundenen Jungen forschte? So etwa sagten sie: ‚Die Polizei in Stockholm sucht den neunjährigen Bo Vilhelm Olsson, der seit vorgestern Abend 18 Uhr aus der Wohnung Upplandsgatan 13 verschwunden ist. Bo Vilhelm Olsson hat helles Haar und blaue Augen und war mit kurzen braunen Hosen, einem grauen Wollpullover und einer kleinen roten Mütze bekleidet. Mitteilungen über den Verschwunden nimmt jede Polizeidienststelle entgegen.‘ Ja, so sagten sie. Aber es kamen niemals irgendwelche Mitteilungen über Bo Vilhelm Olsson. Er war fort. Niemand erfuhr jemals, wo er geblieben ist. Keiner weiß es. Außer mir. Denn ich bin Bo Vilhelm Olsson.“ (Mio, S. 7)

Erst als Mio in seine Fantasiewelt flüchtet, wird er glücklich. Dort ist es übrigens wieder eine ländliche Kindheit, die Lindgren darstellt, fernab der Großstadt.

„Schon am ersten Tag nahm mein Vater, der König, mich mit in seinen Rosengarten. Es war gegen Abend und der Wind spielte in den Bäumen. Als wir auf den Rosengarten zingingen, hörte ich eine wundersame Musik, die so klang, als ob tausend Glocken aus Glas auf einmal ertönten.“ (ebd., S. 20)

Astrid Lindgren entwirft in ihren Kinder- und Jugendbüchern nicht nur ein romantisches Kindheitsbild, sie bedient sich zumindest in *Mio, mein Mio* auch der romantischen Sprache. Mio, der beide Welten kennen lernt, vergleicht immer wieder die Großstadt mit der fantastischen Welt und zieht mehrere Parallelen. Das Land in der Ferne ist „das Schönste“ (ebd., S. 22), was Mio je gesehen hat und kann keineswegs mit seiner alltäglichen, tristen Welt in Stockholm konkurrieren. Mit *Mio, mein Mio* überschreitet Astrid Lindgren zugleich eine Grenze, denn das einsame Kind wird nicht geliebt und seine Pflegeeltern bezeichnen es als ein Unglück.

Mit Lillebror zeigt Lindgren neben der Verhäuslichung der Kinder das Modell des verinselten Lebensraumes, der sich neben dem Kinderzimmer beispielsweise noch auf die Schule Lillebrors bezieht. Der Lebensraum Lillebrors besteht somit aus separaten Stücken, die wie Inseln wirken.²¹ Erst mit der Ankunft Karlssons lernt Lillebror weitere Räume der Großstadt kennen. Der siebenjährige Lilliebror, deutsch etwa ‚der kleine Bruder‘, soll sich nicht auf der Straße „herumtreiben“ (Karlsson, S. 12), sondern im eigenen Kinderzimmer spielen, d.h. seine kindlichen Erfahrungen werden auf die elterliche Wohnung beschränkt. Zu seinen älteren Geschwistern Birger und Betty hat er wenig Kontakt, er wird von ihnen als der kleine Bruder wahrgenommen; tatsächlich leben Birger und Betty aber das Leben von Jugendlichen mit eigenen Freunden und eigenen Interessen. (Groß-)Stadt wird in Lindgrens Werk nicht zu einem Lernort der Kinder und ist zudem kein positiver Lebensraum für sie, allein die Kleinstadt erlaubt den Kindern noch ein ähnliches Spielen wie es den *Bullerbü*-Kindern möglich war. Erst mit Karlsson erlebt Lillebror jene Abenteuer, die an die Spiele der anderen Bücher erinnern. Vivi Edström bezeichnet Karlsson daher zu Recht als „Motor für Witz und Spaß und Amusement“²², der wie Pippi eine ähnliche Funktion erfüllt.

Schule als Lernort spielt innerhalb der Familie eine wichtigere Rolle als beispielsweise bei *Madita*. Die Eltern erkundigen sich nach den Hausaufgaben, treten mitunter strenger und auch häufiger auf als in anderen Werken. Die Kleinfamilie, die in einer Wohnung und damit auf einem engeren Raum lebt, was zu Konflikten, aber auch Behinderungen führen kann, dominiert. Die Elemente Krach und Radau sind Kindern nur bedingt möglich, da sie andere Menschen belästigen.

Lindgren zeichnet die Großstadt als einen Lebensraum, in dem Kinder einsam sind, nimmt somit bestimmte Klischees auf und zeichnet ein anderes Bild, als es beispielsweise in Kinderbüchern der Neuen Sachlichkeit (u.a. Kästner) zu finden ist.

4 Generationenkonflikt bei Michel, Pippi und Ronja

Das rothaarige Mädchen Pippi Langstrumpf platzt nicht nur in das Leben von Thomas und Annika hinein, sondern mit ihren Abenteuern auch in die Kinderzimmer einer Nachkriegsgesellschaft, und verändert das kinder- und jugendliterarische Leben nachhaltig. Das Kind Pippi Langstrumpf ist eine Ge-

²¹ Vgl. hierzu Zeiher/Zeiher 1998; Zinnecker 1990.

²² Edström 1997, S. 138.

stalt, die in den kinderpsychologischen Diskussionen der 1930er und 1940er Jahre in Schweden verankert ist. Sie kann als ein Produkt der Freiheitspädagogik betrachtet werden, sollte aber nicht ausschließlich auf die pädagogischen Diskussionen reduziert werden. Pippi ist nicht das Resultat eines Wunschtraumes „einer Erwachsenen, wie ein Kind auszusehen habe,“²³ sondern Pippi Langstrumpf ist „aus den Wunschträumen der Kinder entstanden.“²⁴ Mit *Pippi Langstrumpf* entwirft Astrid Lindgren eine neue Sicht auf das Kind. In Pippis Welt herrschen Chaos und eine andere Ordnung, als man es in den meisten Kinder- und Jugendbüchern bis dahin kannte. Es sind eine positive Unordnung, ein positives Chaos, die den Lesern präsentiert werden. Beides wird von der Villa Kunterbunt unterstützt, die keineswegs dem ordentlichen Zuhause entspricht, in dem Thomas und Annika leben. Pippi Langstrumpf tritt mit Thomas und Annika einem Geschwisterpaar entgegen, das wohl als das wohlherzogenste im gesamten Werk Lindgrens bezeichnet werden kann und in einem großen Kontrast zu dem Naturkind Pippi steht. Mit Annika und Thomas werden den Lesern zwei Protagonisten präsentiert, die den Idealvorstellungen der Erwachsenen von Kindern entsprechen:

„Der Junge hieß Thomas und das Mädchen Annika. Das waren zwei sehr liebe, wohlherzogene und artige Kinder. Niemals kaute Thomas an seinen Nägeln, immer tat er das, was ihm seine Mutter sagte. Annika murrte niemals, wenn sie nicht ihren Willen bekam. Sie sah immer ordentlich aus in ihren gebügelten Baumwollkleidern, und sie nahm sich sehr in acht, daß sie sich nicht schmutzig machte. Thomas und Annika spielten brav zusammen in ihrem Garten, aber sie hatten sich oft einen Spielkameraden gewünscht, [...]“ (Pippi Langstrumpf, S. 12)

Mit einer solchen Beschreibung erfüllt Annika alle Vorstellungen des braven Mädchens, das uns immer wieder in der Kinder- und Jugendliteratur um 1945 begegnet und das den jungen Leserinnen als Vorbild dienen soll. Annika ist diejenige, die immer wieder versucht, das wilde Kind Pippi zu erziehen und in die Schranken zu verweisen. Sauberkeit, Ordnungsliebe und Fügsamkeit sind die Charaktereigenschaften von Annika, die den Normen der mütterlichen Erziehung entsprechen und die Annika übernommen wurden, um sich gegen Pippi zu wehren. Zugleich werden sowohl Thomas als auch Annika mit einer solchen Beschreibung als langweilige Kinder charakterisiert. Das brave Spielen entspricht zwar den Wünschen der Erwachsenen, ist ruhig, nicht störend, wird aber schon durch den Wunsch nach einem weiteren Spielkameraden als freudlos bzw. alltäglich skizziert. Mit Pippis Ideen ist die

²³ Strömstedt 2001, S. 242.

²⁴ Ebd., S. 242.

Welt von Thomas und Annika nicht mehr langweilig, doch Kritik erfolgt von Seiten der Erwachsenen, die ein Kind, das allein in einer Villa lebt, nicht akzeptieren können, und Pippi daher an die Regeln in die (zivilisierte) Gesellschaft gewöhnen möchten. Doch das Naturkind Pippi widersetzt sich ihnen, entlarvt ihre Forderungen als Unsinn und stellt somit eine Gesellschaft bloß, die Kindern autoritär entgegentritt, Kinder bestraft und ihr Leben stark eingrenzt.

In der *Pippi*-Trilogie nimmt Lindgren noch einen weiteren Aspekt auf: Mit Pippi, Thomas und Annika begegnen uns drei Kinder, die sich weigern, erwachsen zu werden:

„Ich will niemals groß werden“, sagte er [Thomas; JM] entschieden.

„Ich auch nicht“, sagte Annika.

„Nein, darum muss man sich wirklich nicht reißen“, sagte Pippi. „Große Menschen haben niemals etwas Lustiges. Sie haben nur einen Haufen langweilige Arbeit und komische Kleider und Hühneraugen und Kumminalsteuern.“

„Kommunalsteuern heißt das“, sagte Annika.

„Ja, es bleibt jedenfalls der gleiche Unsinn“, sagte Pippi. „Und dann sind sie voll Aberglauben und Verrücktheiten. Sie glauben, es passiert ein großes Unglück, wenn beim Essen das Messer in den Mund stecken, und all solch dummes Zeug.“

„Und spielen können sie auch nicht“, sagte Annika. „Uch, dass man unbedingt groß werden muss!“²⁵ (Pippi, Taka, S. 167).

Die Weigerung, den paradiesischen Zustand der Kindheit zu verlassen, „ist mit einer Kritik des vorfindlichen Erwachsenenendaseins verknüpft“, ²⁵ der nicht nur in der *Pippi*-Trilogie, sondern im gesamten Werk Lindgrens zu finden ist. Erstaunlich ist, dass nicht Pippi ein Leben als Erwachsene verleugnet, sondern dass Thomas eine solche Idee vorstellt und damit einem anderen Kindheitsbild entspricht als zu Beginn der Trilogie. Aus Annika und Thomas wurden fast gleichberechtigte Spielkameraden von Pippi Langstrumpf. Pippi teilt dann auch ihre „Krummuluspillen“ (Pippi, Taka, S. 168), also jene Medizin gegen das Erwachsenwerden mit den Geschwistern, und kommt zu dem Ergebnis, dass sie auch als Kind ihren Wunsch, Seeräuber zu werden, erfüllen kann. Während Pippi, Thomas und Annika das Erwachsenwerden aufhalten möchten, wird in den Bullerbü-Bänden durchaus Kindheit auch als eine Anpassung bzw. Vorbereitung auf das Erwachsenwerden betrachtet. Die Mädchen stellen sich vor, wen sie heiraten und wie sie weiter auf Bullerbü leben möchten.

In der *Michel*-Trilogie – *Michel in der Suppenschüssel* (1963, dt. 1964), *Michel muss mehr Männchen machen* (1966, dt. 1966) und *Michel bringt die*

²⁵ Behnken 2004, S. 191.

Welt in Ordnung (1970, dt. 1970) – wird der Generationenkonflikt, der bereits in der *Pippi*-Reihe angedeutet wurde, auf der realistischen Ebene zwischen Michel und seinem Vater fortgeführt. Damit präsentiert Lindgren eine ländliche Kindheit, in der nicht nur das Spielen und das friedvolle Miteinander dominieren, sondern mit dem Tischlerschuppen auch ein Sanktionierungssystem vorgestellt wird. Doch das Erziehen wird bei Lindgren durchbrochen, indem der Erwachsene, hier insbesondere der Vater, trotz seiner Macht als dümmlich geschildert wird. Tatsächlich funktioniert der Tischlerschuppen nicht als Arrest, ist er doch gemütlich eingerichtet und Michel kann hier seinem Hobby, der Schnitzerei, nachgehen.

„Michel fand seinen Papa ziemlich ungerecht. Keiner hatte ihm jemals gesagt, dass er der kleinen Ida nicht Mariannenlind zeigen dürfe. Und es war nicht seine Schuld, dass sie nicht mehr sehen konnte als Lönneberga!

Michel hörte nicht auf zu weinen. Aber nur, bis sein Papa die Tür abgeschlossen hatte und gegangen war. Dann hörte er auf. Eigentlich war es gemütlich im Tischlerschuppen. Da gab es so viele Holzstücke und Bretterreste, aus denen man etwas machen konnte. Michel schnitzte sich jedes Mal, wenn er nach irgendeinem Unfug im Tischlerschuppen saß, ein lustiges Männchen. Er hatte schon vierundfünfzig Stück und es sah ganz so aus, als könnten es mehr werden.“ (Michel, 46)

Möglicherweise nimmt Lindgren hier Anleihen bei der kunsterzieherischen Bewegung der Reformpädagogik. Michels Kreativität hilft ihm, indem er Figuren aus Holz schnitzt, Probleme zu bewältigen und seine Persönlichkeit zu entwickeln. Lindgren zeigt Möglichkeiten einer kunsterzieherischen Pädagogik im rustikalen Milieu.

Die Mutter dagegen hat Verständnis für Michel, nimmt ihn in Schutz und verteidigt ihn. Michels engste Bezugsperson ist freilich der Knecht Alfred, der als Vertrauensperson und Freund fungiert.

Bereits zu Beginn der Trilogie wird das Ende vorweggenommen: Michel wird als Erwachsener die Funktion des Gemeindepräsidenten übernehmen. Rebellion, unkonventionelles Auftreten in der Kindheit muss nicht zu einer negativen Entwicklung oder zum Außenseitertum der Kinder führen. Tatsächlich unterstützt Lindgren gerade ein solches Verhalten bei Kindern und möchte sicherlich auch ihre Leser dazu bringen, nicht alles Autoritäre zu akzeptieren. Damit bildet Michel einen Gegenpart zu dem braven Geschwisterpaar Annika und Thomas, das erst nach und nach ein rebellisches Verhalten lernt.

In ihrem letzten Roman thematisiert Lindgren die Emanzipation der Kinder und vertieft den Konflikt zwischen Kindern und Erwachsenen. Ronja Räubertochter gehört möglicherweise zu den stärksten Kinderfiguren im

Werk Astrid Lindgrens, da sie den größten Konflikt austragen muss. Thematisiert wird die Loslösung Ronjas von ihrem geliebten und auch idealisierten Vater. Damit tritt im Roman *Ronja Räubertochter* (1981, dt. 1982) offen ein Konflikt auf, den es bis dahin im Werk Lindgrens so nicht gab. Auch Ronja führt ein Leben außerhalb ihres Zuhauses, streift durch die Natur und freundet sich mit Birk an, dem Sohn der verfeindeten Räuberbande. Als Ronjas Vater die Freundschaft entdeckt und verbietet, flüchten beide Kinder in den Wald und leben während des Sommers in einer Höhle. Sie kehren erst zurück als Ronjas Vater seine Fehler einsieht. In ihrem letzten großen Roman greift Lindgren das Motiv der Kindheit in der Natur also erneut auf, zeigt jedoch nicht nur eine glückliche Kindheit. Die Natur spielt eine entscheidende Rolle im Roman, bietet den Rahmen für das Spielen von Ronja und später auch von Birk, doch zugleich ist die Natur gefährlicher als beispielsweise in den *Bullerbü*-Büchern.

Obwohl Astrid Lindgren Konflikte zwischen Kindern und Erwachsenen aufnahm, polemisierte sie gegen die sozialkritische, problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur der späten 1960er Jahre, in der geschiedene Mütter, „Elterntyrannei oder Lehrerterror“²⁶ dominieren oder Erwachsene negativ dargestellt werden:

„Es gibt heutzutage so viele Autoren, die versuchen sich bei den Kindern einzuschmeicheln, indem sie ihre Partei ergreifen und sie mehr oder weniger gegen alle Erwachsenen aufhetzen. Das halte ich für furchtbar schädlich, denn kein Kind kann gefühlsmäßig glücklich werden, ohne eine befriedigende Beziehung zu wenigstens einem Erwachsenen zu haben.“²⁷

Lindgrens erwachsene Protagonisten sind nicht durchweg positiv besetzt, sie zeigt Konflikte zwischen Kindern und Erwachsenen, aber sie gibt Kindern immer positive Bezugspersonen, mit denen sie sich austauschen können, die ihnen helfen und sie als Kinder ernst nehmen.

Obwohl zwischen *Pippi Langstrumpf*, dem ersten, und *Ronja Räubertochter*, dem letzten Roman Lindgrens, 40 Jahre liegen, bleibt die Botschaft gleich: Kinder haben Rechte, die Erwachsene akzeptieren sollten, und Kinder haben ein Gefühl dafür, was gut für sie ist.

²⁶ Zit. nach Gottschalk 2006, S. 102

²⁷ Zit. nach Edström 1997, S. 22.

5 Rezeption der Kinder- und Jugendbücher Astrid Lindgrens

Die *Pippi Langstrumpf*-Reihe ist der größte schwedische Kinderbucherfolg. Die Romane wurden in über 90 Sprachen übersetzt, sie wurden erfolgreich verfilmt, vertont, als Theaterstücke aufgeführt oder in Computerspiele umgesetzt. Die geschätzte Weltauflage beträgt etwa 145 Millionen Exemplare, etwa 30 Millionen Exemplare sind allein in Deutschland erschienen. Im Oetinger-Verlag sind 100 Titel lieferbar, im Jubiläumsjahr kommen zahlreiche Neuauflagen, neue Hörbücher oder Hörspiele hinzu.

Pippi Langstrumpf gehört zu den erfolgreichsten Büchern Astrid Lindgrens. Sie wurde in 57, die *Michel*-Bände wurden in 44, *Wir Kinder aus Bullerbü* in 35 und *Madita* in 26 Sprachen übersetzt.²⁸ Die Bücher von Astrid Lindgren wurden in den einzelnen Ländern unterschiedlich rezipiert. In der Sowjetunion wurde vor allem *Karlsson vom Dach* zu dem meistgelesenen Buch Lindgrens. Redewendungen von Karlsson sind sogar in die russische Sprache eingeflossen. Eine Person wie Karlsson, die sich jeglichen Autoritäten widersetzt, ohne dezidiert politisch zu sein, übte einen Reiz auf die Menschen in der Sowjetunion aus.

In Deutschland gehört Lindgren zu den beliebtesten und bekanntesten Kinder- und Jugendbuchautorinnen. Zahlreiche Schulen wurden nach ihr benannt. Der Erfolg lässt sich mit dem Erscheinen ihrer Bücher nach 1945, also nach dem Krieg, erklären und dem neuen Kindheitsbild, das sie ihren Lesern präsentiert. In der englischsprachigen Welt dagegen steht Astrid Lindgren neben anderen Autoren wie Lewis Carroll oder James Barrie, so dass sie nicht die zentrale Stellung innerhalb der Kinder- und Jugendbuchliteratur einnimmt, die sie in der ehemaligen Sowjetunion oder in Deutschland innehatte, bzw. innehat.

Als *Pippi Langstrumpf* erschien, änderte sich auch die Diskussion über Kindererziehung in Schweden:

„Mehrere bahnbrechende Kinderpsychologen betonten das Recht des Kindes auf Selbstwert und Respekt; Begriffe wie ‚Trotz brechen‘ und ‚den Willen züchtigen‘ waren nicht mehr selbstverständlich. Inzwischen wurde Freiheit statt Zwang, Einfühlung statt Strafe empfohlen. Man hatte ganz einfach entdeckt, dass es möglich war, auf der Seite des Kindes zu stehen.“

²⁸ Vgl. Oetinger-Almanach 2007, S. 21.

schreibt Ulla Lundqvist in ihrer Dissertation *Århundrates barn. Fenomenet Pippi Långstrump och dess förutsättningar* (1979).²⁹

6 Fazit

Geborgenheit und Sicherheit sind zwei Merkmale, die das Leben der kindlichen Protagonisten bei Astrid Lindgren charakterisieren. Die Eltern sind trotz der Arbeit für ihre Kinder da – zumindest in der ländlichen und in der kleinstädtischen Umgebung. In der Großstadt erscheint das Leben der Kinder einsamer, das für Lindgrens Bücher typische Kinderkollektiv fehlt und die Protagonisten flüchten sich in ihre Phantasie und erschaffen sich eine eigene Welt. Das Spielen ist ein weiteres Kennzeichen, das sich durch sämtliche Kinder- und Jugendbücher Astrid Lindgrens zieht, und eine glückliche Kindheit ohne das fantasievolle Spielen erscheint unmöglich. Astrid Lindgren reagiert in ihrem Werk auf die pädagogischen Konzepte, aber auch auf die realen Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen. Kindheit in einer ländlichen und kleinstädtischen Umgebung wird als eine glückliche gestaltet, doch bereits in der Kleinstadt werden Kinder Gefahren ausgesetzt, die es so auf dem Land nicht gibt.³⁰ Insbesondere die freie Kindergesellschaft wird als eine positive Lebensform für Kinder ausgelegt. In *Pippi Langstrumpf* lernen Annika und Tommy mit Pippis Verstößen gegen Regeln und gegenüber Autoritätspersonen das ‚richtige‘, präziser gesagt, das laute, ausgelassene Spielen, das, folgt man Astrid Lindgrens Aussagen, ein Synonym für eine glückliche Kindheit darstellt. Sie, erleben ähnlich wie Lillebror mit Karlsson glückliche Kindheitsmomente und übernehmen bestimmte Verhaltensmuster. Autoritäre Erwachsene und autoritäres Verhalten verhindern dagegen eine glückliche Kindheit und eine positive Entwicklung der Kinder.

Die Rolle der Erwachsenen ist in den Büchern fast immer identisch: Die Erwachsenen können Bestandteile der kindlichen Idylle sein, wie in den *Bullerbü-* oder *Madita-*Bänden, sie sind zum Teil unsichtbar und agieren im Hintergrund, sie erscheinen als liebe Erwachsene oder als ideale Erwachsene, die mit den Kindern toben, auf Bäume klettern oder Schlitten fahren. Ledig-

²⁹ Hier zit. nach Strömstedt 2001, S. 231. Die Arbeit von Lundqvist wurde nie ins Deutsche übersetzt, so dass ich auf die übersetzten Zitate von Strömstedt zurückgreifen musste.

³⁰ Dass das Landleben eigene Gefahren birgt, vernachlässigt Lindgren in ihren Texten keineswegs. Maditas Mutter sorgt sich sehr, als ihre beiden Töchter einige Tage auf dem nahe gelegenen Bauernhof Appellkullen verbringen sollen. Auch Ronjas und Birkers Aufenthalt fernab der Räuberburg wird als gefährvoll entworfen. Aber trotz aller Gefahren ist eine Naturkindheit in den meisten Texten glücklicher.

lich in den *Michel-* und *Pippi*-Büchern sowie in *Ronja Räubertochter* präsentiert Lindgren den Lesern einen Generationenkonflikt. Mit den Eltern und auch deren Verständnis von Kindheit zeichnet Astrid Lindgren in ihren Werken ein sicherlich untypisches Bild von Erwachsenen. Erwachsene übernehmen nur bedingt eine Erzieherfunktion, zeigen viel Verständnis für ihre Kinder und lassen sie auch ihre Konflikte selbstständig austragen.

In Lindgrens Werk lassen sich romantische Vorstellungen hinsichtlich der Kindheitsdarstellung feststellen. Die Kinder sind voller Phantasie, das kindliche Spiel dominiert und die Kinder leben in einem harmonischen Miteinander. Lindgrens Kindheitsentwurf und ihre Forderungen nach Rechten der Kinder können als reformpädagogisch bezeichnet werden. Weder die Mädchen- noch die Jungenfiguren lassen sich bei Astrid Lindgren auf einen bestimmten Typus festlegen.

Mit ihrer Darstellung der unterschiedlichen Kindheiten bietet Astrid Lindgren ein modernes Bild, zugleich äußert sie über ihre Darstellung einer Großstadtkindheit zumindest in dem ersten *Karlsson*-Band eine Kritik an der Großstadt, der Anonymität und vor allem der Einsamkeit des Kindes. Eine glückliche Kindheit sieht sie vor allem in der Natur bzw. auf dem Land. Betrachtet man zudem die Lebensraummodelle, so finden sich beide, nämlich das Modell des einheitlichen sowie das Modell des verinselten Lebensraumes, im Werk von Astrid Lindgren. Während sie in Büchern wie *Wir Kinder aus Bullerbü* oder *Madita* den einheitlichen Lebensraum von Kindern entwirft, so finden wir ein ähnliches Modell in der *Kalle Blomquist*-Reihe für Jugendliche.

Kinder und Erwachsene sollen sich gegenseitig achten, so Astrid Lindgren in ihrer vielzitierten Rede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 1978. Ein Gedanke, der ihr Gesamtwerk charakterisiert.

Literatur

Primärliteratur

- Lindgren, Astrid (2000): *Karlsson vom Dach*. Sonderausgabe. München: omnibus.
 Lindgren, Astrid (1999): *Pippi Langstrumpf geht an Bord*. Hamburg: Oetinger.
 Lindgren, Astrid (1999): *Pippi Langstrumpf*. Hamburg: Oetinger.
 Lindgren, Astrid (1999): *Pippi in Taka-Tuka-Land*. Hamburg: Oetinger.
 Lindgren, Astrid (1988): *Immer dieser Michel*. Hamburg: Oetinger.
 Lindgren, Astrid (1969): *Kalle Blomquist*. Hamburg: Oetinger.
 Lindgren, Astrid (1990): *Madita und Pims*. Hamburg: Oetinger.
 Lindgren, Astrid (2000): *Madita*. München: DTV.

- Lindgren, Astrid (1992): *Ferien auf Saltkrokan*. Hamburg: Oetinger.
 Lindgren, Astrid (1988): *Die Kinder aus Bullerbü*. Hamburg: Oetinger.
 Lindgren, Astrid (1982): *Ronja Räubertochter*. Hamburg: Oetinger
 Lindgren, Astrid (1992): *Die Kinder aus der Krachmacherstraße*. Hamburg: Oetinger.
 Lindgren, Astrid (1998): *Mio, mein Mio*. Hamburg: Oetinger.

Sekundärliteratur

- Ariés, Philippe (¹²1998): *Geschichte der Kindheit*. München: DTV.
 Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (Hg.) (2001): *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
 Behnken, Imbke (2004): *Vielfalt der Kinder und Kindheiten – in den Köpfen der Erwachsenen*. In: Grebe, Katharina/Schädler, Johannes (Hg.): „Sorge und Gerechtigkeit – Werkleute im sozialen Feld ...“ Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Norbert Schwarte. G.A.F.B.: Frankfurt am Main, S. 189-203.
 Behnken, Imbke/du Bois-Reymond, Manuela/Zinnecker, Jürge (1988): *Raum und Biographie am Beispiel von Kindheit und Jugend. Kurseinheit 1 & 2*. Fernuniversität Hagen.
 Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (2000): „Groß“ und „klein“. Zum Wandel einer Metapher für das Verhältnis der Generationen in der Moderne. In: Götte, Petra/Gippert, Wolfgang (Hg.): *Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bilanzen und Perspektive*. Christa Berg zum 60. Geburtstag. Klartext: Essen, S. 233-260
 Berg, Christa (2001): *Erinnerte Kindheit im Raum. Bürgerkindheiten und Arbeiterkindheiten*. In: Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (Hg.): *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 912-935.
 Cromme, Gabriele (1996): *Astrid Lindgren und die Autarkie der Weiblichkeit. Literarische Darstellung von Frauen und Mädchen in ihrem Gesamtwerk*. Hamburg: Kovac.
 Edström, Vivi (1997): *Astrid Lindgren. Im Land der Märchen und Abenteuer*. Hamburg: Oetinger.
 Ewers Hans-Heino (2001): *Kinderliteratur als Medium der Entdeckung von Kindheit*. In: Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (Hg.): *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 47-62.
 Ewers, Hans-Heino (2000): *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur*. München: Wilhelm Fink.
 Gottschalk, Maren (2006): *Jenseits von Bullerbü. Die Lebensgeschichte der Astrid Lindgren*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
 Hohmeister, Elisabeth/Kutsch, Angelika/Strömstedt, Margareta (Hg.) (2000). *Astrid Lindgren. Steine auf dem Küchenbord. Gedanken. Erinnerungen. Einfälle*. Hamburg: Oetinger.
 Ewers, Hans-Heino (1995): *Die Emanzipation der Kinderliteratur. Anmerkungen zum kinderliterarischen Formen- und Funktionswandel seit Ende der 60er Jahre*. In: Raecke, Renate/Baumann, Ute D. (Hg.): *Zwischen Bullerbü und Schwenborn. Auf Spurensuche in 40 Jahren deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur*. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur, S. 16-28.
 Kaminski, Winfried (1993): *Kinder- und Jugendliteratur in der Zeit von 1945 bis 1960*. In: Doderer, Klaus (Hg.): *Jugendliteratur zwischen Trümmern und Wohlstand 1945-1960*. Weinheim: Beltz, 17-207.

- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2004): Astrid Lindgren. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Ein internationales Lexikon. Band 2: H-P.* Stuttgart: Metzler, S. 627-643.
- Lange, Andreas (2001): Landkindheiten. Aktuelle und historische Diskurse um das Aufwachsen in ländlichen Räumen. In: Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (Hg.) (2001): *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch.* Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 962-979.
- Nix, Angelika (2002): *Das Kind des Jahrhunderts im Jahrhundert des Kindes. Zur Entstehung der phantastischen Erzählung in der schwedischen Kinderliteratur.* Freiburg i. Breisgau: Rombach.
- Oetinger-Almanach (2007): Astrid Lindgren. Lesebuch zum 100. Geburtstag. Hamburg: Oetinger.
- Pech, Klaus-Ulrich (1995): Reisepläne, ausgeführt. Zur Funktion von Stadt und Land in der Kinderliteratur des frühen 19. Jahrhunderts. In: Nassen, Ulrich (Hg.): *Naturkind, Landkind, Stadtkind. Literarische Bilderwelten kindlicher Umwelt.* München: Wilhelm Fink, S. 45-58.
- Schnelle, Heike (2006): *Kindheitswelten in ausgewählten Erzählungen Astrid Lindgrens.* Frankfurt/Main (unveröffentlichte Magisterarbeit).
- Strömstedt, Margareta (2001): *Astrid Lindgren. Ein Lebensbild.* Hamburg: Oetinger.
- Weitendorf, Silke (Hg.) (2007): *Astrid Lindgren. Lesebuch zum 100. Geburtstag.* Hamburg: Oetinger.
- Zeiber, Harmut J./Zeiber, Helga (1998): *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern.* Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, Jürgen (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation. In: Behnken Imbke (Hg.): *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Konfigurationen städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts.* Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 142-162.

Anschrift der Autorin:

Jana Mikota, Universität Siegen, FB Erziehungswissenschaft/Psychologie,
 Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen
 e-mail: janamikota@mac.com

JUN YAMANA

Abschied vom Westen? Zum Krisenbewusstsein in der Historischen Bildungsforschung Japans¹

1 Vorbemerkungen – Zur (Teil-)Disziplin *seiyō-kyōiku-shi* und ihrer Selbstbeobachtung

Je weiter der Ort, an dem historische Forschung betrieben wird, von dem Ort entfernt ist, der erforscht werden soll, desto schwieriger wird die Forschung im Allgemeinen. Denn hierbei muss mit einer dreifachen Distanz gekämpft werden: der räumlichen, der zeitlichen und der sprachlichen.

Bei der historischen Bildungsforschung in Japan, die sich mit dem westlichen Ausland beschäftigt, liegt ein solcher Fall vor. Diese mit dem Westen befasste Bildungsgeschichte wird im Japanischen *seiyō-kyōiku-shi* genannt. Im Allgemeinen heißt *seiyō* „Länder und Kultur in Europa sowie Amerika“. *Kyōiku* bedeutet „Erziehung“ und *shi* „Geschichte“. Mit dem Begriff *seiyō-kyōiku-shi* wird demzufolge die „Geschichte der Erziehung in Europa und Amerika“ bezeichnet; der Begriff *seiyō* wurde und wird auch jetzt noch häufig benutzt. Von Europa und Amerika aus gesehen, erscheint eine solche Kategorisierung, die Europa und Amerika zusammenfasst, wohl als zu grob. Für Japan gelten beide jedoch seit der Meiji-Restauration (1868) als Vorbild für die Modernisierung und werden deshalb, trotz eines spannungsvollen Verhältnisses zur japanischen Nationalisierung, als äquivalent angesehen. Aus diesem Grund unterscheiden Japaner im Allgemeinen nicht stark zwischen Europa und Amerika.

¹ Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Vortrags, der am 24. September 2007 in der Aula der TU Braunschweig im Rahmen der Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung zum Thema „Der Ort der Bildungsgeschichte“ gehalten wurde. Für die sprachliche Korrektur, die Bereitstellung relevanter Dokumente und die Auswertung der statistischen Daten sowie unterstützende Ratschläge bin ich Prof. em. Dr. Yasuto Miyazawa, Prof. Dr. Toshihiko Yoneda, Atushi Kashiwagi, Florian Andreas Gantzert, Chieko Saito und Dr. Daniel Erlacher zu Dank verpflichtet.

Die *seiyō-kyōiku-shi* wurde – und wird auch weiterhin – als relevante Teildisziplin der historischen Bildungsforschung in Japan betrachtet. Nach der Selbstbeobachtung der *seiyō-kyōiku-shi* befindet sie sich jedoch seit langem aus mehreren Gründen in einer Krise. Diese Einschätzung wird so konstant vorgetragen, dass die Geschichte der *seiyō-kyōiku-shi* zugleich auch als eine Geschichte dieses Krisenbewusstseins geschrieben werden könnte. Als erster Beitrag zu einer solchen Geschichte soll die genannte Krisendiagnose im Folgenden genauer auf ihre Beschaffenheit untersucht, d.h. es soll gefragt werden, auf welche Erscheinungen sie sich bezieht, welche Argumente sie anführt und welche Belege sie für die von ihr behauptete Entwicklung beibringt. Was hier versucht wird, lässt sich also als Beobachtung der Selbstbeobachtung eines Teils der Historischen Bildungsforschung in Japan verstehen. Um diese Selbstbeobachtung der Teildisziplin *seiyō-kyōiku-shi* zu erfassen, wird auf Berichte über die jeweils aktuellen Tendenzen in der Forschung aus dem „*Nihon-no-kyōiku-shi-gaku*“ („Jahrbuch für Historische Bildungsforschung in Japan“) zurückgegriffen. Das Jahrbuch wird von der Japanischen Gesellschaft für Historische Bildungsforschung (JGfHB) seit 1958 veröffentlicht und gilt als die bedeutendste Publikation in diesem Forschungszweig. Es enthält zwar keinen Rezensionsteil, stattdessen jedoch eine Sparte für die genannten Berichte über neue Tendenzen in der Forschung, welche in vergleichbaren Zeitschriften kaum zu finden ist. Als zusätzliche Quellen werden die bisher dreimal veröffentlichten Jubiläumsschriften der JGfHB² und darin insbesondere die Berichte zu Forschungstendenzen in der *seiyō-kyōiku-shi*, andere Berichte in den Jahrbüchern sowie Mitgliedsblätter der JGfHB, die in den Jubiläumsschriften aufgeführt sind, herangezogen. Schließlich wird auch auf die Ergebnisse einer Meinungsumfrage unter Mitgliedern der JGfHB zurückgegriffen, welche im Jahrbuch von 2005 veröffentlicht sind.³

Die folgende Analyse bezieht sich somit in erster Linie auf die Selbstbeobachtung und -thematisierung der *seiyō-kyōiku-shi*, nicht auf deren tatsächliche Entwicklung. Anders gesagt: Sie sucht Aspekte der disziplinären Entwicklung über eine Analyse der Selbstbeobachtung und -thematisierung zu erfassen. An einigen Stellen überschreitet sie allerdings die selbst gezogene Grenze. So wird zunächst anhand ausgewählter Indikatoren – wie Mitgliederbestand, Publikations- und Vortragstätigkeit – der Krisenbefund einer empirischen Überprüfung unterzogen. Bezogen auf die jüngste Vergangenheit wird darüber hinaus aber auch gefragt, welche Maßnahmen zur Überwindung der

² JGfHB 1969, 1977, 1997.

³ Vgl. Masui u.a. 2005.

„Krise“ getroffen wurden und werden. In diesem Zusammenhang wird dann auf ein grundlegendes Dilemma der Disziplin hingewiesen und ein aktueller Versuch beschrieben, mit diesem Dilemma umzugehen.

Es wäre zweifellos eine lohnende Aufgabe, die Geschichte der Selbstbeobachtung der *seiyō-kyōiku-shi* systematisch mit der Entwicklung auf ihrer organisatorischen und strukturellen Ebene zu vergleichen, um so die Ursachen für die Dauerhaftigkeit der Krisendiagnose zu ermitteln. Außerdem wäre es auch sinnvoll, die Selbstbeobachtung der *seiyō-kyōiku-shi* mit jener der anderen Sektionen der historischen Bildungsforschung in Japan sowie der japanischen Erziehungswissenschaft insgesamt zu vergleichen. Auf die Relevanz solcher weiterführenden Fragestellungen kann an dieser Stelle jedoch nur hingewiesen werden. Der vorliegende Beitrag muss sich zunächst damit begnügen, die Krisendiagnose in der *seiyō-kyōiku-shi* genauer unter die Lupe zu nehmen.

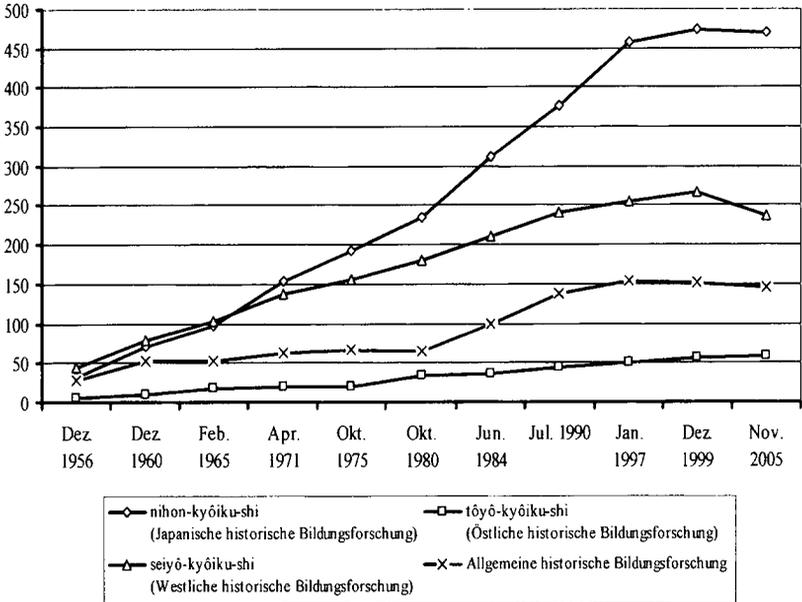
2 Zur Teildisziplin der *seiyō-kyōiku-shi* innerhalb der Japanischen Gesellschaft für Historische Bildungsforschung

Ehe auf die Selbstbeobachtung der Teildisziplin *seiyō-kyōiku-shi* eingegangen wird, soll zunächst kurz ihre Stellung innerhalb der JGfHB beschrieben werden.⁴ Die JGfHB wurde im Jahre 1956 gegründet. Seitdem widmet sie sich mehreren Tätigkeiten, unter denen die Veranstaltung der Jahrestagungen sowie die Publikation des Jahrbuches wohl die wichtigsten bilden. Sie besitzt eine relativ hohe Selbstständigkeit. Ein hierarchisch gestuftes Organisationssystem wie in Deutschland, wo die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) die übergeordnete Einheit bildet, der Sektionen für die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ‚unterstellt‘ sind, existiert in Japan nicht. Es gibt zwar als eine Art ‚Dachorganisation‘ die Japanische Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (JGfE), welche 1941 gegründet worden ist und seitdem als die größte erziehungswissenschaftliche Organisation in Japan fungiert, aber die verschiedenen Zusammenschlüsse auf dem Gebiet der Bildungsforschung, zu denen unter anderen auch die JGfHB zählt, halten nur losen Kontakt zur JGfE. Metaphorisch ausgedrückt, ist die JGfHB

⁴ Über die Bildungsgeschichte sowie die historische Bildungsforschung in Japan informieren in englischer Sprache Katagiri 1994; Nakauchi/Katagiri/Seki 2000; zur Geschichte der allgemeinen Erziehungswissenschaft in Japan vgl. z.B. Imai 1997.

gleich den anderen Organisationen nur *ein* Stern am Himmel der japanischen Erziehungswissenschaft.

Schaubild 1: Die Entwicklung der Mitgliederzahl der JGfHB nach Forschungsgebieten



Quelle: Namensverzeichnisse der Mitglieder der JGfHB 1956-2005 (unveröffentlicht). Mitglieder, deren Zuordnung unsicher oder unbekannt ist, sind auf Grund ihrer geringen Zahl nicht berücksichtigt.

Verglichen mit ihrem deutschen Pendant, der Sektion Historische Bildungsforschung, ist die JGfHB recht groß. Bei der Gründung zählte sie 104 Mitglieder. Im Laufe der Zeit ist deren Zahl allmählich gestiegen und beträgt heute über 900 (s. Schaubild 1), während die Sektion für Historische Bildungsforschung in Deutschland etwas weniger als 300 Mitglieder – inklusive der assoziierten – zählt.⁵

Die JGfHB ist grundsätzlich in die drei Teile Nihan-kyōiku-shi (Japanische Bildungsgeschichte), Tōyō-kyōiku-shi (Östliche Bildungsgeschichte) und

⁵ Nach Angaben des Vorstands der Sektion für Historische Bildungsforschung besaß sie im September 2007 177 ordentliche und 116 assoziierte Mitglieder.

seyō-kyōiku-shi (Westliche Bildungsgeschichte) gegliedert. Im Atlas der japanischen Bildungshistoriographie bestand und besteht die Welt hauptsächlich aus diesen drei Gebieten. Die anderen Gebiete liegen entweder gänzlich im Verborgenen oder werden von den drei genannten überschattet. Für die drei Forschungsgruppen sind zwar keine formellen Sektionen in der JGfHB eingerichtet, aber die meisten Mitglieder empfinden je nach ihrem Interesse und Forschungsthema eine gewisse Gruppenzugehörigkeit. Und so wird ein neues Mitglied beim Eintritt in die JGfHB auch gleich danach gefragt, in welchen der genannten drei Bereiche sein Forschungsgebiet fällt. Obwohl die JGfHB bereits seit ihrer Gründung bestrebt ist, die einzelnen Bereiche zu integrieren, werden auch heute noch manchmal Stimmen laut, die beklagen, dass die Kluft zwischen ihnen nach wie vor zu groß sei.

Was die seyō-kyōiku-shi angeht, muss noch darauf hingewiesen werden, dass die Forschung eindeutige geographische Schwerpunkte aufweist. So sind Deutschland, England, Amerika und Frankreich bereits intensiv erforscht worden. Auch über andere Länder sind zwar Forschungsergebnisse veröffentlicht, aber deren Quantität reicht nicht entfernt an die zu Deutschland, England, Frankreich und Amerika heran. Deshalb lässt sich durchaus sagen, dass im japanischen Atlas für Bildungsgeschichte der Fokus ‚Westen‘ selbst noch weiter fokussiert wird. Was die zeitliche Dimension angeht, herrschen Forschungen über das 19. und 20. Jahrhundert vor. Diese Ausrichtung wurde auch innerhalb der Disziplin selbst oft kritisiert, doch hat sich daran bisher noch nichts Wesentliches geändert.

3 Zur Krisendiagnose im Bereich der seyō-kyōiku-shi

3.1 Zum Krisenbewusstsein hinsichtlich des ‚Existenzsinns‘ der Disziplin

Wer die Geschichte der Selbstbeobachtung der seyō-kyōiku-shi überblickt, kann, wie bereits erwähnt, ein konstantes Krisenbewusstsein ausmachen. Den Berichten über die Forschungstendenzen im „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung in Japan“ und den Mitgliedsblättern der JGfHB können beliebig hierfür typische Formulierungen entnommen werden: So ist hier von „Stockung der seyō-kyōiku-shi“, von „Depression und Flaute in der Forschung über seyō-kyōiku-shi“ oder von einem „Jahr der schlechten Ernte in der seyō-kyōiku-shi“ die Rede, wird ein „augenscheinlicher Verfall der seyō-kyōiku-shi“, eine „Stagnation in der Erforschung der deutschen Bildungsgeschichte“ oder auch eine „Erosion der Forschung über Deutschland [in der Bildungshistoriographie]“ konstatiert usw.

Zur Analyse des Krisenbewusstseins der *seiyô-kyôiku-shi* wird auf die eingangs erwähnten Quellen zurückgegriffen. Zunächst lassen sich zwei Arten des Krisenbewusstseins unterscheiden: eines, das sich auf die Frage nach ichter Existenzberechtigung, und ein anderes, das sich auf die Frage ihres Überlebens bezieht. Beide sind zwar eng miteinander verknüpft, sie sind jedoch nicht als identisch anzusehen.

Bei der ersten, auf den Existenzsinn der Teildisziplin *seiyô-kyôiku-shi* bezogenen Variante des Krisenbewusstseins wird immer wieder gefragt, ob es eigentlich sinnvoll sei, im weit entfernten Japan *seiyô*, den Westen, so intensiv zu untersuchen. Als typisch hierfür kann das folgende Zitat gelten:

„Bisher haben wir gedacht, dass in Europa und Amerika ein vorbildhaftes Modell für uns zu finden wäre. Wir waren davon überzeugt, dass dieses Vorbild von uns erfasst und der japanischen Situation entsprechend transformiert werden sollte. Eine solche Auffassung bildete die Hauptströmung des Denkens im modernen Japan, und dies nicht nur im Bereich der Erziehung, sondern auch im Allgemeinen. [...] Ob diese Denkweise künftig noch effektiv sein kann, lässt sich nicht mehr klar beantworten. Denn Europa und Amerika selbst verändern sich und werden in eine amorphe Epoche übergehen, in der kein Modell mehr existieren wird oder mannigfaltige Modelle nebeneinander bestehen werden.“⁶

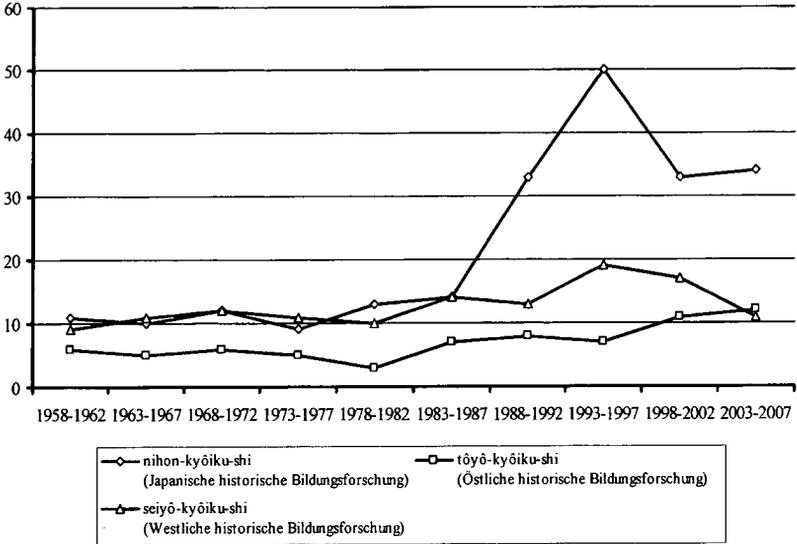
Unter Berücksichtigung der Veränderungen im Westen in den 90er Jahren wird gefordert, dass man die europäisch/amerikanisch-zentrierte Denkweise und die damit eng verknüpfte Forschungsrichtung überprüfen sollte. Auch in anderen Berichten finden sich Hinweise auf ein so begründetes Krisenbewusstsein – allerdings insgesamt weit weniger, als vor der Analyse des Materials angenommen. Häufiger richtet sich die Aufmerksamkeit auf die zweite Ausprägung des Krisenbewusstseins: auf das Überleben der Disziplin selbst.

3.2 Zum Krisenbewusstsein hinsichtlich des ‚Überlebens‘ der Disziplin

Was das Überleben der Disziplin *seiyô-kyôiku-shi* angeht, so werden entsprechende Krisen in ihrer Selbstbeobachtung anhand mehrerer Faktoren diagnostiziert. Diese lassen sich zunächst in inner- und außerdisziplinäre unterscheiden. Unter den innerdisziplinären Faktoren nehmen wiederum so genannte ‚Forschungsflauten‘ eine prominente Stellung ein, die ihrerseits entweder quantitativ oder qualitativ bestimmt werden. Von solchen ‚Forschungsflauten‘ ist vor allem in den 1960er Jahren öfter die Rede.

⁶ Beppu 1997, S.202f.

Schaubild 2: Anzahl der Aufsätze im „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung in Japan“ nach Fachgebieten*

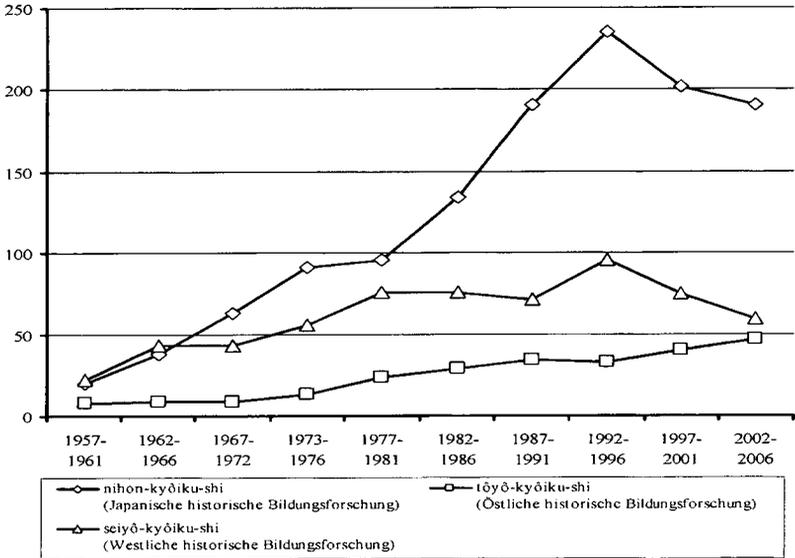


* Aufsätze, die in die Kategorie ‚Sonstige‘ fallen, sind auf Grund ihrer geringen Zahl nicht berücksichtigt.

Als Indikatoren einer quantitativen Forschungsflaute werden die Anzahl von veröffentlichten Schriften – und hier vor allem die Anzahl von Aufsätzen in den „Jahrbüchern für Historische Bildungsforschung in Japan“ – und die Anzahl von Vorträgen bei den Jahrestagungen der erziehungswissenschaftlichen Gesellschaft – und hier wiederum vor allem bei Tagungen der Gesellschaft für Historische Bildungsforschung – herangezogen. Reduziert sich jeweils diese Anzahl, so wird eine Flaute im Bereich der *seiyō-kyōiku-shi* behauptet. Betrachtet man jedoch die Entwicklung genauer, kann man unschwer feststellen, dass ein solcher Rückgang in beiden Fällen – absolut gesehen – erst für das unmittelbar zurückliegende Jahrzehnt zu registrieren ist (s. *Schaubilder 2* und *3*). Relativ zu der auf Japan bezogenen historischen Bildungsforschung setzt er allerdings bereits in den späten 1960er Jahren ein und beschleunigt sich in den 80er Jahren noch einmal. Dabei gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass der Aufschwung der *nihon-kyōiku-shi* dadurch begünstigt worden ist, dass hier ein Großteil der Quellen in Japanisch vorliegt und im eigenen Land zugänglich ist. Angesichts der Rivalität zur auf Japan bezogenen

Bildungsgeschichte ist aber gerade diese relative Schrumpfung des Bereichs der *seiyō-kyōiku-shi* in deren Selbstbeobachtung zu einem Zeichen der Krise geworden.

Schaubild 3: Referate auf den Jahrestagungen der JGfHB nach Fachgebieten*



* Referate, die in die Kategorie ‚Sonstige‘ fallen, sind auf Grund ihrer geringen Zahl nicht berücksichtigt.

Was die sinkende Qualität in der *seiyō-kyōiku-shi* anbelangt, so lassen sich Anzeichen für ein darauf bezogenes Krisenbewusstsein erstmals in der Auseinandersetzung über die geschichtswissenschaftlichen Ansätze und Methoden in den späten 1960er Jahren finden. So bemerkt Tomiji Nagao, einer der wichtigsten Akteure bei der Gründung der JGfHB, schon in der Jubiläumsschrift zu deren 12-jährigem Bestehen im Jahr 1969, dass das System der *seiyō-kyōiku-shi*, in welchem der materialistische Ansatz kurz nach dem Zweiten Weltkrieg eine bedeutende Rolle gespielt hatte, sich drastisch geändert habe und in einen unstabilen Zustand geraten sei. Nagao schreibt dazu:

“Nach dem Zweiten Weltkrieg war die historische Bildungsforschung in Japan stark von dem Bestreben geprägt, die Bildungsgeschichte auf der Basis der sozioökonomischen Geschichtsforschung, vor allem der materialistischen Geschichtsauffassung, zu schreiben. [...] Als Folge grundlegender Reflexion nach der Kritik an Stalin haben sich jedoch einige hi-

storische Bildungsforscher den Auffassungen über den Charakter des politischen Prozesses genähert, wie sie in der gegenwärtigen Politikwissenschaft vorherrschen, und einige nahmen die Theorie von Max Weber [...] zu Hilfe. Andere sind aus der methodischen Debatte ausgestiegen und zur sogenannten ‚deskriptiven Historiographie‘ zurückgekehrt, die großen Wert auf die positivistische Faktenermittlung legt.“⁷

In der JGfHB wurde seitdem stets nach besseren Methoden für die historische Bildungsforschung gesucht. Ein Beweis hierfür findet sich in der Serie von Symposien im Zuge der Jahrestagungen der JGfHB, die sich thematisch häufig mit methodologischen Fragen auseinandersetzen.

Als weiteres Zeichen des qualitativen Absinkens der Forschung wurde auch auf Veränderungen hinsichtlich der Vorträge auf den Jahrestagungen hingewiesen. So machte Shigeru Kaneko in seinem Bericht von 1979 auf die Tatsache aufmerksam, dass Magistranden und Doktoranden, deren Anteil an den Mitgliedern der JGfHB nur dreißig Prozent ausmachte, etwa 50 Prozent der Referenten auf der Jahrestagung stellten.⁸ Kaneko beklagte, dass die Jahrestagungen, auf denen eigentlich neue, bedeutsame Forschungsergebnisse von Spezialisten vorgestellt werden sollten, nur noch als Gelegenheit zur Präsentation von Nachwuchswissenschaftlern genutzt würden. In ähnlichem Sinne wurde ein paar Mal auch moniert, dass die Zahl von „Vorträgen auf Seminar-niveau“⁹ zugenommen habe.

Was außerdisziplinäre Momente der qualitativen Krise der *seiyō-kyōiku-shi* angeht, so wird in ihrer Selbstbeobachtung vor allem auf Veränderungen hingewiesen, welche die Struktur der Erziehungswissenschaft selbst betrafen, so etwa die relative Prestigeminderung der historischen und philosophischen Bildungsforschung durch die Reform der Lehramtsausbildung, nach welcher der Didaktik und deren Wirkung auf die Erziehungspraxis größere Bedeutung beigemessen wurde, oder die Abnahme der Lehrstellen für historische Bildungsforschung im Zuge der „Restrukturierung der Universitäten“.¹⁰ Beide Entwicklungen haben sich in den 1990er Jahren vollzogen und sind im Kreis der *seiyō-kyōiku-shi* sogleich registriert worden.

3.3 Ambivalenzen in der Selbstbeobachtung der Disziplin

Unter den oben genannten Krisenmomenten, die in der Selbstbeobachtung der *seiyō-kyōiku-shi* festgehalten werden, verdient der methodische Dissens wegen der Komplexität seiner Folgen einige ergänzende Erläuterungen. Wie

⁷ Nagao 1969, S.32.

⁸ Vgl. Kaneko 1979, S.157.

⁹ Sugano 1981, S.171.

¹⁰ Yasukawa 1997, S.30.

Nagao angedeutet hat, hat dieser Dissens über die geschichtswissenschaftliche Methode in der *seiyō-kyōiku-shi* auf der einen Seite zu einer verstärkten Heranziehung und Analyse von Primärliteratur geführt. Zugleich hat er aber auch die Diversifizierung von Forschungsmethoden und -themen mit sich gebracht. In Folge dieser Vielfalt im methodischen Herangehen wurden viele Forschungsgesellschaften und -kreise neben der JGfHB etabliert. Der Selbstbeobachtung der *seiyō-kyōiku-shi* zufolge existiert diese Tendenz der methodischen, thematischen und organisatorischen Pluralisierung bis heute, und sie wird einerseits als positiv für ihre Entwicklung beurteilt, andererseits jedoch im Ganzen von vielen Autoren auch als Ursache für neue Gefahren angesehen.

Was zunächst die Zunahme der Analyse von Primärliteratur angeht, so wird sie in einigen Berichten als im Wesentlichen erfreulich für die historische Forschung gewertet, führe sie doch näher an den Westen heran, der von Japan eigentlich so weit entfernt sei. In anderen Berichten führen die Autoren jedoch kritisch ins Feld, dass diese Tendenz eine Zunahme von Aufsätzen mit sich zu bringen drohe, in denen die Primärliteratur nur ausführlich referiert oder nicht mehr als einige unbedeutende Episoden behandelt würden.

Auch die Diversifizierung der Forschungsmethoden und -themen war wegen der damit gegebenen Möglichkeit vielseitiger Analyse und Interpretation der historischen Gegenstände seit langem im Bereich der *seiyō-kyōiku-shi* gewünscht. Die neueren, in Europa und Amerika entwickelten sozial- und kulturgeschichtlichen Methoden und Ansätze der historischen Forschung wurden insbesondere seit den 1980er Jahren auch in Japan eingeführt und in der *seiyō-kyōiku-shi*-Forschung angewandt. Folgende Konzepte und Themenschwerpunkte seien hier exemplarisch genannt: die Disziplinierungstheorie (vor allem in Bezug auf die Geschichte der pädagogischen Beziehung in der Moderne); die Historiographie über die „Mandarine“ (in Anlehnung an Ringer und unter Verwendung der Theorie von Klassen und kulturellem Kapital); die Geschichtsschreibung über Nation und Ethnizität. Als Schlüsselbegriffe sind Körper, Gender, Nation, Kolonialismus, Globalisierung und Imperium in die Diskussion eingeführt worden. Dies alles hat eine Diversifizierung der Forschung mit sich gebracht, die in der JGfHB häufig unter dem Stichwort „Impulse der sozialgeschichtlichen Forschung“ diskutiert wird. Die Vielfalt der hier entstandenen Richtungen ist nun allerdings mit traditionellen Unterscheidungen, etwa in ‚Ideengeschichte vs. Realgeschichte‘ von Erziehung und Bildung, nicht mehr zu erfassen. Die neuen Tendenzen haben so die traditionelle Identität der Disziplin *seiyō-kyōiku-shi* erschüttert und ihre Grenzen undeutlich gemacht. Viele Autoren der Berichte haben ihre Verlegenheit und Konfusion bei dem Versuch einer Kategorisierung der Publikationen einge-

standen und sich gefragt, wie es überhaupt noch gelingen kann, den Überblick über die ganze Disziplin *seiyō-kyōiku-shi* zu wahren.

Schließlich wurde auch die Gründung von mehreren benachbarten Gesellschaften und Forschungskreisen als ambivalente Erscheinung für die Disziplin *seiyō-kyōiku-shi* angesehen. Nach deren Selbstbeobachtung war sie einerseits geeignet, die Dezentralisierung im Bereich der *seiyō-kyōiku-shi*-Forschung zu beschleunigen und die Zerstreuung einschlägiger Referate auf verschiedene Tagungen einzelner spezialisierter Gesellschaften zu verursachen; andererseits ließ sie sich aber auch als eine nicht nur unausweichliche, sondern durchaus positive Folge einer Weiterentwicklung der *seiyō-kyōiku-shi*-Forschung interpretieren.¹¹

Insgesamt lässt sich somit feststellen, dass die Disziplin *seiyō-kyōiku-shi* sich seit langem sehr ernsthaft mit dem Sinn ihrer Existenz und der Frage ihres Überlebens beschäftigt. Die unterschiedlichen Formen dieses Krisenbewusstseins der *seiyō-kyōiku-shi* sind im Voranstehenden vorgestellt worden. Mit der Vielfalt der Forschungsmethoden, -themen und -organisationen, die sich seit den 1980er Jahren entwickelt hat, hat sich jedoch auch eine Veränderung in diesem Krisenbewusstsein vollzogen. Sie hat für eine Konfusion in der Selbstbeobachtung der *seiyō-kyōiku-shi* gesorgt, die sich in ambivalenten Urteilen über die neuen Erscheinungen und in der Angst vor dem Verschwinden der disziplinären Identität und Grenze bemerkbar macht.

4 Umgang mit den Grenzen der Disziplin – Von der Krise zur Chance, von der Disziplin zum Netzwerk?

Wissenschaftliche Disziplinen gleichen Lebewesen: Auch sie scheinen über einen Selbsterhaltungstrieb zu verfügen und kommen diesem nach, indem sie ihre eigenen Elemente stets erneuern und sich von Generation zu Generation weiterentwickeln. Ferner fragen sich die Disziplinen selbst nach ihrem Existenzsinn, konstruieren ihre eigene Identität und thematisieren ihre Beziehung zur Umwelt und zwar sowohl die zu anderen Disziplinen als auch die zu anderen Gesellschaftssystemen. Kurz gesagt, beobachten sich Disziplinen selbst, um überleben zu können. Insofern könnte man sagen, dass wissenschaftliche Disziplinen eine gewisse Ähnlichkeit zum Menschen der Moderne aufweisen.

Was die *seiyō-kyōiku-shi* anbelangt, so ist sie in jüngster Zeit in eine paradoxe Situation geraten. Einerseits scheint sie nämlich gezwungen, sich der

¹¹ Vgl. ebd., S.29.

Tendenz zu Diversifizierung und Pluralisierung auf verschiedenen Ebenen zum Zweck ihres eigenen Überlebens anzupassen. Andererseits könnte jedoch gerade eine solche Anpassung – im Widerspruch zur Intention, der Erhaltung der Identität und der disziplinären Grenze zu dienen – ihrer Existenz gefährlich werden. Das ambivalente Krisenbewusstsein der *seiyō-kyōiku-shi* vor allem in den 1980er und 1990er Jahren scheint genau diesem Paradoxon zu entspringen.

Das Krisenbewusstsein der *seiyō-kyōiku-shi* ist immer noch vorhanden und scheint sich sogar auf Grund der spürbaren Reduzierung der Zahl von Mitgliedern, Aufsätzen und Referaten seit Ende der 1990er Jahre noch verstärkt zu haben. Diese für die *seiyō-kyōiku-shi* kritische Tendenz spiegelt sich im Übrigen auch in den Ergebnissen der Umfrage wider, die bei den Mitgliedern der JGfHB im Jahr 2004 durchgeführt worden ist. Laut dieser Umfrage gibt es zwar unter den über fünfzigjährigen Mitgliedern nach wie vor ein großes Interesse an Europa, im Unterschied dazu bevorzugt jedoch die jüngere Generation – neben Amerika – hauptsächlich Asien und hat ein relativ geringes Interesse an Europa (s. *Tabelle 1*).

Die Verkleinerung der Disziplin und die dadurch verstärkte Krisendiagnose bewirkten langsam eine Neuorientierung. So wurde z.B. die erwähnte Umfrage der JGfHB nach dem Vorbild der Japanischen Gesellschaft für Soziologische Bildungsforschung mit dem Ziel veranstaltet, den Grad der Selbstreflexionsfähigkeit der eigenen Disziplin zu erhöhen. Ferner wurde bei der Veröffentlichung der von der JGfHB herausgegebenen Schrift „Die vorderste Front der Historischen Bildungsforschung“¹² keine traditionelle Gliederung des Inhalts nach Epochen, Ländern und Erziehungsarten mehr vorgenommen. Stattdessen wurde ein neuer Plan für die Herausgabe erarbeitet, demzufolge einige der seit den 1980er Jahren eingeführten Stichworte wie ‚Körper‘, ‚Gender‘, ‚Kindheit‘, ‚Medien‘, ‚literacy‘ sowie ‚Ding und Sache‘ in die Überschriften der Kapitel aufgenommen wurden. Der Inhalt des Buches bezog sich nun zwar nicht mehr ausschließlich auf die *seiyō-kyōiku-shi*-Forschung, dafür war er aktuellen Problemstellungen entsprechend strukturiert und erschließbar. Es scheint sicher, dass die erwähnte Krisendiagnose diese Neuorientierung stark beeinflusst hat.

¹² JGfHB 2007.

Tabelle 1: Forschungsbereiche der Mitglieder der JGfHB nach Altersgruppen (in v.H.)

Alter	Forschungsbereich				
	Japan	Asien	Europa	Amerika	Sonstige
20-29	61,1	11,1	11,1	16,7	0,0
30-39	64,7	8,8	17,6	2,9	6,0
40-49	53,2	6,4	14,9	6,4	19,1
50-59	38,6	8,8	35,1	3,5	14,0
60-69	51,4	5,7	25,7	0,0	17,1
über 70	69,2	0,0	7,7	0,0	23,1
Gesamt	52,5	7,7	22,1	4,4	13,3

Quelle: Masui u.a. 2005, S. 168

Was die disziplinäre Struktur und Verortung der *seiyō-kyōiku-shi* betrifft, so wurde in Bezug darauf schon eine ganze Reihe von Vorschlägen zur Überwindung ihrer Krise in den Berichten unterbreitet. Die meisten davon, so kann man feststellen, zielen auf eine Auflösung ihrer Grenzen ab, um ein neues System der kooperativen Forschung aufzubauen. Die ‚Grenze‘ wird dabei je nach dem Interesse der einzelnen Autoren und dem zeitlichen Kontext ihrer Forschungen verschieden bestimmt: als Grenze zwischen Personen, Universitäten, Gegenständen, Themen und Methoden der *seiyō-kyōiku-shi*-Forschung; als Grenze zwischen der *seiyō-kyōiku-shi*-Forschung und der *nihon-kyōiku-shi*-Forschung, also der historischen Bildungsforschung über Japan; oder auch als Grenze zwischen der *seiyō-kyōiku-shi*-Forschung und der *seiyō-shi*-Forschung, d.h. der allgemeinen historischen Forschung über Europa und Amerika. Je mehr man sich der Gegenwart nähert, desto stärker wird die Notwendigkeit der Überschreitung der äußeren Grenze und des Umgangs mit Fremdem betont.

Im Großen und Ganzen ist die verschiedentlich vorgeschlagene Auflösung der Grenzen der Disziplin *seiyō-kyōiku-shi* wegen des oben genannten Paradoxons bisher nicht problemlos verlaufen. Berücksichtigt man das Dilemma, das durch die Selbstreform der Disziplin und durch die Auflösung ihrer Grenze entstehen kann, so scheint eine alternative Option mehr zu versprechen, nämlich eine ähnliche Reform außerhalb der Disziplin zu realisieren. Es verdient Beachtung, dass ein solcher Versuch bezüglich der *seiyō-kyōiku-shi*-Forschung in der Tat momentan in Japan stattfindet.

Initiator dieses Versuchs ist der „Forschungskreis für Vergleichende Sozialgeschichte der Bildung“. Laut *Nobuya Hashimoto*, der in diesem Kreis eine

führende Rolle spielt, wird der Begriff ‚Sozialgeschichte der Bildung‘ in einem weiteren Sinne zur Abgrenzung von der traditionellen Bildungshistoriographie verwendet. Hierbei wird die ‚Sozialgeschichte der Bildung‘ als neue potenzielle Form der *seiyō-kyōiku-shi*-Forschung vorgestellt, wie sie nach der Vollendung der genannten Auflösung der disziplinären Grenze entstehen könnte. Die erste Tagung dieses Forschungskreises fand am 23. und 24. März 2002 in Kyoto statt, am 12. Mai 2007 wurde das zehnte (Jubiläums-) Symposium in Tokyo veranstaltet. Als Ergebnisse seiner Tätigkeit wurden schon fünf Sammelbände in einer Reihe veröffentlicht, die nach dem Plan des Forschungskreises auch künftig weitergeführt werden soll.¹³

Beim Jubiläumssymposium 2007 hat *Hashimoto* die vier Grundprinzipien der Arbeit des Forschungskreises betont: Erstens soll die Bildungsforschung von der Dominanz der Erziehungswissenschaftler und Pädagogen befreit und für andere Geisteswissenschaftler geöffnet werden; zweitens soll nicht eine systematische Geschichtsschreibung angestrebt werden, sondern eher die Identifizierung verschiedener historischer Problemstellungen bezüglich der Erziehung im weiteren Sinne; drittens soll das Erkenntnisssystem der modernen Pädagogik, dem aktuellen weltweiten Sozialwandel entsprechend, relativiert werden, und viertens schließlich soll keine neuen Disziplinen erschaffen, sondern die Idee eines Netzwerks verfolgt werden.¹⁴ Die Intention zur Netzwerkbildung spiegelt sich schon darin wider, dass die Autoren der Sammelbände aus verschiedenen Feldern rekrutiert wurden. Im Forschungskreis arbeiten und arbeiten die *seiyō-kyōiku-shi*-Forscher mit den historischen Bildungsforschern über Japan und die anderen östlichen Länder, mit den historisch orientierten Bildungssoziologen und auch mit den allgemeinen Historikern zusammen. Dabei sind die Grenzen des Netzwerks nicht scharf gezogen. Innerhalb des Netzwerks finden sich prinzipiell überall Möglichkeiten, verschiedene Einheiten für die Bearbeitung bestimmter Themen zu bilden.

Es ist jedoch nicht zu übersehen, dass noch eine Grenze bleibt, die auch vom „Forschungskreis für Vergleichende Sozialgeschichte der Bildung“ bisher nicht überschritten wurde: Es ist die Grenze zwischen den japanischen und den nicht-japanischen Forschern, die sich mit *seiyō* beschäftigen. Die Welt ist wegen der Veränderung der Sozialstrukturen und wegen der technischen Innovationen zwar kleiner geworden, und die Distanz zwischen Japan und

¹³ Bisher wurden Sammelbände zu folgenden Themen publiziert: Der Körper und die medizinische Welt; Nation und Nationalismus; Arbeitswelt; Staat, Gemeinschaft und Lehrer; Imperien und Schulen. Geplant ist das baldige Erscheinen zweier weiterer Sammelbände zu den Themen Höhere Bildung für Frauen sowie ‚Literacy‘ und Lesen.

¹⁴ Vgl. Hashimoto 2007, S. 5.

seiyō hat sich verringert. Trotzdem ist es auch in dieser Zeit noch schwierig, die Grenze zwischen Japan und *seiyō* im geisteswissenschaftlichen Bereich zu überschreiten. Wegen der immer noch vorhandenen geographischen und sprachlichen Distanz zwischen den beiden ‚Orten‘ braucht man Zeit, Mühe und Geduld sowie Großzügigkeit auf beiden Seiten.

Metaphorisch ausgedrückt, hatte Japan im Bereich der historischen Bildungsforschung bisher zwar große Ohren für *seiyō*, aber es besitzt keinen fließenden Mund zu *seiyō*. Im September 2006 fand die 50. Jubiläumstagung der JGfHB statt, und 2007 wurde das 50. Jahrbuch der JGfHB veröffentlicht. Die Überschreitung der letzten Grenze zwischen Japan und *seiyō* – und zwischen den zugehörigen Personen – scheint mir eine der wichtigsten Aufgaben der *seiyō-kyōiku-shi*-Forschung und der JGfHB für die nächsten 50 Jahre zu sein – wenn auch niemand prophezeien kann, ob die Disziplin *seiyō-kyōiku-shi* nach der Umsetzung einer solchen Strategie der Auflösung ihrer verschiedenen Grenzen noch als solche existieren wird.

Quellen und Literatur¹⁵

- Beppu, Akio (1997): *Kenkyū-dōkō – seiyō-kyōiku-shi* (Tendenzen im Bereich *Seiyō-kyōiku-shi* – Deutschland und Mitteleuropa). In: JGfHB (Hrsg.): *Kyōiku-shi-gakkai 40 shūnen kinen-shi* (Jubiläumsschrift zum 40-jährigen Bestehen der JGfHB). Tokyo: Tokyo-hōrei-shuppan, S.187-203.
- Hashimoto, Nobuya (2007): „Hikaku-kyōiku-shakai-shi“¹⁴-kenkyū no ayumi to tōtatsu wo meguru jisei (Der Prozess der Forschung über die vergleichende Sozialgeschichte der Bildung und seine Selbstreflexion). (Resümee für das Symposium der Frühjahrstagung des Forschungskreises für Vergleichende Sozialgeschichte der Bildung am 12. Mai 2007 in Tokyo. Unveröffentlichtes Manuskript).
- Imai, Yasuo (1997): Auf der Suche nach der vermissten Öffentlichkeit – Diskussionen in der japanischen Pädagogik der Nachkriegszeit. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Bildung zwischen Staat und Markt: Hauptdokumentationsband zum 15. Kongreß der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg 1996*. Opladen: Leske + Budrich, S. 179 – 204.
- JGfHB (Hrsg.) (1969): *Kyōdōku-shi-gakkai 12 nen no ayumi* (Die Entwicklung der JGfHB in den 12 Jahren). Tokyo: Sōbun-dō.
- JGfHB (Hrsg.) (1977): *Kyōiku-shi-gakkai 20 shūnen kinen-shi* (Jubiläumsschrift zum 20-jährigen Bestehen der JGfHB). Tokyo: Sanei-sha.
- JGfHB (Hrsg.) (1997): *Kyōiku-shi-gakkai 40 shūnen kinen-shi* (Jubiläumsschrift zum 40-jährigen Bestehen der JGfHB). Tokyo: Tokyo-hōrei-shuppan.
- JGfHB (Hrsg.) (2007): *Kyōiku-shi-Kenkyū no sai-zensen* (Die vorderste Front der Historischen Bildungsforschung). Tokyo: Nihon-tosho-Center.
- Kaneko, Shigeru (1979): *Seiyō-kyōiku-shi no kenkyū-dōkō* (Tendenzen der *Seiyō-kyōiku-shi*-Forschung). In: JGfHB (Hrsg.): *Nihon no Kyōiku-shi-gaku* (Historische Bildungsforschung in

¹⁵ Im Folgenden werden nur die Titel aufgeführt, die im Text unmittelbar erwähnt sind.

- Japan) 22, S.156-160.
- Katagiri, Yoshio (1994): The Study of the History of Education in Japan. In: Paedagogica historica 30, S.637-644.
- Masui, Mitsuo u.a. (2005): Kaiin-chōsa ni miru kyōiku-shi-gaku to gakkai ni taisuru ishiki-chōsa (Meinungen über die historische Bildungsforschung und die JGfHB im Spiegel der Umfrage unter ihren Mitgliedern). In: JGfHB (Hrsg.): Nihon no Kyōiku-shi-gaku (Historische Bildungsforschung in Japan) 48, S.158-172.
- Nagao, Tomiji (1969): Seiyō-kyōiku-shii-kenkyū 12 nen no ayumi (Die Entwicklung der Seiyō-kyōiku-shi-Forschung in den 12 Jahren). In: JGfHB (Hrsg.): Kyzōiku-shi-gakkai 12 nen no ayumi (Die Entwicklung der JGfHB in den 12 Jahren). Tokyo: Sōbun-dō, S.29-34.
- Nakauchi, Toshio/ Katagiri, Yoshio/ Seki, Keiko (2000): Japan. In: Salimova, Kafriya (Ed.): International Handbook on History of Education. Moskva: Orbita, S.262-291.
- Sugano, Yoshihiko (1971): Seiyō-kyōiku-shi no kenkyū-dōkō (Tendenzen der Seiyō-kyōiku-shi-Forschung). In: JGfHB (Hrsg.): Nihon no Kyōiku-shi-gaku (Historische Bildungsforschung in Japan) 14, S.207-211.
- Yasukawa, Tetsuo (1997): Kyōiku-shi-kenkyū no kadai to hōhō (Aufgaben und Methode der historischen Bildungsforschung). In: JGfHB (Hrsg.): Kyōiku-shi-gakkai shūnen kinen-shi (Jubiläumsschrift zum 40-jährigen Bestehen der JGfHB). Tokyo: Tokyo-hōrei-shuppan, S.26-32.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jun Yamana, Tokyo Gakugei Universität, Fakultät für Erziehungswissenschaft, 4-1-1 Nukui-Kita-Machi, Koganei-Shi, Tokyo, 184-8501, Japan
e-mail: yamana@u-gakugei.ac.jp

Das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“ widmet sich in interdisziplinärer Orientierung der historischen Analyse von Bildung, Erziehung und Sozialisation, den alltäglichen und institutionellen Bedingungen des Aufwachsens, der Geschichte von Kindheit und Jugend und von Medien der Vergesellschaftung.

Bd. 13 (2007) befasst sich im *Themenschwerpunkt* mit der Geschichte der Universität, wobei der Fokus auf den Studierenden sowie den Lehr- und Lernformen liegt. Der Bogen spannt sich vom jüdischen Talmudstudium im späten Mittelalter über Lehren und Lernen an einer deutschen Universität des frühen 16. Jahrhunderts sowie den Wandel der Lehrorte und Lehr-/Lernformen im Kaiserreich bis zur „Politik der Männlichkeit“ an deutschen und englischen Universitäten an der Wende zum 20. Jahrhundert.

Das Spektrum der *Abhandlungen* umfasst Beiträge zum pädagogischen Diskurs über Aufmerksamkeit seit etwa 1800 im Kontext von Schul- und Erziehungsfragen, zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik im frühen 20. Jahrhundert, zur Frühgeschichte der Vergleichenden Pädagogik in Deutschland im Umfeld der Reformpädagogik und zu den Beziehungen zwischen der Frauenorganisation im spanischen Franco-Regime und dem Bund Deutscher Mädel im Nationalsozialismus; zwei weitere Beiträge befassen sich mit der Familienerziehung und -sozialisation im 20. Jahrhundert: der eine bezogen auf die frühkindliche Erziehung und Sozialisation im Spannungsverhältnis zwischen normierender Ratgeberliteratur und elterlichem Verhalten, der andere bezogen auf Eltern-Kind-Beziehungen im Bürgertum der 1930er Jahre. Ein letzter Beitrag analysiert den volkspädagogischen Anspruch des Allensbacher Instituts für Demoskopie in der Nachkriegszeit.

In der Rubrik *Quelle und Kommentar* wird ein japanisches Gutachten zur Bildungspolitik Preußen-Deutschlands in dem von ihm annektierten Teil Polens vorgestellt. In *Diskussion und Kritik* werden aktuelle Internationalisierungsprozesse im Bildungsbereich mit der Durchsetzung nationalstaatlicher Bildungssysteme im 19. und 20. Jahrhundert kontrastiert. Die *Rückblicke/Einblicke/Ausblicke* befassen sich aus Anlass des 100. Geburtstags mit Astrid Lindgren und den in ihrem Werk vorgestellten Kindheitsmodellen sowie mit aktuellen Entwicklungen in der Historischen Bildungsforschung in Japan.

KLINKHARDT

ISSN 0946-3879

ISBN 978-3-7815-1588-8



9 783781 515888