

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 [2008]

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2008, 348 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 14)



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 [2008]. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2008, 348 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 14) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145854 - DOI: 10.25656/01:14585

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145854>

<https://doi.org/10.25656/01:14585>

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 14



JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 14

JAHRBUCH FÜR HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG

Herausgegeben von der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
in Verbindung mit der
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin)
des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische
Forschung (DIPE, Frankfurt a. M.)

Herausgeber

Johannes Bilstein (Essen) – Marcelo Caruso (Berlin)
Carola Groppe (Hamburg) – Klaus Harney (Bochum)
Klaus-Peter Horn (Tübingen) – Martin Kintzinger (Münster)
Martin Kipp (Hamburg) – Gerhard Kluchert (Hamburg)
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 14

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2008



Abbildung Umschlagseite 1:
Gestaltung: Gert Albrecht, Stuttgart

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
Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg

Seit Band 12 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

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme
Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

2008.12.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.

Druck und Bindung:
AZ Druck und Datentechnik, Kempten
Printed in Germany 2008
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 978-3-7815-1671-7
ISSN 0946-3879

Inhalt

I Erziehung, Staat, Politik

Till Kössler

Eine andere Moderne. Katholizismus, Bildung und Erziehung
in Spanien, 1900-1936 7

Eugenia Roldán Vera

Rundfunk, Erziehung und sozialer Wandel: Die Weimarer
Republik und Mexiko nach der Revolution im Vergleich 37

Dietmar Fack

Menschenformung und Verkehrsgemeinschaft.
Konzeptionelle und methodische Kontinuität der Verkehrserziehung
im Nationalsozialismus 65

Toshiko Ito

Förderung des Patriotismus als Ziel der Erziehung?
Wandel und Kontinuität in Japan 91

II Abhandlungen

Martin Kintzinger

Jugend an der Schwelle. Lehre und Handwerk im
späten Mittelalter 117

Sebastian Kreiker

Disziplin und Elitenbildung – Aspekte des protestantischen
Schulwesens des 16. Jahrhundert 137

Frank Konersmann

Rechenfähigkeit, Buchführung und Zeitmanagement von
Bauern. Erfahrung und Sozialisation in großbäuerlichen
Familien der Pfalz und Rheinhessens (1685-1870) 159

Andreas Ledl

Die vier Temperamente in der Pädagogik des
ausgehenden 19. Jahrhunderts 189

Jens Wietschorke

Die Straße als Miterzieher. Städtischer Raum und
Sozialpädagogik im frühen 20. Jahrhundert 209

III Quelle und Dokumentation

Marnie Schlüter/Bernd Zymek

Schulstrukturreform 1933? Eine Initiative des Reichsministeriums
des Innern zur Vereinheitlichung der Schulstrukturen im
Deutschen Reich 243

IV Diskussion und Kritik

Eckhardt Fuchs

Die historische Bildungsforschung im Spiegel ihrer
Fachzeitschriften – ein Überblick 269

V Einblicke / Rückblicke / Ausblicke

Florian Eßer

Johann Hinrich Wichern und Moritz Schreber. Das „Genie der Liebe“
und der „Kinderschreck“ im Spiegel ihrer Rezeptionen 297

Marcelo Caruso

Abstand von ‚Zivilisation‘ – Supranationale Umwelt und
aktuelle Entwicklungslinien lateinamerikanischer
Bildungsgeschichtsschreibung 323

Eine andere Moderne. Katholizismus, Bildung und Erziehung in Spanien, 1900-1936

1 Einleitung

In den bildungshistorischen Debatten um Neuansätze der Kindererziehung nach 1900 ist die katholische Bildung und Erziehung bislang kaum thematisiert worden. Die scharfe Modernekritik der Kirche und ihr in vielen Ländern beobachtbares Bündnis mit konservativen und reaktionären politischen Kräften haben es für die Historische Bildungsforschung nahegelegt, die katholischen Bildungsbemühungen vor 1945 dem Feld traditioneller Erziehung zuzuordnen. Dies umso mehr, als viele reformpädagogische Bewegungen in Europa gerade in der Katholischen Kirche ihren bildungspolitischen Hauptgegner erblickten. Je mehr jedoch die historische Forschung starre modernisierungstheoretische Erklärungen der Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts als eines Kampfes von fortschrittlicher Moderne und rückwärtsgewandter Tradition fallengelassen und je mehr sie zudem dem Faktor Religion neues geschichtliches Gewicht zugesprochen hat, desto notwendiger erscheint ein neuer Blick auf die katholische Bildung und Erziehung, welche die Prozesse des Aufwachsens in vielen Ländern in hohem Maße prägte und weiterhin prägt.¹ Die Auseinandersetzungen um die Rolle von Religion und Kirche in Bildung und Erziehung konstituierten einen wesentlichen, vielleicht sogar den wichtigsten bildungspolitischen Konflikt des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts.

Ich will im Folgenden anhand einer Untersuchung des Wandels katholischer Bildung und Erziehung in Spanien zwischen 1900 und dem Beginn des Bürgerkrieges 1936 argumentieren, dass ein religionshistorischer Blick unser Verständnis der Dimensionen und Folgen des pädagogischen Aufbruchs im

¹ Vgl. zur Neufassung von Katholizismus und säkular-religiösen Konflikten als Themen der Geschichtswissenschaft Clark/Kaiser 2003.

frühen 20. Jahrhunderts erweitern kann.² Die Neuorientierung katholischer Bildungsanstrengungen in Spanien ist bislang in ihren Ursachen, Formen und Ergebnissen kaum thematisiert worden.³ Sie ist aber, wie ich meine, nicht nur für das Verständnis der spanischen Religions- und Bildungsgeschichte, sondern auch für eine allgemeine Geschichte von Bildung und Erziehung im 20. Jahrhundert aufschlussreich, da in ihr Grundfragen von Kindheit, Erziehung und Moderne verhandelt wurden. Spanien stellt dabei in bildungshistorischer Perspektive einen besonders interessanten Fall dar, da sich hier nicht nur das katholische Bildungs- und Erziehungsmodell weitgehend frei von staatlichem Einfluss ausprägen konnte, sondern die konkurrierenden modernen Konzeptionen von Kindheit aufgrund der Schwäche des spanischen Zentralstaats in besonderer konzeptioneller und institutioneller Deutlichkeit aufeinander prallten.

Entgegen einer weit verbreiteten Meinung verharnte die katholische Kirche keineswegs in einem pädagogischen Abseits, sondern entwickelte in Konkurrenz zu liberal-laizistischen Reformprojekten eigene Entwürfe pädagogischer Moderne. Die Neuausrichtung katholischer Pädagogik war eng verbunden mit der politischen Mobilisierung der katholischen Bevölkerung gegen die säkulare Moderne und neuen Bildungs- und Erziehungsvorstellungen im katholischen Bürgertum. Sie erfolgte im Kontext einer zunehmenden Politisierung pädagogischer Fragen nach 1900. Die politische Mobilisierung von Kindern wurde zu einem wichtigen Gegenstand der gesellschaftlichen Auseinandersetzungen im Vorfeld des Bürgerkrieges. Im Folgenden soll der Wandel religiöser Bildung und Erziehung genauer in den Blick genommen werden. Wie sollten im 20. Jahrhundert gute Christen herangebildet werden? Der Beitrag konzentriert sich auf die katholischen Privatschulen des Primar- und Sekundarbereiches, in denen sich der Wandel katholischer Bildung und Erziehung besonders gut verfolgen lässt. Während bislang in der Regel nur einzelne Schulen oder Strömungen genauer untersucht wurden, ist es das Ziel

² Die Frage der Religion ist noch kaum als Gegenstand der Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts etabliert. Vgl. aber Baader 2005, 2006; Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003.

³ Ausnahmen bilden im spanischen Fall Yetano 1988; Ostolaza Esnal 2000; aus engerer kirchlicher Perspektive Bartolomé Martínez 1996a. Vgl. zu den Forschungsdesideraten in Spanien auch Tiana Ferrer 1994; zu Frankreich Curtis 2000; Grew/Harrigan 1985; zu Italien Wolff 1980.

dieser Abhandlung, übergreifende Entwicklungen zu benennen und zu kontextualisieren.⁴

Zwei Untersuchungsebenen sollen miteinander verknüpft werden. Die Untersuchung wendet sich einerseits den Kindheits- sowie den Bildungs- und Erziehungsvorstellungen zu, wie sie sich in den bislang von der Historischen Bildungsforschung kaum berücksichtigten katholischen pädagogischen Journalen abbildeten. Andererseits fragt sie auch nach Veränderungen in den pädagogischen Praktiken an den Schulen. Beide Ebenen waren auf das Engste miteinander verbunden und lassen sich in der Praxis oft nur schwer trennen, doch ist es hilfreich, sie deutlich zu unterscheiden. Obwohl es trotz intensiver Bemühungen nicht möglich war, Zugang zu Archiven der katholischen Bildungseinrichtungen zu erhalten, lassen sich über eine kritische Lektüre der pädagogischen Presse und insbesondere der um 1920 vermehrt erscheinenden Schulzeitschriften aufschlussreiche Einblicke in das Innenleben der Institutionen erhalten.

Nach einem Überblick über die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und die Debatten um religiöse Erziehung um 1900 werden im Folgenden zunächst die Interaktionen zwischen den katholischen Schulen und ihrer gesellschaftlichen Umwelt besprochen. Es soll dargestellt werden, wie neue Ansprüche der bürgerlichen Bildungskundschaft die Einrichtungen veränderten. Anschließend stehen mit diesem Wandel eng verbundene Versuche der katholischen Pädagogen im Mittelpunkt, das Ideal einer neuen apostolischen Bildung und Erziehung an ihren Schulen zu realisieren. Schließlich werden knapp einige Resultate der neuen pädagogischen Praktiken besprochen.

2 Die nationale Krise von 1898 als Ausgangspunkt bildungspolitischer Konflikte

Fragen von Kindheit, Bildung und Erziehung gewannen um 1900 in Spanien wie in vielen anderen Ländern ein verstärktes nationales Interesse. Dies hatte zunächst längerfristige, strukturelle Gründe, auf die an dieser Stelle nur knapp hingewiesen zu werden braucht. Sinkende Kindersterblichkeit und hohe Geburtenraten ließen den Anteil der Kinder an der Gesamtbevölkerung steigen, während die Zusammenballung der Bevölkerung in Städten Kinder

⁴ Ein Überblick über die verschiedenen katholischen Bildungseinrichtungen findet sich in Bartolomé Martínez 1996a, Kap. 2.

in der Gesellschaft sichtbarer machte und ihrer sozialen und politischen Integration eine neue Dringlichkeit verlieh. Gleichzeitig fragten die neuen Industrien besser ausgebildete Arbeitskräfte nach. Die Entlastung zunächst der Mittelklassenfamilie von ökonomischen Aufgaben sowie die Technisierung des Haushalts ließen Eltern zudem mehr Zeit, sich mit der Erziehung ihrer Kinder zu beschäftigen. Nicht zuletzt reflektierten und verstärkten die dynamisch wachsenden Printmedien pädagogische Diskussionen in der Bevölkerung.⁵

Zu diesen allgemeinen Entwicklungen trat in Spanien jedoch ein spezifischer Faktor, der das Thema Bildung und Erziehung für lange Jahre zu einem Kernthema intellektueller Auseinandersetzungen machte. Die demütigende spanische Niederlage im spanisch-amerikanischen Krieg von 1898 löste im Land ein intensives Nachdenken über die Defizite der spanischen Gesellschaft und Kultur sowie Möglichkeiten ihrer Regeneration aus.⁶ Das unzureichende Bildungssystem rückte rasch in den Mittelpunkt dieser Debatten, die fast unweigerlich in einen Zusammenprall liberaler – und bald auch sozialistischer und anarchistischer – und katholisch-konservativer Auffassungen mündeten. Liberale Kreise sahen im Einfluss der Kirche auf das Bildungssystem das wesentliche Hindernis einer zeitgemäßen Modernisierung Spaniens, während die katholische Meinung umgekehrt gerade in der Rückbesinnung auf die religiösen Traditionen der Frühen Neuzeit die unumgängliche Voraussetzung für den Wiederaufstieg Spaniens aus den Trümmern eines gescheiterten Liberalismus erblickte. Liberale Politiker wollten das gesamte Schulwesen staatlicher Aufsicht unterstellen und europäischen Einflüssen öffnen.⁷ Demgegenüber verteidigten katholische und konservative Kreise hartnäckig die weitreichende Unabhängigkeit der katholischen Schulen.⁸

⁵ Hinweise zu den skizzierten Entwicklungen in Spanien finden sich in Aguado Higón/Ramos 2002.

⁶ Vgl. Balfour 1995; allgemein Pan-Montojo/Alvarez Junco 1998; vgl. auch Ortiz 2001.

⁷ Die liberalen Reformbestrebungen sind inzwischen gut erforscht. Vgl. als Zusammenfassungen Puelles Benítez 1991; Alvarez Junco 1995; zur *Institución Libre de Enseñanza* (Freies Bildungsinstitut), die im Mittelpunkt der liberalen Reformbemühungen stand, Jiménez-Landi 1996; Schichtl 1991; zu den praktischen Auswirkungen der liberalen Reformansätze Pozo Andrés 1999.

⁸ Vgl. etwa R. Ruiz Amado: La Iglesia católica y la libertad de enseñanza. In: *Razon y Fe* 7, 1903, S. 300ff.

Die Katholische Kirche hatte sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eine dominante Stellung im Bildungswesen erobern können. Nachdem die Aufklärung und die Säkularisation kirchlichen Besitzes in der ersten Jahrhunderthälfte den spanischen Katholizismus deutlich geschwächt hatten, konnte er sich in den Jahren der Restaurationsmonarchie (1876-1923) und der anschließenden Militärdiktatur Primo de Riveras (1923-1930) erneut als wesentlicher Bildungsanbieter etablieren. Der durch eine Reihe von Bürgerkriegen finanziell geschwächte spanische Staat ließ am Ende des 19. Jahrhunderts autonomen katholischen Bildungsinitiativen mehr Raum als europäische Nachbarländer. Die Kirche errichtete ein umfangreiches, von verschiedenen religiösen Orden getragenes Netzwerk von Privatschulen, die Anfang der 1930er Jahre etwa ein Viertel der Primarschüler und mehr als die Hälfte der Sekundarschüler Spaniens unterrichteten.⁹ Über die Schulaufsicht und den bis 1931 obligatorischen Religionsunterricht nahm die Kirche auch Einfluss auf die Bildung und Erziehung an den staatlichen und kommunalen Schulen.¹⁰

Der starke kirchliche Einfluss rief früh Kritiker auf den Plan. Liberale, sozialistische und anarchistische Reformer bekämpften den katholischen Einfluss im Bildungswesen und forderten seine grundlegende Säkularisierung. Die säkular-religiösen Auseinandersetzungen prägten die Bildungspolitik bis zum Ausbruch des spanischen Bürgerkrieges 1936, wobei es keiner Seite gelang, sich entscheidend durchzusetzen.¹¹ Zwar wurde das öffentliche Schulwesen deutlich ausgebaut. Im Primarbereich traten seit der Jahrhundertwende an die Stelle der karitativen Armenschulen allmählich neue, mehrklassige Einrichtungen, und im Sekundarbereich bemühte sich der Staat in den 1930er Jahren um einen Ausbau der öffentlichen *institutos*, um die Dominanz der privaten religiösen *colegios* einzuschränken. Allerdings scheiterten mehrere Versuche liberaler Regierungen nach 1900, die Staatsschulen zu säkularisieren und nach französischem Vorbild die religiösen Orden aus

⁹ Vgl. Viñao Frago 2004, S. 191-196; Lannon 1987, S. 78f.

¹⁰ Der katholische Einfluss erreichte seinen Höhepunkt in der Franco-Diktatur, in der die katholische Kirche zur hegemonialen Kraft im Bereich von Bildung und Erziehung aufstieg; vgl. Palacio Lis/Ruiz Rodrigo 2003.

¹¹ Zu den bildungspolitischen Auseinandersetzungen liegt inzwischen eine ganze Reihe guter Darstellungen vor: vgl. Turin 1959; Cuesta Escudero 1994; Boyd 1997; Viñao Frago 2004. Zur Einbettung der Bildungskämpfe in einen weiteren geschichtlichen Kontext vgl. Clark 2003.

dem Bildungsbereich zu verdrängen. Die Kirche konnte so ihren Einfluss im Erziehungswesen im Großen und Ganzen bewahren.

Die bildungspolitischen ‚Kulturkämpfe‘ fanden ihren Höhepunkt in den Jahren der Zweiten Republik (1931-1936/39). Durchgreifende republikanische Neuordnungsversuche des Bildungswesens trafen auf den erbitterten Widerstand des katholischen Lagers. Die erste linksbürgerlich-sozialistische Regierung verabschiedete 1931 eine umfassende Bildungsreform, mit der die Kirche endgültig aus dem Bildungsbereich verdrängt werden sollte. Der Religionsunterricht an staatlichen Schulen wurde abgeschafft, den religiösen Orden die Lehrerlaubnis entzogen und der Jesuitenorden verboten.¹² Gegen diese Reformbemühungen mobilisierte die Katholische Kirche mit großen Massenkundgebungen, Unterschriftenaktionen und Petitionen. Besonders in den Regionen Spaniens, in denen die Kirche einen starken Einfluss ausübte, weigerten sich Bürgermeister, Gemeinderäte und Teile der Elternschaft die Reformen umzusetzen.¹³ Der Schlagabtausch zwischen katholischen und republikanisch-laizistischen Politikern setzte eine umfassende Mobilisierung von Pädagogen, Publizisten, Lehrern und Eltern in Gang, die im Sommer 1936 in die blutigen Auseinandersetzungen des Bürgerkrieges mündete. Die Ausmaße des Konflikts und die Heftigkeit, mit der die gegensätzlichen Auffassungen aufeinander trafen, deuten darauf hin, dass es in den Kämpfen nicht nur um die Frage des Religionsunterrichtes ging, sondern Grundfragen der Beziehung zwischen Individuum, Staat und Gesellschaft verhandelt wurden. Der Wandel katholischer Bildung und Erziehung muss vor dem hier sehr knapp beschriebenen Hintergrund scharfer Konkurrenz und Konfrontation verstanden werden.

3 Katholische Bildung und Erziehung um 1900: Tradition, Krise und erste Reformansätze

In den Jahrzehnten vor 1900 lassen sich zwei Hauptströmungen katholischer Bildung und Erziehung unterscheiden. An den Volksschulen, und damit für die überwältigende Mehrheit der Kinder, dominierte eine Pädagogik, die als

¹² Vgl. Boyd 1997, S. 194-210; Pérez Galán 1975; Molero Pintado 1991; Sánchez Rodríguez 2003.

¹³ Vgl. Vincent 1996a, S. 36-51. Aber auch in Regionen mit einer deutlichen republikanisch-sozialistischen Mehrheit stießen die Reformen auf heftigen Widerstand; vgl. Moreno Seco 1995, S. 44-48.

bürgerlich-katholisches Modell bezeichnet werden kann. Religiöse Unterweisung war in diesem Modell eng mit national-patriotischer verbunden und nahm eine dienende Rolle in einer umfassenderen bürgerlichen Charakterbildung ein. Religions- und Moralunterweisung waren in diesem Modell weitgehend deckungsgleich. Durch die Vermittlung eines breiten Tugendkanons und die Übung christlicher *caritas* sollten der Charakter der Heranwachsenden veredelt und den Schülern Mittel an die Hand gegeben werden, ein sittliches, auf das Gemeinwohl ausgerichtetes Leben zu führen. Darüber hinaus diente religiöse Bildung und Erziehung als Lebensratgeber: Religion „erweckt in uns karitative Gefühle, [...] tröstet und stärkt uns in Stunden des Unglücks, sie erlaubt uns, mit Gleichmut die Mühsale des Lebens zu ertragen und füllt uns mit den heroischsten Tugenden“¹⁴. Die Unterordnung unter den göttlichen Willen sollte die Schüler befähigen, kirchliche und weltliche Autoritäten als legitim anzuerkennen und egoistische Interessen zurückzustellen. Die Vereinigung katholischer Lehrer fasste dieses Verständnis von religiöser Bildung und Erziehung 1913 in einer exemplarischen Stellungnahme zusammen. Religiöse Unterweisung sei das beste Mittel, „dem Vaterland eine moralische Grundlage zu geben, da sie zu Anerkennung von Autorität und Respekt vor fremdem Eigentum hinleitet, die Bande zwischen Reich und Arm stärkt und die Liebe zur Arbeit weckt“¹⁵. Es ist nicht erstaunlich, dass Formen religiöser ‚Schwärmerei‘ von den Verfechtern dieses Modells mit tiefem Misstrauen betrachtet wurden.¹⁶

Da religiös-sittliches Handeln als das Ergebnis von vernünftiger Einsicht und gutem Willen verstanden wurde, erfolgte religiöse Unterweisung fast ausschließlich durch die Ansprache des Intellekts. Die Erläuterung und das anschließende Memorieren des Katechismus bildete das primäre pädagogische Mittel. Daneben sollten Eltern und Erzieher durch vorbildliches Handeln wie etwa die dezente Unterstützung Bedürftiger den Kindern helfen, die religiösen Lektionen zu verinnerlichen und ein christlich-tugendhaftes Leben einzuüben.¹⁷ Erziehung durch Beispiel war auch das Ziel der religiös-moralisierenden Fabeln, die Lesebücher und frühe Kinderzeitschriften bevöl-

¹⁴ Roviralta: Educación Moral. In: El Magisterio Español, 31.3.1900. Alle Übersetzungen aus dem Spanischen durch den Autor.

¹⁵ Por la Enseñanza Cristiana. In: La Enseñanza Católica, 9.4.1913.

¹⁶ Vgl. Roviralta [s. Fn. 14]. Das religiöse Gefühl, so heißt es hier, dürfe „weder in Monomanie noch in Fanatismus“ abgleiten.

¹⁷ Vgl. M.X.: Cómo se educan hijos felices. In: El Magisterio Español, 6.6.1900.

kerten. Bis zum Ersten Weltkrieg mündeten fast alle Geschichten für Kinder in moralische Reflexionen. Ein Artikel über das selbstlose Verhalten eines Kindes in der Zeitschrift *Los Niños*, die sich in den 1880er Jahren „der intellektuellen und moralischen Erziehung der Kinder“ verschrieben hatte, schloss beispielsweise wie folgt: „Meine Kinder, es gibt in der Welt eine Freude, die reiner und wohlgefälliger ist als alle anderen und zur süßesten Zufriedenheit führt. Diese Freude besteht darin, soviel Gutes wie möglich zu tun.“¹⁸ In der Habitualisierung christlichen Verhaltens konnte ein Übermaß an Wissen ebenso schaden wie ein Übermaß an religiösem Gefühl. Angesichts der pädagogischen Revolutionen um 1900 warnten katholische Pädagogen entsprechend vor einer Überbetonung der Schülerpersönlichkeit und von Wissensinhalten. Diese seien geeignet, menschliche Eitelkeit und Überheblichkeit anzustacheln und eine emotionale Bindung an die Gesetze Gottes zu erschweren.¹⁹

Allein für eine Minderheit von Schülern sahen katholische Pädagogen vor 1900 eine weitergehende religiöse Unterweisung vor, die deutlich über die bürgerliche Moralerziehung an den Volksschulen hinausging. An den katholischen Internaten, an welchen die Kinder der oberen sozialen Schichten unterrichtet wurden, war die religiöse Bildung und Erziehung sehr weitgehend an der klösterlichen Novizenausbildung ausgerichtet. Über die neun Monate des Schuljahres getrennt von ihren Familien und der Außenwelt, deren Einflüsse als korumpierend verstanden wurden, näherte sich das Leben der Schüler demjenigen angehender Ordensbrüder und -schwestern an.²⁰ Zwar nahm die christlich-bürgerliche Charakterbildung ebenfalls einen breiten Raum ein, die religiöse Bildung und Erziehung blieb jedoch nicht dabei stehen. Vielmehr versuchten etwa die einflussreichen Jesuitenkollegien das gesamte Leben der Kinder mit Religion zu durchtränken. Das Leben der Schüler war geprägt durch ständige Gebete, tägliche Teilnahme am Gottesdienst, regelmäßige religiöse Vorträge und eine Vielzahl devotionaler Praktiken wie Andachten, Vigilien und Umzüge. Insbesondere an den häufigen christlichen Feiertagen stand das gesamte Internatsleben im Zeichen religiö-

¹⁸ Caridad. In: *Los Niños* I, I.I.1883.

¹⁹ Vgl. Amador Conde: *Variedad y armonía*. In: *El Magisterio Español*, 21.3.1900.

²⁰ Einen guten Überblick über Pädagogik und erzieherische Praxis der Jesuitenschulen im 19. Jahrhundert gibt Revuelta González 1998. Zur Ähnlichkeit mit der Novizenausbildung vgl. ebd., S. 304. Vgl. weiterhin Yetano 1988; zu einzelnen Erziehungsorten und -schulen Gallego 1981; Lull Martí 1997.

ser Verrichtungen. Die ständigen Andachtspraktiken sollten die Kinder in eine unmittelbare, familiäre Verbindung zu Jesus, Maria und ausgesuchten Heiligen als Verkörperungen der göttlichen Transzendenz treten lassen und sie in einem Prozess spiritueller Vervollkommenung der jenseitigen Erlösung schon im Diesseits annähern: „Der Kontakt zu den himmlischen Gestalten konstituierte ein grundlegendes Element der religiösen Erziehung.“²¹ Die Ausrichtung auf Gott sollte das gesamte Leben der Kinder bestimmen.

Um 1900 gerieten die beiden dargestellten Modelle der Erziehung aus mehreren Gründen in eine Krise. Im Rahmen der grundsätzlichen Auseinandersetzung mit den Leistungen des Bildungssystems in der Folge des Fiaskos von 1898 setzte, *erstens*, eine allgemeine pädagogische Kritik an der herkömmlichen Religionserziehung ein. Führende Intellektuelle und Pädagogen bemängelten ihre emotionale Eintönigkeit und Lebensferne. Statt selbstbewusste, entscheidungsfreudige Bürger, Soldaten und Unternehmer zu formen, wie sie nun zur Regeneration Spaniens für notwendig erachtet wurden, brächten die Memorierübungen unselbstständige und in realitätsfernen sophistischen Argumentationen gefangene Untertanen hervor.²² Den Klagen schlossen sich viele kirchennahe Pädagogen an, die auch der religiösen Erziehung an den Internaten eine unverantwortliche Weltabgewandtheit vorwarfen. Sie kritisierten zudem, dass Devotionsübungen und Rituale eine nur oberflächliche und wenig dauerhafte Religiosität erzeugten.²³

Die aufkommende innerkirchliche Kritik an der katholischen Religionspädagogik war, *zweitens*, auch eine Reaktion auf die Konkurrenz durch alternative Konzepte von Religiosität, wie sie nach 1900 von kirchenkritischen Pädagogen zunehmend diskutiert wurden. Eine wichtige liberale Reformströmung, wie sie etwa im Umkreis der Zeitschrift *La Escuela Moderna* anzutreffen war, wollte zwar, anders als eine kleine Gruppe radikaler Religionsgegner, Religion nicht vollständig aus den Schulen verbannen, entwarf jedoch in der Tradition älterer idealistischer und romantischer Bildungskonzepte ein Modell religiöser Unterweisung, das in deutlicher Opposition zur katholisch-dogmatischen Auffassung des Religionsunterrichts stand. Religiö-

²¹ Revuelta González 1998, S. 323.

²² Vgl. Martín Chico y Suárez: Cooperación del alumno en la obra educativa. In: *El Magisterio Español*, 27.6.1900; ähnlich Manuel Polo de la T. Toribio: Dos Conferencias (dadas en la Escuela Normal Central de Maestros, 19/20.7.1900). In: *La Escuela Moderna* 115, Oktober 1900, S. 241-255.

²³ Zur katholischen Selbstkritik vgl. Revuelta González 1998, S. 351f.

se Bildung sollte sich nach Auffassung dieser liberalen Pädagogen nicht auf die Lehre kirchlicher Dogmen und christlicher Tugenden, sondern auf die Entfaltung des im Menschen angelegten göttlichen Kerns beziehen. Die Grenzen zwischen religiöser und allgemeiner ästhetisch-moralischer Bildung wurden fließend – was in der Tendenz auf einen Bedeutungsverlust des Religionsunterrichtes hinauslief –, und der konfessionelle Charakter religiöser Vermittlung verlor allmählich seine Selbstverständlichkeit. In einem Vortrag an der *Escuela Normal Central de Maestros* im Juli 1900 in Madrid verwahrte sich der Pädagoge Manuel Polo de la T. Toribio zwar zunächst gegen Vorwürfe katholischer Kreise, er würde in seiner Schule „den Katechismus aus dem Fenster werfen“, und verteidigte seine Art des Bibelunterrichts, entwarf im Folgenden aber ein deutlich gegen die Amtskirche und ihre Dogmen gerichtetes Programm religiöser Unterweisung als Teil einer allgemeinen, konfessionsunspezifischen moralischen Bildung.²⁴ In ähnlicher Weise argumentierte der in Spanien intensiv rezipierte französische Pädagoge Ferdinand Buisson. Auch für ihn bildeten Schule und Religion keine Gegensätze. Jedoch stand diese Religion in einem scharfen Gegensatz zum zeitgenössischen katholischen Verständnis. Die Lehrer sollten nicht die kirchlichen Dogmen vermitteln, sondern vielmehr eine „heilige Atmosphäre“ schaffen und die Schüler „das Evangelium selbst atmen lassen [und sie] mit Gott durchtränken“. Inhalt der religiösen Lehre sollte entsprechend nicht der „Gott der Bilder und Formen“, sondern ein nicht näher definierter „Gott des Geistes und der Wahrheit“ sein.²⁵

In Reaktion auf Kritik und Konkurrenz versuchten sich katholische Pädagogen seit den 1890er Jahren an einer grundlegenden Reform religiöser Bildung und Erziehung. Gemeinsames Ziel der verschiedenen Bewegungen war es, eine intensivere, dauerhaftere religiöse Prägung der Kinder zu erreichen und diese dadurch enger an die Kirche zu binden. Die innerhalb des spanischen Katholizismus bis in die 1950er Jahre intensiv rezipierte Reformpädagogik des Paters Andrés Manjón stellte den bedeutendsten frühen Reformversuch dar. In ihrer Neufassung religiösen Unterrichts nahm sie eine aufschlussreiche Zwischenstellung zwischen den älteren Modellen und denjeni-

²⁴ Vgl. Polo de la T. Toribio [s. Fn. 22].

²⁵ F. Buisson: La Educación de la Voluntad (Conclusión). In: La Escuela Moderna 107, Feb. 1900, S. 81-102, hier S. 101f.

gen späterer Jahrzehnte ein.²⁶ Manjón erlangte landesweite Berühmtheit, nachdem er 1889 in Granada neuartige Armenschulen (*escuelas del Ave María*) gegründet hatte. Sein pädagogischer Neuansatz bestand darin, dass er durch die aktive Beteiligung der Kinder am Unterricht, die Aufwertung des Spiels und der Körperbewegung in der Wissensvermittlung – der Unterricht fand an der freien Luft statt – das Lernen im Allgemeinen und die kindliche Religiosität im besonderen auf eine neue Grundlage stellen wollte. So verband er etwa Memorierübungen mit Laufbewegungen. So spektakulär Zeitgenossen seine Armenschulen jedoch erschienen, blieben sie trotz methodischer Neuansätze doch dem älteren katholisch-bürgerlichen Modell enger verhaftet, als es auf den ersten Blick erscheint. Religiöse Unterweisung vermittelte weiterhin einen bürgerlichen Tugendkanon und karitative Praktiken. Der Katechismus bildete die Grundlage des Unterrichts. Sein Erlernen wurde durch die neuen Memoriertechniken nicht abgeschafft, sondern nur durch die Aufnahme spielerischer Elemente erleichtert und effektiver gestaltet.²⁷

Neu war in Manjóns Schulen jedoch die Verbindung von Religion und nationaler Erneuerung, wie sie sich besonders in einem Tutorenprogramm zur Förderung kindlicher Religiosität niederschlug. Kinder aus wohlhabenden Familien sollten in dem Programm die Patenschaft über ein Armenkind übernehmen. Während leistungs- und verhaltensabhängige Almosen das Straßenkind zur Übernahme eines christlichen Lebensstils ermunterten, sollte das wohlhabende Kind durch den Umgang mit vom Schicksal weniger verwöhnten Altersgenossen christliche Demut und Agape lernen. Ziel war eine wachsende Erkenntnis wechselseitiger spiritueller Abhängigkeit und, damit eng verbunden, die religiöse Läuterung beider Kinder.²⁸ Religiöses Lernen war hier Teil eines neuartigen sozialutopischen Projektes, mit dem Manjón eine soziale Versöhnung und moralische Läuterung der spanischen Nation erreichen wollte.

²⁶ Vgl. Turin 1959, S. 321-37; Prellezo García 1969; Schweizer 1987; Álvarez Rodríguez 2003.

²⁷ Vgl. Luis Gayo de Valle: *Las escuelas Manjón en Granada*. In: *El Magisterio Español*, 24.3.1900. Vgl. auch Manjón 1900.

²⁸ Vgl. Andrés Manjón: *Caridad Educadora*. In: *El Magisterio Español*, 17.1.1900. Vgl. auch ders. 2003.

4 ‚Verbürgerlichung‘ katholischer Bildung und Erziehung nach 1900

Blieb die katholische Reformpädagogik Manjóns hinsichtlich ihrer Ziele in vielem noch dem traditionellen Modell bürgerlich-religiöser Pädagogik verhaftet, so setzte nach 1900 und beschleunigt seit Anfang der 1920er Jahre eine Erneuerungsbewegung ein, deren Inhalte, Ergebnisse und Grenzen ich im Folgenden etwas genauer skizzieren möchte. Grundlage und ersten Ausdruck dieser Erneuerung bildete die Homogenisierung der pädagogischen Anstrengungen innerhalb des spanischen Katholizismus. An der Jahrhundertwende war die katholische Schulbildung weder organisatorisch noch in Bezug auf ihre Methoden und Inhalte so einheitlich, wie ihre Gegner oft behaupteten. Die katholischen Schulen unterstanden einer Vielzahl religiöser Orden, die sich an sehr unterschiedliche Bevölkerungsgruppen wandten, unterschiedliche pädagogische Ziele verfolgten und unterschiedliche Schulregime installierten. Unter dem Konkurrenzdruck der liberalen Reformbewegungen bildete sich jedoch allmählich ein einheitliches katholisches Bildungsmilieu heraus.²⁹ Nachdem eine erste Initiative zur Schaffung einer übergreifenden katholischen Bildungsorganisation im Jahr 1911 noch an innerkatholischen Gegensätzen gescheitert war, bedeutete die Gründung des nationalen Interessenverbandes der *Federación de Amigos de la Enseñanza* (Vereinigung der Bildungsfreunde) 1929 und das Erscheinen der Zeitschrift *atenas* seit dem Frühjahr 1930 einen grundlegenden Schritt der Vereinheitlichung.³⁰ Organisation und Zeitschrift übernahmen die Rolle raum- und organisationsübergreifender Kommunikationsmedien moderner katholischer Bildung. Eine katholische Bildungsöffentlichkeit nahm Gestalt an, die eng in internationale Debatten eingebunden war und auf den Alltag in den katholischen Schulen einwirkte.³¹

Katholische Bildungsvorstellungen und -praktiken wandelten sich unter dem Einfluss zweier widersprüchlicher Tendenzen. Erstens lässt sich in Re-

²⁹ Vgl. zu den Anfängen Turin 1959, S. 338f.

³⁰ Vgl. Viñao 2004, S. 101-10; Bartolomé Martínez 1996b, S. 187-195; Bartolomé Martínez/Hernández Crespo 1985. Die Integration einer katholischen Bildungsöffentlichkeit zeigte sich seit 1933 auch in der Veröffentlichung eines Bildungsjahrbuches, das einen Überblick über das katholische Bildungswesen und eine Synthese katholischer Pädagogik anstrebte.

³¹ Vgl. als programmatischen Text *A modo de presentación y programa*. In: *Atenas* 1, 15.4.1930. Zum Einfluss der *Federación* vgl. Yela 1996, S. 293.

aktion auf veränderte Interessen des städtischen Bürgertums als dem Hauptkunden der katholischen Bildungseinrichtungen eine ‚Verbürgerlichung‘ der katholischen Privatschulen beobachten. Zweitens unternahmen kirchennahe Pädagogen im Rahmen einer umfassenderen gesellschaftlichen Rechristianisierungsoffensive eine Erneuerung religiöser Bildung und Erziehung, die auf eine stärkere Verinnerlichung und ein aktives, apostolisches Christentum zielte. Diese Erneuerung beinhaltete auch eine Aneignung reformpädagogischer Elemente.

Als erstes muss eine Entwicklung beschrieben werden, die ich als ‚Verbürgerlichung‘ der katholischen Bildungseinrichtungen bezeichnen möchte. Mit dem Begriff sollen eine Öffnung der Schulen hin zur modernen Industriegesellschaft und eine allmähliche Liberalisierung des Schulregiments bezeichnet werden. Zunächst: Die Grenzen zwischen den Schulen und ihrer gesellschaftlichen Umwelt wurden durchlässiger. Die Schulleitungen weiteten die anfangs rigide beschränkten wöchentlichen und jahreszeitlichen Ausgeh- und Besuchszeiten für die Internatsschüler aus, und die Schulen nahmen nun vermehrt auch Tagesschüler auf.³² War Schülern der Eintritt in ein katholisches Internat um die Jahrhundertwende noch wie ein ‚Schritt in eine andere Welt‘ vorgekommen, der durch Übergangsriten wie den Schnitt der Haare und die Zuweisung neuer Kleidung betont worden war, so unterschied sich der Tagesablauf eines Tagesschülers am Madrider Kolleg *El Pilar* in den 1930er Jahren, der mittags zu Hause aß, nur wenig von dem seiner Altersgenossen an staatlichen Sekundarschulen.³³ Aber auch für die Internatsschüler veränderten sich die materiellen Lebensbedingungen. Anders als in den Jahrzehnten zuvor gehörten in den 1920er Jahren Heizungen und warmes Wasser zunehmend zur Standardausstattung der Schulen und allmählich setzte sich die Unterbringung der Internatsschüler in Einzel- oder Doppelzimmern gegenüber der Einquartierung in großen Schlafsälen durch.³⁴

Häufige Exkursionen und Ausflüge, die in den 1920er Jahren zu einer regelrechten Modeerscheinung wurden und die Schüler nicht nur an christliche Stätten, sondern auch an profane Orte wie Industriebetriebe oder Börsen

³² Vgl. Yetano 1988, S. 229, 235; außerdem Revuelta González 1998, bes. S. 543ff.

³³ Zum alten Modell siehe die autobiographischen Aufzeichnungen von Gaziel 1958, S. 75-78 (zitiert nach Yetano 1988, S. 315-318). Den typischen Schultag eines Sechstklässlers in den 1930er Jahren beschreibt Labor Literaria de 6. Año. In: *El Pilar. Revista colegial* 59, Juni 1935, S. 42-45.

³⁴ Vgl. Yetano 1988, S. 238.

fürten, unterstreichen die Öffnungstendenzen. Auch die Erweiterung des Fächerkanons durch die Einführung ökonomischer Fächer und kaufmännischer Abschlüsse stand in diesem Zusammenhang. Es erschien den katholischen Erziehern nun als ein wichtiges Ziel, die Schüler in einen „unmittelbaren Kontakt mit der Realität“ zu bringen.³⁵ Damit entsprachen sie zum einen Wünschen der Eltern nach einer wirklichkeitsnahen Ausbildung, zum anderen aber auch neuen Erziehungsinteressen der Kirche. Um die angestrebte Rechristianisierung Spaniens zu erreichen, forderte diese nun die Heranbildung moderner Apostel, die aktiv in der zeitgenössischen Gesellschaft wirken sollten.³⁶

Die Neuausrichtung des Unterrichts ging einher mit einer Liberalisierung des Schulregimes. Die am Klosterleben orientierte Ordnung der katholischen Internate im 19. Jahrhundert war dadurch gekennzeichnet gewesen, dass sie das Leben der Schüler einer strikten Reglementierung unterworfen hatte. In den Jesuitenschulen waren viele Orte und Zeiten im Tagesablauf beispielsweise mit Schweigegeboten belegt, die Kinder durften nicht alleine über die Flure gehen und die Bewegungen der Schüler wurden durch das Schlagen kleiner Glocken vorgegeben.³⁷ Angesichts der beabsichtigten totalen Kontrolle über den Schülerkörper ist es nicht verwunderlich, dass selbst katholische Pädagogen im Rückblick das Schulregiment der Jahrhundertwende als „Gefängnisregime“ beschrieben.³⁸ Nach 1900 erfolgte jedoch schrittweise eine Abkehr vom strengen, militärähnlichen Reglement. Der körperliche Drill wurde abgeschwächt und den Schülern vermehrt die Möglichkeit zu freier Bewegung und Spiel eingeräumt. Einen Hinweis darauf, in welchem Maße rigide Erziehungsmethoden in den 1930er Jahren in Frage gestellt wurden, liefert die ausführliche Debatte des Disziplinarregimes in den einschlägigen katholischen Zeitschriften. Die Vertreter einer disziplinbetonten Schulerziehung sahen sich zunehmend in die Defensive gedrängt. Der prominente Pädagoge Rufino Blanco fühlte sich beispielsweise 1936 genötigt, Eltern und Lehrer daran zu erinnern, dass die Schule nicht nur Freude, sondern auch

³⁵ A. Martínez de la Nava: Las Excursiones Escolares. In: Anuario de educación y enseñanza católica en España 1935/36, S. 81-87.

³⁶ Vgl. zum politischen Kontext Vincent 1996b.

³⁷ Vgl. Gaziel 1958, S. 75 (zitiert nach: Yetano 1988, S. 315); P.M. Quera, S.J.: La estela de una institución centenaria, S. 81-90 (zitiert nach: Yetano 1988, S. 318-25); mit einzelnen Beispielen Revuelta González 1998, S. 539-550, besonders S. 546f.

³⁸ Vgl. Enrique Herrera Oria: La crisis de hombres en España. In: Atenas 22, 15.7.1932.

Schmerz bereiten müsse, um die Schüler auf das Leben als Ganzes vorzubereiten.³⁹ In ähnlich defensiver Weise versuchte die Schulleitung des Kollegs *El Pilar* seine Erziehungsmethoden vor der Elternschaft zu rechtfertigen. Die Pädagogen beklagten sowohl den Unwillen der Schüler, sich den disziplinarischen Anordnungen der Schule zu unterwerfen, als auch eine mangelnde Kooperation von Seiten der Eltern. Deren Ansicht, dass „die Schule ein Paradies auf Erden sein solle, in dem alles ohne Schwierigkeiten und Arbeit zu erreichen sei“, behindere die Durchsetzung selbst elementarer Verhaltensregeln.⁴⁰

Die Annäherung der katholischen Schulen an die bürgerlich-städtische Moderne wurde nicht unerheblich durch den Konkurrenzkampf unter den Privatschulen um zahlungskräftige Schüler gefördert. Die Schulgebühren stellten die wichtigste Einnahmequelle der Orden dar, die als Privatunternehmen auf dem Bildungsmarkt tätig waren. In den dreißiger Jahren mussten Eltern jährlich zwischen 1.000 und 2.000 Peseten zahlen, wollten sie ihr Kind auf eine der prestigeträchtigen Privatschulen schicken. Zum Vergleich: Ein einfacher Angestellter verdiente oft nicht mehr als 150 Peseten monatlich.⁴¹ Zwar behielten sich die religiösen Orden pädagogische Autonomie vor, de facto waren die katholischen Schulen jedoch von ihrer bürgerlichen Kundschaft abhängig. Längerfristig ließen sich die Wünsche der Eltern schwer umgehen, zumal diese in den größeren Städten zwischen einem reichhaltigen katholischen Schulangebot wählen konnten. Es ist vor diesem Hintergrund nicht erstaunlich, dass die konfliktträchtige Frage der Zusammenarbeit mit den Eltern einen zentralen Gegenstand der pädagogischen Debatten an den Schulen darstellte.⁴²

Um Schüler zu gewinnen, erwiesen sich die katholischen Schulen als anpassungsbereit, selbst hinsichtlich der pädagogischen Methoden. Scheinbar

³⁹ Vgl. D. Rufino Blanco: *Del Album de un curioso*. In: Hogar Antoniano 45, April 1936.

⁴⁰ Z.: *El Arte de Educar: El Esfuerzo, Verdadera Palanca de Educación*. In: *El Pilar. Revista colegial* 60, Nov. 1935.

⁴¹ Vgl. die Anzeigen im *Anuario de educación y enseñanza católica en España 1934/35* und *1935/36*. Zum späten 19. Jahrhundert *Revuelta González* 1998, S. 170-178; zum Angestelltegehalt vgl. Menor J.L. *Bueno Trejo* (10/1932), *Tribunal Tutelar de Menores de Madrid* 62, AGA.

⁴² Die Kritik an einer ungenügenden oder falschen Erziehung im Elternhaus war ein verbreiteter Topos der Schulzeitungen; vgl. etwa *El Arte de Educar: Lo que han de saber los padres*. In: *El Pilar. Revista colegial*, 7, o.D. [1923].

unbeeindruckt von den heftigen politischen Konflikten um ihre Existenz gaben sich die Schulen in Werbeanzeigen Anfang der 1930er Jahre ein ausgesprochen modernes Image. Sie wiesen immer wieder darauf hin, dass sie „den Anforderungen der modernen Welt“ entsprächen, präsentierten ihre moderne Ausstattung, die nun auch naturwissenschaftliche Kabinette, Tennisplätze und Turnhallen umfasste, und betonten die Modernität ihrer pädagogischen Methoden.⁴³ Eine Madrider Schule pries ihre Bildung und Erziehung „als umfassender und moderner, als es noch vor einigen Jahren üblich war“. Auf ähnliche Weise betonte eine Mädchenschule in Barcelona die Verwendung „der modernsten Unterrichtsmethoden“ und ein anderes Mädcheninternat der Stadt bot sogar wahlweise Klassen an, die der Pädagogik Maria Montessoris folgten.

Auch vor dem Vorschul- und Primarbereich machte der Wandel nicht halt. Eine von Franziskanerinnen geleitete und 1930 eingeweihte Madrider Armenschule legte beispielsweise auf neue Weise Wert auf eine kindgerechte Ausgestaltung der Klassenzimmer, an der die Schüler selbst mitwirkten, und eine aktive Einbeziehung der Schüler in den Unterricht. Sinnfälliger Ausdruck dieser auch von Zeitgenossen wahrgenommenen Erneuerung war die Verwendung neuer didaktischer Materialien der Montessori-Pädagogik.⁴⁴

Dieser Wandel entsprach wesentlich dem Bemühen, neuen Elternwünschen entgegenzukommen und auch der verstärkten Konkurrenz der öffentlichen Schulen durch eine Verbesserung des Bildungsangebots zu begegnen. Weniger Innovationsdruck übten die Eltern jedoch hinsichtlich der religiösen Unterweisung ihrer Kinder aus. Im Anschluss an die ältere Tradition scheinen die bürgerlichen Familien Religion hauptsächlich als Teil der bürgerlichen Charakterbildung und als notwendiges Gegengewicht zu den Verlockungen der modernen Gesellschaft verstanden zu haben. Darauf deuten die Werbetexte der Schulen hin, die religiöse Bildung und Erziehung in erster Linie als moralische Unterweisung im Sinne einer Achtung der traditionellen Autoritäten Familie, Kirche und Staat darstellten. Die besondere Attraktivität der katholischen Schulen für große Teile des spanischen Bürgertums bestand wohl gerade in der Form einer kontrollierten Moderne, welche

⁴³ Dieses und die folgenden Zitate sind Werbeanzeigen der jeweiligen Schulen entnommen, die im *Anuario de educación y enseñanza católica en España* 1935/36 abgedruckt sind.

⁴⁴ Vgl. Maria de Madariaga: Una gran obra social. In: Ellas. Semenario de las mujeres españolas, 26.6.1932.

die Schulen offerierten. Die durchaus im Zentrum stehende Einführung in die moderne Industriegesellschaft sollte durch eine starke Betonung von religiös-moralischer Erziehung eingehegt werden.

5 Kinderpsychologie und apostolisches Christentum

Die ‚Verbürgerlichung‘ der katholischen Schulen stellte aber nur einen Impuls im komplexen Wandel katholischer Bildung und Erziehung dar. Eingebunden in eine gesamt katholische Mobilisierung gegen die säkulare Moderne bemühten sich daneben katholische Pädagogen, Schulleiter und Lehrer um eine neuartige Intensivierung religiöser Bildung und religiösen Lebens an den Schulen. Die scharfe Konkurrenz mit liberalen Strömungen um die politisch-kulturelle Prägung der spanischen Kinder wirkte als Motor für eine intensivierte Hinwendung zum individuellen Kind und seinen Interessen sowie der Rezeption zeitgenössischer Kinderpsychologie. Die Diskussion über eine Neuausrichtung katholischer Pädagogik – dies muss betont werden – blieb zunächst auf eine kleine Gruppe von Erziehern begrenzt. Insbesondere an den Mädchenschulen und den Armenschulen scheinen ältere Bildungs- und Erziehungsmodelle nur langsam den Neuerungen Platz gemacht zu haben, die in erster Linie auf die gesellschaftlichen Eliten zielten. Doch gewann das neue Modell spätestens in den 1930er Jahren Einfluss auf das weitere katholische Milieu und stellte schließlich den Hauptstrom katholischer Pädagogik dar.

Ausgangspunkt des pädagogischen Wandels war eine kritische Überprüfung der eigenen Bildungs- und Erziehungsleistungen. Diese, darin waren sich bald die meisten führenden Pädagogen einig, genühten immer weniger den hohen Ansprüchen, welche die politisch-gesellschaftlichen Umstände an sie stellten. Der in langen Berichten diagnostizierte Rückgang katholischen Einflusses in der Gesellschaft und das Vordringen einer betont laizistischen, liberalen Pädagogik verlieh der Reform katholischer Bildung und Erziehung höchste Dringlichkeit, wollte man Herzen und Köpfe der Spanier für den katholischen Glauben zurückerobern.⁴⁵ Auch eine intensive katholische Beschulung, das wurde angesichts der politischen Kämpfe schmerzlich empfunden, mündete nur selten in ein öffentlich bekenndes und praktisch wirksames Christentum, das als neue Zielvorstellung nun die Bildungsanstrengun-

⁴⁵ Vgl. zusammenfassend Herrera Oria [s. Fn. 38].

gen leitete. Viele Pädagogen beobachteten mit Sorge, dass die Mehrzahl der männlichen Schüler nach dem Ende der Schulzeit kaum mehr für eine aktive Beteiligung in den zahlreichen neuen Laienorganisationen und kirchlichen Initiativen zu gewinnen waren. Viele Katholiken zogen sich etwa nach Schulabschluss aus dem aktiven religiösen Leben mit dem Hinweis zurück, sie seien in ihrer Schulzeit oft genug in die Messe gegangen.⁴⁶ Doch auch innerhalb der katholischen Lehrerschaft verloren die traditionellen Methoden an Zustimmung. In welchem Maße die katholische Bildung und Erziehung unter Druck geriet, zeigt die Beobachtung einer Pädagogin, dass „bestimmte katholische Erzieher sich nur zögerlich in Schrift und Wort zu den großen pädagogischen Idealen des Katholizismus äußern. [...] Sie haben Angst, verspottet zu werden [und] befürchten, dass ihre Arbeit nicht wissenschaftlich sei.“⁴⁷

Eine Erklärung für den geringen Einfluss der Schulen auf die religiöse Praxis der Schüler jenseits der Schulmauern suchten die führenden Pädagogen zunehmend in der Unterrichtspraxis. Die traditionelle katholische Bildung und Erziehung erschien ihnen immer weniger zeitgemäß. Klagen, dass die Schulen zu sehr an äußerem Gehorsam, kaum aber an der inneren Einstellung der Schüler interessiert seien, fanden sich nun häufig in katholischen Zeitschriften. Warum, fragte etwa ein katholischer Pädagoge, müssten Kinder in der Kirche stocksteif sitzen, wenn diese Maßnahme doch nur zu Langeweile und einer schleichenden Entfremdung von religiösen Ritualen führe.⁴⁸ Eine dauerhafte katholische Charakterbildung, davon waren nun immer mehr Erzieher überzeugt, könne demgegenüber nur dann gelingen, wenn sie die besondere Persönlichkeitsstruktur des Kindes berücksichtige und sich der Unterricht an ihr orientiere. Die Herausforderung durch säkulare Bildungs- und Erziehungsmodelle erhöhte die didaktischen Ansprüche an die eigene Praxis.

Das gesteigerte religiös-politische Interesse an der Person der Schüler ging mit einem Wandel des katholischen Verständnisses von Kindheit einher. Gegenüber älteren religiös-moralischen Sichtweisen, die in Kindern entweder als mit einer Christus-gleichen Reinheit ausgestattete Engelwesen oder zu

⁴⁶ Vgl. Jesús Martínez Hernández: La Liturgia y los ‘Scouts’ Católicos. In: Anuario de educación y enseñanza católica en España, 1935/36, S. 39-42, hier S. 41.

⁴⁷ María-Díaz Jiménez: Pedagogía Católica. In: Boletín de la Institución Teresiana 252 (March 1936).

⁴⁸ Vgl. Hernández [s. Fn. 46], S. 41.

bekehrende Wilde gesehen hatten, gewann langsam eine psychologische Sichtweise Einfluss. Kindheit als Entwicklungsphase wurde auf neuartige Weise problematisch. Aufsätze mit Titeln wie „Verstehen wir eigentlich unsere Kinder?“ wiesen auf eine bislang zu wenig berücksichtigte Komplexität des Innenlebens der Kinder hin und forderten „exaktes Wissen über die spezifische Seinsweise des Schülers, mit anderen Worten seine Individualpsychologie“ zu gewinnen.⁴⁹ Einzelne katholische Schulen begannen damit, psychologisch-pädagogische Labors einzurichten, um die Entwicklung ihrer Schüler auf neue Weise studieren und „vollständige Psychographien“ der Kinder erstellen zu können.⁵⁰ Der Wandel im Verständnis von Kindheit hatte weitreichende praktische Konsequenzen. So forderten nun führende Pädagogen einen Wechsel weg von der „militärischen Disziplin“, die eine wirkliche Persönlichkeitsbildung behindere, hin zu einer „Disziplin der Freiheit“, welche die Individualität des einzelnen Schülers respektiere.⁵¹ Die Lehrer der Schule *El Pilar* wollten zwar ein „vernünftiges Maß“ an Ordnung gewahrt sehen, doch müsse den Schülern auch Raum gewährt werden, im Rahmen der Schulordnung ihre eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Ein Unterrichtsregime, das auf „dummer Unterwerfung und blindem Gehorsam“ beruhe, sei abzulehnen.⁵²

In besonderer Weise wurde die Religiosität des Kindes zum neuen Gegenstand psychologisch-pädagogischer Erörterungen. Es entspann sich in den katholischen Fachjournalen eine intensive Debatte über die religiöse Vorstellungswelt des Kindes und seine Fähigkeiten zur Aufnahme religiöser Vorstellungen und Inhalte. Eine religiöse Rezeptionsbereitschaft, so lautete ein repräsentativer Befund, sei in der Kindheit durchaus gegeben, nehme aber mit dem 11. Lebensjahr rapide ab. Gerade die ersten Schuljahre gelte es also für eine dauerhafte religiöse Charakterbildung zu nutzen.⁵³

⁴⁹ Mario Franco: Comprendemos a nuestros niños? In: *Atenas* 1, 15.4.1930; Fernando M.a Palmés, S.J.: “La organización psicológica de los establecimientos de enseñanza”. In: ebd.

⁵⁰ Vgl. ebd.; ferner Fallacimient de un ilustre Pedagogo: R.P. Domingo Lazaro (y Castro). In: *El Pilar. Revista colegial* 59, Juni 1935, S.11f.

⁵¹ Vgl. Herrera Oria [s. Fn. 38].

⁵² X.: Un Pensamiento Cristiano. Nuevo Curso. In: *El Pilar. Revista Colegial* 60, Nov. 1935, S. 2f.

⁵³ Vgl. Sergarte: Los Circulos de Estudios en un colegio. In: *Anuario de educación y enseñanza católica en España 1935/36*, S. 72-77.

Die neuen kirchlichen Anforderungen an religiöse Bildung und Erziehung, die Kritik an älteren Methoden und ein gewandeltes Bild des Kindes verhalfen neuen Praktiken zum Durchbruch. Die älteren Modelle von religiöser Bildung und Erziehung als Tugendschule und Lebenshilfe bzw. als spirituelle, asketische Vervollkommenung traten gegenüber dem neuen Ziel einer Orientierung kindlicher Subjektivität auf ein aktives, bekennendes Christentum in den Hintergrund. Die religiöse Unterweisung sollte auf ein apostolisch-missionarisches Handeln jenseits der Schulmauern ausrichten und starke Persönlichkeiten hervorbringen, die fähig waren, in einer Zeit tiefgreifender politischer und moralischer Krisen zu bestehen.⁵⁴ Die katholischen Schulen erhielten eine neue Aufgabe als „Ausbildungsstätten von Aposteln“ („viveros de apóstoles“) und Sektionen der Katholischen Aktion, jenes Dachverbandes, der in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts unter der Führung Roms eine politische Mobilisierung der katholischen Bevölkerung im Zeichen der Rechristianisierung vorantrieb. Die Schüler sollten von einem frühen Zeitpunkt an in die Tätigkeiten des politischen Katholizismus eingebunden werden, und zumindest eine Elite der Schüler sollte gezielt eine Ausbildung zu katholischen Agitatoren durchlaufen.⁵⁵

Um diese Ziele zu erreichen, gestalteten die katholischen Pädagogen die religiöse Bildung und das religiöse Leben an den Schulen um, mit Folgen für das gesamte Schulregime. Der Akzent verschob sich hin zu einer individuellen Aneignung religiöser Inhalte und, eng damit verbunden, einer stärker egalitären Struktur religiösen Lernens. An die Stelle einer Unterordnung des Schülers unter die religiöse Ordnung durch die Eingewöhnung von Routinen sollte die eigenständige Eroberung des christlichen Glaubens durch das individuelle Kind und seine freiwillige Assoziierung in religiöse Gemeinschaften treten. Angesichts der offensichtlichen Mängel der Memoriermethoden, aber auch der umfangreichen Devotionsübungen erschien allein eine aktive, freie Akzeptanz der religiösen Werte und Lebensweise durch die Schüler einen dauerhaften Erfolg der katholischen Bildung und Erziehung zu sichern. Es ist bezeichnend, dass sich katholische Pädagogen wie der Pionier moderner katholischer Mädchenbildung in Spanien, Pedro Poveda, schon früh gegen

⁵⁴ Eine ausführlichere Darlegung dieser Zielsetzung findet sich in: X.: *El Arte de Educar: El Esfuerzo, Verdadera Palanca de Educación*. In: *El Pilar. Revista colegial* 59, Juni 1935, S. 9f.

⁵⁵ Vgl. Herrera Oria [s. Fn. 38].

einen Zwang zur Teilnahme an religiösen Akten aussprachen und den Schülerinnen Wahlfreiheit gewähren wollten.⁵⁶

Der Religionsunterricht wurde neu ausgerichtet. Er sollte, wie es eine Denkschrift des einflussreichen katholischen Elternverbandes von 1935 erläuterte, „nicht mehr bloß eine auf den Verstand ausgerichtete Unternehmung“ sein, sondern die ganze Persönlichkeit des Schülers ansprechen.⁵⁷ Die christlichen Wahrheiten sollten nicht mehr bloß verstanden, sondern auch gefühlt werden. Zu diesem Zweck wurde der Unterricht in den unteren Klassen thematisch entschlackt, auf die Vermittlung der als unabdingbar erscheinenden Grundlagen des christlichen Glaubens konzentriert und didaktisch gegliedert. Eine altersgerechte Vermittlung sollte eine feste Verankerung der Religion gewährleisten.⁵⁸ Weiterhin gerieten Schülerinteressen auf neue Weise in den Blick. Dies zeigte sich am deutlichsten in einer Verlagerung des Unterrichts hin zur biblischen Geschichte als Hauptgegenstand religiöser Unterweisung an den Primarschulen. Die narrative Struktur des Alten und Neuen Testaments sowie die Attraktivität der Gestalt Jesus schienen den kindlichen Interessen und Lebensumständen angemessener zu sein als die trockenen Merksätze des Katechismus.⁵⁹

Die Neuausrichtung religiöser Bildung und Erziehung blieb nicht auf den Religionsunterricht beschränkt. Vielmehr erschien es den kirchennahen Pädagogen notwendig, dem gesamten Schulleben eine neue ganzheitlich-religiöse Prägung zu geben. Drohte eine Verfachlichung des Unterrichts religiöse Themen mehr und mehr aus dem Fachunterricht zu verbannen und auf den Religionsunterricht zu konzentrieren, so galt es nun, wie der katholische Elternverband 1935 erläuterte, „zusätzliche Wege der religiösen Unterweisung der Schüler“ jenseits des eigentlichen Unterrichts zu finden.⁶⁰ Das wichtigste Mittel, um eine „tiefgreifende religiöse Mentalität“ der Schüler zu erreichen, waren spirituelle Praktiken, die an die Meditationsübungen Ignati-

⁵⁶ Vgl. Pedro Poveda: *Ejecicios de Piedad* (1916). Zitiert nach Poveda 1964, S. 310.

⁵⁷ Vgl. *La Enseñanza Religiosa*. Ponencia presentada a la V Asamblea general de la Confederación Católica de Padres de Familia. In: *Anuario de educación y enseñanza católica en España 1935/36*, S. 56-64.

⁵⁸ Vgl. ebd.; ferner D. Juárez: *El estudio de la Religión en la segunda enseñanza*. In: *Razon y Fe* 102, 1933, S. 370-385.

⁵⁹ Vgl. *Catecismo Vivente*. In: *Boletín de la Institución Teresiana* 203 (Dez. 1931).

⁶⁰ Vgl. *La Enseñanza Religiosa* [s. Fn. 57].

us von Loyolas anknüpfen.⁶¹ In Nachahmung der Jesuitenkollegien organisierten die Schulen tägliche Meditationsphasen, ganze Meditationstage und mehrtägige spirituelle Exkursionen, die ganz der Intensivierung der religiösen Wahrnehmung gewidmet waren. Vorträge zu religiösen Themen wechselten sich mit Zeiten individueller Einkehr und Gebeten ab.⁶²

Ein weiteres Mittel, einer Konzentration der religiösen Unterweisung auf den Religionsunterricht entgegenzuwirken, war die Einführung marianischer Kongregationen an den Schulen, welche ausgewählte Gruppen von Schülern jenseits des Klassenzimmers versammelten. In einem prestigeträchtigen Rahmen sollten sich die Kinder in ihnen christlich weiterbilden und Praktiken christlichen Lebens habitualisieren. Schon vor der Jahrhundertwende hatten die Jesuiten diese Gemeinschaften als wichtige Sozialisationsinstanzen an ihren Internaten etabliert.⁶³ Nachdem die marianischen Kongregationen um die Jahrhundertwende als rein auf äußerliche Effekte ausgerichtete Einrichtungen in die Kritik geraten waren, erlebten sie in den 1920er Jahren eine Renaissance und Ausweitung über die Jesuitenschulen hinaus.⁶⁴ Das religiöse Leben nahm gegenüber kulturellen und wissenschaftlichen Aktivitäten immer mehr Raum ein. Während Anfang der 1920er Jahre die Kongregationen an den marianistischen Schulen den Schülern erlauben sollten, „ihre religiöse und moralische Bildung zu vervollkommen und gleichzeitig ihren Verstand mit literarischem und naturwissenschaftlichem Wissen zu zieren“, sah es die Mädchenschule *Jesús-María de San Gervasio* in Barcelona 1935 als Ziel der Gemeinschaften an „in den Herzen der Mädchen die Flamme religiösen Eifers und religiöser karitativer Spiritualität zu entzünden“.⁶⁵

Der verstandesmäßigen Intensivierung individueller Religiosität dienten in besonderer Weise die sogenannten ‚Studienzirkel‘. In ihnen kamen in den

⁶¹ Vgl. etwa Z.: La Instrucción Religiosa en los centros de segunda enseñanza. In: El Pilar. Revista Colegial 60, Nov. 1935, 10f.

⁶² Vgl. El Colegio de San José de Valladolid en Curia (Portugal). In: Anuario de educación y enseñanza católica en España 1935/36, S. 43–45. Aus – gefilterter – Schülerperspektive Alfonso Guijarro (6. Klasse): Impresiones de los Ejercicios Espirituales. In: El Pilar. Revista colegial 59, Juni 1935, S. 28f.

⁶³ Vgl. Revuelta González 1998, S. 318–321.

⁶⁴ Die wichtigen marianistischen Schulen führten diese Kongregationen Anfang der 1920er Jahre ein; vgl. Vida Religiosa: La Congregación. In: Vida colegial 1, Dez. 1922.

⁶⁵ Ebd.; Colegio de Jesús-María de San Gervasio, Barcelona. In: Anuario de educación y enseñanza católica en España 1935/36. Auch Enrique Herrera Oria [s. Fn. 38] sah in den Kongregationen „exzellente Mittel“, um aktive Christen zu formen.

1930er Jahren ein- oder mehrmals in der Woche außerhalb des eigentlichen Unterrichts ausgewählte Gruppen von Schülern zusammen, um über die gemeinsame Lektüre und Diskussion religiöser Texte ihren Glauben zu vertiefen und zu festigen. Die Zirkel fanden unter Aufsicht eines Priesters statt, brachen aber in ihrer deutlich egalitären Ausrichtung mit der hierarchischen Schulstruktur. Zwar erschien die Anwesenheit eines geistlichen ‚Experten‘ bei den Schülerdiskussionen weiterhin als unentbehrlich, doch wurde seine Rolle dezidiert als die eines *primus inter pares* festgelegt. Die Leitung des Madrider Kollegs *Nuestra Señora de las Maravillas* wählte 1935 jeweils fünfzehn Schüler aus jeder Klasse aus, um einmal in der Woche „in freier Atmosphäre“ religiöse Fragen zu debattieren. Die Diskussionen sollten den täglichen Religionsunterricht vertiefen und ein umfassenderes Verständnis religiöser Konzepte fördern. Die Schulverwaltung war mit den Ergebnissen der Studiengruppen zufrieden und versuchte, so viele Schüler wie möglich für sie zu gewinnen.⁶⁶ Dies alles zeigt, wie sehr die katholischen Pädagogen vor dem Bürgerkrieg davon überzeugt waren, dass eine stärkere Identifizierung der Schüler mit Kirche und Religion nur durch eine Abkehr von hierarchischen Lehrmethoden und Disziplinierungsmaßnahmen und die Schaffung egalitärer Lern- und Interaktionsräume zu schaffen war.

Es ist wahr: Die dargestellte Intensivierung religiöser Bildung und Erziehung richtete sich stärker an ältere Kinder an weiterführenden Schulen. Doch auch im Primarbereich ist das Bestreben nach einer neuen Form aktiver Religiosität der Schüler deutlich erkennbar. Spirituelle Exerzitien und marianische Kongregationen führte das Colegio *El Pilar* beispielsweise schon für die Schüler seiner Primarstufe ein, und eine neue, stärker an den Interessen der Schüler ausgerichtete religiöse Unterweisung konnte sich auch an vielen kostenlosen Schulen für Arbeiterkinder durchsetzen.⁶⁷

Schließlich belegt auch die Propagierung der katholischen Pfadfinderei durch die Pädagogen das neue Interesse an sowohl freiwilliger wie aktiver Beteiligung der Kinder an ihrer religiösen Erziehung.⁶⁸ Die Attraktivität des

⁶⁶ Vgl. Sergarte [s. Fn. 53]. Vgl. auch *Circulos de Estudios*. In: *Nuevos Jóvenes* 7, 28.2.1935. Die Studienzirkel waren ein Dauerthema der katholischen pädagogischen Diskussion der 1930er Jahre.

⁶⁷ Vgl. Pedro G. Ormaechea: *Ecos de la Congregación*. In: *El Pilar. Revista Colegial* 8, März 1924; *Catecismo Vivente* [s. Fn. 59].

⁶⁸ Vgl. *Hispánicus*: *Los Exploradores o ‚Boy-Scouts‘ en un colegio católico*. In: *Anuario de educación y enseñanza católica en España 1935/36*, S. 22-27.

katholischen Pfadfinders, des „großen Erziehers seiner selbst“, bestand für die Kirche vor allem in seinem offenen und gelebten Glaubensbekenntnis. Die Pfadfinder repräsentierten das neue Ideal katholischer Disziplin, die nicht von außen oktroyiert, sondern internalisiert war und auf einem tieferen religiösen Verständnis beruhte. Gerade in Zeiten, in denen das öffentliche Auftreten der Katholiken aufgrund der laizistischen Gesetzgebung stark erschwert war, versprach man sich von den vermeintlich disziplinierten Pfadfindern eine starke Ausstrahlung. Um eine bessere Identifizierung der Kinder mit dem katholischen Glauben zu erreichen, waren die Pädagogen bereit, ihnen ein bisher unbekanntes Maß an Autonomie zuzugestehen.

In welchem Umfang das neue apostolische Bildungs- und Erziehungsprogramm das Schulleben vieler katholischer Schulen in den 1930er Jahren prägte, zeigt in besonderer Weise die Entwicklung des Jesuitenkollegs *San José*. Ursprünglich in Valladolid beheimatet, siedelte es nach der Ausweisung der Jesuiten aus Spanien im Jahr 1932 in eine portugiesische Grenzstadt um. Obwohl auch diese Schule die Modernität ihrer Methoden und Ziele betonte, erklärte sie 1934 gleichzeitig als ihr übergeordnetes Ziel, „Freiwillige für den Kampf für das Gute heranzubilden“⁶⁹. Moderne Bildung und Erziehung und militantes, apostolisches Ziel wurden hier wie in der gesamten katholischen Pädagogik der frühen 1930er Jahre nicht als entgegengesetzt, sondern als komplementär verstanden.

Die religiöse Mobilisierung an den Schulen blieb nicht ohne Erfolg. Es bildeten sich tatsächlich Gruppen von Heranwachsenden, die sich eng mit den politisch-religiösen Zielen der Katholischen Kirche identifizierten und für sie aktiv eintraten. Ein Beispiel hierfür ist die *Juventud Antoniana*, eine Jugendorganisation, die katholische Jugendliche mobilisierte und eine äußerst kämpferische Einstellung gegenüber der säkularen Republik einnahm.⁷⁰ Auch die Erziehung am *San José-Kolleg* war für die Kirche im Ganzen ein Erfolg, wie nicht zuletzt der hohe Prozentsatz an Freiwilligenmeldungen nach Ausbruch des Bürgerkriegs belegt.⁷¹ Doch dürfen die Erfolge nicht den Blick auf inhärente Grenzen der neuen religiösen Bildung und Erziehung verstellen.

⁶⁹ El Colegio de San José [s. Fn. 62]. Die Entwicklung der Schule im portugiesischen Exil lässt sich anhand der Zeitschrift *Nuevos Jóvenes* hervorragend verfolgen. Zur Selbstdarstellung des Internats vgl. etwa *Nuevos Jóvenes* 22, 15.11.1935; ferner Herrera Oria 1934.

⁷⁰ Vgl. dazu die einzelnen Beiträge der Verbandszeitschrift *Hogar Antoniano*, 1932-1936.

⁷¹ Die Schulzeitschrift *Nuevos Jóvenes* berichtete in den Jahren 1936-1938 regelmäßig über die Beteiligung der Schüler am Krieg.

Die Grenzen der katholischen Mobilisierungsfähigkeit zeigen sich deutlich im antonionischen Jugendverband. Selbst zu Hochzeiten politischer Mobilisierung klagten die lokalen Gruppen über die Apathie der Masse der katholischen Jugendlichen und eine hohe Mitgliederfluktuation.⁷² Nicht nur bestanden ältere Formen religiöser Bildung und Erziehung fort, sondern das neue Modell wies auch eine Reihe inhärenter Widersprüche auf. So war beispielsweise die Haltung gegenüber einer selbstständigen religiösen Suche der Kinder uneindeutig. Einerseits sollte sie bewusst gefördert werden, andererseits beschnitten die Erzieher sie in der Praxis jedoch immer dann, wenn Grundfragen katholischen Glaubens berührt wurden. Auch die Schaffung egalitärer Gemeinschaften innerhalb des hierarchisch organisierten Schulganzen führte in der Praxis zu kaum lösbaren Widersprüchen. Wichtiger noch: Es ist zu bezweifeln, dass die intellektuelle Religiosität der Studienzirkel und Kongregationen mehr als eine Minderheit der Schüler längerfristig zu mobilisieren vermochte. Insgesamt führte die Intensivierung der religiösen Schulung zu einer Differenzierung zwischen einer kleineren Elitegruppe religiös motivierbarer Schüler und der Mehrheit der Kinder, die aus den religiösen Gemeinschaften und Studienzirkeln ausgeschlossen blieben und zumeist auch kein Interesse zeigten, ihnen beizutreten. Selbst in den weiterführenden katholischen Privatschulen erhielt nur eine Minderheit der Schüler eine intensive religiöse Ausbildung, wie sie die pädagogischen Vordenker für notwendig erachteten, um gegen den Ansturm der laizistischen Kräfte bestehen zu können. Sogar zu den Hochzeiten religiös-politischer Spannungen in Spanien war nur eine Minderheit von Kindern für einen militanten, apostolischen Katholizismus zu mobilisieren.

6 Schluss

Eine Beschäftigung mit Formen katholischer Bildung und Erziehung kann unser Verständnis der pädagogischen Moderne erweitern, die häufig noch immer zu einseitig allein mit gesellschaftlicher Liberalisierung und politischer Demokratisierung in Verbindung gebracht wird. Ich habe versucht zu zeigen, dass eine Sichtweise, die katholische Bildung und Erziehung im 20. Jahrhundert als allein traditionsverhaftet und fortschrittsfeindlich begreift, dem komplexen Wandel katholischer Anstrengungen auf diesem Gebiet nicht

⁷² Vgl. Ante nuestra boda de plata. In: Hogar Antoniano 46, Mai 1936.

gerecht wird. Religiöse Bildung und Erziehung unterschied sich 1936 deutlich von der um 1900. Insbesondere lassen sich *erstens* eine Öffnung der katholischen Schulen gegenüber ihrer bürgerlichen Umwelt und eine vorsichtige Liberalisierung des Schulregimes sowie *zweitens* veränderte Leitbilder der religiösen Bildung und Erziehung verbunden mit einer Hinwendung zu individuelleren, egalitäreren Formen der religiösen Unterweisung feststellen. Die scharfe Konkurrenz mit säkularen Modellen führte katholische Pädagogen zu einer kritischen Revision der eigenen pädagogischen Leistungen und machte neue Ansätze, welche die individuelle Psychologie der Schüler in den Mittelpunkt rückten, plausibel und attraktiv. Diese Ansätze enthielten das Versprechen, in einer Zeit hartnäckiger religiös-politischer Kämpfe gefestigte christliche Persönlichkeiten als Protagonisten einer umfassenden Rechristianisierung Spaniens heranbilden zu können. Die katholischen Erzieher versuchten seit der Jahrhundertwende auf neue Weise, eine umfassende religiöse Prägung der Kinderpersönlichkeit zu erreichen. Politische Mobilisierung im Zeichen eines militanten, autoritären Katholizismus und neues psychologisch-pädagogisches Wissen, kollektive Mobilisierung und eine neue Aufmerksamkeit für die Individualität des Kindes schlossen sich dabei nicht aus. Vielmehr sahen die katholischen Intellektuellen der 1930er Jahre sie als komplementär an. Es ist falsch, Religion und Fragen religiöser Bildung in diesem Zusammenhang als Überbleibsel vormoderner Zeiten zu verstehen. Im Gegenteil bildeten sie, das zeigt das Beispiel des spanischen Katholizismus, wesentliche Motoren einer Erneuerung von Konzeptionen und Praktiken, auch über den Bereich religiöser Bildung und Erziehung hinaus.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Tribunal Tutelar de Menores de Madrid, Archivo General de la Administración (AGA)

Gedruckte Quellen (Zeitschriften)

Anuario de educación y enseñanza católica en España

Atenas

Boletín de la Institución Teresiana

Ellas. Semenario de las mujeres españolas

Hogar Antoniano

La Enseñanza Católica

La Escuela Moderna

El Magisterio Español

Los Niños
 Nuevos Jóvenes
 El Pilar. Revista colegial
 Razon y Fe
 Vida colegial

Literatur

- Aguado, Ana María/Ramos, María Dolores (2002): *La modernización de España (1917-1939). Cultura y vida cotidiana*. Madrid.
- Álvarez Junco, José (1995): *Education and the Limits of Liberalism*. In: Labanyi, Jo/Graham, Helen (Hg.): *Spanish Cultural Studies. An introduction*, Oxford, S. 45-52.
- Álvarez Rodríguez, José (2003): *Valores y educación integral en A. Manjón*. Granada.
- Baader, Meike Sophia (2005): *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*. Weinheim, München.
- Baader, Meike Sophia (2006): *Der heilige Kosmos der Reformpädagogik: Der Lehrer als Priester, das heilige Kind, der Jüngling als Novize, der Unterricht als Weiheveranstaltung*. In: Hofmann, Michèle/Jacottet, Denise/Osterwalder, Fritz (Hg.): *Pädagogische Modernisierung. Säkularität und Sakralität in der Pädagogik*. Bern, S. 75-97.
- Balfour, Sebastian (1995): *Riot, Regeneration and Reaction: Spain in the Aftermath of the 1898 Disaster*. In: *Historical Journal* 38, S. 405-423.
- Bartolomé Martínez, Bernabé (Hg.) (1996a): *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*. Madrid.
- Bartolomé Martínez, Bernabé (1996b): *Los Congresos católicos (1889-1902) y los problemas de la educación. Las confederaciones y su contribución a la enseñanza de la escuela católica*. In: Ders. (Hg.): *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*. Madrid, S. 179-202.
- Bartolomé Martínez, Bernabé/Hernández Crespo, Juana (1985): *La Federación de Amigos de la Enseñanza (F.A.E.) como alternativa pedagógica*. In: Ruiz Berrio, Julio (Hg.): *La Educación en la España contemporánea. Cuestiones Históricas*, Madrid, S. 254-262.
- Boyd, Carolyn P. (1997): *Historia Patria. Politics, History and National Identity in Spain, 1875-1975*. Princeton.
- Clark, Christopher (2003): *The New Catholicism and the European Culture Wars*. In: Clark, Christopher/Kaiser, Wolfram (Hg.): *Culture Wars. Secular-Catholic Conflict in Nineteenth-Century Europe*. Cambridge, S. 11-46.
- Cuesta Escudero, Pedro (1994): *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid.
- Curtis, Sarah A. (2000): *Educating the Faithful. Religion, Schooling, and Society in Nineteenth-Century France*. Dekalb/Il.
- Gallego, Saturino (1981): *Huellas fecundas. Compendio de la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*. Madrid.
- Gaziel (1958): *Tots els camins duen a Roma. Història d'un destí (1893-1914)*. Barcelona.
- Grew, Raymond/Harrigan, Patrick J. (1985): *The Catholic Contribution to Universal Schooling in France, 1850-1906*. In: *Journal of Modern History* 57, S. 211-47.
- Herrera Oria, Enrique (1934): *El Colegio Nuevo de Curia. Técnica del sistema educativo*. Madrid.

- Jiménez-Landi, Antonio (1996): *La Institución Libre de Enseñanza y su Ambiente*. 4 Bde. Madrid.
- Lannon, Frances (1987): *Privilege, Persecution, and Prophecy. The Catholic Church in Spain, 1875-1975*. Oxford.
- Lull Martí, Enrique (1997): *Jesuitas y pedagogía: El Colegio San José en la Valencia de los años veinte*. Madrid.
- Manjón, Andrés (1900): *El pensamiento del Ave Maria Colonia escolar permanente establecida en los cármenes del camino del Sacro-Monte de Granada*. Granada.
- Manjón, Andrés (2003/1905): *Diario del P. Manjón. 1895-1905*. Madrid.
- Molero Pintado, Antonio (1991): *La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Madrid.
- Moreno Seco, Mónica (1995): *Conflicto educativo y secularización en Alicante durante la Segunda República (1931-1936)*. Alicante.
- Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2003): *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim.
- Ortiz, David Jr. (2001): *Redefining Public Education: Contestation, the Press, and Education in Regency Spain, 1885-1902*. In: *Journal of Social History* 35, S. 73-95.
- Ostolaza Esnal, Maitane (2000): *Entre Religión y Modernidad. Los colegios de las Congregaciones Religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931*. Bilbao.
- Palacio Lis, Irene/Ruiz Rodrigo, Cándido (2003): *Educational Historiography of the Franco Regime: Analysis and Critical Review*. In: *Paedagogica Historica* 39, S. 339-360.
- Pan-Montojo, Juan/Alvarez Junco, José (Hg.) (1998): *Más se perdió en Cuba. España, 1898 y la crisis de fin de siglo*. Madrid.
- Pérez Galán, Mariano (1975): *La Enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid.
- Poveda, Pedro (1964): *Itinerario Pedagógico*. Hg. v. Ángeles Galinon. Madrid.
- Pozo Andrés, María del Mar (1999): *Urbanismo y educación. Política educativa y expansión escolar en Madrid (1900-1931)*. Alcalá de Henares.
- Puelles Benítez, Manuel de (1991): *Secularización y enseñanza en España (1874-1917)*. In: García Delgado, José Luis (Hg.): *España entre dos siglos (1875-1931): continuidad y cambio*. Madrid, S. 191-213.
- Prellezo García, José Manuel (1969): *Educación y familia en A. Manjón*. Zürich.
- Revuelta González, Manuel (1998): *Los colegios de jesuitas y su tradición educativa (1868-1906)*. Madrid.
- Sánchez Rodríguez, Antonio (2003): *La batalla por la escuela. El régimen educativo en la constitución de la Segunda República*. Sevilla.
- Schichtl, Franziska (1991): *La Institución Libre de Enseñanza (1876-1936). Eine spanische Bildungseinrichtung zur Erneuerung der Pädagogik und ihre Auswirkungen auf das heutige spanische Schulsystem*. Diss. phil. Frankfurt/M.
- Schweizer, Margarita (1987): *Andrés Manjón - ein spanischer und christlicher Reformpädagoge*. Würzburg.
- Tiana Ferrer, Alejandro (1994): *La Escuela Privada*. In: Guereña, Jean-Louis u.a. (Hg.): *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez Años de Investigación*. Madrid, S. 117-39.

- Turin, Yvonne (1959): *L'éducation et l'école en Espagne de 1874 à 1902*. Paris.
- Vincent, Mary (1996a): *Catholicism in the Second Spanish Republic. Religion and Politics in Salamanca 1930-1936*. Oxford.
- Vincent, Mary (1996b): Spain. In: Conway, Martin/Buchanan, Tom (Hg.): *Political Catholicism in Europe, 1918-1965*. Oxford, S. 97-128.
- Viñao Frago, Antonio (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España de siglo XX*. Madrid.
- Wolff, Richard J. (1980): Catholicism, Fascism and Italian Education from the Riforma Gentile to the Carta Della Scuola 1922-1939. In: *History of Education Quarterly* 20, S. 3-26.
- Yela, Mariano (1996): Las Ciencias: I. Las ciencias Humanas: Psicología, Sociología, Pedagogía. In: Ramón Menéndez Pidal - *Historia de España*, Bd. 39/II: *La edad de plata de la cultura española (1898-1936)*. Madrid, S. 255-307.
- Yetano, Ana (1988): *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración*. Barcelona.

Anschrift des Autors:

Dr. Till Kössler, Historisches Seminar, Ludwig-Maximilians-Universität
München, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München
e-mail: till.koessler@lrz.uni-muenchen.de

Rundfunk, Erziehung und sozialer Wandel: Die Weimarer Republik und Mexiko nach der Revolution im Vergleich¹

„Richtig verwendet, wird der Rundfunk als ein gewaltiges Werkzeug, das den Neuaufbau der Gemeinschaft und Gesellschaft fördern hilft, in den Dienst der Pädagogik treten.“

C. H. Becker, Die pädagogische Bedeutung des Rundfunks, 1925, S. 2.

„Der Rundfunk ist in wesentlicher Weise ein pädagogisches Instrument. Mit ihm kann eine tiefgreifende Revolution vollzogen werden, vor allem in Völkern mit wenigen Lehrern und von geistigem Mangel.“

Jahresbericht des Erziehungsministeriums (Mexiko), in: Memoria 1933, Bd. II, S. 875.²

1 Einleitung

Seit der weltumspannenden Entwicklung des Rundfunks als Massenmedium in den frühen 1920er Jahren wurde er nicht nur als Unterhaltungstechnologie wahrgenommen, sondern ihm wurde auch ein wichtiges Erziehungspotenzial zugeschrieben. Es entwickelte sich eine intensive internationale Diskussion, welche mit großem Optimismus die pädagogischen Möglichkeiten des Rundfunks thematisierte, nicht nur für seine Nutzung im Klassenzimmer, sondern auch im Dienst einer außerschulischen Volkserziehung im weitesten Sinne.³

¹ Ich bedanke mich herzlich bei Jan Holzhauer und Cristina Alarcón für die sprachliche Korrektur dieses Textes.

² Alle Übersetzungen aus dem Spanischen sind von mir selbst vorgenommen worden.

³ Nationale Tagungen zur Erziehung durch den Rundfunk fanden in unterschiedlichen europäischen Ländern und in den USA in den 1920er und frühen 1930er Jahren statt. Die erste internationale Tagung zum Thema wurde 1936 in Washington organisiert, auf welcher der Rundfunk als „populäre Universität“ bezeichnet wurde. Vgl. den Bericht zu dieser Tagung: Huth 1937; vgl. auch Tyson 1931.

Die Auffassung, dass der Rundfunk Bildung und Kultur ‚für alle‘ zugänglich machen könne, führte dazu, dass sein angenommenes massenerzieherisches Potenzial in einigen Gesellschaften auch als Instrument der Ermöglichung und Begleitung eines tiefgreifenden sozialen Wandels verstanden wurde. Ziel dieses Artikels ist es daher, eine solche Aneignung des Rundfunks als Massenerziehungsinstrument im Rahmen sozialen Wandels anhand zweier Beispiele zu analysieren: Deutschland in der Phase der Weimarer Republik (1919-1933) und Mexiko nach der Revolution (ca. 1920-1938). Dabei wird als leitende These diskutiert, dass trotz dieser Gemeinsamkeit der Rundfunk in beiden Ländern mit unterschiedlichen kulturellen Werten assoziiert wurde, denen unterschiedliche pädagogische Konzepte und Ziele entsprachen.

Zunächst soll der Rundfunk als utopisch-technologische Innovation im Dienst des sozialen Wandels, d.h. im Zusammenhang mit Projekten zur gesellschaftlichen Reform in Deutschland und Mexiko in den 1920er und frühen 1930er Jahren, dargestellt und problematisiert werden. Anschließend werden jeweils ein deutscher und ein mexikanischer erziehungsorientierter Rundfunksender miteinander verglichen und in Beziehung gesetzt. Anhand einer Analyse von zeitgenössischen pädagogischen Schriften werden im dritten Teil die pädagogischen Konzepte und Ziele untersucht, die die Indienstnahme des Rundfunks in beiden Ländern charakterisieren.

2 Rundfunk als Mittel pädagogischer Utopien des sozialen Wandels: Deutschland in der Weimarer Republik (1919-1933) und das postrevolutionäre Mexiko (ca. 1920-1938)

Der Rundfunk hatte sich Anfang der 1920er Jahre in der ganzen westlichen Welt etabliert. In Deutschland und Mexiko waren die ersten Rundfunkanstalten im Jahre 1923 gegründet worden. In Deutschland entwickelte sich das neue Medium als Staats-Rundfunk mit privater Beteiligung, also durch regionale Rundfunkgesellschaften mit staatlicher Mehrheitsbeteiligung. In Mexiko waren die ersten Rundfunksender rein privat und kommerziell orientiert, aber bald gründeten einige staatliche Ministerien ihre eigenen Sender, ebenfalls mit privater Beteiligung. Dank der besseren technischen Möglichkeiten und der sich verbessernden Kaufkraft vollzog sich die Erweiterung des Rundfunks in Deutschland sehr viel schneller als in Mexiko: Während Deutsch-

land 1930 mit über drei Millionen Hörern rechnen konnte, gab es in Mexiko nicht einmal 100.000.⁴

Die Nutzung der Möglichkeiten des Rundfunks als Erziehungsinstrument war von Anfang an naheliegend. Bald schon wurden die ersten Rundfunksender mit dem primären Zweck der Erziehung gegründet. In den USA gab es bereits im Jahre 1925 im ganzen Land 128 ‚educational stations‘ (vor allem von Hochschulen organisiert), und um 1930 besaßen 30% der US-amerikanischen Schulen ein Empfangsgerät.⁵ In Deutschland startete der so genannte ‚Schulfunk‘ 1926, und um 1928 beteiligten sich fast alle deutschen Sendegesellschaften an der Produktion solcher Schulfunksendungen: die Deutsche Welle und die Städte Königsberg, Köln, Frankfurt, Breslau und Hamburg boten Schulfunk für Volks- und Höhere Schulen, Fortbildungs- und Landwirtschafts- sowie Gewerbeschulen an.⁶ Nationale Tagungen zum Thema ‚Rundfunk und Erziehung‘ fanden in Deutschland in den Jahren 1924 und 1928 statt.⁷ In Mexiko wurde dieses Phänomen von Anfang an vom Erziehungsministerium aufmerksam verfolgt, das bald dem Beispiel anderer staatlicher Ministerien folgte und seinen eigenen Rundfunksender einrichtete.

Auf welche Weise und mit welchem Ziel sollte der Rundfunk die ihm zugewiesenen pädagogischen Aufgaben erfüllen? Der pädagogische Rundfunk folgte in den unterschiedlichen Ländern jeweils den sozialen Bedingungen angepassten Pfaden. In Deutschland und Mexiko fiel die Einführung des Rundfunks, im Unterschied zu anderen Ländern (wie zum Beispiel den USA), mit fundamentalen politischen und gesellschaftlichen Umwälzungen und Reformbestrebungen zusammen. In den 1920er Jahren standen beide Länder nach einer mit Aufständen, Revolutionen und politischen Wirren verbundenen Phase des Machtwechsels vor der Aufgabe der Konstruktion einer neuen politischen und sozialen Ordnung. Bei der Gestaltung dieser Ordnung wurden Erziehungs- und Bildungsreformen in beiden Ländern eine besonders wichtige Aufgabe zugeschrieben. Entsprechend wurde an die pädagogische Indienstnahme des Rundfunks auch eine hohe Erwartung geknüpft.

⁴ Vgl. die Grafiken in Reichs-Rundfunk-Gesellschaft 1930. Die Zahlen für Mexiko sind sehr ungenau, da dort, im Gegensatz zu Deutschland, nur in den ersten Jahren des Rundfunks die Empfangsgeräte beim Kommunikationsministerium registriert wurden; außerdem kamen viele Hörer dieser Anmeldepflicht nicht nach. Vgl. Velázquez Estrada 1981; 1983.

⁵ Vgl. Craig 2000, S. 212.

⁶ Vgl. Neels 1928.

⁷ Vgl. Tyson 1931.

Die geplanten Reformen im Bildungssystem der Weimarer Republik wurden zunächst stark von der politischen Umbruchssituation der Nachkriegszeit beeinflusst. Die neue parlamentarische, republikanische Ordnung, in der die Sozialdemokratie – früher Oppositionspartei – zur Regierungspartei wurde, erforderte eine neue Bildungs- und Erziehungspolitik. Charakterisiert durch gewisse Zentralisierungstendenzen, zielte diese Politik u.a. darauf ab, die soziale Chancengleichheit durch Bildung zu verbessern (z.B. durch das Grundschulgesetz vom April 1920, in dem eine allgemeine obligatorische vierjährige Grundschulpflicht festgelegt wurde und die Vorschulen aufgehoben wurden). Der Einfluss der Kirchen sollte in Hinblick auf das Schulsystem vermindert und die politischen Erziehungsziele auf eine republikanische Grundlage gestellt werden. Dem gesamten Bildungssystem wurde zudem eine stärkere Bedeutung als erziehende Instanz zugewiesen, in der die Schulen nun auch eine stärkere Verantwortung für die Formung der Persönlichkeit der Schüler im Sinne einer Erziehung zu demokratischem Bewusstsein und Handeln in Staat und Gesellschaft übernehmen sollten.⁸

In ähnlicher Weise war das Bildungssystem des postrevolutionären Mexiko auf einen fundamentalen sozialen Wandel ausgerichtet. Nach den unterschiedlichen Aufständen der 1910er Jahre, welche rückwirkend durch den Oberbegriff der ‚mexikanischen Revolution‘ gekennzeichnet wurden, kam eine neue Elite an die Macht – hauptsächlich bestehend aus demokratisch orientierten Bürgerlichen aus dem Norden Mexikos (auch ‚Constitutionalistas‘ genannt) –, deren Intention es war, die in der Revolution kämpfenden Gruppen durch eine landesweite Bodenreform, die Einführung sozialer Rechte und Arbeitsrechte und die Durchsetzung institutioneller und juridischer Reformen in den Staat einzubinden und sich durch dieses Handeln zugleich zu etablieren.

Auf die 1911 erfolgte Absetzung des Präsidenten und faktischen Diktators Díaz durch revolutionäre Truppen waren zunächst weitere zehn Jahre revolutionärer Unruhen gefolgt, bis ab etwa 1920 eine Phase staatlicher Stabilisierung eintrat, die zugleich mit tiefgreifenden Reformbestrebungen im mexikanischen Bildungssystem einherging. Das mit erweiterten Kompetenzen 1921 wiedergegründete Erziehungsministerium leitete den Prozess einer stärkeren Zentralisierung des Bildungssystems ein und veranlasste eine Bildungsexpansion im ländlichen Raum. Eine Beseitigung der vormals starken Position der Kirche und eine damit einhergehende Säkularisierung des Schulwesens

⁸ Vgl. Becker/Kluchert 1993; Dithmar/Schwalb 2001.

sowie eine soziale und wirtschaftliche Modernisierung des ländlichen Lebens durch den Einfluss der Schule waren Hauptziele der Reformen.⁹

Angesichts ihrer umfassenden Reformbestrebungen im Bildungssystem und ihrer pädagogischen Konzeptionen zur Reform von Staat und Gesellschaft lassen sich beide Staaten durch die Konfiguration eines gemäßigt erzieherischen Staates charakterisieren. Laut Heinz-Elmar Tenorth kann ein Staat dann als ‚Erziehungsstaat‘ bezeichnet werden, wenn er einen Anspruch – realisierbar in der Praxis oder nicht – auf die umfassende Kontrolle des Generationenverhältnisses entwickelt. Mittels einer ‚Pädagogisierung der Gesellschaft‘, in der nicht nur die Schule, sondern die Welt im Allgemeinen als Lernwelt gestaltet werden soll, verfolgen Erziehungsstaaten die Verknüpfung von Sozialisation und öffentlicher Erziehung.¹⁰ Während in liberalen Rechtsstaaten diesem Ziel strukturelle und rechtliche Grenzen gesetzt sind, können totalitäre Staaten dieses leichter verfolgen und verkoppeln es z.T. mit kriegsvorbereitenden Maßnahmen. Im Fall der Weimarer Republik als parlamentarischer Republik und des postrevolutionären Mexiko, ebenfalls als parlamentarischer Republik, jedoch mit einer stärkeren Exekutive, bestand das anvisierte Ziel hauptsächlich im Versuch sozialer Homogenisierung und nationaler Integration. Und in diesem Zusammenhang schien das Radio bei seiner Einführung zunächst hilfreich, um dieses Ziel zu erreichen.

Homogenisierung und nationale Integration hatten jedoch in beiden Gesellschaften unterschiedliche Bedeutungen. Während in Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg die soziale und kulturelle Annäherung der Bevölkerung innerhalb der neuen Reichsgrenzen über die reichsinternen Landesgrenzen und regionalen Unterschiede hinweg Priorität besaß, war das Hauptziel der mexikanischen Eliten die Eingliederung der ethnischen Minderheiten in eine in den Städten bereits dominante westlichorientierte Gesellschaft.

Den deutschen Leitern des Rundfunks war klar, dass durch die Reichweite der unsichtbaren Radiowellen über ein großes Gebiet hinweg der Rundfunk besonders geeignet war, Zugehörigkeitsgefühle auf unterschiedlichen Ebenen zu erzeugen. So schrieb Reichs-Rundfunk-Kommissar Hans Bredow:

„[Der Rundfunk hat; E.R.V.] in weiten Kreisen außerhalb der Familien das Gemeinschaftsgefühl neu geweckt und belebt. Millionen von Teilnehmern hören heute gemeinsam die Rundfunkdarbietungen der deutschen Sender, die auf diese Weise gleichsam ein festes

⁹ Vgl. Meneses Morales 1998a, 1998b; Loyo 1990.

¹⁰ Vgl. Tenorth 1998.

Band um die deutsche Funkgemeinde schlingen, die alle Bevölkerungsschichten und Berufsklassen umfaßt.“¹¹

Ebenso wichtig wie solche Gemeinschaftsgefühle war die politische und emotionale Identifikation, die der Rundfunk einem über innerstaatliche Grenzen und unterschiedliche Regionen verteilten Volk in Hinblick auf die Zentralisierungsbestrebungen des Staates ermöglichen konnte:

„Volk und Staat müssen in der Stimme des Rundfunks ihr eigenes Wollen, ihre eigene Sprache, den Ausdruck ihres Wesens wieder erkennen. Was dem widerstrebt, ist aus dem Rundfunk zu bannen, was es fördert, muß er aufnehmen und pflegen.“¹²

Letztendlich wurde der Rundfunk aber auch als geeignetes Mittel für die geistige Integration des so genannten ‚*Deutschtums*‘ gesehen. In diesem Sinne war der Rundfunk eine von mehreren kulturellen Institutionen, die sich an die nun jenseits der neuen Staatsgrenzen lebende deutschsprachige Bevölkerung des ehemaligen Kaiserreichs richteten:

„Als Kulturmacht ist der Rundfunk auch bei dem Gedanken an unsere im Auslande lebenden deutschen Stammesgenossen anzusprechen. Durch die Rundwirkung der elektrischen Welle, die keine Landesgrenzen kennt, werden den oft schwer um ihr Deutschtum ringenden Auslandsdeutschen die Kulturgüter der Heimat zugetragen. Der deutsche Rundfunk hilft ihnen, in ihren Herzen einen Wall gegen die ihnen wesensfremde Kultur des Fremdstaates, in dem sie leben müssen, zu errichten und ihr Denken und Fühlen ihrem Vaterlande zu erhalten.“¹³

Darüber hinaus entsprach die Auffassung, dass die „deutsche Funkgemeinde“ „alle Bevölkerungsschichten und Berufsklassen“ umfasse, auch dem Ideal des ‚Massenprinzips‘ des Rundfunks: „Praktisch ist jedem Menschen durch den Rundfunk alles Kulturgut zugänglich“, schrieb Ernst Jolowicz in seiner Studie über die Psychologie des Rundfunks.¹⁴ Dadurch sollte der Rundfunk vielen idealistischen Formulierungen der Zeit zu Folge durch Bildung zum Ausgleich der sozialen und kulturellen Unterschiede beitragen.

Jedoch hatte das ‚Massenprinzip‘ in Deutschland nicht den gleichen Stellenwert, den der Rundfunk in Mexiko innehatte, wo es um mehr als nur eine Verbesserung der Chancengleichheit gehen sollte. Dort wurde dem pädagogischen Rundfunk primär die Rolle zugedacht, den nicht oder wenig gebildeten Schichten der Gesellschaft überhaupt erst einen ersten Zugang zu bestimmten Kulturgütern zu eröffnen, die dann zukünftig zu einem sozialen „Ausgleich

¹¹ Bredow 1929, S. 124.

¹² Hüpgens 1927/1950, S. 177.

¹³ Bredow 1929, S. 128f.

¹⁴ Jolowicz 1932, S. 25.

nach Oben“ führen könnten.¹⁵ Wie gezeigt wird – und dies ist nicht mit Deutschland zu vergleichen – war daher die ländliche und indigene Bevölkerung eine wichtige Zielgruppe der Rundfunksender des Erziehungsministeriums, als Teil einer massiven Erziehungs- und Bildungsinitiative, die damals auf dem Land eingeleitet wurde.¹⁶ Obwohl die mangelnde Elektrifizierung Mexikos die tatsächliche Verbreitung des Rundfunks deutlich behinderte, blieb das Ideal, über ein großes und geographisch vielfältiges Gebiet zu wirken, ein zentraler Bestandteil in den Debatten über den pädagogischen Rundfunk der 1920er und 1930er Jahre. Rückständige Bauern und Indianer sollten ‚zivilisiert‘ und in die westlich-orientierte Gesellschaft ‚integriert‘ werden. Hierzu sollte der Rundfunk einen positiven Beitrag leisten. In der Logik der internen Zivilisierungsmission, die die Erziehungsreform im postrevolutionären Mexiko charakterisierte, bedeutete dies die erwünschte ‚Integration der Indianer und Bauern in den Zivilisationsprozess‘.¹⁷ Dies fasste eine Sprecherin des Erziehungsministeriums in einer Rundfunksendung nachdrücklich zusammen. Um diese ‚Integration‘ zu leisten, sollten folgende Schritte erfolgen:

„1. Der Indianer sollte von der Vergangenheit der intellektuellen Atonie befreit werden, die ihn mit dem Dummen gleichgestellt habe. 2. In ihm sollten die einheimischen Gewohnheiten in Bezug auf alle seine Aktivitäten zerstört werden. 3. Ihm sollten neue Gewohnheiten anezogen werden [...]. Um den Indianer in die Zivilisation einzugliedern, ist unabdingbar das Letztere zu tun: seine Gewohnheiten zu ändern!“¹⁸

Die „Änderung der Gewohnheiten“ der Indianer sollte durch die „Entziehung des negativen Einflusses seines Umfelds“ umgesetzt werden und durch die „Reize der Zivilisation“; dies sollte nicht nur durch die Schule, sondern auch durch andere Errungenschaften des modernen Lebens (wie z.B. den Rundfunk) geschehen.¹⁹ Darüber hinaus war angesichts der bürgerkriegsartigen Auseinandersetzungen und der ausländischen Bedrohung, die im Laufe der

¹⁵ Memoria 1933, Bd. II, S. 875.

¹⁶ Zwar wurde die ländliche Bevölkerung in Deutschland ebenfalls adressiert, aber dort sollte der Rundfunk eher als eine Art ‚Antidote‘ gegen die destruktiven Kräfte der Modernisierung wirken; zugleich sollten hierbei Rundfunksendungen die geistigen und intellektuellen Bedürfnisse auf Grund des ‚langweiligen‘ Lebens auf dem Land ausgleichen, damit der Wunsch nach Migration in die Städte nicht aufkäme. Vgl. Führer 1997, S. 729ff.

¹⁷ ‚Integration in den Zivilisationsprozess‘ bedeutete nicht einfach die Eingliederung der Indianer und Bauern in die Gesellschaft, sondern sollte durch eine vollständige Veränderung ihrer Gewohnheiten und Lebensstile erfolgen. In dem Sinne ist ‚Integration‘ ein eher schwacher Begriff für die beabsichtigten Reformen.

¹⁸ Monroy 1925, 2 (12), S. 22.

¹⁹ Ebd.

Revolution evident wurde, die Schaffung einer einheitlichen, nationalen Identität ein wichtiges Ziel des postrevolutionären Staates. Hier erfüllte der Rundfunk seine Funktion, indem er durch bestimmte ‚mexikanische‘ Musik und ‚mexikanische‘ Literatur, die über Funkwellen verbreitet werden konnte, festlegte, was in der mexikanischen Kultur paradigmatisch sein sollte.

Nationale Integration und soziale Homogenisierung waren primäre Ziele sowohl in der Weimarer Republik als auch im postrevolutionären Mexiko. Aber die unterschiedlichen Bedeutungen, die den Bestrebungen jeweils zugeschrieben wurden, sind ein erster Schritt, um die Unterschiede zu verstehen, die hier im Rahmen der kulturellen Aneignung des Rundfunks als pädagogisches Instrument beschrieben werden. Um diese wichtigen Unterschiede besser zu verstehen, sollen zunächst die beiden wichtigsten Erziehungs-Rundfunksender der beiden Länder genauer untersucht werden.

3 Die Deutsche Welle und der CZE-XFX in Mexiko: Vergleich und Transfer

Besonders ein deutscher und ein mexikanischer Rundfunksender lassen sich im Hinblick auf ihr Engagement für Erziehung konkret miteinander vergleichen: die Deutsche Welle GmbH und der CZE (ab 1928 in XFX umbenannt). Beide Sender wurden 1924 gegründet und beide sahen Erziehung und Bildung als ihr Hauptziel an. Außerdem waren beide eng mit den jeweiligen staatlichen Ministerien verbunden und besaßen eine große technische Reichweite in ihrem jeweiligen Land. Darüber hinaus diente die Deutsche Welle als Vorbild für den CZE in seiner zweiten Phase (der CZE-XFX).

Gegründet als eine Gemeinschaftseinrichtung aller regionalen Rundfunkgesellschaften mit Sitz in Berlin, wurde die Deutsche Welle (1924-1933) zu einer Art staatlichen Institution, als sie 1926 in den Besitz der Reichsrundfunkgesellschaft aufgenommen wurde und seit 1927 zu 30% dem Staat Preußen gehörte. Laut dem Vertrag zwischen der Deutschen Welle und der Reichsrundfunkgesellschaft sollten die Sendungen von einer zentralen Sendestelle aus übertragen werden und die „Zwecke des systematischen Unterrichts, der Pädagogik und der Fachwissenschaften erfüllen“²⁰. Durch ihre bis 1928 andauernde, in einer Arbeitsgemeinschaft organisierte Zusammenarbeit mit dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht konsolidierte sich die Deutsche Welle als der wichtigste erzieherische Sender Deutschlands.²¹ Bald

²⁰ Zit. nach Rolfes 1990, S. 18.

²¹ Vgl. Rolfes 1990; Führer 1997.

organisierte sie ein Programm, das aus Sendungen für ein hoch ausdifferenziertes Publikum bestand: ‚Schulfunk‘, ‚Landwirtschaftsfunk‘, ‚Volkswirtschaftsfunk‘, ‚Juristenfunk‘, ‚Beamtenfunk‘, ‚Technischer Funk‘, ‚Kaufmännischer Funk‘, ‚Ärztelfunk‘, ‚Zahnärztfunk‘ und sogar ‚Tierärztfunk‘; außerdem: ‚Arbeiterstunde‘, ‚Stunde der Hausfrau und Mutter‘ und ‚Kinderfunk‘.²² 1933 wurde die Deutsche Welle durch die Nationalsozialisten übernommen und erfüllte nun als Deutschlandsender GmbH staatliche Propagandazwecke.

Demgegenüber war der mexikanische Rundfunksender CZE-XFX (1924-1937) der offizielle Sender des Erziehungsministeriums in Mexiko. Nach einem durch technische Schwierigkeiten und unregelmäßige Sendungen charakterisierten Anfang entwickelte der CZE ein Programm, das präzise auf bestimmte Zielgruppen ausgerichtet war: auf die „sozialen Schichten, die die Schule nicht mehr besuchen“ (Hausfrauen, Fabrikarbeiter) und auf die Lehrer, für die der Sender als Unterstützung und Vertiefung ihrer Ausbildung dienen sollte.²³ In den folgenden Jahrzehnten entwickelte der Sender im Zuge seiner Expansion eine Reihe von Programmen für ein zunehmend differenziertes Publikum: Neben Kindern, Hausfrauen und Arbeitern richtete sich der besondere Fokus auf die Landbevölkerung im Allgemeinen und auf die Weiterbildung der Landlehrer im Besonderen. Ab dem Jahr 1935 diente der Rundfunk in zunehmendem Maße als Propagandamittel des Staates für dessen Politik der Bodenreform und der Durchsetzung der säkularisierten ‚sozialistischen‘ Erziehungsreformen. Der XFX wurde 1937 an die Presseabteilung des Präsidialamtes übertragen und mit der Bezeichnung XEDP benannt.²⁴

Trotz wesentlicher Unterschiede bestand das Programm beider Sender aus Vorträgen (von unterschiedlichem Spezialisierungsgrad für ein jeweils unterschiedliches Publikum) und aus Sendungen, die im Klassenzimmer gehört werden konnten (v.a. für Gesangs- und Sprachunterricht), sowie aus Konzerten und Sonderprogrammen z.B. für Hausfrauen, in Deutschland nochmals differenziert in Programme für unterschiedliche Berufsgruppen. Beide Sender unterschieden deutlich zwischen ‚schulischen‘, ‚außerschulischen‘ und allgemein ‚volkspädagogischen‘ Sendungen, aber sie alle galten als pädagogischer Rundfunk. Wie alle innovativen Unterrichtstechnologien war der Rund-

²² Im Jahre 1928 waren die pädagogischen Vorträge aufgeteilt in ‚allgemeinbildende Vorträge‘ (30% des Gesamtprogramms), ‚berufsbildende Vorträge‘ (60%) und ‚Kinderfunk‘ (10%). Der Kinderfunk nahm in den folgenden Jahren prozentual zu. Vgl. Antoine 1928; Dussel 1999, S. 52ff.; Leonhard 1997, Bd. I, S. 353ff.

²³ Memoria 1932, Bd. I, S. 533.

²⁴ Vgl. Alisky 1954; Velázquez Estrada 1981; Velázquez Estrada 1983.

funk weder in Deutschland noch in Mexiko eine volle Substitution anderer Technologien: In der Tat wurde seine pädagogische Nutzung durch andere, bereits existierende Medien unterstützt. Beide Sender veröffentlichten Zeitschriften, die nicht nur als Programmbeschreibungen, sondern auch als inhaltliche und visuelle Unterstützung der Sendungen sowie als Selbstreflexion der erzieherischen Dimension des Rundfunks dienen sollten. Das mexikanische Erziehungsministerium veröffentlichte das *Boletín Oficial de Radio de la Estación CZE* (1925-1928) und später eine Rundfunk-Sektion in der Zeitschrift für Landlehrer *El maestro rural* (1932-1940). Demgegenüber veröffentlichte das deutsche Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht die Zeitschriften *Z.-l.-Funk: Rundfunk-Mitteilungen des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht und der Deutschen Welle* (1925-1926) und *D. W. Funk: Rundfunkmitteilungen der Deutschen Welle GmbH und des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht* (1926-1928). Dazu veröffentlichte der Rundfunksender die Zeitschrift *Deutsche Welle* (1928-1932).

Die Gemeinsamkeiten der beiden Sender sind hier allerdings nicht nur als reiner Zufall oder als eine pure Konvergenz einer historischen Entwicklung zu werten. Denn in der Tat übte die Deutsche Welle einen signifikanten Einfluss auf die Reorganisation des mexikanischen XFX in den 1930er Jahren aus. Im Rahmen einer Periode, in der beide Länder relativ intensive kulturelle Kontakte hatten, diente die Deutsche Welle dem strukturellen Externalisierungsbedarf Mexikos als Vorbild, um bestimmte Innovationen im Erziehungsbereich zu legitimieren;²⁵ dies insbesondere in der Zeit, in der die sozialen Reformen im ländlichen Raum radikalere Einschnitte erforderten.²⁶ Wie ein Artikel in *El maestro rural* feststellt, sollte Mexiko „das Beste“ aus allen bisherigen internationalen Erfahrungen mit dem pädagogischen Rundfunk lernen, mit dem Ziel, das eigene Medium optimal weiterzuentwickeln.²⁷ Somit veranlasste das mexikanische Erziehungsministerium im Jahre 1930

²⁵ Zum Externalisierungsbedarf in Bezug auf Reformen im Bildungs- und Erziehungssystem vgl. Schriewer 1987. Schriewer argumentiert, dass in Phasen strukturellen Umbruchs Modelle und Entwicklungen aus dem Ausland aufgenommen und in eigene Programmatiken integriert werden, nicht zuletzt, um im Verweis auf das Ausland eigene Ziele zu legitimieren. Vgl. auch Zymek 1975.

²⁶ Die Beziehungen zwischen Mexiko und der Weimarer Republik waren kommerziell und kulturell relativ wichtig. 1924 reiste der designierte Präsident Plutarco Elías Calles nach Deutschland, was die positive Beziehung zwischen beiden Ländern (vor allem dank der Neutralität Mexikos im Ersten Weltkrieg) verstärkte. Die deutsche Linke fand die mexikanische Revolution besonders interessant, und einige kommunistische Intellektuelle und Künstler reisten in den 1920er Jahren durch Mexiko. Vgl. Reyes 2001.

²⁷ La utilización del radio 1932.

eine Untersuchung über den pädagogischen Rundfunk in anderen Ländern. Unter dem Titel „Métodos de enseñanza por radio en diversos países“ verfasste ein Beauftragter des Erziehungsministeriums einen Bericht über die Methoden des pädagogischen Rundfunks in Deutschland, Österreich, Belgien, Kanada, Dänemark, den Vereinigten Staaten, Frankreich, Großbritannien, Japan, Norwegen, den Niederlanden, Polen, Rumänien, Schweden, der Schweiz sowie der Tschechischen Republik, Uruguay und Jugoslawien.²⁸ Am längsten und positivsten wurde der pädagogische Rundfunk Deutschlands bewertet (gefolgt von Großbritannien). Vor allem die unterschiedlichen Methoden und Präsentationsformen, die dazu dienten, unterschiedliche Zuhörer einzubeziehen (Vortrag, Dialog, Debatte, Unterhaltung und Reportage), wurden an diesem erklärt und gelobt.

1930 übersendete die Deutsche Welle (vermutlich auf eine Anfrage eines mexikanischen Diplomaten in Berlin) eine detaillierte Auflistung der täglichen Sendungen und außerdem eine Liste der Landwirtschaftsvorträge der Jahre 1926-1930. Diese Informationen wurden übersetzt und sinngemäß in der Ausgabe von *El maestro rural* (1932) wiedergegeben, in der die Einführung eines ambitionierten landwirtschaftlichen Radioprogramms angekündigt wurde.²⁹ Während das mexikanische Programm zunächst keine Aktivitäten, wie z.B. „Radio im Klassenzimmer“, beinhaltet hatte, wurde eine solche Sendereihe, möglicherweise als Reaktion auf das Programm der Deutschen Welle, ein Jahr später eingeführt.³⁰ Das Landwirtschaftsprogramm der Deutschen Welle war jedoch kein maßgebliches Vorbild für Mexiko, da hier die Vorträge, im Gegensatz zu Deutschland, wo sie bereits auf ein informiertes und vergleichsweise gebildetes Publikum trafen, weitaus weniger spezialisiert, sondern grundsätzlicher Natur sein mussten.

Des Weiteren waren die deutsch-mexikanischen Kulturbeziehungen durch den Rundfunk gestärkt worden. Eine vom Orchester des Rundfunkhauses gespielte Aufführung mexikanischer Musik sollte im April 1932 ‚live‘ aus dem Iberoamerikanischen Institut Berlin nach Mexiko gesendet werden, was beide Länder einander annähern sollte. Obwohl die Übertragung der Aufführung des von José Rolón (Leiter der Musikabteilung des mexikanischen Erziehungsministeriums) komponierten symphonischen Poems ‚Cuahtémoc‘ und der „Obertura Romántica“ von Julio Baumeister nicht simultan stattfin-

²⁸ Subsecretaría, Caja 6, Exp 62, AHSEP.

²⁹ Vgl. *El maestro rural* I (11), 1. August 1932.

³⁰ Vgl. Manuskript „Deutsche Welle. Lehrgänge“ im AHSEP, Subsecretaría, Caja 6 Exp. 62, mit seiner veröffentlichten Übersetzung: Índice de los cursos generales y especiales. In: *El maestro rural* I (12), S. 5.

den konnte (weil Mexiko in dieser Zeit über keinen Kurzwellenempfänger verfügte, der derart weit entfernte Sendungen hätte aufnehmen können), war die zwei Monate später in Mexiko zu hörende Sendung ein wichtiges Ereignis.³¹ Die transatlantischen Funksendungen der 1920er und frühen 1930er Jahre (zum Beispiel von Deutschland, Großbritannien und den USA nach Argentinien, Brasilien und Kuba) waren vor allem eine Darstellung der Technologiemacht der jeweiligen Länder. Für Deutschland korrespondierten solche Übertragungen mit Erfahrungen und einem neuen Selbstwertgefühl im Zusammenhang von Kosmopolitismus und internationalem Einfluss gegenüber anderen Industrieländern (USA, Großbritannien), sowie mit einer Bestätigung eines besonderen deutschen ‚Kulturpotenzials‘.³² Insofern kann man vermuten, dass der Einfluss der Deutschen Welle in Mexiko auch einer Bestätigung und Bestärkung der internen Arbeit der deutschen Sender diene, die umso bedeutender hätte ausfallen können, wenn der Sender nicht von den Nationalsozialisten übernommen und allein Propagandazwecken zugeführt worden wäre.

Nach 1933 wurden die kulturellen Beziehungen bzw. der Einfluss auf pädagogische Sachverhalte in Mexiko vor allem durch die deutschen Exilanten bestimmt. Hier ist insbesondere Otto Rühle zu nennen. Der sozialistische deutsche Pädagoge fungierte 1934-1938 als Berater der Regierung Lázaro Cárdenas für die so genannte *educación socialista* (sozialistische Erziehung), welche die aktive Säkularisierung und Modernisierung des Bildungssystems anstrebte.³³

Jedoch existierte neben den spezifischen Einflüssen in Bezug auf den pädagogischen Rundfunk und neben der Legitimierung, die beide Länder durch die Prozesse der Externalisierung erfuhren, etwas, das nicht transferiert werden konnte und das den Hauptunterschied zwischen Deutschland und Mexiko ausmachte, nämlich eine grundlegend unterschiedliche pädagogische Konzeption. Auch wenn man, in Bezug auf die Inhalte und Methoden, einen Einfluss oder zumindest eine Inspiration auf Seiten der mexikanischen Pro-

³¹ Vgl. Subsecretaría, Caja 6, Exp. 77, AHSEP; Memoria 1932, Bd. I, S. 536.

³² So beschrieb Hans Bredow die Zukunft des deutschen Rundfunks als internationale Kulturmacht: „Und wenn endlich erst der internationale Programmaustausch auf kurzen Wellen im Rundfunk noch weiter ausgebaut sein wird, und auch die deutschen Programme in noch größerem Umfange als bisher im Auslande Verbreitung finden können, dann wird sich dabei die Kulturmacht des deutschen Rundfunks auch weit über Deutschlands Grenzen hinaus auswirken und beitragen zur Völkerverbindung und Völkerversöhnung – beides ebenfalls Kulturgüter der Menschheit“ (Bredow 1929, S. 130).

³³ Vgl. Pohle 2003.

grammgestaltung feststellen kann, blieben die grundlegenden pädagogischen Programmatiken doch unterschiedlich. Diese Unterschiede lassen sich durch eine Untersuchung der kommunikativen Legitimierung des pädagogischen Rundfunks in beiden Ländern besser verstehen. Wie im Folgenden erläutert werden soll, kann die Indienstrahmung des pädagogischen Rundfunks in Deutschland hauptsächlich als Teil einer ‚Entwicklungspädagogik‘ charakterisiert werden, während in Mexiko die Aneignung dieser Innovation im Rahmen einer ‚emanzipatorischen Sozialpädagogik‘ beschrieben werden kann.

4 Deutschland: Individuelle Entwicklung und Selbsterziehung

Die Legitimation des pädagogischen Rundfunks erfolgte im Deutschland der Weimarer Republik in erster Linie durch eine Form der kommunikativen – vor allem schriftlichen – Praxis: durch einzelne Bücher, durch im Rahmen von Tagungen veröffentlichte Sammelbände, Kommentare in pädagogischen Zeitschriften und Artikel in den eigenen Zeitschriften der Deutschen Welle und des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Obwohl es einige Unstimmigkeiten und divergierende Positionen gab, tendierten alle Argumentationen dazu, die Konzeption eines selbstverantwortlichen Publikums und die Möglichkeit der Selbsterziehung des Rundfunkhörers als Grundlage anzuerkennen. Doch was für ein Publikum hatten sich die Rundfunkleiter vorgestellt? Und wie sollte der Lernprozess stattfinden?

Im Jahre 1928 inszenierte die Deutsche Welle im Rahmen der Großen Deutschen Funk-Ausstellung eine Sonderschau, die später in der Zeitschrift des Funksenders, der *Deutschen Welle*, so dargestellt und beschrieben wurde:

„Man tritt in einen leicht verdunkelten Raum ein, in dessen Mitte auf einem Sockel ein prisma-ähnliches Glasgebilde aufgebaut ist. Aus einem in der Höhe schwebenden, mit den Symbolen der menschlichen Wissensgebiete umrahmten Globus fällt ein Lichtstrahl, der, vom Glasgebilde aufgefangen und in eine Vielheit von Einzelstrahlen zerlegt, auf der anderen Seite wieder herausgeworfen wird. Hier treffen die Strahlen auf die neben dem Prisma in Form einer Photomontage wiedergegebene deutsche Hörschaft – eine Darstellung also, in der die ‚Deutsche Welle‘ mit einem Prisma verglichen wird, das die weltumspannende Fülle des menschlichen Wissensstoffes in sich aufnimmt, verarbeitet und in neuer, ausgewählter und allgemeinverständlicher Form an die Hörschaft heranträgt.“³⁴

³⁴ Ebd.

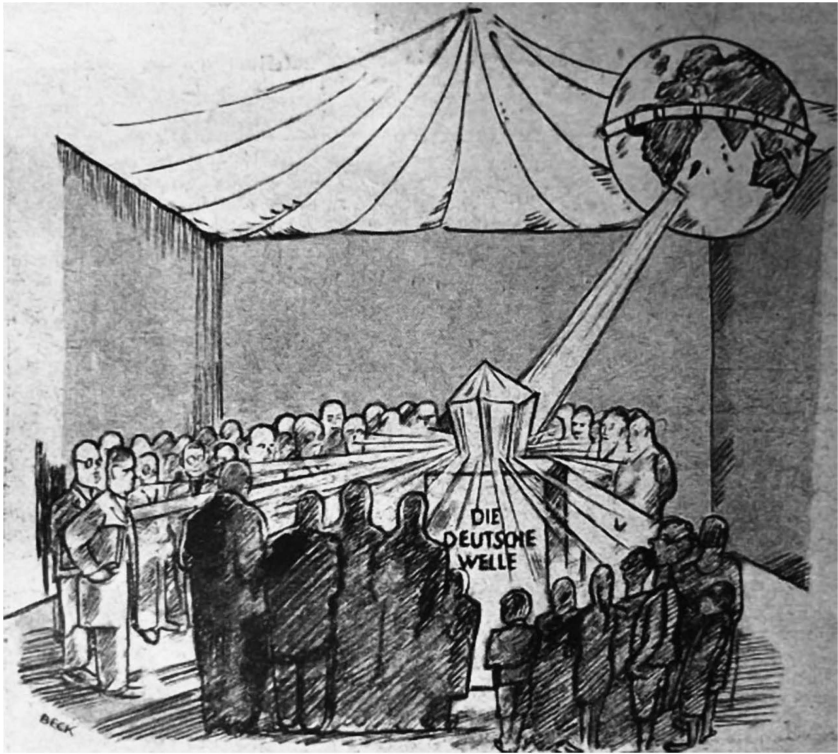


Abb. 1: In H. Antoine: Die Deutsche Welle auf der großen deutschen Funk-Ausstellung (1928). (Zeichnung von H. Beck)³⁵

Diese Selbstdarstellung der Deutschen Welle als „Vermittler zwischen der Fülle des geistigen Wissensstoffes unserer Zeit und der deutschen Hörerschaft“³⁶ symbolisierte mehr als eine anspruchsvolle Erklärung ihrer Vorhaben; sie veranschaulichte eine bestimmte Art von Pädagogik, die im Sinne einer bestimmten psychologischen Vorstellung des Lernprozesses auf die soziale Transformation des deutschen Volkes ausgerichtet wurde. Hier wird die Übermittlung von Wissen in der Form von Lichtstrahlen (und nicht von ‚Wellen‘) dargestellt, die jeden einzelnen Hörer individuell erreichen, um ihn

³⁵ Antoine 1928, S. 407.

³⁶ Ebd.

in seinem Lernpotenzial zu unterstützen. Durch die implizite Freiheit des Hörers, Sendungen anzuhören oder nicht, konnte der Rundfunk somit bestenfalls Angebotscharakter besitzen. Nicht durch konkrete Interaktion in Unterrichtssituationen, sondern primär durch individuelle Aufnahme und Umsetzung des Gehörten sollte der erzieherische Gehalt der Sendungen sich entfalten.

Tatsächlich suggeriert das Bild die Idee eines viele unterschiedliche Gruppen umfassenden Hörerkreises. Zusätzlich wurde dem Publikum eine hohe Entscheidungsfähigkeit zugestanden. 1932 fasste Ernst Jolowicz in „Der Rundfunk: eine psychologische Untersuchung“ die maßgeblichen Vorstellungen über das Rundfunkpublikum zusammen. Anhand eines Vergleichs zwischen Rundfunk und Theater teilte er das Publikum in zwei Gruppen ein: in die Gruppe von „Menschen, die genau wissen, was sie sehen und hören wollen [...]“. Sie verfolgen das dargebotene Programm und suchen sich heraus, was in ihren schon von vornherein durch ihre Entwicklung und kulturelle Ansprüche festgelegten Interessenkreis paßt.“³⁷ Die zweite Gruppe „weiß nicht annähernd so genau, was sie will. Der Einzelmensch dieser Art hat Lust, heute etwas zu unternehmen, bestenfalls noch Neigung, heute ins Theater zu gehen [...]. Zwar ist ihm nicht gleichgültig, was gegeben wird, infolge seiner Bereitschaft aber ist er nicht so wählerisch.“³⁸ Gerade für die zweite Gruppe könne das Programmangebot durch die leichte Zugänglichkeit eines Mediums wie des Rundfunks von großer Bedeutung sein. So werde aus dem Rundfunk ein potenzieller ‚Vermittler‘ von Kulturgütern zwischen den (Kultur-)Schaffenden und denjenigen Konsumenten, die bislang wenig Zugang oder Interesse daran hatten.

Trotz der Differenzierung des Publikums implizierte diese Vorstellung insgesamt einen Hörer, der die Fähigkeit besitzt, zu wählen: ein Hörer, der letztendlich selbst entscheidet, was er hören will. Im Idealfall konnte der Rundfunk dementsprechend, aufgrund seiner leichten Zugänglichkeit, die Entscheidungen beeinflussen, aber derjenige, der letztlich entschied, war in jedem Fall der Hörer. Dieser Vorstellung zufolge war der Hörer also relativ autonom.

Aber wie wurden zum Beispiel Kinder als Publikum betrachtet? Konnte man auch hier erwarten, dass diese eine Fähigkeit zur Wahl hatten, während sie Radio hörten? Nicht unbedingt, aber gewiss waren Kinder nicht frei von eigenen Gefühlen und Gedanken. So argumentierte Felix Lampe in seiner

³⁷ Jolowicz 1932, S. 20.

³⁸ Ebd., S. 21.

„Pädagogik des Rundfunks“, dass Radioprogramme in besonders nachdrücklicher Weise eine Verbindung zwischen dem empfangenen Wissen und den eigenen Gefühlen und unbewussten Erinnerungen schafften. Der Prozess der Wissensproduktion durch das Radio sei demnach ein Prozess der Synthese: Einerseits setze der Rundfunk das Gefühlsleben intensiv „in Schwingung“ und erzeuge die Phantasie; was man höre, stimuliere „den vorhandenen subjektiven Besitzstand der Seele“:

„Ohne Anknüpfungen an gewisse andere verwandte oder gegensätzliche Vorstellungen vermag man aus neu einstürmenden Eindrücken keine neuen Vorstellungen in sich zu bilden, ohne Emotionalität nicht dem Einfluß einer Wahrnehmung auf das Gefühl sich hinzugeben. Aus dem Unbewußten im Untergrunde der Seele steigen, durch neue Reize geweckt, seltsam verschmolzene Erinnerungen auf und bilden gefühldurchtränkte oder auch vom Denken umgeformte Phantasien oder Phantastereien.“³⁹

Andererseits ermögliche und verlange der Rundfunk auch durch die Kombination von Sendungen und durch die Querverbindungen zwischen den Lehrstoffen einen Prozess der Synthese. Lernen sei letztendlich ein vom Hörer zu vollziehender kreativer Akt, bei dem Information in eine Form von Wissen umgewandelt werde:

„Das eigentlich Kennzeichnende der Bildungsvorgänge ist nicht die Quantität der Bildungsgüter, sondern die Qualität ihrer Verschmelzung zu einer harmonischen Ganzheit. Deshalb wird auf die Fähigkeit der Synthese gegenwärtig so viel Wert gelegt, auf Querverbindungen zwischen den Lehrstoffen, auf die Gabe des Kombinierens, auf die Kraft der Konzentration im einzelnen, [...] auf die Kraft, im Überfluß des Vielfältigen um uns einen Mittelpunkt in uns zu finden, wo die Summen der Sinnesreize und der Gedanken, der Phantasien und Gefühle, der Triebe und Willensstrebungen zentriert werden zu einer Einheit. Der Rundfunk ist Pädagoge der Synthese und Zubringer einer Mannigfaltigkeit.“⁴⁰

Letztlich liege der pädagogische Vorteil des Radios in eben dieser Fähigkeit, die Selbstständigkeit und Autonomie im Prozess des Lernens zu fördern:

„Es ist ein Glaubenssatz moderner Erziehungs- und Unterrichtslehre, daß zum seelischen Eigentum nur das wird, was jeder sich selbsttätig erarbeitet, mit Hand oder Kopf und dem Herzen [...]. Der Rundfunk ist Pädagoge der Autodidaktik.“⁴¹

In diesem Sinne diene der Rundfunk der Selbsterziehung resp. der Bildung: „Wir aber glauben, daß Jugenderziehung das Ziel haben müsse, die Jugend

³⁹ Lampe 1927, S. 137.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Ebd., S. 138.

zur Selbsterziehung und Selbstverantwortung zu führen, daß Schulunterricht die Fähigkeit und Lust, sich selbst zu unterrichten entwickeln helfe.“⁴²

Dieser dominanten pädagogischen Konzeption entsprechend, wurde den Kindern/Hörern eine – mit der klassischen deutschen Bildungsidee verbundene – innere Fähigkeit zugesprochen (verknüpft mit Gefühlen oder Erinnerungen), die durch das Radio stimuliert und zur Entwicklung angeregt werden könnte und sich im Sinne einer teleologischen Entfaltung des Individuums ausbilden könnte. Die Radiosendungen waren demnach die Unterstützung einer inneren Entwicklung. Dies ist charakteristisch für das, was Hans-Christian Harten „Entwicklungspädagogik“ nennt: Eine Pädagogik, die darauf abzielt, die Entfaltung von inneren Anlagen und allgemeinen menschlichen Fähigkeiten, die zu eigenaktiver Weiterentwicklung und Umgestaltung der gesellschaftlichen Strukturen befähigen, zu fördern. Daraus folgen Konzeptionen eines autonomen Bildungsprozesses, dem sich der Erzieher anpassen muss.⁴³

Dementsprechend nahmen die Rundfunksender an, dass sie ihre Programme nicht entwickelten, um die Entfaltung der Individuen zu initiieren und zu steuern, sondern dass sie lediglich auf die grundlegenden Bedürfnisse der Zuhörer selbst antworteten. Somit war der Hörer, den diese pädagogische Utopie implizierte, ein autonomer, sich selbst entwickelnder Hörer, der eine reflexive Beziehung zu dem Medium Rundfunk besitzen sollte. Konrad Würzburger fasste 1928 in der *Deutschen Welle* zusammen:

„Es genügt nicht, dass [...] die ‚Deutsche Welle‘ ihre ganze Arbeit nach einem Plan aufbaut, der [...] sich den aktuellen Interessen der Hörer [...] anpasst. Es kann nicht darauf verzichtet werden, daß auch der Hörer seinerseits und aus eigener persönlicher Initiative eine solche Anpassung zum mindesten versucht. Diese Anpassung, die wir vom Hörer erwarten müssen, dürfte darin bestehen, dass er, in der Betrachtung des ihm vorliegenden Programmes, an sich selbst die präzise Gewissenfrage stellt: zu welchen Teilen des Programmes habe ich eine bestimmte innere Beziehung, die ich demgemäß durch Wahrnehmung der entsprechenden Programmteile realisiere bzw. vertiefe – und zu welchen Teilen des Programmes muß ich eine innere Beziehung selbst erst herstellen [...]. Der Rundfunk ist kein Warenhaus, das mich zu mehr oder weniger überlegten Käufen verführen soll, wohl aber stellt er ein vielfältiges Angebot dar, das seinen entscheidenden Wert erst durch meine, von mir selbst verantwortete Auswahl gewinnt.“⁴⁴

⁴² Ebd.

⁴³ Vgl. Harten 1993; 1997.

⁴⁴ Würzburger 1928, S. 427.

5 Mexiko: Soziales Handeln und Emanzipation

Anders als in Deutschland fand die Legitimation des pädagogischen Rundfunks in Mexiko nicht primär durch eine diskursive kommunikative Praxis statt, sondern die Legitimation wurde zum Teil schlicht autoritär gesetzt: Die Einführung des pädagogischen Rundfunks war eine Reform, die (durch das mächtige Erziehungsministerium) ‚von oben‘ eingeleitet wurde. Dies ist auch die Ursache dafür, dass sich in den gedruckten Texten des Erziehungsministeriums – jährliche Berichte und pädagogische Zeitschriften – eine ziemlich kohärente Programmatik ausdrückt, die ebenso häufig in den Artikeln anderer Zeitungen aufgegriffen wurde. Was waren also die vorherrschenden Vorstellungen über das Publikum in Mexiko?

Im Unterschied zu der Deutschen Welle beanspruchte der mexikanische CZE-XFX nicht, „die Fülle des geistigen Wissensstoffes“ an das mexikanische Volk weiterzugeben, obwohl seine Ambitionen ebenfalls nicht bescheiden waren. Der Rundfunksender des Erziehungsministeriums zielte darauf ab, eine komplementäre, jedoch einflussreiche Funktion im Prozess der Modernisierung Mexikos, vor allem in den ländlichen Gebieten, zu erfüllen. Durch seine Sendungen sollte der Rundfunk vornehmlich im Dienste der sozialen Emanzipation der wenig gebildeten Massen stehen und hier seine Funktion erfüllen. Zeitgenössische visuelle Repräsentationen des Rundfunks zeigen ein Bild, in dessen Mitte der Rundfunk steht, der in konzentrischen Kreisen Wellen sendet, die jeweils unterschiedliche Menschen erreichen: eine Hausfrau, einen Bauer, einen Lehrer und einen jungen Mann.

Während sie den Rundfunk hören, scheinen die Hörer aktiv zu werden: der junge Mann treibt Gymnastik, die Hausfrau kocht, der Lehrer lehrt und der Bauer nimmt die Schaufel in seine Hände. Der Rundfunk wird hier nicht nur als Vermittler des Wissens dargestellt, sondern er wird selbst zum Erzieher, der zum Handeln anregt. Gleichzeitig schließt der Rundfunk alle Hörer in seinen Kreis ein, was dem Ideal einer ‚inkluisiven‘ Gesellschaft entspricht. Dadurch suggeriert dieses Bild auch eine Eigenschaft des Rundfunks, die in

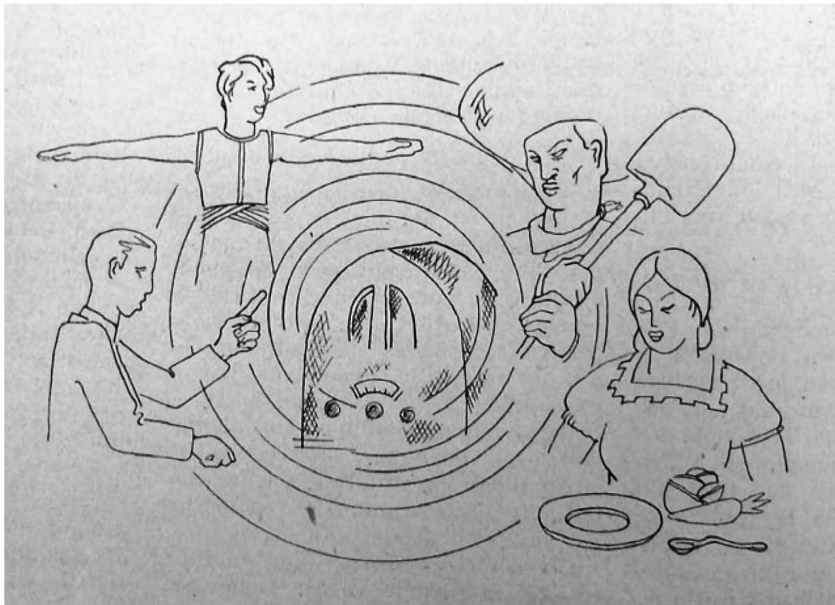


Abb. 2: In A. Yáñez: „Nuestro ayudante y amigo el radio“ (1933).
(Zeichnung von Diego Rivera)⁴⁵

den mexikanischen Publikationen hervorsticht, besonders im Kontrast zu den deutschen Texten, nämlich eine überproportionale Macht, die dem Radio zugeschrieben wird, welche den sozialen Raum und somit das Bewusstsein der Menschen dominieren könne. Laut einem Bericht des Erziehungsministeriums sei der Rundfunk „unermesslich in seiner Macht“; er habe „mit der Unwirklichkeit seiner Existenz und durch dessen mechanisches Handeln, die Welt wie durch einen Angriff eingehüllt“, „die internationalen Mauern und häuslichen Wände durchbohrt“, „die Strassen, die Strände und die Häuser genommen“. Die Themen des Rundfunks seien „in unbewusster Weise Bestandteil des Gespräches“ geworden, „seine Lieder und idiomatischen Wendungen wiederholen wir trotz ihrer Banalität“. Und letztlich erreicht der Rundfunk nicht nur

„das Bewußtsein des Menschen, sondern er nimmt und überwältigt es [...]. Die Stimmen des Rundfunks streiten sich um die Hörer, die sie wie mythologische Sirenen bezaubern:

⁴⁵ Yáñez 1933, S. 4.

sollten wir jene Stimmen abbrechen, werden familiäre oder nahe Hände sie durch einen kleinen elektrischen Kontakt ins Leben zurückrufen“.⁴⁶

Warum wurde dem Radio in Mexiko eine solche Macht zugesprochen? Die Antwort liegt in der Bedeutung einer pädagogischen Konzeption, die der sozialen Umwelt einen hohen Stellenwert in Bezug auf die Formierung der Person zuschreibt:

„Auf die Völker und den Menschen wirken zwei pädagogische Einflüsse, die Schule und die soziale Umwelt [...] Wenn der Einfluss der Schule nicht mehr direkt ausgeübt wird, ist er den Zufälligkeiten und den Schwächungen unterworfen; die soziale Umwelt dagegen, die aus den Gewohnheiten, den Gebräuchen, den täglichen Beispielen [...], den Vorurteilen, [...] [besteht; E.R.V.], beeinflusst das Kind, den Erwachsenen und den Älteren, den gebildeten und ungebildeten Menschen in dauerhafter Weise: Sie steckt alle sozialen Klassen an und bestimmt in kollektiver Weise die Physiognomie des Volkes: Sie ist die unbeschränkte und mit indirekten, aber wirksamen Mitteln beschaffene Schule.“⁴⁷

Wenn sich der mexikanische Staat also in der Rolle des Erziehers seiner Bürger sah und er die Erziehung selbst als das Resultat der Beeinflussung der Bürger durch die soziale Umwelt, wie auch durch die Schule fasste, war es die logische Folge, dass er sich nicht nur auf die Schulerziehung beschränken konnte, sondern auch Einfluss auf die soziale Umwelt nehmen musste:

„Der [...] Staat bemüht sich [...], der erzieherischen Kraft der Umwelt eine Leitung zu geben, indem er die Kurse aller jener latenten Anregungen wie Gebräuche, Spektakel, Moden, ändert, die wiederum [...] auf den nationalen Geist wirken. [...] Der Rundfunksender des Erziehungsministeriums will durch die außerschulische Erziehung des Volkes in allen seinen Schichten Bestandteil der ethischen und ästhetischen Veränderung der Nation sein.“⁴⁸

Diese Konzeption korrespondiert mit dem, was Harten eine „sozial-emanzipatorische Pädagogik“ nennt: Diese Pädagogik setzt voraus, dass ein ‚neuer Mensch‘ geschaffen werden kann, und dies ist nur möglich, wenn man das Individuum als eine Art ‚leeren Raum‘ begreift, dem man neue Kenntnisse und Gewohnheiten einschreiben kann.⁴⁹ Das ist der Grund, warum die Einführung des Erziehungsradios in Mexiko mit einem signifikanten Disziplinierungsanspruch verbunden wurde, durch den nicht nur versucht werden sollte, Wissen zu vermitteln, sondern auch der Tagesablauf und die Gewohnheiten der Individuen verändert werden sollten. So beschreibt ein Artikel aus

⁴⁶ Memoria 1934, Bd. II, S. 539ff.

⁴⁷ Memoria 1933, Bd. II, S. 875.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ Vgl. Harten 1993; 1997.

El Maestro Rural, wie die Landlehrer Gebrauch von dem Medium Radio machen sollen:

„Der Radiosender XFX bietet die folgenden Aktivitäten an: die von einem guten Lehrer geleitete und rhythmisch begleitete Gymnastikstunde um 7 Uhr morgens: der viele Meilen entfernte Lehrer kann alle Bewegungen, Entwicklungen und Spiele der Gymnastikstunde ausführen; so kann er seinen Körper weislich stärken und zugleich physische Kultur erlernen, die er wiederum seinen Schülern am selben Tag übertragen kann. Um halb acht, der genauen Uhrzeit, zu der die Gymnastikstunde endet, kann der Lehrer nach dem Takt eines Militärmarsches schnell ein Bad nehmen; jene erregende Musik, mit der stets die Übertragung des Radiomagazins beginnt [...]. Diese einfachen, kurzen und deutlichen Berichte [...] gelten als beste Mittel, um interessante Unterrichtsstunden vorzubereiten. [...] Das Magazin endet pünktlich um 8:30 [...]. Um 12 werden die Ärzte der psychopädagogischen Abteilung des Erziehungsministeriums [über den Rundfunk; E.R.V.] in der Landschule sein [...]. Das Radio wird von 13 bis 14 Uhr schweigen; die Uhrzeit, ab der täglich eine Auswahl von kleinen und angenehmen Lektüren [...] zu hören sein wird. Und zwischen Lektüre und Lektüre, zugängliche Musik zur Erholung [...]. Um 18 Uhr beginnt die Kinderstunde.“⁵⁰

Der Hörer wurde in dieser Konzeption also nicht als autonom betrachtet; der hier angeführte Landlehrer sollte keine freie Wahl darüber haben, was er hören möchte – letztendlich deshalb nicht, weil er (theoretisch) keine anderen Rundfunksender hören sollte – der Rundfunk war dazu da, den ganzen Rhythmus seines Lebens zu organisieren. Aber wie sollte der Hörer auf das, was er hörte, reagieren? Obwohl in der mexikanischen Presse wenig über Lernprozesse im Zusammenhang mit dem Rundfunk diskutiert wurde, präsentierten die Schriften des Erziehungsministeriums eine idealisierte Form des Wissenserwerbs. Es scheint, dass eine möglichst genaue Anpassung des Hörers an das Ideal, welches ihm präsentiert wurde, stattfinden sollte: an das Ideal des Landlehrers an der Landschule oder das des Schülers an einer solchen Schule. Der veröffentlichte Text einer Rundfunksendung macht dies deutlich:

„Wie ist deine Schule? Ich stelle sie mir mit weißen, immer getünchten Wänden vor. Vielleicht stehen vor ihr einige Bäume, die sie ein bisschen vor dem Wind schützen, und deren dicke Stämme und schwingende Zweige [...] die roten Dachziegel beschatten [...]. Drinnen der Saal, mit gut festgestampfter und immer so reiner Erde, [...] [dort] stehen das Pult des Lehrers, das kleine Regal für die Bibliothek und die Bänke der Jungen [...]. [Dazu] zwei oder drei Landkarten und die Bilder, die die Kinder gemacht haben [...]. Hinter dem Schulhaus haben die Jungen das Unkraut ausgerissen und verbrannt [...], und man rechnet jetzt hier mit prächtigem Gemüse [...]. Alle diese aus der Schule stammenden Produkte haben die Ernährung des Dorfes verbessert.

⁵⁰ Yáñez 1932, S. 3ff.

Manchmal nimmt der Lehrer die Jungen zu Ausflügen mit [...]. Die Jungen beobachten, wie mit dem Stahlflug und der Saatmaschine gearbeitet wird; wie die Turbine des Flusses Kraft erzeugt, wie ein Stall zurechtgemacht wird [...]. Mit der Abenddämmerung kommen die Jungen immer mit manch neuen Kenntnissen zurück. Sie organisieren einfache Gespräche, und einige Schüler erklären den Bauern, ihren Eltern oder Geschwistern, was sie gesehen und gehört haben [...]. Ist Ihre Schule so, Herr Lehrer? Wenn das nicht der Fall ist und wenn sie auch noch nicht dieser, die ich beschrieb, ausreichend ähnelt, ist sie noch nicht was sie sein sollte.“⁵¹

Der Lernprozess war hier also kein reflexiver Prozess im Sinne einer individuellen gedanklich-emotionalen Synthese, des Verbindens mit einem inneren Selbst. Lernen stellt sich dar als ein Prozess von individueller und kollektiver Anpassung an ein als ideal präsentiertes Modell. Aber Lernen bedeutete zugleich mehr als das, es wurde angesehen als ein emanzipatorischer Prozess, der eine Erlösung von dem versprach, was von den Funktionären der neuen Programme als schlecht angesehen wurde. Wie die visuelle Darstellung des Rundfunks in *El maestro rural* (vgl. Abb. 2) suggerierte, repräsentierte das Lernen in diesem emanzipatorischen Zusammenhang die Möglichkeit, anders zu werden und eine neue Gesellschaft als Kollektiv unter Leitung des Staates aufzubauen.

6 Resümee

In diesem Beitrag wurde gezeigt, dass innovative Unterrichtstechnologien nicht nur neue Kanäle für die Übertragung von Information darstellen, sondern auch kulturelle Objekte sind, die im Sinne eines „Mediationsinstruments“ die Art und Weise, wie Menschen ihre Umwelt wahrnehmen, beeinflussen.⁵² Bei ihrer Einführung werden solche neuen Technologien in bestehende oder neu entwickelte pädagogische Vorstellungen integriert und erhalten daraus ihre Bedeutung. Es wurde gezeigt, wie diese Einführung in Bezug auf den pädagogischen Rundfunk in der Weimarer Republik und im postrevolutionären Mexiko ablief. Dabei wurde argumentiert, dass die utopische Hoffnung auf soziale Homogenisierung und nationale Integration, die in beiden Ländern mit dem Rundfunk verbunden wurde, sich im Rahmen der Konfiguration gemäßiger ‚Erziehungsstaaten‘ erklären lässt. Deutlich wurde aber auch, dass in der pädagogischen Programmatik in Mexiko die Kontrolle des Generationenverhältnisses und die Pädagogisierung der Gesellschaft sehr viel rigider verfolgt wurde als dies in der Programmatik der Weimarer Repu-

⁵¹ *El maestro rural* III (3), S. 29f.

⁵² Westera 2004, S. 511.

blik der Fall war. Die Kennzeichnung beider Staaten als gemäßigte Erziehungsstaaten muss also nochmals abgestuft erfolgen.

Zugleich wurde dargestellt, dass das Spezifische und Vergleichbare dieser beiden gemäßigten Erziehungsstaaten in der Aneignung einer pädagogischen Innovation wie des Rundfunks in einer Umbruchssituation – d.h. in der Phase nach einer Revolution oder einem Systemwechsel – liegt. Obwohl beide Staaten eine gewisse Intention hatten, die Ordnung des Generationenverhältnisses zu kontrollieren und die Pädagogisierung der Lebenswelt zu forcieren, besaßen sie nicht die politischen und praktischen Ressourcen, solche Intentionen umzusetzen. Genau deshalb, auf Grund der mangelhaft konsolidierten staatlichen und gesellschaftlichen Strukturen nach einem radikalen Umbruch, mussten beide Staaten ihre Legitimation in der Zukunft lokalisieren. Wie Harten festgestellt hat, erfolgt in solchen Umbruchsgesellschaften die Legitimation von Bildung und Erziehung inklusive der Reformen im Bildungssystem nicht durch den Rekurs auf das Bestehende, sondern die Legitimation richtet sich auf innovatorisches Handeln.⁵³ Somit legitimierten sich die Reformen durch das, was sie zunächst versprachen: die Schaffung einer neuen sozialen Ordnung. Dadurch lässt sich nachvollziehen, warum die Einführung des Rundfunks als Massenerziehungsinstrument so große Hoffnungen weckte. Mit dem Rundfunk wurden Wünsche und Ziele assoziiert, die bisher noch nicht realisiert worden waren und von denen man auch nicht genau wusste, ob sie sich realisieren lassen würden. Aber es waren Ziele, die den staatlichen Hoffnungen auf Reform von Bildung und Erziehung mit dem Ziel gesamtgesellschaftlicher Veränderungen und staatlicher Konsolidierung Vorschub leisteten und sie zugleich legitimatorisch begleiteten. Nach einigen Jahren wurden allerdings solche Wünsche und Ziele, wie bei vielen Unterrichtsinnovationen, im Zuge der Praxiserfahrungen in beiden Staaten deutlich reduziert.

Es war diese Gemeinsamkeit zwischen beiden Ländern, die die Transferprozesse zwischen deren jeweiligen wichtigsten pädagogischen Rundfunkgesellschaften erleichterte. Jedoch: Obwohl die Deutsche Welle als Vorbild für die Konzeption des pädagogischen Rundfunks in Mexiko fungierte, und obwohl von einem Transfer von Inhalten und Methoden gesprochen werden kann, sind im Artikel fundamentale Unterschiede bezüglich der kulturellen Aneignung, d.h. der Konzeptionierung des pädagogischen Rundfunks in beiden Ländern, deutlich geworden. Diese Unterschiede sind durch bestimmte Annahmen über das Verhältnis zwischen Medium und Individuum auf der einen und die Rolle des Erziehers und den Prozess des Lernens auf der ande-

⁵³ Vgl. Harten 1993; 1997.

ren Seite begründet. Die Unterschiede können nicht nur durch unterschiedliche pädagogische Traditionen erklärt werden; sie lassen sich auch als zwei sich komplementär gegenüberstehende, typische pädagogische Utopien identifizieren, die auf die soziale Transformation der Gesellschaften abzielen. Nach Harten können sie als die „entwicklungspädagogische“ Utopie und die „sozialisationspädagogische“ Utopie bezeichnet werden. Die Letztere, die hier am Fall Mexiko diskutiert wurde, glaubt an die Allmacht der Erziehung und der Gestaltung des sozialisatorischen Raums und daran, sie beide als Instrument der Erzeugung eines ‚neuen Menschen‘ erfolgversprechend einsetzen zu können. Dagegen konstruiert die entwicklungspädagogische Utopie, wie im Falle der Weimarer Republik, die soziale Transformation im Ausgang von Entwicklungserfordernissen und -bedürfnissen des Individuums, die ihrer Eigenlogik (‚Teleologie‘) folgen. In der sozialisationspädagogischen Utopie, dies wurde in diesem Beitrag am Fall Mexiko deutlich gezeigt, handelt es sich um einen aktiv verfolgten Auflösungsprozess bestehender sozialer Strukturen und individueller Vorstellungswelten und Selbstbilder, in dem „sich das Subjekt gleichsam entleert und zum Substrat sozialer Prägung wird“. In einer entwicklungspädagogischen Utopie, hier durch das deutsche Beispiel exemplifiziert, wird der Auflösungsprozess weniger von der Konstruktion sozialer Zwänge und Determinationen begleitet, um so die Bedürfnisse der individuellen Natur zur Geltung kommen zu lassen. Damit gewinnt das Individuum die Fähigkeit selbst zu entscheiden, was es aus sich machen will und wer es sein möchte. Dennoch sollten beide pädagogischen Utopien zu einer vollkommenen sozialen Transformation führen.⁵⁴

Letzten Endes ist die in diesem Beitrag verfolgte Analyseperspektive nur eine Möglichkeit von vielen, diese Technologien zu betrachten. Ebenso wichtig erscheint die Untersuchung, inwiefern diese Technologien auch die Art und Weise verändern, in der Menschen die Welt erfahren. Auch die Analyse der kulturellen Bedeutung dieser Medien und wie diese ihren Einsatz in der Praxis verändern, erscheint bildungshistorisch bedeutsam, wie bereits einige Studien andeuten.⁵⁵ Diese Aspekte sollten ebenso im Fokus weiterer Studien stehen wie vertiefende Untersuchungen utopischer Pädagogiken und Konzepte im Kontext neuer Medien und gesellschaftlichen Wandels. Eine vergleichende Studie der Konzeption, Implementierung und Aneignung bestimmter Unterrichtstechnologien in ähnlichen politischen Situationen und sozialen Kontexten erzeugt dabei die Möglichkeit, die Besonderheiten der pädagogischen

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 262ff.

⁵⁵ Vgl. zum Beispiel Link 2005.

schen Vorstellungen, d.h. die Spezifika der Konzeptionen von individueller Entwicklung und Lernprozessen innerhalb von Staaten oder Regionen, besser zu verstehen.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Mexico City (AHSEP).

Gedruckte Quellen

- Antoine, Herbert (1928): Die Deutsche Welle auf der großen deutschen Funk-Ausstellung. In: Deutsche Welle 23, 31. August 1928, S. 407.
- Becker, Carl Heinrich (1925): Die pädagogische Bedeutung des Rundfunks. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Berlin): Rundfunk und Schule. Langensalza, S. 1-2.
- Bredow, Hans (1929): Der Rundfunk als Kulturmacht. In: Deutschland: Jahrbuch für das Deutsche Volk, S. 124-131.
- Hüppgens, Theodor (1927): Was erwarten Staat und Hörer vom Rundfunk? In: Bredow, Hans (Hg.) (1950): Aus meinem Archiv. Probleme des Rundfunks. Heidelberg, S. 176-178.
- Huth, Arno (Hg.) (1937): La Radiodiffusion, puissance mondiale. Paris.
- Índice de los cursos generales y especiales (1932). In: El maestro rural I (12), S. 5.
- Jolowicz, Ernst (1932): Der Rundfunk. Eine psychologische Untersuchung. Berlin.
- Lampe, Felix (1927): Zur Pädagogik des Rundfunks. In: D. W. Funk. Rundfunkmitteilungen der Deutschen Welle GmbH und des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 4/5, S. 101-103/135-138.
- Memoria de la Secretaría de Educación Pública (Mexico City) (1932/1933/1934). México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Monroy, Luis H. (1925): ¿Cómo educar al indio? In: Boletín oficial de radio de la estación CZE 2(12/17), S. 22-23/22-23.
- Neels, Axel (1928): Schulfunk-Ruckbild. In: Deutsche Welle 24, S. 428.
- Reichs-Rundfunk-Gesellschaft (Berlin) (1930): Die Entwicklung des deutschen Rundfunks in Zahlen, 1923-1930. Berlin.
- Tyson, Levering (Hg.) (1931): Radio and Education. Proceedings of the First Assembly of the National Advisory Council on Radio in Education. Chicago.
- La utilización del radio como instrumento educativo cultural (1932). In: El maestro rural I (11), S. 4.
- Würzburger, Karl (1928): Der Rundfunk als Erzieher. In: Deutsche Welle 24, S. 427.
- Yáñez, Agustín (1932): El radio, camarada y ayudante del maestro rural. In: El maestro rural I (12), S. 3-5.
- Yáñez, Agustín (1933): Nuestro ayudante y amigo el radio. In: El Maestro Rural II (11), S. 3-4.

Literatur

- Alisky, Marvin (1954): Early Mexican Broadcasting. In: Hispanic American Historical Review 34, H. 4, S. 513-526.
- Becker, Hellmut/Kluchert, Gerhard (1993): Die Bildung der Nation: Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart.

- Craig, Douglas B. (2000): *Fireside Politics. Radio and Culture in the United States, 1920-1940*. Baltimore, London.
- Dithmar, Reinhard/Schwalb, Angela (Hg.) (2001): *Schule und Unterricht in der Weimarer Republik*. Ludwigsfelde.
- Dussel, Konrad (1999): *Deutsche Rundfunkgeschichte. Eine Einführung*. Konstanz.
- Führer, Karl Christian (1997): *A Medium of Modernity? Broadcasting in Weimar Germany, 1923-1932*. In: *Journal of Modern History* 69, S. 722-753.
- Harten, Hans-Christian (1993): *Pädagogik, Utopie und sozialer Wandel. Thesen zur gesellschaftsverändernden Kraft von Pädagogik, mit besonderer Berücksichtigung der Umbruchsituation in der DDR*. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 1, S. 339-355.
- Harten, Hans-Christian (1997): *Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels*. Opladen.
- Leonhard, Joachim-Felix (1997): *Programmgeschichte des Hörfunks in der Weimarer Republik*, 2 Bde. München.
- Link, Jörg-W. (2005): *Rundfunk und Schule in der Weimarer Republik: ein historisches Beispiel schüler- und produktionsorientierter Medienpädagogik*. In: *Zeitschrift für Museum und Bildung* 64, S. 30-43.
- Loyo, Engracia (1990): *Educación de la comunidad, tarea prioritaria, 1920-1934*. In: *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, S. 339-411.
- Meneses Morales, Ernesto et al. (1998a): *Tendencias educativas oficiales en México: 1911-1934. La problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros años de la época posrevolucionaria*. México.
- Meneses Morales, Ernesto et al. (1998b): *Tendencias educativas oficiales en México: 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. México.
- Pohle, Fritz (2003): *Otto Rühle und die educación socialista. Als Berater der mexikanischen Regierung im überseeischen Exil*. In: Stecklina, Gerd/Schille, Joachim (Hg.) (2003): *Otto Rühle: Leben und Werk (1874-1943)*. Weinheim, München, S. 183-191.
- Reyes, Aurelio de los (2001): *El nacimiento de ¡Que viva México! de Serguei Eisenstein: conjeturas*. In: *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas* 78, S. 149-173.
- Rolfes, Gabriele (1990): *Die Deutsche Welle – ein politisches Neutrum im Weimarer Staat?* Frankfurt a.M.
- Schriewer, Jürgen (1987): *Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen*. In: Baecker, Dirk u.a. (Hg.) (1987): *Theorie als Passion*. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M., S. 629-668.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1998): *„Erziehungsstaaten“*. Pädagogik des Staates und Etatismus der Erziehung. In: Benner, Dietrich/Schriewer, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten*. Weinheim, S. 13-54.
- Velázquez Estrada, Rosalía (1981): *El estado y la radiodifusión*. In: *Connotaciones* 1, S. 79-118.
- Velázquez Estrada, Rosalía (1983): *El nacimiento de la radiodifusión mexicana*. In: *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México* 9, S. 137-170.
- Westera, Wim (2004): *On strategies of educational innovation: Between substitution and transformation*. In: *Higher Education* 47, S. 501-517.
- Zymek, Bernd (1975): *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und*

Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften 1871-1952. Ratingen, Kastellaun.

Anschrift der Autorin:

Dr. Eugenia Roldán Vera, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abt. Vergleichende Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

e-mail: eugenia.rolدان@educat.hu-berlin.de

DIETMAR FACK

Menschenformung und Verkehrsgemeinschaft. Konzeptionelle und methodische Kontinuität der Verkehrserziehung im Nationalsozialismus

1 Vorbemerkung: Die Frage der verkehrspädagogischen Kontinuität von Mitte der zwanziger bis Ende der fünfzi- ger Jahre

Die Frage von Kontinuität und Diskontinuität gehört zu den grundlegenden Problemstellungen der deutschen Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts, gerade im Hinblick auf die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft, und zwar sowohl in Bezug auf die pädagogischen Konzepte wie auf die pädagogische Praxis. Dabei sind die früher unvermittelt einander gegenüberstehenden Auffassungen einer weitgehenden Kontinuität einerseits und eines totalen Bruchs andererseits in jüngerer Zeit der differenzierteren Einschätzung gewichen, die Situation nach dem nationalsozialistischen Machtantritt als komplexe „Gemengelage von kontinuierlichen und neuen Denk- und Verhaltensmustern“¹ zu sehen. Angezweifelt wird mittlerweile sogar die „These von der ‚Umerziehung‘ als der typischen Leistung der NS-Erziehung und als Indiz für die Diskontinuität der pädagogischen Praxis“².

Im vorliegenden Beitrag soll der Frage nach Kontinuität und Diskontinuität in Bezug auf einen bislang von der historischen Bildungsforschung weitgehend vernachlässigten pädagogischen Bereich nachgegangen werden – die Verkehrserziehung. Zwar haben historische Untersuchungen die Verkehrserziehung gelegentlich aufgegriffen und dabei den Aspekt der ‚Disziplin‘ herausgestellt, jedoch wurde weder der systematische Unterschied zwischen der allgemeinen Verkehrserziehung und -aufklärung der Bevölkerung und der besonderen Verkehrserziehung der Schuljugend noch die in der Disziplin

¹ Link 1999, S. 205 f.; vgl. auch ebd., S. 537.

² Tenorth 2003, S. 27f.

liegende Kontinuität behandelt.³ Demgegenüber soll im Folgenden nun die These entfaltet und untermauert werden, dass die Zeit von Mitte der zwanziger bis Ende der fünfziger Jahre im Bereich der Verkehrserziehung durch eine starke Kontinuität gekennzeichnet ist. Diese lässt sich sowohl auf konzeptioneller Ebene – in der Orientierung auf die ‚Charakterbildung‘ – wie auf methodischer Ebene – in der Konzentration auf die ‚Einübung der Verkehrsregeln‘ – nachweisen. Unterhalb dieser Kontinuitätslinie stößt die Untersuchung dann allerdings, wie gezeigt werden wird, durchaus auf Differenzen, die mit der Einbindung der Verkehrserziehung in die nationalsozialistische Formationserziehung, ihrer volkspädagogischen Ausweitung und dem Einsatz neuer Methoden der zweiten Hälfte der dreißiger Jahre ein eigenes Gepräge verleihen.

Die Untersuchung fußt auf umfangreichen Recherchen in verschiedenen Archiven, vor allem im Bundesarchiv Berlin, im nordrhein-westfälischen Hauptstaatsarchiv Düsseldorf sowie im Staatsarchiv Münster. Genutzt werden dabei Quellen, die Aufschluss geben über die Intentionen der fachlichen Leitung, über die Beobachtungen der zuständigen Inspizienten und über die Erfahrungen der am Unterricht Beteiligten. Der regionale Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf Nordrhein-Westfalen. Das ist begründet in der Führungsrolle, die zunächst Preußen und ab 1945 eben Nordrhein-Westfalen auf dem Gebiet der Verkehrserziehung inne hatten.

2 Die Einübung der Verkehrsregeln im Schulunterricht als pädagogischer Beitrag zur Verkehrsbeschleunigung

Die Entstehung der Verkehrserziehung datiert zurück in die Zeit kurz nach der Jahrhundertwende. Allerdings beschränkte sie sich zunächst auf die Belehrung über die Verkehrsgefahren und die Warnung der Schulkinder vor den Automobilen. Dies änderte sich in der Mitte der zwanziger Jahre. Zusammen mit den Aktivitäten der 1924 gegründeten Deutschen Verkehrswacht bildete die Etablierung der Verkehrserziehung in der Schule die Grundlage für ihre Institutionalisierung. Während sich die Verkehrswacht allgemein der Ver-

³ Vgl. Birkefeld/Jung 1994, S. 145ff.; Grandke 1994, S. 302f., 316ff.; Klenke 1993, S. 84ff. In der jüngeren Vergangenheit ist die mit der Einübung der Verkehrsregeln bezweckte Praxis verkehrsgerechten Verhaltens dann auch in den Kontext eines zivilisationsgeschichtlichen Sozialisationsprozesses gestellt worden, der sich vor dem Hintergrund der Veränderungen im Straßenleben von Kindern und Jugendlichen in der modernen Industriegesellschaft vollzieht; vgl. dazu Fack 1994, S. 55f., 70f.; Fack 2000, S. 415ff.; Rammler 2001, S. 173ff. Diese Deutungslineie wird im vorliegenden Zusammenhang nicht weiter verfolgt.

kehrsaufklärung der Bevölkerung widmete, mit dem Ziel, die Selbstdisziplin der Automobilisten zu stärken, erhielt die schulische Verkehrserziehung mit der Bildung der Arbeitsgemeinschaft Schulverkehrswacht 1928 eine eigene pädagogische Organisationsform. Als Reaktion auf die nicht realisierbare Forderung nach einem eigenen Pflichtfach gestalteten die Aktivisten der Schulverkehrswacht die Verkehrserziehung zum Unterrichtsprinzip aus, das sich auf den gesamten Fächerkanon erstreckte. Auch nach der Auflösung der auf Preußen konzentrierten Schulverkehrswacht 1931 übten die aus ihren Reihen stammenden Pädagogen maßgeblichen Einfluss auf die weitere Gestaltung der Verkehrserziehung aus.⁴

Die mit der Industrialisierung einhergehende Zunahme der räumlichen Mobilität seit der Jahrhundertwende führte dazu, dass die vorindustrielle Orientierung des alltäglichen Lebens auf die Straße aufgegeben und der Straßenraum auf die Verkehrsfunktion reduziert wurde. Diese Funktionsverarmung der Straße verstetigte die Verkehrsplanung ab den zwanziger Jahren durch die Trennung von Fußgänger- und Autoverkehr und die technische Ausgestaltung der Straße zur ‚Rollbahn‘.⁵ Komplementär dazu oblag der Verkehrspolizei die Durchsetzung der Verkehrsregeln:

„Verkehrsdisziplin in die Bevölkerung hineinzutragen,“ so klagte ein Polizeioberinspektor 1924, „ist sehr schwer. Die Aufgabe wird erschwert durch die Einstellung weiter Schichten der Bevölkerung, die ohne Rücksicht auf andere gewohnt sind, ihren Neigungen, Gewohnheiten oder materiellen Bestrebungen nachzugehen, die unter Berufung auf die Steuerefreiheit ein Verhalten zeigen, das der Polizei die Arbeit erschwert, oder die träumend und gleichgültig dahingehend das Straßenbild beleben und das nötige Aufraffen zum Denken vermissen lassen.“⁶

Diesem offenkundigen Mangel an Verkehrsdisziplin abzuhelpen und zu ihrem Entstehen bereits im Kindes- und Jugendalter beizutragen, war Ziel der Verkehrserziehung. In Anpassung an die modernen Verkehrsverhältnisse und den durch die Motorisierung bedingten Bedarf an Verkehrsregelung, wollte man durch Einübung der Verkehrsregeln im Schulunterricht (der deutschen Großstädte) dafür sorgen, dass sich die Heranwachsenden von früh an im Straßenraum verkehrsgerecht verhielten. Den Stellenwert der Verkehrsdisziplin als flankierender Maßnahme zur Beschleunigung des Großstadtverkehrs hoben auch die Berliner Autoren des ersten Handbuchs für den schulischen Verkehrsunterricht hervor. Nach ihrer Auffassung hatte die Verkehrserzie-

⁴ Vgl. Fack 2000, S. 264f., 268f., 298.

⁵ Vgl. Kokkelink/Menke 1977, S. 355, 358.

⁶ Niederschrift der Sitzung der Vereinigung der Polizeiinspektoren der Provinzen Rheinland und Westfalen am 11.10.1924, NW HStA Reg DÜ Nr. 40 034, Bl. 142.

hung die Verkehrsbehörden darin zu unterstützen, „den Straßenverkehr in geordnete Bahnen zu lenken“. Aufgabe des Unterrichts sollte es sein, „durch planmäßige Belehrung den Einzelnen zur denkenden Einordnung in das Verkehrsleben zu erziehen, um einmal das Menschenleben zu schützen und zum andern das Verkehrsleben fördern zu helfen“⁷. Grundvoraussetzung verkehrsgerechten Verhaltens war für die Handbuchautoren der „Verkehrsstand“, den sie als Haltung der Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft gegenüber den Mitmenschen auf der Straße verstanden. Der erforderliche Erwerb der Verkehrskennnisse durch die Masse der heranwachsenden Bevölkerung sollte nach dem Handbuch in der Verkehrskunde des letzten Volksschuljahres erfolgen, in den anderen Schuljahren sollten die sich bietenden Gelegenheiten im Fachunterricht genutzt werden.⁸

Für die Durchführung des Verkehrsunterrichts übernahm die Reichshauptstadt die Vorreiterfunktion. Er erfolgte nach mündlicher Absprache der Schulen mit den Polizeiinspektionen.⁹ Das ermöglichte es der Schutzpolizei, bis 1926 in fast jeder Schule Berlins Lichtbildvorträge samt Vorführungen im öffentlichen Verkehr und Verkehrsübungen auf dem Schulhof abzuhalten.¹⁰ In Westfalen sahen die amtlichen Vorgaben die Aufnahme wöchentlicher Belehrungen und „erziehlicher Einwirkungen“ auf die Kinder in den untersten Klassen, insbesondere im Turnunterricht und auf regelmäßigen Wanderungen vor.¹¹ Die Anwendung der im Schulzimmer erworbenen Kenntnisse verfolgte die „praktische Verkehrsbeschulung“, für die man beispielsweise in Dortmund eine belebte Straße mit mäßigem Fahrzeugverkehr wählte. Assistenten von mehreren Wachtmeistern instruierte dabei ein Polizeioffizier eine halbe Stunde lang jeweils drei Schulklassen.¹² Als Hilfsmittel für die selbsttätige Erarbeitung der Verkehrsabläufe und die Einübung der Verkehrsregeln verbreitete sich der Verkehrstisch, der als modellhafte Nachbildung der Wirklichkeit zum Erkennungszeichen der als Arbeitsräume hergerichteten Verkehrszimmer avancierte. Vom modernen heimatkundlichen Prinzip der Lebensnähe angeregt, verkörperte er den reformpädagogischen Arbeitsschul-

⁷ Hauer/Tramm 1926, S. 1, 5.

⁸ Vgl. ebd., S. 2f., 9, 34.

⁹ Vgl. Schreiben des Polizeipräsidenten von Berlin vom 6.2.1926 und des Provinzialschulkollegiums Berlin-Brandenburg vom 1.3.1926, NW HStA Reg DÜ Nr. 46 510.

¹⁰ Vgl. Degenhardt 1926, S. 41, 43f.

¹¹ Schreiben des Regierungspräsidenten von Münster vom 14.5.1925, NW StA M Reg AR II H Nr. 4352.

¹² Vgl. Kade 1927, S. 594.

gedanken.¹³ Doch es ging den Verantwortlichen um mehr als nur um die Einübung verkehrsgerechten Verhaltens. So wies der preußische Ministerialerlass vom 27.1.1930 darauf hin, dass mit dem „rechten Verständnis für den modernen Verkehr“ zugleich das staatsbürgerliche Demokratieverständnis und Eigenschaften wie Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Aufmerksamkeit und Besonnenheit zu vermitteln seien.¹⁴ Weiter gefasst war auch die Sinnggebung der pädagogischen Praxis:

„Die ‚Pädagogik der Straße‘ soll kein neues und hohles Schlagwort verkehrsbegeisterter Erzieher sein, es soll Notschrei und Kampfprud für die praktische Arbeit in der Verkehrserziehung bedeuten zu Nutz und Frommen der kommenden Generation, zum Heil für die Volksgesundheit und Volkswirtschaft und damit zum Segen für das ganze Volk.“¹⁵

3 Die Adaption der charakterbildenden Gemeinschaftserziehung und Menschenformung durch die Verkehrserziehung

Konzeptionell adaptierte die Verkehrserziehung in der anschließenden Phase der verstärkten Resonanz nationalistischen Gedankenguts und der gesellschaftspolitischen Militarisierung in der späten Weimarer Republik die charakterbildende Gemeinschaftserziehung. Damit knüpfte sie an die pädagogische Reformbewegung und die deutsche Jugendbewegung der zwanziger Jahre mit ihrem doppelgesichtigen Charakter an. Beide erhoben nämlich neben der Selbsttätigkeit und Selbstverwaltung auch Autorität und Zwang in den Rang von Ordnungsprinzipien.¹⁶ Aufgrund dessen konnten die nationalistischen Konzepte – zumindest partiell – an die Selbstregierungskonzepte anschließen, wenn sie die Erzeugung einer Einheitspersönlichkeit durch Drill, Disziplin und Dressur propagierten.¹⁷ In der politischen Situation der Weimarer Republik beerbte die genossenschaftlich verstandene Selbsterziehung schließlich ein Konzept, das auf die Autorität des charismatischen Führers abstellte und den militärischen Gehorsam zu einer Haltung der Ergriffenheit sublimierte.¹⁸

¹³ Vgl. Tost 1929.

¹⁴ Vgl. Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1930.

¹⁵ Hauer 1931, S. 427.

¹⁶ Vgl. Nohl 1933/1966, S. 335f.

¹⁷ Vgl. Kamp 1995, S. 90f.

¹⁸ Vgl. Nohl 1933/1966, S. 338f.

Dementsprechend zielte die Charakterbildung in der Verkehrserziehung auf die seelische Haltung des Heranwachsenden, um mit Hilfe von ‚Manneszucht‘ und ‚Selbstzucht‘ ordnungsbewusstes und diszipliniertes Verhalten im Straßenverkehr herbeizuführen. Als Voraussetzung dafür, den Verkehrsanforderungen gerecht zu werden, galt der gestählte Charakter, als wirksame Erziehungsmittel Vorbild und Autorität des Erziehers. Selbstzucht, Gemeinschaftssinn und Selbstständigkeit beruhten nach dieser Auffassung auf Gewöhnung, Einsicht und Bildung.¹⁹ Den Gemeinschaftscharakter des Verkehrs bestimmten die Verkehrspädagogen anhand der Funktionsweise des Verkehrssystems, das sie ganzheitlich als organisches Gebilde betrachteten. Nach ihrem Bildungsverständnis zielte die Verkehrserziehung auf eine Stärkung des sozialen Eingliederungsvermögens der Heranwachsenden, nach ihrem Persönlichkeitsbild auf ihre Fähigkeit zur Einordnung in die Volksgemeinschaft.²⁰

Nach dem nationalsozialistischen Machtantritt wurde dieser charakterbildenden Gemeinschaftserziehung das Erziehungsverständnis Ernst Kriecks unterlegt. Sein Ansatz zielte auf die Verklammerung von Gemeinschaft und Person durch „Menschenformung“.²¹ Dementsprechend wurde die Verkehrserziehung nun als „Formung des werdenden Menschen durch die Gemeinschaft für die Verkehrsgemeinschaft“ gedeutet. Dabei war an eine Umerziehung der gesamten Bevölkerung gedacht: „Werdende in der Verkehrsgemeinschaft sind alle, die noch nicht die nötige Reife für das Verkehrsleben besitzen, die noch nicht die nötige Verkehrsformung empfangen haben oder besitzen, mögen sie so alt sein, wie sie wollen.“²² Als Instanz der Gemeinschaftserziehung galt den Verkehrspädagogen vor allem die SA, systematische Erziehungstätigkeit attestierten sie aber auch Jugendbünden, Berufsverbänden und dem Nationalsozialistischen Kraftfahrkorps (NSKK).

Das NSKK war die maßgebende motorisierte Formation der NS-Bewegung. In der zweiten Hälfte der dreißiger Jahre nahm sie über ihre eigentliche Aufgabe der Aufstellung und Ausbildung motorisierter Einheiten hinaus die Verkehrserziehung in Regie. Als ihr Architekt und Cheforganisator ist der vormalige Generalstabsoffizier der Reichswehr und Teilnehmer am Hitlerputsch Adolf Hühnlein anzusehen. Nach seinem Eintritt in die Oberste SA-Führung Ende 1930 lief die Organisation der getrennten Einheiten von Mo-

¹⁹ Vgl. Martini 1932.

²⁰ Vgl. Vonolfen 1932.

²¹ Vgl. Krieck 1925, S. 70f.

²² Tost 1934, S. 91f.

tor-SA und NSKK bereits in seinen Händen zusammen, ehe beide am 23.8.1934 unter dem Namen des NSKK und gleichzeitiger Erhebung zur selbständigen Parteigliederung zusammengeführt wurden. Hühnleins Verwurzelung in der SA zeigt sein Aufrücken zum Stellvertreter Röhms 1932, seine Nähe zur Wehrmacht die Ernennung zum Generalmajor 1936.²³ Die Mitgliederentwicklung von Motor-SA und NSKK ist an folgenden Zahlen ablesbar: Im Dezember 1932 besaßen beide Organisationen zusammen 30.000 Mitglieder, im November 1933 300.000, im August 1934 350.000, im Januar 1935 207.976, im Mai 1938 262.756 und im September 1942 561.773. Was die Altersstruktur angeht, so dominierten sowohl in ländlichen als auch in städtischen Motoreinheiten (Franken, Berlin) 1934 die 26- bis 35-Jährigen (Generation der Mannschaften), die knapp 50 Prozent der Mitglieder stellten, gefolgt von den 18- bis 25-Jährigen (Generation der Auszubildenden) mit etwas mehr als 25 Prozent und den über 35-Jährigen (Generation der Unterführer) mit noch einmal rund 25 Prozent.²⁴

Als das NSKK die Verkehrserziehung 1936/37 übernahm, konnte es nahtlos an die Verkehrssicherheitsarbeit der Verkehrswacht anknüpfen. Denn nachdem sie ihre Aktivitäten auf den nationalsozialistischen Gemeinschaftsgedanken und die „Selbsterziehung im soldatischen Geist der Disziplin und Sportskameradschaft“ abgestellt hatte, setzten sich ihre Verkehrspädagogen für eine Charakterbildung im Sinne der ganzheitlichen „Ausrichtung des neuen deutschen Menschen“ (Tost) ein. Auch wenn der zentrale Stellenwert des Gemeinschaftsgeists in der Erziehungsarbeit mehr Reflex der negativen Erfahrungen mit dem Sozialverhalten im Straßenverkehr als Konsequenz eines pädagogischen Konzepts war, konnte das NSKK die erzieherische Arbeit nun nach Maßgabe der kameradschaftlichen Gemeinschaftspraxis der NS-Formationen gestalten.²⁵ Das bedeutete, dass der Unterricht im Rahmen der Formationserziehung erfolgte und sich damit in die nationalsozialistische Herrschaftspraxis einfügte: totale Kontrolle unter improvisierten Bedingungen und gemeinsame Willensausrichtung durch emotionale Einstimmung. Als Sozialisationsagenturen mit der Disposition zu gemeinschaftskonformem Verhalten fungierten Lager und Kolonne. Sie beruhten auf militärischem Verhaltenstraining und zeigten sich in spezifischer Gestalt: in der Lagergemeinschaft der Motorsportschulen des NSKK und in der Kolonnenfahrt der

²³ Vgl. Statisten in Uniform 2004, S. 266.

²⁴ Vgl. Fack 2007, S. 64, 110f.

²⁵ Vgl. Fack 2000, S. 363f.; Tost 1938, S. 8ff.

Motoreinheiten.²⁶ Der Zweck solcher Formationserziehung bestand in der ‚Typenprägung‘ – der Formung von Persönlichkeit und Verhalten im Sinne politischen Soldatentums durch Körper- und Willenstraining.²⁷

4 Die Gemeinschafts- und Ausbildungspraxis in Nationalsozialistischem Kraftfahrkorps und Motor-HJ

Das Wirken des NSKK für die Volksmotorisierung war durch Hitler persönlich legitimiert. Er wies der Formation im Oktober 1935 die Funktion eines „Banner- und Willensträgers des Motorisierungsgedankens der deutschen Nation“ zu und bestätigte damit ihren unmittelbar vorher im Beisein der Spitzen der Wehrmacht erhobenen Anspruch.²⁸ Deshalb konnte das NSKK eine aktive Rolle im Rahmen des Führerstaates spielen, indem es als Kampfformation mit relativer Autonomie „dem Führer entgegen arbeitete“.²⁹ Unter diesen Bedingungen verfolgten die motorisierten Formationen eine Machtstrategie, um ihre Kompetenzen innerhalb des Kraftfahrt- und Verkehrsbezugs beständig zu erweitern. Im Ergebnis gelang es dem NSKK mit Unterstützung von SA, SS und NSDAP 1933/34 den organisierten Motor- und Sportbereich, 1936/37 die Verkehrserziehung, 1938/39 das Fahrschulwesen und 1943/44 das gesamte zivile Fahrausbildungs- und -prüfwesen in Regie zu nehmen.³⁰

Gesellschaftspolitisch entsprach der Rolle des NSKK die Funktion einer jugendlichen ‚Avantgarde der Volksmotorisierung‘. Institutionell wurde diese Funktion durch den volkspädagogischen Einsatz des Verkehrserziehungsdienstes für die Verkehrsgemeinschaft erfüllt.³¹ Geradezu konstitutiv waren für die motorisierten Einheiten Verkehrsbeschleunigung und Schnelleinsatz, hing davon doch in der ‚Kampfzeit‘ die Schlagkraft der SA in hohem Maße ab. So wurde der erste Motorsturm der SA in München als ‚Überfallkommando‘ eingesetzt; er verfügte über ‚Expresstrupps‘ und unternahm ‚Propagandafahrten‘ zur Mobilisierung der ländlichen Bevölkerung.³²

²⁶ Vgl. Scholtz 1985, S. 12f., 119f.

²⁷ Vgl. Scholtz 1973, S. 93ff., 202ff.

²⁸ Adolf Hitler beim Führerappell des NSKK 1935, S. 1; vgl. auch Bindert 1935, S. 8, 10.

²⁹ Hühnlein 1937b, S. 20; vgl. auch Kershaw 1998, S. 665f.

³⁰ Vgl. Fack 2007, S. 212ff.

³¹ Vgl. Fack 2004, S. 129; Fack 2005, S. 101.

³² Vgl. Fack 2007, S. 193f.

Die aktive Operationsbasis bildeten die Motorstürme, die örtlichen Einheiten, in deren Praxis von Führung und Gefolgschaft sich die Gemeinschaft als soldatische Männerkameraderie konstituierte. Auf dieser Praxis gründete der Anspruch des NSKK, die Funktion einer „Erziehungsschule der Nation auf dem Gebiete der Motorisierung“ im Rahmen der vor- und nachmilitärischen Wehrerziehung wahrzunehmen.³³ Begründet wurde diese erzieherische Arbeit durch die Einbindung der Motorsportscharen der HJ in die Motorstürme und die Ausbildung auf den regionalen Motorsportschulen zum Zwecke des Führerscheinerwerbs. Sowohl bei der Motor-HJ, einer Sonderformation der Hitlerjugend, wie bei den Motorsportschulen des NSKK zeigte sich, dass sich das nationalsozialistische Motorsportverständnis durch den Kraftfahrgeländesport bestimmte, dem auch das Interesse der Wehrmacht galt.³⁴ Der systematische Ausbildungsweg der vor- und nachmilitärischen kraftfahrtechnischen Wehrtüchtigung – von der Motor-HJ über den Besuch der Motorsportschulen und die anschließende Weiterbildung in den Motoreinheiten bis zum Eintritt ins Heer – verweist auf die beabsichtigte Erziehungs- und Sozialisationswirkung der motorisierten Formationen.³⁵

Männerbündisch vergemeinschaftet wie in der SA, verpflichteten sich die Mannschaften der Motorstürme zur Gefolgschaftstreue gegenüber dem Sturmführer, der als charismatischer Führer an der Bewährung in der Praxis gemessen wurde und die Anerkennung seiner Autorität aus dem vorbildlichen Einsatz für das Vaterland bezog.³⁶ Der militärischen Zweckbestimmung entsprechend bestand der Dienst in den Motorstürmen in der Ausbildung auf wehrsportlichem, weltanschaulichem und kraftfahrtechnischem Gebiet. Die Übungen dienten der körperlichen und sportlichen Ertüchtigung der NSKK-Männer; im Interesse der Dienstfreude sollten die Sturmführer wenig, kurz und gründlich üben.³⁷ Der systematischen Pflege militärischer Haltung dienten die Appelle, bei denen die Motorstürme seit der ‚Kampfzeit‘ Antreten und Auftreten in der geschlossenen Einheit einübten. Militärische Formen wie Ansprechen der Vorgesetzten, Bekleidungsappell und Übergabe der Sturmflagge verdeutlichen ebenso wie die Unterweisung im Straßenkampf, dass sich die motorisierten Einheiten als Kampfgemeinschaften verstanden.³⁸

³³ Vgl. Benze 1943, S. 97ff.

³⁴ Vgl. NSKK-Korpsführung 1937b, S. 5ff.

³⁵ Vgl. Fack 2004, S. 122f.; Hühnlein 1937b, S. 5f.

³⁶ Vgl. Reichardt 2002, S. 391f., 504f.

³⁷ Vgl. Korpsbefehl Nr. 11 vom 24.10.1934, BA NSD 42/9.

³⁸ Vgl. Fack 2007, S. 229, 285f.

Das Kernstück des Sturmienstes bildete der mit dem Sturmappell begonnene Sturmabend, dessen Ablauf durch den Sturmführer sorgfältig vorbereitet und unter Berücksichtigung des didaktischen Grundsatzes der Selbstbetätigung abwechslungsreich gestaltet werden sollte. Als sehr gut war das Auftreten eines Motorsturms einzustufen, wenn die Übungen der Männer von Lebhaftigkeit, die Beantwortung weltanschaulicher und technischer Fragen von Sicherheit und der Sturmienst von tadelloser militärischer Haltung gekennzeichnet waren. Dabei qualifizierten sich die Unterführer durch sichere Handhabung der Kommandosprache und kameradschaftlichen Umgang mit den Untergebenen, der Sturmführer durch strenge und fürsorgliche Führung und unermüdlichen Fleiß.³⁹ Aufgrund ihrer Anlage als aktive Operationsbasis verfolgten die Motorstürme zugleich die Ausprägung steter Einsatzbereitschaft, die sich über den Dienst in der „Gefolgschaft“ hinaus auch im außerdienstlichen Bereich zu bewähren hatte.⁴⁰ Die Stimulation solcher Einsatzbereitschaft war die Aufgabe des auf der Körperertüchtigung und der Schießausbildung fußenden Wehrsports, der am intensivsten in den Geländesportschulen der SA betrieben wurde. Als Resultat registrierte ein Lehrgangsteilnehmer der Motor-SA, dass hier der „innere Schweinehund“ ganz vernichtet werde.⁴¹

Ein Schlaglicht auf die Gemeinschaft in den Motorstürmen wirft der Vergleich mit der Lagerkameradschaft des Arbeitsdienstes.⁴² Das in ihnen konstituierte Gemeinschaftsleben des NSKK konkretisierte sich in spezifischen Gesellungsformen, die sich im – auch zu Schulungs- und Unterrichtszwecken genutzten – Sturmheim verfestigten. Die darauf beruhende Lebenswelt der Motorstürme prägte sich subkulturell aus.⁴³ Mit der Verschmelzung von Aggressivität und Geborgenheit war diese Lebenswelt als Gegenwelt gegen die zivile Gesellschaft konzipiert. Die dort gepflegte Kameradschaft avancierte zum Inbegriff der „totalen männlichen Gemeinschaft“⁴⁴, welche die völlige Einordnung der Person verlangte. Aufgrund der Konstitution als La-

³⁹ Vgl. Bericht der Motorstandarte 86 „München“ über die Dienstkontrolle des Motorsturms 21/M 86 am 15.10.1937, BA NS 24/410.

⁴⁰ Vgl. Führungszeugnis des Geldverwalters, NSKK-Mann W. R., ausgestellt vom Führer der Motorstaffel I/K 54 am 7.1.1935, BA NS 24/540.

⁴¹ Vgl. Schreiben des SA-Manns H. G. von der Geländesportschule Bad Schwalbach vom 27.5.1934, H HStA Abt. 483 Nr. 2602b, Bl. 109f.

⁴² Vgl. Heute ist Sturmabend 1936

⁴³ Vgl. Keunecke 1937; Reichardt 2002, S. 426f., 435f.

⁴⁴ Kühne 1998, S. 178f., 180.

gemeinschaft lässt sich die motorisierte Formation als totale Institution fassen, deren Ziel in einem neuen Menschen mit eigenem Habitus bestand.⁴⁵

Entgegen verbreiteter Annahme vermittelte sich die nationalsozialistische Überzeugung vorrangig durch die Führerschulung nach dem Muster der SA und nicht durch die weltanschauliche Schulung. Ausgebildet wurden Sturmführer und Führernachwuchs des NSKK in eigenen Schulungseinrichtungen auf Wochenendlehrgängen, die der Führerauslese dienten. In der Lagergemeinschaft sollten sie durch die „Erziehungsarbeit an den Führern für die Männer“ befähigt werden, ihre Vorbildfunktion als Prototyp des volksverbundenen, politischen und soldatischen Führers wahrzunehmen.⁴⁶ Integriert in die Schulungspraxis war der Wechsel der Befehlsgewalt, der so funktionierte, dass jeder Lehrgangsteilnehmer zeitweilig das Kommando über eine Untereinheit erhielt, um zu zeigen, wie weit er die Befehlstechnik beherrschte. Erst im Anschluss daran intervenierte der verantwortliche Ausbilder und wies auf die Fehler hin. Die Exerzierübung erhielt eine systematische Anlage durch die sukzessive Zusammenfassung zu jeweils übergeordneten Einheiten, die von den jeweils übergeordneten Ausbildern kommandiert wurden.⁴⁷

Diese Schulungspraxis entsprach der von der Reichsjugendführung propagierten ‚Selbstführung‘, die als Lenkungsstrategie des Führerstaates ein zentrales Organisations- und Funktionsprinzip der NS-Formationen war. Gerade die Verwendung in der Führerschulung zeigt deren Charakter als mentalitätsprägendes Kontrollinstrument. Denn die Positionierung dieses Prinzips auf der Führer- und Unterführerebene implizierte nicht nur die Relativierung der Befehlsgewalt, sondern auch die aus dem Rückbezug auf den Sturmalltag resultierende Relativierung der Gehorsamsleistung.⁴⁸ In der Perspektive des Aufstiegs in der Befehlshierarchie indes verstärkte die systemkonforme Auflösung der widersprüchlichen Konstellation die mentale Disposition zum überzeugten Nationalsozialisten, die sich in der „Einheit von Führungspraxis und Alltagserfahrung“ der Gruppe verfestigte.⁴⁹

Bestimmt wurde die Praxis der motorisierten Formationen von der kraftfahrtechnischen Ausbildung, die auf dem Ausbildungsweg der Jugend von der Motor-HJ über die Motorsportschule in den Motorsturm zum Motorsport hinführte. Nach der Systematik bildete das Bindeglied dabei der Kraftfahrges-

⁴⁵ Vgl. Schneider/Stillke/Leineweber 1997, S. 47f.

⁴⁶ Vgl. Siebertz 1936; Mayer 1937.

⁴⁷ Vgl. Bericht der Motorstandarte 86 über die Dienstkontrolle bei der Unterführerschulung am 16.4.1939, BA NS 24/382.

⁴⁸ Vgl. Miller-Kipp 1996, S. 294f.; Scholtz 1973, S. 214f.

⁴⁹ Vgl. Tenorth 2003, S. 20, 26.

ländesport, in dem die handwerkliche Schulung einen zentralen Stellenwert besaß. Konzeptionell war die kraftfahrspportliche Betätigung mit der Arbeit der Hitlerjugend durch die Charakterbildung verbunden. Verklammert wurden beide durch die vormilitärische Wehrerziehung. Diese war in der Motor-HJ auf die Ausbildung mit Leichtkrafträdern, in der Motorsportschule auf den Umgang mit geländetauglichen Kraftwagen und bei den Kraftfahrtruppen der Wehrmacht auf die Bedienung gepanzerter Kettenfahrzeuge konzentriert. Damit kulminierte die kraftfahrtechnische Auslese ab dem 16. Lebensjahr in der Wehrmacht.⁵⁰

Dass die Verkehrserziehung an die kraftfahrtechnische Ausbildung anknüpfte und die konzeptionelle auf die methodische Ebene ausgriff, verdeutlichen die besonders hergerichteten Unterrichtsräume. Markanter noch als Konstruktionszeichnungen und Schnittmodelle trat in ihnen der Verkehrstisch hervor. Charakteristischerweise ein Produkt der Gemeinschaftsarbeit, dienten die Lehrräume der übergeordneten Standartenebene den Motorstürmen als Muster.⁵¹ Am Verkehrstisch über die Verkehrsordnung unterrichtet wurde auch die Motor-HJ.⁵² Die Einbindung des Unterrichts in die militärische Ordnung verdeutlicht die Anweisung an die Lehrgangsteilnehmer der Motorsportschulen, beim Aufrufen unter Zusammenschlagen der Hacken aufzustehen, still zu stehen und sich zu rühren, um in dieser Haltung zu antworten.⁵³

5 Die volkspädagogische und schulische Betätigung des Verkehrserziehungsdienstes des Nationalsozialistischen Kraftfahrkorps

Zum Inbegriff des volkspädagogischen Wirkens des NSKK avancierte der 1936/37 als Sonderformation aufgestellte Verkehrserziehungsdienst. Die Übernahme der neuen Aufgabe beruhte auf einer Vereinbarung im Anschluss an einen Großeinsatz bei den Olympischen Spielen, die der Reichsführer SS Himmler in seiner Eigenschaft als Polizeichef mit NSKK-Korpsführer Hühnlein traf. Die Aufnahme der Tätigkeit verkündete Himmler mit seinem Erlass vom 12.1.1937, in dem er auf die Befugnis des Verkehrserziehungsdienstes hinwies, die Befolgung der Verkehrsregeln notfalls unter Androhung polizei-

⁵⁰ Vgl. Stellrecht 1936, S. 141 ff.; Bindert 1935, S. 9f.; Erziehung durch Motorsport 1936.

⁵¹ Vgl. Vorwärts in der Motorisierung 1937.

⁵² Vgl. Schreiben des Motorsturms 24/M 95 „Kronach“ vom 31.5.1938, BA NS 24/50.

⁵³ Vgl. Rundschreiben des Amtes für Schulen vom 14.2.1936, BA NS 24/318.

lichen Einschreitens zu veranlassen. Zu erkennen waren die Einsatzstreifen an Brustschildern, Anhaltestäben und Armbinden mit der Aufschrift „NSKK-Verkehrserziehungsdienst“.⁵⁴

Die machtpolitische Voraussetzung für die Aufstellung des Verkehrserziehungsdienstes bildete die Schaffung einer einheitlichen Reichspolizei im Zuge der Verfestigung des Führerstaates und ihre Betrauung mit den Befugnissen auf dem Gebiet der Verkehrsordnung und Unfallverhütung zum 1.10.1936. Infolgedessen musste die Verkehrswacht ihre Aktivitäten einstellen und sich förmlich auflösen. Vollzogen wurde das mit der Überführung ihrer Wanderausstellung in die Reichsmotorsportschule des NSKK Ende 1937.⁵⁵ Mit dieser Maßnahme wurde darauf verwiesen, dass der Verkehrsunterricht auf den Motorsportschulen das Paradigma für die volkspädagogische Arbeit des NSKK darstellte. Das zeigte sich exemplarisch daran, dass die Unterrichtsbroschüre der Korpsführung, die zur Vermittlung der Verkehrsregeln im Verkehrsunterricht der Motorsportschulen erstellt worden war, zugleich als Grundlage für den Verkehrsunterricht in den Motorstürmen und in den Motorsportscharen der HJ diente und als Hilfsmittel bei der Unterweisung der Bevölkerung und der Schulkinder zum Einsatz kam.⁵⁶

In der programmatischen Ausrichtung des Verkehrserziehungsdienstes verdichteten sich charakterbildende Gemeinschaftserziehung und Menschenformung zum Konstrukt des nationalsozialistischen ‚Verkehrsmenschen‘:

„In diesem Verkehrsland aber muß *der Verkehrsmensch* wohnen. Dieser muß erst geformt werden, da er jedenfalls heute noch nicht da ist. Ich stelle mir unter dem Verkehrsmenschen den seit frühester Jugend im Verkehr und zum Verständnis eines modernen Verkehrs erzogenen Volksgenossen vor, dem als Nationalsozialisten die *Einfügung in die Verkehrsgemeinschaft* bereits eine Selbstverständlichkeit bedeutet, der frei von jedem Neidgefühl einem anderen Verkehrsteilnehmer die höhere Geschwindigkeit und das rasche Vorwärtskommen nicht mißgönnt. *Der Verkehrsmensch muß freiwillig Verkehrsdisziplin und Rücksicht üben*, sich als Fußgänger vorschrittsmäßig benehmen und das von ihm geführte Verkehrsmittel vollendet beherrschen.“⁵⁷

Es lag in der Konsequenz der nationalsozialistischen Volkspädagogik, den so konzipierten ‚Verkehrsmenschen‘ nach „Wesen und Art des deutschen Men-

⁵⁴ Vgl. Verkehrserziehung durch das NSKK 1936/37; Reichsführer SS 1937, Sp. 99f., 102.

⁵⁵ Vgl. Fack 2000, S. 369ff.; Schreiben der Korpsführung/Amt Verkehr vom 13.10.1937, BA NS 24/462.

⁵⁶ Vgl. NSKK-Korpsführung 1937a, S. 1; NSKK-Korpsführung 1938, S. 6; Schreiben des Korpsführers an die Motorgruppen und -brigaden vom 13.10.1937, BA NS 24/161; Schreiben des Kreisschulrats von Arnsberg vom 28.4.1938, NW StA M Reg AR II H Nr. 2226.

⁵⁷ Hühnlein 1937a, S. 1.

schen“ zu bestimmen. Damit verband sich zugleich die ‚Sonderbehandlung‘ derjenigen ‚Volksgenossen‘, denen der „Begriff der Verkehrsgemeinschaft fremd“ war. Für diese Verkehrssünder installierte und kodifizierte der nationalsozialistische Staat den sonntäglichen Verkehrsunterricht.⁵⁸ Die charakteristischen Schulungseinrichtungen dafür waren die Verkehrsparks, in denen die polizeilich vorgeladenen Verkehrssünder die Verkehrsregeln einüben mussten. Bei diesen Verkehrsparks handelte es sich um die Zusammenstellung originalgetreuer Verkehrszeichen, die sich als integrativer Bestandteil des Verkehrsunterrichts der Motorsportschulen etablierte und unter der Bezeichnung „NSKK-Verkehrsgarten“ als ortsfeste Einrichtung in den Städten verbreitete. Unterteilt nach Verkehrsteilnahmearten, ließ sich hier an Straßenzügen, Kreuzungen und Bahnübergängen die Befolgung der Verkehrsvorschriften praktizieren.⁵⁹

Genuine Einrichtungen des Verkehrserziehungsdienstes stellten die mobilen Verkehrsschulen dar, in denen sich das volkspädagogische Bestreben des NSKK materialisierte. Denn als flächenhaft einsetzbare Schulungszüge verkörperten sie den Anspruch auf die Verkehrserziehung der gesamten Bevölkerung. Konzipiert waren sie allerdings als motorisierte Schulungseinrichtungen für die Motorstürme, und zwar mit dem Zweck, den Defiziten in der Kenntnis der Verkehrsvorschriften bei der Masse der Sturmangehörigen abzuhelpen. Das wiederum war Voraussetzung dafür, genügend geschultes Personal für die Aufgaben des Verkehrserziehungsdienstes zur Verfügung zu haben und die Vorbildfunktion für alle Verkehrsteilnehmer wahrnehmen zu können.⁶⁰ Im Ablauf des Unterrichts mit der mobilen Verkehrsschule schlug sich die Intention der Breitenwirkung derart nieder, dass sich an eine einleitende Tonfilmvorführung und erläuternde Vorträge der Verkehrslehrer die Instruktion der einzelnen Bevölkerungsgruppen anschloss. Den Anfang machten die Schüler der öffentlichen Schulen, ihnen folgte die erwachsene Bevölkerung. Den ganztägigen Verkehrsunterricht beschloss die Sonderinstruktion der Parteimitglieder, zentriert auf die NSKK-Männer. Zu einem

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 2, 4. Die Tendenz der Kriminalisierung alltäglichen normabweichenden Verhaltens im Straßenverkehr kam in der Rede von Propagandaminister Goebbels zur Unfallverhütungsaktion 1938 zum Ausdruck. Den Charakter der darin liegenden Ausgrenzung offenbarte die von Himmler im Zuge der Pogrome initiierte Einziehung der Führerscheine und Kraftfahrzeugscheine von Juden, mit der das NSKK nicht befasst war (vgl. Fack 2000, S. 351f., 375; Hochstetter 2005, S. 399, 412f.).

⁵⁹ Vgl. Der Verkehrsgarten 1937.

⁶⁰ Vgl. Fack 2000, S. 376f.; Schreiben des Amtschefs Verkehr, Obersturmführer Schifferer, vom 14.12.1936 mit Anlage „Verkehrserziehung in der Breitengliederung“, BA NS 24/462.

Popularitätsschub verhalf es dem NSKK, Hitler eine Verkehrsschule auf der Automobilausstellung 1938 und eine zweite auf dem Obersalzberg 1939 vorführen zu können.⁶¹

Auch in der Schule trat der Verkehrserziehungsdienst schon kurze Zeit nach seiner Aufstellung in Erscheinung. In Sachsen organisierte die NSDAP den Verkehrsunterricht in den Schulen im Verlauf des Jahres 1937 flächendeckend. Sie operierte dabei mit einem festen Stamm von Lehrern, die dem NSKK angehörten.⁶² In Westfalen empfahl die Regierung Arnsberg den Rückgriff auf das NSKK sogar schon Ende 1936 und benannte als Unterrichtsziele, „das Bewusstsein der Verkehrsgemeinschaft zu wecken“ und den Willen zu Disziplin und Hilfsbereitschaft lebendig werden zu lassen.⁶³ Daraufhin führten die Volksschulen Hagens den Verkehrsunterricht in enger Zusammenarbeit mit dem NSKK durch. Mitte 1937 wurden die oberen Jahrgänge mehrerer Schulen zu theoretischen Belehrungen und praktischen Übungen an Straßenkreuzungen zusammengefasst. Zur Beobachtung des Verkehrsablaufs und zur Feststellung der Verkehrsverstöße waren Verkehrsknotenpunkte prädestiniert. Die Unterweisung pädagogisch befähigter NSKK-Führer erstreckte sich auf die Bedeutung der Verkehrserziehung, Umfang und Ursachen der Verkehrsunfälle und die Verkehrsdisziplin. Auf Regelverstöße bei den Übungen reagierten sie mit Belehrungen.⁶⁴

Für das Überqueren der Straße im Klassenverband galten militärische Gepflogenheiten:

„Angenommen, die Klasse marschiert auf dem rechten Bürgersteig und ist gezwungen, die Straße zu überschreiten. Der begleitende Lehrer gibt das Kommando ‚Halt‘. Er vergewissert sich, dass die Fahrbahn frei ist und bleibt auf der Mitte der Fahrbahn stehen, um etwaige unvorhergesehene Gefahren rechtzeitig zu erkennen. Auf das Kommando ‚Links um!‘ führen die Kinder die Wendung aus und überschreiten auf das Kommando ‚Marsch!‘ in Linie zu drei Gliedern die Fahrbahn. Die ganze Klasse gebraucht dabei nicht mehr Zeit, als sonst ein einzelner Fußgänger zum Überschreiten der Straße gebrauchen würde. Diese Form wurde mehrmals geübt.“⁶⁵

Das Beispiel zeigt, dass die für die Einheiten der Reichswehr entwickelten Antritts- und Marschformen Eingang in den Verkehrsunterricht der Schule

⁶¹ Vgl. Schifferer 1939, S. 495, 498.

⁶² Vgl. Mühe 1938, Bl. 2.

⁶³ Regierungspräsident Arnsberg 1936.

⁶⁴ Vgl. Schreiben des Schulaufsichtsbezirks Hagen vom 26.4.1938 mit Bericht des Lehrers K. über den Verkehrsunterricht des NSKK-Motorsturms 5/M 69 an der Schule 20 in Hagen am 19.6.1937, NW StA M Reg AR II H Nr. 2226.

⁶⁵ Bericht des Lehrers K. über den Verkehrsunterricht am 19.6.1937, ebd.

fanden und mit der Methodik des militärischen Haltungstrainings im Interesse der Disziplin die Umerziehung der Jugend verfolgt wurde.⁶⁶ Verdeutlicht wird das durch die Vorschrift, die Fahrbahn in Linie zu drei Gliedern zu überqueren, denn damit wurde der Klassenverband der Schulkinder einer Schar der Hitlerjugend gleichgestellt, die nach Maßgabe der geländesportlichen Ausbildung in drei Kameradschaften unterteilt war. Für den Wechsel von der Marschkolonne zur Linie zu drei Gliedern lautete das vorgeschriebene Kommando: „In Linie zu drei Gliedern links marschiert auf – Marsch!“ Daraufhin marschierte zuerst die linke Kameradschaft links auf, während die beiden anderen Kameradschaften Abstand hielten, um dann in gleicher Weise aufzumarschieren.⁶⁷ Dass militärische Formen – als Ausdruck der nationalsozialistischen Haltung – im Straßenverkehr nun allgemein Einzug halten sollten, verdeutlicht die Unterrichtsbroschüre des NSKK, in der entsprechend der Verkehrsordnung marschierende Schulklassen und geschlossene NS-Formationen in Linie zu drei Gliedern abgebildet waren.⁶⁸

Wie die Besichtigung des Amtschefs Verkehr ergab, galt der Einsatz des Verkehrserziehungsdienstes in Hagen wie überhaupt in Westfalen als vorbildlich. Über den verantwortlichen Pädagogen berichtete er, dass er als Angehöriger des Verkehrserziehungsdienstes zugleich einen Motorsturm führe und die anderen Lehrer zum Verkehrsunterricht anleite.⁶⁹ Aufgrund der reibungslosen Kooperation der Schulverwaltung mit der regionalen Einheit wurde die Mitwirkung des NSKK am schulischen Verkehrsunterricht in Westfalen zum Schuljahrsbeginn im Frühjahr 1938 allgemein eingeführt. Aus diesem Anlass erhielten die Kreisschulräte des Regierungsbezirks Arnsberg Anschauungsunterricht in den Vorträgen und Unterweisungen der NSKK-Führer und Polizeibeamten und im Verkehrsunterricht der Motorsportschule Westfalen in Haßlinghausen.⁷⁰

Dass die Ausbildung in den Formationen zum Modell der schulischen Verkehrserziehung erhoben wurde, beruhte auf dem Bestreben, die Motorsportschulen als nationale Stilbildner der Motorisierung zu etablieren. So wurde die dort praktizierte Ausbildung zum Maßstab für die Fahrausbildung auch in den NS-Ausleseschulen und in den Schulungseinrichtungen der

⁶⁶ Vgl. Fack 2008, S. 7.

⁶⁷ Vgl. Mischlich 1934, S. 12.

⁶⁸ Vgl. NSKK-Korpsführung 1938, S. 17, 43.

⁶⁹ Vgl. Reisebericht des Amtschefs Verkehr, Staffelführer Schifferer, an Korpsführer Hühnlein vom 11.10.1937, BA NS 24/462.

⁷⁰ Vgl. Schreiben des Regierungspräsidenten von Arnsberg vom 20.1.1938 und vom 18.7.1938, NW StA M Reg AR II H Nr. 2226.

NSDAP. In den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten beispielsweise wurde im Rahmen der Ausbildung im Kraftfahren auf der Oberstufe Verkehrsunterricht betrieben, zu dem – analog zur Ausbildung der Motor-HJ – die ‚Verkehrsvorschulung‘ der Unterstufe und Mittelstufe hinführte.⁷¹

Nach Kriegsausbruch trat der westfälische Verkehrserziehungsdienst des NSKK nicht mehr in Erscheinung. Das zeigte sich schon 1940, als Eltern und Pädagogen dazu aufgerufen wurden, Kinder zur Verhinderung von Unfällen von der Straße fernzuhalten. Komplementär dazu erging die Aufforderung an die Zivilbevölkerung, bessere Verkehrsdisziplin zu halten und sich vor allem davor zu hüten, Wehrmachtsskolonnen zu durchbrechen. Im Interesse der Regelbefolgung wurde es nun der Schutzpolizei zur Pflicht gemacht, den Kontakt mit den Schulen zu suchen. Die Warnung der Kinder vor den Gefahren des motorisierten Verkehrs und die Freigabe der Schulhöfe zum Spielen entsprach eher der Methodik der Frühzeit.⁷² Die waffenfähigen NSKK-Männer beorderte die Korpsführung zum Fronteinsatz im Krieg. Für die Daheimbleibenden konzentrierte sich die Betätigung auf die motorische Erziehung der Jugend, die Zusammenarbeit mit den Stellen von Wehrdienst und Kriegswirtschaft und die Zusammenarbeit mit der Ordnungspolizei zum Zwecke der Verkehrsregelung, bei der an die Vorarbeit des Verkehrserziehungsdienstes angeknüpft werden konnte.⁷³

6 Die Fortführung der charakterbildenden Gemeinschaftserziehung durch die schulische Verkehrserziehung nach dem Zweiten Weltkrieg

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Verkehrserziehung der Bundesrepublik erneut als charakterbildende Gemeinschaftserziehung konzipiert. Pädagogisch-didaktische Kontinuität im Schulunterricht signalisieren gesinnungsbildende Vermittlungsformen und die Methoden der Unfallverhütung: drastische Abschreckung, moralischer Appell und militärischer Drill. Unter dem

⁷¹ Vgl. Fack 2007, S. 340f., 493ff.; Die Motorsportausbildung der Jungmannen an den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten Preußens unter besonderer Berücksichtigung der NPEA Naumburg. Erste Prüfungsarbeit, vorgelegt von Studienreferendar Robert Grotefent im Dezember 1936, S. 4, 32ff., 69ff., StA M NSDAP 1311.

⁷² Vgl. Schreiben des Reichsverteidigungskommissars für den Wehrkreis VI, Gauleiter und Oberpräsident Dr. Meyer, vom 10.10.1940 und des Kommandos der Schutzpolizei Bochum vom 15.11.1940, StA M Pol Nr. 571, Bl. 2; Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1941.

⁷³ Vgl. Tagesbefehl des Korpsführers an das NSKK vom 2.9.1939, BA NS 24/157.

Einfluss der reorganisierten Verkehrswacht gründete sich das verkehrspädagogische Gedankengebäude auf Selbsterziehung und Umerziehung – nun unter demokratischem Anspruch.⁷⁴ Die Tatsache, dass die Schulverwaltung noch 1947 auf die Regelung der Regierung Arnsberg aus dem Jahr 1936 verwies, in der empfohlen wurde, auf das NSKK zurückzugreifen, ist ebenso Ausweis von Kontinuität wie die in ihren Äußerungen hervortretende Gemeinschaftsideologie. Die Klage der Besatzungsmacht über mangelnde Verkehrsdisziplin der Erwachsenen, Jugendlichen und Kinder nahm sie zum Anlass, „innere menschliche Disziplin“ und anständiges Verhalten gegenüber den Mitmenschen zu fordern.⁷⁵

Auch die ‚Verkehrsgemeinschaft‘ wurde – nunmehr auf der Grundlage der bundesdeutschen Verkehrsordnung – bis auf das Ziel der nationalsozialistischen Motorisierungsförderung genau so definiert wie 1937.⁷⁶ Auf Initiative der Zweiradindustrie bildete sich ferner Anfang der fünfziger Jahre eine „Jugendliga für Verkehrssicherheit“, die sich wie die Hitlerjugend aus 10- bis 18-jährigen Schülern rekrutierte und sich als „freiwilliger Zusammenschluss der Jugend und ihrer Selbstverwaltung“ zu einer Gesinnungs- und Aktionsgemeinschaft verstand, um vorbildliches Verkehrsverhalten zu praktizieren. Als ihre Ziele bezeichnete der Bundesverkehrsminister dementsprechend die Einordnung in die ‚Verkehrsgemeinschaft‘, das Erlernen der Kameradschaft von Kindheit an und die Ausbildung des Charakters. Notwendige Grundeigenschaften stellten für ihn Tapferkeit und Einsatzbereitschaft dar; die verlangte Disziplin wollte er dabei nicht als blinden Gehorsam, sondern als Dienst für das Volk aus eigener Verantwortung verstanden wissen.⁷⁷

Das zeitgenössische Handbuch für den Verkehrsunterricht erhob wiederum die Einhaltung der Verkehrsregeln zur Richtschnur und stellte die schulischen Unterweisungen auf das Konzept der Charakterbildung ab. Charakterbildung wurde dabei als „Formung des Menschen“ mit dem Ziel definiert, ihn zur Wahrung äußerer und innerer Ordnung zu befähigen. Verständiges, rücksichtsvolles und ordnungsgemäßes Verkehrsverhalten sollte dabei aus der

⁷⁴ Vgl. Bongard 1964, S. 64ff.; Klenke 1993, S. 347f.

⁷⁵ Vgl. Verfügung des Regierungspräsidenten von Arnsberg vom 27.11.1945, Bericht (II U 2 Nr. 1059, nicht abgezeichnet) an die Militärregierung von Mai 1947 und Schreiben des Schulrats von Hagen vom 6.1.1947, NW StA M Reg AR II H Nr. 2226.

⁷⁶ Vgl. Verordnung über das Verhalten im Straßenverkehr 1937, S. 1180; Straßenverkehrsordnung 1953, S. 1201.

⁷⁷ Vgl. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1952; Jugendliga für Verkehrssicherheit. Ansprache des Bundesministers für Verkehr Dr.-Ing. Hans-Christoph Seebohm anlässlich der Gründungsfeier in Frankfurt am Main, NW StA M Reg AR II H Nr. 2226.

Einsicht in die Notwendigkeit erwachsen. Pädagogische Kontinuität lag auch in der Betonung von Gewöhnung und beständiger Übung.⁷⁸ Dem Grundsatz der Ganzheitlichkeit entsprechend leistete die Verkehrserziehung in der Vorstellung der Handbuchautoren, denen im Übrigen auch die Erwachsenen als erziehungsbedürftig galten, ihren Beitrag zur Ausprägung der charakterfesten Persönlichkeit als Teil der Gesamterziehung. Deshalb fußte ihre Eingliederung in den Gesamtarbeitsplan der Schule auch auf dem reformpädagogischen Ansatz, ‚Lebensganzheiten‘ ins Zentrum des Unterrichts zu stellen.⁷⁹

Als spezifische Einrichtungen für die Jugendverkehrserziehung propagierte die Verkehrswacht die Jugendverkehrsschule, die Verkehrsprüfung für Radfahrer und den Schülerlotsendienst. Mit der unter „Shell-Fahrschule der Jugend“ firmierenden Jugendverkehrsschule knüpfte sie unmittelbar an die ortsfesten und mobilen Schulungseinrichtungen des NSKK an. Ziel der Verkehrswachtarbeit war es, „den jungen Menschen auch innerlich zu formen“. Das Erlernen verkehrsgerechten Verhaltens erfolgte hier spielend, „scheinbar ohne jeden Zwang“. Den pädagogischen Wert des als Anliegen der Schülermitverwaltung apostrophierten Schülerlotsendienstes sah man in den besonderen Anforderungen an Pflichtbewusstsein und Verantwortungsgefühl, den Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung in der ehrenamtlichen Tätigkeit für die Gemeinschaft.⁸⁰

Ab der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre sah sich das auf Verkehrsdisziplin abgestellte Konzept der Charakterbildung in der Tradition der Menschenformung mit seiner Unterrichtsmethodik wachsender Kritik ausgesetzt. Eingewandt wurde vor allem, dass der pädagogische Ansatz angesichts der Verkehrswirklichkeit der modernen Industriegesellschaft unrealistisch sei und dass er mit seiner Beschränkung auf die Befolgung der Verkehrsordnung demokratische Defizite aufweise. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass die veränderte Lebenssituation und speziell die moderne Technik, die auf die junge Generation eine starke Anziehung ausübe, soziale Tugendhaftigkeit erschwerten und dahingehende gesellschaftliche Erwartungshaltungen als unzeitgemäß erscheinen ließen. Mangelnde Verkehrsdisziplin und Halbstarkenkrawalle galten in dieser Perspektive als Symptome eines mit dem ökonomischen Aufschwung und dem verstärkten sozialen Aufstiegsstreben notwendig verbundenen Autoritätsschwunds.⁸¹ Grundsätzlich desavouiert sahen

⁷⁸ Vgl. Vonolfen 1954, S. 14ff.

⁷⁹ Vgl. Vonolfen 1954/55, S. 118f., 121.

⁸⁰ Vgl. Klemm 1957, S. 36f., 38.

⁸¹ Vgl. Rönnebeck 1957, S. 14, 18f.

sich die Methoden des militärischen Drills wie überhaupt der mechanischen Einübung von Fertigkeiten, deren sich die Konzepte der charakterbildenden Gemeinschaftserziehung und Menschenformung bedienten, durch den demokratischen Anspruch der Mündigkeit.⁸²

7 Resümee: Kontinuität der Charakterbildung und methodische Veränderung als Multiplikator militärischer Disziplin

Ausgangspunkt der Darstellung war die Frage nach Kontinuität und Diskontinuität in den Konzepten und in der Praxis der Verkehrserziehung über die Zeit des Nationalsozialismus hinweg. Kontinuitätslinien konnten dabei für die Zeit von Mitte der zwanziger bis Ende der fünfziger Jahre auf beiden Ebenen nachgewiesen werden: zum einen bezüglich des aus der allgemeinen Pädagogik adaptierten Konzepts der Charakterbildung, zum anderen bezüglich der aus der Polizeitätigkeit herrührenden Einübung der Verkehrsregeln als bestimmender Methode. Im historischen Verlauf ging die Einbeziehung der praktischen Übung allerdings der Aufnahme der Charakterbildung in die Verkehrserziehung voraus. Denn während die Einübung der Verkehrsregeln Mitte der zwanziger Jahre als pädagogischer Beitrag zur Verkehrsbeschleunigung Einzug in den Schulunterricht hielt, erfolgte die Adaption der charakterbildenden Gemeinschaftserziehung erst Anfang der dreißiger Jahre im Zuge der gesellschaftspolitischen Militarisierung. Der nationalsozialistische Machtantritt markiert hier keinen tief gehenden Einschnitt. So lassen sich weder die Widersprüchlichkeit von gleichzeitiger Verkehrsbeschleunigung (als Wirtschaftsimpuls) und Unfallverhütung (zum Schutz des Menschenlebens), die aus den zwanziger Jahren fortgeschrieben wurde, noch die intendierte Verkehrsdisziplin als spezifisch nationalsozialistisch fassen.⁸³

Mit der Verbindung von militärischer Disziplin und geistiger Ausrichtung, die für die Konzepte der Verkehrserziehung nunmehr kennzeichnend ist, macht sich indes bei den auf diesem Gebiet federführenden Pädagogen der Verkehrswacht, namentlich Tost und Vonolfen als Angehörigen der Lehrerschaft, bereits ein „Prozess der mentalen Faschisierung“⁸⁴ bemerkbar. Nach dem nationalsozialistischen Machtantritt deuteten sie dann die Verkehrserziehung im Sinne des Konzepts der Menschenformung von Kriek mit Bezug

⁸² Vgl. Weniger 1959/1967, S. 26f., 31f.

⁸³ So Hochstetter 2005, S. 401f.

⁸⁴ Breyvogel 1984, S. 312.

auf die ganze Bevölkerung. Die Zielperspektive bestimmte jetzt die als Spezifikum der ‚Volksgemeinschaft‘ konzipierte ‚Verkehrsgemeinschaft‘, die es durch die Anwendung der Verkehrsordnung zu realisieren galt. Damit aber wurde der Umerziehung durch die motorisierten NS-Formationen, zu deren forcierter Praxis der Einübung der Verkehrsregeln in der Schule es nur noch eines Radikalisierungsschubs bedurfte, der Weg bereitet.

Da ihre im Alltag verwurzelte Betätigung auf Breitenwirkung angelegt war, fungierten NSKK und Motor-HJ auf der Grundlage der wehrsportlichen Ertüchtigung gesellschaftspolitisch als Vermittler der militärischen Haltung. Die Ausgestaltung der Verkehrserziehung nach Maßgabe der Formationserziehung aber lief auf die Angleichung an ihre Gemeinschafts- und Ausbildungspraxis hinaus, deren militärische Zweckbestimmung der Dienst in den Motorstürmen verkörperte. Ausgelegt war er auf die Einübung militärischer Formen, die Gewinnung der nationalsozialistischen Haltung und die Erlangung kraftfahrtechnischer Fertigkeiten. Die Intention bestand in der systematischen Hinführung zum Kraftfahrgeländesport, der so konzipiert war, dass sich in ihm die Charakterbildung der Hitlerjugend verfestigte. Ausgestattet mit der Rolle einer jugendlichen Avantgarde prädestinierte das volkspädagogische Wirken den Verkehrserziehungsdienst des NSKK in der zweiten Hälfte der dreißiger Jahre zum Multiplikator der nationalsozialistischen Disziplin- und Ordnungsvorstellungen.

Verdichtete sich das Konzept der Menschenformung im Leitbild des selbstdisziplinierten ‚Verkehrsmenschen‘, so fokussierte die Formierung durch den Verkehrserziehungsdienst auf die methodische Ebene. Das schloss die für die Motorstürme konzipierten mobilen Verkehrsschulen und die für die Verkehrssünder eingerichteten Verkehrsgärten ein. Wie eng sich die Einübung der Verkehrsregeln mit der Einübung der militärischen Disziplin verband, offenbart die Anwendung der Antritts- und Marschformen der Reichswehr im Klassenverband. Mit diesem militärischen Haltungstraining wurde gezielt die Umerziehung der Jugend betrieben. Mental entsprachen die Nationalsozialisten mit der Verschränkung von Charakterbildung und Disziplin dem „gleichzeitigen Verlangen nach Kontinuität und Veränderung“, ⁸⁵ das die soziale Befindlichkeit der bürgerlichen Mittelschichten kennzeichnete, wobei jedoch die konzeptionelle Kontinuität lediglich der Legitimation der eigenen Aktivitäten diene.

Ganz im Zeichen der Kontinuität hielt die Verkehrserziehung nach dem Zweiten Weltkrieg am Konzept der charakterbildenden Gemeinschaftserzie-

⁸⁵ Broszat 1970, S. 393.

hung und der polizeilichen Einübung der Verkehrsregeln fest. In dieser Kontinuität standen auch die Einrichtung des Schülerlotsendienstes, die Installation des erziehenden Verkehrsunterrichts und die einschlägigen Methoden der Abschreckung, des Appells und des Drills. Pädagogisch desavouiert sahen sich die militaristischen Disziplinmethoden und das Konzept der Charakterbildung erst in den späten fünfziger Jahren durch die veränderte Lebenssituation der modernen Industriegesellschaft und den demokratischen Anspruch der Mündigkeit.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Bundesarchiv (BA), Berlin,
NS 24/50, 24/157, 24/161, 24/318, 24/382, 24/410, 24/462, 24/540; NSD 42/9, 42/27, 42/29.
Hessisches Hauptstaatsarchiv (H HStA), Wiesbaden, Abt. 483 Nr. 2602b.
Institut für Zeitgeschichte (IfZ), München, Db 30.05.
Nordrhein-Westfälisches Hauptstaatsarchiv (NW HStA), Düsseldorf,
Regierung Düsseldorf (Reg DÜ) Nr. 40 034, 46 510.
Nordrhein-Westfälisches Staatsarchiv Münster (NW StA M),
Polizeipräsidien (Pol) Nr. 571;
Regierung Arnsberg (Reg AR) II H Nr. 2226 (alt), II H Nr. 4352 (alt).
Staatsarchiv München (StA M), NSDAP 1311.

Gedruckte Quellen

Adolf Hitler beim Führerappell des NSKK in Koburg. „Banner- und Willensträger des Motorisierungsgedankens der deutschen Nation“ – Der Führer vor der Alten Garde von Koburg – Der Führerappell des NSKK in der ersten Hochburg des Nationalsozialismus – Der Festakt im Koburger Rathausaal (1935). In: Völkischer Beobachter (Süddeutsche Ausgabe) vom 21.10., S. 1f.
Benze, Rudolf (1943): Erziehung im Großdeutschen Reich. Eine Übersicht über ihre Ziele, Wege und Einrichtungen. Frankfurt a. M.
Bindert, Hans (Bdt.) (1935): Ein Markstein in der Geschichte des NSKK. Die Stander der 26 Motorsportschulen wurden auf die vom Führer in der Kampfzeit geweihte Standarte verpflichtet. In: Deutsche Kraftfahrt 3, H. 8, S. 5 - 14.
Degenhardt, Hermann (1926): Polizei und Kind. In: Degenhardt, Hermann/Hagemann, Max: Polizei und Kind, Berlin, S. 7-60.
Erziehung durch Motorsport. Korpsführer Hühnlein vor der HJ-Führerschaft (1936). In: Der SA-Mann 5, Folge 23, S. 8.
Hauer, Walter/Tramm, Karl A. (1926): Methodisches Handbuch für den Verkehrsunterricht in Schulen. Meißen.
Hauer, Walter (1931): Die Pädagogik der Straße. In: Verkehrstechnik 12, S. 427f.
Heute ist Sturmabend. Wir bleiben, was wir waren ... (1936). In: Der SA-Mann 5, Folge 49, S. 8.
Hühnlein, Adolf (1937a): Das Nationalsozialistische Kraftfahrkorps im Dienste der Verkehrsgemeinschaft. Vortrag des Korpsführers Hühnlein. In: Deutsche Kraftfahrt 5, H. 11, S. 1-4.

- Hühnlein, Adolf (1937b): Vortrag von Korpsführer Hühnlein, gehalten am 16. Dezember 1937 vor Offizieren aller drei Wehrmachtsteile im Reichskriegsministerium. Berlin: NSKK-Korpsführung [BA NSD 42/29].
- Kade (1927): Zur Frage der Verkehrsbeschulung der Jugend, Die Polizei 24, S. 593f.
- Keunecke (1937): Wie unser Sturmheim entstand. In: Deutsche Kraftfahrt 5, H. 24, S. 14.
- Klemm, Fritz (1957): Über den Anteil der Verkehrswachen an der Jugendverkehrserziehung. In: Die Verantwortung der Schule für Gesittung und Sicherheit im Verkehr. Bericht über die Pädagogentagung für Verkehrserziehung in Lüneburg am 13./14. September 1956. Bonn, S. 32-43.
- Kriek, Ernst [1925]: Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Leipzig.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1952): Jugendliga für Verkehrssicherheit (Erlass vom 16.6.1952). In: Amtsblatt der Regierung in Arnsberg, S. 494.
- Martini, Franz (1932): Verkehrserziehung – Charakterbildung! In: Die Verkehrswarte 5, S. 169-171.
- Mayer, Theo (1937): Sturmführerschulung der Motorbrigade Hochland. In: Deutsche Kraftfahrt 5, H. 5, S. 22.
- Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1930): Verhütung von Verkehrsunfällen (Erlass vom 27.1.1930). In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 72, S. 52.
- Mischlich, Erich (1934): Führer im Geländesport für Hitlerjugend und Geländesportschulen. Leipzig.
- Mühe, Werner (1938): Verkehrserziehungsdienst auf vollen Touren. Fahrende Verkehrsschule wird eingesetzt. In: Nationalsozialistische Parteikorrespondenz. Folge 46, Bl. 1-3.
- NSKK-Korpsführung (Hg.) [1937a]: Verkehrsunterricht auf den Motorsportschulen des Nationalsozialistischen Kraftfahrkorps. Essen [IfZ Db 30.05].
- NSKK-Korpsführung (1937b): Das NSKK. Gliederung, Aufgaben, Leistungen. München: NSKK-Korpsführung [BA NSD 42/27].
- NSKK-Korpsführung (Hg.) [1938]: Verkehrserziehung im Nationalsozialistischen Kraftfahrkorps. Essen.
- Regierungspräsident Arnsberg (1936): Verkehrsunterricht (Bekanntmachung vom 9.10.1936). In: Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Arnsberg 46, S. 280f.
- Reichsführer SS und Chef der Deutschen Polizei im Reichsministerium des Innern (1937): NSKK-Verkehrserziehungsdienst (Erlass vom 12.1.1937). In: Ministerialblatt des Reichs- und preußischen Ministeriums des Innern 98, Sp. 99-102.
- Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (1941): Kinderspiele auf der Fahrbahn (Erlass vom 3.9.1941). In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 7, S. 366.
- Rönnebeck, Günther (1957): Die Verantwortung der Schule für Gesittung und Schifferer, Fritz-Anton (1939): Motorisierte Verkehrserziehung. Die fahrbaren Verkehrsschulen des NSKK. In: Die Straße 6, S. 495-498.
- Sicherheit im Verkehr. In: Die Verantwortung der Schule für Gesittung und Sicherheit im Verkehr. Bericht über die Pädagogentagung für Verkehrserziehung in Lüneburg am 13./14. September 1956. Bonn, S. 13-19.
- Siebertz, J. J. (1936): Die Schule der Sturmführer am Deutschen Eck. In: Der SA-Mann 5, Folge 6, S. 9.
- Stellrecht, Helmut (1936): Die Wehrerziehung der deutschen Jugend. Berlin.

- Straßenverkehrsordnung (StVO) vom 24. August 1953 (1953). In: Bundesgesetzblatt, T. 1, S. 1201-1237.
- Tost, Arthur (1929): Neue Hilfsmittel für die Verkehrserziehung. In: Die Verkehrswarte 2, S. 246-250.
- Tost, Arthur (1934): Verkehrserziehung – Gemeinschaftserziehung. In: Die Verkehrswarte 7, S. 91-93.
- Tost, Arthur (1938): Verkehrserziehung – eine notwendige Aufgabe der Schule. Berlin.
- Verkehrserziehung durch das NSKK (1936/37). In: Das Archiv, S. 902.
- Der Verkehrsgarten. Schulung der Chemnitzer Verkehrssünder (1937). In: Deutsche Kraftfahrt 5, H. 13, S. 28f.
- Verordnung über das Verhalten im Straßenverkehr (Straßenverkehrsordnung – StVO) vom 13. November 1937 (1937). In: Reichsgesetzblatt, T. 1, S. 1179-1214.
- Vonolfen, Wilhelm (1932): Vom Geiste der Verkehrserziehung. In: Die Verkehrswarte 5, S. 191-194.
- Vonolfen, Wilhelm [1954]: Der Verkehrsunterricht. Handbuch für Erzieher. Dortmund.
- Vonolfen, Wilhelm (1954/55): Die Entwicklung der Verkehrserziehung in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Verkehrssicherheit 2, S. 118-128.
- Vorwärts in der Motorisierung. Der neue vorbildliche Lehrsaal der Motorstandarte 86 (1937). In: Münchner Neueste Nachrichten vom 7.5., Nr. 123, S. 20.
- Weniger, Erich (1959/1967): Dressur und Erziehung in der Demokratie. In: Bongard, Adolf-Eugen: Beiträge zur theoretischen Grundlegung der Schulverkehrserziehung. Heidelberg, S. 23-33.

Literatur

- Birkefeld, Richard/Jung, Martina (1994): Die Stadt, der Lärm und das Licht. Die Veränderung des öffentlichen Raumes durch Motorisierung und Elektrifizierung. Seelze.
- Bongard, Adolf-Eugen (1964): Verkehrserziehung in der Schule. In: Die Deutsche Schule 56, S. 61-67.
- Breyvogel, Wilfried (1984): Soziale Lage und Berufsbewußtsein von Lehrern. In: Baethge, Martin/Neumann, Knut (Hg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5. Stuttgart, S. 298-319.
- Broszat, Martin (1970): Soziale Motivation und Führer-Bindung im Nationalsozialismus. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 18, S. 392-409.
- Fack, Dietmar (1994): Industrialisierung des Verkehrs und städtische Wahrnehmung. Zur Veränderung der Raum- und Umwelterfahrung im Industriezeitalter. In: Splitter. Beiträge aus Pädagogik und Jugendforschung 2, Nr. 1, S. 55-82.
- Fack, Dietmar (2000): Automobil, Verkehr und Erziehung. Motorisierung und Sozialisation zwischen Beschleunigung und Anpassung 1885-1945. Opladen.
- Fack, Dietmar (2004): Motorschule der Nation und Avantgarde der Volksmotorisierung. Formationserziehung und Formationskultur des Nationalsozialistischen Kraftfahrkorps. In: Helsper, Werner/Kamp, Martin/Stelmaszyk, Bernhard (Hg.): Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilfried Breyvogel. Wiesbaden, S. 118-141.
- Fack, Dietmar (2005): Jugend, Motorrad und Stadterfahrung. Die Kontinuität subkultureller motorsportlicher Milieus in der modernen Industriegesellschaft. In: Jahrbuch Jugendforschung 5, S. 95-120.

- Fack, Dietmar (2007): Das Nationalsozialistische Kraftfahrkorps (NSKK) – Die „Avantgarde der Volksmotorisierung“. Formationserziehung und Formationskultur. Habilitationsschrift Universität Duisburg – Essen.
- Fack, Dietmar (2008): Verkehr und Mobilität im Schulunterricht. Von der Entstehung der Verkehrserziehung bis zur mobilitätspädagogischen Neukonzeption. Erscheint In: Wiesmüller, Christian (Hg.): Mobilität bewegt Schule. Bildungsreform als gesellschaftliche Aufgabe am Beispiel einer personalen Mobilitätsbildung. Bielefeld, 21 S.
- Grandke, Uwe (1994): Verkehrserziehung 1926-1939. In: Beiträge zur Geschichte der Binnenschifffahrt, des Luft- und Kraftfahrzeugverkehrs. Zweites Werkstattgespräch des Arbeitskreises Verkehrsgeschichte der DVWG in Köln 17.-19. Februar 1994. Bergisch Gladbach, S. 299-322.
- Hochstetter, Dorothee (2005): Motorisierung und „Volksgemeinschaft“. Das Nationalsozialistische Kraftfahrkorps (NSKK) 1931-1945. München.
- Kamp, Johannes-Martin (1995): Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen.
- Kershaw, Ian (1998): Hitler 1889-1936. Stuttgart.
- Klenke, Dietmar (1993): Bundesdeutsche Verkehrspolitik und Motorisierung. Konfliktträchtige Weichenstellungen in den Jahren des Wiederaufstiegs. Wiesbaden.
- Kokkelink, Günther/Menke, Rudolf (1977): Die Straße und ihre sozialgeschichtliche Entwicklung. Ein Gespräch. In: Bauwelt 68, S. 354-358.
- Kühne, Thomas (1998): Zwischen Männerbund und Volksgemeinschaft. Hitlers Soldaten und der Mythos der Kameradschaft. In: Archiv für Sozialgeschichte 38, S. 165-189.
- Link, Jörg-W. (1999): Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898-1968). Hildesheim.
- Miller-Kipp, Gisela (1996): „Jugend soll von Jugend geführt werden“ – Formen und Folgen der Aufkündigung des pädagogischen Generationenverhältnisses. In: Liebau, Eckart/Wulf, Christoph (Hg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim, S. 286-303.
- Nohl, Herman (1933/1966): Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 1. Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Weinheim, S. 302 - 374.
- Rammner, Stephan (2001): Mobilität in der Moderne. Geschichte und Theorie der Verkehrssoziologie, Berlin.
- Reichardt, Sven (2002): Faschistische Kampfbünde. Gewalt und Gemeinschaft im italienischen Squadismus und der deutschen SA. Köln – Weimar – Wien.
- Schneider, Christian/Stilke, Cordelia/Leineweber, Bernd (1997): Das Erbe der Napola. Versuch einer Generationengeschichte des Nationalsozialismus. Hamburg.
- Scholtz, Harald (1973): NS-Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates. Göttingen.
- Scholtz, Harald (1985): Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen.
- Statisten in Uniform. Die Mitglieder des Reichstags 1933-1945. Ein biographisches Handbuch (2004). Bearb. v. J. Lilla u. a. Düsseldorf.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 9, S. 7-36.

Anschrift des Autors:

Dr. Dietmar Fack, Hegelstr. 8, 58089 Hagen

E-Mail: dietmar.fack@uni-duisburg-essen.de

TOSHIKO ITO

Förderung des Patriotismus als Ziel der Erziehung? Wandel und Kontinuität in Japan

1 Einführung

In Japan wurde der Patriotismus in der Kriegszeit wie in Deutschland vollständig diskreditiert, weshalb der Umgang mit diesem Begriff bis heute schwer fällt. Lehrer an öffentlichen Schulen sind seit dem Kriegsende überwiegend zurückhaltend gegenüber der Idee, dem Patriotismus Vorschub leisten zu sollen. Andererseits betonen die Bildungspolitiker immer wieder – besonders in der heutigen Zeit der unsicheren Wertorientierung –, dass es den Patriotismus zu fördern gelte. Diese Tendenz beschränkt sich nicht auf die Bildungspolitik. Besonders in der jüngeren Generation lässt sich das Phänomen deutlich beobachten, die Antwort auf bedrängende Wert- und Lebensfragen in der nationalen Identität zu suchen: Jugendliche vergewissern sich ihrer Zusammengehörigkeit, indem sie sich dem Fremden und Andersartigen verschließen. In der älteren Generation wird die Erwartung immer größer, anhand der Pflege des Gemeinnes – nicht zufällig im Vertrauen auf die Anziehungskraft der nationalen Identität – dem immer stärker wahrgenommenen Werteverfall und der zunehmenden Delinquenz unter den Jugendlichen Einhalt zu gebieten. Neuerdings stoßen damit Konzepte der Erziehung zum Patriotismus auf deutlich geringeren Widerstand. Die Diskussion um den Patriotismus gewinnt damit trotz ihrer historischen Hypothek in den letzten Jahren neue Aktualität, nicht zuletzt weil nationale Identität zunehmend gefragt ist als Reaktion auf Globalisierung und weltanschaulichen Pluralismus. Selbst die alte Formel, mit der man dem zunehmenden Nationalismus zu begegnen sucht, beteuert den Haltungswandel: Es gibt den ‚falschen‘ Patriotismus, der zu bekämpfen ist, und den ‚richtigen‘ Patriotismus, der zu fördern ist. Die Abhängigkeit von religiös-mythischen Legitimationen zeigt dabei eine deutliche historische Kontinuität, deren ungebrochene Präsenz die Überwindung des ‚falschen‘ Patriotismus verhindert.

2 Der ‚richtige‘ Patriotismus

Das Lehrfach „Moralunterricht“ (*shushin-ka*), das in Japan während der Kriegszeit im schulischen Raum eine entscheidende Rolle in der Werterziehung spielte, schrieb dem Patriotismus einen absoluten Wert zu. Der „Plan für die Bildung des Volks“, mit dem das Land 1872 ein modernes Bildungssystem einführte, enthielt das Fach „Tugenden“ (*gyogi no satoshi*). Dieses Fach wurde – den Richtlinien des Plans entsprechend – intellektualistisch behandelt; die Schüler wurden über die notwendigen Tugenden mündlich belehrt. Der Moralunterricht trat dann im 1879 beschlossenen „Erziehungserlass“ erstmals auf. Er wurde darin schlicht als eines der sechs obligatorischen Lehrfächer genannt¹, stieg aber ein Jahr später durch den „Neuen Erziehungserlass“ zum Zentralfach auf. Zehn Jahre später (1890) wurden als Ziele der Erziehung im „Kaiserlichen Erziehungsedikt“ „Kaisertreue und Patriotismus“ benannt. Die „Gesammelten Richtlinien für die Moral-Lehrbücher der Grundschule“ von 1892 schrieben wiederum vor, dass das Ziel des Moralunterrichts in der Förderung von „Kaisertreue und Patriotismus“ bestehe. Als 1904 Moral-Lehrbücher durch das Kultusministerium eingeführt wurden, begannen die Schulen landesweit den Moralunterricht auf der Grundlage einheitlicher Lehrmittel zu erteilen.² Die staatlichen Moral-Lehrbücher wurden vier weitere Male – 1910, 1918, 1934 und 1941 – aufgelegt und bestimmten damit bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs die Werterziehung in den Schulen. Sie enthalten insgesamt neun Kapitel, die den Begriff ‚Patriotismus‘ im Titel tragen; aber auch die Kapitel, deren Überschriften nicht explizit auf den Patriotismus verweisen, sind meist von der Ideologie des imperialistischen Nationalismus geprägt.³ Ein Lehrbuch für das 6. Schuljahr beginnt zum Beispiel mit einer Erläuterung des „Kaiserlichen Erziehungsediktes“ im Kapitel „Ehre des Kaisers Weisheit“ und endet mit dem

¹ Moralunterricht stand als das letzte der sechs Pflichtfächer hinter Lesen, Schreiben, Rechnen, Erdkunde und Geschichte.

² Das Reichsparlament befasste sich 1892 mit der Frage, ob das Kultusministerium die Schulbücher für den Moralunterricht bloß genehmigen oder selber herausgeben sollte. Der „Neue Grundschulterlass“ von 1903 bestimmte, dass der Moralunterricht – neben Japanisch, Geschichte und Geographie – ausschließlich anhand der vom Kultusministerium herausgegebenen Schulbücher erteilt werden sollte.

³ Es gibt zahlreiche Kapitel – „Das Großjapanische Kaiserreich“, „Kamikaze-Angriffe“ usw. –, die den imperialen Nationalismus begünstigen.

Kapitel „Die neue Welt“, in dem es heißt: „Am wichtigsten ist es, Mannhaftigkeit zu erringen; den Willen, für das Kaiserreich sein Leben hinzugeben.“⁴

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde der Moralunterricht abgeschafft, weil vornehmlich ihm die Verbreitung der chauvinistischen Ideologie während der Kriegszeit zugeschrieben wurde. Die Werterziehung sollte nun – ohne ein speziell dafür festgesetztes Lehrfach zu erhalten – im gesamten Schulleben erfolgen, wobei der Bereich der öffentlichen Moral zuerst dem gleich nach der Niederlage neu eingerichteten Lehrfach „Staatskunde“ (*ko-min-ka*)⁵, zwei Jahre später dem Lehrfach „Sozialkunde“ (*shakai-ka*) überlassen wurde. Diese Sozialkunde diente damit in der ersten Periode der Nachkriegszeit – bis zur Einführung der „Moral-Stunde“ (*dotoku no jikan*) im Lehrplan von 1958 – indirekt als Vermittlungsort für die neue Wertorientierung. In den Sozialkunde-Lehrbüchern war das Schlagwort ‚Patriotismus‘ weiterhin zu finden, auffällig ist jedoch, dass dabei stets zwischen löblichem und verwerflichem Patriotismus unterschieden wurde. So heißt es in einem Sozialkunde-Lehrbuch:

„Wir können nicht umhin, die Nation zu lieben, weil sie unser Leben, Vermögen und Ge-
deihen schützt, und auch weil wir schicksalsmäßig mit ihr verbunden sind. Wichtig dabei
ist, dass wir heute den gelassenen, tiefgründigen Patriotismus pflegen sollen, um unsere
Nation friedfertig und vertrauenswürdig zu machen; dies im Gegensatz zur Kriegszeit, als
der leidenschaftliche Patriotismus gegen das Ausland betont wurde.“⁶

Ein anderes Sozialkunde-Lehrbuch bezeichnet den Patriotismus, der mit Menschenliebe verbunden und dem über die Landesgrenzen hinweg eine glänzende Zukunft beschieden sei, als ‚richtigen‘ Patriotismus, während der ‚falsche‘ Patriotismus mit Fremdenfeindlichkeit, Engherzigkeit und Militarismus einher gehe.⁷ Am Ende des betreffenden Kapitels stellt das Lehrbuch die Aufgabe: „Erkläre anhand von Beispielen, wie der Patriotismus der Japaner seit der Meiji-Restauration verdreht wurde. Diskutiere, was der Grund dafür war.“⁸ Ein weiteres Sozialkunde-Lehrbuch unterscheidet zwischen dem „vernünftigen“ Patriotismus und dem „egoistischen und blinden“ Patrio-

⁴ Kaigo 1943/1962, S. 492.

⁵ Das Kultusministerium hegte die Hoffnung, mit der Staatskunde den optimalen Weg zur Moralerziehung jenseits der ideologischen, gleichmacherischen, formalistischen Tendenzen des bisherigen Moralunterrichts gefunden zu haben (vgl. Monbusho 1946, S. 2).

⁶ Minobe 1956, S. 239.

⁷ Vgl. Okada 1956, S. 303.

⁸ Ebd., S. 340.

tismus, der den Ausbruch des Kriegs begünstigt habe⁹, und verlangt zum Schluss von den Schülern, „über den Patriotismus vor und während der Kriegszeit zu reflektieren und darüber nachzudenken, was der richtige Patriotismus ist“¹⁰.

Die schulische Werterziehung vertritt damit auch in der Nachkriegszeit – trotz der historischen Hypothek – den Patriotismus, dies allerdings mit der Beteuerung, dass es sich dabei nun um den ‚richtigen‘ Patriotismus handele. Es stellt sich jedoch die Frage, ob eine Erziehung zum Patriotismus – geläutert von den Fehlern der Vergangenheit – tatsächlich zur Förderung der Menschenliebe beitragen kann, solange sie auf dem Diskurs über den ‚legitimen‘ Patriotismus beruht.

3 Das Verhältnis zwischen Patriotismus und Erziehung

3.1 Die Erzeugung des Patriotismus als Volkstugend

Mitte des 19. Jahrhunderts, in der Übergangsphase von der feudalen Gesellschaft des Tokugawa-Shogunats (1603-1867) zur bürgerlichen Gesellschaft der Meiji-Ära (1868-1912), wurde Japan, das seit 1635 eine strikte Abschließungspolitik betrieben hatte, von westlichen Mächten, namentlich den Vereinigten Staaten, zur Öffnung des Landes gezwungen, woraufhin als Parole ausgegeben wurde: „Verehrt den Kaiser, vertreibt die Barbaren“¹¹. Der Austausch mit dem Ausland, der durch den Abschluss des Friedens- und Freundschaftsvertrags mit den Vereinigten Staaten (1854) zustande kam¹² und sich durch Handels- und Freundschaftsverträge mit fünf Ländern (1858) intensivierte, machte jedoch die zweite Hälfte der Parole, die Ausländerhetze, sinnlos. Im ersten Aufsatz in japanischer Sprache, der den Begriff des Patriotismus gründlich erörterte¹³, schlug der Denker Shigeki Nishimura¹⁴ (1828-

⁹ Vgl. Ishi 1956, S. 360.

¹⁰ Ebd., S. 369.

¹¹ Takahashi 2005, S. 42.

¹² Ein solcher Vertrag wurde auch mit Russland, England, Frankreich und Holland abgeschlossen.

¹³ Vgl. Morris-Suzuki 2007, S. 8.

¹⁴ Nishimura gründete 1876 eine „Moral-Gesellschaft“, die konfuzianische Werte zu verbreiten suchte. Er befasste sich seit 1877 im Kultusministerium mit der Kompilation der Moral-Lehrbücher. Sein Hauptwerk, „Die japanische Morallehre“ (1887), wurde vom ersten Kultusminister Arinori Mori (1847-89) für die Mittelschule empfohlen und begründete eine Leitvorstellung der Zeit, wonach die Identität einer Nation auf ihren Tugenden beruhe, eine Vorstellung, die sich dann auch im „Kaiserlichen Erziehungsedikt“ niederschlug.

1902) im Jahre 1891 vor, die entstandene Lücke mit patriotischem Sentiment zu füllen. Als Bürgerpflicht wurde nun proklamiert: „Verehrt den Kaiser, liebt das Vaterland.“ Der Westen, so Nishimura, pflege dem Patriotismus die erste Stelle unter den Volkstugenden zuzuschreiben. Der Patriotismus, für den es in Japan während der Abschließungsphase kein Äquivalent gegeben habe, werde nun mit historischer Verspätung auch in Japan zur Bürgerpflicht und solle durch die Erziehung Verbreitung finden.¹⁵ Die Besonderheit in Japan liege aber darin, dass hier Kaisertreue und Patriotismus zusammenfielen, denn die kaiserliche Familie Japans, seit Urzeiten eine ungebrochene Dynastie, verkörpere das Kaiserreich mit unvergleichlich größerer Legitimität als die kurzlebigen Monarchien des Abendlands.¹⁶

Die von Nishimura als untrennbar bezeichneten Bürgerpflichten, Kaisertreue und Patriotismus, schlugen allerdings nur schwer Wurzeln im japanischen Boden, denn das Kaisertum, dem während der 250 Jahre des Tokugawa-Shogunats keine politische Rolle zugefallen war, blieb den meisten Japanern fremd. Die Etablierung des modernen Kaisertums mit seinem Anspruch auf Altehrwürdigkeit ist schlicht ein Werk der Meiji-Verfassung (1889), die unter der Leitung des ersten Ministerpräsidenten Hirobumi Ito (1841-1909) niedergeschrieben wurde. Zur raschen Stiftung einer staatlichen Identität instrumentalisierte Ito den machtlosen Kaiser als nationale Integrationsfigur und dekorierte ihn mit weitgehend neu erfundenen ‚alten‘ Traditionen. Der verblüffende Handstreich Itos besteht im Konzept einer konstitutionellen Monarchie, in der Herrscher und Nation zusammenfallen. Einerseits ist der Kaiser darin die oberste Instanz und von der Verfassung als Herrscher über das Land eingesetzt, andererseits ist er auch ein gott-gleiches Wesen, das als Verkörperung der Nation heilige Zeremonien vornimmt. Der Kaiser ist also als Herrscher der Verfassung untergeordnet, während er als Verkörperung der Nation über der Verfassung steht. Um die beiden Rollen zu verbinden, erhielt der Kaiser einen halb göttlichen Status¹⁷, auf den zugleich moderne politische Vorstellungen und alte Mythen projiziert wurden. Entgegen der Vorspiegelung einer langen Tradition entspricht das Kaisertum dem, was Eric Hobsbawm „invented tradition“¹⁸ nennt: Es ist ein künstliches Produkt der Moderne.

¹⁵ Vgl. Nishimura 1891/1976, S. 652ff.

¹⁶ Vgl. ebd.

¹⁷ Vgl. Kang 2001, S. 58.

¹⁸ „Invented tradition“ nennt Hobsbawm „a set of practices, normally governed by overtly or tacitly accepted rules and of a ritual or symbolic nature, which seek to inculcate certain values

Zur Einbindung der Untertanen ins Heilige Kaiserreich – einer modernen Regierungsform mit archaischem Dekor – diente die Analogie zwischen dem Schintoismus – der einzigen in Japan heimischen Religion¹⁹ – und dem Familien-Glauben, dem vom Ahnenkult und Konfuzianismus stammenden Volksglauben. Der Schintoismus und der Familien-Glaube teilen einen Brauch, die Anbetung halbgöttlicher Wesen: Wie man im Schintoismus den Kaiser, eine göttliche Figur mit menschlichem Aussehen, anbetet, betet man im Familien-Glauben seine Ahnen an, die durch den Tod zu göttlichen Wesen aufgestiegen sind. Um diese Parallele zu systematisieren, wurden in der Meiji-Ära die bürgerlichen und die aristokratischen Ahnen-Schreine in eine umfassende nationale Hierarchie eingeordnet, wodurch jede Familie nahtlos ins Reich eingefügt war. Der Kaiser als halbgöttliche Figur erhielt dadurch ein religiöses und zugleich ein politisches Charisma, während der Familie daraus eine besondere Bedeutung für die Erhaltung des Heiligen Kaiserreichs erwuchs, das nicht bloß als Ansammlung einzelner Familien, sondern als eine Großfamilie unter der väterlichen Obhut des Kaisers vorgestellt wurde.

3.2 Patriotismus als absoluter Wert in der Erziehung

Die Götter- und Ahnenverehrung verlieh dem Patriotismus, dessen Förderung im ausgehenden 19. Jahrhundert als oberstes Ziel der Erziehung galt, eine religiös-mythische Basis. Der Westen suchte häufig den Ausgangspunkt der Erziehung zum Patriotismus in der Heimatliebe. Patriotismus bzw. Vaterlandsliebe galt – im Unterschied zur Heimatliebe – nicht als ein natürliches, sondern als ein kultiviertes Gefühl. Robert Michels meinte: „Die Liebe zur Heimat [...] – Kirchtürmlerei – ist angeboren“²⁰, sie enthalte aber nicht die „Liebe zum Vaterland“²¹. Friedrich Hertz teilt diese Auffassung: „Home sentiment [...] has more the nature of an organic growth, while national sentiment is more artificial.“²² Das patriotische Sentiment, das nicht angeboren

and norms of behaviour by repetition, which automatically implies continuity with the past“ (Hobsbawm/Ranger 1983, S. 1). Hobsbawm vermutet, dass die meisten Traditionen dreißig oder vierzig Jahre vor dem Ersten Weltkrieg erfunden wurden, denn diese Zeit verlangte zum einen „new devices to ensure or express social cohesion and identity and to structure social relations“, zum anderen „new methods of ruling or establishing bonds of loyalty“ (ebd. S. 265).

¹⁹ Der Schintoismus liegt mit seinem Schöpfungsmythos dem Kaiserkult zugrunde und zeugt vom Kaiser als direktem Nachkommen der Götter (vgl. Hashikawa 1968/1994, S. 169).

²⁰ Michels 1929, S. 86.

²¹ Ebd., S. 88.

²² Hertz 1944, S. 150. Hertz unterscheidet Heimat und Vaterland voneinander: Heimat ist –

ist, muss damit notwendigerweise – unter anderem durch die Erziehung – angeregt werden.²³ Die Erziehung soll diesem Zweck dienen, indem sie die Reichweite der Heimatliebe ausdehnt oder indem sie die Identifikation mit der Heimat in eine Identifikation mit dem Vaterland überführt. Der Übergang von der Heimatliebe zur Vaterlandsliebe soll in jedem Fall nicht künstlich, sondern natürlich erscheinen.

Die Vorstellung, die Erziehung habe zwischen Heimatliebe und Vaterlandsliebe zu vermitteln, ist auch in Japan geläufig. Ikutaro Shimizu (1907-88), ein Soziologe, erinnerte sich in der Nachkriegszeit, dass er bei seiner Heimkehr von einem Kriegsschauplatz auf dem Festland Sehnsucht beim Anblick einer japanischen Hafenstadt spürte, obgleich er diese Stadt zum ersten Mal sah. Daraus schloss er, dass die Einfühlung in eine fremde Stadt eine Folge seiner Erziehung sei, die seine Heimat mit Japan künstlich in Verbindung gebracht habe.²⁴ Der Mechanismus, von der Heimatliebe ausgehend den Patriotismus zu fördern, hat somit in diesem Fall offensichtlich funktioniert.²⁵

Was die nationalistische Ideologie Japans jedoch am stärksten beflügelte, war die Strategie, den Patriotismus in Anlehnung an die Götter- und Ahnenverehrung zu fördern. Die traditionelle, patriarchalisch gefügte und zur Ahnenverehrung verpflichtete Familie wies eine starke Bindung an Götter und Ahnen auf, die beide Gegenstand der Anbetung waren. Die Propagierung des Heiligen Kaiserreichs als vom Kaiser geleiteter Großfamilie machte sich diese traditionelle Pietät zunutze, indem sie das Kaisertum zugleich als dynastische Ahnenfolge und als quasi-göttliche Inkarnation, damit als Gegenstand der Anbetung vorstellte und es so organisch in hergebrachte spirituelle Muster verwob.²⁶ Diese Naturalisierung ermöglichte dem Untertanen einen naht-

anders als Vaterland – „nearest to our heart through long residence and many cherished memories“ (ebd., S. 149).

²³ Erziehung ist nicht der einzige Faktor, der bei der Förderung des Patriotismus für Hertz eine Rolle spielt: „Affection for the national territory is implanted in our mind by a common history, by the force of public opinion, [...] by means of literature, the press, national songs, monuments, and in many other ways“ (Hertz 1944, S. 149).

²⁴ Vgl. Shimizu 1950, S. 16f.

²⁵ Liebe zur Heimat und Liebe zum Vaterland, die durch die Erziehung miteinander verknüpft werden, stehen, nach Keishi Saeki, im Verhältnis der Metonymie (vgl. Saeki 2008, S. 105). Liebe zum Vaterland kommt demnach in impliziter Form der Liebe zur Heimat gleich, während sie in expliziter Form als Gemeinsinn erscheint (vgl. ebd., S. 107).

²⁶ Vgl. Hashikawa 1968/1994, S. 169f.

losen Übergang von der Liebe zur Familie als vertrautem, konkretem Mikrokosmos zur Liebe zur kaiserlichen Großfamilie als abstraktem Makrokosmos.

Die Strategie, den Patriotismus durch säkularisierte Pietät zu fördern, wurde durch das „Kaiserliche Erziehungsedikt“ zementiert. Das Edikt belehrte die Untertanen über Ehrfurcht vor den Eltern (*ko*) und Ergebenheit gegenüber der Obrigkeit (*chu*). Entsprechend der totalitären japanischen Reichsidee forderte das Edikt in erster Linie Kaisertreue und Patriotismus und wirkte damit für mehr als ein halbes Jahrhundert als Leitbild der Volkserziehung: „Wenn der Staat in Not geraten sollte, dann dient ihm tapfer. Bewahrt damit den Glanz des kaiserlichen Thrones, dessen Bestand so alt ist wie der Himmel und die Erde. Dann werdet Ihr nicht nur Unsere guten und treuen Untertanen sein, sondern auch die althergebrachten Traditionen Eurer Vorfahren leuchtend bewahren.“²⁷

Die schulische Erziehung machte sich nun zur Aufgabe, das Volk mit den im Edikt herausgestellten Volkstugenden, Kaisertreue und Patriotismus, vertraut zu machen. Die Schule setzte ihre Schüler über das Wesen der japanischen Nation in Kenntnis und brachte dabei zahlreiche Mythen in Umlauf, beispielsweise die Erzählung, wonach die göttlichen Urahnen des Kaisers den Grundstein des Heiligen Kaiserreichs gelegt haben. Die Verehrung wurde in der Schule ritualisiert: Jeder Schule wurden ein Porträt des Kaisers und eine Abschrift des „Kaiserlichen Erziehungsediktes“ ausgehändigt, damit Schüler – vor allem an Festtagen des Kaisertums – die geheiligte Figur anbeten und die geheiligten Worte verinnerlichen konnten. In dieser religiös-mythischen Ritualisierung prägte die Förderung des Patriotismus die schulische Erziehung der Kriegszeit.

3.3 Patriotismus als relativierter Wert in der ‚Erziehung mit Vorbehalt‘

Mit der Niederlage Japans im Zweiten Weltkrieg geriet die Förderung des Patriotismus in Verruf. Bei der Abfassung des „Erziehungsgrundgesetzes“, das anstelle des Ediktes die Richtlinien der Erziehung in der Nachkriegszeit festschreiben sollte, stand die Aufnahme eines Artikels zur Förderung des Patriotismus gar nicht erst zur Diskussion. Der Versuch, die Moral – und den Patriotismus – anhand eines Artikels zur Förderung des Religiösen zu heben, scheiterte.²⁸ Der Patriotismus wurde jedoch – trotz oder gerade wegen des Fehlens einschlägiger Bestimmungen im 1947 erlassenen „Erziehungsgrundgesetz“ – in den vergangenen sechs Jahrzehnten immer wieder als Erzie-

²⁷ Wittig 1976, S. 90f.

²⁸ Vgl. Ito 2007.

hungsziel in die Diskussion gebracht. Auffallend ist dabei ein chronischer Notstand hinsichtlich der Begriffsbestimmung: Die Erziehung soll – in scharfer Abgrenzung vom ‚falschen‘ Patriotismus der Kriegszeit – den ‚richtigen‘ Patriotismus fördern.

1951 ließ Kultusminister Teiyu Amano (1884-1980) einen Sittenkodex erarbeiten und zu öffentlicher Beratung stellen, die „Hauptpunkte zur Lebensführung des Volkes“, der die Lücke füllen sollte, die durch die Abschaffung des „Kaiserlichen Erziehungsediktes“ entstanden war.²⁹ Das Volk hatte sich nach diesem Vorschlag um die Kultivierung eines ‚wahren‘ Patriotismus zu bemühen, der mit Menschenliebe identisch sei. Der ‚wahre‘ Patriotismus, den Amano oft auch als ‚stillen‘ Patriotismus zu bezeichnen pflegte, führe nicht zur Bereitschaft, ins Feld zu ziehen, sondern zur Bereitschaft, die Höherentwicklung der Nation anzustreben, was notwendigerweise die Höherentwicklung des einzelnen Individuums und nicht zuletzt die Höherentwicklung der ganzen Welt mit sich bringe.³⁰ In den „Hauptpunkten“ erregte neben dem Schlagwort ‚Patriotismus‘ auch das Schlagwort ‚Ehrfurcht‘ Aufmerksamkeit, weil gemäß dem „Erziehungsgrundgesetz“ die Religion dem Individuum überlassen bleiben musste. „Unsere Persönlichkeit und Menschlichkeit“, so hieß es nun in den „Hauptpunkten“, „werden durch das Religiöse in Richtung auf das Ewige und Absolute vertieft.“³¹ Nach der Ansicht der Verfasser vermag der Mensch nicht direkt als Individuum seinen Beitrag gegenüber der Menschheit als solcher zu leisten, sondern einzig indirekt als Angehöriger einer Nation, wobei der Blick auf das Ewige und das Absolute von Belang ist. Weil jedoch die „Hauptpunkte“ nicht darlegten, was mit dem Ewigen und dem Absoluten gemeint war, rief ihre Nennung vielfältige Spekulation hervor; nicht zuletzt wurde vermutet, es handle sich hier um die Kaiservereh-

²⁹ Amano verkündete 1950, dass sowohl Ersatzbestimmungen für das 1948 abgeschaffte „Kaiserliche Erziehungsedikt“ als auch ein Ersatzlehrfach für den 1945 abgeschafften Moralunterricht nötig seien. Weil das „Kaiserliche Erziehungsedikt“ und der Moralunterricht als Hauptfaktoren der Verbreitung imperialistischer Ideologie in der Kriegszeit galten, löste diese Äußerung eine heftige Diskussion aus. Amano suchte allerdings, wie Shigeki Kaizuka meint, nicht die Rückkehr zur imperialistischen Ideologie, denn er sprach sich gleich nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs im „Komitee zur Bildungsreform“ gegen ein revidiertes „Kaiserliches Erziehungsedikt“ aus: Ein Edikt, das bloß das Auswendiglernen fördere, sei wertlos; gefragt seien vielmehr praktische Anleitungen, auf die sich die Menschen im Alltagsleben stützen können. Diese Auffassung wurde bestimmend für die „Hauptpunkte“ (vgl. Kaizuka 2003) wie für den Vorschlag bezüglich eines Ersatzlehrfachs für den Moralunterricht.

³⁰ Vgl. Kaizuka 2003, S. 59.

³¹ Ebd., S. 216.

rung, von der die „Hauptpunkte“ als sittlichem Grundsatz auf der nationalen Ebene sprechen. Amanos Vorhaben wurde verworfen aus Besorgnis, wieder einer Erziehung zum Chauvinismus zu erliegen.

Fünfzehn Jahre nach dem Scheitern der „Hauptpunkte“ erstattete 1966 der Zentrale Bildungsrat, das beratende Organ des Kultusministeriums, einen Bericht „Über die Restaurierung und Stärkung der Oberstufe der Mittelschulbildung“ mit einem Anhang über das „wünschenswerte Menschenbild“, in dem sich die Ideale des künftigen leistungsorientierten Zeitalters spiegeln sollten. Dieser Anhang glich in mancher Hinsicht den „Hauptpunkten“³² und rief eine heftige Diskussion hervor, denn die Förderung des Patriotismus erschien darin wiederum als offenes Postulat. Der wünschenswerte „wahrhafte“ Patriotismus sei „eine Haltung und eine Anstrengung, die den Wert der eigenen Nation erhöht“ und „zur Menschenliebe führt“. Dieser Patriotismus sei zudem eine Folge der Kaiserverehrung, denn der Kaiser symbolisiere die Nation und die Einheit des Volks.³³ Im „Menschenbild“ fehlt auch nicht das Postulat der Ehrfurcht: So wird nachdrücklich Ehrfurcht vor dem Ursprung des Lebens gefordert, zum einen, weil das Religiöse aus dieser Ehrfurcht hervorgehe, zum anderen, weil die Ehrfurcht der Menschenwürde, der Liebe, der Dankbarkeit und der Glückseligkeit zugrunde liege.³⁴ Das „Menschenbild“ entfachte zwar eine heftige Auseinandersetzung zwischen seinen Verfechtern und seinen Gegnern, geriet aber bald in Vergessenheit, da es sich nicht um eine rechtsverbindliche Vorschrift handelte, sondern bloß um eine Empfehlung in ‚religiösen‘ Belangen, die nach der japanischen Verfassung der Gewissensfreiheit unterliegen.

Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang das kontinuierliche Streben der Bildungspolitik, die Förderung des Patriotismus durch die Förderung des Religiösen zu betreiben. Die bildungspolitischen Vorschläge von 1951 und 1966 besagen übereinstimmend, dass die Erziehung zum Patriotismus weiterhin erstrebenswert sei, solange der Patriotismus – in Abgrenzung zum ‚falschen‘ Patriotismus der Kriegszeit – mit der Menschenliebe zusam-

³² Die strukturelle und inhaltliche Parallele zwischen den „Hauptpunkten“ von 1951 und dem „Menschenbild“ von 1966 ist kein Zufall. Der zwanzigköpfige Sonderausschuss, der 1966 vom Zentralen Bildungsrat zum Verfassen des „Menschenbildes“ ins Leben gerufen wurde, stand unter der Leitung von Masaaki Kosaka (1900-69), dem Hauptverfasser der „Hauptpunkte“ von 1951, die im Auftrag von Amano mit Hilfe von Keiji Nishitani (1900-90) und Seiko Suzuki (1909-88) entworfen worden waren. Amano seinerseits wurde 1966 ebenfalls zum Mitglied des Sonderausschusses berufen.

³³ Vgl. Chuo-kyoiku-shingi-kai 1966, S. 225.

³⁴ Vgl. ebd., S. 219f.

mengehe. Die Frage, ob die Erkenntnis des ‚richtigen‘ Patriotismus wirklich die Wiederkunft des ‚falschen‘ Patriotismus verhindern kann, wurde jedoch weder 1951 noch 1966 ernsthaft gestellt.

4 Erziehung zum ‚richtigen‘ Patriotismus bei Obara

4.1 Abgrenzungsversuch gegenüber der zeitgenössischen Auffassung von Patriotismus

Kuniyoshi Obara (1887-1977), einer der führenden Reformpädagogen Japans, beschäftigte sich seit den 1920er Jahren mit dem Patriotismus als zentralem erzieherischen Wert und eignet sich deshalb für eine Fallstudie zur Entwicklung des Begriffs durch die Kriegs- und Nachkriegsjahre. Obara stand seiner Zeit kritisch gegenüber und hielt den Patriotismus seiner Landsleute für „engherzig“, „fremdenfeindlich“, „insulär“ und „rachgierig“³⁵, für „aggressiv“ und „berechnend“³⁶, für „anfallsweise bzw. dem Augenblick verhaftet“, „lateinisch bzw. leidenschaftlich“, „blind“, „draufgängerisch“ und „abwegig“³⁷, schließlich für „eingebildet“ und „arrogant“³⁸, und zwar weil diesem Patriotismus der „vernünftige“ und kosmopolitische Wille fehle³⁹. Der wahre Patriot hingegen denke und handele – gemäß dem Grundsatz der *coincidentia oppositorum*⁴⁰ – aus der Sicht eines Japaners und zugleich aus der Sicht eines Weltbürgers.⁴¹ Obara bedauerte deshalb, dass die meisten Erzieher in Japan einem voreingenommenen Patriotismus verpflichtet seien⁴², und forderte unter anderen die Reform des Moralunterrichts: „Der Moralunterricht soll sich nicht allein an die Empfindung des Schülers wenden, sondern auch an dessen Verstand.“⁴³

³⁵ Obara 1920b, S. 76.

³⁶ Ebd., S. 79.

³⁷ Obara 1921a, S. 418.

³⁸ Ebd., S. 420.

³⁹ Vgl. ebd., S. 414, 418.

⁴⁰ Seit seiner Studienzeit an der Kaiserlichen Universität Kyoto erklärte Obara oft seine undogmatische Weltanschauung anhand von Giordano Brunos (1548-1600) Lehre der *coincidentia oppositorum* (vgl. Obara 1921b, S.13). Das Wesen der Welt besteht nach dieser Lehre in der Gegensätzlichkeit, die im Verlauf der menschlichen Entwicklung jedoch überwunden werden soll. Die Voraussetzung dafür ist die Religion, deren Auftrag in der Aufhebung der polaren Gegensätze liegt.

⁴¹ Vgl. Obara 1919b, S. 300.

⁴² Vgl. Obara 1920b, S. 80.

⁴³ Obara 1921a, S. 420.

Nach Obara entspringt der Patriotismus einer moralischen wie einer emotionalen Quelle: Wir sind zum einen verpflichtet unsere Nation zu lieben, weil ihre staatliche Ordnung uns eine unbehelligte Existenz garantiert; wir sehnen uns zum anderen aber auch gefühlsmäßig – unerklärlich und mystisch – nach unserer Nation.⁴⁴ Die Erziehung zum Patriotismus muss, nach Obara, zwei Gesichtspunkte berücksichtigen: Religion und Krieg. Religion – die bei Obara immer Mythos und Legende mit einschließt – kann der patriotischen Erziehung dienlich sein, weil sie das Volk eint⁴⁵: Obara sieht, gemäß dem Schinto-Mythos, die Eigenart Japans in der Übereinstimmung zwischen der Liebe zur Nation und der Treue zum Herrscher. Krieg kann der patriotischen Erziehung seiner Ansicht nach ebenfalls dienlich sein, weil ein militärischer Konflikt viel effizienter zur Pflege des Patriotismus und zur Einübung der nationalen Gesinnung beiträgt als die schulische oder die familiäre Erziehung in Zeiten des Friedens.⁴⁶

Obara war mit den Richtlinien des Kultusministeriums grundsätzlich einverstanden und unterstützte die Ansicht, dass die Schulerziehung den Sinn des „Kaiserlichen Erziehungsediktes“ vermitteln solle. Um den Patriotismus, der einen Hauptbestandteil des Ediktes ausmacht, zu fördern, hielt Obara jedoch die Religionen für unverzichtbar⁴⁷, was dem Vorhaben des Kultusministeriums deutlich widersprach. Das Edikt war nach Obaras Auffassung religiös und mystisch geprägt, weil es „vom Kaiser, einem halbgöttlichen Wesen, stammt“⁴⁸. Untertanen könnten den Inhalt des Ediktes damit nur nachvollziehen, wenn sie ihn „mit eigener Religion ergänzen“⁴⁹. Die Verwirklichung der im Edikt geforderten Sittlichkeit setze zudem eine Überzeugung voraus, die nur durch die Religion zu erlangen sei. Denn die Absicht des Ediktes, das Volk zur Selbstaufopferung für den Kaiser zu verpflichten, sei umsetzbar lediglich in Anlehnung an Religion, die den Menschen mit dem Urgrund des Seins verbinde.⁵⁰ Daraus leitete Obara den Grundsatz her: ohne

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 319f.

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 379.

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 382.

⁴⁷ Obaras Lebenslauf war durch Auseinandersetzung mit mehreren Religionen geprägt. Vom Elternhaus her gehörte er zur buddhistischen „Wahren Schule des Reinen Landes“, wurde aber nach dem Tod der Eltern von einer schintoistischen Priesterfamilie adoptiert. Einige bedeutsame Begegnungen mit Christen führten ihn später zum Christentum.

⁴⁸ Obara 1928, S. 31.

⁴⁹ Ebd., S. 29.

⁵⁰ Vgl. Obara 1920a, S. 231.

Religion kein „Kaiserliches Erziehungsedikt“⁵¹, wobei allerdings jede Religion – Buddhismus, Konfuzianismus, Christentum, Schintoismus usw. – für ihn zählte⁵². Der wahrhaft religiöse Mensch ist damit der „wahrhaft sittliche Mensch und zugleich der wahrhaft patriotische Mensch“⁵³. Obara hielt aus diesem Grund den Lehrern seiner Zeit vor, dass es nicht möglich sei, patriotisch zu sein und gleichzeitig die Religionen zu verwerfen.⁵⁴

Obara propagierte mit Eifer die Kaisertreue, die für ihn neben dem Patriotismus den Sinn des Ediktes ausmachte. Er respektierte auch die „unveränderliche Staatsform Japans“, die von der Kaiser-Dynastie seit undenklicher Zeit vertreten worden sei, wobei die Staatsführung ausnahmslos in den Händen von wohlgesinnten Kaisern gelegen habe.⁵⁵ Die Haltung, die Dinge zugunsten des Volkswohls einzurichten, sei in der japanischen Monarchie zutiefst verankert⁵⁶, und der Meiji-Kaiser sei sogar ein prominenter Verfechter demokratischer Ideale gewesen⁵⁷. Obara bekräftigte hierbei den schintoistischen Schöpfungsmythos und rief zu unverbrüchlicher Kaisertreue auf. Was das Verhältnis zwischen Kaisertreue und Patriotismus angeht, war Obara der verbreiteten Auffassung: Kaisertreue – der Persönlichkeit des Monarchen als Souverän mit Leib und Seele zu dienen – und Patriotismus – zur Erhaltung und zur Entwicklung der Monarchie als politischer Einheit beizutragen – verschmelzen, weil Herrscher und Nation im Kaiser verkörpert sind.⁵⁸

4.2 Erziehung zur Verbreitung des ‚richtigen‘ Patriotismus

Obara gründete 1929 außerhalb Tokios eine von der deutschen Landerziehungsheim-Bewegung inspirierte Erziehungsanstalt, die Tamagawa-Schule. Bei der Gründung dieser Schule verkündete er: „Ich will Cecil Reddie in Japan, Lietz in Japan werden.“ Gemäß diesem Anspruch nahm sich Obara Hermann Lietz' (1868-1919) Konzept der Bildung von „harmonischen, selbständigen Charakteren“⁵⁹ zum Vorbild und richtete das gesamte Leben des

⁵¹ Vgl. Obara 1919a, S. 283.

⁵² Vgl. ebd., S. 281f.

⁵³ Obara 1928, S. 34.

⁵⁴ Vgl. ebd.

⁵⁵ Vgl. Obara 1919b, S. 153.

⁵⁶ Gemäß dieser Auffassung ist jeder Zwang seitens des Kaisers vorbehaltlos als Ausdruck der japanischen Volksnatur zu verstehen, die es jedem Japaner gebietet, zum Wohl des Kaiserreichs beizutragen.

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 186.

⁵⁸ Vgl. Obara 1921a, S. 316f.

⁵⁹ Lietz 1898/1997, S. 45.

Internats auf die allseitige Entwicklung der Schüler aus. Der Tagesablauf war, wie bei Lietz, in wissenschaftlichen Unterricht, körperliche Betätigung und religiöse Andacht aufgeteilt. Kein Zufall also, dass sich das Lietzsche Ideal der „Pflege des sittlich-religiösen Sinnes, der Heimat- wie Vaterlands-liebe“⁶⁰ hier ebenfalls wiederfand. Obara selbst nannte dieses Ideal „Erziehung des ganzen Menschen“. Diese Erziehung bedurfte, nach Obara, in erster Linie der Begleitung durch die Religionen, weil nur diese dem Menschen zur allseitigen Entwicklung verhalfen.⁶¹ Seine religiös fundierte Erziehungspraxis ergänzte Obara durch Arbeit, die er selbst als Ausdruck des Religiösen begriff.⁶² Durch Gebet und Arbeit, so meinte er, könnten die Menschen des neuen Reiches teilhaftig werden, das aus der Aufhebung der Gegensätze entstehe.

Obaras Leitspruch in den 1920er Jahren hieß „Erziehung über alles“, in Abgrenzung zur geläufigen Parole „Rüstung über alles“, machte die Vervollkommnung der Erziehung für ihn die Rüstung doch überflüssig.⁶³ Kaiser-treue und Patriotismus, welche die Erziehung fördern sollte, kamen seiner Ansicht nach nicht dem Militarismus gleich, sondern der „Stiftung einer ent-militarisierten Nation“⁶⁴. Als 1931 der Mandschurei-Krieg ausbrach, ließ Obara in seinem Widerstand gegen den Militarismus jedoch nach. Gleich nach dem Beginn des chinesisch-japanischen Kriegs (1937) reiste er nach China, um sich zu vergewissern, dass es sich hier nicht um einen Angriffs-krieg handelte.⁶⁵ Er kam dabei zu dem Schluss, dass der Verdacht unbegründet sei, und begann die japanische Armee zu preisen. Er revidierte auch seine Haltung zur Rüstung, denn ohne Rüstung, so meinte er nun, sei kein Frieden zu erwarten.⁶⁶ Er erklärte im Namen seines ehrwürdigen Vaterlands und auch im Namen eines wahren Friedens in Ostasien, dass der Krieg unver-

⁶⁰ Lietz 1904, S. II. Seine Heime wiesen so „unkirchlich-christliche und naturreligiöse Momente“ und „national gefärbte, völkisch-germanisierende Züge“ (Baader 2005, S. 245) auf. Lietz' Erziehungskonzept diene damit sowohl der Förderung des Religiösen als auch der Förderung des Patriotismus.

⁶¹ Vgl. Obara 1919a, S. 139f. Er pflegte zu sagen: „Ich möchte aus unserem Hügel den Sinai in Japan und den Hermon in Japan machen“ (Obara 1929b, S. 4).

⁶² „Ich kam auf die Idee der Arbeit. Arbeit steht nicht einfach ohne Zusammenhang. Die wahre Erziehung ist durch Arbeit zu vollenden, und die wahre Religion ist erst durch Arbeit zu erleben“ (Obara 1929a, S. 7).

⁶³ Vgl. Obara 1923, S. 3.

⁶⁴ Ebd., S. 4.

⁶⁵ Vgl. Obara 1938a, S. 2.

⁶⁶ Vgl. Obara 1937c, S. 4.

meidlich sei⁶⁷, und begann die „Dreieinigkeit von Erziehung, Rüstung und Industrie“⁶⁸ zu preisen. Er betonte gar, dass die wahre Aufgabe der Erziehung in der Vorbereitung auf den Kampf bestehe⁶⁹, und deutete damit an, dass die Erziehung einen Auftrag zu erfüllen habe, der militärischen Belangen untergeordnet sei.

In dieser Zeit änderte Obara auch seine Auffassung von Patriotismus und relativierte seine kosmopolitischen Ansichten. Er zeigte Freude am kriegsbedingten Aufschwung des Patriotismus und begeisterte sich schon 1931 für einen „Patriotismus auf Leben und Tod“⁷⁰. Den gefallenen Absolventen seiner Schule dankte er⁷¹ und beteuerte, dass ihnen weitere Absolventen folgen würden. Im Festsaal seiner Erziehungsanstalt, der mit Fotografien der gefallenen Absolventen behängt war, pflegte Obara seine Schüler anhand von Episoden aus dem Leben der gefallenen Absolventen über ihre Rolle im Heiligen Kaiserreich zu belehren, was er für „viel wirksamer als Moralunterricht“⁷² hielt. Zur Förderung des Patriotismus unternahm Obara mit seinen Schülern auch Ausflüge ins Feld, um dort die Soldaten zu bewundern und aufzumuntern.⁷³ Obara glaubte nun der Patriotismus sei in Japan besonders kräftig dank der „Barmherzigkeit des Kaisers“⁷⁴, denn um diese Barmherzigkeit zu erwidern, schenkten ihm die Japaner „sowohl religiöse Verehrung als auch absolute Hingabe“⁷⁵. Obara sah im Kaisertum den Ursprung nationaler Größe und Macht: „Einige zehn Millionen Bürger lieben ihren Kaiser. Das ist der Grund, warum Japan immer stark war.“⁷⁶ „Hitler ließ die Hitler-Jugend nach Japan kommen,“ so meinte er nun, „um sie den Patriotismus Japans erfahren zu lassen.“⁷⁷

Obara rechtfertigte zudem Japans militärische Expansion, indem er die erniedrigende Behandlung Ostasiens durch die westlichen Mächte anpranger-

⁶⁷ Vgl. Obara 1937b, S. 3.

⁶⁸ Obara 1940b, S. 59.

⁶⁹ Vgl. Obara 1940a, S. 59.

⁷⁰ Obara 1931, S. 7.

⁷¹ Vgl. Obara 1939a, S. 2.

⁷² Obara 1939b, S. 37.

⁷³ Vgl. Obara 1940b, S. 118.

⁷⁴ Ebd., S. 82.

⁷⁵ Ebd., S. 94.

⁷⁶ Obara 1932, S. 2.

⁷⁷ Obara 1940b, S. 121. Es geht dabei um den Japan-Besuch einer Delegation der Hitlerjugend vom 16. August bis zum 12. November 1938, der aufgrund des Abkommens über den japanisch-deutschen Jugendaustausch realisiert wurde (vgl. Ogushi 2006).

te.⁷⁸ Es habe sich der Krieg am gerechten Zorn der Japaner gegen die militärischen Interventionen des Westens entzündet⁷⁹ und sein Ziel sei sowohl den Frieden in der Region zu erhalten als auch Gleichberechtigung zwischen den Völkern des Ostens und jenen des Westens zu schaffen⁸⁰. Obara unterstützte auch die japanische Kolonialpolitik: Jeder Japaner, meinte er, sei ein „gebo-rener Führer von zehn bis zwanzig Asiaten“⁸¹, und das Land solle nun mit der Hochherzigkeit eines älteren Bruders Ostasien führen. Zu diesem Zweck müssten mindestens zehn Millionen Jungen aufs Festland übersiedeln, und zwar „nicht aus Expansionslust, sondern im besten Interesse Asiens, im Interesse von vier hundert Millionen Chinesen, gegen den Bolschewismus und für die Erhaltung Japans“⁸². Obara äußerte in dieser Zeit auch seine Bewunderung dafür, dass der früh verstorbene Masataro Sawayanagi (1865-1927), bei dem sich Obara mit reformpädagogischen Konzepten vertraut gemacht hatte⁸³, den „rationalen Patriotismus“ und die Idee des großasiatischen Bündnisses bereits vorweggenommen hatte⁸⁴. Obara, der einst die Abrüstungskonferenz und den Völkerbund befürwortet hatte, lobte nun Japans Austritt aus dem Völkerbund als „mutige Tat“⁸⁵.

4.3 Der Beitrag der Juku-Erziehung zur Förderung des Patriotismus

Die Kriegszeit war für Obara eine gute Gelegenheit, breitere Anerkennung zu finden für die Verdienste der reformpädagogischen Praxis. Die Arbeit und die dänische Gymnastik⁸⁶ kräftigten seine Schüler, so dass sie die Musterung

⁷⁸ Vgl. Obara 1933, S. 18.

⁷⁹ Vgl. Obara 1937b, S. 3.

⁸⁰ Vgl. Obara 1938c, S. 2.

⁸¹ Obara 1944, S. 31.

⁸² Obara 1937d, S. 59. Die Chinesen hielt Obara für ein hervorragendes Volk, dem jedoch „der Patriotismus fehlt“ (ebd., S. 60).

⁸³ Sawayanagi – einst ein erfolgreicher Beamter im Kultusministerium – berief 1919 Obara als Lehrkraft an die Seijo-Schule, die er zwei Jahre zuvor als reformpädagogische Versuchsschule eingerichtet hatte.

⁸⁴ Vgl. Obara 1942a, S. 40f. Die Idee der ‚Groß-Ostasiatischen Wohlstandssphäre‘ wurde erstmals 1940 in einer Rede des japanischen Außenministers Yosuke Matsuoka (1880-1946) vorgebracht. Sie sah eine neue politische Ordnung in Ostasien vor: Eine Wirtschafts- und Verteidigungsgemeinschaft asiatischer Länder sollte sich unter japanischer Vorherrschaft, frei von westlichem Einfluss, entfalten.

⁸⁵ Obara 1937d, S. 62.

⁸⁶ Obara lud 1931 Niels Bukhs (1880-1950) 27-köpfige Mannschaft nach Japan ein, um seine Gymnastik zu verbreiten.

mit guten Noten bestanden und auch im Heer glänzten.⁸⁷ Aus diesem Grund strebten die See- und Luftstreitkräfte des Landes danach die Tamagawa-Gymnastik zu erlernen; bald konnten sie Truppen-Kontingente in Gymnastik-Kurse an Obaras Schule schicken und Instruktooren auf ihren Stützpunkten empfangen.⁸⁸ Die Zusammenarbeit mit der Armee bereicherte gleichzeitig die militärische Exerzier-Ausbildung an Obaras Schule: Im September 1935 empfing Tamagawa ein Kavallerie-Regiment, mit dem die Schüler als Infanteristen an einer Feldübung teilnahmen. Obara sprach den ‚Gästen‘ anschließend seinen tief empfundenen Dank dafür aus, dass seine Schüler „eine Jahre benötigende militärische Exerzier-Ausbildung innerhalb von ein paar Stunden absolvieren konnten“.⁸⁹ Arbeit und Gymnastik, Kennzeichen von Obaras reformpädagogischer Praxis, erhielten in der Kriegszeit einen neuen Zweck: Sie dienten zur effizienten Heranbildung tüchtiger Soldaten.

Die Verdienste von Obaras Schule in der Kriegszeit beschränkten sich jedoch nicht auf Arbeit und Gymnastik. Zur Förderung des Patriotismus trug vornehmlich ihre Erziehungsform bei, die sich an das Juku-Ideal anlehnte. Juku gehört zu einer althergebrachten japanischen Erziehungs tradition, gilt heute als Nachhilfe- oder Vorbereitungsschule für Aufnahmeprüfungen, bezeichnete aber ursprünglich einen Ort des Lernens, den Lehrer und Schüler gemeinsam bewohnen. Bahnbrechend an Obaras Juku war, dass – gemäß den reformpädagogischen Prinzipien – Spontaneität und Selbstständigkeit der Kinder im Zentrum standen. Obaras Juku vereinigte also japanische Tradition und westliche Innovation.⁹⁰ Diese traditionelle, neu belebte Form einer Erziehungsanstalt scheint dem politischen Zeitgeist gut entsprochen zu haben, indem sie den Internatsschülern eine fiktive Familie und eine fiktive Heimat bot. Juku wurde ein idealer Übungsplatz des Heiligen Kaiserreichs.⁹¹

Obara pflegte bei der Eintrittsfeier zu sagen, dass „man mit dem Beitritt zur Juku Mitglied seiner Großfamilie wird“.⁹² Das Leben in der Juku sei wie das Leben in einer Großfamilie – entsprechend nannten die Schüler Obara auch ‚Vater‘.⁹³ In den 1930er Jahren verglich Obara Japan mit dem „Sonnen-

⁸⁷ Vgl. Obara 1937a, S. 6.

⁸⁸ Vgl. Obara 1942b, S. 40.

⁸⁹ Obara 1940c, S. 325.

⁹⁰ In den 1940er Jahren verglich Obara das Juku-Erziehungskonzept auch mit Hitlers Erziehungskonzept (Obara 1943, S. 28).

⁹¹ Vgl. Obara 1940c S. 314.

⁹² Obara 1943, S. 24.

⁹³ Vgl. Obara 1940c, S. 9.

system, das mit der religiösen, seligen Liebe einer Großfamilie gefüllt ist“⁹⁴ und pries dieses Ideal als Vorbild aller wahrhaften Erziehung. Es liegt nahe, dass Obara seine Juku in der Konstellation des Sonnensystems sah. Juku bot nicht allein ein Urbild der Familie sondern auch ein Urbild der Heimat. Soldaten aus Großstädten waren nach Obaras Auffassung schwach, weil sie keine Heimatliebe kannten.⁹⁵ Obara begrüßte deshalb die Aufmerksamkeit, die der beratende Erziehungsausschuss bei der Abfassung des „Erlasses zur Volksschule“ (1941) gegenüber der Heimat zeigte.⁹⁶ Obara selbst maß der Heimat besondere Bedeutung bei, weil er sie zum einen für den Ausgangspunkt des Patriotismus hielt, zum anderen auch für eine notwendige Voraussetzung der Kolonialpolitik: Jeder Japaner bedurfte der Bereitschaft fernab von seinem Geburtsort auf dem Festland Heimat zu stiften.⁹⁷ In der Kriegszeit sollte die Erziehung deshalb mit Nachdruck von der Heimatliebe, einem „natürlichen Gefühl“⁹⁸, Gebrauch machen.

Obara hatte in den 1920er Jahren gefordert, dass die Erziehung zum Patriotismus mehr an den Verstand des Schülers appellieren sollte. Seine Juku hatte allerdings ihre Stärke nicht in diesem Bereich, sondern in dem des Empfindens, denn der Patriotismus wurde hier mit größerer Intensität und stärkerer Emotionalität gefördert als in anderen Erziehungsanstalten. Nationalismus und Internationalismus, deren Ausgleich Obara im Namen des ‚richtigen‘ Patriotismus und gemäß dem Prinzip der *coincidentia oppositorum* befürwortete, waren beides abstrakte Größen⁹⁹, die Raum zu willkürlicher Auslegung ließen. Den Schülern in der Juku, die sich – fern ihrer Familie und fern ihrer Heimat – unter einem Dach in der ländlichen Großfamilie wiederfanden, mangelte die Gelegenheit, etwas Konkretes zu lieben: So richtete sich ihre Liebe oft unter Anleitung ihrer Lehrer auf Abstraktionen – ein-

⁹⁴ Obara 1938b, S. 33.

⁹⁵ Vgl. Obara 1940d, S. 307.

⁹⁶ Vgl. Obara 1940b, S. 200.

⁹⁷ Vgl. Obara 1940d, S. 308.

⁹⁸ Obara 1940b, S. 202.

⁹⁹ Nicht nur der Gegenstand des Internationalismus sondern auch der Gegenstand des Nationalismus – die Nation – ist wesentlich eine abstrakte Größe: Benedict Anderson bezeichnet sie mit Recht als „imagined community“ (Anderson 1983, S.6; vgl. auch Anderson 1998, S. 55ff.). Richard Rorty plädiert andererseits dafür, dass jede – vom Ethnozentrismus gefesselte – Kultur anhand Imaginationen die Erweiterung ihres Kreises erstreben soll (vgl. Rorty 1989, S. 319). Martha C. Nussbaum meldet jedoch Bedenken an bezüglich Rortys Konzept: „Patriotism is very close to jingoism, and I’m afraid I don’t see in Rorty’s argument any proposal for coping with this very obvious danger“ (Nussbaum 1996, S. 14).

mal etwas Nationales, einmal etwas Internationales –, die beliebig austauschbar waren. Als Ersatz für Familie und für Heimat wirkte in Obaras Juku die traditionelle Götter- und Ahnenverehrung, organisch verwoben mit der Förderung eines emotionalen Patriotismus, der wenig Platz ließ zur Förderung jenes ‚vernünftigen Patriotismus‘, dem sie verpflichtet zu sein vorgab.

In der Nachkriegszeit behauptete Obara rückblickend, dass er – im Gegensatz zu den meisten seiner Zeitgenossen – auch inmitten des Kriegs unverändertlich die Erziehung zum ‚richtigen‘ Patriotismus erstrebt habe. Der Grundsatz seiner patriotischen Erziehung – Ausgleich zwischen Nationalismus und Internationalismus – mag dabei unverändert geblieben sein¹⁰⁰, seine Haltung hatte jedoch in den 1930er Jahren eine drastische Wende erfahren. Die Liebe zur Nation erhielt – in Gleichsetzung mit der Kaisertreue – absoluten Wert. In Übereinstimmung mit seinen Zeitgenossen teilte Obara das Ausland in zwei Lager: Nationen in der Nachbarschaft galten als Freunde, denen Japan wie ein älterer Bruder Hilfe und Beistand gewähren wollte, die Nationen des Westens hingegen als Feinde, deren dunkle Machenschaften Japan im gemeinsamen Interesse des ostasiatischen Raums zu durchkreuzen verpflichtet war. Dieser dichotomisierende Blick auf das Ausland dürfte das Aufkeimen der universellen Menschenliebe – Zielsetzung der patriotischen Erziehung – beträchtlich gehemmt haben. Was in der patriotischen Erziehung bei Obara unerschütterlich blieb, war – neben dem Zusammenfallen der Gegensätze – ihr religiös-mythisch geprägter Grundzug. Dieser Grundzug erwies sich aber gerade als hinderlich für sein Bestreben, die Förderung des Patriotismus nicht allein auf das Empfinden der Schüler, sondern auf deren Verstand zu stützen, widerspricht er doch am schärfsten jedem rationalen Erziehungsideal.

¹⁰⁰ In der Nachkriegszeit verurteilte Obara zwar den militaristischen und expansionistischen Patriotismus der Kriegszeit als „verfehlt“ (Obara 1964, S. 253), er hielt es jedoch für beschämend, dass der Patriotismus an öffentlichen Schulen nicht mehr gefördert wurde (vgl. Obara 1947, S. 2). Obara befürwortete umso nachdrücklicher die „Hauptpunkte“ von Amano (vgl. Obara 1952, S. 122) und das „Menschenbild“ des Zentralen Bildungsrats: Er bestritt das Argument der Gegner, diese Entwürfe seien ein Rückschritt in die „Meiji-Art“, mit der Behauptung, die „Meiji-Art“ – wie das Edikt oder der Eid des Meiji-Kaisers – verkörpere weiterhin gültige Werte (vgl. Obara 1965, S. 2). Obara erklärte nie, ob und inwieweit seine Erziehung zum Patriotismus – in Anlehnung an die „Meiji-Art“ – den Ausbruch des Kriegs begünstigt hatte. Obaras Haltung war allerdings kein Einzelfall. Zahlreiche Pädagogen, die auch nach der Kriegszeit einflussreich blieben, hatten einst den totalitären Patriotismus unterstützt und verschwiegen dies später, um ihre Erziehungseinrichtungen oder ihre Stellungen erhalten zu können (vgl. Oguma 2002, S. 384).

5 Schluss

Das Fallbeispiel Obaras macht deutlich, dass die bloße Absicht, zu ‚richtigem‘ Patriotismus zu erziehen, der Wiederkunft des ‚falschen‘ Patriotismus nicht vorzubeugen vermag. Will man das Entstehen eines ‚falschen‘ Patriotismus verhindern, bedingt dies eine rationale Überprüfung der dem Patriotismus zugrunde liegenden Vorstellungen und Werte. Obara ist nicht der einzige, der mangels dieser Voraussetzung im Bemühen um eine Erziehung zu ‚richtigem‘ Patriotismus gescheitert ist: Jede Erziehung zum Patriotismus neigt eher zu religiös-mythischer Verklärung als zu rationaler Legitimierung, weil sich der Antrieb zum Patriotismus in der Regel aus der Sehnsucht nach nationaler Identität herleitet. Im Zeitalter unsicherer Wertorientierung steigt das Bedürfnis nach Identität, unter anderem nach nationaler Identität, die auftritt als „the most fundamental and inclusive [...] of all the collective identities in which human beings share today“¹⁰¹. Nationale Identität heißt nach Anthony D. Smith, „the maintenance and continual reinterpretation of the pattern of values, symbols, memories, myths, and traditions that form the distinctive heritage of the nation, and the identification of individuals with that heritage and its pattern“¹⁰². Der Patriotismus wird damit nachhaltig religiös-mythisch legitimiert. Diese Legitimation ist in Japan in der überkommenen Götter- und Ahnenverehrung angelegt. Shimizu schlug dem gegenüber bereits 1950 vor, den Patriotismus Japans von der Verbindung mit der Kaiserverehrung zu befreien und auf eine rationale Grundlage zu stellen.¹⁰³ Es überrascht nicht, dass sich Shimizus Vorschlag nicht umsetzen ließ.

Die Legitimierung des Patriotismus durch traditionell quasi-religiöse Pietät erfährt in der Tat keine entscheidende Modifikation nach dem Ende des Kriegs. Die Verehrung erscheint nun jedoch vom Mythischen ins Symbolische verlagert. In der Nachkriegszeit gilt der Kaiser als Symbol Japans, wobei die Bindung zwischen Kaiser und Volk ausdrücklich als Angelegenheit des Herzens und nicht des Verstandes ausgewiesen wird. Am Neujahrstag 1946 hielt der Shōwa-Kaiser eine Rede, die oft als „Eid des Kaisers als Mensch“ bezeichnet wird. Er rief am Anfang der Rede das Volk auf, den „Eid auf die Fünf Artikel“ des Meiji-Kaisers einzuhalten. Dann fuhr er fort: „Liebe zur Familie und Liebe zur Nation sind besonders stark in diesem Land. Über diese Hingabe hinaus sollen wir jetzt um Menschenliebe bestrebt

¹⁰¹ Smith 1991, S. 143.

¹⁰² Smith 2003, S. 24f.

¹⁰³ Vgl. Shimizu 1950, S. 96.

sein. [...] Wir sind verbunden mit unserem Volk in gegenseitigem Vertrauen und Wohlwollen. Diese Bande stammen nicht von bloßen Legenden und Mythen ab. Sie ruhen nicht auf dem Irrglauben, dass der Kaiser göttlich ist und dass die japanische Rasse anderen Rassen überlegen und damit zur Herrschaft über die Welt berufen ist.“¹⁰⁴ Besonders starke Liebe zur Familie und zur Nation wurde damit am Beginn der Nachkriegszeit nochmals als nationales Charakteristikum bestätigt, wenngleich sie von nun an um die Liebe zum Menschengeschlecht ergänzt werden sollte. Dieser Eid widerrief zwar den göttlichen Status des Kaisers, bekräftigte aber die sentimentale Bindung zwischen Kaiser und Volk, die in der Meiji-Ära durch einen mythisch legitimierten Kaiserkult geschaffen worden war. Der Kaiser galt nun als Objekt eines symbolisch legitimierten Kultes, der dem Patriotismus eine Berechtigung verschaffte, die sich mit der demokratischen Staatsform der Nachkriegszeit vereinbaren ließ.

Der Patriotismus wird heute auf diese Art gefördert. Der 2000 eingereichte Schlussbericht des „Volksausschusses zur Erziehungsreform“, eines zeitweiligen Beratungsorgans des Kabinetts, bahnte die erste Revision des 1947 verabschiedeten „Erziehungsgrundgesetzes“ an. Die Kultusministerin Atsuko Toyama beauftragte darauf 2001 den Zentralen Bildungsrat mit einem Gutachten über die anstehende Revision. Der Bildungsrat beantwortete diese Anfrage 2003 mit einem Entwurf, der den Vorschlag enthielt, einen Zusatzartikel über die Förderung des Patriotismus und einen Zusatzartikel über die Förderung des Religiösen ins Gesetz aufzunehmen. Dieser jüngste Anlauf, die Förderung des Patriotismus legislativ festzuschreiben, verknüpfte also wie seine Vorgänger – die „Hauptpunkte“ (1951) und das „Menschenbild“ (1966) – dieses Anliegen wiederum mit der Förderung des Religiösen. Der vorgeschlagene neue Artikel über die Förderung des Religiösen scheiterte zwar am entschiedenen Widerstand der Minderheitspartei in der Koalitionsregierung. Im revidierten „Erziehungsgrundgesetz“ von 2006 steht aber ein neuer Artikel über die Förderung des Patriotismus¹⁰⁵, wonach es der Erzie-

¹⁰⁴ Iwamoto 1998, S. 109.

¹⁰⁵ Die Förderung des patriotischen Empfindens wird in der Schule bereits praktiziert. Die Lehrplanrichtlinien von 1998 zählten es zu den Aufgaben und Zielen der Sozialkunde im sechsten Schuljahr, „Interesse und Verständnis für die Leistungen und das Kulturerbe der Vorgänger, die zur Entwicklung der Nation und der Gesellschaft beitrugen, zu vertiefen“ sowie „die Geschichte und die Tradition unserer Nation zu schätzen“ und „das Gefühl, unsere Nation zu lieben, zu pflegen“ (Monbusho 1998). Hinsichtlich dieser Lernziele wurden an 190 Schulen Noten zum patriotischen Empfinden erteilt, was in der Öffentlichkeit eine Auseinandersetzung über die Möglichkeit hervorrief, patriotisches Empfinden gerecht zu bewerten (vgl. A-

hung obliegt, die „Liebe zur Nation und zur Heimat zu fördern, die unsere Traditionen und unsere Kultur nähren“¹⁰⁶. Nation und Heimat sind demnach der Liebe wert, weil sie Nährboden unserer Traditionen und unserer Kultur sind. Die Liebe zur Nation hat damit nach der offiziellen Auffassung nicht das politische Gefüge zu ihrem Objekt, sondern die historisch-kulturelle Gemeinschaft.¹⁰⁷ In den 2008 bekannt gegebenen Lehrplanrichtlinien – diese werden ungefähr alle zehn Jahre vom Kultusministerium neu gefasst – spiegelt sich die Revision des „Erziehungsgrundgesetzes“. Zu den Zielen der Moral-Stunde zählt nun die „Liebe zur Heimat und zur Nation“, und zu den Zielen des Lehrfachs Musik die Fähigkeit, die Nationalhymne zu singen.¹⁰⁸

Um die Fallstricke der patriotischen Erziehung zu meiden, muss ihre religiös-mythische Legitimation – oder ihre symbolische Legitimation nach heutiger Sprachregelung – einer Relativierung unterzogen werden, die sie mit einem Kontrapunkt – zum Beispiel mit dem Verfassungspatriotismus – konfrontiert. Der Verfassungspatriotismus, der auf eine Wortschöpfung von Dolf Sternberger (1907-89) zurückgeht und von Jürgen Habermas ausführlich begründet und vertreten worden ist¹⁰⁹, beruht auf dem Willen, die Nation nicht

sahi, 10. Juni 2006).

¹⁰⁶ Diese Bestimmung bildet einen der fünf Artikel über Erziehungsziele. In der offiziellen (jedoch nicht rechtskräftigen) englischen Fassung lautet er: „To foster an attitude to respect our traditions and culture, love the country and region that nurtured them, together with respect for other countries and a desire to contribute to world peace and the development of the international community“ (MEXT 2007).

¹⁰⁷ Mit der Liebe zur Nation ist nach der ministeriellen Erläuterung nicht ‚Nationalismus‘ sondern ‚Patriotismus‘ gemeint (vgl. Tanaka 2008, S. 86).

¹⁰⁸ Vgl. MEXT 2008. Die Hymne gewinnt in den letzten Jahrzehnten immer mehr Bedeutung und das Kultusministerium verordnete 1989, dass sie an den schulischen Eintritts- und Abschlussfeiern zu singen sei. Diese Verordnung stieß aber an manchen Schulen auf den Widerstand der Lehrer wegen des Textes, der den Kaiser preist: „Möge die Herrschaft des Kaisers für 1000, nein 8000 Generationen währen, für die Ewigkeit, die es dauert, bis kleine Kiesel zu Felsen geworden sind und mit Moos bedeckt.“ Zur Durchsetzung der Verordnung wurde 1999 die Hymne dann zur offiziellen Nationalhymne erhoben und dabei neu interpretiert: Es geht nicht mehr um die Verehrung des Kaisers als Herrscher sondern – gemäß der Verfassung der Nachkriegszeit – um die Anerkennung des Kaisers als Symbol des Staates und der Einheit des Volks.

¹⁰⁹ Die demokratische Staatsbürgerschaft braucht nach Habermas „nicht in der nationalen Identität eines Volkes verwurzelt zu sein“, verlangt aber „die Sozialisation aller Staatsbürger in einer gemeinsamen politischen Kultur“ (Habermas 1991, S. 16). Von dieser politischen Kultur geht der Verfassungspatriotismus aus, der „gleichzeitig den Sinn für die Vielfalt und die Integrität der verschiedenen koexistierenden Lebensformen einer multikulturellen Gesellschaft schärft“ (ebd.).

als ein ethnisch-kulturelles, sondern als ein politisches Gemeinwesen zu begreifen, in dem sich die nationale Identifikation auf die Grundwerte der Verfassung richtet. Ein solcher Verfassungspatriotismus wird zwar seinerseits wegen des Fehlens einer gefühlsmäßigen Bindung kritisiert, trägt aber gerade damit auch die Frage in sich, ob und inwieweit die Erziehung zum Patriotismus wirklich einer affektiven Bindung bedarf. Diese Frage klingt in Japan, wo die patriotische Erziehung in einer säkularisierten Pietät verankert ist, zwar sehr fremd, muss aber um so dringlicher gestellt werden.

Literatur¹¹⁰

- Anderson, Benedict (1983): *Imagined Communities. Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London.
- Anderson, Benedict (1998): *The Spectre of Comparisons. Nationalism, Southeast Asia, and the World*. London.
- Baader, Maike Sophia (2005): *Erziehung als Erlösung. Transformation des Religiösen in der Reformpädagogik*. Weinheim, München.
- Chuo-kyoiku-shingi-kai (1966): Bericht über „Die Restaurierung und die Stärkung der Oberstufe der Mittelschulbildung“. In: *Monbu-jihō* 1072, Sonderheft, S. 200-226.
- Habermas, Jürgen (1991): *Staatsbürgerschaft und nationale Identität. Überlegungen zur europäischen Zukunft*. St. Gallen.
- Hashikawa, Bunzo (1968/1994): *Nationalismus. Mythos und Logik*. Tokio.
- Hertz, Frederick (1944): *Nationality in History and Politics. A Psychology and Sociology of National Sentiment and Nationalism*. London.
- Hobsbawm, Eric J./Ranger, Terence (Eds.) (1983): *The Invention of Tradition*. Cambridge.
- Ishi, Sanjiro u.a. (Hg.) (1956): *Sozialkunde-Lehrbuch. Gesellschaft*. Tokio.
- Ito, Toshiko (2007): *Das religiöse Empfinden in der Moralerziehung. Religion und Wissenschaft in der öffentlichen Bildung Japans*. In: Casale, Rita/Horlacher, Rebekka (Hg.): *Bildung und Öffentlichkeit*. Weinheim, Basel, S. 133-150.
- Iwamoto, Toshiro u.a. (Hrsg.) (1998): *Geschichtsmaterial zur Erforschung der Moralerziehung*. Tokio.
- Kaigo, Muneomi (Hg.) (1962): *Sammlung der japanischen Lehrbücher in der Moderne*. Tokio.
- Kaizuka, Shigeki (2003): *Sitten und Religion in der Erziehung der Nachkriegszeit*. Tokio.
- Kang Sang-Jung (2001): *Nationalismus*. Tokio.
- Lietz, Hermann (1898/1997): *Die Erziehungsgrundsätze des Deutschen Landerziehungsheimes von Dr. H. Lietz bei Ilsenburg im Harz*. In: Stach, Reinhard (Hg.): *Quellen zur Geschichte der Pädagogik. Hermann Lietz. Emlohstobba. Heinsberg*, S. 45-52.
- Lietz, Hermann (1904): *Aus den Deutschen Land-Erziehungsheimen für Knaben in Schloss Bieberstein bei Fulda in der Rhön, in Haubinda-Thüringen und bei Ilsenburg im Harz, und für Mädchen in Stolpe Wannsee und bei Gaienhofen am Bodensee*. o. O.
- MEXT (2007): *Basic Act on Education*.

¹¹⁰ Die Titel der japanischen Arbeiten sind von der Verfasserin ins Deutsche übersetzt worden.

- http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/data/07080117.htm.
- MEXT (2008): Lehrplanrichtlinien.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/sho.htm.
- Michels, Robert (1929): Der Patriotismus. Prolegomena zu seiner soziologischen Analyse. München, Leipzig.
- Minobe, Ryokichi u.a. (Hg.) (1956): Sozialkunde-Lehrbuch. Gesellschaft in der Gegenwart. Tokio.
- Monbusho (1946): Heft für Bürgerkunde-Lehrer der Volksschule. Tokio.
- Monbusho (1998): Lehrplanrichtlinien.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301i.htm.
- Morris-Suzuki, Tessa (2007): Gedanken über Patriotismus. Tokio.
- Nishimura, Shigeki (1891/1976): Gedanken über den Respekt vor dem Kaiser und die Liebe zum Vaterland 1891. In: Sämtliche Werke. Bd. 2. Tokio, S. 651-664.
- Nussbaum, Martha C. (1996): For Love of Country? In: a New Democracy Forum on the Limits of Patriotism. Boston.
- Obara, Kuniyoshi (1919a): Religion als Grundproblem der Erziehung. Tokio.
- Obara, Kuniyoshi (1919b): Gedankenprobleme und Erziehung. Tokio.
- Obara, Kuniyoshi (1920a): Gedanken über die Moralunterrichtsreform. Tokio.
- Obara, Kuniyoshi (1920b): Der Fall Nikolaevsk-na-Amure. In: Kyoiku-mondai-kenkyu 7, S. 74-80.
- Obara, Kuniyoshi (1921a): Die Realität des Moralunterrichts I. Tokio.
- Obara, Kuniyoshi (1921b): Die Erziehung des ganzen Menschen. In: Kyoiku-mondai-kenkyu 19, S. 1-53.
- Obara, Kuniyoshi (1923): Staat und Rüstung. In: Idea 10, S. 1-4.
- Obara, Kuniyoshi (1928): Moralunterricht, moralische Einübung und religiöse Erziehung. In: Shukyo-kyoiku-koza 6, S. 1-46.
- Obara, Kuniyoshi (1929a): Grundfehler der gegenwärtigen Erziehung. In: Kyoiku-mondai-kenkyu/Zenjin 36, S. 1-8.
- Obara, Kuniyoshi (1929b): An die Schüler II. In: Gakuen-nikki 2, S. 1-9.
- Obara, Kuniyoshi (1931): An die Schüler. In: Gakuen-nikki 26, S. 6-8.
- Obara, Kuniyoshi (1932): Mit vereinten Herzen. In: Kyoiku-mondai-kenkyu/Zenjin 72, S. 2-7.
- Obara, Kuniyoshi (1933): Arbeit zur Vervollständigung des Moralunterrichts. In: Rosaku-kyoiku-kenkyu 51, S. 36-41.
- Obara, Kuniyoshi (1937a): An die Schüler. In: Kyoiku-nihon 77, S. 5-10.
- Obara, Kuniyoshi (1937b): Mutter und Ehefrau des Kriegers. In: Josei-nihon 58, S. 2-7.
- Obara, Kuniyoshi (1937c): Von der Freude, Japaner zu sein. In: Josei-nihon 60, S. 2-6.
- Obara, Kuniyoshi (1937d): Errichtet die wahrhafte Erziehung durch ihre gründliche Reform angesichts des China-Problems. In: Kyoiku-nihon 83, S. 58-62.
- Obara, Kuniyoshi (1938a): Ein glückliches Neues Jahr. In: Kyoiku-nihon 84, S. 2-3.
- Obara, Kuniyoshi (1938b): Betrachtungen über die japanische Reformpädagogik. In: Kyoiku-nihon 84, S. 31-34.
- Obara, Kuniyoshi (1938c): Ehefrau des tapferen Degens. In: Josei-nihon 72, S. 2-7.
- Obara, Kuniyoshi (1939a): Wer schön lebt, lebt lang. In: Zenjin 75, S. 2-4.
- Obara, Kuniyoshi (1939b): Mutter des Kriegers. In: Zenjin 75, S. 36-38.
- Obara, Kuniyoshi (1940a): Heiliger Krieg der Erziehung zur Wahrheit. In: Zenjin 85, S. 58-63.
- Obara, Kuniyoshi (1940b): Gedanken über die Volksschule. Tokio.

- Obara, Kuniyoshi (1940c): Wunsch und Bemühung von Tamagawa-Juku. In: Kokumin-gakko kenkyu-sosho 2, S. 306-328.
- Obara, Kuniyoshi (1940d): Lebenskunde und Heimatkunde. In: Kokumin-gakko kenkyu-sosho 7, S. 296-310.
- Obara, Kuniyoshi (1940e): Begeisterung über die Anwesenheit der Kaiserfamilie. In: Zenjin 95, S. 5-9.
- Obara, Kuniyoshi (1942a): Ausmarsch der Erziehung ins Groß-Asien I. In: Zenjin 110, S. 40-46.
- Obara, Kuniyoshi (1942b): Ausmarsch der Erziehung ins Groß-Asien III. In: Zenjin 112, S. 38-47.
- Obara, Kuniyoshi (1943): Eid beim Beitritt zur Juku. In: Zenjin 124, S. 24-29.
- Obara, Kuniyoshi (1944): Ausmarsch der Erziehung ins Groß-Asien III. In: Zenjin 137, S. 23-31.
- Obara, Kuniyoshi (1947): Der wahrhafte Patriotismus. In: Zenjin-kyoiku 17-2, S. 2.
- Obara, Kuniyoshi (1952): Auslegung der Moralerziehung. In: Tamagawa-kyoiku 4, S. 122-136.
- Obara, Kuniyoshi (1964): Gedanken über Moralerziehung. In: Sämtliche Werke. 8. Band. Tokio, S. 207-385.
- Obara, Kuniyoshi (1965): Über das Menschenbild. In: Zenjin-kyoiku 186, S. 1-2.
- Oguma, Eiji (2002): ‚Demokratie‘ und ‚Patriotismus‘. Nationalismus und Öffentlichkeit im Japan der Nachkriegszeit. Tokio 2002.
- Ogushi, Ryukichi (2006): Der Jugendaustausch zwischen den Achsenmächten Deutschland und Japan. In: Horn, Klaus-Peter u.a. (Hg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich. Bad Heilbrunn, S. 193-206.
- Okada, Ken u.a. (Hg.) (1956): Sozialkunde-Lehrbuch. Gesellschaft. Tokio.
- Rorty, Richard (1989): Contingency, Irony, and Solidarity. Cambridge.
- Saeki, Keishi (2008): Patriotismus in Japan. Einleitende Betrachtung. Tokio.
- Shimizu, Ikutaro (1950): Patriotismus. Tokio.
- Smith, Anthony D. (1991): National Identity. London.
- Smith, Anthony D. (2003): Chosen Peoples. Oxford.
- Tanaka, Soichiro (2008): Revision des Erziehungsgesetzes und Erziehungsreform. In: Kyo-shoku-kenshu 428, S. 85-91.
- Takahashi, Hidenao (2005): The Period of Sonjo-Ron. In: Memoirs of the Department of Literature. Kyoto University 44, S. 39-207.
- Wittig, Horst E. (1976): Pädagogik und Bildungspolitik Japans. Quellentexte und Dokumente vom Beginn der Tokugawa-Zeit bis zur Gegenwart. München, Basel.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Toshiko Ito, Mie University, Faculty of Education, Kurimamachiya-cho 1577, Tsu-shi, 514-8507 Mie, Japan
e-mail: itoshiko@edu.mie-u.ac.jp

MARTIN KINTZINGER

Jugend an der Schwelle. Lehre und Handwerk im späten Mittelalter

Lernen zu müssen und nicht lernen zu wollen, gehörte zu den Topoi der Jugendkritik (auch schon) im Mittelalter. Was war mit solchem Lernen gemeint, ging man als Jugendlicher in der Stadt des späten Mittelalters noch zur Schule – wie es in der Moderne üblich ist – oder was konnte man ansonsten in diesem Alter tun? Anhand zweier Zugänge soll dieser Frage im Folgenden für das europäische Spätmittelalter nachgegangen werden: Zunächst werden die zeitgenössischen Wahrnehmungsmuster jugendlichen Alters im Rahmen von übergreifenden Lebensaltersentwürfen nachgezeichnet. Sodann wird nach den Überlieferungen zur historischen Realität der Jugend in der Gesellschaft der Zeit gefragt. In beidem wird die Darstellung auf die Jugend im Handwerk konzentriert sein.¹

1 Die Schulzeit und danach

Nach den gängigen Lebensalterlehren des Mittelalters blieb die Schulzeit diejenige der Kindheit, der *Pueritia* (7. bis 14. Lebensjahr), vielleicht schon der *Infantia* (bis zum 7. Lebensjahr), sicher nicht der Jugend (*Adolescentia*).² In den Städten des späten Mittelalters konnten Eltern ihre kleinen Kinder zunächst in eine Art Vorschule schicken, in der noch kein Unterricht stattfand.³ Mit sieben Jahren begannen sie mit dem Elementarunterricht, entweder an der Lateinschule oder einer volkssprachlichen Schreibschule. Nach vier Jahren war der Schulbe-

¹ Entsprechend ist die Forschungsliteratur nur zu diesem engeren Gegenstand einbezogen. In den letzten Jahren hat die Jugend im Handwerk des Mittelalters nicht mehr im Zentrum geschichtswissenschaftlicher Arbeiten gestanden. Neuere Studien beschäftigen sich mit den Deutungsansätzen und curricularen Entwicklungen der Jugendbildung sowie mit der Sozialgeschichte insbesondere adeliger und fürstlicher Jugend. Diese Aspekte müssen hier unberücksichtigt bleiben. Als Übersicht der Entwicklung: Kintzinger ²2007, passim; Verger 1997; Sot/Boudet/Guerreau-Jalabert 2005. Zur sozialgeschichtlichen Analyse im Rahmen der Universitätsgeschichte Immenhauser 2007.

² Vgl. Pastoureau 1995, S. 297.

³ Vgl. hierzu und zum Folgenden Kintzinger 1990, S. 402 f.

such gewöhnlich beendet, im Alter von 14 Jahren. So jedenfalls wollten es die Schulordnungen und so berichteten es die Zeitgenossen aus eigener Erfahrung.⁴

Selbstzeugnisse verraten vielfach auch, was tatsächlich unter den hochtrabenden Bildungsprogrammen der schulischen *Septem Artes Liberales* zu verstehen war: *Disciplina litterarum et Boni Mores* – Elementarbildung und sittlich-religiöse Unterweisung. So begründet Johannes Butzbach in seiner Lebensbeschreibung von 1506 den Entschluss seiner Mutter, ihn mit sechs Jahren in die Schule zu geben, damit er die Grundzüge der Bildung erlerne („litterarum element[a]“), genauer: „um die Formen der Buchstaben zu lernen und mich von den Lastern fernzuhalten, die zu Hause aus der Muße entstehen können“⁵.

Die Grenze zwischen Kindheit und Jugend verschwimmt in solchen Schilderungen. Bei Butzbach lässt sich beobachten, dass ihm die Kindheit die Zeit der Prägung war, die Jugend diejenige der Einübung – und beides als bleibende Formung des Menschen für den Rest seines Lebens. Aus Aristoteles zog er die Lehre, dass die Seele des Kindes wie eine leere Tafel (*Tabula rasa*) sei und sich darin fester bewahre was zuerst eingeprägt werde. Aus der Genesis wusste er, dass das Herz des Menschen von Jugend auf zum Bösen neige (*ab adolescentia*) und Juvenal lehrte ihn, dass das Übel zur Kunst werde, wenn es in jungen Jahren erlernt sei (*a teneris annis*).⁶

Deshalb wurde Johannes Butzbach im späten 15. Jahrhundert von seinen Eltern zuerst in eine Stadtschule geschickt, nach seinen Misshandlungen durch den Unterlehrer wieder herausgenommen und statt dessen einem fahrenden Schüler aus der Nachbarschaft anvertraut, bei dem es ihm allerdings auch nicht besser erging. Um seinen Sohn möglichst gründlich zu bilden, ließ zwei Generationen später der Vater des jungen Michel de Montaigne seinen Sohn ausschließlich mit der lateinischen Sprache aufwachsen, so dass er bei seiner Einschulung zwar die Sprache seiner Heimat nicht verstand, im Lateinunterricht aber seine Lehrer in den Schatten stellte. Umso grösser war sein Bedauern, als er merkte, dass seine Lateinkenntnisse wegen fehlender Übung in der Schule merklich zurückgingen. In beiden Fällen war während der Kindheit ein solides Fundament an Wissen gelegt worden. Obwohl es nicht weiter ausgebaut werden konnte, reichte es, um als Autor bleibenden Ruhm zu erlangen.

⁴ Exemplarisch zu Burkhard Zink: Kintzinger 1994, S. 219. Zink wurde mit sieben Jahren eingeschult und verließ auf eigenen Willen 1407 die Schule mit elf Jahren, um als Vagant auf Wanderschaft zu gehen. Michel de Montaigne berichtet, nach intensiver Lateinübung durch einen Privatlehrer mit sechs Jahren in die Schule geschickt worden zu sein und diese im dreizehnten Lebensjahr wieder verlassen zu haben. Montaigne 1998, S. 95 (b).

⁵ Butzbach 1991, I, 1, S. 134, Zeile 4 f.; I, 2, S. 140, Zeile 1 f. (die zitierte Übersetzung S. 141).

⁶ Vgl. ebd., I, 1, S. 136, Zeile 12 f.; S. 138, Zeile 4 f., 13.

Die Schulzeit gehörte in die Kindheit. Elf Jahre war Johannes Butzbach alt, als er dem Sohn seiner Nachbarn zur Begleitung und Unterweisung als fahrender Schüler übergeben wurde. Jener wird von ihm als *magnus beanus* bezeichnet, war also wohl ein älterer Schüler, vielleicht ein angehender Student. Er wird einige Jahre älter als sein Zögling gewesen sein und deshalb nicht mehr als Schulkind, sondern bereits als Jugendlicher gegolten haben. Sein haltloser und oberflächlicher Lebenswandel, unter dem das ihm anvertraute Kind zu leiden hatte, bestätigte im übrigen alle gängigen Befürchtungen über die Verantwortungslosigkeit von Jugendlichen. Als beide wenig später in eine fremde Stadt einzogen, wurde folglich nur Butzbach, nicht auch sein Begleiter von den einheimischen Kindern mit der Frage konfrontiert: „Es tu scholaris?“⁷

Was in der Kindheit – der Schulzeit – begründet worden war, so ließe sich etwas überzogen festhalten, gab vor, wie es weiterging. Mit dem Ende des Unterrichtsbesuchs – im Alter von ungefähr 14 Jahren – war der Zeitpunkt gekommen, nach dem Vorhandenen an Litterae und Mores die Weichen zu stellen für den weiteren Weg. Das Ziel war dann, mit modernen Worten gesagt, sich beruflich zu qualifizieren und gesellschaftlich zu integrieren. Dies war die Phase der Jugend (*Adulescentia*).

2 Die Schwelle zur Jugend

In normativen wie beschreibenden Quellen tritt die Phase des 14. bis 16. Lebensjahres als eine biographische Schwellenzeit hervor, die nicht nur den Übergang vom kindlichen zum jugendlichen Lebensalter bezeichnete. Zugleich markierte sie den Schritt vom Schüler zum ‚geschulten‘, ‚gebildeten‘ Jugendlichen, der seinerseits auf den ‚ausgebildeten‘ Erwachsenen vorauswies.

Als Schüler hatte man bestenfalls eine artistische Grundbildung erhalten, vielleicht sogar nur Elementarkenntnisse erworben. Auch damit konnte man indes sein Auskommen als Schreiber finden oder den Zugang zu einer kirchlichen Pfründe. Diese beiden Wege sind sicher von den meisten ehemaligen Schülkindern vorgezogen worden, da sie eine zwar bescheidene, aber doch rasche Versorgung versprachen.

Das Jugendbild in den literarischen Überlieferungen wird hingegen von jenen geprägt, die mehr wollten, weiterhin lernen wollten – und denen man deshalb den Vorwurf machen konnte (oder musste), hinter den Anforderungen zurückzubleiben. Zwei mögliche Wege des Lernens boten sich den Jugendlichen an. Sie

⁷ Ebd., I, 3, S. 148, Zeile 15 f. (mit den Erläuterungen des Herausgebers im Apparat S. 148 f.); I, 11, S. 164, Zeile 3-S. 166, Zeile 6 f.

finden sich bereits in der Jugendkritik der *Carmina burana* aus dem 12. und 13. Jahrhundert beschrieben:

„Es blühte einst das Studium,
doch heute geht der Aufruhr um;
die Wissenschaft galt lang als Ziel,
doch obenauf ist nun das Spiel.

[...]

Vor Zeiten, ach, kaum daß mans glaubt,
war es den Jungen nicht erlaubt,
ehdenn nach neunzig Jahren nun,
sich nach der Arbeit auszuruhn.
Jetzt laufen schon im zehnten Jahr
die Burschen aus der Lehre gar,
sie meinen, daß sie Meister sind,
und führen Blinde, selber blind.“⁸

Universitätsstudium oder Handwerkslehre – so schien die Wahl für lernwillige Jugendliche zu lauten. Nur moderner Betrachtung mag diese Parallele erstaunlich scheinen. Im Verständnis der spätmittelalterlichen Gesellschaft hatten beide Felder des Lernens Wesentliches gemeinsam – was seinen Ausdruck schon darin fand, dass sie gleichermaßen an das Lebensalter der *Adulescentia* gebunden waren.

Universitätsstudenten waren nach Maßgabe der Lebensalterlehre als Jugendliche einzustufen; sehr häufig begannen sie ihr Studium in einem Alter von 14 bis 16 Jahren und beendeten es spätestens bis zum Ablauf des dritten Lebensjahrzehnts.⁹ Hierbei wie generell bei Überlegungen zur Regelmäßigkeit im Verhalten mittelalterlicher Menschen ist stets Vorsicht geboten vor einer Überschätzung von normierenden Vorgaben. Normative Quellen müssen nicht immer die Realität abbilden, geben aber angesichts fehlender deskriptiver Überlieferungen einen ernstzunehmenden Anhaltspunkt für die zeitgenössischen Vorstellungen. Die soziale Realität kann davon im Einzelfall, sicher aber nicht grundsätzlich abgewichen sein.¹⁰

Für die Erstimmatrikulation an einer Universität gab es keine Altersvorschriften, allerdings für die dazu erforderliche Eidesleistung. Nach kanonischem Recht wurde man eidmündig (und volljährig) mit dem vollendeten 14. Lebensjahr. Regionale Traditionen führten zu einer Variationsbreite vom 10. bis zum 16. oder 18. Lebensjahr.

⁸ *Carmina burana*, S. 12, Nr. 6, Zeile 1-4; S. 13, Zeile 9-16.

⁹ Vgl. Schwinges 1993a, S. 161-180, hier S. 170 f.; Schwinges 1993b, S. 181-185.

¹⁰ Grundlegend zu Sonder- und Ausnahmeregelungen der sozialen Realität gegenüber zeitgenössischen Normierungen sind derzeit die Studien von Schmugge 1995.

Der Unterscheidung von Kindern und Jugendlichen nach der Lebensalterlehre, wie oben vorgestellt, ist demnach ein anderes Verfahren an die Seite zu stellen: Junge Menschen galten als ‚Jugendliche‘, wenn sie studierten oder anderweitig ‚jugendtypisch‘ lernten, auch wenn sie dies bereits in einem Alter zu tun begannen, das man nach der traditionellen Lebensalterlehre noch zur *Pueritia* rechnete.

Zum erforderlichen Mindestalter für den Beginn einer Handwerkslehre geben die Zunftordnungen unterschiedliche Auskunft: Nicht jünger als 10 Jahre und nicht älter als 15 sollte der Betreffende sein, wenn er Goldschmied in Köln werden wollte, 12 Jahre oder mehr, um Schwertfeger, und 16 Jahre, um Steinmetz zu werden. In Hamburg umging man eine genauere Festlegung und formulierte verschlüsselt, Lehrling dürfe jeder werden, „de to synen jaren komen is“¹¹. Eine Spanne von 12 bis 16 Jahren war damit gemeint; sie bildete den Rahmen für lokale Regelungen, die nur selten davon abwichen.

Ebenso wie die Jugendkritik sich an beobachtbaren, ‚typischen‘ Verhaltensweisen orientierte, wird die soziale Geltung und Einordnung der Jugendlichen in der Gesellschaft gewiss vorrangig aus dem Handeln und der Tätigkeit der jungen Menschen abgeleitet worden sein, nur sekundär auch aus gelehrten Lebensaltermodellen. Wer studierte oder ein Handwerk lernte, war kein Kind mehr und noch kein Erwachsener – man mag ihn dann entsprechend als *Iuvenis* oder eher noch als *Adolescens* verstanden und bezeichnet haben. Über die Lehre des „iuvenis mechanicus“ handelt entsprechend Konrad von Megenberg in seiner 1352 fertiggestellten Ökonomik.¹²

3 Lehrjahre sind keine Herrenjahre

In der handwerksgeschichtlichen Forschung ist heute bekannt, dass das legendäre Wandern als Qualifikation der Gesellen ein verbreitetes Phänomen erst seit der Frühen Neuzeit war.¹³ Ebenso wenig lässt sich mit Selbstverständlichkeit eine genau geregelte Lehrzeit voraussetzen. Seit dem 12. Jahrhundert ist in der Überlieferung der junge Mensch belegt, der ein Handwerk erlernt: „Discipulus, qui

¹¹ Hamburger Zunftrollen 1976, S. 283, Nr. 56a. Für die übrigen Angaben und insgesamt hierzu künftig Kintzinger 1999, passim. Vgl. auch Landolt 1977, S. 55-57. Zur Debatte um Bezeichnungen und Konzepte von Kindheit und Jugend auch Hansmann 1995.

¹² Vgl. Megenberg 1973, Tract. I. Lib. 2, cap. 23, S. 106, Zeile 1-107, das Zitat Zeile 10. Zum *iuvēnis artifex* Zeilen 10, 20.

¹³ Vgl. Schulz 1985, S. 268. Zur Geschichte der Handwerker in Europa vgl. Farr 2000.

vulgariter dicitur leirkint“¹⁴. In der Terminologie standen Schüler und Lehrlinge demnach nahe beieinander.

Zunächst zeitlich nicht näher bestimmt, wurde allmählich eine Lehrzeit von zwei Jahren üblich, die sich je nach Handwerk zu einem Spektrum vom einem bis fünf Jahren auffächerte.¹⁵ Zumeist lag die Dauer der Lehre zwischen zwei und drei Jahren, mitunter betrug sie sogar länger als fünf Jahre. Drei Jahre genügten beispielsweise, um in Speyer zum Scherer ausgebildet zu werden, während es einer achtjährigen Lehre bedurfte, um in Köln Goldschmied zu werden. Insgesamt kann von einem ‚geordneten Lehrwesen‘ in den Städten spätestens seit dem 14. Jahrhundert gesprochen werden.¹⁶

Ging es dabei noch um die *Adolescentes*? Galten die Lehrlinge bereits als künftige erwachsene Zunftmitglieder oder blieb man sich bewusst, dass sie jugendlich waren, nicht volljährig und unter Aufsicht und Schutz eines Pater familias stehend? In zwei Schritten lassen sich diese Fragen beantworten, in Bezug zum einen auf ihre rechtliche Stellung, zum anderen auf die Anforderungen der Lehrzeit.

In der Tat vergaß man nicht, dass die Lehrlinge noch unmündig waren und unter elterlicher Gewalt standen. Schon die Aufnahmeformalitäten am Beginn der Lehrzeit beispielsweise drückten dies aus, indem sie eine Geldzahlung und Naturalabgaben (Wachs und Wein) an die Zunft forderten. Das Lehrgeld war als Einnahmequelle so bemessen, dass es für die Eltern durchaus eine finanzielle Belastung darstellen konnte und für sozial Niedere, wie etwa Tagelöhner, unerreichbar blieb. Allerdings ließ sich im Einzelfall eine geringere Zahlung durch eine längere Lehrzeit ausgleichen, und es war sogar möglich, bei entsprechender Verlängerung völlig auf das Lehrgeld zu verzichten.¹⁷

Der Ersatz von Geldzahlungen durch Arbeit ist im Übrigen auch aus der Schule bekannt; Kinder mittelloser Familien und vor allem Waisenkinder hatten so die Möglichkeit, Unterricht zu erhalten und anschließend eine Lehre zu absolvieren. Für den Meister rechnete sich dieses Verfahren ebenfalls. Nach Ab-

¹⁴ Zit. nach Wesoly 1985, S. 51. Im weiteren Zusammenhang jetzt Arnold 1996, S. 146 f.

¹⁵ Vgl. Wesoly 1985, S. 50-53.

¹⁶ Das Zitat und die folgenden Ausführungen ebd., S. 52-54, das Zitat S. 53. Dazu auch ebd., S. 72. Grundlegend ebenfalls Schulz 1985, S. 248-265; hier auch eine tabellarische Aufstellung zur Dauer der Lehrzeit in verschiedenen Handwerken S. 262.

¹⁷ Vgl. Schulz 1985, S. 249. Wesoly 1985, S. 63, 65-67, mit Angaben zu regionalen Unterschieden. Wie häufig von solchen Ausnahmeregelungen Gebrauch gemacht wurde, lässt sich nicht mehr feststellen; vorgesehen waren sie wohl überall. Im Baugewerbe waren offenbar Lehrgeldzahlungen grundsätzlich nicht üblich, weshalb es dort zu besonders großer Nachfrage von Lernwilligen kam. Vgl. ebd., S. 71.

schluss der üblichen Ausbildungsdauer besaß ein Lehrling alle erforderlichen Kenntnisse, um das Handwerk auszuüben. Während der verlängerten Lehrzeit konnte er dann als vollwertige Kraft eingesetzt werden, ohne als solche bezahlt zu sein. Zunftrordnungen mussten mitunter einem übermäßigen Einsatz von Lehrlingen anstatt der teureren Gesellen Einhalt gebieten – wie es in einer mittelhochdeutschen Ordnung von 1496 hieß, „damit die Arbeit nicht von Lehrknechten ausgerichtet und verwüstet werde“¹⁸. Man reduzierte daher die Zahl der Lehrlinge, die ein Meister bei sich haben durfte.

Der jugendliche, mittellose Lehrling wurde also, wie zuvor schon das arme Schulkind, ungeachtet seines Alters als Arbeitskraft verstanden und herangezogen zu Tätigkeiten, die ansonsten Erwachsene ausübten. Wieder bestimmte nicht das Alter, sondern das tatsächliche Handeln Stellung und Ansehen der Jugendlichen in der Gesellschaft. Es kam nicht auf stereotype Zuweisungen von Eigenschaften zu Altersstufen an, sondern darauf, wie Menschen eines bestimmten Alters die ihnen gesetzten Handlungsspielräume ausfüllten. Typisierungen konnten im Anschluss daran vorgenommen werden – wie sie sich in literarischen und ikonographischen Zeugnissen niedergeschlagen haben –, spielten aber für die soziale Realität keine erkennbare Rolle.

Insofern entsprachen die Maßstäbe der Bewertung und Behandlung Jugendlicher durchaus denjenigen, die gegenüber Erwachsenen angelegt wurden. Dies galt auch für die persönliche Dignität durch eheliche Geburt, die eine unentbehrliche Voraussetzung jeder Aufnahme in einen mittelalterlichen Sozialverband darstellte. Unehelich geborene Tagelöhner waren ebenso vor diese Hürde des weiteren Schicksals gestellt wie fürstliche Bastarde. Für diese freilich eher als für jene ließen sich päpstliche Dispense erwirken, vor allem wenn es um die Anwartschaft auf kirchliche Pfründen ging.¹⁹ Selten wird daraus allerdings Hilfe erwachsen sein für uneheliche Abkömmlinge vor allem aus sozial schlechter gestellten Familien, die eine Handwerkslehre anstrebten.

Auswärtige Jugendliche mussten in jeder Stadt ihren Geburtsbrief vorweisen, einheimische den Leumund von zwei oder drei Zeugen beibringen, um Lehrlinge werden zu dürfen.²⁰ Erst danach konnte die förmliche Aufnahme erfolgen. Sie knüpfte ein rechtliches Band zwischen dem Lehrling, seinen Eltern (oder Vormündern) und der Zunft. Das Gemeinsame, Verbindende war die Zugehörigkeit und der Schutz des jungen Menschen. Durch den sinnfälligen Akt des Aufdin-

¹⁸ Wesoly 1985, S. 70: „[...] uff das den luden ire arbeit nit mit lerecknecht uffgericht und verwüstet werde.“ Vgl. Schulz 1985, S. 254 f.

¹⁹ Vgl. Schmugge 1995, passim.

²⁰ Vgl. Wesoly 1985, S. 72.

gens – der förmlichen Aufnahme vor den Meistern – wurde der neue Lehrling der Zunft zugehörig, selbstverständlich nur mit beschränkten Rechten und für die Dauer der Lehrzeit befristet. Er gehörte fortan dazu und teilte, wie es hieß, „Lieb und Leid“ von nun an mit seinen Zunftgenossen.²¹

Das zunächst private Verhältnis zwischen Lehrling und Meister wurde damit öffentlich manifestiert; es fand Ausdruck in einem zuvor ausgehandelten Lehrvertrag, der alles Wesentliche regelte.²² Zusätzlich zur Gewalt des Vaters unterstand der Jugendliche jetzt auch der hausväterlichen Aufsicht seines Meisters. Die Höhe des bei der Aufnahme geforderten Lehrgeldes ergab sich nicht zuletzt aus den Aufwendungen des Meisters, der seinem Lehrlingen im eigenen Haus Wohnung und Unterhalt gewähren musste.²³

Wurden die Jugendlichen einerseits schon bald als vollwertige Arbeitskräfte angesehen und eingesetzt, so hatte ihre Unmündigkeit und rechtliche Abhängigkeit andererseits vielfach unangenehme und schwerwiegende Folgen. Nicht selten kamen sie dadurch im Haus des Meisters in eine Lebenslage, die kaum erträglich war und zu zahlreichen Klagen führte: wegen mangelnder Ernährung, schlechter Unterkunft, körperlicher Misshandlung, überzogenem Arbeitsaufwand oder Dienstaufgaben innerhalb des Meisterhauses auf Kosten der Ausbildung. Nachstellungen und Eigenmächtigkeiten der Gesellen gegenüber den Lehrlingen taten ein Übriges, so dass für manchen die Flucht aus dem Meisterhaus der einzige Ausweg war. In Zunftordnungen wurde das Verfahren in solchen Fällen geregelt, und man wusste wohl, dass zumeist den Lehrmeister die Schuld an den unerträglichen Verhältnissen traf. Deshalb galt vielfach die Vorschrift, dass ein Meister, dem sein Lehrling fortgelaufen sei, nicht vorzeitig einen neuen annehmen dürfe.²⁴ Unter diesem Gesichtspunkt war die Lehrzeit wahrlich keine Her-

²¹ Ebd., S. 64. Zum Kontext Handwerk, Stadt und Zunft vgl. auch Kaufhold 2000; Kintzinger 2000.

²² Zum folgenden vgl. Wesoly., S. 53, 62-72, 77-80. Auf die Vergünstigungen für Meistersöhne, die bei ihrem Vater lernten und denen der Zugang zur Zunft erleichtert war, soll ebensowenig näher eingegangen werden wie auf das Verhältnis von einheimischen und fremden Lehrlingen in einer Stadt. Vgl. dazu ebd., S. 96 f.

²³ Hierzu und zum Folgenden vgl. ebd., S. 69, 76 f. Solange keine Klage vor dem Stadtrat geführt wurde, blieb alles, was im Haus des Meisters vor sich ging, in dessen Kompetenz und Entscheidung (ebd., S. 75). Zur Differenzierung des Lehrgeldes in Zahlungen an die Zunft und an den Meister vgl. Schulz 1985, S. 256-265, bes. S. 256 f. Zu einer Zahlung des Lehrgeldes erst nach Abschluss der Lehre und zur möglichen Zahlungspflicht des Meisters (wie im Baugewerbe) ebd., S. 262 f.

²⁴ Vgl. Wesoly 1985, S. 79 f. Zur Reglementierung der Zahl der Lehrlinge je Meister und anderen Massnahmen einer ‚kontrollierten Nachwuchspolitik‘ vgl. Schulz 1985, S. 264. Zumeist durfte ein Meister nur einen einzigen Lehrling ausbilden und selbst dieses Kontingent ist nicht immer ausgeschöpft worden (vgl. Wesoly 1985, S. 84).

renzeit und es mag zweifelhaft sein, ob sie immer eine Zeit sorgfältiger Ausbildung und Qualifikation war.²⁵

Um diese war es den Jugendlichen und ihren Eltern oder Vormündern eigentlich zu tun gewesen, um ein berufsqualifizierendes Lernen im Anschluss an den Schulbesuch. Anders als in der Schule sollte solches Lernen zum förmlichen Abschluss führen. Obwohl es im Mittelalter zumeist keine regelrechte Abschlussprüfung gab, kannte man doch Verfahrensformen, um das erfolgreiche Ende einer Lehrzeit zu bestätigen: eine entsprechende öffentliche Erklärung der Meister, der Eintrag in die Lehrlingsrollen und die Aufnahme in die Gesellschenschaft des jeweiligen Handwerks.²⁶

Der Höhepunkt war der förmliche Akt der Lossprechung, zum Teil in feierlicher Form begangen.²⁷ Sinnfällig und endgültig wurde der Jugendliche – jetzt wohl in einem Alter von mindestens 15 Jahren – aus der hausväterlichen Gewalt des Meisters entlassen, ‚befreit‘, ‚emanzipiert‘. Fortan wurde er nicht mehr, wie noch als Lehrling, mit einer Schülerterminologie bezeichnet, sondern als ‚Knecht‘ oder mit der bevorzugten Selbstnennung als ‚Geselle‘. Weitere Differenzierungen waren möglich, so zwischen dem ‚Lehrkind‘ als Anfänger, dem ‚Lehrknaben‘ als fortgeschrittenem Lehrling und dem ‚Jungen‘ als angehendem Gesellen.²⁸ Mit dem Erreichen des Gesellenstatus war die Zeit der Lehre und des Lernens anscheinend endgültig vorüber.

4 Gesellenjahre als Wartestand

Allerdings ist im Ende der Lehrzeit nicht der Schritt in eine persönliche Selbstständigkeit zu sehen. Auch der Gesellenstatus sollte nur eine Übergangsstufe sein, selbst wenn mancher dort stehenblieb. Er kennzeichnete jene in der Regel 15- bis 25-Jährigen, die in ein vertraglich begründetes Arbeitsverhältnis bei einem Meister eintraten und als nächstes und höchstes Ziel die eigene Meisterprüfung anstrebten.²⁹ Wenn sie diese nach einigen Jahren beruflicher Erfahrung erreichten, sich als Meister selbständig machten, in die Zunft aufgenommen wurden und eine Familie gründeten, hatten sie gewiss die Obergrenze des ju-

²⁵ Vgl. ebd., S. 82.

²⁶ Vgl. ebd., S. 73.

²⁷ Vgl. Hanawald 1993, S. 165: „[...] the initiate out of the adolescent role and into adult power”.

²⁸ Vgl. Schulz 1985, S. 55 f. Die Terminologie ist regional und zwischen den Handwerken unterschiedlich ausgeprägt. Die Bezeichnungen ‚Junge‘ und ‚Knecht‘ konnten auch für einen Lehrling verwendet werden (vgl. ebd., S. 261 f.; Wesoly 1985, S. 101 f.).

²⁹ Vgl. Schulz 1989, hier Sp. 1386.

gendlichen Lebensalters (25 bis 30 Jahre) erreicht.³⁰ Vor allem wird man ihnen dann unstrittig den Status eines Erwachsenen zugestanden haben. Erst mit der Ernennung zum Meister überwand der junge Mensch endgültig die Rolle des Jugendlichen.

Für die Zeitgenossen war das Entscheidende an der Lossprechung nach der Lehre der Wechsel in der Zugehörigkeit zu einer Sozialgruppe. Nicht mehr den Lehrlingen gehörte der Betreffende künftig zu, sondern den Gesellen; fortan würde er in ihre Organisationsformen aufgenommen sein und ihre Bräuche mittragen – die mit Initiationsriten, Trinksitten und Spielen durchaus als Jugendkultur zu beschreiben sind. Stand der Lehrling zwischen Kindheit und Jugend, so der Geselle zwischen Jugend und Erwachsensein; mochte man an den Lehrlingen mangelnden Lerneifer kritisieren, so fielen an den Gesellen ihr hoher Organisationsgrad, eigenwillige Rituale in ihrem Gruppenverhalten und ein provozierendes Selbstwertgefühl auf.³¹ Der Typus des ungebärdigen Jugendlichen wird eher auf die Gesellen als die Lehrlinge gepasst haben.

Gemeinsame, überregional gültige Umgangsformen und Rituale ermöglichten dem mobilen Handwerksgesellen, in jeder Stadt, die er erreichte, sich seinesgleichen anzuschließen und dort Aufnahme zu finden. Bei Außenstehenden – der umgebenden Gesellschaft der Erwachsenen in ihrer Gaststadt – mögen die Rituale der Gesellenorganisation hingegen, wie alle gruppenspezifischen Verhaltensformen, Vorsicht und Verdacht ausgelöst haben.

Seit dem Übergang zum 16. Jahrhundert kam das Gesellenwandern verstärkt auf. Vielfach wichen die Betroffenen dadurch schwierigen Verhältnissen auf dem heimischen Arbeitsmarkt aus und ließen das Wandern allmählich zu einer fachlichen Qualifikation werden. In einer Zeit verstärkter Abschließungspolitik der Zünfte und Stadträte sowie herrschaftlicher Territorialisierung stellten die wandernden Gesellen ein gegenläufiges Element dar. Schon ein zuwandernder Fremder war stets Gegenstand von Skepsis und Irritation gewesen. Erst recht mochte das Wandern in seiner Gegenläufigkeit gegen die Zeittendenzen den Eindruck verstärken, dass die Gesellen sich der ansonsten allgemein geltenden Ordnung nicht ohne weiteres einfügten.

In mehr als einer Hinsicht standen die jungen Handwerksgesellen somit für die ‚Liminalität‘ der Jugendzeit:³² durch die auffälligen, gruppenspezifischen

³⁰ Zu verheirateten Gesellen vgl. Wesoly 1985 S. 103. Vgl. Landolt 1977, S. 57, zum Ledigsein von Lehrlingen.

³¹ Vgl. Schulz 1989, Sp. 1386. Zur Organisation der Gesellen ebd., Sp. 1386 f. Vgl. auch Reininghaus 1981, passim; Schulz 1985, S. 163-183.

³² Zum Stellenwert als Besonderheit der deutschen Entwicklung und zum Verhältnis von nationaler Spannbreite und regionaler Verengung vgl. Schulz 1985, S. 265-267 u.ö.

Besonderheiten ihres Verhaltens, durch das Spannungsverhältnis zur bürgerlichen Ordnung der Erwachsenen, durch die ungewöhnlich hohe regionale Mobilität – und nach wie vor durch den Übergangscharakter ihrer Existenz. Zwar lernten sie nicht mehr wie Schüler und Lehrlinge, doch war ihre Berufstätigkeit und so auch das Wandern Teil einer fortgesetzten Qualifikation, eines ‚Lernens durch Erfahrung‘, das es ihnen ermöglichen sollte, selbst einmal Meister zu werden und den Zustand des Übergangs endgültig zu verlassen.

Die Wartezeit bis dahin konnte etliche Jahre dauern und vielfachen Orts- und Arbeitsplatzwechsel mit sich bringen. Auch die Gesellenterminologie entsprach mitunter diesem Umstand, wenn sie mit den Begriffen *jung*, *mittler* und *geselle* den frisch Ausgelernten von dem Erfahrenen unterschied.³³ Das die Forschung lange Zeit prägende Diktum vom Gesellenwandern als ‚Hochschule des Handwerks‘, 1929 erstmals formuliert, wird heute abgelehnt – und ist doch seinerseits Zeichen für ein derartiges Verständnis der mittelalterlichen Handwerksgesellen als ‚Lernende‘ noch in der Gegenwart.³⁴

Schon bei den Lehrlingen war eine beachtliche Mobilität aufgefallen. Nur wegen der großen Zahl auswärtiger Lehrlinge in den Städten hatte man eigens deren Aufnahme, Legitimitätsprüfung und Behandlung gegenüber Einheimischen regeln müssen. Für nicht wenige war demnach das Verlassen des Elternhauses und der Heimatstadt seit frühester Jugend alltägliche Realität und sie endete, wie die gesamte handwerkliche Ausbildung, erst nach dem Wandern, mit der Sesshaftwerdung als Geselle oder selbständiger Meister.

5 Lernzeit, Lehrzeit und Schulzeit

Erst mit dem Erreichen des Meisterstatus hatte das Lernen und Ausgebildetwerden wirklich ein Ende. Das lebenslange Lernen durch Erfahrung, das auch die Meister durchliefen, unterschied sich von dem Erfahrungslernen der Gesellen als Qualifikation. Die Zeit der Lehre und Ausbildung war die Zeit der Jugend. Je nach Alter und Handlungsspielraum wurden jugendliche Lehrlinge und junge Gesellen mit unterschiedlicher Kritik und Vorurteilen in der ‚erwachsenen‘ Gesellschaft bedacht. Was sie alle verband, war die Tatsache, dass sie auf unterschiedliche Art lernten.

Anhand der Terminologie für beide Gruppen war bereits aufgefallen, dass vor allem die Lehrlinge im zeitgenössischen Verständnis den Schülern nahestanden. Es stellt sich deshalb die Frage, inwieweit schulisches Lernen als (vorbereiten-

³³ Vgl. Wesoly 1985, S. 117. Zur durchschnittlichen Verweildauer auf einem Arbeitsplatz S. 140 f.

³⁴ Zu dem Diktum Rudolf Wissells vgl. Schulz 1985, S. 267 f.

der) Teil der Ausbildung zum Handwerk galt oder, anders gefragt, ob Handwerkslehrlinge zuvor Schüler waren.³⁵

Das bekannte Diktum von den kaufmännisch-bürgerlichen Bildungsinteressen als *Movens* der Geschichte mittelalterlicher Stadtschulen gilt der heutigen Forschung als überholt. Nichts spricht gegen die grundsätzliche Annahme, dass neben Kaufmanns- auch Handwerkerkinder den kirchlichen und städtischen Schulunterricht besuchten. Hierbei ist indes weniger an die exponierten kommunalen Lateinschulen als an die Vielzahl volkssprachlicher Schulen zu denken. Sie konnten offiziell vom Stadtrat als Schulen genehmigt oder auch nur als Unterweisung von Schülern im Haus eines Lehrers zugelassen sein. Für derartige Unterrichtsformen ist eine sehr hohe Dunkelziffer anzunehmen. Solcher Unterricht stellte den verbreiteten Normalfall dar und war auch seitens der Kirche geduldet; die im Vergleich sehr viel geringere Zahl von Lateinschulen, die der Kirche in spektakulärem Streit abgerungen worden waren, müssen demgegenüber eher als Ausnahme gelten.

Das Bildungsbedürfnis der Bürger ist in der spätmittelalterlichen Stadt zweifellos befriedigt worden, und die Handwerkerfamilien werden ihren Anteil daran gehabt haben. Entsprechend kommen neuerdings Studien zur Alphabetisierung in den Städten auf einen Anteil an Schreib- und Lesefähigen, der erheblich höher liegt als früher vermutet.³⁶ Um welche Art von Bildung ging es dabei? Mit den Worten von Rudolf Endres um „die Bedürfnisse des wirtschaftenden Bürgertums nach deutschen Schreib- und Lesefähigkeiten und vor allem nach Rechnen und anderen praxisnahen Kenntnissen für das tägliche Leben, wie es künftige Handwerker und Kaufleute brauchten“³⁷. Für Nürnberg ist nachgewiesen worden, dass die Schreib- und Rechenmeister überwiegend dem Handwerkerstand angehörten, einige hatten zuvor als Handwerker gearbeitet, andere führten das Handwerk neben ihrer Lehrtätigkeit fort. Diese wurde im Übrigen als freies Gewerbe betrieben und die Ausbildung zum Schreib- oder Rechenlehrer folgte den Bräuchen handwerklicher Lehre.³⁸

Der Handwerker in der spätmittelalterlichen Stadt war durchaus Rezipient, Träger und Vermittler elementaren Wissens – des Lesens, Schreibens und Rechnens – das er für seine tägliche Arbeit schon als Lehrling und Geselle und erst recht als Meister benötigte. Hierher gehörte auch das Briefeschreiben, die deutsche Briefstellerei – nicht unbedingt die lateinische *Ars dictandi*, wenngleich in

³⁵ Vgl. zum Folgenden künftig Kintzinger 1999, *passim*.

³⁶ Vgl. ebd., S. 180-187.

³⁷ Endres 1983, S. 200.

³⁸ Vgl. Endres 1996, bes. S. 397.

sogenannten vermengten Schulen auch Anfangsgründe der lateinischen Bildung erlernt werden konnten.³⁹

6 Exkurs: Die Kunst des Handwerks

Aus der Sicht der gelehrten Zeitgenossen zählte die fachliche Kenntnis des Handwerkers seit dem frühen Mittelalter zu den *Artes mechanicae*, die von den lateinischen *Artes liberales* sorgsam unterschieden und ihnen entgegengesetzt waren.⁴⁰ Bei der Gründung der Basler Schneiderzunft im 13. Jahrhundert sprachen diese selbst von ihren „artes mechanicas [...] vulgariter handtwerch“⁴¹. Denselben Rang und dieselbe Bezeichnung hatte im späten Mittelalter, was an volkssprachlichen Schulen gelehrt wurde. Ein enger Zusammenhang von Elementarschule und Handwerk war für die zeitgenössischen Betrachter offenbar selbstverständlich gegeben.

Zugleich hatte man dem Handwerk damit zugestanden, eine Kunst (*Arts*), und dem Handwerker, ein Künstler (*Artifex*) zu sein. Namentlich in den Luxus- und Exportgewerben wurden die Meister und mitunter schon die Lehrlinge bei Antritt ihrer Lehrzeit ausdrücklich darauf verpflichtet, die Geheimnisse ihrer Handwerkskunst niemandem von außerhalb der eigenen Stadt zu verraten.⁴² Was man die Jugendlichen lehrte, war also und galt als mehr denn bloße manuelle Fertigkeiten; es war eine Kunstfertigkeit, die ihre erlernbaren Regeln hatte, aber auch ihre tradierten und wohl gehüteten Geheimnisse.⁴³ Dies mag Anlass zu Stolz und Selbstbewusstsein geboten haben, war aber auch Angriffspunkt für Kritiker, die das Handwerk wegen seiner behaupteten Geheimnisse in den Verdacht des Okkulten rückten.⁴⁴ Ihnen ging es indes mehr um den Unterschied zwischen Handwerkslehre und gelehrter Bildung.

³⁹ Vgl. Kintzinger 1999, passim.

⁴⁰ Als *Artes mechanicae* galten: Stoffverarbeitung, technisches Handwerk (Waffen- und Häuserbau), Handel, Garten- und Landwirtschaft, (handwerkliche) Medizin, Spielkunst. Vgl. Krafft 1980 mit einer Aufstellung Sp. 1064.

⁴¹ Kintzinger 1999, S. 164-167.

⁴² Vgl. ebd.

⁴³ Vgl. Volckert 1991, hier S. 99: „[...]dass die Handwerkstechniken in reglementierter Ausbildung tradiert und dabei innerhalb der Handwerke geheimgehalten wurden.“

⁴⁴ Vgl. Kintzinger 1999, S. 170-172.

7 Schüler, Lehrling, Geselle: Erziehung zum Handwerk

Das Geheime wie generell die Regeln des Handwerks sind den Lehrlingen mündlich vermittelt worden. Solche Oralität war mit einer pragmatischen Literalität sehr wohl vereinbar.⁴⁵ Nur modernes Missverständnis kann darin einen Gegensatz sehen. Arbeitstechniken wurden im wesentlichen durch ein ‚Learning by doing‘ erlernt, die nötigen Erklärungen dazu dann mündlich mitgeteilt.⁴⁶

Gleichzeitig war aber elementares Bildungswissen nötig, schon um das Produzierte zu verkaufen – Handwerker waren insofern zugleich Kaufleute – und erst recht, um sich in einer Handwerkerzunft zu organisieren. Vor allem für die Meister war es keineswegs ungewöhnlich, mit Schriftzeugnissen umzugehen. Mit einer Tradition seit dem 13. Jahrhundert stellen die Zunftordnungen ein frühes Zeugnis kontinuierlicher Schriftlichkeit dar.⁴⁷

Wo und wie die Handwerker in ihrer Jugend dieses Wissen erwarben, ob in einer Schule, bei einem Privatlehrer oder durch Verwandte im eigenen Haus, macht hierfür keinen Unterschied.⁴⁸ Freilich ging es nur um Elementarbildung; der durchschnittliche Handwerksmeister war keinesfalls gelehrt, aber auch nicht illiterat. Wer ein Handwerk lernen wollte, wird gewiss häufig – und in den anspruchsvolleren Berufen anteilig mehr – über Elementarwissen verfügt haben. Zunehmend wurde dies als Voraussetzung erwartet und schließlich im frühen 18. Jahrhundert zur Pflicht gemacht.⁴⁹ Für das 19. Jahrhundert lässt sich sogar sagen, dass man „nach dem Besuch der Elementarschule mit 14 oder 15 Jahren in die Lehre“ kam.⁵⁰ Dass sich die Wurzeln dieser Entwicklung – dann als Möglichkeit oder Usus, nicht als Vorschrift – bereits im späten Mittelalter finden, ist nicht sicher nachzuweisen, dennoch aber sehr wahrscheinlich.⁵¹

In spätmittelalterlichen Zunftordnungen war alles Erforderliche für den Beginn einer Lehrzeit geregelt: Legitimität, Herkunft und Leumund sowie die Pro-

⁴⁵ Vgl. Scribner 1981, S. 2; Boehm 1993, hier S. 440.

⁴⁶ Vgl. Gottlieb 1993, S. 164: „Learning by doing, rather than formal instruction in a classroom [...]“. Zum Handwerk, mit der missverständlichen Schlussfolgerung, normales Handwerk sei deshalb keine Kunst gewesen. Vgl. Crone 1992, S. 98. Für die Frühe Neuzeit Dülmen 1994, S. 158; Griebinger 1981, S. 63.

⁴⁷ Zu beiden Bereichen vgl. ausführlich Kintzinger 1999, passim.

⁴⁸ Gottlieb 1993, S. 163, spricht vom Schulbesuch breiterer Schichten als „a significant option [...] an alternative to learning in a household“ in „a time when households were the primary centers of vocational and professional training“.

⁴⁹ Vgl. Kintzinger, 1999, S. 29 f.

⁵⁰ Reith 1989, S. 7.

⁵¹ Vgl. Kintzinger, 1999, passim.

bezeit bei dem künftigen Meister – nicht aber der erwünschte Bildungsstand der Aspiranten. Wenn eine Einschulung üblicherweise mit sieben Jahren erfolgte, die Handwerkslehre in Ausnahmefällen frühestens mit 10 oder 12 Jahren, zumeist wohl mit ungefähr 14 Jahren aufgenommen wurde, dann blieb durchaus Zeit, vor der Lehre in die Schule zu gehen. Dies gilt zumindest für den deutschen Raum. In England beispielsweise begann die Schulzeit erst mit 9 bis 11 Jahren, weil die dortige Handwerksausbildung die Lehrstoffe der Grammar school mit umfasste.⁵²

Wenn man für den Besuch einer Elementarschule zwei bis drei Jahre rechnete, für denjenigen einer weiterführenden Schule nochmals vier bis fünf Jahre, so ergibt sich eine Schulzeit von zwischen zwei und acht Jahren.⁵³ Diese Beobachtung deckt sich mit der Lebensalterlehre, wonach die *Pueritia* – die Schulzeit des Kindes – mit 7 Jahren, die *Adulescentia* – die Lehrzeit des Jugendlichen – mit 14 Jahren begann. Wer also nur das Minimum lernte, konnte durchaus bereits mit 10 Jahren eine Lehre aufnehmen, wer den üblichen Cursus durchlief, hatte den Schulbesuch mit 14 oder spätestens 15 Jahren abgeschlossen. Bezahlte Hilfstätigkeiten auszuführen oder im väterlichen Betrieb zur Hand zu gehen – die einzige Alternative zum Unterrichtsbesuch vor dem Beginn der Lehre – ließ sich ebenso zeitgleich mit der Schulzeit durchführen.

Es gibt also weder Anzeichen in der Überlieferung noch eine Wahrscheinlichkeit in der Sache, die daran zweifeln ließen, dass jugendliche, angehende Handwerker und vor allem solche, die bereits aus einem Meisterhaus kamen, vor Antritt ihrer Lehre (als Kinder) die Schulbank gedrückt hatten. Drei Belege mögen genügen, die gewiss nicht Sonderfälle, sondern das Übliche beschreiben. Ein Kölner Protonotar bestimmte in seinem Testament 1463, dass 60 Gulden Erbrente dazu verwendet werden sollten, zehn armen Kindern zwischen 9 und fünfzehn Jahren „zo der scholen af an hantwercksampte“ zu helfen.⁵⁴ Soll hierunter nicht ohnehin eine Schrittfolge verstanden sein, so legt die Formulierung zweifellos fest, dass die Kinder je nach ihrem Alter noch zur Schule (und dann zur Handwerkslehre) oder schon (nach der Schule) zur Handwerkslehre geschickt werden sollten. In der Ordnung der Nördlinger Stadtschule von 1521, die deutschen Unterricht und Anfangsgründe des Lateinischen verband, wurde folgende Erwartung ausgesprochen: „Und wenn dann die Jungen von kindlicher Jugend an in allen Teilen der Künste und Tugenden geübt sind, mag man sie danach wohl zu weiterführenden Schulen schicken oder ein Gewerbe oder

⁵² Vgl. ebd., S. 34.

⁵³ Vgl. Köhn 1986, S. 223.

⁵⁴ Kuske 1923, S. 240-242, Nr. 74 (10. Dezember 1463), das Zitat S. 240.

Handwerk lernen lassen, je nach dem Rat des Schulmeisters und anderer verständiger Menschen“⁵⁵. Im französischen Amiens schließlich meinte man während des späten 16. Jahrhunderts, Kinder ärmerer Familien sollten so lange die Schule besuchen, bis sie alt genug seien, in die Lehre zu gehen.

Wenn bereits festzuhalten war, dass der Jugendliche im Handwerk Lehrling oder Geselle sein konnte und in beiden Status durch ‚Lernen‘ – durch Lehre, Ausbildung und Lernen durch Erfahrung – gekennzeichnet war, so bestätigt sich dies auch hier. Auf dem bekannten Aushängeschild des Basler Schulmeisters Oswald Geissshüsler von 1516 wurde damit geworben, nicht nur Kinder, sondern auch „burger oder handtwærcks gesellen“ zu unterrichten. Auf der beigegefügten Abbildung sah man folgerichtig den Lehrer und seine Frau, wie sie Jungen und Mädchen im Schreiben und Lesen unterwiesen – und daneben nochmals den Lehrer beim Unterricht mit zwei Erwachsenen, einem edel und einem einfach Gekleideten, letzterer zweifellos ein Handwerker.⁵⁶ Auch wer als Jugendlicher nicht hinreichend gelernt hatte, konnte dies jetzt nachholen, und wer mehr wissen wollte oder musste, als er seinerzeit erfahren hatte, desgleichen. Vor allem besagt die Werbung des Schulmeisters aber, dass auch der Handwerksgehilfe für die Ausübung seines Berufes der Elementarkenntnisse bedurfte, nicht nur, aber mit Sicherheit dann, wenn er sich anschickte, Meister zu werden, einen eigenen Betrieb zu führen und in der Zunftorganisation mitzuwirken.

Lernen zu müssen gehörte zu Recht zu den Topoi der Jugendbeschreibungen im Mittelalter. Nicht lernen zu wollen als Topos der Jugendkritik greift die zu allen Zeiten naheliegenden Strategien junger Menschen auf, der Disziplinierung in der Gesellschaft der Erwachsenen auszuweichen. Es mag das kindlich-spielerische Verhalten junger Schüler, vielleicht auch Angst und Faulheit von Lehrlingen treffen oder die Eigenwilligkeit der Jugendkultur in der Gesellenzeit. In jedem Fall überzeichnet und entstellt es die Tatsachen und entlarvt sich dadurch als Mythos, entstanden aus den tradierten, gelehrten Ordnungsvorstellungen von den Lebensaltern und menschlichen Charaktereigenschaften. In der sozialen Realität fügten sich angehende Handwerker nicht anders in die Anforderungen der ständischen Ordnung als andere. Als Jugendliche – Lehrlinge und Gesellen – war ihr Leben durch praktisches Lernen bestimmt. Es folgte dem Ziel, die private, ‚berufliche‘ und soziale Geltung eines ‚ausgelernten‘ Erwachsenen zu erreichen und die Lernzeit und Übergangsphase der Jugendlichkeit hinter sich zu lassen.

⁵⁵ Müller 1886, S. 212-228, Nr. 85, hier S. 227.

⁵⁶ Wiedergabe bei Boockmann 1986, S. 336 f.; Schiffler/Winkeler, S. 46 f.

Quellen und Literaturverzeichnis

Quellen

- Butzbach, Johannes (1991): *Odeporicon*: Zweisprachige Ausgabe. Einleitung, Übersetzung und Kommentar von Andreas Beriger. Weinheim.
- Carmina Burana. Die Lieder der Benediktbeurer Handschrift (1975). München.
- Die ältesten Hamburger Zunftrollen und Bruderschaftsstatuten (1976). Bearb. v. Otto Rüdiger. (ND der Ausgabe Hamburg 1874) Glashütten/Ts.
- Kuske, Bruno (Hg.) (1923): *Quellen zur Geschichte des Kölner Handels und Verkehrs im Mittelalter*, Bd. 3. Besondere Quellengruppen des späteren Mittelalters. (Publikationen der Gesellschaft für Rheinische Geschichtskunde, 33). Bonn.
- Megenberg, Konrad von (1973): *Werke, Ökonomik*, Bd. 1. Hrsg. v. Sabine Krüger. (Monumenta Germaniae Historica 500-1500. Staatsschriften des späteren Mittelalters, Bd.3.1). Stuttgart.
- Montaigne, Michel de (1998): *Essais*: (Übersetzung von Hans Stilett) Frankfurt a. M.
- Müller, Johannes (Hg.) (1886): *Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge in deutscher und niederländischer Sprache*, Bd. 2. (Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften früherer Zeiten, Bd. 13). Zschopau.

Literatur

- Arnold, Klaus (1996): *Familie - Kindheit - Jugend*. In: Hammerstein, Notker (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 1: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München, S. 135-152.
- Boehm, Laetitia (1993): *Artes mechanicae und artes liberales im Mittelalter. Die praktischen Künste zwischen illiterater Bildungstradition und schriftlicher Wissenschaftskultur*. In: Schnith, Karl Rudolf/Pauler, Roland (Hg.): *Festschrift für Eduard Hlawitschka zum 65. Geburtstag*. (Münchener Historische Studien. Abteilung mittelalterliche Geschichte, 5). Kallmünz, S. 419-444.
- Boockmann, Hartmut (1986): *Die Stadt im späten Mittelalter*. München.
- Crone, Patricia (1992): *Die vorindustrielle Gesellschaft. Eine Strukturanalyse*. München.
- Dülmen, Richard von (1994): *Kultur und Alltag in der Frühen Neuzeit*. Bd. 3. Religion, Magie, Aufklärung. 16.-18. Jahrhundert. München.
- Endres, Rudolf (1983): *Das Schulwesen in Franken im ausgehenden Mittelalter*. In: *Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit*. (Bericht über Kolloquien der Kommission zur Erforschung der Kultur des Spätmittelalters 1978-1981). (Abhandlungen der Akademie der Wissenschaften in Göttingen, phil.-hist. Kl., dritte Folge, Bd. 137). Göttingen, S. 173-214.
- Endres, Rudolf (1996): *Handwerk – Berufsbildung*. In: Hammerstein, Notker (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 1: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München, S. 335-424.
- Farr, James Richard (2000): *Artisans in Europe, 1300-1914*. Cambridge.
- Gottlieb, Beatrice (1993): *The Family in the Western World from the Black Death to the Industrial Age*. New York/Oxford.
- Hanawalt, Barbara (1993): *Growing up in Medieval London. The Experience of Childhood in History*. New York/Oxford.
- Hansmann, Otto (Hg.) (1995): *Kindheit und Jugend zwischen Mittelalter und Moderne. Ein Lese-, Arbeits- und Studienbuch*. Weinheim.

- Immenhauser, Beat (2007): *Bildungswege – Lebenswege. Universitätsbesucher aus dem Bistum Konstanz im 15. und 16. Jahrhundert.* (Veröffentlichungen der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte, Bd. 8). Basel.
- Kaufhold, Karl Heinrich (Hg.) (2000): *Stadt und Handwerk in Mittelalter und früher Neuzeit.* (Städteforschung, A, Bd. 54). Köln, Weimar, Wien.
- Kintzinger, Martin (1990): *Das Bildungswesen in der Stadt Braunschweig im hohen und späten Mittelalter.* (Beihefte zum Archiv für Kulturgeschichte, 32). Köln, Wien.
- Kintzinger, Martin (1994): *Lehrplan und Lebenslauf. Der gebildete Bürger im Mittelalter.* In: Keck, Rudolf W./Wiersing, Erhard (Hg.): *Vormoderne Lebensläufe – erziehungshistorisch betrachtet.* (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 12). Köln, Weimar, Wien, S. 219-242.
- Kintzinger, Martin (1999): *Eruditus in Arte. Handwerk und Bildung im Mittelalter.* In: Schulz, Knut (Hg.): *Handwerk in Europa. Vom Spätmittelalter bis zur Frühen Neuzeit.* (Schriften des Historischen Kollegs. Kolloquien, Bd. 41). München, S. 155-187.
- Kintzinger, Martin (2000): *Handwerk, Zunft und Stadt im Mittelalter.* In: Ders. (Hg.): *Handwerk in Braunschweig. Entstehung und Entwicklung vom Mittelalter bis zur Gegenwart.* Braunschweig, S. 13-63.
- Kintzinger, Martin (²2007): *Wissen wird Macht. Bildung im Mittelalter.* Ostfildern.
- Köhn, Rolf (1986): *Schulbildung und Trivium im lateinischen Hochmittelalter.* In: Fried, Johannes (Hg.): *Schule und Studium im sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters.* (Vorträge und Forschungen, Bd. 30). Sigmaringen, S. 203-284.
- Krafft, Fritz (1980): *Art. Artes mechanicae.* In: *Lexikon des Mittelalters*, Bd. 1. München, Zürich, Sp. 1063-1065.
- Landolt, Karljörg (1977): *Das Recht der Handwerkslehrlinge vor 1798 im Gebiet der heutigen Schweiz. Näfels.*
- Pastoreau, Michel (1996): *Embleme, Attribute und Inszenierungen der Jugend in der mittelalterlichen Darstellung.* In: Levi, Giovanni/Schmitt, Jean-Claude (Hg.): *Geschichte der Jugend.* Bd. 1: *Von der Antike bis zum Absolutismus.* Frankfurt a. M., S. 296-318.
- Reininghaus, Winfried (1981): *Die Entstehung der Gesellengilden im Spätmittelalter.* (Vierteljahrsschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Beihefte, 71). Wiesbaden.
- Reith, Reinhold (1989): *Zur beruflichen Sozialisation im Handwerk vom 18. bis ins 20. Jahrhundert. Umriss einer Sozialgeschichte der deutschen Lehrlinge.* In: *Vierteljahrsschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte* 76, S. 1-27.
- Schiffner, Ernst/Winkler, Horst (⁴1994): *Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern.* Stuttgart, Zürich.
- Schmugge, Ludwig (1995): *Kirche, Kinder, Karrieren. Päpstliche Dispense von der unehelichen Geburt im Spätmittelalter.* Zürich.
- Schulz, Knut (1985): *Handwerksgelesen und Lohnarbeiter. Untersuchungen zur oberrheinischen und oberdeutschen Stadtgeschichte des 14. bis 17. Jahrhunderts.* Sigmaringen.
- Schulz, Knut (1989): *Art. Gesellen.* In: *Lexikon des Mittelalters*, Bd. 4, München, Zürich, Sp. 1386-1387.
- Schwinges, Rainer C. (1993 a): *Die Zulassung zur Universität.* In: Rüegg, Walter (Hg.): *Geschichte der Universität in Europa*, Bd. 9: *Mittelalter.* München, S. 161-180.
- Schwinges, Rainer C. (1993 b): *Der Student in der Universität.* In: Rüegg, Walter (Hg.): *Geschichte der Universität in Europa*, Bd. 1: *Mittelalter.* München, S. 181-223.
- Scribner, Robert F. (1981): *For the Sake of Simple Folk. Popular propaganda for the German Reformation.* (Cambridge Studies in Oral and Literate Culture, 2). Cambridge u.a.

- Sot, Michel/Boudet, Jean-Patrice/Guerreau-Jalabert, Anita (²2005): *Le Moyen Age* (Histoire culturelle de la France, Bd. 1). Paris.
- Verger, Jacques (1997): *Les Gens de Savoir en Europe à la fin du Moyen Age*. Paris.
- Volckert, Wilhelm (1991): Art. Handwerk. In: Ders.: *Adel bis Zunft. Ein Lexikon des Mittelalters*. München, S. 96-100.
- Wesoly, Kurt (1985): *Lehrlinge und Handwerksgesellen am Mittelrhein. Ihre soziale Lage und ihre Organisation vom 14. bis ins 17. Jahrhundert*. (Studien zur Frankfurter Geschichte, Bd. 18). Frankfurt a. M.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Martin Kintzinger, Mittelalterliche Geschichte I, Historisches Seminar,
Universität Münster, Domplatz 20-22, D-48143 Münster
e-mail: M.Kintzinger@uni-muenster.de

SEBASTIAN KREIKER

Disziplin und Elitenbildung – Aspekte des protestantischen Schulwesens des 16. Jahrhunderts

Das von Gerhard Oestreich entwickelte Konzept der Sozialdisziplinierung, das auch auf die Schule verweist, gehört zu den wirkungsvollsten Deutungsansätzen zur Geschichte der frühen Neuzeit und hat seine Vertreter sowie seine Kritiker gleichermaßen inspiriert.¹ Die ‚reine Lehre‘, falls es diese jemals gegeben haben sollte, gilt nicht mehr und ist zu Gunsten einer vermittelnden Disziplinierungsforschung zurückgetreten.² Oestreichs Verdienst bleibt es jedoch, auf die Disziplinierungstendenzen der frühen Neuzeit nachdrücklich aufmerksam gemacht zu haben. Auch im Folgenden werden die historischen Gegebenheiten nicht in das Prokrustesbett eines gelehrten Interpretamentes gezwungen. Vielmehr sollen die Intentionen der protestantischen Obrigkeiten hinsichtlich von schulischer Disziplin und Elitenbildung, die in den evangelischen Kirchen- und Schulordnungen ihren Ausdruck fanden, dargestellt werden; zugleich soll darauf verwiesen werden, wie sich diese obrigkeitlichen Absichten an der Realität stießen.

1 Das Schulwesen in den frühen Jahren der Reformation

Die reformatorische Propaganda gegen die ‚Pfaffen‘ zog in den ersten Jahren der Reformation einen temporären Rückgang des Schulwesens nach sich.³ Enoch Widman, der Chronist der Stadt Hof, wusste zum Jahr 1524 zu berichten, dass „fast niemand mehr seine Kinder in die schulen schicken“ wolle, weil die Leute aus Luthers Schriften erfahren hätten, wie die Pfaffen und Gelehrten das Volk „so jemerlich“ verführt hätten.⁴ Ebenso machte die von

¹ Oestreich 1969; vgl. dazu Schulze 1987; zusammenfassend vgl. Behrens 1999. Zum Schulwesen in Oestreichs Konzept der Sozialdisziplinierung vgl. Ehrenpreis 1999, S. 167 ff.

² Vgl. Schilling 1999.

³ Zum temporären Rückgang des Schulwesens zu Beginn der Reformation vgl. Seifert 1996, S. 256ff.

⁴ Meyer 1894, S. 125.

einer katholischen Obrigkeit erlassene Salzburger Landesordnung von 1526 das „verfuerisch und ketzerisch wesen“ der Reformation dafür verantwortlich, dass die Lateinschulen im Lande zurückgegangen seien und die Schüler mit Wissen und Erlaubnis der Eltern dem Unterricht fernblieben.⁵

So mancher würde seine Kinder zu Hause behalten, da das „pfaffenwerck ain stoss“ erhalten habe, konstatierte auch der schwäbische Reformator Johannes Brenz in seiner Kirchenordnung für Schwäbisch Hall von 1526.⁶ Die Abnahme des Schulbesuches sei jedoch nicht auf die neuen kirchlichen Verhältnisse zurückzuführen, sondern die Eltern seien daran schuld, die ihre Kinder nicht etwa um der „zucht und kunst halben“ zum Schulbesuch anhielten, sondern allein wegen „des bauchs und muessiggangs“, also in der Hoffnung auf eine wohldotierte geistliche Karriere.⁷ Tatsächlich waren in den evangelischen Städten und Territorien Pfründen nicht mehr in dem Maße zu sammeln, wie dies in katholischen Gebieten der Fall sein konnte und somit schien der geistliche Stand und der Schulbesuch, den dieser in einem gewissen Ausmaß erforderte, an Anziehungskraft verloren zu haben. Jedoch argumentierte Brenz hier mit einem Topos der reformatorischen Propaganda. Allzu häufig wurde der Vorwurf erhoben, die Kinder zuvor nur aus Karrieregründen zur Schule geschickt zu haben, als dass dahinter nicht die Absicht zu erkennen wäre, die Verantwortung für den zeitweiligen Niedergang der Schule, der gewiss von den Reformatoren nicht gewollt war, auf die Eltern abzuwälzen. So mahnte im selben Jahr wie Johannes Brenz auch Philipp Melancthon, dass die Kinder nur „umb des bauchs willen“ in die Schule gesteckt worden seien.⁸ Martin Luther hatte bereits 1524 geklagt:

„Ja weyl der fleyschliche hauffe sihet, das sie yhre soene, toechter und freunde [Verwandte] nicht mehr sollen oder muegen ynn kloester und stiftt verstossen und aus dem hause und gutt weysen und auff fremmbde guetter setzen, will niemand meher lassen kinder leren noch studieren. Ja, sagen sie, Was soll man [die Kinder] lernen lassen, so [sie] nicht Pfaffen, Muenich und Nonnen werden sollen.“⁹

Die Ablehnung der alten kirchlichen Verhältnisse ging mit der Forderung einher, ein – im reformatorischen Sinne – christliches Schulwesen zu errichten. Luther rief die städtischen Obrigkeiten in seiner Schrift „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und

⁵ Spechtler/Uminsky 1981, S. 269.

⁶ Vgl. Richter 1846, S. 40-49.

⁷ Ebd., S. 48.

⁸ EKO I, S. 172.

⁹ WA 15, S. 28.

halten sollen“ zu einer Reform des Schulwesens auf und formulierte zugleich die „bitt und begierde“, dass die „esel stelle und teuffels schulen“ der alten Kirche entweder im Abgrund verschwinden oder in christliche Schulen verwandelt werden sollten.¹⁰ Im besten Grobianismus der Zeit wandte er sich gegen jede Vernachlässigung des Bildungswesens und behauptete: „Nicht geringer ist es eyne schulder [zu] verseumen, denn eyne jungfraw [zu] schwechen.“¹¹

Luthers Appell wurde gelegentlich so verstanden, als habe er den Obrigkeiten gewissermaßen den Auftrag erteilt und diese damit erst in den Stand versetzt, neue Schulen zu errichten und bereits bestehende zu reformieren. Tatsächlich hatten jedoch lange vor Luthers Schrift an die Ratsherren vor allem die Reichsstädte intensive Bemühungen unternommen, ihr Bildungswesen mit Hilfe humanistisch inspirierter Schulordnungen zu reformieren. So erging die Schulordnung von St. Stephan in Wien schon im Jahre 1446¹², die umfangreiche Stuttgarter Schulordnung stammt von 1501¹³, für das hochentwickelte Nürnberger Schulwesen wurde 1505 die „Ordnung der vier lateinischen Schulen und der armen Schüler“ verfügt;¹⁴ ebenso sind die Nördlinger Schulordnungen von 1512 und 1521 zu erwähnen sowie das Memminger „Regiment der schuol“¹⁵. Ein entwickeltes System städtischer Schulen gab es aber nicht nur in den oberdeutschen Reichsstädten, sondern, um nur drei weitere Beispiele zu nennen, auch in niederrheinischen, schlesischen und niederdeutschen Städten.¹⁶ Einen gewissen Rückschlag erlitt diese Entwicklung erst in den frühen Jahren der Reformation. Demnach forderte Luther von den städtischen Obrigkeiten, was diese vielfach bereits getan oder begonnen hatten. Dennoch kann kein Zweifel daran bestehen, dass die Reformation, nachdem die Krise des Bildungswesens in der zweiten Hälfte der 1520er Jahre überwunden war, das frühneuzeitliche Schulwesen entscheidend förderte und formte.

¹⁰ WA 15, S. 31. Luther wiederholte oft seine Aufforderung an die Städte, Schulen zu errichten: Predigt, daß man die Kinder zur Schule halten solle von 1530 (WA 30, 2, S. 508-588); Vorschlag zum Speyrer Reichstag von 1536 (WA 19, S. 445); Mahnungen an die Städte Riga (WA 15, S. 360ff.) und Wittenberg (WA 53, S. 211).

¹¹ WA 15, S. 33.

¹² Vgl. Müller 1885/86, Abt. 1, S. 56-62.

¹³ Vgl. ebd., S. 128-136.

¹⁴ Vgl. ebd., Abt. 2, S. 145-159.

¹⁵ Vgl. ebd., S. 169-175 bzw. S. 212-228 und S. 180-188.

¹⁶ Vgl. zum Beispiel zu Breslau Bauch 1909, S. 226-242. Zu den niederrheinischen Schulen vgl. Oediger 1973. Zum niederdeutschen Beispiel: Kintzinger 1990, S. 230 ff. Vgl. auch Kießling 2003.

2 Schulordnungen und Schultypen

Der bildungspolitische Impetus der Reformation fand einerseits in der Gründung oder Erneuerung bestehender Schulen und andererseits in den dafür ergehenden evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts seinen administrativen Ausdruck.¹⁷ Die Schulordnungen enthielten häufig sehr detaillierte Bestimmungen zum Unterrichtsinhalt sowie zu den Pflichten und zum Verhalten von Lehrern und Schülern. An erster Stelle sind hier Philipp Melanchthons Instruktionen für die kursächsische Visitation von 1528/29 zu nennen, der sogenannte „Unterricht der visitatoren an die pfarrherrn im kurfürstentum zu Sachsen“¹⁸. Der „Unterricht der visitatoren“ enthielt eine Schulordnung, die weit über Kursachsen hinauswirkte und großen Einfluss auf zahlreiche weitere Regelwerke und hier vor allem auf die Schul- und Kirchenordnungen Johannes Bugenhagens ausübte. Dabei ist vor allem Bugenhagens berühmte Braunschweiger Kirchenordnung von 1528 zu erwähnen, in welcher sich der Reformator im Kapitel „Van dem arbeyde in den scholen“ unmittelbar auf das Werk des Wittenberger Professors bezog.¹⁹ Diese frühen Schulordnungen, die noch stark in der Tradition der älteren reichsstädtischen Schulvorschriften standen und im Vergleich mit späteren Ordnungen nur wenige Bestimmungen enthielten, waren gerade durch ihre Einfachheit vielerorts leicht anwendbare Regelwerke. Von ganz neuer didaktischer und organisatorischer Qualität waren die Ordnungen aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts. Hier ist vor allem die Schulordnung der württembergischen Großen Kirchenordnung von 1559 zu nennen, die im modernen Druck einen Umfang von ungefähr einhundert Seiten hat. Sie enthielt Vorschriften für die Württemberger Lateinschulen, für das Tübinger Stift und für die sogenannten ‚Klosterschulen‘, d.h. für die Internate, die in den aufgehobenen Klöstern untergebracht waren; ebenso kannte sie Vorschriften für die einfachen deutschen Schulen auf dem Lande.²⁰ Die Schulbestimmungen der württembergischen Großen Kirchenordnung wurden von der Kirchenordnung des Herzog-

¹⁷ Zur beeindruckenden Zahl protestantischer Schulgründungen vgl. die Übersicht bei Mertz 1902, S. 192 ff.

¹⁸ EKO I, S. 171-174. Das Wort ‚Unterricht‘ ist hier nicht im heutigen Sinne zu verstehen, sondern im Sinne von ‚Anweisung‘ oder ‚Anleitung‘.

¹⁹ Vgl. EKO VI, I, S. 368. Zur starken Wirkung der Schulbestimmungen des Unterrichts der Visitatoren auf weitere Schulordnungen vgl. Hettwer 1965 S. 35ff., S. 54ff. und passim.

²⁰ Vgl. Vormbaum 1860, S. 68-165.

tums Braunschweig-Wolfenbüttel von 1569 rezipiert;²¹ ebenso fanden sie Eingang in die Kursächsische Kirchenordnung von 1580.²²

Für die verschiedenen Typen frühneuzeitlicher Schulen gab es keine eindeutige Terminologie, sodass sich von der Bezeichnung der einzelnen Einrichtungen ihre Qualität nicht ohne Weiteres ablesen lässt. Ihr Ziel war es, die Jungen auf den Übergang zu einer höherqualifizierten Schule oder auf den Besuch der Universität vorzubereiten; zugleich sollten die Hochschulen von einem akademischen Anfängerunterricht entlastet werden. Als Lateinschulen einfacher Art können die Trivialschulen gelten, die den Lehrstoff des Triviums (Grammatik, Rhetorik und Dialektik) in bescheidener Weise vermitteln. Die Partikularschulen konnten sowohl einfache Anstalten als auch anspruchsvollere Institute sein, so sollten sie nach der pommerschen Kirchenordnung von 1569 mit einem „ludidirector“, also einem Schulleiter, einem „guden conrectore“, einem Kantor und mehreren „collaboratoribus na gelegenheit jedes ortes“ ausgestattet sein.²³ Die durchschnittliche Lateinschule war in zwei oder drei, manchmal auch in vier oder fünf Klassen oder „Hau-fen“ gegliedert. Latein war das dominierende Fach, hinzu kam der Unterricht in Religion und Gesang sowie eine einfache Einführung in die Philosophie; für die oberen Klassen konnte ein einfacher Griechischunterricht angeboten werden. Jungen, die zuvor keine andere Schule besucht hatten, erlernten in der untersten Klasse Lesen und Schreiben. Die Lateinschüler sollten zur anspruchsvollen „sapiens et eloquens pietas“ erzogen werden.²⁴ Doch wurde immer wieder beklagt, dass die Jungen nicht genug zum „exercitio latini sermonis“ angehalten würden und „schamroth“ herumstotterten, wenn sie „anderen leuten latine antworten“ sollten.²⁵

Gemäß Melanchthons Schulordnung aus dem „Unterricht der visitatoren“ wurde, so wie es noch heute üblich ist, in ‚Jahrgangsklassen‘ unterrichtet. In den sogenannten ‚Stoffklassen‘ wurden die Schüler hingegen nicht nach ihrem Alter, sondern nach ihrem Wissensstand in die einzelnen Klassen eingestuft, sodass Schüler ganz unterschiedlichen Alters in derselben ‚Lerngruppen‘ saßen.²⁶ Beide Systeme existierten jedoch ohne strenge Trennung nebeneinander. So sah bereits die Ordnung der Wiener St. Stephansschule eine Auf-

²¹ Vgl. EKO VI,1, S. 225-262.

²² Vgl. Vormbaum 1860, S. 230-297. Zur Abhängigkeit der kursächsischen Ordnung vom württembergischen Vorbild vgl. Ludwig 1907.

²³ EKO IV, S. 399.

²⁴ Zur „klugen und beredten Frömmigkeit“ vgl. Schindling 1977, S. 31 f.

²⁵ Kirchenordnung für Hoya von 1581 (EKO VI, 2, S. 1178 f.).

²⁶ Vgl. EKO I, S. 172ff.

teilung der Schülerschaft in drei Klassen („in gleicher tail dreu“) vor, wobei vorausgesetzt wurde, dass die ältesten Schüler zugleich die „begreiflichten“ seien und deshalb im großen Schulsaal beieinander sitzen sollten.²⁷ Nach der „Ordnung der vier lateinischen Schulen und der armen Schüler zu Nürnberg“ von 1505 sollte eine „aufteilung und sunderung der knaben auf das wenigst in drey teil als für die jungsten, mitteln vnnnd eltsten schüler furgenomen“ werden;²⁸ im „dritten zirckel“ sollten die ältesten Scholaren sitzen, die den Stoff des „ersten vnd andern zirckel gelernet“ hatten und sicher beherrschten.²⁹ Die Breslauer Schulordnung von 1570 kannte fünf Klassen, in welche die Jungen nach ihrem Wissensstand eingestuft wurden, wobei die fünfte als unterste Klasse, von jenen Knaben besucht wurde, die noch nicht lesen konnten. Die Versetzung in die nächsthöhere Klasse erfolgte nach regelmäßig abgehaltenen Prüfungen.³⁰ Eine Altersobergrenze für Lateinschüler lässt sich nicht definieren. Voller Schrecken erinnerte sich der Ilfelder Rektor Michael Neander an seine frühen Lehrertage, als er in das Auditorium gehen sollte, wo ihn auch „voll erwachsene“ und „bertige Gesellen“ erwarteten.³¹

Die als Pädagogium, Gymnasium illustre, Gymnasium academicum, Lyceum, Academia oder auch als Lektorium bezeichneten Einrichtungen verfügten über sechs oder mehr Klassen und wurden oft von mehreren hundert Schülern besucht; die bedeutendsten unter ihnen trugen einen hochschulähnlichen Charakter. Ihr Fächerkanon war weit umfangreicher als der einer einfachen Lateinschule und konnte universitäre Propädeutika enthalten.

Die sogenannten deutschen Schulen, deren Einrichtung in den evangelischen Schulordnungen regelmäßig vorgeschrieben wurde, hatten nur einen bescheidenen Lehrplan: Lesen, Schreiben, Kirchengesang und Katechismusunterricht;³² der Rechenunterricht gehörte in aller Regel nicht dazu. Im Gegensatz zu den Lateinschulen standen die deutschen Schulen auch den Mädchen offen, damit, wie es in der Visitations- und Consistorialordnung für die Mark Brandenburg von 1573 hieß, die „bürger ihre töchter darinne lesen, schreiben, beten und christliche gesenge lernen lassen“ konnten.³³ Hinsichtlich des Lehrstoffes wurde in der Regel nicht nach Geschlechtern unterschied-

²⁷ Müller 1885/86, Abt. 1, S. 59.

²⁸ Ebd., Abt. 2, S. 146.

²⁹ Ebd., S. 150.

³⁰ Vgl. Vormbaum 1860, S. 188-205.

³¹ Zit. nach Kreiker 1997, S. 205.

³² Aus der Fülle der Belege nur zwei Beispiele: Braunschweiger Kirchenordnung von 1528 (EKO VI, 1, S. 370f.); Pommersche Kirchenordnung von 1569 (EKO IV, S. 405).

³³ EKO III, S. 125.

den; doch begegnen gelegentlich Vorschriften, den Mädchen Handarbeitsunterricht zu erteilen, damit sie „zu feinen wolerzogenen und wolgeratenen hausmuttern durch gottes gnaden zu irer zeit gedeien.“³⁴ Allerdings verlangten die meisten Schulordnungen, dass Jungen und Mädchen getrennte Schulen besuchten. Nur ausnahmsweise, wie zum Beispiel in Martin Bucers „Ordnung der Leermeister zu Straßburg“ von 1534, wurde gestattet, dass Jungen und Mädchen gemeinsam auf der Schulbank saßen; jedoch ordnete auch Bucer an, dass die Kinder spätestens dann, wenn sie älter als acht Jahre waren, getrennte Schulen besuchen sollten.³⁵

Die einfachste Bildungseinrichtung der Zeit waren die deutschen Schulen auf dem Lande, in denen der Küster lehrte, soweit er überhaupt lesen und schreiben konnte. Der Unterricht fand häufig in der Wohnstube statt, wo der Mesner, auch während der Schulzeiten, einem Nebengewerbe nachging oder gar eine Schankwirtschaft betrieb.³⁶ Die Schüler waren oft abwesend, da sie vor allem während der Erntezeit auf dem Felde arbeiten mussten oder von ihren Eltern nicht zum Schulbesuch angehalten wurden. Die Kursächsische Kirchenordnung von 1580 schrieb daher vor, dass wenigstens im Winter regelmäßig unterrichtet werden sollte.³⁷ Diese kümmerlichen Verhältnisse wurden zwar bei Visitationen immer wieder gerügt, jedoch unterblieb in aller Regel eine Verbesserung der beklagten Missstände. So berichtete 1579 der Visitor Johannes Schellhammer über die Schulverhältnisse im niedersächsischen Bartolfelde: „Ist hie das beschwerlichste gefunden, daß die schulen ganz und gar darnieder liegen, und obwohl eines ehrw. consistorii befehl ich ihnen hiebevor oftmals vorgelesen, können doch die leute weder durch vermahnung oder warnung zum gehorsam gebracht werden.“³⁸ In den Worten des Visitors Schellhammer klingt es an: Die deutschen Schulen auf dem Lande waren viel zu kümmerliche Einrichtungen, als dass von ihnen eine disziplinierende Wirkung hätte ausgehen können. Damit ist zugleich gesagt, dass der überwiegende Teil der Bevölkerung, der ja auf dem Lande lebte, von den obrigkeitlichen Disziplinierungsabsichten nicht erreicht wurde.

Die von Privatlehrern betriebenen sogenannten Winkel- oder Klippschulen waren immer wieder Gegenstand obrigkeitlicher Verbote. So ordnete Johan-

³⁴ Kirchenordnung für das Herzogtum Lauenburg mit dem Lande Hadeln von 1585 (EKO V, S. 446).

³⁵ Vgl. Bucer 1538-39/1964, S. 514.

³⁶ Vgl. hierzu die niedersächsischen Beispiele für Schuster, Schneider und Leineweber als Küsterlehrer bei Kayser 1904, S. 73ff.

³⁷ Vgl. Vormbaum 1860, S. 233f.

³⁸ Spanuth 1954, S. 107.

nes Bugenhagen in seiner Braunschweiger Kirchenordnung von 1528 an, dass „keine winkelscholen“ gestattet werden sollten.³⁹ Wie so viele Anordnungen frühneuzeitlicher Obrigkeiten blieb auch Bugenhagens Verdikt auf die Dauer wirkungslos: So zählte Braunschweig 1673 39 Klippschulen mit ungefähr 500 Schülern.⁴⁰ Die Winkelschulen unterlagen, im Gegensatz zu den öffentlichen Schulen, keiner visitierenden Instanz und ihre Lehrer waren weder hinsichtlich ihrer pädagogischen Eignung noch hinsichtlich ihrer jeweiligen Rechtgläubigkeit überprüft. Zudem spielte an diesen Schulen der zeitraubende Katechismusunterricht zu Gunsten der anderen Fächer nur eine geringe Rolle. Der immer wieder erhobene Hauptvorwurf war jedoch, dass an den Klippschulen keine Disziplin herrsche, da die Lehrer, wie es in einer Hamburger Denkschrift von 1533 hieß, um ihres „profites willen“ nicht so hart zu strafen wagten, wie es an den öffentlichen Schulen an der Tagesordnung war, und statt dessen „Rosin vnnd Suckker“ austeilten.⁴¹ Tatsächlich konnte ein Schreibmeister, der eine private Schule betrieb, es sich nicht leisten, seine Schüler heftiger zu prügeln, als deren Eltern es für angemessen hielten, da er sonst Gefahr lief, seine Schüler und damit seine Kunden zu verlieren.

3 Disziplin und Elitenbildung

Erklärtes Ziel des protestantisch-obrigkeitlichen Schulsystems war die Erziehung des gottesfürchtigen, disziplinierten Untertanen, der für die Verwaltung von Kirche und Staat qualifiziert war. Elitenbildung und Disziplin bildeten die Leitmotive der frühneuzeitlichen evangelischen Schulpolitik. Die Heranbildung einer Funktionselite von Beamten und Pfarrern zur Verwaltung von Staat und Kirche war der ausschlaggebende Grund für den Erlass von Schulordnungen und für die beeindruckende Anzahl von Schulgründungen im Laufe des 16. Jahrhunderts. Das Motiv der Disziplin prägte die innere Verfassung der Schulen vom Gymnasium illustre bis hinab zur bescheidenen kleinstädtischen Trivialschule. In kaum einer Schulordnung wurde darauf verzichtet, die Motive von Elitenbildung und Disziplin zu formulieren. In der einflussreichen Mecklenburger Kirchenordnung von 1552 wurden die Eltern aufgefordert, ihre Kinder zur Schule zu schicken, damit diese „in christlicher lere und

³⁹ EKO VI, 1, S. 370. Zum Verbot der Winkelschulen durch katholische Obrigkeiten vgl. Kießling 2003, S. 43.

⁴⁰ Vgl. Friedrichs 1982, S. 131. Zur Fortdauer der Winkelschulen vgl. Kreiker 1997, S. 158 f.

⁴¹ Meyer 1843, S. 337.

zucht ufferzogen werden, und zu den kirchen gewehnet, und in der heiligen versammlung helfen gott preisen und anrufen, deren viel ernach zum predigamt und zu andern ehrlichen, nötigen emtern in christlicher regierung seliglich dienen“⁴². Geradezu programmatisch formulierten die Verfasser der Magdeburger Kirchenordnung von 1553 die Gleichsetzung von Staatswesen und Schule unter den Aspekten von Gesetz, Disziplin und Sittlichkeit. Ebenso wie es keinen vom Glück begünstigten Staat ohne Gesetze und Disziplin gäbe, könne auch eine „Schulregierung“, eine „scholastica gubernatio“, ohne Vorschriften der Sittlichkeit nicht bestehen: „Nulla foelix [sic] est Resp. sine legibus et disciplina. Ita scholastica gubernatio, quae teneram mentem format, nisi formulas morum praescriptas habeat, dignitatem suam tueri non potest.“⁴³ Zudem wurde die Einrichtung eines funktionierenden Schulwesens von den Obrigkeiten als wesentlicher Bestandteil der „guten Policy“ und der „cura religionis“ begriffen, die auf das Engste miteinander verbunden waren.⁴⁴ So wurde in der Brandenburger Kirchenordnung Joachims II. von 1540 erklärt, es sei „zu erhaltung christlicher religion und guter polizei“ notwendig, die „jugent in den schulen“ zu unterweisen.⁴⁵ In der Gründungsverordnung der sächsischen Fürstenschulen von 1543 wurde formuliert, es sei „zu christlicher lehre und wandel, auch zu allen guten ordnungen und polizei, von nöthen, dass die jugend zu gottes lobe, und in gehorsam“ erzogen werde.⁴⁶

Schon die vorreformatorischen Schulverträge und Schulmeisterbestallungen kannten Verhaltensvorschriften für Schüler. Doch die Verfasser der evangelischen Schul- und Kirchenordnungen waren die ersten, die außerhalb des monastischen Bereiches die Disziplin zum selbständigen Erziehungsziel erhoben.⁴⁷ Breiten Raum nahmen in den evangelischen Schulordnungen die ausgefeilten Disziplinarbestimmungen für die Schüler ein, die zum Beispiel in den Schulbestimmungen der Großen Württemberger Kirchenordnung von 1559 vom Verbot der Gotteslästerung über Kleidervorschriften bis hin zum richtigen Verhalten gegenüber den Schulbediensteten reichten.⁴⁸ Welches

⁴² EKO V, S. 214. Weitere Beispiele bei Kreiker 1997, S. 131-134.

⁴³ Vormbaum 1860, S. 425. Übersetzung des lateinischen Zitats: „Ein Staat ohne Gesetze und Disziplin kann nicht erfolgreich sein. Deshalb kann die schulische Anleitung, die den zarten Geist formt, wenn sie keine vorgeschriebenen Regeln für die Sitten kennt, dessen Würde nicht schützen“.

⁴⁴ Zur „guten Policy“ und zur Policy-Gesetzgebung als Mittel der sozialen Kontrolle vgl. Härter 2005. Zur „cura religionis“ vgl. Heckel 1973, S. 255-268 und S. 307-316.

⁴⁵ EKO III, S. 88.

⁴⁶ EKO I, S. 287.

⁴⁷ Vgl. zur monastischen Disziplin Knoch 1986 und Verger 1986.

⁴⁸ Vgl. Vormbaum 1860, S. 116-123.

Gewicht der „Zucht“ zukam, wird am Beispiel der Ordnung für die kursächsischen Fürstenschulen deutlich, in der die Disziplin nach Gottesfurcht, Glaube und Religion, aber noch vor der Wissensvermittlung rangierte: „In denen Christlichen Schulen sollen fürnemlich drey Dinge getrieben werden: das erste ist die Gottesfurcht und wahrhaftiger Glaube und Religion; das andere die äusserliche Zucht; das dritte, daß die Schüler gelehrte und verständige Leute werden.“⁴⁹

Das frühneuzeitliche Schulwesen war von der pädagogischen Grundüberzeugung geprägt, dass die „jugend ohnedies zur leichtfertigkeit und allem argen und bösen geneigt“ sei und somit unfehlbar jede Freiheit, die man ihr gewährte, in liederlicher, leichtsinniger, in jedem Falle aber in höchst bedenklicher Weise ausnutzte, sobald man ihr nur Gelegenheit dazu bot.⁵⁰ Dies wird auch an der großen Zahl von Verhaltensnormierungen deutlich, die den evangelischen Schulordnungen ihr Gepräge gaben. In der Hausordnung des von Nikolaus von Kues gestifteten Kollegs von Deventer aus dem Jahre 1470 genügten noch einige wenige Regeln, das Internatsleben zu gestalten;⁵¹ die Walkenrieder Schulordnung von 1570 normierte hingegen das Schülerleben in 74 Einzelbestimmungen.⁵² Vier Abschnitte über allgemeine Verhaltenspflichten der Schüler und ein ausführliches Kapitel mit „Leges discipulorum speciales“ enthielt die Nordhäuser Schulordnung von 1583.⁵³ Ähnlich umfangreiche Normierungen kannten, um nur zwei weitere Beispiele zu nennen, die Magdeburger Schulordnung von 1553⁵⁴ und die Württemberger Klosterschulordnung von 1559.⁵⁵ Die Schulgesetze sollten öffentlich und in feierlicher Form kundgetan werden; so sah die Württemberger Klosterschulordnung vor, jährlich die „Ordnung vnd Statuten öffentlich in der Conuentstuben“ vor allen Schülern verlesen zu lassen, damit sich niemand im Falle einer Übertretung auf sein Unwissen herausreden konnte.⁵⁶ An der Schule von Brieg in Schlesien war die Verkündung der Schulgesetze in eine feierliche Zeremonie eingebettet und dauerte geschlagene vier Stunden.⁵⁷

⁴⁹ Ebd., S. 274.

⁵⁰ Vgl. Visitationsabschied für Oschatz von 1555 (EKO I, S. 631).

⁵¹ Vgl. Müller 1885/86, Abt. 2, S. 312.

⁵² Vgl. Vormbaum 1860, S. 553-557.

⁵³ Vgl. Meyer 1892, S. 101-114.

⁵⁴ Vgl. EKO I, S. 433.

⁵⁵ Vgl. Vormbaum 1860, S. 118-121.

⁵⁶ Ebd., S. 123.

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 323. Vgl. zur Dauer der Zeremonie Schönwälder/Guttman 1869, S. 48.

Vor allem das Leben der Internatsschüler wurde von einer Fülle von Vorschriften geregelt. Hierzu zählten Normen, deren Beachtung für ein schulisches Gemeinschaftsleben unerlässlich sind, wie das Verbot, sich nachts heimlich aus der Schule zu schleichen, Einrichtungsgegenstände zu zerstören oder unnötigen Lärm zu machen.⁵⁸ Die Bestimmung, in den Kammern keine Kerzen zu brennen, diente vor allem dem Feuerschutz; sie machte es aber auch unmöglich, nächtens verbotene „Lügenbücher“ und „schändliche Schriften“ zu lesen oder gar „unzüchtige Gemälde“ zu betrachten.⁵⁹ Die routinemäßig ergehende Vorschrift, Pistolen, Degen und Dolche abzugeben, sollte verhindern, dass die Schüler ihre Konflikte mit Waffengewalt austrugen.⁶⁰ Fälle dieser Art gab es durchaus: So wurde 1608 bei einer Auseinandersetzung ein Schüler der Meißner Fürstenschule von einem Kameraden mit dem Stilett erstochen.⁶¹

Immer wieder wurde den Schülern vorgeschrieben, ein in sich gekehrtes, stilles und nach heutigen Begriffen wenig jugendliches Leben zu führen. In der Ordnung der kursächsischen Fürstenschulen von 1580 wurden die Scholaren zum Beispiel ermahnt, „still und züchtig“ in die Kirche zu gehen, diese „still und züchtig“ wieder zu verlassen, den Speisesaal „in der Ordnung und Stille“ zu räumen und nach der Lektion „still und züchtig“ auf die Kammer zu gehen.⁶² Die Braunschweiger „Symphoniaci“, also die Schüler, die in Figuralchören singend durch die Stadt zogen und sich auf diese Weise Geld verdienten, sollten nur „gravitetische stuck“ intonieren und darauf achten, dass sie würdevoll und nicht „so behendt“, wie es ihrer Natur entsprach, von Haus zu Haus liefen.⁶³ In der sparsam erteilten und oft nur mit Bedenken gestatteten Freizeit waren Bewegungsspiele, etwa mit dem Ball und mit dem Reifen, regelmäßig erlaubt.⁶⁴ Doch gab es auch hier Stimmen, dass der „schädliche unartige böse gebrauch des spieltags“, der zum Beispiel den Schülern in der Stadt Oschatz allwöchentlich zugestanden worden war, aufgehoben und durch einen freien Nachmittag, der alle vierzehn Tage zu ge-

⁵⁸ Das nächtliche Fortschleichen wurde nach der Ordnung der Württemberger Klosterschulen von 1559 mit Karzer bestraft (Vormbaum 1860, S. 121). Das Zerschneiden von Tisch- und Handtüchern sowie von Tischen und Holztellern verbot die Ordnung der sächsischen Fürstenschulen (ebd., S. 289). Die Walkenrieder Ordnung gebot, die Kammertüren leise zu öffnen und zu schließen (ebd., S. 556).

⁵⁹ Walkenrieder Schulordnung von 1570 (ebd., S. 556).

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 554.

⁶¹ Vgl. Flathe 1879, S. 182.

⁶² Vormbaum 1860, S. 288ff.

⁶³ Koldewey 1886, S. 142.

⁶⁴ So zum Beispiel in der Magdeburger Schulordnung (Vormbaum 1860, S. 432).

währen war, ersetzt werden sollte.⁶⁵ Vergleichsweise harmlose Jugendvergnügen, wie zum Beispiel das sommerliche Baden im Fluss oder die winterliche Schneeballschlacht, wurden den Scholaren verboten.⁶⁶ Diese Vorschriften dienten vor allem dazu, die Schüler vor gesundheitlichen Schäden zu bewahren, doch wurden Aktivitäten dieser Art auch als Ausdruck eines ungezügelter, jugendlichen Verhaltens missbilligt.

4 Erzwungene Disziplin

Die evangelisch-obrigkeitlichen Schulen des 16. Jahrhunderts bildeten kleine Welten der Disziplin, die durch ein System der Kontrolle, Strafe und Hierarchisierung aufrecht erhalten wurden. Neben den Lehrern waren die Schüler selbst an der Überwachung und Bespitzelung ihrer Kameraden beteiligt. So gab es zum Beispiel das Schüleramt des Dekurio. Die Lateinschulklassen, die mehrere Dutzend Schüler zählten, waren in sogenannte Dekurien eingeteilt. Dies waren Gruppen von acht bis zwölf Jungen, die, wie es in der Brieger Schulordnung hieß, „gleicher lernung“ waren,⁶⁷ also denselben Wissensstand besaßen, und von denen einer zum Dekurio ernannt wurde. Der Lehrer wandte sich im Unterricht immer nur einer Dekurie zu, während die anderen Dekurien selbständig lernten. Wenn der Lehrer mit einer anderen Dekurie beschäftigt war, sollten die Dekurionen ihren Mitschülern die Lektion vorsprechen und sie beaufsichtigen. Ließ sich einer der Jungen etwas zuschulden kommen, schwärzte ihn der Dekurio beim Präzeptor an, der den Scholaren zur Rechenschaft zog.⁶⁸ Strafbestimmungen sollten den Dekurio vor Beleidigungen, Anfeindungen und tätlichen Angriffen schützen: „Welcher aber den Decurionem vmb des willen, das er sein ampt niemands zu neid oder haß, thun und verrichten muß, hassen, verspotten, oder auch etwas thetlichs mit schlagen oder anderm, wider jne fürnemen wolt, der soll darumb gestrafft werden.“⁶⁹

In der Ordnung des Gymnasiums von Nordhausen am Harz aus dem Jahre 1583 wurde das Schüleramt des Kustoden anschaulich geschildert. Aufgabe der Kustoden war es, als erste im Unterrichtsraum zu erscheinen, die Anwe-

⁶⁵ Vgl. Visitationsabschied für die Stadt Oschatz von 1555 (EKO I, S. 631).

⁶⁶ So zum Beispiel die Ordnung der Neckarschule (Vormbaum 1860, S. 360f.).

⁶⁷ Vormbaum 1860, S. 199.

⁶⁸ Vgl. zum Dekurio Mertz 1902, S. 380 ff. Allgemein zum Prinzip des Überwachens und Strafens sowie zum Dekurio in den Jesuitenkollegs Foucault 1994, S. 187ff. Vgl. ebenso Ariès 1980, S. 365 ff.

⁶⁹ Altdorfer Schulordnungen von 1575 (Vormbaum 1860, S. 622).

senheitsliste zu führen, alle Mitschüler aufzuschreiben, die schwätzten, heimlich den Unterricht verließen, sich in Abwesenheit des Lehrers ungebührlich benahmen oder sonst in irgendeiner Weise gegen die Schulgesetze verstießen. Außerdem unternahmen die Kustoden regelmäßige Kontrollgänge durch die Stadt, um die Schüler zu notieren, die sich auf der Straße herumtrieben, hinter der Stadtmauer spielten, im Sommer zum Schwimmen gingen oder im Winter mit Schneebällen warfen oder eisliefen. Im Übrigen mussten sie Kreide beschaffen, das Schulhaus sauberhalten und dafür sorgen, dass immer „gnugsam“⁷⁰ Ruten vorhanden waren.

Während die Dekurionen und Kustoden offen ihres Amtes walteten, waren die sogenannten Corycaeï verdeckte Aufpasser. Nach der Öhringer Schulordnung von 1549 sollten sie „heimlich“ in der Kirche und auf dem Markt und in den Gassen ihre Mitscholaren überwachen, die Beobachtungen auf einen Zettel schreiben, den sie jeweils am Freitag den Lehrern übergaben, worauf diese „ir schwert“, also die Rute, gegen die Übeltäter führten.⁷¹ Die Nordhäuser Corycaeï spionierten auch denen nach, die gegen das Gebot für die höheren Klassen verstießen, ausschließlich lateinisch zu sprechen.⁷² Anders als die Kustoden wurden die Corycaeï nicht der Reihe nach bestellt, sodass sich nicht jeder ausrechnen konnte, wer wann zum Spitzel erwählt wurde; zudem wurden für dieses Amt nur Scholaren erkoren, die dafür „listig vnd wacker“ genug erschienen. Den Corycaeï war es bei schwerer Strafe verboten, sich ihren Kameraden zu offenbaren und sie mussten auch nach ihrer Amtszeit darüber schweigen, dass sie jemals Corycaeï gewesen waren. Eine kurze Amtszeit von nur einer Woche war für Kustoden und Corycaeï üblich. So wurde sichergestellt, dass alle Schüler, von der kurzen Unterbrechung während ihrer Amtswaltung abgesehen, einer ständigen Kontrolle unterlagen. Zudem wurde jeder Schüler bestraft, der es unterließ, einen Kameraden anzuzeigen, der gegen die Schulgesetze verstoßen hatte. Eine Differenzierung des Überwachungssystems nach Altersgruppen etwa in dem Sinne, dass die älteren und erwachseneren Schüler einer weniger strengen Kontrolle unterlagen als ihre jüngeren und ganz jungen Kameraden, gab es nicht. Die Schülerämter zur Einhaltung der Disziplin gingen auf ältere Vorbilder zurück. Bereits in den St. Galler Klostergeschichten wurde von „Circatores“, von Rundengängern, berichtet, die ihre Mitschüler anschwärzten, doch erst das frühneuzeitli-

⁷⁰ Vgl. Meyer 1892, S. 113.

⁷¹ EKO XV, S. 52.

⁷² Vgl. Meyer 1892, S. 113. Eine andere, häufige Bezeichnung dieses Schüleramtes war „lupus“, Wolf.

che Schulwesen entwickelte ein Überwachungssystem der beschriebenen Perfektion.⁷³

Die „gutte disciplin“, wie es in der Nordhäuser Schulordnung hieß, wurde mit harten Strafen erzwungen. Die Präzeptoren sollten ihren Schülern „heftig drewen“, dass man sie „grewlich“ bestrafen werde, wenn sie sich „im geringsten vngehorsam, faul, mutwillig, vnhöflich vnd vnerbar“ verhalten würden.⁷⁴ Folgender Strafenkatalog galt zum Beispiel für die sogenannten Famuli, die mit Hilfsarbeiten beauftragten Schüler der kursächsischen Fürstenschulen: „1. Ernstliche Untersagung des unrechten und Verwarnung für Straff. 2. daß sie auf der Erden essen. 3. daß ihnen ihre ordentliche Speise und Tranck abgebrochen. 4. Die Ruthen. 5. Die Fidel [Ein Brett, das Hals und Hände des Schülers umschloss]. 6. Der Kercker. 7. Endlich, daß er [der Schüler] aus der Schule gestossen werde.“⁷⁵ Die Relegation wurde als härteste Strafe zwar nur in schwerwiegenden Fällen ausgesprochen, doch wurde sie immer wieder verhängt. So wurden zum Beispiel innerhalb von 25 Jahren 80 Scholaren der Meißner Fürstenschule verwiesen.⁷⁶ Die Karzerstrafe wurde in größeren Internaten als letzte Warnung vor dem Hinauswurf ausgesprochen.⁷⁷ Schandzeichen, wie zum Beispiel einen kleinen hölzernen Esel, mussten vor allem die ungelehrigen Schüler tragen.⁷⁸

Die eigentliche und am häufigsten verhängte Schulstrafe, die als die „poena scholastica“ schlechthin galt, war jedoch die Züchtigung, die die Schüler in aller Regel auch zu Hause ertragen mussten. Bekannt ist das Beispiel Luthers, der sich noch als reifer Mann an die Züchtigungen durch seine Eltern erinnerte.⁷⁹ Die Nordhäuser Schulordnung von 1583 beschrieb die Fälle, in denen diese Strafe verhängt werden sollte:

„Welche in der Schulen waschen [schwätzen], sine venia [ohne Erlaubnis] heraus auf das Necessarium [Toilette] oder gar heim lauffen, sine venia daheim bleiben, zu langsam [in die Schule] kommen, sich schlagen, rauffen, ringen, spielen mit federn oder sonst, schüsser in die Schule, kartten oder würfel oder holunder- und fedderbüchsen [Blasrohre und kleine Katapulte] [mitbringen], oder garstig ding mahlen, reden, die Zungen raus recken,

⁷³ Zu den St. Galler Circatores vgl. Meyer von Knonau 1877, S. 240 f.

⁷⁴ Meyer 1892, S. 96.

⁷⁵ Vormbaum 1860, S. 292.

⁷⁶ Vgl. Flathe 1879, S. 119.

⁷⁷ Dies sah zum Beispiel die Württemberger Klosterschulordnung vor (Vormbaum 1860, S. 116f.).

⁷⁸ Ein solches Schandzeichen gab es zum Beispiel an der Goldberger Schule (Löschke 1856, S. 32).

⁷⁹ Vgl. WA TR 3, Nr. 3566 A und WA TR 2, Nr. 1559. Zu ähnlichen Erinnerungen aus dem 18. Jahrhundert vgl. Borries 1996. Zur poena scholastica vgl. Kreiker 1997, S. 218 ff.

fluchen oder sonsten contra leges scholasticas handeln, sollen alsbald mit rauten gesteupt werden.⁸⁰

Vorschriften über die Anwendung der Prügelstrafe sind in sehr vielen Schulordnungen zu finden, wobei den Lehrern immer wieder eingeschärft wurde, die Strafe „mit Verstande und Bescheidenheit“ zu gebrauchen.⁸¹ Doch war die Züchtigung ein ganz selbstverständliches schulisches Erziehungsmittel, das routinemäßig und häufig angewendet wurde. So schrieb zum Beispiel die Braunschweiger Schulordnung von 1596 vor, die Rute bei „grossen und kleinen“ Schülern mit Strenge, aber ohne Grausamkeit zu gebrauchen und dabei auf das Alter und die „stercke der knaben“ Rücksicht zu nehmen und dabei „vatterlich“ zu züchtigen und nicht wie ein „diebhencker“ zu stäupen.⁸² Ältere Schüler wurden zumeist nicht mehr der poena scholastica unterworfen; so ordnete die Magdeburger Schulordnung an, Scholaren, die über achtzehn Jahre alt waren, nicht mehr mit der Rute zu bestrafen, sondern mit einer Geldbuße zu belegen.⁸³

5 Die fahrenden Schüler

In einem dramatischen Gegensatz zum strengen Schulregiment mit seinem Kontroll- und Strafsystem gestaltete sich das Leben der fahrenden Schüler. Die vagierenden Scholaren bildeten eine latent kriminelle, jugendliche Subkultur. Der bekannteste Zeuge dieser besonderen juvenilen Lebensform war der Schweizer Thomas Platter, der 1499 geboren wurde und seine Kindheit und Jugend als fahrender Scholar in den Jahren von 1509 bis 1520 verbrachte.⁸⁴ Ebenso überlieferte Johannes Butzbach, der sich im Alter von zwölf Jahren auf Wanderschaft begab, seine Erlebnisse als junger Vagant.⁸⁵

Der fahrende Schüler der Jahre um 1500 hatte nur noch wenig mit dem scholarius vagus des hohen Mittelalters gemein, der zwar auch nicht gut beleumundet war, aber immerhin der dünnen Schicht der Gebildeten angehörte und damit eine gewisse Reputation besaß. Einem fahrenden Schüler wie Thomas Platter fehlte hingegen dieser Seltenheitswert. Zudem besuchte er nicht, wie sein hochmittelalterlicher Vorfahr, die Universitäten, sondern aus-

⁸⁰ Meyer 1892, S. 97.

⁸¹ Sächsische Fürstenschulordnung von 1580 (Vormbaum 1860, S. 275f.).

⁸² Koldewey 1886, S. 135.

⁸³ Vgl. Vormbaum 1860, S. 421.

⁸⁴ Vgl. Boos 1878.

⁸⁵ Vgl. Hoffmann ²1988.

schließlich die Lateinschulen und dieses oft nur mit geringem Erfolg; so hatte zum Beispiel Platter in seinen langen Jahren als fahrender Schüler nur sehr geringe Lateinkenntnisse erworben. Schließlich saß er in der berühmten Schlettstädter Schule, wo nach Stoff- und nicht nach Altersklassen unterrichtet wurde, als Achtzehnjähriger mit den kleinen Jungen auf derselben Bank und fühlte sich wie eine „gluggerin unter den huenlinien“⁸⁶. Zwar mochte sich Platter unter den „kleinnen kind“ ein wenig genieren, doch profitierte er fraglos von dem offenen System der Stoffklassen, das auch einem etwas überständigen Schüler erlaubte, die Grundlagen der lateinischen Sprache doch noch zu erlernen und damit den Zugang zu einer höheren Bildung zu finden. Die rigidere Einteilung nach Jahrgangsklassen, die für jedes Alter einen bestimmten Kenntnisstand forderte, hätte ihn davon ausgeschlossen. In Zürich konnte Platter seine Lateinstudien fortsetzen. Zwar musste er dort so intensiv deklinieren und konjugieren, dass ihm sein „hembdlin naß“ wurde und „ouch die gsicht“ verging, doch wurde er als älterer Schüler, von einer einzigen Ohrfeige abgesehen, nicht mehr geschlagen.⁸⁷

Der Diebstahl von Geflügel gehörte beinahe zum Alltag der jungen Vaganten. Mit einigem Stolz und Vergnügen erinnerte sich der hochbetagte Memoirenschreiber Platter an seine erste Gans. Platters „Burse“, wie sich die kleinen Wandergemeinschaften der Schüler in persiflierender Anlehnung an die universitäre Institution nannten, war in der Nähe eines Weilers auf eine schlecht bewachte Gänseherde gestoßen. Mit zwei wohlgezielten Steinwürfen erlegte Thomas einen Vogel, was ihm als ehemaligem Hüt Jungen und sicherem Werfer („denn ich hatt by den geissen woll laernen werfen“) nicht schwer fiel. Sodann versteckte er die Beute unter seinem „roeklin“ und ging seelenruhig die Dorfstraße hinunter. Allerdings baumelten die Füße der Gans unter dem Rocksäum hervor, sodass der Diebstahl bemerkt wurde und Thomas Mühe hatte, seine Haut zu retten.⁸⁸ Das Stehlen einer Gans war in einer von materieller Kargheit geprägten Welt keine geringe Sache und bedeutete für den Bestohlenen eine empfindliche Einbuße, sodass Thomas von Glück sagen konnte, seinen Verfolgern entkommen zu sein.⁸⁹ Bei älteren Scholaren konnte die Sache auch anders ausgehen: Johannes Butzbach berichtete von zwei Schülern, die wegen Diebstahls gehängt wurden.⁹⁰

⁸⁶ Boos 1878, S. 32.

⁸⁷ Ebd., S. 33 ff.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 16f.

⁸⁹ Vgl. Schubert 2007, S. 200.

⁹⁰ Vgl. Hoffmann 1988, S. 70.

Die kleinen Schüler, die sogenannten „Schützen“, wie Thomas Platter einer war, als sich dieser Vorfall zutrug, wurden von den älteren Schülern, den „Bacchanten“, hemmungslos ausgenutzt. Für dieses Ausbeuterverhalten ist die Begebenheit mit der Gans insofern bezeichnend, als die größeren Jungen der Gruppe dem kleinen, unerfahrenen Thomas die heikle Aufgabe überließen, die Beute zu erlegen und abzutransportieren. Üblicherweise ernährten die Schützen ihre Bacchanten jedoch durch Bettelei und Kurrendesingen, d.h. dem Singen um milde Gaben. Die Schützen mussten ihren Bacchanten „präsentieren“, womit gemeint war, dass die kleinen Jungen die Erträge ihrer Arbeit zur Gänze bei den Bacchanten ablieferten und als Lohn lediglich die kümmerlichen Reste von der Mahlzeit der Älteren erhielten. Riskierte es einer der Schützen, etwas für sich zu behalten, wurde er von den Bacchanten mit Schlägen bestraft. Über das Alter des Bacchanten Paulus, dem er als Schütz präsentierte, teilt Platter nichts mit, doch scheinen die Bacchanten, mit denen Thomas während seiner Vagantenzeit zu tun bekam, auch nach heutigem Verständnis im Schüleralter oder allenfalls junge Erwachsene gewesen zu sein, denn Platter berichtet mit einem erstaunten Unterton und nur vom Hörensagen, es habe Bacchanten gegeben, die „ettlich 20, 30 iar und mer“ gewesen seien.⁹¹ Als Thomas eines Tages seinem Bacchanten in München davonlief und nach Passau enteilte, stellte ihm dieser sofort nach, woraufhin sich Thomas über Freising, Ulm, Meersburg und Konstanz erfolgreich nach Zürich absetzte.⁹²

Der krasse Gegensatz, der zwischen der Lebensweise der vagierenden Schüler und dem streng geregelten protestantisch-obrigkeitlichen Schulwesen bestand, ließ dieser besonderen jugendlichen Lebensform, zumindest in den evangelischen Städten und Territorien, keinen Raum. Bezeichnenderweise finden sich in den evangelischen Schulordnungen kaum Vorschriften zu den jungen Vaganten, obgleich es doch angesichts des Treibens der Bacchanten und des Elends der Schützen genug Regelungsbedarf gegeben hätte. Die vagierenden Scholaren wurden in den meisten Schulordnungen gar nicht zur Kenntnis genommen. Die Schulen blieben zwar darauf eingerichtet, fremde Schüler aufzunehmen, doch war die Immatrikulation nunmehr an strenge Voraussetzungen geknüpft, die ein Vagant kaum erfüllen konnten. So wurden zum Beispiel Abgangs- und Leumundszeugnisse verlangt, die die fahrenden Schüler nicht beibringen konnten.⁹³ Manche Schulen verlangten einen Min-

⁹¹ Boos 1878, S. 21.

⁹² Vgl. ebd., S. 30.

⁹³ Abgangszeugnisse wurden z.B. in der Braunschweiger Schulordnung von 1596 verlangt

destand von Kenntnissen, über den die jungen Vaganten wegen ihres unregelmäßigen Schulbesuches nicht verfügten. Auch die Vorschrift, nur gesunde Schüler aufzunehmen, konnte ein Hinderungsgrund für die vagierenden Scholaren sein, die oft an Mangelkrankheiten litten.

In der Nürnberger „Ordnung der armen schuler“ von 1505 wurde noch von den „bachantten“ gehandelt und es wurden Anordnungen getroffen, was ein junger Vagant zu tun hatte, wenn er in die Stadt kam.⁹⁴ Die vagierenden Scholaren mussten sich zwar den Vorschriften der „Ordnung der armen schuler“ beugen, wenn sie in Nürnberg bleiben wollten, doch ihre Schülereigenschaft wurde ihnen nicht bestritten. In Breslau, wo der kranke Thomas Platter noch zu Anfang des Jahrhunderts in einem Hospital für fremde Schüler gesundgepflegt worden war, erging 1570 eine Schulordnung, die den Ausschluss der fahrenden Schüler in Worte fasste: „In solchem rechtmessigen, billichen vnd löblichen proposito, die studia der lernenden Jugend auffß beste zu befördern, können wir nicht vns groß annehmen oder achten der vmblaufenden Vaganten, so von einer Schulen zu der anderen lauffen, vnd wollten gerne in ihrem sinne eine schule finden, da man jhnen alles auff ein mal, ohne jhre mühe vnd beharrlichen vleis, eintrichtern könnte.“⁹⁵ Die fahrenden Schüler bekamen die Disziplinierungsintentionen und die obrigkeitlich verordnete neue Sittlichkeit zu spüren. Der Zugang zu den Schulen wurde ihnen verwehrt und sie stiegen zu bloßen Vaganten ab, die nun nicht mehr in Schulmatrikeln, sondern auf Gaunerlisten verzeichnet wurden.⁹⁶

6 Schluss

Fortschritte der Disziplinierung sind schwerer messbar als Erfolge auf dem Weg der Elitenbildung, die sich an der großen Zahl der protestantischen Schulgründungen ablesen lassen.⁹⁷ Doch zeigt das Beispiel der fahrenden Schüler, dass die Disziplinarbestimmungen der Schulordnungen nicht nur auf dem Papier standen, sondern Wirkung zeigten.

In ihrer Eigenschaft als ‚*summus episcopus*‘ und in der Absicht, ihre Territorien administrativ zu durchdringen und zugleich eine Funktionselite heran-

(Koldewey 1886, S. 122 f.).

⁹⁴ Vgl. Müller 1885/86, Abt. 2, S. 154 f.

⁹⁵ Vormbaum 1860, S. 202. Zu Platters Aufenthalt im Breslauer Hospital vgl. Boos 1878, S. 22. Zu den Breslauer Schülerhospitalen vgl. Bauch 1909, S. 116-164.

⁹⁶ Vgl. Schubert 1994, S. 34.

⁹⁷ Vgl. Mertz 1902, S. 192 ff.

zubilden, begannen die protestantischen Landesherren des 16. Jahrhunderts damit, das Schulwesen, das zuvor eine Sache der Kirche und der Städte gewesen war, durch den Erlass von Ordnungen und die Gründung von Schulen zu gestalten. Die sächsischen Fürstenschulen, die die Zeiten bis heute überdauert haben, wurden dabei zu Vorbildern vieler ähnlicher landesherrlicher Einrichtungen. Ebenso wollten die Räte der großen Städte leistungsfähige Schulen betreiben, aus denen „gude scholemeystere, gude predigere, gude rechtvorstandige, gude arsten [Ärzte]“ für das Stadtre Regiment hervorgehen sollten.⁹⁸ Die Aufmerksamkeit der fürstlichen und städtischen Obrigkeiten fokussierte sich auf die Einrichtung und den Betrieb von Schulen, die einen hohen akademischen Standard hatten und zugleich einen starken Disziplinierungsdruck ausüben konnten. Hierbei ist vor allem an die Internate zu denken, die ihre Schüler auch in der Freizeit nicht losließen. Idealerweise sollten die Schulen kleine Welten der Disziplin bilden, aus denen sich die Funktionselite des frühneuzeitlichen Staates rekrutierte. Es brauchte die Obrigkeiten daher nicht zu kümmern, dass die Dorfschulen ein höchst untaugliches Instrument der Disziplinierung waren und die Mehrheit der Bevölkerung von den entsprechenden Absichten gar nicht erfasst wurde, denn diese war ohnehin nicht der vorrangige Adressat der Disziplinierung durch die Schule.

Mit welcher Entschlossenheit die Schulleitungen und Obrigkeiten vorgingen, wenn es darum ging, an den Eliteschulen die Disziplin in ihrem Sinne zu erzwingen, zeigt ein Vorfall, der sich 1638 an der Fürstenschule von Meißen zutrug. Die Schüler hatten rebelliert, nachdem ihnen die Genehmigung für einen Spaziergang abgeschlagen worden war; zudem weigerten sie sich, ungeachtet des Spitzelsystems und aller entgegenstehenden Vorschriften, die Namen der Anführer der Rebellion zu nennen. Der Versuch alle 60 Schüler für diese doppelte Provokation zu züchtigen, ließ die Situation weiter eskalieren, bis schließlich, nach Einschaltung der Schulinspektoren, der kurfürstliche Befehl erging, nur einige der älteren Schüler zu „kastigieren“, woraufhin sich die Anführer stellten und sich der Züchtigung unterwarfen.⁹⁹ Floh ein Scholar, um sich einer Bestrafung zu entziehen, sollten sich die Gerichte an seiner Ergreifung beteiligen; kehrte er dauerhaft nicht wieder in die Schule zurück, sollte er nach der kursächsischen Ordnung für die Fürstenschulen von 1602 „künftig in unseren Landen nicht befördert“ werden.¹⁰⁰

⁹⁸ Braunschweiger Kirchenordnung von 1528 (EKO VI, 1, S. 364).

⁹⁹ Vgl. Flathe 1879, S. 196 f.

¹⁰⁰ Zit. nach Flathe 1879, S. 122 f.

Quellen und Literatur

Quellen

- Boos, Heinrich (Hg.) (1878): Thomas und Felix Platter. Zur Sittengeschichte des 16. Jahrhunderts. Leipzig.
- Bucer, Martin (1538-39/1964): Martin Bucers deutsche Schriften, Bd. 7: Schriften der Jahre 1538-1539. Hg. v. Robert Stupperich. Gütersloh.
- Hoffmann, Leonhard (Hg.) (²1988): Wanderbüchlein des Johannes Butzbach, genannt Piemontanus, Prior zu Maria Laach. Aus dem Leben eines fahrenden Schülers im 16. Jahrhundert. Aus der lateinischen Handschrift übersetzt von D. J. Becker. Graz, Wien, Köln.
- Meyer von Knonau, Gerold (Hg.) (1877): Ekkehard (IV.), Casus Sancti Galli. (Mittheilungen zur vaterländischen Geschichte, hg. vom historischen Verein St. Gallen 15 und 16, Neue Folge 5 und 6). St. Gallen.
- EKO: Die evangelischen Kirchenordnungen des XVI. Jahrhunderts, hg. von Emil Sehling, fortgeführt vom Institut für evangelisches Kirchenrecht der Evangelischen Kirche in Deutschland zu Göttingen. Bd. I: Sachsen und Thüringen. Leipzig 1902; Bd. III: Mark Brandenburg, Ober-Lausitz, Nieder-Lausitz, Schlesien. Leipzig 1909; Bd. IV: Preußen, Polen, Pommern. Leipzig 1911; Bd. V: Livland, Estland, Kurland, Mecklenburg, Lübeck, Bergedorf, Herzogtum Lauenburg, Land Hadeln, Hamburg. Leipzig 1913; Bd. VI, 1: Niedersachsen: Fürstentümer Wolfenbüttel und Lüneburg, Städte Braunschweig und Lüneburg. Tübingen 1955; Bd. VI, 2: Niedersachsen: Calenberg-Göttingen, Grubenhagen, Städte Göttingen, Northeim, Hannover, Hameln, Einbeck, Grafschaften Hoya und Diepholz, Reichsstift Loccum. Tübingen 1957; Bd. XV: Württemberg: Hohenlohe (bearb. von Gunther Franz). Tübingen 1977.
- Koldewey, Friedrich (Hg.) (1886): Schulordnungen der Stadt Braunschweig (Monumenta Germaniae Paedagogica 1). Berlin.
- Meyer, Christian (Hg.) (1894): Enoch Widman, Chronik der Stadt Hof. In: Ders.: Quellen zur Geschichte der Stadt Hof. Hof.
- Meyer, Karl (Hg.) (1892): Schulordnung des Gymnasiums der freien Reichsstadt Nordhausen am Harz vom Jahre 1583. In: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 2, S. 65-130.
- Richter, Aemilius (Hg.) (1846): Die evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts. (Urkunden und Regesten zur Geschichte des Rechts und der Verfassung der evangelischen Kirche in Deutschland. Bd. 1) Weimar.
- Spanuth, Friedrich (Hg.) (1954): Die Grubenhagensche Kirchenvisitation von 1579 durch Superintendent Schellhammer. In: Jahrbuch der Gesellschaft für niedersächsische Kirchengeschichte 52, S. 103-129.
- Spechtler, Franz V./Uminsky, Rudolf (Hg.) (1981): Die Salzburger Landesordnung von 1526 (Göppinger Arbeiten zur Germanistik, Bd. 305). Göppingen.
- Müller, Johannes (Hg.) (1885/86): Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge in deutscher und niederländischer Sprache. 2 Abt. (Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften, Bde. 12,13). Zschopau.
- Vormbaum, Reinhold (Hg.) (1860): Evangelische Schulordnungen. Bd. 1: Die evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts. Gütersloh.

WA: Martin Luther: Werke. Kritische Gesamtausgabe, Abteilung Werke, 65 Bde. Weimar 1883-1993.

WA TR: Martin Luther: Werke. Kritische Gesamtausgabe, Tischreden. 6 Bde. Weimar 1912-1921.

Literatur

Ariès, Philippe (³1980): *Geschichte der Kindheit*. München. (Zuerst: Ariès, Philippe (1960): *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris).

Bauch, Gustav (1909): *Geschichte des Breslauer Schulwesens vor der Reformation* (Codex Diplomaticus Silesiae, Bd. 25). Breslau.

Behrens, Ulrich (1999): „Sozialdisziplinierung“ als Konzeption der Frühneuzeitforschung. Genese, Weiterentwicklung und Kritik – eine Zwischenbilanz. In: *Historische Mitteilungen der Ranke-Gesellschaft* 12, S. 35-68.

Borries, Bodo von (1996): Vom „Gewaltexzess“ zum „Gewissensbiss“. Autobiografische Zeugnisse zu Formen und Wandlungen elterlicher Strafpraxis im 18. Jahrhundert (Forum Psychohistorie 5). Tübingen.

Ehrenpreis, Stefan (1999): Sozialdisziplinierung durch Schulzucht? Bildungsnachfrage, konkurrierende Bildungssysteme und der „deutsche Schulstaat“ des 17. Jahrhunderts. In: Schilling, Heinz (Hg.): *Institutionen, Instrumente und Akteure sozialer Kontrolle und Disziplinierung im frühneuzeitlichen Europa* (Studien zur neueren Rechtsgeschichte, Bd. 127). Frankfurt a.M., S. 167-185.

Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M. (Zuerst: Foucault, Michel (1975): *Surveiller et punir. La naissance de la prison*).

Flathe, Theodor (1879): *Sancti Afra. Geschichte der königlich-sächsischen Fürstenschule zu Meißen*. Leipzig.

Friedrichs, Christopher R. (1982): Deutsche Schulen nach der Reformation. Einige Belege aus Braunschweig. In: *Braunschweigisches Jahrbuch* 63, S. 127-135.

Härter, Karl (2005): *Policey und Strafjustiz in Kurmainz. Gesetzgebung, Normdurchsetzung und Sozialkontrolle im frühneuzeitlichen Territorialstaat* (Studien zur europäischen Rechtsgeschichte, Bd. 190). Frankfurt a. M.

Heckel, Johannes (²1973): *Lex charitatis. Eine juristische Untersuchung über das Recht in der Theologie Martin Luthers*. Köln, Wien.

Hettwer, Hubert (1965): *Herkunft und Zusammenhang der Schulordnungen. Eine vergleichende Studie*. Mainz.

Kaysers, Karl (1904): Die Anfänge des Volksschulwesens in den altwelfischen Herzogthümern der Provinz Hannover. In: *Zeitschrift des Historischen Vereins für Niedersachsen*, S. 64-80.

Kießling, Rolf (2003): „Schullandschaften“ – ein Forschungsansatz für das Spätmittelalter und die Frühe Neuzeit. Entwickelt anhand süddeutscher Beispiele. In: Schilling, Heinz/Ehrenpreis, Stefan (Hg.): *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung*. Münster, S. 35-54.

Kintzinger, Martin (1990): *Das Bildungswesen in der Stadt Braunschweig im hohen und späten Mittelalter. Verfassungs- und institutionengeschichtliche Studien zu Schulpolitik und Bildungsförderung* (Beihefte zum Archiv für Kulturgeschichte 32). Köln, Wien.

Knoch, Wendelin (1986): Art. *Disciplina I*. In: *Lexikon des Mittelalters*. Bd. 3. München, Sp. 1106-1108.

- Kreiker, Sebastian (1997): Armut, Schule, Obrigkeit. Armenversorgung und Schulwesen in den evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts (Religion in der Geschichte, Bd. 5). Bielefeld.
- Löschke, Karl Julius (1856): Valentin Troitzendorf nach seinem Leben und Wirken. Breslau.
- Ludwig, Frank (1907): Die Entstehung der kursächsischen Schulordnung von 1580 auf Grund archivalischer Studien (Beihefte zu den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 13). Berlin.
- Mertz, Georg (1902): Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert. Heidelberg.
- Meyer, Eduard (1843): Bedencken iegen vorgenamen Handlinge tho forderinge der Scholen tho St. Marien Magdalenen. 1533. In: Ders.: Geschichte des Hamburgischen Schul- und Unterrichtswesens im Mittelalter. Hamburg, S. 335-340.
- Oediger, Friedrich Wilhelm (1973): Die niederrheinischen Schulen vor dem Aufkommen der Gymnasien. In: Ders.: Vom Leben am Niederrhein. Aufsätze aus dem Bereich des alten Erzbistums Köln. Düsseldorf, S. 351-408.
- Oestreich, Gerhard (1969): Strukturprobleme des europäischen Absolutismus. In: Ders.: Geist und Gestalt des frühmodernen Staates. Berlin, S. 179-197.
- Schilling, Heinz (1999): Profile und Perspektiven einer interdisziplinären und komparatistischen Disziplinierungsforschung jenseits einer Dichotomie von Gesellschafts- und Sozialgeschichte. In: Ders. (Hg.): Institutionen, Instrumente und Akteure sozialer Kontrolle und Disziplinierung im frühneuzeitlichen Europa (Studien zur neueren Rechtsgeschichte, Bd. 127). Frankfurt a. M., S. 3-36.
- Schindling, Anton (1977): Humanistische Hochschule und freie Reichsstadt. Gymnasium und Akademie in Straßburg 1538-1621. (Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte Mainz 77). Wiesbaden.
- Schönwälder, Karl Friedrich/Guttmann, Johannes Julius (1869): Geschichte des Königlichen Gymnasiums zu Brieg. Breslau.
- Schubert, Ernst (1994): Fahrende Schüler im Spätmittelalter. In: Dickerhoff, Harald (Hg.): Bildungs- und schulgeschichtliche Studien zu Spätmittelalter, Reformation und konfessionellem Zeitalter. Wiesbaden, S. 9-34.
- Schubert, Ernst (2007): Räuber, Henker, arme Sünder. Verbrechen und Strafe im Mittelalter. Darmstadt.
- Schulze, Winfried (1987): Gerhard Oestreichs Begriff „Sozialdisziplinierung“ in der frühen Neuzeit. In: Zeitschrift für Historische Forschung 14, S. 265-302.
- Seifert, Arno (1996): Das höhere Schulwesen. Universitäten und Gymnasien. In: Hammerstein, Notker (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 1: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München, S. 197-374.
- Verger, Jacques (1986): Art. Disciplina III. In: Lexikon des Mittelalters. Bd. 3. München, Sp. 1108-1110.

Anschrift des Autors:

Dr. Sebastian Kreiker, Beim Benedikt 3, 21335 Lüneburg
e-mail: Sebastian.Kreiker@t-online.de

Rechenfähigkeit, Buchführung und Zeitmanagement von Bauern. Erfahrung und Sozialisation in großbäuerlichen Familien der Pfalz und Rheinhessens (1685-1870)¹

1 Bauern in anthropologischer und ökonomischer Perspektive

Sozialisation, Erziehung und Bildung in bäuerlichen Familien haben bisher nur selten die Aufmerksamkeit der Frühneuzeitforschung auf sich ziehen können. Die Gründe für diese Zurückhaltung bestehen nicht nur in einem Mangel an geeigneten Quellen, sondern auch in weitreichenden Annahmen etwa über die andauernde Dominanz von Familien- und Dorfwirtschaft; Chancen für eine individuellere Erziehung und Sozialisation werden deshalb kaum in Erwägung gezogen.² Ähnliche Desiderate sind für die in diesem Beitrag kursorisch behandelte Professionalisierung von Bauern festzustellen. Es mangelt gänzlich an Studien über die im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts einsetzende Standardisierung³ landwirtschaftlicher Kenntnisse und Fähigkeiten.⁴ Besser steht es um die Erforschung der bäuerlichen Rechenfähigkeit.

¹ Für die kritische Lektüre des Aufsatztyposkriptes danke ich Lars Behrisch, Klaus-Joachim Lorenzen-Schmidt, Wolfgang Mager und Niels Grüne.

² Für die gesamte Frühneuzeit stellt Reinhard Sieder lapidar fest: „Die bäuerliche Familie war noch nicht auf Reproduktionsaufgaben, insbesondere nicht auf Sozialisationsaufgaben konzentriert“ (Sieder 1987, S. 39). Ähnlich auch Schlumbohm 1983, S. 62-75. Ich verweise auf einige neuere Überblicke mit demselben Tenor von Gestrich 1999, S. 93f., 131, Gestrich/Krause/Mitterauer 2003, S. 406-631, und Herrmann 2005a.

³ Erste Überlegungen für eine Rekonstruktion der Professionalisierung von Bauern finden sich bei Wunder 1986, S. 89-92; Sieder 1987, S. 36; Jacobeit 1988, S. 331 f.; Müller 1990 und Konersmann 2007, S. 214.

⁴ Zu erschließen wären sowohl die Verbreitung eines selbstverständlichen Umgangs mit den Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens als auch die Grade institutioneller Absicherung agrarberuflicher Merkmale über Gesellschaften, Vereine, Akademien und Fach-

Immerhin haben einige Studien über bäuerliche Schreibebücher⁵ und dörfliche Verwaltungspraktiken⁶ nähere Einblicke in dieses Themenfeld eröffnet. Sie betreffen beispielsweise Modi der Berechnung und Formen der Bilanzierung. Gleichwohl vermitteln die Handbücher kein deutliches Bild von bäuerlichen Rechenpraktiken. Zudem weisen diese Überblicke latente Widersprüche auf, die der offenen Forschungssituation geschuldet sein dürften.⁷

Der in der bäuerlichen Ökonomie zweifellos erkennbare Bedeutungszuwachs der Rechenfähigkeit dürfte mit der generellen Aufwertung von Mathematik,⁸ Statistik⁹ und empirischen Informationen in Politik, Verwaltung und Wissenschaft¹⁰ im Verlauf des 18. Jahrhunderts im Zusammenhang stehen. Der sich allenthalben bemerkbar machende Bedarf an quantitativen Informationen und deren Berechnung wie Kalkulation können als Reflex auf eine gesteigerte funktionale Ausdifferenzierung von sozialen Systemen interpretiert werden, ein Strukturwandel, von dem auch ländliche Gesellschaften erfasst wurden. Neben den schon seit längerem im Alten Reich sich zuneh-

schulen. Einen der relevanten Aspekte behandelt der einschlägige Aufsatz von Woermann 1965. Neuerdings hierzu auch Fellmeth 1997.

⁵ In dieser Hinsicht sind besonders informativ der Aufsatz von Lorenzen-Schmidt 1984 und der Sammelband von Lorenzen-Schmidt/Poulsen 1992. Einen ersten mikrohistorischen Einblick in die Rechenpraxis von Bauernfamilien in Südwestdeutschland eröffnet Konersmann 2008a.

⁶ Stellvertretend für diesen Forschungszweig verweise ich auf einen neuen Beitrag von Ottenjann 2006.

⁷ Christof Dipper schließt noch für das gesamte 18. Jahrhundert eine auf „Gewinnrechnung“ zielende agrarische Betriebsführung im Prinzip aus, weil die bäuerliche Landwirtschaft weiterhin den Grundsätzen der Familienwirtschaft gefolgt sei, wofür ihm beispielsweise die fehlende Unterscheidung zwischen Produktions- und Konsumtionskosten ein Indiz ist; vgl. Dipper 1996, S. 110. Wilhelm Abel nimmt zumindest eine „besondere Ertragsrechnung“ von Bauern bereits vor dem 18. Jahrhundert an, die freilich nicht mit einer modernen Reinertragsrechnung gleichgesetzt werden könne; vgl. Abel ²1967, S. 145. Immerhin beobachten Walter Achilles, Werner Troßbach und Jan Peters nicht zuletzt anhand von Schreibebüchern einen zunehmenden Bedarf an Rechenfähigkeit und Rechnungslegung in der Wirtschaftspraxis von Bauern. Die Ursachen hierfür sehen sie in der wachsenden Bedeutung des Geldes in der Landwirtschaft, in einer erhöhten Marktverflechtung bäuerlicher Betriebe und nicht zuletzt in dem Einfluss staatlicher Agrarreformen während des 18. Jahrhunderts; vgl. Achilles 1991, S. 77, 103; Troßbach 1993, S. 69f.; Peters 2003, S. 318.

⁸ Vgl. Daston 1994; Becker 1994, S. 14f., 21-23. In der Kurpfalz bekleidete seit 1752 Christian Mayer einen Lehrstuhl für Experimentalphysik und Mathematik an der Universität Heidelberg, der zu Beginn der 1770er Jahre eine trigonometrisch errechnete Karte der Kurpfalz vorlegte, vgl. Schaab 1992, S. 233.

⁹ Dazu generell und nach wie vor einschlägig Rassem/Stagl 1980. Die Kurpfalz gehörte zu den ersten deutschen Territorien, die seit den 1770er Jahren landesweite Statistiken führte, vgl. Schaab 1967.

¹⁰ Verwiesen sei auf ein neues Forschungsprojekt von Behrisch 2004; Behrisch 2006.

mend selbst regulierenden Bereichen der Politik, des Rechts und der Religion zeichneten sich seit der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts systemische Strukturen der Wirtschaft, Anthropologie und Pädagogik ab. Als Folge davon prägten sich entsprechende Wissenschaftszweige aus.¹¹

Mit der Verselbständigung dieser neuen Wissens-, Kommunikations- und Handlungsbereiche erhöhte sich der Bedarf an empirischen Informationen über menschliche Eigenschaften und Potentiale. Im Gegenzug rückten ständische Unterschiede in den Hintergrund. Unter dem Einfluss der Aufklärung verlor auch die religiös bzw. konfessionell motivierte Skepsis gegenüber dem sündhaften Menschen erheblich an Relevanz. Mehr denn je traten elementare Gefühle, Bedürfnisse und Interessen des Menschen in den Blick, um sie mit Raum und Zeit quantitativ und qualitativ in Beziehung zu setzen.¹² Die im 18. Jahrhundert allenthalben publizierten Landesbeschreibungen und Bevölkerungsanalysen sind ein Ausdruck dieses Perspektivenwechsels.¹³ Ökonomische, anthropologische und pädagogische Betrachtungen zielten generell auf die Erweiterung und Vertiefung der Menschenkenntnis (Physiologie, Psychologie). Darüber hinaus ergänzten sich diese Perspektiven zum einen in der Anerkennung menschlicher Bedürfnisse und Interessen, respektive des Eigennutzes,¹⁴ die nunmehr als wesentliche Triebfedern menschlichen Handelns angesehen wurden, zum anderen in der Wertschätzung von Arbeit, die als zentrale Quelle der Wertschöpfung und als Mittel der Selbstdisziplin beurteilt wurde.¹⁵ In dieser verstärkt funktionalen Betrachtung des Menschen und der Gesellschaft wurden im Prinzip auch dem Bauern – insbesondere in Gestalt des Landwirtes¹⁶ – die Eigenschaften eines homo oeconomicus¹⁷ unterstellt. Dieses neue anthropologische Leitbild wurde beispielsweise in Landkalendern kolportiert, die das entscheidende Bindeglied in der Kommunikation zwischen Agrarreformern und Bauern darstellten.¹⁸ Landkalender

¹¹ Vgl. Luhmann ²1971; Luhmann 1993; Herrmann 2005b, S. 114-117.

¹² Diesen gesamteuropäischen Perspektivwechsel schildert eindringlich Hirschman 1980.

¹³ Zu solchen Landesbeschreibungen der Pfalz, Rheinhessens und des nördlichen Oberrheins gehören etwa die Abhandlungen von Medicus 1769, Traitteur 1789 und Widder 1786-1788.

¹⁴ Wegweisend für die neue Forschung wurde der Aufsatz von Schulze 1986.

¹⁵ Vgl. Hirschman 1980, S. 39-65; vgl. auch Maurer 2005, S. 49-54.

¹⁶ Vgl. Conze 1972, S. 417; Wunder 2005, Sp.1037f.

¹⁷ Zur Genese dieses neuen anthropologischen Leitbildes neuerdings Plumpe 2007.

¹⁸ Vgl. Achilles 1993, S. 178; Maurer 2005, S. 39. In der zunehmenden Verbreitung der Landkalender sieht Jan Peters auch eine der Ursachen für die verstärkte Nutzung von Schreibebüchern durch Bauern; vgl. Peters 1992, S. 187.

fanden von der Mitte des 18. Jahrhunderts an in nahezu allen deutschen Gebieten Verbreitung, so auch seit 1766 in der Pfalz und in Rheinhessen.¹⁹

Dass bäuerliche Agrarproduzenten bereits im 17. Jahrhundert in solche systemischen Kommunikationsstrukturen einbezogen wurden, lässt sich gerade an Schreibebüchern in mehrfacher Hinsicht beobachten. Ein erstes allgemeines Indiz liefert die generelle Feststellung von Jan Peters, dass in den Selbstzeugnissen die „Zahl als Symbol für die vergegenständlichten Resultate bäuerlichen Arbeitens zum ersten und [...] vielleicht sogar einzigen Hilfs- und Entlastungsmittel für das Gedächtnis“ aufrückte.²⁰ Fraglos vermitteln die Aufzeichnungen ein wachsendes Bedürfnis der Bauern nach zahlenmäßig zu erfassenden und gegebenenfalls zu berechnenden Ressourcen und Erträgen des landwirtschaftlichen Betriebs. Das gilt insbesondere für die häufig detaillierte Beschreibung von Arbeitsvorgängen und die genaue Erfassung der Leistungen außerfamiliärer Arbeitskräfte, die etwa in „tief gestaffelten Arbeitsjournalen“ dokumentiert sind.²¹

Ein anderes Indiz für die Reichweite systemischer Ausdifferenzierung bieten solche Notizen in den bäuerlichen Schreibebüchern, welche unterschiedlich gelagerte Erfahrungen mit den zeitlichen Rhythmen von Natur, Kirche, Herrschaft und Märkten erkennen lassen. Durch die Agrarreformen des 18. Jahrhunderts gewann die fein gegliederte Uhrzeit als Koordinationsinstrumentarium an Bedeutung.²² Den Bauern vermittelten sich neuartige Erfahrungen der Zeitökonomie etwa infolge vieljähriger Aufzeichnungen über Wetterverhältnisse, Ernteerträge, Fruchtfolgen sowie über Preisreihen für Agrarprodukte auf verschiedenen Märkten. Solche Erfahrungen konnten auch durch potentielle Vergleiche der Chronik ihres Hofes und ihrer Familie mit der Abfolge von Ereignissen im Dorf und in der Region sowie in Kirche, Politik und Wirtschaft gewonnen werden. Derartige Vergleiche dürften die Wahrnehmung für zeitliche und sachliche Unterschiede geschärft haben, die bei der Lösung von Aufgaben seitens des Individuums, der Familie, des Dorfes und der religiösen Gemeinschaft zu berücksichtigen waren.²³ Zum anderen dürfte die Erfahrung mit heterogenen Zeitrhythmen den Stellenwert der

¹⁹ Vgl. Konersmann 2005, S. 302. Über die Verbreitung dieses Landkalenders in pfälzischen Gebieten vgl. Medicus, 1773, S. 293.

²⁰ Peters 2003, S. 323.

²¹ Ebd., S. 325.

²² Das ist der Tenor des Aufsatzes von Jan Peters 1992, S. 188.

²³ Jan Peters hält es für möglich, daß bei eingehender Analyse der Schreibebücher „unterschiedliche Individualitätsresultate im frühneuzeitlichen Dorf“ erkennbar werden könnten; Peters 2003, S. 356f.

christlichen Zeitordnung und magischer Vorstellungen erheblich relativiert haben, auch wenn sie nicht völlig irrelevant wurden.²⁴

Die Schreibebücher stellten für zunehmend mehr Bauern ein Medium dar, um ihre heterogenen Erfahrungen individuell zu koordinieren, indem sie schreibend und rechnend ihre Handlungskompetenz den veränderten Umständen anzupassen bemüht waren. Jan Peters erkennt denn auch an diesen Büchern Konturen und Merkmale einer „unverwechselbaren Persönlichkeit“ der Bauern.²⁵ In Anbetracht der in den Schreibebüchern zum Ausdruck kommenden Individualität, Soziabilität und Literalität soll in dem Beitrag anhand der Rechenfähigkeit und Buchführung von Bauern erstens der Frage nachgegangen werden, inwiefern sie eine bäuerliche Variante des neuen anthropologischen Leitbildes des homo oeconomicus zu erkennen geben. Es soll zweitens die Frage erörtert werden, inwiefern sich Bauern als Akteure im Prozess funktionaler Ausdifferenzierung identifizieren lassen, die diesen Strukturwandel in den ländlichen Gesellschaften vorantrieben und damit auch Wege in Richtung einer agrarischen Professionalisierung einschlugen. Für die Beantwortung dieser Fragen kann der Stellenwert schulischer Bildung weitgehend vernachlässigt werden, weil die neuen pädagogischen Konzepte zumeist erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts in den Lehrplänen der Latein- und erst recht in denen der Elementarschulen aufgegriffen wurden, als der traditionsreiche Einfluss der Konfessionskirchen auf die Schulen merklich nachließ.²⁶

Diesen Fragen soll am Beispiel der Familien von Bauernkaufleuten in der Pfalz und Rheinhessen nachgegangen werden, die zahlreiche Schreibebücher, Geschäfts- und Privatbriefe, Inventare, Testamente u.a.m. hinterlassen haben.²⁷ Dieser in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts sich ausprägende großbäuerliche Typus repräsentierte zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine Minderheit von etwa 5 % unter der bäuerlichen Bevölkerung. Unter den Bedingungen einer auf den Export ihrer Produkte angewiesenen Agrarregion erschlossen sich die Bauernkaufleute zum einen eine agrargewerbliche und agrarhändlerische Nische, zum anderen nahmen sie durch ihre Betriebsinno-

²⁴ Vgl. ebd., S. 350-352; Maurer 2005, S. 38. Grundsätzlich hierzu auch Chvojka 1997.

²⁵ Peters 2003, S. 357.

²⁶ Vgl. Sparr 2005, S. 160-163; dazu auch Overhoff, 2004, S.212-223.

²⁷ Diese Quellen sind im Rahmen eines von der DFG zwischen 1998 und 2002 finanzierten Forschungsprojektes an der Universität Bielefeld unter der Leitung von Prof. Dr. Wolfgang Mager erschlossen worden. Unter diesen Quellen befinden sich mittlerweile über 100 Schreibebücher aus der Überlieferung von etwa 30 Bauernfamilien.

vation der ganzjährigen Stallhaltung in Verbindung mit einer Brennerei eine agrarwirtschaftliche Schlüsselposition ein.²⁸

Aus forschungspragmatischen Gründen wird die Darstellung auf zwei Themenbereiche beschränkt: Die Funktionalität und Flexibilität der Rechenfähigkeit von Bauernkaufleuten wird anhand ihrer monetären Beziehungen in Familie und Verwandtschaft sowie anhand ihrer Arbeits- und Kreditbeziehungen erläutert (2). Daran schließt sich ein Abschnitt über ihre heterogenen Erfahrungen mit der Zeit und über die Modi ihrer Koordinierung an, wobei sich die Frage stellt, inwiefern die Orientierung an der Uhrzeit ein hilfreicher Modus für Bauern sein konnte (3). Ob die ermittelten Befunde es erlauben, die neue soziale Gruppierung der Bauernkaufleute als agrarische Variante des homo oeconomicus und als Akteur des funktionalen Ausdifferenzierungsprozesses zu interpretieren, ist Gegenstand abschließender Betrachtungen (4).

2 Monetäre Beziehungen als Grundlage der Rechenfähigkeit von Bauernkaufleuten

Dass geldvermittelte Beziehungen selbst innerhalb von Familie und Verwandtschaft zu den frühen Erfahrungen der Bauernkaufleute gehörten, geben die Schreibebücher der beiden mennonitischen Familien Hans Stauffer²⁹ und Jakob Hiestand³⁰ zu erkennen. Beider Väter bzw. Großväter waren aus Bern geflüchtet und hatten sich in Dörfern Rheinhessens niedergelassen. Hans Stauffer siedelte sich zu Beginn der 1680er Jahre in Alsheim an, Jakob

²⁸ Für diese bäuerliche Gruppierung ist die Kombination von Agrarproduktion, Agrargewerbe und Agrarhandel kennzeichnend, wobei die Produktion von verschiedenen Sorten Brantwein und Essig sowie die Mast und Zucht von Rindern, Schweinen, Ochsen und Pferden die wesentliche Grundlage ihres Wirtschaftsverhaltens bildete. Eine erste Charakterisierung dieser Gruppierung findet sich in Konersmann 2002a. Über den agrarwirtschaftlichen Stellenwert der Brantweinproduktion für die Agrarwirtschaft dieser Region demnächst Konersmann 2008b.

²⁹ Über Hans Stauffer findet sich eine Notiz in Hege/Hein 1967, S. 236. Zur Genealogie der Familie Stauffer vgl. Stauffer 1971, S. 22-25, 104-108. Das Schreibebuch ist veröffentlicht worden von Stauffer 1932.

³⁰ Hinweise auf einen der frühesten Vertreter dieser Familie in der Pfalz, den 1683 erwähnten Erbbeständer Conrad Hiestand, finden sich bei Trieb 1911, S. 57. Informativ ist die alphabetische Sammlung von Walter Wittmer, Mennoniten – eine genealogische Aufstellung, Zweibrücken 1995. Sie befindet sich in der Bibliothek der Zweibrücker Arbeitsgemeinschaft für Familienforschung. Das Schreibebuch (1746-1943) von Jakob Hiestand und seinen Nachkommen befindet sich im Privatbesitz von Dr. Christian Lang in Ibersheim, der es mir für meine Forschungen zur Verfügung gestellt hat, wofür ich ihm zu danken habe.

Hiestand dürfte zu Beginn des 18. Jahrhunderts bereits in seiner neuen Heimat geboren worden sein, bevor er in den späten 1730er Jahren den Hof seines Vaters in Ibersheim übernahm.

In dem Schreibebuch der Familie Hans Stauffer, das die Jahre 1685 bis 1705 umfasst, sind nahezu alle notierten Beziehungen bereits als monetäre Transaktionen ausgewiesen. Das betrifft gleichermaßen die Anstellung familiärer bzw. verwandter sowie außerfamiliärer Arbeitskräfte, den Gütertransfer zwischen Kindern und Eltern anlässlich von Heiraten, die Kreditvergabe unter ortsansässigen Verwandten sowie den Geldtransfer mit auswärtigen Blutsverwandten und Glaubensbrüdern, die entweder in der Schweiz verblieben waren oder sich in Holland niedergelassen hatten. Kennzeichnend für den in ihrer neuen Heimat erreichten bescheidenen Wohlstand der Familie Stauffer in Alsheim sind ihre Zahlungen an die mennonitische Gemeinde und die Laienprediger sowie ihre Kredite an Dorfbewohner anderen Bekenntnisses.³¹ Es fehlt in ihrem Schreibebuch jeder Hinweis, dass sie Zuschüsse aus der Gemeindekasse oder Spenden ihrer Glaubensbrüder aus den Niederlanden erhalten haben, worauf die Mehrheit der bereits mehr als eine Generation in der neuen südwestdeutschen Heimat ansässigen Mennoniten noch immer angewiesen war.³²

Einen ähnlichen Eindruck von dem hohen Stellenwert monetärer Beziehungen vermittelt das Schreibebuch des mennonitischen Bauern Jakob Hiestand, der zwischen 1746 und 1804 vor allem seine Verkäufe, Käufe, Kredite und Transaktionen, die sich aus Erbschaftsregelungen ergaben, notierte.³³ Auch wenn Jakob Hiestand in der ausschließlich von Mennoniten besiedelten Gemeinde Ibersheim wohnte und sich daher wesentlich stärker als die meisten anderen mennonitischen Bauernkaufleute in einem kommunalen Wirtschaftsverbund bewegte,³⁴ unterhielt er vielfältige Kreditgeschäfte mit mennonitischen Familien, die in anderen Dörfern Rheinhessens lebten; hierbei fällt der hohe Anteil von Verwandten auf. Die Aufzeichnungen der Kreditbeziehungen sind bemerkenswert nüchtern und von Geschäftsmäßigkeit gekennzeichnet – der Schuldner hatte mit seiner Unterschrift den ausgestellten Kredit und die vereinbarten Konditionen zu bestätigen. Zuweilen kam es vor, dass Jakob Hiestand – so etwa am 22. November 1783 – im Hinblick auf die

³¹ Vgl. Stauffer 1932, S. 105-107.

³² Vgl. Müller 1895, S. 131-158. Dazu neuerdings auch Lowry 2007, S. 1-23.

³³ Dieser Teil des Schreibebuches umfaßt etwa die Hälfte des Buches, das von 1814 an von seinem Schwiegersohn Rudolph Forrer fortgesetzt wurde. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Folioseiten 1 bis 34.

³⁴ Vgl. Trieb 1911, S. 55-116.

lange Dauer eines Ausstandes in Höhe von 28 Gulden schließlich lapidar feststellte: „Dießes Geld ist verlohren gegangen“³⁵. Es gehörte nicht zu seinen Usancen, für den verliehenen Betrag Zinsen zu berechnen, wurde doch dieses Geschäftsgebaren von streng gläubigen Mennoniten abgelehnt.³⁶ In diesem Verzicht auf Zinsnahme schlug sich offenbar der entsprechende Codex der mennonitischen Gemeinde in Ibersheim nieder. Hingegen beachteten andere mennonitische Bauernkaufleute wie David Kägy in Offstein und David Möllinger junior in Pfeddersheim, wo Mennoniten eine Minderheit darstellten,³⁷ das Zinsverbot nicht. Sie berechneten für ihre Kredite sowohl an Glaubensbrüder als auch an Personen anderer Konfession Zinsen zwischen vier und fünf Prozent.³⁸

Dieser geschäftsmäßige Umgang mit Geld und die Gewährleistung monetärer Transaktionen in unterschiedlichen Kontexten setzten eine sichere Handhabung der Kulturtechnik des Rechnens voraus, um potentielle Berechnungsfehler zu vermeiden und auch den Überblick über das umlaufende Kapital zu behalten. Aus den genannten Schreibebüchern der mennonitischen Bauernfamilien Stauffer und Hiestand tritt die Rechenfähigkeit als ein früh entwickeltes Koordinations- und Steuerungsinstrument hervor, das in nahezu allen Lebensbereichen und für die Regulierung interner und externer Beziehungen in Anspruch genommen wurde. Bei der Gewöhnung an diese Kulturtechnik spielten mehrere Faktoren eine Rolle. Von herausragender Bedeutung war, dass sich verwandte mennonitische Familien häufig unterstützten, sei es, dass sie wechselseitig als Kreditgeber, Käufer von Agrarprodukten und Informanten über Preis- und Marktentwicklungen auftraten, sei es, dass sie gegenüber ärmeren Angehörigen die Funktion eines Arbeitgebers übernahmen. Derartige verwandtschaftliche Netzwerke bildeten im gesamten Untersuchungszeitraum eine wesentliche Grundlage der Existenz sowohl der mennonitischen Familien als auch für den Zusammenhalt der Glaubensgemeinschaft, welche sich in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts eher durch Zuwanderung, im Verlauf des 18. Jahrhunderts dann zunehmend mehr durch endogenes Wachstum vergrößerte.³⁹ Die Kulturtechnik des Rechnens dürfte somit ein bis zwei Generation nach der Niederlassung von Mennoniten in der neuen Heimat zu einem wesentlichen Bestandteil der Sozialisation und Ausbildung zumindest der Söhne mennonitischer Bauernkaufleute gehört ha-

³⁵ Hiestand, SchreibeBuch (1746-1943), fol. 20.

³⁶ Vgl. Corell 1925, S. 136f.; Schowalter 1938.

³⁷ Vgl. Konersmann 2004a, S. 219-229.

³⁸ Vgl. Konersmann 2008a, S. 11f.

³⁹ Vgl. Konersmann 2001, S. 361f.

ben.⁴⁰ In ihrer Jugend wurden die Söhne mit der Geschäftspraxis ihrer Väter und später dann mit den Usancen ihrer Schwiegerväter in spe vertraut gemacht.⁴¹ Zu den Erfordernissen des Agrarhandels über territoriale Grenzen hinweg gehörte ganz wesentlich die Kenntnis unterschiedlicher Maße und Währungen sowie deren sichere Umrechnung, wofür etwa der Dreisatz in Anspruch genommen werden musste.⁴² Für die Anleitung zu derartigen Kenntnissen und Fertigkeiten waren weder die damaligen Elementarschulen der Pfalz und Rheinhessens geeignet noch die wenigen Lehrer der mennonitischen Glaubensgemeinschaft ausgebildet, die lediglich Taufunterricht anboten.⁴³

Einen die Rechenfähigkeit herausfordernden Faktor bildeten außerdem die Beziehungen der mennonitischen Familien zu den fürstlichen Obrigkeiten. Denn die ihnen seit 1664 von den Landesherren gewährte religiöse Toleranz stand bis zum Ende des Ancien Regime unter dem Vorbehalt, dass die Mennoniten regelmäßig ihre Pacht und Steuern entrichteten, zur Bereitstellung von Kapital für die Fürsten bereit waren und für die Versorgung ihrer Armen selbst aufkamen.⁴⁴ Die Einhaltung dieser zumeist informellen, ökonomisch aber folgenreichen Bedingungen machte einen hohen Organisationsgrad der mennonitischen Glaubensgemeinschaft und damit den Einsatz von Diakonen erforderlich. Diese Amtsträger waren nicht nur für die Armenversorgung und die Gemeindefinanzen, sondern gelegentlich auch für die ordnungsgemäße Abwicklung von Erbschaften zuständig, womit sie quasi die Funktion eines Notariats wahrnahmen.⁴⁵ Insbesondere im Kontakt mit den Landesherren, mit

⁴⁰ An der Wende vom 18. auf das 19. Jahrhundert führten nachweislich auch Frauen Schreibebücher, insbesondere in der Verwaltung der Milchwirtschaft (mennonitische Familien David Kägy im rheinhessischen Offstein, lutherische Familie Adam Höh im westpfälzischen Gerhardsbrunn) und von agrarischen Nebengewerben (mennonitische Familie Würtz im westpfälzischen Hochspeyer), vgl. Konersmann 2008a und 2008c.

⁴¹ Vgl. Konersmann 2008c.

⁴² Vgl. Konersmann 2008a, S. 11. Zwar soll der Dreisatz auf dem Land bis weit in das 19. Jahrhundert alles andere als selbstverständlich gewesen sein, vgl. Roggero 2005, S. 193f., aber Helmut Ottenjann vermittelt von den Kirchspielen im Raum Osnabrück bereits für das Ende des 18. Jahrhunderts ein anderes Bild, vgl. Ottenjann 2006, S. 165f.; ähnlich auch Becker 1994, S. 104-124.

⁴³ Vgl. Konersmann 2008a, S. 5f.

⁴⁴ So heißt es in einer am 30.3.1744 abgefaßten Supplik der mennonitischen Gemeinde in Mannheim, daß sie „mittelst unserem Fleiß im Feldbau und sonstiger arbeitsamen Lebensarth unsere viele(n) Armen, damit sie niemanden beschwehrlich werden, selbst versorgen und deren onera mittragen helfen“. Die Supplik befindet sich in: Generallandesarchiv Karlsruhe (= GLA) Best. 77 Nr. 4213, fol. 23-24.

⁴⁵ Vgl. Konersmann 2005, S. 305.

adligen Grundherren und mit Vertretern der Amtskirchen verkörperten gerade die Diakone neben den Ältesten Pflichtbewusstsein, Gewissenhaftigkeit und Ehrlichkeit.

Darüber hinaus spielten Diakone gewissermaßen als familienexterne Sozialisationsinstanz – wie beispielsweise der 1767 geborene Diakon und Bauernkaufmann David Kägy aus dem rheinhessischen Dorf Offstein – bei der Betreuung junger und noch unerfahrener Mennoniten beiderlei Geschlechts eine wesentliche Rolle, wenn es darum ging, diese an den geschickten und vorausschauenden Umgang mit Geld zu gewöhnen.⁴⁶ Insbesondere die Diakone und die Bauernkauflaute sahen sich je länger je mehr mit vielseitigen familiären und religiös-ethischen Aufgaben der Gemeinde konfrontiert, deren Bewältigung ihnen erhöhte Koordinationsleistungen abverlangte; hierbei kam ihnen ihre selbstverständliche Rechenfähigkeit zu gute. Insofern ist der bereits von den Zeitgenossen Ende des 18. Jahrhunderts ihnen zugeschriebene „rechenhafte Charakter [...] des buchführenden mennonitischen Landwirts“⁴⁷ nicht allein als das Ergebnis einer auf den Handel ausgerichteten Landwirtschaft anzusehen, sondern er beruht auch auf einer Kompetenz, die nicht zuletzt im Rahmen der Gemeindeaufgaben erworben worden sein dürfte.

Der aus den Schreibebüchern zweier mennonitischer Bauernfamilien in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts hervortretende hohe Stellenwert monetärer Beziehungen, sei es in familiären und verwandtschaftlichen Beziehungen, sei es in ihrem Verhältnis zu den Arbeitskräften, kann gleichermaßen an Selbstzeugnissen wohlhabender Bauernfamilien reformierten Bekenntnisses beobachtet werden. Es handelt sich um die Familie des Johann Jakob Seitz in dem Dorf Seckenheim bei Mannheim⁴⁸ und um die Familie des Johann Jakob Biebinger im kleinstädtischen Ort Mutterstadt.⁴⁹ In diesen, in der Rheinebene gelegenen beiden Orten hatte der parzellen- und kleinbäuerliche Anbau von gewerblichen Nutzpflanzen wie Tabak (Seckenheim) und Flachs (Mutter-

⁴⁶ Die Informationen stammen aus dem Kopierbuch (1811-1837), fol. 14, 19f. von David Kägy. Es befindet sich in der Privatüberlieferung der Familie Kägy auf dem Bolanderhof, der ich für die Möglichkeit der Nutzung ihrer Überlieferung zu Dank verpflichtet bin. Hierzu Konersmann 2004b, S. 428f.

⁴⁷ Zitiert nach Corell 1925, S. 143.

⁴⁸ Das Lagerbuch (1695-1795) von Johann Jakob und seinem Sohn Johann Georg Seitz befindet sich im Privatbesitz von Hansjörg Probst in Seckenheim, der es mir zur Auswertung überlassen hat, wofür ich ihm danke.

⁴⁹ Die beiden Hausbücher (1736-1808) von Johann Jakob und Johann Conrad Biebinger sind von Gerhard Fouquet und Marliese Renner 1990 transkribiert worden. Die Transkription befindet sich in der Gemeindeverwaltung von Mutterstadt. Eine Würdigung dieser Bücher bietet Fouquet 1998, S. 11-21.

stadt) im Verlauf des 18. Jahrhunderts erheblich an Bedeutung gewonnen. Das daraufhin bei Klein- und Parzellenbauern entstehende Interesse an dem Absatz ihrer Gewerbepflanzen, zugleich die sich erhöhende Nachfrage nach Brotgetreide und Fleisch bescherte Mittel- und Großbauern wie den Seitz und den Biebinger steigende Einnahmen⁵⁰ und veranlasste sie zur Anstellung außerfamiliärer Arbeitskräfte. So beschäftigte Biebinger seit den späten 1730er Jahren mehrere Knechte und Mägde, für die er eigene Lohnkonten einrichtete, in die er die sukzessiven Teilzahlungen des vereinbarten Lohns und die Ausgabe der außerdem zugesicherten Kleidungsstücke notierte. Allerdings handelt es sich hierbei noch nicht um bilanzierte Arbeitskonten. Die gegenseitigen Leistungen des Arbeitnehmers und des Arbeitgebers wurden noch nicht einander gegenüber gestellt und verrechnet, wie das von den 1790er Jahren an bei den Bauernkaufleuten üblich wurde.⁵¹ Außerdem sahen sich weder der Vater noch der Sohn Biebinger dazu veranlasst, ihre Ausgaben und Einnahmen miteinander zu verrechnen. Vielmehr beschränkten sich die rechnerischen Aufzeichnungen auf einige kostenintensive Aspekte des Betriebes und der Familie.⁵²

Abgesehen davon spielten in den genannten Schreibebüchern Notizen über den monetär vermittelten Gütertransfer zwischen der Familie und innerhalb der Verwandtschaft eine wesentliche Rolle, wobei Erbteilung und Besitzübertragung zwischen den Generationen die wesentlichen Anlässe bildeten. Diese familienökonomischen Handlungen bilden den Schwerpunkt der auf Zahlen gestützten Notizen der Bauernfamilie Seitz aus Seckenheim, sie finden sich teilweise auch in den Schreibebüchern der Bauernfamilie Biebinger. In beiden Fällen stehen die Notizen im Zusammenhang mit genealogischen und familienchronikalischen Aufzeichnungen. Das zeigt ein erhöhtes Verlangen nach Sammlung und Erfassung wesentlicher Informationen über die Familie, die einer sich selbst vergewissernden Erinnerungskultur Vor-schub leisteten. Mitunter vermitteln die Schreibebücher der beiden reformier-

⁵⁰ So kaufte Johann Jakob Biebinger bereits in den 1730er Jahren beispielsweise größere Mengen Leinsamensaat von lokalen Parzellen- und Kleinbauern und verkaufte sie als lukrativen Handelsartikel ins Ausland. Ich verweise auf die von Fouquet vorgenommene Transkription; Biebinger, *Die Hausbücher*, S. 49-51, 53.

⁵¹ Vgl. Konersmann 2004c, S. 34-39.

⁵² Insgesamt bescheinigt Fouquet dieser Bauernfamilie aber eine „bemerkenswerte [...] Rechenfähigkeit“ (Fouquet 1998, S. 11).

ten Bauernfamilien Biebinger und Seitz den Eindruck eines erhöhten Sozialprestiges.⁵³

Von einem solchen Sozialprestige sind seit den 1790er Jahren auch manche Schreibebücher einiger mennonitischen Bauernkaufleute geprägt, da in ihnen nunmehr außer einer knapp gefassten Familien- und Hofchronik⁵⁴ auch Abschriften von Privat- und Geschäftsbriefen zu finden sind, in denen sie sich der Freundschaft auch zu Personen anderen Bekenntnisses vergewissern. Letztlich blieben indessen betriebsspezifische und sonstige ökonomische Aufzeichnungen in den Büchern der mennonitischen Bauernkaufleute vorherrschend. Das dürfte nicht zuletzt darauf zurück zu führen sein, dass gerade sie sich relativ früh im Agrarhandel und im Agrargewerbe engagierten. Offenbar sahen sich diese Bauernkaufleute zu einem flexiblen und anspruchsvollen Umgang mit der Kulturtechnik des Rechnens gezwungen. In Anbetracht ihrer komplexen Betriebsführung entwickelten sie vergleichsweise früh ein Buchführungssystem, in dem nunmehr zwischen Haupt- und Nebenbüchern unterschieden wurde. So wurden beispielsweise Bücher für Verkäufe und Handelsbeziehungen, Geldgeschäfte, Viehhaltung und Milchwirtschaft, Brennerei, Feldarbeiten und außerfamiliäre Arbeitskräfte angelegt.

Im Bereich der Geldgeschäfte erhöhte sich bei allen Bauernkaufleuten unabhängig von ihrer Konfession die Bedeutung des familiären und verwandtschaftlichen Netzwerkes, zumal der Bedarf an größeren Kapitalien für mannigfaltige Investitionen zunahm. So gewährte dem 30 Jahre alten mennonitischen Bauernkaufmann David Kägy aus Offstein am 12. Dezember 1797 der Vetter Christian Möllinger in Monsheim den stattlichen Kredit von 1.800 Gulden, der mit 4 % verzinst war.⁵⁵ Zwar ‚schenkte‘ ihm der Vetter anfänglich für zwei Jahre die Zinsen, ansonsten musste Kägy aber den vollen Betrag nebst sonstigen Zinsen begleichen. Er benötigte dafür knapp 13 Jahre; am 3. Juli 1810 zahlte er die restlichen Zinsen für ein halbes Jahr in Höhe von 12

⁵³ Dieses Motiv für die Nutzung von Schreibebüchern durch Bauern kann als eines ihrer Merkmale angesehen werden (vgl. Peters 2003, S. 318f.).

⁵⁴ Das gilt beispielsweise für eines der drei überlieferten Schreibebücher der mennonitischen Bauernfamilie von Jakob Würtz, der den Münchhof bei Hochspeyer in der Nähe von Kaiserslautern bewirtschaftete. In seinem Hausbuch (1797-1833), fol. 155-158, findet sich eine entsprechende Chronik. Eine entsprechende Darstellung ist auch in dem Hausbuch (1794-1811), fol. 150-152, von Johannes Jakob Kägy niedergeschrieben; es handelt sich um eines von sechs erhaltenen Schreibebüchern der Familie Kägy. Beide Bücher befinden sich im Archiv der Mennonitischen Forschungsstelle auf dem Weierhof/Pfalz.

⁵⁵ Vgl. Handbuch (1789-1820), fol. 60, von David Kägy, in: Archiv der Mennonitischen Forschungsstelle Weierhof/Pfalz.

Gulden und 30 Kreuzer.⁵⁶ An diesem Tag schloss er in seinem Hausbuch das Konto von Christian Möllinger und fügte hinzu: „Wäre alßo alles bezahlt. Dank ich m(einem) l(ieben) Bruder Möllinger vor seine gute Behandlung, wenn ich oder meine Kinder Ihm dienen können, so wäre es unrecht, wenn es nicht geschehe.“⁵⁷ Vergleichbare Geldgeschäfte anlässlich der vorgezogenen Auszahlung einer Erbschaft und bei Kreditbedarf finden sich in der Überlieferung nahezu jeder der bisher als Bauernkaufleute charakterisierten Familien, so etwa in den Schreibebüchern der beiden lutherischen Bauernkaufleute Adam Müller⁵⁸ und Michael Höh⁵⁹ in dem westpfälzischen Dorf Gerhardsbrunn oder auch bei der mehrere Einzelgehöfte in der Westpfalz bewirtschaftenden mennonitischen Familie Stalter, die zu den streng gläubigen Amischen gehörte.⁶⁰ Aufschlussreich sind insbesondere die Schreibebücher der Brüder Joseph Stalter⁶¹ und Christian Stalter und ihrer Söhne,⁶² die über die 1870er Jahre hinaus den Hof Monbijou⁶³ und den Wahlerhof⁶⁴ nahe der vormaligen Residenzstadt Zweibrücken fortlaufend bewirtschafteten. Die enge finanzielle und betriebliche Kooperation zwischen verwandten Bauernkaufleuten kommt in dem folgenden Eintrag Christian Stalters vom Wahlerhof aus dem Jahre 1817 zum Ausdruck: „Habe ich und mein Bruder Johannes Stalter⁶⁵ mit ein ander Branntwein verkauft, den Gewinn mit ein ander zu teilen und den Verlust mit ein ander zu leiden.“⁶⁶

⁵⁶ Vgl. ebd., fol. 109.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Vgl. Adam Müller, Rechnungen (1845-1861), in: Theodor-Zink-Museum Kaiserslautern, Nachlaß Adam Müller, Best. I Nr. 5, fol. 49-72, 80-82.

⁵⁹ Vgl. Michael Höh, Tagebücher (1847-1852, 1874-1895), passim. Sie befinden sich im Privatbesitz von Dr. Fritz Kieffer in Mainz, der sie mir dankenswerter zur Verfügung gestellt hat.

⁶⁰ Vgl. Guth 1994, S. 58, 189-192.

⁶¹ Vgl. Joseph Stalter, Hausbuch (1835-1843), fol. 34-38, 40, 45, 60-67. Das Schreibebuch befindet sich bei Remy Stalter auf dem Wahlerhof, der meine Forschungen von Beginn an durch zeitweilige Überlassung seiner reichhaltigen Quellen unterstützt hat.

⁶² Vgl. Christian Stalter, Hausbuch (1805-1823), fol. 19f., 21f., 38, 41, 46, 60, 92, 109f. und Hausbuch (1824-1866), fol. 42f., 72-83. Die beiden Bücher befinden sich ebenfalls im Besitz von Remy Stalter auf dem Wahlerhof.

⁶³ Ich verweise auf das Hausbuch (1855, 1869-1871) von Daniel Stalter, der in diesen Jahren Monbijou bewirtschaftete. Das Buch befindet sich bei Remy Stalter auf dem Wahlerhof.

⁶⁴ Ich verweise auf das Bilanzbuch (1857-1884) von Jakob Stalter, der in diesem Zeitraum den Wahlerhof bewirtschaftete; auch dieses Schreibebuch befindet sich bei Remy Stalter auf dem Wahlerhof.

⁶⁵ Johannes Stalter hatte den väterlichen Hof Bickenaschbach übernommen, der sich ebenfalls in der Nähe der Residenzstadt Zweibrücken befand.

⁶⁶ Stalter, Hausbuch (1805-1823), fol. 100.

Neben dem erhöhten Bedarf an Kapital waren die Bauernkaufleute seit den 1790er Jahren – hierin vergleichbar Mittel- und Großbauern andernorts⁶⁷ – auf den zunehmenden Einsatz außerfamiliärer Arbeitskräfte angewiesen, wollten sie ihre sich vervielfältigenden und intensivierenden Aufgaben in der Agrarproduktion, im Agrargewerbe und im Agrarhandel bewältigen. Dabei kam ihnen ein wachsendes Angebot an billigen Arbeitskräften entgegen, da in diesem klassischen Realteilungsgebiet das ständige Wachstum vor allem der ländlichen Bevölkerung zur Verknappung der Bodenressourcen geführt hatte. Seit den 1770er Jahren waren zahlreiche Nachkommen von Parzellen- und Kleinbauern auf ein zusätzliches Lohneinkommen angewiesen.⁶⁸ Deren vermehrter Einsatz als Gesinde und als Tagelöhner verschaffte den Familien der Bauernkaufleute für die Erziehung und Ausbildung ihres Nachwuchses einen größeren Handlungsspielraum. Sie konnten nunmehr auf die Arbeitskraft zumindest einiger ihrer Kinder verzichten und diesen eine individuellere Erziehung und Ausbildung ermöglichen, indem sie etwa für deren Unterricht Privatlehrer anstellten. Diese neue Sozialisationspraxis an der Wende zum 19. Jahrhundert ist beispielsweise für die mennonitischen Bauernkaufleute David Kägy im rheinhessischen Offstein⁶⁹ und Christian Stalter vom Bickenaschbacherhof in der Westpfalz nachweisbar.⁷⁰ Im letzteren Fall sollte der Lehrer die Söhne in die Grundrechenarten einführen und deren sichere Handhabung einüben. Vereinzelt gingen Bauernfamilien wie der Amische Nikolaus Hauter bereits Ende des 18. Jahrhunderts dazu über, ihre Söhne auf das Gymnasium in Zweibrücken zu schicken.⁷¹ Zu Beginn des 19. Jahrhunderts häufte sich dann auch das Studium an nahe gelegenen Universitäten wie denjenigen in Darmstadt und Gießen.⁷²

Da der Einsatz außerfamiliärer Arbeitskräfte die Lohnausgaben deutlich in die Höhe trieb, sahen sich die Bauernkaufleute sowohl für das Gesinde als auch für die Tagelöhner zur genauen Erfassung der individuellen Arbeitsleistungen in speziellen Arbeitskonten veranlasst. Das nahm in den Schreibeüb-

⁶⁷ Vgl. Kopsidis 2006, S. 307-324.

⁶⁸ Vgl. Konersmann 2008d und 2008e.

⁶⁹ David Kägy beauftragte zusammen mit vier wohlhabenden reformierten Bauernfamilien 1799 einen Französischlehrer, der 13 Kinder dieser fünf Familien unterrichtete. Vgl. Johannes Jakob Kägy, Kopierbuch (1794-1811), fol. 67f., es befindet sich im Archiv der Mennonitischen Forschungsstelle auf dem Weierhof/Pfalz befindet.

⁷⁰ Der von Christian Stalter und einer reformierten Familie 1797 engagierte Lehrer unterrichtete fünf Kinder. Vgl. Rechnungs-Büchlein (1797-1802), es befindet sich im Privatbesitz von Remy Stalter auf dem Wahlerhof.

⁷¹ Vgl. Konersmann 2002b, S. 276.

⁷² Vgl. Konersmann 2008a, S. 8.

chern eine wachsende Bedeutung ein, wenn nicht sogar eigene Arbeitsjournale angelegt wurden. Dazu entschlossen sich in Rheinhessen etwa die mennonitischen Bauernkaufleute David Möllinger junior in Pfeddersheim⁷³ und David Kägy in Offstein⁷⁴ und in der Westpfalz der amische Bauernkaufmann Joseph Stalter auf dem Hof Monbijou.⁷⁵ Für nahezu jede beschäftigte Person⁷⁶ legten die Bauernkaufleute ein Arbeitskonto an, in dem zum einen der vereinbarte Lohn und das Deputat an Kleidung festgelegt, zum anderen der Arbeitsschwerpunkt umschrieben wurde. Darüber hinaus wurden die gegenseitigen Leistungen – zuweilen sogar mit Angabe des Datums und ihres Geldwertes – akribisch festgehalten und Zwischenbilanzen vorgenommen. Durch die genaue Auflistung der verrichteten Aufgaben war der bäuerliche Arbeitgeber in der Lage, die Arbeitsleistung jedes einzelnen Beschäftigten täglich nach zu vollziehen, die er zudem – wie beispielsweise David Kägy – mit seinen Eintragungen im Feldbuch und Mühlenregister verglich. Dank dieser ausgefeilten Erfassung der Arbeitsleistung waren die Bauernkaufleute im Prinzip in der Lage, die Arbeitsproduktivität ihrer Arbeitskräfte abzuschätzen und miteinander zu vergleichen.⁷⁷ Das hatte zur Folge, dass sich nunmehr auch bei der betrieblichen Arbeitsorganisation die Anforderung an die Rechenfähigkeit der Bauernkaufleute erhöhte. Diese Kompetenz konnte als ein flexibles Instrumentarium für die Ermittlung sowohl der Arbeitskosten als auch der erbrachten Leistungen in den verschiedenen Bereichen ihres Betriebes genutzt werden.⁷⁸ Durch diese rechenhafte Vorgehensweise verschafften sich die bäuerlichen Arbeitgeber eine versachlichte Grundlage zur Beurteilung des Einsatzes der Arbeitskräfte und ihres Anteils am erzielten Ertrag.

⁷³ Die jährlich geführten 18 Arbeitsjournale David Möllinger juniors umfassen den Zeitraum von 1801 bis 1819; sie befinden sich in der Stadtbibliothek Mainz (= StdBi Mz) Best. Ms Nr. 122.

⁷⁴ Vgl. David Kägy, Arbeitsbuch (1836-1844). Das Schreibe- und Rechnungsbuch befindet sich im Privatbesitz der Familie Kägy auf dem Bolanderhof.

⁷⁵ Vgl. Joseph Stalter, Hausbuch (1836-1843). Das Schreibe- und Rechnungsbuch befindet sich im Privatbesitz von Remy Stalter auf dem Wahlerhof.

⁷⁶ Auf dem Hof Monbijou arbeiteten durchschnittlich 3 bis 4 Mägde, 15 Knechte und 2 Branntweinbrenner. Bei David Möllinger junior waren 5 bis 6 Knechte, 3 bis 4 Mägde und bis zu 30 Tagelöhner im Dienst, und David Kägy beschäftigte 3 Knechte, eine Magd und bis zu 20 Tagelöhner. Vgl. Konersmann 2008d, S. 12, 14.

⁷⁷ Dazu demnächst eingehender Konersmann 2009.

⁷⁸ Am Ende eines Wirtschaftsjahres vollzog David Möllinger junior aus Pfeddersheim zwischen 1801 und 1819 eine Gesamtrechnung der Ausgaben, die ihm durch den Einsatz von Tagelöhnern und Gesindekräften, aber auch durch den Einsatz von Ochsen- und Pferdegespannen entstanden waren.

Die bemerkenswert weit entwickelte Rechenfähigkeit der Bauernkaufleute lässt sich schließlich auch an ihrer Vorgehensweise zur Sicherung und Vermehrung ihres Kapitals beobachten. Während sie im Verlauf des 18. Jahrhunderts immer häufiger als Kreditgeber für unterschiedliche Standespersonen auf dem Land in Erscheinung traten,⁷⁹ um ihr sich vergrößerndes Kapital anzulegen und zu verzinsen, beschritten einige von ihnen seit den 1860er Jahren neue Wege. So deponierte der amische Bauernkaufmann Daniel Stalter von Monbijou mehrfach größere Beträge bei dem genossenschaftlichen „Vorschußverein“ in Zweibrücken,⁸⁰ der die Depositen u. a. in Staatspapieren anlegte,⁸¹ während der lutherische Bauernkaufmann Adam Müller aus Gerhardsbrunn in verschiedene, auch ausländische Bahn- und Bankaktien investierte.⁸² Die Ausnutzung dieser modernen Formen der Kapitalanlage lässt einmal mehr erkennen, dass die Bauernkaufleute an dem Prozess der Ausdifferenzierung des Sozialsystems der Wirtschaft beteiligt waren, wobei sie dessen zentrales Kommunikationsmedium, das Geld, in verschiedenartigen Formen und jeweils zeitgemäß zu nutzen in der Lage waren.⁸³

3 Zeiterfahrungen der Bauernkaufleute und ihr Gebrauch der Uhrzeit

Schon die ersten überlieferten Schreibebücher vermitteln den Eindruck, dass die Bauernkaufleute bereits an unterschiedliche Zeithorizonte gewöhnt waren und über Erfahrungen mit unterschiedlichen Zeitrhythmen verfügten. Zudem ergab sich für die unmittelbaren Nachkommen der aus der Schweiz geflüchteten mennonitischen Bauernfamilien die Herausforderung, ihr entschieden eschatologisches Zeitverständnis als christliche Märtyrer mit den säkularen Herausforderungen als Pächter von Höfen in ihrer neuen Heimat zu vermitteln und zu koordinieren. Einerseits war brach liegendes Land möglichst wirksam und ertragreich zu bewirtschaften, wollten sie weiterhin toleriert werden. Andererseits hatten sie ihrer Heilserwartung und ihren Aufgaben als Kinder Gottes Rechnung zu tragen, deren sie sich im Taufunterricht, im ge-

⁷⁹ Vgl. Konersmann 2004c, S. 39-41.

⁸⁰ Der Vorschuß-Verein gilt als der Vorläufer der Volksbank, vgl. Reichling 2002, S. 93f.

⁸¹ Vgl. Stalter, Hausbuch (1855, 1869-1871), fol. 12, fol. 22.

⁸² Vgl. Müller, Rechnungen (1845-1868), fol. 88-92.

⁸³ Vgl. Luhmann ²1971, S. 213-217. Aus systemtheoretischer Perspektive gilt es festzuhalten: „Das Kommunikationsmedium Geld [...] ist entscheidend für die Möglichkeit der Ausdifferenzierung eines autonomen Wirtschaftssystems; die Definition der Operationen selbst setzt die Monetarisierung der Wirtschaft voraus“ (Esposito 1997, S. 209).

meinsamen Gesang von Liedern aus dem „Ausbund“ (1583) und durch die Lektüre etwa des weit verbreiteten Märtyrerspiegels (1659) vergewisserten.⁸⁴

Dieser Sachlage ist es möglicherweise geschuldet, dass die Familie von Hans Stauffer aus Alsheim zwischen 1685 und 1705 in der Regel ihre Geldgeschäfte, ihre Vereinbarungen mit Arbeitskräften und ihre Abgaben an die Obrigkeiten monetär genau registrierte und präzise datierte. Zwar finden sich neben ihren präzise datierten Angaben (Tag, Monat, Jahr) über solche Angelegenheiten auch einige wenige zeitlich völlig unbestimmte Notizen. Insgesamt aber überwiegt der Eindruck einer genauen zeitlichen und monetären Erfassung möglichst aller Transaktionen. Da diese mennonitische Bauernfamilie aus religiösen Beweggründen 1705 nach Nordamerika auswanderte, liegt die Vermutung nahe, dass sie ihre bäuerliche Existenz in dem rheinhesischen Dorf von vornherein als ein sorgfältig organisiertes und gegenüber Einwänden von Außen abgesichertes Provisorium betrachtete. Möglicherweise wollte sich die Familie Stauffer eine solide und günstige Ausgangsposition verschaffen, um in die Neue Welt auszuwandern, sich dort langfristig ansiedeln und ihren Glauben uneingeschränkt praktizieren zu können. Der bemerkenswert präzise Umgang mit der säkularen Zeit stand offenbar ganz im Dienst des religiösen Selbstverständnisses und der eschatologischen Deutung der Zeit.

Anders als die mennonitische Familie Stauffer notierte der mennonitische Bauer Jakob Hiestand aus Ibersheim bis in die späten 1760er Jahre lediglich das Jahr seiner Geldgeschäfte und Verkäufe. Von dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts an machte er dann aber in der Regel präzise kalendarische Angaben, ohne dass für diesen Übergang zu zeitlicher Präzision die Gründe in seinem Schreibebuch erkennbar wären. Der auffallend verzögerte Gebrauch des Kalenders bei seinen Transaktionen könnte mit der starken Einbindung dieser Bauernfamilie in den Wirtschaftsverbund der mennonitischen Siedlung Ibersheim zusammenhängen. Unter diesen überschaubaren Bedingungen bestand offenbar für Jakob Hiestand bis 1804 keine Notwendigkeit für die Verwendung der genauen Uhrzeit, mag sich auch Ibersheim nicht dem allgemeinen Trend verschlossen haben, wonach um 1800 der Besitz einer Uhr zur „Reputation des Dorfes“ gehörte.⁸⁵ Die Angabe von Uhrzeiten lässt sich hingegen schon bei den reformierten Bauernfamilien von Johann Jakob Seitz aus Seckenheim und von Johann Jakob Biebinger aus Mutterstadt in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts nachweisen, das lässt auf den privaten

⁸⁴ Vgl. Hunzinger 1830, passim; Hostetler 1970; Konersmann 2004b, S. 424-429.

⁸⁵ Vgl. Peters 1992, 186f.; Chvojka 1997, S. 309f.

Besitz einer Uhr schließen. Beide Familien gaben gelegentlich bei der Geburt oder des Todes eines Familienmitgliedes die Uhrzeit an,⁸⁶ wobei sie manchmal noch den Namen des Tagesheiligen erwähnten. Außerdem waren diese Familien bereits in der Lage, das genaue Alter der Verstorbenen anzugeben.

Auf die Verwendung der Uhrzeit legte die Familie Biebinger auch im Fall außergewöhnlicher Ereignisse Wert, so beispielsweise am 2. April 1778, als es „zwischen drey und vier Uhrs [...] geertbebt“ hatte,⁸⁷ oder als sich am Sonntag, den 5. Mai 1782, ein Mann „zwischen 11 und 12 Uhr [...] in seiner Stub ... selbstn aufgehenckt“.⁸⁸ Generell häufte sich im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts in dem Schreibungsbuch der Familie Biebinger die Verwendung der Uhrzeit im Zusammenhang mit außergewöhnlichen Wetterverhältnissen sowie mit politischen und militärischen Ereignissen.⁸⁹ Bei deren Deutung spielte auch für diese reformierte Bauernfamilie die christliche Eschatologie noch eine gewisse Rolle. So notierte Johann Conrad Biebinger angesichts des Vorrückens der französischen Revolutionsarmee am 31. Januar 1794: „Seindt sie morgens um 3 Uhr mit der gantzen Arme hir durch. Da haben wir durch Gottes Verhängnus wegen unsern Sünden einen entsetzlichen Jammertag gehabt, welcher die Barbarey übertrifft in der Tiraney.“⁹⁰

Hingegen hatte in den wirtschaftlichen Belangen der Bauernfamilie Biebinger die Uhrzeit noch keine Bedeutung, dafür finden sich aber genaue kalendarische Zeitangaben über ihre Geldgeschäfte. Für die Berechnung der Zinsen war die genaue Kenntnis des Datums erforderlich, an dem der Kredit aufgenommen wurde, und so ließ sich die Laufzeit überprüfen, das gilt gleichermaßen für die Inanspruchnahme von Obligationen durch Johann Jakob Biebinger von den 1770er Jahren an.⁹¹ In ihrem Verhältnis zu den Arbeitskräften beschränkten sich Vater und Sohn Biebinger ebenfalls auf die Verwendung des Kalenders, der für die Bestimmung der Laufzeit des Arbeitsverhältnisses ausreichte. Zudem notierten sie bei der sukzessiven Auszahlung des Lohnes gelegentlich das jeweilige Datum. Da aber weder die Familie Biebinger noch die Familie Seitz bilanzierte Arbeitskonten führten und sie somit eine genaue Erfassung der Arbeitsleistung unterließen, dürften sich Angaben über die Uhrzeit erübrigt haben, um die aufgewendete Arbeitszeit abschätzen, wenn nicht sogar berechnen zu können.

⁸⁶ Vgl. Seitz, Lagerbuch (1695-1795), S. 4, 8; Biebinger, Hausbücher (1736-1808), S. 6-9.

⁸⁷ Biebinger, Hausbücher (1736-1808), S. 4.

⁸⁸ Ebd., S. 5.

⁸⁹ Vgl. ebd., S. 15-18.

⁹⁰ Ebd., S. 17.

⁹¹ Vgl. ebd., S. 4.

Seit den 1790er Jahren nahmen bei mehreren Bauernkaufleuten die Gelegenheiten und das Erfordernis zu, das Tagesgeschehen genauer zu untergliedern und hierbei immer häufiger die Uhrzeit in Anspruch zu nehmen. Diese Entwicklung lässt sich insbesondere in dem verwandtschaftlichen Netzwerk der mennonitischen Familie Möllinger beobachten, zumal einige ihrer Mitglieder bereits seit 1727 als fürstlich privilegierte Uhrmacher tätig waren.⁹² Zu diesem verwandtschaftlichen Kreis mennonitischer Familien gehörten u. a. die Bauernkaufleute Jakob Würtz vom Münchhof bei Hochspeyer in der Westpfalz und David Kägy aus Offstein in Rheinhessen. Beide Familien besaßen Standuhren aus den Werkstätten der Familie Möllinger. Bei den für die Bauern überaus wichtigen Aufzeichnungen über das Wetter benutzte der Bauernkaufmann David Möllinger junior spätestens seit 1801 nicht nur eine Uhr, sondern auch ein Thermometer und ein Barometer, um die jeweiligen Wetterverhältnisse in sein täglich geführtes Arbeitsjournal einzutragen.⁹³ Derartig genaue Wetteraufzeichnungen mit Hilfe besagter Messgeräte nahm seit den 1840er Jahren auch der lutherische Bauernkaufmann Adam Müller im westpfälzischen Dorf Gerhardsbrunn vor.⁹⁴ Dagegen behalf sich der seine Bücher akribisch führende mennonitische Bauernkaufmann David Kägy aus Offstein noch in den 1830er Jahren mit präzisen Umschreibungen der Wetterverhältnisse.⁹⁵

Bei der Erfassung des Einsatzes ihrer Arbeitskräfte unterschieden die angeführten Bauernkaufleute an der Jahrhundertwende zwischen ihrer Tätigkeit am Vor- und am Nachmittag eines jeden Tages, wobei sie die meisten Arbeitskräfte einzeln namentlich aufführten. Notiert wurden jeweils ihr Einsatz auf den Feldern, in der Getreidemühle, in der Vieh- und Milchwirtschaft sowie in der Brennerei und Essigsiederei. Dass manche Arbeitskräfte, insbesondere die vergleichsweise gut bezahlten Pferdeknechte und Branntweinbrenner, sogar selbst über eine eigene Uhr verfügten, geht aus den Arbeits-

⁹² Jakob Möllinger war Uhrmacher im Dienst des Kurfürsten von der Pfalz. Hingegen waren sein Sohn Johannes für den Grafen von Wartenberg und sein Bruder Joseph für den Herzog von Pfalz-Zweibrücken tätig. Das ergibt sich aus den genealogischen Recherchen von Klaus und Elisabeth Thyes aus Worms, die mir ihre Unterlagen freundlicherweise zur Verfügung gestellt haben.

⁹³ Diese Arbeitsjournale befinden sich in SdtBi Mz, Best. Ms Nr. 122.

⁹⁴ Vgl. Adam Müller, Landwirthschaftliche Epochen (1841-1845), in: Theodor Zink-Museum Kaiserslautern, Nachlaß Müller, Best. I Nr. 1.

⁹⁵ So notierte David Kägy am 12. Februar 1837: „Ist das kalte Wetter wieder ganz aufgehört und ging nach kleine(m) Regen wieder ganz auf, ich wollte am 13. Februar anfangen Dung zu fahren, allein wir hatten nicht Muth, bey Tag war es schon lieblich, nachts ein wenig gefrohren und bey Tag gethaut.“ David Kägy, Arbeitsbuch (1836-1844), fol. 33.

verträgen der mennonitischen Bauernkaufleute Christian und Johann Dettweiler aus dem rheinhessischen Dorf Wintersheim zu Beginn der 1840er Jahre hervor.⁹⁶ In dem Schreibebuch dieser Familie werden zwei Personen erwähnt, die eine „Taschenuhr“ besaßen oder die zumindest einen Zuschuss für ihren Erwerb erhielten.⁹⁷

Der Faktor Zeit dürfte spätestens seit den 1790er Jahren eine wesentliche Größe bei der Entscheidung der Bauernkaufleute über ihre Produktionsschwerpunkte eingenommen haben, als die Agrarkonjunktur zwar weiter an Dynamik zulegte, jedoch die Marktpreise immer stärker ausschlugen.⁹⁸ Die Agrarproduktion war deshalb auf die Entwicklung der Märkte abzustimmen und die Marktchancen waren immer konsequenter auszuloten, wobei die Bauernkaufleute zum einen häufiger Zeitungen in Anspruch nahmen; zum anderen legten sie Register an, um sich die Entwicklung ihrer Boden- und Vieherträge vor Augen zu führen. Solche Aufstellungen, die mehrere aufeinander folgende Jahre umfassten, versetzten sie in die Lage, die ihnen zu Gebote stehenden Marktchancen für ihre Produktion zu prüfen und entsprechende Entscheidungen bei der Bodenbewirtschaftung und Viehhaltung zu ergreifen. Einen Vorreiter nicht nur in dieser betriebswirtschaftlichen Hinsicht stellte der mennonitische Bauernkaufmann David Möllinger senior aus dem rheinhessischen Dorf Monsheim dar. Er und seine Söhne Christian und Martin notierten bereits für den frühen Zeitraum 1746-1809 lückenlos die jährlichen Erträge an Roggen, Gerste, Dinkel, Weizen und Erbsen.⁹⁹ Diese Praxis übernahm nicht nur ganz selbstverständlich David Möllinger junior, ein Sohn Martin Möllingers, der seit 1790 im nahegelegenen Pfeddersheim einen Hof bewirtschaftete. Vielmehr unterzog er seine Aufstellungen über Boden- und Vieherträge im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts auch einer gründlichen betriebswirtschaftlichen Analyse. Er legte dazu ein spezielles Schreibebuch

⁹⁶ Vgl. Christian und Johannes Dettweiler, *Anschreibebuch* (1840-1850), fol. 12f., 32. Das Buch befindet sich bei Albrecht Dettweiler in Wintersheim, dem ich für die Nutzung danke.

⁹⁷ Der zweite Pferdeknecht Philipp Schumacher erhielt am 16. Mai 1841 einen Betrag in Höhe von 12 Kreuzer „für seine Sack Uhr“, ebd. fol. 12. Dagegen wurde dem Brandweinbrenner Peter Kolb am 8. Februar 1841 offenbar eine Uhr für 8 Gulden 45 Kreuzer gekauft. Denn es heißt: „Ihm eine Taschen Uhr bey dem Uhrmacher Körner von Oppenheim bezahlt“ (ebd. 13).

⁹⁸ Vgl. Konersmann 2006, S. 190-197.

⁹⁹ Vgl. David Möllinger senior, *Journal* (1746-1809), fol. 531f. Das Buch befindet sich im StDA Wo Abt. 200 Nr. 520. Insbesondere an Veränderungen der Anteile dieser Getreidesorten lassen sich Marktstrategien und die Orientierung an Marktpreisen rekonstruieren.

an,¹⁰⁰ das zu dieser Zeit in Südwestdeutschland seinesgleichen sucht. Einfachere, aber gleichwohl mehrere Jahre umfassende Ertragsberechnungen nahmen auch die beiden mennonitischen Bauernkaufleute David Kägy aus dem rheinhessischen Dorf Offstein¹⁰¹ und Friedrich Würtz vom westpfälzischen Münchhof¹⁰² sowie der lutherische Bauernkaufmann Adam Müller aus dem westpfälzischen Dorf Gerhardsbrunn¹⁰³ vor; bei den westpfälzischen Vertretern erstreckten sich die Aufstellungen bis in die 1860er und 1870er Jahre hinein.

Die Schreibebücher der Bauernkaufleute eröffnen Einblicke in einen immer flexibleren Umgang mit familiären, dörflichen, politischen und wirtschaftlichen Zeitrhythmen, die diese Bauern mit ihrer sich allmählich ausprägenden individuelleren Lebensgestaltung und Betriebsführung zu vermitteln suchten und z.T. auch in Einklang brachten. Die Schreibebücher spielten hierbei als Gedächtnisstütze und auch als Medium für die Verarbeitung ihrer Erfahrungen eine wesentliche Rolle.¹⁰⁴ Die sich seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts ökonomisch, sozial und kulturell erweiternden Handlungsspielräume der Bauernkaufleute verschafften ihnen Einblick in die Variationsbreite „möglicher Gegenwarten“ und ließ bei ihnen zugleich die Ahnung einer „offenen und kontingenten Zukunft“ aufkommen.¹⁰⁵ Es handelt sich um Merkmale der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft, die den Entscheidungsdruck auf jeden einzelnen erhöhte. Die Orientierung an überkommenen familiären, kulturellen, religiösen und wirtschaftlichen Traditionen erwies sich je länger je mehr als uneindeutig und damit interpretationsbedürftig. Die noch an den Schreibebüchern der Bauernfamilien Stauffer, Hiestand und Biebinger erkennbare überkommene Gegenüberstellung von säkularer Zeit und religiöser Ewigkeit rückte bei den Bauernfamilien Möllinger, Stalter, Dettweiler, Würtz, Höh und Müller, die unterschiedlichen Bekenntnissen angehörten, unverkennbar in den Hintergrund. Demgegenüber erkannten sie

¹⁰⁰ Vgl. David Möllinger junior, *Landwirtschaftliche Rechnungen* (1803-1814). Das Buch befindet sich in der Std Mz Best. Ms Nr. 122, Bd. I.

¹⁰¹ Vgl. David Kägy, *Kopierbuch* (1811-1837), fol. 26, 28, 215.

¹⁰² Vgl. Friedrich Würtz, *Hausbüchlein* (1813-1875). Das Buch befindet sich im Archiv der Mennonitischen Forschungsstelle auf dem Weierhof/Pfalz.

¹⁰³ Vgl. Adam Müller, *Viehucht* (1843-1871). Das Buch befindet sich im Theodor Zink-Museum in Kaiserslautern, Nachlaß Adam Müller, Best. I Nr. 3.

¹⁰⁴ Es handelt sich hierbei um generelle Merkmale der bäuerlichen Schreibebücher, vgl. Peters 2003, S. 323, 338, 352.

¹⁰⁵ Ich verweise auf die Erläuterung des Faktors Zeit aus systemtheoretischer Perspektive von Corsi 1997, 216f.

zunehmend genauer die sich ihnen bietenden Chancen säkularer „Möglichkeitshorizonte“¹⁰⁶ im Strukturwandel der ländlichen Gesellschaft.

4 Bauernkaufleute als homines oeconomici und als Akteure agrarischer Professionalisierung

Die angezeigte Rechenfähigkeit, die bei den mennonitischen Bauernkaufleuten früh ausgeprägt war, ist in erster Linie als eine Folge ihrer exponierten gesellschaftlichen Position als religiöse Minderheit zu betrachten. Mehr noch als die reformierten und lutherischen Bauernkaufleute waren die mennonitischen Vertreter dieser neuen sozialen Gruppierung auf den flexiblen Umgang mit der Kulturtechnik des Rechnens angewiesen. Denn sowohl ihr wirtschaftlicher Erfolg als auch ihre rechenhafte Gewissenhaftigkeit waren wesentliche Bedingung dafür, dass sie von den fürstlichen Obrigkeiten geduldet und bei Anfeindungen geschützt wurden. Der Fortbestand der mennonitischen Familien und ihrer Glaubensgemeinschaft hing ganz wesentlich von einer dauerhaften Sicherung und sogar Erhöhung ihrer Einnahmen ab.

Dieser Herausforderung begegneten mennonitische Bauernkaufleute durch die Einführung ganzjähriger Stallfütterung kombiniert mit einer Branntweimbrennerei, womit sie in Südwestdeutschland neue Wege in der Agrarproduktion einleiteten. Durch diese Betriebsinnovation unternahmen sie den wesentlichen Schritt zur informellen Professionalisierung von Bauern, deren Exponenten ein bis zwei Generationen später von bekannten Agrarschriftstellern wie Friedrich Casimir Medicus und Johann Nepomuk Schwerz als „rationelle Landwirte“ gepriesen werden sollten.¹⁰⁷ Ein weiteres Merkmal ihrer Professionalisierung besteht in ihrem beruflichen Engagement in landwirtschaftlichen Vereinen, die 1818 im bayerischen Rheinkreis und 1830 in der hessendarmstädtischen Provinz Rheinhessen entstanden, in denen sie von Anfang an Mitglied waren und sich beispielsweise als erfolgreiche Vieh- und Pferdezüchter hervortaten.

Ihre wirkungsvolle Verknüpfung von Agrarproduktion, Agrargewerbe und Agrarhandel beruhte auf internen und externen Bedingungen. Zu den externen Bedingungen ist ein erhebliches Bevölkerungswachstum zu zählen, das sowohl den Bedarf an Agrarprodukten erhöhte, als auch zunehmend billige Arbeitskräfte hervorbrachte. Die daraufhin im 18. Jahrhundert zu beobachtende Agrarkonjunktur bildete einen integralen Bestandteil des sich ausdiffe-

¹⁰⁶ Ebd., S. 214.

¹⁰⁷ Vgl. Konersmann 2008b.

renzierenden Systems der Wirtschaft, in dem die Landwirtschaft und die ihr angeschlossenen Gewerbe bis weit in das 19. Jahrhundert gerade in dieser südwestdeutschen Region die wirtschaftlichen Leitsektoren ausmachten, die freilich ganz wesentlich vom Export ihrer Agrarprodukte abhängig waren. Infolge ihrer Betriebsinnovation besetzten die Bauernkaufleute Schlüsselpositionen in diesem spezifischen Wirtschaftssystem. Sie können daher als wichtige Akteure im Prozess der funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft angesehen werden. Sie waren auf Seiten der Produktion durch Herstellung von Agrarprodukten und gewerblichen Derivaten und auf Seiten der Distribution und Zirkulation durch Warenhandel und Geldverleih tätig.

Für die Gewährleistung und Aufrechterhaltung dieser Schlüsselpositionen waren die Bauernkaufleute ganz wesentlich auf ihre Familien und ihr verwandtschaftliches Netzwerk angewiesen; dies übernahm gewissermaßen institutionelle Funktionen in dem sich entfaltenden System Wirtschaft. In dieser Hinsicht unterschieden sich die mennonitischen Bauernkaufleute nicht von reformierten, lutherischen oder katholischen Bauernkaufleuten. Lediglich die herausragende Stellung der Diakone bei der Anleitung des Nachwuchses zum Erlernen der Kulturtechniken dürfte ein mennonitisches Spezifikum der Sozialisation darstellen. In dieser Sozialisationsleistung hoben sich die mennonitischen Diakone über die Armenpfleger der drei Konfessionskirchen deutlich heraus, die dort nur eine untergeordnete Stellung einnahmen. Üblicherweise erlernten die Nachkommen der Bauernkaufleute die Kulturtechniken – insbesondere die des Rechnens – gewissermaßen autodidaktisch im privaten Rahmen, wie das auch für Bauern anderer Regionen beobachtet worden ist.¹⁰⁸ Zwar nahmen sie gelegentlich auch die pädagogischen Kompetenzen von Privatlehrern in Anspruch. In der Regel blieb aber bei ihnen bis in das frühe 19. Jahrhundert die familiäre Erziehung und Ausbildung für die intellektuellen Fähigkeiten der Söhne und Töchter ausschlaggebend. Denn in den Lehrplänen der dörflichen Elementar-, aber auch der städtischen Lateinschulen und selbst der Gymnasien des 18. Jahrhunderts hatte der Rechenunterricht noch immer einen vergleichsweise geringen Stellenwert.¹⁰⁹ Dem Rechnen, der Arithmetik und der Geometrie wurde zwar im Rahmen der aufgeklärt-absolutistischen Wirtschaftsreformen des späten 18. Jahrhunderts

¹⁰⁸ Diesen Aspekt hebt Willem Frijhoff am Beispiel friesischer Bauern hervor, vgl. Frijhoff 1996, S. 22.

¹⁰⁹ Vgl. Mörz 1991, S. 361-370; Konersmann 2002b, S. 261f., 271; Konersmann 2008a, S. 2. Mit Blick auf die Alphabetisierungsforschung ist es generell auffallend, daß die Kulturtechnik des Rechnens bisher kaum das Interesse auf sich gezogen hat, vgl. etwa Hofmeister/Prass/Winnige 1998.

steigende Beachtung geschenkt, aber erst die französische Administration wertete 1798 den Mathematikunterricht in den Schulen des linksrheinischen Südwestens deutlich auf,¹¹⁰ bevor er dann im Verlauf des 19. Jahrhunderts zu einem integralen Bestandteil schulischer Bildung aufrückte.¹¹¹

Die anhand der Schreibebücher der Bauernkaufleute zu beobachtende Entwicklung bäuerlicher Buchführung erhielt ihre wesentlichen Impulse zum einen im familiären Kontext, zum anderen infolge ihres vielfältigen wirtschaftlichen Engagements. Von zentraler Bedeutung war hierbei von Anfang an, dass die Geldgeschäfte in Familie und Verwandtschaft genau registriert und datiert wurden, wie das am Beispiel der Bauernfamilien Stauffer und Biebinger schon für die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts festzustellen ist. Sodann erhöhte der Agrarhandel in dem territorial zerklüfteten deutschen Südwesten die Anforderungen an die Rechenfähigkeit und Buchführung der Bauernkaufleute, welche die Aufgabe zu bewältigen hatten, die Maße und Währungen richtig umzurechnen und die Abgaben an den diversen Zollstationen in den Rechnungen in Anschlag zu bringen. Ihre Aktivität auf unterschiedlichen Märkten und der verstärkte Einsatz außerfamiliärer Arbeitskräfte erforderten zudem eine Steigerung der Koordinationsleistung im Zeitmanagement; die Schreibebücher dienten ihnen dabei als eine außerordentliche Gedächtnisstütze. Die seit den 1790er Jahren zu beobachtende Ausdifferenzierung der Buchführung von Bauernkaufleuten entsprach dem gesteigerten Komplexitätsgrad ihres Wirtschaftshandelns. Das schlug sich aber auch in erhöhten Anforderungen des sich entwickelnden Wirtschaftssystems nieder, an dem sie teilhatten.

Die bemerkenswerte Selbstdisziplin der Bauernkaufleute, ihre Bücher regelmäßig zu führen und alle belangvollen Informationen zahlenmäßig und in zeitlicher Ordnung zu erfassen, lässt eine methodische Lebensführung erkennen, die zu den wesentlichen Elementen der neuen Leitfigur des homo oeconomicus gehörte,¹¹² welche bekanntlich seit dem 18. Jahrhundert propagiert und im 19. Jahrhundert weiter normativ ausgefüllt wurde. Als ein besonderer Exponent dieser Leitfigur ist der Diakon und Bauernkaufmann David Kägy anzusehen, dessen Rechenfähigkeit und Gewissenhaftigkeit bereits die Zeitgenossen priesen. Er scheute sich denn auch nicht, zuweilen die ungenügende Rechnungslegung selbst seiner mennonitischen Verwandten anzusprechen.

¹¹⁰ Vgl. Geib 1867, S. 549, 566.

¹¹¹ Ich verweise auf die historischen Betrachtungen über die Entwicklung des Schulunterrichts im Königreich Bayern (vgl. Wieleitner 1910), im Großherzogtum Hessen (vgl. Schnell 1910) und im Großherzogtum Baden (vgl. Cramer 1910). Dazu generell Schmidt 1993.

¹¹² Vgl. Hirschman 1980, S. 137-144; Plumpe 2007, S. 330, 345.

So stellte er am 17. Mai 1814 gegenüber dem Bauernkaufmann Christian Möllinger aus Monsheim nüchtern und resigniert fest: „Diese Rechnung hat Vetter Möllinger gemacht, wo ich zwar dagegen viele Einwendungen machte, das sie unrichtig seye, welches aber nichts half und ich es zugab, weil Vetter Möllinger und Herrn Horthal damit zufrieden, so habe ich es zugeben, [...] es stehet nicht alles in dieser Rechnung, was ich bezahlt habe.“¹¹³ David Kägy beugte sich in dieser Angelegenheit nicht der Mehrheit seiner mennonitischen Vertragspartner. Er hielt vielmehr unbeirrt an seiner gewissenhaften Berechnung fest, ungeachtet seiner sozialen und religiösen Bindungen war er in der Sache nicht zu Zugeständnissen bereit.

Literatur

- Abel, Wilhelm (²1967): Geschichte der deutschen Landwirtschaft vom frühen Mittelalter bis zum 19. Jahrhundert. Stuttgart.
- Achilles, Walter (1991): Landwirtschaft in der frühen Neuzeit. München.
- Achilles, Walter (1993): Bauernaufklärung und sozio-ökonomischer Fortschritt (1770-1830). In: Zeitschrift für Agrargeschichte und Agrarsoziologie 41, S. 174-189.
- Becker, Gerhard (1994): Das Rechnen mit Münze, Maß und Gewicht seit Adam Ries. Schuleinschreibebücher aus Niedersachsen. Cloppenburg.
- Behrlich, Lars (2004): „Politische Zahlen“. Statistik und die Rationalisierung der Herrschaft im späten Ancien Régime. In: Zeitschrift für Historische Forschung 31, S. 551-577.
- Behrlich, Lars (2006): Vermessen, Zählen, Berechnen des Raumes. In: Ders. (Hg.): Vermessen, Zählen, Berechnen. Die politische Ordnung des Raumes im 18. Jahrhundert. Frankfurt a.M., New York, S. 7-25.
- Chvojka, Erhard (1997): Zeitbewußtsein und Uhrenbesitz in ländlichen Milieus des 19. Jahrhunderts. In: Dülmen, Richard van/Chvojka, Erhard/Jung, Vera (Hg.): Neue Blicke. Historische Anthropologie in der Praxis. Wien, Köln, Weimar, S. 301-317.
- Conze, Werner (1972): Artikel: Bauer, Bauernstand, Bauertum. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhard (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart, S. 407-438.
- Corell, Ernst H. (1925): Das schweizerische Täufermennonitentum. Ein soziologischer Bericht. Tübingen.
- Corsi, Giancarlo (1997): Artikel: Zeit, in: Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo/Esposito, Elena (Hg.): GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt a.M., S. 214-217.
- Cramer, Hans (1910): Der mathematische Unterricht an den höheren Schulen im Großherzogtum Baden. Leipzig, Berlin.
- Daston, Lorraine (1994): Enlightenment Calculations. In: Critical Inquiry 21, S. 182-202.
- Dipper, Christof (1996): Deutsche Geschichte. 1648-1789. Frankfurt a.M.

¹¹³ David Kägy, Kopierbuch (1811-1837), fol. 55.

- Esposito, Elena (1997): Artikel: Wirtschaftssystem. In: Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo/Esposito, Elena (Hg.): GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt a.M., S. 209-211.
- Fellmeth, Ulrich (1997): ‚Erfahrung‘ contra ‚Exakte Naturwissenschaft‘. Die Entstehung der ‚Rationalen Landwirtschaftswissenschaft‘ und ihre Überwindung durch die Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Württembergische Landesgeschichte 56, S. 105-126.
- Fouquet, Gerhard (1998): Die Hausbücher des Johann Jacob und seines Sohnes Johann Conrad Biebingen aus dem pfälzischen Mutterstadt (1736-1808). In: Mitteilungen der Forschungen zu bauerlichen Schreibebüchern 15, S. 11-21.
- Frijhoff, Willen (1996): Autodidaxies, XVIe-XIX^e siècles. Jalons pour la construction d'un objet historique. In: Histoire de l'Éducation 70, S. 5-27.
- Geib, Eduard (1867): Zur Geschichte der Volksbildung und des Unterrichts. In: Bavaria. Landes- und Volkskunde des Königreichs Bayern, Bd. 4.2.,: Bayerische Rheinpfalz. München, S. 495-572.
- Gestrich, Andreas (1999): Vergesellschaftungen des Menschen. Einführung in die Historische Sozialisationsforschung. Tübingen.
- Gestrich, Andreas/Krause, Jens-Uwe/Mitterauer, Michael (Hg.) (2003): Geschichte der Familie. Stuttgart.
- Guth, Hermann (1994): Amische Mennoniten in Deutschland. Ihre Gemeinden, ihre Höfe und Familien. Saarbrücken.
- Hege, Christian/Hein, Gerhard (1967): Artikel: Stauffer. In: Mennonitisches Lexikon. Bd. 4. Karlsruhe, S. 236.
- Herrmann, Ulrich (2005a): Familie, Kindheit, Jugend, In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2: 18. Jahrhundert. München, S. 69-96.
- Herrmann, Ulrich (2005b): Erziehung und Bildung, In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2: 18. Jahrhundert. München, S. 97-133.
- Hirschman, Albert O. (1980): Leidenschaften und Interessen. Politische Begründungen des Kapitalismus vor seinem Sieg. Frankfurt a.M.
- Hofmeister, Andreas/Prass, Reiner/Winnige, Norbert (1998): Elementary Education, Schools, and the Demands of Everyday Life: Northwest Germany. In: Central European History 31, S. 329-384.
- Hostetler, John Andrew (1970): Old Order Amish Child Rearing and Schooling Practices. A Summary Report. In: The Mennonite Quarterley Review 44, S. 181-191.
- Hunzinger, Abraham (1830): Das Religions-, Kirchen- und Schulwesen der Mennoniten und Taufgesinnten. Speyer 1830.
- Jacobeit, Wolfgang (1988): Dorf und dörfliche Bevölkerung Deutschlands im bürgerlichen 19. Jahrhundert. In: Kocka, Jürgen (Hg.): Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. Bd. 2. München, S. 315-339.
- Konersmann, Frank (1998): Agrarmodernisierung zwischen 1750 und 1850. Frühformen rationaler Landwirtschaft in der Pfalz, in Rheinhessen und am nördlichen Oberrhein. In: Newsletter des Arbeitskreises für Agrargeschichte 4, S. 22-40.
- Konersmann, Frank (2001): Duldung, Privilegierung, Assimilation und Säkularisation. Mennonitische Glaubensgemeinschaften in der Pfalz, in Rheinhessen und am nördlichen Oberrhein (1664-1802). In: Häberlein, Mark/Zürn, Martin (Hg.): Minderheiten, Obrigkeit und Gesell-

- schaft in der frühen Neuzeit. Integrations- und Abgrenzungsprozesse im süddeutschen Raum. St. Katharinen, S. 339-375.
- Konersmann, Frank (2002a): Existenzbedingungen und Strategien protokapitalistischer Agrarproduzenten. Bauernkaufleute in der Pfalz und in Rheinhessen (1770-1860). In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 13, S. S. 62-86.
- Konersmann, Frank (2002b): Gymnasium illustre und Bildungsanspruch christlicher Aufklärung. Höhere Schulen im Herzogtum Pfalz-Zweibrücken zwischen 1706 und 1793. In: Zeitschrift für die Geschichte des Oberrheins 150, S. 253-278.
- Konersmann, Frank (2004a): Soziogenese und Wirtschaftspraktiken einer agrarkapitalistischen Sonderformation. Mennonitische Bauernkaufleute in Offstein (1762-1855). In: Holenstein, André/Ullmann, Sabine (Hg.): Nachbarn, Gemeindegenossen und die anderen. Minderheiten und Sondergruppen im Südwesten des Reiches während der Frühen Neuzeit. Epfendorf, S. 215-237.
- Konersmann, Frank (2004b): Studien zur Genese rationaler Lebensführung und zum Sektentypus Max Webers. Das Beispiel mennonitischer Bauernfamilien im deutschen Südwesten (1632-1850). In: Zeitschrift für Soziologie 33, S. 418-437.
- Konersmann, Frank (2004c): Bauernkaufleute auf Produkt- und Faktormärkten. Akteure, Konstellationen und Entwicklungen in der Pfalz und in Rheinhessen (1760-1880). In: Zeitschrift für Agrargeschichte und Agrarsoziologie 52, S. 23-43.
- Konersmann, Frank (2005): Schriftgebrauch, Rechenfähigkeit, Buchführung und Schulbesuch von Bauern in der Pfalz und Rheinhessen 1685-1830. In: Hanschmidt, Alwin/Musolff, Hans-Uwe (Hg.): Elementarbildung und Berufsausbildung 1450-1750. Köln, Weimar, Wien, S. 287-313.
- Konersmann, Frank (2006): Entfaltung einer agrarischen Wachstumsregion und ihre ländlichen Akteure am nördlichen Oberrhein (1650-1850). In: Zeitschrift für die Geschichte des Oberrheins 154, S. 171-216.
- Konersmann, Frank (2007): Du *stand paysan* à la classe des propriétaires terriens et des agriculteurs. Paysans-négociants dans le Palatinat, en Hesse-Rhénane et dans la Haut-Rhénanie du Nord (1740-1880). In: Menant, François/Jessenne, Jean-Pierre (Ed.): Les Élités Rurales dans l'Europe médiévale et moderne. Toulouse, S. 211-228.
- Konersmann, Frank (2008a): Functions of Literacy and Calculation Ability of Peasant Families: the Case of Peasant Merchants in Southwest Germany (1685-1850). In: Winnige, Norbert (Hg.): Cultural Practice of Literacy in the Early Modern Period. Göttingen [im Druck].
- Konersmann, Frank (2008b): Bäuerliche Branntweinbrenner. Ihre Schlüsselrolle in der Agrarmodernisierung des deutschen Südwestens (1740-1880). In: Apel, Gefion/Hennigs, Annette/Stiewe, Heinrich (Hg.): Technische Innovation auf dem Dorf. Bielefeld 2008 [im Druck].
- Konersmann, Frank (2008c): Handelspraktiken und verwandtschaftliche Netzwerke von Bauernkaufleuten. Die mennonitischen Bauernfamilien Möllinger und Kägy in Rheinhessen und in der Pfalz (1710-1846). In: Häberlein, Mark/Herzog, Markwart/Jeggle, Christof (Hg.): Praktiken des Handels. St. Katharinen 2008 [im Druck].
- Konersmann, Frank (2008d): Local Labour Markets and Peasant Merchants in the Upper Rhine Valley and the Palatinate (1740-1870). In: Landsteiner, Erich/Langthaler, Ernst (Ed.): Agrosystems and Labour Relations in European Societies (Middle Ages - 20th century). Turnhout [im Druck].
- Konersmann, Frank (2008e): Entstehung und Struktur agrarischer Arbeitsmärkte in der Pfalz, in Rheinhessen und am nördlichen Oberrhein (1770-1880). In: Walter, Rolf (Hg.): Arbeitsmärkte

- te. Ihre Funktion, Bedeutung und Entwicklung für Wirtschaft und Gesellschaft vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Bonn [im Druck].
- Konersmann, Frank (2009): Productivity of Land and Labour in Peasant Agriculture. Middle and large Farms in the Agrarian Modernization of Southwest Germany (1780-1860). In: Olsson, Mats/Svensson, Patrick (Ed.): Production and Productivity in European Agriculture in a Historical context (Middle Ages – 20th century). Turnhout [in Vorbereitung]
- Kopsidis, Michael (2006): Agrarentwicklung. Historische Agrarrevolutionen und Entwicklungsökonomien. Stuttgart.
- Lorenzen-Schmidt, Klaus-Joachim (1984): Anschreibebücher als Quellen zur Wirtschaftsge-
schichte bäuerlicher Betriebe in Schleswig-Holstein. In: Zeitschrift der Gesellschaft für
Schleswig-Holsteinische Geschichte 109, S. 151-165.
- Lorenzen-Schmidt, Klaus-Joachim/Poulsen, Björn (Hg.) (1992): Bäuerliche Anschreibebücher
als Quellen zur Wirtschaftsgegeschichte. Neumünster.
- Lowry, James W. (2007): Documents of Brotherly Love. Dutch Mennonite Aid to Swiss Ana-
baptists. Vol. I. S. 1635-1709. Millersburg, Ohio.
- Luhmann, Niklas (²1971): Wirtschaft als soziales System. in: Luhmann, N. (Hg.): Soziologische
Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Bd. 1. Opladen, S. 204-231.
- Luhmann, Niklas (1993): Frühneuzeitliche Anthropologie. Theoretische Lösungen für ein
Evolutionproblem der Gesellschaft. In: Luhmann, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik.
Bd. 1. Frankfurt a.M., S. 162-234.
- Maurer, Michael (2005): Alltagsleben. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hg.): Hand-
buch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2: 18. Jahrhundert. München, S. 49-54.
- Medicus, Friedrich Carl (1769): Von dem Bevoelkerungs-Stand in Chur-Pfalz vorzueglich in
Mannheim. Frankfurt a.M./Leipzig.
- Medicus, Friedrich Carl (1773): Stadt- und Landwirthschaftliche Beobachtungen, bey einer
kleinen Reise gesammelt. In: Bemerkungen der Kührpfälzischen physikalisch-oeko-
nomischen Gesellschaft. Mannheim, S. 174-337.
- Mörz, Stefan (1991): Aufgeklärter Absolutismus in der Kurpfalz während der Mannheimer
Regierungszeit des Kurfürsten Karl Theodor (1742-1777). Stuttgart.
- Müller, Ernst (1895): Geschichte der Bernischen Täufer. Nach den Urkunden dargestellt. Frau-
enfeld, ND Nieuwkoop 1972.
- Müller, Hans-Heinrich (1990): Bürgerlich-kapitalistische Formen in der Landwirtschaft und ihr
Einfluß auf die dörfliche Produktion und Lebensweise – am Beispiel der Provinz Sachsen
und angrenzender Gebiete. In: Jacobeit, Wolfgang/Mooser, Josef/Strath., Bo (Hg.): Idylle
oder Aufbruch? Das Dorf im bürgerlichen 19. Jahrhundert. Ein europäischer Vergleich. Ber-
lin, S. 23-48.
- Neff, Christian (1925): David Käge von Offstein. In: Christlicher Gemeindekalender 34, S. 39-
63.
- Ottenjann, Helmut (2006): Bauerrichterbücher der Osnabrücker Kirchspielsbauernschaften des
18. und 19. Jahrhunderts als Dokumente gemeindlicher Selbstverwaltung. Der Bauer als Fi-
nanzier der Gemeindekasse. In: Osnabrücker Mitteilungen 11, S. 131-170.
- Overhoff, Jürgen (2004): Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715-1771). Konstitutions-
bedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter
der Aufklärung. Tübingen.
- Peters, Jan (1992): „... dahingeflossen ins Meer der Zeiten“. Über frühmodernes Zeitverständnis
der Bauern. In: Vierhaus, Rudolf (Hg.): Frühe Neuzeit – Frühe Moderne? Forschungen zur
Vielschichtigkeit von Übergangsprozessen. Göttingen, S. 180-205.

- Peters, Jan (2003): Nachwort. In: Ders. (Hg.): Mit Pflug und Gänsekiel. Selbstzeugnisse schreibender Bauern. Eine Anthologie. Köln, Weimar, Wien, S. 303-358.
- Plumpe, Werner (2007): Die Geburt des „Homo oeconomicus“. Historische Überlegungen zur Entstehung und Bedeutung des Handlungsmodells der modernen Wirtschaft. In: Reinhard, Wolfgang/Stagl, Justin (Hg.): Menschen und Märkte. Studien zur historischen Wirtschaftsanthropologie. Wien, Köln, Weimar, S. 319-352.
- Rassem, Mohamed/Stagl, Justin (Hg.) (1980): Statistik und Staatsbeschreibung in der Neuzeit vornehmlich im 16.-18. Jahrhundert. Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Reichling, Helmut (2002): Zweibrücken und die Industrielle Revolution. In: Glück-Christmann, Charlotte (Hg.): Zweibrücken 1793 bis 1918: Ein langes Jahrhundert. Blieskastel, S. 71-111.
- Roggero, Marina (2005): Compter sur les doigts, calculer à la plume. L'Arithmétique élémentaire en Italie à la fin de l'Ancien Régime. In: Szabo, Franz A.J./Szántay, Antal/Tóth, Istvan (Eds.): Politics and Culture in the Age of Joseph II, Budapest, S. 191-199.
- Schaab, Meinrad (1967): Die Anfänge einer Landesstatistik im Herzogtum Württemberg, in den Badischen Markgrafschaften und in der Kurpfalz. In: Zeitschrift für Württembergische Landesgeschichte 26, S. 89-112.
- Schaab, Meinrad (1992): Geschichte der Kurpfalz. Bd. 2: Neuzeit. Stuttgart, Berlin, Köln.
- Schlumbohm, Jürgen (Hg.) (1983): Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden, 1700-1850. München.
- Schmidt, Siegbert. (Hg.) (1993): Rechenbücher für den Unterricht in der Elementarschule vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zum Kaiserreich in Auszügen. Köln, Weimar, Wien.
- Schnell, Heinrich (1910): Der mathematische Unterricht an den höheren Schulen im Großherzogtum Hessen. Leipzig, Berlin.
- Schowalter, Paul (1938): Die Essinger Konferenzen 1759 und 1779. Ein Beitrag zur Geschichte der amischen Mennoniten. In: Mennonitische Geschichtsblätter 3, S. 49-55.
- Schulze, Winfried (1986): Vom Gemeinnutz zum Eigennutz. In: Historische Zeitschrift 243, S. 591-626.
- Sieder, Reinhard (1987): Sozialgeschichte der Familie. Frankfurt a.M.
- Sparr, Walter (2005): Religiöse und theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2: 18. Jahrhundert. München, S. 134-168.
- Stauffer, Hellmut (1971): Die Geschichte der Familie Stauffer-Bolanderhof mit ihren Seitenlinien, Kirchheimbolanden.
- Stauffer, W.T. (1932): Hans Stauffer Note-Books. In: The Perkiomen Region 10, S. 95-108.
- Traiteur, Karl Theodor (1789): Ueber die Größe und Bevoelkerung der rheinischen Pfalz. Mannheim.
- Trieb, Adolf (1911): Ibersheim am Rhein. Geschichte des Ortes seit den frühesten Zeiten, mit besonderer Berücksichtigung der Mennonitengemeinde. Eppelsheim.
- Troßbach, Werner (1993): Bauern. 1648-1806. München.
- Widder, J.G. (1786-1788): Versuch einer vollstaendigen Geographisch-Historischen Beschreibung der Kurfuerstlichen Pfalz am Rheine. 4 Theile. Frankfurt a.M., Leipzig.
- Wieleitner, H. (1910): Der mathematische Unterricht an den höheren Lehranstalten im Königreich Bayern. Leipzig, Berlin.
- Woermann, Emil (1965): Überblick über die Entwicklung der landwirtschaftlichen Betriebslehre von ihren Anfängen bis zu Friedrich Aereboe. In: Hanau, Arthur/Rolfes, Max/Wilbrandt, Hans/Woermann, Emil (Hg.): Friedrich Aereboe. Würdigung und Auswahl aus seinen Werken aus Anlaß der 100. Wiederkehr seines Geburtstages. Hamburg, Berlin, S. 211-239.

Wunder, Heide (1986): Die bäuerliche Gemeinde in Deutschland. Göttingen.

Wunder, Heide (2005): Artikel: Bauern. In: Jäger, F. (Hg.): Enzyklopädie der Neuzeit. Bd. 1. Stuttgart, Weimar, Sp.1028-1044.

Anschrift des Autors:

Dr. Frank Konersmann, Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und
Theologie der Universität Bielefeld, Postfach 100131, 33501 Bielefeld
e-mail: fkonersm@geschichte.Uni-Bielefeld.de

ANDREAS LEDL

Die vier Temperamente in der Pädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts

1 Einleitung

Typisierungen dienen seit jeher der Reduktion von Komplexität. Die in den mythologischen und naturphilosophisch-medizinischen Ursprüngen der ‚quattres humores‘ Jahrtausende alte Lehre von den vier Temperamenten¹ bildet diesbezüglich keine Ausnahme. Sie findet ab spätestens 1870 vermehrt Eingang in die deutsche Pädagogik – aus der zu dieser Zeit im internationalen Vergleich die meisten Publikationen zur hippokratisch-galenischen Einteilung stammen² –, als typologisches bzw. charakterologisches Denken generell hoch im Kurs steht.³ Die bemerkenswerte Häufung von Abhandlungen über die vier Temperamente spiegelt einen pädagogischen Spezialdiskurs wider, der sich in seinen theoretischen Bezügen deutlich von den Nachbardisziplinen unterscheidet und nachhaltige Auswirkungen auf die pädagogische Rezeption der Temperamentslehre im 20. Jahrhundert hat, wie man bei Rudolf Steiner oder Herman Nohl sehen kann. Die Thematik ist zwar schon vorher pädagogischer Reflexion zugänglich, und so gibt es im gesamten 19. Jahrhundert kaum ein entsprechendes Nachschlagewerk, das keinen Eintrag unter dem Stichwort ‚Temperament‘ enthält.⁴ Die teils nur aphoristischen Erwähnungen unterscheiden sich aber wesentlich von den späteren, gehäuft monographischen Beiträgen oder jenen in pädagogischen Zeitschriften, die dem Verhältnis von Temperament und Erziehung gesondert auf den Grund gehen. Die hier zu erörternde Frage ist nun, wie es zu dieser historischen Kulmination kommt, wo doch der Temperamentsbegriff parallel z.B. in der Medizin vor dem Hintergrund experimentell-naturwissenschaftlicher Metho-

¹ Vgl. Klibansky/Panofsky/Saxl 1990, S. 39ff.

² Vgl. Strelau 1998, S. 4.

³ Vgl. Reble 1989, S. 278; Hopf 2004, S. 21.

⁴ Vgl. <http://www.bbf.dipf.de/retro-digit2.htm> (Zugriff: 15.08.2008).

den an Bedeutung verliert.⁵ Argumentativ werden dabei vier Annahmen verfolgt, die den Ansatz zu einer Erklärung liefern sollen.

Die Temperamentenlehre erlangt Ende des 19. Jahrhunderts Einfluss in der Pädagogik, weil

- sie in der hitzigen Auseinandersetzung zwischen Herbartianern und Pestalozzianern ein willkommener Gegenstand ist, um daran anthropologische, psychologische, epistemologische und methodologische Positionen deutlich zu machen. Je nachdem führt dies zu strikter Ablehnung oder begeisterter Annahme des Konzepts;
- die an Johann Friedrich Herbart orientierte empiristisch-individualistische Pädagogik, welche die Temperamentenlehre scharf kritisiert, selbst theoretisch zu wenig elaboriert ist, um tragfähige Deutungsangebote für die Phänomene ‚Mensch‘ und ‚Erziehung‘ anzubieten;
- in der Pädagogik mit der ‚geisteswissenschaftlichen‘ Richtung ein Ansatz dominierend wird resp. bleibt, der stark spekulative Züge aufweist und mit der Bemühung um Typenbildung Anknüpfungspunkte für die Temperamentenlehre in ihrer herkömmlichen Gestalt bietet, so dass die in der zeitgenössischen Psychologie versuchte empirische Fundierung dieser Lehre keine Resonanz in pädagogischen Kreisen findet;
- sie für den praktischen Erzieher die gewünschte Vereinfachung leistet, die angesichts einer theoretisch unübersichtlichen Lage mit vielen verschiedenen Reformimpulsen um so wünschenswerter erscheint und dabei auch noch das Flair des ‚Altbewährten‘ hat.

Um diese Thesen für das ausgehende 19. Jahrhundert entfalten zu können, muss zunächst geklärt werden, welche pädagogische Vorgeschichte die ‚moderne‘ Temperamentslehre hat und welche Problemstellung sich daraus für den zu untersuchenden Zeitraum ergibt.

2 Ideengeschichtliche Exposition des Verhältnisses von Temperament und Erziehung

Immanuel Kant verlagert 1798 den ätiologischen Fokus bezüglich der Temperamente von der materialistischen Physiologie hin zur Psychologie. Seine anthropologischen Beschreibungen des Sanguinikers, Cholerikers, Melancholikers und Phlegmatikers sind dabei für das folgende Jahrhundert prägend.⁶ Mit der einseitig empirisch ausgerichteten Psychologie, den philosophischen

⁵ Vgl. Kutzer 1998, S. 985.

⁶ Vgl. Zentner 1993, S. 29f.; Goth 2008, S. 7f.

Ärzten und den ‚Erfahrungsseelenkundlern‘ vom Schlage eines Karl Philipp Moritz streitet er über die akademische Dignität von nur durch Beobachtung gewonnenen Einsichten. Während der Verfasser der Romane „Anton Reiser“ und „Andreas Hartknopf“ seine psychischen Observationen nicht in systematischer Absicht anstellt, sondern lediglich ungefähre Entwürfe liefern möchte⁷, räumt Kant der philosophisch geordneten Menschenkenntnis den Vorzug gegenüber so gewonnenen Einzelerkenntnissen ein. Letztere führten höchstens zu einem zusammenhangslosen, fragmentarischen Herumtappen, welches „keine Wissenschaft abgeben kann“⁸ – genau wie die physiognomische Bestimmung der vier Temperamente.

Seit Beginn der Moderne wohnt dem Nachdenken über sie somit der erkenntnistheoretische Konflikt inne, ob solche Klassifikationen zulässig sind oder nicht. Dies wirkt sich unmittelbar auf pädagogische Postulate aus, denn Erziehungsregeln mit nomologischem Anspruch müssen generalisieren. Wer die Verhaltensunterschiede seiner Eleven auf vier vorausgesetzte Typen reduziert, formuliert auch überindividuelle, apriorische Anweisungen zu deren pädagogischer Behandlung. Kants materialistisch orientierte Kontrahenten, deren Ziel es war, die ‚blinden‘ Metaphysiker zu entthronen, wollten gerade keinen abstrakten, ganzheitlich-typologischen Blick auf den Menschen werfen, sondern zunächst theoretisch unvoreingenommen, d.h. induktiv die konkreten Phänomene beschreiben.⁹

Ende des 19. Jahrhunderts bieten sich der Pädagogik zwei grundsätzliche Möglichkeiten im Umgang mit dem Temperamentsbegriff. Entweder scheidet man ihn wegen mangelnder Klarheit konsequent aus bzw. sieht in ihm allenfalls ein theoretisches Hilfskonstrukt ohne wirkliche Relevanz, oder er wird als legitime Beschreibung natürlicher Anlagen des Zöglings akzeptiert und erzieherisch berücksichtigt. Beide Varianten können sich auf namhafte Vorläufer berufen. Die Alternative lautet dabei, verkürzt gesagt: Herbart oder Schleiermacher.

Eine skeptische Haltung gegenüber dem Temperamentsbegriff und seiner pädagogischen Anwendung findet sich allerdings auch schon bei Hegel. Bei der Bestimmung der in Naturell, Temperament und Charakter gegliederten individuellen Eigentümlichkeit, so meint dieser, erweise sich gerade der zweite Terminus als schwer zu definieren, unspezifisch und daher für die

⁷ Vgl. Schings 1977, S. 227.

⁸ Kant 1983 (1798), VI, S. 400.

⁹ Vgl. Schings 1977, S. 11ff.

Erfassung des Einzelfalls als belanglos.¹⁰ Handle es sich aber beim Temperament um eine zufällige seelische Objektivierung im Meer unendlich vieler Modifikationen, könne seine Beschreibung auch dem Pädagogen keine Orientierung bieten, zumal ihm die Zeit fehle, „sich sorgfältig nach der Individualität jedes seiner Schüler zu richten, dieselbe zu studieren und auszubilden“¹¹. Letztlich seien die phlegmatischen, sanguinischen, melancholischen und cholerischen Partikularitäten häufig nur auf erzieherischen Versäumnissen beruhende schlechte Angewohnheiten, pädagogisch bedenklich und daher zu bekämpfen.¹²

Neben solche philosophischen und pädagogisch-praktischen Einwände treten bei Herbart auch noch anthropologische, die ihn die Temperamentslehre mit Skepsis betrachten lassen. Zwar greift auch Herbart in seiner Psychologie auf die Temperamente zurück und teilt sie in solche der Gefühle (sanguinisch/melancholisch) und Affekte (cholerisch/phlegmatisch) ein. Die Temperamente haben für ihn jedoch eine physiologische Grundlage. So geht er davon aus, dass der Mensch als ursprüngliche Eigenheit eine physiologisch zu erklärende Disposition, eine organismische Grundstimmung mitbringe, die ihn, trotz möglicher Schwankungen, sein Leben lang begleite und nicht ‚neutral‘ sein könne, sondern entweder zur fröhlichen oder trübsinnigen Seite neige. Außerdem führten „vorübergehende Abweichungen von dem Zustande des Gleichmuths“¹³, wie Herbart ‚Affekte‘ definiert, verstärkt und verlängert resp. gedämpft durch körperliche Resonanz, zu einer graduellen Elastizität, die den Betreffenden reizbarer bzw. schwerer beweglich mache. Auf der Grundlage dieser physiologischen Betrachtungen gelangt Herbart nun zu einer Deutung der Temperamente, welche pädagogisch relevant wird. Ihre Unterscheidung, so meint er, nütze der Pädagogik praktisch nämlich solange nichts, bis die bedeutsame Anlage-Umwelt-Problematik geklärt sei, die Frage also, ob es sich um genetische oder erworbene Eigenheiten handele.¹⁴ Herbart selbst neigt dabei der ersteren Position zu. So gründet sich das geistige Dasein seiner Auffassung nach auf die drei tierischen Faktoren der ‚Irritabilität‘ (Fähigkeit zu willkürlicher Bewegung), ‚Sensibilität‘ (Fähigkeit der Empfindung) und ‚Vegetation‘ (das Übrige des leiblichen Lebens). Das Temperament entstehe dann, wenn ein, zwei oder alle drei Elemente litten, d.h. verborgene Unzulänglichkeiten auf den Geist wirkten; wo es auffällig hervortre-

¹⁰ Vgl. Hegel 1830, X, S. 72f.

¹¹ Vgl. ebd., S. 71.

¹² Vgl. Lambrecht 1996, S. 68.

¹³ Herbart, 1900 (1834), S. 76. 104.

¹⁴ Vgl. Herbart 1842, S. 554.

te, könne es nur ein angeborener „Naturfehler“¹⁵ sein. Der ideale Zögling verfügt deshalb für Herbart über gar kein Temperament (mehr), denn die drei Faktoren des leiblichen Lebens sollen harmonisch in ihm zusammenwirken.

Eine dem entgegengesetzte Position vertritt Schleiermacher. Nicht nur, dass er auch dem gebildetsten Menschen ein Temperament zubilligt, weil, wie er meint, die menschliche Natur nur dann vollständig sei, wenn die angelegten eigentümlichen Verschiedenheiten in ihr auch herausträten, d.h. die ganze Mannigfaltigkeit von Erscheinungen sich entwickele. Schleiermacher sieht in der Temperamentenlehre vielmehr auch ein geeignetes Erkenntnisinstrument. So sind die vier Temperamente für ihn „allgemeine Typen für die besonderen Erscheinungen des menschlichen Lebens, worunter wir diese subsumieren; es sind allgemeine Örter für die Verschiedenheit der Menschen, diese aber nicht selbst“¹⁶. Nicht deduzierbar stellten sie von eidetisch-empirischer Seite die größtmögliche Annäherung an die individuelle Eigentümlichkeit dar, welche eine auf universell gültige Aussagen zielende Erziehungstheorie im Bewusstsein historischer Kontingenz zulasse.¹⁷ Aus disziplinärer Rason bedient sich Schleiermacher keiner einfach der Anthropologie entlehnten Gesetzmäßigkeiten, sondern beginnt seine Erörterungen – wie so oft – bei der populären, jedoch mangelhaften Temperamentsvorstellung, um ihr dialektisch auf den Grund zu gehen.¹⁸ In pädagogischer Hinsicht vertritt er die Auffassung, dass das angeborene Temperament in seiner Entwicklung unterstützt statt gehemmt werden solle, sofern es unter der Potenz der Vernunft stehe. Allerdings sieht er mit ihm auch eine Disposition zur spezifisch krankhaften Verrücktheit verbunden: phlegmatischer Blödsinn, cholerische Raserei, sanguinische Tollheit und melancholischer Wahnsinn.¹⁹ Solche einseitigen Temperamentsausbrüche kennzeichnen für ihn vor allem die Periode der Erziehung in der sich der sie beherrschende Wille noch nicht ausgeprägt hat. Extravaganten kindlichen Neigungen wie Trägheit, Wut, konstanter Zerstreuung resp. Vertiefung muss nach Schleiermachers Ansicht entgegen gewirkt werden, wobei der Phlegmatiker mitwirkend-auf helfende, der Choleriker strafende erzieherische Maßnahmen brauche. In der Mitte stehen das sanguinische und melancholische Temperament, die der Erzieher nach Schleiermacher von beiden Seiten angreifen soll, „sie erfordern Mitwirkung

¹⁵ Ebd.; vgl. Herbart 1900 (1834), S. 94, 132.

¹⁶ Schleiermacher, 2000 (1820/21), I, S. 294.

¹⁷ Vgl. Schurr 1975, S. 271 ff.

¹⁸ Vgl. Schleiermacher 2000 (1826), II, S. 83; Schleiermacher 2000 (1820/21), I, S. 294; Schleiermacher 1862, S. 307ff. u. 475.

¹⁹ Vgl. Schleiermacher 2000 (1826), II, S. 83f.; Schleiermacher 2000 (1813/14), I, S. 233.

ebenso wie Gegenwirkung. [...] In Beziehung auf das eine muß man die Zerstreuung hemmen, die Erregtheit von der Mannigfaltigkeit der Gegenstände ablenken und dahin wirken, daß sie ihre Kraft einem bestimmten Punkt zuwende; in Beziehung auf das andere muß man das Insichhineinwirken der Phantasie hemmen; man muß eine Ablenkung von einem Gegenstand auf den anderen hervorbringen.“²⁰ Ziel ist es, die Entwicklung der Vernunft so zu unterstützen, dass die Genese des Temperaments ungehindert und maßvoll geschehen kann.²¹

Der Temperamentsdiskurs des 19. Jahrhunderts erscheint so durch eine Auseinandersetzung auf zwei Ebenen geprägt. Handelt es sich in philosophischer Hinsicht um einen Streit über die Wertigkeit von Individuellem und Allgemeinem, so geht es in pädagogischer Hinsicht in nur wenig verschleierter Form um die Frage ‚Führen oder Wachsenlassen?‘.

3 „Es fehlt den individuellen Differenzen das gemeinsame Band. [...] Begriffliche Charaktertypen giebt es nicht“²² – Die Temperamente in der herbartianischen Kritik

Wohl kein Pädagoge hat sich Ende des 19. Jahrhunderts radikaler zur Temperamentslehre geäußert als der Lehrer Heinrich Wigge. Seine zugespitzten Aussagen bündeln exemplarisch die Einwände, welche auf empirischer Ebene gegen das Konzept erhoben wurden. In Wilhelm Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik konstatiert er 1899 unüberhörbar kritisch, das Anliegen der vier Temperamente sei es, „die reiche Mannigfaltigkeit, in welcher der Menscheng Geist in die Erscheinung tritt, zu klassifizieren, die einzelnen Individuen auf Grund irgend einer Eigenschaft unter das Schema zu subsumieren und dann von der logisch konstruierten Eigentümlichkeit des Typus aus Schlüsse auf die Eigenart des Individuums zu ziehen bzw. diesem die Eigenart des Typus einfach unterzuschieben: eine jedenfalls eigene Art, sich Menschenkenntnis zu verschaffen“²³. Wenn Wigge „die ganze Temperamentslehre [...] bei genauerer Prüfung als eine philosophische Spielerei“²⁴ ansieht, die aus purer Eitelkeit flüchtig beobachtete individuelle Phänomene in geistreich klingende Phrasen pressen möchte, dann diskreditiert er sie als

²⁰ Schleiermacher 2000 (1820/21), I, S. 353.

²¹ Vgl. Schleiermacher 2000 (1813/14; 1826), I, S. 233; Schleiermacher 2000 (1826), II, S. 84.

²² Wigge 1899, S. 69, Sp. 2.

²³ Wigge, 1899, S. 63, Sp. 1.

²⁴ Wigge, 1899, S. 63, Sp. 2.

vorwissenschaftliche Denkweise. Vorgefasste Überzeugungen, geprägt von opulenter Bildlichkeit, mythischer Zahlensymbolik und mechanistischer Anthropologie entzögen sich durch ihre Dogmatik jedem Verifikationsversuch. Die spekulativ gewonnenen Temperamentsskizzen würden Anspruch auf größte Genauigkeit erheben, seien für eine experimentelle Überprüfung jedoch unzugänglich resp. hielten ihr nicht stand²⁵, weil sie „die Komplexität der einzelnen Persönlichkeit und die Vielfalt der individuellen Charaktere nicht annähernd erfassen“²⁶. Stattdessen gelte es, jeden einzelnen Menschen als eigenen Charaktertyp anzuerkennen und ihn auch solchermaßen zu studieren, zu erhalten, zu entwickeln und zu erziehen.

Wigges Ablehnung der Temperamentslehre ist im Kontext jener „widersprüchlichen Zeittendenzen“²⁷ zu sehen, die den pädagogischen Diskurs Ende des 19. Jahrhunderts bestimmen. Er ist Herbartianer und hat deshalb in den Kontroversen um die richtige Erziehung im wilhelminischen Kaiserreich nach 1890 – betrachtet man seine Äußerungen nicht nur zu den Temperamenten zu Recht als ‚Individualpädagoge‘ verschrien – einen schweren Stand.²⁸ Der Deutsche Klassenlehrerverein sieht in ihm einen seiner „fanatischsten Gegner“²⁹ und zwischen den Parteien herrscht ein scharfer Ton. Herbart oder Pestalozzi lautet die unversöhnliche, bis ins Kultische gesteigerte Alternative, während beide Lager gleichzeitig versuchen, weitere Klassiker ideell für sich zu vereinnahmen. Der Konflikt schwelt mit anderen Worten zwischen wissenschaftlich-empirisch-individualistischer und sozial-spekulativ-holistischer Pädagogik, wobei man wechselseitig Denunziation, Inkompetenz, Ignoranz, Verunglimpfung, Unsachlichkeit, Hochnäsigkeit und sonstige wenig honorierge Handlungsweisen und Eigenschaften unterstellt.³⁰ Wigge jedenfalls gründet seine pädagogischen Ansichten auf Herbarts Psychologie und führt hinsichtlich der Temperamente folgerichtig fort, was letzterer angestoßen hat. Herbartianer tun sich seit jeher schwer mit der Temperamentslehre, und die Bedenken nehmen Ende des 19. Jahrhunderts, als weite Teile der Pädagogik wie des gesamten Kulturlebens von einem Gefühl der Besorgnis und Verunsicherung befallen sind, noch zu. Obwohl bereits Mitte des 19. Jahrhunderts auf die große Mannigfaltigkeit der infantilen Individualitäten hingewiesen wurde, denen weder Empirie noch Wissenschaft bislang auf den Grund ge-

²⁵ Vgl. Ullrich 1987, S. 164f.

²⁶ Ebd., S. 178. Vgl. dazu auch Henle 1876, S. 106.

²⁷ Hopf 2004, S. 24.

²⁸ Vgl. Oelkers 1998, S. 143f.

²⁹ Frey 1909, S. 97.

³⁰ Vgl. Wigge, 1889, S. 355ff.; Gäbler 1889, S. 357ff.

gangen seien, rechnete man die Temperamentslehre immerhin noch zu den „hervorragendsten Parthien“³¹ der für Pädagogen relevanten anthropologischen Beobachtungen und psychologischen Erkenntnisse. Mehr und mehr rückte in der Pädagogischen Psychologie indes die Unklarheit des Gegenstands in den Mittelpunkt³², und die neu begründete Pädagogische Pathologie, welche das Temperament ursprünglich als „Gegentheil der Gesundheit“³³ ansah, vernachlässigte es bei ihren interdisziplinären Charakterstudien über problematische Kindesnaturen mittlerweile fast gänzlich.³⁴ Im Vergleich zu wirklich wichtigen ‚Fehlern‘ erschien z.B. ein Hang zur Träumerei bedeutungslos.

Die aus der Temperamentslehre abgeleiteten, uneinheitlichen erzieherischen Handlungsanweisungen erscheinen ihren Kritikern als auf tönernen Füßen stehend, da vermeintlich konstante physiologisch-psychische Vorgänge sehr kompliziert und wissenschaftlich nicht bewiesen seien. Überhaupt wird die Sinnhaftigkeit der ganzen Einteilung angezweifelt. „Was könnte es [pädagogisch; AL] nützen“, fragt Wigge, „unwirkliche Extreme zu zeichnen und zwischen ihnen die ganze reiche Wirklichkeit schwanken zu lassen?“, und gibt die Antwort gleich selbst: „Nichts“³⁵. Sein Handbuchartikel erscheint in einer Phase, in der es keine allgemein anerkannten pädagogischen Grundsätze gibt, die Pädagogik ein Anhängsel von Psychologie oder Philosophie ist. Was man später Reformpädagogik nennen wird, beschreibt einen innovativen Gestaltungswillen erzieherischer Geister, neuen pädagogischen Ideen vor dem Hintergrund eines kritischen Verhältnisses zur Überlieferung zum Durchbruch zu verhelfen.³⁶ Die vielfältigen Reformbewegungen decken sich dabei trotz unterschiedlichster Reminiszenzen vor allem im semikonsensuellen³⁷ Interesse an der (individuellen) Natur des Kindes, die empirisch erforscht werden soll, um Erziehung und Unterricht daran anzupassen.³⁸ Wenn Wigge die infantile Einzigartigkeit derart nachdrücklich und gegen einen „der zählebigsten und in gewisser Weise konservativsten Bestandteile der modernen Bildung“³⁹ – die Temperamentslehre – zur Geltung zu bringen

³¹ Strümpell 1844, S. 6.

³² Vgl. Strümpell 1909 (1880), S. 22ff.

³³ Strümpell 1844, S. 13.

³⁴ Vgl. Siegert 1889; Strümpell 1890.

³⁵ Wigge 1899, S. 69, Sp. 1.

³⁶ Vgl. Reißmann 1896, S. 416.

³⁷ Vgl. Oelkers 2005, S. 138.

³⁸ Vgl. Hopf 2004, S. 238f.

³⁹ Klibansky/ Panofsky/ Saxl 1990, S. 196.

sucht, bestätigt er die Krise seiner eigenen ‚Schule‘, der wissenschaftlichen Pädagogik Herbartscher Prägung: Will sie nämlich akademisch bleiben, muss sie allgemeine und spekulative Aussagen treffen können.⁴⁰ Besonders die experimentelle Pädagogik lehnt psychologische Metaphysik und deduktive Anthropologie ab und versucht, exakte Forschung auf einer empirischen, induktiv-objektiven Grundlage zu betreiben. Doch das Individuum entzieht sich in seiner unendlichen Vielfältigkeit diesem wissenschaftlichen Zugriff – hier kehrt die Ablehnung der spekulativen Klassifizierung als argumentativer Bumerang zurück –, so dass selbst der strikte Empiriker Wilhelm August Lay nicht um Typisierungen herum kommt.⁴¹ Letztendlich wirft er seinem Rivalen Ernst Meumann genau das vor, was die experimentelle Pädagogik zum Scheitern bringt: Aus einem „Steinhaufen von Tatsachen“⁴² ließen sich eben keine systematischen Aussagen über die Gattung Mensch oder das kulturelle Phänomen Erziehung gewinnen. So verhält auch Wiggess Kritik an den vier Temperamenten ungehört und wird aus dem pädagogischen Diskurs ausgegrenzt. Der bleibt im Gegensatz zur Psychologie trivial, weil er sich nicht von den überkommenen Auffassungen löst, sondern diese vielmehr erhärtet.

4 Zurück zu Kant – aber kaum über ihn hinaus

Die sich von Philosophie, Metaphysik, Biologie und Medizin emanzipierende Psychologie mit ihrer experimentellen Methode vernachlässigt die traditionellen Temperamentstypen zunehmend. Tendenziell favorisiert sie empirische Studien gegenüber bloß theoretischen Überlegungen.⁴³ Statt weiterhin auf „anekdotische Illustrationen und subjektive Eindrücke“⁴⁴ zu bauen, geht man jetzt der Frage nach der Messbarkeit des Temperaments nach, wofür kategoriale Denkweisen nur noch bedingt taugen. Wilhelm Wundt, der diese wissenschaftliche Wende einleitet, operiert mit den Temperamenten, weil ihre Unterscheidung auf der sorgfältigen psychologischen Beobachtung individueller Differenzen der Menschen beruhe.⁴⁵ Seine viergeteilte Affektanlage mit ihrer Relation zu Intensität und Geschwindigkeit des Wechsels der Gemütsbewegungen des Einzelnen begründet die dimensionale und faktorenanalytische Persönlichkeitspsychologie. Statistische, systematisch-längs-

⁴⁰ Vgl. Oelkers 1989, S. 191.

⁴¹ Vgl. Hopf 2004, S. 129.

⁴² Zit. n. ebd., S. 206.

⁴³ Vgl. Strelau 1998, S. 8.

⁴⁴ Zentner 1993, S. 32.

⁴⁵ Vgl. Wundt 1903, S. 637ff.

schnittliche Erhebungsinstrumente dienen in der Folge dazu, das Temperament unabhängig von der organischen Konstitution zu bestimmen.⁴⁶

Der Pädagogik kommt allerdings ein Interdiskurs in die Quere, der sie daran hindert, jene novellierte Temperamentsauffassung in Betracht zu ziehen. In den Geistes- und Naturwissenschaften lässt sich am Fin de siècle nämlich ein verstärkter Gebrauch des Typus-Begriffs registrieren.⁴⁷ Sein beinahe gleichzeitiges Auftauchen in den verschiedenen Gebieten rechnet Wundt „zu den bedeutsamsten Erscheinungen [...] der neueren Entwicklung der Wissenschaften“⁴⁸. Wilhelm Dilthey, dessen Typus-Konzeption „von besonderer Bedeutung für die Konjunktur des Typus-Begriffs sowie das typologische Denken in der Philosophie und den Geisteswissenschaften in den beiden letzten Dezennien des 19. Jh. und im ersten Drittel des 20. Jh.“⁴⁹ ist, sieht Induktion und Deduktion in einem Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit. Auf das Prinzipielle gehende Typen, so meint er, hätten provisorischen Charakter⁵⁰, wenngleich innerhalb der scheinbaren Singularität ein teleologischer Zusammenhang walte, der die Individuen nach Typen ordne und einer „in festen Lebensbezügen zur Wirklichkeit“⁵¹ stehenden, gemeinsamen Menschennatur entspringe. Jede Geisteswissenschaft setze einen Typus der Menschennatur voraus, der als Leitfaden ihrer Wahrheitsfindung diene. Dieser unterscheide sich indes von dem und übersteige das, was die Psychologie bis dato entwickelt habe. Die erforderliche theoretische Darlegung jenes Typus der Menschennatur, deren Inhalt niemals hinreichend am Individuum, sondern nur historisch-vergleichend, nicht empiristisch, sondern empirisch⁵² studiert werden könne, nennt Dilthey Anthropologie.⁵³ Auf der eigentümlichen „Mischung von realistischem und idealem Sehen“⁵⁴ basieren schließlich alle folgenden pädagogischen Versuche der charakterologischen Menschenkunde.

Der Bonner Professor für Philosophie und Pädagogik Jürgen Bona Meyer, ein Schüler des Berliner Philosophen und Philologen Friedrich Adolf Trendelenburg, arbeitet u.a. über das Verhältnis von „Seelenkunde und Kinder-

⁴⁶ Vgl. Zentner 1993, S. 34.

⁴⁷ Vgl. Lessing 1998, S. 1595.

⁴⁸ Wundt 1907, S. 55.

⁴⁹ Lessing 1998, S. 1597.

⁵⁰ Vgl. Dilthey 1931, S. 150f.

⁵¹ Ebd., S. 85.

⁵² Vgl. ebd., S. 193ff.

⁵³ Vgl. ebd., S. 173.

⁵⁴ Nohl 1947 (1938), S. 16.

zucht“, so der Titel eines Vortrags aus dem Jahr 1889. Obwohl die *theoretische Psychologie* als wichtige Voraussetzung der *empirisch-praktischen Pädagogik* zwischenzeitlich anerkannt sei, werde sie nach wie vor entweder in Form von vermeintlich feststehenden Lehrsätzen fraglos übernommen oder, um dem entstehenden mechanischen Schematismus zu entgehen, gleichgültig behandelt.⁵⁵ Nur eine pädagogische Psychologie bzw. psychologische Pädagogik, nach wie vor Desiderat, könne den Mangel an „psychologischer Einsicht auf [!] Erziehung und Unterricht“⁵⁶ beseitigen und so *psychologische Theorie* mit *pädagogischer Erfahrung* versöhnen. Auch hier wird der Boden für eine unkritische Rezeption der Temperamentslehre bereitet, denn allein der umgekehrte Weg einer Versöhnung *empirischer Psychologie* mit *pädagogischer ‚Theorie‘* führte zu einer ablehnenden Haltung gegenüber den dann als konstruiert angesehenen Temperamenten. Verhindert wird die *erziehungswissenschaftliche* Weiterentwicklung des Konzepts durch den aufkommenden, empiriefeindlichen⁵⁷ Neukantianismus und die stagnative Überzeugung, Pädagogik sei eine philosophische, d.h. prinzipienorientierte Wissenschaft.

Meyer ist Neukantianer der ersten Stunde und als solcher bemüht, aus der philosophischen Sackgasse zwischen Idealismus und Positivismus zu entkommen.⁵⁸ Das Resultat seiner Auseinandersetzung mit Kants Seelenlehre und das „dringendste Bedürfniss der Zukunft unserer Philosophie“⁵⁹ ist es, die Trennung von rationaler und empirischer Psychologie aufzuheben. Im Zentrum des Neukantianismus steht die Erkenntnistheorie, und es obliegt nach Meyers Auffassung der pädagogischen Psychologie, sich der noch umstrittenen Grundprobleme ausdrücklich anzunehmen, weil sie sich erzieherisch als höchst virulent erwiesen. Auf den überlieferten Zusammenhang von Epistemologie und Temperamentslehre ist bereits hingewiesen worden, und so überrascht es kaum, dass Meyer in einem Atemzug mit Apriorismus und Empirismus „die alte wichtige pädagogische Streitfrage“ anführt, „ob die Temperamente Naturfehler oder Anlagen der Seele sind, und worin dann ihr Wesen besteht“⁶⁰. Auch er zieht folglich die Berechtigung der typologisierenden Kennzeichnungen nicht in Zweifel, sondern möchte lediglich bedenkliche erzieherische Konsequenzen anhand einer Art biographischen

⁵⁵ Vgl. Meyer 1889, S. 3f.

⁵⁶ Ebd., S. 8.

⁵⁷ Vgl. Vogel 1989, S. 127ff.

⁵⁸ Vgl. Sandkühler 2008, S. 1f. (Zugriff: 15.08.2008).

⁵⁹ Vgl. Meyer 1870, S. 312.

⁶⁰ Meyer 1889, S. 18.

Methode, sogenannter ‚Lebensbilder‘, berichtigen. Schließlich sei es für den Erzieher von größter Bedeutung, ob er die Temperamente als Naturfehler rigoros beseitigen oder als Naturanlagen zweckmäßig benutzen und einseitige schädliche Entwicklungen verhindern soll.

Just an dieser Stelle setzt Meyers Betrachtung „Temperament und Temperamentsbehandlung“ von 1891 ein, welche einen Vorläufer in den 1874 erschienenen „Philosophischen Zeitfragen“ hat und welche sich, wie der Verfasser meint, bestens eigne „zu zeigen, welchen Wert klare Kenntnis der Seelenkunde dem Erzieher und wie viel andererseits die Erfahrung des Erziehers dem Forscher auf dem Gebiete der Seelenkunde zu bieten vermag“⁶¹. An Kant bemängelt er, dass dessen Beschreibungen der Temperamente keinen stringenten Bezug zu deren seelischem Ursprung hätten und deswegen oberflächlich blieben, nicht zum Wesentlichen vordringen würden. Wenngleich Meyer die vier angeborenen Varianten der Relation des Empfindens und des Wollens als real selten rein existierend beschreibt und darauf hinweist, dass es daneben auch noch andere Temperamentsspielarten gebe, sieht er in ihnen die am häufigsten vorkommenden Grundformen bzw. die Grundelemente aller sonstigen Mischungen. Das typologische Denken scheint hier empirisch fundiert zu sein und weist in seiner Anlage auf Wilhelm Wundt hin.⁶² Die Psychologisierung der Pädagogik geht bei Meyer indes nicht so weit, sich von den alten philosophisch-pädagogischen Vorstellungen des 19. Jahrhunderts zu lösen und die Temperamentslehre in ein experimentell überprüfbares, erziehungswissenschaftliches Licht zu rücken. Vielmehr hält er sowohl am willkürlichen Viererschema wie der spekulativen Ausrichtung fest, und es bleibt neuerlich nur die unter Berufung auf die üblichen Verdächtigen zu fällende Entscheidung, wie man die Temperamente anthropologisch bewerten soll. Temperamentslosigkeit hält Meyer für langweilig, „der Erdgeist hat offenbar Freude gehabt an der Mannigfaltigkeit der von ihm geschaffenen Lebensgestaltung und Beseelung der Lebewesen“⁶³. Daher lehnt er Hegels und Herbarts Auffassung ab und ist froh über die Temperamentsunterschiede, weil sie wohl begründete Naturanlagen seien, die gerade nicht pädagogisch verwischt oder ausgetrieben gehörten. Obwohl Schleiermachers Name nicht fällt, sind die abgeleiteten erzieherischen Aufgaben der Eltern und Lehrer eindeutig, fast wortwörtlich ihm verpflichtet: Meyer empfiehlt, die Temperamente „geschickt zu benutzen und zu verhüten, dass diese Anlagen zu einer

⁶¹ Meyer 1891, S. 1.

⁶² Vgl. ebd., S. 8.

⁶³ Ebd., S. 8f.

schädlichen Einseitigkeit der Seelenentwicklung führen. Ein jedes Temperament hat seine eigenen besonderen Gefahren einseitiger Entwicklung, der Erzieher muss in Berücksichtigung derselben suchen, durch passende Gegenwirkung und besonders durch tatsächliche Unterstützung der schwächeren Seite diese Gefahren der einseitigen Ausbildung abzuwenden oder doch zu verringern. [...] Aufgabe des zu bildenden Charakters bleibt es dann, zeit- lebens dieselben [Schwächen; AL] zu beherrschen.“⁶⁴ In der universitären Pädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts finden sich so die gleichen vorwissenschaftlichen Setzungen, welche auch das kantische Verständnis von den Temperamenten bestimmten. Wo sie endet und sich allzu praktische Hinweise spart, können Erziehungsratgeber ungeniert anknüpfen.

5 Vom populärwissenschaftlichen Konzept zum volkstümlichen Stereotyp

Je mehr Philosophie, Psychologie, Anthropologie und Physiologie im 19. Jahrhundert dazu übergehen, in den vier griechischen Temperamentsbezeichnungen eine veraltete Terminologie mit ungerechtfertigtem scholastischen Absolutheitsanspruch zu sehen und alternative Erklärungsmodelle entwerfen, desto komplizierter wird es, den Überblick zu bewahren. Das immer tiefere Eindringen in die Materie – Namen wie Friedrich Eduard Beneke, Julius Bahnsen oder Gustav Rümelin sind hier zu nennen – sorgt nicht gerade für theoretische Entwirrung, weswegen ein gegenläufiger Reflex einsetzt, der in der Lösung gipfelt, die alten griechischen Bezeichnungen der Temperamente seien „unbedingt beizubehalten“⁶⁵. Einflussreiche Vertreter vor allem der Physiologie, z.B. Rudolf Hermann Lotze, Emil Harleß oder Johannes Müller, sehen trotz manch spekulativer Irrtümer darin unübertreffliche Resultate hellenischer Beobachtungsgabe. Die Pädagogik findet somit einen scheinbar empirisch bewährten semantischen Kanon vor, den sie problemlos und legitim rezipieren kann: das sanguinische, cholerische, melancholische und phlegmatische Temperament.

Mit diesem sehr begrenzten begrifflichen Instrumentarium geben sich auch all jene zufrieden, die Ende des 19. Jahrhunderts in pädagogischer Absicht mit Vorträgen, Traktaten und Handreichungen zu den Temperamenten hervortreten. Erkenntnistheoretische Fragen spielen für die meisten von ihnen keine Rolle, von einer langwierigen „wissenschaftliche[n] Klarlegung des

⁶⁴ Ebd., S. 12ff.

⁶⁵ Berthold 1870, S. 17.

Begriffes ‚Temperament‘⁶⁶ sehen sie ab. Ihre Klientel sind praktische Erzieher. An sie wenden sich vom Pastor über den promovierten Lehrer bis hin zum pensionierten Regierungs- und Schulrat Autoren mit unterschiedlichem fachlichen Hintergrund. Ihre Produkte aber zählen allesamt zu den klassischen Vertretern der Literaturgattung ‚Erziehungsratgeber‘.⁶⁷ Letztere ist in der Regel frei von erziehungstheoretischen Bezügen, stattdessen jedoch voller normativer Lehrmeinungen. Rezensenten diverser Periodika (Schul-, Lehrer-, aber auch Tageszeitungen) goutieren diese populär gehaltenen Abhandlungen, die zwar von gründlicher psychologischer und pädagogischer Kenntnis zeugen, im Zweifel allerdings umfangreiche Kompendien ersetzen sollen. Die aus ‚denkenden Lehrern‘ und Eltern sich rekrutierende Hörer- resp. Leserschaft erwartet ebenso kurze, klare und präzise wie interessante und nützliche Texte, welche verständnisvollen Erziehern goldene Ratschläge liefern.⁶⁸ Die Sehnsucht nach simplifizierenden Kausalerklärungen und pädagogisch konsensfähigem Rezeptwissen wird besonders groß, sobald Theorie nicht mehr in der Lage ist, verbindliche Aussagen über den kontingenten Erziehungsalltag zu treffen.⁶⁹ So erklärt sich das signifikant wachsende Interesse der Pädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts an den vier Temperamenten aus der großen Unsicherheit, welche die vielfältigen Reformbewegungen und Richtungsstreitigkeiten praktisch auslösen.

„Immer dann, wenn die Selbstverständlichkeit der alltäglichen Erziehungsprozesse ihre Fraglosigkeit verliert, wenn – krisenbewußt – die Ursachen gesellschaftlicher Probleme in der Erziehung gesucht werden, wenn Verhaltenserwartungen keine sichere Einlösung zu finden drohen, wenn das gelebte Leben sich nicht mehr von selbst verstehen lässt, erscheinen offenbar Erziehungsratgeber in gesteigerter Zahl. Sie wollen in vorgeblichen Gewißheiten Ratlosigkeit mit Ratschlägen steuern helfen.“⁷⁰ Man orientiert sich lieber an der althergebrachten, verlässlichen Temperamentslehre, die dem erzieherischen Handeln Planbarkeit und Erfolg verspricht, statt „spintisierenden Herbartianern“⁷¹ oder experimentellen Pädagogen zu folgen, die liebgezwonnene Denkweisen erschüttern, und denen es auch nur im finalen Rückgriff auf typologische Beschreibungen gelingt, Individualität zu bestimmen.⁷²

⁶⁶ Hellwig 1902 (1872), S. 6.

⁶⁷ Vgl. Berg 1991, S. 713.

⁶⁸ Vgl. solche Rezensionen im Buchdeckel bei Hellwig 1902 (1872), S. 1f. und S. 75f.

⁶⁹ Vgl. Berg 1991, S. 729.

⁷⁰ Ebd., S. 710.

⁷¹ Reißmann 1880, S. 333.

⁷² Vgl. Oelkers 1989, S. 192.

Von Bernhard Hellwigs 1872 publiziertem pädagogischen Leitfaden „Die vier Temperamente bei Kindern. Ihre Aeüßerung und ihre Behandlung in Erziehung und Schule“ erscheinen bis 1921 16 weitere Ausgaben und 1889 eine englische Übersetzung. Es handelt sich bei ihm nicht nur um die publizistisch bei weitem erfolgreichste pädagogische Einlassung überhaupt zu diesem Thema, sondern auch um ein frühes Werk der im ausgehenden 19. Jahrhundert entstehenden Kinder- und Entwicklungspsychologie⁷³, welche sich auf die als progressiv empfundene Methode des naturwissenschaftlichen Beobachtens stützt. Nicht minder reüssiert hat die 1888 verfasste Fortsetzung „Die vier Temperamente bei Erwachsenen. Eine Anleitung zur Selbst- und Menschenkenntnis und ein praktischer Führer und Ratgeber im Umgange mit der Welt“, die es bis 1922 ebenfalls auf 16 Auflagen brachte. Besonders Hellwigs erstes Bändchen aber markiert den Dreh- und Angelpunkt der künftigen Rezeption der vier Temperamente in der Pädagogik.

Was das Fachklientel, vornehmlich Lehrer, zu wahren Jubelstürmen veranlasst, ist die Tatsache, dass Hellwig sich nicht mit wissenschaftlichen Erörterungen aufhält, sondern einfach stark verkürzt „von der rein praktischen Seite“⁷⁴ an die Temperamente herangeht. Er behält sie aus einem einfachen Grund bei: „Sie sind populär“⁷⁵ und reichen aus, die große Ähnlichkeit der Eigentümlichkeiten einzelner Menschen, deren wesentliche Grundzüge auch individuell vorhanden sind, in überschaubarer Klassifizierung wiederzugeben. Innerhalb einer gewissen Bandbreite, so der Autor, sei jeder Mensch einer bestimmten Temperamentskohorte zugehörig. Erzieher oder Lehrer müssten die Temperamentslehre deshalb genau kennen, da ihnen nur die natürlichen Anlagen den Weg der pädagogischen ‚Behandlung‘ wiesen, welche selbstverständlich für jede Komplexion andere erzieherische Mittel vorsehe.⁷⁶ Von der moderaten Ansicht, man könne das Temperament eines Kindes nicht umschmelzen und müsse es nehmen, wie es sei, man könne jedoch die Fehler schwächen sowie die positiven Aspekte bestmöglich entwickeln⁷⁷, gelangt Hellwig zu der resümierenden Einschätzung, reine Temperamente seien unerträglich, bisweilen pathologisch und gefährdeten Tugend und Charakter, weswegen die richtige Mischung ausschlaggebend sei, für deren Zustandekommen wiederum der Pädagoge verantwortlich zeichne⁷⁸: Er solle

⁷³ Vgl. Hopf 2004, S. 67.

⁷⁴ Hellwig 1922 (1888), S. 7.

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ Hellwig 1902 (1872), S. 7f.

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 23.

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 54.

„ernüchternd auf das sanguinische, erkaltend auf das cholerische, erwärmend auf das melancholische, begeisternd auf das phlegmatische Temperament“⁷⁹ einwirken. Der ideale Mensch kombiniere alle vier Temperamente abgemildert in sich und bediene sich ihrer situativ, er sei je nach Lebenslage begeistert, feurig, ernst oder ruhig. Durch den Kontakt mit anderen Kindern, richtige Auswahl der Spiele resp. Unterrichtsfächer und religiöse Bildung verliere das Kind „immer mehr Züge seines natürlichen Temperaments [...], um Züge fremder Temperamente anzunehmen“⁸⁰, was letztendlich der herbartianischen bzw. hegelianischen Temperamentslosigkeit gleich kommt – das Erziehungsziel liegt im Verwischen oder Austreiben.⁸¹ Dennoch, trotz des Bemühens, auf die individuelle Natur des Kindes forschend einzugehen (auch er ist gelegentlich der Auffassung, es gebe so viele verschiedene Temperamente wie Menschen), kommt Hellwig nicht umhin, anthropologische Konstanten zu postulieren, die der Erziehung dann doch verallgemeinernd sagen, was sie zu tun hat.⁸²

Diese inhaltlich etwas ausführlichere Widmung war angebracht, weil sich die Temperamentslehre in der Pädagogik von nun an nicht mehr weiterentwickelt. Der Berliner Schulinspektor Ludwig Berthold forderte in seiner am 11. Februar 1870 an der Philosophischen Fakultät der Universität Kiel eingereichten Dissertation „Ueber die Temperamente und ihre pädagogische Behandlung“, sich eines Themas anzunehmen, das „zwar vielfach von Physiologen und Psychologen ventilirt, [...] für die Erziehung aber auch von unseren größten Pädagogen nur aphoristisch behandelt, und [...] noch von keinem Schulmann im Zusammenhange und mit Berücksichtigung der besten Hilfsquellen dargelegt worden ist“⁸³. Zwei Jahre später scheint dieses Bedürfnis von Hellwig vollständig gestillt worden zu sein. Künftig herrscht, freundlich ausgedrückt, Eklektizismus vor, etwas boshaft könnte man auch von Plagiaten sprechen. Einer schreibt vom anderen ab, die Vorträge über „Temperament und Erziehung“, welche Ernst Wackernagel 1882 und Hermann Dittmer 1884 halten, tragen nicht nur identische Titel, sondern stimmen teilweise bis in kleinste Formulierungen überein. Auch die Rezeption in der Waldorfpädagogik, wo die Temperamente bis heute eine tragende Rolle spielen, ist wenig originell. Subtrahiert man die theosophischen Ingredienzien, weisen „die theoretisch gänzlich anspruchlosen Darlegungen Hellwigs [...] die frap-

⁷⁹ Ebd., S. 55.

⁸⁰ Ebd., S. 57.

⁸¹ Vgl. Muszynski 1907, S. 40.

⁸² Vgl. Oelkers 2005, S. 93f.

⁸³ Berthold 1870, S. 7.

pantesten Ähnlichkeiten mit den Ausführungen Steiners aus den Jahren 1908/1909 auf; sie gehen bis in den Wortlaut hinein“⁸⁴. Das beharrliche Festhalten der Pädagogik an der Temperamentslehre ist darauf zurückzuführen, dass Alltagserfahrung empirisch-experimenteller Forschung vorgezogen wird. Selbst Herman Nohl erlaubt sich den fraternisierenden Hinweis, man dürfe das Temperament nicht nur hinsichtlich seiner Schwächen sehen, sondern auch die Stärken bedenken, lieben und nutzen.⁸⁵ Er relativiert damit lediglich den einseitigen pädagogischen Aberglauben, ausgerechnet bei den Temperamenten handle es sich um Fehler, für deren Heilung die Erziehungsberechtigten größte Sorge zu tragen hätten.⁸⁶

Es bleibt festzuhalten, dass die Temperamentslehre in der Pädagogik trotz oder gerade wegen zahlreicher neuer Ansätze in Nachbardisziplinen – von denen sie sich rezeptionsgeschichtlich abschottet – im Laufe des 19. Jahrhunderts stagniert. Dieser restaurative Zug wurde durch die nur mehr triviale Auseinandersetzung mit ihr in den letzten Jahrzehnten jenes Jahrhunderts noch einmal verstärkt.

Quellen und Literatur

- Berg, Christa (1991): „Rat geben“. Ein Dilemma pädagogischer Praxis und Wirkungsgeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, S. 709-734.
- Berthold, Ludwig (1870): Ueber die Temperamente und ihre pädagogische Behandlung. Abschnitt aus der der Königlichen philosophischen Facultät zu Kiel eingereichten und von derselben am 11. Februar gebilligten Promotionsschrift. Kiel.
- Berthold, Ludwig (1887): Die Temperamente und ihre pädagogische Behandlung. Leipzig. Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung: Scripta Paedagogica Online. Pädagogische Nachschlagewerke vor 1945. URL: <http://www.bbf.dipf.de/retro-digit2.htm> (Stand: 15.08.2008)
- Dilthey, Wilhelm (1931): Weltanschauungslehre. Abhandlungen zur Philosophie der Philosophie. (Gesammelte Schriften. Bd. 8). Leipzig/Berlin.
- Dilthey, Wilhelm (1977): Die Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und der Geschichte. Vorarbeiten zur Einleitung in die Geisteswissenschaften (1865-1880). (Gesammelte Schriften. Bd. 18). Göttingen.
- Dittmer, Hermann (1885): Temperament und Erziehung. Eine psychologisch-pädagogische Betrachtung. Vortrag, gehalten im „Verein für Volkswohl“ zu Emden. Emden.
- Frey, Karl (1909): Herr Rektor H. Wigge über Schulaufsicht und Schulpflege. In: Der Klassenlehrer. Organ des Deutschen Klassenlehrer-Vereins 3, S. 97-100.

⁸⁴ Ullrich 1987, S. 173.

⁸⁵ Vgl. Nohl 1947 (1938), S. 126f.

⁸⁶ Vgl. Kietz 1908.

- Gäbler (1889): Meine Antwort auf Herrn Wiggess Antikritik. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 41, S. 357-359.
- Heidemanns, Dorit (1989): Das Verschwinden der Melancholie aus dem pädagogischen Diskurs. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Melancholie als Lebensform. Über den Umgang mit kulturellen Verlusten. (Historische Anthropologie. Bd. 7). Berlin, S. 5-28.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1830): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Heidelberg. 3. Ausg. (Hegels Werk im Kontext. Berlin 2006 [Elektronische Resource]).
- Hellwig, Bernhard (1902): Die vier Temperamente bei Kindern. Ihre Aeüßerung und ihre Behandlung in Erziehung und Schule. Paderborn. 7. Aufl.
- Hellwig, Bernhard (1922): Die vier Temperamente bei Erwachsenen. Eine Anleitung zur Selbst- und Menschenkenntnis und ein praktischer Führer und Ratgeber im Umgange mit der Welt. Paderborn. 16. Aufl.
- Henle, Friedrich Gustav Jakob (1876): Von den Temperamenten. In: Ders.: Anthropologische Vorträge. Heft 1. Braunschweig, S. 101-130.
- Herbart, Johann Friedrich (1842): Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. In: Hartenstein, Gustav (Hg.): J. F. Herbart's kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen, nebst dessen wissenschaftlichem Nachlasse. Bd. 2. Leipzig, S. 517-694.
- Herbart, Johann Friedrich (1900): Lehrbuch zur Psychologie. Hg. v. G. Hartenstein. Hamburg, Leipzig. 6. Aufl. 4. Abdruck.
- Hilger (1892): Das Individualitätsprinzip in der Erziehung mit Beziehung auf die Temperamente der Kinder. In: Die Deutschen Lehrerkonferenzen des Jahres 1892: Themen, Thesen und Ausführung pädagogischer Vorträge, gehalten auf den verschiedenen Lehrerkonferenzen Deutschlands. Bd. 5. S. 114.
- Hopf, Caroline (2004): Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn/Obb.
- Kant, Immanuel (1983): Werke in sechs Bänden. Hg. v. Wilhelm Weischedel. Darmstadt.
- Kietz (1908): Erziehungssorgen. Wegweiser zur Heilung der Fehler unserer Jugend (Grethlein's praktische Hausbibliothek. Bd. 28). Leipzig.
- Klibansky, Raymond/Panofsky, Erwin/Saxl, Fritz (1990): Saturn und Melancholie. Studien zur Geschichte der Naturphilosophie und Medizin, der Religion und der Kunst. Frankfurt a. M.
- Kutzer (1998): Temperament. I. Medizin. In: Ritter, Joachim (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 10. Darmstadt, S. 981-986.
- Lambrecht, Roland (1996): Der Geist der Melancholie. Eine Herausforderung philosophischer Reflexion. München.
- Lessing, Hans-Ulrich (1998): Typos; Typologie. In: Ritter, Joachim (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 10. Darmstadt, S. 1587-1607.
- Michelet, Karl Ludwig (1840): Anthropologie und Psychologie oder Die Philosophie des subjectiven Geistes. Berlin.
- Meyer, Jürgen Bona (1870): Kant's Psychologie. Berlin.
- Meyer, Jürgen Bona (1889): Seelenkunde und Kinderzucht (Sammlung pädagogischer Vorträge. 2,2). Bielefeld, Leipzig.
- Meyer, Jürgen Bona (1891): Temperament und Temperamentsbehandlung. Eine Betrachtung. (Sammlung pädagogischer Vorträge. 4,1). Bielefeld.
- Myszynski, Franz (1907): Die Temperamente. Ihre psychologische Erkenntnis und pädagogische Behandlung. Paderborn.

- Nohl, Herman (1947): *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde*. Frankfurt a. M. 3. Aufl.
- Oelkers, Jürgen (1989): *Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt.
- Oelkers, Jürgen (2005): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München. 4. Aufl.
- Oelkers, Jürgen (1998): Wilhelm Rein und die Konstruktion von „Reformpädagogik“. In: Coriand, Rotraud/Winkler, Michael (Hg.): *Der Herbartianismus – Die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim.
- Reble, Albert (1989): *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart. 15. Aufl.
- Rißmann, Robert (1880): Eine neue Psychologie. In: *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 32, S. 333-335.
- Sandkühler, Hans Jörg: „Wir fangen mit dem Denken an.“ Der Neukantianismus oder: Zurück zu Kant und über Kant hinaus.
URL: www.philosophie.unibremen.de/uploads/media/Neukantianismus_Sandkuehler.pdf
(Stand: 15.08.2008)
- Schings, Hans-Jürgen (1977): *Melancholie und Aufklärung. Melancholiker und ihre Kritiker in Erfahrungsseelenkunde und der Literatur des 18. Jahrhunderts*. Stuttgart.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1862): *Psychologie*. Aus Schleiermacher's handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen hg. v. L. George (Friedrich Schleiermacher's sämtliche Werke. Bd. III/6). Berlin.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (2000): *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*. 2 Bde. Hg. v. Michael Winkler u. Jens Brachmann. Frankfurt a. M.
- Schurr, Johannes (1975): *Schleiermachers Theorie der Erziehung. Interpretationen zur Pädagogikvorlesung von 1826*. Düsseldorf.
- Schopenhauer, Arthur (1859): *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Leipzig. 3. Aufl. (Schopenhauer im Kontext. Berlin 2001 [Elektronische Ressource]).
- Sievert, Gustav (1889): *Problematische Kindesnaturen. Eine Studie für Schule und Haus*. Kreuznach/Leipzig.
- Strelau, Jan (1998): *Temperament. A Psychological Perspective*. New York/London.
- Strümpell, Ludwig (1844): *Die Verschiedenheit der Kindernaturen. Zum Besten des Dorpater Hilfsvereins*. Dorpat, Pleskow.
- Strümpell, Ludwig (1890): *Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder*. Leipzig.
- Strümpell, Ludwig (1909): *Die Psychologische Pädagogik oder Die Lehre von der geistigen Entwicklung des Kindes, bezogen auf die Zwecke und Ziele der Erziehung*. Eingel. u. hrsg. v. Alfred Spitzner. Leipzig. 2. Aufl.
- Ullrich, Heiner (1987): *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners*. Weinheim/München.
- Vogel, Peter (1989): Die neukantianische Pädagogik und die Erfahrungswissenschaften vom Menschen. In: Oelkers, Jürgen/Schulz, Wolfgang K./Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie*. Weinheim, S. 127-164.
- Wackernagel, Ernst (1882): *Temperament und Erziehung. Vortrag im Evangelischen Verein*. Berlin.
- Wigge, Heinrich (1889): Wo steht Diesterweg? Entgegnungen auf die Kritik des Buches „Die Unnatur der modernen Schule“. In: *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 41, S. 355-357.

- Wigge, Heinrich (1890): Die Schulsynode (Pädagogische Zeit- und Streitfragen. Heft 14). Gotha.
- Wigge, Heinrich (1899): Temperament. In: Rein, Wilhelm (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 7. Langensalza. S. 63-69.
- Wigge, Heinrich (1913): Die Gefahren der Arbeitsschulbewegung (Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Heft 526). Langensalza.
- Wigge, Heinrich/Martin, P. (1888): Die Unnatur der modernen Schule. Grundlagen zur naturgemässen Umgestaltung des gesamten Volksschulwesens. Leipzig.
- Wundt, Wilhelm (1903): Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig.
- Wundt, Wilhelm (1907): Logik der exakten Wissenschaften (Logik. Bd. 2). Stuttgart.
- Zentner, Marcel R. (1993): Die Wiederentdeckung des Temperaments. Die Entwicklung des Kindes im Licht moderner Temperamentforschung und ihrer Anwendung (Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften. Bd. 54). Paderborn.

Anschrift des Autors:

Dr. Andreas Ledl, Öffentliche Bibliothek der Universität Basel, Fachreferat für Pädagogik/Psychologie/Medienwissenschaften, Schönbeinstrasse 18-20, CH-4056 Basel
e-mail: andreas.ledl@unibas.ch

Die Straße als Miterzieher. Städtischer Raum und Sozialpädagogik im frühen 20. Jahrhundert

1 Einleitung

Vor dem Siegeszug des motorisierten Massenverkehrs seit den 1950er Jahren waren die europäischen Großstadtstraßen vor allem eines: ein alltäglicher Lebensraum der unteren Schichten. Auf den Straßen des frühen 20. Jahrhunderts wurde gespielt und gearbeitet, erzählt und gestritten, herumgesessen und um die Häuser gezogen; dort wurde Kleinhandel und allerhand Gewerbe getrieben, fanden Massenversammlungen und Demonstrationen statt. Für Arbeiter war die unmittelbare Nachbarschaft ein Hauptschauplatz sozialer Kontakte und Konflikte: „Neben der Fabrik wurde das Wohnquartier zum zweiten großen Erfahrungsraum für Arbeiterfamilien“¹. Auf den ausgetretenen Granitplatten der breiten Gehsteige im Berliner Norden, Osten oder Südosten spielten die Kinder Murmeln oder „Himmel und Hölle“, Karten oder Indianer. Otto von Leixner berichtete 1891 über eine Moabiter Straße:

„Die Menge der Kinder ist eine ungeheure. Eines Tages habe ich um 5 Uhr nachmittags auf einer Strecke, die von je 12 Häusern auf jeder Seite begrenzt wird, 218 gezählt. Auf dem Bürgersteige sitzen und rutschen die ganz kleinen umher, so dass man sich hüten muss, nicht auf ein Händchen oder Füßchen zu treten.“²

Verschiedene Händler boten auf der Straße ihre Ware an: Obst und Gemüse, Kolportageromane, Kurz- oder Haushaltswaren. Dazwischen Eishändler oder Kohlenhändler, Milchlieferanten, Zeitungsausträger oder Scherenschleifer. In den Souterrains befanden sich nicht nur die schlechteren Wohnungen, sondern auch Kneipen, Destillen und Geschäfte. Die Schaufensterauslagen zeigten vom Notwendigsten bis zum Exquisiten alles, was zu kaufen war. Für Jugendliche wurde die Straße mitsamt ihren Baustellen, ihren kleineren Grün- und Brachflächen und den halböffentlichen Zonen der Durchfahrten, Innen-

¹ Saldern 1997, S. 200.

² Otto von Leixner: Soziale Briefe aus Berlin. Berlin 1891, zit. n. Böhm/Gösswald 1989, S. 82.

höfe und Treppenhäuser zu einem Abenteuerspielplatz: Die Straße war der klassische Ort der Jugendcliquen, der ‚Straßenjungen‘.³ Nicht zuletzt dadurch gewann sie die besondere Aufmerksamkeit aller, die mit Erziehungsfragen im weitesten Sinne zu tun hatten.⁴

Die Geschichte der Straße als Ort politischer Artikulation und ‚Protestkultur‘ ist für Deutschland verhältnismäßig gut erforscht; zu ihrer Funktion als „Massenmedium“ sind bereits zahlreiche Studien und Sammelbände erschienen.⁵ Auch zu verschiedenen Aspekten des Straßenalltags, insbesondere zur Straße als Spiel- und Lernort für Kinder und Jugendliche, liegen mehrere Arbeiten vor.⁶ Ich möchte mich in diesem Beitrag hingegen mit der nach 1900 geführten Auseinandersetzung bürgerlicher Sozialreformer, Pädagogen und Sozialpädagogen um das Thema ‚Straße‘ und ‚Straßensozialisation‘ befassen.⁷ Dabei treten sehr unterschiedliche Bewertungen dieses Sozialisationsraums zutage, die aus historisch-kulturanalytischer Perspektive aufschlussreich sind. Sie verdeutlichen zum einen, welche Strategien im deutschen Bildungsbürgertum entwickelt wurden, um den in den Arbeiterquartieren der Großstadt greifbaren Entwicklungen urbaner Massenkultur zu begegnen. Vor allem aber zeigen die unterschiedlichen Sichtweisen des Erziehungsraums Straße, wie es auf Seiten der Pädagogen um die Wahrnehmung der Klassendifferenz in der damaligen Gesellschaft und um das Verständnis einer anderen klassenspezifischen Kultur bestellt war, kurz: Sie verraten etwas über Selbstverständnis und Klassenhabitus bildungsbürgerlicher Beobachter in Relation zum Gegenstand ihrer sozialpädagogischen Überlegungen – den Arbeiterkindern und Arbeiterjugendlichen.

Die Frage nach bürgerlichen Wahrnehmungsmustern soll hier aber auch in einen erweiterten Rahmen gestellt werden: Dabei wird zu klären sein, inwiefern pädagogisch bewertete Sozialisationsräume auch als symbolische Repräsentationen sozialer Ordnungen lesbar sind. In diesem Sinne soll das sozialreformerische Konzept der ‚Siedlung‘ als ein Gegenmodell zur ‚Straße‘ vorgestellt werden. Insgesamt versteht sich der Beitrag als eine empirisch fun-

³ Grundlegend dazu vgl. Lindner 1983.

⁴ Zum Alltag auf den Großstadtstraßen allgemein vgl. Kaschuba 2004 und Behnken 2004.

⁵ Vgl. u.a. Gailus 1984; Projektgruppe des Ludwig-Uhland-Instituts 1986, Warneken 1991; Lindenberger 1995; Balistier 1996; Roth 1997; Maderthaler/Musner 1999; Rucht 2003; Kohlmann 2004.

⁶ Allen voran Behnken/du Bois-Reymond/Zinnecker 1989; Behnken 1990; Behnken 2006. Vgl. aber z.B. auch Peukert 1987, bes. S. 77-82.

⁷ Die historische Diskussion um die ‚Pädagogik der Straße‘ wurde m.W. erstmals von J. Zinnecker untersucht; vgl. Zinnecker 1979, in überarbeiteter Fassung Zinnecker 1997.

dierte Problemskizze zum Zusammenhang von ‚Klasse‘, ‚Raum‘ und ‚Erziehung‘ im bildungsbürgerlichen Reformdiskurs der wilhelminischen Zeit und der 1920er Jahre. Eine Hauptthese der folgenden Überlegungen wird sein, dass die negative Bewertung der Straße als Erziehungsraum – und das Verständnis bestimmter Raumstrukturen als ‚Miterzieher‘ generell – wesentlich mit einem binnenkolonialistischen Deutungsmuster zusammenhängt, in dem die Bewohner der Arbeiterviertel nicht etwa als eigenständige und ernstzunehmende Akteure, sondern lediglich als passive Klientel bürgerlicher Erziehungsprogramme gesehen wurden. Mit der notorischen Abwertung der Straße verband sich ein sozialpädagogisches Rezept, das ‚Verhäuslichung‘ und Privatisierung gegen eine bestimmte, populäre Form von Öffentlichkeit setzte.

Der Aufsatz basiert auf einer Auswertung pädagogischer und soziologischer Fachliteratur der Zeit zwischen 1900 und den 1930er Jahren und führt zudem entlang des Themas ‚Straße‘ vorliegende Forschungsergebnisse aus verschiedenen Disziplinen – zu historischen Spiel- und Straßenwelten, zur klassenspezifischen Rauman eignung in der Stadt, zur Debatte um ‚Schmutz und Schund‘ sowie zur Geschichte der Jugendbanden und -klubs – zusammen. Im Untersuchungszeitraum, zwischen 1900 und dem Ende der Weimarer Republik, hat sich die Straße als Sozialisationsraum stark verändert; auch hat sich die soziale Geschlossenheit bestimmter Viertel abgeschwächt. Dieser Wandel wird im vorliegenden Text nur wenig reflektiert, denn die hier zur Debatte stehende Kontroverse der Erziehungsexperten blieb in ihren Grundzügen unverändert; aufgezeigt werden somit vor allem die Kontinuitäten pädagogischer Wahrnehmungs- und Argumentationsmuster. Dass das Verschwinden der Großstadtstraße als Sozialisationsraum heute wiederum als Verlust fundamentaler urbaner Qualitäten diskutiert wird, verleiht dem Thema vielleicht auch eine gewisse Aktualität.

2 Die Straße als ‚geheimer Miterzieher‘

Rolf Lindner hat die Straße in einem Aufsatz über das Bandenwesen als „Schreckgespenst für die Erziehungsbewegung“ bezeichnet. Sie stellte einen „Speicher verbotenen Wissens“ dar, eine „Schule der Unmoral“, eine „Lehranstalt der Verwilderung“.⁸ Sie suggerierte „Abwesenheit von Ordnung“ schlechthin⁹ und wurde damit zum klassischen Gegenspieler aller auf Ord-

⁸ Lindner 1983, S. 192.

⁹ Scharfe 1983, S. 174.

nung ausgerichteten Unternehmen. Besonders mit den funktional nicht festgelegten „Zwischenzonen“ der Großstadtstraßen waren Konnotationen von „Gefahr, Anonymität, Vermassung, Unkontrollierbarkeit und Unsicherheit“ verbunden.¹⁰

Für weite Teile der Erziehungsbewegung nach 1900 war die Frage nach den ‚geheimen Miterziehern‘ der Kinder und Jugendlichen zentral. Es ging dabei um die Annahme, dass nicht nur Elternhaus und Schule, sondern auch die verschiedensten Einflüsse aus der Umgebung entscheidend zum Sozialisationsprozess beitragen. In der „Hochphase von Straßenkindheit“ zwischen 1870 und 1920¹¹ galt der Straße in diesem Zusammenhang besondere Aufmerksamkeit. Der Sozialdemokrat und Pädagoge Otto Rühle schrieb 1911:

„Die Straße ist die Heimat des proletarischen Kindes geworden. Hier verbringt es den größten und besten Teil seiner Jugend. Hier empfangen seine Sinne Nahrung und wachsen seine Kräfte. Die Luft, die es hier atmet, wird seinen späteren inneren Menschen mitbestimmen.“¹²

Die Straße wurde zum Sammelbegriff für eine bestimmte Sorte von Einflüssen: für die ‚Gefährdungen‘ der Jugend durch die kleinen und großen Sensationen des öffentlichen Raums, durch Reklame und Schaustellerei, Kolportage und Schlagermusik, Schaufensterauslagen und Konsumanreize verschiedenster Art. Im „Gewoge und Getriebe“ des Straßenlebens sah Rühle „eine formlose Masse, in der die stärkeren, aber auch die schlechtesten Elemente, ohne daß jemand ihre unheilvolle Wirksamkeit beobachtete und aufzuhalten versuchte, die ganze Schar beherrschen“¹³. Auf diese Weise wurde die Straße bei Rühle als ein Raum beschrieben, der durch seine proletarische Prägung die „Proletarisierung“ der Kinder hervorruft oder forciert. Sie erscheint als ein Ort, an dem sich zwangsläufig die „schlechtesten Elemente“ durchsetzen, und damit als „Schule der Unmoral“.¹⁴

Welche der ‚Straße‘ zugeschriebenen Einflüsse auf die Sozialisation lassen sich im pädagogischen Diskurs nach 1900 unterscheiden? Zunächst galt die Straße – das klingt schon in Rühles Formulierungen an – als der paradigmatische Ort der urbanen ‚Massengesellschaft‘. Dort manifestierten sich die neuen, von soziologischen Beobachtern der Großstadt wie Georg Simmel und

¹⁰ Hohm 1997, S. 12.

¹¹ Vgl. Zinnecker 1990, S. 153f.

¹² Rühle 1911, S. 176.

¹³ So Otto Rühle 1915, zit. nach Stecklina 2002, S. 163.

¹⁴ Eine gute Übersicht über die zeitgenössischen Topoi der pädagogischen Stadtkritik bietet Weimer 1913b.

Willy Hellpach beschriebenen Umgangsformen: die „Reserviertheit“ und „Blasiertheit“ der Städter (Simmel), ihre „sensuelle Vigilanz“ und „emotionale Indifferenz“ (Hellpach).¹⁵ Im Urteil vieler Sozialpädagogen spiegeln sich diese Diagnosen. Ein Mitarbeiter der „Sozialen Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost“ (SAG), der wohl bedeutendsten Initiative im Rahmen der „Settlementbewegung“ in Deutschland, erkannte 1914 bei den Berliner Großstadtkindern „unter der glatten Schale nicht viel festen Kern, wenig solide Kenntnisse, trotz aller Mundfertigkeit wenig inneren Gehalt, viel Geschrei und wenig Wolle“¹⁶. Otto Rühle fand das Stadtkind „geweckter und gewandter als das Dorfkind, aber es ist auch kritischer und skeptischer, blasiert und vielleicht schon früh vergiftet und verdorben“¹⁷. Und in dem Lehrerblatt „Die Schulpflege“ heißt es 1927: „Da das Straßenleben auf Aeüßerlichkeiten eingestellt ist, macht es oberflächlich. Die stets wechselnden Bilder bieten nichts Dauerndes, nichts Ganzes“.¹⁸ Dagegen wurde in vielen dieser Stellungnahmen der klassisch bildungsbürgerliche Mythos der ‚inneren Werte‘ in Stellung gebracht, die sich im Sozialisationsprozess ruhig und quasi unbeeinflusst von den vielfachen An- und Aufregungen der Stadt entfalten sollten. Sie bildeten ein wichtiges Erziehungsziel und standen im klaren Gegensatz zur angeblichen ‚Oberflächlichkeit‘ der Straßensozialisation.

Ein weiteres Leitmotiv pädagogischer Straßenkritik war die prinzipielle Abwesenheit ordnender Strukturen im öffentlichen Raum der Arbeiterquartiere: Der Straßenraum an sich schien keine sinnvollen Verhaltensmuster vorzugeben, die Kinder und Jugendlichen waren dort demnach ganz auf sich gestellt und verbrachten die Zeit – „wie Blätter, die der Wind zu Haufen treibt und wieder zerstreut“¹⁹ – mit „Strolchen und Umherlungern“²⁰. Das Wechselspiel von Nichtstun und impulsiver Aktivität, von innerer Leere und äußerer Gespanntheit charakterisierte für viele Beobachter das Leben auf der Straße:

¹⁵ Zu Georg Simmel vgl. die kurze Zusammenfassung bei Häußermann/Siebel 2004, S. 36-43; das Hellpach-Zitat in: Hellpach 1952, S. 74.

¹⁶ Meyer 1914, S. 57.

¹⁷ So Otto Rühle 1915, zit. nach Stecklina 2002, S. 163.

¹⁸ Simon 1927, S. 502.

¹⁹ Rühle 1922, S. 151. Rühle könnte dieses Bild von Werner Sombart übernommen haben, der in seiner 1906 erschienenen Studie „Das Proletariat“ schreibt, das „Straßenkind“ sei nur ein Blatt, „vom Winde herangeweht, das im nächsten Augenblick wieder zu einem neuen Blätterhaufen weitergetrieben wird“. Dem „Straßenkind“ stellt Sombart das „wurzelhafte Landkind“ gegenüber (zit. nach Bausinger 1973, S. 38).

²⁰ Jannasch 1928, S. 79.

„Dort sitzen sie in Haufen, die schmutzigen Karten oder den verschmierten Würfelbecher in der Hand, oder sie stehen umher an den Straßenecken oder in den Hausfluren. [...] Ist irgendwo etwas los, ein Krawall oder Auflauf, dann sind sie da. Wie die Pilze aus der Erde schießen sie da auf“²¹.

Eine Klubleiterin der SAG beobachtete,

„wie eine ganze Reihe von Jungen beschäftigungs- und ziellos auf der Promenade herumbummelte, [...] wie diese Jungens abends auf den Treppenfluren saßen und Schundromane lasen und niemanden hatten, der sich ihrer annahm.“²²

Und der Pädagoge Busold fragte 1927 in einem Artikel für die „Neuen Bahnen“:

„Wer kennt nicht die [...] jungen Leute, die namentlich in den industriellen Großstadtvierteln müßig und untätig mit oder ohne ihren Willen an den Straßenecken einzeln oder in Gruppen herumstehen. All ihr Sinnen und Trachten ist auf dumme Streiche oder nutzlose Dinge gerichtet.“²³

All diese Beschreibungen charakterisieren die Straße als einen ‚antipädagogischen Raum‘ schlechthin. Ihr primäres Defizit lag darin, dass ihr als einem transitorischen, in erster Linie auf den Verkehr ausgelegten Zwischenraum keine eigentliche soziale Funktion zugestanden wurde. So gesehen, konnten Jugendliche sich auf der Straße nur langweilen oder auf dumme Gedanken kommen²⁴ – und in eben diesem Sinne erschien sie als Antithese zu den typisch ‚bürgerlichen‘ Erziehungsräumen: dem Wohn- oder Spielzimmer, dem Spielplatz, dem Garten, von denen klare Nutzungsangebote und -vorgaben ausgingen.

²¹ Dehn 1919, S. 87.

²² Vedder 1923, S. 3.

²³ Busold 1927, S. 413.

²⁴ In einer Skizze über Jugendkulturen der 1970er Jahre wurde das „Nichtstun“ auf der Straße als „die Hauptbetätigung der britischen Subkultur“ bezeichnet: „Um sich die Langeweile zu vertreiben, wählen sich die Kids die Straße nicht, weil sie ein wunderbarer Ort voller Leben ist, vielmehr betrachten sie sie als den Ort, wo die größte Chance besteht, daß irgend etwas geschehen wird. Nichtstun auf der Straße, das muß man mit seinen möglichen Alternativen vergleichen: z.B. mit Mum und Dad im Wohnzimmer sitzen und wissen, daß nichts passieren wird; beinahe sicher sein, daß im Jugendheim gährende Langeweile herrscht. Dadurch wird die Straße zu jenem Ort, wo immerhin etwas passieren könnte, wenn nicht diesen Samstag, dann ganz gewiß am nächsten“ (Corrigan 1979, S. 177). In der durch das „Nichtstun“ auf der Straße demonstrierten Weigerung, sich auf die Nutzungsangebote klar definierter Räume einzulassen, lag allerdings schon vor dem Ersten Weltkrieg ein subkulturelles Potential.

3 Zur Klassenspezifität der Straße

Dass das Thema Straßensozialisation nahezu ausschließlich die Unterschichtjugend betraf, lässt sich ex negativo schon an bürgerlichen Kindheitserinnerungen ablesen, in denen die Straße als Spielplatz und Aufenthaltsort kaum eine Rolle spielt. In seinem eigenwilligen Buch „Berliner Kindheit um Neunzehnhundert“ beschrieb sich Walter Benjamin rückblickend als „Gefangen[e] des alten und neuen Westens“²⁵. Die Versteckspiele seiner Kindheit fanden in der Wohnung statt, wo er sich „in die Stoffwelt eingeschlossen“ fühlte.²⁶ Die „Straße“ dagegen kommt bei Benjamin lediglich als faszinierende und irritierende Attraktion in den Blick:

„Wenn ich dann, manchesmal schon gegen Morgen, in einer Torfahrt innehielt, hatte ich mich in die asphalteten Bänder der Straße hoffnungslos verstrickt, und die saubersten Hände waren es nicht, die mich freimachten“²⁷.

Der Pädagoge Jakob Loewenberg, der sich 1903 in einem kleinen Brevier explizit mit den schlechten Einflüssen der Umgebung auf den Sozialisationsprozess von Stadtkindern aus besseren Gegenden befasste – laut Kaspar Maase hat er die Formulierung von den ‚geheimen Miterziehern‘ erstmals gebraucht²⁸ – erwähnt die Straße als pädagogisches Problem an keiner Stelle. Loewenberg beschreibt die Nachmittage bürgerlicher Kinder folgendermaßen:

„Müde schleppen sie sich heim, essen zu Mittag, und dann geht’s an die Schulaufgaben. Sind sie gemacht, so müssen sie oft zur Belohnung noch eine Stunde Klavier üben. Endlich frei. Nun dürfen sie spielen. Wo? In der Kinderstube oder auf dem Korridor. Nur in Ausnahmefällen können sie in einen Garten gehen, was man so in der Großstadt Garten nennt: zwischen himmelhohen Häusermauern ein Stückchen Erdboden mit breiten Kieswegen und schwächtigen Rasen- und Blumenbeeten. Sind sie ganz besonders bevorzugt und haben ein ‚Fräulein‘, so können sie auf eine Stunde spazieren gehen. Wohin? Durch die Straßen, über die Wälle, zum Zoologischen Garten.“²⁹

Nach den Beschreibungen Benjamins und Loewenbergs spielte sich die bürgerliche Sozialisation nicht nur abseits der Arbeiterquartiere, sondern auch abseits der Straßen ab: Zwischen den möglichen Aufenthaltsorten Kinderstube, Korridor, Garten und Zoo gab es keine weitere Option – die Straße er-

²⁵ Benjamin 1991, 287.

²⁶ Ebd., S. 253.

²⁷ Ebd., S. 288.

²⁸ Vgl. Maase 1994, S. 63.

²⁹ Loewenberg 1906, S. 101.

scheint als reiner Durchgangsraum, den man auf dem Schulweg oder in Begleitung des ‚Fräuleins‘ durchquerte, in dem man sich aber nicht aufhielt. Auch die bürgerlichen Gewährsleute der Wiesbadener Kindheitsstudie von Behnken, du Bois-Reymond und Zinnecker erzählen von einer ausgesprochenen „Gartenkindheit“³⁰ und breiten ansonsten

„das Panorama einer pädagogisch eingegrenzten, verhäuslichten Kindheit aus. In dieser Kinderwelt bildeten Kindergruppen auf den Straßen nicht das tägliche Thema, sondern den fernen Horizont. Es war ein fremder, feindlich gesonnener Horizont, besonders für das Bürgermädchen. [...] Die Spannungen und Gegensätze Wilhelminischer Klassengesellschaft, die wahrzunehmen die bürgerliche Tochter bewahrt werden sollte, waren zentrales Handlungsfeld der Kindergesellschaften auf den Stadtstraßen. Die höhere Tochter das willkommene Angriffsziel und Opfer.“³¹

In den meisten Texten der Erzieher und Reformier zum Thema „Straßensozialisation“ spielen Mädchen keine nennenswerte Rolle. Die Straße war eindeutig das Revier der männlichen Arbeiterjugend, der ‚Straßenjungen‘. Sie waren nach Zinnecker „zugleich ein Mythos der Pädagogen und der [...] Stadtbewohner. In der pädagogischen Topik bilden sie das leibhaftige Pendant zum phantasierten Bild der Straße“³². Gleichzeitig verkörpern sie ein klassisch männliches Anforderungsprofil: eine ausgeprägte Körperlichkeit und Durchsetzungsfähigkeit, Virtuosität im ‚Überleben‘ auf der Straße und eine Haltung des „Mir kann keiner“³³ bei gleichzeitiger Loyalität und Solidarität der eigenen Gruppe gegenüber. Das spätere Schlagwort von der ‚street credibility‘ fasst dieses Anforderungsprofil zusammen; es verweist auf einen ‚Habitus der Straße‘, der sich den pädagogischen Einhebungsversuchen entzieht – mehr noch: der seine Spezifik gerade aus dem Widerstand gegen diese Versuche gewinnt. Die Straßensozialisation ist der häuslichen Erziehung genau entgegengesetzt. Wenn z.B. Thomas H. Macho die Sehnsucht nach dem privaten Innenraum als anthropologische Konstante beschreibt, als „evolutionäre Überlebensstrategie“³⁴, dann reproduziert er insgeheim auch ein Ordnungsschema bürgerlicher Pädagogik, das auf die ‚Verhäuslichung‘ und Individualisierung von Kindheit und Jugend ausgerichtet war und gerade deshalb die extensiven, raumgreifenden Kinder- und Jugendkulturen der unteren Schichten nur als defizitäre Sozialisationsweisen klassifizieren konnte. Verhäuslichung und Verinnerlichung sind in diesem Modell eng aufeinander bezogen –

³⁰ Behnken 2006, S. 20.

³¹ Ebd., S. 226.

³² Zinnecker 1997, S. 101.

³³ Lindner 1983, S. 193.

³⁴ Macho 1991, S. 111.

das bürgerliche Kind wurde in den Innenräumen der weitläufigen Wohnungen in erster Linie auf die Beschäftigung mit sich selbst und seiner ‚inneren Entwicklung‘ beschränkt.³⁵ Es ist kaum nötig, darauf hinzuweisen, dass mit einer solchen privatisierten Sozialisation ein erheblicher Gewinn an Lebensstandard und wertvollen Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten verbunden war. Ebenso selbstverständlich war das Fehlen privater Rückzugsmöglichkeiten für Kinder wie auch für Erwachsene eine der schlimmsten und psychisch belastendsten Folgen der Überbelegung in den Arbeitervierteln. Allerdings schwang im sozialhygienischen Diskurs neben der notwendigen Kritik an den Verhältnissen immer auch ein gewisses bürgerliches Misstrauen gegenüber den Praxisformen einer öffentlichen und halböffentlichen Sozialisation mit: eine tief greifende Beunruhigung angesichts der Straße, wie sie der Hamburger Pädagoge Walther Classen beispielhaft formulierte: „Beklemmende Angst faßt uns, wenn wir Feierabends durch diese einförmigen, von Menschen wimmelnden Straßen gehen“³⁶. In diesem Diskurs waren die Opposition ‚Schmutz versus Sauberkeit‘³⁷ und die damit einhergehende Abwertung von Körperlichkeit und sinnlicher Erfahrung ständig präsent; sie begleiteten die Geschichte des sozialreformerischen Blicks auf die Stadt seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

Der ausgeprägte Bezug zum eigenen Wohnumfeld (oder einem vergleichbar abgegrenzten Bereich in der Stadt) ist ein zentrales Merkmal städtischer Jugendcliquen.³⁸ Rolf Lindner verweist auf die ‚Territorialität‘ der Clique, die „nicht nur die Zugehörigkeit zu einem (Wohn-)Gebiet, sondern auch dessen symbolische Aneignung, d.h. die Herausbildung von Kommunikations-, Verhaltens- und Wahrnehmungsweisen“ meint, „durch die es möglich ist, einen mir ‚fremden‘ Raum als ‚mein eigen‘ zu betrachten“, „Aneignung“ ist hier als die „imaginäre Aneignung“ eines eigentumsrechtlich „fremden“ Raums zu verstehen;³⁹ Phil Cohen, der sich mit den Territorialregeln englischer ‚gangs‘ der 1970er Jahre befasst hat, resümiert: „Die Territorialproblematik stellt sich daher fast ausschließlich für Arbeiterwohnbezirke. Und sie muß unter dem Klassengesichtspunkt verstanden werden“⁴⁰. Dabei sind die Raumaneignungspraxen der Arbeiterjugendlichen in keiner Weise zu roman-

³⁵ Zum Thema der ‚Verhäuslichung‘ von Kindheit im 20. Jahrhundert vgl. v.a. Zinnecker 1990.

³⁶ Classen 1915, S. 47.

³⁷ Vgl. Maase 1994, S. 54-57; zum Kontext vgl. Mönkemeyer 1990; zur Rolle des Schmutzes im ‚Slumdiskurs‘ der frühen Stadtforschung außerdem Lindner 2004, S. 19-41.

³⁸ Vgl. Mitterauer 1986, S. 206-213.

³⁹ Lindner 1983, S. 200.

⁴⁰ Cohen 1979, S. 238.

tisieren; vielmehr sind sie zunächst ein Resultat begrenzter Handlungsmöglichkeiten. Die gemeinsame Nutzung und Erschließung des öffentlichen Raums muss als eine soziale Kompetenz in den Blick genommen werden, die aus der Not geboren und unter Druck entwickelt ist. Allerdings ist diese Alltagspraxis auch wiederum nicht auf das zu reduzieren, was die engen Verhältnisse vorgeben, denn damit „verstellt man sich die Einsicht in die praktische Modifizierbarkeit der materiellen Zwänge und in die Möglichkeiten ihrer kulturellen Bewältigung, die sich nur dem eröffnen, der den Zwängen tatsächlich ausgesetzt ist“⁴¹. In diesem Sinne verweist „Aneignung“ hier auf die elementare Fähigkeit, „sich zum ohnehin Erforderlichen in ein praktisches Verhältnis zu setzen“⁴².

4 Die Straße als populärkulturelle Landschaft

Die Kritik an dem ‚geheimen Miterzieher‘ Straße war eng verbunden mit der Bewegung gegen die moderne Unterhaltungskultur, die sich etwa ab 1907 systematisch als ‚Schundkampf‘ zu artikulieren begann.⁴³ Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit standen Populärliteratur und Kino – Groschenhefte und ‚Kientöpfe‘, aber ebenso Schaufenster, die ‚sittlich gefährdende‘ Schriften und Darstellungen präsentierten.⁴⁴ Zugleich eröffnete, so Joachim Schlör,

„die Zuordnung der ‚schnellen, kurzen und wiederholbaren Genüsse‘ (Zigarette, Bierflasche, Schnellgaststätte, Kiosk, Kino, Zeitung) zu den Formen der Massenkultur, die mit dem Proletariat entstanden sind, [...] der bürgerlichen Stadtkritik neue Möglichkeiten für die Verurteilung des städtischen Lebens.“⁴⁵

Auch für die ‚Schundkämpfer‘ also war die Straße ein Brennpunkt des Geschehens: Der öffentliche Raum wurde von ihnen auf seine Effekte in puncto Sozialisation hin untersucht und beurteilt; Eltern und Pädagogen „imaginieren ein Spinnennetz von ‚wilden Eindrucksvermittlern‘, in dem ihre Sprößlinge sich wie die Fliegen verfangen“⁴⁶. Die Debatte drehte sich um den städtischen Raum in seiner Rolle als ‚geheimer Miterzieher‘, dessen hauptsächliche Gefahr darin bestand, dass er sich der pädagogischen Regulierung und

⁴¹ Schindler 1992, S. 39.

⁴² Ebd.

⁴³ Vgl. Maase 1997, S. 163. Zum ‚Schundkampf‘ allgemein vgl. u.a. Jäger 1988; Kaschuba/Maase 2001; Maase 2002.

⁴⁴ Vgl. Maase 1994.

⁴⁵ Schlör 1991, S. 97.

⁴⁶ Maase 1999, S. 298.

Kontrolle entzog.⁴⁷ Die Großstadtstraßen waren also nicht nur Orte der nicht definierten Raumnutzung, des demonstrativen Nichtstuns, der Jugendbanden und der rauen Umgangsformen, sondern sie waren auch ein Schauplatz und Schaufenster des anrühigen, des ungeordneten und unkontrollierbaren Wissens. Sie waren der gleichsam natürliche Umschlagplatz einer Groschenliteratur, welche die Pädagogen nie ganz zu fassen bekamen, eben weil diese Literatur für die Straße gemacht war. Sie waren aber auch der prädestinierte Ort der Lektüre: Geeignet für den schnellen Konsum zwischen Kiosk und Hauseingang, entzogen sich die in kleinen Portionen herausgegebenen Geschichten und Bilder den pädagogischen Institutionen. Die Erzeugnisse der populären Kultur gehörten in diesem Sinne ganz wesentlich zu den ‚Straßendingen‘, von denen man die Jugend fernhalten wollte⁴⁸ und an die sich bildungsbürgerliche Vorstellungen und Phantasien von den „Unterwelten der Kultur“⁴⁹ anlagerten.

Das Hauptproblem – und hier laufen viele der bereits genannten Motive pädagogischer Stadtkritik zusammen – wurde in der spezifischen Dichte der urbanen Alltagswelten gesehen: in ihrer Menschendichte, vor allem aber ihrer Informations- und Eindrucksdichte. Kritiker wiesen auf die „Quellen öffentlicher Sinnenerregung und Geistesverwirrung“⁵⁰ hin – offensichtlich wurde eine elementare Gefahr der urbanen Dichte in der Überforderung der Jugendlichen gesehen, in einer Vielfalt der Sinneseindrücke, der sie nicht gewachsen waren und die sie nicht verarbeiten konnten. Von solchen pädagogischen „Schreckensvisionen“⁵¹ der Straßensozialisation gingen auch die Mitarbeiter der bereits genannten Sozialen Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost aus, die 1911 ihr Lager im ‚dunklen Berlin‘ aufgeschlagen hatten und deren besondere Aufmerksamkeit der Arbeiterjugend galt. In einem Bericht des Studenten Kurt Wagner über den von der SAG eingerichteten Klub „Frohe Jugend“ heißt es, dessen erste Mitglieder seien „auf der Straße zusammengelesen“ worden. Daher habe der Klub auch den „Straßenjungentypus“ bewahrt.

⁴⁷ Trotzdem gab es im öffentlichen Raum informelle Kontrollinstanzen, mit denen sich die Kinder und Jugendlichen auseinanderzusetzen hatten, von denen sie aber auch Schutz erwarten konnten (vgl. Behnken/Zinnecker 1992).

⁴⁸ Eberlein 1920, S. 143. Nicht von ungefähr fiel das Miterzieher-Stichwort noch in der Pädagogik der 1980er Jahre vor allem in der Debatte um Medien und Populärkultur. Vgl. als Beispiel Scarbath/Straub 1986, einen von der Katholischen Akademie Hamburg herausgegebenen Sammelband, dessen Beiträge u.a. von Pornographie, Horrorfilmen, Jugendmedienschutz, Popmusik und den Sexberatungsrubriken von „Dr. Sommer & Co.“ handeln.

⁴⁹ So der Titel des programmatischen Sammelbandes von Maase/Warneken 2003.

⁵⁰ So Hermann Häfker: Das Kino und die Gebildeten, 1915, zit. nach Maase 1999, S. 300.

⁵¹ Zinnecker 1997, S. 95.

„Wenn ich am Nachmittage durch die Friedenstraße gehe, so kann ich mit ziemlicher Sicherheit fast alle meine Klubmitglieder treffen. Sie sitzen auf Ladenschwellen oder lehnen in Haustürrücken und lesen Groschenhefte: ‚Der König der Pariser Apachen, genannt der Katakombenfürst‘ oder ‚Hans Stark, der Fliegerteufel‘ und andere Schauergeschichten. Sie sind auf die Straße geworfen, weil sie zu Hause keinen Platz haben. [...] Die meisten sind nun durch das ewige Strassenleben bereits so abgestumpft, daß es schwer ist, sie für einen geistreichen Zeitvertreib zu gewinnen.“⁵²

In der Beschreibung Wagners sind die wichtigsten Motive pädagogischer Straßenkritik exemplarisch versammelt: von der elementaren Verbindung zwischen Straße und Schundliteratur über den Typus des ‚Straßenjungen‘ bis hin zur Selbstbeschreibung des Pädagogen, der seine Schützlinge „auf der Straße zusammengelesen“ hat. Der Klub, der – als gezähmte Bande⁵³ – seinen ausgeprägten Straßenhabitus nicht verloren hatte, wurde in besonderer Weise zum Gegenstand fürsorgerischer Aufmerksamkeit: Eine Laubenkolonie der SAG wurde, wie Wagner berichtet, „eigens angelegt, um die Jungens der ‚Frohen Jugend‘ von der Straße abzuziehen“⁵⁴. Die sittlich-moralische Topographie der Straße hingegen – und damit die Straße als gefährdender und antipädagogischer Raum – wurde von Mitarbeitern der SAG in exakte Karten übertragen: So fertigte der Theologiestudent Hans Rücker eine Skizze der Berliner Fruchtstraße an, in welche er die dort befindlichen Kneipen – mit besonderem Augenmerk auf den ‚zweifelhaften‘ Kellerlokalen und ‚Anmierkneipen‘ – penibel einzeichnete.⁵⁵ Solche Karten spiegeln einen interessegeleiteten und von den Vorannahmen ihrer Autoren geprägten Blick auf das Stadtquartier. „Karten sind“, schreibt der Historiker Karl Schlögel,

„wie Texte oder Bilder Repräsentationen von Wirklichkeit. Karten sprechen die Sprache ihrer Verfasser, und sie verschweigen das, wovon der Kartograph nicht spricht oder nicht sprechen kann. Karten sagen mehr als tausend Worte. Aber sie verschweigen auch mehr, als man in tausend Worten sagen könnte.“⁵⁶

5 Die Straße lesen

Wie der amerikanische Historiker Andrew Lees in mehreren Beiträgen gezeigt hat, lässt sich die Wahrnehmung und Beurteilung der Großstadt im willhelminischen Kaiserreich durchaus nicht auf das bekannte Schema von der

⁵² Wagner 1914, S. 90.

⁵³ Zum Konzept der domestizierten ‚Bande‘ vgl. Lindner 1984 und Hegner 1997.

⁵⁴ Wagner 1914, S. 90.

⁵⁵ Vgl. Lindner 2004, 108–110.

⁵⁶ Schlögel 2003, S. 95.

Stadt als menschenverschlingender ‚Hure Babylon‘ und als Ort der Degeneration schlechthin reduzieren. Gegen eine einseitige Betonung der konservativen Großstadtkritik⁵⁷ müsse man – so Lees – „immer im Kopf behalten, daß das Muster der geistigen Reaktionen auf die Großstadt sehr komplex gewesen ist“⁵⁸. So gab es auch im Hinblick auf die Metropolen des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts eine starke Tradition des Städtelobs. Nicht nur priesen Ingenieure, Techniker und Ökonomen die moderne Infrastruktur und wirtschaftliche Funktion der Städte – vielmehr wurde von vielen zeitgenössischen Beobachtern ganz bewusst auch die habituelle, kulturelle und ästhetische Seite der großen Städte miteinbezogen. In der Bandbreite der verschiedenen Zugänge zum Thema spiegelt das durch den Beitrag Georg Simmels berühmt gewordene Jahrbuch der Dresdner Gehe-Stiftung von 1903 eine insgesamt positive Haltung gegenüber Stadt und Stadtkultur.⁵⁹ Der Architekt August Endell veröffentlichte 1908 einen begeisterten Aufsatz über „Die Schönheit der großen Stadt“⁶⁰, und der engagierte Volksbildner Johannes Tews entwarf in seinem 1911 erschienenen Abriss über „Großstadtpädagogik“ ein kenntnisreiches und differenziertes Bild von den psychologischen Bedingungen der urbanen Umwelt.⁶¹

Tews wendet sich entschieden gegen die zahlreichen sozialreformerischen Mythen vom Verfall des proletarischen Familienlebens sowie der sittlichen ‚Verwahrlosung‘ und ‚Entartung‘ in den Städten.⁶² Er stellt die moderne Großstadt als eine „Erzieherin mit ernsten, herben, eckigen Zügen“⁶³ dar. Besonders die Straße „erweitert den Blick“ und ist eine „Schule demokratischer und sozialer Weltanschauung“⁶⁴.

„Je ärmer der Mensch ist, desto mehr bedeutet für ihn die Straße. Für das ärmere Kind ist die Straße Garten und Spielplatz. Dem Erwachsenen, der sich von zahlreichen Stätten der Erholung und der Erheiterung dadurch ausgeschlossen sieht, daß er die Entrees nicht

⁵⁷ Zur Großstadtkritik in Deutschland allgemein vgl. Bergmann 1970; Reulecke 1985; Sofsky 1986; Lees 1985; Lees 2002; Linse 1993; Reulecke/Zimmermann 1999.

⁵⁸ Lees 1989, S. 46f.; vgl. auch Lees 1990.

⁵⁹ Vgl. Die Großstadt 1903. Eine positive Haltung zur Großstadtentwicklung dokumentieren die Beiträge von K. Bücher, Die Großstädte in Gegenwart und Vergangenheit, H. Waentig, Die wirtschaftliche Bedeutung der Großstädte, sowie natürlich der Aufsatz von G. Simmel, Die Großstädte und das Geistesleben.

⁶⁰ Vgl. Endell 1908.

⁶¹ Vgl. Tews 1911; zu Tews vgl. Henningsen 1958 und das aufschlussreiche Kapitel in Lees 2002, S. 223-254.

⁶² Tews 1911, S. 16-20.

⁶³ Ebd., S. 21.

⁶⁴ Ebd., S. 108f.

zahlen kann, bietet die Straße Erholung, Belebung, Anregung. Sie ist ihm *Ressource* und *Theater*. Alle Schätze, die im Hause des Reichen zu finden sind, kann der Arme oft nur auf der Straße, vor den glänzenden, hell erleuchteten Schaufenstern kennen lernen.⁶⁵

In kräftigen Farben zeichnet Tews die Straße als einen Ort vielfältiger ästhetischer Erfahrungen.⁶⁶ Den Erziehern wird vor allem die Aufgabe übertragen, das Kind „für die Straße wie für das übrige Großstadtleben so vor[zubereiten, daß es, obwohl nichts Menschliches ihm fremd bleibt, mit reinem Fuß und reinem Herzen ins Leben eintritt“⁶⁷. Für diesen Lernprozess verwendet Tews eine Metapher, die viel über das pädagogische Konzept des Autors verrät: das „Lesen im Buch der Straße“⁶⁸. Es handelt sich um eine unterscheidende geistige Aktivität – um eine selektive Lektüre, über die das Kind im Prinzip selbst entscheiden muss. Die Straße regt, so verstanden, nicht mehr, wie von Jakob Loewenberg unterstellt, „unklare Lustgefühle, Wünsche und Begierden“⁶⁹ an, sondern erweitert in erster Linie den geistigen Horizont und weckt das eigenständige Urteilsvermögen des Kindes. Die ‚Großstadtpädagogik‘ zeichnet sich somit durch Ansätze eines Erziehungskonzepts aus, das in besonderer Weise auf die eigenen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen – gerade auch der unteren Schichten – setzt und dem autoritären Zugriff der klassischen Bewahrpädagogik gegenüber tendenziell misstrauisch ist.⁷⁰ Und in ähnlicher, wenn auch politisch zugespitzter Weise konzipierte auch der in der Arbeiterjugendbewegung engagierte Sozialist Emil Reinhard Müller 1913 die Straße als einen Ort, an dem „soziales Schauen“ gelernt werden könne; denn „die Straße redet nicht in Worten [...]. Sie läßt die Beziehungen erleben.“⁷¹

Das von Tews und Müller beschriebene ‚Lesen der Straße‘ war gleichsam das sozialpädagogische Pendant zur Kulturtechnik des ‚Flaneurs‘ – einer literarischen Idealfigur, die u.a. durch Franz Hessel ihre Konzeptualisierung erfahren hat:

„Flanieren ist eine Art Lektüre der Straße, wobei Menschengesichter, Auslagen, Schaufenster, Café-Terrassen, Bahnen, Auto, Bäume zu lauter gleichberechtigten Buch-

⁶⁵ Ebd., S. 107, S. 111.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 111f.

⁶⁷ Ebd., S. 116.

⁶⁸ Ebd., S. 116.

⁶⁹ Loewenberg 1906, S. 35.

⁷⁰ Ein Text, der die Bewertungen und an vielen Stellen sogar den Wortlaut der Großstadtpädagogik übernimmt, ist Simon 1927.

⁷¹ Zum „sozialen Schauen“ auf der Straße vgl. bei Müller 1913, S. 47ff. und S. 60ff.

staben werden, die zusammen Wörter, Sätze und Seiten eines immer neuen Buches ergeben.“⁷²

Allerdings sollten bei der pädagogischen Variante dieser Lektüre die Zeichen eben nicht gleichberechtigt sein: Schließlich zielt diese gerade auf einen selektiven und wertenden Umgang mit der eigenen Umgebung, auf selbstbewusste Rauman eignung und Eigeninitiative und damit auf eine Emanzipation des Betrachters gegenüber den Eindrücken der Wirklichkeit. Die Debatte um die Schaufenster ist dafür exemplarisch: Während Tews die Auslagen der Geschäfte als „Lehrmittelsammlung für das Kind“ lobte⁷³ und Kunsterzieher ihnen die „kulturelle Mission“ zuwiesen, „Schönheit und Freude in das Volk [zu] tragen“⁷⁴, sahen Kritiker in ihnen vor allem Kolporteurs unsittlicher Inhalte.⁷⁵

An dieser Stelle kann ein erstes Fazit gezogen werden. Ob die Straße – und die Stadt generell – als positiver oder negativer Lernort, als ‚Schulbuch‘ oder ‚Schundroman‘ angesehen wurde, hing nicht in erster Linie davon ab, was es auf der Straße tatsächlich zu sehen und zu erleben gab, sondern von den Fähigkeiten und Dispositionen, die man den Straßennutzern zuschrieb: Beurteilt wurden weniger die ‚Schunddarstellungen‘ selbst als vielmehr ihre Konsumenten. Während vielen bürgerlichen Heranwachsenden die ‚Lektüre‘ der Stadt in diesem Sinne durchaus zugetraut wurde, erschien die Arbeiterjugend den meisten Pädagogen als wehrloses Opfer der urbanen ‚wilden Eindrucksvermittler‘. Für den sozialpädagogischen Diskurs über die Großstadtstraße zwischen 1900 und 1930 ist letztlich die Frage entscheidend, inwieweit eine subjektive und klassenspezifisch artikulierte Aneignung des öffentlichen Raums durch die betreffenden Akteure von den Pädagogen anerkannt oder überhaupt zur Kenntnis genommen wurde. Wer die Straße lediglich als einen Raum verstand, der vor allem durch die „Abwesenheit von Ordnung“ (M. Scharfe) charakterisiert sei, der war offensichtlich wenig in der Lage, den proletarischen Alltag im öffentlichen Raum als eigenständige und sinnvolle Praxis wahrzunehmen. In dieser Perspektive überwogen dann eindeutig die objektiven Strukturen: Der Straßenraum wurde zur simplen Negation der bürgerlichen Stube, des kleinbürgerlichen Gartens und des ländlichen Anwesens, die wiederum in vielen Fällen explizit als Kontroll- und Erziehungsmodelle propagiert wurden. Die Kritik an der Straße war elementar verbunden mit ei-

⁷² Hessel 1984, S. 145.

⁷³ Tews 1911, S. 112.

⁷⁴ So Richard Meyer 1910, zit. nach: Maase 1994, S. 61.

⁷⁵ Zur Schaufensterdebatte insgesamt vgl. Maase 1994.

ner Kritik an denen, die sie als Lebensraum nutzten: Sie fanden sich in der depravierenden Assoziationskette von Körperlichkeit und Schmutz, von Roheit und Geistlosigkeit wieder; hinsichtlich der Verarbeitung der urbanen Informations- und Eindrucksdichte wurde ihnen nur wenig zugetraut. Wer hingegen, wie die Pädagogen Tews, Simon und Müller, die Straße als elementare ‚Schule des Lebens‘ beurteilte, gestand den Jugendlichen der Arbeiterviertel – und mit ihnen einer ganzen Gesellschaftsklasse – tendenziell die Fähigkeit zu einer kreativen Rauman eignung zu und ahnte zumindest etwas von den spezifischen Kompetenzen, die es erlaubten, sich unter schwierigen Bedingungen gewisse, mit anderen geteilte Freiräume zu schaffen.⁷⁶

6 Die Straße verstehen?

Studien zur Straßenkindheit und -jugend zeigen, wie vielfältig und identitätsbildend die Erfahrungen im urbanen Raum sein konnten. Nach John Gillis war die Straße

„in einem gewissen Sinn die Schule der Armen; denn sie brachte die jungen Leute von über zehn bis Mitte Zwanzig in eine umfassende Lernsituation. In dieser durch das Alter begrenzten Gruppe (*peer group*) gewannen die jungen Leute einen Sinn für ihren sozialen Ort und ein Maß für ihren individuellen Wert.“⁷⁷

Kaspar Maase hat darauf hingewiesen, dass sich durch die von den Sozialreformern bekämpfte populäre Literatur eine „eigene, pädagogischem Zugriff entzogene Welt der Kommunikation“ herausbildete, die auch für das Straßenleben von Bedeutung war.⁷⁸ Über die ‚wilden‘ Jugendcliquen der 1920er Jahre ist bekannt, wie sehr sie der Einübung in elementare Werte gegenseitiger Hilfe und Kameradschaftlichkeit innerhalb der eigenen Gruppe dienten.⁷⁹ Martha und Hans Heinrich Muchow zeigten in ihrer berühmten Studie „Der

⁷⁶ Selbstverständlich haben auch die Befürworter der ‚Straße‘ als Erziehungsraum nicht die desolate Wohn- und Lebenssituation in den Arbeiterquartieren übersehen. Im Gegenteil: Die Straßensozialisation wurde in den meisten Fällen im Zusammenhang mit dem Wohnungsproblem diskutiert. Der eklatante Mangel an bezahlbaren Kleinwohnungen, die katastrophale Überbelegung des Wohnraums, die hohe Mieterfluktuation und die Schlafgängerproblematik gehörten zu den wichtigsten Themen der bürgerlichen Sozialreform; allerdings wurde dabei in sehr unterschiedlicher Weise über die sittlichen Folgen des Wohnungsproblems geurteilt. Vgl. dazu u.a. Südekum o.J.; Asmus 1982; Rodenstein 1988; Rodriguez-Lores/Fehl 1988; Zimmermann 1991; Saldern 1995; Zimmermann 1997.

⁷⁷ Gillis 1980, S. 75

⁷⁸ Maase 1994, S. 64.

⁷⁹ Vgl. Lessing/Liebel 1981, S. 21f.

Lebensraum des Großstadtkindes“ von 1935, wie differenziert und lebendig der Straßenraum aus der Entdeckerperspektive von Heranwachsenden war,

„wie eine in der Erwachsenenwelt völlig unwichtige Fahrbahn für die Kleinsten zur lustvoll genossenen und zugleich gefürchteten ‚fernen Fremde‘, für die Vorpupertätsjahre aber ein mit der Atmosphäre kommender Abenteuer und hereingestrahelter Sinnesreize erfüllter Raum“

werden konnte.⁸⁰ Erich R. Schmidt schrieb über seine Jugend im Berliner Norden: „Wir waren glücklich auf der Straße“⁸¹. Und der Schriftsteller und Theaterkritiker Arthur Eloesser zeichnete 1919, nunmehr im feinen Westen Berlins wohnend, ein charakteristisches Bild von der Straßenkultur im kleinbürgerlichen Quartier seiner Jugendzeit:

„Was so ein tiefer Berliner Hof mit umlaufender Galerie ist, mit Tonnen zum Verstecken, mit Gossen zum Klettern, das werden unsere Kinder nicht mehr erleben, die kaum noch einen alten Nagel finden, um sich die Hosen zu zerreißen.“⁸²

Und im Hinblick auf die Transformation des Sozialisationsraums Straße fragte er: „Wo nehmen wir für unsere Kinder die nötige Roheit her? Menschen von tiefem Eigensinn, von fruchtbarer Phantasie können so nicht entstehen“.⁸³

Dass die simple Rechnung vieler bürgerlicher Kritiker, die in der Straße nur einen Ort der Verwahrlosung und der Erosion bürgerlicher Kulturmuster gesehen haben, nicht aufgeht, macht auch eine Aufnahme des Fotografen Willy Römer aus dem Jahre 1930 deutlich: Auf ihr sind Arbeiterkinder zu sehen, die auf den Granitplatten vor der Haustür eines Mietshauses ‚Familie‘ spielen – eine Holzkiste, ein geflochtener Kinderstuhl und eine Puppenwiege bilden die Innenausstattung der imaginierten Wohnung. Während die ‚Kinder‘ in der ‚Kammer‘ spielen und schlafen, sind die ‚Erwachsenen‘ mit Hand- und Schreiarbeiten beschäftigt.⁸⁴ Die Szene entzieht sich den stereotypen Bewertungsmustern von ‚drinnen und draußen‘, vom intakten Familienleben in der bürgerlichen Wohnung und dem Vagabundieren einer ‚auf-

⁸⁰ Muchow/Muchow 1998, S. 150.

⁸¹ Schmidt 1988, 34.

⁸² Eloesser 1987, S. 68.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Das Foto ist abgebildet in Kerbs 2004, S. 318. Freilich wäre hier die quellenkritische Frage zu stellen, ob diese ‚Momentaufnahme‘ nicht einfach vom Fotografen inszeniert worden ist. Allerdings zeigen Römers Straßenbilder nur sehr selten offensichtlich gestellte Szenen. Zudem dürfte der als Dokumentarist bekannte Fotograf kein Kinderspiel abgelichtet haben, das nicht in dieser oder ähnlichen Weise tatsächlich gespielt wurde.

sichtslosen‘ Straßenjugend. Sie zeigt, wie Kinder ihre Räume selbst gestaltet haben, wie sie die Großstadtstraße einmal in ein intimes Spielzimmer verwandeln, ein anderes Mal als Schaubühne und Erfahrungsraum nutzen konnten. Sie präsentiert eine phantasievolle, eigenständige und keineswegs auf ‚sittlich-moralische Verwahrlosung‘ zulaufende Raumaneignung, die mit spezifischen sozialräumlichen Erfahrungen verknüpft war.⁸⁵ Walther Classen, der „den bösen Buben ein Freund“ sein wollte,⁸⁶ hätte bei genauerem Hinsehen also durchaus viele Antworten auf seine Frage finden können: „Ja, was soll denn die liebe Jugend zwischen unseren hohen Häusern in den engen Straßen eigentlich tun?“⁸⁷

Die Charakteristika urbanen Lebens, die Georg Simmel und andere benannt haben, lassen sich in der pädagogischen Debatte um die Straße gewissermaßen auf der untersten Ebene nachvollziehen. Sie waren den bürgerlichen Sozialpädagogen als Gefahren und Chancen von Erziehung präsent; wie man sich zu ihnen verhielt, war allerdings nicht nur eine Frage der grundsätzlichen Einstellung zur kulturellen Moderne, zur „inneren Urbanisierung“⁸⁸ und zu den neuen Umgangs- und Konsumformen der Stadt. Es ging nicht primär um die Kompetenz der Bildungsbürger und Angestellten, sich im ‚Dickicht der Städte‘ zurechtzufinden, sondern es ging vor allem darum, wie die unteren Schichten mit bestimmten Phänomenen und Belastungen dieser Moderne umgehen würden. Es gab keinen ‚klassenlosen‘ Blick auf die Stadt als Ort von ‚Modernität‘ schlechthin – sondern nahezu jedes akademische Urteil über Stadt und Urbanität war implizit oder explizit mit einer Beurteilung klassenspezifischer Kulturmuster verbunden. Bei den vielen stadtkritischen Positionen handelte es sich also immer auch um eine Artikulation bestimmter, auf klassenspezifische Praxismuster bezogener Vorbehalte: Sei es, dass sich der Widerstand gegen die Moderne als Widerstand gegen den Verlust bildungsbürgerlicher Deutungsmacht durch fortschreitende kulturelle Nivellierung im Sinne *populärer* Kultur erweist – sei es, dass hinter der Ablehnung des Städtischen vor allem ein innerer Widerstand gegen den rauen, *populären* Habitus steckt.

Edward Johns Urwick schrieb 1904 in seinem Buch „Studies of Boy Life in Our Cities“:

⁸⁵ Einen positiven und unaufgeregten Blick auf die Spielwelten der Großstadtkinder bietet Gansberg 1920.

⁸⁶ Classen 1915, S. 21.

⁸⁷ Ebd., S. 48.

⁸⁸ Vgl. Korff 1985.

„Versteht man die Straße, hält man den Schlüssel für viele Rätsel des sozialen Moralverhaltens in der Hand, und dies mag auch erklären, weshalb die Mehrzahl der Jungen und Mädchen, für die das Elternhaus so wenig tut und für die die Schule so wenig Möglichkeiten hat, etwas zu tun, doch zu anständigen und achtbaren Bürgern heranwachsen, anstatt gesetzlose und zügellose Taugenichtse zu werden.“⁸⁹

Urwick, damals Mitarbeiter des Londoner Settlement Toynbee Hall und später Professor für ‚social work‘ an der Universität Toronto, formulierte damit ein zentrales Kriterium, an dem sich auch die bürgerlichen Beobachter des urbanen Straßenlebens im wilhelminischen Deutschland messen lassen müssen: Haben sie ‚die Straße verstanden‘? Haben sie ihr – selbst gesetztes – Ziel erreicht, einen tieferen Einblick in die Alltagspraxis der unteren Schichten zu erhalten? Anders als Jürgen Zinnecker, der sich in erster Linie mit den Bruchlinien innerhalb der pädagogischen Theorie und Praxis beschäftigt und den Straßenraum als „Zerr- und Idealspiegel, in dem pädagogisches Denken sich selbst sucht und erkennt“, beschreibt,⁹⁰ möchte ich den Blick auf die Konfrontation zweier klassen- und milieuspezifischer Kulturen lenken, die hinter der genannten Debatte sichtbar wird. Die Geschichte dieser Konfrontation präsentiert sich als eine Galerie der Missverständnisse: Viele der notorischen Stadtkritiker, die sich mit den Arbeitervierteln befasst und diese in erster Linie als Orte der ‚Abstumpfung‘ und der ‚Heimatlosigkeit‘ beschrieben haben, übersahen die dort bestehenden „dichten Sozial- und Kommunikationsnetze, die solidarisches Verhalten und Klassenbewußtsein ermöglichen“⁹¹. Sie nahmen den Reichtum der Großstadtstraße als Erfahrungsraum und als „wunderbare[n] Ort voller Leben“ (Paul Corrigan) nicht zur Kenntnis. Sie missdeuteten die soziale Funktion der Jugendcliquen, die ganz wesentlich zur sozialen Identitätsbildung und zur emotionalen Bindung an das territorial gedachte Wohnumfeld bzw. den ‚Kiez‘ beitrugen. Vor allem aber ignorierten sie „die vielfältigen und gewaltigen Aneignungsleistungen der Bewohner gegenüber einer gebauten Umwelt, die sie sich nicht aus freien Stücken gewählt haben“⁹². Der von der bürgerlichen Pädagogik ins Visier genommene Raum ‚Straße‘ war durch eine kreative soziale Praxis konstituiert, deren Logik den Pädagogen zumeist verborgen blieb. Letztlich ging es in der Debatte um ‚Straßensozialisation‘ also um die Anerkennung (oder Nicht-Anerkennung) einer Einsicht, deren klassische Formulierung von Karl Marx und

⁸⁹ Zit. nach Gillis 1980, S. 75.

⁹⁰ Zinnecker 1997, S. 100.

⁹¹ Saldern 1997, S. 199.

⁹² Saldern 1997, S. 199.

in abgewandelter Form von Rosa Luxemburg stammt: „Die Menschen machen ihre Geschichte nicht aus freien Stücken. Aber sie machen sie selbst.“⁹³

So sind die aner kennenswerten Motive bürgerlicher Sozialpädagogik historisch belastet durch die Tatsache, dass die Sozialpädagogen allzu häufig versucht haben, ‚die Geschichte der anderen zu machen‘. In diesem Punkt waren die Erzieher wiederum zutiefst geprägt von einer klassenspezifischen Erfahrung: dem traditionellen Selbstbewusstsein des deutschen Bildungsbürgertums, das auf die eigene kulturelle Deutungsmacht und eine ausgeprägte historische Mission von ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ fixiert war.⁹⁴ Gerade die mit der Jugendbewegung aufkommende neue Generation dieses Bildungsbürgertums, die sich im Sinne der wilhelminischen ‚Gebildetenrevolte‘⁹⁵ von der Vätergeneration abgrenzen wollte, schrieb dieses tief internalisierte Kulturmuster fort – ein Kulturmuster, das in seiner Persistenz wohl nur mit dem adligen Standesbewusstsein verglichen werden kann. Und doch gab es Sozialpädagogen, die auf einem guten Weg waren, ‚die Straße zu verstehen‘. Vielleicht war es eine Frage des quasi-ethnographischen Gespürs für die urbane Alltagspraxis der unteren Schichten. Ganz sicher aber ging es darum, inwieweit die Beobachter fähig waren, den kulturellen Horizont ihrer eigenen Herkunft zu reflektieren und zu relativieren. Von einer solchen Einsicht in das elementare Wechselverhältnis klassenspezifischer Kulturen war das Gros der sozialreformerischen ‚Arbeiterfreunde‘ denkbar weit entfernt.

7 Alternative Erziehungsräume: Zum Konzept der ‘Siedlung’

Die Vorliebe zahlreicher Stadtkritiker und Pädagogen, Raumstrukturen als ‚geheime Miterzieher‘ für den problematischen Verlauf von Sozialisationsprozessen mitverantwortlich zu machen, verweist auf ein bürgerliches Erziehungsmodell, in dessen Zentrum eigentlich ein missionarischer Gedanke steht: Kultur komme als Einfluss ‚von außen‘, wirke auf ihre Objekte ein und mache sie auf diese Weise zu besseren Menschen – als bräuchte man auf die andere Seite der Stadt nur ‚Kultur‘ zu exportieren, um dort die ‚sittlichen

⁹³ Rosa Luxemburg, *Die Krise der Sozialdemokratie* (1916), zit. nach: Niethammer u.a. 1984, S. 11. Das Marxsche Originalzitat stammt aus „Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte“ und lautet: „Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen.“

⁹⁴ Vgl. Bollenbeck 1994.

⁹⁵ Linse 1976, S. 119.

Verhältnisse‘ zu verbessern.⁹⁶ „Den Arbeiter zum Bürger machen“ – so hat Daniel Kurz seine Studie zum gemeinnützigen Wohnungsbau in der Schweiz genannt,⁹⁷ und er hat damit auf das zentrale Motiv dieser Pädagogik hingewiesen. Gerade für den Wohnungsbau war die Erziehungsproblematik seit dem späten 19. Jahrhundert eine zentrale Fragestellung. Während die Großstadtstraße, wie oben dargelegt, von vielen Reformern als ‚antipädagogischer‘ Ort begriffen wurde, der schon durch seine räumliche Faktur zur ‚Vagabondage‘ anstifte, meinte man umgekehrt, durch den Bau ‚zivilisierender‘ Raumstrukturen erzieherisch auf die Bewohner – Kinder wie Erwachsene gleichermaßen – einwirken zu können. In der sozialpädagogischen Diskussion um die Stadt hat die ‚Straße‘ also ihr ideologisches Gegenstück: es handelt sich um die ‚Siedlung‘, die etwa ab 1900 zu einem Schlüsselkonzept der bürgerlichen Sozialreform wurde.

Das Programm der ‚Siedlung‘ stand in vielen unterschiedlichen Kontexten für eine Konfiguration von ‚Gemeinschaft‘ und bildete damit eine Alternative zu den kompakten ‚Massenquartieren‘ der Städte: zur maximalen Flächenausnutzung durch Bauspekulanten und Hausbesitzer, zur schlechten Wohnsituation der engen Seitenflügel und Quergebäude und zur gemischten Nutzung der Quartiere durch Industrie, Gewerbe und Anwohner. Der Begriff kursierte nicht nur in der Städtebautheorie (wie im Falle vieler ‚Wohnsiedlungen‘, ‚Stadtrandsiedlungen‘ und ‚Gartenstädte‘), sondern diente auch als Stichwort der Bodenreformer und Naturapostel. Beginnend bei den ‚Schreibersiedlungen‘ bis hin zu Siedlungsprojekten wie der ‚Obstbaukolonie Eden‘ bei Oranienburg⁹⁸ manifestierte sich eine Bewegung, die gegen das als ‚ungesund‘ qualifizierte Wohnen in den anwachsenden Arbeiterquartieren gerichtet war; kleinbürgerliche bis autonome Wohnformen und die Idee der Selbstversorgung sollten einer kulturellen Proletarisierung entgegenwirken.⁹⁹

Die Idee einer sittlich-moralischen Beeinflussung der unteren Klassen durch Architektur, Städte- und Siedlungsbau hat eine lange Tradition. Erstmals greifbar wird sie in den idealtypischen Fabrikstädten des späten 18. Jahrhunderts, wie sie von Claude-Nicolas Ledoux entworfen worden sind.¹⁰⁰

⁹⁶ Zum Problem des ‚Kolonisierens‘ in der Sozialpädagogik vgl. Dießenbacher 1986; Geisthövel/Siebert/Finkbeiner 1997.

⁹⁷ Vgl. Kurz 1993.

⁹⁸ Vgl. Scholz 2002.

⁹⁹ Vgl. dazu als knappe Überblicksdarstellungen Wedemeyer 1999, 213-227; Fechter-Schawelka 1998; Meyer-Renschhausen/Berger 1998.

¹⁰⁰ Zu Ledoux‘ berühmtestem Entwurf, der Salinenstadt Chaux in Arc-et-Senans, vgl. Drebusch 1976, S. 49-54.

Etwa hundert Jahre später wird der Arbeiterwohnungsbau unter dem Problemdruck der Urbanisierung zu einem zentralen Thema der bürgerlichen Sozialreform in Deutschland; diese konnte an die Erziehungsstrategien und Erfahrungen des betrieblichen Wohnungsbaus anknüpfen. Gustav Schmoller vertrat als einer der Pioniere der Wohnungsreform mit Nachdruck die Idee einer „moralische[n] und geistige[n] Hebung der unteren Klassen“ durch Arbeiterwohnungsbau.¹⁰¹ In dem 1889 erschienenen Buch „Der Städtebau nach seinen künstlerischen Grundsätzen“ des österreichischen Architekten Camillo Sitte klingt schließlich ein Motiv an, das aus der hier skizzierten Auseinandersetzung um die ‚Straßenpädagogik‘ wohlbekannt ist. Sitte verwies gleich zu Beginn seiner Abhandlung darauf, dass die gebaute Umwelt „auf das Gemüth der Menschen mit sanfter und unwiderstehlicher Gewalt“ einwirke.¹⁰² Dabei befasste er sich besonders mit der Gestaltung der Plätze, denen in seiner theoretischen Schrift die Funktion eines Gegenmodells zur gerade geführten, ‚einförmigen‘ Straße zukommt. Die Hauptachsen und zentralen Plätze einer Stadt sollten – so Sitte – „im Sonntagskleid erscheinen können, zum Stolz und zur Freude der Bewohner, zur Erweckung des Heimathsgefühls, zur Heranbildung großer edler Empfindungen bei der heranwachsenden Jugend“.¹⁰³ Das pädagogische Muster ist auch hier wieder klar erkennbar: Der städtische Raum sollte dezidiert als ‚Erziehungslandschaft‘ gestaltet werden.¹⁰⁴ Paul Schultze-Naumburg formulierte im Jahr 1906 das Ziel des Wohnungs- und Siedlungsbaus in ganz ähnlicher Weise: „So haben wir den Typus des anständigen Arbeiterhauses, dessen Äußeres so behaglich von Glück und Zufriedenheit erzählt, daß ein Abglanz davon auf die Innewohnenden übergehen muß.“¹⁰⁵

Eine interessante Pointe des wohnungsreformerischen Siedlungskonzeptes liegt nun gerade darin, dass in den Entwürfen vieler Vorstadtsiedlungen und Gartenstädte versucht wurde, einen durch die moderne Stadtentwicklung zerstörten öffentlichen Raum mit den Mitteln von Architektur und Städtebau künstlich ‚wiederherzustellen‘. Vor dem Hintergrund der Überlegungen zur Großstadtstraße als dem öffentlichen Raum der Arbeiterquartiere wird deutlich, dass es sich hierbei um eine ganz bestimmte Idee von Öffentlichkeit handelte. Es ging nicht um die solidarischen Strukturen einer proletarischen

¹⁰¹ Schmoller 1887, S. 11.

¹⁰² Sitte 1901, S. 1.

¹⁰³ Ebd., S. 98.

¹⁰⁴ Zu den Erziehungskonzepten im Arbeiterwohnungsbau vgl. u.a. Kurz 1993; Führ/Stemmerich 1985; Kastorff-Viehmann 1988.

¹⁰⁵ Schultze-Naumburg 1906, S. 40.

Nachbarschaft, die man in sozialreformerischen Kreisen kaum zur Kenntnis genommen hatte. Es ging nicht um einen öffentlichen Raum, der eine multifunktionale Kontakt- und Konfliktzone war, in der sich ein durch gemeinsame Klassenlage bestimmter sozialer Zusammenhang artikulieren konnte. Es ging nicht um den öffentlichen Raum als einen elementaren Lebens- und Lernort für Jugendliche der unteren Schichten. Im Siedlungsbau der bürgerlichen Sozialreform ging es vielmehr um eine die Institutionen Kirche, Rathaus und Schule in den Mittelpunkt stellende ‚symbolische‘ Öffentlichkeit – eine Öffentlichkeit, die weniger auf reale Raumnutzungspraxen als vielmehr auf die Repräsentation bürgerlicher Kommunikation ausgerichtet war. Dazu passt eine treffende Beobachtung Hans Medicks: Ihm zufolge scheint das, was er „plebejische Kultur“ nennt, „an einen spezifischen Typus von Öffentlichkeit gebunden zu sein“, der sich von der „räsonnierenden Öffentlichkeit“ des Bildungsbürgertums elementar unterscheidet; ihre Kennzeichen seien „rituell-brauchmäßige Handlungen“ sowie ein „sinnlich-körperlicher ‚expressiver Symbolismus‘“.¹⁰⁶

Insbesondere der „künstlerische Städtebau“ nach Camillo Sitte, der später von konservativen Architekten des Werkbunds um Schultze-Naumburg propagiert wurde, sollte der Herstellung eines „erneuten öffentlichen Lebens“ dienen.¹⁰⁷ In diesem Sinne wurden Bauformen der mittelalterlichen Stadt kopiert: In der von Paul Schmitthenner geplanten und zwischen 1914 und 1917 errichteten Gartenstadt Staaken – einer Werkssiedlung für Arbeiter und Angestellte der Spandauer Munitionsfabriken – bilden der *Kirchplatz* mit Kirche, Pfarrhaus, Knaben- und Mädchenschule sowie der benachbarte *Heidebergplatz* mit Gasthaus, Bäckerladen und Geschäften das Zentrum einer kleinstädtischen ‚Geschichtsisel‘ inmitten der modernen Welt. Die Gassen heißen *Pfarrhof*, *Am krummen Weg* oder *Zwischen den Giebeln*, in ihrem „malerisch“ geschwungenen Verlauf stellen sie einen Gegenentwurf zu der rasterartigen Blockstruktur vieler Arbeiterviertel des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts dar. Vor dem Hintergrund der Gartenstadtprogrammatik nach Camillo Sitte spiegelt die gesamte Anlage den Versuch, eine ausgeprägte Erziehungsarchitektur und ‚pädagogisch wertvolle‘ Raumstrukturen zu schaffen.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Medick 1982, S. 163.

¹⁰⁷ Fehl 1995, S. 41.

¹⁰⁸ Zur Gartenstadt Staaken vgl. Kiem 1997; eine knappe Einführung findet sich in Berning u.a. 1994, S. 110-115.

An der nach ähnlichen Prinzipien geplanten Werkssiedlung der Bayerischen Stickstoffwerke in Piesteritz bei Wittenberg (ebenfalls 1917 fertiggestellt) wird die interne Hierarchie solcher Siedlungen besonders deutlich: An den repräsentativeren Plätzen der Gartenstadt wohnten die leitenden Angestellten in Ein- oder Zweifamilienhäusern; in kleineren Reihenhäuschen mit schmalen Gartenparzellen wohnten Facharbeiter und andere betriebswichtige Beschäftigte.¹⁰⁹ Wie auch in Staaken begrenzten stadttorähnliche Zugänge die Gartenstadt; die Assoziation eines in der befestigten Stadt bestehenden sozialen ‚Burgfriedens‘ war vom Betrieb durchaus erwünscht. Räumlich waren in Piesteritz die einfacheren Wohnungen eingerahmt von den Häusern der Vorgesetzten, die vor allem am *Marktplatz*, am *Dreieck* und am *Stillen Winkel* lagen; der Schwarzplan der Siedlung erinnert deutlich an historische Bebauungsstrukturen mit Rathaus, Kirche und Klosterhof. Unverkennbar dienten Siedlungen diesen Zuschnitts der Einübung in gesellschaftliche Ordnungen – in diesem Sinne waren sie strikte Gegenmodelle zur Großstadtstraße, die in ihrer offenen Struktur als ‚formlos‘ und ‚gleichmacherisch‘ abgewertet wurde; nicht ohne Grund hatte Tews von der ‚demokratischen‘ Faktur der Straße gesprochen. Gegenseitige soziale Kontrolle und eine ebenfalls kontrollierbare, auf bestimmte Anlässe begrenzte Öffentlichkeit trugen neben der teilweise altertümlich anmutenden, aber mit den Annehmlichkeiten einer modernen Infrastruktur ausgestatteten Architektur solcher Siedlungen zur Konstituierung und Repräsentation des ‚socialen Friedens‘ bei, auf den bereits die Wohnungsreformer des 19. Jahrhunderts hingearbeitet hatten.

Im pädagogischen Diskurs wurden solche Effekte städtebaulicher Strukturen sehr wohl bedacht. So urteilte etwa Hans Weimer 1913 in einem Artikel für das „Deutsche Philologen-Blatt“ über die Großstadt:

„Die Ehrfurcht vor menschlicher Autorität kommt auf solchem Boden nicht so leicht auf wie im engen Rahmen der Kleinstadt oder des Dorfes. Hier lernt das Kind im Laufe der Zeit meist die Gesamtheit der Mitbewohner kennen, die Träger der Macht oder des Ansehens von den weniger Geachteten unterscheiden und sie, dem Beispiel der Erwachsenen folgend, ehren. Im Getümmel der Großstadt ziehen meist unbekanntere

¹⁰⁹ Zur Werkssiedlung Piesteritz vgl. Kegler 1992 und Bodenschatz u.a. 2000. Aufschlussreich ist eine zeitgenössische „Programmschrift“ des am Bau beteiligten Ingenieurs Müßigbrodt, die das künstlerische und soziale Konzept erläutert: Wer die Siedlung „durchwandert, empfindet etwas von dem wohltuenden Gefühl des Weltentrücktseins. Unmittelbar neben dem geschäftigen Getriebe der Fabrik breitet sich hier ein Leben der Behaglichkeit aus, das dem Arbeiter nach getaner Arbeit die nötige Erholung verschafft, ihn stärken und im traulichen Heim mit dem Gefühl der Befriedigung erfüllen wird“ (Müßigbrodt 1918, S. 7).

Menschen am Kinde vorüber, und jeder von ihnen ist für es ein Fremdling, den es mit Neugierde vielleicht, nicht immer aber mit Respekt betrachtet.“¹¹⁰

An den genannten Beispielen wird deutlich, dass das programmatische Ziel der gebauten ‚Gemeinschaft‘ in den Siedlungen in der Anerkennung sozialer Unterschiede lag. Die in der „Theologischen Realenzyklopädie“ niedergelegte Definition des Begriffs ‚Gemeinschaft‘ als „personales Geschehen zwischen Ungleichen“¹¹¹ trifft deshalb genau den Punkt, an dem auch die Verfechter kleinstädtischer Raumstrukturen als Mittel der Sozialpädagogik angesetzt haben. Die städtebauliche ‚Volkserziehung‘¹¹² folgte damit dem gleichen Muster wie die pädagogische Kritik an der Straße als Sozialisationsraum: Individuelle Persönlichkeitsbildung und hierarchisch organisierte Vergemeinschaftung wurden der urbanen ‚Atomisierung‘ und ‚Vermassung‘ entgegengesetzt; die Förderung privater Lebensräume diente dem Kampf gegen wenig kontrollierbare Formen von Öffentlichkeit. In genau diesem Sinne konnte „Siedlung“ auch zu einem der wichtigsten Schlagworte der Sozial- und Kulturreformbewegungen nach 1900 werden; nicht umsonst steckt dieses Wort auch in der Selbstbezeichnung der Settlementbewegung, die inmitten der urbanen Arbeiterquartiere ‚Siedlungen‘ und ‚Nachbarschaften‘ klassenübergreifenden Gemeinschaftslebens aufbauen wollte.

8 Fazit: Raum, Öffentlichkeit und symbolische Ordnung

Dieser Beitrag basiert auf der These, dass die Auseinandersetzung um die pädagogische Dimension bestimmter Raumstrukturen nur dann richtig verstanden werden kann, wenn man die explizit und implizit hergestellte diskursive Verknüpfung von Raum und sozialer Lage in den Blick nimmt. Mit der ‚Straße‘ und der ‚Siedlung‘ wurden zwei exemplarische Räume bzw. Raumkonzeptionen ausgewählt, die in ihrer unterschiedlichen Nutzung und Beurteilung durch Angehörige verschiedener sozialer Klassen als symbolische Repräsentationen sozialer Ordnungen lesbar sind. Die kulturelle Differenz, die zwischen den zur Disposition stehenden symbolischen Ordnungen besteht, wurde von den bürgerlichen Sozialreformern und Pädagogen, die hier in erster Linie zur Sprache gekommen sind, zumeist nicht als *Andersartigkeit*, sondern als kulturelles *Gefälle* wahrgenommen – der Alltag im Arbeiterquartier kam sozusagen als defizitärer Alltag, als ein Verfehlen bürgerlicher Stan-

¹¹⁰ Weimer 1913a, S. 122.

¹¹¹ Vgl. Ringeling 1984, S. 351ff.

¹¹² Vgl. Fehl 1995, S. 26-98.

dards in den Blick. Die hier vorgestellte Wahrnehmungsgeschichte des Straßenlebens in den Arbeitervierteln spiegelt indessen nicht nur die Befürchtungen bildungsbürgerlicher Beobachter gegenüber klassenspezifisch gebundenen Formen urbaner Alltagspraxis, urbaner Vergnügungen und urbaner Jugendkultur. Es spiegelt auch einen zentralen Aspekt einer Geschichte der Räume: nämlich die Vorstellungen von sozialer Ordnung, die mit bestimmten räumlichen Anordnungen verknüpft sind.

Zahlreiche volkskundliche, kunsthistorische, architektur- und raumsoziologische Arbeiten haben Ansätze zur historisch-anthropologischen Erforschung räumlicher Strukturen entwickelt und dabei unter anderem Architektur und Städtebau als Quelle der Alltags- und Mentalitätsgeschichte erschlossen. Gebaute Formen kamen dabei – wenn auch zuweilen aus sehr unterschiedlicher Perspektive – als Handlungsvorgaben in den Blick, die zugleich spezifische Vorstellungen von Gesellschaft und Lebenspraxis spiegeln. So haben beispielsweise Eduard Führ und Daniel Stemmrich zahlreiche Arbeiten über den Gebrauchswert von Architektur und „die Dinglichkeit sozialer Konfigurationen“ veröffentlicht; der Arbeiterwohnungsbau und die Geschichte der Werksiedlungen standen dabei im Mittelpunkt der Überlegungen.¹¹³ Der Kunsthistoriker Roland Günter, der sich seit den 1970er Jahren ebenfalls intensiv mit dem Werkswohnungsbau befasst, stellte immer wieder mit Nachdruck die Frage nach den sozialen und ästhetischen Implikationen umbauter Räume: „Wie benutzen die Menschen die Räume, d.h. die Bauten als Gehäuse? Wie wird der Raum eingeteilt? Wofür? Wem wird er zugewiesen? Wie wird die Zuweisung bewertet?“¹¹⁴ Peter R. Gleichmann hat in mehreren, eng an Norbert Elias anknüpfenden Arbeiten den zivilisatorischen Prozess der ‚Verhäuslichung‘ beschrieben,¹¹⁵ und die Autoren der bereits zitierten Kindheitsstudie der 1980er Jahre gingen ebenfalls von der Verhäuslichungsthese aus, um den Wandel städtischer Kindheit nachzuzeichnen.¹¹⁶

Als ein Leitmotiv und zentrales Thema all dieser Arbeiten ist der Gegensatz von Öffentlichkeit und Privatheit zu verstehen; er spielte auch in den Überlegungen diesen Beitrags eine wesentliche Rolle. So ist an zahlreichen Stellen deutlich geworden, dass es vor allem die vielfältigen Formen einer unreglementierten *Öffentlichkeit* waren, durch die die Straßen der Arbeiterquartiere für die bürgerlichen Pädagogen zum Problem wurden. Die Kartie-

¹¹³ Vgl. Stemmrich 1980; Führ/Stemmrich 1982, 1985; Führ 1986.

¹¹⁴ Günter 1981, S. 174.

¹¹⁵ Vgl. Gleichmann 1976, 1977.

¹¹⁶ Vgl. Behnken/du Bois-Reymond/Zinnecker 1989; Behnken 2006.

rungen des ‚social survey‘ und der Sozialen Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost präsentieren die Straße so, wie sie aus der Perspektive bürgerlicher Ängste vor einer antibürgerlichen Alltagspraxis gezeichnet worden war: als einen Raum der Gefährdungen und der Kontrolllücken, der Undiszipliniertheit und der geheimen Vergnügungen. In der pädagogischen Zielvorstellung der ‚Siedlung‘ manifestierte sich dagegen das Idealbild eines weder proletarischen noch bürgerlichen, sondern eines ‚klassenlosen‘ Arbeiterwohnens mit klar voneinander getrennten und damit kontrollierbar gemachten privaten und öffentlichen Räumen. Dieses Bild war bestimmt durch einen spezifisch bildungsbürgerlichen, von den Traditionen protestantischer Sozialreform und „restaurativer Fürsorgepädagogik“¹¹⁷ geprägten Zugang, der die gesellschaftliche Führungsposition der Akademiker niemals in Frage stellte und die Reformziele der ‚Arbeitsgemeinschaft‘ und ‚Volksgemeinschaft‘ beschwor.¹¹⁸ Die Siedlung sollte als Mittel der Aufrührprophylaxe wie der Integration von Arbeitern in Betrieb und Gesamtgesellschaft dienen und bildete damit ein Gegenmodell zu den Wertvorstellungen der Straße, zu widersetzlichen Formen der Rauman eignung, zu Klassenbewusstsein und klassenbezogener Solidarität. Überhaupt zielten sozialreformerische Erziehungskonzepte immer wieder darauf, unkontrollierte populärkulturelle Praxen einzuhegen und damit einzubinden: in die Jugendklubs, in die Familien, in die Siedlungen – und damit in die kontrollierbaren Innen- und Binnenräume.

Die bürgerliche Sozialreform in all ihren Schattierungen ist ein vorzügliches Feld für das Studium klassenspezifischer Konzeptionen von Raum und Erziehung. So kristallisieren sich die einschlägigen Reformansätze gerade vor dem Hintergrund der Differenz zwischen bürgerlichen und proletarischen Mustern der Raumnutzung und Rauman eignung heraus und machen diese mit sichtbar. Der vorliegende Problemaufriss versteht sich daher auch als ein Plädoyer dafür, die Wahrnehmungsgeschichte öffentlicher und privater Räume als eine Geschichte von Klassenbeziehungen und die Geschichte der Klassenbeziehungen auch als eine Geschichte der Räume zu erzählen. So betrachtet, manifestiert sich in der historischen Entwicklung der Straßensozialisation nicht nur ein ‚zivilisatorischer‘ Wandel hin zu einer Verhäuslichung unterschiedlicher Alltagspraxen, sondern auch eine Geschichte sozialpädagogisch motivierter Verhäuslichungs- und Privatisierungsstrategien. Diese Strategien lassen sich konsequent räumlich beschreiben: Revision der sozialen Segregation der Städte, Entzerrung der Sozialzusammenhänge des Arbeiterquartiers,

¹¹⁷ Zinnecker 1997, S. 97.

¹¹⁸ Vgl. Fehl 1995.

Bändigung der ‚vagabundierenden‘ Körperlichkeit der Jugendcliquen, klare Nutzungsvorgaben der Wohn- und Stadträume, Verlagerung von Freizeitaktivitäten in Innenräume, klare Trennung von privaten und öffentlichen Räumen, Separierung der einzelnen Familien, Individualisierung von Kindheit, ästhetische Erziehung durch ‚schundfreie‘ Öffentlichkeit und künstlerischen Städtebau. Dass aber die Rolle von determinierenden Raumstrukturen als ‚geheimen Miterziehern‘ im Reformdiskurs des späten Kaiserreichs und der 1920er Jahre überhaupt ein so bedeutendes Thema war, verweist allerdings wieder auf den Kern des Verhältnisses zwischen bildungsbürgerlichen Reformern und der unfreiwilligen Klientel ihrer sozialpädagogischen Bemühungen: auf die Ignoranz der ‚Gebildeten‘ gegenüber einer von vielfältigen Schwierigkeiten und Belastungen geprägten und in dieser Prägung eigenwilligen und eigenständigen Lebenspraxis. Nicht selten – und meistens zu Recht – wurde sie auch mit Ignoranz beantwortet.

Literatur

- Asmus, Gesine (Hg.) (1982): Hinterhof, Keller und Mansarde. Einblicke in Berliner Wohnungselend 1901-1920. Reinbek.
- Balistier, Thomas (1996): Straßenprotest. Formen oppositioneller Politik in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1979 und 1989. Münster.
- Bausinger, Hermann (1973): Verbürgerlichung – Folgen eines Interpretaments. In: Wiegmann, Günter (Hg.): Kultureller Wandel im 19. Jahrhundert. Verhandlungen des 18. Deutschen Volkskunde-Kongresses in Trier vom 13. bis 18. September 1971. Göttingen, S. 24-49.
- Behnken, Imbke (2004): Die Straße als Lebenswelt von Großstadtkindern. In: Kerbs, Diethart (Hg.): Auf den Straßen von Berlin. Der Fotograf Willy Römer 1887-1979. Berlin, S. 319-343.
- Behnken, Imbke (2006): Urbane Spiel- und Straßenwelten. Zeitzeugen und Dokumente über Kindheit am Anfang des 20. Jahrhunderts. Weinheim und München.
- Behnken, Imbke (Hg.) (1990): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Konfigurationen städtischer Lebensweise im Prozeß der Zivilisation. Opladen.
- Behnken, Imbke/du Bois-Reymond, Manuela/Zinnecker, Jürgen (Hg.) (1989): Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte. Lebensräume von Großstadtkindern in Deutschland und Holland um 1900. Opladen.
- Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (1992): Straßenkinder und ihre Wächter. Fallstudien zur städtischen Kindheit um 1900. In: Die alte Stadt 19, S. 117-136.
- Benjamin, Walter (1991): Berliner Kindheit um Neunzehnhundert. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Band IV, 1, hg. von Tillman Rexroth. Frankfurt a.M., S. 235-304.
- Bergmann, Klaus (1970): Agrarromantik und Großstadtfeindschaft. Meisenheim am Glan.
- Berning, Maria/Braum, Michael/Lütke Daldrup, Engelbert/Schulz, Klaus-Dieter (1994): Berliner Wohnquartiere. Ein Führer durch 60 Siedlungen in Ost und West. Berlin.
- Bodenschatz, Harald/Hubert, Fritz/Kegler, Harald/Leske, Gerhard/Stürmer, Matthias (2000): Die Piesteritzer Siedlung 2000. Lutherstadt Wittenberg.

- Böhm, Tobias/Gösswald, Udo (Hg.) (1989): Anfänge der Arbeiterfreizeit. Eine Ausstellung der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin.
- Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M.
- Busold, K. (1927): Das Erziehungsproblem der erwerbslosen Großstadtjugend. In: Neue Bahnen 10, S. 411-420.
- Classen, Walther (1915): Großstadttheimat. Beobachtungen zur Naturgeschichte des Großstadtvolkes. Hamburg.
- Cohen, Phil (1979): Territorial- und Diskursregeln bei der Bildung von „Peer-Groups“ unter Arbeiterjugendlichen. In: Clarke, John u.a.: Jugendkultur als Widerstand. Milieus. Rituale, Provokationen. Frankfurt a.M., S. 238-266.
- Corrigan, Paul (1979): Nichtstun. In: Clarke, John u.a.: Jugendkultur als Widerstand. Milieus. Rituale, Provokationen. Frankfurt a.M., S. 176-180.
- Dehn, Günther (1919): Großstadtjugend. Berlin.
- Die Großstadt (1903). Vorträge und Aufsätze zur Städteausstellung. Dresden.
- Dießenbacher, Hartmut (1986): „Kolonisierung“ fremder Lebenswelten. Über „Menschenfischer“ im eigenen Land. In: Müller, Siegfried/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Verstehen oder Kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. Bielefeld, S. 207-226.
- Drebusch, Günter (1976): Industriearchitektur. München.
- Eberlein, Gotthard (1920): Die Krisis in der Jugendklubarbeit. In: Akademisch-Soziale Monatschrift 4, S. 140-154.
- Eloesser, Arthur (1987): Die Straße meiner Jugend. Berliner Skizzen. Berlin.
- Endell, August (1908): Die Schönheit der großen Stadt. Stuttgart.
- Fehl, Gerhard (1995): Kleinstadt, Steildach, Volksgemeinschaft. Zum „reaktionären Modernismus“ in Bau- und Stadtbaukunst. Braunschweig, Wiesbaden.
- Feuchter-Schawelka, Anne (1998): Siedlungs- und Landkommunebewegung. In: Kerbs, Diethart/Reulecke, Jürgen (Hg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933. Wuppertal, S. 227-244.
- Führ, Eduard (1986): Geschichte mit Hand und Fuß. Zur Notwendigkeit von Architekturwissenschaft im Rahmen der Alltagsgeschichte. In: Assion, Peter (Hg.): Transformationen der Arbeiterkultur. Marburg, S. 173-184.
- Führ, Eduard/Stemmrich, Daniel (1982): Stahlhausen. Die Dinglichkeit sozialer Konfiguration. In: Bergmann, Klaus/Schörken, Rolf (Hg.): Geschichte im Alltag – Alltag in der Geschichte. Düsseldorf, S. 88-109.
- Führ, Eduard/Stemmrich, Daniel (1985): „Nach gethauer Arbeit verbleibt im Kreise der Euri-gen“. Bürgerliche Wohnrezepte zur individuellen und sozialen Formierung im 19. Jahrhundert. Wuppertal.
- Gailus, Manfred (Hg.) (1984): Pöbelexzesse und Volkstumulte in Berlin. Zur Sozialgeschichte der Straße (1830-1980). Berlin.
- Gansberg, Fritz (†1920): Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder. Ein Lesebuch für Schule und Haus. Leipzig/Berlin.
- Geisthövel, Alexa/Siebert, Ute/Finkbeiner, Sonja (1997): „Menschenfischer“. Über die Parallelen von innerer und äußerer Mission um 1900. In: Lindner, Rolf (Hg.): „Wer in den Osten geht, geht in ein anderes Land“. Die Settlementbewegung in Berlin zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik. Berlin, S. 27-47.

- Gillis, John R. (1980): Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Weinheim-Basel.
- Gleichmann, Peter Reinhart (1976): Wandel der Wohnverhältnisse. Verhäuslichung der Vitalfunktionen, Verstädterung und siedlungsräumliche Gestaltungsmacht. In: Zeitschrift für Soziologie 5, S. 319-329.
- Gleichmann, Peter Reinhart (1977): Die Verhäuslichung körperlicher Verrichtungen. In: Ders./Goudsblom, Johan/Korte, Hermann (Hg.): Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie. Frankfurt a.M., S. 254-278.
- Günter, Roland (1981): Fabrik-Architektur. In: Buddensieg, Tilmann/Rogge, Henning (Hg.): Die nützlichen Künste. Gestaltende Technik und Bildende Kunst seit der Industriellen Revolution. Berlin, S. 173-180.
- Häußermann, Hartmut/Siebel, Walter (2004): Stadtsoziologie. Eine Einführung. Frankfurt a.M.
- Hegner, Viktoria (1997): Der Knabenklub oder: „Wenn wir wirklich die Führung des Lebens dieser Jungen in die Hand bekommen [...] wollen, dann müssen wir unsere Vereine so organisieren, wie es die Jungen selbst tun würden“. In: Lindner, Rolf (Hg.): „Wer in den Osten geht, geht in ein anderes Land.“ Die Settlementbewegung in Berlin zwischen Kaiserreich und Wiemarrepublik. Berlin, S. 109-127.
- Hellpach, Willy ([†]1952): Mensch und Volk der Großstadt. Stuttgart.
- Henningsen, Jürgen (1958): Johannes Tews. In: Berliner Arbeitsblätter für die Volkshochschule, Heft VII. Berlin.
- Hessel, Franz (1984): Ein Flaneur in Berlin. Berlin.
- Hohm, Hans-Jürgen (1997): Einleitung. In: Ders. (Hg.): Straße und Straßenkultur. Interdisziplinäre Beobachtungen eines öffentlichen Sozialraumes in der fortgeschrittenen Moderne. Konstanz, S. 9-19.
- Jäger, Georg (1988): Der Kampf gegen Schmutz und Schund. Die Reaktion der Gebildeten auf die Unterhaltungsindustrie. In: Archiv für die Geschichte des Buchwesens 31, S. 163-191.
- Jannasch, Hans Windekilde (1928): Alarm des Herzens. Aus den Papieren eines Helfers. Stuttgart-Degerloch.
- Kaschuba, Wolfgang (2004): Straßenleben – Szenen und Szenarien. In: Kerbs, Diethart (Hg.): Auf den Straßen von Berlin. Der Fotograf Willy Römer 1887-1979. Berlin, S. 227-255.
- Kastorff-Viehmann, Renate (1988): Kleinwohnung und Werksiedlung. Zur Erziehung des Arbeiters durch Umweltgestaltung. In: Rodriguez-Lores, Juan/Fehl, Gerhard (Hg.): Die Kleinwohnungsfrage. Zu den Ursprüngen des sozialen Wohnungsbaus in Europa. Hamburg, S. 221-241.
- Kegler, Harald (1992): Die Piesteritzer Werksiedlung. Dessau.
- Kerbs, Diethart (Hg.) (2004): Auf den Straßen von Berlin. Der Fotograf Willy Römer 1887-1979. Berlin.
- Kiem, Karl (1997): Die Gartenstadt Staaken (1914-1917). Typen, Gruppen, Varianten (Die Bauwerke und Kunstdenkmäler von Berlin, Beiheft 26). Berlin.
- Kohlmann, Jan (2004): Der Marsch zu den Gräbern von Karl und Rosa. Geschichte eines Gedenktages. Frankfurt a.M. u.a.
- Korff, Gottfried (1985): Mentalität und Kommunikation in der Großstadt. Berliner Notizen zur „inneren“ Urbanisierung. In: Bausinger, Hermann/Kohlmann, Theodor (Hg.): Großstadt. Aspekte empirischer Kulturforschung. 24. Deutscher Volkskunde-Kongress in Berlin vom 26. bis 30. September 1983. Berlin, S. 343-361.

- Kurz, Daniel (1993): „Den Arbeiter zum Bürger machen“ – Gemeinnütziger Wohnungsbau in der Schweiz 1918-1949. In: Schulz, Günther (Hg.): Wohnungspolitik im Sozialstaat – deutsche und europäische Lösungen, 1918-1960. Düsseldorf, S. 285-304.
- Lees, Andrew (1985): *Cities Percieved. Urban Society in European and American Thought, 1820-1940*. New York.
- Lees, Andrew (1989): Berlin in der Vorstellungswelt der Deutschen: Eine Fallstudie zu der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Großstadt. In: Brunn, Gerhard/Reulecke, Jürgen (Hg.): *Berlin. Blicke auf die deutsche Metropole*. Essen, S. 45-69.
- Lees, Andrew (1990): Die Entfaltung des städtischen Bürgerstolzes im Wilhelminischen Deutschland. In: Behnken, Imbke (Hg.): *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Konfigurationen städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Opladen, S. 77-96.
- Lees, Andrew (2002): *Cities, Sin, and Social Reform in Imperial Germany. Social History, Popular Culture and Politics in Germany*. Ann Arbor.
- Lessing, Hellmut/Liebel, Manfred (1981): *Wilde Cliquen. Szenen einer anderen Arbeiterjugendbewegung*. Bensheim.
- Lindenberger, Thomas (1995): *Straßenpolitik. Zur Sozialgeschichte der öffentlichen Ordnung in Berlin 1900 bis 1914*. Bonn.
- Lindner, Rolf (1983): Straße – Straßenjunge – Straßenbande. Ein zivilisationstheoretischer Streifzug. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 79, S. 192-208.
- Lindner, Rolf (1984): Bandenwesen und Klubwesen im wilhelminischen Reich und in der Weimarer Republik. Ein Beitrag zur historischen Kulturanalyse. In: *Geschichte und Gesellschaft* 10, S. 352-375.
- Lindner, Rolf (2004): *Walks on the Wild Side. Eine Geschichte der Stadtforschung*. Frankfurt a.M.
- Linse, Ulrich (1976): Die Jugendkulturbewegung. In: Vondung, Klaus (Hg.): *Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen*. Göttingen, S. 119-137.
- Linse, Ulrich (1993): Anturbane Bestrebungen in der Weimarer Republik. In: Alter, Peter (Hg.): *Im Banne der Metropolen. Berlin und London in den zwanziger Jahren*. Göttingen, S. 314-344.
- Loewenberg, Jakob ([†]1906): *Geheime Miterzieher. Studien und Plaudereien für Eltern und Erzieher*. Hamburg.
- Maase, Kaspar (1994): Die Straße als Kinderstube. Zur ästhetischen Säuberung der Städte vor dem 1. Weltkrieg. In: *Dialektik. Enzyklopädische Zeitschrift für Philosophie und Wissenschaften* 2, S. 49-78.
- Maase, Kaspar (1997): *Grenzenloses Vergnügen. Der Aufstieg der Massenkultur 1850-1970*. Frankfurt a.M.
- Maase, Kaspar (1999): „Wilde Eindrucksvermittler“ und „Verschwinden der Kindheit“. Zur Kartographie der imaginierten Stadt im 20. Jahrhundert. In: Bockhorn, Olaf/Dimt, Gunter/Hörandner, Editha (Hg.): *Urbane Welten. Referate der Österreichischen Volkskundetagung 1998 in Linz*. Wien, S. 297-317.
- Maase, Kaspar (2002): Die soziale Bewegung gegen Schundliteratur im deutschen Kaiserreich. Ein Kapitel aus der Geschichte der Volkserziehung. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 27, S. 45-123.
- Maase, Kaspar/Kaschuba, Wolfgang (Hg.) (2001): *Schund und Schönheit. Populäre Kultur um 1900*. Köln.

- Maase, Kaspar/Warneken, Bernd Jürgen (Hg.) (2003): *Unterwelten der Kultur. Themen und Theorien der volkskundlichen Kulturwissenschaft*. Köln.
- Macho, Thomas H.: Drinnen und draußen. Reflexionen zur Ordnung der Räume. In: Perchinig, Bernhard/Steiner, Winfried (Hg.) (1991): *Kaos Stadt. Möglichkeiten und Wirklichkeiten städtischer Kultur*. Wien, S. 107-123.
- Maderthaner, Wolfgang/Musner, Lutz (1999): *Die Anarchie der Vorstadt. Das andere Wien um 1900*. Frankfurt a.M.
- Medick, Hans (1982): Plebejische Kultur, plebejische Öffentlichkeit, plebejische Ökonomie. Über Erfahrungen und Verhaltensweisen Besitzarmer und Besitzloser in der Übergangsphase zum Kapitalismus, in: Berdahl, Robert M. u.a., *Klassen und Kultur. Sozialanthropologische Perspektiven in der Geschichtsschreibung*. Frankfurt a.M., 157-196.
- Meyer, W. (1914): *Berliner Jungens*. In: *Nachrichten aus der Sozialen Arbeitsgemeinschaft* Nr. 3, S. 56-58.
- Meyer-Renschhausen, Elisabeth/Berger, Hartwig (1998): *Bodenreform*. In: Kerbs, Diethart/Reulecke, Jürgen (Hg.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933*. Wuppertal, S. 265-276.
- Mitterauer, Michael (1986): *Sozialgeschichte der Jugend*. Frankfurt a.M.
- Mönkemeyer, Klaus (1990): *Schmutz und Sauberkeit. Figurationen eines Diskurses im Deutschen Kaiserreich*. In: Behnken, Imbke (Hg.): *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Konfigurationen städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Opladen, S. 61-76.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich (1998): *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Neuausgabe, hg. und eingeleitet von Jürgen Zinnecker. Weinheim-München.
- Müller, Emil Reinhard (1913): *Die Arbeiterjugend und ihre Welt*. Magdeburg.
- Mußigbrodt (1918): *Gartenstadt-Siedelung der Mitteldeutschen Reichswercke erbaut im Kriegsjahr 1917*. Berlin.
- Niethammer, Lutz/Hombach, Bodo/Fichter, Tilman/Borsdorf, Ulrich (Hg.) (1984): „Die Menschen machen ihre Geschichte nicht aus freien Stücken, aber sie machen sie selbst“. *Einladung zu einer Geschichte des Volkes in NRW*. Berlin, Bonn.
- Peukert, Detlev J. K. (1987): *Jugend zwischen Krieg und Krise. Lebenswelten von Arbeiterjugenden in der Weimarer Republik*. Köln.
- Projektgruppe des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen (Hg.) (1986): *Als die Deutschen demonstrieren lernten. Das Kulturmuster „friedliche Straßendemonstration“ im preußischen Wahlrechtskampf 1908-10*. Tübingen.
- Reulecke, Jürgen (1985): *Geschichte der Urbanisierung in Deutschland*. Frankfurt a.M.
- Reulecke, Jürgen/Zimmermann, Clemens (1999): *Die Stadt als Moloch? Das Land als Kraftquell? Wahrnehmungen und Wirkungen der Großstädte um 1900*. Basel, Boston, Berlin.
- Ringeling, Hermann (1984): *Gemeinschaft*. In: *Theologische Realenzyklopädie*. Bd. 12, hg. von Gerhard Krause und Gerhard Müller. Berlin, New York, S. 346-355.
- Rodenstein, Marianne (1988): „Mehr Licht, mehr Luft“. *Gesundheitskonzepte im Städtebau seit 1750*. Frankfurt a.M., New York.
- Rodriguez-Lores, Juan/Fehl, Gerhard (Hg.) (1988): *Die Kleinwohnungsfrage. Zu den Ursprüngen des sozialen Wohnungsbaus in Europa*. Hamburg.
- Roth, Roland (1997): „Die Macht liegt auf der Straße“. *Zur Bedeutung des Straßenprotests für die neuen sozialen Bewegungen*. In: Hohm, Hans-Jürgen (Hg.): *Straße und Straßenkultur. Interdisziplinäre Beobachtungen eines öffentlichen Sozialraumes in der fortgeschrittenen Moderne*. Konstanz, S. 195-214.

- Rucht, Dieter (Hg.) (2003): Berlin, 1. Mai 2002. Politische Demonstrationsrituale. Opladen.
- Rühle, Otto (1911): Das proletarische Kind. Eine Monographie. München.
- Rühle, Otto (1922): Das proletarische Kind. Eine Monographie. Völlig neu bearb. u. erw. Aufl. München.
- Saldern, Adelheid von (1995): Häuserleben. Zur Geschichte des städtischen Arbeiterwohnens vom Kaiserreich bis heute. Bonn.
- Saldern, Adelheid von (1997): Im Hause, zu Hause. Wohnen im Spannungsfeld von Gegebenheiten und Aneignungen. In: Reulecke, Jürgen (Hg.): Geschichte des Wohnens, Band 3; 1800-1918. Das bürgerliche Zeitalter. Stuttgart, S. 145-332.
- Scarbath, Horst/Straub, Veronika (Hg.) (1986): Die heimlichen Miterzieher. Hamburg.
- Scharfe, Martin (1983): Straße. Ein Grund-Riß. In: Zeitschrift für Volkskunde 79, S. 171-191.
- Schindler, Norbert (1992): Jenseits des Zwangs? Zur Ökonomie des Kulturellen inner- und außerhalb der bürgerlichen Gesellschaft. In: Ders.: Widerspenstige Leute. Studien zur Volkskultur in der frühen Neuzeit. Frankfurt a.M., S. 20-46.
- Schlögel, Karl (2003): Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik. München, Wien.
- Schlör, Joachim (1991): Nachts in der großen Stadt. Paris, Berlin, London 1840 bis 1930. München.
- Schmidt, Erich R. (1988): Meine Jugend in Groß-Berlin. Triumph und Elend der Arbeiterbewegung 1918-1933. Bremen.
- Schmoller, Gustav (1887): Ein Mahnruf in der Wohnungsfrage. In: Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft. Leipzig, S. 1-24.
- Scholz, Joachim Joe (2002): „Haben wir die Jugend, so haben wir die Zukunft“. Die Obstbausiedlung Eden/Oranienburg als alternatives Gesellschafts- und Erziehungsmodell (1893-1936). Berlin.
- Schultze-Naumburg, Paul (1906): Das Bauernhaus in seiner vorbildlichen Bedeutung für den Arbeiterwohnungsbau. In: Schriften der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrts-Einrichtungen 29. Berlin, S. 29-41.
- Simon, A. (1927): Großstadtkind und Straße. In: Die Schulpflege 33, S. 502-504.
- Sitte, Camillo (³1901): Der Städtebau nach seinen künstlerischen Grundsätzen. Wien.
- Sofsky, Wolfgang (1986): Schreckbild Stadt: Stationen der modernen Stadtkritik. In: Die alte Stadt 13, S. 1-21.
- Stecklina, Gert (2002): Rühle und die Sozialpädagogik. Ein biografisch-sozialwissenschaftlicher Zugang. Diss. TU Dresden [Ms.].
- Stemmrich, Daniel (1980): Die Siedlung als Programm. Hildesheim, New York.
- Südekum, Albert (o.J.): Großstädtisches Wohnungselend (Großstadt-Dokumente, Band 45). Berlin.
- Tews, Johannes (1911): Großstadtpädagogik. Vorträge, gehalten in der Humboldt-Akademie zu Berlin, Leipzig.
- Urwick, Edward Johns (1904): Studies of Boy Life in Our Cities. London.
- Vedder, Elisabeth (1923): Über die Klubarbeit in der SAG. In: Akademisch-Soziale Monatschrift 7, S. 1-19.
- Wagner, Kurt (1914): Knabenklub „Frohe Jugend“. In: Nachrichten aus der Sozialen Arbeitsgemeinschaft Nr. 4, S. 90-91.
- Warneken, Bernd Jürgen (Hg.) (1991): Massenmedium Straße. Zur Kulturgeschichte der Demonstration. Frankfurt a.M., New York.

- Wedemeyer, Bernd: Antiurbane Welten. Historische Aspekte zur Stadtflucht und ländlichen Siedlungstätigkeit in der Moderne. In: Bockhorn, Olaf/Dimt, Gunther/Hörandner, Edith (Hg.): Urbane Welten. Referate der Österreichischen Volkskundetagung 1998 in Linz, Wien 1999, S. 213-227.
- Weimer, Hans (1913a): Die Entwicklungstendenzen der Großstadtjugend, in: Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand 21, S. 121-122.
- Weimer, Hans (1913b): Großstadtjugend. In: Roloff, Ernst M. (Hg.): Lexikon der Pädagogik, 2. Band. Freiburg i. Br., Sp. 509-519.
- Zimmermann, Clemens (1991): Von der Wohnungsfrage zur Wohnungspolitik. Die Reformbewegung in Deutschland, 1845-1914. Göttingen.
- Zimmermann, Clemens (1997): Wohnen als sozialpolitische Herausforderung. Reformersches Engagement und öffentliche Aufgaben. In: Reulecke, Jürgen (Hg.): Geschichte des Wohnens, Band 3: 1800-1918. Das bürgerliche Zeitalter. Stuttgart, S. 503-636.
- Zinnecker, Jürgen (1979): Straßensozialisation. Versuch, einen unterschätzten Lernort zu thematisieren. In: Zeitschrift für Pädagogik 25, S. 727-746.
- 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, S. 142-163.
- Zinnecker, Jürgen (1997): Straßensozialisation. Ein Kapitel aus der Geschichte von Kindheit und Pädagogik. In: Adick, Christel (Hg.): Straßenkinder und Kinderarbeit. Sozialisationstheoretische, historische und kulturvergleichende Studien. Frankfurt a.M., S. 93-116.

Anschrift des Autors:

Jens Wietschorke M.A., Schwedter Str. 238, 10435 Berlin
 e-mail: jens_wietschorke@gmx.de

Schulstruktureform 1933?

Eine Initiative des Reichsministeriums des Innern zur Vereinheitlichung der Schulstrukturen im Deutschen Reich

1 Quelle

Der Aufbau der deutschen Volksschule¹

Die deutsche Volksschule umfaßt:

- a) Pflichtschulen (Schulen mit pflichtmäßigem Schulbesuch): Grundschule, Hauptschule, Berufsschule.
- b) Wahlschulen (Schulen mit freiwilligem Schulbesuch): Mittlere Schulen, Oberschulen, Fachschulen.
- c) Hochschulen (werden im folgenden nicht behandelt).

I. Schulpflicht

1. Die Schulpflicht beginnt grundsätzlich im 7. Lebensjahr. Sie umfaßt die Grundschulpflicht, die Hauptschulpflicht und die Berufsschulpflicht. Sie beginnt
 - a) bei Schuljahrsbeginn im Frühjahr mit dem 1. April für alle Kinder, die am 31. März das 6. Lebensjahr vollendet haben. Kinder, die in der Zeit vom 1. April bis 31. Juli das 6. Lebensjahr vollenden, können auf Antrag der Erziehungsberechtigten unter gewissen Voraussetzungen zu Beginn des Schuljahrs aufgenommen werden,
 - b) bei Schuljahrsbeginn im Herbst mit dem 1. September für alle Kinder, die am 31. August das 6. Lebensjahr vollendet haben. Kinder, die in der Zeit vom 1. September bis 31. Dezember das 6. Lebensjahr vollenden, können auf Antrag der Erziehungsberechtigten unter gewissen Voraussetzungen zu Beginn des Schuljahrs aufgenommen werden.

¹ BayHStA MK Nr. 14769, Bl. 164-169. Rechtschreibung und Grammatik wurden belassen, nur offensichtliche Rechtschreibfehler wurden stillschweigend korrigiert.

2. Die Pflicht zum Besuch der Grundschule und der Hauptschule erstreckt sich für die Regel auf zusammen acht Jahre. Sie kann nach Ablauf der Grundschulzeit (Abschn. II Nr. 1 und 2) auch durch den Besuch einer mittleren Schule oder einer Oberschule erfüllt werden.
3. Die Pflicht zum Besuch der Berufsschule, die neben der praktischen Vorbereitung auf den Beruf (Meisterlehre, Fabriklehre, Tätigkeit in Hauswirtschaft, Landwirtschaft und dergl.) zu erfüllen ist, erstreckt sich in die Regel auf drei Jahre. Sie kann teilweise oder ganz durch den Besuch einer mittleren Schule, einer Oberschule oder einer Fachschule mit Vollunterricht erfüllt werden.

II. Aufbau und Gliederung der deutschen Volksschule

1. Die Grundlage für den gesamten Schulaufbau bildet die vierjährige Grundschule.
2. Vom 5. Schuljahr ab bauen sich auf der Grundschule auf
 - a) die vierjährige Hauptschule,
 - b) eine sechsjährige mittlere Schule (Kl. 1 bis 6),
 - c) die neunjährige Oberschule (Kl. 1 bis 9).
 Der Übergang nach b) und c) ist für entsprechend begabte Schüler auch schon nach dreijährigem Besuch der Grundschule möglich.
3. Grundschule und Hauptschule sind organisatorisch verbunden.
4. Mittlere Schulen und Oberschulen können, besonders in kleinen Städten, auch als unvollständige Lehranstalten bis zum 8. oder 10. Schuljahr eingerichtet werden.
5. Die neunklassige Oberschule gliedert sich in
 - die Unterstufe (Kl. 1 bis 3),
 - die Mittelstufe (Kl. 4 bis 6),
 - die Oberstufe (Kl. 7 bis 9).
6. Die *Berufsschule* baut auf die Hauptschule auf. Sie gliedert sich in
 - a) technisch-gewerbliche,
 - b) kaufmännisch-volkswirtschaftliche,
 - c) bäuerlich-landwirtschaftliche,
 - d) hauswirtschaftliche,
 - e) allgemeine Züge (vor allem auch für Ungelernte).
7. *Fachschulen* mit Vollunterricht zur vertieften Fachbildung auf besonderen Berufsgebieten werden nach Bedarf und örtlichen Verhältnissen in Verbindung mit den zuständigen Berufsvertretungen eingerichtet. Sie schließen an die Berufsschule oder an die mittlere Reife an. Ausnahmsweise

können sie auch unmittelbar auf die Hauptschule aufbauen. Ihr Besuch ersetzt dann ganz oder teilweise den Besuch der Berufsschule.

8. Berufsschulen und Fachschulen können organisatorisch verbunden werden.

III. Aufgaben der deutschen Volksschule

1. Alle deutschen Schulen haben die gemeinsame Aufgabe, den Jugendlichen auf dem Baugrund von Blut, Boden, Volksgemeinschaft und Religiosität zum deutschen Menschen zu erziehen, d.h.
 - a) ihn in die deutsche Volksgemeinschaft als Volksgenossen und als Berufsgenossen einzufügen,
 - b) ihn artgemäß leiblich, seelisch und geistig als deutschen Menschen zu bilden.
2. Die *Pflichtschule* (Abschn. I Nr. 2 und 3) ist Grundlage der allgemeinen Volksbildung und deshalb im Reiche möglichst einheitlich* zu gestalten. Insbesondere geben Hauptschule und Berufsschule zusammen die grundlegende Lebensausrüstung für die überwiegende Mehrheit der deutschen Volksgenossen; sie sind deshalb in ihren Lehrplänen und in ihrer Arbeit aufeinander abzustimmen.
3. Pflichtunterrichtsgebiete der *Grundschule* sind Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Heimatkunde, Singen, Leibesübung; für die Mädchen auch weibliche Handarbeit.
4. Pflichtunterrichtsgebiete der *Hauptschule* sind Religion, Deutsch mit Volkskunde, Geschichte und völkische Erziehung, Heimat- und Erdkunde, Rechnen mit Raumlehre, Natur- und Lebenskunde (einschl. Rassenkunde), Zeichnen und Musik, Werkunterricht, Leibesübungen; für Mädchen auch weibliche Handarbeit.
5. Die *Hauptschule* hat ihre eigene Bildungs- und Erziehungsaufgabe und schafft zugleich die schulische Grundlage für die Arbeit der Berufsschule und zahlreicher Fachschulen. Für das letzte Schuljahr der Hauptschule, das den Übergang in den Beruf anbahnt, sind besondere Aufgaben und Methoden nötig.
6. Die *Berufsschule* hat ihre unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben auf das Arbeitsleben des Schülers und seinen sozialen Pflichtenkreis zu beziehen.

* Die Verpflichtungen, die das Reich wegen Einrichtung von Bekenntnisschulen gegenüber den Kirchen eingegangen hat, bleiben unberührt.

7. Die *mittleren Schulen* bieten, ohne Fachschulen zu sein, einen Lehrgang praktischer Prägung für die Mittelschicht des Berufslebens. Ihre Unterrichtsgebiete sind neben den Fächern der Hauptschule, die mit größerer Vertiefung und Erweiterung zu behandeln sind, eine neuere Fremdsprache (von der 1. Klasse an), Kurzschrift, bei Mädchen auch Hauswirtschaft. Eine zweite neuere Fremdsprache sowie weitere praktisch gerichtete Fächer können hinzutreten; doch sind Eingriffe in das Gebiet der Fachschulen zu vermeiden.
Die mittleren Schulen schließen mit der mittleren Reife ab.
8. Die *Fachschulen* haben dieselbe allgemeine Aufgabe wie die Berufsschule. Darüber hinaus müssen sie durch die Art der Berufsschulung und von deren Kern aus die Beziehungen zu den übrigen Lebensgebieten des Volkes organisch entfalten.
Fachschulen mit mindestens zweijähriger Dauer, die inhaltlich gewisse Voraussetzungen erfüllen, führen zur mittleren Reife. Fachschulen von längerer Dauer können den Anschluß an gewisse Hochschulstudien vermitteln.
9. Die Oberschule umfasst vorwiegend Bildungsgänge wissenschaftlicher Prägung, deren Aufgabe durch das Ziel der Hochschulreife bestimmt ist. Ihre Wesensart beginnt sich in der Mittelstufe zu entfalten und prägt sich vorwiegend in der Oberstufe aus.
Am Schluß der Mittelstufe wird die mittlere Reife erteilt.
Beim Übergang in die Mittelstufe und in die Oberstufe ist eine besondere und verschärfte Auslese nötig.
10. Unterrichtsgebiete der *Oberschule* sind außer den Fächern der Hauptschule, die im Hinblick auf die geistig-theoretischen Aufgaben dieser Lehranstalt mit entsprechender Vertiefung und Zielsetzung zu behandeln sind: Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaften (außer Lebenskunde noch Physik und Chemie), bildende Kunst. Auf der Oberstufe ist eine Einführung in die Philosophie zu geben. Bei den Mädchen kommen (im Frauenschullehrgang) Hauswirtschaft und Kinderpflege hinzu.
10. Unvollständige mittlere Schulen und Oberschulen (Abschn. II Nr. 4) haben die Doppelaufgabe
 - a) den Kindern eine über die Hauptschule hinausgehende Bildung zu geben.
 - b) als Zubringerschulen für die ausgebauten Lehranstalten zu dienen.

IV. Besonderes auf den Aufbau der Oberschule

1. Die Oberschule hat zwei Zweige, die in Deutsch, Geschichte, Religion, Erdkunde, Lebenskunde, Musik und Leibesübungen übereinstimmen, sich aber durch Art und Beginn der Fremdsprachen, sowie durch verschiedene Betonung der Mathematik, der Physik, der Chemie und des Zeichnens unterscheiden.
2. Die zwei Grundformen der Oberschule für die *männliche* Jugend sind:
 - a) die Oberschule mit Französisch als Anfangsfremdsprache,
 - b) die Oberschule mit Lateinisch als Anfangsfremdsprache.

Zu a) Französisch beginnt in der 1. Klasse und wird bis zur 9. Klasse durchgeführt,
Englisch beginnt in der 4. Klasse und wird als Hauptsprache unter Zurückdrängung des Französischen bis zur 9. Klasse durchgeführt.
Wo ein Bedürfnis besteht, kann von Klasse 6 ab Lateinisch angegliedert werden.

Zu b) Lateinisch beginnt in der 1. Klasse und wird bis zur 9. Klasse durchgeführt,
Griechisch beginnt in der 4. Klasse und wird bis zur 9. Klasse durchgeführt,
Englisch beginnt in der 5. Klasse und wird bis zur 9. Klasse durchgeführt.
(Vergleiche hierzu die Entwürfe der beiden Stundentafeln.)
3. Die zwei Grundformen der Oberschule für die weibliche Jugend sind:
 - a) die *wissenschaftlich gerichtete* Vollanstalt mit neunjährigem Lehrgang,
 - b) die *praktisch gerichtete* Frauenschule (mit sieben- bis achtjährigem Lehrgang).

Zu a) Französisch beginnt in der 1. Klasse und wird bis zur 9. Klasse durchgeführt,
Englisch beginnt in der 4. Klasse und wird bis zur 9. Klasse durchgeführt.
Wo ein Bedürfnis besteht, kann von Klasse 6 ab Lateinisch angegliedert werden.

Zu b) Sie deckt sich von Klasse 1 bis 6 im ganzen mit der vorigen; abschliessend wird ein ein- oder zweijähriger Frauenschullehrgang aufgebaut, der im Lehrplan und in der Unterrichtsführung den Bedürfnissen der Mädchen, vor allem auch im Hinblick auf ihre besonderen Frauenaufgaben angepaßt ist.
(Entwürfe für Stundentafeln zu a) und b) werden nachgeliefert.)
4. Die Zulassung einzelner Mädchen in Knabenoberschulen ist möglich, wenn eine gleichartige Mädchenoberschule nicht in erreichbarer Nähe ist.

V. Zum Lehrplan

1. *Deutsch* und *Geschichte* sind die Kernfächer der deutschen Volksschule, weil sie über alle Unterschiede des Bekenntnisses, der Stammesheimat und der Schulform hinaus die allen Deutschen gemeinsame, völkische Erziehungsgrundlage bilden. Das bedeutet nicht, daß sie mit übermäßig hohen Stundenzahlen auszustatten sind.
2. Den *Leibesübungen* sind in der Hauptschule, in der Mittelschule, in der Oberschule und in der Fachschule in jeder Klasse wöchentlich 3 Stunden zu widmen. Im übrigen treten für die körperliche Ausbildung erziehend die Jugendverbände ein.
3. In keiner Klasse der Hauptschule, der mittleren Schulen und der Oberschule soll der *Pflichtunterricht* einschließlich der drei Stunden Leibesübungen und der notwendigen Pausen länger als 30 Zeitstunden = 1800 Minuten in der Woche dauern.
In den Oberschulen und mittleren Schulen soll als Unterrichtseinheit ein Zeitraum von 45 Minuten angesetzt werden.
4. In den Fächern, die die Grundlage einer volkstümlichen deutschen Bildung vermitteln (Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Rechnen mit Raumlehre, Lebenskunde, Zeichnen und Musik, Leibesübungen) sind im 5. bis 7. Schuljahr die *allgemeinen* Lehrziele aller Schulen im wesentlichen dieselben.
5. Die Lehrpläne sind allgemeine Richtlinien, die für jedes Fach ein Mindestmaß festsetzen. Sie müssen für die gleichen Schulgattungen im ganzen Reiche in den wesentlichen Punkten übereinstimmen. Der Lehrstoff ist auf das für den gewählten Bildungsgang Notwendige, Wertvolle und Wesentliche zu beschränken.
6. Der organische Zusammenhang aller Unterrichtsfächer ist zu wahren; deshalb ist in allen Klassen nach Möglichkeit vom Gesamtunterricht (auch von Fachgruppentagen) und von dem nach größeren oder kleineren Fachgruppen gegliederten Unterricht Gebrauch zu machen.
7. An den beiden Zweigen der Oberschule (Abschnitt IV) sind die Stunden tafeln, Lehrziele und Lehrpläne für die Grundfächer (Deutsch, Geschichte und völkische Erziehung, Religion, Erdkunde, Lebenskunde, Musik und Leibesübungen) in den entsprechenden Klassen dieselben.
8. Um eine freiere Gestaltung des Unterrichts der 9. Klasse zu ermöglichen, ist die Reifeprüfung bereits am Schluß der 8. Klasse abzuhalten. Das Reifezeugnis wird jedoch erst ein Jahr später ausgehändigt und zwar nur dann, wenn der Schüler sich in der 9. Klasse bewährt hat.

Altsprachliches Gymnasium

Fächer	6	5	4	U3	O3	U2	O2	U1	O1	
Deutsch	6	6	4	4	4	4	4	4	6*	42
Geschichte	1	1	3	3	3	3	3	3	3	23
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	2	2	-	16
Lebenskunde	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Mathematik	4	4	4	3	3	3	3	3	3	30
Physik	-	-	-	1	1	2	2	2	2	10
Chemie	-	-	-	-	-					
Latein	6	6	6	5	4	4	4	4	4	43
Griechisch	-	-	-	6	6	6	6	6	6	36
Englisch	-	-	-	-	3	2	2	2	2	11
Musik	2	2	2	1	1	1	1	1	1	12
Zeichnen	2	2	2	2	-	-	-	-	-	8
Leibesübungen	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27
	30	30	30	34	34	34	34	34	34	294

Wahlfreie Fächer: Chor und Orchester, Zeichnen, Kurzschrift, neuere Fremdsprachen.

* einschl. Philosophie, Propädeutik

Neusprachliches Gymnasium

Fächer	6	5	4	U3	O3	U2	O2	U1	O1	
Deutsch	6	6	4	4	4	4	4	4	6	42
Geschichte	1	1	3	3	3	3	3	3	3	23
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	2	2	-	16
Lebenskunde	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Mathematik	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36
Physik	-	-	-	3	3	2	2	2	2	14
Chemie	-	-	-	-	-	2	2	2	2	8
Französisch	6	6	6	3	3	3	3	3	3	36
Englisch	-	-	-	5	5	4	4	4	4	26
Musik	2	2	2	1	1	1	1	1	1	12
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Leibesübungen	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27
	30	30	30	34	34	34	34	34	34	294

Wahlfreie Fächer: Chor und Orchester, Linienzeichnen, Kurzschrift, Latein, neuere Fremdsprachen, naturwissenschaftliche Übungen.

2 Kommentar

Die abgedruckte Quelle ist im September 1933 entstanden. Ihr Titel „Der Aufbau der deutschen Volksschule“ ist insofern bemerkenswert, als der Entwurf zu einem vereinheitlichten deutschen Schulsystem nicht nur ein Segment dieses Systems, sondern alle Pflichtschularten und weiterführenden Schulformen umfasst und für das gesamte Reichsgebiet einheitlich regeln will und terminologisch sogar die Hochschulen als Teil des deutschen ‚Volksschulwesens‘ ausweist. Der Entwurf dokumentiert somit eine Initiative der kurz zuvor an die Macht gekommenen nationalsozialistisch geführten Reichsregierung, ‚das Schulwesen des deutschen Volkes‘ insgesamt zu gestalten.

Entstanden ist der Entwurf zu einem vereinheitlichten deutschen Schulwesen als Diskussions- und Beschlussvorlage in einem Unterausschuss des Ausschusses für das Unterrichtswesen. Der Ausschuss für das Unterrichtswesen war 1924 als Nachfolger des gescheiterten Reichsschulausschusses eingerichtet worden und hatte sich in der zweiten Hälfte der 20er Jahre als schulpolitisches Koordinierungsgremium etabliert. Er trat nach der nationalsozialistischen Machtübernahme noch zweimal zusammen, im Mai und im November 1933. Die Tagung im Mai endete mit der Einsetzung mehrerer Unterausschüsse, von denen einer den Auftrag hatte, über „Den Aufbau der deutschen Schule“ zu verhandeln. Neben dem Reich waren die Länder Preußen, Bayern, Württemberg, Sachsen, Mecklenburg und Hessen in diesem Gremium vertreten. Die Berichterstattung lag bei Württemberg und wurde von Ministerialrat Eugen Löffler wahrgenommen. Ein Entwurf Löfflers vom 9. August 1933 stellte dann auch die Grundlage für die Beratungen des Unterausschusses dar. Nach einer – allerdings nicht einvernehmlichen – Beschlussfassung leitete der Unterausschuss den abgedruckten Entwurf im September 1933 dem zuständigen Abteilungsleiter im Reichsministerium des Innern, Rudolf Buttmann, zu. Dieser versandte ihn am 30. September 1933 mit der Bitte um Kenntnisnahme an alle Länder.

Der folgende Kommentar zur Quelle wird zunächst die Entstehungsgeschichte und das Scheitern des Entwurfs behandeln (2.1) und den Entwurf sowie die zu ihm vorgebrachten Gegenentwürfe anschließend in den Prozess der historischen Schulentwicklung einordnen (2.2).

2.1 Entstehung und Scheitern des Entwurfs

Die 1933 unternommenen Planungen zur nationalen Homogenisierung des deutschen Schulaufbaus knüpften inhaltlich wie verfahrenstechnisch an Verhandlungen des Ausschusses für das Unterrichtswesen aus der späten Weimarer Republik an. So war bereits auf dessen achter Tagung am 30. und 31. Januar 1931 ein Unterausschuss eingesetzt worden, der den Auftrag hatte, über die „Vereinheitlichung und Vereinfachung des deutschen Schulaufbaues“ zu beraten.² Vertreten waren die Länder Preußen, Bayern und Sachsen, Ministerialrat Löffler als Person, Landesschulrat Schwarz von der Oberschulbehörde Lübeck für die Hansestädte und die Gruppe Oldenburg, vertreten durch das Mecklenburg-Strelitzsche Ministerium.³ Dass die Einladung Löfflers ad personam erfolgte, deutet an, dass er bereits in der Weimarer Republik als der Experte in Fragen einer reichseinheitlich(er)en Gestaltung des deutschen Schulsystems galt.⁴ Diesen Ruf hatte Löffler sich nicht zuletzt dadurch erworben, dass er seit 1927 über Jahre hinweg in „Das deutsche Schulwesen“, dem Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, über Entwicklungen im Bereich des Schulaufbaus berichtete.⁵ Auf diesen Berichten aufbauend publizierte er 1931 das Überblickswerk „Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland“. Im Vorwort zu diesem Buch brachte er zum Ausdruck, welche Hoffnung er mit seiner Publikation verband:

„Es weist endlich mahnend auf einige Wunden des deutschen Schulpartikularismus hin. Ob es dadurch und durch den Versuch, die Begriffe klar zu fassen und die Bezeichnungen einheitlich zu gestalten, Einfluß auf die künftige Entwicklung gewinnen kann, so daß vielleicht eine spätere Auflage den Titel ‚Das deutsche Bildungswesen‘ führen könnte, muß die Zukunft lehren.“⁶

² Vgl. BayHStA MK Nr. 14768, Bl. 351.

³ Die Satzung des Ausschusses für das Unterrichtswesen sah eine alternierende Vertretung der kleineren Länder vor; vgl. Schlüter 2008, S. 125.

⁴ Mit der Person Löfflers, dessen Biographie ein Desiderat der Forschung darstellt, verbindet sich eine Kontinuität schulstruktureller Anregungen und Entwürfe von der Weimarer Republik über den Nationalsozialismus bis in die Nachkriegszeit. So arbeitete er auf Veranlassung des Rats der Evangelischen Kirche in Deutschland 1947 eine „Denkschrift über die Neuordnung des Erziehungswesens“ aus, die seitens der Kirche an die amerikanische Militärregierung wie die kirchlichen und staatlichen Behörden aller Besatzungszonen adressiert wurde; vgl. Löffler 1947, S. 2.

⁵ Vgl. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1928, S. 94-172; ebd. 1930, S. 4-91; ebd. 1931, S. 24-39; ebd. 1933, S. 28-77.

⁶ Löffler 1931, S. III.

Nicht einmal drei Wochen nach der nationalsozialistischen Machtübernahme lud Wilhelm Frick in seiner Eigenschaft als Reichsminister des Innern, in dessen Ressort seit 1919 die schulpolitischen Befugnisse auf Reichsebene angesiedelt waren, zur zehnten Tagung des Ausschusses für das Unterrichtswesen ein. Die mit der Einladung am 17. Februar 1933 verschickte Tagesordnung sah Beratungen über die „Frage der Vereinheitlichung des höheren Schulwesens im Rahmen des Gesamtaufbaues der Schule“ vor.⁷ Nicht nur die Bezeichnung des Tagesordnungspunkts, auch die zu ihm abgegebene Begründung machte deutlich, dass das höhere Schulwesen den Ausgangspunkt der Beratungen darstellen sollte, dass sie aber nicht auf dieses Segment beschränkt bleiben sollten. So wurde darauf hingewiesen, dass im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht eine Arbeitsgemeinschaft eingerichtet worden sei, welche „die Frage der Gestaltung des Mittelbaues im Gesamtaufbau des Schulwesens bearbeitet hat“⁸. Die dort erarbeiteten Vorschläge und die Bemühungen um eine Reform des höheren Schulwesens stünden „naturgemäß“ „in mannigfachem Zusammenhange“⁹.

Die Sitzung des Ausschusses fand allerdings nicht wie vorgesehen statt. Frick verschob sie nach dem Reichstagsbrand mit Schreiben vom 2. März „[a]us geschäftlichen Gründen [...] auf die Zeit nach Ostern“¹⁰. Gestützt auf die „Verordnung des Reichspräsidenten zum Schutz von Volk und Staat“ vom 28. Februar 1933, die sogenannte Reichstagsbrandverordnung, wurden Anfang März in nur wenigen Tagen alle noch im Amt befindlichen demokratisch gewählten Landesregierungen, die nicht nationalsozialistisch geführt waren, durch nationalsozialistische Kabinette ersetzt. Nach der Gleichschaltung der Länder versammelte Frick dann am 9. Mai 1933 zunächst die Kultusminister im Reichsministerium des Innern und hielt zu diesem Anlass seine viel zitierte Rede über das „Kampfziel der deutschen Schule“¹¹. Nicht einmal eine Woche später, am 16. Mai 1933, folgte dann die erneute Einladung zur zehnten Tagung des Ausschusses für das Unterrichtswesen. Der in der ersten Fassung vorgesehene Tagesordnungspunkt „Frage der Vereinheitlichung des höheren Schulwesens im Rahmen des Gesamtaufbaues“ fehlte hier, dafür war ein Tagesordnungspunkt „Mittlere Reife und Reform des

⁷ Vgl. BayHStA MK Nr. 14769, Bl. 5.

⁸ Ebd. Die Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft einschließlich ihrer Begründung sind publiziert in Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1933, S. 258-266.

⁹ BayHStA MK Nr. 14769, Bl. 5.

¹⁰ Ebd., Bl. 17.

¹¹ Frick 1933.

Berechtigungswesens“ aufgenommen worden.¹² Doch auch diese, nun gewählte Bezeichnung des Tagesordnungspunkts verwies auf eine integrierte Behandlung des mittleren und höheren Schulwesens.

Die Tagung fand am 30. und 31. Mai 1933 statt.¹³ Zu dem Tagesordnungspunkt „Mittlere Reife und Reform des Berechtigungswesens“ referierte Ludwig Niessen für das Reichsministerium des Innern. Er beschrieb das bestehende Berechtigungswesen als „Berechtigungsunsinn“, da es eine überhöhte Frequenz des Besuchs höherer Schulen hervorrufe.¹⁴ Der einzusetzende Unterausschuss „Schulaufbau“ müsse Vorschläge entwickeln, wie die unverhältnismäßig hohe Nachfrage nach höheren Bildungsabschlüssen abgesenkt werden könne. Sowohl Niessen als auch der Ausschuss favorisierten diesbezüglich die Strategie, die mittlere Reife als Eingangsvoraussetzung zu mittleren Berufslaufbahnen zu stärken, zunächst im öffentlichen Dienst und infolgedessen auch in der freien Wirtschaft. Der Ausschuss setzte dabei ausdrücklich nicht auf die Anbindung der mittleren Reife an einen eigenen Schultyp. Die sechsklassige Mittelschule nach preußischem Modell sollte weiterhin nur ein Weg unter vielen sein, die mittlere Reife zu erlangen.¹⁵

Diese von Niessen vorgenommene Kontextualisierung der Reformvorhaben im höheren und mittleren Schulwesen macht deutlich, dass die nationalsozialistisch geführte Regierung mit der geplanten Schulreform zwei Ziele gleichzeitig verfolgte. Zum einen sollte die reichsweite Homogenisierung der Schulstrukturen die programmatisch-ideologisch beschworene ‚Einheit des deutschen Volkes‘ befördern. Zum anderen sollte die Reform auf der Linie des bereits am 25. April 1933 verabschiedeten „Gesetzes gegen die Überfüllung der deutschen Schulen und Hochschulen“ die vermeintlich zu starke Frequentierung höherer Schulen absenken helfen. Als zum Abschluss der Tagung dann, wie vorgesehen, Unterausschüsse eingesetzt wurden, traten die beiden Ziele allerdings auseinander: Neben dem Unterausschuss „Schulaufbau“ wurde auch ein Unterausschuss „Auslese“ eingesetzt.¹⁶

¹² Vgl. BayHStA MK Nr. 14769, Bl. 40.

¹³ Entgegen der Satzung des Ausschusses für das Unterrichtswesen, die eine rotierende Beteiligung der meisten Länder vorsah, waren bei den beiden Sitzungen 1933 alle Länder im Ausschuss vertreten. Streng genommen handelte es sich demnach formal nicht um eine Sitzung des Ausschusses.

¹⁴ Vgl. SächsHStA MV Nr. 11864/413, Bl. 81.

¹⁵ Vgl. ebd., Bl. 82.

¹⁶ Vgl. SächsHStA MV Nr. 11864/413, Bl. 111. Zum Überfüllungsgesetz und den infolge des Gesetzes ergriffenen Maßnahmen insgesamt vgl. Zymek 1995 und Schlüter 2008, S. 162-180.

An die im Unterausschuss „Schulaufbau“ vertretenen Länder richtete Frick am 20. Juni 1933 ein Schreiben, das ihnen ausführliche Eckpunkte zur Beachtung aufgab:

- „1. Da nach den Erörterungen in der 10. Sitzung des Ausschusses für das Unterrichtswesen wohl damit zu rechnen ist, daß das Schuljahr künftig im September anfangen wird, dürfte als *Beginn des schulpflichtigen Alters* am besten das Kalenderjahr anzusetzen sein, in dem der Schüler das 6. Lebensjahr vollendet.
2. Der *Übergang zur höheren Schule* muß für begabte Schüler schon zu Beginn des vierten Schuljahres möglich bleiben.
3. Die übergroße Mannigfaltigkeit der höheren Schulen ist um der *Einheitlichkeit der deutschen Nationalerziehung* willen und aus geldlichen Gründen auf ein Mindestmaß zu beschränken. Doch wird auch die künftige deutsche Schule auf die Sonderbegabung der Schüler und auf die Bedürfnisse der Hochschule Rücksicht zu nehmen haben.
4. Die *Dauer der höheren Schule* soll nicht unter 9 Jahre hinunter gehen.
5. In die Vereinheitlichung sind auch die zur *mittleren Reife* führenden Schulen mit einzu beziehen.
6. Den *Fach- und Berufsschulen* ist wenigstens ihr Platz innerhalb des Gesamtrahmens anzuweisen; Einzelheiten müssen einer späteren Beratung vorbehalten bleiben.
7. Der *Übergang in die Oberstufe* kann ohne besondere Prüfung nur den Schülern derjenigen Schulen zugestanden werden, die den verschärften Auslesebedingungen der höheren Schulen entsprechen; sonst würde der unerwünschte Andrang zu diesen abermals anschwellen.
8. Auch für die *Lehrpläne* sind einige grundsätzliche Vorschläge erwünscht; doch könnte den Ländern in der Ausgestaltung wohl ein gewisser Spielraum eingeräumt werden. Im einzelnen möchte ich auf folgende Punkte hinweisen:
 - a) *Deutsch und Geschichte* sind die Kernfächer der deutschen Schule, weil sie über alle Unterschiede des Bekenntnisses, der Stammesheimat und der Schultypen hinaus die allen Deutschen gemeinsame völkische Erziehungsgrundlage bilden.
 - b) Bei der Gelehrtenschule erscheint mir Beginn mit *Latein* wegen des sinnvolleren Aufbaues des Lehrplans anderen Lösungen überlegen zu sein, trotz des Vorteils, den eine hinausschiebung um einige Jahre mit sich bringen würde. Von den lebenden Fremdsprachen soll *Französisch* die Anfangssprache, *Englisch* jedoch die Hauptsprache sein.
 - c) Eine stärkere Betonung der körperlichen Ausbildung ist zu erstreben, doch wird sie – vor allem bei schlechtem Wetter – von der Ausnutzungsmöglichkeit der vorhandenen Schulturnhallen weitgehend abhängig sein.
 - d) In den höheren Mädchenschulen ist bei der Gestaltung der Lehrpläne auf die weibliche Eigenart in großem Umfange Rücksicht zu nehmen.
 - e) Zu erwägen ist, ob durch Verlegung der Reifeprüfung nach U I eine freiere Gestaltung des Unterrichts in der Oberprima ermöglicht werden könnte.
 - f) Für die höheren Schulen scheint mir die durchgängige Einführung der Kurzstunde von 45 Minuten erwünscht.“¹⁷

¹⁷ SächsHStA MV Nr. 11864/463, Bl. 16-17.

Bevor der Unterausschuss „Schulaufbau“ am 5. September 1933 zu seiner konstituierenden Sitzung zusammentrat¹⁸, wurden mindestens drei Entwürfe erarbeitet:

Am 9. August 1933 übersandte Löffler in seiner Funktion als Berichterstatter seinen Entwurf zum Aufbau der deutschen Schule an alle im Unterausschuss vertretenen Länder.¹⁹ Ebenfalls im August wurde aus dem sächsischen Kultusministerium ein Vorschlag zum Aufbau der deutschen Schule an den Unterausschuss „Schulaufbau“ verschickt, als dessen Verfasser Stadtschulrat Kleint zeichnete.²⁰ Auch in Preußen wurde man schließlich noch im August konzeptionell tätig und erarbeitete ein Papier mit dem Titel „Notwendige Reformen im höheren Schulwesen. (Vorschläge zur Frage des Schulaufbaues)“, das auch eine Reihe von „Sofortmaßnahmen“ enthielt.²¹ Unterzeichner des Dokuments waren der Staatssekretär im preußischen Kultusministerium, Wilhelm Stuckart, und Rudolf Benze, der zu diesem Zeitpunkt noch als Stadtrat in Braunschweig amtierte.

In den sich anschließenden politischen Auseinandersetzungen über den Aufbau der deutschen Schule wurden insbesondere der Entwurf Löfflers und die preußische Position relevant.

Der von Löffler vorgelegte Entwurf enthielt vergleichsweise wenig ‚ideologische Prosa‘, dafür einen kompletten Vorschlag zur Regelung der Schulpflicht, zu Aufgaben und Strukturierung des deutschen Schulsystems sowie grundlegende Festlegungen zum Lehrplan verschiedener Schulformen. In der Frage, die den Kern der folgenden Auseinandersetzungen darstellen sollte, der Ausgestaltung des höheren Knabenschulwesens, offerierte er zwei Alternativen:

¹⁸ Der Termin ist bislang nur durch die Einladung belegt, vgl. BayHStA MK Nr. 14769, Bl. 65.

¹⁹ Vgl. ebd., Bl. 68-72.

²⁰ Vgl. ebd., Bl. 93-100.

²¹ Vgl. ebd., Bl. 181-193. Harald Scholtz hat diesen Text im Anschluss an seinen Aufsatz „Schule unterm Hakenkreuz“ abgedruckt; vgl. Scholtz 1989: 15-20. Aufgrund des Fundorts, des Bestands „Provinzialschulkollegium“ im Staatsarchiv Münster, interpretierte er die Vorschläge als Benachrichtigung der preußischen Oberpräsidenten über die vom preußischen Kultusministerium geplanten Reformen im höheren Schulwesen; vgl. ebd., S. 20. Auch die von Barbara Schneider vorgelegte Interpretation dieses Schriftstücks basiert noch auf der Quellenbeschreibung von Scholtz; vgl. Schneider 2000, S. 333, Fn. 1.

„Erster Vorschlag.

Es gibt zwei Grundformen der neunklassigen höheren Schule:

- a) die höhere Schule mit Französisch als Anfangssprache,
- b) die höhere Schule mit Lateinisch als Anfangssprache.

Zu a). Französisch beginnt in der 1. Klasse und wird bis zur 9. Klasse durchgeführt, Englisch beginnt in der 4. Klasse und wird als Hauptsprache unter Zurückdrängung des Französischen bis zur 9. Klasse durchgeführt.

Wo ein Bedürfnis besteht, kann von Klasse 6 ab Lateinisch angegliedert werden.

Zu b). Latein beginnt in der 1. Klasse und wird bis zur 9. Klasse durchgeführt.

Von der 6. Klasse an kann eine Gabelung eintreten in einen Zug mit Griechisch und in einen solchen mit Englisch.

Dem griechischen Zug kann Englisch von Klasse 7 ab als Wahlfach zugefügt werden.

Zweiter Vorschlag: Allgemeine Durchführung des Reformsystems.

Es gibt nur eine Grundform der neunklassigen höheren Schule, die nach oben in steigendem Maße differenziert wird.

Französisch beginnt in der 1. Klasse und wird bis zur 9. Klasse durchgeführt.

Gabelung mit Beginn der Klasse 4:

1. Zug mit Englisch als Hauptsprache bis zur 9. Klasse. Wo ein Bedürfnis besteht, kann von Klasse 6 ab Lateinisch angegliedert werden.

2. Zug mit Lateinisch bis zur 9. Klasse. Mit Beginn der 6. Klasse wird nochmals gegabelt in einen Zug mit Griechisch und in einen solchen mit Englisch.“²²

Der preußische Entwurf war dem gegenüber in einem ausgeprägt ideologischen Ton gehalten. Der Fokus lag – in einer für die spätere nationalsozialistische Schulpolitik charakteristischen Weise – auf curricularen Fragen sowie auf der Gestaltung des außerunterrichtlichen Schullebens im Sinne einer Vernetzung von Schule und Hitlerjugend. Schulstrukturelle Aussagen wurden ausschließlich zum höheren Schulwesen getroffen. Dabei legte sich Preußen auf den zweiten Vorschlag Löfflers fest, wobei allerdings in der Sprachenfolge Englisch an die erste Stelle rückte:

„Grundsätzliche Erwägungen und praktische Rücksichten auf die notwendigen Übergänge von einer Schule zur anderen fordern, daß in allen Orten, in denen nur *eine* höhere Schule ist, dies die ‚Oberschule‘ sein muß.

Als Nebenform – z. T. vielleicht sogar als Nebenzug – der Oberschule ist die ‚*Aufbauschule*‘ in geringerer Anzahl erforderlich, welche, in Landkreisen gelegen, langsam sich entwickelnde und stadtfremd wohnende, begabte Volksschüler in 6 Jahren zur Hochschulreife führt.

²² BayHStA MK Nr. 14769, Bl. 68-72. Indem Löffler in beiden Varianten der französischen Sprache den Vorzug vor der englischen gab, lehnte er sich an die „Ländervereinbarung über den Unterricht in lebenden Fremdsprachen an den höheren Schulen“ vom 30. Januar 1932 an; vgl. Führ 1970, S. 303. Diese Ländervereinbarung war allerdings schon 1932 von vielen Ländern nicht mitgetragen worden.

Für einen kleineren Teil der deutschen Jugend, der sprachlich besonders veranlagt ist und sich Berufen zuwenden will, für die das Lateinische noch unentbehrlich erscheint, werden in Städten mit größerer Anzahl höherer Schulen *Lateinschulen* belassen, in denen von der 4. Klasse (U III) ab Lateinisch und nach Wunsch von der 6. Klasse (U II) ab auch Griechisch hinzutritt. [...] Die Anzahl der Lateinschulen einer Stadt bleibt geringer als die der Oberschulen.

Nur einzelne, staatliche, mit Internaten ausgestattete *Gymnasien* – in jeder Provinz höchstens eins – führen ihre Schüler durch die antiken Sprachen und in enger Anlehnung an die griechische Erziehung so in das Leben der Antike ein, daß sie in der Lage sind, das uns Wesensverwandte der Antike tiefer zu erleben und später forschend zu erschließen und deutsch-völkisch zu gestalten.²³

Wie der eingangs abgedruckten Quelle zu entnehmen ist, legte sich der Unterausschuss nach kontroverser Diskussion auf den ersten von Löffler unterbreiteten Vorschlag fest, wonach zwei Typen höherer Knabenschulen zulässig sein sollten, ein altsprachlicher und ein neusprachlicher Typ. Das Reichsministerium des Innern machte sich diese Position zu Eigen. Das preußische Kultusministerium hingegen hielt an der Forderung fest, es müsse „eine *Hauptschulart* geben, die sich überall dort befindet, wo nur *eine* höhere Schule am Ort ist“²⁴. Diese könne nur „in der Grundrichtung der bisherigen *Deutschen Oberschule* liegen“²⁵. Damit waren die Kontrahenten positioniert. Im Kern bestand der Dissens in der Frage, ob es zukünftig eine oder zwei Regelformen der höheren Knabenschule geben sollte, genauer: ob es in Zukunft noch eine Regelform der höheren Knabenschule mit grundständigem Latein geben sollte oder nicht. Dabei polemisierte Preußen mit dem schillernden Begriff der ‚Einheit‘ gegen die von Seiten des Reichs favorisierte differenziertere Struktur des höheren Schulwesens, obwohl es selbst neben der Deutschen Oberschule als Regelform der höheren Knabenschule diverse Lateinschulen und Gymnasien zuzulassen gedachte. Demnach drehte sich der Streit letztlich nur um die im preußischen Entwurf vorgesehene Bestimmung, wonach in allen Gemeinden mit nur einer höheren Knabenschule diese als Deutsche Oberschule zu führen sei.

Auch in Bezug auf andere Segmente des Schulwesens vertrat Preußen vom Reich abweichende Positionen. So trug das Land weder die Vorlage zum mittleren Schulwesen noch die zum Mädchenschulwesen mit.²⁶

²³ BayHStA MK Nr. 14769, Bl. 185-186.

²⁴ Ebd., Bl. 180.

²⁵ Ebd.

²⁶ Zu beiden Segmenten hatten die Länder Sachsen und Württemberg einen gemeinsamen Vorschlag vorgelegt; vgl. ebd., Bl. 162, 197. Sowohl Preußen als auch Bayern lehnten die

Am 17. November 1933 trat der Ausschuss für das Unterrichtswesen zu seiner elften und – wie sich zeigen sollte – letzten Tagung zusammen. Die Tagesordnung sah die endgültige Fassung der in den Sonderausschüssen beratenen Entwürfe vor.²⁷ Doch dazu ist es nicht gekommen. Eine Beschlussfassung wurde von Preußen verhindert. Das Protokoll vermerkte dazu lediglich folgende Aussage des preußischen Vertreters Ernst Bargheer: „Nach der Absprache zwischen Minister Frick und Minister Rust solle diese Tagung lediglich eine Aussprache herbeiführen. Auch Minister Schemm unterstützte die preußische Meinung.“²⁸

Nach diesem Scheitern im Ausschuss für das Unterrichtswesen gab Frick das Vorhaben allerdings nicht etwa auf. Vielmehr ging er dazu über, in seinem Haus einen entsprechenden Gesetzentwurf ausarbeiten zu lassen. So erwähnte ein internes Schriftstück aus dem Reichsministerium des Innern vom 13. Februar 1934 von Pfundtner an Frick „Die Kabinetvorlage betr. ein Reichsgesetz für die Deutsche Volksschule“²⁹. Der Text enthielt den Hinweis, die Maßnahme sei von der zuständigen Abteilung des Ministeriums wie vom Unterrichtsausschuss für notwendig erachtet worden. Opponenten seien Preußen, zum Teil der NS-Lehrerbund sowie Wirtschafts- und Verkehrskreise. Deren Widerstand richte sich gegen eine der Hauptbestimmungen des Gesetzes, nämlich den Aufbau des höheren Schulwesens.

Bereits einen Tag zuvor hatte das Reichsministerium des Innern für die ersten drei Märztagung zur zwölften Sitzung des Ausschusses für das Unterrichtswesen eingeladen.³⁰ Nicht einmal zwei Wochen später jedoch, am 24. Februar 1934, schrieb es an die Unterrichtsverwaltungen der Länder, die Tagung werde bis auf weiteres verschoben.³¹ Am 1. Mai 1934 wurde das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung gegründet. Mit dem Übergang der schulpolitischen Kompetenzen vom Ministerium Frick auf das Ministerium Rust endete die im Ausschuss für das Unterrichtswesen institutionalisierte Form der in der Weimarer Republik etablierten Kooperation von Reich und Ländern.

Pläne zum mittleren Schulwesen ab. Hinsichtlich der Pläne zum Mädchenschulwesen votierten Preußen und Mecklenburg gegen den vorbereiteten Konsens.

²⁷ Vgl. ebd., Bl. 198.

²⁸ SächsHStA MV Nr. 11864/413, Bl. 178.

²⁹ BA R 1501 Nr. 5444, Bl. 55.

³⁰ Vgl. BayHStA MK Nr. 14769, Bl. 468.

³¹ Vgl. ebd., Bl. 486.

2.2 Einordnung der Entwürfe in den Prozess der historischen Schulentwicklung

Wie sind diese Initiativen und Entwürfe zu einer reichseinheitlichen Systematisierung des Schulwesens in den deutschen Ländern im Jahr 1933 einzuschätzen, wenn man sie mit dem empirischen Entwicklungsstand des Schulwesens in den deutschen Ländern während der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts und mit den Erlassen zur ‚Neuordnung‘ des Schulwesens aus der zweiten Hälfte der 30er Jahre vergleicht?

Für den Prozess der deutschen Schulgeschichte ist es historisch und systematisch bedeutsam, dass Anfang der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts noch keine einheitliche Benennung für die verschiedenen Formen von Schulen im Deutschen Reich durchgesetzt war. In den – für die Schulpolitik zuständigen – deutschen Ländern waren die Strukturen, Funktionen und Namen der verschiedenen Schulformen sehr unterschiedlich. Noch war es gängige Praxis, die Namen von Schulformen und -typen fast beliebig neu zuzuordnen. Das dokumentiert auch die Quelle: Der Begriff der *Volksschule*, der seit dem Ende des 19. Jahrhunderts und auch in der Weimarer Reichsverfassung zur Bezeichnung der Pflichtschule verwendet wurde, bezeichnete in dem Entwurf Löfflers nun das Gesamtsystem. Und der Begriff der ‚Oberschule‘, der in der deutschen Schulgeschichte keine Tradition besaß, aber seit 1925 als *Deutsche Oberschule* einen Schultyp im System der höheren Lehranstalten Preußens bezeichnete, sollte nun als neuer Sammelbegriff für alle höheren Lehranstalten stehen. Neue Namen wurden in die Debatten eingeführt, insbesondere wurde hier zum ersten Mal im Deutschen Reich der Begriff der *Hauptschule* für die Volksschuloberstufe verwendet.³² Diese Strategie, durch Namensänderungen schulstrukturelle Veränderungsfähigkeit (wenigstens auf dem Papier) zu demonstrieren, blieb in Deutschland bis in die Nachkriegszeit ein Instrument der Schulpolitik.³³ Politische Schritte zu einer Vereinheitlichung des deutschen Schulsystems – über die länderspezifischen Strukturvarianten hinweg – waren im 20. Jahrhundert in erster Linie Prozesse der Verständigung über Kategorien und Namen von Schulen.

³² Bisher war der Begriff der *Hauptschule* nur aus den Erlassen und Diskussionen der Kriegsjahre als Übernahme der österreichischen (‚ostmärkischen‘) *Hauptschule* im ganzen Reich bekannt; vgl. Scholtz 1985, S. 79 ff.

³³ Die Übertragung des Begriffs der Realschule, ursprünglich der Name für die Unter- und Mittelstufe des Schultyps der Oberrealschule im System der höheren Lehranstalten, auf die bis dahin Mittelschulen genannten Schulen im Düsseldorfer Abkommen von 1964 ist ein Beispiel dafür.

Die nach 1933 zunächst von den Ländern und dem noch zuständigen Reichsinnenministerium, dann ab 1934 auch vom Reichserziehungsministerium als politisches Ziel propagierte Einheitlichkeit bedeutete keine Politik zur Einführung der ‚nationalen Einheitsschule‘, wie sie seit Anfang des 20. Jahrhunderts diskutiert wurde. Einheitlichkeit meinte im Nationalsozialismus weltanschauliche und ‚völkische‘ Einheit und Geschlossenheit im Sinne der NS-Ideologie. Diese Einheitlichkeit des deutschen Bildungswesens konnte leicht suggeriert werden, indem die Unterrichtsfächer, die an allen Schulformen und -typen durchgängig Gegenstand des Lehrplans sein sollten, aufgezählt wurden. Die neue ideologische Ausrichtung des Unterrichts wurde in den Entwürfen der Ministerialbeamten in vorauseilendem Gehorsam bzw. als prompte Umsetzung der Absichtserklärungen der neuen Machthaber durch die Aufnahme von neuen Zielen, Fächern und Unterrichtselementen demonstriert.

Die Politik der strukturellen Vereinheitlichung konzentrierte sich auf Schritte zu einer Reduktion der regionalen Strukturvielfalt im deutschen Schulwesen und die Durchsetzung des dreigliedrigen Schulsystems. Es ist das Besondere und historisch Neue an den Entwürfen, die 1933 unter den Beamten der Bildungsverwaltungen diskutiert wurden, dass sie bei dem Versuch, eine Einheitlichkeit im deutschen Schulsystem darzustellen und die Struktur- und Namensvielfalt im Schulwesen der deutschen Ländern zu überspielen, die verschiedenen Schulformen und -typen zunächst grob hierarchisch kategorisierten und dann funktional beschrieben. Gleichzeitig mussten weiterhin bedeutsame Ausnahmeregelungen ausdrücklich zugelassen werden, damit die verschiedenen länderspezifischen Strukturen unter die neuen reichseinheitlichen Funktionstypen subsumiert werden konnten:

Basis des Systems war die vierjährige *Grundschule*, die aber weiterhin mit der *Hauptschule* ‚organisatorisch verbunden‘ sein sollte. Das bestehende System der institutionell noch nicht abgelösten und an vielen Schulstandorten auch noch wenig gegliederten, oft einklassigen *Volksschule* als *Grundschule* und zugleich Pflichtschule für die große Mehrheit der Kinder wurde demnach nur neu etikettiert.

Der Entwurf übernahm als strategische Leitlinie der Schulentwicklungspolitik und Gliederungsprinzip des Gesamtsystems die Grundständigkeit der mittleren und höheren Schulen (d.h. Übergang nach vier, in Ausnahmefällen nach drei Grundschuljahren, anschließend ein sechsjähriger Kurs der mittleren Schulen und ein neunjähriger Kurs der Oberschulen), obwohl dieses Prinzip der preußischen Schulpolitik in vielen deutschen Ländern, wie auch in Regionen des Staates Preußen, an zahlreichen Schulstandorten mit der

Schulwirklichkeit kollidierte. Dem trug die ‚Ausnahmeregelung‘ Rechnung, dass – „besonders in kleinen Städten“ (und das waren damals die meisten Schulstandorte) – auch „unvollständige Lehranstalten“ zugelassen sein sollten. Mit dieser Regelung wurde die Existenz eines quantitativ und strukturell bedeutsamen Teils des deutschen Schulwesens anerkannt und fortgeschrieben, der der geplanten Dreigliedrigkeit und Grundständigkeit des Schulsystems entgegenstand. Im abgedruckten Entwurf wurden zwei Funktionstypen dieser verschiedenen Formen ‚mittlerer Schulen‘ (nicht *Mittelschulen*) und *Oberschulen* eingehender erwähnt³⁴: Einerseits wurde anerkannt, dass es in vielen deutschen Staaten und Regionen ‚mittlere Schulen‘ gab, die nicht grundständig waren, sondern Aufbauzüge bzw. Niveaunklassen an *Volksschulen* (z.B. *Volks- und Bürgerschulen* in Mecklenburg, *Aufbauzüge* bzw. *gehobene Züge an Volksschulen* in den Hansestädten Hamburg und Bremen und in Hessen-Nassau, *höhere Abteilungen an Volksschulen* in Sachsen). Andererseits wurde angedeutet, dass es ebenfalls in vielen Staaten und Regionen des Deutschen Reichs viele ‚unvollständige‘ höhere Schulen gab, die nicht den vollen neunjährigen Kurs anboten (*Progymnasien*, *Realprogymnasien*, *Realschulen*, nicht als höhere Schulen anerkannte, oft private Mädchenschulen, ländliche *Lateinschulen* in den süddeutschen Staaten) oder auch nur einen Kurs bis zur siebten oder achten Klasse (*Rektoratsschulen* z.B. in Westfalen), Schulen also, die nur die Absolvierung der Schulpflicht oder einen mittleren Abschluss an höheren Schulen ermöglichen sollten oder als *Zubringerschulen* für einen Übergang in eine ‚ausgebaute‘, d.h. einen vollen Kurs anbietende Lehranstalt, fungierten. Während die grundständige *Mittelschule* in den 20er und 30er Jahren in Deutschland nur regional und vor allem in Großstädten vertreten war, waren diese Formen ‚mittlerer Schulen‘ sehr häufig.³⁵

Die in den 20er Jahren zunehmende Typenvielfalt im höheren Schulsystem (vor allem Preußens) wurde in den letzten Jahren der Weimarer Republik oft kritisiert und als Indiz dafür gewertet, dass dem Ministerium die Schulentwicklung entglitten sei. Die dem Unterausschuss übermittelten Planungsvorgaben des Reichsministeriums des Innern sprachen dann auch von einer „übergroßen Mannigfaltigkeit der höheren Schulen“, die zur angestrebten „Einheitlichkeit der deutschen Nationalerziehung“ im Widerspruch stehe. Der umstrittenste Punkt aller Pläne, in diesem Segment des Schulsystems zu

³⁴ ‚Mittlere Schulen‘ ist eine Sammelkategorie der Schulstatistik und nicht die Bezeichnung für eine amtliche Schulform wie *Mittelschule*.

³⁵ Vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 103 ff.

einer Vereinheitlichung zu kommen, war die Zukunft des altsprachlichen *Gymnasiums*. Dessen quantitative Entwicklung stagnierte seit der Jahrhundertwende, während die *Realgymnasien* und *Oberrealschulen*, insbesondere aber Reformvarianten, expandierten. Zusätzlich war das Prinzip des grundständigen altsprachlichen Unterrichts in den letzten Jahrzehnten vielerorts (vor allem – aber nicht nur – in kleineren Städten) durch Ausnahmeregelungen (Ersatzunterricht für Griechisch) und das so genannte ‚Reformsystem‘, (d.h. die Verschiebung des Beginns des Lateinunterrichts und damit Ermöglichung eines ‚gemeinsamen Unterbaus‘ verschiedener Schultypenangebote in einer höheren Lehranstalt) in Frage gestellt worden.³⁶ Im System der höheren Lehranstalten für Mädchen war schon 1908 das Prinzip der grundständigen Schultypen aufgegeben und durch das Prinzip der Gabelung ersetzt worden.³⁷ Während die amtliche Schulpolitik bis dahin diese sehr dynamischen Prozesse der Expansion und Differenzierung im höheren Schulsystem mit den Ende des 19. Jahrhunderts entwickelten Begriffen und Kategorien eines durch Lehrpläne profilierten Schultypensystems zu benennen und zu steuern versucht hatte, ersetzten die Entwürfe aus dem Jahr 1933 den alten Begriff der ‚höheren Lehranstalten‘ durch den Begriff der *Oberschulen* und reduzierten die bestehende Schultypenvielfalt durch eine unterschiedlich weit gehende Anerkennung der Transformationsprozesse im höheren Schulsystem. Der Entwurf Löfflers offerierte zwei unterschiedlich radikale Varianten für die Vereinheitlichung des höheren Knabenschulsystems: entweder die Reduktion auf zwei amtliche ‚Grundformen‘, wobei das grundständige altsprachliche *Gymnasium* als Regelform erhalten blieb, oder „die allgemeine Durchführung des Reformsystems“, tatsächlich aber die Übernahme der Strukturmerkmale des preußischen höheren Mädchenschulsystems als eines sich – nach einem gemeinsamen lateinlosen Unterbau – in zwei Züge gabelnden Systems. Die Überlegungen im preußischen Unterrichtsministerium erschienen in Bezug auf das altsprachliche Gymnasium radikaler und sind – damals und später – von vielen als Angriff auf den Humanismus gewertet worden. Tatsächlich waren sie eine geschickte Mischung aus Pragmatismus und Gymnasialtreue und lagen damit ganz auf der Linie, die das Ministerium seit Anfang des Jahrhunderts verfolgt hatte³⁸: Sie zogen aus dem Wandel der regionalen

³⁶ Vgl. Müller/Zymek 1987, S. 126 ff. und die eindruckliche empirische Analyse dieser Prozesse in der Provinz Brandenburg bei Tosch 2006, S. 227 ff.

³⁷ Vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 52 ff.

³⁸ Vgl. die Erwiderung von Adolf Matthias, dem für die höheren Lehranstalten zuständigen Beamten im preußischen Unterrichtsministerium, auf die Kritik der ‚Gymnasialpartei‘ am

Schulangebotsstrukturen der letzten Jahre die Konsequenz und ließen altsprachliche *Gymnasien* nur noch in Städten mit einem Angebot mehrerer höherer Schulen zu, also dort, wo eine ausreichende Klientel zu erwarten war, die ein grundständiges *Gymnasium* ohne Abstriche am altsprachlichen Fächerkanon trug. Angesichts dieser unterschiedlichen Einschätzungen und strategischen Perspektiven erstaunt es nicht, dass es im Unterausschuss im September 1933 zu keiner einvernehmlichen Beschlussfassung kam.

Das im Mai 1934 etablierte preußische und Reichserziehungsministerium verzichtete darauf, ein umfassendes Programm oder Gesetz zu veröffentlichen, sondern setzte in mehreren Etappen Elemente der 1933 diskutierten Entwürfe in konkrete Erlasse um, reagierte dabei – hinter der Fassade politischer Propaganda – pragmatisch auf neue Konstellationen (z.B. Verkürzung des Kursus zum Abitur wegen der Einführung der Wehrpflicht und des Bedarfs beim Offiziersnachwuchs) und stützte sich im Folgenden bei seinen strukturellen Entscheidungen auf eine detaillierte empirische Bestandsaufnahme des deutschen Schulwesens. Am 1. April 1936 wurde die preußische „Auskunftsstelle für Schulwesen“, die schon in der Weimarer Republik statistische Veröffentlichungen zum Schulwesen vorgelegt hatte, in eine Reichsbehörde überführt und in „Reichsstelle für Schulwesen“ umbenannt, die unmittelbar dem Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung unterstand.³⁹ Sie erarbeitete in den 30er Jahren mit den als Einzelstatistik angelegten „Wegweisern“ eine minutiöse empirische Bestandsaufnahme des höheren und mittleren Schulwesens und ermöglichte eine differenzierte Strukturanalyse der höheren und mittleren Schulen in den Ländern des deutschen Reichs, die dann die Grundlage für die Erlasse zur ‚Neuordnung‘ in der zweiten Hälfte der 30er Jahre darstellte.⁴⁰ Das Ministerium folgte in seinen Erlassen zur Vereinheitlichung des höheren Schulwesens, die es ab 1936 veröffentlichte, der Strategie und der Begrifflichkeit, die in den Entwürfen des Jahres 1933 vorgeschlagen worden waren. Damit verließ es die bisherige Praxis, das Angebot der höheren Lehranstalten durch Lehrpläne und Lehrplanvarianten in Schultypen zu gliedern und ordnete die Schulen stattdessen Funktionstypen zu, für die es neue Bezeichnungen einführte. Bei den verschiedenen Varianten, die 1933 zur Diskussion standen, setzte sich nun die preußische Linie durch: Die große Mehrzahl der beste-

sinkenden Anteil der Gymnasien gegenüber der Expansion der anderen Schultypen in Matthias 1907, S. 1 ff.

³⁹ Vgl. zur Geschichte dieses Amtes den aufschlussreichen Aufsatz von Ritzi 2004.

⁴⁰ Vgl. Reichsstelle für Schulwesen 1936-1943; Reichsstelle für Schulwesen 1938, 1942.

henden höheren Lehranstalten für die männliche Jugend, die bisher als nicht-gymnasiale Anstalten (*Realgymnasien*, *Reformrealgymnasien*, *Oberrealschulen*) oder als *Gymnasien* mit Reformlehrplan oder in kombinierten Systemen geführt worden waren, wurde als ‚Hauptform der höheren Knabenschule‘ unter dem neuen amtlichen Namen *Oberschule für Jungen* zusammengefasst. Aber ein Lehrplan mit Lateinunterricht schon von der dritten Klasse an und die Gabelung in einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig und einen sprachlichen Zweig mit einer weiteren Fremdsprache ermöglichte es allen Schulen, weiter zu arbeiten wie bisher.

Als ‚Sonderform‘ der höheren Schule blieben die altsprachlichen Traditionsgymnasien in größeren Städten erhalten, wo eine breite Schülerklientel und ein Angebot mehrerer höherer Schulen am Ort ein grundständiges *Gymnasium* ohne Abstriche am altsprachlichen Fächerkanon ermöglichte.⁴¹

Im höheren Mädchenschulwesen wurden unter dem neuen Namen *Oberschule für Mädchen sprachliche Form* die Anstalten subsumiert, die schon bisher über den Kurs der *Studienanstalt* oder ein *Oberlyzeum* zur Hochschulreife geführt hatten, aber über keine Frauenschulkurse verfügten; boten sie auch Frauenschulkurse an, wurden sie zur *Oberschule für Mädchen sprachliche und hauswirtschaftliche Form*; höhere Mädchenschulen nur mit *Frauenoberschule* wurden zur *Oberschule für Mädchen hauswirtschaftliche Form*.⁴² Durch die „Bestimmungen zur Neuordnung des mittleren Schulwesens“ von 1938 wurde auch das Spektrum der mittleren Schulen unter drei Funktionstypen subsumiert: Es gab nicht nur die grundständige *Knabenmittelschule* und *Mädchenmittelschule*, sondern auch eine *Aufbauform der Mittelschule* und schließlich musste sogar der Funktionstypus der *Zubringeschule* zugelassen werden, die auch Lateinunterricht anbieten und einen Übergang auf höhere Schulen ermöglichen sollte.⁴³

Die Bestandsaufnahme des Schulwesens in den deutschen Ländern hatte das Ministerium zu der Erkenntnis gebracht, dass die angestrebten Prinzipien eines vereinheitlichten deutschen Schulsystems, bestehend aus grundständigen Schulformen, wegen der regionalen Strukturvielfalt in den Ländern des deutschen Reichs noch nicht durchsetzbar waren.

⁴¹ Vgl. Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1936, S. 210; ebd. 1937, S. 210; ebd. 1938, S. 46 ff.

⁴² Vgl. ebd. 1937, S. 499 f.; ebd. 1938, S. 46 ff.

⁴³ Vgl. ebd. 1938, S. 325 f.; ebd. 1940, S. 10 ff.; ebd. 1938, S. 325; ebd. 1939, S. 229.

Die empirische Bestandsaufnahme im Bereich des Fachschulwesens führte zu einer damals neuen und bis heute gültigen Kategorisierung der berufsbildenden Schulen im Deutschen Reich (*Berufsschule*, *Berufsfachschule*, *Fachschule*) und setzte sich deutlich von den vagen Formulierungen der Entwürfe aus dem Jahr 1933 ab.⁴⁴

Im langfristigen historischen Prozess der sukzessiven Vereinheitlichung des deutschen Schulwesens während des 19. und 20. Jahrhunderts waren aber weniger diese Entwürfe und Erlasse zur kategorialen und begrifflichen Vereinheitlichung des deutschen Schulwesens folgenreich, sondern die Eliminierung des ehemals quantitativ und strukturell bedeutenden Privatschulsektors im deutschen Schulwesen während der Jahre der nationalsozialistischen Herrschaft. Es waren die traditionellen, oft multifunktionalen Privatschulen und ihre meist kirchlichen Träger, die sich lange den Strategien der Unterrichtsbehörden widersetzen, einheitliche Strukturen einzuführen. Die Grundschulreform von 1920 (die ihnen tendenziell den Unterbau, d.h. ihre Vorschulklassen entzog), die Hyperinflation Anfang der 20er Jahre und schließlich die nationalsozialistische Schulpolitik seit Mitte der 30er Jahre führten dazu, dass die meisten privaten Schulen entweder aufgelöst oder verstaatlicht wurden.⁴⁵ Wenn sie nach dem Krieg wieder errichtet wurden, geschah dies im Rahmen der amtlichen Strukturen in den Bundesländern.

2.3 Fazit

Die Entwürfe zu vereinheitlichten Strukturen im deutschen Schulsystem, die im Jahr 1933 im Unterausschuss des Ausschusses für das Unterrichtswesen und zwischen den Länderministerien ausgetauscht und diskutiert wurden, geben die strategischen Planungshorizonte zu erkennen, in denen die deutschen Bildungsadministrationen vor und nach 1933 dachten. Reichsinnenminister Frick bezog in der Frühphase der nationalsozialistischen Herrschaft noch die Länder in seine strategischen Planungen ein. Auf diese Weise entstanden in Kürze Entwürfe zu einem vereinheitlichten deutschen Schulsystem sowie zu Lehrplänen für allgemeinbildende Schulen, die an der nationalsozi-

⁴⁴ Vgl. die einschlägigen Passagen im Reichsschulpflichtgesetz vom 6. Juli 1938 und die ausführliche Analyse dazu von Harney/Herrmann/Großewinkelmann 2006.

⁴⁵ Entscheidend war die Gründung einer „Reichsgemeinschaft deutscher Privatschulen“, der private Schulträger beitreten mussten, um weiterarbeiten zu können; vgl. Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1938, S. 65; ebd. 1939, S. 258, S. 437 ff. Zur quantitativen Entwicklung vgl. Müller/Zymek 1987, S. 137, Tab 7.4 und 7.5, Zeile 9.

alistischen Ideologie ausgerichtet waren.⁴⁶ Aber zwischen den Länderministerien und dem Reichsinnenministerium war im Jahr 1933 über die strittigen Strukturfragen des Schulwesens keine rasche Konsensbildung möglich. Nachdem der Konflikt über die Zuständigkeit für die Schulpolitik des Reichs zugunsten des preußischen Kultusministers Bernhard Rust entschieden und das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Anfang Mai 1934 unter seiner ‚Führung‘ errichtet war, verzichtete das Reich im Bewusstsein seiner formal unbegrenzten, zentralen Machtbefugnisse fortan auf eine kontinuierliche Konsultation der Länder. Aber die Entwürfe aus dem Jahr 1933 enthielten die Kategorien und Begriffe, mit denen die nationalsozialistischen Machthaber, die zum Zeitpunkt der Machtübernahme über keine schulstrukturelle Gesamtstrategie verfügten, in den folgenden Jahren schulpolitische Handlungsfähigkeit demonstrieren konnten.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Bayerisches Hauptstaatsarchiv München (BayHStA), Ministerium für Kultus (MK) Nr. 14768, 14769

Sächsisches Hauptstaatsarchiv Dresden (SächsHStA), Ministerium für Volksbildung (MV) Nr. 11864/413, 11864/463

Bundesarchiv Berlin-Lichterfelde (BA), Reichsministerium des Innern (R 1501) Nr. 5444

Gedruckte Quellen

Frick, Wilhelm (1933): Kampfziel der deutschen Schule. Ansprache des Reichsministers des Innern Dr. Frick auf der Ministerkonferenz am 9. Mai 1933. Langensalza.

Löffler, Eugen (1931): Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland. Berlin.

Löffler, Eugen (1947): Denkschrift über die Neuordnung des Erziehungswesens. Stuttgart.

Matthias, Adolf (1907): Fünf Jahre. In: Monatsschrift für höhere Schulen 3, S. 1 ff.

Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (Hg.): Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Berlin, 2 (1936) - 6 (1940).

Reichsstelle für Schulwesen (Bearb.): Wegweiser durch das höhere Schulwesen des Deutschen Reiches, Schuljahr 1935 – 1941, 7 Bde. Berlin, 1936 -1943.

Reichsstelle für Schulwesen (Bearb.): Wegweiser durch das mittlere Schulwesen des Deutschen Reiches, 1. Jg. Schuljahr 1937, 2. Jg. Schuljahr 1940. Langensalza, 1938, 1942.

Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.): Das deutsche Schulwesen, hrsg. mit Unterstützung des Reichsministeriums des Innern. Berlin, 1928, 1930, 1931, 1933.

⁴⁶ Mit der Einladung zur zwölften Tagung des Ausschusses für das Unterrichtswesen wurde folgende Tagesordnung verschickt: „1. Endgültige Fassung der in den Unterausschüssen beratenen Lehrplanentwürfe der Volksschule, 2. dsgl. der höheren Schule, 3. dsgl. des Mädchenschulwesens.“ (BayHStA MK Nr. 14769, Bl. 468.)

Literatur

- Führ, Christoph (1970): 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.
- Harney, Klaus/Herrmann, Ulrich G./Großewinkelmann, Johannes u.a. (2006): Die Klassifizierung von Schulen als Mittel der Schulsteuerung und lokalen Profilbildung. Begleitumstände, nachkriegszeitliche Anpassungsprobleme und aktuelle Folgen der Klassifizierung des berufsbildenden Schulwesens seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 108-126.
- Müller, Detlef K./Zymek, Bernd (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II, Teil 1. Göttingen.
- Ritzi, Christian (2004): „Die nationalsozialistische Staatsführung hat sofort erkannt, welche Dienste ihr die Auskunftstelle für Schulwesen leisten konnte.“ Zur Nützlichkeit einer pädagogischen Behörde in vier politischen Systemen. In: Ritzi, Christian/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Behörden und pädagogische Verbände im Nationalsozialismus. Zwischen Anpassung, Gleichschaltung und Auflösung. Bad Heilbrunn/Obb., S. 89-144.
- Schlüter, Marnie (2008): Reichsschulpolitik und die Abteilung für Bildung und Schule im Reichsministerium des Innern. miami.uni-muenster.de/servlets/DocumentServlet?id=4031.
- Schneider, Barbara (2000): Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung. Köln, Weimar, Wien.
- Scholtz, Harald (1985): Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen.
- Scholtz, Harald (1989): Schule unterm Hakenkreuz. In: Dithmar, Reinhard (Hg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich. Neuwied, S. 1-20.
- Tosch, Frank (2006): Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890-1938. Bad Heilbrunn/Obb.
- Zymek, Bernd (1995): Das „Gesetz gegen die Überfüllung der deutschen Schulen und Hochschulen“ und seine Umsetzung in Westfalen, 1933-1935. In: Drewke, Peter/Horn, Klaus-Peter/Kersting, Christa u.a. (Hg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Harald Scholtz zum 65. Geburtstag. Weinheim, S. 205-225.
- Zymek, Bernd/Neghabian, Gabriele (2005): Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten, 1800-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II, Teil 3. Göttingen.

Anschrift der Autoren:

Dr. Marnie Schlüter, Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg
e-mail: marnie.schlueter@bsb.hamburg.de

Prof. Dr. Bernd Zymek, Westfälische Wilhelms-Universität, Institut für Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 48143 Münster
e-mail: zymek@uni-muenster.de

Die historische Bildungsforschung im Spiegel ihrer Fachzeitschriften – ein Überblick

1 Einleitung

Die fachbezogenen Debatten der letzten Jahre spiegeln ein weit verbreitetes Krisenbewusstsein innerhalb der historischen Bildungsforschung in Europa und im angelsächsischen Raum wider. Angesichts des De-Institutionalisierungsprozesses der historischen Bildungsforschung an den Universitäten erscheint es allerdings paradox, dass die wissenschaftliche Produktion – einer der zentralen Indikatoren für die Verortung und Selbsteinschätzung von Disziplinen und Subdisziplinen – in den letzten beiden Jahrzehnten rasant zugenommen hat und die historische Bildungsforschung, bezogen auf den außeruniversitären Institutionalisierungsgrad und den außereuropäischen Raum, weit weniger krisenhaft erscheint, als es die Selbstreflexionen nahe legen.

Zeitschriften sind ein wichtiges Mittel der Fachkommunikation und bilden ein konstitutives Element institutionalisierter Wissenschaftsdisziplinen. Ihre Analyse ist damit ein Parameter für die „Vermessung“ (Tenorth) dieser Disziplinen im Ganzen wie einzelner Forschungsgebiete. Beginnend mit der verdienstvollen Studie von Bernd Zymek¹ hat diese Form der Wissenschaftsforschung sowohl in Deutschland² als auch im Ausland³ weite Verbreitung gefunden. Die Analysen sind dabei bisher vorrangig aus nationaler oder binationaler Perspektive erfolgt⁴ und haben sich vor allem auf die internationale

¹ Vgl. Zymek 1975.

² Vgl. Keiner 1997; Drewek 2002; Schriewer 1999; Herrlitz 2000.

³ Vgl. Depaepe/Simon 1996; Depaepe 2004. Eine – wenn auch nicht quantitative – Analyse der Zeitschriften *Paedagogica Historica*, *History of Education*, *Histoire de l'Education* und *Studi di storia dell'educazione* findet sich bereits bei Wolff 1986; für China vgl. Liping o.J.; für Brasilien Catani/Bastos 2002. Für einen Überblick über die Veröffentlichungen zur Bildungsgeschichte in englischen historischen Zeitschriften vgl. Richardson 1999, Part I, S. 27ff.; Part II, S. 138ff. Zur Zeitschrift *History of Education* vgl. den Überblicksartikel von Goodman/Martin 2004.

⁴ Vgl. u.a. Goodman/Martin 2004; Caspard 2000; Pineda-Arroyo 1986; Catani/Bastos 2002; Herrlitz 2000; Wolff 1986.

Rezeption – sei es eines Landes, des Auslands oder Europas – beschränkt. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, anhand der Titelauswertung der weltweit existierenden bildungshistorischen Fachzeitschriften einen quantitativen Überblick über die Entwicklung dieses Faches seit 1990 zu geben.⁵ Dabei wird zunächst in einem kurzen Exkurs auf die Entstehung dieser Fachzeitschriften eingegangen. Der darauf folgenden Beschreibung des Gesamtsamples und des methodischen Vorgehens schließt sich die eigentliche empirische Auswertung an. Die Analyse wird sich dabei auf drei Aspekte beschränken – die thematische, die geographische und die zeitliche Referenz der Aufsätze.

Das ist insofern pragmatisch begründet, als diese Aspekte – im Unterschied etwa zu den methodischen oder wissenschaftstheoretischen Ansätzen – über eine reine Titelanalyse zu erfassen sind: Während Titelwörter „als Stichwörter für thematische Orientierungen der Aufsätze“⁶ dienen können, ist dies im Falle methodischer oder theoretischer Orientierungen nur in Ausnahmefällen möglich. Zugleich ist eine Titel- gegenüber einer Inhaltsanalyse immer reduktionistisch. Obwohl die erhobenen Daten daher nur in begrenztem Maße Schlussfolgerungen auf die Entwicklung der historischen Bildungsforschung der letzten beiden Jahrzehnte zulassen, wird abschließend versucht, sie vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen in der Geschichtswissenschaft – vor allem bezogen auf die kulturwissenschaftliche Wende und den *spatial turn* – zu verorten.

2 Fachzeitschriften der historischen Bildungsforschung

Die erste Gründungswelle von Fachzeitschriften erfolgte parallel zur Institutionalisierung der historischen Bildungsforschung als akademisches Fach in den 1960er und 70er Jahren.⁷ So hatte sich bereits 1960 in den USA in Nachfolge der 1948 gegründeten History of Education Section die History of Education Society konstituiert und seit dem das *History of Education Quarterly* (zuvor: *History of Education Journal*) herausgegeben.⁸ Von den beiden Regionalorganisationen, der Midwest History of Education Society und der

⁵ Die auf reine Titelauswertung beschränkte Zeitschriftenanalyse hat allerdings den Nachteil, dass a) aus den Titeln nicht notwendigerweise auf den tatsächlichen Inhalt geschlossen und b) aus der Anzahl von Titeln und deren Themen keine Aussage zum Rezeptionsgrad gemacht werden kann.

⁶ Horn/Tenorth/Helm 1994, S. 241.

⁷ Zum wissenschaftshistorischen Hintergrund vgl. den Überblick bei Fuchs 2009.

⁸ Vgl. Hinter 1990, S. 137ff.

Southern History of Education Society, gibt nur die erste seit 1973 eine Zeitschrift heraus, das *American Educational History Journal*. In England formierte sich Ende 1967 im Kontext der Expansion der Erziehungswissenschaften die History of Education Society; 1972 erschien der erste Band der Zeitschrift *History of Education*, herausgegeben von der University of Leicester. Sie folgte dem *Journal of Educational Administration and History*, das seit 1968 in einem anderen Zentrum der historischen Bildungsforschung, der University of Leeds, publiziert worden war. 1970 wurde die Australian and New Zealand History of Education Society (ANZHEs) gegründet, deren Fachorgan die *History of Education Review* ist.⁹ In der Bundesrepublik erschienen seit 1974 die *Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung*.

In Frankreich gibt das Musée Pédagogique in Rouen seit 1973 die *Cahiers d'histoire de l'enseignement* heraus, und seit 1978 veröffentlicht das Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique, hervorgegangen aus dem Musée Pédagogique, die *Histoire de l'éducation*. In Spanien richtete die Sociedad Española de Pedagogía 1979 eine Sektion „Historia de la Educación“ ein, die sich zehn Jahre später in Sociedad Española de Historia de la Educación umbenannte und die seit 1982 die Zeitschrift *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria* publiziert. Mit der International Standing Conference for the History of Education etablierte sich 1979 in Leuven eine internationale Organisation mit Brian Simon als erstem Vorsitzenden, deren Fachorgan *Paedagogica Historica* bis heute die einflussreichste bildungshistorische Zeitschrift darstellt.¹⁰

In den 1980er und 90er Jahren setzte sich die institutionelle Expansion fort. 1980 wurde in Rom die Zeitschrift *Studi di storia dell'educazione* gegründet.¹¹ In Nordeuropa wurde 1982 *Skolen. Årbook for norsk utdanningshistorie* (Die Schule. Jahrbuch für Norwegische Bildungsgeschichte) ins Leben gerufen. Auch in Osteuropa lassen sich Zeitschriftengründungen in diesem Zeitraum beobachten, etwa 1983 in Bulgarien mit dem *Godischnik Istoria na bulgarskoto obrasovanie* (Jahrbuch der Geschichte der Bildung in Bulgarien). In anderen Ländern wie der DDR (*Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, seit 1961) und Polen (*Przegląd Historyczno-Oświatowy* – Bildungshistorische Rundschau, seit 1947) existierten entsprechende Zeit-

⁹ Vgl. McMahon 1996.

¹⁰ Vgl. dazu Lüth 2000.

¹¹ Zu Italien vgl. Cambi/Ulivieri 1994; Genovesi 1991.

schriften bereits seit längerem.¹² Seit 1989 gibt die Canadian History of Education Association die Zeitschrift *Historical Studies in Education* heraus, und auch in China wurde in diesem Jahr eine bildungshistorische Zeitschrift gegründet.

Dem beginnenden Bedeutungsverlust der historischen Bildungsforschung in der akademischen Ausbildung seit den 1990er Jahren¹³ stand eine fortdauernde Ausdehnung und Ausdifferenzierung des Zeitschriftenwesens gegenüber. Im deutschsprachigen Raum wurden mit dem *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* (1993), der *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* (1995) und dem *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* (1998) gleich drei neue Publikationsorgane gegründet. In Spanien gibt die 1997 gegründete Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana die regionale Zeitschrift *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educación* (seit 1994) heraus. Auch in Lateinamerika – in Argentinien (1996) und Brasilien (1997) – erfolgten Neugründungen. Am dynamischsten hat sich wohl die brasilianische Bildungsgeschichtsforschung entwickelt. Hier entstanden seit 2000 fünf neue Zeitschriften, davon drei in elektronischer Form. Insgesamt erscheinen damit mehr als die Hälfte der in diesem Zeitraum weltweit neu gegründeten Periodika in Brasilien. Zählt man noch die zwei Neugründungen in Mexiko – hier konstituierte sich 2001 die Sociedad Mexicana de Historia de la Educación mit ihrer eigenen Zeitschrift – und Venezuela dazu, kann man Zentral- und Südamerika als das Eldorado der historischen Bildungsforschung bezeichnen.

Auch in Japan erscheint seit einigen Jahrzehnten eine ganze Reihe von Zeitschriften. Diese werden zum einen von akademischen Vereinigungen publiziert. Dazu gehört die *Nihon no Kyoikushigaku* (Historical Research of Education), die von der Nihon Kyoikushi Gakkai (Association for Educational History), der größten und bedeutendsten Organisation für die historische Bildungsforschung in Japan, herausgegeben wird. Zum anderen publizieren Institute für historische Bildungsforschung ihre eigenen Zeitschriften bzw. Bulletins, die „kiyou“ genannt werden, etwa an den Universitäten in Tsukuba, Hiroshima und Nagoya, an der Tokyo Gakugei University und der Aichi University of Education. Beispiele dafür sind *Seiyo Kyoikushi Kenkyu* (Studies on History of Western Education) und *Tsukuba Daigaku Nihon Kyoikushi Kenkyu Nenpou* (Studies in the History of Japanese Education), die in den

¹² Zur Geschichte der polnischen historischen Bildungsforschung, die ihre Anfänge Mitte des 19. Jahrhunderts hatte, vgl. Wołoszyn 1979. In der Sowjetunion bzw. Russland existiert hingegen erstaunlicherweise bis heute kein spezielles Organ der historischen Bildungsforschung.

¹³ Vgl. Fuchs 2009.

Seminaren für historische Bildungsforschung des Auslandes bzw. Japans an der University of Tsukuba herausgegeben werden, sowie *Toyo Kyoikushi Kenkyu* (Educational History of Asia, erschien von 1977 bis 1989). Dazu kommt eine Reihe von spezifischen Organisationen wie die Zenkoku Chihou Kyoikushi Gakkai (Nationale Assoziation für lokale Bildungsgeschichte), Kyoikushi Gakkai (Assoziation für asiatische Bildungsgeschichte)¹⁴, die Nihon Shokuminchi Kyoikushi Kenkyukai (Japanische Gesellschaft für historische Studien zur Kolonialerziehung)¹⁵ und die Nihon Kyoiku Shisoushi Gakkai (Gesellschaft für die Geschichte japanischen Erziehungsdenkens)¹⁶.

3 Analysebasis

Für diese Studie konnten insgesamt 42 Fachzeitschriften – also Zeitschriften, die sich dem Titel nach mit der Geschichte von Bildung oder Teilaspekten befassen – identifiziert werden.¹⁷ Der Großteil wird von regionalen und nationalen Gesellschaften oder von akademischen Institutionen herausgegeben. Dabei handelt es sich um folgende Zeitschriften¹⁸:

¹⁴ Vgl. <http://www5f.biglobe.ne.jp/~ajikyow/Index.htm>. Ich danke Yoko Kawamura, Tokio, für die Informationen und die Bereitstellung der Inhaltsverzeichnisse von *Seiyo Kyoikushi Kenkyu* und *Tsukuba Daigaku Nihon Kyoikushi Kenkyu Nenpou*.

¹⁵ Vgl. <http://colonialeducation.web.infoseek.co.jp/>.

¹⁶ Vgl. <http://wwwsoc.nii.ac.jp/hets/>.

¹⁷ Ich danke Lars Müller für die Hilfe bei der Erstellung der Datenbank, der Tabellen und Grafiken.

¹⁸ Die tabellarische Übersicht enthält insgesamt 42 identifizierte Zeitschriften. Davon standen insgesamt 11 (*American Educational History Journal*, *Journal of Philosophy and History of Education*, *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, *Revista HE. Revista electrónica latinoamericana de Historia de la Educación*, *Revista História da Educação: Interfaces*, *History of Education Researcher* (Vorgänger: *History of Education Society Bulletin*), *Przegląd Historyczno-Oświatowy* (Bildungshistorische Rundschau), *Godischnik Istoria na bulgarskoto obrasovanie* (Jahrbuch der Geschichte der Bildung in Bulgarien), *Skolen. Årbook for norsk utdanningshistorie* (Die Schule. Jahrbuch für Norwegische Bildungsgeschichte), *African Journal of Historical Sciences in Education*, *Southern African Review of Education. A Journal of Comparative Education and History of Education*) für die Auswertung nicht zur Verfügung. Mit dem Sample von 42 Zeitschriften sind mit Sicherheit nicht alle international existierenden Periodika erfasst. Es kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere im osteuropäischen und asiatischen Raum weitere bildungshistorische Zeitschriften existieren. Nicht berücksichtigt wurden Zeitschriften, die zwar historische Aufsätze veröffentlichen, aber im Titel nicht dezidiert auf die Geschichte von Bildung verweisen.

Re- gion	Land	Zeitschrift	Erster Band	Erfassungs- zeitraum	Herausgeber ¹	aufgen. Artikel	Lfd.Nr.
Int.nat.	Großbritannien	Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education	1961	1990-2007	International Standing Conference of the History of Education	485	1
Nord- und Mittelamerika	USA	History of Education Quarterly	1961	1990-2007	History of Education Society	239	2
		Perspectives on the History of Higher Education (Vorgänger: The History of Higher Education Annual)	1993 (1981)	1990-2007	Pennsylvania State University	85	3
		American Educational History Journal	1973		Midwest History of Education Society		4
		Journal of Philosophy and History of Education	1950				5
	Kanada	Historical Studies in Education/ Revue d'histoire de l'éducation	1989	1990-2007	Canadian History of Education Association	150	6
	Mexiko	Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación	2004		Sociedad Mexicana de Historia de la Educación		7
		Revista HE. Revista electrónica latinoamericana de Historia de la Educación			Sociedad Mexicana de Historia de la Educación		8
	Kolumbien	Revista Historia de la Educación Latinoamericana	1998	1998-2007	Universidad Pedagógica y Techno- lógica de Colombia/ Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, SHELA	78	9

¹ Bei einigen Zeitschriften konnte der Herausgeber nicht verbindlich ermittelt werden.

Re- gion	Land	Zeitschrift	Erster Band	Erfassungs- zeitraum	Herausgeber	aufgen. Artikel	LfdNr.
	Venezuela	Heurística: revista digital de historia de la educación	2001	2005-2007	Universidad de Los Andes Núcleo Táchira/ San Cristóbal, Venezuela	46	10
	Argentinien	Historia de la educación. Anuario (The History of Education Yearbook)	1996/97	1996-2003	Sociedad Argentina de Historia de la Educación	24	11
	Brasilien	Revista História da Educação	1997	1997-2007		181	12
		Rivista Brasileira de História da Educação	2001	2001-2007	A Sociedade Brasileira de História da Educação	86	13
		Práxis: revista eletrônica de História e Educação	2004	2004-2006	Faculdades Jorge Amado (FJA)	23	14
		Revista HISTEDBR On-Line ("História, Sociedade e Educação no Brasil")	2001	2001-2007	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP Faculdade de Educação	321	15
		Cadernos de História da Educação	2002	2002-2007	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia	95	16
		Revista História da Educação: Interfaces	ab 2008		Unidade Universitária de Jussara (GEPHEGO-Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação de Goiás)		17
	China	Jiaoyushi yianjiou (Studien z. Geschichte der Pädagogik)	1989	1993-2005	Zhungyang jiaoyu kexue jianjiusuo, Beijing (China National Institute for Educational Research)	218	18
	Japan	Nihon no Kyôikushigaku (Historical Research of Education)	1957/58	1990-2007	Nihon Kyoikushi Gakkai (Association for Educational History)	227	19

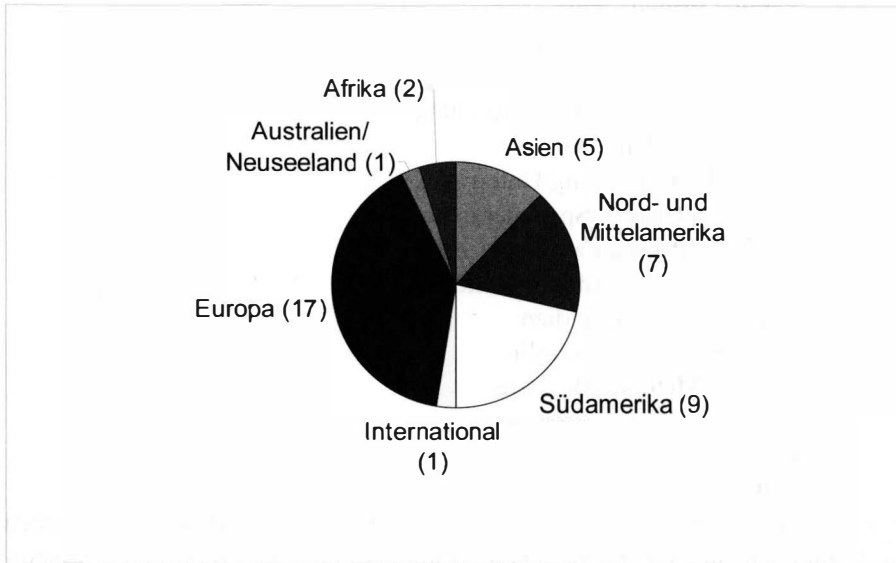
Region	Land	Zeitschrift	Erster Band	Erfassungs- zeitraum	Herausgeber	aufgen. Artikel	LfdNr.
Europa		Nihon kyōikushi kenkyū (Journal of Japanese History of Education)	1982	1990-2007		76	20
		Seiyō kyōikushi kenkyū (Studies on History of Western Education)	1972	1990-1997	Bulletin of the Seminar of History of Education in Foreign Countries, University of Tsukuba	40	21
		Tsukuba daigaku nihon kyōikushi kenkyū nenpō (Studies in the History of Japanese Education)	1992	1992-1994	University of Tsukuba	11	22
	Belgien/ Niederlande	Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs (Annual of the Belgian-Dutch Society for the History of Education)	2000	2000-2007	Belgisch Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs (BNVGOO)	61	23
	Schweiz	Zeitschrift für pädagogische Historiographie	1995	1995-2007	Pädagogischen Hochschule und Pädagogisches Institut der Universität Zürich	121	24
	Spanien	Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria	1982	1990-2006	Universidad de Salamanca	246	25
		Tempora: Revista de historia y sociología de la educación	1998	1998-2006	Universidad de La Laguna	91	26
		Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació	1994	1994-2005	Societat 'Història de l'Educació dels de Llengua ana	150	27
		Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación	1997	1997-2006	Universidade de Vigo: Servicio de Publicaciones, Universidad de Santiago de Compostela, Universidade da Coruña	81	28

Region	Land	Zeitschrift	Erster Band	Erfassungs- zeitraum	Herausgeber	aufgen. Artikel	LfdNr.
	Deutschland	Jahrbuch für Historische Bildungsforschung	1993	1993-2007	Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft	163	29
		Jahrbuch für Universitätsge- schichte	1998	1998-2007	Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschafts-geschichte, Humboldt Universität Berlin	96	30
	Frankreich	Histoire de l'éducation	1978	1990-2007	Service d'Histoire de l'Education de l'INRP, Laboratoire assoc. au CNRS, Paris	189	31
	Großbritannien	History of Education	1972	1990-2007	History of Education Society	516	32
		Journal of Educational Administration and History	1968	1990-2007	University of Leeds?	168	33
		History of Universities	1981	1990-2007		130	34
		History of Education Researcher (Vorgänger: History of Education Society Bulletin)			History of Education Society		35
	Italien	Annali Di Storia Dell'Educazione E Delle Istituzioni Scolastiche	1994	1994-2007	La Scuola?	123	36
	Polen	Przegląd Historyczno- Oświatowy (Bildungs- historische Rundschau)	1947				37
	Bulgarien	Godischnik Istoria na Bulgarskoto obrasovanie	1983				38

Region	Land	Zeitschrift	Erster Band	Erfassungs- zeitraum	Herausgeber	aufgen. Artikel	LfdNr.
		(Jahrbuch der Geschichte der Bildung in Bulgarien)					
	Norwegen	Skolen. Årbook for norsk utdanningshistorie (Die Schule. Jahrbuch für Norwegische Bildungsgeschichte)	1982				39
Australien/ Neuseeland	Australien/ Neuseeland	History of Education Review	1983	1990-2007	Australian and New Zealand History of Education Society (ANZHES)	181	40
Afrika	Nigeria	African Journal of Historical Sciences in Education	2005		History of Education Society of Nigeria		41
	Südafrika	Southern African Review of Education. A Journal of Comparative Education and History of Education	1994		Southern African Comparative and History of Education Society (SACHES)		42
Ge- samt						4701	

Nach regionaler Zuordnung kommen aus Europa 17 Zeitschriften (davon 4 nicht ausgewertet), aus Nord- und Mittelamerika 7 (4) Zeitschriften, aus Südamerika 9 (1) Zeitschriften, aus Asien 5 Zeitschriften, aus Afrika 2 (2) und aus Australien/Neuseeland eine Zeitschrift. 23 der ausgewerteten 31 Zeitschriften befassen sich allgemein mit historischer Bildungsforschung, 10 haben eine thematische oder lokale Spezialausrichtung. Die einzige internationale Zeitschrift ist die *Paedagogica Historica*; die *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* ist zwar nominell regional ausgerichtet, hat aber inhaltlich überwiegend nationalen Charakter. Drei Zeitschriften im Auswertungssample – alle aus Südamerika – werden elektronisch herausgegeben. Brasilien verfügt mit 6 Zeitschriften über die größte Anzahl, gefolgt von Japan, Großbritannien und Spanien (je 4), den USA (3) sowie Deutschland und Mexiko (je 2).

Grafik 1: Diagramm räumliche Zuordnung der Zeitschriften



Insgesamt wurden für die folgende Analyse 4701 Aufsätze aus 31 Fachzeitschriften erfasst.

Tabelle 2: Anzahl der Titel

	Gesamt	Gesamt (ohne Spezial- zeitschr.)	Süd- amerika	Nord- und Mittel- amerika	Europa	Asien	Australien
1990 – 1999	1844	1528	88	269	847	342	92
2000 – 2007	2857	2486	766	205	1288	230	89
Gesamt	4701	4014	854	474	2135	572	181

Die Auswertung basiert auf einer Titelanalyse, bei der die Beiträge in folgender Weise kategorisiert wurden:

a) thematisch

- Vorschule
- Schule: Primarschule
- Schule: Sekundarschule
- Hochschule
- Berufs- und Erwachsenenbildung
- Mädchenbildung/Gender
- Lehrer/Lehrerbildung/Unterricht
- Sonderpädagogik/Spezialerziehung
- Kindheit/Jugend/Familie
- Bildungspolitik/Administration
- Curriculum/Lehrmedien
- Historiographie/Disziplin
- Theorie/Methode/Begriffe
- Personen/Organisationen
- Ideen
- Sonstiges.

Diese Kategorisierung stützt sich auf die in den Titeln der Beiträge genannten und zugleich in der historischen Bildungsforschung zentralen Untersuchungsbereiche. Sie verzichtet auf die Konstruktion zu kleinformatiger Felder, die bei einer reinen Titelrecherche die Zuordnung erschweren würde. Jeder Aufsatz wurde nur einmal erfasst. Wenn der Titel eine mehrfache Zuweisung zuließ, wurde der Hauptakzent gewählt. Unter ‚Sonstiges‘ sind jene Titel erfasst, die sich nicht in die Kategorien einordnen ließen, also größten-

teils Aufsätze, die sich nicht direkt mit bildungshistorischen Fragen beschäftigen.

b) räumlich:

- Europa
- Naher und Mittlerer Osten
- Nordafrika
- Subsaharisches Afrika
- Nordamerika
- Südamerika
- Ostasien
- Südostasien
- Australien
- Nationalgeschichte
- International

Unter ‚International‘ sind jene Aufsätze erfasst, die sich mit mehr als einem Land oder Beziehungen zwischen zwei und mehr Ländern befassen. Alle Zuordnungen beziehen sich auf die nationale Provenienz der Zeitschrift: Ein in einer deutschen Zeitschrift zur deutschen Bildungsgeschichte veröffentlichter Artikel zählt zur Kategorie ‚Nationalgeschichte‘, ein Text zu Frankreich zur Kategorie ‚Europa‘, ein Text zum Einfluss Rousseaus auf Deutschland zur Kategorie ‚International‘. Bei der australisch-neuseeländischen Zeitschrift *History of Education Review* wurden Titel sowohl zur australischen als auch neuseeländischen Bildungsgeschichte unter „Nationalgeschichte“ erfasst. Gleichermäßen erscheinen Aufsätze zur deutschen Bildungsgeschichte, die in der schweizerischen *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* veröffentlicht wurden, unter ‚Nationalgeschichte‘. Für die internationale Zeitschrift *Paedagogica Historica* ist die Kategorie ‚Nationalgeschichte‘ nicht verwendet worden. Streng genommen ließe die Zuordnung der Autoren zu den Themen ihrer Aufsätze eine solche Einteilung zu, dies konnte aber auf Basis der reinen Autoren- und Titelaufnahme nicht geleistet werden.

c) zeitlich:

- Antike
- Mittelalter
- Frühe Neuzeit (1500-1800)
- Neuzeit (1800-1917)
- Zeitgeschichte (seit 1917)
- Epochenübergreifend

Diese Einteilung folgt der in der westlichen Geschichtswissenschaft üblichen zeitlichen Gliederung. Unter ‚epochenübergreifend‘ werden diejenigen Aufsätze erfasst, die sich über zwei oder mehr der genannten Perioden erstrecken. In beiden Bereichen – geographische und zeitliche Einordnung – werden unter der Kategorie ‚keine Zuordnung‘ jene Aufsätze gelistet, deren Titel keine eindeutige Zuordnung gestatten.

Um Entwicklungsprozesse erfassen zu können, wurde das Gesamtsample in zwei Zeiteinheiten unterteilt, 1900 bis 1999 und 2000 bis 2007, wobei zu beachten ist, dass sich beide Phasen nicht nur in der Anzahl der Jahre unterscheiden, sondern dass sie teilweise quer zu den Laufzeiten der Zeitschriften liegen. Während 13 Zeitschriften über den gesamten Zeitraum hinweg erfasst werden konnten, erschienen 20 Zeitschriften nicht durchgehend bzw. lagen nicht für den gesamten Untersuchungszeitraum vor. Zwei Zeitschriften wurden so nur für den ersten Zeitraum ausgewertet, sechs Zeitschriften wurden erst nach 2000 gegründet. Auch in der Erscheinungsweise – monatlich, vierteljährlich oder jährlich – differieren die Zeitschriften. Trotz dieser Unterschiede lassen die Daten eine Trendbeschreibung im Hinblick auf die drei Analysedimensionen – Thema, Raum und Zeit – zu.

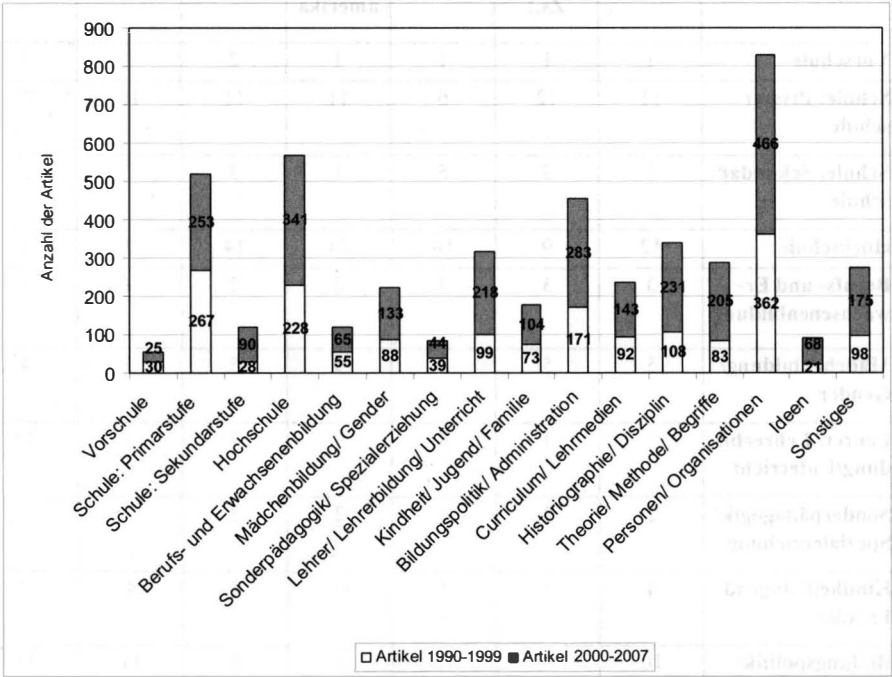
4 Auswertung

4.1 Themen

Mit Blick auf die thematische Verteilung der Artikel ergibt sich, bezogen auf die Gesamtheit aller Zeitschriften, folgendes Bild (s. Grafik 2):

Gemessen an der Gesamtanzahl der Aufsätze (N=4701) nehmen Titel zu Personen und Organisationen mit 18% den größten Umfang ein, gefolgt von Historiographie/Disziplin und Theorie/Methode/Begriffe (je 13%), Hochschule (12%), Primarschule (11%) und Bildungspolitik/Administration (10%). Aufsätze zur Vorschule, zur Sonderpädagogik/Spezialerziehung und zu Ideen rangieren mit jeweils weniger als 2% am unteren Ende der Skala. Vergleicht man den Zeitraum von 1990-1999 mit dem von 2000-2007, ist zu beobachten, dass die Personengeschichte und die Schulgeschichte an Bedeutung verloren haben – bei der Primarschule ist ein Rückgang von fast 6% zu verzeichnen. Dem steht eine Zunahme in den Themenfeldern Historiographie/Disziplin und Theorie/Methode/Begriffe sowie – in etwas geringerem Maße – Sekundarschule gegenüber. Erwachsenenbildung, Curriculum/Lehrmedien, Kindheit/Familie/Jugend und Mädchenbildung/Gender haben sich im Spektrum zwischen 3% und 5% wenig verändert.

Grafik 2: Diagramm Themen Gesamt



Wertet man die Artikel nach Regionen getrennt aus, ergibt sich folgendes Bild. In den südamerikanischen Zeitschriften (N=854) rangieren die Kategorien Historiographie/Disziplin und Theorie/Methode/Begriffe mit insgesamt 21% an der Spitze, gefolgt von Bildungspolitik/Administration (12%), Hochschule (10%) und Lehrer (8%). Auch hier gibt es seit 2000 einen deutlichen Rückgang in der Kategorie Primarschule, aber auch im Bereich Mädchenbildung/Gender (von 5% auf 3%) und einen Anstieg in der Kategorie Historiographie um mehr als 8%.

In den nord- und mittelamerikanischen Zeitschriften (N=474) dominiert der Themenkreis Hochschule (24%), gefolgt von Personen/Organisationen (13%), Primarschule (11%) und Mädchenbildung/Gender (9%). Im Unterschied zum Gesamtsample und zu Südamerika ist hier ein Rückgang der Kategorien Historiographie/Disziplin und Theorie/Methode/Begriffe von 10% auf 6% zu verzeichnen.

Tabelle 3: Thematische Zuordnung Gesamtsample (Zahlen in Prozent)

	Gesamt	Gesamt (o. Spez. Zs.)	Südame- rika	Nord-/ Mittel- amerika	Europa	Asien	Austra- lien
Vorschule	1	1	1	1	2	1	1
Schule: Primar- schule	11	12	6	11	11	16	21
Schule: Sekundar- schule	3	3	5	1	3	2	2
Hochschule	12	9	10	24	14	7	8
Berufs- und Er- wachsenenbildung	3	3	3	2	2	4	3
Mädchenbildung/ Gender	5	5	3	9	5	3	4
Lehrer/ Lehrerbil- dung/Unterricht	7	7	8	9	7	3	12
Sonderpädagogik/ Spezialerziehung	2	2	1	2	2	2	2
Kindheit/ Jugend/ Familie	4	4	1	2	4	4	7
Bildungspolitik/ Administration	10	10	12	8	9	11	10
Curriculum/ Lehrmedien	5	5	4	4	4	6	7
Historiographie/ Disziplin	7	7	11	7	7	4	0
Theorie/ Methode/ Begriffe	6	6	10	1	6	4	8
Personen/ Organi- sationen	18	18	15	13	17	29	12
Ideen	2	2	3	0	2	1	1
Sonstiges	6	6	8	4	5	4	3
Keine Zuordnung	0	0	1	0	0	0	0
	100	100	100	100	100	100	100

In Europa (N=2135) finden sich die Themenbereiche Personen/Organisationen (17%), Hochschule (14%), Historiographie/Disziplin und Theorie/Methode/Begriffe (13%) an der Spitze, gefolgt von Primarschule (11%) und Bildungspolitik/Administration (9%). Der größte Zuwachs findet sich hier bei Historiographie/Disziplin und Theorie/Methode/Begriffe, der größte Rückgang bei Primarschule (um 7%).

In den asiatischen Zeitschriften (N=572) dominieren die Themenbereiche Personen/Organisationen (29%), Primarschule (16%) und Bildungspolitik/Administration (11%). Im Unterschied zu den anderen Regionen spielen hier Historiographie/Disziplin und Theorie/Methode/Begriffe mit 8% eine weitaus geringere Rolle. Zudem fällt der Rückgang der ersten beiden Kategorien mit 3% bzw. 2% verhältnismäßig gering aus.

Die australisch-neuseeländische Zeitschrift (N=181) verzeichnet den höchsten Anteil bei der Primarschule (21%), gefolgt von Personen/Organisationen und Lehrer (je 12%). Auf Bildungspolitik entfallen 10%, während auch hier Historiographie/Disziplin und Theorie/Methode/Begriffe mit 8% nicht zu den bedeutendsten Themenbereichen zählen. Im zeitlichen Verlauf lässt sich ein Rückgang bei der Primarschule (um 8%) und bei Historiographie/Disziplin und Theorie/Methode/Begriffe um 4% feststellen, während der Anteil der Beiträge zum Thema Lehrer um 6% ansteigt.

Die einzige programmatisch und von der Zusammensetzung des Herausgeberkreises her internationale Zeitschrift – *Paedagogica Historica* – ist dasjenige Organ, das eine sehr hohe Varianz an Themen aufweist und dessen Autorschaft international am weitesten gefächert ist.¹⁹

4.2 Geografische Schwerpunkte

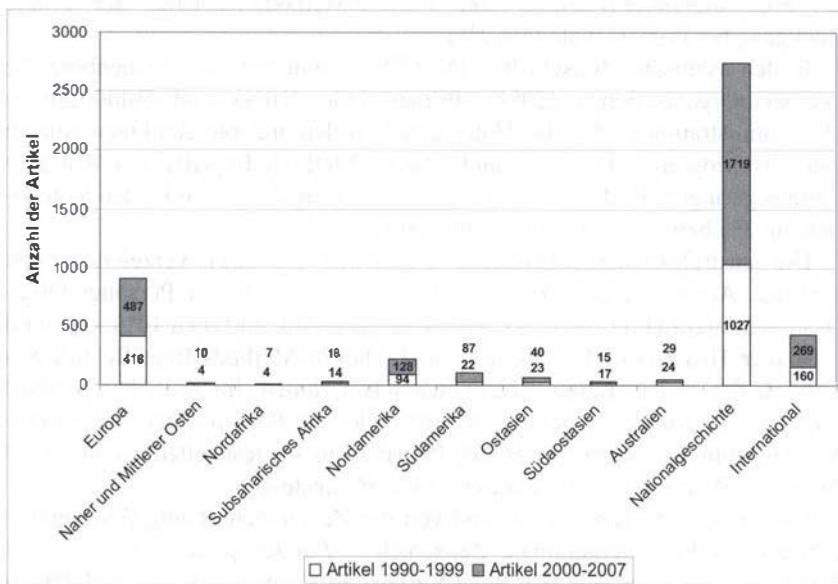
Hinsichtlich der geographischen Referenz ist mit 58% ein eindeutiges Übergewicht der nationalstaatlichen Perspektive zu verzeichnen, gefolgt von Aufsätzen zu einzelnen europäischen Ländern (19%), internationalen, d.h. in der Regel auf mindestens zwei Länder bezogenen Beiträgen (9%) und Nordamerika (5%). Auf Nordafrika und den Nahen/Mittleren Osten entfallen weniger als 1%, auf das subsaharische Afrika 1%, auf Asien und Lateinamerika je 2%.²⁰ Fragen der transnationalen Beziehungen und der Bildungsgeschichte im nichtwestlichen Raum haben erst seit Kurzem größere Beachtung gefunden. Interessant ist, dass sich die das Ausland thematisierenden Beiträge in

¹⁹ Vgl. Depaepe/Simon 1996.

²⁰ Zu beachten ist hier, dass die lokalen Zuweisungen von der Herkunft der Zeitschrift abhängen. Ein Aufsatz beispielsweise über Brasilien in der *Revista História da Educação* ist der Kategorie Nationalgeschichte und nicht derjenigen von Südamerika zugeordnet.

der chinesischen und den japanischen Zeitschriften vor allem auf Europa und Nordamerika beziehen (z.B. 172 von 272 Titeln in der *Jiaoyushi yianjiou*).

Grafik 3: Diagramm Raum Gesamt

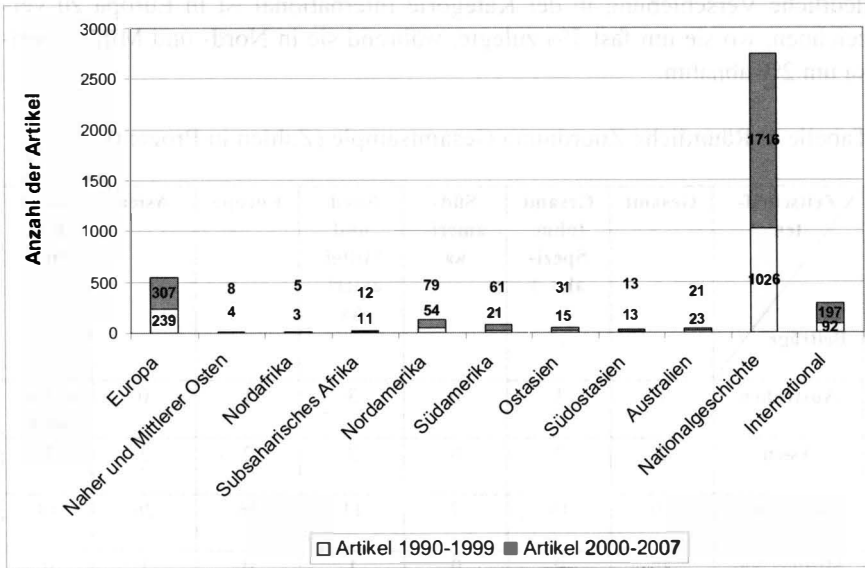


Vergleicht man die beiden Zeitabschnitte, lassen sich folgende Trends beobachten: Gemessen am Anteil aller regionalen Zuordnungen verliert Europa seit 2000 mehr als 5%, während die Nationalgeschichte und Südamerika einen Anstieg verzeichnen (um 5% bzw. 2%). Da bei der Auswertung der *Paedagogica Historica* keine Zuordnung zur Nationalgeschichte erfolgte und aus der *Jiaoyushi yianjiou* nur die auslandsrelevanten Titel erhoben wurden, stellt sich die Frage, inwieweit das Bild hierdurch verzerrt wird.²¹ Das Ge-

²¹ Die chinesische Zeitschrift bildet aufgrund ihrer Struktur eine Ausnahme im Sample. Im Unterschied zu westlichen Zeitschriften werden hier nur kurze Berichte aufgenommen, es gibt also keine eigentlichen Aufsätze, und die Bände sind nach Bereichen gegliedert, zu denen u.a. chinesische Bildungsgeschichte, Bildungsgeschichte der Volksrepublik und ausländische Bildungsgeschichte gehören. In der Datenbank ist nur diese letzte Kategorie erfasst. Für sie kann gesagt werden, dass im Vergleich zu westlichen Zeitschriften der in Bezug auf einzelne Personen – also Klassiker – und auf die Antike, vor allem Konfuzius, überproportional hoch ist. Eine Auswertung von 176 chinesischen Artikeln zwischen 2000 und 2003 hat erge-

samtsample ohne diese beiden Zeitschriften weist in der Tat Abweichungen auf: Europa hat mit 14% einen geringeren Anteil, dafür entfallen auf die Nationalgeschichte jetzt 69%.²²

Grafik 4: Diagramm Raum Gesamt ohne *Paedagogica Historica* und *Jiaoyushi yianjiou*



Zieht man die regionale Herkunft der Beiträge in Betracht, zeigt sich, dass der Europabezug in Asien und in Europa selbst am stärksten ist, gefolgt von Australien sowie Nord- und Südamerika. Mit 7% ist er in Südamerika am geringsten. Der Bezug auf Asien ist – bis auf Asien selbst – mit 2% sehr gering, Afrika und der Nahe/Mittlere Osten sind kaum adressiert. Der Anteil der Nationalgeschichte ist in Süd-, Nord- und Mittelamerika sowie Australien mit weit über 70% am höchsten, gefolgt von Europa mit 65%. Am ,internati-

ben, dass sich 51,3% der insgesamt 425 auslandsbezogenen Artikel auf 13 Personen beziehen, an der Spitze Dewey (17%), Sychominski (12%), Rousseau (4%), gefolgt von Herbart, Piaget und Rogers (je 3%). Vgl. Liping o.J. – für die Übersetzung danke ich Yang Yan (Peking) und Liou Wei-chih (Taipeh).

²² Hinsichtlich der Themen fallen die Unterschiede weniger ins Gewicht: Bemerkenswert erscheint nur, dass Hochschule und Personen/Organisationen einen etwas geringeren Anteil aufweisen (13% bzw. 16%).

onalsten sind die asiatischen Zeitschriften mit einem entsprechenden Anteil von 16%. Der Anteil der auf die Nationalgeschichte bezogenen Beiträge hat dabei in den letzten Jahren in Südamerika ein wenig abgenommen, er lag dort vor 2000 bei 81%; in Nord- und Mittelamerika stieg er hingegen um 3%, in Europa nahm er um 3%, in Asien und Australien um 5% ab. Der Europabezug nahm nur in Asien (um 5%) ab, in Australien stieg er um 6%. Die einzige deutliche Verschiebung in der Kategorie International ist in Europa zu verzeichnen, wo sie um fast 7% zulegte, während sie in Nord- und Mittelamerika um 2% abnahm.

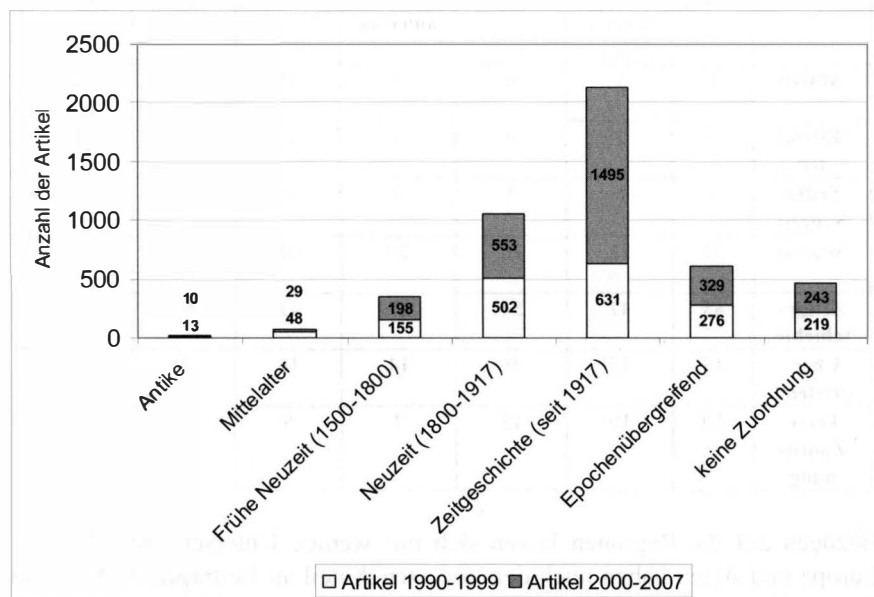
Tabelle 4: Räumliche Zuordnung Gesamtsample (Zahlen in Prozent)

Zeitschriften Beiträge	Gesamt	Gesamt (ohne Spezi- als.)	Süd- ameri- ka	Nord- und Mittel- ameri- ka	Europa	Asien	Aus- tra- lien
Australien	1	1	0	3	1	0	s. Na- tional
Asien	2	2	0	2	2	7	1
Europa	19	19	7	11	16	26	14
Mittler/ Na- her Osten	0	0	0	1	0	1	0
Nordafrika	0	0	0	0	0	0	0
Subsahari- sches Afrika	1	1	0	1	1	0	1
Nordameri- ka	5	5	3	4	3	12	2
Südamerika	2	3	5	0	2	0	2
National	58	58	79	74	65	35	73
Internatio- nal	9	9	5	4	8	16	6
Keine Zuordnung	3	2	1	0	2	3	1

Die wohl internationalste der nationalen Zeitschriften – auch bezogen auf Autoren – ist die *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, die in den letzten Jahren als einzige Zeitschrift nicht nationalgeschichtlich ausgerichtet war (von insgesamt 115 Aufsätzen sind 49 Europa und Nordamerika und 17 internationalen Themen gewidmet). In ihr sind zudem überdurchschnittlich viele Beiträge zu historiographischen und theoretisch-methodischen Themen (58) erschienen.²³ Von den insgesamt 485 Aufsätzen in der *Paedagogica Historica* wiederum entfallen nur 10 auf Afrika und den Nahen/Mittleren Osten, 5 auf Asien und 27 auf Südamerika.

4.3 Zeitliche Zuordnung

Grafik 5: Diagramm Zeit Gesamt



Im Hinblick auf die zeitliche Zuordnung überwiegen Beiträge zur modernen Bildung seit 1800 (67%) und darunter wiederum solche zum 20. Jahrhundert (45%). Im Gesamtsample machen Titel zur Antike und zum Mittelalter dage-

²³ Zum traditionellen Thema der historischen Bildungsforschung, der Schulforschung, finden sich dagegen nur 4 Beiträge.

gen weniger als 1% aus. Sowohl für diese beiden Epochen als auch für die Frühe Neuzeit ist seit 2000 – gemessen an der Gesamtheit der Beiträge – sogar noch ein leichter Abschwung zu verzeichnen. Während die Neuzeit um 8% abgenommen hat, ist der größte Zuwachs in der Zeitgeschichte mit 18% zu finden. Auf beide zusammen entfallen im Zeitraum 2000-2007 mehr als 71% aller Zuordnungen. Unabhängig von der europäisch definierten epochalen Einteilung ist festzustellen, dass der Zeitraum vor 1750 weit weniger Beachtung in der Forschung findet – und wenn, dann vor allem in Bezug auf die Universitätsgeschichte.

Tabelle 5: Zeitliche Zuordnung Gesamtsample (Zahlen in Prozent)

	Ge- samt	Gesamt (ohne Spezial- Zs.)	Süd- amerika	Nord-/ Mittel- amerika	Europa	Asien	Austra- lien
Antike	0	1	0	0	0	2	1
Mittelal- ter	2	1	0	0	3	2	1
Frühe Neuzeit	8	6	4	3	10	7	2
Neuzeit	22	22	20	29	22	24	20
Zeitge- schichte	45	47	54	47	43	41	57
Über- greifend	13	13	9	14	16	8	7
keine Zuord- nung	10	10	13	7	6	16	12

Bezogen auf die Regionen lassen sich nur wenige Unterschiede erkennen. Europa und Asien haben noch den höchsten Anteil an Beiträgen zu Mittelalter und Früher Neuzeit, Australien und Südamerika sind mit weit über 50% überdurchschnittlich zeithistorisch ausgerichtet. In Südamerika nahm der Anteil der Zeitgeschichte nach 2000 um 36% zu (jener der Neuzeit dafür um 11% ab), in Nord- und Mittelamerika zeigt sich eine ähnliche Entwicklung (16% Zunahme bei der Zeitgeschichte, 11% Abnahme bei der Neuzeit). Derselbe Trend findet sich schließlich auch in Europa: Zunahme der Zeitgeschichte um 20%, Abnahme der Neuzeit um 11%. Dies geht einher mit der faktischen Negierung von Antike und Mittelalter.

5 Fazit

Der Stand der historischen Bildungsforschung lässt sich nicht allein an einer Analyse der Zeitschriftenliteratur festmachen, gehören doch Lehrstühle²⁴, Curricula, Publikationsaufkommen, Studentenzahlen und Qualifikationsarbeiten gleichermaßen zur ‚Vermessung‘ einer Disziplin. Im Falle der historischen Bildungsforschung begann die Institutionalisierungsphase – mit der Einrichtung entsprechender Lehrstühle, der Einbindung der Bildungsgeschichte in die universitären Studiengänge sowie der Gründung von nationalen Fachgesellschaften und bildungshistorischen Zeitschriften – in einer ganzen Reihe von Ländern Anfang der 1970er Jahre.²⁵ Dies war verbunden mit der Kritik an der historiographischen Tradition und mit einer thematischen Ausfächerung, die etwa die Geschichte von Kindheit, Jugend und Familie, die Alphabetisierung, die *gender history*, die Untersuchung der kulturellen Praktiken von Bildung, die Rolle von Ethnizität und ethnischen Gruppen²⁶ sowie die Einbeziehung visueller und materialer Quellen betraf. Allerdings setzte bereits Anfang der 1990er Jahre ein Bedeutungsverlust an den Universitäten ein. Zunächst in den angelsächsischen, dann zeitlich verzögert auch in zahlreichen europäischen Ländern wurde die historische Bildungsforschung wieder fast vollständig aus den erziehungswissenschaftlichen Institutionen herausgedrängt.²⁷ Demographische Entwicklungen, externe Regulierungsmaßnahmen wie politische Entscheidungen über die Reduktion der Lehrerbildung, institutionelle Veränderungen der Lehrerbildungsstätten und die Hinwendung der Lehrerbildung zur Lehrpraxis, mangelnde Akzeptanz der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, ein unsicherer akademischer Status der Erziehungswissenschaft und finanzielle Zwänge in Zeiten von Rezession und gesellschaftlicher Transformation bildeten die Hauptursachen.²⁸ In regelmäßigen Abständen werden seitdem die Krise der historischen Bildungsforschung verkündet und Grundsatzdebatten über Inhalt, Zweck und Perspektiven der historischen Bildungsforschung geführt.²⁹

²⁴ Vgl. dazu den, wenn auch veralteten, Überblick bei Caspard ²1995.

²⁵ Vgl. aus zeitgenössischer Sicht u.a. Ravitch 1978; außerdem Herbst 1980 und Best 1983.

²⁶ Vgl. z.B. Tamura 2001. Hier findet sich eine Statistik über Veröffentlichungen zu Ethnizität und Rasse in der Zeitschrift *History of Education Quarterly* zwischen 1990 und 1999. Vgl. auch McDonald 2001, die einen Überblick über die Entwicklung seit den 1880er Jahren gibt.

²⁷ Vgl. Thomas 1990.

²⁸ Vgl. Richardson 1999, S. 110f.

²⁹ Vgl. u.a. Depaepe 1993 und 2003; Goodman/Martin 2004; McGulloch 2002; Crook/Aldrich 2000; Lowe 2000; Herbst 1999; Tenorth 1996.

Vergleicht man die Expansion des Zeitschriftenwesens und den immensen *output* bildungshistorischer Forschung, lässt sich eine Diskrepanz zur universitären Entwicklung nicht übersehen. Das Interesse an diesem Feld zeigt sich überdies in einer neuen Welle von Handbüchern, Einführungen und Bibliographien.³⁰ Historische Bildungsforschung ist als Forschungsfeld innerhalb der Erziehungswissenschaften etabliert, sie ist dabei in ihren räumlichen und zeitlichen Bezügen überwiegend national und auf die Epoche der Moderne ausgerichtet. In Südamerika und Asien lassen die Themenvielfalt und insbesondere die zahlreichen Neugründungen auf wenig Krisenbewusstsein schließen – wie es sich in den europäischen Zeitschriften in den letzten Jahren, nicht zuletzt vor dem Hintergrund des erwähnten institutionellen Abbaus der historischen Bildungsforschung, zunehmend findet.

Mit Blick auf das Gesamtsample lassen sich für die Gegenwartsdiagnose des Feldes insgesamt drei Punkte hervorheben: Erstens fällt neben der breiten thematischen Vielfalt der verhältnismäßig hohe Anteil von Aufsätzen zu Theorie, Methode und Historiographie auf. Insgesamt entfallen 7% auf Historiographie/Disziplin, 6% auf Theorie/Methode/Begriffe. Damit rangieren diese Kategorien in allen Regionen unter den drei meist behandelten Themen. Auffällig ist, dass die meisten Aufsätze zu diesem Themenfeld in Südamerika veröffentlicht wurden.

Tabelle 6: Übersicht Gesamtsample Historiographie/Disziplin und Theorie/Methode/Begriffe (Zahlen in Prozent)

	Ge- samt	Gesamt (o. Spez- ialzs.)	Süd- amerika	Nord-/ Mittel- amerika	Euro- pa	Asien	Austra- lien
1990 – 1999	10,36	10,14	18,18	10,04	9,33	9,65	9,78
2000 – 2007	15,27	16,13	20,76	6,34	16,46	5,65	5,62
Ge- samt	13,34	13,85	21,49	8,44	13,63	8,04	7,73

Während sich im Gesamtsample über den Gesamtzeitraum hinweg beide Bereiche etwa die Waage halten, findet in Südamerika ab 2000 – als Ergebnis

³⁰ Das monumentalste Werk ist Lowe 2000. Daneben sind zu erwähnen McCulloch/Richardson 2000; McCulloch 2005; Crook/Aldrich 2000; Popkewitz/Franklin/Pereyra 2001; Caspard 1995. Vgl. auch Jaeger 1988, S. 61-127. Nationale Bibliographien finden sich vor allem in den jeweiligen Fachzeitschriften.

der Neugründung von Zeitschriften – eine stärkere Fokussierung auf Historiographie/Disziplin (Wachstum von 3% auf 12%) zu Lasten von Theorie/Methode/Begriffe (Rückgang von 15% auf 9%) statt.

Dieser Befund scheint auf ein wachsendes Bedürfnis nach Selbstreflexion und -definition des eigenen Feldes hinzudeuten³¹, das mit den intensiven kulturwissenschaftlichen Debatten – man denke hier nur an den *linguistic*, den *spatial* oder den *pictorial turn* – korrespondiert und darauf hinweist, dass sich das Spektrum zwischen den ideen-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Ansätzen stark verbreitert hat.³²

Zweitens liegt in den Zeitschriftenaufsätzen der Fokus überwiegend auf der eigenen Nation. Hier hat es im Untersuchungszeitraum wenig Veränderung gegeben. Während in der Geschichtswissenschaft in den letzten Jahren eine verstärkte Hinwendung zu europäischer, transnationaler und Globalgeschichte zu beobachten ist, scheint sich dies in der historischen Bildungsforschung bislang noch wenig niedergeschlagen zu haben.³³ Themen wie transnationale Geschichte und Internationalisierung, Netzwerktheorien und international vergleichende Ansätze finden aber vor allem im europäischen Raum langsam Eingang in die historische Bildungsforschung.³⁴

Drittens ist Bildungsgeschichte trotz der thematischen Vielfalt im Kern eine schul- und personenbezogene Geschichte geblieben, wobei viele Titel indizieren, dass diese traditionellen Themen mit neuen methodischen Ansätzen und aus kulturwissenschaftlicher Perspektive untersucht werden. Der Schwerpunkt Schule ist auch eine Erklärung für die Konzentration auf die neuere und neueste Geschichte. Mit der zunehmenden Anzahl von Artikeln zur Zeitgeschichte und hier insbesondere zur Zeit nach 1945 befindet sich die historische Bildungsforschung in einem Trend, der sich auch in der Geschichtswissenschaft beobachten lässt, in der inzwischen bereits die 1970er Jahre zum historischen Untersuchungsgegenstand avanciert sind.

Dies alles sagt freilich noch nichts über die zukünftigen Perspektiven der historischen Bildungsforschung aus. Inwieweit die innovative Erschließung

³¹ Beispielsweise sind in der Zeitschrift *History of Education* zwischen 1977 und 1986 nur drei Theorieaufsätze erschienen; vgl. Richardson 1999.

³² Die Literatur zum *cultural turn* in der Geschichtswissenschaft ist in den letzten Jahren immens angewachsen. Als Überblick vgl. Daniel 2001. Für die historische Bildungsforschung vgl. Popkewitz/Franklin/Pereyra 2001.

³³ Erste Forderungen nach De-Nationalisierung sind bereits in den 1970er Jahren erhoben worden. Vgl. Briggs 1972, S. 164f. Vgl. auch Fuchs/Lüth/Heinemann 2008.

³⁴ Vgl. McGulloch/Lowe 2003; Caruso/Roldán Vera 2005; Fuchs/Lindmark/Lüth (2007); Fuchs/Schriewer (2007).

neuer und gesellschaftlich relevanter Themenfelder im Kontext eines eigenen, innerhalb der Erziehungswissenschaft situierten Faches, durch historisch interessierte Vertreter anderer erziehungswissenschaftlicher Subdisziplinen oder innerhalb der Fachhistorie erfolgen wird, wird in großem Maße von der generellen Entwicklung der Erziehungswissenschaft im institutionellen Wissenschafts- und Forschungsgefüge der jeweiligen Länder abhängen.

Literatur

- Best, John H. (Ed.) (1983): *Historical Enquiry in Education: A Research Agenda*. Washington.
- Briggs, Asa (1972): *The Study of the History of Education*. In: *History of Education* 1, S. 5-22.
- Cambi, Franco/Ulivieri, Simonetta (Hg.) (1994): *Studi storico-educativi*. Florenz.
- Caruso, Marcelo/Roldán Vera, Eugenia (Eds.) (2005): *Pluralizing Meanings. The Monitorial System of Education in Latin America* (*Paedagogica Historica* 41, H. 6).
- Caspard, Pierre (Ed.) (²1995): *International Guide for Research in the History of Education*. Paris.
- Caspard, Pierre (2000) : *Vingt Années d'Histoire de l'Éducation*. In: *Histoire de l'Éducation* 85, S. 135-149 (http://www.inrp.fr/she/fichiers_rtf_pdf/20ansdef.pdf).
- Catani, Denice Bárbara/Bastos, Maria Helena Câmara (Hg.) (2002): *Educação em Revista. A imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo.
- Crook, David/Aldrich, Richard (2000): *History of Education for the Twenty-First Century*. London.
- Daniel, Ute (2001): *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*. Frankfurt am Main.
- Depaepe, Marc (1993): *History of Education Anno 1992: „A Tale Told by an Idiot, full of Sound and Fury, Signifying Nothing“?* In: *History of Education* 22, S. 1-10.
- Depaepe, Marc (2003): *What Kinds of History of Education may we Expect for the 21st Century? Some Comments on Four Recent Readers in the Field*. In: *Paedagogica Historica* 39, S. 187-198.
- Depaepe, Marc (2004): *Die europäische Dimension in der pädagogischen Historiographie. Rhetorik und Realität*. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 10, S. 3-9.
- Depaepe, Marc/Simon, Frank (1996): *Paedagogica Historica: Lever or Mirror in the Making of the History of Education*. In: *Paedagogica Historica* 32, S. 421-450.
- Drewek, Peter (2002): *Die bilaterale Rezeption von Bildung und Erziehung am Beginn des 20. Jahrhunderts im deutsch-amerikanischen Vergleich*. In: Caruso, Marcelo/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Internationalisierung. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive*. Frankfurt a.M., S. 185-209.
- Fuchs, Eckhardt (2009): *Themen und Probleme der internationalen historischen Bildungsforschung*. In: Groppe, Carola et al. (Hg.): *Handbuch Historische Bildungsforschung* (i.E.).
- Fuchs, Eckhardt (Hg.) (2006): *Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*. Würzburg.
- Fuchs, Eckhardt/Lindmark, Daniel/Lüth, Christoph (Eds.) (2007): *Informal and Formal Cross-Cultural Networks in History of Education* (*Paedagogica Historica* 43, H. 2).

- Fuchs, Eckhardt/Lüth, Christoph/Heinemann, Manfred (Hg.) (2008): Transnationale Bildungsbeziehungen und die Konstruktion des Raumes in historischer Perspektive (Bildung und Erziehung 61, H. 1).
- Fuchs, Eckhardt/Schriewer, Jürgen (Hg.) (2007): Internationale Bildungsorganisationen als Global Players in Bildungspolitik und Pädagogik (Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2).
- Genovesi, Giovanni (1991): Problemas de Historiografía de la Educacion. In: Historia de la Educacion 10, S. 299-305.
- Goodman, Joyce/Martin, Jane (2004): Editorial: History of Education – Defining a Field. In: History of Education 33, S. 1-10.
- Herbst, Jürgen (1980): Beyond the Debate over Revisionism. Three Educational Pasts Writ Large. In: History of Education Quarterly 20, H. 2 (Wiederabdruck in Lowe (2000), Vol. 1, S. 99-113).
- Herbst, Jürgen (1999): The History of Education. State of the Art at the Turn of the Century in Europe and North America. In: Paedagogica Historica 25, S. 737-747.
- Herrlitz, Hans-Georg (2000): Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion 1945-1995. In: Götte, Petra/Gippert, Wolfgang (Hg.): Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bilanzen und Perspektiven. Essen, S. 65-79.
- Hinter, N. Ray (1990): History of Education for the 1990s and Beyond. The Case for Academic Imperialism. In: History of Education Quarterly 30, S. 137-160.
- Horn, Klaus-Peter/Tenorth, Heinz-Elmar/Helm, Ludger (1994): Zur Klassifikation des Wissens der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. In: Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar (Hg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 237-268.
- Jaeger, Richard M. (Ed.) (1988): Complementary Methods for Research in Education. Washington.
- Keiner, Edwin (1999): Erziehungswissenschaft 1847-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim.
- Liping, Yuan (o.J.): Shiji chu de uaiquo jiaoyushi jianjiu; Fanyu u xianzhang [Forschungen zur Geschichte der ausländischen Pädagogik am Anfang des 21. Jahrhunderts: Modelle, Felder und Forschungsstand]. In: <http://www.pep.com.ch/200410/ca528854.htm>.
- Lowe, Roy (2000): Writing the History of Education. In: ders. (Ed.): History of Education: Major Themes, Vol 1. London 2000, S. XLII-XLV.
- Lüth, Christoph (2000): Entwicklung, Stand und Perspektiven der internationalen Historischen Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts – am Beispiel der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). In: Götte, Petra/Gippert, Wolfgang (Hg.): Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bilanzen und Perspektiven. Essen, S. 81-107.
- McDonald, Victoria-Maria (2001): Hispanic, Latino, Chicano, or „Other“? Deconstructing the Relationship between Historians and Hispanic-American Educational History. In: History of Education Quarterly 41, S. 365-413.
- McGulloch, Gary (2002): Introduction: Reflections on the Field. In: History of Education 31, S. 203-205.
- McGulloch, Gary (Ed.) (2005): The Routledge Falmer Reader in History of Education. London, New York.
- McGulloch, Gary/Lowe, Roy (2003): Introduction: Centre and Periphery – Networks, Space and Geography in the History of Education. In: History of Education 32, S. 457-459.
- McGulloch, Gary/Richardson, William (2000): Historical Research in Educational Settings. Buckingham, Philadelphia.

- McMahon, John (1996): ANZHEs: The First Twenty-Five Years. In: *History of Education Review* 25, S. 1-21.
- Pineda-Arroyo, José M. (1986): Historia de la Educación. Estudio bibliométrico de la publicaciones periódicas en España (1949-1976). In: *Historia de la Educación* 5, S. 423-430.
- Popkewitz, Thomas S./Franklin, Barry M./Pereyra, Miguel A. (Eds.) (2001): *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York/London.
- Ravitch, Diane (1978): *The Revisionist Revised. A Critique of the Radical Attack on the Schools*. New York.
- Richardson, William (1999): Historians and Educationists. The History of Education as a Field of Study in Post-war England. Part I: 1945-1972. In: *History of Education* 28, S. 1-30; Part II: 1972-96. In: *ebd.*, S. 109-41.
- Schriewer, Jürgen et al. (1999): Konstruktion von Internationalität. Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China). In: Kaelble, Hartmut/Schriewer, Jürgen (Hg.): *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften*. Frankfurt a.M., S. 151-258.
- Tamura, Eileen H. (2001): Asian Americans in the History of Education: An Historiographical Essay. In: *History of Education Quarterly* 41, S. 58-71.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1996): Lob des Handwerks, Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. In: *Paedagogica Historica* 32, S. 343-361.
- Thomas, John B. (Ed.) (1990): *British Universities and Teacher Education. A Century of Change*. London.
- Wolff, Richard J. (1986): European Perspectives on the History of Education. A Review of Four Journals. In: *History of Education Quarterly* 26, S. 87-94.
- Wołoszyn, Stefan (1979): Die pädagogische Historiographie in Volkspolen. In: Heinemann, Manfred (Hg.): *Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung. Teil 1*. Stuttgart, S. 219-254.
- Zymek, Bernd (1975): Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871-1952. Ratingen, Kastellaun.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Eckhardt Fuchs, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Celler Str. 3, 38114 Braunschweig
e-mail: fuchs@gei.de

Johann Hinrich Wichern und Moritz Schreber. Das „Genie der Liebe“ und der „Kinderschreck“ im Spiegel ihrer Rezeptionen

1 Einleitung

2008, pünktlich zum 200. Geburtstag Johann Hinrich Wicherns, hat die Diakonie bundesweit das Wichernjahr ausgerufen. Auch Daniel Gottlob Moritz Schreber wäre in diesem Jahr 200 Jahre alt geworden. Sein pädagogisches Denken ist, wie das seines Zeitgenossen, bis heute in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen präsent – nach der Proklamation eines Schreberjahres wird man dennoch vergeblich suchen. Die Antwort auf die Frage nach der Ursache erscheint trivial: Wichern ist eben ein Klassiker, Schreber nicht. Im Gegenteil: Ihm wurde der Status eines ‚Schwarzen Pädagogen‘ zuteil.

Wichern kommt als Klassiker Autorität im wissenschaftlichen Diskurs zu: Er verbürgt vermeintlich Einsichten in allgemeine (sozial-)pädagogische Wahrheiten. Nun wurde jedoch in den vergangenen Jahren die Selbstverständlichkeit hinterfragt, gemäß der es allein die Qualität und Originalität seines Werks ist, die einen Autoren zum Klassiker machen. Klassiker wurden vielmehr zum Moment einer spezifischen diskursiven Praxis erklärt,¹ deren Regeln es zu rekonstruieren gilt. In der Folge relativiert Alfred K. Tremml auch die Annahme, dass Klassiker auf Grund der ihnen zugesprochenen Autorität in erster Linie für allgemein geteilte Einsichten stehen: Vielmehr würden wissenschaftliche Klassiker nicht zu Klassikern, „weil sie Garanten für disziplinäre Wahrheit sind, ja nicht einmal, weil ihnen allgemein Wahrheit attachiert wird, sondern weil über ihre Texte entlang des Wahrheitscodes – und in der Regel: kontrovers – kommuniziert wird“². Tremml legt einen evolutionstheoretischen Entwurf zum Klassikerproblem vor, gemäß dem bereits die *Thematisierung* der Frage ‚wahr oder falsch?‘ das entscheidende Moment in

¹ Vgl. Winkler 1994, S. 143.

² Tremml 1997, S. 49f.

der Kommunikation darstellt. Wenn also die Wahrheit des Klassikers völlig unbestritten wäre, dann wäre auch die Diskussion über den Klassiker – und somit der Klassiker selbst – hinfällig.

Trotz ihrer Streitbarkeit provozieren die Klassiker jedoch die entscheidende Frage nach Wahrheit oder Falschheit in der Diskussion genau deshalb, *weil ihr Status als Klassiker den Anspruch auf Wahrheit impliziert*. Weil Klassiker also Klassiker sind, gilt ihr Werk nicht nur als originell, sondern auch als wahr. An dieser Unterstellung müssen sich Rezipienten von Klassikern grundsätzlich abarbeiten – egal ob sie die Einschätzung über die Legitimität eines Klassikers im Einzelfall teilen oder nicht. Dem soll anhand der Betrachtung einiger wichtiger Rezeptionen zu Wichern, aber auch zu Schreiber nachgegangen werden, der als Schwarzer Pädagoge gewissermaßen die Antithese zum Klassiker bildet.

Die Frage nach Wahrheit und Falschheit von Klassikern bzw. Schwarzen Pädagogen ist – so lautet der zweite Argumentationsstrang dieses Beitrags – für gewöhnlich in eine Logik der Geschichtsschreibung eingebettet, die Daniel Tröhler kritisch als „Erfolgsgeschichte“ bezeichnet:³ Tröhler arbeitet am Beispiel von Rousseau heraus, wie sich über die Jahre in der pädagogischen Historiographie eine bestimmte Lesart des Rousseauschen Oeuvres durchgesetzt hat, die manche Aspekte des Werks besonders betont und andere ausblendet. Diese Rezeption stützt sich wechselseitig mit der (Re-)Konstruktion einer ‚modernen Pädagogik‘ spezifisch deutscher Provenienz. Die These Tröhlers soll hier dahingehend erweitert werden, dass Klassikerdebatten im Grunde *immer* normativ sind – und ihr Zugriff auf Geschichte damit notwendig selektiv. Es geht in den entsprechenden Diskussionen darum, Autoren und ihr Werk als Klassiker *für* eine Pädagogik zu akzeptieren oder abzulehnen, die der jeweilige Rezipient als positiv und modern bewertet. Dabei wird die entscheidende Frage nach ‚wahr oder falsch?‘ (Trembl) i. d. R. allein in Hinblick auf das Werk und die Person des Klassikers gestellt, nicht aber in Hinblick auf den eigenen Standpunkt relationiert. In der Figur des Klassikers verschränkt sich so implizit ein ‚zeitloser‘ Absolutheitsanspruch auf Wahrheit mit der Idee einer Pädagogik als Erfolgsgeschichte, in deren zeitlichem Verlauf immer exaktere Einsichten in pädagogische Wahrheiten gewonnen worden wären.

Bevor diesen Thesen anhand der beiden unterschiedlichen Rezeptionsgeschichten von Wichern und Schreiber nachgegangen wird, zunächst jedoch

³ Vgl. Tröhler 2004.

ein kurzer Überblick über zentrale biographische Eckdaten sowie wichtige Aspekte des pädagogischen Denkens der beiden Jubilare.

2 Wichern und Schreber: Leben und pädagogische Grundannahmen

2.1 Moritz Schrebers Erziehung zur Schönheit

Moritz Schreber wurde am 15. Oktober 1808 im sächsischen Leipzig geboren. Dort absolvierte er ein Studium der Medizin. Nach seiner Promotion war er zunächst als Leibarzt eines russischen Adligen tätig. 1844 übernahm er die Leitung einer orthopädischen Heilanstalt. Die Patienten waren in der Regel Kinder wohlhabender Eltern und litten an verschiedenen Krankheiten und körperlichen Einschränkungen, die Schreber u.a. mit gymnastischen Übungen und orthopädischen Geräten zu therapieren versuchte. Nach einem Unfall zog sich Schreber zunehmend von seinen Leitungsaufgaben zurück und konzentrierte sich auf das Schreiben. 1855 veröffentlichte der begeisterte Turner Schreber mit der „Ärztlichen Zimmergymnastik“ seinen größten publizistischen Erfolg. 1858 legte er sein pädagogisches Hauptwerk „Kallipädie oder Erziehung zur Schönheit“⁴ vor, in dem er seine Gesundheitslehre in den Dienst einer allgemeinen Erziehungslehre stellt. Am 10. November 1861 starb Schreber in Leipzig.

Schreber glaubt an die grundsätzliche Möglichkeit des Fortschritts. Er lobt in diesem Zusammenhang die Errungenschaften der zivilisierten Welt, was die intellektuelle Seite der menschlichen Natur betrifft. Gegenteilig verhalte es sich aber mit der körperlichen und der charakterlichen Entwicklung des Menschen. Nun seien aber gerade die physische und die moralische Lebenskräftigkeit „*die wesentlichsten Grundlagen einer harmonischen Gesamtentwicklung und allseitigen Veredelung der menschlichen Natur*“⁵. Die Vernachlässigung von Körper und Charakter fällt laut Schreber zwar faktisch mit der Steigerung des Kulturzustandes der zivilisierten Welt zusammen, allerdings handele es sich hierbei um keine ‚naturegegebene‘ Notwendigkeit.⁶ Durch eine gleichmäßige Erziehung glaubt er, die ‚Schlafheit‘ der Zeit über-

⁴ Der vollständige Titel lautet: „Kallipädie oder Erziehung zur Schönheit durch naturgetreue und gleichmässige Förderung normaler Körperbildung, lebensstüchtiger Gesundheit und geistiger Veredelung und insbesondere durch möglichste Benutzung specieller Erziehungsmittel. Für Aeltern, Erzieher und Lehrer“ (1858).

⁵ Ebd., S. 18, Hervorhebung i.O.

⁶ Vgl. Schreber o.J. (1855), S. 2.

winden zu können. Hierdurch könne der Mensch gemäß den von der Natur vorgegebenen Regeln über die eigene menschliche Natur die Herrschaft übernehmen.

Die Entwicklung der Menschheit beginnt also mit jedem einzelnen Menschen und besonders beim Kind, da dieses einen „hohen Grad schmiegsamer Gestaltbarkeit“⁷ aufweist. Es kommt mit edlen und unedlen Keimen auf die Welt. Die einen sind die Keime der Gesundheit, der Schönheit und des Lebens, die anderen die der geistigen Krankheit, der Entartung und des Todes: „[...] *ob* und *wie* er diese entwickelt und verwendet, das ist während seiner kindlichen Lebensperiode das Werk seiner Aeltern, von da ab sein eigenes Werk.“⁸

Der gegenwärtigen intellektuellen Vereinseitigung des Menschen möchte Schreber mit einer Zusammenführung von Medizin und Pädagogik begegnen, um so die physischen und die moralischen Aspekte zu einer gemeinsamen Erziehungswissenschaft zu vereinen. Zur physischen Seite gehören die Pflege des Säuglings ebenso wie Ernährungsfragen, gymnastische Übungen und Apparaturen, die dem Zweck dienen, das Kind mechanisch in eine aufrechte Haltung zu bringen. Unter die sittliche bzw. charakterliche Erziehungslehre fällt die Vermittlung konkreter Tugenden (bspw. ‚Erziehung zur Wahrheit‘) ebenso wie die Abwägung der Wirksamkeit und Angemessenheit von Strafen. Auch die Einführung der Kinder in die Gesellschaft außerhalb der Familie wird in diesem Zusammenhang gefordert. Dies geht mit der Ermöglichung von Freundschaften unter Gleichaltrigen einher, die zuerst sehr, dann weniger streng von den Eltern zu überwachen seien. Später ist es „sogar der Bildung förderlich, dass die Kinder nunmehr auch mit den minder vorteilhaften Seiten der Menschenwelt in etwas nähere Bekanntschaft treten und sich selbst dabei richtig benehmen lernen“⁹.

2.2 Johann Hinrich Wicherns bewahrende Erziehung

Johann Hinrich Wichern wurde am 21. April 1808 in Hamburg geboren. Er studierte Theologie in Göttingen und Berlin. 1833 gründete er – nicht zuletzt angesichts des Elends in den Armenvierteln der Stadt – das *Rauhe Haus* in Hamburg. Seine Rettungsanstalt für sittlich verwahrloste Kinder, der er bis 1873 als Rektor vorstand, gilt bis heute als eine der ersten Einrichtungen der modernen Diakonie. 1848 regte er mit seiner berühmt gewordenen Stegreif-

⁷ Schreber 1858, S. 22.

⁸ Ebd., S. 23, Hervorhebungen i.O.

⁹ Ebd., S. 265.

rede auf dem Wittenberger Kirchentag die Gründung des „Central-Ausschusses für Innere Mission“ an. Neben seiner eigenen praktisch-diakonischen Tätigkeit sicherte ihm vor allem diese Initiative zur Koordinierung der verschiedenen Bemühungen im Dienst christlicher Nächstenliebe seinen Platz in der Geschichtsschreibung. Wichern starb am 7. April 1881 in Hamburg.

Wichern beschäftigte sich im Rauhen Haus mit der Rettung von Kindern, die „mißraten und entartet“¹⁰ waren. Hierzu zählt er einerseits solche Kinder, die wegen mangelnder Zuwendung verwahrlost waren. Allerdings gebe es darunter andererseits auch etliche Kinder, bei denen „trotz aller Mühe und Fürsorge oft trefflicher Eltern“¹¹ die Erziehung versagt habe. Den Gründen für solche Fehlentwicklungen geht Wichern in einem Vortrag mit dem Titel „Die Ursachen der so vielfach erfolglosen Bemühungen in der heutigen Kindererziehung“¹² nach, auf den sich die folgenden Ausführungen beziehen. Denn hier stellt er in knapper Form seine Deutung der Zusammenhänge zwischen allgemeinen Bedingungen des Aufwachsens, aktuellen gesellschaftspolitischen Entwicklungen und den Anforderungen an die Kindererziehung dar.

Wichern geht grundsätzlich von einer skeptischen Gegenwartsdiagnose aus, wenn er Erziehungsschwierigkeiten zu erklären versucht: Die Kritik ist getragen von einer Abneigung gegenüber säkularisierenden und modernisierenden gesellschaftspolitischen Tendenzen. Der Erziehung treten „die allgemein verbreiteten *Ideen, die sich im Zeitgeist sammeln*“¹³ entgegen. In dieser Welt drohen die Widersacher der christlichen Kultur die Oberhand über die Gesellschaft zu gewinnen – aber auch über einzelne Kinder. Dabei nimmt Wichern an, dass dem Kind – wie jedem anderen Menschen auch – die Sünde innewohnt.¹⁴ Insofern ist es auch prinzipiell empfänglich für das Böse.

Mit diesem Bösen wird das Kind in erster Linie außerhalb der Familie konfrontiert: Neben den bereits angesprochenen Gefahren des Zeitgeistes liegt die größte Bedrohung „für die dem Hause nach und nach entwachsenden Kinder in dem so schwer zu überwachenden Umgang mit gleichalterigen Schul- und Spielgenossen“¹⁵. Dieser außerhäuslichen Welt hat sich die Familie zu stellen, indem sie die Gestalt des Reiches Gottes in sich ausprägt und so zum Gegenzeugnis gegenüber dem aktuellen Zeitgeist wird. Auf diese

¹⁰ Wichern 1868/1975, S. 374.

¹¹ Ebd.

¹² Wichern 1863/1975.

¹³ Ebd., S. 333, Hervorhebung i.O.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 342.

¹⁵ Ebd., S. 331.

Weise ist zwar nicht sicherzustellen, dass sich die Kinder für den Weg Gottes entscheiden – denn dies zu tun ist ihrer freien Wahl überlassen und hängt zudem mit ihrer individuellen sittlichen Disposition zusammen. Doch bereitet immerhin „die Erziehung zur Annahme der Gottesliebe vor, führt auf den Weg zu ihr, öffnet dem Kommenden das Tor und zeigt ihm die einladende Herrlichkeit der Liebe, daß er folge, wenn er will“¹⁶. Kinder, die in einem angemessenen familialen Umfeld groß geworden sind, werden auch die Irrtümer der Zeit als solche erkennen lernen und gegen ihre Ungerechtigkeiten kämpfen. Insofern bewahrt die christliche Familie nicht nur tendenziell das einzelne sündige Kind vor dem Bösen, sondern schafft auch die Voraussetzungen für die Rechristianisierung der Gesellschaft.

2.3 Wichern und Schreber: einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Auf der Basis dieser kleinen Skizzen sei auf einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede im pädagogischen Denken Schrebers und Wicherns hingewiesen:¹⁷ Beide formulieren ihre Gedanken vor dem Hintergrund einer Gesellschaftskritik und beide stellen die Forderung nach einer adäquaten Kindererziehung auch in den Kontext gesellschaftlicher Erneuerung bzw. Rekonstituierung. Bei Wichern stellt der moderne Zeitgeist eine Bedrohung der ewigen christlichen Idee dar, wie sie sich im ‚Reich-Gottes-Gedanken‘ ausdrückt. Folglich soll die Familie als „erhabene Burg“¹⁸ das Kind gegenüber den widrigen Außenbedingungen der Zeit schützen, die mit dessen eigener Sündhaftigkeit korrespondieren. Beim humanistisch geprägten Schreber hingegen liegt die Aufgabe der Erziehung nicht so sehr im *Behüten* vor dem Bösen, sondern mehr darin, einen Beitrag zum *Fortschrittsprozess* des Menschen zu leisten. Das Kind scheint ihm wegen dessen großer Formbarkeit hierfür besonders geeignet. Dabei ist seine Anthropologie weniger von der christlichen Kategorie des Sündigen bestimmt als von einer Idee guter *und* schlechter Keime. Das aus der Naturforschung entlehene Vokabular gebraucht Schreber nicht nur im übertragenen, sondern auch im ganz und gar wörtlichen Sinne: Der Erzieher ist neben der charakterlichen und kognitiven Entwicklung auch zuständig für einen geraden Wuchs seines Zöglings. Hierin drückt sich Schrebers Glaube an die Möglichkeit einer Beherrschung der menschl-

¹⁶ Ebd., S. 339.

¹⁷ An dieser Stelle kann und soll kein umfassender Werkvergleich versucht werden. Ein solches Unterfangen wäre in der hier gebotenen Kürze kaum denkbar. Dies gilt besonders für Wicherns umfassendes Werk. Dieses ist derart vielschichtig und heterogen, dass eine wesentlich ausführlichere Darstellung der Schriften zu Grunde gelegt werden müsste.

¹⁸ Wichern 1863/1975, S. 336.

chen Natur durch den Menschen im Dienste der Steigerung eben dieser Natur aus. Wichern hingegen geht von einer *sündigen* Natur des Menschen aus, die nur mit Gottes Hilfe überwunden werden kann. Die unterschiedlichen Prämissen werden auch in der Stellung der Familie als Erziehungsinstanz zur Gesellschaft deutlich: Während Wichern die Familie möglichst als „ein unversehrtes Heiligtum“¹⁹ gegenüber der Außenwelt verschließen möchte, kommt gemäß Schrebers Auffassung der Familie die Funktion einer Vermittlerin der Kinder in die gesellschaftliche Sphäre zu, damit sie „in weiteren Kreisen sich bewegen lernen“²⁰.

3 Wichern und Schreber – Rezeptionen zwischen Hagio-graphie und Dämonisierung

Es ist – dies lässt die knappe Gegenüberstellung erahnen – nicht (allein) durch das Werk zu begründen, dass Wichern zum „Genie der Liebe“²¹ stilisiert wurde, während Schreber bis heute wie kaum ein anderer die „Schwarze Pädagogik“ (Rutschky) repräsentiert und gemeinhin als „Kinderschreck“²² gilt. Beide historischen Figuren haben im Verlauf ihrer differierenden Rezeptionsgeschichten ihren Status als ‚Klassiker‘ bzw. als ‚Schwarzer Pädagoge‘ erst zugeschrieben bekommen. Im Folgenden soll anhand einiger ausgewählter Rezeptionen dargestellt werden, wie sich die Rezipienten an diesen Zuschreibungen abarbeiten – unabhängig davon, ob sie die Gründe und die Legitimität der Zuschreibung teilen oder nicht.²³

3.1 Wichern – ein moderner Volksmissionar und Klassiker der Pädagogik?

Bei Wichern stellt sich zuerst die Frage, als Klassiker *für* bzw. *von* was seiner erinnert werden soll. Die Rezeption seines Werks findet im Grenzbereich zwischen einer diakonisch bzw. sozialtheologisch orientierten Geschichts-

¹⁹ Ebd.

²⁰ Schreber 1858, S. 268.

²¹ Brakelmann 1966, S. 99.

²² Der Untertitel einer jüngst im MDR ausgestrahlten Dokumentation über Moritz Schreber lautete „Vom Kinderschreck zum Gartenpaten“.

²³ Besonders im Fall Wicherns ist das Vorgehen notwendigerweise exemplarisch: Wegen der großen Fülle an Sekundärliteratur konnte nur ein kleiner Teil davon berücksichtigt werden. Die Auswahl orientierte sich ebenso an der Relevanz der Rezeption für die gegenwärtige Diskussion wie an der Frage, ob die Interpretation eine interessante Gegenposition zu anderen zitierten Beiträgen liefert.

schreibung einerseits und einer sich (sozial-)pädagogisch verortenden Historiographie andererseits statt.²⁴ Was die Seite der Diakonie betrifft, so beginnt die Diskussion über Wicherns Erbe bereits mit seinem Tod.²⁵ Spätestens in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts wird eine differenzierte Diskussion um das sozialtheologische und das diakonische Denken bei Wichern geführt, die bis heute nicht beendet ist.

3.1.1 *Wichern als Volksmissionar und sozialtheologischer Denker*²⁶

Insbesondere die Würdigung Wicherns als Gründer des *Rauhen Hauses* ist hierbei zentral. Jochen-Christoph Kaiser²⁷ betont nicht nur die Bedeutung der Rettungsanstalt als moderne diakonische Einrichtung, sondern auch den großen Einfluss der auf dem gleichen Gelände eingerichteten Ausbildungsstätte für Diakone. In der theologisch-sozialpädagogischen Ausrichtung der Ausbildung für die zukünftig in der Diakonie Tätigen spiegeln sich „das Motiv eines Hilfehandelns aus religiöser Verantwortung, das soziale Zuwendung und die Verkündigung der christlichen Botschaft integrieren wollte“²⁸, wider. Hierin sieht Kaiser das bis heute zentrale Charakteristikum der evangelischen Diakonie.²⁹ Hinzu kommt die von Wichern angeregte Gründung des „Central-Ausschusses“, der für die weitere Entwicklung der Diakonie von großer Bedeutung war. Auf diesem Weg konnten die lokalen Einzelbestrebungen des Dienstes am Nächsten und der Missionierung von Ungläubigen zu einem nationalen Projekt zusammengefasst werden. Es hatte die Rechristianisierung einer Gesellschaft zum Ziel, deren vormals christliches Fundament im 19. Jahrhundert zunehmend erodierte. Kaiser stellt heraus, dass mit dem „Central-Ausschuß“ die Form des Vereinsprinzips gewählt wurde, um neben der verfassten Kirche die Verwirklichung christlicher Aufgaben zu suchen. Mittels eines nachständischen, zivilgesellschaftlichen Organisationstyps sollten also im nationalstaatlichen Maßstab diakonische Projekte koordiniert werden.

²⁴ Einen guten Überblick zum aktuellen Stand der Rezeption bietet der von Volker Herrmann, Jürgen Gohde und Heinz Schmidt (2007) editierte Band „Johann Hinrich Wichern. Erbe und Auftrag“.

²⁵ Vgl. zur Wichernrezeption in historischer Perspektive Kaiser 2007.

²⁶ Ausgeklammert bleibt im Folgenden eine eher hagiographisch verfahrenende Rezeption, wie sie von häufig der Diakonie nahe stehenden Autoren wie Uwe Birnstein (2007), Ulrich Heidenreich (2008) oder Dietrich Sattler (2007) gepflegt wird.

²⁷ Vgl. Kaiser 1998.

²⁸ Ebd., S. 14.

²⁹ Vgl. ebd., S. 16.

Dies führt Kaiser zu dem Schluss, dass bei Wichern traditionellen Inhalten „eine Modernisierung der Mittel“³⁰ gegenüberstanden habe.

Während nun die Mittel auf Grund des Erfolges des „Central-Ausschusses für Innere Mission“ und der Diakonie als solcher nicht in Rede stehen, sind sowohl die Inhalte als auch die Ziele im Werk Wicherns hinterfragt worden. Eine kritische und bis heute prominente Lesart dazu bietet Günter Brakelmann.³¹ Er legt den Akzent auf die kommunismusfeindliche Haltung, die er als Grundlage von Wicherns Theologie identifiziert. Durch eine „einseitige Frontstellung“ sei er „schuldig geworden an der Entfremdung von Arbeiterschaft und Kirche“³². Insbesondere in seinem späteren Werk habe die Angst vor Revolution und Destabilisierung dem konservativen Theologen jede Einsicht in strukturell und sozioökonomisch bedingte Missstände seiner Zeit verwehrt. Anstatt eine grundsätzliche Lösung der ‚sozialen Frage‘ und die Einlösung menschenwürdiger Lebensstandards anzustreben, habe sich Wichern mit der Pflege derer begnügt, deren Leiden an den Umständen bereits zu Schwäche oder Krankheit geführt hatte. Es ist also v.a. eine fehlende *sozialpolitische* Dimension, die Brakelmann Wicherns Denken attestiert: Der „Gedanke an die Staatsintervention, an den staatlichen Eingriff in das kranke Sozialgefüge“³³ sei zunehmend verblasst und es habe ihm an „sozialpolitischer Programmatik“³⁴ gefehlt. Man könne Wichern zwar getrost als „Genie der Liebe“ bezeichnen, denn es stehe außer Frage, dass er Einzigartiges in „der Hilfe für die Kranken, die Schwachen, die sozial Schwierigen in dieser Welt“³⁵ geleistet habe. Hingegen sei die gesellschaftstheoretische und sozialtheologische Fundierung seines caritativen Handelns (noch) mangelhaft bzw. anachronistisch – und stehe somit einer Theologie entgegen, die sich in der Klassenfrage solidarisch zur Arbeiterbewegung bekennt. Die Rezeption ist vor dem zeithistorischen Hintergrund einer Rhetorik des Klassenkampfes entstanden, in deren Zusammenhang auch Theologen zu einer klaren politischen Positionierung herausgefordert waren – wozu Brakelmann gerne bereit war.³⁶

³⁰ Ebd.

³¹ Vgl. Brakelmann 1966.

³² Ebd., S. 95.

³³ Ebd., S. 97.

³⁴ Ebd., S. 98.

³⁵ Ebd., S. 99.

³⁶ Vgl. zu Brakelmanns (Selbst-)Positionierung als „sozial-demokratische[r]“ (S. 43) Theologe zwischen Luther und Marx: Beese u.a. 2006, S. 42ff.

Aber auch Kaiser kommt zu dem Schluss, dass Wichern – nicht zuletzt wegen seiner Abneigung gegen die Kommunisten – strukturelle Probleme verkannte. Allerdings ist er skeptisch, ob moderne sozialpolitische Standards überhaupt eine angemessene Folie darstellen, um Wicherns primär religiös motivierte Bemühungen im 19. Jahrhundert zu beurteilen.³⁷ Stephan Sturm geht noch etwas weiter und hinterfragt die von Brakelmann und anderen aufgestellte These, der sozialkonservative Protestantismus habe „vor der sozialen Frage des 19. Jahrhunderts versagt“³⁸, mit einer Gegenthese: Es sei – so das Ergebnis von Sturms systemtheoretisch begründeten Überlegungen – genau der Vorteil der Wichernschen Sozialethik, „daß sie konsequent vom Standpunkt und im Rahmen der Möglichkeiten der Funktion von Religion aus formuliert ist“³⁹. Zwar sei es angesichts der „Entkirchlichungsproblematik des 19. Jahrhunderts“ religionspolitisch sinnvoll, die „Relevanz von Religion nicht mehr nur individuell, sondern vor allem auch sozial“⁴⁰ zu begründen. Gleichzeitig dürfe Religion aber nicht mit politischen Ansprüchen überfrachtet werden, die sie in der Folge systemischer Ausdifferenzierung und sich hieraus ergebender spezialisierter Problemzuständigkeiten nicht in der Lage sei einzulösen. Die Sozialethik Wicherns spiegle nun genau diese Ambivalenz wider. Insofern ermögliche sie es, so Sturm, dass sich Religion im Rahmen der aktuellen Gegebenheiten durch indirekte Impulse als so gesellschaftspolitisch wie möglich erweisen und dabei gleichzeitig ihre eigene Legitimität aufrechterhalten kann.

Die divergierenden Einschätzungen zu Wichern ergeben sich auch auf der Grundlage einer unterschiedlichen Wertung dessen, was als *sozial* bzw. *sozialtheologisch* angesehen werden soll. Besonders Sturm argumentiert aus der Logik eines bis heute zentralen Betätigungsfeldes der evangelischen Kirche heraus. Sozialethisches Handeln liegt für ihn auf einer Ebene mit *diakonischem Handeln*, das sich wiederum durch die Verbindung von Theologie bzw. Verkündigung und „Hilfhandeln“ (Kaiser) ergibt. Sturm legitimiert somit soziales Handeln (verstanden als Hilfhandeln) als eine ‚Dienstleistung‘ der evangelischen Kirche – und insbesondere des Diakonischen Werks. Dem steht bei Brakelmann eine sozialpolitische Begründung der diakonischen Tätigkeit selbst entgegen – die Frage nach dem Sozialen ist für ihn zuerst eine Frage nach Klassengegensätzen und Ungleichheit, bei der sich die

³⁷ Vgl. Kaiser 2007, S. 51.

³⁸ Sturm 2007, S. 261.

³⁹ Ebd., S. 259.

⁴⁰ Ebd., S. 281.

Kirche auf der Seite der strukturell Schwächeren positionieren muss. Sozialtheologie bedeutet demgemäß die Solidarität der Kirche mit einer emanzipierten Arbeiterschaft. Für Brakelmann ist der Maßstab, an dem sich Wichern messen lassen muss, durch die gesellschaftspolitische Dimension der sozialstrukturellen Bedingungen des Zusammenlebens bestimmt.

3.1.2 *Wichern als (Sozial-)Pädagoge*

Auch die Diskussion um Wichern als Klassiker der (Sozial-)Pädagogik entzündet sich – wenn auch unausgesprochen – an der Frage danach, was denn als *sozialpädagogisch* zu betrachten sei. Die Bewertungen Wicherns differieren je nachdem, ob eine spezifische sozialtheoretische und weltanschauliche Fundierung des Argumentierens zur Voraussetzung von Sozialpädagogik gemacht wird oder ob die Rezipienten vielmehr sozialpädagogische Handlungsfelder und Hilfeformen ins Zentrum rücken.

In kritischer Absicht relativiert beispielsweise Christian Niemeyer die knappe Feststellung Kaisers, dass Wichern „nach den modernen pädagogischen Standards seiner Zeit (Familienprinzip, weitgehender Verzicht auf Zwang) zu erziehen suchte“⁴¹. Das Erziehungskonzept des *Rauhen Hauses* habe zwar durchaus moderne Züge getragen – hierzu rechnet er das bereits bei Pestalozzi zu findende Familienprinzip ebenso wie den jugendbewegt anmutenden ‚großen Spaziergang‘ mit allen Anstaltsbewohnern⁴² –, allerdings werde dies alles vom Erbsündegeanken überschattet, der zu einer „Dämonisierung des Zöglings“ sowie zu einer „Auslegung des Erziehungsgeschäftes als eine Art Exorzismus des Bösen“⁴³ führe. Letzten Endes meint Niemeyer am Beispiel Wicherns zeigen zu können, dass pädagogisches und theologisches Denken im Grunde nicht kompatibel seien, weil ersteres die unbedingte Bejahung des Kindes in den Mittelpunkt stelle, während letzteres die Notwendigkeit der Erlösung von seinen Sünden betone. Insofern habe Wichern die Pädagogik letztlich mehr um ihres theologischen oder christlichen Nutzwertes willen betrieben.⁴⁴ Dies fügt sich bei Niemeyer zu dem Schluss, dass Wichern „allenfalls als Klassiker *für die*, nicht als Klassiker *der* Sozialpädagogik gelten kann“⁴⁵. Eine *wissenschaftliche* Reflexion über Sozialpädagogik findet für Niemeyer erst seit der Weimarer Republik statt.⁴⁶

⁴¹ Kaiser 1998, S. 15.

⁴² Vgl. Niemeyer 1998, S. 53.

⁴³ Ebd., S. 59.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 62.

⁴⁵ Ebd., S. 49, Hervorhebung i.O.

⁴⁶ Vgl. Niemeyer 2007, S. 285.

Damit verknüpft er implizit Säkularisierung und Demokratisierung und erklärt beides zur Grundbedingung sozialpädagogischen Denkens.

Ralf Koerrenz schließt sich Niemeyers Deutungsmuster dezidiert nicht an. Das Insistieren auf Wicherns Identität als Theologe führe dazu, dass „die pädagogische Leistung von Wichern in den Hintergrund gerückt“⁴⁷ werde. Hiermit werde Wichern jedoch Unrecht getan. Koerrenz würdigt an der Konzeption des *Rauhen Hauses*, dass Wichern den Prozess der Erziehung – entgegen anders lautender Annahmen – nicht auf das intentionale personale Einwirken des Erziehers auf den Zögling begrenze. Er hebt hervor, dass bei Wichern eine Vorstellung von indirekter Erziehung in Form eines Bewusstseins „für die selektive Gestaltung des Sozialraums vorhanden war und dass Wichern vielleicht sogar in formaler Hinsicht ein solches Bewusstsein geradezu *vorbildhaft* in pädagogisches Handeln transformiert hat“⁴⁸. Sowohl über die Gewährleistung eines erzieherischen sozialen Regelsystems in den einzelnen Wohngruppen als auch durch architektonische Arrangements und Gestaltung sollten für die Jugendlichen Erfahrungsräume gestaltet werden, die ein Lernen im Alltäglichen ermöglichten, das vor und neben dem persönlichen Einfluss der Erzieher wirkte. Während Wichern also von Niemeyer an einem voraussetzungsvollen, gesellschafts- und subjekttheoretisch rückgebundenen Begriff von Sozialpädagogik gemessen wird, zielt Koerrenz auf die Ebene der Gestaltung sozialpädagogischer Organisationen. Dahinter steht die Frage, ob Wichern ‚moderne‘ erzieherische Einsichten „vorbildhaft“ (Koerrenz) realisiert hat oder nicht.

Einen ähnlichen Versuch der pädagogischen Rekonstruktion des Wichernschen Werks wie Koerrenz unternimmt Bettina Lindmeier.⁴⁹ Ihre Deutung des Wichernschen Menschenbildes steht zu der von Niemeyer behaupteten Dämonisierung eines erbsündebehafteten Zöglings im Widerspruch. Wichern nehme vielmehr an, dass die guten und die bösen Kräfte im Menschen ausgeglichen seien und folglich „jedem Menschen eine Entwicklung in beide Richtungen jederzeit möglich ist“⁵⁰. Diese Möglichkeit einer Entwicklung zum Guten bildete laut Lindmeier den Ausgangspunkt für Wichern, sich als einer der ersten Pädagogen überhaupt mit der Erziehung ‚schwieriger‘ Kinder auseinanderzusetzen.⁵¹ Hierzu habe er dem *Rauhen Haus* ein Erziehungskonzept zugrunde gelegt, das darauf ausgerichtet war, den Beginn des ‚neuen

⁴⁷ Koerrenz 2002, S. 16.

⁴⁸ Ebd., S. 18, Hervorhebung des Verf.

⁴⁹ Vgl. Lindmeier 1998.

⁵⁰ Ebd., S. 112.

⁵¹ Vgl. Lindmeier 2007, S. 241.

Lebens‘, das mit dem Eintritt in die Anstalt verbunden war, symbolisch zu rahmen (z.B. durch ein Bad des Zöglings) und den Alltag in der Einrichtung nach modernen pädagogischen Grundsätzen zu gestalten. So entsprächen etwa die Familiengruppen des Rauhen Hauses im Prinzip den Wohngemeinschaften, die heute im Bereich der stationären Erziehungshilfen häufig anzutreffen seien. Insofern könne man von einer „Lebensweltorientierung Wicherns“⁵² sprechen.

Die von Hans-Martin Gutmann gewonnene Einschätzung liest sich wie die direkte Antithese zu Lindmeier:⁵³ „Die Arbeit des Rauhen Hauses beinhaltet den Versuch, die ‚sittlich verwahrlosten‘ Kinder von ihrer Lebenswelt zu trennen und unter quasi laborhaften Bedingungen, möglichst vollständig separiert von ihren bisherigen sozialen Bezügen, in die idealen Interaktionsformen einer ‚Gottesfamilie‘ einzuweisen.“⁵⁴ Diese Radikalität fände in Wicherns Skepsis gegenüber der proletarischen Familienform ihre Begründung, aus deren Milieu die meisten der Zöglinge kamen. Zwar habe der Theologe und Pädagoge das Elend, das er in den Armenquartieren beobachten konnte, durchaus als solches wahrgenommen und authentisch wiedergeben können. Allerdings habe aus seiner reaktionären Weltsicht eine falsche Problemzuschreibung resultiert: Wichern habe das zu beobachtende Elend nicht auf soziale Ursachen zurückgeführt, sondern auf den sittlichen Verfall der Proletarier, der wiederum durch deren Atheismus begründet wird. Am Ende steht eine totalitäre Pädagogik, die auf das Leben der Familien ebenso zugreift wie auf die Psyche der Kinder. Es gerät also die herrschaftskritische Rekonstruktion Gutmanns, die an den von Wichern zugrunde gelegten Problemdeutungen und -zuschreibungen ansetzt, in Konflikt mit einer Rekonstruktion Lindmeiers, die von einem sozialpädagogischen Tätigkeitsfeld und seinen Organisationen ausgeht, um von dort aus Parallelen zu Schlagworten aus aktuellen sozialpädagogischen Handlungslehren zu ziehen.

Die Frage, ob ein pädagogischer Entwurf wie der Wicherns mit Erziehung im Sinne einer demokratisch-freiheitlichen Gesellschaftsordnung vereinbar ist, stellt nicht nur für Gutmann und Niemeyer ein ausschlaggebendes Kriterium für ihre kritische Haltung gegenüber Wichern dar: Sie ist auch über dieses Beispiel hinaus in der Historiographie ein wichtiger Indikator für die Legitimität eines Klassikers. Dabei wird die Diskussion über die Weltan-

⁵² Lindmeier 1998, S. 409.

⁵³ Dies ist sicherlich auch, aber nicht nur, dem inflationären Gebrauch des Lebenswelt-Begriffs in der Sozialpädagogik geschuldet.

⁵⁴ Gutmann 2005, S. 182, Hervorhebung i.O.

schauung pädagogischer Autoren im Kontext der deutschen Erziehungswissenschaft zumeist direkt oder indirekt an die nationalsozialistische Vergangenheit gebunden und somit zusätzlich normativ aufgeladen. Hiermit sind natürlich zum Einen die Reformpädagogen der Weimarer Zeit als direkte ‚chronologische Vorläufer‘ der Diktatur konfrontiert.⁵⁵ Jedoch werden auch deutlich früher publizierende Autoren auf ihre mögliche Nähe zu faschistischem Denken geprüft⁵⁶ – dies gilt besonders für den ‚Schwarzen Pädagogen‘ Schreber.

3.2 Schreber – ein ‚Schwarzer Pädagoge‘?

Anders als das Andenken Wicherns, das fortlaufend gepflegt wurde,⁵⁷ war der Name Moritz Schreber in pädagogischen Fachkreisen spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts kaum mehr bekannt. Vielleicht wäre es dabei auch geblieben, wäre nicht sein Sohn Daniel Paul Schreber gewesen. Dieser veröffentlichte 1903 die autobiographische Erzählung „Denkwürdigkeiten eines Nervenkranken“, die schnell zum Klassiker der Psychoanalyse sowie der Psychiatriegeschichte avancierte. Während sich Sigmund Freud, der die erste prominente Deutung der Krankengeschichte vornahm, noch auf eine Analyse der Beziehung zwischen Paul Schreber und seinem Arzt Paul Flechsig konzentrierte, rückte William G. Niederland rund fünfzig Jahre später die Vater-Sohn-Beziehung in den Mittelpunkt seiner Interpretation. Zu einer Zeit, in der die Frage nach den Folgen autoritärer Erziehung angesichts der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands Hochkonjunktur hatte, zog also Niederland erstmalig Texte des Vaters Moritz Schreber hinzu, um damit die vom Sohn geschilderten Wahnvorstellungen „bis an ihre Quelle zurückzuverfolgen“⁵⁸.

Die Analyse stützt sich primär auf die „Kallipädie“ und kommt zu dem Schluss, dass der Autor „zwanghaft“ auf die gerade Körperhaltung kleiner Kinder fixiert gewesen sei. Besonders die orthopädischen Hilfsmittel und Apparaturen, die Moritz Schreber zur Korrektur ungewünschter Körperhaltungen ersann, dienen Niederland als Beleg für die „Pathologie“⁵⁹ des Vaters. Der Orthopäde hatte in der „Kallipädie“ mehrere Skizzen von selbst entwor-

⁵⁵ Vgl. bspw. Osterwalder 2008 über die Rezeption Peter Petersens.

⁵⁶ Dieser Verdacht liegt wohl in einer Geschichtsdeutung begründet, die erstens die deutsche Geschichte mit der preußischen identifiziert und zweitens Preußen als treibende Kraft auf dem Weg in den Faschismus auffasst. Vgl. kritisch hierzu Clark 2007, S. 10ff.

⁵⁷ Vgl. Kaiser 2007.

⁵⁸ Niederland 1978, S. 76.

⁵⁹ Ebd., S. 80.

fenen Geräten abgedruckt, die er bereits an den eigenen Kindern erprobt hatte. Mit Hilfe der Apparaturen sollten Kinder beispielsweise beim Sitzen in eine aufrechte Haltung (hierzu diente der sog. „Geradhalter“) und beim Schlafen in die von Schreber präferierte Rückenlage gebracht werden. Die grundsätzliche Betonung von Zwang und Disziplin in Schrebers Erziehungslehre wollte Niederland noch mit dem Verweis auf den zeithistorischen Kontext entschuldigen. Die Gerätschaften zur mechanischen Einwirkung hingegen würden sich allein der Originalität ihres Erfinders verdanken. Mit seiner Erziehung habe er seine Kinder denn auch „in einen Zustand völliger Unterwerfung und passiver Ergebenheit“⁶⁰ getrieben. „Er machte sie zu den ersten Zielscheiben und Vorbildern seiner aggressiven Bestrebungen um die Entwicklung einer besseren und gesunderen Menschenrasse.“⁶¹ Die zitierten Zeilen müssen gemeinsam mit Niederlands Bemerkung verstanden werden, die Betonung von Zwang und Disziplin sei „für das Land“⁶² und die Zeit, in der Dr. Schreber lebte, typisch“⁶³ gewesen. Niederland suggeriert also, bei Schreber habe es sich um einen besonders radikalen Vertreter eines deutschen Gehorsamsprinzips und einer Aggressivität gehandelt, die als Vorboten des Faschismus angesehen werden können.

Niederlands Versuch, die Geisteskrankheit des Sohnes mit dem pädagogischen Werk des Vaters zu erklären, kann sich in der Interpretation des ‚Falls Schreber‘ durchsetzen. Am prominentesten wurde die These von Morton Schatzman weitergeführt.⁶⁴ Dieser knüpft an die Deutung an, Schreber habe eine autoritäre Erziehung nach Prinzipien verfolgt, „wie sie unter religiösen und weltlichen totalitären Regimen gelten“⁶⁵. Eine im Grunde zutiefst misanthropische Überzeugung führe Schreber dazu, den Feind der Erziehung im Kind selbst zu suchen und dessen (Selbst-)Unterwerfung folglich zum Ziel der pädagogischen Bemühungen zu machen. Dieser Schritt ermöglicht es Schatzman, den ‚Fall Schreber‘ – der nun endgültig vom ‚Fall Paul Schreber‘ zu einem gemeinsamen Fall von Vater und Sohn geworden ist – im Dienst

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ Ebd.

⁶² Es ist davon auszugehen, dass Niederland trotz der zu Schrebers Lebzeiten noch nicht vollzogenen Reichsgründung mit dem „Land“ auf Deutschland und nicht auf Sachsen anspielt.

⁶³ Niederland 1978, S. 80, Hervorhebung des Verf.

⁶⁴ Vgl. Schatzman 1974. Es mag irritieren, dass sich Schatzman, dessen Arbeit auf das Jahr 1974 datiert ist, von Niederland, dessen deutsche Veröffentlichung erst 1978 erfolgt, inspirieren lassen haben soll. Schatzman konnte sich aber auf eine Reihe von Aufsätzen beziehen, die Niederland bereits in den 1950er und 1960er Jahren an verschiedenen Orten publiziert hatte.

⁶⁵ Ebd., S. 10.

einer allgemeinen, psychoanalytisch inspirierten Herrschaftskritik auszudeuten. Die Erziehungslehren Schrebers seien als prototypisch für eine pädagogische Praxis zu sehen, an deren Ende die Vernichtung des Selbst des Kindes stehe.⁶⁶

In der Folge dieser Rezeptionsgeschichte, die auf den autoritären Charakter der Schreiberschen Pädagogik und den pathologischen Charakter des Erziehers Schreber kaprizierte, gelangte Moritz Schrebers Andenken zurück in die Pädagogik. So finden sich in Katharina Rutschkys „Schwarzer Pädagogik“ Auszüge aus Schrebers Werk nebst einiger Skizzen von den selbst entwickelten Apparaturen zur Haltungskorrektur wieder.⁶⁷ Es ist aber insbesondere Alice Miller, die Schreber zum Schwarzen Pädagogen *par excellence* erklärt hat:⁶⁸ Durch Erziehungspraxen, wie er sie nahelege, werde bereits ab dem Säuglingsalter die Grundlage zu einem ‚somasochistischen Charakter‘ und zu psychischen Störungen im Kind verankert. In kritischer Absicht bedient Miller sich bei Schrebers Werk, um zu zeigen, wie die früher physisch ausgeübte Gewalt auf das Kind „in der Neuzeit immer mehr durch seelische Grausamkeit abgelöst worden zu sein [scheint], die außerdem mit dem wohlwollenden Wort ‚Erziehung‘ mystifiziert werden konnte“⁶⁹.

Zwar wurden radikale erziehungskritische Positionen wie die von Miller bald durch konstruktivere Zugänge ergänzt bzw. ersetzt, die von ihnen tradierte Interpretation der Schreiberschen Pädagogik wurde jedoch übernommen bzw. noch weiter gepflegt. So bemerkt beispielsweise Andreas Flitner knapp, dass er antiaufklärerische Positionen wie die sadistischen Ratschläge Schrebers gar nicht weiter berücksichtigen wolle.⁷⁰ Flitner gesteht zwar auch den Pädagogen des 19. Jahrhunderts Irr- und Umwege zu, doch repräsentiert Schreber für ihn nicht einmal einen solchen Fehltritt. Er nimmt implizit den bereits bei Nederland angelegten Impuls auf, die Pädagogik Schrebers zu pathologisieren und begreift dies als Argument dafür, deren Urheber als Antiaufklärer des 19. Jahrhunderts aus dem Gang der Pädagogikgeschichte streichen zu dürfen. Die Exklusion des diskreditierten und unter Faschismusverdacht geratenen Schreber führt unter anderem dazu, dass trotz der fundamentalen Erziehungskritik der 1970er Jahre eine Traditionslinie von *Vorläufern einer demokratischen Pädagogik in Deutschland* konstruierbar wird. Die

⁶⁶ Dies wird häufig mit dem Begriff des ‚Seelenmords‘ zu belegen versucht, den Paul Schreber im Zusammenhang mit seinen Erlebnissen in der Psychiatrie prägte.

⁶⁷ Vgl. Rutschky 1977.

⁶⁸ Vgl. Miller 1982.

⁶⁹ Ebd., S. 18.

⁷⁰ Vgl. Flitner 1982, S. 13.

Konstruktion einer (reform-)pädagogischen Tradition, in der sich die Rezipienten selbst verorten wollten, erforderte also das Ausklammern besonders ‚verdächtiger‘ Autoren.⁷¹

Nun hätte mit dieser Exklusion das Kapitel Schreber aus Sicht der pädagogischen Historiographie abgeschlossen sein können, wenn nicht das Problem in den 1990er Jahren neu erörtert worden wäre – jetzt allerdings in gegenläufiger Absicht. So machte es sich Zvi Lothane zur Aufgabe, neben Paul Schrebers auch „Moritz Schrebers guten Namen, so weit er Opfer eines posthumen Rufmords wurde“, zu „rehabilitieren“⁷². Im Kontext dieser Rehabilitation möchte Lothane die „wahren Leistungen“⁷³ Schrebers würdigen: Der Arzt habe ganz nach den humanistischen Grundsätzen seiner Zeit gehandelt und versucht, die Prinzipien von Ganzheit und Harmonie auf die Pädagogik auszuweiten.⁷⁴

In diesem Zusammenhang bestreitet Lothane indirekt auch die Behauptung, dass Schreber ein Misanthrop gewesen sei. Gemäß seinem pädagogischen Grundsatz werde das Kind „nicht nur gesund geboren, sondern habe das Potenzial zu gesundem Wachstum und Entwicklung“⁷⁵, sofern es nicht durch fehlerhafte Erziehung daran gehindert werde. Doch Schreber, so Lothane, sei nicht nur ein Kind seiner Zeit, sondern dieser in einigen Punkten sogar voraus gewesen – so zum Beispiel, weil er seine Pädagogik erfahrungswissenschaftlich ausgerichtet habe, indem er sie mit Beobachtungen aus seiner klinischen Praxis und der eigenen Kinder unterfütterte.⁷⁶ Auch die von ihm entwickelten Apparaturen seien, so schließt Lothane, nur für einen zeitlich begrenzten Einsatz bestimmt und auch sonst „in der Tat kein bisschen bedrohlicher als Zahnspangen“⁷⁷ gewesen. Der Mediziner und Psychoanalytiker Lothane rezipiert Schreber folglich als einen Vorreiter einer ‚klinischen Pädagogik‘ nach erfahrungswissenschaftlichen Grundsätzen. Mit seinem versöhnlichen Urteil über Schreber möchte er zugleich eine humanistische und medizinische Erziehungstradition des 19. Jahrhunderts verteidigen.

⁷¹ Ironischerweise handelt es sich bei den ‚Verdächtigen‘ nicht primär um Pädagogen, die (wie bspw. Wilhelm Flitner) als Zeitgenossen die Machtübernahme der Nationalsozialisten ausdrücklich befürworteten – diese waren wohl eher auf ‚Irrwegen‘.

⁷² Lothane 2004, S. 9. Die englische Originalausgabe erschien bereits 1992 unter dem Titel „In Defense of Schreber. Soul Murder and Psychiatry“.

⁷³ Ebd., S. 212.

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 270.

⁷⁵ Ebd., S. 273.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 274f.

⁷⁷ Ebd., S. 292.

Nicht alle Autoren, die einen neuen Zugang zum Werk und zur Person Schrebers finden wollen, gehen mit der Rehabilitierung so weit, dass sie sich, wie Lothane, an einer Hagiographie desselben versuchen. So beschränkt sich Clemens Rethschulte eher auf die zeithistorische Kontextualisierung des Werks.⁷⁸ Er verortet Schrebers Anmerkungen zu Säuglings- und Kinderpflege in der Tradition der zu dieser Zeit reichhaltigen ärztlichen Ratgeberliteratur. Auch die gymnastischen Übungen und die orthopädischen Apparaturen seien verglichen mit anderen ärztlichen Maßnahmen der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts „äußerst human“⁷⁹ gewesen. Rethschulte attestiert der Schreberschen Pädagogik ein Doppelgesicht zwischen Selbstbestimmung und Gehorsam.⁸⁰ Dieser „schwarze“ Zug⁸¹ sei jedoch kein Spezifikum der Erziehungslehre Schrebers, sondern ein Kennzeichen jeder Pädagogik dieser Zeit.

4 Von Klassikern und Schwarzen Pädagogen

Wenn man, wie oben beschrieben, davon ausgeht, dass Klassiker erst dadurch zu solchen werden, dass sie (kontrovers) diskutiert werden, erscheinen die divergierenden Einschätzungen der Rezipienten zum Klassiker Wichern nicht weiter verwunderlich. Gleiches gilt aber auch für den ‚Schwarzen Pädagogen‘ Schreber. Als Anfang der 1980er Jahre für eine gewisse Zeit über seinen ‚Sadismus‘ Einigkeit bestand, kam auch die Diskussion um ihn vorerst zum Erliegen – und wurde erst durch die Rehabilitierungsversuche wieder lebendig. Aus Tremls evolutionstheoretischer Perspektive ist die potentielle Streitbarkeit folglich konstitutiv für die Genese eines Klassikers: Autoren müssen, „wenn sie die Qualitäten des ‚Klassischen‘ erhalten sollen, sowohl positive als auch negative Anschlußfähigkeit ermöglichen“⁸². Es sind also weder *allgemeine* Ablehnung noch *allgemeine* Zustimmung, die einen Autor zum Klassiker oder zum Schwarzen Pädagogen machen – beide sind mit beidem konfrontiert.

Die Konstitution Wicherns als Klassiker beruht nicht zuletzt auf der ihm zugesprochenen Rolle als ‚Stifter‘: Er habe mit dem „Central-Ausschuß“ die Diakonie in Deutschland mitbegründet (Kaiser), mit dem *Rauhen Haus* eine vorbildhafte pädagogische Einrichtung konzipiert (Koerrenz) oder ‚schwieri-

⁷⁸ Vgl. Rethschulte 1995.

⁷⁹ Ebd., S. 143.

⁸⁰ Vgl. ebd., S. 122.

⁸¹ Ebd.

⁸² Tremml 1997, S. 58.

ge‘ Jugendliche als Adressaten besonderer pädagogischer Bemühungen entdeckt (Lindmeier). Es wird behauptet bzw. belegt, dass Wichern bestimmte Lösungsvorschläge oder Ideen hatte, mit denen er seinen Zeitgenossen voraus war – wie beispielsweise die systematische Integration sozialfürsorgereischen Handelns in die Sphäre der Religion (Sturm). Auf Grund der Originalität seines Denkens und Handelns sei er es dann auch gewesen, der eine religiöse oder sozialpädagogische Tradition begründet habe. So konnte er zur Gründungsfigur der modernen Diakonie ebenso wie zum ersten Vordenker einer pädagogischen Arbeit mit schwierigen Kindern avancieren. Tremml beschreibt eben diese verbürgte Originalität als eine entlastende Funktion des Klassikers im fachlichen Diskurs: „Ihre Originalität scheint geprüft, sie muß nicht immer wieder von jedem Leser selbst entdeckt und bestätigt werden.“⁸³

Schreber hingegen wird von jenen, die seinen Status als Schwarzer Pädagoge mitbegründet oder gestützt haben, als Misanthrop dargestellt. Seine angebliche Skepsis gegenüber der Natur des Kindes disqualifiziert ihn als einen Pädagogen im positiven Sinne. Die ‚Kinderfeindlichkeit‘ des Ansatzes wird einerseits mit Schrebers individuellem Charakter erklärt, andererseits wird sie in den Kontext dessen gestellt, was die Rezipienten und Rezipientinnen unter der Pädagogik des 19. Jahrhunderts verstehen. In der Folge werden entweder bestimmte Negativmerkmale als besonders ausgeprägt bewertet, die die Pädagogik zu seiner Zeit allgemein ausgezeichnet haben sollen: Insofern könne Schreber, so die Argumentation, als *prototypisch* für eine Pädagogik gelten, die auf Gehorsam und die Kontrolle der Seele gerichtet ist (Miller). Oder ihm werden gewisse *individuelle*, persönlichkeitsbedingte Dispositionen attestiert, die von der ‚Diagnose‘ der Pathologie (Niederland) bis hin zum Vorwurf des Sadismus (Flitner) reichen. Nicht nur der Status des Klassikers, sondern auch der des Schwarzen Pädagogen verbürgt folglich Originalität. Allerdings besteht die Originalität des Schwarzen Pädagogen darin, dass er gewisse typische Negativmerkmale in besonderer Weise ausgeprägt hat.

Von seinen Kritikern wird auch Wichern gegenüber der Vorwurf misanthropischen Denkens erhoben. Dies geschieht zumeist jedoch nicht primär in der Absicht, ihn als Schwarzen Pädagogen einzuordnen, sondern vielmehr in der Intention, seine Modernität zu bestreiten. Auch die Behauptung, andere Pädagogen (wie Pestalozzi mit seiner Wohnstubenerziehung) hätten bestimmte konzeptionelle Grundsätze bereits früher formuliert, zielt darauf, die Originalität des Klassikers anzuzweifeln. Die Strategie der *Normalisierung* stellt also die Besonderheit Wicherns in Frage und führt so zur Erosion seines

⁸³ Ebd., S. 37.

Status als Klassiker. Trotzdem scheint Wichern als Klassiker derart „kanonisiert“⁸⁴ und damit unhinterfragbar zu sein, dass selbst Autoren, die seinen Klassikerstatus relativieren wollen, paradoxerweise nicht umhin kommen, ihn als solchen zu würdigen. Gutmann, der Wichern – einem ‚Schwarzen Pädagogen‘ gleich – eine totalitäre Erziehungskonzeption attestiert, kommt zu dem Schluss: Die von ihm erkannten „Ambivalenzen machen es fast unmöglich, die Chancen und positiven Perspektiven in Wicherns Arbeit zu würdigen, die sie dennoch beinhalten, teilweise weit über den Tag hinaus“⁸⁵. Trotz der dargelegten Schwierigkeit fühlt sich Gutmann zum Schluss dazu verpflichtet, Wicherns positive Wirkungen in mehreren Punkten herauszuarbeiten. Niemeyer und Brakelmann hingegen lösen das Problem, indem sie Wichern als Klassiker des jeweils anderen Faches deklarieren und so die Verantwortung der Würdigung gewissermaßen verlagern: Während Niemeyer ihn als primär theologisch motivierten Klassiker *für* die Sozialpädagogik darstellt, würdigt Brakelmann die sozialfürsorgerischen Aspekte im Denken jenes ‚Genies der Liebe‘, obwohl er ihm eine sozialtheologische Originalität abspricht (s.o.).

Spiegelbildlich lassen sich anhand der Rezeption Schrebers Aussagen darüber treffen, wie der Status des Schwarzen Pädagogen in Frage gestellt werden kann: Die entsprechenden Autoren beharren darauf, dass Schrebers Methoden im zeitgenössischen Kontext vergleichsweise human gewesen (Rethschulte) bzw. seine Apparaturen kaum anders als heute Zahnspangen zu bewerten seien (Lothane). Zwar lassen sich bei Lothane Ansätze einer Hagiographie Schrebers im Stile eines Klassikers finden, dies setzt jedoch zuvor seine ‚Entdämonisierung‘ voraus. Während also im Fall des Klassikers Wichern eine historische Kontextualisierung des Werks zu seiner Normalisierung führt, trägt sie im Fall des Schwarzen Pädagogen Schreber zu dessen Rehabilitierung bei.

5 Klassiker und das Primat des Gegenwärtigen

Auf der Grundlage dieser Feststellungen lässt sich die Ausgangsthese wieder aufgreifen und präzisieren: ‚Originalität‘ – wenn sie als Kategorie auf Klassiker und Schwarze Pädagogen bezogen wird – wertet die als originell beurteilten Ideen, Ansätze, Theorien etc. immer in Hinblick auf den gegenwärtigen ‚state of the art‘ bzw. auf das, was dafür gehalten wird. Klassikern wird posi-

⁸⁴ Dollinger 2006, S. 15.

⁸⁵ Gutmann 2005, S. 187.

tiv beschieden, dass sie eine originelle und wahre Antwort auf eine Frage gegeben haben, die bis heute virulent ist.⁸⁶ So lobt Stephan Sturm die Wichernsche Diakonie dann auch dahingehend, dass sie eine produktive Lösung für das Problem der Religion in modernen Gesellschaften bietet. In kritischer Absicht wird hingegen sowohl Wichern als auch Schreiber vorgeworfen, ihre Pädagogik sei ‚dogmatisch‘⁸⁷, autoritär oder ‚totalitär‘⁸⁸. Beispielhaft sei Niederland angeführt, der behauptet, Schreiber habe einen rigiden Erziehungsstil propagiert, obwohl „selbst damals bereits eine derartige Reglementierung der Kinder allmählich aus der Mode kam“⁸⁹. Klassiker und Schwarze Pädagogen dienen so als positiver Beleg eines Fortschritts im erzieherischen Denken bzw. als negativer Beleg einer durch diesen Fortschritt überwundenen Vergangenheit. Mit der Anerkennung des Klassikers als Klassiker wird er als Vorläufer der eigenen Position in die Geschichte moderner Pädagogik eingereiht, im andern Fall wird er exkludiert. Worin nun aber der Fortschritt moderner Pädagogik besteht, darüber herrscht alles andere als Einigkeit. Die divergierenden Einschätzungen bezüglich des Status eines Klassikers sind nicht nur Ausdruck der Mehrdeutigkeit und Streitbarkeit des Werks an sich, sondern sind auch auf die unterschiedlichen Bewertungsmaßstäbe zurückzuführen.

Die konstitutive Frage nach ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ wird also im Falle Wicherns an das rückgebunden, was als ‚Kern‘ moderner (Sozial-)Pädagogik bzw. Theologie verstanden wird. So wurde deutlich, wie unterschiedlich die Bewertungen ausfallen, je nachdem ob von sozialpädagogischen Handlungsformen und -feldern oder einer spezifischen sozialtheoretischen und weltanschaulichen Prämisse (nebst einem entsprechenden Menschenbild) ausgegangen wird. Die Diskussion um die Legitimität von Klassikern und die Illegitimität der Schwarzen Pädagogen eröffnet so immer auch die Kommunikation über disziplinäres Selbstverständnis. Klassikerdiskussionen sind folglich produktiv, *weil* sie normativ sind. Problematisch erscheint allerdings, dass die Normativität in der Praxis eher verschleiert wird, indem die unterschiedlichen Rezeptionen als divergierende Interpretationen *der Vergangenheit* aufgefasst werden. Die Klassikerdiskussion vollzieht sich als Auseinandersetzung um *richtige* Aussagen darüber, was der Klassiker bzw. der Schwarze Pädagoge *wirklich* darstellte. Alternativ müssten die Rezipienten die Relationalität und

⁸⁶ Vgl. dazu auch Tenorth 2003, S. 13.

⁸⁷ Vgl. Niemeyer 1998, S. 61: Wichern als „Ersündedogmatiker“.

⁸⁸ Schatzman 1974, S. 10.

⁸⁹ Niederland 1978, S. 81.

Relativität ihres eigenen Standpunkts offen thematisieren und die konstitutive Frage nach ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ nicht allein der Seite des klassischen Werks zurechnen. Bernd Dollinger fordert konsequent, bei einem Klassiker „nicht nur von einem pädagogischen Autor und seinem Werk zu sprechen, sondern von einer Relation von Werk, Person des Klassikers und rezipierender (Fach-) Öffentlichkeit“⁹⁰.

Ein derartiger selbstreflexiver Zugang würde dabei helfen, den normativen Impetus der Klassikerdiskussion besser nutzen und aktuelle disziplinäre (Selbst-)Verortungen thematisieren zu können. Dies ändert jedoch nichts an der zugrundeliegenden diskursiven Logik, gemäß der die historische Person und ihr Werk primär als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ kategorisiert werden. Sowohl die Figur des Klassikers als auch die des Schwarzen Pädagogen erscheinen folglich wenig geeignet, um einen Zugang zur Geschichte zu begründen, der eine Antwort auf die kritischen Anfragen bietet, wie sie momentan von Seiten der (sozial-)pädagogischen Historiographie formuliert werden. Zu eng scheinen die entsprechenden Diskussionen mit einer „quasi-teleologische[n]“⁹¹ Tradition erziehungswissenschaftlicher Geschichtsschreibung verknüpft, „die eher die Vorgeschichte der aktuellen Erziehungswissenschaft als [...] die historische Konstruktion der Disziplin aus dem Prozess der Verwissenschaftlichung der gesellschaftlich insgesamt verfügbaren Reflexion über Bildung und Erziehung“⁹² schreibt. Kontextsensible und mehrdimensionale Analysen, wie sie aktuell gefordert werden, sind ganz offensichtlich nur schwer mit einem Fokus zu vereinbaren, der das ‚Fortschreiten‘ pädagogischer Geschichte bis zum heutigen Stand über die originellen Ideen oder die Irrwege einzelner ‚Vorläufer‘ thematisiert. Gerade der hohe ‚Nutzwert‘ von Klassikern und Schwarzen Pädagogen für die Disziplin lässt sie also für die Bildungsgeschichte schließlich problematisch werden. Trotzdem soll die Bedeutung historischer Personen und ihres (pädagogischen) Werks, bzw. eines Zusammenhangs zwischen Autor und Text⁹³, auch für eine kritische Historiographie nicht bestritten werden, die Skepsis gegenüber einem normativ-selektiven Zugriff auf Geschichte übt. Am Ende dieser Überlegungen stehen somit zwei offene Fragen: Ist es möglich, derart wie Wichern und Schreber als Klassiker oder Schwarze Pädagogen festgelegte Personen von ihrem Status zu suspendieren – und dann auch fernab davon zu diskutieren,

⁹⁰ Dollinger 2006, S. 15. Man könnte erweitern: von Werk, Person des Klassikers, rezipierender (Fach-)Öffentlichkeit und individueller Rezeptionsgeschichte etc.

⁹¹ Tenorth 2006, S. 343.

⁹² Ebd.

⁹³ Michael Winkler bezeichnet dies als ein Merkmal der Klassikerbildung (1994, S. 146).

ob sie Teil einer (sozial-)pädagogischen „Erfolgsgeschichte“⁹⁴ sind? Und ist es möglich, bisher weniger diskutierte historische Personen und ihr Werk, die aber dennoch interessant und relevant für die Geschichte des Fachs sind, zu thematisieren ohne sie deshalb wahlweise als Klassiker oder Schwarze Pädagogen ‚entdecken‘ zu müssen?

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Schreiber, Daniel Gottlob Moritz o.J. (1855): *Ärztliche Zimmerymnastik oder System der ohne Gerät und Beistand überall ausführbaren heilgymnastischen Freiübungen als Mittel der Gesundheit und Lebenstüchtigkeit für beide Geschlechter, jedes Alter und alle Gebrauchszwecke*. 7. Aufl. Leipzig.
- Schreiber, Daniel Gottlob Moritz (1858): *Kallipädie oder Erziehung zur Schönheit durch naturgetreue und gleichmässige Förderung normaler Körperbildung, lebenstüchtiger Gesundheit und geistiger Veredelung und insbesondere durch möglichste Benutzung specieller Erziehungsmittel*. Für Aeltern, Erzieher und Lehrer. Leipzig.
- Wichern, Johann Hinrich (1863/1975): Die Ursachen der so vielfach erfolglosen Bemühungen in der heutigen Kindererziehung. In: Meinhold, Peter (Hg.): *Johann Hinrich Wichern. Sämtliche Werke*. Band VII. Die Schriften zur Pädagogik. Hamburg, S. 329-348.
- Wichern, Johann Hinrich (1868/1975): *Rettungsanstalten als Erziehungshäuser in Deutschland*. In: Meinhold, Peter (Hg.): *Johann Hinrich Wichern. Sämtliche Werke*. Band VII. Die Schriften zur Pädagogik. Hamburg, S. 374-534.

Literatur

- Brakelmann, Günther (1966): *Kirche und Sozialismus im 19. Jahrhundert. Die Analyse des Sozialismus und Kommunismus bei Johann Hinrich Wichern und bei Rudolf Todt*. Witten.
- Beese, Dieter u.a. (Hg.) (2006): *Günter Brakelmann: Ein Theologe in Konflikten seiner Zeit. Biografische Interviews*. Münster.
- Birnstein, Uwe (2007): *Der Erzieher: Wie Johann Hinrich Wichern Kinder und Kirche retten wollte*. Berlin.
- Clark, Christopher (2007): *Preußen. Aufstieg und Niedergang 1600-1947*. Bonn.
- Dollinger, Bernd (2006): *Klassiker der Pädagogik. Einleitende Anmerkungen zu einer eigentümlichen Spezies*. In: Ders. (Hg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 7-24.
- Flitner, Andreas (1982): *Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung*. Berlin.
- Gutmann, Hans-Martin (2005): *Der Schatten der Liebe. Johann Hinrich Wichern (1808-1881)*. In: Steiger, Johann Anselm (Hg.): *500 Jahre Theologie in Hamburg. Hamburg als Zentrum christlicher Theologie und Kultur zwischen Tradition und Zukunft*. Berlin u.a., S. 155-188.
- Heidenreich, Ulrich (2008): *Mut zur Tat. Johann Hinrich Wichern und die Innere Mission*. Hamburg.

⁹⁴ Tröhler 2004.

- Herrmann, Volker/Gohde, Jürgen/Schmidt, Heinz (Hg.) (2007): Johann Hinrich Wichern. Erbe und Auftrag. Heidelberg.
- Kaiser, Jochen-Christoph (1998): Innere Mission und Diakonie. In: Röper, Ursula/Jüllig, Carola (Hg.): Die Macht der Nächstenliebe: Einhundertfünfzig Jahre Innere Mission und Diakonie 1948-1998. Berlin, S. 14-43.
- Kaiser, Jochen-Christoph (2007): Wicherns Bedeutung für die Diakonie im 19. und 20. Jahrhundert. Zu den Phasen und Umbrüchen seiner Rezeptionsgeschichte. In: Herrmann/Gohde/Schmidt (2007), S. 36-53.
- Koerrenz, Ralf (2002): Diakonisches Lernen – strukturelles Lernen. Bausteine zu einer sozialpädagogischen Lesart Johann Hinrich Wicherns. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 54, S. 16-25.
- Lindmeier, Bettina (1998): Die Pädagogik des Rauhen Hauses: zu den Anfängen der Erziehung schwieriger Kinder bei Johann Hinrich Wichern. Bad Heilbrunn.
- Lindmeier, Bettina (2007): Die Pädagogik des Rauhen Hauses. In: Herrmann/Gohde/Schmidt (2007), S. 222-243.
- Lothane, Zvi (2004): Seelenmord und Psychiatrie. Zur Rehabilitierung Schrebers. New York.
- Miller, Alice (1982): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt a.M.
- Niederland, William G. (1978): Der Fall Schreber. Das psychoanalytische Profil einer paranoiden Persönlichkeit. Frankfurt a.M.
- Niemeyer, Christian (1998): Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim, München.
- Niemeyer, Christian (2007): Wicherns Bedeutung für die Soziale Arbeit. Eine Problemskizze. In: Herrmann/Gohde/Schmidt (2007), S. 280-285.
- Osterwalder, Fritz (2008): Rezension von: Retter, Hein (2007): Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens. Frankfurt a.M. u.a. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 14, S. 54-57.
- Rethschulte, Clemens (1995): Daniel Gottlob Moritz Schreber. Seine Erziehungslehre und sein Beitrag zur Körperbehindertenhilfe im 19. Jahrhundert. Heidelberg.
- Rutschky, Katharina (Hg.) (1977): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt a.M., Berlin, Wien.
- Sattler, Dietrich (2007): Anwalt der Armen, Missionar der Kirche. Johann Hinrich Wichern 1808-1881. Hamburg.
- Schatzman, Morton (1974): Die Angst vor dem Vater. Langzeitwirkungen einer Erziehungsmethode. Reinbek.
- Sturm, Stephan (2007): Sozialstaat und christlich-sozialer Gedanke. Johann Hinrich Wicherns Sozialtheologie und ihre neuere Rezeption in systemtheoretischer Perspektive. Stuttgart.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Klassiker in der Pädagogik – Gestalt und Funktion einer unentbehrlichen Gattung. In: Ders. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Erster Band. München, S. 9-20.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Verwissenschaftlichung und Disziplinierung pädagogischer Reflexionen. Zum Stand der Forschung. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 12, S. 331-350.
- Treml, Alfred K. (1997): Klassiker. Die Evolution einflussreicher Semantik. Band 1: Theorie. Sankt Augustin.
- Tröhler, Daniel (2004): Vergessene Traditionen in der Pädagogik. Zur „Erfolgsgeschichte“ pädagogischer Historiographie. In: Liedtke, Max/Matthes, Eva/Miller-Kipp, Gisela (Hg.):

Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung. Bad Heilbrunn, S. 213-230.

Winkler, Michael (1994): Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung in der Pädagogik durch Klassiker. In: Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar (Hg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 141-168.

Anschrift des Autors:

Dipl.-Päd. Florian Eßer, Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, Samelsonplatz 1, 31141 Hildesheim

E-Mail: florian.esser@uni-hildesheim.de

Abstand von ‚Zivilisation‘ – Supranationale Umwelt und aktuelle Entwicklungslinien lateinamerikanischer Bildungsgeschichtsschreibung

1 Einleitung

Wissenschaft, und insbesondere Sozialwissenschaft, entfaltet sich im Medium von Wissenschaftskulturen. Mögen die Laborprozeduren mit ihren Protokollen, Sicherungsverfahren und Überprüfungsmöglichkeiten stets einer allgemeinen, d.h. kontextunabhängigen Regel folgen; sogar die Produktion von Wissen in diesen hoch standardisierten Situationen ist eng mit kulturell bedingten Begriffen von plausiblen Ideen, Risikokalkülen und Autoritätsverhältnissen verbunden.¹ Dies gilt umso mehr in den Gesellschaftswissenschaften, zu denen hiermit kurzerhand die historische Bildungsforschung gezählt werden soll, zumal diese als Operationen der Selbstbeobachtung von Gesellschaft stets mit der allseits auffälligen Kontextabhängigkeit ihrer Befunde leben müssen.² Eines aber ist sicher: Jede noch so empirisch gesättigte und methodisch ausgefeilte Untersuchung wird irgendwann kontextualisiert, d.h. nach ihren Möglichkeitsbedingungen, ihren Machteffekten und Legitimationsansprüchen beurteilt. In diesem Sinne scheint die Rede von Wissenschaftskulturen, m. a. W. von kontextbedingten Forschungs- und Institutionalisierungsmustern, auch eine für die Betrachtung der historischen Bildungsforschung nützliche Kategorie zu bilden,³ weil diese Perspektive spezifische ‚blinde Flecke‘ und Besonderheiten, aber auch weitere Entwicklungsmöglichkeiten ans Licht bringen könnte.

Im Folgenden sollen die Entstehung, die Institutionalisierung und die neueren Entwicklungen der lateinamerikanischen historischen Bildungsforschung skizziert werden. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Schulge-

¹ Vgl. Latour/Woolgar 1979.

² Vgl. Kittler 2000; Schriewer 2004.

³ Vgl. Arnold/Dressel 2004.

schichte gerichtet, denn im Laufe der Disziplingeschichte dominierte diese Forschungsrichtung im Vergleich zu den wenigen Untersuchungen zu Familie, Sozialisation und nicht institutionalisierten Erziehungspraktiken eindeutig das Feld der historischen Bildungsforschung. Zunächst soll die Frage beantwortet werden, ob es eine ‚lateinamerikanische‘ Wissenschaftskultur in der Bildungsgeschichte gibt. Es werden Gründe für die These genannt, dass diese Disziplin im Hinblick auf ihre frühe Entstehungsphase, ihren Gegenstandsbe- reich und ihre Institutionalisierung durchaus als ‚lateinamerikanisch‘ be- zeichnet werden kann. In einem zweiten Schritt sollen die neueren historio- graphischen Entwicklungen angesprochen werden, die zum Aufschwung dieser Disziplin in den letzten zwanzig Jahren beigetragen haben. Dabei werden die wichtigsten historiographischen Neuerungen eng mit einer Ver- änderung der Perspektive auf die Gründungsphase der lateinamerikanischen Bildungssysteme in Verbindung gebracht. Schließlich wird die Politiknähe wichtiger Figuren der historischen Bildungsforschung als ein weiteres Cha- rakteristikum dieser Wissenschaftskultur beschrieben.

2 Auf der Suche nach einer lateinamerikanischen Bildungshistoriographie

Dass es sich im Falle Lateinamerikas um eine eigene bildungshistorische Wissenschaftskultur mit ihrer eigenen Geschichte, ähnlichen Arbeitsbedin- gungen und ihrer miteinander verschränkten Universitätsentwicklung han- delt, kann man bei allen Unterschieden zwischen den einzelnen Ländern der Region mit einiger Plausibilität behaupten. Dafür sprechen mindestens zwei gewichtige Gründe, die im Folgenden näher erörtert werden sollen: die Dis- ziplingeschichte und die Institutionalisierung des Faches, die in den letzten zwei Jahrzehnten stattgefunden hat. Zunächst diente Bildungsgeschichte als spezifische Wissensform dem Aufbau und der Reform nationaler Bildungs- systeme, so wie sie seit der zweiten und dritten Dekade des 19. Jahrhunderts von mehreren ‚Helden‘ der Unabhängigkeitskriege und von maßgebenden Intellektuellen nachfolgender Generationen konzipiert worden waren. Sowohl die ersten bildungshistorischen Werke als auch die darauf folgende Entste- hung nationaler Historiographien weisen auf ähnliche Entwicklungen hin. Aber auch Aspekte des Forschungsgegenstands wie die Thematisierung von Lateinamerika als bedeutendem Analyserahmen und die durchaus ähnlichen Periodisierungen zeigen parallele Entwicklungen auf der Ebene des For- schungsgegenstands. Darüber hinaus wurden diese in den verschiedenen Ländern ähnlich verlaufenden Disziplingeschichten in den letzten Jahren mit

der Institutionalisierung des Faches zusätzlich verschränkt. Die durch diese Institutionalisierung geschaffenen Begegnungs- und Austauschmöglichkeiten verliehen dem lateinamerikanischen supranationalen Rahmen eine stärkere Gestaltungsmacht und Legitimationskraft.

2.1 Disziplingeschichte

Bereits bei den ersten Zeugnissen bildungshistorischer Argumentation im 19. Jahrhundert zeigte sich die Äquivalenz der Ausgangsbedingungen bei dem Aufbau nationaler Bildungssysteme nach der Unabhängigkeit. Deshalb sollte zunächst die allen Ländern der Region gemeinsame Problemstellung von Systematisierung, Expansion und Konsolidierung neuer Staats- und Gesellschaftsentwürfe kurz erwähnt werden. Nicht nur die gesellschafts- und bildungsgeschichtlich relevante Ausgangssituation der erreichten Unabhängigkeit der lateinamerikanischen Länder bis ca. 1825 sowie der vorherige koloniale Status und die Versorgungsprobleme im Bildungsbereich nach der in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erfolgten Vertreibung der Jesuiten aus den spanischen und portugiesischen Besitzungen sind hier zu nennen. Auch das Ergebnis dieser Prozesse kann man unter Berücksichtigung von Variationen als durchaus äquivalent betrachten. So wurden alle hispanoamerikanischen Länder nach den gescheiterten Versuchen, eigene parlamentarische Monarchien zu etablieren, die auch die Massen der Indios durch Anspielung auf die Monarchien der vorkolonialen Zeit ansprechen sollten, zu Republiken. Alle Länder erließen Verfassungen und stellten die Grundzüge der Staats- und Gesellschaftsordnung auf eine moderne Basis um.⁴ Nur Brasilien, dessen Unabhängigkeitsprozess chronologisch und politisch abweichend von den ehemaligen spanischen Kolonien verlief, blieb bis 1889 eine parlamentarische Monarchie.⁵ Trotz ihrer alten Bindung zur Kolonialmacht Portugal und der hier kurz erwähnten Abweichung in der politischen Transformation stellten die brasilianischen Eliten fest, dass sie ähnliche Herausforderungen wie in den hispanoamerikanischen Ländern zu bewältigen hatten. Die republikanische Ordnung, zeitweilig auf dem trotz normativer und faktischer Beschränkungen vielfach gültigen allgemeinen Wahlrecht basierend, sollte durch eine merkbliche Expansion der Schulbildung verstärkt werden. Die Kluft zwischen den Gesellschaftsentwürfen der sehr modernen Verfassungen und den enttäuschenden Konstellationen der Realpolitik sollte durch die Schulbildung als

⁴ Vgl. Guerra 2000; Lynch 1994; Morelli 2007.

⁵ Vgl. Cury 2001.

Grundstein neuer Identitäten und neuer Politisierungsformen in der Bevölkerung geschlossen werden.

Es geschah in diesem maßgebenden Kontext, dass pädagogisches Wissen und Reflexion über die Bildungswelt entwickelt wurden. Versionen der bildungshistorischen Vergangenheit wurden allerdings eher aus politischen Perspektiven geschrieben und nicht, wie im deutschsprachigen Raum, im Medium der Lehrerausbildung.⁶ Eine eher dem Liberalismus des 19. Jahrhunderts zuzurechnende Sicht auf die Bildung dominierte in diesen Werken.⁷ Die Unabhängigkeit und die politische Moderne stellten bei diesen Pionierarbeiten einen sowohl politischen als auch kulturellen Bruch mit der Kolonialzeit dar, welcher den Grundstein neuer staatspolitischer Identitäten legte. Der Topos der ‚geistigen Unabhängigkeit‘, eine gängige Formel liberaler Eliten nach der vollzogenen politischen Unabhängigkeit, die unter anderem durch verstärkte schulpolitische Anstrengungen zu erreichen sei,⁸ zirkulierte in diesen Büchern. In der Geschichte der höheren Bildung in der Provinz Buenos Aires von Gutiérrez (1868), der Rekonstruktion des Imports des nach Joseph Lancaster benannten Systems des wechselseitigen Unterrichts in Südamerika von Amunátegui Soler (1895) und in der umfangreichen Bildungsgeschichte Brasiliens zwischen ‚Entdeckung‘ des Landes und Ausruf der Republik von Almeida (1889) bildeten die historischen Diskontinuitäten zwischen ‚Kolonie‘ und ‚Republik‘ bzw. ‚Imperio‘ in Brasilien und die damit verbundene Loslösung von den durch die Kolonialherren implementierten schulpolitischen und pädagogischen Konzepten und Zielen den Grundtenor der Arbeiten.⁹ Die Autoren dieser Pionierwerke waren alle ‚schulfern‘ und hatten eine exponierte Stellung im intellektuellen Leben ihrer Länder. So waren Juan María Gutiérrez und Domingo Amunátegui Soler weithin bekannte Schriftsteller, die schließlich Rektoren der Universitäten in Buenos Aires und Santiago de Chile wurden. Im Falle von José Ricardo Pires de Almeida handelte es sich um einen Forscher des brasilianischen Instituts für Geschichte und Geographie, einer prestigeträchtigen Gelehrtenorganisation des Landes.¹⁰ Staats- und Nationsbildung, und zwar in ihrer demokratischen Version, die ja auch entschieden laizistische Momente aufwies, waren die

⁶ Vgl. Tröhler 2006.

⁷ Die Beschäftigung mit der Vergangenheit von Bildung war somit zunächst nur für den politischen Kampf bestimmt. Vgl. Alamán 1853; Amunátegui/Amunátegui 1856.

⁸ Vgl. Volger 2000.

⁹ Vgl. Almeida 1889; Amunátegui Soler 1895; Gutiérrez 1868.

¹⁰ Vgl. Kuhlmann Jr. 1999, S. 60f.

ausschlaggebenden Motivationen, um sich mit der eigenen Bildungsgeschichte zu beschäftigen.

In diesem Sinne entstanden die ersten Zeugnisse bildungshistorischer Arbeit – anders als in Europa – weitgehend unabhängig von der Entwicklung einer institutionalisierten Lehrerausbildung.¹¹ Bildungsgeschichte gehörte nicht zum Programm des ersten eigenständigen Lehrerseminars der Region in Santiago de Chile (gegründet 1842). Dessen erster Direktor, Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), ein Exilargentinier, heute als gefeierter Bildungsreformer ‚padre del aula‘ (Vater des Klassenzimmers) genannt, hatte Bildungsgeschichte für die Ausbildung von Primarschullehrern nicht vorgesehen.¹² Zugleich wurde in den erst seit den 1870er Jahren entstandenen Lehrerseminaren ein spezifischer Fundus pädagogischen Wissens geschaffen, wobei jedoch die Geschichte der Bildung und Erziehung keine besondere Rolle spielte. Daher waren die wenigen Texte zur ‚Geschichte der Pädagogik‘ auf Spanisch bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht selten reine Übersetzungen, besonders aus laizistisch argumentierenden französischen Werken, und nicht das Produkt einer lokalen historiographischen Tradition.¹³ Erst in den 1930er und 1940er Jahren sollte eine eigenständige Historiographie der Bildung und der Erziehung entstehen, die aber häufig eher den nationalen und nicht so sehr den lateinamerikanischen Kontext berücksichtigte.¹⁴ Bildungshistorische Arbeiten entstanden vornehmlich im Umfeld der Universitäten und überzeugten durch ihre konsequente Orientierung an gedruckten und ungedruckten Dokumenten. Die historiographische Orientierung war aber keineswegs einheitlich. Während in dem mehrbändigen Werk „A cultura brasileira“ (1942) von Fernando de Azevedo die funktionalistische Soziologie von Durkheim die leitende Analyseperspektive bildete, waren die Werke von Amanda Labarca in Chile oder von Antonino Salvadores in Argentinien durch einen klassischen, theorieabstinenten Historismus charakterisiert.

Traditionell definierten Forscher aus Europa und Nordamerika den lateinamerikanischen Kontext als den relevanten Analyserahmen für ihre Fragestellungen.¹⁵ Aber auch aus der Perspektive der lateinamerikanischen Forscher wurde Lateinamerika zunehmend zu einem zentralen Analyserahmen. Dies zeigt sich u.a. in der Bezeichnung von Lehrstühlen und von curricularen Einheiten in den Lehrplänen einiger Universitäten, die häufig die nationale

¹¹ Vgl. Ossenbach 2000.

¹² Vgl. Sarmiento 1855, S. 66-70.

¹³ Vgl. Daguet 1889; Paroz 1889.

¹⁴ Vgl. Ossenbach 2000, S. 843-845.

¹⁵ Vgl. Steger 1967.

und die lateinamerikanische Bildungsgeschichte vermengen, wie an den Universitäten in Lima und Buenos Aires. Es werden aber auch Editionsprojekte und Buchreihen mit lateinamerikanischer Themensetzung organisiert. In diesen Büchern werden auch die nationale und die supranationale Perspektive kombiniert, wobei viele dieser Werke aufgrund der Größe und Vielfalt dieser ‚Weltregion‘ die Form einer Artikelsammlung annehmen.¹⁶ Aber es gibt auch allgemeine Darstellungen, die nicht nur als Sammelbände strukturiert sind und Themen wie die Ideengeschichte von Schulbildung,¹⁷ die Universitätsgeschichte¹⁸ und mehrere Aspekte der technologischen und institutionellen Entwicklung¹⁹ behandeln. Konzeptionell ausgearbeitete Gesamtdarstellungen der Bildungsgeschichte Lateinamerikas bzw. Iberoamerikas gibt es hingegen bisher nicht.²⁰ Abgesehen von den in den nächsten Abschnitten dargestellten Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, die auch zahlreiche Ähnlichkeiten aufweisen, bleibt die Tatsache, dass Lateinamerika selbst als maßgebender Kontext für Untersuchungen fungiert, ein weiterer Anhaltspunkt für die These, die lateinamerikanische, supranationale Umwelt sei für die Entwicklung der historischen Bildungsforschung von besonderer Relevanz und die Grundlage einer gemeinsamen Wissenschaftskultur.

Überhaupt weisen alle Vorschläge zur Periodisierung der Bildungsgeschichte einzelner Länder große Parallelen auf und werden des Öfteren trotz erheblicher Unterschiede im Stand des Ausbaus moderner, inklusiver Bildungssysteme, in den Präferenzen der Referenzmodelle und in der strukturbildenden Wirkung sukzessiver pädagogischer Strömungen als miteinander verschränkte Prozesse behandelt. So ist für fast alle lateinamerikanischen Länder – vielleicht mit der Ausnahme von Kuba aufgrund der späten Unabhängigkeit des Landes (1898) – mit der Bezeichnung ‚koloniale Bildungsgeschichte‘ ein fest umrissener Zeitraum und eine eindeutige Problemlage eng verbunden. Auch andere ‚Perioden‘ wie die Staatsbildung und die damit einhergehenden Bürgerkriege Mitte des 19. Jahrhunderts – hier wiederum mit der Ausnahme Chiles –, die Konsolidierung liberal-oligarchischer Regierungen zum Ende des 19. Jahrhunderts, die Impulse reformistischer Kräfte zu

¹⁶ Vgl. Marsiske 1999; Ossenbach Sauter/Somoza 2001; Rodríguez/Mannarelli 2007.

¹⁷ Vgl. Puiggrós 1984; Weinberg 1977, 1984.

¹⁸ Vgl. Tünnermann 1991.

¹⁹ Vgl. Mantovani 1958; Newland 1990; Ocampo López 1988; Ossenbach 1992, 1996; Roldán Vera 2002; Torre Revello 1960.

²⁰ Die völlig wirre Darstellung von Uzcátegui (1975), in der eine ungeordnete und zudem zuweilen fehlerhafte Präsentation den Leser geradezu irritiert, gehört gewiss nicht zu den konzeptionell ausgereiften Darstellungen.

Beginn des 20. Jahrhunderts – mit der Ausnahme der viel radikaleren mexikanischen Revolution – und die Entstehung von wohlfahrtstaatlich orientierten, auf dem Gegensatz von ‚Volk‘ und ‚Eliten‘ aufbauenden populistischen Bewegungen zwischen den 1930er und den 1960er Jahren stellen für viele Länder äquivalente Chronologien dar. Freilich neutralisiert diese Äquivalenz die grundlegenden Unterschiede in der Zusammensetzung der Bevölkerung, in dem Gewicht der katholischen Kirche und in den Prozessen der politischen, sozialen und kulturellen Demokratisierung nicht; aber die Staatsbildungsprozesse, zu denen zweifelsohne die Bereitstellung eines modernen Schulsystems gehört, weisen eine erstaunliche Gleichzeitigkeit auf. Aufgrund dieser durchaus wahrgenommenen Parallelentwicklungen wurden auch ambitionierte Publikationsprojekte wie eine verbändige lateinamerikanische Bildungsgeschichte in Angriff genommen.²¹

2.2 Institutionalisierung

Nicht nur gemeinsame Aspekte der Entstehungsgeschichte der Disziplin und ähnliche Definitionen des Forschungsgegenstandes legen die Möglichkeit nahe, von einer gemeinsamen Wissenschaftskultur der historischen Bildungsforschung in Lateinamerika zu sprechen; die Eckdaten der Institutionalisierung der Disziplin zeigen vielmehr auch die vergleichbaren Auswirkungen von internationalen Trends und eine spezifische Entwicklungsdynamik auf dem Kontinent.²² Seit 1985 gibt es Kolloquien zur Bildungsgeschichte in Chile, seit 1992 hat das Land auch eine Gesellschaft für Bildungsgeschichte. Aber das erste Jahrbuch für Bildungsgeschichte wurde von der 1995 gegründeten Argentinischen Gesellschaft für Bildungsgeschichte herausgegeben, und zwar von 1996 an. Bis heute finden ‚nationale‘ Tagungen für Bildungsgeschichte, die auch von anderen lateinamerikanischen Kollegen besucht werden, in Argentinien und Mexiko (seit 1987), Venezuela und Brasilien (seit 2000) statt. Es entstanden auch Fachgesellschaften in Brasilien (2000), Mexiko (2001) und Venezuela (2004), während sich zu dem argentinischen Jahrbuch Publikationsorgane der brasilianischen (2001) und mexikanischen (2004) Gesellschaften dazu gesellt haben. Jenseits der nationalen Ebene gibt es eine sehr aktive regionale Gesellschaft für Bildungsgeschichte im brasilianischen Bundesstaat Rio Grande do Sul (Hauptstadt: Porto Alegre), die zudem eine eigene bildungshistorische Zeitschrift herausgibt. Supranational

²¹ Diese Projekte sind teilweise auch gescheitert. Einziger veröffentlichter Band: Puiggrós 1995.

²² Die folgenden Ausführungen basieren u.a. auf Beiträgen, die in einem Themenheft von „*Paedagogica Historica*“ veröffentlicht wurden: Álvarez Gallego 2000; Ascolani 2000; Chagas de Carvalho 2000; Ossenbach 2000; Staples 2000.

besteht formell die „Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana“ (SHELA), gegründet auf der ersten iberoamerikanischen Tagung für lateinamerikanische Bildungsgeschichte in Bogotá im Jahr 1992.

Die Gründung der SHELA, die eine eigene Zeitschrift für Bildungsgeschichte herausgibt,²³ und die damit verbundene Frage, ob die Institutionalisierung des Faches eher über nationale Gesellschaften oder aber über eine lateinamerikanische Gesellschaft möglich und wünschenswert sei, führten zu heftigen Auseinandersetzungen in den regionalen Treffen der 1990er Jahre. Die überaus große Mehrheit der Forschungsgemeinde wandte sich von der SHELA ab, was schließlich zu der späteren Gründung der mexikanischen und brasilianischen Fachgesellschaften führte. Diese Auseinandersetzung hat zur Blockierung der Institutionalisierung des Faches ausgerechnet in dem Land geführt, in dem die SHELA gegründet wurde und von dem aus sie ‚koordiniert‘ wird: Kolumbien. Als einziges der großen lateinamerikanischen Länder verfügt Kolumbien über keine eigene Fachgesellschaft, was in keiner Weise mit der Quantität und Qualität der dort geschriebenen Bildungsgeschichte zusammenhängt. Das kolumbianische Jahrbuch für Bildungsgeschichte, welches von der ‚SHELA-Fraktion‘ der Forscher herausgegeben wird, wird von vielen Kollegen gar nicht beachtet. Fazit: Nicht nur das Tempo der Institutionalisierung des Faches, sondern auch die Konflikte um Organisation und Anerkennung finden in einem ‚lateinamerikanischen‘ Diskurs und Referenzrahmen statt.

Dem wachsenden Erfolg der zweijährlich organisierten iberoamerikanischen Tagung für lateinamerikanische Bildungsgeschichte, die nun von einem Verbund nationaler Fachgesellschaften getragen wird, taten diese Konflikte keinen Abbruch. Die lateinamerikanischen Tagungen sind inzwischen zur quantitativ stärksten Bühne der Bildungsgeschichte geworden. Ihre Teilnehmerzahl übersteigt diejenigen der „International Standing Conference for the History of Education“ (ISCHE). Die letzte Tagung in Buenos Aires (Oktober 2007) wurde von über 700 Forschern besucht. Nicht zuletzt die Stabilisierung dieses Kommunikationszusammenhangs und die dadurch ermöglichten regionalen Projekte wie etwa das Projekt „MANES“ zur Katalogisierung und Erforschung der Geschichte des Schulbuchs mit Hauptsitz in Madrid unter der Leitung von Gabriela Ossenbach oder die Initiative zu gemeinsamen Publikationen anlässlich der sich nähernden Zweihundertjahrfeier des Beginns des lateinamerikanischen Unabhängigkeitsprozesses sind erst in dieser neuen Konstellation möglich und praktikabel. Angesichts dieser lan-

²³ Vgl. <http://www.rudecolombia.edu.co/Rhela/Revista.htm>.

gen Reihe von Beobachtungen ist der Bildungsgeschichte in dieser Region durchaus eine gemeinsame Identität bei allen weiterhin bestehenden Unterschieden und Divergenzen zuzusprechen.

3 Das ‚zivilisatorische Erbe‘ und die neue bildungshistorische Forschung

Angesichts der genannten strukturbildenden Faktoren stellt sich die Frage, ob die bildungsgeschichtliche Historiographie Lateinamerikas der letzten 50 Jahre über diese Strukturmerkmale hinaus auch inhaltliche, interpretatorische und forschungsstrategische Gemeinsamkeiten aufweist. Eine komplette Geschichte der lateinamerikanischen Historiographie von Bildung, Erziehung und Sozialisation würde natürlich auch die bekannten Phasen der Ideen- und Heldengeschichte, der Fortschrittsgeschichte des pädagogischen Denkens, der Institutionsgeschichte und letztlich der Sozial- und der neuen Kulturgeschichte mit allen ihren Schwerpunkten beinhalten und den Rahmen dieses Beitrags definitiv sprengen. Um die Breite der Ansätze ansatzweise zu berücksichtigen und die Darstellung zu organisieren, werde ich im Folgenden die Entwicklung der historischen Bildungsforschung in den letzten Jahrzehnten am Beispiel der dominanten Schulgeschichtsschreibung als eine Bewegung weg von Gründungsmythen der lateinamerikanischen Schule darstellen. Zunächst werde ich summarisch das Narrativ der Dichotomie von ‚Zivilisation‘ und ‚Barbarei‘ als Gründungsdiskurs der lateinamerikanischen Bildungssysteme und der historischen Bildungsforschung darstellen. Dann werde ich die Krise dieses Narrativs skizzieren, um schließlich die variierenden Antworten auf diese Krise in der Forschungslandschaft ausgewählter Länder darzustellen.

3.1 Das liberale Narrativ der ‚Zivilisation‘ im 19. Jahrhundert

Meine zentrale These besagt, dass sich lateinamerikanische Forscher im Bereich der Bildungsgeschichte in den letzten Jahrzehnten um Kritik an und Dekonstruktion des Gründungsdiskurses lateinamerikanischer Bildungssysteme, des Diskurses über ‚Zivilisation‘ versus ‚Barbarei‘, bemühen. Im Kontext der gewaltigen Aufgabe, moderne politische und gesellschaftliche Systeme aus den Trümmern der kolonialen Ordnung – trotz eines schwierigen Bedingungsgefüges von sozialer Ungleichheit, Rassismus und Rückständigkeit – aufzubauen, begriffen viele Vertreter der politischen Eliten im 19. Jahrhundert diese Modernisierungsaufgabe als ein Projekt der ‚Zivilisation‘. Den disruptiven Potenzialen von befreiten Sklaven, Indiobewegungen, unzu-

friedenen urbanen Unterschichten und Landarbeitern aller Couleurs wollten sie mit einem Umgestaltungsprogramm begegnen, welches mit dem Mittel der Schulexpansion als einem Äquivalent innerer Kolonisierung ausgehend von den Städten das gesamte Land erreichen sollte.

Die Bevorzugung dieser Ideologie der Schulbildung als Lösungsmöglichkeit für politische, ökonomische und gesellschaftliche Konflikte wurde unterschiedlich begründet. Aber ein Konsens über die nötige Beschulung der Bevölkerung und die Umgestaltung der Volksmentalitäten war in liberalen und konservativen Kreisen allgemein vorhanden.²⁴ Vielleicht kein zweiter hat dieses Vertrauen in das segensvolle Wirken moderner Schulbildung so deutlich formuliert wie der bereits erwähnte Domingo Faustino Sarmiento. Er hatte nicht nur in Chile eine exponierte Stellung in den ersten Bildungsbehörden und Lehrerbildungsanstalten inne, sondern er wurde auch als Gesandter der chilenischen Regierung nach Europa und in die Vereinigten Staaten geschickt, um die nachzuahmenden Modelle der Schulsystementwicklung in Augenschein zu nehmen. Sarmiento war darüber hinaus ein außerordentlich sprachmächtiger Publizist und absolvierte auch eine erfolgreiche politische Karriere, die in seiner Präsidentschaft in Argentinien zwischen 1868 und 1874 kulminierte. In seinem 1845 veröffentlichten Essay „Civilización i barbarie, vida de Facundo Quiroga i aspecto físico, costumbres i hábitos de la República Argentina“ hatte er eine verbitterte und brillante Reflexion über den Zustand seines Heimatlandes vorgelegt, das er als Hort von Ignoranz und Rückständigkeit charakterisierte.²⁵ Sein gewaltiger Prosa-Stil, eine Mischung aus soziologischem Bericht und fiktiven Elementen, machte das Werk zu einem der Gründungstexte lateinamerikanischer Gesellschaftskritik. Sarmientos Aufstieg vom bescheidenen Schulmeister in der Provinz San Juan zum einflussreichen Schriftsteller und Meinungsbildner ist bis heute faszinierend und zugleich Gegenstand erbitterter historiographischer Kontroversen.

Wie im Haupttitel angedeutet, interpretierte Sarmiento die Lage der argentinischen Provinzen als einen Kampf zwischen ‚Zivilisation‘ und ‚Barbarei‘. Die Untaten während der zahlreichen Bürgerkriege geißelte er in aller Schärfe und reflektierte dabei die Möglichkeit einer modernen und liberalen Gesellschaftsordnung. Einerseits transportiert das Werk die konsequentesten Positionen des lateinamerikanischen Liberalismus des 19. Jahrhunderts, eines Liberalismus, der bei allen Rückschlägen und im Gegensatz zu den Texten

²⁴ Vgl. Gorriti 1836; Informe fiscal 1845; Mora 1837; Rodríguez 1840; Samper 1861.

²⁵ Mittlerweile liegt das Werk in deutscher Übersetzung vor: Sarmiento 2007.

vieler europäischer Liberaler ein gewisses utopisches Potenzial beibehielt. Im selben Zug verzweifelte Sarmiento andererseits an der real existierenden Bevölkerung, insbesondere an ihrer Unterstützung für ‚caudillos‘, politische Führer aus dem Land mit starkem Rückhalt in militärischen Truppen aller Art, und sehnte sich nach der ‚Auslöschung‘ der Indios und der ethnisch gemischten Landbevölkerung. Er erachtete sie als Fortschrittshemmnis, und seine Worte über das Blut der ‚gauchos‘ und ‚indios‘, welches um der Zivilisierung willen unbedingt fließen sollte, sind heute noch im kulturellen Gedächtnis prägend. Seine Verachtung der Verhältnisse schonte auch die Eliten nicht, „denn kein Merkmal in unserem Nationalcharakter ist attraktiv“ – lamentierte er in einer anderen Schrift –, „nicht die Moral, nicht die Institutionen und das Regierungshandeln, nicht die Traditionen und Gebräuche, wir haben nur die Barbarei“²⁶. „Stadt ist Gesellschaft“, behauptete Sarmiento mit ungebremstem Pathos.²⁷ Das Land sollte sein Heil in der Einwanderung möglichst vieler nordeuropäischer, tüchtiger Protestanten finden, die die Barbarei fördernde extensive Viehzucht durch geduligen Ackerbau ersetzen konnten, was wiederum stabile und ‚zivilisierte‘ Gemeinschaften nach sich zöge.

Die ‚Barbarei‘ als eine wirtschaftliche und gesellschaftliche Struktur wirkte sich in seinen Augen expansiv und offensiv aus. Sarmiento traute nicht einmal der Einwanderung als Kraft der nachhaltigen kulturellen Umgestaltung des Landes und beschwerte sich darüber, dass die Kinder der Einwanderer, von der Weiterentwicklung ihrer Herkunftskulturen getrennt, „in die Barbarei ihrer neuen Heimat verfallen werden“. So „übernehmen sie unsere Gewohnheiten und Gebräuche, sie werden blonde *gauchos* mit blauen Augen, wie man dies bereits bei den Kindern von Deutschen und Iren bei Quilmes und Guardia del Monte gesehen hat“²⁸. Die Schlussfolgerung war konsequent. Da man „um ein Lasso zu werfen, nicht lesen zu können braucht“²⁹, war die Vernichtung der Barbarei mit der Expansion moderner Schulbildung gleichbedeutend, wenn möglich mit dem auf Partizipation und Eigenverantwortung aufbauenden Schulentwicklungsmodell aus dem Bundesstaat Massachusetts: „Nur mit einer kräftigen, öffentlichen Schulbildung wird zu verhindern sein, dass die Kinder von Basken, Italienern und Spaniern von den industriellen Gewohnheiten ihrer Eltern abfallen und zu der Fahrlässigkeit und Barbarei unserer Massen absteigen [...]“³⁰. In der binären Codierung der

²⁶ Sarmiento 1855, S. 78. Übersetzungen aus diesem Werk sind durch den Verf. erfolgt.

²⁷ Ebd., S. 85.

²⁸ Ebd., S. 76.

²⁹ Ebd., S. 24.

³⁰ Ebd., S. 79.

Wirklichkeit als ‚Zivilisation‘ versus ‚Barbarei‘ gerieten die fortschrittlichsten Bildungsreformprojekte zu einem Instrument der kulturellen Auslöschung und der Entwertung von Volks- und indigenen Kulturen. Denn die Verfechter eines modernen, inklusiven, auf sehr liberaler Grundlage aufgebauten Bildungssystems definierten die primäre Aufgabe von Bildungseinrichtungen als Ersetzung einer Kultur der Barbarei durch die neue Welt der Zivilisation mit ihren für Indios und Landbevölkerung gleichermaßen fremden Verhaltenweisen, Gebräuchen und Repräsentationen.

Gewiss werden die politischen, ethnischen und gesellschaftlichen Problemlagen auf dem Kontinent nicht allein mit den Analysen aus der argentinischen Provinz erschöpfend beschrieben.³¹ Und dennoch entstanden auch anderenorts äquivalente Diskurse, die zunehmend die ‚zivilisatorische‘ Aufgabe der Schule ins Zentrum rückten.³² Sowohl im Hinblick auf schwarze Sklaven in Brasilien und Kuba als auch auf die indigene Mehrheit in Bolivien, Peru und Ecuador sowie auf die ethnisch und politisch durchaus gemischte Bevölkerung in Kolumbien und Mexiko konsolidierte sich die Vorstellung, dass moderne Bildungssysteme eine innere Kolonisierung der lateinamerikanischen Länder in Richtung Moderne fördern könnten.³³ Die sehr fortschrittliche Idee der Schulbildung vermengte sich mit einer auf Exklusion bzw. auf Negation gegebener Identitäten basierenden Zielsetzung. Nur in solch einem diskursiven Kontext werden Appelle wie „Auf dass unsere kleinen Indios zu Schweden werden!“ zur Einführung der schwedischen Gymnastik zur Jahrhundertwende in den bolivianischen Primarschulen sinnvoll und programmatisch relevant.³⁴

3.2 Verschiebungen und Risse im Zivilisationsnarrativ

Wenn die erwähnten Gründungswerke der Bildungshistoriographie im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts und der liberal gesinnte Historismus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Geschichte lateinamerikanischer Bildungssysteme als eine Fortschrittsgeschichte der Zivilisation interpretierten, die nur von obskuren Kräften in ihrer emanzipatorischen Kraft behindert wurde, dann hatte diese liberal gesinnte, durchaus fortschrittliche Historiographie die Dichotomie ‚Zivilisation/Barbarei‘ verinnerlicht. Kritik übte man natürlich an den unbefriedigenden Verhältnissen, an dem schleppenden Tempo der Schul-

³¹ Zu einer verwissenschaftlichten Version des Zivilisationsnarrativs im 20. Jahrhundert vgl. Carvalho 2001.

³² Für Kolumbien: Alvarez Gallego 1995. Für Brasilien: Schwarcz 1999.

³³ Vgl. de Torres Carballal 2000; McEvoy 1997; Moreno 1960; Neves 2003; Serrano 2003.

³⁴ Vgl. Martínez 1999.

expansion und an der weiterhin fühlbaren Präsenz der katholischen Kirche, die im Übrigen auch als Antwort auf diese liberale bildungsgeschichtliche Geschichtsschreibung eine eigene Historiographie entwickelte. Aber das Veränderungspotenzial von Schule begriff man weiterhin als Möglichkeit der Auflösung lokaler Identitäten und Wissenskonstellationen.³⁵ Diese Grundrichtung liberaler Historiographie änderte sich keineswegs in dem in den 1950er Jahren im Geiste klassischer Modernisierungstheorien formulierten Programm des ‚desarrollismo‘. Diese intellektuell mächtige und politisch folgenreiche Denkrichtung, die in der wissenschaftlich begleiteten ‚Entwicklung‘ (desarrollo) der lateinamerikanischen Länder einen Ausweg aus der Spirale von sozialer Exklusion und politischer Instabilität sah, kombinierte durchaus ambitionierte Programme wie Landreformen, Industrialisierung und Expansion der Schulbildung mit einer eher technokratischen Sicht der Lenkung von sozialen Prozessen. Obwohl der ‚desarrollismo‘ nie eine eigene Historiographie aus der ihm zugrunde liegenden Modernisierungstheorie entwickelte (u.a. deshalb, weil diese in erster Linie für Gegenwartsdiagnosen eingesetzt wurde), führte er definitiv die Forschungslogik der Sozialwissenschaften in Lateinamerika ein.

Aber spätestens mit dem Scheitern des auch von den Vereinigten Staaten unterstützten politischen Programms des ‚desarrollismo‘ gerieten diese fortschrittsorientierten Forschungsrichtungen in eine Krise. Die Einführung von bedeutsamen sozialwissenschaftlichen Referenzen in der historischen Bildungsforschung erfolgte deshalb unter stark verändertem Vorzeichen. Schon der Sieg der kubanischen Revolution im Jahr 1959 und ihre Radikalisierung 1961/62 zeigten vielen Intellektuellen, dass der ‚Entwicklungsweg‘ als neuer, verwissenschaftlichter Version von ‚Fortschritt‘ nicht der einzig mögliche war. Das im Diskurs des ‚desarrollismo‘ weiterhin wirksame liberale Narrativ wurde dann vielfach angegriffen, und zwar von Seiten der verschiedensten Varianten des durchaus populären akademischen Marxismus, der auf Partizipation basierenden Befreiungspädagogik des Brasilianers Paulo Freire (1921-1997) und der von dem österreichisch-amerikanischen Autor Ivan Illich (1926-2002) propagierten Pädagogik der ‚Entschulung‘ der Gesellschaft. Die Expansion und Reform der bestehenden Schulbildung galt für diese und andere kritische Denkrichtungen als ungeeigneter Weg zur Veränderung lateinamerikanischer Gesellschaften. Die Herrschaftseffekte der lateinamerikanischen Schulentwicklung rückten verstärkt in den Blick. Die Sicht Sarmientos

³⁵ Für Brasilien: Azevedo 1943. Für Kuba: Martínez Díaz 1943. Für Panama: Méndez Pereira 1915. Für Argentinien: Salvadores 1941.

und anderer liberaler Intellektueller, die letztlich auf eine Eliminierung nicht fortschrittstauglicher Subjekte und Kulturen abzielte, wurde radikal umgedeutet und als ein besonderes Kapitel einer Unterdrückungsgeschichte gesehen: In dieser Sicht sei der subalterne gesellschaftliche Status aller Entrechteten, von den Urvölkern über die ethnisch gemischte Landbevölkerung bis zum modernen urbanen Proletariat und den Frauen, besonders durch die diskriminierende und kulturell destruktive Ausgestaltung lateinamerikanischer Schulsysteme mit unterschiedlicher Intensität reproduziert worden. Die Entfaltung dieser Argumentation verlief unterschiedlich, zumal die zahlreichen militärischen Diktaturen in Lateinamerika während der 1970er und 1980er Jahre viele Forscher ins Exil trieben oder zumindest ihre Kündigung an Universitäten und Forschungszentren bedingten. Obwohl diese neue Sicht auf die Vergangenheit lateinamerikanischer Bildungssysteme in den 1960er und 1970er Jahren entstand, zeigte sich diese Perspektive in der Historiographie von Bildung und Erziehung erst in den 1980er Jahren.

Die relativ rasche Radikalisierung der intellektuellen Szene in Lateinamerika hatte für einen Bereich der historischen Bildungsforschung gravierende Konsequenzen: die Sozialgeschichte. Bekanntlich entstand diese Forschungsrichtung u.a. auch in Verbindung mit Modernisierungstheorien. Die Ablehnung solcher Entwürfe seit der Mitte der 1960er Jahre führte dazu, dass eine differenzierte Struktur- und Sozialgeschichte nicht völlig zur Entfaltung kam (obwohl auch der akademische Marxismus Entwicklungen in dieser Richtung ermöglicht hätte). Dies betrifft nicht nur die Abwesenheit theoretischer Entwürfe dieser Richtung, allen voran des Werkes von Max Weber, sondern darüber hinaus auch einige thematische Bereiche wie die Geschichte der Bildungsfinanzierung, der Bildungsstatistik sowie des Ausbaus und der Differenzierung von modernen Bildungssystemen.

Natürlich gehörten seit den 1980er Jahren im Kampf gegen die alte liberale Historiographie, die auf Ideen- und Institutionengeschichte abhob, Referenzen über die ‚Realgeschichte‘ der Bildungssysteme und deren politische, gesellschaftliche und ökonomische ‚Kontextualisierung‘ zum guten Ton der neueren Forschungen. Aber ein lateinamerikanisches Gegenstück zu beispielsweise Detlef K. Müllers „Sozialstruktur und Schulsystem“ (1977) gibt es nicht. Der Kernbereich der neuen Historiographie fokussiert auf Themen und Perspektiven, die gemeinhin mit der neuen Kulturgeschichte identifiziert werden. Und sogar wenn Untersuchungen zur ‚Sozialgeschichte des Lesens‘ oder zu einer spezifischen sozialgeschichtlichen Forschungsdomäne wie der Geschichte der Alphabetisierung angekündigt werden, fallen diese bemerkenswert kulturgeschichtlich aus, d.h. mit Betonung der Deutungen, der Dis-

kurse und der Machteffekte.³⁶ Besonders quantitative Verfahren wurden vernachlässigt, weil diese u.a. als reifizierend und positivistisch und somit als ideologieverdächtig galten. Wenn quantitative Auswertungen vorgenommen wurden, waren diese meist deskriptiv und erschöpften das Repertoire an quantitativen Verfahren bei Weitem nicht.³⁷ Die Tatsache, dass viele Werke der neueren bildungshistorischen Forschung im Kontext der seit den 1950er Jahren vielerorts gegründeten Studiengänge und Forschungseinrichtungen der Erziehungswissenschaft mit ihrer schwachen Ausbildung in quantitativen Methoden entstanden, tat ihr Übriges.

3.3 Vielfalt in der Einheit: Tendenzen in der Erneuerung der Historiographie der Erziehung und Bildung

Die Theoriemittel für die Begründung der Distanz gegenüber dem Zivilisationsnarrativ waren äußerst unterschiedlich und können hier auch nicht erschöpfend dargestellt werden. Für diejenigen Arbeiten, die überhaupt theoretische Referenzen nennen, lassen sich sehr wohl bestimmte theoretische Präferenzen in verschiedenen Ländern identifizieren. Die brasilianische Historiographie der Bildung zeichnet sich beispielsweise durch eine gewisse Radikalität der Kritik an der Moderne aus, die durch den Aufstieg der heute regierenden Arbeiterpartei (Partido dos Trabalhadores, PT) mit ihrer ursprünglich marxistischen Ausrichtung und der Kritik an den fortwährenden Auswirkungen der noch lange nach der Unabhängigkeit existierenden Sklaverei begünstigt wurde. Themen der Ungleichheit und der separaten Schulen für Eliten und Volk wurden in diesem Rahmen bevorzugt behandelt und dabei nicht selten eine Kombination aus Neomarxismus³⁸ und der Machtanalytik Foucaults eingesetzt. Dies erklärt die sehr breite Rezeption von Foucaults „Überwachen und Strafen“ in Brasilien. Die Ausgestaltung von Schulen als Disziplinarinstitutionen wird als komplementäre Entwicklung zur entstehenden kapitalistischen Wirtschaftsstruktur verstanden: Schule, Schulkultur und Bildung insgesamt erscheinen als machtvolle Herrschaftstechniken, die trotz Unabhängigkeit, Republikgründung und Industrialisierung weiterhin die Ungleichheit der brasilianischen Gesellschaftsordnung bestimmen.³⁹ Diese grundlegende Sicht wird auch mit Begriffen aus dem französischen Post-

³⁶ Vgl. Cucuzza/Pineau 2002.

³⁷ Für den Einsatz deskriptiver Statistik vgl. Tanck de Estrada 1999b und Newland 1990 und 1992.

³⁸ Zum Neomarxismus vgl. die programmatische Schrift von Saviani 1997.

³⁹ Vgl. Carvalho 1998; Dallabrida 2001; Faria Filho 1998; Gondra 2004; Paiva 1995.

strukturalismus kombiniert, allen voran mit der anthropologisch und psychoanalytisch inspirierten Theorie des Handelns von Michel de Certeau.⁴⁰

Wenn die breite Rezeption des Werkes von Michel Foucault in den historiographischen Kontroversen in mehreren Ländern zu beobachten ist, stellt die Orientierung eines Gutteils der kolumbianischen Bildungsgeschichtsschreibung an Foucault den konsequentesten, aber nicht immer produktiven Versuch der Anwendung seines Werkes an bildungshistorischem Material dar. Obwohl viele der kolumbianischen Forscher sehr wohl einen marxistischen Hintergrund hatten, wurden einige der grundlegenden Untersuchungen der Forschergruppe „Historia de las prácticas pedagógicas“ in Medellín strikt foucaultianisch angelegt. Bis heute bildet dieses Forschernetzwerk trotz der eher theorieabstinenten und beschreibenden Konkurrenz der SHELA-Gruppe⁴¹ die profilierteste Forschergemeinde des Landes. Unter den Eigentümlichkeiten ihrer Foucault-Rezeption ist ihre methodische und thematische Konzentration auf das epistemologische Werk „Die Ordnung der Dinge“ bemerkenswert.⁴² Die Tatsache, dass viele dieser Forscher aktive Mitglieder des von den Lehrgewerkschaften getragenen „movimiento pedagógico“ waren, erklärt das Interesse dieser Gruppe an der Aufwertung der Lehrarbeit zu einer intellektuellen und nicht lediglich methodisch-didaktischen Tätigkeit. Sie rekurrten damit ausgerechnet auf ‚Pädagogik‘ als ein Wissen, das den Lehrern – im Gegensatz zu technokratischen Strömungen der Erziehungswissenschaft in Lateinamerika wie der Unterrichtsprogrammierung und der ausschließlichen Bildungsplanung durch Experten – weiterhin eine starke Entscheidungsmacht einräumt.⁴³ Sie sahen in der ‚pädagogischen‘ Entmachtung des Lehrpersonals in den Bildungsreformen der 1970er und 1980er Jahre die Verschärfung der diskriminierenden Logik der liberalen, ‚zivilisatorischen‘ Entwicklung. In diesem Kontext avancierte die wissensphilosophische und wissenshistorische Untersuchung Foucaults zum stärksten theoretischen Referenzwerk dieser Gruppe. Wenngleich einige der Forscher diese Perspektive mit einem Marxismus à la Gramsci kombinierten,⁴⁴ blieb die Mehrheit dieser Gruppe eher an Foucault angelehnt.⁴⁵

⁴⁰ Vgl. Faria Filho et al. 2007, Vidal 2001.

⁴¹ Vgl. Báez Osorio 2004; García Sánchez 2007.

⁴² Vgl. Zuluaga Garcés 1999a.

⁴³ Vgl. Zuluaga Garcés 1984. Einleitung.

⁴⁴ Vgl. Echeverry Sánchez 1986.

⁴⁵ Vgl. Herrera 1999; Martínez Boom/Castro Villarraga/Noguera 1999; Quiceno Castrillón 2004; Sáenz Obregón/Saldarriaga/Ospina 1997; Zuluaga Garcés 1999b.

In Argentinien entstand mit der achtbändigen „Historia de la educación argentina“ (1990-1997) ein Referenzwerk, das mit der Gruppe um Adriana Puiggrós unauflöslich verbunden ist und als Schrittmacher der Institutionalisierung der historischen Bildungsforschung in dem Land gilt. Puiggrós hatte in ihren veröffentlichten Qualifikationsarbeiten während ihres Exils in Mexiko sowohl das Erbe des ‚desarrollismo‘ als auch den Zivilisationsdiskurs Sarmientos, der lateinamerikanischen Liberalen und Positivisten eingehend analysiert. Mit starken Anleihen aus dem Werk Paulo Freires untersuchte sie dann die Existenz von ‚pädagogischen Alternativen‘ und von einer ‚pedagogía popular‘, die sich nicht auf das liberale Narrativ reduzieren ließ und das Bild des modernen Schulsystems als einzigem Emanzipationsweg in Frage stellte.⁴⁶ Im Umfeld dieses Werkes wurden nicht nur das machtanalytische Werk Foucaults für die Analyse der Schule eingesetzt, sondern auch Elemente poststrukturalistischer politischer Philosophie in Anlehnung an Slavoj Žižek, Ernesto Laclau, den Marxismus à la Gramsci, der in dem Land bereits breite Aufnahme gefunden hatte,⁴⁷ und sogar psychoanalytische Theoriefragmente Jacques Lacans.⁴⁸ Diese sollten eine Neubewertung der viel diskutierten lateinamerikanischen Populismen (‚peronismo‘ in Argentinien, ‚varguismo‘ in Brasilien, ‚gaitanismo‘ in Kolumbien, ‚cardenismo‘ in Mexiko etc.) ermöglichen, damit diese politischen Bewegungen nicht lediglich aus der Sicht der liberalen Verdammung ihrer stark autoritären Züge analysiert würden, sondern auch als alternative Inklusionswege breiter Schichten der Bevölkerung. Im Gegensatz zu Brasilien, wo Marxismus und Foucault als zwei komplementäre Analysestränge rezipiert wurden, versuchte hier die Annäherung an Foucault ein alternatives Narrativ der Bildungsgeschichte zu bieten, das jenseits der sehr an dem Zivilisationsnarrativ orientierten Tradition des argentinischen Marxismus anzusiedeln war.⁴⁹ Auch zahlreiche Forschungsarbeiten, die nicht im Umfeld von Puiggrós entstanden sind, rekurrten auf das Werk Foucaults zur theoretischen Inspiration.⁵⁰

Im Gegensatz zu den südamerikanischen Ländern entwickelte sich der Abstand vom Zivilisationsnarrativ in Mexiko mit einem starken Rekurs auf Ethnographie und Ethnengeschichte. In einem Land, wo positiv besetzte Vorstellungen eines ‚mestizaje‘, d.h. der ethnischen Vermischung, zum nationalen Mythos wurden und die alte Politik der liberalen Eliten des 19. Jahrhun-

⁴⁶ Vgl. Puiggrós 1980, 1984.

⁴⁷ Vgl. Tedesco 1986.

⁴⁸ Vgl. Puiggrós 1990; Puiggrós/Bernetti 1995.

⁴⁹ Vgl. Carli 2003; Caruso/Dussel 1996/97; Dussel 1997; Pineau 1997.

⁵⁰ Vgl. Cucuzza/Pineau 2002; Gvirtz 1999; Narodowski 1995.

derts als überwunden galt, waren diese theoretischen Referenzen zentral, um die unterschiedlichen Beziehungen zwischen dem ‚Volk‘ und dem Staat zu untersuchen. Einerseits hatte die Revolution nach 1910 Raum für pädagogische Alternativen wie innovative Land- und Indioschulen eröffnet, die sich nicht der alten Vorstellung von ‚Zivilisation‘ zuordnen ließen. Andererseits wurde der ‚revolutionäre‘ mexikanische Staat seit den 1950er Jahren von dem ‚desarrollismo‘, der neuen Spielart des Zivilisationsnarrativs, stark geprägt. Mit der nachdrücklichen Betonung von Volkswissen und subalternen Strategien des Volkes gegenüber der Staatsschule versuchten linke mexikanische Intellektuelle, gleichzeitig das Erbe der Revolution als Mobilisierung breiter Volksschichten zu verteidigen und eine Kritik der Staatsschule des ‚desarrollismo‘ zu artikulieren. So entstanden u.a. Untersuchungen über die Expansion der Schule als innerer Kolonialismus, Analysen von Aushandlungsprozessen zwischen Staatspolitik und Lokalität, die die sehr kritische, traditionell starke Kolonialgeschichtsschreibung Mexikos komplettierten.⁵¹ Sogar die sehr akademische, eher unpolitische historische Forschung des von Exilspaniern in den 1950er Jahren gegründeten und hoch angesehenen „Colegio de México“ konnte nicht umhin, auf die blinden Flecken einer ansonsten mystifizierenden Fortschrittsgeschichte des Bildungssystems hinzuweisen.⁵² Der Abstand vom Zivilisationsnarrativ führte aber insgesamt kaum zu einer vertieften Beschäftigung mit dem Werk Michel Foucaults, wie dies in anderen lateinamerikanischen Ländern der Fall war. Dagegen finden sich gelegentlich Referenzen auf das Werk des poststrukturalistischen Politologen Ernesto Laclau⁵³ und sogar auf die wissenssoziologischen Aspekte des Werkes von Niklas Luhmann.⁵⁴

Abgesehen von diesen nach Ländern differenzierten historiographischen Tendenzen hat die historische Bildungsforschung in Lateinamerika thematische Ansätze aus der neuen Kulturgeschichte durchaus rezipiert. Exemplarisch soll hier besonders die im englischsprachigen Raum konzipierte Curriculumsgeschichte⁵⁵ und die Geschichte der kulturellen Praktiken mit Anleihen bei de Certeau, Foucault und Bourdieu, insbesondere derjenigen des Lesens⁵⁶ und der Körpererziehung mit Fokus auf die Schulgymnastik erwähnt

⁵¹ Vgl. Acevedo-Rodrigo 2004; Quintanilla/Vaughan 1997; Rockwell 2007.

⁵² Vgl. Bazant 2002; Staples 2005; Tanck de Estrada 1999a, 1999b.

⁵³ Vgl. Buenfil 1994.

⁵⁴ Vgl. Granja Castro 2004. Einleitung.

⁵⁵ Vgl. Valente 1999; Dussel 1997.

⁵⁶ Vgl. Vidal 2001; Cucuzza/Pineau 2002; Vázquez 1988.

werden.⁵⁷ Nicht zuletzt befruchteten Ansätze aus den gender studies Untersuchungen zur Feminisierung des Lehrpersonals und zur Diskriminierung von Frauen in Bildungsdiskursen und -praktiken.⁵⁸ Die bildungshistorische Forschung differenzierte sich in den letzten Jahren erheblich aus. Unter den neuen Themenkomplexen ist die Geschichte der Kindheit sehr prominent,⁵⁹ aber auch Untersuchungen u.a. über Studierende, Lehrervereine, Lehrergewerkschaften und die Erwachsenenbildung wurden in Angriff genommen, ohne dabei das Gewicht der schulgeschichtlichen Forschung zu schmälern.

Natürlich erschöpft die hier vorgeschlagene Perspektive nicht die Vielfalt und Quantität der lateinamerikanischen historischen Bildungsforschung. Das liberale Narrativ wird einerseits weiterhin selbstverständlich gepflegt, wobei die Radikalität von Sarmiento der Vergangenheit angehört. Und dennoch konzentriert sich diese Literatur weiterhin allein auf den ‚Fortschrittsaspekt‘ der Schulexpansion, ohne die Schattenseiten und Machteffekte dieser Entwicklungen zu beleuchten.⁶⁰ Und auch der alte Historismus, der Untersuchungsgegenstände und Forschungsstrategien als selbstverständlich erachtet und die eigene Arbeit fast wie bei Ranke als reine Rekonstruktion versteht, ist weiterhin lebendig.⁶¹ Die historiographische Lage anderer Länder wurde hier nicht einmal gestreift, wobei wichtige Untersuchungen in einigen dieser Länder auch historiographische Neuerungen darstellen.⁶² Dennoch zeigt die hier skizzierte Tendenz zum zunehmenden Abstand vom Zivilisationsnarrativ einen zentralen Ausschnitt der Forschungslage, einen Ausschnitt, in dem historiographisch zudem am innovativsten gearbeitet wird.

4 Schluss: Politik und Fachspezifik in Lateinamerika

Lateinamerika aus der ‚Binnenperspektive‘ stellt keineswegs die Einheit dar, als die sie für den europäischen Beobachter auf den ersten Blick erscheinen mag. Auch in den Fach- und Wissenschaftskulturen gibt es durchaus trennende Aspekte. Die Zersplitterung des Buchmarktes und die Unzulänglichkeiten der öffentlichen Finanzierung von Universitätsbibliotheken führen beispielsweise zu dem Ergebnis, dass eine supranationale Untersuchung über

⁵⁷ Vgl. Aisenstein/Scharagrodsky 2006.

⁵⁸ Vgl. Aristizábal 2007; Yannoulas 1996.

⁵⁹ Vgl. Rodríguez/Mannarelli 2007; Carli 2003; Lopes/Faria Filho/Fernandes 2007.

⁶⁰ Vgl. de la Cruz/Salazar Mora 2003; Newland 1992.

⁶¹ Besondere Beispiele dieser Richtung: Contreras Betancourt 2005; Bustamante Vismara 2007; Báez Osorio 2004.

⁶² Aus der Perspektive Gramscis vgl. Fischel 1987.

Lateinamerika heute viel besser im Iberoamerikanischen Institut in Berlin mit seinen hervorragenden Beständen zu bewältigen ist als in fast jedem Land der Region selbst. Außerdem ergaben die unterschiedliche Strukturbildung und die verschiedenen intellektuellen Traditionen der einzelnen lateinamerikanischen Länder sehr wohl sehr differenzierte Wissenschaftslandschaften. Und trotzdem bilden die hier zusammengetragenen Eckdaten zur Entstehung, zum Gegenstandsbezug und zur Institutionalisierung der historischen Bildungsforschung zusammen mit der hier vorgeschlagenen Deutung ihrer letzten historiographischen Entwicklungen eine zunächst plausible Basis für die Behauptung, die Konsolidierung der historischen Bildungsforschung vollziehe sich zunehmend in einer supranationalen Umwelt, die man sehr stark mit Lateinamerika als Referenzrahmen identifiziert.

Eine letzte Eigentümlichkeit dieser Gemeinsamkeiten sei hier kurz erwähnt. Bis vor kurzem galt die Bildungsgeschichte als hervorragender Qualifikationsweg für weitere intellektuelle Leistungen. Eine Promotion im Bereich der Bildungsgeschichte bedeutete nicht unbedingt eine Spezialisierung. Dies wurde viel mehr als eine letzte Etappe einer soliden ‚allgemeinen wissenschaftlichen Bildung‘ für zukünftige Bildungsplaner, Lehrplanentwickler und Schul- und Bildungspolitikern angesehen. Hier zeigt sich noch die Herkunftstradition des bildungshistorischen Wissens, das zunächst in enger Verbindung mit der Politik der Zeit gestanden hatte. In Argentinien, wo die heftigen Diskussionen um Curriculum, neoliberale Regulierung und Bildungsgesetzgebung im bildungspolitischen Tagesgeschäft sehr stark von den Lehrstuhlinhaberinnen für allgemeine Bildungsgeschichte und für lateinamerikanische und argentinische Bildungsgeschichte der Universität Buenos Aires aufgrund ihrer Positionen im Bundesbildungsministerium (C. Braslavsky) bzw. im Bildungsausschuss des nationalen Parlaments (A. Puiggrós) geprägt wurden, ist diese strategische Rolle der historischen Bildungsforschung in aktuellen bildungspolitischen Debatten evident. Diese Konstellation aus den 1990er Jahren wird heute von dem in der Referenzliteratur dieses Beitrags erwähnten Juan Carlos Tedesco als Bildungsminister des Landes und von dem ebenfalls erwähnten Mariano Narodowski als Minister der Bundeshauptstadt Buenos Aires weiter geführt. Aber darüber hinaus zeigt sich das hohe politische Potenzial der Bildungsgeschichte auch in den Karrieren von Astrid Fischel, die Vizepräsidentin von Costa Rica wurde, von Alejandro Alvarez Gallego, der die städtische Bildungspolitik Bogotás vier Jahre leitete, und von Magaldy Téllez, die zeitweilig auch bildungspolitische Verantwortung in Caracas übernahm. Eine komplette Bestandsaufnahme dieser Verbindungen fehlt noch. Sie wäre aber eine weitere bedeutende Möglich-

keit, die Gemeinsamkeiten der Wissenschaftskulturen und der intellektuellen Felder in den verschiedenen lateinamerikanischen Ländern zu erörtern. Ob diese bislang konstitutiven Verbindungen im Laufe der Professionalisierung und der Institutionalisierung des Faches weiter bestimmend bleiben, ist keineswegs sicher. Aber die neuen Generationen von Bildungshistorikern, die in dieser weiterhin boomenden Disziplin ihre ersten Forschungserfahrungen machen, werden sich zumindest dem Sog dieser regionalen Wissenschaftskultur nicht gänzlich entziehen können.

Literatur

- Acevedo-Rodrigo, Ariadna (2004): Struggles for Citizenship? Peasant Negotiation of Schooling in the Sierra Norte de Puebla, Mexico, 1921-1933. In: *Bulletin of Latin American Research* 23, S. 181-197.
- Aisenstein, Angela/Scharagrodsky, Pablo (2006): *Tras las huellas de la educación física escolar en Argentina. Cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950*. Buenos Aires.
- Alamán, Lucas (1853): *Compañía Lancasteriana*. In: Alamán, Lucas (Hg.): *Diccionario universal de historia y geografía*. Band II. Mexiko, S. 467-472.
- Almeida, José Ricardo Pires de (1889): *Histoire de l'instruction publique au Brésil (1500-1889). Histoire et legislation*. Rio de Janeiro.
- Alvarez Gallego, Alejandro (1995): ...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Bogotá.
- Álvarez Gallego, Alejandro (2000): *Historiography of Education and Pedagogy in Colombia*. In: *Paedagogica Historica* 36, S. 935-954.
- Amunátegui, Miguel Luis/Amunátegui, Gregorio Víctor (1856): *De la instrucción primaria en Chile. Lo que es, lo que debería ser*. Santiago.
- Amunátegui Soler, Domingo (1895): *El sistema de Lancaster en Chile y otros países Sudamericanos*. Santiago de Chile.
- Aristizábal, Magnolia (2007): *Madre y esposa: silencio y virtud. Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868*. Bogotá.
- Arnold, Markus/Dressel, Gert (Hg.) (2004): *Wissenschaftskulturen – Experimentalkulturen – Gelehrtenkulturen*. Wien.
- Ascolani, Adrián (2000): *The Historiography of Education in Argentina during the 1990s. Theoretical Lines and Conceptual Contributions*. In: *Paedagogica Historica* 36, S. 869-907.
- Azevedo, Fernando de (1943): *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Rio de Janeiro.
- Báez Osorio, Myriam (2004): *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo Radical, 1870-1886*. Tunja, Boyacá.
- Bazant, Milada (2002): *Historia de la educación durante el Porfiriato*. Mexico.
- Buenfil, Rosa Nidia (1994): *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. Mexico.
- Bustamante Vismara, José (2007): *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*. La Plata.
- Carli, Sandra (2003): *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina*. Buenos Aires.

- Caruso, Marcelo/Dussel, Inés (1996/97): Sobre viajes, exilios y pedagogías: la experiencia americana de Amadeo Jacques. In: Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación 1, S. 37-58.
- Carvalho, Maria Marta Chagas de (1998): Molde Nacional e Fôrma cívica: Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista.
- Carvalho, Maria Marta Chagas de (2001): A configuração da Historiografia Educacional Brasileira. In: Freitas, Marta C. de (Hg.): Historiografia Brasileira em Perspectiva. São Paulo, S. 329-354.
- Chagas de Carvalho, Maria Marta (2000): L'histoire de l'éducation au Brésil: traditions historiographiques et processus de renouveau de la discipline. In: Paedagogica Historica 36, S. 909-933.
- Contreras Betancourt, Leonel (2005). Escuelas lancasterianas de Zacatecas en la Primera República Federal, 1823-1835. Guadalupe.
- Cucuzza, Héctor R./Pineau, Pablo (Hg.) (2002): Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida. Buenos Aires.
- Cury, Camil R. J. (2001): Cidadania republicana e educação. Governo provisório do Mal. Deodoro e congresso constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro.
- Daguet, Alexandre (1889): Manual de pedagogia seguido de un compendio de la Historia de la Educación. Santiago de Chile.
- Dallabrida, Norberto (2001): A fabricação escolar das elites. O Ginásio Catarinense na Primeira República. Florianópolis.
- de la Cruz, Vladimir/Salazar Mora, Jorge Mario (2003): Historia de la Educación Costarricense. San José.
- de Torres Carballal, María I. (2000): ¿Educar a un niño es civilizar a un bárbaro? Disciplinamiento y educación en el Río de la Plata del siglo XIX. Montevideo.
- Dussel, Inés (1997): Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920). Buenos Aires.
- Echeverry Sánchez, J. Alberto (1986): Santander y la instrucción pública, 1819-1840. Bogotá.
- Faria Filho, Luciano Mendes de. (Hg.) (1998): Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação dos oitocentos. Belo Horizonte.
- Faria Filho, Luciano Mendes de/Soares Inácio, Marciliane/Miranda Rosa, Walquiria/ Santos de Sales, Zeli Efigênia (2007): Escola, política e cultura: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro. Belo Horizonte.
- Fischel, Astrid (1987): Consenso y represión. Una interpretación socio-política de la educación costarricense. San José.
- García Sánchez, Bárbara Yadira (2007): De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República. Bogotá.
- Gondra, José G. (2004): Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro.
- Gorriti, Juan Ignacio (1836): Reflexiones sobre las causas morales de las convulsiones interiores en los nuevos estados americanos y examen de los medios eficaces para reprimirlas. Valparaíso.
- Granja Castro, Josefina (2004): Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en México en el siglo XIX. Barcelona.
- Guerra, François-Xavier (2000): Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas. México.

- Gutiérrez, Juan María (1868): Noticias históricas sobre el orijen y el desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires. Buenos Aires.
- Gvirtz, Silvina (1999): El discurso escolar a través de los cuadernos de clase (1930-1970). Buenos Aires.
- Herrera, Marta Cecilia (1999): Modernización y Escuela Nueva en Colombia. Bogotá.
- Informe fiscal sobre fomento de la poblacion blanca en la Isla de Cuba y emancipacion progresiva de la esclava (1845). Madrid.
- Kittler, Friedrich (2000): Eine Kulturgeschichte der Kulturwissenschaft. München.
- Kuhlmann Jr., Moises (1999): Raízes da Historiografia Educacional Brasileira (1881-1922). In: Cadernos de Pesquisa 106, S. 159-171.
- Latour, Bruno/Woolgar, Steve (1979): Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts. Beverly Hills.
- Lopes, Alberto/Faria Filho, Luciano Mendes de/Fernandes Rogério (Hg.) (2007): Para a compreensão histórica da infancia. Belo Horizonte.
- Lynch, John (1994): Latin American Revolutions, 1808-1826: Old and New World Origins. Norman, London.
- Mantovani, Juan (1958): La educación popular en América. Aspectos y problemas. Buenos Aires.
- Marsiske, Renate (Hg.) (1999): Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina. 2 Bände. Mexiko.
- Martínez Boom, Alberto/Castro Villarraga, Orlando/Noguera, Carlos E. (1999): Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial. Bogotá.
- Martínez Díaz, José F. (1943): Historia de la educación pública en Cuba. Pinar del Rio.
- Martínez, Françoise (1999): ¡Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas. In: Bulletin de l'Institut français d'études andines 28, S. 361-386.
- McEvoy, Carmen (1997): La utopía republicana: Ideales y realidades en la formación de la cultura política peruana (1871-1919). Lima.
- Méndez Pereira, Octavio (1915): El desarrollo de la instrucción pública en Panamá. Panamá.
- Mora, José María Luis (1837): Pensamientos sueltos sobre educacion publica. In: Mora, José María Luis. Obras sueltas de José María Luis Mora. Band 2. Paris, S. 102-111.
- Morelli, Federica (2007): Entre el antiguo y el nuevo régimen. La historia política hispanoamericana del siglo XIX. In: Historia crítica 33, S. 122-155.
- Moreno, Gabriel René (1960): Nicomedes Antelo. Santa Cruz de la Sierra.
- Müller, Detlef K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen.
- Narodowski, Mariano (1995). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía *moderna*. Buenos Aires.
- Neves, Fatima M. (2003): O método lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (Sao Paulo, 1808-1889). Sao Paulo.
- Newland, Carlos (1990): La educación elemental en Hispanoamérica: desde la Independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. In: Hispanic American Historical Review 71, S. 335-364.
- Newland, Carlos (1992): Buenos Aires no es Pampa: la educación elemental porteña, 1820-1860. Buenos Aires.
- Ocampo López, Javier (1988): Catecismos políticos en la independencia Hispanoamericana. Tunja.

- Ossenbach, Gabriela (1992): Alfabetización y sociedad en la América de habla hispana. In: Escolano, Agustín (Hg.): Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización. Madrid, S. 213-235.
- Ossenbach, Gabriela (1996): Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX. In: Martínez Boom, Alberto/ Narodowski, Mariano (Hg.): Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina. Buenos Aires, S. 121-147.
- Ossenbach, Gabriela (2000): Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation. In: Paedagogica Historica 36, S. 841-866.
- Ossenbach Sauter, Gabriela/Somoza, Miguel (Hg.) (2001): Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid.
- Paiva, Vanilda (1995): Catholic Populism and Education in Brazil. In: International Review of Education 41, S. 151-175.
- Paroz, Jules (1889): Historia universal de la Pedagogía. Girona.
- Pineau, Pablo (1997): La escolarización en la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (1980): Imperialismo y educación en América Latina. Mexico.
- Puiggrós, Adriana (1984): La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Mexico.
- Puiggrós, Adriana (1990): Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino, 1884-1916. Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (Hg.) (1995): Historia de la educación iberoamericana. Band I. Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana/Bernetti, Jorge Luis (1995): Peronismo, cultura política y educación (1945-1955). Buenos Aires.
- Quiceno Castrillón, Humberto (2004): Pedagogía católica y escuela activa en Colombia, 1900-1935. Bogotá.
- Quintanilla, Susana/Vaughan, Mary K. (Hg.) (1997): Escuela y sociedad en el periodo cardenista. Mexico.
- Rockwell, Elsie (2007): Hacer escuela, hacer estado. La educación postrevolucionaria vista desde Tlaxcala. Zamora, Michoacán.
- Rodríguez, Pablo/Mannarelli, María Emma (Hg.) (2007): Historia de la infancia en América Latina. Bogotá.
- Rodríguez, Simón (1840): Sociedades americanas en 1828. Como serán y como podrían ser en los siglos venideros. Valparaíso.
- Roldán Vera, Eugenia (2002): British Book Trade and Spanish American Independence. Aldershot u.a.
- Sáenz Obregón, Javier/Saldarriaga, Óscar/Ospina, Armando (1997): Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Bogotá.
- Salvadores, Antonino (1941): La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420. Buenos Aires.
- Samper, José María (1861): Ensayo sobre las relaciones políticas y la condición social de las repúblicas colombianas (hispano-americanas). París.
- Sarmiento, Domingo Faustino (1855): Educación común en el Estado de Buenos-Aires. Santiago de Chile.
- Sarmiento, Domingo Faustino (2007): Barbarei und Zivilisation: das Leben des Facundo Quiroga. Frankfurt a.M.
- Saviani, Dermerval (1997): Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas.

- Schriewer, Jürgen (2004): Multiple Internationalities: The Emergence of a World-Level Ideology and the Persistence of Idiosyncratic World-Views. In: Charle, Christophe/Schriewer, Jürgen/Wagner, Peter (Hg.): Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities. Frankfurt a.M., New York, S. 473-533.
- Schwarcz, Lidia M. (1999): The Spectacle of the Races: Scientists, Institutions, and the Race Question in Brazil, 1870-1930. New York.
- Serrano, Sol (2003): La ciudadanía examinada: El control estatal de la educación en Chile (1810-1870). In: Annino, Antonio/Guerra François-Xavier (Hg.): Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX. Mexico, S. 550-564.
- Staples, Anne (2000): Recent Trends in the Historiography of Mexican Education. In: *Paedagogica Historica* 36, S. 955-976.
- Staples, Anne (2005): Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez. Mexico.
- Steger, Albert (1967): Die Universitäten in der gesellschaftlichen Entwicklung Lateinamerikas. Bielefeld.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1999a): La educación ilustrada, 1786-1836. Mexico.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1999b): Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821. México.
- Tedesco, Juan Carlos (1986): Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires.
- Torre Revello, José (1960): Las cartillas para enseñar a leer a los niños en América española. In: *Thesaurus XV*, S. 214-234.
- Tröhler, Daniel (2006): Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie: die ‚Geschichten der Pädagogik‘ in Frankreich und Deutschland nach 1871. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, S. 540-554.
- Tünnermann, Carlos (1991): Historia de la Universidad en América Latina. De la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José de Costa Rica.
- Uzcátegui, Emilio (1975): Historia de la educación en Hispanoamérica. Quito.
- Valente, Vagner Rodrigues (1999): Uma história da matemática escolar no Brasil. Sao Paulo.
- Vázquez, Josefina (Hg.) (1988): Historia de la lectura en México. Mexico.
- Vidal, Diana G. (2001): O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista.
- Volger, Gernot (2000): Zwischen Tradition und Moderne. Lateinamerikas spanisches Erbe als Entwicklungshemmnis. In: *Archiv für Kulturgeschichte* 82, S. 211-226.
- Weinberg, Gregorio (1977): The Enlightenment and some aspects of culture and higher education in Spanish America. In: Leith, James A. (Hg.): Facets of education in the eighteenth century. Oxford, S. 491-522.
- Weinberg, Gregorio (1984): Modelos educativos en la historia de América Latina. Buenos Aires.
- Yannoulas, Silvia (1996): Educar: ¿una profesión de mujeres?: la feminización del normalismo y la docencia, 1870-1930. Buenos Aires.
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía (1984): El maestro y el saber pedagógico en Colombia (1821-1848). Medellín.
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía (1999a): La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá. Bogotá.
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía (1999b): Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Barcelona, Medellín, Bogotá.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Marcelo Caruso, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6
(Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7), 10099 Berlin

e-mail: marcelo.caruso@rz.hu-berlin.de

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. 14 (2008) befasst sich im *Themenschwerpunkt* mit den in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts besonders ausgeprägten Bemühungen des Staates und gesellschaftlicher Kräfte wie der Katholischen Kirche, erzieherisch auf Heranwachsende und Erwachsene einzuwirken und auf diesem Wege „Volksbildung“ zu betreiben. Dabei werden verschiedene Länder: Spanien, Mexiko, Deutschland, Japan – teilweise vergleichend – betrachtet und bislang wenig beachtete Aspekte wie das Medium Rundfunk und die Verkehrserziehung in den Blick genommen.

In den *Abhandlungen* reicht das zeitliche Spektrum vom Spätmittelalter bis ins 20. Jahrhundert. Themen sind: die Bedeutung von Schule und Lehre im Prozess des Aufwachsens und für die Differenzierung der Lebensphasen im späten Mittelalter; die Schule als Instrument von Disziplinierung und Elitebildung in der nachreformatorischen Zeit; die wachsende Bedeutung der Rechenfähigkeit für das Wirtschaftshandeln von Bauernkaufleuten vom Ende des 17. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts; die erstaunliche Überlebensfähigkeit der Temperamentenlehre in der Pädagogik des 19. Jahrhunderts; schließlich der misstrauische Blick einer an bürgerlichen Stadtraumvorstellungen orientierten Sozialpädagogik auf die „Straße als Miterzieher“.

In der Rubrik *Quelle und Kommentar* wird eine amtliche Initiative zur Reform der Schulstruktur in der frühen NS-Zeit vorgestellt und historisch verortet. Der Beitrag in *Diskussion und Kritik* analysiert die weltweite Entwicklung der Historischen Bildungsforschung seit 1990 im Spiegel ihrer Zeitschriften. In *Einblicke/Rückblicke/Ausblicke* wird ein „Klassiker“ der (Sozial-)Pädagogik einem „Schwarzen Pädagogen“ gegenüber gestellt; ferner wird die Entwicklung der lateinamerikanischen Bildungsgeschichtsschreibung in ihren Grundlinien nachgezeichnet.

KLINKHARDT

ISSN 0946-3879

ISBN 978-3-7815-1671-7



9 783781 516717