

Priem, Karin [Hrsg.]; König, Gudrun M. [Hrsg.]; Casale, Rita [Hrsg.]
**Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte
pädagogischer Objekte**

Weinheim u.a. : Beltz 2012, 237 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 58)



Quellenangabe/ Reference:

Priem, Karin [Hrsg.]; König, Gudrun M. [Hrsg.]; Casale, Rita [Hrsg.]: Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim u.a. : Beltz 2012, 237 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 58) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71943 - DOI: 10.25656/01:7194

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71943>

<https://doi.org/10.25656/01:7194>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Zeitschrift für Pädagogik · 58. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik · 58. Beiheft

Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte

Herausgegeben von

Karin Priem, Gudrun M. König und Rita Casale

BELTZ

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2012 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Lore Amann

Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41159

Inhaltsverzeichnis

Karin Priem/Gudrun M. König/Rita Casale
Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer
Objekte. Einleitung zum Beiheft 7

Verortungen

Gudrun M. König
Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur 14

Jürgen Oelkers
Die Historizität pädagogischer Gegenstände 32

Marc Depaepe/Frank Simon/Frederik Herman/Angelo Van Gorp
Brodskys hygienische Klappschulbank: Zu leicht für die schulische Mentalität? 50

Lynn Fendler
The Educational Problems of Aesthetic Taste 66

Klaus Prange
Erziehung als Handwerk 81

Praktiken

Monica Ferrari
Education and Things. Pedagogical Ideologies and Didactic Materials in Two
European Courts (15th-17th Centuries) 92

Sabine Reh/Joachim Scholz
Schülerzeitungen als Artefakte. Schulkulturen in den 1950er und
1960er Jahren 105

Karin Priem

Sehen, Lesen, Schreiben, Sprechen und die Dinge. Eine Didaktik der
„Stunde Null“ 124

Vergegenständlichungen

Marcelo Caruso

Reiz und Gefahr des Ephemereren. Der Sandtisch und die Ordnung der modernen
Schule im frühen 19. Jahrhundert 136

Michael Geiss

Die Verwaltung der Dinge. Einige Überlegungen zur pädagogischen
Geschichtsschreibung 151

Sascha Neumann

Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität
der Frühpädagogik 168

Norbert Grube

Der Markenartikel als Erziehungsobjekt? Kleidernormen und Kleiderformen
bei Schüler/innen und Lehrer/innen im 19. und 20. Jahrhundert 185

Episteme

Sonja Häder

Kunstformen als Wissensrepräsentationen. Die naturwissenschaftlichen
Glasmodelle von Leopold (1822-1895) und Rudolf (1857-1939) Blaschka 200

Sabine Bollig/Helga Kelle/Rhea Seehaus

(Erziehungs-)Objekte beim Kinderarzt. Zur Materialität von Erziehung
in Kindervorsorgeuntersuchungen 218

Karin Priem/Gudrun M. König/Rita Casale

Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte

Einleitung

1. Historiographische Perspektiven

Die hier versammelten Beiträge analysieren den pädagogischen Umgang mit Objekten und ihre Bedeutung für die Praktiken in Bildungs- und Erziehungsprozessen. Die Materialität der Erziehung sowie die Relevanz pädagogischer Objekte sollen hier zunächst selbst wissenschafts- und kulturhistorisch verortet werden. Ein solcher Versuch lässt sich nur exemplarisch aus einer interdisziplinären Perspektive unternehmen.

Die Aufmerksamkeit gegenüber den Dingen und Sachen bildet eines der Leitmotive einer spezifischen philosophischen und künstlerischen Tradition. In der Malerei waren Dinge und Dingensembles bevorzugte Sujets des niederländischen Stilllebens im 17. Jahrhundert. Nicht zufällig reflektiert der Philosoph Remo Bodei in seiner jüngst publizierten Studie *La vita delle cose* (2009) den Zusammenhang zwischen der Entdeckung der Dinge in der Kunst und in der Philosophie. Bodei bezieht sich auf das aristotelische *auto to pragma*, auf den Hegelschen Ausdruck der *Sache selbst* sowie auf den phänomenologischen Appell *zu den Sachen selbst* und hebt so den erkenntnistheoretischen Impetus hervor, der in der aristotelischen Ontologie der Faktizität und in den zwei neuzeitlichen Versionen der Phänomenologie – Hegels Phänomenologie der Geschichte und Husserls Phänomenologie der Lebenswelt – beinhaltet ist. Es handelt sich um jene *vis veri* – Kraft des Wahren –, die sich zuerst gegen das Selbstverständliche, die gängige Meinung, die sinnliche Gewissheit richtet, um die Sachen in ihrer konkreten Vielschichtigkeit greifen zu können bzw. sie zur Sichtbarkeit zu bringen.

Werden Dinge und Sachen von einer an Begriffen orientierten Tradition getrennt, lassen sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts verschiedene Bemühungen feststellen, Dinge als Sachen zu betrachten: in der Literatur (R. M. Rilke, J. L. Borges), in der Philosophie (M. Heidegger, E. Bloch) und in der Kultursoziologie (G. Simmel, W. Benjamin). Diese Analysen richten sich einerseits auf den Einfluss der Technik auf die Kunst und auf die industrielle Herstellung von Waren. Es ging in dieser Phase der Thematisierung der Sachlichkeit der Dinge um nichts weniger als um die Rettung bzw. die Transformation von Kunst, um den Gegensatz von Handwerk und serieller Produktion sowie um die Hervorhebung des Gebrauchswertes von Gegenständen im Kontrast zu ihrem Tauschwert. Die geretteten Dinge werden zu Spuren jener natürlichen und sozialen Prozesse, die sie hervorgebracht haben, sowie zu Indizien des Geschmacks, der Neigungen und der Vorstellungen ihrer Zeit. Bemerkenswert ist, dass in den philosophischen Analysen über den Verlust der *aurea* der Dinge in Folge ihrer industriellen Produktion deren

Materialität und Funktionalität nicht naturalistisch, sondern durch den Blick der Kunst zurückgewonnen wird.

Die Wiederentdeckung der Dinge als Objekte und der Materialität als epistemologische Dimension zu Beginn des 21. Jahrhunderts greift nicht immer explizit, aber doch in der Sache auf die oben skizzierten Traditionen zurück. Es handelt sich um die Zurückgewinnung von materieller Objektivität, auch wenn sich die Entstehungsbedingungen der Dinge verändert haben. Die technische Reproduzierbarkeit von Gegenständen hat im Zeitalter der Informatisierung der Produktion und der Lebensverhältnisse eine virtuelle Form angenommen. Gegenstände sind zu *Simulakra*, zu Symbolen bzw. zu Distinktionsmerkmalen geworden (Baudrillard, 1968/2001; 1976/1982). Sowohl in den Sozialwissenschaften (vor allem in Anlehnung an B. Latour) als auch in den Kultur- und Geschichtswissenschaften sind in den letzten Jahren Forschungszugänge und erkenntnistheoretische Überlegungen entwickelt worden, der Virtualität von Gegenständen sowie der Diskursivierung von Praktiken und Prozessen das „Veto der Dinge“ (siehe den Beitrag von *Gudrun M. König* in diesem Heft), die Materialität von Praktiken und Objekten gegenüberzustellen.

In den Kultur- und Sozialwissenschaften hat bereits der sogenannte linguistic turn die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen grundlegend verändert. Zielscheibe des jüngst erfolgten *material turn* bildete genau diese dem Konstruktivismus nahestehende linguistische Wende, deren Einfluss auf die historische und sozialwissenschaftliche Forschung in den letzten vierzig Jahren kaum überschätzt werden kann.

Ohne diesen wechselnden wissenschaftlichen Moden allzu große Aufmerksamkeit zu schenken, wäre es wissenschaftsgeschichtlich von Bedeutung, den keineswegs linearen Zusammenhang von einer spezifischen Produktionsform, dem sozialem Umgang mit den produzierten Gegenständen sowie der epistemologischen Auffassung von Objektivität zu erforschen. Der Untersuchung dieses Zusammenhangs widmen sich frühzeitig die Analysen von Wolfgang Ruppert (1993) zur Kulturgeschichte der Alltagsdinge, dessen Ansatz sich für eine Sozial- und Kulturgeschichte pädagogischer Objekte von heuristischer Relevanz erweisen könnte. Anknüpfend an die kultursoziologische Geschichte des Zivilisationsprozesses von Norbert Elias plädiert Ruppert für eine Betrachtung der Dinge als Formen der materiellen Kultur in lebensweltlichen Kontexten. Das setze, so Ruppert, die Berücksichtigung von drei Dimensionen voraus: die Analyse der Produktion bzw. des Entstehungszusammenhangs der Objekte, die Untersuchung der Praktiken ihrer Aneignung und die Erörterung ihrer Historizität bzw. die Bestimmung ihres zeitlichen Ortes in der Geschichte der Zivilisation.

Die aktuelle Leidenschaft der wissenschaftlichen Dingerkundungen erinnert in gewisser Weise an die Prognose Hermann Schmalenbachs (1927) in seiner „Soziologie der Sachverhältnisse“. Er bestimmt drei grundlegende kategoriale Verhältnisse zwischen Menschen und Sachen: rationale, traditionale und affektionale. Die affektionale Beziehung zu den Dingen stuft er für die Zukunft als dominierende modale Kategorie ein. Die intensiviert wissenschaftliche Hinwendung zu den Dingen wäre dann als Reflex gesellschaftlicher Verhältnisse zu verstehen, deren Tendenzen der Immaterialisierung voranschreiten. Insgesamt betrachtet versteht die soziologische Forschung Dinge als

Elemente eines symbolisch vermittelten Sinnsystems und damit als „Teil der interpretativen Ordnung der Gesellschaft“ (Miklautz, 1996), da in den durch menschliche Arbeit produzierten Gegenständen kultureller Sinn zur Darstellung gelangt, wie es von den Klassikern der Soziologie und Kulturwissenschaft Georg Simmel (1900/2000), Marcel Mauss (1924/1968) und vor allem Emile Durkheim (1895/1965) bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts angedacht wurde. Nicht das materielle Substrat, sondern soziokulturelle Bedeutungsstrukturen bestimmten den Sinn und Gebrauch der Dinge.

2. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven

Die Konzeption dieses Beiheftes geht auf eine von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zurück, die vom 19. bis zum 21. September 2009 am Deutschen Literaturarchiv in Marbach am Neckar stattgefunden hat. Das Organisationsteam der Tagung war interdisziplinär zusammengesetzt (eine Kulturwissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt „Materielle Kultur“ und zwei Erziehungswissenschaftlerinnen mit dem Schwerpunkt Bildungsgeschichte bzw. Bildungstheorie), und das spiegelt sich auch in den Beiträgen und Schwerpunktsetzungen dieses Heftes. Eine Besonderheit der Tagung war die Verbindung des Tagungsthemas mit dem Tagungsort: Das Deutsche Literaturarchiv in Marbach hat in den letzten Jahren vor allem die Materialität literarischer Quellen und Artefakte in den Mittelpunkt seiner Arbeit gestellt. Für die Ausgabe dieses Beiheftes wurde die historische Dimension um aktuelle Fragen der Bildung und Erziehung erweitert.

Mit dem Thema „Materialität der Erziehung“ wird insgesamt eine Fragestellung zwischen aktuellen Problemen der Pädagogik sowie Kultur- und Sozialgeschichte aufgegriffen, die das Potential hat, sowohl die materielle Dimension und Kontinuität der Geschichte der Erziehung als auch neue interdisziplinäre und internationale Perspektiven der Bildungsgeschichte und anderer erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen zu erschließen. Dies geschieht im Rückgriff auf bereits vorhandene Vorarbeiten der Alltags- und Mentalitätsgeschichte und im Vorgriff auf eine erweiterte Forschungsperspektive, bei der Materialität als eine grundlegende und mehrdimensionale Kategorie einen zentralen Stellenwert für die Analyse von Erziehungs- und Bildungsprozessen einnimmt. Die angesprochene Mehrdimensionalität bezieht sich auf politische, administrative, soziale, ästhetische, körperlich-sinnliche, funktionale, formale und personale Aspekte der Erziehung und der Bildung.

Im Kontext der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wurde vor allem nach der Sichtbarkeit sowie Handhabung der Dinge gefragt und deren Zeigequalität bzw. Erfahrungsdimension diskutiert (z.B. Prange, 2005; Nohl, 2011). Grundfragen der Anschauung und der Dingqualitäten gehören insgesamt zum traditionellen Bestand der Erziehungsphilosophie und sind oft mit phänomenologisch inspirierten didaktischen Überlegungen im pädagogischen Feld verbunden. Auch bildungshistorisch wurde das Thema „Materialität der Erziehung“ in den vergangenen zehn Jahren vielfältig aufgegriffen:

Dazu gehören Arbeiten zu Form und Funktion von Schulbauten und deren Möblierung (z.B. Burke, 2005), zur Produktion und Konsumgeschichte von Spielwaren (Hamlin, 2007) und zum Design von speziellen Objekten für Kinder (Gutman & de Coninck-Smith, 2008). Die Konzeption dieses Beiheftes orientiert sich an diesen Fragestellungen.

Ziel dieses Beiheftes ist die Anregung und Erarbeitung einer neuen Forschungsperspektive durch inter- sowie teildisziplinäre Verschränkung und internationale Zusammenführung von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern. Das ausgewiesene Spektrum an Themen zeigt, dass der damit angesprochene Fragehorizont zur Materialität der Erziehung geeignet ist, eine innovative und problemerschließende Wirkung auf zukünftige Forschung auszuüben. Nicht zuletzt wird dazu ermuntert, traditionelle erziehungswissenschaftliche Themen wie Schule und Kindheit, Frühpädagogik und Didaktik mit ihren Quellen und Daten aus einem neuen Blickwinkel heraus zu erforschen. Diese Perspektivierung betrifft erkenntnistheoretische Fragen der kulturalanthropologischen und bildungshistorischen Analyse von Modernisierungs-, Standardisierungs-, Fremd- sowie Selbstregulierungsprozessen, die im internationalen Kontext diskutiert werden. Die Pädagogik erweist sich dabei als besonders geeignet, da sie Objekte nicht nur als Agenten, sondern auch als Mittel der Anschauung und des Zeigens zu ihrem Repertoire zählt.

3. Zu diesem Beiheft

Dinge, Objekte und Geräte als Grundstoff der Kulturalanalyse offerieren Zugangsweisen zu einer Kulturgeschichte des Sozialen. Insgesamt ist damit eine Hinwendung zur historischen Anthropologie sowie zu einer kulturgeschichtlich erweiterten Erforschung sozialer Prozesse der Erziehung verbunden, wie sie in der Alltags- und Mentalitätsgeschichte bereits angestoßen wurden. Aus bildungs- und erziehungshistorischer Sicht eröffnet sich damit ein weites Spektrum an Themen. Dazu gehört zum Beispiel die Analyse des Zusammenhangs von materieller Kultur und dem Selbstverständnis pädagogischer Institutionen, weitere Themen und Fragen betreffen die historische Kontextualisierung von didaktischen Objekten, Schulmöbeln und kulturellen Praktiken, die Erforschung von Kleidungsstücken als Bedeutungsträger, Mittel der Disziplinierung sowie die Vermarktung pädagogischer Artefakte.

Im ersten Abschnitt „Verortung“ geht es um fünf grundlegende Dimensionen der Erforschung der materiellen Kultur. Die Thematisierung der ersten methodologischen Dimension erfolgt im Beitrag von Gudrun M. König. Hier wird die kulturwissenschaftliche Perspektive in der Analyse materieller Kultur und im wissenschaftlichen Umgang mit Dingen rekonstruiert. Die Autorin reflektiert den Quellenstatus der Dinge und thematisiert die grundsätzliche Frage, wie Dinge Bedeutung erlangen. Die historiographische, ökonomische, körperlich-sinnliche und phänomenologische Dimension der Thematik werden innerhalb des disziplinären Rahmens der Erziehungswissenschaft thematisiert: am Beginn steht ein Beitrag von Jürgen Oelkers, der die systematische Relevanz

materieller Aspekte der Erziehung und der Bildung hervorhebt und diese Vorgehensweise mit eher normativen Schreibweisen der Bildungsgeschichte kontrastiert. Darauf folgt der Vorschlag von Marc Depaepe, Frank Simon, Frederik Herman und Angelo van Gorp, die Materialität der Erziehung als ökonomische Strategie und als Ausdruck der Grammatik pädagogischer Institutionen zu analysieren. Den ersten Abschnitt schließt eine phänomenologisch orientierte Analyse von Klaus Prange über die Widersetzlichkeit pädagogischer Objekte, wobei maßgeblich die These vertreten wird, dass diese gerade aufgrund ihrer Eigenwilligkeit bzw. ihres spezifischen "Vetos" Lernprozesse in Gang setzen.

Der zweite Abschnitt „Praktiken“ widmet sich dem Zusammenhang von kulturellen Praktiken und Repräsentationen. Monica Ferrari zeigt die Macht der Objekte in der Erziehung und Bildung politischer Eliten im frühneuzeitlichen Europa auf. Der Beitrag von Karin Priem erörtert die Wechselwirkung von kulturellen Praktiken, Dingbedeutung und gesellschaftlichen Strukturen im Westdeutschland der Nachkriegszeit am Beispiel einer literarischen Biographie. Der Beitrag legt offen, dass Bildungsprozesse eng an die symbolische Überschreibung der Dinge, epistemische Lehren und didaktische Konzepte gekoppelt sind. Sabine Reh und Joachim Scholz wenden sich dem Genre „Schülerzeitungen“ zu. In einer Artefaktanalyse werden diese als dreidimensionale Objekte verstanden, die eine materiale und eine mediale Seite haben sowie in Handlungskontexte eingebettet sind.

Im dritten Abschnitt „Vergegenständlichungen“ werden pädagogische Effekte von Schulmöbeln, Kleidung und didaktischen Objekten thematisiert. Diese fungieren einerseits als ordnende Signets pädagogischer Lehren, was ihren Status als Hilfsmittel zur räumlichen Steuerung von Unterricht unterstreicht. Andererseits werden sie gerade in dieser Funktion bewusst eliminiert, wenn ihre symbolische und kulturelle Oberfläche lokalen bzw. nationalen Konzepten von Schule zuwiderläuft (Marcelo Caruso). Daran anknüpfend diskutiert Michael Geiss die bisher kaum berücksichtigte materielle Dimension der Bildungsverwaltung. Damit nimmt er auf einen seit dem 19. Jahrhundert gängigen Dualismus von wertfreier Sach- und problematischer Menschverwaltung Bezug, der sowohl in der sozialistischen als auch der positivistischen Denktradition von großer Bedeutung war. Sascha Neumann untersucht in einer ethnographischen Studie die Relevanz des Materiellen für das pädagogisch kodierte Geschehen in Kinderkrippen.

Im Zentrum des vierten Abschnitts „Episteme“ steht das Verhältnis von Objekten und Wissensproduktion. Sonja Häder wendet sich den Glasmodellen von Leopold und Rudolf Blaschka zu. Behandelt wird das Zusammenwirken von ästhetischer Faszination und gegenständlicher Repräsentation. Der letzte Beitrag von Sabine Bollig, Helga Kelle und Rhea Seehaus setzt einen starken methodologischen Akzent auf die Akteur-Netzwerk-Theorie. Im Zentrum stehen Prozesse der sozio-materialen Institutionalisierung generationaler Ordnung im Feld der medizinischen Kindervorsorgeuntersuchungen. Das Zusammenspiel von Programmen, Instrumenten und Praktiken in der Konstruktion elterlicher Erziehungs- und Förderaufgaben wird an empirischen Analysen zum Kindervorsorgeheft aufgezeigt, das als materiales Bindeglied zwischen Eltern und Kin-

derärzten das Verhältnis von Medizin und Familie maßgeblich ‚moderiert‘. Es wird herausgearbeitet, wie das Vorsorgeheft seine eigenständigen Leistungen gerade auch in Prozessen seiner Überarbeitung (Re-Working) in der Praxis erbringt.

Das Zustandekommen dieses Beiheftes verdankt sich der Mitarbeit und Unterstützung vieler Personen: Dank gebührt den Herausgebern für die Aufnahme des Themas in die Zeitschrift für Pädagogik, ferner den Autorinnen und Autoren sowie den Gutachterinnen und Gutachtern. Sehr hilfreich war die Zusammenarbeit mit der Übersetzerin Manuela Thurner für den Beitrag von Monica Ferrari. Für ihre Geduld und Sorgfalt bei den Korrekturarbeiten bedanken wir uns bei Kerstin te Heesen, Zuzanna Papierz, Geert Thyssen und Nora Welbers. Satz und Lektorat besorgten Berit Ötsch und Katrin Wintergerst, denen wir besonders danken.

Literatur

- Baudrillard, J. (1968/2001). *Das System der Dinge. Über unser Verhältnis zu den alltäglichen Gegenständen*. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Baudrillard, J. (1976/1982). *Der symbolische Tausch und der Tod*. München: Matthes & Seitz.
- Benjamin, W. (1935/1980). Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In Ders., *Gesammelte Schriften* (hrsg. v. R. Tiedemann & H. Schweppenhäuser), Bd. I.2, 2 (S. 471-508). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bloch, E. (1930/1977). Spuren. In Ders., *Gesamtausgabe*, Bd. I. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bodei, R. (2009). *La vita delle cose*. Rom-Bari: Laterza.
- Borges, J. L. (1981). *Antología poética, 1923-1977*. Madrid: Alianza Editorial.
- Burke, C. (Hrsg.) (2005). Containing the School Child. Architectures and Pedagogies. *Paedagogica Historica*, 41, 645-804.
- Durkheim, E. (1895/1965). Regeln der soziologischen Methode (2. Aufl., hrsg. v. René König). Neuwied/Berlin: Luchterhand Verlag.
- Gutman, M., & de Coninck-Smith, N. (Hrsg.) (2008). *Designing Modern Childhoods: History, Space and the Material Culture of Children*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Hamlin, D. D. (2007). *Work and Play. The Production and Consumption of Toys in Germany 1870-1914*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Heidegger, M. (1935-36/1950). Der Ursprung des Kunstwerkes. In Ders., *Holzwege* (S. 1-74). Frankfurt a.M.: Klostermann Verlag.
- Heidegger, M. (1950/1954). „Das Ding“. In Ders., *Vorträge und Aufsätze* (S. 157-179). Pfullingen: Neske Verlag.
- Latour, B. (1991/1998). *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Mauss, M. (1924/1968). *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Miklautz, E. (1996). *Kristallistierter Sinn. Ein Beitrag zur soziologischen Theorie des Artefakts*. München/Wien: Profil Verlag.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer Operativen Pädagogik*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh Verlag.
- Rilke, R. M. (1910/2000). *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Rilke, R. M. (1936). *Briefe aus Muzot 1921 bis 1926* (hrsg. v. R. Sieber-Rilke & C. Sieber). Leipzig: Insel Verlag.
- Ruppert, W. (1993). Zur Kulturgeschichte der Alltagsdinge. In Ders., *Fahrrad, Auto, Fernsehschrank. Zur Kulturgeschichte der Alltagsdinge* (S. 14-36). Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Schmalenbach, H. (1927). Soziologie der Sachverhältnisse. *Jahrbuch für Soziologie III*, 38-45.
- Simmel, G. (1900/2000). *Philosophie des Geldes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Simmel, G. (1905/1995). Der Henkel. Ein ästhetischer Versuch. In Ders., *Aufsätze und Abhandlungen 1901-1908* (Gesamtausgabe, Bd. I, S. 345-350). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Karin Priem, Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation, Campus Walferdange, B.P. 2 (Route de Diekirch), 7201 Walferdange, Luxemburg
E-Mail: karin.priem@uni.lu

Prof. Dr. Gudrun M. König, TU Dortmund, Institut für Kunst und Materielle Kultur, Emil Figge-Straße 50, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: gudrun.koenig@tu-dortmund.de

Prof. Dr. Rita Casale, Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich G – Pädagogik, Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, Deutschland
E-Mail: casale@uni-wuppertal.de

Gudrun M. König

Das Veto der Dinge

Zur Analyse materieller Kultur¹

Das programmatische Interesse am konkreten Objekt wird im deutschsprachigen Raum eher der Soziologie und der Psychologie als der Erziehungswissenschaft zugeschrieben (Nünning, 2008, S. 132). Seit den 1990er Jahren ist nicht zu übersehen, dass die Hinwendung zur Analyse materieller Kultur ein disziplinenübergreifendes Anliegen geworden ist. In diesem Sinn verstehen sich die „material culture studies“ nicht als eine Subdisziplin, wie im Jahr 1996 von dem neugegründeten „Journal of Material Culture“ spezifiziert (Editorial, S. 5), sondern als Ansätze diverser Disziplinen, die von den Vorstellungen der materiellen Konstitution sozialer Beziehungen geeint werden. Vor diesem Hintergrund werden im folgenden Beitrag Gemeinsamkeiten und Differenzen disziplinärer Zugänge aus kulturanthropologischer Perspektive rekapituliert.

In Anlehnung an die geschichtstheoretische Denkfigur des „Vetorechts der Quellen“ (Jordan, 2010) wird im Folgenden als zentrales Anliegen der Quellenstatus der Dinge diskutiert. Gefragt wird nicht, *was* Dinge bedeuten, sondern *wie* Dinge im Forschungsprozess zu deuten sind. Die problemorientierte Übersicht sondiert daher im ersten Schritt die „disziplinären Konturen“ des „Forschens mit Dingen“, denn trotz der Situierung der Artefakte im Feld der Erfahrung, Wahrnehmung und Erinnerung ist in den Wissenschaften ihr methodologischer Standort uneindeutig und umstritten. Mit den Traditionen und Konkurrenzsituationen der „turns“ wird hier nicht einem „material turn“ das Wort geredet, vielmehr zielt, zweitens, die kritische Auseinandersetzung mit den „Konjunkturen der Aufmerksamkeit“ darauf, die Kontinuitäten und den methodologischen Stellenwert der Dinge zu thematisieren. Nicht zuletzt hat die anhaltende Leidenschaft der Dingerkundung zur Nobilitierung und Wiederkehr der gewöhnlichen und der alltäglichen Dinge in der historischen Forschung geführt.

1 Der Beitrag wurde in unterschiedlichen Versionen nach der Marbacher Tagung auf zwei weiteren Tagungen zur Diskussion gestellt. Im Februar 2010 im Kerschensteiner Kolleg, München, auf der Tagung „Objects of Energy Consumption. Using Material Culture as Source for an Environmental and Consumption-Oriented History of Technology“ und im Mai 2010 am Internationalen Kolleg Morphomata der Universität Köln auf der Tagung „Material Cultures. Case Studies and Perspectives in a Cross-Disciplinary Field of Research“. Ich danke für zahlreiche Hinweise und hilfreiche Kommentare.

Unter der Überschrift der „Stummen Dialoge“ wird drittens die wichtige Diskussion über die Sprache der Dinge aufgegriffen und durch die Korrekturfunktion der gegenständlichen Forschung sowie der Neudimensionierung ihres Potentials erweitert. Aus kulturanthropologischer Sicht werden die nichtsprachlichen Manifestationen der Kultur als Quellen aus eigenem Recht hervorgehoben, denn ihr Einbezug in die Analyse kann bisherige Konsensformeln umdeuten und in Frage stellen. Eingebettet in Konstellationen der Macht, geben Dinge im übertragenen Sinn „Widerworte“. In diesem Sinn werden sie zu Protagonisten der Kulturanalyse. Der vierte Abschnitt „Annäherungen an pädagogische Objekte“ bündelt methodische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Das Potential als Quelle ist nicht zu trennen von den Überlegungen, wie ein Gegenstand „zu seinen Bedeutungen kommt und weshalb er diese sozusagen transportiert“ (Jost, 2002, S. 8). Resümierend, „Wie Dinge zu deuten sind“, werden nicht bedeutungsstabilisierende Zuschreibungen, sondern die Prozesse der Bedeutungsherstellung erörtert und Rückschlüsse auf den Prozess des wissenschaftlichen Deutens gezogen.

Dinge werden hier verstanden als Artefakte, als dreidimensionale, greifbare Objekte mit polyvalenten Bedeutungen (Berger, 2009). Die engere Definition mobiler Dinge wird unter dem Begriff der Analyse materieller Kultur gerne erweitert und bezieht dann größere Einheiten wie Architektur, Infrastrukturen und Kulturlandschaften mit ein (van Laak, 2005). Ding, Gegenstand und Sache werden hier synonym im Sinn des Artefakts verwendet. Obgleich es elaborierte Unterscheidungen zwischen Ding, Sache und Objekt gibt (Bausinger, 2004), wird hier „Ding“ als Oberbegriff genutzt, der im Zusammenhang der Argumentation jedoch in die spezifischeren Unterbegriffe wechseln kann (vgl. Ludwig, 2011). Ohne die detailreichen Diskussionen um die Differenz von Ding und Sache zu wiederholen, wird darauf hingewiesen, dass sich die Dingbegriffe in den aktuellen Debatten zur Analyse materieller Kultur ausgeweitet und vervielfältigt haben (Roßler, 2008). Der Untersuchungsgegenstand wird selbst in der Analyse von Abstrakta wie Wörtern dreidimensional, wenn Sammel-, Aufschreib- und Ordnungssysteme als Blattsammlung, Zettelkasten und Notizhefte die Materialität der Produktion, Speicherung und Vermittlung von Sprachwissen demonstrieren (te Heesen, Tschofen & Wiegmann, 2008).

1. Forschen mit Dingen: Disziplinäre Konturen

Von den „material culture studies“ wird derzeit die kulturalistische Reduktion der Dinge auf ihre Bedeutung kritisiert (vgl. Hicks & Beaudry, 2010, S. 2) und ein Zurück zu den Dingen eingefordert. In diesem Zurück ist etwas Koketterie enthalten, denn zum einen kann das nur für Disziplinen gelten, zu deren Proprium die Realien gehören, und zum anderen kann „the role of materials in everyday practice, performance, and memory“ (Hicks & Beaudry, 2010, S. 10) nicht ohne die Dinge auskommen. Deutlich wird jedoch – neben der Betonung disziplinärer Eigenheiten – ein Verständnis der materiellen Kultur, das die Dinge und den Umgang mit ihnen thematisiert und sie dezidiert in Handlungskontexte überträgt. Insofern hat die Feststellung des britischen Soziologen Tim Dant Bestand, dass die Beziehung zwischen Menschen und Dingen kulturell cha-

rakteristisch und der „material stuff of a people“ (2005, S. 2) ein Dokument der Kultur sei. Die Handlungsorientierung bewirkt einen prozessorientierten Blick auf die Dinge und ihre Bedeutungen, der sich nicht in Material- und Stilbeschreibungen erschöpft, sondern ebenso dynamische wie sozial- und genderbasierte situative Sinnkonstitutionen einbezieht.

Je komplexer sich die theoretischen Ansätze entfalten, um so variantenreicher werden die Konzeptionen der Dinge, ihre Analyse und ihre Leistung für die Forschung, denn der Gegenstand liegt quer zu den sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen, die ihn dennoch gleichsam präfigurieren. Während die archäologische, ethnologische und kulturanthropologische Forschung in der Regel Artefakte und Überreste studiert, nutzen bild- und literaturwissenschaftliche Ansätze die Repräsentation der Artefakte in Bildern und Texten. Trotz dieser idealtypischen Trennlinie ergeben sich vielfältige Zonen des Übergangs zwischen Quellengruppen, ihren Repräsentationen und den Disziplinen. Nicht zuletzt verändert sich die disziplinäre Nähe zu den Artefakten insofern, als die konservatorische und kuratorische Kompetenz in den kultur- und naturhistorischen Museen fast alle Wissenschaftsfelder betreffen kann.

In der Kontroverse um das kritische Potential der Kulturwissenschaften hat Lutz Musner jüngst an Raymond Williams' kulturanthropologische Formel von der Kultur als „whole way of life“ erinnert und vor einem „naiven material turn“ gewarnt (Musner, 2009). Williams hatte bereits in den 1950er Jahren betont, dass Kultur nicht auf ihre Artefakte reduziert werden könne (Williams, 1957, S. 31). Die Reduktionsthese als Kritik an einem positivistischen, antiquarischen Interesse ist somit älter als der in die 1990er Jahre zu datierende „material turn“ und verweist auf anhaltende Denkbewegungen eines adäquaten Verständnisses der kulturellen Form der Dinge. Diskussionen über den Stellenwert als Quelle, über quantitative und qualitative Methoden der Dokumentation und Interpretation sowie über theoretische Ansätze begleiten diesen Prozess (König, 2005, S. 9-28).

Der als Bestätigung für das kontinuierliche kulturanthropologische Interesse an der materiellen Kultur interdisziplinär vielzitierte Tagungsband „Umgang mit Sachen“ (Köstlin & Bausinger, 1983) umfasst nicht nur Nahrungs-, Möbel- und Kleidungsethno-graphien, sondern auch das Plädoyer, den Fokus von den Dingen zu den Kontexten zu verlagern. Der Tübinger empirische Kulturwissenschaftler Martin Scharfe fordert, „weniger das Turnleibchen und die kurze Sporthose [...] als vielmehr der Arbeiterturnverein, [...] weniger das pompöse Papierblumentotenerinnerungsbild an der Wand als vielmehr die bäuerlich-dörfliche Gesellschaft, [...] weniger das Wallfahrtsandenken [...] als vielmehr das Traditions- und Kommunikationsgebilde“ zu studieren (1983, S. 285). Intendiert war ein Blickwechsel von den Dingen zu den Menschen, den der schwedische Volkskundler und Ethnologe Nils-Arvid Bringéus (1986) zu historisieren und zu systematisieren suchte. Der älteren Herangehensweise an die materielle Kultur einer antiquarischen, ästhetischen, technologisch-funktionalistischen und diffusionistischen Untersuchungsperspektive vom 19. Jahrhundert bis in die 1960er Jahre setzt er komplementär das neuere kontextuelle, instrumentelle, symbolkommunikative und nutzerorientiert-wertende Interesse hinzu.

Die Betonung des Kontextes führte tendenziell zur Abkehr von den Dingen, statt Möbelforschung sollte die Wohnungskultur untersucht werden. Kulturanthropologische und ethnologische Ansätze haben sich nach diesem reflexiven Prozess der Distanz, nicht zuletzt durch die Persistenz musealer Herausforderungen, den neuen integrativen Perspektiven bereits in den 1990er Jahren zugewandt, um Form, Funktion und Bedeutung der Dinge im kulturellen Kontext zu erschließen (Eberspächer & Korff, 1992). Dies erweitert insbesondere den Zeugnischarakter der Dinge, der nicht mehr als gegeben vorausgesetzt, sondern als Produkt verstanden wird. Damit sind die Dinge nicht nur Ergebnis menschlichen Handelns, vielmehr geraten materielle wissens- und bedeutungsgenerierende Praktiken in den Blick. Die ethnographische Gegenwart wie die historischen Transformationsprozesse sind für diese Forschungsperspektive gleichermaßen relevant.

Die Forschungskontexte vor dem Hintergrund der Materialität der Kultur bieten fächerübergreifend und fächerspezifisch je eigene Dynamiken dar. Geteilt wird, wie Doris Bachmann-Medick akzentuiert, die „Aufmerksamkeit auf die Übersetzbarkeit des Kulturellen ins Materielle, ins Ökonomische, ins Soziale und Politische“, die Evidenz und Präsenz sowie die „Artikulation von Dinglichkeit und Materialität“ einschlieÙe (2010, S. 11). Besonders einflussreich für die Analyse materieller Kultur war Alfred Gells Verständnis der „material agency“ in seiner Anthropologie der Kunst: „Doing is theorized as agency, as a process involving indexes and effects“ (1998, S. IX). „Agency“ (Handlungsvermögen) könne daher ebenso in die Dinge investiert werden, wie von ihnen ausgehen (S. 18).² Vor diesem Hintergrund werden die materiellen und immateriellen Bezüglichkeiten im Umgang mit den Dingen komplexer: „While agency and intentionality may not be properties of things, they are the properties of humans either, they are the properties of material engagement, that is of the grey zone where brain, body and culture conflate“ (Knappett & Malafouris, 2008, S. 22.). Die Konzeption der Dinge als nichtmenschliche Akteure ist das Verdienst von Bruno Latour, der die Verhandlungen um den Stellenwert der materiellen Kultur bereichert und neue Fragestellungen, insbesondere in Bezug auf die Wissenschafts- und Technikforschung, nachhaltig beeinflusst hat (Latour, 2010, bes. S. 24-26).

Neuere Ansätze konzentrieren sich parallel auf relativ gewöhnliche Dinge. Der französische Historiker Daniel Roche betont, unsere Kultur habe gerade hier „place and function of the object“ vergessen oder sehe es nur als „expression and means of our utter alienation“ (2000, S. 2) an. Der Historiker könne jedoch diese Objekte nicht nur als Zeichen, Kunst oder Sprache verstehen, sondern es sei seine Aufgabe, ihrer komplexen Funktion zu entsprechen. Die Vielschichtigkeit reiche „from dominant instrumentality to aesthetic valorisation, from the banal to the prestigious, up to the capacity to deliver a message, information in symbolic form, to serve as model and reference for a period“ (S. 171). Das Interesse an der Erforschung der materiellen Kultur und der Blick auf die Dinge führen Roche zu einer Relektüre der ökonomischen und der sozialen Geschichte.

Die Fragen nach den Dingen als Wissensspeicher und als Modus der Veranschaulichung verklammern in den sozial- und kulturanthropologischen Disziplinen Altbestände

2 Vgl. zur Diskussion von structure/agency: Raitelhuber, 2008, S. 40-42.

mit neuen Wissenschaftsinteressen (König, 2007): Die Akteurszentrierung gründiert die Perspektiven. Das Hantieren und Handhaben, das Sammeln, Ordnen und Zeigen, die Taten und die Sachen werden vor dem Hintergrund der Latourschen Wissenschaftstheorie verkettet: „In dieser Verkettung, oder dreidimensional gedacht in diesem Netzwerk, befinden sich auch die Dinge, teils als Teilnehmer der Forschung, teils als Voraussetzung oder Ergebnis“ (Keller-Drescher, 2008, S. 245).

Die klassische Realienforschung, die unmittelbar beim Gegenstand ansetzt, und der Versuch, den Umgang mit Sachen historisch, sozial und geschlechterorientiert zu erforschen, eint die ethnologisch-kulturanthropologische Disziplin. Neu hinzugekommen ist die etwas weitere Perspektive der Analyse materieller Alltagskultur sowie die der Wissensstrukturierung und Wissenskommunikation durch Sammlungen und Ausstellungen.

2. Konjunkturen der Aufmerksamkeit

Wenn heute ein „material turn“ in den Sozial- und Kulturwissenschaften konstatiert wird, dann im Einvernehmen, dass es um ein neues Verständnis von Machtbeziehungen geht, die durch materiale Infrastrukturen und kulturelle Praktiken manifest werden (Bennett & Joyce, 2010). Es ist daher zugleich falsch und richtig, von einer „materiellen Wende“ zu sprechen. Falsch ist es, wenn damit intendiert wird, die aktuelle Konjunktur als Novum zu stilisieren, richtig jedoch, wenn die Ausweitung des wissenschaftlichen Interesses von den dingaffinen, den artefaktverbundenen Disziplinen wie Archäologie, Sozial- und Kulturanthropologie zu den textorientierten Wissenschaften, zu trans- und postdisziplinären Projekten anvisiert wird. Die „Historiographie der materiellen Kultur der Wissenschaften“ (Rheinberger, 2006, S. 7) und damit die historischen Bedingungen der Wissensproduktion bilden eine Klammer für disziplinenübergreifende Fragestellungen und gemeinsame Referenztexte.

Die wissenschaftliche Hinwendung zu den Dingen als Indikatoren, Instrumente, Wissensgeneratoren, Zeugen, Produkte und künstlerische Inszenierungen hat sich in den letzten Jahren in zahlreichen Disziplinen erneut verdichtet (Kohl, 2003; Seelig & Stahel, 2004; Böhme, 2006; Sandgruber, 2006; Schrage, 2009; Bischoff, 2011; Hartmann, Höher, Cantauw, Meiners & Meyer, 2011; Nohl, 2011). Mit dem Wort „erneut“ wird auf die Konjunkturen dieses wissenschaftlichen Interesses aufmerksam gemacht. Der Bielefelder Soziologe Alex Preda hat bereits vor gut zehn Jahren in Folge der „science studies“ und der „Akteur-Netzwerk-Theorie“ (Bellinger & Krieger, 2006) von dem „turn to things“ (Preda, 1999) und die Ethnologin Susanne Christina Jost wenig später von der „Wiederentdeckung des Dings“ gesprochen (Jost, 2001). Der US-amerikanische Literaturwissenschaftler Bill Brown überlegt in seiner „thing theory“ des Jahres 2001, ob er sich nicht verspätet dem Thema der Dingerkundung nähere. Ihm gelten die 1990er Jahre mit der zunehmenden Verbreitung elektronischer Medien im Alltag als Hochzeit für eine breite, fächerübergreifende Aufnahmebereitschaft für die Aussagekraft der Dinge (Brown, 2001, S. 13; 2003). Obwohl Brown sich von wissenschaftli-

chen Moden distanziert, diagnostiziert er eine Kohärenz zwischen den 1920er und den 1990er Jahren als zwei signifikanten Phasen zunehmender Immaterialisierung durch Technik und Naturwissenschaft mit einer korrespondierenden Steigerung der Aufmerksamkeit für die materielle Kultur.

Das Interesse an den Dingen und an ihrer kulturellen Bedeutung hat seither in allen Wissenschaftsbereichen zugenommen. Neben Archäologie und Ethnologie haben jedoch auch die Psychologie, Pädagogik, Soziologie sowie Geschichtswissenschaft die Dinge bis dahin keineswegs ignoriert. Eine scharfe disziplinäre Trennlinie war durch die Nähe zu musealen Gegenstandsbereichen zudem durchlässig und die Inszenierung, Anschaulichkeit und Wissensvermittlung der Dinge präsent und interdisziplinär relevant.

Die Fragen, wie Dinge soziale Beziehungen strukturieren, Wissen generieren, Räume definieren, Körper zurichten oder Anschauungen flankieren, wurden seit der Differenzierung der Wissenschaften im 19. Jahrhundert immer wieder gestellt, begleitet von den Versuchen, Dingtheorien aufzustellen (Schmalenbach, 1927; Moles, 1972). Den Erklärungsansätzen von Entfremdung, Verdinglichung und Fetischismus wird aber nun eine dingorientierte Kultur- und Mediengeschichte beigegeben (Macht der Dinge, 2009). Kritisch ist die Tübinger Kulturwissenschaftlerin Lioba Keller-Drescher dem „Versprechen der Dinge“ gefolgt und hat über epistemologische Konzepte nachgedacht, die „der Materialität der Forschung und dem Status von Dingen, mit und an denen Wissen gewonnen wird“, gerecht werden (Keller-Drescher, 2008, S. 235).

Die rekonstruktiven Perspektiven der Kontextualisierung des Umgangs mit Dingen in neueren Untersuchungen blicken über alltägliche Praktiken und Identitätsbildung (Csikszentmihalyi & Rochberg-Halton, 1981; Habermas, 1999) hinaus in die Warenhäuser, Labore, Grabungsfelder, Archive und Museen. Diese neuen Handlungsfelder im Umgang mit der materiellen Kultur umfassen neben dem Konsumieren insbesondere die wissenschaftlichen Praktiken in den „Wissenskulturen“ (Knorr-Cetina, 2002) wie Sammeln, Kategorisieren, Deponieren, Präparieren und Musealisieren.

Die aktuelle Aufmerksamkeit für die Dinge und Materialität der Kultur wird von einem Perspektivwechsel begleitet. Ein Indiz hierfür ist, dass sich Benennungspraktiken verändern. Mit dem Erfolg, den Begriff des Dings weniger abstrakt, sondern konkret als materielles Substrat zu nutzen und aus seiner Unschärfe einen Gewinn zu ziehen. Hans-Jörg Rheinberger hat für das „epistemische Ding“ als Erkenntnisgegenstand vom Moment der Überraschung gesprochen, gerade seine Unschärfe grenze es vom Objekt im Experimentalsystem ab (2001, S. 61). Die Hinwendung zum Konkreten als Ausgangspunkt für die Analyse komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge geht einerseits mit der Vorliebe für induktive Verfahren einher, andererseits erlaubt gerade die Unschärfe und Unbestimmtheit des Dingbegriffs, dass verallgemeinernde Tendenzen nicht ausgeschlossen werden.

Neben der materialen haben die Dinge auch eine mediale Seite: Sie teilen etwas mit. Materialität und Medialität sind eng verbunden. Dies betrifft nicht nur die kulturelle Hierarchie einzelner Materialarten (Soentgen, 2005), sondern auch ihre sozialen Gebrauchsweisen (Hauser, 1994). Der Soziologe Pierre Bourdieu hat in den „Feinen

Unterschieden“ zu Beginn der 1980er Jahre auf die sozialdistinktiven Funktionen der Ding- und Geschmacksformationen aufmerksam gemacht (Bourdieu, 1982). Individualpsychologisch ergänzt Friedrich Wolfram Heubach (1987, S. 134), Dinge treten nicht einfach ins Bewusstsein, sondern stellen es qua ihrer „heraldischen Funktion“ auch aus. In der Konsequenz müsse es möglich sein, resümiert Heubach, die Weltanschauung eines Individuums durch die Exploration der für es bedeutsamen Dinge zu erschließen: Die Dinge sind ihm nicht Mittel oder Motiv, Symbol oder Ersatz, manchmal seien sie alles zugleich – Symptome (S. 141). Symptome, das sind die Dinge auch in kulturwissenschaftlicher Perspektive.

Die materielle Kultur ist jedoch nicht identisch mit der Welt der Sachen, sondern sie umklammert in einem systematischen Sinn die gemachten, hergestellten Dinge wie die Kenntnisse über sie, das Wissen um ihre Formung und um den Einsatz der Dinge für die Bedürfnisbefriedigung. Hier geht der Kulturbegriff über das Materielle hinaus und beschreibt nicht nur die Ausstattung einer kulturell hervorgebrachten Dingwelt, sondern meint zugleich die Dinge in ihrer kulturellen Bedeutung mit. Der Terminus „materielle Kultur“ bietet den Vorteil, dass er immer mitführt, worauf er verweist, nämlich den Handlungsrahmen und das Handlungsgefüge der Kultur. Er verkörpert damit – im Unterschied zum Terminus der Dinge – eine selbstdisziplinierende Wirkung. In den Worten von Thomas J. Schlereth (1985, S. 3) ausgedrückt, verweist der Begriff simultan auf den Gegenstand der Forschung, das Materielle, und auf seinen Hauptzweck, das Verstehen von Kultur. Im deutschsprachigen Kontext, so der Prähistoriker Ulrich Veit (2003, S. 19-20), legitimiert sich das Begriffspaar weniger aus kulturtheoretischen Überlegungen als aus praktischen Übereinkünften, ein Forschungsfeld zu umreißen.

Unter dem Vorzeichen der Analyse materieller Kultur wird eine neue Leidenschaft für die Untersuchung alltäglicher Gegenstände erkennbar. Cullen Murphy (2001) hat dafür den Begriff der „Mundane Studies“ eingeführt (vgl. Ortlepp & Ribbat, 2010, S. 10), der als „Studien des Banalen“ Analysen der materialen Überreste des Alltags (Windmüller, 2004; Strasser, 1999) und des „Unscheinbaren“ erfasst (Soentgen, 1997). An der „Geschichte der Alltagsgegenstände“ (Ortlepp & Ribbat, 2010) lässt sich exemplarisch ablesen, wie sich disziplinäre Erkenntnisinteressen und Gegenstandsfelder ausweiten und verändern. Die historische Anthropologie, die Kulturanthropologie und kulturwissenschaftliche Designgeschichte, die sich bisher den Alltagsdingen zugewendet haben (König, 2005; Hauser, 1994; Ruppert, 1993), erleben eine doppelte Wiederkehr wissenschaftlicher Aufmerksamkeit: die Geschichte der materiellen Kultur und die der Alltagsgeschichte.

3. Stumme Dialoge: Widerworte

Trotz der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit für die materielle Kultur reklamieren zuweilen Museumsleute, es gebe keine Realienforschung mehr, obgleich die Forschung an den Museen derzeit massiv gefördert wird und die Forschungsmuseen intensiv am universitären Diskurs teilhaben. Die Diskrepanz von wissenschaftlicher Konjunktur und

segmentierter Wahrnehmung verweist darauf, dass sich die Art und der Ort der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Dingen, Artefakten und Realien gewandelt haben. Die stärkere theoretische Gegenstandsverortung und die Suche nach Symbolordnungen lassen jenen Bereich außen vor, der mit Realienforschung bis dahin erfasst wurde: Mit Zollstock und Lupe als Hilfsorgane die Dinge selbst zu befragen (Korff, 2005, S. 33). Statt die Dinge zu vermessen, zu ordnen und zu dechiffrieren, kann die Analyse materieller Kultur auch den dokumentierten Sinn, den verbildlichten, erzählten und verschriftlichten Gegenstand untersuchen und benötigt hier das jeweilige Methodenbesteck.

Welcher Weg einzuschlagen ist, wird durch die Erkenntnisziele, die Forschungsfragen, die theoretischen Ansätze und schließlich durch das Vorhandensein der Dinge selbst bestimmt. Zugrunde liegt ein feinteiliger Abstimmungsprozess von induktiven und deduktiven Verfahrensweisen, von auf- und absteigenden Verstehensprozessen, die von den Dingen ausgehen und zu ihnen hinführen.

Im interpretativen Prozess kommt dem Objekt eine spezifische Funktion zu – es geht darum, dem Objekt wie anderen Quellen zu erlauben, Widerworte zu geben (Bal, 2006, S. 18). In Mieke Bals Originalschrift über sich kreuzende Theorien und wandernde Begriffe heißt diese Stelle: „allow the object to speak back“ (Bal, 2000, S. 9). Diese im übertragenen Sinn gedachte Dialogkompetenz bezieht sich auf den Akt des Deutens und den Status des Bedeutens. Die qua Materialwahl, Bearbeitung, Kreativität und Nutzungsspuren eingelagerten Wissensbestände können durch eine qualitative Dinganalyse aktualisiert, rekonstruiert und interpretiert werden. Somit erweitern sie die Beobachtungsbasis im Zusammenspiel der Quellen. Im Zentrum der Analyse steht das Objekt – ob Alltags- oder Museumsgegenstand. Die kreisenden Deutungsbewegungen führen zu den Kontexten, erschließen Diskurse, machen Praktiken sichtbar, prüfen Abbildungen und Vergleichsobjekte. Sie gehen gleichsam vom Objekt aus und führen kontrolliert zu ihm zurück (vgl. Schnalke, 2008, S. 194).

Die Sprache der Dinge ist jedoch mehrdeutig und führt nicht zu einfachen, sondern zu vielfachen Kontexten. Der Anthropologe und Ethnologe David Jenkins kritisiert daher traditionelle museale Verfahrensweisen, die etwa durch Klassifikationen die Bedeutungen ethnographischer Objekte stabilisieren, und plädiert für einen interpretativen Ansatz, der eine „multiple contextualization“ (1994, S. 244) berücksichtigt.

Seitdem Ernst Bernheim in seinem Lehrbuch der historischen Methode die Unterteilung der historischen Quellen in Überrest und Tradition in Anlehnung an Johann Gustav Droysen aufgegriffen hat, einerseits die „schriftlichen Traditionen“ favorisiert und andererseits „alles, was als Quelle dienen kann“ (Bernheim, 1908, S. 259), legitimiert, werden die Reden und die Gegenreden über stumme Überreste (S. 603) bis heute gehalten. Dabei ist nicht zu übersehen, dass sich in der Welt der wissenschaftlichen Gegenstände ebenfalls die Hierarchisierungen der Wissenschaften abbilden. Als sprachmächtig beschreibt die Wissenschaftshistorikerin Lorraine Daston (2004) nämlich jene Dinge, denen ein hohes Maß an kultureller Bedeutung bereits eingeschrieben ist wie der Pfaueninsel als Repräsentation des preußischen Staates, der Seifenblase als Ware der Physik im 19. Jahrhundert oder der frühen Fotografie als juristischem Beweismittel (vgl. Trischler, 2005). Trotz der Differenz zwischen Kunstgegenständen und alltäglichen

chen Gebrauchsgegenständen ergeben sich Parallelen in der Sprachfähigkeit, die weder völlig willkürlich noch determiniert ist. Sie hängt, nach Daston, von den materialen Eigenschaften der Dinge ab und von den Zwecken, für welche die Dinge geschaffen worden sind.

Aussagekräftig ist ihre disziplinierende und zivilisatorische Funktion. Hochhackige oder flache Schuhe verändern den Schritt, das Korsett zwingt die Taille ein, die Schulbank hält uns gerade. Die Türklinke will gedrückt, die Kühlschrankschublade sanft berührt werden. Die Gesten und die Dinge sind eng verbunden. Jean Baudrillard hat im „System der Dinge“ aufgezeigt, dass zivilisatorische Gesten der Kraftaufwendung zurückgehen und sich Gesten der Kontrolle intensivieren, dass Gegenstände immer komplizierter und Gesten immer einfacher werden (1991, S. 73-74). Im Sinn der zivilisatorischen Zurichtung ist dem Architekturtheoretiker und Dinganalytiker Sigfried Giedion zuzustimmen, dass es für die historischen Forschungen keine banalen Dinge geben kann (1948/1994, S. 20).

Dinge als materiale Quellen der Geschichte sind im Forschungsprozess zu deuten. In Anlehnung an den Historiker Reinhart Koselleck formuliert, sollte dabei das „Vetorecht der Dinge“ eingeholt werden. Eine Formel, der sich Mieke Bal mit den Widerworten der Dinge nähert und damit ein Vetorecht gewissermaßen zuspitzt. Stumm werden Dinge und Objekt gemacht, wenn sie zur Illustration vorgefertigter Thesen benutzt werden, dagegen begreift Bal die Er widerungen der Dinge als eine respektvolle Haltung im Forschungsprozess, welche die Möglichkeit einschließt, „die Stoßkraft einer Interpretation zu bremsen, abzulenken und zu komplizieren [sic]“ (Bal, 2006, S. 18). Wissen, das aus schriftlichen oder bildlichen Quellen gewonnen wurde, kann durch die Untersuchung am Objekt korrigiert und umgelenkt werden, insbesondere wirft der materiale Befund häufig neue Fragen auf.³ Koselleck hat allgemein auf das „Vetorecht der Quellen“ aufmerksam gemacht: „Streng genommen kann uns eine Quelle nie sagen, was wir sagen sollen. Wohl aber hindert sie uns, Aussagen zu machen, die wir nicht machen dürfen. Die Quellen haben ein Vetorecht. Sie verbieten uns, Deutungen zu wagen oder zuzulassen, die aufgrund eines Quellenbefundes schlichtweg als falsch oder als nicht zulässig durchschaut werden können“ (1984, S. 206). Beziehen wir Dinge als historische Quellen und als Zugang zur Geschichte mit heran, so obliegt auch ihnen, uns vor interpretativem Irrtum zu schützen, „nicht aber sagen sie uns, was wir sagen sollen“ (S. 206).

Museen, Universitäts- und Lehrsammlungen sind die Orte, an denen die Dinge mit Vetorecht gehortet, gestapelt und gezeigt werden, sie sind eine Versammlung von Einsprüchen. Durch die Präsenz ihrer Gebäude, Schau-Sammlungen und Ausstellungen vermitteln sie gesellschaftliche Wertvorstellungen. Die Akkumulation von Gegenständen und Zeitschichten an einem Ort, „der selber außer der Zeit und sicher vor ihrem Zahn sein soll“, wurde von Michel Foucault (1992, S. 43) als Heterotopie gekennzeichnet.

3 Ich danke Claudia Gottfried vom LVR-Industriemuseum Ratingen – Textilfabrik Cromford für den intensiven und großzügigen Austausch über ihre Forschungen am Objekt. Insbesondere die Diskrepanz zwischen schnellem Modewechsel im 20. Jahrhundert und der langen Gebrauchsdauer umgeänderter Textilien, nicht nur in Krisenzeiten, gehört in die Kategorie der Widerworte der Dinge.

net, als ein institutioneller, regelhafter Ort in der westlichen Kultur, der Gesellschaften strukturiert, organisiert, repräsentiert und Gegenentwürfe kanalisiert.

Historische Machtkonstellationen sind gewissermaßen in die Dinge hineinverlagert und wirken bis in die Gegenwart. Das gilt nicht nur für die sozialen Horizonte der historischen Akteure, sondern ebenfalls für die Hierarchisierung disziplinärer Dingkompetenzen von der Kunstgeschichte bis zur Ethnologie, die sich etwa auch an der Musealisierungsgeschichte abbildet, „denn die machtvolleren Dinge bestimmen durch ihre größere Chance zum Erhalt [...] das Wissen über die Vergangenheit mit“ (Keller-Drescher, 2008, S. 247).

Museen als Bewahranstalten der Dinge sind Institutionen des Zeigens und der Belehrung; ein Schauplatz des Verstehens. Sie nutzen, wie die Warenhäuser in konsumtiver Absicht, den „Schauwert der Dinge“ (König, 2009), um Geschichte zu vermitteln, ästhetisch zu erziehen und Wissen zu kommunizieren. Diese Asservatenkammern der Geschichte beherbergen in der Regel Hinterlassenschaften, Überreste und Spuren zeitlich oder räumlich fremder Kulturen. „Die Dirigenten der Erinnerung“ sind jedoch nicht nur Museumspädagogen, Künstler und Wissenschaftler, die öffentliche Erinnerungsprozesse initiieren und begleiten, wie das Adriaan de Jong herausgearbeitet hat (de Jong, 2007, S. 12), sondern die Museumsobjekte selbst sind als Dirigenten der Erinnerung zu begreifen, denn nach Untersuchungen von Sharon Macdonald sind es dreidimensionale Objekte und historische Exponate (1995, S. 24), die den höchsten Stellenwert in der Wertschätzung der Besucher erfahren und ihr Aktivierungspotential für die Rückschau und das Nachsinnen entfalten.

4. Annäherungen an pädagogische Objekte

Aktuelle Forschungen fokussieren alltägliche, gewöhnliche Dinge zwischen Kunstgewerbe und Mode in der industriellen Moderne. Die Beziehungen zwischen Warenästhetik, Ausstellungsstrategien und nationalen Identitätsagenturen charakterisieren einen temporalen Status der Dinge in der Warenkultur, ohne ihn allein als fetischisiert kurz-zuschließen. Das Zeigen und Exponieren der Waren in Museen, Ausstellungen, Kauf- und Warenhäusern wurde um 1900 von hoch motivierten Sozial- und Kulturreformern vom Werkbund bis zum Käuferbund begleitet, die Produktion, Materialien, Formen und Konsumption moralisch grundierten. Sie sprachen den Dingen eine Erziehungsaufgabe zu (König, 2009). Die Designgeschichte allerdings, die sich vorrangig mit den Gegenständen der Massenproduktion beschäftigt, spielt in den aktuellen Diskussionen um die Analyse materieller Kultur trotz ihrer Expertise eine bescheidene Rolle. Dabei wird übersehen, dass die Dinge im Status der Waren seit etlichen Jahren nicht allein als Protagonisten einer Konsumgeschichte, sondern als Protagonisten einer allgemeinen Kulturgeschichte aufgezeichnet werden (Betts, 2004, S. 2; Forty, 1986/2000). Verfolgt man die Dinggeschichte von der Produktion bis zur Symbolisierung als Prozess, sind mehrschichtige Interpretationsebenen und Kontexte zu beachten. Die Mehrdeutigkeit der Dinge verlangt Offenheit für Umkodierungen und polyvalente Lesarten.

So vieldeutig die Dinge sind, so vielfältig sind die methodischen Herangehensweisen und die Kontexte. In der Europäischen Ethnologie dient der reanimierte Begriff der „Dingbedeutsamkeit“ (Korff, 1992) als Hinweis, dass die Beziehung zwischen Menschen und Dingen mehr als instrumentell ist. In den 1920er Jahren vorbereitet, löste sich der Begriff aus religionswissenschaftlichen Studien heraus. Heute wird mit dem Terminus vor allem die Erkenntnis erfasst, dass Material, Form und Funktion bedeutungsgenerierend sein können. Daraus ergibt sich, die methodische Formation Deskription, Kontextualisierung und Interpretation für alle drei Ebenen im Zusammenspiel zu prüfen. Da mit dem Wandern der Begriffe zwischen den Disziplinen auch Sinnkomponenten mittransportiert werden, scheint die Dreiteilung des Beobachtungsformats am Objekt selbst sinnvoll, die Steigerung der Bedeutungsdimension als Bedeutsamkeit jedoch tendenziell essentialistisch und neoromantisch. Um prozessorientierte Zuschreibungen zu erfassen, ist der Begriff der Dingbedeutung zutreffender.

In der Erziehungswissenschaft und in der pädagogischen Anthropologie haben die Dinge und die Gesten des Zeigens immer wieder eine wichtige Rolle gespielt. Von den didaktischen Materialien und der Genderspezifität des Spielzeugs über das Sammeln als kindliches Vergnügen bis zu Schulmuseen wurde über die Materialität der Anschauung, über pädagogische Objekte und die Erziehung durch Dinge nachgedacht. Der Amerikaner Wolfgang Hochbruck hat jüngst darauf aufmerksam gemacht, dass Museen das Verständnis für Objektwissen fördern und die „materielle Alphabetisierung“ (2008, S. 141) stützen. Die Dingkompetenz des Museums für Bildungs- und Erziehungsprozesse hat Georg Kerschensteiner bereits früh herausgestellt, denn die Bildungsabsicht des Museums gleiche einer „Lehrplan-Konstruktion“, die nicht „mit dem Schatten der Dinge, nämlich mit den Worten, sondern mit den Dingen selbst arbeitet“ (1925, S. 45). Nicht nur die Museen, auch die Schulen sind Institutionen, die mit Dingpraktiken und Dinglektionen eng verbunden sind. Mit seinem Beitrag „Die Dinge und die Bildung“ bereichert Klaus Mollenhauer (1998) die Debatten um ihren „Bildungssinn“ (Mitteilungen & Materialien, 1998). Er verweist darauf, dass Dinge hervorragend geeignet seien, „die Bildungsprobleme zu studieren“ (S. 16).

Ausgestellte Museumsdinge sind im klassischen Sinn pädagogische Objekte. Ihre Zeigequalität macht sie zu Protagonisten der Darstellung. Die Modalitäten des Darstellens sind ein traditionelles didaktisches Problem. In der Philosophie hat Dieter Mersch darauf hingewiesen, Darstellung meine immer auch die „Ausstellung, ihr Zeigen, Vorführen oder Vollbringen“ (2010, S. 134), denn „darstellen bedeutet – neben herstellen – vor allem etwas hinstellen – dorthin, wo es zur Sichtbarkeit gelangt, wo es wahrgenommen werden kann“ (S. 135; vgl. dazu Prange, 2005).

Mit den Dingen als Anschauungsmaterial ergeben sich Parallelen in Wissenschaft, Museum und Unterricht. Die Materialität der Erziehung bezieht sich jedoch nicht nur auf Dinge als historische Quellen (Heese, 2008, S. 21), sondern auch auf systematisch relevante Aspekte pädagogischer Prozesse: Unterrichten und Lernen benötigen einen Gegenstand. Insofern ist die Außenwahrnehmung erziehungswissenschaftlicher Dingkompetenz, wie eingangs zitiert, irreführend, verweist vielleicht aber darauf, dass die Allgemeine Didaktik als Teildisziplin marginalisiert ist.

Dinge werden im Unterricht gezeigt und vorgeführt, geordnet und sortiert. Diese Vorführungs- und Aneignungsweisen sind in Praktiken und Kontexte eingebunden. Die Mehrdeutigkeit der Dinge korrespondiert auch in pädagogischer Hinsicht mit der Vielschichtigkeit der Kontexte, die sich situativ verändern und überlagern können. In der Geschichte der Pädagogik wurde den Dingen häufig ein Aufforderungscharakter, eine aktive Rolle im Erziehungsprozess zugesprochen. Im Sinne der agency und der Konzeption von Dingen als nichtmenschliche Akteure könnte hier weitergedacht werden – auch in kritischer Absicht. Nicht zuletzt können die Widerworte der Dinge pädagogische Konzepte unterlaufen, denn das pädagogische Zeigen impliziert in der Regel die Stabilisierung und zugleich einen Ausschluss von Bedeutungen und Kontexten. Zwar betont Klaus Giel, dass man den Dingen ihre Brauchbarkeit unmittelbar ansehe, da das Sehen vom Umgang getragen, in ihn eingebettet und in ihm verifiziert werde (1969, S. 71), doch für historisch oder geografisch fremde Kontexte gilt dies allenfalls mittelbar.

Dinge spielen nicht nur in schulischen Kontexten eine Rolle. In der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung gelten sie als Ausdruck sozialer Zugehörigkeit, als Anlass und Träger von Erinnerung (Priem, 2005). Sie sind gleichsam Symptome von kulturellen wie von erzieherischen Prozessen.

Im Folgenden werden drei idealtypische methodische Herangehensweisen an die Dinge vorgestellt. (1) Die konservatorisch historische Perspektive, und diese betrifft auch Schulmuseen, geht unmittelbar von den Objekten und deren Überresten aus. Sie benennt, sortiert, vergleicht, katalogisiert, datiert und benötigt spezifische Material- und Technikenkenntnisse. In diesem Prozess des Erschließens und Systematisierens stellen sich Fragen: Woher kommt das Objekt? Wer hat es benutzt? Wie wurde es produziert? Ist es typisch für eine soziale Schicht, eine Region, eine Zeit? Erst diese Fragen führen weg von dem konkreten Objekt hin zur Forschungsliteratur und zu weiteren Quellen. Hierbei kann der dreidimensionale Befund bisher Gewusstes bestätigen, in Frage stellen oder korrigieren. (2) Der problemorientierte Zugang geht von einer Fragestellung aus, die etwa die Bedeutungsstrukturen, Symbolisierungsprozesse, soziale Relevanzen, Wissensproduktionen und Repräsentationen umgreift: Dazu gehören alle unmittelbar an die materielle Kultur geknüpften Handlungsweisen der Körper- und Kulturtechniken sowie ihre Wechselwirkungen. Relevante Fragen sind hier: Wie werden Verwandtschafts- und Familienverhältnisse durch Bilder und Dinge her- und dargestellt (Timm, 2009)? Wie konfigurieren geschlechterkulturelle Zuschreibungen Gebrauchsgegenstände (de Grazia, 1996; Ecker & Scholz, 2000; Mentges, Mohrmann & Förster, 2000; Ecker, 2002)? Zu diesen Fragen können autobiographische Materialien, Zeitschriften, Werbeannoncen und Fotografien studiert werden. Die Gegenstände der Forschung sind meist durch Text oder Bild vertreten. Für Untersuchungen, die an der Materialität des Wissens orientiert sind, wird der Umgang mit den Dingen im Archiv, im Labor, in der Schule und im Museum dokumentiert. Praktiken und Prozesse des Aufzeichnens, Ausstellens und Zeigens können über Texte, Bilder und Objekte ermittelt werden. (3) Die lebensweltliche Perspektive auf die Analyse materieller Kultur rekonstruiert zum einen Biographien und Gebrauchsgeschichten der Dinge im Alltag, zum anderen werden Orte und soziale Milieus detailliert in ihrer dinglichen Ausstattung beschrieben, fotografiert und do-

kumentiert. Objektbiographien, Handlungsfeldanalysen oder Dingtopographien suchen individuelle, geschlechterorientierte und soziale Kontexte des Konsumierens, Wohnens, Sichkleidens, Erziehens, Lernens und ihre Bedeutungsebenen zu bestimmen. Mit Dingtopographien kann auf die raumstrukturierende Funktion und den situativ variablen Status der Dinge methodisch reagiert werden (Burke, 2005). Dazu zählen auch das Verfolgen der Bewegungsformationen der Dinge im Transit (Bestor, 2005), die kreative wie gelenkte Einpassung in lokale Codes, die internationalen Verflechtungen wie die nationalen Geschmäcker. George Marcus' Forschungsregel „follow the things“ einer „multi-sited-ethnography“ (1995) reagiert auf diese Globalisierung des Materiellen. Methodisch verknüpft sich der ethnographische Zugang mit qualitativen Interviews, teilnehmender Beobachtung, Oral History oder auch mit (fotografischen sowie filmischen) Dokumentenanalysen.

Nicht jede Forschung über Dinge analysiert die materielle Kultur, bezeichnend ist, wie sie von Dingen handelt und welchen Stellenwert sie der materiellen Kultur im analytischen Sinn gibt. In schriftlosen Kulturen, bei unteren Schichten und gesellschaftlich marginalisierten Gruppen kann die materiale Hinterlassenschaft mitunter die einzige Quelle sein. Für die erkenntnistheoretischen Grundlagen wie für die konkreten Forschungsansätze ist es daher entscheidend, ob die Dinge eine alternative oder singuläre Quellengruppe ausmachen. An diese grundständige Konstellation schmiegen sich die methodischen Näherungen an.

5. Resümee: Wie Dinge zu deuten sind

Die fächerübergreifende Hinwendung zum Materialen zeigt gemeinsame Bezugspunkte und disziplinäre Differenzen. Wenn Dinge im engeren Sinn als Wissensspeicher und in ihrer Qualität als Anschauungsmaterial zu betrachten sind, können Prozesse des Aufzeichnens, Archivierens und Präsentierens Bedeutungsinhalte konstituieren und konzentrieren. Dinge werden dabei in ihrer Eigenart als Speicher und als mediale Reservoirs klassifiziert, sind sie doch gleichermaßen Mittel der Darstellung und Mitteilung. Sie sind Materialisationen von Kultur, mehrdeutig und ebenso beredt wie stumm. Es obliegt nicht dem Material der Geschichte, sondern der Forschungsperspektive, Konstellationen von Beziehungen und Bedeutungen herzustellen.

Die Herangehensweisen an die Materialität der Kultur stehen näher und ferner zu den Dingen. Im engeren Sinn als Erforschung der materiellen Kultur sind jene Ansätze zu bezeichnen, die den Dingen eine eigene Aussagequalität, ein Veto zugestehen: Also Analysen, die aus der Struktur der Dinge oder aus ihrer bildlichen wie textlichen Repräsentation Aussagen ableiten, die ohne diesen spezifischen, dingorientierten Blick nicht zu gewinnen wären. Idealerweise werden einzelne Zugangsweisen vermischt, um der Fragestellung, dem Gegenstand, der Zeit wie den Milieus gerecht zu werden.

Eine qualitative Dinganalyse impliziert, dass Dinge Konzentrate gesellschaftlicher Verhältnisse sind und die Bezüglichkeiten von Material, Funktion und Form jeweils Bedeutungen produzieren, deren kultureller Sinn in Situationen und Kontexten verankert

ist. Wenn mit Dingen geforscht wird, kann auf die Erfassung der Handlungskontexte und situativen Bedeutungszuschreibungen nicht verzichtet werden, in die ihr Gebrauch, ihre Wertschätzung sowie ihre Archivierung eingebettet sind. Dinge treten als Indikatoren, als Zeichen, als Akteure, als materielle und mediale Botschafter der Kultur auf. In ihrer theoretischen Konzeption stellen sie strikte Dualismen von Subjekt und Objekt, von Natur und Kultur, von Idee und Material, von „High“ und „Low“ mehr und mehr in Frage. Das Veto, die Einsprüche und Widerworte charakterisieren die Dinge als Protagonisten der Kulturanalyse. Im Forschungsprozess können sie eine dynamisierende Funktion einnehmen, denn ihre Exploration erfordert vielfältige Kontextualisierungen.

Die Hinwendung zur Materialität markiert eine Perspektive auf sowie ein Konzept von Kultur, das den spezifischen Informationsgehalt von Dingen nutzt, je nach Fragestellung, Region und Untersuchungszeit aber unterschiedliche methodische Herangehensweisen miteinander kombiniert. Dinge geraten so zu Fenstern in eine verborgene, aber greifbare Geschichte der Kultivierung.

Literatur

- Bachmann-Medick, D. (2010). Cultural Turns, Version 1.0. *Docupedia-Zeitgeschichte*. https://docupedia.de/zg/Cultural_Turns [21.07.2011].
- Bal, M. (2000). Crossroad Theory and Travelling Concepts. From Cultural Studies to Cultural Analysis. In J. Baetens & J. Lambert (Hrsg.), *The Future of Cultural Studies* (S. 3-22). Leuven: Leuven University Press.
- Bal, M. (2006). *Kulturanalyse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Baudrillard, J. (1991). *Das System der Dinge. Über unser Verhältnis zu den alltäglichen Gegenständen*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Bausinger, H. (2004). Ding und Bedeutung. *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde*, LVIII(107), 193-209.
- Bellinger, A., & Krieger, D. J. (Hrsg.) (2006). *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bennett, T., & Joyce, P. (Hrsg.) (2010). *Material Powers. Cultural Studies, History and the Material Turn*. London: Routledge, Chapman & Hall.
- Berger, A. A. (2009). *What objects mean. An Introduction to Material Culture*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Bernheim, E. (1908). *Lehrbuch der Historischen Methode und der Geschichtsphilosophie*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Bestor, T. C. (2005). How Sushi Went Global. In J. L. Watson & M. L. Caldwell (Hrsg.), *The Cultural Politics of Food and Eating. A Reader* (S. 13-20). Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Betts, P. (2004). *The Authority of Everyday Things. A Cultural History of West German Industrial Design*. Berkeley: University of California Press.
- Bischoff, D. (2011). *Poetischer Fetischismus. Die Macht der Dinge im 19. Jahrhundert*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Böhme, H. (2006). *Fetischismus und Kultur. Eine andere Theorie der Moderne*. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Bringéus, N.-A. (1986). Perspektiven des Studiums materieller Kultur. *Jahrbuch für Volkskunde und Kulturgeschichte*, 29(=NF 12), 159-174.
- Brown, B. (2001). Thing Theory. *Critical Inquiry*, 28, 1-17.
- Brown, B. (2003). *A Sense of Things. The Object Matter of American Literature*. Chicago: University of Chicago Press.
- Burke, C. (Hrsg.) (2005). Containing the School Child: Architectures and Pedagogies. *Paedagogica Historica*, 41, 399-643.
- Csikszentmihalyi, M., & Rochberg-Halton, E. (1981). *The Meaning of Things. Domestic Symbols and the Self*. Cambridge: University Press.
- Dant, T. (2005). *Materiality and Society*. New York: Open University Press.
- Daston, L. (Hrsg.) (2004). *Things that Talk: Object Lessons from Art and Science*. New York: Zone Books.
- de Grazia, V. (Hrsg.) (1996). *Sex of Things. Gender and Consumption in Historical Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- de Jong, A. (2007). *Die Dirigenten der Erinnerung. Musealisierung und Nationalisierung der Volkskultur in den Niederlanden 1815-1940*. Münster: Waxmann Verlag.
- Eberspächer, M., & Korff, G. (Hrsg.) (1992). *13 Dinge: Form, Funktion, Bedeutung*. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung im Museum für Volkskultur in Württemberg. Stuttgart: Württembergisches Landesmuseum.
- Ecker, G. (Hrsg.) (2002). *Dinge. Medien der Aneignung – Grenzen der Verfügung*. Königstein: Ulrike Helmer Verlag.
- Ecker, G., & Scholz, S. (Hrsg.) (2000). *Umordnungen der Dinge*. Königstein: Ulrike Helmer Verlag.
- Editorial (1996). *Journal of Material Culture*, 1(1), 5-15.
- Forty, A. (1986/2000). *Objects of Desire. Design and Society since 1750*. London: Thames & Hudson.
- Foucault, M. (1992). Andere Räume. In K. Barck, P. Gente, H. Paris & S. Richter (Hrsg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik* (S. 34-46). Leipzig: Reclam Verlag.
- Gell, A. (1998). *Art and Agency. An Anthropological Theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Giedion, S. (1948/1994). *Die Herrschaft der Mechanisierung. Ein Beitrag zur anonymen Geschichte* (2. Aufl.). Hamburg: Europäische Verlags-Anstalt.
- Giel, K. (1969). Studie über das Zeigen. In O. F. Bollnow (Hrsg.), *Erziehung in anthropologischer Sicht*. Mit Beiträgen von Gottfried Bräuer, Klaus Giel, Ewald Heller, Friedrich Kümmel, Werner Loch, Fritz Loser, Willi Maier, Helmut Schaal, Arnold Stenzel (S. 51-75). Zürich: Morgarten-Verlag.
- Habermas, T. (1999). *Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Hartmann, A., Höher, P., Cantauw, C., Meiners, U., & Meyer, S. (Hrsg.) (2011). *Die Macht der Dinge. Symbolische Kommunikation und kulturelles Handeln*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hauser, A. (1994). *Dinge des Alltags. Studien zur historischen Sachkultur eines schwäbischen Dorfes*. Tübingen: TVV.
- Heese, T. (2008). „... eine Art Spielwerk“. Zur Geschichte gegenständlicher Quellen als Unterrichtsmittel. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 59(1), 20-27.
- Heubach, F. W. (1987). *Das bedingte Leben. Entwurf zu einer Theorie der psychologischen Gegenständlichkeit der Dinge. Ein Beitrag zur Psychologie des Alltags*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Hicks, D., & Beaudry, M. C. (2010). Material Culture Studies: A Reactionary View. In D. Hicks & M. C. Beaudry (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Material Culture Studies* (S. 1-24). Oxford: Oxford University Press.

- Hochbruck, W. (2008). Relikte, Reliquien und Replikate. Der Umgang mit historischen Objekten im Geschichtstheater. *Historische Anthropologie*, 16(1), 138-153.
- Jenkins, D. (1994). Object Lessons and Ethnographic Displays: Museum Exhibitions and the Making of American Anthropology. *Comparative Studies in Society and History*, 36(2), 242-270.
- Jordan, S. (2010). Vetorecht der Quellen, Version 1.0. *Docupedia-Zeitgeschichte*. https://docupedia.de/zg/Vetorecht_der_Quellen?oldid=75540 [22.07.2011].
- Jost, S. C. (2001). *Pro memoria – Das Ding. Ein Beitrag zur ethnologischen Wiederentdeckung des Dings*. Weimar: VDG.
- Jost, S. C. (2002). Das museale Ding. Von der Theorie zur Praxis. In T. Antonietti & W. Bellwald (Hrsg.), *Vom Ding zum Mensch. Theorie und Praxis volkswissenschaftlicher Museumsarbeit. Das Beispiel Wallis* (S. 7-20). Baden: Hier + Jetzt.
- Keller-Drescher, L. (2008). Das Versprechen der Dinge – Aspekte einer kulturwissenschaftlichen Epistemologie. *Basler Jahrbuch für historische Musikpraxis*, XXXII, 235-247.
- Kerschensteiner, G. (1925). Die Bildungsaufgabe des Deutschen Museums. In C. Matschoss (Hrsg.), *Das Deutsche Museum. Geschichte, Aufgaben, Ziele* (S. 39-50). Berlin: Oldenbourg Verlag.
- Knappett, C., & Malafouris, L. (Hrsg.) (2008). *Material Agency: Towards a Non-Anthropocentric Approach*. New York: Springer.
- Knorr-Cetina, K. (2002). *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kohl, K.-H. (2003). *Die Macht der Dinge. Geschichte und Theorie sakraler Objekt*. München: Verlag C. H. Beck.
- König, G. M. (Hrsg.) (2005). *Alltagsdinge. Erkundungen der materiellen Kultur*. Tübingen: TVV.
- König, G. M. (Hrsg.) (2007). *Anschauungsmaterial. Sachgeschichte als Fachgeschichte*. Tübingen: TVV.
- König, G. M. (2009). *Konsumkultur. Inszenierte Warenwelt um 1900*. Wien: Böhlau Verlag.
- Korff, G. (1992). Notizen zur Dingbedeutsamkeit. In M. Eberspächer & G. Korff (Hrsg.), *13 Dinge. Form, Funktion, Bedeutung* (S. 8-17). Stuttgart: Württembergisches Landesmuseum.
- Korff, G. (2005). Sieben Fragen zu den Alltagsdingen. In G. M. König (Hrsg.), *Alltagsdinge. Erkundungen der materiellen Kultur* (S. 29-42). Tübingen: TVV.
- Koselleck, R. (1984). Standortbindung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt. In Ders., (Hrsg.), *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Köstlin, K., & Bausinger, H. (Hrsg.) (1983). *Umgang mit Sachen. Zur Kulturgeschichte des Dinggebrauchs*. Regensburg: DGV.
- Latour, B. (2010). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Ludwig, A. (2011). Materielle Kultur, Version 1.0. *Docupedia-Zeitgeschichte*. https://docupedia.de/zg/Materielle_Kultur?oldid=78675 [23.07.2011].
- Macdonald, S. (1995). Consuming Science: Public Knowledge and the Dispersed Politics of Reception Among Museum Visitors. *Media, Culture and Society*, 17(1), 13-29.
- Macht der Dinge* (2009). Internationale Konferenz „Die Macht der Dinge“, April 2009, Bauhaus-Universität Weimar, Tagungsflyer.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System. The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Mentges, G., Mohrmann, R.-E., & Förster, C. (Hrsg.) (2000). *Geschlecht und materielle Kultur. Frauensachen, Männersachen, Sachkulturen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Mersch, D. (2010). *Posthermeneutik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Mitteilungen & Materialien (1998). *Zeitschrift für Museum und Bildung*, 49.
- Moles, A. A. (1972). *Théorie des objets*. Paris: Editions universitaires.

- Mollenhauer, K. (1998). Die Dinge und die Bildung. *Mitteilungen & Materialien. Zeitschrift für Museum und Bildung*, 49, 8-20.
- Murphy, C. (2001). Out of the Ordinary. „Mundane Studies“ Comes of Age. *Atlantic Monthly*, 288. <http://www.theatlantic.com/past/docs/issues/2001/10/murphy.htm> [02.07.2011].
- Musner, L. (2009). *A whole way of life*. <http://alt.ifk.ac.at/aktuell.php?e=63> [20.07.2011].
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Nünning, A. (Hrsg.) (2008). *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie* (4. aktual. und erw. Aufl.). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Ortlepp, A., & Ribbat, C. (Hrsg.) (2010). *Mit den Dingen leben. Zur Geschichte der Alltagsgegenstände*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Preda, A. (1999). The Turn to Things: Arguments for a Sociological Theory of Things. *The Sociological Quarterly*, 40(2), 347-366.
- Priem, K. (2005). „In fremden Kleidern“ – Autobiographie und Materialität der Dinge. In M. Rieger-Ladich & H.-C. Koller (Hrsg.), *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren literarischer Texte* (S. 79-91). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Raithelhuber, E. (2008). Von Akteuren und agency – eine sozialtheoretische Einordnung der structure/agency-Debatte. In H. G. Homfeldt, W. Schröder & C. Schewpe (Hrsg.), *Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency* (S. 17-45). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Rheinberger, H.-J. (2001). Objekt und Repräsentation. In B. Heintz & J. Huber (Hrsg.), *Mit dem Auge denken. Strategien der Sichtbarmachung in wissenschaftlichen und virtuellen Welten* (S. 55-61). Zürich: Edition Voldemeer.
- Rheinberger, H.-J. (2006). *Epistemologie des Konkreten. Studien zur Geschichte der modernen Biologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Roche, D. (2000). *A History of Everyday Things. The Birth of Consumption in France*. Cambridge: University Press.
- Roßler, G. (2008). Kleine Galerie neuer Dingbegriffe: Hybriden, Quasi-Objekte, Grenz-Objekte, epistemische Dinge. In G. Kneer, M. Schroer & E. Schüttelpelz (Hrsg.), *Bruno Latours Kollektive. Kontroversen zur Entgrenzung des Sozialen* (S. 76-101). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Ruppert, W. (Hrsg.) (1993). *Fahrrad, Auto, Fernsehschrank. Zur Kulturgeschichte der Alltagsdinge*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Sandgruber, R. (2006). *Frauensachen – Männerdinge: eine sächliche Geschichte der zwei Geschlechter*. Wien: Verlag Carl Ueberreuter.
- Scharfe, M. (1983). Über private und öffentliche Zeichen und ihren sozialkulturellen Kontext. In K. Köstlin & H. Bausinger (Hrsg.), *Umgang mit Sachen. Zur Kulturgeschichte des Dingegebrauchs* (S. 282-286). Regensburg: DGV.
- Schlereth, Th. J. (Hrsg.) (1985). *Material Culture. A Research Guide*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Schmalenbach, H. (1927). Soziologie der Sachverhältnisse. *Jahrbuch für Soziologie. Eine internationale Sammlung*, 3, 38-45.
- Schnalke, T (2008). Stumme Gesänge. Zur Geschichte einer Sirene im Berliner Medizinhistorischen Museum. In B. J. Dotzler & H. Schmidgen (Hrsg.), *Parasiten und Sirenen. Zwischenräume als Orte der materiellen Wissensproduktion* (S. 179-194). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schrage, D. (2009). *Die Verfügbarkeit der Dinge. Eine historische Soziologie des Konsums*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Seelig, T., & Stahel, U. (Hrsg.) (2004). *The Ecstasy of Things. From the Functional Object to the Fetish in 20th Century Photographs*. Göttingen: Steidl Verlag.
- Soentgen, J. (1997). *Das Unscheinbare. Phänomenologische Beschreibungen von Stoffen, Dingen und fraktalen Gebilden*. Berlin: Akademie-Verlag.

Soentgen, J. (2005). *Geschichten über Stoffe*.

<http://edoc.hu-berlin.de/series/sachbuchforschung/5/PDF/5.pdf> [21.07.2011].

Strasser, S. (1999). *Waste and Want. A Social History of Trash*. New York: Metropolitan Books.

te Heesen, A., Tschofen, B., & Wiegmann, K. (Hrsg.) (2008). *Wortschatz. Vom Sammeln und Finden der Wörter*. Tübingen: Stadtmuseum.

Timm, E. (2009). *Doing kinship with pictures and objects: a laboratory for private and public practices of art*.

http://wwtf.at/projects/research_projects/details/index.php?PKEY=985_DE_O [20.07.2011].

Trischler, H. (2005). Rezension Lorraine Daston (ed.): *Things that talk. Object Lessons from Art and Science*, New York: Zone Books 2004. *Sehepunkte*, 5(3).

<http://www.sehepunkte.de/2005/03/7384.html> [12.07.2011].

van Laak, D. (2005). Infrastrukturen. Anthropologische und alltagsgeschichtliche Perspektive.

In G. M. König (Hrsg.), *Alltagsdinge. Erkundungen der materiellen Kultur* (S. 81-91). Tübingen: TVV.

Veit, U. (2003). Menschen – Objekte – Zeichen: Perspektiven des Studiums materieller Kultur. In U. Veit, T. L. Kienlin, C. Kümmel & S. Schmidt (Hrsg.), *Spuren und Botschaften: Interpretationen materieller Kultur* (S. 17-28). Münster: Waxmann Verlag.

Williams, R. (1957). Working Class Culture. *Universities Left Review Summer*, 1(2), 29-32.

Windmüller, S. (2004). *Die Kehrseite der Dinge. Müll, Abfall, Wegwerfen als kulturwissenschaftliches Problem*. Münster: LIT.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Gudrun M. König, TU Dortmund, Institut für Kunst und Materielle Kultur,

Emil Figge-Straße 50, 44227 Dortmund, Deutschland

E-Mail: gudrun.koenig@tu-dortmund.de

Die Historizität pädagogischer Gegenstände

1. Einleitung

Es gibt immer und überall und für jeden „Erziehung“, in der Form eines Angebots und einer mehr oder weniger geordneten Nachfrage; aber hat die Pädagogik deswegen einen „Gegenstand“ oder gleich mehrere? Die deutsche Pädagogik hat ihr Subjekt, meint damit aber keinen Gegenstand, im Gegenteil. Die Rede vom „Subjekt“ kann auf alles ausgedehnt werden, für das die Pädagogik Zuständigkeit beansprucht. In der Antike waren das nur die Kinder, mit dem Werther-Motiv kamen die Jugendlichen hinzu und inzwischen gibt es auch für Erwachsene und Senioren alle Arten von Erziehungsversorgung, die aber auf keinen Fall dinglich oder instrumentell verstanden werden dürfen. Kinder sind Menschen und Menschen gleich welchen Alters, die erzogen werden sollen, sind keine Gegenstände, insofern würde sich das Thema erübrigen. Das Subjekt der Erziehung kann nicht zugleich ihr Objekt sein, und das in sehr grundsätzlicher Hinsicht nicht.

Wer also die Gegenstände der Erziehung thematisiert, kann sich nicht einer Sprache bedienen, die das Subjekt idealistisch betrachtet, ihm ein Objekt gegenüberstellt und dann mit Kant schließt, ein „Subjekt“ dürfe nicht wie ein „Objekt“ behandelt werden, ohne zu fragen, ob das überhaupt möglich ist. Wer sich auf diese dialektische Relation der Erziehungsphilosophie einlässt, setzt konkrete Kinder oder Schüler mit „Subjekt“ gleich und muss dann die Frage nach dem Gegenstand der Erziehung als unzulässig zurückweisen; sie käme einer Verdinglichung gleich und das wäre das schlimmste denkbare Verdikt gegen eine Erziehungstheorie. Das gilt eisern; Rousseaus Emile lernt an den Dingen, aber ist kein „Ding“, sondern Mensch, bevor er Bürger wird.

Doch keine Erziehung ist frei von Gegenständen, versteht man darunter die materielle und instrumentelle Seite des Umgangs mit Kindern in der Familie, in der Schule oder in den Lebenswelten des Alltags. Die „pädagogische Beziehung“ ist nie eine reine Interaktion, wie vor allem Dialog- und Diskurstheorien glauben machen wollen. In der deliberativen Demokratie gibt es nur Teilnehmer und vielleicht Randbedingungen. Aber kommuniziert wird mit und über Medien, jede Erziehung verlangt eine ökonomische Basis und kein Austausch zwischen Personen käme ohne den Einsatz von Ressourcen aus. Gerade emotionale Ressourcen wie die pädagogische Liebe benötigen einen materiellen Untergrund, ohne den sie rasch verbraucht wären. Die Erneuerbarkeit von „Kraft und Stoff“ nannte man das im pädagogisch viel geschmähten 19. Jahrhundert.

Im Blick auf die Instrumente und Materien des pädagogischen Geschehens kann zwischen „Unterricht“ und „Erziehung“ kaum unterschieden werden, wie das sonst in der Theorie der Fall ist. Das gilt in geschichtlicher wie in systematischer Hinsicht. Die Gegenstände und Mittel des Unterrichts sind ebenso historische Erfindungen wie die der Erziehung, und sie reichen von der Schreibtafel über die Stahlfeder, den Radiergummi und die Wandtafel bis zum Schulbuch, und vom Gehwagen, dem Spielreifen, dem Stützkor-

sett für Körperkorrekturen und der Rute bis zum Bilderbuch für Kinder. Jeder „Gegenstand“ hat seine eigene Geschichte und nicht immer sind es datierbare Erfindungen, die einer bestimmten Person zugeordnet und mit einem Ereignis verbunden werden können.

2. Radiergummis, Bleistift und Fehlerkultur

Der Gebrauch eines Radiergummis kommt einer epochalen Verbesserung der Fehlerkultur gleich, weil nunmehr falsche Striche und Linien restlos entfernt werden konnten, ohne das Schreibblatt zu beschädigen. Die Geschichte der Entstehung und Ausbreitung des Radiergummis oder, wie man in England sagte, des „India Rubber“¹ ist durchaus komplex. Sie hat einen bestimmten Anfang und ist auch klar lokalisierbar. Die Geschichte spielt in London und ihre Hauptperson ist der englische Optiker und Erfinder Edward Nairne, der versehentlich nach einem Stück Kautschuk griff, als er einen Bleistiftstrich entfernen wollte.² Diese Striche konnten mit der konventionellen Methode nicht so beseitigt werden, dass der Fehler nicht doch zu erkennen war.

Das war, gut verbürgt, im Jahre 1770. Die Geschichte des Radiergummis setzt die des Bleistiftes voraus. Graphitstifte nutzte man vereinzelt schon im 16. Jahrhundert. Der Zürcher Oberstadtarzt und Polyhistor Conrad Gesner beschrieb 1565 etwa einen „stylus“, der zum Schreiben gedacht sei, der aus einer Art Bleimine bestehe, die manche Stimmen auch „Anglicum“ nennen, und die in einen Holzgriff gesteckt werde (Gesner, 1565, S. 104-105). Gefertigt wurden solche Griffel wohl aus Elsbeerenholz. Sie waren mit einer Schnur am Schreibbuch befestigt, das durch Klammern zusammengehalten wurde (S. 100). Der „Gessner-Griffel“ wird am Ende seiner Fossiliensammlung und Gesteinskunde³ erwähnt, unter *De rebus artificiosis*, also im Sinne einer seltenen Erscheinung. Graphit als bleifarbenen, glänzenden und glatten Stein beschrieb ausführlich Andrea Cesalpino in *De metallicis libri tres* (Cesalpino, 1602, S. 186-187).⁴

1 Der Conquistador Bernal Diaz del Castillo (1492/93-1581) berichtete 1525 von „Indianern“ in Südamerika, die mit einem elastischen Ball spielten, der aus weißen Absonderungen bestimmter Bäume geformt worden war. Über die Nutzbarmachung des Kautschuks berichtete zuerst Charles Marie de la Condamine (1701-1774), der zwischen 1735 und 1745 den Amazonas bereiste.

2 Dass Edward Nairne (1726-1806) der Entdecker des Radiergummis oder wenigstens der erste Nutzer von Kautschuk war, ist nicht unumstritten. In einer Zuschrift an die Zeitschrift *Notes and Queries* berichtete der Mathematiker Augustus de Morgan (1806-1871) über einen von ihm gefundenen Brief des Botanikers Joseph Banks (1744-1820) aus dem Jahre 1768, in dem eine „elastische Substanz“ erwähnt wird, die offensichtlich aus Kautschuk gewesen sein muss und für verschiedene Zwecke gebraucht wurde (*Notes and Queries*, 1861, S. 339). Banks begleitete James Cook auf seiner ersten Weltumsegelung (1768-1771).

3 Conrad Gesners (1516-1565) *De rerum fossilium, lapidum et gemmarum* war der achte Teil einer Sammlung naturkundlicher Schriften, die 1565 bei Jacob Gessner in Zürich gedruckt wurde.

4 Andrea Cesalpino (1519-1603) war seit 1555 Professor für Medizin und Naturgeschichte in Pisa. Papst Clemens VIII. berief ihn 1592 zum Leibarzt und Cesalpino lehrte dann in Rom. *De metallicis libri tres* erschien 1596 zuerst in Rom.

Seriell und in Manufakturen gefertigt wurde der „stylus“ oder der „pencil“ erst, nachdem in den Bergen von Seathwaite Fell im englischen Cumberland große Graphitbestände entdeckt wurden, die allmählich nicht nur zum Markieren der Schafe, sondern auch zum Schreiben und Zeichnen genutzt wurden, zunächst nicht in der Form einer Mine, sondern als Graphitbruch, der mit Fäden oder Schafsfleder umhüllt wurde (Petroski, 1995). Die Entdeckung des hochwertigen Graphits ist nicht genau datierbar, aber lag wohl vor 1564; William Camden⁵ erwähnt 1586 in seiner Beschreibung von *Britannia*, die auf ausgedehnte Reisen zurückgeht, Funde in Cumberland, die „black-lead“ genannt werden, „us’d by Painters in drawing their Lines and shading“ (Camden’s *Britannia Abridg’d*, 1701, S. 796).

Edward Nairne benutzte einen „black lead pencil“, also einen Holzstift, der eine Graphitmine enthielt. Dass man in Deutschland fälschlicherweise bis heute „Bleistift“ sagt, geht auf die Zeit vor der Graphitnutzung zurück.⁶ Von 1580 an haben flämische Händler Cumberland-Graphit nach Italien gebracht, um die dortigen Malschulen mit einem neuen Material zu versorgen. Der Abbau im ausgehenden 16. Jahrhundert nutzte ausländische Techniken des Minenbergbaus. Königin Elisabeth I. beauftragte 1564 den Augsburger Kaufmann und Bergwerksunternehmer Daniel Höchstetter⁷ mit Probenschürfungen, die so erfolgreich waren, dass Höchstetter ein Patent zur Gründung von Bergwerken im Lake District erhielt.

Größter Geldgeber war die Augsburger Handelsgesellschaft „Haug, Langnauer und Anverwandte“⁸ – als Höchstetter 1568 als Faktor der Gesellschaft die Society of Mines Royal in Keswick gründete, hielten Haug und Langnauer 50 Prozent des Kapitals, die andere Hälfte kam aus englischem Besitz (von Ciriacy-Wantrup, 2006, S. 139-140). 1572 verkaufte Höchstetter seine Augsburger Anteile, ließ sich in Keswick im Lake District nieder und führte die Bergwerke in eigener Regie. Beschäftigt wurden süddeutsche Kupferschmiede sowie Bergwerker aus Tirol und Kärnten, die in verschiedenen Minen, einem Schmelz- und einem Hammerwerk um Keswick herum arbeiteten. Sie besorgten auch die profitable Graphitgewinnung, für die Cumberland lange faktisch ein Monopol hielt. Graphit wurde allerdings nicht allein für die Herstellung von Stiften verwendet.

Im Jahr 1811 gab es in Keswick nur einen „pencil maker“, eine eigentliche Industrie entwickelte sich erst danach, was vor allem mit der Qualität der Graphitstifte zu tun hatte. Der Schreiner Kaspar Faber eröffnete 1761 in Stein bei Nürnberg eine Werkstatt, in der „Bleyweisssteften“ in Serie hergestellt wurden, die allerdings zunächst we-

5 William Camden (1551-1623) studierte in Oxford und wurde 1575 Lehrer an der Westminster School. 1577 begann er mit seinem Werk *Britannia*, das erstmals die gesamte Topographie und Geschichte von Großbritannien und Irland darstellte. Die lateinische Fassung von 1586 erreichte sieben Auflagen, die erste englische Übersetzung erschien 1610.

6 Griffel aus Bleilegierungen sind seit dem 12. Jahrhundert nachgewiesen. Schon Plinius berichtete, dass mit Blei Linien gezogen werden können (*Naturalis historia*, Liber XXXIII: metallorum naturae, 3. sect. 19).

7 Daniel Höchstetter (1525-1581) erhielt eine kaufmännische Ausbildung in der Augsburger Wieland-Gesellschaft und war von 1541 an in Bergwerken tätig.

8 Das Handelshaus ist 1531 gegründet worden und bestand bis 1574.

nig Nachfrage erzielten, weil die Schreibeigenschaften der Minen je nach der Härte des Graphits variierten und so ziemlich unberechenbar waren. Das änderte sich erst, als Nicolas-Jacques Conté und Joseph Hardmuth 1790 ein Ton-Graphit-Gemisch herstellten, mit dem die keramische Schreibmine entwickelt wurde. Sie hatte unterschiedliche Härtegrade, die zu unterschiedlichen Anstrengungen und Erfolgen beim Ausradieren führten (Dotzler, 1996, S. 476). Erst jetzt entstand jene Kultur, die Robert Walser das „Bleistiftgebiet“ nennen sollte und mit dem „Schreibfederüberdruß“ in Verbindung brachte.⁹

Normalerweise benutzte man zur Entfernung von falschen Strichen oder Schreibfehlern getrocknete Brotklumpen, die auf oder neben dem Schreibpult aufbewahrt wurden. Nairne griff in das falsche Kästchen, führte die gleiche Bewegung wie immer aus und erkannte dann, dass sich Kautschuk besser zum Fehlerentfernen eignet als das trockene Brot. Joseph Priestley machte in einem Zusatz zum Vorwort seiner Abhandlung über die Perspektive die neue Entdeckung publik (Priestley, 1770, S. XV), so dass zunächst er für den Entdecker der pädagogischen Seite des „India Rubber“ gehalten wurde.¹⁰ Populär und wirklich nützlich wurde der zunächst sehr teure Radiergummi, nachdem Charles Goodyear im Jahr 1838 die Vulkanisierung von Gummi entdeckt hatte; erst dadurch wurde der Radiergummi haltbar, weich und geschmeidig.

Der Erfolg war angesichts des Nutzens und der Leichtigkeit der Anwendung nicht erstaunlich. Im April 1862 beobachtete Charles Dickens, dass nunmehr Männer und Frauen in jeder Lebenslage daran gewöhnt seien, Fehler auszuradieren, und dass der selbstverständliche Gebrauch durch die Kinder im Unterricht die Schulmeister Mal für Mal überrasche, was nur noch durch das Kaugummi¹¹ übertroffen werde (Dickens, 1862, S. 141). 1858 ist in London die wohl erste Gebrauchsanweisung erschienen, wie im Unterricht „India Rubber“ genutzt werden kann, „to erase pencil marks“ (Dodd, 1858, S. 206).¹² Die Verbreitung des Produkts führte auf die Frage, was es ist und woraus es besteht. Solche Fragen wurden im 19. Jahrhundert in didaktischen Wissenskompendien für die Familien gestellt und auch beantwortet (Fireside Philosophy, 1863, S. 235).

3. Materialistische Basis der Erziehung wird nicht thematisiert

Auffällig ist, dass diese fortlaufende Verbesserung der materiellen Seite der Pädagogik in den Lehrbüchern des 18. und 19. Jahrhunderts kaum Beachtung fand, und zwar un-

⁹ Brief an Max Rychner vom 20. Juni 1927.

¹⁰ „It is sold by Mr. NAIRNE, Mathematical Instrumental Maker, opposite the Royal Exchange. He sells a cubical piece, of about half an inch, for three shillings; and he says it will last several years“ (Priestley, 1770, S. XV).

¹¹ 1848 begann John Bacon Curtis (1827-1897) mit der Produktion von kommerziell vertriebenem Kaugummi.

¹² Gebrauchsanweisungen für das künstlerische Zeichnen mit Bleistift sind älter. 1862 erschien in Henry Barnards (1811-1900) American Journal of Education eine „Lesson on a Black Lead Pencil“, die den Schülerinnen und Schülern Aufbau und Gebrauch des Bleistiftes erklärte (Conversation on a Lead Pencil, 1862).

abhängig davon, ob die Erziehungstheorie dem deutschen Idealismus folgte oder nicht. Das lässt sich an französischen Beispielen vor Kant zeigen, die nicht von der Frage berührt sind, ob der „Humanismus“ den „Philanthropismus“ – und so die Menschenbildung, die Nutzerwartung – abgelöst hat oder nicht. Mein Beispiel ist Jean Verdiers *Cours d'éducation* von 1777. Verdier war deutschen Lesern insofern bekannt, als Peter Villaume seinen Traktat über die Bildung des Körpers im Revisionswerk wesentlich an Verdiers *Recueil de mémoires et d'observations sur la perfectibilité de l'homme* (1772) ausgerichtet hat und das auch in einer Anmerkung kenntlich machte (Villaume, 1787, S. 190).

Verdier, der als Mediziner, Jurist und Pädagoge breit publiziert hat,¹³ gründete um 1770 in Paris zusammen mit einem Kompagnon namens Fortier eine „maison d'éducation“ zur körperlichen und moralischen Erziehung von Kindern, die er von 1776 an selber leitete.¹⁴ Verdier war einer der Begründer der modernen Körperpädagogik, die von gezielten Übungen der Bewegungsabläufe, der Kraft und der Haltungen ausging. Die Grundannahme war, dass es keinen Muskel gibt, der nicht gymnastisch entwickelt und auf diesem Wege perfektioniert werden kann. Die Natur des Menschen wird nicht, wie in der Metaphysik, als konstante Größe verstanden, sondern anatomisch in einzelne Sektoren zerlegt, die sich pädagogisch bearbeiten lassen. Muskeln, Glieder und Körperbau sind natürliche Potentiale, deren Entwicklung gezielt beeinflusst werden muss, soll nicht die physische Erziehung dem Zufall überlassen werden.

Trotz dieser sehr materialistischen Basis erwähnt der *Cours d'éducation* kein einziges Instrument, und zwar weder der Erziehung noch des Unterrichts. Verdier unterscheidet grundsätzlich zwischen literarischer, körperlicher, moralischer und christlicher Erziehung. In allen vier Bereichen wird dezidiert beschrieben, *was* zu tun ist, aber nicht *wie*. Was „plan naturel d'éducation“ genannt wird, ist ein Curriculum für ein privates Eliteinternat, das genau dem französischen Bildungsideal des 18. Jahrhunderts entsprechen musste, wenn Kunden gefunden werden sollten. Dieses Ideal schwächte nach dem Verbot der jesuitischen Collèges seine christlichen Bezüge ab und betonte die Kultivierung des Geistes ebenso wie die Erziehung des Körpers und die moralische Unterweisung (Grandière, 1998).

Wie genau das praktisch geschehen soll, wird eigentlich nur in der Literatur zur physischen Erziehung näher gesagt, weil die von möglichst exakt beschriebenen Aufgaben und Übungen ausgeht und dadurch auch strukturiert wird. Verdier selbst hat das 1772 und 1774 dargelegt, ohne in seinem *Cours d'éducation* darauf zurückzukommen. Unter dem Stichwort „ordre des exercices“ (Verdier, 1777, S. 331) werden Lektionen abgehandelt, aber weder die dafür notwendige Ausstattung noch die Lehrmittel oder die Finanzen. Mitgeteilt wird ein „Plan encyclopédique des études scholastiques“ (S. 14), auch die Regeln des Erziehungsgeschäfts, nicht jedoch die Mittel des Unterrichts. „Ge-

13 Jean Verdier (1735-1820) stammte aus La Ferté-Bernard im Departement Sarthe. Er wurde am 10. August 1792 Mitglied des Pariser Gemeinderates. 1794 wurde er vom Innenministerium mit der Seuchenbekämpfung beauftragt.

14 Das Haus war das Hôtel de Magni in der rue de Seine S. Victor neben dem königlichen Garten.

genstände“ sind die Themen und Fächer des Curriculums. Wichtig war, dass Hebräisch wenigstens „rudimentär“ angeboten wurde (S. 170).

Materiell ging es in den Plänen und allgemeinen Theorien der Pädagogik seit Mitte des 18. Jahrhunderts, also seit der Wende zum Sensualismus, deswegen nicht zu, weil der Prozess der Erziehung einem psychologischen Kalkül unterzogen wurde. Je mehr die Pädagogik das Kind als „lernend“ betrachtete, desto weniger schien die Erziehung eine materielle Substanz zu benötigen. Der reformpädagogische Kernkonflikt entzündete sich an der Frage, wie frei das Lernen sein darf, nicht an der Frage, wie materiell gesättigt es sein muss, damit es überhaupt stattfinden kann. Der Unterricht verlangt bis heute die Übung der Hand, des Auges und des Gedächtnisses und braucht daher eine materielle Grundlage, die aber in der Konzentration auf pädagogische Prinzipien fast immer übersehen wurde. Lehrbücher, die für die Lehrerbildung geschrieben wurden, argumentieren moralisch und nicht materialistisch.

„Materialismus“ stand 1860 im zweiten Band von Karl Adolf Schmidts *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens* auf dem Index der Pädagogik, zusammen mit dem, wie es heißt, „modernen Paganismus“, dem Pelagianismus, allen Formen von „Radicalismus“, jeder Art „Formalismus“, „Subjektivismus“ und „Utilitarismus“. Der Artikel hieß „Erziehung, verkehrte Richtungen derselben“ und war verfasst von dem Theologen und Prediger Gustav Baur aus Giessen.¹⁵ Unter den „-ismen“ in der Erziehung sei Materialismus der weitaus schlimmste, er verzichte auf philosophische Grundsätze, negiere in den Dingen jeglichen „inneren Zusammenhang“ und reduziere schließlich Erziehung auf „Stoffwechsel“ (Baur, 1860, S. 262-263). „Was wir mit jenem Namen bezeichnen, das ist die allerdings in der Gegenwart auf erschreckende Weise über alle Stände verbreitete Richtung, welche den Geist an den Dienst des Fleisches hingiebt und so die höhere und wahre Bestimmung des Menschen leugnet“ (S. 263).

Dieses protestantische Verdikt war lange maßgebend; von der „Bestimmung des Menschen“ wurde auf die Erziehung geschlossen, in deren Zentrum Geist und Seele stehen sollten, einhergehend mit einer zunehmenden Beachtung der körperlichen Erziehung, die aber nicht „materialistisch“ verstanden wurde. Gemeint waren damit zeitgenössisch vor allem die sich entwickelnde Physiologie und die chemische Lehre vom Stoffwechsel; weiter gefasst hieß „materialistisch“ aber auch, so Baur weiter, was von der „Großmacht des Geldes“ abhängig war, mit „freigeistlichen Ansichten“ einhergehend oder mit einem „äusserlichen“ Lebensstil dargestellt wurde, der sich über die vorhandenen Ressourcen definiert (Baur, 1860, S. 263). In der Folge war dann alles, was mit Apparaten und Objekten, „bloßen“ Gegenständen, mit finanzieller Ausstattung oder auch nur mit Zeitökonomie zu tun hatte, gleichermaßen materialistisch.

Materielle Not war natürlich immer ein pädagogisches Thema, ebenso wie materielles Überflüss, aber beides vor dem Hintergrund, wie dadurch Lernen beeinträchtigt oder

¹⁵ Gustav Adolf Ludwig Baur (1816-1889) war seit 1849 ordentlicher Professor für evangelische Theologie in Giessen, ging 1861 als Hauptpastor an die Jakobigemeinde nach Hamburg und wurde 1870 an die Universität Leipzig berufen.

befördert wird. Das Urteil war stets ambivalent, wobei Armut pädagogisch immer als wertvoller angesehen wurde als Luxus. Armut erzieht, Reichtum nicht, heißt es in vielen Kommentaren des 18. und 19. Jahrhunderts, oft unter Berufung auf Pestalozzi, weil die Knappheit der Mittel bescheiden macht und materieller Überfluss die Kinder „verführt“ und so „verdirbt“. Reichtum war pädagogisch immer verdächtig, ein Leben ohne Not ist eines ohne Moral. „Äusserlicher Wohlstand“, konnte man 1749 in der moralischen Wochenschrift „Der Gesellige“ lesen, verrät eine „elende Erziehung“ und gehört zu den „schlechtesten Vollkommenheiten eines Menschen“ (Der Gesellige, 1749, S. 87).

„Verdorbene Kinder“ sind solche, die durch den Reichtum ihrer Eltern eitel werden, weil niemand ihnen Grenzen setzt und ihre Sphäre ständig über das ausgedehnt wird, was ihr Alter zulässt. Ihr „Dünkel auf Geburt und Reichthum [ist] eine ausgebreitete Krankheit; unter zehn Kindern sind acht davon angesteckt – und sie thut grossen Schaden“ (Villaume, 1785, S. 426). Peter Villaume geht in seiner Abhandlung im vierten Teil des Revisionswerks der Frage nach, wie die „guten Triebe und Fertigkeiten“ des Kindes durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen, damit weder Dünkel noch Eitelkeit das Leben bestimmen. Die „sittliche Erziehung“ wird rein auf das Kind bezogen und hat keinen anderen Gegenstand als die Bearbeitung der Triebe; wenn von der „bildenden Hand des Erziehers“ gesprochen wird (S. 25), dann ist das nicht materiell gemeint.

Es gibt – wie immer – auch hier Gegenbeispiele. James Curries¹⁶ *The Principles and Practice of Common School Education* von 1861 etwa enthalten im zweiten Teil eine komplette Beschreibung des „school management“ einschließlich der Raumausstattung, der Zeitorganisation, der zum Unterricht notwendigen Apparate sowie der hygienischen Voraussetzungen des Schulehaltens (Currie, 1861, S. 154-216). Die Beschreibung konzentriert sich auf die materiellen Bedingungen, ohne darin ein Problem zu sehen. Allerdings berührte der schottische Lehrerbildner Currie nicht die materielle Seite des Lernens, schon gar nicht die moralisch anstößigen Seiten. Sein langes Kapitel über Schuldisziplin klammert die gebräuchlichen Rituale und Medien der Strafpraxis aus, vermutlich weil sich dann weniger leicht über Disziplin und Strafen schreiben lässt (S. 255-257).¹⁷

Gelernt wurde aus Büchern, gestraft wurde mit Rute und Stock, geschrieben wurde mit Federn und Stiften, gesessen wurde auf Bänken, vor sich in einem bestimmten Abstand die Pulte, memoriert wurde mit Gedächtnisstützen wie Buchstabentafeln, demonstriert wurde der Lerngegenstand mit Wandbildern, weiße Kreide und schwarze Wandtafeln erlaubten beliebig viele Anschriften, und aufbewahrt wurde das Gelernte in Schreibheften. Alles das sind materielle Gegenstände, ohne die weder Erziehung noch Unterricht möglich wären. Sie sind unabdingbar Teil der Erziehungskultur, und dies in einem durchaus universellen Sinne. Die pädagogischen Objekte breiten sich aus, wenn sie nützlich sind; sie unterliegen keiner ideologischen Sperre.

16 James Currie (1827-1886) war Mathematiklehrer an der Church of Scotland's Normal School in Edinburgh. 1852 wurde er Leiter dieser Lehrerbildungsanstalt.

17 Genannt werden die drei Arten des Strafens – „impositions, corporal punishment, and expulsion“ (Currie, 1861, S. 255) –, nicht die praktischen Formen.

4. Gänsekiel, Wandtafel und Schreibunterricht

Schreiben und Schrift zu lernen, gehört zu den Elementaria der Schule seit den Hochkulturen. Die Schrift selbst variiert je nach Kultur, denn sie definiert eigentlich, was Kultur ausmacht; auch der materielle Untergrund der Schrift variiert und er ist wegen der Anforderungen an Dauer und Haltbarkeit fortschrittsabhängig; die Übertragung der Schriftzeichen mit der Hand auf einen materiellen Untergrund ist dagegen wenig variantenreich: Hammer und Meißel wurden benutzt, Griffel, Pinsel, Schreibrohre und Federkiele. Gelernt wurde das Schreiben im Elementarunterricht jahrhundertlang mit Schreibfedern, meistens aus Gänsekielen, die für den Gebrauch jeweils zugeschnitten werden mussten. Allein die Herstellung der Schreibfedern war mühsam.

1824 beschreibt eine *Darstellung des Fabrik- und Gewerbewesens* aus Wien die Qualitätsauswahl von Gänsefedern so: „Gänsekiele“ oder „Spulen“ werden die starken Flügelfedern der Gänse genannt, die während der Mauser ausfallen, von den Bauern gesammelt und an die Federkielhändler verkauft werden. Nur gemauserte Kiele haben eine gute Qualität.

Jeder Flügel hat nicht mehr als 5 zum Schreiben brauchbare Kiele. Der Eckkiel, wovon sich in jedem Flügel einer befindet, ist zwar sehr hart und rund, aber auch kurz und schlecht; die beyden folgenden heissen Schlachtfedern und sind die besten; die zwey letzten oder Breitfedern sind ebenfalls gut. Die Fabrikanten kaufen alle diese Flügelfedern unter einander gemischt und sortiren sie erst bey der nachfolgenden Zurichtung. Unter den Federn von einerley Art [sind] gewöhnlich die dicksten die besten. (Edler von Keess, 1824, S. 403)¹⁸

Federkielhändler waren Krämer und brauchten eine Befugnis der Behörden; sie verkauften auf Märkten oder direkt an die Federkielfabriken (Rode, 2001, S. 76). Die „Fabriken“ waren lange nur auf die lokale Nachfrage ausgerichtet, oft stellten sie neben den Federn auch Bleistifte her, manchmal auch Siegelack.¹⁹ 1831 gab es in Wien genau vier Federkiel-Fabrikanten. Einer warb damit, die Schreibfedern so zuzurichten, „dass jeder Kiel bis an das Ende rein springet“, und ein anderer stellte die Verfertigung von „Hamburger, Holländer und Kreuzkielen“ in Aussicht (Karrer, 1831, S. 87).

Hamburger Schreibfedern waren besonders gut für die Notenschrift. Sie kosteten mehr, aber waren auch haltbarer; bei ihnen brauchte man, wie der österreichische Gymnasialprofessor Franz Petter aus Spatolo²⁰ 1845 schrieb, „nicht immer daran zu schnit-

18 Der Herausgeber Stephan Edler von Keess (1774-1840) war der erste Commissär der k.k. Fabriken-Inspektion in Wien.

19 Ein Beispiel ist der Ort Hofen im Oberamt Cannstadt (Koch, 1837, S. 40). Hofen gehörte seit 1743 zum Herzogtum Württemberg und wurde 1929 nach Stuttgart eingemeindet.

20 Franz Petter (1798-1853) war Absolvent der k.k. Realakademie in Wien und erhielt 1823 das Lehramt für die deutsche Sprache am k.k. Gymnasium in Ragusa (heute Dubrovnik) in Dalmatien. 1826 wurde er mit dem gleichen Lehramt nach Spalato, dem heutigen Split, ebenfalls in Dalmatien, versetzt. Petter wurde bekannt vor allem als Lehrbuchautor und Botaniker.

zen und zu bessern“, was sonst notorisch der Fall war. Verbunden damit war besonderes Geschick.

Die Feder zum Notenschreiben wird so zugeschnitten, wie zur Fraktur-Schrift, nur mit dem Unterschiede, dass die linke Federspitze etwas länger seyn muss, während bey der Fraktur-Schrift die rechte (wenn man schreibt) länger seyn muss. Wenn also die Feder zum Abschneiden der Spitze auf dem Daumennagel der linken Hand liegt, so muss das Federmesser etwas schräg gehalten werden, damit die Federspitze zur linken etwas länger bleibe, weil damit die Haarstriche gemacht werden müssen. Auf einen guten Federschnitt und auf die richtige Haltung der Feder kommt sehr viel an, um deutlich und schnell zu schreiben. (Petter, 1845, S. 269)

Entsprechend mühsam muss man sich die Bildung der „freien Hand“ im Elementarunterricht vorstellen. Der Schulinspektor Matthias Wagner²¹ hat das Schreibenlernen 1832 in Diesterwegs „Rheinischen Blättern“ beschrieben: Zu den Schreibübungen mussten die Lehrkräfte auf den Schiefertafeln „mit einem spitzigen Gegenstande oder einem scharfen Messer“ Linien einritzen. „Die wagerechten Striche dienen dazu, die Höhe der Buchstaben zu bezeichnen; die fünf über die ganze Tafel bezogenen schiefen Striche geben die Lage der Grundstriche und die kleinen, zu Anfange des Raumes für die Grundbuchstaben gezogenen kleinen schiefen Striche die der Haarstriche an“ (Wagner, 1832, S. 214).

Die Kinder benutzen Griffel. Der Lehrer muss „die Sache“ zuerst „mit Kreide [...] auf der grossen Schultafel“ vorführen, wobei Wert darauf gelegt wurde, dass die Schultafel genau den gleichen Aufbau hatte wie die Schiefertafeln. Und bevor der Unterricht beginnt, muss der Lehrer „die Kinder auch noch mit den Begriffen: Aehnlichkeit und Unterschied auf eine für diese Stufe passende Weise bekannt machen“ (Wagner, 1832, S. 214). Der Unterricht beginnt mit dem Haarstrich. Der Lehrer zeigt „auf den die Haarstrichlage andeutenden Strich des auf der Tafel befindlichen Buchstaben-Systems“ und soll dann zu den Kindern sagen:

Welche Lage hat dieser Strich? – Seht, jetzt will ich einmal einen feinen, mit diesem Striche gleichlaufenden Strich machen. Diesen Strich nennt man, weil er fein wie ein Haar ist, H a a r s t r i c h. Wo habe ich den Haarstrich angefangen, wo geendet? – Wer wäre wohl im Stande, einen schönen Haarstrich hier auf die Tafel zu machen? – Womit muss er gleichlaufend sein? – Wo muss er anfangen, wo enden? – Was für eine Linie bildet er? –

1857 erschien posthum sein zweibändiges Hauptwerk *Dalmatien in seinen verschiedenen Beziehungen dargestellt*.

21 Matthias Wagner (1787-1853) war Lehrer in Koblenz und arbeitete seit 1823 als Schulinspektor in Brühl. Er besuchte 1818 Pestalozzi in Yverdon. Seine Ansichten zum Lesen- und Schreibenlernen entwickelte er 1832 in einem methodologischen Lehrkurs vor Lehrkräften in Brühl.

(Nachdem viele Haarstriche gezeichnet und verbessernd von Lehrer und Schülern auf der grossen Tafel durchgenommen worden:)

Bildet jetzt recht gute Haarstriche auf eure Schiefertafeln! –

(Wagner, 1832, S. 215)²²

Ob so je unterrichtet wurde, dürfte schwer festzustellen sein. Was sich dagegen gut beschreiben lässt, ist die Veränderung der materiellen Grundlage dieser mühsamen Schreibschule. 1856 diskutiert im ersten Jahrgang der Pädagogischen Monatsschrift für die Schweiz ein aargauischer Schulinspektor die Frage „Kielfeder oder Stahlfeder für die Volksschule“. Gängige Meinung war, dass der Federkiel „geschmeidiger“ sei und sich besser für die „leichte Hand“ eigne. Aber der weitaus größte Teil der „Schulkinder“ habe eine schwere und nicht eine leichte Hand, und ihnen entspricht der „etwas steifere und solide Stahl“ weit besser als die Feder.

Darum sieht man in Schulen, wo mit Stahl geschrieben wird, viel gleichmässiger und saubere Schriften; Klecksen und Klötze sind seltener. Hingegen ist der Kiel, für die plumpe Hand des Schülers zu weich, oder er ist bald wieder stumpf, wenn er auch recht zugeschnitten war. (Kielfeder oder Stahlfeder, 1856, S. 55)

Das ständige Zurechtschneiden der „Federnbündel“ sei fast die Hauptbeschäftigung des Lehrers. „Er kann seinen Nagel durchschneiden, er kann seine Augen krank sehen, er kann seine Stunden durchmühen: er wird doch immer wieder während dem Unterrichte zu Hülfe gerufen werden und wird immer wieder beim Nachsehen dicke Striche antreffen. Bei den häuslichen Arbeiten kommen die Kinder gar in Verlegenheit, wenn der Kiel seine Dienste versagt; denn von zwanzig Vätern ist nicht einer, der helfen kann“ (Kielfeder oder Stahlfeder, 1856, S. 55). Die Väter nämlich, wenn sie schrieben, taten das längst mit Stahlfedern und hatten die Schultechnologie verlernt, die rückständig erscheinen musste und auch tatsächlich ersetzt wurde.

Zur Technologie der Schule gehört auch die Steuerung der Aufmerksamkeit durch Konzentration auf einen Punkt. James Currie merkte 1861 an, dass eigentlich jedes Schulzimmer mit einer Wandtafel ausgestattet sein müsste, die genau das bewirken soll: „Each class should have its black-board. Slate is sometimes used instead of wood, but it is heavy and expensive: wood is therefore generally used, though a certain kind of canvas is not uncommon“ (Currie, 1861, S. 210). Mitte des 19. Jahrhunderts gehörten Schiefertafeln auch im deutschen Sprachraum noch nicht zur Grundausstattung der öffentlichen Schulen. Aber die Wand war bereits Demonstrationsobjekt. Holztafeln oder beschriftetes Tuch wurden verwendet, bevor die Schiefertafeln sich durchsetzten, was nur möglich war, weil ihr Preis sank.

²² Angemerkt wird noch: „Sind die Kinder fertig, so lässt er sie an die Tafel treten, besieht die einzelnen Arbeiten und verfährt auch hier, wie dieses früher bei den Zeichenübungen angegeben wurde“ (Wagner, 1832, S. 215).

Über die Platzierung und Nutzung der Tafeln schrieb Currie: Am einfachsten sei es, man hängt sie an der Wand auf, dort, wo das praktikabel ist. Man kann anders auch ein Gestell im Raum benutzen und oft stehen die Tafeln auf einer eigens für sie gefertigten Staffelei.

The instrument used for supporting the black-board may easily be fitted up so as to serve the purposes of a map-stand at the same time. A pointer should be provided for each board, and a nail or other suitable rest found for it. Refined chalk should be used for writing. To keep a black-board in proper order, it must be often sponged or wiped down with a damp towel, and occasionally re-stained. (Currie, 1861, S. 211)

Wandtafeln waren das Herzstück des Unterrichtens, in dem der Lehrer die Aufgaben demonstrieren und veranschaulichen musste. Die Tafeln mussten im Raum so platziert werden, dass für die Klasse ein optimaler Blickwinkel erreicht wurde. Zugleich wurde das Tafelbild zu einem Qualitätskriterium der Lehrkunst und einem der ausschlaggebenden Bewertungskriterien bei den Lehrproben, wo das Können demonstriert werden musste.

Dabei galten penible Vorschriften. 1866 wurde im preussischen Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung beschrieben, wie in der Lehrerbildung²³ im ersten Ausbildungsjahr auf den Schreibunterricht vorbereitet werden muss. Die Seminarzöglinge sollen sich „eine einfache und geläufige Handschrift aneignen“ und befähigt werden, „in regelrechter und schöner Form die einzelnen Schriftzüge in methodischer Aufeinanderfolge vorzuschreiben“ (Centralblatt, 1866, S. 489). Beim Erwerb dieser Fähigkeit spielte die Wandtafel eine entscheidende Rolle. Für die Behandlung dieses Gegenstandes nämlich wird Folgendes vorgeschrieben:

1) Der Lehrer lässt die einzelnen Züge, welche als Vorübungen dienen, ebenso weiterhin die einzelnen Buchstaben an der Wandtafel langsam entstehen. Dabei wird gezeigt, wie sich ein Strich mit dem andern verbindet, und vor bestimmten Fehlern wird gewarnt. 2) Die Schüler schreiben nach dem an der Wandtafel befindlichen Vorbilde. 3) Die Uebung wird so lange fortgesetzt, bis die Form richtig dargestellt ist. 4) Erst wird frei, dann nach dem Tact geschrieben. Letzteres geschieht so, wie in der Elementarschule am Ort. (Centralblatt, 1866, S. 489-490)

An dem Beispiel lässt sich auch erörtern, was unter dem etwas kryptischen Ausdruck „Historizität pädagogischer Gegenstände“ verstanden werden kann. Einerseits mutet die Beschreibung extrem fern an, niemand in der Ausbildung von Lehrkräften handelt mehr so; andererseits ist sie unmittelbar verständlich und ganz nah. Sie kann mit den Vorurteilen gegenüber dem pädagogischen 19. Jahrhundert als Drill abgetan werden,

²³ Es handelt sich um den Lehrplan für das evangelische Schullehrer-Seminar in Preussisch-Friedland in Pommern, dem heutigen Debrzno. Die Stadt zählte 1875 3.487 Einwohner. Das Seminar ist 1865 eröffnet worden.

aber die Grundrelation von Vorbild und Nachahmung bestimmt einen Teil jeder Didaktik und erscheint so keineswegs als fremd.

„Historisch“ meint einmal einfach vergangen und einer nicht mehr maßgebenden Zeit angehörig; auf der anderen Seite wird eine Lösung dargestellt, die sich auf ein Problem bezieht, das nicht auf die gleiche Weise fern ist, wie die Lösung zu sein scheint. Angehende Lehrkräfte für die Primarschule müssen lernen, wie man in einem Schreiblehrgang unterrichtet, und das verlangt nach wie vor ein Schreibvorbild, ein Schreibgerät, das Üben der Hand und das Bilden der Schrift als persönlicher Ausdruck, vor dem frühere Generationen vielleicht nur mehr Respekt hatten. Das könnte man mit George Herbert Mead verallgemeinern. Die Probleme treiben die Entwicklung an und sie sind historisch tiefliegender als die Lösungen.

5. Bilder, Kinder- und Schulbücher

Erziehung hat nicht nur mit Instrumenten und materiellen Ressourcen zu tun, sondern auch mit Bildern; von allen ihren „Gegenständen“ ist das wahrscheinlich der am meisten genutzte. Bilder haben immer einen gegenständlichen und einen symbolischen Gehalt; zu Gegenständen der Erziehung werden sie durch den moralischen Kontext und die materielle Form des sowohl belehrenden als auch unterhaltenden Buches. Die Formel „instruction through delight“ geht auf das lateinische Motto *delectando monemus* zurück, das John Locke in seinem Erziehungstraktat sinngemäß aufnahm, um darauf zu verweisen, dass Kinder besser lernen, wenn sie dabei unterhalten werden (Locke, 1693, S. 53, 135-136, 176).

Locke forderte auch eine eigene Literatur für das Kind, „some easy pleasant Book suited to his Capacity“ (Locke, 1693, S. 183), das durch „entertainment“ anziehen und die Mühen des Lesenlernens belohnen sollte (S. 183). Aesops Fabeln seien dafür bestens geeignet (S. 183-184),²⁴ und sie werden den kleinen Leser umso mehr unterhalten, wenn sie auch mit Bildern versehen sind (S. 184).

For such visible Objects Children hear talked of in vain and without any satisfaction, whilst they have no Idea's of them; those Idea's being not to be had from Sounds, but either the things themselves, or their Pictures.“ (Locke, 1693, S. 184)

Dieses Prinzip machte sich fünfzig Jahre später der Londoner Verleger John Newbery zunutze, der nicht nochmals Aesops Fabeln auflegte, die seit dem Mittelalter immer eine eigene Lektüre für Kinder waren, sondern eigene Bücher für Kinder auf den Markt

²⁴ Ein anderes gutes Beispiel sei Raynard the Fox (Locke, 1693, S. 184). Der mittelalterliche Stoff von Reineke Fuchs geht auf das lateinische Tierepos *Ysengrimus* zurück, das 1148 oder 1149 wohl von dem Kleriker Nivardus im Kloster St. Petri zu Gent verfasst wurde. 1481 erschienen in London bei William Caxton *The Historie of Reynart the Foxe*, der zahllose Ausgaben folgten.

brachte, die gleichermaßen belehren und unterhalten sollten und an denen Newbery verdienen wollte.

Bei der Wahl eines seiner ersten Titel folgte Newbery einem Vorschlag Lockes, der den Unterricht in Physik an dem Werk des „incomparable Mr. *Newton*“ ausgerichtet sehen wollte (Locke, 1693, S. 232), aber das war nicht möglich, indem Kindern die *Principia mathematica* vorgelegt wurde. Die Wahl der Lektüre konnte nicht einfach nur dem Thema folgen, sondern musste auf die Kapazität der Lernenden Rücksicht nehmen. Daher verlegte Newbery 1761 *The Newtonian System of Philosophy* als eine Reihe von Lektionen für ältere Kinder, die von einem „traveling scientist“ mit dem Namen „Tom Telescope“ vorgetragen wurden (*The Newtonian System*, 1770). Geschrieben hat diese Lektionen Oliver Goldsmith, der bei Newbery als Lohnschreiber unter Vertrag stand.

Newbery kündigte seine allererste Verlagsproduktion, die als *A Little Pretty Pocket-Book* bekannt wurde und ein didaktisch arrangiertes Lern- und Benimmbuch war, am 18. Juni 1744 in der Penny London Post, or the Morning Advertiser²⁵ an und verwies darauf, dass das Buch zur Instruktion und Unterhaltung gleichermaßen gedacht sei (*A Little Pretty Pocket-Book*, 1787). „Instruction with Delight“ erschien auch als Motto auf der Titelseite der ersten englischen Ausgabe; das Motto wurde zum Markenzeichen und sicherte Newbery gute Verkaufszahlen mit einem neuen Produkt, nämlich Büchern eigens geschrieben, gestaltet und hergestellt für Kinder. Auf diese Weise, also sehr materialistisch, entstand eine unterscheidbare Bildungs- und Lesekultur. Spezielle Lektüren für Kinder und sogar einen Kanon gab es seit dem Mittelalter (Demers, 2009), nicht jedoch eine Buchgattung mit eigener Zielgruppe und Käuferschicht.

1476 brachte William Caxton den Buchdruck nach England und eröffnete den ersten Verlag in London. 1484 druckte er eine illustrierte und von ihm aus dem Französischen übersetzte Version von Aesops Fabeln, für die große Nachfrage bestand. Zuvor war die lateinisch-deutsche Ausgabe von Heinrich Steinhöwel²⁶ fertiggestellt worden, die erstmals 1476/1477 in Ulm bei Johann Zainer gedruckt wurde, ohne auch dort als spezielle Kinderliteratur gekennzeichnet zu sein. Die Fabeln eigneten sich einfach nur gut zum Vorlesen und zur moralischen Unterhaltung, die nicht primär an Kinder adressiert war. Steinhöwels ebenfalls illustrierte Version, die bald der „Ulmer Aesop“ genannt wurde,²⁷ war angereichert mit einer Lebensbeschreibung von Aesop, Erzählungen aus den *Disciplina clericalis* von Petrus Alfonsi²⁸ sowie amourösen Erzählungen von Gian Francesco

25 Die Tageszeitung wurde 1744 gegründet und erschien bis 1751.

26 Heinrich Steinhöwel (1412-1482/1483) promovierte 1438 in Medizin an der Universität Padua und war von 1450 an Stadtarzt von Ulm.

27 Nachgewiesen sind 13 Drucke bis 1498.

28 Der spanische Schriftsteller Petrus Alfonsi lebte im 12. Jahrhundert. Er stammte aus einer jüdischen Familie und wurde am 29. Juni 1106 getauft. Andere Lebensdaten sind nicht bekannt. Die um 1115 verfasste *Disciplina clericalis* stellt eine Sammlung von dreiunddreißig Erzählungen dar, die auch im Lateinunterricht genutzt wurden. Die älteste überlieferte Handschrift stammt aus dem Jahre 1138 (Schmidt, 1827, S. 24).

Poggio Bracciolini.²⁹ Allein das zeigt, wie wenig von einem „Kinderbuch“ die Rede sein kann.

Schulbücher sind älter als Kinderbücher, die mit dem Motto „instruction with delight“ ernst machten und in dieser Form erst seit Mitte des 18. Jahrhunderts ihren Markt fanden. Natürlich sind Kinderbibeln, die ihre Leser direkt ansprachen, älter, auch Bild-Catechismen wie der von Gottfried Hensel³⁰ aus dem Jahre 1729 sind älter, und Höflichkeits- und Benimmbücher wie Andreas Christoph Grafs *Der Höfliche Schüler* von 1735³¹ finden sich auch außerhalb von Newberys Druckimperium. Aber das sind mehr oder weniger zufällige Titel, die nicht auf einen entwickelten Markt schließen lassen. Der entsteht aus der calvinistischen Lesekultur heraus nicht zufällig in England, und zwar erst Mitte des 18. Jahrhunderts und dann stark expandierend.

6. Bann des Materialismus?

Ein abschließendes Wort noch zum Bann auf den „Materialismus“ in der Erziehungstheorie, der noch in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts wirksam mit dem in Verbindung gebracht wurde, was in der alten Bundesrepublik als „historischer Materialismus“ Abwehr erregte. Damit waren nicht die Beschreibungen der materiellen Seiten der Erziehung und des Unterrichts gemeint, die Soziologen wie Paul Barth oder Historiker wie Robert Alt vorgelegt haben und die heute offenbar eine Fortsetzung erleben. Beim Kampf gegen den „Materialismus“ ging und geht es um mehr, nämlich um die ganze Richtung der Erziehung, als liege die in der Hand eines Interpreten.

Wenn das Sein das Bewusstsein bestimmen soll oder die Natur die Seele, wie Materialisten behaupten, dann führe das zu einer Erziehung, die nichts als bloße Gewohnheiten hervorbringt und sich so der Frage von Willensfreiheit und Verantwortung entzieht (Frohschammer, 1855, S. 146). Das schrieb der Münchner Philosoph Jakob Frohschammer³² im Jahr 1855 in seiner Streitschrift *Menschenseele und Physiologie*, die „gegen Professor Carl Vogt in Genf“ gerichtet war. Die „materialistische Weltanschauung“ als solche wird attackiert, weil sie die Stützen der Tugend, Ehre und des Gewissens auf

29 Gian Francesco Poggio Bracciolini (1380-1459) war von 1402 an als apostolischer Sekretär im Vatikan tätig. Seine 272 *Facetiae* entstanden seit 1430 und erschienen 1470 erstmalig im Druck.

30 Gottfried Hensel (1687-1765) arbeitete nach dem Studium zunächst als Hofmeister und war dann als Lehrer und Rektor in Goldberg (Schlesien) tätig, bevor er 1735 Rektor der Schule von Hirschberg wurde. Sein *Nützlicher Bilder-Catechismus* von 1729 enthielt Kupfer von Christian Winckler aus Breslau.

31 Andreas Christoph Graf (1701-1776) lehrte als Magister in Augsburg. Auflagen des *Höflichen Schülers* sind bis 1854 nachzuweisen.

32 Jakob Frohschammer (1821-1893) war seit 1850 Privatdozent für Theologie an der Universität München und wurde dort 1855 Professor für Philosophie. Er stellte das Unfehlbarkeitsdogma in Frage, verweigerte den Widerruf und wurde 1863 vom Dienst suspendiert. Er war also gegen das katholische Kerndogma und den zeitgenössischen Materialismus. Sein bekanntestes Werk ist *Die Phantasie als Grundprincip des Weltprocesses* (1877).

„Gehirnfunctionen“ reduziert (Frohschammer, 1855, S. 147) und ihnen so die pädagogische Substanz nimmt. Das kann kein für die Erziehung Verantwortlicher zulassen.

Der Angegriffene war ein liberaler deutscher Demokrat aus Giessen, der 1835 sein Studium der Medizin abbrechen und in die Schweiz fliehen musste. Carl Vogt promovierte 1839 in Bern, arbeitete mit Louis Agassiz zusammen und wurde 1847 gegen heftige Widerstände auf den ersten Lehrstuhl für Zoologie nach Giessen berufen. Er ist 1848 als Abgeordneter in die Frankfurter Nationalversammlung gewählt worden und war zusammen mit Robert Blum der Sprecher der radikalen Demokraten. Vogt wurde 1849 aus seinem Professorenamt entlassen, weil er sich öffentlich für die badische Revolution eingesetzt hatte. Wie viele der badischen Revolutionäre ging er in die Schweiz und wurde 1852 als Zoologe an die Akademie von Genf berufen;³³ 1874 wurde er der erste Rektor der Universität Genf, die aus der Akademie hervorging.³⁴

Was hatte dieser erfolgreiche Naturforscher so Anstößiges über Erziehung zu sagen? In seiner *Natürlichen Geschichte der Schöpfung* von 1851 wird die Lehre negiert, dass „alle Individuen unserer Species [...] mit ähnlichen Fähigkeiten versehen [seien]“ und die „Erziehung“ sowie der „Einfluss äusserer Umstände“ die Unterschiede hervorbringen, die sich beobachten lassen (Vogt, 1851, S. 279). Das würde die Erziehung wie die Umstände, so Vogt, stark überschätzen. Die Erziehung schärft vielleicht die Talente, aber sie macht sie nicht (S. 280). Genauer gesagt:

Der geistige Charakter der Individuen ist inhärent verschieden, gerade wie es die Gestalten ihrer Personen und die Züge ihrer Gesichter sind; und Erziehung und äussere Umstände, ist ihr Einfluss auch nicht gering zu achten, sind unvermögend, diesen Charakter, ist er anders stark entwickelt, gänzlich umzuändern. (Vogt, 1851, S. 279)

Diese Frage treibt die Pädagogik bis heute um, ohne dass dafür noch der Begriff „Materialismusstreit“ gewählt werden würde. Aber freier Wille, Verantwortung für Erziehung und die Frage der „Gehirnfunctionen“ sind erneut Objekte heftiger Auseinandersetzungen, bei denen es wiederum um das Grundsätzliche gehen soll, als ließe sich das je beantworten. Am besten entgeht man dem Streit dadurch, dass man sich auf die materielle Seite der Pädagogik einlässt und die Frage, wie weit die Macht der Erziehung reicht, im Raum der historischen Zitate beantwortet.

Quellen

A Little Pretty Pocket-Book, Intended for the Instruction and Amusement of Little Master Tommy, and Pretty Miss Polly. With Two Letters from Jack the Giant-Killer, and also a Ball of Pincushion; The Use of which will infallibly make Tommy a Good Boy, and Polly a good

33 Er war danach Beiträger etwa zu Ludwig Walesrodes (1810-1899) *Jahrbuch Demokratische Studien*, das in zwei Jahrgängen 1860/1861 in Hamburg erschien.

34 Carl Vogt (1817-1895) war Mitglied des Grand Conseil in Genf und wurde 1878 auch Nationalrat. Seine Büste steht vor dem Hauptgebäude der Universität Genf.

- Girl. To which is added, A Little Song-Book, Being a New Attempt to teach Children the Use of their English Alphabet, by Way of Diversion* (1787). The First Worcester Edition. Worcester, Massachusetts: Isiaiah Thomas.
- Baur, G. (1860). Erziehung, falsche Richtungen derselben. In K. A. Schmidt (Hrsg.), *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten. Zweiter Band: Director – Globus* (S. 261-275). Gotha: Verlag von Rudolf Besser.
- Camden's Britannia Abridg'd; with Improvements, and Continuations, to this Present Time. To which are added, Exact Lists of the Present Nobility of England, Scotland, and Ireland: Also a Valuation of all Ecclesiastical Preferments at the End of Each County. With many other Useful Additions. The Whole Carefully Perform'd, and Illustrated with Above Sixty Maps Exactly Engraven* (1701). Vol. I/II. London: Joseph Wild.
- Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preussen (1866). Hrsg. v. F. Stiehl. Berlin: Verlag von Wilhelm Hertz.
- Cesalpino, A. (1602). *De metallicis libri tres*. Noribergae: Recusi, curante Conrado Agricola.
- Conversation on a Lead Pencil (1862). *The American Journal of Education N.S.*, XI, 353-356.
- Currie, J. (1861). *The Principles and Practice of Common-School Education*. Edinburgh: James Gordon, Hamilton, Adams & Co.
- Der Gesellige, eine moralische Wochenschrift. Dritter Theil* (1749). Halle: Johannes Justinus Gebauer.
- Dickens, Ch. (1862). An Elastic Trade. *All the Year Round*, VII (No. 151-176, March 15 - September 6 1862), 141-144.
- Dodd, G. (1858). Arts and Manufactures. India-Rubber and Gutta-Percha. Lesson I: India Rubber. In E. Hughes (Hrsg.), *Reading Lessons. Advanced Series. Fourth Book. With Numerous Illustrations* (S. 203-217). London: Longman, Brown, Green, Longmans & Roberts.
- Edler von Keess, St. (Hrsg.) (1824). *Darstellung des Fabriks- und Gewerbswesens in seinem gegenwärtigen Zustande, vorzüglich in technischer, mercantilischer und statistischer Beziehung. Nach den neuesten und zuverlässigsten Quellen und nach vieljährigen eigenen Beobachtungen, mit stets Berücksichtigung der neuesten Erfindungen und Entdeckungen, und des Zustandes des Fabriks- und Gewerbswesens im österr. Kaiserstaate bearbeitet. Zweite, berichtigte, viel vermehrte und mit einem Anhang bereicherte Ausgabe. Erster Theil*. Wien: Bey Mörschner und Jasper.
- Fireside Philosophy; or Familiar Talks About Common Things* (1863). New Cork: James G. Gregory.
- Frohschammer, J. (1855). *Menschenseele und Physiologie. Eine Streitschrift gegen Professor Carl Voigt in Genf*. München: Literarisch-artistische Anstalt.
- Gesner, C. (1565). De rerum fossilium, lapidum et gemmarum maximè, figuris & similitudinibus Liber: non solum Medicis, sed omnibus rerum Naturae ac Philologiae studiosis, utilis & iucundus futurus. In *De omni rerum fossilium genere, gemmis, lapidibus, metallis, et huiusmodi, libri aliquot, plerique nunc primum editi*. Tiguri: Excudebat Jacobus Gesnerus.
- Karrer, Ph. J. (1831). *Ausführliche historische Geographie für Kaufleute, Manufakturisten, Fabrikanten, Pharmaceuten, Gewerbsmänner u.a. Erster Theil: Einleitung, und k.k. österreichische Staaten enthaltend. Zweite, ganz umgearbeitete, stark vermehrte und verbesserte Ausgabe*. Augsburg: In der v. Jenisch u. Stage'schen Buchhandlung.
- Kielfeder oder Stahlfeder in der Volksschule (1856). *Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz*, 1, 54-56.
- Koch, C. A. L. (1837). *Geognostisch-statistische Beschreibung von Württemberg*. Stuttgart: Imle und Krauss.
- Locke, J. (1693). *Some Thoughts Concerning Education*. London: A. and J. Churchill.
- Notes and Queries. A Medium for Inter-Communication for Literary Men, Artists, Antiquaries, Geneologists, etc.* Second Series. Volume Twelfth (July-December 1861).

- Petter, F. (1845). Anleitung zum Schreiben der Musik-Noten. In *Austria oder Oesterreichischer Universal-Kalender für das gemeine Jahr 1845. Sechster Jahrgang* (S. 269-274). Wien: Im Verlage bei Ignaz Klang, Buchhändler.
- Priestley, J. (1770). *A Familiar Introduction to the Theory and Practice of Perspective*. London: Printed for J. Johnson and J. Payne.
- The Newtonian System of Philosophy Adapted to the Capacities of Young Gentlemen and Ladies, And familiarized and made entertaining by Objects with which they are intimately acquainted: Being The Substance of Six Lectures read to the Lilliputian Society, By Tom Telescope, A.M. And collected and methodized for the Benefit of the Youth of these Kingdoms, By their Old Friend Mr. Newbury, in St. Paul's Church-Yard. The Fourth Edition* (1770). London: T. Carnan and F. Newbury, jun.
- Verdier, J. (1772). *Recueil de mémoires et d'observations sur La Perfectibilité de l'homme par les agens physique et moraux*. Paris: Chez Moutard.
- Verdier, J. (1774). *Second Recueil de mémoires et d'observations sur la perfectibilité de l'homme*. Paris: Chez Moutard.
- Verdier, J. (1777). *Cours d'éducation à l'usage des élèves destinés aux premières professions et aux grands emplois de l'état: Contenant les Plans d'Education littéraire, physique, morale & chrétienne, de l'Enfance, de l'Adolescence & de la première Jeunesse; le Plan encyclopédique des Etudes & des Réglemens généraux d'Education*. Paris: Chez l'Auteur, chez Moutard et chez Colas.
- Villaume, P. (1785). Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden können. In J. H. Campe (Hrsg.), *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. Teil 4. Hamburg: Carl Ernst Bohn.
- Villaume, P. (1787). Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit des Menschen, oder über die physische Erziehung insonderheit. In J. H. Campe (Hrsg.), *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher* (S. 211-492). Wien: Rudolf Gräffer und Compagni.
- Vogt, C. (1851). *Natürliche Geschichte der Schöpfung, des Weltalls, der Erde und der auf ihr befindlichen Organismen, begründet auf die durch die Wissenschaft errungen Thatsachen. Aus dem Englischen nach der sechsten Auflage*. Braunschweig: Friedrich Viehweg und Sohn.
- Wagner, M. (1832). Anweisung, Kinder richtig sprechen, schreiben und lesen zu lehren. Ein Vortrag, gehalten in methodologischen Lehrkurs vom Jahre 1828. *Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens* N. F. (5), 202-227.

Literatur

- Demers, P. (2009). *From Instruction to Delight. An Anthology of Children's Literature to 1850* (3. Aufl.). Oxford: Oxford University Press.
- Dotzler, B. J. (1996). *Papiermaschinen: Versuch über Communication & Control in Literatur und Technik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Grandière, M. (1998). *L'idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*. Oxford: Voltaire Foundation.
- Petroski, H. (1995). *Der Bleistift: Die Geschichte eines Gebrauchsgegenstandes. Mit einem Anhang zur Geschichte des Unternehmens Faber-Castell*. Basel: Birkhäuser Verlag.
- Rode, J. (2001). *Der Handel im Königreich Bayern um 1810*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schmidt, F. W. V. (1827). *Petri Alfonsi ‚Disciplina clericalis‘. Zum ersten Male herausgegeben mit Einleitung und Anmerkungen. Ein Beitrag zur Geschichte der romantischen Literatur*. Berlin: Bei Theodor Chr. Fr. Enslin.

von Ciriacy-Wantrup, K. (2006). *Familien- und erbrechtliche Gestaltungen von Unternehmen der Renaissance. Eine Untersuchung der Augsburger Handelsgesellschaften der frühen Neuzeit* (Augsburger Schriften zur Rechtsgeschichte, Bd. 6). Münster/Berlin: LIT.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft,
Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: oelkers@ife.uzh.ch

Marc Depaepe/Frank Simon/Frederik Herman/Angelo Van Gorp

Brodskys hygienische Klappschulbank: Zu leicht für die schulische Mentalität?

1. Die Schulbank – Ikone der pädagogischen Materialität und der schulischen Kultur

In einer Themenausgabe zur Geschichte der pädagogischen Materialität – als Resultat einer Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die im September 2009 im Deutschen Literaturarchiv in Marbach abgehalten wurde – kann die Schulbank, die sich in das kollektive Gedächtnis eingepägt hat, nur schwer fehlen. Wenn es ein Möbelstück gibt, das die Spezifik der Schulkultur verkörpert, dann ist es mit Sicherheit die Schulbank. Ein Schulmuseum ohne Schulbänke ist ganz einfach undenkbar. Auch wenn man in Heimatmuseen und selbst in thematisch breit gefächerten sowie berühmten Museen eine Schulsituation darstellen will, wird leicht Zuflucht bei einer Schulbank gesucht. Auch dadurch gehört dieses Möbelstück unverkennbar zum kulturhistorischen Erbe.

Das Thema pädagogische Materialität stellt eines der „hot topics“ in der jüngsten pädagogischen Historiografie dar. Es ist kein Zufall, dass drei Monate nach der Marbacher Tagung in Sheffield der Jahreskongress der britischen History of Education Society zum Thema *Putting Education in its Place: Space, Place and Materialities in the History of Education* stattfand. Bereits seit geraumer Zeit wurden „Materialitäten“ als mediale Botschafter einer variablen und dynamischen Schulkultur betrachtet. Sie repräsentieren deren mehrdeutige Materialisierung, und zwar „beredt wie stumm“. Dieser *turn to things* der letzten beiden Jahrzehnte hängt jedenfalls mit einer Neukonzeptualisierung von Dingen zu aktiven sozialen Einheiten zusammen (Dant, 1999; siehe auch König in diesem Beiheft). Artefakte und Gegenstände werden in der Soziologie nicht länger als reine Subjekte der „imposition of collective agentive functions by human actors“, sondern als „mediating agencies“ betrachtet (Preda, 1999). Die Dinge werden in ihren organisatorischen, sozialen und kulturellen Beziehungen als lebendig aufgefasst, und als „lebende“ Einheiten greifen sie auch in diese Beziehungen ein. Unseres Erachtens gilt dies auch für die pädagogische Interaktion, aber dies ist angesichts der Normativität des vorhandenen Quellenmaterials einerseits und der verflüchtigten Beziehungen des Alltagsgeschehens in der Klasse andererseits für die pädagogische Historiografie nicht immer eine gleichermaßen leichte Aufgabe (Depaepe & Simon, 2009).

Im Zusammenhang mit dem aktuellen Stand der Untersuchung des bildungshistorischen Erbes kann auf die führende Rolle spanischer und portugiesischer Forscher hingewiesen werden (wie beispielsweise in Murcia mit der Schaffung eines virtuellen Museums: <http://www.um.es/muvhe/user/acerca.php> [10.01.2012]). Antonio Viñao (2010) spricht in Verbindung mit „memoria y patrimonio“ selbst von einer „*furor museístico*“!

Dennoch war die Schulbank als solche bisher nur in wenigen Fällen Gegenstand historisch-pädagogischer Forschung. Wenn sie darin auftaucht, insbesondere wenn es sich um ein eigenständiges Thema handelt, aber auch wenn sie in einen breiteren Untersuchungsrahmen einbezogen wird, geschieht dies durchweg in einem schulhygienischen Zusammenhang (z.B. Moreno Martinez, 2006). Gewöhnlich stehen dann der disziplinierende Charakter und die mechanische Einwirkung auf den Schülerkörper im Mittelpunkt und entsprechend geben Aspekte der Medikalisierung und streng an Foucault orientierte Auslegungen den Ton an (ein gutes und sachdienliches Beispiel ist Hnilica, 2003).

Nach dem Vorbild kunsthistorischer Ansätze (u.a. bei Olson, Reilly & Shepherd, 2006) wurde von Herman, Van Gorp, Simon und Depaepe (2011) eine neue Forschungsperspektive aufgegriffen, die den Lebenszyklus der Schulbank in den Mittelpunkt stellt. Unseres Wissens wurden bisher keine chronologischen Biografien „pädagogischer Materialitäten“ verfasst. Anstatt nur einige Segmente des Untersuchungsobjekts näher zu beleuchten (z.B. Formgebung, symbolischer Wert, zugrundeliegende Motive, Verwendung), wäre es wünschenswert, den Gegenstand als „Symptom“ des „alles zugleich sein (Könnens)“ zu betrachten. Auf diese Art und Weise ließe sich eine rein beschreibende Reduzierung der Komplexität der Geschichte auf gut verdauliche thematische Geschichten verhindern.

Insofern ist es eine besondere Herausforderung, die Lebensgeschichte der Schulbank zu schreiben – über die in einem Patent festgehaltenen Rechte an geistigem Eigentum, über Sammlerwut, über die Schulbank als Museumsstück, Dekorationselement in einem Fachgeschäft für Kinderkleidung usw. bis schlussendlich hin zu Sägemehl und Brennholz. Neben dem bereits genannten und durchweg vernachlässigten pädagogischen Aspekt sind Werbung, Marketing, Markenschutz und andere kommerziell-wirtschaftliche Finanzfragen von Interesse. Diese für die Entwicklung der Schulbank enorm wichtigen Schlüsselthemen wurden bisher in der pädagogischen Historiografie stiefmütterlich behandelt oder ganz einfach ignoriert.

Bei unseren Versuchen, eine Schulbankforschung auf den Weg zu bringen, sind wir auf die Person Oscar Brodskys (1859 in Odessa geboren und dort aufgewachsen) gestoßen, der im Juni 1914 als „négociant en modes“ nach Brüssel kam und dort 1915 ein Patent für „Perfectionnements apportés aux bancs-pupitres pour écoliers“ erwarb – das war der Anfang einer pädagogisch-hygienisch-kommerziellen Geschichte. Im vorliegenden Beitrag soll genau darauf näher eingegangen werden, zunächst und vor allem, indem die Person Brodskys und seine Argumente ins Rampenlicht gerückt werden. Anschließend wird der Versuch unternommen, eine „historische“ Schultheorie zu entwickeln (dazu z.B. Depaepe et al., 2007). Darüber hinaus werden plausible Hypothesen zu der Frage formuliert, weshalb Brodskys Projekt für eine hygienische und flexible, d.h. zusammenklappbare Schulbank letztendlich erfolglos geblieben ist, auch wenn damit bezweckt wurde, die Kluft zwischen Schule und Leben zu schließen – ein Ziel, das der Reformpädagogik alles andere als fremd war (Schoning, 1998). Abschließend werden die Ergebnisse dieser Studie mit einigen Grundannahmen der Schulbankforschung und dem Umgang der Schulmuseen mit dem kulturhistorischen Erbe (einschließlich der „materialities“) rückgekoppelt.

2. Oscar Brodsky – ein bis heute unbekannter Schulbankentwerfer

Über Oscar Brodskys Leben und pädagogisches Werk ist insgesamt nur wenig bekannt. Die minimalen Angaben, die über ihn zusammengetragen werden konnten, stammen aus einigen Archiven und Bibliotheken,¹ den Werbebroschüren für seine Schulbank (Brodsky, 1930, 1938) und einem Gespräch mit Oscar Brodskys Enkel.²

Oscar Brodsky gehörte zur großen jüdischen Gemeinde Odessas. Wie sein Vater war er Großhändler und konnte mit in den Genuss des ansehnlichen Familienvermögens gelangen, das sein Vater mit einem Pelzhandel erwirtschaftet hatte. Nach eigenen Aussagen war er auch Mitglied der örtlichen Schulkomitees. 1887 heiratete er Eva Carolina Kalinowsky (geb. 1867). Eva und Oscar Brodsky hatten zwei Kinder, Alexandre (geb. 1889), der Vater des interviewten Robert Brodsky, und Paula (geb. 1891). Alexandre Brodsky wurde 1905, dem Jahr der Revolution der Menschewiki, nach Berlin geschickt, wo er sich drei Jahre lang aufhielt. 1908 zog er nach Brüssel, um dort an der Université Libre de Bruxelles zu studieren, wo er das zweite Studienjahr in der Fachrichtung Naturwissenschaften (analytische Chemie) nicht zu Ende führte und in die Schweiz verzog. Am 15. Juni 1914 beantragten Oscar Brodsky und seine Ehegattin ein erstes Mal eine befristete Aufenthaltsgenehmigung in Belgien. Brodsky gab als Anschrift die seines Schwiegersohns an. Danach wurden noch einige Adressenänderungen angegeben, bis er für das Geschäft Unterkunft in 89, rue Alphonse Renard in Brüssel fand. Inzwischen hatte Brodsky infolge der russischen Revolution von 1917 sein gesamtes Vermögen verloren und sah sich genötigt, auf Kosten seines Sohnes Alexandre zu leben, der 1919 nach Belgien zurückkehrte. Über seine Heirat mit Charlotte Pels (geb. 1887) hielt Alexandre Einzug in eine Familie von Börsenmaklern. Am 24. Februar 1949 starb Oscar Brodsky im Brugmann-Hospital zu Brüssel.

Kurz nach seiner Ankunft in Belgien legte Oscar Brodsky ein erstes Patent für eine einsitzige Schulbank vor. Woher das Interesse für die Schulbank kam, ist nicht deutlich. Nach eigenen Aussagen wurde Brodsky bereits in Odessa mit Schülern konfrontiert, die an Skoliose, Kurzsichtigkeit und allerlei Krankheiten litten, die den ungeeigneten Schulbänken zugeschrieben wurden. 1920 und 1923 folgte noch eine Reihe von Lizenzen, u.a. für ein *pupitre liseuse repliable*, ein *nouveau pupitre portatif et repliable*, eine *tablette pupitre portable* und ein *système de banc-pupitre*. Beim letztgenannten Modell handelte es sich wiederum um einen Einsitzer, dessen Arbeitsfläche jedoch auf verschiedene Positionen verstellt werden konnte. Außerdem brachte er in Belgien noch sein *banc-pupitre pliant* heraus, ein System, das sich übrigens eng an das Modell anlehnte, das Akbroit Samuel, der Schuldirektor in Odessa war, vorher auf den Markt ge-

1 Aus dem Stadtarchiv von Odessa, einem Brüsseler Stadtarchiv (mit der Bezeichnung „Bureau des étrangers“), den Patenten (Bibliothek des Dienst voor Intellectueel Eigendom), dem Judenregister (1940-41, Joods historisch museum, Brüssel). Mit Dank an Svitlana Kulinich in Odessa, Nationale I.I. Mechnikov Universität. Für die Identifizierung der Patente, siehe Herman et al., 2011.

2 Robert Brodsky (geb. 1926). Die Autoren danken Robert Brodsky für das Interview, das am 10.01.2011 in Brüssel stattfand.

bracht hatte. Wahrscheinlich hatte Brodsky in seinem Heimatland mit dessen Werk Bekanntschaft gemacht, verwies aber nirgendwo darauf. Allem Anschein nach hat er, was das letzte Modell anbelangt, gewissermaßen mit seinen Augen gestohlen, wie dies in dieser Branche durchaus nicht unüblich war. Dass Brodsky nach 1923 möglicherweise keine Patentanträge eingereicht hat, mit den gesetzlichen Vorschriften flexibel umgesprungen ist und/oder die bereits gewährten Lizenzen als ausreichend empfand, kann natürlich auch mit seinem Lebensalter zu tun gehabt haben. Er war damals bereits 64 Jahre alt und vermutlich hatte er auch niemanden, um sein vermutlich alles andere als gewinnbringendes Geschäft fortzuführen. Finanziell blieb er von seinem Sohn abhängig und das ganze Schulbankunternehmen verschaffte ihm wahrscheinlich nicht mehr als eine tägliche Beschäftigung.

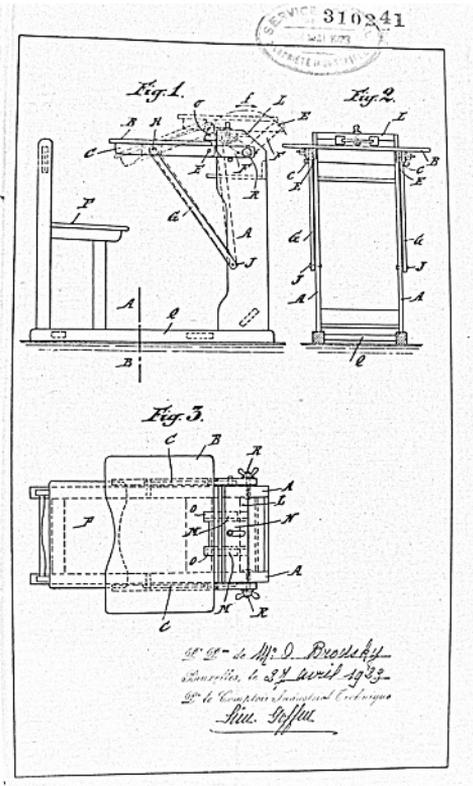
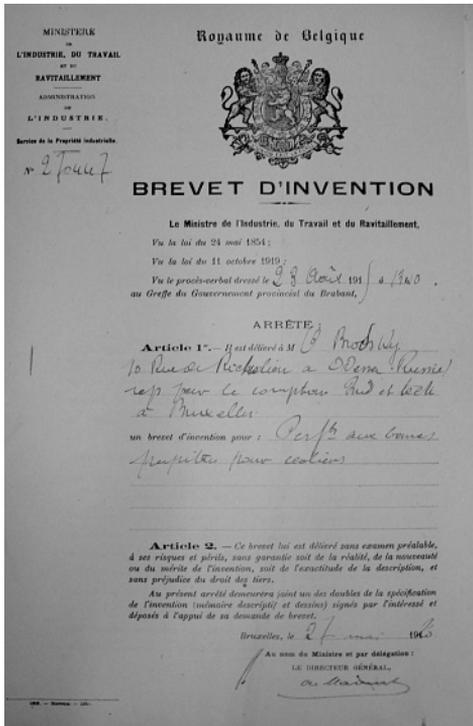


Abb. 1: Patente 1915 und 1923

In Brodskys Produktbeschreibungen, seinem Werbematerial und den Questions Scolaires (Brodsky, 1930) – in denen er sich eingehend mit seinem mobilier scolaire rationnel befasste – wurde der Schwerpunkt ganz einfach auf die Hygiene gelegt. Gleichzeitig versuchte der Autor, den Absatzmarkt für sein Produkt auf den außerschulischen Bereich auszuweiten. Das von ihm vorgeschlagene Schulmobilier war angeblich eben-

falls dazu geeignet, Kinder daheim daran arbeiten zu lassen, oder aber für bestimmte Berufe mit sitzender Tätigkeit. Seine Pulte beschrieb er als äußerst dienlich für Architekten, Militärpersonen und Menschen, die gerne im Bett lesen. Die Schüler konnten die Klappbank – einen Klappstuhl und -tisch, die nur vier Kilogramm wogen und in seinen Augen daher bequem zu tragen waren – wie ihre Schultasche mit nach Hause nehmen. Brodskys Entwürfe waren dem Vernehmen nach das Ergebnis von „une étude préalable bien approfondie des besoins de l'enfant“ und konnten Brodsky zufolge mittels der nötigen Anpassungen in „allen“ Schulen verwendet werden.

Laut Brodsky war sein Schulmobiliar mehrfach mit Preisen ausgezeichnet worden. In seiner Broschüre *Problème Pédagogique et Sociale* (Brodsky, 1938) wurden der erste Preis und die „medal of the International Federation of Inventors“ auf dem Brüsseler Erfindersalon von 1920 und die Silbermedaille der „international exposition in commemoration of the centenary of Pasteur“ (Section d'Hygiène Scolaire) in Straßburg aus dem Jahre 1923 genannt. Zudem veröffentlichte er in seinen Broschüren mehrere Lobesbezeugungen von bedeutenden Persönlichkeiten wie dem belgischen Minister für Künste und Wissenschaften und führenden Pädagogen (Universitätsprofessoren, Normalschullehrer, Schuldirektoren und -inspektoren sowie Lehrkräfte) aus dem freigeistigen Brüsseler Milieu (darunter Jean Demoor, Alexis Sluys, Tobie Jonckheere, H. De Genst, Lilly Carter, René Sand und viele andere mehr; aus dem katholischen Lager wurde nur Normalschuldirektor L. Dechamps genannt). Diese Empfehlungen verwendete er nur allzu gerne in seiner Werbekampagne Ende der 1920er und Anfang der 1930er Jahre. Er klappte auch verschiedene Kongresse und Ausstellungen ab, um sein Angebot publik zu machen: So war er u.a. beim *Congrès International de l'Enfance* (Paris, 1931) und bei l'Exposition Universelle (Brüssel, 1935) anwesend.

Neben Broschüren gab Brodsky eine Reihe von Reklamepostkarten mit allerlei „Schulszenen“ heraus, bei denen seine Bänke oder Pulte verwendet wurden. Zwei Postkarten mit mehreren kleinformatigen Fotos zeigten die vielfachen Möglichkeiten seines Pultes mit der verstellbaren Arbeitsplatte und der Klappschulbank. Eine Reihe von Karten trägt auch eine englische Aufschrift. Es sieht in der Tat danach aus, dass er einen internationalen Durchbruch anstrebte. Die vielleicht aussagekräftigsten und bekanntesten Abbildungen sind diejenigen, auf denen Unterrichtslehrsituationen unter freiem Himmel gezeigt werden – in einem Schulgarten oder an der See – Fotos, die übrigens auch in seiner Broschüre prangten und auf denen sogar seine Enkelkinder zu sehen sind (Brodsky, 1938, S. 14).

Offenbar versuchte Brodsky sich durch den Verkauf seines Materials mit wachsendem Nachdruck der Freiluftschulbewegung zu nähern – eine Behauptung, die auf die Anzeige gestützt werden kann, die die Autoren dieses Beitrags auf der Rückseite der *Revue trimestrielle de la Ligue belge pour l'éducation de plein air* aus dem Jahre 1936 gefunden haben. Dort hieß es, dass die Brodsky-Klappschulbänke in den (Freiluft-)Schulen von Algier, Brüssel, Biez, Klemskerke, Koksijde, De Haan, Heist, Gstaad, der Ile du Levant, Raversijde und Wenduine verwendet würden. Nichtsdestoweniger pries Brodsky durch sein Mitwirken an pädagogischen Zeitschriften seine Produkte auch beim Durchschnittslehrer im Allgemeinen und beim Turnlehrer im Besonderen



Abb. 2: Klappschulbank (Brodsky, 1938, S. 21)

an. Zeugnis davon geben seine Beiträge im *Journal des Instituteurs* und im *Bulletin de la Fédération belge de gymnastique éducative* von 1928 bzw. 1938/1939 (De Vroede et al., 1973-1987).

Zahlreiche Fragen zu Brodsky sind jedoch bisher noch unbeantwortet. Verschiedene Broschüren und Postkarten vermeldeten, dass seine Bänke in Brüssel und Paris hergestellt würden; allerdings konnte der Hersteller nicht identifiziert werden. Auch Fragen bezüglich hergestellter Stückzahl der Bänke und Abnehmer der Waren können nicht beantwortet werden. Ungewiss ist außerdem, über welche „Organisations Pédagogiques à Bruxelles et à Washington“, deren Mitglied er offenbar war (in dem bereits erwähnten *Journal des Instituteurs* bezeichnete er sich selbst als korrespondierendes Mitglied der National Education Association in den USA mit Sitz in Washington D.C.), er versuchte, ein Netzwerk aufzubauen.

Diese offenen Fragen erfordern selbstverständlich weitere Recherchen. Nichtsdestotrotz sollte durch diese vorläufige Analyse deutlich geworden sein, dass Brodskys Handel mit Schulbänken im Vergleich zur industriellen Produktion, beispielsweise der Rettig-Schulbank in Deutschland (siehe Müller & Schneider, 1998, S. 81; Hnilica, 2003, S. 58-61), kaum von Bedeutung war. Und dennoch muss Brodsky mit seiner einfachen Klappschulbank mehrere Trümpfe pädagogischer, didaktischer und hygienischer Art in Händen gehabt haben, um sich den Trends der damaligen Erneuerungsbewegungen anzuschließen: Zu nennen sind hier Hygienebewegungen und Freiluftschulen, Neue Schule und Reformpädagogik im Allgemeinen. Dass dies letztlich nicht geschehen ist,

verwundert zwangsläufig jeden historisch-pädagogischen Forscher. Flexibilität gilt jedenfalls als wichtiges Charakteristikum der modernen „liquid modernity“. Der Versuch, dieses auf den ersten Blick scheinbare Paradox aufzulösen, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

3. Brodskys Klappschulbank: zu viel Flexibilität für die moderne Schule?

Von der Klappschulbank – die als höchste Errungenschaft der Schulhygiene vorgestellt wurde – wurden mit hoher Wahrscheinlichkeit nur wenige Exemplare verkauft. Laut Brodskys ikonografischer Propaganda waren die an der Küste gelegene Freiluftschule in Heist und das Seepräventorium G. Born in Wenduine in der Tat Abnehmer (Brodsky, 1938, S. 11-12, 21), während von anderen Käufern kaum zuverlässige Spuren existieren. Auch ist das „Nachleben“ der Bank wenig ruhmreich. In den belgischen Schulmuseen befinden sich keine Exemplare und darüber hinaus ist das pädagogische Prunkstück von Großvater und Urgroßvater Brodsky selbst aus dem Gedächtnis der Brüsseler Familie verschwunden. Es bleibt nur ein Foto.³ Damit ist das Objekt de facto wieder am Anfang seiner Entwicklungsgeschichte angelangt.

Die brennende und zugleich entscheidende Frage, die sich hier stellt, ist die nach den Gründen dieses Misserfolgs. In diesem Zusammenhang ist allerdings zunächst zu klären, welche Schlüsse das geringe Quellenmaterial überhaupt zulässt – auch aus methodologischer Sicht. Ein Großteil der historischen Forschung über pädagogische Materialität scheint sich jedenfalls von einer rein objektbezogenen Perspektive blenden zu lassen und nimmt somit einen isolierten Standpunkt ein. Hier tut man so, als ob die Verwendungsgeschichte eines Unterrichtsobjekts durch die reine Analyse von Abbildungen (Glasnegativen) und Filmen sowie Museumsbesuchen erforscht werden könnte. Dagegen ist aus der Sicht der Autoren zumindest eine „pädagogisch-didaktische“ Kontextualisierung erforderlich, um Gegenstände im Alltagshandeln situieren zu können. Dies erfordert zusätzliches Quellenstudium und internationale Literaturrecherchen. Dass traditionelle Quellen durchweg normativ sind, darf kein Alibi sein, sie zu ignorieren. Es kommt lediglich darauf an, die diskursiven Schichten von Normativität und Realität so weit wie möglich voneinander zu unterscheiden, wobei eine historisch-vergleichende Perspektive hilfreich sein kann.

Ein guter Ausgangspunkt für einen Vergleich im vorliegenden Fall scheinen „gelungene“ Innovationen von vergleichbarem didaktischem Material zu sein. Auf diese Weise kann geprüft werden, worin der Fall Brodsky sich von diesen Erfolgsgeschichten unterscheidet: (1) Lag es am Konstrukteur und an der von ihm geführten Propaganda? (2) Bediente sich Brodsky eines anderen „Diskurses“? (3) Blieben das Marketing und die Produktion deshalb erfolglos? (4) Sind die größten Unterschiede beim Objekt selbst und

³ Siehe den Katalog MNEMOSYNE des Musée National de l'Éducation (INRP) in Rouen (Frankreich): <http://www.inrp.fr/mnemo/web/formSimple.php> [10.01.2012].

in seiner Attraktivität für den Markt zu suchen? Nachstehend ein erster Versuch einer Punkt für Punkt formulierten Antwort auf diesen Fragenkatalog.

3.1 *Brodsky als Konstrukteur und Geschäftsmann*

Die Behauptung, dass Oscar Brodsky als Konstrukteur nicht aus gutem (in casu kommerziellem) Holz geschnitzt war, um seine Erfindung auch an den Mann zu bringen, erscheint angesichts seines Hintergrunds zumindest zweifelhaft. Seine Eltern hatten wie oben erwähnt bereits bevor er in Brüssel Fuß fasste, als Kaufleute ein Vermögen erwirtschaftet, und auch Brodskys Sohn wurde, wenn auch dank seiner Heirat, ein erfolgreicher Geschäftsmann. Insofern im Dictionnaire biographique des juifs en Belgique von den Brodskys die Rede ist, wird das Bild unternehmensfreudiger Geschäftsleute bestätigt, die sich zu Lebzeiten übrigens auch für diverse philanthropische Zwecke, einschließlich pädagogischer, eingesetzt haben (Schreiber, 2002). Selbstverständlich können die Rahmenbedingungen wie beispielsweise der Antisemitismus der späten 1930er Jahre, der Ausbruch des Zweiten Weltkriegs und die damit einhergehende Judenverfolgung dem Unterfangen unwiderruflich den Gnadestoß versetzt haben, aber auch hierfür gibt es keine konkreten Hinweise.

3.2 *Der Brodsky-Diskurs*

Der „Diskurs“ Brodskys wich, was die wissenschaftliche und pseudo-wissenschaftliche Argumentation anbelangt, auf den ersten Blick nicht direkt von der damals gängigen Schulbankliteratur ab. Brodsky ging vor allem auf medizinische und hygienische Anliegen ein, die in „pädagogischen“ und „pädotechnischen“ Milieus, von denen Brüssel ein wichtiges Zentrum war, vor dem Ersten Weltkrieg Beifall fanden. In seiner Übersichtsarbeit für den ersten (und letzten) internationalen Kongress für Pädologie, der 1911 in der belgischen Hauptstadt stattfand, veröffentlichte Medard Schuyten eine Zusammenfassung (auf der Grundlage von 4.027 Referenzen), in der das Thema Schulhygiene den ersten Platz einnahm (Depaepe, 1993, S. 165, 177-178; für die schulhygienische Debatte, siehe auch Hofmann, 2008). Darin hieß es, dass bestimmten Augenkrankheiten und Rückenleiden – insbesondere der „Myopie“ bzw. der „Skoliose“ – durch Einführung der hygienischen Schulbank vorgebeugt werden könne. Die „ideale Schulbank“ musste sich auf die Ergebnisse wissenschaftlicher (unter anderem anthropometrischer) Forschung stützen, beispielsweise in Bezug auf den optimalen Abstand (beim Lesen wie beim Schreiben) zwischen Augen und Tischplatte oder hinsichtlich der aufrechten Haltung der Schüler in der Bank. In Brodskys Broschüre wird ohne allzu viele Verweise auf zugrundeliegende wissenschaftliche Literatur – von einigen Autoritätsargumenten und „endorsements“ pädagogischer Meinungsmacher einmal abgesehen – ein identischer Gedankengang entwickelt. Die Abbildungen, die Brodsky (1938) über die Skoliose veröffentlichte, sprechen diesbezüglich Bände. Sie unterstrichen den vorherrschenden und

zugleich auch massiven Charakter des hygienischen Kreuzzugs Brodskys und seiner Kollegen, die wie er Schulbankkonstrukteure waren. Die Skoliose wurde als Quelle von Degeneration, als Bedrohung für das spätere Leben, als Prädisposition für Tuberkulose usw. bezeichnet.

Ein solcher Diskurs erinnert stark an die sogenannte „Anti-Masturbationsoffensive“, die seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Gang gekommen war und deren Protagonisten die Suche nach der idealen Schulbank durchaus nicht fremd war. So entwickelte der aus Deutschland stammende Turnlehrer Jacob Happel, der es übrigens zum Direktor der Antwerpener Normalschule brachte, um das Jahr 1873 eine echte „Anti-Masturbationsschulbank“ (Van Ussel, 1968, S. 193). Eben dieser Happel veröffentlichte übrigens einige Jahre später „die“ Geschichte der Schulbank (Happel, 1875) – eine Geschichte, die zu allererst der Legitimierung der eigenen Produktion (der sogenannten Happel-Bank) diene, obgleich Happel letzten Endes für das von ihm entworfene Turngerät bekannter wurde, dem bezeichnenderweise ein ähnlicher moralischer Diskurs zugrunde lag (D’hoker, Renson & Tolleneer, 1994). Hier sei vor allem darauf hingewiesen, dass diese Nutzbarmachung der Geschichte für die Rhetorik der damaligen Schulbankkonstrukteure charakteristisch ist. Offenbar waren sie nicht nur die ersten, die die Geschichte ihres bevorzugten Objekts verfassten, denn selbige wurde sogleich auch als Verkaufsargument herangezogen. In gewissem Sinn kann man diesen Umgang mit der Vergangenheit mit der radikalen Historiografie innerhalb revolutionärer Bewegungen vergleichen. Mit dem Niederschreiben der Geschichte wurden zwei Ziele verfolgt: die Etablierung eines Mythos einerseits und die Fixierung zukünftiger Entwicklungen sowie des eigenen Anteils an weiteren Innovationen andererseits. Happel und letztlich auch Brodsky propagierten eine lineare Fortschrittsgeschichte, eine Art kommentierten Katalog, die zum überragenden Möbelstück, zur eigenen Kreation führte. Dieses Vorgehen ist in der Geschichte und beim Verkauf von anderem didaktischen Material ebenfalls üblich, wie das Beispiel der Tafel zeigt (Van Brabant, [1907]), und hat bis heute Bestand. Die Festlichkeiten mit entsprechender Ausstellung zum hundertjährigen Bestehen der auf Schulmobiliar spezialisierten deutschen Firma VS, die zum gediegenen und reich bebilderten Buch von Müller und Schneider (1998), *Das Klassenzimmer*, führte, möge in diesem Zusammenhang als Beispiel dienen. Dass Mitherausgeber Thomas Müller Geschäftsführer des Unternehmens war, ist natürlich mehr als nur ein zu vernachlässigendes Detail. Betriebsinterne Geschichten tragen allzu bequem den Stempel eines teleologisch gefärbten Selbstdiskurses. Ein solcher Diskurs, der bekanntlich in der politischen Geschichte mit dem Label „Whiggish“ bedacht wurde, ist auch in der Wissenschaftsgeschichte alles andere als ausgestorben. Thomas S. Kuhn bietet dafür in seinem Buch über wissenschaftliche Revolutionen übrigens eine annehmbare Erklärung, die leicht auf den Bereich der Betriebs- und Produktgeschichte anzuwenden ist. Protagonisten eines neuen Paradigmas (in diesem Fall der kommerziellen Geschichte: ein neues Produkt oder eine neue Produktreihe) schreiben die Geschichte dieses Paradigmas, als hätte die Entwicklung keinen anderen Weg einschlagen können als jenen, der zum Entstehen des eigenen Gedankenguts führte. Dadurch werden mögliche Alternativen vernachlässigt, unterdrückt und an den Rand geschoben, was auf Kosten dif-

ferenzierter Berichte unvermeidlich zur Vereinheitlichung des historischen Diskurses führen muss.

Bemerkenswert an dem von Brodsky geführten Diskurs – möglicherweise ein Gegensatz zur deutschen Situation (man vergleiche Müllers Vorwort in Müller & Schneider, 1998, S. 7, das mit einer Bezugnahme auf Ellen Key beginnt) – ist die geringe Berücksichtigung der Reformpädagogik. Diese eher befreiende Seite des Aufrufs zu mehr „kindorientiertem“ (und somit individualisiertem) Schulmobiliar hatte Brodsky offenbar wenig oder kaum im Auge. An sich kann dies verwunderlich erscheinen, denn dort, wo in Deutschland in den Ankündigungen pädagogischer Erneuerung auf Key, Montessori oder Geheeb verwiesen wurde, hätte bei Brodsky ohne weiteres Decroly stehen können. Aber vielleicht holte sich Brodsky einen Korb im reformpädagogischen Mekka der Brüsseler „Ermitage“? Auf jeden Fall gab es seinerseits eine deutliche Annäherung an die Decroly-Schule. Die Enkelkinder Robert und Michel, die wie bereits erwähnt auf dem Propagandamaterial für die Schulbank zu finden waren, besuchten diese Schule und gehörten zu der Gruppe, die Amélie Hamaide in ihrem Konflikt mit dem harten Kern der Decrolyaner unterstützte (Van Gorp, Simon & Depaepe, 2008).

Bei näherer Betrachtung ist es bei Brodsky vielleicht nicht einmal ein so sehr großes Versäumnis, den Namen Decrolys weggelassen zu haben. Obwohl Reformpädagogik und Kindheitsforschung, bei denen Schulhygiene und medizinische Expertise jeweils äußerst wichtige Bestandteile bildeten, sich in gesellschaftlicher Hinsicht unterschiedlich positionierten (erstgenannte führte in bestimmten Fällen zu gesellschaftlicher Erneuerung, während die Kindheitsforschung durch ihren disziplinierenden Charakter zumeist gesellschaftsstabilisierend wirkte, Depaepe, 1993), schien dieser Gegensatz in Belgien viel weniger problematisch zu sein als beispielsweise in den USA. Der amerikanische Testpsychologe Rudolf Pintner schrieb darüber einen Artikel in der posthum erschienenen Hommage an Decroly, wusste aber letztlich nicht genau, wie er dieses belgische Phänomen auslegen sollte. Mit Abstand betrachtet scheint es so zu sein, dass die Reformpädagogik in Belgien, oder was dafür gelten sollte, viel „braver“ und „bürgerlicher“ war als in anderen Ländern. Unterrichtserneuerung wurde durch Trendsetter-Pädagogen wie Ovide Decroly, Jozef Verheyen, Raymond Buyse und viele andere mehr, die übrigens die Rolle des Wissenschaftlers und Praxiserneuerers in vielen Fällen zu kombinieren versuchten, als Anpassung an das „moderne“ Leben definiert. In der Alltagspraxis lief dies darauf hinaus, dass man stillschweigend die Prämissen der sich modernisierenden, liberal-kapitalistischen Gesellschaft und der dazugehörigen „modernen“ Schule annahm. Das große Geschütz einer „neuen“ Schule, die einen radikalen Bruch mit der Tradition beinhalten würde, wurde nur auf Ebene einer auf Slogans beruhenden Propaganda für diese „moderne Schule“ hervorgeholt. Von einer „neuen“ Gesellschaft war (wie es die Autoren dieses Beitrags hinsichtlich des Werks von Verheyen mehrfach nachweisen konnten) überhaupt keine Rede. Die metaphorische Beschreibung der Schulbänke als „Folterwerkzeuge“, die man „jubelnd“ gegen das „frischgrüne flaumige Gras, [...] Bächlein und Gräben“ eintauschte, hatte nichts anderes als eine rhetorische Funktion, der kein tatsächlicher Realitätsgehalt beigemessen werden konnte (siehe z.B. Depaepe et al., 2000).

3.3 Brodskys Marketing und Fabrikation

Dieser Aspekt stellt ein Schlüsselement in der Auslegung Brodskys dar. Zunächst geht es allerdings Punkt für Punkt um jene Fragen, die vorne bereits gestellt wurden – und nicht um andere Faktoren, die die missglückte pädagogische Innovation von Brodskys Schulbank erklären können. Beispielsweise könnte man über die Tatsache spekulieren, ob Brodskys Lobbyarbeit tatsächlich wirksam genug war. Hätte er nicht besser daran getan, einen tonangebenden Reformpädagogen wie Decroly in seine Liste der Befürworter für den Wert seiner Schulbank aufzunehmen? Allerdings darf man nicht vergessen, dass Decroly bereits 1932 verstorben war, während Brodskys Propagandamaschine – wenn man zumindest seine Broschüre von 1938 als Beispiel nennt – unmittelbar nach Decrolys Tod auf vollen Touren lief. Darüber hinaus lag Decrolys Expertise nicht so sehr auf reformpädagogischer, sondern eher auf medizinisch-klinischer Ebene, was sehr wohl in Brodskys Werbematerial Aufnahme fand. Dies zeigt sich, indem implizit auf das Brüsseler pädotechnische Milieu verwiesen wurde: Mitglieder wie der vorgenannte „Rektor“, „Doktor“, aber auch „Lehrer“ Demoor traten innerhalb dieser Organisationen als Schirmherren des medizinischen Schulinspektors Decroly auf, während ein „Schulmann“ wie Ehrendirektor Sluys in bester Happel-Tradition seit den 1870er Jahren an der Suche nach der „idealen“, das heißt „geeigneten“, „modernen“, „hygienischen“ (aber nicht notwendigerweise „reformpädagogischen“) Schulbank beteiligt war. Aus alledem kann somit nur schwerlich geschlossen werden, dass Brodsky als Händler seines/r eigenen Schulbankentwurfs/entwürfe nicht die besten Vertriebskanäle genutzt hatte.

Natürlich kann unabhängig vom Vermarkten noch während des Herstellungsprozesses selbst etwas schief gelaufen sein. Vielleicht fand Brodsky nicht die am besten geeigneten Schreiner, um das von ihm zugesagte Material fristgerecht, qualitativ hochwertig und in gutem Zustand an potenzielle Abnehmer zu liefern. Zu diesem Aspekt der Entwicklung und Verwaltung einer „Erfindung“ geben die zugänglichen Quellen keine Auskunft. Aber dass die geringe Größe seines Betriebs (wenn er überhaupt existierte) sich zu seinem Nachteil ausgewirkt hat, ist ebenso zweifelhaft. Die Tatsache, dass auf die Ausschreibungen hin, die im Brüsseler Stadtarchiv gelagert sind, sowohl kleine als auch große Unternehmen antworteten, stützt diese Annahme. In Belgien basierte der Handel auch mit didaktischem Material seit jeher auf kleinen, regional gebundenen Unternehmen – die typische Kultur der „KMU“ (kleine und mittlere Unternehmen). Dies geht beispielsweise aus einer Untersuchung über Schulbücher hervor, deren Herstellung im Vergleich zu einigen großen zentralistischen Nationen wie Frankreich und Spanien als „atypisch“ bezeichnet werden kann (Depaape & Simon, 2009); dies gilt nicht nur hinsichtlich der großen Vielfalt der Herausgeber, sondern auch hinsichtlich der Qualität. Trotzdem kann man annehmen, dass es die größeren Unternehmen in größeren Städten wie Brüssel, Antwerpen, Gent und Lüttich vergleichsweise einfacher hatten, den Markt zu erobern, als jene auf dem Lande. Dass sich unter den Herstellern von Schulmobiliar in Brüssel die Möbelfabrik Thonet finden ließ, ist natürlich kein Zufall. Vielleicht waren deren auf Massenkonsum ausgerichtete Produkte günstiger als das in kleinen Stückzahlen angefertigte (möglicherweise technisch komplexere) Brodsky-Material.

3.4 Die Attraktivität von Brodskys Schulbank für den Unterricht

Dieser letzte Punkt bezieht sich auf die spezifischen Merkmale von Brodskys flexibler Schulbank und deren Attraktivität beziehungsweise Funktionalität für den potenziellen Unterrichtsmarkt. Unter Verweis auf die obigen Ausführungen zu diesem Thema soll hier der Standpunkt vertreten werden, dass die sogenannte „Flexibilität“, in casu „Aufklappbarkeit“ von Brodskys Schulbank für die dominante traditionelle Schulpraxis zu hoch gegriffen war.



Abb. 3: Reklamepostkarte

Vielleicht fügte sie sich sehr wohl in die hochtrabende Rhetorik der Reformpädagogik ein, aber das war, wie bereits erwähnt, nur sprachliches Schmuckwerk. In der „realen“ Schullandschaft herrschte die Grammatik der „Verschulung“ vor, ein Wortspiel in Bezug auf den Begriff *grammar of schooling*, das in ein umfassenderes Verständnis pädagogischer Grundsemantik eingebettet werden muss (Depaepe et al., 2000). In einen weniger abstrakten Sprachgebrauch übersetzt, bedeutete dies jedenfalls Folgendes: (1) Brodskys Flexibilität passte nicht so ganz in die mentalen Strukturen, die in breiten Kreisen in Verbindung mit dem Begriff „Schule“ bestanden. In diesem Sinne waren sie vermutlich zu „modern“ für die „moderne“ Schule, die de facto eine „schulische“ Schule geblieben war. (2) Möglicherweise nahmen sie zwar die Entwicklung hin zu mehr Individualität (und Differenzierung) im Unterricht vorweg, der Zeitgeist – was dies auch beinhalten möge – war jedoch noch nicht entsprechend „gereift“. So gesehen kamen Brodskys Entwürfe für eine mitnehmbare Klappschulbank vermutlich viel

zu früh. Die Einzelbank mag in Bezug auf den „Diskurs“ zwar ideal erscheinen, in der Praxis zog man jedoch noch stets den plumpen, standardisierten Zweisitzer vor, der im Verlauf des 19. Jahrhunderts die langen Bänke des wechselseitigen Unterrichts – dies erinnert an die ursprünglichen Kirchen- und Bibliotheksbänke – abgelöst hatte. Wozu kann die Anwendung von „mehr Flexibilität“ in der damaligen Mentalität schulischer Kreise anders gedient haben als der Ansicht, dass die Bänke dadurch zum Säubern der Klassenräume bequemer aufgestapelt werden konnten? – Ein Argument, das übrigens selbst Brodsky nicht entgangen war. Ebenso wie der Vorzug für eine einsitzige Schulbank mit der Perspektive einer zunehmenden Hygienisierung übereinstimmte, ging er auch mit der Perspektive einer zunehmenden Privatisierung des persönlichen Lebens konform. Das Problem war nur, dass diese Prozesse sich in der schulischen Mentalität nicht als Revolution, sondern eher als langsame Evolution durchgesetzt haben. Kurzum war die von Brodsky vorgeschlagene Innovation nach dem Dafürhalten der Autoren zu wenig schulisch für die Schule, um erfolgreich zu sein. Dies belegen nicht nur die Empfehlungen des „Verbesserungsrates“, die ironischerweise auch von Brodsky propagandistisch genutzt wurden, sondern auch die traditionelle Historiografie und die volkstümlichen Erinnerungen an die belgische Schulbank. Dass um das Jahr 1920 „Tisch und Sitz“ endgültig voneinander getrennt wurden und die Geschichte der Schulbank zugunsten individueller Tische und Stühle zu Ende ging (Hnilica, 2003), gilt sicherlich nicht für Belgien. Der klassische Zweisitzer, der übrigens auch beim Reinemachen der Klasse weniger Lärmbelästigung und Rangierprobleme verursachte, konnte sich bis tief ins 20. Jahrhundert hinein an so mancher belgischen Schule problemlos halten.

4. Brodskys flexibles Schul- und Büromobiliar: Zu schulisch für den modernen Haushalt?

Noch ironischer ist vielleicht ein zweiter Aspekt: Die von Brodsky angestrebte Flexibilität mag vielleicht noch zu fortschrittlich für das konservative und konservierende schulische Milieu gewesen sein, aber wahrscheinlich war sie dies für den sich modernisierenden Haushalt eben gerade nicht. Das von ihm angepriesene Schul- und Büromobiliar, das auch außerhalb der Schule zum Lesen, Schreiben und Lernen dienen konnte, wurde mit anderen Worten vom gutgläubigen Publikum wahrscheinlich als viel zu schulisch und somit auch als „lebensfremd“ betrachtet, um Aussicht auf Erfolg zu haben.

Wer würde schon eine Klappschulbank mit auf die Reise oder mit nach Hause nehmen? Die Distanz zwischen „Schule“ und „Leben“, die die belgischen Reformpädagogen mit verschiedenen Entwürfen der „Schule fürs Leben“ zu überbrücken versucht haben, blieb letzten Endes zu groß. Im Gegensatz zu verschiedenen anderen flexiblen Gebrauchsgegenständen wie aufklappbaren Musikpulten, ja Reisebetten und Klapprädern (und selbst Laptops und iPods), deren vergleichbare Geschichte im Zusammenhang mit den hier vertretenen „Hypothesen“ sehr aufschlussreich sein könnte, gelang es den Brodsky-Produkten nicht, sich in das „moderne“ Leben zu integrieren. Grund dafür war ganz einfach der „schulische“ Unterrichtskontext, in dem sie entstanden waren.

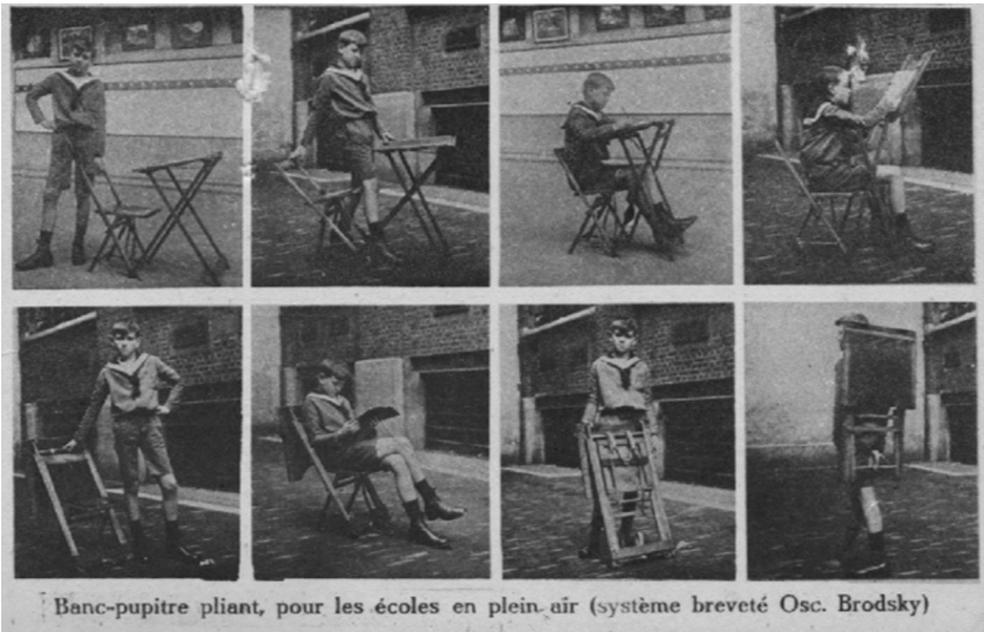


Abb. 4: Klappstisch (Brodsky, 1938, S. 26)

5. Fazit

Selbstverständlich muss die hier vorgelegte Analyse noch durch zukünftige Forschungstätigkeiten ergänzt und verfeinert werden. Als intellektuelle Spielerei über eine merkwürdige „Erfindung“ hatte dieser Beitrag nicht unmittelbar zum Ziel, eine theoretische Grundlage für die neue Geschichtsschreibung der Schulbank zu schaffen. Möglicherweise hat er jedoch eine Tür für einen besser geeigneten Umgang mit der pädagogischen Vergangenheit und insbesondere mit der pädagogischen Materialität eröffnet, für einen Umgang, der sich nicht mit Nostalgie zufriedengibt, sondern sich eher auf eine wissenschaftliche Analyse stützt, welche im Dialog mit den Quellen zustande gekommen ist. Hoffentlich kann eine solche pädagogisch kontextualisierte Gebrauchsgeschichte materieller Gegenstände, die im starken Kontrast zu einer parochialen und antiquarischen Faktengeschichte steht, auch dazu beitragen, dass in der musealen Welt der Unterrichtsgeschichte mutigere Projekte intertextueller wie intervisueller Art entstehen. Vor allem jetzt, da die virtuellen Realitäten der Informations- und Kommunikationstechnologie als Träger dieser Museen bisher unbekannte Perspektiven eröffnet haben.

Literatur

- Brodsky, O. (1930). *Questions Scolaires*. Brüssel: Imprimerie Scientifique et Littéraire.
- Brodsky, O. (1938). *Problème pédagogique et social. Hygiène du matériel scolaire et importance d'une position correcte pour le travailleur. Problem Pedagogical and Social. Hygiene of school material and the importance of taking a correct posture for the worker* (2. Aufl.). Brüssel: Van Godtsenhoven et Cie.
- Dant, T. (1999). *Material Culture in the Social World*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- De Vroede, M., et al. (1973-1987). *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België: De Periodieken, 1817-1940*. Gent/Leuven: Seminaries voor Historische Pedagogiek/Universitaire Pers.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Depaepe, M., Dams, K., De Vroede, M., Eggermont, B., Lauwers, H., Simon, F., Vandenberghe, R., & Verhoeven, J. (2000). *Order in Progress. Everyday Educational Practice in Primary Schools: Belgium, 1880-1970*. Leuven: Leuven University Press.
- Depaepe, M., Simon, F., Surmont, M., & Van Gorp, A. (2007). „Menschen in Welten“ – Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule. 52. *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 96-109.
- Depaepe, M., & Simon, F. (2009). Sources in the Making of Histories of Education: proofs, arguments, and other reasonings from the historian's workplace. In P. Smeyers & M. Depaepe (Hrsg.), *Educational Research: Proofs, Arguments, and Other Reasonings* (S. 23-39). Dordrecht: Springer.
- D'hoker, M., Renson, R., & Tolleneer, J. (Hrsg.) (1994). *Voor lichaam & geest. Katholieken, lichamelijke opvoeding en sport in de 19de en 20ste eeuw*. Leuven: Universitaire Pers.
- Happel, J. (1875). *De geschiedenis van de schoolbank*. Antwerpen: J.-E. Buschmann.
- Herman, F., Van Gorp, A., Simon, F., & Depaepe, M. (2011). The school desk: from concept to object. *History of Education*, 40, 97-117.
- Hofmann, M. (2008). Schulhygiene. In D. Tröhler & U. Hardegger (Hrsg.), *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule* (S. 201-213). Zürich: NZZ Libro.
- Hnilica, S. (2003). *Disziplinierte Körper: Die Schulbank als Erziehungsapparat*. Wien: Edition Selene.
- Moreno Martínez, P. L. (2006). The Hygienist Movement and the Modernization of Education in Spain. *Paedagogica Historica*, 42, 793-815.
- Müller, Th., & Schneider, R. (1998). *Das Klassenzimmer. Schulmöbel im 20. Jahrhundert*. München/New York: Prestel.
- Olson, R. J. M., Reilly, P. L., & Shepherd, R. (2006). *The Biography of the Object in Late Medieval and Renaissance Italy*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing.
- Preda, A. (1999). The turn to things: Arguments for a Sociological Theory of Things. *The Sociological Quarterly*, 40, 347-366.
- Schoning, B. (1998). Die unbewegliche Schulbank und das bewegliche Kind: zu den Auswirkungen der Lebensreformbewegung auf Möblierung und pädagogisches Leben im Klassenzimmer. *Mitteilungen und Materialien*, 50, 37-52.
- Schreiber, J.-Ph. (2002). *Dictionnaire biographique des juifs en Belgique: figures du judaïsme belge (XIX-XXe siècles)*. Brüssel: De Boeck.
- Van Brabant, W. [1907]. *Le tableau d'école à travers les âges*. S. I.
- Van Gorp, A., Simon, F., & Depaepe, M. (2008). Persistenz einer Nischenschule. Hundert Jahre Decroly-Schule in Brüssel, Belgien. In M. Göhlich, C. Hopf & D. Tröhler (Hrsg.), *Persistenz und Verschwinden/ Persistence and Disappearance. Pädagogische Organisationen im histo-*

rischen Kontext/ Educational Organizations in their historical Contexts (S. 159-173). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Van Ussel, J. M. W. (1968). *Geschiedenis van het seksuele probleem*. Meppel: Boom.

Viñao, A. (2010). Memoria, Historia y Educación. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 17-42.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Marc Depaepe, Subfaculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Kulak, Etienne Sabbelaan 53, 8500 Kortrijk, Belgien
E-Mail: marc.depaepe@kuleuven-kortrijk.be

Prof. em. Dr. Frank Simon, Universiteit Gent, H. Dunantlaan 1, 9000 Gent, Belgien
E-Mail: frank.simon@ugent.be

Dr. Frederik Herman, KHBO, Xaverianenstraat 10, 8200 Brugge, Belgien/CVO-VTI Brugge, Boeveriestraat 73, 8200 Brugge, Belgien
E-Mail: frederik.herman@hotmail.com

Prof. Dr. Angelo Van Gorp, Centre for the History of Education, K.U. Leuven, Andreas Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven, Belgien
E-Mail: angelo.vangorp@ped.kuleuven.be

Lynn Fendler

The Educational Problems of Aesthetic Taste¹

Fast alle Menschen mögen Süßes.

Bayerisches Staatsministerium für Umwelt und Gesundheit (n.d.)

It is possible to argue that education has always entailed the cultivation of aesthetic Taste. This essay, however, is about tongue taste and educational curricula. For purposes of disambiguation, I follow Carolyn Korsmeyer's (2005) convention: Capitalized *Taste* refers to a cultural capacity to distinguish beauty; and lower-case *taste* refers to the gustatory (tongue based) sensation. As the term *Geschmacksbildung* connotes, education cultivates a Taste for beauty, a Taste for morality, and a Taste for learning. However, there is no evidence that gustatory taste has ever been included in curricula of modern Western schooling, except in Biology where the sense of taste is explained in terms of tongue physiology. Visual perception and auditory perception have been proper curricular components: observation skills are cultivated for scientific investigations and creative writing; listening skills are developed for music, language acquisition, and communication arts. However, tasting skills are absent.² There are no curricular standards that require students to be able to distinguish between the taste of fresh food and that of stale food; no one has developed educational assessments of flavor literacy. The term *gustaracy*³ does not appear on any website, so in some sense, the concept of tasting skills does not exist in educational discourse. We do not expect students to be able to evaluate levels of sweetness and tartness among apple varieties, detect the presence of monosodium glutamate in soups, or discern levels of fat, sugar, or salt in the foods they eat everyday.

In general, we take it for granted that taste is not a proper school subject. However, the exclusion of taste from ordinary school curricula was not inevitable, and in some respects it is paradoxical. There are some historical factors that make the absence of taste from curricula seem reasonable, but there are other factors that make it appear nonsensical. This essay addresses that puzzle from an aesthetic and historical point of view. I begin by setting up the problem, arguing that from the perspective of curriculum analysis, the absence of taste is surprising; given various purposes of modern schooling, we should have expected to see taste included as part of the curriculum. In the second part of the essay I suggest three historical facets – subjectivity, ocularcentrism, and pleas-

1 The author is grateful to Karin Priem and anonymous reviewers for help in shaping this paper. Thanks also to Stuart Foster for sharing his taste with me in our life.

2 Smell and touch are also absent from Western curricula, but I think those omissions require their own respective historical analyses; for the moment, I am concerned only with gustatory taste.

3 The tasting equivalent of literacy or numeracy.

ure – that help to make sense of this curious absence. In the course of the examination, the problems of aesthetic taste will be shown to have implications for how schooling practices have played a role in constituting fundamental relationships between people and material things.

1. Historical Contexts for the Disappearance of Taste from Schooling

Sensory experience connects people with material things of the world. Throughout Western history, sensory experiences have played a variety of epistemological roles. In some historical circumstances, sensory experience has been highly valued; in other circumstances, it has been degraded. Launched by Descartes' formulation of a mind/body dualism, the most famous of the Enlightenment debates has been that between the rationalists on the one hand – for whom logical mental processes are the source of knowledge – and empiricists on the other hand – for whom sensory experiences are the source of knowledge. Sight and taste both belong to the empirical realm, but those two senses have divergent histories with respect to education. This section discusses the changing role of taste in education, and relates those changes to broader historical contexts.

There was a time in Western history when taste was a core subject for education. Classical Greek *paideia* was focused on the cultivation of self-mastery for purposes of intensifying the beauty and pleasure of life, and taste was a featured element in the efforts to live a proper life. Classical pedagogical texts include detailed instructions about tasting food and drink (see, e.g., Marrou, 1948-1956; Foucault, 1990) as well as instructions on how to choose foods with regard to season, context, occasion, health conditions, taste, and compatibility with other foods. Because the purpose of education was to enhance the quality of life, gustatory skills were a key element in classical Greek education.

According to Sweeney (2007), taste became less important in the context of modernity. Since schools are modern institutions, this historical shift is relevant:

During the nineteenth century, this concept of critical taste metaphorically based on gustatory experience is overthrown, and a new paradigm is introduced. The notion of critical taste is replaced by the *aesthetic*, which is a new category referring to a special attitude toward, or critical experience of, nature and of the arts. With the rise of the aesthetic, gustatory taste loses its status as the major paradigm for critical appreciation. (Sweeney, 2007, p. 120)

Sweeney is of course referring to the shift in intellectual orientation that was formulated in Kant's critiques, most especially in the *Critique of Judgment* (1790/1951). Kant's synthesis of rationalism and empiricism forged a new epistemology of aesthetics, in which knowledge and perception required distance from things. Specifically, the proper way to experience things was mediated through critical rationality, and judged on the basis of abstract principles. Within Kantian aesthetics, immediate experience such as

gustatory taste became devalued in favor of detached and rational aesthetic judgment (see also Dickie, 1996; Korsmeyer, 1999; Stolnitz, 1961).

The first step in untangling the mystery of taste, then, is the realization that since Kant, *taste* and *aesthetics* have been distinguished from one another (see also Ferry, 1993). In modernity, taste was demoted to a bodily reflex, while aesthetics was elevated to intellectual reflection. This hierarchy has sustained the tradition since Plato's famous advice that philosophers not concern themselves with food and drink, but rather devote themselves to loftier intellectual pursuits. The philosophical debasement of taste forms the historical context for understanding some of the educational problems of aesthetic taste. Since the onset of modernity, taste has been pushed so far into the background of culture that modern educationists for the most part have never considered taste to be a possible element of the curriculum, and most people have never even wondered about its absence.

Another related aspect of modernity is the rise of psychology as the ruling discipline for education. Educational historians have shown that schooling has increasingly emphasized cognition. Vision has been the most important sense; only rarely do educationists regard other bodily sensations as valid sources of knowledge. With the development of psychology as a science, people began to think of the mind as being located in the brain and increasingly separable from the rest of the body. With these influences, knowledge for education became constructed primarily as a mental process, not a sensory experience (see, esp., Wozniak, 1992). All bodily sensations, not just taste, with the notable exception of vision, have been a problem for education in modern times.

Taste has not been included in modern curricula, but it is possible to argue that taste *should* have been included, regardless of what we hold to be the proper purposes of education. It is well known that school curricula are never coherent. Rather, curricula are shaped by political negotiations and cultural trends, subject to political whims and entrepreneurial advertisements. In their analyses of curricula, historians have identified a diverse array of assumptions underlying what people have assumed to be the purpose of education (see, e.g., Kliebard, 1986; Labaree, 1997), and some of the competing aims of education that have been identified by curriculum historians are: to cultivate participatory democracy, develop virtuous characters, prepare students to lead productive lives, redress social injustices, sort and stratify the population, promote humanistic values, and/or supply society with a viable workforce.

If we begin with the purposes of education that have been suggested by curriculum historians, and try to understand the absence of taste in relation to those frameworks, we begin to see that the absence of taste is curious indeed. The following section discusses the absence of taste in relation to three of the possible curricular aims – democratic humanism, social efficiency, and competitive advantage. This section concludes that taste would have been an appropriate element to serve any of the three curricular aims, and therefore, from the perspective of curriculum history, the absence of taste is a mystery.

1.1 *Democratic humanism*⁴

The curricular aim of democratic humanism asserts that both society and the individuals in it would benefit if everyone were educated in basic humanistic values including communication skills (to facilitate participation in a democratic society), critical thinking (to develop capacities for ethical judgments), and art appreciation (to enhance quality of life and cultivate a shared sense of values). Humanistic curricular influences serve the purposes of social cohesion and democracy by educating children from diverse cultures into what is traditionally deemed as the best of what society has to offer. Toward that aim, they have imparted particular political ideologies, a canon of literature, tolerant attitudes toward religious practices, and a sense of artistic merit.

If one of the aims of schooling is to cultivate shared social values, then it would have made sense to include taste as a curricular goal. Food and drink are basic cultural artifacts, and they differ greatly across classes and cultures, but schools have not taught those tastes. Tafoya (2007) calls this the “diplomacy of the dish”. He makes the argument that sharing tastes is an effective mechanism for advancing goals of shared community values. In some schools, there have been efforts to regulate the school cafeteria offerings to make them more healthful. However, education in tasting skills has not accompanied the changes in cafeteria offerings. This approach of providing food without lessons in tasting skills is akin to providing a selection of carefully chosen books in the library without teaching students the literacy skills and cultural sensibilities to read them.

A curriculum of democratic humanism also includes courses focused on art appreciation as a means of imparting to younger generations, across all classes and ethnicities, the cultural values of a society, and to enhance quality of life. Most school curricula contain some attention to the arts (although “the specials”⁵ have been dropped from many schools recently in favor of increased attention paid to literacy and math). Paintings, sculpture, music, literature, and drama are readily classified as art, and have been included in school curricula under the rubric of art appreciation. Such works of art are understood to be aesthetic objects of potentially high cultural value, and therefore worthy of inclusion in the curriculum. However, wine, food, and architecture have been classified as being not art, and therefore of lower value. Smell, taste, and touch are rarely included in art museums; a gourmand is rarely regarded as an artistic connoisseur (although there is ongoing debate about this classification; see Turin, 2006).

4 In the United States, the terms “democratic humanism” or “liberal humanism” refer to a broad comprehensive education including arts, sciences, literature, and critical thinking. Unfortunately, both “liberal” and “humanism” have very different connotations in Europe, so this terminology is somewhat problematic. The approach of “democratic humanism” can perhaps be understood as being related to *Bildung* or formation.

5 In U.S. schools, “the specials” refers to courses outside the core or “regular” curriculum. “Specials” include art, music, physical education, family and consumer science, health, library and technology skills, and sometimes foreign languages.

I understand the broad classifications of art and not-art to be a reflection of whether things are useful or not. In general, there is a cultural sense that art must have intrinsic value (not instrumental value), and useful things lack a kind of purity that seems to be necessary in order for something to be regarded as art. Crafts might be useful, but art must usually be not useful. Most aesthetic theorists prefer to draw clear distinctions between *artistic* elements and *aesthetic* elements of things (see, e.g., Monroe, 2007), and within these understandings, taste might be an aesthetic sensibility, but it is not regarded as an artistic sensibility, so it does not seem to fit into the liberal arts curriculum.

Within the curricular goals of liberal arts, it is possible to understand why taste has been absent from the fine arts curriculum; however, it is not easy to understand why taste has been omitted from the regular curriculum.

1.2 *Social efficiency*

The curricular aim of social efficiency holds that one important purpose of education is to prepare students to live productive lives and fill the positions that are needed in order for society to function. Social-efficiency oriented curricula prepare students to live productive lives, drive cars, recycle materials, avoid drug abuse, exercise regularly, type, dress appropriately, groom themselves, and balance a checkbook; but they do not teach about tasting. Eating and drinking are everyday necessities, and the development of sensory skills in taste is relevant for students in order to provide them with basic skills for making informed choices about food and drink. It is peculiar that schools have never included the development of tasting skills in a social-efficiency curriculum.

School curricula frequently include courses on parenting, cooking, sewing, money management, and health. Schools routinely regulate dress codes, health and grooming standards, and language use. In the United States these “life skills” courses are often mandatory, even for college-bound high school students. Graduation requirements typically include curricula focused on tobacco and drug use, prevention of sexually transmitted diseases, physical fitness, and basic dietary recommendations. But they have never included tasting skills, even in the cooking segments of Family Ecology⁶ classes.

Social efficiency also advocates that the purpose of schooling should be to prepare students for gainful employment. In terms of vocational preparation, taste is relevant in home economics and most jobs associated with food industries. The food industry employs “flavorists” who receive training in an apprenticeship approach from a senior flavorist. Some curricular emphases (including communication and technical skills) have been added in response to needs expressed by industries. Food industry analysts bemoan the absence of taste from the curriculum. Lawless (1993), for example, described the state of taste education in food science education as deficient. Lawless’s account of the history of taste education blames the absence of taste education on sexist attitudes that render cooking as lowly women’s work:

6 Formerly Home Economics.

Sensory Evaluation is often taught within a program in food science or within a department of nutrition. In the US these departments often have different historical origins. Since nutrition departments are often administered by divisions of human ecology, they have sometimes have [sic] an origin in what was formerly called home economics. Such programs may have status problems within the eyes of natural science programs and sensory evaluation may share in this unfortunate historical offshoot of misogynous academic sexism. (Lawless, 1993, p. 57)

From a social efficiency point of view we can see that taste would have been useful curricular component for purposes of vocational preparation. The absence of taste from the curriculum in this case is not easy to understand.

1.3 *Competitive Advantage*

Curriculum historians have identified the influences of Social Darwinism in the designs and practices of school curricula. Individual competition and social sorting have played a role in curricular design, and there are people who want schools to provide their children with competitive advantages for purposes of improving their socioeconomic status.⁷

As part of a curriculum of competitive advantage, school curricula have included survival skills. For the most part, social institutions do not rely on warning labels on products as sufficient for teaching people about what is safe and unsafe. Schools teach many basic survival skills including prevention of bodily injury, avoidance of environmental hazards, and emergency responses. Perceptual acuity in taste also aids in survival, but that has not been taught. Taste can help people discriminate between things that are poisonous and those that are benign. Cultivated sensitivities to salt, sugar, and fat serve to help people make healthful eating choices. Chances of survival are improved with the ability to discriminate among harmful and healthful foods. Taste sensitivity to mineral content (like salt, iron, and sulfur) is relevant for making dietary choices and disease prevention (Wynn & Fougère, 2007). From the perspective of maximizing human survival, taste could have been incorporated as an important school skill. These sorts of taste discriminations can be taught, and yet they have been disregarded as educational aims.

The capacity to be eloquent about taste has also been a cultural advantage. From that perspective, taste could have been included in the curriculum as a skill parallel to literacy and numeracy that provide students with competitive advantages in cultural capital and vocational opportunities. Shaffer (2007) argues that culinary experts are not necessarily more skillful tasters, but they are definitely more skillful at using language to describe and interpret taste, “The perhaps surprising conclusion that will be defended here

7 Labaree, 1997, calls this “social mobility”, meaning that schools ought to provide students with the wherewithal to move up in the world.

is that [...] there is very little reason to believe that gastronomic expertise is anything more than an ability to more eloquently describe fundamental taste experiences” (Shaffer, 2007, p. 75). Shaffer’s argument suggests that there is a literacy of taste – a gustaracy, if you will – that provides people with capacities that have high cultural value. From the perspective of gustaracy, we would expect taste to have been included in the curriculum as one of the opportunities for students to raise their cultural capital and social status.

Regardless of what we hold as the ultimate purposes of education, taste should have been included in the curriculum as a contribution to community building, a factor in social survival, and a dimension of the good life. Therefore, the omission of taste from the curriculum cannot be easily understood. The following section tells another side of the story by suggesting three historical components of culture that might help us to make sense of the absence of taste in education.

2. Historical Materiality and the Disappearance of Taste

The previous section showed that from the perspective of curriculum theory, the absence of taste is a mystery. However, there are other historical factors that may be worth considering as we try to understand the disappearance of taste from education. In this section, I suggest three salient factors – subjectivity, ocularcentrism, and pleasure – that may be offered to help us understand the educational problems of taste. These factors situate schooling practices in relationship to broader cultural contexts, in particular the relationship of education to the material stuff of food and drink.

2.1 *What’s to Teach? The Problem of Subjectivity*

In philosophical discussions, taste has traditionally been regarded as the most subjective of the senses. For most theorists it is usually the case that *De gustibus non est disputandum*, or in Allhoff & Monroe’s (2007) words, “the radical subjectivity of taste” (p. 7). In his *Critique of Judgment*, Kant (1790/1951) distinguished taste from aesthetic judgment. He called taste subjective, while asserting that aesthetic judgments of beauty were simultaneously autonomous and universal. The subjectivity of taste makes it a problem for education: What can be taught and what can be learned if all criteria are relative, and various capacities to taste cannot be differentiated by standards of quality?

Subjectivity has been an ongoing debate in aesthetic theory: should we regard beauty – or sweetness – as a property of the material object, or as an experience by the perceiver? As Crane (2003) has written, “wine also provides philosophy with a vivid illustration of one of the most difficult of philosophical problems: the relation between the objective and the subjective” (p. 2). Subjectivity was addressed by Hume (1757) who wrote:

According to the disposition of the organs, the same object may be both sweet and bitter; and the proverb has justly determined it to be fruitless to dispute concerning tastes. It is very natural, and even quite necessary, to extend this axiom to mental, as well as bodily taste. (Hume, 1757, §7)

Kant (1790/1951) famously argued that the judgment of beauty is (i.e., ought to be) transcendent and universal. Taste, however, is particular and individual:

As regards the pleasant, therefore, the fundamental proposition is valid: *everyone has his own taste* (the sense of taste) (§7, p. 47).

And this is the case not only as regards the taste of the tongue, the palate, and the throat, but for whatever is pleasant to anyone's eyes and ears (§7, p. 46).

Even as Kant argued for the universal transcendence of judgments of beauty, he still regarded taste (i.e., the sense of the pleasant) to be individual and subjective.

It is possible, then, to think of the educational absence of taste as being related to the pervasive cultural assumption that taste is purely subjective and there are no standards that can be applied to taste preferences. This assumption appears to hold fast even though popular culture clearly manifests hierarchies of Taste from highbrow to lowbrow. High status restaurants and food shops do not carry the same products as low-status places. There are a plethora of books, magazines, television shows, and cooking schools that are focused on the improvement of food Taste and tasting skills. A sophisticated "wine palate" is generally regarded as a mark of high culture and civilized behavior. The *Geschmacksbildung* strand of curriculum strives to instill highbrow values for literature, music, art, language, and lifestyle.

If we share in the cultural assumption that taste is purely subjective, then it makes sense that taste would be absent from the curriculum. Educationally speaking, tasting is not regarded as a skill that can be improved, and there is nothing productive that can be accomplished with respect to evaluating or educating people's ability to taste. Cultural assumptions about the radical subjectivity of taste may help to explain why taste has been absent from the curriculum.

2.2 Ocularcentrism: Keeping Things at a Distance

Traditionally, sight and hearing have been classified as the "distal" senses, while touch and taste have been known as the "proximal" senses. For proximal senses, the human body makes direct, immediate, physical contact with material stuff; for distal senses, the material things are remote from the human body, and sensations are mediated by photons or air waves that are emitted by objects. The status of smell is under debate; some classify smell as a proximal sense and some classify it as a distal sense, but taste is clearly a proximal sense, and that has been a problem for education.

History provides ample evidence that vision gradually became more important than all other sensory perceptions in modern Western culture. Korsmeyer (1999) calls attention to the “hierarchy of the senses” (p. 11). “Our Sight is the most perfect and most delightful of all our Senses” (Addison, 1712). Carspecken (2003) wrote that seeing has been “the paradigm for perception” (p. 986) since the writings of Augustine. Ocularcentrism is universally regarded as a characteristic of modern worldviews: “a core theme of modernity has been the primacy of seeing in notions of certain knowledge” (Carspecken, 2003, p. 982).

Theorists have offered various explanations for why proximal senses were replaced by distal senses in modernity. For the most part, this shift is regarded as a sign of progress and improvement for human society. In some cases, the progress is conceived as being from a more animal state to a more civilized state. For example, Freud’s (1930/1961) account says that sight became more important than smell when we evolved to become upright, bipedal creatures:

This change seems most likely to be connected with the diminution of the olfactory stimuli by means of which the menstrual process produced an effect on the male psyche [...]. The diminution of the olfactory seems itself to be a consequence of man’s raising himself from the ground, of his assumption of an upright gait; this made his genitals, which were previously concealed, visible. (Freud, 1930/1961, chapter IV)

Howes (2003) explains the shift away from proximal senses and toward sight as a consequence of scientific advancement:⁸

Louis Pasteur’s discovery of the germ theory of disease severed the connection between olfaction and infection, and smells lost their life and death significance [...]. As another example, the meaning of the odor of sanctity, which in premodernity was a sign of spiritual grace, was inverted, and came to be interpreted as a sign of mental and physical illness. (Howes, 2003, p. 200)

Regardless of how historians explain the mechanisms of change, the shift from taste to vision is usually portrayed in terms of progress and betterment. Furthermore, the preference for distal senses is concomitant with the modern scientific quest for objectivity. The distal senses have become more valuable than taste and touch because perception is further removed from personal subjective experience. Objectivity implies depersonalization, which is typically accomplished through detachment and mediation. A “personal experience” is not acceptable evidence in a scientific worldview that purports to value objectivity; therefore taste, as a direct proximal sense, has become less valued for education in the historical context of modern science.

⁸ Howes (2005) tends to explain the disappearance of taste as an effect of hyper-capitalism and the growth of consumer culture.

Ocularcentrism, then, as a historical phenomenon is reflected in our cultural preferences for science in education. Sight puts us at a distance from material things and has come to represent a more evolved and intelligent form of experience. Taste puts us in direct contact with things and has come to represent a more primitive form of experience. Ocularcentrism may help us understand the absence of taste from the curriculum: schools, as institutions of modernity and progress, have been more inclined to emphasize the culturally evolved sense of sight than the culturally primitive sense of taste.

2.3 *The Problem of Pleasure: Morally Suspect Things*

Etymologically, the word *taste* itself has value connotations that are not parallel with the words for other senses (sight, hearing, smell, and touch). For example, the Latin root *gustare* means “to taste, to enjoy, to relish”. Taste connotes pleasure in ways other sense words do not: sight (*videre*) and hearing (*audire*) are value-neutral and pertain to their respective sense organs (eye and ear); smell (*olfacere*) and touch (*toccare*) may have a slight tendency to negative valuation, which we can intuit in the forms “smelly” and “touchy.” Antonyms, *disgust* and *untouchable*, have been extended to mean abhorrence of any sort; but *untouched* means clean and pure, while *distaste* means dislike or disapproval. The semiotics of the word *taste* both reflect and inscribe a particular association with pleasure that is unlike other sense words (Korsmeyer, 2007). Finally, unlike other sense words, *taste* is ambiguous because it means both Taste (cultural discernment) and taste (gustatory sensation). Even in its etymology, taste more than any other sense is associated with pleasure.

As we have seen, the absence of taste from the curriculum goes together with the epistemological dominance of rationality over sensuality and the predominance of vision as the source of knowledge in modernity. At the same time, however, there is a religious dimension to the history of curriculum. Protestant Puritanism in particular has influenced the general Western cultural perception that proximal senses must be suspected for their associations with sin. Descartes’ argument separating mind from body included the moral judgment that minds are associated with God and the spirit, while bodies are the source of evil and sin. But from even more ancient times, the proximal senses have been suspected of being more prone to falsehood than the distal senses: the closer to the body, the farther away from God. Consider, for example, that there is no visual or auditory equivalent of the sins of gluttony or lust. It is not gluttony to enjoy a rich chocolate dessert; gluttony is *excessive* eating or drinking. However, it is not classified as sinful to gaze at an excessive number of paintings, or listen to music for an excessive amount of time. A visual analogy for the sin of gluttony would go like this: There would be no moral strictures against pornography, but there would be moral strictures against looking at too many paintings or gazing at sunsets to excess. Sight and taste are not parallel in terms of their respective moral influences in Western cultures. Even in secular and non-Protestant societies, the cultural legacy derived from Descartes’ sinful bodies predominates cultural sensibilities and is reflected in social domains including education.

Schools have traditionally promoted moralism in curricula. Educators have justified the selection and inclusion of literature in the curriculum based on the assumption that particular kinds of books can help to raise people's moral sensibilities above the appetites of the flesh and toward more spiritual asceticism (see, e.g., Brass, 2011). However, the foundational assumption of Puritan morality, which denigrates and even abhors the experiences of the flesh, rarely arises explicitly in curricular debates. Rather, the suspicion of the flesh operates tacitly. It is almost as if mention of taste is avoided as if a discussion about taste might be obscene. Is taste a dirty word? Taste lurks in the null curriculum,⁹ and the education of the "whole person" is evidently supposed to refer to every body part except the tongue and genitals.

I would like to suggest that the link between bodies and sin must also be considered as a possible factor in the exclusion of taste from the school curriculum. I suspect this exclusion is tacitly justified based on syllogistic reasoning that goes something like this:

- Taste is associated with the body and pleasure.
- Bodily pleasure must be suspected as being immoral.
- Schools should not teach immoral things.
- Therefore schools should not teach taste.

Another factor that suggests the influence of religious Puritanism in the curriculum is that when taste is presented in textbooks, it is reduced to anatomical descriptions, namely the physiology of the tongue. This pattern is similar to sex education in most U.S. schools. Discussions of feelings, pleasure and emotion are censored from the curriculum while sex education takes the form of an anatomy lesson. As Probyn (1999) has written, "Examining several food sites, and following Foucault's suggestive remarks about the Greek dietetic regimen, I argue that food can be seen as a line that intersects with sexuality" (p. 215).

Culturally speaking, there is a nagging sense of prurience in any eagerness for taste experiences, or in taking too much enjoyment from tasting. In contrast, there is no corresponding prurience associated with a viewer who swoons over a Monet painting or cries with emotion at the climax of a Beethoven piano trio. Bodily pleasure has been a problem for education (see, e.g., Donzelot, 1991; Foucault, 1990; McWilliam, 1999). Under the influence of religious Puritanism, pleasure has been constructed as an experience that should be mediated through aesthetic judgment. For proper education, we must keep material things of the world at a critical distance from people's bodies.

9 Curriculum theorists typically identify a variety of curriculum modalities including the official or explicit curriculum (what is written), the enacted curriculum (what is practiced in the classroom), the hidden curriculum (what is taught by implicit example), and the null curriculum (what is absent).

3. The Future of Taste in Education: A Postmodern Revival?

Schooling institutions are notorious for being slow to change. Even as most other cultural sectors have drifted away from modern tendencies toward coherent objectivity and towards postmodern eclecticism, schooling practices have generally remained stuck in modernistic worldviews. This final section, however, offers some evidence that things are changing. With a shift to postmodern sensibilities, combined with new strands of research prompted by the rise of cultural interest in food, taste may soon enjoy a comeback in educational settings.

First, there is robust scientific research upon which a taste-based curriculum could be based. Food industries have recently been conducting scientific research that acknowledges expertise in sensory tasting, and this body of research could readily provide a scientific basis for the inclusion of taste in school curricula (see, e.g., Bartoshuk, 1993). This empirical research is accompanied by fully elaborated theories. Food-science disciplines have developed instruments and methodologies for measuring taste perceptions. For example, the field of food science has resolved the subjective/objective question in a pragmatic way:

Sensory analysis can mainly be broken down into three sub-sections:

- Effective testing (dealing with objective facts about products)
 - Affective testing (dealing with subjective facts such as preferences)
 - Perception (the biochemical and psychological aspects of sensation)
- (<http://encyclopedia.thefreedictionary.com/Sensory+analysis> [12.01.2012])

By conceiving of taste in these three domains, food sciences have developed a theoretical framework for supporting research protocols that describe, measure, and analyze taste in both objective and subjective dimensions. There is now an elaborated research base on which curricula could be designed at various educational levels.

Second, in addition to the scientific research base, fields of nutrition and food sciences have also developed teaching methods and lesson plans for the development of gustatory skills (Jacob, 2008; Jellinek, 1985; Stone & Sidel, 2004). In another recent curriculum reform, research has been funded to add tasting skills to a high school Chemistry curriculum called “A Taste of Chemistry”:

The Camille and Henry Dreyfus Foundation (New York) has awarded a grant to the Monell Center (Philadelphia) and the Springside School (Chestnut Hill, PA) to train high school teachers in taste science and chemistry. A Taste of Chemistry will develop a combined chemistry and biology curriculum that focuses on the human tongue as a sophisticated chemical sensor. [...] Monell research scientist Danielle Reed said, ‘One of the most sensitive chemical detectors is readily available to students, free of charge: the human tongue.’ (Monell Center, 2010)

The Career Technical Education program (California Department of Education) now offers a course called “Developments in Taste Perception”¹⁰ that includes (among other things) cultural taste-test mapping: “the students will locate where each food item came from and write that on their individual World Maps”. Taste is now included in the undergraduate curriculum of at least one Ivy League institution. A course in the education of taste has been offered at Yale with taste researcher Linda Bartoshuk and master chef Jacques Pépin as co-instructors (Bartoshuk & Pépin, 1999).

Finally, there are new directions of research that incorporate taste to a greater degree, including synesthesia and the relationship of taste to other sensory experiences (Crisinel & Spence, 2010; Woods et al., 2011). For example, recent research suggests that there is a relationship between the proximal sense of taste and the distal sense of hearing:

We investigated whether there are interactions between auditory stimuli and basic tastes [...]. Participants took part in a version of the Implicit Association Test (IAT) in order to measure the strength of the association between high-pitched sounds and (the names of) foodstuffs having a sour taste, and between low-pitched sounds and (the names of) foodstuffs having a bitter taste [...]. This result suggests the need for research into the influence of auditory stimuli on food evaluation [...]. (Crisinel & Spence, 2009, abstract)

Even if taste does make a comeback in educational settings, I suspect that it will be framed in the context of food sales and marketing, and not in the context of enjoyment or quality of life. In so far as taste discrimination contributes to the growth of food industries, tasting skills may re-enter school curricula. Of the three obstacles to the inclusion of taste, the problem of subjectivity is the most readily resolved. The cultural attitudes toward ocularcentrism and pleasure, however, seem to be well entrenched. Present circumstances suggest that taste is unlikely to become a prized educational value anytime soon.

References

- Addison, J. (1712). Pleasures of the imagination. *The Spectator*.
<http://www.readbookonline.net/readOnLine/40532/> [12.01.2012]
- Allhoff, F., & Monroe, D. (2007). Setting the table: An introduction to food & philosophy. In F. Allhoff & D. Monroe (Eds.), *Food and philosophy: Eat, drink and be merry* (pp. 1-10). New York: Blackwell.
- Bartoshuk, L. M. (1993). The biological basis of food perception and acceptance. *Food Quality and Preference*, 4(1-2), 21-32.
- Bartoshuk, L. M., & Pépin, J. (1999 Spring). An education in taste. *Yale Medicine*.
http://yalemedicine.yale.edu/ym_sp99/cover/taste1.html [12.01.2012].

10 Activity originally created by Marcene Newman. See <http://www.cteonline.org/portal/default/Curriculum/Viewer/Curriculum?action=2&cmobjid=206170&view=viewer&refcmobjid=176950> [12.01.2012].

- Brass, J. (2011). Historicising English pedagogy: The extension and transformation of 'The Cure of Souls'. *Pedagogy, Culture, & Society*, 19(1), 153-172.
- Carspecken, P. F. (2003). Ocularcentrism, phonocentrism and the counter enlightenment problematic: Clarifying contested terrain in our schools of education. *Teachers College Record*, 105(6), 978-1047.
- Crane, T. (2003). Philosophy and wine. *Harper's Magazine*.
http://web.mac.com/cranetim/Tims_website/Other_writings.html [12.01.2012].
- Crisinel, A.-S., & Spence, C. (2009 October 16). Implicit association between basic tastes and pitch. *Neuroscience Letters*, 464(1), 39-42.
- Crisinel, A.-S., & Spence, C. (2010). A sweet sound? Food names reveal implicit associations between taste and pitch. *Perception*, 39(3), 417-425.
- Dickie, G. (1996). *The century of taste: The philosophical odyssey of taste in the eighteenth century*. Oxford: University Press.
- Donzelot, J. (1991). Pleasure in work. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in Governmentality* (pp. 251-280). Chicago: University of Chicago Press.
- Ferry, L. (1993). *Homo Aestheticus: The invention of taste in the democratic age* (Robert de Loaiza, trans.). Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1990). *The use of pleasure* (R. Hurley, trans.; Vol. 2 of the *History of sexuality*). New York: Random House.
- Freud, S. (1930/1961). *Civilization and its Discontents* (Das Unbehagen in der Kultur). New York: Norton.
- Howes, D. (2003). *Sensual Relations: Engaging the Senses in Culture and Social Theory*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Howes, D. (2005). HYPERESTHESIA, or, the sensual logic of late capitalism. In D. Howes (Ed.), *Empire of the senses: The sensual culture reader* (pp. 281-303). Oxford: Berg Publishers.
- Hume, D. (1757). *Of the standards of taste* [public domain; many versions available].
- Jacob, T. (2008). Taste (Gustation): *A tutorial on the sense of taste*.
<http://www.cardiff.ac.uk/biosi/staffinfo/jacob/teaching/sensory/taste.html> [12.01.2012].
- Jellinek, G. (1985). *Sensory evaluation of food: Theory and practice*. Chichester: E. Horwood.
- Kant, I. (1790/1951). *Critique of judgment*. New York: Hafner Pub. Co.
- Kliebard, H. M. (1986). *Struggle for the American curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Korsmeyer, C. (1999). *Making sense of taste: Food & philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Korsmeyer, C. (2005). *The taste culture reader: Experiencing food and drink*. Oxford: Berg Publishers.
- Korsmeyer, C. (2007). Delightful, delicious, disgusting. In F. Allhoff & D. Monroe (Eds.), *Food and philosophy: Eat, drink and be merry* (pp. 145-161). New York: Blackwell.
- Labaree, D. F. (1997 Spring). Public goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal*, 34(1), 39-81.
- Lawless, H. (1993). The education and training of sensory scientists. *Food Quality and Preference*, 4, 51-63.
- Marrou, H. I. (1948-1956). *A history of education in antiquity* (G. Lamb, trans.). Madison: University of Wisconsin Press.
- McWilliam, E. (1999). *Pedagogical Pleasures*. New York: Peter Lang.
- Monroe, D. (2007). Can food be art? The problem of consumption. In F. Allhoff & D. Monroe (Eds.), *Food and philosophy: Eat, drink and be merry* (pp. 133-144). New York: Blackwell.
- Monell Center: Advancing Discovery in Taste and Smell (2010 March 15). *A taste of Chemistry*.
http://www.monell.org/news/of_note/a_taste_of_chemistry [12.01.2012].

- Probyn, E. (1999 April). Beyond food/sex: Eating and an ethics of existence. *Theory, Culture & Society*, 16(2), 215-228. DOI: 10.1177/02632769922050485.
- Shaffer, M. J. (2007). Taste, gastronomic expertise and objectivity. In F. Allhoff & D. Monroe (Eds.), *Food & philosophy: Eat, think and be merry* (pp. 73-87). New York: Blackwell.
- Stolnitz, J. (1961 Winter). On the origin of 'aesthetic disinterestedness'. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 20, 131-143.
- Stone, H., & Sidel, J. (2004). *Sensory evaluation practices* (3rd edition). Orlando: Academic Press.
- Sweeney, K. W. (2007). Can a soup be beautiful? Gastronomy and the aesthetics of food. In F. Allhoff & D. Monroe (Eds.), *Food and philosophy: Eat, drink and be merry* (pp. 117-132). New York: Blackwell.
- Tafoya, M. (2007). Diplomacy of the dish: Cultural understanding through taste. In F. Allhoff & D. Monroe (Eds.), *Food and philosophy: Eat, drink and be merry* (pp. 264-275). New York: Blackwell.
- Turin, L. (2006). *The secret of scent: Adventures in perfume and the science of smell*. New York: Ecco.
- Woods, A. T., Poliakoff, E., Lloyd, D. M., Kuenzel, J., Hodson, R., Gonda, H., Batchelor, J., Dijksterhuis, G. B., & Thomas, A. (2011). Effect of background noise on food perception. *Food Quality and Preference*, 22(1), 42-47.
- Wozniak, R. H. (1992). *Mind and body: René Descartes to William James*. <http://serendip.brynmawr.edu/Mind/> [12.01.2012]; Bryn Mawr College, Serendip 1995. Originally published in 1992 at Bethesda, MD & Washington, DC by the National Library of Medicine and the American Psychological Association.
- Wynn, S. G., & Fougère, B. (2007). *Veterinary herbal medicine*. Edinburgh: Elsevier Health Sciences. [see esp. pp. 215-218 on "The Importance of Taste"].

Anschrift der Autorin

Prof. Lynn Fendler, Ph.D., Michigan State University, 362 Erickson Hall,
Department of Teacher Education, East Lansing, MI 48824, USA
E-Mail: fendler@msu.edu

Klaus Prange

Erziehung als Handwerk¹

1.

Handwerk, so sieht es aus, hat keinen goldenen Boden mehr. Es gibt zwar noch Handwerkskammern, die ihres Amtes nach überbrachten Formen walten, aber was da an Betrieben versammelt ist, hat nicht mehr viel mit dem zu tun, was einmal die Eigenart der handwerklichen Berufe und ihr besonderes Ethos ausmachte. Bis in die fünfziger Jahre des vorigen Jahrhunderts gab es noch Schuhmacher, die nicht nur Schuhe flickten, sondern wirklich welche machten, auch Kürschner und Stellmacher, Schmiede und Schlachter, die selber schlachteten, statt das Fleisch auf dem Großmarkt einzukaufen.

Das ist alles längst vorbei, war damals schon auf dem absteigenden Ast, gewissermaßen Modernisierungsofener und ist heute Thema für Museen und Nostalgieevents. Da muss man hingehen, wenn man sehen will, wie ein Webstuhl funktioniert, was mit Schuss und Kette gemeint ist, wie ein Balken mit einem besonderen Beil für den Hausbau aus einem Stamm gehauen wird, und vieles andere mehr. Selbst der Automechaniker ist kein Lehrberuf mehr und hat dem Mechatroniker weichen müssen, der das Auto bei der Inspektion an eine Kontrolleinrichtung anschließt wie der Internist den Herzpatienten an das EKG.

Doch nicht nur im Handwerk herkömmlicher Art wird die Hand immer weniger gebraucht. Die Ersetzung der Hand und der Handfertigkeiten im wörtlichen Sinne durch Maschinen betrifft in allgemeiner Weise fast alles, was einmal nur mit eigener Hände Arbeit zu bewerkstelligen war, auch die Hausarbeit und die landwirtschaftlichen Arbeiten: das Saubermachen und das Waschen, Kochen und Backen, das Pflügen, Ernten und Melken. Selbst das Schreiben mit der Hand wird maschinell ersetzt, so dass die Grundschullehrer es für richtig halten, allein die Druckschrift als Vorbereitung auf den Computergebrauch einzuüben. In diesem weiter gefassten Sinne soll im Folgenden von Handwerk die Rede sein.

Diesen Übergang von der Welt der Handwerke zur industriellen Fertigung und zur Erledigung vieler manueller Tätigkeiten durch Maschinen pflegen wir unter dem Begriff des Fortschritts zu fassen. Auch wäre es abwegig, sich die Plage und Plackerei früherer Tage zurückzuwünschen und auf Waschmaschine, Hebebühnen und Bagger zu verzichten. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass mit dem Verschwinden der Hand-Arbeit auch vieles untergegangen ist und weiter untergeht, was damit an Fertigkeiten und Haltungen einmal einherging. Handwerke hatten nicht nur einen goldenen Boden, sie waren auch der Boden für die Ausbildung zu einem bestimmten, handwerklich geprägten Arbeitsethos, wie Richard Sennett in seiner lehrreichen Studie über

1 Dieser Beitrag ist erschienen in: Prange, K. (2012). *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeitstruktur der Erziehung*. Paderborn: Schöningh.

das Handwerk gezeigt hat (Sennett, 2008). Was Handwerk bedeutet, ist eben nicht nur eine Frage der Versorgung mit lebensdienlichen Gütern; es hat auch eine Bedeutung für das Lebensverständnis und die allgemeine Lebensführung, und das heißt: auch für die Erziehung.

Diese Bedeutung ist daran zu erkennen, wie sich die didaktische Reflexion an der Werkgesinnung des Handwerks orientiert, nämlich historisch in dem Moment, da die Handwerke ihre zentrale Stellung im Wirtschaftskreislauf einbüßen. Das lässt sich schon für das 19. Jahrhundert bemerken. In der Schulpädagogik der Volksschule taucht der Handfertigkeitsunterricht auf. Das Fach ist keineswegs erst eine Entdeckung der sogenannten Reformpädagogen. Die haben allerdings mit besonderer Betonung das lebensnahe, das praktische Lernen gefordert und gefördert, ein Lernen zum Anfassen, und zwar in dem Maße, wie elementare Lebenssachverhalte gewissermaßen invisibilisiert werden. Wir bezahlen immer weniger in bar, geschweige denn im direkten Gütertausch, sondern mit der Plastikkarte; wir lassen uns von Navigationsgeräten leiten und ersetzen die Ortskenntnis durch den Blindflug apparategetragener Orientierungen. Proportional dazu wächst das Bedürfnis, wenigstens in der Erziehung (und in der Freizeit) eine handwerkliche Praxis zu bewahren, der sonst die Stunde geschlagen hat.

Die arbeitsdidaktische Prägung der Pädagogik Georg Kerschensteiners liefert dazu das historische Beispiel. In der Ausbildung der Volksschullehrer diente das bekannte Starenkastenexempel als Muster für einen Arbeitsunterricht, der sich am Handwerk orientiert und dessen moralische Qualitäten in den Dienst der Charakterbildung stellen sollte (vgl. Kerschensteiner, 1911/1968). Pünktlichkeit und werkgetreues Vorgehen, Sachlichkeit in der Einstellung zu den gestellten Aufgaben und Kooperation mit anderen: Es ist der pädagogische Mehrwert, um den es dabei geht und der durch die anschaulich-handhafte Arbeit vermittelt wird. Insofern dient der Unterricht dazu, das Unsichtbare sichtbar zu machen, und zwar am Beispiel vormoderner Techniken.

Dieser Rückgriff auf vormoderne Arbeits- und Sozialverhältnisse betrifft nicht nur die fachlich-inhaltliche Seite des Unterrichts, sondern auch das Verständnis der Lehrer-Schüler-Beziehung. Um sie in ihrer Eigenart zu erfassen, wird das Verhältnis eines Meisters zu seinem Lehrling in den Blick gebracht. So hat Eduard Spranger in seinem Buch über den „geborenen Erzieher“ das Erzieher-Schüler-Verhältnis am fiktiven Beispiel eines Bogenschnitzers vorgeführt, der in nebelhafter Vorzeit Kinder lehrt, wie man Bogen verfertigt (Spranger, 1958), und Wolfgang Sünkel hat diese Parabel in seiner „Phänomenologie des Unterrichts“ noch einmal aufgenommen (Sünkel, 1996). Um das Verhältnis zwischen einem Meister und einem Lehrling zu illustrieren, wird da erzählt, dass ein Meister des Bogenschnitzens in seiner Arbeit gestört wird, weil ein Jüngerer wissen will, wie man Bogen schnitzt. Nach einigem Hin und Her lässt er sich darauf ein, den Jungen in seine Kunst einzuführen. Er zeigt seine Kunst einem anderen. Wie das im Einzelnen geschieht, wird nur recht allgemein angegeben. Mehr ist hier zunächst auch nicht nötig, um zu verstehen, wie der Unterricht aus einer konkreten Lebenssituation hervorgeht. Der entscheidende Punkt ist: Es geht nicht mehr direkt um Arbeitsproduktivität, sondern um die Ermöglichung von Arbeitsproduktivität in der nächsten Generation.

Bevor die pädagogische Bedeutung dieses Bildes noch weiter ausgewertet wird, ist es angebracht, diese Situation durch andere Fälle zu variieren, um dem Einwand zu begegnen, es handle sich da bloß um eine willkürliche Konstruktion. In Zeiten einer Forschung, die glaubt, Bildung evidenzbasiert ermitteln zu können, mag das auch besonders geraten erscheinen. In der Tat haben wir es hier mit einem Denkbild zu tun. Es ist das Ergebnis ideieierender Abstraktion, zu dem Zweck, verschiedene Sachverhalte in dem zu kennzeichnen, was sie der Form nach gemeinsam haben. Die Variation eines solchen Gedankenbildes dient dann dazu, von Geschichten und Situationen zu brauchbaren Begriffen zu gelangen.

Es ist nun auch nicht schwer, auch heute noch Varianten für das Meister-Schüler-Verhältnis zu finden. Köche zeigen, wie man die Suppe würzt, Schlosser, wie man ein Gewinde dreht, Maurer, wie man eine Wand verputzt, Tennislehrer, wie man eine Vorhand schlägt oder Topspin, Chirurgen, wie man eine Spritze setzt oder Herzen transplantiert, Lehrer wiederum zeigen den Lehranfängern, wie man Unterricht organisiert, und Erziehungswissenschaftler, wie man über Erziehung redet. Überall sehen wir, wie ein Verfahren, eine Technik oder eben ein Handwerk durch Demonstration und Wiederholung expliziert und einem anderen mehr oder minder zugänglich gemacht wird. Man braucht dazu allerdings keine unvordenklichen Zeiten zu bemühen, wie Spranger und Sünkel in dem Fall des Bogenschnitzers. Das Meister-Schüler-Verhältnis gibt es nach wie vor. Man muss nur hinsehen.

Dabei ist im Übrigen auf einen Punkt hinzuweisen, der in der Bogenschnitzerparabel nicht besonders überzeugend ist, nämlich die Angabe, dass der Meister sein Können und Wissen erst auf das Nachfragen hin offenbart und mitteilt. Das dürfte eine unnötige reformpädagogische Konzession sein. Vieles, wenn nicht das meiste, das wir zu lernen haben, wird uns vorgesetzt, ohne dass wir da lange gefragt werden und selber fragen können. Aber natürlich fragen wir auch und lassen uns vernünftigerweise von Fall zu Fall von denen belehren, die etwas können und nicht bloß treuherzig versichern, sie seien bereit, in einen gemeinsamen Lernprozess einzutreten.

Der nächste Schritt, um den gemeinsamen Ausgang von einem evidenten Sachverhalt zu sichern, müsste darin bestehen, nach dem Vorgang der phänomenologischen Reduktion probeweise alles wegzulassen, was in dem gegebenen Beispiel entbehrlich erscheint. Diese Weglassprobe will ich mir jedoch ersparen und wende mich sogleich der Frage zu, welche Bedeutung dem Material im Lehr- und Lernprozess zukommt. Bei Spranger und Sünkel geht es um den Bogen, der da hergestellt werden soll. Der eine kann das, der andere will oder soll es lernen. Und ebenso verhält es sich, wenn es um die Aufgabe des Kochens, die Gestaltung von Unterricht oder die Anfertigung eines Seminarreferats geht. Das Material wird bearbeitet, kompetent von der einen Seite, versuchsweise nach Anleitung von der anderen. Das meinen wir ja auch, wenn wir allgemein sagen, dem Kind oder Schüler oder Lehrling wird etwas gezeigt, und zwar ausdrücklich, damit das, was gezeigt wird, von den Lernenden selber wieder gezeigt werden kann. Was in der Parabel demonstriert wird, ist die Zeigestruktur der Erziehung (vgl. Prange, 2011).

Das Zeigen koordiniert Lehren und Lernen. Insofern ist die Erziehung kein einfacher, sondern ein komplexer und oft genug problematischer Sachverhalt. Wie wir aus

der alltäglichen Erfahrung nur zu gut, um nicht zu sagen: leidvoll wissen, ist es mit dem Zeigen allein nicht getan. Dabei setzt nicht nur die Lernbereitschaft der Adressaten des Zeigens dem Zeigen eine Grenze, sondern auch das Material. Deshalb die Frage: Welche Rolle spielt das Material im Erziehungsvorgang? In unserem Fall das Holz, aus dem der Bogen geschnitzt werden soll? Allgemein gesprochen lautet die Antwort: Das Material erscheint als Widerstand, der zu überwinden ist. Das Holz muss sachgerecht ausgewählt werden, zum Beispiel aus Weiden wie bei den berühmten englischen Longbows, mit denen die Engländer gegen die Franzosen von Agincourt bis Crecy ihre gloriosen Siege erkämpft haben. Oder man denke an die unterschiedliche Beschaffenheit von Farbe und Untergrund in der Malerei, je nachdem, ob es ein Ölbild werden oder in Pastell oder *al fresco* gemalt werden soll. Früher mussten sich die Schreiber sogar die Tinte richtig anmischen, ehe sie etwas abschreiben oder aus eigenem Antrieb etwas schreiben konnten.

Dies vorausgesetzt, geht es um die Handhabung, das richtige Werkzeug und den sicheren Schnitt, beim Schreiben mit dem Gänsekiel oder dann – ein großer Fortschritt: mit der Stahlfeder um den richtigen Ansatz, Druckstärke und Zug. All das muss man lernen, durch Zusehen, Wiederholung und Übung, um das Können in die eigene Hand zu bringen. Was dabei entsteht, ist im guten Fall, wie die alten Handwerke uns lehren, eine subtile Materialkenntnis, so dass man in einem gewissen Sinne auch sagen kann: der eigentliche Lehrmeister ist das Material. Es fordert ein bestimmtes Verhalten; es belohnt und bestraft uns, je nachdem, ob etwas gelingt oder gründlich missrät. „*Learning by doing*, so tröstlich es als Patentrezept der fortschrittlichen Pädagogik erscheinen mag, [kann] in Wirklichkeit eine grausame Angelegenheit sein. Die Werkstatt des Handwerkers ist in der Tat eine grausame Schule, wenn sie uns unser Ungenügen vor Augen führt“ (Sennett, 2008, S. 133-134).

Bei alledem spielen natürlich die Werkzeuge eine entscheidende Rolle. Sie sind vor allem für die Hand gemacht (meist für die rechte zum Leidwesen der Linkshänder), deshalb ja auch die Rede von Handwerken, und zwar in doppelter, sich wechselseitig bestimmender Hinsicht. Die Hand bedient sich des Werkzeugs, aber das Werkzeug führt auch die Hand, so dass man fast sagen kann: Das Werkzeug belehrt die Hand, etwa die Geige den Bogenstrich, das Steuer die Armbewegungen, die Tasten den Anschlag, und zwar beim Klavier anders als bei der Orgel und noch wieder anders beim Cembalo. Die Hand ist, wie Frank R. Wilson ausgeführt hat, ein „Geniestreich der Evolution“; sie formt das Gehirn, die Sprache und die „menschliche Kultur“ (Wilson, 2000).

2.

Als pädagogische Kurzfassung für diese Verhältnisse bietet sich herkömmlich die Rousseau-Formel von der Erziehung durch die Dinge an (vgl. Kraft, 1988). Nur darf man diese Formel nicht zu simpel verstehen. Überhaupt werden nicht „Dinge“ oder gar „Stoffe“ gelernt. Auch die gängige Rede von der Stoffvermittlung ist recht ungenau und geradezu schlampig. In seiner Vorlesung zur „Frage nach dem Ding“ hat Heidegger

deshalb zu Recht bemerkt: „Wir können strenggenommen ein Ding nicht lernen, z.B. eine Waffe; lernen können wir nur den Gebrauch des Dinges. Das Lernen ist demnach ein Nehmen und Aneignen, wobei der Gebrauch angeeignet wird. Solche Aneignung geschieht durch das Gebrauchen selbst“ (Heidegger, 1962, S. 54). Maßgebend ist hier Heideggers Lehre von dem existenzialen Vorrang der Zuhandenheit gegenüber dem bloßen Vorhandensein von Gegenständen, die gewissermaßen das Material für Deutungen abgeben. Vielmehr verhält es sich, wie Heidegger in „Sein und Zeit“ ausgeführt hat, gerade umgekehrt: Der Wind begegnet zunächst im sorgenden Umgang, z.B. als „Wind in den Segeln“ (Heidegger, 1927/1963, S. 70). Was in dieser Weise im Gebrauch begegnet und zuhanden ist, wird von Heidegger auch als „Zeug“ bezeichnet. Ähnlich hat Wilhelm Schapp sehr plastisch auch von „Wozudingen“ gesprochen (Schapp, 1953). Was wir Pädagogen aus diesen Analysen zur Konstitution von Bedeutungen lernen können, ist zumindest dies: Wir haben, wie der Bogenschnitzer, die Aufgabe, den Gebrauch und hier: die Entstehung eines Dinges vorzuführen, indem wir sie verlangsamt, in vereinfachter Gestalt, unterstützt von demonstrativen Gesten und mit geeigneten Worten inszenieren. Das ist selber ein Handwerk eigener Art. – Dazu mehr im nächsten Abschnitt.

Zuvor sollen noch drei Typen, oder besser: drei Prototypen des Umgangs mit Dingen vorgestellt werden, die für die Erziehung bedeutsam sind:

- erstens der Ball als Prototyp für Spielzeuge
- zweitens Griffel und Schreibfeder als Prototyp für Werkzeuge
- drittens lebende Wesen als Prototyp für den Umgang mit anderen und mit sich selbst

Zum Ball in der Erziehung und überhaupt zu Spielzeugen braucht hier nicht viel gesagt zu werden (vgl. Prange, 2000). Das ist in der Pädagogik vielfach behandelt worden. Vielleicht nur diese Anmerkung: Man kann im Rückblick sehen, dass vieles, was einmal zur Arbeitswelt gehörte, in dem Augenblick zum Spielmaterial umgewidmet worden ist, sobald es durch neue Techniken überholt worden ist. Diese Umwidmung hat zwei Aspekte: Ästhetisierung und Pädagogisierung, vielfach in Kombination. Die Beispiele dafür liefert die neuere Museumspädagogik. Also: Handweberei nicht mehr zum Lebensunterhalt, sondern in der Volkshochschule. Auch der rasante Anstieg der Spielzeuge – die Kinder werden ja heute geradezu zugeschüttet mit Spielmaterial – dürfte sich unter anderem dem Umstand verdanken, dass erste Erfahrungen am Objekt immer schwieriger und unzugänglicher werden, nicht nur für die Kinder, sondern für uns alle. Fazit: Vieles, was einmal den Ernstfall darstellte, überlebt als Spielmaterial für kleine und große Kinder, bei den einen für die Freizeit, bei den anderen für das Lernen.

Zweitens das Schreibzeug als Prototyp für das Lernen an und mit Werkzeugen. Die Schreiberziehung hat bis in die jüngste Vergangenheit immer eine große Bedeutung gehabt. Bis zum ersten Weltkrieg stand Schönschrift bis zum Abitur auf dem Stundenplan, ehe erst die Schreibmaschinen und heute die Schreibcomputer mit zusätzlich eingebautem Orthographieprogramm das korrekte Schreiben mit der Hand ersetzten. Nach dem letzten Krieg haben wir noch mit dem Griffel und auf der Schiefertafel schreiben gelernt; in der 2. Klasse kamen die Stahlfeder und Tinte hinzu, mit den unvermeidlichen

Tintenfingern und eindrucksvollen Tintenklecksen; erst zuletzt, ab dem 4. Schuljahr, der Füller. Keine Kugelschreiber, die gab es kaum, und sie waren im Unterricht auch gar nicht zugelassen. Ihr bequemer Gebrauch verführt zum schlechten Schreiben. Wer heute wissen möchte, wie das mit Griffel und Schiefertafel funktioniert, muss ins Museum gehen und kann das da gelegentlich auch ausprobieren. Aber das ist Spielerei.

Worin besteht der erzieherische Wert der Schreiberziehung? Er liegt darin, dass das Schreibzeug wie jedes Werkzeug zur Sammlung des Verhaltens nötig, zum Abblenden der freischwebenden Aufmerksamkeit und der Konzentration darauf, ein vorzeigbares Produkt zu erstellen. Über die Hand wird nicht nur das Verhalten generell diszipliniert, sondern sie fundiert das, was wir dem Kopf, dem Verstand und der Vernunft, als Leistung zurechnen. Die Hand ist, wie Aristoteles gesagt hat, das Werkzeug aller Werkzeuge (*De anima*, Buch 3, 432a), und zwar in zweifacher Hinsicht: Die Hand vermittelt uns direkt die Erfahrung der Dinge beim Herstellen und Bearbeiten, und sie ist das Organ, mit dem wir zeigen, worin ihr Gebrauch besteht. Auf der Linie dieser aristotelischen Lehre vom Anschauungsfundament aller Erfahrung und des Lernens findet sich bei Albert dem Großen, der im 13. Jahrhundert die bis heute anhaltende Aristotelesrezeption maßgeblich auf den Weg gebracht hat, der bemerkenswerte Satz, das Organ des Geistes (*intellectus*) sei die Hand, nicht das Gehirn (vgl. Flasch, 2006, S. 72). Und schließlich sei in dieser Reihe noch auf Herbart hingewiesen, der in der 2. Auflage des „Umrisses pädagogischer Vorlesungen“ von 1841 geradezu in einen Lobpreis auf die Hand ausbricht: „Jeder Mensch soll seine Hände gebrauchen lernen. Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Tierheit zu erheben“ (Herbart, 1835/1989, S. 107). So solle der heranwachsende Knabe und Jüngling zum Beispiel „mit den bekannten Werkzeugen der Tischler umgehen lernen [...] ebenso wohl als mit Lineal und Zirkel“ (S. 107). Werkzeuggebrauch und geometrische Konstruktion, das sind die beiden Bezugspunkte für die Ausbildung der Hand. Es geht dabei nicht einfach um körperliche Übungen, womöglich nur als Ausgleich gegenüber vermeintlich rein geistigen, sondern „mechanische Tätigkeiten würden öfter nützlicher sein als Turnübungen. Jene dienen dem Geiste, diese dem Leibe“ (S. 107).

Mit der Rede von den mechanischen Tätigkeiten erinnert Herbart an die überlieferten „*artes mechanicae*“, die in der pädagogischen Tradition zumeist unter und bestenfalls neben den „*artes liberales*“ verortet sind. Doch was sich hier bei Herbart andeutet, sind das Ineinander und die wechselseitige Angewiesenheit von Hand und Kopf; ein Thema, das dann von Charles Sanders Peirce in seinem Bahn brechenden Aufsatz „How to make our Ideas clear“ maßgebend formuliert worden ist (Peirce, 1878/1967). Die von ihm vorgeschlagene pragmatische Maxime zur Festlegung einer Bedeutung bringt zum Ausdruck, dass das, was man üblicherweise das Geistige nennt und heute vielfach dem kognitiven Bereich zurechnet, auf handhaft-praktische Operationen angewiesen ist, durch die wir unser Denken kontrollieren und vor dem Leerlauf bloßer Wortspiele bewahren.

Es ist der Widerstand, den dabei das Material leistet, der das *paedagogicum* ausmacht. Genauer gefasst: die Umarbeitung eines Widerstandes in eine Könnerschaft, die schließlich leicht erscheinen lässt, was zunächst nur Last und Mühe ist. Das kann man

an vielen Formen der Materialbearbeitung studieren: dem Feilen und Sägen, dem Zuschneiden und Zusammennähen, dem Bohren und dem Nadelstich, dem Teigkneten und dem Blutrühren nach der Hausschlachtung. Alles allerdings Handfertigkeiten, die inzwischen maschinell erledigt werden, am besten gleich computernavigiert. Auf die Mechatroniker ist schon hingewiesen worden. Man braucht nur noch einen Finger, um Tasten zu drücken. Eine Nebenfolge dieser Ersetzung der Werkzeuge durch Maschinen ist, dass die Lehrlinge heute drei Tage zur Berufsschule müssen und nur noch einen Tag oder zwei im Betrieb erscheinen. Proportional dazu steigt der Ruf nach mehr Praxisbezug. So viel oder besser: so wenig dazu.

Bleibt noch das Lernen im Umgang mit Tieren und in geringerem Maße mit Pflanzen. Hamster und Wellensittich, Katze und nicht gerade Kampfhunde, aber Dackel und Golden Retriever verlangen etwas, das für das langfristige Lernen von überwältigender Bedeutung ist. Ein Spielzeug kann man beiseitelegen, vergessen und nach Belieben wieder hervorholen, je nach Lust und Laune. Aber ein Tier stellt eine bleibende, stetige Aufgabe dar. Es muss richtig ernährt, gepflegt, behütet werden. Ein Hund braucht mehr als Wasser und Futter; er braucht auch regelmäßige Ansprache und Bewegung, sonst wird er depressiv und siecht vor der Zeit dahin. Etwas allgemeiner formuliert: das lebende Material meldet sich von sich aus, es hat einen beständigen Appellcharakter und nötigt zur Dauerhaftigkeit der Fürsorge. Dieses Lernen – man könnte es auch nachhaltiges Lernen nennen – scheint mir außerordentlich wichtig, weil es ja nicht, wie uns im großen auch die Evolutionstheorie belehrt, für den Aufbau stabiler Dispositionen genügt, dass Anfangsvorteile da sind, Spaß und Interesse, der spielerische Reiz des Neuen, sondern weil es darum geht, auch dann durchzuhalten, wenn die Strohfeuer der Anfangsbegeisterung erloschen sind und die langen Weilen des Lernens einsetzen. Erst dann kommt es zu dauerhaften Könnerschaften. Am Anfang sind selbst Mathe und Latein noch recht spaßig und lustvoll, aber nach fünf, zehn und mehr Jahren sieht das ganz anders aus.

Soviel zum „Lernen um Sachen“. So hat Rudolf Karnick vor etlichen Jahren das materialgebundene Lernen bezeichnet (Karnick, 1958). Doch Lernen ist nur die eine Seite der Erziehung, die andere ist das pädagogische Handeln in seinen unterschiedlichen Formen.

3.

Für das Lernen und da vor allem für das anfängliche Lernen mag es einigermaßen plausibel erscheinen, dass der Ausbildung der Hand eine maßgebende Bedeutung zukommt. Daraus folgt noch nicht, dass auch das pädagogische Handeln ein Handwerk ist, und zwar ursprünglich und nicht nur im übertragenen Sinne, sondern zuerst und zunächst im wörtlichen Verstande. Dass es sich wirklich so verhält, lässt sich an einfachen Fällen aufweisen. Ohne die Hand könnten wir nichts vormachen und die Kinder und Lernenden anleiten, wie sie das Gezeigte auszuführen haben. Auch der Versuch, zu einem bestimmten Verhalten anzuregen, zu ermuntern oder gar zu nötigen, läuft ins Leere, wenn

nicht demonstriert wird, worin das gewünschte Verhalten wirklich besteht. Es ist die Zeigegebärde, die durch die Hand verkörpert wird. Lernen und Erziehen geht gleichsam von Hand zu Hand. So versuchen wir zu vermitteln, was wir selber können und wovon wir wünschen, dass dieses Können weitergegeben wird und erhalten bleibt. Die hinweisende Hand, der Zeigestock und schließlich der Zeigefinger, aber auch die neu aufgekommene elektronischen Pointer enthalten diese Zeigegebärde. Wer Sorge vor dem Zeigefinger hat, sollte sich nicht aufs Erziehen einlassen und besser etwas anderes treiben.

Nun gilt aber vielen gerade der Zeigefinger als das, was an der Erziehung missfällt, besonders betont noch als der „erhobene“ Zeigefinger. Eine moderne, das zarte Gemüt schonende Erziehung sollte, so lässt sich dieser tief sitzende Affekt lesen, ohne den Zeigefinger auskommen. Doch die vorgeordnete Frage ist nicht, ob der Zeigefinger und die Zeigehand, und desgleichen der Zeigestock als die verlängerte Hand, angenehm sind oder nicht, sondern ob man darauf verzichten kann, wenn man anderen etwas zeigen will, das über das hinausgeht, was die Kinder und Heranwachsenden schon von sich aus bemerken und zur Kenntnis nehmen. Das legt es nahe, einen Sachverhalt so zu präsentieren, dass er von sich aus Interesse weckt. Dann handelt es sich zwar immer noch um einen Zeigeakt, aber er ist gleichsam eingehüllt in das situative Arrangement, und ganz ohne hinweisende, erläuternde Bemerkungen wird es dabei in der Regel auch nicht abgehen. Insofern läuft der Verzicht auf den Zeigefinger darauf hinaus, mit sprachlichen Mitteln etwas zu zeigen, was sonst unbemerkt bliebe. In der Tat stützt sich das elaborierte Lernen auf die Sprache, auf das Sagen und auf die bildliche Darstellung, das heißt: auf die Repräsentation des Gezeigten in unterschiedlichen Zeichensystemen. Die Hand mag hier verschwunden sein, aber sie ist latent eben doch mitgegeben, wenn es darum geht, das, was über Zeichen und über sprachliche Ausdrücke vermittelt ist, anderen so zu präsentieren, dass sie es sich zuverlässig zu eigen machen können.

So gesehen ist das Erziehen kein stummes, sondern ein beredtes Handwerk. Die sprachliche Geste gehört zum Zeigen dazu. Das beruht darauf, dass die Erziehung als Koordination von Zeigen und Lernen eine spezielle Praxis eigener Art ist, sozusagen eine Praxis zweiter Ordnung, in der eine andere, unmittelbare Praxis noch einmal wiederholt wird. Insofern gehört die Rede, das Mundwerk, zum Handwerk des Erziehens, um das Zeigen in Hinsicht auf die Lernenden zu dirigieren, ähnlich wie ein Kapellmeister das Orchester dirigiert, die Einsätze gibt, das Tempo bestimmt und so dem Klangkörper eine erträgliche Gestalt gibt. Das heißt: Das Wort begleitet im Blick auf die Sache und zugleich auf die Adressaten des Lernens deren Versuche, sich das Gezeigte zu eigen zu machen.

An der Tafelarbeit herkömmlicher Art kann man sich diese Form des dirigierenden Zeigens gut verdeutlichen. Wir zeigen da etwas und zugleich zeigen wir in der begleitenden Rede das Zeigen. Diese Kombination von Zeigen und Wort ist ein Charakteristikum der spezifisch pädagogischen Praxis. Die englischen Schulmeister haben dafür, zumindest was den Unterricht angeht, eine unübertrefflich plastische Wendung gefunden: *chalk and talk*. Die Wandtafel, heute vielfach durch andere Medien ersetzt, und die Kreide; das ist das eine; das andere ist das hinweisende und erklärende, das mahnende

und dirigierende Wort. Solange der Bogenschnitzer nur sein Handwerk betreibt, braucht er nicht darüber zu reden. Anders, wenn er es den Jungen vermitteln will. Diese Kombination von Sachbezug und Sprache scheint mir ein wesentlicher Zug im erzieherischen Vollzug zu sein. Sie können nahe beieinander liegen, aber auch auseinander gezogen werden, so dass erst etwas umständlich erklärt und dann geübt wird. In jedem Falle ist aber auch der Kopf, die Einsicht an dem Gelingen beteiligt. Es erscheint mir allerdings ein Irrtum, wenn man erst dem Wort oder allein dem Wort die wahre pädagogische Valenz zuerkennt und dann Erziehung als Mund- und Sprachwerk gegen den Unterricht als bloßem Handwerk in Stellung bringt. Es bedarf immer auch, wie die herkömmliche Didaktik richtigerweise betont hat, der Anschauung, der Versinnlichung des Begriffs und heute der allgegenwärtigen Visualisierung. Diese Kombination von Wort und Sachverhalt, von Begriff und Anschauung: das ist das bleibende Thema der Didaktik.

Dies vorausgesetzt, bleibt die Frage: Was ist eigentlich das Material des Erziehens? An Materialien wird gelernt, aber was ist das Material des Erziehens? Dazu abschließend die weiter gehende Behauptung: Das Material sind die Kinder, die Schüler, die Studierenden und überhaupt alle diejenigen, auf die wir uns in erzieherischer Absicht beziehen. Das Material des Bogenschnitzers ist das Holz, aus dem er den Bogen fertigt; aber wenn er diese Fertigung zeigt, geht es eben nicht mehr darum, gute Bögen herzustellen. Sein Material ist jetzt der Lehrling. Er produziert nicht mehr nur Bögen, sondern Bogenschnitzer.

Es könnte sein, dass diese Kennzeichnung der Lernenden als Material recht befremdlich erscheint, als ein Verstoß gegen die pädagogische *correctness*, schlimmer noch als die Aussage, dass das Erziehen auf die Hand und den Zeigefinger angewiesen ist. Aber wenn Erziehung ein Handwerk ist und Handwerke darin bestehen, dass etwas hergestellt, bearbeitet oder sonstwie geformt wird, dann kommt man nicht daran vorbei, auch die zugehörigen Referenzen als Material anzusehen, ein Material besonderer Art, gewiss, aber doch als etwas, auf das sich die formende Absicht bezieht. Wir haben ja auch schon gesehen, dass für das Lernen nicht nur totes, gegenständliches Material von Bedeutung ist, sondern auch lebendes Material wie zum Beispiel Hunde. Und so weit ist die Erziehung von Hunden, die Kynagogik, nun auch wieder nicht von der Menschenformung entfernt. Tatsächlich sind in der pädagogischen Semantik immer schon, wenn auch metaphorisch umschrieben, die Objekte der Erziehung nach dem Bilde formbarer Materialien vorgestellt worden. Ich erinnere an die Wachsmetapher. Das Erziehen gleicht dem Einprägen des Stempels in das weiche, formbare Material. Es darf nicht zu weich sein, dann verfließt alles, aber auch nicht zu hart, dann ist alle Mühe umsonst. Oder das Erziehen wird als eine Art Schleifen vorgestellt, nicht nur wie das militärische Schleifen, sondern wie das Einschleifen von Redeformen, zum Beispiel der *idioms* im Englischunterricht, und anderes mehr. Die Tradition spricht deshalb ja auch von der *eruditio*, der Verfeinerung und Glättung des *rudis*, des rohen Steines. Kinder sind gleichsam ungeschliffene Diamanten. Und manche bleiben ungeschliffen oder wie man auch sagt: „ungehobelt“ ihr Leben lang.

Ein letztes Beispiel mag dazu beitragen, die Rede von den Lernenden als dem Material, auf das sich das erzieherische Handeln bezieht, zu rechtfertigen. In seiner Aus-

einandersetzung mit John Lockes Lehre von der menschlichen Seele als einer *tabula rasa*, die ja ihrerseits eine bestimmte Vorstellung von der Beschaffenheit der Materialität unseres Lernens und Erkennens enthält, hat Leibniz in den „Nouveaux essais sur l’entendement humain“ ein anderes Materialbild ins Spiel gebracht. Unser Geist gleicht einem Marmorblock, in dem es Adern gibt, die wir zunächst weder selbst noch ein anderer von außen sehen kann. Sie werden erst sichtbar in der künstlerischen Bearbeitung, das heißt: sie werden durch die Maßnahmen des Erziehens zur Erscheinung gebracht. Die innen liegenden, zunächst noch verborgenen Adern im Marmor sind bei der Formung nicht nur zu berücksichtigen, sondern sie gehen als Voraussetzung in sie ein (vgl. Leibniz, 1985, S. 47). So gesehen besteht das Formen nicht darin, etwas Beliebigen aus einer formlosen Materie hervorzubringen – das Erziehen ist kein bloßes Machen, auch keine Selberrichten, sondern ein Gestalten, in dem sich das gegebene Material und die künstlerische Hand treffen. Es ist diese wechselseitige Angewiesenheit von Material und Gestaltung, die es berechtigt erscheinen lassen, die Erziehung als Handwerk zu verstehen, im wörtlichen und im erweiterten Verstande. Es ist das Handwerk des Zeigens, das dem Erziehen vor aller Reflexion und als Maßgabe für das Nachdenken über Erziehung das *fundamentum in re* verschafft.

Literatur

- Flasch, K. (2006). *Meister Eckhart. Die Geburt der „Deutschen Mystik“ aus dem Geiste der arabischen Philosophie*. München: Verlag C. H. Beck.
- Heidegger, M. (1927/1963). *Sein und Zeit* (10. Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heidegger, M. (1962). *Die Frage nach dem Ding. Zu Kants Lehre von den transzendentalen Grundsätzen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Herbart, J. F. (1835/1989). Umriß pädagogischer Vorlesungen. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Sämtliche Werke*, Bd. 10. Aalen: Scientia-Verlag.
- Karnick, R. (1958 u.ö.). „Redet um Sachen“. *Beiträge für den Unterricht im 2. Schuljahr*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Kerschensteiner, G. (1911/1968). Der Begriff der Arbeitsschule (1911). In Ders., *Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule* (S. 39-45). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Kraft, V. (1988). Erziehung durch die Dinge. Einblick in das „Emilische System“ der Erziehung. In D. Spanhel (Hrsg.), *Curriculum vitae*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Leibniz, G. W. (1985). Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand. In W. von Engelhardt und H. H. Holz (Hrsg.), *Philosophische Schriften*, Bd. III,1. Darmstadt: Suhrkamp Verlag.
- Peirce, Ch. S. (1878/1967). Wie unsere Ideen zu klären sind. In K.-O. Apel (Hrsg.), *Schriften zur Entstehung des Pragmatismus*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag. [Zuerst amerikanisch, *How to make our Ideas clear*, 1878]
- Prange, K. (2000). Fangen, werfen, treten. Über den Ball in der Erziehung. In W. Schlicht & W. Lang (Hrsg.), *Über Fußball. Ein Lesebuch zur wichtigsten Nebensache der Welt*. Schorn-dorf: Hofmann Verlag.
- Prange, K. (2011). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Schapp, W. (1953). *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding*. Wiesbaden: Vittorio Klostermann Verlag.

- Sennett, R. (2008). *Handwerk*. Berlin: Berliner Taschenbuch. [Zuerst englisch, *The craftsman*, 2008]
- Spranger, E. (1958). *Der geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Sünkel, W. (1996). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der Theoretischen Didaktik*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Wilson, F. R. (2000). *Die Hand – Geniestreich der Evolution. Ihr Einfluss auf Gehirn, Sprache und die Kultur des Menschen*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag. [Zuerst *The Hand. How its use shapes the brain, language, and human Culture*, 1998]

Anschrift des Autors

Prof. i.R. Dr. Klaus Prange, Hundsmühlerstraße 16a, 26131 Oldenburg, Deutschland
E-Mail: klaus.prange@ewetel.net

Monica Ferrari

Education and Things

*Pedagogical Ideologies and Didactic Materials in Two European Courts
(15th-17th Centuries)*

The question of didactic programs based on objects (and on specific gestures or strategies related to them) spans the entire history of education,¹ but further research is needed about the use of tools and things in particular environments (Julia, 1996). In recent years sociosemiotic analysis has highlighted the importance of practices for the social use of things and the role of different social actors (Semprini, 2002). “Cultural” historical studies, moreover, underline the significance of particular “things,” myths and symbols for the shaping of individuals’ and social groups’ identity (Pazzaglia & De Giorgi, 2005; Chanet, 2005). In several of these studies, the complexity of the “*pratiques culturelles*” (Chartier, 1985; Roggero, 1999) and the material aspects of culture are connected with the issue of literacy and learning problems for the upper and lower classes. The multiple “cultural levels” existing in every society are thereby underlined. For instance, the “*culture scolaire*” (Chervel, 1998) produces “objects” for children and adults; in schools, a particular *outillage* surrounds them in specific times and places; things are also known to have the power of shaping our habits and attitudes.² Nowadays new technologies are introducing new objects, as well as new uses of things, and are changing social communication, ritual interactions, and attitudes (Caronia & Caron, 2010).

The social sciences in turn emphasize, from various points of view (including a pedagogical perspective), the use of objects and didactic things in specific environments (Ferrari, 2010a). In this essay I will focus on some educational ideas and practices based on things (objects, books, materials) used for the education of princes and lords in European courts, paying particular attention to the Sforza family in Milan in the 15th century and the Bourbon family in France in the 17th century. More specifically, I will discuss the relationships between teaching materials (books which are written *ad hoc*) and practices based on them.

1 On these themes, see Ferrari (2011a) and Ferrari (2011c). In this essay I will take up and summarize some issues that I have already studied and analyzed in these two publications.

2 On the construction of habits and the “*costume educativo*,” see Becchi, 1983.

This distinct approach to the educational past is interesting for several reasons. First of all, the education of the elites has been re-examined in the second half of the 20th century from a variety of perspectives.³ Increasing attention has been paid to different sources and problems: the educational practices, the social attitudes, and the entourage of “princes in the making.” Moreover, the numerous sources about the princes’ education allow us to study pedagogical strategies and to analyze the role of the environment in the individuation process, with the focus on a particular individual. The young prince in European societies from the 15th to 17th centuries seems to be very interesting from a pedagogical point of view. He had to be educated, but he was also considered to be different and unique. His future was the future of the entire community; for him, in different courts and times, books, texts, and didactic tools were created, which deserve proper reflection in historical research.

The aim of this analysis is to study the explicit and hidden aspects of didactic communication, which formed the basis of the different “texts” that a young prince had to decode and may have used. Moreover, these “texts” also contained images of different objects, and the book was a thing that the young prince could hold in his hands. In the following sections, I will analyze didactic objects for princes in two different historical periods and contexts, which, however, share some similarities.

According to the definition given by Cesare Segre (1985), a “text” shall be understood as a form of communication based on a particular code. We know that there are often several “texts” in the same book. Take, for example, the *Rhetorica ad Herennium* and its notes, which were written *manu propria* by Ludovico Maria Sforza, “il Moro” (1452-1508) – son of Francesco I Sforza (1401-1466), Duke of Milan, and Bianca Maria Visconti (1424/25-1468) – and copied down by him according to Filelfo’s⁴ dictation at the age of fifteen. Or consider, for instance, the *Bellum Grammaticale* and its paintings created for Gaston d’Orléans (1608-1660), brother of the King of France, Louis XIII (1601-1643). Both the handwritten reproduction of the teacher’s talk by the student (a process through which the spoken word took on a material-textual form) and the iconic “text” were of major importance in these educational frameworks; we find the two “texts” (literary and iconic) in the same sophisticated didactic object: a book created for the education of a young prince – and also to celebrate the power of his family.

I will first look at Italy in the 15th century and, in particular, the Sforza court (from 1450 to the end of the century). Francesco I Sforza obtained power with some difficulties, while his sons had problems in ruling the duchy and eventually lost it in the last decade of the 15th century. They were the lords of a powerful and large state, but they were also a young dynasty that had to legitimate its power. Two centuries later the Bourbon family faced a similar situation in France. These two different political scenes were home to young princes often destined to lose their parents at a very young age.

3 For bibliographies with a focus on Italy and France, see Ferrari, 1996; Ferrari, 2000; Cogitore & Goyet, 2001; Halévi, 2002; Luciani & Volpilhac-Augier, 2003; Meyer, 2004; Carile, 2004; Becchi & Ferrari, 2009; Ferrari, 2009a, 2010b, 2010c.

4 Francesco Filelfo (1398-1481) was a famous scholar, teacher, and humanist (see Garin, 1949).

For example, Gian Galeazzo Sforza (1469-1494), son of Galeazzo Maria (1444-1476), Duke of Milan, was seven when his father was killed; Louis XIII became King of France when he was nine (his father was killed, too), and his son Louis XIV (1638-1715) became King of France when he was five. For this reason, the princes needed an *institutio* that would help them to grow up very quickly. The setting up of a new scene of power was based on iconic items and, often, on the identification with the good examples of the past or present. In two different centuries and contexts, these practices became political and didactic strategies useful to train a *princeps* who would be able to rule himself and others, underlining the *dignitas* of his role. The magnificence of the painted images in different iconographic programs and texts were used as a mnemonic trick in some didactic works and always reminded the princes, their entourage and all the people who were looking at them, of the central political roles within aristocratic societies.

1. Educational Materials and Projects for Italian Princes in the 15th Century

In 15th-century Italy, a lot of attention was paid to the education of “new” princes and lords. Didactic tools and strategies were centered around an *ouillage ad hoc* and related to pedagogical projects, which usually were not focused on the young learners, but on educational ideas concerning the creation of a particular political individual, able to rule others in a specific context.

The 15th century in Italy is characterized by works which gave new form to the education of the princes and lords who were destined to rule over others (Garin, 1949, 1968). In his work *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adulescentiae*, the famous humanist Pier Paolo Vergerio (1370-1444) discussed the education of a boy who was destined to assume an important role in society. For this particular kind of child Vergerio suggested to use great examples from the past as well as the history of his family. In the first half of the century, the scholar and teacher Vittorino Rambaldoni from Feltre (Vittorino da Feltre, 1378-1447) worked in Mantua, educating future princes, princesses and teachers. In the course of the 15th century, correspondence became more and more important in political and educational thinking. In his letters to a politically very important student (Leonello d’Este), the humanist Guarino Guarini from Verona (Guarino da Verona, 1374-1460) defined the ideal characteristics of a ruler. Francesco Filelfo reflected on the importance of the teacher’s task in his correspondence with Matteo da Trevi, tutor of Gian Galeazzo. The values of *humanae litterae* for a gentlewoman were underlined by Leonardo Bruni (1370-1444), in his book *De studiis et litteris liber*. Enea Silvio Piccolomini (1405-1464), who became Pope Pius II, also paid attention to a prince’s educational training in his *Tractatulus de educatione liberorum*. The humanist Bartolomeo Sacchi (the “Platina,” 1421-1481) dedicated a work entitled *De principe* to Federico Gonzaga (1441-1484), son of the Marquis of Mantua, Ludovico Gonzaga (1414-1478). According to Sacchi, an ideal court had to be full of masters and scholars. For all the authors just mentioned the central problem was the construction of a real

elite, educated according to the principles of the *studia humanitatis* which would make men and women free. For Vittorino da Feltre, Guarino Guarini, and Francesco Filelfo, *humanitas* was, in fact, one of the essential characteristics of those who have to rule others, with mercy, temperance, clemency, wisdom, *liberalitas* and fortitude.

According to humanists, it was necessary to focus on knowledge and learning and not only on weapons when it comes to the education of a lord (who must learn how to rule a town): power does not come only from rank but also from wisdom, culture, and practice, which, as Erasmus of Rotterdam (1469-1536) will say some years later, make men different from animals. The ambitious educational program of Italian humanism was rooted in some courts where there was a real need to legitimate the power of a family and the social structure in an uncertain and unstable political situation. Francesco I Sforza, for example, *homo novus*, began to rule Milan in 1450, also thanks to his marriage to Bianca Maria Visconti, daughter of Filippo Maria Visconti, Lord of Milan. The dynasty faced various problems after the death of Francesco I Sforza:⁵ Galeazzo Maria, his heir, was killed in 1476 and then replaced by a very young son who was overpowered by his uncle.

Reading the Sforza family letters, which are now stored, among other places, in the State Archives in Milan, the State Archives in Mantua, and the National Library of France in Paris, one can easily find news of political plots and threats which endangered the life of lords and which usually led to tragic events. The young princes and princesses shared these experiences, but their training path was defined for their ideal future even though they may not always reach it (Ferrari, 1997, 2001, 2008): Dorothea Gonzaga (1449-1467), daughter of Ludovico Gonzaga, bride-to-be of Galeazzo Maria Sforza, was repudiated because of her presumed hump, whereas Galeazzo Maria was killed at a young age because his peers considered him a tyrant, and Massimiliano, son of Ludovico Maria Sforza, also never ruled Milan (Simonetta, 2004). However, an educational program was organized for these princes and princesses, which can be considered “spectacular,” focused on a pedagogical system which should prepare them for the mechanisms of power. Books and didactic tools were prepared *ad hoc*; the Latin grammars, the psalteries composed by the masters were combined with texts written down by the children or copied *manu propria* from the classics. A lot of letters testify to the exchange of information among parents, teachers, doctors, and “governatori”; in this period, family portraits, which we can still see nowadays on the walls of palaces or on altar pieces, became more and more important (Giordano, 1995). The spectacular life of the lord revolved around court festivities, hunting parties, banquets, triumphs, marriages, parades, and processions into town: at all these events the prince is overlooking this scenery of symbolic power and is making his own world meaningful.

In the following, the focus will be first on a series of works specifically devised for the education of Ludovico Maria Sforza and his son, Massimiliano, which reveal the

5 Even Francesco Sforza had to face some plots, for example by Sforza Secondo, who was confined by his father in the Rocchetta of Porta Romana; see Ferrari, 2000, 2006. On Galeazzo Maria Sforza, see Lubkin, 1994; Simonetta, 2004.

subtle exchange of gazes that characterize the life of the *princeps* who looked at others but was also always observed by someone else. Those who were destined to rule were never alone. There was always somebody who was looking at them, and their life was organized for this gaze in a sort of panoptical device. Miniaturists and painters painted the scenes of the “school books” in which the *princeps* became a model for himself. Architects such as Leon Battista Alberti (1404-1472) or Antonio Averlino (the Filarete, ca. 1400-1469) defined the ideal town in important dialogic treatises, and some princes, a few years later, would try to actually build these kinds of cities (for example Vespasiano Gonzaga, 1531-1591, ruler of the small “ideal city” of Sabbioneta). The prince was educated (in a non-formal way) through the scenery that surrounded him, including people, rules, and lifestyles as well as tangible things. These things (pictures, decorations, coats of arms, dresses, jewelry) were put in specific places, so they became didactic tools, which reinforced the message for the young prince (and for everyone else).

Next, I will analyze a text written by and for the Moro in the years when Bartolomeo Sacchi, the Platina, was writing his *De principe* and Andrea Mantegna (1431-1506) was painting the *Camera Picta*⁶ in Mantua. It comprises the notes to the *Rhetorica ad Herennium* dictated by Francesco Filelfo to Ludovico Maria Sforza in 1467 when he was fifteen and living in Cremona Castle.⁷ Cremona Castle was a very special place: the rooms were full of paintings, and it was surrounded by big gardens, as the Moro reported in several letters to his mother (Ferrari, 2003). At the castle and in town (which was redesigned by the Sforza family; see Chittolini, 2008), Ludovico Maria Sforza walked in the streets, playing the role of lieutenant of his brother Galeazzo Maria Sforza, the new *pater familias* after the death of his father, Francesco Sforza, in 1466. Ludovico copied down *manu propria* the notes of his teacher Francesco Filelfo, one of the most important Italian humanists of that time, to *Rhetorica nova*, which is considered a model for its focus on the difficult topic of mnemonics, a fundamental skill for practicing the so-called *ars bene dicendi* (rhetoric).

The relationship between the literary text and the iconic text (miniatures which frame the words copied by the student) underlines the problem of the relationship between two “texts” coexisting in the illustrated book of the 15th century. Heir to the illuminated manuscript and code, the “school book” for the Prince of Milan presents the problem of the autonomy of two texts, which seem to be parallel in structure, organization, and content. In a book that deals with different modes of visualized speech, Giovanni Pozzi reflects on some complex “texts” that combined words and images (Pozzi, 1993). These didactic books used a combination of images and words to capture the attention of the reader; in addition, the book was an important precious object; sometimes

6 For the *Camera Picta* (the famous Spouses’ Chamber) painted by Andrea Mantegna in the castle of San Giorgio, the ducal palace of Mantua, see Signorini, 1985; Lucco, 2006; Trevisani, 2006. The room contains the portraits of different members of the Gonzaga family; moreover, the entire *Camera Picta* is a family portrait.

7 The comment to the *Rhetorica ad Herennium*, copied down *manu propria* by Ludovico il Moro, is now stored in the Royal Library in Turin (ms. Varia 75); see Firpo, 1967; Ferrari, 2000.

the images and the words told two different stories. As Pozzi points out, it is difficult to understand the meaning of these two different autonomous “texts” and the relationships between them (Pozzi, 1993, p. 461).

In the 15th century, it was considered useful to create “imprese,” *emblemata*, symbols and icons, which constituted encyclopedias of symbolic images (Pozzi, 1993, pp. 102-103; Gombrich, 1972), in order to elaborate iconographic didactic programs underlying important pedagogical and political values, as can be seen, for example, in the famous *Camera Picta* in Mantua. It also has to be mentioned that the prince, in order to become a good *orator*, needed a repertoire of pictures which helped him to memorize. For this reason, the notes to the *Rhetorica nova* contained an illustrated history of great figures from the past: profiles of forefathers and parents (who represented the history of the dynasty) as well as important historical rulers such as Cyrus, Xerxes, Themistocles, Romulus, and Scipio (who deserve to be remembered and emulated).

The connection between the literary text and the iconic text is particularly evident in the *Liber Jesus* and in the *Grammatica del Donato* created for Massimiliano, son of Ludovico Maria Sforza.⁸ The second leaf of the *Liber Jesus*, on the recto, flatters the never-ending glory of the lord who is able to combine warfare and humanist scholarship. The first leaf, on the verso, presents Massimiliano on a white horse, carrying weapons. Born in 1493, Massimiliano actually was three to five years old when he was described as a perfect young boy in these books. This fact supports the evidence of a new attention to a culture *for* childhood, not *of* childhood. When it became necessary to educate a future lord to establish (and manage) new forms of power in the towns, it was also necessary to plan for him a new training path, starting with the classics.

During the 15th century the political situation in Italy was unstable; “new” families and “new men” (*homines novi*), like Francesco I Sforza, obtained power for the first time. Meanwhile, the courts became a sort of cultural and political laboratory. However, princes and princesses were considered for what they should become and not for what they were in their childhood; these children sometimes were portrayed older than they were and, in any case, as future rulers, as models for themselves. Massimiliano was painted in the court, surrounded by his family (pages, nurses and young girls who sang for him – cfr. *Liber Jesus*, verso of the 7th leaf and recto of the 8th leaf) or outside the castle’s walls, together with the “governatore” and other *familiaries*. The *Grammatica del Donato*, moreover, not only explains the conjugation of verbs, which had to be learned by heart, but the book was illustrated with pictures that portrayed the prince during convivial moments and as an *exemplum* for himself. Massimiliano is shown walking in Milan, in the room where he studied, playing with his friends or during a feast in an ideal garden. Walking the road to perfection and the path toward symbolic abstraction, he was then represented during a triumphal procession and between a vicious and a virtuous woman, choosing virtue. The book opens with a portrait of Massimiliano and

8 For an anastatic edition of the texts now stored in the Trivulziana Library in Milan, see Bologna, 1980. For a pedagogical analysis, see Ferrari, 2000. The *Liber Jesus* (codex 2163 of the Trivulziana Library in Milan) and the *Grammatica del Donato* (codex 2167 of the Trivulziana Library in Milan) were composed in the last decade of the 15th century.

closes with a portrait of his father (Ludovico Maria Sforza). The educational program, therefore, suggested to the son to mould himself in his father's image.

2. An Iconic Latin Grammar for Gaston d'Orléans

Civic humanism, in some courts and with some "texts" written *ad hoc*, aimed at training the prince through things and the environment. Noble values and good morals must be internalized not by blows and strokes (which were considered inappropriate for princes and free men) but by mnemonic techniques, good examples of teachers, heroes of the past and parents.

At the beginning of the 16th century, Erasmus of Rotterdam suggested in his *Institutio principis christiani* to depict some essential values in the pictures, which surrounded the future prince in his everyday environment. These pictures should be found in rings, paintings, and the coats of arms: in this way the prince could always see them, even when he was busy with other activities. Erasmus suggested to use a double "text," literary and iconic, to train the *princeps*: in this way the palace and the environment where he lived became a book which could teach him. This book was complemented by the teacher's words. But words were not enough: the "lesson of things" was necessary as well – as will be stated clearly by Jan Amos Komensky (Comenius, 1592-1670) who was convinced of the importance of practical experience in a step-by-step training path combined with the mnemonic techniques extensively used in the 17th century.

The 17th century was the "Golden Age" of France, when the court and the state put on a spectacular display of their power (Marin, 1981; Apostolidès, 1981). In this period, when the "new" royal dynasty needed to be legitimated, the mechanisms of power became a theatrical scenery which was based on different didactic paths imagined and realized for the princes and for France, the French people, in general. The life of Louis XIII (who became king when he was nine years old) has been studied extensively on the basis of the *Journal* by Jean Héroard (ca. 1550-1628), his personal physician (*premier médecin*).⁹ One should also take into consideration the big number of *Institutiones principis*, which were written for him and for his son, Louis XIV, who became king when he was five years old, after his father's death.

To highlight the educational role of an environment which can teach through things and tools built *ad hoc*, I will try to analyze, among the various tools created to educate the French Bourbons in the 17th century, the "War between the King of the Nouns and the King of the Verbs" made for Gaston d'Orléans (Ferrari, 1996). It consists of a series of paintings with captions (hand-drawn and hand-painted for the king's young brother, even though the printing system at that time had already been invented). The model used for the "War between the King of the Nouns and the King of the Verbs" who fight for

9 For an analysis of the didactic value of the *Journal* of the doctor of the French Dauphin, see Ariès, 1960. See also Balzarini, Ferrari Alfano, Grandini, Micotti Gazzotti & Hamilton Smith, 1991; Madeleine Foisil has edited a two-volume critical edition of the *Journal* of Héroard, published in 1989 (see also Foisil, 1996).

supremacy in the Speech World is a grammar by Andrea Guarna, an Italian scholar who published his work, a *Bellum grammaticale* (*Grammaticae opus novum, mira quadam arte et compendiosa excussum*), in Cremona in 1511 (Puliga & Hautala, 2011).

As for the education of the Bourbons, I have selected the *Grammaire en figures allégoriques empruntées à l'art militaire*, which is now at the National Library in Paris (ms. fr. 151) for further analysis. This series of eleven paintings created probably in 1616 (as can be inferred from the French translation of the text¹⁰) is related to a didactic model typical of the 15th century and of the Italian courts, especially in the court of the Sforza family in Milan. Today, the National Library of France in Paris houses some Italian illustrated books and precious codices, which were brought to France (by Louis XII, King of France, 1462-1515) at the end of the 15th century. We can assume that these codices provided both practical advice and new didactic methods. There are some parallels between the paintings used to educate the brother of the French king (which show battle scenes and a “town” of liberal arts and sciences) and the grammar treatise by the 16th-century Italian scholar, Andrea Guarna. As suggested by Pozzi (1993, p. 13), it is necessary, however, to analyze the system of *loci communes*; it is important to understand the differences and analogies between different texts. (A good example is the “town of knowledge” of the 17th-century grammar, where medicine – which heals the body – and theology – which heals the soul – are at the same level, *ex aequo*, changing the traditional *arbor scientiarum*.)

The prince had to reflect upon the ideal city, whereby he would learn the use of weapons and humanistic scholarship, military tactics and grammar. He had to remember related images and ideas: the *Grammaire* for Gaston d'Orléans was an extraordinary mnemonic tool. It has been constructed at a particular moment in time. Frances Yates (1966) underlines the importance of the art of memory in the 17th century: the emblems (and the books related to them) were excellent mnemonic tools. The emblems offered, in fact, a sensible (and emotional) experience which stimulated a series of mental skills such as, for example, imagination. Words, things and pictures were connected; they show a complex educational path. Other books full of emblematic (and perhaps mnemotechnical) images were composed for the French princes when they were young. The “homme de lettres” Marin Le Roy de Gomberville (ca. 1600-1674) authored *La doctrine des mœurs* (1646; for a new edition, see Le Roy de Gomberville, 2010) which was meant for Louis XIV. In this book each picture was complemented by a title, a French text in verses which explained the picture on the same page and, on the previous page, a long explanation in French and a quotation taken from the Latin classics which inspired it. This is how moral values were taught to the young princes: moral values were connected to the art of writing verses in French and translating Latin verses. Symbolic pictures, moreover, are used and explained to remember the words and, perhaps, to set up new virtual educational environments.

10 *Histoire memorable de la guerre civile d'entre les deux Rois des Noms et des Verbs [...]* Traduite du latin de messire André de Salerne patricien de la ville de Cremona par P.R.P. (1616). Paris: chez I. Libert.

In the 17th century, every environmental detail was used to train the royal heirs of the French Bourbon family (almost realizing the ideas of the humanist architect Filarete, who wanted an architect prince and wanted him taught the elements of drawing from a young age). That was the case with Louis XIII and the Duke of Bourgogne (1682-1712), grandson of Louis XIV, who were shown architectural treatises, precious illustrated books, and drawings made by famous artists when they were children, as was widely testified by their contemporaries (Ferrari, 1996; Lecoq, 2003; Ferrari, 2007). Their lives were full of ballet, plays, *entrées* in town (which were listed in the booklets recording the events), horse-riding lessons and prestigious victories (illustrated in the books written *ad hoc*); geographical maps, exercises and notebooks thus could become new books for future princes.¹¹

3. For a Research Project on an “Education by Things”

In the first book of *Émile*, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) wrote:

Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes, ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes; et l'acquis de nôtre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses. (Rousseau, 1762/1969, p. 247)

Rousseau underlines the meaning of “things” and the relationship between nature, human action, and things in educational paths. His words help us to reflect upon a series of objects built *ad hoc* for the education of the elites in the past centuries. We therefore start to study the *objets* which become *choses*¹² in order to understand the combination of the ideal educational offering of literary texts¹³ with the teachers' strategies, with the practices, with the tutors' set of tools. We know very well that the informal aspects of everyday life were (and are) also important in a training path.¹⁴ It is necessary to study these objects – how they were used, who used them, and why –, not only in the context of princes and kings. In the case of princes and kings, too, many questions remain unanswered, even though there is new research about the development of educational

11 That is the case of the translation of Cesar's work made by Louis XIV and published in 1651.

12 On the objects which become “things,” see, e.g., for a discussion from a philosophical point of view, Bodei, 2009. See also from a pedagogical perspective, Escolano Benito, 2005; Dávila & Naya, 2005; Escolano Benito, 2007; Ferrari, 2009b; Zuccoli, 2010; Ferrari, 2011a, 2011b, 2011c.

13 Imagined and described in the educational treatises, and testified by letters, *mémoires*, and educational diaries.

14 On these issues, with reference to French princes and elites in the 17th and 18th centuries, see, e.g., Balzarini et al., 1991; Ferrari, 1996; Julia, 2006. On didactic iconological practices, see Farné, 2002.

programs in a particular environment.¹⁵ These programs are not only made up of libraries *ad usum delphini* (which must be better studied¹⁶), but also of a series of objects and practices in the use of things related to personal attitudes.

Walking in the gardens of Saint-Germain-en-Laye, Louis XIII could see the mechanisms of the fountains and was meeting the architects who designed them. The court's doctor, Jean Héroard, showed him illustrated and erudite books; painters taught him to draw. Lessons by the best dancing teachers prepared him for the ballets; a famous treatise (1623) by his horse-riding teacher Antoine de Pluvinel (1552-1620) shows a young Louis XIII who learned how to ride a horse and, at the same time, became a model of perfect horse-riding. But Louis XIII also met stablemen and humble servants in his everyday life; these people also shaped his environment with their gestures and their presence.

Among the servants, we have to stress the importance of the nurse who played a very important role in the life of young princes at the European courts: she was portrayed with Massimiliano Sforza in the *Liber Jesus*, and Louis XIII wanted his nurse around as late as sixteen (so that she could tell him fairytales). There were also other children – brothers, sisters or simply pages – who were part of the princes' entourage, who played with them and sometimes were portrayed with them, as in the case of the pages who surround Massimiliano. And there were the important members of the family as well as historical figures who, in person or through their portraits, accompanied the young princes while they were walking in the galleries of the palaces or sat in church. They looked at the children to be looked at by them in the illustrated books and in the paintings, they were portrayed in the coats of arms. Rousseau seems to tell us that the objects which have a specific purpose, which are marked by direct experience,¹⁷ can define an educational training based also on natural skills among many others; in his view, three paths (nature, things, and people) mark the individuation processes through which every person grows up and becomes himself.

The object becomes a “thing” with a specific meaning in a complex training path. In the case of the princes, a lot of attention was paid to the scene, the environment, the setting. In this environment things acquire a new meaning focused on the prince “in the making”, underlining the values of his *milieu* and his position in the social hierarchy. This hierarchy is defined by relationships between words and things (Foucault, 1966). Is the art of the speech, literary or iconic, and its various connections still the complex code that can make the difference and identify the social status? What is the role of the thing's lessons in our world? What do we know about the material culture of educational environments?

15 In the last few years, these issues have become more and more important; for a bibliography, see Ferrari, 2010a.

16 This point has been made by several researchers, see, e.g., Volpilhac-Auger, 2000; Furno, 2005; Bierlaire, 2009; Cagnolati, 2009.

17 These are the roots of a reflection about the “things' lesson” (“leçon des choses”) which has been defined as “experiential” and which will become very important from a methodological point of view in the 19th century; see Ferrari & Morandi, 2008; Ferrari, Morandi, Platé, 2011.

References

- Apostolidès, J.-M. (1981). *Le roi machine*. Paris: Minuit.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Plon.
- Balzarini, R., Ferrari Alfano, M., Grandini, M., Micotti Gazzotti, S., & Hamilton Smith, M. (1991). *Segni d'infanzia. Crescere come re nel Seicento*. Milano: Franco Angeli.
- Becchi, E. (1983). Premessa. *Quaderni della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli*, 23, 1-5.
- Becchi, E., & Ferrari, M. (Eds.) (2009). *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*. Milano: Franco Angeli.
- Bierlaire, F. (2009). Il libro nella formazione del principe: il XVI secolo. In E. Becchi & M. Ferrari (Eds.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori* (pp. 222-240). Milano: Franco Angeli.
- Bodei, R. (2009). *La vita delle cose*. Roma-Bari: Laterza.
- Bologna, G. (Ed.) (1980). *Libri per una educazione rinascimentale* (3 vols.). Milano: Comune di Milano – Biblioteca Trivulziana.
- Cagnolati, A. (2009). La biblioteca di un giovane re: Giacomo VI di Scozia (1566-1603) ed i suoi libri. In E. Becchi & M. Ferrari (Eds.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori* (pp. 241-267). Milano: Franco Angeli.
- Carile, P. (Ed.) (2004). *La formazione del Principe in Europa dal Quattrocento al Seicento. Un tema al crocevia di diverse storie*. Roma: Aracne.
- Caronia, L., & Caron, A. H. (2010). *Crescere senza figli. I nuovi riti dell'interazione sociale*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Chanet, J.-F. (2005). L'histoire de l'éducation, de l'histoire politique à l'histoire culturelle. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 12, 155-170.
- Chartier, R. (Ed.) (1985). *Pratiques de la lecture*. Marseilles: Rivages.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Chittolini, G. (Ed.) (2008). *Storia di Cremona, Il Quattrocento. Cremona nel Ducato di Milano (1395-1535)*. Azzano San Paolo: Bolis Edizioni.
- Cogitore, I., & Goyet, F. (Eds.) (2001). *Devenir roi. Essais sur la littérature adressée au prince*. Grenoble: Ellug.
- Dávila, P., & Naya, L. M. (Eds.) (2005). *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Donostia: Erein.
- Escolano Benito, A. (2005). Etnohistoria e historia de la escuela. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 12, 197-206.
- Escolano Benito, A. (Ed.) (2007). *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero (Soria): CEINCE.
- Farné, R. (2002). *Iconologia didattica. Le immagini e l'educazione dall'Orbis pictus a Sesame Street*. Bologna: Zanichelli.
- Ferrari, M. (1996). *La paideia del sovrano. Ideologie, strategie, materialità nell'educazione principesca del Seicento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferrari, M. (1997). Lettere di principi bambini del Quattrocento lombardo. *Mélanges de l'Ecole Française de Rome, Italie et Méditerranée*, 109(1), 339-354.
- Ferrari, M. (2000). "Per non mancare in tuto del debito mio". *L'educazione dei bambini Sforza nel Quattrocento*. Milano: Franco Angeli.
- Ferrari, M. (2001). Il piccolo principe e il suo dover essere. In E. Becchi & A. Semeraro (Eds.), *Archivi d'infanzia*, Milano, RCS libri – La Nuova Italia, 251-270.
- Ferrari, M. (2003). Lettere sforzesche dal Castello di Cremona. *La scuola classica di Cremona, Annuario 2003*, 141-152.
- Ferrari, M. (2006). Stralci di corrispondenza familiare nella seconda metà del Quattrocento: il caso dei Gonzaga e degli Sforza. In M. Ferrari (Ed.), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi* (pp. 15-40). Milano: Franco Angeli.

- Ferrari, M. (2007). Dal segno infantile al segno adulto: itinerari di acculturazione nella Francia del Seicento. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 14, 179-190.
- Ferrari, M. (2008). Un padre e i suoi figli. Segni dell'affetto e ruolo sociale nell'ambito di una famiglia del XV secolo. In E. Becchi (Ed.), *Figure di Famiglia* (pp. 51-69). Palermo: Edizioni della Fondazione Vito Fazio-Allmayer.
- Ferrari, M. (2009a). Reggere gli altri: la formazione del principe tra arte, mestiere e professione. In E. Becchi & M. Ferrari (Eds.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori* (pp. 197-221). Milano: Franco Angeli.
- Ferrari, M. (2009b). La lezione delle cose: un percorso in fieri e le sue ragioni. *Infanzia*, 4, 243-246.
- Ferrari, M. (2010a). Il bambino e il suo ambiente: cose dei bambini e cose per i bambini nel dibattito storiografico. *Studi sulla formazione*, 13(1), 41-55.
- Ferrari, M. (2010b). Formare il medico, formare il principe: l'Institutio dell'archiatra secondo Jean Heroard. In M. Ferrari & P. Mazzarello (Eds.), *Formare alle professioni. Figure della sanità* (pp. 105-124). Milano: Franco Angeli.
- Ferrari, M. (Ed.) (2010c). *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*. Pavia: Pavia University Press.
- Ferrari, M. (2011a). L'educazione delle cose: il caso della *pédagogie princière*. In A. Mariani et al., *Venticinque saggi di pedagogia* (pp. 331-345). Milano: Franco Angeli.
- Ferrari, M. (2011b). Postfazione. L'educazione delle cose come problema pedagogico. In M. Ferrari, M. Morandi & E. Platé, *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo* (pp. 111-129). Parma: Spaggiari Edizioni Junior.
- Ferrari, M. (2011c). *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*. Milano: Franco Angeli.
- Ferrari, M., & Morandi, M. (2008). Le ragioni e i contesti di un itinerario. In M. Ferrari, M. Morandi & E. Platé, *La lezione delle cose, Oggetti didattici nelle scuole dell'infanzia di Mantova tra Ottocento e Novecento* (pp. 2-10). Mantova: Publipaolini.
- Ferrari, M., Morandi, M., & Platé, E. (2011). *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*. Parma: Spaggiari, Edizioni Junior.
- Firpo, L. (Ed.) (1967). *Francesco Filelfo e il "Codice Sforza" della Biblioteca Reale di Torino*. Torino: Utet.
- Foisil, M. (1996). *L'enfant Louis XIII*. Paris: Perrin.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.
- Furno, M. (Ed.) (2005). *La collection Ad usum Delphini. L'antiquité au miroir du Grand Siècle* (vol. 2). Grenoble: Ellug.
- Garin, E. (1949). *L'educazione umanistica in Italia*. Bari: Laterza.
- Garin, E. (1968). *Il pensiero pedagogico dello umanesimo*. Firenze: Sansoni-Giuntine.
- Giordano, L. (Ed.) (1995). *Ludovicus dux*. Vigevano: Diakronia.
- Gombrich, E. H. (1972). *Symbolic Images*. London: Phaidon Press.
- Halévi, R. (Ed.) (2002). *Le Savoir du prince du Moyen Âge aux Lumières*. Paris: Fayard.
- Histoire memorable de la guerre civile d'entre les deux Rois des Noms et des Verbs [...] Traduite du latin de messire André de Salerne patricien de la ville de Cremona par P.R.P. (1616)*. Paris: chez I. Libert.
- Journal de Jean Héroard* (1989). Ed. by M. Foisil (vol. 2). Paris: Fayard.
- Julia, D. (1996). Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa. Per una storia comparata delle culture scolastiche. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3, 119-147.

- Julia, D. (2006). *L'imperium di una governante. Madame de Genlis e l'educazione dei principi d'Orléans*. In M. Ferrari (Ed.), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi* (pp. 143-173). Milano: Franco Angeli.
- Le Roy de Gomberville, M. (1646/2010). *La doctrine des moeurs*. Paris: Klincksieck.
- Lecoq, A.-M. (2003). *La leçon de peinture du duc de Bourgogne*. Paris: Le Passage.
- Lubkin, G. (1994). *A Renaissance Court. Milan under Galeazzo Maria Sforza*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Lucco, M. (Ed.) (2006). *Mantegna a Mantova 1460-1506*. Milano: Skira.
- Luciani, G., & Volpilhac-Auger, C. (Eds.) (2003). *L'institution du prince au XVIIIe siècle*. Fernel-Voltaire: Centre International d'Étude sur le XVIIIe siècle.
- Marin, L. (1981). *Le portrait du roi*. Paris: Minuit.
- Meyer, J. (2004). *L'éducation des princes du XVe au XIXe siècle*. Paris: Perrin.
- Pazzaglia, L., & De Giorgi, F. (2005). Le dimensioni culturali e politiche della ricerca storica nel campo dell'educazione. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 12, 133-154.
- Pozzi, G. (1993). *Sull'orlo del visibile parlare*. Milano: Adelphi.
- Puliga, D., & Hautala, S. (2011). *La Guerra Grammaticale di Andrea Guarna (1511), Un'antica novità per la didattica del latino*. Pisa: ETS.
- Roggero, M. (1999). *L'alfabeto conquistato*. Bologna: Il Mulino.
- Rousseau, J.-J. (1762/1969). *Émile ou de l'éducation*. Paris: Gallimard.
- Segre, C. (1985). *Avviamento all'analisi del testo letterario*. Torino: Einaudi.
- Semprini, A. (2002). Oggetti senza frontiere. In E. Landowski & G. Marrone (Eds.), *La società degli oggetti. Problemi di interoggettività* (pp. 47-60). Roma: Meltemi.
- Signorini, R. (1985). *Opus hoc tenue*. Mantova: Sintesi.
- Simonetta, M. (2004). *Rinascimento segreto. Il mondo del segretario da Petrarca a Machiavelli*. Milano: Franco Angeli.
- Trevisani, F. (Ed.) (2006). *Andrea Mantegna e i Gonzaga*. Milano: Electa.
- Volpilhac-Auger, C. (Ed.) (2000). *La collection Ad usum Delphini. L'antiquité au miroir du Grand Siècle* (vol. 1). Grenoble: Ellug.
- Yates, F. A. (1966). *The Art of Memory*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Zuccoli, F. (2010). *Dalle tasche dei bambini... gli oggetti, le storie e la didattica*. Parma: Spaggiari Edizioni Junior.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Monica Ferrari, Università di Pavia, Dipartimento di Studi umanistici,
Piazza Botta 6, 27100 Pavia, Italien
E-Mail: monica.ferrari@unipv.it

Sabine Reh/Joachim Scholz

Schülerzeitungen als Artefakte

Schulkulturen in den 1950er und 1960er Jahren

1. Einleitung

Während bildungshistorische Analysen der schulischen Makrostrukturen in der Bundesrepublik der 1950er Jahre vorliegen (vgl. Führ & Furck, 1998), ist bis heute ein kulturtheoretischer und mikrologisch orientierter Blick auf einzelne Schulen der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik immer noch eher selten (vgl. Kluchert, 2009, S. 326). Eine vor einigen Jahren erschienene Sammelbesprechung schulgeschichtlicher Studien zeigte erstmals überhaupt das Einsetzen eines solchen Interesses an der Geschichte organisationaler und pädagogischer Praktiken einzelner Schulen unter Berücksichtigung auch ihrer räumlichen und materiellen Gegebenheiten (vgl. Kemnitz, Tenorth & Horn, 1998; Gass-Bolm, 2005). Dieses und das lange Zeit ebenfalls marginale Interesse an der Materialität des Schulehaltens (vgl. Lawn & Grosvenor, 2000, 2005) scheinen umso problematischer, als erst mit der Materialität der pädagogischen und materialen Schulkultur sozialisatorische Gelegenheiten entstehen, in denen Subjekte konstituiert, eben „gebildet“ werden, in denen sie zu Schülerinnen und Schülern gemacht werden, von denen etwas auf bestimmte Weise gefordert wird und die etwas je Besonderes unter bestimmten Bedingungen tun dürfen und können. Vor diesem Hintergrund ist zunächst einmal zu prüfen, welche Bedeutung die einzelnen Schulen für die Angehörigen der „skeptischen Generation“ (Schelsky, 1957) hatten, ob also Schulen in den 1950er Jahren – wie Ziehe (1991, S. 78) behauptet – subjektiv erträglicher als die heutigen waren und inwiefern sich hier langsam Partizipationsmöglichkeiten für Schüler und Schülerinnen entwickelten.

Wie aus der bildungshistorischen Betrachtung der Materialität von Schulkulturen Gewinn gezogen werden kann, wollen wir im Folgenden zeigen. Wir schlagen vor, bundesrepublikanische Schülerzeitungen der 1950er und frühen 60er Jahre als Artefakte der Kulturen einzelner Schulen zu betrachten, die wiederum dazu beitragen konnten, eigenständige Kommunikations- und Ausdrucksformen von Schülern und Schülerinnen zu entwickeln. Das hier Vorgestellte entstammt einem von uns vorbereiteten und beantragten Forschungsprojekt. In diesem wollen wir im Anschluss an quantitative Analysen eines großen Bestandes an Schülerzeitungen in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin (BBF) ausgewählte Fallstudien zu Schülerzeitungen als Bestandteilen von vornehmlich gymnasialen Schulkulturen in Berlin und in Nordrhein-Westfalen erstellen. Grundlage der Untersuchung sollen unterschiedliche Quellen sein: Neben einer Analyse von Schülerzeitungen und anderen schulischen Dokumenten sind Erhebungen und Auswertungen von Interviews mit ehemaligen Schülerzeitungsredakteuren vorgesehen. Wir wollen hier nun einen ersten Einblick in das bieten, was die Produktion von

Schülerzeitungen und was ihr Vertrieb für die Schüler und Schülerinnen ausmachte, wie der alltägliche Umgang mit den Anforderungen des Erstellens einer Schülerzeitung von technischen und gestalterischen Möglichkeiten beeinflusst war und wie darauf aus einer Analyse der Artefakte geschlossen werden kann.

2. Theoretische und methodologische Überlegungen: Zur historischen Erforschung von Artefakten

Das in den Sozial- und Kulturwissenschaften mehr und mehr ins Zentrum rückende Interesse an den „Dingen“, an der „Materialität“ der Kultur – vgl. Baudrillards erstmals 1968 erschienenes Buch über „Das System der Dinge“ (Baudrillard, 2007) – spiegelt sich auch in der historischen Forschung, im Interesse an einer „empirischen Kulturgeschichte“ (vgl. Ruppert, 1993). „Dinge“ als Formen der materiellen Kultur können – so die Überzeugung – in mehrfacher Hinsicht Gegenstand historischer Erforschung werden. So sei nicht einfach die materielle Gestalt der Dinge als Zeichen zu interpretieren, sondern auch Produktion und Entstehungsbedingungen, Aneignung und alltagsgeschichtlicher Umgang der Menschen mit ihnen seien in ihrer Historizität zu rekonstruieren. Dinge als Quellen könnten gerade in ihrer Materialität über solche Praktiken der Herstellung und Aneignung Auskunft geben.

Dieser Trend ist verknüpft mit der Zurückweisung einfacher, dichotomischer Unterscheidungen von unbelebten Dingen als Objekten auf der einen Seite und Personen als Subjekten auf der anderen. Lawn und Grosvenor schreiben über ihre Sammlung von Aufsätzen zur „Materiality of schooling“:

It does not assume a fixed dichotomy between objects and people, in other words, that there is a life of imagination and action, and there are collections of inanimate objects. [...] by drawing attention to the materiality of schooling, that is the way that objects are given meaning, how they are used, and how they are linked into heterogeneous active networks, in which people, objects and routines are closely connected, we hope that a richer historical account can be created about the ways that schools work. (Lawn & Grosvenor, 2005, S. 7)

Was bedeutet es nun, „people, objects and routines“ als „closely connected“ zu verstehen? Der amerikanische Sozialphilosoph Theodore R. Schatzki (1996, 2002, 2010) versucht, Ordnungen in Feldern zu bestimmen als konkretes Zusammenspiel von Entitäten ganz unterschiedlicher Qualität, von materiellen und immateriellen Gegebenheiten, die jeweils Einfluss aufeinander haben (Schatzki, 2002, S. 73). So kann etwa die Materialität eines bestimmten Raumes in der Schule bestimmte Bewegungen der Anwesenden oder aber das Platziere anderer Artefakte an speziellen Orten präfigurieren, um dabei auch selbst wieder in seinen Bedeutungen und möglicherweise sogar in seiner materialen Gestalt verändert zu werden. Im Gegensatz etwa zu Latour (2007), der davon ausgeht, dass „Handlung“ und „Handlungsfähigkeit“ (agency) nicht nur einem vernunft-

begabten, Intentionalität besitzenden Subjekt zukommt bzw. zugeschrieben werden kann, und der deshalb in Bezug auf unterschiedliche Entitäten von „Aktanten“ spricht (2007), kann Schatzki, indem er auf den Begriff des „Zusammenhangs“ rekurriert, an einer Unterscheidung von menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten festhalten und dennoch Relationalität als wechselseitige Beeinflussung konzeptionieren: „Order is the hanging together of things, the existence of nexuses“. Er erklärt weiter, dass es sich bei diesem Zusammenhang nicht um den Ausdruck einer zugrunde liegenden oder gar generierenden Struktur handelt: „In a nexus, things can hang together in a unique way that instantiates nothing at all. The ‚structure‘ of such a nexus is its particular contingent de facto layout or reticular composition, not any schema, pattern or formula“ (Schatzki, 2002, S. 18). Mit der Verwendung des Begriffs „Artefakt“ markiert Schatzki diesen Unterschied zu Latour. Artefakte sind „products of human activities“; sie sind Artefakte, insofern menschliche Aktivitäten an ihrer Herstellung beteiligt sind: „they exist because of human doing“ (S. 175). Für Schatzki sind drei Arten von Artefakten zu unterscheiden: die „Fabrikationen“, Produkte menschlicher Aktivitäten, denen Naturdinge als Material dienen, die „mongrels“, Naturphänomene, denen die Menschen etwas hinzugefügt haben, z.B. das Ozonloch, und die „intelligenten Maschinen“ (S. 6-11). Soziale Ordnungen werden im Sinne Schatzkis immer wieder neu hergestellt in Praktiken, die sich in einem spezifischen raum-zeitlichen Kontext vollziehen und sich hier – wenn auch niemals identisch – wiederholen. Der Prozess, in dem die Ordnungen immer neu (re)produziert werden, wo in Praktiken mit Artefakten umgegangen wird und die Dinge sich zu Artefakten verändern oder verändert werden, wo also Artefakte auch selbst schon immer hergestellt werden und hergestellt worden sein müssen, stellt gleichzeitig eine Transformation dar. Es verwundert daher nicht, dass Schatzki von einer „Naturgeschichte des Sozialen“ spricht (S. 256-264).

Bei Schülerzeitungen handelt es sich – unschwer in der von Schatzki angebotenen Systematik zu klassifizieren – um Artefakte der ersten Art, um „Fabrikationen“. Schülerzeitungen sind, wenn wir sie im Sinne Schatzkis als Artefakte betrachten, nicht etwa einfach Ausdruck der Ordnung einer Schule, einer Schulkultur. Vielmehr sind sie selbst in der Schule an der Produktion der einzelschulspezifischen Ordnung, der Schulkultur, beteiligt; sie sind Bestandteil einer Ordnung, die in Praktiken hergestellt wird – Praktiken, in denen aufgrund bestimmter, z.B. technischer, Bedingungen etwas hergestellt wird und dieses wiederum materiell zurückwirkt. In den unter Schülern und Schülerinnen notwendig sich herausbildenden Praktiken der Herstellung und der Verteilung von Schülerzeitungen, der von ihnen präfigurierten Kommunikationen und des mit ihnen stattfindenden Umganges konstituiert und transformiert sich die Schulkultur immer wieder neu.

In der interpretativen Forschungslandschaft sind, zumal unter bildungshistorischer Perspektive, methodische Offerten zu angemessenen Interpretationen von Artefakten noch immer dünn gesät, auch wenn es eine ethnographische Tradition der Beschäftigung mit Materialität, mit materieller Kultur, durchaus schon länger gibt (vgl. König, 2003; Hahn, 2005). In der historischen Bildungsforschung haben jenseits des Museums und seiner Sammlungs- und Ausstellungspraktiken bildinterpretative Verfahren mitt-

lerweile Fuß gefasst (Schmitt, Link & Tosch, 1997; Pilarczyk & Mietzner, 2005; Pilarczyk, 2009), eine Tradition der Analyse von Artefakten im Rahmen neuerer, kulturtheoretisch orientierter historiographischer Ansätze ist aber noch nicht verankert (vgl. Tschopp, 2009). Sozialwissenschaftliche Vorgehensweisen zur Analyse von Artefakten setzen stärker auf eine Analyse ihrer Visualität (Emmison & Smith, 2000; Rose, 2007) oder aber ihrer Textförmigkeit (Froschauer, 2009). Gerade das von Froschauer und Lueger entwickelte Verfahren einer Artefaktanalyse vollzieht eine aus der objektiven Hermeneutik bekannte interpretative Bewegung, bei der in zunächst dekonstruktiver Deskription das betrachtete Artefakt seinem Ursprungskontext entzogen wird, um es im Folgeschritt (Rekontextualisierung) mit dem Sinnhorizont der Ordnungen, in denen das Artefakt eine Rolle spielt, zu konfrontieren und so „das Gefüge der Bedingungen für die Existenz des Artefakts“ und damit latente Strukturen sichtbar werden zu lassen (Froschauer, 2009, S. 333). Mit Hilfe dieses Verfahrens können allerdings die Artefakte. Das ist in historischer Perspektive für uns aber von besonderem Interesse. kaum als Quellen gelesen werden, die selbst schon in ihrer Materialität Auskunft geben über Herstellungsprozesse und kulturelle Praktiken im Umgang mit ihnen. Es ist für ein praxistheoretisches Verständnis, dem wir, wie angedeutet, folgen, notwendig, über die Interpretation der Artefakte als visuelle Zeichen und über ihre Textualität hinaus die Materialität als Hinweis auf historisch spezifische Produktions- und Distributionsverfahren zu nutzen und zu deren Rekonstruktion die gesammelten, unterschiedlichen Quellen oder Daten – wie auch in der Ethnographie üblich (vgl. Hammersley & Atkinson, 1983) – zu nutzen.

3. Schülerzeitungen zwischen 1945 bis 1963

Die Geschichte der Schülerzeitungen beginnt im 19. Jahrhundert. Schon 1866 berichtete der Historiker Heinrich Wuttke, „daß in unsern Tagen sogar Schüler Zeitungen für ihre Mitschüler machen“ (Wuttke, 1866, S. 146-147). Protagonisten der reformpädagogischen Bewegung an der vorletzten Jahrhundertwende, die wie Berthold Otto oder Gustav Wyneken Zeitungen für ihre pädagogische Arbeit entdeckt hatten, gelten ebenfalls als Pioniere der Schülerzeitungsarbeit (Ritzi, 2009a, S. 32). Bereits in dieser Phase war die Herstellung eines Produktes ein Motiv ihrer Gründung: Beflügelnd, so ist in der Schülerzeitung einer Hamburger Versuchsschule aus den beginnenden 1930er Jahren zu lesen, sei „[d]ie Freude am Selbsterstellen, nicht literarischer Ehrgeiz“ und „[d]aß wir selber drucken“ (zitiert nach Durchleuchter, 1977, S. 51).

Von einer größeren Verbreitung der jugendeigenen Presse kann jedoch erst für die deutsche Nachkriegszeit gesprochen werden, als „von Schülern für Schüler [...] gestaltet[e] und herausgegeben[e]“ Zeitungen und Zeitschriften (so die übliche Definition, vgl. Böhm, 2005, S. 566) rasch Verbreitung fanden. Es war seither stets fraglich, inwieweit die Eigenregie der Schüler über ihre Zeitung gerechtfertigter Bestandteil einer Definition von Schülerzeitungen sein kann, denn Schülerzeitungen waren immer auch Träger externer, sowohl politischer als auch pädagogischer Wünsche und nie ganz

Sache der Schülerinnen und Schüler. Das zeigen schon die Anfänge des westdeutschen Schülerzeitungswesens. Als ein Teil der demokratischen Reeducation erhielten Schülerzeitungen früher als andere Druckerzeugnisse die begehrten Papierkontingente von den amerikanischen Alliierten (vgl. Liedtke, 1997, S. 305; Ritz, 2009b, S. 13).

In der weiteren Nachkriegszeit wurden Schülerzeitungen dann zu einer der sichtbarsten Komponenten der „Schülermitverwaltung“ (SMV), die in einem programmatischen Sinne für Partizipationsmöglichkeiten im Schulsystem stand, aber – so das einhellige Urteil sowohl damaliger Akteure wie auch schon der Forschung der 1960er Jahre – diesem Anspruch nicht gerecht wurde, sondern bloß formaler Ausdruck einer „harmonistischen Ideologie“ (Reuter, 1998, S. 261) blieb. Im politischen Klima der ersten Nachkriegszeit waren kritische Positionen von Schülerseite nicht nachgefragt, wie der gern zitierte Leserbrief Konrad Adenauers belegt, der den Redakteuren einer Berliner Schülerzeitung in den 1950er Jahren riet, von der Tagespolitik besser die Finger zu lassen (vgl. Durchleuchter, 1977, S. 52). Wenn in Leuschners 1966 erschienenem „Recht der Schülerzeitung“ diskutiert wird, ob die Schule gegenüber Schülerzeitungsartikeln, in denen „Lehrer in satirischer Form mit den Tieren des zoologischen Gartens“ verglichen werden, vorgehen, oder ob sie gegen einen Beitrag, „der für [!] die Anerkennung der Oder-Neiße-Linie eintritt und dabei die Vertriebenenverbände [...] angreift, ihr Veto einlegen“ dürfe (S. 18), kommt zum Ausdruck, was Schülerzeitungen auch in vielen Lehrerkollegien suspekt erscheinen ließ und wo damals die Sensibilitäten lagen.

Ging es um die Zensur an Schülerzeitungen, so war das „besondere Gewaltverhältnis“ von Minderjährigen gegenüber der staatlich-schulischen Autorität in den 1950er und 60er Jahren das Schlagwort in einer Kontroverse, die von konservativen Schulpädagogen einerseits und von der sich allmählich organisierenden Jugendpresse andererseits geführt wurde (vgl. Cramer, 1964; Brenner, 1966). Die mögliche Einschränkung der Grundrechte von Schülerinnen und Schülern bis 1972, als ein Bundesverfassungsgerichtsbeschluss anderes festlegte, ist in der Schulforschung auch heute noch ausreichender Beleggrund dafür, der Schulkultur der 1950er Jahre pauschal zu attestieren, sie sei beinahe ohne alle Partizipationsmöglichkeiten gewesen (vgl. Helsper & Lingkost, 2004, S. 200).

Doch nicht nur die restaurative Linie des lokalen Schulumilieus hat die Schulkulturen der 1950er Jahre ins Licht des Konformismus gestellt. Die Jugendgeneration der Nachkriegszeit, die Schelsky „skeptisch“ nannte, gilt im Urteil zeitgenössischer soziologischer Jugendstudien mehrheitlich als angepasst, als „konkretistisch“, als auf die Arbeits- und Berufswelt statt auf höhere Ideale orientiert (Schelsky, 1957, S. 288-318). Überschaut man die dominierenden Positionen der Forschung über Jugend in der Schule der 1950er Jahre, so zeigt sich das Bild unpolitischer Jugendlicher in konservativen Schulkulturen, die kaum über Partizipationsmöglichkeiten verfügten.

4. Bedeutung von Schülerzeitungen für Schülerinnen und Schüler

Die kommerzialisierten Jugendzeitschriften der 1950er und vor allem der 1960er Jahre, z.B. die 1956 entstandene „Bravo“, boten ihren Lesern und Leserinnen ein gefragtes Spektrum inhaltlicher Angebote: An erster Stelle standen wie noch heute die Berichte über Prominente; es folgten solche über Freizeithemen und Hobbys, über Pop und Fernsehen und über Lebensprobleme (vgl. Baacke, 1971). Die Schule spielte und spielt darin so gut wie keine Rolle. Schülerzeitungen dagegen waren deutlich erkennbar Zeitungen für die Schülerschaft der eigenen Schule, auch wenn in ihnen ebenfalls außerschulische Jugendkulturthemen dominierten.¹ In der Häufigkeit der Inhalte folgten Schulangelegenheiten und politische Themen, die größtenteils den Ost-West-Konflikt behandelten und in aller Regel den zeittypischen konservativen Positionen angepasst waren. Im inhaltlichen Spektrum sind die Selbstthematizierungen von Schülerzeitungsredaktionen, auf die wir unsere Betrachtung im Folgenden verstärkt stützen wollen, eine zwar randständige, doch regelmäßige Erscheinung, die jenseits der vielfach „zahmen Inhalte“ anderer Rubriken zeigt, dass Eigenständigkeit, Mitverantwortlichkeit und Partizipation der Schüler an der Schulkultur in den 1950er Jahren zumindest für einen Teil der Jugendlichen durchaus eine Rolle spielten. Ergänzt man Informationen aus solchen „Wir-über-uns“-Spalten der Schülerzeitungen noch durch Zeitzeugenbefragungen ehemaliger Redakteure,² lässt sich zunächst ein konturiertes Bild über die Bedingungen der Herstellung von Schülerzeitungen in diesen Jahren zeichnen.

Konstitutiv für die Arbeit an der Schülerzeitung war das Prinzip der Freiwilligkeit. Die Redaktionen bestanden meist aus fünf bis 12 Schülerinnen und Schülern, die sich freiwillig zusammenfanden. Es gab offenbar mehrere Einstiegsmöglichkeiten, zumeist über Artikel, die man geschrieben hatte und der Redaktion zukommen ließ, oder auch als „Helfer“, wie R., der anfangs, weil er „neben der Druckerei wohnte, für den Druck da war“. Wie wenig sich die Mitarbeit an der Schülerzeitung erzwingen ließ, beweisen die vielen erfolglosen Werbekampagnen.³ Es blieb (von Volksschulen, wo die Schüler-

1 Nach einer von uns vorgenommenen Titelauszählung aus 264 zufällig ausgewählten Schülerzeitungsartikeln aus dem Bestand der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin (BBF). Die BBF verfügt seit 2002, nach der Übernahme des Schülerzeitungsarchivs der 1967 aufgelösten Bundesarbeitsgemeinschaft Junge Presse, über einen Bestand von mehr als 7000 westdeutschen Schülerzeitungen aus den Jahren 1950 bis 1968 (vgl. Ritzi, 2009b, S. 3).

2 Für den Beitrag wurden 2009 zwei Interviews mit ehemaligen Schülerzeitungsredakteuren aus dem alten Bundesgebiet geführt. Herr R. war Anfang der 1960er Jahre Schülerzeitungsredakteur am Realgymnasium einer nordfränkischen Kleinstadt, Herr T. etwa zur selben Zeit an einem Remscheider Gymnasium.

3 Man habe schon oft appelliert, schrieben die Redaktionsmitglieder der Düsseldorfer „schlossfanfare“ im Juli 1960, „aber das Ergebnis blieb gleich null. Sicher – vier oder fünf Mann haben Beiträge [...] eingeschickt. Aber was sind fünf Jungen von 600? Das ist noch nicht einmal ein Prozent! Das ist wirklich erbärmlich! Die ‚schlossfanfare‘ ist Eure Zeitung! Ihr sollt sie schreiben! [...] Die Redaktion hat andere Aufgaben. Sie sammelt Eure Beiträge, sichtet sie und stellt sie zusammen. Dann muß sie auch noch hinter den Anzeigen herlaufen, damit die Druckkosten hereinkommen, und dafür sorgen, daß alles richtig läuft und die Zeitung

zeitungsarbeit zum pädagogischen Methodenrepertoire gehörte, abgesehen) immer eine engagierte, sich selbst rekrutierende Minderheit, die sich an der Herausgabe beteiligte. Die Fluktuation der Mitarbeiter war groß, denn in der Schülerzeitungsredaktion wechselten, da oft nur die obersten Klassenstufen (UIII-OI) hier tätig waren, jährlich etwa 30 Prozent der Mitarbeiter (vgl. Kaul, 1965, S. 51; „Der Klecks“, Jg. 1959, Oktoberheft, S. 43). Das Know-how zur Herstellung einer Zeitung musste unter diesen Umständen schnell und selbstständig erarbeitet werden, da Redaktionskollegien oft mit einem Male ausschieden und ihren Nachfolgern keine angeleiteten Einlernphasen anboten. Das Fehlen „jeder Sachkenntnis und Erfahrung“ taucht in den Gründungsmythen der Redaktionskollegien gehäuft auf (vgl. „Das Mosaik“, Jg. 1956, S. 2), und auch die späteren Mühen der Ebene waren beträchtlich, wenn es galt, eine Schülerzeitung dauerhaft zu betreiben. Ein Hauptproblem dabei war die Sicherung der Finanzierung, denn der Druck von Schülerzeitungen wurde in den von uns betrachteten Fällen nicht durch Schul- oder Landesmittel gefördert, sondern war selbst über den Verkaufspreis von 15 bis 50 Pfennigen aufzubringen, weit mehr aber noch waren Redaktionen auf Anzeigenwerbung angewiesen. Inserate stellten das finanzielle Rückgrat der Schülerzeitungen dar. Sie erfolgreich einzuwerben, war für die Zeitung besonders dann überlebensnotwendig, wenn ein anspruchsvolleres Druckverfahren Anwendung fand.⁴

Die Vervielfältigung der Zeitungen erfolgte in der Regel außerhalb der Schule. Lediglich im Volks- und Mittelschulbereich gab es Schulen, die als Baustein ihrer reformpädagogischen Arbeit über eine eigene Druckerei verfügten.⁵ Bei den Schülerzeitungen der Höheren Schulen ist zu unterscheiden zwischen solchen, die ganz in Heimarbeit mit einer eigenen Abzugsmaschine entstanden,⁶ und solchen, die in Kooperation mit

pünktlich erscheint. Das ist schon sehr viel Arbeit! Soll sie jetzt auch noch alle Artikel selber schreiben?“ („die schlossfanfare“, Jg. 1960, Juliheft, S. 6). – In der Schülerzeitung „Unser Echo“ heißt es im Mai 1955: „Ihr wißt doch, ein Echo entsteht dadurch, daß ein Schall [...] reflektiert wird. Der Schall aber muß von Euch kommen“ („Unser Echo“, Jg. 1955, Jubiläumsausgabe vom 11.05.1955, S. 7).

- 4 „Wie anders sollte er [der Schülerzeitungsredakteur, d. Verf.] die Gelder für den Druck einbringen als durch Annoncen, wenn er seine Zeitung für einen oder zwei Groschen abgibt. Außer auf dem indirekten Weg durch die Bundeswehranzeigen stehen ihm keine staatlichen Zuwendungen zur Verfügung“ (Stellungnahme H. P. Pachingers, Vorstand der Landesarbeitsgemeinschaft „Junge Presse“ Bayern, gegen den Vorwurf der Kommerzialisierung von Schülerzeitungen, zitiert nach Kaul, 1965, S. 94). 1955 konnte das fertige Manuskript der Weihnachtsausgabe der Zeitung „Unser Echo“ nicht erscheinen, „da wir keine Möglichkeit fanden, sie zu drucken oder abzuziehen“ („Unser Echo“, Jg. 1955, Jubiläumsausgabe vom 11.05.1955, S. 7).
- 5 Die Pädagogik Freinets war dabei meist Hintergrund (vgl. den Bericht des Dorfschullehrers Manfred Welke in Scheibe, Bohnsack & Seidelmann, 1959, S. 88-89; Kaul, 1965, S. 58-60).
- 6 Hierzu ein Erfahrungsbericht über die Gründung der Hamburger Schülerzeitung „der papierkorb“: „Wir saßen nächtelang [...] bei einem einzigen von uns, der eine Schreibmaschine beschaffen und mit zwei Fingern zaghaft tippen konnte. Es war ein Marathon der Tipperei [...] bis die Manuskripte auf die Wachsmatrizen geschrieben waren. Wir verbrauchten Unmengen von Ausbesserungslack wegen der Tippfehler und die ganze Bude stank deswegen nach Aze-ton. [...] Jetzt mußten die Matrizen noch abgezogen werden. Dazu brauchte man billiges Pa-

lokalen Druckereien im hergebrachten Buchdruck oder im Offsetdruck, der als Druckverfahren im Schülerzeitungsbereich seit den 1950er Jahren zur Anwendung kam, hergestellt wurden. Ging es einer Schülerzeitung finanziell gut, weil es Schülerinnen und Schülern etwa gelang, Zugang und Kontakt zu bestimmten Anzeigenkunden zu finden, konnten die Vorlagen einem Setzer und anschließend einem Drucker übergeben werden, die dann die weitere Herstellung übernahmen. Aber auch in solchen Fällen assistierte oft mindestens ein Schüler dem Druckvorgang (R. und T. berichten davon).

Die Hauptarbeitsgebiete von Schülerzeitungsredaktionen waren das Akquirieren von Beiträgen in den unterschiedlichen Sparten, die Organisation von Finanzen, von Werbung und Vertrieb und je nach dem Grad der Selbstbeteiligung am Druck auch das Layouten, Sortieren und Leimen. Man meisterte solche technischen Herausforderungen des „Schülerzeitungsmachens“ arbeitsteilig. „Wir [...] waren“, so Herr T. aus Remscheid, „zwölf Leute, da gab’s einen Kassensführer, es gab Werbefachleute, [die] zuständig waren für Sport, für Kultur, für Kritik, also alle Bereiche“. Spezielle Talente und Beziehungen, vor allem des Elternhauses, konnten und mussten bei dieser Arbeit ausgespielt werden. An der Remscheider Schülerzeitung, berichtete Herr T., war bewusst der Sohn eines Fabrikbesitzers für die Werbung von Anzeigen ausgewählt worden.

Aus den Beschreibungen der Arbeit an Schülerzeitungen lässt sich die These ableiten, dass das komplexe Prozedere der Herstellung eines solchen Produkts die Beteiligten in ein besonderes Verhältnis zur Schule brachte. Sie wurden mindestens ihrem subjektiven Verständnis nach *durch ihr Tun* zu einem einflussreichen Faktor an ihrer Schule. Es ist ein erkennbarer Unterschied, ob ehemalige Schüler über die bloß formale Schülermitverwaltung, die vielgescholtene SMV, sprechen, oder ob sie über das Schülerzeitungsmachen berichten. Herr T. spricht sogar von einem „Machtgefühl“, das aus der Mitarbeit an der Zeitung erwuchs: „Wir hatten das Bewusstsein, dass wir als Schülerzeitung [...] sozusagen die Schule in der Hand hätten (lacht). Also das hat schon eine große Rolle gespielt, dass man glaubte, als Schülerzeitungsredakteur oder Schriftleiter von der Schülerzeitung: wir machen die Zeitung und wir bestimmen das denn, das Politische, jedenfalls von der Schülerseite her“ (Interview Herr T., 14.08.2009).

5. Schülerzeitungen als Artefakte

Auch ohne hier eine vollständige Artefaktanalyse durchzuführen, wird deutlich, dass mit einer durch die genannten Grundannahmen geleiteten Analyse von Schülerzeitungen der Blick auf historische Schulkulturen erweitert werden kann. Im Folgenden wer-

pier, Druckerschwärze und einen Abziehapparat. Einer der [...] Väter öffnete eine spottbillige Papierquelle, der andere ließ uns den in seinem Büro befindlichen Apparat nutzen, Druckerschwärze hatte einer noch in der Garage stehen [...]. Einige Nachmittage brachten wir damit zu, uns mit den Tücken des Abziehapparates herumzuschlagen, denn es war nicht das neueste Modell. [...] Aber als wir schließlich auf den wenigen bedruckten Blättern sogar einige Sätze entziffern konnten, hielt nichts mehr den Siegeszug des ‚papierkorbs‘ auf“ („der papierkorb“, Jg. 1956, Nr. 23, zitiert nach Kaul, 1965, S. 70).

den wir das Material selbst begutachten und anhand einiger Titelblätter einen Ausschnitt des Erscheinungsbildes von Schülerzeitungen im Untersuchungszeitraum demonstrieren.

Betrachtet man Schülerzeitungen der 1950er Jahre, fallen zuerst die unterschiedlichen Druckverfahren auf, die bei der Herstellung eingesetzt wurden. Hans-Peter Bartels benennt als übliche Verfahren der Jugendpresse für das Ende des Jahrzehnts das Ab-

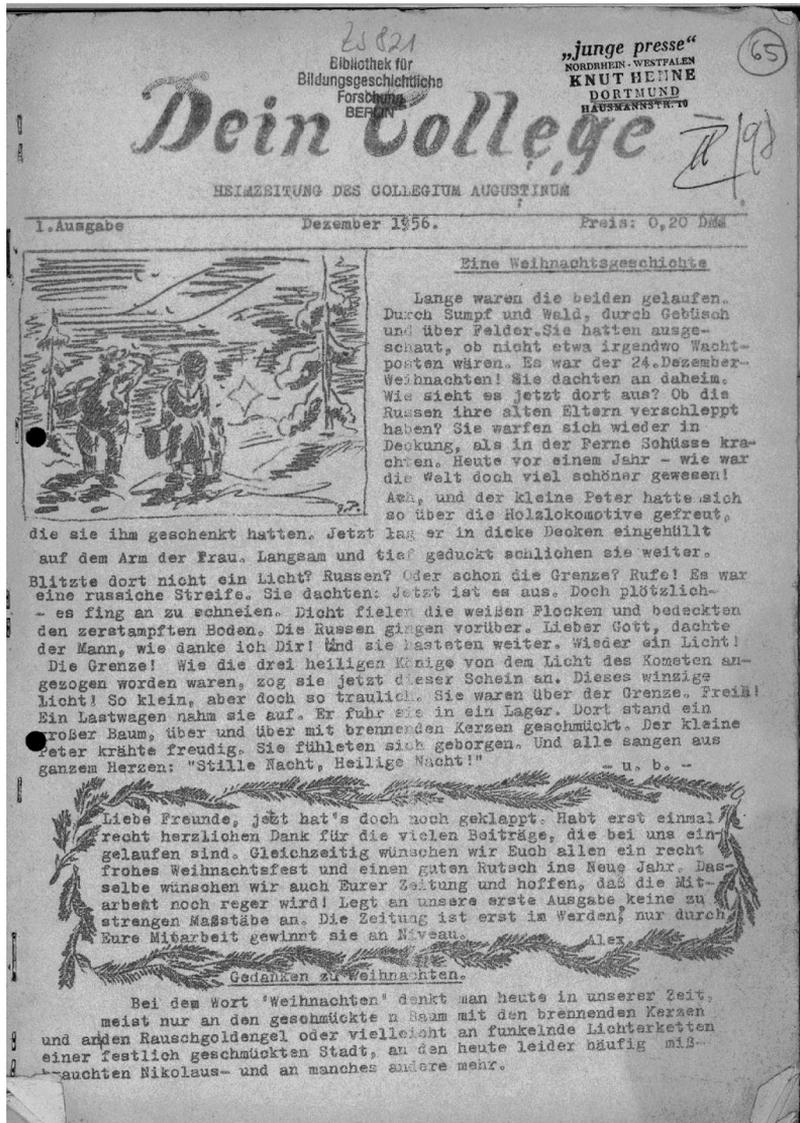


Abb. 1: Hektografie und Klammerbindung (Dein College, Dortmund, 1956)

zugsverfahren, Fotooffset sowie den Buchdruck.⁷ Am einfachen Verfahren der Hektografie lässt sich die Handschrift von Schülern besonders leicht ablesen (Abb. 1). Dass professionelle Setzer und Drucker bei Gestaltung und Herstellung im Spiel waren, zeigen die teils sehr ausdrucksstarken Umschlaggestaltungen vieler Zeitungen. In ihrem Inneren finden sich dann meist wieder vervielfältigte Schreibmaschinenmanuskripte (Abb. 2). Die Herstellungsverfahren haben den Rahmen gesetzt für die Art der erforderlichen Tätigkeiten, für die Kooperation unter Schülerinnen und Schülern und für die Gestaltung der Zeitungen.

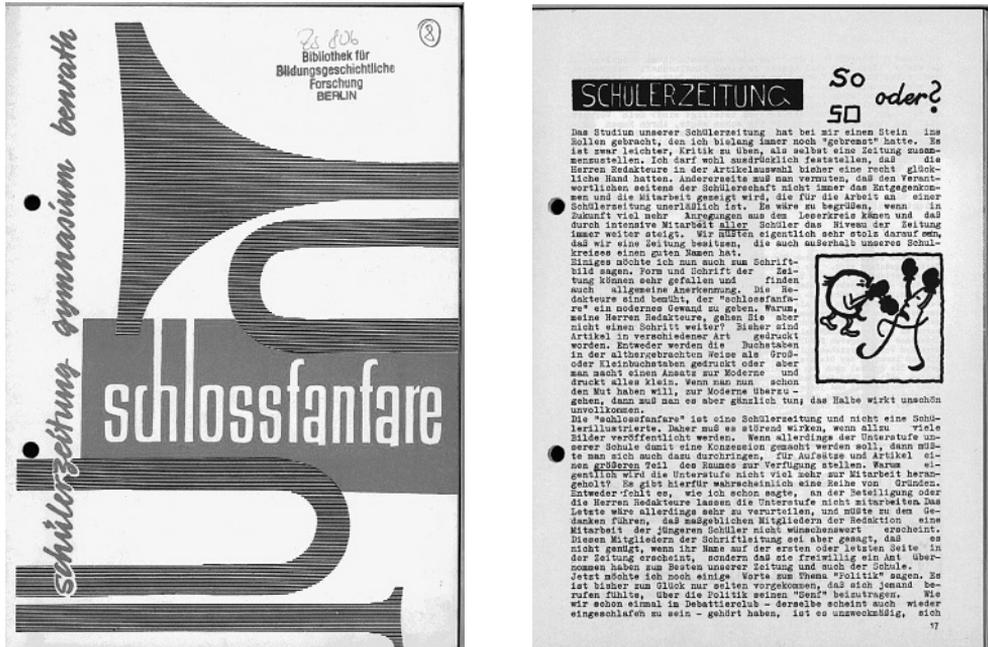


Abb. 2: Umschlagseiten Buchdruck, Innenseiten Xerox. Die „schlossfanfare“, Benrath, Auflage 1100 Stück.

Typisch für die stilistische Entwicklung von Schülerzeitungen in den 1950er Jahren war der Wechsel der Formate von großformatigen zu kleinformatigen Schnitten oder vom Hochformat zum Querformat (Abb. 3 und 4). Ebenso leicht ließen sich durch Comics und Bezugnahmen auf die abstrakte Kunst, die in den 1950er Jahren ihren Siegeszug antrat (vgl. Maset, 2002), charakteristische Akzente setzen. Das war auch ohne den Ein-

7 Einzelhinweise zu den angewandten Druckverfahren im Untersuchungszeitraum bei Liedtke, 1997, S. 308 und S. 314 (für Bayern) und bei Bartels, 1987, S. 114-115 (für Baden-Württemberg). Innerhalb der Verfahren kannte man weitere Spielarten, so beispielsweise „Rotaprint“ als einfache Form des Offsetdrucks. Auch elektrostatische Druckverfahren der Firma „Rank Xerox“, wie sie heute an Kopiergeräten überwiegen, kamen damals auf und wurden für solche Seiten verwendet, die keine Grauwerte enthielten.



Abb. 3: Formatwechsel der Schülerzeitung „Blätter des Max-Planck-Gymnasiums“ aus Dortmund, Ausgaben 6 und 8 (1957)

satz von Farbe und Foto möglich. Zitate eines „Picasso-Stils“ waren nicht bloß auf Tapeten der Zeit beliebt (vgl. Strobel, 2002, S. 130), sondern auch in Schülerzeitungen, wo sie sich selbstironisch interpretieren ließen (Abb. 5).

Überhaupt fallen ironische und karikierende Darstellungen und Bezugnahmen auf die eigene Schule auf, im Entwurf etwa der Persiflage einer Schulordnung, in Berichten und vor allem natürlich in Witzen über Lehrer und Lehrerinnen. Auch das Comic, das dem Überbürdungsargument mit den Verheißungen von „Dextro-Energen“ begegnete, ist eine ironische Betrachtung der Schule (Abb. 6). Man kann hier erkennen, wie mit durchaus einfachen zeichnerischen Mitteln zunächst, indem bildnerisch das „Überbürdungs“-Argument aufgenommen wird, die Schule als erdrückend kritisiert wird, um, wie in der Werbung, das Gegenmittel zu empfehlen, mit dem die Schule strahlend durchgehalten werden kann. Das könnte aber auch weniger als Kritik an, sondern vielmehr als Distanznahme zu einer Institution interpretiert werden, deren Besuch erzwungen durchgehalten werden muss, aber eben auch mit erlaubten Hilfsmitteln durch-

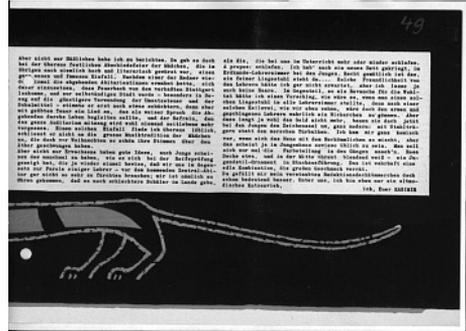
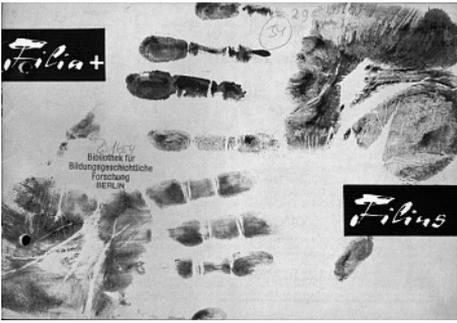


Abb. 4: Titelblatt im Querformat und Innengestaltung des „Filius“ aus Stuttgart, 1962

gehalten werden kann – man entwickelt und demonstriert ein abgeklärt-taktisches Verhältnis zur Schule.

Trotz erkennbarer Mühen ließ sich eine populäre jugendkulturelle Formsprache in der Schülerzeitung nur schwer und dort noch am ehesten kopieren und transformieren, wo mehrfarbig oder wo als Fotos gedruckt werden konnten und so der Anschluss an

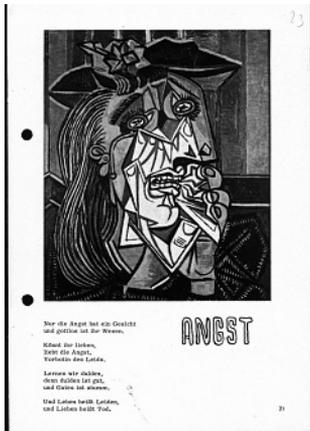
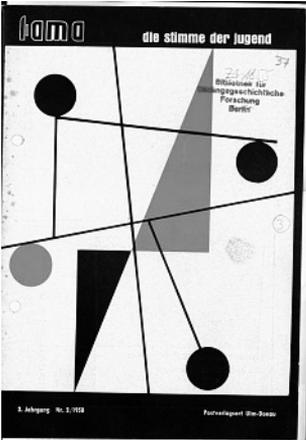


Abb. 5: Abstrakte Kunst in Schülerzeitungen der 1950er Jahre

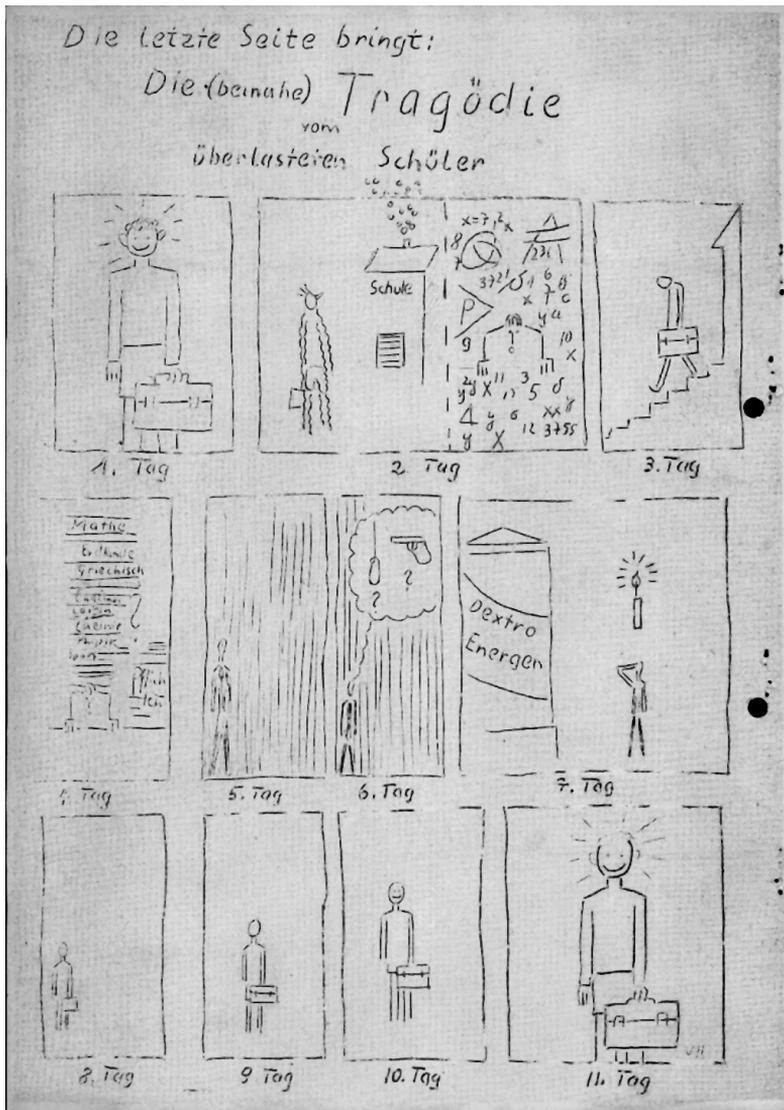


Abb. 6: Ein Comic über den Schulalltag („Unser Echo“, Jg. 1956, Nr. 8, S. 10)

ästhetische Standards gängiger Journale oder Bucheinbände gelingen konnte. Die Entwicklung, die an vielen Schülerzeitungsformaten beobachtet werden kann, zeigt den Trend weg von einer äußeren Gestaltung, der man das Selbstgemachte als Ausdruck der Mittellosigkeit ihrer Macher ansah. Die Schülerzeitungen verloren so den Charakter von Erzeugnissen, die ohne Weiteres als Schülerzeitungen erkennbar waren, nähern sich aber auch nicht bedingungslos den kommerziellen Jugendzeitschriften an, sondern

bedienen sich durchaus der Formgebung der anspruchsvolleren Buchgestaltungskunst, wobei gar nicht selten das Aussehen des Titelblattes wechselte.

Ein anschauliches Dokument derartiger Selbstgestaltung ist das Titelblatt der Stuttgarter Schülerzeitung „Filia+Filius“ (Jg. 1962, Nr. 23), einer Zeitschrift, die für ihr Design mehrfach prämiert worden war (vgl. Abb. 4 oben). Es kann als ein Beispiel für die Möglichkeiten des Erkennens und Offenlegens damaliger jugendlicher Selbstentwürfe in der Schülerzeitung interpretiert werden. Neben dem Titelschriftzug sind die von beiden Seiten her in die Bildfläche geführten Abdrücke zweier rechter Hände ihr einziges Gestaltungselement. Sie betonen einerseits das modische Querformat, zu dem diese Schülerzeitung früher als andere übergegangen war, und sie drücken ein gestisches Zueinander aus, das zwar weniger bestimmt als ein Händedruck ist, aber in seiner Bedeutung vor allem dann erkennbar wird, wenn man sich dieselben Hände im Hochformat vorstellt, wo sie eher warnende Abweisung oder die Errettung eines Stürzenden zum Ausdruck bringen würden. Die Hände, die nicht der gleichen Person gehören und nacheinander zu tasten scheinen, sind mit dem Titel der Zeitschrift so in Korrespondenz gebracht, dass sie entweder eine geschwisterliche Beziehung oder die Nähe eines Paares andeuten. Das so erzeugte Spiel von Nähe und Distanz wird durch die unmittelbare Symbolik, die den Abdruck einer Hand mit ihren unverwechselbaren Papillarleisten zum Ausdruck von Individualität schlechthin macht, noch verstärkt.



„Der Waterbölles“
(Remscheid)
1957

Und 1961

Abb. 7: Wechsel des Titelblattes und der Werbung in der Remscheider Schülerzeitung „Der Waterbölles“

Die im Titelblatt sich ausdrückende Symbolik ist dabei sichtbar beeinflusst durch Praktiken und Techniken, die bei der Herstellung zur Anwendung kamen. Die Idee musste schließlich unter den Bedingungen eines durch das Produktionsverfahren limitierten Gestaltungsspielraums der Schülerzeitung umsetzbar sein. Dadurch unterschieden sich Schülerzeitungen von kommerziellen Formaten, die kaum etwas zum Minimalismus nötigte. Und auch die so häufig getroffene Entscheidung für solche Motive, welche die stilistischen Eigenarten der abstrakten Moderne aufnahmen (vgl. auch Abb. 5), ist nicht nur schlicht Ausdruck bildungsbürgerlicher Zugehörigkeit, sondern resultiert mit aus den Erfordernissen der verfügbaren (Druck-)Technik. Wollte man Individualität als Stil demonstrieren oder überhaupt durch die Gestaltung zusätzliche Wirkungen erzielen, war das über diese Formensprache leicht realisierbar. Viele Alternativen waren drucktechnisch und unter den finanziellen Produktionsbedingungen von Schülerzeitungen kaum denkbar. Mithin könnte weiter untersucht werden, wie sich unter spezifischen materiellen und materialen Bedingungen in unterschiedlichen Kontexten jugendkulturelle Ausdrucksformen entwickelten.

Die Versuche stilistischer Perfektionierung dürften unter den genannten Umständen nicht nur einen zeitlichen Mehraufwand bedeutet haben. Die darüber hinaus entstehende finanzielle Kostensteigerung ließ sich von den Redaktionen nur mit intensiver Werbung bewerkstelligen. Von pädagogischer Seite gab es zwar Bedenken gegen ein Übergewicht der Form vor dem Inhalt und gegen so genannte „Anzeigenfriedhöfe“. Den Siegeszug der Anzeige in Schülerzeitungen hinderte das aber nicht.

6. Fazit

Das Tun, die Herstellung der Schülerzeitungen in einem umfassenden Sinne, erfolgte oft noch mit eher einfachen, wenig aufwändigen Mitteln und gab darin mindestens einzelnen Schülern und Schülerinnen Einflussmöglichkeiten, die Chance, sich selbst in diesem Prozess zu erfahren und ein Produkt für eine damit sich auch konstituierende „Schüler-Öffentlichkeit“ zu schaffen. Diese Schülerinnen und Schüler wirkten hierbei qua Schülerrolle auch auf die Möglichkeiten der anderen Schüler und Schülerinnen ein, sodass die Herstellung, der Vertrieb und die Kommunikation, die Schülerzeitungen eben, im Hinblick auf die Eröffnung von Positionen für Schüler und Schülerinnen Effekte hatten. Diese waren damit in der gesamten Breite betrachtet jedenfalls nicht einfach Objekte der Macht der anderen, der LehrerInnen oder der Schulleiter, und sie entwickelten dafür auch langsam ein Gespür. So ist beispielsweise die Dokumentation von Zensurmaßnahmen in der Schülerzeitung, von anscheinend willkürlich geschwärzten Wörtern oder Zeilen, die wir vereinzelt gefunden haben, an einigen Stellen überhaupt nicht nachvollziehbar, außer als wiederum kritisch-ironischer Kommentar.

Wir finden im betrachteten Zeitraum in den Schülerzeitungen andere Formen und Gestaltungen vor als die, die in der kommerzialisierten Jugendpresse vorherrschend waren. Das an sich ist allerdings zunächst weder als pädagogisch intendiert noch im Sinne

der Entwicklung von Eigensinn gegen eine sich kommerzialisierende Jugendkultur zu interpretieren (vgl. Durchleuchter, 1977, S. 49-50). Zumeist hätte es für eine formale und gestalterische Adaption an jene Zeitungen mit ihren aufwändigen satz- und drucktechnischen Verfahren ohnehin keine ausreichenden finanziellen Mittel gegeben. Weder scheinen uns so das „besondere Gewaltverhältnis“, noch konkrete Behinderungen, Zensur etwa, die es zweifellos gegeben hat, die ausschließlich sinnvollen Kategorien zu sein, mit denen sich die Rolle von Schülerzeitungen in den Schulkulturen der 1950er Jahre beschreiben lässt.

Das nur begrenzte politische Interesse, die nicht sehr große Zahl politischer Beiträge, die, wenn sie vorkommen, zum Teil vom Verband „Junge Presse“ vorgeschlagene Artikel zu Fragen der Teilung Deutschlands, der Europapolitik, z.B. der Römischen Verträge waren, können so wenig als Hinweis auf ein geringes politisierendes Potential gedeutet werden wie die Äußerung einer kulturkritischen Position einfach und ungebrochen als Ausdruck einer Jugendkultur (wenn zum Beispiel die Schülerzeitung ausdrücklich darauf aufmerksam macht, dass man keine Rock'n'Roll-Veranstaltungen, dafür aber Jazzkonzerte besuchte). Das Schaffen von Raum für Kommunikation über Schulisches bzw. die eigene Schule ist möglicherweise nicht ihr primäres Interesse gewesen, scheint dann aber für die Schüler und Schülerinnen – gerade gegenüber der kommerziellen Jugendpresse – doch eine Bedeutung gehabt zu haben. Dies kann – allerdings erst im Rahmen einer anderen Definition von Politik, z.B. als „Unvernehmen“, als Kampf um die Definition einer politischen Situation, als elementare politische Geste, wie Rancièrè beschreibt⁸ – als ein durchaus politisches Potential erscheinen. Wie wenig spektakulär sie inhaltlich auch gewesen sind: Schülerzeitungen gingen nicht in pädagogischen Wünschen und in einer rein schulischen Orientierung auf.

Wir halten abschließend fest, dass es bei der Erforschung von Schülerzeitungen in den Schulkulturen der 1950er und 1960er Jahre Sinn macht, dem materialen Aspekt der Herstellung im Kontext inhaltsanalytischer Beobachtungen und von Interpretationen der Gestaltung bzw. des Verhältnisses zwischen Layout, Bildern und Texten Aufmerksamkeit zu schenken. Es scheint uns, als könnten sich gerade dadurch Schülerzeitungen als eine ernstzunehmende Domäne eigenständiger Mitwirkung an der Schulkultur einer Schule erweisen.

⁸ Das Nichts, das in der Ordnung nicht zählt, sind alle, die sich gegen die stellen, die nur ihre partikularen Interessen vertreten; es geht um den Anteil der Anteillosen (vgl. Žižek, 2009, S. 28).

Quellen

- Blätter des Max-Planck-Gymnasiums, Dortmund, Jg. 1957.
 Filius & Filia (regulär „Filius“), Stuttgart, Jg. 1962.
 die schlossfanfare, Düsseldorf, Jg. 1960.
 Der Klecks, Düren, Jg. 1959.
 Unser Echo, Duderstadt, Jg. 1955 und Jg. 1956.
 Das Mosaik, Jg. 1956.
 Der Waterbölles, Remscheid, Jg. 1957 und Jg. 1961.

Literatur

- Baacke, D. (1971). Der traurige Schein des Glücks. Zum Typus kommerzieller Jugendzeitschriften. In H. K. Ehmer (Hrsg.), *Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewusstseinsindustrie* (S. 213-250). Köln: DuMont Schauberg.
- Bartels, H.-P. (1987). *Junge Presse. Geschichte eines jugendeigenen Verbandes 1952-1967*. Marburg: SP-Verlag.
- Baudrillard, J. (2007). *Das System der Dinge. Über unser Verhältnis zu den alltäglichen Gegenständen* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Böhm, W. (2005). *Wörterbuch der Pädagogik* (16., vollst. überarb. Aufl.). Stuttgart: Alfred Kröner.
- Brenner, G. (1966). *Pressefreiheit und Schülerzeitungen*. Mainz: Verlag v. Hase & Koehler.
- Cramer, D. (1964). *Die Zensur bei Schüler- und Studentenzeitschriften*. Bonn: Junge Presse.
- Durchleuchter, R. (1977). Die Schülerpresse. *Frankfurter Hefte*, 32(6), 49-57.
- Emmison, M., & Smith, P. (2000). *Researching the visual: images, objects, contexts and interactions in social and cultural inquiry*. London: Sage.
- Froschauer, U. (2009). Artefaktanalyse. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 326-347). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Führ, Ch., & Furck, C.-L. (Hrsg.) (1998). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Teilband 1: Bundesrepublik Deutschland*. München: Verlag C. H. Beck.
- Gass-Bolm, T. (2005). *Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Hahn, H.-P. (2005). *Materielle Kultur. Eine Einführung*. Berlin: Reimer Verlag.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London: Tavistock.
- Helsper, W., & Lingkost, A. (2004). Schülerpartizipation in den Antinomien modernisierter Schulkultur. In W. Helsper, M. Kamp & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilfried Breyvogel* (S. 198-229). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaul, H. (1965). *Wesen und Aufgaben der Schülerzeitungen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Kemnitz, H., Tenorth, H.-E., & Horn, K. P. (1998). Der Ort des Pädagogischen. Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und Regionalstudien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(1), 127-147.
- Kluchert, G. (2009). Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(3), 326-333.
- König, G. M. (2003). Auf dem Rücken der Dinge. Materielle Kultur und Kulturwissenschaft. In K. Maase & B. J. Warneken (Hrsg.), *Unterwelten der Kultur. Themen und Theorien der volkswissenschaftlichen Kulturwissenschaft* (S. 95-118). Köln: Böhlau Verlag.

- Lawn, M., & Grosvenor, I. (2000). Imagining a project: networks, discourses and spaces – towards a new archaeology of urban education. *Paedagogica Historica*, 25(2), 381-393.
- Lawn, M., & Grosvenor, I. (2005). Introduction. The Materiality of Schooling. In Dies. (Hrsg.), *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines* (S. 7-17). Oxford: Symposium Books.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Leuschner, A. (1966). *Das Recht der Schülerzeitungen*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Liedtke, M. (1997). Schülerzeitungen. In M. Liedtke (Hrsg.), *Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens*, Bd. 4 (S. 300-317). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Maset, P. (2002). Zwischen Tradition und Neubeginn. Anmerkungen zur Kunst der fünfziger Jahre. In W. Faulstich (Hrsg.), *Die Kultur der 50er Jahre* (S. 103-109). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Pilarczyk, U. (2009). *Gemeinschaft in Bildern. Jüdische Jugendbewegung und zionistische Erziehungspraxis in Deutschland und Palästina/Israel*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Pilarczyk, U., & Mietzner, U. (2005). *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Reuter, L. R. (1998). Partizipation im Schulsystem. In C. Führ & C.-L. Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Teilband 1: Bundesrepublik Deutschland* (S. 260-264). München: Verlag C. H. Beck.
- Ritzi, C. (2009a). Schülerzeitungen im 20. Jahrhundert. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 15(1), 31-42.
- Ritzi, C. (2009b). Vorwort. In Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin (Hrsg.), „Zu Wort kommen“. 1968 im Spiegel von Schülerzeitungen (S. 3-4). Berlin: BBF.
- Rose, G. (2007). *Visual methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual materials* (2. Aufl.). London: Sage.
- Ruppert, W. (1993). Zur Kulturgeschichte der Alltagsdinge. In: W. Ruppert (Hrsg.), *Fahrrad, Auto, Fernsehschrank. Zur Kulturgeschichte der Alltagsdinge* (S. 14-36). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Schatzki, Th. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: University Press.
- Schatzki, Th. R. (2002). *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, Th. R. (2010). *The timespace of Human Activity. On Performance, Society, and History as indeterminate Teleological Events*. Plymouth: Lexington Books.
- Scheibe, W., Bohnsack, F., & Seidelmann, K. (1959). *Schülermitverantwortung. Ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung*. Berlin: Luchterhand Verlag.
- Schelsky, H. (1957). *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Düsseldorf: Diederichs.
- Schmitt, H., Link, J.-W., & Tosch, F. (Hrsg.) (1997). *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Strobel, R. (2002). „Im Petticoat am Nierentisch“. Architektur, Mode und Design. In W. Faulstich (Hrsg.), *Die Kultur der 50er Jahre* (S. 111-144). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Tschopp, S. S. (2009): Die Neue Kulturgeschichte – eine (Zwischen-)Bilanz. *Historische Zeitschrift*, 289(3), 573-605.
- Wuttke, H. (1866). *Die deutschen Zeitschriften und die Entstehung der öffentlichen Meinung. Ein Beitrag zur Geschichte des Zeitungswesens*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Ziehe, T. (1991). *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Zizek, S. (2009). *Ein Plädoyer für die Intoleranz* (4., überarb. Aufl.). Wien: Passagen Verlag.

Anschrift der Autorin/des Autors

Prof. Sabine Reh, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Allgemeine und Historische Pädagogik, Sekr.: FR 4-3, Franklinstraße 28/29, 10587 Berlin, Deutschland
E-Mail: sabine.reh@tu-berlin.de

Dr. Joachim Scholz, Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich G – Bildungs- und Sozialwissenschaften – im Fachgebiet Pädagogik: Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, Deutschland
E-Mail: jscholz@uni-wuppertal.de

Karin Priem

Sehen, Lesen, Schreiben, Sprechen und die Dinge¹

Eine Didaktik der „Stunde Null“

Aber das Lesen hat das Sehen, das Sehen Lesen und Schreiben bereichert.
Nobert Elias, Über den Prozeß der Zivilisation

1. Einleitung

Kulturelle Praktiken wie Sehen, Schreiben, Lesen und Sprechen in Westdeutschland nach 1945 sind das Thema dieses Beitrags. Diese „Stunde Null“ nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs gilt generell als Zeit des Neubeginns; auch in Bezug auf die Sprache, die vom Furor der Vergangenheit und ihrer rassistischen Ideologie gereinigt werden sollte (vgl. Bering, 2010, S. 275-277). Quellengrundlage der historischen Erforschung damit verbundener kultureller Praktiken und Verfahrensweisen ist hier Hanns-Josef Ortheils autobiographischer Roman „Die Erfindung des Lebens“, der im Jahre 2009 erschienen ist. Die hier praktizierte Lesart des Romans geht auf einen Vorschlag Thomas Alkemeyers (2007) zurück. In diesem Sinne werden literarische Werke als rhetorisch stilisierte und ästhetisch bearbeitete Konstellationsanalysen der sozialen Realität verstanden, deren Lektüre eine Datenmenge ergibt, wie sie mit anderen methodologischen Mitteln „zum Verständnis des Sozialen“ (Alkemeyer, 2007, S. 13) nicht gewonnen werden kann. Hanns-Josef Ortheils Roman handelt von der enormen Anstrengung eines Kindes sehen, lesen, schreiben und sprechen zu lernen. Das Ego-Dokument, das einen Ich-Erzähler sprechen lässt, stellt die Wechselwirkung zwischen den Dingen und der Aneignung kultureller Fertigkeiten und Verfahrensweisen in den Mittelpunkt und nutzt das Dargestellte gleichzeitig für eine subtile Auseinandersetzung mit der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Der Zusammenhang von kulturellen Praktiken und materieller Kultur untersteht historischen Rahmungen und die folgenden Überlegungen sind zunächst diesem Problemkreis und seiner bildungshistorischen Relevanz gewidmet.

1 Der Beitrag wurde im April 2012 am Max Kade Center for European and German Studies (Vanderbilt University) und beim Jahreskongress der American Educational Research Association (AERA) in Vancouver zur Diskussion gestellt.

2. Materielle Kultur und kulturelle Praktiken

In einem Aufsatz aus dem Jahre 1999 hat Käte Meyer-Drawe Dinge als „Herausforderung“, als „das Andere im Bildungsprozeß“ (1999, S. 329) bezeichnet. Zwischen ihnen und den Menschen bestehe eine Art Wechselbeziehung: von den Dingen geht eine Aufforderung aus, die sich aber erst durch den Menschen und sein Handeln zeigen kann und dadurch Form gewinnt. In der kulturwissenschaftlichen Erforschung der Artefakte hat sich dieser Zusammenhang zwischen den Dingen, den Artefakten und dem menschlichen Handeln ebenfalls bestätigt, wenn auch nicht immer mit gleicher Gewichtung. Für Jean Baudrillard (2001) zeigen Objekte in traditionellen Milieus vor allem einen festgeschriebenen „affektiven Wert“, sie repräsentieren „moralische Konventionen“ und „personifizieren“ in ihrer spezifischen Aufstellung die soziale Ordnung und Fixierung menschlicher Beziehungen. Dagegen werden die praktische Sachlichkeit und Beweglichkeit moderner Gegenstände, die sich dem „Brauchtum“ und „einer ganzen Ideologie“ entledigt hätten, von Baudrillard als Indizien und Repräsentationen für eine bewegliche und wechselseitige Gestaltung menschlicher Beziehungen interpretiert. Folgt man dieser Argumentation, können Objekte, je nach Gestalt, Funktionalität und darauf bezogenem menschlichem Handeln, sowohl eine autoritäre, partikuläre Moral repräsentieren als auch egalitäre, wenn nicht gar universelle Züge aufweisen und entsprechendes Verhalten evozieren.² In Anlehnung an Hannah Arendt attestiert Mihaly Csikszentmihalyi (1993, S. 23) den Dingen zudem einen hohen Stellenwert in Bezug auf die Entwicklung biographischer Stabilität, da Objekte der Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart im menschlichen Lebenslauf Kontinuität verleihen würden. Diese Kontinuität bezieht sich vor allem auf jene Gegenstände, die Werte wie Freundschaft und intensive menschliche Beziehungen repräsentieren (S. 28). Die Wertigkeit von Dingen geht also über ihre materielle Nützlichkeit und Funktion weit hinaus. Dinge sind „Chiffren seelischer Zusammenhänge“ (Heubach, 1987, S. 18); Dinge und Menschen sind in gemeinsame „Geschichten verstrickt“ (Schapp, 1976; Priem, 2005) und als Bedeutungsträger repräsentieren sie die soziale und kulturelle Ordnung (vgl. dazu z.B. auch Sahlins, 1981, S. 241). Gudrun M. König (2003, S. 95-118) hat in einem Beitrag zur materiellen Kultur darauf hingewiesen, dass sich die Bedeutung der Dinge und Artefakte „auf“ deren „Rücken“ in Form von Ablagerungen und Schichten auftürmt und entsprechend vielfältig wirksam werden kann. Dingbedeutungen unterliegen also einem historischen Wandel, sie orchestrieren das menschliche Handeln auf vielerlei Weise und sie werden den Dingen immer wieder neu zugeschrieben.

Auch das Lesen bezieht sich zunächst einmal auf physikalische Objekte, auf verschiedene Artefakte, die man als Textträger bezeichnen kann. Roger Chartier und Guglielmo Cavallo (1999, S. 11-57) haben darauf hingewiesen, dass Lesen eine Praktik ist, mit der man diese Objekte in Besitz nimmt und daraus Bedeutung erzeugt. Die formale Struktur und Organisation von Texten beeinflussen den Leseprozess und welche Bedeutung ein Leser einem Text gibt. Lesen und Schreiben sind darüber hinaus an grammatikalische

2 Zur Frage partikularer und universeller Moral vgl. insb. Tugendhat, 2010, S. 206-224.

Regeln und entsprechende Besonderheiten verschiedener Sprachen gebunden. Die daraus resultierende Struktur und Widerständigkeit ihres Gebrauchs verleiht jeder Sprache eine gegenständliche Qualität. Die Verbindung von materieller Kultur und Sprache zeigt sich auch in der Häufung dingbezogener Metaphern. Hans Blumenberg (1986) hat überzeugend gezeigt, wie Sprache, Gegenstände und Erkenntnis in einem engen metaphorischen Verhältnis stehen. Insgesamt hängt die Bedeutung eines Textes also von der Materialität des Textes, seiner physikalischen und organisatorischen Gestalt, den Lesetechniken, metaphorischen Mustern, der Struktur der Sprache und dem sozialen Kontext des Lesers ab. Michel de Certeau (1988, S. 26) geht zudem davon aus, dass das Lesen, vor allem aber das Schreiben „Züge einer stillen Produktion“ tragen, wodurch kulturelle Erneuerungen hervorgebracht und fabriziert werden würden. Im Akt des Schreibens kann also etwas Neues hervorgebracht und Bekanntes transformiert werden.

Lesen und Schreiben stehen in enger Verbindung mit dem Sehen als kultureller Praktik (vgl. dazu Blumenberg, 1986; Elias, 1939/1997, S. 193; Apel, 2010). Vor allem im Wettstreit erkenntnistheoretischer Positionen kommt dem Sehen eine zentrale Rolle zu. Ralf Konersmann (1999) spricht in diesem Zusammenhang von der „duale[n] Struktur des Sehens“ (S. 14), die seiner Meinung nach langlebigen Differenzen zwischen Intellektualismus und Empirismus geschuldet ist: Sehen wird einerseits mit Tatsachentreue und Exaktheit, andererseits aber auch Täuschung und Unwahrheit in Verbindung gebracht. Das Postulat der Sichtbarkeit gilt häufig als intellektuelle Beschränkung, als „Tyrannei der Dinge“ (Schlegel zit. n. Apel, 2010, S. 9), die das Potential unendlicher Möglichkeiten des Denkens und seiner sprachlichen Repräsentation beschränke. Umgekehrt wird vor allem von bildwissenschaftlicher Seite aus argumentiert, dass das Sehen ein aktiver Vorgang der Welterschließung ist und das Herstellen von Bildern bzw. Sichtbarem immer „durch das Nadelöhr einer sinnlichen Formulierung hindurchtreten“ muss (Böhm in Konersmann, 1999, S. 278): „ohne die latente Verständigung des Sehens, die Abweichung und Distanz zwischen den Welten des Auges, des Gehörs, der Hand, der Rede wären Künstler nur blasse, nachhinkende Illustratoren dessen, was wir immer schon gewußt haben“ (S. 278). Das Verhältnis von Auge und Sprache, von Bild und Text ist eng aufeinander bezogen, doch handelt es sich um differente Modi der Welterschließung, die sich nicht eins zu eins übersetzen lassen. Gottfried Böhm (2010, S. 143-144) misst insbesondere der Zeichnung „eine Nähe zu allen Prozessen der Realitätsaneignung“ bei: „Sie hat die Wissenschaft der Geometrie ermöglicht, den Anfang der europäischen Episteme, sie steht am Anfang der Identitätsbildung und der Sozialisation als Kinderzeichnung, sie [...] steht am Anfang architektonischen Denkens und Entwerfens, bis hin zum computergestützten Zeichnen“. Lorrain Daston und Peter Gallison (2007) haben vor allem den epistemischen Gehalt des Zeichnens aufgearbeitet und dabei zeigen können, wie stark visuelle Verfahren und Prozesse der Erkenntnis aufeinander bezogen sind.

Als Zwischenergebnis lässt sich festhalten, dass Dinge, Auge und Sprache eng mit kulturellen Praktiken, Techniken der Erkenntnisgewinnung und Reflexionen der Wirklichkeit verwoben sind. Erziehungswissenschaftlich bedeutsam werden diese Zusammenhänge insofern, als sie für Bildungsprozesse konstitutiv sind.

Bevor nun die Bedeutung von Dingen, Auge und Sprache am literarischen Beispiel diskutiert wird, widmet sich der zweite Schritt dieses Beitrags dem weiteren Kontext dieses Geschehens: das westdeutsche Familienmilieu der Nachkriegszeit, wie es in Hanns-Josef Ortheils Roman beschrieben wird.

3. Angst als Merkmal westdeutscher Gefühlsstruktur

Das Westdeutschland der Nachkriegszeit war in den Augen des Ich-Erzählers in dem Roman „Die Erfindung des Lebens“ vor allem durch Angst bestimmt. Diese starke Gewichtung des Emotionalen führt direkt zu den Analysen des britischen Kulturwissenschaftlers Raymond Williams (1961/1980). Er prägte den Begriff „structure of feeling“. Demnach sind es vor allem literarische Werke, die Gefühlsstrukturen einer Epoche wie ein seismographisches Instrument zum Ausdruck bringen. Diese besondere Leistung besteht Williams zufolge darin, alte und neue Werthaltungen und Unausgesprochenes bis auf deren Dissonanzen und Konsequenzen im gelebten Leben herunterzubrechen und dennoch exemplarisch zu thematisieren. Was hier als besondere Leistung angesprochen ist, kann im vorliegenden Fall als literarische Reflexion der in Erosion befindlichen affektiven Werte und moralischen Konventionen auf der Ebene alltäglicher Verrichtungen und Handlungen im Umgang mit den Dingen während der Nachkriegszeit beschrieben werden.

Ortheils Roman zeigt die Folgen auf: Eine mühsam aufrechterhaltene Familienidylle, ein Klima stummer Angst war das bestimmende Merkmal des Aufwachsens in den 1950er Jahren. Diese durch affektive und moralische Erosionen hervorgerufene Gefühlslage wurde im Laufe der Romanhandlung immer wieder mit den Folgen des Krieges in Zusammenhang gebracht. Dazu gehörte die fast leblos erscheinende, stumme Mutter des Protagonisten, die man auch später, als sie wieder zu sprechen begann, nicht nach der Vergangenheit fragen durfte, ferner gehörte dazu die Stummheit des Ich-Erzählers als Kind, die zwanghafte Symbiose zwischen Mutter und Sohn, das zurückgezogene Familienleben in einer Kölner Etagenwohnung, das Schweigen der Eltern über den hoffnungsvollen Aufbruch nach Berlin als junges Ehepaar und ihre schmerzhaft räumliche Trennung durch den Krieg, das Schweigen über den Tod zweier jüngerer Brüder während eines Bombenangriffs in Berlin und bei einem Granateneinschlag im Heimatdorf der Mutter, das Schweigen über zwei weitere, in der Nachkriegszeit totgeborene Brüder und schließlich über die schweren Kriegsverletzungen des Vaters, der seine Existenz durch engagierte berufliche Arbeit nach dem Krieg wieder aufbaute. Man besuchte sonntags den Gottesdienst im Kölner Dom, aß anschließend in einem Gasthaus zu Mittag und ging spazieren. Beide Eltern sind in einem kleinen Dorf auf dem Land aufgewachsen. Dennoch: Die Mutter durchlief eine Ausbildung zur Bibliothekarin, sie las französische und deutsche Literatur und war Musikliebhaberin; der zupackende Vater, ein Gastwirt- und Bauernsohn, arbeitete als Vermessungsingenieur für die Bahn, er liebte Wanderungen und Naturstudien und hatte ein Faible für illustrierte Zeitschriften, die er am Kiosk kaufte.

„Kein Wort über das Vergangene, kein *Sterbenswörtchen!*“, so fasste der Ich-Erzähler die bestimmende Devise seiner Kindheit und Jugend zusammen (Ortheil, 2009, S. 418). Der Nationalsozialismus als politische Ideologie und die politische Transformation der Nachkriegszeit blieben in der literarischen Reflexion ausgespart und traten nur indirekt auf. Dennoch kennzeichnet das im Roman skizzierte hermetisch wirkende Kleinfamilien-Tableau der Mittelschicht die kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Kontextbedingungen einer Kindheit und Jugend bis ins Detail des „gelebten Lebens“. Die Erosion affektiver Werte, die moralische Infragestellung des Vergangenen, die Erschütterung biographischer Stabilität der Elterngeneration, die insgesamt „auf dem Rücken der Dinge“ (König, 2003) als „Chiffren seelischer Zusammenhänge“ (Heubach, 1987, S. 18) manifest (zu) werden (drohten), erschwerten im Roman den Wiederaufbau des Familienlebens und stabiler menschlicher Beziehungen in der Nachkriegszeit. Gleichzeitig waren dies die entscheidenden Rahmenbedingungen, die die Aneignung kultureller Praktiken und Techniken beeinflussten und so relevante Vermittlungs- und Aneignungsprozesse der Realität entscheidend modellierten.

Im zweiten Teil dieses Beitrags geht es entsprechend vor allem um die Aneignung der deutschen Muttersprache, es geht darum, wie der Ich-Erzähler aus seiner Perspektive schildert, wie er Sehen, Lesen, Schreiben und Sprechen lernte.

4. Sehen, Schreiben, Lesen und Sprechen: die Muttersprache

Die frühe Kindheit des Ich-Erzählers war, so erfährt man, von einer ununterbrochenen Stille geprägt, die er wörtlich „als die von großer Erschöpfung herrührende Nachkriegsstille der fünfziger Jahre“ (Ortheil, 2009, S. 38) beschrieb. Die stumme Mutter widmete sich anspruchsvoller Lektüre und das ebenfalls stumm gebliebene Kind führte eine nahezu unauffällige Existenz.

Erst der Schuleintritt bedeutete für den Protagonisten des Romans eine Konfrontation mit der Sprache. Schon am ersten Schultag machte er auf dem Schulhof kehrt und ging wieder nach Hause. Abends schärfte der Vater ihm ein, dass ohne Schulbesuch aus ihm „nichts, rein gar nichts“ (Ortheil, 2009, S. 110) werden würde. Diese Bildungsorientierung kann ein latenter Hinweis auf einen neu erworbenen Wert sein: nämlich Leistung als objektivierender Maßstab und Mittel gesellschaftlichen Aufstiegs. Der Ich-Erzähler fügte sich zunächst klaglos den Wünschen seines Vaters. Doch das lautmale- rische Erlernen des Alphabets, wie es damals an den Schulen üblich war, irritierte das immer noch stumme Kind und führte zu Lernproblemen. Der Klassenlehrer empfahl die Sonderschule. Es kam zum Eklat und der Ich-Erzähler verließ die Schule mitten im ersten Schuljahr. Dabei brachte er seine Probleme mit dem Lesen- und Schreibenlernen, seine „stumme“ Beobachterrolle, seine „Tendenz zur Passivität“ (Ortheil, 2009, S. 141), seine Vereinsamung als Kind immer wieder in enge Verbindung mit der für die Nachkriegszeit typischen Gefühlsstruktur, der Angst.

Nach dem Ausstieg des Ich-Erzählers aus der Schule fuhr sein Vater mit ihm für viele Wochen zu seiner Familie aufs Land, die eine große Landwirtschaft und ein in der

Umgebung beliebtes Gasthaus betrieb. Damit verbunden war die räumliche Trennung von der Mutter. Der Erzähler resümierte: „Der erste Schritt, den mein Vater instinktiv an den Anfang meines Lernprogramms gestellt hatte, bestand darin, mich von meiner Mutter und dem einsamen Leben mit ihr zu trennen und in eine Gemeinschaft zu versetzen, in der ich kleine Aufgaben hatte“ (Ortheil, 2009, S. 157). Deutlich wird hier einerseits eine traditionelle Ordnung der Geschlechter, wonach Männlichkeit mit konkreter und sachlich orientierter Aktivität verbunden ist. Andererseits übernahm hier ein Mann zentrale Erziehungsfunktionen, allerdings – wie sich zeigen wird – mit einer empirischen Grundhaltung und einer Didaktik der konkreten, auf die Wurzeln der Evidenz zurückkehrenden Anschauung der Dinge, einer Didaktik der „Stunde Null“ jenseits moralischer Aufladung sowie biographischer Bedeutung, bei der „seelische Chiffren“ (vgl. Heubach, 1987) ebenfalls ausgeblendet blieben.

Der Vater des Ich-Erzählers stellte gemeinsame Wanderungen in die Umgebung an den Anfang seines pädagogischen Programms. Dieser didaktische Gang ins Freie erinnert an zivilisations- und gesellschaftskritische pädagogische Traditionen, an die Akzentuierung einer Erziehung durch den Aufforderungscharakter (vgl. Langeveld, 1956) sowie die physikalische Widersetzlichkeit der Dinge jenseits einer entfremdend wirkenden, gesellschaftlichen (Um-)Deutung. Zunächst zeichnete der Vater des Protagonisten während seiner Wanderungen mit dem Sohn viele feine und detaillierte Bilder nach der Natur, eine Technik, die in den Naturwissenschaften lange Zeit als epistemologische Praxis weit verbreitet und anerkannt war (Daston & Gallison, 2007). Bei diesen Zeichnungen handelte es sich, auch aufgrund der nicht vorhandenen Farbigkeit, um Typisierungen und Modelle der Realität. Zudem manifestierte sich hier der Versuch, durch die unbestechliche Logik des Sehens in Verbindung mit der die Zeichnung ausführenden Hand einer auf empirischer Evidenz fußenden Weltaneignung zum Durchbruch zu verhelfen. Der Vater des Erzählers hob das Abgebildete schließlich auf eine weitere Abstraktionsebene, indem er dem Sohn vorsagte, was zu sehen war. Später ging er dazu über, direkt unter seine Bleistiftskizzen kurze beschreibende Sätze zu notieren.

Insgesamt stellte der Vater also einen Ortswechsel, das Hinausgehen in die freie Natur, das Zeigen und Herausheben einzelner Gegenstände, typisierende Beobachtung und damit das Sehen an den Anfang der Schreibübungen mit seinem Sohn. Die konkrete Sichtbarkeit der Dinge wurde zum visualisierten und empirisch evidenten Modell der Realität umgearbeitet und mit der Bildunterschrift in ein konventionelles schriftliches Zeichensystem übertragen, ohne das Gesehene und Bezeichnete mit seinen affektiven, sozialen, ideologischen und moralischen Ablagerungen in Verbindung zu bringen. Schließlich fing der Ich-Erzähler selbst an, einzelne Objekte zu zeichnen und zu bezeichnen. Am Beginn dieses Aneignungsprozesses, dieser „stillen Produktion“ (de Certeau, 1988, S. 26) standen ein Spaziergang in den Wald und die Skizze einer Eiche, unter die er den Satz notierte: Das ist eine Eiche. Elias Canetti hat in „Masse und Macht“ (1960/1980) die enge Verknüpfung des „Waldes“ mit dem „Heer“ hervorgehoben und diese „Massensymbol[e] der Deutschen“ (S. 202) charakterisiert:

Der Knabe, den es aus der Enge zu Hause in den Wald hinaustrieb, um, wie er glaubte, zu träumen und allein zu sein, erlebte dort die Aufnahme ins Heer voraus. Im Wald standen schon die anderen bereit, die treu und wahr und aufrecht waren, wie er sein wollte, einer wie der andere, weil jeder *gerade* wächst, und doch ganz verschieden an Höhe und Stärke. Man soll die Wirkung dieser frühen Waldromantik auf den Deutschen nicht unterschätzen. In hundert Liedern und Gedichten nahm er sie auf, und der Wald, der in ihnen vorkam, hieß oft ‚deutsch‘. (Canetti, 1960/1980, S. 202-203)

Im Roman blieb dies alles unerwähnt: Treue, Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit als deutsche Werte und militärische Tugenden haben dort ebenso wenig einen expliziten Platz wie die Eiche als Heldensymbol. Dies kann als erneuter Hinweis auf die Erosion affektiver Werte und moralischer Konventionen, auf bewusstes Schweigen über Dinge als nationale Symbole gedeutet werden.

Der Ich-Erzähler jedenfalls lernte auf diese Art und Weise sehen, zeichnen, lesen und schreiben. Voraussetzung für diesen Prozess war, wie schon erwähnt, immer ein konkreter Gegenstand und dessen Sichtbarkeit. Diese Vorgehensweise verweist auf positive Aspekte des sinnlichen Sehens: empirische Exaktheit, Evidenz, Tatsachentreue, Herstellung von Gewissheit und Genauigkeit. Ausgeblendet bleibt die Kritik des Sehens, bei der Sehen mit Täuschung, Blendung, Unwahrheit und trügerischem Schein in Verbindung gebracht wird. Insofern orientierten sich die ersten Lese- und Schreibübungen des jungen Protagonisten an einer empirischen Didaktik, die, programmatisch betrachtet, streng auf die alltäglichen Dinge und ihre Form ausgerichtet war. Die affektive und moralische Wertigkeit der Dinge wurde aufgrund ihrer historischen Beschädigung durch Nationalsozialismus und Krieg ausgeklammert und der Reflexion entzogen.

Der Romanhandlung lässt sich entnehmen, dass das Schreib- und Lesetraining des Protagonisten schließlich weiter verfeinert wurde. Sein Vater kaufte große und kleine Kladden mit Blanco-Seiten, die der Sohn für seine Übungen nutzen sollte: „Die kleinen Kladden waren Notizhefte, die großen waren für die Reinschrift“. Die einen wurden unterwegs im Freien beschrieben, die anderen abends im Sitzen ausgearbeitet. „So entstand ein System von Beobachten, Zeichnen und Schreiben und wuchs von Tag zu Tag etwas mehr“ (Ortheil, 2009, S. 187) – resümierte der Ich-Erzähler über die Funktion dieser Hefte.

Verbunden mit Ortswechseln und einer subtilen Politik der Körperbewegungen, entstand so auf lange Sicht eine Art Enzyklopädie der ländlichen Umgebung, die ein Kind beobachtend und schreibend herstellte und sich aneignete. Die sichtbaren Dinge gingen in den Kladden durch das Anwenden kultureller Praktiken – eine bestimmte Verfahrensweise der Beobachtung, Zeichen- und Schreibübungen, verbunden mit Bewegung im Freien, Beweglichkeit der Hand und stillem Sitzen – in eine Allianz ein mit der Materialität des Textträgers und seiner Struktur. Diese Struktur bestand aus zwei vertikal angelegten Spalten, in denen Zeichnungen und passende Sätze horizontal zusammengeführt wurden. Insofern erwies sich der didaktische Rekurs auf reine Beobachtung als Illusion. Denn durch die Handhabung des Textträgers sowie die sozialen Rahmenbedingungen während des Aufzeichnens und Schreibens wurde gleichzeitig auf neue gesellschaftli-

che Normen und Werte verwiesen. Es waren Tugenden wie Sachlichkeit und Tatsachentreue, die im vorliegenden Fall durch Lese- und Schreibübungen hervorgebracht und angeeignet wurden. Der nationale Symbolcharakter und affektive Wert der verzeichneten Dingwelt hingegen blieben weiterhin ausgeklammert.

Der Vater des Ich-Erzählers intensivierte im Laufe der Zeit die Gespräche mit seinem Sohn. Er erklärt ihm – wobei er sich auf die unmittelbare Evidenz des Sichtbaren bezog und dabei alle emotionalen und ideologischen Wertigkeiten bzw. Entgleisungen ignorierte – immer wieder knapp und konkret, was zu sehen war: „Schau mal her [...] – das hier ist [...] – so lauteten die Fundamentalsätze dieser Sprache“ (Ortheil, 2009, S. 190), urteilte der Ich-Erzähler im Rückblick. Das immer noch stumme Kind ließ sich schließlich vom Klang der Sprache faszinieren. Silberpappel, Goldstern, Springkraut, Schneeball und Geißblatt gehörten zu seinen Lieblingswörtern. Der Erzähler merkte an: „Mit jedem neuen Tag hörte ich die Sprache ein wenig mehr klingen. Es waren keine beliebigen Worte und Sätze, die ich zu hören bekam, sondern Worte, die zu den Dingen gehörten und daher eine unverwechselbare Klanggestalt hatten“ (Ortheil, 2009, S. 194). Der Ich-Erzähler begann, sich dem Sprechen anzunähern. Diese Annäherung war für ihn an die Engführung eines isolierten Objekts mit dessen Sichtbarkeit und den hörbaren Klang eines Wortes gebunden. Unübersehbar überwog auch hier ein Aneignungsprozess, der eine emotional aufgeladene und national fixierte Bedeutungsebene der Gegenstände weitgehend ausklammerte.

Gegen Ende der Ferien reiste die Mutter des Protagonisten ebenfalls aufs Land zur Familie ihres Mannes. Ihre Ankunft markierte eine Wende. Nach der Begrüßungsansprache des Hausherrn anlässlich eines festlichen Abendessens begann der junge Ich-Erzähler plötzlich in die kurze Stille nach dieser Rede hinein zu sprechen. Er sprach in kurzen, abgehackten Sätzen und benannte gleichzeitig in einer langen Litanei die Gegenstände auf dem Tisch. Die Anwesenden starrten gebannt auf das Kind. Schließlich stand der Vater des Protagonisten auf, deutete in die Ferne und fragte, was denn dort zu sehen sei. Wieder antwortete das Kind in kurzen, einfachen Sätzen. Das väterliche pädagogische Projekt mit einer starken empirischen Orientierung an der konkreten Erscheinungsweise der Dinge und Artefakte und ihrer wertfreien Benennung war erfolgreich verlaufen.

Bemerkenswert ist, dass der Ich-Erzähler seine Kladden bis ins frühe Erwachsenenalter weiterführte. Als Schulkind erweiterte er seinen Wortschatz zunächst durch intensives Bücherlesen. Aus den Büchern wiederum schrieb er Wörter und Passagen ab, die er nicht immer verstand, die ihm aber besonders gut gefielen. Dabei überführte er die vorgefundene Struktur des einen Textträgers, die dort aufgefundene Anordnung von Wörtern, Sätzen und Abschnitten in ein individuell angelegtes, selektives Instrument für den eigenen Sprachgebrauch. Fremdwörter wie „*Analyse*, *Stigma* oder *Volumen*“ (Ortheil, 2009, S. 287), so legt die Lektüre des Romans nahe, hatten es ihm besonders angetan. Er schrieb alles Mögliche ab, darunter Aufschriften von Limonadeflaschen und Speisekarten, und versah alles mit Datum und Uhrzeit. Auf diese Weise wuchs seine Sammlung an Notizbüchern immer weiter an. Wurde er bei dieser Aufzeichnungsarbeit, bei dieser „Protokollsucht“ (Ortheil, 2009, S. 502), wie der Ich-Erzähler diese Tätigkeit

beschrieb, gestört und behindert, stieg, so kann man lesen, die alte Angst wieder in ihm hoch und er begann zu vereinsamen. Seine Aufzeichnungsarbeit erforderte insgesamt viel Freiraum und galt der Vielzahl von Wörtern und Beschreibungsmöglichkeiten, die dem Kind und Jugendlichen Möglichkeiten boten, die Zusammenhänge der dinglichen, kulturellen und sozialen Realität sprachlich zu strukturieren und sie sich, auch im Hinblick auf affektive Wertigkeiten, vorsichtig anzueignen.

Was nun Angst als bestimmende Gefühlsstruktur der Nachkriegszeit betrifft, so wurde dieser Aspekt durch die Reflexion eines Auslandsaufenthalts von Ortheil deutlicher ausgeleuchtet.

5. Fremdsprache als Sprache ohne Angst?

Während seiner Gymnasialzeit entwickelte der Protagonist des Romans zunächst eine Angst vor Fremdsprachen, da ihn jede Sprache an die mit der Muttersprache verbundene Angst erinnerte. Gleichzeitig weckte ein Onkel in ihm die traditionelle deutsche Sehnsucht nach Italien, genauer, nach Rom. Der Ich-Erzähler fasste daher den festen Plan, nach dem Abitur dorthin zu reisen. Er las Bücher und sah sich Filme über Rom an. Er sammelte Bilder über die fremde Stadt und begann, sich detaillierte Notizen in seine Kladden zu machen. „[...] ich wollte Rom nicht als eine fremde, sondern als eine Stadt betreten, die ich in meiner Phantasie längst durchstreift hatte und die mir daher vielleicht noch vertrauter war als eine mir unbekannt deutsche Stadt. So glaubte ich, gegen meine Ängste gewappnet zu sein [...]“ (Ortheil, 2009, S. 447), schrieb der Ich-Erzähler über seine Reisevorbereitungen. Schließlich kam er an einem heißen Sommertag abends nach Einbruch der Dunkelheit in Rom an. Dabei spürte er keine Fremdheit, Rom war für ihn „Inland“ (S. 462). Er war offenbar froh, nicht mehr in dem Land zu sein, in dem er „so viel Angst ausgestanden“ (S. 452) hatte. Das Italienische erwies sich dabei schnell als eine Sprache, die er leicht lernte und mühelos aufgriff. „Das Italienische geht vollkommen anders als das Deutsche“, stellte der Ich-Erzähler erleichtert fest und fuhr fort:

Es ist ein Geben und Anbieten von Sätzen, die das Gegenüber dann wieder zurückgibt [...]. Das Deutsche aber ist anders. Im Deutschen sagt einer einen Satz, um den Satz irgendwo in die Landschaft zu stellen und dort stehen zu lassen. Danach ist es still. Derjenige, der antwortet, sagt einen anderen Satz und stellt ihn in etwas größerer Entfernung ebenfalls in die Landschaft. So ist zwischen den Sätzen viel Raum und viel Schweigen. (Ortheil, 2009, S. 460)

Der Protagonist des Romans besuchte in Rom das Konservatorium, sein Ziel war eine Pianistenkarriere, die sich aber später, aufgrund einer chronischen Entzündung des Handgelenks, zerschlagen sollte. Auf dem Höhepunkt seiner römischen Zeit als junger Pianist feierte er seinen 20. Geburtstag. Aus diesem Anlass ließ er sich fotografieren: in einem gut geschnittenen, leichten schwarzen Anzug mit leger getragenen weißen Hemd, dazu eine vermutlich lässig gebundene, elegante Krawatte. Als er die Fotografie

später betrachtete, sah er einen jungen Römer der *alta società*, leicht überanstrengt, mit schmalem Gesicht, sinnlichem Mund und langen Haaren, der mit dem Kölner Kind und Jugendlichen nichts mehr zu tun hatte.

Das vom Ich-Erzähler angesprochene Schweigen zwischen den Sätzen der deutschen Sprache markiert jene affektive und moralische Erosion, welche durch die historische Beschädigung und ideologische Entgleisung von Dingbedeutungen und Sprache ausgelöst wurde. Sie verweist auf die Angst vor einem durch die Vergangenheit belasteten metaphorischen Verhältnis von Sprache, Gegenständen und Erkenntnis. Die Wendung „Sätze in der Landschaft“ wiederum lässt sich unmittelbar auf die väterliche Methode, auf eine Empirie der Dinge jenseits ihrer historisch wie biographisch beschädigten Rahmung beziehen. Durch diese Aussparungen blieb das Vergangene unausgesprochen. In einer anderen, fremden Kultur schien die Wertigkeit von Dingen für den Ich-Erzähler ungebrochen zu sein. Hinzu kommt, dass die italienische Sprache, die dem Verb (und damit auch dem Verhältnis von Handeln und Dingen) eine starke Stellung am Beginn eines Satzes einräumt, direkter ist und ihm mit hoher Wahrscheinlichkeit den Zugang erleichterte. Nicht zufällig dekodierte der Protagonist auf dem fotografischen Portrait seiner römischen Zeit, das ihn als Zwanzigjährigen zeigte, die affektive und moralische Wertigkeit von Kleidungsstücken, Physiognomie, Körperhaltung eindeutig und angstfrei als Kennzeichen von Kreativität und freiem Künstlerdasein.

6. Resümee

Friedmar Apel (2010, S. 165) hat unlängst betont, dass „in der europäischen Literatur der letzten Jahrzehnte zunehmend Autorinnen und Autoren“ hervortreten, die einen empirischen Zugang zur Wirklichkeit haben und keinen „Zweifel daran“ lassen, „daß in ihren Werken die Lebenswelt auch tatsächlich gemeint ist“. Apel räumt außerdem ein, dass „manche“ Autoren „sich in ihren Texten zumindest aspektweise auch als empirische Personen in ihren biographischen Bezügen meinen“ (S. 165). Ortheils autobiographischer Roman bestätigt diese Feststellung und nimmt eine lebensweltbezogene Perspektive aus dem „Parterre“ der Gesellschaft ein. Es geht dabei um die Frage, wie ein Kind Sehen, Lesen, Schreiben und Sprechen lernte. Quellenkritisch lässt sich anmerken, dass Ortheil den Weg seines Protagonisten vom stummen Kind zum erfolgreichen Schriftsteller vielleicht doch zu sehr mit dem Lineal gezogen hat; auch die immer wieder vorgenommene Idealisierung der Vaterfigur ist zu hinterfragen. Was dafür spricht, dennoch mit einer literarisch bearbeiteten autobiographischen Quelle zu arbeiten, ist die Tatsache, dass dort die Wechselwirkung zwischen Dingen und kulturellen Praktiken auf der Ebene alltäglicher Begebenheiten und Verrichtungen exemplarisch nachgezeichnet wurde.

Entsprechend liegt der bildungshistorische Gewinn dieses Beitrags in einer argumentativen Umkehrung: Gerade durch die kulturhistorische Analyse der didaktisch-epistemischen Grundlegung von Bildungsprozessen, so die Überlegung, können strukturelle Bedingungen der Erziehung und Bildung sichtbar werden. Im vorliegenden Fall

waren dies die von Angst dominierte Gefühlsstruktur der westdeutschen Nachkriegszeit als Ausdruck einer normativen und emotionalen Krise, eine Programmatik des empirisch Sichtbaren, die es ermöglichte, die Dinge jenseits ihrer historisch belasteten Rahmung zu betrachten, Tugendschulung durch sachorientiertes Einüben kultureller Praktiken sowie, damit verbunden, die Hoffnung auf gesellschaftlichen Aufstieg durch Leistung als objektivierbares Kriterium des wirtschaftlichen Erfolgs.

Gegen einen solchen Ansatz kann man einwenden, dass politische und ökonomische Transformationsprozesse der westdeutschen Nachkriegszeit in der hier vorgelegten Analyse ausgeklammert bleiben. Wichtige Stichworte sind: der sogenannte Wiederaufbau, die „nivellierte Mittelstandsgesellschaft“, ein im Jahre 1953 von Helmut Schelsky geprägter Begriff, Ludwig Erhards im Jahre 1957 erstmals publiziertes Buch „Wohlstand für alle“ und das Wirtschaftswunder. Diese Aspekte der Makroebene werden aber, wie gezeigt werden konnte, auf der Ebene des „gelebten Lebens“ durch eine kulturhistorische Spurensuche weitgehend aufgespürt. Das Ergebnis kann man in wenigen Sätzen skizzieren: Die empirisch fundierte Orientierung am konkret Sichtbaren zielte darauf ab, die deutsche Sprache zu objektivieren. Dieser Zugriff auf die Sprache hatte eine folgenreiche Nebenwirkung, die Entwertung des Intellektualismus (vgl. dazu Konersmann, 1999), womit die Reflexion symbolischer Bezüge sowie emotionaler und moralischer Wertigkeiten stark ausgeblendet blieb. Nicht nur intellektuelle, sondern auch ideologische Auseinandersetzungen wurden durch die oben bereits erwähnte Schwerpunktsetzung auf die sichtbare Evidenz der Dinge zweitrangig. Man betonte das Machbare innerhalb des faktisch Möglichen: hier der mittels Leistungsorientierung in Angriff genommene „Wiederaufbau“, der allen offen stand; die Hervorbringung von Leistung als Tugend war mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Resultat des Strebens nach Objektivierung und ist gleichzeitig ein Indiz für die Etablierung eines neuen Werts.

Sehen, Lesen, Schreiben und Sprechen orientieren sich also nicht nur an ästhetischen Vorlieben, sie sind auch historisch situierte politische, soziale sowie ökonomisch relevante Verfahrensweisen, sie werden von didaktischen und epistemologischen Lehren überlagert sowie geprägt und zeigen eine enge Wechselwirkung mit der materiellen Kultur. Daraus ergibt sich eine erziehungswissenschaftliche Forschungsperspektive, die Subjektivierungsprozesse nicht nur vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Kontexte analysiert, sondern sich ebenfalls und mit gleicher theoretischer Sorgfalt auf die hier wörtlich gemeinten „Gegenstände“ von Erziehung und Bildung bezieht.

Quellen

- Erhard, L. (1957). *Wohlstand für alle* (bearb. v. Wolfram Langer). Düsseldorf: Econ Verlag.
 Ortheil, H.-J. (2009). *Die Erfindung des Lebens*. München: Luchterhand Verlag.
 Schelsky, H. (1953). *Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart. Darstellung und Deutung einer empirisch-soziologischen Tatbestandsaufnahme*. Dortmund: Ardey-Verlag.

Literatur

- Alkemeyer, Th. (2007). Literatur als Ethnographie. Repräsentation und Präsenz der stummen Macht symbolischer Gewalt. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 8, 11-31.
- Apel, F. (2010). *Das Auge liest mit. Zur Visualität der Literatur*. München: Carl Hanser Verlag.
- Bering, D. (2010). *Die Epoche der Intellektuellen 1898-2001. Geburt, Begriff, Grabmal*. Berlin: University Press.
- Baudrillard, J. (2001). *Das System der Dinge. Über unser Verhältnis zu den alltäglichen Gegenständen* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Blumenberg, H. (1986). *Die Lesbarkeit der Welt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Böhm, G. (2010). *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens* (2. Aufl.). Berlin: Berlin University Press.
- Canetti, E. (1960/1980). *Masse und Macht*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Chartier, R., & Cavallo, G. (1999). *Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). Why We Need Things. In S. Lubar & W. D. Kingery (Hrsg.), *History from Things. Essays on Material Culture* (S. 20-29). Washington and London: Smithsonian Institution Press.
- Daston, L., & Gallison, P. (2007). *Objektivität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- de Certeau, M. (1988). *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve Verlag.
- Elias, N. (1939/1997). Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd. 1: *Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Heubach, F. W. (1987). *Das bedingte Leben. Theorie der psychologischen Gegenständlichkeit der Dinge. Ein Beitrag zur Psychologie des Alltags*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- König, G. M. (2003). Auf dem Rücken der Dinge. Materielle Kultur und Kulturwissenschaft. In K. Maase & B. J. Warneken (Hrsg.), *Unterwelten der Kultur. Themen und Theorien der volkswissenschaftlichen Kulturwissenschaft* (S. 95-118). Köln: Böhlau Verlag.
- Konersmann, R. (1999). *Kritik des Sehens* (2. Aufl.). Leipzig: Reclam Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 329-336.
- Langeveld, M. J. (1956). Das Ding in der Welt des Kindes. In Ders., *Studien zur Anthropologie des Kindes* (S. 91-105). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Priem, K. (2005). In fremden Kleidern. Autobiographie und Materialität der Dinge. In H.-C. Koller & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane* (S. 79-91). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Sahlins, M. (1981). *Kultur und praktische Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Schapp, W. (1976). *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding* (2. Aufl.). Wiesbaden: Heymann Verlag.
- Tugendhat, E. (2010). *Anthropologie statt Metaphysik* (2. erw. Aufl.). München: Verlag C. H. Beck.
- Williams, R. (1961/1980). *The Long Revolution*. Harmondsworth: Penguin.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Karin Priem, Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation, Campus Walferdange, B.P.2 (Route de Diekirch), 7201 Walferdange, Luxemburg
E-Mail: karin.priem@uni.lu

Vergegenständlichungen

Marcelo Caruso

Reiz und Gefahr des Ephemeren

*Der Sandtisch und die Ordnung der modernen Schule
im frühen 19. Jahrhundert*

1. Einleitung

Im Jahr 1882 machte der Argentinier Wenceslao Ponce eine großzügige Spende für den Bau von neuen Schulgebäuden in der Stadt Buenos Aires. In einem Mitteilungsbrief schrieb er an den damaligen Vorsitzenden des nationalen Bildungsausschusses, wie er sich dankend an seine Elementarschule in der nördlichen Provinz Tucumán erinnert. Diese war von einem Franzosen geleitet worden und hatte das System des wechselseitigen Unterrichts angenommen: „Dort“, erinnerte sich Ponce, „lernte ich die ersten Buchstaben und Zahlen auf den Sandtischen zu zeichnen. Diese wenigen Kenntnisse, die ich damals erworben habe, bildeten die Grundlage des Kapitals, auf dessen Basis ich ein kleines Vermögen aufgebaut habe“ (Ponce, 1882, S. 545). Als Ponce diese Erinnerungen aufs Papier brachte, gehörte der Sandtisch, auf dem er die Rudimente des Schreibens und Rechnens gelernt hatte, zum Repertoire vergangener Schultechnologien. Bekanntlich war das Anfang des 19. Jahrhunderts enthusiastisch gefeierte System des wechselseitigen Unterrichts in den Dekaden nach 1850 definitiv in Misskredit geraten. Nicht alle, aber recht viele ihrer charakteristischen Technologien wurden schnell vergessen, weil sie an Zeiten ärmlicher und ineffektiver Schulversorgung erinnerten.

In der Geschichte der Pädagogik, der Erziehung und der Schule wurden einzelne Dinge gelegentlich zum Symbol für ganze pädagogische Entwürfe stilisiert. So wurden im Falle Maria Montessoris die Kindergartenmöbel oder bei Célestin Freinet die Druckpresse zum Sinnbild des jeweiligen pädagogischen Systems. Beim wechselseitigen Unterricht nach Andrew Bell und Joseph Lancaster war es zunächst nicht so einfach, einen einzigen Gegenstand als Symbol des Gesamtsystems auszumachen, denn die weitgehende Technologisierung unterrichtlicher Vorgänge dank des Einsatzes zahlreicher Objekte wurde in diesem englischen Modell der Schularbeit auf die Spitze getrieben. Somit stand eine ganze Reihe neuer Gegenstände, wie z.B. Telegraphen, Halbzirkel, Abzeichen und spezifische Wandfädeln, zur Verfügung. Und dennoch repräsentierte besonders der Sandtisch für viele Zeitgenossen wie Herrn Ponce diese Pädagogik, die

die ununterbrochene Tätigkeit großer Schülermassen unter der Aufsicht fortgeschrittener Kinder hochhielt.

Im Folgenden möchte ich den Sandtisch, seine internationale Zirkulation und seine Funktion bei der Entstehung einer „Grammatik der Schularbeit“ (*grammar of schooling*) diskutieren (zum Konzept: Cuban & Tyack, 1995; Tyack & Tobin, 1994). Dieses Schulmöbel soll hier als Testfall weitergehender Diskussionen zum Verhältnis zwischen schulischen Artefakten und Ordnungsvorstellungen oder, mit anderen Worten, zwischen Materialität und Diskursivität dienen. In freier Übernahme der analytischen Vorschläge Latours möchte ich diesem Artefakt eine „agency“ unterstellen, die bestehende Sinnformationen „irritiert“ und sie zur Stellungnahme auffordert (Latour, 2005). Die Diskussionen über Funktion, Wirksamkeit, Vor- und Nachteile des Sandtisches als Artefakt werden somit nicht lediglich als eine rein innerdiskursive Sache behandelt, sondern es wird die paradiskursive Materialität der Sandtischpraktiken ebenfalls ernst genommen.

Gewiss ergaben sich die Stellungnahmen zeitgenössischer Schulpublizisten nicht allein aus der nackten Präsenz der Sandtische in einigen Schulen, sondern darüber hinaus aus den drängenden Fragen der Zeit im Bereich der Technologisierung unterrichtlicher Vorgänge. Denn die fragile Schulordnung der Elementarschule zu Beginn des 19. Jahrhunderts suchte nach Gegenständen, welche die Einrichtung ökonomischer und effektiver Routinen im Schulleben ermöglichen sollten. Die Argumente und Prozesse bei der Entstehung, Verbreitung und Ablehnung des Sandtisches eignen sich in hohem Maße für die Analyse der Unsicherheiten in der Frühphase der Etablierung konsistenter Schulverhältnisse für die Gesamtbevölkerung. Der Sandtisch wurde in einer Zeit erfunden und eingesetzt, in der die uns geläufige, moderne Schulordnung nicht konsolidiert war und somit mehrere Entwürfe für einen geordneten Schulalltag in der Diskussion standen.

Zunächst sollen der Sandtisch und seine Funktionen im Kontext des Systems des wechselseitigen Unterrichts dargestellt werden (2). Dabei werden einige Faktoren und Koordinaten seiner Akzeptanz samt den daraus entstandenen Diskussionen skizziert (3). Die interkontinentale Transferdynamik dieses Schulmöbels wird dabei technologisch und kulturell kontextualisiert (4), um schließlich die widersprüchliche Rolle des Sandtisches auf dem Weg zur Konsolidierung einer modernen Schul- und Unterrichtsordnung zu diskutieren (5).

2. Auf dem Weg zur modernen Schulordnung: Der Sandtisch als Sinnbild des wechselseitigen Unterrichts

Ein Sandtisch nach diesen Entwürfen bestand aus einer horizontal angebrachten, rechteckigen Platte, die etwas vertieft ausgehöhlt war. In dieser Vertiefung befand sich feiner Sand, der mit einem Schieber geebnet werden konnte. Auf dieser geebneten Sandfläche war es möglich, mit hölzernen oder eisernen Griffeln oder auch mit den Fingern Buchstaben zu malen, wobei diese Übung oftmals gleichzeitig mit der Erlernung von Lauten verbunden war und nicht lediglich eine einfache Zeichnung darstellte (vgl. Abb. 1). Auf diese Art und Weise sollten die ersten Übungen im Schreiben und Lesen vereinfacht

ÉCOLE D'ENSEIGNEMENT MUTUEL.

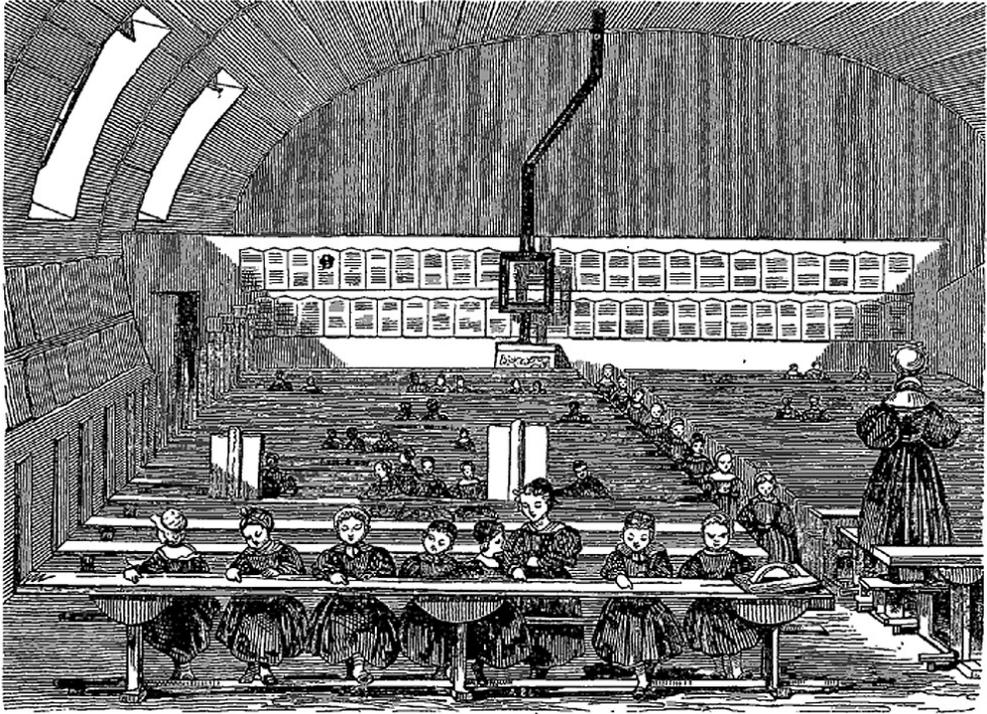


Abb. 1: Quelle: *Le magasin pittoresque* 19 (1834), S. 45

und verknüpft werden. Dabei sparte man an Papier, Bleistiften und sogar an den damals noch teuren Schiefertafeln (Hall, 2003). Der Sandtisch vergegenständlichte somit zentrale Werte des wechselseitigen Unterrichts, wie Sparsamkeit, Verdichtung von Aktivitäten und ununterbrochene Tätigkeit.

Ein zentraler Faktor für die Kristallisierung des Sandtisches als Sinnbild des Systems des wechselseitigen Unterrichts lag darin, dass dieses Schulmöbel die Zeitgenossen eindeutig an die „indische Herkunft“ des Unterrichtssystems erinnerte. Das Schreiben im Sand hatte seit jeher zum Technikrepertoire indischer Dorfschulen gehört, und dort entstand auch die erste Version des Systems des wechselseitigen Unterrichts. Andrew Bell selbst, damals Leiter des militärischen Waisenhauses in Madras, übernahm diese Technik und behauptete, „this practice is the only branch of the New School which, as before stated, the Author borrowed from India“ (Bell, 1823, S. 87-88). In diesem Sinne bestand die Übertragung des Schreibens auf Sand auf die Organisation (westliche) Schule aus der Integration einer in den indischen *patshalas* geläufigen Praktik in das durchkalkulierte und rationalisierte Ordnungsmuster des systematisierten Unterrichts (Tschurenev, 2008, S. 32-41). Nicht zuletzt aufgrund dieser engen entstehungsgeschichtlichen Verbindung wurde der Sandtisch für viele Zeitgenossen zum Symbol des neuen Systems. Der Lehrer Möller in Altona beispielsweise suggerierte diese Verbindung. Weil in den

Volksschulen Holsteins der Sandtisch benutzt wurde, habe dieses Verfahren „wohl die Hauptveranlassung zu der irrigen Meinung Vieler gegeben, als sey die wechselseitige Schuleinrichtung der Normalschule [in der Stadt Eckernförde] nichts weiter als die ursprüngliche Bell-Lancaster'sche Unterrichtsmethode [...]“ (Möller, 1826, S. 159). Analog dazu vertrat der piemontesische Geistliche Carlo Paldi (geb. 1794) die Ansicht, dass diese Erfindung zum Grundrepertoire des „nützlichen“ wechselseitigen Unterrichts gehöre (Paldi, 1826, S. 76-77).

Diese und andere Zeugnisse zeigen, dass der Sandtisch eindeutig einem spezifischen pädagogischen Konzept zugeordnet wurde. Er stellte deshalb einen Gegenstand dar, der nicht „anonym“ diskutiert wurde, sondern immer in Rückbindung auf die Zweckmäßigkeit des utilitaristischen Konzepts von Bell und Lancaster. Dabei ermöglichte der Sandtisch eine ständige Aktivität der jüngsten Schüler, damals immer noch mehr Zukunftsvision denn erlebte Wirklichkeit. Auf dem Weg zu einer modernen Grammatik der Schule wurden seine Vorteile für eine preiswerte und kontinuierliche Lernaktivität vielschichtig diskutiert.

3. Reiz des Ephemeren: Internationale Verbreitung des Sandtisches

Obwohl der Sandtisch von Bell ‚erfunden‘ wurde, entfaltete er seine gesamten Systematisierungspotenzen für die Schularbeit erst dank Lancasters Ausarbeitung eines regelrechten Unterrichtssystems mit einer starken Codierung von Praktiken und Routinen. Bereits in England im Zentrum einiger Polemiken um die Originalität und Reichweite des Unterrichtssystems zwischen den anglikanisch-konservativen Anhängern Bells und den puritanisch-progressiven Unterstützern Lancasters (Iremonger, 1818, S. 20; Marsh, 1811, S. 18), wurde der Sandtisch eine Zeit lang zum gemeinsamen Gegenstand beider Versionen des wechselseitigen Unterrichts, aber für die internationale Verbreitung des Sandtisches war seine Berücksichtigung in dem 1810 publizierten Handbuch *The British System of Education* ausschlaggebend (Lancaster, 1810). Dieses Handbuch kannte nicht nur mehrere Auflagen und wurde in Belgien, Portugal und Indien veröffentlicht, sondern war auch aufgrund der jeweiligen Übersetzung in Frankreich (verlegt in Paris in 1815), in Schweden, Spanien und Italien international verfügbar.

Allein die weitreichende Bekanntmachung dieser neuen Erfindung rechtfertigt heute eine Analyse ihrer transkontinentalen Verbreitung, und zwar weit über den nordatlantischen Raum hinaus. Allen diesen Kontexten war die Verfügbarkeit eher detaillierter Darstellungen des Sandtisches und seines Gebrauchs durch die oben erwähnten Handbücher gemeinsam. Beispielsweise in Indien beschrieb ein Handbuch den Einsatz von Sandtischen wie folgt: „Sandtisch. Die Kinder in dieser Klasse schreiben die Charaktere [Buchstaben, d. Verf.] nur im Sand. Wenn ein Kind bereits auf seinem Platz sitzt, zeichnet der Monitor [Kind als Unterrichtshelfer, d. Verf.] oder der Lehrer im Sand die Form des ersten Buchstabens im Alphabet; der Schüler geht mit seinem Finger im Sand wiederholt über die Form, die gerade gezeichnet wurde. Nach dieser Übung wird der Sand geebnet, und der Schüler wird dazu angehalten, den Buchstabe von einer vor ihm

stehenden Tabelle zu kopieren. Danach wird von ihm verlangt, dass er dies aus dem Gedächtnis macht, und dies mit jedem Buchstaben, bis alles gemeistert wird“ (Pearson, 1830, S. 9). Der Sandtisch ermöglichte somit, dass mehr Schüler übersichtlich und gleichzeitig intensiver übten, und machte dank ausgeklügelter und streng codierter Routinen die kurzlebigen Leistungen der Schüler zum Grundstein der Intensität der Übung. Dieser Produktivitätsgewinn bei gleichzeitiger Ersparnis von Schreibutensilien, Schiefertafeln und Papier faszinierte etliche Zeitgenossen.

Die Verbreitung dieses Gegenstandes war zunächst fulminant. Obwohl der wechselseitige Unterricht in Frankreich einige Modifikationen erfuhr, wurde der Sandtisch dort angenommen und die englische Klassifikation der Schüler, die eine „Sandklasse“ für die Anfänger vorsah, in den meisten Schulen diesen Typs eingesetzt (Tronchot, 1972, S. 159-163). Auch in den Vereinigten Staaten fand der Sandtisch allgemeine Aufnahme für die erste Schreibklasse (Baker, 1816, S. 9). In den Elementarschulen der Stadt New York beispielsweise, in denen das Lancastersystem 1805 *in toto* eingeführt worden war, war das Schreiben auf dem Sand bis mindestens 1850 präsent (Reigart, 1916, S. 54). Die jungen lateinamerikanischen Staaten adoptierten zudem den Sandtisch, nicht zuletzt deshalb, weil er preisgünstig bei einem lokalen Handwerker bestellt werden konnte und nicht unbedingt teuer und zeitaufwändig importiert werden musste. Die konsistente Einführung von Sandtischen in der Provinz Buenos Aires bildet ein gutes Beispiel für diese regionale Aufnahme. Zunächst sahen sämtliche Handbücher des Systems des wechselseitigen Unterrichts, die in Buenos Aires verlegt wurden, die Arbeit an Sandtischen vor. Das berühmte Handbuch von Graf de Laborde (orig. 1815 in Paris, 1823 in Buenos Aires verlegt) empfahl die Arbeit am Sandtisch ausdrücklich für ca. zwei Monate. Diese Methode, „die die Kinder so viel amüsiert und eine größere Ersparnis für öffentliche Schulen bedeutet“, sollte die ersten Übungen im Schreiben und die Erlernung der Buchstaben erleichtern (Plan de enseñanza, 1823, S. 32-34), und zwar auch in den Mädchenschulen (Quignon, 1823, S. 25). So fand der Sandtisch schließlich Eingang in dem ersten allgemeinen Reglement für die Elementarschulen der Provinz Buenos Aires von 1825 (art. 25) („Enseñanza mutua“, 1825, Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas. Libro para las comunicaciones de gobierno). Zeugnisse über die Möblierung der Schulen aus dieser Zeit legen nahe, dass diese Vorgaben für die Arbeit der „Sandklasse“ zumindest in den relativ konsistent geführten Mädchenschulen unter der Obhut der lokalen Wohltätigkeitsgesellschaft eingehalten wurden.¹

Die zunächst allgemeine freundliche Aufnahme des Sandtisches dürfte auch auf die damals weit verbreitete Sicht zurückzuführen sein, dass die Arbeit am Sandtisch einen besonderen Nachweis der Kinderfreundlichkeit des stark reglementierten Unterrichtsystems darstellte. Lancaster selbst erwähnte in einem Handbuch die Heiterkeit, die

1 Diese sind die bestdokumentierten Schulen. Vgl., unter anderen, „alizador y un cajón, para la clase de arena“, in: „Inventario“, 30: Dezember 1833, und „veinte y cinco lapiceras de arena nuevas“, in: „Inventarios de lo que existe en la Escuela de Montserrat perteneciente al Estado“, o.D. (1833), beide in: Archivo General de la Nación (Buenos Aires), Sociedad de Beneficencia, Escuelas de la Ciudad, 1825-1884, legajo 78, jeweils fol. 15.

diese Übungen „bei den kleinen Unschuldigen“ mit „ihren kleinen Fingern“ verursacht haben sollen (Lancaster, 1821, S. 13). Sogar skeptische deutsche Beobachter pflichteten ihm in dieser Sache bei: „Der Sandtisch“, urteilte ein sächsischer Schuldirektor, „ist für die Kinder ein vortrefflicher Übergang vom Spiele im Sande zum Arbeiten überhaupt“ (Baumfelder, 1835, S. 26; ähnlich Eggers & Hansen, 1825, S. 68). Der Geistliche Paldi im Kanton Tessin schwärmte ebenfalls von der Aktivität der Kinder am Sandtisch: „Wenn ich an den Sandtischen vorbeikomme, fühle ich mich von der Last der Schule erleichtert und sage mir: Das ist die Unschuld, die sich amüsiert, öffnet ihre Augen zum Licht und beginnt den Weg des Wissens zu gehen, ohne Qual, ohne einen einzigen Schweißtropf zu gießen, was unumgänglich im alten System war“ (Paldi, 1826, S. 77). Auch die „Bibel und Schulkommission“ in Kapstadt fand diese Übung „besonders attraktiv für den Geist des Kindes“ (Cape of Good Hope, 1814, S. 95). Die Arbeit am Sandtisch war beides: Anlass zu kinderfreundlicher Übung und Bedingung für nahezu wundervolle Leistungen.

Dieser Siegeszug des Sandtisches fand nur dort seine Grenzen, wo es bereits konsolidierte Schulverhältnisse gab, wie zum Beispiel in den Schulen des wechselseitigen Unterrichts in den Kantonen Lausanne und Genf, in denen der Sandtisch von vornherein bei deren Ausstattung nicht vorgesehen war (Nicole, 1823, S. 4-5; Martin, 1827, S. 31). Aber auch sein Erfinder rückte von ihm ab. Bell räumte 1823 ein, dass der Sandtisch als einzige Neuerung seines Systems sich nicht bewährt hätte (Bell, 1823, S. 87-88). Aus allen weiteren Handbüchern seines Systems wurde daraufhin der Sandtisch gestrichen (Mr. H., 1833), während Handbücher der Lancaster'schen Version in den 1830er Jahren die Bildung der Sandklasse und die Benutzung des Sandtisches nicht aufgaben (British and Foreign School Society, 1834, S. 69). Aber auch außerhalb Englands wurde vielerorts auf die Benutzung des Sandtisches verzichtet, wie die italienischen Vorgaben für die Einrichtung von Schulen des wechselseitigen Unterrichts nach 1830 zeigen (Guida per le scuole, 1830, S. 31). Insgesamt lässt sich behaupten, dass die Vertreibung des Sandtisches aus dem wechselseitigen Unterricht eher dort stattfand, wo „eigene“, nicht aus dem Englischen oder Französischen übersetzte Handbücher zum Maßstab von Unterrichtspraktiken wurden. Um diese einsetzende Ablehnung des zunächst so gefeierten Sandtisches näher zu erklären, sollen im Folgenden einige lokale, kulturell variierende Erfahrungen mit ihm näher beleuchtet werden.

4. Lokale Erfahrungen mit den ephemeren Schriftzeichen

Von Beginn an gab es unterschiedlich gelagerte Argumentationsmuster gegen den Einsatz von Sandtischen. Es gab Einwürfe, die sich auf die Überlegenheit der eigenen Tradition gegenüber dem neuen Import beriefen; in anderen Fällen wurde der reine Lernertrag aus den Übungen am Sandtisch angezweifelt; wiederum machten andere Diskutanten die Haupttugend des Sandtisches – die Möglichkeit, unzählige Übungen billig und in kurzer Zeit verrichten zu können – zu seinem Hauptdefekt. Im Folgenden werde ich mich auf Kontexte konzentrieren, in denen die lokalen Akteure unterschiedliche Re-

aktionen auf das Gesamtsystem des wechselseitigen Unterrichts hatten. Diese reichten von tendenzieller Ablehnung (deutsche Staaten) über die umkämpfte (Spanien) bis zur kolonial oktroyierten (Indien) Annahme des Unterrichtssystems. Zusammen mit Ausblicken und Belegen aus weiteren Kontexten berücksichtigt diese Auswahl eine maximale Breite an möglichen Stellungnahmen über den Sandtisch als pädagogischen Gegenstand.

Die Inkompatibilität des Sandtisches mit einigen schultechnologischen Traditionen stellte einen ersten Faktor für skeptische Urteile dar. Bezüglich der Formen und Kontexte seines Einsatzes bieten Szenen aus Indien durchaus interessantes Material an. Dort war das Schreiben im Sand sehr geläufig, aber nicht auf dem Sandtisch, sondern auf dem Boden. Das war beispielsweise in den Schulen des wechselseitigen Unterrichts des Distrikts Bellary (Südindien) der Fall, wo „die Schüler die Buchstaben lernen, indem sie sie mit dem Finger auf dem sandigen Boden malen, und nicht, indem sie das Alphabet nachsagen, wie bei den Europäern“ (Campbell, 1834, S. 351-352). Auch in den Hinduschulen des Distrikts Nattore (Bengal) „wird der Sandtisch nicht benutzt [...], wahrscheinlich, um Kosten zu sparen“ (Central Society of Education, 1838, S. 300). Aber sogar in denjenigen indischen Schulen, in denen der Boden nicht mehr die einzige Schreibfläche bildete, bedeutete dies nicht, dass der Sandtisch und die mit ihm assoziierten Ordnungsroutinen umfassend Einzug gehalten hätten. Eine kleine Schule in Tanath, in der in Gujarati-Sprache unterrichtet wurde, benutzte zwar „Sandplatten“ (*sand boards*); ob diese Sandplatten aber tatsächlich unbewegliche und auf dem Boden fixierte Sandtische nach Bell und Lancaster darstellten, ist stark zu bezweifeln (Ramsay, 1836, S. 27). Die Schilderung der Praxis in einer Hinduschule in der Stadt Bombay von 1818 erhärtet diesen Verdacht:

Folgendes ist die allgemeine Beschreibung einer Hinduschule. Die Buben sitzen zusammen auf dem Boden unter einem Regendach, oder (wie es öfters der Fall ist) am Rande ohne jeglichen Schutz. Jeder Schüler hat eine Platte, ca. anderthalb Fuß lang und einen Fuß breit, die mit Staub oder Sand bedeckt ist; und jeder hat einen gespitzten Stab zum Schreiben. Diejenigen, die noch nichts gelernt haben, werden von dem Lehrer dazu geführt, mit dem Stab auf der Sandplatte Buchstaben zu malen, und zwar die ersten Buchstaben des Alphabets; und derjenige Schüler, der bereits das Schreiben gelernt hat, sitzt neben den Anfängern, damit er kontrollieren kann, dass alles korrekt ausgeführt wird. Sie wiederholen immer wieder die bereits geschriebenen Buchstaben, um den Laut und die Vorstellung der Buchstaben in ihrem Kopf miteinander zu verbinden [...]. So werden Schulbücher durch Monitore und Sandplatten ersetzt [...]. (Native Schools at Bombay, 1818, S. 560)

Nicht nur individuelle Platten oder das Schreiben auf dem Boden standen der Annahme des Schulmöbels in Indien im Wege. Auch lokale Deutungen, die das Schreiben als keineswegs nur profanen Unterrichtsgegenstand ansahen, begrenzten zusätzlich seinen Einsatz. In den Schulen des Distrikts Bellary in Südindien wurde als „Privileg“ wahrgenommen, das Schreiben auf Sand zu verlassen, um dann Schreibübungen auf den üb-

lichen Palmblättern mit einem Griffel fortzusetzen (Campbell, 1834, S. 351-352). In einer bengalischen Schule „beginnen die Schüler mit der Zeichnung von Vokalen und Konsonanten mit dem Finger auf der Sandplatte und dann auf dem Boden mit einem Griffel oder Kreide; diese Übungen werden acht bis zehn Tage fortgesetzt. Dann lernen sie mit einer Stachel in der Faust auf Palmblättern zu schreiben, nicht mit den Fingern [...]“ (State of Education in Bengal, 1837, S. 23). Die Attraktivität anderer Schreibflächen, wie z. B. Palmblätter, die in Südasien von hohem symbolischem, sogar rituellem Stellenwert waren (McDaniel, 2008), war hier zu beobachten. Das Schreiben auf dem Boden, auf individuellen Platten oder auf Palmblättern garantierte jedoch nicht so eindeutig die strikte Routine der Reihung und Übung, wie auf dem Sandtisch als Möbelstück. Nur diese Praktik erzwang eine bestimmte Verteilung der Körper im Raum, die wiederum der Sichtbarkeit aller Handlungen in Frontaldisposition und somit der intendierten Kontrolle der Tätigkeit zugrunde lag.

In Spanien spielten demgegenüber curriculare und pädagogische Argumente eine größere Rolle hinsichtlich der Ablehnung des Sandtisches. Die spanische Elementarschulpädagogik war seit der frühen Neuzeit von der Zentralität des Schreibenlernens dominiert, und die Korporationen städtischer Schullehrer kultivierten eine enge Verknüpfung des eigenen Berufs mit den Berufen des Kalligraphen und des Schriftprüfers. Ein Leitmotiv der spanischen Kritik an dem Bell-Lancaster-System zielte daher auf den Schreibunterricht als solchen ab, und dies gleichermaßen bei den Befürwortern und Gegnern des Unterrichtssystems (Caruso, 2010). Bei seiner Einführung durch Militärs wurde der Sandtisch zunächst mit der Konsolidierung einer pünktlichen Disziplin und Ordnung assoziiert, wie in der ersten Normalschule in Madrid augenfällig:

Der Monitor lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder mit dem Befehlswort: Achtung; diese richten ihre Blicke sofort an die Tabellen, machen mit den Fingern der rechten Hand, bis auf den Zeigefinger, eine Faust; dieser wird auf die innere Seite des Tisches gelegt, während die linke Hand auf dem linken Knie liegt; wenn der Monitor die Kinder genau in dieser Position sieht, spricht er laut den Buchstabe aus, auf den er zeigt; dann sollen die Kinder den linken Arm vom Knie nehmen und auf die innere Seite des Tisches legen, mit dem Zeigefinger der rechten Hand zeichnen sie in den Sand den ihnen vorgegebenen Buchstaben. Wenn sie fertig sind, befiehlt der Monitor: Hände runter; die Kinder legen sofort ihre Hände auf die Knie und bleiben in dieser Stellung. (Junta Protectora y Directora de la Enseñanza Mutua, 1820, S. 28)

Dann sollte der Monitor sich die Leistungen anschauen, korrigieren und falsche Leistungen selbst radieren. Insgesamt ist diese eher rigide Ausführung der kollektiven Übung am Sandtisch gut dokumentiert (Bericht von Ramón Chimioni 1818 über die Normalschule in Madrid, 18. Juli 1818, RSEAP 262/21).

Im Unterschied zu diesen amtlichen Vorgaben stand der Sandtisch in fachmännischen Kreisen in der Kritik. Der Madrider Díaz Manzanares verneinte beispielsweise, dass die zwei mit dem Sandtisch verbundenen Zielsetzungen, nämlich die Bildung und

Einprägung der Vorstellungen über die Buchstaben und die Vorbereitung zum Schreiben, überhaupt erreicht werden könnten:

Das Erste gelingt nicht aufgrund der Komplexität der Buchstabenformen von vier verschiedenen Alphabeten [...], was den Schüler verwirrt und irritiert, und deshalb führt dies zu ungenauen und konfusen Vorstellungen. Daher muss man schlussfolgern, dass der Schüler dabei ungeduldig und unlustig wird und resigniert vor der Zudringlichkeit des tadelnden Monitors [...]. Das Zweite führt zur Unsitte des Verlustes aller natürlichen Dispositionen zur Haltung der Feder, und das Kind gewöhnt sich daran, die Buchstaben in der Luft zu schreiben [...]. (Díaz Manzanares, 1821, S. 7)

Aufgrund dieses Widerstands wurde der Sandtisch nach 1830 vielerorts aufgegeben, wie beispielsweise in der *Escuela del Carmen*, der größten Lancasterschule von Palma de Mallorca („Nota de los muebles y utensilios ecistentes en la Escuela del Carmen de esta ciudad“, Nicolás Pons, 19. Januar 1840, Archivo Municipal de Palma de Mallorca, Leg. 925, VI). Und diese Skepsis setzte sich fort, als die ersten Lehrerbildungsanstalten des Landes eröffnet wurden. José Francisco de Iturzaeta, der Starkkalligraph seiner Zeit und zweiter Leiter der Madrider Normalschule, lehnte bei dem wechselseitigen Unterricht „alle unnützliche Apparate wie die Sandtische“ ab: „Sie sind Unnutz, weil sie viel Zeit verlangen, ohne dabei einen Vorteil zu zeigen, und sind sogar schädlich, weil sie viele Unsitten verursachen, die dann den Gang des guten Unterrichts behindern“ (de Iturzaeta, 1846, Vorwort). Orientiert an den Berufen des Kalligraphen, bestritten alle maßgebenden Pädagogen den Nutzen des Sandtisches, weil die Übung daran doch keine echte Vorbereitung für das „richtige“ Schreiben sei.

Aber auch in den Kontexten, in denen der Sandtisch als Technologie prinzipiell angenommen wurde, bestand eine Konkurrenzsituation mit anderen Schreibflächen. Die in Schleswig und Holstein übliche Umsetzung des wechselseitigen Unterrichts, die sog. „wechselseitige Schuleinrichtung“, begrenzte die Lehrbeziehungen zwischen Kindern auf den Bereich der Übungen und Wiederholungen. Nur unter dieser Vorgabe fand der Sandtisch seinen Weg in die schleswig-holsteinischen Klassenzimmer. Für die Zeichnung von krummen und geraden Linien und Winkeln war der Sandtisch wie gemacht: „Diese lassen wir“, so der Lehrer Eggers von der Normalschule in Eckernförde, „auf dem Sandtische schreiben, und zwar ist dieß die erste Uebung des Schreibens, die in unserer Lehranstalt vorkommt. Der Lehrer soll diese Uebung, wie jede andere, erst gehörig vorbereiten“ (Eggers & Hansen, 1825, S. 59). Der Lehrer sollte demnach die Übung zum ersten Mal machen, dann überließ er den Gehilfen oder Monitoren die Wiederholungen. Sollte der Lehrer diese von ihm persönlich geleitete erste Übung einfach vergessen, „welches jedoch in keiner Schule geschehen sollte, so würde doch immer noch, selbst durch ein bloß mechanisches Einüben dieser Züge, für den nachherigen Schreibunterricht viel gewonnen werden“ (Eggers & Hansen, 1825, S. 59). Dafür erarbeiteten Eggers und Carstensen Tabellen, die „einen eigenen Cursus der Uebung fürs Schreiben und Lesen am Sandtische“ bildeten (Eggers & Hansen, 1825, S. 61).

Dennoch wurden diese Übungen teilweise zurückgedrängt: „Anfänglich wurden in der Normalschule [...] die Tabellen 1-25 am Sandtische geübt; gegenwärtig aber hört das selbst Schreibendlesenlernen [sic] am Sandtische mit Tabelle 11 auf und wird bloß auf Schiefertafeln fortgesetzt, indem die Lehrer der Meinung sind, daß man auf diese Weise das Schreibendlesenlernen auch ohne Sandtisch (wenngleich mit dem kleinen vorbereitenden Cursus an demselben) besser durchführen kann“ (Möller, 1826, S. 20, Fußnote). Entsprechend dieser Entwicklung berichtete der Diakonus Peters in Flensburg, ein regelrechter Konvertit der wechselseitigen Schuleinrichtung, dass Sandtische aus der städtischen Freischule völlig verbannt worden waren (Peters, 1829, S. 38, Fußnote 37). Der Magdeburger Schulrat Zerrenner bestätigte, dass der Sandtisch „nicht von allen Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung angenommen [wurde]“ (Zerrenner, 1832, S. 52); in manchen Schulen seien die Bänke anstatt mit Sand mit einem Hintergrund aus Schiefer für die Anfänger ausgestattet worden, weil die beweglichen Schiefertafeln in den Händen dieser unerfahrenen Schüler zu oft zu Bruche gingen.

Mögen die Übungen auf dem Sandtisch den ersten Kontakt mit den Buchstabenformen erleichtert haben; diese waren jedoch für die Fertigkeit des Schönschreibens, die in vielen Kulturen hoch im Kurs stand, bei Weitem nicht ausreichend. Auf der Insel Samoa berichteten Missionare über die Unzufriedenheit ihrer eigenen indigenen Schüler mit den Sandtischen. Sie übten auf diesen Schreibflächen, aber „sie konnten nicht eine große Leichtigkeit darin erlernen. Sie brachten wiederholt ihr Bedauern darüber zum Ausdruck. Weil unsere Ausstattung mit Schiefertafeln so dürftig war, beschlossen sie, wenn möglich, einen Ersatz zu finden“. Diese Kinder haben selbst geeignete Steine gesammelt und die Oberflächen glatt genug poliert, sie bemalten sogar die Oberflächen mit einer selbst gemachten Farbe aus dem purpurnen Saft einer Pflanze. Andere Kinder haben sogar dem Stein einen Rahmen verpasst, um den wenigen englischen Schiefertafeln zu ähneln. Aus den Spitzen von Seeigeln haben sie dann ihre Schreibinstrumente hergestellt. Mit Hilfe des Feuers wurden die Spitzen so weich, dass sie die Steine praktisch wie eine richtige Schiefertafel benutzen konnten (Williams, 1837, S. 478-479). Die Schiefertafeln, die nicht überall so einfach zu organisieren waren, wie diese vielleicht romantisierte Szene aus Samoa suggeriert, standen aufgrund ihrer etwas stärkeren Nähe zu der „echten“ Schreibsituation definitiv in scharfer Konkurrenz mit dem Sandtisch.

Und dennoch bestimmten diese Auseinandersetzungen nicht den Niedergang des Sandtisches. Ein noch schwerwiegenderer, fast über alle kulturellen und kontextuellen Unterschiede hinweg formulierter Einwurf zirkulierte. Bereits Bell hatte für die Einstellung der Arbeiten am Sandtisch ein Argument angeführt, das ein grundlegendes, die Schreibdidaktik übersteigendes Problem dieser Technologie ansprach. Natürlich erleichterte der Sandtisch die einfache Bildung von Buchstaben, Zeichen und einsilbigen Wörtern; aber „angesichts der Schwierigkeit der Aufsicht, weil die Lektion gelöscht wird, sobald sie geschrieben wurde“, bevorzugte er nunmehr die Schiefertafeln (Bell, 1818, S. 87-88). Der Franzose Thierry kritisierte ebenfalls diese „imaginäre Schrift“, die „keine schätzbaren Spuren hinterlässt“ (zit. in Carderera, 1854, S. 403). Der Lehrer Möller in Altona diskutierte die Gefahr der Spielerei, die bei dieser Technologie gegeben war. Einerseits sei diese Technik sehr geeignet, für Kleinkinder die Überleitung

vom Spielen zum geordneten Unterricht zu organisieren. Aber „eine Volksschule bekommt Schüler, die im Alter schon ziemlich fortgerückt sind, die aber ihres Wissens wegen in die Elementarklasse gehören [...]. Diese müssen nun schon gleich nach ihrer Aufnahme ernster genommen werden, als das beschriebene Verfahren am Sandtisch zuläßt“ (Möller, 1826, S. 68). Die Sorge um Aufsicht war für den Flensburger Diakonus Peters im Schleswigschen ebenfalls der ausschlaggebende Grund, die Sandtische aus den Klassenzimmern zu entfernen, „weil Sand den Kindern eine gar zu kindische Beschäftigung, zu wenig Vorübung zum Schreiben [...], dem Lehrer zu wenig Aufsicht über den Fleiß des Kindes giebt [...]. In der hiesigen Freischule sind daher auch nur Schiefertafeln, keine Sandtische“ (Peters, 1829, S. 38, Fußnote 37). Der Lehrer Möller tendierte dazu, Sandtische und Schulordnung als eher inkompatibel anzusehen. Er empfahl den Sandtisch für „die ganz jungen Kinder, etwa von 3-6 Jahren“ (Möller, 1826, S. 69-70). Eigentlich gehöre der Sandtisch nicht in die Schulen, sondern in die Kleinkinderschulen, die öfters fast in einem eher privaten Raum, in sog. „Frauenzimmern“, gehalten wurden (S. 69-70).

Auch die spanischen Diskutanten aus der Elementarschullehrerschaft unterstrichen diesen Aspekt der Schulordnung und der Kontrolle. Bereits das vielleicht bekannteste Handbuch des Unterrichtssystems in Spanien erkannte diese Sorge, als es vorgab, dass in der Anfangsklasse mit dem Sandtisch „die Individuen [...] einzeln unterrichtet werden müssen; deshalb sollten nicht mehr als 20 Kinder in dieser Klasse sein“ (*Lecciones de enseñanza mútua*, 1818, S. 31). Dies stellte eine eindeutige Abweichung der ansonsten in den Schulen des wechselseitigen Unterrichts vorherrschenden Gruppenunterweisung dar. Die Fragilität des Sandes als Register wurde dementsprechend mit der drohenden Gefahr der Unordnung verbunden. Der Schulbeamte Díaz Manzanares merkte beispielsweise an, dass der Monitor angesichts der intendierten Einübung von vier verschiedenen Alphabeten zum kleinen Tyrann bei dieser Übung werden sollte: „Und wenn dieser nicht so agiert, verkommt alles zum Spiel“ (Díaz Manzanares, 1821, S. 7). Nichts anderes hatten die Madrider Schullehrer im Sinn, als sie 1838 die Übungen am Sandtisch als ein Problem der Disziplin betrachteten und eindeutig verdammt. Die Übungen am Sandtisch seien eine ständige Quelle für Versuchungen: „Dies bietet Gelegenheit zur Unterhaltung, indem anstatt Buchstaben zuweilen eine Puppe oder andere merkwürdige Figurchen gezeichnet werden, oder einen ‚Sandkrieg‘ unter den Kindern angezettelt wird und Tausend sonstige Teufeleien, von denen der Lehrer, der sich ja auf die Aufsicht der Monitore verlässt, nichts mitbekommt“ (*Academia de profesores de primera educación*, 1838, S. 18).

Abgesehen von anderen möglichen, lokal variierenden Argumenten und Schreibtraditionen waren die durch die Arbeit am Sandtisch entstandenen Aufsichtsprobleme sehr ernst zu nehmen. Schließlich hatte der wechselseitige Unterricht suggeriert, dass hiermit das Aufsichtsproblem in den großen Schulen definitiv gelöst worden sei. Und ausgerechnet ein solches Ordnungsproblem bereits zu Beginn der Unterrichtszeit zu haben, war vielen Lehrern, Inspektoren und Diskutanten nicht zu vermitteln. Zwei Aufsichts- und Kontrollprobleme standen zur Diskussion. Zum einen ging es um die Verrichtung der Übung selbst, die angesichts einer Oberfläche, die relativ einfach und schnell Kor-

rekturen mit dem Finger ermöglichte, nicht eine valide Fläche für Leistungserbringung anbot. Zum anderen ging es um diese limitierte Registrierfähigkeit an sich, die sogar nach korrekter Ausführung der Übung völlig verschwand. Es war deshalb für die Lehrer unmöglich, die Leistungen der eigenen Monitore zu beaufsichtigen. Nur in den wiederkehrenden Prüfungen wurden solche Mängel für den Lehrer sichtbar, aber dies nach einem nennenswerten Zeitverlust. Erneut schienen der Sandtisch und seine kurzlebigen Leistungen eine Gefahr für ein zentrales Versprechen des wechselseitigen Unterrichts darzustellen, nämlich die Zeitersparnis bei der Elementarunterweisung. Angesichts dieser zweifachen Hypothek überrascht nicht, dass der Sandtisch die vielleicht kurzlebigste technologische Erfindung des Bell-Lancaster-Systems wurde.

5. Schluss: Der Sandtisch und die Formierung der modernen Schulordnung

Die ephemere Natur der in den Sand geschriebenen Worte sowie die Möglichkeit, auf dieser Oberfläche unzählige Schreibübungen durchzuführen, faszinierte die Unterstützer des wechselseitigen Unterrichts. Die aus der Not geborene Technik stellte eine durchaus simple Erfindung dar, welche die Produktivität der Schularbeit, diese gemessen an der Zahl der verrichteten Übungen in einer bestimmten Zeiteinheit, um einiges erhöhen sollte. Dieser Produktivitätsgewinn, ganz nach den utilitaristischen Vorstellungen der Zeit, suggerierte außerdem eine besondere Kinderfreundlichkeit für den Beginn des Schulunterrichts (Hogan, 1989). In diesem Sinne stellte die Überführung der Technik des Sandschreibens in die Schultechnologie des Sandtisches, einschließlich ihrer curricularen und rituellen Einrahmung, einen Vorgang dar, der augenscheinlich nur Gewinner kannte.

Und dennoch, importiert in einen westlichen Kontext, konnte die ephemere Qualität der im Sandtisch erbrachten Leistungen aufgrund der Flüchtigkeit der Übungen zu einer Gefahrenquelle für die moderne, pädagogisch gestaltete Schulordnung mutieren. Denn die Kombination aus bürokratischer Rationalität und Seelenführung, die die Grundlage der modernen westlichen Schule bildet (Hunter, 1994), verlangte zunehmend nach Registrierung von Leistungen und nach festen Aufsichtsverhältnissen. Die durch die Arbeit am Sandtisch suggerierte erhöhte Produktivität hinsichtlich der modernen Schulordnung konnte schnell ins Gegenteil umschlagen, wenn der Imperativ der Registrierung als Bedingung der Aufsicht nicht eingehalten werden konnte. Der Sandtisch verdankte schließlich seine Integration in ein umfassendes, disziplinierendes und institutionell verankertes Ordnungsmuster der Kulturtransmission seiner anfänglichen Akzeptanz. Die versprochene Produktivität des wechselseitigen Unterrichts konnte einerseits sehr wohl mit dem disziplinarischen Design dieser Schulen Hand in Hand gehen, aber manche Radikalisierungen des Produktivitätsgedankens arbeiteten andererseits dem Disziplinarzweck der Institution Schule entgegen, wie im Falle des Sandtisches. Die von Anne Querrien wiederholt aufgeworfene Frage, ob die Pädagogik des wechselseitigen Unterrichts eine „zu wirksame“ Pädagogik sei, findet hier ihren Sinn (Querrien,

2005). Es geht nicht um die Wirksamkeit der Lernerträge, wie das Problem des Schreibens auf Sand als nicht unbedingt hilfreiche Vorbereitung für das „wahre“ Schreiben auf Papier zeigt. Es geht vielmehr um die Frage, ob der Produktivitätsimperativ moderner Schulsysteme in der Tat die Grundcharakteristika des Schullebens bestimmt. Für die klassische Schulstruktur der Moderne ist dies zu verneinen. Produktivität an sich, zumal wenn sie die Disziplinaspekte der Schule abschwächt, reicht für die Etablierung einer Schul- und Unterrichtsordnung nicht aus.

Die Analyse des Sandtisches hat genau diese Konstellation gezeigt. Nicht unbedingt die Unzulänglichkeit des Sandes als Schreiboberfläche war das zentrale Problem – denn schließlich sollten die Schiefertafeln genau wegen ihrer ungenügenden Vorbereitung zum „richtigen“ Schreiben einige Jahrzehnte später auch verworfen werden (für Bayern: Caruso, 2003, S. 263-270); eher die Ängste um mögliche Ablenkungen und betrügerische Handlungen angesichts einer so unbeständigen Fläche wie der des Sandtisches, deren Registrierungskapazität gegen Null tendierte, bestimmten ihr Schicksal über einzelne Kontexte hinweg. In diesem Sinne weisen die hier herausgearbeiteten Dilemmata, die hinsichtlich der Arbeit am Sandtisch offensichtlich geworden waren, auf tiefe Strukturen der Schulordnung und -arbeit hin. Querrien fragte, ob genau das Versprechen, anhand des wechselseitigen Unterrichts alle Kinder in einer sehr kurzen Zeit ausreichend in den Grundlagen des Lesens, Schreibens und Rechnens zu unterweisen, für die moderne pädagogische Forderung der disziplinarischen Subjektbildung nicht eine Verheißung, sondern eher eine Gefahr darstelle. Eine so kurze Schulzeit – so ihr Argument weiter – würde eventuell dem einfachen Verlangen nach Qualifizierung Genüge tun, aber nicht dem disziplinarischen Imperativ der Habitus- und der Gewissensformierung durch Praktiken der unterbrochenen Aufsicht. Auf der Grundlage dieser konstitutiven Zielsetzung, die sich organisatorisch in der sog. Grammatik der Schularbeit besonders zeigt, sei Schule immer eine dem reinen Kapitalismus nicht völlig angemessene, letztlich pontenziell dis-funktionale Organisation gewesen, deren Wurzeln weit in älteren, nicht unbedingt kapitalistischen Ordnungsmustern zu suchen sind. Historiographisch wird diese grundlegende Funktionsweise nicht so sehr in programmatischen Schriften zu erschließen sein, sondern auf der Ebene einer Technologiegeschichte, die Materialitäten und ihre Deutungen analytisch miteinander verbindet.

Archivalien

Archivo General de la Nación (Buenos Aires)
 Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires (La Plata/Argentinien)
 Archivo Municipal de Palma de Mallorca
 RSEAP – Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Madrid

Literatur

Academia de profesores de primera educación (1838). *Informe de la Academia de Profesores de Primera Educación de esta corte al escmo. Ayuntamiento Constitucional de la misma*. Madrid: Imprenta de D. Hernando.

- Baker, E. (1816). *A Brief Sketch of the Lancasterian System, Intended As a Companion In Visiting a Lancasterian School*. Troy, N.Y.: Printed for the Author by F. Adancourt.
- Baumfelder, C. F. G. (1835). *Die Eckernförder Elementarschuleinrichtung*. Dresden: Ch. F. Grimmer'sche Buchhandlung.
- Bell, A. (1823). *Mutual Tuition and Moral Discipline*. London: Printed for G. Roake, C. & J. Rivington, Hatchard and Son, W. Blackwood, J. Cumming.
- British and Foreign School Society (1834). *Manual of the System of Primary Instruction*. London: Printed for the Society.
- Campbell, A. D. (1834). On the state of Education of the Natives in Southern India. *The Journal of Literature and Science*, 1(5), 350-359.
- Cape of Good Hope and School Commission (1814). *The Philanthropist*, IV, 93-96.
- Carderera, M. (1854). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Band I. Madrid: Imprenta de A. Vicente.
- Caruso, M. (2003). *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918)*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Caruso, M. (2010). *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800-1870*. Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang.
- Central Society of Education (1838). *The results of the statistical inquiries of the Society*. London: Printed for Taylor and Walton.
- Cuban, L., & Tyack, D. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. London/Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- de Iturzaeta, J. F. (1846). *Sistema misto general o sea régimen de las escuelas de instrucción primaria, elemental y superior*. Madrid: Imprenta de D. Victoriano Hernando.
- Díaz Manzanares, J. (1821). *Nulidades de la enseñanza mutua por Lancaster comparada con los sistemas españoles*. Madrid: Imprenta de D. Fermín Villalpando.
- Eggers, C., & Hansen, H. (1825). *Begleitungsblätter der Lese-, Schreib- und Rechentabellen. Erste Abtheilung: Zu den Lesetabellen*. Eckernförde: Königl. Christians-Pflegehaus.
- [o.A.] (1830). *Guida per le scuole di reciproco insegnamento*. Florenz: Per Gregorio Chiari.
- Hall, N. (2003). The role of the slate in Lancasterian schools as evidenced by their manuals and handbooks. *Paradigm*, 2(7), 46-54.
- Hogan, D. (1989). The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Classroom System. *History of Education Quarterly*, 29(3), 381-417.
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. New York: St. Martin Press.
- Iremonger, F. (1818). *Dr. Bell's System of Instruction Broken into Short Questions and Answers*. London: Printed for F. C. and J. Rivington.
- Junta Protectora y Directora de la Enseñanza Mutua (1820). *Método de enseñanza mutua, según los sistemas combinados del Dr. Bell y de Mr. Lancaster*. Madrid: Imprenta Real.
- Lancaster, J. (1810). *The British System of Education*. London: Printed and Sold at the Royal Free School, Bourrough Road, Southwark, by Joseph Lancaster.
- Lancaster, J. (1821). *The Lancasterian System of Education, With Improvements*. Baltimore: Published for the Author.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University.
- [o.A.] (1818). *Lecciones de enseñanza mútua según los métodos combinados por Bell y Lancaster ó plan de educación para los niños pobres*. Valencia: Imprenta de Manuel Muñoz y Compañía.
- Marsh, H. (1811). *A Vindication of Dr. Bell's System of Tuition in A Series of Letters*. London: Rivington.

- Martin, J. (1827). *Manuel pour les écoles d'enseignement mutuel, à l'usage des inspecteurs et des régents de ces écoles*. Genf: Barbezat et Delarue.
- McDaniel, J. T. (2008). *Gathering Leaves & Lifting Words. Histories of Buddhist Monastic Education in Laos und Thailand*. Seattle/London: University of Washington Press.
- Möller, J. C. (1826). *Ueber Anwendung der wechselseitigen Schuleinrichtung in Volksschulen unserer Herzogthümer*. Altona: J. F. Hammerich, 152-175.
- Mr. H. (1833). *The practical manual of the Madras, or national system of education*. London: J. G. and F. Rivington, and Roake and Varty.
- Native Schools at Bombay (1818). *The Panoplist, and Missionary Herald, XIV*, 558-562.
- Nicole, D. (1823). *Nouveau guide de l'enseignement mutuel, abrégé*. Lausanne: chez Henri Fischer.
- Paldi, C. (1826). *Prospetto analitico delle scuole di mutuo insegnamento*. Lugano: Tip. Vanelli e C.
- Pearson, J. D. (1830). *The British System of Instruction, as Adapted to Native Schools in India*. Kalkutta: Baptist Mission Press.
- Peters, H. (1829). *Die wechselseitige Schuleinrichtung, ein bedeutender Schritt zur Verbesserung der Volksschulen, gegen Einwürfe gerechtfertigt*. Altona: Bei Karl Busch, Nachfolger.
- [o.A.] (1823). *Plan de enseñanza para escuelas de primeras letras*. Buenos Aires: Imprenta de los Expositos.
- Ponce, W. (1882). Brief an Benjamín Zorrilla, 8. November 1882. *El monitor de la educación común, I*(18), 545-546.
- Querrien, A. (2005). *L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace?* Paris: Le Seuil.
- Quignon, Mme. (1823). *Manual para las escuelas de niñas, o, resumen de enseñanza mutua: aplicada a la lectura, escritura, cálculo y costura*. Buenos Aires: Imprenta de los Espósitos.
- Ramsay, W. (1836). *Journal of a Missionary Tour in India*. Philadelphia: J. Whetham.
- Reigart, J. F. (1916). *The Lancasterian System of Education in the Schools of New York City*. New York: Teachers College, Columbia University.
- State of Education in Bengal (1837). *The Christian Examiner, XXI*, 21-33.
- Tronchot, R. R. (1972). *L'Enseignement mutuel en France de 1815 à 1833, les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire*. Le Mans: Archives de la Sarthe.
- Tschurennev, J. (2008). *Imperial Experiments in Education: Monitorial Schooling in India, 1789-1835*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The 'Grammar' of Schooling: Why has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal, 31*(3), 453-479.
- Williams, J. (1837). *A narrative of missionary enterprises in the South Sea islands*. London: Published for the author by J. Snow.
- Zerrenner, C. Ch. G. (1832). *Ueber das Wesen und den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung*. Magdeburg: W. Heinrichshofen.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Marcelo Caruso, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6 (Sitz: GS 7), 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: marcelo.caruso@hu-berlin.de

Michael Geiss

Die Verwaltung der Dinge

Einige Überlegungen zur pädagogischen Geschichtsschreibung

*The death of memory in the dancing dark,
A silence in the Valley far below*
Matthew Mead, *The Administration of Things*

In der Bildungsverwaltung scheint es keine Dinge zu geben, höchstens Verdinglichungen. Die Klage über den verwalteten Unterricht, über eine Bürokratie, die Menschen wie Gegenstände behandelt, hat Tradition. Sie entstand mit der Verstaatlichung des Bildungswesens und weist sich bis heute durch eine wortgewaltige, wenn auch eher starre Semantik aus. Sie wurde von katholischen Publizisten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ebenso verwendet wie von demokratisch gesinnten Schulmännern oder kindzentrierten Pädagogen.¹

Bildungsverwaltung *im Vollzug* hatte und hat es aber immer auch mit Dingen zu tun. Sie administriert Lehrmittel und Schulgebäude, erfindet Formulare und legt Akten an. Sie vermisst Bildungsräume und Lohnklassen, lässt Schulbrunnen bauen, Gärten anlegen und Turngeräte beschaffen.

Die deutschsprachige Theorie der Schulaufsicht,² Bildungsverwaltung oder – umfassender – Schulverfassung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts³ entwarf ihren Gegenstand hingegen von den Interessenten (Staat, Kirche, Familie, Gemeinde, Lehrer, Schü-

1 Nahezu paradigmatisch waren die bis heute gängigen Formeln in Heinrich Wolgasts Aufsatz zum „Bureaukratismus in der Schule“ zusammengeführt, der 1887 in der *Pädagogischen Reform* erschien. Wolgast kritisierte hier ein „fremde[s] System“, das „dem pädagogischen Idealismus die Schwingen lähmt“ (1887, o. S.). Aus katholischer Sicht sollte weniger die pädagogische Freiheit als das Erziehungsrecht der Eltern gegen die staatlichen Zumutungen verteidigt werden. Im Zuge des badischen Kulturkampfes polemisierte etwa eine *Denkschrift des katholischen Curatklerus* (1863) gegen die „centralisirte, bureaukratisch-gouvernementale Einrichtung“ des Unterrichtswesens (S. 18). Die Kirche wurde in diesem Zusammenhang als wahre Hüterin einer Schule des Volkes inszeniert.

Für den demokratischen Gegenentwurf zur bürokratischen Organisation hatte sich im deutschen Sprachraum im Laufe des 19. Jahrhunderts der englische Begriff des „selfgovernment“ eingebürgert. So schloss zum Beispiel der Winterthurer Schulmann Heinrich Morf (1882) seine Darstellung der Zürcher Bildungsverwaltung mit der Feststellung, „dass die Volksschullehrer des Kantons Zürich sich eines schönen Stücks Selfgovernment erfreuen; Maßregelungen von oben haben da keinen Platz“ (S. 410).

2 Allein zur Frage von Fachaufsicht und Schulleitung listete die Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1909 (S. 197-199) fünfzig relevante Titel auf.

3 Einen knappen Überblick gibt Andreas Flitner (Flitner, 1957, S. 113-116, 169-174). Zur Bedeutung von Bildung und Erziehung in der staatswissenschaftlichen Publizistik des frühen 19. Jahrhunderts vgl. Roeder, 1968, S. 192-209.

ler) her. Diese gaben den theoretischen Entwürfen auch ihre politische Richtung und der jeweiligen „Schulverfassungstheorie“ einen „sehr verschiedenen Charakter“ (Rein, 1908, S. 336): Friedrich Wilhelm Dörpfeld (1892) beispielsweise stellte die christlichen Eltern und ihr Erziehungsrecht ins Zentrum und verlangte eine familiengenossenschaftliche Organisation. Ernst von Sallwürk (1893) hingegen argumentierte für das genuine Recht des verfassungsgebenden Staates, auch für die Kompetenzverteilungen im Bildungswesen zu sorgen. Und Eduard Spranger stellte den Interessen von Staat, Religion und Wissenschaft die notwendige „Schonung der bereits gebildeten oder sich bildenden persönlichen Gesinnungshaltung“ (Spranger, 1927/1963, S. 48) des Zöglings entgegen.

Bildungsverwaltung erschien in diesem Zusammenhang als gewachsene Konstellation der beteiligten Akteure. Die verschiedenen Interessengruppen wiederum sahen ihr jeweiliges Recht an der Schule auf der Grundlage spezifischer Herleitungen historisch bestätigt: Katholische Publizisten beriefen sich auf die Gründung von Klosterschulen, protestantische auf die lutherische Bildungsambition, etatistische etwa auf die Bildungsreformen durch Karl den Großen (so bei Neese, 1889) und genossenschaftliche wie Dörpfeld auf die Naturgeschichte.⁴

Die Historiographie der Bildungsverwaltung in den deutschen Staaten hat diese Selbstverortungen konzeptionell fortgeführt.⁵ Der Fokus auf eine eingeschränkte Auswahl von Protagonisten⁶ führte methodologisch zu einer Konzentration auf korporative und individuelle Akteure. Die Gestalt der Bildungsverwaltung erschien so weder durch materielle Aspekte noch durch ihre Praktiken bestimmt, sondern sie ergab sich aus einem Spannungsfeld unterschiedlicher Kompetenzen und Ansprüche.

Mehr Abstand zu diesen Konstruktionen versprachen kritische Deutungen der Bildungsverwaltung, die sich zunächst unabhängig von ihrer Historiographie entwickelten, seit den 1950er Jahren aber auch für die Bildungsgeschichte fruchtbar gemacht wurden.⁷ Schule erschien hier als „Ort eines niemals ganz erfaß- und aufklärbaren personalen Geschehens“, der Lehrer mit einem „pädagogische[n] Mandat“ (Berg, 1975, S. 212) ausgerüstet, die Verwaltung letztlich als Bedrohung des eigentlichen Bildungszusammenhangs. Diese kritische Wendung ermöglichte durchaus eine gewisse Distanz zu den Selbstverortungen der Akteure. Zugleich verhinderte der scharfe Dualismus von

4 Zur Geschichte genossenschaftlicher Vorstellungen in der Pädagogik vgl. Potthoff, 1971, der eine protestantisch-reformierte, eine bildungstheoretische und eine demokratische Traditionslinie unterscheidet. Eine Verteidigung gegen die Vereinnahmung des Schulgemeindgedankens durch Gustav Wyneken versucht die differenziertere Darstellung bei Rugard von Rohden, 1922.

5 Mit den Kulturkämpfen wurde vor allem das Verhältnis von Kirche und Staat auch für die historische Analyse des Bildungswesens institutionalisiert. In einer zweiten Linie ließen sich Gemeinde und Staat einander gegenüberstellen.

6 Für eine steuerungstheoretische Weitung des engen Kreises potenzieller Akteure siehe Borsche, 2012; Hoffmann-Ocon, 2012. Für einen Ansatz, der interest groups ins Zentrum der bildungshistorischen Analyse stellt, vgl. Kliebard, 1986.

7 Besonders die frühen programmatischen Schriften Hellmut Beckers verwendeten eine historische Konstruktion, in der der Staat in allen kulturellen Belangen als potenzieller „Vergewaltiger der Freiheit“ (Becker, 1956, S. 12) erschien.

Pädagogik und Verwaltung aber eine angemessene Erfassung der Genese der Bildungsadministration.

Der historische Blick auf die *Verwaltung der Dinge* im Bildungswesen wurde und wird aber noch von einer weiteren ideengeschichtlichen Entwicklung blockiert, die in der kritischen Historiographie bereits vorausgesetzt worden war. In der Auseinandersetzung mit den Überlegungen des Frühsozialisten Saint-Simon zunächst durch Auguste Comte, später über Friedrich Engels zu Lenin, wurde diese als technokratische Vision in ihrer aktuellen Bedeutung neutralisiert: Dingverwaltung erschien als wenig problematisch und durfte als unspektakuläre Aufgabe auch nach der Revolution zunächst bestehen bleiben. Als eigentliches Problem aber galt die Verdinglichung des Menschen.

Durch die Aneignung dieser Gemengelage einer historiographischen (Fokus auf individuelle und korporative Akteure), kritischen (Betonung eines pädagogischen Mandats jenseits administrativer Zusammenhänge) und technokratischen Begriffsarbeit (Verharmlosung der Sachverwaltung) vergibt die pädagogische Geschichtsschreibung der Bildungsverwaltung, so die These des Aufsatzes, analytisches Potenzial. Notwendig ist eine historische Rekonstruktion der *Verfassungspraxis*⁸ des Bildungswesens – die Beantwortung der Frage also, wer mit welchen Mitteln jeweils agierte, und wie sich normative Setzungen als sachliche, also dinghafte Festlegungen zeigen.⁹

Mit der methodologischen Öffnung gegenüber der materiellen Dimension einer weiterhin als soziales Phänomen gedachten Bildungsverwaltung¹⁰ entsteht aber zugleich die Schwierigkeit ihrer konzeptionellen Abgrenzung. Schon die historiographische Rede von *dem Staat* setzt ja einen klar definierten Akteur voraus, der sich dann etwa von *der Kirche* oder *der Gemeinde* unterscheiden ließe. Mit der alltäglichen Verwaltung der Dinge scheinen hingegen eine Vielzahl an Tätigkeiten, Koalitionen und Verhältnissen auf, die sich nur schwer integrieren lassen.

Somit stellt sich die Frage, wie die Bildungsverwaltung als *Bildungsverwaltung* überhaupt adressierbar wird. Ihre Verstetigung lässt sich aber historisch nur nachvollziehen, wenn auch die Verbindungen von Mensch- und Dingverwaltung nachgezeichnet werden. Im Folgenden wird deshalb zunächst die nicht nur für die pädagogische Historiographie folgenreiche Begriffsarbeit in der politischen Vision einer bloßen „Verwaltung der Dinge“ rekonstruiert (1). Ausgehend von einer notwendigen Reintegration der sachlichen Dimension der Bildungsadministration können anschließend am Beispiel des Großherzogtums Baden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Deutungslücken strukturalistischer und kulturgeschichtlicher Ansätze kurz skizziert werden (2),

8 Anschlussfähig sind hier erste Ansätze zu einer Kulturgeschichte der Verwaltung (Becker, 2003; Becker & von Krosigk, 2008; Haas & Hengerer, 2008), die auch den Praxisformen ihres Gegenstandes Rechnung tragen.

9 Zur Frage, inwiefern Entscheidungen für finanzielle Investitionen in Bildung immer auch Wertentscheidungen waren, arbeitet Carla Aubry (vgl. Aubry, 2012).

10 Bruno Latour argumentiert vor dem Hintergrund seiner wissenschaftssoziologischen Untersuchungen, dass für die Stabilisierung sozialer Zusammenhänge gerade auch nichtmenschliche Entitäten unabdingbar seien (Latour, 2007, S. 399-415).

um abschließend auf die Möglichkeit einer erweiterten Bildungsverwaltungsgeschichte zurückzukommen (3).¹¹

1. Ideengeschichte rückwärts: Die Unterscheidung von Sach- und Menschverwaltung

Vom Phänomen ausgehend erscheint das Verhältnis von Ding- und Menschverwaltung als vielschichtig und häufig auch als uneindeutig. Die strenge Differenzierung der beiden administrativen Formen wurde erst im Laufe des 19. Jahrhunderts in der sozialistischen Literatur begrifflich ausgearbeitet, war mit Auguste Comte aber auch von konzeptioneller Bedeutung für die frühe positivistische Soziologie.

Die Unterscheidung ist in ihrem analytischen Wert nicht unkritisiert geblieben. Bereits zu Beginn der 1920er Jahre bezeichnete der österreichische Rechtswissenschaftler Hans Kelsen die Trennung einer Verwaltung der Dinge von einer Verwaltung der Personen als begrifflich ausgesprochen unscharf. Es gebe „keine Verwaltung von Sachen, die nicht Verwaltung von Menschen, d.h. die Bestimmung eines menschlichen Willens durch den anderen [sei], es gibt keine Leitung von Produktionsprozessen, die nicht Regierung über Personen, d.h. Motivation des einen menschlichen Willens durch den anderen wäre. Sachen und Produktionsprozesse fügen sich nicht als solche der Wirtschaftsordnung. Deren Objekt sind allein: die menschlichen Wollungen und Handlungen“ (Kelsen, 1920, S. 55).¹²

Kelsens Schrift zum Verhältnis des *Sozialismus zum Staat* stellte eine demokratische Kritik der Theorie des Marxismus dar. In wirtschaftlicher Hinsicht laufe dieser, vor allem in seiner doktrinären Lesart, auf eine konsequente Zentralisierung und die Ablösung der politischen durch verwaltungstechnische Funktionen hinaus. Politisch, so belegte Kelsen an den Schriften des jungen Marx, habe die Attraktivität des Programms aber immer in einer radikal individualistischen Vision der Orientierung an den jeweiligen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Gesellschaftsmitglieder bestanden.

Kelsen zeigte auf, wie die analytische Trennung der beiden Herrschaftsformen Ding- und Menschverwaltung auf einen Widerspruch zur politischen Utopie des Marxismus hinauslief. Diesen Widerspruch konnte er besonders an Lenin, dessen Überlegungen zu *Staat und Revolution* zwei Jahre zuvor erschienen waren, überzeugend nachweisen. Als erstes Ziel der gesellschaftlichen Entwicklung nach der Revolution wies Lenin nämlich ihren angestrebten Umbau zu „Fabrik“ und „Bureau“ aus. Lenin benutzte hier also sowohl die Metapher einer Produktions- als auch die einer Verwaltungseinheit und überbrückte auf diese Weise die theoretisch wie praktisch problematische Kombination ei-

11 Ich danke Philipp Eigenmann für seine kritischen Einwände zu einer ersten Fassung des Textes.

12 Hartwig Bülck (1972) hat darauf hingewiesen, dass auch Lorenz von Stein bereits in seiner Verwaltungstheorie das soziale Moment der Administration hervorgehoben hatte. Zur Verbindung von Gesellschaftstheorie, Verwaltungslehre und Pädagogik bei Lorenz von Stein vgl. Roeder, 1968, S. 215-268.

ner egalitären Selbstverwaltung und der Notwendigkeit eines geschulten „Vortrupps“ (Lenin, 1918/1919, S. 24), der den gesellschaftlichen Umbau organisieren sollte.¹³

Für die erste Phase des Kommunismus, nach Vergesellschaftung der Produktionsmittel und Einführung einer Entlohnung für auch tatsächlich geleistete Arbeit, entwarf Lenin eine Vereinfachung der vormals kapitalistisch organisierten Wirtschaft mit ihrer „Anarchie der Produktion“. Für das „richtige Funktionieren“ der Gesellschaft sei nunmehr eine genaue „Registrierung und Kontrolle“ notwendig. Die Kontrollaufgaben könnten schon mit einer nur elementaren Ausbildung von allen wahrgenommen werden. Der Staat, so Lenin weiter, verliere auf diese Weise seinen politischen Charakter als Instrument einer ausbeutenden Klasse: „Die gesellschaftlichen Funktionen verwandeln sich dann aus politischen in gewöhnliche verwaltungstechnische Funktionen“ (Lenin, 1918/1919, S. 92).

Für diese Unterscheidung griff Lenin auf Friedrich Engels' programmatische Abhandlung *Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft* zurück.¹⁴ Im *Anti-Dühring*, einer der zentralen theoretischen Referenzen des Marxismus, hieß es:

Der erste Akt, worin der Staat wirklich als Repräsentant der ganzen Gesellschaft auftritt – die Besitzergreifung der Produktionsmittel im Namen der Gesellschaft – ist zugleich sein letzter selbständiger Akt als Staat. Das Eingreifen einer Staatsgewalt in gesellschaftliche Verhältnisse wird auf einem Gebiete nach dem andern überflüssig und schläft dann von selbst ein. An die Stelle der Regierung über Personen tritt die Verwaltung von Sachen und die Leitung von Produktionsprozessen. Der Staat wird nicht ‚abgeschafft‘, *er stirbt ab*. (Engels, 1894/1988, S. 262)¹⁵

Mit der Enteignung der Produktionsmittel verliert der Staat laut Engels seine repressive Funktion. Er müsse nun nicht mehr die Interessen einer herrschenden Klasse garantieren und die soziale Ordnung stabilisieren. Vielmehr werde er zum bloßen Verwalter der enteigneten Produktionsmittel. Engels wiederum gab als Herkunft dieser Unterscheidung den Frühsozialisten Henri de Saint-Simon an. Saint-Simon wird neben Robert Owen und Charles Fourier als maßgebliche Quelle sozialistischen Denkens eingeführt, wenn er auch ein Utopist mit bürgerlichem Ansinnen geblieben sei, der weniger das Proletariat als die Menschheit im Blick gehabt habe: „Wenn hierin die Erkenntnis, daß

13 Zu Lenins Konzeption einer Bewegung der Berufsrevolutionäre im Kontext alternativer Deutungen des Marxismus vgl. Ruge, 2010, S. 57-85.

14 Eine weite Verbreitung hatten diese Überlegungen durch die kürzere Schrift *Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft* (Engels, 1970) gefunden, die 1880 in einer französischen Ausgabe erschien, erst drei Jahre später auch auf Deutsch vorlag, 1891 bereits eine vierte Auflage erlebte und vielfach übersetzt wurde. Anhand dieser Fassung entwickelte Theo Pirker (1964) seine Überlegungen zu einer kybernetischen Vermittlung von Ding- und Menschverwaltung.

15 In der Formulierung der dritten überarbeiteten Auflage waren diese Passagen, darauf hatte auch Lenin hingewiesen, gegen die anarchistische Vorstellung, der „Staat solle von heute auf morgen abgeschafft werden“ (Engels, 1894/1988, S. 262), gerichtet gewesen. Vielmehr sei nun wissenschaftlich zu klären, wie genau der Übergang vom kapitalistischen Staat zum kommunistischen Gemeinwesen organisiert werden könne.

die ökonomische Lage die Basis der politischen Einrichtungen ist, nur erst im Keime sich zeigt, so ist doch die Überführung der politischen Regierung über Menschen in eine Verwaltung von Dingen und eine Leitung von Produktionsprozessen, also die neuerdings mit so viel Lärm breitgetretene ‚Abschaffung des Staates‘ hier schon klar ausgesprochen“ (Engels, 1894/1988, S. 241), variiert Engels seine Überlegungen zur nachrevolutionären Bedeutung der Sachverwaltung.

Saint-Simon hatte gefordert, dass die Gesellschaft zugunsten der Industrie eingerichtet werden müsse, wobei der Begriff „Industrie“ bei ihm „alle Arten nützlicher Arbeiten“ (Saint-Simon, 1977, S. 197) bezeichnete, worunter manuelle wie intellektuelle Tätigkeiten gleichermaßen fallen sollten. In der Unterstützung aller Werkstätigen würde zukünftig auch die zentrale Funktion der „Regierung“ bestehen: „In den Ideen von der Industrie, dort, einzig und allein dort sollten wir unser Heil suchen“ (Saint-Simon, 1977, S. 197). Diese Überlegungen waren bei Saint-Simon eingebettet in eine Geschichtsphilosophie: Das industrielle Regierungshandeln sollte einen Prozess unterstützen, der seinen stärksten Ausdruck in der Überwindung der Ständegesellschaft gehabt hatte. Nicht mehr feudale und theologische Kräfte, sondern die „industrielle Klasse“ sollte von nun an die Leitung der Gesellschaft übernehmen: „Die Regierungen werden die Menschen nicht mehr führen, ihre Funktion wird sich darauf beschränken, zu verhindern, daß nützliche Arbeiten gestört werden“ (S. 199).

Diese Linie von Saint-Simon über Engels zu Lenin wurde auch in der deutschsprachigen marxistischen Literatur nach 1945 immer wieder betont. So lag es nahe, dass der Ökonom Friedrich von Hayek für seinen ideengeschichtlichen Kampf gegen die seiner Ansicht nach sozialistischen Wurzeln des Totalitarismus¹⁶ beim Frühsozialisten Saint-Simon einsetzte und einen Autor wieder einführte, den Karl Marx in einem ersten Entwurf zu *Bürgerkrieg in Frankreich* als Prophet der „capitalist rule in political economy, of hierarchy in all spheres of human action, even in the sphere of science, and as the author of a new catechism with a new pope and new saints in place of old ones“ (Marx, 1871/1978, S. 65) bezeichnet hatte – den Positivisten Auguste Comte.

Hayeks ideenpolitische Auseinandersetzung mit Saint-Simon glich einer Abrechnung. Dessen frühe Schriften bezeichnete er als „Erguß eines großenwahnsinnigen Schwärmers“ (von Hayek, 1959/1979, S. 170). Die späteren systematischen Schriften seien ohne die Mitarbeit seiner Schüler kaum vorstellbar. Bei Saint-Simon sah er Positivismus und Sozialismus grundgelegt, die beide zusammen als ideologisches Fundament der totalitären Regime des 20. Jahrhunderts unabdingbar gewesen seien.

Besonders für die wirkmächtige Unterscheidung von Regierung und Verwaltung hebt Hayek die Systematisierungsleistung Comtes hervor. Dessen *Plan der wissenschaftlichen Arbeiten, die für eine Reform der Gesellschaft notwendig sind* würde zwar den Gedanken Saint-Simons wenig hinzufügen, sei aber eine „glänzende Neudarstellung“ (von Hayek, 1959/1979, S. 190) der Lehre des Frühsozialisten. Comte hatte in diesem Frühwerk eine theoretische Begründung des anstehenden Umbaus der politischen Strukturen versucht. Im Zentrum seiner Überlegungen stand die Möglichkeit einer Stabilisierung

¹⁶ Siehe dazu Judt, 2010, S. 78-88.

der sozialen Ordnung, ohne dabei in die überkommenen Zustände zurückzufallen oder kopflos für neue Formen zu kämpfen. Laut Comte würden sich eine kritische und eine reaktionäre politische Richtung wechselseitig stabilisieren, fördern bzw. stilllegen. Einer „Absurdität des alten Systems“ stehe die „Gefahr der Anarchie“ (Comte, 1822/1973, S. 49) gegenüber. Eine bloße Kritik der Zustände könne keine Richtung angeben, in die die Gesellschaftsentwicklung gehen soll.

Comte entwarf die Reform der gesellschaftlichen Organisation von ihrem Kopf her. Notwendig sei zunächst eine „Reorganisation der geistigen Gewalt“ (Comte, 1822/1973, S. 63). Diese Vorarbeit müsse von den Gelehrten besorgt, die weltliche Macht hingegen von den industriellen Machern ausgeübt werden. Verwaltungsfragen würden erst nach dem geistigen Umschwung relevant. Als einzig legitimer Ratgeber erschien Comte die Wissenschaft, da die Bevölkerung an deren Urteile bereits gewöhnt sei und diesen Fähigkeit und Berechtigung zuspreche. Politik selbst müsse zu einer „Beobachtungswissenschaft“ (S. 74) werden. Erst so ließen sich revolutionäre Umstürze vermeiden.

Auch bei Comte blieb diese politische Aufgabenbestimmung geschichtsphilosophisch gerahmt. Die Politik könne bestimmte Entwicklungen unterstützen, sie selbst aber nicht motivieren. Sie liefere keine letztgültige Form des Zusammenlebens, sondern müsse über das Studium bisheriger Kulturzustände, Klassifikation, Projektion und Implementation für eine konsensfähige Theorie des politisch Notwendigen sorgen: „Die Willkür verschwindet somit notwendig. Die Verwaltung der Dinge tritt an die Stelle der Regierung des Menschen“ (Comte, 1822/1973, S. 110). In einem industriellen Zeitalter werde Produktion zum einzigen Ziel politischen Handelns. Nur auf diese Weise lässt sich laut Comte die Kritik an den Verhältnissen zum Verschwinden bringen (S. 125).

Bereits wenige Jahre vor Friedrich von Hayek hatte sich der Soziologe Hans Freyer in seinem Versuch einer *Theorie des gegenwärtigen Zeitalters* zur Verwaltung der Dinge geäußert. Anders als Hayek sah Freyer in dieser Figur nicht totalitäre Regime theoretisch grundgelegt, sondern er betrachtete die Sachverwaltung gegenwartskritisch als notwendigen Ausdruck demokratisch verfasster Gesellschaften. Durch die Abwesenheit eines benennbaren Herrschers könne sich die regierende Gewalt in der Demokratie einzig den Sachen zuwenden: „Hier ist die Leerstelle, in die sich die neue Formel einschleibt: er [der allgemeine Wille; d. Verf.] verwaltet die gemeinsamen Sachen“ (Freyer, 1955/1961, S. 101).

Freyer verwies auf die sozialistische Tradition der Unterscheidung einer Verwaltung der Sachen und einer Verwaltung der Personen.¹⁷ Während Sachen bereits von ihrer Konstitution her administrabel seien, stelle die Verwaltung von Menschen immer einen gewaltsamen Herrschaftsakt dar. Mit der Industrialisierung sei diese Differenzierung aber realgeschichtlich verloren gegangen. Der Mensch werde „an den Maschinengang angeschlossen“ und „mitverwaltet“ (Freyer, 1955/1961, S. 102). Die Motivation seines Handelns speise sich von nun an aus dem Apparat, der ihn einfasse.

Freyer nutzte hier dieselbe analytische Unterscheidung wie Marxisten und Sozialtechnokraten, kehrte ihren programmatischen Gehalt aber in das Gegenteil. Bei der Vi-

¹⁷ Freyer behauptete, ohne das weiter zu konkretisieren, die Unterscheidung stamme aus dem Kommunistischen Manifest (Freyer, 1955/1961, S. 100).

sion einer bloßen Sachverwaltung sei übersehen worden, dass sich Dinge gegenwärtig, also in dem bürokratischen und technologischen Zeitalter, nicht von Menschen trennen ließen: „Die ideologische Formel hat also nur allzu recht: es wird nicht über Menschen geherrscht, sondern es werden Sachen verwaltet. Sie vergaß nur hinzuzufügen: Sachen einschließlich der Menschen, und die Menschen notwendig mit den Sachen“ (Freyer, 1955/1961, S. 103-104).

Demokratiskeptisch fügte Freyer hinzu, dass in der allumfassenden Verwaltung, die auch die Menschen unter sich begreift, die Gefahr der Ersetzung menschlicher Herrschaft durch eine „überdimensionierte Sache“ (Freyer, 1955/1961, S. 106) liege. Die Einheit von Dingverwaltung und verdinglichender Verwaltung erschien aus dieser Perspektive als notwendige Folge der Demokratisierung von Gesellschaften. Bei Hans Kelsen lief die Kritik der Unterscheidung von Sach- und Menschverwaltung hingegen nicht auf eine skeptische Haltung gegenüber demokratischen Verfassungen, sondern auf ein Lob ihres relativistischen Charakters hinaus. Gerade die demokratischen Institutionen könnten vor absoluten Entgegensetzungen schützen, da in der Herrschaft der Mehrheit immer auch die Akzeptanz der Minderheitenpositionen mitgedacht sei. Keine politische Richtung könne unter diesen Bedingungen absolute Geltung beanspruchen und Herrschaft werde immer nur auf Zeit verliehen. Demokratie sei „Ausdruck eines politischen Relativismus“ (Kelsen, 1920, S. 129).

2. Pädagogische Historiographie der Dinge: Das Beispiel Baden

Die absolute Entgegensetzung von Ding- und Personenverwaltung ist eine epistemologische Frucht der sozialtechnokratischen Visionen des 19. Jahrhunderts. Mit ihr ließen sich sowohl die fortschreitende Funktionalisierung des Menschen als Verdinglichung kritisieren als auch der Aufbau einer nachrevolutionären Bürokratie legitimieren oder – wie bei Comte – der Nutzen revolutionärer Umstürze in Frage stellen. Die strenge Unterscheidung wurde später als tendenziell totalitär (Hayek), als Verklärung eines demokratischen Nihilismus (Freyer) oder als absolutistisch bzw. antidemokratisch (Kelsen) kritisiert.

Für die Erforschung der staatlichen Bildungsverwaltung wiederum behauptet der Dualismus von Ding- und Personenverwaltung absolute Gegensätze, die historisch immer nur in Mischformen auftraten. Durch die Verschiebung einer als harmlos entworfenen Verwaltung der Dinge in die Zukunft (wie in den sozialistischen und technokratischen Gesellschaftsentwürfen), aber auch durch die Überhöhung der Bedeutung von Sachverwaltung für gegenwärtige Gesellschaften (wie bei Freyer) gehen die spezifischen Konstellationen von Dingen und Menschen für die Bildungsgeschichte und die Geschichte ihrer Verwaltung verloren.

Das lässt sich am Beispiel des Großherzogtums Baden gut zeigen: Die Verstaatlichung des Bildungswesens bedeutete hier nicht nur einen zentralisierten Zugriff auf die Köpfe, sondern auch eine immense materielle Herausforderung. Mit der Monopolisierung der Aufsichtskompetenzen verband sich für die staatlichen Akteure die Notwendigkeit, in den regulierten Teilbereichen auch tätig zu werden. Zunächst bedurfte

es bürokratischer Verwaltungsinstrumente und entkonfessionalisierter Aufsichtsstrukturen, die für das Bildungswesen noch nicht vorhanden waren. Der Pädagogenstaat stabilisierte sich in der Folge durch seine selbst erzeugte Überforderung: Die neuen Institutionen konnten zunächst dem eigenen Anspruch gar nicht gerecht werden, die alten aber waren entmachtet oder abgeschafft worden. Und gerade die nachträgliche Justierung, die strukturelle Adaptation an die jeweiligen Notwendigkeiten brachte immer wieder neuen Regelungsbedarf hervor. Zugleich veränderte der nun installierte Verwaltungsapparat seinen Gegenstand, das Bildungswesen. Und der veränderte Gegenstand zwang die Bildungsverwaltung selbst zu weiteren Anpassungsleistungen.

Als erstes wurde in den 1860ern – neben der Einrichtung einer überkonfessionellen Zentralbehörde und zumindest zum Teil demokratisch legitimierter Ortsschulbehörden – der geographische Raum neu aufgeteilt. Aus den 110 Bezirksschulvisitaturen, die mit Geistlichen besetzt waren, wurden 11 weltliche Kreisschulvisitaturen. Für jede ernannte der Großherzog einen Kreisschulrat, der sich auch durch seine pädagogische Eignung auszeichnen sollte. Dem durch diese Reduktion der Stellen deutlich gewachsenen Geschäftsbereich wurde auf der mittleren Verwaltungsebene mit einer bürokratischen Organisation entgegengewirkt. Die dafür notwendige Formalisierung der Abläufe erforderte von den vorgesetzten Stellen die Formulierung genauer Anforderungen an die Gestaltung amtlicher Schreiben, der Inventarlisten und Registratur. Es mussten Impresen für häufig wiederkehrende Geschäfte gedruckt werden.

Die Akten zeigen, dass der korrekte Umgang mit diesen Dingen der Verwaltung jedoch auch dreißig Jahre nach Einsetzung der ersten Kreisschulräte keine Selbstverständlichkeit war und immer wieder an die Einhaltung bürokratischer Grundformen erinnert oder die Instrumente überarbeitet werden musste. Auch die Einteilung in elf Schulkreise war nicht von Dauer, da die Kreisschulräte die Geschäftslast kaum bewältigen konnten und die pädagogischen Fachmänner den direkten Kontakt zu den Lehrern ihres Aufsichtsgebietes halten sollten. So wurden 1882 und 1904 weitere Schulkreise eingerichtet und die Aufsicht auf mittlerer Ebene wurde kleinteiliger organisiert.

Die neuen Aufsichtsbehörden waren in Baden zu einem Zeitpunkt eingerichtet worden, an dem die Schulen sich mit massiv wachsenden Schülerzahlen konfrontiert sahen.¹⁸ Die Menge der Schüler, die eine einfache oder erweiterte Volksschule im Großherzogtum Baden besuchten, stieg zwischen 1871 und 1882 um gut 40.000 an.¹⁹ Auch die Entwicklung der Gesamtbevölkerung zeigt diesen Trend an. Die badische Bevölkerung wuchs in der Zeit von 1815 bis 1850 bereits um fast 38% und vergrößerte sich bis 1875 dann nochmals um 13,7% (Griesmeier, 1954, S. 142). Der Bevölkerungszuwachs bis um 1895 lag zwar nicht mehr im zweistelligen Prozentbereich, ist aber weiterhin feststellbar.²⁰

18 Für die USA hat David Tyack auf die Bedeutung von Schülerzahlen im Prozess des Übergangs von der kommunalen Laienaufsicht zu einem korporativ-bürokratischen Modell hingewiesen (vgl. Tyack, 1974, S. 30-39).

19 Berechnungen auf der Grundlage des Statistischen Jahrbuchs für das Land Baden, 1871-1882.

20 Diese Entwicklung fand nicht überall in gleicher Weise statt. So lassen sich vereinzelt sogar leicht rückläufige Schülerzahlen konstatieren, wohingegen sich etwa die Zahl der Volksschulkinder in Karlsruhe zwischen 1871 und 1920 verzehnfachte. In einer vergleichsweise kleinen

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler stieg also mehr oder weniger linear an; für den Bau von Schulhäusern galt dies nicht. Auf der Grundlage der Badischen Schul-Statistik von 1898, in der für alle Schulgemeinden die Lehrer gebeten wurden, Angaben zum Baujahr und zur Qualität der Schulhäuser zu machen, lassen sich zwar nur vage quantitative Aussagen treffen.²¹ Die Auswertung des Auskunftsbooks zeigt aber immerhin, dass diejenigen Gebäude, die am Ende des 19. Jahrhunderts als Schulhäuser genutzt wurden, zu einem grossen Teil noch in den 20er, 30er und 40er Jahren gebaut wurden. In den 50er und 60er Jahren war die Bautätigkeit sichtlich geringer, um dann in den 1870er Jahren wieder deutlich zuzunehmen. Angesichts der Entwicklung der Schülerzahlen lassen sich diese Ergebnisse in mehrfacher Hinsicht interpretieren: Auf die stetig steigenden Schülerzahlen wurde in den Gemeinden in zwei Schüben reagiert. Mit der Masse der zwischen Mitte der 1820er Jahre und 1850 erbauten Schulhäuser liess sich bereits ein guter Teil der neuen Schüler unterbringen. Es war den Behörden und Gemeinden nicht bekannt, inwiefern das Bevölkerungswachstum und somit auch das Wachstum der Schülerzahlen anhalten würde. So schien es für einige Gemeinden, die ja die Kosten zu tragen hatten, sinnvoll zu sein, nicht sofort auf den neuen Raumbedarf zu reagieren. Ein Schulhausneubau stellte sich immer als eine kostenintensive, für die Verwaltungsinstanzen auch kommunikationsaufwändige Angelegenheit dar. Ein struktureller Bedarf musste erst auch kommunikativ anerkannt werden, damit ein tatsächlicher Handlungsanreiz daraus wurde.

Nun fällt der größte Einschnitt in der Bautätigkeit mit derjenigen Phase zusammen, in der in Baden die Bildungsverwaltung radikal umstrukturiert wurde, der Pfarrer als Ortsschulinspektor ersetzt und die erwähnten weltlichen Kreisschulräte auf der mittleren Ebene installiert wurden. 1876 wurden die Kompetenzen des gerade zwölf Jahre zuvor eingerichteten Ortsschulrats, dessen Mitglieder als Laien zu einem Teil direkt in die Behörde gewählt wurden, an den Gemeinderat übergeben. Aus diesen ersten Jahren des erweiterten Gemeinderates als Schulbehörde stammen die meisten Schulgebäude der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Es ist wahrscheinlich, dass sich die heftig umstrittene neue Aufsicht vor Ort erst stabilisieren musste, damit neue Schulhäuser gebaut werden konnten. Die neuen, nunmehr zumindest teilweise demokratisch legitimierten Behörden waren nach ihrer Gründung mit Wahlen, Neubesetzungen, der Einhaltung basaler Verwaltungsstandards und der Einübung demokratischer Verfahren beschäftigt. Sobald die neuen Ortsschulbehörden etabliert waren, zumindest als die bereits bewährten Gemeinderäte die örtliche Schulaufsicht übernahmen, konnte auch der Bau neuer Schulhäuser angegangen werden. In den aufwändigen kommunikativen Aushandlungs-

Stadt wie Radolfzell wuchs deren Zahl im selben Zeitraum um mehr als das Vierfache (Spanger, 2002, S. 253; Fenner, 1987, S. 243).

21 Die im Untertitel als *Auskunftsbook über die Schul- und Ortsverhältnisse sämtlicher Schulorte des Großherzogtums Baden* bezeichnete Zusammenstellung sollte lediglich bei der Stellensuche helfen und war nicht als statistisches Erhebungsinstrument angelegt. Da die Daten nicht auf amtlichen Angaben beruhen, sondern retrospektiv vom Lehrer abgefragt wurden, sind Ungenauigkeiten anzunehmen. In die Berechnung wurden nur diejenigen Angaben einbezogen, die auch tatsächlich einen Zahlenwert ausdrücken und nicht nur aussagen, dass ein Schulhaus „alt“ oder „ziemlich alt“ sei.

prozess, der dem tatsächlichen Bau vorausging, wurden alle Instanzen der Bildungsverwaltung und auch die lokale Staatsbehörde, das Bezirksamt, mit einbezogen.

So nachvollziehbar diese struktur-, kommunikations- und verwaltungsgeschichtlichen Deutungen sein mögen, so sehr unterschlagen sie die bildungshistorischen Besonderheiten des Phänomens. Die Verwaltung eines Schulgebäudes unterscheidet sich von der Administration einer Militärkaserne, und auch Agrarverwaltung ist nicht gleich Bildungsverwaltung. In vielen badischen Landgemeinden war in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Volksschule noch im selben Gebäude wie die Gemeindeverwaltung untergebracht, zusammen mit dem Ortsarrest und den Lehrerwohnungen. Viele Angelegenheiten des dörflichen öffentlichen Lebens fanden in den Schulgebäuden statt.

Die Funktion der neu gebauten Schulhäuser in den Dörfern verschob sich zusehends. Seit 1884 bedurfte die gemeinsame Einrichtung von Gemeindeverwaltung samt Ortsarrest und Schulzimmern in einem Gebäude der besonderen Genehmigung durch die oberste Schulbehörde. Das Schulhaus sollte nun laut Verordnung „nicht gleichzeitig anderen Zwecken dienen“.²² Die Verfügung, unterrichtstaugliche Gebäude einzurichten, bedeutete eine materielle Verdichtung der pädagogischen Funktion von Schule. Schule sollte der Ort sein, an dem vor allem unterrichtet wurde.²³

Diese pädagogische „Zentrierung“²⁴, wie sie nun auch materiell in den städtischen und ländlichen Gemeinden mehr und mehr Wirklichkeit wurde, fand in der Behördenorganisation, den publizistischen Äußerungen durch Unterrichtsbeamte und in der Ausgestaltung von Lehrmitteln ihre Entsprechung. Gleich zu Beginn des neu eingerichteten staatlichen Aufsichtswesens wurden mit Johann Georg Friedrich Pflüger und Karl Gruber zwei nicht akademisch gebildete Schulmänner in die oberste Schulbehörde berufen, wenn auch nach kurzer Zeit wieder entfernt. Pflüger entwarf in seiner Zeit als Mitglied des Oberschulrats ein Lesebuch, das den religiösen Bedürfnissen der Bevölkerung keine Rechnung mehr trug und über das heftig gestritten wurde (vgl. dazu Abels, 1996).

Noch Jahrzehnte später galt die Ernennung von Gruber und Pflüger in der Lehrerpresse als erster Schritt hin zu einer pädagogischen Schulaufsicht. Auch der Eintritt von Ernst von Sallwürk in den Oberschulrat und seine spätere Berufung zum Direktor der Behörde wurden nicht nur in liberalen Lehrerkreisen mit Verweis auf seine publizistischen Tätigkeiten und praktischen Erfahrungen als ein wichtiger Erfolg auf dem Weg zu einer konsequent nach pädagogischen Prinzipien eingerichteten Volksschule verstan-

22 Mit einer Verordnung aus dem Jahr 1898 wurde aber verfügt, dass „bereits bestehende Schulgebäude“ weiterhin verwendet werden konnten, auch wenn sie nicht den Anforderungen für Neubauten genügten. Vgl. für diese Regelungen Joos, 1902, S. 432-433.

23 So auch in einer zeitgenössischen Forderung aus schulmedizinischer Perspektive: „Die Schulhäuser für die Schule“. Zeitschrift für Badische Verwaltung und Verwaltungsrechtspflege 33(1901), S. 205. Für eine mikrogeschichtliche Rekonstruktion der Bedeutungsver-schiebung des Schulgebäudes vgl. Geiss, 2010.

24 Bernd Hamm hat den Begriff der „normativen Zentrierung“ geprägt, um die vielfältigen parallel stattfindenden Formen und Prozesse analytisch zu fassen, die gemeinhin als „Reformation“ bezeichnet werden. Gemeint ist „die Ausrichtung auf eine bestimmende und maßgebende, grundlegend orientierende, regulierende und legitimierende Mitte hin“ (Hamm, 1992, S. 241). Den Hinweis auf dieses Konzept und den Text verdanke ich Andrea De Vincenti.

den. Die Kreisschulvisitaturen wurden ebenfalls meist mit schulpraktisch erfahrenen Männern besetzt. Und die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer lauter werdende Forderung nach einer pädagogischen Fachaufsicht²⁵ schien 1911 nach intensiven politischen Debatten vor allem in der Zweiten Kammer des Parlaments mit der Einrichtung eines eigenständigen Kultusministeriums auch an der Spitze realisiert zu werden.

Ernst von Sallwürk wurde erster Ministerialdirektor in dem neuen Ministerium. Den Staat interpretierte Sallwürk als Verfassungsstaat, der die Wahrnehmung der Rechte seiner Mitglieder garantiere und so ein reichhaltiges kulturelles Leben ermögliche. Diese Funktion des Staates als Kulturkatalysator²⁶ mache es aber notwendig, dass er von nun an alleiniger „Träger der Erziehungspflicht“ werde. Zwar könnten Kompetenzen in der Erziehung weiterhin an andere gesellschaftliche Instanzen delegiert werden. Das Letztentscheidungsrecht hierzu obliege aber dem Staat als höchster pädagogischer Instanz. Für den eigenen Bestand sei diese Monopolisierung notwendig: „Die Entwicklung der Gemeinde zum Staat schafft ein Abstraktum, das nur Lebenskraft entfalten kann, wenn es von der realen Kraft des Volkes sich immer neu beleben lässt. Daher wird die Teilung der erzieherischen Pflicht hier ganz besonders wichtig“ (von Sallwürk, 1893, S. 11).

Das von Sallwürk postulierte „Abstraktum“ Staat gewann wirklich an Gestalt durch die Monopolisierung der Kompetenzen im Bildungswesen, wenn auch etwas anders als der publizierende Oberschulrat diesen Zusammenhang entworfen hatte.²⁷ Die Bildungsverwaltung konnte, kräftig unterstützt durch die liberale Lehrerschaft mit ihren Publikationsorganen, eine konsequent pädagogische Ausrichtung der Volksschule durchsetzen und dabei selbst an Kontur gewinnen. Zunächst war der Oberschulrat nur eine dem Innenministerium beigeordnete Mittelbehörde, für einige Jahre mit einem Nationalökonom (Karl Knies) an der Spitze, gefolgt von einem karrierebewussten Juristen. In dieser Zeit, dem Badischen Kulturkampf, ging es den staatlichen Behörden vor allem darum, die quasinatürliche Verbindung der Volksschule zur Kirche zu trennen. Organisatorisch stabilisiert werden sollte die Aufsicht durch eine demokratische Einbindung vor Ort, eine bürokratische Kontrolle auf mittlerer Ebene und eine kollegial-bürokratische Instanz an der Spitze. Der so geschaffene normative Freiraum musste gefüllt werden, wozu sich eine unspezifische, also flexibel verwendbare pädagogische Semantik anbot.

Ohne ihre Materialisierung in den Schulen und Behördenstrukturen hätte diese pädagogische Ausrichtung aber nicht auf Dauer institutionalisiert werden können. Erst so konnte eine kulturelle Vorstellung der Schule als einem Ort, an dem vor allem unterricht-

25 Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang eine Verschiebung der Bedeutung des Konzepts *selfgovernment*, das im 19. Jahrhundert zunächst eine demokratische Form der (Schul-) Aufsicht bezeichnete, dann aber auch für die Selbstverwaltung der Schule durch Lehrer oder Schüler Verwendung fand.

26 Zum Kulturstaatskonzept als einem analytischen Zugang zur historischen Erforschung von Staatlichkeit siehe Neugebauer, 2009.

27 Insofern hat Tenorth mit seinem Einwand Recht, dass Staaten „nicht primär auf Erziehung, sondern zuerst auf Macht und Herrschaft, auf Recht und Gesetz“ (Tenorth, 1998, S. 13) beruhen.

tet werden sollte, fest verankert werden.²⁸ Ohne umgekehrt die schreibende Tätigkeit von Unterrichtsbeamten,²⁹ ohne die diskursive Formierung der Vorstellung einer reinen Fachaufsicht, ohne die berufliche Stabilisierung und Freistellung der Lehrperson, die Hebung ihres wirtschaftlichen Status,³⁰ ihrer Ausbildung, also ohne die Herauslösung der Schule aus allen anderen gesellschaftlichen Belangen hätte ihre pädagogische Funktion weder ideell noch materiell festgeschrieben werden können.

3. Die Grenzen der Bildungsverwaltung

Mit der Erweiterung der Geschichte der Bildungsverwaltung um eine materielle Dimension verliert sie ihre historiographisch behauptete Einheit. Administratives Handeln wird von unterschiedlichen Gegenständen bestimmt, geht von spezifischen Akteurskonstellationen aus und hat je eigene Grenzen. Erst durch die Vermeidung der einfachen Entgegensetzung einer Verwaltung der Dinge und einer Verwaltung der Personen kommen in der Historiographie bislang vernachlässigte Aufgaben- und Tätigkeitsfelder der Bildungsverwaltung wieder in den Blick.

Schon die Erweiterung der Akteursgruppierungen um weitere Interessenten als nur die staatlichen oder kirchlichen hat zu einer Problematisierung dieser Grenzziehung geführt. So hat sich aus einer systemtheoretisch fundierten Governanceperspektive gezeigt, dass es auch für das 19. Jahrhundert notwendig ist, die „schulpolitische Gegensteuer“ weiterer Akteure zu berücksichtigen und eher diffus bleibende Handlungszusammenhänge zumindest nicht auszublenden (Hoffmann-Ocon, 2011, S. 48, 61). Aus der klargeschnittenen Form wird somit eher ein Feld³¹ unterschiedlicher Interessenten, mit mehr oder weniger Macht ausgestatteter Beteiligter. Die Bildungsadministration des 19. Jahrhunderts operierte nicht oder nicht nur gemäß einer Logik der bürokratischen Verwaltung. Es gab theoretische und praktische Alternativen wie eine demokratische Selbstverwaltung oder pädagogische Fachaufsicht.

Ließen sich diese Erkenntnisschwierigkeiten bereits mit einer erweiterten Steuerungsperspektive evozieren, bedeutet die Berücksichtigung auch der materiellen Dimension der Bildungsadministration den endgültigen Bruch mit einer klar bestimmbar-Verwaltungseinheit. Jedes Verwaltungshandeln ist situiert in einer Vielzahl von ma-

28 Siehe zur Schule als kulturell und sozial vermittelte Form Tyack & Cuban, 1998.

29 Manfred Heinemann hat in seiner Dissertation bereits auf die schultheoretischen Leistungen der preußischen Verwalter hingewiesen, die zum Fundament der Unterrichtsverwaltung wurden und auch bei den Lehrern Anklang fanden (Heinemann, 1974, S. 15, 309-320).

30 Vgl. zur Verbeamtung der badischen Lehrer die Untersuchung von Bernd Wunder (1993).

31 In der wissenschaftlichen Literatur zur (Bildungs-)verwaltung dominieren häufig immer noch kybernetische Modelle, die ein klar geschiedenes Innen-Aussen-Verhältnis beschreiben, in dem an die Verwaltung herangetragene Irritationen einzig nach einer eigenen Logik verrechnet werden. Für einen Versuch, das auch diesem Modell zugrundeliegende Formen- kalkül semiologisch aufzubrechen, vgl. Rustemeyer, 2006.

teriellen, ideellen und personellen Kontexten, die sich für den jeweiligen Gegenstand ganz unterschiedlich darstellen können.

Doch mit umgreifenden Ansätzen, die viele verschiedene Faktoren zu einer einheitlichen *Kultur* zusammenfügen, ist noch nicht viel gewonnen. Bei aller sinnvollen Betonung diskursiver Praktiken und unterschiedlicher symbolischer Formen neigt auch die seit einigen Jahren diskutierte Kulturgeschichte der Verwaltung zur methodischen und methodologischen Überfrachtung. Am ehesten eignet sich noch die Betonung der kommunikativen Aspekte administrativen Handelns zu einer neuen Form der Verwaltungsgeschichte (vgl. dazu Haas & Hengerer, 2008).

Ich möchte einen anderen Weg vorschlagen, der sich weder von den im Feld bereits angebotenen historiographischen Selbstverortungen führen, noch einfach das methodische Setting den Gegenstand erzeugen lässt. Die Unterscheidung von Phänomen und Methode, die Aufhebung einer gegenwärtig auch in der pädagogischen Geschichtsschreibung zu beobachtenden „Verschiebung von einer sachlichen zu einer methodologischen Fundierung der Objektivität wissenschaftlicher Forschung“ (Casale, 2011) ist meines Erachtens konstitutiv für ein theoretisches Verständnis der Bildungsverwaltung, das ihrem Gegenstand auch gerecht wird.³² Bisher scheint jedoch die Historiographie der Bildungsverwaltung sich je nach Ausrichtung zu nah am oder zu weit weg vom Gegenstand zu bewegen.³³

Jeroen Dekker hat jüngst für die Geschichte der pädagogischen Ambition einen Vorschlag gemacht, wie sich sowohl deren materielle als auch ideelle Dimensionen historisch nachvollziehen lassen. Unter Verweis auf Fernand Braudel entwickelt er eine anspruchsvolle Methodologie, ohne dessen Strukturgeschichte einfach auf bildungshistorische Gegenstände anzuwenden (vgl. Dekker, 2011). Dekkers Ansatz hat den Vorzug, dass er bildungshistorische Forschung nicht als einen Anwendungsfall soziologischer, kulturwissenschaftlicher oder politologischer Theorieangebote begreift, sondern von der inneren Dynamik pädagogischer Institutionen ausgeht. Sein Vierfelderansatz³⁴ wird nicht von außen an das Phänomen herangetragen, sondern er ergibt sich aus der Binnenstruktur des Gegenstandes. Erst mit dieser Verschiebung lässt sich auch die Frage nach der Einheit der Bildungsverwaltung nun nicht länger definatorisch,³⁵ sondern empirisch stellen. Ins Zentrum rückt die Rekonstruktion der Genese und Funktion der Einheit der Bildungsverwaltung, die Darstellung alternativer organisationaler Möglichkeiten ihrer

32 Niklas Luhmann (1964) hat in einem frühen Aufsatz von einem „angemessene[n] Verständnis“ gesprochen.

33 In der wahlweise affirmativen oder kritischen Umgangsweise mit der verwalteten Schule zeigt sich das Problem einer fehlenden Sprache für die pädagogische Wirklichkeit (vgl. dazu Oelkers, 1991).

34 Dekker untersucht den Wandel des Glaubens an die Möglichkeiten der Erziehung seit dem 17. Jahrhundert anhand von vier Dimensionen: Er fragt sich, wie jeweils sozioökonomische, demographische, private/öffentliche sowie mentale Räume historisch miteinander verknüpft waren.

35 So auch der bekannte Einwand von Ernst Forsthoff (1950), Verwaltung lasse sich „nicht definieren“, höchstens „beschreiben“ (S. 1).

Integration, die historisch verloren gegangen sind, sowie der Nachvollzug der materiellen Bedingungen des Vereinheitlichungsprozesses.

Nur müssen mit dieser Umstellung auch beliebte Topoi der pädagogischen Rhetorik selbst zum Gegenstand der Analyse gemacht werden. Der scharfe Gegensatz von pädagogischer Freiheit und bürokratischer Kontrolle etwa wurde historisch erst durch die staatlich besorgte materielle und ideelle Herauslösung der Schule aus allen anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen überhaupt ermöglicht. Umgekehrt half diese Transformation dem staatlichen Apparat, sich selbst als gesonderte Bildungsverwaltung zu organisieren. Erst durch die Etablierung der pädagogischen Schule ließen sich an ihre behauptete Autonomie dann ganz unterschiedliche politische Hoffnungen knüpfen und deren materielle Bedingungen, Formen und Folgen erfolgreich ausblenden.

Literatur und Quellen

- Abels, K. (1996). Lesebuch und nationale Bildung im Badischen Kulturkampf. *Rottenburger Jahrbuch für Kirchengeschichte*, 15, 43-64.
- Aubry, C. (2012). The Value of Schooling. Facts that Figure? In C. Aubry & J. Westberg (Hrsg.), *History of Schooling. Politics and Local Practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang. [im Erscheinen]
- Badische Schul-Statistik. Ein Auskunftsbuch über die Schul- und Ortsverhältnisse sämtlicher Schulorte des Großherzogthums Baden* (1898). Bühl: Konkordia.
- Badisches Statistisches Landesamt (1868-1938) (Hrsg.). *Statistisches Jahrbuch für das Land Baden*. Karlsruhe: Macklot.
- Becker, H. (1956). *Kulturpolitik und Schule. Probleme der verwalteten Welt*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Becker, P. (2003). Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Verwaltung. *Jahrbuch für europäische Verwaltungsgeschichte*, 15, 311-336.
- Becker, P., & von Krosigk, R. (2008). New Perspectives on the History of Bureaucratic und Scientific Subjects. In Dies. (Hrsg.), *Figures of authority: contributions towards a cultural history of governance from the seventeenth to the twentieth century* (S. 11-26). Brüssel: Peter Lang.
- Berg, C. (1975). Schulpolitik ist Verwaltungspolitik. Die Schule als Herrschaftsinstrument staatlicher Verwaltung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 51(3), 211-236.
- Bosche, A. (2012). Vollziehen oder Gestalten? Die Rolle von unterschiedlichen Akteuren bei der Umsetzung von Schulreformen. In M. Geiss & A. De Vincenti (Hrsg.), *Verwaltete Schule: Geschichte und Gegenwart* (S. 143-161). Wiesbaden: VS Springer [im Erscheinen].
- Bülck, H. (1972). Soziale Verwaltung – Lehren des 19. Jahrhunderts. *Die Verwaltung*, 5(481), 481-488.
- Casale, R. (2011). Über die Aktualität der Bildungsphilosophie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87(2), 322-332.
- Comte, A. (1822/1973). *Plan der wissenschaftlichen Arbeiten, die für eine Reform der Gesellschaft notwendig sind*. München: Carl Hanser Verlag.
- Dekker, J. J. H. (2011). *Educational ambitions in history. Childhood and education in an expanding educational space from the seventeenth to the twentieth century*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Denkschrift des katholischen Curatklerus im Großherzogtum Baden die Reform des Volksschulwesens betreffend* (1863) (2 Aufl.). Freiburg: Herder'sche Verlagsbuchhandlung.

- Dörpfeld, F. W. (1892). *Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung*. Hilchenbach: Wiegand.
- Engels, F. (1970). *Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft* (16. Aufl.). Berlin: Dietz Verlag.
- Engels, F. (1894/1988). Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft. In K. Marx & F. Engels, *Werke*, Bd. 20 (3., durchges. u. vermehrte Aufl.). Berlin: Dietz Verlag.
- Fenner, A. (1987). *Schule in badischer Zeit, 1810-1918. Studien zum Unterrichtswesen von Radolfzell am Bodensee*. Stockach: Primo Verlag.
- Flitner, A. (1957). *Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750-1880*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Forsthoff, E. (1950). *Lehrbuch des Verwaltungsrechts. Allgemeiner Teil*. München: Verlag C. H. Beck.
- Freyer, H. (1955/1961). *Theorie des gegenwärtigen Zeitalters*. Stuttgart: DVA.
- Geiss, M. (2010). Die Leiche im Schulhaus. Amtlicher Schriftverkehr als Quelle für eine Kulturgeschichte der Bildungsverwaltung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 16(1), 59-66.
- Gesetz, den Elementarunterricht betreffend vom 8. März 1868. *Großherzoglich-Badisches Regierungsblatt*, XV, 251-280.
- Griesmeier, J. (1954). Die Entwicklung der Wirtschaft und Bevölkerung von Baden und Württemberg im 19. und 20. Jahrhundert. *Jahrbücher für Statistik und Landeskunde von Baden-Württemberg*, 1/2, 121-242.
- Haas, S., & Hengerer, M. (2008). Kultur und Kommunikation in politisch-administrativen Systemen der Frühen Neuzeit und der Moderne. In Dies. (Hrsg.), *Im Schatten der Macht. Kommunikationskulturen in Politik und Verwaltung 1600-1950* (S. 9-22). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Hamm, B. (1992). Reformation als normative Zentrierung von Religion und Gesellschaft. *Jahrbuch für biblische Theologie*, 7, 241-279.
- Heinemann, M. (1974). *Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771-1800*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hoffmann-Ocon, A. (2012). Steuerungsversuche staatlicher und kommunaler Schulaufsichtsbehörden zwischen Konflikt und Kooperation in deutschen Bildungsräumen des 19. Jahrhunderts. In M. Geiss & A. De Vincenti (Hrsg.), *Verwaltete Schule: Geschichte und Gegenwart* (S. 83-106). Wiesbaden: VS Springer [im Erscheinen].
- Joos, A. (Hrsg.) (1902). *Gesetze und Verordnungen über Elementarunterricht und Fortbildungsunterricht im Großherzogtum Baden* (3., neu überarb. Ausgabe). Heidelberg: Emmerling & Sohn.
- Judt, T. (2010). *Dem Land geht es schlecht. Ein Traktat über unsere Unzufriedenheit*. München: Carl Hanser Verlag.
- Kelsen, H. (1920). *Sozialismus und Staat. Eine Untersuchung der politischen Theorie des Marxismus*. Leipzig: Hirschfeld.
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Boston: Routledge & Kegan.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Lenin, V. I. (1918/1919). *Staat und Revolution. Die Lehre des Marxismus vom Staat und die Aufgaben des Proletariats in der Revolution*. Berlin: Rote Fahne.
- Luhmann, N. (1964). Lob der Routine. *Verwaltungsarchiv*, 55(1), 1-33.
- Marx, K. (1871/1978). The Civil War in France (First Draft). In *Marx-Engels-Gesamtausgabe* I.22 (S. 17-81). Berlin: Dietz Verlag.
- Morf, H. (1882). Aus dem Schulleben der Schweiz. *Pädagogium*, 4, 404-423, 467-482.

- Neese, C. (1889). *Die Schule in ihrem Verhältnis zu Staat und Kirche. Kulturhistorisch-Pädagogische Studie* (2. Aufl.). Berlin: Brieger.
- Neugebauer, W. (2009). Staatlicher Wandel. Kulturelle Staatsaufgaben als Forschungsproblem. In Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), *Das preussische Kultusministerium als Staatsbehörde und gesellschaftliche Agentur (1817-1934). Band I.1: Die Behörde und ihr höheres Personal. Darstellung* (S. XI-XXXI). Berlin: Akademie Verlag.
- Oelkers, J. (1991). Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In J. Oelkers & K. Wegenast (Hrsg.), *Das Symbol – Brücke des Verstehens* (S. 111-124). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Pothhoff, W. (1971). *Die Idee der Schulgemeinde. Vorstellungen zur genossenschaftlichen Selbstverwaltung im 19. Jahrhundert*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Pirker, Th. (1964). Von der Herrschaft über Menschen zur Verwaltung der Dinge. *Archives Européennes de Sociologie*, 5(1), 65-82.
- Rein, W. (1908). Schulverfassung. In Ders. (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (2. Aufl.). Langensalza: Beyer.
- Roeder, P.-M. (1968). *Erziehung und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Problemgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von Lorenz von Stein*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Ruge, W. (2010). *Lenin. Vorgänger Stalins. Eine politische Biographie*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Rustemeyer, D. (2006). *Oszillationen. Kultursemiotische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Saint-Simon, C.-H. de (1977). *Ausgewählte Schriften*. Berlin: Akademie Verlag.
- Spanger, J. (2002). *Aus der Schulstube ins Leben. Die Karlsruher Volksschulen 1716-1952*. Karlsruhe: Info-Verlag.
- Spranger, E. (1927/1963). *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1998). ‚Erziehungsstaaten‘. Pädagogik des Staates und Etatismus der Erziehung. In D. Benner, J. Schriewer & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten* (S. 13-53). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Tyack, D. (1974). *The One Best System. A History of American Urban Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1998). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- von Hayek, F. A. (1959/1979). *Missbrauch und Verfall der Vernunft. Ein Fragment* (2. erw. Aufl.). Salzburg: Neugebauer Verlag.
- von Rohden, R. (1922). *Hauptvertreter des Schulgemeindegedankens*. Langensalza: Beyer.
- von Sallwürk, E. (1893). *Art und Bedeutung einer kulturgemässen Schulaufsicht*. Gotha: Behrend.
- Wolgast, H. (1887). Der Bürokratismus in der Schule. *Pädagogische Reform*, 11(46 & 47), o.S.
- Wunder, B. (1993). *Vom Dorfschulmeister zum Staatsbeamten. Die Verbeamtung der badischen Lehrerschaft im 19. Jahrhundert*. Bühl/Baden: Konkordia.

Anschrift des Autors

Michael Geiss, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, FRE F09, Freiestr. 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: mgeiss@ife.uzh.ch

Sascha Neumann

Pädagogisierung und Verdinglichung

Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik

Die Frage nach der „Materialität der Erziehung“ thematisiert die Bedingungen der Möglichkeit des Erziehens im Horizont der pädagogischen Bedeutsamkeit dinglich verfassender Umgebungen. Die Rede von der „Materialität der Erziehung“ hat also nur dann etwas für sich, wenn man davon ausgeht, dass es sich bei diesen Umgebungen um mehr als nur *Beiwerk* handelt. Entsprechend geht es nicht einfach um die materielle Textur solcher Institutionen und Prozesse, die in der Regel als pädagogisch codiert werden, sondern um die Rolle alltäglicher sowie speziell arrangierter und hergestellter Dinge im Rahmen von beabsichtigter oder jedenfalls doch erwünschter Personenveränderung (vgl. Nohl, 2011, S. 126). Damit ist noch nicht gesagt, dass es die Dinge selbst sind, die bereits als bloße Dinge erziehen, oder dass sie gar nur dies tun. Zur Debatte stehen mit der Frage nach der „Materialität der Erziehung“ vielmehr die Arten und Weisen jenes Umgangs mit den Dingen, durch die ihre pädagogische Bedeutsamkeit zuallererst hervorgebracht wird: *Wie wird mit den Dingen Pädagogik „gemacht“?*

Die folgenden Ausführungen greifen diese Frage am Beispiel der Frühpädagogik auf. Dies geschieht in drei Schritten. In einem *ersten Schritt* geht es um die Anknüpfungspunkte, welche die frühpädagogische *Sicht der Dinge* für die empirische Forschung zur Materialität der Erziehung bereithält. Deutlich wird dabei, dass die Frühpädagogik im Horizont ihrer bildungstheoretischen Reflexion immer schon prinzipiell von der pädagogischen Bedeutsamkeit der Dinge ausgeht. Wie aber lässt sich die Materialität der Erziehung in den Blick der empirischen Forschung rücken, ohne dass man die pädagogische Bedeutsamkeit der Dinge von Beginn an bereits voraussetzt? Diese Frage steht im Mittelpunkt der epistemologischen und methodologischen Überlegungen, wie sie im *zweiten Schritt* vollzogen werden. Sie erfolgen vor dem Hintergrund des Programms einer „Empirie des Pädagogischen“ (vgl. Neumann, 2010, 2011) und greifen die Herausforderung seiner empirischen Beobachtung im Lichte der Frage nach seiner Beobachtbarkeit auf. Mit dem Zugang über eine „Empirie des Pädagogischen“ schließlich richtet sich die Frage nach der „Materialität der Erziehung“ nicht mehr länger darauf, wie die Dinge als solche erziehen („Pädagogik der Dinge“) oder welche Dinge pädagogisch von Bedeutung sind („Dinge der Pädagogik“). Vielmehr geht es um die Dinglichkeit des Pädagogischen, also darum, wie im Umgang mit Dingen die pädagogische Bedeutsamkeit des Geschehens in Kindertageseinrichtungen auf eine Weise hervorgebracht wird (vgl. Bollig, 2004; Neumann & Honig, 2006; Schmidt, 2004), dass die Dinge dabei gleichermaßen zu Dingen wie zu pädagogischen Dingen werden. Dies empirisch nachzuvollziehen ist Thema des *dritten Schritts*. Er illustriert in exemplarischer Weise, wie sich die frühpädagogische Praxis im Medium der Dinge ermöglicht, sich selbst als pädagogisch

auszuweisen. Zurückgegriffen wird dabei auf Beobachtungen aus einer ethnographischen Studie in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen.

1. Stumme Komplizen: Die frühpädagogische *Sicht der Dinge*

Blickt man auf die frühpädagogische Fachdiskussion, dann wird den dinglichen Materialitäten gleichsam schon immer eine herausragende Stellung eingeräumt (vgl. Liegle, 2010, S. 20; Stieve, 2003, 2008, 2011). Sie stehen im Zentrum ihrer bekanntesten programmatischen Lehrgebäude, denkt man nur an die „Spielgaben“ Friedrich Fröbels, die „vorbereitete Umgebung“ Maria Montessoris oder den Raum als „dritten Erzieher“ in der Reggiopädagogik. Als solche sind sie unverzichtbarer Bestandteil einer „Didaktik der indirekten Erziehung“ (Liegle, 2010), die ein nahezu unerschöpfliches Arsenal an alltäglichen und speziell hergestellten Objekten kennt, ohne die keine ambitionierte frühpädagogische Praxis mehr auskommt, wenn sie sich im Horizont eines eigenständigen Bildungsgedankens gegenüber schulischer Wissensvermittlung und klassischer Elementarpädagogik gleichermaßen abgrenzen wie behaupten will (vgl. Drieschner, 2010; Fthenakis, 2003; Liegle, 2009; Schäfer, 2005). Ebenfalls kommt ihnen eine Schlüsselrolle zu, wenn es darum geht, die frühpädagogische Praxis als eine qualifizierte Praxis auszuweisen (Bollig, 2004). Dazu passt nicht zuletzt, dass auch der im deutschen Sprachraum vorherrschende Ansatz zur Evaluation von Kinderkrippen und Kindergärten den Dingen in der Gestalt bestimmter Ausstattungsmerkmale einen bedeutenden Stellenwert zuschreibt, wenn die „pädagogische Qualität“ einzelner Einrichtungen bewertet werden soll (vgl. Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2005). Vor diesem Hintergrund mag man zunächst konstatieren, dass es vielleicht gerade zu den besonderen Merkmalen der frühpädagogischen Auffassung vom Gegenstand „Pädagogik“ gehört, wenn dessen materielle Dimension bei weitem von ihr nicht so „an den Rand ge(d)rückt“ worden ist, wie Arnd-Michael Nohl dies für die Pädagogik im Allgemeinen jüngst noch konstatierte (Nohl, 2011, S. 8).

Im Hintergrund der Dominanz des Dinglichen in der Frühpädagogik steht die Annahme von der Bildungs- und Entwicklungsbedeutsamkeit dinglich-materiell vermittelter Erfahrungen, die – so das Postulat – durch den besonderen Aufforderungscharakter der Dinge evoziert werden (vgl. Stieve, 2011). Ein Blick auf die beiden populärsten Bildungsansätze in der Frühpädagogik bestätigt in dieser Hinsicht, dass weder die Idee der „Selbstbildung“ noch die Konzeptualisierung frühkindlicher Bildung als „Ko-Konstruktion“ dieser Auffassung grundlegend widersprechen. Beide „vertrau(en)“ weitgehend darauf, „dass die Dinge von sich aus belehren“ (Stieve, 2008, S. 42), wenn sie dies auch von je unterschiedlichen Bedingungen abhängig machen. Sie gehen dabei von einer universalistischen Anthropologie des Kindes aus, die sich der frühpädagogischen Praxis gleichsam in der Gestalt einer konkreten Aufgabe darbietet, und von der ausgehend Annahmen über die ‚Natur‘ von Bildungsprozessen mit solchen über deren Gelingen unmittelbar verschmolzen werden. So setzt etwa der Selbstbildungsansatz primär auf die selbsttätige Auseinandersetzung des Kindes mit seiner sozialen, kultu-

rellen und nicht zuletzt materialen Umgebung, durch die es sich insofern selbst bildet, als es dabei ein spezifisches Verhältnis zur eigenen Person und zur Welt etabliert (vgl. Schäfer, 2005).¹ Der Primat der Selbstbildung und des Gelegenheitslernens vor der didaktisch geplanten Wissensvermittlung findet dabei in argumentativer Hinsicht seine Entsprechung in einem Bild vom Kind als eigenaktivem, „hochtourige(m) Lerner“ (Elschenbroich, 2001), wie es sich inzwischen in der frühpädagogischen Fachdiskussion weitgehend etabliert hat. „Selbstbildung“, so Schäfer jedoch, „meint nicht ‚Von-selbst-Bildung‘, wie das einige Kritiker des Bildungsbegriffs unterstellen, sondern beschreibt den Anteil der Selbsttätigkeit des Kindes innerhalb einer Lernkultur“ (Schäfer, 2008, S. 138). Zu dieser Lernkultur gehören dann auch die vielfältigen dinglichen Arrangements in frühpädagogischen Settings. Als solche stellen sie jedoch nicht selbst Gegenstände oder Inhalte des Lernens dar, sondern übernehmen die Rolle passiver Mittler, die ein „Wissen über die Welt“ erschließbar machen (vgl. Elschenbroich, 2010). In diesem Sinne wird davon ausgegangen, dass „allen Dingen, die zur Ausstattung eines Kindergartens gehören“, bereits von vorne herein „eine Aufforderung zur Bildung“ innewohnt (Liegler, 2009, S. 11). Folglich können die Dinge vom Standpunkt des Selbstbildungsansatzes aus gar nicht anders als unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutsamkeit für das Lernen und die Entwicklung des Kindes in den Blick geraten.

Daran ändert sich wenig, wenn man das mit der Idee der Selbstbildung konkurrierende Konzept der Ko-Konstruktion in die Betrachtung mit einbezieht. Zwar richtet es sein Augenmerk nicht auf das eigenaktive Kind allein, sondern stützt seine programmatischen Überlegungen vor allem auf die Aktivitäten des sozialen Umfeldes bei der Verwirklichung von Bildungsprozessen (vgl. Gisbert, 2003). Damit aber werden lediglich die Bedingungen variiert, unter denen sich die Bildungsbedeutsamkeit der Dinge entfaltet. Anders gesagt: Die Dinge werden dadurch weder in ihrem ontologischen Status als Dinge, die in ihrer dinglichen Verfassung immer schon irgendwie da sind, noch hinsichtlich ihrer bildungsspezifischen Wirksamkeit relativiert. Sind sie erst einmal zum Gegenstand einer ko-konstruktiv organisierten Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt geworden, dann gewinnen sie darin – so die These des Ansatzes – ihre spezifische „Bedeutung“ und damit letztlich auch nahezu zwangsläufig ihren besonderen Stellenwert für individuelle Bildungsprozesse (Gisbert, 2003, S. 88). Dieser Ansatz rechnet zwar nicht unbedingt damit, dass es allein die Dinge sind, die Kinder von sich aus ‚bilden‘. Dennoch aber geht er davon aus, dass sie nur bilden können, wenn sie in Vorgänge

1 Aussagen dieser Art erinnern an die bekannte These vom „Technologiedefizit der Pädagogik“ und das damit einhergehende „Technologieverdikt“ (Luhmann & Schorr, 1982), wie es die pädagogische Reflexionstradition kultiviert hat. Betrachtet man den Primat der Selbstbildung im Lichte der ihm zugrundeliegenden anthropologischen Auffassung, so stellt sich unvermeidlich die Frage: Ist Bildung denn anders als Selbstbildung möglich? Für den Fall, dass man dies verneint, könnte man zynisch formulieren: Selbstbildung ist das, was passiert, wenn man unterlässt zu tun, was man ohnehin nicht kann, nämlich erziehen. Die Praxis würde dies aber vor ein Legitimationsproblem stellen: Wozu dann überhaupt Pädagogik? Darauf wiederum reagiert das Konzept der Ko-Konstruktion (Dahlberg, 2004).

eingebunden sind, die – im Horizont dieses Verständnisses – den Namen ‚Bildung‘ verdienen.

Die Ausführungen verweisen in aller Knappheit auf einen zentralen Sachverhalt, der die frühpädagogische Sicht der Dinge generell zu prägen scheint: Die Dinge werden als „Miterzieher“ (Stieve, 2008, S. 42) oder mindestens doch als „Erziehungsmoment“ (Pazzini, 1983) ins pädagogische Kalkül gezogen. Entsprechend bleibt diese Sichtweise auf das beschränkt, „was die pädagogische Absicht als Wirkung der Dinge in den Fokus rückt“ (Stieve, 2011, S. 126). Konzentriert sich die frühpädagogische Sicht der Dinge somit vornehmlich auf deren positive Auswirkungen für die kognitive, emotionale oder motorische etc. Entwicklung bzw. das Lernen von Kindern, dann verweist dies zugleich auf ihren blinden Fleck bei der Thematisierung der Materialität der Erziehung. Stieve (2008, S. 43; 2011, S. 126-127) kritisiert vor diesem Hintergrund, dass die frühpädagogische Sicht der Dinge in ihren erzieherischen Intentionen befangen bleibt. Dies hat zur Konsequenz, dass die Frühpädagogik die Materialität der Erziehung nur im Horizont *ihrer Aufgabe*, und das meint: ihrer pädagogischen Zielsetzungen, reflektieren kann. Entsprechend gerät die Materialität der Erziehung im Sinne der pädagogischen Bedeutsamkeit von Dingen nur insoweit in den Blick, wie die Wirkungen, welche die kindliche Auseinandersetzung mit den Dingen erwarten lässt, den gutgemeinten Absichten der Erziehenden entsprechen (vgl. Meyer-Drawe, 1999). Dabei bleiben mindestens zwei Fragen offen: Was ist, wenn der Gebrauch, der von den Dingen gemacht wird, den unterstellten pädagogischen Intentionen zuwiderläuft? Und was ist mit all jenen Dingen in den Settings öffentlich veranstalteter Kleinkindererziehung, denen nicht von vorne herein eine pädagogische Bedeutsamkeit attestiert wird?

Die angenommene Kongruenz von Intention und Wirkung der Dinge lässt sich wohl allein schon aufgrund der Komplexität der Ereigniszusammenhänge in der öffentlich veranstalteten Kleinkindererziehung weder beweisen noch bestreiten. Unabhängig davon ist diese Perspektive auf die Materialität der Erziehung jedoch für die empirische Forschung auch nahezu unergiebig. Einerseits operiert sie nämlich in der Gestalt ihrer anthropologischen und ontologischen Grundannahmen mit Voraussetzungen, über deren Beobachtbarkeit sie keine Auskunft in der Gestalt empirischer Evidenzen geben kann. Vielmehr muss sie sich auf deren theoretisch-programmatische Plausibilität verlassen. Andererseits blendet sie vieles von dem aus, was jenseits der unterstellten pädagogischen Absichten geschieht. Die *Materialität der Erziehung* wird dabei phänomenal auf die *Materialität „gelingender Erziehung“* reduziert, die wiederum einer Beobachtung des Geschehens in Kindertageseinrichtungen kaum standhalten dürfte (vgl. Stieve, 2011, S. 126). Im Folgenden wird daher die frühpädagogische Sicht der Dinge eingeklammert, um der pädagogischen Bedeutsamkeit von Dingen auf empirischem Wege auf die Spur zu kommen. Problematisiert und geklärt werden dabei zunächst die Voraussetzungen der Beobachtbarkeit der Materialität der Erziehung. Gefragt wird also danach, unter welchen Bedingungen die Dinge als pädagogisch bedeutsam in den Blick empirischer Forschung gerückt werden können.

2. Das Pädagogische der Dinge – Dinglichkeit des Pädagogischen

Empirische Forschung zur Materialität der Erziehung, die über die pädagogische Relevanz der Dinge aufklären will, steht zunächst vor der Frage, wie sich dies überhaupt beobachten lässt. Sie bekommt es dabei nicht zuletzt mit dem grundlegenden Problem zu tun, wie es überhaupt möglich ist, *etwas als etwas Pädagogisches zu beobachten*. Zwar liegen inzwischen auch Studien vor, die im Lichte praxistheoretischer Zugänge eine besondere Sensibilität für die materielle Dimension des Geschehens in als pädagogisch codierten Feldern entwickelt und dabei die Aufmerksamkeit auf die konstitutive Funktion von Dingen, Artefakten und Objekten für die Realisierbarkeit dort anzutreffender Praktiken gerichtet haben (vgl. hierzu etwa Breidenstein, 2006; Sørensen, 2007; Wiesemann, 2009). Gleichwohl geht es in diesen Studien weniger um die Frage, wie das jeweils beschriebene Geschehen als ein pädagogisches bestimmt werden kann. Vielmehr gehen diese Studien gerade gegenüber solchen Bestimmungsversuchen auf Distanz: Entweder werden sie für verzichtbar gehalten, weil man davon ausgeht, dass eine solche Bestimmung immer schon vom untersuchten Feld selbst geleistet wird, oder aber sie werden bewusst vermieden, um nicht den angestammten normativen Perspektiven der Erziehungswissenschaft auf den Leim zu gehen.² Die empirische Forschung zur Materialität der Erziehung jedoch kommt um die Frage nach dem Pädagogischen nicht herum und sieht sich dabei mit der Schwierigkeit konfrontiert, sich weder darauf stützen zu können, dass die Dinge bereits inhärent pädagogisch sind, noch kann sie sich auf einen unumstrittenen Begriff der Sache berufen, in dessen Lichte sie der pädagogischen Relevanz von Dingen nachgeht. Sie steht damit vor der Herausforderung, in der materiellen Vollzugwirklichkeit von Erziehung zugleich die pädagogische Relevanz des Materiellen zeigen zu müssen. Genauer: Das „Pädagogische“ der Dinge muss als ein Moment des Geschehens expliziert werden, und zwar so, wie es im Geschehen selbst als solches hervorgebracht wird.

Die ohnehin schon schwierige Ausgangslage verschärft sich noch, wenn man sich klarmacht, dass die Rede von den „Dingen“ im Grunde von Entitäten ausgeht, die sich in den Augen eines Beobachters gleichermaßen durch Stofflichkeit, Solidität, Diskretheit und Selbigkeit auszeichnen (vgl. Whitehead, 1929/1987). Empirisch sichtbar gemacht werden müssen mit den „Dingen“ also auch die Voraussetzungen, unter denen etwas überhaupt als ein Ding in Erscheinung treten kann, da sonst alles Materielle von vorne herein als ein Ding zu gelten hätte. Wie aber wird etwas Materielles zum Ding? Aus einer ontologiekritischen Sicht, wie sie etwa Niklas Luhmanns Systemtheorie vertritt, kann man paradox formulieren: Dinge gibt es als „Dinge“ nur für einen Beobachter, der hinsichtlich der Dinglichkeit des Beobachteten von den Bedingungen der Möglichkeit der Beobachtung und den eigenen Beobachtungsleistungen abstrahiert. Die ontologiekritische Sicht hat dabei den Vorzug, dass man die Existenz von Dingen weder unhinterfragt voraussetzen noch grundsätzlich bestreiten muss. Eine Beobachtung, die

2 Vgl. hierzu kritisch mit Blick auf die ethnographische Unterrichtsforschung: Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2011.

auf Dinge stößt, kann dies nur, indem sie von sich selbst absieht. Und: Nur wenn sie dies tut, erscheint ihr das, was sie als „Ding“ betrachtet, auch tatsächlich als eine für sich selbst stehende Wirklichkeit. Kaum plausibel ist es dann aber, Dinge z.B. als Bedeutungsträger oder Zeichen zu behandeln, weil sie das in den Augen eines Beobachters, der sie als Dinge identifiziert, so unmittelbar gar nicht sein können, ohne ihren Status der Dinglichkeit einzubüßen. Dies wäre sozusagen ein performativer Selbstwiderspruch.

Er lässt sich etwa studieren an der von dem Gestaltpsychologen Fritz Heider eingeführten Unterscheidung von „Ding“ und „Medium“ (Heider, 1926/2005). Das Problem bei Heiders Unterscheidung von „Ding“ und „Medium“ besteht darin, dass sie deren kategoriale Unterschiedlichkeit zugleich voraussetzt und dementiert. Ähnliches gilt auch für jene Konzeption der „Dinge“, welche die im Rahmen des „material turn“ in den Sozial- und Kulturwissenschaften so stark rezipierte „Akteur-Netzwerk-Theorie“ (ANT) vor Augen hat, wenn sie fordert, die kategoriale Trennung von Natur und Gesellschaft aufzuheben und „nicht-menschliche Wesen (non-humans)“ als „Handlungsbeteiligte“ zu begreifen (Latour, 2007, S. 121). Insofern die ANT dabei immer schon von Dingen und ihrer Unterscheidbarkeit von menschlichen Wesen ausgeht, um genau dies in ihren empirischen Untersuchungen zu bestreiten (vgl. Kneer, 2008), sagt sie weder etwas darüber aus, was Dinge als Dinge sind, noch darüber, wie Dinge zu Dingen werden.

Vor diesem Hintergrund spricht einiges dafür, sich bei der Frage nach der „Materialität der Erziehung“ nach wie vor an die „Dinge“ im Sinne des klassischen Verständnisses zu halten, selbst wenn man sie „nur“ als Resultat einer „objektiven Realität von Perspektiven“ (Mead, 1927/1972) – oder auch von Beobachtungsleistungen – betrachtet. Dies hat nicht zuletzt den Vorzug, dass damit die Anschlussfähigkeit an die frühpädagogische *Sicht der Dinge* gewahrt bleibt und sie so zum Bezugspunkt und Gegenstand einer empirischen Analyse werden kann. Die Dinge lassen sich dabei in ihrem ontologischen Status relativieren, ohne bestreiten zu müssen, dass sie für einen bestimmten Beobachter tatsächlich als Dinge in Erscheinung treten können. Sie sind nicht reine Virtualität, aber sie sind auch nicht immer einfach schon da. Erst damit aber wird die Frage nach der „Materialität der Erziehung“ auch zu einer empirischen, und zwar in dem Sinne, dass weder das Pädagogische der Dinge noch die Dinglichkeit des Pädagogischen einfach vorausgesetzt werden müssen. Vielmehr kann und muss sich dann beides in Beobachtungen zuallererst bewähren. Die Pädagogisierung der Dinge wäre entsprechend zugleich als ein Vorgang der Verdinglichung zu lesen.

Epistemologisch führt der Weg *zu den* Dingen damit paradoxerweise nicht *über die* Dinge selbst, sondern über eine Beobachtung jener Beobachtung von etwas als Ding, in der sich seine Dinglichkeit erst konstituiert. Um diesen Vorgang empirisch nachvollziehbar zu machen, kann auf die Unterscheidung Heideggers zwischen „Zuhandemem“ einerseits und „Vorhandenem“ andererseits zurückgegriffen (vgl. Heidegger, 1927/1979) und damit die – häufig genug metaphorische – Rede von den Dingen wesentlich präzisiert werden. Im Lichte dieser Unterscheidung lassen sich nämlich jene Prozesse rekonstruieren, in denen Materielles durch die Art seiner Betrachtung erst den

Charakter des Dinglichen gewinnt.³ Während der Begriff „Zuhandenes“ auf jenen Status des Materiellen verweist, den es – wie der Hammer beim Hämmern oder der Stift beim Schreiben – gerade durch einen „zueignenden“ Gebrauch erhält, bei dem der Gebrauhende von seinem Vorkommen keine objektivierende Notiz nimmt, bezeichnet „Vorhandenheit“ einen Beobachtungsmodus des Zuhandenen als eines für sich betrachteten Dings, also das Resultat eines *Verdinglichungsvorgangs* (vgl. Heidegger, 1927/1979, S. 69-74). Fokussieren lässt sich damit letztlich auch auf die Vollzüge einer „*Auseinandersetzung*“ (Cassirer, 1930/1985, S. 55; Hervorh. d. Verf.) von Dingen und Personen, die beide letztlich erst als einander Gegenüberstehende hervorbringt.

Analog verhält es sich, wenn es um die Frage des Pädagogischen der Dinge geht. Auch hier bietet es sich an – statt auf eine vermeintlich inhärente pädagogische Wirklichkeit zu setzen –, der Hervorbringung des „Pädagogischen“ als Pädagogisches einen eigenen analytischen Stellenwert einzuräumen. Um die Vollzüge der Verdinglichung zugleich als Vorgänge der Pädagogisierung zu lesen, genügt es nicht schon, sie – statt als Handlungen – als Praktiken zu konzeptualisieren und damit die Beobachtung lediglich auf ihre überpersonale Materialität auszudehnen (vgl. hierzu Hirschauer, 2004). Vielmehr müssen diese Praktiken auch als *pädagogische* Praktiken erkennbar gemacht werden. Dies lässt sich etwa dadurch erreichen, dass man sie – im Sinne der Feldtheorie Bourdieus – als distinktive Stellungnahmen betrachtet (vgl. Bourdieu, 1999, S. 365-371), die in der Einheit von Herstellung und Darstellung auf die Differenz von Pädagogischem und Nicht-Pädagogischem referieren und damit die jeweilige Praxis gegenüber ihrem Publikum erst als eine qualifizierte in Erscheinung treten lassen. In Anlehnung an die ethnomethodologische Forschungstradition könnte man auch sagen, es geht um die Formen der Erzeugung von „accountability“ (vgl. Garfinkel, 2002), also um die Realisierungsformen einer Praxis, mit denen die Akteure des Feldes diese zugleich als eine besondere für sich und andere erkennbar, verstehbar und sinnfällig machen. Für die empirische Beobachtung der Materialität der Erziehung rückt damit die Frage in den Mittelpunkt, wie eine Praxis ihre Bestimmbarkeit als eine pädagogische gerade dadurch erlangt, dass sie sich im Medium der Verdinglichung ermöglicht, sich selbst als pädagogisch zu beobachten. Die Frage ist dann nicht allein, wie Dinge als solche im Medium pädagogischer Vollzüge eine bestimmte Bedeutung erhalten, sondern wie sie dabei erst als Dinge auffällig werden. Wie konstituiert sich eine Praxis dadurch als eine pädagogische, dass sie von Dingen *als* Dingen Gebrauch macht?

3. Stille Teilhaber: Pädagogik der Verdinglichung

Die grundlegende Frage, wie sich eine Praxis als eine pädagogische konstituiert, steht im Mittelpunkt eines noch laufenden Forschungsprojekts in luxemburgischen „Maison

3 Heideggers Unterscheidung wird dabei relativ zwanglos aufgegriffen, um unterschiedliche Beobachtungsstadien materialer Sachverhalte auf der empirischen Ebene zu markieren, nicht jedoch, um daraus daseinsanalytische oder ontologische Konsequenzen zu ziehen.

Relais pour Enfants“ (MRE), die Kinder im Alter von 0-4 Jahren betreuen.⁴ Die sogenannten MRE sind im Zuge eines massiven Ausbaus der Kinderbetreuung ab dem Jahr 2005 in großer Zahl im Großherzogtum Luxemburg entstanden und neben andere staatlich-konventionierte Formen institutioneller Betreuung wie crèches und foyers de jour getreten. Sie verfolgen den doppelten Anspruch, eine – gegenüber den bisher bekannten Institutionen – höhere Flexibilität der Betreuung mit einer möglichst optimalen pädagogischen Qualität ihres Angebots zu verbinden. Das Projekt knüpft an diese Zielsetzung der MRE mit der Frage an, wie es ihnen unter den speziellen Bedingungen gelingt, ihre eigene Praxis als eine pädagogische auszuweisen. Nachgegangen wird ihr mit den Mitteln der ethnographischen Feldforschung, die sich ihre Antworten auf dem Wege einer teilnehmenden Beobachtung des Geschehens vor Ort erschließt. Ethnographie wird dabei verstanden als eine feldorientierte Forschungsstrategie, die ihre Daten erst durch die Anwesenheit des Forschers erzeugt und dabei immer schon Datenerhebung und Datenauswertung miteinander verschränkt. Ihre erkenntnisgenerierende Leistung wird insbesondere darin gesehen, dass sie eine verfremdende Neubeschreibung des Geschehens vornimmt, welche zu den Selbstauskünften des von ihr untersuchten Feldes genauso auf Distanz geht wie zu den idealisierenden Deutungen des frühpädagogischen Diskurses. Entsprechend konzentriert sich die Studie nicht auf offizielle Verlautbarungen, institutionelle Programme oder den subjektiv vermeinten Sinn handelnder Akteure, sondern auf jene Praktiken, die als distinktive Stellungnahmen im o.g. Sinne auf eine Explikation der Vollzugswirklichkeit als einer pädagogischen verweisen. Seit Projektbeginn Anfang 2010 sind in vier sechs- bis achtwöchigen Feldphasen teilnehmende Beobachtungen in insgesamt sechs Gruppen dreier verschiedener MRE von mindestens zwei ForscherInnen durchgeführt worden.⁵ Die im Folgenden geschilderten Szenen und Beobachtungseindrücke gehen auf Protokolle und Feldtagebuchnotizen aus den bisherigen Feldphasen zurück.

3.1 „Zwei neue Babys“

Die Erzieherin Claudia öffnet für Luc (17 Monate) und Osvaldo (18 Monate) die große Glastür zum Gruppenraum, damit sie hineintreten können. Beide hangeln sich am Geländer entlang, das an der Wand befestigt ist, und treten einige Schritte in den Raum bis

-
- 4 Die Studie „Betreuungswirklichkeit und Bildungswirklichkeit – Die Pädagogik der ‚Maison Relais pour Enfants‘ (MRE)“ wird von der Forschungsachse „Early Childhood: Education and Care“ der Universität Luxemburg durchgeführt und mit Mitteln aus dem Forschungsfonds der Universität sowie des luxemburgischen Ministère de la Famille et de l’Intégration gefördert (Laufzeit: 01/2010-12/2012).
- 5 Ausgewählt wurden sie im Anschluss an ein theoretical sampling, das neben den Kriterien der Trägerschaft und der Regionalität auch die Alterszusammensetzung der Kindergruppen in den Einrichtungen berücksichtigte. Die jeweiligen Erhebungen stützten sich auf unterschiedliche Verdattungsstrategien und Datenformate, zu denen neben Beobachtungsprotokollen, Video- und Fotoaufnahmen sowie Notizen in Feldtagebüchern auch Artefakte und Dokumente gehörten.

sie in der Mitte der blauen Matte stehen, die in diesem Bereich auf dem Boden ausgelegt ist. Luc geht um eine dort abgestellte Babywippe herum und legt sich hinein. Osvaldo schaut ihm dabei zu und legt sich ebenfalls in eine Babywippe, die unmittelbar daneben steht. Beide schauen sich gegenseitig an. Die Erzieherinnen Claudia und Sigrid, die auf der gegenüberliegenden Seite des Raums am „Erwachsenentisch“ sitzen, bemerken dies und beginnen zu lachen. Claudia dreht sich mit ihrem Stuhl um und ruft: „Oh, haben wir zwei neue Babys? Ihr sollt doch nächste Woche eigentlich rüber gehen zu den Großen ... oh, was seid ihr für zwei schöne Babys“.

Betritt man die Gelände und Gebäude von Kindertageseinrichtungen, so begegnet man dort regelmäßig einer überwältigenden Menge an Inventar, das man aufgrund seiner physisch-haptischen Qualität durchaus als „dinglich“ in Betracht ziehen könnte. Es beginnt schon damit, dass man ein Tor oder eine Tür öffnet, um in ein Gebäude zu gelangen, entdeckt darin Wände, Bodenbeläge, Möbel, Plakate, Kinderwagen, Kleidungsstücke, Spielzeuge, Bilder und Bastelarbeiten usw., und dies oft noch, bevor man ein einziges Kind gesehen hat. Häufig genug hat all dieses Inventar für den jeweiligen Moment nur den Charakter einer dekorativen Requisite, die zwar irgendwie dazugehören scheint, sich aber in ihrer Hintergründigkeit doch einer vergegenständlichenden Aufmerksamkeit weitgehend entzieht. Dazu gehören, wie die Tür, die man öffnet, um hineinzugelangen, auch jene vermeintlichen „Dinge“, die als „Zeug“ im Status des „Zuhandenen“ (vgl. Heidegger, 1927/1979, S. 68-69, 73-76) verharren und als Gebrauchsgegenstände in ihrem Dingcharakter völlig unscheinbar bleiben. Kinder lehnen sich an Stühle, ErzieherInnen füllen mit einem Stift ihre Beobachtungsbögen aus, benutzen den Telefonhörer, um Absprachen mit KollegInnen in anderen Räumen zu treffen, verwenden Messer oder Gabeln und zerkleinern damit Mahlzeiten für die Kinder. Die in dem vorangestellten Protokollauszug aus der ethnographischen Studie erwähnten Babywippen treten ebenfalls kaum einmal aus dem Status des „Zuhandenen“ heraus. Kinder werden darin abgelegt und wieder herausgenommen, sie werden dabei von den Erwachsenen mit dem Fuß oder den Händen herumgeschoben, Kinder stützen sich darauf ab, um beim Krabbeln vorwärts zu kommen, sie werden ausgeschüttelt und abgewaschen, neu platziert, umgedreht, zur Seite gestellt. Keineswegs bedeutet dies aber, dass sie auf den Status des „Zuhandenen“ festgelegt wären.

Der vorangestellte Protokollauschnitt zeigt in dieser Hinsicht Symptomatisches an. Zunächst illustriert er, dass neben dem jeweiligen Gebrauch der Dinge immer auch bestimmte Vorstellungen darüber im Spiel sind, wie sie zu gebrauchen sind. Der ironisierende Kommentar der beiden Erzieherinnen macht in diesem Sinne genau auf die Diskrepanz zwischen vorgesehenem und tatsächlichem Gebrauch aufmerksam. Thematisiert wird eine Irritation des Betriebs durch einen unsachgemäßen Gebrauch von Babywippen. Indem die Kinder in der Wippe als Babys angesprochen werden, artikulieren und bekräftigen die Erzieherinnen, dass die Babywippen für „Babys“ da sind. Damit aber verlassen die Babywippen den unscheinbaren Status der bloßen „Zuhandenheit“ und werden zur „Vorhandenheit“, indem sie als „Zuhandenes“ in der Beobachtung ihres unangemessenen Gebrauchs „auffällig“ werden (Heidegger, 1927/1979, S. 73-74).

Im Beobachtungsmodus der „Vorhandenheit“ gewinnen sie dabei den Status einer verdinglichten Materialität, die nicht einfach mehr „zur Hand“ ist, sondern nun auch „für sich“ betrachtet wird.

Im Lichte dessen zeigt sich dann aber noch etwas anderes. Die Szene aus dem Beobachtungsprotokoll macht nämlich deutlich, dass eine Babywippe in einer Kindertageseinrichtung keineswegs nur von der entsprechenden Personengruppe benutzt wird. Das Bezeichnende an dem ironisierenden Kommentar der Erzieherinnen ist vor diesem Hintergrund, dass sich die Verdinglichung der Babywippe als Babywippe, zu der ihr Gebrauch durch Luc und Osvaldo herausfordert, nicht an einem unangemessenen Gebrauch der Sache, sondern am Gebrauch durch bestimmte Personen festmacht. Genauer: Der Gebrauch durch Luc und Osvaldo ist in der Perspektive der Erzieherinnen nicht der Sache nach unangemessen, sondern hinsichtlich des Alters und Entwicklungsstands der sie verwendenden Personen. Luc und Osvaldo werden somit durch die ironische Ansprache gleichsam *in actu* als in Veränderung begriffene Personen objektiviert, als solche nämlich, die noch nicht sind, was sie einmal werden („Große“), die aber schon anders sind oder sein können, als die, die sie einmal waren („Babys“). Die Objektivierung verweist dabei zunächst auf ein quasi-entwicklungspsychologisches Routinewissen der Erzieherinnen, das ständig im Spiel ist, wenn eine Unterscheidung zwischen „liegenden“, „sitzenden“ und „laufenden“ Kindern vollzogen wird. Obwohl eine „Babywippe“ auch in Kindergärten für gewöhnlich nicht als „Erziehungsinstrument“ eingesetzt wird, sondern zunächst einmal als ein Möbelstück, das Kindern einer bestimmten Altersgruppe den Aufenthalt in einer Betreuungseinrichtung unter der Bedingung ermöglicht, dass sie nicht ununterbrochen beaufsichtigt werden, kann man in der beschriebenen Szene durchaus einen „pädagogischen“ Vorgang entdecken. Deutlich wird dies daran, dass der ironisierende Kommentar der Erzieherinnen in seiner direkten Adressierung an die Kinder nicht nur eine Altersunangemessenheit des Verhaltens zum Ausdruck bringt, sondern auch mit einer situativen Pädagogisierung des Geschehens einhergeht. Die kommentierende Beobachtung durch die Erzieherinnen lässt die beiden Wippen sozusagen aus ihrer Zuhandenheit, die sie für die Kinder haben, *heraustreten*, die Kinder aber damit auch zugleich als sich verändernde Personen *hervortreten*. Thematisiert wird dieser Vorgang im Horizont des routinemäßigen Wissens über die Entwicklung von Kindern, ohne dass diese Thematisierung durch die Situation eindeutig vorgegeben wäre. Vielmehr wäre auch anderes möglich gewesen, etwa eine Deutung des Vorgangs als ein Prozess des nachahmenden sozialen Lernens oder der bildungsbedeutsamen Aneignung materieller Umwelt. Dass genau dies nicht geschehen ist, verweist wiederum auf die Bedingungen, unter denen die Erzieherinnen dem Geschehen eine pädagogische Bedeutsamkeit zuschreiben und somit darauf, wann etwas für pädagogisch gehalten wird und wann nicht. Pädagogisch bedeutsam ist das Geschehen insofern, als an ihm entwicklungsrelevante Tatbestände des individuellen Verhaltens abgelesen werden können. Das Geschehen ist unter diesem Blickwinkel kein stetiger Bildungsprozess, sondern eine Art Kontrastmittel zum Erkennen von Entwicklungszuständen. Unabhängig von der spezifischen Reaktion der Erzieherinnen auf diese Situation zeigt die Szene jedoch auch, dass die pädagogische Relevanz des Materiellen nicht

darin aufgeht, dass ihm selbst eine erziehungs- oder bildungsbedeutsame Wirksamkeit innewohnt, die ihm qua seiner Eigenschaften gegeben ist. Damit ist nicht gesagt, dass Materielles nicht erziehungs- oder bildungswirksam sein kann, sondern nur, dass seine pädagogische Relevanz über seine mutmaßliche Erziehungs- und Bildungsbedeutsamkeit hinausgeht. Daraus ergeben sich wiederum zwei Konsequenzen. Die pädagogische Relevanz des Materiellen für eine institutionalisierte Praxis der Veränderung von Personen wird – erstens – nur unzureichend begriffen, wenn man sie – wie die zentralen Positionen des frühpädagogischen Diskurses – mit einer immer schon gegebenen Erziehungs- und Bildungsbedeutsamkeit der Dinge identifiziert. Zweitens kann man sehen, dass Materielles seine pädagogische Relevanz erst im Horizont eines bestimmten verdinglichenden Umgangs erlangt. Pädagogisierung und Verdinglichung sind also empirisch nicht zu trennen. Aus diesem Blickwinkel betrachtet gibt es dann kein Ding, das nicht pädagogisch bedeutsam werden könnte, aber auch keines, das von sich aus bereits pädagogisch bedeutsamer wäre als ein anderes. Darin bestätigt sich wiederum die Plausibilität der Annahme, dass sich eine Pädagogisierung der Dinge nicht jenseits ihrer Verdinglichung beobachten lässt. Die Dinge sind dabei nicht passive Empfänger von Bedeutungszuschreibungen und Verzeichnungsvorgängen, sondern nehmen die Rolle von Adjutanten und stillen Teilhabern ein, die an der Pädagogisierung beteiligt sind und gerade davon in ihrem epistemologischen Status als identifizierbare und signifizierbare Entitäten profitieren.

Die Szene ist zwar geeignet, den Zusammenhang von Verdinglichung und Pädagogisierung aufzuschlüsseln. Allerdings gibt sie aufgrund ihrer situativen Gebundenheit noch keine klaren Aufschlüsse über die Regelmäßigkeit, mit der Verdinglichungsprozesse in Pädagogisierungsvollzüge eingebunden sind und mit der sich dabei eine differentielle Selbstbeobachtung der pädagogischen Praxis als pädagogisch einstellt. Um dies zu verdeutlichen, lohnt sich ein kontrastiver Blick auf jene Praktiken, in denen der Gebrauch von materiellen Entitäten einen strategischen Stellenwert einnimmt. Auch diese Praktiken haben ihr eigenes Inventar, das sich kurzfristig von der Requisite in eine beteiligte „Vorhandenheit“ verwandeln kann. Dazu gehören Gegenstände verschiedener Art: Bastelmaterialien z.B., die in Schränken herumliegen, dann aber dazu genutzt werden, um mit den Kindern ein besonderes „Angebot“ zu gestalten. Nicht zu vergessen ist die Unmenge an Spielzeugen (Stofftiere, Bälle, Fahrzeuge, Puppen usw.), die zwar alle irgendwie da sind, manchmal als „Zeug“ benutzt werden, aber deswegen noch nicht immer „auffällig“ vorhanden sind. Hinzu kommen noch sogenannte „reine Vorhandenheiten“ (Heidegger, 1927/1979, S. 73-74), also Dinge, die zwar irgendwo vorkommen, aber gerade niemals „zuhanden“ sind: Flugzeuge, auf die am Himmel gezeigt wird, um die Aufmerksamkeit zu kollektivieren, oder Züge, die man beim Vorbeifahren betrachten kann. Zu den *potentiellen* Vorhandenheiten des materiellen Inventars von Pädagogisierungspraktiken in Kindertageseinrichtungen gehören nicht zuletzt auch die Stühle. Stühle stehen nicht nur an Tischen, werden herumgeschoben oder zum Sitzen benutzt. Mit Stühlen lässt sich vielmehr auch Pädagogik „machen“, und zwar in dem präzisen Sinne, dass sie dabei in Praktiken involviert werden, mit denen sich eine Praxis hinsichtlich ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit expliziert. Dazu ein weiterer Protokollauszug.

3.2 „Auf dem Stuhl“

Justin (21 Monate) und Marco (19 Monate) sitzen auf der Polsterlandschaft im Spielzimmer des Gruppenbereichs. Plötzlich beginnt Marco laut zu schreien und zeigt mit dem Finger auf Justin. Die Erzieherin Silvia bemerkt dies und geht zu den beiden hin. Sie fragt Marco, ob Justin was gemacht hat (nicht: was er gemacht hat). Marco gibt keine Antwort und schreit nur vor sich hin. Daraufhin wendet sich Silvia Justin zu und blickt in seine Hand hinein. Dort entdeckt sie einen Büschel Haare: „Hast Du an den Haaren gerupft? Oh, dann kommst Du jetzt aber in den Stuhl!“. Silvia verschwindet mit Justin in den Nebenraum, woraufhin Marco mit dem Weinen aufhört. Wenige Augenblicke später kehrt sie mit Justin ins Spielzimmer zurück. Sie schiebt ihn, der in einem mit Rollen ausgestatteten Hochstuhl sitzt, an das Kopfende des Zimmers. „Wenn man so etwas tut, kann man eben nicht weiter spielen“, sagt sie zu Justin. Wenig später spricht sie mich an: „Irgendeine Konsequenz muss es ja geben. Diese Woche waren wir ganz irritiert, weil die Kinder den ‚Babystuhl‘ mit den Puppen nachgespielt haben. Wir fragten uns schon, ob wir zu streng sind, dass sie das tun müssen. Aber bei vielen Kindern muss es eben Regeln geben. Das geht sonst nicht“.

Die protokollierte Szene ereignete sich in der Gruppe einer Kindertageseinrichtung, in der Kinder im Alter von 18-36 Monaten betreut werden. Der sogenannte „Babystuhl“, auf dem Justin platziert wurde, ist ein Hochstuhl mit Gurten, Tisch und Fußstütze und der einzige dieser Art in den Räumen der Gruppe. Während der Mahlzeiten sitzen die Kinder auf „kleinen“ Stühlen und an „kleinen“ Tischen, so dass Hochstühle eigentlich nicht mehr gebraucht werden. In der benachbarten Gruppe, in der Kinder im Alter von 8-18 Monaten betreut werden, gibt es dagegen ausschließlich Hochstühle, die jedoch nicht „Babystuhl“, sondern einfach nur „Stuhl“ genannt werden. Sie gehören dort vornehmlich zu den Zuhandenheiten des Inventars und sind in dieser Hinsicht mit den Babywippen vergleichbar. Ihre bloße Zuhandenheit transformiert sich in der Regel lediglich in eine „sich kundgebende Vorhandenheit“ (Heidegger, 1927/1979, S. 74), solange sie gerade nicht „da“ sind, wo sie gebraucht werden, etwa dann, wenn Kindern Mahlzeiten verabreicht werden sollen. Der Stuhl, auf dem Justin platziert wurde, ist in seiner Dinglichkeit zunächst ebenso weitgehend unauffällig. Während der Feldphase stand er meist im Nebenraum hinter der Eingangstür. Jedoch unterscheiden sich die Bedingungen, unter denen sich seine bloße Zuhandenheit in beobachtete Vorhandenheit transformiert. Auffällig als Ding wird er nämlich, wenn es um „Konsequenzen“ geht, mit denen auf anomische Verhaltensweisen jener Personen reagiert wird, die als Kinder und damit als sich verändernde Personen begriffen werden. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, wenn die Erzieherin in der geschilderten Situation davon berichtet, dass genau dies von den Kindern nachgestellt wird. Es ist nicht nur ein Beispiel dafür, dass Kinder die Erwachsenenwelt interpretativ reproduzieren (vgl. Corsaro, 1997), sondern verweist auch auf die Regelmäßigkeit und damit den institutionellen Reifegrad dieser Praxis.

Vergleicht man diese Beobachtungen mit der „Babywippen“-Szene, dann lässt sich sowohl Gemeinsames als auch Differentes erkennen. In beiden Fällen wird deutlich,

dass weder „Babystuhl“ noch Babywippe in der Vollzugswirklichkeit von Kindertageseinrichtungen einfach nur als Möbel in Erscheinung treten. Vor allem aber zeigt sich in beiden Fällen, dass ein Ding nicht immer dasselbe ist, sondern der Status eines Dings als spezifisches Ding in der pädagogischen Praxis – und freilich nicht nur dort – fortlaufend auf dem Spiel steht. Beide Szenen lassen sich aber auch mit Gewinn kontrastiv lesen. Während im Falle der „Babywippe“ ein *altersunangemessener Gebrauch* Auslöser einer Störung ist, auf die mit einer verdinglichenden Intervention reagiert wird, ist im Falle des „Babystuhls“ die *altersunangemessene Platzierung* ein konstitutives Moment der Intervention selbst. Sie schließt Justin dabei nicht nur aus dem laufenden Spielgeschehen aus, sondern deklassiert ihn auch in demonstrativer Weise *sozial* als jemand, der – wie ein „Baby“ – noch nicht über die Fähigkeit verfügt, sich an die allgemeinen Regeln der Gruppe zu halten. Dies unterstreicht noch einmal die Bedeutung der altersgraduierten Objektivierung von Personen für die frühpädagogische Praxis. Dabei zeigt sich, dass mit dem Status der Kinder als in Veränderung begriffenen Personen gleichsam *strategisch* umgegangen wird. Dies aber ist nur möglich, weil Kinder nicht lediglich einfach auf der Basis eines indigenen Wissens nach ihrem Alters- und Entwicklungsstand unterschieden werden, sondern diese vermeintliche Unterschiedlichkeit praktisch genauso hergestellt wird.

Prozesse der Verdinglichung spielen dabei eine zentrale Rolle. Sie erlauben es nämlich, Kinder in der Gegenwart von Dingen als sich verändernde Personen sinnlich-haptisch bzw. körperlich zu objektivieren. Am Beispiel der geschilderten Sequenz gesprochen: Die Herstellung der Vorhandenheit des „Babystuhls“ markiert den darauf Sitzenden im Horizont eines Spektrums an möglichen Stadien seiner Entwicklung als jemanden, der noch nicht ist, was er sein könnte, aber werden soll. Im Vollzug des verdinglichenden Gebrauchs des Stuhls als Babystuhl wird dieser dabei zugleich mit einem Altersindex versehen. Dies macht ihn wiederum zu einem *pädagogischen* Gegenstand und zwar insofern, als er nicht lediglich als ein Sanktionsinstrument zum Einsatz kommt, das die Situation beruhigen soll,⁶ sondern diese Sanktion durch seinen Gebrauch als „Babystuhl“ erst ihre spezifische Bedeutung als eine Form der Etikettierung eines entwicklungsunangemessenen Verhaltens gewinnt. Im Medium dessen vollzieht die Erzieherin zugleich eine Pädagogisierung der Situation. Das unaufgeforderte Ansprechen des Beobachters durch die Erzieherin hat in diesem Sinne nicht eine Rechtfertigung des „Babystuhls“ zum Gegenstand; vielmehr bekennt sie sich darin zu einer Praxis, die auf die Einhaltung von Regeln Wert legen muss, weil sie es – im Unterscheid zur elterlichen Erziehung – mit einer Vielzahl von Kindern zu tun hat. Die Vielzahl der Kinder wird aber hier von einem Organisationsproblem in ein Entwicklungsproblem und damit letztlich in ein pädagogisch zu handhabendes Problem umgedeutet.

6 Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass die Erzieherin sich nicht um den weinenden Marco kümmert, sondern der sanktionierenden Intervention den Vorrang einräumt. Gleichwohl führt auch dies dazu, dass Marco mit dem Weinen aufhört.

4. Verdinglichung – eine andere Sicht der Dinge?

Im Kontext des sogenannten „material turn“ in den Sozial- und Kulturwissenschaften sieht sich auch die erziehungswissenschaftliche Forschung der Herausforderung gegenüber, ihr Interesse von den „handelnden Subjekten“ auf die Verwobenheit der „zahlreichen“, an pädagogischen Praktiken insgesamt beteiligten „Typen von Entitäten“ zu verlagern (vgl. Rieger-Ladich, 2009, S. 124). Auch mit den hier präsentierten ethnographischen Einblicken in die „Pädagogik der Verdinglichung“ werden die Herausforderungen und das wissensgenerative Potential des „material turn“ für die Erziehungswissenschaft keineswegs bestritten. Vielmehr ist ein solcher Perspektivwechsel gerade auch für die Frühpädagogik aufschlussreich, macht er doch deutlich, dass die Materialität der von ihr thematisierten Praxis nicht einfach mit bildungstheoretischen Idealvorstellungen begriffen werden kann. Im Kontrast dazu erscheint die frühpädagogische Sicht der Dinge entsprechend doch eher als ein mahnendes Beispiel dafür, dass – wie man mit Gaston Bachelard sagen könnte – die Welt, in der man denkt, nicht mit derjenigen identisch ist, in der man agiert.

Vor diesem Hintergrund unterstreichen die Ausführungen noch einmal zusätzlich, wie ernst die Herausforderung des „material turn“ zu nehmen ist. Gleichzeitig aber widersteht der zur Diskussion gestellte Zugang auch der Versuchung, die populäre Forderung, die Dinge (wieder) ins Blickfeld der Forschung zu rücken, als Rechtfertigung dafür zu nehmen, sie im Sinne einer ontologischen Gewissheit an den Anfang aller Beobachtungen zu stellen. Indem er Dinge als Resultate von Verdinglichungsprozessen begreift und diesen nachspürt, fahndet er gerade empirisch nach den Voraussetzungen, unter denen ein Blick auf die materielle Dimension pädagogischer Vollzugswirklichkeiten überhaupt erst als epistemisch lukrativ erscheinen kann. Damit ist nicht schon von vorne herein eine andere Sicht der Dinge garantiert. Dennoch aber zeigen sich deutliche Differenzen, wenn man die frühpädagogische Sicht der Dinge mit der Empirie des praktischen Umgangs mit dem Materiellen in der institutionalisierten Kleinkinderziehung vergleicht. Einerseits machen die beschriebenen Verdinglichungs- und Pädagogisierungsprozesse nämlich klar, dass die Verdinglichungsprozesse sich keineswegs nur auf jene Vorhandenheiten beschränken, denen als Lern- oder Spielmaterialien eine besondere Bildungsbedeutsamkeit zugeschrieben wird (vgl. Stieve, 2011). Andererseits zeigen sie, dass sich die pädagogische Relevanz von Dingen für die Praxis nicht einfach daraus ergibt, dass an ihnen eine unmittelbar erzieherische Wirkung ausgemacht wird, sondern daraus, dass sie es im Vollzug der Verdinglichung gestatten, Kinder als sich verändernde Personen zu objektivieren. Man könnte auch sagen: Pädagogik ist nicht einfach mit Bildung identisch. Dies aber verlangt nach einer Revision der frühpädagogischen Vorstellung von den Dingen als „Miterziehern“. Sie gewinnt nämlich erst vor dem Hintergrund an Plausibilität, dass die Dinge als pädagogisch bedeutsam immer schon da sind und den pädagogisierenden Vollzügen voraus liegen. Die Empirie frühpädagogischer Materialität zeigt aber, dass die Dinge als pädagogische Dinge nicht vor der Vollzugswirklichkeit der Erziehung bestehen und insofern auch nicht von sich aus Erzieher sein können. Für die frühpädagogische Sicht der Dinge bedeutet dies,

dass sie ihre eigene verdinglichende Sicht von den Dingen als „Miterziehern“ aufgeben muss, um sich einen Begriff von der Materialität dieser Praxis zu machen. Womöglich wird sie dann sogar feststellen, dass die von ihr beschworenen Bildungsprozesse viel wahrscheinlicher werden, wenn sie sich statt am „Vorhandenen“ im Medium des „Zuhandenen“ ereignen.

Literatur

- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bollig, S. (2004). Zeigepraktiken: How to do Quality With Things. In M.-S. Honig, M. Joos & N. Schreiber (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff der Pädagogik* (S. 193-226). Weinheim: Juventa Verlag.
- Bourdieu, P. (1999). *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Cassirer, E. (1930/1985). Form und Technik. In Ders., *Symbol, Technik, Sprache (Aufsätze 1927-1933)* (S. 39-91). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Dahlberg, G. (2004). Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur. Frühpädagogik in postmoderner Perspektive. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 13-30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drieschner, E. (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik* (S. 183-220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elschenbroich, D. (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Verlag Antje Kunstmann.
- Elschenbroich, D. (2010). *Die Dinge. Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens*. München: Verlag Antje Kunstmann.
- Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2011). Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(1), 28-44.
- Fthenakis, W. E. (2003). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In Ders. (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 18-37). Freiburg: Verlag Herder.
- Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's Program. Working out Durkheim's Aphorism*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Gisbert, K. (2003). Wie Kinder das Lernen lernen. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 78-105). Freiburg: Verlag Herder.
- Heidegger, M. (1927/1979). *Sein und Zeit* (15., durchges. Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heider, F. (1926/2005). *Ding und Medium*. Berlin: Kadmos Verlag.
- Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73-91). Bielefeld: Transcript Verlag.

- Kneer, G. (2008). Hybridizität, zirkulierende Referenz, Amoderne? Eine Kritik an Bruno Latours Soziologie der Assoziationen. In G. Kneer, M. Schroer & E. Schüttpelz (Hrsg.), *Bruno Latours Kollektive. Kontroversen zur Entgrenzung des Sozialen* (S. 261-305). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Liegle, L. (2009). Wir brauchen eine Didaktik der indirekten Erziehung. *Betrifft Kinder*, 6(9), 6-13.
- Liegle, L. (2010). Didaktik der indirekten Erziehung. In G. E. Schäfer, R. Staeger & K. Meiners (Hrsg.), *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (S. 11-25). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Mead, G. H. (1927/1972). Die objektive Realität von Perspektiven. In W. Bühl (Hrsg.), *Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen. Elf Aufsätze* (S. 100-113). München: Nymphenburger Verlagsbuchhandlung.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 329-342.
- Neumann, S. (Hrsg.) (2010). *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*. Luxemburg: Université du Luxembourg.
- Neumann, S. (2011). Ordnungen der Erziehungswirklichkeit. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(1), 4-11.
- Neumann, S., & Honig, M.-S. (2006). Das Maß der Dinge. Qualitätsforschung im pädagogischen Feld. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 193-212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Pazzini, K.-J. (1983). *Die gegenständliche Umwelt als Erziehungsmoment. Zur Funktion alltäglicher Gebrauchsgegenstände*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Rieger-Ladich, M. (2009). Menschen und Dinge, Akteure und Aktanten. Überlegungen zur Neubestimmung des Sozialen. In B. Grubenmann & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Soziale in der Pädagogik. Zürcher Festgabe für Reinhard Fatke* (S. 114-130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schäfer, G. E. (2005). *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen* (2. erw. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schäfer, G. E. (2008). Bildung in der frühen Kindheit. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 125-139). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schmidt, K. (2004). Das Freispiel und der geordnete Raum. Praxis eines Programms. In M.-S. Honig, M. Joos & N. Schreiber (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff der Pädagogik* (S. 157-192). Weinheim: Juventa Verlag.
- Sørensen, E. (2007). The Time of Materiality. *FQS* 8(1).
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/207> [12.02.2011].
- Stieve, C. (2003). *Vom intimen Verhältnis zu den Dingen. Ein Verständnis kindlichen Lernens auf der Grundlage der asubjektiven Phänomenologie Jan Patočkas*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Stieve, C. (2011). Inszenierte Dingwelten. Spiel- und Lernmaterialien in Kindertageseinrichtungen. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Per-*

- spektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 115-129). Weinheim: Juventa Verlag.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K., & Roßbach, H.-G. (2005). *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten* (3. überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Wiesemann, J. (2009). ‚Handwerk des Lernens‘. Zum kulturellen Selbstverständnis schulischen Lernens im Sachunterricht. In H. Giest, R. Lauterbach & B. Marquart-Mau (Hrsg.), *Lernen und kindliche Entwicklung – Elementarbildung und Sachunterricht* (S. 269-276). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Whitehead, A. N. (1929/1987). *Prozeß und Realität. Entwurf einer Kosmologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Anschrift des Autors

Dr. Sascha Neumann, Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Education (FLSHASE), Campus Walferdange, Route de Diekirch, 7220 Walferdange, Luxemburg
E-Mail: sascha.neumann@uni.lu

Norbert Grube

Der Markenartikel als Erziehungsobjekt?

*Kleidernormen und Kleiderformen bei Schüler/innen und Lehrer/innen
im 19. und 20. Jahrhundert*

1. Einleitung

Norm und Umsetzung von Kleidervorschriften an Schulen sowie Bekleidungspraktiken von Lehrer/innen und Schüler/innen stehen im Analysezentrum dieses Beitrags. Dabei wird ein großer Zeitraum fokussiert, um einerseits Wandlungen, andererseits aber auch relativ stabile Muster modischen Eigensinns und der Nachahmung vermeintlicher Kleidungstrends aufzuzeigen. Gerade der letzte Aspekt verweist auf Reinhart Kosellecks (1979, S. 10, 153) viel zitierte Formel des Gleichzeitigen im Ungleichzeitigen. Es wird untersucht, welche Normen für die Kleiderwahl im schulischen Kontext im 19. und 20. Jahrhundert geltend gemacht wurden und wie eine vermeintlich individuelle Kleiderwahl bei Jugendlichen und auch Lehrpersonen einsetzte, die jedoch wiederum verschiedenen Mechanismen der sozialen Kontrolle und Konformität unterworfen waren. Zur Bearbeitung dieser Fragestellung werden vielfältige Quellen herangezogen. Damit soll sowohl die Ebene der rechtlichen Norm erfasst werden, etwa durch kirchliche Visitationsberichte im frühen 19. Jahrhundert, als auch die Selbstwahrnehmung und Aneignung dieser Normen, wie sie sich aus Ego-Dokumenten, also Tagebüchern und Erinnerungsliteratur von Lehrpersonen rekonstruieren lassen. Diskursive Ebenen hingegen werden anhand von erziehungs- und populärwissenschaftlichen Lexikonartikeln und Bildquellen aus Jahresberichten der Zürcher Kantonsschule und aus Deutschschweizer Tageszeitungen untersucht. Ergebnisse und Erkenntnisse von Marktforschungen wiederum sollen die zunehmende Relevanz von Markenartikeln im 20. Jahrhundert aufzeigen, die möglicherweise mit Zuschreibungen der Konsumerziehung und -orientierung einhergehen.

Die zentrale These dieses Beitrags ist, dass Kleidernormen in schulischen Kontexten vom 19. zum 20. Jahrhundert immer weniger von obrigkeitlichen Reglements oder kirchlichen Ordnungen bestimmt wurden. Vielmehr wurden sie zunehmend durch medizinisch-wissenschaftliche Diskurse legitimiert und vom Angebot der Kleidungsproduzenten bzw. der Nachfrage und Modeanpassungen insbesondere von konsumierenden Jugendlichen geprägt. Dieser zu prüfende Wandel kann mit Bezug auf Michel Foucault als Ausdruck und Folge einer sich seit dem 19. Jahrhundert durchsetzenden Regierungsräson gedeutet werden, wonach die zwar nicht alles, aber vieles reglementierende staatliche oder kirchliche Obrigkeit sich angesichts geringer Wirkungsmacht und Ineffizienz ihrer Regulierungen in ihren Tätigkeiten zurücknahm oder selbst beschränkte. Denn obrigkeitliche Verbote oder Verordnungen behinderten, so Foucault, die neue, sich ge-

rade im 20. Jahrhundert verbreitende liberale Regierungsausrichtung. Diese sollte Freiheit und Zirkulation der Warenströme ermöglichen, Ausschöpfung ökonomischer Ressourcen anreizen und die Mobilisierung menschlicher Leistungsfähigkeiten fördern, um effizienter ökonomische Krisen einzuhegen und zu vermeiden (Foucault, 2004a, S. 52, 69, 503, 506; 2004b, S. 53-58, 94). Der Markt wirke dann, lediglich gerahmt durch die Sicherheit gewährenden Rechtsstaatsbedingungen und eine präventive Bevölkerungspolitik, sozial regulierend und auch formierend. Doch unterliege er wiederum selbst „dem spontanen Schiedsgericht der Konsumenten“ sowie dem „Volksentscheid des Preises“ (Foucault, 2004b, S. 228). Nicht nur der Markt als Abstraktum für Produktion, Arbeit und Handel wird dann zum soziokulturell und ökonomisch kontrollierenden Faktor, vielmehr werden es die sich beobachtenden Konsumierenden untereinander. Die Marktakteure sind also stärker in den Blick zu nehmen, als es bei Foucaults Gouvernamentalitätskonzept angelegt ist. Folgt man mit dieser Ergänzung Foucaults Ansatz, so ist für diesen Beitrag zu prüfen, ob Modeprodukte und Bekleidungsmarken und die an ihnen ausgerichteten Konsumpraktiken und -konkurrenzen vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ehemals obrigkeitlich verordnete soziale Regulierungen weitgehend ersetzen. Kleidermarken sind durch Qualitätsanspruch und langjährige Marktetablierung und selbst ernannte Identifikations- und Orientierungsangebote für Konsumierende definierbar (Gabler, 2011). Sie wären insofern als materialisierte Erziehungsobjekte zu begreifen, als dass sie ihrerseits hohe Bedeutung für die Selbstpräsentation von Sauberkeit und Ordentlichkeit besitzen und vor allem für die jeweils auszutarierende Normierung von Geschmack, von untadelig und zugleich attraktiv empfundenen Moden, die neue feine soziokulturelle Unterschiede evozieren und manifestieren (Bourdieu, 1987, S. 322-324, 587-595). Zu prüfen ist, ob für schulische Kontexte und durch Lehrpersonen etablierte Kleidungsnormen bis ins 20. Jahrhundert aufrechterhalten werden konnten, oder ob die potentiell rasch wechselnden Konsumpraktiken angesichts des Jugendideals der Gesellschaft (Gehlen, 1955/2004, S. 236) immer mehr vom Erfahrungs- und Wahlwissen der Jugendlichen, von der Konsumkonkurrenz sowie stets verfeinerten wechselseitigen innergesellschaftlichen Beobachtungen geleitet wurden (Riesman, Glazer & Denney, 1950/1961, S. 86-88; Wildt, 1996, S. 52, 98, 148). Wenn Konsum nach Thorstein Veblen (1899/2007, S. 95, 116, 138) unter anderem Ausdruck der Demonstration von sozialem Prestige sei, um den fluide gewordenen sozialen Status zu befestigen, unterliegt er zumal in einer ökonomisch und kulturell differenzierten Gesellschaft verfeinerten Beobachtungs- und Unterscheidungsfähigkeiten des Einzelnen. Dabei konnte gerade im 20. Jahrhundert „das Kind als ‚Lehrling‘ im Konsum richtungsweisend für den Konsum der Familie [werden], ‚es erzieht‘ sowohl die Mutter als auch den Vater“ (Riesman et al., 1950/1961, S. 93) und womöglich auch die Lehrpersonen. Denn es erwirbt den Umgang mit Markenprodukten und den mit ihnen verbundenen Idealen der ‚anständigen‘ Attraktivität sowie auch Praktiken des Massenkonsums potentiell früher und kontinuierlicher als seine Eltern und Lehrer, die sie abstrakt, verspätet und mitunter mühsam erlernen müssen. Dies würde die eigensinnigen Praktiken und Taktiken sowie die spezifisch individuelle Aneignung von Kleidung durch Kinder und Jugendliche erklären. Sie werden zwar häufig als konforme „Konsumkids“

(Vollborn & Georgescu, 2006) wahrgenommen, können jedoch durch spezifische Verwendungsmöglichkeiten Vorgaben der Markenproduktwelt von sich aus potentiell umwerten und sogar unterlaufen (de Certeau, 1988, S. 80-81). Dabei spielt häufig die Prägekräft von Jugendszenen, die durch eigene ästhetische Regeln, Gesinnungen, Erfahrungen und Netzwerke gekennzeichnet sind (Hitzler, Bucher & Niederbacher, 2005, S. 17, 35), eine bedeutende Rolle. Lehrpersonen konnten die Meinungsführerschaft im Unterricht fast nur behalten, wenn sie sich auf die Schüler/innen zu bewegten, sich u.a. in materiellen Dingen an ihnen und etwa an jugendlichen Kleidungsmoden orientierten, um wiederum Aufmerksamkeit zu erhalten. Wandelnde Bekleidungsstile von Schüler/innen und Lehrpersonen zeigen so womöglich eine Verschiebung der normierenden Instanzen hinsichtlich der Kleidung als materialisiertes Erziehungsobjekt an. Nochmals mit Rückgriff auf Foucault könnten dann nicht mehr obrigkeitliche oder kirchliche Verordnungen, sondern Orientierung, Ordnung und soziokulturelle Anschlussfähigkeit versprechende Kleidermarken als Regulative wirken. Kleidungsstile wären dann nicht nur durch schulische Erziehung geprägt, sondern trotz jugendlichen Eigensinns durch eine teilweise präventiv angelegte Konsumentenbeobachtung und Wissensgenerierung (Foucault, 2004a, S. 68, 73; 2004b, S. 306) durch Marktforschungen und durch die darauf basierenden, häufig Konformität erzeugenden Angebote der Markenproduzenten.

Um den hier einleitend skizzierten Fragestellungen und Wandlungen nachzugehen, soll im zweiten Abschnitt zunächst kurz auf Akzeptanz und Geltungsverluste geburts- und berufsständischer Kleiderreglements und -normen im 19. Jahrhundert eingegangen werden. Im dritten Abschnitt stehen normierende Relegitimierungsversuche ‚gesunder‘ und ‚anständiger‘ Schülerkleidungen mit Rückgriffen aus Diskursen wirtschaftlicher Effizienz und der Medizin, aber auch die Attraktivität von städtischen Kleidermoden um 1900 im Fokus. Im vierten Abschnitt werden dann vor allem außerschulisch geprägte Kleiderformen und erzieherische Zuschreibungen gegenüber den Markenartikeln in den Blick genommen. Im Fazit werden Wandlungen, aber auch Überlappungen von Entwicklungen, die Parallelität von stabilen Kontinuitäten und Neuerungen zusammengefasst und die Neuorientierung der Lehrpersonen am jugendlichen Kleidungsstil ge- deutet.

2. Berufsständische Kleidernormen: Internalisierungen und Geltungsverluste im 19. Jahrhundert

Kleiderordnungen sollten bis ins 19. Jahrhundert geburts- und binnenständische sowie geschlechtsspezifische Abgrenzungen sichtbar befestigen und zugleich innerhalb eines Standes Gemeinschaft kennzeichnen. Im „Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre“ hieß es noch 1840: „Uebrigens ist bei der Kleidung auch Rücksicht zu nehmen auf Geschlecht, Alter und Stand. Anders ist sonach das Kind zu kleiden, anders der Knabe und das Mädchen. [...] Es ist auffallend, wenn die Bauerntochter in einem Gewande einhergeht, welches man an einer Tochter von hoher Geburt zu sehen gewohnt ist“ (Münch, 1840, S. 767). Kleider besaßen eine große Bedeutung für den ehrbaren,

d.h. unauffälligen Auftritt und die Reputation, galten sie doch als Gradmesser öffentlich angemessenen Verhaltens (van Dülmen, 1992, S. 181; Landwehr, 2000, S. 219).

Gerade Lehrpersonen waren vielfachen Kleidervorschriften unterzogen. Im fürstbischöflichen Seminar im südbadischen Meersburg war 1801 den Seminaristen vorgeschrieben, ein langes schwarzes Kleid oder einen Talar, einen schwarzen Halskragen, schwarze Strümpfe und einen schwarzen Mantel zu tragen (Unterthäniger Visitationsbericht der Bischöflichen Commission, 1801; Anordnungen für das fürstbischöfliche Seminar zu Meersburg, 1802). Dieses dunkelfarbige Statusgewand des erwachsenen Gebildeten (Ariès, 1975, S. 113; Medick, 1997, S. 414, 518) war noch 1842 das in der „Allgemeinen Schulzeitung“ postulierte normierende, semipastorale Ideal der Lehrerbekleidung (Leo, 1842, S. 1577-1579). Es wurde bis weit ins 20. Jahrhundert insbesondere von Gymnasiallehrern akzeptiert, wenn sie sich mit Autorität erheischender schwarzer Kleidung inszenierten, etwa in Festschriften der Kantonsschule Zürich (1933, o.S.). Auch westfälische Seminaristen orientierten sich um 1900 an diesem Kleidungs Vorbild, das für beruflichen Aufstieg und Staterwerb stand (Stratmann, 2006, S. 159, 164, 215-216).

Schwarze Kleidung sollte Lehrpersonen öffentlich und in der Schule als Respektspersonen indizieren, um als Vorbild der Strenge, Sittlichkeit, Reinlichkeit und des Anstands auf die Schüler/innen zu wirken. Entsprechend begründete Johannes Niederer (1779-1843), Johann Heinrich Pestalozzis Adlatus in Yverdon, in einem Tagebucheintrag seine Kleiderwahl: „Als Religionslehrer habe ich vorzüglich auf den Unterricht der Kommunikanten, die Schüler [...] zu merken [...]. Da die Kinder sinnlich sind und äußere Eindrücke die Wirkung des Vortrages verstärken, so will ich jedesmal nicht nur ordentlich gekleidet, sondern auch schwarz und feierlich gerüstet erscheinen“ (Niederer, o.J., S. 273). Selbst verordnete er sich größtmögliche Reinlichkeit und Ordnung in seiner Bekleidung: „Bei jedem Schweiß werde das Hemd gewechselt und bei jeder Unreinigkeit ein frisches angezogen“ (S. 22).

Statt schwarzer Bekleidung sollten Kinder bis ins frühe 20. Jahrhundert hinein eher grobmaschige, auch geflickte, vor allem aber weiße Hemden tragen, „denn sie werden zum Wächter der Reinlichkeit“ (Baur, 1913, S. 1319). Doch trugen Kinder von Kleinhandwerkern und unterbäuerlichen Schichten aus Armutgründen häufig verfügbare Erwachsenenkleidung (Ariès, 1975, S. 125; Weber-Kellermann, 1985, S. 57-58), während etwa zahlreiche Maturanden Zürichs mit der Imitation der Lehrerbekleidung sich dem Status der Gebildeten oder der Studenten annähern und sich von Schülern tieferer Schulstufen abgrenzen wollten (Abb. 1) (Markwart, 1908; Jahresbericht des kantonalen Realgymnasiums Zürichberg, 1962).

Variationen, Modifikationen und eigensinnige Anpassungen gegenüber den verordneten Kleidungsnormen waren allerdings auch bei Lehrpersonen zu beobachten, wie die Visitatoren des erwähnten Meersburger Seminars feststellen mussten. Nicht nur Anstand und Reinlichkeit der Wäsche der Seminaristen ließen zu wünschen übrig. Vor allem kleidete sich jeder nach eigenem Gutdünken, wo doch größtmögliche brüderliche Gleichheit und keine individuellen, konkurrierenden Kleidungsstile unter den Seminaristen herrschen sollten. Sie trugen zum Entsetzen ihrer Visitatoren weiße Strümpfe und



Abb. 1: Markwart, O. (1908). Prof. Heinrich Motz. Ein Lebensbild. Programm der Kantonsschule in Zürich/Beilage, S. 1-38, ohne Seitenangabe

Pantoffeln, gingen ohne Mantel und „in sehr ungeistlichem Aufzug und in gefärbten Kleidern“ in die Stadt, zudem mit neumodischen Halstüchern und ledernen Kappen statt schwarzer Halskrägen und Hüte (Unterthäniger Visitationsbericht der Bischöflichen Commission, 1801). Damit passten sich etwa die Meersburger Seminaristen und viele Lehrpersonen schon frühzeitig gesellschaftlichen Kleidungsmoden und Angeboten des Kleidermarktes an, statt mit ihrer schwarzen Amtstracht erzieherisch und Respekt erheischend zu wirken. Dass Lehrer sich in der Kleiderwahl auch um 1840 durchaus an ihrer öffentlichen Wahrnehmung und an selbst angestellten Modevergleichen orientierten, zeigen Aufzeichnungen des preußischen Schulrates Wilhelm von Türk (1774-1846). Ein Drittel der jährlichen Ausgaben eines sechsköpfigen Landlehrerhaushalts von 207 Reichsthalern sollten, so von Türk, auf den Kauf von Kleidung entfallen, um Respekt in Schule und Kirchendienst sowie „für sich, als auch für seine Familie einen gewissen Anstand“ zu erlangen und zu bewahren. Dieser Kleideraufwand sei notwendig, „weil der Bauer und Handwerker sich jetzt eben so gut, auch wohl noch besser kleiden, als der Lehrer es kann; er verliert sonst an Achtung“ und „ja auch jeder Soldat und fast jeder Dienstknecht jetzt einen Mantel“ trage (von Türk, 1838, S. 224-225). Indem Sorge vor sozialem Statusverlust und Konkurrenz in Modefragen die Kleiderwahl der Lehrer diktierte, musste die intendierte erzieherische Wirkung der von Lehrpersonen selbst in Frage gestellten semipastoralen Kleidung auf die Kinder häufig unterbleiben.

Verstöße gegen Kleiderordnungen, die als Motive der politischen Maskierung in Friedrich Schillers Trauerspiel „Die Verschwörung des Fiesco zu Genua“ (1783/1893, S. 269-270, 274-277) oder des subversiv-spielerischen Schalks in Gottfried Kellers Novelle „Kleider machen Leute“ (1874/1927, S. 5-7) literarisch vielfach aufgegriffen wurden, bedeuteten nicht unbedingt eine Fundamentalopposition gegen Berufs- und Schulnormen. Mitunter indizierten sie ein vorsichtig tastendes Spiel von Lehrpersonen mit Optionen zur Erlangung von höherem Ansehen, von Anerkennung innerhalb der Berufs- und Altersgruppe und von Anschluss an vermeintlich fortschrittliche städtische Modeformen. Dieses tastende Spiel mit Kleidungsvariationen und eigenen Modekombinationen könnte man als Indiz des gesellschaftlichen Steuerungsverlustes von Kirche und weltlichen Obrigkeiten sehen, der eingangs unter Rückgriff auf Foucaults Gouvernementalitätskonzept dargestellt wurde, und letztlich zu neuen, durch den Markt oder auch die Medizin bestimmten Regulativen führte.

3. Effizienz und Gesundheit: Neue Legitimationen schulischer Kleidungsnormen und zunehmende Vielfalt von Bekleidungsformen 1840-1930

Neben der Kontinuität von – individuell durchaus variierend angeeigneten – Bekleidungsnormen im Hinblick auf an,ständige‘ Kleidung wird im Lauf des 19. Jahrhunderts ein neuer Normdiskurs sichtbar – zumindest sofern er sich in Lexika niederschlägt (Landwehr, 2001, S. 37). Kleidung der Lehrpersonen galt nicht mehr nur als erzieherisches, Achtung symbolisierendes Artefakt und Vehikel zur Einforderung von Gehorsam, Respekt, Reinlichkeit und Ordentlichkeit. Diese mit der Kleidung verbundenen traditionellen Erziehungsziele wurden im Kontext von Urbanisierung, Industrialisierung und Massengesellschaft um die Erwartungen an Zweckmäßigkeit, Effizienz und körperlicher Leistungskraft erweitert. Damit wurde die Kleidungsnorm zunehmend an Erfordernissen von Arbeitsleistung und Wirtschaftsoptimierung ausgerichtet – ein Hinweis auf den Markt als soziales Regulativ. Vor allem Schüler/innen sollten einfache, den Jahreszeiten angepasste und den körperlichen Arbeiten entsprechende, Leistungsfähigkeit befördernde Kleidung tragen, empfahlen diverse pädagogische Lexikonartikel: „Der Zweck der Kleidung ist einseits [sic!] Schutz und Schirm des menschlichen Leibes gegen die nachtheiligen Einflüsse der Luftbeschaffenheit und Witterung, so wie gegen jede anderweitige Verletzung; andererseits pflichtmäßige Beobachtung der Schamhaftigkeit und Wohlanständigkeit“ (Münch, 1840, S. 766; Petzold, 1874, S. 303-304). Dem unter dem Primat optimierter körperlicher Leistungseffizienz stehenden Kleidungsgebot gesellten sich Verbote bestimmter Kleidungsgegenstände hinzu, die mit Argumentationsmustern aus dem gerade seit der Mitte des 19. Jahrhunderts verstärkten Medizin- und Hygienediskurs und der sexuellen Triebdämpfung legitimiert wurden (Oelkers, 1998, S. 252; Sarasin, 2001, S. 359). Überflüssige Wämpfer, doppelte Oberröcke und Schnürbrüste und vor allem die Brechdurchfall oder Unterleibserkrankungen auslösenden Bauchbinden und Schnürleiber waren bei weiblichen Jugendlichen zu vermeiden.

Ebenso wurden „zu enge Beinkleider bei den Knaben“ kritisiert, „durch welche auch leicht geschlechtliche Sünden hervorgerufen werden können“ (Petzold, 1874, S. 304) und die „Anschläge an den Schenkeln u. am Glied erzeugen, was leicht zur Selbstbefleckung führt“ (Baur, 1913, S. 1318). Der Zweck praktischer, leichter jugendlicher Kleidung sei die Stärkung „des Anstandes und der Schamhaftigkeit“ (Petzold, 1874, S. 303) und die Unterbindung vermeintlich gefährlicher sexueller Triebe und Reize.

Die langsame Durchsetzung medizinischer Gesundheitsempfehlungen und reformpädagogischer Mahnungen kombiniert mit lebensreformerischen Forderungen nach Naturnähe forcierte um 1900 einen Wandel der Kindermode. Gerade für Knaben galt der Trend, dass Kleidung nicht mehr beengen, sondern körperliche Kraftausübung und Beweglichkeit fördern sollte (Sarasin, 2001, S. 338), so dass Einfachheit und Sportlichkeit zunehmend die Mode bestimmten. Allerdings konnten und wollten sich die neue legere, lässige Kleidung eher die Wohlhabenden in den Städten leisten (Weber-Kellermann, 1985, S. 121-129), während ärmere Landschüler häufig zerrissene, unreinliche, schäbige und unordentliche Kleider trotz der Kritik von Visitatoren und kommunaler Schulaufsicht trugen (Bericht der Bezirksschulpflege Regensberg an den Zürcher Erziehungsrat, 1838). Wenn sich Reformpädagogen wie Hermann Lietz (1868-1919) selbst mit unkonventionellem, naturnahem, extravaganten Kleidungsstil inszenierten, setzten sie weniger neue Trends, sondern sorgten allenfalls für Imitationen im kleineren Kreis (Musolff & Hellekamps, 2006, S. 221). Gleichwohl war um 1900 der vor allem in städtischen Kontexten etablierte sportlich-legere Kleidungsstil auch für manche ländliche Volksschulseminaristen attraktiv geworden, da die strenge schwarze Lehrertracht mitunter Hohn und Spott erregte und Seminaristen mit traditionellem Lehrerbild und unmodernem Kleidungsstil zu Außenseitern werden konnten (Stratmann, 2006, S. 178). Der Kleidergeschmack hatte sich nicht nur gewandelt, sondern zunehmend vervielfältigt und wurde nicht mehr nur von Respektspersonen wie Volksschullehrern bestimmt. Denn der schulische Erziehungsort, an dem Lehrer durch Vorbild und Erziehungsmaßnahmen einen anständigen, reinlichen, praktisch-einfachen und gesundheitsfördernden Kleidungsstil unter den Kindern und Jugendlichen implementieren sollten, konkurrierte mit Arbeits-, Freizeit-, Fest-, Straßen- und Sportanlässen des öffentlichen und privaten Lebensalltags, bei denen dann im frühen 20. Jahrhundert unterschiedliche Kleidungsstile entwickelt wurden (Lippmann, 1925, S. 27; Schelsky, 1958, S. 179). Das Primat der schulischen *Normenbeachtung* wird ergänzt von und zusehends abgelöst durch *Formenbeobachtung* des rascher werdenden Modewandels und der unterschiedlichen Kleidungsstile in multiplen Kontexten, heißt es gar nicht beklagend im „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“: „Die Zweckhaftigkeit paart sich – gleichzeitig und hochwertig – das schmückende Element der K.[leidung], ein Schönheitssuchen aus persönl. Freude u. um der Anerkennung durch andere willen“ (Kretschmer, 1932, S. 52). Wohlhabende Eltern und insbesondere Mütter (Münch, 1840, S. 767) orientierten sich allerdings bereits um 1800 bei der Kleiderwahl ihrer Kinder nicht an schulischen Kleidungs Vorschriften, was z.B. in Pestalozzis Institut in Yverdon zu Konflikten führte (Godenzi & Grube, 2009, S. 75).

4. Außerschulische Beobachtungen und Aneignungen des Verbraucherverhaltens in der Markenkonsumgesellschaft des 20. Jahrhunderts

Kleidung tendierte in komplexen westlichen Gesellschaften zu Beginn des 20. Jahrhunderts mehr und mehr zum visuellen Ausdruck von vielfältigen sozialen Möglichkeitsbeziehungen (Plessner, 1924, S. 51), die der permanenten Umweltbeobachtung, Wahrnehmungen, Kommunikation (Elias, 1939/1990, S. 102-103) bedurften. Es galt so, nicht nur im Mainstream des Massenkonsums zu bestehen, sondern durch individuelle Aneignungen und Praktiken Aufmerksamkeit und damit die Anerkennung anderer zu erhalten, Gruppenzugehörigkeit zu erlangen und zu befestigen. Gerade in individualistischen Jugendszenen hat in den letzten vier Jahrzehnten eine für Außenstehende kaum erkennbare Kleidungsdistinktion erhebliche Bedeutung erhalten, um gruppenintern Identität zu stiften und nach außen Aufmerksamkeit zu erzeugen (Hitzler et al., 2005, S. 35, 229). Aufmerksamkeit oder auch Provokation (Baacke, 2007, S. 46) sind aber nicht nur eine zentrale Motivation für jugendliche Kleidungsstile geworden, sondern auch eine wichtige Kategorie, um das Konsumverhalten durch Marktforschung zu beobachten und zu erfassen. Nach der Kids-Verbraucheranalyse 2006 im Auftrag des Springer-Verlags bekunden bis zu 75 Prozent der 14- bis 18-Jährigen: „Ich möchte schon auffallen und von anderen beobachtet werden“ – entsprechend beobachten zwei Drittel bis drei Viertel der 12- bis 19-Jährigen, welche Marken in ihrem Umfeld getragen werden, ob diese Marken auch „in“ sind (Weser & Niesel, 2006, S. 25, 32). Riesman, Glazer und Denney (1950/1961, S. 193) haben diese Formen der wechselseitigen Beobachtungen schon um 1950 für die USA festgestellt und als zentral für den außengeleiteten Charakter des „inside-dopester“, des Informationssammlers, gesehen. Helmut Schelsky (1958, S. 383) hat – ihnen hier teilweise folgend – der westdeutschen Jugend in den 1950er Jahren „Konformität und Individualisierung“, „soziales Adaptionsgeschick und skeptische Zurückhaltung“ attestiert. Dabei weisen die individuellen Anpassungen und Beobachtungen hinsichtlich der Entwicklungen der gängigen Kleidermarken und der individuellen Kleidungsstile auch auf die Bedeutung des Marktes und des einleitend genannten Schiedsgerichts der Konsumierenden als soziales Regulativ hin.

Die Beobachtung vielfältiger Lebensstile führte zu einer vor allem für konservative Volkserzieher bedrohend unübersichtlichen Vielfalt von jugendlichen Kleidungsmoden, zumal diesen eine hohe „Umschlagsgeschwindigkeit“ (Hitzler et al., 2005, S. 35) zugrunde lag. Gerade in den USA, dem Ausgangsland von als provozierend und hedonistisch aufgefassten Jugendkulturen, wurde in den 1950er Jahren, etwa in der Tanzshow „American Bandstand“, zu züchtiger und anständiger Kleidung aufgerufen (Baacke, 2007, S. 55). Doch konnte so die stark von Amerika geprägte Internationalisierung jugendlicher Lebensstile, die sich durch Kleidungsmoden und Musik ausdrückten, nicht aufgehalten werden (Baacke, 2007, S. 17, 46). Mit neuen Kleidungsformen wollten etwa die Halbstarcken der ausgehenden 1950er Jahre Vergemeinschaftungen untereinander stärken und gegenüber den Eltern auffallen, wenn nicht sogar mit Attitüden der Lässigkeit sich von Erstarrungen, Unverständnis und Steifheit von der Elterngeneration

distanzieren (Maase, 1992, S. 120-121). Noch stärker den Generationenkonflikt provozierten in den 1960er Jahren die Gammler mit schlabberigen und abgenutzten Jeans, Jacken und Parkas aus amerikanischen Armeebeständen, langen Haaren und demonstrativem Nichtstun (Siegfried, 2006, S. 394-400).

Nicht nur konservative Erzieher standen den oft kurzlebigen jugendlichen Verbraucherhaltungen zunehmend fremd gegenüber und werteten Halbstarke gar als „Parasiten des Wirtschaftswunders“ (Styra, 1956, S. 189). Der katholische Regensburger Pädagoge Walter Tröger (1926-2004) schloss im Herbst 1966 in einem Beitrag für die „Süddeutsche Zeitung“ von der Konsumabstinenz der Gammler auf einen „revolutionären Instinkt“: „Alle anderen jugendlichen Rebellionen tragen doch auf ihre Weise zur Marktbelebung bei, durch komplizierte Haartrachten, neue Moden, fleißigen Schallplattenkauf und Benzinverbrauch [...]. Nur die Gammler tun beim allgemeinen Umsatz nicht mit, und dieser Angriff trifft zweifellos den Nerv; sie zeigen damit, daß sie genau erkannt haben, was den Erwachsenen das Teuerste ist“ (zitiert nach Siegfried, 2006, S. 403). Sozialforscher wie Viggo Graf Blücher beklagten, dass „es eine systematisch entwickelte, den heutigen Gegebenheiten entsprechende, gezielt anwendbare ‚Konsum- und Monetärpädagogik‘ nicht gibt“ (1966, S. 304).

Diese sorgenvollen Klagen und Steuerungsversuche mündeten auch in Deutschland häufig in den Ruf nach vermeintlich gleichen Schuluniformen, wie in England oder der Türkei, um Disziplinierungen des Schüler/innenkörpers zu verstärken (Craik, 2005, S. 76-78). Schuluniformen konnten jedoch ebenso individuell angeeignet werden und der Ruf nach ihnen auch Ausdruck der Unterlegenheit von volkspädagogisch ambitionierten Sozialforschern und schulischen Lehrpersonen sein gegenüber den neuen, von Jugendlichen während der außerschulischen Freizeit geprägten Verbraucherhaltungen und Kleidungsstilen (Graf Blücher, 1966, S. 290-292; Baacke, 2007, S. 144). Denn „je jünger im gesellschaftlichen Sinne man ist, d.h. biologisch jünger, und je näher die eigene Fraktion dem dominierten Pol liegt und/oder den neuen Berufsfeldern, um so größer ist die Affinität zu den modernen Bekleidungsformen in ihrer Gesamtheit [...], die sich durch Ablehnung der Zwänge und Konventionen im Rahmen der sogenannten ordentlichen Kleidung auszeichnen“ (Bourdieu, 1987, S. 325). Vergeblich versuchten konservative Sozialforscher und volkspädagogisch ambitionierte Unternehmer, wie Henkel (o.J.), am Ende der 1960er Jahre mit Werte- und Marktstudien über „die sauberen Deutschen“ Analysen für volkserzieherische Maßnahmen bereitzustellen.

Erzieherische Normierungskraft versprachen sich empirische Sozialforscher etwa vom Markenartikel. In einer Marktforschung für den Deutschen Markenverband sprachen die Allensbacher Umfrageforscher Elisabeth Noelle, Gerhard Schmidtchen, Herta Ludwig und Hanns Schneller (1959, S. 33-35, 44-51) bekannten Markenprodukten mit starkem Wiedererkennungswert die psychologische wie erzieherische Zusatzfunktion zu, unter Verbrauchern für Sicherheit, Vertrauen, Orientierungshilfe und Kontinuität im unübersichtlichen Warenmarkt zu sorgen. Der psychologische Zusatznutzen der Marke sei, als Ordnung stiftende Mittlerin die Westdeutschen mit Massenkonsum und kapitalistischer Produktion und damit mit gegenwärtigen Sozialhierarchien und Marktstrukturen zu versöhnen (Noelle et al., 1959, S. 52, 54): „Der dauernde Umgang mit

Markenartikeln gehört [...] zu den Bausteinen, aus denen sich das Realitätsgefühl der Menschen zusammensetzt. Im Markenartikel [...] reproduziert sich in gewisser Weise das Leben. Er macht [...] die Vergänglichkeit etwas vergessen. Markenartikel sind wie psychologische Fixsterne.“ Die bis heute von Sozialforschern geteilte Auffassung (Barnert & Oggenfuss, 2005), Markenartikel prägen und befestigen Werteinstellungen, Sicherheits- und Gemeinschaftsbedürfnisse und soziokulturelle Gewohnheiten, tendiert zu Thorstein Veblens Annahme, wonach das Prinzip der demonstrativen Vergeudung „Vorstellungen der angesehenen Lebensführung und des anständigen Konsums“ herausbildete (1899/2007, S. 120). Zwar haben sich volkspädagogische Implikationen unter Marktforschern abgeschliffen, doch sie tönen bei kulturpessimistisch grundierten Warnungen vor einer „Erosion des Markenartikelgedankens“ (Süßlin, 2006) noch immer an. Auch sozialwissenschaftliche Belege, dass starke Markenbindungen eher auf geringes kulturelles und soziales Kapital verweisen (Bourdieu, 2001, S. 71; Noelle & Schmidtchen, 1968), ließen Hinweise von Sozialforschern auf den erzieherischen Zusatznutzen der Marke nicht verstummen.

Doch viele, zumal gebildete junge Leute schafften es schon in den 1960er Jahren, den Konsum- und Kleidungsmarkt viel intensiver und rascher zu beobachten und wahrzunehmen, als ihnen das die nach Monetärpädagogik rufenden Sozialforscher zugetraut hatten. Im hinsichtlich des Massenkonsums aufholenden Nachkriegsdeutschland „müssen sich die jungen Leute wohl oder übel selbst auf dem Markte zurechtfinden. Sie tun das offenbar nicht ohne Geschick“ (Graf Blücher, 1966, S. 304). Sie zeigen Verhaltenszüge kritischer und geübter Verbraucher, machen zwar verschiedene Modewellen, etwa schwarze Welle, Beatles-Kaufwelle, Röhrenjeans, lange Pullover oder lange Schals, mit. Sie seien jedoch – auch aus Geldmangel – nicht an bestimmte Marken gebunden, „Markentreue ist selten“ (Graf Blücher, 1966, S. 302). Vielmehr kennzeichneten Experimentierfreude, Freundschaften, Mobilität und die Droge LSD das Lebensgefühl vieler 16- bis 20-jähriger Jugendlicher, so eine im Jahr 1969 durchgeführte Markt-Mediastudie des Allensbacher Instituts für Demoskopie über das Kaufverhalten von Lesern der bei Axel Springer verlegten Jugendzeitschrift „twen“ (1959-1971). Dazu gehörte zwar Markenaffinität, aber doch geringere reflexionslose Markenbindung als bei vielen Erwachsenen. 44 Prozent der 16- bis 20-jährigen twen-Lesenden und nur 27 Prozent der Nicht-Lesenden gaben im demoskopischen Interview an, gern neue Marken auszuprobieren, während 54 Prozent der twen-Lesenden bzw. 28 Prozent der Nicht-Lesenden sagten: „Ich trage gern mal etwas Auffälliges, etwas ganz anderes als die meisten.“ Das waren z.B. lange Hosen mit Umschlag, taillierte Oberhemden, rundgeschnittene Schuhe. Auffällige Kleidung trugen insbesondere twen-Leserinnen nicht nur zu Hause, „sondern auch in den Ferien, auf Ausflügen, beim Spazierengehen, zum Einkaufen, auf Parties, im Kino, in der Universität, und [...] setzen diese Bekleidung offensichtlich auch in etwas größerer Zahl am Arbeitsplatz durch“ (Institut für Demoskopie Allensbach, 1969, S. 13).

Diese Lust am öffentlichen Exponieren durch neue Kleidungsmoden teilten twen-Lesende mit Bravo-Lesenden (Institut für Demoskopie Allensbach, 1966), die sich ebenso in Modefragen als Avantgarde gegenüber anderen Jugendlichen und Eltern ver-

standen. Die Distanzierung von der Elterngeneration durch Kleiderwahl und neue Marken hatte eine politische Komponente, selbst wenn sich Jugendliche im politischen Bereich den Eltern unterordnen: „Twen-Leser setzen ihre Ansichten und ihren Lebensstil nicht nur mit Selbstbewußtsein, sondern allem Anschein nach auch mit politisch-psychologischem Geschick durch. Von Twen-Lesern erfahren wir in überdurchschnittlicher Zahl, dass sie ihre Eltern beeinflusst haben“ (Institut für Demoskopie Allensbach, 1969, S. 16). Inwieweit Printmedien, wie die Zeitschriften „twen“ und „Bravo“, oder aber der internationale Protest von Studierenden seit 1967/68 Markenorientierung, Kleidungs- und Lebensstile westdeutscher Jugendlicher geprägt haben bzw. selbst vorgängigen Wandel der Kleidungsformen aufgegriffen und verstärkt haben, sei dahingestellt. In jedem Fall hat die mediale Präsentation der rebellierenden Studierenden als „protestierenden Kollektivkörper“ und der mediale Transfer der „Kleidersprache der studentischen Bohème“ (Fahlenbrach, 2008, S. 364) sehr zur Verwestlichung und Verbreitung der Kleidungsmoden beigetragen, die durchaus mit Markenorientierung einhergehen konnten. Individuelle Auswahl und Nutzungspraktiken, Beobachtung und Nachahmung von Konsumverhalten sowie die sozialisierende Prägekraft der Markenartikel schlossen sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gerade im Bereich der Kleidungswahl nicht aus, wie auch der amerikanische Verbraucherforscher George Katona (1962, S. 202) betonte.

5. Fazit und Ausblick

Die Schule, die einst für sich durch das Vorbild des zumeist semi-pastoral und schwarz gekleideten Lehrers reklamierte, normierende Instanz für reinliche und ständisch gezielte Kleidung zu sein, wurde nunmehr zur Bühne für ortlose, zumeist in der Freizeit ausprobierte und geprägte Kleidungsformen. Schule schließt nur noch „einen begrenzten Kreis der Lebensrealität“ (Schelsky, 1958, S. 305) ein – erst recht im Prozess des „rise of the child consumer“ (Cook, 2004). Konsumhedonistische, zugleich leistungsbejahende, kommunikativ aktive Jugendliche trugen seit Mitte der 1960er Jahre verstärkt ihre neuen Moden und Marken selbstbewusst in der Öffentlichkeit und auch in den Schulen. Hier wird das präsentiert, was Schülerinnen und Schüler weitgehend außerhalb der Schule durch wechselseitige Beobachtungen an Erfahrungs- und Wahlwissen erworben haben.

Um weiterhin ihre Rolle als meinungsmodellierende „opinion leaders“ zu spielen, wenden sich vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, der Phase des außengeleiteten Charakters, Lehrpersonen verstärkt den Schulkindern zu (Riesman et al., 1950/1961, S. 76-79, 84-86). Dabei passen sich die gebildeten Lehrpersonen, die nach Bourdieu (1987, S. 325) zu den ihnen vergleichbaren oberen Schichtangehörigen am wenigsten für Kleidung ausgeben, dem jugendlichen, sportlich-legeren, bequemen Kleidungsstil an (Baacke, 2007, S. 218-220) und verzichten weitgehend auf teure, elegante und distinguierte Kleider- und Anzugsmode. Schon im 19. Jahrhundert übernahmen Lehrpersonen entgegen den Normvorgaben gesellschaftliche Kleidungsstile von

außerhalb der Schule und legten zusehends die schwarze Tracht in der Öffentlichkeit ab. Während noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts ältere Schüler die durch schwarzen Anzug, weißes Hemd und Krawatte geprägte Lehrerkleidung nachahmten – was in manchen Ländern durch das Tragen von Schuluniformen fortgesetzt werden soll –, haben Lehrpersonen gegenwärtig in der Kleiderfrage deutlich an normierender und sozialisierender Kraft verloren. Diesen Trend belegen seriell-ikonographische Analysen von Fotos zum Thema Schule in Deutschschweizer Zeitungen (Hermann, Grube & Schwarb, 2011) und Aussagen von Deutschschweizerischen Lehrpersonen in Zeitungsinterviews (Abb. 2).



Abb. 2: *Der Schüler entscheidet – der Lehrer berät (1988). Solothurner Abendzeitung, 7.12.1988 (Zeitungsauschnittsammlung des Zürcher Sozialarchivs)*

Sie lehnen einen, etwa im „Schulblatt des Kantons Zürich“ 2009 angeregten „Dresscode“ ab und imitieren nun lässige, sozial akzeptierte, funktional-bequeme Kleidung, die sich kaum vom Mainstream der Jugendkleidung unterscheidet (Machen Kleider Lehrer?, 2009; Ein Dresscode für Lehrer wäre falsch, 2009). An Stelle der jahrhundertalten schwarzen Lehrerkleidung, die Erziehungsbotschaften der Reinlichkeit, Sittlichkeit und Ordentlichkeit visuell transportiert hatte, ist die Markenartikel-Industrie getreten – trotz konformistischen Massenkonsums mit einer Vielfalt an Kleidungsstilen. Regulationsmechanismen des Marktes haben teilweise zur Ordnung und Strukturierung der Gesellschaft beigetragen. Dieser auf die einleitende Skizzierung von Foucaults Gouvernementalitätskonzept beziehbare Befund muss allerdings ergänzt werden: Kleidermarken als materialisierte Erziehungsobjekte entfalten ihre Prägekraft auch durch gesellschaftliche Nachahmungen und Adaptionen von Kleidungsstilen, die aus wechselseitigen Beobachtungen und teilweise individuellen, gruppen- und sozialspezifischen

Anpassungen unterschiedlicher Modeformen, weniger verordneter Normen resultieren. Neben Anstand ist Aufmerksamkeit ein dominantes Motiv in der Kleiderwahl geworden. Feine Unterschiede werden mit verfeinerten Konkurrenz- und Marktmechanismen erzielt. Dabei werden Praktiken der Aneignungen und Beobachtung der Jugendlichen untereinander teilweise präformierend begleitet durch Konsumenten- und Markenbeobachtung seitens der Marktforschung, die als Teil einer präventiv angelegten Bevölkerungsvermessung nunmehr marktgängige Kleidungsformen zu bestimmen versucht und frühere Kleiderreglements, die sich auf Schule als zentralen Ort der Ordnungsstiftung bezogen, ergänzt oder sogar ersetzt.

Archivalische Quellen

- Anordnungen für das fürstbischöfliche Seminar zu Meersburg 1802* (Stadtarchiv Konstanz 1551).
Bericht der Bezirksschulpflege Regensburg an den Erziehungsrat des Kantons Zürich für das Schuljahr 1837/38, 30. Juni 1838 (Staatsarchiv Zürich U30a2).
 Niederer, J. (o.J.). *Tagebuch*. Zentralbibliothek Zürich, Ms Pestal Fasz. 621/I.
Unterthäniger Visitations Bericht der Bischöflichen Commission, Konstanz, 26. März 1801 (Stadtarchiv Konstanz 1551).

Literatur

- Ariès, P. (1975). *Geschichte der Kindheit*. München: Carl Hanser Verlag.
- Baacke, D. (2007). *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung* (5. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.
- Bamert, T., & Oggenfuss, P. (2005). *Der Einfluss von Marken auf Jugendliche. Ergebnisse einer Befragung von Jugendlichen im Alter von 15 bis 22 Jahren*.
<http://www.isu.uzh.ch/marketing/forschung/studien.html> [27.05.2011].
- Baur, A. (1913). Kleidung. In E. M. Roloff (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik*, Bd. 2 (S. 1318-1320). Freiburg: Verlag Herder.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (2001). *Das politische Feld: Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: UVK.
- Cook, D. T. (2004). *The Commodification of Childhood. The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Durham: Duke University Press.
- Craik, J. (2005). *Uniforms exposed. From conformity to transgression*. Oxford: Berg.
- de Certeau, M. (1988). *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve Verlag.
- Ein Dresscode für Lehrer wäre falsch (2009). *Tages-Anzeiger* vom 9.1.2009.
- Elias, N. (1939/1990). Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd. 1: *Wandlungen in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Fahlenbrach, K. (2008). Studentenrevolte. Mediale Protestbilder der Studentenbewegung. In G. Paul (Hrsg.), *Das Jahrhundert der Bilder 1949 bis heute* (S. 362-369). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Foucault, M. (2004a). Geschichte der Gouvernementalität. Bd. 1: *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (2004b). Geschichte der Gouvernementalität. Bd. 2: *Die Geburt der Biopolitik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Gabler (2011). *Wirtschaftslexikon*.

<http://www.wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/marke.html> [16.12.2011].

Gehlen, A. (1955/2004). Massenpsychologie und Sozialpsychologie. In K. S. Rehberg (Hrsg.), *Arnold Gehlen. Die Seele im technischen Zeitalter und andere sozialpsychologische, soziologische und kulturanalytische Schriften*. Arnold Gehlen-Gesamtausgabe, Bd. 6 (S. 229-249). Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.

Godenzi, L., & Grube, N. (2009). Students with behavioral problems within Pestalozzi's Institutes of Education? *Paedagogica Historica*, 45(1-2), 67-81.

Graf Blücher, V. (1966). *Die Generation der Unbefangenen. Zur Soziologie der jungen Menschen heute*. Düsseldorf: Eugen Diederichs.

Henkel GmbH (Hrsg.) (o.J.) [1969]. *Die saubereren Deutschen*. Düsseldorf.

Hermann, T., Grube, N., & Schwarb, U. (2011). Standardisierung oder Individualisierung? Wie Pressebilder bildungspolitische Standpunkte markieren. *Bildungsforschung*, 8(1), 17-38.

<http://www.bildungsforschung.org> [02.06.2011].

Hitzler, R., Bucher, T., & Niederbacher, A. (2005). *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute* (2. aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Institut für Demoskopie Allensbach (1966). *Junge Käufer: Ergebnisse einer marktsoziologischen Studie im Auftrag der Kindler & Schiermeyer GmbH* (Allensbacher Archiv, IfD-Bericht 1391).

Institut für Demoskopie Allensbach (1969). „*twen*“-Leser: Meinungsführer in einem neuen Lebensstil (Allensbacher Archiv, IfD-Bericht 1621).

Jahresbericht des kantonalen Realgymnasiums Zürichberg 1961/62 (1962). Zürich: Kantonales Realgymnasium Zürichberg.

Kantonsschule Zürich (Hrsg.) (1933). *Die Lehrerschaft der letzten 25 Jahre und andere Ergänzungen zur Festschrift über den hundertjährigen Bestand der Kantonsschule*. Beilage zum Jahresbericht der Kantonsschule über das Schuljahr 1932/33. Zürich: Leeman & Co.

Katona, G. (1962). *Die Macht des Verbrauchers*. Düsseldorf: Econ Verlag.

Keller, G. (1874/1927). Kleider machen Leute. In Ders., *Die Leute von Seldwyla. Erzählungen*. Bd. 2 (S. 5-69). Erlenbach-Zürich: Eugen Rentsch.

Koselleck, R. (1979). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Kretschmer, M. (1932). Kleidung. In J. Spieler (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* (S. 52-53). Freiburg: Verlag Herder.

Landwehr, A. (2000). *Policey im Alltag. Die Implementation frühneuzeitlicher Policyordnungen in Leonberg*. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.

Landwehr, A. (2001). *Geschichte des Sagbaren. Einführung in die historische Diskursanalyse*. Tübingen: Edition Diskord.

Leo, G. E. (1842). Ueber Kleidung und äußere Haltung des Lehrers beim Unterrichte. *Allgemeine Schulzeitung*, Nr. 194, 6. Dezember 1842, 1577-1579.

Lippmann, W. (1925). *The Phantom Public*. New York: Harcourt, Brace & Company.

Maase, K. (1992). *BRAVO Amerika. Erkundungen zur Jugendkultur der Bundesrepublik in den fünfziger Jahren*. Hamburg: Junius Verlag.

Machen Kleider Lehrer? (2009). *Aargauer Zeitung* vom 23.1.2009.

Markwart, O. (1908). Heinrich Motz. Ein Lebensbild. *Programm der Kantonsschule Zürich/Beilage*, 1-38.

Medick, H. (1997). *Weben und Überleben in Laichingen 1650-1900. Lokalgeschichte als allgemeine Geschichte* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Münch, M. C. (1840). *Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer*, Bd. 1. Augsburg: Schlosser.

Musolff, H.-U., & Hellekamps, S. (2006). *Geschichte des pädagogischen Denkens*. München: Oldenbourg Verlag.

- Noelle, E., Schmidtchen, G., Ludwig, H., & Schneller, H. (1959). *Der Markenartikel im Urteil der Verbraucher: Eine sozialpsychologische Untersuchung*. Allensbach: Verlag für Demoskopie.
- Noelle, E., & Schmidtchen, G. (1968). *Verbraucher beim Einkauf: Eine wirtschaftsoziologische Studie über die Rolle des Markenartikels*. Allensbach: Verlag für Demoskopie.
- Oelkers, J. (1998). Physiologie, Pädagogik und Schulreform. In P. Sarasin & J. Tanner (Hrsg.), *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 245-285). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Petzold, E. (Hrsg.) (1874). *Handwörterbuch für den Deutschen Volksschullehrer*. Dresden: Schulbuchhandlung.
- Plessner, H. (1924). *Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus*. Bonn: Friedrich Cohen.
- Riesman, D., Glazer, N., & Denney, R. (1950/1961). *Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters*. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Sarasin, P. (2001). *Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765-1914*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Schelsky, H. (1958). *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend* (2. Aufl.). Düsseldorf: Eugen Diederichs.
- Schiller, F. (1783/1893). Die Verschwörung des Fiesco zu Genua. Ein republikanisches Trauerspiel. In Ders., *Schillers Sämtliche Werke in 16 Bänden*, Bd. 2 (S.157-285). Stuttgart: Cotta Verlag.
- Siegfried, D. (2006). *Time is on my side. Konsum und Politik in der westdeutschen Jugendkultur der 60er Jahre*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Stratmann, H. (2006). *Lehrer werden. Berufliche Sozialisation in der Volksschullehrer-Ausbildung in Westfalen (1870-1914)*. Münster: Waxmann Verlag.
- Styra, P. (1956). Die Halbstarke. *Deutsche Lehrerbriefe*, 4, 185-196.
- Süßlin, W. (2006). *Erosion des Markenartikelgedankens – Faszination der Marke*. Präsentation der Allensbacher Markt- und Werbeträgeranalyse (AWA). http://www.awa-online.de/presentationen/awa06_marken.pdf [27.05.2011].
- van Dülmen, R. (1992). Kultur und Alltag in der Frühen Neuzeit. Bd. 2: *Dorf und Stadt*. München: Verlag C. H. Beck.
- Veblen, Th. (1899/2007). *Theorie der feinen Leute. Eine ökonomische Untersuchung der Institutionen*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Vollborn, M., & Georgescu, V. (2006). *Konsumkids. Wie Marken unseren Kindern den Kopf verdrehen*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- von Türk, W. (1838). *Erfahrungen und Ansichten über Erziehung und Unterricht*. Berlin: W. Natorff & Comp.
- Weber-Kellermann, I. (1985). *Der Kinder neue Kleider. Zweihundert Jahre deutsche Kindermoden in ihrer sozialen Zeichensetzung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Weser, A., & Niesel, M. (2006). *Die VerbraucherAnalyse 2006. Pressegespräch*. http://www.bauermedia.de/uploads/media/Vortrag_Manfred_Niesel_Gesundheit_Jugend_02.pdf [27.05.2011].
- Wildt, M. (1996). *Vom kleinen Wohlstand. Eine Konsumgeschichte der fünfziger Jahre*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.

Anschrift des Autors

Dr. Norbert Grube, Pädagogische Hochschule Zürich, Forschungsbibliothek Pestalozzianum,
Kurvenstrasse 17, 8090 Zürich, Schweiz
E-Mail: norbert.grube@phzh.ch

Sonja Häder

Kunstformen als Wissensrepräsentationen

Die naturwissenschaftlichen Glasmodelle von Leopold (1822-1895) und Rudolf (1857-1939) Blaschka

1. Problemaufriss: Funktionsbestimmung und Funktionswandel von Modellen zwischen Fortschrittseuphorie und Naturentfremdung

Der nachfolgende Beitrag beschäftigt sich mit Modellen aus Glas, die als Nachbildungen von Pflanzen und Meeresbewohnern seit etwa 1860 bis über die Wende in das neue Jahrhundert hinaus von zwei aus Böhmen stammenden, dann in Dresden ansässigen Glasbläsern geschaffen wurden. Die Entstehung dieser gläsernen Modelle fiel nicht zufällig in eine Zeit, in der sensationelle Entdeckungen und eine „Erkenntnisexplosion“ in breiten Teilen der Bevölkerung eine regelrechte Begeisterung für die Naturwissenschaften auslösten und zudem einer Heilsgewissheit von Wissenschaften und Technik neue Nahrung gaben. Dem umfänglicher, differenzierter werdenden Wissen und modernen Erkenntnisansprüchen folgte ein Bedürfnis nach Mitteln des Zeigens und Lernens, die den zu untersuchenden Gegenständen der realen Welt mit dem Anspruch der Erkenntnisgewinnung möglichst nahe kommen sollten. Zugleich aber sollten sie eine solche „Spur im Organismus“ (Mollenhauer, 1987, S. 44) hinterlassen, die den nach Versöhnung suchenden Menschen eine ästhetische und von Harmonie geprägte Naturbewunderung ermöglichen konnte. Diese zweifellos ambivalenten Bedürfnisse spiegeln sich in den hier zu besprechenden Glasmodellen in auffälliger Weise wider. So beginnt ihre Geschichte auch in doppelter Funktion als Dekorationsobjekt für den bürgerlichen Haushalt (mithin als Mittel der Selbstinszenierung der Bildungsbeflissenen) und zugleich als Modelle von Pflanzen und Tieren zur Belehrung in Bildungsanstalten und Museen. Dieser Dopplung entsprach eine enge Symbiose von Ästhetik, Funktionalität und Abbildgenauigkeit. Mit der im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in der Fachwelt rasch wachsenden Anerkennung der Glasobjekte etablierten sich diese nunmehr alleinig als naturwissenschaftliche Modelle, ohne dabei die Symbiose von Ästhetik und Funktionalität aufzukündigen. Erst als es im Laufe des 20. Jahrhunderts zu einem weiteren Fortschreiten der Naturwissenschaften, zu neuen Erkenntnismöglichkeiten, technologischen Innovationen und vor allem auch verfeinerten wissenschaftlichen Untersuchungsmethoden kam, verloren die Glasmodelle nun auch ihre Funktion als didaktische Hilfsmittel, deren

„Anschauung“ einst das Lernen inspirieren sollte. Ihre zweite Eigenschaft, ihre sinnliche und ästhetische Präsenz und Materialqualität, ergo ihre „Schönheit“, sicherte ihnen aber weiterhin einen Platz in den Räumen musealer Präsentation. Anstatt als Lehrmodelle *gehandhabt* zu werden, vollzogen sie einen Funktionswandel und dienten fortan als Schauobjekt der *Besichtigung* als Kulturgut und Kunstwerk.

Der nachfolgende Beitrag will in bildungshistorischer Perspektive anhand des gewählten Beispiels zeigen, dass (Lehr-)Modelle als Wissensträger und als „Formen des Wissenstransfers“ zeitgebunden und in ihren erkenntniserhellenden und wissensfördernden Funktionen einem Wandel unterworfen sind. Dafür wird es notwendig sein, den sozialgeschichtlichen Kontext der Entstehung und jeweiligen Verwendung der Glasobjekte/-modelle (Dekorationsobjekt, Lehrmodell, museales Ausstellungsstück) nachzuzeichnen. Den Überlegungen liegt dabei die These zugrunde, wonach die fortschreitende Industrialisierung und Herausbildung der modernen Naturwissenschaften nicht nur begleitet war von einer übersteigerten Wissenschaftseuphorie, einem modernen Naturverhältnis, sondern letztlich auch den Weg frei gemacht hatte für eine „Ästhetisierung der Natur“ (Ritter, 1963/1974, S. 153). Zeigt sich, so die Frage hier, in den Glasmodellen neben der epistemologischen Funktion demnach auch eine ästhetisierende? War die in diesen „pädagogischen Objekten“ geronnene Ästhetisierung die komplementäre Seite von naturwissenschaftlichem Erkenntnisfortschritt und industrieller Entwicklung, sollte die Natur nicht allein abgebildet, über sie aufgeklärt, sondern eine Form der Naturrepräsentation in versöhnender, Harmonie stiftender Absicht gefunden werden?

Der Beitrag sieht sich in der Tradition einer sozialgeschichtlich inspirierten Erforschung materieller Kultur. Unter welchen Bedingungen sind die hier zu untersuchenden gläsernen „Dinge“¹ entstanden, wie wurden sie jeweils genutzt, mit welchen Bedeutungen waren sie in den verschiedenen Etappen ihrer „Dingbiografie“ versehen? Auf diesem Wege sollen die Glasobjekte aus ihrer scheinbaren Zeitlosigkeit (unvergänglich „schön“) herausgenommen und in ihrer Historizität u.a. als Lehrmittel aufgezeigt werden.

2. Vom Aufschwung der Naturwissenschaften: Naturerkenntnis und ihre Darstellung

Die modernen Naturwissenschaften hatten im 19. Jahrhundert bekanntlich auch in Deutschland einen beispiellosen Aufschwung genommen. Im Zuge des sich durchsetzenden Realismus schien gerade die empirische Zugangsweise der Naturwissenschaften die Aufdeckung bislang unbekannter Gesetzmäßigkeiten versprechen zu können. Neben den Experten teilte aber auch eine breite Öffentlichkeit dieses neu erwachte Interesse an naturkundlichen Fragen, was nicht zuletzt an der seit 1860 um sich greifenden Dar-

1 Unter dem Oberbegriff „Dinge“ werden Gegenstände der materiellen Kultur gefasst. Dinge sind dreidimensional, besitzen eine bestimmte Form, Materialität und Funktion. Dinge sind mit einer kulturellen Bedeutung versehen und deshalb von natürlichen Objekten zu unterscheiden. Es gibt Versuche, zwischen „Ding“, „Sache“, „Objekt“ oder „Artefakt“ zu trennen. Im Zusammenhang dieses Textes spielen diese Unterscheidungen keine Rolle.

win-Begeisterung abzulesen war.² Als Indiz dieser Anteilnahme lässt sich auch die Zunahme von Vereinen und Gesellschaften werten, zu deren Hauptanliegen die Beschäftigung mit Naturphänomenen gehörte. Vom Liebhaberverein für interessierte Laien bis hin zu Fachgesellschaften und Wissenschaftlervereinigungen gab es ein breites Spektrum an Zusammenschlüssen, deren Übergänge fließend und Zusammensetzung vielgestaltig waren. Ein prominentes Beispiel hierfür ist die URANIA, die 1888 gegründet wurde und sich bekanntlich speziell der „Verbreitung der Freude an der Naturerkenntnis“ verpflichtet fühlte. Die personelle Basis dieser Vereine bildeten bevorzugt Vertreter des Bürgertums, für das die Natur ohnehin ein Teil ihrer bürgerlichen Lebenswelt geworden war und das geradezu sinnstiftend Wert darauf legte, „sich die Natur zum Interieur zu machen“ (Benjamin, 1982, S. 291). Aber auch unterbürgerliche Schichten entdeckten für sich den Wert naturkundlicher Bildung.

Rein sachlicher Natur war das wachsende Interesse freilich nicht; es ging vielmehr einher mit allerlei euphorisch übersteigerten Erwartungen. Diese Art auch emotional unterlegte Entdeckerlust wurde besonders augenfällig, wenn es um bislang Unbekanntes, um „fremde Dinge“³ etwa aus den Kolonien, den Tiefen der Weltmeere oder von den Polexpeditionen ging. Auch wenn die jeweiligen Beweggründe und Formen einer populären oder wissenschaftlichen Aneignung dieser „fremden Dinge“ durchaus variierten, so gab es dennoch ein verbindendes Interesse nach möglichst „authentischer“ Präsentation, Besichtigung und ggf. Untersuchung dieses Unbekannten oder Fremden. Diesem Anspruch hatten sich auch diejenigen zu stellen, die für akademische Lehrsammlungen an den Universitäten oder für die Bestände der naturkundlichen Museen die Verantwortung trugen. Während Universitäten bei der Auswahl von für die Lehre vorgesehenen Objekten strengen wissenschaftlichen Kriterien und speziellen didaktischen Prinzipien genügen mussten, hatten die Museen den Schau- und Bildungsbedürfnissen eines zwar auch anspruchsvollen und wissensdurstigen, jedoch unterschiedlich gebildeten Publikums Rechnung zu tragen. Von diesen Unterschieden abgesehen, hatten Universitäten wie Museen aber gleichermaßen eine Antwort auf die hinsichtlich der technischen Voraussetzungen überaus schwierige Frage nach gelingender Belehrung des jeweiligen Adressaten nicht allein über das Wort, sondern mittels eines Gegenstandes zu finden. Schon seinerzeit ging es dabei um das pädagogische Grundproblem des Zeigens und der Anschauung: galt es doch etwas zu zeigen (also vorzuzeigen) und zugleich Anschauung auszulösen (also etwas – äußerlich – sinnlich wahrnehmen und – innerlich – verarbeiten).⁴ Aber wie sollte man die

2 In Deutschland machte sich dank frühzeitiger Übersetzungen (1860) ein großes Interesse für Darwins Theorien bemerkbar. Die um sich greifende Begeisterung wurde dabei kennzeichnenderweise nur zum Teil von den Fachwissenschaften, sondern weit mehr von Laien (Lehrer, Ärzte, Apotheker) getragen. Vgl. stellv. Engels, 1995.

3 „Fremdheit“ nimmt hier Bezug sowohl auf neue Erkenntnisse aus den Wissenschaften, auf Sachen der Vergangenheit als auch auf Dinge fern des eigenen Kulturkreises. Wenn im Kontext des „Fremden“ Dinge auftauchen, sind diese als Teil der materiellen Kultur für Affekt- und Symbolaufladungen noch einmal besonders bedeutsam (vgl. Frank, Gockel, Hauschild, Kimmich & Mahlke, 2007, S. 10-11).

4 Zum pädagogischen Prinzip der Anschaulichkeit und zur Funktion des Zeigens vgl. Treml, 1996, S. 241-264. Weitere Literatur soll hier nicht genannt, andere Beiträge zur Diskussion

gerade erst entdeckten tropischen Pflanzen aus fernen Ländern ohne Verlust an Form und Farbe erhalten, um sie nach langer Reise dann noch in ihrer ursprünglichen Beschaffenheit untersuchen oder präsentieren zu können? Wie einen seltenen oder fragilen Meeresbewohner vorführen, wenn er sich doch nicht einmal ohne Einbuße konservieren ließ? Der Lernende⁵ aber ist auf Anschauung angewiesen. Um diese zu vollziehen, so eine zeitgenössische Feststellung, „bedarf es [...] des wirklichen Vorzeigens der zu besprechenden Gegenstände oder, wo das nicht möglich ist, ihrer Modelle und Bilder“ (Petzold, 1874, S. 24). Und wenn schon keine Originale zur Verfügung standen, dann sollten die Modelle wenigstens realitätsnah geschaffen und mit hoher Anschauungskraft ausgestattet sein. Zwar gab es schon seit längerem Modelle aus Papiermaché, Holz oder Wachs, aber jedes dieser Materialien besaß seine Nachteile.⁶ Es ist also nicht verwunderlich, dass mit den neuen Entdeckungen auch die Frage der Darstellung neu aufgeworfen wurde.⁷ Modelle⁸ repräsentieren den jeweiligen Wissensstand und die Zeigegewohnheiten einer Zeit, die Ansprüche an sie verändern sich aber. Als in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Maxime der „lebenswahren“ Darstellung⁹ und mit ihr der Wunsch nach „Naturgetreue“ aufkam, musste zwangsläufig auch über die Art der Präsentation der faktisch im Raum zwar abwesenden, zugleich aber nahe sein sollenden Natur neu nachgedacht

wie Klaus Prange, Thomas Fuhr, Bernhard Koring oder Volker Kraft aber erwähnt werden.

- 5 Egal ob nun Schüler, Student, Gelehrter oder Museumsbesucher, in dem Bestreben, Neues sich anzueignen, sind sie alle Lernende (wenngleich der Rahmen, der Prozess, in dem sie das Lernen jeweils vollziehen, recht verschieden sein kann).
- 6 Am beliebtesten waren dabei noch Wachsmodele, die zwar teuer und empfindlich waren, aber immerhin größere gestalterische Möglichkeiten zuließen. Berühmt waren insbesondere die Zieglerschen Wachsmodele aus Freiburg, die in sämtlichen deutschen und in 95 ausländischen Universitäten vertreten waren. Der Arzt Dr. med. Adolf Ziegler (1820-1889) betrieb seit 1852 in Freiburg/Br. sein Atelier für wissenschaftliche Plastik und schuf, vor allem in Zusammenarbeit mit dem Anatomen und Embryologen Wilhelm His (1831-1904), zahlreiche Modellserien. Nach dem Tod Adolf Zieglers setzte erst sein Sohn Friedrich (1860-1936), danach Marcus Sommer (1845-1899), der in Sonneberg/Thüringen seit 1876 die „Werkstätten für plastische Lehrmittel“ führte, diese Arbeit fort.
- 7 Vgl. auch Daum, 1998.
- 8 Der Begriff Modell wird als übergeordnete Kategorie gefasst, die hier interessierenden Lehrmodelle stellen darin eine Untergruppe dar. Lehrmodelle sind dreidimensionale Abbildungen (Nachbildungen) eines materiellen Objektes (zu dem sie also in einer Ähnlichkeitsbeziehung stehen), in einem verkleinerten, vergrößerten oder 1:1-Maßstab. Sie dienen der Erkenntnisgewinnung bzw. Kenntnisvermittlung. Das Modell wird als Nachbildung zwar aus seinem originalen Kontext herausgelöst und ist insoweit immer auch Reduktion, soll aber dennoch stellvertretend für das Original zeit- und umgebungsunabhängig in Lehr- oder Lernsituationen als Gegenstand von Anschauung oder zur Untersuchung genutzt werden.
- 9 In den deutschen Naturkundemuseen entwickelte sich zu diesem Zwecke eine neue Präparationstechnik, die sogenannte Dermoplastik, mit deren Hilfe Tierkörper „naturgetreu“ und „lebenswahr“ dargestellt werden sollten. Köstering kann anhand der Naturkundemuseen im deutschen Kaiserreich nachweisen, dass neben den Tieren des deutschen Waldes gerade auch exotische („fremde“, d. Verf.) Regionen von der Polarzone bis zum Äquator als Ausdruck eines imperialen Machtanspruchs zum Schwerpunkt der Museumsarbeit wurden. Vgl. Köstering, 2003, S. 75-77, 154.

werden. In dieser Gemengelage von Erkenntnisinteresse und Begeisterung formte sich eine Vorstellung von Modellen, die funktional wie ästhetisch Neuland zu betreten hatten.

Eine zeitgemäße und die neuen Bedürfnisse aufnehmende Antwort auf die Darstellungsfrage schien eine Glasbläserwerkstatt aus Dresden-Hosterwitz bereit zu halten. Leopold Blaschka (1822-1895) und seit 1876 auch sein Sohn Rudolf Blaschka (1857-1939), beide versierte (Glas-)Kunsthändler, verfolgten die Idee, von den mit Interesse bedachten Organismen, bevorzugt Pflanzen und Meerestiere, Nachbildungen aus Glas zu fertigen. Anspruch war es, Modelle gemäß dem neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisstand zu schaffen, die dem natürlichen Vorbild bis ins kleinste Detail ähnlich und zugleich dekorativ sein sollten.

3. Handwerk – Wissenschaft – Kunst: Dimensionen zweier Lebensläufe

Leopold Blaschka wurde 1822 geboren im böhmischen Aicha, einer Gegend mit jahrhundertalter Tradition im Glas- und Edelsteinhandwerk. Die Blaschkas waren eine Glasbläserfamilie, deren Spuren sich bis in das 15. Jahrhundert zurückverfolgen lassen.¹⁰ Leopold, der schon als Kind großes künstlerisches Talent bewies, erhielt – der Tradition der Familie gemäß – eine Ausbildung als Goldschmied und Glasbläser. Schon damals zeigte er eine ausgeprägte Neigung für naturwissenschaftliche Fragestellungen, nicht zuletzt war es seine damit zusammenhängende Bekanntschaft mit dem Lateinischen, die ihn veranlasste, fortan die latinisierte Form seines Namens – *Blaschka* – zu gebrauchen.

Während seiner ersten beruflichen Station arbeitete er in Turnau als Goldschmied und Juwelier, später in einem Metall- und Glaswerk. 1853 schließlich trat der inzwischen 31-jährige Leopold Blaschka eine Schiffsreise nach Amerika an, von der überliefert ist, dass eine Flaute das Segelschiff zwei Wochen lang auf dem Meer festgehalten hat und Blaschka die Zeit nutzte für genaue Beobachtungen und detailreiche Zeichnungen der verschiedensten Meerestiere, vor allem von Quallen und anderen Wirbellosen.¹¹ Nach seiner Rückkehr nach Böhmen heiratete er 1854 Caroline Riegel und arbeitete nunmehr ausschließlich als Glasmacher und -bläser. 1857 kam der Sohn Rudolf zur Welt. Getrieben von seinen privat betriebenen naturwissenschaftlichen Studien begann Leopold Blaschka, zunächst ohne konkretes Ziel, in seiner Werkstatt Nachbildungen meist exotischer Pflanzen aus Glas zu schaffen. Seine Bewunderung für ausge-

10 Schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gehörte ein tiefes Verständnis für Formen und Typen für böhmische Naturforscher zu einer selbstverständlichen Tradition. Auch gehörten sie mit zu denen, die sehr aktiv die Arbeit auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Morphologie vorantrieben. Speziell die Prager pflanzenmorphologische Schule wurde bis in das 20. Jahrhundert hinein hochgeachtet. Hierzu und zur Tradition böhmischer Naturwissenschaften vgl. Janko, 2005, S. 143-163.

11 Bericht über einen Vortrag des „Glasmodelleurs Rudolf Blaschka“ zum Thema „Hydroidquallen oder Craspedoten“, darin auch Wiedergabe einer schriftlichen Reiseerinnerung seines Vaters Leopold von seiner Schiffsreise im Mai 1853 und den dort gemachten Beobachtungen. In: Sitzungsberichte der naturwissenschaftlichen Gesellschaft ISIS zu Dresden Jahrgang 1880. Dresden 1881, S. 45-49, hier S. 48.

fallene Blumen brachte ihn schließlich in Kontakt mit Prinz Camille de Rohan, der auf Schloss Sirchow eine umfängliche Orchideensammlung besaß. Der Prinz, selbst begeisterter Amateurbotaniker, beauftragte Blaschka 1860 damit, Modelle seiner schönsten und seltensten Pflanzen anzufertigen. Innerhalb von zwei Jahren entstanden einige Hundert Modelle verschiedenster Blumen (Reiling, 2003). Dieser erste Auftrag förderte nicht nur Blaschkas handwerklich-künstlerische Fertigkeit, sondern bescherte ihm auch den Kontakt zu Professor Ludwig Reichenbach (1793-1879), dem Direktor des Königl. Naturhistorischen Museums und Gründer des Botanischen Gartens Dresden. Der als Naturwissenschaftler angesehene Reichenbach war es auch, der 1863 in Dresden die ersten Glasblumen Blaschkas ausstellte. In dieses Jahr fiel zudem der Umzug der Familie nach Dresden.¹² Das Naturhistorische Museum Dresden widmete Blaschka eine weitere Ausstellung, wodurch er bei den Fachleuten naturkundlicher Museen und den universitären Schau- und Lehrsammlungen weiter an Bekanntheit gewann und schließlich auch eine ganze Reihe von Bestellungen bei ihm einging. Gerade Hochschullehrer der Zoologie suchten die neuen Modelle in der Lehre speziell zu marinen Kleinstorganismen und wirbellosen Tieren einzubinden (Richter, 2000, S. 124).

Der erste Katalog der gefertigten Produkte erschien 1871. Interessanterweise wurden die Stücke im Untertitel noch mit dem Hinweis beworben, als „Zierde für elegante Zimmer wie zur Belehrung für Unterrichtsanstalten und Museen [zu dienen] und höchst naturgetreu dargestellt“ zu sein.¹³ Was einmal mehr belegt, dass die Glasobjekte zu Beginn der Produktion als Dekorationsstücke und ebenso als naturwissenschaftliche Modelle angeboten wurden. Im drei Jahre später erschienenen Katalog fehlt dieser Hinweis, es ist nun allein von „höchst naturgetreuen“, im 600 Modelle umfassenden Katalog von 1878 schließlich nur noch von wissenschaftlichen Modellen die Rede.¹⁴ Auch in einem 1877 verfassten Brief an Ernst Haeckel spricht Leopold Blaschka von seiner neuerdings ausschließlichen Hinwendung zu „wissenschaftlichen Modellen“ (zit. nach Niepelt, 2002, S. 19). Als Vorlage dienten Blaschka nach Möglichkeit Originale aus botanischen Sammlungen oder lebend gehaltene Tiere. Seit 1880 besaßen die Blaschkas, inzwischen war auch der Sohn Rudolf in den Betrieb eingetreten, in ihrer Werkstatt ein eigenes Meerwasseraquarium, in dem sie Tiere unterbrachten, die ihnen von verschiedenen Orten Europas zugesandt wurden.¹⁵

12 Seit 1865 erfolgte die Produktion an wechselnden Standorten in der Pirnaischen Vorstadt von Dresden, seit 1887 in Hosterwitz bei Dresden. Die Produktion wurde hier durch den Sohn Rudolf bis 1936 fortgesetzt.

13 Leopold Blaschka: Marine Aquarien mit Actinien: Blumenpolypen usw. Zierde für elegante Zimmer wie zur Belehrung für Unterrichtsanstalten und für Museen künstlich und höchst naturgetreu dargestellt. Dresden: Leopold Blaschka, 1870/71.

14 Leopold Blaschka: Wenig bekannte Seethiere, welche man in natürlichen Exemplaren in Sammlungen nicht aufbewahren kann in höchst naturgetreuen lebensfrischen und dauerhaften Modellen. Dresden 1874. Vgl. auch Niepelt, 2002, S. 19.

15 Unter anderem kamen Lieferungen von der Zoologischen Station in Triest, aus Chioggia am Golf von Venedig, aus Weymoth kamen Tiere aus dem Ärmelkanal. Vgl. Reiling, 1998, S. 118-126; Richter, 2000, S. 123-125.

Lebende Tiere blieben indes die Ausnahme, hauptsächlich stützten sich die Blaschkas auf die einschlägige Fachliteratur. Hierbei erwies es sich für sie als unschätzbare Vorteil, dass die Ergebnisse der sprunghaft angestiegenen naturwissenschaftlichen Entdeckungen (etwa was die Zahl der bekannten Tierarten anbelangte) zum Ende des 19. Jahrhunderts häufig in Büchern mit kunstvollen Illustrationen festgehalten wurden. Etwa 70 Standardwerke bildeten die Vorlage für die mittlerweile 700 verschiedenen Modelle (Reiling, 2000, S. 132, 137-142). Vor allem der Sohn Rudolf betrieb mit großer Energie nebenher sein Selbststudium der Zoologie, begab sich zudem 1879 auf eine Studienreise nach Norditalien und an die Adria (Meehan & Reiling, 2002, S. 98), war überdies regelmäßiger Nutzer der Bibliothek der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina¹⁶ und seit 1880 Mitglied der naturwissenschaftlichen Gesellschaft ISIS.¹⁷ Dass beide, Vater und Sohn, auf der Höhe des disziplinären Forschungsstandes waren, bezeugt die Tatsache, dass inzwischen Bestellungen von anerkannten Bildungsinstitutionen der ganzen Welt eintrafen: Museen aus Neuseeland, Tokio, Kalkutta oder New York gehörten ebenso zu den Beziehern wie die Universitäten in Tübingen, Berlin, Rostock, Graz, Innsbruck, Utrecht oder Moskau (Reiling, 2000, S. 117; Hofmeister, 1982; Whitehouse, 1990, S. 80). Mit wachsender Erfahrung wurde die Modellherstellung immer ausgereifter, die Objekte in der Anlage komplexer und anspruchsvoller. Die fortschreitende Professionalisierung ihrer Lehrmodellarbeit zeigt sich nicht zuletzt an dem Umstand, dass fortan Agenten den Vertrieb organisierten.¹⁸

Naturwissenschaftliche Beratung und die neueste Fachliteratur erhielten sie von Philipp Henry Gosse, Louis Agassiz und Michael Sars, vor allem aber von dem in Berlin ansässigen Franz Eilhard Schulze und von Ernst Haeckel aus Jena (Reiling, 1998, S. 106-107). Mit Schulze hatten Blaschkas bereits zusammengearbeitet, als dieser 1887 an seinem Challenger-Report saß und darin als einer von fünf Wissenschaftlern die Ergebnisse der weltweit ersten großen Meeresexpedition des britischen Forschungsschiffes HMS Challenger von 1872 bis 1876 auswertete (Schulze, 1876/1887). Leopold und Rudolf Blaschka schufen für einige der von Schulze bestimmten Schwämme in der

16 Der Sitz der Akademie wechselte nach dem jeweiligen Wohnort des Präsidenten und befand sich zwischen 1862 und 1878 in Dresden, bevor er 1878 endgültig nach Halle verlegt wurde.

17 1833 gründeten Naturfreunde des Dresdner Bürgertums zunächst den „Verein zur Beförderung der Naturkunde“. Mitglieder waren Ärzte, Apotheker, Beamte, freie Künstler, aber auch nichtakademische Laien. In Anlehnung an die Göttin des Altertums Isis benannte sich der Verein 1835 um in „Naturwissenschaftliche Gesellschaft ISIS“. Seit 1861 wurden in 21 Bänden bis 1938/39 Sitzungsberichte und Abhandlungen herausgegeben. Leopold Blaschka wird darin als Naturbeobachter und Modellhersteller erwähnt, Mitglied seit 1873. Sein Sohn Rudolf war unter der Bezeichnung Glasmodelleur seit Januar 1880 Mitglied und hat sich auch als Referent betätigt. Vgl. zum Vater: Sechste Sitzung, 19. Sept. 1867. In: Sitzungs-Berichte und Abhandlungen der Naturwissenschaftlichen Gesellschaft ISIS in Dresden. Jahrgang 1866, Dresden 1866-67, S. 102; Neunte Sitzung, 22. Nov. 1867. In Ebd., S. 121-122. Zum Sohn: Fünfte Sitzung, 27. Mai 1880, S. 46-48; Zweite (ausserordentl.) Sitzung am 1. Apr. 1880, S. 23-26.

18 Die Entwicklung des Unternehmens Blaschka kann als ein typisches Beispiel für die erfolgreiche Verknüpfung von handwerklicher Familientradition und Naturwissenschaft gesehen werden. Solche Familienbetriebe bildeten die Vorläufer von auf wissenschaftlicher Grundlage arbeitenden Industriebetrieben (wie etwa Zeiss in Jena).

Fachwelt hochgeschätzte Glasmodelle und brachten diese sogar auf den Markt, noch bevor Schulze die dazugehörige wissenschaftliche Publikation fertig gestellt hatte (Niepelt, 2002, S. 29f.). Schulze wusste auch als Hochschullehrer die Modelle aus Dresden zu schätzen. Als Lehrender des Berliner Instituts für Zoologie konnte er seinen Studierenden mit Hilfe der Glasmodellserien einzelne tierische Entwicklungsstadien vergrößert darstellen und so seiner Zuhörerschaft eine Vorstellung von Lebewesen verschaffen, bevor sie diese mit dem Mikroskop betrachten konnten (Reiling, 2002, S. 39). Dass aber auch Fachkollegen von der Ansicht dieser Lehrmodelle profitierten, belegen verschiedene Demonstrationen der gläsernen Objekte in wissenschaftlichen Kreisen. So stellte Schulze bei Treffen der „Gesellschaft naturforschender Freunde zu Berlin“ Glasmodelle vor, die „von dem Modelleur Herrn Blaschka in Dresden nach Präparaten und Zeichnungen des Vortragenden [Schulze, d. Verf.] meisterhaft angefertigt worden sind.“ Als Schulze 1887 dort seinen Challenger-Report diskutierte, konnte er seinen Kollegen das von ihm entwickelte neue System von Hexactinelliden durch „zahlreiche von Herrn Blaschka [...] angefertigte Glasmodelle“ eindrücklich demonstrieren.¹⁹ Auch aufgrund solcher Zusammenarbeiten galten Vater und Sohn Blaschka inzwischen als anerkannte und in dieser Form singuläre Hersteller wissenschaftlicher Lehrmodelle.



Abb. 1: Modell der Ohrenqualle (*Aurelia aurita* Pér.)²⁰

¹⁹ Sitzungs-Bericht der Gesellschaft naturforschender Freunde zu Berlin vom 20. Juli 1886, S. 7; Sitzungs-Bericht vom 20. Dezember 1887, S. 206-207.

²⁰ Abb. aus Wiegmann, Niepelt & Brümer, 2002, S. 14. Das Foto wurde von Peter Neumann angefertigt; Vorlage bildete das Blaschka-Modell der *Aurelia aurita*, das sich in der Zoologischen Sammlung der Universität Tübingen befindet. Als Hersteller werden Leopold und Rudolf Blaschka gemeinsam genannt. Das dortige Modell wird mit „um 1885“ datiert. Das zweite für Deutschland nachweisbare Modell der A.a. wurde 1884 vom Zoologischen Insti-

Auf der obenstehenden Abbildung ist das Glasmodell einer Ohrenqualle (*Aurelia aurita* Pér.) zu sehen, das etwa in der Mitte der 1880er Jahre entstanden ist. Das Modell ist 11 cm hoch bzw. 9 cm breit und entspricht damit etwa der Hälfte bzw. einem Drittel der durchschnittlichen Größe seines natürlichen Vorbilds. Die Ohrenqualle gehört innerhalb der Nesseltiere zur Klasse der Schirmquallen, und sie ist nahezu weltweit in den Ozeanen beheimatet. Aufgrund ihrer Konsistenz, sie besteht zu 98 Prozent aus Wasser, ist dieses Lebewesen allerdings nur schwer zu konservieren. Vor allem, wenn Gestalt und Form sichtbar bleiben sollen. Das aber ist den Blaschkas hier gelungen. Wir sehen die Ohrenqualle zwar in einem verkleinerten Modell, dennoch ohne Einbuße dreidimensional mit all den dazugehörigen Teilen und den zutreffenden Proportionen. Der für die Ohrenqualle typische, flach gewölbte Schirm ist auch im Modell halbrund aufgespannt, an dessen Rand sichtbar auch die kleinen herunterhängenden Lappen und die vielen feinen Tentakeln. Selbst die zarten, den durchscheinenden Schirm durchziehenden Radialen sind erkennbar. Um die Transparenz, zugleich die wechselnden Farben der originalen Ohrenqualle darzustellen, erweist sich das Glas als ein geradezu ideales Material. Vor allem aber – und darin dürfte ein Faszinosum begründet sein – gewinnt der Betrachter einen Eindruck von der speziellen Fähigkeit der Ohrenqualle, sich im Wasser auch ohne Schwimmblase schwebend fortbewegen zu können. Man darf hierbei nicht vergessen, dass die Qualle zwar durchaus auch im heimischen Meer beheimatet war, aber wenn sie denn einmal an den Strand gespült wurde, war von ihrer Anmut kaum noch etwas sichtbar, sah sie doch dann aus wie „ein ekles Kränzlein schaumigen Gallerts“. Einmal am Strand angelangt, war sie nur noch „die verscheuchte Qualle in ihrer Erniedrigung“ (Bölsche, 1903, S. 1665). Umso wichtiger war es, dem Betrachter einen Eindruck dieser wohlproportionierten, regelmäßig und symmetrisch erscheinenden „Naturschönheit“ auch außerhalb ihres Lebensraumes, dem Meer, vermitteln zu können. Ohnehin übte das Meer in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine faszinierende Wirkung gerade auch auf das Bürgertum aus. Hier konnte es sich dem Lärm der Großstadt und den Zwängen des Wirtschaftslebens entziehen und sich mit Blick auf die Meereswogen der „ozeanischen Urmacht“ verbunden fühlen. Verhießen die Küsten doch die „wonnevolle Heimkehr in den Schoß der Natur“ (Peters, 2005, S. 7). Und wenn es einem Modellbauer dann noch so meisterhaft gelingt, einen Meeresbewohner wie die Qualle in ihrem ästhetisch anmutenden luziden Schimmern und mehr noch im Moment ihres Schwebens, ihrer Bewegung, festzuhalten, dann scheint es ein Leichtes, dem Schauenden Lebendigkeit und Leichtigkeit zu suggerieren. Ideale Projektionsflächen also für allerlei Sehnsüchte des angestregten und von der Zivilisation geplagten (Großstadt-)Menschen.

tut der Berliner Universität für sieben Mark angeschafft. Dort findet sich zudem folgender auf die Nutzung in der Lehre verweisender Vermerk: „*Aurelia aurita*, zerbrochen in der Vorlesung vom 3.12.1895 und nicht zu reparieren“. Nach Angaben der Datenbank für Universitätsmuseen und -sammlungen in Deutschland und der Cornell University in Ithaka/USA gibt es noch ein drittes, möglicherweise sogar viertes Modell in der dortigen Sammlung („The Blaschka Marine Invertebrate of Cornell University“).

Dass sich angesichts solcher Interessengebiete und Darstellungsformen eine Beziehung zu dem oben schon genannten Ernst Haeckel ergab, erscheint fast als logische Konsequenz. Mit Haeckel verband die Blaschkas bereits seit 1877 eine berufliche Freundschaft. Er stellte Vater und Sohn regelmäßig seine Publikationen zur Verfügung, die diese nachweislich als Vorlage für zahlreiche Modelle nutzten (Reiling, 1998, S. 110-115; 2000, S. 133-134). Haeckel hat bekanntlich eine Vielzahl der von ihm untersuchten Organismen mit außergewöhnlicher Akribie und Meisterschaft in Zeichnungen festgehalten, weshalb viele in ihm auch den Künstler sahen (Haeckel, 1899-1904, 1913²¹). Dass auch für die Blaschkas die Frage „Kunst oder Wissenschaft“ (Rossi-Wilcox, 2002) berechtigt ist, wird spätestens mit der nächsten Etappe ihres beruflichen Schaffens sichtbar.

4. Das Magnum Opus: Die Glasblumen für die Universität Harvard

Der Ruf der Blaschkas als exzellente Hersteller von Lehrmodellen hatte spätestens Ende der 1880er Jahre auch die USA erreicht, u.a. den Direktor des Botanischen Gartens von Harvard, George Lincoln Goodale. Dieser plante eine ambitionierte Erweiterung seiner Anlagen und eine große öffentliche Ausstellung seiner Pflanzen gemeinsam mit dem Museum of Comparative Zoology und dem Geological and Mineralogy Museum. Für die geplante Ausstellung suchte er nach neuen Möglichkeiten dreidimensionaler Darstellung u.a. auch sehr kleiner Pflanzen wie z.B. von Gräsern. Da ihm die zoologischen Modelle der Blaschkas bekannt waren und andere Versuche mit Holz oder Wachs seinen Ansprüchen nicht genügten, stellte er den Kontakt nach Dresden her. Nach einigen Verhandlungen kam 1890 ein Vertrag zwischen den Blaschkas und der Harvard-Universität in Cambridge zustande.²² Danach verpflichteten sich Vater und Sohn exklusiv und unter Verzicht auf jeden anderen Auftrag fortan für die Harvard-Universität Glasmodelle von Pflanzen, Blumen und botanischen Details anzufertigen. Der Vertrag, der den beiden Dresdnern ein alljährliches Honorar von 8.800 Reichsmark zusicherte, war zunächst auf zehn Jahre angelegt, wurde dann aber auf eine insgesamt 50-jährige Laufzeit verlängert (nach dem Tod Leopolds setzte Rudolf die Arbeit allein fort). Im Ergebnis entstand in enger Abstimmung zwischen Auftraggebern und Produzenten eine weltweit einzigartige Sammlung von mehr als 3.000 Modellen von Pflanzen oder Pflanzenteilen, darunter 847 Glasmodelle von 750 Pflanzenarten in natürlicher Größe.²³

21 In diesem Werk findet sich auch die Abbildung eines Modells der Blaschkas.

22 Der Vertragstext lautet: „to make glass models of plants, flowers, and botanical details, for Harvard University in Cambridge, Massachusetts, exclusively and to engage in the manufacture of no other glass models“. Zit. nach Daston, 2002, S. 61. Einschließlich der Zeit der ersten Aufträge waren die Dresdner von 1886 bis 1936 für die Harvard-Universität tätig.

23 Die Sammlung trägt offiziell den Titel „Ware Collection of Blaschka Glass Models of Plants“, benannt nach Elisabeth C. Ware und ihrer Tochter Mary Lee Ware, die das Projekt finanzierten.

In der Lehre zu den morphologischen Wissenschaften kam es schon damals weit mehr als in anderen Disziplinen auf die visuelle Anschauung an. Studierende müssen in teils jahrelangen Übungen am Objekt das Sehen lernen. Das gilt auch für die Lehre im Fach Botanik, die hier zudem mit besonderen Herausforderungen zu tun hat. In einem Handbuch von Matthias Jacob Schleiden, einem der wichtigsten Biologen des 19. Jahrhunderts, heißt es folgerichtig, so „muss ich bemerken, [...], dass der Gegenstand, mit dem sich der Botaniker zu beschäftigen hat, Pflanzen und nicht Bücher sind“ (Schleiden, 1842, S. 68). Pflanzen aber sind nicht nur weit verstreut, mehr noch sind ihr Wachstum, ihre Gestalt und Farbe auch noch an Jahreszeiten gebunden. Überdies hatte seit Ende des 19. Jahrhunderts – Deutschlands Universitäten waren hier beispielgebend – auch in den Naturwissenschaften die Form des kleinen Forschungsseminars Einzug gehalten. Diese Seminare für Fortgeschrittene basierten auf selbständigen Untersuchungen der Studierenden, weshalb Lehrmodelle, die dem neuesten Erkenntnisstand entsprachen, unverzichtbar geworden waren (Nipperdey, 1990, S. 604; Nyhart, 1995). Was aber folgte daraus hinsichtlich neuer Standards für Lehrmodelle? Leopold und Rudolf Blaschka lösten die Frage auf ihre Weise. Sie fertigten Glasblumenmodelle, die in morphologischer Hinsicht mit äußerster Radikalität originales Vorbild und detailgenaue Nachbildung zu verbinden suchten.²⁴ Mit dieser auf die Spitze getriebenen Akkuratessse war aber zugleich das Problem benannt: war denn eine solche Pflanze überhaupt in der Wirklichkeit aufzufinden? Goodale sprach aus diesem Grund von den Glasblumen als einem „cabinet of type-specimens“ (zit. nach Daston, 2004, S. 248). Ungeachtet der in der Botanik diskutierten Typ-Methode setzten die Modelle die Fachwelt, nicht weniger auch das interessierte Laienpublikum, angesichts ihrer wissenschaftlichen Genauigkeit und ästhetischen Präsenz aber ungebrochen in großes Erstaunen.

Abbildung 2 zeigt das Glasmodell der „verschiedenfarbigen Schwertlilie“, das Rudolf Blaschka 1896 an die Harvard-Universität nach Cambridge geliefert hatte. Es handelt sich hierbei, sieht man von gewissen natürlichen Schwankungen einmal ab, um ein Modell im Maßstab 1 : 1. Genauer gesagt, misst es an seiner längsten Stelle ca. 88,9 cm und an seiner breitesten 53,3 cm.²⁵ Deutlich sind die sechs Blütenhüllblätter zu sehen, drei davon neigen sich als die sogenannten Hängeblätter nach unten, die drei anderen, die „Domblätter“, stehen aufrecht. Auch die für die Schwertlilien typischen Kapseln

24 Dass sich die versprochene „naturgetreue“ Darstellung ungeachtet aller Könnerschaft dennoch als eine Authentizitätsfiktion erweist, dürfte schon dadurch erklärt sein, dass die Modelle trotz allem Nachbildungen, also Abbilder sind. Wird in der Lehre das Modell methodenkritisch eingeführt, kann dieser Fiktion entgegengewirkt werden. Fest steht, dass sich die Objekte in der Lehre großer Beliebtheit erfreuten, ob die Lehrenden aber wie die Blaschkas von „naturgetreuer“ Darstellung sprachen, bleibt offen. Im musealen Verwendungszusammenhang mag der Hinweis auf die Glasobjekte als Lehrmodelle vermutlich sogar als untrügliches Authentizitätsindiz gewertet worden sein. Das aber hat zu tun mit den Erwartungen eines größer werdenden Publikums, das das Anschauliche und „Authentische“ bevorzugte, weil es ohne Vorkenntnisse das Konkrete über das Abstrakte stellte (Kretschmann, 2006, S. 127; Reiling, 2003).

25 Diese Angaben verdanke ich Lisa DeCesare, Head of Archives and Public Services, Botany Libraries Harvard University Herbaria.



Abb. 2: Modell der Schwertlilie (*Iris versicolor*)²⁶

sind an einer der Rispen erkennbar, ebenso erhält der Betrachter einen Eindruck von den schmalen, langgezogenen Laubblättern. Die Farbe der Blüte changiert, wie auch im Modell so dargestellt, zwischen violett, lavendelfarbig und blauviolett. Beheimatet ist die Pflanze ursprünglich im östlichen Nordamerika, aber auch in Deutschland ist sie an Gewässerufeln anzutreffen. Ins Auge sticht zunächst, wie zart die Schwertlilie im Modell dargestellt ist. Die feinen Blütenblätter mit den unterschiedlichen Farbnuancen des Violetten vermitteln mit ihrem grünen Laub einen sehr anmutigen und zugleich auch exotischen Eindruck. Gerade dies dürfte neben den vielfältigen mythischen und symbolischen Bedeutungen, die dieser Blume schon von alters her zugeschrieben worden waren, dazu beigetragen haben, dass die Schwertlilie in der Zeit um die Jahrhundertwende zu der „Blume des Jugendstils“ avancierte. Die geschwungenen und farblich fein geäderten Blütenblätter, ihre elegante Erscheinung, die unterschiedlichen Assoziationen, auch erotische, die sich mit ihr verbinden ließen, ebneten ihr im Jugendstil den Weg als vielfach genutztes Motiv auf Glasfenstern, Bildern, Vasen, Bestecken, Porzellan oder Möbeln. Besieht man sich das Blaschka-Glasmodell, so ist man unmittelbar erinnert an die Glasbilder und -objekte von Louis C. Tiffany oder an die von Ludwig Moser „veredelten“ Gebrauchsgläser, aber sicher auch an die als Ziergläser gedachten Glastiere, die aus anderen böhmischen Hütten stammten, jedoch allein der Dekoration

²⁶ Abb. aus <http://www.journalofantiques.com/feb04/featurefeb04.htm> [12.01.2012].

dienen sollten.²⁷ Trotz unterschiedlicher Bestimmungen dieser jeweiligen Objekte eienen sie die Aufnahme von Naturmotiven und das außergewöhnliche ästhetische Formempfinden. Der Jugendstil suchte als Reaktion auf die forcierte Industrialisierung nach dem Einklang mit der Natur und, statt der Rückgriffe des Historismus, nach einem Aufbruch in neue Zeiten. Auch wenn die Blaschka-Objekte als wissenschaftliche Modelle eine andere Funktion als Kunst- oder Gebrauchsgegenstände auszuüben hatten, so ist die in ihnen gleichfalls angelegte künstlerische Dimension dennoch unverkennbar. Das legt eine Interpretation nahe, wonach selbst in diese wissenschaftlichen Lehrmodelle die für den Jugendstil so kennzeichnende „biologische Romantik“ (Schmutzler, 1962, S. 260ff.) eingegangen ist. Insofern ist es sicher kein Zufall und verweist vielmehr auf den gemeinsamen zeit- und kulturgeschichtlichen Rahmen, dass Tiffany 1900 auf der Weltausstellung in Paris seine Lampen, die Firma Lötz ihre Lüstergläser und die Blaschkas ihre Glasmodelle präsentierten.

Auf solche Anerkennung aufbauend, hielt der Erfolg der Blaschkas in den Folgejahren weiter an. In den 1920er Jahren strömten jährlich tausende Besucher nach Harvard, allein um die Glasblumen zu sehen. Ein Umstand, den Goodales Kollegen durchaus kritisch registrierten. Wie kann es sein, dass die Glasblumen mehr Aufmerksamkeit auf sich zogen als echte Pflanzen (Daston, 2002, S. 67)? Wie kam es zu dieser Wirkung, warum dieses immense Interesse von Fachleuten und Laien für Lehrmodelle? Befragt man die zur Verfügung stehenden Quellen, so wird in diesen immer wieder auf die besondere „Schönheit“ der Glasmodelle verwiesen.²⁸ Die Ästhetik ist offenkundig derart gefangen nehmend, die Illusion, eine natürliche Pflanze zu sehen, so mächtig, und die Täuschung über das genutzte Material Glas so groß, dass der Modellcharakter dieser Objekte scheinbar völlig in den Hintergrund rückt. Die den Objekten eigene Darstellungslogik (wobei es unerheblich ist, ob dies in der bewussten Absicht ihrer Schöpfer lag) vermag es augenscheinlich über die rein naturwissenschaftliche Erkenntniserhellung hinaus, ein Bedürfnis der Schauenden nach harmonischer, idealisierender Darstellung der Natur anzusprechen. Das erklärt auch, warum das Interesse über das Modell hinaus nicht auf die Blumen einer Wiese oder das Tier aus dem Meer gelenkt wird, sondern beinahe ausschließlich bei den Glasobjekten selber verbleibt. Auch deshalb erscheint eine Einordnung der Modelle zugleich als „Kunstformen“²⁹ keineswegs abwegig. Der Har-

27 Beispielhaft seien etwa erwähnt ein in Nordböhmen geschaffenes Zierglas in Form einer Qualle (vor 1900; verm. Firma Gebrüder Pallme-König & Habel) und ein weiteres Zierglas in Form einer Tritonschnecke (1897/98; Firma Johann Lötz Witwe). Beide Objekte gehören zu Gläserserien mit naturalistischer Thematik, die in dieser Zeit großen Zuspruch fanden (Peters, 2005).

28 Das ästhetische Prinzip war jedoch, auch wenn hier besonders ausgeprägt, keine ausschließliche Besonderheit der Glasmodelle. Schon von den bedeutenden anatomischen Lehrsammlungen des 18. Jahrhunderts in Florenz und Wien weiß man, dass der ästhetische Ausdruck bewusst genutzt wurde, um die anatomische Aussagekraft zu unterstützen. Vgl. Skopec & Gröger, 2002.

29 Hier wird von „Kunstformen“ in zweierlei Bedeutungszusammenhängen gesprochen. Erstens im Sinne eines Zitats aus Haeckels „Kunstformen der Natur“, was den Zweck verfolgt, eine historische Einordnung der Blaschkas innerhalb zeitgenössischer Diskussionen, Sicht-

vard-Botaniker William Farlow berichtet über eine Besucherin, die beim Anblick der Blaschka-Modelle äußerte, noch nie etwas derart Schönes gesehen zu haben. Farlow gestattete sich daraufhin die Rückfrage, ob sie nicht glaube, dass die Pflanzen selbst schön seien. Diese typische Beobachtung veranlasste Lorraine Daston zu der These, dass die Glasblumen in ihrer Funktion als Lehrmaterialien vollständig an die Stelle der natürlichen Blumen getreten seien. Sie haben diesen Eigenwert bekommen durch die Illusion, die sie erzeugen: „The models did not simply represent nature; they replaced it“ (Daston, 2004, S. 250). Eine solche Ersetzung des Realen würde man einem Modell nicht zugestehen können, einem Kunstwerk hingegen durchaus. Denn Kunst ästhetisiert, sie will nicht bloßes Abbild der Natur sein. Im Gegenteil, Form und Gestaltung des Natürlichen will sie ja oftmals sogar übertreffen, ihr geht es nicht um einfache Naturnachahmung. Ob den Blaschkas das bewusst war, spielt hierbei keine Rolle, wichtiger ist das Vermögen der Glasobjekte, beim Betrachter ein solches außeralltägliches ästhetisches Empfinden auslösen zu können.

Die Glasblumen sind aus meiner Sicht aber noch aus einem anderen Grund mit der Aura des Geheimnisvollen umgeben. Dieses Geheimnis erklärt sich aus ihrem Herstellungsprozess. Bis heute ist nämlich ungeklärt, auf welche Weise genau die Blaschkas ihre Modelle geschaffen haben. Zwar gibt es vereinzelte Hinweise von Besuchern ihrer Werkstätten, aber den Fertigungsprozess der handgearbeiteten Glasobjekte als Ganzes konnten sie nicht beschreiben. Auch die überlieferten Unterlagen geben hinsichtlich der komplizierten Herstellung keine hinreichende Auskunft. Unklar ist auch, ob überhaupt die erforderliche Könnerschaft aufzubringen wäre. Dieses beim Betrachten der Glasobjekte präsente Wissen um das Nichtwissen und Nichtkönnen macht aus ihnen „magische“ Objekte. Wie wir aus der „Technologie der Zauber und die Zauber der Technologie“ wissen, hat das Auftauchen solcher „magischer“ Objekte häufig mit unserer Unfähigkeit zu tun, die technischen Prozesse zu verstehen, mit denen sie hergestellt worden sind (Gell, 1992, S. 49). Heute könnte man zwar mit ganz anderen Mitteln Modelle von Tieren und Pflanzen fabrizieren, Kopien der Glasmodelle lassen sich allerdings nicht schaffen.³⁰ Daston schlussfolgert aus dieser Einsicht, dass die Glasmodelle

weisen und Darstellungsformen deutlich zu machen. Zweitens gestattet der Begriff Kunstformen einen Brückenschlag zur aufgeworfenen Frage (Lehr- bzw. Anschauungs-)Modell und/oder Kunstobjekt. Mit der behaupteten Kunstförmigkeit wird somit dem Umstand Rechnung getragen, dass sich die Glasmodelle offenkundig in beiden Welten zu behaupten wussten. Als Modelle wurden sie, zumindest im Maßstab des seinerzeit zur Verfügung stehenden Wissens, geschätzt und für Forschung, Lehre und naturkundliche Sammlungen genutzt. Dass sie es aber auch vermochten/vermögen, im Rezipienten ein ästhetisches Erlebnis auszulösen, mit einer „Aura“ (Walter Benjamin) versehen und demnach „Mehr“ (Theodor W. Adorno) als das sichtbar Dargestellte sind, sie überdies von einer einzigartigen Könnerschaft zeugen, verleiht ihnen m.E. auch den Rang eines Kunstwerkes.

30 Dies bestätigt Glasbläsermeister Fred Leinung von der Zentralen Glasbläserwerkstatt der Humboldt-Universität zu Berlin, der in den letzten Jahren für das Institut für Biologie an einigen der an der Humboldt-Universität zu Berlin verfügbaren Blaschka-Glasmodelle Reparatur- und Ergänzungsarbeiten ausführte gegenüber der Verf. mit den Worten: „Diese Handschrift ist nicht reproduzierbar“.

inzwischen authentischer geworden seien als die Originale, die sie einst abbilden sollten (Daston, 2004, S. 254). Abgesehen vom lückenhaften Wissen um den Herstellungsprozess oder fehlende Kunstfertigkeit, sind diese Objekte dennoch untersuchungsfähig und aus dem „Geheimnisvollen“ rückholbar. Dem Kontext ihrer Entstehung, ihrer jeweiligen historischen Nutzung, ihrer Darstellungslogik und kulturellen Bedeutung kann, so die Schlussfolgerung, nachgegangen werden, und so gesehen, können auch in diesem Falle Objekte „zum Sprechen“ gebracht werden.

5. Resümee – Dinge legen Wege zurück

Lehrmodelle spiegeln das Wissen ihrer Zeit wider. Diese Einsicht bezieht sich sowohl auf ihre funktionale Seite wie auch auf die Inhalte des in sie eingeflossenen Wissens. Schlüsse lassen sich zudem, wie den material culture studies zu entnehmen ist, aus der Art des gewählten Werkstoffes, der Verarbeitungsweise sowie aus Form und Stil eines materiellen Dinges ziehen. Auch diese Merkmale eines Dings geben Auskunft über die Ansichten, Werte und Ideen einer Zeit.³¹ Als seit 1860 „die Welt im Zeichen Darwins [stand]“ und neben der Morphologie Themen wie Fortpflanzung und Vererbung in Forschung und Lehre einen neuen Stellenwert bekamen (Nipperdey, 1990, S. 613-615), erwies sich der Bedarf an neuen Lehrmodellen als besonders evident. In die hier besprochenen Glasmodelle gingen nicht nur die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse ein. Weit mehr spiegelt sich in ihnen auch der neue Nimbus wider, mit dem die Naturwissenschaften seinerzeit umgeben waren und weshalb die Naturkunde in der Zeit der Industrialisierung geradezu schwärmerisch zum Kulturwerk erhoben und mit den Visionen einer Heilsgewissheit verbunden wurde.

Diese Verflechtung von wissenschaftlichem Fortschritt und neuen Entdeckungen (auch in der „Fremde“), die Hoffnung auf neue Lösungsmöglichkeiten für die verschiedensten gesellschaftlichen Probleme war eingebettet in einen weitreichenden sozialen Wandel, der sich nicht nur im Bild sich verändernder Städte, in einer Veränderung auch der Landschaften niederschlug, sondern eine gleichermaßen auffällige Idealisierung der Natur zum Vorschein brachte. Eine Idealisierung, die in den Wertvorstellungen und Mentalitäten der Zeitgenossen ihre Spuren hinterließ, aber auch in der materiellen Kultur, bei der Gestaltung von Dingen. Vor diesem Hintergrund musste für das Abzubildende, sei es die heimische Pflanze oder der exotisch anmutende Meeresbewohner, eine außeralltägliche Darstellungsform gefunden werden. In Anbetracht der in dieser Zeit virulenten Auffassung, Pflanzen und Tiere nicht einfach als profane Vorkommnisse anzusehen, die Natur hingegen zu begreifen als das wiederzugewinnende Gegenstück zu den Industrielandschaften, musste die Darstellungsfrage eine zeittypische Richtungsvorgabe bekommen. Tier- oder Pflanzenmodelle sind als Repräsentationen von Natur immer Konstruktionen, in dem Falle hier geben sie in Anbetracht der für Mensch und

31 So Michael Parmentier in Bezug auf Jules David Prown, der Pionier dieser Disziplin (Parmentier, 2009, S. 11).

Natur folgenreichen Industrialisierung symbolisch dem Wunsch nach zu überwindender Entfremdung von der Natur Ausdruck. Ein beschleunigter Zivilisationsprozess und die rasante Entwicklung der Naturwissenschaften bildeten, so das Fazit, den sozial- und mentalitätsgeschichtlichen Boden auf dem, wenn man es so formulieren will, die Glastiere und Glasblumen der Blaschkas „gewachsen“ sind.

Die Blaschkas selbst meinten über ihre Modelle, dass diese „hauptsächlich nur von unserer aufrichtigen Vorliebe zur Naturwissenschaft“ zeugen würden.³² Es ist also von Naturwissenschaft die Rede, woraus sich aber nicht schlussfolgern lässt, dass wir es hier mit „objektiven“ Abbildungen zu tun haben. In dem Zusammenhang sollte ein anderer, durchaus bemerkenswerter Umstand nicht unberücksichtigt bleiben. Vater und Sohn sprechen sicher nicht ohne Grund von ihrer „aufrichtigen *Vorliebe*“ zur Wissenschaft, also von ihrem Gefühl. Und in der Tat liefern die Modelle eine subjektive Interpretation des abzubildenden Gegenstandes. Der Betrachter kann in der akkuraten und feinsinnigen Ausführung ein großes Maß an Hingabe, eine eigene Idee von Natur und Schönheit entdecken, und dass der Werkstoff Glas seine eigene Anmutung voll entfalten konnte, ist zweifellos der schöpferischen und singulären handwerklichen Meisterschaft der Blaschkas zu danken. In dieser Perspektive können die Modelle als Skulpturen gesehen und somit als Kunstwerke interpretiert werden. Nach Haeckel war das Kunstschöne ohnehin eine Fortsetzung des Naturschönen. Hier zeigt sich, dass das „Wunder“ der Blaschkas in die Zeit um die Jahrhundertwende gehört. Heute sind die Modelle als Modelle nur noch bedingt interessant, in Museen oder Galerien locken sie als Ausstellungsobjekte aber weiterhin ein großes Publikum an. Dinge bewegen sich durch Raum und Zeit, sie „legen Wege zurück“ (Frank et al., 2007, S. 11-12). Die Glasmodelle der Blaschkas sind aus ihrer erkenntnisgenerierenden Funktion weitgehend herausgenommen und in der Funktion als Lehrmodelle inzwischen in Museen „stillgelegt“ (te Heesen, 2007, S. 100). Wissenschaftsgeschichtlich repräsentieren sie eine für „the age of appearances“ (Daston, 2002, S. 67) charakteristische Wissenskultur bzw. eine Epoche, in der Studierende an der äußeren Gestalt das wissenschaftliche Sehen erlernen sollten.

Heute sind die Anforderungen komplexer, die Lehrmethoden und Anschauungsmöglichkeiten durch digitale Medien und dreidimensionale Computersimulationen ohnehin in einem neuen Zeitalter angekommen. Die „wissensfördernde Funktion“ auch von Lehrmodellen ist „von endlicher Dauer“ (Rheinberger, 2009, S. 138). Kunst aber kann sich über den Moment hinaus behaupten, ästhetisch und ideell Beständigkeit beweisen. Und so ist die auf dem gemeinsamen Grabstein von Vater und Sohn auf dem Dresden-Hosterwitzer Friedhof vorgenommene Berufsbezeichnung wohl doch ganz treffend: „Naturwissenschaftliche Künstler“ ist dort zu lesen.

32 Brief von Rudolf Blaschka von 1885 an Prof. Franz Eilhard Schulze (seit 1884 Direktor des Zoologischen Instituts an der Berliner Universität). Zit. nach Reiling, 2002, S. 42.

Literatur

- Benjamin, W. (1982). *Das Passagenwerk*. Gesammelte Schriften, Bd. 5. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bölsche, W. (1903). Im Reich der Quallen. *Die Woche*, 5(37), 1665-1667.
- Daston, L. (2002). Appearances All the Way Down: The Glass Flowers as Scientific Models. In K. Wiegmann, M. Niepelt & F. Brümer (Hrsg.), *Kunstformen des Meeres. Zoologische Glasmodelle von Leopold und Rudolf Blaschka 1863-1890* (S. 61-67). Tübingen: Stadtmuseum.
- Daston, L. (2004). The Glass Flowers. In Dies. (Hrsg.), *Things That Talk. Object Lessons from Art and Science* (S. 223-254). New York: Zone Books.
- Daum, A. W. (1998). *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit 1848-1914*. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Engels, E.-M. (Hrsg.) (1995). *Die Rezeption der Evolutionstheorien im 19. Jahrhundert*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Frank, M. C., Gockel, B., Hauschild, Th., Kimmich, D., & Mahlke, K. (2007): Fremde Dinge – Zur Einführung. In Dies. (Hrsg.), *Fremde Dinge. Zeitschrift für Kulturwissenschaft* (S. 9-15). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Gell, A. (1992). The Technology of Enchantment and the Enchantment of Technology. In J. Coote & A. Shelton (Hrsg.), *Anthropology, Art and Aesthetics* (S. 40-66). Oxford: Clarendon Press.
- Haeckel, E. (1899-1904). *Kunstformen der Natur*. Leipzig/Wien: Verlag des Bibliogr. Instituts.
- Haeckel, E. (1913). *Die Natur als Künstlerin*. Berlin: Vita Verlag.
- Hofmeister, G. (1982). Die Sammlung der Glasmodelle. *Berichte des Anselm Design Verein*, 2, 4.
- Janko, J. (2005). Böhmisches Naturwissenschaft und Naturphilosophie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In H. Kant & A. Vogt (Hrsg.), *Aus Wissenschaftsgeschichte und -theorie* (S. 143-163). Berlin: Verlag für Wissenschafts- und Regionalgeschichte.
- Köstering, S. (2003). *Natur zum Anschauen. Das Naturkundemuseum des deutschen Kaiserreichs 1871-1914*. Köln: Böhlau Verlag.
- Kretschmann, C. (2006). *Räume öffnen sich. Naturhistorische Museen im Deutschland des 19. Jahrhunderts*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Meehan, Ch., & Reiling, H. (2002). Leopold and Rudolf Blaschka and natural history in the nineteenth century. In J. Peto & A. Hudson (Hrsg.), *Leopold and Rudolf Blaschka* (S. 6-10). London: Design Museum.
- Mollenhauer, K. (1987): Die Dinge und die Bildung. In K.-H. Braun & D. Wunder (Hrsg.), *Neue Bildung – Neue Schule. Wolfgang Klafki zum sechzigsten Geburtstag* (S. 32-46). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Niepelt, M. (2002). Ein Meer aus Kunst und Wissenschaft. Leopold und Rudolf Blaschka: Kunsthandwerker, Glasmodelleure, Naturforscher. In K. Wiegmann, M. Niepelt & F. Brümer (Hrsg.), *Kunstformen des Meeres. Zoologische Glasmodelle von Leopold und Rudolf Blaschka 1863-1890* (S. 13-35). Tübingen: Stadtmuseum.
- Nipperdey, Th. (1990). Deutsche Geschichte 1866-1918. Erster Band: *Arbeitswelt und Bürgergeist*. München: Verlag C. H. Beck.
- Nyhart, L. K. (1995). *Biology Takes Form. Animal Morphology and German Universities 1800-1900*. Chicago: University of Chicago Press.
- Parmentier, M. (2009). Zum Problem der Beschriftung. Über Funktion und Inhalt der Objekt-kommentare im pädagogischen Museum „orbis digitalis“. *Museumspädagogik* (zuletzt veröffentlicht am 15.06.2009).
<http://www.60320ffm.de/orbis/> [12.01.2012].
- Peters, U. (2005). Unterwasser-Romantik. *KulturGut. Aus der Forschung des Germanischen Nationalmuseums*, Heft 4, S. 5-9.

- Petzold, E. (Hrsg.) (1874). *Handwörterbuch für den Deutschen Volksschullehrer. Unter Mitwirkung der namhaftesten Pädagogen [A-L]*. Dresden: Schulbuchhandlung.
- Reiling, H. (1998). The Blaschkas' Glass Animal Models: Origins of Design. *Journal of Glass Studies*, 40, 105-126.
- Reiling, H. (2000). The Blaschkas' glass animal models: illustrations of 19th century zoology. *Scientiarum Historia*, 26, 131-143.
- Reiling, H. (2002): ...von unserer aufrichtigen Vorliebe zur Naturwissenschaft geleitet. In K. Wiegmann, M. Niepelt & F. Brümer (Hrsg.), *Kunstformen des Meeres. Zoologische Glasmodelle von Leopold und Rudolf Blaschka 1863-1890* (S. 37-47). Tübingen: Stadtmuseum.
- Reiling, H. (2003). *Better than nature*.
<http://members.ziggo.nl/here/neo.html> [01.09.2009].
- Rheinberger, H.-J. (2009). Sichtbar Machen. Visualisierung in den Naturwissenschaften. In K. Sachs-Hombach (Hrsg.), *Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen* (S. 127-145). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Richter, St. (2000): Franz Eilhard Schulze und die Zoologische Lehrsammlung der Berliner Universität. In H. Bredekamp, J. Brüning & C. Weber (Hrsg.), *Theater der Natur und Kunst: Wunderkammern des Wissens aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Bd. 2: Katalog* (S. 119-127). Berlin: Henschel Verlag.
- Ritter, J. (1963/1974): Landschaft. Zur Funktion des Ästhetischen in der modernen Gesellschaft. Wiederabgedruckt in Ders., *Subjektivität. Sechs Aufsätze* (S. 141-190). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Rossi-Wilcox, S. M. (2002). Art or Science? The Glass Flower Models at Harvard University. In K. Wiegmann, M. Niepelt & F. Brümer (Hrsg.), *Kunstformen des Meeres. Zoologische Glasmodelle von Leopold und Rudolf Blaschka 1863-1890* (S. 49-58). Tübingen: Stadtmuseum.
- Schleiden, M. J. (1842). *Grundzüge der wissenschaftlichen Botanik, nebst einer Methodologischen Einleitung als Anleitung zum Studium der Pflanze*. Leipzig: Wilhelm Engelmann.
- Schmutzler, R. (1962). *Art nouveau – Jugendstil*. Stuttgart: Verlag Gerd Hatje.
- Schulze, F. E. (1876/1887). Report on the Hexactinellida collected by H.M.S. Challenger during the years 1873-1876. In *Report of the Scientific results of the voyage of H.M.S. Challenger during the years 1873-1876* (S. 1-514). *Zoology, Vol. 21*. London.
- Skopec, M., & Gröger, H. (Hrsg.) (2002). *Anatomie als Kunst. Anatomische Wachsmodele des 18. Jahrhunderts im Josephinum in Wien*. Wien: Christoph Brandstätter Verlag.
- te Heesen, A. (2007): Über Gegenstände der Wissenschaft und ihre Sichtbarmachung. In M. C. Frank, B. Gockel, Th. Hauschild, D. Kimmich & K. Mahlke (Hrsg.), *Fremde Dinge. Zeitschrift für Kulturwissenschaft* (S. 95-102) Bielefeld: Transcript Verlag.
- Trembl, A. K. (1996). Das Zeigen – Funktion und Folgen der Zeigetchnik in der Kulturgeschichte aus pädagogischer Sicht. In M. Liedtke (Hrsg.), *Kulturethologische Aspekte der Technikentwicklung* (S. 241-264). Graz: Austria Medien Service.
- Whitehouse, D. (1990). The Amazing Blaschkas. *The Glass Art Society Journal*, 20, 78-84.
- Wiegmann, K., Niepelt, M., & Brümer, F. (Hrsg.) (2002). *Kunstformen des Meeres. Zoologische Glasmodelle von Leopold und Rudolf Blaschka 1863-1890*. Tübingen: Stadtmuseum.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Sonja Häder, TU Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, 01062 Dresden, Deutschland
E-Mail: sonja.haeder@tu-dresden.de

(Erziehungs-)Objekte beim Kinderarzt

Zur Materialität von Erziehung in Kindervorsorgeuntersuchungen

1. Institutionalisierung medizinisch-präventiver Entwicklungsbeobachtung und Konstruktion von Elternaufgaben in Kindervorsorgeuntersuchungen

Das Verhältnis von Familie, Medizin und Pädagogik ist historisch, folgt man Michel Foucault (2003), maßgeblich durch die medizinisch-präventive Konstruktion von Elternaufgaben am sexualisierten Kinderkörper vermittelt. In seiner Rekonstruktion des westeuropäischen Masturbationsdiskurses des 18. und 19. Jahrhunderts, der (mögliche) Entwicklungsbeeinträchtigungen bei Kindern in neuer Weise öffentlichkeitswirksam problematisierte, zeigt Foucault auf, wie die medizinischen Anweisungen für Eltern zur Observierung ihrer Kinder ein zentrales Element der Durchsetzung einer neuen Physik des familialen Raums darstellten. Zusätzlich sollten die (bürgerlichen) Familien auf Empfehlung der Mediziner mit Instrumenten zur Verhinderung der Masturbation (z.B. Bandagen und Eisenkorsetts) ausgestattet werden. Die Heilung der Masturbation jedoch konnte dem zeitgenössischen Verständnis entsprechend nur durch ein Geständnis des Kindes gegenüber dem Arzt einsetzen: Die Aufgabe der Eltern bestand darin, bei gescheiterter Masturbationsverhinderung die Kinder der ärztlichen Behandlung zuzuführen. Dieses Konstrukt eines eingebauten Scheiterns der Familie am pathologisierten Kinderkörper veranlasst Foucault, den Masturbationsdiskurs in den Kontext der Pädagogisierung von Kindheit zu stellen. Denn der Kinderkörper fungierte als eine Art Wechselgeld für das Einnisten der Pädagogik in die medizinisierte Familie, da sich am Scheitern der Familie auch die Etablierung der öffentlichen Erziehung der Kinder legitimieren ließ. Die Pathologisierung der Kindheit als Lebensphase eröffnete nicht nur der Medizin, sondern auch der Pädagogik Zugang zu der (dadurch wiederum konstituierten) Familie – und zwar interessanterweise gerade in der Beschwörung der familiären Aufgaben.¹

Beatrice Hungerland (2003) zeigt im Anschluss an Foucault, wie die Entwicklung von Kindern in medizinisch geprägten Ratgebern der letzten 60 Jahre immer stärker als Leistung und Produkt elterlicher Arbeit konzipiert wurde. Ihre Analysen verweisen darauf, dass die Ansprüche an die Eltern nicht nur gestiegen sind, sondern sich auch gewandelt haben. So konzipieren neuere Erziehungs- und Pflegeratgeber die Rolle der Eltern nicht mehr nur als die von Rezipienten und Anwendern medizinisch-pädagogischen

¹ Wie sich im Weiteren die Medizinisierung und Pädagogisierung von Familie und Kindheit ausdifferenzierte, zeigen z.B. Armstrong (1983) und Klaus (1993).

Wissens, sondern vor allem auch als die von Moderatoren medizinisch-diagnostischer und förderbezogener Angebote.

In diesem Beitrag geht es um das aktuelle Verhältnis von Medizin und Familie in Hinblick auf die Verteilung präventiver Aufgaben am Kinderkörper und die Frage, wie diese Verteilung im Zusammenspiel von Programmen, Instrumenten und Praktiken geleistet wird. Die gesellschaftliche Institutionalisierung der früherkennenden und präventiven Entwicklungsbeobachtung von Kindern hat vor allem seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine beispiellose Ausweitung erfahren. In Deutschland steht dafür vor allem die gesundheitspolitische Maßnahme der Vorsorgeuntersuchungen (U1 bis U9), die seit Anfang der 1970er Jahre für Kinder von Geburt bis zum Alter von fünf Jahren eingerichtet wurde. Sie zielt darauf, *alle* Kinder (und ihre Eltern) in diese fortlaufende medizinische Entwicklungsbeobachtung einzuschließen; seit etwa zwei Jahren ist die Teilnahme daran in fast allen Bundesländern verpflichtend.

Das materiale Bindeglied zwischen Ärzten und Eltern, dem die Analysen dieses Beitrags gewidmet sind, ist das bereits konzeptionell an der Schnittstelle von Familie und Medizin angesiedelte „Kinder-Untersuchungsheft“ (G-BA Deutschland, 2005), das die Vorsorgeuntersuchungen „instrumentiert“ (Bollig, 2008). Das Untersuchungsheft enthält das Früherkennungsprogramm in Form von Befundschemata und ist eine Art mobile Patientenakte, die den Eltern bei der Geburt ausgehändigt und in der Folge von ihnen zu den einzelnen Untersuchungen mitgeführt wird. Insofern sie es jeweils zurückbekommen, können sie auch, anders als etwa im Fall der Patientenakte des Arztes, als dessen primäre Adressaten gelten. Der Beitrag basiert auf dem DFG-Forschungsprojekt „Kinderkörper in der Praxis“, das wir zusammen mit weiteren Kolleginnen zwischen 2006 und 2011 an der Goethe-Universität Frankfurt durchführten. Im Mittelpunkt stand dabei das Interesse zu rekonstruieren, wie in Kindervorsorge- und Schuleingangsuntersuchungen Entwicklungsnormen zugrunde gelegt, prozessiert und modifiziert werden. Unsere praxisanalytische Forschung galt außerdem der Frage, wie wohlfahrtsstaatliche Vorsorgekulturen und die praktische Logik der kindermedizinischen Überprüfung normaler und auffälliger Entwicklung mit der diskursiven und materialen Konstruktion von Elternaufgaben vermittelt sind.

Wir fragen im Folgenden, wie das Untersuchungsheft, das im Feld auch „gelbes Heft“ oder „U-Heft“ genannt wird, das Verhältnis von Medizin und Familie mediatisiert. Indem wir es als ein materiales Erziehungsobjekt der praktischen Vorsorgekultur rekonstruieren, bearbeiten wir ein Forschungsdesiderat. Denn die (historische) Forschung hat sich bisher in Bezug auf die normative Konstruktion von Elternaufgaben im Schnittfeld von Medizin und Pädagogik vor allem mit der gesetzlichen und professionellen Institutionalisierung der Säuglings- und Kinderpflege und/oder diskursanalytisch mit (medizinischen) Erziehungstraktaten und -ratgebern beschäftigt – und weniger mit der Analyse von materialen *Praktiken* im Kontext kinderärztlicher Untersuchungen. Studien zu Elternratgebern wie die von Hungerland (2003), Höffer-Mehlmer (2003) und Schmid (2008) liefern anregende Analysen der gesellschaftlichen Diskurse zur angemessenen Elternschaft, sie lassen allerdings trotz differenzierter Designs auch Fragen offen. Distribution, Rezeption und Einsatz der Dokumente in praktischen Kon-

texten werden nicht einbezogen, so dass die Inhalte dieser Schriften fast ausschließlich immanent analysiert werden. In welchen Weisen und Formen sie in praktischen Kontexten relevant werden, wie Eltern sie nutzen, lässt sich auf diese Weise nicht ermitteln.

In diesem Beitrag präsentieren wir im Unterschied dazu eine Praxisanalyse von Kinderuntersuchungsheften. Wir fragen danach, welche Handlungsprogramme ihnen auf der Ebene der Dokumente eingeschrieben sind und wie sich diese in den situierten Praktiken ihres Gebrauchs verschieben – und wie die Hefte erst in diesen Prozessen der Translation die je lokale Praxis der Vorsorgen instrumentieren. Im zweiten Abschnitt beziehen wir uns für die Grundlegung unseres Forschungsansatzes zunächst auf theoretische Verhältnisbestimmungen von (diagnostischen) Artefakten und Praktiken, und zwar im Kontext der historischen Forschung (2.1) und der Actor-Network-Theory (2.2). Im dritten Abschnitt verdichten wir Ergebnisse unserer Dokumentenanalysen von Untersuchungsheften aus Deutschland, Österreich und England (3.1). Wir analysieren dann einen kurzen Ausschnitt aus einer Vorsorgeuntersuchung in Deutschland und zeigen, wie sich die Programmatik in der Praxis verschiebt und wie die Untersuchungshefte als ‚Erziehungsobjekte‘ die Konzipierung elterlicher Aufgaben praktisch instrumentieren (3.2). Im Fazit (4.) reflektieren wir die dokumenten- und praxisanalytischen Ergebnisse im Kontext.

2. Zur theoretischen Verhältnisbestimmung von (diagnostischen) Artefakten und Praktiken

2.1 Historische Forschung

Der kanadische Kindheitshistoriker André Turmel (2008) zeichnet in seiner historischen Soziologie der Kindheit anhand von Quellen aus den USA, England und Frankreich 100 Jahre Kindheitsgeschichte – von 1850 bis 1950 – nach, die er als Apex der Etablierung des Entwicklungsparadigmas in den westlichen Industrienationen ansieht. Turmel rekonstruiert, wie vor allem die Entstehung der Bevölkerungswissenschaften mit ihren Reihenuntersuchungen und Bevölkerungsstatistiken im Laufe des 19. Jahrhunderts eine entwicklungstheoretische Betrachtung von Kindern durchzusetzen half. Diese massenhaften Datensammlungen zogen die Produktion von Daten visualisierenden Artefakten wie z.B. Entwicklungstabellen und Somatogrammen nach sich, die an Altersnormen orientierte Klassifikationen in „normale“ und „abweichende“ Entwicklung sowie den methodischen Vergleich von Kindern ermöglichten. Bis heute sind diese Formate, wie unten zu sehen sein wird, in der entwicklungsdiagnostischen Praxis gebräuchlich.

Die Konfigurierung des „normalen“ Kindes stand, so eine zentrale These Turmels, in Zusammenhang mit der Entstehung und Professionalisierung von Kindermedizin, öffentlicher Hygiene und Entwicklungspsychologie. Orientiert an der soziologischen Wissenschaftsforschung zeigt Turmel auf, *wie* die im Rahmen dieser Prozesse relevant gemachten „Tatsachen“ durchschnittlicher kindlicher Entwicklung überhaupt nur mittels der neuen Repräsentationstechniken und -materialien zugänglich wurden. Die

historisch ab der Wende zum 20. Jahrhundert als plausibel erachtete normative Bewertung und Skandalisierung von Fehlentwicklungen bei Kindern basierte entsprechend auf sich verfeinernden wissenschaftlichen Verfahren der statistischen Erhebung und Darstellung, welche die „Inskription“ des Kinderkörpers mit Entwicklungsnormen und Normalitätsmaßstäben ermöglichte.

Da Turmel jedoch keine Unterscheidung von Artefakten, die ein bestimmtes Wissen repräsentieren und (institutionelle) Praktiken vorstrukturieren, und gelebten, praktisch-kulturellen Ordnungen einführt, ist seine Wertschätzung von grafischen Visualisierungen und textuellen Inskriptionen für stärker auf die Gegenwart gerichtete Forschungsansätze nur bedingt instruktiv. Denn erst diese Differenzierung würde es ermöglichen zu fragen, wie die von Turmel analysierten Materialien überhaupt den Vollzug von Praktiken der Entwicklungsbeobachtung *konkret* vermitteln (konnten und können).

Ein ähnlicher methodischer Vorbehalt ist auch gegenüber den Arbeiten der französischen Historikerin Catherine Rollet (2003, 2004) angebracht. Sie rekonstruiert, wie in Europa seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts versucht wurde, „health notebooks“ zu etablieren, die Eltern zur Beobachtung und Dokumentation der gesundheitlichen Entwicklung ihrer Kinder anhalten und dann der medizinisch-diagnostischen Praxis zugeführt werden sollten. Rollet beansprucht in ihren Studien nicht nur zu zeigen, wie die Dokumentationsaufgabe im 20. Jahrhundert zunehmend an das medizinische Personal übergang und professionalisiert wurde, sondern auch, wie solche Hefte zur Gesundheitserziehung der (bürgerlichen) Bevölkerung und der Schulung ihres Blicks für normale Entwicklung dienten. Trotz eines beachtlichen Datenkorpus nimmt sie in ihren kursorischen Überblicken über lange Zeiträume der Institutionalisierungsgeschichte keine detaillierten empirischen Dokumentenanalysen (vgl. Wolff, 2003) vor, welche die Dokumente als schriftsprachliche Instrumente institutioneller Kommunikation (vgl. Smith, 2001, S. 160) verstehen würden. Damit neigt sie u.E. ähnlich wie Turmel zu sehr zu einer Gleichsetzung von Programmen der Gesundheitserziehung, die in „health notebooks“ angelegt sind, mit der Praxis des Gebrauchs der notebooks. Bei Rollet scheinen Inhalte und Gestalt der Dokumente immer schon auf in der Praxis dann auch realisierte Intentionen zu verweisen.

In der historischen Langzeitperspektive der beiden Studien wird so die Durchsetzungsgeschichte des normalistischen Entwicklungsparadigmas und der Institutionalisierung der Entwicklungsdiagnostik an grafischen und textuellen Artefakten nachgezeichnet, aber in gewissem Sinne auch auf die (institutionell etablierten) Dokumente methodisch rückprojiziert. Auf diese Weise stellt sich, mit Blick auf die theoretische Verhältnisbestimmung von diagnostischen Objekten und Praktiken, dann aber ein deterministischer und funktionalistischer Zug ein – gegen den aus praxisanalytischer Perspektive Einwände erhoben werden müssen (vgl. Schatzki, Knorr-Cetina & von Savigny, 2001).

Es liegen allerdings auch medizinhistorische Arbeiten vor, denen es vor allem um die Rekonstruktion der kulturellen Praktiken der Entwicklung, Einführung und Durchsetzung neuer diagnostischer Mittel in situierten Anwendungen geht, allerdings unseres Wissens nicht in Bezug auf entwicklungsdiagnostische Instrumente. So rekonstruiert

Jens Lachmund (1997) die Artefaktgeschichte des Stethoskops als einen wandlungsreichen und lokal variablen Prozess der Wechselbeziehung zwischen der Instrumentierung der Wahrnehmung und der von Kontroversen geprägten Durchsetzung der physikalischen Diagnostik. In ähnlicher Weise thematisiert Volker Hess (2000) die Geschichte des Fieberthermometers und der kulturellen Praxis des Fiebermessens. Zentral für diese eher praxisanalytischen historischen Studien ist, dass es ihnen in der Rekonstruktion der Entwicklung neuer diagnostischer Instrumente nicht nur um den Wandel von Repräsentationsverhältnissen geht, sondern um lokale Arrangements, in denen Objekte und Bedeutungszuweisungen der Teilnehmer eine Art praktische Kohärenz erlangen. „Das impliziert sowohl“, so Lachmund (1997), „dass Praktiken die Manipulierbarkeit und Kombinierbarkeit materieller Objekte *selektiv* ausschöpfen, als auch dass umgekehrt diese Objekte den Praktiken Widerständigkeiten entgegensetzen“ (S. 76).

Die medizinhistorischen Arbeiten regen dazu an, Klassen von (medizinischen) Objekten zu unterscheiden: Während das Stethoskop als diagnostisch-materiales Gerät unmittelbar die sinnliche Wahrnehmung instrumentiert und transformiert, sind die von uns analysierten Dokumente der Entwicklungsdiagnostik text- und bildförmig, in mittelbarer Weise inkorporieren sie Untersuchungsprogramme sowie für deren Durchführung wichtige Wissensbestände, und sie archivieren auch die Ergebnisse von konkreten Untersuchungen. Beide Sorten Artefakte lassen sich dennoch nach einer (allerdings für die Experimentalwissenschaft getroffenen) Unterscheidung von Rheinberger (2001) als „technische Objekte“ fassen, die dazu dienen, „epistemische Objekte“ (im Sinne von Objekten, auf die sich Erkenntnisbemühungen richten) ‚abzuhören‘ und zu beobachten.

Lachmund und Hess geht es um die Rekonstruktion der situierten Kontexte, in denen sich Objekte und Praktiken zu lokal realisierten Programmen zusammenschließen. Ethnografische Studien aus einer praxisanalytisch orientierten Medizinsoziologie radikalieren diese theoretische Fassung des Zusammenhangs von Praktiken und Objekten, indem sie die Frage formulieren, wie Objekte situierte Kontexte und die damit verknüpften Handlungsoptionen überhaupt erst stiften – und weisen im Anschluss an die Actor-Network-Theory den Objekten nicht nur den Status von materiellen Konstituenten kultureller Praxis, sondern auch einen eigenen Akteursstatus zu.

2.2 Actor-Network-Theory (ANT)

In unserer Studie zu den Vorsorgeuntersuchungen und -dokumenten gehen wir von einem operativ-transformierenden Verhältnis von Objekten und Praktiken aus. Der zentrale theoretische Bezug für diese Prämisse ist die Actor-Network-Theory (ANT). Diese insbesondere mit dem Wissenschaftsforscher Bruno Latour (1991) verbundene Theorie nimmt eine radikal symmetrisierende Konzeption von menschlichen wie nicht-menschlichen Teilnehmern an sozialer Praxis vor.² Dieser Konzeption kommt vor allem die

2 Latour hatte die ANT zunächst als wissenschaftliche Gegenposition zum Sozialkonstruktivismus („Science in Action“) vor allem empirisch ausgearbeitet und dann sukzessive zu einer

Leistung zu, materiale Artefakte als gleichwertige ‚Handlungsträger‘ des Sozialen zu modellieren, wobei deren ‚Handlungsfähigkeit‘ (Aktantialität) aus dem Vermögen, sich mit anderen Entitäten (Aktanten) zu vermitteln, erwächst. Entsprechend verweist Latour darauf, dass zielführender von Netzwerken der Translation als von Akteurs-Netzwerken zu sprechen sei.

Netzwerke sind als ausgesprochen heterogene Ensembles von menschlichen und nicht-menschlichen Entitäten zu begreifen, die in Prozessen gegenseitiger Vermittlung erst zu Akteuren (sowie in späterer Begrifflichkeit „Agenturen“) werden. Mit Vermittlung ist dabei die Schöpfung einer Verbindung gemeint, die es in der Form bisher nicht gab (vgl. Latour, 2006b). Vermittlung ist jedoch nur möglich – und dies erklärt die spezielle Dynamik von Praxis –, weil die Aktanten des Netzwerks mit eigenen Handlungsprogrammen ausgestattet sind, die sich im Prozess der Vermittlung transformieren und transformierend auf andere ‚Akteure‘ einwirken. Die These, dass jedes Artefakt „sein Skript, seinen Aufforderungscharakter, sein Potenzial“ hat, das dazu dient, „Vorbeikommende zu packen und sie dazu zu zwingen, Rollen in seiner Erzählung zu spielen“ (Latour, 2006b, S. 485), zielt nicht etwa darauf, dass Artefakte Praxis determinieren würden. Vielmehr sichere der Umstand, dass Artefakten ein Handlungsprogramm eigen ist, überhaupt erst, dass Objekte sich in soziale Situationen ‚einbringen‘ bzw. diese vermitteln können.

An die Stelle einer starren Opposition zwischen Form und Inhalt, zwischen Prozessen und Strukturen, zwischen Lokalität und Globalität treten in der Actor-Network-Theory daher fluide Übersetzungsketten, in denen sich soziales Handeln als das Vermögen eines Ensembles von Akteuren lokal und *in situ* praktisch ausbildet und fortpflanzt sowie Prozesse der Netzwerkbildung konstituiert (vgl. Latour, 2006a, S. 564). Der entscheidende Impuls, der vor allem für techniksoziologische Arbeiten von der ANT ausging, ist darin zu sehen, dass sie das ethnomethodologische Interesse an lokalen Vollzugswirklichkeiten bedient, aber aus der Fokussierung auf menschliche Akteure und Interaktionssituationen zu lösen vermag. Dadurch wird die Fähigkeit von Objekten, „Einwirkungen von einem Ort zum nächsten zu transportieren“ (Schulz-Schaeffer, 2008, S. 132), als ein zentrales Moment sozialer Ordnungsbildung hervorgehoben. Gerade auch in Bezug auf diese Verknüpfung von Lokalitäten und Kontexten wird die ANT für erziehungswissenschaftliche Zusammenhänge aufgegriffen. So stellen Fenwick und Edwards (2010) insbesondere auch das Potential der ANT heraus, um „educational policies“ und Prozesse der Schulentwicklung oder der Implementierung von Curricula zu untersuchen.

In Bezug auf die neueren sozial- und gesellschaftstheoretischen Annahmen steht die ANT derzeit aber auch unter massiver Kritik (vgl. z.B. die Beiträge in Kneer, Schroer & Schüttpelz, 2008). Mit Blick auf die empirische Tragfähigkeit des ANT-Vokabulars wird dabei vor allem der Handlungsbegriff der ANT als gleichermaßen entgrenzt wie verengt problematisiert. So wirft Hirschauer (2004) der ANT vor, dass sie tendenziell

Gesellschaftstheorie („Wir sind nie modern gewesen“), einer politischen Philosophie („Das Parlament der Dinge“) und jüngst zu einer allgemeinen Sozialtheorie („Reassembling the Social“) weiterentwickelt (vgl. Schulz-Schaeffer, 2008, S. 108).

an intentionalen Modellen sozialer Praxis festhalte. Dagegen gelte es, diese „Reifikation von Akteuren“ zu vermeiden und Artefakte wie Menschen, Körper, Texte etc. als „Partizipanden sozialer Prozesse“ zu konzipieren. Deren Dynamik sei nicht aus den Interessen der beteiligten Entitäten, sondern aus der Performanz und Vollzugslogik von Praktiken selbst zu erklären. Bezogen auf das Zusammenspiel von Objekten und Menschen erlaube es eine solche partizipatorische Perspektive, weniger nach den Handlungsmotiven und -optionen der einzelnen ‚Aktanten‘ zu fragen als nach den Beiträgen, die Praktiken von ihren unterschiedlichen Partizipanden verlangen und gewinnen – „von Körpern Fertigkeiten und Handlungen, von Dingen Passungen und Tauglichkeiten und von Personen die Mobilisierung von jeweils gefragtem Wissen und die Entwicklung von angemessenen Motiven und Emotionen“ (S. 74).³

Wenn wir uns im Folgenden dennoch auf den innovativen Gehalt der ANT beziehen, dann vor allem wegen der methodischen Impulse, die wir in Bezug auf die Aktantialität von Objekten daraus ziehen. Besondere Bedeutung erlangen dabei die Begriffe „Skript“ und „Vermittlung“, da diese auf die Konstruktionslogik und die epistemologischen wie sozialen Leistungen verweisen, die Objekte in ihrer Lokalisierung von Kontexten und ihrer Vermittlung mit menschlichen Interaktionen zu erbringen vermögen. Wir schließen methodisch an die ANT an und nähern uns den Vermittlungsprozessen von Praktiken und materialen Arrangements sowohl auf der Ebene einer Dokumentenanalyse (Wolff, 2003) als auch der Analyse sozialer Praktiken.⁴

Angelehnt ist das Vorgehen auch an eine Studie von Marc Berg (1996), in der er Patientenakten als „selbständige Kraft“ in der bürokratischen Arbeit des Krankenhauspersonals versteht, die erst die Beziehungszusammenhänge stiftet, die jene Arbeit ausmachen. Die Aufgabe und soziale Leistung des *medical report* liegt entsprechend darin, „to mediate the social relations that act and work through it“ (Berg, 1996, S. 499). Bergs Analyse der Praktiken des Lesens und Schreibens im Krankenhaus zeigt vor allem, wie die Patientenakte daran ‚arbeitet‘, den Patientenkörper in „a problem manageable for the hospital routines“ (Berg, 1996, S. 499) zu transformieren und Aufgaben und Akteure zu verteilen und zu koordinieren. Dennoch geht er nicht davon aus, dass die Akten die Praxis determinieren. Denn gerade an informellen Praktiken der ‚falschen‘, ‚ungenauen‘ oder ‚nicht-vorgesehenen‘ Bearbeitung der Patientenakte macht Berg deutlich, dass diese ihre epistemischen und sozialen Leistungen nur erbringen kann, wenn sie mit informellen Routinen und dem praktischen Wissen der Ärzte und Pflegerinnen in einer wechselseitig transformierenden Beziehung steht. Ad-hoc-Modifikationen der Akte, zum Beispiel wenn bestimmte Rubriken knapper als vorgesehen ausgefüllt werden, da sich die Beteiligten auf informelle Routinen des Lesens und Schreibens verständigt haben, werden vielmehr erst durch die transformierende und verteilende ‚Arbeit‘ der Pa-

3 Zudem werden aus praxistheoretischer Perspektive auch Einwände in Bezug auf den Materialitätsbegriff bei Latour formuliert, da mit diesem der Körper als eigenständiger Träger von Praktiken (Hirschauer, 2004), aber auch die relationale Struktur von Materialität nicht erfasst werden könne (Sørensen, 2007).

4 Für genauere Darstellungen der Methodenkombination vgl. Bollig (2008) und Kelle (2007, 2010).

tientenakte überhaupt wirksam. Diese informelle Umarbeitung der formalen Anforderungen – das „Re-working“ – erlaubt es der Akte überhaupt erst zu funktionieren und darüber ihre Aktantialität und die der beteiligten Personen zu stabilisieren. Daher lassen sich im Anschluss an Berg die medizinischen Praktiken erst dann verstehen, wenn man genau analysiert, wie sich Objekte, Menschen und Organisationen in Praktiken gegenseitig transformieren und darüber praktische Wissensordnungen konstituieren.

In den folgenden empirischen Analysen interessiert uns bezogen auf Kinderuntersuchungshefte gerade auch diese Arbeit der Verteilung von Aufgaben, wie sie im „Re-Working“ der in die Hefte eingeschriebenen (Prä-)Skripte vollzogen wird.

3. Empirische Analysen zu den Vorsorgen

3.1 Kinderuntersuchungshefte als programmatische Erziehungsobjekte

In welchen Formen die Kinderuntersuchungshefte als programmatische Bestandteile der Vorsorgen Eltern adressieren und zur Entwicklungsbeobachtung ihrer Kinder zu ‚erziehen‘ suchen, wird im Folgenden zunächst anhand verdichteter dokumentenanalytischer Ergebnisse aufgezeigt (vgl. zur Dokumentenanalyse Wolff, 2003; zur Analyse bildlicher Darstellungen Pilarczyk & Mietzner, 2005). Die Hefte sind dabei nicht einfach textuelle Objekte, sondern schließen auch grafische und bildliche Repräsentationen ein. Um die Besonderheiten des deutschen Heftes herauszuarbeiten, kontrastieren wir dieses mit den vergleichbaren Dokumenten aus Österreich und England.

Gemeinsam ist den drei Dokumenten sowohl ihr – in Bezug auf Kindervorsorgeuntersuchungen – programmatischer Charakter als auch ihre Funktion als ‚mobile Patientenakte‘. Obwohl das Dokument der elterlichen Obhut überantwortet wird, obliegen die darin vorzunehmenden Eintragungen hauptsächlich dem Arzt, lediglich an manchen Stellen sind auch die Eltern aufgefordert, Eintragungen vorzunehmen.

Das gelbe Titelblatt des deutschen Dokuments (G-BA Deutschland, 2005) gibt sich durch den als *icon* stilisierten Kinderkopf und die Tabelle mit den Untersuchungsterminen betont sachlich und weist den Eltern bereits auf dem Einband des Dokuments in reduzierter, imperativerischer Ansprache die erste Aufgabe zu: Sie werden unmissverständlich aufgefordert, ihr Kind zu den Vorsorgeuntersuchungen vorzustellen. Deutlich anders gestaltet ist der ebenfalls gelbe Mutter-Kind-Pass aus Österreich (BMG Österreich, 2009), welcher den Reisepass zitiert und dadurch ausgesprochen offiziell wirkt. Mit dieser Gestaltungsstrategie werden gleichzeitig Eigenschaften eines ‚richtigen‘ Passes zitiert, nämlich die (staatsbürgerliche) Identität einer Person auszuweisen und an entsprechende Pflichten zu gemahnen. Diese staatsbürgerliche Rahmung scheint den Untersuchungen einen verpflichtenden Charakter zu geben – obwohl sie dem Gesetz nach freiwillig sind. Demgegenüber stellt sich das englische Dokument betont informell und wie für den privaten Gebrauch bestimmt dar. Sowohl durch seine grafische Gestaltung als auch den roten, kinderfreundlichen Plastikeinband erweckt es den Eindruck, als seien es die Kinder selbst, die mit dem Dokument umzugehen hätten. Unterstützt wird

Name: _____

Vorname: _____

Geburtsdag: _____

Straße: _____

Wohnort: _____

Bringen Sie Ihr Kind zur Untersuchung:

U2	3. – 10. Lebensdag	vom:	bis:
U3	4. – 6. Lebenswoche	vom:	bis:
U4	3. – 4. Lebensmonat	vom:	bis:
U5	6. – 7. Lebensmonat	vom:	bis:
U6	10. – 12. Lebensmonat	vom:	bis:
U7	21. – 24. Lebensmonat	vom:	bis:
U8	43. – 48. Lebensmonat	vom:	bis:
U9	60. – 64. Lebensmonat	vom:	bis:

Diese Untersuchungsstermine sollten Sie im Interesse Ihres Kindes bitte genau einhalten.

Wichtige Hinweise auf der folgenden Seite!
 Beschlussdatum: Februar 2005
 Herausgeber: Gemeinsamer Bundesausschuss,
 Auf dem Seidenberg 3a, 53721 Siegburg

Abb. 1: Titelseite Kinder-Untersuchungsheft, Deutschland

**MUTTER
KIND
PASS**



REPUBLIK ÖSTERREICH

BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT

Name: _____

Mutter _____

Kind _____

Abb. 2: Titelseite Mutter-Kind-Pass, Österreich

dieser Eindruck durch die schriftsprachliche Mitteilung auf dem Titelblatt: „My personal child health record“ (RCPCH England, 2009), durch welche zuerst die Kinder in die Vorsorge inkludiert und die Eltern nur vermittelt angesprochen werden.

An der Gestaltung der Titelblätter lassen sich differente Strategien erkennen, die Eltern in die jeweilige Vorsorgekultur einzubeziehen. England setzt durch das informelle Äußere des Heftes, den Verzicht auf eine direkte Ansprache der Eltern sowie gewissermaßen den ‚Umweg‘ über die Adressierung der Kinder auf Niedrigschwelligkeit. Österreich referiert dagegen auf eine gewisse ‚Obrigkeitsstaatlichkeit‘ und konzipiert einen Doppelausweis für Mutter und Kind. Durch diese Konstruktion werden beide Seiten der als ‚Symbiose‘ konzipierten Beziehung in das Vorsorgeprogramm inkludiert – und Elternschaft wird feminisiert. Das deutsche Dokument weist durch die Nennung des Bundesausschusses der Ärzte und Krankenkassen als Herausgeber ebenfalls einen offiziellen Charakter auf und ruft die Eltern in eher forschender Art schon auf dem Deckblatt zur Erfüllung bestimmter Pflichten auf.

Betrachtet man nach diesem Blick auf den Einband der Hefte deren Innenleben, zeigt sich, wie bereits an anderer Stelle ausführlich dargelegt (vgl. Kelle & Seehaus, 2010), dass den Eltern in allen Dokumenten Aufgaben zugewiesen werden. Sie werden



Abb. 3: Titelseite *Personal Child Health Record*, England

damit – in unterschiedlicher Art und unterschiedlichem Ausmaß – in die Vorsorge einbezogen. Neben der Aufgabe, die Dokumente zu allen Untersuchungen mitzuführen, werden sie in allen drei Varianten als Datenschützer adressiert: Sie sollen die in dem Dokument enthaltenen Daten vor unerlaubtem Zugriff schützen (Deutschland & Österreich) bzw. den als rechtmäßig konzipierten Zugriff bestimmter, mit der Vorsorge befasster Personengruppen auf diese Daten sicherstellen (England). Des Weiteren lässt sich feststellen, dass die Eltern in Bezug auf die Befundung als Auskunftgeber über ihr Kind adressiert werden und den Arzt über die Entwicklung des Kindes informieren sollen. Insbesondere konzipieren jedoch alle Dokumente die fortlaufende Entwicklungsbeobachtung als Elternaufgabe. Die Art der Zuweisung dieser Aufgabe unterscheidet sich jedoch sowohl hinsichtlich der textuellen und grafischen Ausgestaltung als auch hinsichtlich der Begründungslogik deutlich.

In dem englischen *Personal Child Health Record* wird den Eltern die Aufgabe der Entwicklungsbeobachtung an verschiedenen Stellen des Dokuments zugewiesen. Zum einen enthält das Dokument Checklisten bezüglich der Hör- und Sehfähigkeit, welche Eltern auffordern, kontinuierlich ihre Beobachtung des Kindes selbst zu dokumentieren. Zum anderen wird ihnen diese Aufgabe in der mit „Your Child’s developmental firsts“ überschriebenen, mehrseitigen Entwicklungstabelle⁵ angezeigt. Auf jeder Seite werden die Entwicklungsschritte in zwei Reihen (von links nach rechts) sowohl grafisch (Ab-

5 Entwicklungstabellen geben die Möglichkeit vor, das Alter des Kindes einzutragen, in dem es eine Fähigkeit zum ersten Mal zeigt. Entwicklungskalender geben im Unterschied dazu sowohl die Fähigkeiten als auch das Alter, in dem diese erwartet werden, vor. Durch die Verknüpfung von Fähigkeit und Alter bieten Entwicklungskalender eine deutlich stärker normalistische Orientierung für die Beobachtung der Entwicklung des Kindes, als dies in den Entwicklungstabellen der Fall ist.

bildung eines Kindes, das den betreffenden Entwicklungsschritt zeigt) als auch textuell repräsentiert. Dadurch wird den Eltern vermittelt, in welcher Reihenfolge ihre Kinder normalerweise bestimmte Kompetenzen erwerben. Inwiefern diese Beobachtungen der Eltern Bestandteil der Untersuchungen sind, ist am Dokument selbst nicht ablesbar. Sowohl die Fülle an im Vorsorgeheft selbst angebotenen Dokumentationsmöglichkeiten sowie deren Integration in das Vorsorgedokument lassen jedoch vermuten, dass sie auch für das medizinische Personal von Relevanz sind. Neben diesen ‚bildlichen Appellen‘ wird den Eltern die Aufgabe der Entwicklungsbeobachtung zudem in einem Absatz, der Hinweise zu Screenings und Testverfahren enthält, explizit zugeschrieben. Diese Sequenz lässt sich als Schlüsselstelle des Dokuments für die konzeptionelle Ausgestaltung der Arbeitsteilung zwischen Eltern und medizinischem Personal verstehen.

Screening tests and other health checks and reviews are done to pick up problems before they have been noticed. They can never be fully accurate in all cases. This means that sometimes there is a false alarm, when you will be told that your baby may have a condition. However, further tests may show that in fact she or he does not have the condition.

It also means that sometimes a problem may not be picked up even if it is present. So even if your baby has had a check for a condition and was found to be Ok, if you think there may be a problem you should still point it out to your health visitor or GP. Do not assume that because the check was normal, there cannot be a problem. (RCPCH England, 2009, S. 15)

Eltern werden an dieser Stelle zu einem deutlichen Misstrauen gegenüber Testergebnissen angehalten, da diese fehlerhaft sein könnten. Sie sind aufgefordert, sowohl eine umfassende Entwicklungsbeobachtung ihres Kindes durchzuführen als auch die vom medizinischen Personal erzeugten Testergebnisse mit ihrer eigenen Wahrnehmung abzugleichen. Den Eltern wird durch diese Hinweise eine prominente Rolle im Vorsorgesystem zugewiesen und die Verantwortung für das Entdecken von Entwicklungsproblemen zwischen Eltern und medizinischem Personal fast in symmetrischer Art aufgeteilt.

Auch im österreichischen Mutter-Kind-Pass wird Eltern in sehr expliziter Form die Aufgabe der Entwicklungsbeobachtung zugewiesen. Die Aufforderung, diese Aufgabe zu übernehmen, ist durch einen zweiseitigen Entwicklungskalender instrumentiert.

In dem Entwicklungskalender ist die „Entwicklung des Kindes in den ersten 2 Lebensjahren“ in stichwortartig dargestellten Entwicklungsschritten festgehalten, die teilweise illustriert werden. Im Rahmen des Kalenders sowie des begleitenden, an die Eltern gerichteten Textes werden ihnen mehrere Aufgaben mitgeteilt: Viele der dargestellten Entwicklungsschritte des Kindes sind als Reaktion auf eine Unterstützung seitens der Eltern formuliert, sodass sie anhand der Darstellung die von ihnen erwartete Leistung erkennen können. Darüber hinaus werden sie in dem begleitenden Text des Entwicklungskalenders nicht nur aufgefordert, die Entwicklung des eigenen Kindes sehr genau zu beobachten, sondern diese gleichzeitig mit der in dem Kalender dargestellten Normalentwicklung zu relationieren und – im abweichenden Fall – einen Arzt aufzusu-

beiden Vergleichsdokumenten, durch Entwicklungstabellen instrumentiert, noch wird sie den Eltern näher erläutert. Jedoch wird den Eltern mittels dieses Verweises eine bestimmte Rolle in dem Arzt-Patienten-Gefüge zuerkannt: Als Mitwirkende und Helfer des Arztes sind sie zu einer entsprechenden Arbeitsteilung mit ihm aufgefordert. In dieser Rolle werden die Eltern auch indirekt im Innenteil des Heftes im Rahmen der Befundschemaschemata adressiert. Die Befundschemaschemata jeder Vorsorgeuntersuchung zeigen an, welche Krankheiten und potentiellen Störungen die jeweilige Untersuchung fokussiert. Diese Schemata weisen im Vergleich zu den österreichischen und englischen Varianten den höchsten Detaillierungsgrad (ca. 60 Befunde pro Schema) sowie eine stark krankheitszentrierte Logik auf. Neben allgemeinen Gesundheits- und Entwicklungsdimensionen werden nur auffällige Befunde dokumentiert. In diesen Schemata ist jeweils eine Rubrik „Erfragte Befunde“ vorgesehen, bei denen sich der Arzt auf die Aussagen der Eltern zu bestimmten Entwicklungsphänomenen stützt.

Bitte – falls zutreffend – die auffälligen Befunde bzw. Angaben ankreuzen **U8**

A) Erfragte Befunde

Körperteilnachteile

- Mikrosomie
- Mikrosomie
- gehäufte Infektionen
- allersprache, Sprache leicht (z. B. kein Sprechen in Sätzen in der „Ich-Form“)
- Aussprechstörungen (z. B. Stottern, schwere Stimmleihen, unverständliche Sprache)
- Verhaltensauffälligkeiten (z. B. Enuresis, unangepasste mündl. Durchschlafstörungen, Störungen des sozialen Kontaktes, Stereotypen, unkonventionelles Spielen)
- auffällige motorische Ungeschicklichkeit

B) Erhobene Befunde

Körpermaße
Bitte in das Somatogramm eintragen)

- Untergewicht
- Übergewicht
- Minderwuchs
- Disproportion

Haut

- auffällige Blässe
- Cyanose
- Pigmentanomalie
- Nässeln
- ernsth. Verletzungsfolge
- chron. entzündliche Hautveränderung

Brustorgane

Herz

- Struma
- leise/unabh. Herzgeräusch
- Rhythmusstörung
- veraparter oder hebender Herzstoß
- Pulsdiff. zwischen Arm- und Beinarterien

Lunge

- path. Auskultationsbefund
- Dyspnoezeichen bei Belastung

Bauchorgane

- Harntrakt re/ll
- Lebervergrößerung
- Milzvergrößerung
- anderer path. Befund

Geschlechtsorgane

- Hodentochland re/ll
- Phimose
- andere Anomalie (z. B. Hydrokel, Hypopadie, Hypospadias)

Harn

- auffälliger Harnbefund

Skelettsystem

Schädel
bitte Schädelumfang in Diagramm eintragen)

- abnormer Kopfumfang

Brustkorb/Wirbelsäule

- Fehlbildung oder Fehlbildung (im Stand Skoliose, vermehrte Brustkyphose oder Lordosenlordose, Lendenkyphose, Beckenschiefstand)

Gliedmaßen

- unphysi. X-Beine oder O-Beine

Sinnesorgane

Augen

- Schielen re/ll
- auffällige Kopfhaltung beim Fixieren
- Sehtschwäche re/ll (monokuläre Sehprüfung mit Blicktabelle oder Seinstift)

Mund

- Karies
- Kiefer- und/oder Zahnstellungsanomalie

C) Ergänzende Angaben

- Fluoridprophyl. nicht durchgeführt
- Eltern unzufrieden mit Entwicklung und Verhalten des Kindes, weil:
- seit letzter Früherkennungsuntersuchung entwicklungsgefährdende Erkrankung oder Operation, welche:

U8

43.–48. Lebensmonat

1) männl. weibl. Geburtsjahr des Kindes

2) Körpergewicht g Körperlänge cm Kopflänge cm

3) Gesamtenddruck: Kind abnormale entwickelt ja nein

4) Geschichte Diagnose (ICD) Abzählende Verlaufsdiagnosen (Kürzel oder ICD)

5) Aufklärung über Impfungen erfolgt: ja nein
 Impfungen altersentsprechend erfolgt: ja nein
 Nächster Impftermin:

6) Sonstige Bemerkungen:

Bitte Kohlepapier einlegen Datum

Abb. 5: Befundschema U8, Deutschland (zweiseitig)

Die dokumentenanalytischen Ergebnisse zeigen, dass sich zwischen den jeweiligen Dokumenten deutliche Differenzen hinsichtlich der Art und Weise feststellen lassen, wie sie die Arbeitsteilung zwischen Eltern und Medizin strukturieren und organisieren. Das englische Dokument ist dasjenige, welches die Elternaufgaben (Beobachtung der Entwicklung, Erkennen von Entwicklungsproblemen, Kontrolle von Testergebnissen) am genauesten ausweist und den Eltern damit eine bedeutende Rolle im Vorsorgesystem zuweist: Die elterliche Beobachtung des Kindes und die medizinischen/entwicklungs-

diagnostischen Verfahren werden als sich ergänzende, komplementäre Maßnahmen der Vorsorge entworfen. In dem österreichischen Dokument ist die Aufgabe der Entwicklungsbeobachtung ebenfalls aufwändig instrumentiert und die Eltern werden deutlich angehalten, diese Aufgabe sowie die Förderung der kindlichen Entwicklung zu übernehmen. Jedoch verbleibt die Expertenschaft für die Entdeckung von Entwicklungsproblemen in letzter Instanz beim Arzt, so dass die medizinische und die elterliche Beobachtung als eher getrennte Bereiche zu betrachten sind. Nur das deutsche Heft enthält sich größtenteils einer solchen Zuweisung von Elternaufgaben. Durch den reduzierten Einbezug der Eltern erscheinen die Vorsorgen als ein zentrales Geschäft der Medizin, bei dem die Eltern nur ‚am Rande‘ mitwirken.

Dass Kinder-Untersuchungshefte in der Praxis dennoch intensiv daran ‚mitarbeiten‘, Aufgaben an Eltern zu delegieren, die über das in einer Dokumentenanalyse aufzeigbare Maß hinausweisen, zeigt sich, wenn man die Praktiken des Re-Working in die Analyse einbezieht.

3.2 *Praktiken des Re-Working: die Kinderuntersuchungshefte als praktische Erziehungsobjekte*

Zunächst zeigen wir auf, wie sich die Adressierung von Elternaufgaben im Überarbeiten von Dokumentationsanforderungen ‚einnistet‘. Wir analysieren dazu einen Protokollauszug aus der teilnehmenden Beobachtung einer Vorsorgeuntersuchung U8 (das Kind ist vier Jahre alt), der sich auf das Ende der Untersuchung bezieht, als der Arzt das Befundscheema ausfüllt. In der Untersuchung selbst sind mehrere Tests zur sprachlichen, grobmotorischen und kognitiven Entwicklung durchgeführt worden, zudem wurde das Kind vom Arzt gründlich körperlich untersucht.

Zum Abschluss der Vorsorgeuntersuchung U8 spricht der Arzt, Dr. Spötz, die Mutter auf Kais heisere Stimme an und schlägt vor, dies kontrollieren zu lassen. Dann lenkt er das Gespräch auf die „Feinmotorik“, auch da müsse „man was machen“. Die Mutter will wissen, was sie da denn tun könne. Dr. Spötz gibt ihr einige Tipps: Malen und zwar mit Fingerfarben oder großen Pinseln und auch Basteln. Da würde dann auch gleichzeitig die Konzentration gefördert. „Ich bin eh der Meinung, dass man die Konzentration trainieren muss“, erklärt er der Mutter. Eine schwache Konzentration sei „keine Krankheit“ – „Da brauchen wir auch keine Ergotherapie“. Sie solle erst einmal mit ihm üben, erst wenn das „nicht klappt“, müsse man es noch mal abklären. Er notiert etwas in der Patientendatei im Rechner, macht die Überweisung für den HNO-Arzt fertig und übergibt diese der Mutter mit dem Hinweis, da solle sie überprüfen lassen, ob auch alles mit den Stimmbändern in Ordnung sei. Die Mutter sichert zu, dies zu tun. Er notiert im U-Heft etwas in der Rubrik „Sonstiges“ (das Kreuz für den Allgemeinbefund lässt er aus) und reicht das Heft der Mutter mit der Erläuterung, dass er da jetzt „chronische Heiserkeit“ und „Feinmotorik“ reingeschrieben habe. „Aber nur so als Begriff“, meint er, „ohne das weiter negativ zu

bewerten“. Er setzt an, sein Vorgehen noch weiter zu erläutern, aber Kais Mutter unterbricht ihn verständnisvoll und sagt: „Damit wir das mal im Auge behalten“. „Genau“, meint Dr. Spötz, „sonst ist ja alles in Ordnung“. (BP SB)

Dr. Spötz trägt im Befundschemata im U-Heft keinen Vermerk ein, sondern nutzt das offene Feld für „Sonstiges“, um festzuhalten, was „im Auge behalten werden muss“. Auch mit der Abschwächung „nur so als Begriff“ entzieht er sich der eindeutigen Feststellung eines Störungsbefundes. Hätte er innerhalb des Befundschemas die von ihm festgestellten Probleme als Störung im Bereich der motorischen Entwicklung (Kennziffer 16) dokumentiert, wäre er in der Logik des Schemas aufgefordert, auch die weitere medizinische Verfahrensweise zu dokumentieren, die in der Regel in der Einleitung einer Therapie besteht. Dr. Spötz hätte auch ganz auf eine Eintragung seiner Befunde im U-Heft verzichten können – das tun viele der von uns beobachteten 25 Kinderärzte in solchen Situationen. Diese Strategie würde jedoch, in Bezug auf die dem Untersuchungsheft inhärente Sach- und Zeitlogik der Früherkennung, dazu führen, dass bei erneuter Konsultation und Lektüre vorgängiger Befunde der Eindruck erweckt würde, als sei bei der U8 „alles in Ordnung“ gewesen. Um diese uneindeutige Variante zu vermeiden, wählt der Arzt einen Zwischenweg, der es ihm nicht nur ermöglicht, das Ergebnis der Untersuchung auf das Wesentliche reduziert im U-Heft zu dokumentieren, sondern es vor allem auch in Aufträge für die Eltern zu transformieren.

Der Eintrag „chronische Heiserkeit“ ist mit dem Überweisungsformular an den HNO-Arzt instrumentell verknüpft und dient zur zusätzlichen Erinnerung der Eltern an die Aufgabe, das Kind bei einem weiteren Fachmediziner vorzustellen, aber auch zur Erinnerung des Arztes, die Erfüllung dieser Aufgabe spätestens bei der U9 zu kontrollieren. Handelt es sich dabei noch um einen klassischen Befund im medizinischen Sinne, der auf Abklärung zielt, so ist die Notation „Feinmotorik“ anders zu verstehen, denn hier wird der Entwicklungsbereich, der einer Förderung bedarf, festgehalten. Diese emblematische Markierung einer Förderaufgabe wird noch durch die im Gespräch vollzogene Option, auch die Konzentration zu fördern, verstärkt. Der Arzt greift hier eine in aktuellen Kindheitsdiskursen als zentral konzipierte Entwicklungsproblematik auf. Die ärztliche Strategie ermöglicht es, in Abgrenzung zur ‚Ergotherapeutisierung der Kindheit‘, eine verantwortungsvolle Erfüllung der Elternaufgabe, die motorische Entwicklung ihrer Kinder zu fördern, zu konzipieren und einzufordern.

Diese Platzierung und kommunikative Rahmung des Feinmotorik-Eintrags, als gemeinsames Re-Working des U-Heftes durch Arzt und Mutter, bekräftigt einerseits die Logik der Dokumentation, über die (medizinische) Behandlungen begründet werden. Indem aber das Problem von der Arztpraxis in die Familie verschoben wird, wird es auch von einer Behandlungs- zu einer Förder- und Erziehungsaufgabe transformiert, und die Kommunikation und Dokumentation verlässt das medizinische System von Diagnostizieren und Behandeln. Die Vermittlungsarbeit des U-Heftes in der Praxis – „to mediate the social relations that act and work through it“ (Berg, 1996) – besteht in dieser Re-Working-Praktik daher gerade in der Differenzierung von ärztlichen und elterlichen Pflichten und Aufgaben. Seine eigenständige Leistung in der Erfüllung der Funk-

tion als ‚Hausaufgabenheft‘ für die Eltern wird dann besonders deutlich, wenn man den Zeit- und Raumbezug des Untersuchungshefts in die Analyse einbezieht. Denn gerade die im Heft inkorporierte Dokumentationsaufforderung verweist diese Markierung von Förderaufgaben auch auf die Kontrolle der elterlichen Aufgabenerfüllung, die im Falle nicht zufrieden stellender Fortschritte des Kindes erneut eingefordert werden kann. Die legitimierende Erläuterung des Arztes und die damit vollzogene Distanzierung von der krankheitsbezogenen Logik des U-Heftes etabliert dabei eine Art Komplizenschaft zwischen Mutter und Arzt hinsichtlich einer nicht-stigmatisierenden Optimierung von Kais Entwicklung.

Entsprechend tritt das U-Heft in doppelter Weise als Akteur und Erziehungsobjekt auf: Es fordert nicht nur die Differenzierung von ärztlichen Behandlungsaufgaben und Beobachtungs- und Förderaufgaben von Eltern ein, sondern es ‚erzieht‘ die Eltern in der Markierung der gemeinsamen Verantwortung auch zu deren Einhaltung. Die für das englische und österreichische Heft charakteristische Komplementarität von Aufgaben der Medizin und der Familie, die den Krankheitsbezug der Vorsorge zugunsten einer allgemeinen Optimierungslogik in den Hintergrund drängt, wird hier entsprechend vor allem im Zusammenspiel von programmatisch-formellen und informellen Routinen praktiziert.

Wie das Heft in seinem Gebrauch die Verteilung von Aufgaben an Eltern und medizinisches Personal leistet, zeigt sich aber nicht nur an dieser strategisch anmutenden Umarbeitung der Dokumentation von Befunden, sondern auch im Re-Working von diagnostischen Instrumenten. Das deutsche U-Heft enthält so genannte Somatogramme, das sind Instrumente, bei denen die Größen- und Gewichtsentwicklung des Kindes in Kurvenprofile eingetragen wird. Damit wird sowohl die Entwicklung des Kindes über die einzelnen Vorsorgen hinweg dokumentiert als auch – über die in den Kurven repräsentierten Durchschnittsentwicklungswerte für Kinderkörper – ein Vergleich mit der altersbezogenen Referenzgruppe realisiert. Erst diese Vergleichsarbeit macht den grafisch neben den Kurven angezeigten Befund „schwer/leicht“, „groß/klein“ möglich.

Der Gebrauch der Somatogramme in der Praxis weist jedoch deutlich über diesen diagnostischen Wert, und somit über das Skript des Instruments, hinaus. Die in die grafische Gestaltung der Somatogramme eingebaute ‚Missverständlichkeit‘ – geben die Kurven etwa Ideallinien der Entwicklung an? Sie tun es im technischen Sinne nicht – führt dazu, dass im Umgang mit den Somatogrammen Normalitäten eher geschaffen, als mithilfe des Instruments abgelesen werden. So werden der Eintrag und die grafische Platzierung des aktuellen Größen- und Gewichtsbefundes mit Aussagen wie „genau in der Mitte“, „voll auf der Linie“ oder „ganz normal“⁶ nicht selten dafür verwendet, die visibilisierten durchschnittsbasierten Normalitäten in punktuelle Erfüllungsnormen zu transformieren und damit zum Ausdruck zu bringen, dass die körperliche Entwicklung ‚gut‘ (oder eben nicht) verläuft (Kelle, 2007, S. 207f.). Das gemeinsame Deuten des Kurvenprofils dient sowohl dazu, Differenzen zwischen dem elterlichen und dem ärztli-

6 Die normalitätsbezogenen Generalaussagen werden auf der Basis der scheinbar unmittelbaren Bildhaftigkeit des Instruments dabei ‚fälschlicherweise‘ getroffen.

chen ‚Blick‘ zu inszenieren, als auch dazu, das ebenso auf Vergleichsoperationen aufgebaute Alltagswissen der Eltern mit dem professionellen Wissen zu vermitteln. So trägt das Somatogramm in seiner Komplexität reduzierenden Qualitäten nicht nur dazu bei, die Unverständlichkeit einzelner Untersuchungsschritte *in situ* zu kompensieren.

Als (vermeintlich) einfach zu rezipierende Repräsentation von medizinischen Normalitätskonstruktionen leistet das Somatogramm in Situationen, in denen es an Prognosen ‚mitarbeitet‘, zudem eine unmittelbare Einbindung von weiteren Aufgaben der Eltern in die Vorsorgen. Mit Aussagen wie „wenn er unter die Linie rutscht, müssen wir was machen“ (Bollig & Ott, 2008, S. 216) werden Eltern sowohl in Bildtechniken der Beobachtung und Kontrolle der Körperentwicklung eingewiesen als auch indirekt dazu aufgefordert, diese zuhause zu übernehmen und gegebenenfalls das Kind vorzeitig wieder vorzustellen. Insofern arbeitet auch das Somatogramm nicht einfach durch sein dokumentarisch inkorporiertes Skript, sondern vor allem in diesen Praktiken des Re-Workings daran mit, die familiäre Lebenswelt und die medizinische Vorsorge im Sinne einer gemeinsamen Praxis des Beobachtens zu verbinden. Als Erziehungsobjekt wirkt das Vorsorgeheft in diesem Re-Working der Somatogramme entsprechend dadurch, dass es die Eltern mit eigenständigen Beobachtungsaufgaben in die Zuarbeit zur medizinischen Konstruktion und Überprüfung normaler Entwicklung ‚einübt‘.

4. Fazit

Die materialen Instrumente nationaler Vorsorgekulturen leiten, wie unsere Analysen zeigen, nicht einfach die lokale Praxis an – oder erzeugen oppositionelle, subversive Reaktionen auf die ihnen eingeschriebenen Programme –, sondern leisten zur praktischen Instrumentierung vor Ort einen eigenständigen und eigensinnigen Beitrag. Die materielle Dimension bestimmter – hier medizinisch-präventiver – gesellschaftlicher Reaktionen auf die „Entwicklungsatsache“ (Bernfeld, 1925/1967) lässt sich entsprechend auf verschiedenen Ebenen rekonstruieren: zum einen als Konstruktion von Elternaufgaben auf der Ebene der rechtlichen Organisation und instrumentellen Ausstattung des Programms, zum anderen auch auf der Ebene der lokalen Praktiken der Instrumentierung vor Ort. Verbunden sind diese beiden Ebenen durch Prozesse der Übersetzung von Handlungsprogrammen. Akteur dieser Übersetzungsketten ist gerade auch das Untersuchungsheft durch seine Fähigkeit, sich mit anderen Akteuren in sozialen Praktiken zu vermitteln. Indem es nicht nur „Einwirkungen von einem Ort zum nächsten zu transportieren“ (Schulz-Schaeffer, 2008, S. 132), sondern auch dauerhaft (Eltern-)Aufgaben anzuleiten, zu dokumentieren und zu archivieren vermag, tritt es als Zeuge der ärztlichen Empfehlungen auf und erhöht die Verbindlichkeit im Arbeitsbündnis von Ärzten und Eltern – eine Funktion, für die es kein anderes (materiales) Äquivalent im Programm der Vorsorgen gibt.

In der Dokumentenanalyse wurden in diesem Beitrag eher die Differenzen zwischen nationalen Vorsorgekulturen herausgearbeitet, dabei erschien das deutsche Vorsorgeprogramm im europäischen Vergleich als das älteste und (noch) am stärksten krankheitszen-

trierte (vgl. ausführlicher Kelle & Seehaus, 2010), das eher den Ärzten eine prominente, professionelle Rolle in Bezug auf die Entwicklungsbeobachtung zuschreibt. Das Kinder-Untersuchungsheft steht in formaler Hinsicht bis heute in der Kontinuität der Gesundheitspolitik der 1970er Jahre, einer Zeit, in der zwar bereits von Früherkennung und Prävention die Rede war, nicht aber in gleichem Maße von Vernetzung, Frühförderung und Elternaktivierung – und das ist bis heute auch an dem Dokument ablesbar. Die Differenz der Dokumente wurde in der Analyse der (deutschen) *Praxis* allerdings tendenziell wieder eingeebnet, hier zeigte sich, dass die Praxis das im Heft inkorporierte ‚veralte‘ Programm eigensinnig überarbeitet (re-working). Auch in deutschen Vorsorgeuntersuchungen werden, durchaus unter Mitwirkung der Untersuchungshefte, Primärprävention sowie Elternberatung und -erziehung praktiziert. Darin zeigt sich, dass sich auch die deutsche Vorsorgekultur, wie die jüngeren Programme in Österreich und England, dem Paradigma der „Aktivierung von Elternverantwortung“⁷ (Oelkers, 2007) annähert, das in den letzten Jahren international gerade auch im Bereich von Früherkennung und Prävention an Einfluss gewinnt – und einhergeht nicht etwa mit einer Beschränkung, sondern einer Ausweitung der Aufgaben der Mediziner in diesem Bereich.

Die soziale Organisation von Erziehungs- und Förderaufgaben lässt sich u.E. demnach nicht nur gewinnbringend unter Einbezug ihrer materialen Dimensionen rekonstruieren. Eine solche Analyse der sozio-materialen Institutionalisierung von Kindheit und generationaler Ordnung sollte auch praxisanalytisch ausbuchstabiert werden.

Quellen

- BMG Österreich: Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.) (2009). *Mutter-Kind-Pass*. Wien: Bauerdruck.
- G-BA Deutschland: Gemeinsamer Bundesausschuss der Ärzte und Krankenkassen (Hrsg.) (2005). *Kinder-Untersuchungsheft*. Siegburg: G-BA.
- RCPCH England: Royal College of Paediatrics and Child Health (Hrsg.) (2009). *Personal Child Health Record*. South Shields: Harlow Printing Limited.

Literatur

- Armstrong, D. (1983). *Political Anatomy of the Body: Medical Knowledge in Britain in the Twentieth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berg, M. (1996). Practices of Reading and Writing: the Constitutive Role of the Patient Record in Medical Work. *Sociology of Health and Illness*, 18(4), 499-524.
- Bernfeld, S. (1925/1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Bollig, S. (2008). „Praktiken der Instrumentierung“. Methodologische und methodische Überlegungen zur ethnographischen Analyse materialer Dokumentationspraktiken in kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 28(3), 301-315.

7 Oelkers bezieht den Begriff eher auf die Praxis von Jugendämtern nach der Kindschaftsrechtsreform, wir übertragen ihn hier auf den Bereich der Gesundheitsvorsorge.

- Bollig, S., & Ott, M. (2008). Entwicklung auf dem Prüfstand: Zum praktischen Management von Normalität in Kindervorsorgeuntersuchungen. In H. Kelle & A. Tervooren (Hrsg.), *Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung* (S. 207-224). Weinheim: Juventa Verlag.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. London: Routledge.
- Foucault, M. (2003). *Die Anormalen: Vorlesungen am Collège de France (1974-1975)*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Hess, V. (2000). *Der wohltemperierte Mensch. Wissenschaft und Alltag des Fiebertmessens (1850-1900)*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In Hörning, K., & Reuter, J. (Hrsg.), *Doing Culture. Zum Begriff der Praxis in der gegenwärtigen soziologischen Theorie* (S. 73-91). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Höffer-Mehlmer, M. (2003). *Elternratgeber. Zur Geschichte eines Genres*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hungerland, B. (2003). „Und so gedeiht das Baby!“ Altersgerechte Entwicklung und Gesundheit als gesellschaftliche Norm und Leistung. In H. Hengst & H. Kelle (Hrsg.), *Kinder, Körper; Identitäten* (S. 139-160). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Kelle, H. (2007). „Ganz normal“: Die Repräsentation von Kinderkörpernormen in Somatogrammen. Eine praxisanalytische Exploration kinderärztlicher Vorsorgeinstrumente. *Zeitschrift für Soziologie (ZfS)*, 36(3), 197-216.
- Kelle, H. (Hrsg.) (2010). *Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kelle, H., & Seehaus, R. (2010). Die Konzeption elterlicher Aufgaben in kindermedizinischen Vorsorgeinstrumenten. Eine vergleichende Analyse von Dokumenten aus Deutschland, Österreich, England und der Schweiz. In H. Kelle (Hrsg.), *Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik* (S. 41-94). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Klaus, A. (1993). *Every Child a Lion. The Origins of Maternal and Infant Health Policy in the United States and France, 1890-1920*. Ithaca: Cornell University Press.
- Kneer, G., Schroer, M., & Schüttpelz, E. (2008). *Bruno Latours Kollektive. Beiträge zur Entgrenzung des Sozialen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Lachmund, J. (1997). *Der abgehorchte Körper. Zur historischen Soziologie der medizinischen Untersuchung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Latour, B. (1991). *Wir sind nie modern gewesen: Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Berlin: Akademie Verlag.
- Latour, B. (2006a). Über den Rückruf der ANT. In A. Belliger & D. Krieger (Hrsg.), *ANThology. Einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 561-572). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Latour, B. (2006b). Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie und Genealogie. In A. Belliger & D. Krieger (Hrsg.), *ANThology. Einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 483-528). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Oelkers, N. (2007). *Aktivierung von Elternverantwortung. Zur Aufgabenwahrnehmung in Jugendämtern nach dem neuen Kindschaftsrecht*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Pilarczyk, U., & Mietzner, U. (2005). *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Rheinberger, H.-J. (2001). *Experimentalsysteme und epistemische Dinge: eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Rollet, C. (2003). History of the health notebook in France. A stake for mothers, doctors and state. *Dynamis: Acta Hispanica ad Medicinam Scientiarumque Historiam Illustrandam*, 23, 143-166.
- Rollet, C. (2004). Le carnet de santé pour les enfants en Europe. *Medicina & Storia. Rivista di Storia della Medicina e della Sanità*, 4(7), 31-55.

- Schmid, M. (2008). *Erziehungsratgeber in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – eine vergleichende Analyse. Kontinuität und Diskontinuität im Mutterbild sowie der (früh-)kindlichen Pflege und Erziehung in ausgewählten Erziehungsratgebern der Weimarer Republik und der NS-Zeit*. Berlin: Weißensee Verlag.
- Schatzki, Th., Knorr-Cetina, K., & von Savigny, E. (Hrsg.) (2001). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.
- Schulz-Schaeffer, I. (2008). Technik in heterogener Assoziation. Vier Konzeptionen der gesellschaftlichen Wirksamkeit von Technik im Werk Latours. In G. Kneer, M. Schroer & E. Schüttelz (Hrsg.), *Bruno Latours Kollektive. Beiträge zur Entgrenzung des Sozialen* (S. 108-152). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Sørensen, E. (2007). The Time of Materiality [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), Art. 2. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070122> [16.09.2011].
- Smith, D. (2001). Texts and the ontology of organizations and institutions. *Studies in Cultures, Organizations and Societies*, 7(2), 159-198.
- Turmel, A. (2008). *A historical sociology of childhood. Developmental thinking, categorization and graphic visualization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolff, S. (2003). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. Kardorff & I. von Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502-513). Reinbek: Rowohlt Verlag.

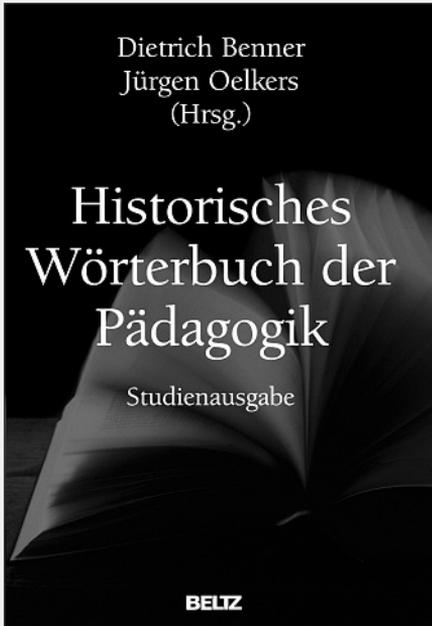
Anschrift der Autorinnen

Sabine Bollig, Université du Luxembourg, Integrative Research Unit: Social and Individual Development (INSIDE), Campus Walferdange, Route de Diekirch, 7220 Walferdange, Luxembourg
E-Mail: sabine.bollig@uni.lu

Prof. Dr. Helga Kelle, Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe, Fach 113, Senckenberganlage 15, 60054 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: h.kelle@em.uni-frankfurt.de

Rhea Seehaus, Fachhochschule Frankfurt, Gender- und Frauenforschungszentrum, Nibelungenplatz 1, 60318 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: seehaus.r@gffz.de

Jetzt als preisgünstige Studienausgabe!



Dietrich Benner / Jürgen Oelkers
(Hrsg.)

**Historisches Wörterbuch
der Pädagogik**

Studienausgabe

1127 Seiten. Broschiert.

ISBN 978-3-407-83169-9

€ 69,95 D/sFr 113,00

Das erste »Historische Wörterbuch der Pädagogik« behandelt in theorie- und problemgeschichtlichen Analysen: pädagogische Begriffe, pädagogische Sachverhalte der menschlichen Existenz, pädagogische Institutionen sowie pädagogische und erziehungswissenschaftliche Disziplinen.

Während andere Disziplinen zuweilen stolz darauf sind, auf eine ebenso kurze wie erfolgreiche Wissenschaftsgeschichte zurückzublicken, muss sich die theoretische Pädagogik wie die Physik, die Psychologie, die Ethik und die Metaphysik auf eine mehr als 2000 Jahre umfassende Geschichte einstellen. In Pädagogik und Erziehungswissenschaft sind begriffliche und semantische Traditionen wirksam, die bis auf die Antike zurückgehen und zugleich auf eigentümliche Weise vergessen sind.

Das »Historische Wörterbuch der Pädagogik« verfolgt das Anliegen, Grundbegriffe und Grundprobleme der Theorie- und Wissenschaftsgeschichte des pädagogischen Feldes mit den Mitteln der heutigen Forschung so darzustellen, wie es den Bedürfnissen einer umfassenden historischen Orientierung entspricht.

BELTZ

Beltz Verlag · Weinheim und Basel · Weitere Infos: www.beltz.de



Exklusives
Angebot für
Bibliotheken

E-Journals

von Beltz Juventa

**Alle Zeitschriften von Beltz Juventa
als pdf-Datei auf Artikelbasis**

- ✓ alle E-Journals als Jahreslizenz oder Lizenz über 3 Jahre inklusive Archivrecht
- ✓ alle Artikel der Zeitschriften ab 2008
- ✓ Ausdruck und Download auf Artikelbasis - Bereitstellung erfolgt im PDF-Format
- ✓ Zugriff kann über IP-Authentifizierung oder Shibboleth erfolgen

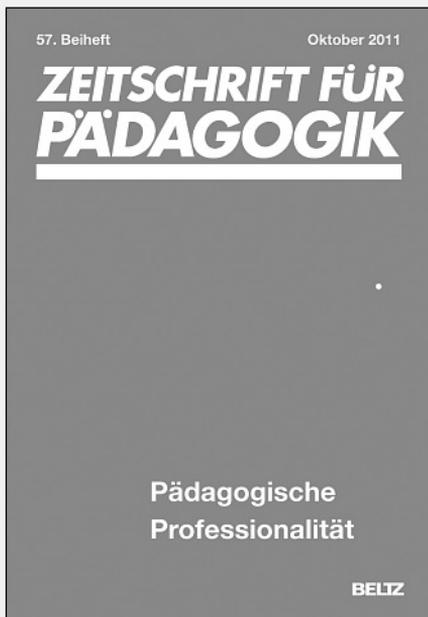
Bitte kontaktieren Sie uns für Preis- und Paketinformationen:

Preselect.media GmbH
Herr Alexander Munte
Dr. Max-Str. 21a
82031 Grünwald
Tel.: +49 89 / 21 11 31 93
Fax: +49 89 / 21 11 31 92
E-Mail: info@preselect.com
www.preselect.com

Verlagsgruppe Beltz
Frau Anna-Christine von Seggern
Werderstr. 10
69469 Weinheim
Tel.: +49 6201 / 60 07 485
Fax: +49 6201 / 60 07 310
E-Mail: ac.vonseggern@beltz.de
www.beltz.de

BELTZ JUVENTA

Zeitschrift für Pädagogik – Beihefte



Bestellen Sie die noch lieferbaren Beihefte einzeln:

Pädagogische Professionalität

57. Beiheft / 2011 / Best-Nr. 41158 / 39,95 €

Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes

56. Beiheft / 2010 / Best-Nr. 41157 / 39,95 €

Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg

55. Beiheft / 2010 / Best-Nr. 41156 / 29,95 €

Qualitätssicherung im Bildungswesen

Eine aktuelle Zwischenbilanz

53. Beiheft/2008/Best-Nr. 41154/29,90 €

Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis

52. Beiheft/2007/Best-Nr. 41153/29,90 €

Reduzierte Beihefte:

Hochschullandschaft im Wandel

50. Beiheft/2005/Best-Nr. 41151/12,- €

Erziehung – Bildung – Negativität

49. Beiheft/2005/Best-Nr. 41150/12,- €

Der Bildungsgang des Subjekts

Bildungstheoretische Analysen

48. Beiheft/2004/Best-Nr. 41149/12,- €

Recht – Erziehung – Staat

Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung

47. Beiheft/2003/Best-Nr. 41148/12,- €

Kritik in der Pädagogik

Versuche über das Kritische in der Erziehungswissenschaft

46. Beiheft/2003/Best-Nr. 41147/12,- €

Einzelheftbestellungen:

Beltz Medien-Service bei Rhenus,
86895 Landsberg

Tel.: +49 (0)8191/97000-622

Fax: +49 (0)8191/97000-405

E-Mail: beltz@de.rhenus.com

Fragen zum Abonnement:

Beltz Medien-Service

Postfach 100565

69445 Weinheim

Tel.: +49 (0)6201/6007-330

Fax: +49 (0)6201/6007-331

E-Mail: medienservice@beltz.de