

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

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung [2010]. [Schwerpunkt Schulgeschichte]

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2010, 343 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung [2010]. [Schwerpunkt Schulgeschichte]. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2010, 343 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 16) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145838 - DOI: 10.25656/01:14583

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145838>

<https://doi.org/10.25656/01:14583>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 16



KLINKHARDT

**JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 16**

JAHRBUCH FÜR HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG

Herausgegeben von der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

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

Herausgeber

Johannes Bilstein (Düsseldorf) – Marcelo Caruso (Berlin)
Rita Casale (Wuppertal) – Carola Groppe (Hamburg)
Klaus-Peter Horn (Tübingen) – Martin Kintzinger (Münster)
Gerhard Kluchert (Hamburg) – Christine Mayer (Hamburg)
Ulrike Mietzner (Dortmund) – Wolfgang Neugebauer (Würzburg)
Karin Priem (Schwäbisch Gmünd) – Hanno Schmitt (Potsdam)
Wolfgang Seitter (Marburg) – Frank Tosch (Potsdam)
Ulrich Wiegmann (Berlin)

Redaktion

Carola Groppe, Klaus-Peter Horn, Gerhard Kluchert

JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 16

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2010



Abbildung Umschlagseite 1:
Harald Gausling, Berlin

Redaktion
Prof. Dr. Carola Groppe
Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn
Eberhard Karls Universität Tübingen

PD Dr. Gerhard Kluchert
Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg

Seit Band 12 hat das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“
ein peer-review-System eingerichtet. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen seitdem
ein anonymes Begutachtungsverfahren.
Für weitere Informationen s. <http://www.bbf.dipf.de/hk/jahrbuch.htm>.

Korrespondenzadresse der Redaktion ab Band 17/2011:
Prof. Dr. Ulrich Wiegmann
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin
Tel. +49 (0)30 293360-46
E-Mail: u.wiegmann@imail.de

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

2011.1.h. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung:
AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten
Printed in Germany 2010
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 978-3-7815-1785-1
ISSN 0946-3879

Inhalt

Editorial 7

I Schulgeschichte(n)

Jana Tschurennev
„Pathshalas into Schools“. Das monitorial system of education
in Bengalen (ca. 1815-35) 11

Peter Drewek
Konservative Modernisierung. Friedrich Paulsens Beiträge zur
Gymnasialreform und zur Weiterentwicklung des Bildungswesens
am Beginn des 20. Jahrhunderts 39

Hannah Ahlheim
Kritik und ‚Eigensinn‘: Alltagsgeschichte(n) der Oberschule
in Kleinmachnow im ‚Dritten Reich‘ und in der DDR 67

Sabine Reh / Joachim Scholz
Schulkulturen – Schülerzeitungen und das Selbstbild zweier
Westberliner Gymnasien in den 1950er und 1960er Jahren 93

Anne Bosche / Michael Geiss
Das Sprachlabor – Steuerung und Sabotage eines Unterrichtsmittels
im Kanton Zürich, 1963-1976 119

II Abhandlungen

Bianca Frohne / Ivette Nuckel / Jan Ulrich Büttner
Ausgegrenzt und abgeschoben? Das Leben körperlich und geistig
beeinträchtigter Menschen im Mittelalter 141

Mareen Anders
„Wer vil studiert würt ein fantast.“ Zu Einordnung, Wertung und
Funktion universitärer Bildung im Narrenschiff Sebastian Brants
(1494) 169

<i>Konstantin Klingenberg</i>	
Zwischen Beobachtung, Pflege und Experiment: Zur Verwendung lebender Tiere im naturkundlichen und im Biologie-Unterricht	193
<i>Gisela Miller-Kipp</i>	
Systemkonkurrenz zwischen Familie und Staat: Jugenderziehung im ‚Dritten Reich‘	222
<i>Kerstin von Lingen</i>	
„... unsere Fahne ist die neue Zeit“? Kontinuitätslinien zwischen Hitlerjugend und „Jugendsozialwerk“ in der französischen Besatzungszone, 1945-1949	241

III Quelle und Dokumentation

<i>Peter Dudek</i>	
„Es ist zu komisch mit diesen Seelenzuständen“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf in der Wahrnehmung einer 15-jährigen Schülerin	266

IV Diskussion und Kritik

<i>Boris Dreyer</i>	
Bildung und Ausbildung in der Antike. Bestand – Tendenzen – Perspektiven	296

V Einblicke / Rückblicke / Ausblicke

<i>Heiner Ullrich</i>	
Das große Erbe der Reformpädagogik und die schwere Last des sexuellen Missbrauchs – Pädagogische Beiträge zum 100. Jahrestag der Gründung der Odenwaldschule	322

Editorial

Schule ist nach wie vor eines der wichtigsten und meistbehandelten Themen der Historischen Bildungsforschung. Die Beschäftigung mit ihr hat dabei in den vergangenen Jahrzehnten beträchtlich an Breite und Vielgestaltigkeit gewonnen. Neben die traditionellen ideen-, institutions-, politik- und personengeschichtlichen Ansätze sind zunächst – diesen noch verwandt – herrschafts- und ideologiekritische getreten. Mit der Übernahme sozialgeschichtlicher Fragestellungen und Methoden hat die historische Schulforschung dann ab den 1970er Jahren einen gewaltigen Aufschwung genommen, der sich in umfangreichen Forschungsprojekten und vielbändigen Publikationsreihen dokumentierte. In diesem Zusammenhang wurden in erster Linie strukturgeschichtliche Entwicklungen im Bildungssystem und deren Verknüpfung mit sozialer Schichtung, Mobilität und Reproduktion untersucht. In jüngerer Zeit hat die historische Schulforschung ihr Repertoire mit der Rezeption alltags- und kulturgeschichtlicher Ansätze dann noch einmal theoretisch wie methodisch erweitert. Mit Bildern, Ego-Dokumenten und ‚praxisnahen‘ Archivalien wurden dabei neue Quellen erschlossen; mit den Fragen nach räumlichen und zeitlichen Ordnungen von Schule, nach den die schulische Praxis steuernden Wissensformen und nach den in sie eingelagerten Machtstrukturen wurden neue Analyseperspektiven entwickelt, die im Unterschied zu den sozialgeschichtlichen stärker die Akteure und Akteursgruppen sowie die Bedeutung des Performativen ins Blickfeld rückten. International vergleichende wie transnationale Studien haben ebenso wie regionale, lokale und Einzelschuluntersuchungen darüber hinaus zu einer Relativierung der traditionell dominierenden nationalen Sichtweise geführt und Unterschiede in den Entwicklungsverläufen kenntlich gemacht. Auf der Mikroebene angesiedelte Untersuchungen haben wiederum die begrenzte Durchsetzungskraft schulpolitischer Steuerungsversuche und groß angelegter Schulreformprojekte erkennbar werden lassen.

Die historische Schulforschung präsentiert sich so gegenwärtig in einer bemerkenswerten Vielfalt. Dies anhand ausgewählter Beiträge kenntlich zu machen und damit zugleich zu weiteren Forschungen wie zur Verknüpfung verschiedener Ansätze anzuregen, ist der Zweck des diesjährigen Themenschwerpunkts ‚Schulgeschichte(n)‘. Er setzt ein mit einem Beitrag von Jana Tschurenev, der zeigt, wie in Bengalen zu Beginn des 19. Jahrhunderts indigene Bildungseinrichtungen durch Schulen abgelöst wurden, die im kolonialen ‚Mutterland‘ entwickelten Modellen folgten und nach der so genannten ‚Bell-Lancaster-Methode‘ arbeiteten. Dabei steht der grundlegende Wandel

im Verhältnis von Lehrern, Schülern, Text und Welt sowie in den pädagogischen Zeit- und Raummustern, der mit dieser Ablösung einhergeht, im Zentrum der Betrachtung.

Ganz anders der Ansatz in dem folgenden Beitrag von Peter Drewek, der mit der Reform des höheren Schulwesens im Deutschen Reich um 1900 einem in der schulhistorischen Forschung zeitweise intensiv behandelten Thema gewidmet ist. Es geht dem Verfasser jedoch nicht um die institutionelle oder sozialgeschichtliche Bedeutung dieser Reform; vielmehr will er am Beispiel eines ihrer Protagonisten, des Berliner Universitätsprofessors Friedrich Paulsen, zeigen, wie sich im Verlaufe dieses Reformprozesses die Denk- und Argumentationsfiguren in einer Weise veränderten, die der – erst nach dem Ersten Weltkrieg politisch in Angriff genommenen – Zusammenführung der verschiedenen Schulformen zu einem Schulsystem gedanklich den Boden bereitete.

Die drei folgenden Beiträge behandeln jeweils zeitgeschichtliche Themen und tragen den Charakter von Fallstudien. Hannah Ahlheim fragt dabei zunächst, einem alltagsgeschichtlichen Ansatz folgend, nach dem Verhältnis von Konformität und Eigensinn im Schulleben und in der Schulgemeinschaft einer höheren Schule im Berliner Umland angesichts der Anforderungen zweier diktatorischer Systeme. Sabine Reh und Joachim Scholz gehen sodann, eher kulturwissenschaftlich orientiert, dem Wandel im Selbstbild zweier Westberliner Gymnasien in den 1950er und 1960er Jahren nach, wobei sie für ihre Analyse vor allem Schülerzeitungen nutzen. Anne Bosche und Michael Geiss untersuchen schließlich, von neueren Steuerungstheorien inspiriert, die Implementierung des Unterrichtsmediums ‚Sprachlabor‘ im Kanton Zürich und suchen dabei vor allem das Verhältnis zwischen den verschiedenen Akteuren und deren Bedeutung zu bestimmen. Alle diese zeitgeschichtlichen Beiträge liefern, ihrem Ansatz entsprechend, Befunde mit ‚begrenzter Reichweite‘, die zur Überprüfung an weiteren Fällen ebenso einladen wie zur Diskussion übergreifender Deutungsmodelle. Ferner lässt sich von ihnen aus problemlos der Anschluss herstellen zu einer systematischen Schulforschung, die sich in den letzten Jahren vermehrt mit Schulkultur, Schulritualen und Schulmythen einerseits, mit den Fragen von Schulautonomie und Schulsteuerung andererseits beschäftigt hat.

Auch die anderen Beiträge dieses Jahrbuchs gruppieren sich – jenseits der Rubriken, denen sie zugeordnet sind – zu inhaltlichen Schwerpunkten. In einem weiteren Sinne gilt dies zunächst für jene Aufsätze, die sich mit Themen aus verschiedenen Epochen der Vormoderne befassen. Während Boris Dreyer in einem breit angelegten Überblick den aktuellen Stand der Bil-

dungsforschung zur Antike umreißt, widmen sich die betreffenden Beiträge in den Abhandlungen sehr speziellen Themen, die bislang in der historischen Bildungsforschung durchweg wenig Beachtung gefunden haben. So versuchen Bianca Frohne, Ivette Nuckel und Jan Ulrich Büttner gleichsam das geschichtliche Vorfeld sonderpädagogischer Praxis abzustecken, indem sie den Umgang mit geistig und körperlich beeinträchtigten Menschen im Mittelalter rekonstruieren. Mareen Andres wiederum untersucht das satirische Hauptwerk des deutschen Humanismus, Sebastian Brants ‚Narrenschiff‘, auf das in ihm enthaltene – und vor allem in den Figuren ‚gelehrter Narren‘ fassbare – Bildungsverständnis. Konstantin Klingenberg schließlich widmet sich in einem vom 17. bis zum 20. Jahrhundert reichenden Überblick einem bislang gänzlich vernachlässigten Thema aus der Didaktikgeschichte, der Verwendung lebender Tiere im Unterricht, wobei sich von dieser sehr speziellen Fragestellung aus überraschende Einsichten in weitere bildungstheoretische Zusammenhänge ergeben.

Die die Reihe der Abhandlungen fortsetzenden Beiträge von Gisela Miller-Kipp und Kerstin von Lingen sind dem gegenüber einem vertrauten Themenkomplex gewidmet: der Jugenderziehung im ‚Dritten Reich‘ sowie der Frage nach Kontinuitätslinien über dessen Zusammenbruch im Jahre 1945 hinaus. Steht bei der Untersuchung der ersteren das Verhältnis von Familie und Staat im Zentrum, so wird der Kontinuitätsfrage am Beispiel der Jugendarbeit nachgegangen.

Auch der letzte in diesem Jahrbuch behandelte Themenbereich ist historisch bereits intensiv erforscht. Sowohl die Freie Schulgemeinde Wickersdorf wie die Odenwaldschule werden hier jedoch aus einer ungewöhnlichen Perspektive in den Blick genommen: Während Peter Dudek Ausschnitte aus einem in den zwanziger Jahren verfassten Tagebuch einer Wickersdorfer Schülerin dokumentiert und kommentiert, stellt Heiner Ullrich zwei aktuelle Publikationen zur Odenwaldschule vor, in denen einmal ihre frühe Geschichte anhand wenig bekannter Dokumente beleuchtet, das andere Mal diverse Aspekte ihrer hundert Jahre umfassenden Entwicklung bis zur unmittelbaren Gegenwart behandelt werden. Die Fälle sexuellen Missbrauchs, die Teil dieser Geschichte sind und durch deren – viel zu späte – Öffentlichmachung die Schule in diesem Jahr zweifelhafte Berühmtheit erlangt hat, verleihen beiden Publikationen aktuelle Brisanz, ein Punkt, auf den auch die vorliegende Besprechung ausführlich eingeht.

Auch in diesem Jahr hat die Redaktion bei der Herstellung des Jahrbuchs von vielen Seiten Unterstützung erfahren. Gedankt sei an dieser Stelle insbesondere jenen, die sich zur Begutachtung der eingegangenen Manuskripte

bereit erklärt haben. Neben den Mitgliedern des Herausgeberkreises handelt es sich dabei um: Roland Baumgarten, Eckhardt Fuchs, Torsten Gass-Bolm, Hans-Ulrich Grunder, Ulrich G. Herrmann, Elke Kleinau, Jörg-W. Link, Rüdiger Loeffelmeier, Eva Matthes, Andreas von Pronczynsky, Ulrike Pilarczyk, Hedwig Röckelein und Martin Rothland.

Mit dem Abschluss dieses Jahrbuchs wechselt die Redaktion. Die noch amtierende übergibt den Stab nach fünf Jahren nicht immer einfacher, im Ganzen aber doch befriedigender Tätigkeit in der Hoffnung, dass es ihr gelungen ist, der historischen Bildungsforschung ein angemessenes Forum und ihrer Leserschaft anregende Lektüre zu bieten. Sie wünscht ihrer Nachfolgerin guten Erfolg und das notwendige Maß an Gelassenheit in den Wechselfällen des redaktionellen Alltags.

Carola Groppe – Klaus-Peter Horn – Gerhard Kluchert

JANA TSCHURENEV

„Pathshalas into Schools“¹

Das *monitorial system of education* in Bengalen (ca. 1815-35)

1 Einleitung

In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts setzte ein grundlegender Wandlungsprozess der indischen Bildungskultur ein, der eng mit der Etablierung der britischen Kolonialherrschaft verknüpft war. Neue Bildungsprogrammatiken wurden entworfen, neue Akteure wurden aktiv, neue Institutionen entstanden. Im Jahre 1813 verpflichtete das britische Parlament die *East India Company*, in ihren Territorien in Indien Missionsaktivitäten zuzulassen sowie in die Bildung der einheimischen Bevölkerung zu investieren. Diese als Sieg evangelikaler Interessengruppen gefeierten ‚pious clauses‘ markierten einerseits den Beginn einer kolonialstaatlichen Bildungspolitik, die sich nicht länger in Kontinuität zu indigenen Herrschaftspraktiken sah, sondern utilitaristische Konzepte von Nützlichkeit zum Maßstab des Regierens erhob. War die Kolonialregierung in Bengalen im 18. Jahrhundert dem Beispiel der muslimischen Herrscher gefolgt, Patronage-Funktionen gegenüber Gelehrten zu übernehmen, orientierte sich das 1824 in Kalkutta installierte *General Committee for Public Instruction* zunehmend an der Vorstellung einer britischen Zivilisierungsmission: Bildung, vor allem höhere Bildung für eine koloniale Mittelschicht, wurde als zentrales Instrument der Entwicklung des Landes verstanden.²

¹ Ich übernehme diese Formulierung von Shahidullah 1987. Für Hinweise und Überarbeitungsvorschläge möchte ich mich herzlich bei Patrick Ressler, Harald Fischer-Tiné und Urs Lindner bedanken.

² Zum Übergang von einer ‚rule in an Indian idiom‘ zu einer ‚rule in an European idiom‘ vgl. Mann 2004; zu Zivilisierungsmissionen auch Osterhammel 2005; zur ‚colonial middle class‘ Chatterjee 1993.

Gleichzeitig setzte eine Vielzahl privater und zivilgesellschaftlicher Bildungsaktivitäten ein. Während im *General Committee for Public Instruction* um die Frage gestritten wurde, ob die knappen Ressourcen der Kolonialregierung in die Förderung klassischer arabischer, persischer und Sanskrit-Bildung oder den Aufbau englisch-sprachig moderner Colleges zu investieren wären,³ bemühten sich Missionare und Schulvereine um den Ausbau und die ‚Verbesserung‘ (*improvement*) der Volksbildung. Sie setzten dabei auf einen zumindest teilweise regionalsprachlichen Unterricht und auf ein zu der Zeit in England prominentes Modell des wechselseitigen Unterrichtes, das sog. *monitorial system of education*. Die Verbreitung dieses Modells – im deutschen oft als Bell-Lancaster-Methode bezeichnet, nach den beiden ‚Erfindern‘, Andrew Bell (1753-1832) und Joseph Lancaster (1778-1838) – kann als eine frühe Form schulischer Globalisierung gelten. In England und seinen (ehemaligen) Kolonien, in Lateinamerika und Teilen Ost- und Südosteuropas stand es am Übergang von Formen des Individualunterrichts zu modernen Formen der Gruppenunterweisung. Getragen vor allem von zivilgesellschaftlichem Engagement, gehören die Monitorialschulen in einigen Kontexten zur Vorgeschichte der Bildung staatlicher Erziehungssysteme.⁴ In Bengalen erschienen sie den neuen Bildungsakteuren als geeignete Technologie für ihr Projekt der moralischen und intellektuellen ‚Hebung‘ (*uplift*) der Hindu-Bevölkerung. Die verbreiteten Dorfschulen vorkolonialen Typs, die sog. *pathsalas*⁵ sollten daher ersetzt bzw. in moderne Schulen verwandelt werden.

Der Wandlungsprozess der indischen Bildung, der durch den Kontakt mit britischen Akteuren und Ideen initiiert wurde, ist auf erhebliches Forschungsinteresse gestoßen. Denn die Frage der ‚Einführung westlicher Bildung‘ berührt Kernbereiche der Kolonialgeschichtsschreibung: die kulturellen Effekte kolonialer Herrschaft und die Handlungsmacht (*agency*) der Kolonisierten.⁶ Neuere historische Forschungen haben vor allem gezeigt, wie aus der Interaktion verschiedener britischer und indischer Akteure neue hybride, spezi-

³ Diese sog. ‚Great Education Debate‘ endete mit Macaulays ‚Minute‘ von 1835, die oft als Gründungsdokument einer rigorosen kulturellen Assimilationspolitik gelesen wird. Vgl. Zastoupil/Moir 1999; Macaulay 1952/1835.

⁴ Zum Überblick vgl. Schriewer/Caruso 2005; Caruso/Roldan Vera 2005; für das *monitorial system* in Indien und England vgl. Tschurenev 2008a; 2008b.

⁵ Im Folgenden wird diese Schreibweise gewählt; alternativ finden sich *pathshala* und auch *patshala*. Ins Englische wird das Wort zumeist mit ‚recitation hall‘ übersetzt.

⁶ Zu aktuellen Ansätzen der Kolonialgeschichtsschreibung einfühend Stoler/Cooper 1997; Conrad/Randeria 2002.

fisch koloniale Formen der Bildung hervorgingen.⁷ Weder können diese als Kopien englischer Modelle oder ‚Exportprodukt‘ Großbritanniens gelten⁸ noch war es unter kolonialen Bedingungen möglich, zu einer authentisch-indigenen Bildung zurückzukehren, wie es manchen nationalistischen Bildungsreformern im Kontext der Unabhängigkeitsbewegung vorschwebte.⁹

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich bei der Behandlung der Frage nach der Entwicklung kolonialer Bildung zum einen auf einen Elementarunterricht, der nicht die Eliten, sondern die Masse der Bevölkerung im Blick hatte. Zum anderen stehen weniger die Bildungsinhalte im Vordergrund als vielmehr die materielle Kultur, die Unterrichtstechniken sowie die räumliche und zeitliche Neuordnung von Schule. Um den Bruch nachvollziehen zu können, den das durch britische Missionare eingeführte Schulmodell gegenüber den indigenen Bildungseinrichtungen bedeutete, begleitet der erste Teil des Textes Govinda Samanta, den Protagonisten des gleichnamigen Romans von Lal Behari Day (1824-1892), in die *pathsala* seines Dorfes Kanchanpur. Der Missionar, Journalist und Englisch-Professor Day besuchte als Junge selber eine *pathsala*. Für ‚Govinda Samanta, or the History of a Bengal Raiyat‘ (in späteren Ausgaben: ‚Bengal Peasant Life‘) gewann er 1874 einen Preis, den Baboo Joy Kissen Mookerjea für den besten Roman über die Alltagskultur der bengalischen Landbevölkerung ausgeschrieben hatte.¹⁰ Days Erzählung wird kontrastiert und ergänzt durch missionarische und Regierungs-Quellen zur Bildung in Bengalen im frühen 19. Jahrhundert. Der zweite Teil des Textes skizziert das Modell einer ‚den indischen Verhältnissen angepassten‘ Monitorialschule, wie es der Missionar John Dorking Pearson sowohl auf Grundlage der Schriften Bells und Lancasters als auch basierend auf seinen langjährigen Erfahrungen als Schulbetreiber im bengalischen Chinsura entworfen hat.¹¹ Der dritte Teil zeigt vor allem anhand von Berichten, die Robert May, Pearsons Vorgänger in Chinsura, an die Kolonialregierung verfasst hat, auf welche Widerstände und Schwierigkeiten die Missionare bei der Umsetzung ihrer ambitionierten Pläne stießen. Denn die Schulbetreiber mussten sich sowohl mit bengalischen Lehrern als auch mit den Interessen der Eltern auseinandersetzen. In Anlehnung an Ansätze aus den *post-colonial studies* und *subaltern studies* sucht der Text, Distanz zur Perspekti-

⁷ Vgl. z.B. Fischer-Tiné 2003b; Kumar 2000; 2007; Seth 2007; Pernau 2006.

⁸ Eine Annahme, die sich z.B. in Archers ‚Klassiker‘ der Vergleichenden Erziehungswissenschaft findet (Archer 1984, S.14).

⁹ Vgl. Fischer-Tiné 2003a.

¹⁰ Day 1984, S. vii.

¹¹ Vgl. Pearson 1830.

vität britischer Quellen zur Bildungsgeschichte Indiens herzustellen. Während der erste Teil literarisch verarbeitete Erfahrungen eines indischen Autors ins Zentrum rückt, prüft der letzte Teil Berichte westlicher Schulreformer auf Hinweise zu deren Interaktion mit den Adressaten der Reformen, die zwar nicht, wie es bei Gayatri Spivak heißt, selbst durch die Quellen zu den historisch Forschenden ‚sprechen‘¹², jedoch die Ausgestaltung von Bildungseinrichtungen und -techniken mit geprägt haben.

2 ‚Govinda at School‘ – Indigene Bildungseinrichtungen in Bengalen



Abb.1

Als britische Missionare anfangen, Schulen für die einheimische Bevölkerung einzurichten, traten sie bewusst in Konkurrenz zu bestehenden Bildungsinstitutionen. Eine der ersten Beschreibungen, die sich auf Bengalen bezieht – für den südindischen Kontext liegen deutlich frühere Quellen vor¹³ –, wurde im

¹² Vgl. Spivak 1988.

¹³ Vgl. Liebau 1998.

„Missionary Register“, einer von der *Church Missionary Society* ab 1813 in London herausgegebenen Zeitschrift, veröffentlicht. In der Ausgabe von 1822 findet sich die Darstellung einer „Hindoo Village School“, die – um ihre Authentizität zu unterstreichen – als „taken from a drawing by a Native“ ausgegeben wird (Abb. 1).¹⁴

Offensichtlich wurde sie jedoch einem Bild des flämischen Künstlers Balthazar Solvyns (1760-1824) nachempfunden, der seine zwischen 1791 und 1803 in Kalkutta gesammelten Eindrücke in einer Reihe von Gemälden zum Alltagsleben der Hindus festgehalten hat (Abb. 2).¹⁵



Abb. 2

„The few Boys here seen at their lessons, small as the number is“, so die Bildbeschreibung im „Missionary Register“, „have a Master and an Usher or Monitor to teach them. The cane in the Master’s hand and the rod under the Monitor’s arm, with the fruit [...] in the Master’s right hand, shew that the general method of getting these poor lads through their tasks, is, to drive

¹⁴ Missionary Register 1822, S. 543.

¹⁵ Vgl. Hardgrave, Robert L., Jr.: The Solvyns Project, <http://www.laits.utexas.edu/solvyns-project/>.

them by fear and coax them by rewards.“ Diese Art der Schule sei, so die Einschätzung, „poor and worthless“; darüber hinaus würden Millionen indischer Kinder überhaupt keine Erziehung erhalten.¹⁶

Eine solche Tendenz der Abwertung indigener¹⁷ indischer Bildung prägt die meisten englischsprachigen Quellen des frühen 19. Jahrhunderts. Hier trifft sich der kritische Blick des modernen Reformers¹⁸, der auch Darstellungen frühneuzeitlicher Schuleinrichtungen in Westeuropa durchzieht, mit kolonialen Interpretationsmustern, die die Überlegenheit europäisch-westlicher Modelle herausstellen. Darüber hinaus waren es oft Schulbetreiber, die über solche Berichte die „importance and necessity of Christian Schools for Hindoo Children“ herauszustellen suchten.¹⁹ Da Missionare und Schulgesellschaften nur bedingt auf staatliche Finanzierung zurückgreifen konnten, entwickelten sie diskursive Strategien, um so das Interesse und die Spendenfreudigkeit der Öffentlichkeit zu wecken und zu erhalten.²⁰

Lal Behari Days Schilderung des Schulalltags aus dem Blickwinkel des Jungen Govinda bietet sich hier in gewisser Hinsicht als ‚Gegenquelle‘ an. Der Roman richtet sich an ein westlich gebildetes Publikum; immer wieder wechselt Day in die Rolle eines Kommentators, der auch britischen Lesern die Szenen des ländlichen Bengalen nahe zu bringen sucht. Als christlicher Konvertit bewegt er sich zwar innerhalb eines kolonialen Diskurses, der der britischen Herrschaft mit Verweis auf deren „enlightened humanity“ Legitimität verleiht oder der den bengalischen Mann als „timid and cowardly“, d.h. als nicht dem hegemonialen Muster von Männlichkeit entsprechend, dar-

¹⁶ Missionary Register 1822, S. 543. Der Kommentar zu Solvyns‘ Bild ist deutlich differenzierter: „The print represents all these different occupations of the school. The master in one hand holds his hooka or pipe, and in the other a small bambou [sic] which he uses as a ferula. It is remarkable that, though the use of paper has been long known in India, all the ancient documents are written, or rather graven, upon the dry leaves of the palm, which, when assembled together, are called *Poytas*.“ A Portrait of the Hindus, S. 151f. Ich danke Robert Hardgrave, dass er mich auf diesen Kommentar aufmerksam gemacht hat.

¹⁷ Von ‚indigener Bildung‘ spreche ich in Anlehnung an die zeitgenössische Terminologie, wenn es sich um vorkoloniale Institutionen bzw. um solche handelt, die dem vorkolonialen Modell folgen. Sie umfasste sowohl ‚vernacular education‘ (Elementarschulbildung in den Regional- oder Volkssprachen) als auch ‚oriental learning‘ (klassische Sanskrit- und arabische Bildung). Britische Missionare und Verwaltungsbeamte sprachen dagegen von ‚native education‘, wenn es um ‚reformierte‘ bzw. von britischen Anbietern zur Verfügung gestellte Bildung ging.

¹⁸ Vgl. Maynes 1985, S. 7-32.

¹⁹ Missionary Register 1822, S. 543. Die Quelle des ‚Missionary Register‘ waren die baptistischen Missionare aus Serampore (siehe unten; vgl. Marshman u.a. 1816).

²⁰ Für eine Analyse dieser Strategien als ‚Non-Profit Marketing‘ vgl. Ressler 2010.

stellt.²¹ Jedoch hebt er, wenn es um Bildung geht, die Vorzüge der praktisch ausgerichteten *pathsalas*, die er selber kennen gelernt hat, gegenüber den englischen Schulen und Colleges hervor.²² Damit folgt er nicht dem dominanten Interpretationsmuster der ‚Unzulänglichkeit‘ indigener Volksbildung. Zudem ist der Roman einer der ganz wenigen Texte, die persönliche Erfahrungen mit indigener indischer Bildung in den frühen 1830er Jahren verarbeiten. Er beschreibt zahlreiche Praktiken und schulorganisatorische Details, die sich auch in den Berichten zum Stand der Bildung in Bengalen und Bihar von William Adam (1835-38)²³ und in anderen britischen Quellen finden, geht aber in Dichte und Plastizität über diese hinaus.

‚Govinda Samanta‘ ist die Lebensgeschichte eines ‚Raiyat‘. Raiyat (von den Briten mit *ryot* umschrieben) bezeichnet einen Bauern oder Landarbeiter.²⁴ Govinda, der Protagonist des Romans, gehört zur *jati* (‚Kaste‘ oder ‚Subkaste‘) der Aguri. Diese waren landbesitzende Bauern und Händler. Day grenzt sie deutlich von den „lowest people“, den unteren Kasten und den mit ihnen assoziierten Praktiken (etwa dem Alkoholkonsum) ab.²⁵

Govindas Schulgeschichte beginnt mit einer Diskussion zwischen seinem Vater Badan und der Großmutter Alanga. „Don’t you think“, fragt der Vater, „it would be a good thing to give Govin his *hate khadi*?“²⁶ *Hate khadi*, von Day übersetzt mit „putting chalk into the hands of a child“, findet statt, wenn ein Junge aus einer angesehenen Hindu-Familie sechs Jahre alt ist; es handelt sich um eine Zeremonie, in der Saraswati, die Göttin des Wissens, angerufen wird.²⁷ Die Großmutter zögert jedoch: „Reading and writing does not suit poor people like us.“ Die Aguri gehörten nicht zu den klassischen Bildungsschichten, den Brahmanen und *kayasthas* (Schreiber). Der Vater betont jedoch, dass die Welt sich verändert habe: Früher, im Zeitalter des „Satya-Yuga“ oder den „days of piety and virtue“ seien die Landwirtschaft betrei-

²¹ Day 1984, S. 118, 127. Vgl. auch Sinha 1995.

²² Vgl. Day 1984, S. 116.

²³ Zwischen 1835-38 erhob William Adam im Auftrag der Kolonialregierung in Kalkutta erstmals systematisch Daten zur Zahl der verschiedenen Schulen und Schüler, zu Lehrinhalten und Methoden sowie Bezahlung der Lehrer in Bengalen und Bihar. Die Berichte finden sich in Dharmpal 1983.

²⁴ Vgl. den Eintrag ‚Ryot‘ in Yule/Burnell 1996, S. 777ff.

²⁵ Day 1984, S. 24. Zu den Landwirtschaft betreibenden Kasten in Bengalen bzw. der Burdwan Region, aus der Day stammt, vgl. Bhattacharya 2003.

²⁶ Day 1984, S. 58 (Hervorhebung im Orig.).

²⁷ Vgl. ebd., S. 56. Mädchen wurden üblicherweise nicht in die *pathsala* geschickt, sondern nach einem Lehrlingsmodell in die von Frauen im Haushalt verrichteten Arbeiten, kulturellen Praktiken und religiösen Rituale eingeführt (vgl. Kumar 2007).

benden Leute ohne *lekha-pada* (Schreiben und Lesen) ausgekommen. Heute werde man leicht Opfer von Betrug und Ausbeutung, wenn man z.B. Pachtverträge nicht selbst lesen könne: „I cannot read a *pata* [...] or write a *kabuliyat*. [...] I am at the mercy of every deceitful *gomasta* [Agent der *East India Company*], and every tyrannical Zamindar [Steuereintreiber].“²⁸

Während reiche Familien zur Zeremonie der Schuleinführung die Dienste eines Brahmanen in Anspruch nahmen, empfing Govinda lediglich den Segen seiner Familie, wurde mit einer neuen *dhoti* (Lendentuch) ausgestattet und von seinem Vater zum Schulmeister Rama Rupa Sarkara begleitet. Im Dorf gab es zwei Schulmeister: einen brahmanischen *gurumashaya*, der den Söhnen der Brahmanen, *kayasthas* und „wealthy bankers“ vor allem Sanskrit-Grammatik und Verse beibrachte. Der andere, Rama Rupa, war ein *kayastha*. Er unterrichtete die „lower castes“ und „poorer classes“. Im Gegensatz zum brahmanischen *gurumashaya* galt er als hervorragender Mathematiker, der sich gut mit Steuer- und Pachtbuchhaltung auskannte, worauf Govindas Vater großen Wert legte. Govinda sollte außerdem mit sozial Gleichgestellten zur Schule gehen.²⁹ Damit reflektiert der Roman eine Bildungssituation zweier „separate classes of institutions, each existing for distinct classes of society“. Die eine Art von Bildung richtete sich an die „trading and agricultural“, die andere an die „religious and learned classes“.³⁰

Rama Rupa hielt den Unterricht im Hof seines Hauses ab, im Schatten eines Baumes; zur Regenzeit wurde er auf die überdachte Veranda verlegt. Die Schüler bezahlten ein geringes Schulgeld von einer *anna*³¹ im Monat; bei 30 Schülern betrug sein monetäres Einkommen damit ca. zwei Rupien. Darüber hinaus brachten ihm die Schüler Tabak und Betel, Reis, Linsen, Gemüse, Salz und andere Lebensmittel mit. Die Familie des Schulmeisters verfügte über eigenes Land, das ihre zentrale Einnahmequelle darstellte.³²

Nachdem sich der Schulmeister mit Badan auf die Teilnahme seines Sohnes am Unterricht verständigt hatte, beauftragte er einen der fortgeschrittenen Schüler, die ersten fünf Buchstaben des bengalischen Alphabets auf den Boden zu zeichnen. Daraufhin nahm er selbst die Hand des Neulings, in der

²⁸ Vgl. Day 1984, S. 59f. *Patta* ist eine Art Pachtbrief, die ein Zamindar, ein Steuereintreiber mit Aufgaben der Zivilgerichtsbarkeit, dem Raiyat ausstellt. *Kabuliyat* ist das Gegenstück dazu, in dem der Raiyat die Annahme des Landes bestätigt. Vgl. den Eintrag ‚Kabuliyat‘ in Banglapedia.

²⁹ Vgl. ebd., S. 72.

³⁰ Duff 1846, S. 353; vgl. Acharya 1978, S. 1981.

³¹ Veraltete Münzeinheit, entspricht 1/16 Rupie.

³² Vgl. Day 1984, S. 72ff. Zum Lehrereinkommen siehe Fn. 85.

dieser sein Stück Kreide hielt, „and led it over all the letters traced on the ground“³³. Damit war Govindas Aufnahme in die *pathsala* vollzogen und der Schulmeister und sein Vater rauchten zusammen eine Wasserpfeife.

Nach ungefähr einem halben Jahr ging Govinda beim elementaren Schreibunterricht zu neuen Materialien über. Statt mit Kreide auf den Boden schrieb er nun mit in Tinte getauchtem Schilfrohr auf Palmblätter. Wie Day erklärt, wurden Tafeln (*slates*) nur in Schulen eingesetzt, die nach dem „English model“ arbeiteten. Die *pathsalas* verwendeten die reichlich verfügbaren, kostenlosen Palmblätter.³⁴

Den Schulalltag schildert Lal Behari Day folgendermaßen:

„Provided with a bundle of about twenty pieces of the palmyra-leaf under his left arm, the reed-pen resting on the upper hollow of his right ear, an earthen ink-pot in his left hand, [...] our hero used every morning and afternoon to go to the *pathsala*, with other boys of the neighborhood.“

Morgens lernte Govinda Buchstaben und Zahlen zu schreiben. Zum Abschluss des Vormittagsunterrichts (gegen elf Uhr), „he recited, in a chorus with other boys, those compound letters and the numerals“. Etwa drei Uhr nachmittags, nachdem er zu Hause gegessen und sich ausgeruht oder bei anstehenden Arbeiten geholfen hatte, wurde der Schreibunterricht in der *pathsala* fortgesetzt. Vor Einbruch der Dunkelheit wurde noch einmal in der Gruppe repetiert, diesmal die Multiplikationstabellen, auf denen verschiedene Maß-, Zins- und andere Rechnungen basierten. Die Jungen rezitierten „in a sing-song manner“ die Tabellen bis zu zwanzigmal, bevor sie der Schulmeister für den Tag verabschiedete.³⁵

³³ Ebd., S. 74.

³⁴ Vgl. ebd. S. 112.

³⁵ Ebd., S. 112f. Diese Gliederung des Schultages, die Gruppen-Repetitionstechniken sowie die zentrale Stellung der indischen Mathematik im Unterricht werden von anderen Quellen für Bengalen im frühen 19. Jahrhundert bestätigt (vgl. Ward 1822, Bd. III, S. 160); sie ähneln darüber hinaus den Berichten der in Südindien (Tranquebar) stationierten Hallischen Missionare aus dem frühen 18. Jahrhundert: „Die Kinder, so gleiche Profectus haben, sitzen beysammen und eines schreibt nach der Ordnung die Zahl singende [!] im Sand. Ihm singen und schreiben alle andere nach. Unter der Zeit hat er seine geschriebene Zahl wieder im Sande ausgestrichen, und schreibt singende [!] die folgende. Unter seinem Vorsingen und Schreiben streichen alle anderen ihre Ziffern aus und sind gleich parat, ihm die folgende Ziffer nachzuschreiben und nachzusingen. Solches geschieht in einer grossen Behendigkeit und gleichsam nach dem Tacte. Der Vorsänger und Schreiber muß alles nach der Ordnung wohl auswendig wissen. Denn wenn er irret, so irren alle andere. Es wird aber allemal ein anderer dazu erwehlet, also, daß die Reihe an alle kommt.“ (Liebau 1998, S. 128f.; vgl. Babu 2007).

In den ersten drei Jahren erlernte Govinda so das Alphabet, Personen- und Ortsnamen, vor allem aber Addition, Subtraktion, den Dreisatz, Rechnungen mit Maßen und Gewichten, Zinsberechnung und Vermessung. In der Klasse, die auf die Kreide- und Palmblatt-Klasse folgte, wurde wiederum ein neues Schreibmaterial eingeführt, das Kochbananen-Blatt, und damit auch als neue Fertigkeit das Verfassen von offizieller bzw. Wirtschafts-Korrespondenz. Das Erlernen der zahlreichen „set forms in which men are addressed according to their station in life and to the relations in which they stand to the writer“³⁶ war eine geschätzte Fertigkeit, die es dem Schüler später ermöglichte, entweder in einer Schreibstube zu arbeiten, oder aber freiberuflich seine Dienste anzubieten.

„Whatever is required in practical life“, bringt Day das Curriculum der *pathsala* auf den Punkt, „is assiduously studied.“³⁷ *Pathsalas* dienen der weltlich-praktischen Ausbildung in Buchhaltung, Korrespondenz und Schönschrift.³⁸ Sie orientierten sich an der lokalen Arbeits- und Lebenswelt und können als „an institutionalized part of rural life“³⁹ betrachtet werden. Nach Day waren solche „old-fashioned [...] village pathsalas“ noch in den 1870er Jahren in allen Teilen des Landes zu finden.⁴⁰ Die Berichte von William Adam aus den 1830er Jahren zählten ungefähr 100.000 indigene Einrichtungen. Dies umfasste sowohl *pathsalas* als auch Einrichtungen für die höhere Bildung in Sanskrit, Persisch und Arabisch. Adam schätzte, dass damit eine Bildungsinstitution auf etwa 30 Jungen im schulfähigen Alter kam.⁴¹ Über die Genauigkeit und Aussagekraft dieser Zahlen ist viel gestritten worden. Für Mahatma Gandhi bewiesen sie die Existenz eines florierenden, lebensweltlich verorteten und sinnvollen indigenen Bildungswesens, das durch das koloniale Bildungssystem entwurzelt und zerstört wurde.⁴² Diese Interpretation wurde von Bildungshistorikern als romantisierend zurückgewiesen, da sie die Exklusions- und Hierarchisierungsmechanismen der indigenen Institutionen übersehe. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die praktisch-volkssprachliche Bildung, die (männlichen) Händlern, aber auch Bauern teilweise zugänglich war, im Laufe des 19. Jahrhunderts marginalisiert

³⁶ Day 1984, S. 115.

³⁷ Ebd.

³⁸ Vgl. Ghosh 2003, S. 31; Day 1984, S. 113; Shahidullah 1996, S. 119.

³⁹ Jha 1996, S. 218ff; vgl. Acharya 1996.

⁴⁰ Vgl. Day 1984, S. 113.

⁴¹ Vgl. Adam in Dharmpal 1983; Shahidullah 1987.

⁴² Vgl. Gandhi in Dharmpal 1983.

und zunehmend durch Schulen modernen Typs verdrängt wurde.⁴³ Um den Beginn dieses Verdrängungs- und Verwandlungsprozesses soll es im folgenden Teil gehen.

3 „The British System of Education, as adapted to Native Schools in India“ – Das neue Schulmodell

Die ersten Akteure, die sich um einen systematischen Ausbau und eine grundlegende Reform der Volksbildung in Indien bemühten, waren protestantische Missionare. Die Vertreter der in den 1790er Jahren gegründeten *Baptist, London* und *Church Missionary Societies* sahen im Aufbau kostenloser, öffentlich zugänglicher Elementarschulen eine notwendige Bedingung ihrer Missionsarbeit: „[...] for if the world were full of Bibles“, so Andrew Fuller, Gründungsmitglied der *Baptist Missionary Society*, „it would be of little avail if the people were not taught to read them.“⁴⁴

Zwei der frühen lokalen Zentren missionarischer Bildungsaktivitäten waren Serampore (*Srirampur*) und Chinsura, beides zeitweilig dänische bzw. holländische Enklaven, wenige Kilometer nördlich von Kalkutta am Ufer des Hooghly. In Serampore legten die baptistischen Missionare Joshua Marshman (1768-1837), William Carey (1761-1834) und William Ward (1769-1823) 1816 den ersten und viel beachteten Plan zum systematischen Ausbau und zur ‚Verbesserung‘ der Schulbildung in Bengalen vor.⁴⁵ U.a. formulierten sie einen ‚course of moral and scientific instruction‘, der von sämtlichen Missions- und Schulgesellschaften in Bengalen und sogar in Bombay zum Vorbild genommen wurde. Ihr Plan sah vor, die in der Umgebung bereits bestehenden Schulen mit Büchern und Wandtafeln auszustatten, denen ‚nützliche Fakten‘ über Geographie, ‚biblische und weltliche Geschichte‘, Naturphilosophie und Moral zu entnehmen wären. Sätze wie: „The earth moves round the sun in three hundred and sixty five days, which motion forms the year“, oder: „The moon encompasses the earth in twenty-nine days and a half, thus forming the lunar month“, sollten von den Schülern abgeschrieben und dabei auswendig gelernt werden.⁴⁶ Auf diese Weise hofften die Missionare die populäre Hindu-Kosmologie durch ein Weltbild zu ersetzen, das sich

⁴³ Vgl. Acharya 1996; Bara 1998; Jha 1996.

⁴⁴ 10. Annual Report of the British and Foreign School Society, 1815, S. 66.

⁴⁵ Vgl. Marshman u.a. 1816.

⁴⁶ Ebd., S. 19-24.

aus naturwissenschaftlichen und evangelikalen Elementen speiste.⁴⁷ Zwischen 1818 und 1823 unterhielten die Missionare so ein Netzwerk von bis zu 103 Schulen (mit ca. 10.000 Schülern) in ihrer Umgebung.

Als zweites Zentrum missionarischer Bildungsaktivität etablierte sich das etwas nördlicher gelegene Chinsura, eine Station der *London Missionary Society*. Hier betrieb zunächst Robert May 36 „native free schools“, in denen zeitweise über 3.000 Schüler registriert waren. Diese Schulen wurden nach Mays Tod (1819) von dessen Kollegen Pearson übernommen.⁴⁸ Die Aktivitäten der *Church Missionary Society* konzentrierten sich auf ein drittes Gebiet, aus dem auch Lal Behari Day stammte. Der Burdwan (*Bardhaman*) Distrikt galt, wie die Witwe eines dort stationierten Missionars später schrieb, als „best-educated district in Bengal“; von dort kamen die Mehrzahl der Buchhalter in den Kalkuttaer Handelsfirmen.⁴⁹

Die in Serampore, Chinsura und Burdwan durchgeführten Schulreformversuche verstanden sich als Modellprojekte, von denen aus sich das neue Wissen in ganz ‚Hindustan‘ verbreiten sollte. Die Missionare in Bengalen kooperierten eng miteinander; 1817 initiierten sie die *Calcutta School Book Society*, einen Verein, der als „Europeo-native institution“ von britischen und indischen „Gentlemen“ gemeinsam getragen werden sollte. Wenig später folgte die *Calcutta School Society*.⁵⁰ Gleichzeitig verfolgten sie die Entwicklungen in England, rezipierten neues pädagogisches Wissen und standen in Kontakt mit der *British and Foreign School Society*, einer Gesellschaft, die sich ab 1813 für die Verbreitung von Monitorialschulen nach dem Modell Joseph Lancasters „throughout the whole habitable globe“ einsetzte.⁵¹

Bereits seit den 1790er Jahren hatte sich im britischen Empire ein Bildungsdiskurs formiert, der einerseits die Ausweitung und Reform des Volksschulwesens zur Moralisierung und Re-Christianisierung der englischen Arbeiterschaft für notwendig hielt. Andererseits verband er die Forderung nach „Schulen für Alle“⁵² mit der kolonialen Zivilisierungsmission. In diesem Kontext erschien das Modell des wechselseitigen Unterrichts vielver-

⁴⁷ Vgl. Tschurennev 2008b, S. 112-123.

⁴⁸ Vgl. Report relative to the Native Free Schools at Chinsurah, IOR/F/4/617/15371.

⁴⁹ Vgl. Weitbrecht 1854, S. 51.

⁵⁰ Vgl. Basak 1959; einen Überblick über die Bildungsaktivitäten der Missionare bietet Laird 1972.

⁵¹ Annual Report of the British and Foreign School Society, 1815, S. 14.

⁵² Mill 1812.

sprechend: die billigen, geordneten und effizienten Monitorialschulen galten als „engine[s] of self-improvement“⁵³ (Abb. 3).

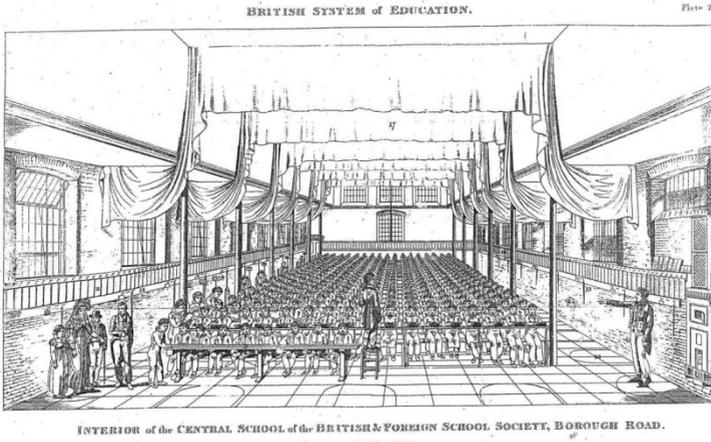


Abb. 3

Das *monitorial system* – Foucaults zentrales Beispiel für die Wirkungsweisen der ‚Disziplinen‘ genannten Techniken im Bildungsbereich⁵⁴ – war um 1800 aus einem kolonialen ‚Erziehungsexperiment‘ in einem Waisenhaus im südindischen Madras hervorgegangen, in dem der Pastor und Naturwissenschaftler Andrew Bell Techniken aus tamilischen *pathsalas* mit „System, Ordnung und Methode“ schottischer Art kombinierte.⁵⁵ In England im Zuge eines eifrigen Wettbewerbs zwischen dem Anglikaner Bell und seinem Quäker-Konkurrenten Joseph Lancaster weiterentwickelt, fand das neue Modell – nun auch unter dem Namen ‚British System‘ – globale Verbreitung und wurde dabei unter anderem von Missionaren und Schulgesellschaften in Indien wieder aufgegriffen.⁵⁶

Diese schätzten das *monitorial system* nicht nur wegen der Versprechen von Effizienz, geringen Kosten und Modernität. Explizit wurde darauf ver-

⁵³ Miller 1998, S. 156; vgl. Jones/Williamson 1979; Miller 1973.

⁵⁴ Vgl. Foucault 2009; Hogan 1989.

⁵⁵ Bell 1797; vgl. McCann 1988; Tschurenev 2008b.

⁵⁶ Vgl. Tschurenev 2008a.

wiesen, dass einige seiner Praktiken dem indischen Kontext entlehnt waren. In seinem umfassenden Handbuch ‚The British System of Instruction as Adapted to Native Schools in India‘ (1830) nennt Pearson es als großen Vorzug, dass das *monitorial system* in Indien schon lange in Gebrauch sei. In Anlehnung an Andrew Bell hebt er dabei zwei Elemente hervor: „the writing on sand, and the commencing to write from that time that the pupil enters the school“⁵⁷. Tatsächlich bestand ein grundlegender Unterschied in den Alphabetisierungstechniken des 18. Jahrhunderts: Wurde in Westeuropa lange vor dem Schreiben mit dem für wichtiger erachteten Leseunterricht begonnen,⁵⁸ galt in Indien die umgekehrte Priorität, wie auch Days Formulierung *lekha-pada*, „writing and reading“, zeigt.⁵⁹ Das hängt u.a. damit zusammen, dass sich eine Druck- und Lesekultur in Indien erst im 19. Jahrhundert herausbildete.⁶⁰ Andrew Bell übernahm nun dieses Element und ließ die unterste Klasse auf Sandtafeln schreiben, bevor sie zu Schiefertafeln überging.⁶¹ In eurozentrischer Manier wertet Pearson diesen Prozess folgendermaßen: „As respects [...] the merit of invention, [...] little more can be said than in the case of those articles, whose raw materials we are in the habit of procuring from our Indian fellow subjects, and which, after having been carried across the seas, are presented ready manufactured to their hands.“⁶²

Wie sah das Modell dieser „ready manufactured“ Monitorialschulen aus? Zunächst, so beginnt Pearsons Handbuch, gelte es ein Schulhaus zu errichten, das um die hundert Schüler beherbergen kann. Dieses solle 30 *cubits* (ca. 14m) lang und 10 *cubits* (ca. 5m) breit sein, die Seiten seien aus Bambusrohr und -matten zu errichten. Noch besser seien stabilere „mud walls“. Der rechteckige Raum, dessen festgestampfter Boden zur Vermeidung von Feuchtigkeit etwas erhöht zu liegen habe, solle über sechs Gitterfenster verfügen (Abb. 4).⁶³

⁵⁷ Pearson 1830, S. 29.

⁵⁸ Vgl. Maynes 1985.

⁵⁹ Day 1984, S. 58.

⁶⁰ Vgl. Ghosh 2003.

⁶¹ Bell sagt über das ‚Sandschreiben‘, „[that] thus much, and thus much only, was taken from the Malabar school“ (Bell 1814, S. 31).

⁶² Pearson 1830, S. 29.

⁶³ Vgl. ebd., S. 1f.

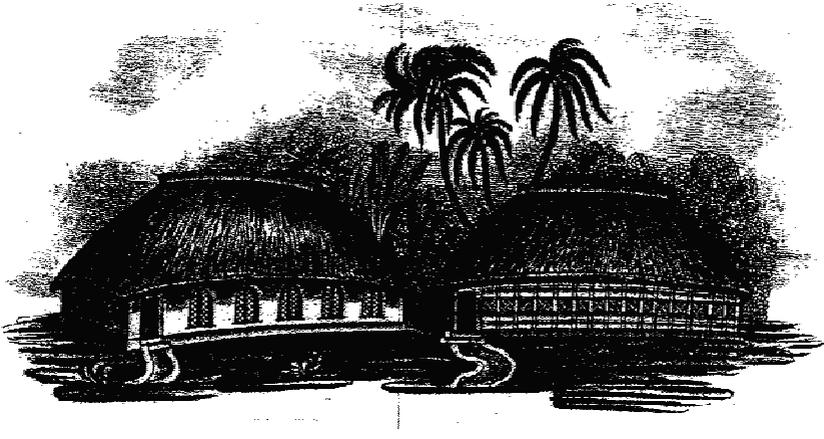


Abb. 4

Die Tische für die verschiedenen Klassen – eingeteilt sowohl nach Lernstoff als auch nach Schreibmaterialien, ähnlich wie in den *pathsalas*⁶⁴ – sollten regelmäßig angeordnet werden, jedoch so niedrig sein, dass die Kinder landesüblich auf dem Boden bzw. den darauf ausgelegten Matten sitzen können.⁶⁵ (Abb. 5)

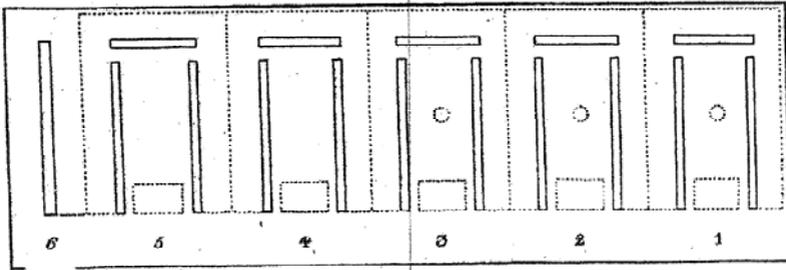


Abb. 5

⁶⁴ In aufsteigender Ordnung: 6. „Sand Board“; 5. „Alphabet Class“ („palm of plaintain leaves“); 4. „Spelling Class“; 3. „lowest Reading Class“ („slates [...] of teak-wood, painted white“); 2. „Second Class“; 1. „Head Class“ (ebd.).

⁶⁵ Ebd.

An der Wand sollten Halterungen angebracht werden, in die Tafeln mit den Buchstaben des Alphabets bzw. verschiedenen Unterrichtslektionen gesteckt würden, entweder so, dass die Schüler davon abschreiben oder lesen oder dass sie nur die leere Seite sehen könnten, um die Lektion aus dem Gedächtnis aufzusagen. Mit einem entsprechenden Stab sollte der Monitor, ein fortgeschrittener Schüler, dem sowohl Aufgaben des Unterrichtens als auch des Ordnung-Haltens in seiner Klasse zukamen, auf die jeweilige Lektion weisen (Abb. 6).

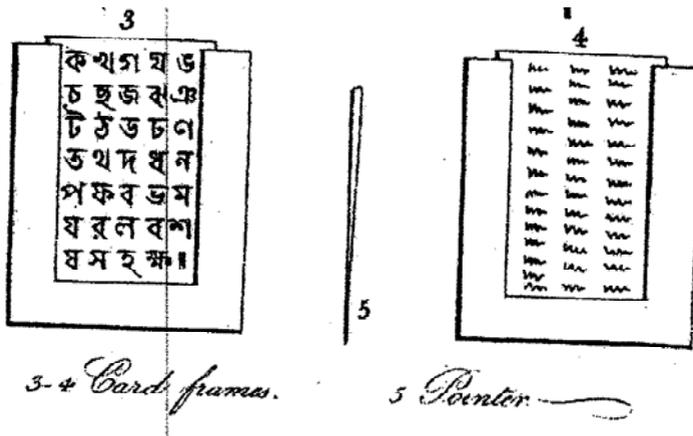


Abb. 6

Die Schule solle täglich gefegt und gewischt werden. Schon auf den ersten Blick solle die „perfekte Ordnung“ des Schulraumes erkennbar sein: „[...] there be a place for everything and [...] everything [...] in its place.“⁶⁶

Nicht nur die räumliche, auch die zeitliche Ordnung wurde detailliert festgeschrieben. Robert May, der Gründer der Schulen, in denen Pearson seine Erfahrungen als Schulbetreiber gesammelt hatte, ließ eine Wandtafel mit den „Rules and Regulations of the native Free Schools“ für alle sichtbar aushängen. Darin wurde der Zeitrahmen wie folgt festgelegt:

(6th) „The Children are to come at sunrise in the morning, and to attend to reading and writing till 9 O’Clock.“ (7th) „The Children to read in Classes of ten or twelve at a time.“ (8th) „After nine they are to go home to eat their Polpon [gebratener Reis] & to return to School before 10 O’Clock.“ (9th) „From ten to twelve O’Clock they are to attend to ciphering.“ [...] (13th) „The Children to return to School at 3 O’Clock in the afternoon and continue till

⁶⁶ Ebd., S. 6ff. Hier handelt es sich um ein nicht ausgewiesenes Zitat von Joseph Lancaster.

sunset in the evening.” (14th) „A board lesson to be repeated by all the Children morning and evening” (15th) „The children to attend to cyphering and repeating their Table in the Afternoon.“⁶⁷

Auch die Abläufe des Unterrichts wurden standardisiert, sie sollten ohne Lärm und Unordnung von statten gehen.⁶⁸ Eine Grundidee des *monitorial system* war es, die Schüler über einen ständigen Wettbewerb zu Leistung und Disziplin anzuregen, statt auf Körperstrafen zurückzugreifen, die als ‚tyrannisch‘ und demoralisierend abgelehnt wurden.⁶⁹ Praktisch wurde das so umgesetzt, dass die Positionen der Schüler, die ihren Rang in der Klasse anzeigten, ständig wechselten: „...each individual is promoted or degraded according to his relative proficiency.“⁷⁰ Eine Szene aus einem Sprachlehrbuch Pearsons vermittelt einen plastischen Eindruck dieser Abläufe. Der Abschnitt ‚Of a School and Learning a Language‘ führt das Vokabular ein, das ein Lehrer oder Monitor benötigt, um mithilfe standardisierter Anordnungen den Unterricht zu führen. Dort heißt es u.a.:

„Read in turns, one boy after the other. [...]
Two or three boys are speaking at once; what sort of reading is this? [...]
It is not your turn to read.
Why do you speak before your turn?
Joychondro, go below.
Gobindo, take his place.
Titooram was at the head of the class.
Boloram was at the bottom of the class.
He made a mistake.“⁷¹

In Anlehnung an militärischen Drill funktioniert der Unterricht über Kommandos: Bei „shew leaves“ und „shew slates“ haben die Schüler sofort vorzuzeigen, was sie gerade geschrieben haben.⁷² Die Vorzüge solcher regulären Mechanismen, so Pearson, lägen auf der Hand: „Mankind are [!] naturally pleased [...] with order.“ Detailliert geregelte Abläufe seien „essential to the progress of the pupils“: Nur eine geordnete Schule sei „fitted to enlighten, to

⁶⁷ ‚Literal Translation of the Rules and Regulations of the native Free Schools‘, Annex to Robert May’s Report for October to December 1815. In: Reports Connected with the Native Free Schools at Chinsurah, IOR/F/4/605/15020.

⁶⁸ Vgl. Pearson 1830, S. 6.

⁶⁹ Vgl. ebd., S. 32, 34. Vgl. auch Lancaster 1803; Duff 1846. Die Beschreibungen der ‚Tyrannei der Prügelstrafe‘ in den *pathsalas* und in den britischen Armenschulen sind einander sehr ähnlich.

⁷⁰ Pearson 1830, S. 31. Vgl. Hamilton 1980.

⁷¹ Pearson 1825, S. 215-227.

⁷² Vgl. Pearson 1830, S. 10, 12.

interest, and to reform“.⁷³ Die Zentralität von ‚Ordnung‘ im *monitorial system*, bzw. auch der Bezug von der Schul-Ordnung zur politischen Ordnung ist für andere Kontexte bereits herausgearbeitet worden.⁷⁴ Für Pearson gehen Schulreform und soziale Reform Hand in Hand: “The habits of cheerful subordination and respect acquired in school, exert an influence on the conduct of the scholars.“ Dieser werde sich im späteren Leben nützlich auswirken.⁷⁵

Auch wenn das *monitorial system* oft – durchaus zu recht – mit militärischem Drill und stupidem Auswendiglernen assoziiert worden ist, ging es seinen Förderern und Anwendern um nichts weniger als eine grundsätzliche Verhaltensänderung der Schüler und um deren ‚moralische und intellektuelle Besserung‘. Bell wollte, dass aus seiner Schule „good subjects, good men, good Christians“ hervorgehen.⁷⁶ Ziel der britischen Initiatoren der *Calcutta School Book Society* war es „[to] conquer [...] the minds of the rising generation“ und „[thus] to accomplish the *moral and intellectual* [...] conquest of this country“.⁷⁷

Dafür suchten sie zunächst eine effiziente Methode, um neues Wissen – den oben beschriebenen ‚course of moral and scientific instruction‘ – in die Köpfe der Schüler einzuschreiben („impressing the content of a book on the mind and memory of the pupil“).⁷⁸ Die Serampore-Missionare merkten jedoch bald, dass das alleinige Kopieren von ‚Fakten‘ der Geographie, Geschichte und Naturphilosophie, auf das sie zunächst gesetzt hatten, ihrem Ziel, das Weltbild der Kinder zu reformieren, wenig dienlich war. Sie führten daher *copy-books* ein, die neben den zu kopierenden ‚Fakten‘ Erklärungen enthielten.⁷⁹ Zehn Jahre später schlug Pearson vor, der Monitor solle zusätzlich die Klasse zu jeder Lektion befragen. Zunächst sollten die Schüler der Leseklassen in ihren aufgeschlagenen Büchern wörtlich die richtigen Antworten finden, danach aus dem Gedächtnis antworten.⁸⁰ Der Anhang des Handbuches enthält verschiedene „Specimes of the Interrogatory Mode of conveying Instruction“, von denen das erste hier vorgestellt werden soll. „One of the principal sources of the wealth of Hindoostan“ so die Lektion,

⁷³ Ebd., S. 24-26.

⁷⁴ Vgl. Caruso 2008; Roldan Vera 2005.

⁷⁵ Pearson 1830, S. 27.

⁷⁶ Bell 1798, S. 32. Vgl. Miller 1998, S. 144ff.

⁷⁷ 2nd Annual Report of the Calcutta School Book Society, 1819, S. 67-74 (Hervorhebung i. Orig.).

⁷⁸ Pearson 1830, S. 34. Vgl. auch Marshman u.a. 1816, S. 19-24.

⁷⁹ Vgl. Marshman u.a. 1820.

⁸⁰ Vgl. Pearson 1830, S. 34-38.

„is, that the various articles it produces are highly valued by other nations“. Unter den „former sovereigns“ gab es jedoch keinen Schutz des Eigentums, weswegen niemand es riskierte hätte, sein Geld zu investieren. Nun aber, „[u]nder the equitable administration of the British Government the trade and wealth of Hindoostan have greatly increased, and are still increasing“. Über einen Katalog verschiedener Fragen soll nun sichergestellt werden, dass das neue Wissen tatsächlich bei den Schülern ankommt:

„Q. Under the former sovereigns of Hindoostan, through the prevalence of oppression, what was insecure?

A. Property. [...]

Q. Under the equitable administration of the British government what have been increased?

A. The trade and wealth of Hindoostan.“⁸¹

4 Koloniale Schulen – Reaktionen und Widerstände

Einige Studien zur ‚Einführung westlicher Bildung‘ in Indien kommen zu dem Schluss, die neuen Schulen und Colleges hätten tatsächlich zu einer ‚Indoktrination‘ der Bevölkerung bzw. zur kulturellen Hegemonie der Briten beigetragen.⁸² Die Geschichte des ‚British System‘, das teilweise durch den Kontakt mit indischen *pathsalas* inspiriert war und – wie der vorige Abschnitt gezeigt hat – bei seiner Re-Adaption für den indischen Kontext erneut mit Elementen aus diesen angereichert wurde, legt etwas anderes nahe. Die Entwicklung des *copy-book system* und die Umstellung auf die Interrogations-Methode zeigen, wie prekär schon die Techniken der ‚Indoktrination‘ waren. Ein Blick auf die Umsetzung der neuen Bildungsprogramme lässt zudem erkennen, dass koloniale Bildung sich in verschiedenen Interaktionsprozessen realisierte, wenn diese auch von Macht-Asymmetrien geprägt blieben.

Zunächst waren die Missionare, aufgrund eines gravierenden Mangels an Geld und Personal, auf die Kooperation indischer Lehrer angewiesen. Krishna Kumar hat gezeigt, dass sich die Position des (schlecht) bezahlten Lehrers, der einer zivilgesellschaftlichen oder später staatlichen Agentur verantwortlich war, grundsätzlich von der des *gurumashaya* oder Dorfschulmeisters unterschied.⁸³ Da die üblichen Naturalien-Zahlungen von den britischen

⁸¹ Ebd., S. 55f.

⁸² Vgl. Ghosh 1993; Viswanathan 1989.

⁸³ Vgl. Kumar 1991, S. 71-93.

Schulreformern abgeschafft wurden⁸⁴, reduzierte sich das Einkommen der Lehrer – bei Pearson ist es auf 6-8 Rupien pro Monat festgelegt – drastisch.⁸⁵ Während der *gurumhashaya* die Verantwortung für das Curriculum und die gesamten Abläufe trug, war es Aufgabe des Monitorialschullehrers „to direct and conduct the system throughout its ramifications, and to see that all subordinate offices are executed with effect“⁸⁶. Die letzte Regel von Robert Mays Schulordnung lautete: „these are the orders of the Sahib, the Teachers and Children must mind and obey them“⁸⁷. Die Lehrinhalte wurden in den von der *Calcutta School Book Society* gedruckten Schulbüchern oder auf Wandtafeln festgelegt. Vom Lehrer wurde erwartet, dass er über die genaue Anzahl der Schüler, ihre Herkunft, ihre Klasse und die Lektionen, die sie lernten, Buch führte und dieses, wenn der Schulbetreiber oder ein von ihm ernannter Superintendent zur Inspektion erschien, vorlegte.⁸⁸ Zwischen Lehrern und Schulbetreibern kam es dabei oft zu Konflikten, vor allem wegen der Bezahlung. Anfangs erfolgte diese nach der Anzahl der registrierten Schüler, später bei Pearson nach der „number in attendance“, der Zahl der Anwesenden, bzw. bei den Serampore Missionaren nach der Zahl der Lektionen, die die fortgeschrittensten Schüler erfolgreich bei einer Inspektion auf-sagen konnten.⁸⁹ Die Methoden der Schulsteuerung wurden so immer wieder umgestellt, um die Aufgabenerfüllung durch die Lehrer sicher zu stellen.

Wie wurden nun die neuen Schulen von der Bevölkerung angenommen? Viele der Chinsura-Schulen wurden regelmäßig von 50-120 Kindern besucht; immer wieder traten Leute an May mit der Bitte heran, auch in ihrem Dorf eine Schule zu eröffnen. Leider gibt es keine aussagekräftigen Angaben zur *jati* der Kinder, die die Schulen in Chinsura frequentierten; unter den 1651 Schülern im Jahre 1815, dem ersten Jahr des Projektes, waren 258 Brahmanen und 1329, die unter der Kategorie „other caste“ subsummiert wurden.

⁸⁴ Vgl. Duff 1846, S. 319.

⁸⁵ Zum Kontrast: Der europäische Schulverantwortliche verdiente 200 Rupien, sein europäischer Superintendenz-Assistent 50, der indische 20 Rupien; vgl. Reports on the State of the Police for the Division of Calcutta, IOR/F/4/534/12850 (Kostenkalkulation für die Chinsura-Schulen, 1815).

⁸⁶ Pearson 1830, S. 59.

⁸⁷ ‚Literal Translation of the Rules and Regulations of the native Free Schools‘, Annex to Robert May’s Report for October to December 1815. In: Reports Connected with the Native Free Schools at Chinsurah, IOR/F/4/605/15020.

⁸⁸ Vgl. Pearson 1830, S. 59.

⁸⁹ Vgl. ebd., S.46; vgl. auch Marshman u.a. 1820.

Dazu kamen 64 muslimische Jungen.⁹⁰ Es kann nur vermutet werden, dass es sich dabei um Schichten handelt, die sonst die *pathsalas* aufgesucht hätten. Festzuhalten ist jedoch, dass die Monitorialschulen, die die Missionare zwischen 1815 und ca. 1835 betrieben, nie Probleme hatten Schüler zu finden.⁹¹

Das Interesse der bengalischen Eltern und Schüler war bemerkenswert, besonders wenn man sich den kolonialen Charakter der Schulen vor Augen hält. Denn obwohl das ‚British system‘ vor allem in seinen lokal angepassten Varianten Elemente der *pathsalas* aufgriff, waren diese doch im Prozess der metropolitanen ‚Verarbeitung‘ des indischen ‚Rohmaterials‘ stark verfremdet worden. Die neuen Schulen markierten in mehrerer Hinsicht einen Bruch mit der *pathsala*-Kultur. Offenkundig ist das in Bezug auf das Curriculum: Der ‚course of moral and scientific instruction‘ zielte explizit auf die Ablösung des ‚Aberglaubens‘, den die Kinder von zu Hause mitbrachten. Sofern er nicht direkt der Konstruktion britischer Überlegenheit und Legitimation britischer Herrschaft – wie im zitierten Beispiel („the trade and wealth of Hindoostan“) der Interrogationsmethode – diente, bezog der koloniale Lehrplan seine Beispiele zumeist aus einer anderen als der bengalischen Lebenswelt.⁹² Zudem führten die missionarischen Schulprojekte ab Mitte der 1820er Jahre direkt die Bibel oder den Katechismus in den Unterricht ein, worauf sie aus Vorsichtsgründen zunächst verzichtet hatten. Für Pearson war es „evident that the impartion of instruction merely scientific, produces scarcely any effect on morals“. Zwar seien „writings of human origin [...] capable of reforming the outward conduct“, jedoch nicht die Seele.⁹³

Krishna Kumar hat gezeigt, dass die britischen Schulen tatsächlich als Bedrohung empfunden wurden; bengalische Eltern befürchteten, dass die Kinder zu der fremden Religion bekehrt würden. Im Gegensatz zu ihrer Agenda der Moralerziehung wurden die neuen Schulen als potentiell demoralisierend wahrgenommen, da sie den Respekt für Hindu-Verhaltenskodizes untergruben.⁹⁴ Anders als die *pathsalas* machten es die Monitorialschulen erforderlich, große Teile des Tages in einem geschlossenen Raum zu verbringen.

⁹⁰ Vgl. A general Statement of the present number and different classes of Children in the Native Free Schools. In: Report shewing the progress of the Free Schools established at Chinsurah, F/4/566/13976.

⁹¹ Dass viele von ihnen Anfang der 1830er Jahre eingestellt wurden, hängt zusammen mit der zurückgehenden öffentlichen Spendenfreudigkeit für Bildungsprojekte bzw. der Unwilligkeit der Kolonialregierung, Elementarschulbildung zu fördern.

⁹² Vgl. Pearson 1830, S. 58ff.

⁹³ Ebd., S. 41.

⁹⁴ Vgl. Kumar 1991, S. 47-70.

Zudem folgten sie einem neuen Zeitregime. Während sich der tägliche Rhythmus durchaus an der Zeitstruktur der *pathsalas* orientierte, wurden die einzelnen Lektionen nach der Uhr reguliert. Wie Sumit Sarkar in seinem Aufsatz ‚Colonial Times‘ gezeigt hat, waren die Schule und das Büro die ersten Institutionen, in denen moderne Uhren zum Einsatz kamen, wodurch diese als besonders entfremdende Handlungskontexte galten.⁹⁵ Zudem ‚heiligten‘ die neuen Schulen den christlichen Sonntag, waren jedoch selbst zu den zentralen Festen von Hindus und Muslimen, „Dussarah“ (*Dasahra*) und „Mohurram“ (*Muharram*) geöffnet.⁹⁶ Wenn die Kinder an diesen teilnahmen, wurde darüber als ärgerliche Unterbrechung des Schulbetriebes berichtet.⁹⁷ Die Zeitordnung der Uhr wurde, so Sumit Sarkar, vor dem Hintergrund des brahmanischen Konzepts sich ablösender Weltzeitalter interpretiert. Auf *satyayuga* folgt dort der Niedergang, mit dem *kaliyuga* als letztem Stadium. Dieses wurde im Bengalen des 19. Jahrhundert zunehmend mit dem Kolonialismus assoziiert. Die alte Sozialordnung galt als verloren, nun musste man sich den neuen Umständen anpassen. Das bedeutete auch, sich das Wissen anzueignen, mit dem man weiterhin in der Welt zurechtkommen würde.

Was die Eltern in den neuen Schulen nachfragten, waren daher vor allem die britischen Formen von Mathematik und Buchhaltung, englische Sprachkenntnisse und, weiterhin, eine gute Handschrift. Daher waren auch die *copy-books*, in denen auf Papier das Nachschreiben geübt wurde, äußerst beliebt. Allerdings nahmen die Eltern den Sohn oft aus der Schule, sobald dieser in einer Schreibstube oder einem Geschäft untergebracht werden konnte. Die Schüler verließen also die Schule, noch bevor sie zum ‚eigentlichen‘ Teil des Lehrplans, der Buchlektüre oder dem Katechismus, fortgeschritten waren.⁹⁸ Robert May hörte sogar für einige Zeit mit dem Englischunterricht auf, nachdem er entdeckt hatte, dass die Schüler, die er gerne zu Bengali-Lehrern ausbilden wollte, von ihm lediglich Englisch lernen wollten.⁹⁹

Sanjay Seth hat bemerkt, dass ‚westliche Bildung‘ darauf abzielte, koloniale Subjekte (um-)zu bilden, dass in Wirklichkeit jedoch „indigenous practices had warped the system, [...] finding loopholes which resulted in the

⁹⁵ Vgl. Sarkar 2002, S. 10-37.

⁹⁶ Vgl. Robert May, Report for October to December 1815. In: Reports Connected with the Native Free Schools at Chinsurah, IOR/F/4/605/15020.

⁹⁷ Vgl. Pearson 1830, S. 44.

⁹⁸ So ein Bericht vom 18.3.1817 über die südindischen Tranquebar Schulen, die nach einem ähnlichen Modell arbeiteten, Missionary Register 1818, S. 33-37.

⁹⁹ Vgl. Robert May, Report of 10 October 1816. In: Reports Connected with the Native Free Schools at Chinsura, IOR/F/4/605/15020.

pedagogic process being shaped by Indian students (and teachers), rather than the students reshaped by the pedagogy¹⁰⁰. Dasselbe lässt sich für die Monitorialschulen bemerken: Die Unterrichts- und Kontrolltechniken wurden in Interaktionen von Schulbetreibern, Lehrern und Eltern immer wieder umgestellt. Jedoch bedeutet eine solche „Verzerrung“ durch indigene Praktiken nicht, dass sie wirkungslos geblieben wären. Auch wenn ihr Projekt der ‚Eroberung‘ der Köpfe und Herzen wenig Erfolg hatte, lösten die neuen Schulen gerade dadurch ungeplante Veränderungen aus, dass die Schüler und Eltern sie für ihre eigenen Interessen nutzten.

Zu diesen Veränderungen gehörte vor allem die Marginalisierung und schließlich das Verschwinden der *pathsalas*, das sich auf zwei Wegen vollzog. Einerseits fand eine Verdrängung statt, und zwar im wörtlichen Sinne: Oft gründeten die Missionare Schulen an Orten, wo bereits Schulmeister ansässig waren. Dabei kam es auch zu Konflikten: So berichtet Robert May von einem Dorf, in dem ‚seine‘ Schüler regelmäßig im Auftrag des Konkurrenten verprügelt wurden, woraufhin er die Schule schließlich verlegte.¹⁰¹ In anderen Fällen konnten die *pathsalas* jedoch dem Wettbewerb der ‚native free schools‘ nicht standhalten. Ohne Anerkennung und Finanzierung „[they] died of themselves“¹⁰², wie ein Missionar in Burdwan ohne Bedauern feststellte. Der so begonnene Substitutionsprozess zog sich über das ganze 19. Jahrhundert hin. Andererseits wurden die *pathsalas* in eine neue Bildungsstruktur inkorporiert, wie es die Serampore Missionare versuchten: Bestehenden Einrichtungen sollten auf das neue Modell umgestellt werden. Auf diese Weise wurden Bildungsinstitutionen vorkolonialen Typs „reformed out of existence“¹⁰³. Bis zur Wende zum 20. Jahrhundert waren sie nahezu verschwunden.¹⁰⁴

5 Schluss

In ihrem Essay zu postkolonialen Perspektiven in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft kommen Crossley und Tikly zu dem Schluss, dass Bildungssysteme in ehemals kolonisierten Ländern bis heute durch die Spuren

¹⁰⁰ Seth 2007, S. 32

¹⁰¹ Robert May, Reports for January to March 1816 and for April to June 1816. In: Reports Connected with the Native Free Schools at Chinsurah under the superintendence of Mr. May, IOR/F/4/605/15020.

¹⁰² Weitbrecht 1854, S. 51.

¹⁰³ Kumar 2007, S. 36.

¹⁰⁴ Vgl. Jha 1996.

der kolonialen Begegnung gekennzeichnet sind.¹⁰⁵ Insofern das Memorieren zusammenhangloser Fakten und die Trennung von Schul- und Alltagswissen im aktuellen bildungsreformerischen Diskurs in Indien als zentrales Erbe des Kolonialismus gelten, trifft das wohl auch auf die Geschichte des *monitorial system* in Bengalen zu. In ihrer Suche nach möglichst effizienten Formen der Verbreitung neuen Wissens trugen die Missionare und Schulgesellschaften einerseits zum Verschwinden der lebensweltlich-praktisch orientierten, in den Alltag integrierten „old-fashioned village pathsalas“ bei, wie sie Lal Behari Day beschrieben hat. Andererseits stehen sie am Beginn einer pädagogischen Kultur des Auswendiglernens, in der, wie Krishna Kumar es auf den Punkt bringt, Schulbuch und Lehrplan in eins fallen.¹⁰⁶

Die Veränderungen erscheinen jedoch noch weitreichender, wenn nicht nur das Wissen, sondern auch die materielle Seite der Schule betrachtet wird. Die Schulen, die Missionare vor allem in den 1820er Jahren in Bengalen gründeten, markieren den Anfang eines komplett neuen Typus von Bildung. Was Nita Kumar in Bezug auf höhere Bildung beobachtet hat, kann auch hier als Fazit gelten: Die Monitorialschulen, auch wenn sie Elemente der *pathsalas* aufgriffen, führten eine völlig neue ‚Technologie‘ ein, neue „buildings, spaces, furniture, textbooks, languages, teachings methods, routines and rituals“. Sie etablierten überhaupt erst die Idee des Schulgebäudes, was einen radikalen Bruch mit einer „learning and popular culture [that] has been oriented to the outside“ darstellte.¹⁰⁷ Daher kann die Kolonialität von Bildung hier weiter gefasst werden: Sie zeigte sich nicht nur in auf Indoktrination abzielenden Programmen oder eurozentrischen Schulbüchern, sondern auch in geschlossenen Gebäuden, ausgehängten Schulordnungen oder in der Nichtbeachtung lokaler Feiertage.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Reports on the State of the Police for the Division of Calcutta and relative to the Establishment of Village Schools in Chinsurah and its Vicinity by Mr. May, British Library IOR/F/4/534/12850 (Bengal Judicial Letters, 1815)

Report shewing the Progress of the Free Schools Established at Chinsurah under the Superintendence of Mr. R. May, British Library IOR/F/4/566/13976 (Bengal Judicial Letters, 1816)

¹⁰⁵ Vgl. Crossley/Tikly 2004, S. 149.

¹⁰⁶ Vgl. Kumar 1991, S. 64.

¹⁰⁷ Kumar 2007, S. 29ff.

Reports Connected with the Native Free Schools at Chinsurah under the Superintendence of Mr. May, British Library IOR/F/4/605/15020 (Bengal Judicial Letters, 1818).

Report relative to the Native Free Schools at Chinsurah. Death of Mr. R. May and Appointment of Mr. Pearson to succeed as Superintendent of the Schools, British Library IOR/F/4/617/15371 (Bengal Judicial Letters, 1819).

Gedruckte Quellen

Annual Report of the British and Foreign School Society, 1815.

Annual Report of the Calcutta School Book Society, 1819.

Bell, Andrew (1797): *An Experiment in Education, Made at the Male Asylum of Madras, Suggesting a System by Which a School or Family may teach itself under the Superintendence of the Master or the Parent.* London.

Bell, Andrew (1814): *The English School; or, the History, Analysis, and Application of the Madras System of Education to English Schools.* London.

Day, Lal Behari (1984/1923): *Peasant Life of Bengal.* New Delhi.

Dharmpal (1983): *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century.* New Delhi.

Duff, Alexander (1846): Review of William Adam's 2nd and 3rd Reports on the State of Education in Bengal and Behar, 1836 and 1838. In: *Calcutta Review* 2, S. 301-376.

Lancaster, Joseph (1803): *Improvements in Education, as it Respects the Industrious Classes of the Community: Containing a Short Account of its Present State, Hints towards its Improvement, and a Detail of some Practical Experiments Conducive to that End.* London.

Liebau, Kurt (Hg.) (1998): *Die Malabarische Korrespondenz. Tamilische Briefe an deutsche Missionare.* Sigmaringen.

Marshman, Joshua/Carey, James/Ward, William (1816): *Hints Relative to Native Schools Together with an Outline of an Institution for Their Extension and Management.* Serampore.

Marshman, Joshua/Carey, James/Ward, William (1820): *The Third Report of the Institution for the Support and Encouragement of Native Schools in India.* Serampore.

Mill, James (1812): *Schools for All, in Preference to Schools for Churchmen Only: or, the State of the Controversy Between the Advocates for the Lancasterian System of Universal Education, and Those, who Have Set up an Exclusive and Partial System Under the Name of the Church and Dr. Bell.* London. [Neudruck Bristol 1995.]

Missionary Register, 1819-1835.

Pearson, J[ohn] D[orking] (1825): *Bakyabolee, or, Idiomatical Exercises, English and Bengalee: with Dialogues on Various Subjects, Letters, &c. &c.* Calcutta.

Pearson, J[ohn] D[orking] (1830): *The British System of Instruction, as Adapted to Native Schools in India.* Calcutta.

Ward, William (1822): *A View of the History, Literature, and Mythology of the Hindoos: Including a Minute Description of their Manners and Customs, and Translations from their Principal Works.* 3 Vols. London.

Weitbrecht, [Mary] (Hg.) (1854): *Memoir of the Rev. John James Weitbrecht, Late Missionary of the Church Missionary Society at Burdwan, in Bengal. Comprehending a History of the Burdwan Mission, Compiled from His Journal and Letters by His Widow.* London.

Yule, Henry/Burnell, A. C. (1996/1886): *Hobson-Jobson. The Anglo-Indian Dictionary.* Ware.

Literatur

- Acharya, Poromesh (1978): *Indigenous Vernacular Education in Pre-British Era: Traditions and Problems*. In: *Economic and Political Weekly* 13, S. 1981-1988.
- Acharya, Poromesh (1996): *Indigenous Education and Brahminical Hegemony in Bengal*. In: Crook, Nigel (Hg.): *The Transmission of Knowledge in South Asia: Essays on Education, Religion, History and Politics*. New Delhi, S. 98-118.
- Archer, Margaret (1984): *Social Origins of Educational Systems (University Edition)*. London, Beverly Hills, New Delhi.
- Babu, Senthil (2007): *Memory and Mathematics in the Tamil Tinnai Schools of South India in the Eighteenth and Nineteenth Centuries*. In: *The International Journal for the History of Mathematics Education* 2, S. 15-37.
- Bara, Joseph (1998): *Colonialism and Educational Fragmentation in India*. In: Bhattacharya, Sabyasachi (Hg.): *The Contested Terrain: Perspectives on Education in India*. Hyderabad, S. 125-170.
- Basak, N.L. (1959): *Origin and Role of the Calcutta School Book Society in Promoting the Cause of Education in India, Especially Vernacular Education in Bengal*. In: *Bengal Past and Present*, S. 30-69.
- Bhattacharyya, Sukanta (2003): *Caste, Class and Politics in West Bengal: Case Study of a Village in Burdwan*. In: *Economic and Political Weekly* 38, S. 242-246.
- Caruso, Marcelo (2008): *Order through the Gaze: A Comparative Perspective of the Construction of Visibility in Monitorial Schooling (German States – Spain, Approx. 1815-1848)*. In: *Encounters on Education* 9, S. 47-172.
- Caruso, Marcelo/Roldán Vera, Eugenia (2005) (Hg.): *Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century (Paedagogica Historica 41)*
- Chatterjee, Partha (1993): *The Nation and its Fragments: Colonial and Postcolonial Histories*. Princeton.
- Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (2002): *Einleitung. Geteilte Geschichten - Europa in einer postkolonialen Welt*. In: dies. (Hg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/Main.
- Crossley, Michael/Tikly Leon (2004): *Postcolonial Perspectives and Comparative and International Research in Education: A Critical Introduction*. In: dies. (Hg.): *Postcolonialism and Comparative Education (Comparative Education 28)*, S. 147-56.
- Fischer-Tiné, Harald (2003a): *Der Gurukul-Kangri oder die Erziehung der Arya-Nation: Kolonialismus, Hindureform und ‚nationale Bildung‘ in Britisch-Indien (1897-1922)*. Würzburg.
- Fischer-Tiné, Harald (2003b): *Vom Wissen zur Macht. Koloniale und ‚nationale‘ Bildungsmodelle in Britisch-Indien, ca. 1781-1920*. In: Preisedanz, Karin/Rothermund, Dietmar (Hg.): *Südasiens in der ‚Neuzeit‘*. Wien, S. 90-112.
- Foucault, Michel (2009⁹): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/Main.
- Ghosh, Anindita (2003): *An Uncertain ‘Coming of the Book’: Early Print Cultures in Colonial India*. In: *Book History* 6, S. 23-55.
- Ghosh, Suresh Chandra (1993): *‘English in Taste, in Opinions, in Words and Intellect’: Indoctrinating the Indian through Textbook, Curriculum and Education*. In Mangan, J.A. (Hg.): *The Imperial Curriculum. Racial Images and Education in the British Colonial Experience*. London, S. 175-193.

- Hamilton, David (1980): Adam Smith and the Moral Economy of the Classroom System. In: *Journal of Curriculum Studies* 12, S. 281-298.
- Hardgrave, Robert L. (2004): A Portrait of the Hindus. Balthazar Solvyns & the European Image of India 1760 - 1824. Ahmedabad [u.a.]
- Hogan, David (1989): The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System. In: *History of Education Quarterly* 29, S. 381-417.
- Jones, Karen/Williamson, Kevin (1979): The Birth of the Schoolroom. A Study of the Transformation in the Discursive Conditions of English Popular Education in the First-half of the Nineteenth Century. In: *Ideology and Consciousness* 19, S. 59-110.
- Kumar, Krishna (1991): Political Agenda of Education: A Study of Colonialist and Nationalist Ideas. New Delhi.
- Kumar, Nita (2000): Lessons from Schools: The History of Education in Benares. New Delhi.
- Kumar, Nita (2007): The Politics of Gender, Community, and Modernity. Essays on Education in India. New Delhi.
- Laird, Michael Andrew (1972): Missionaries and Education in Bengal, 1793-1837. Oxford.
- Mann, Michael (2004): 'Torchbearers Upon the Path of Progress': Britain's Ideology of 'Moral and Material Progress' in India. In: Fischer-Tiné, Harald/ Mann, Michael (Hg.): Colonialism as Civilising Mission. *Cultural Ideology in British India*. London, S. 1-28.
- Markus, Thomas (1996): Early Nineteenth Century School Space and Ideology. In: *Paedagogica Historica* 32, S. 9-50.
- McCann, Phillip (1988): The Indian Origins of Bell's Monitorial System. In: Cunningham Peter/Brock, Colin (Hg.): *International Currents in Education (Proceedings of the 1987 Annual Conference of the History of Education Society of Great Britain held jointly with the British Comparative and International Education Society)*. Leicester, S. 29-40.
- Miller, Pavla (1998): Transformations of Patriarchy in the West, 1500-1900. Bloomington, IN.
- Miller, P.J. (1973): Factories, Monitorial Schools and Jeremy Bentham: The Origins of the 'Management Syndrome' in Popular Education. In: *Journal of Educational Administration and History* 5, S. 25-42.
- Pernau, Margrit (Hg.) (2006): The Delhi College. Traditional Elites, the Colonial State, and Education before 1857. Delhi.
- Ressler, Patrick (2010). Nonprofit-Marketing im Schulbereich. *Britische Schulgesellschaften und der Erfolg des Bell-Lancaster-Systems der Unterrichtsorganisation im 19. Jahrhundert*. Frankfurt/Main [u.a.]
- Osterhammel, Jürgen (2005): 'The Great Work of Uplifting Mankind'. *Zivilisierungsmissionen und Moderne*. In: Barth, Boris/Osterhammel, Jürgen (Hg.): *Zivilisierungsmissionen. Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert*. Konstanz, S. 363-425.
- Roldán Vera, Eugenia (2005): Order in the Classroom: The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education. In: *Paedagogica Historica* 41, S. 655-675.
- Sarkar, Sumit (2002): Beyond Nationalist Frames. Postmodernism, Hindu Fundamentalism, History. Bloomington, IN [u.a.]
- Schriewer, Jürgen/Caruso, Marcelo (Hg.) (2005): *Nationalerziehung und Universalmethode – frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung. (Comparativ 15.)* Leipzig.
- Seth, Sanjay (2007): Subject Lessons. The Western Education of Colonial India. Durham, London.
- Shahidullah, Kazi (1987): Patshalas Into Schools: The Development of Indigenous Elementary Education in Bengal, 1854-1905. Calcutta.

- Shahidullah, Kazi (1996): The Purpose and Impact of Government Policy on Pathshala Gurumohashoys in Nineteenth-century Bengal. In: Crook, Nigel (Hg.): *Transmission of Knowledge in South Asia*. Delhi, S. 119-134.
- Sinha, Mrinalini (1995): *Colonial Masculinity. The 'Manly Englishman' and the 'Effeminate Bengali'*. Manchester.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana, IL, S. 271-313.
- Stoler, Ann Laura/Cooper, Frederick (1997): *Between Metropole and Colony. Rethinking a Research Agenda*. In: dies. (Hg.): *Tensions of empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*. Berkeley, S. 1-58.
- Tschurenev, Jana (2008a): *Diffusing Useful Knowledge: The Monitorial System of Education in Madras, London and Bengal, 1789 - 1840*. In: *Paedagogica Historica* 44, S. 245 - 264.
- Tschurenev, Jana (2008b): *Imperial Experiments in Education: Monitorial Schooling in India, 1789-1835*. Diss. Berlin.
- Viswanathan, Gauri (1989): *Masks of Conquest: Literary Study and British Rule in India*. New York.
- Zastoupil, Lynn/Moir, Martin (1999): Introduction: Origins of the Controversy. In: dies. (Hg.): *The Great Indian Education Debate: Documents Relating to the Orientalist-Anglicist Controversy, 1780-1840*. Richmond, S. 1-72.

Internetquellen

- Banglapedia: <http://www.banglapedia.org/english/index.htm>
- Hardgrave, Robert L., Jr. (The University of Texas at Austin): The Solvyns Project. <http://www.laits.utexas.edu/solvyns-project/>

Abbildungen

- Abbildung 1: A Hindoo Village School. In: *Missionary Register* 1822, S. 543.
- Abbildung 2: Balthazar Solvyns, 'A School'. In: *A Collection of Two Hundred and Fifty Coloured Etchings: Descriptive of the Manners, Customs and Dresses of the Hindoos*. Calcutta, 1796, 1799, S. 151 (aus: Hardgrave, The Solvyns Project).
- Abbildung 3: Interior of the Central School of the British and Foreign School Society at Borough Road. Abb. Nr.2 in: *Manual of the System of Primary Instruction pursued in the Model Schools of the British and Foreign School Society*, London 1834.
- Abbildung 4: Pearson 1830, Plate 1 (Ansicht einer Schule).
- Abbildung 5: Pearson 1830, Plate 2 (Anordnung der Klassen im Schulhaus).
- Abbildung 6: Pearson 1830, Plate 4 ('Card frames & Pointer').

Angaben zur Autorin:

Jana Tschurenev (Dr. des.), ETH Zürich, Rämistrasse 101, CH-8092 Zürich
E-mail: jana.tschurenev@gmw.gess.ethz.ch

PETER DREWEK

Konservative Modernisierung. Friedrich Paulsens Beiträge zur Gymnasialreform und zur Weiterentwicklung des Bildungswesens am Beginn des 20. Jahrhunderts

1 Paulsens Stellung im Kontext der historischen Entwicklungsdynamik des deutschen Bildungssystems

Wird die europäische Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts auf ihre historisch am weitesten ausstrahlenden institutionellen Entwicklungen reduziert, so markieren die Reformen der aus Mittelalter und früher Neuzeit überkommenen höheren Bildungseinrichtungen¹ sowie der sukzessive Ausbau des modernen Elementarschulwesens² sicher die beiden folgenreichsten Prozesse im Zuge der Herausbildung des modernen Bildungssystems. Die Besonderheiten der preußisch-deutschen Konfiguration kennzeichnen dabei im höheren Schulwesen die neuhumanistische Bildungskonzeption des frühen 19. Jahrhunderts mit ihrem auf die alten Sprachen konzentrierten Lehrplan der Gymnasien, die langsame Herausbildung eines Berechtigungswesens durch die enge Verkopplung von Schulzertifikaten mit dem Universitätszugang bzw. mit den Eintrittsvoraussetzungen für Berufskarrieren im öffentlichen Dienst³ sowie die im europäischen Vergleich erstaunliche Ausbaudynamik des Pflichtschulwesens mit einer gegen Ende des Jahrhunderts flächendeckend durchgesetzten Schulpflicht⁴ in regional und konfessionell geprägten Volksschulen.

Aus den am Beginn des 19. Jahrhunderts einsetzenden Erneuerungen erwuchs jedoch vor dem Hintergrund des Modernisierungsschubs gegen Ende des Jahrhunderts ein massiver bildungspolitischer ‚Reformstau‘. Er betraf

¹ Vgl. Müller/Ringer/Simon, 1987; Ringer 1979; Neugebauer 1992.

² Vgl. Kuhlemann 1992; Leschinsky/Roeder 1976.

³ Vgl. Jeismann 1996a, 1996b; Müller 1977.

⁴ Vgl. Kuhlemann 1992, S. 132ff.

zunächst – als Öffnung der Elitenrekrutierung – vor allem den Universitätszugang auch für Absolventen der Realgymnasien und Oberrealschulen, sodann die Reform des hochgradig heterogenen privaten höheren Mädchenschulwesens⁵ sowie die zumindest äußere Legitimation des segmentierten Schulwesens niederer und höherer Schulen als ‚organische‘ Einheit, schließlich auch die noch semi-professionelle Qualifizierung der Volksschullehrer und die anstehende Verfachlichung der Schulaufsicht.

In dieser spannungsreichen Konstellation um 1900 waren keineswegs für die Gesamtheit der hier genannten Komponenten des ‚Reformstaus‘ substantielle politische Eingriffe zu erwarten. So war beispielsweise an einen Professionalisierungsschub bei der Volksschullehrerbildung noch gar nicht zu denken, und der Begriff der ‚Einheitsschule‘ bezog sich um 1890 noch auf den durch Lehrpläneingriffe befürchteten Profilverlust der verschiedenen Gymnasialtypen⁶, also noch nicht auf eine gesamtschulartige Schulform im heutigen Verständnis. Vor dem Hintergrund der insoweit historisch begrenzten Entwicklungsspielräume waren indessen Reformen in den Spitzensegmenten des Bildungswesens mit ihrer strukturbildenden Leitfunktion auch für andere, nachgeordnete Bereiche geradezu überdeterminiert. Dies zeigte sich besonders an der hoch kontroversen Öffnung des auf die bestandene Reifeprüfung der altsprachlichen Gymnasium (mit Ausnahmen) begrenzten Universitätszugangs sowie an der zwar anders gelagerten, aber nicht minder umstrittenen Frage der Aufwertung der höheren Mädchenbildung durch ihre organisatorische und lehrplanmäßige Annäherung an die öffentlichen höheren Knabenschulen und der hierbei ebenfalls geforderten Studienberechtigung. Insofern sich die anstehenden Begrädigungen im höheren Schulwesen aber nicht in einem politisch-semantic luftleeren Raum abspielen konnten, bedurfte es zugleich neuer, das Gesamtsystem der Bildungseinrichtungen umfassender Legitimationsformen, die den formal fortbestehenden Dualismus von niederer und höherer Bildung wenigstens visionär durch Einheitskonzeptionen zu relativieren vermochten.

In genau diesen Zusammenhängen kam Friedrich Paulsen eine herausragende Rolle zu. Paulsen agierte dabei nicht als politischer Reformier im Sinne des unmittelbaren Eingreifens oder operativer Einbezogenheit in die Schulpolitik seiner Zeit, sondern mit der ausgewogenen und abwiegenden Distanz des mehr und mehr weit anerkannten Bildungshistorikers.⁷ Seit Mitte der

⁵ Vgl. Zymek 1988, S. 191ff.

⁶ Vgl. Paulsen 1891.

⁷ Vgl. Drewek, 1991, S. 171ff; Drewek 2002, S. 101ff.

1880er Jahre stellte er mit zahlreichen wegweisenden Beiträgen die Leistungsfähigkeit und Zeitgemäßheit des altsprachlichen Gymnasiums radikal und provokant infrage und begründete – die in seiner ‚Geschichte des gelehrten Unterrichts‘⁸ herausgearbeiteten historischen Entwicklungstrends extrapolierend – die Notwendigkeit einer Ausdifferenzierung des Gymnasiums durch die Anerkennung moderner neusprachlicher und naturwissenschaftlicher Inhalte und damit auch die Ausweitung des Universitätszugangs auf die neuen Typen des Realgymnasiums und der Oberrealschule. Mit thematisch benachbarten Abhandlungen zu dem notwendigen Verständniswandel zeitgemäßer ‚Bildung‘ und zur modernen Organisation des Bildungswesens insgesamt erweiterte er seit den 1890er Jahren den Diskussionsfokus. Noch kurz vor seinem Tod 1908 prognostizierte Paulsen die Durchsetzung eines meritokratischen Bildungswesens und die fortschreitende Demokratisierung des Bildungssystems im 20. Jahrhundert.⁹ Zugleich blieben diese Visionen schulpolitisch im Verhältnis zu den umfassenderen Einheitsschulkonzeptionen zu Beginn des 20. Jahrhunderts aber durchaus konservativ an einer – allerdings modernisierten – Form der Reproduktion der Sozialstruktur ausgerichtet: So nahm Paulsen bereits im Jahr 1900 mit Wilhelm Rein die erst in den 1920er Jahren langsam durchgesetzte dreigliedrig-selektive Schulstruktur des Sekundarbereichs auf der Basis einer gemeinsamen vierjährigen Grundschule vorweg.¹⁰

So wenig also Paulsens positive Bedeutung als einer der wenigen ‚Modernisten‘ unter den Professoren des Kaiserreichs¹¹ für die preußische Gymnasialreform in Frage gestellt werden kann, so ambivalent erscheint seine Rolle bezüglich der historisch anstehenden systemweiten Reformen des Bildungswesens. Die relativ kurze Periode von den 1880er Jahren bis in das erste Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts hinein gilt bildungsgeschichtlich einerseits als Phase der ‚Systemkonstitution‘ des modernen Bildungswesens¹², durch die jene sozialen Kanalisierungsmechanismen im Wege offener wie auch subtiler institutioneller Differenzierungen der Schule geschaffen wurden¹³, die ganz wesentlich zur Bildungsbegrenzung und Reproduktion der Sozialstruktur

⁸ Paulsen 1885a.

⁹ Vgl. Paulsen 1906a.

¹⁰ Vgl. Paulsen 1900; Rein 1900. Zur Schulentwicklung der Weimarer Zeit vgl. Herrlitz u.a. 2005, S. 117ff.

¹¹ Vgl. Ringer 1983. Vgl. weiterführend die aus Anlass des 100. Todestages von Paulsen vorgelegten Publikationen von Kellmann 2010 und Steensen 2010.

¹² Vgl. Müller 1981.

¹³ Vgl. Müller/Zymek 1987.

bzw. der akademischen Berufsgruppen beitragen sollten. Paulsens Strukturkonzept lässt sich vordergründig unschwer diesem Zusammenhang affirmativ zuordnen.

Die Entwicklungsperiode des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts wird andererseits aber auch als eine ‚transitorische‘ Phase der Schulentwicklung interpretiert¹⁴, deren Ausdifferenzierungen in verschiedene Schulararten *langfristig* an segmentierender, kanalisierender Schärfe verloren haben und dadurch die säkulare Expansion eines im Vergleich zum 19. Jahrhundert zunehmend breiteren und besser zugänglichen höheren Schulwesens mit ermöglichten.¹⁵ Aus dieser Sicht bewegten sich die historisch zunächst scharf separierten Parteien des herkömmlichen dualistischen Bildungswesens während des 20. Jahrhunderts zunehmend aufeinander zu:

„Die Volksschule näherte sich den höheren Schulen an –in der Bildung der Lehrer, in der Erweiterung ihres Lehrplans, in der Ausdifferenzierung ihres Klassensystems; neue ‚Mittelschulen‘ schoben sich in das bipolare Feld zwischen dem niederen und dem höheren Unterricht; die konkurrierenden Formen des höheren Schulwesens hatten gleiche Berechtigungen und damit gleichen Rang gewonnen, bieten in ihrer Differenzierung einen breiteren Zugang zur Universität [...]“ Dementsprechend haben sich die „einst so scharfen Grenzen zwischen den Schulararten [...] immer mehr verwischt, die Übergänge werden fließend, die ‚Segmentierung‘, im höheren Schulwesen zumal, zeigt sich nicht als Produkt einer dauerhaften ‚Systemfindung‘, sondern als eine transitorische Phase des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Verbreiterung, Differenzierung, Individualisierung der Bildungswege, hohe Flexibilität der Bildungskarrieren kennzeichnen einen Zustand, den Paulsen bereits im Entstehen begriffen sah.“¹⁶

Erscheinen Paulsens Beiträge zum Schulaufbau aus der ersten, schulische Differenzierung als soziale Kanalisierung interpretierenden Sichtweise besonders Müllers und Zymeks nicht zu Unrecht als frühe Formen einer harmonisierenden Einheitsideologie für faktisch ganz heterogene Bildungswege und -chancen, wäre die in der zweiten Sicht angesprochene Strukturdynamik ohne vorausgehende Ausdifferenzierungen der Schulararten als Voraussetzung ihrer nachfolgenden Annäherungen nicht möglich gewesen. In der entschiedenen Verstärkung dieses zuerst bei den Gymnasien im ausgehenden 19. Jahrhundert einsetzenden Differenzierungsprozesses, der bald darauf auch das ‚mittlere‘ und sodann das berufliche Schulwesen einbeziehen sollte¹⁷, liegt Paulsens historische Bedeutung für die Schulreform an der Schwelle

¹⁴ Vgl. Jeismann 1996b, S. 16.

¹⁵ Vgl. dazu Herrlitz/Hopf/Titze 1984, S. 55ff. (hier: S. 64) sowie Lundgreen 1980.

¹⁶ Vgl. Jeismann, 1996b, S. 16.

¹⁷ Vgl. zur Geschichte und Entwicklung der Differenzierung des allgemein bildenden Schulwesens Müller/Zymek 1987.

zum 20. Jahrhundert. Konservativ bleiben seine Konzepte zur Modernisierung des Bildungswesens insofern, als sie – bei aller Flexibilität – hierarchisch stratifizierte Bildungsgänge analog zur Berufs- und Sozialstruktur zugrunde legen.

2 Die ‚Schlussbetrachtung‘ in der ‚Geschichte des gelehrten Unterrichts‘ (1885) – historische Prognose und bildungspolitische Provokation

Als Paulsen im November 1884 seine ‚Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart‘ mit ‚besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht‘ vorlegte, fokussierte er mit ‚Strebungen und Gegenstrebungen der jüngsten Zeit‘ – seit 1840 – überschriebene zweite Abschnitt des dritten Buches im vorletzten Kapitel des Gesamtwerks ‚Die Entwicklung der Realschule in Preußen‘ und reichte dabei bis zu den revidierten Lehrplänen von 1882. Die hier durch die Verstärkung des Lateinunterrichtes erfolgte Annäherung der aus den Realschulen I. Ordnung hervorgegangenen Realgymnasien an die (altsprachlichen) Gymnasien brachte jedoch nicht auch die erhoffte Gleichberechtigung ihrer Reifeprüfung beim Universitätszugang mit sich. Diesbezügliche Vorbehalte der Universitäten richteten sich vor allem gegen die vermeintliche Zweitklassigkeit der Leistungen der Realabiturienten im Vergleich mit den Gymnasiasten. Mit dieser Begründung war seit 1870 die Studienberechtigung der Realgymnasiasten auf Mathematik und neuere Fremdsprachen, ihre Anstellungsfähigkeit auf das Lehramt an Realschulen beschränkt geblieben.¹⁸

Endete Paulsens historische Darstellung mit diesem Konflikt um die Gleichstellung der Realgymnasien, griff er in der unmittelbar anschließenden ‚Schlussbetrachtung‘ diese Problematik sogleich wieder auf. Seine Aufgabe wäre „nicht ganz zu Ende geführt“, wenn er „nach der langwierigen Darstellung der hinter uns liegenden Geschichte des Gelehrtenunterrichts“ nicht die „im Grunde uns noch näher angehende Hälfte seiner Geschichte, diejenige nämlich, welche sich noch nicht begeben hat, wenigstens zum Gegenstand einer kurzen Betrachtung machte.“¹⁹

Diese nur dreißig Seiten umfassende ‚Schlussbetrachtung‘ erregte dann sofort „einen Sturm der Entrüstung; die gesamte orthodoxe Gymnasialpäda-

¹⁸ Vgl. Paulsen 1885b, S. 754.

¹⁹ Ebd. S. 755.

gogik machte dagegen mobil²⁰. Paulsen wiederum bezeichnete die Kritik Toennies gegenüber als „nichtsutzige Besudelung meiner Geschichte“ und glaubte, „die Philologen“ wollten ihn „zerfleischen“.²¹ Mindestens distanziert reagierten wohl auch die Berliner Kollegen. „Hier in der Fakultät ist man ganz stumm; manche scheinen mich mit ernsten und ein wenig mitleidigen Blicken anzusehen, als einen verlorenen Menschen.“²²

Spranger nannte die massiven Reaktionen später ein „eigentümliches Schauspiel, das einen interessanten Einblick in die Psychologie der Gelehrten gewährt [...]“. „Fast scheint es, als habe alle Welt über die 750 Seiten eindringender historischer Darstellung hinweggelesen, um mit ganzer Leidenschaft an dem Schlusskapitel hängenzubleiben, in dem der Verfasser aus seinen historischen Betrachtungen eine Anwendung auf die Zukunft zu machen wagt.“ Gleichwohl traf Spranger zufolge der Herausgeber der ‚Philologischen Wochenschrift‘ „den springenden Punkt, wenn er die Ansicht aussprach, das Schlusskapitel hätte besser fehlen oder als Broschüre veröffentlicht werden sollen“.²³ Gerade die Verbindung von wissenschaftlicher Darstellung mit daraus abgeleiteten zwingenden schulpolitischen Argumentationen war offenbar Hauptgrund des akademischen Skandals.²⁴

Allerdings fehlte es Paulsens Positionen und Prognosen auch nicht an Schärfe und Eindeutigkeit. Ausgehend von dem lebhaft geschilderten, zeitgenössisch viel diskutierten Überbürdungsproblem kritisierte er zunächst den durch Johannes Schulze in der ersten Jahrhunderthälfte in Preußen eingeführten „Utraquismus“²⁵ des Gymnasiums im Sinne einer fortlaufenden Erweiterung seines fachlichen Curriculums. Über die Lehre der alten Sprachen hinaus müsste zugleich in „Kenntnis und Geist des klassischen Altertums“ eingeführt „und in nicht mehr ganz elementaren Kursen Mathematik und Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie, sowie endlich die französische Sprache“²⁶ gelehrt werden. Dies führe im Ergebnis dazu, „die zusammenhan-

²⁰ Paulsen 1908/2008, S. 271.

²¹ Zit. nach Blättner 1963, S. 119.

²² Zit. nach ebd.; vgl. zu Paulsens Stellung in der Philosophischen Fakultät der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität den Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth in Steensen 2010.

²³ Vgl. Spranger 1912, S. IX-XXXV, hier: S. XI.

²⁴ Paulsens schulpolitische Argumentation entsprach dagegen den Interessen der Städte, die Realgymnasien aus ihrem eigenem Budget unterhalten und aufgrund der fehlenden Studienberechtigung entsprechend schwach frequentierte Oberstufen mitfinanzieren mussten. Aus diesem Grund strebten sie bezüglich der Realgymnasien auch „nach Erweiterung ihrer Berechtigungen“ (Paulsen 1885b, S. 781; vgl. dazu Herrlitz u.a. 2005, S. 64 und 79).

²⁵ Paulsen 1885b, S. 761.

²⁶ Ebd., S. 756.

gende und freie Arbeitsleistung in zusammenhangslose, aufgegebene Pensenerbeit“²⁷ umzuwandeln. Der „Durchschnittsschüler“ brächte es „in keinem Fach zu einer wirklichen Fertigkeit“²⁸. Blicke „nicht das Lesen“ klassischer Texte „oft ein kümmerliches Buchstabieren“? Wären „nicht Stunden der klassischen Lektüre oft, statt Stunden der Erhebung, Stunden der Pein und Langeweile“²⁹?

Die Lösung bestünde jedoch keinesfalls in der Rückkehr zur alten Lateinschule. Statt dessen prognostizierte Paulsen,

„die Zeit wird kommen und vielleicht ist sie nicht mehr so fern, als die anscheinende Festigkeit unserer Gymnasialeinrichtungen vermuten lassen könnte, wo die Fähigkeit lateinische Abiturientenaufsätze zu schreiben und etwas Griechisch zu verstehen, für die Mehrzahl der Fakultätsstudien und gelehrten Berufe nicht mehr Bedingung der Zulassung sein wird. Lateinisch zu verstehen wird zwar unentbehrlich bleiben, aber das, was man gegenwärtig klassische Bildung nennt, wird einmal für die Mehrzahl unserer Gelehrten aufhören die Grundlage ihrer wissenschaftlichen Bildung zu sein.“³⁰

Mit dem Zurücktreten des klassischen Unterrichts sollten „in erster Linie“ Deutsch und Philosophie als Unterrichtsfächer an Bedeutung und Gewicht gewinnen, Mathematik und Naturwissenschaft, die erst im universitären Fachstudium in angemessener Weise selbständig gelehrt werden könnten, blieben dagegen „immer nur an zweiter Stelle stehen“³¹.

Viel radikaler aber noch als die Prognose zum altsprachlichen Unterricht musste der Vorschlag erscheinen, die bisher nur der Reifeprüfung des Gymnasiums vorbehaltene Berechtigung zum Universitätsstudium sämtlicher Fächer auf die Realgymnasien zu übertragen. Nachdem das „Prinzip, der Weg zur Universität geht durch das altsprachliche Gymnasium, [...] einmal durch die Verfügung von 1870 durchlöchert“ worden sei, stünde der Zulassung von Realgymnasiasten zum Medizin- bzw. Jurastudium genau genommen nichts mehr entgegen. Das altsprachliche Gymnasium bliebe dadurch „allein für Theologen und Philologen der gebotene Weg“ und würde, nicht zuletzt durch die künftig sinkende Nachfrage nach klassischen Philologen als Lehrern, „vermutlich weniger als ein Fünftel“ aller Abiturienten stellen. Gelänge es dem Realgymnasium, „eine humanistische Bildung, aber ohne das Mittel der alten Sprachen zu geben [...], dann möchte es vielleicht nicht unbedenklich scheinen, auch Theologen, Philologen, und Historiker durch

²⁷ Ebd., S. 758.

²⁸ Ebd., S. 759.

²⁹ Ebd., S. 777.

³⁰ Ebd., S. 762.

³¹ Ebd., S. 763.

diese Schule gehen zu lassen“³². Um welchen Affront gegen das ‚Berechtigungsmonopol‘ der altsprachlichen Gymnasien es sich bei diesem Vorschlag handelte, verdeutlicht die damalige Abiturientenverteilung: 1885 kamen 85% der preußischen Abiturienten bzw. 94% aller Studierwilligen von gymnasialen altsprachlichen Vollanstalten, nur 15% bzw. 6% dagegen von realgymnasialen Vollanstalten.³³

Der Berechtigungskonflikt zwischen altsprachlichen Gymnasien und Realgymnasien spiegelte für Paulsen vor allem die unterschiedliche „soziale Schätzung der beiden Schulen“ im Kontext sozialer Abgrenzungsinteressen. So kritisierte er den nach 1866 –Preußens Sieg über Österreich bei Königgrätz – neu aufgekommenen „sozialaristokratische[n] Zug“ der Gesellschaft: „Die Bourgeoisie, welche 1848 sich noch gegen die Privilegierten erhob, ist seitdem in die gute Gesellschaft eingegangen und bestrebt sich nunmehr die Thüren hinter sich zu schließen.“ Voraussichtlich würde „diese Tendenz in der nächsten Zukunft [...] eine Verstärkung erfahren“.³⁴

Am Ende seiner Schlussbemerkung polemisierte Paulsen mit dem „gesunde[n] Menschenverstand“ gegen die „Gymnasialpädagogik“, die

„oft durch allerlei luftige Begriffe so weit über den Boden der Wirklichkeit erhoben worden“ wäre, dass „sie die Bedürfnisse der wirklichen Menschen gar nicht mehr sah, sondern nur bedacht war, ihren imaginierten Menschen mit jeglicher Zierde der Bildung zu behangen; ja sie hat auf ihre Verachtung der Wirklichkeit eine eigene Theorie gemacht, sagend, es sei gemeiner Utilitarismus und Materialismus, in Fragen der Erziehung und des Unterrichts der Brauchbarkeit eine Stimme einzuräumen. Ich meine, man muss allerdings sagen, Kenntnisse haben nur Wert durch ihre Brauchbarkeit, d.h. dadurch, dass sie ihren Inhaber klüger und weiser oder zur Erfüllung seines Lebensberufs [...] geschickter machen; Kenntnisse welche nur ein passives Besitztum ausmachen, haben gar kein Wert, ja sie sind leicht von negativem Wert: sie sind die eigentliche *materia peccans*, welche die geistigen Krankheiten des Schulhochmutes und der Schuldummheit erzeugt.“³⁵

³² Ebd., S. 780.

³³ Vgl. Müller/Zymek 1985, S. 275.

³⁴ Paulsen 1885b, S. 780f..

³⁵ Ebd., S. 783.

3. Beispiele schulpolitischer Diskussionsbeiträge im Umkreis der Schulkonferenz von 1890: Einjährigenrecht (1890) – Überfüllung der Universitäten (1889)

Im Kontext der überwiegend kritischen Rezeption der ‚Schlussbetrachtung‘ begann Paulsens Engagement in der Schulpolitik. Er trat dem 1875 gegründeten Realschulmännerverein bei und hielt auf dessen Deputiertenversammlung 1889 „jenen großen grundlegenden Vortrag über das ‚Realgymnasium und die humanistische Bildung‘, [...] der als das Programm von Paulsens Wirksamkeit gelten darf“³⁶. Die hier analog zu seiner historischen Argumentation formulierte Kritik des „Gymnasialmonopols“, das „nicht mehr auf den Bedürfnissen und Anschauungen der Gegenwart, sondern auf der Nachwirkung der Vergangenheit“ beruhte, flankierte das auf die Realanstalten bezogene Argument, jede allgemeinbildende Schule sei „notwendig in erster Linie eine humanistische Bildungsanstalt“.³⁷

Es waren aber nicht allein große Vorträge und bildungstheoretische Argumentationen, durch die Paulsen in der Öffentlichkeit reformpolitisch präsent war. Seine publizistischen Aktivitäten reichten bis weit in die allgemeine Presse hinein und fokussierten wiederholt zeitgenössisch virulente und in der bildungspolitischen Öffentlichkeit im Vergleich mit bildungstheoretischen Exkursen wohl auch brisantere Fragen.

Beispielsweise diskutierte er schulpolitisch scharfsichtig die Unterschiede zwischen dem „beabsichtigten Erfolg“³⁸ und den „unbeabsichtigten Nebenerfolge[n]“³⁹ der 1890 geforderten Abgangsprüfung für den Einjährigenschein auf einem neunjährigen Gymnasium oder einer höheren Bürgerschule – statt des bisherigen bloßen ‚Ersitzens‘. Sah er als Folge der geplanten Maßnahme für die großen Städte mit ihrem ausdifferenzierten Spektrum höherer Schulen tatsächlich die beabsichtigte Entlastung der Gymnasien und die Umlenkung eines Teils ihrer Schülerschaft vor allem auf die lateinlosen Schulen voraus, war dem gegenüber seiner Ansicht nach auf dem Land viel eher der – keineswegs beabsichtigte – Ausbau der dort vorherrschenden Progymnasien zu gymnasialen Vollanstalten als der Neuaufbau anderer höherer Schulen zu erwarten.

³⁶ Spranger 1912, S. XIV.

³⁷ Paulsen 1889/1912e, S. 64.

³⁸ Paulsen 1890, S. 526.

³⁹ Ebd., S. 527.

In einer Sammelbesprechung zu der – komplementär zur Überbürdung – viel diskutierten Problematik der „Überfüllung der gelehrten Berufe“⁴⁰ stellte Paulsen 1889 vier bei einer Preisaufgabe des Realschulmännervereins (‚Woher rührt die Überfüllung der gelehrten Fächer, und durch welche Mittel ist ihr am wirksamsten entgegenzutreten?‘) ausgezeichnete Antwortschriften vor.⁴¹ Nachdem keine der eingegangenen Arbeiten der im Abgeordnetenhaus vertretenen Auffassung des Ministers von Goßler beigespflichtet hatte, eine Studienzulassung der Realabiturienten käme einer weiteren ‚Schleusenöffnung‘ beim Zugang zu akademischen Berufen gleich, griff Paulsen Goßlers Bild mit den beiden in die Universität mündenden „Hauptkanälen“ in die gelehrten Berufe auf – der wegen des Mangels an Berechtigungen „halb verstopfte“ des Realgymnasiums und der daher korrespondierend geradezu zwangsläufig überfüllte des Gymnasiums.⁴² Nur „durch die vollständige Brauchbarmachung“ des Kanals der Realgymnasien würde der „Gefahr einer Überschwemmung vorgebeugt, indem bei einer Stauung des Abflusses zur Universität die anderen Wasserarme“ (nicht-akademische „Berufe, die dem praktischen und gesellschaftlichen Leben näher stehen“) „den Überfluss aufnehmen“⁴³ – ein frühes Plädoyer für die Flexibilisierung von Berufsperspektiven durch polyvalente Bildungsgänge. Zugleich waren Paulsen die sozialen Motive zeitgenössischer Professionalisierungs- und Akademisierungsprozesse durchaus bewusst und die regulierende distinktive Kraft der ‚richtigen‘ schulischen Vorbildung für das Studium bekannt. Wenn beispielsweise die Zahnärzte das Abitur als Studienzulassung anstrebten und die Regierung dem folgte, dann doch vor allem, „um den Abstand zwischen den ‚Zahntechnikern‘ zu erhalten oder zu erweitern“. Paulsens origineller Gegenvorschlag: „Ob nicht die letzteren, um jegliche Vermischung unmöglich zu machen, von Amts wegen statt des lateinischen Namens Techniker, der doch auf gelehrte Bildung hinzudeuten scheint, der Name Zahnhandwerker beigelegt werden könnte?“⁴⁴

Auf der Schulkonferenz von 1890 stand Paulsen mit seinem Plädoyer für die Anerkennung der Realgymnasien schon aufgrund der internen Vorgaben durch den Minister dann allerdings „auf einem verlorenen Posten“⁴⁵. Dabei erschien ihm noch im Vorfeld die Gleichstellung der Realgymnasien als

⁴⁰ Vgl. dazu sozialgeschichtlich Herrlitz/Titze 1976; Müller 1978; Titze 1981.

⁴¹ Vgl. Paulsen 1889.

⁴² Ebd., S. 511.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Ebd., S. 512.

⁴⁵ Spranger 1912, S. XV.

einzigem Weg, das klassische Gymnasium gerade zu erhalten und nicht als dessen befürchtete Relativierung. So gab er 1889

„zu bedenken [...], dass bei einer gewissen Lage der Dinge das starre Festhalten an den bestehenden Einrichtungen die schwerste Gefahr herbeiführt; es führt zum völligen Bruch mit der Vergangenheit. Mir will vorkommen, dass die Freunde des alten Gymnasiums selbst ein Interesse daran haben, mit dem neuen Gymnasium und seinen Vertretern zu einem friedlichen Verständnis zu gelangen: es mag die Zeit kommen und vielleicht ist sie nicht so fern, wo sie ihrer als Bundesgenossen zur Verteidigung der humanistischen Bildung überhaupt gegen neue, radikale Forderungen bedürfen.“⁴⁶

Demgegenüber hieß es in der abschließenden ‚Zusammenstellung der Beschlüsse der Schul-Konferenz‘ von 1890 lapidar: „I. 1. Es sind grundsätzlich in Zukunft nur zwei Arten von höheren Schulen beizubehalten, nämlich Gymnasien mit den beiden alten Sprachen und lateinlose Schulen (Ober-Realschule und höhere Bürgerschule).“ Zu wünschen wäre, „dass für die Städte, deren Realgymnasien in Wegfall kommen, [...] schonende Übergangsformen gefunden“ würden.⁴⁷

4 ‚Bildung‘ (1893/95)

In die unmittelbar auf die Schulkonferenz von 1890 folgenden Jahre fällt eine Reihe von Beiträgen, in denen Paulsen das Konferenzergebnis entschieden kritisierte: ‚Hoffnungen und Wünsche beim Schluss der Schulkonferenz‘ (1891)⁴⁸, ‚Der Sieg der Einheitsschule oder das Ende des klassischen Gymnasiums. Item: das Ende des Realgymnasiums‘ (1891)⁴⁹ sowie ein weiterer Vortrag vor der Realschulmännerversammlung 1893: ‚Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preußen‘, der im gleichen Jahr auch separat veröffentlicht wurde⁵⁰ und zum ersten Mal die Oberrealschulen gleichrangig neben die beiden Gymnasialtypen stellte.

Paulsens schulpolitische Position lässt sich angesichts der herausragenden Tradition von ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ als zentraler gesellschaftlicher Leitbegriffe des ausgehenden 19. Jahrhunderts nicht auf rein institutionelle Konzepte beschränken. Die früheste, das Schulwesen nicht allein in seiner institutionellen Gestalt beleuchtende Abhandlung stellt sein Artikel ‚Bildung‘⁵¹ dar.

⁴⁶ Paulsen 1889/1912c, S. 1f..

⁴⁷ Deutsche Schulkonferenzen, Bd. 1, 1891/1972, S. 795.

⁴⁸ Paulsen 1891/1912c.

⁴⁹ Paulsen 1891.

⁵⁰ Paulsen 1893.

⁵¹ Paulsen 1893/1895.

Dieser 1895 im Rein'schen ‚Handbuch der Pädagogik‘ erschienene Artikel war bereits seit 1893 durch einen Vorabdruck in zwei Nummern des ‚Grenzboten‘ bekannt und bezeichnet Paulsens Bemühen, seine schulpolitischen Auffassungen auf der Plattform eines renommierten Handbuchs mit einer bildungstheoretisch angelegten Position zu verbinden.

Mit diesem Artikel wurde der Bildungsanspruch der ‚Gebildeten‘ und der ‚Bildungsanstalten‘ radikal infrage gestellt. So wie bereits Nietzsche zwischen authentischer Bildung und ‚Bildung‘ als Ideologie unterschieden hatte⁵², differenzierte Paulsen hier zwischen Gebildeten und ‚Gebildeten‘. Die alltägliche Verwendung des Bildungsbegriffs hätte seine Bedeutung ausschließlich auf bloße Statusunterschiede gegenüber den ‚Ungebildeten‘ reduziert; von dem komplexen Bildungsbegriff des 18. Jahrhunderts wären nur noch der prätentiose ‚gebildete‘ Habitus als Demonstration oberflächlicher Fremdsprachenkenntnisse sowie die durch das Gymnasium erteilten Berechtigungen übrig geblieben.

Demgegenüber erschien Paulsen Bildung grundlegend als ein Prozess, „in dem durch Erziehung und Unterricht die menschliche Anlage zu einer das menschlich-geistige Wesen rein und voll darstellenden individuellen Gestalt entwickelt ist“⁵³. Unter historischem und sozialem Aspekt hieße dies konkret, „die Entwicklung des Individuums dahin zu leiten, dass es seine natürliche und geschichtliche Lebensumgebung zu verstehen und in ihr sich zu betätigen fähig wird“⁵⁴. „Gebildet ist, wer mit klarem Blick und sicherem Urteil zu den Gedanken und Ideen, zu den Lebensformen und Bestrebungen seiner geschichtlichen Umgebung Stellung zu nehmen weiß.“ Mit diesen Formulierungen schloss Paulsen direkt an das Ende seiner ‚Schlussbetrachtung‘ von 1885 an, wo er, Ernst Moritz Arndt zitierend, bereits die Möglichkeit der größeren Dummheit von Gelehrten im Vergleich zum Bauer angesprochen hatte. „Dumm“ sei nämlich, so Arndt, „wer in der Welt sich nicht zurechtfinden kann“.⁵⁵

Die angestrebte soziale und historische Orientierungsfähigkeit wäre allerdings ihrerseits selbst sozial differenziert:

„[...] innerhalb eines Volkes treten wieder verschiedene Kreise mit verschiedenen Gestaltungen seines Lebensinhaltes auseinander. Die Verschiedenheit des Berufs, der gesellschaftlichen Stellung, des Geschlechts schaffen bedeutsame Verschiedenheiten der Lebensaufgabe. Ist nun Bildung die Fähigkeit der verständnisvollen Teilnahme an dem gesamten

⁵² Vgl. Nietzsche 1872/1960.

⁵³ Paulsen 1893/1895, S. 417.

⁵⁴ Ebd., S. 418.

⁵⁵ Paulsen 1885b, S. 784.

Leben des Volkes, so wird sie der besonderen Aufgabe, die dem einzelnen im Gesamtleben gestellt ist, angemessen sein müssen; nicht Einförmigkeit, sondern Mannigfaltigkeit ist die Forderung. Etwas anderes bedeutet die Forderung der Bildung für die Frau als für den Mann, für den Gelehrten als für den Offizier oder den Bauer. Wahre, reichschaffene Bildung werden wir jedem zuschreiben, der die Fähigkeit gewonnen hat, sich von dem Punkt aus, auf den er durch Natur und Schicksal gestellt ist, in der Wirklichkeit zurechtzufinden und sich eine eigene, in sich zusammenstimmende geistige Welt zu bauen, sie mag groß oder klein sein.⁵⁶

Als Bezugspunkt von Bildung galt damit die historisch gegebene soziale Differenzierung; Bildungsziel war eine spezifisch auf den jeweiligen sozialen Binnenraum ausgerichtete Orientierungskompetenz. Mit diesen Referenzen löste Paulsen den Bildungsbegriff von (vorrangig schulisch vermittelten) materialen Inhalten ab: „Nicht der Stoff entscheidet über die Bildung, sondern die Form.“ Nach diesem Kriterium konnten ‚Gebildete‘ leicht als ungebildet und umgekehrt ‚Ungebildete‘ als gebildet erscheinen, beispielsweise der ungebildete Diener („er redet überhaupt nicht viel“) eher ‚gebildet‘ sein als die ‚gebildeten‘ Kinder „des Kammerherrn, dem er dient“, deren „‚Bildung‘ [...] in Fetzen reißen“ könnte und dabei „überall die Formlosigkeit des Innenlebens in trauriger Blöße zutage treten“ ließe. Und ähnlich erzeugte die Schule bestenfalls Träger eines „Agglomerat[es] von Vorstellungen und Wörtern“, durch das die Schüler – „und wären es selbst lateinische und griechische Wörter“ – nur scheinbar gebildet worden wären.

Wenn Bildung insofern keineswegs als „ausschließliche[s] Eigentum bestimmter Klassen“ verstanden wurde, konnte Paulsen auch die herkömmliche Unterscheidung zwischen höherer und niederer Bildung durch diejenige zwischen „engere[r] und weitere[r] Bildung“ ersetzen. „Die Weite der Bildung ist abhängig von dem Umkreise der Wirklichkeit, mit dem der Geist in Berührung tritt.“ Dies unterscheidet dann den (im engeren Sinne gebildeten) „Tagelöhner, der bloß in der Dorfschule den Katechismus gelernt“, von „einem Manne, der sich auf gelehrten Schulen und Universitäten sprachlichen und geschichtlichen, naturwissenschaftlichen und philosophischen Studien mit Hingebung gewidmet hat“. Innerhalb vorgegebener Milieugrenzen erschien Bildung als persönliche, individuelle „Gestaltung des Innenlebens“. Als Prozess setzte Bildung Freiheit voraus, die in der schulisch organisierten Bildung jedoch fehlte. Hier wäre Lernen „Mittel“ und „das Bestehen der Prüfung [...] Zweck“.⁵⁷ Die Entwicklung eines „innern Formprinzips“⁵⁸ wäre mit schulischen Lernzwängen unvereinbar.

⁵⁶ Paulsen 1893/1895, S. 418, nachfolgende Zitate S. 418f..

⁵⁷ Ebd., S. 421.

„Maß und Auswahl der Bildungsmittel“ sollten an den zu erwartenden Lebensverhältnissen ausgerichtet sein: „Lernen soll jeder das und soviel, als er sich einerseits innerlich anzueignen, andererseits im lebendigen Gebrauch zu verwerten vermag. Das erste hängt ab von der natürlichen Begabung, das andere auch von der äußeren Lebensstellung.“⁵⁹ „Wertvoll ist nur der Besitz, den das Leben zu verwerten Gelegenheit gibt [...]“

In Abgrenzung von der Sozialdemokratie ging Paulsen von einer strukturell notwendigen sozialen Differenzierung aus, auf der „die erstaunliche Kraft und Produktivität der gesellschaftlich organisierten Arbeit“ beruhen würden. Gleichwohl sollte der herkunftsbedingte Berufszugang „als ein mögliches Ziel“ korrigiert werden. „Den besitzenden Klassen“ – beklagte Paulsen die herrschenden Karrierestrukturen – „fallen die leitenden Stellungen im wirtschaftlichen Leben und in den Regierungsberufen im Staat als erbliche Ausstattung zu, während die nicht besitzenden von dem Wettbewerb tatsächlich so gut wie ausgeschlossen sind; ihnen ist die Handarbeit zugewiesen.“ Allerdings schien ihm die Alternative einer rein begabungsorientierten beruflichen Hierarchie – um „den gesellschaftlichen Beruf in Einklang mit dem Naturberuf zu bringen“ – doch nur als „Ideal, dessen Verwirklichung nicht ohne Rest gelingen wird, schon darum nicht, weil es ein zuverlässiges Mittel der Erkenntnis der natürlichen Berufung nicht gibt“.

Beim Schulaufbau wurden daher aus „soziale[r] Notwendigkeit“ vornehmlich zwei „Schularten“ unterschieden, „solche, die vorzugsweise körperliche Kräfte in Anspruch nehmen, und [...] solche, die vorzugsweise Kopfarbeit erfordern [...]“.⁶⁰ Ihnen entsprachen als Schulen, „die wir gewöhnt sind, [...] Volksschule und Gelehrtenschule“. Die Volksschule „übergibt“ ihre Schüler nach dem 14. Lebensjahr „dem Leben“, während die Gelehrtenschule ihre „nähere Bestimmung durch die Anforderungen, welche die wissenschaftliche oder technische Fachschule an die Vorbildung ihrer Schüler stellt“, erfuhr. Von diesen beiden „aus der Konstitution des sozialen Lebens sich ergebenden Grundformen der Schule“ ausgehend wurden sowohl weitere, interne Gliederungsmöglichkeiten innerhalb dieser Formen (ein- oder mehrklassige Durchführung der Volksschule, verschiedene Curricula der Gymnasien) wie auch bereits „Mittelformen“ mit anschließendem Fachschulwesen genannt und

⁵⁸ Ebd., S. 420.

⁵⁹ Ebd., S. 422, nachfolgende Zitate ebd.

⁶⁰ Ebd., S. 423, nachfolgende Zitate ebd.

betont, „dass der Übergang aus der einen Schulform in die andere so sehr als möglich erleichtert werde“.

5 Bildungskritik und Bildungskonzeption im Vorfeld der Schulkonferenz von 1900

Als Paulsen 1893 in der skizzierten Weise gegen das herkömmliche Bildungsverständnis argumentierte, schien sich langsam bereits das starre Festhalten am klassischen Gymnasium zu lockern. „Ringsum war doch das Klima schon ein anderes geworden: die Zuversicht der Gymnasialpartei war gebrochen, und es handelte sich jetzt schon mehr um die Erhaltung des Gymnasiums, als um seine Alleinherrschaft.“⁶¹ Paulsen selbst sah, wie Spranger später bestätigte, die veränderte Wahrnehmung seiner Position während des letzten Jahrzehnts des 19. Jahrhunderts als Resultat eines schulpolitisch veränderten Diskussionsfeldes, durch das er „aus dem Lager der Ketzerei in das Lager der Orthodoxie versetzt“⁶² worden wäre. Spätestens seit seinem Beitrag über das ‚Prinzip der Gleichwertigkeit der drei Formen der höheren Schule‘, mit dem das 1902 von Lexis „im amtlichen Sinne“ herausgegebene Sammelwerk ‚Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen‘ begann, „erscheint Paulsen in den Fragen der Schulpolitik als konservativer Geist“⁶³. (Die Zeit des Umschlagens der schulpolitischen Diskussion in den 1890er Jahren und die „Vorbereitungsphase der Schulkonferenz von 1900“ bedürfen weiterhin „einer genaueren Untersuchung“⁶⁴, die nicht zuletzt auch die Rolle des 1897 zum Leiter der ersten Unterrichtsabteilung benannten Friedrich Althoff ins Auge zu fassen hätte.)

Die insoweit veränderte Lage der 1890er Jahre bildete den Hintergrund für die nun auf zwei Bände erweiterte und umgearbeitete zweite Auflage der ‚Geschichte des gelehrten Unterrichts‘. Die nunmehr erheblich längere Schlussbetrachtung setzte mit verteidigenden Klarstellungen Paulsens an die Adresse seiner Kritiker ein, folgte dann aber weiter und gelegentlich stärker vertieft der Argumentation von 1885. Viel zitiert die Prognose von 1897, „dass die Schule keine Eigenbewegung hat, sondern der allgemeinen Kulturbewegung folgt. Nicht pädagogische Erwägungen bestimmen im Großen ihren Entwicklungsgang, sondern der große Gang des geschichtlichen Le-

⁶¹ Spranger, 1912, S. XVIII.

⁶² Ebd.

⁶³ Ebd., S. XIX.

⁶⁴ Führ 1980, S. 208.

bens.“⁶⁵ Folgerichtig erschien die Anpassung an den Trend als einzige zeitgemäße Perspektive: „Der Wind wehet, wo er will! Die Schule kann ihn nicht machen, also wird sie weise daran tun, sich nach ihm zu richten.“⁶⁶

Zugleich blieb die außerordentliche Schärfe von Paulsens Kritik an den ‚Gebildeten‘ seiner Zeit erhalten und wurde passagenweise sogar verstärkt. Ein „unbefangener Beobachter“, so meinte er, würde wohl zu dem Schluss kommen:

„[...] ein inhumaner Hochmut, der durch Prunksucht und Schneidigkeit den Minderen die eigene Vornehmheit zu Gemüte zu führen suche, ein enger und engherziger, in Klassen-vorteilen gefangener Kastengeist, der sich ‚guter Gesinnung‘ rühme, ein lärmender, phrasenhafter, bornierter Nationaldünkel, der sich für Patriotismus ausbebe, alle diese widerwärtigsten Erscheinungen der Zeit finde man nicht bei den kleinen Leuten, sondern vorzugsweise bei den ‚Gebildeten‘, also bei denen, die der Theorie nach Jünger des Plato und Sophokles seien. Natürlich nicht bei allen oder nur der Mehrzahl, aber doch seien jene Erscheinungen bei dem, was auf der Oberfläche des deutschen Lebens schwimme, weit verbreitet. Dagegen, so würde er vielleicht fortfahren, treffe man bei den kleinen Leuten außer natürlicher Gutmütigkeit und bescheidener Fröhlichkeit nicht selten auch einen lebhaften Sinn für Höheres, einen starken Trieb nach geistiger Bildung und bei einzelnen eine leidenschaftliche Hingebung für ideale Ziele, verbunden mit einer bedeutenden Kraft, für diese Ziele Opfer zu bringen und Widerwärtigkeiten zu tragen.“⁶⁷ Der unbefangene Beobachter sei „sicher, daß lebhaft empfindung für Volkswohl und Menschenwohl, daß echter Idealismus der Gesinnung und der Tat auf keine Weise sich vorzugsweise als Frucht der ‚klassischen Bildung‘ darstelle [...]: daß die Natur und das Leben mehr tut als die Schule“⁶⁸.

Im Unterschied zu der ‚Schlussbetrachtung‘ der Erstausgabe griff Paulsen 1897 mit dem abschließenden Versuch, das „Verhältnis der gelehrten Bildung zur Volksbildung“⁶⁹ neu zu fassen, nunmehr erheblich weiter aus. Mit der „klassische[n] Bildung [wäre] ein Bruch in unser Volksleben gebracht worden“. Seit dem Aufkommen des alten Humanismus „ist bis auf die Gegenwart die Fremdheit der höheren Bildung gegen das Volk und seine geistige Welt wenn nicht eine gewollte, so doch eine tatsächliche Wirkung der klassischen Bildung“. Der „Gelehrtdünkel“ hätte die klassische Bildung zur sozialen Diskriminierung mißbraucht. Latein und Griechisch wären zu einer „Uniform“ geworden, „wodurch der Masse ihr Abstand von den Gelehrten sichtbar gemacht und der Respekt aufrecht erhalten wird“. Freilich fungierte Latein noch bis weit in das 19. Jahrhundert auch als „internationale

⁶⁵ Vgl. Paulsen 1897, 2. Bd., S. 642.

⁶⁶ Ebd., S. 649.

⁶⁷ Ebd., S. 655.

⁶⁸ Ebd., S. 656.

⁶⁹ Ebd., S. 682; nachfolgende Zitate ebd.

Geheimsprache der Gelehrten“⁷⁰. Gleichwohl reichten Latein und Griechisch als Grundlage der Legitimation des gesellschaftlichen Status in modernen, sich demokratisierenden Gesellschaften längst nicht mehr aus.

„Alle Welt beschäftigt sich heute mit der sozialen Frage; was ist diese anders, wenigstens von einer Seite gesehen, als das Vordrängen der Massen zur Anteilnahme an der Kultur und der geistigen Bildung, die bisher das ausschließliche Besitztum Weniger war? Dies Vordrängen nötigt die oberen Gesellschaftsschichten, aus ihrer Zurückhaltung herauszutreten und jenem Verlangen entgegen zu kommen. Man empfindet: die Gebildeten können die Führung nur dann behalten, wenn die Massen sie wirklich als ihre Führer zu höherer Lebensgestaltung an ihrer Spitze sehen. [...] Die Anforderungen an die führende Klasse werden ernster, je weiter die Ausgleichung zwischen der Volks- und Gelehrtenbildung von beiden Seiten vorschreitet. [...] Auch der juristische Beamte, der Geistliche, der Lehrer, der Schriftsteller, der sich früher hinter sein Lateinisch und Griechisch zurückzog, wird, [wie der „Techniker, der Arzt, der Chirurg“] wenn anders er seine Stellung sichern oder wiederherstellen will, auf Leistungen denken müssen, deren Wert für unser Volksleben unmittelbar und allgemein empfunden wird.“⁷¹

Wie Paulsen 1885 sein schulpolitisches Votum zugunsten der Realanstalten in den Kontext eines sonst verloren gehenden Anschlusses an die moderne Entwicklung gestellt hatte, argumentierte er auch hier, 1897, gegen eine Abkoppelung traditioneller ‚gelehrter‘ von neu aufgekommenen naturwissenschaftlich-technischen Berufen. Dabei setzte er eine im Selektionskriterium prinzipiell veränderte Schülersauswahl der auf der Volksschule (bei Abschaffung der Vorschulen) aufbauenden höheren Schulen voraus: „[...] das Gymnasium nicht die Schule der ‚gebildeten und besitzenden Klassen‘, sondern die Schule für die Talente aus allen Bevölkerungsschichten.“⁷² Der Zugang zu höheren Berufsgruppen wurde nicht nur in einer individualisierten, sondern mehr noch in einer auf meritokratischen Grundlagen stehenden Auswahl gedacht. Die so begründete „wahre Aristokratie, die Aristokratie der Kraft und der Leistung, die Führung übernehme und die Aristokratie der Geburt und des Besitzes, auch wohl des Müßigganges, zurückdränge“, hätte endlich ihre Aufgabe „auch für die nationale Selbsterhaltung in den großen Völkerkämpfen, die bevorzustehen scheinen“⁷³.

Auf diese fast zwei Jahrzehnte vor dem Ersten Weltkrieg vorausahnend formulierten Sätze folgte auf der Schulkonferenz von 1900 als Antwort auf die „Frage: In welchen Beziehungen erscheint eine Umgestaltung des Berechtigungswesens nötig?“ die Lösung der umstrittenen Gleichberechtigungs-

⁷⁰ Ebd., S. 683.

⁷¹ Ebd., S. 684.

⁷² Ebd., S. 685.

⁷³ Ebd.

frage mit dem „Vorschlag“: „Wer die Reifeprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer erworben.“⁷⁴ Dem darauf folgenden ‚Allerhöchsten Erlaß‘ des Kaisers vom 26. November 1900 zufolge war nunmehr „davon auszugehen, dass das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschulen in der Beziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen“⁷⁵ wären. Als nach der Anerkennung der Realgymnasien und Oberrealschulen in einer Denkschrift der Göttinger Philosophischen Fakultät über die Vorbildung zum Studium formuliert wurde, dass „der Traum einer einheitlichen höheren Bildung für alle akademischen Berufe, wohl gar für alle in Wissenschaft, Verwaltung und freien Berufen tätigen Kreise der Nation [...] ausgeträumt“ wäre und „dafür [...] die Neuordnung unserer Kultur das nicht geringere Gut reicherer Differenzierung geschenkt“⁷⁶ hätte, reflektierte dies das Ergebnis einer lang andauernden, erbittert, kontrovers und polemisch geführten Debatte, auf deren Höhepunkt ein prominenter Pädagoge wie Otto Willmann das Realgymnasium noch als „Bastard von gelehrter und moderner Bildung“⁷⁷ bezeichnen konnte.

Erst nach dem Ersten Weltkrieg wurde durch das 1916 verfasste Vorwort Rudolf Lehmanns zur dritten, durch die Kriegsumstände dann erst 1919 bzw. 1921 erneut in zwei Bänden erschienenen Auflage der ‚Geschichte des gelehrten Unterrichts‘ bekannt, dass Paulsen sogar selbst eine weitere Auflage geplant hatte. Neben den in diese Auflage noch eingegangenen Vorarbeiten Paulsens lag Lehmann das Bruchstück einer Vorrede sowie die Einleitung zu einem Anhang vor. Aus dem Fragment der Vorrede zitierte Lehmann Paulsen zur Bilanz seiner historischen Arbeiten:

„Was ich als die Folge der Entwicklung voraussah und voraussagte, [...] die Entwicklung unseres höheren Unterrichtswesens werde sich in der Richtung bewegen, dass darin auf Kosten der alten Sprachen das Nationale und Moderne sich stärker durchsetzen werde, das hat sich seitdem als wahre Voraussicht bewiesen. Meine geschichtliche Darstellung hat Stürme des Unwillens erregt. Allein was als eine falsche subjektive Tendenz erschien, hat sich, wie ich's damals behauptete, als die wirkliche Tendenz der geschichtlichen Bewegung herausgestellt.“⁷⁸

⁷⁴ Deutsche Schulkonferenzen 1902/1972, S. XII.

⁷⁵ Allerhöchster Erlass 1900/1993, S. 189.

⁷⁶ Zit. nach Nohl 1933, S. 347.

⁷⁷ Willmann 1889/1988, Bd. 6, S. 387.

⁷⁸ Zit. nach Lehmann 1919, S. V.

6 ‚Das moderne Bildungswesen‘ (1906)

In dem von Paul Hinneberg 1906 editierten dreibändigen Sammelwerk ‚Die Allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart‘ hatte Paulsen nach dem Eröffnungskapitel von Wilhelm Lexis über ‚I. Das Wesen der Kultur‘ die nachfolgende Abhandlung ‚II. Das moderne Bildungswesen‘ und innerhalb des Bereiches ‚III. Die wichtigsten Bildungsmittel. A. Schulen und Hochschulen‘ den Teil ‚V. Die geisteswissenschaftliche Hochschulausbildung‘ übernommen. Beide Artikel wurden noch vor dem Ersten Weltkrieg in der zweiten Auflage des Sammelwerkes unverändert nachgedruckt.⁷⁹

Im Vergleich mit dem bis 1903 nahezu unverändert neu publizierten Artikel über ‚Bildung‘ enthielt der Beitrag über ‚Das moderne Bildungswesen‘ nunmehr einen in entscheidenden Aspekten veränderten, hier auch graphisch dargestellten Aufbau des Bildungssystems.

Die Vorgeschichte dieser Publikation setzte allerdings schon 1900 ein, unmittelbar vor der zweiten Schulkonferenz. Unter dem Titel ‚Stimmen zum Schulprogramm des XX. Jahrhunderts‘ veröffentlichte die ‚Deutsche Schule‘ als Organ des Deutschen Lehrervereins zu Beginn des neuen Jahrhunderts elf programmatische Stellungnahmen.⁸⁰ Dem Eröffnungsartikel des Kultusministers Bosse folgten die Beiträge von Wilhelm Rein und Friedrich Paulsen.

Rein unterschied in seinen ‚Leitsätzen‘ zwölf Punkte, deren Ausführung unter der Überschrift ‚Kulturarbeit des Volkes‘ mit einem Schaubild eröffnet wurde, das einerseits die Stufenfolge von – nicht ausdrücklich so bezeichnetem – Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich wiedergab, andererseits im Sekundar- und Tertiärbereich ein vertikales, dreigliedriges Schul- und Hochschulsystem im Anschluss an eine gemeinsame vierjährige Primarstufe (‚Allgem. Volksschule‘) vorsah, der der ‚Volkskindergarten vor der Schulzeit‘ vorausging.⁸¹

Im dreigliedrigen Sekundarbereich wurden nebeneinander zuerst die (einschließlich der vierjährigen Allgemeinen Volksschule) achtjährige ‚Volksschule‘, dann die ‚Realschule‘ und die ‚Mädchenmittelschule‘ mit neun oder zehn Schuljahren, schließlich mit jeweils zwölf Jahren ‚Ober-Realschule, Real-Gymnasium, Gymnasium, (Höhere Mädchenschule und Mädchen-Gymnasium)‘ unterschieden.

⁷⁹ Vgl. Paulsen 1906/21912b; Paulsen 1906b; Zymek 1985.

⁸⁰ Vgl. Die Deutsche Schule 1900.

⁸¹ Vgl. Rein 1900, S. 132.

Auf der nächsten Stufe folgten im höheren Sekundar- bzw. im Tertiärbereich nebeneinander zunächst die „1. Allgemeine Fortbildungsschule“, „2. Unt. Fachschulen“, sodann das „Mittlere Fachschulwesen“ vom Technikum über die Handelsschulen bis zu den Bergbauschulen und schließlich das „Höhere Fachschulwesen“ mit Lehrerseminar, Akademie und Polytechnikum sowie der Universität.

Den drei Schul-Säulen im Sekundarbereich wurden an der Spitze der Grafik berufs- und sozialstrukturell die „unteren Arbeitsschichten“ (vom Tagelöhner über den Fabrikarbeiter bis zum niederen Verwaltungsdienst), die „mittleren“ (Gewerbekaufmann, Kleinhandel etc.) und die „oberen Arbeitsschichten“ (Großkaufmann, Großindustrie bis zum „Gelehrtentum“) zugeordnet.

Diesem Modell schloss sich Paulsen im nachfolgenden Heft der ‚Deutschen Schule‘ mit ausdrücklicher Zustimmung zu Rein an.⁸² Unter Auslassung erläuternder Begriffe zu einzelnen Schulformen wiederholte er das Neun-Felder-Schema Reins in vereinfachter Form.⁸³ Während Rein sein Organisationsmodell in der 1902 erschienenen ‚Pädagogik‘⁸⁴ unverändert neu veröffentlichte, erschien Paulsens Modell mit ausführlichen Erläuterungen 1906 und – nach seinem Tod 1908 – unverändert 1912 in dem erwähnten, von Hinneberg herausgegebenen Band über ‚Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart‘.

Nachdem Paulsen das Bildungswesen historisch und systematisch analog zur ‚Geschichte des gelehrten Unterrichts‘ in seiner Abhängigkeit von der Gesellschaft dargestellt hatte, wurde „Gesellschaft“ in nunmehr – verglichen mit früheren Beiträgen – weitergehender Differenzierung einerseits als Klassengesellschaft, differenziert durch Besitz, und andererseits als arbeitsteilige Gesellschaft, differenziert durch den Beruf, begriffen. Dieser letzteren Differenzierung entsprachen die „Arten der Unterrichtskurse“, jener ersteren das „Maß der Zuteilung der Jugend an die verschiedenen Schulkurse“.⁸⁵ Beide Aspekte waren in das bereits 1900 in Zustimmung zu Reins Schulmodell vorgelegte Schema eingegangen, das Modell wurde aber erst jetzt ausführlich begründet und stellte insofern eine Weiterentwicklung des in den 1890er Jahren vorgetragenen Ansatzes zum Verhältnis von Bildungsbegriff und Bildungssystem dar.

Über die schon dort, im Bildungsartikel, beschriebenen allgemeinen Strukturmerkmale des Schulsystems (Einheitlichkeit, Grundständigkeit, Be-

⁸² Vgl. Paulsen 1900, S. 201.

⁸³ Vgl. ebd., S. 202.

⁸⁴ Vgl. Rein 1902, S. 393.

⁸⁵ Paulsen 1906/1912b, S. 65.

rufsbezogenheit) hinausgehend, fügte Paulsen nun zwei weitere zentrale Differenzierungskriterien hinzu: Dreigliedrigkeit und Stufen. Trotz unterschiedlicher Kursdauer der berufsfeldbezogenen Differenzierung nach „Volksebildung“, „bürgerliche[r] Bildung“ und „gelehrte[r] Bildung“ bis zum Abschluss des 15., 16. bzw. 18. Lebensjahres erschienen die „drei große[n] Formen von Schulkursen“⁸⁶ dadurch grundsätzlich gleichwertig, dass jede Form auf jeder Stufe, also unter den Sekundärschulen *und* unter den Hochschulen, vertreten war. Auf der Sekundärschulstufe waren dies „Oberstufe der Volksschule“, „Höhere Bürgerschule“ und „Gymnasium“. Auf der dritten (Hochschul-)Stufe wurden *gleichrangig* (!) nebeneinander gestellt: die gewerbliche Fortbildungsschule, mittlere Fachschulen, Handelsschulen sowie die Universitäten und die Technischen Hochschulen. Innerhalb der Stufenfolge sollte die Sekundärschule „die grundlegende ‚allgemeine‘ Bildung so weit [...] fördern, als es die nachfolgende Fachbildung verlangt und der mit dem künftigen Beruf gegebenen Lebensstellung entspricht“⁸⁷.

Mit der neuen Unterscheidung nunmehr dreier verschiedener Berufsfelder: „Handarbeit“, „Disponierende Berufe“, „Gelehrte Berufe“⁸⁸ – im Vergleich zur früheren Zweiteilung im Bildungsartikel: motorische und dirigierende Organe – wurde eine mittlere Ebene der den gesellschaftlichen Arbeitsprozess leitenden Berufe (unterhalb der gelehrten Berufe) neu konstruiert. Sie umfasst Fabrikanten, Techniker, Leiter größerer landwirtschaftlicher Betriebe, Kaufleute, höhere Privatangestellte und Subalternbeamte im öffentlichen Dienst.

Obwohl die Stufung keine Unterschiede zwischen niederer und höherer Bildung kannte, blieb es ohne Frage bei einer – optisch und semantisch verdeckten – vertikalen Organisation der verschiedenen Schulkurse im Anschluss an die Primärschule, die den Elementarunterricht in Lesen, Schreiben und Rechnen übernehmen sollte. Die Mittelstufe der Sekundärschulen folgte der Differenzierung in engere und weitere Bildung, d.h. Art, Umfang und Ausrichtung der Fächer repräsentierten den Bedarf des Bildungsumfanges jeder Berufsgruppe. So zielte beispielsweise die *Volksschuloberstufe* auf „die Fähigkeit verständnisvollen Lesens und einige Fertigkeit im schriftlichen Gebrauch der Sprache“, Religions- und Geschichtsunterricht zur Orientierung in der „geistigen“ im Unterschied zur „natürlichen Lebensumgebung“, der als Unterrichtsgegenstände Erd- und Himmels- in Verbindung mit Naturkunde

⁸⁶ Ebd.

⁸⁷ Ebd., S. 67.

⁸⁸ Ebd., S. 66.

entsprachen.⁸⁹ Bereits im Sinne der vorbereitenden Fachbildung wurden Rechen- und Mathematikunterricht genannt; „Gesangs- und Zeichenunterricht nebst dem Schönschreiben“ haben die „vorhandenen Kunsttriebe zu wecken und zu entwickeln“.⁹⁰

Bei den *höheren Bürgerschulen* kamen neben der „etwas höher“⁹¹ gestellten Zielsetzung, auf die oben genannten Berufe der Fabrikanten, Techniker, Leiter größerer landwirtschaftlicher Betriebe etc. vorzubereiten, als lehrplanmäßige Erweiterung lediglich eine moderne Fremdsprache, ein größerer Anteil des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts schließlich die auf das abgeschlossene 16. Lebensjahr verlängerte Kursdauer als Unterschiede zur *Volksschuloberstufe* hinzu. Damit erschien der curriculare Abstand zwischen *höheren Bürgerschulen* und *Volksschulen* unter äußeren Segmentierungsaspekten nicht unüberwindbar groß.

Erst das *Gymnasium* zeichnete sich aufgrund seiner universitätsvorbereitenden Funktion durch einen klaren curricularen Abstand zu den beiden anderen Sekundärschulen aus. Paulsen unterschied die Universitätsfächer in philologisch-historische und mathematisch-naturwissenschaftliche, denen in der Sekundärschule humanistisches und realistisches Gymnasium entsprachen, dieses mit den „exakten Wissenschaften“ als Kern, „daneben“ den „modernen Sprachen und Literaturen“ sowie „einige[r] Kenntnis der lateinischen Sprache“.⁹² Das in kleineren Städten begrenzte Schulangebot, „noch mehr das Verlangen, an der sozialen Distinktion teil zu haben“⁹³, bedingten die doppelte Funktion der gymnasialen Unter- und Mittelstufe als Gymnasium und höhere Bürgerschule.

Die dritte Stufe des Gesamtsystems, die Hochschulen, zeigte aufgrund ihrer berufsvorbereitenden Funktion den höchsten Differenzierungsgrad. Dieser Stufe werden unter der Bezeichnung „Hochschule“ jeweils zugeordnet: Universität und Technische Hochschule; Mittlere Fachschule, Technikum, Handelsschule etc.; Gewerbliche Fortbildungsschule. Besonders den Fachschulen wäre zu verdanken, dass die „deutschen Länder“ „den gewaltigen Vorsprung auf fast allen Gebieten der wirtschaftlichen Produktion, den die westlichen Völker am Anfang des Jahrhunderts ihnen voraus hatten, in so kurzer Zeit wettzumachen imstande gewesen sind“.⁹⁴ Den in gewerbliche oder kaufmänn-

⁸⁹ Ebd., S. 67.

⁹⁰ Ebd.

⁹¹ Ebd., S. 68.

⁹² Ebd., S. 68.

⁹³ Ebd., S. 69.

⁹⁴ Ebd., S. 70.

nische gegliederten Fortbildungsschulen stellte Paulsen „Volkshochschulen“ nach skandinavischem Vorbild an die Seite.⁹⁵ Für beide weiter zu profilierende Einrichtungen wurde die Möglichkeit des Erwerbs moderner Fremdsprachen nicht ausgeschlossen.

Die nähere Betrachtung zunächst der Unterschiede zwischen der Volksschuloberstufe und den höheren Bürgerschulen zeigt anhand der Unterrichtsfächer keine besonders strikte Grenzziehung, wie sie dann erst im Vergleich mit den humanistischen Gymnasien sichtbar wurde. Bei den höheren Bürgerschulen treten gegenüber der Volksschuloberstufe eine um etwa eineinhalb Jahre verlängerte Kursdauer mit einigen Niveauerhöhungen bei prinzipiell gleichem Lehrplan hervor, dem noch eine moderne Fremdsprache hinzugefügt wird. Das Gymnasium differierte zwar deutlich stärker von den übrigen beiden Sekundärschulen, aber auch dies, abgesehen vom humanistischen Typ, erst in der Oberstufe, während gerade das Realgymnasium, abgesehen von seinem nur noch bescheidenen Lateinanteil, wiederum nur wie ein verbesserter und anspruchsvollerer Kurs der höheren Bürgerschule erschien.

Vor diesem Hintergrund war die lehrplanmäßig teils fließende Differenz zwischen Volksschuloberstufe, höherer Bürgerschule und realistischem Gymnasium nur bei einer klaren, grundständigen Trennung der Schülergruppen im Anschluss an die Primärschule schulstrukturell unproblematisch. De facto handelte es sich bei den Sekundärschulen, abgesehen vom humanistischen Gymnasium, vor allem um niveaudifferenzierte Fächerangebote. Für die Volksschulabsolventen in den auszubauenden Fortbildungs- und auch Volkshochschulen später „eine Nachbarsprache“⁹⁶ vorzusehen, verwischte das schroffe Gefälle zwischen den verschiedenen Bildungsgängen. Die Lehrplandifferenzierung der Sekundärschulen schien nicht denjenigen Unterscheidungsgrad abzubilden, der sich äußerlich aufgrund dreier grundsätzlich scharf voneinander getrennter Berufsfelder als Bezugs- und Begründungsbe-
reiche der analog differenzierten Schulstruktur darstellte.

Gut zwei Jahre vor seinem Tod 1908 fasste Paulsen in der populären Reihe „Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen“ seine historischen Arbeiten in der kleinen und letzten Monographie „Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung“⁹⁷ noch einmal zusammen, nicht ohne erneut und wiederum in dem letzten Kapitel unter dem Titel ‚Rückblick und Ausblick‘ eine Prognose

⁹⁵ Ebd., S. 71.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Paulsen 1906a.

für das 20. Jahrhundert zu versuchen. Hatte er für den Schulaufbau des 20. Jahrhunderts bereits seit der Jahrhundertwende Entwicklungen der Weimarer Zeit (gemeinsame Grundschule, Aufwertung der Volksschuloberstufe) vorweggenommen, prognostizierte er hier weiter ausgreifend „zwei historisch durchgehende Grundzüge [...], die fortschreitende Verweltlichung und Verstaatlichung des Bildungswesens [sowie] die Demokratisierung der Bildung“⁹⁸. Die Nivellierung überkommener Dichotomien würde mehr und mehr aufgehoben, die „alte Kluft zwischen Gelehrten- und Volksbildung beginnt von beiden Seiten her überbrückt zu werden“⁹⁹. Allein in der wiederholten Betonung eines „einheitlichen nationalen Schulsystems“¹⁰⁰ oder des „nationalen Bildungswesens“¹⁰¹ zeigte sich die zeitgenössische Eingebundenheit solcher Entwicklungsperspektiven.

Demgegenüber dominierten jedoch die auch nach der Schulkonferenz von 1900 außerordentlich weitgehenden Reformvorstellungen Paulsens zur Weiterentwicklung des Gymnasiums. Seine erstaunlich konkreten Vorschläge scheinen mitunter eher der Reformperiode der 1960er und 1970er Jahre zuzuordnen zu sein als Konzepten aus der Zeit des Kaiserreichs. Auf die Frage: „Was kann geschehen, um den Gymnasialstudien auf der oberen Stufe eine freiere Gestalt zu geben?“¹⁰² schlug Paulsen schon 1905 vor, „das System der Kompensation minderer Leistungen in einem Fach durch tüchtige oder hervorragende in einem anderen“ auszubauen, zum Einüben selbstständigen Arbeitens „größere Ausarbeitungen über einen frei gewählten Gegenstand“ vorzusehen und „freie Studientage“ in der Oberstufe einzuführen, schließlich wissenschaftliche Schülervereinigungen zu fördern – all dies setze natürlich auch den „Wille[n] zur Freiheit bei den Lehrern“ voraus. Wenige Wochen vor seinem Tod plädierte Paulsen noch konsequent für eine auf größerer Wahlfreiheit in der Oberstufe aufbauende „Neugestaltung der Abiturientenprüfung“¹⁰³: „Das Prinzip der ‚Bewegungsfreiheit‘ bei der Fächerwahl in der Oberstufe ‚fordert ein anderes, es fordert ‚Wahlfreiheit‘ unter den Fächern auch in der Prüfung“. Um aber das Leistungsniveau dadurch nicht zu gefährden, schien ihm ein „System der Bewertung der Leistungen durch ‚Punkte‘ nicht ungeeignet. Jeder Examinand muß zum Bestehen der Prüfung eine

⁹⁸ Ebd., S. 171.

⁹⁹ Ebd., S. 184.

¹⁰⁰ Ebd.

¹⁰¹ Ebd., S. 190.

¹⁰² Paulsen 1905/1912a.

¹⁰³ Paulsen 1907/1912d.

bestimmte Anzahl von ‚Punkten‘ machen; bleibt er darunter, so ist er durchgefallen.“¹⁰⁴

Friedrich Paulsen trug so – mit vielen Ambivalenzen – nicht nur hinsichtlich des Schulaufbau dazu bei, dass sich die „einst so scharfen Grenzen zwischen den Schularten [...] immer mehr verwischt“ haben, fließende Übergänge entstanden, die „Segmentierung“, im höheren Schulwesen zumal, [...] als eine transitorische Phase“¹⁰⁵ der Jahrhundertwende erscheint. Er versuchte zugleich, die in der Reformpädagogik aufkommende, erst in der Gegenwart akzeptierte ‚lernerzentrierte‘ Schulpädagogik mit anspruchsvollen wissenschaftlichen Standards des Gymnasiums zu vereinbaren.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Allerhöchster Erlass ‚Weiterführung der Reform der höheren Schulen‘ (betr. Gleichberechtigung der höheren Schulen 1900) (1900/1993). In: Michael, Berthold/Schepp, Heinz-Herrmann (Hg.): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen/Zürich, S. 189-190.
- Deutsche Schulkonferenzen, Band 1: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin, 4.-17. Dezember 1890. (1891/1972). Glashütten im Taunus.
- Deutsche Schulkonferenzen, Band 2: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin, 6. bis 8. Juni 1900. (1902/1972). Glashütten im Taunus.
- Lehmann, Rudolf (1919): Vorwort. In: Paulsen, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 3., erw. Aufl. Hg. u. in einem Anh. fortges. v. Rudolf Lehmann. 1. Bd. Berlin/Leipzig, S. III-VI.
- Lehmann, Rudolf (1921): Anhang. In: Paulsen, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 3., erw. Aufl. Hg. u. in einem Anh. fortges. v. Rudolf Lehmann. 2. Bd. Berlin/Leipzig, S. 695-797.
- Nietzsche, Friedrich (1872/1960): Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In: ders.: Werke in drei Bänden. Hg. v. Karl Schlechta. Dritter Band. München, S. 175-263.
- Nohl, Herman (1933): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hg.): Handbuch der Pädagogik. Erster Band: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza, S. 302-374.
- Paulsen, Friedrich (1885a): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Leipzig (2. Aufl. in 2 Bänden 1896/97; 3. erw. Aufl. Hg. u. in einem Anh. fortges. v. Rudolf Lehmann. Berlin/Leipzig 1919/1921).

¹⁰⁴ Ebd., S. 652f.

¹⁰⁵ Jeismann 1996b, S. 16.

- Paulsen, Friedrich (1885b): Schlußbetrachtung. In: ders.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Leipzig, S. 755-784.
- Paulsen, Friedrich (1889): Die Überfüllung der gelehrten Berufe. In: Deutsches Wochenblatt 2, S. 510-513.
- Paulsen, Friedrich (1889/1912e): Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. In: ders.: Gesammelte pädagogische Abhandlungen. Stuttgart/Berlin, S. 1-65.
- Paulsen, Friedrich (1890): Veränderungen im Einjährigenrecht und ihre voraussichtlichen Folgen. In: Deutsches Wochenblatt 3, S. 525-527.
- Paulsen, Friedrich (1891/1912c): Hoffnungen und Wünsche beim Schluss der Schulkonferenz. In: ders.: Gesammelte pädagogische Abhandlungen. Stuttgart/Berlin, S. 82-96.
- Paulsen, Friedrich (1891/1912): Der Sieg der Einheitsschule oder das Ende des klassischen Gymnasiums. Item: das Ende des Realgymnasiums. In: ders.: Gesammelte pädagogische Abhandlungen. Stuttgart/Berlin 1912, S. 97-107.
- Paulsen, Friedrich (1893/1895): Bildung. In: Rein, Wilhelm (Hg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. 1. Bd., Langensalza, S. 414-424.
- Paulsen, Friedrich (1893): Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preußen. Berlin.
- Paulsen, Friedrich (1897): Schlußbetrachtung. Die Zukunft des gelehrten Unterrichts. In: ders.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2. Aufl. 2. Bd., Leipzig, S. 637-692.
- Paulsen, Friedrich (1900): Stimmen zum Schulprogramm des XX. Jahrhunderts. III. In: Die Deutsche Schule IV, S. 201-208.
- Rein, Wilhelm (1900): Stimmen zum Schulprogramm des XX. Jahrhunderts, II. In: Die Deutsche Schule IV, S.129-136.
- Paulsen, Friedrich (1905/1912a): Was kann geschehen, um den Gymnasialstudien auf der oberen Stufe eine freiere Gestalt zu geben? In: ders.: Gesammelte pädagogische Abhandlungen. Stuttgart/Berlin, S. 419-433.
- Paulsen, Friedrich (1906a): Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig.
- Paulsen, Friedrich (1906/1912b): Das moderne Bildungswesen. In: Lexis, Wilhelm [u.a.]: Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart (Die Kultur der Gegenwart. Ihre Entwicklung und ihre Ziele. Hg. v. Paul Hinneberg. Teil I, Abt. I). Berlin/Leipzig, S. 54-86. (?1912).
- Paulsen, Friedrich (1906b): Die geisteswissenschaftliche Hochschulausbildung. In: Lexis, Wilhelm [u.a.]: Die Allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart (Die Kultur der Gegenwart. Ihre Entwicklung und ihre Ziele. Hg. v. Paul Hinneberg. Teil I, Abt. I). Berlin/Leipzig, S. 284-311.
- Paulsen, Friedrich (1907/1912f): In welcher Richtung ist die Schulreform von 1901 weiterzuführen? In: ders.: Gesammelte pädagogische Abhandlungen. Stuttgart/Berlin, S. 485-496.
- Paulsen, Friedrich (1907/1912d): Die Notwendigkeit einer Neugestaltung der Abiturientenprüfung. In: ders.: Gesammelte pädagogische Abhandlungen. Stuttgart/Berlin, S. 650-666.
- Paulsen, Friedrich (1908/2008): Aus meinem Leben. Vollständige Ausgabe. Hg. v. Dieter Lohmeier und Thomas Steensen. Bräist/Bredstedt o. J.
- Paulsen, Friedrich (1912): Gesammelte pädagogische Abhandlungen. Hg. u. eingel. v. Eduard Spranger. Leipzig.
- Rein, Wilhelm (1902): Pädagogik in systematischer Darstellung. Langensalza 1902.

- Spranger, Eduard (1912): Einleitung. In: Paulsen, Friedrich: Gesammelte pädagogische Abhandlungen. Leipzig 1912, S. IX-XXXV.
- Willmann, Otto (1889/1988): Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung (1882/1888/1889). (= Otto Willmann, Sämtliche Werke, Bd. 5 (hg. v. Heinrich Bitterlich-Willmann) und Bd. 6 (hg. v. Marga Bitterlich-Willmann). Aalen).

Literatur

- Blättner, Fritz (1963): Der Historiker Friedrich Paulsen und seine Kritiker. In: Zeitschrift für Pädagogik 9, S. 113-130.
- Drewek, Peter (1991): Friedrich Paulsen. In: Schmoldt, Benno (Hg.): Pädagogen in Berlin. Auswahl von Biographien zwischen Aufklärung und Gegenwart. Baltmannsweiler, S. 171-193.
- Drewek, Peter (2002): Friedrich Paulsen. Bildungstheorie und Bildungsgeschichte. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie (Hg.): Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Stuttgart, S. 101-124.
- Führ, Christoph (1980): Die preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900. Ihre bildungspolitische Rolle und bildungsgeschichtliche Bewertung. In: Baumgart, Peter (Hg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs. Stuttgart, S. 189-223.
- Herrlitz, Hans-Georg/Titze, Hartmut (1976): Überfüllung als bildungspolitische Strategie. In: Die Deutsche Schule 68, S. 348-370.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut (1984): Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In: Baethge, Martin/Neumann, Knut (Hg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5.) Stuttgart, S. 55-71.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst (2005): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 4., überarb. u. aktualis. Aufl. Weinheim/München.
- Jeismann, Karl-Ernst (1996a): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817. 2. Aufl. Stuttgart.
- Jeismann, Karl-Ernst (1996b): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817-1859. Stuttgart.
- Kuhlemann, Frank-Michael (1992): Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens. Göttingen.
- Kellmann, Klaus (2010): Friedrich Paulsen und das Kaiserreich. Neumünster.
- Leschinsky, Achim/Roeder, Peter Michael (1976): Schule im historischen Prozess. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart.
- Lundgreen, Peter (1981): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770-1918. Göttingen.
- Müller, Detlef K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen.
- Müller, Detlef K. (1978): Qualifikationskrise und Schulreform. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Beiheft, S. 13-35.

- Müller, Detlef K. (1981): Der Prozess der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, S. 245-269.
- Müller, Detlef K./Ringer, Fritz/Simon, Brian (Hg.) (1987): The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction 1870-1920. London/Paris.
- Müller, Detlef K./Zymek, Bernd (unter Mitarbeit von Ulrich G. Herrmann) (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des deutschen Reiches, 1800-1945. (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. II: Höhere und mittlere Schulen, 1. Teil). Göttingen.
- Neugebauer, Wolfgang (1992): Das Bildungswesen in Preußen seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. In: Büsch, Otto (Hg.): Handbuch der Preußischen Geschichte. Band II: Das 19. Jahrhundert und Große Themen der Geschichte Preußens. Berlin/New York, S. 605-798.
- Ringer, Fritz (1979): Education and Society in Modern Europe. Bloomington/London.
- Ringer, Fritz (1983): Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933. Stuttgart.
- Titze, Harmut (1981): Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, S. 187-224.
- Steensens, Thomas (Hg.) (2010): Friedrich Paulsen. Werk und Wirkung eines Gelehrten aus Schleswig-Holstein. Husum. (i.Dr.)
- Zymek, Bernd (1985): Bildungssystem und Bildungstheorie zu Beginn des 20. Jahrhunderts: Friedrich Paulsen und Eduard Spranger. In: Baumgart, Franzjörg u.a. (Hg.): Emendatio rerum humanarum. Erziehung für eine demokratische Gesellschaft. Festschrift für Klaus Schaller. Frankfurt a.M./Bern/New York, S. 83-96.
- Zymek, Bernd (1988): Der Strukturwandel des höheren Mädchenschulsystems in Preußen 1908-1941. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, S. 191-203.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Drewek, Ruhr Universität Bochum, Professional School of Education, Universitätsstraße 150, 44780 Bochum
e-mail: peter.drewek@rub.de

HANNAH AHLHEIM

Kritik und ‚Eigensinn‘: Alltagsgeschichte(n) der Oberschule in Kleinmachnow im ‚Dritten Reich‘ und in der DDR

1 Die Schule am Weinberg ‚zu allen Zeiten‘

Das Weinberg-Gymnasium in Kleinmachnow, einem brandenburgischen Ort im sogenannten Berliner ‚Speckgürtel‘, stellt sich auf der eigenen Internetseite vor als eine „Schule mit einer 70-jährigen Geschichte“¹. Die Oberschule in Kleinmachnow wurde im Jahr 1937 eröffnet, und zwei Jahre später zogen Schüler und Lehrer in das heute denkmalgeschützte Gebäude am Weinberg ein, in dem die Schule noch immer ihren Sitz hat. Die 70jährige Geschichte spielt im Selbstverständnis und in der Außendarstellung der Schule eine wichtige Rolle: Schließlich war sie, wie der Bürgermeister des Ortes im Jahr 2002 formulierte, „zu allen Zeiten“ eine „Schule der geistigen Eliten“².

Die ‚Zeiten‘ waren allerdings sehr unterschiedlich: Gegründet wurde die Oberschule zunächst nach dem Schema der nationalsozialistischen Schulreform, die ersten Jahre an der Weinbergschule waren geprägt von den gesellschaftlichen Entwicklungen und Konflikten in der nationalsozialistischen Diktatur und den Auswirkungen des Zweiten Weltkriegs. Nach turbulenten Nachkriegsjahren entwickelte sich die Schule am Weinberg dann in der DDR zu einer Spezialoberschule mit physikalisch-technischem Schwerpunkt, hier sollte die Elite der neuen sozialistischen Gesellschaft ausgebildet werden. Nicht nur deswegen stand die Oberschule in Kleinmachnow unter scharfer Beobachtung – der Ort war zudem auf drei Seiten von der Grenze zu West-Berlin umschlossen, Schülerinnen und Schüler waren nach Meinung der SED-Parteiinstitutionen damit „dem täglichen Einfluss der Westberliner

¹ Leitbild der Schule, <http://www.wbgym.de/index.php/leitbild>.

² Müller 2002.

Agentenzentralen³ ausgesetzt. Seit nun etwa 20 Jahren versucht die Schule im vereinten Deutschland, ihr in langen Jahren erworbenes Profil als Spezialoberschule, ihren ‚Elitestatus‘ zu bewahren.⁴

Nimmt man die Bemerkung des Bürgermeisters ernst, so ist die Schule am Weinberg heute eben auch auf Grund ihrer Geschichte wieder dazu prädestiniert, ‚Eliten‘ hervorzubringen – wie sie es auch zur Zeit des Nationalsozialismus und des ‚Totalen Krieges‘ und zu Zeiten des in seinem Selbstverständnis antifaschistischen, real-sozialistischen Herrschaftssystems der DDR getan hat. Damit wirft gerade die Geschichte dieser Schule, die sich nun schon im dritten politischen System behauptet, die Frage auf, an welche Traditionen – nicht zuletzt pädagogischer Arbeit – man anknüpfen möchte, anknüpfen kann und sollte.

Mit der seit den 1970er Jahren erkennbaren historiographischen Wende⁵ hin zur ‚Alltagsgeschichte‘ hat sich auch die historische Bildungsforschung verstärkt mit der Geschichte einzelner Schulen und der Schulgeschichte von Orten und Regionen beschäftigt und sich damit dem ‚konkreten Bildungsort‘, seiner Binnenlogik, den Erzogenen und den Erziehenden zugewandt.⁶ Zahlreiche Einzelstudien haben die Forschung „näher an die alltäglichen Probleme der Bildungsarbeit“⁷ herangeführt und unter anderem gezeigt, wie sehr die konkrete Erziehungswirklichkeit an den einzelnen Schulen abhängig ist vom lokalen Kontext. Auf Grund ihrer besonderen Geschichte in drei Systemen, aber auch auf Grund ihrer spezifischen Lage bietet die Schule am Weinberg die Gelegenheit, an einem Beispiel „im Kleinen“⁸ zu schauen, auf welche Weise und an welchen Punkten neue, radikale politische und pädagogische Konzepte im „lebensweltlichen Zusammenhang“⁹ Schule Durchschlagskraft entwickeln konnten. Wie weit war der Prozess gesellschaftlichen Umdenkens, der Vermittlung neuer ‚Werte‘ von oben steuerbar? Welche Wirkungen entfalteten die ideologischen Vorgaben der Nationalsozialisten

³ Bericht über ‚Die politisch-ideologische Lage an der Oberschule Kleinmachnow‘, 8.7.1957, BLHA Rep. 531, Nr. 1088.

⁴ Zum ‚Transformationsprozess‘ nach 1989 vgl. u.a. Häder/Ritzi/Sandfuchs 2001.

⁵ Vgl. Hardtwig 1994, S. 19.

⁶ Zur Hinwendung zum ‚Ort des Pädagogischen‘ vgl. Kemnitz/Tenorth/Horn 1998, S. 127. Zur Region als Analyseebene und zum Zusammenspiel allgemeiner gesellschaftlicher Prozesse mit den Strukturen vor Ort am Beispiel Brandenburgs vor 1938 vgl. u.a. Tosch 2006.

⁷ Kemnitz/Tenorth/Horn 1998, S. 145.

⁸ Mikro-Geschichte heiße nicht „kleine Dinge anschauen, sondern im Kleinen schauen“, so gibt Hans Medick die Worte des Historikers Giovanni Levi wieder (Medick 1994, S. 40).

⁹ Ebd., S. 45.

und dann der DDR-Regierung in der Realität des Schulalltags?¹⁰ Welche Impulse etwa zur Einhaltung der gewünschten politischen Richtung, aber auch zu ‚eigensinnigem‘ Verhalten gingen von der Schulgemeinschaft, von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern aus?

Ein mikrogeschichtlicher Ansatz rückt zum einen die Individuen, ihren Alltag und das Beziehungsgeflecht von Personen und Institutionen vor Ort in den Blick, zum anderen macht er es aber auch möglich, die Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit von Geschichte jenseits der großen, durch ihre Allgemeinheit oft allzu eindeutig erscheinenden Strukturen zu entdecken. Der Historiker Alf Lütke hat mit Hilfe des Begriffs ‚Eigensinn‘ die „Fährte in die Unübersichtlichkeit der Verhaltensweisen der einzelnen“¹¹ aufgenommen – der ‚Eigensinn‘, der sich vor allem in Alltagspraktiken entwickle, so meinte er, füge sich nicht der „Logik des Entweder-Oder von Herrschaft und Widerstand“¹². Der Begriff ‚Eigensinn‘ versucht im Gegenteil ein Verhalten zu beschreiben, das individuelle, eben ‚eigene‘ Züge trägt, sich auch durchaus in Reibung an vorgegebenen Strukturen und Forderungen entwickelt, aber ganz unterschiedliche Funktionen in der Gesellschaft erfüllen kann. Eigensinn, so beschreibt es Lütke, löst den einzelnen teilweise aus den Strukturen heraus, kann damit Raum schaffen für Kritik, aber auch zum Durchhalten und Mitmachen.

Der Begriff des ‚Eigensinns‘ scheint mir gerade für die Untersuchung eines schulischen Alltags passend. Kinder und Jugendliche sind sicherlich in den allermeisten Fällen weit davon entfernt, bewusst ‚Widerstand‘ zu leisten, und die staatlich verwaltete Schule, in der es vor allem um die Vermittlung von Wissen geht, ist wohl kaum ein Ort für widerständige politische Agitation. Gleichzeitig soll Unterricht, soll Lernen aber auch emanzipieren oder zumindest in die Lage versetzen, ‚Eigenes‘ zu entwickeln, und die Schulgemeinschaft bietet auf Grund ihrer spezifischen Strukturen, vor allem ihrer Stabilität im Alltag einen Raum, in dem sich individuelle, aber auch kollektive ‚eigene‘ Praktiken entwickeln können.

Am Beispiel von Ausschnitten und Szenen aus dem Schulleben am Weinberg soll im Folgenden untersucht werden, ob im öffentlichen Raum der

¹⁰ Die Schultheorie versucht, die spezifischen Strukturen der Institution Schule und ihre Beziehung zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen zu fassen und zu beschreiben. Vgl. zum ‚System Schule‘ z.B. Klafki 2002, vor allem S. 114 ff; zur Bedeutung für die Schulgeschichte vgl. Tosch 2006, S. 14. Zu methodischen Schwierigkeiten vgl. u.a. Kluchert 2004; Herrlitz 2001.

¹¹ Lütke 1994, S. 146. Kurz zum Begriff ‚Eigensinn‘ auch Lütke 2002.

¹² Lütke 1994, S. 147.

Schule ein gewisser ‚Eigensinn‘ artikuliert wurde und welche Wirkung und Funktion er in den politischen Systemen des ‚Dritten Reiches‘ und der DDR haben konnte. Einen besonderen Zugang zur Alltagsgeschichte der Schule und zum öffentlichen Klima am Weinberg ermöglicht für die Zeit des ‚Dritten Reiches‘ neben den Jahresberichten der Schule¹³ und den Unterlagen des Provinzialschulkollegiums vor allem die Schülerzeitung ‚Die Spitzenreiter‘¹⁴. Sie berichtet von alltäglichen und außeralltäglichen Ereignissen, gab den Jugendlichen Raum, eine eigene kleine Öffentlichkeit zu gestalten, und zeigt auch, was als berichtenswert galt. Für die Jahre der DDR soll eine von Schülern gestaltete ‚Wandzeitung‘ aus dem Jahr 1968 im Mittelpunkt der Darstellung stehen, die an der Schule für einige Aufregung sorgte.¹⁵ Weitere Auskünfte über die Existenz und die Wirkung ‚eigensinnigen‘ Verhaltens geben die ausführlichen Berichte und Stellungnahmen verschiedener Instanzen der SED.¹⁶

2 Die Oberschule im Nationalsozialismus: Den Alltag bestehen

Die nationalsozialistischen Führer und Ideologen sahen die Erziehung der ‚Volksgenossen‘ als eine ihrer wichtigsten Aufgaben an, und so war das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung unter Bernhard Rust schon 1933 bemüht, die nationalsozialistischen Vorstellungen auch in die Schule hineinzutragen.¹⁷ Man wollte die Schule „unter den weltanschaulichen Auftrag des Staates“ stellen und sie „als Institution gegenüber konkurrierenden Organisationen der Jugenderziehung“¹⁸ konservieren. Die 1937 eingeleiteten Schulreformen waren geprägt von dem Versuch, den Ge-

¹³ Die ersten Jahresberichte sind als gedruckte Broschüre erschienen, die auch an Eltern und Schüler ausgegeben wurde. Die Berichte von 1940 und 1941 liegen in hektographierter Form im BLHA.

¹⁴ Die Schülerzeitung, die von 1941 bis 1943 erschien, und die wenigen Ausgaben ihrer ‚Nachfolgerin‘, der ‚Lupe‘, liegen vollständig im Archiv des Weinberggymnasiums (AWG).

¹⁵ Der Text der Wandzeitung sowie Berichte über die anschließenden Diskussionen und Maßnahmen sind im Brandenburgischen Landeshauptarchiv zu finden, BLHA, Rep. 401, Nr. 12004.

¹⁶ Siehe ESOS Kleinmachnow, BLHA, Rep. 401, Nr. 30783.

¹⁷ Auf Grund der heterogenen Ansätze und polykratischen Strukturen auch im Bereich der Bildung fällt es schwer, *die* nationalsozialistische Schulpolitik zu definieren (vgl. u.a. Keim 1995, S. 9 ff.; Leschinsky 2000, S. 124).

¹⁸ Schneider 2000, S. 390.

gensatz zwischen formaler Erziehung durch eine – nationalsozialistische – Schule und der als spezifisch nationalsozialistisch verstandenen ‚Formationserziehung‘¹⁹ durch die Jugendorganisationen der Partei zu überwinden und der Schule eine stärkere Position innerhalb des ‚Erziehungssystems‘ zu sichern.

Ein Kernpunkt der ‚Neuordnung des höheren Schulwesens‘ im Jahr 1937 war die Einführung von Oberschulen für Jungen (mit sprachlichem und mathematisch-naturwissenschaftlichem Zweig) und solchen für Mädchen (mit sprachlichem und hauswirtschaftlichem Zweig) sowie die weitere Zurückdrängung der altsprachlichen Gymnasien, die lediglich als ‚Sonderform‘ erhalten blieben. Die höhere Schule hatte die Aufgabe, „aus allen Kreisen des Volkes die zum Dienst unter einer gesteigerten Verantwortung fähigen und bereiten jungen Deutschen auszulesen und sie zu jener Entscheidungs- und Leistungsfähigkeit zu erziehen, die sie brauchen, um später die Verantwortung des Arztes und Richters, des Offiziers und Lehrers usw. tragen zu können“²⁰. Von entscheidender Bedeutung war dabei von Beginn an die Vorstellung, einen „kämpfenden“ und kampfbereiten Volksgenossen zu erziehen: „Die nationalsozialistische Revolution der Weltanschauung“, so hieß es im Erlass zur Neuordnung, habe eine Erziehungsordnung aufgebaut, „die sich aus der Gemeinschaft des wirklichen Kampfes entwickelt hat“²¹.

Die Oberschule in Kleinmachnow wurde noch im selben Jahr als ‚höhere Schule‘ zunächst für Jungen, später dann auch mit einem gesonderten Zweig für Mädchen, im Sinne der nationalsozialistischen ‚Erziehungsordnung‘ gegründet. In seinem ersten Jahresbericht sah Schulleiter Banniza von Bazan in den Kleinmachnower Schülern dann auch „nicht mehr ‚Schulknaben‘ und ‚Schulmädchen‘ im hergebrachten Sinne, sondern junge Volksgenossen, denen das Reich Adolf Hitlers bereits ein bestimmtes Maß von Selbstverantwortung, eine festumrissene Aufgabe innerhalb der Volksgesamtheit gegeben hat“²². Dem nächsten Jahresbericht aus dem Jahr des Kriegsbeginns 1939 stand dann die klare Ansage voran, man wolle „hier ein Geschlecht nicht nur für die Sonnen- sondern vor allem für die Sturmtage erziehen“²³.

Die Jahresberichte des Schulleiters vermitteln insgesamt einen Eindruck davon, wie sehr die Lehrer bemüht waren, Schülern und vor allem Eltern der

¹⁹ Vgl. Klönne 1999; Scholtz 1989; Kater 2005; Leschinsky 2000.

²⁰ Neuordnung des höheren Schulwesens, Einführungserslass, in: Fricke-Finkelburg (1989), S. 109.

²¹ Ebd., S. 107.

²² Bericht über das erste Schuljahr (1937/38), S. 3.

²³ Bericht über das zweite Schuljahr (1938/39), S. 3.

neuen Schule in ihrer Selbstdarstellung die Verbundenheit mit der nationalsozialistischen Ideologie vor Augen zu führen. In allen Fächern versuchten die Lehrkräfte, spezifisch nationalsozialistische Aspekte in den Unterricht einzubeziehen. Tägliche Forderung war, im Sportunterricht und auch in den Pausen, die „Abhärtung“, am Ende der Schulerziehung müsse der Junge stehen, „der mit Selbstverständlichkeit der schweren körperlichen Anforderungen in Arbeits- und Wehrdienst Herr wird“²⁴. Erfreulicherweise, so meldete Banniza von Bazan 1938, sehe auch die Kleinmachnower Elternschaft ein, „daß übergroße ‚Pimpligkeit‘ [...] für die charakterliche und körperliche Entwicklung von Schaden sein kann“²⁵.

Doch auch in den anderen Fächern gab es inhaltliche Neuerungen und Veränderungen. Der Geschichtsunterricht sollte nun vor allem „Stolz auf die eigene Art, gesteigertes Bewußtsein einer nationalen Verpflichtung und völkischen Einsatzwillen“²⁶ wecken, die ‚Sippenkunde‘ fand als fächerübergreifendes Prinzip ihren Platz im Deutsch-, Geschichts-, Zeichen- und Mathematikunterricht. Es wurden z.B. Ahnen- und Sippschaftstafeln angefertigt, die schon am ersten Elterntag im September 1937 ausgestellt wurden, die Schüler beteiligten sich am Preisausschreiben ‚Volksgemeinschaft – Blutgemeinschaft‘, im Rechenunterricht gaben die Bezifferungsverhältnisse einer Ahnentafel Anlass zu verschiedenen Übungen.²⁷ Der Schulleiter konnte sich auch über zahlreiche „sauber und fachgemäß ausgeführte Nachbildungen der Schiffsarten der deutschen Kriegsmarine“²⁸, über Sonnwendfeuer, Erntekränze und Vorweihnachtslichter freuen, die im Kunstunterricht gebastelt wurden. Von der gesamten Schule wurden neu eingeführte (oder wiederbelebte) heidnische Feste wie die sommerliche Sonnenwende gefeiert, und die Schulgemeinschaft beging regelmäßig die Feiern des ‚nationalpolitischen‘ und des ‚völkischen Jahres‘.

Welche Auswirkungen solche Bemühungen um Ideologisierung letztlich auf die einzelnen Jugendlichen hatten, ist schwer zu sagen. Ob Questenkränze, Maibäume mit Symbolen der nationalsozialistischen Kampfgruppen, Sonnwendfeuer, Projekte wie ‚Altgermanische Baumsargbestattung‘ oder das Basteln von Steinbohrmaschinen und Großsteingräbern die Jugendlichen beeindruckten oder heimlich belustigten, können solche Berichte nicht klären. Dass es immerhin einige Anstrengung kostete, „der Schüler-

²⁴ Bericht über das erste Schuljahr (1937/38), S. 10.

²⁵ Ebd.

²⁶ Bericht über das zweite Schuljahr (1938/39), S. 7 f.

²⁷ Vgl. Jahresberichte des Schulleiters 1937-1941. BLHA Rep. 34, Nr. 5742.

²⁸ Bericht über das erste Schuljahr (1937/38), S. 9.

schaft das angestammte Glaubensgut zum Erlebnis“ zu machen, zeigt der Versuch, zwischen Gewohntem und Neuem zu vermitteln, indem man die alljährliche Weihnachtsfeier als eine Lichtfeier zur „Heiligen Mutternacht“ deklarierte und den Christbaum zum „Lebensbaum“ umfunktionierte.²⁹ Immerhin trat noch der Weihnachtsmann auf und verteilte Belohnungen für die Sieger eines Wettbewerbs für Werbebilder unter dem Leitwort: „Füttert die Kleinmachnower Schweine, und ihr helft mit beim Vierjahresplan!“³⁰

Sicherlich bot der Fachunterricht den einzelnen Lehrern auch Möglichkeiten, sich der Ideologisierung zu entziehen und einen Unterricht im Sinne der Nationalsozialisten zumindest zu großen Teilen zu vermeiden.³¹ Dennoch: Die Jahresberichte waren als ‚Werbung‘ für die Schule vor Ort gedacht und gemacht, sie sollten die Eltern und zukünftigen Schüler ansprechen und vermitteln, dass die Kinder gut aufgehoben waren. Zumindest gingen also der Schulleiter und die verantwortlichen Lehrer davon aus, dass die sie umgebende Gesellschaft die dargestellten Zielsetzungen und Veränderungen unterstützte.

Während die offiziellen Berichte des Schulleiters also nach außen für die Entwicklung und die Arbeit der Schule werben sollten und zugleich als Rechenschaftsberichte gegenüber dem Provinzialkollegium dienten, gibt eine andere Quelle zumindest einen Einblick in den Alltag³² der Kleinmachnower Oberschüler: Die Schülerzeitung ‚Die Spitzenreiter‘, die erstmals im November 1940 erschien und dann gegen Ende des Jahres 1943 von der ‚Lupe‘ abgelöst wurde, ist fast vollkommen erhalten. Die ‚Schriftleitung‘ des Blättchens bestand aus drei Jungen, zunächst Schüler der Klasse 4a, die über drei Jahre jedes Exemplar eigenhändig auf Wachsmatrizen tippeten, vervielfältigten und sogar einzeln mit selbst abgezogenen Fotos versahen. 1940/41 überschritt die Auflage bereits 200 Stück³³, im November 1942 geben die Jungen die Höhe der Auflage sogar mit 400 bis 450 an. Zwar bietet die Zeitschrift kein repräsentatives Bild der gesamten Schülerschaft, und die ‚Schriftleitung‘ erhielt zumindest moralische Unterstützung durch die Schulleitung. Es lässt sich natürlich auch nicht nachvollziehen, wie intensiv und mit wie viel Zustimmung die Artikel gelesen wurden. Aber die Zeitschrift berichtet von

²⁹ Pressemitteilung ‚Veranstaltungen der Oberschule‘, Banniza von Bazan, BLHA Rep. 34, Nr. 5744.

³⁰ Ebd.

³¹ Über die ‚Grenzen der Indoktrinierung‘ u.a. auf Grund der Regeln und Mechanismen fachlichen Unterrichts reflektiert Tenorth 2000, vor allem S. 336 ff.

³² Die Bedeutung des Schulalltags stellen u.a. heraus Breyvogel/Lohmann 1981.

³³ Vgl. Jahresbericht des Schulleiters 1940/41, BLHA Rep. 34, Nr. 5742.

vielen kleinen und großen Ereignissen, die alle Schüler betrafen, und kann vor allem durch die gewählten Themen, die verwendeten Begriffe und den Tenor der Texte einen Eindruck davon vermitteln, wie und an welchen Stellen der Nationalsozialismus und vor allem der Krieg das Alltagsleben der Kleinmachnower Schüler bestimmten.

Gleich nach dem Umzug in das neue Gebäude hatte auch der Krieg Schritt für Schritt Einzug in die Räume und den Alltag der Schule am Weinberg gehalten. Präsent war der Krieg zunächst durch die Einquartierung von drei Feldposteinheiten von insgesamt ungefähr 240 Mann in der Schule, sie nutzten von Juni 1940 bis Juni 1941 drei Viertel aller Schulräume.³⁴ Zwar waren die Kinder nicht mit Kampfhandlungen konfrontiert, aber in der Turnhalle wurden Zeltbahnen getrocknet und militärische Ausrüstungen ausgegeben, die Schießübungen der Soldaten störten regelmäßig den Unterricht. Im Alltagsleben scheint sich zwischen den Schülern und den Soldaten ein gutes Verhältnis hergestellt zu haben, der Schulleiter belehrte die Soldaten, und der Hauptfeldwebel erzählte den Kindern von seinen Kampferlebnissen.³⁵

Mit Hilfe der Schülerzeitung ‚Die Spitzenreiter‘ hatten die Kleinmachnower Schülerinnen und Schüler auch Kontakt zu ihren Lehrern an der Front, die ihren Schülern ihre Kriegserlebnisse mit Hilfe von Frontbriefen näher brachten, die in den ‚Spitzenreitern‘ veröffentlicht wurden. Die Briefe kamen aus Norwegen, Polen, der Ukraine, aus Kreta, Afrika und Frankreich. Sie waren für die Öffentlichkeit geschrieben, enthalten also sicherlich keine eindeutige Kritik am Regime, aber gerade die Tatsache, dass sie für ein breiteres Publikum gedacht waren, lässt vermuten, dass ihr Tenor, ihr Sprachgebrauch und ihre Erzählungen sich einpassten in das öffentliche Klima der Zeit. Insofern vermitteln die Frontbriefe ein Bild davon, wie der Krieg damals ‚erzählt‘ und in gewissem Sinne auch von den Schülern ‚gelernt‘ werden konnte.

Regelmäßig erhielten die Kinder vor allem eindrucksvolle Briefe von zwei ihrer Lehrer, die an der Ostfront im Einsatz waren. Der eine versuchte zunächst, seinen Schülern das Leben in den neu eroberten Landstrichen zu illustrieren, er zeichnete ihnen Bilder von der neuen Umgebung und beschrieb das Leben der Menschen, denen er begegnet. Doch er schilderte seinen Schülern in den folgenden Monaten dann auch ganz andere Szenen:

„Gestern früh kamen wir an einer Vormarschstraße entlang, an der der Russe durch unsere Flugwaffe angegriffen wurde. Es ist unbeschreiblich – und kein Bild, nicht Worte können es wiedergeben – diese Zerstörung! Völlig zerschlagene Autos, zerknüllt wie ein Stück Pa-

³⁴ Vgl. AWG, Spitzenreiter 4, Dezember 1940; Spitzenreiter 11, April 1941.

³⁵ Vgl. ebd.

pie und in den Straßengraben geworfen, Tanks, Geschütze, Mannschaftswagen, zum Teil seitwärts auf den Feldern, man sieht, wie sie flüchten wollten, aber auch das hat ihnen nicht mehr geholfen.“³⁶

Dieser Brief zeigt, wie normal Tod und furchtbare Gewalt im Kriegsgeschehen waren, und wie offen ein Lehrer seinen Schülern davon berichtete. Aber auch die Propaganda des Krieges schlug durch: Das Interesse an den fremden Menschen verschwand aus den Briefen, an die Stelle von Individuen, mit denen sich ihr Verfasser unterhalten hatte, trat anonym ‚der Russe‘, der vernichtet werden musste.

Auch in den Briefen des anderen Lehrers wird den Schülern in aller Deutlichkeit von den schrecklichen Erfahrungen im „russischen Winter“ berichtet. Der Lehrer zeigte dabei zumindest in seinen ersten Briefen geradezu Begeisterung für den Kampf: Er beschrieb etwa eine nächtliche Kampfsituation, in der seine Einheit unter Dauerbeschuss stand, wie eine Szene aus einem Abenteuerroman:

„Da gibt es nur ein Mittel. Ran an die Strippe! rrrrrrrrrrrrr. Hallo, hier Stützpunkt Quandt! Entfernung 1640, drei Schuß bitte! Ende!’ [...] Der Ruski wird schon volle Deckung nehmen, wenn urplötzlich die Eier vom sternklaren Himmel herabfallen, ohne sich vorher angemeldet zu haben. Höp! Höp! Höp! Drei Abschüsse steigen in die Nacht hinein. [...] Die ‚Eier‘ sitzen haarscharf. Sie müssen gegessen haben. Ich warte, warte und warte! Das russische MG ist verstummt. Schnell noch eine Garbe nachgestrichen, denn sicher ist sicher.“³⁷

Doch auch dieser Lehrer erlebte nicht nur solche ‚Abenteuersituationen‘, in einem weiteren Brief beschreibt er einen Ausflug in ein russisches Dorf:

„Kein Haus steht mehr. Überall liegen Trümmer, Hausrat und Splitter umher. Deutsche Stukas haben an dem Dorf ganze Arbeit geleistet. Und wenn die Sonne auf dieses schwarze Ruinenfeld scheint, dann zieht uns ein widerlich süßlicher Geruch entgegen. Leichen von Kindern, Frauen und Greisen liegen zerstreut zwischen den Trümmern als Opfer einer sinnlosen Hetze, die sie gewisslich nie begriffen haben.“³⁸

Trotz oder vielleicht auch gerade wegen solcher schrecklichen Erlebnisse beschwört dieser Lehrer bis ins Jahr 1944 hinein immer wieder die daheim gebliebenen Schüler und Lehrer, auch an der ‚Heimatfront‘ zu kämpfen:

„Wenn Heimat und Front von diesem stählernen Willen beseelt sind, dann kann die ganze Welt gegen uns auferstehen. Und Ihr, liebe Jungen und Mädels, Ihr werdet voll und ganz

³⁶ AWG, Spitzenreiter 18, September 1941.

³⁷ AWG, Spitzenreiter 33, August 1942.

³⁸ AWG, Spitzenreiter 34, September 1942.

Eure Pflicht [sic], so wie wir Lanzer [sic] es von der deutschen Jugend erwarten. Glück auf! Dem Siege entgegen!³⁹

In der Schulöffentlichkeit gehörte der Krieg also schon seit dem Sommer 1940 auf unterschiedliche Weise zum Alltag. Die Lehrer muteten ihren Schülern grausame und detaillierte Beschreibungen von Kriegsgräueln zu, und die Kinder lernten die Erzählstrukturen und Begriffe kennen, in und mit denen der Krieg im öffentlichen Raum der Schule beschrieben wurde. Sie lasen von ‚dem Ruski‘, vom Kampf auf Leben und Tod, von Durchhaltewillen und Selbstaufopferung. Vermittelt wurden ihnen die Kategorien, in denen Krieg gedacht und gemacht wurde, nicht etwa durch abstrakte, von oben gesteuerte Propaganda und Indoktrinierung, durch Propagandaliteratur oder Vorgaben in den Lehrplänen: Sie waren vielmehr in ihrem Alltag mit dem nationalsozialistischen Krieg konfrontiert und ‚lernten‘ ihn unter anderem von ihren Lehrern.

Die Front rückte aber nicht nur durch Nachrichten von Lehrern immer näher, der Krieg griff immer direkter auch in den Schulalltag am Weinberg ein. In beinahe allen Situationen hatten hier ‚Die Spitzenreiter‘ und ihre Nachfolgerin, ‚Die Lupe‘, die passenden Sätze beizusteuern, die zeigen, wie selbstverständlich ein bestimmter Jargon auch für die Schülerinnen und Schüler geworden war. Als Schüler und Lehrer dazu verpflichtet wurden, ihren ‚Kriegsdienst‘⁴⁰ an der Heimatfront durch das Sammeln von Heilkräutern und Rohstoffen abzuleisten, rief die Schriftleitung der ‚Spitzenreiter‘ zu vermehrter Anstrengung auf: „Es ist die Pflicht eines jeden, auch wenn keine lohnenden Preise winken, seinen Teil in dieser Beziehung zu tun!“⁴¹ Als Ansporn veröffentlichte die Schülerzeitung Listen mit den ‚Spitzenreitern der Altstoffsammlung‘. Den ‚Selbstschutz‘ gegen die Bombardierung des Ortes und der Schule durch englische Bomber, den Lehrer und Schüler seit Sommer 1941 etwa in Form von Nachtwachen übernehmen, kommentierten die Jugendlichen ebenfalls entsprechend: „Die Absicht der Engländer, das deutsche Volk durch derartige Angriffe zu beunruhigen, hat natürlich keinen Erfolg gehabt“⁴², formulierten sie in einem Bericht.

Doch auch wenn Krieg und Gewalt mittlerweile im Alltag der Schule präsent waren und Durchhalteparolen unter den Schülern zum Alltagsvokabular

³⁹ AWG, Spitzenreiter 39, Januar 1943.

⁴⁰ Schreiben an die Eltern, 1. Juli 1941, Anlage zum Jahresbericht über das Schuljahr 1940/41 der Oberschule Kleinmachnow. Erstattet von Heinrich Banniza von Bazan, BLHA Rep. 34, Nr. 5742.

⁴¹ AWG, Spitzenreiter 30, April 1942.

⁴² AWG, Spitzenreiter 33, August 1942.

gehörten, erzählten viele kleine Artikel von erfreulichen und lustigen Ereignissen im Leben der Schulgemeinschaft, und vor allem die zahlreichen Fotos von Schülern aus den ‚Spitzenreitern‘ zeigen, dass das ‚normale‘ Leben an der Schule weiterging. So begannen etwa die Mädchen 1941 mit dem Tennis, Reit- und Ruderunterricht, Fotos zeigen sie mit lachenden Gesichtern. Die Jungs beschwerten sich über die „verkehrte Welt“ und teilten mit, die 4a1 habe beschlossen, „bei ihrem Turnlehrer Unterricht im Nähen, Kochen, einige auch in der Säuglingspflege zu nehmen, um damit auch etwas zu können, was eigentlich nur die Mädels angeht“⁴³. Die Jungen konnten dafür den neu aufgehängten Basketballkorb nutzen und begannen mit einem Boxlehrgang. Außerdem trafen sich im Gebäude am Weinberg Schüler und Musiklehrer zu Hauskonzerten, Schüler schrieben Kritiken von Filmbesuchen und Theateraufführungen, für die sie oft bis nach Berlin fuhren, hinzu kamen Ausflüge und Wandertage, z.B. in den Botanischen Garten. ‚Die Spitzenreiter‘ vermittelt hier das Bild einer Schulgemeinschaft, die durch gemeinsame Interessen, gemeinsame Freizeitaktivitäten und Spaß miteinander verbunden war. Diese Alltagserzählungen waren sicherlich wichtiger Teil des ‚Eigensinns‘, der sich in der Schule am Weinberg entwickelte: Schüler und Lehrer bildeten eine Gemeinschaft, trotzten den Widrigkeiten des Alltags, die Schule bot den Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten, gemeinsam zu spielen, zu musizieren, Sport zu treiben, ihre Sorgen zu vergessen und ‚durchzuhalten‘.

In diesen Freizeitaktivitäten, so behauptet ein ehemaliger Oberschüler in der Rückschau, hätten die „wahren Interessen“ der Schüler gelegen. Man habe in Anzeigen und Leserzuschriften nicht etwa versucht, „Gewehre oder Munition zu kaufen oder zu tauschen, sondern englische Tanzplatten und ‚gute Literatur‘, also nicht die Pseudoliteratur der Nazischriststeller“⁴⁴. Bei genauerem Hinsehen stehen jedoch auch diese Freizeitaktivitäten nicht losgelöst von jeglicher Ideologie: So gehörte etwa das von der Schule angebotene Boxen zu den Neuerungen des Sportunterrichts im ‚Dritten Reich‘, die Kampfgeist und kameradschaftliche Konkurrenz trainieren sollten, und im Botanischen Garten betrieben die Schüler „das Studium der Kolonialpflanzen“⁴⁵. Gerade auf den harmlosen Anzeigenseiten der kleinen Schülerzeitung finden sich zahlreiche Belege dafür, dass Kriegsalltag und NS-Ideologie ihre Spuren bei den Oberschülern hinterließen. Bei den Verkäufen von Abzeichen

⁴³ AWG, Spitzenreiter 17, Juli 1941.

⁴⁴ Mehlhardt 1981.

⁴⁵ Jahresbericht über das Schuljahr 1940/41 der Oberschule Kleinmachnow. Erstattet von Heinrich Banniza von Bazan, BLHA Rep. 34, Nr. 5742.

für das Winterhilfswerk etwa waren vor allem die sehr naturgetreuen Nachbildungen von Flugzeugtypen wie Ju 87 und Do 17, von Kreuzern, U-Booten und schwerer Flak beliebt, in der Rätsecke mussten Flugzeugtypen erraten werden, auch Luftgewehre wurden gesucht und angeboten. An anderer Stelle suchte ein Schüler tatsächlich ‚englische Tanzplatten‘ zum Ankauf. Prompt fragte jedoch ein Jungvolkführer in der nächsten Ausgabe an, „ob der Ankauf der oben genannten Platten getätigt wird, um sie der Altmaterialsammlung zuzuführen? Ich nehme dies als selbstverständlich hin, da ich mir nicht denken kann, daß ein deutscher Junge englische Tanz- und Jazzplatten spielt.“⁴⁶

Immer tiefer drang der Krieg in den Alltag ein, und je näher die Front auch nach Berlin rückte, desto stärker radikalisierten sich die Prozesse, die schon mit Beginn des Krieges eingesetzt hatten. Im Schulalltag in Kleinmachnow lösten sich langsam alte Strukturen auf. Für die einzelnen Schüler, vor allem für die Älteren, hatte die Ausrufung des ‚Totalen Krieges‘ 1943 direkte Auswirkungen. Die Jugendlichen über 16 wurden nun mit neuen Aufgaben betraut: Die Jungen verließen die Schule, sie mussten zur Heimatflak, wurden Luftwaffenhelfer.⁴⁷ Die Jüngeren mussten ihre vertraute Umgebung und ihre Familie – in den meisten Fällen also die Mutter – verlassen und wurden seit 1940 im Rahmen der Erweiterten Kinderlandverschickung (KLV)⁴⁸ in Lager in Gegenden gebracht, die vor den Luftangriffen der englischen und amerikanischen Bomber sicher schienen. In der ‚Lupe‘ wirbt ein Mädchen für die KLV: „Gewiss ist im Augenblick der Abschied von zu Hause schwer, aber wir müssen mal ein klein wenig weiterdenken: Wir sind ja schließlich die Jugend und die Zukunft Deutschlands!“⁴⁹ 1944 kamen dann immer mehr Nachrichten von ehemaligen Oberschülern, die an der Front kämpften – zwei Drittel der jungen Männer, die die sechste Stufe an der Oberschule in Kleinmachnow besucht hatten, kehrten nicht mehr nach Hause zurück.

Im Gegensatz zu den Erwachsenen hatte die ‚Jugend Deutschlands‘, die in einen längst verlorenen Krieg zog, nicht die Möglichkeit, Begriffe und Ziele zu hinterfragen. Zwar lässt sich das ‚Denken‘ und damit auch das ‚Andersdenken‘ von Schülern und Lehrern nicht im Einzelnen nachvollziehen. Doch zeigen Bilder, Argumentationen und Begriffe, die die Kommunikation in der Schule bestimmten und auch Teil der kindlichen Sprache wurden, dass be-

⁴⁶ AWG, Spitzenreiter 20, Oktober 1941.

⁴⁷ Vgl. AWG, Spitzenreiter 39, Januar 1943.

⁴⁸ Vgl. Rüter/Martinsdorf 2000.

⁴⁹ AWG, Die Lupe 3, 1944.

stimmte Ideen und Vorstellungen auch in die Köpfe der Kinder und Jugendlichen eingedrungen waren. Es waren dabei nicht in erster Linie die Bemühungen der Lehrer um die Vermittlung nationalsozialistischen Gedankenguts im Unterricht, die die Schüler beeinflussten. Entscheidend für die Wahrnehmung und die Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen waren die Veränderungen, die der Krieg für ihren Alltag, für ihre Familien und ihre kindliche Lebenswelt mit sich brachte. Neue Strukturen im Alltag, das Fehlen von Vätern und Lehrern, neue Aufgaben auch für die Kleinen in der Gesellschaft, Luftalarm, Versorgungsengpässe und die Begegnung mit Soldaten hinterließen ihre Spuren.

Diese realen Veränderungen aber waren eingebettet in ideologische Konzepte: Das Weitergeben von Durchhalteparolen, die Heroisierung des Kampfes und die Entmenschlichung der Gegner gehörten zum Schullalltag. Ideologische Parolen prägten die Spiele und die Erzählungen, die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen wurden in der Schulöffentlichkeit auf spezifische Weise weitergegeben und verhandelt. Der ‚Eigensinn‘, den das Schulleben an der Schule in Kleinmachnow entwickelte, passte sich ein in die Regeln des nationalsozialistischen (Kriegs-)Alltags, sorgte aber auch dafür, dass der Schulalltag trotz der materiellen und geistigen Mobilmachung ‚normal‘ bleiben konnte: Die Mädchen wurden lachend beim Rudern fotografiert, der Weihnachtsmann verteilte seine Geschenke eben unter dem heidnischen ‚Lebensbaum‘, und während der nächtlichen Brandwachen an der Schule hörten Schüler und Lehrer gemeinsam Tanzmusik.⁵⁰

Im Jahr 1941 konnte ein Soldat den Verfassern der Schülerzeitung ‚Die Spitzenreiter‘ ein in seinen Augen positives Zeugnis ausstellen: „Liebe junge Kameraden“, schrieb er von der Front.

„Schon seit langem lese ich Euren Spitzenreiter hier im Felde und bei jedem Mal freue ich mich über Eure netten Einfälle. [...] Ich kann wohl sagen, daß Ihr damit jedem Soldaten aus dem Herzen gesprochen habt. Ich bin hier bei einer ähnlichen Einheit, wie Ihr. Ich mache nämlich Propaganda.“⁵¹

15jährige Schüler, die mit Hingabe an einer Schülerzeitung basteln, betreiben Propaganda für das ‚Dritte Reich‘? De facto haben sie es getan, sie haben den Tenor, die Argumente, die Ideale aufgenommen und weiterverbreitet, die ihnen das gesellschaftliche und schulische Umfeld vorgesagt und vorgelebt hat. Der ‚Eigensinn‘, der sich im Schulalltag während der nationalsozialistischen Herrschaft entwickelte, half den Schülerinnen und Schülern nicht,

⁵⁰ Vgl. AWG, Spitzenreiter 28, März 1942.

⁵¹ AWG, Spitzenreiter 24, Dezember 1941.

Kritik zu entwickeln, sondern schuf vor allem Raum für das Bestehen des Alltags, aber auch für ‚Mitmachen‘ und ‚Durchhalten‘.⁵²

3 Die DDR: Das Ringen mit den ‚Andersdenkenden‘

Auch in den Jahren der Deutschen Demokratischen Republik waren Schülerinnen und Schüler der Schule am Weinberg auf sehr vielfältige und unterschiedliche Weise den Indoktrinierungsversuchen der ‚Partei‘ und der Lehrer ausgesetzt. Die Bildungs- und Schulpolitik war ein wichtiges Instrument beim ‚Aufbau des Sozialismus‘, und die Eingriffe in die Organisation und Gestaltung von Schule waren erheblich.⁵³ Politische Vorgaben und Richtungswechsel beeinflussten den Alltag an der Kleinmachnower Oberschule immer wieder.⁵⁴ Doch die überlieferten Akten und Briefe, die von der Situation am Weinberg berichten, machen schnell deutlich, dass die Schulgemeinschaft nun mit ganz anderen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte als während der Jahre des ‚Dritten Reiches‘: Die Jahrzehnte der DDR waren geprägt von mehr oder weniger offenen politischen und ideologischen Auseinandersetzungen. Die spezifische geographische Situation in Kleinmachnow und das spezifische Klientel der Schule – eine „starke Konzentration auf Angehörige der Intelligenz“⁵⁵ unter den Kleinmachnower Eltern – sorgten dafür, dass Konflikte hier immer wieder ausbrachen – und ausgetragen wurden. Dabei wollten und mussten die ‚politisch Verantwortlichen‘ um die Zustimmung und Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler ringen.

Im Oktober 1945 war die Entscheidung gefallen, Kleinmachnow der sowjetisch besetzten Zone zuzuteilen, seit 1949 gehörten Kleinmachnow und damit die Schule am Weinberg zum Staatsgebiet der DDR. Auf Grund seiner geografischen Lage war der Ort dabei auf drei Seiten von der Grenze zu West-Berlin umschlossen. Die Bewohner des Ortes waren zunächst in ständigem Kontakt mit Freunden und Verwandten im Westen, sie fuhren nach

⁵² Vgl. auch Lüdtkke 1994, S. 151.

⁵³ Der Eingriff der staatlichen Verwalter und Ideologen war in gewissem Sinne ‚größer‘ als während des Nationalsozialismus; vgl. Leschinsky 2000, S. 118; Gruner/Kluchert 2001, S. 866.

⁵⁴ Vgl. Geißler/ Wiegmann 1995; Tenorth/Häder 1997; Hampel 2001. Nach ‚Erziehungsabsichten‘ und unbeabsichtigten ‚Sozialisierungseffekten‘ vor allem der Schule in der DDR fragte ein Forschungsprojekt mit dem Titel ‚Erziehungskonzeptionen und ihre Umsetzung in den Schulen der SBZ und frühen DDR‘; siehe dazu Gruner/Kluchert 2001.

⁵⁵ Bericht über die besonderen Vorkommnisse an der EOS Kleinmachnow, Rat des Bezirks Potsdam, Abteilung Volksbildung, 10.4.1968, BLHA, Rep. 401, Nr. 12004.

West-Berlin zur Arbeit, zum Einkaufen, ins Schwimmbad, Kino oder Theater und überquerten so regelmäßig den immer tiefer werdenden politischen und gesellschaftlichen Graben zwischen Ost und West. Auch nach der Festigung der Demarkationslinie 1952⁵⁶ blieb der Grenzübergang bei Düppel die meiste Zeit für Fußgänger geöffnet, und die Kleinmachnower konnten die schnelle S-Bahn-Verbindung von Düppel-Kleinmachnow bis zur Friedrichsstraße nutzen.⁵⁷ Erst durch den Bau der Berliner Mauer und die Schließung der Grenzübergänge im August 1961 waren die Kleinmachnower dann endgültig von drei Seiten ‚eingezäunt‘ und von West-Berlin abgeschnitten.

Die besondere Lage des Ortes prägte bis zum Fall der Mauer 1989 das Leben an der Oberschule am Weinberg. Bereits im Juli 1957 hatte die SED-Kreisleitung Potsdam-Land festgestellt, dass nicht nur der „Erziehung und Bildungsarbeit an den Oberschulen“ insgesamt eine besondere Bedeutung zukäme, „da sie die Kader für alle Gebiete des gesellschaftlichen Lebens auszubilden und zu erziehen haben“, man müsse vielmehr auch „die besondere Lage der Oberschule Kleinmachnow“ berücksichtigen, die „unmittelbar den täglichen Einflüssen der Westberliner Agentenzentralen ausgesetzt ist“⁵⁸. Die „politisch-ideologische Arbeit an dieser Schule [müsse] große Aufmerksamkeit finden“⁵⁹.

Doch die Schule am Weinberg war und blieb ein Hort der Unruhe. 1959 war sie Erweiterte Oberschule (EOS), 1963 Erweiterte Spezialoberschule (ESOS)⁶⁰ mit physikalisch-technischem Schwerpunkt geworden. Hier sollten zukünftige Spitzeningenieure, Offiziere und Forscher ausgebildet werden, was die – ohnehin schwierige – Verknüpfung von fachlicher Ausbildung und ideologischer Schulung an diesem Ort umso wichtiger erscheinen ließ.⁶¹

⁵⁶ Vgl. Weber 2000, S. 40.

⁵⁷ Vgl. Berliner S-Bahn-Museum/Bürgerinitiative StammBahn 2001.

⁵⁸ Bericht über ‚Die politisch-ideologische Lage an der Oberschule Kleinmachnow‘, 8.7.1957, BLHA Rep. 531, Nr. 1088.

⁵⁹ Ratsvorlage vom 19.9.1956, BLHA Rep. 531, Nr. 1087.

⁶⁰ Seit 1981 trug die Schule den Namen ‚Georg Thiele‘. AWG, Ordner Chronologische Ablage. Parteisekretär Weber an die Genossen der Zentralen Parteikontrollkommission der SED. 9.4.1980.

⁶¹ Ökonomisch war in der DDR seit 1957 ein Aufschwung zu spüren gewesen, man wollte bis 1962 die Bundesrepublik ‚einholen und überholen‘. Die geplante Neustrukturierung und Modernisierung der Gesellschaft, die geforderte Steigerung der Arbeitsproduktivität und des Wirtschaftswachstums hatten Auswirkungen auch auf die Organisation der Schule. So sollten nach einem im Juli 1963 gefassten Regierungsbeschluss Spezialoberschulen naturwissenschaftlich-technischer Richtung für die Ausbildung der notwendigen fachlich qualifizierten Kader für die ‚Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution‘ sorgen. Die Einfüh-

Nach einigen Querelen und Reibereien in der ‚politisch-ideologischen Arbeit‘ an der Schule sorgte dann im Frühjahr 1968 eine von Schülern erstellte Wandzeitung mit dem Titel ‚Provokation‘ für Aufregung und leitete ein für die ‚ideologisch-politische Arbeit‘ bewegtes Jahr am Weinberg ein. Die ‚Provokation‘ in der Schule war begleitet von wichtigen Ereignissen auf der politischen Bühne Europas und der Welt. In Amerika und dann in der Bundesrepublik formierte sich die Studentenbewegung u.a. im Widerstand gegen den Vietnamkrieg, weltweit gab es Proteste. In der ČSSR begann im Januar ein Reformprozess, der als ‚Prager Frühling‘ bekannt wurde. Die KPČ wollte einen ‚Sozialismus mit menschlichem Antlitz‘ schaffen und beschritt damit einen anderen Weg als die SED in der DDR, die ihre Einparteienherrschaft im April sogar mit einer neuen Verfassung zu legitimieren versuchte.

Im März 1968 erschien nun in der ESOS Kleinmachnow die provokative Schülerzeitung der besonderen Art: Eine Gruppe von acht Schülern hatte die Wandzeitung in der Pause in der Schule aufgehängt. Die Verfasser des Schriftstücks wandten sich mit ihrer Zeitung an die Schulöffentlichkeit und wollten einen Anstoß zur offenen politischen Diskussion geben. Die Wandzeitung war, wie ein Bericht des Bezirksschulrats über die „besonderen Vorkommnisse an der EOS Kleinmachnow“ feststellte, „sehr anschaulich und agitatorisch wirksam aufgemacht“ und „dazu angetan, alle Leser anzusprechen und einen nachhaltigen Eindruck zu hinterlassen“⁶². Und sie hatte „einen eindeutigen politisch-provokativen Charakter“. Die Wandzeitung⁶³ begann mit einem Zitat der KPČ vom März 1968:

„Die Belebung unseres öffentlichen Lebens, dessen Zeugen wir in den letzten Wochen sind, unterscheidet sich ausdrücklich von dem vergangenen Zeitraum, der durch große Passivität und geringes Interesse an öffentlichen Dingen gekennzeichnet war. Die kritischen Auftritte, die in ihrer überwältigenden Mehrheit gesund sind, müssen zu einem ständigen Zug unseres Lebens werden.“

Die Schüler wandten sich offen gegen „Gleichgültigkeit und damit verbundenes politisches Desinteresse, Heuchelei, die z.B. in der Differenz zwischen persönlichem Gespräch und öffentlich geäußerter Meinung zum Ausdruck kommt“, und suchten „Widersprüche“, sie wollten „diese nicht beseitigen,

rung dieser Schulen stellte allerdings nicht nur das die Schulorganisation in der DDR bestimmende Einheitsprinzip in Frage; in diesen Schulen stellte sich auch das Problem der Verbindung von fachlicher Bildung und ideologischer Erziehung in verschärfter Weise. Vgl. u.a. Anweiler 1988, insbesondere S. 90-93.

⁶² Bericht über die besonderen Vorkommnisse an der EOS Kleinmachnow, Rat des Bezirks Potsdam, Abteilung Volksbildung, 10.4.1968. BLHA, Rep. 401, Nr. 12004.

⁶³ Abschrift ebenfalls in BLHA, Rep. 401, Nr. 12004.

sondern beherrschen lernen. Darüber diskutieren – Lösungsvorschläge machen, das ist unser Anliegen.“ Die ‚Provokation‘ endete mit den Worten: „Wir lassen uns belehren!“ Am Ende der Wandzeitung, nach einer Zusammenstellung verschiedener ‚provokativer‘ Aussagen von Mitgliedern kommunistischer und sozialistischer Parteien in Europa, stand der Artikel 23 der Verfassung der DDR: „Jeder Bürger der Deutschen Demokratischen Republik hat das Recht, Meinung dem Geiste [und] den Zielen dieser Verfassung gemäß frei und öffentlich zu äußern.“

In der Pause versammelte sich schnell eine Traube von Schülern vor der ‚Provokation‘, und die Lehrer waren zunächst „ratlos“⁶⁴. Der Direktor und der Parteisekretär nahmen die Zeitung dann sofort von der Wand und informierten die Bezirksleitung der SED, nur „wenige Oberschüler hatten Gelegenheit von dieser Wandzeitung Kenntnis zu nehmen“⁶⁵. Dennoch gaben sich auf dem Gelände der Schule am Weinberg in den nächsten Tagen Parteifunktionäre und Mitarbeiter des Ministeriums für Volksbildung die Klinke in die Hand. Die Meinung, die diese Wandzeitung wiedergab, entsprach nach Auffassung einiger zuständiger Pädagogen und Parteipolitiker offenbar nicht dem Geist der Verfassung, die Verfasser jedenfalls bekamen Ärger. Es fand eine mehrstündige Aussprache mit den ‚Autoren‘ statt, die ‚Leitungsorgane der Schule‘ nahmen Kontakt zu den Eltern auf, ein Mitarbeiter der Bezirksleitung der SED war noch am selben Tag in der Schule und sprach mit dem ‚Leitungskollektiv‘. Auf einer Versammlung des gesamten ‚Pädagogenkollektivs‘ der Oberschule wurde die Angelegenheit ebenfalls noch einmal besprochen, die Parteileitung trat wiederholt zusammen. Es folgten „Aussprachen mit den Initiatoren der Wandzeitung im Beisein von Vertretern der Bezirksleitung der SED, Bezirksleitung der FDJ, Rat des Bezirks und Stadtleitung der SED sowie der Schul- und Parteileitung“. Auch Vertreter des Ministeriums für Volksbildung waren in den nächsten Tagen immer wieder in Kleinmachnow vor Ort, die Zentrale Schulgruppenleitung (ZSGL) schaltete sich ein. Die Schulöffentlichkeit wurde zum Diskussionsraum – wenn auch nicht im Sinne der Verfasser der Wandzeitung.

Die Verantwortlichen mussten sich mit den ‚Andersdenkenden‘ auseinandersetzen, und sie investierten viel Mühe in die Aufgabe, die Übeltäter nicht einfach zu bestrafen, sondern zu ‚überzeugen‘. Die ‚führenden Oberschüler‘

⁶⁴ So beschreibt eine der beteiligten Schülerinnen den Vorgang in einem Interview für den Film ‚Kalter Frühling‘ (nicht im Begleitbuch abgedruckt).

⁶⁵ Bericht über die besonderen Vorkommnisse an der EOS Kleinmachnow, Rat des Bezirks Potsdam, Abteilung Volksbildung, 10.4.1968, BLHA, Rep. 401, Nr. 12004. Ebenso die folgenden Zitate.

stammten schließlich allesamt aus akademischen, intellektuellen Haushalten, sie waren Kinder der ‚Intelligenz‘ – und ihre Eltern waren zum großen Teil Mitglieder der SED. Der anhaltende Druck führte dann auch schnell zur ‚Einsicht‘ bei den ‚Schuldigen‘: Sie seien falsch verstanden worden, seien sich nicht klar darüber gewesen, „daß diese Wandzeitung gegen die Politik unseres Staates der Arbeiterklasse und ihrer Partei gerichtet ist“. Die beteiligten Oberschüler distanzieren sich schließlich schriftlich von der Wandzeitung. „Auch die jungen Genossen und alle Mitglieder der ZSGL haben diese Arbeit eindeutig verurteilt. Diese Verurteilung bezieht sich auf den politischen Gehalt, der inzwischen erkannt wurde, jedoch nicht auf die Initiatoren, denen ausnahmslos eine gute Absicht unterstellt wird.“⁶⁶

Dass die ‚Überzeugungsarbeit‘ allerdings mit erheblichem Druck einherging, wird in einem Dokumentarfilm aus den 1990er Jahren deutlich, in dem die an der Erstellung der Wandzeitung beteiligten Schüler nach ihren Erinnerungen an die Ereignisse 1968 gefragt werden. Sie erzählen unter anderem von der Unterstützung, die sie von Lehrern, Eltern und Mitschülern erfahren haben, aber auch von massivem Druck, Drohungen und illoyalem Verhalten von Lehrern und Mitschülern. Auch wenn die betroffenen Schüler entgegen den anfänglichen Drohungen doch ihr Abitur machen konnten, bedeuteten die Reaktionen auf die ‚Provokation‘ für die Jugendlichen eine „Desillusionierung menschlicher Art“⁶⁷. Die Schülerin W., die als jüngste noch längere Zeit an der Schule bleiben musste, bekam die Nachwirkungen wohl am deutlichsten zu spüren: „Es ging dann eigentlich nur noch um Demütigung. Das nehm‘ ich dieser ganzen Schule nach wie vor so übel, es ging ja nicht mehr darum, was ich wirklich denke, oder was, was wirklich an Meinung da ist.“⁶⁸

Das Klima in der Schulöffentlichkeit am Weinberg hatte es Schülerinnen und Schülern offensichtlich erlaubt, einen gewissen ‚Eigensinn‘ zu entwickeln, und sie hatten nicht nur ‚anders‘ gedacht, sondern ihre Meinung und Kritik auch durch eine ungewöhnliche Aktion öffentlich gemacht. Ganz offensichtlich hatten sie selbst ihre Handlung nicht so eindeutig als ‚Widerstand‘ verstanden, wie die aufgeregten und hart durchgreifenden Parteiideologen. Die Schülerinnen und Schüler glaubten tatsächlich, eine ‚Diskussion‘ anregen zu können. In ihrer Schule hatten sie ein ihnen bekanntes und sehr spezifisches Publikum, das ihnen vom Alter und den Interessen her ähnlich war, sie machten gemeinsame Erfahrungen, hörten und erzählten dieselben

⁶⁶ Ebd.

⁶⁷ Vgl. die Interviewmitschnitte in Kalter Frühling in Kleinmachnow 1993.

⁶⁸ Ebd., S. 32.

Geschichten. Außerdem kannten sie ihre Mitschüler und ihre Lehrer, hier fühlten sie sich sicher, sie hatten Rückhalt in ihrer Klasse, die sich zunächst mit ihnen solidarisierte.

Obwohl die Aktion sofort geahndet wurde und die Übeltäter ‚gedemütigt‘ wurden, zeigen mehrere Vorfälle aus den nächsten Monaten, dass sich unter Lehrern und Schülern der EOS/ESOS Kleinmachnow auch weiterhin ein gewisser ‚Eigensinn‘ zeigte: Bis September 1968 kamen noch mehrere Fälle eindeutiger politischer ‚Labilität‘ an der Oberschule am Weinberg ans Licht. Man deckte ‚Handlungen‘ mehrerer Schüler und eines Lehrers auf, „die deutlich machen, daß diese Schüler und dieser Lehrer dem Einfluß des Klassenfeindes erlegen sind und sich zu Aktionen, die gegen die sozialistische Ordnung der DDR gerichtet sind, hergaben“⁶⁹.

Wie schwierig es war, ‚Eigensinn‘ und seine Wirkung einzuschätzen, und wie verzweifelt die Parteideologen und politischen Leiter in diesen Monaten versuchten, das Heft in der Hand zu behalten, zeigt eine Diskussion um die ‚Freiheit der Andersdenkenden‘, die 1968 schließlich zu Versetzung eines Lehrers führte. Vom 22. Juli bis zum 3. August 1968 waren zehn Oberschüler aus Kleinmachnow in Prag auf Abiturfahrt, begleitet von ihrem Lehrer T. und dessen Frau. Sie trafen in Prag auf eine heikle politische Lage: Am 27. Juni war das ‚Manifest der 2.000 Worte‘ veröffentlicht worden, das konsequente Reformen forderte, aber auch Befürchtungen über die Zukunft des ‚Prager Frühlings‘ äußerte. In der Nacht vom 20. zum 21. August 1968, als die Kleinmachnowler längst wieder zu Hause waren, besetzten dann Truppen des Warschauer Paktes das gesamte Staatsgebiet der ČSSR, das Reformexperiment war abrupt beendet.

Die Schüler und ihr Lehrer kehrten zwar rechtzeitig und äußerlich wohlbehalten nach Kleinmachnow zurück, doch im September 1968 wurde dann ein Disziplinarverfahren gegen Herrn T. eingeleitet – unter anderem auf der Reise nach Prag sei deutlich geworden, dass er wohl „dem Einfluß des Klassenfeindes erlegen“⁷⁰ war. Zunächst wurden die Schüler, die mit ihm gemeinsam in Prag gewesen waren, befragt. Ein Schüler gab an, die Klasse habe schon lange „ein klare Haltung“ in politischen Fragen vermisst, in Prag habe Herr T. für sein umgetauschtes Geld „fast nur Essware (Bananen u.ä.) und

⁶⁹ Information an das Sekretariat der Bezirksleitung über die politisch-ideologische Situation an der EOS Kleinmachnow und Maßnahmen zur Veränderung der Lage, 23.9.1968, BLHA, Rep. 530, Nr. 4239.

⁷⁰ Dieses und die folgenden Zitate entstammen den Unterlagen über das Disziplinarverfahren gegen Herrn T., Personalangelegenheiten ESOS Kleinmachnow, BLHA, Rep. 401, Nr. 30783.

einen schwarzen Regenschirm [gekauft], mit dem er hier jetzt wie ein Lord herumläuft“. Zudem habe T. nur in den größten Hotels gegessen, wo sich sonst hauptsächlich „Touristen aus kapitalistischen Ländern“ aufhielten, und sich mit Schweden und Österreichern unterhalten. „Am Abreisetag schien er sehr befriedigt, als ihm ein Westdeutscher Zigaretten anbot.“

Hauptgrund für die Zweifel an Herrn T.s Loyalität gegenüber der DDR war jedoch – neben diesen ‚verwerflichen‘ Handlungen – ein abendliches Gespräch in einer Kneipe. Die Schüler hatten sich die ‚Prager Volksstimme‘ gekauft, in der u.A. eine „ausgesprochen scharfe“ Kritik des DEFA-Films ‚Heroin‘ zu finden war. Diese Kritik, die einige Schüler als „Hetze gegen die DDR“ wahrnahmen, stieß bei Herrn T. auf Zustimmung. Das sei eben „die wahre Freiheit“, wenn man auch Produkte der DEFA offen kritisieren könne. Doch Herr T. ging bei seiner Verteidigung der Pressefreiheit noch weiter:

„Im Verlaufe des Gesprächs äußerte Herr T., daß diese Zeitung von Sozialisten geschrieben sei, die schon unter Hitler gelitten hätten. Sie schrieben die Wahrheit; so müsste es auch bei uns sein. Die 2.000 Worte seien bei uns nicht abgedruckt worden, sondern es gab lediglich Kommentare darüber. Es müsste so sein, daß solche Dinge abgedruckt würden; danach könne man sie ja kommentieren.“

Ein zweiter Schüler wurde ebenfalls befragt. Er erwähnte noch eine Diskussion um den Freiheitsbegriff, die Herr T. mit den Jugendlichen geführt hatte.

„Herr T. deklarierte den Freiheitsbegriff von Rosa Luxemburg: ‚Freiheit ist immer die Freiheit der Andersdenkenden.‘ Er sagte uns, daß einige Werke von Rosa Luxemburg in der DDR nicht veröffentlicht seien, u.a. auch das mit diesem Zitat. [...] Wir nannten Herrn T. die uns bekannte Definition der Freiheit und machten ihn darauf aufmerksam, daß konkret in der CSSR die Feinde des Sozialismus die Freiheit missbrauchen. Wir [...] waren mit dem von Herrn T. benutzten Freiheitsbegriff nicht einverstanden.“

Auch die Schulleitung, die Parteiinstanzen und das Kollegium waren mit diesem Freiheitsbegriff offenbar nicht einverstanden. Nachdem Herr T. auch nach dem militärischen Einschreiten bei seinen Sympathien für die nun der Konterrevolution ‚überführten‘ und ‚besiegten‘ Sozialisten in der ČSSR und bei seiner Zustimmung zu Rosa Luxemburgs Freiheitsbegriff blieb, stellte der Bezirksschulrat nach längeren Verhandlungen fest, dass Herr T. „offensichtlich nicht in der Lage ist, an der EOS künftige Führungskader auszubilden und zu erziehen“. Er wurde noch im selben Jahr an eine Polytechnische Oberschule versetzt. Das Entstehen für die ‚Freiheit der Andersdenkenden‘, ein schwarzer Regenschirm und ein freundlicher Dank für eine Westzigarette kosteten Herrn T., der durchaus offen und überzeugt für den Sozialismus eintrat, seinen Job an der ‚Eliteschule‘ der DDR. Wie schon die Macher der

Wandzeitung ‚Provokation‘ hatte auch er in der Schule zu viel ‚Eigensinn‘ gezeigt.

Die besondere Situation an der Oberschule, die in der Wahrnehmung der politisch Verantwortlichen von ‚westlichen Agentenzentralen‘ umgeben und umworben war, führte bei diesen zu heftigen und durch Engstirnigkeit gekennzeichneten Reaktionen. Im Laufe des Jahres 1968 erweiterte sich so der Kreis der ‚eigensinnigen‘ Schülerinnen und Schüler: Zunächst bekamen einige der Wandzeitungsjournalisten wieder Ärger, weil sie das ‚Manifest der 2.000 Worte‘ vervielfältigt hatten, dann gaben zwei andere Schüler zu, den Sender Freies Berlin zu hören, und sie sammelten sogar Unterschriften für die Aufnahme von Liedern „westdeutscher Musikapellen“ in das DDR-Radioprogramm. Die Mitglieder eines ‚Anti-Ehe-Klubs‘ gerieten ebenfalls in das Visier der Schulleitung, sie hatten die falschen Poster in ihren Räumen aufgehängt.

Solche kleineren Begebenheiten, aber auch die Diskussionen um die ‚Provokation‘ und die Vorgänge um den schwarzen Regenschirm zeigen, dass sich an der Schule in Kleinmachnow ‚Eigensinn‘ entwickelte. Dabei spielte sicherlich die spezifische Situation in Kleinmachnow eine wichtige Rolle: Die Schule stand unter besonderer Beobachtung, seit den frühen 1950er Jahren gehörten Diskussionen um die ‚ideologisch-politische Arbeit‘ und die ‚positiven Kräfte‘ an der Schule zum täglichen Brot der Schulleitung, des Kollegiums, der Parteiorgane und auch der Schüler, es bot sich viel Fläche für ‚Reibungen‘. Hinzu kam die besondere soziale Auswahl der Schüler, die „starke Konzentration auf Angehörige der Intelligenz, besonders auch aus dem Bereich der Literatur und Kunst“⁷¹ unter den Eltern, die selbst Mitglieder der SED waren und immer wieder über den ‚richtigen Weg‘ zum Sozialismus, aber auch über den Alltag in der Schule diskutierten.

Bezeichnend ist, dass die ‚Missetäter‘ in den meisten Fällen ‚überzeugt‘ werden sollten und konnten, es kam nur in einigen wenigen Fällen tatsächlich zum Schulverweis oder zur Versetzung. Auch die Wiedereingliederung der Abweichler gehörte zum Funktionieren des ‚Systems‘ EOS Kleinmachnow – so musste etwa die Schülerin W., die als Autorin der Wandzeitung ‚Provokation‘ Ärger bekommen hatte, ein Referat über den Einmarsch in Prag halten: „Die wußten alle“, erinnert sie sich, „daß ich z.B. gegen den Einmarsch ’68 in totaler Opposition war, die wollten aber gar nicht das wissen, was ich denke oder so, sie wollten nur, daß ich demütig werde. Also daß ich das nicht

⁷¹ Bericht über die besonderen Vorkommnisse an der EOS Kleinmachnow, Rat des Bezirks Potsdam, Abteilung Volksbildung, 10.4.1968. BLHA, Rep. 401, Nr. 12004.

sage, was ich denke, und haben mich also z.B. gezwungen, einen Vortrag darüber zu halten über diesen Einmarsch⁷². Hier entstand eine für die DDR spezifische ‚Doppelbödigkeit‘⁷³, die zur Trennung zwischen persönlicher und öffentlich geäußelter Meinung führte. Für Herrn T., der die Schule schließlich verlassen musste, waren die ‚Grenzen‘ zwischen seiner privaten Meinung und der, die er im Unterricht vertreten musste, durch die Geschehnisse in Prag „verwischt“⁷⁴ worden – und nicht zuletzt die Aufhebung dieser Grenze machte ihn für die Schulleitung ‚untragbar‘.

An der Schule am Weinberg führte der ‚Eigensinn‘ von Schülern und Lehrern so wiederholt zu internen Diskussionen und mehr oder weniger offenen Konflikten. Abweichende Meinungen waren durchaus nicht erwünscht, sie wurden mit Akribie registriert und geahndet, aber zuvor waren sie immerhin nicht nur gedacht, sondern auch in der einen oder anderen Form öffentlich formuliert worden. Die Parteiinstitutionen reagierten mit großem Aufwand, geradezu mit Panik auf kleine alltägliche Begebenheiten und deuteten offenbar von sich aus jede Form von ‚Eigensinn‘ als politisches Verhalten. Die bewusste Äußerung politischen ‚Andersdenkens‘ fiel in eins mit dem Tragen eines schwarzen Regenschirms, dem Essen von Bananen und der Unterstützung ‚westlicher‘ Musikkapellen.

4 Kritik und ‚Eigensinn‘

Will man die Geschichte der Schule am Weinberg schreiben, so muss man, das zeigt sich an diesen Beispielen, die umgebende Gesellschaft mit in den Blick nehmen. Am Weinberg spielten drei ‚Sphären‘ eine entscheidende Rolle für die Entwicklung und den Alltag an und in der Schule. Zunächst drangen die politischen Vorgaben und umfassenden, ideologisch geprägten Vorstellungen davon, was die zukünftigen Staatsbürger lernen sollten, in den Schulunterricht ein und bestimmten, welche Projekte und welche Themen gelernt werden sollten. Auch jenseits pädagogischer Richtlinien beeinflussten das politische und soziale Klima das Leben und Lernen in der Schule entscheidend. Im Kleinen lassen sich in der Schule so die Prozesse, Strukturen und Entscheidungen nachvollziehen, die die übergreifende Sphäre der Politik und der gesamten Gesellschaft prägten, und sei es nur dadurch, dass Vorgaben und Richtlinien ‚von oben‘ vor Ort Schwierigkeiten bereiteten und Kon-

⁷² Kalter Frühling in Kleinmachnow 1997, S. 32.

⁷³ Vgl. Gruner/Kluchert 2001, S. 864.

⁷⁴ Disziplinarverfahren gegen Herrn T., BLHA, Rep. 401, Nr. 30783.

flikte entstehen ließen. Wichtig für das Verständnis und die Beschreibung der Schulgeschichte sind aber auch regional- und lokalgeschichtliche Aspekte. Die Entwicklungen und Konflikte innerhalb der Schule sind ohne die Einbeziehung der Geschichte des Ortes Kleinmachnow nicht nachzuvollziehen. So spielte etwa die geografische Lage des Ortes eine zentrale Rolle für die Entwicklung der Oberschule am Weinberg, die Nähe zum Westen und die engen Kontakte der Bevölkerung nach West-Berlin sorgten für besondere Aufmerksamkeit von Seiten der politisch Verantwortlichen, und bestimmte politische Konstellationen vor Ort und die soziale Zusammensetzung von Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft beeinflussten das Klima an der Schule ebenfalls.

Doch die Schule am Weinberg war in ihrer Geschichte mehr als nur ein Teil des Alltags in Kleinmachnow – sie folgte in ihrer Entwicklung auch einer Eigendynamik, die die Sphäre der Schule von anderen Teilbereichen der Gesellschaft abhob und ihr einen ‚Eigensinn‘ verlieh. Lehrer, Schüler und auch Eltern hatten bestimmte Rollen in der Schulgemeinschaft, sie ‚lehrten‘ und ‚lernten‘, sie konnten im alltäglichen Zusammensein ein Verhältnis zueinander entwickeln und bewegten sich in einem eigenen, halböffentlichen Raum, der von außen nur schwer einsehbar und kontrollierbar war. Wie genau dieser Raum jedoch gestaltet und genutzt wurde und welche Grundlagen, welche Funktion und auch welche Wirkungen der in ihm sich entfaltende ‚Eigensinn‘ hatte, war wiederum abhängig von der spezifischen historischen Situation.

Am Ende der 1960er Jahre hatte sich an der EOS/ESOS am Weinberg ein ‚Eigensinn‘ entwickelt, der sich in nonkonformem Alltagsverhalten zeigte, aber auch eigene und teilweise sogar widerspenstige Ideen laut werden ließ. Schüler und Lehrer bewegten sich im Raum der Schulgemeinschaft freier, als es den Verantwortlichen recht war. Die Schüler hörten die falsche Musik und gestalteten Poster gegen die Ehe, ein Lehrer aß Bananen und schwenkte seinen Schirm wie ein Lord. Doch sowohl Schüler als auch Lehrer formulierten 1968 dann auch dezidiert Kritik an der Politik der DDR-Regierung, ohne dass sie sich jedoch grundsätzlich gegen den Sozialismus wandten. Die Verantwortlichen reagierten hart und griffen durch, Abweichungen wurden vom schuleigenen System der politisch-ideologischen Kontrolle registriert, auf spezifische Weise ‚bearbeitet‘ und Abweichler wieder ‚eingepasst‘. Parteiideologen und Denunzianten waren dabei aber anscheinend nicht mehr in der Lage, alltägliche Widerspenstigkeit von bewusstem politischem Widerstand zu trennen. ‚Eigensinn‘ und Kritik verschmolzen so in der Wahrnehmung zu bedrohlichem ‚Andersdenken‘.

Dagegen zeigen die ersten Jahre der Schule am Weinberg, dass der ‚Eigensinn‘, der sich dort während der nationalsozialistischen Herrschaft zeigte, zumindest öffentlich niemals mit Kritik verbunden war. Zwar hatte sich hier eine Schulgemeinschaft entwickelt, die nach ganz bestimmten eigenen Regeln funktionierte, und Schüler und Lehrer waren mehr oder weniger zwangsläufig eine Gemeinschaft geworden, die über den Unterricht hinausging: Sie hielten gemeinsam nächtliche Brandwachen, sie sammelten auch während der Ferien gemeinsam im ‚Kriegseinsatz‘ an der Heimatfront, teilten Ängste und Ermutigungen. Doch nutzten etwa die Verfasser der ‚Spitzenreiter‘ die Schulöffentlichkeit vor allem dazu, die ‚Schulgemeinschaft‘ ganz im Sinne der Nationalsozialisten zusammenzuhalten und die Veränderungen, die der Krieg in ihrem alltäglichen Leben verursachte, zu be- und verarbeiten. Auf beinahe selbstverständliche Art und Weise übernahm der gesellschaftliche Nachwuchs dabei ideologische Schlagworte und nationalsozialistisches Gedankengut, die in der Umgebung präsent waren, auch in die Sprach- und Spielwelt.

Der ‚eigene Sinn‘, den Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrerinnen und Lehrer im Alltag der Schulgemeinschaft am Weinberg entwickelten, erfüllte somit sehr unterschiedliche Funktionen. Die spezifischen Strukturen und Regeln der Schulöffentlichkeit konnten, wie etwa während der Diskussionen am Ende der 1960er Jahre, Reibungen und Konflikte produzieren und so zumindest kurzfristig Raum auch für eine gewisse Widerständigkeit schaffen. Doch alltäglicher ‚Eigensinn‘ konnte, das zeigen besonders die Jahre des ‚Dritten Reiches‘, der Schulgemeinschaft durchaus auch einfach beim ‚Durchhalten‘ und kritiklosen ‚Mitmachen‘ helfen.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Archiv des Weinberg-Gymnasiums, Kleinmachnow (AWG)
 Brandenburgisches Landeshauptarchiv (BLHA): Rep. 34, Provinzialschulkollegium; Rep. 530, SED Bezirksleitung Potsdam; Rep. 531, SED Kreisleitung Potsdam, Abteilung Volksbildung; Rep. 401, Bezirkstag und Rat des Bezirkes Potsdam; Rep. 532, Grundorganisation des Kreises Potsdam, 33. EOS ‚Georg Thiele‘ Kleinmachnow.

Gedruckte Quellen

Bericht über das erste Schuljahr 1937/38 der Oberschule Kleinmachnow. Erstattet von Heinrich Banniza von Bazan. o.O.

- Bericht über das zweite Schuljahr 1938/39 der Oberschule Kleinmachnow. Erstattet von Heinrich Banniza von Bazan. o.O.
- Fricke-Finkelnburg, Renate (Hg.) (1989): Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945. Opladen.

Literatur

- Anweiler, Oskar (1988): Schulpolitik und Schulorganisation in der DDR. Opladen.
- Berliner S-Bahn-Museum/Bürgerinitiative StammBahn (2001): Die Stammbahn. Aufbau. Teilung. Zukunft. Berlin.
- Breyvogel, Wilfried/Lohmann, Thomas (1981): Schulalltag im Nationalsozialismus. In: Peukert, Detlev/Reulecke, Jürgen (Hg.): Die Reihen fast geschlossen. Beiträge zur Geschichte des Alltags unterm Nationalsozialismus. Wuppertal. S. 199-221.
- Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich (1995): Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied/Krifte/Berlin.
- Häder, Sonja/Ritzi, Christian/Sandfuchs, Uwe (Hg.) (2001): Schule und Jugend im Umbruch. Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik. Hohengehren.
- Hampel, Dirk-Marko (2001): Aspekte des Strukturwandels des brandenburgischen Schulwesens 1945-1989. In: Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890 – 1990. Weinheim. S. 159-181.
- Hardtwig, Wolfgang (1994): Alltagsgeschichte heute. Eine kritische Bilanz. In: Schulze, Winfried (Hg.): Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Eine Diskussion, Göttingen. S. 19-32.
- Heymen, Norbert/Pfister, Gertrud/Wolff-Brembach, Irmhild (1989): Erziehung zur Wehrhaftigkeit im Sportunterricht. In: Dithmar, Reinhard (Hg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich. Neuwied. S. 163-185.
- Kalter Frühling in Kleinmachnow (1993): Die DDR und ihre letzte Jugend. Ein Film von Benedikt Berg-Walz, Thomas Neumann, Alexander v. Plato und Loretta Walz, verlegt vom Medienpädagogischen Zentrum Potsdam. Mit Begleitheft. Potsdam.
- Kater, Michael H. (2005): Hitler-Jugend. Darmstadt.
- Keim, Wolfgang (1995): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. 1: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt.
- Keim, Wolfgang (1997): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. 2: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt.
- Kemnitz, Heidemarie/Horn, Klaus-Peter/Tenorth, Heinz-Elmar (1998): Der Ort des Pädagogischen. Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und Regionalstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, S. 127-147.
- Klafki, Wolfgang (2002): Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. Weinheim/Basel.
- Klönne, Arno (1999): Jugend im Dritten Reich: Die Hitler-Jugend und ihre Gegner. Köln.
- Kluchert, Gerhard (2004): Schultheorie und Schulgeschichte. Möglichkeiten, Probleme und Perspektiven einer notwendigen Beziehung. In: Gruehn, Sabine/Kluchert, Gerhard/Koinzer, Thomas (Hg.): Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, historisch, empirisch. Weinheim/Basel. S. 31-46.
- Leitbild der Schule, <http://www.wbgym.de/index.php/leitbild>.

- Leschinsky, Achim (2000): Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule in Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 42.) Weinheim. S. 116-138.
- Lüdtke, Alf (2002): Eigensinn. In: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart. S. 64-67.
- Lüdtke, Alf (1994): Geschichte und Eigensinn. In: Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.): Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte. Münster. S. 139-153.
- Medick, Hans (1994): Mikro-Historie. In: Schulze, Winfried (Hg.): Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Eine Diskussion. Göttingen, S.40-53.
- Mehlhardt, Dieter (1981): Kleinmachnower Schulgeschichten VII. ‚Spitzenreiter‘ im totalen Krieg/Mutiger Neubeginn (Unser Potsdamer Land 133). In: Brandenburger Neue Nachrichten. 16. August.
- Müller, Hiltrud (2002): Schule der geistigen Eliten. In: Märkische Allgemeine Zeitung, 16. Dezember.
- Rüther, Martin/Martinsdorf, Eva Maria (Hg.) (2000): KLV – Erweiterte Kinderlandverschickung 1940 bis 1945. Köln.
- Schneider, Barbara (2000): Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung. Köln/Weimar/Wien.
- Scholtz, Harald (1989): Schule unterm Hakenkreuz. In: Dithmar, Reinhard (Hg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich. Neuwied. S. 1-20.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1995): Grenzen der Indoktrinierung. In: Drewek, Peter/Horn, Klaus-Peter/Kersting, Christa/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Harald Scholtz zum 65. Geburtstag. Weinheim. S. 335-350.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Häder, Sonja (1997): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim.
- Tosch, Frank (2006): Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890-1938. Bad Heilbrunn.
- Weber, Hermann (³2000): Die DDR 1945 – 1990. München.

Anschrift der Autorin:

Hannah Ahlheim, Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Mittlere und Neuere Geschichte, Platz der Göttingen Sieben 5, 37073 Göttingen
e-mail: hannah.ahlheim@phil.uni-goettingen.de

Schulkulturen – Schülerzeitungen und das Selbstbild zweier Westberliner Gymnasien in den 1950er und 1960er Jahren

1 Einleitung

Empirische Forschungen zu Schulreformprozessen haben in den letzten 20 Jahren immer wieder aufgezeigt, dass die einzelne Schule diejenige Einheit darstellt, in der sich die Art und Weise, wie pädagogische Diskurse und bildungspolitische Vorgaben rezipiert und umgesetzt werden, entscheidet.¹ Gegenstandstheoretisch ist diese Einheit unterschiedlich konzeptualisiert worden; prominent sind Versuche, sie als ‚Organisation‘² oder als ‚Schulkultur‘³ zu verstehen. Die kulturwissenschaftlich orientierte Schultheorie und eine entsprechende empirische Schulforschung werden mehr und mehr auch in der Historischen Schulforschung zur Kenntnis genommen, obwohl – wie Kluchert formuliert – von einer „historischen Schulkulturforschung“ noch keine Rede sein kann.⁴ Die Schulkulturforschung grenzt sich gegen ein normativ-emphatisches Kultur-Verständnis ab, wie es lange Zeit vor allem in der (Schul-)Pädagogik vorherrschend war,⁵ und versteht die Schule als symbolische, sinnstrukturierte oder – wenn sie sich stärker auf poststrukturalistische und/oder praxistheoretische Konzepte bezieht⁶ – als eine erst in und durch Praktiken konstituierte, sich immer in einem Transformationsprozess befindende soziale Ordnung. Schule ist so gesehen nicht nur symbolische Ordnung, sondern ein „konkretes Arrangement von Menschen, anderen Lebewe-

¹ Vgl. Reh 2004.

² Vgl. Luhmann 2000 und 2002, Warnken 2000, Kuper 2001.

³ Vgl. z.B. Helsper 2000, Helsper u.a. 2001.

⁴ Vgl. Kluchert 2009, S. 326.

⁵ Vgl. zur Kritik daran auch Terhart 1994.

⁶ Vgl. Kolbe/Reh u.a. 2008; Breidenstein 2006.

sen, Dingen und Artefakten in spezifischen räumlich-zeitlichen Kontexten.⁷ Auch für die Rekonstruktion der historischen Entwicklung des Schulwesens über längere Zeiträume ist es daher – wie schon 1998 in einer Sammelbesprechung jüngerer schulhistorischer Studien⁸ konstatiert wurde – nicht nur von Interesse, die einzelne Schule in den Fokus zu stellen, sondern es könnte auch weiter fruchtbringend sein, dies kulturwissenschaftlich informiert zu tun, also die Genese und Reproduktion von Schulkulturen im Sinne einzel-schulischer Ordnungen anhand von Kommunikations- und Entscheidungsprozessen, von organisationalen und pädagogischen Praktiken zu erheben sowie den räumlichen Kontexten und Artefakten der einzelnen Schulen Aufmerksamkeit zu schenken. Dabei nämlich könnte nicht nur einfach die Varianz pädagogischer Arbeit erkennbar werden, sondern möglicherweise auch das in den Blick rücken, was als pädagogische Ordnung zu verstehen ist, und es ließe sich klären, was in welcher Weise die Lern- und Bildungsräume der Schüler und Schülerinnen unterschiedlich macht.⁹

Bei der bildungshistorischen Erforschung der (west-)deutschen Schulgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg hat ein solcher Ansatz noch kaum Beachtung erfahren. Der einschlägige Band des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte von 1998 zeigt, dass bis dahin schulischer Wandel vorwiegend als Strukturreform des Bildungswesens untersucht und unter besonderer Beachtung der Restauration des dreigliedrigen Schulwesens für den Entwicklungsgang einzelner Schultypen spezifiziert wurde.¹⁰ Die älteren Forschungen zu einzelnen Schulen verfolgten – verständlicherweise – vorwiegend schulchronistische Ziele und stellten weniger deutliche Versuche dar, Aussagen zur Entwicklung der Schulkultur aus der Perspektive einzelner Schulen zu entwickeln.¹¹

⁷ Vgl. zu diesem Begriff von ‚sozialer Ordnung‘, für den er auch das deutsche Wort ‚Zusammenhang‘ verwendet und den er mit Bezug auf Wittgensteins Konzept der ‚Familienähnlichkeit‘ ausarbeitet, den amerikanischen Sozialphilosophen Theodore Schatzki 2002.

⁸ Kemnitz/Tenorth/Horn 1998.

⁹ Vgl. ebd., S. 145.

¹⁰ Vgl. Führ/Furck 1998, v.a. Kap. 4. Zur Entwicklung des Gymnasiums nach 1945 vgl. Gass-Bolm 2005.

¹¹ Vgl. Rabenstein/Reh 2009. Eine Ausnahme bildet hier Scholtz 1998, S. 251-284. Für die Rekonstruktion schulkultureller Zusammenhänge ist, zumal für das hier herangezogene Beispiel aus der Berliner Schulgeschichte, auch heute noch aufschlussreich die kommentierte Dokumentsammlung in dem Band ‚Schulreform. Kontinuitäten und Brüche‘ (vgl. Radde u.a. 1993). Die Studie über das ‚Versuchsfeld Berlin-Neukölln‘ umfasst den Zeitraum 1912 bis 1945.

Vor dem Hintergrund dieses Desiderats in der bildungshistorischen Forschung wird im folgenden Beitrag ein mikrologischer Blick auf die Schulkulturen zweier höherer Berliner Schulen geworfen, die in den bildungspolitischen Entwicklungsprozess des Berliner Schulsystems der Nachkriegszeit mit sehr unterschiedlicher Tradition und Prägung eintraten: Es handelt sich einmal um die aus der reformpädagogischen Bewegung hervorgegangene Waldoberschule in Berlin-Charlottenburg, zum anderen um das humanistische Spandauer Kant-Gymnasium mit einer damals schon ca. hundertjährigen Geschichte. Diese unterschiedliche Tradition wie der unterschiedliche Ruf beider Schulen – die Waldoberschule galt als ‚leichter‘ – ließen erwarten, dass auch das pädagogische Selbstverständnis und das Selbstbild, das in den Schulen – möglicherweise nicht ohne Brüche – gepflegt wurde, deutliche Differenzen aufwies. Das Selbstbild der Schule, die ‚symbolische Konstruktion‘ pädagogischer Grundsätze und Legitimationen kann als ein zentraler Bestandteil der Schulkultur gelten.¹² In unserem Beitrag wird nun danach gefragt, wie sich unter den Bedingungen der restaurativen Periode nach Gründung der Bundesrepublik eigene schulische Kulturen an den beiden von uns in den Blick genommenen Schulen ausprägten. Unser Interesse gilt dabei der Frage, wie der zeittypische Konservatismus in den 1950er Jahren – der trotz aller Relativierungen auch in den jüngsten kulturgeschichtlichen Darstellungen festgestellt wird¹³ – und die Westberliner bildungspolitischen Entscheidungen an beiden Schulen jeweils rezipiert wurden und welche Bearbeitungsprozesse sie anregten.

Entsprechend der Periodisierung der bundesrepublikanischen Schulgeschichte, in der für das Ende der 1960er Jahre eine deutliche Zäsur festgestellt wird, kann auch die Berliner Situation betrachtet werden. Eine solche Periodisierung der Schulgeschichte rechtfertigt sich auch und vor allem im Blick auf die Schulstrukturdebatte¹⁴, für die die Einführung von Gesamtschu-

¹² Vgl. zum Begriff ‚symbolische Konstruktion‘, zu unserem Verständnis dieses Begriffs und zu den mit ihm verbundenen methodologischen Fragen Kolbe u.a. 2009; Reh/Breuer/Schütz 2011.

¹³ Vgl. zunächst Schildt/Sywottek 1993. Im jüngst erschienenen Band ‚Deutsche Kulturgeschichte. Die Bundesrepublik von 1945 bis zur Gegenwart‘ betonen die beiden Autoren, wie in den 1950er Jahren in der Bundesrepublik traditionell konservatives Denken sich einerseits den Zeitverhältnissen anpasste und sich andererseits mit düsteren Zeitdiagnosen verband, die einen Sinn- und Gemeinschaftsverlust diagnostizierten, so dass auch gesellschaftskritische Denktraditionen an der Hervorbringung eines spezifisch modernen Konservatismus beteiligt waren. Vgl. Schildt/Siegfried 2009, S. 152 ff.

¹⁴ Auch die Arbeiten zur Westberliner Schulgeschichte nach 1945 bzw. 1949 von Schmoltdt (1990) und Füssl/Kubina (1983) sind orientiert an schulstrukturellen Entwicklungen und fas-

len am Ende der 1960er bzw. im Laufe der 1970er Jahre einen Kulminationspunkt der Entwicklung darstellt. Gerade in Berlin wurde die Gesamtschule als Alternative zur sozialistischen Einheitsschule und als bahnbrechende Innovation angesehen.¹⁵

Die Berliner Schulgeschichte mit ihren ausgeprägten Spannungen zwischen restaurativen und innovativen Tendenzen wird in der Forschung gleichwohl als „Sonderfall“ bezeichnet. Erkennbar sei ein „eigenständiger Weg“ zwischen östlichen und westlichen bildungspolitischen Konzepten; schon in der Zeit zwischen 1945 und 1949 habe Berlin einem „Mikrokosmos“ geglichen und sei hier eine „Laborsituation“ entstanden, weil sich die Unterschiede in der durch die Alliierten jeweils favorisierten Bildungspolitik auf engerem Raume zeigten. Das 1948 erlassene Schulgesetz für Groß-Berlin, dem der Gedanke der Einheitsschule zugrunde lag, war das erste in der deutschen Nachkriegsgeschichte.¹⁶ Auch wenn mit dem neuen Schulgesetz von Westberlin schon 1951 die noch nicht einmal wirklich eingeführte Einheitsschule zugunsten einer vertikal gegliederten, so genannten ‚Berliner Schule‘ wieder abgeschafft wurde, blieb doch eine sechsjährige gemeinsame Grundschulzeit. Partizipationsmöglichkeiten für Schüler beschränkten sich allerdings hier wie überall bis in die 1960er Jahre hinein auf „Ordnungsaufgaben, Disziplinierungsmaßnahmen gegenüber den Mitschülern, Organisationshilfen bei Festen und Ausflügen, auf Sammel- und Spendenaktionen und dergleichen mehr“.¹⁷

Das von uns für eine sequenzanalytische Sinn-Rekonstruktion¹⁸ herangezogene historische Material – neben Schulkonferenzprotokollen Zeitzeugenbefragungen und vor allem Schülerzeitungen – ermöglicht eine akteurspezifische Rekonstruktion, die den Wandel jugendlicher Ausdrucksformen im schulischen Bereich, als Produkt und Mit-Produzent spezifischer Schulkulturen, in den Fokus nimmt. In der Darstellung der Entwicklung von Schülerzeitungen an beiden Schulen kann – so ist unsere These – gezeigt werden, dass

sen weniger diejenige einzelner Schulen und ihrer Rezeption des schulpolitischen Geschehens ins Auge.

¹⁵ Vgl. Füssl/Kubina 1983; vgl. auch Schmoldt 1990, S. 40.

¹⁶ Vgl. Schmoldt 1990.

¹⁷ Henze 1990, S. 54.

¹⁸ An dieser Stelle haben wir, weil wir hier das Selbstverständnis der Schulen auf der Grundlage von Texten rekonstruieren und weniger die Art der Gestaltung der Zeitungen berücksichtigen, mit einem sozialwissenschaftlich-hermeneutischen, sequentiellen Interpretationsverfahren (vgl. Soeffner 1989) gearbeitet und nicht anhand anderer Quellen untersucht, wie gerade in der kooperativen Herstellung der Zeitungen ein Demokratisierungspotential liegen könnte.

trotz auch offener Zurückweisung schulreformerischer Bestrebungen in der Westberliner Schulpolitik seit 1949 teilweise bereits in den 1950er und vor allem in den frühen 1960er Jahren kulturelle Praktiken – allerdings in den beiden Schulen unterschiedlich eingebettet und mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen – sich zeigten, die die Schulen insgesamt dynamisierten und politisierten, so dass es sinnvoll erscheint, von Vorläufern einer Reformorientierung und Demokratisierung zu sprechen.

2 Die Schulkultur der Waldoberschule Charlottenburg

Die Waldoberschule Charlottenburg wurde 1910 als Fortführung der Waldschule Charlottenburg¹⁹ gegründet. Sie ist nicht nur immer wieder Gegenstand von Selbstdarstellungen²⁰, sondern auch Objekt historischer Forschungen geworden. So etwa stellt Ludwig die Waldschule und die Waldoberschule Charlottenburg als Teil der Wald- und Freiluftschulbewegung in eine reformpädagogisch geprägte Traditionslinie der „modernen Ganztagschule“.²¹ Primäres Anliegen dieser ersten Gründung einer Freiluft-Schule war es, bevölkerungspolitisch, gesundheitsfürsorgenderisch und sozialpädagogisch zu wirken und ein „hervorragend wichtiges“ Glied in der Kette von Maßnahmen der körperlichen Erziehung zu sein.²² Ziel auch der Waldoberschule wurde es, als Tageseinrichtung einerseits eine Umgebung „für körperlich schwächliche und erholungsbedürftige Knaben und Mädchen“²³ zu bieten, in der sie sich erholen konnten, gleichzeitig aber den Fortgang der schulischen Bildung

¹⁹ Die beiden Gründer der Charlottenburger Schule haben ihre Aktivitäten schriftlich in verschiedenen Veröffentlichungen dokumentiert. Vgl. dazu die ausführliche Darstellung von Karl König, dem Leiter der zweiten bekannten Waldschule in Mühlhausen, im Rein'schen ‚Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik‘ (König 1910).

²⁰ Vgl. Krause 1929 sowie die Festschriften anlässlich der Schuljubiläen: Waldoberschule 1960; Rams-Schumacher/Reichelt 1985; Rabl 2010.

²¹ Vgl. Ludwig 1993, S. 211-221, sowie Ludwig 2010. Eine solche reformpädagogische Traditionslinie eröffnet schon König, indem er am Ende seines Artikels im ‚Handbuch der Pädagogik‘ unter dem Titel „Bedeutung der Waldschule für die Reformpädagogik“ zusammen fasst, was aus reformpädagogischer Sicht interessant an den Waldschulen ist: Neben schulhygienischen Überlegungen seien das vornehmlich der Gedanke der Koedukation, ein besonderes Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern, dann auch methodische Fragen des Unterrichts. Der Unterricht im Freien ermögliche Forschungen und vermittele damit Erfahrungen; vgl. König 1910, S. 105ff. Vgl. zur Geschichte der Waldschule auch die Arbeiten von Griese (1990) und Hansen-Schaberg (1997).

²² Vgl. König 1910, S. 64.

²³ Krause 1929, S. 9.

dieser Kinder nicht zu gefährden. Die beiden Charlottenburger Schulen lagen, nachdem die Waldschule umgezogen war, an einem Kiefernwald am Rande der Großstadt Berlin und wurden zunächst nur im Sommer betrieben. Erst mit dem Jahr 1923 wurde die Waldoberschule ganzjährig geöffnet. Sie wurde, so wird es von ihrem Leiter selbst dargestellt, ein „Landerziehungsheim mit Tagesbetrieb“²⁴ und arbeitete von Beginn an koedukativ. Die Kinder hatten ein verringertes Unterrichtspensum zu bewältigen und wurden ganztägig betreut. Als Besonderheit wird immer wieder der Unterricht an der frischen Luft erwähnt.

1933 bedeutete für den Alltag der Schule – wie in der Festschrift zum 75-jährigen Bestehen dargestellt²⁵ – keinen großen Einschnitt: Der Direktor blieb im Amt und wurde 1944 sogar noch befördert, die Schule war anerkannt als „bedeutungsvolle Anstalt“.

„Für den Alltag der Waldschule veränderte sich wenig: Das Gemeinschaftsgefühl bot die Möglichkeit der inneren Emigration und behielt damit seinen Stellenwert. Die veränderten politischen Bedingungen zwangen nicht zu einer grundlegenden Revision der Waldschulkonzeption. Es fand lediglich eine Akzentverschiebung statt.“²⁶

Der Zweite Weltkrieg brachte dann allerdings nach Eindruck der beiden Autorinnen gravierende Einschnitte. So wurde im Oktober 1943 die Schule in ein kleines Ostseebad evakuiert. Ab Juni 1945 wurde der Betrieb unter der tatkräftigen Leitung von Dr. Hilde Hüttmann wieder aufgenommen. Diese wurde allerdings schon 1948 unter ausgesprochen merkwürdigen Bedingungen suspendiert²⁷ und schließlich 1949 durch Dr. Karnop ersetzt. Die folgenden Jahre der Schulgeschichte sind, nach Berichten ehemaliger Schüler und Schülerinnen, zunächst geprägt vom Kampf mit der alltäglichen Not. Es ging darum, die Alltäglichkeit eines Schullebens überhaupt wieder herzustellen. Hinzu kamen Auseinandersetzungen mit den Entscheidungen der Berliner Schulpolitik und deren schulische Adaption. Zu verfolgen ist dies in den Pro-

²⁴ Vgl. Krause 1929.

²⁵ Vgl. Rams-Schumacher/Reichelt 1985, S. 16f.

²⁶ Ebd., S. 17.

²⁷ Vgl. dazu die genau recherchierten Aufsätze in der jüngsten Festschrift, die nach Jahren der Tilgung aus der Schulgeschichte Hüttmanns anspruchsvollen Pragmatismus beim Wiederaufbau der Schule herausstellen (Hodeck 2010; Lüder 2010). Noch bis in die 1980er Jahre wurde dagegen kolportiert, was einst gegen Hüttmann ins Feld geführt worden war: ihr rigoroser Einsatz für Leistung und eine gewisse Strenge (Rams-Schumacher/Reichelt 1985, S. 23). Interessant ist, dass Hüttmann von der Waldoberschule direkt an das Kant-Gymnasium (s.u.) wechselte (vgl. Lüder 2010, S. 35f.).

tokollen der Konferenzen.²⁸ Hier finden sich Berichte über die Planungen zur Gemeinschaftsschule, die durchaus skeptisch zur Kenntnis genommen werden, und die Anpassung des Aufnahmeverfahrens an die neuen Bedingungen oder die Umsetzung der Vorgaben für den ‚Wissenschaftlichen Zweig‘, wie das Gymnasium nach dem Schulgesetz von 1951 zwischenzeitlich hieß.²⁹ Verfolgt werden kann anhand dieser Protokolle auch, was den Alltag in den 1950er und 60er Jahren ausmachte, was immer wieder Gegenstand der Debatten und Verhandlungen und von Beschlüssen der Konferenzen wurde. Dazu gehört neben den Verhandlungen über ‚Disziplinlosigkeiten‘ der Schüler und Schülerinnen vor allem das wiederkehrende Thema einer Notwendigkeit von Aufsichten bis in den Nachmittag hinein. Dabei wird offensichtlich, dass es immer weniger Schüler und Schülerinnen zu geben schien, die bis zum Nachmittag auf dem Gelände der Schule blieben. Schon frühzeitig ist aber auch die kritische Debatte über den Einsatz von Schülern bei Aufsichten dokumentiert. So verzeichnet das Protokollbuch die Auffassung eines Lehrers, die Schüler dürften von den Pädagogen „nicht zur Durchführung unserer Gebote und Verbote angestellt“ werden, oder die, dass eine solche Maßnahme zu dem „unbeliebten ‚Aufpassertum‘ alten Stils“ führe.³⁰

Die Festschriften dokumentieren gegenüber diesem Alltag etwas anderes, nämlich die Arbeit an der Identität einer besonderen, reformpädagogisch orientierten Schule. In der Festschrift zum 50jährigen Bestehen 1960 schreibt der Bezirksstadtrat für Volksbildung – und stellt damit eine deutliche Traditionslinie her:

„Wir sind stolz darauf, dass pädagogische Gedanken, die heute als besonders modern gelten, wie die Freiluftschule und der Ganztagsunterricht, in den Charlottenburger Waldschulen bereits seit einem halben Jahrhundert verwirklicht worden sind. Der Unterricht im Freien kann nur in lebendiger und aufgelockerter Form erteilt werden. So war für die Lernschule überholter Prägung auf dem Waldschulgelände von vornherein kein Platz, sondern die Lehrerschaft dieser Schule musste stets arbeitsschulische Grundsätze anwenden.“³¹

Auch in der Festschrift zum 75jährigen Bestehen wird an dem Bild einer Schule mit reformpädagogischer Tradition weiter gearbeitet, indem eine Zeit unterstellt wird, in der Programm und Wirklichkeit weitgehend übereinstimmen:

²⁸ Aufbewahrt in der Schule selbst und uns dankenswerterweise vom Schulleiter zur Verfügung gestellt.

²⁹ Vgl. zur Zweigeinteilung nach dem Schulgesetz Henze 1990, S. 49.

³⁰ So im Protokoll der Gesamtkonferenz vom 10.11.1949 festgehalten, Konferenz-Protokollbuch von 1949-1952.

³¹ Waldoberschule 1960, S. 5.

„[...] die Hochzeit der Wald-Oberschule, gemessen an der Realisierung ihres pädagogischen Konzeptes“ lag „in den späten 20er Jahren und in den 30er Jahren [...]. Finden sich wenige Aussagen über die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts, so fällt die Fülle der begeisterten Schilderungen über Gemeinschaftserlebnisse, Einsatzfreudigkeit von Lehrern und Schülern bei der Gestaltung der Schule und Darstellungen gemeinsamer Freizeit auf.“³²

Die Schulgeschichte der Zeit zwischen 1945 und 1970 wird in dieser Festschrift als eine Art Raubbau an oder Abbau der ursprünglichen pädagogischen Ideen gelesen: Einer auf Elitebildung setzenden und schließlich suspendierten Schulleiterin, die in der Zeit unmittelbar nach Kriegsende bis 1948 offensichtlich wichtige Arbeit leistete, folgte die langsame Abkehr vom (reform-)pädagogischen Programm in den 1950er und 60er Jahren:

„[...] der im Mikrokosmos der Schule feststellbare Verzicht auf politische und pädagogische Reflexion entspricht dem Zeitgeist. Die Mentalitäten der 50er Jahre lassen ein in allen Bereichen ähnliches Muster erkennen, das historische Konturen nur im Sektor der unmittelbaren Alltagsbewältigung zeigte und in dem Geschichte und aktuelle Politik wie programmatisch-pädagogische Entwürfe nur weiße Flecke waren.“³³

Im klagenden Ton wird als Verlust formuliert, was scheinbar oder tatsächlich zur ‚Physiognomie‘ der Waldschule gehört hatte: ein üppiger Schulgarten, unbefestigte Wege, ein gemeinsames Mittagessen und schließlich die besonderen Aufnahmebedingungen und das benötigte ärztliche Attest. Für das Selbstverständnis scheint durchaus aufschlussreich, dass die Festschrift vermerkt: „Die Waldschule passte sich immer mehr dem gymnasialen Durchschnitt an.“³⁴

In dem hier beschriebenen Zeitraum gibt es an der Waldoberschule vier Anläufe, eine Schülerzeitung ins Leben zu rufen und am Leben zu erhalten. Die Geschichte dieser Schülerzeitungen von 1958 bis 1968³⁵, die alle vier je-

³² 75 Jahre Waldoberschule, S. 10f.; ähnlich auch schon in der Festschrift zum 50jährigen Bestehen, Waldoberschule 1960, S. 14. Das Bild einer reformpädagogisch orientierten Schule wird auch von Schülern und Schülerinnen des hier interessierenden Zeitraumes in ihren Erzählungen reproduziert. So berichtete eine Abiturientin aus dem Jahre 1954, die sich für einen Besuch der Waldoberschule entschieden hatte, nachdem ihre Schule geschlossen worden war, dass für sie das entscheidende Kriterium die besonderen Angebote und schließlich das Gemeinschaftsleben an der Schule gewesen seien.

³³ 75 Jahre Waldoberschule, S. 24.

³⁴ Ebd., S. 25.

³⁵ Die uns vorliegende Sammlung der Schülerzeitungen ist nicht vollständig; sie entstammt dem Material-Bestand der Schule selbst. Derzeit wird versucht, über ehemalige Redakteure weitere Ausgaben der Zeitschrift zu erhalten; im Bestand der Berliner Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, die 2002 das Schülerzeitungsarchiv der 1967 aufgelösten *Bundesar-*

weils einen anderen bzw. keinen Namen hatten, und die redaktionellen Kommentierungen ihres Erscheinens erlauben einen Blick auf das Bild der Schüler und Schülerinnen von sich selbst und ihrer Schule. Die erste der Zeitschriften hieß ‚Alpha‘, die zweite trug als Namen ein Fragezeichen, die dritte hieß ‚teredo‘, die vierte ‚waldschulzeitung‘.

1958 – im Verhältnis zum Kant-Gymnasium in Spandau also durchaus spät – erschien die erste Schülerzeitung mit dem Namen ‚Alpha‘. In der Festschrift zum 50jährigen Bestehen der Schule ist aus der dritten Nummer von 1958 ein Artikel über eine Wanderfahrt wiedergegeben. In der Festschrift, etwa in der Zeit erarbeitet, in der ‚Alpha‘ erschien, findet sich zudem ein Artikel aus Schülerfeder über die Schülermitverwaltung, der interessant beginnt:

„Die meisten unser Mitschüler denken ‚Schülermitverwaltung?‘ – ha, was denn, so etwas gibt es doch gar nicht, das ist ja doch nur leeres Geschwätz. Aber wie soll man sonst die Verwaltung unserer freien Lernmittel bezeichnen? Natürlich, es stimmt, die Verwaltung liegt in den Händen der Lehrer; aber es heißt ja auch nur ‚Schülermitverwaltung‘ und nicht ‚Schüleralleinvertaltung‘.“³⁶

Am Ende sprechen die Autoren davon, dass ihnen die Arbeit Spaß mache, weil sie so lernten, „ein bisschen Verantwortung zu tragen“³⁷. Diese Formulierung ist auffällig, weil zu lernen, „ein bisschen Verantwortung zu tragen“, eher seltsam anmutet, verkleinernd, vielleicht karikierend. Muss man lernen, ein bisschen Verantwortung zu tragen? Wenn in diesem Artikel – immerhin einer offiziellen Festschrift – zum Ausgangspunkt des Textes ein möglicher Einwand der SchülerInnen genommen wird, so vielleicht, weil es der ist, der tatsächlich vorgebracht wird, oder weil der Text auf diese Weise rhetorisch geschickt eingeleitet werden kann. Für Letzteres scheint aber die Entkräftung kaum gut genug zu gelingen. In dem von einer Schülerin geschriebenen Artikel ‚Waldschulklima‘ wird ebenfalls noch einmal deutlich gemacht, was das Besondere der Schule sei, ihre Lage im Grünen nämlich, die Möglichkeit, die sie den Großstadtkindern bietet: statt der Mietskasernen die Blumen, wie es in Abwandlung der kulturkritischen Formeln von der Jahrhundertwende heißt.³⁸ Ansonsten, so hat es den Anschein, ist hier eher viel Lärm um nicht allzu viel Besonderes gemacht: Beschreibungen der Naturnähe, im Freien zu

beitsgemeinschaft Junge Presse übernommen hat, sind keine Ausgaben von Zeitschriften der Waldoberschule Charlottenburg erhalten. Es gibt zwei Artikel in der Zeitung ‚Die Welt‘ über die Schülerzeitungen der Waldoberschule im Juli 1963 und im Juli 1964, die auch in der 5. Nummer des 1. Jahrganges der Zeitung ‚teredo‘ abgedruckt sind.

³⁶ Waldoberschule 1960, S. 53.

³⁷ Ebd., S. 55.

³⁸ Ebd., S. 63.

sein beim Unterricht, wo nicht immer aufgepasst werde, mit den Lehrern sich zu verstehen, eine Gemeinschaft zu sein, bzw. das Gefühl zu haben, einer Gemeinschaft anzugehören.

„Alpha“ ging nach acht Nummern ein. Einem Versuch anderer Schüler, eine neue Zeitschrift zu gründen, die zunächst keinen Namen, sondern ein Fragezeichen und den Untertitel ‚Schülerzeitung der Waldoberschule‘ erhielt, war ebenfalls – folgt man der Einschätzung der Schüler selbst – wenig Glück beschieden. Tatsächlich verändern sich Redaktionen von Schülerzeitungen verhältnismäßig schnell und immer wieder gelingt es nicht ohne Weiteres, die Staffel weiter zu geben. Auffällig an den Zeitungen der Waldoberschule, geradezu deren Strukturmerkmal ist aber die Klage, die geführt wurde und die angesichts des gleichzeitig immer auch wieder – z.B. in den Festschriften – propagierten Geistes der Schule, ihrer Gemeinschaft, des reformpädagogisch geprägten Selbstbildes, das gezeichnet wurde, verwundert. Die Arbeit am ‚?‘ wird mit einer redaktionellen Beschwörung der Schul- und Schülergemeinschaft aufgenommen:

„Die *Schülerzeitung* ist Abbild einer Schule, ihrer Schüler! Darum bitten wir Euch, darum fordern wir Euch auf, lasst das Bild, das man von Euch, von uns allen hat, ein möglichst gutes sein; beteiligt Euch alle, jeder einzelne, auch Du, der du denkst, andere werden für dich schon arbeiten, – arbeitet alle mit an der Schülerzeitung, an Eurem, unserem Aushängeschild. – Unsere Zeitung wäre beinahe eingeschlafen, weil sie nicht von Euch allen, nicht von der Gemeinschaft getragen wurde und folglich Euch alle, die Gemeinschaft kaum ansprechen konnte.“³⁹

Das ist ein in den Formulierungen geradezu an religiöse Aufrufe erinnernder Text, in dem jeder Einzelne aufgefordert wird, sich an der Schülerzeitung zu beteiligen – ein Wunschbild, dem sicher niemals eine Schülerzeitung entsprochen hat. Gespielt wird mit dem Begriff einer Gemeinschaft, die von den anderen, den Angesprochenen, aber auch von den Schreibern selbst getragen und immer wieder verfehlt wird – strukturell verfehlt werden muss, weil sie nur besteht im andauernden Bekenntnis jedes Einzelnen zu ihr. Fast folgerichtig wird am Ende dieser Beschwörung die bestehende Schulgemeinschaft als „mit Recht bekritelt“ dargestellt und nun offenbart sich der überbordende Anspruch an die Schülerzeitung: Sie soll das Bindeglied der Schulgemeinschaft sein, die Gemeinschaft stiften, als deren Ausdruck sie gleichzeitig verstanden wird. An diesem Anspruch kann eigentlich nur jede Redaktion einer Schülerzeitung scheitern.

³⁹ ? Schülerzeitung der Waldoberschule 1 (1960/61), Nr. 1, S. 3.

Der Bitte um Namensvorschläge für diese Zeitschrift folgten, wie der nächsten Nummer zu entnehmen ist, nur sehr wenige Schüler, über die die Redaktion sich im Gefolge fast ein wenig lustig macht: „Drei von Euch (einen Tusch für sie!) haben also bis jetzt über einen Namen für unsere Schülerzeitung nachgegrübelt.“⁴⁰ Schon in dieser, der zweiten Nummer, stellt Enttäuschung sich ein, die, umgemünzt in Publikumsbeschimpfung oder auch in Beschimpfung der eigenen Person, gehört man doch schließlich zur Gemeinschaft dazu, genau den Ton wieder aufnimmt, mit dem die vorhergehende Zeitung eingegangen war: Die niedrige Beteiligung an der Umfrage sei „peinlich“. Auch mehrere Redakteure hatten Leserbriefe geschrieben und sich zu Wort gemeldet. Der Leserbrief eines alten Redakteurs von ‚Alpha‘ offenbart ebenfalls die Struktur der gleichzeitigen Publikumsbeschimpfung und Selbstabwertung: „[...] es ist beruhigend, zu sehen, dass wir nicht die einzigen Idealisten waren, die ihre Freizeit der Allgemeinheit opferten“, schreibt er, unterstellt der neuen Redaktion aber auch enttäuscht, sie wolle „die Arbeit, die ‚Alpha‘ vor Euch leistete, die ja eigentlich den Grundstein für eine Schülerzeitung nach dem Krieg legte, ignorieren“⁴¹. Fehlende Mitarbeit wird als „chronisches Übel unserer Schule“ bezeichnet: „So ist und bleibt die Zeitung – wie früher – ein krampfhafter Versuch von Idealisten, eine Schulgemeinschaft vorzutäuschen, die jeder Realität entbehrt.“⁴²

Das erkennbare Strukturmuster eines problematischen Selbstbildes scheint einerseits nun in der dritten ‚Generation‘ der hier vorgestellten Schülerzeitungen wieder aufgenommen und gleichzeitig gebrochen, verändert sich doch der Ton der Schüler und Schülerinnen gegenüber der Institution Schule, dem Schulleiter und auch gegenüber den Lehrern. Das wird auch in der Erläuterung des neu gefundenen Namens, den die Redaktion auf Rückfrage gibt, offensichtlich:

„Die Vokabel ‚teredo, inis f. Holzwurm‘ kann man in jedem lateinischen Wörterbuch finden. Der Zusammenhang zwischen Schule und Holzwürmern wird ja wohl jedem klar sein. Für die geistigen Unterseeboote sei er hier noch einmal erklärt: Der Holzwurm bohrt und nagt, wie schon der Name sagt, am Holz. Wir versuchen mit unserer Zeitung ein wenig an der Schule zu bohren und zu nagen.“⁴³

Der neue Ton ist aber auch erkennbar an einer neuen Rubrik, die anscheinend Gefallen auf Seiten der Schüler und Schülerinnen findet und deren Urheber

⁴⁰ ? Schülerzeitung der Waldoberschule 1 (1960/61), Nr. 2, S. 3.

⁴¹ Ebd., S. 5.

⁴² Ebd.

⁴³ teredo 1 (1963/64), Nr. 2, S. 16.

auch auf Nachfrage nicht genannt wird. Es handelt sich um einen „Test“ der Lehrkräfte, bei dem untersucht wird, „ob sie an den alten Erziehungsmethoden festhalten, deren Merkmale stures Pauken, Arrest und Obligation sind, oder ob sie schon Erfahrungen auf dem Gebiet der Erziehung gesammelt haben“⁴⁴. Eingeleitet wird die Rubrik mit dem Hinweis auf den „satirischen Beschluss“, unter dem die Institution Schule und die „Pauker“ ständen, und mit der Frage, ob es sie denn noch gebe, die Pauker. Damit allerdings nehmen nun die Schüler deutlichen Abstand von der reformpädagogischen Traditionslinie im Selbstbild der Schule, denn die Frage unterstellt, so hätten die Lehrer auch an dieser Schule immerhin gewesen sein können – alte Schule eben. Mit keinem Wort wird hier erwähnt, dass die Schule und die Lehrer anders sein könnten, anders etwa aufgrund eines besonderen (reform-)pädagogischen Engagements. Gleichzeitig wird nun auch nicht mehr eine Gemeinschaft beschworen, die in dieser Beschwörung immer schon als nicht bestehend unterstellt worden war. Die Redaktion ist nicht deren Sprachrohr; sie versteht sich selbst anders, dem oben angeführten Erläuterungen des „Testes“ folgt der Hinweis: „Die Ansicht, die teredo vertritt, braucht nicht unbedingt der der Schülerschaft zu entsprechen.“⁴⁵ Das nun ist anders als die leerlaufende Klage darüber, dass jemand für eine Gemeinschaft sprechen muss, die dies aber nicht goutiert und honoriert. Die Redaktion stellt sich so zwar einerseits in die Tradition der bisher gescheiterten Zeitungen, beschreibt ihr Projekt aber als „optimistisches Unterfangen“, zu dem sich wenige bereit gefunden hätten. Auch hier findet eine Art von Publikumsbeschimpfung statt, aber weniger offen klagend. Vielmehr werden die LeserInnen in ironischem Ton, der ohnehin in vielen Texten der ‚teredo‘ zu entdecken ist, adressiert.⁴⁶ Es werden nicht nur das Lehrerkollegium oder die Schulleitung kritisiert, wenn sie Schüler und Schülerinnen von Entscheidungen ausschließen oder – wie es später dann heißen wird – jugendkulturelle Einflüsse zurück drängen. Kritisiert wird auch der Schülerausschuss als einer, der tatsächlich kaum Rechte hat und auch nicht versucht, irgendwelche wahrzunehmen.

„Wir haben in der Schule eine zutiefst demokratische Einrichtung, nämlich den sogenannten Schülerausschuß. Man muß zwei mal hinschaun, um ihn richtig zu sehen. Er blüht sozu-

⁴⁴ Ebd., S. 5.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ So werden etwa die eigenen Texte für schlecht, für unintelligent und einfalllos erklärt und es wird den LeserInnen entgegengehalten: „Ihr seid natürlich viel klüger.“ Dann folgt die Aufforderung: „Ich meine, Ihr solltet gegen diesen ‚Waldschulspiegel‘ schärfstens vorgehen. Er vernichtet den guten Ruf, den die Waldschule nur durch Euer Zutun erhalten hat!“ (Ebd., S. 3).

sagen im Verborgenen. Ab und zu macht er sich bei der Schülerschaft durch das Austeilen von Schülerausweisen beliebt. Jetzt nach den Osterferien (damals Schuljahresbeginn, S.R./J.S.) konnte jedermann auf der Schule seine lebhaftige und bürokratische Tätigkeit beobachten.“⁴⁷

Die Tageszeitung ‚Die Welt‘ bescheinigt nun, 1964:

„In der Reihe der Berliner Schülerzeitungen ist der ‚Teredo‘ eine der eigenwilligsten. Ganz auf den eigenen schwachen Finanzen stehend, nimmt sich ‚Teredo‘ munter den gesamten Lehrbetrieb an der Waldoberschule aufs Korn. Auch die jüngste Ausgabe verulkt mit kaum verhüllten Deutlichkeiten das Kollegium der Pädagogen mit Einschluß des Direktors.“

Der Autor des Artikels spricht überzeugt von „harter, aber konstruktiver Kritik“ und von einem erfrischenden Opponieren.

Die letzte der Schülerzeitungen in dieser Reihe – nicht mehr wie die anderen im DIN A5-Format, sondern als DIN A4 Heft – hat in der zweiten Ausgabe ein kleines Geleitwort des Schulleiters, der es besonders begrüßt, dass Schüler wieder den Mut gefunden haben, eine neue Zeitschrift heraus zu geben: „Daß Schüler bzw. Schulzeitungen immer wieder Schwierigkeiten haben, bleibt keiner Schule erspart. Die Gründe sind mannigfach und sollen hier nicht untersucht werden. Die erste Nummer, schlicht in ihrer Aufmachung, entspricht im Wesentlichen dem, was wir von einer solchen Zeitung erwarten können“, schreibt der Schulleiter nüchtern, gleichzeitig kritisch und eine Identität von Schülerzeitung und Schule unterstellend.

Erkennbar ist in der hier skizzierten Entwicklung, wie die – nachträglich, aber auch schon sehr früh und vor allem in den 1920er Jahren produzierte – Identität als reformpädagogische Schule mit einem Gemeinschaftsbegriff, wie er sich noch im Ruf der Schule zu Beginn der 50er Jahre widerspiegelt, zunehmend weniger trägt. Gerade gegen Ende der 50er und zu Beginn der 60er Jahre rekurrieren diejenigen Schüler, die die Redaktion der Schülerzeitung(en) stellen, auf einen emphatisch aufgeladenen Begriff von (Schul-)Gemeinschaft, dem aber – zumindest auf Seiten eines Großteils der Schülerschaft offensichtlich kein Gefühl (mehr) entspricht. Hier dient der Begriff der Gemeinschaft und die Beschwörung derselben nur mehr dem Eingeständnis, dass es diese nicht (mehr) gibt. Die Gemeinschaft zu beschwören und deren Verlust gleichzeitig zu beklagen, wird geradezu zum Strukturmerkmal der Ansprache der Schüler-Öffentlichkeit durch die verschiedenen Schülerredaktionen. Für die Kritik der Schüler und Schülerinnen an der Institution Schule, wie sie sich langsam in den 60er Jahren herauszubilden beginnt, ist das Bild einer reformpädagogisch verstandenen Schulgemeinschaft, die gleichsam ei-

⁴⁷ teredo 1 (1963/64), Nr. 4, S. 27.

ne Art heiler gemeinsamer Welt darstellt, nicht dienlich. Vielmehr geht es nun darum, die Schule – und das heißt auch die Lehrer und Lehrerinnen – zu kritisieren, Demokratie zu fordern. Es wird nötig, sich von der Schule gerade auch in ihrer konkreten Erscheinung zu distanzieren. Wenn die Demokratisierungsbewegung sich (notwendigerweise) an den Schulen auch als Schulreform verstehen muss, ist das Selbstbild einer ‚Reform‘-Schule eher hinderlich.

3 Die Schulkultur am Kant-Gymnasium Berlin-Spandau 1945-1965

Dass sich die von der Leitung der Waldoberschule Charlottenburg 1949 suspendierte Direktorin Dr. Hilde Hüttmann kurze Zeit später im Kollgegium des Spandauer Kant-Gymnasiums wiederfindet, ist ebenso interessant wie bezeichnend.⁴⁸ Das 1853 als städtisches Progymnasium gegründete Kant-Gymnasium in Berlin-Spandau ist eine traditionsreiche und -bewusste Anstalt, die nach dem Zweiten Weltkrieg das älteste Gymnasium auf dem Gebiet Westberlins war.⁴⁹ Der Berliner Literaturkritiker Hans-Jörg von Jena, der als ehemaliger Schüler und späterer Lehrer am Kantgymnasium 1978 den schulgeschichtlichen Wandel der zurückliegenden 25 Jahre resümierte und mit skeptischen Untertönen kommentierte, hebt den distinktiven Charakter des Kant-Gymnasiums hervor, der sich auch im Jahr des 125. Schuljubiläums erhalten hat: „Die Schule ist beliebt; sie besucht zu haben gibt, wie man immer wieder hört, ‚Sozialprestige‘. Sehr zu Unrecht gilt sie auch als ‚schwer‘.“⁵⁰

Die traditionell altsprachliche Ausrichtung der Schule und der allmähliche Verlust dieses Charakteristikums bestimmten im betrachteten Zeitraum im Wesentlichen das Selbstbild der Schule. Für die Kriegsjahre, als Personal und Schülerschaft durch Landverschickungsmaßnahmen auseinander gerissen waren, für die Wochen des Zusammenbruches und für die unmittelbare Nachkriegszeit wird die Schule im Rückblick als eine enge Lehrer-Schüler-Gemeinschaft beschrieben, die durch ihr humanistisch-gymnasiales Selbst-

⁴⁸ Vgl. Fn. 27.

⁴⁹ Vgl. die in der Festschrift zum 125jährigen Bestehen abgedruckten Grußworte von Westberliner Politikern sowie die Schulchroniken in den beiden Festschriften (Jena 1978 und Tenor 2003). Für die Überlassung von Dokumenten zur Schulgeschichte inklusive vieler Schülerzeitungen danken wir besonders Angelika Tenor.

⁵⁰ Jena 1978, S. 29. Ähnlich berichtete 1961 der Deutsch- und Englischlehrer von dem häufigen Vorwurf an das Kantgymnasium „immer noch eine auf ihre besondere Bildung eingebildete Standesschule zu sein“ (Busse 1961, S. 21).

verständnis zusammengehalten wurde. Politische Zurückhaltung ist in den Darstellungen über diese Zeit positiv besetzt, denn Interventionen aus politischer Richtung hatten sich sowohl unter den Nazis als auch in der Westberliner Nachkriegszeit (z.B. während der Blockade) wiederholt als existentielle Bedrohung des Schulbestandes erwiesen. Sich herauszuhalten und durch Selbstbesinnung Kräfte zu sammeln – diese Haltung soll vor allem der seit 1936 und noch bis 1953 als Direktor wirkende Altphilologe Max Krüger verkörpert haben, dessen positives Andenken die Schule noch bis in die jüngste Zeit pflegt.⁵¹ So wurde erst 1975 ein Latein-Übungsbuch, das von Krüger verfasst worden ist, durch ein neues ersetzt.⁵²

Die in hohem Maße identitätsstiftende Funktion des gymnasialen Selbstbildes blieb jedoch nicht unangefochten. Nach dem Zweiten Weltkrieg und mit der Einführung der sechsjährigen Grundschule in Berlin verlor das Kant-Gymnasium zunächst die Sexta und Quinta und war bei der Rekrutierung seiner Klientel nun darauf angewiesen, dass ihr Grundschulabgänger zugingen, die schon zuvor in Latein als erster Fremdsprache unterwiesen worden waren. „Von der Zahl der Anmeldungen zum Lateinunterricht“, schrieb Direktor Karl Brackertz 1961, „hängt also das Wohl und Wehe unserer Schule ab.“⁵³ Da Englisch in den meisten Spandauer Grundschulen erste Sprache war, wurden neue Schüler lediglich aus einer einzigen ortsansässigen Grundschule aufgenommen, der Ernst-Ludwig-Heim-Schule, die seit 1951 diesbezüglich in einem fixen Kooperationsverhältnis zum Kant-Gymnasium stand. Mit diesem Jahr wurde die Schule dann „ein alt- und neusprachliches Gym-

⁵¹ Krügers Nimbus als nüchterner Gelehrter und „schulischer Diplomat“ wurde vor allem von Hans-Jörg von Jena gepflegt und ist bis heute (und wohl nicht ohne Grund) erhalten geblieben. Die Übernahme des Direktorates kam nach dieser Darstellung für Krüger einer Strafversetzung gleich und bedeutete einen Karriereverzicht. „Krüger hatte sich, wie Jena schreibt, zuvor für Juden eingesetzt. Er habe die Schule, heißt es bei ihm weiter, in schwerer Zeit durchgebracht und sich in seinen letzten Amtsjahren die „nicht immer bequemen Neuerungen ohne falsche Anbiederung zu eigen gemacht, [...] sie verteidigt, ja, sich an ihre Spitze gesetzt“ (Jena 1978, S. 24). Krüger wird von Jena ferner als „defensor gymnasii“ bezeichnet (ebd., S. 26), der gleichwohl sinnvolle Elemente späterer Schulreformen, wie die Vereinfachung und Auflockerung der gesamten Oberstufe Ende der 1950er Jahre vorausgesehen habe (ebd. S. 28; zum bildungshistorischen Hintergrund vgl. Gass-Bolm 2005, besonders S. 175-188). Vgl. auch den als Faximile wieder abgedruckten Zeitungsartikel Jenas in der Festschrift von 2003 unter dem Titel ‚Ein Pädagoge mit Leib und Seele‘ (Festschrift zum 150-jährigen Bestehen 2003, S. 17).

⁵² Vgl. Fietz 1978, S. 60.

⁵³ Brackertz 1961, S. 7.

nasium mit der Sprachenfolge Latein, Englisch, Griechisch (altsprachlich) bzw. Latein, Englisch, Französisch (neusprachlich)⁵⁴.

In den Folgejahren vollzog sich der weitgehende Verlust sowohl der humanistischen Tradition des Kant-Gymnasiums wie der sich auf die gymnasialen Besonderheiten berufende Zusammenhalt der Lehrer-Schüler-Gemeinschaft. Aus den offiziellen Stellungnahmen liest man schon 1960 Bedauern über diesen Wandel. Einerseits speiste sich vor allem unter den Lehrern aus der gymnasialen Tradition nach wie vor eine Identität, auf die man nur ungerne verzichtete, andererseits erwies sich die altsprachliche Ausrichtung auch als ein Hemmschuh für die Schulentwicklung. Das Sinken der Schülerzahlen betrachtete die Schulleitung mit nervösem Interesse. Ihre 1961 geäußerten optimistischen Prognosen sollten sich langfristig nicht erfüllen. Von 1956 bis 1965 ging die Schülerzahl fast kontinuierlich von 575 auf 337 zurück.⁵⁵ Die Nachfrage nach naturwissenschaftlichen und technischen Berufen aus der Schülerschaft hatte den Anteil der Pflichtstunden in den entsprechenden Fächern in den 30 Jahren von 1931 bis 1961 fast auf das Doppelte steigen lassen.⁵⁶ Ein Lehrer für Deutsch und Englisch bemerkte, die Sprachen vor allem müssten „an die Forderungen der Gegenwart Opfer bringen“. Er konstatierte 1961, das Kant-Gymnasium sei im klassischen Sinne kein humanistisches Gymnasium mehr. „[...] der Umstand, daß wir das Griechische als uns von andern Oberschultypen unterscheidendes Lehrfach beibehalten haben, fällt doch wohl kaum ins Gewicht angesichts der vielen Konzessionen, die das humanistische Gymnasium an den demokratischen Zeitgeist und die moderne Einheitsgesellschaft gemacht hat“⁵⁷, und er stellt fest: „Der umfassende Bildungsbegriff des 19. Jahrhunderts ist tot.“⁵⁸

Tatsächlich schloss sich das Kant-Gymnasium in den 1940er und 50er Jahren der in Berlin stattfindenden Reorganisation an. Schon unter Krüger hatte das – aus Sicht der Schule – „Hin und Her der beiden Berliner Schulformen (1948 und 1951)“ begonnen.⁵⁹ Krügers Nachfolger Brackerts meldete später den Vollzug der neuen Reifeprüfungsordnung für die Oberschulen des Wissenschaftlichen Zweiges vom 8. Januar 1959 und die ‚Vorläufigen Richtlinien für die Politische Bildung und Erziehung an der Berliner Schule vom 14. April 1960‘. Auch die politische Erziehung hatte demnach gegen Ende

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Vgl. das Diagramm bei Tenor 2003, S. 27.

⁵⁶ Busse 1961, S. 22.

⁵⁷ Ebd., S. 21.

⁵⁸ Ebd., S. 23.

⁵⁹ Jena 1978, S. 26.

der 1950er Jahre an Bedeutung gewonnen.⁶⁰ Die Zahl der wissenschaftlichen Prüfungsfächer wurde auf sechs reduziert und Arbeitsgemeinschaften wurden eingeführt, „damit er [der Schüler] sich auch in den Fachgebieten beschäftigen könne, die seiner Neigung und Begabung entsprechen [...]. Ihr Ziel ist nicht, den Normalunterricht auf andere Weise fortzusetzen; die Schüler sollen vielmehr dadurch, daß sie gemeinsam mit dem Lehrer eine Frage aus dem Gebiet der Geistes- oder Naturwissenschaften oder ein philosophisches Problem behandeln, ein Gefühl dafür bekommen, was geistige Arbeit wirklich bedeutet.“⁶¹ Die Darstellung dieser damals neuesten Umstellungen umreißt in reformpädagogischer Semantik eine Art ‚offenen Unterricht‘, der von der Schulleitung als „erstrebte Auflockerung des Unterrichts in der 13. Klasse“ bezeichnet wird: „Die neue Ordnung gewährt dem Schüler ein größeres Maß Freiheit, sie fordert aber zugleich von ihm Bildungswillen und Verantwortungsbewußtsein.“⁶²

Zunächst ist also festzuhalten, dass sich das Kant-Gymnasium trotz seines elitären Konservatismus keine Reformblockade leistete, sondern beachtliche Anpassungsleistungen in Richtung „Akzeptanz der Moderne“⁶³ vollzog. Man kann mit Blick auf die Schulchroniken von 1961 und 1978 sogar die These aufstellen, dass die noch folgenden Turbulenzen der späten 1960er Jahre überdecken, wie stark bereits in den 1950er und frühen 1960er Jahren Profilveränderungen am Kant-Gymnasium stattfanden. Aus Hans-Jörg von Jenas Retrospektive scheint erst die ‚Kulturrevolution‘ von 1968 die Erosion einer nun in Vielem zu Unrecht missachteten Schulkultur in Gang gebracht zu haben. Die „vom amerikanischen Berkeley über Paris bis Berlin“ sich ausbreitende Bewegung, die hierzulande auf „Sehnsucht nach einem neuen Dogma“ traf, riss seiner Ansicht nach die „traditionsreiche, auf Kontinuität im Wandel angewiesene Institution des Gymnasiums [...] unvermeidlich in eine kritische Phase“, die auch 1978 noch nicht beendet gewesen sei.⁶⁴ Als Folge der Politisierung habe sich, so meint er, ein Klima der Denunziation und an Traumatisierung reichender Verunsicherung entwickelt.

„Lange Zeit reagierte die Schule nicht mit kämpferischer Selbstdarstellung und Selbstbehauptung, sondern mit resignierender ‚Frontbeogradigung‘. Veranstaltungen außerhalb des

⁶⁰ Die neue Prüfungsordnung sah u.a. ein ‚Rundgespräch‘ vor, das zwei Mal pro Jahr in Gegenwart eines externen Schulexperten (Schulrat, Oberschulrat) ethisch-moralische und politisch-aktuelle Fragen thematisierte.

⁶¹ Brackertz 1961, S. 11.

⁶² Ebd.

⁶³ Gass-Bolm 2005, S. 175.

⁶⁴ Jena 1978, S. 26

Unterrichts, die zu Störungen hätten Anlaß geben können, wurden umgangen. Feierstunden fielen jahrelang weg; die einhundert Konzerte, Matineen und Hausmusikabende, die Ulrich Gensichen seit Kriegsende musikalisch gestaltet oder umrahmt hatte, fanden [...] keine Fortsetzung; sogar die Abiturientenentlassung beschränkte sich auf eine formlose Aushändigung der Zeugnisse.⁶⁵

Mit diesem Krisenszenarium kontrastiert die Idylle, die Jena ex post für die ersten beiden Nachkriegsjahrzehnten zeichnet. Für unseren Untersuchungszeitraum schreibt der Chronist: „Das Schulleben beruhigte und verstetigte sich in den fünfziger und frühen sechziger Jahren; [...] die herkömmliche Autorität von Eltern und Lehrern stellte sich zum guten Teil wieder her. [...] Die späteren Stürme kündigten sich noch nicht an.“⁶⁶

Will man an dieser Stelle ein Zwischenfazit ziehen, so wird in den Beiträgen aus dem Schulkollegium zuerst der Rückbau des altsprachlichen Fundaments mit dem Verlust der traditionellen Wertgrundlage des Kant-Gymnasiums in Verbindung gebracht.⁶⁷ Ein der etablierten Schulkultur zuwiderlaufender Zeitgeist wird schließlich für die weitere Erosion der alten Identität verantwortlich gemacht. Im Nachhinein wird sein Wirken an der Zäsur von 1968 festgemacht und über die nachfolgende, auf Enttraditionalisierung gezielte reformeuphorischen Schulpolitik in den Jahren der Bildungsexpansion weiter verfolgt. Glaubt man den Argumenten aus der Festschrift zum 125. Schuljubiläum, so vollzog sich die Destruktion zwar unter Teilnahme der Schülerschaft, in der Hauptsache aber doch wie gesteuert von ‚schulfremden Kräften‘ in der nahen und weiteren Umgebung der eigenen Anstalt.⁶⁸ Zur kontrastiven Ergänzung dieser Sicht um einen Blickwinkel aus der Schülerschaft sollen im Folgenden mehrere Ausgaben der Schülerzeitung des Kant-Gymnasiums aus einzelnen Jahren zu Beginn der hier bezeichneten ‚kritischen Phase‘ der schulkulturellen Entwicklung betrachtet werden.

⁶⁵ Ebd., S. 28.

⁶⁶ Ebd., S. 26.

⁶⁷ Die Festschrift zum 150. Schuljubiläum von 2003 fußt inhaltlich auf den vorangegangenen Darlegungen und übernimmt auch deren Deutungen über die Nachkriegszeit. Die bisweilen beißende Polemik der an den Ereignissen noch Beteiligten ist nun jedoch einer tendentiell unterhaltenden chronistischen Wiedergabe gewichen (vgl. Tenor 2003, S. 25-28).

⁶⁸ Die Externalisierung der Ursachen des für die Schule verhängnisvollen Umschwungs zeigt sich auch in der Argumentation, derzufolge die Studentenbewegung mit einer makrosozialen Lage korrespondierte, der seitens der Anstalt kaum standzuhalten war: „Der Generationensprung, die Politisierung im Zeichen radikaldemokratischen Gedankenguts, die Neuentdeckung der ‚Theorie‘, hinter der sich die Sehnsucht nach einem neuen Dogma, nach vorgegebenen Maßstäben des Gefühls nur schlecht verbarg – all das hat tiefe Auswirkungen auf das Schicksal des Gymnasiums gehabt“ (Jena 1978, S. 26).

Die 1947 gegründete ‚Hornisse‘ gehört zu den ältesten Schülerzeitungen Berlins. Sie wurde anfangs im Hektografieverfahren hergestellt und erschien im Din A4-Format. Zwei aus den 1950er Jahren vorliegende Ausgaben bestätigen, dass zwischen den Zielen der Institution und den Interessen ihrer Besucher – jedenfalls im Spiegel der Schülerzeitung – zu dieser Zeit weitgehende Deckungsgleichheit herrschte. So wird der Weihnachtsgruß der Zeitung 1956 als ein demütiger Dank an die Lehrer und Erzieher formuliert. Die Autorin bittet die „liebe ‚Hornisse‘“, ihr bei der Formulierung des Artikels zu helfen, da es ihr als Jugendlicher nicht leicht falle, die angemessenen Worte zu finden: „Sie [die Hornisse] soll all denjenigen unseren herzlichen Dank übermitteln, die sich Tag für Tag um uns bemühen, unser Bestes wollen und uns helfen, uns auf unsere späteren Aufgaben vorzubereiten.“⁶⁹ So wie hier als Übermittlerin einer Dankesadresse an die Lehrerschaft ist die Schülerzeitung von 1956 in der Tat fast durchgängig noch Bestandteil einer einheitlichen, geradezu harmonistischen Schulkultur. Die vorliegende Nummer enthält philosophische Betrachtungen aus dem Schulalltag (über das Regenwetter, über die Pause), die man als journalistische Stilübungen verstehen kann, eine Schulstatistik,⁷⁰ Nachrichten aus der Redaktion sowie Informationen über die Berufswelt und Berliner Theaterangebote. Es gibt an der Schule wohl niemanden, der die in einem Artikel formulierte Kritik am Fehlen der im Krieg zerstörten Turnhalle („Stiefkind Sport“) nicht bedauert hätte. Ein Austauschschüler schreibt aus Amerika, die Jüngeren haben eine eigene Rubrik.

Nur der Artikel ‚Woher nimmt man sich das Recht dazu?‘ fällt aus der Reihe. Er stammt von einer Schülerin, die sich gegen die Verpflichtung wendet, als Voraussetzung für das Reifezeugnis einen schriftlichen Lebenslauf zu verfassen. Sie argumentiert, dass es über den Lebenslauf möglich sei, „in die privaten und persönlichen Bereiche unseres Ichs einzudringen“, und fragt:

„Könnte es nicht auch Schüler geben, die ihre geistige Entwicklung wohl erkennen können, sich aber scheuen, sie so offen darzulegen? Bezeichnet man eine solche Scheu als Unreife? Ich nicht! [...] Natürlich muß ich mich vor den Menschen bekennen, mit denen ich mich

⁶⁹ Die Hornisse 10 (1956), Nr. 4, S. 3.

⁷⁰ Die in der Schülerzeitung regelmäßig veröffentlichte Schulstatistik und die Schulnachrichten erwähnt auch Jena in seinem schon mehrfach zitierten Artikel. Seine Deutung, diese Nachrichten hätten den „Brauch der alten Jahresberichte [...] auf zeitgemäße Weise fortgesetzt“ (Jena 1978, S. 25), stützt wiederum die Konstruktion einer über Jahrzehnte einheitlichen Schulkultur und einer Interessenhomologie der schulischen Akteure. Im Jahr 1930 hatte das Kant-Gymnasium den letzten Jahresbericht publiziert. Erst für das Schuljahr 1960/61 sollte der nächste erscheinen (vgl. Brackertz 1961, S. 6).

verständigen will. Aber ist es denn unbedingt gesagt, daß ich mich mit meinen Lehrern über meine geheimsten und auch noch nicht zu Ende gedachten Gedanken verständigen will?“

Anders als im Leitartikel wird hier die Schülerzeitung zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der offiziellen Politik der Schule und zur Verteidigung einer außerschulischen Identität genutzt.

Eine Sondernummer vom Juli 1958 mit Berichten über eine Italienreise nach Florenz und Rom bestätigt dagegen das angepasste Bild. Viele Artikel sind mit gestochenen, altbackenen Formulierungen gespickt, enthalten überzogene Höflichkeitsadressen und bauen gleichsam als Nachhall der Bildungsreise Passagen auf Italienisch ein. „Der Herr Direktor blickte fortwährend verzweifelt auf die Uhr“, als durch ein lässiges Zeitregime des italienischen Nahverkehrs eine Verspätung beim Besuch ‚In der Deutschen Schule in Rom‘ – so der Titel des Beitrags – sich abzeichnete. Am Ende aber glückte die Sache und „[a]ls äußeres Zeichen der künftigen Verbundenheit überreichte unser Direktor dem freundlichen und sympathischen Leiter der Deutschen Schule eine Radierung der Berliner Kongreßhalle. Zur Vertiefung der Freundschaft zwischen den Schulen trug die anschließende zwanglose Aussprache der Schüler bei.“⁷¹ – Die Nummer scheint eher zur Außendarstellung der Schule als zur Information der MitschülerInnen gedacht gewesen zu sein.

Mindestens ein kompletter Redaktionswechsel liegt zwischen dieser und der Aprilnummer des Jahres 1960, an der ein radikaler Stilwechsel ins Auge fällt. Der Akzent ist nun deutlich politischer und unangepasster. Im Leitartikel appelliert der Chefredakteur an die Mitschüler, sich aktiver an der Schülerzeitung zu beteiligen. Der Aufruf wird eingekleidet in ein Märchen, in dem die ‚Hornisse‘ als Anfangs- und Endpunkt einer Geschichte der Demokratie vorgestellt wird. In weiteren Artikeln wird über das Schulsystem der DDR und über die Judenverfolgung im Dritten Reich berichtet. Es gibt Filmnachrichten, den Abdruck der letzten Prüfungsthemen, die Liste der Abiturienten sowie einen Beitrag ‚Wie ich Menschenkenntnis erwarb‘, der seinen Witz aus der Ironisierung des Lateinlehrers bezieht. Der Gebrauch von Ironie und rücksichtslosem Spott kennzeichnet auch andere Artikel, nicht zuletzt den kritischen Bericht über eine Sitzung des Schülerrats, „dieses sagenhaften Organs unserer ‚Versuchsdemokratie‘“ unter dem Titel ‚Müde‘⁷². An ihm zeigt sich, dass die Schülerzeitung innerhalb der Organe der SMV als eigenständi-

⁷¹ Die Hornisse 12 (1958), Sonderausgabe Juli, S. 25f.

⁷² Die Hornisse 14 (1960), Aprilausgabe, S. 11.

ge Einrichtung agierte und begonnen hatte, sich als unabhängige und kritische Stimme zu verstehen.

Im September 1960 ist die Redaktion noch dieselbe. Im Leitartikel dieser ersten Nummer nach den Sommerferien schreibt der Chefredakteur kritisch gegen die eigene Schülerschaft, gegen die geringe Beteiligung an der Schülerzeitungsarbeit und – gleichsam an der Seite der Lehrerinnen und Lehrer – gegen das Auftreten mancher Kantianer beim zurückliegenden Sportfest. In einem weiteren Artikel über die SPD bekundet er Distanz zu Informationen, die nur dem Parteiprogramm entnommen seien, und Sympathie für die Arbeiterperspektive. Die Reisebeschreibungen ‚Wieder einmal Italien‘ und ‚Bummel durch Zagreb‘ sind jugendsprachlich verfasst und schon ihre Titel haben den Duktus kindlicher Dankbarkeit verloren, der noch die Sonderausgabe von 1958 kennzeichnete.

In dieser Phase entwickelte die Zeitung eine starke Schülerperspektive, und doch konnte jeder schulische Akteur – ob Schüler oder Lehrer – infrage gestellt werden. Mit den kritischen Kommentaren der selbstbewussten Redaktion, die auf ein Zusammenstehen der Anstalt nach außen keinen Wert mehr legte, mussten alle und vor allem diejenigen rechnen, die es an demokratischem Auftreten fehlen ließen.

Zum Zeitpunkt der letzten Stichprobe 1964 erscheint die ‚Hornisse‘ bereits im Din-A-5 Format und wird im Fotodruckverfahren hergestellt. Sie enthält zahlreiche Werbeanzeigen und wird von einer neuen Redaktion herausgegeben. Der Verfasser des Leitartikels der Februarnummer rechnet mit einer ‚Verfassung‘ ab, die von der vorangegangenen Redaktion erlassen worden war. An der Wucht der Absetzbewegung lässt sich erkennen, wie stark das Gewicht des einstigen Chefredakteurs noch die neue Redaktion belastet, was für eine ausgesprochen dynamische Aneignung der Schülerzeitungstradition sorgt. Der alte Chefredakteur, so heißt es, habe ‚wohl mit dieser Verfassung [beabsichtigt], die ohnehin schon schwere Redaktionsarbeit noch mehr zu erschweren. Bei ihm steht nicht die praktische Arbeit, sondern das theoretisch, kritische Gerede einer möglichst großen Schülerzahl im Vordergrund.‘⁷³ Doch weder der übliche permanente Wechsel des Redaktionsstabes, noch ‚jugendkulturelle‘ oder politische Konjunkturen haben in den kommenden Jahren das Erscheinen der Schülerzeitung am Kant-Gymnasium ernsthaft behindert. Die Beibehaltung ihres Namens unterstreicht eine relativ stabile Identität der Zeitung, die durch unspektakuläre Anpassung und Ausgleich die Balance zwischen Jugendkultur und ‚legitimer‘ Schulkultur halten konnte. So

⁷³ Die Hornisse, 18 (1964), Februarausgabe, S. 3.

war es die ‚Hornisse‘, die in ihren Ausgaben jahrelang und selbst zur Zeit der Schülerbewegung am Ende der 1960er Jahre mit Schulnachrichten die schriftliche Chronik der Schule führte und einen anerkannten Beitrag zur offiziellen Schulkultur leistete.⁷⁴ Gleichzeitig wurde sie Medium relativ gewagter Ausdrucksformen, etwa in Berichten über das Spandauer Nachtleben in einer Ausgabe von 1969, die auf dem Titelblatt einen stilisierten Frauenkörper brachte und es dem Leser überließ, „ob man diese Zeitschrift als Hornisse lesen, oder als Pornisse verdammen will“.⁷⁵

4 Fazit

Mit der Rekonstruktion des schulischen Selbstverständnisses – als zentralem Bestandteil einer schulkulturellen Ordnung – aus den Schülerzeitungen, also in seiner Brechung durch die Schülersicht, rücken gleichzeitig die schulischen Partizipationsverhältnisse in den Fokus. Die These, die Schülerschaft habe in der deutschen Nachkriegsschule geringe Partizipationschancen gehabt, die sich an der Geltung des „besonderen Gewaltverhältnisses“ bis 1972 und an der „bloße[n] Vortäuschung von Partizipationsmöglichkeiten durch die SMV“, die Schülermitverwaltung, fest macht,⁷⁶ trifft auf Schülerzeitungen anscheinend weniger zu als man annehmen könnte. Schülerzeitungen existierten offenbar oft parallel oder sogar in offener Konkurrenz zur SMV, gerade weil in ihnen die Schüler und Schülerinnen tatsächlich etwas selbst herstellten, was langsam, nach und nach und auch unterschiedlich an den beiden Schulen zu einem Medium der Selbst-(Re)präsentation werden konnte. Es wurde, wie unsere Beispiele zeigen, schon früh dafür genutzt, ironische bis subversive Meinungen zu verbreiten und damit das Bild der Schule auf eigene Weise mit zu entwerfen. Dabei steht bei den von uns betrachteten Schulen die Distanznahme der Schülerzeitung zum brüchigen reformpädagogischen Selbstbild im Falle der Waldoberschule im Kontrast zur Haltung der Schülerzeitungen des Kant-Gymnasiums, die an der Stabilisierung des elitären Selbstverständnisses der Anstalt mitwirkte und so auch an jenem Leitbild von ‚Kontinuität im Wandel‘ partizipierte, das sich die Schule gern selbst zuschrieb. Derartige Solidarisierungen mit bzw. Distanzierungen von dem öffentlich transportierten Image der Schule sind deutliche Indikatoren für die Probleme und Herausforderungen, aber auch die Stärken schulischer Kon-

⁷⁴ S. auch Fn. 70.

⁷⁵ Hornisse, 23 (1969), S. 2.

⁷⁶ Helsper/Lingkost 2004, S. 200; vgl. zur Kritik an der SMV auch Holtmann/Reinhardt 1971.

struktionen und liefern insofern wichtige Bausteine für die Analyse historischer Schulkulturen.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Konferenz-Protokollbuch der Waldschule Charlottenburg von 1949 bis 1952 (Archiv der Waldoberschule).

Gedruckte Quellen

75 Jahre Waldoberschule 1910-1985. Berlin 1985.

Brackertz Karl (1961): Rückblick und Ausblick 1958-1960. In: Kant-Gymnasium Berlin-Spandau. Jahresbericht für das Schuljahr 1960/61. Hg. v. Schulleitung u. Kollegium des Kant-Gymnasiums, S. 6-13.

Busse, Michael (1961): Zwischen Tradition und Fortschritt. In: Kant-Gymnasium Berlin-Spandau. Jahresbericht für das Schuljahr 1960/61. Hg. v. Schulleitung u. Kollegium des Kant-Gymnasiums, S. 21-23.

Festschrift zum 150-jährigen Bestehen des Kant-Gymnasiums Berlin-Spandau im Jahre 2003. Berlin.

Fietz, Walter (1978): ‚Caesar ja – Platon kaum noch‘. In: Festschrift zum 125jährigen Bestehen, hg. v. Lehrerkollegium des Kant-Gymnasiums. Berlin-Spandau, S. 59-62.

Hodeck, F.-Wolf (2010): Frau Dr. Hüttmann, die mutige, tatkräftige und engagierte Nachkriegsschulleiterin. In: Rabl, Josef (Hg.): 100 Jahre Wald-Oberschule. Festschrift. Berlin, S. 118-121.

Jena, Hans-Jörg von (1978): Die letzten 25 Jahre. 1953 bis 1978: Einige Schwerpunkte. In: Festschrift zum 125jährigen Bestehen, hg. v. Lehrerkollegium des Kant-Gymnasiums. Berlin-Spandau, S. 25-29.

Kant-Gymnasium Berlin-Spandau. Jahresbericht für das Schuljahr 1960/61. Hg. v. Schulleitung u. Kollegium. Berlin.

König, Karl (1910): Die Waldschule. In: Rein, Wilhelm (Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. Band VI. Langensalza, S. 63-111.

Lüder, Eva (2010): Dr. Hilde Hüttmann, die ‚getilgte‘ Schulleiterin. Gedanken, Recherchen, Erinnerungen und ein Lebenslauf. In: Rabl, Josef (Hg.): 100 Jahre Wald-Oberschule. Festschrift. Berlin, S. 128-135.

Ludwig, Harald (2010): Waldschule und Reformpädagogik. In: Rabl, Josef (Hg.): 100 Jahre Wald-Oberschule. Festschrift. Berlin, S. 212-215.

Rabl, Josef (Hg.) (2010): 100 Jahre Wald-Oberschule. Festschrift. Berlin.

Rams-Schumacher, Barbara/Reichelt, Ursula (1985): Spurensicherung. Auf der Suche nach dem Waldschulgeist. In: 75 Jahre Waldoberschule 1910-1985. Berlin, S. 10-29.

Tenor, Angelika (2003): Die Chronik des Kant-Gymnasiums. In: Festschrift zum 150-jährigen Bestehen des Kant-Gymnasiums Berlin-Spandau im Jahre 2003. Berlin, S. 8-46.

Waldoberschule (Hg.) (1960): Festschrift zum 50jährigen Bestehen der Waldoberschule Berlin-Charlottenburg. Berlin.

Wulff, Hartmut (1978): ‚Auf dem Wege zur Halbbildung?‘ Aufgaben der Naturwissenschaften am Kant-Gymnasium. In: Festschrift zum 125jährigen Bestehen, hg. v. Lehrerkollegium des Kant-Gymnasiums. Berlin-Spandau, S. 55-59.

Schülerzeitungen

Waldschule Berlin-Charlottenburg

? Schülerzeitung der Waldoberschule

1 (1960/61) Nr. 1, Nr. 2, Nr. 3.

2 (1961/62) Nr. 4, Nr. 6, Nr. 9.

teredo.

1 (1963/64) Nr. 1, Nr. 2, Nr. 4, Nr. 5.

2 (1964/1965) Nr. 7.

3 (1965/66) Nr. 10.

Kant-Gymnasium Berlin-Spandau

(Die) Hornisse.

10 (1956) Nr. 4

12 (1958) Sonderausgabe Juli

14 (1960) Aprilausgabe

18 (1964) Februarausgabe

23 (1969) o.A.

Literatur

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.

Eppe, Eva-Maria (1987): Dr. Hüttmann. Einer Schuldirektorin auf der Spur. In: Zeitschrift für Mädchen- und Frauenbildung 6, Novemberheft, S. 30-31.

Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 6. 1945 bis zur Gegenwart. Teilband 1: Bundesrepublik Deutschland. München.

Füssl, Karl-Heinz/Kubina, Christian (1983): Berliner Schule zwischen Restauration und Innovation. Frankfurt am Main, Bern.

Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.

Griese, Christiane (1990): Freiluftschulen. In: Paetz, Andreas/Pilarczyk, Ulrike (Hg.): Schulen, die anders waren. Zwanzig reformpädagogische Modelle im Überblick. Berlin, S. 37-40.

Hansen-Schaberg, Inge (1997): Bildliche Darstellungen zum Thema Reformpädagogik, Geschlechterverhältnis und Koedukation. In: Schmitt, Hanno/Link, Jörg W./Tosch, Frank (Hg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn, S. 167-187.

Helsper, Werner (2000): Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, S. 35-60.

Helsper, Werner/Böhme, Jeannette/Kramer, Rolf-Thorsten (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Opladen.

Helsper, Werner/Lingkost, Angelika (2004): Schülerpartizipation in den Antinomien modernisierter Schulkultur. In: Helsper, Werner/Kamp, Martin/Stelmaszyk, Bernhard (Hg.): Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilfried Breyvogel. Wiesbaden, S. 198-229.

- Henze, Eckhard (1990): Partizipation im Berliner Schulwesen von 1948 bis heute – ein Überblick. In: Schmoldt, Benno (Hg.): Das Schulwesen in Berlin seit 1945. Beiträge zur Entwicklung der Berliner Schule. Berlin, S. 47-74.
- Holtmann, Antonius/Reinhardt, Sibylle (1971): Schülermitverantwortung (SMV). Geschichte und Ende einer Ideologie. Weinheim, Berlin, Basel.
- Kemnitz, Heidemarie/Tenorth, Heinz-Elmar/Horn, Klaus Peter (1998): Der Ort des Pädagogischen. Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und Regionalstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, S. 127-147.
- Kluchert, Gerhard (2009): Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, S. 326-333.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, S. 125-143.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.) (2009): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimitätsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden.
- Kuper, Harm (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 83-106.
- Ludwig, Harald (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. 2 Bde. Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2009): Einzelschulforschung als rekonstruktiv-qualitative Sozialforschung. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/1: Schule. Bearb. v. Stephanie Hellekamps, Wilfried Plöger und Wilhelm Wittenbruch. Paderborn [u.a.]: S. 729-737.
- Radde, Gerd/Korthaase, Werner/Rogler, Rudolf/Göbwald, Udo (Hg.) (1993): Schulreform. Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln 1912-1945. Opladen.
- Reh, Sabine (2004): Welches Wissen benötigt die „pädagogische Praxis?“ In: Popp, Ulrike/Reh, Sabine (Hg.): Schule forschend entwickeln. Weinheim u. München, S. 75-87.
- Reh, Sabine/Breuer, Anne/Schütz, Anna (2010): Erhebung vielfältiger Daten in einem ethnographischen Design: Diskurse, symbolische Konstruktionen und pädagogische Praktiken als Lernkultur. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hg.). Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen.
- Schatzki, Theodore R. (2002): The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change. University Park.
- Schildt, Axel/Siegfried, Detlef (2009): Deutsche Kulturgeschichte: die Bundesrepublik – 1945 bis zur Gegenwart. München.
- Schildt, Axel/Sywotek, Arnold (Hg.) (1993): Modernisierung im Wiederaufbau. Die westdeutsche Gesellschaft der 50er Jahre. Bonn.
- Schmoldt, Benno (1990): Schulpädagogische Zeitgeschichte 1945 bis 1968 aus der Perspektive Berlins. Aspekte für Forschungsaufgaben. In: Ders. (Hg.): Das Schulwesen in Berlin seit 1945. Beiträge zur Entwicklung der Berliner Schule. Berlin, S. 29-46.
- Scholtz, Harald (1998): Gymnasium zum Grauen Kloster 1874-1974. Bewährungsproben einer Berliner Gymnasialtradition in ihrem vierten Jahrhundert. Weinheim.

- Soeffner, Hans-Georg (1989): *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenschaftlichen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Frankfurt am Main.
- Terhart, Ewald (1994): *SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, S. 685-699.
- Warnken, Günter (2001): *Theorien zur Schulentwicklung – eine Landschaftsskizze*. Oldenburg.

Anschrift der Autoren:

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

Dr. Joachim Scholz, Bergische Universität Wuppertal, Fachgebiet Pädagogik: Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal
E-Mail: jscholz@uni-wuppertal.de

ANNE BOSCHE / MICHAEL GEISS

Das Sprachlabor – Steuerung und Sabotage eines Unterrichtsmittels im Kanton Zürich, 1963-1976

Die Einführung von Sprachlaboren war kostspielig, mit hohen Erwartungen versehen und äußerst aufwändig in der Umsetzung vor Ort. Die neuen Unterrichtsmittel wurden zum Symbol einer Reihe von technologiebasierten Bildungsreformen in den 1960er und 70er Jahren und von vielen zunächst euphorisch begrüßt, später dann aber heftig kritisiert. Anders als der so genannte ‚Programmierte Unterricht‘ und die alternativen audio-visuellen Vermittlungsformen ließen sich Sprachlabore allein schon aufgrund ihres raumfordernden Charakters auch medial gut inszenieren.

Angesichts der Vielzahl an zeitgenössischen Publikationen zu Sprachlaboren und den finanziellen und baulichen Konsequenzen ihrer Implementation ist es erstaunlich, dass die Historische Bildungsforschung dem Gegenstand bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat. Die Masse der um das Jahr 1968 stattfindenden rein technologisch ausgerichteten Bildungsreformen findet in der bildungshistorischen Forschung auch sonst nur vereinzelt Berücksichtigung.¹

Die Implementation von Sprachlaboren lässt sich im Kontext der Vision einer vollständig planbaren Gesellschaft über eine schrittweise ‚Verwissenschaftlichung des Sozialen‘ verorten.² Zwar hatte das Planungsdenken bereits im 18. und 19. Jahrhundert Konjunktur, doch erlebten Stadt-, Wirtschafts- und Gesellschaftsplanung im 20. Jahrhundert auch in der Zahl der praktischen Versuche noch einmal einen Höhepunkt, um dann seit den 1970er Jah-

¹ Für die Einführung von Computern im Klassenzimmer vgl. die instruktive Studie von Larry Cuban (2001). Stephen Petrina (2002) widmet sich in einem Aufsatz den „hybrids of buildings, interiors, and their custodians“ (S. 81) und bezieht die Geschichte des Testens, der Lehrmittel und der Unterrichtstechnologien aufeinander. Zur Frühgeschichte des programmierten Unterrichts vgl. Petrina 2004.

² Vgl. Raphael 1996.

ren einem „schrittweisen Legitimitätsverlust“³ ausgesetzt zu sein. In der Erziehungswissenschaft gewann der Mythos des Plans Gestalt als ‚Kybernetische Pädagogik‘⁴, in den Schulen als ‚Programmierter Unterricht‘, in der Fremdsprachendidaktik schließlich als ‚Sprachlabor‘.

Die Faszination, die von den Sprachlaboren ausging, rührte aber nicht allein von der baulichen Präsenz und der aufwändigen Installation her. Vielmehr vermochte das Sprachlabor der rein technokratischen Vision des ‚Programmierten Unterrichts‘ auch einen normativen Gehalt zu geben. Der Gebrauch von *language labs* versprach eine schnelle, möglichst effiziente Vermittlung von Fremdsprachen. Die Kabinen, in denen die Schülerinnen und Schüler abgeschottet von allen äußeren Einflüssen eine Sprache trainierten, machte genau den sauberen, klinischen Eindruck, den auch die Bezeichnung ‚Labor‘ erwecken sollte. Sprachlabore erlaubten zudem aufgrund ihrer immer weiter fortschreitenden technischen Möglichkeiten eine radikale Individualisierung des Unterrichts. Jeder konnte im Sprachlabor in der ihm eigenen Geschwindigkeit die Übungen durchlaufen, durch individuelles Zurückspulen jede Einheit wiederholen und bei einigen Geräten die Hörbeispiele sogar langsamer laufen lassen, so dass schnell gesprochene Passagen leichter verständlich wurden. Dennoch blieb dem Lehrer immer die größtmögliche Kontrolle, da er von seinem Pult aus Einsicht in jede der Kabinen hatte und sich über Mikrophon und Kopfhörer zum einzelnen Schüler schalten konnte. Das Sprachlabor schien höchste Effizienz bei größter Individualisierung und zugleich absolute Kontrolle zu garantieren.

Die historische Erforschung von Bildungsreformen verlangt nach der Rekonstruktion des Zusammenhangs von Reformversprechen, administrativer Umsetzung und Unterrichtsrealität. Debatten über Reformen im Bildungswesen weisen immer auch ein utopisches Moment auf, in ihnen verhandelt eine Gesellschaft ihre eigene Zukunft. Somit ist Reformgeschichte zugleich die Geschichte gesellschaftlicher Visionen und Selbstverständnisse.⁵ Längerfristig durchsetzen können sich Reformen aber nur, wenn sie einerseits von als relevant erachteten Personen oder gesellschaftlichen Gruppen initiiert und

³ Laak 2008, S. 325. Zur zukunftsgerichteten Bevölkerungspolitik in der frühen Bundesrepublik Deutschland vgl. Grube 2010.

⁴ Vgl. dazu Oelkers 2008.

⁵ Vgl. Tyack/Cuban 1998. David Labaree hat die unterschiedlichen bildungspolitischen Zielsetzungen als Ausdruck eines Spannungsverhältnisses zwischen den Erfordernissen des Arbeitsmarktes und den Grundwerten einer liberalen Demokratie interpretiert. Vgl. Labaree 2007, S. 169.

verfolgt werden und andererseits das Unterrichten erleichtern oder den Schulalltag zumindest nicht weiter stören.⁶

Im Folgenden werden wir die Geschichte der Diskussion und Implementation des Sprachlabors im Kanton Zürich rekonstruieren. Es werden sowohl die Reformdebatte als auch die politische und administrative Umsetzung sowie die konkrete Ausgestaltung vor Ort in die Untersuchung einbezogen. Dabei werden nicht nur staatliche Institutionen berücksichtigt, sondern auch Wirtschaftsunternehmen und andere nicht-staatliche Akteure.⁷

Als Quellen standen die Bestände des ehemaligen Pestalozzianums und hier vor allem das ‚Wymann-Archiv‘ zur Verfügung, das die Schriftwechsel und andere Dokumente zur Evaluation und Implementation des Sprachlabors im Kanton Zürich enthält.⁸ Daneben ließ sich anhand von Werbeanzeigen und Aufsätzen aus den Verbandszeitschriften der Volksschul- und Gymnasiallehrer sowie der deutschsprachigen Tagespresse in der Schweiz (Neue Zürcher Zeitung) auch die diskursive Dimension der Geschichte des Sprachlabors beleuchten.

Zunächst wird aber der reformgeschichtliche Kontext der Einführung des Sprachlabors dargestellt (1), um in einem zweiten Schritt die Deutschschweizer Debatten in der Fachöffentlichkeit nachzuzeichnen (2). Drittens werden die administrative Steuerung der Implementation des Sprachlabors im Kanton Zürich rekonstruiert sowie die Schwierigkeiten bei der Einführung und Nutzung aufgezeigt (3). Abschließend können dann einige Thesen zur Geschichte des Sprachlabors im Kanton Zürich formuliert und methodische Konsequenzen für weitere Projekte gezogen werden (4).

1 Bildungsreformen der 1960er und 70er Jahre in der Deutschschweiz

Die Diskussion und Implementation des Sprachlabors im Kanton Zürich war eingebettet in eine Vielzahl von Reformen im Zuge der so genannten Bildungsexpansion. Diese gilt international als Hochphase von Schulreformen, politischer Planung und administrativem Handeln. Ausgelöst durch den Ba-

⁶ Vgl. Tyack/Tobin 1994, S. 476.

⁷ So auch die neuere steuerungstheoretische Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Vgl. etwa Kussau/Brüsemeyer 2007; Quesel 2008; Recum 2006. Fruchtbar gemacht für die historische Bildungsforschung von Hoffmann-Ocon 2009.

⁸ Wir danken an dieser Stelle Ruth Villiger von der Forschungsbibliothek Pestalozzianum in Zürich für ihre wertvolle Unterstützung bei der Quellensuche.

byboom, den Wirtschaftsaufschwung und den Technologiefortschritt in den Nachkriegsjahren war auch die Schweiz seit Ende der 1950er bzw. Anfang der 1960er Jahre mit Expansionsprozessen konfrontiert.⁹ Die Geburtenrate stieg vor allem in den 1940er Jahren stark an, was ab den 1950er Jahren eine gewaltige Schülerzunahme auf allen Schulstufen nach sich zog. Im Kanton Zürich stiegen die Geburtenzahlen von 9.150 (1940) auf 18.936 (1964) und die Zahl der Volksschüler¹⁰ stieg sogar von 75.107 (1950) auf den Höchststand von 133.253 (1976).¹¹ Gerade die stark wachsenden Schülerzahlen ließen den Vorteil des Sprachlabors, viele Schüler gleichzeitig nach neuestem technischen Standard unterrichten zu können, noch attraktiver erscheinen. Durch die quantitative Expansion wuchs Ende der 1950er und vor allem in den 1960er Jahren der Veränderungsdruck auf das Bildungswesen. In der Folge wurde vermehrt die Reform des gesamten Bildungssystems gefordert. Die politischen Appelle, die die internationalen Debatten beherrschten, waren geprägt von bildungsökonomischen Überlegungen zur bestmöglichen ‚Ausschöpfung von Begabungsreserven‘¹², die durch vermehrte Chancengleichheit im Bildungssystem erreicht werden sollte, um so die nationale wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern. Die bekanntesten und am stärksten rezipierten Publikationen, die die deutschsprachigen Debatten um die Bildungsexpansion zunächst bestimmten, waren Pichts Proklamation einer ‚Bildungskatastrophe‘ (1964) und Dahrendorfs Plädoyer für ‚Bildung als Bürgerrecht‘ (1965).¹³

In der Schweiz wurde die bestmögliche Ausschöpfung des Humankapitals bereits früher diskutiert. Im Vordergrund stand hierbei zunächst aber weniger internationales Wettbewerbsdenken als vielmehr das Problem mangelnden technischen Nachwuchses.¹⁴ Hatte sich die Bildungspolitik während der Weltwirtschaftskrise in den 1930er Jahren noch mit einem Überschuss an Arbeitskräften konfrontiert gesehen, galt es nun, sich auf das Problem nicht hinreichend ausgebildeter Arbeitskräfte einzustellen. Dieser Wechsel manife-

⁹ Es lassen sich in diesem Zusammenhang eine quantitative, eine strukturelle und eine diskursive Expansion unterscheiden. Die quantitative Expansion erfolgte in Form von steigenden Geburten- und in der Folge steigenden Schülerzahlen. Vgl. Criblez 2001, S. 95ff.

¹⁰ Der Begriff der Volksschule bezeichnet die Primarstufe und die Sekundarstufe und umfasst somit die neun obligatorischen Schuljahre.

¹¹ Quelle: Statistisches Amt des Kantons Zürich, 1949-1978.

¹² Vgl. programmatisch dazu die Aufsätze in OECD 1967.

¹³ Zu den unterschiedlichen Positionen Müller 1998.

¹⁴ Vgl. Fleury/Joye 2002, S. 18ff.

stierte sich 1956 in der Gründung eines Arbeitsausschusses zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses durch den Bundesrat.¹⁵

Waren zunächst nationale Probleme der Auslöser für die Nachwuchsdiskussion, so vermischte sie sich in den 1960er Jahren mit der internationalen Debatte, die mit der Bildungsexpansion eingeläutet wurde und eine Ausdifferenzierung des Bildungssystems, also die Einführung neuer Bildungsgänge und Zertifikate, zur Folge hatte.¹⁶ Der sekundäre Bildungsbereich sollte vor allem durch den Ausbau von Gymnasien in ländlichen Regionen, die Schaffung neuer Maturitätstypen und die Aufwertung der Diplommittelschulen¹⁷ eine bessere Ausschöpfung der Begabungsreserven garantieren und den Wirtschaftssektor mit hinreichend ausgebildeten Nachwuchskräften versorgen.¹⁸ Außerdem wurde eine größere Durchlässigkeit im Bereich der Sekundarstufe I angestrebt. Zu diesem Zweck wurden etwa im Kanton Zürich im Zuge der Gesamtschulversuche ab 1976 schulformübergreifende Niveaugruppen für bestimmte Fächer eingerichtet.¹⁹ Diese Maßnahme war insofern brisant, als erst 1959 das kantonale Volksschulgesetz zugunsten einer Dreiteilung der Sekundarstufe I und somit einer verstärkten Separation der Schüler nach Leistungen einer Teilrevision unterzogen worden war. Die Schüler konnten nun nach Absolvierung der sechsjährigen Primarschule zwischen dem Besuch der Oberschule, der Realschule oder der Sekundarschule wählen.²⁰ Zur Abkehr von diesem, auf äußere Differenzierung setzenden bildungspolitischen Weg trug zum einen die internationale Debatte um die Gesamtschulen bei. Zum anderen konnte die mit der Reform 1959 vorgenommene Differenzierung den Trend zur ungleichen Verteilung auf die unterschiedlichen Schulformen nicht stoppen.²¹

¹⁵ Vgl. Arbeitsausschuss Nachwuchsförderung 1959, S. 8.

¹⁶ Vgl. Wymann 1982, S. 25ff.; Oertel/Aeberli 1997; Criblez/Bosche 2007, S. 32ff.

¹⁷ Diplommittelschulen waren weiterführende Schulen, die den Zugang zu Fachhochschulen ermöglichten, nicht jedoch zu Universitäten.

¹⁸ Vgl. dazu Rieger 2001, S. 62.

¹⁹ Vgl. Wymann 1987, S. 43ff.

²⁰ Vgl. Criblez/Bosche, 2007, S. 34. Die drei Schultypen unterschieden sich niveaumäßig. Die Oberschule stellte die niedrigste Stufe dar, die Realschule nahm die mittlere Stufe ein und führte traditionell zu einer handwerklichen Berufslehre. Die Sekundarschule zielte entweder auf eine kaufmännische Ausbildung oder auf einen Wechsel in das Gymnasium. Parallel dazu existierte die Möglichkeit, das sogenannte Langzeitgymnasium zu besuchen, das ebenso wie die anderen Schulformen nach dem 6. Schuljahr begann.

²¹ Das Ziel der Dreiteilung war es, eine Gleichverteilung der Schüler auf alle drei Schultypen zu erreichen. Vgl. Oertel/Aeberli 1997, S. 65ff.; Criblez 2001, S. 110ff.; Criblez/Bosche 2007, S. 33ff.

Die strukturelle Umgestaltung war von zahlreichen inhaltlichen Reformen im gesamten Bildungssystem begleitet. Aufgrund des technologischen Fortschritts und der generellen wissenschaftlichen Entwicklung schienen Anpassungen der Lehrpläne und der Lehrmittel auf allen Schulstufen und in vielen Schulfächern notwendig zu sein. So wurde unter anderem vielerorts mit audiovisuellen Lehrmethoden experimentiert. Seit 1968 wurden zudem – im vorliegenden Zusammenhang von besonderer Bedeutung – Versuchsklassen eingerichtet, um die Vorverlegung des Französischunterrichts in die Primarschule zu erproben.²²

Schließlich sollten auch das politische und administrative Handeln im Bildungsbereich grundlegend verändert werden. Unter anderem von internationalen Organisationen wie der OECD unterstützt,²³ sollte Bildungspolitik von nun an rational, also datenbasiert und prospektiv ausgerichtet sein. So wurden zahlreiche Bildungsplanungsstellen gegründet, welche die unterschiedlichen Schulreformen begleiten und koordinieren sollten.²⁴ Man versprach sich von der Bildungsplanung eine Steigerung „politisch-administrativer Interventionsfähigkeit“²⁵.

Auch im Kanton Zürich wurde 1971 für diesen Zweck eine pädagogische Abteilung bei der Erziehungsdirektion gegründet. Die pädagogische Abteilung erfüllte vor allem wissenschaftliche Bedürfnisse, erstellte Bildungsstatistiken, evaluierte das Bildungssystem und wies auf Schwachstellen hin, die es zu beheben gelte. Sie war also nicht mit der direkten Umsetzung der Reformen betraut, sondern hatte eine planende Funktion. Mit der Umsetzung in Zürich beschäftigte sich die bereits 1955 im Kontext der Reform der Sekundarstufe I (Teilrevision des Volksschulgesetzes 1959) am Pestalozzianum gegründete Pädagogische Arbeitsstelle. Über diese Aufgabe hinaus sollte die Arbeitsstelle nun konkrete Probleme der Volksschule bewältigen, Schulversuche planen und koordinieren sowie Lehrer mit wissenschaftlich geschultem Personal zusammenbringen.²⁶ Sie organisierte Lehrerfortbildungen und schuf

²² Vgl. Wymann 1975, S. 77; ders. 1987, S. 52ff. 1986 beschloss der Erziehungsrat schließlich, den Französischunterricht flächendeckend bereits in den 5. und 6. Klassen der Primarschule einzuführen.

²³ Vgl. Kim 1994, S. 57ff.

²⁴ Vgl. Criblez 2007, S. 208ff.

²⁵ Vgl. Kussau/Oertel 2001, S. 145; siehe auch Arbeitsgruppe Perspektivstudien 1971.

²⁶ Vgl. Wymann 1975, S. 10ff.

zahlreiche Fach- und Beratungsstellen, die die Lehrer mit neuen Lehrmitteln, Methoden und Lehrplänen bekannt machen sollten.²⁷

2 Das Sprachlabor in der Deutschschweiz

Die Pädagogische Arbeitsstelle am Pestalozzianum war in den 1960er und 70er Jahren auch mit der Evaluation und Einführung des Sprachlabors im Kanton Zürich betraut worden, wobei Sprachlehranlagen international gesehen schon wesentlich länger bekannt waren. Die ersten dokumentierten Anwendungen finden sich bereits Ende des 19. Jahrhunderts. Ein laborähnliches Arrangement lässt sich im Jahr 1908 an der Universität von Grenoble in Frankreich nachweisen, drei Jahre später wurde ein ‚Phonetics Laboratory‘ am Washington State College in Pullman installiert.²⁸ Erst nach dem Ende des 2. Weltkriegs begann aber die eigentliche Phase der Diskussion und Etablierung des Sprachlabors, der weltweite Boom schließlich datiert auf die 1960er und 70er Jahre. Technologische Innovationen wie zunächst das Magnetband und später die Audiokassette erlaubten bessere Aufnahmen, die Geräte nahmen nun immer weniger Platz ein und wurden günstiger in der Anschaffung. Auch die praktischen Möglichkeiten wie das Vor- und Zurückspulen oder die gezielte Verlangsamung gesprochener Passagen schienen eine Anpassung des Unterrichts an die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Methodisch verschob sich der Fokus in der Fremdsprachendidaktik vom Lesen und Schreiben auf das aktive Hören und Sprechen. Der ‚Programmierte Unterricht‘ hingegen zielte auf eine passgenaue und durchstrukturierte Vermittlung. Eine Flut von Publikationen begleitete die Installation der Sprachlabore in den Schulen und Hochschulen.²⁹

Die verschiedenen Hersteller bewarben ihre Produkte direkt in den entsprechenden Veröffentlichungen, in Fach- und Verbandszeitschriften. Die Werbestrategen bedienten aber jeweils unterschiedliche pädagogische Erwartungen, die mit der neuen Technologie eingelöst werden sollten. Eine Annon-

²⁷ Dazu war sie insbesondere aufgrund der Angliederung an das Pestalozzianum geeignet, da diese 1875 aus der schweizerischen Schulausstellung hervorgegangene Einrichtung von Beginn an zur Information und Weiterbildung der Lehrer verpflichtet war (vgl. Wymann 1975, S. 10).

²⁸ Die technischen Voraussetzungen für ein maschinengestütztes Sprachenlernen waren bereits 1877 durch die Erfindung des Phonographen (Thomas Edison) geschaffen worden. Vgl. zur Technikgeschichte des Sprachlabors Léon 1962; Peterson 1974; Kitao/Kitao 1995; Roby 2004; Bo-Kristensen/Meyer 2008.

²⁹ Vgl. Roby 2004, S. 534ff.

ce der Firma Uher aus München in der Schweizerischen Lehrerzeitung zeigte etwa die Anlage aus der Perspektive des Lehrers, wie er einen Schalter der Sprachlehranlage bedient und in die Kabinen mit den Schülern schaut. Das Kontrollversprechen wurde im Begleittext ergänzt durch die Vision eines vollkommen flexiblen Einsatzes des Sprachlabors: „Ob der Lehrer den Gruppenunterricht vorzieht oder ob er dem [sic!] Schüler im Individualunterricht sein eigenes Lerntempo bestimmen läßt – die Uher Sprachlehranlage erfüllt alle Anforderungen.“³⁰ Die Firma Embru aus Rüti im Kanton Zürich versprach zwar ebenfalls, dass der Lehrer von vorne „den Unterricht steuern“ könne, rückte jedoch, in Schreibrift gehalten, den ‚individuellen Sprachunterricht‘ ins Zentrum ihrer Anzeige.³¹ Schüler sind im Bild keine zu sehen, dafür aber ein Ausschnitt der Sprachlehranlage. Auch in einer Werbung der Compagnie Industrielle Radioelectrique (CIR) aus Bern wird vollständig auf die Abbildung von Personen verzichtet. Das Lehrerpult und die Einzelkabinen befinden sich hier in einem schmucklosen Raum, die vollständig weiße Anlage hebt sich deutlich vom dunklen Boden und den Wänden ab. Der Begleittext weist auf die Herstellung „mit betriebssicherem Material und aufgrund modernster Technologie“³² hin.

Die Werbeanzeigen richteten sich sowohl an Lehrpersonen als auch an die Schulbehörden. Die Induchem AG appellierte direkt an „Pädagogen und Schulbehörden“, bildete aber nur die Schülerkabinen ab.³³ Die Revox-Vertriebsgesellschaft ELA AG aus Regensdorf im Kanton Zürich bewarb ihr Angebot gleich selbstbewusst als „die modernste, die anpassungsfähigste, preisgünstige, die elektronischintegrierte, die silbengenaue, klangobjektive, die automatischbewegungsanalysierende, die unmöglichfehlzubedienende“ und „konkurrenzlose“ Sprachlehranlage.³⁴ Die Annoncen von Philipps, Embru und der Induchem AG waren mit dem Angebot verknüpft, die Anlage bei einer Demonstrationsveranstaltung vor Ort zu begutachten. Uher warb damit, dass Techniker und Philologen die Sprachlabore zusammen entwickelt hätten, CIS aus Bern garantierte eine „Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrern“.

³⁰ In der Schweizerischen Lehrerzeitung erschien diese Annonce das erste Mal in einer Sondernummer zur DIDACTA-Messe. Vgl. SLZ 20/1970, S. 656.

³¹ SLZ 13/1968, o.p. Auch Philipps verwies darauf, dass Kontrolle trotz Individualisierung möglich sei: Der Schüler könne „jederzeit vom Lehrer-Kontrollpult aus mitgehört, überwacht und korrigiert werden.“ (SLZ 38/1965, o.p.)

³² SLZ 20/1970, S. 692.

³³ SLZ 18/1970, o.p.

³⁴ SLZ 20/1970, o.p.

Doch bevor die Sprachlabore in der ‚Schweizerischen Lehrerzeitung‘, dem Verbandsorgan der Volksschullehrerschaft, beworben und diskutiert wurden, erschienen Anzeigen zum Sprachlabor bereits im Fachblatt für die Gymnasiallehrer ‚Gymnasium Helveticum‘ (GH). Die Sujets der Annoncen unterschieden sich zum Teil deutlich, abgebildet waren hier nicht etwa Schüler, sondern junge Männer in Anzügen³⁵, *hinter* denen eine Lehrperson steht. Oder die Vorzüge des Sprachlabors wurden gleich nur als Text präsentiert, ohne sie weiter zu bebildern.³⁶

An den Universitäten Neuchâtel und Lausanne, in Bern und Fribourg, am Collège de Béthusy in Lausanne, am Collège Calvin in Genf und an der Ecole supérieure de commerce wiederum in Neuchâtel existierten Mitte der 1960er Jahre bereits Sprachlehranlagen.³⁷ Die Institutionen der höheren Bildung in den französischsprachigen Kantonen waren demnach die Pioniere der neuen technischen Lehr- und Lernarrangements.

Das Verhältnis der Gymnasiallehrer zu den neuen Lehrmethoden war wissenschaftlich distanzier³⁸ bis skeptisch. Ein Autor wies in einem Tagungsbericht darauf hin, dass in den Debatten zu Lehrmaschinen und programmiertem Unterricht „die verschiedensten Interessen wissenschaftlicher, kommerzieller und sogar politischer Art zutage getreten“ seien, „verbunden mit einer mehr oder weniger sachlichen Publizität.“³⁹ In der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ) wurden Sprachlabore erstmals 1962 in einem Bericht über amerikanische Soldaten in Deutschland erwähnt.⁴⁰ Neben unzähligen Werbeanzeigen wurde in der Tagespresse auch redaktionell in den folgenden Jahren hin und wieder über die Technologien eines ‚modernen Fremdsprachenunterrichts‘ berichtet.⁴¹

³⁵ So in einer Anzeige der Firma didax, die erstmals 1963/64 in GH publiziert wurde.

³⁶ So etwa die Firma Philipps in einer Annonce in GH 1965/66.

³⁷ Vgl. GH 19/1964/65, S. 323.

³⁸ Siehe auch zu den theoretischen Grundlagen des Sprachlabors GH 20/1965/66, S. 155ff.

³⁹ GH 19/1964/65, S. 235.

⁴⁰ Vgl. NZZ vom 23. Februar 1962.

⁴¹ Vgl. etwa NZZ vom 29. und 30. Oktober 1964 sowie NZZ vom 19. September 1967. Das ‚erste Sprachlabor in Zürich‘, das auch für die Öffentlichkeit gedacht war, betrieb laut Eigenwerbung die ‚Lehrervereinigung für fortschrittliches Bildungswesen‘. (NZZ vom 7. Juli 1965) Auch im Zürcher Lokalteil der NZZ fand dieses Ereignis redaktionelle Erwähnung: „Die Lehrervereinigung für fortschrittliches Bildungswesen (LFB) hat in Zürich den Schritt gewagt und den ‚audio-visuellen‘ Sprachunterricht eingeführt, was heißt, daß in dieser Schule hauptsächlich mit dem Ohr und mit dem Auge gelernt wird und nicht, wie es unserer Tradition entspricht, mit dem Verstand und mit dem Gedächtnis. Die Schüler brauchen nicht Dutzende von grammatischen Regeln und Hunderte von Vokabeln auswendig zu lernen, sondern

In der höheren Bildung konnte man also zu diesem Zeitpunkt auf Erfahrungen mit Sprachlaboren zurückgreifen. In der Volksschullehrerschaft hingegen war zwar der ‚Programmierte Unterricht‘ bereits eine Weile diskutiert worden⁴², die intensive didaktische Diskussion über den Nutzen von Sprachlaboren hob aber erst Mitte der 1960er Jahre richtig an. Die Volksschullehrer in der Deutschschweiz standen dabei im Gegensatz zu ihren französischsprachigen Kollegen den neuen Unterrichtsmitteln anfangs eher zurückhaltend gegenüber.⁴³ So kritisierte etwa der Präsident des sankt-gallischen kantonalen Lehrervereins Werner Steiger die „Vereinzelung in der Glaskabine des Schul-(Sprach)-Labors“, da sie der notwendigen Vermittlung der Fähigkeit zur Kooperation diametral entgegenstehe, und warnte vor zu befürchtenden „Dehumanisierungstendenzen“. Ähnlich wie die Kernspaltung erwachse aus den neuen technischen Möglichkeiten auch eine neue Verantwortung der sie nutzenden Menschen: „[W]ir sind aufgerufen, gestaltend mitzuarbeiten und unsere Pflicht zu tun, unsere Pflicht in einer in vielem und für viele unvorstellbar gewandelten Umwelt, die wir grundsätzlich bejahen und liebhaben müssen, wenn wir als Lehrer der Generation von morgen nicht versagen wollen!“⁴⁴

1966 publizierte die ‚Schweizerische Lehrerzeitung‘ ein Sonderheft zum ‚Programmierten Unterricht‘ und bildete auf dem Titelblatt ein amerikanisches Sprachlabor ab. Dieses symbolisierte im Gegensatz zu den abstrakten theoretischen Grundlagen des ‚Programmierten Unterrichts‘ und den meist primitiven Lehrmaschinen auch bildlich die Radikalität der neuen Unterrichtsverfahren.⁴⁵ In der Deutschschweizer Diskussion kam es aber *nie* zu

wachsen gleichsam in die Sprache hinein, ganz so wie während eines Aufenthalts in einem fremden Land.“ (NZZ vom 9. September 1965)

⁴² Am 30. Oktober, 6. und 13. November 1963 organisierte die ‚Zentralstelle für berufliche Weiterbildung‘ zusammen mit dem ‚Städtischen Lehrerverein‘ St. Gallen einen gut besuchten Kurs zum ‚Programmierten Unterricht‘, der von Hardi Fischer von der Forschungsstelle für Arbeitspsychologie an der ETH Zürich geleitet wurde. (Vgl. SLZ 44/1963, S. 1438) Bereits am 23. Oktober desselben Jahres hatte Hans Biäsch zusammen mit seinem Assistenten Hardi Fischer zu einer Informationsveranstaltung in Zürich eingeladen. Die Veranstaltung reagierte wahrscheinlich auf einen Kongress in Berlin im Sommer 1963, an dem auch der Sekretär des Bernischen Lehrervereins Marcel Rychner teilgenommen hatte. (Vgl. SLZ 44/1963, S. 1258; vgl. auch SLZ 24/1964, S. 725) Die Teilnehmerschaft in St. Gallen und in Zürich setzte sich aus Lehrkräften aller Stufen, Verwaltungspersonal, Wirtschaftsvertretern und Lehrerbildnern zusammen. Eine zweite ‚Orientierungstagung‘ fand 1964 wiederum in St. Gallen statt. (Vgl. SLZ 45/1964)

⁴³ Vgl. GH 19/1964/65, S. 237.

⁴⁴ SLZ 3/1965, S. 82.

⁴⁵ Vgl. SLZ 13/14/1966, o.p.

einer gänzlich unkritischen Begeisterung für das Sprachlabor. Schon früh wurden dessen Grenzen auch über die Lehrerschaft hinaus thematisiert: „Wer sich in eine Fremdsprache einleben will, kommt ohne das geschriebene Wort und ohne Grammatik auch mit den neuen technischen Hilfsmitteln nicht aus“, hieß es etwa im selben Jahr in der NZZ.⁴⁶

Den Widerstand gegenüber dem Sprachlabor in der Deutschschweiz erklärte man sich in der Lehrerschaft unter anderem politisch. Föderalismus und Individualismus seien die Ursache dafür, dass der Lehrer „standardisierte Programme, die ihm von außen, von oben oder gar einfach von Handel und Industrie aufgenötigt oder suggeriert werden wollen“⁴⁷, häufig ablehne.⁴⁸

In einem Teilabdruck aus dem ‚Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn‘ in der ‚Schweizerischen Lehrerzeitung‘ wurden hingegen nicht politische, sondern finanzielle und vor allem didaktische Einwände gegen den breiten Einsatz von Sprachlaboren geltend gemacht. Auch wenn der Lehrer sich bei dem einzelnen Schüler zuschalten könne, werde letzterer zumeist mit seinen Schwierigkeiten allein gelassen. Der einfache Unterricht in kleinen Gruppen könne die Defizite des bisherigen Sprachunterrichts bedeutend besser beseitigen.⁴⁹

Die klare Botschaft der Werbestrategen wurde also in der Tagespresse und den deutschsprachigen Fachblättern durchaus kontrovers diskutiert. Zwar erachteten sowohl das Fachorgan der Mittelschullehrer als auch das der Volksschullehrerschaft eine Auseinandersetzung mit dem ‚Programmieren Unterricht‘ und den Sprachlaboren für notwendig. Doch sahen sich auch die Befürworter zur differenzierten Argumentation genötigt. Von einer allgemeinen Euphorie für das Sprachlabor kann in der öffentlichen Deutschschweizer Diskussion nicht die Rede sein.

⁴⁶ NZZ vom 9. September 1965. Theodor Ebnetter, Professor für Linguistik und späterer Leiter des universitären Sprachlabors in Zürich, unterstellte der Journalistin in der ‚Schweizerischen Lehrerzeitung‘ daraufhin eine „Unkenntnis der neuen Methode“ und erläuterte ausführlich deren strukturalistische Grundlagen. (SLZ 29/39/1966, S. 845)

⁴⁷ Vgl. SLZ 2/1967, S. 41.

⁴⁸ Zur politischen Organisation der Zürcher Lehrerschaft vgl. Rosenmund/Diethelm Werder (2008), S. 143ff; Tröhler (2007), S. 53ff. Die Lehrerschaft ist im Kanton Zürich vor allem in der Schulsynode und dem Lehrerverein organisiert. Über diese Institutionen werden sowohl standespolitische Interessen vertreten als auch inhaltliche Fragen diskutiert.

⁴⁹ Vgl. SLZ 1/2/1969, S. 12.

3 Die Einführung des Sprachlabors im Kanton Zürich

Das vermehrte Interesse der Wirtschaft an ‚Programmierter Unterricht‘ und neuen Lehrmaschinen⁵⁰ blieb in der organisierten Lehrerschaft nicht unbemerkt. In einem Brief der Kommission des Schweizerischen Lehrervereins zum Studium des ‚Programmierten Unterrichts‘ forderte diese die kantonalen Erziehungsdirektionen zum Handeln auf:

„Angesichts der Anstrengungen der (meist ausländischen) Verleger von Programmen und der Fabrikanten von Lernmaschinen, ihre Produkte auch in der Schweiz abzusetzen, dürften die kantonalen und lokalen Schulbehörden sowohl wie die Lehrerschaft aller Stufen u.U. froh sein, sich auf das sorgfältige und objektive Urteil einer neutralen, vorab die pädagogischen und didaktischen Bedürfnisse unseres Landes und der einzelnen Gegenden und Schultypen berücksichtigenden Instanz stützen zu können.“⁵¹

Diese Funktion sollte im Kanton Zürich die Pädagogische Arbeitsstelle am Pestalozzianum übernehmen. Neben der Durchführung von Vortragsreihen richtete das Pestalozzianum⁵² in Zusammenarbeit mit dem Erziehungsrat eine „erziehungsrätliche Arbeitsgemeinschaft zum Studium neuzeitlicher Unterrichtshilfen“ ein, die konkrete Unterrichtsprogramme ausarbeiten sollte.⁵³ In diesem Kontext wurde 1964 auch versuchs halber ein Sprachlabor der Firma Cédamel an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Pestalozzianums eröffnet.⁵⁴ In dem entsprechenden Beschlussprotokoll des Zürcher Regierungsrats wur-

⁵⁰ Die Begriffe Lehrmaschinen und Lernmaschinen werden in den Quellen synonym verwendet.

⁵¹ Kommission SLV/SPR/VSG zum Studium des Programmierten Unterrichts an die kantonalen Erziehungsdirektionen (-departemente) vom September 1964. (Wymann-Archiv, Ordner PU I)

⁵² Die Begriffe Pestalozzianum und Pädagogische Arbeitsstelle werden hier synonym verwendet, da die Pädagogische Arbeitsstelle die einzige Einrichtung am Pestalozzianum war, die bei der Einführung von Sprachlaboren beteiligt war.

⁵³ Rein rechtlich obliegt die Verwaltung des Unterrichtswesens im Kanton Zürich dem Mitglied des Regierungsrats, welchem die Direktion des Erziehungswesens übertragen wurde. Der Erziehungsdirektion ist eine ständige Kommission, der Erziehungsrat, beigegeben. Diese beiden Gremien gemeinsam verwalten das Unterrichtswesen. Zwar hat die Erziehungsdirektion auch eigene Kompetenzbereiche, wie das Finanzwesen, doch üben die Erziehungsdirektion und der Erziehungsrat gemeinsam die gesamte Oberaufsicht über das Unterrichtswesen aus und sind auch für die inhaltlichen Aufgaben (bspw. Lehrmittel) zuständig. Der Erziehungsrat allein hat sich wiederum zwecks der operativen Verwaltung des Unterrichtswesens mit den unteren Schulbehörden ins Benehmen zu setzen. Das Pestalozzianum selbst ist eine Stiftung, die von Kanton und Stadt unterstützt wird. Es ist rechtlich gesehen nicht zwingend notwendig, mit dem Pestalozzianum zusammenzuarbeiten. Vgl. Gesetz über das gesamte Unterrichtswesen des Kantons Zürich vom 23. Dezember 1859; Tröhler 2008, S. 63.

⁵⁴ Vgl. Wymann 1987, S. 59.

de der Einsatz von Sprachlaboren damit begründet, dass es dem Fremdsprachenunterricht an den Gymnasien nicht gelinge, das angestrebte Maß an Sprechfähigkeit zu vermitteln. Im Sprachlabor könne hingegen jeder Schüler gleichzeitig sprechen und so für sich lernen, die Kontrolle durch Lehrer werde gewährleistet und alle Schüler könnten somit hinsichtlich ihrer Ausdrucksfähigkeit, Sprechsicherheit und Aussprache außerordentlich gefördert werden.⁵⁵

Die Pädagogische Arbeitsstelle am Pestalozzianum übernahm die gesamte Organisation der Versuche mit dem Sprachlabor im Kanton Zürich und stellte somit eine Schnittstelle zwischen den politischen Behörden, den Firmen und der Lehrerschaft dar. Sie korrespondierte sowohl mit den Lehrern über die Einführung von Sprachlaboren in den Schulhäusern als auch mit den Anbietern von Sprachlaboren über Demonstration, Einbau und Technik der neuen Sprachlehranlagen.

1967 bewilligte der Kantonsrat die Installation von Sprachlaboren an den Mittelschulen in Küsnacht, Wetzikon, Winterthur und Zürich sowie der Töchterschule in Zürich – dieses Mal wurden allerdings Elektron-Sprachlabore installiert. Durchsetzen konnten sich aber letztlich Sprachlabore der Marke Revox. Das erste Revox-Labor wurde 1968 noch im Pestalozzianum selbst eingesetzt und in der Folge den lokalen Schulpflegern von der Arbeitsstelle auch direkt zur Anschaffung empfohlen.⁵⁶ In den Briefwechseln war es vom Hersteller als „erstes reinschweizerisches Sprachlabor“ bezeichnet worden; weder Lieferschwierigkeiten noch kostenintensive Umbaumaßnahmen verhinderten einen Wechsel zu Revox.

Der Schutz des heimischen Lehrmittelmarktes spielte bei der Einführung von Sprachlaboren in Zürich eine gewichtige Rolle.⁵⁷ Vor einer drohenden „heillosen Verwirrung“ durch ausländische Lehrmittel war bereits 1964 in der ‚Schweizerischen Lehrerzeitung‘ gewarnt worden:

„Der Markt würde mit ausländischen programmierten Lehrmitteln überschwemmt und unser Schulwesen einer indirekten Beeinflussung ausgesetzt, die in diesem Ausmaß gänzlich unerwünscht wäre. Aehnlich wie damals bei der Einführung des Heimfernsehens können

⁵⁵ Vgl. Auszug aus dem Protokoll des Regierungsrates des Kantons Zürich vom 23. Juli 1964. (Wymann-Archiv, Ordner Französisch Sprachlabor)

⁵⁶ Vgl. Oberstufenschulpflege Hausen a. A. an die Erziehungsdirektion des Kantons Zürich vom 2. April 1970. (Wymann-Archiv, Ordner Französisch Sprachlabor)

⁵⁷ Vgl. Pestalozzianum Zürich an die Schulpflegern vom 14. August 1968; Revox an Hans Wymann vom 5. Oktober 1967. (Wymann-Archiv, Ordner Französisch Sprachlabor)

wir die Initiative schon aus Gründen der Bewahrung unserer geistigen Eigenart nicht ganz dem Ausland überlassen.“⁵⁸

Mit den Sprachlaboren war aber nur die technische Seite der Reform berücksichtigt worden. Nun galt es, auch geeignete Lehrmittel für die Sprachlabore zu beschaffen. Zu diesem Zweck wendete sich die Pädagogische Arbeitsstelle mit einem Antrag an den Regierungsrat, fortan ein Lehrerteam freizustellen, das sich um die Lehrmittelkonzeption für Sprachlabore kümmern sollte.⁵⁹ Das Engagement der Lehrer musste nicht allein aus arbeitsökonomischen Gründen gebündelt werden. Viele Lehrer hatten bereits selbständig Lehrmittel erstellt, griffen dazu aber auf bestehende Unterrichtsmaterialien des Klett-Verlags zurück und verletzten so das Urheberrecht. Dass der Klett-Verlag bereits eigene Tonbänder für den Unterricht in Sprachlaboren entwickelt hatte, verstärkte den Handlungsbedarf. 1970 entschloss sich der Erziehungsrat deshalb, die Rechte an den Lehrmitteln zu erwerben, um die zuvor eigenmächtig erstellten Materialien in das Programm des Lehrmittelverlags des Kantons Zürich aufnehmen zu können. Nach den anfänglichen rechtlichen Differenzen entstand ab den 1970er Jahren eine enge Kooperation zwischen der Pädagogischen Arbeitsstelle und dem Klett-Verlag.⁶⁰

Nicht nur die Probleme mit dem Urheberrecht verzögerten eine stärkere Verbreitung der Sprachlabore im Kanton. Die fehlende Erfahrung in diesem Bereich führte dazu, dass die Entwicklung von geeigneten Tonbändern in der Regel viel Zeit in Anspruch nahm.⁶¹ Verstärkt wurde das Problem dadurch, dass nach den Mittelschulen nun auch Sekundar- und Realschulen mit Sprachlaboren ausgestattet werden sollten. 1968 hieß der Erziehungsrat die Einführung im Sekundarbereich I gut, was eine mögliche Installation von Sprachlaboren an allen Schultypen dieser Stufe bedeutete.⁶² Eine fristgerechte Erstellung von Tonbändern konnte trotz Freistellung von Lehrpersonen und zahlreichen Sitzungen mit wissenschaftlichen Beratern nicht mehr gewährleistet werden. Da man aber an dem ursprünglichen Zeitplan festhalten wollte, wurden Tonbänder erstellt, die inhaltlich noch nicht ausgereift waren.

⁵⁸ SLZ 1964, S. 733.

⁵⁹ Vgl. Hans Wymann an den Regierungsrat König vom 6. September 1966; Beschluss des Regierungsrats des Kantons Zürich vom 12. September 1968. (Wymann-Archiv, Ordner Französisch Sprachlabor)

⁶⁰ Vgl. Ernst Klett Verlag an das Pestalozzianum vom 9. März 1971. (Wymann-Archiv, Ordner Französisch Sprachlabor)

⁶¹ Vgl. Beschluss des Regierungsrats des Kantons Zürich vom 12. September 1968. (Wymann-Archiv, Ordner Französisch Sprachlabor)

⁶² Vgl. Wymann 1987, S. 59.

Unter Hinweis auf den Zeitdruck wurden teilweise „dilettantisch“ Tonbänder erstellt, was erneut zu Beschwerden führte.⁶³

Der immer schwieriger werdenden Koordination versuchte der Erziehungsrat durch die Gründung einer eigenen Kommission an der Pädagogischen Arbeitsstelle entgegenzuwirken, die mit folgenden Aufgaben betraut wurde: „Organisation des Erfahrungsaustausches zwischen den einzelnen Schulen, Durchführung von Instruktionkursen, Prüfung von Lehrgängen und Beschlussfassung über deren Anschaffung, Herstellung des Kontakts mit anderen kantonalen und eidgenössischen Kommissionen, die sich mit der Frage des Sprachlaborunterrichtes beschäftigen“⁶⁴. In erster Linie befasste sich die Kommission dann aber mit Umbaumaßnahmen, Tonbänderstellung und Laborlieferungen⁶⁵, was bereits auf praktische Probleme in der Nutzung der Sprachlabore hindeutet. Um diese zu lösen, wurden an den einzelnen Versuchsschulen Laborvorstände installiert, deren Aufgabe es war, die Anlagen und den ordnungsgemäßen Umgang zu überwachen und den Betrieb zu verantworten.⁶⁶

Versuche mit dem Sprachlabor, die von der Pädagogischen Arbeitsstelle mit Nachdruck vorangetrieben und die sämtlich von den obersten politischen Behörden gestützt wurden, gab es bis Mitte der 1970er Jahre. Neben einer differenziert argumentierenden Fachöffentlichkeit wurden die Versuche von negativen Erfahrungsberichten aus dem Ausland begleitet. Bereits 1968 wurde Theodore Huebener, der in New York für die Einführung von 60 Sprachlaboren verantwortlich gewesen war, von der Pädagogischen Arbeitsstelle für ein Referat zum Thema ‚Amerikanische Erfahrungen mit modernen technischen Unterrichtshilfen‘ eingeladen – nachdem er selbst den Kontakt gesucht und offensiv ein Referat zu diesem Thema angeboten hatte. Huebener präsentierte eine wenig ermutigende Zusammenfassung seiner Erfahrungen in den USA:

„Es war und ist viel die Rede davon, wie sehr die technischen Unterrichtshilfen dazu beitragen, den Lehrer zu entlasten und für den vermehrten persönlichen Kontakt mit jedem einzelnen Schüler freizumachen. Das ist nur sehr bedingt richtig, hat man doch ausgerech-

⁶³ Vgl. Bericht des Erziehungsrats zum Sprachlabor vom 16. Juni 1970. (Wymann-Archiv, Ordner Französisch Sprachlabor)

⁶⁴ Beschluss des Erziehungsrats des Kantons Zürich vom 6. Februar 1968. (Wymann-Archiv, Ordner Französisch Sprachlabor)

⁶⁵ Vgl. u. a. das Protokoll der Kommission zur Koordination der Sprachlaboratorien vom 7. März 1968. (Wymann-Archiv, Ordner Französisch Sprachlabor)

⁶⁶ Vgl. Aufgaben der Laborvorstände und Benützungordnung für Sprachlaboratorien (SL) vom 1. Mai 1968. (Wymann-Archiv, Ordner Französisch Sprachlabor)

net, dass der Lehrer beispielsweise für eine Stunde Unterricht im Sprachlabor mit einer Vorbereitungszeit von ca. 15 Stunden rechnen muss. Selbst wenn er ein nicht von ihm besprochenes Band benutzen kann, benötigt er immer noch reichlich Zeit, um etwa spezielle Übungen, die den Bedürfnissen seiner Klasse entsprechen, sorgfältig vorzubereiten.

Die Hauptschwierigkeiten liegen jedoch erstaunlicherweise auf rein technischem Sektor. Die komplizierten Apparaturen, die zum Sprachlabor gehören, sind leider immer noch sehr reparaturanfällig. Unsachgemäße oder auch unsorgfältige Handhabung durch die Schüler tun ein Übriges – regelmäßig fallen ein oder mehrere Arbeitsplätze aus. Zu den hohen Anschaffungskosten kommen also laufend weitere Auslagen. Das hat zum besonders für die USA erstaunlichen Resultat geführt, dass man sich ernstlich zu fragen begann, ob die hohen finanziellen Aufwendungen durch die im Sprachlabor erzielten Erfolge überhaupt noch zu rechtfertigen seien. Die Antwort fiel eher negativ aus.⁶⁷

Huebeners Beschreibung der technischen Probleme deckte sich mit den Erfahrungen, die man parallel im Kanton Zürich gemacht hatte. Trotz dieser Probleme und dem negativen Erfahrungsbericht aus den USA wurde die Einführung des Sprachlabors jedoch weiter vorangetrieben. Den Problemen und Mängeln wurde durch eine verstärkte Koordination der Versuche, durch den Einbezug von Experten und durch die Bildung diverser Lehrergruppen, die mit der Erstellung und Verbesserung von Lehrmaterialien betraut wurden, begegnet.⁶⁸

Doch auch diese Maßnahmen zeitigten nicht den gewünschten Erfolg. 1974 wurden auch in der Kommission für Sprachlabore Probleme mit ihrer Nutzung thematisiert. Technische Mängel bei Kopfhörern und der große finanzielle Aufwand wurden beanstandet und der Missbrauch der Anlagen durch die Schüler beklagt – von „Aggression“ und „Sabotageakte[n]“ war die Rede.⁶⁹ Hans Weber von der Kantonsschule Solothurn, der als Gast einer Sitzung der Kommission beiwohnen durfte, äußerte seine massiven Zweifel an der Methode. Zur Behebung der technischen Mängel wurden in der Kommission nun der Einsatz und die Ausbildung von Feinmechanikern diskutiert. Das Sprachlabor war Mitte der 1970er Jahre endgültig in eine Legitimationskrise geraten: Sprachlabore würden zu wenig genutzt und wenn man sie nutze, dann „letztlich nur darum, weil man sie hat“⁷⁰, hieß es in derselben Sitzung. Im gleichen Jahr wurde die Versuchsphase für beendet erklärt. Auf

⁶⁷ Vortrag Theodore Huebener 1968, S. 2. (Wymann-Archiv, Ordner PU II)

⁶⁸ Vgl. Auszug aus dem Protokoll des Stadtrates von Zürich vom 29. Oktober 1965 (Wymann-Archiv, Ordner Französisch Sprachlabor); Schlussfolgerungen zum Vortrag ‚Amerikanische Erfahrungen mit modernen technischen Unterrichtshilfen‘ von Prof. Huebener 1968. (Wymann-Archiv, Ordner PU II)

⁶⁹ Vgl. Protokoll der Kommission zur Koordination der Sprachlaboratorien vom 23. September 1974. (Wymann-Archiv, Ordner Französisch Sprachlabor)

⁷⁰ Ebd.

unterschiedlichen Stufen des Bildungswesens waren Sprachlabore installiert worden, auch wenn selbst in der eigens eingerichteten Kommission der Pädagogischen Arbeitsstelle mittlerweile massive Zweifel an deren Nutzen bestanden.

4 Thesen und Ausblick

War die Einführung des Sprachlabors im Kanton Zürich nun erfolgreich? Gemessen am Auftrag des Erziehungsrats an die Pädagogische Arbeitsstelle, Versuche mit dem Sprachlabor zu initiieren und zu organisieren, kann die Reform durchaus als erfolgreich beschrieben werden. 1974 war das Sprachlabor in einigen Schulen eingeführt. Es existierten eigens erstellte Lehrmaterialien und die Lehrer waren soweit fortgebildet worden, dass sie mit dem Sprachlabor umgehen konnten.⁷¹

Misst man hingegen den Erfolg der Reform an den in Werbung und Tagespresse geschürten Erwartungen, muss die Beurteilung differenzierter ausfallen. Der Anspruch, mit dem Sprachlabor die größtmögliche Effizienz des Unterrichts, eine Individualisierung des Lernens und die Kontrolle durch die Lehrperson zu erreichen, scheiterte an der anfälligen Technologie, den lange Zeit fehlenden Lehrmitteln und der ‚Sabotage‘ durch die Schüler. Dem Sprachlabor fehlte es zudem an Unterstützung in der Fachöffentlichkeit, die die Schwierigkeiten bereits vor der Umsetzung der Reform thematisierte.

Allerdings bleibt dieses Resümee bildungshistorisch unbefriedigend, da es nur einen kleinen Ausschnitt der Reform berücksichtigt. Bis zum ‚Scheitern‘ wurden erhebliche finanzielle und organisatorische Ressourcen mobilisiert gegen eine skeptische Lehrerschaft und eine differenziert urteilende Fachöffentlichkeit.⁷² Fragt man nach den Gründen, muss zunächst die Bedeutung

⁷¹ Die genaue Anzahl der eingeführten Sprachlabore konnte nicht ermittelt werden. Sicher ist, dass neben dem Sprachlabor am Pestalozzianum fünf Sprachlabore an den Mittelschulen (Gymnasien) und sechs Sprachlabore im Sekundarbereich I in den Schulkreisen der Stadt Zürich installiert wurden. Über die weitere Einführung von Sprachlaboren liegen im Wymann-Archiv nur Briefe von Schulen vor, die sich für die Installation interessieren. (Vgl. Auszug aus dem Protokoll des Regierungsrates des Kantons Zürich. Sitzung vom 17. April 1969; Weisung der Zentralschulpflege an den Stadtrat vom 17. November 1969; Schulpflege Stäfa an die Erziehungsdirektion des Kantons Zürich vom 9. Februar 1969; Wymann-Archiv, Ordner Französisch Sprachlabor) Über die tatsächliche Installation existieren hier keine Informationen.

⁷² Die Anschaffung des ersten Sprachlabors am Pestalozzianum kostete 33.000 CHF, die vier Sprachlabore für die Mittelschulen kosteten 335.254 CHF und die sechs Sprachlabore für die Oberstufe wiederum 420.000 CHF. Folgekosten für Tonbanderstellung, Freistellung der Leh-

der Pädagogischen Arbeitsstelle herausgestrichen werden, welche die Einführung von Sprachlaboren, vor allem auch durch das große Engagement einzelner profilierter Personen, massiv vorangetrieben hat.⁷³ Des weiteren halfen durch die Werbung vermittelte groß angelegte Reformversprechen und der rechtzeitige Anschluss an internationale Reformdiskurse bei gleichzeitiger Wahrung der Interessen der eigenen Wirtschaft dabei, einen langjährigen, kostspieligen und aufwändigen Implementationsprozess anzustoßen und gegen die fehlende Unterstützung durch die Fachöffentlichkeit, die Schwierigkeiten vor Ort und die negativen Erfahrungsberichte aus dem Ausland zumindest eine Zeit lang durchzuhalten.

Dies zeigt: Bildungsreformen wurden und werden von interessierten Agenturen, von korporativen wie individuellen Akteuren initiiert. Solange Geld, politische Unterstützung und eine gute Vernetzung vorhanden sind, müssen sich die ambitionierten Vorhaben nicht direkt vor einer pädagogischen Praxis verantworten. Es reicht, wenn die Projekte Unterstützung an den Schlüsselstellen des Bildungssystems haben und ein normativer Kontext wie die wissenschaftsaffine Planungseuphorie der 1960er-Jahre das administrative Handeln stabilisiert, auch wenn von fachlicher Seite die Unterstützung fehlt.

Für eine Geschichte von Bildung und Bildungsreform ist es demnach – zumal für das 20. Jahrhundert – von Bedeutung, neben den großen Linien und den wiederkehrenden Themen auch die schnell aufeinander folgenden und sich überschneidenden Reformvorhaben zu rekonstruieren und zu untersuchen, wofür und wie sich in kürzester Zeit finanzielle, politische und organisatorische Ressourcen mobilisieren ließen. Dazu müssen auch nicht-staatliche Akteure sowie die tägliche Kommunikation zwischen den beteilig-

rer, Wartung der Geräte sind dabei nicht berücksichtigt. 1968 wurden von der Pädagogischen Arbeitsstelle 57.610 CHF für Tonbändererstellung und 1969 wieder 44.380 CHF bei der Erziehungsdirektion beantragt und von dieser auch bewilligt. (Vgl. Antrag des Pestalozzianums Zürich an die Erziehungsdirektion des Kanton Zürich vom 31. März 1969; Wymann-Archiv, Ordner Französisch Sprachlabor)

⁷³ Eine ähnliche Funktion hatte die Pädagogische Arbeitsstelle auch für andere Reformen in den 1960er und 70er Jahren. Für die Bereiche ‚Audiovisuelle Medien‘ und ‚Programmierter Unterricht‘ wurden an der Pädagogischen Arbeitsstelle ebenfalls Informationsstellen geschaffen, die die Arbeit mit den neuen Medien bzw. Unterrichtsmethoden koordinieren und forcieren sollten. Die Pädagogische Arbeitsstelle legitimierte sich nun auch damit, dass sie sich bereits seit längerem mit den technischen Neuerungen beschäftige und „eine eingespielte AV-Tätigkeit“ (Wymann 1975, S. 82f.) nachweisen könne.

ten Instanzen und Personen in die Untersuchung einbezogen werden.⁷⁴ Nur dann lässt sich etwas darüber sagen, wie und warum Reformen durchgeführt werden, die sich auf lange Sicht kaum in der Unterrichtspraxis niederschlagen.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Wymann-Archiv: Archiv Hans Wymann, Forschungsbibliothek Pestalozzianum Zürich

Gedruckte Quellen

Arbeitsausschuss Nachwuchsförderung (1959). Arbeitsausschuss zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses. Schlussbericht. Bern.

Arbeitsgruppe Perspektivstudien (1971): Entwicklungsperspektiven der schweizerischen Volkswirtschaft bis zum Jahre 2000. St. Gallen.

Gesetz über das gesamte Unterrichtswesen des Kantons Zürich vom 23. Dezember 1859. In: Offizielle Sammlung der seit 10. März 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich. Onlineausgabe. Zürich. http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=410.1_23.12.1859,,058 [abgerufen am 1.12.2009]

GH: Gymnasium Helveticum. Zeitschrift für die schweizerische Mittelschule, hrsg. v. Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer, 1963-1966.

NZZ: Neue Zürcher Zeitung

OECD (1967): Begabung und Bildungschancen. Eine Veröffentlichung der OECD, dt. hrsg. u. eingeleit. von Hans Peter Widmaier. Frankfurt am Main u.a.

SLZ: Schweizerische Lehrerzeitung. Zeitschrift für Bildung, Schule und Unterricht: Organ des Schweizerischen Lehrervereins, 1963-1970.

Statistisches Amt des Kantons Zürich: Statistisches Handbuch des Kantons Zürich. Zürich 1949ff.

Literatur

Bo-Kristensen, Mads/Meyer, Bente (2008): Transformations of the Language Laboratory. In: Hansson, Thomas (Hg.): Handbook of Research on Digital Information Technologies. Hershey, PA, S. 27-36.

Criblez, Lucien (2001): Bildungsexpansion durch Differenzierung des Bildungssystems – am Beispiel der Sekundarstufe II. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23, S. 95-118.

Criblez, Lucien (2007): Die Neukonstituierung der Bildungsforschung in der Schweiz Ende der 1960er- und anfangs der 1970er-Jahre – und deren Konsequenzen. In: Crotti, Claudia/ Osterwalder, Fritz (Hg.): Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven. Festschrift für Fritz Osterwalder. Bern, S. 205-227.

⁷⁴ Zu behördlichen Schriftwechseln als Quelle einer Kulturgeschichte der Bildungsverwaltung vgl. Geiss 2010.

- Criblez, Lucien/Bosche, Anne (2007): Die Entwicklung der Sekundarstufe I im Kanton Zürich: Vom Differenzierungs- zum Integrationsprozess. In: *ph akzente* 4, S. 32-36.
- Cuban, Larry (2001): *Oversold and Underused. Computers in the Classroom*. Cambridge, Mass.
- Fleury, Antoine/Joye, Frédéric (2002): Die Anfänge der Forschungspolitik in der Schweiz. Gründungsgeschichte des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung 1934-1952. Baden.
- Geiss, Michael (2010): Die Leiche im Schulhaus. Amtlicher Schriftverkehr als Quelle für eine Kulturgeschichte der Bildungsverwaltung. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 15, H.1, S. 59-66.
- Grube, Norbert (2010): Regierungspropaganda in der Ära Adenauer im Spannungsfeld von Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Medien. In: Arnold, Klaus/Classen, Christoph/Wagner, Hans-Ulrich/Kinnebrock, Susanne/Lersch, Edgar (Hg.): *Von der Politisierung der Medien zur Medialisierung des Politischen? Zum Verhältnis von Medien und Politik im 20. Jahrhundert*. Leipzig. (im Druck)
- Hoffmann-Ocon, Andreas (2009): Schule zwischen Stadt und Staat. Steuerungskonflikte zwischen städtischen Schulträgern, höheren Schulen und staatlichen Unterrichtsbehörden im 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn.
- Kim, Myung-Shin (1994): Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren. Würzburg.
- Kitao, Kenji/Kitao, S. Kathleen (1995): *English Teaching: Theory, Research and Practice*. Tokyo.
- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007): *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden.
- Kussau, Jürgen/Oertel, Lutz (2001): Bildungsexpansion, Reform der Sekundarstufe I und Pädagogische Arbeitsstellen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 23, S. 137-163.
- Laak, Dirk van (2008): Planung. Geschichte und Gegenwart des Vorgriffs auf die Zukunft. In: *Geschichte und Gesellschaft* 34, S. 305-326.
- Labaree, David F. (2007): No Exit. Public Education as an Inescapable Public Good. In: Ders.: *Education, markets and the public good*. London, S. 110-129.
- Léon, Pierre Roger (1962): *Laboratoire de langues et correction phonétique*. Paris.
- Müller, Walter (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, Jürgen/Lepsius, M. Rainer/Mayer, Karl Ulrich (Hg.): *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*. Opladen, S. 83-112.
- Oelkers, Jürgen (2008): Kybernetische Pädagogik. Eine Episode oder ein Versuch zur falschen Zeit? In: Hagner, Michael/Hörl, Erich (Hg.): *Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik*. Frankfurt am Main, S. 196-228.
- Oertel, Lutz/Aeberli, Christian (1997): Schulreform – ein Zürcher Politikversuch zur Entwicklung der Volksschuloberstufe. Zürich.
- Pestalozzianum Zürich (1975): *100 Jahre Pestalozzianum Zürich, 1875-1975*. Zürich.
- Peterson, Phillip (1974): Origins of the Language Laboratory. In: *NALLD Journal* 8, H. 4, S. 5-17.
- Petrina, Stephen (2002): Getting a Purchase on 'The School of Tomorrow' and its Consistent Commodities: Histories and Historiographies of Technologies. In: *History of Education Quarterly* 42, H. 1, S. 75-111.
- Petrina, Stephen (2004): Sidney Pressey and the Automation of Education, 1924–1934. In: *Technology and Culture* 45, S. 305-330.

- Quesel, Carsten (2008): Pädagogische Innovation und staatliche Autorität. Ein Beitrag zur Education Governance in England im Zeitraum von 1900 bis 1950. In: Osterwalder, Fritz/Crotti, Claudia (Hg.): Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven, 1900-1950. Bern, S. 199-221.
- Raphael, Lutz (1996): Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Geschichte und Gesellschaft 22, S. 165-193.
- Recum, Hasso von (2006): Steuerung des Bildungssystems: Entwicklung, Analysen, Perspektiven. Berlin.
- Rieger, Andreas (2001): Bildungsexpansion und ungleiche Bildungspartizipation am Beispiel der Mittelschulen im Kanton Zürich, 1830 bis 1980. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23, S. 41-72.
- Roby, Warren B. (2004): Technology in the Service of Foreign Language Teaching: The Case of the Language Laboratory. In: Jonassen, David H. (Hg.): Handbook of Research on Educational Communications and Technology. Mahwah, NJ, S. 523-541.
- Rosenmund, Moritz/Diethelm Werder, Bettina (2008): Für die „idealen und materialen Interessen der Schule und ihrer Lehrer“. Historische Streiflichter auf die Berufspolitik der Volksschullehrer. In: Tröhler, Daniel/Hardegger, Urs (Hg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich, S. 142-155.
- Tröhler, Daniel (2007): Die Zürcher Schulsynode: Ein demokratisches Kuckucksei in der liberalen Ära Zürichs im 19. Jahrhundert. In: Crotti, Claudia/Gonon, Philipp/Herzog, Walter (Hg.): Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven. Bern, S. 53-68.
- Tröhler, Daniel (2008): Verwaltung und Aufsicht der Zürcher Volksschule. In: Tröhler, Daniel/Hardegger, Urs (Hg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich, S. 55-68.
- Tyack, David/Cuban, Larry (1998): Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform. Cambridge.
- Tyack, David/Tobin, William (1994): The 'Grammar' of Schooling: Why has it been so hard to change? In: American Educational Research Journal 31, S. 453-479.
- Wymann, Hans (1954): Die Reorganisation der Oberstufe der zürcherischen Volksschule. Ein Diskussionsbeitrag zuhanden der Schulbehörde und der Lehrerschaft. Zürich.
- Wymann, Hans (1975): 100 Jahre Pestalozzianum Zürich 1875-1975. Zürich.
- Wymann, Hans (1982): Die Oberstufe der zürcherischen Volksschule im 20. Jahrhundert. Zürich.
- Wymann, Hans (1987): Das Pestalozzianum Zürich und sein pädagogischer Auftrag, 1955-1986. Zürich.

Anschrift der Autoren:

Dipl. Päd. Anne Bosche, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestr. 36, CH-8032 Zürich
e-mail: abosche@ife.uzh.ch

lic. phil. Michael Geiss, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestr. 36, CH-8032 Zürich
e-mail: mgeiss@ife.uzh.ch

BIANCA FROHNE / IVETTE NUCKEL /
JAN ULRICH BÜTTNER

Ausgegrenzt und abgeschoben? Das Leben körperlich und geistig beeinträchtigter Menschen im Mittelalter

1 Einleitung

Die Feststellung, dass Behinderung „keinesfalls eine universelle kulturelle Kategorie und uniforme soziale Praxis“¹ darstellt, gehört bereits zu den Gemeinplätzen innerhalb der noch jungen Forschungsdisziplin der *Disability Studies*. Umso erstaunlicher ist das geringe Interesse, das lange Zeit sowohl von Seiten der *Disability Studies* historischen Ansätzen als auch von der Geschichtswissenschaft dem Phänomen ‚Behinderung‘ entgegengebracht wurde. Mittlerweile lassen sich jedoch erste Ansätze einer systematischen *Disability History* erkennen. Marginalisierungs- und Emanzipationsprozesse machen diesem Ansatz zufolge durchaus nicht die einzigen Untersuchungsgegenstände aus. Behinderung wird vielmehr als gesellschaftliche Konstruktion konzipiert, als historisch und kulturell variables Geschehen, in dessen Verlauf vielfältige Diskurse und soziale Handlungsweisen zum Tragen kamen. Die „Kontingenz des Behinderungsgeschehens“² bildet demnach ihren Mittelpunkt. Die Frage, unter welchen Umständen verschiedene Kulturen ‚Behinderung‘ erzeugen und wie sie mit solcherart geschaffener Devianz umgehen, erlaubt eine Annäherung an eine Gesellschaft in ihrer Ganzheit.³ Vertreter der *Disability History* fordern daher: „Like gender, like race, disability must become a standard analytical tool in the historian’s tool chest.“⁴

¹ Waldschmidt/Schneider 2007, S. 10.

² Waldschmidt 2006b, S. 40.

³ Waldschmidt 2006a, S. 92.

⁴ Longmore/Umansky 2001, S. 15. Vgl. auch Kudlick 2003, S. 765: „[D]isability should sit squarely at the centre of historical enquiry, both as a subject worth studying in its own right and as one that will provide scholars with a new analytic tool for exploring power itself.“

Insbesondere im Hinblick auf die Vormoderne ist in dieser Hinsicht jedoch deutlich eine Forschungslücke zu erkennen.

Dies gilt ebenso für den Teilbereich der heil- und sonderpädagogischen Historiographie.⁵ Deren systematische Aufarbeitung wird gewiss dadurch erschwert, dass die „planmäßige Erziehung von behinderten Kindern“ ein recht junges Phänomen darstellt.⁶ Der traditionellen sonderpädagogischen Literatur liegt dennoch der Anspruch zugrunde, aus dieser schlichten Tatsache eine umfassende Entwicklungsgeschichte der Erziehung bzw. Nichterziehung behinderter Menschen ableiten zu können: „[D]enn es gab ganz gewiß immer Behinderte, und wir wissen auch, daß sie für diejenigen sozialen Gruppen, zu denen sie gehörten, ein Problem waren.“⁷ Hier werden nicht nur der moderne Behinderungsbegriff, sondern auch dessen implizite problemorientierte Marginalisierungstendenzen als ontologische Kategorie wie als ahistorische Konstanten unreflektiert auf die Vergangenheit übertragen. In diesem Zuge wird die Einstellung gegenüber Behinderten für die Vormoderne in einem Spektrum von „Verehrung und Tabuisierung über asylartige Versorgung bis zur Tötung körperbehinderter Neugeborener“⁸ verortet. Es gilt die Annahme, dass die fraglose Zugehörigkeit behinderter Menschen zur Gesellschaft erst seit der Aufklärung ernsthaft diskutiert und die Notwendigkeit einer Erziehung der Betroffenen erkannt worden sei. Das Recht auf Bildung wird in diesem Zusammenhang mit der Gründung erster spezialisierter Bildungsinstitutionen für Kinder mit verschiedenen Beeinträchtigungen gleichgesetzt, etwa mit der Gehörlosenschule des Abbé Charles Michel de l'Épée oder der Blindenschule Valentin Haüy in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts.⁹

Die dem Gedankengut der Aufklärung verpflichtete kategorisierte, spezialisierte und differenzierte Pädagogik, die auch zu edukativer Sonderbehandlung, Heimunterbringung und Isolationstendenz beitrug, wurde hingegen in jüngerer Zeit auch als konstitutiv für das moderne Behinderungsphänomen erkannt und zunehmend hinterfragt.¹⁰ Es liegt nahe zu untersuchen, ob der sich im Zuge dieser Kritik herausbildende, massiv von den emanzipatorischen Bestrebungen der Behindertenbewegung getragene integrative Zugang

⁵ So auch Haerberlin 2005, S. 102.

⁶ Solarová 1983, S. 7.

⁷ Ebd., S. 7.

⁸ Ebd., S. 8.

⁹ Ebd. Vgl. auch Merckens 1988., insb. S. 77-81; Bleidick 1999, S. 11f.; Möckel 2007, S. 30-49; Ellger-Rüttgardt 2008, S. 22.

¹⁰ Vgl. Haerberlin 2005, insb. S. 67-82; oder Rödler 1995, S. [8].

der letzten Jahrzehnte nicht bereits *eine* der vielen möglichen Arten des Umgangs mit körperlicher und geistiger Beeinträchtigung der Vormoderne darstellte.¹¹ Damit soll keineswegs einer Idealisierung und Romantisierung der vorindustriellen Epochen das Wort geredet werden, was sich in der heilpädagogischen Literatur oder in Publikationen der *Disability Studies* ebenso finden lässt¹² wie der Vorwurf der Ausgrenzung, Marginalisierung und sogar Tötung von beeinträchtigten Menschen.¹³ Vielmehr ist eine systematische, interdisziplinäre, sozial- wie kulturgeschichtlich ausgerichtete Forschungsleistung erforderlich, um unterschiedliche Diskurse und Praktiken ebenso wie die lebensweltlichen Erfahrungen im Alltag der Betroffenen und ihrer Fami-

¹¹ Auf eine inhaltliche Trennung zwischen körperlicher und geistiger Beeinträchtigung wird in Anlehnung an neuere Forschungen sowie an erste Ergebnisse unseres Projekts bewusst verzichtet. Untersuchungen zu vormodernen Körperkonzepten legen nahe, dass Körper und Geist diskursübergreifend als psychosomatische Einheit verstanden wurden, vgl. etwa Bynum 1992 und 1995 sowie Kutzer 1998, der nachweist, dass Geistesstörungen von der Antike bis zur frühen Neuzeit „als natürliche, sich primär im Körper manifestierende Krankheiten“ (S. 19) definiert wurden. Das Paradigma der Ablösung eines vorwiegend übernatürlichen Erklärungsmodells seit dem späten 16. Jahrhundert bezeichnet er zu Recht als Forschungsmythos (vgl. ebd., S. 13-21). Ebenso wendet er sich gegen den, häufig im Anschluss an Foucault, einseitig hervorgehobenen Aspekt der ausgrenzenden Internierung und Einsperrung im Umgang mit geistiger Devianz, vgl. ebd., S. 30-36.

¹² Etwa bei Gleeson 1999, S. 74ff und (mit Abstrichen) bei Oliver 1990. Eine Idealisierung des Urchristentums findet sich bei Kobi 1983.

¹³ Vor allem der Umgang mit geistig Behinderten wird häufig als besonders grausam geschildert. Hermann Meyer etwa spricht in seinem Beitrag im einschlägigen Handbuch zur Geschichte der Sonderpädagogik von einer „kontinuierliche[n], jahrtausendlang[e] Leidensgeschichte der Geistigbehinderten“ und behauptet pauschal: „Als Gruppe, die in keiner Weise für die jeweiligen Gesellschaften Gewinn hinsichtlich deren Macht- und Besitzstreben erbringen konnte und ausschließlich als Belastung empfunden wurde, billigte man ihr einen Lebenswert und somit ein Recht auf Leben oder gar ein Recht auf Erziehung und Bildung nie zu oder stellte diese zumindest in Frage“ (Meyer 1983, S. 84). Insbesondere das Mittelalter wird mit „schlimmsten Grausamkeiten“ (ebd., S. 90) in Verbindung gebracht. „Unzählige Behinderte und Kranke“ seien im Rahmen von Teufelsaustreibungen gequält und als Hexen verbrannt worden (ebd.). Basierend auf veralteter Forschungsliteratur zeichnet er folgendes Bild von der mittelalterlichen Gesellschaft: Die Menschen waren geprägt vom täglichen Überlebenskampf, von allgemein verbreiteter Kindstötung und -Aussetzung, ohne jedes „soziale Bewußtsein“ und höchstens von eigennützigen Motiven angetrieben zu „sozialen Taten“ zu bewegen (ebd.). Die hier formulierten und auf beinahe lächerliche Weise lebensfremden Klischees übernimmt auch eine an Studenten gerichtete, einschlägige Einführung aus dem Jahr 2005 mit nur wenigen methodenkritischen Einlassungen: Haerberlin 2005, S. 102f. Eine historische Überblicksdarstellung aus dem Jahr 2007 behauptet ebenso: „Die Tötung missgebildeter Kinder war bis in die Zeit der Aufklärung mit Zustimmung der Obrigkeit erlaubt“ (Möckel 2007, S. 93).

lien auszuloten.¹⁴ Hierfür ist ebenso der Einbezug archäologischer und anthropologisch-paläopathologischer Forschung unumgänglich. Die Zusammenfügung isolierter Quellenstellen ohne Beachtung ihrer diskursiven Funktionszusammenhänge und der damit zusammenhängenden Kommunikationssituationen führte lange Zeit zu einem einseitigen Bild vom behinderten Menschen im Mittelalter. Diesem kam in der heilpädagogischen Diskussion wie auch im Rahmen der *Disability Studies* vor allem argumentative Funktion zu. Es diente als Folie, um wahlweise die Missstände des Behindertenwesens in der postindustrialisierten Leistungsgesellschaft anzuprangern oder aber die ‚neue‘ Menschlichkeit im Umgang mit den Betroffenen seit der Aufklärung im Rahmen einer stringenten Fortschrittsgeschichte hervorzuheben.

Hingegen wäre in einer geschichtswissenschaftlichen Darstellung zunächst zu fragen, ob aus den Quellen des Mittelalters überhaupt ein Begriff von Behinderung gewonnen werden kann und ob es nicht sinnvoller ist, zuerst mit einer zeitlich ungebundenen Definition zu arbeiten, um sie an den Quellen zu messen und gegebenenfalls zu modifizieren. Es geht um die ganz grundlegenden Fragen: Was eigentlich kann als Behinderung bezeichnet werden, was unterscheidet sie von einer chronischen Krankheit, wie ist dies aus den Quellen des Mittelalters zu erkennen?

Wer sich mit Krankheit und Behinderung beschäftigen will, kommt nicht umhin, sich mit den bestehenden Konzeptionen auseinanderzusetzen. Es gilt, erst die eigenen Vorstellungen zu erkennen, bevor sie beim Blick in die Quellen in die Vergangenheit geschleppt werden. Der medizinische Zugriff auf Behinderung ist seit einiger Zeit in Bewegung geraten und zeigt sich nun als uneinheitlich. Es gibt nicht nur keine allgemein akzeptierte Definition, vielmehr bestehen zwei grundverschiedene, noch immer vertretene Ansätze darüber, was Behinderung sei.¹⁵ Dies zeigt, wie sehr die Ansichten über Behinderung in ihren Entstehungszeiten verhaftet sind. Die aus der unmittelbaren Nachkriegszeit stammende, idealisierte Beschreibung durch die Weltgesundheitsorganisation (WHO) legt nahe, dass es im Grunde Gesundheit nicht geben kann und dass demnach auch alle körperlich und geistig eingeschränk-

¹⁴ Einen zwar knappen, aber differenzierten Aufriss zur Idee der Bildsamkeit von Behinderten in der Vormoderne liefert Ellger-Rüttgardt 2008, S. 20ff.

¹⁵ Vgl. die Definitionen der Constitution of the World Health Organization, Vorwort, verabschiedet am 22. Juli 1946, aktuelle Fassung vom 11. Juli 1994, und des Sozialgesetzbuches (SGB) IX, Teil 1, Kapitel 1, § 2 (1) vom 19. Juni 2001 (Bundesgesetzblatt I, S. 1046, 1047) zuletzt geändert durch Artikel 4 des Gesetzes vom 27. April 2005 (Bundesgesetzblatt I, S. 1138), Rechtsstand 1. Oktober 2005.

ten Menschen als krank anzusehen sind, die niemals Gesundheit erlangen können.¹⁶

Es kann also nicht darum gehen, nach unseren Behinderten in den Quellen zu suchen, wo es einen vergleichbaren Begriff gar nicht gibt und somit auch kein Wort, das mit dem Ballast einer gut 200jährigen Geschichte von Verwissenschaftlichung, Klassifizierung und Hierarchisierung ein Phänomen geschaffen hat, das den Blick auf sehr viel ältere Vorstellungen und Realitäten zu verstellen vermag.¹⁷ Denn „Behinderung“ ist nicht weniger als „Krankheit“ ein Konstrukt des Wahrnehmens, Deutens und Handelns, das sich immer wieder verändert und das jeweils neu verstanden werden muß.¹⁸ Es entsteht gleichermaßen aus dem jeweiligen Wissenshorizont wie aus der sozialen Position der Menschen und ihren verbleibenden Möglichkeiten, am familiären Alltag und den anfallenden Arbeiten teilzunehmen. Grundlegende Kategorien wie Geschlecht, Alter und Stand sind dabei genauso zu berücksichtigen. Behindertsein einerseits als subjektives Empfinden, andererseits als von außen wahrgenommener oder auch zugewiesener Zustand einer Person wird im Zeitraum zwischen 500 und 1600 jedenfalls anders gewesen sein als heute, und innerhalb des Zeitraumes sich auch gewandelt haben. Sofern sind die Ansätze der *Disability Studies* durchaus anregend für die Klärung der Fragen, wonach wir in den Quellen suchen, wenn wir uns damit beschäftigen wollen, welche Rolle dauerhaft Kranke und Krüppel sowie weitgehend arbeitsunfähige und pflegebedürftige Menschen im Umfeld von Familie, Verwandtschaft, Haushalt, in der Nachbarschaft und unter Freunden sowie in der grundherrlichen *familia* spielten. In diesem Zusammenhang sollen im Folgenden verschiedene Quellen vom frühen bis zum ausgehenden Mittelalter auf ihre Aussagemöglichkeiten hin überprüft und als Grundlage für eine Sozial- und Kulturgeschichte vormoderner ‚Behinderung‘ diskutiert werden. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf möglichen Wandlungen der damit verbundenen Begrifflichkeiten, Wahrnehmungsmuster und sozialen Praktiken.

¹⁶ Sie entstammt der medizinischen Auffassung von Krankheit und Gesundheit, die Krankheit und Behinderung immer als Einbruch in einen gesunden Normalzustand versteht, gegen den die Medizin vorgehen muss und kann, um den vorgeblich natürlichen Zustand ganz oder mindestens funktional wiederherzustellen, vgl. Waldschmidt 2004, S. 142-157.

¹⁷ Waldschmidt 2003, S. 12f; Radtke 2003, S. 115 zum SGB IX; Waldschmidt/Schneider 2007, S. 10; Oliver 1990, S. 12-24. Vgl. zur Verwissenschaftlichung Foucault 1973.

¹⁸ Vgl. dazu die grundlegenden Ausführungen von Schelberg 2000, S. 2f.

2 Behinderte Menschen im frühen und hohen Mittelalter

Eine andere war eine verkrüppelte Frau aus dem Ort Bremen selbst. Sie hatte sich als Kind beim Feueranzünden den Fuß verbrannt, und da sie keine ärztliche Hilfe bekam, hatten sich die Zehen gekrümmt und beinahe den ganzen Fuß verdreht. Diese Beschwerde hatte sie viele Jahre ertragen. Am genannten Tag [des Heiligen Johannes des Täufers (24.6., hier 860)] streckten sich [durch die Führsprache des Heiligen Willehad und die Gnade Gottes] im Beisein vieler Menschen Fuß und Zehen, und sie war geheilt.¹⁹

Diese Episode stammt aus den Wundern des Heiligen Willehad, aufgeschrieben zwischen 860 und 865 von Ansgar, seinem Nachfolger. Zweifellos berichtet sie von einer Frau, die nach heutigen Maßstäben behindert wäre. Anders als viele andere behinderte oder kranke Menschen konnte sie wohl selbstständig zum Grab des Heiligen kommen und um Heilung bitten. So kurz diese kleine Geschichte auch ist, sie macht Verschiedenes deutlich: Körperliche Beeinträchtigung war in sehr vielen Fällen nicht angeboren, sondern durch Verletzungen hervorgerufen. Die Risiken im Lebenslauf der Menschen waren da besonders hoch, wo schwere körperliche Arbeit seit früher Jugend die ständige Gefahr von Unfällen in sich barg. Und sie ist nach ihrem Unfall als Behinderte aufgewachsen, bis sie erwachsen war. Sie hatte also ein Leben, bevor sie zum Heiligen kam.

Die Wundererzählungen des Mittelalters sind großartige Quellen für Historiker. Den Einblick, den sie in Glaubensvorstellungen und Alltagswirklichkeiten liefern, findet man in kaum einer anderen Quellengattung so vielfältig und dicht. Nirgendwo in der schriftlichen Überlieferung des Mittelalters sind so viele körperlich und geistig Versehrte zu finden wie hier. Sicher: Heilige neigen dazu in der Nachfolge Christi Lahme gehend und Blinde sehend zu machen. Wer aber zu den Gräbern der heiligen Männer und Frauen kommt, wird in der Regel nicht einfach als blind oder lahm beschrieben. Die Autoren der mittelalterlichen Mirakel legten oft großen Wert auf eine genaue, ja teilweise drastische Beschreibung des körperlichen Zustandes. Sie steigern damit nicht nur das erwartete Wunder, sondern schildern auch die aus der Lebenswelt der Rezipienten bekannten Formen menschlicher Krankheiten und Behinderungen. Weil die Verkrüppelungen und Verstümmelungen, die Hautveränderungen und Erkrankungen den Hörern und Lesern der Geschichten so gut vertraut waren, mögen sie umso leichter an eine Heilung geglaubt haben. Es ist verführerisch, vor allem diese Texte heranzuziehen, um sich mit Behinderten zu befassen, und so weitgehend dieses Thema gerade für das Frühe

¹⁹ *Miracula S. Willehadi*, cap. 4, col. 848D.

Mittelalter noch unaufgearbeitet daliegt, fußen die wenigen Arbeiten, die es gibt, auf den Mirakeln.²⁰ Doch ist der Umgang mit ihnen nicht ganz unproblematisch. Die Geschichten, die sie erzählen, gehen fast immer gut aus. Zusammengenommen bilden sie eine gewaltige Krankendatei, deren in vielfältiger Weise Versehrte, was immer ihnen auch fehlen mag, zuweilen nach einigen Fehlversuchen, am Ende jedoch gesund und heil nach Hause zurückkehren. Besonders diese Untrennbarkeit von Heil und Heilung, von körperlich-geistiger Wiederherstellung und seelischer Aufrichtung ist ein Hauptzweck der Wundergeschichten.²¹ Deswegen sind in diesen Erzählungen die Mediziner und ihre Mittel häufig hilflos oder werden zu bloßen Helfern degradiert.²² Bei der ganzen Breite der Krankheiten und Verwundungen gibt es jedoch auch Verletzungen, die in diesen Erzählungen nicht vorkommen: Parierabschläge oder fehlende Gliedmaßen können nicht ersetzt werden. Der Blick in diese umfangreiche Krankendatei gewährt demnach nur unvollständige und einseitige Einsichten in die Vielgestaltigkeit von Krankheit und Behinderung. Dennoch zeigt sie, dass behinderte und kranke Menschen ein Leben bis zur Heilung hatten, auch wenn oft nur wenig über die Umstände zu erfahren ist, in denen diese lebten.

In seinem Evangelienbuch lobt Otfrid von Weißenburg eingangs das Volk der Franken und schreibt über ihr Verhältnis zum König: „Des Königs Klugheit und Tapferkeit ist für sie stets von Nutzen; sie fürchten niemanden, solange er unversehrt [héilan] unter ihnen lebt.“²³ Geschrieben in den 860er Jahren blicken die Franken auf eine Reihe Könige zurück, denen genau diese Unversehrtheit im Laufe ihrer Herrschaft abhanden kam: Pippin der Jüngere starb an Wassersucht,²⁴ sein Sohn Karl litt an Gicht,²⁵ Ludwig der Fromme wurde gegen Ende seines Lebens zusehends von Verschleimung geplagt, die sich zu einem unheilbaren Geschwür in den Lebensorganen verhärtete.²⁶ Kaiser Lothar I. erkrankte schwer an einer nicht genannten Krankheit, die ihm 855 immerhin genug Zeit ließ, seine Angelegenheiten zu regeln, ins

²⁰ Finucane 1997 (an Hand spätmittelalterlicher Mirakel); Mirakel psychologisch untersucht: Butsch 1985; Wittmer-Butsch/Rendtel 2003.

²¹ Zu Mirakeln vgl. Herbers 2002; Wagner 1993.

²² *Miracula S. Walburgis*, p. 538-555.

²³ Otfrid von Weißenburg, *Evangelienbuch*, I, 1, Z. 97f. So auch schon im Widmungsgedicht an König Ludwig, Z. 79ff: „Denn das ist erwiesen: Solange er gesund in unserer Mitte weilt, / können wir, wie ich meine, froh und getrost leben, / in dauerhaftem Glück ...“

²⁴ Einhard, *Vita Karoli Magni*, cap. 3.

²⁵ Einhard, *Vita Karoli Magni*, cap. 22.

²⁶ Astronomus, *Vita Hludowici* c. 62.

Kloster zu gehen, Mönch zu werden, um dann bald darauf zu sterben.²⁷ Auch späteren Generationen der Familie ging es nicht besser. Karlmann, Sohn Ludwigs des Deutschen, erlitt einen Schlaganfall, der ihn lähmte und sprechunfähig machte.²⁸ Seinen Sohn Arnolf traf das gleiche Schicksal, weswegen er sich zuletzt vor allem mit dem Schiff transportieren ließ.²⁹ Dabei waren die Großen des Reiches zu ihm übergelaufen, weil Karl III.³⁰ 887 körperlich und geistig einen derart hilfälligen Eindruck machte, dass ihm die Herrschaft nicht mehr zugetraut wurde.³¹ Interessanter als diese teilweise chronischen Krankheiten und durch Krankheit hervorgerufenen Behinderungen karolingischer Herrscher aber ist der Fall Pippins, des ältesten Sohnes Karls des Großen, gemeinhin „der Bucklige“ genannt, weil er Wichtiges zum Verständnis von Herrschaft und Behinderung aufzeigt. Die *Annales Laureshamenses* zum Jahre 780 zählen beim Italienzug die Söhne des Königs noch in der Reihenfolge ihrer Geburt auf, mit Pippin an erster Stelle. 781 wird Karlmann, der jüngere Halbbruder, in Rom ungetauft und erhält den alten karolingischen Leitnamen Pippin.³² Elf Jahre später wird Pippin, der Erstgeborene, einen Aufstand anführen, in dessen Zusammenhang er in den Quellen als Konkubinensohn bezeichnet wird, also als illegitimes Kind. Erst viel später wird Einhard in seiner *Vita Karoli* schreiben, Pippin habe ein schönes Gesicht gehabt, sei aber durch einen Buckel verunstaltet gewesen [sed gibbo deformis].³³ Dies klingt wie eine nachträgliche Begründung dafür, den ältesten Sohn von der Nachfolge im Reich auszuschließen. Die Hinweise auf die illegitime Herkunft mögen dies schon vorbereiten, doch erst der Bezug auf das Fehlen der körperlichen Eignung scheint eine unwidersprüchliche Legitimation zu sein, den Ältesten bei allen Teilungs- oder Nachfolgeplänen gänzlich unberücksichtigt zu lassen. Die ältere Geschichtsforschung hat besonders diese „physische Idoneität“ der Herrscher des frühen Mittelalters hervorgehoben und deren Fehlen oder Verlust eine hohe politische Relevanz beigemessen. Ein

²⁷ *Annales Bertiniani* ad 855, *Regino von Prüm* ad 855; Ispording 2005, Nolden 2005.

²⁸ *Annales Fuldenses* ad 879.

²⁹ *Annales Fuldenses* ad 899.

³⁰ *Annales Fuldensis* ad anno 873: epileptischer Anfall, vgl. dazu Nelson 1988 [1999].

³¹ *Regino von Prüm* ad 887.

³² *Annales Laureshamenses* ad 781.

³³ Einhard, *Vita Karoli Magni* 20. Notker macht aus ihm sogar einen buckligen Zwerg: nanus et gibberosus Pippinus: Notkeri *Gesta Karoli* II, 12, entstanden wohl 886/887. Dieter Hägermann versucht die Behinderung zu klären und bringt Rachitis oder Skoliose ins Spiel. Die Rückgratverkrümmung würde erst im Längenwachstum sichtbar, ungefähr mit dem 10. Lebensjahr. Damit erklärt Hägermann die Umtaufung des jüngeren Karlmann, weil die Idoneität des Älteren nicht mehr bestand, vgl. Hägermann 2000, S. 180, zur Verschwörung S. 321-326.

Blick in die Quellen zeigt jedoch, dass erst im 19. Jahrhundert Krankheit und Unfähigkeit gleichgesetzt worden sind. Auf diese Weise sind sozialdarwinistische Vorstellungen der Zeit in die Interpretation der Karolinger- und Ottonenzeit übertragen worden, wie Gesine Jordan eindrucksvoll aufzeigen konnte.³⁴

Nach seinem Aufstand wurde Pippin geschoren und ins Kloster Prüm gesteckt, wo er 811 starb. Ob bucklig oder „Staatsgefangener“: Gerade Klöster wurden immer wieder genannt, wenn es darum ging, Kranke und Behinderte aufzunehmen und gemäß der Barmherzigkeit und der Regula Benedicti zu verpflegen und zu versorgen.³⁵ In der Tat scheint dies ein Brief des Mönches Udalrich aus Cluny an den Abt von Hirsau, Wilhelm, aus dem Jahr 1086 zu bestätigen. Hierin berichtet er von den Einfällen weltlicher Menschen, ihre lahmen, gebrechlichen, schwerhörigen, blinden, buckligen oder leprösen Kinder Gott darzutun, indem sie sie dem Kloster übergeben. Und als sei dies noch nicht genug, möchte er am liebsten schweigen von denjenigen, die sich nicht um die Gesundheit ihrer Körper und die Unversehrtheit ihrer Glieder kümmern [membrorum integritate], die auf diese Weise halb menschlich oder halblebend seien, wie sie es [im Konvent] so oft erdulden müssten.³⁶ Udalrich zeichnet das Bild eines von Versehrten und Bettlern heimgesuchten Klosters, das sich diesem Ansturm nicht entziehen könne, bedrängt von umliegenden Großen, die sich des Unterhalts und der Erziehung der Kinder entledigen wollten. Die Klöster wussten aber zu reagieren und standen diesen Herausforderungen nicht hilflos gegenüber. Cluny beschränkte die Zahl der Oblati auf sechs pro Jahr. Viele Klöster hielten sich eigene Arme, meist zwölf an der Zahl, um durch deren Unterhalt ihrer Pflicht zur Mildtätigkeit nachzukommen. Wie aus den Statuten Adalhards von Corbie ersichtlich ist, bekamen sie mindere Nahrung und mussten Arbeiten verrichten.³⁷

Ein weiteres Beispiel verdeutlicht, dass das Bild des Klosters als Siechenhaus für die umliegenden Gegenden nicht ganz stimmig ist. Unter den Schenkungsurkunden an St. Gallen und denen an das bretonische Kloster Redon aus dem 9. Jahrhundert befinden sich etliche Urkunden, in denen die Donatoren gegen die Zusage von „victus et vestitus“, von Nahrung und Klei-

³⁴ Jordan 2009, S. 258f.

³⁵ Regula Benedikti XXXVI, 1: „Infirmorum cura ante omnia et super omnia adhibenda est, ut sicut revera Christo ita eis serviatur ...“ = „Die Sorge für die Kranken muß vor und über allem stehen: man soll ihnen so dienen, als wären sie wirklich Christus ...“

³⁶ Udalrich an Wilhelm: PL 149, Sp. 635f, A/B.

³⁷ Adalhard von Corbi, Breve, I, 1 & 2, S. 365-368; vgl. zu den 12 Armen auch Fichtenau 1984, S. 363 mit Anm. 77.

dung, ihr Land dem Kloster vermachten und am heiligen Ort ihr Leben beenden wollten. Die ältere Forschung hat aus diesen Menschen arme, kinderlose Alte gemacht, die sich aus Verzweiflung und mangels anderer Möglichkeiten an das Kloster gewandt hätten. Diese Annahme konnte Gesine Jordan jüngst widerlegen und zeigen, dass es sich bei den Schenkern gerade nicht um verarmte oder kinderlose freie Bauern handelte, sondern es im Gegenteil meist Angehörige der lokalen Großen waren, die mit Zustimmung der Kinder oder der Familie, nachdem sie ein weltliches Leben geführt hatten, im Kloster ein anderes Leben führen wollten.³⁸ Es gilt also, die Rolle der Klöster genauer als bisher und jenseits der Mönchsmedizin zu untersuchen und ihre Aufgaben zwischen Barmherzigkeit und wirtschaftlicher Lage zu klären.

Wer sich mit körperlich Behinderten beschäftigt, wird außer in den Texten besonders in der Erde fündig. Knochen liefern Informationen, die in den frühmittelalterlichen Texten nicht auftauchen. Bei den inzwischen zahlreichen Untersuchungen früher Gräberfelder sind viele Knochen gefunden worden, die über die Arten von Behinderungen und ihre Ursachen Aufschluss geben und teilweise erkennen lassen, wie sie behandelt oder gemildert wurden. Infektionskrankheiten wie Typhus, Tuberkulose oder Rachitis konnten zur Verkrümmung der Wirbelsäule führen, die von einem leichten Buckel bis zum völligen Einsinken des Oberkörpers reichte. Vielfältig sind die Bruchverletzungen. Aus der Art ihrer Heilung lässt sich gut sehen, ob und in welcher Weise sie behandelt wurden.³⁹ Aufschlussreich beim Umgang mit Verletzungen, die Amputationen zur Folge hatten, sind die gefundenen Prothesen. Diese sind teils aufwendig gefertigt, zusammengesetzt aus hölzernen Stücken und geschmiedeten Befestigungen oder Hülsen für den Stumpf. Hier wurde versucht, die Beeinträchtigung zu mildern. In welchem Maße dies jeweils gelungen ist, ist schwer zu sagen. Zu erkennen ist jedoch, dass diese Menschen lange mit der Behinderung überlebten und nach ihrem Tode wie andere Mitglieder des Dorfes begraben wurden.⁴⁰

3 Obrigkeitliches Fürsorgewesen im späten Mittelalter

Mit der Konsolidierung des Städtewesens zogen immer mehr Menschen vom Land in die Städte. Es lockte die städtische Freiheit sowie die Hoffnung auf mehr und bessere Verdienstmöglichkeiten. Für die Krankenversorgung in den

³⁸ Jordan 2007.

³⁹ Möller-Christensen 1986, S. 138 und Ulrich-Bochsler 2009.

⁴⁰ Einen aktuellen Überblick bietet Kahlow 2009.

Städten war diese Anzahl der Zugezogenen regelrecht verheerend, da sich auch die Anzahl der Kranken stetig erhöhte. Aber nicht nur Kranke erhofften sich Hilfe von den städtischen Obrigkeiten, sondern auch Arme. Bedingt durch Teuerungen und zu viele Arbeitskräfte auf zu wenigen Arbeitsplätzen verfielen viele Stadtbewohner in Armut und waren auch hier auf die städtische Hilfe, bzw. auf die Hilfe anderer, angewiesen.⁴¹ Ebenso ist zu bedenken, dass der Familienverbund, der auf dem Land naturgemäß stärker vorhanden war, in den Städten weniger greifen konnte. Gerade junge Mädchen und Männer, die sich als Mägde oder Tagelöhner verdingten, konnten in der Stadt nicht auf ihren Familienverbund zurückgreifen. Sie waren abhängig von einer städtischen Fürsorgetätigkeit. Wie konnte nun auch dem Versehrten in der Stadt geholfen werden? Gab es in der Hospitalpflege der Städte überhaupt eine Unterscheidung der Begriffe *krank* und *behindert*? Dies soll im Folgenden anhand einiger Beispiele betrachtet werden. Hospital- und Bettelordnungen werden dabei die normative Seite dieses städtischen Fürsorgewesens des Spätmittelalters aufzeigen. Jedoch muss bei allen normativen Quellen beachtet werden, dass sie nur die Aspekte aufzeigen können, die als gewünscht galten, die tatsächliche Anwendung zeigen diese Quellen nicht. Es ist allerdings für das Hospitalwesen der Städte nur schwer nachweisbar, wie Pflege und Versorgung der Kranken, Gebrechlichen und Armen tatsächlich stattgefunden hat. Autobiographische Zeugnisse von Hospitalinsassen sind bis jetzt nicht bekannt.⁴²

Für die Betrachtung des Behinderten im städtischen Umfeld und im Hospitalwesen ist zu beachten, dass auch hier der eigentliche Begriff des Behinderten oder auch Beeinträchtigten fehlt.⁴³ Zwar finden sich in den Quellen Sammelbegriffe wie „Krüppel“, „blind“ und „lahm“, aber sie bilden keinen allgemeinen Behindertenbegriff. Wenn also im Hospital von einem Kranken gesprochen wird, kann dies alles Mögliche bezeichnen. In den lateinischen Quellen finden sich häufig die Begriffe *infirmus* und *debilis*. Beide Begriffe können mit schwach, kränklich, gebrechlich usw. übersetzt werden. Von einer eigentlichen Behinderung nach heutigem Verständnis kann bei diesen Begriffen aber nicht pauschal ausgegangen werden. Ebenso finden sich in den Hospitalordnungen oder anderen Hospitalquellen keine Anzeichen dafür,

⁴¹ von Steynitz 1969, S. 16.

⁴² Auge 2007, S. 88.

⁴³ Zur Entwicklung des städtischen Hospitalwesens vgl. von Steynitz 1969; Auge 2007 und Kälble 2007, S. 271.

dass dem Krüppel, Blinden oder Lahmen eine andere Pflege zuteil wurde als dem „Kranken“.

Doch wer wurde in die Hospitäler nun aufgenommen? Grundsätzlich jeder! Zunächst einmal galt es die Schwachen und Kranken bzw. Gebrechlichen und Armen zu versorgen. So hatte beispielsweise Papst Bonifatius VIII. 1295 verfügt, dass in den Hospitälern des Heilig-Geist-Ordens ein Drittel der Einkünfte für fremde Arme, ein Drittel für die Brüder und die Unterhaltung der Gebäude und ein Drittel für einheimische Arme zu verwenden sei.⁴⁴ Auch die städtischen Hospitäler behielten diese Aufteilung häufig bei. Dennoch musste auch ein Hospital finanziert werden, und so vergaben die städtischen Hospitäler mehr und mehr so genannte Pfründen für zahlende Stadtbürger. Diese Pfründen haben die Hospitallandschaft zwischen 1300 und 1500 maßgeblich beeinflusst, so dass einige Hospitäler (wie z.B. das Heilig-Geist-Spital in Lüneburg) zu regelrechten Pfründenanstalten wurden und der eigentliche barmherzige Pflegecharakter verloren ging.⁴⁵ Erst um 1490 beschloss der Rat der Stadt Lüneburg das Heilig-Geist-Hospital wieder zu einer Armen- und Krankenanstalt umzuwandeln und setzte fest, dass fortan keine Herren- oder Armenpfründen⁴⁶ mehr ausgegeben werden sollten.⁴⁷

Interessant im Zusammenhang mit Behinderten bzw. Beeinträchtigten ist hierbei eine Anordnung von 1302 aus Hannover. In jener legte der hannoversche Rat fest, dass fortan nur noch diejenigen in das Hospital aufgenommen werden dürften, die zu schwach, krank oder gebrechlich waren, um selber gehen oder stehen zu können: *nisi fuerit adeo debilis et infirmus, quod virtutem non habeat gradieni* (wenn er nicht so sehr schwach und krank war, dass er keine Kraft zum Gehen hat). Waren sie allerdings genesen, wobei genesen in diesem Fall bedeutete, dass sie in der Lage waren zu gehen oder zu stehen (*ita quod ire et stare poterit*), so mussten sie das Hospital rasch verlassen, um dem nächsten *debilis et infirmus* Platz zu schaffen.⁴⁸ Wenn tatsächlich nach diesen Kriterien ausgewählt wurde, waren die blinden und tauben Menschen oder auch Irren keine Gäste in diesem Hospital. Sie waren schließlich für gewöhnlich in der Lage selbständig zu gehen oder zu stehen.

⁴⁴ Windemuth 1995, S. 86.

⁴⁵ Zechlin 1907, S. 25.

⁴⁶ Herrenpfründe bezeichnen die reichsten Pfründe, die sich für gewöhnlich nur die sehr wohlhabenden Bürger der Stadt leisten konnten. Herrenpfründner verfügten stets über eine Wohn- und Schlafstube mit Heizung und Licht, in einigen Hospitälern sogar über ein kleines Häuschen, vgl. Windemuth 1995, S. 105.

⁴⁷ Zechlin 1907, S. 29.

⁴⁸ Grotefend/Siedeler 1846, Nr. 84.

Andersherum dürfte nach dieser Ordnung ein Gehbehinderter grundsätzlich überhaupt nicht entlassen werden. Es ist anzunehmen, dass diese Kriterien nur den Gesundheitszustand ausdrücken sollen, um eine gewisse Entscheidung zur Aufnahme oder Ablehnung des Aufzunehmenden treffen zu können.

Ansonsten oblag die Pflege erkrankter Hospitalinsassen wohl in erster Linie den dort angestellten Mägden oder gar den gesunden Hospitalinsassen, z. B. den Pfründnern. Häufig war die Klausel der Pflege erkrankter Hospitalinsassen Bestandteil der Pfründenverträge oder sogar der Hospitalordnungen.⁴⁹ Die Hospitäler der Städte dienten aber weniger, wie das heutige Krankenhaus, als Anstalt zur Versorgung von Kranken, sondern vielmehr dazu, Alterssitze für das städtische Bürgertum zur Verfügung zu stellen.⁵⁰ Sie entsprachen eher dem heutigen Seniorenheim.

Eine Neuerung auf dem Gebiet des Hospitalwesens ergab sich 1531 mit der Begründung der ersten Landesspitäler in Hessen, nämlich Haina, Merxhausen, Hofheim und Gronau. Diese ehemaligen Klosteranlagen kamen im Zuge der Reformation unter die Verfügung des Landesfürsten, Philipp von Hessen. Ihm war es ein Anliegen, neben der Einrichtung so genannter „gemeinen Kasten“, in welche die Einnahmen der Kirchen flossen und aus denen Priester besoldet und die Armen, Kranken, Waisen und Kinder von Armen unterstützt werden sollten⁵¹, Hospitäler einzurichten, die sich ausschließlich um die Armen und Kranken der dörflichen Gemeinden kümmern sollten. Mehr und mehr wandelte sich Haina zu einer Einrichtung für vor allem geistig behinderte Menschen. Doch zunächst war Haina offen für alle Kranke. Dies bestätigt auch das Haina-Merxhäuser-Statut von 1534:

[...] daß man soviel armen personen in die spital einnehmen soll als man zimlichermaßen erhalten und mit notturft versehen kann. [...] und soll kein person, die unter sechzig jaren sein, angenommen werden, es were dan, daß es ein solch gebrechlich mensch were, der sonst zu nichts dienlich.⁵²

Welche Arten von Gebrechlichen genau in das Hospital aufgenommen werden sollten, wird in diesem Statut nicht vermerkt. Gesprochen wird von *armen personen*, *kranken* oder *gebrechlichen*. Obwohl die Landeshospitäler für alle Kranken und Gebrechlichen der ländlichen Umgebung offen standen, waren es schon nach kürzester Zeit in erster Linie die Lahmen, Blinden,

⁴⁹ Zechlin 1907, S. 48.

⁵⁰ von Steynitz 1969, S. 19.

⁵¹ Heinemeyer 1983, S. 5.

⁵² Demandt 1980, S. 198.

Krüppel und Wahnsinnigen, die in diesen Hospitälern untergebracht wurden. Dies bestätigt auch der Bericht des Obervorstehers Heinz von Lüder aus dem Jahre 1548:

[...] das uf diese stundt über 200 armer unvermoglicher manspersonen us dem fürstentumb Hessen im spital zu Haina erhalten werden, dero über die 30 geborne narren und blinden sind; einer oder zehñ sind wansinnigk und irer vernunft beraubt, ligen in verwarunge; und die anderen alle sind alt, krank, lam und mit plagen und gebrechen beladen, usserhalb denen, so ussetzig und sondersiech sind; zu wilcher armen und gebrechlichen man über die 50 personen haben muess.⁵³

Die Landeshospitäler in Hessen bildeten allerdings einen Sonderstatus für die beginnende Frühe Neuzeit und waren einzigartig im deutschsprachigen Raum. Die Errichtung von Einrichtungen speziell für körperlich und geistig behinderte Menschen fand ihren reichsweiten Einzug erst ab dem 17. Jahrhundert.

Doch wenn das Hospital die Pflege der Behinderten explizit nicht übernahm, bzw. dies nicht ausdrücklich benannte, wo blieben diese Menschen? Wo finden wir sie in den Quellen der Städte des Spätmittelalters wieder?

Häufig, aber sicherlich nicht ausschließlich, im Zusammenhang mit dem städtischen Bettelwesen. So z.B. Heinrich Grise aus Dortmund, der sich die Erlaubnis zum Betteln beim Rat der Stadt einholte. Diese wurde ihm auch gegeben, denn der städtische Rat hielt fest, dass er die Augen nicht infolge einer Körperstrafe verloren hatte, sondern aufgrund einer Krankheit: „Der rat bezeugt dem D[ortmund].er bürger Heinrich Grise, der in fremden gegendn zu betteln gezwungen ist, dass er die augen nicht eines verbrechens wegen verloren hat, sondern dass ihm die augäpfel in folge einer Krankheit geschwunden sind.“⁵⁴

Ob diese Bettelerlaubnis üblich war, bleibt noch zu hinterfragen. Bekannt ist nur, dass anscheinend die Fürsorge für durch Strafen verursachte Behinderung sich in Grenzen hielt.⁵⁵ Hier unterschied man klar zwischen arbeitsfähigen und arbeitsunfähigen Bettlern. Immer wieder wird auch in den ab dem 14. Jahrhundert aufkommenden Bettelordnungen festgelegt, dass nur die ehrbaren Armen ein Anrecht auf Almosen hätten, d.h., die unverschuldet in Armut geratenen. Solange die Armen noch in nicht nennenswerten Zahlen durch die Straßen der Städte zogen, waren sie generell für die Barmherzigkeit anderer offen. Man gab ihnen Speise, kleidete sie und versorgte sie mit dem

⁵³ Ebd. S. 219 f.

⁵⁴ Rübel 1890, Nr. 728, Regest.

⁵⁵ Jankrift 2006, S. 141; in Bezug auf Blinde vgl. Büttner 2010.

Nötigsten. In der mittelalterlichen Glaubensvorstellung wurde sowohl den Reichen wie auch den Armen eine Funktion zugewiesen. Die Reichen spendeten Almosen, die Armen hingegen beteten nun für die Almosengeber, wobei gerade ihren Gebeten besondere Kraft zukam.⁵⁶ Das Bild von dem leidenden, unverschuldeten Bettler wandelte sich allerdings im Zuge des Spätmittelalters. Mehr und mehr kam es zum Unmut in den Städten über vagabundierende Bettlerhorden, die eigentlich gesund genug waren, eine Arbeit für den eigenen Lebensunterhalt anzunehmen. Um dieser Masse Herr zu werden, wurden Maßnahmen getroffen, um diese arbeitsfähigen Bettler von den arbeitsunfähigen (oder behinderten) Bettlern zu trennen. In der Nürnberger Bettelordnung von 1478 wird erstmals von Gebrechen und Krankheit gesprochen: „[...] die nit kruppel, lam oder plint sind, sollen an keinem wercktag vor den kirchen an der pettelstat mussig istzen, sunder spynnen oder auch ander arbat, die in irem vermugen wer, thun [...]“.⁵⁷

Es wird festgelegt, dass nur den Krüppeln, Blinden oder Lahmen gestattet ist zu betteln. Alle anderen, die auf den Kirchhöfen verweilen, sollen zumindest Hilfstätigkeiten, und zwar in Form des Spinnens oder anderer Tätigkeiten, übernehmen. Krüppel, blind oder lahm zu sein schloss also auch die Arbeitsunfähigkeit mit ein. Dies zeigt, dass eine Integration in den Arbeitsmarkt für Versehrte zumindest nach dieser Ordnung nicht vorgesehen war. Diese These spiegelt selbstverständlich nur eine mögliche Wirklichkeit für den bettelnden Versehrten wieder.

4 Neue Einblicke ins späte Mittelalter: die Quellengruppe der Selbstzeugnisse

In Texten des 14. bis 16. Jahrhunderts, die unter dem Sammelbegriff ‚Selbstzeugnisse‘ zusammengefasst werden, finden sich Aussagen zu Menschen mit körperlichen und geistigen Auffälligkeiten in großer Zahl. Die Bewältigungsstrategien und das soziale Ansehen der betroffenen Menschen, ihre Einbindung in den Alltag und ihre Handlungsspielräume können daran ebenso untersucht werden wie zeitgenössische Wissensbestände, soziale Praktiken und die Bildung von Identitäten. Zu Selbstzeugnissen werden Autobiographien im Wortsinn, d.h. selbstständige Lebensbeschreibungen ebenso gezählt wie Erlebnis- und Reiseberichte, Haus-, Familien- und Geschlechterbücher, Tagebücher und Einträge in Schreibkalendern, (private) Briefe und weitere

⁵⁶ Pohanka 2002, S. 29.

⁵⁷ Almosenordnung vom 22. Juni 1518, ebd., S. 72.

Textsorten.⁵⁸ Forschungsgeschichtliche Überblicke zum Thema Behinderung bemängeln im Zusammenhang mit vormodernen Epochen mit schöner Regelmäßigkeit, dass behinderte Menschen kaum eigene schriftliche Zeugnisse hinterlassen hätten und dass den Tagebüchern oder Briefen der Angehörigen wohlhabender Schichten keine Repräsentativität zukomme.⁵⁹ Zum einen wird hier jedoch übersehen, dass gerade die seit dem späten Mittelalter vermehrt auftretenden Selbstzeugnisse wie kaum eine andere Quellengruppe *auch* von behinderten und chronisch kranken Menschen verfasst wurden. Zwar zählten diese zweifellos in der Mehrheit zu einer wohlhabenden Minderheit, jedoch eröffnen uns auch die Erfahrungen und Wahrnehmungsweisen dieser Personengruppe wichtige Einblicke in das mittelalterliche Behinderungsgeschehen. Allein die Frage, *warum* körperliche Befindlichkeiten, Krankheiten und langfristige Beeinträchtigungen von den Betroffenen derart häufig thematisiert wurden, ermöglicht grundsätzliche Erkenntnisse über den Stellenwert und die Bedeutungen von Krankheit und Gesundheit in dieser Zeit. Zum anderen verschließt die Prämisse, allein anhand von Selbstzeugnissen der Betroffenen Einblicke in die Geschichte behinderter Menschen erhalten zu können, eine wichtige Ebene: deren Fremdwahrnehmung. Selbstzeugnisse versammeln Aussagen, die, und dies ist einer ihrer Vorteile gegenüber Quellen der Rechts- und Verwaltungspraxis, der Historiographie oder normativen Texten, der Perspektive der zu eigenen Zwecken an einem Thema interessierten Person oder Familie entstammen. Zwar handelt es sich auch bei den sich daraus ergebenden Einblicken nicht um die Realität von Behinderung, sondern um individuelle Wahrnehmungen und Schilderungen einer solchen, deren Überlieferung nicht nur einer häufig am Sensationellen, Anstößigen oder Skandalösen ausgerichteten Auswahl unterliegt, sondern auch selbstverständlich von zeittypischen Problemmustern und Vorurteilen durchsetzt ist. Dennoch sind gerade diese Aussageereignisse eines als selbstverständlich empfundenen Alltagsdiskurses wichtige Bausteine, die es erlauben, auch diesem Teil der Lebenswelt der Betroffenen ein Stück näher zu kommen. Erzählungen vom Kampf gegen Krankheit und dauerhafte Beeinträchtigung, das Erstaunen angesichts seltener Deformationen und nicht selten auch das deutlich geäußerte Mitleiden angesichts schweren Leids stellen einen nicht geringen Bestandteil des autobiographischen Schrifttums dar.

Die Auswertung von Selbstzeugnissen kann keinesfalls die Aufarbeitung anderer Quellengruppen ersetzen, jedoch vielleicht als notwendiges, dem

⁵⁸ Vgl. Schmid 2006, S. 59ff. und S. 244.

⁵⁹ So Solarová 1983, S. 10.

Alltagswissen und der Alltagswahrnehmung nachspürendes Korrektiv zur Überinterpretation von normativen Quellen oder zeitgenössischen Spezialdiskursen dienen.

4.1 Der Körper im Selbstzeugnis

Chronische Leiden und Erkrankungen, die mit langfristigen Beeinträchtigungen einhergehen, spielten im medizinischen Diskurs der Zeit keine Sonderrolle.⁶⁰ Auch in den untersuchten Selbstzeugnissen ist keine Unterscheidung zwischen der Schilderung von langfristigen und akuten Krankheitsverläufen erkennbar. Zudem überrascht es den heutigen Leser zunächst, mit welcher Ungerührtheit häufig von wochen-, monate- oder gar jahrelanger Bettlägerigkeit einzelner Personen berichtet wird, ohne diese jedoch im Text in irgendeiner Weise als ‚Pflegefall‘ zu markieren. In vielen Personenbeschreibungen taucht ein solcher Vermerk eher am Rande auf, ohne eine detaillierte Schilderung der Lebensumstände nach sich zu ziehen.⁶¹ Dabei ist ansonsten bei der detaillierten Beschreibung körperlicher Befindlichkeiten keine Zurückhaltung zu erkennen.⁶² Gerade auch in den für die Nachkommen bestimmten Haus- und Familienchroniken finden sich vielfach ausführliche Beschreibungen von Krankheitsverläufen und Heilmitteln. Mit diesen Episoden verband sich ein Interesse an der Weitergabe von praktischem Wissen. So weisen viele Haus- und Familienbücher eine gesonderte Rubrik mit Rezepten gegen verbreitete Krankheiten auf. Josua Maler verknüpft andererseits die Schilderung einer Erfrierung an der Hand im Fließtext mit einem Rezept gegen die daraus erwachsenen Spätfolgen und schließt: „Wem glichs Anligen begegnet, hat hie ein Gut und gwüß Recept.“⁶³ Auch gilt hier der Austausch von medizinischem Wissen und die gegenseitige Unterstützung im Krankheitsfall sowohl im Familienkreis wie unter Freunden und Nachbarn als Selbstverständlichkeit.⁶⁴ Ebenso ist im selben Text jedoch die Tendenz erkennbar, den Schwerpunkt bei der rückblickenden Schilderung eigener Gebrechlichkeit auf die bereits erfolgte Wiederherstellung der Arbeitsfähigkeit zu legen, daneben jedoch auch die Schwere der Beeinträchtigung während der eigentlichen Leidensphase hervorzuheben.⁶⁵ In der Notwendigkeit, den vorübergehenden Ar-

⁶⁰ Vgl. Riha 2009.

⁶¹ Vgl. Beispiele bei Rüschi 1996b, S. 74f.; ebd., S. 88; ebd., S. 93.

⁶² Vgl. die ausführlichen Schilderungen von chronischen Leiden und dauerhaften Beeinträchtigungen beispielsweise bei Linsbauer 1978; Greiff 1860; Zäh 1998.

⁶³ Maler 1886, S. 168f. Vgl. auch Wegeli 1911, S. 81.

⁶⁴ Vgl. Maler 1886, S. 175.

⁶⁵ Vgl. Maler 1886, S. 193ff.

beitsausfall zu legitimieren, zeigt sich ebenso wie in der hohen Bedeutung, die der wiederhergestellten Arbeitsfähigkeit zugemessen wird, dass lange Krankheit eine Störung des familiären Alltags darstellte, die so schnell wie möglich zu überwinden war. Die Verantwortung, die der temporär Erkrankte in dieser Hinsicht gegenüber seiner Familie trug, wird auch anhand der vielen erhaltenen Familienkorrespondenzen deutlich.⁶⁶ In der alltäglichen Kommunikation im 15. und 16. Jahrhundert erscheint die Deutung von Krankheit als göttliche Strafe erheblich weniger relevant als die konkreten Erwartungen, die sich mit sozialer Verantwortlichkeit und einer diätetisch-gesundheitsbewussten Lebensführung verbanden. Ein schweres Augenleiden konnte daher mit übermäßigem Bierkonsum in Verbindung gebracht,⁶⁷ plötzlich einsetzender Wahnsinn ebenso mit übertriebener Bußfertigkeit und gelehrtem Einsiedlertum⁶⁸ wie mit dem Genuss verdorbenen Weins⁶⁹ erklärt werden.

4.2 Das familiäre Umfeld

Der alltägliche innerfamiliäre Umgang ist generell schwer zu erschließen. Selbstzeugnisse, insbesondere Autobiographien, tendieren naturgemäß dazu, sowohl positive wie negative Erfahrungen, etwa Kindheitserlebnisse, besonders hervorzuheben, ohne das sonderlich berichtenswerte Miteinander des täglichen Umgangs zu thematisieren. Die Haltungen der einzelnen Familienmitglieder gegenüber pflegebedürftigen Angehörigen bleiben in der Mehrheit der betreffenden Episoden eher vage. Insbesondere Familienchroniken und Hausbücher, die sich an die gegenwärtigen oder nachfolgenden Generationen der eigenen Familie wenden, verwenden häufig Topoi: Die Versorgung wird als „treu“ oder „sorgfältig“ beschrieben und häufig mit Mutter-, Kinder- oder Gattenliebe begründet, ohne Einzelheiten, Konflikte oder gar Widerwillen zu thematisieren.⁷⁰ Als besonders schwierig scheint jedoch der Umgang mit geistig Auffälligen gegolten zu haben, so dass sich in den Quellen gelegentlich Hinweise auf die familiäre Alltagssituation finden lassen. Einiges spricht dafür, dass man versucht hat, die Betroffenen in das gemeinsame Miteinander einzubinden.⁷¹ Gerade im Falle von Geisteskrankheit war die Familie aber nur bedingt geeignet, die Versorgung zu gewährleisten. Nach dem Tod ihres Mannes wurde Salome Malerin im Jahr 1565 zunächst von ihrem Bruder Jo-

⁶⁶ Vgl. etwa Hartmann 1942; Steinhausen 1895, vgl. dazu auch Beer 1991, S. 404ff.

⁶⁷ Vgl. Ozment 1990, insb. S. 143f, Brief Friedrich Behaims an seine Mutter vom 27. Juni 1580.

⁶⁸ Vgl. Baechtold 1876, S. 50ff.

⁶⁹ Vgl. Rüscher 1996a, S. 124 und Rüscher 1996c, S. 757f.

⁷⁰ Vgl. etwa Maler 1885, S. 210.

⁷¹ Vgl. etwa Rüscher 1996b, S. 58ff.

sua, einem Pfarrer, aufgenommen – „als sy irer schweren krankheit halber nit tugentlich was zu eigner Hushaltung“, wie er schreibt.⁷² Als er dann aber im Jahr 1571 nach Bischofszell umzog, kam es dort zu Ausfälligkeiten Salomes gegenüber Altgläubigen, was dem reformierten Geistlichen in der gemischt-konfessionellen Stadt Probleme bereitete. Maler schreibt der massiven Präsenz des Katholizismus die Schuld daran zu, dass die sensible, belesene und zu Traumgesichten neigende Schwester „von ihrer Vernunft und Sinnen kam und Not halber musst an Isen gelegt werden.“ Auf Verlangen des Zürcher Antistes Heinrich Bullinger und „andere[r] gute[r] Herren“ wurde Salome daher zu ihrem Vater nach Zürich geschickt und mit einer Pfründe versorgt. Das Beispiel zeigt, dass die Bereitschaft zur uneingeschränkten Solidarität sowohl gegen die eigene berufliche Karriere als auch angesichts des gegebenen politischen Zündstoffs (namentlich der Angst, die Schwester könnte „etwas schweren Unwillens und Unruw zurichten“) sorgfältig abgewogen wurde. Ein gewisser Grad an Pragmatismus steht dabei jedoch nicht im Gegensatz zur ehrlich empfundenen Sorge um ein beeinträchtigtes Familienmitglied und um den Wunsch, diesem beizustehen. Dies zeigt sich in einem weiteren Fall schwerer Beeinträchtigung in der Familie Maler. Josuas Sohn Balthasar, der in Straßburg studierte, wurde aus nicht genannter Ursache plötzlich „garrumm und übelhörend.“⁷³ Daher wurde er umgehend nach Hause beschieden, um Kosten zu sparen. Würde sich sein Zustand bessern, sollte er jedoch sein Studium wieder aufnehmen dürfen.⁷⁴ In der Schilderung Malers mischt sich die nüchterne wirtschaftliche Abwägung mit widerstreitenden Emotionen: Freude über das Wiedersehen, Erschrecken und Traurigkeit aufgrund der Krankheit, Sorge um das Wohlergehen und die Zukunft seines Sohnes.

Ebenso finden sich jedoch auch Berichte von der Ausnutzung geistig zurückgebliebener Familienmitglieder. Johannes Rütiner schildert die schlechte Behandlung eines als „Rüdy morio“ bezeichneten Mannes mit deutlicher Missbilligung. Dieser habe bei seinen Verwandten Hunger gelitten und sei nach dem Tod seines Vaters zwischen seinem Bruder und seinen Schwägern als Arbeitskraft hin- und hergeliehen worden. Schließlich habe er durch Vermittlung des Vogts einen Kurator und eine Spitalspfründe erhalten.⁷⁵ Diese Art der Versorgung scheint insbesondere im Falle von dauerhaft pflegebe-

⁷² Maler 1885, S. 203 (ebenso die folgenden Zitate).

⁷³ Maler 1985, S. 210.

⁷⁴ Allerdings musste auch ein weiterer Sohn einige Jahre später sein Studium wegen Geldmangel abbrechen, vgl. Maler 1886, S. 189f. Malers Mittel zur Ausbildung seiner Kinder waren also durchaus begrenzt.

⁷⁵ Vgl. Rüschi 1996b, S. 263f.

dürftigen Menschen ohne nächste Angehörige üblich gewesen zu sein. So auch im Fall eines Jörg Arnolt, dessen Versorgung im Jahr 1526 vor dem Nürnberger Stadtgericht geklärt wurde. Den von der Obrigkeit eingesetzten Kuratoren wurde erlaubt, „demselben Arnolt, der mit kranckhait beladen sey, vnn d ainer mayd, die sein wartet, von dem seinen ain pfrundt zukauffen, damit er sein lebenslang wart vnn d leybßnarung haben möchte.“⁷⁶ In seinem 1573 verfassten Testament regelte hingegen der Nürnberger Jobst Tetzl die heimische Versorgung seines Schwagers, der vor dreißig Jahren „aus einem vnuersehenen zustand in gebrechlichkeit seiner vernunft gefallen“ und seit dem Tod seiner Mutter in seiner Obhut gestanden hatte:

Damit auch offtgedachter mein lieber schwager nach notturfft versehen vnd sein gepürende pfleg vnn d wart haben möge, so ist mein will vnd mainung, das mein liebe tochter Clara sampt irem lieben hauswirt Willibald Im Hof ine Hannsen Volckamer meinen schwager in ire getreue vleissige cura vnd pfleg nemen, wie ich mich dann genzlich zu inen versehen vnd getrösten will, sie werden sich hierin meinem habenden vertrauen nach willfärg vnd one waigerung verhalten, auf das sie aber sollichs wart ohn iren schaden vnd nachtail desto besser auf sich nemen vnd volfüren mögen so soll inen ein reülich jerlich costgelt dargegen geordnet vnd geraicht werden. [...] Es ist auch mein väterlich vnd herzlich bitte, begern vnn d beuelch, es wöllen meine lieben kinder gedachten meinen schwager lieb haben vnd seiner person gelegenheit nach alles gutes erzaigen auch seines todes nit begern. Dann meiner lieben hausfraw seligen, vnd mir von seinetwegen von Gott dem herrn segen vnd glück zugestanden ist, welchs sie gleicher weise seinet halben so lang er lebt von Gott auch gewertig sein söllen.⁷⁷

4.3 Behinderung in der Arbeitswelt

Besonders aufschlussreich für den Umgang mit einer dauerhaften Beeinträchtigung sind die Aufzeichnungen des Ulmer Schuhmachers Sebastian Fischer. Der im Jahr 1513 geborene Handwerkersohn litt an starker Schwerhörigkeit. In seiner Autobiographie werden die Entwicklung seines Gebrechens, sein Umgang mit der Beeinträchtigung, die Reaktionen der Mitmenschen und die vielfältigen Heilversuche, die er unternahm, minutiös geschildert. Seinen Ausführungen zufolge begann Fischer seine Ausbildung zum Schuhmacher mit zwölf Jahren. Während der Phase des Gesellenwanderns machte sich sein Gebrechen im Jahr 1535 zum ersten Mal bemerkbar.⁷⁸ Trotz vielfältiger Heilungsversuche, bei denen ihn seine Umwelt tatkräftig unterstützte, nahm sein Hörvermögen weiter ab. In seinen Aufzeichnungen werden allerdings keiner-

⁷⁶ Stadtarchiv Nürnberg, B 14/II, Nr. 22, fol. 104v., 17. August 1526.

⁷⁷ Stadtarchiv Nürnberg, E 22/I Nr. 77, fol. 4r/v.

⁷⁸ Veesenmeyer 1896, S. 9.

lei soziale Benachteiligungen thematisiert. Im Gegenteil spricht viel dafür, dass sich sein Umfeld den Umständen flexibel anpasste. Im Jahr 1545 etwa nahm er den Sohn seines Bruders als Lehrling an. Fischer schreibt rückblickend, dass ihm erlaubt wurde, seinen elfjährigen Neffen fünf Jahre lang auszubilden – „wa aber ich jn nitt leren kind meins kopfs halb, so mige jn ain anderer schuhmacher leeren.“⁷⁹ Tatsächlich musste er die Ausbildung nach einem halben Jahr abbrechen: „Aber ich haun jn nitt kinden lerren meins kopfs halb, haun jn seiner mutter wider haim gschickt vff weyanechten.“⁸⁰ Sollte dieser Vorfall seiner Reputation geschadet haben, wird davon in den Aufzeichnungen nichts vermerkt.

Entgegen der in der Sonderpädagogik vorherrschenden Meinung gibt es ebenso Anzeichen dafür, dass man sich bemühte, von Geburt oder früher Kindheit an beeinträchtigten Jugendlichen die Möglichkeit zum Gelderwerb zu geben. Die Gerichtsbücher der Stadt Nürnberg belegen beispielsweise, dass ein taubstummer Junge nach dem Tod seines Vaters im Jahr 1523 einem Geschmeidmacher als Lehrjunge anvertraut wurde:

Thoman Erngast geschmedmacher hat an heut inn gericht fur sich vnnd sein hausfrauen zugesagt, souerr ime volgen vnnd pleibenn die dreyzehenn gulden die Erhartlein N. Koppen verlassen sonlein, der ein stum ist, hat, so woll er den selbenn knaben sein hanndtwerck getrewlich lernen, [...], bittend, nachdem der jung nymandt hab, der sich sein annems, solichs durch gerichtlich decret zuzulassen vnnd zubestettigenn, das ist inn ansehung des jungen notturfft vnnd nutz also durch gerichtlich decret zugelassen vnnd becrefftigt, doch mit dermaß, wo der jung von ime lufft ehe er das hanndtwerck aus gelernt, das er ime dann von den dreyzehen gulden wider geben soll souil als durch das gericht taxirt vnnd gemessigt wird.⁸¹

Auch die Familienkorrespondenz der Nürnberger Familie Behaim zeigt die Bemühungen, für den verhaltensauffälligen Hans Behaim eine Arbeit zu finden, die seinen begrenzten kognitiven Fähigkeiten angemessen war. Auf eigenen Wunsch wurde er schließlich im Jahr 1541 als Kaufmannsgehilfe nach Breslau geschickt. Schon in einem Brief vom 23. Dezember 1540 gibt der Onkel des vaterlosen Jungen seiner Hoffnung Ausdruck, dass sich dieser entsprechenden Herausforderungen gewachsen zeigen würde. Er würde ihn gerne „für sein pessern nutz“ in der Fremde unterbringen, benennt aber auch die damit verbundenen Schwierigkeiten: „Nun weist du aber zu gueter mas wol,

⁷⁹ Ebd., S. 7.

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Stadtarchiv Nürnberg, B 14/II, Nr. 16, fol. 184v (12. Januar 1523); vgl. auch ebd., B 14/II, Nr. 18, fol. 211v (5. August 1524), sowie B 14/II, Nr. 18, fol. 212v (8. August 1524). Aus nicht mehr nachvollziehbaren Gründen wurde die Ausbildung allerdings im folgenden Jahr abgebrochen und dem Jungen 12 der 13 fl. zurückerstattet.

was er laider für ein gesel ist, dene man echt schwerlich zu dapfern hendeln wird konnen prauchen und nit wol one kostgelt wird konnen unterpringen.“ Er könnte sich jedoch im Dienst eines Gelehrten oder Edelmanns nützlich machen: „lernet potschaft werben, das mau aufthon, eben so wol sein, als pey manchem hendler.“ Er würde versuchen, ihn in Breslau oder Krakau unterzubringen, doch werde das ohne ein „zimlich kostgelt und das er sich von dem seinen selbst klaidet“ nicht möglich sein. Er schließt: „Ich het kein zweifel, er würd noch verstands genog uberkommen; er ist auch so einfeltig net, wie man darfur ansicht.“⁸²

Auch wenn die genannten Beispiele nicht die Anfänge der planmäßigen Sonderpädagogik ins späte Mittelalter zurückverlegen lassen, zeigen sie doch, dass sich die Zeitgenossen ihrer andersartigen, auffälligen, gebrechlichen und beeinträchtigten Mitmenschen annahmen und ihren Möglichkeiten entsprechend zu integrieren versuchten. Bemerkenswert ist dabei nicht nur der immer wieder erkennbare Anspruch, für deren Versorgung und Einbindung möglichst individuell zugeschnittene Lösungen von langer Dauer zu finden, sondern ebenso die hohe Flexibilität der Beteiligten innerhalb ihrer sozialen Netzwerke. Beispiele gelungener Integration stehen jedoch neben Fällen von Ausgrenzung, Misshandlung oder Ausbeutung. Das Verhältnis zwischen beiden Polen genauer zu bestimmen wird jedoch erst nach weiterer systematischer Forschung möglich sein.

5 Ergebnisse

Der Heilige Augustinus betont nachdrücklich, dass

wer irgend als Mensch, das heißt als sterbliches, vernunftbegabtes Lebewesen geboren wird, mag er an Leibesgestalt, Farbe, Bewegung oder Stimme uns noch so fremdartig vorkommen, mag er Kräfte, Teile, Eigenschaften haben, welche er will, er stammt in jedem Fall von jenem Ersterschaffenen ab; daran darf kein Gläubiger zweifeln.⁸³

Dies ist gewiss kein Konzept von Behinderung, zeigt aber ein Bewusstsein für die Vielgestaltigkeit menschlichen Lebens.

Wie behinderte Menschen im Mittelalter lebten, wie sie in soziale Netzwerke integriert wurden, wie sie ihren Lebensunterhalt verdienten, wie sie versorgt und gepflegt wurden, wie sie von ihren Mitmenschen wahrgenommen und gedeutet wurden und wie sie sich selbst wahrnahmen und deuteten –

⁸² Kamann 1894, S. 20f. Vgl. auch ebd., S. 16f., S. 45ff. und Kamann 1881. Hans starb am 12. September 1542 in Schlesien an der Pest, vgl. Kamann 1894, S. 51.

⁸³ Augustinus, De civitate dei, XVI, 8.

diese Fragen sind in der bisherigen Forschung noch größtenteils unbeantwortet geblieben. Idealisierung wie Verteufelung des Mittelalters anhand moderner Kategorisierungen und Wertvorstellungen stehen jedoch einer systematischen Historisierung des Behinderungsphänomens nicht nur entgegen, sondern tragen auch im Zuge aktueller pädagogischer und gesellschaftspolitischer Debatten zur fragwürdigen Festschreibung einer überzeitlichen Kategorie Behinderung bei. Gerade die Beschäftigung mit vormoderner Behinderung kann uns deren immanente Kulturalität und zugrunde liegenden Konstruktionscharakter deutlich vor Augen führen.

Sowohl die Wunderberichte, die während des gesamten Mittelalters und in der Frühen Neuzeit entstanden sind, als auch die im späten Mittelalter vermehrt auftauchenden Selbstzeugnisse und die Quellen städtischer Verwaltungspraxis zeigen zunächst, dass behinderte und kranke Menschen lange Jahre in ihren Familien, bei Freunden oder Verwandten lebten. Eine kollektive Ausgrenzung ist hier nicht zu finden.⁸⁴

Quellen und Literatur

Quellen

- Adalhard von Corbi, Breve, in: Hallinger, Kassius (Hg.) (1963): *Initia consuetudinis benedictinae*. (Corpus Consuetudinum Monasticarum I) Siegburg, S. 365-422.
- Annales Bertiniani (1961). In: *Quellen zur Karolingischen Reichsgeschichte*. Tl. 2. Hg. von Reinhold Rau. (Freiherr vom Stein Gedächtnisausgabe 6) Darmstadt, S. 11-287.
- Annales Fuldenses (1961). In: *Quellen zur Karolingischen Reichsgeschichte*. Tl. 3. Hg. von Reinhold Rau. (Freiherr vom Stein Gedächtnisausgabe 7) Darmstadt, S. 19-177.
- Annales Laureshamenses (1826) Pars prima a. 703 – 768; Pars altera a. 768 - 803. In: *Monumenta Germaniae Historica Scriptorum* 1. Hannover, S. 22-30, S. 30-39.
- Annales regni francorum (1955). In: *Quellen zur Karolingischen Reichsgeschichte*. Tl. 1. Hg. von Reinhold Rau. (Freiherr vom Stein Gedächtnisausgabe 5) Darmstadt, S. 9-155.
- Ansgar von Bremen (1910): *Miracula S. Willehadi auctore S. Anskario episcopo Bremensis*, ed. A. Poncelet. In: *Acta Sanctorum Nov III*. Brüssel, coll. 835-851.
- Astronomus, *Vita Hludowici* (1955). In: *Quellen zur Karolingischen Reichsgeschichte*. Tl. 1. Hg. von Reinhold Rau. (Freiherr vom Stein Gedächtnisausgabe 5) Darmstadt, S. 257-381.
- Augustinus (1929): *De civitate Dei lib. XXII*. Hg. v. B. Dombart, A. Kolb. Leipzig.
- Augustinus (1978): *Der Gottesstaat*. Übers. von W. Thimme, eingeleitet u. erläutert von C. Andresen. 2 Bde. München/Zürich.
- Baechtold, Jacob (Hg.) (1876/1986): *Hans Salat, ein Schweizerischer Chronist und Dichter aus der ersten Hälfte des XVI. Jahrhunderts. Sein Leben und seine Schriften*. Basel.

⁸⁴ Das epochenübergreifende, interdisziplinäre und internationale Forschungsprojekt „Homo debilis“ widmet sich den hier kurz angerissenen Fragen zum Umgang mit Beeinträchtigung bzw. Behinderung auf breiter Basis: <http://www.mittelalter.uni-bremen.de/>.

- Einhard, Vita Karoli Magni (1955). In: Quellen zur Karolingischen Reichsgeschichte. Tl. 1. Hg. von Reinhold Rau. (Freiherr vom Stein Gedächtnisausgabe 5) Darmstadt, S. 157-211.
- Greiff, Benedict (Hg.) (1860): Tagebuch des Lucas Rem aus den Jahren 1494-1541. Ein Beitrag zur Handelsgeschichte der Stadt Augsburg. In: Jahres-Bericht des historischen Kreis-Vereins im Regierungsbezirke von Schwaben und Neuburg 26, S. V-XV sowie 1-110.
- Grotefeld, Georg Friedrich/Fiedeler, Georg Friedrich (Hg.) (1846): Urkundenbuch des historischen Vereins für Niedersachsen, Bd. 5: Urkundenbuch der Stadt Hannover bis zum Jahre 1369. Hannover.
- Hartmann, Alfred. (Hg.) (1942): Die Amerbachkorrespondenz. Im Auftrag der Kommission für die Öffentliche Bibliothek der Universität Basel bearbeitet und herausgegeben von Alfred Hartmann. Bd. 1: Die Briefe aus der Zeit Johann Amerbachs 1481-1513, mit Register und sechs Handschriftenproben. Basel.
- Kamann, Johann (Hg.) (1881): Aus Paulus Behaims I Briefwechsel. In: Mitteilungen des Vereins für Geschichte der Stadt Nürnberg 3, S. 73-154.
- Kamann, Johann (Hg.) (1894): Aus dem Briefwechsel eines jungen Nürnberger Kaufmanns im 16. Jahrhundert. In: Mitteilungen aus dem Germanischen Nationalmuseum, S. 9-22 und S. 45-56.
- Linsbauer, Manfred (Hg.) (1978): Lukas Geizkofler und seine Selbstbiographie. Wien.
- Maler, Josua (1885): Selbstbiographie eines Zürcherischen Pfarrers aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts. In: Zürcher Taschenbuch Neue Folge 8, S. 123-214.
- Maler, Josua (1886): Selbstbiographie eines Zürcherischen Pfarrers aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts. In: Zürcher Taschenbuch Neue Folge 9, S. 125-203.
- Miracula S. Walburgis Monheimensia auctore presbytero Wolphardo (1888). (Monumenta Germaniae Historica, Scriptores in folio 15) Hannover, S. 535-555.
- Miracula S. Willehadi auctore S. Anskario episcopo Bremensis (1910). Ed. A. Poncelet. Acta Sanctorum November III. Brüssel, coll. 835-851.
- Notkeri Gesta Karoli (1960). In: Quellen zur Karolingischen Reichsgeschichte. Tl. 3. Hg. von Reinhold Rau. (Freiherr vom Stein Gedächtnisausgabe) Darmstadt, S. 321-427.
- Otfried von Weissenburg (2001): Evangelienbuch (Auswahl) ahd – nhd. Hg., übers. u. kommentiert von Gisela Vollmann-Profe. Stuttgart.
- Ozment, Steven (Hg.) (1990): Three Behaim Boys. Growing Up in Early Modern Germany. A Chronicle of Their Lives Edited and Narrated by Steven Ozment. New Haven, London.
- Regino von Prüm (1960): In: Quellen zur Karolingischen Reichsgeschichte. Tl. 3. Hg. von Reinhold Rau. (Freiherr vom Stein Gedächtnisausgabe 7) Darmstadt, S. 179-319.
- Regula Benedikti/Die Benediktsregel (³2001), Hg. im Auftrag der Salzburger Äbtekonferenz. Beuron.
- Rübel, Karl (Hg.) (1890): Dortmunder Urkundenbuch, 2, 1. Hälfte: 1372-1394. Dortmund.
- Rüsch, Ernst Gerhard (Hg.) (1996a): Johannes Rütiner: Diarium 1529-1539. Textband I, 1: Diarium I, Abschnitt 1-613. Lateinischer Text und Übersetzung. St. Gallen.
- Rüsch, Ernst Gerhard (Hg.) (1996b): Johannes Rütiner: Diarium 1529-1539. Textband II, 1: Diarium II, Abschnitt 1-275. Lateinischer Text und Übersetzung. St. Gallen.
- Rüsch, Ernst Gerhard (Hg.) (1996c): Johannes Rütiner: Diarium 1529-1539, Textband II, 2: Diarium II, Abschnitt 276-427. Lateinischer Text und Übersetzung. St. Gallen.
- Steinhausen, Georg (Hg.) (1895): Briefwechsel Balthasar Paumgartner des Jüngeren und seiner Gattin Magdalena, geborene Behaim (1582-1598). (Bibliothek des litterarischen Vereins in Stuttgart, Bd. 204) Tübingen.

- Udalrich von Cluny an Wilhelm von Hirsau: *Epistola nuncupatoria* (1853): J. P. Migne (Hg.): *Patrologiae Latinae cursus completus* 149. Paris, Sp. 635-640.
- Veesenmeyer, Karl Gustav (Hg.) (1896): Sebastian Fischers Chronik, besonders von Ulmischen Dingen. (Mitteilungen des Vereins für Kunst und Altertum in Ulm und Oberschwaben H. 5-8) Ulm.
- Wegeli, Rudolf (Hg.) (1911): Gedenkbüchlein des Enderlin Liesch. In: *Archiv für Kulturgeschichte* 9, S. 75-86.
- Zäh, Helmut (Hg.) (1998): *Die Autobiographie des Hieronymus Wolf (Hieronymus Wolf – Commentariolus de vita sua)*. Donauwörth.

Literatur

- Auge, Oliver (2007): „... ne pauperes et debilis in ... domo degentes divinis careant“ – Sakralreligiöse Aspekte der mittelalterlichen Hospitalgeschichte. In: Bulst, Neithard (Hg.): *Sozialgeschichte mittelalterlicher Hospitäler*. Ostfildern, S. 77-123.
- Beer, Mathias (1991): „Et sciatis nos fortiter studere“. Die Stellung des Jugendlichen in der Familie des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit. In: Kintzinger, Martin/Stürner, Wolfgang/Zahlten, Johannes (Hg.): *Das Andere Wahrnehmen. Beiträge zur europäischen Geschichte*. Festschrift August Nitschke. Köln, Weimar, Wien, S. 385-407.
- Bleidick, Ulrich (Hg.) (1999): *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Neuwied, Berlin.
- Büttner, Jan Ulrich (2010): Die Strafe der Blendung und das Leben blinder Menschen, in: *Medizin, Gesellschaft und Geschichte* 28, S. 47-72.
- Butsch, Maria (1985), Historische und psychologische Aspekte mittelalterlicher Mirakelberichte. In: *Zeitschrift für Parapsychologie und Grenzgebiete der Psychologie* 27, S. 209-233.
- Bynum, Caroline Walker (1995): *The Resurrection of the Body in Western Christianity, 200-1336*. New York.
- Bynum, Caroline Walker (1992): *Fragmentation and Redemption. Essays on Gender and the Human Body in Medieval Religion*. New York.
- Constitution of the World Health Organization. Die aktuelle, 55. Fassung siehe: http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf (Stand 30.7.2010)
- Demandt, Karl E. (1980): Die Anfänge der staatlichen Armen- und Elendenfürsorge in Hessen. Eine quellenkritische Untersuchung der Gründung und Ordnung, der Belegung und Verwaltung der vier Hohen Hospitäler Hessens und besonderer Berücksichtigung von Haina und Merxhausen im frühen 16. Jahrhundert. In: *Hessisches Jahrbuch für Landesgeschichte* 30, S. 176-235.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2008): *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*. München, Basel.
- Eyler, Joshua R. (Hg.) (2010): *Disability in the Middle Ages. Reconsiderations and Reverberations*. Farnham, Surrey.
- Fichtenau, Heinrich (1984): *Lebensordnungen des 10. Jahrhunderts. Studien über Denkart und Existenz im einstigen Karolingerreich*. Stuttgart.
- Finucane, Ronald C. (1997), *The rescue of the innocents. Endangered children in medieval miracles*. Basingstoke.
- Foucault, Michel (1973), *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. München.
- Gleeson, Brendan (1999): *Geographies of Disability*. London [u.a.].

- Haeberlin, Urs (2005): Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin. Bern [u.a.].
- Hägermann, Dieter (2000): Karl der Große. Herrscher des Abendlandes. Berlin.
- Heinemeyer, Walter (1983): Armen- und Krankenfürsorge in der hessischen Reformation. In: Heinemeyer, Walter/Pünder, Tilman (Hg.): 450 Jahre Psychiatrie in Hessen. Marburg, S. 1-20.
- Herbers, Klaus (Hg) (2002): Mirakel im Mittelalter. Konzeption, Erscheinungsformen, Deutungen. Stuttgart.
- Ishording, Bernd (2005): Prüm. Studien zur Geschichte der Abtei von Ihrer Gründung bis zum Tod Kaiser Lothars I. (721-855). Mainz.
- Jankrift, Kay Peter (2006): Normbruch und Funktionswandel. Aspekte des Pfrundmissbrauchs in mittelalterlich-frühneuzeitlichen Hospitälern und Leprosorien. In: Schmidt, Sebastian/Aspelmeier, Jens (Hg.): Norm und Praxis der Armenfürsorge in Spätmittelalter und früher Neuzeit. Stuttgart, S. 137-146.
- Jankrift, Kay Peter (2007): Herren Kranke, arme Siechen. Medizin im spätmittelalterlichen Hospitalwesen. In: Bulst, Neithard (Hg.): Sozialgeschichte mittelalterlicher Hospitäler. Ostfildern, S. 149-167.
- Jordan, Gesine (2007): „Nichts als Nahrung und Kleidung“. Laien und Kleriker als Wohngäste bei den Mönchen in St. Gallen und Redon (8. und 9. Jahrhundert). Berlin.
- Jordan, Gesine (2009): Hoffnungslos siech, missgestaltet und untüchtig? Kranke Herrscher und Herrschaftsanwärter in der Karolingerzeit. In: Nolte, Cordula (Hg.): Homo debilis. Behinderte – Kranke – Versehrte in der Gesellschaft des Mittelalters. Korb, S. 245-262.
- Kälble, Matthias (2007): Sozialfürsorge und kommunale Bewegung. Zur Bedeutung von Hospitälern für die politische Gruppenbildung in der Stadt. In: Bulst, Neithard (Hg.): Sozialgeschichte mittelalterlicher Hospitäler. Ostfildern, S. 237-271.
- Kahlow, Simone (2009): Prothesen im Mittelalter – ein Überblick aus archäologischer Sicht. In: Nolte, Cordula (Hg.): Homo debilis. Behinderte – Kranke – Versehrte in der Gesellschaft des Mittelalters. Korb, S. 203-223.
- Kobi, Emil E. (1983): Personenorientierte Modelle der Heilpädagogik. In: Handbuch der Sonderpädagogik. Band 1: Theorie der Behindertenpädagogik. Berlin, S. 273-294.
- Kudlick, Catherine J. (2003): Disability History: Why We Need Another ‚Other‘. In: American Historical Review 108, S. 763-793.
- Kutzer, Michael (1998): Anatomie des Wahnsinns. Geisteskrankheit im medizinischen Denken der frühen Neuzeit und die Anatomie der pathologischen Anatomie. Hürtgenwald.
- Longmore, Paul K./Umansky, Lauri (2001): Introduction. Disability History: From the Margins to the Mainstream. In: Dies. (Hg.): The New Disability History. American Perspectives. New York, London, S. 1-29.
- Merkens, Luise (1988): Einführung in die historische Entwicklung der Behindertenpädagogik in Deutschland unter integrativen Aspekten. München, Basel.
- Meyer, Hermann (1983): Geistigbehindertenpädagogik. In: Solarová, Světluše (Hg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, S. 85-119.
- Möckel, Andreas (2007): Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung. Stuttgart.
- Møller-Christensen, Vilhelm (1986): Umwelt im Spiegel der Skelettreste vom Kloster Aebelholt. In: Herrmann, Bernd (Hg.): Mensch und Umwelt im Mittelalter. Stuttgart, S. 129-139.
- Nelson, Janet L. (1988): A Tale of Two Princes: Politics, Text and Ideology in a Carolingian Annal. In: Studies in Medieval and Renaissance History N.S. 10, S. 103-41.

- Nolden, Reiner (Hg.) (2005): Lothar I. Kaiser und Mönch in Prüm. Zum 1150. Jahr seines Todes. Prüm.
- Oliver, Michael (1990): *The Politics of Disablement*. Basingstoke, London.
- Pohanka, Reinhard (2002): Vom ehrlichen Armen zum Störenfried. Das Armutsproblem im Mittelalter. In: Etlzstorfer, Hannes (Hg.): *Armut: Katalog zur 298. Sonderausstellung des Historischen Museums der Stadt Wien*. Wien, S. 29-39.
- Radtke, Dinah (2003), Ist behindert sein Normal? In: Waldschmidt, Anne (Hg.): *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies*. Kassel, S. 113-115.
- Riha, Ortrun (2009): Chronisch Kranke in der medizinischen Fachliteratur des Mittelalters. In: Nolte, Claudia (Hg.): *Homo Debilis. Behinderte – Kranke – Versehrte in der Gesellschaft des Mittelalters*. Korb, S. 99-120.
- Rödler, Peter (1995): Ordnung als Schicksal. In: Moser, Vera (Hg.): *Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik*. Butzbach-Griedel, [S. 5-9].
- Rüger, Willi (Hg.) (1932): *Mittelalterliches Almosenwesen. Die Almosenordnung der Reichsstadt Nürnberg*. Nürnberg.
- Schelberg, Antje (2000): Leprosen in der mittelalterlichen Gesellschaft. Physische Idoneität und sozialer Status von Kranken im Spannungsfeld säkularer und christlicher Wirklichkeitsdeutungen. (Diss. phil.) Göttingen (online: <http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2003/schelberg/>, Stand: 4.8.2010).
- Schmid, Barbara (2006): *Schreiben für Status und Herrschaft. Deutsche Autobiographik in Spätmittelalter und früher Neuzeit*. Zürich.
- Solarová, Světluše (1983): Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Geschichte der Sonderpädagogik*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, S. 7-11.
- Sozialgesetzbuch (SGB) (2010) *Textausgabe mit ausführlichem Sachverzeichniss und einer Einführung*. 39., neu bearb. Aufl., Stand: 1. Juni 2010. München.
- Steynitz, Jesko von (Hg.) (1969): *Mittelalterliche Hospitäler der Orden und Städte als Einrichtungen der sozialen Sicherung*. Berlin.
- Ulrich-Bochsler, Susi (2009): Kranke, Behinderte und Gebrechliche im Spiegel der Skelettreste aus mittelalterlichen Dörfern, Kirchen und Klöstern (Bern/Schweiz). *Aussagemöglichkeiten zum individuellen Alltag*, in: Nolte, Cordula (Hg.): *Homo debilis. Behinderte – Kranke – Versehrte in der Gesellschaft des Mittelalters*. Korb, S. 183-202.
- Wagner, Fritz (1993): s. v. *Miracula, Mirakel*. In: *Lexikon des Mittelalters*, Bd. 6, Sp. 656-659.
- Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (2007): *Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kultursoziologische Grenzgänge – eine Einführung*. In: Dies. (Hg.): *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld, S. 9-28.
- Waldschmidt, Anne (2003): „Behinderung“ neu denken: *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies*. In: Dies. (Hg.): *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies*. Kassel, S. 11-22.
- Waldschmidt, Anne (2004): Normalität - ein Grundbegriff in der Soziologie der Behinderung. In: Forster, Rudolf (Hg.): *Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene*. Bad Heilbrunn, 142-157.
- Waldschmidt, Anne (2006a): Brauchen die Disability Studies ein „kulturelles Modell“ von Behinderung? In: Hermes, Gisela/Rohrmann, Eckhard (Hg.): „Nichts über uns – ohne uns!“ *Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung*. Neu-Ulm, S. 83-96.

- Waldschmidt, Anne (2006b): Soziales Problem oder kulturelle Differenz? Zur Geschichte von „Behinderung“ aus der Sicht der Disability Studies. In: *Traverse* 13, S. 31-46.
- Windemuth, Marie-Luise (Hg.) (1995): *Das Hospital als Träger der Armenfürsorge im Mittelalter*. Stuttgart.
- Wittmer-Butsch, Maria/Rendtel, Constanze (2003): *Miracula. Wunderheilungen im Mittelalter – eine historisch-psychologische Annäherung*. Köln u.a.
- Zechlin, Erich (Hg.) (1907): *Lüneburgs Hospitäler im Mittelalter*. Hannover, Leipzig.

Anschrift der Autoren:

Bianca Frohne, Universität Bremen, FB 8: Institut für Geschichtswissenschaft
PF 330 440, 28334 Bremen
E-mail: bfrohne@uni-bremen.de

Ivette Nuckel, Universität Bremen, FB 8: Institut für Geschichtswissenschaft,
PF 330 440, 28334 Bremen
E-mail: ivette.nuckel@uni-bremen.de

Dr. Jan Ulrich Büttner, Universität Bremen, FB 8: Institut für Geschichtswissenschaft,
PF 330 440, 28334 Bremen
E-mail: buettner@uni-bremen.de

MAREEN ANDERS

„Wer vil studiert würt ein fantast.“ Zu Einordnung, Wertung und Funktion universitärer Bildung im Narrenschiff Sebastian Brants (1494)

1 Einleitung

Das um 1494 in Straßburg publizierte ‚Narrenschiff‘ wurde als Begründung einer Narrenidee, wie sie als Basis der frühneuzeitlichen Narrenliteratur allgemein gilt, in der Forschung unter verschiedenen Gesichtspunkten ausgiebig behandelt.¹ Hinsichtlich der Frage nach Wissensaspekten sind hier insbesondere ein Aufsatz von Raimund Kemper mit dem Titel ‚Dan nyman ist dem nützlich gebrist. Zur Weisheitslehre im Narrenschiff‘ aus dem Jahr 1983 zu nennen sowie ein Beitrag von Stephanie Pafenberg, erschienen 1993 unter dem Titel ‚Wysheit, vernunft and gute sytten. Sebastian Brant’s Wisdom Teaching‘.² Beide stellen, anders als die meisten Abhandlungen, die Weisheit und nicht die Narrheit als zentrales Thema des ‚Narrenschiffs‘ in den Vordergrund, schlagen jedoch nicht den Bogen von der Weisheit zur Bildung. Die Frage nach der Verortung von Bildung auf der Achse zwischen Narrheit und Weisheit als mögliches Mittel zur Erlangung von Weisheit bleibt damit weitgehend offen. Ist es aber denkbar, dass ein Autor mit dem gelehrten Hintergrund eines Sebastian Brant die Frage nach Zweck und Inhalt von Bildung tatsächlich nicht stellt? Brant selbst verkörpert den Idealtypus des Universitätsgelehrten seiner Zeit. Aus Straßburg stammend erlangt er den Grad des Doktors beider Rechte, also des römischen und kanonischen Rechts, und lehrt an der Universität Basel, bevor er sich 1500 aus dem universitären Lehrbetrieb zurückzieht, um fortan in seiner Heimatstadt Straßburg als Stadtschreiber, Kanzler und Herausgeber tätig zu sein. Eines der Vorhaben dieser Zeit ist die Publikation des ‚Narrenschiffs‘, das zwischen 1492 und 1494 fertigge-

¹ Zuletzt Roloff/Valentin/Wels 2008; Rupp 2002. Zur Biographie vgl. weiterhin Zeydel 1967.

² Vgl. Kemper 1983; Pafenberg 1993.

stellt und 1494 durch Johann Bergmann von Olpe³ herausgegeben wird. Zur Intention des Werks vermerkt Brant selbst in der Vorrede des ‚Narrenschiffs‘:

Zu nutz und heylsamer ler / vermanung und ervolgung der wyßheit / vernunfft und guter sytten: Ouch zu verachtung und straff der narheyt / blintheyt yrrsal und dorheit / aller stat / und geschlecht der menschen: mit besonderem flyß ernst und arbeyt / gesamlet zu Basell: durch Sebastianum Brant. In beyden rechten doctor.⁴

Brant begegnet der Wahrnehmung um sich greifender gesellschaftlicher Narrheit mit der Ausarbeitung eines Werkes, das sich auf unterhaltsam-belehrende Weise in die Tradition mittelalterlicher Speculum-Literatur einreihet. Der Leser trifft nicht auf Ermahnung und Verbot, sondern erkennt im vorgehaltenen Spiegel nur sein eigenes Fehlverhalten: „Den narrenspiegel ich diß nenn / In dem ein yeder narr sich kenn“.⁵

Wenn nun also ein Gelehrter eine Aufstellung der Narren und Narrheiten seiner Zeit in Form einer Moral- und Ständesatire in Angriff nimmt, so muss er doch zwangsläufig den Blick auch auf die Vertreter seines eigenen Milieus lenken und den Stand der gelehrten Bildung dokumentieren.⁶ Die im vorliegenden Beitrag verfolgte Frage lautet also: Was erfahren wir aus der Innensicht Brants über den Zustand des universitären Bildungswesens seiner Zeit und welchen Anspruch hat der Gelehrte Brant an die Lehrenden und Studierenden und an die universitäre Lehre? Wie begegnet uns also universitäre Bildung in der kritischen Perspektive des Experten?

2 Begriffliche Vorklärungen

Zur Annäherung an diese Fragen empfiehlt sich eine vorausgehende Klärung der zentralen Begriffe in ihrer jeweils spezifischen Ausprägung, also: Bildung und Narren, bevor im dritten Teil die eigentliche Fragestellung anhand der ‚Bildungsararren‘ behandelt wird.

³ Zu Bergmann von Olpe vgl. Wilhelmi 2002b.

⁴ Narrenschiff 1494/2005, S. 107.

⁵ Narrenschiff 1494/2005, S. 108, Z. 31f.

⁶ Der Topos des Narren war zur Zeit der Entstehung des Narrenschiffs bereits weitgehend gefestigt und fand breite Aufmerksamkeit in Kunst und Literatur. Vgl. dazu Mezger 1980, der eine Auswahl bildlicher Darstellungen des 15. und 16. Jahrhunderts bietet.

2.1 Bildung

Bildung wird im späten Mittelalter nicht nur anhand von (Wissens-)Inhalten bestimmt, sondern umfasst vielmehr zugleich die Personenbindung der an der Wissensvermittlung beteiligten Gruppen, die als ihre Repräsentanten zu gelten haben, d.h. die in unterschiedlichen Kontexten Lehrenden und Lernenden. Folgt man Konrad von Megenberg⁷ (1309-1374), so liegt ein wesentlicher Bestandteil des Bildungsprozesses in eben dieser Kommunikation unter Anwesenden. Bildung ist in seinen Worten zu verstehen als „communicacio persone docentis hominis et illorum, qui ab eo discunt, in mansorio sollicitudinis litterarum“⁸, die Gemeinschaft also von Lehrenden und ihren Schülern in ihrer Interaktion.⁹ Eine Leitfrage an das ‚Narrenschiff‘ könnte entsprechend lauten, wer welche Inhalte zu welchem Zweck und in welcher Weise an wen vermittelt und welches Interesse der Lernende an dem Vermittelten hat, mit welcher Bildungserwartung also der Schüler dem Lehrenden und auch der Lehrende dem Schüler begegnet.

Zunächst stellt sich die Frage nach der Person des Lehrenden. Wer in einer Gesellschaft verfügt über Qualifikation und Kompetenz zur Wissensvermittlung und worauf gründet sich diese? Mit Blick auf die Narrendarstellung bei Brant fällt jedoch besonders der Aspekt der charakterlich-moralischen Kompetenz des Lehrenden und somit seiner Befähigung zur Weitergabe moralischer Werte auf.¹⁰ Damit tritt eine zweite Überlegung hinzu, die nach Qualifikationen des Lehrenden auf fachlicher sowie moralischer Ebene fragt.

Weiterhin muss herausgearbeitet werden, welche Motivation der Lehre vorausgeht. Welches Interesse hat also ein Lehrer oder Gelehrter an der Bildung anderer oder hat er dies überhaupt? Wem ist er in seiner Lehre möglicherweise verpflichtet, zu welchem Zweck kommt er ihr nach und wie bewertet er seine Lehrtätigkeit selbst? Hinsichtlich der Art und Weise der Vermittlung sind verschiedene Lernsituationen und Konzepte vorstellbar, etwa die Vermittlung von Inhalten im Rahmen der universitären Vorlesung, die –

⁷ Vgl. Steer 1999.

⁸ Konrad von Megenberg 1348/52/1984, S. 17. Mit Bezug auf die Schule beschreibt er Bildung als „die Personengemeinschaft derer, die lehren und jener, die von ihnen lernen in einer Stätte des wissenschaftlichen Diskurses.“ (Übersetzung durch die Verf.).

⁹ Zum Verhältnis von Gemeinschaft und Kommunikation im Mittelalter vgl. Kintzinger 2007, S. 50ff.: „Die Gemeinschaft als Kommunikation ist ein Austausch von Wissen, der aber erst auf der Grundlage [...] vorausgehenden Wissens zustande kommen kann: Das Bindende der Gemeinschaft entsteht nicht durch die Kommunikation, sondern ist selbst die Kommunikation und ermöglicht ihrerseits erst die aktuelle Handlung.“

¹⁰ Zu Bildungs- und Handlungswissen vgl. Kintzinger 2007, S. 26ff.

in ihrer mittelalterlichen Gestalt – später genauer betrachtet werden soll. Doch wer soll nun der Adressat des Vermittelten sein? Ein entscheidender Punkt liegt in den Voraussetzungen, die der Lernende mitbringt, über welches Grundwissen er beispielsweise verfügt und auch, welche Bildungserwartung er hat. Worin besteht das Interesse des Adressaten an der Bildung?

Grundsätzlich bedeutet Bildung im späten Mittelalter Wissensvermittlung im Kontext kommunikativer Verständigungs- und Abstimmungsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden und umfasst auch die Vermittlung von Verhaltensnormen. Das durch den Lehrenden vertretene Bildungsangebot muss dem Mindestanspruch des Lernenden genügen. Will man sich also mit der Bildung und ihrer Darstellung befassen, so muss der Ansatz zwangsläufig die beiden beteiligten Personen- und Statusgruppen in den Fokus nehmen, da erst in ihrer Kommunikation Bildung verwirklicht ist. Konsequenter lässt sich die Darstellung der Bildung im ‚Narrenschiff‘ daher nur anhand der dort auftretenden Standesvertreter als Mitglieder der Bildungsgemeinschaft mit unterschiedlichem Status erschließen; diese sind die Bildungsnarren. Vorher jedoch bedarf es einer grundlegenden Einordnung der verschiedenen Facetten des Konzepts des Narren, die zum Verständnis der Darstellung Brants notwendig ist.

2.2 Narrentypologie

Die umgangssprachlich assoziierten Vorstellungen des Narren entsprechen nicht zwangsläufig und vermutlich zumeist nicht dem Narrenbegriff Brants oder auch dem der Narrenliteratur allgemein.¹¹ Häufig wird man etwa an die mutmaßlich heitere Person des Hofnarren denken oder auch an den Typus des Fastnachtsnarren. In beiden finden sich verschiedene Elemente der mittelalterlichen Narrenidee verwirklicht; sie sind jedoch keinesfalls mit dem Narren des ‚Narrenschiffs‘ identisch.

Sucht man in der mittelalterlichen Gesellschaft jenen Personenkreis, der die Bezeichnung Narr verdient, so bewegt man sich jedenfalls außerhalb der ständisch-gesellschaftlichen Ordnung. Ursprünglich bezog sich der Begriff Narr auf „diejenigen, die aufgrund extrem abweichender Verhaltensformen, aufgrund geistiger Defekte oder aber auch aufgrund körperlicher Anomalien und Gebrechen dem herrschenden Normensystem nicht entsprachen“.¹² Unter

¹¹ Einen Überblick bietet Mezger 1999; vgl. auch Köneker 1966.

¹² Mezger 1981, S. 58. Mezger verweist darüber hinaus auf Darstellungen, die den Narren aufgrund seiner mangelnden Einsichtsfähigkeit als kindähnlich verorten: „Den Kindern klein gleich ich allein.“ Genau wie Kinder haben auch Narren keinen Ort in der ständischen Gesellschaft und werden ihn – im Unterschied zu Kindern – auch nie finden.

diese geistigen Mängel fiel in der mittelalterlichen Wahrnehmung auch die mangelnde Ausrichtung an der christlichen Heilslehre.¹³ Es geht also zunächst einmal nicht um den komischen Spaßmacher, sondern um den Typus des realen Narren, der in der Funktion des Hofnarren ab dem 12. Jahrhundert belegt ist und im 15./16. Jahrhundert einen Höhepunkt seiner Bedeutung an den Fürstenhöfen erreicht. Hier lässt sich zwischen Menschen mit tatsächlicher körperlicher oder geistiger Behinderung und den später aufkommenden sogenannten Schalksnarren oder auch künstlichen Narren unterscheiden. Lag die Funktion des frühen Hofnarren neben der zweifelhaften Erheiterung des Herrschers und seines Hofes in der Anmahnung menschlicher Vergänglichkeit¹⁴ und warnte er als Antiideal vor Hochmut und Selbstgefälligkeit,¹⁵ so tritt der spätere Schalksnarr eher in beratender Funktion auf. Hier begibt sich ein Mensch bewusst in die Rolle des Narren. Ein besonders populäres Beispiel für einen solchen Schalksnarren, der es gar zu überregionaler Berühmtheit bringen konnte, ist Kunz von der Rosen, Hofnarre Maximilians I.¹⁶ Literarisch fassen lässt sich diese Idee des zuweilen unverschämte schlauen Narren später beispielsweise in Shakespeares *King Lear* (1606). Hier nutzt der Narr abseits höfischer Konventionen die Möglichkeit, kritische Wahrheiten auszusprechen und seinen Herrn mit Witz zu belehren.

Auf andere Weise übertritt auch der Fastnachtsnarr bewusst die Grenzen gesellschaftlicher Ordnung, greift dabei viele der genannten Aspekte auf und ermöglicht das Zulassen einer kontrolliert chaotischen Inszenierung, in der bestehende Tabus durch die Narren überschritten werden dürfen.¹⁷ Durch das Anlegen der närrischen Tracht erwachsen dem künstlichen Narren Freiheiten gegenüber seinen der Ordnung verpflichteten Mitmenschen. Der Narr kann, da er nicht als ‚ordnungsgemäßes‘ Mitglied der Gemeinschaft wahrgenommen wird, nicht für Brüche ihrer Normen haftbar gemacht werden.¹⁸ Das be-

¹³ Ganz in diesem Sinne treten im Narrenschiff die nicht-christlichen „ausländischen Narren“ als einzige Gruppe auf, bei der eine Abkehr von der Narrheit nicht anzunehmen ist.

¹⁴ Zur Verbindung von Narr und Tod bzw. dem Narren als Symbol der Vanitas vgl. Mezger 1981, S. 35ff. Zum Vanitasgedanken speziell im Narrenschiff vgl. Singer 1967.

¹⁵ Zum Hofnarren als Antitypus des idealen Herrschers in der *sapiens-insipiens*-Tradition vgl. Mezger 1981, S. 15ff.

¹⁶ Zu Kunz von der Rosen vgl. Mezger 1981, S. 71ff.

¹⁷ Vgl. Köneker 1966b, S. 6. Köneker definiert das Fastnachtsbrauchtum als „vorübergehenden Ausnahmezustand entfesselter Welt- und Lebenslust“ vor Beginn der Fastenzeiten.

¹⁸ Dieser Grundgedanke lässt sich in Bezug setzen zu anderen Ausprägungen gesellschaftlicher Selbstausgrenzung. Interessant wäre hier etwa mit Blick auf die chinesische Geschichte, insbesondere der Vor- und Frühkaiserzeit Schwermann 2007. Schwermann interpretiert vorge-täuschte Geistesgestörtheit als Mittel, gesellschaftlichen Verpflichtungen und insbesondere

wusste Heraustreten aus der Gesellschaft ‚normaler‘ Menschen birgt somit den Vorzug der Loslösung von Tabus. Der Narr kann ungestraft Dinge sagen und tun, die gesellschaftlich nicht zulässig, im geschützten Raum der närrischen Inszenierung aber durchaus erwünscht sind. Der Narr des ‚Narrenschiffs‘ allerdings entspricht gerade dieser Vorstellung nicht. Er ist weder lustig noch schlau. Er ist in erster Linie defizitär und unangenehm.

2.3 Narren bei Brant

In den 112 Kapiteln des ‚Narrenschiffs‘ stellen sich dem Leser verschiedene Narren bzw. verschiedene Ausprägungen der Narrheit vor.

Bedeutend zur Einordnung des Werks und zum Verständnis seines großen literarischen Erfolgs ist die Tatsache, dass es sich bei dem von Brant vorgestellten Narrenkatalog um eine ständeübergreifende Darstellung handelt. So finden alle Stände im Rahmen verschiedener Kapitel die Aufmerksamkeit des Autors, zugleich ist Brants Konzept der Narrheit per se ständeübergreifend angelegt, d.h. die von ihm angemahnte Narrheit kann, im Unterschied etwa zu den häufig bäuerlichen Toren der mittelalterlichen Schwankliteratur, theoretisch jeden Menschen betreffen. Ein weiteres Merkmal der Narrheit im ‚Narrenschiff‘ liegt in der Spannung von umfassender menschlicher Narrheit, zu verstehen sowohl hinsichtlich deren weitverbreiteten Vorkommens als auch der Feststellung, die Veranlagung zu närrischem Verhalten sei in jedem Menschen angelegt, und der „Außenseiterrolle“¹⁹ des Narren. Zwar stellt Brant fest, der Großteil der Gesellschaft sei – in unterschiedlichem Maße – der Narrheit verfallen, dennoch stellt die Narrheit, wie bereits beobachtet, auch hier ein Abweichen von der gesellschaftlichen und nicht zuletzt der moralischen Norm dar. Der Narr steht so zwar nicht allein, jedoch außerhalb der

Bestrafungen zu entgehen, aber auch als Möglichkeit der Äußerung kritischer Ansichten. Die von ihm beschriebenen Personen bedienen sich also ebenso wie etwa der Hofnarr eines Mechanismus, der es ihnen ermöglicht, sich selbst außerhalb der gesellschaftlichen Ordnung zu stellen: Sie lösen ihr Haar und legen damit sichtbar die Geistesgestörtheit an, ebenso wie der Narr seine Narrentracht.

¹⁹ Baschnagel 1979, S. 76. Diese von Baschnagel verwendete Terminologie sollte nicht dazu verleiten, den Umfang des Phänomens Narrheit zu unterschätzen. Der Narr entspricht nicht der gesellschaftlichen Norm, kann also als Außenseiter begriffen werden, zugleich jedoch ist er Teil der umfassenden Gemeinschaft der Narren, dementsprechend spricht Baschnagel im Folgenden von der „Beschreibung eines alle Menschen umfassenden Phänomens“. Dieses Bild zeichnet auch Brant selbst in Kapitel 46 mit den Worten „Narreyt hatt gar eyn groß gezelt / By jr laegert die gantze welt / Vor uß / was gwalt hatt / vnd vil gelt“ ergänzt durch den zugehörigen Holzschnitt, welcher einen Querschnitt der Gesellschaft mit Ketten gefesselt im Zelt der Narrheit abbildet.

idealen Gesellschaft. Ein Jeder ist daher stets aufgerufen, sich selbst zu prüfen und, sollte er sich selbst einer Narrheit anheimgefallen erkennen, sein Verhalten zu ändern, um so die Narrheit abzulegen.

Was ist es also, das Brants Narrheit am treffendsten beschreibt: Narr sein, Narr werden oder sich zum Narren machen? Die Vorstellung eines lebenslangen und unabänderlichen Narrseins lässt sich bei Brant leicht verwerfen, doch wird der Narr nun zum Narren oder macht er selbst sich zu diesem? Die Wege in die Narrheit sind vielfältig. Ein Mensch kann etwa aus Unachtsamkeit oder Bequemlichkeit irrend dem falschen Weg folgen, der ihn zur Narrheit führt. Im ‚Narrenschiff‘ begegnen uns jedoch auch andere Narren, solche, die bewusst den Weg der Narrheit einschlagen. Das wohl deutlichste Beispiel eines derartigen Narren bietet der alte Narr aus Kapitel 5. Dieser ist alt, doch nicht weise, im Gegenteil, es scheint, als nehme seine Narrheit im Alter noch bösartigere Züge an. Der alte Narr ist nicht nur uneinsichtig und des nahenden Todes nicht gewahr, sondern er erfreut sich geradezu an seiner Narrheit und wünscht, diese seinem Sohn zu vererben: „[Er] wirt sich in kein dingen sparen / Vnd in dem narren schiff ouch faren / Das wirt mich nach mym dot ergetzen / Das er mich wirt so gantz ersetzen [...]“.²⁰ Diesem Narren mangelt es zwar an Einsichtsfähigkeit in die christliche Heilslehre, seiner Narrheit ist er sich aber voll und ganz bewusst. Interessant ist, dass die gängige Vorstellung von Altersweisheit sich hier ins Gegenteil verkehrt. Der Narr steht mit einem Bein bereits im Grab, wie der zugehörige Holzschnitt zeigt, doch wird er von seiner Narrheit, die sich in ihm vollständig verfestigt hat, nicht mehr ablassen.

Eine Ausnahme bilden die Kapitel 22 „Die ler der wisheit“, 107 „Von lon der wisheit“ und 122 „Der wis man“, in denen die Weisheit bzw. weises Verhalten als Widerpart der Narrheit thematisiert werden. Brants Weisheitsbild orientiert sich dabei – ebenso wie seine Vorstellung von Narrheit – nicht an der An- bzw. Abwesenheit von weltlichem Wissen, sondern stellt vielmehr eine darüber hinausgehende moralische Anforderung an richtiges Verhalten des Einzelnen innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung. Die Wertigkeit des Verhaltens wird in mittelalterlicher Tradition an christlichen Idealen gemessen, höchstes Ziel allen menschlichen Strebens ist damit die Erlangung des Seelenheils.²¹ Entsprechend wird Weisheit als alleiniges Attribut Gottes defi-

²⁰ Narrenschiff 1494/2005, S. 125, Z. 25ff.

²¹ Vgl. weiterhin Pafenberg 1993, S. 167: „Brant draws most heavily on the view of wisdom developed in the Old Testament, one emphasizing self-knowledge coupled with humility and reverence before God which prepare an individual to accept God’s teaching.”

niert, das dem Menschen immer nur eingeschränkt zugänglich sein kann. Diese Überzeugung stellt keine Besonderheit im mittelalterlichen Denken dar, Thomasin von Zerclaere (etwa 1186-1238)²² formulierte diesen Gedanken bereits folgendermaßen: „Kein Mensch kann hier je alles wissen, selbst wenn er bis zum jüngsten Tag leben würde. [...] Daher sagt ein verständiger Mann: ‚Ich weiß, dass ich nichts anderes weiß, als dass ich nie alles hier wissen werde‘“.²³ In diesem Sinne nimmt auch Brant eine deutliche Unterscheidung von weltlichem Wissen und göttlicher Weisheit vor: „All wißheyt diser welt / Jst gegen got eyn dorheyt gzelt“²⁴ und bezieht sich damit auf Paulus, der im ersten Brief an die Korinther fragt: „Hat nicht Gott die Weisheit dieser Welt zur Torheit gemacht?“²⁵ Erweitert wird diese mittelalterliche Vorstellung um den Wert der Vernunft (*ratio*) sowie sozialverträglichen Verhaltens, bei Brant zu finden als „gute sytten“. Folglich lassen sich die Grundpfeiler in Brants Konzept identifizieren: wyßheit, vernunft und gute sytten²⁶, wobei nur die Vereinbarung aller drei das Ideal darstellt.²⁷ Brants Weisheitslehre muss also verstanden werden als eine Verknüpfung mittelalterlichen Heilendenkens mit Elementen der Vernunft und der Vorstellung von verantwortlichen Einzelpersonen innerhalb einer Gesellschaft.

Entscheidend zur Einordnung einer Handlung und so auch einer Person ist für Brant der Aspekt der Nützlichkeit.²⁸ Personen, Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Wissensinhalte werden stets an ihrem potentiellen Nutzen für die Gesellschaft gemessen: „Eyn wyser ist nütz der gemeyn / Eyn narr syn kolben dreitt alleyn“.²⁹ In der Person des Narren ist damit vor allem ein Mensch verwirklicht, der sich nicht dem Interesse der Gemeinschaft verpflichtet fühlt und sich der Gesellschaft entzieht. Der Narr verfolgt scheinbar egoistische Ziele, die er höher bewertet als das gesamtgesellschaftliche Wohl. Dem jedoch hält Brant entgegen, das Gemeinwohl umfasse doch stets das Eigene auch: „Wem nit der gmein nütz jst als wird / Als eigen nutz des er begert / den halt jch für ein naerschen gouch / Was gmeyn / das ist eigen ouch.“³⁰

²² Zur Biographie vgl. Schiewer 1999.

²³ Übersetzung nach Brinker-von der Heyde 1999, S. 47.

²⁴ Narrenschiff 1494/2005, Kap. 107, Z. 7f.

²⁵ 1. Kor 1,20.

²⁶ Vgl. Pafenberg 1993, S. 165.

²⁷ Pafenberg 1993, S. 165: “It appears that wisdom alone is not a sufficient end; all three qualities comprise the ideal toward which the foolish individual should strive.”

²⁸ Zum mittelalterlichen Konzept von Nützlichkeit vgl. Jüssen 1999.

²⁹ Narrenschiff 1494/2005, S. 245, Z. 7f.

³⁰ Narrenschiff 1494/2005, S. 141, Z. 25ff.

Narrheit im ‚Narrenschiff‘ ist also in Abgrenzung zu den eingangs betrachteten Formen mittelalterlicher Narrheit in erster Linie eine gesellschaftlich-moralische Kategorie menschlichen Fehlverhaltens. Die Darstellung nährischen Verhaltens bleibt hierbei stets eine personenbezogene. Brant präsentiert seinem Leser eine ganze Reihe von Narrheiten; in der Darstellung verbleiben diese jedoch eng an die sie verkörpernde Person geknüpft. So bilden die Holzschnitte in der Regel eine oder mehrere der Narrheit verfallene Personen ab, die sich durch optische Attribute, häufig etwa Schellen, Eselsohren oder die sprichwörtliche Narrenkappe, zu erkennen geben. Es sind eben diese Typen, die die jeweils törichten Charakterzüge transportieren und so dem Leser nachvollziehbar machen. Der Abstraktionsgrad ist also scheinbar gering, dennoch steht jeder einzelne Narr als Vertreter eines bestimmten Typs zugleich auch für die Gesamtheit der Narrheit in der Gesellschaft und all ihren Ständen.

3 Bildungsnarren

Es mag nun zunächst überraschen, in dieser Reihe der Narren neben den Repräsentanten anderer gesellschaftlich oder beruflich identifizierter Gruppen auch die Vertreter gelehrter Bildung anzutreffen. Diese Bildungsnarren stellen im Kontext des ‚Narrenschiffs‘ einen Sonderfall dar, da sie sich zwar hinsichtlich ihrer akademischen Beschäftigung logisch als Gruppe zusammenfassen lassen, jedoch im Text voneinander getrennt vorkommen. So behandelt das 1. Kapitel unter dem Titel „Von vnnutzen buchern“ den ausgebildeten Gelehrten, den in Anlehnung vor allem an den Holzschnitt sogenannten Büchernarren, das 27. Kapitel hingegen widmet Brant den Studierenden unter dem Motto „Von vnnutzem studieren“. Lehrende und Studierende sind also in der Wahrnehmung, zumindest aber in der Darstellung Brants, als unabhängige Gruppen zu betrachten, die sich im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Stellung, aber auch hinsichtlich ihrer Narrheiten unterscheiden lassen.

Vertreter der Bildung finden darüber hinaus im ‚Narrenschiff‘ verschiedentlich Erwähnung. Neben dem im Folgenden behandelten Büchernarren aus Kapitel 1, der als der Beispielgelehrte in Brants Darstellung gelesen werden darf, sind Verweise auf Personen, die dem Bereich der Wissenschaft zuzurechnen sind, immer wieder auszumachen, deutlich etwa in Kapitel 66 „Von erfahrung aller land“. In diesem Kapitel betrachtet Brant den menschlichen Wissens- und damit einhergehend Forschungsdrang. Erfahrung ist also im doppelten Sinn zu verstehen, deckt Brant mit diesem Begriff doch gleich zweierlei (Narrheiten) ab: „*Erfahrung* meint [...] ein Ergründen, das sowohl im

Befahren fremder Länder besteht als auch im abstrakteren Erkunden im übertragenen Sinne.“³¹ Hier ist also nicht nur von der Reiselust der Zeitgenossen die Rede. Vielmehr gerät das Streben nach Kenntnis der Welt in den Fokus. Entsprechend bildet der Holzschnitt dieses Kapitels einen Narren ab, der mittels eines Zirkels Messungen an einer schematischen Sphärendarstellung vornimmt und an den im Text erwähnten Archimedes denken lässt, zugleich aber ein anderes populäres Motiv des Mittelalters aufgreift: Auch der schöpferische Gott wurde im Mittelalter in dieser Art mit Zirkel dargestellt.³²



Abb. 1: „Von erfahrung aller land“³³

³¹ Rupp 2002, S. 188.

³² Vgl. Englisch 2002.

³³ Narrenschiff 1494/2005, S. 327.

Hier begegnet uns also ein Gelehrter, den es danach verlangt, seinem Wissensdrang zu entsprechen, immer mehr Wissen über die Welt anzuhäufen und in sich zu vereinen und der sich damit in die Gefahr begibt, seine Grenzen zu überschreiten. Brants hier enthaltene *curiositas*-Kritik und mögliche Wissenschaftsfeindlichkeit wurde bereits an anderer Stelle diskutiert und soll hier nicht näher erörtert werden.³⁴ Festzuhalten ist, dass hier die Berührungspunkte von wissenschaftlicher Neugierde und christlich definierten Grenzen der Erkenntnis offenbar werden. Auf der Grundlage des 66. Kapitels lassen sich drei Kritikpunkte Brants ausmachen: 1. über umfassendes Weltwissen kann nur Gott verfügen, 2. der Mensch sollte sich um seine eigenen Probleme sorgen und seine Rolle in der Gesellschaft erfüllen, 3. wer sich über die Maßen mit Erforschung der Welt befasst, kann nicht gänzlich Gott dienen.

Wollte man nun jedoch notieren, Brant sei ein grundsätzlicher Gegner der Wissenschaften, so täte man ihm sicher unrecht. Wissenschaft, verstanden als das Streben nach Kenntnis innerhalb eines definierten Rahmens, also innerhalb dessen, was dem Menschen zu wissen zusteht, ein Wissenschaftsbegriff, wie er in der mittelalterlichen Gesellschaft existiert, lehnt er mitnichten ab. Das Streben nach ‚wahrem‘ Wissen, nach Einsicht, wie er es in Kapitel 66 Platon zumindest eingeschränkt zubilligt, ist in seiner Absicht gerechtfertigt, wobei dessen Reisetätigkeit und damit einhergehend unsteter Lebenswandel negativ auffällt.

In Kapitel 66 stellt uns Brant also zumindest ansatzweise und vor allem in der historischen Perspektive einen Sondertypus des Bildungsnarren vor, den er nicht grundsätzlich ablehnend betrachtet, solange sich die Forschungstätigkeit und das Wissensstreben jeweils noch der Autorität göttlicher Schöpfung anpassen und unterordnen. Diese Vorstellung von zweierlei möglichen Richtungen, unter denen der Mensch im Allgemeinen und der Gelehrte im Besonderen wählen muss, nimmt Brant auch im 107. Kapitel zum Anlass, unter dem Titel „Von Ion der wisheit“ den Begriff der „rechten Kunst“, welche stets am göttlichen Ideal orientiert ist, in Abgrenzung zu dem auf falscher Motivation gründenden Bildungsstreben seiner Zeitgenossen zu erläutern.

Es ist demnach so, dass wissenschaftliche Beschäftigung, wenn sie aus falscher Motivation heraus und mit dem falschen Ziel geschieht, als Narrheit verurteilt werden muss. Brant formuliert: „Noch grosser kunst stellt mancher thor / Wie er bald werd meyster / doctor / Vnd man jnn haltt / der welt eyn liecht / Der kan doch das betrachten nicht / Wie er die rechte kunst erler / Mit

³⁴ Vgl. Rupp 2002, S. 184ff.; Heimann 1989.

der er zu dem hymel ker.“³⁵ Eines der Hauptinteressen des gelehrten Narren liegt also nicht in der Erlangung wahrer Einsicht, sondern in der weltlichen Anerkennung seiner Zeitgenossen, die ihm als Magister oder Doktor zugetragen wird. Das Streben nach Seelenheil und die Annäherung an das Ideal göttlicher Weisheit bleiben hinter der Aussicht auf weltlichen Ruhm zurück, womit Brant eines der entscheidenden Charakteristika der mittelalterlichen Narrenvorstellung aufruft.

Hier wird deutlich, dass Narrheit keinesfalls als Ausdruck mangelnder Intelligenz oder der Abwesenheit gelehrten Wissens verstanden werden darf; Narrheit oder Torheit ist also scharf zu trennen von Begriffen wie etwa Dummheit. Ganz im Gegenteil, der hochgebildete Narr, wie er uns bei Brant begegnet, und der als Vertreter des gelehrten Wissens seiner Zeit gelten muss, hat nicht nur einen festen Platz in der Gruppe der Narren, er führt die Reisegruppe nach Narragonien sogar an, sitzt er doch im ‚Narrenschiff‘ ganz vorn³⁶ und das nach Brants Worten nicht zufällig. Eine weitere Erörterung bleibt Brant jedoch schuldig. Es gilt also auszumachen, worin genau die Sonderstellung des gelehrten Narren begründet ist.

3.1 Der Büchernarr

Im Folgenden soll nun der Büchernarr näher betrachtet werden, zunächst hinsichtlich der im Holzschnitt abgebildeten Szene, die einen ersten Überblick über die vereinten optischen Attribute des Narren und des Gelehrten vermittelt.³⁷

Ganz im Sinne Brants, der in der Einleitung des ‚Narrenschiffs‘ ankündigte, durch die kapitelweise Beigabe der Holzschnitte seine Inhalte auch einem nicht lesefähigen Publikum erschließen zu wollen,³⁸ weisen sich die darge-

³⁵ Narrenschiff 1494/2005, S. 487, Z. 1ff.

³⁶ Narrenschiff 1494/2005, S. 113. Interessant ist hierbei, dass er nicht die Position des Steuer-mannes innehat, die im Heck des Schiffes zu finden wäre, würde das Narrenschiff überhaupt von Narrenhand bewusst gelenkt. Anzunehmen ist aber, dass derjenige, der im Schiff ganz vorn sitzt, auch derjenige sein könnte, der als erster von Bord gehen und sich in Narragonien niederlassen kann.

³⁷ Zum Verhältnis von Text und Abbildung im ‚Narrenschiff‘ vgl. Rosenfeld (1972).

³⁸ Narrenschiff 1494/2005, S. 108, Z. 25ff.: „Der bildniß jch hab har gemacht / Wer yeman der die gschriff veracht / Oder villicht die nit künd lesen / Der siecht jm molen wol syn wesen.“ Entgegen Brants Aussage, das Narrenschiff auf diese Art auch einem nicht lesefähigen Publikum zugänglich machen zu wollen, muss angenommen werden, dass die tatsächliche Leserschaft über ein nicht geringes Maß an Bildung verfügen musste, da die vielfachen Verweise und *exempla*, derer Brant sich bedient, dieses zum Verständnis zwingend voraussetzen. Der Gelehrte Brant schreibt für ein gelehrtes Publikum.

stellten Narren stets eindeutig anhand eines festen Bildprogramms als solche aus.³⁹ So trägt auch der gelehrte Narr die charakteristische Narrenkappe und die Schellen, auf besondere Narrheit lassen auch die Eselsohren schließen, die er dem Text nach zu verbergen trachtet. Die im Holzschnitt gezeigte Person ist also auf den ersten Blick als Narr auszumachen, jedoch verfügt sie auch über andere Merkmale, die den Narren wiederum als Gelehrten ausweisen.



Abb. 2: „Von vnutzen buchern“⁴⁰

Dargestellt wird eine klassische Szene eines Gelehrten in seiner Studierstube. Dieser sitzt erhöht auf einem Pult, auf dem ebenso wie auf den im Hintergrund befindlichen Regalböden eine Vielzahl von Büchern, einige davon auf-

³⁹ Eine übersichtliche Zusammenfassung der Narrenausstattung bei Brant findet sich bei Schneider 2004, S. 55.

⁴⁰ Narrenschiff 1494/2005, S. 112.

geschlagen, liegt. Zur Ausstattung des gelehrten Narren gehören eine (Lese-) Brille⁴¹ und ein Staubwedel, der zugleich die Rute als das übliche Rangabzeichen des Lehrers parodiert und an den Narrenkolben oder die Marotte⁴², Symbol der närrischen Selbstbezogenheit, denken lässt. Dem zeitgenössischen Betrachter bot sich so bereits anhand des Holzschnitts eine Vielzahl symbolischer Anhaltspunkte zur gesellschaftlichen Einordnung des Dargestellten.

Halten wir fest: Der Akademiker, der zugleich die Merkmale des Narren zur Schau trägt, sitzt an seinem Schreibtisch und beschäftigt sich mit seinen Büchern. In der Bildtradition des Mittelalters ist eine solche Szene keinesfalls unbekannt. Nahezu jeder Ansatz, akademische Lehrsituationen oder auch die Universität als solche abzubilden, bedient sich eines vergleichbaren Bildprogramms, wenn auch mit einem entscheidenden Unterschied. Der Lehrer sitzt stets erhöht, er liest aus einem Buch vor, die Schüler folgen.⁴³ Dies bildet die gängige Veranstaltungsform ab, wie sie an der mittelalterlichen Universität praktiziert wurde. Im Rahmen der Vorlesung (*lectio*) wurden durch den Lehrenden überlieferte Texte der antiken Autoren vorgelesen und mit Auslegungen und Kommentaren versehen.⁴⁴ Hier zeigt sich ein wichtiges Merkmal zum Verständnis der mittelalterlichen Vorstellung dessen, was unter Wissenschaft gefasst wird: Erkenntnisse stehen stets in direkter Tradition, d.h. der Fortschritt besteht in der Regel in der Fortführung und weiteren Ausarbeitung tradierter Inhalte und bleibt dabei an bestehende Autoritäten geknüpft.

Im Fall des Büchernarren nun bricht diese Abbildungstradition insofern auf, als es dem Gelehrten schlicht an Publikum mangelt. Er beschäftigt sich allein, er geht keiner Lehrtätigkeit nach. Sowohl bei Magister- als auch Doktorgrad geht man jedoch von einer Lehrtätigkeit des Trägers aus. Da der Büchernarr nach eigenen Angaben über einen derartigen akademischen Grad verfügt, dürfte folglich erwartet werden, dass er lehrt. In allen vergleichbaren mittelalterlichen Abbildungen liegt der Schwerpunkt der Darstellung jedoch gerade auf der Kommunikation von Lehrendem und Lernenden. In gewisser

⁴¹ Vgl. Schneider 2004, S. 76. Schneider erkennt anhand der übertriebenen Größe der Brille, „dass selbst das überdimensionierteste Hilfsmittel aus diesem Schwachkopf keinen Intellektuellen mehr macht“. Abseits der Frage nach der Angemessenheit des Intellektuellenbegriffs in diesem Zusammenhang, begibt sie sich mit dieser Deutung deutlich in den Bereich der Spekulation.

⁴² Hierbei handelt es sich um einen auf einem Stab befestigten Puppenkopf, das Ebenbild des Narren und zugleich dessen Zepter.

⁴³ Vgl. Kintzinger 2007, S. 38ff.

⁴⁴ Zum Konzept der „*Lectio*“ vgl. Teeuwen 2003, S. 292ff.

Weise bleibt Brant mit der Abwandlung dieses Motivs also der Vorgehensweise der Wissenschaft seiner Zeit treu: Auch er erfindet nicht neu, sondern deutet bekannte Inhalte um.

Ein weiteres wichtiges Charakteristikum der mittelalterlichen universitären Bildung liegt in der Verschränkung von Lehre und wissenschaftlichen Fortschritt. Durch die Bearbeitung und Kommentierung eines Textes im Verlauf der *lectio* lässt sich eine Trennung von Lehre und wissenschaftlicher Fortentwicklung kaum ausmachen; die Forschungstätigkeit des Lehrenden findet somit in der Kommunikation mit den Studierenden statt. Beim Büchernarren aber findet gar nichts statt. Eine Vergleichsdarstellung in Abbildung einer Lehrsituation bietet das ‚Narrenschiff‘ selbst.



Abb. 3: „Die ler der wisheit“⁴⁵

⁴⁵ Narrenschiff 1494/2005, S. 181.

Den Kapiteln 22 „Die ler der wisheit“ und 112 „Der wis man“ ist ein Holzschnitt zugeordnet, der die personifizierte göttliche Weisheit, *sapientia*, als Lehrerin der Menschen zeigt. Diese spricht von einer Kanzel, zu ihren Füßen hat sich eine Gruppe von Zuhörern niedergelassen, die als Querschnitt der Gesellschaft erscheinen. Unter ihnen finden sich Männer und Frauen, Kinder und Greise, Kleriker und Laien, auch einige Narren haben sich eingefunden. Entsprechend der Verschiedenheit der Teilnehmer scheint denn auch das Interesse am Vermittelten unterschiedlich ausgeprägt, einige der Anwesenden schlafen, die Narren sind im Gespräch begriffen. Diese Darstellung entspricht nun weitaus mehr der angesprochenen Bildtradition. Die Weisheit nimmt die Rolle der Lehrenden ein, materielle Attribute, etwa Bücher als Träger von Inhalten, die sie als Lehrer oder zumindest als dem Gelehrtenstand zugehörig auswies, hingegen sucht man in diesem Holzschnitt vergebens. Bücher und Weisheit scheinen also zumindest der Abbildungsart nach nicht unbedingt zusammengehörig, verfügte doch der Bildungsnarr über einen reichen Bücherschatz und blieb doch der Erste unter den Narren. Was also kann es sein, das von der Weisheit gelehrt wird, das zwar nicht auf schriftlichen Quellen beruht, aber doch die Zuhörer anzieht? Bindet sich das Wissen hier an die Person der Lehrenden, anders als im Fall des ‚klassisch gelehrten‘ Büchernarren, der nur externes Wissen reproduzieren kann?

Der Besitz von Büchern scheint diesem gelehrten Narren das Wichtigste zu sein. Dabei bezieht er sich nicht auf deren Inhalt oder nimmt das Buch überhaupt als Träger von Bildungsinhalten wahr. Er rühmt sich seines großen ‚Bücherschatzes‘, in dem er doch kaum liest, versteht er doch „gar wenig wort“.⁴⁶ Für ihn ist das Buch vor allem symbolischer Ausdruck seines Gelehrtenstatus.

An keiner Stelle im Text findet sich ein Hinweis darauf, dass der gelehrte Narr überhaupt einer Tätigkeit nachgeht, sieht man einmal vom Entstauben der Bücher und dem Verjagen von Fliegen, die sich auf ihm in seiner Bewegungslosigkeit niederlassen, ab. Den Austausch mit anderen Gebildeten, geschweige denn den Kontakt mit Studierenden sucht und wünscht er nicht. Es entsteht das Bild eines Gelehrten, der sich gesellschaftlich zurückzieht und isoliert. Dabei genügt er sich selbst in dieser Rolle: „Wo man von künsten reden dut / Sprich ich / do heym hab jchs fast gut / Do mit loß ich benuegen mich / Das ich vil buecher vor mir sych.“⁴⁷ Es ist eben diese Selbstbezogenheit, die im Mittelalter als eines der entscheidenden Merkmale der Narrheit

⁴⁶ Narrenschiff 1494/2005, S. 113, Z. 5f.

⁴⁷ Narrenschiff 1494/2005, S. 113, Z. 9ff.

galt und sich symbolisch in der Marotte des Narren finden lässt, später auch ersetzt durch einen Spiegel. Der Narr befasst sich nur mit sich selbst und „kehrt [...] immer wieder zu seinem Stab, seinem Ebenbild, zu seinem eigenen Ich zurück“.⁴⁸

Versucht man nun, die eingangs dargelegten konstituierenden Merkmale der Bildung auf Brants Darstellung des Büchernarren anzuwenden, so muss man feststellen, dass die Schablone nicht passt. Den Büchernarren reizt der wissenschaftliche Diskurs nicht, trifft er doch einmal auf andere Gelehrte, so bemüht er seinen kümmerlichen lateinischen Wortschatz: „Doch so ich by gelerten bin / So kann ich jta sprechen jo / [...] Jch weyß das vinum heysset win / Gucklus ein gouch /stultus eyn dor / Vnd das ich heyß domne doctor.“⁴⁹ Letzten Endes zählen für ihn offenbar nur der Eindruck, den er hinterlässt und sein Status als Doktor. Damit macht er Kommunikation in jeder Hinsicht – mit anderen Gelehrten und mit Studierenden – unmöglich.

Auch die bis hierher vielleicht noch nicht gänzlich ausgeschlossene Vorstellung von einem Forscher, der ganz in und für seine Studien lebt, muss letztendlich scheitern, lässt der Büchernarr doch selbst keinen Zweifel daran aufkommen, dass er die Auseinandersetzung mit den ihm verfügbaren Büchern nach Möglichkeit meidet: „Worumb wolt ich brechen myn synn / Vnd mit der ler mich bkümbren fast / wer vil studiert / würt ein fantast.“⁵⁰ Es ist also das Bild eines untätigen, doch – mit Büchern – gut ausgestatteten und selbstgefälligen Menschen, der sich allein an seinem Status erfreuen kann, das Brant als Eingang in sein ‚Narrenschiff‘ wählt. In diesem Status indes liegt der einzige erkennbare Gewinn, den der Narr aus seiner Position zieht. Es ist nicht vorstellbar, wie einer Gesellschaft ein Nutzen aus der Existenz dieses Narren resultieren könnte.

Wenden wir uns noch einmal dem Holzschnitt des Büchernarren zu und fragen nach möglichen Gründen für die Abwesenheit von Studenten. Auf Grundlage der bisher erschlossenen Darstellung des Gelehrten drängt sich die erste Erklärung auf: Der Lehrer will nicht lehren. Er hat kein Interesse an der

⁴⁸ Foucault 1993, S. 20.

⁴⁹ Narrenschiff 1494/2005, S. 113f., Z. 26ff.; vgl. hierzu Kemper 1983, S. 211: „Die Praxis der Minderheit der *litterati*, aus ihrer exklusiven Sprachkompetenz höhere soziale Geltung abzuleiten, verfällt als allzu durchsichtiges Manöver dem Tadel. Die Narrheit als universale Macht beachtet nicht die sozialen Schranken, macht nicht vor Sprachbarrieren halt, die oft nur künstlich errichtet sind, sondern holt sich ihre Opfer auch unter denen, die, wie es herkömmlich war, auf die Träger der vulgärsprachlichen Idiome von oben verächtlich als auf Narren herabzublicken sich in der Lage fühlten.“

⁵⁰ Narrenschiff 1494/2005, S. 113, Z. 20ff.

Unterrichtstätigkeit und der damit einhergehenden Interaktion. Denkbar wäre jedoch auch, dass der Grund für das Ausbleiben von Studieninteressierten auf der Seite der Studierenden zu finden ist. Dies wäre etwa vorstellbar, wenn die Narrheit des Gelehrten erkannt worden wäre. In diesem Fall hätten die potentiellen Schüler also bemerkt, dass der Büchernarr für sie in ihrem Wissensstreben nicht nützlich sein kann. Auf Interesse und Anspruch der Studierenden hinsichtlich der Bildung jedoch wird später zurückzukommen sein.

Stellen wir uns aber einmal vor, der Akademiker wäre der Lehre nicht abgeneigt. Was könnte er überhaupt vermitteln, über welche Art von Wissen verfügt er? Er selbst sagt, er verstehe kaum ein Wort, das in seinen Büchern geschrieben steht, er könnte vorlesen, weitere Deutung des Geschriebenen jedoch erhoffte man von ihm vergebens. Damit könnte er kaum zur Weiterentwicklung des Wissens potentieller Studierender beitragen. Ein weiterer – vielleicht bedeutenderer – Mangel findet sich jedoch an anderer Stelle: Unterstellt, der Gelehrte könnte das ihm verfügbare Bücherwissen erschließen und weitergeben, wäre er dann ein guter Lehrer oder würden nicht seine vielfachen charakterlichen Mängel ihn für diese Aufgabe disqualifizieren? Könnte also ein Narr Wissen vermitteln? Damit stellt sich eine der Grundfragen hinsichtlich des Anspruchs und der Inhalte von Bildung. Meint Bildung, im Besonderen universitäre Bildung, die bloße Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte oder spielt auch die weitergehende Vermittlung von Werten eine Rolle? Und müsste nicht der Lehrer, wollte er diese vermitteln, auch über diese verfügen?

Gelehrte Autorität sah die mittelalterliche Universität idealiter in der Verbindung zweier Eigenschaften verwirklicht: Der Gelehrte sollte über umfassendes Fachwissen verfügen und sich beständig weiterbilden und zugleich ein Ideal der Tugendhaftigkeit verkörpern, zusammengefasst als „*honestas morum et scientia*“.⁵¹ Der Büchernarr jedenfalls entspricht dieser Vorstellung nicht; er verlangt nach weltlichem Ruhm und gesellschaftlicher Anerkennung, dabei begegnet er dem Leser als fauler und selbstgefälliger Charakter. Wahres Wissensstreben gehört nicht zu seinen Merkmalen. Wollte sich nun ein Student an diesem Narren orientieren und sich seine Werte aneignen, so könnte dabei nur ein noch schlimmerer Narr gebildet werden.

Das, was der Gelehrte überhaupt ‚weiß‘, ist damit für die Lehre gänzlich ungeeignet. Wenn folglich ein Narr nur Narren machen kann, kann dann ein schlechter Mensch ein guter Lehrer sein? Hinsichtlich der Frage nach der

⁵¹ Vgl. Müller 1996, S. 193.

mittelalterlichen Rolle des Magisters stellt Jaeger fest, dass der Unterricht im 11. und 12. Jahrhundert

„ein idealisiertes Menschenbild als Zusammenfassung der Bildungsideale [transportierte]; und ein idealisiertes, manchmal ins Übernatürliche gesteigertes Magisterbild [...]. Das Wesen des ethischen Unterrichts [...] war die Disziplin und Übung gewisser Verhaltensweisen nach dem Vorbild eines lebendigen Modells. Der Magister selbst war zugleich Text und Curriculum. Sein Verhalten gab die Norm an, an die sich die Studenten halten mussten; seine Lebensführung konstituierte die Darstellung des ‚Tugendsystems‘, das es zu meistern galt.“⁵²

Der Lehrer sollte demnach ein Vorbild abgeben, an dem sich der Schüler orientieren konnte. Damit scheidet der Büchernarr aus: Wollte er lehren, so könnte er es doch nicht.

3.2 Der studentische Narr

Wenden wir uns nun der zweiten Gruppe der Bildungsnarren zu, den Studierenden als potentiellen Adressaten gelehrter Bildung. Der zu Kapitel 27 „Von vnnutzem studieren“ gehörende Holzschnitt zeigt drei Personen im Gespräch, offenbar die im Kapitel behandelten Studenten. Die Szene spielt sich typischerweise auf einer Straße in der Stadt ab, sind doch die Universitäten ihrer Zeit durchweg im städtischen Bereich zu finden. Ihrer äußeren Erscheinung nach sind die Studierenden wenig auffällig, gekleidet sind sie in Talare, einer von ihnen trägt eine Kappe, auf die die im Text genannte „Studentenkappe“ verweist, ein anderer scheint der Haartracht nach dem geistlichen Stand zuzugehören. Den eindeutigen Bezug zur Bildungsthematik stellt in dieser Abbildung erst das kleine Büchlein her, in dem einer der drei blättert. Auch hier findet das Buch – wie schon in der Darstellung des Büchernarren – seine Verwendung als Erkennungsmerkmal eines Gelehrten. Die Kennzeichnung der Personengruppe als Mitglieder der Narrengemeinschaft geschieht wiederum durch die Schellen, die alle drei an ihren Gewändern tragen.

Hinsichtlich der grundlegenden Charakterzüge der von ihm behandelten Repräsentanten der Studierendenschaft lässt Brant keinen Zweifel an der Nähe zum bereits beschriebenen Gelehrten aufkommen. Auch die Studierenden sind tendenziell arbeitsscheu, zumindest wenn es darum geht, das Studium schnell voranzutreiben: „Dann so sie soltten vast studieren / So gont sie lieber bubelieren.“⁵³ Die Studierenden verlangt es also in erster Linie nach Unter-

⁵² Vgl. Jaeger 1989, S. 120.

⁵³ Narrenschiff 1494/2005, S. 198, Z. 5f. Die Wortwahl „bubelieren“ umfasst auch den Aspekt des Unangenehmen. Die Studierenden sind also nicht nur lebensfroh, sondern tendenziell den Mitmenschen lästig durch ihr ungezügelt Benehmen. In diese Richtung weisen auch die

haltung und Spaß, ernsthaftes Interesse am Studium gesteht Brant ihnen nicht zu: „Die jugent acht all kunst gar kleyn / Sie lerent lieber yetz alleyn / Was vnnüt vnd nit fruchtbar ist.“⁵⁴ Die ‚rechte Kunst‘, die wahre Erkenntnis, ist es nicht, was die Studierenden vom Studium an der Universität erhoffen. Was ist es also, das die Studierenden an die Universität zieht, worin liegt ihr Bildungsinteresse, was ist ihr Anspruch? Es ist nun nicht so, dass die Studierenden jegliche Lehre rundheraus ablehnten; Inhalte, an denen sich die Studierenden erfreuen, verwirft Brant jedoch als ‚unnützes Geschwätz‘. Hier tritt der Aspekt der Nützlichkeit des Vermittelten besonders deutlich hervor; die Einschätzung von Lehrinhalten ist in der Wahrnehmung Brants untrennbar an den potentiellen Nutzen des Erlernten geknüpft. Gemeint ist wiederum nicht der Nutzen der Bildung für den Einzelnen, für Brant zählt vielmehr der Nutzen, den der Einzelne aufgrund seiner Bildung für die Gesellschaft bietet.

In der Folge muss schließlich ein äußerst negatives Studentenbild bestehen bleiben: Der Student strebt nicht nach Kenntnis der Künste, der universitären artes also, es darf unterstellt werden, dass es um sein Weisheitsstreben und Einsicht in die göttliche Heilslehre ähnlich bestellt ist. In seinem Interesse an nutzlosem Wissen und seinem zügellosen Verhalten stellt er nur eine Last für die Gesellschaft dar: „Da vmb Origines / von jnn / Spricht / das es sint die froesch gesyn / Vnd die hundsucken die do hant / Gedurechtet Egypten landt.“⁵⁵ Die Studierenden sind also nicht bloß lästig, sondern eine rechte Plage. Und wie eine solche überziehen sie das Land, von Leipzig bis Wien, von Heidelberg bis Basel.⁵⁶ Doch wem nutzt das Studieren nun, wenn schon nicht der Gesellschaft, dann doch zumindest den Studenten selbst? Brant ist hier eindeutig: Einem solchen Studium folgt in der Regel keine große Karriere nach. Das Geld ist schließlich verbraucht und der Student – Studienabbrecher oder Absolvent – kehrt ‚mit Schanden‘ heim, wo er froh ist, eine unqualifizierte Tätigkeit ausüben zu können: „Der truckery sint wir dann fro / Vnd das man lert vfffragen wyn.“⁵⁷

zahlreichen Konflikte und deren teils gewaltsame Austragung zwischen Stadtbevölkerung und Studierenden/Universitätsangehörigen, zu denen es in den Städten des Mittelalters kam.

⁵⁴ Narrenschiff 1494/2005, S. 198, Z. 7ff.

⁵⁵ Narrenschiff 1494/2005, S. 198, Z. 21ff.

⁵⁶ Hierbei handelt es sich um die von Brant genannten Universitäten.

⁵⁷ Narrenschiff 1494/2005, S. 199, Z. 29ff.

4 Schluss

Angesichts der eingangs gestellten Bildungsfrage: Wer vermittelt welche Inhalte an wen, zu welchem Zweck und in welcher Weise?, lässt sich die Frage nach den beteiligten Personen leicht beantworten: Brant würdigt beide an der Universität vertretenen Statusgruppen, Gelehrte und Studenten, jedoch getrennt voneinander. Dabei wird deutlich, dass in Brants Kritik Lehrende und Lernende im Grunde weder an der Auseinandersetzung mit Inhalten noch aneinander interessiert sind. Damit fehlen gerade jene Elemente, die den Bildungsprozess bestimmen: die von Konrad von Meigenberg und Brant vorausgesetzte Kommunikation, denn Bildung verwirklicht sich in der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, und damit einhergehend die Weitergabe von Inhalten und Werten. Auf diese Weise können den Narren nur Narren nachfolgen.

Jedoch kann kein Zweifel daran bestehen, dass es sich bei den von Brant behandelten Bildungsnarren um Universitätsangehörige handelt, Mitglieder einer Institution also, die zumindest formell der Vermittlung von Bildung verpflichtet sein soll. Hierin könnte wiederum auch eine satirische Antwort auf die Frage nach einem möglichen Zweck enthalten sein. Die Universität dient nicht der Vermittlung von Wissen und Verhaltensformen durch Lehre und Vorbild, sondern allein dem gesellschaftlichen Ansehen der Beteiligten mit dem Ziel der Aufwertung des persönlichen Status. Der Gemeinnutz, Brants zentrale Forderung, fehlt.

Kann aber die Aussage „Bildung gibt es im ‚Narrenschiff‘ nicht“ Bestand haben? Ganz im Sinne der auf der Vorstellung des Antitypus basierenden Narrenidee seiner Zeit instrumentalisiert Brant den närrischen Gelehrten: Wo es ein Antiideal gibt, muss ein Ideal zumindest vorstellbar sein. Ob dieses Ideal letzten Endes aber in der Person des weisen Gelehrten im Gegensatz zum närrischen Gelehrten zu finden ist, darf bezweifelt werden. Auch der in Kapitel 112 auftretende Weise des ‚Narrenschiffs‘ ist, auf andere Art zwar als der gelehrte Narr, weltabgeschieden und in sich gekehrt. Kann ein solcher dem Gemeinwohl dienen? Diese Frage lässt sich hier nicht abschließend klären. Brant selbst jedenfalls entspricht wohl weder dem Einen noch dem Anderen. Er verfügt über universitäres Wissen, verlässt aber die Universität, um Praktiker zu werden. Für das ‚Narrenschiff‘ entscheidend ist aber, dass Bildung im akademischen Kontext nicht auf die ‚Selbstbildung‘ der Person beschränkt werden darf, sondern sich der Aufgabe stellen muss, für das ‚bonum commune‘ wirksam zu werden.

Quellen und Literatur

Quellen

- Brant, Sebastian (1494/2005): *Das Narrenschiff*. Reclam Studienausgabe. Hg. von Joachim Knappe. Stuttgart.
- Konrad von Megenberg: *Ökonomik III (1348/52/1984) = Monumenta Germaniae Historica. Staatsschriften des späteren Mittelalters 3.3*. Hg. von Sabine Krüger. Stuttgart.

Literatur

- Aichmayr, Michael J. (1991): *Der Symbolgehalt der Eulenspiegel-Figur im Kontext der europäischen Narren- und Schelmenliteratur*. Göttingen.
- Aker, Gudrun (1990): *Narrenschiff. Literatur und Kultur in Deutschland an der Wende zur Neuzeit*. Stuttgart.
- Baschnagel, Georg (1979): „Narrenschiff“ und „Lob der Torheit“. *Zusammenhänge und Beziehungen*. Frankfurt a.M. u.a.
- Brinker-von der Heyde, Claudia (1999): *Durch Bildung zur Tugend. Zur Wissenschaftslehre des Thomasin von Zerclaere*. In: Schaefer, Ursula (Hg.): *Artes im Mittelalter*. Berlin, S. 34-52.
- Classen, Albrecht (2001): *Von erfahrung aller land. Sebastian Brant's „Narrenschiff“*. A Document of Social, Intellectual and Mental History. In: *Fifteenth Century Studies* 26, S. 52-65.
- Dietl, Cora/Helschinger, Dörte (Hg.) (2002): *Ars und Scientia im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit. Ergebnisse interdisziplinärer Forschung*. Tübingen/Basel.
- Englisch, Brigitte (2002): *Ordo orbis terrae. Die Weltsicht in den Mappae mundi des frühen und hohen Mittelalters*. Berlin.
- Foucault, Michel (1993): *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft* (frz. 1961). Frankfurt a.M.
- Füssel, Marian (2008): *Ein Käfig voller Narren? Die Universität in Karikatur und Satire*. In: Schwinges, Rainer (Hg.): *Universität im öffentlichen Raum*. Basel, S. 197-225.
- Gaier, Ulrich (1966): *Studien zu Sebastian Brants Narrenschiff*. Tübingen.
- Gaier, Ulrich (1967): *Satire. Studien zu Neidhardt, Wittenwiler, Brant und zur satirischen Schreibart*. Tübingen.
- Götz, Franz (1980): *Die Welt der Fasnachtsnarren*. In: Bausinger, Hermann/Jeggle, Utz/Scharfe, Martin/Warneken, Bernd (Hg.): *Narrenfreiheit*. Tübingen, S. 89-109.
- Gruenter, Rainer (1959): *Die „Narrheit“ in Sebastian Brants „Narrenschiff“*. In: *Neophilologus* 43, S. 207-221.
- Heberer, Wolfram (1966): *Sebastian Brants Narrenschiff in seinem Verhältnis zur spätmittelhochdeutschen Didaktik*. Göttingen.
- Heimann, Sabine (1989): „Von erfahrung aller land“. *Zum Wissenschaftsverständnis Sebastian Brants*. In: Heimann, Sabine/Lerchner, Gotthard/Müller, Ulrich/Reiffenstein, Ingo/Störmer, Uta (Hg.): *Soziokulturelle Kontexte der Sprach- und Literaturentwicklung. Festschrift für Rudolf Grosse*. Stuttgart, S. 433-444.
- Jaeger, Stephen (1989): *Der Magister in der Moralphilosophie des Mittelalters und der Renaissance*. In: Fox, Thomas/Poag, James (Hg.): *Entzauberung der Welt. Deutsche Literatur 1200-1500*. Tübingen, S. 119-131.
- Jüssen, Gabriel (1999): *Art. „Nutzen, Nützlichkeit“*. In: *Lexikon des Mittelalters. Studienausgabe Bd. 6*. Stuttgart/Weimar, Sp. 1324-1327.

- Kemper, Raimund (1983): Dan nyman ist dem nütz gebrist. Zur Weisheitslehre im „Narrenschiff“. In: *Fifteenth Century Studies* 7, S. 203-220.
- Kintzinger, Martin (²2007): Wissen wird Macht. Bildung im Mittelalter. Ostfildern.
- Könneker, Barbara (1966a): Sebastian Brant: Das Narrenschiff. Interpretationen zum Deutschenterricht. München u.a.
- Könneker, Barbara (1966): Wesen und Wandlung der Narrenidee im Zeitalter des Humanismus. Brant – Murner – Erasmus. Wiesbaden.
- Lever, Maurice (1983): Zepter und Narrenkappe. Geschichte des Hofnarren. München.
- Mezger, Werner (1980): Bemerkungen zum mittelalterlichen Narrentum. In: Bausinger, Hermann/Jeggle, Utz/Scharfe, Martin/Warneken, Bernd (Hg.): *Narrenfreiheit*. Tübingen, S. 43-87.
- Mezger, Werner (1981): Hofnarren im Mittelalter. Vom tieferen Sinn eines seltsamen Amts. Konstanz.
- Mezger, Werner (1999): Art. „Narrenliteratur“. In: *Lexikon des Mittelalters*. Studienausgabe Bd. 6. Stuttgart/Weimar, Sp. 1027-1028.
- Mühlherr, Anna (1999): Gelehrtheit und Autorität des Dichters: Heinrich von Mügeln, Sebastian Brant und Heinrich Wittenwiler. In: Haug, Walter (Hg.): *Mittelalter und Frühe Neuzeit. Übergänge, Umbrüche und Neuansätze*. Tübingen, S. 213-236.
- Müller, Jan-Dirk (1980): Poet, Prophet, Politiker. Sebastian Brant als Publizist und die Rolle der laikalen Intelligenz um 1500. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 10, S. 102-127.
- Müller, Jan-Dirk (1984): „Curiositas“ und „erfahrung“ der Welt im frühen deutschen Prosaroman. In: Grenzmann, Ludger/Stackmann, Karl (Hg.): *Literatur und Laienbildung im Spätmittelalter und in der Reformationszeit*. Symposium Wolfenbüttel 1981. Stuttgart, S. 252-273.
- Müller, Jan-Dirk (2003): Literarischer Text und kultureller Text in der Frühen Neuzeit am Beispiel des „Narrenschißs“ von Sebastian Brant. In: Puff, Helmut/Wild, Christopher (Hg.): *Zwischen den Disziplinen? Perspektiven der Frühneuzeitforschung*. Göttingen.
- Müller, Winfried (1996): Der Universitätsgelehrte im späten Mittelalter. In: Keck, Rudolf/Wiersing, Erhard/Wittstadt, Klaus (Hg.): *Literaten – Kleriker – Gelehrte. Zur Geschichte der Gebildeten im vormodernen Europa*. Köln u.a., S. 191-206.
- Niederberger, Antje (2004): Sebastian Brant, das Reich und die Eidgenossen. In: Lembke, Sven (Hg.): *Humanisten am Oberrhein. Leinfelden-Echterdingen*, S. 189-208.
- Nitschke, August (1996): Der Typus des Gebildeten in den vormodernen Gesellschaften Europas. In: Keck, Rudolf/Wiersing, Erhard/Wittstadt, Klaus (Hg.): *Literaten – Kleriker – Gelehrte. Zur Geschichte der Gebildeten im vormodernen Europa*. Köln u.a., S. 57-66.
- Pafenberg, Stephanie B. (1993): „Wysheit und vernunft und gute sytten“. Sebastian Brant's Wisdom Teaching. In: Classen, Albrecht (Hg.): *Canon and Canon Transgression in Medieval German Literature*. Göttingen, S. 163-174.
- Ridder, Klaus (1999): Der Gelehrte als Narr. Das Lachen über die artes und Wissen im Fastnachtsspiel. In: Schaefer, Ursula (Hg.): *Artes im Mittelalter*. Berlin, S. 391-409.
- Roloff, Hans-Gert/Valentin, Jean-Marie/Wels, Volkhard (Hg.) (2008): *Sebastian Brant. 1457-1521*. Berlin.
- Rosenfeld, Hellmut (1972): Sebastian Brant und Albrecht Dürer. Zum Verhältnis von Bild und Text im Narrenschiff, In: *Gutenberg-Jahrbuch* 47, 1972, S. 328-336.
- Rosenfeld, Hellmut (1973): Brants „Narrenschißs“ und seine Stellung in der Publizistik und zur Gesellschaft. In: Swierk, Alfred (Hg.): *Beiträge zur Geschichte des Buches und seiner Funktion in der Gesellschaft*. Mainz, S. 230-245.

- Röcke, Werner (2004a): Die Gewalt des Narren. Rituale von Gewalt und Gewaltvermeidung in der Narrenkultur des späten Mittelalters. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole. München, S. 110-128.
- Röcke, Werner (2004b): Literarische Gegenwelten. Fastnachtsspiele und karnevaleske Festkultur. In: Röcke, Werner/Münkler, Marina (Hg.): Die Literatur im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur 1. Wien, S. 420-445.
- Rupp, Michael (2002): „Narrenschiff“ und „Stultifera Navis“. Deutsche und lateinische Moralsatire von Sebastian Brant und Jakob Locher in Basel 1494-1498. Münster u.a.
- Schiewer, Hans-Jochen (1999): Art. „Thomasin von Zerklare“. In: Lexikon des Mittelalters. Studienausgabe Bd. 8. Stuttgart/Weimar, Sp. 727-728.
- Schneider, Cornelia (2004): Das Narrenschiff. Schriftenreihe des Gutenberg-Museum Mainz. Mainz.
- Schwermann, Christian (2007): Feigned Madness, Self-Preservation, and Covert Censure in Early China. In: Hermann, Marc (Hg.): Zurück zur Freude. Studien zur chinesischen Literatur und Lebenswelt und ihrer Rezeption in Ost und West. Festschrift für Wolfgang Kubin. Nettetal, S. 531-572.
- Schweppenhäuser, Gerhard (1987): Narrenschelte und Pathos der Vernunft. Zum Narrenmotiv bei Sebastian Brant und Erasmus von Rotterdam. In: Neophilologus 71, S. 559-574.
- Singer, Karin (1967): Vanitas und Memento Mori im „Narrenschiff“ des Sebastian Brant. Motive und Metaphern. Würzburg.
- Steer, Georg (1999): Art. „Konrad von Megenberg“. In: Lexikon des Mittelalters. Studienausgabe Bd. 5. Stuttgart/Weimar, Sp. 1361-1362.
- Teeuwen, Mariken (Hg.) (2003): The Vocabulary of Intellectual Life in the Middle Ages. Turnhout.
- Weber, Wolfgang (2008): Gelehrsamkeit und Universität in der öffentlichen Wahrnehmung des 16. Jahrhunderts – Ein Aufriss. In: Schwinges, Rainer (Hg.): Universität im öffentlichen Raum. Basel, S. 125-140.
- Wilhelmi, Thomas (1990): Sebastian Brant Bibliographie. Bern u.a.
- Wilhelmi, Thomas (Hg.) (2002a): Sebastian Brant. Forschungsbeiträge zu seinem Leben, zum „Narrenschiff“ und zum übrigen Werk. Basel.
- Wilhelmi, Thomas (2002b): Johann Bergmann von Olpe. Verleger des „Narrenschiffs“ von Sebastian Brant. In: Wermert, Josef (Hg.): Olpe. Geschichte von Stadt und Land 1. Olpe, S. 809-812.
- Zeydel, Edwin (1967): Sebastian Brant. Twayne's World Author Series 13. New York.

Anschrift der Autorin:

Mareen Anders, Institut für Sinologie u. Ostasienkunde, Westfälische Wilhelms Universität Münster, Schlaunstr. 2, 48143 Münster
E-mail: andersmareen@gmx.de

KONSTANTIN KLINGENBERG

Zwischen Beobachtung, Pflege und Experiment: Zur Verwendung lebender Tiere im naturkundlichen und im Biologie-Unterricht¹

Vorbemerkungen: Skizze der Entwicklungslinien des Biologieunterrichts

Während die Gesamtgeschichte des biologischen Unterrichts als verhältnismäßig gut erforscht gilt, sind Teilaspekte unterschiedlich intensiv bearbeitet. Zu speziellen Fragestellungen, z.B. der Entwicklung von Naturvorstellungen, oder zu bestimmten Epochen, etwa zum Biologieunterricht in der NS-Zeit, liegen sogar umfassende Arbeiten vor.² Über die Verwendung von Tieren im Unterricht gibt es bisher Vergleichbares nicht, obgleich sie genuiner Bestandteil des Biologieunterrichts sind und einige Arbeiten historisch orientierte Ansätze bzw. Abschnitte enthalten.³ Auch historisch ausgerichtete Einzelbeiträge mit thematischem Bezug sind rar, sie widmen sich v.a. speziellen Fragen, etwa der Geschichte eines Lehrexperiments.⁴ Diese fragmentarischen Bilder können erste Hinweise zur historischen Situation bezüglich der Verwendung von lebenden Tieren im Biologieunterricht geben – einen Überblick über den Verlauf der Entwicklungen und eine Kontextualisierung, etwa im Hinblick auf Entwicklungen in der Schullandschaft, liefern sie nicht. Dies ist erstaunlich, denn über die herausragende Relevanz des Tiereinsatzes im Biologieunterricht besteht Einigkeit, in allen bedeutenden biologiedidaktischen

¹ Prof. Dr. Heidemarie Kemnitz, Institut für Erziehungswissenschaft, sowie Prof. Dr. Maike Looß, Institut für Fachdidaktik der Naturwissenschaften, beide TU Braunschweig, sei an dieser Stelle sehr herzlich für wertvolle Hinweise und Literaturlausleihe gedankt.

² Vgl. Trommer 1990; Bäumer-Schleinkofer 1992. Oft werden auch vergleichsweise kurze Epochen ausgiebig besprochen, z.B. die Zeit von 1871 bis 1945, so bei Walder 2002 bzgl. Schulgärten.

³ Vgl. Retzlaff-Fürst 2008.

⁴ Vgl. Knoll 1994.

Werken und im „Handbuch des Biologieunterrichts“⁵ finden sich entsprechende Hinweise. Die Dimensionen der Verwendung von Tieren können hier im Einzelnen gar nicht erörtert werden: Sie reichen von Morphologie und Tierpflege (Betreuung, Verantwortung) über Verhaltensbiologie bis hin zu physiologischen und genetischen Fragestellungen, etwa am Beispiel der bekannten Fruchtfliege *Drosophila spec.* Seit wann und wie aber wurden lebende Tiere im Unterricht verwendet? Haben sich bei der Verwendung von lebenden Tieren im Unterricht Veränderungen ergeben, etwa bzgl. der Tierarten oder des Einsatzzwecks? Welche Tiere wurden verwendet? Bevor wir uns in Teilkapiteln diesen Fragen eingehender zuwenden, soll eine kurze Einordnung in den bildungsgeschichtlichen Rahmen erfolgen. Da sich das Fach Biologie aus naturwissenschaftlichen bzw. -kundlichen Fächern erst nach 1900 konstituiert hat, werden bei dieser Gelegenheit auch einige der erforderlichen begrifflichen Klärungen vorgenommen.

Die frühe Schulentwicklung blickt in unserem Kulturkreis auf Wurzeln pädagogischer Konzeptionen im italienischen Humanismus zurück.⁶ Eine später beginnende, sich langsam von Klosterschulen des Mittelalters entfernende „Realpädagogik“⁷ gewinnt durch herausragende Schriften von Wolfgang Ratichius (1571-1635) und Johann Amos Comenius (1592-1670) zunehmend an Konturen. So überrascht es nicht, wenn moderne Biologiedidaktiken i.d.R. auf Comenius' „Orbis sensualium pictus“⁸ als erstes ‚Realienbuch‘ verweisen, es wird sogar zumeist direkt mit dem Tiereinsatz in Verbindung gebracht.⁹ Von anschaulichem Unterricht kann in dieser Epoche allerdings kaum die Rede sein, verbreitet war vielmehr ein katechetischer Lehrstil, Inhalte naturwissenschaftlicher oder gar biologischer Art kamen i.d.R. nicht bzw. nur am Rande vor.¹⁰ Die Naturwissenschaften selbst sind auf Grund unterschiedlicher Wurzeln nur schwer als Einheit zu erkennen: Noch im 17. Jahrhundert sind sie im höheren Schulwesen und an Universitäten im Rahmen des scholastischen Curriculums in zwei Stoff- bzw. Bücherkomplexen vertreten,¹¹ wobei der Schwerpunkt auf Physik lag. Zur Tierhistorie wur-

⁵ Eschenhagen/Kattmann/Rodi 1991 ff.

⁶ Vgl. Buck 1996.

⁷ Vgl. Kühlmann 1996; sie zählt zu den pädagogischen Neuansätzen des 17. Jahrhunderts.

⁸ Vgl. Comenius 1672/1967.

⁹ Vgl. Eschenhagen et al. 2006/2001.

¹⁰ Vgl. Reyher 1791.

¹¹ Vgl. Seifert 1996, S. 237: Einen Schwerpunkt „bildeten die aristotelischen Schriften zur Naturphilosophie mit den 8 Büchern Physik [...], den anderen Lehrbüchern anderer Autoren zur Mathematik und Astronomie.“

den Aristoteles' Schriften empfohlen.¹² Summarisch bleibt festzuhalten: Studien, zeitgenössische Forschung und damit auch Unterricht mit bzw. an lebenden Tieren waren zu dieser Zeit äußerst rar, die Naturwissenschaften insgesamt wenig „belebt“ von einem auf Anschaulichkeit hin ausgerichteten „neuen“ Geist.¹³ Es muss dabei auch bedacht werden, dass sich der Begriff Naturwissenschaften wie er heute verwendet bzw. verstanden wird, erst seit ca. 100 Jahren vermehrt durchzusetzen begann. „Bis ins 18. Jahrhundert unterschied die Frühe Neuzeit scharf zwischen Naturwissenschaft oder -philosophie (Physik) und Naturkunde (historia naturalis)“,¹⁴ in welcher Botanik (historia plantarum) verstärkt behandelt wurde. Insgesamt stellen diese (Neben-)„Fächer“ aber eine Minderheit im Bildungskanon dar.¹⁵

Mit dem Eintritt ins „pädagogische Jahrhundert“, welches eng mit der Tätigkeit August Hermann Franckes verbunden ist,¹⁶ gewinnen naturwissenschaftliche und -kundliche Fächer an Gewicht.¹⁷ Zeitgleich sind erhebliche Reformbestrebungen, etwa in Form von Musterschulen, zu verzeichnen (Philanthropine in Reckahn, Dessau etc.). Wie aber später zu belegen sein wird (s. Kap. 1), können die pädagogischen Reformer (z.B. Johann Bernhard Basedow, Friedrich Eberhard v. Rochow) aus unterschiedlichen Gründen zumeist nicht als Reformer im Hinblick auf den Realien-, respektive den Tiereinsatz gelten. Ebenso wie in den Franckeschen Anstalten wurden zwar Bilder und Modelle verwendet, ggf. wurde in den Garten oder – falls vorhanden – ins Naturalienkabinett gegangen.¹⁸ Unterrichtsbasis waren jedoch überwiegend ‚(Natur)Erzählbücher‘, z.B. von Rochows ‚Kinderfreund‘ (1775). Christian Gotthilf Salzmanns 1784 gegründete Anstalt in „Schnepfenthal wurde zur erfolgreichsten Musterschule des 18. Jahrhunderts, weil hier die pädagogische Praxis im philanthropischen Schulalltag stilbildend ausgebaut wurde [...]“.¹⁹ Hervorzuheben sind neben der stilbildenden Ausformung philanthropischer

¹² Ebd., S. 238.

¹³ Vgl. jedoch zur Vivisektion Kap. 1.

¹⁴ Vgl. Seifert 1996, S. 341.

¹⁵ Ebd. Seifert titulierte sie daher treffend „Akademische Bildungsalternativen“.

¹⁶ Vgl. Herrmann 2005, S. 101.

¹⁷ Vgl. Siedentop 1971, S. 16: Neben Schulgründungen von Francke und Semler wird dort die Heckersche Realschule mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt genannt (ab 1747).

¹⁸ Vgl. Sparr 2005, S. 140.

¹⁹ Vgl. Schmitt 2005, S. 270: Das Philanthropin wurde bis 1945 weitergeführt.

Pädagogik insbesondere der Unterricht im Freien bzw. die rege Exkursionstätigkeit.²⁰

Um die weitere Einbettung der Bildungsgeschichte bezogen auf Naturkunde ab dem 19. Jahrhundert darstellen zu können, wird nachfolgend nur die Entwicklung in Preußen betrachtet. Anzumerken ist, dass den ca. 120 Gymnasien (um 1830) etwa 30.000 Elementarschulen verschiedenster Organisationsformen gegenüberstanden. Sie entwickelten im Rahmen des wachsenden staatlichen Bildungsanspruchs einen eigenständigen Weg zur „populärwissenschaftlichen Naturkunde“.²¹ Er umfasste z.T. ganz konkrete Vorschläge für Tier- und Pflanzenpflege (z.B. Seidenraupenzucht).²² Im Kontext des autodidaktischen Bildungsstrebens (angesichts oft mangelnder Fach- und Pädagogikkenntnisse der Volksschullehrer zweifellos erforderlich) sind außerhalb des schulischen Rahmens die Gründung und Ausbreitung naturkundlicher Vereine hervorzuheben, denen u.a. auch Apotheker, Mediziner u.a.m. beitraten.²³ Im höheren Schulwesen erfuhren die naturkundlichen, insbes. die organismischen Stoffanteile jedoch keine Ausweitung (vgl. Erlasse v. 1811, 1824 u. 26) und der übermächtige Einfluss neuhumanistischer Philologen ließ auch keine Expansion der allzu linear am Fachwissen orientierten und damit stofflich zumeist überfrachteten Lehrpläne zu (vgl. dazu auch Kap 2).

Einen weiteren wichtigen – für den naturkundlichen Unterricht in den Volksschulen jedoch eher verheerenden – Einschnitt stellen die Stiehl'schen Regulative von 1854 dar.²⁴ Der Kampf Diesterwegs gegen diese Regelungen ist bekannt, unbekannt hingegen ist die Tatsache, dass insbesondere führende Fürsprecher eines auf organismische Biologie und Anschaulichkeit ausgerichteten Naturkundeunterrichts, u.a. Emil August Roßmäßler (s. Kap. 2), im Zuge der Reaktion des Regimes ihrer Ämter enthoben wurden.²⁵ Die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Okt. 1872“ bringen hingegen wieder eine

²⁰ Ebd., S. 270. Es sei bereits hier darauf verwiesen, dass Exkursionen nicht gesondert besprochen werden, da diejenigen, die Tiereinsatz befürwortet bzw. unterstützt haben, dies zumeist auch im Rahmen von Exkursionen taten.

²¹ Vgl. Trommer 1990, S. 148.

²² Ebd., S. 150.

²³ Ebd., S. 153: Ihre Wirkung darf nicht unterschätzt werden, betätigten sich doch viele Volksschullehrer mit Inventarisierung der Heimatnatur, Insektenzucht, Gartenbau, Imkerei usw. Die Vereine waren „Sammlungsstätten für Heimatforscher.“

²⁴ Vgl. Kemnitz/Ritzi 2005 für eine neuere, kritische Diskussion; die Wirkung der Regulative mag für die bildungsgeschichtliche Entwicklung insgesamt ggf. gar förderliche Aspekte gehabt haben, die Einschränkungen im naturkundlichen Bereich sind dagegen nicht zu übersehen, vgl. z.B. Busemann 1917, Trommer 1990, S. 155.

²⁵ Vgl. Trommer 1990, S. 165.

Belebung sowie Fortschritte,²⁶ u.a. werden dem naturbeschreibenden Unterricht besondere Stunden eingeräumt (nominal verbunden mit einer Erhöhung von sechs auf zehn Stunden). Zusätzlich wird der Unterricht nicht mehr an das Lesebuch angeschlossen, d.h. also freier in seiner Gestaltung, und das mechanische Erlernen von Namen und Merkmalen wird verboten. Parallel kam es im Zuge der v.a. falschen „Popularisierung“ von Darwins bahnbrechenden Theorien im Deutschen Reich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wiederholt zu Konflikten, die i.d.R. aus religiösen Ressentiments erwachsen. In Folge dessen kam es zu einem 16-jährigen Verbot von Biologieunterricht in der Oberstufe (1882 bis 1908). Die Richtlinien der Weimarer Republik profilieren Mitte der 20er Jahre den Naturschutz; mit der Machtergreifung des NS-Regimes erhält der Biologieunterricht dann eine zentrale Stellung in der Stundentafel – die jedoch insbesondere ‚rassehygienischen‘ Themen und nicht einer organismischen Biologie zu Gute kommt²⁷ (s. Kap. 2.1).

Nach 1945 erfolgte insbesondere auf Grund des ideologiebelasteten Erbes der NS-Zeit (Eugenik, Rassenkunde etc.) eine Orientierung auf die Phase vor 1933.²⁸ Bildungshistorisch bedeutsam sind in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts der Sputnikschok 1957,²⁹ sowie – bezogen auf die Sekundarstufe II – Wilhelm Flitners Vorschläge zur gymnasialen Oberstufe (1959), die von der Kultusministerkonferenz (KMK) 1960 im Wesentlichen umgesetzt wurden.³⁰ Erst 1972 wurde dem naturwissenschaftlichen Unterricht auch in der Oberstufe ein größeres Gewicht beigemessen, starre Prüfungsvorgaben setzten dieser Erneuerung aber enge Grenzen.³¹ Die in den 1970er Jahren auftretenden Verwissenschaftlichungstendenzen hatten auf die Verwendung von Tieren durch Verschlechterung von Rahmenbedingungen eher einen negativen Einfluss (vgl. Kap. 3).

Nach Betrachtung des bildungshistorischen Kontextes soll nun ein detaillierter Abriss der Geschichte des Einsatzes lebender Tiere³² im Unterricht von seinen Anfängen gegen Ende des 19. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts gegeben werden. Diese strukturierende Bestandsaufnahme basiert im We-

²⁶ Vgl. Busemann 1917, S. 139.

²⁷ Vgl. Reichart et al. 1984, S. 45: Es erging bereits am 13.09.1933 der Erlass zur Vererbungslehre und Rassekunde in Schulen.

²⁸ Vgl. Eschenhagen et al. 2006, S. 27ff.

²⁹ Vgl. Trommer 1990, S. 253.

³⁰ Vgl. Reichart et al. 1984, S. 46 ff.

³¹ Ebd.

³² Vielfach überlieferte Verzeichnisse von Präparaten usw. helfen folglich nicht weiter.

sentlichen auf didaktischer Literatur (u.a. Schul- und Arbeitsbücher, Einzelpublikationen), Forschungsarbeiten sowie relevanten Abschnitten tertiärer Literatur (z.B. Enzyklopädien). Es erfolgte eine Vollerhebung, d.h. alle gesichteten Quellen wurden in allen Teilen auf relevante Passagen überprüft, diese dann extrahiert, kontextualisiert und in einen zeitlichen Zusammenhang gestellt.

Zum Einstieg wird zunächst in einer kurzen Skizze die Vorgeschichte dargestellt (1.). In zwei weiteren Abschnitten wird der eigentliche Beginn eines auch auf lebende Tiere setzenden naturkundlichen Unterrichts um 1900 und in der Zeit des Nationalsozialismus (2.) dargestellt. Schließlich sollen die Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland betrachtet werden (3.). Lebende Tiere wurden bzw. werden im Spannungsfeld von Anschauung bis hin zu Experimenten (zuweilen mit letalen Folgen) in der Schule verwendet. Daraus ergibt sich, dass auch Fragen des Tierschutzes respektive der Rechtsgeschichte des Tierschutzes, stichpunktartig berücksichtigt werden müssen (4.).

1 Vorgeschichte: schulischer Einsatz von Tieren bis ins 18. Jahrhundert

Neben der unmittelbaren Veranschaulichung und „direkten Nutzung“ im Alltäglichen (Nahrung etc.) dienten Tiere bereits im 17. Jahrhundert³³ den Naturwissenschaften und der Medizin (sowie ihren „Didaktiken“) vielfach als Anschauungs- und Versuchsobjekte, was im Mittelalter nicht üblich war.³⁴ Der Blick auf die Natur und die Tiere waren aber teils noch mittelalterlich-mystisch geprägt,³⁵ es entwickelte sich jedoch zunehmend eine rationale Sichtweise. Wichtige Erkenntnisse ergaben sich z.B. aus den Vivisektionen.³⁶

³³ Anatomische Studien und Anschauungsstunden an Schweinen und anderen Tieren sind jedoch schon aus alten Kulturen überliefert, vgl. Lorenz 2000 und Maehle/Tröhler 1990.

³⁴ Maehle/Tröhler 1990, S. 16/17: “During the Middle Ages experimentation seems to have fallen almost entirely into misuse. Christianity more concerned with eternal than worldly life was hardly motivated to explore human beings or animals in this way. [...] ...his [Galens, KK] experimental method sunk into oblivion.”

³⁵ Vgl. Nyland/Hextor 1678, S. 11, zum Einhorn: „Man findet bei den Autorn keine größere Uneinigkeit als in der Beschreibung des Einhorns/ also das einige/ob heutiges Tages ein solches Thier noch gefunden werde/ nicht ohne Ursach zweiffeln.“

³⁶ Diese wurden später von Schopenhauer (s. u. 4.) und nachfolgend im ausgehenden 20. Jahrhundert stark kritisiert. Man bedenke auch die Diskussionen um Versuchstiere in heutiger Zeit, z.B. in Krebs- oder Hirnforschung (s. Ahne 2007).

Diese fanden nach derzeitigem Kenntnisstand allerdings nicht unmittelbar oder gar regulär Eingang in den Unterricht, sondern waren der ärztlichen Ausbildung vorbehalten. Ob es lediglich darum ging, Jugendliche (oder Kinder) vor dem Anblick von Grausamkeiten zu bewahren, dürfte allerdings fraglich sein, denn in Schulen wurde eine Reihe von kaum weniger drastischen Versuchen durchgeführt. Zu nennen sind z.B. die so genannten „Luftpumpenversuche“, bei denen Tiere auf Grund von Sauerstoffmangel im Vakuum erstickten. Diese Forschungs- und später auch Lehrexperimente galten aber als physikalische bzw. chemische Versuche bzw. Demonstrationen, nicht als biologische.³⁷ Zu dieser Zeit warb u.a. das Leupoldische Laboratorium für diese „Luftpumpen-Apparate“ im „Catalogus der Antlien und zugehörigen Maschinen“ (1724). Dort ist der (ein) Einsatzzweck beschrieben:

„Eine große gläserne Campana 6 biß 8 Zoll weit, 10 hoch, unter welcher die Experimente mit kleinen Hunden, Katzen, Ratten, großen Vögeln und dergleichen zu machen, welche in geschwindter Zeit bey successiver Wegnehmung der Luft, eine grosse Angst verspüren lassen, das Maul aufsperrn, starke Convulsionen bekommen und crepiren, dabey aber sehr auflaffen und dicke werden.“

Auch wenn dies in erster Linie ein „wissenschaftliches“ Experiment gewesen sein mag, ist doch anhand verschiedener Schulliteratur, insbesondere der frühen „Physikdidaktik“, der schulische Einsatz nachgewiesen.³⁸

Ein weiterer, sehr bekannter Versuch mit Tieren, der bereits in den Zeitraum der Frühaufklärung fällt, ist bis in die heutige Zeit – allerdings modifiziert – erhalten geblieben. So forschte der Chemiker und Philosoph Joseph Priestley (1733-1804) über die Bestandteile der Luft und stieß durch die Verwendung von Tieren (und Pflanzen) unter luftdicht abgeschlossenen Glaskörpern bereits 1772 auf wesentliche ökologische Zusammenhänge (die von Photosynthese und Respiration) – auch wenn ihm die genauen Details der Vorgänge unbekannt blieben. Dessen ungeachtet fehlen in kaum einem aktuellen Schulbuch oder einer Abhandlung zur Physiologie Hinweise auf diese Experimente, die Priestley mit verschiedenen Pflanzen und Säugern durchführte und (vermutlich zumeist interessierten Privilegierten) demonstrierte, also auch zu didaktischen Zwecken vorführte.³⁹ Auf Grund der einfachen technisch-methodischen Durchführung dieses Experiments kann angenom-

³⁷ Vgl. Knoll 1994. Otto v. Guericke (1602-1686) mag mit den berühmten Demonstrationen der aneinandergesetzten Halbkugeln 1657 Auslöser der Experimentserie gewesen sein.

³⁸ Vgl. Knoll 1994.

³⁹ Priestley, ein Anhänger der „Phlogiston-Theorie“ (‚brennbare Substanz‘), war sehr engagiert in der Darstellung von Ergebnissen, vgl. Priestley 1779.

men werden, dass solchen Experimenten in Schulen nichts im Weg stand.⁴⁰ Wie diese Beispiele illustrieren, wurde bzgl. Anschauung sowie Lehr- bzw. Forschungsexperimenten bis ins 18. Jahrhundert noch wenig differenziert.

Parallel zu den experimentellen Ansätzen förderten neue Vorgehensweisen an der Schwelle vom 18. zum 19. Jahrhundert, wie der Unterricht in freier Natur, auch für den Einsatz von Tieren neue Einsatzmöglichkeiten. „Bringt man nun einen [...] Fisch in das Zimmer, so sehen sie [die Schüler, KK] von allen anderen Dingen weg und blicken auf die Tiere“, schreibt Salzmann in seinem bekannten Ameisenbüchlein.⁴¹ Wie das Zitat zeigt, fand der anschauliche Unterricht mit Tieren u.a. im Klassenraum statt (ob der Fisch jedoch noch lebte und noch bzw. wieder im Wasser war, bleibt leider unerwähnt).

Schulische Lehrwerke waren jedoch zumeist nicht von unmittelbarer Anschauung des lebenden Tieres oder experimentellem bzw. beobachtendem Zugang geprägt. Was die Wissenschaft produzierte und der Allgemeinheit sowie den Schulen zur Verfügung stellte, war noch zu Beginn der Aufklärung von oft zweifelhaftem Wahrheitsgehalt. Das wissenschaftliche und vor allem das naturkundlich interessierte Umfeld änderte sich aber zusehends: Fürsten traten in Wettstreit um Wissenschaftler und eiferten um die „besten“ Kuriositäten- bzw. Naturaliensammlungen.⁴² Die systematische Erforschung der Natur wird dokumentiert durch die Fortschritte bei der „Inventarisierung“, d.h. der Beschreibung von Arten. *Linné* begründete mit der 10. Auflage des „Systema Naturae“ (1758) auf Grund der durchgängig benutzten binären Nomenklatur die moderne Systematik,⁴³ die später z.T. nachhaltig Einfluss auf den Unterricht haben wird, denn die Biologie erhält so eine wichtige Struktur. Doch über das schlichte Sammeln und Beschreiben von Arten hinaus gibt es bereits integrierte Betrachtungsweisen, die wesentlichere Beiträge für die Biologie lieferten – insbesondere zum Verständnis der biologischen Vorgänge.

⁴⁰ Eines der Experimente aus dem Zeitraum hat leicht verändert bis heute Bestand, ja sogar als Aufgabenbeispiel Nr. 1 direkt in die Bildungsstandards Biologie Einzug gehalten (vgl. ‚Das versiegelte Aquarium‘; KMK Bildungsstandards v. 16.12.2004). Es wurde dabei eine vergleichsweise harmlose Variante gewählt, in der Tier und Pflanze koexistieren. In älteren (und z.T. auch aktuellen) Schulbüchern wird regelmäßig die Variante abgebildet, in der sowohl Pflanze als auch Tier (i.d.R. eine Maus bzw. Ratte) das Leben lassen müssen. Die Schüler zeigen sich von diesem Experiment bereits der Darstellung nach abgeschreckt.

⁴¹ Salzmann 1885, S. 31.

⁴² Vgl. z.B. Ahrends 2004.

⁴³ Er lieferte aber auch viele Synonym- d.h. Doppelbeschreibungen, zur bekanntesten gehört die Stockente, deren Männchen er als *Anas platyrhynchos* beschrieb, während Weibchen den Namen *Anas boschas* erhielten (vgl. z.B. Lönnberg 1906, S. 528ff).

Die noch bis über das Mittelalter hinaus verbreitet vorgebrachte Vorstellung, dass Wirbellose regelmäßig aus „Dreck“ neu entstünden,⁴⁴ wurde z.B. von August Johann Rösel von Rosenhof (1705-1759) im Rahmen der kontinuierlich veröffentlichten „Insecten-Belustigungen“ widerlegt. Von Rosenhof brachte Art- und Anatomiebeschreibungen sowie Feldforschung von höchster Präzision auf den Markt, insofern könnte gar von frühen „ökologischen Studien“ bzw. Schriften gesprochen werden.⁴⁵ Seine Leistungen für das biologische Experiment können anschaulich anhand des Beispiels der Entwicklung von Schmeißfliegen nachvollzogen werden. Dieses beginnt mit der etymologischen Herleitung der Namensgebung der Tiere, woraus sich eindeutige Implikationen zur Kenntnis der Tiere und ihrer Ökologie ergeben:

„Die bekannte Schmeis- Aas- oder Fleisch-Mucke, nebst ihrem wahren Ursprung, ihrer Verwandlung und übrigen Eigenschaften. Das Wort Beschmeissen will in unserer deutschen Sprache so viel sagen, als [...] Dinge mit Eiern zu belegen, welche auch Geschmeiss genannt werden (a); und daher kommt nicht nur der Name der in Niedersachsen [...] woselbst sie Schmetterlinge heissen, weil man dorten für Schmeissen, Schmetern saget, und die Papilionen viele Kräuter und Blätter mit ihren Eyern beschmeissen; sondern es hat auch die Mucke, welche ich jetzt beschreiben will, ihren Namen davon erhalten, indem sie verschiedene Dinge, sonderlich aber faulend Fleisch, und Aeser beschmeisset, so daß sie auch Aas-Mucke, Fleisch-Mucke genannt wird.“⁴⁶

Hier ist zu erkennen, dass es offenbar durchaus bekannt war, dass z.B. Schmetterlinge ihre Eier auf Pflanzen ablegen.⁴⁷ Rosenhofs Textbeleg enthält zudem einen Verweis auf „FRISCHENS Teutsch-Lateinisches Wörterbuch II Theil, p. 206“. Weiter heißt es dann zum wahren Ursprung der Tiere:

„Diese Vertheidiger der alten Fabel, das Insecten aus der Fäulnis entspringen, bedienten sich nämlich öfters der Maden, die sich im alten Käs und faulem Fleisch aufhalten, zu einem Beweis wider mich [...]. Einmal gieng ich mit ihrer etlichen eine Wette ein, vermög

⁴⁴ Gedankengut, das bereits vor ca. 2000 Jahren verbreitet war, vgl. z.B. Plinius, dessen Werke ebenfalls bis zur Aufklärung für reale Berichte gehalten wurden.

⁴⁵ Leider ist sein Werk überwiegend in Vergessenheit geraten. Der Grund mag schlicht im zu „frühen“ Erscheinen seiner systematischen Arbeiten (Artbeschreibungen) liegen, denn die biologische Fachwelt einigte sich auf das Jahr 1758 als gültige Erstbeschreibung von Arten – von Rosenhofs Werke waren da schon längst erschienen, er starb halbseitig gelähmt im März 1759.

⁴⁶ Rosenhof 1749, S. 37/38.

⁴⁷ Diese Vermutung wird von zwei weiteren Tatsachen gestützt: 1. waren auch Merians Werke, insbes. ‚Der Raupen wunderbare Verwandlung und sonderbare Blumennahrung‘ (1679) sehr beliebt und bekannt, u.a. in weiten Teilen des Volkes, 2. gibt es einen Hinweis zur Richtigkeit der etymologischen Herkunft bei Salzmann im Krebsbüchlein (Beschmeißen!), S. 48 (Mittel, die Kinder gegen die Schönheiten der Natur...“) und später bei C. Schmitt (1913, S. 35; Versuch 125: ‚Geschmeiße‘ der Fliegen).

welcher ich mich nicht nur alleine anheischig machte, ein Vertheidiger ihrer Meinung zu werden, sondern ich sie nicht überführen würde, das die Fäulnis zu dem Ursprung dieser Maden ganz und gar beytrüge. Wir wählten nämlich zwei ganz leere und reine Zuckergläser, in jedes derselben wurde ein frisches Stück Fleisch, von einem vierfüßigen Thier, geleet und sodann eines davon mit zartem Pergment [...] versiegelt; das andere aber bleibt offen. Nachdem nun dieses geschehen, stellten wir beede Gläser [...] in die freye Luft, und da behauptete ich, daß in dem im verschlossenen Glas befindlichem Fleisch, sollte selbiges gleich noch so lange uneröffnet stehen bleiben, ganz und gar keine Meden entspringen könnten; dahingegen im anderen Alles bald wimmeln würde. Als wir nun den anderen Tag nach unseren Gläsern sahen, war in dem verschlossenen Glas nichts zu bemerken, im offenen hingegen erblickten wir nicht nur viele schichtweis auf dem Fleisch liegende Eyer, sondern auch eine Mucke, welche eben mit der Legung derselben beschäftigt war. Aus diesen Eyern krochen noch denselben Tag lauter Maden aus, und in den folgenden Tagen wurden sowohl dieser, als auch der Eyer immer mehrere [...]. Das Fleisch im verschlossenen Glas blieb hingegen beständig von Maden befreyet, ob es schon zu faulen anfieng [...]; und dabey hatte ich die Gelegenheit meiner Gegner zu zeigen, dass der von dem faulen Fleisch entstehende Geruch die Mucken [...] herbey lockte: dann ob sie gleich zu dem Fleisch selbst nicht kommen konnte, so liessen sie sich auf dem Papier, womit das Glas verschlossen war, doch beständig sehen; ja legten auch zum Theil ihre Eyer darauf, welche aber aus Mangel nöthiger Nahrung verderben mussten.“

Hat dies so oder ähnlich auch in die Schulen Eingang gefunden? Vermutlich so (noch) nicht. Von Rosenhofs Werke galten – ganz im Gegensatz zu ihrer aktuellen Beachtung – zwar zu ihrer Zeit als recht bekannt. Dennoch ist ein direkter Nachweis des unterrichtlichen Einsatzes von lebenden Tieren (zumal von Insekten o.ä.) im 18. Jahrhundert schwierig. Tiere, die der Arbeitserleichterung, Fortbewegung oder dem Verzehr dienten, waren vermutlich von stärkerem Interesse. Die Bekämpfung von Nahrungsschädlingen (z.B. Schmeißfliegen, Kohlweißlingen) hatte aber auch einen ganz praktischen Nutzen. Es ist daher anzunehmen, dass diese Erkenntnisse (ggf. gar Experimente) über kurz oder lang in den Lehrstoff Eingang gefunden haben, wenn auch konkrete, verschriftlichte Nachweise darüber in der Schulliteratur erst ca. 150 Jahre später zu finden sind. Naturbetrachtung (u.a. mit dem Schwerpunkt lebende Tiere) war aber bereits wenige Dekaden nach von Rosenhofs Beschreibung ein wesentlicher, wenn auch wechselvoller Trend im Schulalltag.

„Die Erziehungsanstalt in Schnepfenthal repräsentierte eine Musteranstalt im vorwiegend agrarisch strukturierten Deutschland des ausgehenden 18. Jahrhunderts“,⁴⁸ deren Begründer Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811) intensive Naturbildung – insbesondere im Freien – förderte. Dazu gehörten, wie an vielen Quellen zu belegen ist, u.a. Tierhaltung, -pflege und -schutz.

⁴⁸ Vgl. Trommer 1990, S. 86.

Viele Unterrichtsmethoden in Schnepfenthal erscheinen geradezu modern: Etwa die von Bechstein (1757-1822), der – ohne die systematische Seite der Zoologie zu stark zu betonen – einen vergleichend analytischen Lehrunterricht verfolgte. Dieser sollte die Kinder selbst aktivieren, etwa durch eigenständiges Finden von Unterscheidungsmerkmalen bei Tieren.

- „1. Der Lehrer zeigte den Kindern ein unbekanntes Tier vor, das als sog. Naturalie erkannt, zunächst dem Tierreich und schließlich [...] den Säugetieren zugeordnet werden sollte.
2. Es folgte die Lebensweise des Tieres als Fleischfresser, wobei Baumerkmale (Gebiß) *die Kinder* [Hervorhebung KK] zur richtigen Schlussfolgerung leiten sollte. [...]
4. Die Lebensweise wurde erörtert [...].
8. Die Monographie eines Lebewesens sollte Grundlage für dessen Bewertung im Naturhaushalt sein.“⁴⁹

Obwohl hieran ebenfalls nicht explizit belegt ist, dass es sich um ein lebendes Tier gehandelt hat, wird doch die Bedeutung von Tieren für den Unterricht deutlich gemacht, wie dies auch bei Salzmann selbst zum Ausdruck kam: „Da hat mich nun eine lange Erfahrung gelehrt, daß nichts die Aufmerksamkeit der Kinder so früh auf sich ziehe, als – Tiere.“⁵⁰ „Nicht Abbildungen soll der Schüler daher kennen lernen [...], sondern die Natur selbst.“⁵¹ Nach Kritik an Basedows Anstalt („Natur durchs Stubenfenster kennen lernen“) heißt es weiter: „Selbstbeobachten am lebenden Objekt in der lebendigen Umgebung, dann Vergleichen [...], Beschreiben [...], Einordnen, das waren die methodischen Stufen, auf denen Salzmann nicht nur auf dem Papier, sondern auch in Wirklichkeit die Natur erforschen lehrte.“⁵²

2 Tierbetrachtung im Unterricht des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts

August Lüben (1804-1874) wird zumeist als Begründer eines „vom Nahen zum Fernen“ voranschreitenden naturkundlichen Unterrichts gesehen, allerdings steigerte er diesen – grundsätzlich sinnvollen – Ansatz durch Überschätzung der Systematik mit einer Tendenz zum Formalismus so sehr, dass für andere Aspekte kein Raum blieb, denn „um ein tieferes Verständnis von Bau, Einrichtung und Leben des Tier- und Pflanzenkörpers kümmerte man

⁴⁹ Vgl. Bechstein 1801, zit. n. Trommer 1990, S. 92.

⁵⁰ Salzmann, Ameisenbüchlein, S. 31.

⁵¹ So Norrenberg (1904, S. 27) zum naturkundlichen Programm in Schnepfenthal.

⁵² Ebd.

sich im allgemeinen wenig“.⁵³ In Folge dessen muss diese Phase bzgl. des Einsatzes von Tieren im Vergleich zu Salzmanns Vorgehen als Rückschritt angesehen werden: Ein rein systematisierender Unterricht wird lebenden Tieren kaum Raum gegeben haben. Kaum weniger systematisierend sind auch die Unterrichtswerke und -methoden von Johannes Leunis (1802-1873).⁵⁴ Auch die Schmeilschen Unterrichtswerke folgten diesem systematisierenden Ansatz. Sie

„wurden bis ca. 1970 mit nahezu unverändertem Text vom Verleger aufgelegt. Veränderungen von 1937 bis 1945 unterlagen der politischen Gleichschaltung des NS-Regimes. Von Lüben über Schmeil bis 1970 dominierte im deutschen Schulnaturkundeunterricht, bzw. Biologieunterricht, über 140 Jahre lang die klassische, an Linné orientierte Klassifikation und Schematisierung [...] zoologischer Naturkörper“.⁵⁵

Doch bedeutete dies nicht das Ende des Tiereinsatzes im Unterricht, auch wenn lebende Tiere, so wie nahezu über die gesamte Geschichte des Biologieunterrichts (empirisch jedoch unbelegt) vermutet wird, eher ein Schatten-dasein führten.⁵⁶ Nach der gescheiterten Revolution sollten mit den Preußischen Regulativen vom Oktober 1854 „dem Unterricht in der Naturbeschreibung keine besonderen Stunden“ an den Elementarschulen mehr eingeräumt werden.⁵⁷ Diese Beschränkungen wurden zwar alsbald wieder aufgehoben, doch es fehlte den meisten Schulen ohnehin an (lebendem) Anschauungsmaterial. Es lässt sich allerdings zeigen, dass lebende Tiere in Koppelung mit Schulgärten zum Einsatz kamen. Darüber hinaus war dies auch bei Vertretern der „gemütvollen“ Betrachtung verstärkt zu finden (v.a. Naturwanderern und Aquarianern) oder vereinzelt im Rahmen von „Eigeninitiativen“ auszumachen.⁵⁸ So wurden z.B. die sog. „sinnigen“ Naturbeschreibungen von Hermann Masius (1818-1893) rezipiert, die sicherlich das Gemüt anregten, aber letztlich nur Lesestoff waren. Emil August Roßmäßler (1806-1867) hingegen engagierte sich als bedeutender Vertreter dieser Strömung nicht nur bei diversen Zeitschriften („Die Gartenlaube“, „Brehms Tierleben“ u.a.m.) sondern brachte auch selbst populäre Naturwissenschaft in seinem Blatt „Aus der Heimath“ unter das Volk (1859-66; erneut ab 1908 vom Lehrerverein ihm zu Eh-

⁵³ Ebd., S. 58.

⁵⁴ Vgl. Trommer 1990, S. 187.

⁵⁵ Vgl. Scheele 1981; zit. n. Trommer 1990, S. 187.

⁵⁶ Für viele Zitate z.B. Stichmann 1970, S. 140 in Eschenhagen/Kattmann/Rodi 2001, S. 321.

⁵⁷ Busemann 1917, S. 138.

⁵⁸ Vgl. Gebien 1906, Schmitt 1913. Auch aus anderen zeitgenössischen Werken ist kaum ein so aktiver Einsatz von Tieren abzuleiten, vgl. z.B. Kraepelin 1907 oder Lorenzen/Clasen/Fitschen 1912. In letzterem (Mittelstufen)Werk gibt es vereinzelte Anregungen.

ren wieder so benannt). Maßgeblich förderte der auch politisch engagierte Roßmäßler insbesondere mit dem „See im Glase“ die unmittelbar selbsttätige Tierkunde.⁵⁹ In seinen Werken findet sich eine Reihe von konkreten Hinweisen zur Haltung und didaktischen Verwendung von Fischen, Amphibien und Wirbellosen (speziell heimische Arten). In die Mitte der 19. Jahrhunderts fällt schließlich auch die akademische Fundierung der („biologischen“) Fachdidaktik⁶⁰ und die Begründung von (frühen) ökologischen Konzepten.

Mit den Allgemeinen Bestimmungen von 1872 erlebte der naturkundliche Unterricht eine Reihe von Fortschritten, insbesondere sollte „das Leben“ betrachtet werden.⁶¹ Dies bedeutete, dass Tiere nun unmittelbar zur Anschauung eingesetzt werden sollten.⁶² Ein wesentlicher Verfechter dieser Ansicht ist Friedrich Junge (1832-1905), der eine strikt an Lebensgemeinschaften sowie den Zusammenhängen von Form und Funktion orientierte Darstellungsweise wählte. Sein Werk „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft“ (1885) gilt daher als Meilenstein.⁶³ Junge arbeitete mit heimischen Tieren, ja sogar „ganz unwichtige Tiere wie z.B. der Rückenschwimmer“⁶⁴ wurden nach seinem Dafürhalten im Unterricht eingesetzt. Zeitgleich veröffentlichte Otto W. Beyer (1844-1905) sein Buch über „Naturwissenschaften in der Erziehungsschule“ (1885). Beyer, der als prominenter Vertreter des Kulturstufenprinzips gilt,⁶⁵ widmete sich zunächst der Darstellung der menschlichen Entwicklungsstufen – dennoch oder vielleicht auch deshalb ist das Werk in der Fachdidaktik wenig rezipiert. Beyer ordnete das Kapitel „Tierpflege und Tierschutz“ zunächst der zweiten Stufe (der Mensch als Nomade) zu und gab

⁵⁹ Roßmäßler gilt daher v.a. als einer der Begründer der Aquaristik.

⁶⁰ Vgl. Trommer 1990, S. 159.

⁶¹ Busemann 1917, S. 139.

⁶² Busemann betont gleich zu Beginn des Werkes (I. Naturbeschreibung. A. Pflanzen und Tierkunde. Kapitel 1. Aufgabe des Unterrichts) auf S. 1 die etymologische Bedeutung von ‚beobachten‘ mit dem Wortstamm ‚achten‘ (=wertschätzen). Es sei damit nicht nur eine genaue Anschauung, sondern zugleich auch eine gesteigerte Wertschätzung verbunden. Beachtlich ist in diesem Zusammenhang auch, dass u.a. eine ‚sinnige‘ Betrachtung der Natur im weiteren Teilkapitel (‚b‘) gefordert wird (‚sinnig‘ in einer Doppelbedeutung, d.h. sinnvoll und gemütvoll). Während aktuelle Lehrbücher der Biologiedidaktik (z.B. Eschenhagen/Kattmann/Rodi 2006) die gemütvolle Phase im Schwerpunkt ca. 60 Jahre früher bei Roßmäßler verorten (1845 ‚Flora im Winterkleid‘). Sie scheint mithin also länger gedauert zu haben.

⁶³ Wobei die – zu Recht – kritisierten (nicht belegten, z.T. nicht belegbaren) Gesetzmäßigkeiten dem Werk in der Gesamtbilanz eher geschadet haben, da sie vielfach spekulativ waren (vgl. z. B. Siedentop 1971).

⁶⁴ Busemann 1917, S. 141.

⁶⁵ Vgl. Trommer 1990, S. 194: Jäger-Nomade-Ackerbauer-Kleinbürger-Großbürger.

viele Beispiele für Tierhaltung: Nicht nur Terrarien regte er an, sondern v.a. Tiergehege im Schulgarten usw. Er vertrat die Auffassung, „der Tierschutz ist nur eine besondere Form der Tierpflege, und zwar für diejenigen Tiere, die zwar Freunde unserer Wirtschaft sind, aber nicht dem Haushalt angehören.“⁶⁶ Dieses Kapitel seines Werkes scheint in der pädagogischen Fachwelt seiner Zeit intensive Anerkennung gefunden zu haben, denn man findet an mehreren Stellen in der bedeutenden Rein'schen Enzyklopädie (2. Aufl. 1909) Hinweise auf Beyers Werk: Es ist zudem auch beachtlich, dass der Aufsatz von Philipp Hartleb in dieser Enzyklopädie den gleichen Titel trägt wie das relevante Kapitel bei Beyer („Tierpflege und Tierschutz“). Wesentliche Teile sind zudem komplett übernommen. Beyer sah (schulische) Tierpflege und Tierschutz aber nicht in Bezug auf alle Tiere gleichzeitig auch als Natur- oder Artenschutz. Reptilien seien „mit Ausnahme der Kreuzotter nur nützliche Tiere“.⁶⁷ Hieran wird deutlich, dass wirklich nur die „Freunde“, also nicht Schädlinge oder ggf. bedrohliche Tiere gemeint sind.⁶⁸ Im Kern der für die Schulpraxis verfassten Anleitungen steht der Mensch als Tierpfleger im Sinne der beiden entsprechenden Kulturstufen (Nomade und dann Ackerbauer). Letztere entspricht weitgehend den ländlichen Strukturen in Deutschland am Übergang ins 20. Jahrhundert. Die stark hervorzuhebende Fokussierung auf die unmittelbare Veranschaulichung bedient sich dann auch fast ausschließlich der Vertreter heimischer Fauna; dies wird nachfolgend auch durch die Erläuterungen zur Haltung der Tiere deutlich.⁶⁹

Ähnliches findet man auch bei Hans Gebien (1874-1947), dessen Aufsatz aus dem Jahr 1906 „Lebende Tiere in der Klasse“ nach bisherigen Recherchen zu den ersten Einzelbeiträgen mit umfassend beschriebener Tierverwendung im Klassenraum zählt (erschieden im renommierten hamburgischen Organ „Pädagogische Reform“). Im Einklang mit den meisten anderen didaktischen Abhandlungen führte Gebien aus, dass „wo immer es nur möglich ist, von der Anschauung des lebenden Objekts“ ausgegangen werden solle. Hervorzuheben ist dabei, dass er sein Augenmerk nicht (nur) auf Aquarien- und Terrarientiere richtete.

„Nur das Aquarium und das Terrarium haben sich an vielen Orten Heimatrechte in der Schule erworben. Es sind also vorwiegend niedere Tiere, die man lebend veranschaulichen kann und wird. Und doch wäre eine Vorführung lebender höherer Tiere sehr wünschens-

⁶⁶ Beyer 1885, S. 132.

⁶⁷ Ebd., S. 135.

⁶⁸ Die Kreuzotter könne allerdings geduldet werden, wenn sie keine Bedrohung darstellt – was vermutlich aber eher individuelle Auslegungssache sein dürfte.

⁶⁹ Vgl. ebd., Kap. Schulgarten, S. 137 ff.

wert, ja eigentlich notwendig, weil wir bei diesen in der Unterklasse die ersten biologischen Daten festlegen.“⁷⁰

Dies findet sich zwar ähnlich schon bei Beyer, doch im Weiteren erläuterte Gebien knapp, aber sehr anschaulich, wie mittels verschiedener Tierarten (u.a. Hund, Katze, Taube) das Verhalten und die jeweiligen Anpassungen real im Klassenraum demonstriert werden können. Dies dürfte zur damaligen Zeit ein durchaus opportunes Vorgehen gewesen sein – Tiere kurzfristig zu beschaffen, war für die Lehrer (und Schüler) quasi auf dem Weg zur Schule zu erledigen, sofern sie nicht sogar selbst eine Reihe von (Nutz)Tieren hielten.⁷¹ Gebien, der in Hamburg unterrichtete, schilderte auch die Möglichkeiten in der Großstadt:

„Selbstverständlich lassen sich viele sehr wichtige Repräsentanten unserer heimischen Fauna nicht in der Klasse vorführen. Aber ‚kommt der Berg nicht zu Mohamed, muß Mohamed zum Berg gehen‘. Das Rind, die Ziege haben wir im Sommer auf der Weide beobachtet, das Pferd auf der Straße vor unserer Schule, Möwe und Schwan sind ohne Zeitverlust an der Alster besucht worden.“⁷²

Weiterhin hervorzuheben sind die Bemühungen des Pädagogen Cornel Schmitt (1874-1958), der eine Reihe von Experimentier- und Beobachtungsbüchern verfasste (z.B. „Erlebte Naturgeschichte. Schüler als Beobachter“ von 1930). Im Kontext dieser Untersuchung ist ein früheres Werk, nämlich die „200 Tierversuche“ (1913), als herausragend einzustufen. Hier ist z.B. die Entwicklung von Fliegen (vgl. oben: Versuche des R. von Rosenhof) in leicht abgewandelter Form zu finden. Auch später verfolgten viele Arbeitsbücher einen ähnlich anschaulichen, vielfach aber mehr phänologischen Ansatz,⁷³ z.B. das „Naturkundliche Arbeitsbuch 2. Heft“ von Herrmann und Stridde (1928). Die Autoren stellen etwa zum Thema „Gemüsepflanzen; Gemüseschädlinge und ihre Feinde“ die Erdkröte vor. Zunächst werden dabei unter dem Untertitel „Unwissenheit und Aberglaube“ Konrad Gesners aus der Sicht des 20.

⁷⁰ Gebien 1906, S. 89.

⁷¹ Auch heute ist das Mitbringen von eigenen Tieren in ländlichen Schulen bzw. von Lehrkräften, die Tiere halten, nicht unüblich; es kann sogar auch größere Tiere bis hin zu Pferden betreffen.

⁷² Gebien 1906, S. 89..

⁷³ Insbesondere im Sachunterricht haben sich die jahreszeitlichen Naturzugänge bis heute erhalten. Sie wurden und werden v.a. kritisiert (und bergen durchaus stoffliche Unzulänglichkeiten), im Zuge der Klimawandeldebatte bekommen sie in letzter Zeit jedoch wieder eine unbestritten prominente Stellung!

Jahrhunderts absonderliche Vorstellungen⁷⁴ zitiert und dann den aktuellen Kenntnissen gegenüber gestellt („Unser heutiges Wissen von der Erdkröte“). Es folgen Hinweise zur Biologie (Fortpflanzung etc.) sowie zur Haltung im Terrarium. In späteren Kapiteln („Einheimische Lurche“ und „Kriechtiere der Heimat“) werden z.B. Laubfrosch und Ringelnatter als gut geeignete Beispiele für die Terrarienhaltung besprochen. Aber auch Exoten sind im nachfolgenden Kapitel „Süßwasser- und Meeresfische“ zu finden. Nach Stichling, Karpfen usw. wird der „Makropode [...] oder Paradiesfisch“ in farbigem Druck⁷⁵ vorgestellt, der seit ca. 1870/80 zunehmende Verbreitung in Aquaristik- bzw. Terraristikkreisen erfuhr (weitere Hefte dieser Reihe enthalten z.B. Wirbellose).⁷⁶

Werke der „Fachdidaktik“ sowie Schulbücher für „höhere Lehranstalten“ behandelten Tiere von anderen Kontinenten in einem etwas größeren Rahmen,⁷⁷ jedoch nur größere Wirbeltiere (z.B. Elefanten, Löwen, Krokodile, Strauße, Eisbären), deren schulische Haltung kaum in Frage kam. Diese Werke beschränkten sich auf Beschreibungen, Hinweise zu außerschulischen Lernorten (Zoologische Gärten o.ä.) finden sich kaum bzw. gar nicht. Auch in Bezug auf heimische Tiere finden sich – wenn überhaupt – nur vereinzelt Hinweise zu Haltung oder Beobachtung.⁷⁸ Diese „Appendices“ können kaum als Handlungs- oder gar Handlungsanleitungen gelten, zumal wenn die o.g. Werke diesen gegenüber gestellt werden.

In der Zeit des Nationalsozialismus gab es keine wesentlichen Neuerungen bzgl. des Tiereinsatzes. Eine kurze Betrachtung soll dennoch diesem Zeitabschnitt gewidmet sein, denn kaum eine andere Phase des Biologieunterrichts ist intensiver beleuchtet worden, da das NS-Regime die bereits seit Gründung des Reiches zunehmenden antisemitischen Strömungen politisierte und instrumentalisierte.⁷⁹ Die Entwicklungen der Biologie „passten“ daher

⁷⁴ Die Erdkröte wurde in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts von Gesner 1554 in seinem Werk „Historia animalium“ resp. „Thierbuch“ dargestellt als ein „überaus kaltes, feuchtes, erschreckliches Tier, ganz vergift, nicht nur durch ihren weißen Schleim, sondern am ganzen Leib [...] Auch ist Aushauch und Gesicht schädlich, wovon die Menschen gar bleich und ungestalt werden sollen.“

⁷⁵ Hermann/Stridde 1928, S. 35ff. Dieses Vorgehen ist auch (bzw. vor allem) außerhalb von Studienbüchern zunehmend verbreitet und betrifft bis zur Einführung einer vollständig farbigen Gestaltung von (Schul)Büchern zumeist den Teil mit exotischen Tieren.

⁷⁶ Vgl. Hermann/Stridde 1926, 5. Heft, S. 1-32: „Kleinwelt der Bäche, Tümpel und Teiche“ sowie z.T. nicht erkennbar geordnet andere Themen wie Mineralien, Pflanzen, Übungen etc.

⁷⁷ Busemann 1917, S. 66-71; Schmeil/Norrenberg 1928, S. 105-113.

⁷⁸ Vgl. Schmeil/Norrenberg 1928, S. 123/124 u. S. 130-133.

⁷⁹ Vgl. z.B. Trommer 1990, Bäumer-Schleinkofer 1992.

bereits vielfach oder wurden passend gemacht (z.B. Lebensgemeinschaft = Volksgemeinschaft). Falsche Übersetzungen (Survival of the fittest – Überleben des Stärksten) und Umdeutungen lieferten den NS-Ideologen eine willkommene „wissenschaftliche Fundierung“.⁸⁰ Nach außen zelebrierte das Regime Kinder- und insbesondere Tierfreundlichkeit, z.B. durch das sogleich erlassene Reichsnaturschutzgesetz⁸¹ und das Reichstierschutzgesetz⁸², beide basierten jedoch auf Entwürfen aus der Weimarer Republik.

Der Biologieunterricht erhielt eine erhebliche Aufwertung durch Stunden-erhöhung, was selbstverständlich von den Vertretern des Faches begrüßt wurde. Diese Stundenerhöhung war allerdings nur am Rande auf wissenschaftliche Erkenntnis ausgelegt.⁸³ Die Säulen bildeten v.a. Schulgartenarbeit mit Pflanzen und (Nutz-)Tierzucht⁸⁴ und Rassenerziehung. Diese Inhalte sind neben den bereits ab 1934 stark vertretenen speziellen „Menschenrassen“-Büchern i.d.R. als Teilkapitel in Biologiebüchern aller Schulformen zu finden,⁸⁵ z.T. konnten sie aber lediglich auf wenigen Seiten nachgewiesen werden.⁸⁶ Dennoch waren die Biologiebücher von der NS-Sprache durchzogen: So wurden im ersten Band von „Das Leben“ „Die Haustiere in der Erzeugungsschlacht“ erläutert, im zweiten Band wurde bei „Kerbstudien im Wald und auf dem Acker“ der Maikäfer „Im braunen Panzerhemd“ vorgestellt.⁸⁷ In Bezug auf den konkreten Tiereinsatz ist die Situation anhand der gesichteten Literatur als heterogen einzustufen: Zwar enthalten einzelne Werke Handlungsanweisungen, zumeist als kurze Einschübe vor (oder hinter) Artmonographien.⁸⁸ Diese unspezifisch gehaltenen, üblicherweise ohne jegliche

⁸⁰ Es gab eine Reihe kritischer Stimmen unter den Biologen, die die „Rassenhygiene“ usw. als Fehlentwicklungen erkannten (vgl. Trommer 1990).

⁸¹ Vgl. Klingenberg 2009.

⁸² Vgl. Gergen 2007.

⁸³ Vgl. Trommer 1990, S. 143-145.

⁸⁴ Fachdidaktisch ist u.a. die „Bauernnaturgeschichte“ (Grube 1938) zu nennen.

⁸⁵ Vgl. z.B. Graf, 1939/41/43; Meyer/Zimmermann 1942/o.J.; Herfurt/vom Hofe 1943; Ziegelmaier 1943.

⁸⁶ Inwiefern dies auf aktive/passive Vermeidungs-/Verweigerungshaltung von Autor und/oder Verlag zurückzuführen sein mag, kann hier nicht erörtert werden.

⁸⁷ Schäfer/Weiß 1939/40, S. 86. Ob dies allerdings (nur) eine (un)glückliche Wortwahl in Reminiszenz an Brehms ‚Belehrung und Unterhaltung‘ war (Schulze 2009), bleibt offen – man wäre im Kontext („der Maikäfer und andere *Schädlinge*“ [Hervorhebung KK]) fast geneigt von einem (insgeheimen) Affront zu sprechen.

⁸⁸ Ziegelmaier 1943, S. 43: „Beobachte die zahlreichen Taubenrassen!“; Herfurth/vom Hofe 1943, S. 61: „Strahle einen Regenwurm im Dunkeln plötzlich mit der Taschenlampe an!“ S. 75: „Achte auf die Bewegungsweisen von Frosch und Kröte!“; Schäfer/Weiß 1940, S. 96: „Führe über alle Beobachtungen an deinen Aquarienfischen genau Buch...“.

weitere Erläuterung versehenen „Aufgaben“ sind jedoch weder vergleichbar mit den oben vorgestellten differenzierten Anweisungen, noch für den direkten Schul- bzw. Unterrichtseinsatz gedacht – zumeist sind diese Aufgaben wohl eher als „Freizeitaufgaben“ zu verstehen, die die Schüler eigenständig leisten soll(t)en.⁸⁹

3 Entwicklungen ab der Mitte des 20. Jahrhunderts

Nach 1945 suchte die Biologiedidaktik zunächst keine Auseinandersetzung mit dem unterrichtlichen Geschehen im „Dritten Reich“, sie knüpfte vielmehr an die Anfänge des 20. Jahrhunderts an.⁹⁰ Bezüglich der Tierdarstellung in Schulbüchern (und vermutlich auch bzgl. des Einsatzes lebender Tiere im Unterricht) war somit eine vielfach identische Situation wie in den 1920er und frühen 1930er Jahren zu finden. Zunächst erschienen Notauflagen der Schulbücher, es handelte sich dabei meist um bekannte Standardlehrwerke. Neue Schulbücher – zumal für Volks- bzw. Realschulen – behandelten nach 1945 zunächst überwiegend heimische Tiere.⁹¹ In „systematischen“ Werken wurden, sofern sie sich an Gymnasien richteten, Ausschnitte der Großfauna anderer Kontinente eingehender beschrieben und dargestellt.⁹²

Nachdem die ethologische Forschung (wieder) aufblühte, beeinflusste sie auch die schulische Umsetzung (s.u.); mit Tieren wurden erstmals systematische Untersuchungen zur Unterrichtseffektivität durchgeführt (im Vergleich zu den vormals eher anekdotenhaften Beschreibungen der Begeisterung für Tiere). Diese Studien werden auch heute noch als wichtige lernpsychologische Experimente angesehen.⁹³ Verstärkt traten nun spezifische, sich v.a. dauerhaft etablierende Unterrichtszeitschriften als Quelle für die Unterrichtsvorbereitung in Erscheinung: Mitte der 1960er Jahre erscheint erstmals z.B. die prominent gewordene Zeitschrift „Der Biologie-Unterricht“. Gleich im

⁸⁹ Diese Einschätzung verdichtet sich auch durch die noch zu Beginn der 1930er Jahre erschienene Reihe ‚Am Born der Natur‘ von Ihde/Stockfisch (Teil I-II; 1930-32). Wie der Untertitel ‚Eine Biologie zum Erleben und Erforschen der Natur‘ bereits verrät, finden sich in diesen Werken div. Handlungsanleitungen zur Tierhaltung- und Beobachtung. Nicht zuletzt mag dies aber auch daran liegen, dass beide Autoren offenbar selbst Lehrer waren (sie richteten sich an „ihre Amtsbrüder“ (Zum Geleit, Teil I).

⁹⁰ Vgl. Kattmann 2001.

⁹¹ Vgl. Garms 1951.

⁹² Vgl. Richard/Weber 1950; vgl. dazu vor dem Krieg bereits Schmeil/Norrenberg 1928.

⁹³ Düker/Tausch 1957. Wie Langfeldt 2001 nachweist, handelt es sich sogar um einen – teils fehlinterpretierten – Klassiker der Schulforschungsliteratur.

ersten Jahrgang wurden mit ganz unterschiedlichen Herangehensweisen (Beobachtungen, Experimenten usw.) verschiedene Tiere im Rahmen von spezifisch gefassten Unterrichtsvorschlägen thematisiert, ab Beginn der 70er Jahre gegliedert in Teilkapitel, die didaktisch-methodische Analysen von Sachinformationen usw. trennen.

Als ein konkretes Beispiel sei der Beitrag „Der Goldhamster im Unterricht der Sexta“ von Gisela Grave erläutert. Vor den Unterrichtsbeschreibungen wird betont, der Goldhamster wäre „für die armen Tierfreunde in der Großstadt konstruiert (frei nach Lorenz), ... [er] lässt sich mit denkbar geringem Aufwand halten und züchten“. Bemerkenswert erscheint zudem, dass Garve empfiehlt, das Tier nicht „...in der Klasse an Alterschwäche sterben zu lassen. Deshalb setzt man es besser [...] in einen Nebenraum, wenn man ein Nachlassen der Kräfte bemerkt.“⁹⁴ Die Symptome hierfür bleiben allerdings unerwähnt. Auch bleibt unklar, ob hier tierschützerische Gedanken oder andere Erwägungen leitend waren.⁹⁵

Neben Übersichtsbeiträgen, Abhandlungen zu Revierverhalten inkl. Vorschlägen für Exkursionen, Beobachtungen an Eichhörnchen usw. erscheint in diesem ersten Jahrgang auch ein Beitrag zur „Entwicklung des Hühnchens als Gegenstand des biologischen Unterrichts im Wahlpflichtfach der Primen“ von Herbert Meuser hervorhebenswert.⁹⁶ In diesem werden experimentelle Eingriffe letaler Art an Wirbeltierembryonen dargelegt. Ohne auf Details einzugehen (frühe Entwicklungsstadien von Hühnern) sei zum Verständnis angemerkt, dass Meuser dieses Thema als besonders geeignet für „das arbeitsunterrichtliche Prinzip“ ansah. Er beschrieb weiterhin als Anregung, z.B. für Arbeitsgemeinschaften, wie die Herstellung der Totalpräparate der Embryos erfolgen kann und zum Abschluss, welcher Wert für einen Siebzehn- bis Achtzehnjährigen „...durch die unmittelbare Konfrontation mit dem Lebewesen und das Erlebnis seines Werdens auch [für] die emotionale Seite in seinem persönlichen Verhältnis zur lebenden Umwelt...“ entsteht. Dazu heißt es

„[...] sich ohne jede Aufmachung und Sensation in der Stille des Arbeitsraumes einem lebenden Embryo gegenüberzusehen, seinen Herzschlag zu sehen, seine rhythmischen Bewe-

⁹⁴ Grave 1965, S. 28ff.

⁹⁵ Wahrscheinlich standen die Wirkungen auf die Kinder im Vordergrund – dass aber bei Tierhaltung auch Todesfälle auftreten [müssen!], sollte zu den wesentlichen Vermittlungsinhalten zählen – zumal im Kontext eines sachgerechten Biologieunterrichts.

⁹⁶ Vgl. Meuser 1965.

gungen im Amnionsack. Dieses Erlebnis ist so stark, daß es auch Erwachsene zum Verstummen bringt. Wie muß es also auf den Jugendlichen wirken.“⁹⁷

Aus heutiger Perspektive ist des Weiteren der Ansatz von Klaus Paysan („Die Zucht von Insekten“) überraschend bzw. unkonventionell bzgl. Beschreibungsdetails der Durchführung (vgl. dazu von Rosenhofs Experimente):

„Auch von unserer Stubenfliege lässt sich der Entwicklungsgang leicht darstellen. In unser Kühlschrankgefäß legen wir frischen Stallmist. Dazu sperren wir einige Stubenfliegen. [...] Man kann als Nahrungsgrundlage auch Käse verwenden, aber durch den stinkenden Mist prägt sich das Unhygienische an der Stubenfliege besonders stark ein.“⁹⁸

Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass auch wissenschaftspropädeutische sowie unterrichtstheoretische Aspekte usw. eine Berücksichtigung in der Zeitschrift „Der Biologie-Unterricht“ erfahren haben. Im Jahrgang 4 (1968) wurden darüber hinaus im Themenheft Fische Unterrichtsvorschläge anhand von (Film)Medien ergänzt.⁹⁹ Neben heimischen Arten (Stichling, Bitterling, Morderlieschen) wurden vermehrt auch in den Praxisvorschlägen die (sub)tropischen Süßwasserarten wie Guppy oder Buntbarsch thematisiert.

Im Zuge der Verwissenschaftlichungstendenzen des Unterrichts wurden viele Einrichtungen der Tierhaltung an Schulen abgeschafft. Im Laufe der Zeit ist aber auch eine Diversifizierung des Angebots an Tieren zu verzeichnen, v.a. durch die Möglichkeit, (sub)tropische Tiere (Wirbellose, Reptilien und Amphibien, Fische usw.; d.h. Guppys, Buntbarsche, Axolotl, Geckos etc.) zu halten. Dies ist auch am wachsenden (privaten) Aquaristik- und Terraristikmarkt ablesbar. Neben Aufsätzen in o.g. Zeitschrift ist zeitgleich in „Naturwissenschaften im Unterricht - Biologie“ eine Reihe von Beiträgen zur Thematik erschienen. Dennoch zeichnet die erste systematische Erhebung bzgl. Haltung und Verwendung lebender Organismen an Schulen ein eher nüchternes Bild: In durchschnittlich nur 1/3 der Schulen wurden Tiere gehalten, noch problematischer erscheint die Analyse in Bezug auf die Einsatzgebiete:¹⁰⁰ Lebende Tiere wurden ganz überwiegend für morphologische De-

⁹⁷ Ebd., S. 36.

⁹⁸ Vgl. Paysan 1967, S. 68. Es wurde zudem (erstmalig) neben Hinweisen auf heimische Arten (Schmetterlinge, Libellen, ...) erwähnt, dass „...Kinder vom Italienurlaub Gottesanbeterinnen mit[bringen].“

⁹⁹ Trommer 1990, S. 261, gibt die Medienanreicherung wie Video, Schulfernsehen usw. als wesentliche Veränderung des didaktischen Denkens an.

¹⁰⁰ Vgl. Dumpert 1976. Beide Fakten verwundern, zumal bei Betrachtung der ausgiebigen Besprechung dieses Gebietes in div. Einzelbeiträgen. Weiterhin sind Übersichtsartikel vorhanden, z.B. von Winkel 1970. Er betont die Bedeutung von Tierhaltung vor dem Hintergrund

monstrationen eingesetzt. Dies kann zwar *auch* ein Gebiet des Einsatzes sein, an bzw. mit lebenden Tieren könnten bzw. sollten vielmehr aber andere Schwerpunkte erarbeitet werden, die sich *insbesondere auf die Lebensäußerungen* beziehen (Verhalten, Physiologie usw.). Im Unterricht wurden diese Lebensäußerungen aber offenbar bevorzugt durch andere Medien, v.a. Filme, Dias etc. veranschaulicht. Rechtliche Unklarheiten mögen dazu beigetragen haben.¹⁰¹ Sie sind aber kaum beseitigt worden, sonder existier(t)en bis in die heutigen Tage fort.¹⁰² Einer weiteren Entfremdung von Mensch und Tier wäre damit Vorschub geleistet und auch der Vermittlung von Arten- oder Tierschutzziele würde dies wohl einen „Bärendienst“ erweisen. Unbenommen von Diskussionen um Tier- und Artenschutz ist durch o.g. Erhebung jedoch klar geworden, dass die Realität des Tiereinsatzes hinter den Möglichkeiten weit zurückblieb, auch wenn sich die Kritiker der „Kreidebiologie“, eines unanschaulichen auf die Tafel gestützten Unterrichtsstils, nicht gänzlich bestätigt sehen konnten.¹⁰³ Die Kontroverse um die Veranschaulichungswege bzw. die Wirkung von „Medien“ (hier: speziell lebender Tiere) führte zu einer Vielzahl von Forschungen.¹⁰⁴ Die Wirkungen von Tieren, Dias, Filmen etc. wurden in parallel konzipierten Interventionsstudien verglichen. Die Ergebnisse waren – wenig überraschend – heterogen, Befürworter und Gegner eines Tiereinsatzes hatten einen (neuen) Fundus geeigneter Argumente. Da aber bereits die methodische Konzeption vieler Studien als fragwürdig angesehen wurde,¹⁰⁵ wurden die Resultate außerhalb der Biologiedidaktik – ganz im Gegensatz zur Düker/Tausch-Studie von 1957 – kaum wahrgenommen.

des Pfliegerischen (vgl. dazu schon Beyer 1885) sowie insbes. der zunehmenden Umweltzerstörung. Der Biologieunterricht muss nun nicht mehr „Grunderfahrungen ordnen“ heißt es auf S. 25, es gehe vielmehr darum für „...die Schüler [...] überhaupt erst einmal Grunderfahrungen [zu] stiften.“ Diese, so Winkel, hätten sie vor einer Generation (d.h. ca. 1950/60) noch als „Urerfahrung“ in den Unterricht mitgebracht.

¹⁰¹ Vgl. Pommerening 1977.

¹⁰² Vgl. Klingenberg 2009; Einzelstimmen verneinen sogar die Berechtigung des Tiereinsatzes in Schulen unter Zuhilfenahme höchst zweifelhafter Argumentationslinien, so Cirsovius 2001, S. 73. Cirsovius stützt sich auf ein Kapitel aus Martin (1996) und verkennt dabei, dass die dort genannten Beispiele dem *Tierschutzunterricht* dienen (sollten).

¹⁰³ Vgl. Stichmann 1970, zit. n. Eschenhagen 2001.

¹⁰⁴ Staeck 1980, Petsche 1984, Bauhardt 1990.

¹⁰⁵ Vgl. Krapp/Weidenmann 2001.

4 Tierschutzbelange im Kontext des naturwissenschaftlichen Unterrichts

Die Experimente mit Tieren erregten (und erregen noch heute) von Anfang an zwar (wissenschaftliches) Aufsehen, doch mit zunehmender Verbreitung auch die Gemüter. Je geringer der heuristische Wert im Verhältnis zum (tödlichen) Tiereinsatz war, desto ablehnender verhielten sich Publikum und verstärkt auch Experimentatoren selbst, z.B. James Ferguson 1710-1776, der im Rahmen des in Kap. 1 beschriebenen „Luftpumpenexperiment“ statt Tieren eine Blase als Modell der Lunge verwendete.¹⁰⁶ Es wurden nun u.a. schrumpelige Äpfel im Vakuum „geglättet“ etc. Als Begründer einer Tierethik gilt Arthur Schopenhauer (1788-1860), u.a. durch die Preisschrift „Über die Grundlagen der Moral“. Dabei ging es ihm nicht allein um die sittliche Formung des Menschen (Mitleid gegenüber Tieren als „Verrohungsprävention“ des Menschen), sondern er wollte die Tierquälerei verboten wissen, da er die Tiere als „Mitgeschöpfe“ ansah.¹⁰⁷ Die Vivisektion geißelte er in deutlicher Form.¹⁰⁸ Auch wenn Schulen zu keiner Zeit Hort der Tierquälerei waren, ist im Kontext anzumerken, dass etwa in den 1970er Jahren schädigende Experimente, insbesondere an Wirbellosen, durchaus üblich waren.¹⁰⁹ Aber auch Wirbeltiere (vgl. oben das Beispiel mit Hühnerembryonen) wurden im Rahmen letaler Experimente eingesetzt – sofern diese dem „Zeitgeist“ entsprachen, wissenschaftliche Vorlagen existierten und sie didaktisch vertretbar sowie im schulischen Rahmen machbar waren. Zweifelsohne waren die von Meuser vorgelegten Ergebnisse (Schülerzeichnungen konservierter, geschnittener Stadien von Hühnerembryos) sehr anschaulich. Auch vom grundsätzlichen Vorgehen her ist – zumal aus damaliger Perspektive – die Unterrichtseinheit kaum als unangebracht zu bezeichnen. Jedoch erscheint problema-

¹⁰⁶ Vgl. Schupbach 1990. Auf diesem Derivat des ‚Luftpumpenversuches‘ basieren denn auch heute noch vergleichbare Modellexperimente zur Atmung.

¹⁰⁷ Schopenhauer verschließt sich nicht der Realität und fordert daher z.B. nicht den vollkommenen Verzicht auf tierische Nahrung, setzt sich aber für das Betäuben von Tieren vor dem Schlachten ein, vgl. Sambras 1997.

¹⁰⁸ „Heutzutage hält jeder Medikaster sich befugt, in seiner Marterkammer die grausamste Tierquälerei zu treiben, um Probleme zu entscheiden, deren Lösungen längst in Büchern stehen [...]“ (Schopenhauer zit. n. Sambras 1997, S. 7)

¹⁰⁹ In den 1970er Jahren (Umweltkrise!) wurde Lehrkräften z.B. im Rahmen ökologisch motivierter Unterrichtseinheiten vorgeschlagen, letal endende Experimente mit Wirbellosen durchzuführen (v.a. Verdünnungsreihen mit Waschmittelgaben auf Strudelwürmer oder Pestizidversuche mit Salinenkrebse).

tisch, dass an keiner Stelle ethisch-moralische Überlegungen, etwa in Bezug auf Vorbehalte der Schüler gegenüber dem methodischen Vorgehen (Töten, Präparieren, Schneiden der Tiere), dargelegt werden.

Aber auch frühere Beispiele zeigen, wie ambivalent naturkundlicher Unterricht v.a. mit praktischer Ausrichtung – etwa im Bereich Gartenbau – zuweilen ist: Während in Schnepfenthal Salzmann, Oberforstamtmann Bechstein sowie sein Kollege Christian Carl André Natur- und Tieranschauung sowie deren Schutz förderten,¹¹⁰ ist dies doch klar rational begründet. Schädlinge, zu ihnen zählten z.B. Hamster, wurden nachdrücklich bekämpft und auch die Methodik der Bekämpfung – Ausgraben oder Topffang mit Köder – war Unterrichtsgegenstand.¹¹¹ So ist denn Beyers Werk „Tierpflege und Tierschutz“ einerseits paradigmatisch für das (unzureichend verwirklichte) Alleinstellungsmerkmal des Biologieunterrichts („lebende Systeme“: u.a. Tierpflege, -haltung, -beobachtung usw.), andererseits zeigt sich auch in diesem Werk schon die ganze Problematik, denn Schutz und Pflege von Tieren sind keine universalen Güter, sondern selektiv (auch heute noch). Tierschutz- oder Tierpflegeaspekte wurden insgesamt also heterogen behandelt, auch im ausgehenden 20. Jahrhundert. Im Bezug auf Experimente zur Atmungsfrequenz von Fischen (Kiemendeckelbewegung) in abgekochtem (sauerstoffarmen bzw. -freiem) Wasser wurde z.B. lediglich lakonisch bemerkt: „Ein Hinweis auf die Vermeidung jeglicher Art von Tierquälerei bei derartigen Experimenten erscheint angebracht.“¹¹² Lehrkräften dürfte hiermit nicht wirklich geholfen gewesen sein.

Für den Zeitraum nach 1970 ist festzuhalten, dass die Rezeption von Gesetzen (Tierschutzgesetz 1972, Bundesnaturschutzgesetz 1976)¹¹³ erst ab den 1980er Jahren durch Erlasse und Betonung in fachdidaktischen Publikationen erfolgte, allerdings oft mit (zu) wenig Sachverstand (v.a. seitens der Kultusbehörden). Dies führte aber vielfach nur zu weiterer Verunsicherung der Lehrkräfte, auch Fachbeiträge waren diesbezüglich nicht immer hilfreich: In einem der letzten Hefte der Zeitschrift „Der Biologie-Unterricht“ mit dem Titel „Lebende Tiere im Unterricht“ hieß es zum Thema „Kampffische“ (Kap. „Ernstkampf“): „Es versteht sich von selbst, dass ein [...] Ernstkampf sehr bald abgebrochen werden muss. [...]“. Nach Hinweisen auf mögliche Be-

¹¹⁰ Vgl. Bechstein/André 1805.

¹¹¹ Vgl. Trommer 1990, S. 89. Es ist zu bedenken, dass bis in die 1980er Jahre Hamster als Schädlinge – die sie zweifelsohne aus landwirtschaftlicher Sicht sind – im ländlichen Raum bekämpft wurden. Erst aktuelle (Naturschutz)Aktivitäten stellten die Art in ein anderes Licht.

¹¹² Vgl. Windelband 1968, S. 26-27.

¹¹³ Vgl. Klingenberg 2009.

schädigungen der Fische wird betont: „An dieser Stelle muß auch die rechtliche Seite des Problems bedacht werden“.¹¹⁴ Es wird mit Verweis auf einen (missverständlichen) Erlass des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 18.3.1983 auf das Tierschutzgesetz vom 24.7.1972 Bezug genommen, welcher Eingriffe und Behandlungen an Wirbeltieren verbietet, die „mit Schmerzen, Leiden oder Schäden“ verbunden sein können. Dies trifft zwar zu, ist im Kontext aber wiederum missverständlich, denn es wurde später vielfach überzogen dahingehend gedeutet, nun gar keine Tiere mehr im Unterricht einsetzen zu dürfen, denn es könne u.a. schlecht differenziert werden, wo Wohlbefinden aufhört und wo „Schmerzen, Leiden und Schäden“ beginnen. Dies kann jedoch weder als sinnvoll noch bzgl. der rechtlichen Vorgaben als angemessen gelten.¹¹⁵

5 Zusammenfassung und Fazit

Wie die kursorische Betrachtung des Tiereinsatzes in der Schule gezeigt hat, liegt kein „gradliniger Verlauf“ vor: Allerfrüheste (Naturwissenschafts) Didaktiken von Comenius und Reyher zeigen z.T. auf lebende Tiere bezogene Inhalte, hiervon lässt sich aber nicht direkt ein schulischer Tiereinsatz ableiten. Eindeutige Belege dieser Art finden sich bei Salzmann zum Ausgang des 18. Jahrhunderts in Form eines konkreten, der Anschauung dienenden Tiereinsatzes im Unterricht, insbesondere im Rahmen von Exkursionen (physikalisch-chemische Experimente zu Beginn der Neuzeit seien einmal ausgeklammert).¹¹⁶ Im späten 19. Jahrhundert wird der unterrichtliche Tiereinsatz stark von Verfechtern des Kulturstufenprinzips propagiert (Menschen als Tierhalter- und -schützer). Es zeigt sich hier eine enge (historische) Verknüpfung von Schulgarten und Tierhaltung. Die zeitgleich zu beobachtende und die sich daran anschließende Diversifizierung der biologiedidaktischen Strömungen im 19. sowie später im 20. Jahrhundert intensivierte den Tiereinsatz nur bedingt. Es lassen sich zwei Hauptlinien der Biologiedidaktik („Anschauung vs. Artenpauken“) mit den Protagonisten Roßmäßler und Schmeil charakterisieren, von denen sich die letztere, d.h. die systematisch orientierte durchsetzt.

¹¹⁴ Vgl. Bergmann 1984, S. 56.

¹¹⁵ Vgl. Klingenberg 2009; siehe dort auch zur schulischen Rezeption des Bundesnaturschutzgesetzes von 1976.

¹¹⁶ Letztere führten in Verbindung mit medizinisch-forschendem Tiereinsatz (Vivisektion) zu einer zunehmenden Bedeutung des Tierschutzgedankens, dem schließlich gesetzliche Regelungen folgten.

Um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert und danach treten zunehmend auch Arbeitsbücher mit Anleitungen zum Beobachten von und Experimentieren an (bzw. mit) Tieren auf (C. Schmitt) und erste Einzelaufsätze sind zu finden (Gebien). Die frühen, didaktisch oft problematischen (v.a. tödlichen) „wissenschaftlichen“ Experimente werden nun durch sachgerechte und unterrichtsorientierte ersetzt. Anleitungen zu Verhaltensbeobachtungen bzw. Experimenten haben oft bereits einen hohen, heutigen Anleitungen vergleichbaren, teils gar überlegenen Qualitätsstand. Jedoch ist durch die überproportionale Verbreitung und Rezeption von Schmeils Lehrwerken eher anzunehmen, dass lebenden Tieren im Unterricht eine – zwar vielfach als wichtig beteuerte – aber dennoch nur am Rande verortete Rolle zukommt, trotz – oder wegen der agrarisch geprägten Gesellschaft im ausgehenden 19. Jahrhundert. Hierbei lassen sich z.T. Unterschiede zwischen den Schulformen ablesen, in Lehrwerken für ‚höhere Lehranstalten‘ tritt die Anschauung durch unmittelbare Tierhaltung stärker zurück. Für die Zeit des NS-Regimes liegen über den konkreten Tiereinsatz nur wenige Daten vor. Die starke Instrumentalisierung des Schulgartens („Erzeugungsschlacht“) in Verbindung mit der rassehygienischen Überformung des Biologieunterrichts lässt vermuten, dass im Hinblick auf das Thema insbesondere Zucht- und Nutztierfragen im Mittelpunkt standen. Nach dem Zweiten Weltkrieg knüpft die Biologiedidaktik in vielen Bereichen an die Situation von 1920/30 an. Moralisch-ethische und/oder Rechtsaspekte sind bei der Verwendung von Tieren, etwa beim Experimentieren, bis in die späten 1960er Jahre (noch) nicht bzw. nur marginal thematisiert. Die Situation ändert sich mit Erlass des Tierschutzgesetzes (1972) bzw. des Bundesnaturschutzgesetzes (1976) sowie der nachfolgenden Erlassstätigkeit der Kultusbehörden. Diese führen auf Grund missverständlicher Angaben (vermutlich) zu einer (weiteren) Reduktion des Tiereinsatzes, der durch ein zunehmendes Medienangebot (Filme) ohnehin als rückläufig angesehen werden kann. Die erste systematische Erhebung zu Tierhaltung und Einsatz (1976) verdeutlicht, dass lediglich 1/3 der Schulen Tiere halten. Der Haupteinsatzzweck ist trotz vielfältiger Beiträge in Fachzeitschriften usw. als unangemessen zu bezeichnen (morphologische Demonstrationen). Nachfolgende Forschungen in den 1980/90er Jahren ergeben – v.a. durch methodische Unzulänglichkeiten – heterogene Ergebnisse. Grundsätzlich ist daher festzustellen: Lehr-, Arbeits- und Schulbücher sowie diverse Fachbeiträge aus jeder Epoche der Biologiedidaktik behandeln Tiere als einen prinzipiell unbestritten notwendigen Bestandteil des Biologieunterrichts. Dieses impliziert allerdings nicht eine regelmäßige Haltung in Schulen bzw. angemessene Verwendung im Unterricht. Bei Tierhaltung und -einsatz scheint sich eine Redewen-

dung zu bewahrheiten: Es kommt darauf an...– auf die Ausbildung und das Engagement der Lehrkräfte sowie auf die fachdidaktische Unterstützung!

Literatur

- Ahne, Winfried (2007): Tierversuche. Stuttgart.
- Ahrends, Sabine (2004): 250 Jahre Naturhistorisches Museum in Braunschweig. Braunschweig.
- Bäumer-Schleinkofer, Änne (1992): NS-Biologie und Schule. Frankfurt a.M.
- Basedow, Johann Bernhard (1771): Agathokrator: oder von Erziehung künftiger Regenten nebst Anhang und Beylagen zur elementarischen Bibliothek. Leipzig.
- Bauhardt, Valentine (1990): Die Veränderung der Einstellung gegenüber Gliedertieren durch Interaktion mit lebenden Tieren im Unterricht. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Bechstein, Johann Matthäus/Christian Carl André: (1805): Kurze aber gründliche Musterung aller bisher zu Recht oder Unrecht von dem Jäger als schädlich erachteten und getödeten Thiere. Gotha.
- Bergmann, Heinz Heiner (1984): Über die Verwendung des Kampffisches (Betta splendens) im ethologischen Unterricht. In: Der Biologie-Unterricht 20, H. 2, S. 42-60.
- Beyer, Otto Wilhelm (1885): Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Nebst Vorschlägen für Schulreisen, Tierpflege, Schulgarten, Schulwerkstatt und Schullaboratorium. Leipzig.
- Busemann, Libertus (†1917): Methodik der naturkundlichen Fächer in der Volksschule. Bielefeld.
- Buck, August (1996): Der italienische Humanismus. In: Hammerstein, Notker (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. I: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München, S. 1-56.
- Cirsovius, Thomas (2001): Die Verwendung von Tieren zu Lehrzwecken. Baden-Baden.
- Comenius, Johannes Amos (1967/1672): Orbis sensualium pictus. Facsimile of the third London Edition 1672 (with an Introduction by James Bowen). Sydney.
- Dumpert, Klaus (1976): Eine Umfrage über die didaktische Verwendung lebender Organismen im Biologie- und Sachunterricht an den Schulen der Bundesrepublik. In: Praxis der Naturwissenschaften – Biologie 25, S. 57-69 und 100-104.
- Düker, Heinrich/Tausch, Reinhard (1957): Über die Wirkung der Veranschaulichung von Unterrichtsstoffen auf das Behalten. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 4, S. 384-399.
- Eschenhagen, Dieter/Kattmann, Ulrich/Rodi, Dieter (Hg.) (1991 ff): Handbuch des Biologieunterrichts. 8 Bde. Köln (<http://www.aulis.de/items/view/handbuch-des-biologieunterrichts-sekundarbereich-i.html>).
- Eschenhagen, Dieter/Kattmann, Ulrich/Rodi, Dieter (2006/2001): Fachdidaktik Biologie. Köln.
- Garms, Harry (1951): Pflanzen- und Tierkunde für die Mittelstufe. Braunschweig.
- Gebien, Hans (1906): Lebende Tiere in der Klasse. In: Pädagogische Reform 30, S. 89.
- Gergen, Thomas (2007): Tiere in der deutschen Rechtsgeschichte und im geltenden bürgerlichen Recht. In: Natur und Recht 29, S. 463-468.
- Gesner, Conrad (1554): *Historiae animalium: Liber II de quadrupedibus oviparis*. Original Digitalisat: http://num-scd-ulp.u-strasbg.fr:8080/view/authors/Gesner,_Conrad.html.
- Graf, Jakob (1939/41/43): Biologie für Oberschule und Gymnasium (Bd. I u. II). München.
- Grave, Gisela (1965): Der Goldhamster im Unterricht des Sexta. In: Der Biologie-Unterricht 1, H. 2, S. 28-34.

- Grupe, Hans (1938): Bauern-Naturgeschichte. Frankfurt a.M.
- Hartleb, Philipp (1909): Tierpflege und Tierschutz. In: Rein, Wilhelm (Hg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 9. Langensalza, S. 181-190.
- Herrmann, Ulrich (2005): Pädagogisches Denken. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München, S. 97-133.
- Herrmann, Fritz/Stridde, Heinrich (⁴1928): Naturkundliches Arbeitsbuch. 2. Heft. Frankfurt a.M.
- Herfurth, Christoph/vom Hofe, Werner (1943): Mutter Erde. Lebenskunde 5/6. Schuljahr. Berlin.
- Ilde, Heinrich/Stockfisch, Alfred (1930-32, Teil I-II): Am Born der Natur. Eine Biologie zum Erleben und Erforschen der Natur. Langensalza.
- Kattmann, Ulrich (2001): Zur Geschichte des Biologieunterrichts in Deutschland. In: Eschenhagen, Dieter/Kattmann, Ulrich/Rodi, Dieter (Hg.) (⁵2001): Fachdidaktik Biologie. Köln, S. 11-38.
- Kemnitz, Heidemarie/Ritzi, Christian (Hg.) (2005): Die preußischen Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte. Baltmannsweiler.
- Klingenberg, Konstantin (2009): Wild lebende Tiere der geschützten Arten im Schulunterricht – Anforderungen des Bundesnaturschutzgesetzes, des Tierschutzgesetzes und der Fischereigesetzgebung. In: Natur und Recht 31, S. 32-40.
- Knoll, Joachim (1994): ... so verlieren sie alle Leibhaftigkeit, schmachten dann und sterben. Zur Geschichte eines Lehrexperiments. In: Unterricht Biologie 197, S. 48-51.
- Kraepelin, Karl (1907): Leitfaden für den Biologischen Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen. Leipzig.
- Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (2001): Pädagogische Psychologie. Beltz.
- Kühlmann, Wilhelm (1996): Pädagogische Konzeptionen. In: Hammerstein, Notker (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. I: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München, S. 153-196.
- Langfeldt, Hans-Peter (2001): "Stille Post" – Oder: Die Rezeptionsgeschichte unterrichtlich bedeutsamer Untersuchungen von Düker und Tausch (1957) Über die Wirkung der Veranschaulichung von Unterrichtsstoffen auf das Behalten. Unterrichtswissenschaft 29, S. 98-107.
- Leupoldisches Laboratorium zu Leipzig (1724): Catalogus der Antlien und zugehörigen Maschinen, wie solche im Leupoldischen Laboratorium zu Leipzig verfertigt werden und zu bekommen sind.
- Lönberg, Einar (1906): Einige Nomenklaturfragen. In: Journal of Ornithology 54, S. 528-533.
- Lorenz, Günther (2000): Tiere im Leben alter Kulturen. Wien.
- Lorenzen, Andreas/Clasen, Heinrich/Fitschen, Joachim (⁴1912): Naturkunde für Mittelschulen und verwandte Anstalten. Breslau.
- Maehle, Andreas Holger/Tröhler, Ulrich (1990): Animal in Experimentation from Antiquity to the End of the Eighteenth Century: Attitudes and Arguments. In: Rupke, Nicolaas A. (Hg.): Vivisection in Historical Perspective. London, S. 14-47.
- Martin, Madeleine (Hg.) (1996): Tierschutz – Basiswissen zur Behandlung von Tierschutzthemen im Unterricht. Wiesbaden.
- Meuser, Herbert (1965): Die Entwicklung des Hühnchens als Gegenstand des biologischen Unterrichts im Wahlpflichtfach der Primen. In: Der Biologie-Unterricht I, H. 3., S. 22-37.
- Meyer, Erich/Zimmermann, Karl (1942/o.J): Lebenskunde. Lehrbuch der Biologie für Höhere Schulen (Bd. I u. II). Erfurt.

- Norrenberg, Johann (1904): Die Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen Deutschlands. Leipzig.
- Nyland, Petrus/Hextor, Jan van (1678): Schauplatz irdischer Geschöpfe. Osnabrück.
- Pandel, Hans-Jürgen (1998): Tiere in der Geschichte. In: Geschichte lernen 11, H. 64, S. 7-14.
- Paysan, Klaus (1967): Die Zucht von Insekten. In: Der Biologie-Unterricht 3, H. 2, S. 65-69.
- Petsche, Karin (1985): Der Einfluß des lebenden zoologischen Originals auf das Aneignungsergebnis der Schüler im Biologieunterricht der Klasse 6. Dissertation. Pädagogische Hochschule Potsdam.
- Pommerening, Rolf (1977): Der Tierversuch im Unterricht und das Tierschutzgesetz. In: Naturwissenschaften im Unterricht – Biologie 8, S. 242-245.
- Reichart, Gerhard/Reichart, Natalja/Trommer, Gerhard (1984): Die Geschichte des Unterrichtsfaches Biologie. In: Mannzmann, Anneliese: Die Geschichte der Unterrichtsfächer Bd. III. München, S. 24-53.
- Priestley, Joseph (1779): Vorlesungen über Redekunst und Kritik. Leipzig.
- Reyher, Andreas (1691): Kurtzer Unterricht. I. Von natürlichen Dingen. Gotha.
- Retzlaff-Fürst, Carolin (2008): Das lebende Tier im Schülerurteil. Hamburg.
- Richard, Isidor/ Weber, Anton (1950): Biologisches Unterrichtswerk für Höhere Lehranstalten. Tierkunde I. Band: Säugetiere. München.
- Rosenhof, August Johann Rösel v. (1749): Insecten-Belustigung. Bd. II. Nürnberg (<http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/roesel1749bd2/0709> und /0710).
- Salzmann, Christian Gotthilf (1780, ³1885): Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Leipzig.
- Salzmann, C. G. (1780, ³1961): Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. Bad Heilbrunn.
- Sambras, Hans Hinrich (1997): Geschichte des Tierschutzes. In: Sambras, Hans Hinrich/Steiger, Andreas (Hg.): Das Buch vom Tierschutz. Stuttgart, S. 1-17.
- Schäfer, C./Weiß, A. (1939/40): Das Leben (Bd. I u. II). Leipzig.
- Schmeil, Otto/Norrenberg, Johann (1928): Naturkunde für höhere Lehranstalten. Leipzig.
- Schmitt, Cornel (1913): 200 Tier-Versuche für die Hand der Schüler. Freising.
- Schmitt, Cornel (¹1930): Erlebte Naturgeschichte. Leipzig.
- Schmitt, Hanno (2005): Die Philanthropine – Musterschulen der pädagogischen Aufklärung. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München, S. 262-277.
- Schubach, William (1990): A Select Iconography of Animal Experiment. In: Rupke, Nicolaas A. (Hg.): Vivisection in Historical Perspective. London, S. 340-360.
- Schulze, Andreas Herbert (2009): „Belehrung und Unterhaltung“: Brehms Tierleben im Spannungsfeld von Empirie und Fiktion. München.
- Seifert, Arno (1996): Das höhere Schulwesen. In: Hammerstein, Notker (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. I: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München, S. 197-374.
- Siedentop, Werner (³1971): Methodik und Didaktik des Biologieunterrichts. Heidelberg.
- Staeck, Lothar (1980): Medien im Biologieunterricht. Königstein.
- Sparr, Walter (2005): Religiöse und theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München, S. 134-168.

- Trommer, Gerhard (1990): Natur im Kopf. Die Geschichte ökologisch bedeutsamer Naturvorstellungen in deutschen Bildungskonzepten. Weinheim.
- Walder, Fernande (2002): Der Schulgarten in seiner Bedeutung für Unterricht und Erziehung. Bad Heilbrunn.
- Windelband, Arthur (1968): Unterrichtsmittel für die anschauliche Gestaltung des Stoffgebietes Fische – selbst hergerichtet. In: Der Biologie-Unterricht 4, H. 4, S. 26-39.
- Winkel, Gerhard (1970): Tierhaltung in der Schule. In: Der Biologie-Unterricht 6, H. 3, S. 25-33.
- Ziegelmaier, Eugen (1943): Im Kreislauf des Lebens und der Jahreszeiten. Frankfurt a.M.

Anschrift des Autors:

Dipl.-Biol. Konstantin Klingenberg, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Fachdidaktik der Naturwissenschaften, Abt. Biologie und Biologiedidaktik an der Technischen Universität Braunschweig, Pockelsstraße 11, 38106 Braunschweig.
e-mail: k.klingenberg@tu-braunschweig.de

GISELA MILLER-KIPP

Systemkonkurrenz zwischen Familie und Staat: Jugenderziehung im ‚Dritten Reich‘¹

1 Vorbemerkung: zur Fragestellung und Vorgehensweise des Beitrags

Verfolgt man die Entwicklung des Verhältnisses zwischen Familie und öffentlicher Erziehung historisch in einer Diktatur, ist eine systematische Bestimmung des Verhältnisses zwischen beiden Größen unschwer greifbar, denn in einer Diktatur stehen nach dem Machterwerb – in welcher politischen Ausrichtung auch immer – *alle* gesellschaftlichen Institutionen zur politischen Kontrolle an, so auch die Familie. Damit ist bereits systemimmanent ein Konkurrenzverhältnis zwischen Familie und Staat gegeben. Ich suche ein solches Konkurrenzverhältnis in der Diktatur des ‚Dritten Reiches‘ auf und setze dazu systematisch an.²

Das ‚Dritte Reich‘ war eine ideologische Hochzeit der Familie, genauer, einer bestimmten Familienform: der mutterzentrierten und kindorientierten bürgerlichen Familie.³ Sie wurde propagandistisch gefeiert und sozialpoli-

¹ Ausarbeitung eines Vortrags auf der Tagung des Arbeitskreises Historische Familienforschung (AHFF): „Familie und öffentliche Erziehung – Kontinuitäten und Konjunkturen“, Hamburg 2008, vgl. Ecarius/Groppe/Malmede 2009; dieser Tagungsband konzentriert sich wissenschaftstheoretisch und wissenschaftssystematisch auf die Historische Familienforschung selbst sowie auf die Familie als Instanz und privaten Raum politischer Sozialisation; ein Beitrag passt zum hier vorliegend behandelten Thema (vgl. Gebhardt 2009); er geht den ideologischen Komponenten von Familie, Anthropologie des Kindes und Eltern-(bzw. Mutter-)Kind-Beziehung im Nationalsozialismus nach und hält deren praktischen Niederschlag fest.

² Ich weise darauf hin, dass ich mich damit historiographisch auf einer Ebene mittlerer Abstraktheit bewege.

³ In Kombination der von Heidi Rosenbaum vorgetragenen Kategorien, vgl. Rosenbaum 1982, 2007; ferner Heinemann 2004. – Rosenbaum unterscheidet 2007 modellhaft drei Typen der bürgerlichen Familie: die kindzentrierte, in der die Kinder den absoluten Mittelpunkt des Familienlebens darstellen; die kindorientierte, in der die Eltern neben den Kindern noch andere,

tisch gefördert, beides mit rassistischer Unterlegung, und dies wird bis heute zur „Habenseite“ des Nationalsozialismus in Deutschland gezählt.⁴ Tatsächlich aber wurde die Familie zugleich realpolitisch unterminiert. Die zentralen Angriffe waren: die Mobilisierung weiblicher Arbeitskraft⁵ sowie die Übernahme der Jugenderziehung durch die Hitler-Jugend (HJ)⁶, die Staatsjugendorganisation des ‚Dritten Reiches‘. Diese Usurpation traf die Familie in ihrem bürgerlich-rechtlichen und in ihrem pädagogischen Kern. Sie – diese Usurpation – wird von der Historiographie bis heute weder direkt thematisiert noch empirisch fundiert festgehalten,⁷ was sich aus ungebrochenem Nachwirken der Feier der bürgerlichen Familie und der darin ideologisch zementierten Trennung von privatem und öffentlichem bzw. politischem Raum erklären lässt. Dies führt offenbar zu einer nur geringen Aufmerksamkeit für historische Entwicklungen, die eben diese Trennung in Frage stellen.

Im Folgenden wende ich mich der besagten Usurpation zu und rekonstruiere einen Systemkonflikt zwischen Eltern und Familie auf der einen, öffentlicher Erziehung als Erziehung durch eine staatliche Institution auf der anderen Seite. Vom NS-Staat her gesehen wird damit eine weitere, bislang jedoch wenig beachtete, der ihm innewohnenden Systemkonkurrenzen thematisiert; ihnen gilt die Aufmerksamkeit der Historiographie seit der Verabschiedung

gleichwertige Interessen haben, die distanzierte, in der die Eltern die Zeit der Zuwendung zu den Kindern an anderen Interessen bemesse (vgl. Rosenbaum 2007, S. 216f).

⁴ Gebhardt 2009, S. 221.

⁵ Für die Lage der Frau im ‚Dritten Reich‘ zwischen nationalsozialistischer Weiblichkeitsideologie und arbeitspolitischem Zugriff hat die historische Forschung das einprägsame Dual „Zuchtstute oder Arbeitspferd?“ (Thalmann 1984, S. 154ff.) erdacht. Zur Mobilisierung weiblicher Arbeitskraft durch die HJ im Bund Deutscher Mädel in der Hitler-Jugend (BDM) vgl. Miller-Kipp 2001; Miller-Kipp 2002.

⁶ Mit „Hitler-Jugend“ bzw. „HJ“ wird historisch und historiographisch dreierlei bezeichnet: 1. die *Gesamtorganisation* der deutschen Jugend vom 10. bis zum 18. Lebensjahr; 2. der Gesamtverband der *männlichen* Jugend in der Gesamtorganisation; 3. der *Altersverband* der 14- bis 18-jährigen männlichen Jugendlichen. Der Altersverband der 10- bis 14-jährigen männlichen Jugendlichen hieß „Deutsches Jungvolk“ (DJ). Im vorliegenden Beitrag meint „HJ“ die Gesamtorganisation. Die Gesamtorganisation „HJ“ umfasst auch den *Gesamtverband* der *weiblichen* Jugend in der Hitler-Jugend, den „Bund Deutscher Mädel“ (BDM); mit „BDM“ wird außerdem der *Altersverband* der 14- bis 18-jährigen weiblichen Jugend in der HJ bzw. im BDM bezeichnet – der Altersverband der 10- bis 14-jährigen weiblichen Kinder im BDM hieß „Jungmädelbund“ (JM); „BDM“ meint im vorliegenden Beitrag den Gesamtverband der weiblichen Jugend in der HJ.

⁷ Offenkundiger ist der Systemkonflikt bzw. die jugendpolitische und ‚pädagogische‘ Konkurrenz zwischen HJ und Schule (vgl. dazu von Schirach 1934d); aber auch hier fehlt es in der Schulgeschichtsschreibung wie in der Geschichtsschreibung zur HJ an genauer historischer Darstellung und theoretisch-systematischer Erfassung.

monolithischer Sichtweisen auf das ‚Dritte Reich‘ in den 1980er Jahren.⁸ Ich gehe in fünf Schritten vor: 1. kläre ich die rechtliche Lage und damit das institutionelle Verhältnis zwischen HJ und Familie; 2. zitiere ich die Propagandarede der HJ zu Eltern und Familie, um daraus die politisch-pädagogische Positionierung der HJ gegen Eltern und Familie diskursanalytisch – aus ihrer propagandistischen Verschleierung heraus – zu beschreiben; 3. systematisiere ich die ‚pädagogische‘ Konkurrenz beider Institutionen; 4. fahnde ich nach Spuren dieser Konkurrenz in den Erinnerungen des Hitler-Jugendkollektivs, und 5. schließlich bemühe ich mich knapp um eine aktuelle Perspektive zum Thema.

2 Die Rechtslage zwischen HJ und Familie

Zur Beschreibung der Rechtslage zwischen HJ und Familie sind grundlegend die Verfassungsartikel heranzuziehen. In der Verfassung des Deutschen Reiches lautete der Elternartikel von 1919 bis 1945 unverändert: „Die Erziehung des Nachwuchses zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit ist oberste Pflicht und natürliches Recht der Eltern, über deren Betätigung die staatliche Gemeinschaft wacht.“⁹

Am 1. Dezember 1936 intervenierte hier das Gesetz über die Hitler-Jugend. In der Erkenntnis, dass „von der Jugend [...] die Zukunft des deutschen Volkes ab[hängt]“, weshalb „die gesamte deutsche Jugend [...] auf ihre zukünftigen Pflichten vorbereitet“ und einer staatlichen „Erziehungsmacht“¹⁰ unterstellt werden müsse, hatte „die Reichsregierung [...] beschlossen“¹¹:

§ 1. Die gesamte deutsche Jugend innerhalb des Reichsgebietes ist in der Hitlerjugend zusammengefaßt.

§ 2. Die gesamte deutsche Jugend ist außer in Elternhaus und Schule in der Hitlerjugend körperlich, geistig und sittlich *im Geiste des Nationalsozialismus* zum Dienst am Volk und zur Volksgemeinschaft zu erziehen.

§ 3. Die Aufgabe der Erziehung der gesamten deutschen Jugend in der Hitlerjugend wird dem Reichsjugendführer der NSDAP übertragen. Er ist damit ‚Jugendführer des Deutschen

⁸ Vgl. bahnbrechend und grundlegend: Hildebrand 1979, 1983.

⁹ Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919 (Weimarer Verfassung), Artikel 120.

¹⁰ NS-Nomenklatur für die HJ wie für alle Gliederungen, aber auch für die angeschlossenen Verbände der NSDAP (vgl. Benze/Gräfer 1940); mit ihr gab sich die NS-Diktatur als Erziehungsstaat aus; zu dieser semantischen Verbrämung vgl. Scholtz 1993.

¹¹ Vorspann zum HJ-Gesetz, Hervorhebung: GMK.

Reiches¹². Er hat die Stellung einer Obersten Reichsbehörde¹³ mit dem Sitz in Berlin und ist dem Führer und Reichskanzler unmittelbar unterstellt.

§ 4. Die zur Durchführung und Ergänzung dieses Gesetzes erforderlichen Rechtsverordnungen und allgemeinen Verwaltungsvorschriften erlässt der Führer und Reichskanzler.¹⁴

Mit diesem Gesetz wurde der Jugendverband der NSDAP zu einer staatlichen Institution mit politischem Erziehungsauftrag, wurde die HJ mit pädagogischer Legitimation zum Staatsjugendverband des nationalsozialistischen Deutschland. Entsprechend wurde das Hitler-Jugendkollektiv zur deutschen Staatsjugend, der Leiter der Organisation wurde ihr Führer und Erzieher, dies *sub specie* des Diktators, i.e. Adolf Hitlers – die Erziehung der deutschen Jugend wurde im Wortsinne zur Chefsache des ‚Dritten Reiches‘.¹⁵ Die systemimmanente Konkurrenz zwischen NS-Diktatur und der gesellschaftlichen Institution ‚Familie‘ wurde damit auf legalem Unterbau fixiert.

Die Konkurrenz lag genau in der Erziehungsaufgabe. Sie – die Konkurrenz – wurde selbstverständlich nicht öffentlich verlautbart, vielmehr von Anfang an tunlichst verschleiert. In den Verfassungskommentaren aus den Jahren 1937ff. hieß es, durch das Gesetz über die Hitler-Jugend vom 1. Dezember 1936 werde der Verfassungsartikel 120 „ergänzt“, was ja bei Lichte besehen durchaus nicht der Fall war. Vielmehr wurde Erziehung im politisch-normativen Horizont – hier Erziehung „im Geiste des Nationalsozialismus“ – über eine staatliche Institution erstmals institutionell *dem Staat* und einem Staatsführer persönlich als Aufgabe vermacht. – Was ist im vorliegenden Falle mit ‚Erziehung‘ gemeint und welche Konkurrenz zur Familie tut sich auf?

Offiziell aussagekräftig dazu ist die Zweite Durchführungsverordnung (DVO) zum HJ-Gesetz; sie datiert vom März 1939, nennt sich „Jugend-

¹² Genauer Titel: „Reichsjugendführer der NSDAP [RJF] und Jugendführer des Deutschen Reiches“ (RJF); seinerzeit wird durchweg, in der Geschichtsschreibung nach 1945 wird zumeist „Reichsjugendführer“ gesagt und die Abkürzung „RJF“ gebraucht und damit kein Unterschied zwischen beiden Ämtern gemacht – er wäre *de facto* auch unerheblich; die eingespielte Abkürzung „RJF“ wird im vorliegenden Text beibehalten.

¹³ Die „Reichsjugendführung“ (RJF); diese Abkürzung steht für die Institution der RJF wie für die Person des RJF; das jeweils Gemeinte ergibt sich unschwer aus dem Textzusammenhang.

¹⁴ Gesetz über die Hitler-Jugend vom 1. Dez. 1936, Reichsgesetzblatt (RGBl.) 1936, S. 993; Hervorhebung: GMK. – Alle Primärquellen werden hier vorliegend diplomatisch (in seinerzeitiger Schreibweise) zitiert.

¹⁵ Juristisch genauer war Erziehung durch die und in der HJ *staatliche* Erziehung insofern, als die HJ als „Gliederung“ der NSDAP (vgl. Zweite Durchführungsverordnung [DVO] vom 29. März 1935 zum „Gesetz zur Sicherung der Einheit von Partei und Staat“, RGBl. 1935, S. 502) Teil der Staatspartei des ‚Dritten Reiches‘ und mit ihr „Trägerin des Deutschen Staatsgedankens und mit dem Staat unauflöslich verbunden“ war (Gesetz zur Sicherung der Einheit von Partei und Staat vom 1. Dez. 1933, RGBl. 1933, S. 1016).

dienstverordnung“ und gibt die Machtförmigkeit des staatlichen Übergriffs auf die Jugenderziehung entschieden deutlicher als zuvor das HJ-Gesetz zu Protokoll:

Der Dienst in der Hitler-Jugend ist Ehrendienst am Deutschen Volke. Alle Jugendlichen vom 10. bis zum vollendeten 18. Lebensjahr *sind verpflichtet*, in der Hitler-Jugend Dienst zu tun. [...] Alle Jungen und Mädchen der Hitler-Jugend unterstehen einer öffentlich-rechtlichen Erziehungsgewalt nach Maßgabe der Bestimmungen, die der Führer und Reichskanzler erlässt.¹⁶

Fünf Monate vor dem sogenannten ‚Kriegsausbruch‘ wurden mithin alle deutschen¹⁷ Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen 10 und 18 Jahren *dienstverpflichtet*. Das ist institutionell gesehen das Ende der bis dato formal freiwilligen Mitgliedschaft in der HJ. Pädagogisch gesehen wird die Erziehung in der HJ als diktatorische Verfügung über die Jugend kenntlich. – Öffentlich war hingegen nach wie vor von vertrauensvoller Zusammenarbeit zwischen HJ und Familie die Rede. Bedient wurde damit die kollektive Überzeugung, dass alle Erziehungsinstitutionen zum guten pädagogischen Zweck kooperieren müssen. Das hat allerdings Konkurrenz zwischen den Trägern von Erziehung noch nie ausgeschlossen.

3 Die Propagandarede

Diese Konkurrenz, im vorliegenden Falle diejenige zwischen Familie qua Elternhaus und HJ, wurde seitens der Reichsjugendführung (RJF) propagandistisch mit Nachdruck geleugnet. Meister dieser Leugnung war der „Reichsjugendführer“ (RJF) Baldur von Schirach, der sich mit geübter, suggestiver Rede bei den deutschen Eltern einzuschmeicheln suchte und mit hohem Gefühlspathos um ihr Vertrauen buhlte. Beispielhaft sei dafür die Rundfunkansprache zitiert, die von Schirach zur Einführung des HJ-Gesetzes am 1. Dezember 1936 „an deutsche Eltern“ hielt.

Im Vorspann zu ihrer Veröffentlichung 1938 wird diese Ansprache als *Beweis* vertrauensvoll kooperativer Haltung des RJF gegenüber den Eltern aus-

¹⁶ Zweite Durchführungsverordnung vom 25. März 1939 zum HJ-Gesetz von 1936, §§ 1.1, 1.2 und 2 (RGBl. 1939, S. 710ff.), Hervorhebung: GMK; Zuwiderhandeln wurde mit einer Geldstrafe „bis zu 150 Reichsmark“ oder mit Gefängnis geahndet (ebd., § 12).

¹⁷ Selbststehend waren „Juden (§ 5 der Ersten Verordnung zum Reichsbürgergesetz vom 14. Nov. 1935, RGBl. I, S. 1333) [...] von der Zugehörigkeit zur Hitler-Jugend ausgeschlossen“ (ebd., § 7); Kinder und Jugendliche „nichtdeutschen Volkstums“ – hier dänische und polnische – konnten auf Antrag der Sorgeberechtigten vom Dienst in der HJ befreit werden (ebd., § 6).

gegeben: „So wandte sich der Jugendführer des Deutschen Reichs auch so gleich über alle Sender an [die Eltern], als das Gesetz vom 1. Dezember 1936 der HJ. auch den staatlichen Erziehungsauftrag übertrug und somit den letzten kleinen abseitsstehenden Teil der Jugend zum Dienst in der HJ. ‚verpflichtete‘¹⁸.“ Darüber hinaus wird behauptet, „die Eltern“ hätten „der Hitler-Jugend und ihrem Selbstführungsprinzip schon in der Kampfzeit¹⁹ ihr Vertrauen geschenkt“. Solche Behauptung korrespondiert der nachdrücklich bekundeten Einsicht, dass „das Vertrauen der Elternschaft [...] die Grundlage für eine erfolgreiche, harmonische Arbeit der nationalsozialistischen Jugendbewegung“ sei.²⁰ In ihrem Pathos aber und durch die ebenso verherrlichende wie devote Wendung an „den Führer“ bestätigt die Rundfunkansprache geradewegs den Angriff der HJ auf die Familie – sie offenbart einen *leidenschaftlichen* Zugriff auf die Jugend. Baldur von Schirach äußerte sich dementsprechend wie folgt:

„Die Organisation der Hitler-Jugend, dieser gewaltigen weltanschaulichen Erziehungsgemeinschaft unserer Jungen und Mädchen, ist ein Werk, das Eltern und Jugend gemeinsam erbaut haben. Die Jugend-Bewegung Adolf Hitlers ist sich dieser wunderbaren Tatsache in jedem Augenblick ihres Daseins bewusst, und ich selbst gebe nur dem allgemeinen Gefühl meiner Millionengefolgschaft Ausdruck, wenn ich Ihnen, den deutschen Eltern, den Vätern und Müttern der in unserem Jungvolk, BDM. und in der Hitler-Jugend zusammengeschlossenen Jungen und Mädchen, den Dank dafür ausspreche, daß sie über alle Schwierigkeiten der Aufbauzeit unserer Gemeinschaft hinweg uns die Treue gehalten haben. Als wir noch wenige waren, als wir verfolgt wurden und unsere Fahne neben vielen hundert anderen Symbolen der Jugend als damals unbekanntes Zeichen missachtet und verlacht wurde, da haben schon die ersten Hitlerjungen hinter sich das gläubige Vertrauen ihrer Eltern gefühlt, die von der gewaltigen Leidenschaft ihrer Kinder für den Führer zu einem neuen Deutschland

¹⁸ „Verpflichtet“ ist hier vorerst im gesellschaftlichen Sinne gemeint; die *rechtliche* Verpflichtung kam erst 1939. Die Doppeldeutigkeit des Begriffs ist jedoch durchaus gewollt. – Der behauptete „kleine“ Teil abseitsstehender Kinder und Jugendlicher betrug im Dezember 1936 bei den 10- bis 14-jährigen immerhin noch rund 1,1 Mill. (24,4%), bei den 14- bis 18-jährigen sogar rund 2,1 Mill. (51 %)! Vgl. zuletzt Buddrus 2003, S. 288f.

¹⁹ I. e. schon vor 1933, s. den nachfolgend zitierten Redetext. Als „Kampfzeit“ im Sinne eines „Kampfes um die Einheit der Erziehung“ (vgl. von Schirach 1942b) wird in der RJF propagandistisch auch die Zeitspanne der machtförmigen innen- und jugendpolitischen Durchsetzung der HJ als einzige Jugendorganisation in Deutschland 1933-1936 geführt. Dazu Baldur von Schirach *post festum* ausweichend und lakonisch: „Natürlich war auch die Hitler-Jugend wie die ganze Partei vom Rausch der Machtergreifung erfasst worden. Aber mir sind keine Gewalttaten bekannt geworden [...] Hunderttausende strömten in die HJ, vor allem aber unorganisierte Jugendliche [...]. Bis dahin hatten ihre Eltern es ihnen verboten. Nun war die NSDAP an der Macht, und die Eltern stellten sich um“ (von Schirach 1967, S. 169).

²⁰ Von Schirach 1942a, S. 53.

der Ehre und der Freiheit mitergriffen wurden.“²¹ – „Im Bewusstsein dieser Verantwortung und dieser Pflicht [des § 3 HJ-Gesetz, s.o.] will ich mit meiner ganzen Kraft versuchen, das gewaltige Vertrauen zu rechtfertigen, das *mein Führer* [!] in mich gesetzt hat. Ich habe mich immer, auch in der Vergangenheit, als Treuhänder der deutschen Elternschaft gefühlt, und so wird es immer sein. Die Sorgen der deutschen Eltern sind meine Sorgen. Ihre Freude ist auch meine Freude.“²² – „Nehmen Sie als Eltern unserer Jugend von uns die Versicherung entgegen, daß wir von keinem persönlichen, sondern nur von dem edelsten sachlichen Ehrgeiz getrieben, unser Werk aufbauen wollen. Von Ihnen, den Eltern all unserer vielen Millionen Jungen und Mädels, verabschiede ich mich, indem ich Ihnen verspreche: Wir wollen dem Führer Freude machen. Wir sind durch sein Gesetz über die Hitler-Jugend zu seiner urreigensten Organisation geworden. Niemand wird die Verpflichtung dieser Tatsache tiefer fühlen als wir.“²³

Verräterisches sentimentales Pathos – man muss dem RJF jedoch dafür dankbar sein, sind so doch zumindest *post festum* Sinn und Zweck seiner Rede unschwer auszumachen: Führer und Gefolgschaft werden in suggestiver Rede zur emotionalen Gemeinschaft verbunden, pädagogische Macht und Fürsorge werden von den Eltern auf die HJ und Adolf Hitler übertragen.

Für die sinnverwirrende Mischung von Schmeichelei und Polemik, Tatsache und Lüge, Vergangenheitsverklärung und Zukunftsapothese, die die Einlassungen des RJF – wie jede gute Propagandarede der NS-Führer – kennzeichnet, sei als frühes Beispiel Baldur von Schirachs Beitrag über ‚Hitler-Jugend und Elternhaus‘ aus dem Jahre 1934 zitiert:

„Drei Kräfte sind es vor allem, die in sinnvollem Zusammenwirken die richtige Entwicklung der Jugend bestimmen: Elternhaus, Schule und HJ.“²⁴ Die Familie ist die kleinste Einheit im Volksganzen, dabei aber die bedeutungsvollste. Es kann niemals die Aufgabe der HJ. sein, das Leben der Familie und das Erziehungswerk der Eltern zu stören. Weder soll das Elternhaus in den Dienst der HJ. eingreifen, noch umgekehrt. Aber der HJ.-Führer soll [...] versuchen, der Vertrauensmann der Familie zu werden. *Nur der Führer kennt seine Jungen, der ihre Väter und Mütter, ihre Lebensbedingungen, ihr Heim, ihr Glück und ihre Sorgen kennt. Jede Jugendbewegung braucht die seelische Mitarbeit des Elternhauses. Wenn beide Teile versuchen, sich gegenseitig die Autorität zu untergraben, sind falsche Führer auf dem Plan. Das Elternhaus ist um so mehr bereit, den Dienst in der HJ. vorbehaltlos anzuerkennen, als dieser Dienst die Autorität der Eltern unterstützt und nicht schädigt.*“²⁵

²¹ Ebd.

²² Ebd., S. 57; Hervorhebung: GMK.

²³ Ebd., S. 64.

²⁴ Traditionell wurde seinerzeit (und wird bis heute) die Kirche als dritte Erziehungsinstitution im Staat genannt; sie wird in der RJF ignoriert und als Konkurrenz nicht ernst genommen.

²⁵ Von Schirach 1934c, S. 165f.; *kursiv*: im Orig. gesperrt.

Hier wird nicht etwa – andeutungsweise – Selbstkritik geübt, vielmehr wird der Schulterchluss mit den Eltern gegen ‚falsche Führer‘ der Jugend gesucht, i.e. gegen diejenigen, die der HJ mit Misstrauen begegnen. Im Weiteren nämlich suchte Baldur von Schirach Befürchtungen der Eltern, die HJ könnte ihnen ihre Kinder ‚entziehen‘, mit einer Instrumentierung aller einschlägigen Ängste bürgerlicher Eltern in einem virtuosen politischen Ausfall nach links zu zerstreuen – da selbst aus großbürgerlichem Elternhaus, kannte er diese Ängste genau:

„Das Menschenmaterial²⁶, mit dem wir arbeiten, ist, was die älteren Jahrgänge anbetrifft, noch nicht das Produkt unserer Erziehung, sondern Ergebnis der Erziehungsversuche einer Epoche, die im Inneren uneins war. Arbeitslose, verzweifelte Eltern, marxistische Lehrer, Schmutzfilme, Kaffeehausliteraten haben an dieser Jugend ‚herumerzogen‘. Diese Jugend kam zu uns aus den Elendsquartieren der Großstädte. Der Segen der Novemberrepublik hat es mit sich gebracht, dass Zehntausende von Jugendlichen mit fünf und noch mehr Personen in einem Zimmer zusammen aufwuchsen. Verhetzt und ohne Hoffnung hat diese Jugend in den sonst schönsten Jahren des Lebens nichts anderes sehen dürfen als Haß und Gemeinheit, Schmutz und Elend. Mancher gutsituierte Familienvater, der vielleicht darüber klagt, daß die HJ. seine Kinder dem Familienleben entzieht, vergißt, daß die HJ. seine Kinder berufen hat, in der Gemeinschaft der nationalsozialistischen Jugend den ärmsten Söhnen und Töchtern unseres Volkes zum erstenmal in ihrem Leben so etwas wie eine Familie zu geben. Vor der Tatsache, daß alle Jugend in der HJ. und im BDM. wieder an ein Ideal glaubt, muß jeder Einwand kapitulieren.“²⁷

Historisch-kritisch gelesen, ist damit die pädagogische Wahrheit der HJ als öffentliche Erziehungsgewalt auf dem Tisch: Die HJ will Familie für die Jugend sein! Sie positioniert sich genau dort, wo die Familie als gesellschaftlicher Ort von Erziehung hierzulande ihr Prä und ihre historisch-gesellschaftliche Legitimation hat: im Bereich von Sozialmoral, psycho-emotionalem Wohlbefinden und persönlichem Glück.

Das Glücksversprechen formulierte Baldur von Schirach am deutlichsten in pädagogischer Konkurrenz zur Schule. In seiner Ausdeutung des HJ-Gesetzes *für die Lehrer*, denen bzw. gegen die er den Erziehungsanspruch der HJ ebenso deutlich kund tat wie gegenüber den Eltern, um auch sie umgarnd seiner lauterer Absichten zu versichern, behauptete er:

„Das Deutsche Reich hat am 1. Dezember 1936 durch Führer und Reichsregierung die erzieherische Leistung der Hitler-Jugend anerkannt. *Wir greifen nicht über auf andere Arbeitsgebiete, aber es ist uns nicht gleichgültig, ob die uns anvertraute Jugend glücklich ist*

²⁶ Dies nun doch ein wenn nicht zynischer, so doch auch seinerzeit schon deutlicher Begriff für die „uns anvertraute Jugend“, also ein unfreiwillig erhellender und verräterischer rhetorischer Ausrutscher.

²⁷ Von Schirach 1934a, S. 103f.; *kursiv*: im Orig. gesperrt.

oder nicht, deren Herzen uns auch da gehören, wo wir sie in unseren Schulen nach strengsten wissenschaftlichen Anforderungen erziehen. [...] Uns geht es um diese Erziehung, nicht um Macht und nicht um Ämter [!]. Bei einer Zusammenarbeit von Schule und Hitler-Jugend hat die Schule alles zu gewinnen und nichts zu verlieren.“²⁸

Gegen beide konkurrierenden gesellschaftlichen Institutionen der Kinder- und Jugendernziehung, gegen Elternhaus und Schule, operierte der RJF also mit dem Legitimationsanspruch ‚Erziehung‘ als der Sorge um die sozialmoralische Wohlfahrt und das persönliche Glück der Edukanden. Das vorgestellte Glück der „*uns anvertrauten*“, tatsächlich aber doch allein legalistisch zugeschriebenen Jugend wurde von der HJ *in praxi* durch eine entsprechende Bearbeitung der Emotionen, der Moralität und des Willens der Edukanden besorgt, wie die bildungshistorische Forschung herausgearbeitet hat.²⁹

Systematisch ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die HJ, indem sie sich an die Stelle der Familie setzt, als eine pädagogische Kernaufgabe der Familie ansieht, den Nachwuchs *glücklich* zu machen. Damit ist die Konkurrenz zwischen staatlicher Erziehung(sinstitution) und Familie im ‚Dritten Reich‘ in ihrem wesentlichen Punkt getroffen.

4 Die ‚pädagogische‘ Konkurrenz

Systematisch gefasst, ist die Konkurrenz zwischen öffentlich-staatlicher Erziehung und Familie im ‚Dritten Reich‘ erstens institutionell, zweitens ideell-normativ und drittens psycho-emotional. Die *institutionelle Konkurrenz* wurde durch die rechtliche Zuschreibung eines allgemein-bürgerlichen Erziehungsauftrags an eine Staatsjugendorganisation, hier an einen der großen Machtapparate der NS-Diktatur und ihre(n) Führer, fundamntiert. Der ‚pädagogische‘ Verfassungsauftrag an die Eltern wurde damit unterlaufen, staatliche Erziehung wurde ideell bereichert: Sie figurierte in einem politisch-weltanschaulichen Horizont³⁰, um diesen auch durchzusetzen.

Die historisch erstmals auf Gesetzesebene gegebene *ideologische und normative Ausrichtung* staatlicher Erziehung hat die Volksgemeinschaft zum Ideal und ihre Sinngebung im Glauben an das neue, das nationalsozialistische Deutschland. Beides – die Volksgemeinschaft wie der Glaube an das nationalsozialistische Deutschland – wurde durch Adolf Hitler personifiziert. Mit

²⁸ Von Schirach 1942b, S. 121; *kursiv*: im Orig. gesperrt. – Zur Rechtsentwicklung zwischen HJ und Schule als staatlichen Erziehungsinstitutionen vgl. Die Volksschule im NS-Staat, 2000; Nationalsozialismus und Schule, 1989.

²⁹ Vgl. grundlegend Miller-Kipp 1989; Buddrus 2003.

³⁰ „Im Geiste des Nationalsozialismus“, s.o., Abschnitt 1, HJ-Gesetz.

solcher intimisierten und personifizierten Überhöhung und Verklärung politischer Ideale und Normen nahm die NS-Ideologie bekanntlich religiöse Züge an. In ihrem Gefolge betrieb die HJ auch eine Art Glaubenserziehung und griff damit in einen der sensibelsten Bereiche familialer Erziehung ein. Die RJF wusste das wohl. So versicherte Baldur von Schirach den „deutschen Eltern“ 1936:

„Und ich möchte die Gelegenheit benutzen, um vor allem den deutschen Eltern gegenüber einige Erklärungen über meine Haltung zur konfessionellen Frage überhaupt abzugeben. Ich habe bereits in den vergangenen Jahren viele Millionen der deutschen Jugend, die einst in marxistischen Organisationen, in Freidenkerverbänden und in der Gottlosenbewegung organisiert waren, innerlich und äußerlich für die Hitler-Jugend gewonnen. [...] Diese Jugendlichen haben [...] in dieser Gemeinschaft gelernt, an große und heilige Begriffe, die lange Jahre hindurch in den Dreck gezogen wurden, zu glauben. [...] Für diese Jugend war der Jugendbund Adolf Hitlers alles das, was für andere Elternhaus und Familie bedeuteten. [...] Und hier bei uns gewann diese Jugend wieder ihren Glauben an das Ideal, ihren Glauben an ihr Volk und damit ihren Glauben an einen gütigen und großen Gott. [...] Denn ich habe in der Hitler-Jugend niemals einen Gottlosen geduldet. Wer auf die HJ-Fahne schwört, band sich damit nicht nur an diese Fahne, sondern zugleich auch an eine höhere Macht. Und schon lange vor dem 21. Dezember mußte die Jugend, die in unsere Gemeinschaft eintrat, ihr Gelöbnis der Treue mit dem Zusatz bekräftigen: ‚So wahr mir Gott helfe!‘.“³¹

Unabhängig davon, wie intensiv oder ernsthaft religiöse Erziehung oder Glaubenserziehung in deutschen Elternhäusern *tatsächlich* betrieben wurde – dies war stark milieuabhängig –, maß sich hier die HJ solche Erziehung an. Dabei handelte es sich nicht eben um Christentum. Vermittelt wurde vielmehr ein Glaube, der bereits von aufmerksamen kritischen Zeitgenossen als „proletarische Eschatologie“³² und „Neuheidentum“³³ beschrieben wurde. Ernst Bloch präzierte:

„Die Immanenz sinkt hier zu Blut und Boden herab, es sei denn, man hält sich an Hitlers überlieferte Frömmigkeit, worin sich freilich Gott der Allmächtige und seine Vorsehung, den Führer auserwählend, das Germanische überaus liebend, sich ungestört mit [...] naturnatürlichem Wauwau verträgt.“³⁴

An die so geartete Frömmigkeit Hitlers hielt sich auch der RJF mit seiner für die HJ konzipierten Frömmigkeit. Um den innerweltlichen Charakter des von ihm gemeinten und für die Erziehung in der HJ reklamierten Gottesglauben sowie dessen basal unchristliche Projektion auf Hitler anzuzeigen, reicht hier

³¹ Von Schirach 1942a, S. 61f.

³² Mann 1930, S. 19.

³³ Bloch 1937/1970, S. 256.

³⁴ Ebd., S. 257.

aus, die von Baldur von Schirach angeführten Spruchformeln der HJ im vollen Wortlaut zu zitieren. Beim Eintritt in die HJ schworen die 10-jährigen deutschen Kinder: „Ich verspreche, in der Hitlerjugend allzeit meine Pflicht zu tun *in Liebe und Treue zum Führer und unserer Fahne*, so wahr mir Gott helfe.“³⁵ Und beim Übertritt von den Altersverbänden der 10- bis 14-jährigen in die Altersverbände der 14- bis 18-jährigen in der HJ³⁶ schworen die Vierzehnjährigen: „Ich gelobe, *dem Führer Adolf Hitler treu und selbstlos* in der Hitlerjugend *zu dienen*. Ich gelobe, mich allezeit einzusetzen für die Einigkeit und Kameradschaft der deutschen Jugend. Ich gelobe *Gehorsam dem Reichsjugendführer und allen Führern der HJ*. Ich gelobe *bei unserer heiligen Fahne*, daß ich immer versuchen will, ihrer würdig zu sein, so wahr mir Gott helfe.“³⁷

Im Klartext: Die deutsche Jugend sollte an den Führer glauben und seinen Stellvertretern auf Erden, den HJ-Führern, gehorchen – oder pathetisch: ihre Herzen sollten „heiß für unseren Führer [schlagen]“,³⁸ weniger dagegen und im weltanschaulichen oder lebenspraktischen Konfliktfall gar nicht für die Eltern.

Mit der Praxis *dieser* Glaubenserziehung machte die HJ der Familie psycho-emotionale Konkurrenz, und zwar erfolgreich, nach allem, was wir mentalitäts- und erinnerungsgeschichtlich wissen. Die machtvolle Inszenierung nationalsozialistischer Vergemeinschaftung setzte auf partikularistische Sozialisierungseffekte (Talcott Parsons). Nicht die Einübung in universalistische, d.h. auf öffentliche Institutionen und Instanzen ausgerichtete, affektiv neutrale Rollenmuster war das Ziel, sondern die emotionale Überwältigung und gesellschaftliche Integration der ‚ganzen Person‘. Ins Werk gesetzt wurde beides durch die „Feiermanie“³⁹ des „Dritten Reiches“, *dem* Aktivposten seiner ästhetischen Inszenierung⁴⁰. Sie wartete in Konkurrenz zum christlichen Kirchenjahr mit zwölf reichsweiten Feiern und nationalen Gedenktagen auf. Zu ihnen gehörten die Aufnahmeferien in die HJ jeweils am Vorabend des „Führergeburtstags“ am 20. April.⁴¹ Damit, zudem mit zwei weiteren Großveranstaltungen

³⁵ Die sogenannte „Verpflichtungsformel“ der HJ. Abgedruckt in Kaufmann 1940, S. 46; Hervorhebung: GMK.

³⁶ Vgl. dazu die Ausführungen in Anmerkung 6.

³⁷ Die sogenannte „Gelöbnisformel“ der HJ. Abgedruckt in Kaufmann 1940, S. 56; Hervorhebung: GMK.

³⁸ Von Schirach 1934b, S. 130.

³⁹ Vgl. Scholz 1994.

⁴⁰ Vgl. grundlegend Herrmann/Nassen 1994.

⁴¹ Seit 1936 inszeniert, also seit der gesetzlichen Implementierung der HJ als Staatsjugend.

staltungen⁴², feierte die Hitler-Jugend sich selbst und war fest in das ‚NS-Feierjahr‘ eingebunden, abgesehen davon, dass sie an den Großfeiern des ‚Dritten Reiches‘ stets aktiv – besonders durch Aufmärsche – beteiligt war.

Es war die Wirkung dieser Herrschaftsinszenierung, die die Kinder und Jugendlichen in der HJ zur Identifizierung mit dem Nationalsozialismus, genauer mit ‚dem Führer‘, *seiner* Bewegung und *seiner* deutschen ‚Volksgemeinschaft‘ trieb und sie, die Kinder und Jugendlichen, emotional aus der Familie herauslöste. Diese quasi-religiöse Bindung an Führer und Reich in der HJ entfremdete die Kinder und Jugendlichen der Familie allerdings nur bedingt, wenn sie sich zusammen mit den Eltern, damit als ganze Familie im großen ‚Wir‘ der NS-Volksgemeinschaft aufgehoben fühlten. Dennoch relativierte und marginalisierte auch dieses große Gemeinschaftserleben die Eltern wie die Familie in der Erlebnis- und Gefühlswelt der Kinder und Jugendlichen. Der eigene Verband, mit dem man an der Volksgemeinschaft institutionell und im Feierbetrieb selbst teil hatte, die HJ, rückte sozial und emotional an ihre Stelle.

5 Erinnerungsspuren

Für die psycho-emotionale Vereinnahmung der deutschen Jugend durch die ästhetische Praxis der HJ mit ihren quasi religiösen Momenten zitiere ich im Folgenden die Erinnerung des Hitler-Jugend-Kollektivs. Ich stütze mich dabei auf eine von mir vorgelegte Erinnerungsdokumentation und Gefühlsgeschichte und schränke meine folgenden Ausführungen damit auf den BDM ein.⁴³ Aufgrund der vorliegenden Historiographie zur HJ als dem Verband der *männlichen* Jugend⁴⁴ darf man jedoch sagen, dass dort der Prozess kollektiver Identifizierung über die skizzierte Glaubenserziehung seelisch nicht anders von statten ging, wenn auch z. T. andere Mittel im Spiel waren. Mit den wieder gegebenen Erinnerungen wird auch die Konkurrenz zwischen Familie und HJ im Seelen- und Gefühlsleben der Kinder und Jugendlichen deutlich und tritt als wichtiges Element ihrer Biographie und ihrer Identitätsentwicklung hervor.

Die psycho-emotionale Vereinnahmung drückt sich in der Erinnerung vorzüglich dort aus, wo von „eindrucksvoll“ die Rede ist. Als „eindrucksvoll“

⁴² Dies waren die Siegerehrungen zum Reichssportwettkampf und zum Reichsberufswettkampf, beides von der HJ getragene Veranstaltungen.

⁴³ Vgl. Miller-Kipp 2007.

⁴⁴ Zur Historiographie vgl. zuletzt Buddrus 2003.

werden durchgängig zwei Erlebnismomente bzw. Ereignisse erinnert: die großen Aufmärsche und Massenfeiern des ‚Dritten Reiches‘ sowie die Jugendgemeinschaft in ihrer eigenen ästhetischen Praxis. Beides kann nicht verwundern: Von nationalsozialistischer Herrschaftsinszenierung wurde kaum jemand *nicht* einmal emotional ergriffen,⁴⁵ und die Lagerromantik mit ihrem Singekult und ihrem Feuerzauber beeindruckte schon immer Kinder und Jugendliche, insbesondere in der Adoleszenz, im Zuge zunehmender Außenorientierung und Abgrenzung von den Eltern im psychosozialen Moratorium; sie ist der Jugendbewegung geradezu zu eigen. Jedoch ist festzuhalten, dass Lagerromantik und Lagerpraxis der HJ zwar aus der deutschen Jugendbewegung übernommen wurden, in der HJ aber in einem ganz anderen ideellen, jetzt in einem radikal ideologischen Horizont und in neuer politischer Systemlage figurierten; daher wirkten und funktionierten sie auch anders. Während die Jugendbewegung im Kaiserreich und in der Weimarer Republik eine Sozialisationsinstanz unter vielen war, war die HJ zentraler Bestandteil eines diktatorischen politischen Systems, in dem es um ‚Gleichschaltung‘ nicht nur der äußerlichen Verhaltensformen, sondern auch der inneren Person ging: Normen und Werte, Wille, Weltanschauung und emotionale Zugehörigkeit – all dies sollte auf ‚Führer‘ und ‚Volksgemeinschaft‘ ausgerichtet und zentriert sein.

Als weiteres „eindrucksvolles“ Moment gibt die Erinnerung das Pathos des Führers preis: Vom wohl inszenierten Auftritt Hitlers und von seiner Rede wurden die jungen Menschen mitgerissen: Sie schauten fasziniert, sie lauschten „andachtsvoll“, sie fühlten sich vom „Führer“ „gerufen“.⁴⁶ Man war also im doppelten Sinne des Wortes „ergriffen“: Man war sozusagen – im Jugendjargon – „hin und weg“; *und* man wurde von den Eltern, von der Familie fort- und zum „Führer“ hingezogen. Damit ist eine psycho-emotionale Entfremdung zwischen Kindern/Jugendlichen und den Eltern initiiert. Affektivität und Gemeinschaftsorientierung werden von der Familie auf das Jugendkollektiv und seine Führer übertragen, wodurch die Familie ihre Funktion als sozialer und emotionaler Schutzraum für ihre heranwachsenden Mitglieder verlieren sollte.

Diese seelisch im Wortsinne ‚überwältigende‘ Wirkung der Jugendpraxis in der HJ war freilich personal abhängig, auch das geben die Erinnerungen zu erkennen. Sie war zum einen abhängig von der Person ‚des Führers‘; und sie

⁴⁵ Dies sogar von Moment zu Moment gegen den eigenen Willen, vgl. dafür typisch die Erinnerung von Hannelore („Loki“) Schmidt (Schmidt 1992).

⁴⁶ Erinnerungszitate in: Miller-Kipp 2007, S. 71 und S. 144.

war zum anderen abhängig von der Person des Führers bzw. der Führerin der eigenen kleinen HJ-Einheit.⁴⁷ An genau dieser Stelle kam es zu Brüchen, zum individuellen Bruch nicht unbedingt mit der HJ im Ganzen, wohl aber doch zur Störung der Identifikation mit dem HJ-Kollektiv, auch zum Bruch der positiven Begeisterung und des willigen Mitmachens. Legte man der Gruppenführerin/dem Gruppenführer, die/den man nah und alltäglich erlebte, nicht mehr sein „Herz zu Füßen“⁴⁸, war man eben nicht mehr mit dem Herzen dabei, misslang es der HJ, ‚Familie‘ zu sein.

Interessanterweise blieb die in der HJ erzeugte Identifikation mit Adolf Hitler als Führer von Volk und Reich und dabei auch der deutschen Jugend von solchen Brüchen in den allermeisten Fällen unberührt. ‚Der Führer‘ residierte sozusagen unbefleckt als kollektiver Übertäter in den Herzen und/oder den Gemütern ‚seiner‘ Jugend und stand ihr bis zum ‚Zusammenbruch‘ 1945 als nahezu vergöttertes Ideal ungebrochen vor Augen.⁴⁹

Die personale Identifizierung mit ‚dem Führer‘ war die Basis des Obsiegens staatlicher Erziehung über die Familie in der Konkurrenz zwischen Familie und HJ im NS-Staat. Die dazu gehörende intergenerationelle Marginalisierung der Familie hatte viele praktische Momente, von denen die zeitliche Beanspruchung der Kinder und Jugendlichen durch die HJ und deren Organisationsprinzip „Selbstführung“ die beiden wichtigsten waren. Insbesondere mit der Konstruktion des Führungsverhältnisses *innerhalb* der Jugendgeneration („Jugend soll von Jugend geführt werden“) lenkte die HJ die entwicklungspsychologisch anstehende Emanzipation der Kinder/Jugendlichen heraus aus dem Elternhaus höchst geschickt in die eigenen Reihen – die Erinnerung bestätigt nahezu ausnahmslos die Attraktivität dieser sozialen Offerte.⁵⁰

Bislang gibt es allerdings keine Forschungsliteratur, die die Loyalitätskonflikte und Identitätsprobleme der Kinder und Jugendlichen in diesem Zusammenhang untersucht. Was passierte, wo Kinder und Jugendliche, im Falle einer politischen Distanz ihrer Eltern zum System und selbst aufgerufen zur Solidarität mit ‚Führer‘ und ‚Volksgemeinschaft‘, ihre Eltern bei den zustän-

⁴⁷ Die beiden kleinsten Gruppen (10 bzw. 40 Mitglieder) hießen je nach Teilverband (vgl. Fn. 5) „Kameradschaft“ bzw. „Schar“ (in der HJ), „Jungenschaft“ bzw. „Jungzug“ (im DJ), „Mädelschaft“ bzw. „Mädelschar“ (im BDM), „Jungmädelschaft“ bzw. „Jungmädelschar“ (im JM).

⁴⁸ Erinnerungszitat in: Miller-Kipp 2007, S. 63.

⁴⁹ Der von aller erlebten Widrigkeit ungetrübt Glaube an Hitler ist vielfach bezeugt; erst Hitlers Tod, als Selbstmord erkannt, ließ die HJ-Jugend seelisch zusammenbrechen, vgl. Hübner-Funk 1998.

⁵⁰ Vgl. Miller-Kipp 2002, 2007; systematisch: Miller-Kipp 1996.

digen Stellen, z. B. dem HJ-Gruppenführer anzeigen sollten, oder wenn das tatsächlich geschah? Welche Folgewirkungen zeigten solche politischen Anforderungen und Handlungen in den Biographien und Selbstbildern der Kinder und Jugendlichen?

Man kann die hier unterbreitete Forschung folgendermaßen zusammenfassen: Die Konkurrenz zwischen Familie und HJ war im subjektiven, im psycho-emotionalen Kern eine Konkurrenz um die inneren Einstellungen und die Gefühle der Edukanden. Im ‚Dritten Reich‘ maßte sich staatliche Erziehung Seelenmacht an, um sie für die NS-Diktatur zu funktionalisieren. Das ist in jeder Hinsicht – bezogen auf das Selbstbewusstsein und die Ich-Identität der Kinder und Jugendlichen, auf die Institution Familie als emotionalen, sozialen und manchmal auch politischen Schutzraum sowie auf das Verhältnis der Kinder und Jugendlichen untereinander u.v.a. – historisch desaströs ausgegangen.

6 Aktualität

Ein Nachwirken dessen ist sicherlich, dass staatliche Erziehung in der BRD bis in die 1980er Jahre ein schwieriges Thema, ja, ein Anathema war, kulminierend im anti-pädagogischen Kampf⁵¹ gegen jede formalisierte Autorität in der Erziehung. Eine erste ‚Lehre‘ mögen die Elternartikel in den Verfassungen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik gewesen sein. Das Bonner Grundgesetz vom 23. Mai 1949 platziert den Elternartikel der Weimarer Verfassung nach vorne und führt in seinem sechsten Artikel das natürliche Erziehungsrecht der Eltern *als Grundrecht* auf;⁵² und die Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) vom 7. Oktober 1949 formuliert: „Die Erziehung der Kinder zu geistig und körperlich tüchtigen Menschen *im Geiste der Demokratie* ist das natürliche Recht der Eltern und deren oberste Pflicht gegenüber der Gesellschaft.“⁵³

Hier wird die politische, normativ auf die bestehende Gesellschaftsordnung gerichtete Erziehung, die das HJ-Gesetz von 1936 ohne Umschweif dem Staat zuschrieb und für die HJ reklamierte, klipp und klar den Eltern zu-

⁵¹ Vgl. zur Übersicht Oelkers/Lehmann 1983.

⁵² Vgl. Anmerkung 9. Im genauen Wortlaut: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“ Verfassung der Bundesrepublik Deutschland von 1949 (Bonner Grundgesetz), Artikel 6, Abs. 2.

⁵³ Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik (1949), Artikel 31. Hervorhebung: GMK.

gesprochen und, im Falle der DDR, dazu auf demokratische Gesittung verpflichtet, wie immer diese politisch verstanden sein mag – politische Diktatur schließt sie *prinzipiell* aus. Mit beiden Rechtsartikeln bleibt die politisch-moralische Idealität von Erziehung zusammen mit ihrer sozialmoralischen Instrumentierung im privaten und sozialen Raum der Familie. Insbesondere hat der Staat *per se* keinen Zugriff auf die „Einsatzfreude seiner Jugend“⁵⁴. Die „Einsatzfreude“ und ihr Idealismus gehören der Jugend selbst; ihre gesellschaftliche Instrumentalisierung muss – in den Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen – intergenerativ *verhandelt* werden und bedarf eigener politisch-moralischen Legitimation. Staatliche Erziehung, so könnte ein kritischer Rat aus der Analyse der historischen Systemkonkurrenz zwischen HJ und Familie lauten, hat sich der Herzen der Kinder und Jugendlichen fern zu halten, sich des psycho-emotionalen Ehrgeizes zu enthalten und der Glückversprechungen sowieso. Damit wäre im Gesellschaftssystem eine klare Arbeitsteilung zwischen öffentlicher Erziehung und Familie vorgezeichnet. Öffentlich-staatliche Erziehung *familialen Charakters* wäre mit historischen Fragezeichen zu versehen – sie gerät unweigerlich in die Systemlogik der Politik. Zu befürworten wäre dagegen eine staatliche Unterstützung der familialen Erziehungsaufgabe. Sie hätte sich aber *nicht* an deren Stelle zu setzen.

Damit rede ich, wenn auch kritisch, der derzeit hoch gehenden und hierzulande auch von einer durchsetzungsfähigen Familienministerin⁵⁵ instrumentierten Sehnsucht nach Stärkung einer alten Institution das Wort.⁵⁶ Historisch ist die Familie inzwischen in vielen Perspektiven erforscht; ihre Problembereiche als eine Lebensform, gebunden an die biologisch-anthropologisch gegebene gesellschaftliche Aufgabe der Kinderaufzucht, werden genderhistorisch, kindheits- und jugendhistorisch sowie struktur-, sozial- und kulturgeschichtlich aufgearbeitet. Das heißt, über staatliche Wege und Maßnahmen der Stärkung der Institution ‚Familie‘ *ohne* legalistische Überregulierung⁵⁷ sowie über neue Formen dieser Institution nachzudenken. Es gilt auch, Erzie-

⁵⁴ Vom Pressereferenten der HJ und der RJF sowie persönlichem Referenten (Stabsführer) des RJF, Günter Kaufmann, in seiner Grabrede auf Baldur v. Schirach (am 10. August 1974 in Kröv an der Mosel) apologetisch und immer noch im Brustton der Überzeugung behauptet; die Rede ist nur in der 2. Auflage des zitierten Werkes wiedergegeben. Kaufmann 1993, S. 114.

⁵⁵ Von 2005 bis 2009: Ursula von der Leyen.

⁵⁶ Sie nahm in der Erziehungswissenschaft vor gut fünf Jahren ihren Anfang (vgl. Ladenthin 2004), wenn auch seinerzeit noch im Modus der Skepsis und zugleich, wissenschaftstypisch, als historisierende Forschungswendung (vgl. Pöppinghege 2003).

⁵⁷ Vgl. das Sozialgesetzbuch (SGB) der BRD, i. d. Fassung von 2009.

hungspraxen *zwischen* Staat und Familie zu entdecken. Die Bildungsgeschichte liefert dafür viele Anregungen, wo sie die variantenreiche gesellschaftliche und soziokulturelle Realisierung von ‚Familie‘ überliefert.⁵⁸

Quellen und Literatur

Quellen

- Benze, Rudolf/Gräfer, Gustav (Hg.) (1940): Erziehungsmächte und Erziehungshoheit im Großdeutschen Reich als gestaltende Kräfte im Leben des Deutschen. Leipzig.
- Erste Verordnung zum Reichsbürgergesetz vom 14. Nov. 1935. In: Reichsgesetzblatt I, Jg. 1935.
- Gesetz über die Hitler-Jugend vom 1. Dezember 1936. In: Reichsgesetzblatt, Jg. 1936.
- Gesetz zur Sicherung der Einheit von Partei und Staat vom 1. Dez. 1933. In: Reichsgesetzblatt, Jg. 1933.
- Kaufmann, Günter (1940): Das kommende Deutschland. Die Erziehung der Jugend im Reich Adolf Hitlers. Berlin.
- Kaufmann, Günter (1993): Baldur von Schirach. Ein Jugendführer in Deutschland. Richtigstellung und Vermächtnis. 2. erw. Aufl. Füssen (Selbstverlag).
- Miller-Kipp, Gisela (Hg.) (2002): „Auch Du gehörst dem Führer“. Die Geschichte des Bundes Deutscher Mädel (BDM) in Quellen und Dokumenten. Weinheim, München.
- Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945, hg. u. eingel. v. Fricke-Finkelburg, Renate, Opladen 1989.
- Schirach, Baldur von (1934): Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt. Berlin.
- Schirach, Baldur von (1934a): Der Bund Deutscher Mädel. In: Von Schirach 1934, S. 95-105.
- Schirach, Baldur von (1934b): Die Schulung. In: Von Schirach 1934, S. 130-140.
- Schirach, Baldur von (1934c): Hitler-Jugend und Elternhaus. In: Von Schirach 1934, S. 165-168.
- Schirach, Baldur von (1934d): Schule und Hitler-Jugend. In: Von Schirach 1934, S. 169-175.
- Schirach, Baldur von (1942): Revolution der Erziehung. Reden aus den Jahren des Aufbaus München.
- Schirach, Baldur von (1942a): An deutsche Eltern! In: Von Schirach 1942, S. 53-64.
- Schirach, Baldur von (1942b): Um die Einheit der Erziehung. In: Von Schirach 1942, S. 104-125.
- Schirach, Baldur von (1967): Ich glaubte an Hitler. Hamburg.
- Die Volksschule im NS-Staat. Nachdruck des Handbuchs „Die Deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich. Handbuch der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien für Erziehung und Unterricht in den Volksschulen nebst einschlägigen Bestimmungen über Hitler-Jugend und Nationalpolitische Erziehungsanstalten“ von A. Kluger, Breslau 1940. Mit einer Einleitung hg. v. Apel, Hans Jürgen und Klöcker, Michael. Köln 2000.
- Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919 (Weimarer Verfassung), Artikel 120, (abrufbar unter <http://www.dhm.de/lemo/html/dokumente/verfassung/index.html>; letzter Abruf vom 10.11.2010).
- Zweite Durchführungsverordnung [DVO] vom 29. März 1935 zum „Gesetz zur Sicherung der Einheit von Partei und Staat“. In: Reichsgesetzblatt, Jg. 1935.

⁵⁸ Vgl. bes. Burguière 2005; Gestrich/Krause/Mitterauer 2003.

Zweite Durchführungsverordnung vom 25. März 1939 zum HJ-Gesetz von 1936. In: Reichsgesetzblatt, Jg. 1939.

Literatur

- Bloch, Ernst (1937/1970): Die Nazis und ihr „Neuheidentum“. In: Politische Messungen, Pestzeit, Vormärz. Gesamtausgabe in 16 Bänden, Bd. 11. Frankfurt a.M., S. 256-257.
- Burguière, André (Hg.) (2005): Geschichte der Familie. Essen.
- Buddrus, Michael (2003): Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitlerjugend und nationalsozialistische Jugendpolitik. 2 Bde. München.
- Castell-Rüdenhausen, Adelheid zu (1989): Familie und Kindheit. In: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918-1945. München, S. 65-85.
- Ecarius, Jutta/Groppe, Carola/Malmede, Hans (Hg.) (2009): Familie und öffentliche Erziehung. Wiesbaden.
- Gebhardt, Miriam (2009): „Lehret sie, dass sie nicht um ihrer selbst willen da sind.“ Frühkindliche Sozialisation im Nationalsozialismus. In: Ecarius/Groppe/Malmede 2009, S. 221-244.
- Gestrich, Andreas/Krause, Jens-Uwe/Mitterauer, Michael (2003): Geschichte der Familie. Stuttgart.
- Heinemann, Rebecca (2004): Familie zwischen Tradition und Emanzipation. Katholische und sozialdemokratische Familienkonzeptionen in der Weimarer Republik. München.
- Herrmann, Ulrich/Nassen, Ulrich (Hg.) (1994): Formative Ästhetik im Nationalsozialismus. Intentionen, Medien und Praxisformen totalitärer ästhetischer Herrschaft und Beherrschung. Weinheim, Basel.
- Hildebrand, Klaus (1979): Das Dritte Reich. München.
- Hildebrand, Klaus (1983): Monokratie oder Polykratie? Hitlers Herrschaft und das Dritte Reich. In: Bracher, Karl Dietrich/Funke, Manfred/Jacobsen, Hans-Adolf (Hg.): Nationalsozialistische Diktatur 1933-1945. Eine Bilanz. Düsseldorf, S. 73-96.
- Hübner-Funk, Sibylle (1998): Loyalität und Verblendung. Hitlers Garanten der Zukunft als Träger der zweiten deutschen Demokratie. Potsdam.
- Ladenthin, Volker (2004): Einführung in das Tagungsthema: Wozu noch Familie? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80, S. 2-13.
- Mann, Thomas (1930): Deutsche Ansprache. Ein Appell an die Vernunft. Berlin.
- Miller-Kipp, Gisela (1989): Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos. Versuche und Schwierigkeiten, „nationalsozialistische Pädagogik“ zu begreifen und historisch einzuordnen. In: Herrmann, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim, Basel., S. 21-37 (wiederabgedruckt in: Kipp, Martin/Miller-Kipp, Gisela (1995): Erkundungen im Halbdunkel. Einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M., S. 371-394).
- Miller-Kipp, Gisela (1996): „Jugend soll von Jugend geführt werden“ – Formen und Folgen der Aufkündigung des pädagogischen Generationenverhältnisses, beispielsweise in der Antipädagogik, in der deutschen Jugendbewegung und im Nationalsozialismus. In: Liebau, Eckart/Wulf, Christoph (Hg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim, S. 286-303.
- Miller-Kipp, Gisela (2001): Weiblichkeitsbilder im Bund Deutscher Mädel. Zur pädagogischen Anthropologie einer politischen Institution. In: Liebau, Eckart/Schuhmacher-Chilla, Doris/Wulf, Christoph (Hg.): Anthropologie pädagogischer Institutionen. Weinheim, S. 199-219.

- Miller-Kipp, Gisela (Hg.) (2002): „Auch Du gehörst dem Führer“. Die Geschichte des Bundes Deutscher Mädel (BDM) in Quellen und Dokumenten. Weinheim, München.
- Miller-Kipp, Gisela (2007): „Der Führer braucht mich“. Der Bund Deutscher Mädel: Lebenserinnerungen und Erinnerungsdiskurs. Weinheim, München.
- Müller, Sebastian F. (1983): Hitler-Jugend – Schule – Familie. In: Cloer, Ernst (Hg.): Das Dritte Reich im Jugendbuch. 50 Jugendbuch-Analysen und ein theoretischer Bezugsrahmen. Braunschweig, S. 354-383.
- Oelkers, Jürgen/Lehmann, Thomas (Hg.) (1983): Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. Braunschweig (Neuausgabe Weinheim 1990).
- Pöppinghege, Rainer (2003): Die Wiederentdeckung einer historischen Kategorie? Zur neueren biographischen Familienforschung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, H. 7/8, S. 389-398.
- Rosenbaum, Heidi (1996): Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M.
- Rosenbaum, Heidi (2007): Erinnernte Eltern-Kind-Beziehungen in Familien des Göttinger Bürgertums in den 1930er Jahren. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 13, S. 211-238.
- Schmidt, Hannelore (1992): Gezwungen, früh erwachsen zu werden. In: Schmidt, Helmut u.a.: Kindheit und Jugend unter Hitler. Berlin, S. 19-68.
- Scholtz, Harald (1994): Von der Feiernanie zum Verpflichtungsritual – Zur totalitären Dynamik bei der Gestaltung von Feiern für Vierzehnjährige. In: Herrmann/Nassen (1994), S. 113-122.
- Scholtz, Harald (1998): Das nationalsozialistische Reich – kein Erziehungsstaat. In: Benner, Dietrich/Schriewer, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten. Weinheim, S. 131-144.
- Thalmann, Rita (1984): Frausein im Dritten Reich. München, Wien.

Anschrift der Autorin:

Prof. i. R. Dr. Gisela Miller-Kipp, Philosophische Fakultät, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Universitätsstraße 1, 40225 Düsseldorf
E-mail: miller@phil.uni-duesseldorf.de

KERSTIN VON LINGEN

**„... unsere Fahne ist die neue Zeit“?
Kontinuitätslinien zwischen Hitlerjugend und
„Jugendsozialwerk“ in der französischen
Besatzungszone, 1945-1949**

Als der „Internationale Bund für Sozialarbeit/Jugendsozialwerk“ kurz „IB“, eine anerkannte Größe im Gefüge bundesdeutscher Wohlfahrtsverbände, im Jahr 1989 sein 40jähriges Bestehen beging, hatten Festredner zwar ausführlich das Engagement des IB in allen sozialen Bereichen, vom Lehrlingswohnheim bis zur Kulturförderung, gewürdigt, die Beschreibung der Gründungsphase jedoch lediglich floskelhaft abgehandelt. Unerwähnt blieb, dass der Aufbau des Jugendsozialwerks nicht nur mithilfe des Sachverständs und der organisatorischen Erfahrung ehemaliger Höherer Führer der Hitlerjugend (HJ) so reibungslos vonstatten gehen konnte, sondern sogar auf deren Idee zurückgeht. Der Vorwurf der Kontinuität wurde als derart ungeheuerlich empfunden, dass niemand nach den Hintergründen fragte, die einen Rückgriff auf die Erfahrungen der HJ-Führer nach 1945 überhaupt ermöglicht hatten, und welcher Natur die Inhalte waren, die die HJ-Funktionäre in die Bildungsarbeit einbrachten.

Der IB war 1949 mit dem Ziel gegründet worden, Jugendlichen in Zeiten des Umbruchs und des Werteverlusts Hilfe zur Selbsthilfe zu bieten. Zielgruppe waren damals vor allem heimat- und elternlose Jugendliche, die durch die Kriegseinwirkungen Lebensmittelpunkt und durch den Untergang des „Dritten Reichs“ ihre bisherige Orientierung verloren hatten; sie wurden in Wohnheimen untergebracht, um einen Beruf zu erlernen und unter pädagogischer Anleitung neue Perspektiven zu entwickeln.¹

Als das „Schwäbische Tagblatt“ im November 1991 das Thema personelle Kontinuität von der Reichsjugendführung in die Wohlfahrtsverbände unter Verwendung eines Zitats von Walter Jens auf einer ganzen Seite behandelte²,

¹ Fülbiert/Münchmeier, Kapitel 10: Trägerstrukturen, Eintrag 10.3.3 „Internationaler Bund“, S. 1287-1291, hier S. 1287.

² Zowislo 1991.

gab es zwar regional recht lebhaft Reaktionen und Leserbriefe, jedoch bis auf einen Artikel im internen IB-Nachrichtenblatt³ seitens der Wohlfahrtsverbände keine weiterführenden Untersuchungen. Dadurch stellte die jüngere Mitarbeitergeneration des Jugendsozialwerks die Frage nach dem Umgang mit dieser Geschichte und den bisher lediglich hinter vorgehaltener Hand weiterverbreiteten Gerüchte um die Gründungsväter in den 90er Jahren über das Internet.⁴ Der IB wies diese Versuche der Aufarbeitung seitens der Mitarbeiter und Betriebsräte als Nestbeschmutzung zurück, teilweise kam es sogar zu gerichtlichen Auseinandersetzungen.⁵

Bisher gibt es zwar umfangreiche Studien zur Besatzungspolitik, Entnazifizierung und Kulturpolitik nach 1945, aber wenige, die die Kontinuität der deutschen Jugendwohlfahrt zum Thema haben, noch weniger solche, die auf die französische Zone fokussieren, sieht man einmal von einer bis heute unveröffentlichten Magisterarbeit ab.⁶ Im Gegenzug dazu ist die Geschichte der Jugendarbeit in der Hitlerjugend gut erforscht, so gibt es Überblicksarbeiten zur Struktur⁷, sowie Studien zur Führungselite, den Strategien der Jugendarbeit und Disziplinierungsmechanismen.⁸ Zu den Inhalten, die die HJ-Führer in die bundesdeutsche Jugendarbeit mitgebracht haben könnten, ist aufgrund von Quellenproblemen dagegen bisher wenig geforscht worden; erst in den letzten Jahren hat sich in den Archiven durch Nachlässe ein Korpus gesammelt, das es nun erlaubt, diesen Fragen nach persönlicher Rechtfertigung und Motivationslage der Beteiligten nachzugehen.⁹ Denn gerade in der Er-

³ Zowislo 1989 b.

⁴ Betriebsrat des „IB“ Nordrhein-Westfalen 1997.

⁵ Ebd., S. 2, findet sich ein auf einen Brief des Betriebsrats des IB NRW erfolgtes Antwortschreiben der Zentralen Geschäftsführung des IB vom 21.2.1997. Darin wird seitens der Geschäftsführung verdeutlicht, dass das Thema bereits wissenschaftlich von Stefan Zowislo untersucht und in einem Artikel dargestellt worden sei. Der Antrag des Betriebsrats, daraus eine Diskussion beispielsweise in der Mitarbeiterschulung folgen zu lassen, wurde jedoch abgelehnt. Der Betriebsrat wurde im Verlauf der Kontroverse mit Kündigung bedroht.

⁶ Plum 2007. Zowislo 1989 a.

⁷ Schreckenber 2001; Schubert-Weller 1993; Hellfeld/Klönne 1985; Klönne 1984.

⁸ Buddrus 2003; Kollmeier 2007.

⁹ Im Institut für Zeitgeschichte München lagern größere lebensgeschichtliche Sammlungen, unter anderem von einem der Gründungsmitglieder des IB, Otto Würschinger, der umfangreiche Korrespondenz der verschiedenen Beteiligten aus der RJF enthält und dadurch wertvolle Einsichten bietet (Signatur ED 748). Desweiteren ist bedeutsam der Nachlass Heinrich Hartmann im Stadtarchiv Oelsnitz/Erzgebirge, der jedoch besonderen Benutzungsbedingungen unterliegt. Darüberhinaus verwahrt das Hessische Hauptstaatsarchiv Wiesbaden einen Bestand zur Gründungsgeschichte des IB (Abt. 2033-45), der komplementär dazu benutzt wurde.

ziehungswissenschaft, die sich seit Jahren mit der Jugendarbeit im Nationalsozialismus auseinander setzt¹⁰, hat es Überlegungen zur Kontinuität der „Form der Bildung“ gegeben¹¹, die sich in Verbindung mit historiographischen Methoden zur Frage der Elitenkontinuität nach 1945 auch in der Jugendarbeit als sehr anregend erweisen.

Aufbauend auf die soziologischen Thesen Luhmanns¹², dass Wissen sich in Form von Bildung im gesamten Lebensverlauf nachweisen lässt und sich in dieser Zeitspanne mehrfach reproduziert, ist also zu fragen, in wie weit die HJ-Führer Inhalte der HJ-Bildungsarbeit in die bundesrepublikanische Jugendpflege übernommen haben, mithin Träger eines Formentransfers geworden sind. Tenorth verweist darauf, dass man, wenn man den Lebenslauf als Medium der Bildungsform versteht, auf die generationsgeschichtliche Prägung der Träger achten müsse.¹³ Die Hitlerjugend gilt als ideologischer wie auch idealistischster Teil des NS-Regimes. Welchen Beitrag leisteten die HJ-Führer inhaltlich zum Wiederaufbau der Jugendarbeit? Welche Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wurde geleistet?

In diesem Beitrag wird anhand generationengeschichtlicher Quellen von ehemaligen HJ-Führern, die in die Gründungsgeschichte des IB involviert waren, Fragen nach Selbstreflexion und möglicher Kontinuität in Inhalt und Form nachgegangen. Als hilfreich erwiesen sich in diesem Zusammenhang Quellenstudien zur Rolle führender Erziehungswissenschaftler während des Nationalsozialismus, wie sie an der Universität Frankfurt geleistet werden.¹⁴ Die Analyse der Schriften Eduard Sprangers und anderer zeigt in der Perspektive der *longue durée*, wie einerseits inhaltlich auf die Erfahrung der Niederlage reagiert wurde, und andererseits eine Akzentverschiebung stattfand, die die bisherigen Begriffe inhaltlich erweiterte.¹⁵ Daraus ergibt sich zweifelsfrei, wie führende Erziehungswissenschaftler sich zwar in den Dienst des Nationalsozialismus gestellt haben, ohne selbst die Nähe zum Regime, etwa durch einen Parteibeitritt, zu suchen – jedoch sich dadurch rückblickend selbst als „unbelastet“ einschätzten.

¹⁰ Einführende Gedanken bieten hier Koebner u.a. 1985; zur Geschichte der Wohlfahrtspflege vgl. Thränhardt 1984; zur Jugendforschung vgl. Hurrelmann/Rosewitz/Wolf 1985.

¹¹ Vgl. Tenorth 2003.

¹² Luhmann 1997 sowie ders. 2002.

¹³ Tenorth 2003, S. 13 f.

¹⁴ Forschungsprojekt „Ad Fontes“, unter Leitung von Prof. Micha Brumlik und Benjamin Ortmeier.

¹⁵ Ortmeier 2008, S. 87ff und 2008a, S. 45. Ortmeier analysiert außerdem die Schriften Bäumlers, Nohls, Wilhelms und Wenigers.

Schnittpunkte dieser Formenkontinuität zwischen HJ und Jugendsozialarbeit sind zweifellos die Begriffe „Ordnung“, „Kameradschaft“ und „Hilfsbereitschaft“. Es ist daher bei der Analyse der Quellen zum Aufbau des IB in den Schriften der ehemaligen HJ-Führer danach zu fragen, ob sich hier eine Akzentverschiebung nachweisen lässt.

1 Nach Nürnberg: Illegalität und Wiederaufbau

Mit erstem Erlass, der „Ordnance Number 1“ des alliierten Oberbefehlshabers Eisenhower verloren alle Partei- und NS-Dienststellen ihre Funktion, die Mitarbeiter sollten interniert werden. Dieser – „automatischem Arrest“ genannten – Verhaftung zu entgehen, die sich nach formalen Gesichtspunkten bemaß, war das Ziel der meisten NS-Funktionäre. Gerade in den Lagern kam es oftmals zu einer kritiklosen Verklärung der Vergangenheit, die sich bei vielen inhaftierten NS-Funktionären als aus einer Opferhaltung gespeisten „Re-Nazifizierung“ bemerkbar machten.¹⁶

Neben der Internierung drohte ab Herbst 1945 eine Verurteilung als Mitglied einer „verbrecherischen Organisation“ vor dem internationalen Militärtribunal in Nürnberg, denn auch die Hitlerjugend befand sich, neben Generalstab der Wehrmacht, SS und Gestapo, auf der von den Anklägern erstellten Liste von als verbrecherisch eingestuften NS-Organisationen.¹⁷ Der Nürnberger Prozess wurde zur Zäsur, die über die Möglichkeit zur Wiedereingliederung der Funktionseliten entschied und zur Grundlage einer unkritischen Unterscheidung in Täter und Mitläufer wurde.¹⁸ Doch im Gegensatz zu belasteten NS-Funktionsträgern aus den Reihen der Polizei, der Justiz oder des Militärs galten bestimmte Berufsgruppen als weniger schuldig oder allenfalls „ideologisch kontaminiert“.

Als im Urteilsspruch von Nürnberg vom Oktober 1946 aus formalen Gründen die Hitlerjugend, neben vielen anderen kleinen Untergruppierungen, nicht in die Liste der verbrecherischen Organisationen aufgenommen wurde, befreite dies das Höhere HJ- und BDM-Führungspersonal vom Damoklesschwert der Verurteilung. Allerdings drohte noch immer automatischer Arrest als Parteifunktionär. Dennoch war Nürnberg ein erster Schritt zur Normalität; diese Nichtverurteilung, die die Betroffenen gern als Freispruch

¹⁶ Besonders plastisch ist die Wandlung von „internierten Nationalsozialisten zu Erst-Recht-Nazis“ beschrieben bei Maschmann 1963, S. 182 ff.

¹⁷ Weinke 2006.

¹⁸ Frei 1996, S. 14.

uminterpretierten, stellte die Weichen für einen gesellschaftlichen Neuanfang. Nun konnte daran gegangen werden, die eigene Position zu bestimmen und die Möglichkeiten zur Partizipation am Aufbau des neuen Staates auszuloten. Aufgrund formaler Kriterien wurde seitens der Alliierten die ideologische Durchdringung gerade des Führerkorps der Hitlerjugend und des BDM unterschätzt bzw. dem Ziel untergeordnet, Deutschland vom Nationalsozialismus hin in eine demokratische Gesellschaft zu führen und einen anti-nationalsozialistischen Gründungskonsens aufzubauen. Wer seine „gewandelten Überzeugungen“ nun demonstrativ genug zur Schau stellte, durfte auf den Pardon der Gesellschaft hoffen, die bereit war, über individuelle „Verstrickungen“ hinwegzusehen.¹⁹

Hatten die Alliierten zudem im Mai 1945 noch befürchtet, einer völlig fanatisierten Generation von „Wehrwölfen“ die Stirn bieten zu müssen, zeigte sich schon bald, dass die Jugendlichen in der Mehrzahl völlig desillusioniert und orientierungslos waren, und ganz konkrete Bedürfnisse hinsichtlich Nahrung, Arbeit und Unterkunft hatten, die nun durch die alliierten Behörden erfüllt werden mussten. Nachdem die massenhafte Internierung ehemaliger Jugendfunktionäre und einzelne Verhaftungsaktionen vermeintlicher Untergrundführer als wenig erfolgreiche Maßnahme zur Demokratisierung erkannt worden waren, und aufgrund des Nürnberger Urteils ab Ende 1946 auch keine formale Veranlassung zur Inhaftierung mehr gegeben war, stellte sich für die Alliierten die Frage, wie es weiter gehen sollte. Etwa ab 1946 tauchten in verschiedenen Stäben in den drei westalliierten Zonen, allerdings zu unterschiedlichen Zeitpunkten, Überlegungen auf, in der Jugendarbeit erfahrene Kräfte zum Wiederaufbau heranzuziehen, um die Jugendlichen in den neuen demokratischen Staat zu führen, da das Vakuum, das die HJ hinterlassen hatte, als Problem erkannt worden war.²⁰ Flankierend erfolgten Maßnahmen wie die Einstellung der Strafverfolgung und Ausnahme von Entnazifizierungsspruchkammern für Jugendliche: Ab 1. Januar 1947 galt für die HJ-Generation, jedoch nicht für ihre Führer, eine generelle Amnestie, sie galten als „unbelastet“, sofern sie an keinerlei Kriegsverbrechen beteiligt waren.²¹

¹⁹ Frei 2001, S. 179.

²⁰ Plum 2007, S. 14 und S. 39ff.

²¹ Klose 19, S. 268.

2 Neuanfang in Tübingen

Bereits Anfang 1946 trafen diejenigen Höheren HJ-Führer, die der Verhaftung entgangen waren, in München mit ihrem ehemaligen Vorgesetzten Arthur Axmann zusammen, um darüber zu beraten, wie es nun weitergehen sollte.²² Heinrich Hartmann, zuvor im Kulturamt der Reichsjugendführung Leiter der Abteilung „Bildende Kunst“, machte sich 1946 zum Wortführer der Gruppe.²³ Nach dem Schuldbekenntnis des ehemaligen Reichsjugendführers Baldur von Schirach, der eine gegenüber dem Grauen des Regimes blinde Jugenderziehung als Mitverschulden wertete, wuchs die Bereitschaft der ehemaligen HJ-Führer, ihre eigene Rolle im NS kritisch zu hinterfragen und diesen Wandlungsprozess öffentlich zu bekennen.

Hartmann übernahm es, für eine Gruppe ehemaliger Funktionäre aus der Reichsjugendführung, die Lage zu sondieren. Die Wahl für den Vorstoß fiel auf die Französische Zone, erstens weil die Franzosen als kompromissbereiter in Entnazifizierungsfragen galten²⁴, da sie im Land „Südwürttemberg“ auf politische Umsetzung der Säuberungsverfahren setzten²⁵, und zweitens, weil Hartmann dort wohnte. Anders als in den anderen westlichen Besatzungszonen stand in der Französischen Zone die Entnazifizierung 1947 faktisch vor dem Abschluss. Neben der französischen Militärregierung Baden-Baden waren die einzelne Regionen der Besatzungszone in Verwaltungsbezirke aufgeteilt. Darüberhinaus bestand eine deutsche Länderverwaltung, die seit Oktober 1945 unter dem Namen „Staatssekretariat für das französisch besetzte Gebiet Württemberg-Hohenzollern“ von Staatsrat Carlo Schmid geführt wurde und ihren Sitz in Tübingen hatte. Schmid war zudem Landesvorsitzender der 1945 neu gegründeten Sozialdemokratischen Partei und mit den Planungen zu einer ersten parlamentarischen Vertretung des Landes Württemberg-Hohenzollern befasst, zu dessen stellvertretendem Präsidenten und erstem Justizminister er nach den Wahlen vom Mai 1947 berufen werden sollte.²⁶

²² Axmann 1995, S. 513.

²³ Zowislo 1992, S. 239.

²⁴ Hartmann hatte es bereits einmal in der amerikanischen Zone versucht, siehe Nachlass Hartmann, Tagebuchabschrift vom 19.9.1946 (Rückblick auf Sommer 1945).

²⁵ Henke 1981, S. 86; zur besonderen Rolle Schmidts in der französischen Besatzungszone vgl. Wolfrum 1991.

²⁶ Zur besonderen Offenheit der SPD gegenüber Experimenten mit HJ-Führern vgl. Holtmann 1988.

Tübingen war jedoch nicht zuletzt auch der Ort, an dem durch renommierte Wissenschaftler der Universität wie Theodor Eschenburg (Politologie) und Eduard Spranger (Philosophie und Erziehungswissenschaft) ab 1946 ein Klima entstanden war, in welchem man sich akademisch mit der Vergangenheit auseinandersetzte. Viele Wissenschaftler nahmen dabei auch offizielle Funktionen wahr: so versah Eschenburg 1946 kurzzeitig das Amt eines Württembergischen Flüchtlingskommissars, bevor er zum stellvertretenden Innenminister und ab 1952 zum Staatsrat ernannt wurde, der sich nach Bildung des neuen Bundeslandes Baden-Württemberg freilich wieder in die Universität zurückzog und nur noch sporadisch, etwa am Staatsgerichtshof, öffentlich aktiv wurde.²⁷

Am 25. März 1946 sprach Hartmann in Tübingen privat bei Carlo Schmid vor. Schmid hatte sich in öffentlichen Reden wiederholt für eine behutsame Eingliederung der „unbelasteten Masse der Bevölkerung“ in den Aufbauprozess ausgesprochen, und Hartmann hatte herausgehört, dass dies auch auf die Wiedereingliederung ehemaliger HJ-Führer gemünzt war, obwohl diese noch per automatischem Arrest gesucht wurden und jederzeit mit Verhaftung durch die Besatzungsbehörden rechnen mussten.²⁸ Hartmann ging dieses Risiko jedoch ein, nachdem vorher sondiert worden war, dass Schmid privaten Vorstößen aufgeschlossen gegenüberstand und wohl keine Verhaftung erfolgen würde. Er schlug Schmid vor, unter der Führung ehemaliger HJ Führer umherstreunende Jugendliche zu sammeln und „wieder zu Ordnung, Kameradschaft und Hilfsbereitschaft“ zu erziehen. Aus dem Tagebuch Hartmanns lässt sich vor allem der Gedanke einer Bringschuld gegenüber den einstigen geführten HJ-Jungs ablesen, die ihn zu diesem Treffen trieb. Noch deutlicher wurde aus jenem Besuch aber der Wunsch der HJ-Führer um Hartmann, selbst wieder in die Gemeinschaft eintreten zu können; dabei ging es ihm um Ehrlichkeit, denn schließlich seien die HJ-Führer ja als Exponenten des Regimes nicht in der Lage, ihr Fähnchen sofort nach der Kapitulation in den Wind zu hängen, sondern durchliefen einen schmerzhaften Ablösungsprozess: Hartmann schreibt, er sei zu Schmid gekommen „nicht als einer, der seine politischen Überzeugungen inzwischen wie das Hemd gewechselt habe, sondern als nationalsozialistischer Jugendführer, der glaubte,

²⁷ Zur Rolle Eschenburgs beim Aufbau des Südweststaats vgl. Benz 1985. Eschenburg trat auch als Kritiker der Franzosen in Erscheinung. Vgl. Eschenburg 1983. Eschenburgs kurzzeitige Mitgliedschaft in der „Motor-SS“, die er von 1933 bis 1934 angeblich aus Karriere-Erwägungen angehörte, wird im Katalog zur Ausstellung anlässlich seines 100. Geburtstages behandelt (Institut für Politikwissenschaft/Universität Tübingen 1999, S. 8-11).

²⁸ Hartmann (Interview), zitiert bei Zowislo 1992, S. 240.

eine alte Verantwortung gegenüber der Jugend erfüllen zu müssen.²⁹ Der Gedanke der Gruppe um Hartmann war, dass man gerade als ehemalige Funktionäre die Suche nach neuen Inhalten öffentlich vollziehen müsse, um den damals Geführten ein gutes Beispiel zu geben oder sie sogar auf dem Prozess des Umdenkens mitnehmen zu können.

Schmid nahm diese Motivation der HJ-Führer durchaus positiv auf, wie er in seinen Memoiren über Hartmanns Besuch schrieb: „Er hatte ja einmal in gutem Glauben zu den Dingen gestanden, die zur Katastrophe geführt hatten, und deswegen meinte er, dass hier eine Möglichkeit bestünde, die Verantwortung mit abtragen zu helfen, die so viele Deutsche auf sich geladen hatten.“³⁰ Der persönliche Faktor war für den Erfolg dieses Vorstoßes entscheidend, denn Carlo Schmid stand Hartmanns Anliegen wohlwollend gegenüber. Die Bereitschaft zum Experiment entsprang zum einen politischem Kalkül – schließlich standen in den HJ-Führern nicht nur potentielle Wähler, sondern auch gesellschaftliche Multiplikatoren vor ihm, die möglicherweise noch Einfluss auf „ihre“ Jungs nehmen konnten. Allgemein war zudem seit dem Urteil von Nürnberg gesellschaftlich wie auch in alliierten Stäben die Meinung vorherrschend, die Jugendorganisation der NSDAP sei vergleichsweise harmlos gewesen.

Noch am selben Abend arrangierte Carlo Schmid in Tübingen ein Gespräch zwischen Heinrich Hartmann und dem für Jugendfragen zuständigen französischen Offizier der Besatzungsregierung in Tübingen, Capitaine Henri Humblot. Dieser stand einer Gruppe von französischen Offizieren, davon viele ehemalige Deutschlehrer, vor, die für den Bereich Öffentliche Bildung die Abteilung „Jugend und Sport“ bildeten.³¹ Die Abteilung war mit Fokus auf der außerschulischen Jugendpolitik unter der Prämisse gegründet worden, dass angesichts der fast vollständigen Gleichschaltung der Jugendarbeit während des Nationalsozialismus keine Möglichkeiten zur Begegnung, etwa Sportclubs oder alternative Jugendverbände, mehr existierten, und es daher ein vordringliches Anliegen sein müsse, solche Jugendtreffpunkte neu zu gründen und deren Aktivitäten zu überwachen. Dabei bewegte sich die Abteilung auf einem schmalen Grat zwischen der Anregung zur Eigeninitiative von Jugendlichen und der aufmerksamen Prüfung ihrer Initiatoren, um „die Huldigung von Ideen oder Personen des Nationalsozialismus“ zu unterbin-

²⁹ N Hartmann, Tagebuchabschrift Hartmann, Eintrag vom 6.6.1946.

³⁰ Schmid 1989, S. 83.

³¹ Humblot 1984, S. 44, Plum 2007, S. 48f.

den. Zudem befand sich die Abteilung „Jeunesse et Sports“ formal zwischen französischen Besatzungs- und württembergischen Landesbehörden, mit welchen sie ihr Vorgehen absprechen musste; dies bedeutete, dass die Direktiven aus der DEP (Direction pour l'Education Publique unter Raymond Schmittlein Baden-Baden sich zwar eindeutig anhörten, die Umsetzung in der Praxis auf Kreisebene in Württemberg jedoch „einem sonderbaren Mosaik“ glich, wo von Kreis zu Kreis andere Rücksichten genommen und Sondervereinbarungen getroffen werden mussten.³² Das Fehlen einer einheitlichen französischen Deutschlandplanung machte sich, gerade im Jugendbereich, deutlich bemerkbar. Zudem kam es immer wieder zu Kompetenzgerangel und Spannungen der Stäbe untereinander sowie zwischen Besatzungsbehörden und französischer Armee.³³ Humblot fand jedoch von Anfang an Rückendeckung beim Jugendoffizier der Besatzungsregierung in Baden-Baden, Henri Moinard, der die Schwierigkeiten kannte und ihm freie Hand ließ, solange er das Ziel, die Erziehung der deutschen Jugend zur Demokratie, nicht aus den Augen verlor. Die unklare Definition und fehlende Kontrolle bescherten Humblot dabei „einen Freiraum für Versuche“, wie er in seinen Memoiren schreibt, „nur durften diese nicht an die große Glocke gehängt werden“.³⁴ Einen der ersten großen Versuche stellte im Sommer 1946 ein internationales Studententreffen in Tübingen dar, mit über 300 Teilnehmern aus Deutschland und Frankreich.

Das Gespräch zwischen Hartmann und Humblot fand in dessen Privatwohnung statt und hatte daher von Anfang an den Charakter eines informellen Gedankenaustausches, der die ganze Nacht dauerte. Hartmann zeigte sich seinem französischen Diskussionspartner vollkommen gewachsen und betonte vor allem ihrer beider Gemeinsamkeiten: es müsse darum gehen, den Jugendlichen wieder eine Perspektive zu bieten, sie unabhängig von staatlicher Hilfe zu machen und sie gleichzeitig umfassend kritisch zu bilden. Ihm schwebte die Schaffung von Hilfseinrichtungen zur Selbsthilfe vor, vor allem Ausbildungsstätten und Wohnheime, und er erwähnte, dass er und weitere ehemalige HJ-Führer bereit seien, ihren Sachverstand weiterzugeben und die Aufbauarbeit zu leisten. Humblot wies ihn direkt darauf hin, dass mit HJ-Führern kein Geschäft zu machen sei, bevor sie sich nicht selbst gewandelt hätten. Daraufhin schlug Hartmann vor, eine Art Arbeitslager für die wieder-eingliederungswilligen HJ-Führer mit Aufhalten von je sechs Monaten in

³² Humblot 1984, S. 45, Plum 2007, S. 42.

³³ Humblot 1965, S. 221.

³⁴ Humblot 1984, S. 44, Plum 2007, S. 45f.

Deutschland und in Frankreich, in welchem neben der Arbeit vor allem Arbeitsgruppen und Gesprächskreise im Mittelpunkt stehen sollten.³⁵ Bereits am 3.4.1946 sprach Hartmann ein weiteres Mal mit Humblot und entwarf einen genaueren Plan dieser Rehabilitierungsmaßnahme.

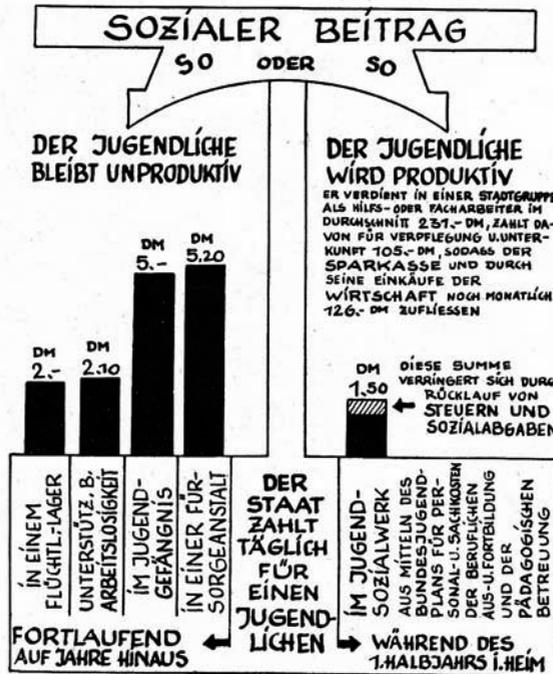


Abb. 1: Hartmanns Argumentation einer ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ für heimatlose Jugendliche, unter besonderer Betonung wirtschaftlicher Vorteile für die Besatzungsmacht, wurde später zum Kernbestandteil jeden Vortrags über Inhalte und Grundideen des Jugendsozialwerk; hier ein Schaubild von 1950.

Humblot zeigte sich zwar aufgeschlossen, meldete den Vorstoß jedoch in einem Geheimbericht an seinen Vorgesetzten, Guillaume Widmer, Chef der französischen Militärverwaltung und Gouverneur von Württemberg, und unterbreitete Hartmanns Vorschlag eines freiwilligen Arbeitslagers.³⁶ Gouverneur Widmer besprach sich daraufhin mit Colonel Corbin de Mangoux,

³⁵ N Hartmann, Zeittafel zur Vorgeschichte des JSW, 7.2.1996.

³⁶ Zowislo 1992, S. 241.

dem Direktor des Cabinet der Militärregierung von Württemberg, und Henri Moinard, dem Stellvertretenden Direktor der Abteilung „Jeunesse et Sports“ der Militärregierung in Baden-Baden und direktem Vorgesetzten Humblots; mit beiden war er sich einig, dass es schwierig werden würden, in Rastatt eine Genehmigung für diesen Vorstoß zu bekommen.³⁷ Man einigte sich daher auf „strenge Geheimhaltung des Experiments“. Auch wenn sich im Zuge des sich verschärfenden Ost-West-Konfliktes die Parameter der Abrechnung verschoben und tendenziell ab 1947 bei den Westalliierten ein erlahmender Ahndungswillen festgestellt werden kann, so war die Zeit nicht reif, ausgerechnet ehemalige HJ-Führer wieder mit der Führung von Jugendlichen zu betrauen. Hartmanns Vorschlag wurde daher noch im Frühjahr 1946 abgelehnt.

3 Denkschrift der HJ-Führer

Capitaine Humblot blieb jedoch mit ihnen im Dialog und traf sich 1946 und 1947 im Raum Tübingen mehrere Male mit einer immer größer werdenden Gruppe ehemaliger HJ-Führer. Dabei ging es um das freiwillige Arbeitslager (unter anderem war an Aufbauarbeiten in Frankreich in der Region um St. Dié gedacht, der Heimat Humblots, die komplett von deutschen Truppen verwüstet worden war), eine öffentliche Erklärung an die Jugend („HJ-Führer-Manifest“, 11 Fassungen) sowie Gespräche im „Schwalldorfer Kreis“ zur Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Gouverneur Widmer und General König wurden von Zeit zu Zeit selektiv über den Fortgang der Gespräche informiert.³⁸

Hartmann selbst hatte sich 1947 Gedanken über den Wert dessen gemacht, was die HJ-Führer überhaupt noch weitergeben könnten, und festgestellt, dass inhaltlich wie auch kräftemäßig nichts mehr übrig war, was er hätte weitergeben können: „Der feste Grund unter unseren Füßen ist in einzelne Schollen zerbrochen, die auf dem Strom der Zeit treiben.“ Dadurch, dass „der Bruch durch jeden einzelnen von den HJ-Führern gehe“ (Hartmann), kam der Neuorientierung der Ehemaligen die größte Bedeutung zu, bevor wieder Jugendarbeit geleistet werden könne, denn: „Erziehen aber kann man nur von einem festen Grund aus, es setzt voraus, dass sich die erzieherische Instanz

³⁷ N Hartmann, Bericht zur Wiedereingliederung ehemaliger HJ-Führer von Henri Humblot, 9.5.1996.

³⁸ N Hartmann, Bericht zur Wiedereingliederung ehemaliger HJ-Führer von Henri Humblot, 9.5.1996.

außerhalb des Bruches befindet, gewissermaßen vom archimedischen Punkt aus wirkt.“³⁹

Gerade im Hinblick auf die innere Auseinandersetzung der HJ-Führer mit der Anforderung zu einem kritischen Neubeginn sind die verschiedenen Fassungen der Denkschrift sowie Hartmanns im Tagebuch gemachte Erläuterungen dazu von größtem Interesse. Neben Formulierungen ging es darin besonders um eine Distanzierung von der HJ und damit ersten Wertung der Vergangenheit. Zentriert ist die Denkschrift um den Grundgedanken dessen, was die HJ-Führer für würdig erachteten, in die neue Zeit mitgenommen zu werden.

Vergleicht man die Formensprache sowie Begrifflichkeiten, ergibt sich eine deutliche Kontinuität zumindest konservativer bzw. deutschnationaler Inhalte, die sich im NS problemlos hatten instrumentalisieren lassen, aber auch als scheinbar neutrale Begriffe den Wiederaufbau flankieren konnten – etwa „Ordnung“, „Kameradschaft“ und „Hilfsbereitschaft“. Nimmt man hinzu, dass die Distanzierung von Hitler bei den meisten HJ-Führern augenscheinlich erst durch den Schock des Untergangs ausgelöst wurde, sie also bis 1945 noch „Pflicht“ und Opferethos von der ihnen anvertrauten Jugend gefordert hatten, dann folgt daraus, dass die HJ-Führer den Nationalsozialismus mit der Autorität ihres Amtes bis zum Schluss unterstützt und dadurch zumindest moralische Schuld auf sich geladen haben.

In den ersten Fassungen tauchen noch lange Abschnitte über die Leistungen der Hitlerjugend auf, die in der Schlussfassung, bis auf einen Satz völlig herausgenommen sind. Die zunächst erkennbare, apologetische Tendenz der Selbstrechtfertigung, die nur die eigene Verführung durch Hitler beklagte, aber den freiwilligen Anteil an der Gefolgschaft aussparte, wurde schließlich umformuliert bzw. gestrichen, und stattdessen Abschnitte zum „Kadavergehorsam“ und dem Mangel an kritischem Denken eingefügt, die – so belegt Hartmanns Tagebuch – auf Anregungen von deutschen Politikern wie Dr. Rosen und Bundschuh zurück gehen, die an den Schwalldorfer HJ-Gesprächen teilnahmen. Beide waren nach 1945 aus Haft oder innerer Emigration zurück gekehrt und forderten vehement eine deutliche Distanzierung vom Nationalsozialismus ein.⁴⁰

Das Manifest der HJ-Führer argumentierte in der letzten Fassung damit, dass „alle ehrlichen Bemühungen um Jugendschutz, Gesundheitsvorsorge und Entwicklung der individuellen Anlagen und Begabungen der Jugendli-

³⁹ N Hartmann, Tagebuchabschrift, 17.11.1946.

⁴⁰ N Hartmann, Tagebuchabschrift vom 6.6.1946, S. 2.

chen“ nichts an der „im Grundsätzlichen falschen und bösen Entwicklung des Nationalsozialismus“ ändern konnten. „Vieles, das angeblich um der Jugendlichen Willen getan wurde, geschah nur, um sie hörig und blind zu machen; so verkümmerte der Wille zu kritischer Überprüfung und zu persönlicher Verantwortung.“⁴¹ Daran seien nicht zuletzt die HJ-Führer schuld gewesen, die „in Einseitigkeit und Selbstgefälligkeit“ nur „zu gläubigem Hinnehmen und Hingabe, nicht aber zum Gewinnen eigener Überzeugungen und zum Achten fremder erzog“. Hartmann charakterisierte sie als „eine Generation, die es zugelassen hatte, dass man ihr das menschliche Maß und die kritischen Maßstäbe nahm, um sie durch Gläubigkeit zu ersetzen“.⁴²

Es ist also eine Entwicklung erkennbar. Bedauerlicherweise handelt es sich jedoch um eine Denkschrift, die zwar an die französische Militärregierung weitergegeben wurde, wo sie offenbar auf Wohlwollen stieß, jedoch nicht, wie ursprünglich geplant, unter den Jugendlichen verbreitet und von der Presse aufgegriffen wurde. Humblot überbrückte diese Spannung dadurch, dass er 1947 selbst als Autor eines Aufsatzes zur „Situation der deutschen Jugend“ aus Teilen dieser Denkschrift zitierte, allerdings als Erlebnisbericht eines höheren HJ-Führers getarnt.⁴³

Es ist jedoch nachweisbar, dass Hartmanns Kreis noch eine weitere, interne Denkschrift formulierte, die unter ehemaligen HJ-Führern sowie ehemaligen Hitlerjungen verteilt wurde und in vielen Abschriften zirkulierte. Die beiden, als fiktive Briefe gehaltenen Schriften „an einen jungen Deutschen“ bzw. „an den Leiter einer deutschen Jugendgruppe“ spricht teilweise eine deutliche Sprache, jedoch vor allem hinsichtlich der eigenen Opferrolle. So findet sich im Brief an den Hitlerjungen der Satz: „Du überprüfst die Erinnerungen an eine Epoche voll Gold und Dreck, als Hitler den Rattenfänger spielte, und ihr wart die Ratten“.⁴⁴ Wie in den Schriften zuvor schon, fehlt hier ein Mitschuld-Bekennnis an Ausschreitungen, an denen die HJ beteiligt war (etwa der Bücherverbrennung oder der Reichspogromnacht 1938), sowie eine Distanzierung von antisemitischen Stereotypen. Jedoch ist klar angesprochen, dass die Jugend zukünftig „in einem dauernden Streit zwischen Gegenwart, Zukunft und Erinnerung“ eine neue „Rangordnung der Werte“

⁴¹ N Hartmann, Manifest der HJ-Führer 11. Fassung, 15.5.1947. Unveröffentlichter Entwurf.

⁴² Diesen Teil der Denkschrift griff Hartmann später in Reden auf, vgl. N Hartmann, „Weg und Wirken des Internationalen Bundes für Sozialarbeit – Jugendsozialwerk e.V.; 10 Jahre angeschlossener Verband des Deutschen Roten Kreuzes“, Internes Referat anlässlich der Bundesversammlung des DRK, 7.6.1974.

⁴³ Humblot 1948.

⁴⁴ N Hartmann, Brief an einen jungen Deutschen, 24.9.1947.

aufstellen solle, und zwar unter kritischer Prüfung des Gewesenen („Bevor du das Verhalten der Alliierten verdammt, musst du dich fragen, wie die Deutschen selbst sich benommen haben“). Es wäre interessant nachzuvollziehen, in wie weit diese Argumentation von Jugendlichen angenommen wurde; dies lässt sich anhand der vorhandenen Quellen jedoch nicht leisten. Allenfalls ein anonymer Brief aus dem Nachlass Hartmann, in welchem er als „HJ-Bonze“ und „Verräter“ bezeichnet und der Treueschwur an „unseren toten Führer Adolf Hitler“ erneuert wurde, belegt, dass Hartmanns Argumentation nicht überall geteilt wurde.⁴⁵

Dass sich dieselbe Argumentation auch in akademischem Kontext findet, zeigen etwa die Schriften Eduard Sprangers, der 1946, ebenfalls in Tübingen, in einem Aufsatz über die Lage der Jugend geschrieben hatte:

„Die Frage kann hier nur sein, wo der Frevler des Systems an dem Nachwuchs der Nation begonnen hat, und die Anklage wird nur dann heilsam sein, wenn sie auch den Betroffenen mindestens nachträglich zum Bewusstsein bringt, welches Unrecht an Ihnen verübt worden ist.“⁴⁶

Es ist nicht zu übersehen, dass Spranger hier argumentativ eine Marschrichtung der Vergangenheitsbewältigung vorgegeben hatte, auch wenn sich keine Dokumente erhalten haben, die seine Einflussnahme bei der französischen Besatzungsmacht belegen; es ist jedoch durchaus plausibel, dass derartige Vorträge an der Universität von den französischen Offizieren der Jugendabteilung sehr genau verfolgt wurden.

4 Ein Experiment unter dem Schutz der Besatzungsmacht

Die Gespräche wurden durch weitere Schutzmaßnahmen der Abteilung „Jeunesse et Sports“ flankiert: so ließ Humblot Hartmann warnen, als die französische Militärpolizei Mitte April 1946 eine größere Verhaftungswelle plante, so dass die gesamte Hartmann-Gruppe rechtzeitig untertauchen konnte. Auch in den anderen Besatzungszonen gab es ähnliche Razzien gegen die

⁴⁵ N Hartmann, anonymer Brief, gezeichnet von „Götz von Berlichingen, Großdeutschland“.

⁴⁶ Spranger 1946/1970, S. 268. Vgl. hierzu auch die Überlegungen bei Ortmeier 2008a, S. 56, der zudem davon berichtet, Spranger habe die Idee einer Selbstreinigung des deutschen Volkes durch einen deutschen Tribunal propagiert, und schließt: „Diese Aktion konnte in Folge eines Eingriffs der damaligen Besatzungsmacht nicht in der beabsichtigten Form durchgeführt werden.“ Es ist nicht ausgeschlossen, dass Spranger daran gedacht haben könnte, eine Art Tribunal der HJ-Führer in Tübingen abzuhalten; hier sind jedoch weitere Forschungen nötig.

HJ- und BDM-Führer, bezeichnenderweise unter dem Codewort „nursery“.⁴⁷ Am 6. Mai schickte Humblot über Carlo Schmid die Nachricht an Hartmann, man könne das Gespräch nun wieder aufnehmen. Hartmann hat am Abend nach diesem zweiten Gespräch am 22.5.1946 eine Gesprächsnotiz angefertigt, die von außerordentlich offener Atmosphäre während des Treffens spricht.⁴⁸

Humblot betonte seine Offenheit für persönliche Überzeugungen und die Schaffung von Begegnungsmöglichkeiten, von Studententreffen, Sommerakademien an Universitäten sowie für „Experimente“ wie dem ihren. Hartmann fragte ihn daraufhin offen, ob die Franzosen notfalls auch gegen die Maßgaben des Kontrollrats in der Frage der Höheren HJ-Führer entscheiden könnten. Humblot betonte nochmals, es sei ja alles nur „ein kleiner, diskreter Besuch, den man nicht an die große Glocke hängen müsse“.⁴⁹ Derart unabhängig war Humblot natürlich nicht, doch er leistete Lobbyarbeit für das Anliegen der HJ-Führer, das er als ehrliches Bedürfnis nach Umkehr einstufte. Im Verlauf des Jahres 1947 reifte daher der Entschluss der französischen Kulturabteilung, den Wandlungsprozess zu institutionalisieren und den Rahmen für Begegnungen zu schaffen. Neben den bereits eingerichteten Ferienkursen an der Tübinger Universität wurde ein Schwarzwaldhof dieses neue Zentrum.

Im Februar 1948 lud die Militärregierung ausgewählte HJ-Führer zu einem Arbeitstreffen nach Offenburg auf den „Höllhof“ ein, um „Grundlagen zur Neuordnung des Weltbildes“ zu vermitteln.⁵⁰ Im auf dem Höllhof verabschiedeten Manifest der ehemaligen und zukünftigen Jugendfunktionäre fand sich neben der Forderung nach Freilassung der noch inhaftierten Kameraden auch ein Bekenntnis zur Völkerversöhnung und gemeinsamen europäischen Verpflichtung der Jugend.

Die Chance zur Umsetzung des Bewährungsexperiments bot sich im Frühjahr 1948, als ein Sturm im Schwarzwald Straßen verwüstet hatte und Carlo Schmid den Vorschlag machte, die aufbauwilligen HJ-Führer sollten als Zeichen des guten Willens in Bad Teinach die verschüttete Strasse wiederherstellen und sich am Abend und am Wochenende in einer Art Feierabend-Universität nach einem festen Referatsplan mit gesellschaftswissenschaftlichen Inhalten auseinandersetzen. An der Auswahl der Themen und Referen-

⁴⁷ Kinderhort 1949.

⁴⁸ N Hartmann, Gesprächsnotiz vom 22.5.1946.

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ N Hartmann, Kurzer Bericht über den Höllhof, Mai 1948.

ten war auch der Theologe Steinbach, vor allem aber sein Assistent Walter Jens beteiligt.⁵¹ Für das Lager wurden von Hartmann zwei Gruppen zu je 30 Mann gebildet, die jeweils vier Wochen lang arbeiten sollten.



Abb. 2: Wichtiger Bestandteil des Bewährungsexperiments war neben der Aufbauarbeit im Straßenbau vor allem die geistige Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in Diskussionsrunden. Über die Ostertage 1948 hielten die französischen Behörden, unter Leitung von Henri Humblot (Bildmitte, mit Pfeife), ein Seminar in Teinach ab, bei dem auch deutsche Politiker wie Carlo Schmidt und Akademiker wie Theodor Eschenburg mit diskutierten.

Humblot war sich bewusst, dass er ein bisher präzedenzloses Experiment wagte, denn schließlich sollten die HJ-Führer nicht körperlich gebrochen, sondern innerlich neu ausgerichtet werden. Der „Umerziehung“ kam daher besonderes Gewicht zu, und sie war augenscheinlich deshalb erfolgreich, weil sie nicht als Maßnahme von oben begriffen wurde, sondern als Streitgespräch in offenem Klima. Die zunächst mißtrauischen und abwartenden HJ-Funktionäre fanden im persönlichen Gespräch mit französischen Offizieren wie auch deutschen Politikern und Akademikern ein Forum, das bei vielen der Beteiligten überzeugend wirkte. Würschinger notierte über die regelmäßigen Diskussionsrunden:

„An den Wochenenden und an manchem Abend wurde heftig über den NS-Staat und über die Demokratie, über die Russen und die Westalliierten, über Kriegsverbrecherprozesse, Versailles und auch über religiöse und philosophische Themen diskutiert. Professor Steinbach war mit dabei, Theodor Eschenburg, Gebhard Müller und Professor Theo-

⁵¹ Interview mit Inge Jens durch die Verf., 16.3.2008; eine Auswahl der Referatsthemen befindet sich in N Hartmann.

dor Heuss. Wir waren ein kritisches und auch skeptisches Publikum, denn auch die Schwächen der Demokratie erkannten wir bald. Von unseren Gesprächspartnern wurden wir nicht enttäuscht.⁵²

Höhepunkt war zur Halbzeit des Straßenbau-Camps, also zum Wechsel der beiden HJ-Führer-Gruppen, eine Diskussionsrunde über die Osterfeiertage mit Carlo Schmid und Capitaine Humblot, auf einer Höhenwiese über Teinach.



Abb. 3: Die inhaftierten HJ Führer im ehemaligen KZ Biesingen, April 1948. In der Bildmitte unter dem Wachturm Heinrich Hartmann (mit Brille). Die Männer waren aus dem Straßenbau-Camp in Teinach morgens um sechs durch die Besatzungspolizei verhaftet worden, und es gelang Humblot erst nach langwierigen Gesprächen, die Gruppe nach 14 Tagen wieder frei zu bekommen.

Der Erfolg der Maßnahme wurde jedoch dadurch gefährdet, dass konkurrierende französische Stäbe den vermeintlichen neonazistischen Umtrieben in Teinach durch Verhaftung ein jähes Ende setzten und die HJ-Führer ihrerseits in den eigenen Machtbereich, ins ehemalige KZ Biesingen internieren ließen. Besonders in der Sowjetischen Besatzungszone berichtete die Presse ausführlich über die Verhaftungsaktion und bezeichnete das Lager als Zusammenschluss „prominenter HJ-Führer und anderer Nationalsozialisten, die sich als eine Art freiwilliger Landhilfe getarnt“ hätten.⁵³ In Ostberlin war vom Auf-

⁵² N Würschinger, Beruf und Berufung, 1948.

⁵³ Berliner Zeitung: Freiwillige Landhilfe, Mai 1948 (Zeitungsausschnitt aus N Hartmann).

bau eines neuen Arbeitsdienstes die Rede, die als Vorstufe zur westdeutschen Wiederaufrüstung diene.⁵⁴ Die eben noch umerziehungswilligen HJ-Führer fühlten sich verraten. Humblot hatte seinerseits einige Mühe, die Freilassung seiner Schützlinge zu erreichen, auch wenn man aufgrund der Quellenlage nichts von den Machtkämpfen um die Durchsetzung besatzungspolitischer Konzepte, die hinter den Kulissen gelöst werden mussten, bis es zur Freilassung der Männer kam, nachvollziehen kann.⁵⁵ Doch Humblot hatte offensichtlich Fürsprecher innerhalb der französischen Militärregierung gefunden, denn er durfte weitermachen: die sorgfältig begründete Reintegration in Einzelfällen wurde damit Bestandteil französischer Besatzungspolitik in Südwürttemberg. Zudem lud die Militärregierung die HJ-Funktionäre unter Federführung von Moinard im Mai 1948 noch einmal auf den Höllhof zu einer längeren Aussprache ein.⁵⁶ Dabei wurden auch Zertifikate über den Wiedereingliederungswillen der Betroffenen ausgestellt, die vor den Spruchkammerverfahren wie auch beim Arbeitsamt Verwendung fanden.

Dort im Höllhof kam es zu mehreren Treffen, bei denen Arbeitsgruppen gebildet und Gesprächskreise gegründet wurden. Die Möglichkeit, sich innerhalb eines geschützten Rahmens mit der Vergangenheit zu beschäftigen, kritische Fragen, aber auch Zweifel offen zu äußern bewirkte bei vielen der HJ-Führer eine allmähliche Neuausrichtung und den Wunsch, doch wieder für den Staat aktiv zu werden. Nach diesen Erfolgen nahm man in der britischen Besatzungszone das „französische Modell“ auf: Youth Officer Spicer gründete in Vlotho an der Weser das norddeutsche Pendant zu den Diskussionslagern und ließ ehemalige HJ-Führer mit Jugendgruppenleitern neugegründeter und kirchlicher Jugendverbände diskutieren.⁵⁷

Ende Dezember 1948 wurden im Höllhof zwei Resolutionen unterzeichnet. In Resolution eins baten die Unterzeichner die deutsche Gesellschaft um wohlwollende Kontrolle, um „von vorn herein zu verhindern, dass ehemalige Angehörige der Hitlerjugend ihre früheren Absichten und Ziele unter einem

⁵⁴ N Hartmann, Abschrift eines Artikels aus der Ostberliner „Täglichen Rundschau“ Nr. 283, 2.12.1949: „Arbeitsdienst als Vorstufe zum Söldnerheer“.

⁵⁵ Allerdings berichtet Humblot, auch er sei an diesem Morgen mit Verhaftung bedroht worden, vgl. Humblot 1965, S. 223.

⁵⁶ N Hartmann, Bericht zur Wiedereingliederung ehemaliger HJ-Führer von Henri Humblot, 9.5.1996. Im N Würschinger findet sich eine Aufforderung des französischen Generals Schmittlein an Würschinger, zum Höllhof zu einer „Aussprache“ zu kommen. Die Fahrt musste selbst organisiert werden und Lebensmittelmarken waren mitzubringen.

⁵⁷ Spiegel, Kinderhort. Vgl. auch Boll 1985, Lorenz 2004. Kinderhort 1949.

Deckmantel weiterverfolgen“.⁵⁸ Es sollte vermieden werden, dass sich die Idee des Höllhofs (Völkerverständigung und Weckung des kritischen Denkens) verwässere. Insgesamt 80 HJ-Führer hatten die Kurse durchlaufen, hatten sich danach entnazifizieren lassen⁵⁹ und versuchten, sich in den Aufbauprozess einzugliedern. Die Kurse dienten der Besatzungsmacht als Nachweis für den Veränderungswillen der ehemaligen HJ-Führer, und ihre erfolgreiche Prüfung ermöglichte die Gründung einer lizenzierten Einrichtung der Jugendpflege, wie sie dann ja unter dem Namen „IB“ und „Jugendsozialwerk“ im Januar 1949 in Tübingen erfolgte.⁶⁰



Abb. 4: Im ersten Jugendlichen-Wohnheim in Kälberbronn experimentierte das Jugendsozialwerk ab der Gründung Anfang 1949 mit basisdemokratischen Strukturen. Es gab dort Gemeinschaftssprecher, die über Lohn, Verpflegung und Konflikte innerhalb des Heims (genannt, seine „Ordnung“) mitentscheiden durften. Ihre Kritik sollte wichtige Anregungen für das Jugendsozialwerk in den Aufbaujahren liefern.

Das Jugendsozialwerk wurde ein Erfolgsmodell. 1949 nahm in Kälberbronn mit dem freiwilligen Hilfsdienst Schwarzwald ein erstes Heim für männliche Jugendliche seine Arbeit auf, die für Aufforstungsmaßnahmen eingesetzt und

⁵⁸ N Würschinger, Höllhof-Resolution Nr. 1, 17.-19.12.1948.

⁵⁹ Hier waren Sammelverfahren vor der Tübinger Spruchkammer erfolgt, unter der Aufsicht von Staatskommissar Traber.

⁶⁰ N Hartmann, Brief an die Teinacher, 25.3.1949.

entlohnt wurden.⁶¹ Diese erste Aktion des Jugendaufbauwerks, von der Presse allgemein gelobt, trug zur Rehabilitierung der ehemaligen HJ-Führer nicht unwesentlich bei. Nach und nach stellten sich noch weitere HJ-Führer in den Dienst des Jugendsozialwerks, wurden Jugendheimleiter oder arbeiteten konzeptionell an der Planung neuer Standorte für Lehrlings- und Mädchenwohnheimen, für Sportwettkämpfe und Handwerkswettbewerbe mit – alles Elemente, die bereits in der HJ-Arbeit umgesetzt wurden, allerdings an die neue Zeit angepasst waren.⁶² Besonders die Elemente der demokratischen Selbstverwaltung der Wohnheime sowie offene Diskussionsrunden unter Anleitung, die zum Freizeitprogramm gehörten und zum Ziel hatten, eine eigene Meinung und Vergleichsmaßstäbe zu entwickeln, stellten eine demokratische Neuerung dar. „Der sicherste Weg (zur Beseitigung gesellschaftlicher Unsicherheit in der heranwachsenden Jugend) ist der, sie urteilsfähig zu machen“, verkündete man 1959 programmatisch.⁶³

Fazit

Die Motivation der französischen Besatzer, das Experiment mit den reuigen HJ-Führern zu wagen, lässt sich mit der Stabilisierung der Besatzungszone und der langfristigen Eigenverantwortlichkeit deutscher Stellen, die zuvor auf demokratische Tauglichkeit geprüft worden waren, erklären. Die französischen Behörden hatten zum einen ein Interesse an öffentlicher Ruhe und Ordnung in ihrer Zone, zum anderen sahen sie sich nicht in der Lage, die Bevölkerung mit Maßnahmen, die außerhalb des täglichen Bedarfs lagen, wirksam zu erreichen und in eine Form von Zusammenarbeit oder Dialog einzutreten, die für den Wiederaufbau wie auch ein gesellschaftliches Umdenken unerlässlich waren. Hier nahmen die ehemaligen HJ-Führer Brückenfunktionen wahr.

Schwieriger wird es dagegen schon bei der Frage nach der Motivation der HJ-Führer, die sich zwar willig den geistigen Umerziehungsmaßnahmen und

⁶¹ Würschinger, Beruf und Berufung. „Geregelte, tariflich entlohnte Arbeit, gute Unterkunft und Verpflegung und Beistand in allen Lebensfragen hatten wir den Vagabunden der Landstraße versprochen. Standen wir zu unserem Wort?“

⁶² Einen Querschnitt dieser Arbeit bildet der Bestand an Broschüren im Nachlass Hartmann sowie im Nachlass Würschinger (Publikationsreihe „Informationsdienst der Landesarbeitsgemeinschaft „Jugendaufbauwerk“ für die drei Länder in Württemberg und Baden, 1951/1952; „Tübinger Brief“)

⁶³ N Würschinger, Redemanuskript Januar 1959: Vom Wesen der Jugendsozialarbeit und ihren aktuellen Aufgaben, 10 Seiten, hier S. 8.

Diskussionsrunden öffneten, aber auch unbestreitbar die meisten Vorteile von einer Reintegration haben konnten. Es bleibt festzuhalten, dass eine Entwicklung zu erkennen ist und die große Mehrheit der HJ-Führer im Jugendsozialwerk versuchte, mit großem Engagement und Idealismus Jugendlichen eine Heimat und Ausbildung zu geben und damit eine persönliche Schuld abzutragen.

Aus dem ausgewerteten privaten Material wird erkennbar, dass viele sehr betroffen vom Schicksal ihrer „Jungens“ waren, die in großer Zahl heimat- und elternlos und ohne Perspektive über die Landstraßen streunten und sich mit Betteln oder kleinen Diebstählen das Überleben sicherten. Vielfach liest man aus den ersten Briefen der Nachkriegszeit die fürchterliche Enttäuschung dieser ebenfalls noch sehr jungen HJ-Führer über ihre eigene Rolle im Regime Hitlers. Dem „Führer“ gedient zu haben, der nicht nur sie persönlich, sondern auch ihre Schutzbefohlenen in die totale Katastrophe geführt hatte, empfanden viele als schwere Schuld, die nur durch große Eigenleistung gesühnt werden konnte. In dieser Form seien gerade die Höheren HJ-Führer besonders in die Pflicht genommen, befand Hartmann:

„Es gab in dieser Generation auch einzelne, die den bitteren Prozess einer gründlichen Revision in sich durchstanden, die erkannten und erschrakten und unter der immer drückender werdenden Verantwortung nur einen Weg sahen: dankbar und demütig die Chance des Überlebens zu nutzen zu handeln und zu helfen, das Notwendigste und das Nächstliegende zu tun.“⁶⁴

Würschinger schrieb:

„1945 wurden mir dann die Augen geöffnet. Ich habe recht lange gebraucht, um innerlich mit meiner Vergangenheit abzuschließen, und ich wollte dieser Auseinandersetzung nicht durch Flucht in die Wirtschaft wie mancher meiner ehemaligen Freunde ausweichen. Durch Mitarbeit im sozialen Raum wollte ich zeigen, dass sich dieser innere Wandel vollzogen hat.“⁶⁵

Zweifellos entsprang die Initiative, ein Sofortprogramm für diese Jugendlichen zu entwickeln, neben dem persönlichen Verantwortungsgefühl und Wunsch, etwas „wieder gutzumachen“, auch der herausgehobenen Stellung als HJ-Führer, und passte sich damit indirekt wieder in den alten Wertekanon ein. Gerade durch die ideologische Durchdringung ihrer bisherigen Tätigkeit

⁶⁴ N. Hartmann, Entwurf Publikationsreihe „Informationsdienst der Landesarbeitsgemeinschaft „Jugendaufbauwerk“ für die drei Länder in Württemberg und Baden, 1951/1952; „Tübinger Brief“.

⁶⁵ N Würschinger, Brief Würschinger an Alfred Thauer, Katholische Arbeitsgemeinschaft für Jugendsozialarbeit, 29.8.1957.

war es den HJ-Führern nicht möglich, sich einfach einer anderen Aufgabe zuzuwenden.

Dabei sind inhaltliche Kontinuitätslinien sprachlich oft nicht einmal notdürftig kaschiert: das mit Gründung des „Jugendsozialwerks“ verfochtene Ziel, die verwaisten, heimatlos umherirrenden Jugendlichen „sesshaft zu machen“, ihnen Wohnung und Arbeit zu bieten, um sie den „Lockungen des Bolschewismus“ zu entreißen, unterscheidet sich nur um Nuancen von Argumentationsmustern der frühen Hitlerjugend. Allerdings stellte genau dieser antikommunistische Ansatz die Brücke zu den Alliierten dar, der eine Mitarbeit der zunächst als generell belastet angesehenen ehemaligen Höheren HJ-Führer wieder salonfähig machte, und wie gezeigt am 11. Januar 1949 zur Reintegration einer kleinen Gruppe „Ehemaliger“ in die Aufbaugesellschaft der Französischen Besatzungszone führte. Heinrich Hartmann übernahm den Vorsitz im IB, arbeitete ansonsten jedoch als Grafiker, Würschinger wurde zum 15. Dezember 1949 Büroleiter der „Landesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk Baden Württemberg“ in Tübingen und am 28. März 1952 dessen hauptamtlicher Geschäftsführer, bevor er 1952 zum Roten Kreuz wechselte, um dort als Geschäftsführer der neugeschaffenen Abteilung mit dem etwas umständlichen Namen „Jugend in Heim und Werk. Arbeitsgemeinschaft freier Jugendsozialarbeit im Deutschen Roten Kreuz“ ebenfalls die Jugendarbeit mit aufzubauen.⁶⁶ Hartmann zog sich in seine Werbeagentur aus der aktiven Jugendarbeit zurück und blieb nur im Vorstand aktiv. Beide erhielten 1959 das Bundesverdienstkreuz aus der Hand von Theodor Heuss, einem der „Referenten“ der Ostertagung von Teinach.

Im Fall der Höheren HJ-Führer konnte gezeigt werden, wie der aus persönlicher Kontinuität herrührende Sachverstand in der Jugendarbeit zum Aufbau eines pluralistischen Systems von Jugend- und Wohlfahrtsverbänden genutzt wurde, das im Lauf der Zeit, nicht zuletzt durch die intensive französische Betreuung in Ferienkursen und den Höllhof-Gesprächen, auch seine Funktio-

⁶⁶ Würschinger Prospekt von 1957, Titel: Entstehung der Arbeitsgemeinschaft „Jugend in Heim und Werk“. „Aus privater Initiative entstanden – unabhängig und oft ohne Wissen voneinander – in der ersten Nachkriegszeit Heime und Einrichtungen zur Linderung der Jugendnot. Nach und nach kam es zwischen ihren Trägern zu Kontakten und zum Erfahrungsaustausch. Da diese Arbeit in Ursprung und Gesinnung dem Roten Kreuz am nächsten stand, schlossen sich die verschiedenen Gruppen 1952 – ohne die Eigenständigkeit aufzugeben – als „Jugend in Heim und Werk e.V. Arbeitsgemeinschaft freier Jugendsozialarbeit im DRK“ zusammen. Die Form der Arbeitsgemeinschaft gewährte den Mitgliederverbänden ein äußersten Maß an Freiheit, die für die Entfaltung privater Initiativen unerlässlich ist.“ 1957 gab es 261 Heime mit 14.390 Wohn- und Arbeitsplätzen.“

näre mit demokratisierte. In wie weit diese Demokratisierung nur an der Oberfläche erfolgte bzw. in die Jugendarbeit – abgesehen von den bereits genannten Diskussionsrunden zur freien Meinungsbildung – einfluss, lässt sich jedoch anhand der Quellen aus der Gründungsphase nicht zweifelsfrei beantworten, auch wenn anzumerken ist, daß sich viele der Gründungsväter des Jugendsozialwerks politisch in der SPD bzw. SPD-nahen Zirkeln engagierten⁶⁷ und gerade nicht den konservativen Parteien zuneigten; hier sind weitere Studien nötig.

Quellen und Literatur

Bildnachweis

Privatbesitz der Autorin.

Ungedruckte Quellen

Hessisches Hauptstaatsarchiv Wiesbaden, Abt. 2033-45: Gründungsgeschichte des IB. Institut für Zeitgeschichte, Signatur ED 748: Nachlass Otto Würschinger. Stadtarchiv Oelsnitz/Erzgebirge: Nachlass Heinrich Hartmann.

Gedruckte Quellen und Literatur

- Benz, Wolfgang (1985): Staatsneubau nach der bedingungslosen Kapitulation. Theodor Eschenburgs „Überlegungen zur künftigen Verfassung und Verwaltung in Deutschland“ vom Herbst 1945. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 33, S. 166-213.
- Betriebsrat NRW im Internationalen Bund (1997): Geburtsfehler verschweigen? Die „Gründungsumstände des IB“. Fakten zu einer „sehr delikatsten Historie“. Eine Dokumentation des Betriebsrates NRW. Köln. (zugänglich auf der Homepage des „Verbands der Verfolgten des Naziregimes“ unter www.nrw.vvn-bda.de/bilder/Internationaler_Bund.pdf; zuletzt angesehen am 12.10.2010)
- Boll, Friedhelm (1985): Britische und Deutsche Jugendinitiativen in Niedersachsen nach 1945. Bonn.
- Buddrus, Michael (2003): Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitlerjugend und nationalsozialistische Jugendpolitik. 2 Bde. München.
- Eschenburg, Theodor (1983): Jahre der Besatzung 1945-1949. Stuttgart, Wiesbaden.
- Frei, Norbert (1996): Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit. München.
- Frei, Norbert (2001): Karrieren im Zwielicht. Hitlers Eliten nach 1945. Frankfurt a.M.
- Fülbier, Paul/Münchmeier, Richard (Hg) (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Frankfurt a.M.
- Hellfeld, Matthias von/Klönne, Arno (1985): Die betrogene Generation. Jugend im Faschismus. Köln.

⁶⁷ Zumindest legen Tagungseinladungen und Vortragsreisen, etwa bei der Friedrich-Ebert-Stiftung, dies nahe, vgl. die Nachlässe.

- Henke, Klaus-Dietmar (1981): Politische Säuberung unter Französischer Besatzung. Die Entnazifizierung in Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart.
- Holtmann, Everhard (1988): Die neuen Laselleaner. SPD und HJ-Generation nach 1945. In: Broszat, Martin u.a. (Hg): Von Stalingrad zur Währungsreform. Zur Sozialgeschichte des Umbruchs in Deutschland. München, S. 169-210.
- Humblot, Henri (1948): Die Situation der deutschen Jugend. In: Anthologie der deutschen Meinung. Deutsche Antworten auf eine französische Frage. ESPRIT VI/1947. Konstanz 1948, S. 175-224.
- Humblot, Henri (1965): Der ewige Kampf. In: Die neue Gesellschaft 12, S. 219-223.
- Hurrelmann, Klaus/Rosewitz, Bernd/Wolf, Hartmut K. (1985): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim.
- Institut für Politikwissenschaft/Universität Tübingen (Hg.) (2004): Theodor Eschenburg (1904-1999). Tübinger Perspektiven. Katalog zur Ausstellung anlässlich seines 100. Geburtstages. Tübingen.
- Kinderhort (1949). In: Der Spiegel vom 2. April, Nr. 14, S. 3-5.
- Klönne, Arno (1984): Jugend im Dritten Reich. Die Hitlerjugend und ihre Gegner. Köln.
- Klose, Werner (1982): Generation im Gleichschritt. Die Hitlerjugend. Ein Dokumentarbericht. Oldenburg.
- Koebner, Thomas u.a. (Hg): "Mit uns zieht die neue Zeit". Der Mythos Jugend, Frankfurt a.M.
- Kollmeier, Kathrin (2007): Ordnung und Ausgrenzung. Die Disziplinarpolitik der Hitler-Jugend. Göttingen.
- Lorenz, Klaus-Peter (2004): Die Demokraten-Macher. Politische Bildner im Nachkriegsdeutschland. Das Beispiel Jugendhof Vlotho 1946-49. Essen.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Maschmann, Melita (1963): Fazit. Kein Rechtfertigungsversuch. Stuttgart.
- Ortmeyer, Benjamin (2008): Eduard Spranger und die NS-Zeit. Frankfurt a.M.
- Ortmeyer, Benjamin (2008a): Eduard Sprangers Schriften und Artikel in der NS-Zeit. Zu den Dokumenten 1933-1945. In: 3. Forschungsbericht ad fontes, Frankfurt.
- Plum, Jacqueline (2005): Französische Kulturpolitik in Deutschland 1945-1955. Jugendpolitik und internationale Begegnungen als Impulse für Demokratisierung und Verständigung. Wiesbaden 2007.
- Schreckenberg, Heinz (2001): Erziehung, Lebenswelt und Kriegseinsatz der deutschen Jugend unter Hitler. Münster.
- Schubert-Weller, Christoph (1993): Hitlerjugend. Vom „Jungsturm Adolf Hitler“ zur Staatsjugend des Dritten Reiches. München.
- Spranger, Eduard (1946/1970): Verstrickung und Ausweg. Ein Wort über die Jugend (1946). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band VIII. Tübingen/Heidelberg.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hg) (2003): Form der Bildung – Bildung der Form. Weinheim.
- Thränhardt, Dietrich (1984): Von Thron und Altar zur bürokratischen Verknüpfung. Die Entwicklung korporatistischer Beziehungen zwischen Wohlfahrtsverbänden und Staat in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bauer, Rudolph (Hg): Die liebe Not. Zur historischen Kontinuität der „Freien Wohlfahrtspflege“. Weinheim, S. 164-171.
- Weinke, Annette (2006): Die Nürnberger Prozesse, München.
- Wolfrum, Edgar (1991): Französische Besatzungspolitik und Deutsche Sozialdemokratie. Düsseldorf.

- Zowislo, Stefan (1989 a): Der Internationale Bund für Sozialarbeit/Jugendsozialwerk: Geschichte und Leistungen, Strukturen und Perspektiven. Magisterarbeit im Fach Politikwissenschaften an der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster.
- Zowislo, Stefan (1989 b): Ein „Nachkriegskind“ wird 40. Wie der Internationale Bund/Jugendsozialwerk entstand. In: IB Intern H. 1, S. 13-15, und H. 2, S. 14-17.
- Zowislo, Stefan (1991): „... oder die Reichsjugendführung?“ Carlo Schmid unterstützte ehemalige HJ-Führer bei der Gründung eines Sozialwerkes. In: Schwäbisches Tagblatt, 16.11.1991.
- Zowislo, Stefan (1992): Die Wiedereingliederung ehemaliger Hitler-Jungen oder die Gründung des Internationalen Bundes für Sozialarbeit in Tübingen. In: Schönhagen, Benigna (Hg.): Vorbei und Vergessen. Nationalsozialismus in Tübingen. Tübingen, S. 239-247.

Memoiren

- Axmann, Arthur (1995): „Das kann doch nicht das Ende sein“. Hitlers letzter Jugendführer erinnert sich. Koblenz.
- Humblot, Henri (1984): Kontrolle und Anregung der Jugendbewegungen in Süd-Württemberg. Ein Erlebnisbericht aus den Jahren von 1945-1949. In: Vaillant, Jérôme (Hg): Französische Kulturpolitik in Deutschland 1945-1949. Berichte und Dokumente. Konstanz, S. 43-60.
- Schmid, Carlo (1989): Erinnerungen. Frankfurt a.M.

Anschrift der Autorin:

Dr. Kerstin von Lingen, Universität Tübingen, Historisches Seminar, Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte, Wilhelmstrasse 36, 72074 Tübingen

E-Mail: kerstin.von.lingen@uni-tuebingen.de

PETER DUDEK

„Es ist zu komisch mit diesen Seelenzuständen“ Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf in der Wahrnehmung einer 15-jährigen Schülerin

1 Einleitung

Bei der nachstehenden Quelle handelt es sich um Auszüge eines Tagebuches, das Rosemarie Bernfeld, die älteste Tochter Siegfried Bernfelds (1892-1953), während ihrer Schulzeit in der Freien Schulgemeinde (FSG) Wickersdorf verfasst hatte.¹ Ihre Aufzeichnungen geben Einblicke in den Alltag eines 15-jährigen Mädchens in einem koedukativen Internat, das nach dem Selbstverständnis seiner Gründer, Gustav Wyneken (1875-1964) und Paul Geheeb (1870-1961), nie ein gewöhnliches Landerziehungsheim sein wollte, sondern eine Stätte der Jugendkultur, einen Ort, an dem ein „Orden der Jugend“ – und Wyneken meinte damit ein Orden der männlichen Jugend – entstehen sollte. Andererseits war die FSG Wickersdorf auch das erste Internat, in dem koedukative Erziehung praktiziert wurde, eine Tatsache, die eher dem zweiten Mitbegründer, Paul Geheeb, zu verdanken ist. Nach Wyneken dagegen sollte die FSG zur Keimzelle der gelebten Jugendkultur ausgestaltet werden und zugleich den Ausgangspunkt zur Erneuerung der gesamten Kultur bilden.

Seine Vision von der neuen Jugendkultur fungierte als Utopie und Widerstandsformel zugleich. Als Utopie zielte sie auf ein selbstbestimmtes Leben in der Jugendgemeinde und als Widerstandsformel wandte sie sich gegen die Einengung von Bildung auf Ausbildung. Wie diese hehre Zielsetzung im Alltag umgesetzt wurde, wie Schüler sie erlebt und erfahren haben, darüber gibt es kaum Quellen. Zwar existieren einige wenige Autobiographien ehemaliger Wickersdorfer Schüler, aber sie oszillieren zwischen verklärender Begeiste-

¹ Wickersdorfer Tagebuch 1928 bis 1930. In: Nachlass Rosemarie Ostwald, Deutsche Nationalbibliothek, Deutsches Exil-Archiv 1933-1945, Frankfurt/M. Die Seiten sind nicht paginiert. Zitate werden mit Datumseintrag belegt.

rung² und teils traumatischen Erinnerungen³. Die nachstehende Quelle ist kein Produkt erinnerter Schulerfahrungen, sondern dokumentiert in Ausschnitten weitgehend emotionslos den Arbeitsalltag einer 15-jährigen Schülerin in der FSG Wickersdorf – das jedenfalls war ihrer eigener Anspruch, den sie dann aber nicht konsequent eingelöst hat, weil sie immer wieder ihre schwankenden Gefühlslagen im Tagebuch festhält.

Die folgenden Zeilen nähern sich den Tagebuchaufzeichnungen in drei Schritten an. Zunächst erfolgen einige biographische Angaben zur Verfasserin des Tagebuches, dann wird knapp der schulgeschichtliche Kontext des Tagebuches beleuchtet, um schließlich in einem dritten Schritt die hier abgedruckten Auszüge so zu kommentieren, dass sie für den Leser verständlich werden.

2 Annäherung

Rosemarie Bernfeld, genannt Rosemie, wurde am 24. Juni 1915 als erste Tochter Siegfried Bernfelds und seiner damaligen Frau Anna Bernfeld, geb. Salomon (1892-1941), im XIII. Bezirk [Hietzing] in Wien geboren.⁴ Aufgewachsen in der Nähe des Elternhauses Siegfried Bernfelds besuchte sie ab 1921 zunächst die Volksschule in Hietzing und wechselte dann für ein Jahr in das dortige Realgymnasium. Nachdem ihre Eltern sich im August 1925 hatten scheiden lassen, kamen sie und ihre jüngere Schwester Ruth (Jg. 1919) am 5. August 1926 nach Wickersdorf. Rosemarie Bernfeld war dann von August 1926 bis August 1931 Schülerin der FSG. Sie wurde der Kameradschaft Ernst Schuberts zugeteilt und gehörte seit 1928 der Schulgruppe des „Kommunistischen Jugendverbandes Deutschlands“ (KJVD) an.⁵ Aus finanziellen Gründen kehrte sie 1931 nach Wien zu Bernfelds Mutter zurück, da Siegfried Bernfeld das schon ermäßigte Schulgeld für beide Töchter nicht mehr bezahlte.

² Ode 1972; Schoenfelder 1996.

³ Walter 1998; Roloff-Momin 2002

⁴ Zur Biographie Anna Salomons, genannt Anne, sowie ihrer Geschwister Elisabeth und Fritz, die früher ebenfalls Schüler der FSG Wickersdorf waren, vgl. Dudek (2001), Ders. (2009).

⁵ Ernst Schubert: (Jg. 1879) war von 1907 bis 1936 Lehrer an der FSG Wickersdorf und unterrichtete dort die Fächer Deutsch, Geschichte, Musik und Schultheater. Auf Betreiben des damaligen Schulleiters Paul Döring wurde er 1936 wegen seiner „liberalistischen Gesinnung“ entlassen. Seinen Lebensabend verbrachte Schubert mit seiner Frau Gertrud (Jg. 1880), die von 1906 bis 1936 an der FSG vorwiegend als Betreuerin der Mädchen arbeitete, in Hannover. Trotz der politisch motivierten Entlassung blieb Schubert auch weiterhin der Schule in Wickersdorf treu verbunden.

len konnte und zur Begleichung seiner Schulden [ca. 6000 M] sogar einen Teil seiner Bibliothek verkaufen musste.⁶ Rosemarie wurde offensichtlich schon 1929 von ihrem Vater kurzzeitig von der FSG Wickersdorf abgemeldet. Das Schülerbuch der FSG nämlich vermerkte unter dem Datum vom 30. 3.1929 den Abgang wegen „Geldschwierigkeiten“. Es war Gustav Wyneken, der in den Jahren 1929 und 1930 den Aufsichtsrat zweimal davon überzeugen konnte, auch weiterhin Ratenzahlungen Bernfelds zu akzeptieren, um so den weiteren Schulbesuch seiner beiden Töchter in Wickersdorf zu ermöglichen.



Abb. 1: Rosemarie Bernfeld 1926

Da Bernfeld nie über ein geregelttes Einkommen verfügte, gelang es ihm seit 1929 auch nicht, seine Schulden bei der GmbH Freie Schulgemeinde Wickersdorf nachhaltig zu reduzieren. Während ihre jüngere Schwester Ruth noch bis Mitte Juni 1932 in Wickersdorf lebte, kehrte Rosemarie Bernfeld also nach Wien zurück, um für die letzten beiden Schuljahre wieder an ihrer alten Schule unterrichtet zu werden. Dort bestand sie im Sommer 1933 ihr Abitur mit Auszeichnung.

Im WS 1933/34 begann Rosemarie Bernfeld ein Chemiestudium an der Universität Wien, wechselte im Herbst 1934 aber dann an die Universität Zürich. Dort verblieb sie mit Ausnahme des WS 1935/36, das sie wiederum in Wien verbrachte, und schloss das Studium 1939 mit ihrer Promotion bei dem

⁶ Seit dem 26. 2. 1928 gehörte Bernfeld zeitweise dem 7-köpfigen Aufsichtsrat unter Vorsitz von Erich Ebermayer an. Weitere Mitglieder des AR waren: Willi Appelbaum, Erwin Fischer, Herbert Kühnert, MdL Bruno Bieligg (SPD) und Isidor Wagner, ein Apotheker aus Bielefeld, dessen Sohn Ernst Adolf die FSG von April 1927 bis Dezember 1930 besuchte. ThHStA B 3462/227.

Nobelpreisträger Prof. Dr. Paul Karrer ab.⁷ An ihrer Dissertation⁸ arbeitete sie von 1937 bis 1939. Im Rahmen ihres Promotionsverfahrens legte sie ihre Schlussprüfungen in den Nebenfächern Mathematik, Zoologie und Physik im Juni und Juli 1939 ab und erhielt schließlich die Gesamtnote „summa cum laude“. Rosemarie Bernfeld war seit 1936 mit dem jüdischen Architekten Hans Ostwald⁹ verheiratet. Sie hatten später drei Söhne, nämlich die in den USA geborenen Peter (Jg. 1940), David (Jg. 1943) und Tom Ostwald (Jg. 1945). Unmittelbar nach der bestandenen Promotion emigrierten Rosemarie und Hans Ostwald im August 1939 in die USA.



Abb. 2: Ruth Bernfeld 1926

⁷ Paul Karrer (1889-1971) war von 1919 bis zu seiner Emeritierung 1956 Professor für Chemie an der Universität Zürich. 1937 erhielt er zusammen mit Walter Norman Haworth den Nobelpreis für Chemie für seine Forschungen über den Aufbau der Carotinoide, der Flavine und der Vitamine A und B.

⁸ Vgl. Ostwald 1939.

⁹ Hans Ostwald (1913-1973), geb. in Berlin; seit 1923 wohnhaft in Wien, dort Abitur im Juli 1931. Studium der Rechtswissenschaft und Wirtschaftslehre in Wien. Nach 4 Semestern Erste Staatsprüfung und Fortsetzung des Studiums in London. Ab 1934 Studium der Architektur in Zürich sowie ein Semester an der TH Wien. Nach praktischer Arbeit in Amsterdam und Wien 1938 Abschluß des Studiums mit der Diplomprüfung. Danach architektonische und kunstgeschichtliche Studien. Im Juni 1939 reichte er seine Dissertation an der TH Zürich ein. Sie erschien aber erst 1948 (Ostwald 1948). In den USA arbeitete Ostwald zunächst vorwiegend als Skilehrer in den kalifornischen Bergen, später aber auch als Architekt. Rosemarie und Hans Ostwald waren außerdem passionierte Bergsteiger. Rosemarie Bernfeld lernte Hans Ostwald Anfang 1934 kennen. Vgl. Wiener Tagebuch Rosemarie Ostwald. In: NL Ostwald.

Dort arbeitete Rosemarie Ostwald zunächst im Bereich Pharmazie an der Hochschule in San Francisco. Bedingt durch die Geburt ihrer Söhne musste sie diese Tätigkeit seit 1940 zugunsten von Teilzeitjobs in verschiedenen Industriebetrieben aufgeben. Im Herbst 1946 nahm sie ein Angebot der Universität Berkeley an, in der Bio-Organischen Abteilung des Strahlungslabors unter Professor Melvin Calvin zu forschen. Elf Jahre später, im Jahre 1957, übernahm sie eine akademische Stelle am Institut für Ernährungswissenschaften an der gleichen Universität, die sie bis zu ihrer Pensionierung inne hatte – seit 1974 als Professorin für Ernährungswissenschaft und Biochemie. Auf dem Gebiet des Fettstoffwechsels galt Rosemarie Ostwald als eine führende Kapazität und betreute hier viele Forschungsprojekte, die sie u.a. nach Nepal, Äthiopien und Papua-Neuguinea führten. In einem zweiten Forschungsschwerpunkt untersuchte sie die Auswirkungen von Unterernährung bei Kindern auf deren Lernverhalten. Insofern blieb sie als Naturwissenschaftlerin interessiert an pädagogischen Fragestellungen. Rosemarie Ostwald verstarb am 11. Juli 1984 in Berkeley.



Abb. 3: Rosemarie Bernfeld [dritte von links] um 1930 in Wickersdorf

Als Rosemarie Bernfeld und ihre jüngere Schwester Ruth im August 1926 nach Wickersdorf kamen, hatte die FSG gerade eine tiefe Krise und Zäsur hinter sich gebracht. Denn Ostern 1925 verließ der langjährige Schulleiter, Martin Luserke (1880-1968), zermürbt von den jahrelangen Streitigkeiten mit Wyneken, zusammen mit mehreren Lehrern und Schülern Wickersdorf, um auf der Insel Juist seine eigene Schule zu gründen. Zwar konnte die FSG den personellen Aderlass auf Schüler- wie auf Lehrerseite quantitativ relativ

schnell kompensieren, allerdings zum Teil mit Lehrkräften, die dann 1928 an der Eskalation des nächsten großen Konfliktes maßgeblich beteiligt waren.¹⁰ Der Konflikt einiger neuer Lehrer mit dem damaligen Schulleiter, dem späteren Verleger Peter Suhrkamp (1891-1959), löste den sog. „Wickersdorfer Lehrerkrach“ aus, in dessen Verlauf eine Gruppe oppositioneller Lehrer für kurze Zeit de facto die Schulleitung übernahm und damit chaotische Verhältnisse erzeugte.¹¹ Mit ihrer Kernforderung, Wyneken und Suhrkamp sollten Wickersdorf verlassen, konnte die Gruppe sich damals jedoch nicht durchsetzen. Einigen dieser Lehrer wurde fristlos gekündigt, andere, die von sich aus gekündigt hatten, verließen die FSG Wickersdorf am 1. April 1928.

13 Tage später, mitten in den Osterferien, begann Rosemarie Bernfeld, sie ist 12 Jahre und 10 Monate alt, mit ihren Tagebuchaufzeichnungen, die sie nach wenigen Eintragungen aber wieder abbrach, um sie dann am 13. Juni 1930 erneut aufzunehmen und bis Mitte Dezember 1930 fortzuführen.¹² Sie war gerade Mitglied der Wickersdorfer Pioniergruppe des KJVD geworden, seit knapp einem Jahr lebte sie mit einer Gruppe mongolischer Schüler in der FSG zusammen, und sie begann eine sie irritierende Erfahrung zu machen, nämlich die Entdeckung des männlichen Geschlechts.

„Also fange ich mit dem an was mit dem folgenden zusammenhängt. Als ich in die Pioniergruppe eintrat, kam Sigurd¹³ dazu. Da war er mir der Unsympathischste von allen. Das ist überhaupt immer so. Zuerst als die Mongolen kamen war mir Sedet der Unsympathischste – und jetzt. Das ist ganz komisch. Willi¹⁴, Sigurd und Czezc¹⁵ sagen dasselbe, dass Sedet schlecht sei. Er handelt nur immer nach seinen Trieben, er wolle nur der Begierde nachgeben, er habe mich gar nicht gerne u.s.w., aber trotzdem habe ich ihn gerne, aber das Schlimme ist, daß ich Sigurd beinahe ebenso gern hab. Aber ganz anderst. Das heißt, ich spüre,

¹⁰ Die Schülerzahl stieg bis 1930 wieder auf knapp 100 Schüler an; verlässliche Zahlen für die Lehrerschaft lassen sich schon deshalb nicht angeben, weil deren Fluktuation extrem hoch war. Zur Problematik vgl. (Dudek 2009, S. 353 ff.).

¹¹ Dudek 2009, S. 300 ff.

¹² Am 31. Januar 1932 begann Rosemarie Bernfeld in Wien erneut mit ihren Tagebuchaufzeichnungen.

¹³ Sigurd: Gemeint ist der Schüler Sigurd Hoffmann (Jg. 1910), der die FSG von April 1927 bis März 1928 besuchte und dann abgemeldet wurde. Sedet (Jg. 1910), einer der mongolischen Schüler in der FSG. Zur Gruppe der mongolischen Schüler vgl. Götting (2007), zur Gruppe der russischen Schüler Hillig (2006).

¹⁴ Willi: Wilhelm Meier (1907-1979) trat 1927 in die FSG ein und bestand dort 1928 sein Abitur. Als talentierter Weitspringer gehörte er der Sportgruppe Otto Peltzers an. Meier arbeitete später nach seinem Medizinstudium als Arzt in Saalfeld.

¹⁵ Czezc: Heinz Czezcowiczka (Jg. 1912), Sohn eines Wiener Baurates, der im Februar 1927 nach Wickersdorf kam und Ende März 1928 der Schule verwiesen wurde. Laut Schülerbuch: „Konnte sich nicht beherrschen.“

wenn ich von diesem ekelhaften herrlichen Wickersdorf zu Sigurd käme, würde ich noch lieber wie ihn haben. Jetzt habe ich mich entschloßen, mit ihm nichts mehr zu machen, weil ich selber gemerkt habe, daß wirklich sein stärkstes Treibmittel die Begierde ist. Ich bin so froh, daß ich damals nicht nachgegeben habe. Sonst wäre jetzt wer weiß was. Aber er schaut mich immer so komisch an, daß man ihn trotz allem gern haben muß. Ich verstehe gar nichts mehr, soll man dem folgen, der *wirklich* nett ist, mit dem [man, P.D.] reden kann, der einen versteht und sehr gerne hat, oder dem, den man nur aus ganz geheimnisvollen jedenfalls dummen Gründen gerne hat? Ich versuche jetzt alles zu vergessen, indem ich im Unterricht richtig mitmache, zu Hause auch arbeite usw. Nur leider stört mich, daß Sedet auch in meiner Klasse ist. Ich muß ihn immer anschauen und an ihn gerne denken. Ich weiß ja, daß alles, was ich jetzt schreibe, mir in einem halben Jahr so dumm vorkommen wird, daß ich es zerreißen werde. Aber trotzdem. Man ist jetzt immer so alleine, man weiß gar nicht wohin mit der Zeit, Sigurd und Czeck sind weg, zu Sedet habe ich mir verboten zu gehen..., mit Bato¹⁶ kann ich wegen der Sprache nicht reden und wenn ich zu unseren Obertertianern gehe, wird gleich gequatscht. Nur aus Langeweile und dann anstatt mit jemandem zu reden, weil ich ja niemanden habe, schreibe ich Tagebuch. Es ist zu komisch mit diesen Seelenzuständen. Überhaupt ich finde, daß der Mensch viel zu viel von sich selbst weiß, daß ist für mich wenigstens sehr unangenehm. Wenn z.B. ein Junge zu mir kommt, mit dem man sich ein bisschen zeigt, daß man ihn gern hat, dann denkt man sich immer dabei, wozu das alles, was für einen Zweck hat das alles, wenn man aber spielen will oder weggehen, dann wird man so treuherzig angeschaut, daß man es nicht durchsetzen kann. Ich denke mir entweder weiß ich viel zu viel oder viel zu wenig von mir. Aber so geht es nicht weiter... Leider kann man hier nichts mehr politisch machen. Ich verschwinde hoffentlich bald von Wickersdorf, andererseits wieder ist es hier sehr schön“ (13.4.28).

Rosemaries Bernfelds Verhältnis zu Wickersdorf ist höchst ambivalent, und wenn sie „von diesem ekelhaften herrlichen Wickersdorf“ schreibt, drückt sich ein Gefühlszustand aus, der sich auch in den kommenden Jahren erhalten sollte. Verstärkt wird diese Ambivalenz durch den Hinweis, dass „man hier nichts mehr politisch machen“ kann, ein offenkundiger Verweis auf den wenige Tage zuvor durch den Aufsichtsrat beendeten „Wickersdorfer Lehrerkrach“, in dem natürlich auch die Schülerschaft – wie immer in der Geschichte der FSG – involviert war und von den jeweiligen Kontrahenten instrumentalisiert wurde. Hinzu kommen ihre Gefühle zu dem fünf Jahre älteren Schüler Sedet, mit denen sie nur schwer umgehen kann. Sie versucht, „jetzt alles zu vergessen“.

Aber ihren Vorsatz, sich künftig aktiv am Unterricht zu beteiligen und zu Hause auch zu arbeiten, scheint sie in den folgenden Monaten nicht kontinuierlich und zielstrebig umgesetzt zu haben. Trotz der relativ rigiden Zeitreglementierung in der FSG ist es ihr offenkundig nicht gelungen, ihren Alltag in Wickersdorf so zu strukturieren, dass sie ihren schulischen und außerschuli-

¹⁶ Bato: Die mongolische Schülerin Batosukhe (Jg. 1912), die von 1927 bis 1929 die FSG besuchte.

schen Verpflichtungen verlässlich nachgekommen ist und u.a. dadurch ein positives Selbstgefühl entwickeln konnte. Dieser innere Konflikt ist das eigentliche Motiv dafür, dass sie 1930 erneut damit beginnt, ein Tagebuch anzulegen. Der Vorschlag geht auf ihren Vater Siegfried Bernfeld zurück, mit dem sie kurz zuvor auf einer gemeinsamen Wanderung über ihre Probleme in Wickersdorf gesprochen hatte.

„Ich fange das Tagebuch jetzt wieder an, hoffentlich habe ich einmal Energie genug, es fortzusetzen. Es soll nicht das Tagebuch meiner Gefühle, sondern das meiner Arbeit und meiner seltenen Gedanken sein. Jetzt auf der Wanderung hat Brassi¹⁷ mit mir gesprochen und er hat vollkommen Recht, wenn er sagt, mich soll etwas packen, wenn nicht, soll ich es packen. Ich weiß nur nicht was, deshalb will ich vorläufig versuchen, alles zu tun, was ich soll und in keiner Beziehung zu schlampen. Ich will jeden Tag nach dem Mittagessen mein Programm hier einzeichnen und am Abend dazuschreiben, was ich davon gemacht habe“ (13.6.30).

Rosemarie Bernfeld begann ihr Tagebuch erneut mit der festen Absicht, es zu einem Rechenschaftsbericht werden zu lassen, es sollte damit ein Buch zur Selbstkontrolle werden, ein Arbeitsbuch, „nicht das Tagebuch meiner Gefühle“, was ihr – wie erwähnt – nicht ganz gelingen sollte. Den mit regelmäßigem Unterricht durchstrukturierten Vormittag sparte sie bewusst aus und konzentrierte sich auf die Nachmittage und Abende, die in Wickersdorf zwar zeitlich auch reglementiert waren, aber doch Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten für die Schüler bereithielten. Sie galt es, zielgerichtet zu gestalten – oder um einen Schlüsselbegriff in Bernfelds Denken zu verwenden, sie galt es zu rationalisieren. Blickt man aus der Perspektive des pädagogischen Selbstverständnisses der FSG Wickersdorf auf das Tagebuch, so fällt zunächst auf, was Rosemarie Bernfeld nur beiläufig oder nicht erwähnte. Die

¹⁷ Brassi: Kosenamen für Siegfried Bernfeld, der bis zu seinem Tode im Familienkreis so genannt wurde. Den Namen soll ihm seine zweite Ehefrau, die Schauspielerin Elisabeth Neumann (1900-1994), gegeben haben. Dass Bernfeld seiner Tochter geraten hat, ein Tagebuch zu schreiben, ist kein Zufall. Er selbst hatte als Gymnasiast ein Tagebuch geführt, das er später anonymisiert unter dem Namen „Robert Walter“ veröffentlicht und selbst interpretiert hat (Bernfeld 1924, S. 184 ff.). Bernfeld hatte nach Erscheinen des Buches in einem Brief an Elisabeth Neumann [vom 10.12.1924] ihr dieses „tiefe Geheimnis“ anvertraut (Reichmayr 1991, S. 523). Ganz in der Tradition der frühen Kinderpsychologie hat auch Bernfelds Frau Anne nach der Geburt von Rosemarie damit begonnen, ein Tagebuch über das Aufwachsen ihrer Tochter zu führen. Rosemarie Ostwald setzte diese Praxis nach der Geburt ihres ältesten Sohnes Peter 1940 fort. Vgl. NL Rosemarie Ostwald. Zu der Bedeutung der Tagebücher Jugendlicher für die zeitgenössische Jugendforschung vgl. für viele neben Bernfeld vor allem die Arbeiten von Charlotte Bühler (Bühler 1922; Dies. 1925; Dies. 1927; Dies 1934) oder das in der damaligen Pädagogenzunft und bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts als Klassiker rezipierte Buch von Eduard Spranger (Spranger 1924).

Kameradschaftsabende waren ihr eher lästige Pflichtveranstaltungen, die Sitzungen der Schulgemeinde („nichts dabei herausgekommen“; 5.10.30) ebenso; Lehrer spielten in ihrem Alltag – mit Ausnahme ihres Kameradschaftsführers Ernst Schubert – keine nennenswerte Rolle und wenn sie erwähnt werden, dann nur im Kontext von Unterricht oder als strafende Instanzen.

Zu keinem von ihnen hatte sie eine besondere emotionale Beziehung entwickeln können oder wollen. Einzig für Otto Peltzer empfand sie eine ausgesprochene Abneigung: „Es war mir zum Beispiel sehr unangenehm, wie in der ersten Stunde Herr Dr. Peltzer etwas erzählte. Das kam mir so albern vor“ (12.10.28).¹⁸ Auch die Reizfigur Gustav Wyneken interessierte sie kaum; er spielte in ihrem Wickersdorfer Leben keine Rolle. Nüchtern notierte sie am 31. August 1930: „Stiftungsfest. Wunderbares Wetter. Vormittags Chor u. Orchester Aufführung mit sehr guter Ansprache von Wyneken.“ Zwei weitere Reden Wynekens werden kommentarlos kurz notiert, aber weder strahlte sein Charisma auf die 15-Jährige aus, noch imponierten ihr offenkundig die Vision der Jugendkultur oder der viel beschworene „Wickersdorfer Geist“ sonderlich.

Dafür waren ihr andere Dinge wichtig, die auf den ersten Blick wenig spektakulär, für eine 15-Jährige aber doch bemerkenswert sind. Akribisch genau notierte sie nämlich, ob neue Zeitungen angekommen waren oder nicht. Die Zeitungslektüre zählte zu ihrem täglichen Pflichtprogramm. Sie erhielt nachmittags Privatunterricht in Latein, Stenographie und Klavier, sie war Mitglied im Schülerchor und sie spielte unter der Regie Ernst Schuberts wenig erfolgreich in der Theatergruppe mit. Vor allem aber war sie eine begeisterte Leserin zeitgenössischer Literatur, selbst Adolf Reichweins Reisebericht „Blitzlicht über Amerika“, 1930 in der Jenaer Urania Verlagsgesellschaft erschienen, zählte zu ihrer Lektüre. Sie war eine ausgesprochene „Leseratte“ und verschlang Bücher im Eiltempo. Regelmäßig besuchte sie am Sonntagabend die Kinovorstellungen, und ebenso regelmäßig erwanderte sie sich die Wickersdorfer Landschaft auf teils langen Spaziergängen, vermutlich auch

¹⁸ Peltzer: Otto Peltzer (1900-1970) war einer der schillerndsten Figuren, die in Wickersdorf als Lehrer gearbeitet haben. Er, genannt „Otto der Seltsame“, war 1925/26 Weltrekordhalter über 500, 800 und 1500 m, Bezwinger der Wunderläufer Nurmi und Zatopek, zwischen 1922 und 1933 vielfacher deutscher Meister und Rekordhalter. 1926 lehnte er einen Profi-Vertrag in den USA ab und begann auf Initiative Peter Suhrkamps ohne pädagogische Ausbildung seine Tätigkeit in der FSG Wickersdorf. Hier unterrichtete er in den unteren Klassen die Fächer Biologie, Geschichte, Geographie und Sport. Wegen seiner Homosexualität wurde er mehrfach verhaftet und von 1941 bis 1945 im KZ Mauthausen interniert. Zu Peltzers Tätigkeit in Wickersdorf vgl. (Dudek 2009, S. 390 ff.), zu seiner Biographie (Kluge 2000).

um Spätfolgen einer Tuberkulose-Erkrankung zu lindern. Vor allem aber war sie mit ihren 15 Jahren ein ausgesprochen politischer Mensch.

1928 schloss sie sich der Wickersdorfer KJVD-Schulgruppe an, wurde Kassiererin der Gruppe und sammelte unter den Schülern Spenden für die „Rote Hilfe“.¹⁹ Seitens der Schulleitung wurde die Existenz dieser kleinen Gruppe nicht gefördert, eher misstrauisch geduldet, weil sie dem Schulgemeindegedanken als eine Fraktionierung zu widerstreben schien. Aber die Gruppe hatte eine gewisse Tradition innerhalb der FSG und auch der Versuch August Halms im Dezember 1924, sie aufzulösen,²⁰ hatte wenig Erfolg. Im Gegenteil. Mit dem Einzug der mongolischen Schüler 1927 – die alle der KJVD-Gruppe angehörten – lebten ihre Aktivitäten wieder auf, und Rosemarie Bernfeld war mittendrin – allerdings mit gelegentlichen Zweifeln, die dann durch Überzeugungsgespräche wieder ausgeräumt wurden („Bin wieder in die Bewegung hineingezogen worden“; 29.8.30).

Zu den aus der Jugendbewegung übernommenen Grundprinzipien der FSG Wickersdorf gehörte das strikte Alkohol- und Nikotinverbot, das seitens der älteren Schüler – wenig überraschend – immer wieder gebrochen wurde und über Jahre hinweg zu Kontroversen zwischen den Befürwortern einer Lockerung des Verbots (z.B. Peter Suhrkamp) und strikten Gegnern (z.B. Wyneken) geführt hatte. Auch Rosemarie Bernfeld verstieß gelegentlich gegen das Verbot, und sie war sich des Risikos bewusst, das sie damit einging, denn sie konnte miterleben, dass einige ihrer Mitschüler wegen des Rauchens „weggeschickt“, d.h. der Schule verwiesen wurden. Die männlichen Mitschüler, mit denen sie engeren Kontakt hatte oder in die sie sich verliebte, waren in der Regel zwei oder drei Jahre älter als sie, die Mädchen etwa in ihrem Alter. Die meisten von ihnen waren in den Jahren 1926 und 1927 nach Wickersdorf gekommen, also nach der großen Zäsur von 1925 und vor dem Lehrerkraich von 1928. Beide Ereignisse kommen in ihren Aufzeichnungen allerdings nicht vor. Zum Zeitpunkt ihrer Tagebucheintragungen war der ehemalige Schüler aus der ersten Generation, Jaap Kool, Schulleiter, der gelegentlich Erwähnung findet, aber auch er spielte in ihrem Alltag keine nennenswerte Rolle.²¹

¹⁹ Rote Hilfe: Eine politisch der KPD nahestehende Hilfsorganisation, die von 1924 bis 1936 existierte und u.a. die Angehörigen politischer Gefangener unterstützte. Ihr Vorsitzender war der spätere DDR-Staatsratsvorsitzende Wilhelm Pieck (1876-1960).

²⁰ Dudek 2009, S. 287 ff.

²¹ Kool: Jaap Kool (1890-1960) war niederländischer Staatsbürger und zählte zu jenen Schülern, die Geheeb und Wyneken 1906 von Haubinda nach Wickersdorf folgten. Die FSG besuchte er bis 1909. Seit Oktober 1915 arbeitete er mit Unterbrechungen als Lehrer in

Interessant und in der Bernfeld-Forschung bislang unbekannt ist die Tatsache, dass die seit 1926 in Moskau lebende Anne Bernfeld anlässlich des 15. Geburtstages ihrer ältesten Tochter nach Wickersdorf kam und dann mit ihr zusammen am Grundlsee in Österreich weilte. Denn in der einschlägigen Literatur zum sowjetischen Exil wurde ihr Weg nach Moskau bisher als Reise ohne Rückkehr beschrieben. Rosemarie Bernfeld stand – wie ihr Tagebuch zeigt – in regelmäßigem brieflichem Kontakt zu ihrer Mutter und in gelegentlichem Kontakt zu ihrem damals in Berlin lebenden Vater. Dessen finanzielle Schwierigkeiten, für das Schulgeld aufzukommen, fanden ebenso keine Erwähnung wie etwa ihre damalige Stiefmutter.

Ende November 1930 wurden ihre Eintragungen kürzer, und sie merkte, dass sie ihr zu einer mehr als lästigen Pflicht zu werden begannen. „Ich vergesse jetzt immer einzuschreiben, und weiß so viel später nicht mehr, was war. Ich will aber bis Weihnachten noch ordentlich durchhalten“ (1.12.30). Am Tag darauf notierte sie lapidar: „Weiß nicht mehr.“ Ihren Vorsatz, das Tagebuch bis Weihnachten fortzusetzen, löste sie dann doch nicht mehr ein. Die Aufzeichnungen enden am 11. Dezember 1930 mit dem Eintrag: „Mit allen Mädchen 1 St. spazieren. Bei Sascha rumgequatscht, gestrickt. Lateinst. Klavierst.“

Insgesamt ist das Tagebuch ein Zeugnis unterkühlter Emotionalität. Das entspricht einerseits dem selbst gesetzten Anspruch der Verfasserin, ein Arbeitsbuch schreiben zu wollen, das ein Buch „meiner Arbeit und meiner seltenen Gedanken sein“ (13.6.30) sollte. Andererseits ist dies auch Ausdruck ihrer damaligen psychischen und emotionalen Verfasstheit. Ausgelassene Freude und fröhliche Begeisterung waren ihr eher fremd. Zwar ließ sie ihren Gefühlen durchaus freien Lauf, und die waren in vielfacher Hinsicht ambivalente, zerrissen und Gefühle voller Selbstzweifel. Sie fühlte sich allein und doch geborgen, sie liebte die Einsamkeit und fürchtete die Nähe; sie brauchte andererseits die Nähe, aber die stürzte sie in seelische Konflikte. Sie war manchmal zu Tode betrübt, neigte zu Melancholie und war wenig begeisterte

Wickersdorf, dann kontinuierlich von 1929 bis 1933 als Musiklehrer. Von 1930 bis 1933 war er Schulleiter der FSG, ab 1933 bis zu seiner Ausweisung 1940 Mitglied im Aufsichtsrat und Gesellschafter der GmbH. Kool, der sich auch als Komponist und Autor musiktheoretischer Bücher einen Namen gemacht hat, war mit Asta Hajek, einer Schülerin aus Wynekens Kameradschaft, verheiratet. Die Familie lebte 1945 in Wickersdorf. Der Sohn Stefan war bis 1946 Schüler der SG, die Tochter Sybille besuchte noch die Dorfschule von Wickersdorf. Von 1940 bis 1944 war Kool Operndirektor in Den Haag. Dort lebte er wieder mit seiner Familie ab 1946, betätigte sich im Holzhandel, als Schriftsteller und Inhaber einer Musikalienhandlung.

rungsfähig. Wenn ihr Musik- oder Theaterabende, die sonntäglichen Kinofilme oder die Tanzabende am Samstag gefallen hatten, dann waren sie in der Regel „nett“, manchmal „sehr nett“, ganz selten hatte ein Ereignis, eine Lektüre oder eine Person auf sie „großen Eindruck“ gemacht. Das war keineswegs ein zeitgenössischer jugendkultureller Sprachduktus für überschwängliche Freude, sondern eher der Ausdruck einer Haltung, den viele Wickersdorfer Schüler verinnerlicht hatten oder der ihnen verinnerlicht wurde, nämlich der Habitus einer Distanz zu den Dingen, was aber andererseits eine leidenschaftliche Begeisterung für literarische, kulturelle oder politische Interessen nicht ausgeschlossen hat.

Dass die 15-jährige Rosemarie Bernfeld ein junges politisch denkendes Mädchen war, lässt sich in ihrem Engagement für die „Rote Hilfe“, ihrer Mitgliedschaft im KJVD und ihrer Vorliebe für zeitgenössische sozialkritische Literatur ablesen. Ein weiterer Beleg dafür ist eine lapidare Eintragung vom 8. Dezember 1930: „Jesinghaus ist da.“ Das war ihr erwähnenswert, weil sie vermutlich darin eine Gefahr für den Bestand der FSG vermutete.²² Jesinghaus kam zu einer seiner regelmäßigen Schulinspektionen nach Wickersdorf, die dieses Mal noch positiv ausgefallen war. Für die FSG und ihre Schüler waren diese Inspektionen aber immer ein Damoklesschwert, das auch über den Fortbestand der Schule entscheiden konnte. Zehn Monate später, als Jesinghaus auf Grund einer anonymen Denunziation zu einer erneuten Inspektion nach Wickersdorf kam, musste Gustav Wyneken die FSG endgültig und unwiderruflich verlassen.²³ „Jesinghaus ist da“ – das bedeutete für Rosemarie Bernfeld: Gefahr im Verzuge für ihr „herrlich schreckliches Wickersdorf.“

Literaturverzeichnis

Unveröffentlichte Quellen

Kreisarchiv Saalfeld-Rudolstadt, Schülerbuch der FSG Wickersdorf.

Nachlass Rosemarie Ostwald, Deutsche Nationalbibliothek, Deutsches Exil-Archiv, Frankfurt/M.

Thüringisches Hauptstaatsarchiv, Weimar.

²² Jesinghaus: Walter Jesinghaus, Oberregierungsrat im Thüringischen Volksbildungsministerium, als Schulaufsichtsbeamter zuständig für die FSG Wickersdorf. Vgl. die diversen Inspektionsberichte über die FSG Wickersdorf. In: Thüringisches Hauptstaatsarchiv, Weimar, Bestand FSG Wickersdorf.

²³ Dudek 2009, S. 318 ff.

Abbildungen

Nachlass Rosemarie Ostwald, Deutsche Nationalbibliothek, Deutsches Exil-Archiv, Frankfurt/M.

Veröffentlichte Literatur

- Bernfeld, Siegfried (1924): Vom dichterischen Schaffen der Jugend. Neue Beiträge zur Jugendforschung. Leipzig, Wien, Zürich.
- Bühler, Charlotte (1922): Tagebuch eines jungen Mädchens. Jena.
- Bühler, Charlotte (1925): Zwei Knabentagebücher mit einer Einleitung über die Bedeutung des Tagebuchs für die Jugendpsychologie. Jena.
- Bühler, Charlotte (1927): Zwei Mädchentagebücher. Jena.
- Bühler, Charlotte (1934): Drei Generationen im Jugendtagebuch. Jena.
- Dudek, Peter (2001): „...das Unterricht und Erziehung von dem Geist einer ungesunden Kritik beherrscht werden.“ Gustav Wynekens Konflikt mit der Staatsregierung Sachsen-Meiningsens 1909. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 7, S. 287-303.
- Dudek, Peter (2009): „Versuchsacker für eine neue Jugend.“ Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906-1945. Bad Heilbrunn.
- Götting, Doris (2007): Schuljahre junger Mongolen in Wickersdorf und Letzlingen. Ein wenig bekanntes Kapitel aus den Anfängen der mongolisch-deutschen Kulturbeziehungen. In: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung NF Band 3, Schwalbach/Ts., S. 197-215.
- Hillig, Götz (2006): „Zumindest gibt es in Wickersdorf keinen Kaiser, keinen Gott und keine Kaserne.“ Vier Zeugnisse aus Sowjet-Russland und der Sowjet-Ukraine über die Freie Schulgemeinde Wickersdorf (1922-1925). In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 12, S. 251-280.
- Kluge, Volker (2000): Otto der Seltsame. Die Einsamkeit eines Mittelstreckenläufers: Otto Pelzter (1900-1970). Berlin.
- Ode, Erik (1972): Der Kommissar und ich. Percha.
- Ostwald, Hans (1948): Otto Wagner. Ein Beitrag zum Verständnis seines baukünstlerischen Schaffens. Baden.
- Ostwald, Rosemarie (1939): Hydrirte Flavine und Semichinone. Zürich.
- Reichmayr, Johannes (1991): „Die Geschichte meines Gymnasialstudiums.“ Ein autobiographisches Fragment von Siegfried Bernfeld. In: Psyche 45 (1991), S. 522-533.
- Roloff-Momin, Ulrich (2002): „Andere machten Geschichte, ich machte Musik.“ Die Lebensgeschichte des Dirigenten Kurt Sanderling in Gesprächen und Dokumenten. Berlin.
- Schoenfelder, Friedrich (1996): Ich war doch immer ich: Erinnerungen. Berlin.
- Spranger, Eduard (1924): Psychologie des Jugendalters. Leipzig.
- Walter, Marianne (1998): Die Saat ging auf. Eine jüdische Jugend in Deutschland von 1910 bis 1937. Hamm.

Sonntag 14. VI. 30

Briefschreiben an Ulthi ✓
Deutsch Referat ✓
Klavierüben nein
bis $\frac{1}{4}$ bei Schubert Theater Konferenz, bis $\frac{1}{6}$
Deutsch u. mit Ulrichs gegesetzt, Zimmer un-
geräumt. Borg. Tauscher! keine Zeitung!

→ Sonntag 15. VI. 30

Briefschreiben an Saalfeld ✓
Deutsch Referat nein
Klavierüben ✓
Von Ulthi gestern bis $\frac{1}{5}$ h Baden, dann
Kameradschaft, Theaterprobe. Abends
Kino. Zeitung

Montag 16. VI. 30

Praktische Arbeit mit „Gott in Franken.“ gelesen
Sport ✓
Zunehm wegen Deutsch ✓
Klavierstunde nein Paul Osborn braucht
Klavierstunde nein Bach hat ausfallen lassen
Zeitung gelesen, Buch weiter, Plugsilk geack.
Latern geack. Abends Theaterprobe u.
Sportübungen

Abb. 4: Faksimile einer Tagebuchseite

Quelle

Donnerstag 19. VI. 30

Stachelbeeren ✓
 Physikarbeit vorbereiten ✓
 Chemiearbeit vorbereiten ✓
 Lateinstunde Boeckh²⁴ hat ausfallen lassen
 Musikaufsatz abgeben ✓
 Deutsch Referat nein
 Zeitung gelesen, abends Schuberts Geburtstag gefeiert.

Freitag 20.

Sport ✓
 Theaterprobe ✓
 Lateinstunde ausgefallen
 Biologiearbeit ✓
 Franz. Arbeit ✓
 ! Deutsch Referat ! ✓
 Von $\frac{1}{4}$ 3 bis $\frac{1}{4}$ 4 Deutsch Referat, Sport bis $\frac{1}{4}$ 5, bis 5 Franz., 2 Stunden Theaterprobe. Abends noch Musikabend Franz., mit Michels²⁵ und Sascha²⁶ gequatscht bis $\frac{3}{4}$ 10^h Deutsch Referat!
 Keine Zeitung!

Sonnabend 21.

Deutsch Referat ✓
 Theater Kostümprobe ✓
 Bis $\frac{1}{2}$ 4^h geschlafen, dann Grammatikstunde bei Schubert. Bis Abendessen Theaterkostüme und Probe. Nach dem Essen Deutsch und Tanzabend. Boy hat mit Erika²⁷ u. Lisl²⁸ draußen geschlafen. Keine Zeitung.

²⁴ Boeckh: Joachim Georg Boeckh (1899-1968) war von 1927 bis 1931 Lehrer für Erdkunde, Deutsch, Geschichte und Latein an der FSG Wickersdorf. 1931 offiziell entlassen wegen „Verstoßes gegen die Schuldisziplin“, die eigentlichen Gründe (sexueller Missbrauch) wurden damals allerdings gegenüber den Eltern verschwiegen. 1938 Lehrer an der Odenwaldschule. Nach 1945 Professor für Germanistik an der Pädagogischen Hochschule Potsdam und der Humboldt-Universität zu Berlin.

²⁵ Michels: Claus Peter Michels (Jg. 1913) aus Berlin besuchte die FSG von Oktober 1929 bis Ende März 1931. Nach erfolgreichem Besuch der Unterprima verließ er die Schule, um eine Lehre zu beginnen.

²⁶ Sascha: Sascha Plückhan (Jg. 1911) Wickersdorfer Schüler, der die FSG von 1924 bis 1931 besuchte. Er war Mitglied in der KJVD-Gruppe.

²⁷ Erika: Erica Mehlhose (Jg. 1911) besuchte die FSG seit April 1929 und bestand Ende Februar 1931 ihr Abitur. Boy: Kosename eines nicht identifizierten Schülers aus Rosemarie Bernfelds Freundeskreis.

²⁸ Lisl: Liesel Goetze (Jg. 1914) von April 1930 bis Ende März 1933 Schülerin in der FSG.

Sonntag 22.

Deutsch ✓

Theaterprobe ✓

Klavierspielen nein

Brief an Carol²⁹ nein

Bis ½ 4 am Mühlteich mit Ruthi³⁰, Kameradschaftsnachmittag, Theaterprobe... Deutsch gemacht, Handball zusehen. Abends Tanzabend am Sportplatz. Keine Zeitung. Boy mit Hilde³¹ weggefahren, krank geworden.

Montag 23.

Mathe. Arbeit ✓

Vielleicht Latein nein ausgefallen von mir aus. Mutti abgeholt, bis abends mit ihr zusammen. Generalprobe große Blamage. Zeitung.

Dienstag 24.³²

Gar nichts gemacht, wegen Geburtstag. Keine eigentliche Feier. Abends Theater war etwas besser, aber auch nicht besonders. Deutsch Referat gehalten mit Besuch. Religionsgesch[ichte] bei Wach, sehr interessant. Keine Zeitung.

Mittwoch 26.

Arbeitstag ✓

Carols Brief nein

Ellens Brief ✓

Klavier? nein

Bis zum 29. habe ich nicht eingetragen, weil Mutti da war, und ich sowieso nichts gearbeitet habe. Bis 11. waren Ferien, wir waren aber bis zum 16. weg. Die ersten 4 Tage waren wir bei Bings³³, wo es sehr nett war, aber nichts Besonderes. Wir waren nicht weg, nur Einkaufen. Am Donnerstag waren wir in der ‚Heide‘. Dort war schönes Wetter und ganz nett. Nachher waren wir bei den Latinakämpfen, wo aber nichts mehr los war, nur der Langlauf von Baacke³⁴, der aber bald abgehängt hat. Die Jungens waren alle ganz matsch und kaputt, Boy war überhaupt unzurechnungsfähig. Er sagte nur, dass er bestimmt nach Weimar zu Hilde fährt. Außerdem habe ich in Halle viel gelesen. Wenn der Titel mir einfällt, werde ich ihn nachtragen. Am 3. oder 4.

²⁹ Carol: Kosename für Heinz Schwerin (Jg. 1910), Mitglied der Wickersdorfer KJVD-Gruppe. Der aus Kattowitz stammende Schwerin kam im April 1928 nach Wickersdorf und bestand Ende März 1930 dort sein Abitur.

³⁰ Ruthi: Kosename ihrer jüngeren Schwester Ruth Bernfeld.

³¹ Hilde: Vermutlich Hilda Wyneken (1887-1965), eine Schwester Wynekens, die mit August Halm verheiratet war und von 1916 bis 1940 in der Küche der FSG Wickersdorf arbeitete.

³² Rosemarie Bernfelds 15. Geburtstag. Dies war auch der Anlass für Anna Bernfelds Besuch in Wickersdorf.

³³ Bings: Nicht identifiziert.

³⁴ Baacke: Richard Baacke (Jg. 1913) Sohn eines kaufmännischen Direktors aus Ludwigshafen, der von April 1927 bis Ende März 1932 die FSG besuchte und hier das Abitur bestand.

fuhren wir dann nach Grundsee.³⁵ Ellen³⁶ war die ganze Zeit über sehr nett und unverändert. Bei unserer Ankunft sagte sie, es gefalle ihr zu Hause sehr gut, aber am Ende sagte sie es nicht mehr. Ihre Mutter sagte bei irgendeiner Gelegenheit, sie habe das Gefühl, wenn Ruthi etwas sagte, Ellen und ich sofort rennen würden. Sie ist der 1. und letzte Mensch, der das gesagt hat. Ellen hat in Ilmenau Gott sei Dank einen Freund gefunden, der scheinbar ganz nett ist. Ich kenne ihn noch nicht. Sie hatte es wirklich sehr nötig, da es ihr in dieser Beziehung immer schlecht gegangen war. (Fortsetzung folgt).

Sonntag d. 17. Aug.

Habe den ganzen Tag ausgepackt und Ordnung gemacht. Vormittags Pilze gesammelt mit Sascha und Boy. Nachmittags sie gegessen u. Kameradschaftsnachmittag. Abends Pelzing³⁷ besucht (keine saubere Sache) und mit S. gequatscht.

Montag d. 18. Aug.

Sport ✓

Klavierstunde nein

Chor ✓

Kool besuchen nein

Stundenplan abschreiben ✓

Ellens Brief ✓

¼ 3 – ¼ 4^h Tagebuch geschrieben, bis ¼ 5^h Sport, Muttis Karte geschrieben, 5 – ½ 6^h Chor, ½ 6^h bis Abendessen Ellens Brief geschrieben und Englisch Magazin angefangen. Abends gequatscht u. „die Spinne“³⁸ zu Ende gelesen. Bludau³⁹ war da. Keine Zeitung.

Dienst. 19. Aug.

Prakt. Arbeit ✓

Sport ✓

Chor ✓

Theaterprobe ✓

Franz. präparieren ✓

Deutsch Thema ausdenken nein

³⁵ Grundsee: Bernfelds zweite Frau, die Schauspielerin Elisabeth Neumann, hatte zur Hochzeit dort von ihren Eltern ein Ferienhaus geschenkt bekommen, das zum beliebten Feriendomizil der Wiener Psychoanalytiker wurde. Es gehört heute Neumanns Nichte, der Kunsttherapeutin und Malerin Edith Kramer (Jg. 1916). Durch Bernfeld, Anna Freud und Annie Reich kam sie mit der Psychoanalyse in Berührung.

³⁶ Ellen: Ehemalige Schülerin der FSG. Mit Hilfe des Schülerbuches nicht eindeutig identifizierbar.

³⁷ Pelzing: Elfriede Pelzing (Jg. 1911) aus Witten an der Ruhr besuchte die FSG vom 15. April 1928 bis 31. März 1931 und wurde dann abgemeldet.

³⁸ Die Spinne: Vermutlich: Jeremias Gotthelf: Die schwarze Spinne, Leipzig 1919 [Insel-Verlag].

³⁹ Bludau: Werner Bludau (Jg. 1914) besuchte die FSG von April 1930 bis März 1931 und ging dann vorzeitig ab, um eine Berufsausbildung zu beginnen.

Zeitung ✓

Engl. lesen ✓

¼ 4 – ¼ 5^h Sport, ½ 5 – ½ 6^h Chor, bis 6^h mit Michels Franz. präpariert, dabei von Gerhardi⁴⁰ erwischt worden, der am Abend großen Klamauk daraus gemacht hat. Gott sei Dank war Kool nicht da. Bis ½ 7^h 2 Szenen Theater zugehört, dann Engl. gelesen und „Die Verdammten“ von Thieß⁴¹ angefangen. Abends Versammlung wegen Nachmittags. Nachher Chaps⁴², Baacke, Sanden⁴³ und Sascha gequatscht.

Mittwoch 19. Aug.⁴⁴

Brief an Karl Barthel⁴⁵ nein

Theater ✓

Zeitung ✓

Bis ¼ 4^h Zeitung u. Thieß, bis 6^h mit Baacke, Michels, Sanden, Hammer⁴⁶ in Hoheneiche. Auf dem Weg Boy mit Anneliese⁴⁷ u. Gela⁴⁸ getroffen. War sehr komisch. Während Chor Männer⁴⁹ wieder angefangen mit Schiebern. Bis 7^h Theater. Abends Quartett u. Kameradschaft.

⁴⁰ Gerhardi: Alexander Gerhardi (1895-1977), genannt Sascha, war ein in Russland geborener englischer Staatsbürger und zählte zur ersten Schülergeneration in der FSG Wickersdorf, die er von 1906 bis 1910 besuchte. Obwohl er keine pädagogische Lehrbefähigung besaß, gab er ab 1928 Werkunterricht und war von 1930 bis 1933 wirtschaftlicher Leiter des Internats. Bis 1939 war er zeitweise auch Mitglied im Aufsichtsrat und Gesellschafter der GmbH.

⁴¹ Thieß: Der Schriftsteller Frank Thiess (1890-1977), der 1922 den Roman „Die Verdammten“ veröffentlichte.

⁴² Chaps: Vermutlich die mongolische Schülerin Chala (Jg. 1910), die von 1927 bis 1930 in Wickersdorf war.

⁴³ Sanden: Hans Heinz Sanden (Jg. 1914) aus Berlin besuchte die FSG vom 15. April 1928 bis zum 1. März 1932. Laut Schülerbuch wurde er „wegen fortgesetzten Rauchens“ der Schule verwiesen. Er wechselte in das LEH Marienau, das Max Bondy (1892-1951) leitete.

⁴⁴ Richtig muss es heißen: Mittwoch, der 20. August 1930. In den folgenden Einträgen wird dieser Datumsfehler systematisch fortgeschrieben. Ab Sonntag, den 31. August 1930 ist die Datierung wieder korrekt.

⁴⁵ Karl Barthel: Karl Barthel (1907-1974) thüringischer KPD-Funktionär, seit 1927 KJVD-Bezirksleiter von Ostachsen, 1929 jüngster Abgeordneter der KPD-Fraktion im Thüringischen Landtag, 1932/33 MdR. 1930 lernte er in der FSG Wickersdorf seine Frau, die Wickersdorfer Schülerin und spätere Chemikerin Leni Streng (Jg. 1910) kennen. Streng war neben Rosemarie Bernfeld die Kassiererin der KJVD-Gruppe in der FSG und bestand 1930 in Wickersdorf ihr Abitur.

⁴⁶ Hammer: Herbert Hammer (Jg. 1914) von April 1929 bis März 1933 in Wickersdorf.

⁴⁷ Anneliese: Anna Liese Meissner (Jg. 1911) seit April 1929 Schülerin in Wickersdorf, bestand Ende Februar 1932 dort ihr Abitur.

⁴⁸ Gela: Vermutlich Angelika Schoenfelder (Jg. 1913), Schwester des später berühmt gewordenen Schauspielers und Erzählers Friedrich Schoenfelder (Jg. 1916), die zusammen mit ihrem Bruder von 1928 bis 1932 die FSG Wickersdorf besuchte und dort im Februar 1932 ihr Abitur bestand.

⁴⁹ Männer: Kosenamen eines nicht identifizierten Schülers.

Donnerst. 20.

Theater ✓

Mathe. Aufgabe ✓

Brief an Barthel nein

Zeitung ✓

2 – ¼ 5^h Blaubeeren gesucht mit Sascha (Prakt. Arbeit u. Sport geschwänzt). Bis 5^h gegessen, bis ½ 6^h Chor u. Zeitung, bis 6^h Mathematikaufg. bis Abendessen Engl. gelesen u. Thieß. Abends bis 9^h mit Sascha u. Michels spazieren gewesen u. Gespenstergeschichten erzählt, bis 10^h bei Sascha gewesen. Boy bekommt wieder eine Periode von mehr Nettigkeit. Drei Tage lang regelmäßig Kalk genommen.

Freitag 21. Aug.

Theater ✓

Karte an Elli⁵⁰ ✓

Zeitung ✓

Genau weiß ich nicht mehr, was ich gemacht habe, weil ich Samstag vergessen habe einzutragen. Brief an Barthel geschrieben, abends Quartett u. Mozart gehört, war sehr schön, nachher Kino gesehen „der Gentleman von Paris“. War ziemlich blöd, aber ganz nett.

Sonabend 22.

Arbeitstag gewesen, dadurch keine Franz. Arbeit geschrieben. Jungens sind um ½ 6^h aufgestanden, ich erst um 8^h, dann Theatergarderobe genäht. Um ½ 12^h Chor. Nachmittags bis 4^h mit Sascha, Michels u. Baacke Kaffee getrunken, dabei sehr lehrreiche Diskussion über Kommunismus gehabt. Nachher mit Baacke und Michels nach Hoheneiche mit Postauto, zurück zu Fuß. Erste Zigarette. Abends privat Tanzabend, alle Mädchen in besten Kleidern. War besonders nett, trotzdem viele in Weimar (Sportfest) waren. Nachher mit Baacke spazieren gewesen, eine Liebeserklärung bekommen („Weißt Du, ich bin eigentlich ein Bißchen in Dich verknallt“) und Bißchen Bilderbücher geguckt. Ich habe ihn ganz gern, aber nicht so wie er möchte.

Sonntag 23.

Zeitung ✓

Strümpfe u. Socken ✓

Schuhe putzen (2 Paar) ✓

Klavier nein

Deutsch Aufsatz nein

Deutsch u. Engl. lesen nein

Vormittags Zeitung gelesen, gestopft, Schuhe geputzt, Zimmer aufgeräumt, Schlafsaal in Ordnung gebracht, Zeitung gelesen, Thieß gelesen. Bis 2 mit Baacke gesprochen über Eifersucht mit Michels. Bis ½ 6^h mit Fr. Schubert u. Hans Rudolf⁵¹ wunderbaren Spaziergang gemacht. Bis 6^h Kameradschaft, dann bis Abendessen mit Michels gesprochen. Ihm erklärt, daß ich Baacke nicht liebe und seine Freundschaft behalten will. Abends mit beiden bei mir Grammophon. Sascha war ganzen Tag in Weimar. Boy und Rickes auch.

⁵⁰ Elli: Elisabeth Gundolf (1893-1958), geb. Salomon, Tante von Rosemarie Bernfeld.

⁵¹ Hans Rudolf: Hans Rudolf Meissner war von Januar 1927 bis März 1931 Schüler der FSG, danach bis Juli 1931 Praktikant in der Tischlerei.

Montag 24.

½ 3 – ½ 5 Probe, Arbeitszeit ausgefallen wegen schönem Wetter, während der Zeit gar nichts gemacht. Mit Sascha und Michels Obst gegessen. ½ 6^h Chor gehabt. Keine Zeitung gelesen, keinen Aufsatz geschrieben. Abend wollte Aufsatz schreiben, stattdessen mit Michels Thieß gelesen u. unterhalten. ½ 10^h in Bett gegangen. Boy hat Hand gebrochen, hat komische Laune u. hat ganzen Abend auf der Bank gesessen u. gepffifen.

Dienstag 25.

½ 3 Probe ✓

½ 4 Chor ✓

5 Chor ✓

Aufsatz ✓

Zeitung ✓

Brief a. Mutti nein

½ 3 – ½ 4 Probe, bis ½ 5^h Chor, 5-6 Chor, 6-7 Aufsatz und Thieß gelesen; abends Thieß gelesen. War allein, weil Michels u. Baacke in Saalfeld waren wegen Michels Blutvergiftung. Boy saß mit Gela auf der Bank. Sascha hat gewaschen.

Mittwoch 26.

Probe ✓

Zeitung nein

event. Franz. nein

War von 2^h – 5^h mit Moich⁵² u. Baacke, es war so schön wie selten. Habe ganz nackt gelegen, dann im Schatten gesessen, Grammophon gespielt. 5-7^h Probe. War sehr anstrengend. Nach dem Essen Chor. 8-10^h Probe. Zwischendurch eingeschlafen. Habe trotz großer Hitze schrecklichen Schnupfen. Moich hat mein Franz. fertig gemacht.

Donnerstag 27.

Probe ✓

Chor ✓

Chemie ✓

Probe ✓

Zeitung ✓

Ganzer Tag voll.

Freitag 28.

½ 3^h – ½ 5^h Probe, 5-6 Chor, dann mit Jungens geblödel. Abends Probe.

Sonnabend 29.

Vorbereitungstag fürs Stiftungsfest

8-9^h Chor

⁵² Moich: Kosename, Klarname nicht ermittelt.

bis 12^h Theater, Kleid geputzt. 3–½ 7^h in Saalfeld. Generalprobe. War schrecklich. Hat mich bis vor die Türe gehört. In Saalfeld Michels, Sanden, Hammer, Mansfeld⁵³. War bei Wohlfahrts⁵⁴. Bin wieder in die Bewegung hineingezogen worden.

Sonntag 31.

Stiftungsfest. Wunderbares Wetter. Vormittags Chor u. Orchester Aufführung mit sehr guter Ansprache von Wyneken. Nachmittags Einzelentscheidung Tennis Eddie⁵⁵ – Dodo. Vesper unter den Linden, Halmstunde „amerik. Quartett“⁵⁶ Uraufführung. Modern, habe nicht viel verstanden. Fortsetzung des Tennis, dann Sport. Purzelstaffel der Mädchen verschoben. Mit Carol gesprochen. Abends Theater. War nicht so gräßlich, aber schlimm genug. Männer mit Jutta befreundet. Boy mit 2 Freundinnen Gela u. Hilde. Baacke und Klaus sehr nett.

Montag 1. Sept.

Wäsche abgegeben, vormittags mit vollem Zimmer herumgessen, ein bißchen auf dem Sportplatz gewesen. Nachmittags mit Michels bei Reh⁵⁷ Kaffee getrunken, dann Sportplatz; Nach Vesper im Speisesaal Geburtstagsfeier bei Schubert mit Kameradschaft, Männer u. Truppel⁵⁸. Sportplatz war sehr nett. Komischer Wetlauf der Lehrer ü. 100 m, große Hundertstaffel u. Purzelstaffel. War nicht gut. Abends bis 8^h mit Carol u. Sascha über Kom. Lage gesprochen. Wird Zeitung und Diskussionsmaterial schicken. Tanzabend war sehr nett. An kleinen Tischen gegessen, gute Musik, aber zu kurz. Alle Leute besonders nett auch Boy. Nachher Feuer. Ich war ganz seltsam, Feuer hat sehr ergriffen. Baacke und Klaus beleidigt, weil ich nichts geredet. Mit Baacke spazieren gewesen u. ihm alles gesagt, was uns betrifft. Zeitung gelesen.

Dienstag 2. Sept.

Arbeitstag ✓

Muttis Brief nein. Vormittags Musiksaal aufgeräumt, dann nichts gemacht. Nachmittags erst auf dem Bett gelegen, dann bei Reh Kaffee getrunken mit vielen anderen, dann auf dem Bett allein gewesen u. geschlafen. Gemessen 38,5° ins Bett gegangen, Stenographie versäumt. Michels war böse wegen dem Feuerabend, hat sich dann beruhigt, wollte etwas sagen, konnte nichts herausbringen. Abends mit viel Begleitung ins Krankenhaus, viel Besuch. Klistier bekommen. „13 Männer regieren Europa“⁵⁹ und „Deutschland ohne Deutsche“⁶⁰ gelesen.

⁵³ Mansfeld: Klaus Mansfeld (Jg. 1913) war von April 1930 bis März 1933 in Wickersdorf.

⁵⁴ Wohlfahrts: Vermutlich die Familie der KPD-Funktionärin Rosa Wohlfahrt aus Saalfeld. Das erhellt die anschließende Bemerkung. Rosa Wohlfahrt wurde im November 1933 von der Gestapo in das KZ Bad Sulza eingeliefert.

⁵⁵ Eddie: Eduard Budnewitz (Jg. 1915) kam im April 1929 nach Wickersdorf und bestand dort Ende September 1934 sein Abitur. Dodo: Kosenamen, Klarnamen nicht ermittelt.

⁵⁶ Amerikanisches Quartett: Komposition von Anton Dvorak (1841-1904) aus dem Jahre 1893. Streichquartett in F-Dur op. 96.

⁵⁷ Reh: Klaus Reh (Jg. 1912) war seit Januar 1928 in Wickersdorf und bestand dort Ende Februar 1931 sein Abitur.

⁵⁸ Truppel: Werner Truppel (Jg. 1913) leistungsstarker Leichtathlet, Schüler von Otto Peltzer.

⁵⁹ Fritz Klein: 13 Männer regieren Europa. Umriss der europäischen Zukunftspolitik, Hamburg 1930. Fritz Klein (1895-1936) war Journalist und Chefredakteur der national-konservativen „Deutschen Allgemeinen Zeitung“.

Mittwoch 3.

Ganzen Tag im Bett gelegen mit Grammophon. Besuch u. nochmals Besuch bis 10^h. Sonst nichts gemacht nur bißchen gelesen. Alle sehr nett, sogar Boy leidlich.

Donnerstag 4.

Klavierstunde ✓

Muttis Brief ! ✓

Physik Arbeit ✓

Zeitung ✓

Bis ¼ 4^h in der Sonne allein gelegen, bis ¾ 4^h mit Anneliese Tennis gespielt, Ping Pong mit Marlies⁶¹, hinterm Gartenhäuschen gestrolcht. Vesper. Bis ½ 6^h Freda⁶² Logarithmen gezeigt, bis 6^h Klavierstunde, Muttis Brief, Strümpfe gestopft. Abends bei Sascha gewesen.

Freitag 5.

Franz. Arbeit vorbereiten ✓

Zu Schubert wegen Latein ✓

Ellens Brief nein

Zeitung ✓

Klavier ✓

Bis ¼ 4^h mit Marlies in der Sonne gelegen, bis ¼ 5^h Sport (Leichtathletik), bis 5^h mit Baacke geblödel u. Zeitung gelesen, bis ½ 6^h Franz., bis 6^h Klavier geübt, bis 7^h Stenographie. Von jetzt an Mont. u. Donnerst. 6-7 Latein. Abends Musikabend Halm Amerik. Quartett, bis ½ 9^h Michels bei mir, gezankt, bis 9^h Sanden, ¼ 10^h ins Bett u. gelesen.

Samstag 6.

Klavier üben nein

Karte an Elli ✓

Brief an Brassi nein

Stenogr. ✓

Zeitung nein

Letzte Stunde frei habe Stenogr. gemacht. Nach Tisch Karte geschrieben, mit Baacke hinterm Gartenhäuschen gesessen, dann mit Kühn zu L. nach Kleingeschwenda gefahren. Die anderen nach Saalfeld. Bei Leni⁶³ bis ½ 6^h gewesen, in 40 Minuten alleine zurückgegangen. Leni gar

⁶⁰ Hans Heyck: Deutschland ohne Deutsche. Ein Roman von übermorgen, Leipzig 1929. Hans Heyck (1891-1972), Sohn des Historikers Eduard Heyck (1862-1941) arbeitete als Schriftsteller und Dichter.

⁶¹ Marlies: Marie Luise Niggemann (Jg. 1916) kam zusammen mit ihrem Bruder Günther Niggemann (Jg. 1917) im April 1929 an die FSG. Beide verließen Wickersdorf am 1. Juni 1932 wegen der „allgemeinen Wirtschaftslage“, d.h. der in China als Kaufmann tätige Vater konnte das Schulgeld nicht länger bezahlen.

⁶² Freda: Freda von Poninski (Jg. 1913) war von Oktober 1930 bis zum 1. Juli 1932 Schülerin der FSG.

⁶³ Leni: Die Wickersdorfer Schülerin Leni Streng (Jg. 1910), Kassiererin der Wickersdorfer KJVD-Gruppe. Später verheiratet mit dem KPD-Funktionär und MdR Karl Barthel (1907-1974). Kühn: Nicht ermittelt.

nicht verändert. Mit Harry verheiratet illegal. Abends Tanzabend, war ganz nett, für mich nicht, weil versuchte, es Michels und Boy recht zu machen.

Sonntag 7.

Brief an Brassi ✓

Klavier ✓

Zeitung ✓

Stenogr. ✓

Mathe ? nein

Vormittags alleine, alles erledigt. Bis $\frac{1}{2}$ 3^h mit Sanden, Michels, Baacke bei mir, bis $\frac{3}{4}$ 5^h Trude⁶⁴, Hans Rudolf, Fink⁶⁵ Brombeeren bei Reichmannsdorfer Chaussee, Kameradschaft bis Abendessen. Abends mit den dreien und Ruthi Grammophon u. unterhalten. Szene mit Richard... „30 Männer“⁶⁶ fertig gelesen...

Dienstag 9.

Stenographiest. ✓

Franz. ✓

Klavier üben ✓

...Schreckliche Bauchschmerzen. Bis 5^h gelegen, Franz. gemacht, Renn „Krieg“ gelesen⁶⁷, Sascha bei mir für Boeckh gearbeitet. 5 – 6^h Klavier geübt, 6 – 7 Stenogr., abends mit Sascha u. Michels geblödel, mit Richard Schluß gemacht ohne Sentimentalität. Renn gelesen. Keine Zeitung.

Mittwoch 10.

Klavier nein

Latein ✓

Ellens Brief nein

Zeitung ✓

Bis $\frac{1}{2}$ 6^h mit Michels, Sascha, Truppel, Sanden Kaffee getrunken. Bis $\frac{1}{2}$ 7^h Klaus u. Sanden spazieren gewesen. Aussprache mit Klaus, habe gesagt, daß Freundschaft sich nach der Wanderung entscheiden wird, daß unsere Friends. nur platonisch sein kann. Er war sehr enttäuscht. Nach Abendessen Musikabend, Kameradschaft. Latein $\frac{1}{2}$ Stunde. Ruthi kommt auf Wanderung mit.

11. Donnerstag

Klavierst. ✓

Lateinst. ✓

⁶⁴ Trude: Gertrud Schubert (Jg. 1880), geb. Feyerabend, seit 1911 die Ehefrau von Ernst Schubert.

⁶⁵ Fink: Hans Jürgen Finck (Jg. 1914) von April 1930 bis Januar 1934 Schüler der FSG.

⁶⁶ 30 Männer: Vermutlich ein Text über die 30 Tyrannen in der spätrömischen Geschichte im dritten Jahrhundert, denn am folgenden Tag hatte sie Lateinunterricht.

⁶⁷ Renn: Ludwig Renn (1889-1979), kommunistischer Schriftsteller und Spanienkämpfer adeliger Herkunft, verfasste 1928 sein erstes Buch „Krieg“, einem vielgelesenen, nüchtern-sachlichen Antikriegsroman, der ihn berühmt machte.

Stenogr. arbeiten ✓

Biol. Arbeit vorber. ✓

Gesch. Arbeit vorber. ✓

Ellens Brief nein

¼ 3 - ¼ 4^h Stenogr., - ¼ 5^h Renn gelesen, - 5 mit Sascha u. Michels gequatscht, 5-6 Latein, 6-7

Klavier. Abends mit Sanden u. Klaus bei mir.

Freitag 12.

Klaus Geburtstag. Vormittags 4 Häuser im Dorf abgebrannt. War „schaurig – schön“.

Stenogr. St. ✓

Klavier üben nein, konnte nicht, weil Polizei im Spielzimmer war. Bis 5^h mit Richard, Sanden,

Hammer, Sascha u. Klaus Geb. gefeiert, Zeitung gelesen bis ½ 6^h, Zimmer aufgeräumt. 6-7

Stenogr. Abends Musikabend, nachher mit Michels spazieren gewesen, nichts passiert.

Sonnabend 13.

Arbeitstag ✓

nach Saalfeld fahren nein

wenn Zeit Aufsatz ✓

wenn Zeit Stenogr. nein

Bis 8^h ausgeschlafen, bis ½ 10^h bei Gela gestopft, dann mit Sascha und Truppel zu Leni gefah-

ren. Michels krank. Ganzen Nachmittag bei ihm, mit Unterbrechungen. Aufsatz geschrieben,

Zeitung gelesen. Nach Abendessen bei Klaus, zwischendurch getanzt. Endlich Krise da in mir

zwischen Boy u. Klaus. Für Michels. Kein Kuß nur Hände. Sofort eingeschlafen.

Sonntag 14.

Wahl⁶⁸ merkt man überhaupt nicht. 5 Leute Nazis gewählt

Klavier üben ✓

Brief an Mutti nein

wenn Zeit Latein nein

Vormittag Wäsche abgegeben, Klavier geübt, Klaus. Nachmittags Klaus, 1 Stunde allein spazie-

ren, Brombeeren mitgebracht, Klaus, Kameradschaft. ½ Stunde ohne Boy, Klaus. Abends Kino

„Sohn der Taiga“.⁶⁹ Wieder Klaus.

Montag 15.

Sport ✓

Lateinst. ✓

Klavierst. nein

Stenogr. arbeiten ✓

Mathe. Arbeit vorber. nein

Brief an Mutti geschrieben

⁶⁸ Wahl: Reichstagswahl vom 14.9.1930 bei der die NSDAP mit 107 Abgeordneten hinter der SPD mit 143 Abgeordneten zweitstärkste Partei wurde.

⁶⁹ Sohn der Taiga: Amerikanischer Spielfilm von Benjamin Christensen. Deutsche Uraufführung 1929.

Bis $\frac{1}{4}$ 4^h bei Klaus. Stenogr. gemacht. Sport ausgefallen wegen Mangel an Beteiligung, nur zu Dritt Quatsch gemacht. Bis 5^h Klaus. Brief geschrieben. 6-7^h Latein. Abends Klaus, erster Kuß.

Dienstag 16.

Freier Nachmittag. Bei Klaus Kaffee getrunken, gequatscht mit Hammer, Sanden, Sascha. Eine Stunde mit Sascha Tischlerei. $\frac{3}{4}$ St. alleine spazieren Brombeeren gepflückt. Abends mit Sanden spazieren $\frac{1}{2}$ Stunde. Hat keine Szene gegeben. Zeitung.

Mittwoch 17.

Paket für Wanderung gepackt, bis $\frac{1}{4}$ 4^h bei Klaus, Sport, bei Nebelsiek⁷⁰ gewesen, bin zu früh gekommen, niemand da. Gelesen, Klaus aufgestanden bei mir bis 6^h, Stenographie. Zeitung. Abends Wanderungsversammlung, bis $\frac{3}{4}$ 10^h mit Klaus in meinem Zimmer. Schreckliche, schlechte Laune. Anschlag von Glück.

Donnerstag 18.

Arbeitstag ✓

Sachen für Wanderung zurechtmachen ✓

Ellens Brief zu Ende schreiben ✓

R.H. abrechnen nein

8-10^h Wäscherei gearbeitet. Für Wanderung geputzt, mit Michels u. Sanden unterhalten. Sascha und Edith unterhalten, Michels ins Bett gelegen, bei ihm gewesen. Abends mit Sanden spazieren gewesen. Klaus. $\frac{1}{4}$ 10^h im Bett gelegen. Keine Zeitung.

Freitag 19.

Wanderung vorbereiten ✓

R.H. nein⁷¹

Zwei Tage nicht eingetragen

[...]

Freitag 4. Okt.⁷²

Stenogr. arbeiten ✓

Stenogr. Stunde ausgefallen

Muttis Brief ✓

R.H. Brief nein

Statt Praktischer Arbeit Spaziergang mit Asta⁷³, Sport. Tee getrunken bei Sascha. Muttis Gratulations Brief, Großmuttis Gratulations Brief, Stenogr. gearbeitet. Musikabend, Sanden war da, blöde gequatscht.

⁷⁰ Nebelsiek: Paul Oskar Nebelsiek (Jg. 1902) war von 1927 bis 1935 Musiklehrer in Wickersdorf und ging dann an das Staatstheater in Meiningen.

⁷¹ R.H.: Rote Hilfe.

⁷² Falsche Datumsangabe; korrekt muss es heißen: Freitag 3. Oktober. Den Fehler korrigiert Rosemarie Bernfeld am Dienstag, den 7. Oktober 1930.

⁷³ Asta: Asta Hajek eine ehemalige Wickersdorfer Schülerin, die 1930 als Verlobte Jaap Kools in Wickersdorf lebte und später seine Frau wurde.

Samstag 5. Okt.

Arbeitsstag. Moos geholt bis Frühstück mit Asta, Pilze für Schule geholt mit Frau Halm⁷⁴. Nach Mittag Sanden und Michels bis ½ 3^h, dann mit Sascha nach Kleingeschwenda gefahren in Regen u. Wind mit kaputtem Rad. Mit Leni nett unterhalten. Abends mit Michels gesprochen nichts dabei herausgekommen. Ich kann ihn nicht mehr ausstehen. Rote Hilfe abgerechnet in Sandens Gegenwart. Bei Sascha Tee getrunken... im Bett „Zauberberg“⁷⁵ gelesen.

Sonntag 6.

Stenogr. ✓

Klavier nein

Mathe ✓

K.J.⁷⁶ Abrechnung, mit Sascha gefrühstückt, Ordnung in der Mappe gemacht. Nach Essen gelesen..., wollte alleine spazieren gehen, Michels getroffen, für immer mit ihm auseinander. Gott sei Dank. Gelesen, geschlafen, Kameradschaft. X,Y,Z⁷⁷ gelesen. Abends Kino „Weiße Hölle von Piz Palü“⁷⁸. Sehr schön....

Freitag 17.

Freier Nachmittag wegen Teicheinweihung.

Stenogr. nein

Muttis Brief nein

Nach Tisch Speisesaal ausgeräumt für Vesper im Freien. Mit Klaus, Wagner⁷⁹, Lisl u.a. auf der Wiese Grammophon; 3^h – ¼ 5^h Teicheinweihung, allgem. Vesper. Versiegelung des Teiches, Durchstich, 2 kurze Reden von Gerhardi u. Wyneken. Mansfeld, Sanden, Michels, Ruthi, Lisl unterhalb Halms Grab Gram. gespielt, gesonnt. Sehr nett mit Klaus. Abends Musikabend u. Tanzabend. Letzte zwei Tänze mit Männe, mit ihm spazieren. Werden wieder zusammen sein, müssen aber sehr vorsichtig sein. Michels ist es sehr zu Herzen gegangen. tut mir furchtbar leid, kann aber nichts machen...

Sonntag 19.

... Bei Schuberts mit Sascha Kaffee getrunken. Krach wegen Ruthi. Ärger von zwei Tagen rausgekommen, geheult. Mit Gerhardi gesprochen nichts erreicht. Zeitung, Sanden paar Min.

⁷⁴ Frau Halm: Hilda Halm (1887-1965) war eine Schwester Wynekens, welche die FSG von 1907 bis 1911 als Schülerin besuchte. Sie heiratete später den Wickersdorfer Musikpädagogen August Halm (1869-1929) und arbeitete von 1916 bis 1940 in der Küche der FSG Wickersdorf.

⁷⁵ Zauberberg: Thomas Manns 1924 erschiener Roman „Der Zauberberg“.

⁷⁶ K.J.: Kommunistische Jugend, gemeint ist die Wickersdorfer Schulgruppe des KJVD.

⁷⁷ XYZ: Gemeint ist vermutlich das 1928 veröffentlichte Theaterstück „XYZ. Spiel zu Dreien“ des Schriftstellers Klabund (1890-1928).

⁷⁸ Weiße Hölle von Piz Palü: Gemeint ist das 1929 entstandene Bergdrama „Die weiße Hölle vom Piz Palü“ unter dem Regisseur und Drehbuchautor Arnold Fanck (1889-1974). Hauptdarstellerin dieses Stummfilms war Leni Riefenstahl. Fancks gleichnamiger Sohn (Jg. 1919) besuchte die SG Wickersdorf von 1933 bis 1939.

⁷⁹ Wagner: Ernst Adolf Wagner (Jg. 1911) besuchte die FSG von April 1927 bis Dezember 1930.

Nach Mittag bis 5^h alleine draußen, geschlafen, gelesen. Dann bei Edith mit Sascha, Benadne, Franzl Kaffee getrunken getratscht. Sonnabend mit Lisl spazieren, rumgebummelt. Abends Kino sehr schön. Jungens in Gotha. Sascha seltsam benommen...

Dienstag 21.

Stenogr. ✓

Franz. ✓ aber zu wenig

Physik ✓

¼ 3 – ¼ 5^h Tischlerei, spazieren gegangen, bei Sascha Tee getrunken. 5 – 6^h gearbeitet und „goldene Kette“ Sinclair⁸⁰ gelesen, 6-7 Stenogr. Abends bis ½ 9^h Abendsprache „Krieg u. Frieden“ Tolstoi, gelesen, gestopft. ½ 10^h wollte mit Männe weggehen, aber von Fridrichs⁸¹ verhindert...

Donnerstag 23.

Bis 6^h frei wegen Sportkampf. Bis 3^h „Untertan“ von H Mann gelesen, Strümpfe gestopft. 3 – ½ 6^h mit Unterbrechungen Sportplatz. Furchtbar kalt. Gelesen, Schuhe geputzt. 6 – ½ 7^h Chor, Abendessen, nach Saalfeld zum „Kreidekreis“. War verheerend. Haitang⁸² war furchtbar. Mit Schauspielern im „Roten Hirsch“ Kaffee getrunken. ½ 1^h im Bett.

Freitag 24.

Stenogr. St. ✓

Muttis Brief ✓

Schuhe putzen ✓

½ 3 – ½ 4 Bast gearbeitet, mit Sascha gequatscht, ¼ 5 – ¾ 5^h alleine spazieren. Tee bei Sascha, Muttis Brief geschrieben, gelesen. 6-7 Stenogr. Abends Zeitung, Musikabend, Lisl, Sanden, Männe, Ruthi bei mir, nach 9^h ich bei Männe. Franzl ganz betrunken nach Hause. Ich auch einige Schlucke.

Sonnabend 25.

Klavierst. ✓

Muttis Brief zu Ende ✓

Stenogr. ✓

2 – ½ 3^h Klavierst., bei Paul Oskar⁸³ H-Moll Messe auf Grammophon mit Männe. Gelesen, Muttis Brief, geschlafen bis 5^h. Bei Sascha Tee getrunken mit Franz. Edith, später auch Männe. Abends gelesen bei Sascha Schnaps, ½ 10^h Sascha bei mir, vorher bei Sascha.

⁸⁰ Sinclair: Upton Sinclair (1878-1968) sozialkritischer amerikanischer Schriftsteller veröffentlichte 1928 im Berliner Malik-Verlag das Buch „Die goldene Kette oder die Sage von der Freiheit der Kunst“.

⁸¹ Fridrichs: Gemeint ist offenkundig der Mathematik- und Physiklehrer Dr. Werner Friedrichs, der von 1927 bis 1930 an der FSG Wickersdorf unterrichtete.

⁸² Haitang: Die weibliche Hauptfigur in Klabunds Drama „Der Kreidekreis“, das 1925 entstand. Der Eintrag verweist auf einen Theaterbesuch in Saalfeld.

⁸³ Paul Oskar: Paul Oskar Nebelsiek (Jg. 1902) war von 1927 bis 1935 Musiklehrer in Wickersdorf und ging dann an das Staatstheater in Meiningen.

Sonntag 26.

Stenogr. ✓

Latein ✓

Ganzen Tag gelesen. 11^h war Halm Feier⁸⁴. $\frac{1}{4}$ 3 – $\frac{1}{4}$ 4^h alleine weit spazieren. Stenogr. 5-7^h Männe. Beinahe Krach, haben Kompromiß geschlossen. Nicht beim Essen, weil verweint. Für andere Vortrag von Peltzer. $\frac{1}{4}$ 10^h im Bett.

Montag 27.

Klavierst. ✓

Lateinst. nein

$\frac{1}{4}$ 3 – 3 Gymnastik im Musiksaal, 3-4 mit Edith spazieren, bei Sascha Tee getrunken. 5-6^h Engl. Magazin gelesen. 6 – $\frac{1}{2}$ 7^h Klavierst. Geschlafen bis zum Abendessen. Nach Tisch Abendsprache. $\frac{1}{2}$ 9 – $\frac{1}{2}$ 10^h „Goldene Kette“ gelesen. $\frac{1}{2}$ 10 – $\frac{1}{2}$ 11^h Sascha geholfen. Keine Zeitung.

Montag 3. [11.]

Chor ✓

Klavierst. ✓

Lateinst. nein

Vor Tisch Männe 10 Min. da. Mit Sascha gequatscht, rumgetrödelt, Tee getrunken mit Rotwein bei Edith bis 5^h. Chor bis $\frac{3}{4}$ 6^h, 6 – $\frac{3}{4}$ 7^h Klavierst. Zwischendurch gelesen. Abends Abendsprache, bei Sascha mit Edith, Franzl, Männe sehr starken Cherry Brandy getrunken. Franzl ganz blau, von Männe ins Bett gebracht. Mit Edith spazieren, sie war vorher normal, nachher vollkommen blau. Mußte sie ins Bett bringen. Hat gekotzt. Werde keinen Alkohol mehr trinken sehr schlecht für mich. Männe soll auch nicht...

Freitag 7.

Ganz auf Okt. Feier vergessen.⁸⁵ 1 $\frac{1}{2}$ St. in Tischlerei gearbeitet. Gelesen 2. Band Kristin Lavranstochter. Bei Sascha Tee getrunken. 5-6^h Strümpfe gestopft, Freda Mathe erklärt. 6-7 Stenogr. Abends $\frac{1}{2}$ St. bei Männe, weil er faulkrank war. Gelesen. 9 – $\frac{1}{2}$ 10^h mit Lisl spazieren...

Donnerstag 20.

Lateinst. ✓

Klavierst. nein

Stenogr. ✓

Brief an Brassi nein

Keine Gymnastik gemacht, weil furchtbar mies im Allgemeinen. Gestrickt. Lateinst. gehabt, ins Bett gelegt, gelesen, gestrickt. Abends Männe $\frac{3}{4}$ St.

Freitag 21.

⁸⁴ Halm-Feier: August Halm wurde am 26. Oktober 1869 geboren. Er starb am 1. Februar 1929 und wurde in Wickersdorf begraben.

⁸⁵ Okt. Feier: Gemeint ist der Jahrestag der russischen Oktoberrevolution. Nach dem gregorianischen Kalender 7. November 1917.

Im Bett gelegen bis 3^h, aufgestanden, wollte spazieren gehen, in dem Moment geregnet. Stenogr. St. gehabt. Abends Musikabend, nachher Männe: können nur noch gute Freunde per Distance sein. Geweint bis eingeschlafen.

Sonnabend 22.

Vormittags in Saalfeld beim Zahnarzt, alleine. Endlich fertig. Keine Zeit zu Kaffee oder sonst was. Nachmittags geschlafen, gelesen, gestrickt, Brassis Brief geschrieben, bei Lisl Grammophon, paar mal mit Michels getanzt – abends Film für Kleine, Tanzabend. War kurz da. ¼ St. Männe. Entschieden daß nur Freunde....

Mittwoch 4.⁸⁶

Fotografiert von Gebhardt⁸⁷ für Paß. Mit Sascha, Edith, Franzl, Sanden, Mansfeld mit Auto nach Bernsdorf, Kaffee getrunken. Ich zwei Züge geraucht. Zu Fuß zurück. Mansfeld wieder Annäherungsversuche. Socken fertig gemacht. Für Michi⁸⁸ angefangen. Abends bei Schubert Gänsebraten, dann bei Sascha gestrickt. Über Männe geärgert wegen Klärchen.

Sonnabend 7.

Ganze Nacht Quatsch gemacht, war sehr nett. 3 St. geschlafen. Gestreikt, einen Spaziergang gemacht. Kool sehr aufgeregt. Schulgemeinde über Disziplinfragen. Nichts dabei rausgekommen. Bis Essen Chor. Nach Tisch 2 St. geschlafen. Spazieren mit Lisl. Gelesen „Jud Süß“⁸⁹, gestrickt. Ratastökr⁹⁰, war netter als vorauszusehen. Einige ganz gute Sachen. Vorher Männe 1 St. Versprechen gebrochen.

Sonntag 8.

Vormittags Wäsche abgegeben, gestrickt, 1 ½ St. geschlafen. Spazieren ganz kurz, versucht zu schlafen wegen Grammophon unmöglich. Kameradschaft, über Niklas unterhalten. Netter als sonst. Abends Kaminabend. Gerhardi erzählt über Krieg.

Montag 9.

Lateinst. ✓
Klavierst. ✓
Muttis Brief ✓
Franz. ✓

⁸⁶ Falsche Datierung; es müsste heißen: Mittwoch, den 3. Dezember.

⁸⁷ Gebhardt: Kunstlehrer, der auch in der Tischlerei gearbeitet hat.

⁸⁸ Michi: Vermutlich Michael Laurent Kaiser (Jg. 1918), der Sohn des Dramatikers Georg Kaiser (1878-1945), der 1930 für einige Monate in Wickersdorf war.

⁸⁹ Jud Süß: Roman von Lion Feuchtwanger (1884-1958), der 1925 im Drei-Masken-Verlag München erschienen ist.

⁹⁰ Ratastökr: Dieser traditionelle Abend wurde stets halbjährlich veranstaltet und erfreute sich unter den Schülern großer Beliebtheit, vor allem das Parodieren von Lehrern und Schülern.

Jessinghaus ist da.⁹¹ Musikabend. Männe 1 St. bei mir. Entdeckt wie sehr ich ihn unterschätzt habe. Ihm sehr weh getan.

Dienstag 10.
2 St. Tischlerei. 4-5^h Chor. Brief nach Wien, Karte nach Berlin geschrieben. 6-7^h Stenogr.
Abends Abendsprache, Söckchen zu Ende gestrickt. Gelesen bis $\frac{3}{4}$ 10.

Mittwoch 11.

Lateinarb. ✓
Klavier üben nein
Tischlerei ✓
Haarschneiden nein
Spazieren gehen ✓
Ski wachseln nein
Strümpfe gestopft, Tischlerei gearbeitet, mit Sascha $\frac{3}{4}$ St. spazieren, Latein gearbeitet, gestrickt,
„Jud Süß“ zu Ende gelesen. Ganz begeistert davon. Abends Kameradschaft gestrickt u. Schach
gespielt. Brief an Joe geschrieben.⁹²

Donnerstag 12.

Mit allen Mädchen 1 St. spazieren. Bei Sascha rumgequatscht, gestrickt. Lateinst. Klavierst.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Dudek, Ziegelstr. 3, 63579 Freigericht
e-Mail: Peter.Dudek@onlinehome.de

⁹¹ Jessinghaus: Walter Jessinghaus, Oberregierungsrat im Thüringischen Kultusministerium, als Schulaufsichtsbeamter zuständig für die FSG Wickersdorf.

⁹² Joe: Nicht ermittelt. Bernfeld nannte seine zweite Ehefrau gelegentlich so.

BORIS DREYER

Bildung und Ausbildung in der Antike. Bestand – Tendenzen – Perspektiven*

An der Geschichte von Erziehung, Bildung und Sozialisation in der Antike arbeiten mehrere Disziplinen mit unterschiedlicher Intensität, darunter die Altertumswissenschaften (Klassische Philologie, Alte Geschichte und Klassische Archäologie), aber auch die Erziehungswissenschaft und Soziologie. Die ältere altertumswissenschaftliche Forschung und die ältere Geschichte der Pädagogik beschränkten sich vornehmlich auf die Bildungsinhalte und -funktion der so genannten „Klassiker“ und auf die Elitenbildung.¹ Diese Reduktion der Erforschung der antiken Bildungsgeschichte und die empirisch-antiquarische Aufnahme der Bestände sind ein Erbe des Humanismus und der klassischen Altertumswissenschaft, die bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts hineinreichte. Dabei war zwar die antiquarische Bestandsaufnahme nach damaliger Quellenlage nahezu erschöpfend, blieb aber thematisch auf die Ideengeschichte eingeschränkt. Allenfalls illustrativ wurden dinglich-bildliche Darstellungen über Bildungs- und Erziehungssituationen hinzugezogen. Gegen diese Form der antiquarischen und durchweg auf die positive Rezeption der „Klassiker“ gerichtete Geschichtsschreibung besonders in den Altertumswissenschaften hat es aber seit den 1960er Jahren eine Gegenbewegung gegeben, deren Erkenntnisse allerdings noch nicht immer ihren Weg in die anderen mit der Antike befassten Disziplinen gefunden haben.²

Das Ziel, ein möglichst umfassendes Bild der antiken Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsgeschichte durch die Erfassung der „Primärquellen“ und durch die von den verschiedenen Disziplinen bereitgestellten Methoden und Theorien zu erlangen, impliziert eine Zusammenarbeit der Disziplinen und erweitert die Untersuchungsperspektive, die alte Barrieren und Selbstbeschränkungen aufbricht. Zwei Probleme in Bezug auf die Antike ergeben sich jedoch:

* Für wertvollen Rat und Hilfe dankt der Autor Konrad Vössing, Bonn.

¹ Etwa Marrou 1977.

² Zum Beispiel Tenorth³2000.

1. Die erklärte Perspektive, die Wurzeln der modernen, oft auch eben national definierten Bildung (oder auch Sozialisation) zu ergründen, lässt den Schwerpunkt des Interesses automatisch auf der Moderne nach der „Sattelzeit“ im 18. Jahrhundert ruhen. Tendenziell werden darüber hinaus die Faktoren, die Tradition begründend wirken, betont, andere Bildungsansätze, die vielleicht nur katalysatorisch wirken, vernachlässigt.

2. Neben der räumlichen und aufgrund der Völkerwanderungszeit auch zeitlichen Diskontinuität zu den Hochkulturen des Orients und des Klassischen Altertums bildet das Quellenmaterial mit seiner eigenen Signatur auch sprachlich eine große Hürde.

Ein weiteres Problem ergibt sich aus der zu verwendenden Begrifflichkeit. Es besteht die Gefahr, dass mit modernen Kategorien ein Bewertungskriterium an historische Gegebenheiten angelegt wird, das ‚gutes‘ von ‚schlechtem‘ Traditionsgut scheidet, ohne das ‚Ringens‘ um den Erwerb der Institutionen und die inhaltliche Entscheidung über die Alternativen der Zeit zu berücksichtigen. Es entspricht (gleichwohl nicht immer konsequent vertretenen) antiken Vorstellungen, Bildung von Erziehung einerseits und Bildung von Sozialisierung andererseits zu unterscheiden, wenn man unter Bildung den institutionell gestützten Unterricht der Heranwachsenden einer Gesellschaft und unter Erziehung jegliche zielgerichtete Einflussnahme – etwa auch im Elternhaus – auf Kinder und Jugendliche versteht, während Sozialisation allgemein die Eingliederung aller Teile einer Gesellschaft, ebenfalls Erwachsener, in die gemeinschaftlichen Regularien auch außerhalb von dafür bestimmten Institutionen meinen soll. Damit schließt die Sozialisierung gleichfalls die Erziehung ein und ist Oberbegriff – ganz wie in der klassischen Formulierung in Platons Protagoras³ – für diese sowie Bildung und (handwerkliche) Ausbildung zugleich:

„Von zarter Kindheit an und ihr ganzes Leben hindurch unterrichten und ermahnen sie (i. e. die Väter) sie (i. e. die Söhne). Sobald der Knabe versteht, was man ihm sagt, bemühen sich Amme (trophós), Mutter, Aufseher (paidagógos) und der Vater selbst um die Wette, dass er möglichst gut werden soll; bei jedem Tun und Reden belehren sie ihn und erklären ihm: ‚Das ist recht und das ist unrecht; dies ist schön und dies ist hässlich; dies ist fromm, aber jenes ist gottlos‘ und ‚Tu das, aber tu jenes nicht‘. Und wenn das Kind freiwillig gehorcht, dann gut; im anderen Fall biegen sie es gerade mit Drohungen und Schlägen wie ein verdrehtes Holzstück. Darauf schicken sie es in die Schule und legen dem Lehrer (didáskalos) ans Herz, er solle viel mehr um die gute Zucht (eukosmía) ihrer Knaben besorgt sein als um Lesen, Schreiben und die Kunst des Kitharspiels. Die Lehrer bemühen sich darum, und wenn die Knaben lesen gelernt haben und so weit sind, dass sie das Geschriebene verste-

³ Platon: Protagoras 325 c-326 e.

hen, so wie früher das Gesprochene, so legen sie ihnen auf ihren Bänken die Verse der großen Dichter zum Lesen vor und lassen sie daraus auswendig lernen. Darin finden sie manche gute Lehren und viele Schilderungen, Lobeserhebungen und Verherrlichungen trefflicher Männer der Vorzeit, damit sie der Knabe eifrig nachahmt und sich bestrebt, ebenso gut zu werden. Und ähnlich bemühen sich auch die Musiklehrer darum, dass die jungen Leute anständig sind und nichts Schlechtes tun. Haben sie das Kitharaspield erlernt, so führen sie sie in die Werke anderer großer Dichter, der Lyriker, ein und unterlegen deren Texte den Gesangesweisen zur Kithara. Sie bemühen sich mit allem Nachdruck, dass Rhythmus und Harmonie in den Seelen der Kinder heimisch werden, damit diese sanftmütiger sind und, innerlich von Rhythmus und Harmonie erfüllt, zum Reden und Handeln taugen. Denn das ganze Leben des Menschen bedarf des schönen Maßes (eurhythmía) und der Harmonie (euharmonía). Und ferner schickt man die Knaben zum Turnlehrer (paidotribes) in die Schule, damit sie in besserer körperlicher Verfassung der edlen Gesinnung zu Diensten sein können und nicht genötigt sind, infolge ihrer leiblichen Unfähigkeit im Krieg und bei anderen Unternehmungen feige zu versagen. Und so halten es vor allem die, welche es am besten vermögen. Am besten vermögen es aber die Reichsten; ihre Söhne fangen denn auch am frühesten an, in die Schule zu gehen, und verlassen sie auch am spätesten. Sind sie aber dann aus der Schule gekommen, so zwingt sie die Stadt, sich die Gesetze einzuprägen und ihr Leben danach zu richten, damit sie nicht nach eigenem Gutdünken handeln. Genau so wie die Schreiblehrer (grammatistai) den Knaben, die noch nicht gut schreiben können, mit dem Griffel Linien ziehen und ihnen erst dann die Schreiblett geben und sie auf diese Weise zwingen, auf den vorgeschriebenen Linien zu schreiben, so hat auch die Stadt Linien gezogen mit ihren Gesetzen, welche die trefflichen Gesetzgeber der Vorzeit erfunden haben, und zwingt die Bürger, nach diesen zu regieren und sich regieren zu lassen. Wer sie übertritt, den züchtigt sie, und diese Züchtigung heißt bei euch und an vielen anderen Orten das Geraderichten, da die Strafe etwas wieder gerade richtet. So groß ist also das Bemühen um die Tüchtigkeit, sowohl im privaten wie im öffentlichen Leben [...]"

Aufgrund der angegebenen Voraussetzungen bleibt die Antike als Epoche der Vormoderne weitgehend aus den neueren Werken der historischen Bildungsforschung ausgeklammert. Eklektisch werden bestenfalls Traditionsstränge gesucht: So werden der Humanismus bzw. die Humanismen, die Rhetorik oder etwa (in der klassischen Literatur überlieferte) Lebensentwürfe auf antike Wurzeln zurückgeführt. Dies findet seine Begründung darin, dass die Bildungsgeschichtsschreibung oftmals Traditionen und die Rückbesinnung auf diese im Blick auf die Herkunft der je eigenen Praxis betont. Zu diesen Traditionen scheint die Antike nicht mehr bzw. immer weniger zu gehören. Allerdings sind eine Geschichtsschreibung in dieser Traditionsorientierung und lineare Entwicklungsschemata heute fraglich geworden.

Im Folgenden sollen zunächst der Bestand⁴, der Stand der Kooperation (1.) und anschließend neuere Forschungserträge bzw. neue Perspektiven (2.) vorgestellt werden, bevor zuletzt Desiderata der Forschung benannt werden

⁴ Joya/McDougall/Yardley 2008 (derzeit wichtigste einschlägige Quellensammlung).

(3.). Dabei sind Auslassungen wichtiger Forschungsbeiträge und Themen unumgänglich, zum einen bedingt durch die persönlichen Interessen und Spezialisierungen des Autors, zum anderen durch die Forschungslage: So wird z.B. die Bildung in der jüdischen Antike in rezenten Beiträgen gut, wenngleich auf der Basis neuer dokumentarischer Funde nicht abschließend beschrieben.⁵ Hier besteht unausgeschöpftes Potential für den jüdisch-christlichen Einflussbereich.⁶ Folglich umfasst der Gegenstand ein weites Feld, und Problemfelder können oft nur angesprochen werden.

1 Kooperation – Bestand

Die räumlichen und zeitlichen Grenzen der Antike sind fließend. Räumlich bewegt sich die Forschung schwerpunktmäßig im Bereich des Mittelmeeres. Zunächst galt in vielen Disziplinen der Altertumswissenschaften und in der älteren Geschichte der Pädagogik insbesondere – der Konzentration auf die Klassiker entsprechend – das griechische Festland und hier insbesondere der Zustand in den bestimmenden Städten Athen und Sparta als paradigmatisch.⁷ In den letzten Jahrzehnten ergab sich eine Verlagerung bzw. Erweiterung der Forschungsperspektive in den Altertumswissenschaften dadurch, dass zunehmend die dokumentarischen Quellen der spätklassischen und hellenistischen Zeit nicht nur des Festlandes, sondern auch Kleinasiens und der anderen Siedlungsgebiete der Griechen zugänglich und fruchtbar gemacht wurden. Dieser Prozess verlief stockend und ist erkennbar noch nicht in allen Disziplinen, die an der Bildungsgeschichte beteiligt sind, angekommen.

Der zeitliche Rahmen der Antike wird gesetzt von der frühgriechisch-mykenischen Zeit im zweiten vorchristlichen Jahrtausend einerseits und dem Übergang von der Spätantike zum Mittelalter andererseits, wobei beide Übergangsphasen sich über längere Zeiträume erstreckten und regional unterschiedlich abliefen. Zeitliche Schwerpunkte lassen sich quellenbedingt in der Beschäftigung mit der archaischen und klassischen Zeit für Sparta und Athen, und zunehmend auch in der spätklassischen, hellenistischen und römi-

⁵ Lohmann 2006; Ego/Merkel 2005; Carr 2005, S. 17-173, bes. 111ff.; Bringmann 2007. – Dokumentarische Neufunde ergeben sich seit Jahren auch in „antiken Randgebieten“ wie etwa in Phanagoreia am kimmerischen Bosphoros. Diese jüdische Gemeinde hatte große Ausstrahlungskraft in einer Stadt, die als Hauptstadt des Chasarenreiches bekanntlich bis zum 10. Jahrhundert n. Chr. Bestand hatte.

⁶ S. Abschnitt 3 *Desiderata* und Tuor-Kurth 2010, S. 356ff.

⁷ S. Beiträge zu den Bildungsinhalten und zur Traditionspflege in: Delgado/Pordomingo/Stramaglia 2007.

schen Zeit unter den Kaisern für alle griechischen bzw. griechisch geprägten Städte (die Fürstenerziehung außer Acht gelassen) ausmachen. Die frühgriechische Epoche des zweiten vorchristlichen Jahrtausends hat dagegen kaum, die Wurzeln des Christentums relativ starke Berücksichtigung gefunden. Tradition hat ebenfalls die Aufmerksamkeit für Bildung und Erziehung jenseits der durch Cicero bestimmten Literatur in der Zeit der Klassischen Republik, als mit dem Aufstieg Roms zur Weltmacht der Einfluss griechischer Kultur und Philosophie nach Rom zurückwirkte.⁸

Die lange übliche Beschränkung auf die Klassiker und die Elitenbildung hat zu einer ebenso eingeschränkten wie perspektivenverkürzten Quellennutzung geführt. Im Mittelpunkt standen lange Zeit schriftliche Quellen. Dazu gehörten in erster Linie Homer als Gegenstand der antiken Bildung, Platon, Aristoteles und Isokrates als Lehrer auf der griechischen, Cicero als „Schüler der Griechen und Lehrer der Römer“ sowie Seneca und Augustinus auf der römischen Seite.

Das ist auf zwei Ursachen zurückzuführen:

a) Insbesondere im Vergleich zu Perioden der modernen Geschichte verfügt das Altertum über weite Strecken nicht über belastbares Quellenmaterial, besonders im Sinne der Anwendung von quantifizierenden Methoden und darauf aufbauenden Theorien. Nur selten – für gewisse Regionen und Zeitabschnitte – sind solche Quellengrundlagen vorhanden. Diese inhomogene Quellenlage stellt natürlich eine Herausforderung für alle Extrapolationen und Verallgemeinerungen dar, die Grundlagen jeder Theorie sind.

b) Die inhomogene Quellenlage birgt ein weiteres wissenschaftsinternes Problem: Der rasante und prinzipiell begrüßenswerte Quellenzuwachs hat zu einer Spezialisierung in den Disziplinen geführt. Allen bekannten Appellen zur Interdisziplinarität zum Trotz findet kaum zwischenfachliche Kommunikation statt, so dass die inhaltlichen und auch disziplinspezifischen Vorurteile im Grunde bleiben.

Der Anstoß aus der historischen Bildungsforschung und der pädagogischen Anthropologie, die enge thematische Beschränkung auf die Elitenbildung der Antike einzureißen, ist in den Altertumswissenschaften bislang gar nicht oder kaum bemerkt worden, wiewohl dort z.T. selbst quellenbedingt (Papyrologie, etwa Ausbildungsverträge; Epigraphik, etwa Schulstiftungen) diese Hürden isoliert genommen wurden.

Zunehmend finden die äußeren Bedingungen von Erziehung und Bildung in einem erweiterten Bereich, der die gesamte Bürgerjugend und darüber hin-

⁸ Garcia y Garcia 2005.

aus die nichtbürgerliche, mit ihren Familien in der Stadt ansässige Jugend umfasst, in allen altertumswissenschaftlichen Disziplinen Beachtung. Die empirischen Erkenntnisse über die Finanzierung von Gebäuden, Lehrern, Lehrmitteln werden insbesondere aus dokumentarischen Quellen bezogen.

Daneben gibt es aus der erziehungswissenschaftlichen historischen Bildungsforschung heraus Ansätze, die archäologische Erkenntnisse aufgreifen und von der materiellen und künstlerischen Hinterlassenschaft der Antike ausgehen. Auf dieser Basis suchen sie die Spezifika der antiken Bildung und Sozialisation zu ergründen.⁹ Ziel dabei ist es, die spezifische griechische und römische Fassung der auch künstlerisch abgebildeten Ideale herauszuarbeiten. Die Ergebnisse schematisieren zwar stark, gleichwohl wird der historischen Bildungsforschung damit ein weit umfassenderes Quellenmaterial erschlossen. In den altertumswissenschaftlichen Disziplinen haben sich die Perspektiven (Alltagsgeschichte etc.) durch Neufunde epigraphischer und papyrologischer Art gerade im Hinblick auf die Entwicklung der antiken Bildungsinhalte und -institutionen erweitert.¹⁰ Gleichwohl fehlt es an der interdisziplinären Kommunikation, national wie international. So werden etwa Ergebnisse der äußerst erfolgreichen Studien der Archäologie nur zögerlich in einer konsequenten Erfassung aller möglichen Medien in der Erziehung und Bildung aufgenommen und evaluiert.¹¹

2 Neue Erträge – neue Perspektiven

Eine umfassend angelegte, empirische Erforschung des antiken Erbes der Bildung hat es bislang nicht gegeben.¹² Dabei würde es nicht nur um die Feststellung von Traditionen und den Grad ihrer Wirkungsmächtigkeit gehen, sondern um eine historische Bestandsaufnahme, wofür man lineare Entwicklungsschemata allerdings aufgeben müsste.

Bildung und Ausbildung in der frühgriechisch-mykenischen Zeit haben im Rahmen der Bildungsforschung lange Zeit keine Beachtung erfahren. Hier bieten die Erkenntnisse seit der Entzifferung der Linear B-Schrift attraktive Angebote.¹³ ‚Archive‘ von mykenisch-frühgriechischen Schreibschulen hat

⁹ Zum Beispiel Rittelmeyer/Klünker 2005 (äußerst materialreich).

¹⁰ Zum Beispiel Kah/Scholz 2004.

¹¹ Dreyer 2006a.

¹² Delgado/Pordomingo/Stramaglia 2007 mit zahlreichen Beiträgen, die sich mit der Pflege antiken Bildungsgutes (Historiographie, Geographie, Drama etc.) bis zur Spätantike, als Voraussetzung zur Tradierung in den späteren Epochen, beschäftigen.

¹³ Hiller/Panagl 1986, S. 230-240.

man in Knossos festgestellt. Die aus der minoischen Schrift weiterentwickelte Linear B-Schrift war einer bestimmten Schreiber-Gruppe vorbehalten, ganz wie die Schriftsysteme des alten Orients und Ägyptens. Auch wenn sich nur nicht-literarische Listen aus der Zeit selbst erhalten haben, sind doch von der archaischen Zeit an die mykenischen Sagenkreise zu erschließen, die in den so genannten dunklen Jahrhunderten (11. bis 8. Jahrhundert v.Chr.) als Bildungshintergrund für eine sozial privilegierte Schicht kanonisiert wurden, bevor sie verschriftlicht wurden.

Etabliert ist die Untersuchung der Einflüsse der Levante, des Zweistromlandes und Ägyptens auf die griechische Kultur. Fruchtbar ist sicherlich darüber hinaus eine fokussierte Untersuchung des Einflusses dieser Kulturen auf die griechische Bildung von der mykenischen bis zur archaischen Zeit. Er ist kontinuierlich und vielfältig gewesen, von den dinglichen Medien und Kunstprodukten bis hin zur phönizischen Schrift, auf deren abgewandelter Basis die griechische Literatur entstehen konnte, die theoretisch und später auch tatsächlich für weite Bevölkerungsgruppen zugänglich war.¹⁴

Betont wird oft die orale, nicht institutionalisierte und nicht formalisierte Sozialisation in der Antike, deren Reglementarien und Sentenzen wir zuerst in den Dichtungen Hesiods fassen. Soweit es die lange Phase der tatsächlich auch in unserem Zusammenhang dunklen Jahrhunderte und die Archaik betrifft, ist diese Feststellung korrekt: In diesem Zusammenhang ist gerade die Bedeutung der musischen Bildung (s.o. Platonzitat) und gymnastischen Übung, nicht zuletzt auch für die Erziehung der Mädchen unter der formellen Vormundschaft des *kyrios*, der sich allerdings tatsächlich kaum an der Erziehung beteiligte, hervorzuheben.¹⁵ Doch bleibt für diese Phasen zwischen 1000 und 500 v. Chr., leider auch für viele Gebiete des griechischen Mutterlandes und Kleinasien auch während der Klassischen Zeit gerade im Sinne der lokal-spezifischen Sozialisation, vieles im Unklaren. Lediglich eine Ausrichtung der Sozialisation des adligen Nachwuchs an dem Ideal des Einzelkämpfers und Jägers, nicht zuletzt im Rahmen der Trinkgemeinschaft (*symposion*) und der päderastischen Beziehung, ist auszumachen.

Wir haben oft von den wenigen „Inseln“ unseres Wissens – etwa Athens und Spartas – aufs Ganze oder von späteren „klassischen“ Zuständen zurück zu schließen (Phratrie etc.). Und hier müssen wir bedenken, dass oft – wie im Falle von Sparta – nur konstruierende Aussagen wesentlich späterer Zeit vorliegen.

¹⁴ Dreyer 2006a, S. 230.

¹⁵ Zu den „typischen“ Metiers (und der entsprechenden Ausbildung) s. Dreyer 2006, S. 163ff.

Die oft rigiden Erziehungsmethoden schlecht bezahlter Lehrer erschöpften sich im stupiden Repetieren auf allen Ebenen: der Buchstaben, der Silben, der Sentenzen, ganzer Texte. So wurde schon früh auch die stark oral konditionierte Kommunikation im politischen Bereich der Polis eingeübt, die Fähigkeit des Auswendiglernens trainiert. Problemlösendes Denken gehörte nicht zum Programm des zu vermittelnden Kompetenzspektrums.¹⁶ Inwiefern aber das antike Reflektionsniveau in Bezug auf den Kompetenzerwerb vor dem Hintergrund der aktuellen Akzentverschiebung von inhaltsdefiniertem zu kompetenzdefiniertem Unterricht über die Zeit entwickelt war, müsste noch konsequent untersucht werden. Diese neue Perspektive wäre ebenso fruchtbar wie die Befragung antiker Quellen aus dem Blickwinkel der aktuellen Orientierung der Geschichtsdidaktik auf thematische Schwerpunktsetzungen im schulischen und universitären Bereich, indem man sich von reiner „Faktenhuberei“ in der Vermittlung auch aus praktischen Gründen der Zeitkontingentierung verabschiedet. In der Festlegung auf inhaltliche Kanones wies zwar die Antike früh einen Weg, dem man sich bis in die Neuzeit der Nationalstaaten verpflichtet fühlte. Einem ideologischen Streit von inhaltlichen Minimalprogrammen hat man sich jenseits der Überlegungen, die sich auf den Integrationsbeitrag bezogen, jedoch nie unterworfen (s. unten *Desiderata*).

In zunehmendem Umfang liegt der Altertumswissenschaft dokumentarisches Quellenmaterial vor allem für die hellenistische und frühe und mittlere Kaiserzeit, für Kleinasien, Griechenland, Ägypten und Spanien vor. Gerade in biographischer Hinsicht ergänzen epigraphische Ehrungen für Individuen die literarisch bezeugten Biographien und Autobiographien. Es hat sich in den letzten Jahren ein Forschungsschwerpunkt über diese Lebensentwürfe der Geehrten, welche die dokumentarischen Ehren teilweise bezahlten und daher mitgestalteten, entwickelt. Dabei werden Grundlinien bestätigt, ‚Moden‘ und Ideale im Selbstverständnis der Individuen bei der Präsentation ihrer Vita zeitlich und örtlich ausdifferenziert.¹⁷

Es ging bekanntlich bei der Erziehung der Kinder und Jugendlichen in der heidnischen Antike immer zunächst um eine rein *äußerliche Prägung*, um den ‚defektiven‘, an den Trieben orientierten Zustand der mangelnden Selbständigkeit möglichst schnell zu überwinden.¹⁸ Dies entsprach der Auffassung, dass das erkennbare Wohlverhalten ein Spiegelbild des inneren Seelen-

¹⁶ Noch gültig für die römische Zeit: Garcia y Garcia 2005.

¹⁷ S.u. Anm. 62.

¹⁸ Kunst 2006; vgl. auch Bormann 2006, S. 42ff.

bildes sei. Erst mit dem Alter von sechs Jahren (bis 12 Jahren), im Paides-Lebensalter, hat man die Kinder im Sinne der Ideale für beeinflussbar gehalten. Erziehungsmethoden waren rigoros. Idealviten – der antiken Literatur und in den dokumentarisch überlieferten „Lebenswerkehrungen“ – betonen daher die exzeptionell frühe Vollkommenheit des Heranwachsenden. Früh verstorbene Kinder werden in den Tugendbegriffen der vollendeten Erwachsenen gelobt.

Nicht erst die Christen haben sich – zu Beginn auch in Konkurrenz zur heidnischen Religion, besonders zu anderen Erlöserreligionen – um das Seelenheil sowohl der Erwachsenen als auch der Heranwachsenden gekümmert, wie mitunter behauptet wurde; gerade den philosophischen Schulen lag – mit konkurrierenden philosophischen und rhetorischen Programmen – unter einem etwas anderen Schwerpunkt (s. Desiderata) die geistige Bildung ihrer jungen, meist reichen Kundschaft am Herzen. Im Zuge der Etablierung des Christentums als Staatsreligion gewannen darüber hinaus auch viele weitere vorchristliche Traditionen an Bedeutung.¹⁹

Bis heute wird immer noch auch in den Disziplinen der Altertumswissenschaften behauptet, die Bedeutung der Stadt schwinde in der nachklassischen Zeit. Das ist nach neueren Erkenntnissen nicht korrekt. Die Stadt bleibt – das bestätigen Quellen und Forschungen über hellenistische Flächenmonarchien, Bundesstaaten und das römische Kaiserreich – die erste Orientierungsgröße für die (griechischsprachige) Bevölkerung. Primär war in diesen Gemeinden die „Bildung“ des Nachwuchses nach dem Elementarunterricht (spätestens mit 12 Jahren abgeschlossen²⁰) im Sinne der Anforderungen im Leben der Erwachsenen *praxisorientiert*.²¹ Die Heimatgemeinde stand geradezu unter

¹⁹ Kunst 2006. Zur Funktion des Spielzeugs bei der Erziehung der Kinder s. Dreyer 2006a, S. 250.

²⁰ S. Lukian von Samosata bei Dreyer 2006, S. 178; zu den „Fächern“ im Elementar- und darauf aufbauenden Grammatikunterricht bei den Griechen s. Baumgarten 2006a, S. 93-97; bei den Römern s. Bormann 2006b, S. 102-106; vgl. Ziebarth ²1914.

²¹ Für die große Mehrheit der männlichen und weiblichen Jugend ab 12 Jahren ist es daher angebracht, mit Tenorth ³2000, S. 31ff., von einer „primär in der Lebenswelt organisierten Erziehung“, besser denn „Ausbildung“, zu sprechen. Gleichwohl sind die von der (griechischen) Poliswelt geprägten Regionen des Mittelmeers und Nahen Ostens an der politischen „Mündigkeit“ der Gemeindebevölkerung interessiert. Die über den Elementarunterricht hinausgehende Bildung spielt im Laufe des Hellenismus, wahrscheinlich ab dem Beginn des 2. Jahrhunderts v. Chr., für die Ausübung der Ämter (hier ist eine Tendenz zur Spezialisierung, Professionalisierung und Hierarchisierung zu konstatieren) der Städte eine gewichtige Rolle. Dadurch wurde der Wert der Bildung (auch philosophischer Art) aufgewertet (vgl. Scholz 2006; zur *enkyklios paideia* und den *septem artes liberales* s. zuletzt Lüth 2006, S. 15; Christes

Druck, den Elementarunterricht²² und die aufbauende Bildung der Jugendlichen etwa im Ephebenunterricht zu gewährleisten. Schließlich war die Gestaltung von Unterricht und Sozialisation generell im Sinne der dauerhaften Loyalität zur städtischen Heimatgemeinde *patriotisch* ausgerichtet.²³ Die inschriftliche Ehrung berühmter Bürger war Zeugnis für die patriotisch-städtische Ausbildung und Gesinnung des Geehrten und zugleich Sozialisierungsmedium für die nachkommende freie und städtische Jugend: Die Jugendlichen wurden explizit zur Nachahmung dieser geehrten Persönlichkeit aufgefordert. Der erfolgreiche und geehrte Mitbürger gab durch seine Leistungen für die Heimatstadt das zurück, was er auf dem Weg zum Vollbürger von ihr erhalten hatte, selbst wenn die Stadt „nur“ den sozialen Rahmen einer von privater Seite unterstützten Bildung bildete.

Erziehung, Bildung und Sozialisation sind immer vom politischen System und seiner ‚weltanschaulichen‘ Konkurrenz direkt abhängig. Diese Erkenntnis wurde nur lange Zeit nicht konsequent auf die Erforschung der Entwicklung des antiken „Bildungskanon“ angewandt, eben aufgrund der Verklärung der „Klassiker der Bildung“: Bildung und Sozialisation des Nachwuchses der Vollbürger waren von Anbeginn ein zentrales Anliegen diese auf äußere Autonomie und Effektivität ausgerichteten politischen Gebilde, der Polis. Sie waren im Einzelnen sehr individuell gestaltet, wenn auch insgesamt nach den Bedürfnissen der politischen Verhältnisse *systemstabilisierend* ausgerichtet.²⁴ Die literarischen Quellen über das 5. Jahrhundert, die Rednercor-

2006, S. 18-19). Selbst wenn die städtischen Bildungseinrichtungen nicht ausreichten, wurde den (männlichen) Nachkommen mit Privatmitteln ein Studium an den Stätten griechischer Bildung, die untereinander in Konkurrenz standen, in „Philosophie“ oder Rhetorik ermöglicht. Aber auch die generelle Lebenshaltung und die etablierten Kontakte (die für die spätere diplomatische Tätigkeit sehr wichtig waren) wurden in schriftlichen Zeugnissen an die Heimatstadt „evaluiert“ (vgl. dazu ausführlich Dreyer/Engelmann 2003, S. 46ff. und unten).

²² Scholz 2004.

²³ Dreyer/Engelmann 2003, S. 40-65. Die Zugehörigkeit zur Polisgemeinde wurde von den Nachkommen der Vollbürger und z.T. auch denen der frei geborenen Ansiedler (Metöken) in den Organisationen der Alterstufen (Epheben und Neoi, sogar auch der Neai; zur Bildung der Frauen allg. Baumgarten 2006a, S. 98-100) mit unterschiedlichen Stufungen der Verantwortlichkeiten abgeprüft (zu den Altersstufen Baumgarten 2006, S. 59). Der Stand der Fähigkeiten wurde in den städtischen Festen, die letztlich der Selbstvergewisserung der Städte dienten, laufend abgeprüft (vgl. Dreyer 2004).

²⁴ Verwiesen sei auf das spartanische Ausbildungssystem (*agogé*) (vgl. Baumgarten 2006, S. 63-66; 69-71). Die spartanischen Frauen, die Teile dieser Erziehung ebenfalls genossen, hatten weitgehende Rechte, weil ihnen die Aufgabe der Verwaltung der riesigen Landgüter ihrer in Sparta kasernierten Männer zukam (s. etwa Kennell 1995; Baltrusch 1998). – Die Sozialisation im Sinne der Heranziehung eines loyalen Bürgers bezog sich auch auf den Einsatz und

pora aus dem 4. Jahrhundert und die dokumentarischen Quellen der hellenistischen Zeit ergeben ein willkommenes „Vollbild“ aus verschiedenen Perspektiven und auf unterschiedlichen Abstraktionsstufen.

Die bekannte Form der spartanischen „Erziehung“ (*agoge*) vom 6. Lebensjahr an – eine einseitig para- und vollmilitärische Ausbildung der Vollbürgerbevölkerung (*Spartiaten*), einer gegenüber den rechtlosen Heloten und Umwohnern verschwindend kleinen und immer geringer werdenden Elite –, war erst nach den Messenischen Kriegen zum Selbstschutz vor einer erdrückenden Mehrheit der Rechtlosen geschaffen worden. Sielöste ein blühendes Kulturleben ab und galt nicht nur in Platons Staat, sondern generell unter den Intellektuellen und Systemkritikern Athens der klassischen Zeit als verklärtes Ideal.

In Opposition zum rigide-einseitigen Erziehungssystem und zu seinen Bewunderern hatte sich die radikale Demokratie Athens spätestens seit Ephialtes und Perikles auch um die ‚staatskonforme‘ Bildung der Bürger bemüht: Hier ganz besonders, aber auch in anderen Städten, in denen die Überzeugung der Masse der Mitbürger in der Vollbürgerversammlung eine wesentliche Voraussetzung für individuelle politische Karrieren bildete, entstand eine Kultur des Debattierens und Argumentierens. Diese erforderte eine entsprechende Bildung für die politisch Aktiven – das sollte jeder Vollbürger sein –, welche die Sophisten, reisende Redelehrer, anboten. Sie waren für die Zeitgenossen lange Zeit kaum von Philosophen wie Sokrates und seinen Anhängern zu unterscheiden: Tatsächlich stand für sie in gleicher Weise der Mensch im Zentrum. Von den Zeitgenossen wurden sie alle aber v.a. wegen ihrer Fähigkeiten zur Überzeugung kritisch betrachtet, als Verführer, je mehr sie gegen das herrschende System der Demokratie zu sein schienen oder in der Tat waren. Der Justizmord an Sokrates, der die Philosophenschulen Athens auf Dauer dem politischen System entfremdete,²⁵ ist ein sichtbares Zeichen dafür, dass für den Normalbürger die Grenze zwischen systemimmanenter philosophischer Tätigkeit und Lehre (durch Sokrates verkörpert) und Fundamentalopposition zuweilen unscharf war.

Die Sozialisation zu einem ‚staatsloyalen‘ Mitbürger hörte aber nicht mit dem Erreichen des Alters, mit dem das Ephebenalter endete und das aktive Bürgerrecht einsetzte (20 Jahre), also mit der institutionellen Bildung oder der Erziehung auf, sondern erstreckte sich auch auf die volljährigen (in erster

die Pflege integrativer Gründungsmythen und Kulte für die Staats- und die Schutzgottheit; vgl. (unter vielen) Dreyer/Engelmann 2009.

²⁵ Dreyer 2006, S. 157-159.

Linie männlichen) Vollbürger, die in den gemeinattischen Kultfesten auf Kosten des Staates die Möglichkeit erhielten, die Demokratie und sich selbst zu feiern.²⁶ Dabei wurden die Bürger auf die gemeinsamen, identitätsbildenden Werte verpflichtet, die auf der individuell ausgeprägten, differenzierten myth-historischen Vergangenheit der Gemeinde basierten.²⁷

Athens Niederlage im Peloponnesischen Krieg (431-404 v.Chr.) war zu einem Großteil der inneren Spaltung im politischen Grundsatzstreit zwischen Demokraten und ihren Feinden geschuldet. Die oligarchischen Regimes am Ende des Krieges (411/10 und 404/3 v.Chr.) und ihre Blutorgien diskreditierten jedoch diese politische Richtung nachhaltig.²⁸ Wenn es auch zum demokratischen System keine Alternative gab, so war die Lehre der oben angesprochenen „Klassiker“ der Bildung, die lange in der modernen Forschung als alleinig traditionsstiftend für die europäische Bildung galten, elitär. Was sie vermittelten, sollte keine Bildung für den gemeinen Mann und seine Einschätzung der Dinge sein. Sie prägten gleichwohl auch in städtischen Wettkämpfen gepflegte Ideale, die von der Mehrheit der übrigen Bürgerbevölkerung als Richtschnur ihrer politischen oder handwerklichen Karriere übernommen wurden. Die *eutaxia*, *euharmonia*, *kalokagathia* wurden zu Zielen von Werkträgern, wie Webern und Handwerkern; die konkrete inhaltliche Ausfüllung variierte nach Metier.²⁹

Während die so genannte Klassische Demokratie Athens des 5. Jahrhunderts – und demnach auch die in ihr ausgebildete und auf sie ausgerichtete städtische Erziehung, Bildung und Sozialisation – sowohl innenpolitisch als auch als „Exportmodell“ umstritten war, wurde die „gezähmte“ Verfahrens-Demokratie des 4. Jahrhunderts zur *Standardverfassung* aller griechischen Städte: und sie blieb es, wie die aktuelle Forschung betont, formal auch bis in die römische Kaiserzeit. Doch ist – wie jetzt deutlich wird – diese Demokratie einem starken Wandel unterzogen. Diese Demokratie bedurfte zunehmend spezialisierter Vertreter, deren Ämter nach Bedeutung hierarchisiert waren. Aber die Abhängigkeit der demokratischen Städte von ihren reichen Mitbürgern führte zur Ausbildung einer *Honoratiorenschicht*, einer politischen Elite, die genügend Reichtum, Besitz und auch die Fähigkeiten bzw. die „Bildung“ hatte, um die Politik der Gemeinde in bestimmten Positionen maßgeb-

²⁶ Zur bewundernswerten disziplinierenden Funktion der Staatsreligion allgemein und bes. bei den Römern s. Polybios 6,56,6ff. Vgl. Chaniotis 2007.

²⁷ Vgl. z.B. Habicht 1995, S. 104ff.; 140ff.; 222ff.; 288ff. S.o. Anm. 24.

²⁸ Zu den Folgen für Philosophie und Bildung s. Scholz 2006, der die Perspektive der gesellschaftlichen Ausgrenzung gegenüber der Selbstabgrenzung der „Philosophen“ betont.

²⁹ Dreyer 2006, S. 157-161.

lich zu bestimmen und damit Privilegien zu erwerben. Mit ihren finanziellen Möglichkeiten konnten sie dem eigenen Nachwuchs eine „höhere Bildung“ ggf. im Ausland zukommen lassen und auf diese Weise die Privilegien für ihre Familie perpetuieren, schon allein, um die zukünftigen Kontakte an den ‚internationalen‘ Ausbildungsstätten zu knüpfen, die später einmal für die politische Tätigkeit von Wichtigkeit sein konnten.³⁰

Es ist nun durch den Zuwachs dokumentarischer Quellen für den Verlauf des 3. und spätestens seit dem 2. Jahrhundert v. Chr. festzustellen, dass sich die Erziehungsinstitutionen zu verselbständigen bzw. zu etablieren beginnen, und zwar in der Art, wie wir sie heute verstehen würden. In den Demokratien der griechischen Städte der hellenistischen Epoche galt die Gewährleistung des Elementarunterrichts für den Nachwuchs als Verpflichtung der Heimatgemeinde, z.T. durch Spenden unterstützt, wenn auch in der Regel nicht in einem eigenen Gebäude: In den Gymnasien wurde nicht nur die Möglichkeit zur sportlichen Betätigung gegeben. Im Hellenismus wuchsen dem *Gymnasium* die Aufgaben und Funktionen zu, die wir heute mit ihm verbinden.³¹

Die ‚höhere Bildung‘ in größeren Städten oder im ‚Ausland‘ konnte dagegen nur von reicheren Familien gewährleistet werden.³² Gleichwohl konnten die Städte in Griechenland nicht nur in wenigen Fällen und nur für kurze Zeit ‚ideale‘ Bildungsbedingungen im Rahmen einer Demokratie schaffen – wie bis in die jüngste Zeit oft behauptet und als Anlass für eine Abkehr von den „Klassikern“ instrumentalisiert: Im Gegenteil, der *Elementarunterricht* war nicht nur für Bürgerkinder angestrebt, sondern war auch für die Kinder anderer frei geborener Stadtansässiger zugänglich³³, besonders weil – wie kürzlich klar geworden ist – damit gezielt Anreize für ansässige Nichtbürger geschaffen werden sollten, die aus wirtschaftlichen Gründen in der Stadt siedelten.³⁴

In jüngerer Zeit ist die Periode nach der Elementarschule ins Zentrum des Forschungsinteresses geraten: Die Erziehung des Nachwuchses der reicheren Mitbürger war auf die spätere politische Karriere ausgerichtet. Die dazu notwendige *Bildung* in Rhetorik und Philosophie erlangte ein zunehmendes An-

³⁰ S. Erträge des Elite-Netzwerkes der DFG: „Die Lokalen Eliten unter den hellenistischen Königen“ (<http://www.dfg-netzwerk-elite.uni-frankfurt.de>). Vgl. Quaß 1993. Bis in die Spätantike: Kunst 2006a, S. 82; Krumeich 2006; Klein 2006a, bes. S. 151-152.

³¹ Kah/Scholz 2004.

³² Dreyer/Engelmann 2003, S. 46-65.

³³ Für das indigene Umland waren die griechischen Städte in allen Aspekten des tagtäglichen Lebens, auch der griechischen Sprache, Kultur und Bildung, i.d.R. Orientierungspunkt.

³⁴ Dreyer/Engelmann 2009, S. 403-416.

sehen.³⁵ Für die Periode des Hellenismus, eines von „Vernunft“ und „Fortschritt“ geprägten Zeitalters³⁶, und für die folgenden Epochen wächst das epigraphische Material besonders von Griechenland und Kleinasien stetig an: Grabsteine, Ehrungen, Verträge. Gerade die Ehrungen, die gesetzmäßig genau geregelt waren und öffentlich sichtbar für alle aufgestellt wurden, geben Auskunft über die Ideale der Erziehung. Der Weg, der zu den hervorragenden Fähigkeiten und dem exzellenten Charakter des Geehrten geführt hatte, wurde (unterschiedlich ausführlich) aufgelistet, von der Elementarschule über die weiterführende Grammatikschule bis zum Ephebendienst.³⁷

Nach dem Ephebendienst konnte ein *Auslandsstudium* folgen. Die begehrtesten ‚Hochschulen‘ befanden sich in Athen und Rhodos. Die Konkurrenz der ‚Bildungsstandorte‘ auf den verschiedenen Ebenen war groß.³⁸ Hochschulstandorte wie Smyrna stellten den zurückkehrenden ‚Studenten‘ schriftliche *Führungszeugnisse* aus. Diese Zeugnisse waren wichtig für die Heimatstadt, mehrten sie doch ihren Ruf und stellten sicher, dass die ‚internationalen‘ Kontakte der Angehörigen der politischen Elite der Heimatstadt auch in Zukunft zum Wohle der Stadt eingesetzt werden konnten. Dafür war man bereit, demokratische Regularien den Bedürfnissen dieser einflussreichen, begüterten, aber auch gut ausgebildeten Mitbürger, sich selbst mit ihren Fähig-

³⁵ Scholz 2006, S. 51ff.; für die römische Zeit (Republik und Kaiserzeit) Vössing 2006, S. 136-145.

³⁶ Ein Zeitalter, in dem nach dem Zeitgenossen und Historiker Polybios (9,2) gilt: „*da Wissenschaft (empeiria) und Technik (technai) in unserer Zeit einen solchen Fortschritt (prokopé) erlangt haben, dass diejenigen alles, was sich ihnen zufälligerweise als Aufgabe stellt, gleichsam methodisch (methodikós) bewältigen können, sofern sie nur um Erkenntnis und Wissen bemüht sind.*“

³⁷ Zum Ende der Klassischen Zeit (in der zweiten Hälfte des 4. Jahrhunderts) war die Ephebie in Athen für alle 18-20 jährige Bürger-„Anwärter“ verpflichtend und war primär ein militärisches Ausbildungszentrum. Dies blieb charakteristisch bis ins 2. Jahrhundert v.Chr., als die Ephebie eher ein Institut für die Nachkommen der reichen Bevölkerung der Stadt war; vergleichbar ist die Entwicklung der Ephebie in den übrigen Städten. Ab der zweiten Hälfte des zweiten Jahrhunderts wurde auch die geistige Bildung (oft im Gymnasium) gepflegt (Habicht 1995, S. 288-296; Dreyer 1998; Dreyer 2001; Scholz 2004). Bibliotheken wurden in den Gymnasien aus öffentlichen Mitteln oder aus Schenkungen der reichen Mitbürger oder durch Könige eingerichtet; vgl. Eudemos (200/199 v.Chr.) in Syll³577; Polythrus um 200 v.Chr. in Syll³578; Eumenes II. für Rhodos 161/0 v.Chr. in Polyb. 31,31,1; Attalos II. für Delphi 160/59 v.Chr. in Syll³672.

³⁸ Bringmann 2002. Athen galt als Hochschule mit einer Spezialisierung auf die Philosophie. Rhodos zog als Zentrum der Rhetorikbildung besonders römische Adlige an. Daneben gab es die reinen Forschungszentren der Könige, wie das Museion in Alexandria und Pergamon. Auch sie standen untereinander in Konkurrenz, bes. im Erwerb von Originalschriften, s. etwa Dreyer 2006a, S. 233-234.

keiten und ihrem Reichtum darzustellen (Ehrung, Statuen, Heroa), hintanzustellen.³⁹ Diese Familien strebten danach, ihre durch spezielle Fähigkeiten und Kontakte errungene innerstädtische Stellung durch die teuer finanzierte ‚Bildung‘ gegenüber aufstrebenden reichen Familien für die Zukunft abzusichern oder ihren Aufstieg erst zu ebneten.

Die Lehrergehälter waren zwar nicht üppig, aber dennoch waren gute Lehrer nicht für alle Städte erschwinglich.⁴⁰ Noch teurer waren Spitzengelehrte, die an Hochschulstandorten zeitweilig auch Einfluss auf die Politik gewinnen konnten. Sie mussten „ausgehalten“ werden. Im Gegenzug für die *wohltätigen Investitionen* in die Bildung und Lehrer gewannen der König, der Machthaber und der reiche Mitbürger nachhaltigen Einfluss auf die nächste Generation und das Wohlbefinden der Stadt. Dafür nahmen die stolzen Städte die Gefahr der *Einflussnahme von außen* bzw. generell von Einzelpersonen in Kauf. Von größeren Städten – wie Rhodos – wurde dagegen erwartet, dass sie die Bildung ihres Nachwuchses aus eigener Kraft gewährleisten, eben um einem Einfluss von außen vorzubeugen.⁴¹

Die traditionelle Forschung schätzt die Alphabetisierung bzw. Lesefähigkeit gering ein.⁴² In den Demokratien der spätklassischen und hellenistischen Zeit wurden allerdings die wichtigen Beschlüsse veröffentlicht, damit alle Bürger die Möglichkeit der Überprüfung hatten und zur aktiven Beteiligung an der Politik fähig waren. In den griechischen Städten dieser Zeit, wahrscheinlich auch der römischen Kaiserzeit, ist die *Lesefähigkeit* bzw. *Alphabetisierung* daher eher hoch zu veranschlagen.⁴³

Der Grad der Schriftlichkeit wird in den Regionen besonders deutlich, in denen die Überlieferung ungewöhnlich gut ist. Die rechtlichen Vereinbarungen und Verträge auf den Papyri in Ägypten zeigen die innere Notwendigkeit, die Sprache und die Schrift zu beherrschen. Wenn dies nicht der Fall war, wurde dies ausdrücklich vermerkt.⁴⁴

Auch geographisch und in Abgrenzung zu den indigenen, nicht griechischen Gemeinden ergibt sich viel Potential für Untersuchungen, zumal mit der größten Kolonisationsbewegung der Weltgeschichte unter Alexander und den Seleukiden, die sich weit bis in den Mittleren Osten erstreckte, hellenische Lebensart und politische Ordnung zum Vorbild wurde, aber auch „indi-

³⁹ Kader 1995; Dreyer/Engelmann 2003, S. 40-42.

⁴⁰ Dreyer/Engelmann 2003, S. 57-65, mit Belegen.

⁴¹ Polyb. 31,31,1; s.o.

⁴² Dreyer 2006a, S. 232f.

⁴³ Dreyer 2006a, S. 231-235.

⁴⁴ Dreyer 2006, S. 173-182.

gene Einflüsse" (Babylonien, Baktrien, Gandhara) zurückwirkten. Indigene Gemeinden erstrebten das städtische Recht und damit die Privilegien griechischer Städte in den monarchischen Flächenstaaten. Es gab aber auch lokal begrenzt und verstärkt im 2. Jahrhundert Gegenbewegungen gegen griechische Lebensart und Kultur in manchen Gebieten.⁴⁵

Die Forschung beschäftigt sich schon lange mit der Frage der Hellenisierung Italiens und Roms. Das hat auch für die Entwicklung von Bildung und Erziehung Konsequenzen. Rom selbst und die italischen Gemeinden nahmen an diesen Entwicklungen in dem Maße teil wie sie „in die griechische Schule" gingen.⁴⁶ Das war schon mit der Etablierung der römischen Hegemonie in Italien der Fall, als man mit den süditalischen Griechenstädten in Berührung kam (bis 272 v.Chr.). Ab dem Ende des 3. Jahrhunderts „wuchs" Rom durch die eigenen Eroberungen und Siege immer weiter in den griechischen Osten des Mittelmeers „hinein". Rom sah sich *in der Nachfolge und bald auch als Wahrer der Tradition der überlegenen griechischen Kultur*.⁴⁷ Der schon tradierte trojanische Mythos wurde in dieser Zeit auf die Frühzeit Roms umorientiert und mit dem Romulus-Mythos verbunden. Das Bedürfnis wuchs in der römischen Nobilität, zusammen mit dem aus dem Osten nach Rom drängenden und verschleppten „Kultur- und Geistesgut" auch intellektuell den Anforderungen an eine neue Weltmacht gewachsen zu sein. Es herrschte also in Rom ein Bedarf an griechischer Bildung vor, besonders soweit sie dem römischen Sinn nach Effektivität und dem altadligen Ethos entgegenkam.⁴⁸ Diese Bildung vermittelten griechische Kriegsgefangene bzw. Sklaven in den Häusern der Adligen dem männlichen (und weiblichen) Nachwuchs. Der griechische Einfluss wurde gleichzeitig als Gefahr für den nobilitären Zusammenhalt empfunden. Gleichwohl wurde in dieser Zeit der Bereich der „Mu-

⁴⁵ Durch die immer kleinteiligere Kenntnis über die Zustände in einzelnen Städten wird der intensive Austausch (kulturell, wirtschaftlich) zwischen griechischer Stadt und Umland immer deutlicher: s. zur sog. Umlandforschung Schuler 2007. Umlandforschung wird derzeit intensiv betrieben insbesondere in Lykien und im Kaystrostal, um nur einige Beispiele zu nennen. Verallgemeinerungen auf der Basis der empirischen Erkenntnisse aus den unterschiedlich geprägten Kulturlandschaften sind momentan problematisch.

⁴⁶ Cain 2007; Garcia y Garcia 2005.

⁴⁷ In den dokumentarischen Quellen und der zeitgenössischen Historiographie sind diese Spuren mehrfach erkennbar (vgl. Dreyer 2007, Kap. III).

⁴⁸ So waren besonders militärische Handbücher, Rhetoriklehrer, aber auch Philosophen (bes. der Stoa) begehrt. Aber es gab auch Reibungen. Senatoren wie der sittenstrenge Cato fürchteten die Verweichlichung durch den griechischen Luxus, die griechischen Mysterienreligionen, die griechischen Rhetoren und Philosophen (s. nur die Philosophengesandtschaft von 155); vgl. Böhme/Tenorth 1990, S. 81f.

ße" (*otium*) als legitimes Betätigungsfeld (neben der Tätigkeit für die *res publica*) entdeckt. Dieser Bereich ist jetzt auch in den Fokus des Forschungsinteresses geraten.

Bildung und Erziehung im *republikanischen Rom* waren lange Privatsache.⁴⁹ Im zweiten Jahrhundert v.Chr. kannten die Hörer und Leser des Dichters Plautus aber auch eine öffentliche Schule. Prügelstrafe zur Gewährleistung des Lernerfolgs war selbstverständlich. Aber es gab auch „humanere“ Lernkonzepte, wie die Stücke des Terenz zeigen (*Adelphoi: nil humani a me alienum puto*). Reliefs zeigen den antiken Schulbetrieb.

Cicero dokumentiert deutlich, dass die Lesefähigkeit weit in die arbeitende Bevölkerung hineinging, wenn er erwartete, dass Geschichtsbücher von Handwerkern gelesen würden.⁵⁰ Große Bedeutung für die Sozialisation maß er dem Vorbildcharakter geehrter Vorfahren zu, deren Statuen auf öffentlichen Plätzen aufgestellt waren. Die für Rom typische Ausrichtung an den *mores maiorum* sowie an Tatkraft (*virtus*) und standesgemäßer Würde und Ansehen (*dignitas* und *auctoritas*) ist für Heranwachsende jeder Alterstufe vom *puer* über den *adulescens* und *iuvenis* bis hin zum *senex* verpflichtend,⁵¹ wenn natürlich auch die begrifflich gefassten Ideale im einzelnen flexibel und individuell in gewissen Grenzen ausgefüllt werden konnten bzw. wurden.

Gegen eine staatliche Bildungspolitik im Sinne reichsweiter vom Kaiser gesteuerter Erziehungspolitik ist kürzlich argumentiert worden. Einzelne Projekte und Initiativen von kaiserlicher Seite seit dem ersten nachchristlichen Jahrhundert in Rom (das *Athenaeum* etwa) und an anderen zentralen Orten des *Imperium Romanum* täuschen nicht über ein Defizit an Institutionalisierung hinweg.⁵² Die staatliche Schulförderung bleibt in der Kaiserzeit und Spätantike jenseits vereinzelter Wohltaten des römischen Staates durch enge (geographische, soziale und finanzielle) Begrenzung gekennzeichnet.⁵³ Der erste staatlich finanzierte Professor war Quintilian unter den Flaviern. Im Osten des Reiches entstanden einige Schulen, die der Vermittlung des Latein als der übergeordneten Verwaltungssprache im Reich dienen sollten, wenn-

⁴⁹ Christes 2006; vgl. auch Bormann 2006; dies. 2006a; dies. 2006b; Vössing 2006, S. 136ff.

⁵⁰ Cic. fin. 5,52.

⁵¹ Zu den Altersstufen und der Terminologie s. Bormann 2006a, S. 74-75.

⁵² Die Bildungsinhalte, -methoden, -medien und -institutionen einer typischen mittleren Stadt des Kaiserreiches haben sich durch die archäologischen und literarischen Zeugnisse aus Pompeji gleichsam in einer Momentaufnahme aus dem Jahr 79 n.Chr., dem Jahr des Untergangs durch den Vesuvausbruch erhalten, Garcia y Garcia 2005.

⁵³ S. etwa Vössing 2006; ders. 2002.

gleich ansonsten Sprache und Kultur im östlichen Mittelmeer griechisch geprägt blieben. Das bestätigen aktuelle Forschungen über die Karrieren griechischer Eliten im östlichen Teil des Kaiserreiches: Selbst Mitglieder reicher griechischer Eliten in den einzelnen Städten Kleinasiens und Griechenlands, die es zu einer glänzenden Karriere in Rom gebracht hatten und sich aufgrund ihrer Bildung dort in literarischen und intellektuellen Zirkeln mit römischen Adligen trafen, kehrten nach Ablauf ihrer Tätigkeit in die Heimat zurück⁵⁴: Sie fühlten sich nach wie vor der Heimatgemeinde verpflichtet.⁵⁵ Die Heimatgemeinde quittierte dies mit ausladenden Ehrungstexten, in denen jedoch die Reziprozität dieses Verhältnisses betont und die Wohltat als Dankleistung für die Schaffung der Voraussetzungen der Karriere (darunter Erziehung, Ausbildung, Bildung) ausgegeben wurde.

Die Entwurzelungen der römischen Bürgerkriege, welche die gesamte antike Oikumene erfassten, schufen gerade im Osten den Nährboden für Erlöserreligionen, darunter das Christentum. Die Erwartungen, die in den Evangelien dem Erlöser entgegengebracht wurden, entsprachen teilweise denjenigen gegenüber dem weltlichen Neuordner, Versöhner Augustus, wie durch dokumentarische Neufunde in letzter Zeit ersichtlicher wird. Beide traten mit einem vergleichsweise umfassenden Anspruch für alle auf.⁵⁶

Als die *christliche Religion* zur Reichsreligion wurde, ist sie hinsichtlich Bildung und Erziehung wenig prägend gewesen.⁵⁷ Das ist noch an Augustins Selbstbetrachtungen (am Ende des 4. Jahrhunderts n. Chr.) erkennbar⁵⁸, dessen Sozialisation und Ausbildung trotz seines christlichen Elternhauses ganz durch die hergebrachten Ideale und „Zweckmäßigkeitserwägungen“ bestimmt waren. Das Gegenteil war der Fall: gerade „das höhere Bildungswesen ... ist geprägt von einer Intensivierung der vorhandenen Ausbildungsmöglichkeiten und zugleich von einer Verbreiterung und Vertiefung der überkommenen Bildungsinhalte, an deren Grundstruktur man jedoch nach-

⁵⁴ Vgl. Whitmarsh 2005; Goldhill 2001; Korenjak 2000; Schmitz 1997; Swain 1996; Gleason 1995; Anderson 1993. – S. bes. auch die Ergebnisse der einschlägigen Tagung in Heidelberg im Jahre 2003 „Paideia: Die Welt der zweiten Sophistik“ (Borg 2004).

⁵⁵ Halfmann 1979. Seither ist das Quellenmaterial stark angestiegen und eine erneute Bestandsaufnahme wäre erforderlich.

⁵⁶ Schon die Stoa und die Schule Epikurs etwa setzten sich die *ataraxia* der Anhänger zum Ziel, die nur der *sophos* vollständig erreichen konnte (vgl. Guckes 2004; Forschner 1995; Pohlenz 1990, S. 111-158 und 191-276). – Zum propagandistischen Programm des Augustus und der zeitgenössischen Rezeption s. Dreyer/Engelmann 2006.

⁵⁷ Klein 2006; ders. 2006a, S. 153-154; s.a. Paul 1993, S. 15-114. – Dagegen gibt es sehr wohl Beispiele für eine christliche Sozialisation im 4. Jahrhundert n. Chr.

⁵⁸ S.a. Howie 1969.

drücklich festhält”.⁵⁹ Teilweise existierte ein ideales Lehrer-Schüler-Verhältnis (1:10), und es herrschte ein „modern anmutender“ Reglementierungswahn – wenngleich von den lokalen Traditionen der Hochschul-Standorte abhängig entweder das pagane Lehrgebäude kompromisslos weitergepflegt (etwa in Athen) oder sukzessive das zunehmend dominierende christliche Umfeld (etwa in Alexandria) adaptiert wurde.⁶⁰ In gewissem Widerspruch zur traditionsverpflichteten Sozialisationspraxis und Ausbildung, auch höheren Bildung, stehen jedoch die christlich-moralischen Wertvorstellungen, die an die Erziehung Jugendlicher (aber auch Eltern in der Erziehung der Kinder, s. Desiderata) angelegt werden: Wie ihre paganen und heidnischen Vorgänger (Seneca u.v.m.) so legen auch die christlichen Schriftsteller hohe moralische Maßstäbe (Enthaltbarkeit in sexueller und finanzieller Hinsicht) an, denen sie selbst nachweislich – wie viele Zeitgenossen – nicht auch nur annähernd nachgekommen sind. Manche antike Lebensgewohnheit änderte sich erst im 5. Jahrhundert in dem Maße, in dem an einigen Orten die Lebens- und Prägekraft der antiken Stadtkultur nachließ, in dem die Familie, die Eltern und das elterliche Haus für die Erziehung an Bedeutung gewann. Damit einher ging eine zunehmende (auch sprachliche) Entfremdung der beiden Reichshälften.

3 Desiderata

Die eklektischen Verfahrensweisen und spezifischen Perspektiven aller an der Bildungsgeschichte beteiligten Disziplinen haben bewirkt, dass das Interesse an antiken Erziehungskonzepten erschlaft ist.⁶¹ Diese Ermüdung, die von einer inhaltlich teilweise gerechtfertigten Distanzierung von den „Klassikern“ begleitet ist, ist teilweise nachvollziehbar, wird aber einen Verlust nach sich ziehen.

Die Chance synergetischer Effekte sollte man nicht verstreichen lassen, damit die an der historischen Bildungsforschung beteiligten Disziplinen im Bereich der Antike nicht isoliert bei den spezifischen Erkenntnissen verharren. Das Ziel muss sein, die erarbeiteten Einzelerfolge fruchtbar in die inter-

⁵⁹ Klein 2006a, S. 146.

⁶⁰ Watts 2006 (wichtig für die höhere Bildung in der Spätantike). Vgl. Demandt 1999; Johann 1976; Klein 2006a.

⁶¹ Etwa bei Wiersing/Keck 1994, S. VIII: „... Ziel ..., die in der Erziehungstheorie weitgehend brachliegende Beschäftigung mit der vormodernen Erziehungsgeschichte zu reaktivieren. Zu dieser vormodernen Erziehungsgeschichte mit ihrer oft fremdartigen Signatur kann vielleicht gerade die eigentümliche Gestik des antiken und mittelalterlichen Bildes einen entscheidenden und das Fremdartige bewahrenden Verständnizugang eröffnen.“

disziplinäre Diskussion einzubringen. Die griechisch-römische Antike hat über die in der Renaissance aufgegriffenen Traditionen hinaus weit mehr für die „moderne“ Bildungsgeschichte bereitzustellen, als es derzeit geschieht.

So sind etwa angesichts der dokumentarischen Quellenlage die biographische Methode⁶² sowie der Herrschaft stabilisierende Diskurs zwischen staatlicher/herrschaftlicher Autorität und Bildungsinstitution im diachronen Ansatz lohnenswerte Projekte.⁶³ Umgekehrt sind fruchtbare Ansätze der Medienwissenschaften zu übernehmen⁶⁴ und methodisch adäquat und philologisch fachkundig zu befragen.

Weiter sind die neuen Quellenaussagen⁶⁵ über die Sozialisation der weiblichen Heranwachsenden der Bürgerfamilien in den verschiedenen Altersstufen zu untersuchen, was in einer systematisch-diachronen Perspektive noch nicht in Angriff genommen wurde.

Ebenso wie die Mentalität des Krieges (in letzter Zeit auch für die Antike⁶⁶) – auch im Sinne einer darauf bezogenen Sozialisation – immer mehr ins Zentrum des Forschungsinteresses rückt, so könnte angesichts der Zunahme an Quellenmaterial über die Spezialisierung im Ämterwesen die Mentalität des Lernens ein neues Betätigungsfeld werden, indem die Veränderungen im Lernverhalten in Abhängigkeit vom Lernziel (s.o. zur Archaik) überprüft werden.

Darüber hinaus könnten bestehende Initiativen vertieft und systematisiert werden: Die Bedeutung von Jugend in der Vormoderne, das Verhältnis von Religion und Sozialisation, das Spannungsverhältnis von Generationskonflikt und Vorbildsetzung. Modernen Forschungsansätzen würde es schließlich entsprechen, wenn man das Verhältnis von Migration und Bildung auch für die Antike in den Blick nehmen bzw. entsprechende Initiativen um die griechisch-römische Periode erweitern würde. Während das indigene Umland stets auf die griechischen Städte ausgerichtet war⁶⁷, bleibt doch das Verhältnis zwischen griechischer Kultur und Gebieten anderer Hochkulturen (etwa

⁶² Vössing 2005.

⁶³ Für die Epoche des Hellenismus: Engberg-Pedersen 1996; Erskine 1990; ders. 1995; Weber 1995; Gehrke 1998. S.a. Winterling 1997 (Ausgangspunkt für zahlreiche weitere vergleichende Forschungen zu antiken Höfen und ihre Legitimationsmechanismen).

⁶⁴ Engell/Siegert/Vogel 2003.

⁶⁵ Bzw. die Rolle der musischen Erziehung bei der Sozialisierung gerade der Mädchen in der archaischen Zeit Griechenlands.

⁶⁶ Zimmermann 2009; Tausend (im Druck).

⁶⁷ Aber auch hier ist die Einflussrichtung sehr differenziert zu sehen: Dreyer/Engelmann 2009; Zimmermann (im Druck).

Babylonien) besonders in der hellenistischen Zeit und die gegenseitige Beeinflussung ungeklärt, soweit es sich auf die jeweiligen Bildungskonzepte erstreckt. Mit der Herausarbeitung solcher Einflüsse (oder ihrer Negierung) könnte sich die entsprechende Tiefenschärfe für die Beobachtung von Traditionslinien ergeben, die gerade auch von der historischen Bildungsforschung angestrebt wird.

Neue Einflussrichtungen werden erkennbar, wenn man nach dem „neuen Beitrag“ christlicher, an individuell-menschlichem Handeln ausgerichteter Moral in der Abgrenzung zu paganer (oder auch stoischer), auf einen kollektiv-städtischen Normhorizont ausgerichtete Moral bei der Kindeserziehung sucht. Hier gibt es interessante Parallelen in der Formulierung des Rechts des neugeborenen Kindes auf Leben, der In-Pflichtnahme der Eltern zum Aufziehen (auch wenn wirtschaftliche oder demographische Argumente dagegen stehen), wenn man jüdische Traditionen vergleicht. Erneut versagen auch in diesem Zusammenhang lange als gesichert vermutete lineare Entwicklungsmodelle⁶⁸, mit denen sich Vertreter „moderner Erziehung“ von Phänomenen „primitiver Kulturen“ absetzen möchten.⁶⁹

Literatur

- Anderson, Graham (1993): *The Second Sophistic. A cultural Phenomenon in the Roman Empire.* London.
- Ariès, Philippe (1978): *Geschichte der Kindheit.* München.
- Baltrusch, Ernst (1998): *Sparta. Geschichte, Gesellschaft, Kultur.* München.
- Baumgarten, Roland (2006): *Jugend: Griechenland.* In: Christes/Klein/Lüth, S. 59-71.
- Baumgarten, Roland (2006a): *Schule: Elementar- und Grammatikunterricht: Griechenland.* In: Christes/Klein/Lüth, S. 89-100.
- Böhme, Gerhard/Tenorth, Hans-Elmar (1990): *Einführung in die historische Pädagogik.* Darmstadt.
- Borg, Barbara E. (Hg.) (2004): *Paideia: Die Welt der zweiten Sophistik/The World of the Second Sophistic.* Berlin/New York.
- Bormann, Diana (2006): *Familie und Kindheit: Rom – Republik und Kaiserzeit.* In: Christes/Klein/Lüth, S. 36-46.

⁶⁸ De Mause 1980, S. 12: „Die Geschichte der Kindheit ist ein Alptraum, aus dem wir gerade erst erwachen. Je weiter wir in der Geschichte zurückgehen, desto unzureichender wird die Pflege der Kinder die Fürsorge für sie, und desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder getötet, ausgesetzt, geschlagen, gequält und sexuell missbraucht wurden.“ Vgl. Ariès 1978. Dazu Tuor-Kurth 2010, S. 13-28. – Vielmehr erscheinen antike Diskussionen vor dem Hintergrund der aktuellen Missbrauchsfälle geradezu zeitlos „modern“. Keiner, auch nicht die „ersten Anwälte“ der Kinder in der Antike, scheint vor Missbrauch gefeit, sobald Hilfsbedürftige sich in unkontrollierte Abhängigkeit begeben.

⁶⁹ Tuor-Kurth 2010, S. 356f.

- Bormann, Diana (2006a): Jugend: Rom – Republik und Kaiserzeit. In: Christes/Klein/Lüth, S. 72-78.
- Bormann, Diana (2006b): Schule: Elementar- und Grammatikunterricht: Rom – Republik und Kaiserzeit. In: Christes/Klein/Lüth, S. 101-110.
- Bringmann, Klaus (2002): Rhodos als Bildungszentrum der hellenistischen Welt. In: Chiron 32, S. 65-81.
- Bringmann, Klaus (2007): Judentum und Hellenismus. In: Weber, S. 242-259.
- Cain, Hans-Ulrich (2007): Die Hellenisierung Roms. In: Weber, S. 310-332.
- Carr, David M. (2005): *Writing on the Tablet of the Heart. Origins of Scripture and Literature.* Oxford.
- Castle, Edgar Bradshaw (1965): *Die Erziehung in der Antike und ihre Wirkung in der Gegenwart.* Stuttgart.
- Chaniotis, Angelos (2007): Religion und Mythos. In: Weber, S. 139-157.
- Christes, Johannes (2006): Einführung: Rom – Republik und Kaiserzeit. In: Christes/Klein/Lüth, S. 17-22.
- Christes, Johannes/Klein, Richard/Lüth, Christoph (Hg.) (2006): *Erziehung und Bildung in der Antike.* Darmstadt.
- De Mause, Lloyd (†1980): *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit.* Frankfurt a.M.
- Delgado, José Antonio Fernández/Pordomingo, Francisca/Stramaglia, Antonio (Hg.) (2007): *Escuela y Literatura en Grecia Antigua. Actas del Simposio Internacional Universidad de Salamanca 17 - 19 Noviembre de 2004.* Cassino.
- Demandt, Alexander (1999): *Stätten des Geistes. Große Universitäten von der Antike bis zur Gegenwart.* Köln.
- Dreyer, Boris (1998): Rezension- und Forschungsbericht zu „Christian Habicht, Athen. Geschichte der Stadt in Hellenistischer Zeit, München 1995“. In: *Göttingische Gelehrte Anzeigen* 250, S. 207-250.
- Dreyer, Boris (2001): Wann endet die klassische Demokratie Athens? In: *Ancient Society* 31, S. 27-65.
- Dreyer, Boris (2004): Die Neoi im hellenistischen Gymnasium. In: Kah/Scholz, S. 211-231.
- Dreyer, Boris (2006): Ausbildung und ‚Beruf‘. In: Christes/Klein/Lüth, S. 157-182.
- Dreyer, Boris (2006a): Medien für Erziehung, Bildung und Ausbildung in der Antike. In: Christes/Klein/Lüth, S. 223-250.
- Dreyer, Boris (2007): *Der Aufstieg Roms zur Weltmacht. Die römischen Nobilitätsherrschaft und Antiochos III.* Frankfurt a.M.
- Dreyer, Boris (2008 [2009]): *Le culte civique d’ Arès et le panthéon de Métropolis (Ionie).* In: *Revue des Études Anciennes* 110, S. 403-416.
- Dreyer, Boris/Engelmann, Helmut (2003): *Inschriften von Metropolis I.* Bonn.
- Dreyer, Boris/Engelmann, Helmut (2006): Augustus und Germanicus im ionischen Metropolis. *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik* 158, S. 173-182.
- Dreyer, Boris/Engelmann, Helmut (2009): Neue Dokumente zum Kult des Ares in Metropolis. *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik* 168, S. 161-176.
- Ego, Beate/Merkel, Helmut (Hg.) (2005): *Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung.* Tübingen.
- Engberg-Pedersen, Troels (1996): The Relationship between Intellectual and Political Centres in the Hellenistic World. In: Bilde, Per u.a. (Hg.): *Centre and Periphery in the Hellenistic World.* Aarhus, S. 285-315.

- Engell, Lorenz/Siegert, Bernhard/Vogel, Joseph (Hg.) (2003): *Medien der Antike*. Weimar.
- Erskine, Andrew (1990): *The Hellenistic Stoa. Political Thought and Action*. London.
- Erskine, Andrew (1995): *Culture and Power in Ptolemaic Egypt: The Museum and Library of Alexandria*. In: *Greece and Rome* 43, S. 38-48.
- Forschner, Maximilian (1995): *Die stoische Ethik. Über den Zusammenhang von Natur-, Sprach- und Moralphilosophie*. Darmstadt.
- Garcia y Garcia, Laurentino (2005): *Pupils, teachers and schools in Pompeii. Childhood, youth and culture in the Roman era*. Rom.
- Gehrke, Hans-Joachim (1998): *Theorie und politische Praxis der Philosophen im Hellenismus*. In: Wolfgang Schuller (Hg.): *Politische Theorie und Praxis im Altertum*. Darmstadt, S. 100-121.
- Giuliani, Luca (1986): *Bildnis und Botschaft. Hermeneutische Untersuchungen zur Bildniskunst der römischen Republik*. Frankfurt a.M.
- Gleason, Maud W. (1995): *Making men: sophistic and self-presentation in ancient Rome*. Princeton.
- Goldhill, Simon (Hg.) (2001): *Becoming Greek under Rome: Cultural Identity, the Second Sophistic and the Development of Empire*. Cambridge.
- Guckes, Barbara (Hg.) (2004): *Zur Ethik der älteren Stoa*. Göttingen.
- Habicht, Christian (1995): *Athen. Geschichte der Stadt in hellenistischer Zeit*. München.
- Halfmann, Helmut (1979): *Die Senatoren aus dem östlichen Teil des Imperium Romanum bis zum Ende des 2. Jahrhunderts n. Chr.* Göttingen.
- Hesberg, Henner von/Thiel, Wolfgang (Hg.) (2003): *Medien in der Antike. Kommunikative und normative Wirkung*. Köln.
- Hiller, Stefan/Panagl, Oswald (1976, ²1986): *Die frühgriechischen Texte aus mykenischer Zeit*. Darmstadt.
- Howie, George (1969): *Educational Theory and Practice in St. Augustine*. London.
- Irmischer, Johannes (1992): *Inhalte und Institutionen der Bildung in der Spätantike*. In: Colpe, Carsten u.a. (Hg.): *Spätantike und Christentum. Beiträge zur Religions- und Geistesgeschichte der griechisch-römischen Kultur und Zivilisation der Kaiserzeit*. Berlin, S. 159-172.
- Johann, Horst-Theodor (1976): *Erziehung und Bildung in der heidnischen und christlichen Antike*. Darmstadt.
- Joyal, Mark/McDougall, Iain/Yardley, John C. (Hg.) (2008): *Greek and Roman Education. A Sourcebook*. London/New York.
- Kader, Ingeborg (1995): *Heroa und Memorialbauten*. In: Wörrle, Michael/Zanker, Paul: *Stadt- bild und Bürgerbild im Hellenismus*. München, S. 199-229.
- Kah, Daniel/Scholz, Peter (Hg.) (2004): *Das hellenistische Gymnasium*. Berlin.
- Kennell, Nigel M. (1995): *The Gymnasium of Virtue. Education and Culture of Ancient Sparta*. Chapel Hill/London.
- Klein, Richard (1990): *Christlicher Glaube und heidnische Bildung*. In: *Laverna* 1, S. 50-100.
- Klein, Richard (2006): *Einführung: Spätantike*. In: *Christes/Klein/Lüth*, S. 23-27.
- Klein, Richard (2006a): *Studium: Spätantike*. In: *Christes/Klein/Lüth*, S. 146-155.
- Korenjak, Martin (2000): *Publikum und Redner. Ihre Interaktion in der sophistischen Rhetorik in der Kaiserzeit*. München.
- Krumeich, Christa (2006): *Schule: Elementar- und Grammatikunterricht: Spätantike*. In: *Christes/Klein/Lüth*, S. 111-123.
- Kunst, Christiane (2006): *Familie und Kindheit: Spätantike*. In: *Christes/Klein/Lüth*, S. 47-57.
- Kunst, Christiane (2006a): *Jugend: Spätantike*. In: *Christes/Klein/Lüth*, S. 79-88.

- Leuteritz, Eva (1997): *Hellenistische Paideia und Randgruppen der Gesellschaft. Herrscher und Frauen.* München.
- Lohmann, Ingrid (2006): *Erziehung und Bildung im antiken Israel und im frühen Judentum.* In: Christes/Klein/Lüth, S. 183-222.
- Lüth, Christoph (2006): *Einführung: Griechenland.* In: Christes/Klein/Lüth, S. 11-16.
- Marquardt, Joachim (1990): *Privatleben der Römer.* 2 Teile. Leipzig 1886, Nachdr. der 2. Aufl. von A. Mau, Darmstadt.
- Marrou, Henri-Iréné (1977): *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum.* München 1977.
- Nesselrath, Heinz-Günther (1999): *Die Christen und die heidnische Bildung. Das Beispiel des Sokrates Scholastikos (Hist. Eccl. 3,16).* In: Dummer, Jürgen/Vielberg, Meinolf (Hg.): *Leitbilder der Spätantike. Eliten und Leitbilder.* Stuttgart, S. 79-100.
- Nilsson, Martin P. (1955): *Die hellenistische Schule.* München.
- Pack, Edgar (1989): *Sozialgeschichtliche Aspekte des Fehlens einer ‚christlichen‘ Schule in der römischen Kaiserzeit.* In: Eck, Werner (Hg.): *Religion und Gesellschaft in der römischen Kaiserzeit.* Köln, Wien, S: 185-263.
- Paul, Edgar (1993): *Geschichte der christlichen Erziehung I: Antike und Mittelalter.* Freiburg i. Br. u.a.
- Perrin-Saminasayar, Eric (2007): *Éducation, culture et société à Athènes. Les acteurs de la vie culturelle athénienne (229-88): un tout petit monde.* Paris.
- Perrin-Saminasayar, Eric (2003): *Des élites intellectuelles à Athènes à l'époque hellénistique? Non, des notables.* In: Cébeillac-Gervasoni, Mireille/Lamoine, Laurent (Hg.) *Les élites et leurs facettes. Les élites locales dans le monde hellénistique et romain.* Clermont-Ferrand, S. 383-400.
- Pohlenz, Max (⁶1990): *Die Stoa. Geschichte einer geistigen Bewegung.* Göttingen 1959 (6. Aufl. 1990).
- Quaß, Friedemann (1993): *Die Honoratiorenschicht in den Städten des griechischen Ostens.* Stuttgart.
- Reichert, Waltraud (²1993): *Erziehungskonzeptionen der griechischen Antike.* Berlin.
- Rittelmeyer, Christian/Klünker, Heike (2005): *Lesen in der Bilderschrift der Empfindungen. Erziehung und Bildung in der klassischen griechischen Antike.* Stuttgart.
- Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael (2001): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik.* Darmstadt.
- Rittelmeyer, Christian/Wiersing, Erhard (Hg.) (1991): *Bild und Bildung. Ikonologische Interpretationen vormoderner Dokumente von Erziehung und Bildung.* Wiesbaden.
- Schmitz, Thomas A. (1997): *Bildung und Macht. Zur sozialen und politischen Funktion der zweiten Sophistik in der griechischen Welt der Kaiserzeit.* München.
- Scholz, Peter (2004): *Elementarunterricht und intellektuelle Bildung im hellenistischen Gymnasium.* In: Kah/Scholz, S. 103-128.
- Scholz, Peter (2006): *Bios philosophikos. Ein kurzer historischer Abriss der sozialen Bedingungen und institutionellen Voraussetzungen des Philosophierens in klassischer und hellenistischer Zeit.* In: Rapp, Christof/Wagner, Tim (Hg.): *Wissen und Bildung in der antiken Philosophie.* Stuttgart, S. 37-58.
- Schuler, Christof (2007): *Die Polis und ihr Umland.* In: Weber, S. 56-77.
- Schwenk, Bernhard (1996): *Geschichte der Bildung und Erziehung von der Antike bis zum Mittelalter.* Weinheim.

- Swain, Simon (1996): *Hellenism and Empire: Language, Classicism and Power in the Greek World*. Oxford.
- Tausend, Susanne (Hg.) (im Druck): „Böser Krieg“. Exzessive Gewalt in der antiken Kriegsführung und Strategien zu deren Vermeidung. Universität Graz.
- Tenorth, Heinz-Elmar (²2000): *Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim, München.
- Tuor-Kurth, Christina (2010): *Kindesaussetzung und Moral in der Antike. Jüdische und christliche Kritik am Nichtaufziehen und Töten neugeborener Kinder*. Göttingen.
- Vogt, Joseph (²1983): *Alphabet für Freie und Sklaven. Zum sozialen Aspekt des antiken Elementarunterrichts*. In: Ders.: *Sklaverei und Humanität*. Wiesbaden, S. 17-27.
- Vössing, Konrad (1992): *Augustins Schullaufbahn und das sog. dreistufige Bildungssystem*. In: Mastino, Attilio (Hg.): *L’Africa romana. Atti del IX convegno di studio*. Nuoro, 13.-15.12.1991. Bd. II. Sassari, S. 881-900.
- Vössing, Konrad (2002): *Staat und Schule in der Spätantike*. In: *Ancient Society* 32, S. 243-262.
- Vössing, Konrad (2003): *Die Geschichte der römischen Schule – ein Abriss vor dem Hintergrund der neueren Forschung*. In: *Gymnasium* 110, S. 455-497.
- Vössing, Konrad (2004): *Koedukation und öffentliche Kommunikation – warum Mädchen vom höheren Schulunterricht Roms ausgeschlossen waren*. In: *Klio* 86, S. 128-142.
- Vössing, Konrad (Hg.) (2005): *Biographie und Prosopographie. Internationales Kolloquium zum 65. Geburtstag von Anthony R. Birley, Düsseldorf 2002*. Stuttgart.
- Vössing, Konrad (2006): *Studium. Rom - Republik und Kaiserzeit*. In: Christes/Klein/Lüth, S. 136-145.
- Watts, Edward J. (2006): *City and school in late antique Athens and Alexandria*. Berkeley, Calif. u.a.
- Weber, Gregor (1995): *Herrscher, Hof und Dichter. Aspekte der Legitimierung und Repräsentation hellenistischer Könige am Beispiel der ersten drei Antigoniden*. In: *Historia* 44, S. 283-316.
- Weber, Gregor (Hg.) (2007): *Kulturgeschichte des Hellenismus. Von Alexander dem Großen bis Kleopatra*. Stuttgart.
- Weber, Volker (1985): *Elementarschulen in Rom und im Römischen Reich*. In: *Das Altertum* 31, S. 213-220.
- Whitmarsh, Timothy (2005): *The Second Sophistic*. Oxford.
- Wiersing, Erhard/Keck, Rudolf W. (Hg.) (1994): *Vormoderne Lebensläufe, erziehungshistorisch betrachtet*. Köln, Weimar, Wien.
- Winterling, Aloys (Hg.) (1997): *Zwischen „Haus“ und „Staat“*. Antike Höfe im Vergleich. München.
- Wirth, Gerhard (1992): *Die antiken Wurzeln gegenwärtiger mitteleuropäischer Bildung und Erziehung*. In: Hohenzollern, Johann Georg Prinz von/Liedtke, Max/Krebs, Uwe (Hg.): *Erziehung und Schule zwischen Tradition und Innovation*. Bad Heilbrunn, S. 189-225.
- Ziebarth, Erich (²1914): *Aus dem griechischen Schulwesen. Eudemos von Milet und Verwandtes*. Leipzig.
- Zimmermann, Martin (Hg.) (2009): *Extreme Formen von Gewalt in Bild und Text des Altertums*. München.
- Zimmermann, Martin (im Druck): *Archäologische Feldforschungen im zentrallykischen Küstensaum und in der Chora von Pergamon. Zur Methodik archäologischer Oberflächenuntersuchungen*. In: Mattern, Torsten/Vött, Andreas (Hg.): *Interdisziplinäre geoarchäologische For-*

schungen im Mittelmeerraum – Interdisciplinary Geoarchaeological Research in the Mediterranean Region.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Boris Dreyer, Professur für Alte Geschichte, Department Geschichte, Universität Erlangen-Nürnberg, Kochstr. 4, 91054 Erlangen
e-mail: Boris.Dreyer@gesch.phil.uni-erlangen.de

HEINER ULLRICH

Das große Erbe der Reformpädagogik und die schwere Last des sexuellen Missbrauchs – Pädagogische Beiträge zum 100. Jahrestag der Gründung der Odenwaldschule

Sie ist im Jahre 2010 zweifellos zur berühmtesten Reformschule Deutschlands geworden – die von dem Reformpädagogen Paul Geheeb und seiner Frau Edith vor einhundert Jahren am 17. April 1910 in Oberhambach bei Heppenheim an der Bergstraße eröffnete Odenwaldschule. Doch ist ihr diese späte öffentliche Beachtung weder wegen ihrer besonderen pädagogischen Prägung noch auf Grund ihrer eindrucksvollen Geschichte zuteil geworden, sondern durch den sexuellen Missbrauch zahlreicher Internatsschüler vor allem durch den früheren Schulleiter Gerold Becker, den Lebensgefährten Hartmut von Hentigs. Er verstarb – eine Ironie des Schicksals – an seiner schweren Krankheit am 7. Juli 2010, als die Feierlichkeiten zum Schuljubiläum gerade ihren Höhepunkt erreichten. Nach einer ersten, in der Öffentlichkeit nur schwach registrierten Welle an Anschuldigungen im Jahre 1999 häuften sich die Missbrauchs-Vorwürfe von Altschülern gegen ihr „Familienhaupt“ und das „System Becker“ seit dem Frühjahr 2010 von Woche zu Woche.

Die Journalistin und ehemalige Schülerin der Odenwaldschule Amelie Fried bezeichnete stellvertretend für viele Altschüler aus ihrer zwiespältigen Gefühlslage heraus die von ihr nach wie vor hoch geschätzte Schule als eine „rettende Hölle“¹. Sie erlebte den freiheitlichen, weltoffenen Geist an dieser Schule und das egalitäre Zusammenleben der Schüler („Kameraden“) mit einer Lehrperson („Mitarbeiter“) Tür an Tür in einer „Familie“ als einzigartigen Nährboden für die Emanzipation von der bürgerlichen Enge des Elternhauses und für die Entwicklung der Bereitschaft zu mutigem sozialen Enga-

¹ Fried 2010, S. 364.

gement.² Aber es war auch dieselbe Offenheit für das Unkonventionelle und die familienähnliche Struktur der räumlichen Enge und personalen Nähe in den Wohngruppen, die es pädophilen Lehrern ermöglichte, heranwachsende Schüler sexuell zu missbrauchen. Ihr kriminelles Handeln versuchten sie unter dem Ideal der griechischen Knabenliebe vor sich selber zu legitimieren. Gedankliche Anschlussmöglichkeiten für die homoerotischer Verklärung pädagogischer Beziehungen lagen auch in der Gemeinschaftserfahrung der Jugendbewegung³ und in der Geistesaristokratie des George-Kreises.⁴

Die im Vergleich mit den ebenfalls belasteten katholischen Internaten und Kollegs extrem hohe Zahl der Missbrauchsvorfälle aus den siebziger und achtziger Jahren hat die Odenwaldschule als Schule in freier Trägerschaft bis in ihre Grundfesten erschüttert und personelle Konsequenzen in der Führung des Schulvereins nach sich gezogen. Die Schulleitung tritt seit Monaten für eine rückhaltlose Aufklärung der Vorgänge ein, für eine öffentliche Anhörung und Entschädigung der Opfer und für die Benennung der Schuldigen, die wegen Verjährung allerdings rechtlich nicht mehr belangt werden können. Die Lehrer und Schüler sowie die Ehemaligen kämpfen für ihre Schule, „wollen sie erhalten und wieder zu dem machen, was sie war oder hätte sein können, wenn nicht gewissenlose Verbrecher ihre pädagogischen und ethischen Grundlagen, ihren guten Ruf erschüttert hätten.“⁵ Inzwischen beraten Fachleute das Kollegium bei der reflexiven Bearbeitung der pädagogischen Beziehungen in den „Familien“ und bei der Einrichtung eines effektiven Beschwerdemanagements; für die Rückspiegelung der Schulentwicklung ist eine wissenschaftliche Begleitung nominiert.

1 Eros und Herrschaft – die Schattenseite der Reformpädagogik

Die Missbrauchsfälle an katholischen Kollegs und Internatsschulen sowie in der Odenwaldschule haben auf politischer Ebene zur Einrichtung eines Runden Tisches gegen sexuellen Kindesmissbrauch geführt und innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Bildung einer ent-

² Die weit überwiegend positiven und als lebensgeschichtlich prägend erlebten Erfahrungen der Ehemaligen an der Odenwaldschule dokumentiert umfassend der von Burgunde Niemann herausgegebene Band mit Erinnerungen von 48 Altschülern an ihre Schule, die sie im Zeitraum von 1928 bis 2010 besuchten (vgl. Niemann 2010).

³ Vgl. Laqueur 1978, S. 63 ff.

⁴ Vgl. Raulff 2009, S. 428 ff.

⁵ Fried 2010, S. 368.

sprechenden Arbeitsgruppe.⁶ Jürgen Oelkers sah sich durch die Vorfälle an der Odenwaldschule dazu veranlasst, in Vorträgen und Pressebeiträgen eine erneute grundsätzliche Diskussion über die deutsche Reformpädagogik zu eröffnen. Seine „entmythologisierende“ Argumentation sei hier in vereinfachter Form wiedergegeben: Die von Hermann Lietz, Gustav Wyneken und Paul Geheeb gegründeten Landerziehungsheime sind in der Zeit vor und nach dem Ersten Weltkrieg in Deutschland als die ‚neuen Schulen‘ der Reformpädagogik stark idealisiert worden. Insbesondere die Odenwaldschule ist in den Geschichtsbüchern der Pädagogik immer mit der großen humanistischen Bildungstradition verbunden und als pädagogisch-didaktisches Vorbild verstanden worden. Dieser Auratisierung kam die Selbstinszenierung der Gründer und ihr Sendungsbewusstsein, an der Spitze des pädagogischen Fortschritts zu stehen, besonders entgegen. Sie betonten die großen Vorteile einer „in freier Natur“ gelegenen Internatsschule mit einer „kameradschaftlichen“ Beziehungskultur zwischen Lehrern und Schülern und einer lebensnahen, „ganzheitlichen“ Lernkultur. Dass die Abgeschiedenheit und die engen „Erziehungsgemeinschaften“ selbst Risiken darstellen, ist nie erwogen worden. Die große Tradition der Landerziehungsheime fällt für Oelkers „in sich zusammen, sobald man genauer hinschaut“⁷. Denn es handelte sich um nur wenige kleine, sehr teure, bunt gemischte, innerlich zerstrittene Internate, deren Leistungsbilanz „durchaus bescheiden“ war. Die Landerziehungsheime wurden als private Wirtschaftsbetriebe geführt, deren hohe Kosten nahezu ausschließlich aus den Elternbeiträgen gedeckt wurden. Sie waren Schulen, welche sich nur die ökonomisch privilegierte Oberschicht leisten konnte. Die allermeisten Eltern schickten ihre Kinder nicht wegen der reformpädagogischen Ideen der Gründer in die Landerziehungsheime, sondern in erster Linie wegen häuslicher Erziehungsprobleme und Lernschwierigkeiten in den staatlichen Gymnasien. Für Oelkers dokumentieren die Beurteilungen aus dem Landerziehungsheim Haubinda für den größten Teil der Schüler schlechte Leistungen; aus den Schulakten geht außerdem hervor, dass ca. die Hälfte der Schüler aus Familien kam, in denen die Eltern getrennt lebten. Ein weiteres wichtiges Motiv für die Wahl eines Landerziehungsheimes war für die fast ausschließlich großstädtischen Eltern auch die von damaligen Medizinern

⁶ Vgl. Einrichtung einer ExpertInnenkommission ‚Physische, psychische und sexuelle Gewalt von PädagogInnen gegen SchülerInnen, Kinder und Jugendliche‘. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der DGfE. H. 41 (2010), S. 185.

⁷ Oelkers 2010a, S. 9

postulierte Heilwirkung des lebensreformerischen Landlebens, der Freikörperkultur, der Abstinenz, der Rohkost und der naturgerechten Wollkleidung. Die Heime ermöglichten durch ihre Abgeschiedenheit und die interne Lebensform der Schulfamilie eine autoritäre Herrschaftsstruktur, die von der pädagogischen Rhetorik als „kameradschaftlich“ verbrämt wurde. Isoliert wie ein Kloster gelegen, war die soziale Kontrolle der Schüler durch die Lehrer, aber auch diejenige der Lehrer durch den Schulleiter umfassend. Die Nähe war in der „Familie“ weniger Geborgenheit als vielmehr Überwachung durch den „erwachsenen Freund“, dem das Kind „unbedingte Offenheit und Vertrauen“ entgegenbringen sollte. Für Oelkers ist das programmatisch angestrebte „kameradschaftliche Verhältnis“ faktisch ein indirektes Regime der Herrschaft, in welchem die Kinder durch Nähe und Omnipräsenz vom „Familienhaupt“ emotional abhängig waren.

Das ‚besonders innige Zusammenleben‘ [...] setzte eine Kultur voraus, die den Schein wahrte und Gewalterfahrungen nicht bearbeiten konnte und auch nicht wollte, sondern sie einfach entsorgte. Das gilt umso mehr für sexuelle Konflikte, die keine Sprache fanden, bei der die Opfer nicht selten wie Täter hingestellt wurden oder einfach selber schuld sein sollten. Dass die soziale Konstruktion der Heime dem entgegen kam, wurde nie auch nur in Erwägung gezogen. Und der ‚pädagogische Eros‘ war ja so gebaut, dass er Übergriffe ausschloss und emotionale Abhängigkeit tolerierte. Er war das perfekte Alibiargument.⁸

Die Idealisierung der platonischen Knabenliebe und der lebensreformerische Kult der Nacktheit, z.B. beim täglichen Luftbad, machte die Landerziehungsheime für pädophil veranlagte Lehrer interessant und führte immer wieder dazu, dass die imaginäre Trennungslinie zum Missbrauch überschritten wurde. Oelkers demonstriert dies an Gustav Wynekens Affären in Wickersdorf und an Otto Kiefers Wirken in der Odenwaldschule. Missbrauchsfälle kamen mithin in den historischen Landerziehungsheimen immer wieder vor, wurden aber von ihren Leitern – auch von Paul Geheeb – unter den Tisch gekehrt.

Auch letzterer wird von Oelkers – unter Berufung auf Randbemerkungen seines Biographen Martin Näf – als ein Mensch charakterisiert, der bisweilen im Umgang mit Schülerinnen und Mitarbeiterinnen „übergriffig“ seinem erotischen Verlangen folgte. Von der Odenwaldschule entwirft Oelkers das Bild einer Sekte, die sich um ihren Guru Geheeb schart, um ihr maßlos selbstüberschätztes pädagogisches Wirken von dessen idealisierender Rhetorik verklären zu lassen. Paul Geheeb wird dabei – mit abermaligem höchst selektiven Bezug auf eine Textpassage in Martin Näfs monumentaler Biogra-

⁸ Oelkers 2010c, S. 21.

phie – als ein dialogunfähiger, unerbittlicher pädagogischer Missionar beschrieben, der gegen jede Kritik immun war.

Mit seinen Darlegungen über „Eros und Herrschaft“ und mit seinem „anderen Blick auf die Reformpädagogik“ legt Jürgen Oelkers insgesamt den Schluss nahe, dass Landerziehungsheime wie die Odenwaldschule auch heute noch höchst riskante Schulkulturen darstellen, in denen Grenzüberschreitungen und Missbrauchsvorfälle strukturell unvermeidlich sind. Ihr pädagogischer oder didaktischer Innovationsanspruch entspringe aus notorischer Selbstüberschätzung, einen Beitrag zur Weiterentwicklung des staatlichen Schulwesens könnten sie von ihrer sozialen Randposition aus gar nicht leisten. Diese durchweg negative Bilanz ergibt sich allerdings nur, wenn man mit Oelkers den Blick allein auf die historischen Landerziehungsheime richtet, diese ideell und strukturell über einen Kamm schert und ihr Programm durch weniger exemplarische als vielmehr abseitig wirkende Texte charakterisiert. Gegen Oelkers' bewusst provozierende Argumentation ist schon auf den ersten Blick einzuwenden: Die Landerziehungsheime können keinesfalls als repräsentativ für *die* Reformpädagogik gelten; diese realisiert sich bis heute in weitaus vielfältigeren Formen und Kontexten. Jedes Landerziehungsheim stellte schon damals programmatisch und empirisch eine je individuelle Schulkultur mit spezifischen soziokulturellen Orientierungen und Lagerungen dar. Über die Stellung der Landerziehungsheime in der heutigen Schullandschaft, insbesondere über Programm und Praxis der Odenwaldschule liefern Oelkers' Beiträge keinerlei Befunde. Seine These vom strukturellen Zusammenhang zwischen Schulfamilie und sexuellem Missbrauch in den Landerziehungsheimen kann allein schon deshalb nicht überzeugen, weil zahlreiche Missbrauchsfälle auch in katholischen Internaten und kirchlichen Heimen geschehen sind, in denen die Kinder mit den Pädagogen nicht in Familien zusammen leben.

2 Die Odenwaldschule Paul Geheeb's – eine Laborschule der Reformpädagogik

Ein völlig anderes Bild von der historischen Odenwaldschule und der sie prägenden Pädagogik Paul Geheeb's erwächst aus der Textsammlung, die Ulrich Herrmann anlässlich der Einhundertjahrfeier herausgegeben hat.⁹ Den Schwerpunkt bilden acht an unterschiedlichsten Stellen publizierte, teilweise bis heute schwer zugängliche oder nicht mehr aufgelegte Texte Paul

⁹ Vgl. Geheeb 2010.

Geheeb¹⁰ über seine Schule von der Gründung bis zu ihrer Gleichschaltung durch das Hitler-Regime. Sie werden ergänzt durch Beiträge von Lehrpersonen, die wie z.B. Otto Erdmann und Martin Wagenschein für die Unterrichtsentwicklung an der „alten“ Odenwaldschule maßgeblich waren. Den Abschluss bilden Stimmen von Schülern über die Lernkultur des Kurssystems und die Formen der Partizipation in der Schulgemeinde.

In seiner ausführlichen, sehr instruktiven Einführung rekapituliert Ulrich Herrmann die Entstehung, die Entwicklung und das Ende des „pädagogischen Laboratoriums“ Odenwaldschule. Die Akzente liegen auf der Offenheit des Schulkonzepts bei der Eröffnung im Jahre 1910, der Ausarbeitung des Kurssystems während der ersten Jahre, der für das soziale Gelingen verantwortlichen Rolle von Geheeb's Ehefrau Edith Cassirer, dem erzwungenen Ende 1934 und der Geheeb'schen Bildungsidee, die auch seinen Neuanfang im schweizerischen Exil mit der *École d'Humanité* und deren Schulprogramm bis heute bestimmt. Herrmann bereichert seine Einleitung nicht nur durch Bilddokumente über die Architektur der pädagogischen Provinz Odenwaldschule und über ihre Protagonisten, sondern auch durch behördliche Briefe sowie Tabellen u.a. über die Entwicklung der Schülerschaft und ihre konfessionelle Zugehörigkeit – und nicht zuletzt durch einschlägige, übersichtlich gegliederte Literaturhinweise. Bei aller historiographischen Sorgfalt des Erziehungswissenschaftlers wird Herrmanns Blick auf die Geschichte der Odenwaldschule und auf das Wirken Paul Geheeb's von einem pädagogisch-normativen Interesse geleitet. Denn er sieht hierin die „Erinnerung an die uneingelösten Möglichkeiten für die besseren Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und jungen Leuten in den öffentlichen staatlichen Schulen von heute und morgen. Dafür hat die Odenwaldschule Maßstäbe gesetzt.“¹¹

In den acht ausgewählten Beiträgen Paul Geheeb's wird gleichsam im Hintergrund der Wandel des soziokulturellen und politischen Umfeldes von der Kulturkritik und Lebensreform im Kaiserreich über den weltanschaulichen Pluralismus der Weimarer Demokratie bis zum völkischen Nationalismus und Rassismus der NS-Diktatur spürbar. Innerhalb dieses dramatischen geschichtlichen Szenarios entfaltet Geheeb immer deutlicher und mit zunehmender Differenzierung das pädagogische Programm seiner Schule als einer

¹⁰ Vier der von Herrmann edierten Texte – zwei von Paul Geheeb und je einer von Otto Erdmann und Elisabeth Huguenin – hatte schon Theo Dietrich in teilweise gekürzter Fassung in dem seit Jahrzehnten nicht mehr erhältlichen Sammelband über die Landerziehungsheime aufgenommen (vgl. Dietrich 1967).

¹¹ Herrmann 2010, S. 29 ff.

„Musteranstalt [...] für die fortgeschrittensten pädagogischen Theorien“¹². Im Nacheinander der Texte zeigt sich, dass Geheeb zwar weit davon entfernt ist, ein systematischer Theoretiker der Erziehung zu sein, dass er aber mit zunehmender Sicherheit seine Grundgedanken im Sinne einer weit ausgreifenden pädagogischen Vision entfaltet und konturiert.¹³ Die Kernpunkte von Geheeb's reformpädagogischem Programm sind: (1.) die Entfaltung der Individualität (2.) in einer naturnahen Erziehungsschule (3.) durch einen aktiven Unterricht und (4.) durch das Leben in einer Schulgemeinde, die von Koedukation, kameradschaftlichem Familienleben und Mitverantwortung jedes einzelnen für das Schulganze bestimmt ist und (5.) alle nationalen und konfessionellen Grenzen überschreitet.

(1.) In den frühen Schriften bestimmt Geheeb noch ganz in der Spur von Hermann Lietz als höchste Aufgabe seiner Schule, die Schüler „zu religiös-sittlichen Charakteren zu erziehen, ihre körperlichen und geistigen Anlagen möglichst vollkommen und harmonisch zu entfalten“¹⁴. Darüber hinaus sollen sie „zu sozial empfindenden und handelnden Staatsbürgern“¹⁵ erzogen werden. Eine erste gedankliche Vertiefung erfährt dieses oberste Erziehungsziel dann durch die Verwendung des Bildungsbegriffs und durch dessen Rückbezug auf die Äußerungen Fichtes: „Niemand wird kultiviert, sondern jeder hat sich selbst zu kultivieren. [...] Bildung geschieht durch Selbsttätigkeit und zweckt auf Selbsttätigkeit ab.“¹⁶ Mit der Verwendung der aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang gerissenen Worte Pindars „*genoio oios essi*“ („werde, der du bist!“) hat Geheeb dann ab Mitte der zwanziger Jahre das Motto für seine Individualpädagogik gefunden. Zwar geschieht der Bildungsprozess stets nur in der Auseinandersetzung mit der Kultur, aber all ihre Objektivationen „sind nur Mittel, um dem Individuum zur Erfüllung seiner Bestimmung zu verhelfen: *werde ein Selbst*, werde *das Selbst*, das in der ganzen Welt nur du, unersetzbar und unvergleichlich, durch Entwicklung der dir innewohnenden Individualität zu werden vermagst“¹⁷. Geheeb spricht später davon, dass der „oberste Grundsatz [der Erziehungsarbeit an der Odenwaldschule] der Glaube an die Idee, an die Kraft der Idee im Menschen, das heißt: Glaube an den Menschen ist?“¹⁸ Und angesichts der NS-Diktatur

¹² Geheeb 2010, S. 37.

¹³ Vgl. dazu auch Näf 1998, S. 92.

¹⁴ Geheeb 2010, S. 59.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Ebd., S. 79.

¹⁷ Ebd., S. 95.

¹⁸ Ebd., S. 126.

in Deutschland macht er in einem seiner Vorträge im Exil klar, dass „Erziehung und Demokratie unlösbar zusammen[gehören]“¹⁹. Denn nur in einer demokratischen Staatsordnung kann jeder Bürger seine Individualität bei gleicher Achtung der Anderen zu höchstmöglicher Vollkommenheit entwickeln.

(2.) Eine „moderne Erziehungsschule“ soll für Geheeb – wie das Landerziehungsheim von Hermann Lietz und die Freie Schulgemeinde Gustav Wynekens – fernab von den großstädtischen „Entartungen der Zivilisation“ in der freien Natur liegen, „aber doch in erreichbarer Nähe wertvoller größerer Städte [...], deren Kultur für die Erziehung der Kinder und für die Weiterbildung der Lehrer in ausgiebigstem Maße nutzbar gemacht werden kann“²⁰. In einer sich kulturell immer „chaotischer“ entwickelnden Welt stellt die Odenwaldschule für ihn den „Mikrokosmos einer wirklich organischen, einheitlichen Lebensgemeinschaft“²¹ dar, eine „pädagogische Provinz“ im Sinne Goethes. Als „Privatanstalt“ hat sie durch ihre größeren Freiheiten die Aufgabe, „kühne Experimente zu wagen und neue Wege zu gehen, die der große und daher schwerer bewegliche Organismus der Staatsschulen noch nicht beschreiten [kann].“²² Geheeb formuliert hier schon bei der Gründung den – angesichts seiner bislang wenig erfolgreichen beruflichen Karriere – zunächst übertrieben wirkenden Anspruch der Odenwaldschule, eine Modell- und Versuchsschule der Reformpädagogik zu sein, mehr als ein Jahrzehnt vor Petersens Jena-Plan-Schule.

(3.) Als das vielleicht kühnste Experiment der Odenwaldschule Geheeb's darf die auch in einschlägigen Texten von Mario Jona und Otto Erdmann dokumentierte Entwicklung des Arbeitsunterrichts in der Form des Kurssystems gelten. Wie in einer „Jugendakademie“ erfolgt der Unterricht nicht mehr in Jahrgangsklassen und in allen Fächern des Lehrplans gleichzeitig, sondern in altersgemischten Arbeitsgemeinschaften (Kursen) zu einem von jedem Schüler frei gewählten Fachgebiet, welches über einen mehrwöchigen Zeitraum z. T. in täglichen Doppelstunden unterrichtet wird (Epochenunterricht). Die Schüler bearbeiten individuell in Fachräumen (Bibliothek, Labor, Atelier usw.), im Freien oder im Privatzimmer ihre zumeist selbst gestellten Aufgaben und referieren nach eingehender Beratung durch den Fachlehrer ihre in Unterrichtstagebüchern fest gehaltenen Fragen und Ergebnisse vor

¹⁹ Ebd., S. 138.

²⁰ Ebd., S. 64.

²¹ Ebd., S. 129.

²² Ebd., S. 43.

dem Kurs. Aus dem Kurssystem der Odenwaldschule, das auf Selbsttätigkeit im Lernen und thematische Konzentration zielt, entsteht das „Genetische Lehren“ Martin Wagenscheins und eine frühe Praxis der Portfolio-Methode. Aus einem von Herrmann wieder abgedruckten Beitrag aus der Schülerzeitung geht allerdings hervor, dass das Kurssystem in den oberen Klassen durch die fachlichen Ansprüche des externen Abiturs in die Krise gerät. Die Kurse werden zu groß und nehmen unmerklich wieder die Gestalt von festen Gruppen – mithin von Jahrgangsklassen – an. Während das Kurssystem noch heute an der *École d'Humanité* praktiziert wird, hat es in der Odenwaldschule nach Geheeb's Emigration keine Fortsetzung mehr gefunden.

(4.) Die Odenwaldschule soll für den neo-rousseauistischen Kulturkritiker und Lebensreformer Geheeb – anders als die von ihm verachtete „bürokratische Anstalt“ des staatlichen Gymnasiums – eine organische Lebensgemeinschaft bilden, in der die Kinder ihre Individualität frei entfalten und zugleich soziale Verantwortung übernehmen können. Das erste Strukturelement der Gemeinschaft ist die damals vor allem von den Kirchen heftig bekämpfte Koedukation. Geheeb weist auf positive Erfahrungen in Schweden und in den USA hin und begründet ihre Notwendigkeit psychologisch und sozialetisch:

Denn der Gehalt an Natürlichkeit und ethischen Werten, den mein persönliches Verhältnis zum anderen Geschlechte im Laufe meiner Kindheit und Jugend ansammelt, wird entscheidend sein für die Stellung, die ich als Erwachsener zum anderen Geschlechte einnehme, entscheidend für die Lösung meiner persönlichen Sittlichkeitsfrage, für meine Stellung zu Liebe und Ehe.²³

Die Koedukation ist für Geheeb zugleich die Voraussetzung für eine „positive Sexualpädagogik“ der Adoleszenz.

Das zweite Strukturelement der Gemeinschaft ist die aus den Lietzchen Heimen übernommene „Familie“²⁴, in der sechs bis acht Mädchen und Jungen verschiedenen Alters mit einer Lehrperson als „Familienhaupt“ eigener Wahl zusammenleben sollen. Diese pädagogische Familie, in der – wie in der natürlichen – Jungen und Mädchen gemeinsam aufwachsen können, soll – so Geheeb's idealisierende Formulierungen – von einem „erfahrenen und taktvollen Erzieher“ und „erwachsenen Freund“ geleitet werden, zu dem jedes Kind in einem „Vertrauensverhältnis unbedingter Offenheit“ steht.²⁵ An späterer

²³ Ebd., S. 63.

²⁴ Vgl. dazu auch Lembke-Ibold 2010, S. 243 ff. Diese Dissertationsschrift über Gemeinschaft und Familie in der Odenwaldschule Paul Geheeb's beschränkt sich im Wesentlichen darauf, einen Überblick über schon Bekanntes aus Primär- und Sekundärliteratur zu geben. Weder werden neue Quellen erschlossen noch neue Sichtweisen erprobt.

²⁵ Vgl. Geheeb 2010, S. 84.

Stelle erfährt man, dass Geheeb unter dem Eindruck eines Besuchs von Bernhard Uffrechts *Werkgemeinschaft Letzlingen* und vermutlich zur Stärkung der eigenen Führungsposition ab 1931 die Schulfamilie durch ein „Wartesystem“ ersetzt.²⁶ Statt der „Mitarbeiter“ leiten nun gewählte ältere „Kameraden“ die Wohngruppen des Internats.²⁷

Das dritte Strukturelement ist die „Schulgemeinde“, eine Art „gesetzgebende Körperschaft“ der Schule, die mindestens einmal monatlich unter der gewählten Leitung eines „Kameraden“ zusammentritt, um über aktuelle Fragen zu beraten und zu beschließen. In der Schulgemeinde soll „ein ernstes, verantwortungsvolles Mitwirken der Kinder an der Verwaltung des Schulstaates“²⁸ erfolgen. Die Schulgemeinde ist für Geheeb – wie Jahrzehnte später die ‚just community school‘ für Lawrence Kohlberg²⁹ – der Ort, an dem Konflikte argumentativ ausgetragen werden und mikropolitische Verantwortung übertragen wird.

(5.) Die Odenwaldschule – und erst recht die im Exil gegründete *École d'Humanité* – soll eine Schule für Schüler und Lehrer aus allen Nationen und „aus allen religiösen und konfessionellen Lagern“ sein. Geheeb, studierter evangelischer Theologe und Pfarrer, propagiert aus seinem „Glauben an den göttlichen Ursprung jeder Menschenseele“³⁰ bewusst eine internationale und überkonfessionelle Einstellung und gewinnt auch deshalb viele weltoffene Elternhäuser und Pädagogen für seine Schule. Der sehr hohe Anteil der jüdischen Schüler³¹ und der weiblichen Lehrpersonen³² an der Odenwaldschule spricht eine deutliche Sprache. Im Rückblick aus dem schweizerischen Exil bezeichnet Geheeb die Odenwaldschule pathetisch als eine „Schule der Menschheit“, in der die Vision einer „in Brüderlichkeit miteinander verbundenen Menschheit“ schon im Ansatz verwirklicht worden sei. Im Angesicht der zunehmenden politischen Gewalt und der Militarisierung der Erziehung in der Hitler-Diktatur fordert Geheeb „eine gewaltige und restlose Abrüstung [...] im Lager der Erwachsenen [...]. [Denn] die Lösung der Völkerprobleme, deren Ungelöstheit sich heute mit so grausamer Brutalität geltend macht, muss in der *Kinderstube* beginnen“³³. Mit diesen Worten überträgt Geheeb

²⁶ Vgl. ebd., S. 135f.

²⁷ Vgl. dazu auch Näf 2006, S. 360 ff.

²⁸ Geheb 2010, S. 75.

²⁹ Vgl. Oser/Althoff 2001.

³⁰ Geheb 2010, S. 132.

³¹ Vgl. Herrmann 2010, S. 27.

³² Vgl. Schwitalski 2004.

³³ Geheb 2010, S. 133 f.

angesichts des Zusammenbruchs der politischen Ordnung in Europa seiner kleinen in der Schweiz vagabundierenden Reformschule die höchste menschheitliche Mission der Friedensstiftung. Ähnlich wie bei Maria Montessori verbinden sich hier Geheeb's reformpädagogische Allmachtsvorstellungen und die Erfahrung politischer Ohnmacht in einer Weise, die ihn in die Nähe eines religiösen Sehers rückt.

Die Texte Geheeb's werden von Ulrich Hermann ergänzt durch weniger bekannte zeitgenössische Beiträge von Otto Erdmann und Mario Jona über das Kurssystem und von Elisabeth Huguenin über die Praxis der Schulgemeinde, durch eine damals bekannte Darstellung von Alfred Ilgner über die Organisation der Odenwaldschule und durch die kurzen Rückblicke von Otto Friedrich Bollnow und Martin Wagenschein auf die beeindruckende und für beide berufsbiographisch folgenreiche Begegnung mit Paul Geheeb und seiner Schule. Den Schluss des Sammelbandes bilden Artikel aus dem Jahrgang 1933 der Schulzeitung, in denen die allmähliche, aber unerbittliche Machtergreifung der Nationalsozialisten aspektreich beschrieben und kommentiert wird. Der besondere Wert der Textsammlung von Ulrich Hermann liegt in der Neuedition von Aufsätzen und Reden Paul Geheeb's, aus denen im genetischen Nacheinander – in leider vielen Wiederholungen – die ideellen Grundlagen und der weite Horizont seiner Gedankenwelt hervorgehen. Deutlich wird dabei – auch in den übrigen Beiträgen – die für die damalige Zeit außergewöhnliche Offenheit der Odenwaldschule gegenüber dem weltanschaulichen Pluralismus und der parlamentarischen Demokratie und das erstaunliche Interesse ihrer pädagogischen Akteure an schulischen und unterrichtlichen Innovationen. Die vorherrschende monumentale Perspektive hätte vielleicht durch die Aufnahme von Dokumenten aus dem Schulalltag ergänzt werden können, in denen auch problematische Seiten des Schulleiters Paul Geheeb – ähnlich wie bei Martin Näf – beleuchtet worden wären. Überhaupt regt der Band zu weiteren Fragen über die damalige Schulkultur der Odenwaldschule und über die Unterschiede zwischen der früheren und der jetzigen Schule an, die ja den weitaus größten Teil ihrer Geschichte ohne ihren Gründer auskommen musste.

3 Kontinuität und Innovation – die wechselvolle Geschichte der Odenwaldschule im zwanzigsten Jahrhundert

Nicht nur auf solche Fragen gibt die von Margarita Kaufmann und Alexander Priebe herausgegebene – ursprünglich als Festschrift zum 100. Gründungstag

vorgesehene – umfangreiche Publikation vielfältige Antworten.³⁴ Das größte Gewicht nehmen in diesem mit einer instruktiven Zeittafel und Auswahlbibliographie versehenen Sammelband die Beiträge über die Geschichte der Odenwaldschule ein. Aber auch über die aktuellen Entwicklungen in den Bereichen des Schullebens und des Unterrichts sowie über den Umgang der Schule mit den aktuellen Missbrauchsvorwürfen erhält der Leser ein genaueres Bild.

Den Auftakt zum ersten Teil („Bildungshistorische und biographische Rückblicke“) bildet der Beitrag von Ulrich Herrmann und Jürgen Reulecke über die Gründung der Odenwaldschule durch Paul Geheeb im Kontext der kulturkritischen und lebensreformerischen Initiativen am Ende des Wilhelminischen Kaiserreiches. Dabei werden die Jugendbewegung und die Idee der Jugendkultur in ihrer Bedeutung für die Landerziehungsheimbewegung stärker akzentuiert als die anderen Ansätze der zeitgenössischen Reformpädagogik. Paul Geheeb wird – ohne Erwähnung der gemeinsamen theologischen Anfänge – als eine Gründerfigur mit „ganz anderem pädagogischen Hintergrund“³⁵ als Hermann Lietz beschrieben, der es gelingt, mit dem sozialen Engagement seiner Frau Edith und dem wirtschaftlichen Engagement seines Schwiegervaters Max Cassirer das damals avancierteste „pädagogische Laboratorium“ in „ländlicher Stille und schöner Natur“³⁶ zu verwirklichen.

Von dem Eigentümer der Odenwaldschule, dem erfolgreichen Geschäftsmann, Kunstmäzen und Berliner Stadtrat Max Cassirer zeichnen Sigrid Bauschinger und Rahel Feilchenfeldt ein eindrucksvolles Porträt. Ohne Max Cassirer, ohne seinen Familien- und Gemeinsinn hätte es die Schule Geheeb's nicht gegeben! Der Rückblick auf den verdienstvollen Berliner Großbürger vergegenwärtigt auch sein bedrückendes Leben nach 1933, seine Vertreibung als Jude, der als mittelloser Emigrant seine letzte Ruhe in einem geschenkten Grab in Wales kurz vor der geplanten Ausreise in die USA gefunden hat.

Mit der sozialen Herkunft und den Verfolgungsschicksalen der 258 jüdischen Schülerinnen und Schüler, welche die Odenwaldschule bis 1934 besucht haben, befasst sich die Untersuchung von Klaus Bregler auf einer reichhaltigen Datenbasis. Die in der Odenwaldschule überproportional vertretene jüdische Schülerschaft entstammte zumeist akademisch gebildeten Elternhäusern des mittleren und des Großbürgertums deutscher Großstädte

³⁴ Vgl. Kaufmann/Priebe 2010.

³⁵ Ebd., S. 28.

³⁶ Ebd., S. 26.

(insbesondere Berlin und Frankfurt am Main). Bregler dokumentiert zugleich quantitativ³⁷ und exemplarisch an Einzelfällen die unterschiedlichen Fluchtwege der Ehemaligen und die damit verbundenen weiteren Lebensschicksale. Knapp der Hälfte von ihnen gelang es aus dem Herrschaftsbereich des NS-Staates in sichere Länder zu fliehen, die meisten in die USA. Von den anderen fanden mindestens achtzehn den Tod in den Vernichtungslagern; fünf Altschüler nahmen sich selbst das Leben. Aus den Erinnerungen und Gesprächen geht hervor, welche große Bedeutung gerade die Zeit an der Odenwaldschule als positiver Gegenpol zum erlittenen Grauen der Verfolgungen hatte. „Das Erleben von sozialer und pädagogischer Wertorientierung, von Zugehörigkeit und Einbezogenheit in die Gemeinschaft, von persönlicher Zustimmung und ‚institutioneller‘ Annahme, wie sie es an der OSO erfuhren, [war prägend oder sogar bestimmend] für das weitere Leben vieler Ehemaliger.“³⁸ Dies verdeutlicht auch der biographische Beitrag von Volker Jehle über den deutsch-jüdischen Schriftsteller und Maler Wolfgang Hildesheimer, der von 1930 bis 1933 Odenwaldschüler war.

Über das Schicksal der Odenwaldschule selber im nationalsozialistischen Deutschland und die Dynamik ihrer Gleichschaltung informiert Dennis L. Shirley in einer Kurzfassung seiner vor zwei Jahrzehnten auf Amerikanisch verfassten und inzwischen in deutscher Übersetzung vorliegenden Studie³⁹. Der politisch liberale, überkonfessionelle und internationale Charakter der Schule wurde schon von den Nazis attackiert, bevor mit der Machtergreifung die politische Einschüchterung, Infiltration, Gleichschaltung und rassistische Säuberung erfolgte. Shirley stellt sowohl den schwierigen Weg Geheebes und seiner neuen *École d'Humanité* in den Jahren seines schweizerischen Exils dar als auch den letztlich von Erfolg gekrönten Versuch seiner früheren Mitarbeiter Heinrich Sachs und Werner Meyer, die „Gemeinschaft der Odenwaldschule“ von 1934 an gegen die zunehmende ideologische Bevormundung bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs am Leben zu erhalten. Sachs, der 1946 wegen seiner Kollaboration mit den Nazi-Behörden seines Amtes als Schulleiter enthoben und aus dem Dienst entlassen wurde, hatte es gleichwohl vermocht, die wenigen Juden und Andersdenkenden in der Schule vor dem Terror zu schützen.

Die Übernahme der Schulleitung durch Minna Specht im Jahre 1946 beschreibt sachkundig ihre pädagogische Biographin Christine Lost als einen

³⁷ Vgl. ebd., S. 74.

³⁸ Ebd., S. 71.

³⁹ Vgl. Shirley 2010.

Neubeginn, der die Odenwaldschule Paul Geheeb's tiefgreifend veränderte. Minna Specht war zusammen mit einigen anderen Emigranten aus dem britischen Exil hierher zurückgekehrt und verließ mit ihren auf den *Nelson-Bund* zurück reichenden sozialistischen Ideen in fünf Jahren der Odenwaldschule ein Profil, das in seinen Grundzügen bis heute bestimmend blieb: Sie versuchte dieses Landerziehungsheim für Kinder aus allen sozialen Schichten zu öffnen. Die Odenwaldschule sollte mit ihrem antifaschistischen Internationalismus, ihren demokratischen Mitbestimmungsmöglichkeiten und mit der radikalen Durchführung der Stoffbeschränkung und des exemplarischen Lehrens in den Kursen der Oberstufe eine Modellschule für staatliche Gymnasien werden. Anstelle des Geheeb'schen Kurssystems wurde die Jahrgangsklasse mit Klassenlehrer eingeführt und für die weniger akademisch motivierten Schüler die ‚Werkstudien-schule‘, in der sie statt der zweiten Fremdsprache ein Werkfach zur Vorbereitung der Gesellenprüfung belegen konnten. Die Odenwaldschule war dabei, zu einer additiven Gesamtschule im Kleinformat zu werden. Nicht nur die gymnasiale Struktur, sondern auch ein anderes Zentralstück von Geheeb's Schule, die Schulgemeinde, wurde 1954 aufgehoben und durch das Schulparlament und die Konferenz ersetzt. Einen gut strukturierten Überblick über die Veränderungen der Schülerpartizipation von der pädagogisch-idealistischen Phase unter Geheeb über die pädagogisch-pragmatische Phase unter Specht bis zur pädagogisch-politischen unter Zier, Schäfer und Becker bietet im Übrigen der Beitrag von Knut Engeler.

Als weitere Blütezeit der „zweiten“ Odenwaldschule stellt ihr früherer Studienleiter, der spätere Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Wolfgang Edelstein in einem langen Gespräch mit Hartmut Alpehi, Jörg Link und Alexander Priebe die Ära der sechziger und frühen siebziger Jahre dar, in der Walter Schäfer – im Anschluss an den Exil-Rückkehrer Kurt Zier – die Leitung der Schule innehatte. (Diese beiden Schulleiter werden übrigens zuvor von ihren früheren Kollegen Henner Müller-Holtz und Heinrich Kupffer porträtiert.) Unter Walter Schäfer durchlief die Odenwaldschule einen auch für das staatliche Schulwesen wegweisenden Prozess der Schulentwicklung, der von einem Gymnasium mit Werkstudien-schule zu einer Integrierten Gesamtschule mit besonderer pädagogischer Prägung führte. Die Schule, ab 1963 Unesco-Modellschule, öffnete sich für eine Schülerschaft, die weniger bildungs- als vielmehr aufstiegsmotiviert war und nahm auch bewusst sogenannte Problemschüler auf. In der integrierten Mittelstufe wurde die Werkstattausbildung verbreitert und zusätzlich zum Haupt- und Real-schulabschluss auf die Möglichkeit einer späteren allgemein- und berufsbildenden Doppelqualifikation im Abitur ausgerichtet. In der Oberstufe wurde –

lange vor den staatlichen Gymnasien – das System der Leistungs-, Grund- und Wahlkurse erprobt und neben dem Abitur die Fachhochschulreife angeboten. Im Rahmen des ‚Industriestipendiaten-Programms‘ erhielten Lehrlinge von ihren Firmen ein mehrjähriges Stipendium, um an der Odenwaldschule ihr Abitur zu machen. Mit ihrer Verbindung von integrierter Sekundarstufe, Werkstudienabschluss, Gesellenprüfung, Fachabitur, Abitur mit und ohne Doppelqualifikation ist für Edelstein „die Odenwaldschule *mutatis mutandis* das Modell einer multifunktionalen, erzieherischen, bildenden, integrativen, inklusiven und differenzierenden, also psychologieadäquaten Schule“⁴⁰. Ein darüber hinaus weisendes neues Schulprofil hat sie in seinen Augen seitdem noch nicht gefunden.

Das Herausgeberteam hat – aus psychologisch begreiflichen Gründen – darauf verzichtet, im vorliegenden Sammelband die Entwicklung der Odenwaldschule unter der Leitung von Gerold Becker (1972-1985) und von Wolfgang Harder (bis 1999) beschreiben und kommentieren zu lassen. Dieser Akt der Verdrängung ist in schulgeschichtlicher Perspektive gleichwohl zu bedauern, weil diese beiden Schulleiter für länger als ein Vierteljahrhundert den Geist der reflexiven Reformpädagogik Hartmut von Hentigs an die Odenwaldschule mitbrachten, der nicht nur in der Bielefelder Laborschule und im anschließenden Oberstufenkolleg, sondern auch in vielen Reform-Gesamtschulen (z.B. Helene-Lange-Schule Wiesbaden, Offene Schule Kassel-Waldau usw.) seine schulstrukturelle und didaktische Realisierung erfahren hat. Sollte er etwa gerade an der Odenwaldschule keinerlei pädagogisch konstruktive Spuren hinterlassen haben? Es war beispielsweise die Initiative Gerold Beckers, im Regelschulwesen gescheiterte Schülerinnen und Schüler aus problembelasteten Familien in die Odenwaldschule aufzunehmen und diese damit auch zu einer Einrichtung der Jugendhilfe zu machen.

Im zweiten Teil (‚Entwicklungen – Ein Jahrhundert Reformpädagogik‘) werden im historischen Längsschnitt die Bedeutung der reformpädagogischen Konzeptionen des subjektorientierten Kunstunterrichts (Eva-Maria Breuer), der expressiven Tanzpädagogik, der handwerklichen Ausbildung und der ‚dörflichen‘ Schularchitektur (Alexander Priebe) in der Arbeit der Odenwaldschule dargestellt. Dabei werden sowohl die Kontinuitätslinien mit der geschichtlichen Reformpädagogik als auch die inzwischen vollzogenen Veränderungen deutlich. Exemplarisch sei hier nur auf den Beitrag von Alexander Priebe verwiesen, in dem kenntnisreich sieben Etappen bzw. Generationen der tanzpädagogischen Orientierung dargestellt werden, die vom Aus-

⁴⁰ Kaufmann/Priebe 2010, S. 150.

druckstanz Mary Wigmans über die Loheland-Gymnastik, den ‚modernen‘ Tanz aus Amerika, die Bewegungschöre der frühen dreißiger Jahre, das Volkstänzen im Dritten Reich, die internationale Folklore im Nachkriegsdeutschland bis zum neuen Ausdruckstanz nach 1968 reichen. Das Tanzen war an der Odenwaldschule eine selbstverständliche, der Identitätsfindung dienende Ausrucksform und folgte dem abgewandelten Pindar-Wort „Tanze, wie du bist!“⁴¹

Thematisch ebenfalls in diesen zweiten Teil gehört der an späterer Stelle in diesem Band stehende Beitrag von Gundel Bernhardt und Ulla Rukopf über die Pädagogik des Vertrauens und der Verantwortung in den Schulfamilien der Odenwaldschule. Die Verfasserinnen beschreiben das von Geheeb als „eine revolutionäre Antwort auf die bürgerliche Familie um 1900“ installierte Familiensystem des Internats, seine zwischenzeitliche Ablösung durch das ‚Wartesystem‘ und seine Wiedereinführung durch Minna Specht. Eine besondere Form dieser „Verantwortungskultur“ an der heutigen Odenwaldschule stellen die „Kameradenfamilien“ dar, in denen Oberstufenschüler jüngere Mitschüler betreuen. Bernhardt und Rukopf machen deutlich, in welchem hohem Ausmaß gegenseitiges Vertrauen der Familienmitglieder und ein bewusster Umgang mit Nähe und Distanz durch das ‚Familienhaupt‘ notwendig sind für das Gelingen dieser kaum professionalisierbaren pädagogischen Lebensform. Die Gefahren der Grenzüberschreitung und des Machtmissbrauchs sind der ‚Familie‘ inhärent und – das zeigen die jüngsten Vorkommnisse – bislang noch nicht ausreichend reflektiert und präventiv bearbeitet worden.

Im dritten Teil (‚Ausstrahlungen – Die Odenwaldschule im Verbund internationaler Reformschulen‘) werden zwei Schulen dargestellt, die man als internationale Schwesterschulen der Odenwaldschule betrachten darf. Barbara Hanusa beschreibt souverän und prägnant die Struktur und das Profil der von Paul Geheeb in Goldern im Berner Oberland gegründeten *École d’Humanité*. Sie kann damit verdeutlichen, dass diese zweite Schule Geheeb’s bis heute mit ihrem Kurssystem, der Abschaffung der Noten, den wöchentlichen Schulgemeinden und Andachten sowie mit ihrem einfachen Lebensstil viel eher als die eigentliche Nachfolgerin der alten Odenwaldschule gelten darf als die heutige deutsche Namensträgerin, die inzwischen immer enger an das staatliche Schulwesen herangerückt ist. Hanusa arbeitet präzise heraus, dass die gegenwärtige *École d’Humanité* nicht nur der ursprünglichen Gründung Geheeb’s näher steht, sondern durch die Realisierung der genetischen Lehr-

⁴¹ Vgl. ebd., S. 200.

kunst Martin Wagenscheins und die Einbeziehung der Gesprächskultur der von Ruth Cohn geschaffenen Themenzentrierten Interaktion (TZI) die „lebendige Paul Geheeb-Pädagogik“⁴² der Gegenwart darstellt. Das zweite Beispiel für die internationale Ausbreitung der Odenwaldschule präsentiert Anja Dzwonek in ihrem Bericht über die 1937 von der Altmitarbeiterin Ellen Teichmüller und ihrem indischen Ehemann gegründete *Children's Garden School* in Madras. Heute leben und lernen an ihren drei Standorten ca. 6.000 Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Im Rahmen der Unesco-Arbeit bestehen heute noch enge Kontakte zwischen der Odenwaldschule und ihrer indischen Verwandtschaft.

Der vierte Teil (,Die Odenwaldschule 2010 – Aus Schulleben und Unterricht‘) versammelt Beiträge, die aktuelle Initiativen aus der Lehrer- und Schülerschaft vorstellen: Projektwochen, in denen die Schüler an der Weiterentwicklung des Heim- und Schullebens arbeiten (Ferdinand Kiderlen); Erfahrungen, die Odenwaldschüler der neunten Klasse in englischen Internaten machen, an denen sie jeweils als Einzelne für ein Tertial zu Gast sind (Katharina Mitgau); mit hohen Auszeichnungen gewürdigte internationale Begegnungen und Kulturprojekte mit Schülern und Lehrern aus Osteuropa, in denen sich forschendes und gestaltendes Lernen eng mit Erlebnispädagogik verbindet (Dirk Höflich); individualisierte Lernwege für die Fünft- und Sechstklässler, die in jahrgangsübergreifenden Gruppen gemeinsam in einem ‚Lernhaus‘ in Formen offenen Unterrichts, z.B. Wochenplan, Freiarbeit, Projekt usw. arbeiten (Agnes Lay); Erfahrungen mit dem ‚Dialogischen Lernen‘ im Chemieunterricht als aktueller Weiterentwicklung des ‚Exemplarischen Lehrens‘ von Martin Wagenschein (Thomas Lay); differenziertes und vernetztes Lernen bzw. ‚studium speciale‘ und ‚studium generale‘ in der Oberstufe (Hans Traxl) . Diese aktuellen Impulse aufgreifend versucht Jörg-W. Link „eine didaktische Perspektive für das zweite Jahrhundert Schulgeschichte“⁴³ der Odenwaldschule zu entwerfen. Im Mittelpunkt steht dabei eine „subjektorientierte Organisation schulischer Bildungsgänge“⁴⁴, die sich theoretisch an der Bildungsgangdidaktik und an Ansätzen einer subjektiven Didaktik orientieren kann. Die handwerklich-praktischen Lernarrangements an der Odenwaldschule und ihre doppelt-qualifizierenden Bildungsgänge stellen wichtige pragmatische Bausteine für diese Subjektorientierung dar. Link belegt an Hand einer Absolventenbefragung aus dem Jahre 2002 die motivie-

⁴² Ebd., S. 226.

⁴³ Ebd., S. 310.

⁴⁴ Ebd.

rende Kraft des praktischen Lernens in der Mittelstufe. Nach der Gesellenprüfung und der Fachoberschulreife absolvierte ca. die Hälfte der ‚Spätentwickler‘ noch das Abitur. Die Antworten der Altschüler werfen beiläufig auch ein Licht auf die Schulwahlmotive für die Odenwaldschule: „57 der Befragten [nannten] familiäre oder private Gründe, 43 gaben als Grund schulische Schwierigkeiten an und für lediglich 29 Altschüler war das Interesse an den Ausbildungsangeboten ausschlaggebend.“⁴⁵

Es spricht für das Verantwortungsgefühl des Herausgeberteams, dass der fünfte Teil der Jubiläumsschrift („Düstere Schatten über der Odenwaldschule“) der Chronologie der Aufdeckung der sexuellen Missbrauchsfälle und den Wegen zu ihrer Aufarbeitung an der Schule gewidmet ist. Stellungnahmen der Schulleitung, des Schülerparlaments und der Konferenz werden hier ebenso dokumentiert wie die entlarvenden Berichte von Journalisten über das Geschehen.

Der Schlussteil („Die Odenwaldschule auf dem Weg in ihr zweites Jahrhundert“) wird erstaunlicherweise von einem detailreichen, feinsinnigen und wertschätzenden Rückblick (!) von Martin Näf auf „die Geheebts und ihre Pädagogik“⁴⁶ eröffnet. In der Form eines fiktiven Interviews lässt er das Gründerpaar noch einmal seine pädagogische Odyssee erzählen und dabei seine damals zukunftsweisenden Ideen entwickeln. Näf akzentuiert als maßgeblich auch für heute die Idee der Bildung als Selbsttätigkeit und die der Schule als Ort des Zeitlassens und der fruchtbaren Begegnung mit kreativen Menschen vielfältigster Herkunft.

Ulrich Herrmann beginnt seine hier abgedruckte Rede zur 100. Wiederkehr des Eröffnungstages der Odenwaldschule mit einem kurzen Streifzug durch die Erfolgsgeschichte der Schule: Paul Geheebts Kurssystem, Minna Spechts Oberstufenkolleg und Werkstudienzweig sowie Walter Schäfers pädagogisch differenzierende Gesamtschule. Dann befasst sich Herrmann mit dem düsteren Schatten, der durch die Missbrauchsvorfälle über der Odenwaldschule liegt. Er sieht die Ursache für die strafbaren Verfehlungen nicht in der Struktur der Internatsfamilie, sondern im unprofessionellen Umgang mit der Antinomie von Nähe und Distanz. Die Einführung der „pädagogischen Familie“ in den Landerziehungsheimen im Gegensatz zu den damaligen Schlafsälen und heutigen Wohngruppen in den traditionellen Internaten erfolgte aus einer besonderen Wertschätzung der Schülerpersönlichkeit heraus und mit dem Ziel, durch eine „kameradschaftliche“, d. h. vertrauens- und

⁴⁵ Ebd., S. 312.

⁴⁶ Ebd., S. 376.

verständnisvolle Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses „die sich entwickelnde und entfaltende junge Persönlichkeit auf *ihren* Weg zu bringen“⁴⁷. Gegen dieses pädagogische Ethos wurde in der Vergangenheit an der Odenwaldschule von denen kriminell verstoßen, die sich zur Verschleierung ihrer päderastischen Neigungen auf einen pädagogischen Eros beriefen und in der Folge der „sexuellen Revolution“ in den siebziger und achtziger Jahren das Unrechtsbewusstsein bei der Überschreitung der Grenze zum sexuellen Missbrauch verloren. Die „pädagogische Familie“ ist nach Ansicht Herrmanns für gewaltförmige Übergriffe und sexuellen Missbrauch nicht mehr oder weniger anfällig als vergleichbare Institutionen mit großer Nähe und geringer Außenkontrolle. Deshalb hält er es für abwegig, Pädophilie und Kindesmissbrauch mit reformpädagogischen Schulen in einen direkten Zusammenhang zu bringen. In der Odenwaldschule steht weniger die Reformpädagogik auf dem Prüfstand als vielmehr das Konzept eines Landerziehungsheims als Gesamtschule mit besonderer pädagogischer Prägung. Als solche sollte die Odenwaldschule „wieder ein zeitgemäßes, Maßstäbe setzendes ‚pädagogisches Laboratorium‘ [werden]“⁴⁸.

Am Schluss des Bandes entwirft die Schulleiterin Margarita Kaufmann unter Berufung auf „die moderne Pädagogik des Schulgründers“⁴⁹ Paul Geheeb Perspektiven für das zukünftige Schulprogramm der Odenwaldschule. Fundamentales Profilelement bleibt in der Mittelstufe eine Pädagogik des Zeit-Lassens und der Wahl multifunktionaler Bildungsgänge, die zu vier verschiedenen allgemeinbildenden Schulabschlüssen führen und durch vier Berufsausbildungen ergänzt werden können. Im Hinblick auf die Herausforderungen der Globalisierung und in Wiederaufnahme von Geheeb's Idee einer „Schule der Menschheit“ plädiert Kaufmann für den Aufbau eines international geprägten Fächerangebotes und für die Einführung international anerkannter Schulabschlüsse.

4 Resümee: Eine reformpädagogische Schule als lernende Organisation

Die Missbrauchsvorfälle an der Odenwaldschule haben eine neue Debatte über reformpädagogische (Internats-)Schulen ausgelöst. Jürgen Oelkers – und mit ihm auch andere Vertreter der Erziehungswissenschaft – kritisieren an

⁴⁷ Ebd., S. 394.

⁴⁸ Ebd., S. 398.

⁴⁹ Ebd., S. 399.

den Schulen der Reformpädagogik u. a. die starke Selbstidealisierung, die Tendenz zur sozialen Exklusivität, das hypertrophe Sendungsbewusstsein ihrer Gründer und das zur pädagogischen Ordensbildung neigende ideologische Sektierertum der Lehrerschaft, deren Machtbedürfnisse und Nähewünsche zu grenzüberschreitendem Verhalten gegenüber den Schülern führen können. Und eine frühere Kultusministerin stellt kurz und bündig fest: „Die Reformpädagogik hat versagt. Sie kann nicht so weitermachen wie bisher.“⁵⁰ Solange einschlägige empirische Studien fehlen, bieten die zum 100. Gründungstag der Odenwaldschule erschienenen Schriften eine gute Gelegenheit, die Berechtigung dieser Vorwürfe zu prüfen und den Diskurs über *die* Reformpädagogik zu differenzieren und zu versachlichen.

Die von Ulrich Herrmann neu herausgegebenen Texte zeigen Paul Geheeb einerseits durchaus als einen charismatischen Gründer mit unreal wirkenden idealistischen Erwartungen, Hoffnungen und Versprechen, der sich bewusst polarisierend von den staatlichen „Unterrichtsanstalten“ abwendet. Sie dokumentieren aber andererseits, dass die von ihm ins Leben gerufene kleine Internatsschule von Anfang an die Funktion einer gymnasialen Laborschule der Reformpädagogik übernehmen konnte, in der die idealistisch geprägten Konzepte Geheeb's wegen ihrer programmatischen Anschlussfähigkeit an andere reformpädagogische Praxen und wegen ihrer politischen und weltanschaulichen Offenheit bis zum Ende der Weimarer Republik für Kinder und Jugendliche aus akademisch gebildeten bürgerlichen Elternhäusern, darunter auffällig vielen jüdischen, realisiert wurden.

In den Beiträgen zur Jubiläumsschrift findet man keinen Hinweis darauf, dass die Odenwaldschule und mit ihr gar ‚die‘ Reformpädagogik versagt hätten. Vielmehr hat sich diese reformpädagogische Schule in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg – ihrem ursprünglichen Selbstverständnis als nicht-staatlicher Modellschule folgend – gemäß den demokratisch-egalitären Orientierungen ihrer Schulleiter/Innen und Lehrergenerationen zu einer integrativen Gesamtschule mit multifunktionellen Bildungsgängen und vielfältigen staatlichen Schulabschlüssen weiter entwickelt und für eine auch soziokulturell heterogenere Schülerschaft geöffnet. Das Kollegium der Odenwaldschule ist also zu keiner Zeit einer doktrinären Erstarrung verfallen, sondern hat ganz im Gegenteil immer wieder anders versucht, den mit einer Internatsschule in freier Trägerschaft oft verbundenen elitären Habitus⁵¹ aufzubrechen

⁵⁰ Behler 2010, S. 75.

⁵¹ Vgl. dazu die ethnographische Studie von Herbert Kalthoff über die soziale Reproduktion des Habitus der ‚Wohlerzogenheit‘ an drei Internatsschulen (Kalthoff 1997).

und die Schule stärker nach außen zu öffnen. Im Unterschied etwa zu den Waldorf-, Montessori- oder Jenaplan-Schulen verbindet die heutige Odenwaldschule mit der Schule ihres Gründers – bis auf das Familienprinzip – strukturell und programmatisch nur noch wenig. Daher erscheint es fraglich, ob die weitere Berufung auf die Pädagogik Paul Geheeb's und die Fortschreibung seines Schulmythos⁵² für das zukünftige Leitbild der Odenwaldschule noch produktiv sein können bei der Bewältigung aktueller Herausforderungen an profilierte Internatsschulen, die mit den Schlagworten Internationalität und Polyvalenz sowie Inklusion und Exzellenz nur angedeutet werden können.

Die Beibehaltung des reformpädagogischen Familienprinzips im Internatsleben verlangt heute allerdings einen höheren Grad an Professionalisierung des pädagogischen Personals. Es bedurfte nicht erst der Missbrauchsvorfälle an Jesuiteninternaten und an der Odenwaldschule, um zu wissen, dass das erzieherische Verhältnis durch die ihm inhärente Asymmetrie und personale Nähe insbesondere in eng vergemeinschaftenden Settings stets von Entgrenzungen bedroht ist – von sprachlich-symbolischen Annäherungen und Verletzungen ebenso wie von physischen Übergriffen. Fraglich bleibt, ob dagegen allein schon die Stabilisierung eines pädagogischen Ethos bei den Lehrpersonen eine ausreichende Sicherung gewährleisten kann oder ob es dazu nicht einer kontinuierlichen reflexiven Bearbeitung und transparenter organisatorischer Regelungen bedarf. Die Odenwaldschule schickt sich gerade an, hierzu Pionierarbeit zu leisten. Unfreiwillig ist sie also wiederum zu einem neuen ‚reformpädagogischen Laboratorium‘ geworden.

Literatur

- Althoff, Wolfgang/Oser, Fritz (2001): Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter (Hg.): *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim, S. 233-268.
- Behler, Gabriele (2010): Lehrer müssen nicht geliebt werden. Die Reformpädagogik hat versagt. Sie kann nicht einfach so weitermachen wie bisher. In: *Die Zeit*. Nr. 39, 23.09.2010, S. 75.
- Dietrich, Theo (Hg.) (1967): *Die Landerziehungsheimbewegung*. Bad Heilbrunn/Obb.
- Fried, Amelie (2010): Die rettende Hölle. In: Kaufmann/Priebe 2010, S. 364-368.
- Geheeb, Paul (2010): Die Odenwaldschule 1909-1934. Texte von Paul Geheeb. Berichte und Diskussionen von Mitarbeitern und Schülern. Hrsg. von Ulrich Herrmann. Jena.
- Herrmann, Ulrich (2010): „Ein pädagogisches Laboratorium“ – Paul und Edith Geheeb's Odenwaldschule 1910-1934. In: Geheeb 2010, S. 9-34.
- Kalthoff, Herbert (1997): *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a. M., New York.

⁵² Vgl. dazu Ullrich 2005.

- Kaufmann, Margarita/Priebe, Alexander (Hg.) (2010): 100 Jahre Odenwaldschule. Der wechselvolle Weg einer Reformschule. Berlin.
- Laqueur, Walter (1978): Die deutsche Jugendbewegung. Eine historische Studie. Köln.
- Lembke-Ibold, Birte (2010): Paul Geheeb: Gemeinschaft und Familie im Landerziehungsheim. Hamburg.
- Näf, Martin (1998): Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule. Weinheim.
- Näf, Martin (2006): Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Weinheim, Basel.
- Niemann, Burgunde (2010) (Hg.): Altschüler-Erinnerungen aus 80 Jahren Odenwaldschule. Heppenheim.
- Oelkers, Jürgen (2010a): Reformpädagogik und Landerziehungsheime. Vortrag im SWR 2 im Juni 2010. http://www.ife.uzh.ch/user_downloads/1832/SWR2Vortrag.pdf [01.09.2010]
- Oelkers, Jürgen (2010b): Reformpädagogik: Ein deutsches Schicksal? Vortrag in der Universität Wuppertal am 13. Juli 2010 http://www.ife.uzh.ch/user_downloads/1832/WuppertalRP.pdf [01.09.2010]
- Oelkers, Jürgen (2010c): Eros und Herrschaft: Ein anderer Blick auf die Reformpädagogik. Vortrag in der Universität Bielefeld am 23. Juli 2010 http://www.ife.uzh.ch/user_downloads/1832/Bielefelddef.pdf [01.09.2010]
- Raulff, Ulrich (2009): Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben. München.
- Schwitalski, Ellen (2004): ‚Werde, die du bist!‘ Pionierinnen der Reformpädagogik. Die Odenwaldschule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Bielefeld.
- Shirley, Dennis L. (2010): Reformpädagogik im Nationalsozialismus. Die Odenwaldschule 1910 bis 1945. Weinheim, München.
- Ullrich, Heiner (2005): ‚Lasst uns hier leben und ein Stück Weges zusammen gehen‘. Eine Fallstudie zum Schulmythos und zur Schulkultur einer Internatsschule. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25, S. 416-432.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heiner Ullrich, Johannes Gutenberg-Universität, Institut für Erziehungswissenschaft, Saarstraße 11, D – 55099 Mainz
E-Mail: heiner.ullrich@uni-mainz.de

Das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“ widmet sich in interdisziplinärer Orientierung der historischen Analyse von Bildung, Erziehung und Sozialisation, den alltäglichen und institutionellen Bedingungen des Aufwachsens, der Geschichte von Kindheit und Jugend und von Medien der Vergesellschaftung.

Bd. 16 (2010) hat als *Themenschwerpunkt* die Schulgeschichte. Die hier versammelten Beiträge folgen überwiegend neueren kultur-, alltags- und mikrohistorischen Ansätzen. Das inhaltliche Spektrum reicht dabei von der Ablösung indigener durch ‚westlich‘ geprägte Bildungseinrichtungen im kolonialen Indien des frühen 19. Jahrhunderts bis zur Einführung von Sprachlaboren im Kanton Zürich in den 1960er und 1970er Jahren.

Die Beiträge in den *Abhandlungen* sind zeitlich wie thematisch breit gestreut. Sie reichen vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert und von der Sonderpädagogik bis zur Sozialpädagogik. Dabei wird auch eine Reihe bislang in der Bildungsgeschichte wenig beachteter Themen in den Blick genommen. Behandelt werden im Einzelnen: der Umgang mit behinderten Menschen im Mittelalter, das Bildungsverständnis in Sebastian Brants ‚Narrenschiff‘ (1494), die Verwendung lebender Tiere im Biologieunterricht seit dem 17. Jahrhundert, das Verhältnis von Familie und Staat in der nationalsozialistischen Jugenderziehung sowie die Frage von Kontinuitätslinien zwischen der Hitlerjugend und der Jugendarbeit in der französischen Besatzungszone.

In der Rubrik *Quelle und Kommentar* wird das Tagebuch einer Schülerin der Freien Schulgemeinde Wickersdorf vorgestellt. Der Beitrag in *Diskussion und Kritik* gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der Bildungsforschung zur Antike. In *Einblicke/Rückblicke/Ausblicke* werden zwei Neuerscheinungen zur Geschichte der Odenwaldschule anlässlich ihres 100-jährigen Jubiläums besprochen, wobei auch auf die jüngst einer breiteren Öffentlichkeit sichtbar gewordenen Schattenseiten dieser Geschichte eingegangen wird.



ISSN 0946-3879
ISBN 978-3-7815-1785-1



9 783781 1517851